京生研基調提案集成（１９９４年～２００８年）目次

頁

１．京生研基調提案の抜粋的概略（滝花）…… １
２．京生研基調提案集成・注釈（滝花）付き　まえがき…… ２３
　１９９４年（文責：藤木祥史）「８０年代の子どもと実践をもとに、
　　９０年代の実践研究テーマを明らかにしよう」…… ２５
　９５年（文責：田中　進）「個人指導における共感的指導の在り方を問い直す」…… ３７
　９６年（文責：伊達清志）「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」… ４７
　９７年（文責：藤木祥史）「新たな荒れにいどみながら、京生研に結集しよう」…… ５５
　９８年（文責：藤木祥史）「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」… ５９
　９９年（文責：藤木祥史）「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」… ６９
　２０００年（文責：藤木祥史）「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」… ７９
　０１年（文責：藤木祥史）「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」…… ８７
　０２年（文責：藤木祥史、牧本富雄、谷尻　治）「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」… ９５
　０３年（文責：谷尻　治）「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」…１０９
　０４年（文責：谷尻　治）「子どもの苦悩を共に悩める教師をめざして」……１１９
　０５年（文責：藤木祥史、坂本）「重い発達課題を背負った
　　子どもの指導と職場づくり」…１２５
　０６年（文責：藤木祥史）「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…」…１３１
　０７年（文責：牧本富雄）「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」……１４１
　０８年（文責：牧本富雄）「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」…１５５
３．実践記録
　１）「Ａ男とともに」（滝三郎）……１６３
　２）「続・Ａ男とともに」（滝三郎）……１６９
　３）「秀幸をめぐるクラスづくり」（藤木祥史）……１７５
　４）「仲間と手をつないでⅢ」（滝三郎）……１８３
４．基調への応答
　１）０３年（福田敦志）《改めて「課題を抱えた子ども」の側からの
　　集団づくりを問い直すための覚書》…１９３
　　０４年（福田敦志）《「課題を抱えた子ども」の側からの平和的な関係の構築》……１９７
　　０５年（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》……２０１
　　０６年（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》……２０５
　　０７年（福田敦志）《「共通する苦悩」の意識化への挑戦》……２０９
　　０８年（福田敦志）《「共闘的指導」の明確化への挑戦》……２１５
　２）０７年（佐々木健）《０７年　京生研基調提案を読んで》……２２３
　３）０６年（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～》…２２７
　　０８年（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」への補充と応答―》……２３７
　４）１９９４年（近藤郁夫）《共感・共闘・共生のダイナミズム》……２６１

１９９４年度～２００８年度　京生研基調提案の抜粋的概略

（各基調全文を読み直すのは大変なので、便宜的に重要と思われる部分を抜粋してみた。
０６～０８年度は記憶に新しいので見出しのみ）

１９９４年度
「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」

（文責：藤木祥史）

１．はじめに

「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。」

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―

核の指導よりも、課題を抱えた子どもへの個人指導に力点を置いたレポートの増加。それは子どもたちの世界のどんな変化を反映しているのか？

３．８０年代の京都の子どもたち

８０年代の差別、選別体制の確立。連帯を基調とする子ども世界が、支配と抑圧につらぬかれた世界に変質。「過剰適応」する子どもたち。「いじめ」「不登校」「非行・問題行動」の増加。

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

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

４．京生研の８０年代実践の特徴

「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。」

集団づくりの初期における、課題を抱えた子どもとの間のヘゲモニー争いを切り抜けていく指導を一般化、理論化することの必要性。

５．個人指導におけるヘゲモニーの確立と集団指導について

ａ）共感的指導によるヘゲモニーの確立

「課題を抱えた子どもは、彼を抑圧してきた対他関係に苦しみながらも、自分を抑圧してきたものを自分の中に取り込み、その内なる支配的他者と争いながら、自立を求めあがいているもう一人の自分を無自覚に持っている。この時教師は、彼の行動の乱れに寄り添い、親密な関係を結びつつ、彼の行動の乱れを通して、否定的な行為の中にも、見え隠れするもう一人の自分を発見し、それに共感していこうとする。このような関わり方の中で作り出される教師のヘゲモニーを、共感的な指導によるヘゲモニーということにする。」

後野実践「Ａ男とともに」。

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

後野実践「A男とともに」。

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。」

後野実践「続A男とともに」。

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」

・ヘゲモニーの段階に応じた集団指導、「秀幸プロジェクト」「ツッパリ学習会」。

小学校でのリーダーと問題生徒のダブリ状況。今村実践「あやめ、お前はリーダーなのか？」

6．まとめにかえて

「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」「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。」「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。」

１９９５年度

「個人指導における共感的指導の在り方を問い直す」（文責：田中　進）

１．はじめに

「個人指導におけるヘゲモニー確立の三段階論」について。「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。」「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」。

昨年度基調抜粋。

２．共感的指導によるヘゲモニー確立の問題点（木俣・山田実践より）

木俣実践…「制度的ヘゲモニー観を抑え共感的ヘゲモニーを目指したが、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」。「多くの京都の実践家に共通した誤ち」「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。」

山田実践…「共感的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。」「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。」

滝実践「仲間と手をつないでⅢ」…指導方針「（１）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。」「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。」

３．共感的ヘゲモニーを問い直す

「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。」「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」「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」

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

「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ない。」「『家庭』そのものが抑圧の対象なのだという認識」「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」。「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」。

（２）どう共感的にかかわるのか

共感的指導成立の前提は、子どもの持つ課題をどう共感的に分析し、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。

（３）共感的指導の質とは

滝実践のＫ男指導。「『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」。

５．まとめにかえて

「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ことも、明らかになってきた。」「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追及していきたい。」

１９９６年度
「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」

（文責：伊達清志）

１）はじめに―今、何をこそ問題にすべきなのか―

９４年基調の再確認と「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」。

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、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。」「『共感的指導』とは、まず課題を抱えた生徒の心を開き、彼の問題とされる行動の裏側にある様々な状況や思いを彼と共に分析しながら、彼の持つ苦悩が一人のものではなく、他の生徒の持つ苦悩と共通のものであるということに気づかせ、また他の生徒にもこのことに気づかせ、どう教材化し、学習させて取り組みを進めていくのかを考えていくことだった。そして、教師自身が具体的にどう教材化し取り組んでいくのかという構想やイメージが作られ、実際に指導が展開される中で、「共闘」「共生」への指導へと進み、個人指導から集団指導への豊かなイメージが広がっていくのである。」「このように考えたとき、今こそ京生研が分析し提起していく内容は、今まで主としてやってきたが、なかなか『共感的指導』（個人指導）から『共闘、共生的指導』という豊かな集団指導へと展開していかないのは、『共闘、共生的指導』のイメージの貧弱さや、展望の無さからくる実践の閉塞性という分析だけでは不十分なのではないか。」

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たちに寄り添う実践を―

琴塚実践「Mとの１年」…「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。」「M男の問題行動の裏側にある苦悩や、M男を抑圧し支配するものが何なのかという、M男とM男が置かれた状況に対する分析が弱いために、共感的に関わるということは出来ていても、共感的指導を展開するまでにはいたっていない。」「M男の苦悩やM男の成育歴や家庭、そして母親の苦悩を分析することから、いまの子どもたちの抱えている共通の課題や苦悩を明らかにしていく必要がある。そして、その分析をもとに、学年教師に訴え理解を求めるとともに、他の生徒たちに投げ返し、教材化し、学習していくということを展開していけば、もっと学校そのものに揺さぶりをかけることができたのではないか。そして、M男に対しても共感的に関わるということから、一歩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。」

佐々木実践「少年期をめざす子どもたち」…少年期を準備するための幼年期の遊び集団を形成させ、交わり能力を取り戻す実践。「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

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

１９９７年度

「新たな荒れにいどみながら、京生研に結集しよう」（文責：藤木祥史）

１．初めに

小学校の荒れに着目し、子どもとこともの世界の変化に目を向け直す。

２．小学校高学年の荒れを考える

各地の状況にみる荒れの広がる経過：子どもたちが交わりをつくりだしている商品文化が同調的に広がる→学校、教師の指導とすれ違う→子どもたちの世界に反学校、反教師的な気分をつくりだす→指導拒否、反抗が表面化。その最初は、①能力主義競争に過剰に参加している子ども、②スポーツ少年団に参加している子ども、③低学力、未発達、家庭の問題を抱えた子ども、のいずれか。これをきっかけに荒れが急速に広がる。

３．荒れの中で実践的に注目してみたいこと　＝新しい事態として＝

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。

「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」「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」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。

「能力主義競争の中にあって、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、「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」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。」

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」。「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」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―

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。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被抑圧的状況の子どもと親への共感、共闘的指導の追求。④新たな中学校実践の追求（とくに低学力、ツッパリへの）。

５．おわりに

１９９８年度

「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」（文責：藤木祥史）

１．はじめに

「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」「荒れるすじみちとそのメカニズムの分析を試みた。」「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。」「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も、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〉

一元的能力主義の下、「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」。「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」。

〈校内暴力の中で広がる子どもの問題〉

竹内常一「非行・校内暴力克服の視点とすじみち」(『生活指導』１９８１年１２月臨時増刊号）引用。

「自分本位的性格」→外部に対し自己閉鎖し、自己破壊的になるか、他者攻撃・破壊＝自他への攻撃性・破壊性。→なれあい、甘えを軸とする身内関係と自己閉鎖と敵意を軸とする他人関係。

〈鎮静化した学校と子どもたち〉

鎮静化→受験・管理体制強化→子どもたちは息苦しさ生きづらさを抱え→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→不登校・地域で非行、問題行動をくり返す。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→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。

子どもたちの人間関係→異質排除のいじめ、学校的リーダーいびり、広い裾野で広がる子どもの世界の荒れ。「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」。

〈京生研の実践は、この状況の中でどう進んできたのか〉

「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」「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ると考えた」「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。」

３．時代の転換としての子どもの変化をどうみるのか！

小学校における荒れは、校内暴力期の自分本位的性格と、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る。

中学生の事件は、①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。②その関係性が他者に対する敵意として発生した事件。③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。

〈小学校の荒れをどうみるか〉

自分本位的性格を宿したままの仲間希求。なれ合いを軸とする身内関係自閉と敵意を軸とした他人関係。身内関係のコミュニケーション手段としての商業文化。それを排除する学校文化への

自閉と敵意。その進行としての攻撃性、破壊性の表出。

〈中学生の事件をめぐって〉

学校秩序から逸脱しない子どもたち。少年期の未保障→自分本位的性格→バーチャルリアリティーの中で悪性化→神戸、黒磯の事件。

逸脱した子どもたち。自分本位的欲望の自分本位的実現→ダーティーな世界へ

〈背景として考えなければいけないこと〉

校内暴力期との背景の違い…日本政府の政策転換＝新自由主義＝「自己努力」と「自己責任」。企業…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。三層に見合う人づくりの教育改革。

ミクロなレベルでの自分本位性の進行。

①親たちの中への新自由主義の浸透→学校の公共性との対立

②とめどもなく物質的欲望をかきたてる商業主義のターゲットにされる子どもたち→学校を離反した子どもの世界でルールなき欲望の追求

③幼児期から少年期の子ども集団の時空を奪い、商業主義の価値への同調的競争

④新学力観による教育の広がり→自分本位性を増幅

京生研のめざすもの

子どもたちは、「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」ながら、その「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。」しかし、「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」「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。」「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。」

「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」としての今村実践。

〈研究、実践課題として〉

「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。」

「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つく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。」

「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。」

○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。

１９９９年度

「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」

（文責：藤木祥史）

１．はじめに―前年度基調とその後の研究活動―

近畿地区学校基調提案引用。幼児期の「全能感」の獲得と離脱。

幼児期からの発達の未熟さを抱えたままでの他者との交わり→子どもの関係性が歪み

２．あらためて、子どもの問題を分析する

ハーマン『心的外傷と回復』引用。「基本的信頼」。

発達の筋…基本的信頼に基づいて全能感を獲得→他者との関わりの中で全能感を離脱。

○虐待、放置された子ども…基本的信頼不十分→全能感獲得が過小→新自由主義的イデオロギーと全能感が癒着→自分本位的欲求のままの行動

○全能感過小により他者への甘えと依存を強く持つ子ども…なれ合いの身内関係と排外的対他関係→いじめ

子ども社会の「戦争状態化」→ＰＴＳＤに苦しむ子ども、基本的信頼感の破壊

「戦争状態化」→自立の条件としての仲間の喪失＝少年期子ども集団の変質、精神的自立が目指せない思春期

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〉

身近な友だちとの遊びの世界から、少年期のルール遊びの世界へ…行動的自立の獲得

〈大人社会のシェルターとしての子ども社会の価値〉

子ども社会特有の価値観の形成＝同質同等の価値、仲間とつくる社会を維持する価値、社会正義として内面化。

〈子ども社会の変質が生み出すもの〉

「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、刹那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。」

４．子ども社会の再生にいどむ実践を

（１）アクティングアウトする子どもにどうとりくむか

〈受容と共感〉

ハーマン『心的外傷と回復』参照しながら、「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。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追及する姿勢である。」

「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〉

「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。」

〈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」「ダーティーな社会を外につくり出す子ども」に「共通する指導は、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」、それを「権利としてともに要求すること」。「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」。

（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〉

「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にまかせて放置することも、子ども社会をつくりだ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」。

〈ルールづくりに参加する義務と責任を教える〉

プロレス遊びの指導…ルールの下に展開させる。リーダーに民主的ふるまいを。

ジャンケンという決定方法の持つ意味、参加する者の義務と責任を教える。

〈係活動と班活動の再検討を！〉

班を「基礎集団」から「一次集団」へ。

〈リーダー指導のあり方をめぐって〉

「リーダーとなる子どもは、子ども社会の中にいて、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」「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」「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」した。「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。」

２０００年度

「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」

（文責：藤木祥史）

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

９７、９８、９９年度基調のまとめ。

９７年度…荒れを危機的にとらえることを宣言。９８・９９年度…荒れの深化の分析。

少年期の子ども社会制作が実践の焦点に。

２．平和的社会制作の力をつけていく

子ども社会の自然状態（戦争状態）化を変革する実践…学校を子どもたちの社会制作の実験場としていく学校づくり、地域づくり。

３．具体的実践を進めよう

藤木実践「幼児期ｖｓ少年期のトラブルを通して」（別題「それぞれの共同グループを求めて」）を引用しながら実践提起。

①子どものトラブルを読み取る視点

大人の価値観で分析しない。少年期を健全なものに作り替える方向での実践展開。

②トラブルを解決する指導の視点

「それまでの少年期ｖｓ思春期の構図を、少年期ｖｓ幼児期の構図に当てはめたと言っていい。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」。

③少年期を豊かに育てる視点

ケンカには作法があり勝負がついたら終わるが、いじめには終わりがない。

「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」。

「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。」

「少年期ｖｓ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ｖｓ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さが鮮明になる。」

④少年期の世界を広げる取り組み

「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、彼らに少年期を開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。」

⑤消極的平和から積極的平和へ

「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、自分たちがつくりだ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。」

「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つながってこそ、実を結ぶのではないか」。

２００１年度

「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」（文責：藤木祥史）

１．教育改革に対峙する生活指導のあり方を問う

「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。」

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

「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。」

「校内暴力期以降の学校は」「子どもの社会制作のちからが弱まっていった為に、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」「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」「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」。

（２）中間層の再分析

中間層は「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」「その世界は自己努力と自己責任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！！

「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。」

３．実践上の諸問題について

藤木実践を引用しながら。

（１）抑圧された子どもに寄り添うとき…

義男への指導、義男グループへの指導、稲子への指導、明夫や２人の女子へのケアー。「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。」

（２）リーダーを参加させる、両極を掴む

問題解決班編成。裕二とその仲間への指導、稲子への指導。明夫や２人の女子の経験交流。ト

ラブル分析。

（３）中間層をあぶり出す…

「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。」

「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。」「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。」周史も「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。少しづ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（連帯的）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

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

２００２年度
「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」

（文責：藤木、牧本、谷尻）

１．京生研基調提案の質的分岐点に立つ

これまでの基調の総括と、２００１年度基調の「中間層の再分析」「両極を掴んで中間をあぶりだす」の部分再掲。

２．教育改革と学校状況……抑圧システムの進行

「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

「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、男女の小組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ようと考えている。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」。

（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

「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、何の指導もせずに放っておかれた』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。」

③Ａ男たちよ、立ち上がれ！

郷土史クラブに支えられながら、発言するＡ男。

④対抗的公共圏としての郷土史クラブの立ち上げ

（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

悟、里美、翔平たちと学年生徒の学年会での分析。総合学習の構想『ＨＵＭＡＮ　ＴＩＭＥ』「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）→「交流学習」→「クラス別調査研究学習」。「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」。

②関係性を育てる学習をどう打ち込むか

関係性を育てる「研究調査学習」。

「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、まわりの子どもとの関係性＝居場所がしっかりと育ったことが実感できた」。

③今、求められている学習とは

「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」活動。「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」。

５．まとめにかえて

「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」。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」。

２００３年度

「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」(文責:谷尻　治)

１．困難さをいっそう増す現場

「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浸透による自己責任制の拡大。」

「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。」

２．家庭＝社会が生み出す「課題をもつ子ども」

子どもの虐待…「身体的虐待」「性的虐待」「心理的虐待」「ネグレクト（養育放棄)」

３．報告にみる「子ども虐待」「子捨て状況」

（１）６年生のＫさん

（２）ＡＤＨＤと思われる義彦

高田明和『どの子ものびる脳の不思議』「子どもが本来もつ多動性がなぜ障害になるか」引用。

（３）「子捨て状態」にさらされたＡさん

「『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」。「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

高木実践。

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」
③３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
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点の指導から面の指導（集団づくり）へ

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。

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

５．最後に

２００４年度

「子どもの苦悩を共に悩める教師をめざして」（文責：谷尻　治）

１．２００３年度基調提案のポイント

２００２年度基調引用「高木実践」９つのポイント再掲。

２．子どもの深い苦悩

２００１年基調「中間層の変質」引用。「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」。

３．子どもの悩みを共に悩める教師

（１）「実践のリセット」

京生実践、Ｙ男。

「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」。

（２）「成育歴」と「対他関係」の把握と解読

「『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。」

（３）子どもの苦悩を聞き取れる関係になるために

①対立関係の保留②どこでもタメロ対話③援助のメッセージ④保護者とのパイプ
⑤徹底した援助体制

４．指導法のギアチェンジ

M実践。

（１）「対決」から「伴走」へのギアチェンジ

（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

５．どんな子どもにも通じる実践を生み出そう

藤原実践引用。

（１）平和的関係を生み出す「ケアーと応答の関係」

「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」。

（２）平和的関係を生み出す「集団指導と個人指導」

「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，ケアー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」。

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。」

２００５年度

「重い発達課題を背負った子どもの指導と職場づくり」（文責：藤木、坂本）

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」。「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」。坂本実践は、「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同時に職場づくりの大切さも提起したもの」「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。」

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】

芹沢俊介「イノセンス論」（『現代子ども暴力論』）引用。

「イノセンスを解体したいという要求は子どもに内在的なもので、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け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。」

「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】

「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。」「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」それは「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」。「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」。

【第三者への共闘】

「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、母親の生育史と出会うことであり、病の母親と向き合うことでもあるだろう。」

実践者からの応答

「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。」

「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。」

３．彼らを抱える集団指導

「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。」「集団指導においての必要なことと原則は、教師が彼らと『ケアーと応答』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ー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ーできるのであり、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ー）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ーと被害者へのケアーに当たり、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。」

４．これらの指導と職場づくり

【今日の学校の難しさ】

今日の学校では、「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。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

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。

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

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。」

２００６年度
「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…」　（文責：藤木）
１．集団づくりの実践をめぐる諸問題と京生研の立場
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
・生徒の決定を指導する
・班の指導とリーダーの指導
・管理の指導と課題を抱えた生徒
・本格的自治の展開
２）課題を抱えた生徒の指導と職場づくり
・滝田レポート
３．終わりに

２００７年度
「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」（文責：牧本富雄）
１．はじめに
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
３．見通しをもつ
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
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
③トラブルを通してリーダーを育てる
④彼のトラブルを集団で話し合う
⑤指導拒否する子どもの裏側
５．おわりに

２００８年度
「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」
（文責：牧本富雄）
１．はじめに
２．閉じこもり、『カメ』になるＡ男のこと
・都築実践
３．Ａ男の暴力の意味―その苦悩―
・中川実践
４．「１００か０か！の世界」を越える
・高木実践
５．ケース会議の重要性
・高木実践
６．最後に

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？せいぜい中身のな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れ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。

１９９４年度　京生研大会基調提案　９４．７．２　京生研常任委員会　文責：藤木祥史

８０年代の子どもと実践をもとに、
９０年代の実践研究テーマを明らかにしよう

１．はじめに

京生研が発足し１１年が経過した。

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男をめぐって」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「班づくりをめぐって」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「ひとり残らず高まろう」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「班替えで失ったものは！」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的処分。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、「シンポジュームのための発題」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ていることである。

個人指導を取り立てて重視したのは『全生研２７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うるという意識があるからである。また、この点において、京都の実践は全国的に注目を浴びているのである。

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

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

３．８０年代の京都の子どもたち

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

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れない。］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、学校状況を無自覚に批判し行動化する問題生徒の側から、集団の価値観を揺さぶる芽を感じだしてきたからこそ、実践者の切り口が、課題を抱えた子どもへの個人指導になっていったのである。

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

４．京生研の８０年代実践の特徴

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

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

『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はじめる。」と述べていた。子どもを「横断的」「縦断的」にとらえることは、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、差別を生みだす社会そのものの変革を追及した、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地域にねざす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、何を指してそういっ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しないかは、極めて大きな問題となってくるのである。集団づくりが課題を抱えた子どもへの個人指導から始まるとすれば、集団づくりの初期に、強烈なヘゲモニー争いが、課題を抱えた子どもとの間で起こることになる。ここに実践者の個性的なバラエティーに富むアプローチが発生していると思えるのであるが、実践者にとっては、クラス集団を受け持った初期に重要な局面と向かい合うことになり、大

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

さらに、レポートには書かれていないが、後野氏は、Ａ男が他クラスの生徒の弁当をいたずらして食べてしまった時、Ａ男を連れて、そのクラスの前で次のように語る。「Ａ男の行為だけを見たら、Ａ男の親が弁当も作ってくれないから、Ａ男はこんなことをすると思うだろう。しかし、実際は違う！Ａ男の親は、毎日きちんと弁当を持たせてくださっている。Ａ男が悪いのだ！！」Ａ男がいつも自分の行動ごとに、ヤクザの子どもだからと見られ、その事にもがき、又、非行を重ねるという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。後野氏の一歩も引かない毅然とした要求は、Ａ男

のもう一人の自分を確立させるチャンスという、教育的確信があったからできるのであろう。

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

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

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

ｃ）共生的指導によるヘゲモニーの確立

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

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

> １９９０年３２回群馬水上大会《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ろ。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の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、集団内の子どもどうし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」「共闘的関係」「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れば、「共感的関係をつくりだす集団指導」「共闘的関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、現在もな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。結果なんか気にしいひん」と、揺れる班長会に明確に答えを出していくのが、ほかならぬ幸次である。ツッパリ学習会に参加しているメンバーが、受験に抑圧されつつ、共闘的学習会によって、受験的価値を乗り越えていっている事実によって、班長会を揺さぶっていくのである。

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

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

同質同等の価値が支配する中、リーダー的な子どもも異質であるといびり、排除といった抑圧の中で、行動を乱すことが多い。［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（ダブり状況としての）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、平明な事実に深く依拠して、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）

１９９５年度京生研大会基調提案　　９５．７．１　京生研常任委員会　文責：田中進

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、何をもって「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」ことと、「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だす」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」する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、もう一度おのおのが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ー観が、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、№.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男自身がもっ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「アホやと思と

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。いずれにしろ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ろう。

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、ということを言っているのか？

いったい、その問題性はどこにあるのだろう。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だ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くれず、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く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」とは何かが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わ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

ければならない。

「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とするのか、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ている。

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は、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男がおれる班つくりをしたかった。」

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』ということを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し、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、有無も言わせず当然のこととして、『こんな髪ではあかんなぁ。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ったし、何故そこから暴力に走ったのかも理解できなかったし、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！でも行くとこあらへんやんか！俺、いつ死んでも恐ないわ。』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と、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ないときがある。俺も、おまえから話があると言われたら、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、俺が話があると言ったら、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が、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。

こうして分析してくると、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ことも、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追及していきたい。

（文責　田中　進）

１９９６年度京生研大会基調提案　９６．６／２９京生研常任委員会　文責：伊達清志

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いってしまったのではないか。

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

このように８０年代実践全体を分析する中で、社会や学校秩序から抑圧され、支配され、行動を乱している子どもたちこそ、私たちが作り上げたいと願っている連帯的関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、「○○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、ということを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闘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で、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』９６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」ことと「共感的指導」とはどう違うのか？すなわち「関わる」ことと「指導する」こととはどう違うのか？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、一歩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「共闘的指導」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カベにぶち当たり、苦悩する。これは、多くの教師が突き当たっている課題と言える。

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」する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？「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ことが、「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で徒党を組み、与えられたルールを打ち破り、遊びの中でケンカや取っ組み合いや友情を育てながら、人間として社会的に生きるための基本的な力を獲得する時代。その少年期が崩壊させられ、その少年期に代わるものとして、塾や習い事、そしてスポーツ少年団

の勝利至上主義、選別と差別の世界が入り込んでしまっている。［「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、現在の子どもたちの「発達の歪み」について真剣に分析し、小学校低学年から中学校へと至る実践の道筋を再構築する必要があるということを指摘しているのが佐々木さんの実践だと思う。

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

幼年期という時代を地域社会や家庭だけでなく学校で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。

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

しかし、私たちのような考え方をしているのは、職場においては少数派である可能性が強い。それだけに、どのようにして職場内に私たちの考え方や実践を広げていくかということを真剣に考え行動していく必要がある。

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？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。

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。

１９９７年度京生研基調提案

文責：藤木祥史

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の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考えています。

共感、共闘、共生というキーワードで提起しつづけている、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てみ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から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こと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、荒れの広がりの裏にある、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。

能力主義競争の中にあって、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学校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に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でしょうか。

［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　被抑圧的状況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、子ども文化を受けい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。

１９９８年度　京生研基調提案

京生研研究部　文責：藤木祥史

―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…少年犯罪ダイアローグ』（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も、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的性格であり、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的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（共棲的関係）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・マド関係といっていいような、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と、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」の部分を引用しておいたが、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ると考えたのである。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[「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。］も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の問題の特徴がある。その違いの最大のものは、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『日本的経営』」（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系統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くれなかったりする。

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、中学校ではツッ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、悪性化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くれない子どもは、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（共棲的関係）」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」がからんでいると私は思う。

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私は思う。

〈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つく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。

１９９９年度京生研基調提案　　１９９９．６．２７　京生研　研究部　文責：藤木

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、以上のような発達的な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、激しくアクティン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。」「母とは豊穣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、アクティン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った子どもの、自分本位的欲求のアクティングアウトを中心に、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。

荒れの中心となり、小学校低学年からアクティング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、ギャング集団をつくって、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、刹那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どむ実践を

（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もちながら排除され］、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ば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追及する姿勢である。

「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・人格侵害的言動には「社会的責任を追及する姿勢を」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追及」する指導を、ということになろう。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だ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と、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がなった時に、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、学級の話し合いや討議、さらには学級の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次的な影響力をもつ。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。

２０００年度　京生研基調提案　　２０００．７．２　京生研　研究部　文責：藤木

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、自己中心的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ティーな世界に身を置き、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と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のだから、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て、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もめた。

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どむ実践を」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・中学年での「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ｖｓ思春期の構図を、少年期ｖｓ幼児期の構図に当てはめたと言っていい。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ｖｓ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ｖｓ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、周史と間違ったと言いよって、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て俺に『おい！』て呼びよってん。『なんえ！』言うたら、土下座しょうるねん。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、イジメは終わりがない」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？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？「少年期喪失」が言われだしてから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」のダーティー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ティーな世界に身を置かざるを得なくなるのである。

少年期ｖｓ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ｖｓ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さが鮮明になる。

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、「バスケットのとき、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月のバスケットの授業では、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っかりで、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、彼らに少年期を開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、義男たちが面白がって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、自分たちがつくりだ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つながってこそ、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「子ども集団つくり」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す知識を「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。

２００１年度京生研基調提案　　２００１年７月１日　　研究部　文責：藤木

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ィ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月小渕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、青年期に旅立て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？『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をとおして、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。かって、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］為に、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は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、中間をあぶりだす」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』（２００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のかもしれない。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り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？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どころか、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ってるし、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くるのである。このとき、裕二の参加は明夫への個人的ケアーではなく、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、女子のいさかい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口コミで相手の否定面を広げ追い込んでいく。周史の口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ッ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。少しづ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（連帯的）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。

２００２年度京生研基調提案　　２００２／６／２９

京生研　常任委員会　文責：藤木・牧本・谷尻

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って、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、どういうふうに「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。かって、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。

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り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。

＊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」…小渕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」と言う意見に、「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ていた。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「親密でかつ共同的関係を含み、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。エアーガン・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人でけじめをつけさせる。
・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。追い出し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、男女の小組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ようと考えている。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らから分析すると

＊ 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、何の指導もせずに放っておかれた』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、交流が一歩ずつ進みだした。

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。少なくて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「いややろうなーとは思っ

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、まあいいかと思い、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、うちら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―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、けんかはなくならない。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度目にトラブッたとき、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」と涙をぽろぽ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ぁ。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、「おふざけはあたりまえ」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

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、他者を大切にする人間に育てる」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）→「交流学習」→「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

「交流学習」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「交流学習」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「交流学習」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「交流学習」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」に近い仲間で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」の関係をつくることが、いつか彼の課題にズバリ切り込むことにつながるという見通しである。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、まわりの子どもとの関係性＝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）

２００３年度京生研基調提案　　京生研研究部　　文責：谷尻　治

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ろう。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するようになってきた。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と，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べ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ら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と言うことが分かります。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，喜びを感ず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，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，仲間に開き，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こと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出会ってしまって，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，そしてその後に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」と立ち止まる勇気である。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ぼ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で，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くよう見守って欲しい。』と訴える。さらに，Ｈには『もし，許してもらえたら，Ｈはクラスのみんなとルールを決めて，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をしてもらえ！』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，よろしくお願いします』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だから，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。

２００４年度京生研基調提案

京生研研究部　文責：谷尻　治

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，もう一歩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が，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読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ろう。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」にたじろいではならない。いや，たじろぐことがあろうと今一歩とどまって，「なぜあんな態度をとるのだろうか？」と冷静に解読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で「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」の把握と解読

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行えるかが，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う。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　どこでもタメロ対話…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，タメロで対話することをいとわない。いや，むしろタメロ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…何をさしおいてでも「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と，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恵をいかし，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く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に関わることの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ちゃんの気持ちが分かる」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，ケアー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けたい。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）

２００５年度 京生研基調提案　　２００５年6月２６日

京都生活指導研究協議会　常任委員会　基調小委員会　　文責：藤木、坂本

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だ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もに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在的なもので、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け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、彼らの行動的変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、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、また話が出来る」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、母親の生育史と出会うことであり、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、彼らをケア一し彼らと応答する関係を造ることに変化した」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ン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、答えはノ一であろう。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。随分たくさんの場面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ったのも、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「ケアーと応答」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ー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ーできるのであり、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ー）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ーと被害者へのケアーに当たり、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」の部分を基にしていると思われる。

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、エリートの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っている。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こと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）

２００６年度京生研基調提案　　０６．６．２５　京生研常任委員会　　文責：藤木

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、「○○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」「○○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、上記三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、学級が多くの教師の指導の対象となる集団であることは今も変わりないので、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て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て解決する」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ものでもある。修治自身とも合意する必要性がある。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回繰り返し、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ず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期班が編制されるとき、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、間違ったことをしていたらその場で叱って止めさせる。その後、なんでそうな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。わかっていて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たい。

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し合いが進む。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せ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。彼らは中村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い、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。気にくわ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、マニュ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で理解し、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って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ととらえ、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、家庭内では問題を表出しないことが多い。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と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ことになった。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し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、かっ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・実務的実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ものでもある。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）

２００７年度　京生研基調提案　　０７．７．０１　基調小委員会　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

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」するというより、『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『せんせー』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「京都的に」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』の段階にとどまってはいない。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」というべきだろう。

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、その時々に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。

「きょうーせい」［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うし、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あう場合もあったが、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おり、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おり、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、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した方がよい、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く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、一歩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し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いなくなりつつある。これは、ツッパルには、ツッパル主体である自己（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、「みんなと遊んでいらっしゃい」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に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が通じない。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。幼児期に虐待的状況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、<u>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</u>。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」ことと「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、はよせぇ！』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リ、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（ホモメガネザル事件）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？」
「……」
「教えたろ。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りなさい。」
「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さ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が、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、隆信が女子の樫田に対して「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、これは隆信と樫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「樫田は気がついていたか」

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し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？

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、体育大会のムカデの取り組みで、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った。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会わせることは、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、何かが「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、自分ばっかり怒られて、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は、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、〇か×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）

２００８年　京生研基調提案　　０８／６／２２　京生研基調委員会　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「『共闘的指導』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男を担任する。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しか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、クラスの子ど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男と話をしていて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で、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に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った。
　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ことができる。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、自分の間違った行為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、これまでに出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「Ｉｔ（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「Ｉｔ（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、「Ｉｔ（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、母親に近くにいて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り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と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。お前とクラスのみんなの問題や、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、クラスの子どもたち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。この理解の広がりは、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て解決も出来る、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つ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、昨年のまと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、〇か×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に飛び込んできた。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！」という展望が持てていたら、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。多くの仲間に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）

「Ａ男とともに」

滝三郎（後野国雄）

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

１　初めに

現在の中学校に転勤して、６年目に入った。初めの１年間は３年生の担任として終わった。学校が困難な状況ではあったが、教職員の奮闘の中で、最も困難であった３年生が、一定の落ち着きと新しい伝統を作り卒業していった。

私には、このまま学校がすんなり落ち着くとは思えなかった。この地域にも本格的な非行の嵐が押し寄せてくるだろう。その中でこそ、現在の教職員の組織的体質や力量が問われ、教職員集団も父母集団も大きく変わらざるを得ないだろうと考えていた。それから４年後にやってきた非行の嵐は、予想をはるかに超えた激しいものであった。

各学年９～１０クラス。全校生徒数は約１３００名というマンモス校である。２年目より担任を離れ、学年の生活指導加配教員（生指加配）の任務に就いた。新１年の教師集団は１７名であった。３年生になったとき、４名の男子生徒が授業に入れず、校内をうろつく困難な状況にあった。しかし、女子生徒は２年生の後半から落ち着き、リーダーのふんばりと教職員の取り組みの中で、全員卒業式に臨めたことは、成果だと思っている。

私の心の中には、授業に入れない生徒を出してしまった無念さと、それが下級生の中に、更に困難な状況を作り出している要因の一つとなっている事を思うとき、次の３年間ではもっと積極的な取り組みをしたいと願う気持ちが強かった。同じような思いを抱いて旧３年の教師がほとんどそのまま１年生に下りたのである。

５年目（昨年）の４月の出発とともに、新３年生はかつてない困難な状況に陥った。男女合わせて２０名近い生徒が入れ替わり立ち替わりエスケープを繰り返し、校舎内を走り回り、喫煙を行った。いろんなところで教師とぶつかり、中でも新転任の教師に挑発をかけ、対教師暴力はいつ起きても不思議でない状況が作り出された。

３年を中心とする教師集団は１年間続く校内パトロールを４月より組み、必死の思いで、ツッパリ生徒たちに語り込んでいったのである。

２　新１年生の状況

長い教師生活の中で、この新１年生ほど私たち教師を驚かせた生徒たちはいない。小学校５年生ぐらいからの喫煙常習、恐喝、暴力、授業不成立等々の問題を抱えた生徒を多数含んでいた。その中にはＡ男もいた。Ａ男の父親はヤクザの親分であった。入学式の日、式が終わると、新３年生のツッパリ男女がほとんど登校し（注：当時この学校では大規模校のため卒業式と入学式に全校生徒が半々に分かれて参加することになっていた）、Ａ男たちを迎えた。３年生のツッパリ達が「Ａ男ちゃん」と言って、Ａ男にすり寄り肩を組む光景は異様であり、周りの新入生、在校生、保護者に、否応なくＡ男の大物ぶりを見せつけた。

一緒に付いてきていた母親も、「先生、格好悪い。あの姿見て」「何とか言ってやって！」と心配し、嘆いていた。Ａ男のグループは翌日から毎日のように登下校時あるいは校内のトイレで喫煙を始めた。休憩時間も必ず１０数名のグループで行動し、３年のツッパリが終始その周りや教室付近に集まるという状況であった。

５月の連休に入ると、これらのグループは上級生を殴って金銭恐喝を行ったり、トイ

レに上級生を連れ込み、なぐって土下座させるという事件まで起こした。その中にＡ男はいなかった。新１年生のうわさを早くから聞いてはいたが、現実にその生徒たちを目の前にして、強い危機感を持った。「生徒より先に教師が動こう」を合言葉にして、学年教職員集団の統一した細かい指導が始められた。

３　Ａ男との出会い

春休みに入ると、Ａ男の姉から何度か私に連絡があった。Ａ男の姉は、今の職場に転勤してきたとき担任した学年におり、姉とのつながりは極めて深かった。卒業後もつながっていた。「先生、弟を絶対担任してえよ。女の先生ではなめてかかるから、厳しい先生に頼むしな！」という話であった。「ウン、みんなで相談して、きちんとした先生に担任してもらうしな」と答えておいた。４月に入り、学年会の中で、Ａ男は私が担任することに決まった。どこのクラスも困難な生徒を抱えていた。

６日の始業式までに、Ａ男と会っておきたいなと思っていた。その機会はすぐにやってきた。４日の送別会の後、行きつけのスナックからＡ男の姉に電話して来てもらった。

「先生、担任もう決まったんやろ。弟の担任してくれるのやろ？」

「いや、まだ決まってないよ。明日くらい決めるつもりや。」

「先生、絶対頼むで。あいつは厳しい先生でないと悪くなりよる。先生かＣ先生ぐらいしかないし、先生絶対担任してや！」

「昔会ったことあるけど、大きくなったやろな。どんな顔してるのやろ、会ってみたいな。」

「先生、今家にいるから呼ぶわ。」

姉が電話すると、Ａ男はすぐにやってきた。「先生や、挨拶し」と姉が言うと、体に似合わず可愛らしい声で、「今晩は」と挨拶した。

「今晩は。Ａ男君やな。姉ちゃんに似て可愛い顔してるな。声もそっくりや。今度中学校に来るそうやけど、頑張りや。」

「先生、こいつ、やんちゃで困ってるのや。でも、やさしいところもあるのや。先生、担任してえや。Ａ男、お前の担任はこの先生やで！」

「オイオイ、まだ決まったわけやないで。誰がなるか分らんけど、もし僕だったらよろしくな。ほんなもう帰り！さいなら。」「さいなら。」

こうしてＡ男との人間的なつながりが出来た。そして、最終的にＡ男の担任は私に学年会で決定したのである。

４　入学、そして初めての家庭訪問

８日の入学式は、８時から新１年生のクラス名簿と担任名が貼り出された。Ａ男も母親と共に登校してきた。私に会うと、「先生、よろしくお願いします。でも見てやってください。ボタンは外しているし、恥ずかしいわ。先生、何とか言うてやってえな！」

「お母さん、分かった、分かった。僕から言うし、任しといてください。」

式が終わる前に３年生のツッパリ男女が勢揃いし、Ａ男を出迎えた。以後数日間は、Ａ男も一定緊張して生活していた。

私は、クラスに私の存在を印象づけ、生活のリズムを確立し、生徒の行動、交わりの関係を知るために、教室から極力動かなかった。ベルが鳴ったら、必ず「ベル着点検」を入れた。１週間後に昼食指導が始まると、４校時終了と同時に、弁当を持って教室に

行った。
　日が経つと共に、Ａ男は私がどこまで許すのか試すように、いろんな行動、違反を始めた。「頭髪の変形、整髪料、オーデコロンの使用」「変形ボタンの着用、ボタン外し」「落書き」「変形服」「周りの仲間の筆記用具の破損」「自転車の無許可通学」「他人の弁当のチョイ食い」……。これらの行動については、４月当初は一切クラス討議せず、私の注意、個別指導で終わらせた。
　Ａ男がいろんな問題行動を起こしていくことは、十分考えられた。大きな問題を起こしてからの家庭訪問や父母との懇談は、なかなか成立しにくく、難しい。それ以前に少しでも早く家庭に入り込み、父母の悩み、願いを聞き取り、私の思い、考えを知ってもらうことが、１年間の実践に大きな教育効果を生み出すことを経験上強く思っていた。
　Ａ男の両親も、小学校時代は教師が問題が起きたときだけ家に来るが、それ以外の時は来てくれないということで不満を持っていた。このことを知っていた私は、思い切って４月１１日（土）の帰宅途中に寄ってみた。母親が一人でいた。母親は、家庭でのいろんな悩みを酒で紛らわすうちに、強度のアルコール中毒となり、入退院を繰り返していた。この日も一人で飲んでいた様子であった。
「今日は。たまたま帰る途中通ったので寄ってみたのですが、Ａ男君おられますか？」
「もうすぐ帰ってくると思うけど」と話している間に、姉、Ａ男、そして父親が帰ってきた。
「これから１年間お世話になります。一緒に勉強していきますが、中学校では、まず教科の勉強が大切です。これが分らなくなりますと、学校が面白くなくなり、学校休んだり、エスケープする生徒も出てきます。そこで、できたら週に１、２回帰りがけに寄らせてもらって、勉強を見させてもらいたいと考えているのですが、いかがでしょうか？」
　本人もＯＫし、姉、両親共に大変喜んで、私の提案を受け入れてくれた。これ以後、毎週２回程度家庭訪問を始めた。
　日がたつとともに、家庭訪問の中で、Ａ男は自分の心の中を語り始めた。
「先生、俺の家の事知ってるやろ。おやじヤクザやし。恥じこいの知っとるん。みんな俺と遊ばせんとことしよるんやで！」
「おやじもな、俺にできるだけおやじの話はせんとことしているし、俺もせえへん。でも、おやじはあんなんやし、おかあは酒ばかり飲んでアル中やし、俺の家グチャグチャや。」
　私が、「でもな、お母さんは苦しいことや辛いことを男みたいにごまかせる場がないやろ。だから酒でごまかすしかないのや。」と言うと、
「ほんな先生、俺は何でごまかしたらええのや！」
　ハッとして顔を見ると、涙ぐんでいた。
「ほんまやな。おまえは何でごまかしたらええんやろ？先生にも良い方法は浮かばん。けど、がんばろうや。周りの人から、それ見ろ！ヤクザの子はやっぱり駄目やと言われないようにな！高校にも行こうぜ。勉強が少々できなくても、生活が大きく崩れなければ、高校に行けるから。先生も何も出来ないかもしれないけど、中学３年間はずっとつき合うから」と言うのが精一杯であった。こうして、Ａ男と仲の良いＹ男と私の学習会は続いていった。

５　Ａ男の事件簿

Ａ男は中学校生活を始めていく中で、頑張りたいという気持と、どこまでいろんな行動が起こせるか模索したい気持との中で、３年生と結びつきながら、１年の前半、問題行動を起こしていった。主なものを拾ってみると、

５／１３　校長室での指導第１回目。
５／１５　Ａ男、Ｂ男違反ズボン事件。「Ｂ男、Ａ男とつき合うな！」
５／１８　弁当チョイ食い事件。「貧しくて食わせてもらえないのではない！」
５／２２　校内喫煙発覚。「入学式の翌日から喫っていました！」
５／２６　弁当チョイ食い事件Ⅱ。Ａ男に対する初めてのクラス討議。
５／２８　再び校内喫煙。父親にどつかれる。私は見ていた。
６／　　「明日休みます」。理由は姉の結婚式
６／　　姉の結婚式。この夜、「喫煙」で父親と保護者懇談。
６／　５　学年の飯盒炊さん。Ａ男楽しそうに海で泳ぐ。
６／１０　姉より電話。「Ａ男とつき合わせるな」というＤ先生と話がしたい。
６／１１　またもや校内喫煙。
夏休み　　バイク窃盗、無免許運転で警察に補導され、後で新聞報道。シンナーも入る。
９／１９（土）暴力事件。
９／２６（土）暴力事件について謝罪に行く。
１０／　３（土）恐喝事件発覚。――謝罪に行く。
１０／１０（土」無免許運転。
１０／１６（土）喫煙で保護者懇談。

次々と問題行動を起こす中で、指導を入れる機会は否応なく生まれ、本人との結び付きも深まった。中でも９月から１０月にかけては、Ａ男が後から思いだしてよく言う「魔の土曜日」が続いた。こられの指導の中で、Ａ男も「先生の予想通りの問題行動に走っているな」と気づき、これ以後大きく変わっていった。クラスでは、Ｙ男とくっつきながら着実にクラスになじんでいった。

３学期には、一度校内喫煙があっただけで、比較的落ち着いて生活していた。２月ごろになると、よく言っていた。「先生、このままのクラスで２年生に上がろうな！クラスが変わったら、俺また新しい奴から変な目で見られる。今のクラスの奴やったら、俺のことよく知ってくれているし、気が楽やし」

こうして１年間が終わり、２年生へと進級していった。

６　２年生になって――「約束」とは何だ！

新しい２年生でも私が引き続きＡ男を担任することになった。仲の良いＹ男、１年の時の女子の学級委員のＥ子を含め、５人が同じクラスに入った。クラスは女子が比較的明るく、男子はガチャガチャしているが学力的に高かった。Ａ男は緊張しながらも、１年の時以上に早くクラスになじんでいった。４月、５月と大きな問題もなく過ぎ、６月に一つの事件が起こった。

６月２１日（火）。昼食指導後に職員室に帰ってくると、事件の報告が待っていた。Ａ男とＢ男が昼食後、校舎横でタバコをすったというのである。校長室へ二人を連れ込み、「Ａ男すったのか」と聞くと、「すいました」と極めて素直に認めた。「おまえ、１年の終わりに、学校では絶対にすわないと約束したのではないのか！」と厳しく迫ると、「しました」と緊張した顔で答えた。「職員室前で立っとれ！今後Ｂ男とはつき合うな！」

と言い放って、５時間目の授業に入った。
　６時間目に入り、再びＡ男と話をした。
「２年生になってどうなるかと見ていたが、おまえは１年生の時以上に早くクラスになじんだ。クラスのみんなも、おまえを受け入れた。最近では遅刻もしない。ベル着も守る。服装も違反しない。保健室も行きたがらない。違反は頭髪ぐらいだ。だから俺もほとんど指導することがないから気も楽だった。おまえの家も平和だった。おまえもよく頑張っていると思う。しかし、今回のＢ男とタバコをすったことが、どれだけ大きな問題かわかるか？先週のおまえの家での学習会の時、お母さんが言わはっただろう。先生は前にＢ男とつき合わしたらあかんと言ってたのに、Ａ男は今は先生がつき合ってもよいと言われたと言って、つき合っているけど、いいんですかって。そのとき俺は言っただろう。前のＢ男だったら、家を飛び出して遊びまわっていた。Ａ男と一緒にタバコもすっていた。でも、今のＢ男はそうではありません。それにＡ男がしっかりしてきた。だから一緒にしておいても、大きな問題を起こす心配はありません、と。この俺の、お母さんに言ったことが、これで完全に吹っ飛んでしまったのだぞ！お母さんは俺の判断が間違っていたと思われるだろう」「おまえは約束というものをどう考えているのだ！変な例で悪いが、ヤクザの世界でも約束破ったらどうなる？おまえはよく知っているだろう。小指が吹っ飛ぶ。昔のヤクザは、立派な掟を二つ持っていた。ひとつは、絶対に素人さんには手を出さないということ。もうひとつは、約束は必ず守るという仁義だ。今でも立派なヤクザの親分は、この二つを守っている。約束というのはヤクザの世界でもそれくらい大切にされるものなのだ！そこで俺は、約束を破ったお前に二つの要求をする。ひとつは、おまえのその頭の髪を切れ！」
「エッ！」
「ツルツルの丸坊主にしろ！」
「……前みたいな角刈りではあかんの？」
「話にならん。指をつめろとは言わんから、丸坊主にしろ！髪の毛なら生えてくる」
「恥じこい。角刈り！」
「駄目だ！丸坊主！」Ａ男の一番いやなことである。
「今回は許せない。周りで見ていた生徒もいた。すぐに噂が広がるだろう。せっかく今まで頑張ってきた努力が、水の泡だ！それに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、木刀かゴルフのスティックでお前をどつきまわすだろう。これを避けるためには、お前が本当に悪かったと態度で反省を表す以外には助かる道はない。」
　何度かのやり取りの後、「丸坊主にする」と言った。半分は私の強制であった。
「もう一つは、今日の終わりのＳ．Ｈ．Ｒ．で事実をクラスのみんなに話し、反省して明日までに丸坊主にすると、みんなの前で約束しろ！」
「エッ！」
　これも約束させた。
　Ｈ．Ｒ．が始まると、「暑いけど、窓を全部閉めろ！」と命じた。クラスの仲間は、今日は何かあったなと感じ取っていた。Ａ男はじっと黙っていた。
「今日のＨ．Ｒ．は、この２年３組の１年間の出来事の中でも、忘れなれないＨ．Ｒ．となるだろう。……一つの悲しい事件をみんなに報告しなければならない。」
　クラスはシーンと静まり返っていた。
「今日の昼休み、校内でタバコをすった者が２名いる。その中の一人は、今、このクラ

スにいる……。」
　ここまで言った時、私は不覚にも涙が出てきて後が続かなかった。クラスのみんなもびっくりしたが、Ａ男が私の顔を見てハッとした様子が分かった。
　しばらくして感情を抑えた後に、「Ａ男君、前に出なさい！」と言ったまま、再び言葉が続かなくなった。沈黙の中で、Ａ男が話し始めた。
「昼休みにＢ君とタバコを吸ってしまいました。前にすった時には、もう吸わへんと先生に約束していたのに、約束を破ってすみません。」
　私がなお黙っているので、Ａ男は気を使ってさらに言葉を続けた。
「反省して、明日までに丸坊主にしてきます。」
「私は、Ａ男がタバコを吸ったことが悲しいのではない。吸うこともあるだろうと思う。でも、学校では絶対吸わないと固い約束を二月にした。その約束を破ったことが悲しいのだ！」
〝走れメロス〟の話をした後、
「今日Ａ男がタバコを吸うところを他の生徒たちが見ていた。すぐ噂が広がるだろう。その時、この３組の仲間がＡ男を守ってほしい。Ａ男は反省して、自分から丸坊主にすると誓ったのだと。「もう一つ、クラスのみんなに頼みがある。タバコを吸ったこと、約束を破ったことはＡ男が悪い。しかし、反省して丸坊主になるＡ男はとても辛いと思う。そこで、クラス全員で励ましの手紙を書いてほしい。明日の朝、全員で渡したい。一人でも欠けたら意味がないよ！」
　この日の夕方、Ａ男の家に行った。姉は私を見ると、「先生、今日はほんまにすごく反省しているわ！すぐ散髪屋へ行って、ツルツルの丸坊主にしとるで。先生な、先生の涙を見たときに、ほんまに悪いことしたなって思ったんやて。そしてな、ヤクザの小指の話を聞いた時、あの話は俺は一番よく分かったわって言っとったわ」
　帰りがけ、Ａ男は、何度も何度も私に「先生、ほんまにごめんよ」と言っていた。聞いていて、また涙が出そうになった。
　翌日の朝、全員の手紙が学級委員よりツルツル頭のＡ男に渡された。Ｈ．Ｒ．後、教室から出ようとした私に、Ａ男がそっと手紙を渡した。「先生、反省文書いてきたわ。ほんまにごめんよ！」
　職員室に帰ってくると、共に行動しているＦ先生が、次のような話をしてくれた。「昨日の夜、Ａ男の家の前で彼に出会って、月を見ながら話をしたんですよ。Ａ男は言ってましたよ。先生なんて、どんなええ先生でもいつかは裏切ると思っていた。後野先生もそうやと思とったけど、今日の先生の涙ぐむのを見て、この先生は裏切らんのやなと思った、と。あの話は感動的でした。」
　夕方、彼の家に行くと、Ｙ男も来ていた。「先生、みんなええ事書いてくれてるわ。女の奴の手紙は特にええわ。Ｉ子の手紙なんか、感動したで！」「でも、先生、すごいと思わへん？みんな全員が、誰一人忘れんと持ってきたなんて、ほんまにすごいで！」
　Ａ男が朝のことを思い出しながら言った言葉が印象的であった。
「先生、教室に入るの、恥じっこかったわ。学校へ行ったら、下級生の１年の奴らも俺の顔見て笑いよるし。そらおかしいわな。昨日まで髪の毛長くて染めて、カッコつけていたのに、今日見たら丸坊主やものな！でもな先生、教室に入ったら、クラスの奴ら、誰も笑わへんかったで！」

「続・Ａ男と共に」

滝三郎（後野国雄）

１９９０年全生研群馬大会第１５分科会
＜個人指導と集団づくり＞非行レポート

■本レポートの要約

中学一年生から三年生まで、三年間担任したＡ男は、私が今まで経験した事の無い様な生徒であった。入学式当日から、三年生のツッパリ達がすり寄ってきた。それから二年がたち、三年の六月、突然Ａ男は担任の私に激しく向かってきた。

１　初めに

現在の中学校に転勤して八年目に入った。初めの一年間は三年生の担任として終わった。学校は困難な状況ではあったが、教職員の奮闘の中で、最も困難であった当時の三年生が、一定の落ち着きと新しい伝統をつくり卒業していった。

私には、このまま学校がすんなりと落ち着くとは思えなかった。この地域にも本格的な非行の嵐が押し寄せてくるだろう。その中でこそ、現在の教職員の組織的体質や力量が問われ、教職員集団も父母集団も大きく変わらざるを得ないであろうと考えていた。その後三年間は「生活指導加配教員」として、担任を離れた。そして五年目、再び一年の担任として、クラス指導に関わったときにやってきた非行の嵐は、予想を超えた激しいものであった。

このレポートは、その五年目から三年間かかわったＡ君への取り組みである。当時、一学年十クラス、全校三十クラス、生徒数約千三百名、教職員数六十名。半数が二十代の青年教職員であった。

２　新一年生の状況と私の取り組み方針

長い教師生活の中でも、この一年生ほど私たち教師を驚かせた生徒たちもいない。小学校五年生くらいからの喫煙常習、恐喝、暴力、授業不成立等々の問題を抱えた生徒を多数含んでいた。その中にＡ男もいた。入学式が終わると新三年生のツッパリ男女がほとんど登校し、Ａ男達を迎えた。彼らが「Ａ男ちゃん」と言ってＡ男にすり寄り、肩を抱く光景は異様であり、周りの新入生、在校生、保護者に否応なくＡ男の大物ぶりを見せつけた。一緒について来ていた母親も、「先生、格好悪い、あの姿見て」「何とか言うてやって」と心配し嘆いていた。

Ａ男のグループでは翌日から毎日のように喫煙を校舎内外で始めた。休憩時間も必ず十数名のグループで行動し、三年生のツッパリが終始その周りに集まり、教室にやってくる状況であった。五月の連休に入ると、これらのグループが上級生を殴って金銭恐喝を起こしたり、トイレに上級生を連れ込み殴って土下座させるという事件まで起こした。新入生の噂を早くから聞いてはいたが、現実にその生徒を目の前にして、強い危機感を持った。「生徒より先に教師が動こう」を合言葉にして、学年教師集団の統一した細かい指導が始められた。

私は、三年間の実践を始めるにあたって、次のような方針を立てた。

① 彼らの起こす一つ一つの問題行動に対して、同情的に取り組んだり、焦ったりしない。問題行動に対する指導の中身を大切にする。その中で、Ａ男たちの発達のゆがみ、社会的交わりの未熟さに対して語り込みながら、その裏にある人間的苦悩に共感を示しながら、成長、発達を図る。

② 三年間かかって、リーダーを各クラスで多数育て、三年生では自主的な生徒会をつくりあげながら、彼らと共に取り組める学年集団をつくる。
③ 家庭にできるだけ早く入り込み、学習の援助をしながら、保護者との協力、協同の関係を築く。この関係を自分のクラスだけでなく、学年の全てのクラスで作り上げる。
④ 生活の基礎となるクラスの取り組みを大切にする。彼らがどのように揺れ動こうと、彼らにつられない、彼らの行動を冷静に見つめながらその行動の裏にある人間的苦悩に共感でき、彼を支え、彼と一緒に成長できる集団をつくる。
⑤ A男の中にある人間的に優れた面を徹底して評価しながら、彼の中に「もう一人の新しい人格」を形成する。

３ 一年生での取り組み

クラス開き後二日目に、好きな者同士で班編成した。A男が誰と組むか見たかったからである。A男は義文と組んだ。義文はこれ以後三年間A男と同じクラスに所属し、彼を支えながらも、彼から学び、共に成長していく。

四月のクラス開きと共に、A男はいろんな問題行動を多発していった。班の仲間の筆記用具を借りては、すぐに潰す。落書する。喫煙、恐喝、弁当のチョイ食い。この一つ一つに対して、私は決していい加減にせず、分かったらすぐ対応し、個人的に語り込み、班で話し合ったりした。他のクラスに迷惑をかけたときは、班長や学級委員と私が一緒にA男と共に謝罪に行った。

隣のクラスの生徒の弁当をチョイ食いした時、一緒に謝罪に行った私は、次のように言った。

「私のクラスのA男君が、このクラスの仲間の弁当を勝手に食べてしまって本当にすみませんでした。でも、ひとつだけ誤解のないように説明しておきたいことがあります。A男君は、家が貧しくて食べさせてもらえないから、人の弁当を食べたのではありません。見てもらったら分かるように、この通り十分肥えています。（ドッと笑い）家で十分食べさせてもらっています。だから、冗談で食べたのだということを理解して許してやってほしいのです。家に帰ってお父さんお母さんに聞かれたら、誤解が起こらないように説明してください。」

A男は人一倍プライドの高い生徒である。案の定、教室から出るや、次のように言った。

「先生、あんな言い方やめてえや。恥じこい。もう、ほんまに恥じこかったわ。」

「そうやろ。恥じこかったやろ。でもな、みんなはおまえが食べさせてもらっていないのではないかと思うかも知れんで。ああ言うといたら、もう思われることもないやろ。人の弁当を食べることがどれだけ恥じこいことか分かったか。」

「ああ、恥じこかった。もう絶対せえへんで。」

「うん、せんほうが良いな。でも、またやったら、また一緒に謝りに行ってあげるからね。

なあ、義文。」

「うん。」

「もうよいで。絶対食べへんわ。」

義文は一年間通して同じ班であった。彼はクラブに行く時以外は、学校でも、A男や義文の家での学習会でも一緒に行動し、彼を支えていた。学級委員の由紀も、手探りながら、A男との交わりを深めていた。三学期の終わりになると、A男は、「先生、この

ままのクラスで二年生に上がろうな」と、よく言っていた。

４　二年生

進級した当時は、Ａ男達も新しい意気込みで頑張ろうとしていた。学年行事である春の遠足も、三年間の見通しに立って、一年で飯盒炊さん、二年では京都嵯峨野での班別行動であった。嵯峨野での遠足も義文の班で楽しく行動していた。

しかし、夏休みとともに生活が崩れ、一連のグループがＡ男の家に入り浸りとなり、シンナーもはいった。九月に二学期が始まっても、夏休みの昼と夜が逆転した生活のリズムが尾を引いて、朝は遅刻しがちで、一日の生活を維持するのが大変苦しくなっていた。元の学校生活のリズムを戻すのに、一ヶ月かかった。

十一月の合唱会では、クラスの自由曲「木琴」、課題曲「空駆ける天馬」に対して、Ａ男もクラスの仲間もよく取り組んだ。Ａ男の家での学習会の中で、合唱の取り組みに対して、よく話した。Ａ男の家へツッパリ仲間がよく来たので、「おまえのクラスはどうや？」とか「ここはおまえ達の出番やで！」とか、「先生、絶対優勝しような」という話が日毎に盛り上がっていった。

例年の二年生なら、この時期落ち込み、「カエルの合唱」とか「ガマの合唱」などと酷評される状況が見られるのに、この学年は、いわゆるツッパリ生徒たちが、各クラスのリーダーと手をつないで、素晴らしい合唱をつくりあげた。この取り組みは各クラスのリーダーの活動を支えただけでなく、落ち込む二年生後半で学年を燃え上がらせ、彼らを学年の中やクラスで高く評価せしめた。そして、三年生での合唱の一層の盛り上がりへの伏線となった。この学年合唱会でクラスは優勝し、全校合唱会でも続いて優勝した。

三学期が始まると、Ａ男の学校生活は、二学期の初め以上に、リズムを取り戻すのに時間がかかった。しかし、Ａ男を取り巻く集団は、義文を一つの軸にしながら、Ａ男に授業に遅れないように呼びかけ、二月の終わりごろになって、やっとリズムを取り戻すことができた。

５　三年生になって

中学校最後のクラスとなった三年一組には、Ａ男と三年間一緒になった義文や由紀（生徒会議長）、陽子（生徒会広報委員長）、砂織（学級委員）たちがいた。

Ａ男も、最後の三年生ということで、四月の始業式から遅刻せずに登校し、服装なども違反ギリギリのところで我慢していたが、長くは続かず、崩れ始め、五月の連休明けくらいから頑張りももたなくなり、学校に登校するのも遅れ始めていた。

五月の終わりの修学旅行は、冷蔵庫のジュースと日本酒を少し飲んだ以外は多くの指導をすることもなく終わった。広島での平和集会もよく歌い、宿舎では、私がＡ男の部屋に入り二日間とも一緒に寝て、夜はいろんな話をすることができた。

この時期になると、各クラスでツッパリ生徒たちに取り組むリーダーやグループが、担任の指導の下に出来てきていた。出来ていないクラスは、「冷たいクラス」だという評価も生まれ始めていた。

修学旅行後、Ａ男達の生活は大きく崩れた。学校に登校するのが昼食前になり、やがて五校時になることもあった。学年教師は四月のクラス開きより、八時半から四時くらいまで、廊下や教室横での常駐パトロール体制に入っていた。Ａ男と義文の家での週二回の学習会は続いていた。

６　新たなぶつかり

Ａ男達は、いらいらとして生活していた。いつものように遅く来て、ぶらっと教室に入り、保健室に行くと言って、またぶらっと教室から出ていく。そんな状態であった六月二十二日、清掃時間に、三階の非常階段から下に向かってゴミを捨てているところを北山先生に見つかった。

「降りて来い」と言われ、「おう、降りたるわい」と、五、六人で一階まで降り、北山先生と口論になり、体をこづいた。放課後になって私はそれを聞かされた。五時頃Ａ男の家に電話を入れた。

「Ａ男か。」

「うん、何や。」今までにない重い反発的な態度である。

「おまえ、今日北山先生に注意されて、食ってかかったやろ。」

「それがどうしたんや。」

「どうしたんやないやろ。今までおまえはいろいろあったけど、先生に食ってかかることは、ほとんど無かったやないか。北山先生に謝らんなん。」

「なんで謝らんなんのじゃ。」

「ちょっとまて！おまえのその言い方なんや！今までそんな言い方したことないやろ！」

「そんなこと、どうでもいいんじゃ！」

「そういう言い方するな！今日おまえの家にいくからな！」

「家になんか来んでもええわい！」

「いや、行くから！」

「来んでもいいんじゃ！」

「行くからな！」そう言って一方的に電話を切った。

今までＡ男の家には数えきれないくらい行ったが、一度として感情的に彼から拒絶されたことはなかった。二年余りの彼との付き合いの中で、初めての激しい対立であった。電話を切った後、なぜＡ男がこれほど感情的になるのかよく分からなかった。しかし、なんとなく、来るべきものが来たな、という思いと、ここが私の実践の正念場だなと痛感した。私の今までの実践の全てをかけて、彼に勝たなければ、今後のＡ男への取り組みは成立しなくなるだろうし、Ａ男も大きく崩れるだろうと予感したとき、胸の中に重苦しいものをどっしりと感じた。

この夜は地域懇談会であったが、私の頭の中は、Ａ男に対してどのように切り込めばいいのかで一杯であった。しかし、重苦しい心の中に、Ａ男とぶつかったときから、この状況を切り開く重要な救いとして、かつて読んだ竹内常一氏の論文のある一節が思い出されていた。それは、『生活指導』№.２９４号に収録されている「非行、校内暴力克服の視点とすじ道」の中の次の一節である。

『…（略）…だが、恐らくこのあたりで教師は、子どもの異なる二つの対応にぶつかる。一つは、子どもが余りにも素直にというか、調子よく教師に対応してくる場合である。こうした場合、その取り組みのどこかに権力的なものがあったか、それとも追随的なものがあったから、そうなっているのかもしれない。…（略）…いま一つは、子どもが教師を避ける、教師に思いがけない攻撃性を発揮する。これ見よがしに悪性の行為に出るような場合である。こうした時、教師の中には、絶望したり、自滅したりするものが少なくないが、、これは子どもの中で、古い自分と新しい自分との格闘が起こってい

る証拠である。だから、教師は、悪性の性格の反撃にたじろぐことなく、子どもに、それとの対決を呼びかけねばならない。』

７　Ａ男との対決

今段階を終えるや、すぐにＡ男の家に行った。九時半ごろであった。予想通りＡ男は帰っていなかった。母親はいつものように喜んで迎えてくれたが、私の心は相変わらず重苦しかった。Ａ男の部屋で待てせてもらい、三十分ほど待ったがＡ男は帰ってこなかった。そとは雨であった。どうしても今日はＡ男に会わなければならないと思っていた。ふと思いついて手紙を書き始めた。

『今、この部屋で、おまえの帰りを待っている。正直言って、私の心は暗い。今から自分の思っていることを書いてみるので、読んでみてほしい。私は、おまえを３年間ずっと担任してきた。本当にそれで良かったのかと、今でも悩んでいる。三年生になったとき、私はＡ男の担任をしない方が良いのではないかと真剣に考えた。なぜなら、私でなく学年の他の先生に担任してもらった方がＡ男が良くなるのではないだろうか、もっと良い方に成長してくれるのではないだろうかと、真剣に考えたからだ。しかし、それは何か逃げているのではないかとも考え、悩んだ末、二年間を思い出しながら、やはりＡ男と一緒のクラスで卒業したいなと考え、担任することを決心した。でも、今、それで良かったのかと悩んでいる。特に今日のようにお前とぶつかりあうと、その思いは深まる。

おまえは今、私を乗り越えようとしている。正しい乗り越え方なら、本当に喜んで超えさせたい。しかし、今のような乗り越え方を認めることはできない。なぜなら間違った乗り越え方だから。でも、今のおまえを力で抑え込んだり、力で無理やり止めることはできない。力で押さえ切れる年齢でも体でもない。あくまで話し合って、おまえが自分で、今の乗り越え方が間違っているなと納得して、自分で正しい道を歩き始めるように、話し込んでやる以外に、正しい方法はない。』

この辺りまで書いたとき、Ａ男は帰ってきた。予想通り、横田や中村と一緒であった。部屋の裏の硝子戸をあけて、私がどう出るか、じっと見ている。

「立ってないで上がれや。」Ａ男が上がってきた。残りの仲間をどうするか見ている。

「おい、横田も中村も立ってないで一緒に上がれや。」

「うん、今晩は。」

「今日、ひょっとしたらおまえと会えないかもしれないと思って手紙書いたから読んでくれ。途中までやけどな。」

Ａ男は黙って読み始めた。読み終わったとき、Ａ男の表情から厳しさが消え始めていた。

手紙と同じことを話し、

「今、おまえを絶対にこんな乗り越え方させるわけにいかない。」と語り込んでいる時、思わず感情が込み上げてきて、目頭が潤んできた。Ａ男は、ハッとした顔をしていた。横で聞いていた横田も心なしか同じように潤んでいた。

「先生、どうしたらいいのや。」

「うん、やっぱりお前に注意してくれた北山先生にまず謝らなあかんな。よく考えてみ。今のお前に厳しい口調で注意してくれる先生って、ほんまにいい先生やと思わへんか。食ってかかられたら、やっぱり教師でも嫌だから、もう言うのやめとこと思うのが普通やないか。北山先生って本当にいい先生やで。」

「分かった。でも、朝は嫌やで。」
「いつ謝るの？」
「昼や。」
「うん、まあええわ。」
「俺一人でええで。先生はついて来てもらわんでもええで。」
　こうして話がついたので、ほっとした気持ちでA男の家を後にした。A男は翌日、北山先生に謝った。そして、それ以後、北山先生とは一気に人間関係が深まった。
　後日談だが、このレポートを書くにあたって、A男に当時のことを聞いてみた。
「なんであの時、あんな激しい言い方したんや？」
「先生、あの時、俺は何も感情的になってへんかったで。あれまで先生とはいろいろあったけど、でも、いつでもあるところからは二人とも感情を押さえて話していたやろ。あの時かって別に何でもなかったんや。ただ、横田が、『謝ったらあかんぞ！おまえ負けたらあかんぞ！一回ガツンと言うてみ！』って音頭とりよったんや。だれでも音頭とられたら弱いやん。今までそんな言い方先生にしたこと一回もなかったやろ。やってみたかったんや。やってみたら先生がどうするか、どうなるのか見てみたかったんや。」
「ほんで、俺が帰ったあと、三人でどんなこと話してたのや？」
「うん。横田も泣いていたやろ。納得したか、負けてしまったな。やっぱりあかんで言うて、言い合ってたのや。今から考えたら、ほんまにガキッぽかったわ。俺はいつも先生に甘えてばかりやったものな。」

８　そして、今

　「先生、もうやめるで、もうあかん」と言いながら、高校生活を何とか続けている。そして、旧クラスの仲間に手紙を書いている。次の手紙は、由紀に書いたものである。
　『久しぶり。元気で学校行ってるか？俺も学校行っとるで。やっぱり中学校がええってずっと思うわ。中学校の時はいろいろ有難う。いろんなところで迷惑かけて、なんてお礼言うたらええのか分からんけど、ほんまに有難う。お弁当まで毎日作ってくれて有難う。ほんまにおいしかったで。
　毎日学校行くのが楽しみやったわ、あの頃は……。でも、あの頃はごめんよ。言うこと聞かんとほんまに。
　　×××　ゴメン　×××
　あんだけ言うてもらっとったのに、いつも遅刻で、授業も遅刻したり、入らんかったり、すんませんでした。今、俺が高校行けとんのも、由紀ちゃんのおかげもあって、三の一のみんなのおかげで、今こうして立ち直りました。本当に有難う。有難うございました。では、ここらで、さいなら。一年間、本当に有難う。俺の一番好きな言葉。ＯＮＥ　ＦＯＲ　ＡＬＬ　ＡＬＬ　ＦＯＲ　ＯＮＥ！（一人はみんなのために、みんなは一人のために）』

秀幸をめぐるクラスづくり

藤木祥史

１９８８年全生研第３０回大阪大会　第１５分科会
〈問題行動と集団づくり〉中学校分科会

１　学年のツッパリたちと秀幸

幹男、伸一、秀幸を中心とする男子グループは、入学式の当日から指導が始まった。たちまち、カツアゲ、喫煙、チャリドロとつづく。学年会で確認し合ったことは、次のとおりである。

①　グループ丸ごと指導し、仲間関係の改善をめざす。
②　ウソと非行に気長につき合い、友達とは何かを教えよう。
③　学年の生徒は、一年で行為のみを真似ない集団、二年で共感しうる層をつくり、三年では自立のために批判と援助のできる集団にしよう。

その後、彼らの行動は、バイク、窃盗、シンナー、家出と、果てしなく続くが、方針通り粘り強く寄り添いつづけた。積極的には、夏合宿、夜の学習会（一年二学期にスタート、二年六月に解体、三学期に再編、現在に至る）、野球大会、マラソン完走焼肉パーティーなども行ってきた。

グループの子どもたちは、家庭的な苦しみを抱えた伸一、幹男、秀幸、茂を中心に、他４名が加わって形成されている。伸一、幹男が力関係ではトップにおり、他がついていく形である。彼らのグループは、家庭からはじかれ、同世代の仲間からも外れ、問題行動の中で作られた仲間関係である。一年生における彼らへの指導は、同質同等の関係の中で繰り返す問題につき合い、問題行動の中にある彼らなりの友情を認め、それぞれの抱える苦しさへの共感を広げさせることが中心であった。二年生でのクラス替えの中で、秀幸を担任することになった。

秀幸は、母・姉（１６）と三人家族であるが、姉はほとんど帰ってこない。秀幸が六年生の時、両親が離婚し、母はスナックに勤めている。身体的コンプレックスと、対他関係の歪みがネックになっており、小五より、幹男、伸一らと突出グループを形成し問題行動を続発させてきた。学力は下、運動能力、体格は中である。グループの中では、伸一、幹男を君付けで呼び、茂に対してはきつく当たる。伸一・幹男と対等な関係をつくるために、異装やバイクなどでトップを切ろうとする。弱い者にきつく、金に汚いので、グループからも嫌がられ、教師から見てもカワイさを感じさせない生徒であった。

ツッパリグループの中で、秀幸がはじかれると、必ず他校生とつながり、外の関係を持ちこみ対立するであろうという見通しで、幹男らには「みんなでよくなれ、秀幸も外すな」と、事あるごとに語り、一年を終えた。そして、二年で私が受け持つことになった。

秀幸とは、今まで週二回の学習会のうち一回を個人学習にして、いろいろなことを話した。私の秀幸への対応は、大人扱いをしてやることだった。すぐに「三年坊うっとしい、いてもたる」と言う秀幸に、『負けるくせに言うな！』という言葉をのみ込んで、『なんですぐ手を出そうとする、それなりの経験があるーやろ』と大人扱いしてつき合った。この話の中で、小五の頃、茂が自分の体のことを陰で言っていることに悩み、茂を殴ったこと、それ以来、嫌なことがあれば手を出して言わせないようにしたことなどを聞き出した。「俺みたいに悪なったら、もう戻れへんで」と言う秀幸に、『そんなことないぞ。小五に戻ってやり直してみろや』とマジにつき合った。また、戦争の話、法律のこと、様々なことを話題にした。風営法の話をした時、秀幸は「先生、うちのかあちゃんの店

て、男が横に座って身体さわるんか？」と聞いてきた。「スナックで働くのは俺のためや。しゃあないやん。女やけど男の奴がベタベタしとったらうっとおしいやん。」大人ぶる秀幸のかわいらしさと映った。

２　二期班の中で

班は好きなもの同士で作った。一期班では秀幸は修とひっつき、他はおとなしい二人と四人で仕方なく小組をつくった。ベル着の取り組みで秀幸はしょっちゅうアウトになり、二期班編成にあたって、秀幸を誰と組ませるかがポイントであった。一日も早く秀幸の居場所をクラスに作り、そこを基盤に変革を迫る必要がある。評議の山崎と相談し、評議選出の折に推薦され山崎への協力を約束した杉本、伊藤を呼び、三人で班編成について相談した。秀幸と意識的に交わり、クラスに引き込むための班をつくることを確認し、杉本がその役割を担うことになった。（他の二人はしりごみした）

杉本「僕一人では二対一やし、やりづらいわ」

Ｔ　「そらそや。間にもう一人つなぎ役がいるぞ。秀幸にも合わせられて、それでいて、こういう話も分かる奴や。誰がええ？」

古林があがる。

杉本「古林も自分の友達おるし、どうやって組んだらええ？」

Ｔ　「個々の話を真面目に伝えて協力を頼んだ方がええ。俺も入って話す。」

杉本と私で古林を呼び話をした。古林はすぐＯＫし、早速、古林を入れて四人で相談した。

Ｔ　「問題は、自然な組み合わせをどうやって崩し、杉本、古林が秀幸と組むかということや。お前ら、もう次は誰と組むかの話が出来てるやろ。」

古林「酒井と奥ちゃんが一緒に組もて言うとおるわ。酒井は自分が班長かなんし杉本入れて班長してもらおて思てるみたいやで。」

伊藤「おお、あいつセコイやろ。」

杉本「蒲田が、ほっといたら秀幸と組むんちゃう？」

山崎「そらひどい班になるわ。」

四人で男子の自然なつながりを分析し、次のような方針を立てた。

①　古林とひっつきそうな酒井は伊藤が先に声をかけ、奥田とセットで離す。その時、伊藤は「俺が班長したる」と言う。

②　蒲田はサッカー部の関係で山崎がひっぱり、池田と一緒にその他大勢を集めて三つの組をつくる。

③　動きを先取りするために、班長会決定後、伊藤はひそかに決定を漏らしてもいい。

④　フリーな動きを止めるために、総会で決定後、すぐに小組づくりをする。

秘密作戦は緊張と楽しさの中で実行された。「五分で小組をつくれ。」私の合図で予定通り伊藤は酒井、奥田をつかまえ、後ろで山崎が大グループの中で相談を始めた。自分の席に座って動かない秀幸と修に古林が近づき、修に話しかけた。そして、ひまそうにしている杉本に「おまえも入るけ？」と古林が声をかけ、作戦大成功となった。

二期班でもベル着を続けた。杉本が原則的に古林はやわらかく呼び込み、ベル着を通して毎時間かかわった。

遠足では、列を乱したりウォークマンを持ちこむ秀幸を、古林はさりげなくカバーするが、杉本は困り気味であった。杉本と古林に「何でも言えるくらいの人間関係をつくってからでないと注意は聞いてくれん」と話し、友だち関係を深めるために学級内クラ

ブを持ちかけた。さっそく修がのり、秀幸も自分が好きな釣り大会と聞いて、のってきた。杉本会長、秀幸副会長で、四人が発起人となり、十四名の参加者で釣り大会が開かれた。以後、早朝野球大会が三回、秀幸も参加し、クラスの男子の大半を巻き込んで取り組まれた。

３　秀幸プロジェクト――三期班編成

六月の中頃、三期班の編成を考え、古林、杉本、山崎、伊藤を集めた。秀幸をクラスに巻き込む作戦の成功の力として、古林、杉本の努力を評価し、ひとしきり、秀幸が明るくなったの気安くしゃべるだの話をした後、秀幸の成長こそクラスの最大の課題であることを話した。その中で、秀幸の生い立ち、伸一らとの関係なども話し、池田を拡大して五名により秀幸プロジェクトを結成し、秀幸の援助のために必要な相談と取り組みを行うことを決めた。そして、池田を入れた第一回プロジェクト会議において、私がなぜ好きなもの同士班をするのか、次のように話した。

「友だちをつくる力には三つの段階がある。もし自分が転校したらどうやって新しい友達をつくっていくかを考えてみるとわかる。まず相手に合わせてみる。行動や会話を合わせながら、次に、この人はどんな人か理解し洞察する。そして、友達になりたい人にさらに親しくなるために自分の本当の姿を出していく。①合わせる。②洞察する。③自分を出していく。この三つだ。好きなもの同士で小組をつくれる人は①の力はあるわけだ。つくれない人は①の力もないわけだ。三組では秀幸とＵ子がそれに当たる。秀幸がすぐにクラスになじんでいけないのも、合わせていけないからで、合わせられないから、みんなの気持ちも分からない。クラスを出て、合わせられるグループの世界に逃げ込むのだ。秀幸に①の力がないなら、みんなが合わせてやり、わかってやり、秀幸が①②③の力をつけ、成長するよう働きかけてほしい。自然にやらなければ秀幸は嫌がる。だから、好きなもの同士班がいい。こう言えば、秀幸のためだけにやっているようだが、ちがう。今の小組の中には、①の力しかない人が集まっているところ、②までの力の人の集まり、と様々や。それぞれの質によってグループの友達関係もゴタゴタしている。それを各グループが解決しながら、クラスのみんなが③までの力をみがくためにもいいと思っているのだ。」

この後、三期班に向けて、誰が秀幸と組むかを相談した。まず古林が確定し、もう一人の人選に入ったとき、

古林「杉本はかたすぎる。アカン！」

杉本の顔がひきつった。

Ｔ　「どういうことや？」

古林「杉本は真面目すぎてアカンと思うねん。」

Ｔ　「くわしく言え！」

古林「秀幸には授業中でもしゃべってやらんとあかんと思うねんな。杉本、しゃべりよらへん。」

Ｔ　「よし、プロジェクトはお互い厳しくいかんとあかん。本音でいこう。ただし、後に残すなよ。まず俺も本音でいくぞ。古林の言うてるのは間違ってる。秀幸が本気で良くなろうとしたとき、杉本のようなやつを目標にするもんや。杉本のように崩れないやつは大切やと思う。」

古林「そやけど杉本は練習問題の時でも自分一人でやっていて、修に気を使わへんし、修がすぐ後ろ向いて俺に聞くねんで。」

杉本「うん、自分の事に熱中してしまうねん。」
T　「そら、少しは気使わなあかん。お前、成績ええし、自分のことはしっかりやって、余力で周りを見たらんとあかんぞ。」
　この結果、今回は池田が入って、古林、池田路線で小組をつくることになった。杉本は酒井、古川の勝手軍団に取り組み、山崎が蒲田をとって周囲がためをすることになった。
　三期班では夏合宿、体育祭に取り組んだ。夏合宿は二泊三日で完全自炊の宿泊所を選び班の活動を用意した。レクはクラスレク、男女別レク、フリーレクと多様に秀幸の交わりを組織して取り組んだ。体育祭では、踊り練習を徹底して班で行い、班の練習を段階ごとに班テストをして競い合い、秀幸は太鼓係として全班のテストにおいて太鼓を叩いた。さらに色の太鼓団のオーディションにもパスさせ、当日は全校の前で太鼓を叩いた。

４　立候補制導入、学習の取り組みへ――四期班

　十月に入り班替えを計画し、プロジェクト五名を集めた。
「いよいよクラスも本格的に学習に取り組むことになる。秀幸もやる気だ。夜の学習会も修とやり始めたが、今度は秀幸も来ている。クラスでもやりやすいムードをつくりたい。学習で困っているのは秀幸だけではない。クラスの中には他にもいる。秀幸だけではあいつもつらい。みんなひっくるめてやっていこう」と話した。
　プロジェクトで学習の苦手な仲間の分析と担当を確認し合い、今の好きな者同士では偏りが大きいので、立候補制にして好きな者を解体することを決めた。また、プロジェクトメンバーとして角水、修を拡大することも決めた。班長会に入っているプロジェクトメンバーの賛成で班長会でも好きな者同士班の解体はすんなり合意され、クラス決定した。四期班の男子班長は全員プロジェクトメンバーが立った。
　この班では、中間・期末テストへの予想問題づくりと班学習に取り組み、行事としては文化祭に取り組んだ。文化祭は、体育祭で秀幸が太鼓で活躍したこともあって御陣乗太鼓に決めた。秀幸は、古林、杉本、山崎、伊藤、修と共に太鼓団として活躍し、池田と角水は大道具を動かした。劇外の部の最優秀賞をとった。秀幸はこの頃には古林を軸にクラスに根を下ろしつつ、グループとの問題行動は続いていた。夏休みのシンナー、二学期に入りバイク窃盗、喫煙、十二月には伸一らと近くの神社でシンナーを吸い警察に見つかり逃走、家出したこともあった。しかし、この指導の中で、卒業後の自立の力をつけるためにと朝刊配達を始めた。配達地域に古林の家があり、古林は毎朝四時半に秀幸が来るのを待っていてやることが続いた。

５　秀幸とクラス――喫煙討議の中で

　三学期に入り、秀幸らグループの校内喫煙があった。二回目である。次はクラス討議だと言い渡してあったので、グループに迫った。
「従来通り、クラス討議だ。行為だけ見た者は悪い噂を広げる。お前たちがやめようとしてもやめられない気持ちや、グループとして見えないところで努力していることを知ってもらわない限り、噂は止まらん。お前たちのためにクラス討議をする。」
　伸一は、やっぱりつらい、と言った。
「気持はわかる。ならばクラスの中でありのまましゃべって理解してもらえそうな奴にだけでもわかってもらえ」と話し、各自相談に入った。私も秀幸と話した。

Ｔ　「タバコのことだけ言ってもわからん。小学校時代のこと、今のグループとやってきたこと、でもアカンと思っている気持、今、グループと一緒に良くなろうとして頑張っていること全てしゃべれ。誰なら話せる？」
秀幸「古林。」
Ｔ　「他は？」
秀幸「古林やったら俺らの生活も分かってくれる。でも、他はなんぼ説明してもわからんと思う。」
Ｔ　「わからんけど、悪くはとらんやろ！」
秀幸「杉本、池田は大丈夫や。」
Ｔ　「タバコだけならどうや。」
秀幸「それなら男子全員いいよ、うちの男子、変なんおらへんし。」
　翌日、古林と秀幸で話させた。一通りやってきたことは今までに古林は聞いていたらしく、初めて古林が聞いたのはグループの関係のことで、
「グループにいたら悪いこと止まらんし、離れたいと思うけど、一人ぼっちになってしまうのがつらい。グループの中では伸一に君づけで呼べと言われたり、からかわれてつらい。その分、クラスの奴にきつく当たることもあって、あかんと思ってる。」ということであった。古林も伸一らのグループの体質を感じとったようである。古林に私は、「秀幸はグループから離れて、夜の一人ぼっちが耐えられないのだ。いくらお前でも、夜の生活までつき合えないしね。秀幸がしっかりする道は、お前たちクラスの仲間の中で知った対等な友だちの良さをもとに、伸一たちグループの中で秀幸自身が嫌さを口に出し要求し改善していくことしかない。」と話した。
　喫煙については男子会議で報告し討議した。それぞれ、行為の批判と励ましに終始し、秀幸の自己批判で終わった。プロジェクトメンバーは積極的に発言したのみである。

６　古林とのぶつかり

　二月に入り、クラスは英語の総復習の取り組みの最中であった。ある日、古林と秀幸がつかみ合い寸前のケンカをした。事の起こりは、英語の点検テストでアウトのつづいた古林班が秀幸の特訓を計画したが、秀幸はすぐいなくなり、追いかけることが続いていた。そして、その日、今日こそと古林が思っているところに、ＳＨＲが終わって秀幸が教室を出かけたので、古林が腕をつかんで止めた。秀幸は私に用があると言ったが、古林は信用せず、言い合いになりケンカになった。その場は杉本や班員の酒井が止めて、杉本が間に入って話し合い、ちょっとした言葉の行き過ぎとして解決させたようだ。私は研究会があって指導を次の週に伸ばした。
　まず秀幸を呼んで思いを聞いた。秀幸は次のように言った。
「僕が先生に用があるといくら言っても信用せず、わかった、わかったとあしらうように言ったので腹が立った。古林は時々、僕に対してわざとらしい時があって、本気やないと思うことがある。でも、今までの中で一番いい奴やとも思えるし、そんなん言うたら関係が崩れると思って言わなかった。」
　一方、古林は次のように言った。
「秀幸は、自分の嫌なこと言われたら、必ず関係ないこともちだして相手を責める。授業中でも、酒井がノートとれよと注意したら、お前もとってへんことあるやろて、ひつこく言いよる。僕には言わへんけど、他の奴にはそれがきつくてひつこいねん。そういうところがイヤで、あの時も、僕が信用せんことに対して、勉強するのから逃げて言う

てると思って、僕も腹立ったんや。」
　古林の対応にも問題はある。古林は秀幸に無理して関わっている面もあり、休み時間などは気心の合う池田らとの行動を優先しているし、秀幸への援助が学習になってから、しんどさも大きくなっていたのだと思った。しかし、秀幸が自分のイヤなこと、苦手なことを避けるときに相手にきつく当たるのは、今までの生き方の中で身につけてしまった本質的な弱点でもある。これがゆえに友達ができず、、ツッパルことでしか自分を表に出せていないのである。秀幸に迫ることを優先した。
　古林と杉本を呼んで打ち合わせ、杉本を間に立て、ケンカについてもう一度それぞれの思いを出させ、古林は秀幸の弱点を今までの例を挙げて指摘した。秀幸は黙って聞いていたらしい。その後、私のところに来た秀幸は、
「古林の言ってることは当たってるし文句も言えんかった。でも簡単にはなおらん。」
と言った。私は予定通り秀幸に迫った。
「いま、お前の悪いクセ直さんと、これから生きていけへんど。お前の身体は一生なおらん。一生お前の身体を見てお前が腹立つことを言ったりする奴はつきまとうはずや。その度に今まで通り脅しや嫌味で言わさんようにさしてたら、いつまでたっても友達はできひんぞ。いつまでも身体のこと気にしてんと、運命やと思うて覚悟しろ。嫌味や脅しで言わなくさせたところで身体がなおるわけやないやないか。」
　黙り込んだ秀幸にさらに追い打ちをかけた。
「クラスの前で、自分自身のことを全部さらけ出して言え。そのために自分がどんな生き方をしてしまってたのか、さらけ出してみい。」
　秀幸は泣き出したが、ひるまず言った。
「全部さらけ出したら、お前の気になる反応をする奴もいるかもしれん。でも、お前のことわかって心底お前を応援してくれる奴もいる。どっちの人間見て生きていくかが大切や。世の中出てみろ。イヤな奴の方が多いぞ。このままではお前は耐えられへんと思う。今のうちに、さらけ出して、本当に理解してくれる奴と一緒に頑張る力をつけるために、クラスの前で言え。」
　秀幸は泣き続けた。一日考えてくると言って帰った。
　その夜、秀幸から電話が入り、クラスにさらけ出してもいいと言ってきた。ただし、自分では言えんから先生の口から言ってほしいとのことであった。私は秀幸のことを学級通信に、ケンカ事件にからめて書いて、クラスに公開した。プロジェクトにはあらかじめ報告し、「ありのままの感想を言え、秀幸の弱点を隠さず言い切れ」と指示した。
　学級通信を読み上げる間、秀幸は顔を挙げていたが、発言に入ってからは下を向き、仲間の発言をじっと聞いていた。
杉本「秀幸はたしかに人にキツイとこあって、いやなことあればボロクソ言ったりたたいたりするし、そこはあかんとこやと思う。せやけど、こんなふうに自分のこと出せるなんて、なんちゅうか、感動ちゅうか、すごい強なったと思ってて……。」
蒲田「今日、自分のことが話題になると言いながら、すごう気にしたはったけど、秀幸は悪いとこあるけど、本当は気にしいな人やと思う。」
別司「なんか私はぜんぜん自立してへんなあと思えてきて、秀幸の方がよっぽど自立してると今思ってて……。」
　この後、三月にグループの三回目の喫煙が発覚し、関連クラスで討議があった。秀幸はクラスの前で、

「まだ失敗はするかもしれんが、グループのみんなも良くなろうとしてるし、僕もアカンことはアカンと言えるように頑張る。」と発言した。時期を同じくして、グループ内の討議でも、グループ内での自分の思いを言えるようにもなってきている。
　一年の頃のトゲトゲしい顔つきが消えている秀幸に、少しは成長したかなと思えている。

仲間と手をつないでⅢ

滝三郎

（『Kの世界』第４号１９９５年春号。連載３回の最終分）

１　初めに

前号でも書いたように、小さな学校では幼児期、小学校と、ほとんど同じメンバーが変わらず進級してくるため、子ども集団の中の力関係はすでに固定していて、ほとんど大きく変わることはない。子どもたちの人間関係が変わるのは、基本的には社会に出て、労働に従事する中で、新たに人格が形成されたり、社会的地位に差が出て、地域における人間関係も変わってくるように考えられる。

本校も各学年２クラスずつ、障害児学級を含み計７クラス、約１７０名の小規模校である。このため、学校が荒れてしまったとき、その集団のヘゲモニーをとっているのは、いわゆる村のガキ大将的なツッパリ達である。このツッパリ達に対して、正義派と言われるリーダーたちは、真正面からぶつかっていくだけの力も集団も持っていない。また、小さな学校が荒れると、ほとんどの生徒がまるごと崩れるか、少なくとも表面上は合わせようとする。

大規模校では、学校が荒れていても、いろんなリーダーが存在できるために、荒れている生徒の反対側に、それなりに正義派が、グループとして存在する可能性があるように思う。

よって、本校のように丸ごと男子が荒れた集団の中では、最初からリーダーを表面に出して、ツッパリ達に迫らせたのでは、リーダーたちは必ずつぶれる。公的任務と私的集団の中でリーダーつぶしにあって、大変な苦悩を強いられることになり、時には不登校になることさえ珍しくない。とすれば、どのようにして集団の中にリーダーを育て、リーダーを中心にし、まともなことが通る民主的集団に改変し直すのか。私たちはその生活指導上の道筋を次のように考えた。

（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作っていく。

（３）リーダーもツッパリも両軸が活躍できる行事を作り出し、そこに感動と満足感を味わわせながら、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。

２．和也とともに

（１）和也という生徒

４月１１日から週２回のツッパリ学習会を始めた。和也の家と拓也の家で、和也、拓也、信二の３人と始めた。この学習会には、いつも学年教師全員（４名）が参加し、その後１年にわたって続けられ、ツッパリ達と集団的に語り込み、その生い立ちや家族を見つめ直し、語り合い、整理し、今後どう生きていくのか探り合う場となった。いろんな行事のときには、彼らが取り組みのどこに参加していくのかを論議する場となり、終わった後では、総括する場でもあった。必要に応じて、ここには他のツッパリ生徒たちやリーダーが出入りしていた。

和也は、１７３ｃｍ、６８ｋｇ。父、母、兄、妹の５人家族の次男であった。中学校の１年の後半より崩れだし、エスケープ、対教師反抗、喫煙を繰り返していた。職員室に土足で入り、職員室の机を勝手に引きあけ、一番大きなツッパリ集団の中核にいた。私と４月に初めて会ったとき、「俺はお前のことを滝と呼ぶから、俺のことを和也様と呼べ」と言った生徒である。

母親は股関節脱臼により足が不自由な上に、躁鬱病という深刻な状況にあった。季節により精神的な安定状況に激しい起伏があった。父親は国鉄職員で、ＪＲに民営化されても労働組合に残り、極めて厳しい組合攻撃のなかで必死に耐えていた。

母親は精神的に不安定な時には、私たちが学習会に行って挨拶しても、「うちの子はほんまに勉強しとんか？先生、うちの子におかしいこと教えんといてえや！」と、ケタケタと笑いながら冗談を言って、私たちを驚かせることも珍しくなかった。そういう母親を見て、「お前なんか向こうへ行け！しゃべんな！」と、異常なほどの感情的な反発を見せた。学校の参観授業やクラス懇談には、母親はいつも積極的に参加するが、話題と外れた話を持ち込み、参加している保護者からひんしゅくを買うことが多く、この状況を和也は知っていて、母親が学校に来るのを異常なほど嫌った。来た時は、血相を変え、「帰れ！お前なんか死ね！」と食ってかかった。

当然、昨年までいろんな問題が起きて保護者を呼んだ時も、親子で同席することはできなかった。

（２）和也の喫煙指導

今年に入り、初めて喫煙で指導したときにも、和也は頑として親と一緒には話はしないと言い張った。ここは絶対に教師側も引けないと意思統一し、語り込んで、一応しぶしぶ納得させた。学年教師４人で家庭訪問し、私たちが父親と話している時も、母親がしきりに口を挟み、ピント外れのことを言うので、そのたび父親は嫌な顔をして横を向いた。

和也の部屋に吸い殻のたくさん入った灰皿があり、このことで常に和也たちと話していた。この事実に触れ、「和也は、自分の部屋でも吸っていると思いますので、気をつけてください。」と言うと、すかさず母親が「そんなん、家では吸ってへんで！」と否定した。これには和也も怒り、「吸ってるやんけ！おまえ、この前吸うたな言うたやんけ。おまえ狂とるじゃ。黙っとれ！」と、激しい剣幕で怒鳴った。また何か言おうとする母親に向かって、父親が「あんたは黙っとんな！」と嫌な顔をして制止した。「そんなん言うたかって、私ら知らんもん」と、ケタケタ笑いながら「お茶でも入れるわ」と言いながら部屋から出ていった。

母親が部屋から出ていった後、父親は次のように苦しい胸の内をぶち開けた。「先生、私はＪＲに勤めていますが、ひどいもので正しいことなんてまったく通りません。組合員というだけで、ちょっとしたことを理由に配転させられます。つい先日も同僚の組合員が不当に配転させられました。組合員でなかったら何でもないことです。私もいつ配転させられるかと、ミスのないように毎日ピリピリして働いています。職場で気を使い、疲れて家に帰って来ても、今度はあの通り母親に気を使わねばなりません。私の妻ですから、私が面倒みるのは当然ですが、疲れきって帰って来て毎日ですから、私の気の休まる時がありません。ついこの前も、いらいらして花瓶を投げつけて割ってしまいました。その上、和也のことで学校の先生から報告を受けて、私は本当に気の休まる時がありません。」

父は真面目一本の性格で、おとなしく、あまり遊ぶこともしない。子どもとの対応もあまり上手でない父親であった。そのため、子どもが問題行動を起こしたり、父母に対して反抗するようになると、自然と触れ合うのを避け、和也は２階で生活し、両親は下の階で生活していて、食事のときだけ和也は下の階に下りてくる状況にあった。父親との対話も長いこと絶えていた。外食のときでも、和也に誘っても行かんというので、兄と妹と母親の４人で行くことも珍しくなかった。しかし、本人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（不規則な交代勤務もあって)、和也は苛立ち、学校でもイライラし、対教師反抗を繰り返していた。

（３）ギョウザ事件

５月の修学旅行後の学習会の時、外食に３人と行った父親が私たちのためにギョウザを買ってきて、和也の部屋まで持ってきた。父親が学習会の部屋に姿を見せるのは、学習会が始まって初めてのことだった。

父親がドアを開けて、「みんなで食べてください」とギョウザを渡すや否や、和也が顔色を変えて怒り狂った。「お前なんか入るな！何しに来るんじゃ！」その表情は厳しく、顔は真っ赤で興奮していた。今までのふざけながら楽しく学習していた姿が、まるで嘘のように一変した。

つづいて母親がお茶をもって部屋に入りかけると、また和也が、「出ていけ言うとんじゃ！」と怒った。「おい、和也！でも、あれが普通の親やで。俺たちが言うのも変やけど、子どもたちがお世話になっているのやから、何か差し入れをと思うのは、自然な親の感情やんけ。おいしそうやなあ。みんないただこか！」

みんなが食べ始めると、和也は布団をかぶってベッドの中にもぐりこんでしまった。食べ終わっても、和也はすねて布団から出てこなかった。あまりかまわない方が良いと考えて、「ほんな帰ろか」と言って、「和也、ほんな帰るさかいにな」と声をかけて教師４人は出た。和也の胸の内は理解できた。今日も俺だけを外して、嬉しそうに４人で外へ食事に行ってと、強い羨望感と寂しさが渦巻いていた。

翌日、和也が学校に来た時、「和也、今日俺と二人で話がある。６時に俺だけ行かせてもらうからな。」と言うと、比較的素直に応じた。６時に行くと、和也一人が部屋にいた。

「和也、今日は俺も突っ込んで話をするから、逃げるな。分かったけ！」

「何や知らんけど、逃げへんて。」少し投げやりな調子であった。

「昨日、お父さんがギョウザ持って来てくれたとき、なんでお前は布団の中にもぐりこんだのや？」

「うっとおしいからや！」

「何がうっとおしいのや？」

「何せ、うっとおしいのや！」

「ただうっとおしいだけではわからへんやんけ！」

「ええかっこうして、嬉しそうにギョウザ買ってきて、何が嬉しいのや！」

「別にお前のお父さんはええかっこうしてるのと違うやんけ。昨日も言うた通り、夕食も摂らずに家庭に来て勉強教えてくれている教師に外食したついでに買って来てくれたのは普通のことや。親の気持ちとしては当然やと俺は思うで？」

「いつもは買ってこんと、何が嬉しいのや。」

「お前、本当は一緒に行きたかったんと違うのか？」
「違う。なんであいつらと一緒に行きたいのや！俺はいつも行かへん。何が嬉しくて行くか！」
「うそつけ！ほんまは行きたかったんや！」
「俺は行きたない。あんな奴らと何が行きたいか！」
「違うやろ？お前は本当は父親と話がしたいのや！」
「したなんかないわ。」
　和也は必死に否定し、興奮して怒鳴りながらも、目には涙を浮かべていた。
「うそつくな、本当はしゃべりたいのや！」
「話したくないわえ！」
　怒鳴っていた。私も怒鳴った。
「うそつくな、本当は話したいのや！」
「しゃべりたないわ！」
　つかみかからんばかりの血相だった。つかみかかられても応じる覚悟で言った。
「ええかげんにせえ！おまえは本当は親父としゃべりたいのや！」
　思わず叫んだ。
「そうじゃ！しゃべりたいんじゃ！」
　ついに本当のことを言った。
「しゃべりたいわ。でも、親父は俺を避けてしゃべろうとせえへん。俺はこの家でいつも一人ぼっちや。家へ帰って来ても一人ぼっちや。飯食ったら、ばらばらや。家におるのが恐いわ！でも、行くとこあらへんやんか！俺、いつ死んでも恐ないわ。」
　いつもへらへらと笑い、冗談を言い、どこに本心があるのか分らなかった和也と、初めて真剣に話し始めた最初であった。
　このあと、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（一生生徒のそばにおれる担任教師として終わりたい）を話した。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共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。和也の父親の生き方は立派で、尊敬すると言った。和也は両親のことになると反発を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と、二人を重ねながら聞いているように思われた。
　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ないときがある。俺も、おまえから話があると言われたら、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、俺が話があると言ったら、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！」
　和也は「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。
　和也は夏休みの終わりには何年ぶりかで父親と一泊二日の魚釣りに出かけ、親子の対話も少しずつ始まり、関係も良くなってきていた。２学期が始まったころ、「俺、もう家にあまり迷惑かけんようにするし」と私たちに話したのが印象的であった。

（４）毎日怯えている気持が分かるか！

公立試験も終わり、卒業も間近になった学習会で今までを振り返りながら和也と話したことがあった。その時、「おまえ、どうしてあれだけ親に反発したのや。何があったのや？」と聞いてみた。和也は次のように答えた。

「俺が気がついたときから、毎日あいつら夫婦喧嘩ばかりや。お母が車に乗って出て行きよったときもあった。朝方には帰って来たけど。あんなやつ帰って来なかったらよかったんや。はよ別れたらよいやんけといつも思とったわ。」

「でも、今は喧嘩しはらへんからええやんけ」と言うと、

「いつまた始まるかとびくびくしとらんなん！」と言って、目に涙を浮かべた。この最後の一言を聞いたとき、私は、あらためて、和也がもっとも心を開き憩いの場となるべき家庭が、和也が意識し始めた頃から和也にとってはそうではなかったという、和也の抱えてきた心の傷の深さをかいま見た気がした。いつ両親が夫婦喧嘩を始め、いつ別れるのかと、びくびくしながら長い間過ごさざるを得なかった家庭の重さが、いかに和也という人間を幼少時から苦しめてきたか、あらためて思い知らされた言葉であった。

和也は、今、私立高校に合格した。高校で勉強し直し、できたら大学へ行きたいと夢を抱いている。このように、和也、拓也、信二たちを軸にしながら、学習会を含めて一人ひとりの生徒との語り込みを積み上げていった。

３．生徒会の立ち上がり（「市内中学生の集い」の取り組みを通して）

（１）夏休みのリーダー合宿　――市内の集いを成功させよう――

昨年度、学校が困難な中で、新しい生徒会執行部が作られた。３年になった平成６年の４月になってからは、生徒会執行部は、新入生歓迎会と生徒大会を行った。生徒大会は基本的にはほとんど教師の支えのなかでやりきり、自分たちの手でやり切ったとは言えなかった。

女子のリーダーは、男子全体が大きく崩れる中でも、その影響を受けず、まっとうなリーダーが選出され、なんとか頑張りたいと願っていた。男子は、一部のまじめなリーダーと、力はあるが課題を抱えた生徒（バイク窃盗に関わった生徒、他の中学校生徒に暴力をふるって金銭恐喝を行った生徒）と、両方を含んでいた。

このような中で、夏休み、例年のように、近くの「山の家」に宿泊して、一泊二日のリーダー合宿を行った。この合宿は泊りがけで行けるということで、みんな楽しみにしていて、学級委員も含めて１８名が参加した。

一人ひとりが、１学期の取り組みと自分の果たした役割、その中で感じたこと、これからの課題も含めて１枚レポートを書き、みんなでそれを元に話し合った。夜はゲームをし、２日目には２学期の取り組みについて論議した。

体育祭とともに大きな課題になったのは、「市内中学生の集い」であった。毎年秋に、市内６校から生徒会リーダーたちが各校３０名ずつ計約２００名が集まって、いくつかの分科会に分かれて意見発表と交流を図る。今年は本校が開催校として実行委員長の役を持ち、諸準備と歓迎レセプション、全体会の司会、挨拶、基調提案等、重要な多くの部分を請け負わなければならなかった。

しかし、この学年が２年生の時の市内音楽交流会では、発表態度が最も悪く、他校の参加した教職員や生徒たちからも批判を浴び、参観した保護者も失望し落胆した。壇上に上がった生徒の中で男子生徒の態度は極めて悪かった。ガムを噛んでいるもの、しゃべっているもの、笑っているもの。男子の声はほとんど聞こえず、女子だけの合唱であった。男子生徒３０名弱の中で、生徒会本部の会長、副会長ら２、３名のみがわずかに

歌っているだけで、とても合唱とは言えなかった。
　客席に戻っての鑑賞態度も悪かった。ウォークマンをかけて聞いている者が３名いる。そして、他校の発表のときに、ボリュームをいっぱい上げているため、いくらウォークマンでも音が外部に聞こえ、発表している学校の生徒が怒り、後から学校間のトラブルの原因となった。怒った発表学校の生徒が後日本校へ押しかけるという事態にまで発展したのである。
　よりによってこのような学年の時に大役が回ってきた。どうしたらよいだろうと教師たちが頭を抱えたのが正直な気持であった。
　しかし、１学期が終わった頃には、対教師暴力を含む暴力や、昨年の後半毎日のように続いていた公共物破壊がなくなった。このような中で、生徒たちも教師たちも、「市内の集い」を成功させるために頑張ろう、むしろ、この時に、昨年度の市内音楽祭の自分たちの汚名を挽回しようという雰囲気になっていた。女子のリーダーの千春や男子の中核の明たちを中心にして原案が作られ、合宿でその原案と役割分担を提案され、討議の後、決定された。
　その骨子は、
　①　市内の集いを成功させ、昨年度の市内音楽祭での汚名を挽回する。
　②　この集いを自分たちの手でやりきることによって、学校を再生する足場にする。
　③　中でも、歓迎レセプションは、「歓迎合唱」と「太鼓」で歓迎する。

（２）体育祭から市内の集いへ
　歓迎レセプションの合唱は、強制的なものにせず、困難だからこそ生徒会が呼びかけて、自主的な組織としてつくりあげようという決定がなされた。
　小さな学校は便利なこともある。生徒会リーダー１８名が意思統一すると、３年生５７名の約３分の１を占める。リーダーが参加を呼びかけ、教師もそれを一定援助すれば、女子はほとんど参加できるだろうと見通しを立てた。それに男子に呼びかけて生徒会本部役員と学級委員以外に少しでも参加してくれれば、少なくとも学年の４分の３程度の生徒が参加する合唱団ができる。そうなれば一気に学年の中に前向きの自主的な集団が歓迎合唱団という形で浮上してくる。
　自主的なものであるだけに大きい。学年の中にまともな取り組みを行う「新しい風」を吹き込むことができる。しかもこの合唱会は１０月２３日に行われるため、体育祭で正義派のリーダーと男子ツッパリ生徒たちが力を合わせて応援団を形成し体育祭を成功させることができたら、いっそう大きなうねりとなるだろうと考えた。
　予想通り体育祭が大成功に終わった。和也は応援団長、拓也は副団長、信二は応援団員としてそれぞれの色で頑張り、みんな満足のうちに終わった。昨年は体育祭に参加しきれず当日校内をうろついていた生徒たちだった。
　この体育祭の後、１０月に入ると歓迎レセプションの合唱団練習が生徒会リーダーの呼びかけに応じて放課後始まった。女子は呼びかけに応じて予想通りほとんどの生徒が参加した。男子は、我がクラスでは、１５名中生徒会本部及び学級委員５名、それ以外に３名、計８名が参加した。つまり男子の過半数が参加した。隣のクラスも同じような状況であった。

（３）信二、今度はお前の番だ！顔を上げて歌え！和也はよい！
　「市内の集い」の歓迎合唱団の取り組みについても、当然のごとくツッパリ学習会で

話し合った。
　まず、３人の中でも最も生活が立ち直って来ていた信二から聞いた。
「おまえ達は４月からよく頑張ってきた。今では授業をエスケープすることもなくなり、暴力もふるわず、公共物を壊すこともなくなった。この前の体育祭も、昨年とは全然違って立派にやり切った。ここで、さらにお前ら自身を変えていこうや！おまえらが将来高校に合格し、自分の進路を保障するためには、みんなと同じレベルまで来ないとあかん。まだみんなと同じように出来ていないことは、声を合わせて歌を歌うことや。去年の市内合唱会では、おまえら、他の学校の生徒の前で顔を上げて歌を歌うことが出来へんかったんや。なぜなら、顔を上げる自信がなかったからや。今度市内の集いでまた他校の生徒が集まってくる。ここで顔を上げて歌える自分をつくるべきや。信二、おまえ合唱団に参加せえ？」
「えっ？俺か？」
「そうや。一人ずつ聞くで！」今のお前なら参加できる。頑張って参加せえや！」
「うん、分かった。」
　無理やり返事させたようなものである。信二は他の２人がどう言うか心配顔ながら返事した。
「拓也、おまえも参加せえ！」
「おれもか？」
「そうや！自分を変える良いチャンスや。逃げずにやってみろ！」
「分かった。」
　まあしゃないという返事である。
「和也、お前も参加せえや？」
「俺は参加せえへんで！」
「ふん。ほんなお前は参加せんでよいわ！自分で決めることやもんな！」
　和也は、他の二人と同じように説得されるものだと思っていたのに、あっさり認められたので、ムッとしていた。和也の言い方には、真剣に考える前にわざと逆のことを言ってやろうという不真面目さが見えたので、別に嫌ならよい、お前が真面目に考える気がないのなら俺らも真面目に取り上げる気はない、俺も真面目に説得はせん、お前だけ別にしてやろうと、意識的に対応したのである。そして、この中で、信二と和也の中間にいる拓也は脱落するだろう。しかし、一人信二だけは説得して最後まで頑張らせてみよう。一人ひとり違う参加の仕方だったある。体育祭では和也が応援団長として一番ええ格好をした。今度は信二にええ格好をさせながら、他の二人とは違う面で自信を持たせてみよう。同質みたいやけど、一人ひとり異質なのだという認識を少しでもさせてみようと考えたのである。そして、これが成功したら、１１月の文化祭の合唱では、逆に和也が燃えるだろうと考えた。
　この後、２人には頑張れよと声をかけて、これ以上この問題には触れず学習に移った。和也はずっと不機嫌であったが、無視して学習を進め、できると「ほんな終わろか？さいなら！」と、和也の感情をわざと無視して４人の教師は帰った。

（４）合唱練習が始まった

　翌日放課後、合唱練習が始まった。生徒会リーダーは、「今日から始まるので、出来るだけ参加してください」と再度呼びかけた。私も信二と拓也には「必ず乞い」と呼びかけた。「ほんまに行くん？」「嫌やのう！」と、嫌そうにテレ笑いしている。「約束や、

必ず来いよ」と再度呼びかけた。
　音楽室にはほとんどの女子と生徒会リーダー、それに学級委員、教師が呼びかけた数名がいた。合唱が始まった。最初は小さかったが、次第に大きな声になってきた。でも、まだまだ男子は本気ではなかった。
　２日目、拓也は来なかった。信二一人の参加であった。信二はぶすっとしている。語り込む良い機会だと思い、信二を途中で音楽準備室に呼んで、次のように語り込んだ。
「信二、３人のうちお前一人で辛いやろ？でもな、お前らいつも一緒やけど、あと５カ月したら、みんなバラバラになんのやるみんないつまでも一緒におられへんのや。ひとはひと、自分は自分と考えて生きんなんのや。この合唱はお前一人参加せえ！３人の中で、一番みんなと同じレベルに近くなってきているのは、お前やね。考えてみ！おまえは４月から授業をエスケープしたり休んだことは一回もないやんけ！和也や拓也はまだ遅刻してきたり途中から帰ったりするや！お前は授業中ノートをとれるや！拓也や和也は気分次第やん！俺は和也や拓也の悪口を言うとんのと違う！事実を言うてんのや。お前の方が一歩も二歩も成長してんのや！だからひひで頑張らなあかんのや。お前はもう去年のお前とは違うんや！他の学校の生徒の前で歌えるところまで来てんねや。だから、ここでお前は自分をもう一歩高いレベルまで上げてみいや！歌うんや！そして、高いところに上がったら、そこから拓也や和也を呼んでやるのや。この前の体育祭では和也が応援団長して、おまえ達を引っ張ってくれたやん。今度はお前が引っ張るのや。いつか上がらんなん階段や。どうせ上がらんなん階段やったら、今上がったら、後で楽やんけ！頑張ってみいや！」
　信二は、話を聞いてだんだん真剣になってきた。そして、最後、顔を真っ赤にしながら「ウン」と答えた。
　信二を合唱台に戻したあと、一度ピアノを止めさせて、全員に話した。
「お前ら、この合唱団は自主的な合唱団やぞ！その自主的な合唱団に参加している者が、自主的に歌わなかったら意味ないやんけ！どこで決めたんや！夏の生徒会リーダー合宿でお前たちが決めたのと違うんか。１８名の生徒会役員が引っ張っていかな誰が引っ張るのや！それに、今のおまえ達は、昨年市内音楽祭で恥かいたあの時のおまえ達とは違うんやぞ。おまえ達は変わったんやということを訴える、絶好のチャンスや。それに、今までは女子しか歌声が聞こえなかった。女子は男子と一緒になって大きな歌声を響かせたいと思っていたんと違うんか？それならまだ自信のない男子を引っ張ってやるように、大きな声で思いきり歌えや！生徒会本部も本気で引っ張れや！みんな自信もって大きな声で歌えや！」
　信二を含めて、みんな真剣に聞いていた。そして歌い出した。こうして放課後の合唱練習が始まり、３日目には女子は全員参加し、男子も過半数の参加を得た。つまり、生徒会リーダーは、全学年の４分の３以上の生徒を組織したのである。

（５）「市内の集い」大きな成功を収める

　当日、信二は歓迎合唱が始まる前から額に汗をかき、「腹が痛い、トイレに行きたい」と異常に緊張していた。「頑張れ」と励まし続け壇上に送った。始まると、太鼓団も合唱団も大成功であった。
　前もって育友会の本部にも呼びかけていたので、育友会の保護者が見に来ておられた。３年生の男女を中心にして、１年２年の学級委員を含めて、全員がタクトに集中し大きな声で歌う姿を見て、涙を流しておられた。

終わった後の、他校の参加した生徒の感想には、太鼓団の演技（地域に伝わる太鼓から編成したもので見栄えがした）や合唱には感動したという意見が多かった。また練習に練習を重ねた全体集会の司会、挨拶、基調提案等が、リハーサル以上にスムーズに行われ、参加者の大きな拍手を浴びた。昨年市内音楽祭に参加した生徒からは「これが、昨年市内音楽祭で見た同じ学校の生徒とは思えない」という感想が圧倒的だった。

この取り組みは、本校だけの取り組みでなく他校の生徒を迎える市内最大の取り組みであっただけに、事前に何度か６校の代表者会議が行われ、その準備、司会を本校の生徒会本部が手分けして行った。それだけに、終わったとき、生徒会リーダーは、やり切ったという満足感と、学校の男女が一つになって歌えたという自信は大きかった。また、他校のリーダーの優れた発言や協力に、大きな感銘を受けた。

この市内の集いを節目にして、生徒会リーダーが生徒集団のヘゲモニーを確立していった。さらに、この後１１月の「市内音楽交流会」では、２年生がこれまた素晴しい歌声を響かせ昨年の汚名を挽回したため、文化祭の合唱コンクールでは、絶対２年生に負けられないと、３年生が燃え上がった。当日は、自由曲「モルダウ」を歌った和也のクラスが優勝、信二のクラスが準優勝を得た。３年生が１位２位となったのである。もちろん、この文化祭で和也は燃えた。

４　最後に

３月１２日（日）、多数の保護者の参加を得て、本校の「卒業記念合唱会」が盛大に実施された。ここで、今年学校の再建をかけて取り組んできた各学年合唱や全体合唱が響き渡った。そして、３年生が代表して「学校再生宣言」を高らかに読み上げ、２年生、１年生が「引き継ぎ発展させる決意表明」をして、１年間を締めくくった。１５日、厳かに卒業式が行われ、５７名が巣立っていった。

１年間を３回にわたりまとめてきましたが、とてもまとめる力もなく、いくつかの実践の山を切り出してみようと試みましたが、不十分で、期待に添えなかったと思い、申し訳なく思っています。

今日、京都府でも、教育現場に対するいろんな思想弾圧と管理強化の嵐が吹き荒れる中で、教職員がバラバラにされてきています。このことが、学校教育現場を混乱させ、子どもに豊かな教育を保障する大きな障害となっている事は明白であります。しかし、だからこそ、互いに思想信条の自由を大切にして、教職員が手をつないで、教育実践を集団的につくりあげることが問われているし、またその条件は十分あると思います。「しなやかに、したたかに、しかも、信念を変えることなく」、互いの教育実践の場で力をつけ、仲間と手をつないで自主的・民主的教職員集団と教育実践をつくりあげましょう。互いに頑張りましょう。

改めて「課題を抱えた子ども」の側からの集団づくりを問い直すための覚書

—2003 年度京生研基調提案を読みひらく—

福田 敦志（大阪樟蔭女子大学）

１.「適応層」という名づけと京生研の実践構想

京生研が、ややもすれば排除されてしまう「課題を抱えた子ども」の側からの集団づくりを提起し続けてきたことは、衆目の一致するところであろう。

2001 年度及び 2002 年度の京生研基調提案は、子ども集団の分析に基づいて、「課題を抱えた子ども」への一段と深化した認識を示した。それは、「課題を抱えた子ども」を「集団の課題に抑圧されている」存在として把握するという認識である。

一方では、「個性教育」「ゆとり教育」等を隠れ蓑にした「教育の格差化」ともいうべき改革が、他方では、『心のノート』に象徴される道徳教育の強化や奉仕活動の義務化のように、暴力的・イデオロギー的な抑圧強化の方向での改革が進行していくなかで、京生研は、「適応層」という概念を提起する。　ここでいう「適応層」とは、上述した改革が進む学校に「適応」しつつ生きることを選択しようとしている子どもたちの存在を名づけたものであるが、そこには、さらに踏み込んで、以下のような分析がなされている。すなわち、「適応層」の子どもたちは問題行動を起こす子どもたちを「弱い個人」として否定し、排除する思想を持ち始めているという分析である。この分析に依拠しながら京生研は、「課題を抱えた子ども」を「集団の課題に抑圧された子ども」として名づけなおしたのであった。

問題行動を起こす子どもが抱える「課題」をその個人的な事情への還元にとどめることなく、むしろその「課題」があるからこそ、その子どもをとりまく集団が排除の思想と構造を持ち始めていることを明確に示しうる。だからこそ、「課題を抱えた子ども」に共感し、共闘する筋道に「適応層」に埋もれるリーダーを参加させながら、「適応層」が必然的に抱え込んでいる発達苦悩をともに読みひらき、平和的な関係性へとつくりかえていく。

2001 年度及び 2002 年度の京生研基調提案には、こうした実践への願いと見通しが込められている。

だが、2003 年度京生研基調提案は、こうした方針に対して二つの困難があったことを問題意識にすえながら、提起されていると読むべきではないか。私は、そう考える。

２．2003 年度京生研基調提案の問題意識と「課題を抱えた子ども」の再提起

2003 年度京生研基調提案が 2001 年度及び 2002 年度の京生研基調提案に対して持つ問題意識の一つは、「課題を抱えた子ども」の背後にある「虐待的環境」への、より自覚的な意識化である。「虐待的環境」に由来すると推察される問題行動は、その環境が深刻であればあるほど、「適応層」に埋もれるリーダーとのあいだにさえ共感的な関係を築き上げていくことを困難にさせていく。

2003 年度京生研基調提案の「３．報告にみる『子ども虐待』『子すて状況』」で紹介されている実践においても、その困難さが示唆されていると、私は読んだ。すなわち、「課

題を抱えた子ども」が背負う「虐待的環境」での生活の自覚的な意識化により、「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なかで生きる子どもとして把握し直すべきことを、2003 年度京生研基調提案は示しているのである。

今一つの問題意識は、少人数授業や「選択」授業、「総合的な学習の時間」の導入にかかわる、「学級解体ともいうべき事態」の進行に由来している。京生研は、2002 年度の基調提案においてすでに、少人数授業や「選択」「総合」という、学級を「解体」して行われる授業の場において、子どもたちの問題が噴出し始めていることを指摘していた。

2003 年度京生研基調提案は、さらに進行する「学級解体」状況を、「『生活の場』＝『自治の場』の重要な拠点が失われつつある」と分析する。このことは、一つめの問題意識とも底流においてつながっている。今子どもたちは、互いに共感的な関係を育んでいく土台としての時間や空間さえ奪われようとしていることを、2003 年度京生研基調提案は問題化しているのである。

このように、共感的な関係を育む時間と空間が奪われていくなかでは、「課題を抱えた子ども」との共感的な関係など望むべくもないことは明らかであろう。しかも、「学習集団」の機能に特化されていく授業のなかでは、現状にあっては能力主義の価値観に覆われていくことは避けがたく、学校に「適応」すればするほど「共感」や「連帯」の芽を摘み取られていく可能性は増大していく。しかも、わずかに残された「生活集団」としての機能のなかで、道徳教育の徹底などの暴力的・イデオロギー的抑圧が進んでいくとするならば、学習場面の抑圧ともあいまって、子どもたちは分断させられ、孤立し、進行する「学校改革」のなかで無防備な状態のまま人格形成を強いられていくことになろう。

３．高木実践を読みひらくための若干の提起

2003 年度京生研基調提案は、以上に述べたような現実を乗り越え、「教師の夢を持ち続け」ていくために、高木実践に学びながら、その方向性を提起しようとしている。

「虐待的環境」での生活のなかで様々な、かつ困難な「課題を抱えた子ども」との関係を、教師―子どもという「一対一」の関係に閉じさせることなく、子ども集団の方へと開いていくところに、高木実践の眼目がある。そのことを実現させる思想と方法について、2003 年度京生研基調提案は高木実践のなかから九つの視点を浮かび上がらせているが、ここでは、私の問題意識に従って、以下の点について言及したい。

一つには、「課題を抱えた子ども」の発達課題に対する分析に基づいて、彼らを「共同グループ」として育てていく方向を模索する点である。この実践方針は、高木氏のみならず、京生研が大切に育んできたものであり、多言を要しないであろう。

二つには、暴力的な被害を受けた子どもに対する、班長会やプロジェクトチームによる「仲間」としての支え合いの組織である。このことは、先述した「生活集団」の暴力的・イデオロギー的抑圧の機能への矮小化という現実のなかで、子どもたち自身が「生活する場」をつくりだしていくという意味で、非常に重要な
意義を持っていよう。

だがここには、「適応層」による「課題を抱えた子ども」の排除の強化という意味合いが忍び込んでくる可能性を否定できない。この点を高木氏は、どのように克服しよう

としているのかが、三つめの視点となる。それは、「課題を抱えた子ども」への指導方針について、高木氏が自らの分析を語りながら子どもたちとの合
意をつくりあげていく点にある。このことを通して、「課題を抱えた子ども」と共感し、共闘する関係を築いていこうとしていると、2003 年度京生研基調提案においても評価されている。

こうした可能性を私たちに指し示している高木実践ではあるが、「現在進行形」の実践であるがゆえに、私たちの側にゆだねられた課題もまた、存在する。

一つには、高木氏自身も示唆していたことであるが、「課題を抱えた子ども」として一まとめにできないほどに個々が生きる生活の「しんどさ」が深刻さを増しつつあるなかで、子どもたちのあいだに共闘的関係を成立させていくことは可能であるのか、という問いである。小学校６年間ないしは中学校３年間という限られた期間を念頭におくとき、大筋の方向性としては原理的に可能であっても、「近い見通し」をどのように積み重ねていくのかということが、問われていよう。　加えて、(2003 年度京生研基調提案で言及された時点での）高木実践にあっても、「適応層」が持つ排除の思想と構造をあぶり出すには至っていないことを、私たちはどのように受けとめていけばよいのだろうか。このことは、「課題を抱えた子ども」を二重の抑圧を受けている存在と把握するならば、避けては通れない課題だと思われる。

今一つ、私たちが受けとめるべき課題は、「教育する文化」にかかわってである。2003 年度京生研基調提案も指摘しているように、高木実践のなかには、「生指交流の時間」を毎週月曜日の放課後に設け、指導原則を共通理解していくという、まさに「教育する文化」ともいうべきものが学校のなかに構築されている。多くの教師が、それぞれの学校のなかで分断させられ、孤独なあるいは少数派としての教育活動を強いられている今、私たち自身が「教育する文化」をどのような筋道で構築していくのかもまた、喫緊の課題として問われているのではないだろうか。

最後になったが、今後予定されている、基調学習としての実践検討会に参加し、論議するなかで、以上述べたような問いについて考えていきたいということを述べさせていただき、この小論を閉じたい。

「課題を抱えた子ども」の側からの平和的な関係の構築
—2004 年度京生研基調提案を読みひらく—

福田 敦志（大阪樟蔭女子大学）

１．「共に悩む」ことの意味

私たち京生研が実践の中心に据え、ともに歩もうとしてきた「課題を抱えた子ども」は、一方では「虐待的環境」における暴力的抑圧のなかでの生活を強いられ、他方ではかれらを「弱い個人」として否定し、排除しようとする「適応層」によっても抑圧されるという、二重の暴力的抑圧のなかで生きざるをえない子どもであることを、2003 年度京生研基調提案は指摘していた。2004 年度京生研基調提案は、こうした二重の暴力的抑圧のなかを生きる子どもからの教師に対する激しい「拒否」を乗り越え、教師とかれらが出会い直していく苦闘の軌跡を見つめ直すなかで生まれたものである。

そこで生み出されたテーゼは、激しい「拒否」をせざるをえないところまで追いつめられている子どもたちの苦悩を「共に悩む」他者であろうとすることであった。

「課題を抱えた子ども」の苦悩をかれと教師とが「共に悩む」関係を構築していくために、2004 年度京生研基調提案は二つの方針—彼の生育歴と対他関係の読みとり—を改めて提示する。これら二つの方針が一組のものとして提示されることには、次のような明確な意図がある。すなわち、「課題を抱えた子ども」が背負い込んだ課題を、かれ個人の問題に還元しないということである。言い換えるならば、かれに背負い込まされている課題を、「集団における民主化の課題が集約されたもの」（2001 年度京生研基調提案）としてとらえ、かれを「自己責任」の論理のもとに切り捨てていく態度をはっきりと拒否するということである。

「共に悩む」教師をめざす上で、生育歴と対他関係の読みとりは、「課題を抱えた子ども」に対して「正解」としての方針を提示するために行うのではない。教師が幾多の分析をふまえた上で確信をもって出した方針に対しても、彼らは逡巡し、また裏切りもする。「共に悩む」とは、そうした方針に対しても時に迷い、時に裏切ってしまわざるをえないほどの子どもたちの苦悩をも共に悩んでいこうとする実践の方向性を打ち出しているのである。このことは、徹底的に「課題を抱えた子ども」の側に立ち、かれらの眼に映る世界の在り様を共有し、その眼に映る世界に潜む希望をすくいとろうという、私たちへのメッセージである。

２．実践課題としての相互応答関係の成立

「課題を抱えた子ども」の側から平和的な関係を構築していく上で、子どもたち同士の出会い直しを模索していくことは、重要な実践課題である。だが、かれらの苦悩の一端を知りえたとしても、そのことが子どもたち同士の平和的なつながりを生みだす原動力とは単純にはなりえないのが今日的状況であろう。

「適応層」の子どもたちは、「課題を抱えた子ども」が問題行動を通して表現する「弱さ」を否定し、かれらの存在そのものを排除しようとする。ここには、「自分たちは我慢しているのに、我慢しようともしないかれらを許せない」という論理がある。このことの背後には、自らにもあるはずのかれらと同種の「弱さ」を必死の思いで押さえつけることで、現在のポジションにしがみつこうともがいている「適応層」の苦悩が隠れているのではないだろうか。　平和的に連帯できる芽をもちながらも、それが逆に互いに侵害しあ

う要因へと変質させられているところに、「課題を抱えた子ども」の側から平和的な関係を築いていく上での最大の困難がある。

こうした問題状況に鑑みるならば、2004 年度京生研基調提案で言及されている藤原祐輝実践において、教室からのAの飛び出しを逆手にとって、Aを中心として少年期的な遊びの世界を構築していくという藤原実践の展開は、私たちに多くのことを示唆している。

やわらかく排除されつづけてきたAを中心に据えた遊びの世界をつくりだすことのなかで、Aと自分たちとのあいだにもまた相互応答関係が成立しうることを子どもたち自身に実感させていくこと（藤原実践に対する藤木祥史氏の実践分析；『Kの世界』第 39 号、25―27 頁所収参照）は、重要な意味をもつ。こうした実践の積み重ねの上にこそ、「Aのなかに自分を見つめさせる」指導もまた、子どもたちのなかに届いていくのである。

なお、藤原実践のAにおいて典型であるように、「課題を抱えた子ども」がしばしば幼児期の課題を積み残したままで放置されてきた存在であり、それゆえに、余計に集団から排除されてきた歴史を抱えている存在でもあることが少年期的な世界を構築していく上で大きな障害となることを、私たちは多くの実践を通して確認してきた。藤原氏が、聞きとられることのなかった言葉にできないAの思いを言語化し、かつはA自身に「ステキな自分」を選びとらせようとした指導には、Aを幼児期の課題に改めて向き合わせ、乗り越えさせようとする意図が明確に存在している。生育歴や対他関係の読みとりは、私たちが向かい合おうとしている子どもが今、どんな課題に立ち向かおうとしているのか、それを正確に把握しようとすることでもあるのである。

３．ぶつかってもやり直しはできる―「実践のリセット」の意味

「課題を抱えた子ども」は困難な状況のなかで他者への基本的信頼感を著しく低下させているがゆえに、かれの側に立とうとしている者に対してさえも、裏切りの可能性を敏感に感じ取ってしまう。こうして、教師たちは「課題を抱えた子ども」との激しい「ぶつかり」を経験することになる。だがこのことは、かれらの苦悩の深さにのみ還元してはならないことを、2004 年度京生研基調提案で言及された京生研治氏とM氏の実践が私たちに教えている。

「ぶつかり」は、「課題を抱えた子ども」が発する従来の枠組みに対する異議申し立ての声が私たちに届いていないために生じる。この場合、往々にして、「課題を抱えた子ども」を何とかして既存の集団の秩序に位置づけようとする努力が積み重ねられている。だが、「課題を抱えた子ども」は先に見たように、「適応層」から抑圧されてきた子どもであり、そのことに気づかずに「適応層」によって維持されている既存の集団の秩序への参入を強要する実践は破綻せざるをえないことを、京生氏及びM氏の実践は図らずも証明してしまっているのである。

だが、2004 年度京生研基調提案は、「ぶつかってもやり直しはできる」という見通しを私たちに指し示している。

「実践のリセット」として端的に表現されたこのテーゼは、決して「今までのことをなかったことにする」ことではない。「実践のリセット」は、「ぶつかってしまった」事実を総括し、それに基づいた方針を提示することによって可能となる。

特徴的なことではあるが、ぶつかってしまったことの総括は、「課題を抱えた子ども」

とのあいだに対立する関係をつくらないと言うことに集約される。このことは、かれらに迎合することを意味しないし、ましてや切り捨てることを意味するのでもない。そうではなくて、「対立関係の保留」「『対決』から『伴走』へのギアチェンジ」に象徴されるように、相互応答関係をかれらとのあいだに何としてでも構築していくという方針を示しているのである。

さらに重要なことは、こうした方針を「課題を抱えた子ども」たちはもちろん、周りの子どもたちとも合意していくことにある。それは、「課題を抱えた子ども」との相互応答関係の構築の事実を子どもたちと共に一つずつ積み上げていくために、ぜひとも必要な手続きだからである。

平和的な関係の構築は、どこかにある「平和な世界」へと教師が誘うことではなく、教師と子どもたちとが互いにつくりあげていくことである。2004 年度京生研基調提案は、こうしたメッセージをもまた私たちに届けようとしているのである。

最後に一言付言しておく。「課題を抱えた子ども」の困難な状況が深刻化し、「適応層」をつくりだす圧力がますます強められていくなかで、2001 年度京生研基調提案が示した、「適応層に埋もれるリーダー」を伴奏者として発見していく指導の意識的な追究は阻まれたままである。「課題を抱えた子ども」の側から平和的な関係をつくりあげていく上で重要なポイントであり、その実践的検討が急務であることを問題提起しておきたい。

以上のように、2004 年度京生研基調提案の解題を試みてきた。この小論は、第 16 回京生研大会（2004 年 6 月 27 日）での論議に支えられている。さらなる読みひらきを行っていくためにも、基調提案について実践を通して検証し合う営みへの参加の日を待ち焦がれながら、この小論を閉じることにしたい。

「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—

福田 敦志（大阪樟蔭女子大学）

１.「重い発達課題」とは何か

京生研基調のテーマとして「重い発達課題を背負った子ども」を掲げるのは、2003 年度基調「被虐待児などの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」以来のことである。そこでは、私たちが実践の中心に据えてきた「課題を抱えた子ども」を、虐待的な環境に生きざるをえないのと同時に学校においても暴力的に抑圧されているという、二重の抑圧を生きる存在として捉え直そうとする提起がなされた。

2005 年度基調においては、「課題を抱えた子ども」が背負わされている課題の「重さ」について、芹沢俊介氏のイノセンス論を手がかりにして認識を深めようとする。すなわち、「重い発達課題を背負った子ども」を、自分の存在の根源にある「何重もの拘束や不自由を自分がこの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」し続けてきた子どもとして捉えようとする[1]。この把握に基づいて、彼ら／彼女らに表れる暴力性を「このままでは現実を引き受けられない」[2]という彼ら／彼女らの叫びとして受け止めようとするのである。

2005 年度基調で取り上げた坂本実践において、「重い発達課題を背負った子ども」として登場するよしおの急速な逸脱は、５月の中間テスト以降であることに注意しておこう。京生研合宿研(2004 年 11 月 28 日)の折に坂本氏によって言及されたことであるが、入学後しばらくは、彼は授業中にノートを取るなど、いたって前向きな姿を見せていたのであり、「この調子でがんばれ」という類の言葉かけがなされるほどの姿を見せていたのであった。それがなぜ、中間テスト以後の激しい逸脱へと向かうことになったのであろうか。

いくつかの分析が提出されうると考えられるが、一つには中学校入学を契機に、「今までとは違う自分」になろうと努力したものの、その努力の成果が彼自身の期待の程には実を結ばず、「がんばったけれども勉強ができない自分」に向き合わざるをえないことを敏感に察知し、そうした事態に直面することを避けようとした行為として、中間テストに関わる彼の行為を理解することができるのではないか。このことはまさに、「このままでは現実を引き受けられない」というメッセージの表出であった。だがそのメッセージが誰にも受け止められなかったばかりか、集団の既存の秩序への適応を強要されさえして、彼への拘束や彼のもつ不自由を強化する結果となってしまった[3]。それゆえに、彼はさらなる激しい暴力性を発揮することでしか、「このままでは現実を引き受けられない」というメッセージを発することができなくなってしまったのではないか。2005 年度基調は、「重い発達課題を背負った子ども」をこのように見つめることを提起しているのである。

この提起は、私たちに「重い発達課題を背負った子ども」に対する初期指導の重要性を示唆してもいる。「このままでは現実を引き受けられない」＝「今の自分の存在を引

---

[1] 芹沢俊介『現代＜子ども＞暴力論 増補版』春秋社、1997 年、22 頁参照。

[2] 同上参照。

[3] 芹沢氏は、これを「付加されたイノセンス」と名づけている。同上書、25 頁参照。

き受けられない」危機が近い将来に必ず訪れることを予測した上で、「それでも存在していることには意味がある」ことを彼ら／彼女らが実感できるように支えていく指導（＝自己に対する基本的信頼感の回復及びその強化を図る指導）の展開が実践課題となるのである。

京生研がケアすることで応答関係を成立させていくことを第一の実践課題として提起していることの理由がここにある。

２.「個人指導と集団指導の統一」の障壁とその克服

ケアすることで応答関係の成立をめざしていくことが個人指導の当面の課題となるが、この指導は集団指導と統一的に展開されて始めて、彼ら／彼女らの自立へとつながっていくであろうことが、2005 年度基調においても強調されている。もちろんこのことは、京生研としても従来からずっと追求してきたことであり、中部学習会（2004 年 9 月 18 日）でも合宿研でも、坂本氏に対して課題として提起された。

だが、にもかかわらず、坂本氏が 2005 年度基調のなかで「『集団づくり』の視点が不十分であることを痛感」せざるをえなかったという事実は、京生研の課題として引き受けなければならないであろう。

よしおや和也が背負い込まされている発達課題の「重さ」があまりに突出しすぎていたがゆえに、周りの子どもたちは彼らの抱えている苦悩をともに見つめようとすることはおろか、想像することさえかなわない状況にあったと推察される。すなわち周りの子どもたちにとって、よしおや和也は、「何か得体の知れない何モノか」であり、彼らとつながることなど思いもよらないこととであったのかもしれない。

さらに悪いことに、よしおたちが何らかの事情で学校にいなかった場合、一時の、そして「かりそめの平和」を子どもたちばかりか教師たちさえも実感していた。その「平和」が「かりそめ」であることが見抜けないならば、「彼らさえいなければ……」という排除の論理が、教師を始め子どもたちのあいだにも浸透していくことは避けようがない。こうした状況のなかで坂本氏は、文字通り苦闘していたのである。

2005 年度基調は、こうした坂本氏の苦闘を踏まえながら、集団指導の原則として、次のことを短い文章ではあるが提起している。すなわち、「重い発達課題を背負った子ども」をケアし、応答関係を結び始めた教師が、彼ら／彼女らの行為によって傷つけられ、侵害されている子どもたちをケアしていくことを提起する。ここで「傷つけられている子ども」とは、「重い発達課題を背負った子ども」の直接的な暴力行為によって傷つけられている子どもだけではなく、自分の身を守るために侵害―被侵害の行為を見て見ぬ振りをしていた子どもたちをも含む。なぜなら、侵害―被侵害の行為を息を潜めてやり過ごそうとすることでかえって無力感を募らせてしまうこともありうることを、ＤＶの被害者としての子どもたちと向かい合う実践の積み重ねのなかで、私たちは確認してきたからである。

2005 年度基調は、こうした被侵害者たちとのあいだにもケアを通して応答関係を成立させ、それぞれにおいて形成されていく応答関係にリーダーたちを参加させながら、公共圏を立ち上げ、自治を展開させていく可能性を示唆している。このことは、今年度に実践的に検証していく最重要の課題の一つであろう[4]。

---

[4] この課題の追究にあたっては、全生研近畿地区全国委員連絡会が編集した『ゆきづまる中学校実践をきりひらく』（クリエイツかもがわ、近刊）に収録されている、中村牧男実践が非常に示唆的である。

３．職場に共同をつくりだす視点と方法

2005 年度基調のもう一つのキーワードは、「職場づくり」である。「重い発達課題を背負った子ども」ばかりでなく、集団の既存の秩序に何とか適応しようとする子どもや教職員にまで「暴力を浴びせる装置」として学校が先鋭化していく情勢のなかでのこの提起は、重大な意味をもっている。しかしながら、坂本氏が基調のなかで、「重い発達課題を背負った子ども」が激しくアクティングアウトをして始めて、ケアを基調とする指導が職場のなかで受け容れられたのだと実感していることには、看過できない問題が含まれている。

集団の既存の秩序への適応を強要する指導は、「重い発達課題を背負った子ども」との激しい「ぶつかり」は避けられず、その実践は破綻せざるをえないことを、多くの実践が私たちに教えている。しかしながら、「ぶつかってしまった事実」を総括し、彼ら／彼女らとのあいだに相互に応答しうる関係をめざして実践を「リセット」していく＝「ぶつかってもやり直しはできる」ことを、昨年度の基調は提起していた。この点に関して、坂本実践はその提起の正当性を実践的に検証していると言えるかもしれない。

だが押さえておくべきことは、激しいアクティングアウトに向かい合いながら、よしおと和也を排除しない実践を展開するために、校内研等の場において、坂本氏は分析と方針を提示し、実践をリードしようとしてきていたことである。牧本氏が坂本レポートの分析で指摘しているように、坂本氏のそうした取り組みがあったからこそ、他学年からのあからさまな批判も出されず、学年教師も「しぶとく粘れた」ことは疑いがない。すなわち、激しいアクティングアウトがあったから、ケアを基調とした指導が職場の合意をえたのではなく、「重い発達課題を背負った子ども」への指導を共同的・協働的なものにしようとしていた坂本氏の地道だが確かな歩みが、職場の合意をつくりだしたのである。このことをもっと積極的に評価するべきであろう。

惜しむらくは、坂本氏が「必然的に力の入らない指導に転化せざるをえなくなった」後に成立し始めた応答関係について、その成立の根拠や状況に関する分析と今後の方針を、激しくアクティングアウトしているとき程には語りえていないことである。坂本氏自身が述べる、「こちらの枠・常識だけで彼らの『行動』を制止しない」「制止しながらも、その行為の『結果』は教師たちも責任を引き受けていく」という原則に基づいた関わりが彼らとの応答関係を生み出し、育んでいったことを職場のなかでもっと語る必要があった。「しぶとく粘った」学年教師であったからこそ、自分たちの指導が遂に身を結びつつあることについて、その状況と理由を共有しあうことは、重要であったと考えられる。つまり、困難な時はもちろんであるが、「重い発達課題を背負った子ども」たちとのあいだに応答関係が成立し、「落ち着いて」いる時にこそ、分析と方針の提起が必要になるのである[5]。

2005 年度基調が指摘しているように、「坂本のような実践は簡単には支持されない状況」のなかで、私たちが生きていることは疑いがなかろう。こうした状況のなかでは、誰よりも坂本氏のような教師が、つまり「誰も排除しない」教育を実現しようとする、

---

[5] なお、坂本氏が述べている先の２つの視点（「こちらの枠・常識だけで彼らの『行動』を制止しない」「制止しながらも、その行為の『結果』は教師たちも責任を引き受けていく」）が、５月の中間テスト時の坂本氏たちに共有されていたとしたら、坂本氏たちはどんな指導を展開しえたかという問いは、坂本氏たちの経験を、とりわけ初期指導の視点として一般化していくうえで重要であろう。この問題意識を持ちつつ、今後の実践検討会に臨んでいきたい。

言葉の本来の意味で「公教育」を担おうとする者が孤立無援の状態に陥らされ、傷ついていくことになる。だからと言って、「公教育」の実現を放棄し、「多数派」の側にまわったとしても、教育活動における共同・協働が保障されてはいないばかりか、激しい競争的・管理的な境遇に進んで身を置くことになるので、孤立無援の状態が改善されないばかりか、別の形で深く傷ついていくことも十分にありえることである。

このように考えるならば、教師自身もまた、他者とのつながりを生みだす力が求められているのである。この意味で、私たちは「重い発達課題を背負った子ども」たちと同様の実践課題を抱えている。この点にこそ、彼ら／彼女らの側から、既存のものとは違う「もう一つ」の学校をつくりだす可能性があると考えられるのではないだろうか。

2005 年度基調に込められた「呼びかけ」に対して、3 つの視点から応答を試みてみた。今年度もまた、今後に予定されている実践検討会等の場で、くり返し基調の「呼びかけ」に応答しつつ、私たちの指導論を確かなものにしていく輪に加わっていきたいことを記して、この小論を閉じたい。

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—

福田 敦志（大阪樟蔭女子大学）

１．京生研の集団づくり認識の可能性

日本国憲法の「改憲」や教育基本法の「改正」をめざした動きが具体的な政治日程にのぼるなかで、「平和的な国家及び社会の形成者」たる民主的な人格を形成するという課題の切実さが増している。今日、民主的な人格の形成に寄与する方法論としての集団づくりの在り方が様々に問われていることは、ある意味で必然であるのかもしれない。

2006 年度京生研基調提案（以下、「基調（2006）」と略す）は、「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」との問題意識のもとで提起された。近年の京生研基調は、虐待的環境を生きる子どもに代表されるような「課題を抱えた子ども」に対して「ケアする」ことの実践上の意味と意義を提起し、その内実を追究してきた。そのなかで、「ケアする」ことを通して「課題を抱えた子ども」との応答関係を成立させ、そのことを通して彼ら／彼女らのなかの基本的信頼感を回復していくこと、「課題を抱えた子ども」たちに傷つけられながらも関わりを続けていこうとしている子どもたちをもケアしていく必要があること、成立した応答関係のなかにリーダーたちを参加させていきながら集団指導を展開していくべきこと等を提起してきた。「基調（2006）」では、これらのことをふまえつつ、「ケアする」ことに焦点化させてきた個人指導と集団指導との関係を整理し、改めて実践的に提起しようとしているのである。

こうした意図をもつ「基調（2006）」の冒頭で、京生研のめざす集団づくりについての根本的な認識が示される。すなわち、「課題を抱えた子ども」をめぐって生じる問題は「教師の集団に対するヘゲモニーを決定づける問題」であると同時に、「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」であるという認識である。京生研がくり返し主張してきた「集団の民主化という課題は『課題を抱えた子ども』をめぐる問題状況のなかに集約的に表現されている」という分析をより実践的に語り直すものとして、こうした認識が示されているといえよう。

ここで示された京生研の集団づくり認識には、大きくいって二つの実践思想が込められている。すなわち一つには、子どもの問題行動やトラブルを個人の問題にのみ還元しないということであり、二つには、既存の集団への同化・適応を強制し、それがかなわない場合には排除していくという実践を徹底的に拒否していくということである。

「課題を抱えた子ども」に対してある種の「診断」がなされた場合、往々にして「診断」された障害の特性に即して子どもを理解し、その行為・行動の意味を説明することに留まる実践が行われる。そこでは、様々なかたちでその子どもと「格闘」し、その子どもとの応答関係を何とか成立させようとしていた頃には確かにあった、固有名詞をもった存在を尊重する意識が希薄になっていく。換言するならば、その子どもを苦悩させる何モノかをともに見つめ、その苦悩に共感しようとしていたかつての努力を放棄しているのである。京生研の実践思想は、その努力を継続していくことの意味と意義を今までも、そしてこれからも重視していくのだと宣言しているのである。

また、上述した二つめの実践思想は、集団の課題を「課題を抱えた子ども」との関連でとらえようとしない実践の場合、そのなかで獲得・調達されている教師の指導への合

意は、どのような立場の子どもたちに支持されているものなのかを吟味していく必要があることを示唆している。

以上のことをふまえるならば、集団づくりの在り方の問い直しに関わって「底辺にいる人々が抑圧を被り心的外傷をいだきながらも、その＜声＞をあげることをいかに奪われてきたか、そのような自立の＜場（空間）＞を剥奪（displace）されている現実をどう見るか」が問われ[6]、「子どもたちの孤立化・分断化・階層化、マイノリティに開かれた生活指導論・集団づくり論」への転換がめざされる[7]なかで、「基調（2006）」は一つの応答を提起しているとも言えるであろう。

２．集団指導の筋道の提起とその民主主義的意味

ここ数年の京生研基調提案と比べて、「基調（2006）」の特徴の一つは、個人指導に傾斜した記述を乗り越え、意識的に集団指導の側面を記述していくことにあるが、さらに際立った特徴は、「初期」「順次性」という言葉がくり返し使用されているところにある。すなわち、集団の発展の筋道やそれに必然的に伴う指導の見通しの具体的な在り様を意識的に追究しようとしているのである。

このことに関わって、「基調（2006）」は重大な事柄をきわめてあっさりと記述している。すなわち、「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」、「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」のであり、「むしろ子どもたちが集団として成り立たない」からこそ、「今まで以上に早いペースで」集団づくりをしていくべきことを提起しているのである。「課題を抱えた子ども」に表れている課題が困難であればあるほど集団指導が重要となるということは、前述した実践思想と明確に響きあっている。

集団指導の展開に関して、「基調（2006）」が真っ先に取り上げるのが、「生徒の決定を指導する」ことである。ここで何よりも重要なことは、実践の「初期」であっても、「課題を抱えた生徒」も決定に参加させ、合意をえていくことを提起している点である。この実践を実現させていくために「基調（2006）」が提起するのは、「課題を抱えた子ども」への分析と配慮を含み込んだ教師原案を作成していく必要があるということである。その上で、教師原案に含みこませた分析と配慮を班長会や学級のリーダーたちに語ると同時に「成功の事実でもって納得させていく」、換言するならば、指導への合意を獲得していく（＝「ヘゲモニーをとる」）という指導の筋道を描いているのである。近年の京生研基調で重視されてきた「ケアする」ということと集団を指導していくということとの具体的なつながりの一つが、ここで改めて示されていよう。

集団の発展の筋道について特徴的なことは、「共有課題」に関わる提起である。「基調（2006）」では、「課題を抱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」していくと記述されている。この提起は集団指導の見通しを示すものであると同時に、現代民主主義論とも通底する重大な提起である。「多種多様な民主主義的闘争のなかに自由と平等の深化、差異への尊重、抑圧、搾取、排除の撤廃といった同種の民主主義的価値の絶えざる追求の論理が共有されている事態を承認し、それらの闘争のあいだに木目の細かい連携を確立し

---

6 折出健二『市民社会の教育―関係性と方法』創風社、2003 年、221 頁。

7 同上書、228 頁。

ていこうとする」試み[8]が模索されているが、ここでの「共有課題」に関わる提起はその試みに連なるものであると考えられる。すなわち、一人ひとりの子どもたちの自立に向かう課題と、それぞれの班やグループで追求されている集団の民主化へと向かう課題とをその時点での学級の「共有課題」として明確化し、その課題の達成への過程を通して連帯を実現していくことがめざされているのである。

「基調（2006）」は、「初期の指導において課題を抱えた生徒をどう巻き込みながら進めていくか」、さらには「共有課題」をいかに明確化していくのかということを重要な実践研究課題として位置づけているが、そのなかで明らかにされていくはずの事柄は現代民主主義論の進展においても貴重な提起となろう。

３．現代の管理主義的指導への対抗と教育基本法の「獲得」

「基調（2006）」が問題の所在として提起していることの一つに、教職員集団のなかに浸透していきつつある「画一的な統一管理」や「管理的な統一指導」の問題がある。その実態は、それぞれの教職員個人の差異や、それぞれの子どもの実態に応じた教師の判断の自由をいっさい認めない、硬直した管理主義的指導の進行である。このことが一方では学級や学年を崩壊させていき、他方では子どもたちのあいだでの排除を正当化し、子どもたちをより一層分断させていく。

こうした状況を克服していく上で重要なことはやはり、子どもたちとの合意であることを「基調（2006）」は示している。ここでは特に、「課題を抱えた子ども」への分析に基づいて、他の子どもとの指導の仕方を変えていくことについて合意をとりつけていくという実践や、「課題を抱えた子ども」が起こすトラブルのなかでその子どもに「民主的な交わり方」等を教えていくと同時に、その子どもの行動に便乗して学級を荒れさせていく子どもの存在を放置している集団の弱さを指摘し、その克服を支えていく実践が例示される。こうした実践の方向性は、指導の意図を子どもたちに、とりわけリーダーたちに伝えていくことの重要性を示すと同時に、「課題を抱えた子ども」の側から、その子どもたちもまた安心して過ごせる学校づくりをめざしていくべきことを提起してもいるのである。

画一的かつ統一的に管理主義的指導を行って子どもたちを半ば強制的に既存の集団へと適応させていく一方で、そのなかに入り難い子どもたちを徹底的に排除していく指導の進行は、かつて「21 世紀日本の構想」懇談会がその報告書（2000 年 1 月）のなかで示した「統治としての教育」の具体的な表れの一つなのかもしれない。あるいは、教育基本法「改正」の動きのなかで、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた」（教育基本法「改正」案第 1 条）と示されているように、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」もまた能力主義的に解釈していこうとする意思の具体的な表れの一つともいえるかもしれない。

こうした状況であるからこそ、改めて現行の教育基本法の理念を現実化し、教育基本法を「獲得」していくことが私たちに切に求められている。「基調（2006）」で示された実践の方向性は、その課題の達成の一つの在り様として確かな筋道を私たちに提起しているのである。

---

8 シャンタル・ムフ著、千葉眞・土井美徳・田中智彦・山田竜作訳『政治的なるものの再興』日本経済評論社、1998 年、46 頁。なお引用した部分は、ムフの使用する重要な概念である「民主主義的等価性」（democratic equivalences）に関する訳注である。

京生研での学習に参加する度に、自分の非力さを実感することが今なお続いている。だがそれにへこたれることなく、学習と研究の輪のなかに飛び込み、「初期の集団づくりのダイナミックな展開」の筋道や「共有課題」を明確化していく指導の筋道を明らかにする営みに参加していきたいという思いは常に湧き続けている。この場を借りてそのことを改めて書きとめ、この小論を閉じたい。

「共通する苦悩」の意識化への挑戦
—2007 年度京生研基調を読みひらく—

福田 敦志（大阪樟蔭女子大学）

はじめに

ある小学校での、七月半ばの出来事である。

プールが雨のため中止となり、６年生の子どもたちは臨時の学級会で、主導権を握る３人の男子の意向により強引に決定されたバスケットボールをそれなりに楽しみ始めていた。もっとも、バスケという選択に不服の４人ほどの男子は、倉庫にあったバランスボールでじゃれあい、女子はボールに群がる数名を除いて、センターライン上に立ち尽くすようであったが。

その光景を、体育館の入口付近から窺う一人の男の子がいた。彼の二つの拳は、包帯でぐるぐる巻きにされていた。彼の傍らには、体育館の中へと誘おうとする担任教師の姿があった。教師の両腕は、出来たばかりの大きなかさぶたが数箇所、生々しく残っていた。少年は、前日、職員室の窓ガラスを３枚叩き割った。「モウヤメテクレ、モウヤメテクレ」と泣き叫びながら。

彼の生きる生活現実の一部を伝え聞いていた時、「共生関係を形成されずにきた子ども」という 2007 年度京生研基調提案「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」[9]（以下、「2007 基調提案」と略す；他年度の基調についても同じ）の標題に掲げられた言葉を彼に重ねていた。しかし、体育館での子どもたちの様子を見るにつけ、標題が「共生関係を形成されずにきた子ども<u>たち</u>」（傍点は筆者）である必然に改めて思い至った。

例年のことではあるが、京生研の基調提案は、私が教育の現実の一端に触れたとき、気がつくと自己内対話の最も重要な相手の一人として確固たる地位を占めている。それほどの存在感をもつ京生研の基調提案についての「私の読み」を提起し、自己内対話に留めることなく、具体的な他者との対話を呼びかけたい。この小論では特に、京生研が基調提案のなかに書き記し、積み重ねてきた理論的成果を呼び起こしながら、「2007 基調提案」がもつ意義を明らかにしていくことで、その試みに挑戦してみたい。

１．形成されていない「共生関係」とは何か

子どもたちが味わうことができないままでいる「共生関係」とは一体どのような関係であるのか、「2007 基調提案」は必ずしも明示的ではない。したがって、「2007 基調提案」のなかに描かれる子どもたちの現状を整理することで、実現していない関係としての「共生関係」を浮かび上がらせる必要がある。

「2007 基調提案」は、私たちの目の前にいる子どもたちがつくりだしている対他関係について、「人と人とのつながりを○か×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」関係として端的に指摘している。また、「他者と交わることをこれまでにも増して臆病にさせられている」状況と、「学力競争・忠誠競争とその補完としての『何でもあり』」の複合的な圧力にさらされて、「最も困難な課題を抱えた子どもたち」が「社会的な弱者にさせられ

[9] 「2007 基調提案」から引用する際は、筆者の手元にある「最終案」のものからである。したがって、具体的な頁数等を示すことはできない。あらかじめご了承願いたい。

ていく」状況とを重ね合わせることで、子どもたちが「対他関係形成作用」をもつコミュニケーション機能としての言葉や「内的対話手段」としての言葉を十分には発達させていない状態で生きていることを指摘する。このことは、子どもたちが自らの葛藤を互いに言語化していくことに著しい困難があることを意味する。すなわち、子どもたちはお互いが何を思い、何に苦悩しているのかを想像し、交流するための手段を奪われた状態に生きているのである。

このことは、「2007 基調提案」に記された「指導を拒否する子ども」の分析で裏づけられる。

「最も困難な課題を抱えた子ども」の裏側にある、「一人では抱えきれない苦悩と対抗できない抑圧」が言語化されることなく、したがってその苦悩を聞き取られることもないまま放置される場合が多いのは、「2007 基調提案」に引用されている高木実践のなかの隆信の例に明らかである。それだけではなく、「最も困難な課題を抱えた子ども」に侵害されてきた子どもたちもまた、事態が悪化するばかりの経験に由来する指導拒否の状況を呈するが、それは言葉の無力さをその身体に刻みつけながら生きていることを表してもいよう。

このようにみてくるならば、「2007 基調提案」が描こうとした「共生関係」がおぼろげながら浮かび上がってくる。つまり、子どもたちに保障すべき「共生関係」とは、自らの思いや苦悩、願いを言葉で表現することを互いに励まし合い、聞き取り合いながら、苦悩からの解放や願いの実現を互いに支え合ったりする方へと歩んでいく関係として構想されていると考えることができよう。

だがここで振り返ってみるならば、こうした「共生関係」が何ゆえに形成されないまま子どもたちが生きてこざるをえなかったのかについて、ずっと追求してきたのが他ならぬ京生研であった。

２.「共生関係を形成されずにきた子どもたち」に流れ込む京生研の理論的成果

既に多くの論者たちが指摘しているように[10]、「1994 基調提案」[11]は、私たち京生研に集う者たちにとって格別の意味を持つ。そこには、京生研の思想と実践の根幹をなす、「課題を抱えた子どもの側からの集団づくり」の必然や、「共感的指導」「共闘的指導」「共生的指導」の定義が明文化されているからである。

「1994 基調提案」は、1980 年代の京都の子どもたちの分析から始まる。そこでは、校内暴力期後の差別・選別体制の確立のなかで子どもたちの世界は「貧困問題と能力主義との二重のふるいのなかに閉じ込められて」いると指摘される。そのなかで行動を乱す子どもを、「1994 基調提案」は「子ども集団によって最も抑圧されてきた」子どもとして把握し、その行動に「学校状況を無自覚に批判」し、「集団の価値観を揺さぶる芽を感じ」ていた。そのような子どもたちだからこそ、「私たちが作り上げたい共同的価

---

10 「1994 基調提案」は次年度以降の基調提案でもくり返し言及されてきたし、『生活指導』誌においても高橋廉氏が紹介・分析している。高橋廉「京都支部の基調提案が問うているもの―『京生研基調提案』と藤木実践を検討する」『生活指導』第 481 号、1995 年 3 月、38－45 頁所収参照。最近では、谷尻治「ここに宿る 京生研の初志―初期の京生研基調提案」『K の世界』第 50 号、2007 年 2 月、76－85 頁がある。

11 「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」『K の世界』第 2 号、1994 年 8 月、1－6 頁所収。

値を求めている」子どもであるという分析を示していた[12]。

この時すでに、「課題を抱えた子ども」を「子ども集団によって抑圧された存在」と見なしていた事実に注目しておきたい。また、「課題を抱えた子ども」の自立の見通しのなかに、他の子どもとの「共通の課題を見据えていく」ことが実践方針として言及されていたこともおさえておく必要があろう[13]。

だが何より重要なことは、「課題を抱えた子ども」こそ「私たちが作り上げたい共同的価値を求めている」という認識から必然的に導かれるのだが、そうした「共同的価値」に向かうはずの「もう一人の自分」を発見し、支え、励まし、教師に挑みかからせさえしながら、彼ら／彼女らの自立を支えていく「共感」「共闘」「共生」の実践構想が提起されたことである[14]。京生研の歴史は、この実践構想のもつ思想と方法の深化・発展に努めてきた歴史でもあるのである。

こうした方向での理論的・実践的な追求の積み重ねは、1998 年に一種の質的な深まりを経験する。

「子どもの実態をとらえなおす」[15]と題された論文のなかで、子どもの世界に浸透する暴力性と、「学校秩序」を相対化する子どもが以下のように分析される。すなわち、「学校秩序」の抑圧が強化されればされるほど子どもの世界のなかに暴力性が浸透すると同時に、「課題を抱えた子ども」を排除することで結果的に自らが排除されないようにするための行動を強化していくという悪循環が生じる。そのなかで、「学校秩序」を相対化し、その秩序に従属している自らを解放するにあたって、新自由主義のイデオロギーが大きな役割を果たしていることが指摘される。

この成果をふまえて作成されたであろう「1998 基調提案」において、子どもの生きる世界は次のように分析される。まず、強化される受験・管理体制のなかでの子どもたちの「生きづらさ」「息苦しさ」は共通のものであるという把握がなされる[16]。また、新自由主義政策が展開する情勢のなかでの成長を余儀なくされてきた子どもたちは、「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たまま」でいる。だが、「少年期、思春期の発達の節目にかかるなかで、自立要求の芽ばえに発する仲間と結びつき、仲間ととも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」にあたって、様々なトラブルを引き起こすことになる。なぜなら、仲間を求める発達要求を疎外するものこそ、自らのなかに取りこんだ支配的他者のもつ新自由主義的価値観だからである。したがって、「1998 基調提案」は子どもの苦悩を、仲間を求める発達要求と、自らのなかに巣食う新自由主義的価値観との矛盾のなかに見出し、それを顕在化させ、自分本位的性格と現実の人間関係を変革する方向へ向かって共闘していくことを提起したのである[17]。

発達要求と新自由主義的価値観との矛盾として子どもの苦悩を把握することは、子どもたちのあいだに共通する課題を彼ら／彼女ら自身が自覚し、共有していくことを容易にするはずであった。しかしながら、現実の子どもたちの状況は、そうしたある種の希

---

12 同上論文、2－3 頁参照。

13 同上論文、3 頁参照。

14 同上論文、４－６頁参照。

15 『Kの世界』第 16 号、1998 年 4 月、7－11 頁所収参照。

16 「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」『Kの世界』第 17 号、1998 年 7 月、22 頁参照。

17 同上論文、26－27 頁参照。

望的観測を許さない。

京生研は、「1999 基調提案」において、自分本位性を削ぎ落とすことの困難さの原因分析に基づいて、「基本的信頼感の獲得が不十分な子ども」という名づけを与える[18]。それは、子どもの苦悩を読み取るにあたっての、虐待や放置によるアクティングアウトする子どもという視角であった。こうした子どもたちは、幼児期において仲間との関わりの要求を拒否されるだけでなく、少年期においても再びその要求を拒否されることで、現象としての困難が突出していくことになる[19]。「課題を抱えた子ども」は、家庭内での暴力／放置と学校や友だち関係での抑圧と排除という、二重に抑圧される状況に追い込まれるからである。このことによって、仲間を求める発達要求と自己のなかの新自由主義的価値観との矛盾という、共有されるはずの課題がベールに覆われたままでいることへの危機感が、「1999 基調提案」の行間に込められているように思われる。

「1999 基調提案」のなかで明らかにした問題状況を生きる子どもたちを前にして、京生研は、「2001 基調提案」のなかで、理論的にも実践的にも深化・発展を再び経験する[20]。「課題を抱えた子ども」を「集団の課題に抑圧された」存在としてはっきりと認識し、その認識に依拠しながら、「中間層」の子どもたちに「適応層」という名づけを行い、「両極をつかんで中間を率いる」ことから「両極をつかんで中間（適応層の課題）をあぶり出す」という実践方針の把握がそれである。このことについて、節を改めて考えてみたい[21]。

３．「共通する苦悩」を共有化する手段としての「適応層」への着目

リーダーにも「課題を抱えた子ども」にも位置づけられない「中間層」の子どもたち。彼ら／彼女らは、校内暴力期において「両極の影響で行動を決定する層」であった。だが、新自由主義的価値観の浸透のなかで、「課題を抱えた子ども」が「崩れていくのは個人の弱さ」であるとし、そうした子どもたちを、明確に排除する思想を持ち始めたと、「2001 基調提案」は指摘する[22]。

だがその一方で、こうした排除する思想を持ち始めた子どもたちは、「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」存在であり、「安心して語れる仲間をつくり出せず、自分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」子どもたちでもある[23]。こうした把握は、京生研が子どもたちの対他関係の在り様について一貫して主張してきた分析と同じであるが、「課題を抱えた子どもたち」を「適応層から排除された子どもたち」と把握することで、次のような認識をえることになる。すなわち、「適応層」の子どもたち自

---

18 「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」『K の世界』第 21 号、1999 年 6 月、2－4 頁参照。

19 同上論文、5 頁参照。

20 「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」『K の世界』第 29 号、2001 年 7 月、1－8 頁所収参照。

21 竹内常一氏は、この指導方針の転換についてもっと議論すべきではないかと指摘している。竹内常一「『K の世界』との対話（その１）―祝辞と助言」『K の世界』第 50 号、2007 年 2 月、19 頁参照。本稿は、この呼びかけに対する現時点での筆者の応答でもある。

22 『K の世界』第 29 号、2－3 頁参照。

23 同上論文、3 頁参照。

身もまた対他関係の構築において大きな苦悩を抱えているが、そのような子どもたちによって排除された「課題を抱えた子ども」は子ども社会のなかで最も大きな抑圧を受ける存在であり、その意味で、「集団における民主化の課題が集約」された子どもたちだという認識である[24]。

こうした子ども把握に基づいて、京生研は「両極をつかんで中間をあぶり出す」という実践の方針転換を提起する。この時教師は「課題を抱えた子ども」の「もう一人の自分」を発見し、励まし続ける指導の筋道に、「適応層に埋もれるリーダーを参加させながら、そのリーダーに集団の現実を教え批判的に介入する自覚を育てる」。このことによって「適応層の中心にいる子をあぶり出す」のであるが、それは「両極の子どもたち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。それは決してその子の「行為を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読みとり、平和的な関係性を目指して連帯的追求を仕掛けていく」ことなのであった。換言するならば、「中間をあぶり出す」という実践構想は、「二重、三重に囲われた偽の現実ははぎとっていくこと」に他ならない[25]。

このように改めて整理するならば、「2001 基調提案」における実践方針の「転換」とは、ここまで積み重ねてきた京生研の理論と実践の蓄積に対する根本的な転換ではないことがわかる。新自由主義的政策の展開のなかで、「課題を抱えた子ども」の生活背景がより一層深刻化していくことで、彼ら／彼女らの抱える苦悩が容易には共感し難いほどに突出し、ますます子どもたちが分断されていく。こうした現状のなかで、共通するはずの苦悩を子どもたちがいかに共有していくのか、それを追求する実践構想として、この「方針転換」が提起されていると考えられるのである。

この意味で、「2001 基調提案」は、集団指導の思想と方法を、それ以前よりもさらに重点的に提起したものであると読み取る必要があるのである。

４.「2007 基調提案」の意義

教育再生会議の報告を持ち出すまでもなく、「課題を抱えた子ども」の排除を公然と要求する社会的勢力の存在を否定することはできない。こうした状況のなかに生きる子どもたちは、「教師に相談することなく、関係機関に助けを求める」という「2007 基調提案」の指摘にみられるように、より大きな権力に頼って現状を暴力的に変革しようとさえしているかのようである。このことと「人と人とのつながりを○か×かで判断する」子どもたちの状況とを重ね合わせて考えるならば、「課題を抱えた子ども」を暴力的に排除しようとする心性は今まで以上に浸透していると考えざるをえない。すなわち、「われわれ」と「やつら」の境界線を引く状況が、拡大の一途をたどっているのである。

だがその一方で、「われわれ」の側にもぐり込んだ者も、「やつら」として名づけられた者も、いずれもコミュニケーション機能及び内的対話手段としての言葉の発達が保障されていない現状に鑑みるならば、お互いに「自分とは何者なのか」「自分はこのまま生きていてよいのか」に対する答えにたどり着くことができず、苦悩から解放されることはない。その意味で、「2007 基調提案」で引用されている高木実践と中川実践とが、話し合いの重要さや楽しさを強調することは偶然ではない。

---

24 同上。

25 同上論文、3－4 頁及び 8 頁参照。

また、「われわれ」と「やつら」との境界線を意識的に無効化する実践を、高木氏は追求してもいる。そのことは、「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」る場面に典型的である。もちろんこの場面は、隆信の口から事実確認を引き出すために山内との関係を利用するという場面ではない。そうではなくて、隆信に自分がつくり出したい世界を教師の指導と保護及び、学級の公的な取り組みであるという事実に依拠しながら、自分たちが平和的に生きるためのルールを隆信に実感させようとする取り組みと読むべきであろう。

さらに、京生研が大切にしてきた実践構想としての「共感」「共闘」「共生」について、「2007 基調提案」は密かに、しかしはっきりと一つの見解を打ち出してもいる。それは高木氏が隆信に対して「俺か過去か？」と迫る場面を、共闘的指導の典型だと表明していることである。

「2007 基調提案」は、「(他者を侵害し、指導を徹底して拒否してきた子どもの；引用者註) 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」とし、その典型としてこの実践場面を引用している。この項の終盤に書かれた「教師の隆信への共感は、クラス集団と (ママ) 広がり始める」との言及が混乱をきたすが、それとても、彼の「もう一人の自分」を支えるために、クラス集団の支えをえようとする指導であることを理解するならば、この場面ではすでに共闘的指導を展開していると把握することができよう。「共感的段階」という、かつて京生研の実践が数多く陥っていたとされる実践状況を再び招来させないためにも、この高木実践に関する「2007 基調提案」の読み開きを私たちは大切な成果の一つとして受けとめる必要があろう[26]。

おわりに

この小論は、残念ながら未完である。このことを告白することは、筆者にとって痛恨の極みであるが、現時点での筆者のおかれている個人的状況と力量では、ここが限界であった。批判は甘んじて受けたい。

未完である所以は、京生研の基調提案の歴史のなかに「2007 基調提案」を位置づけると言いながら、実際には 2002 年度～2006 年度のものについての検討をこの小論においては十分に展開できなかった点にある。とりわけ「2003 基調提案」は被虐待児の問題に正面から取り組んでおり、そこでの分析と方針は、この小論で述べた、共有課題を意識化していく問題を考える上で重要な役割を果たすはずであるにもかかわらず、そのことが十分に達成できていないという本稿の限界は、筆者自身が真摯に受けとめるべきものと考えている。

未完の部分に関して必ずや他日を期して挑戦し、京生研での議論に参加し続けていきたいという意思を表明し、この小論を閉じたい。

---

[26] 高木実践を共闘的指導の典型としてみる「2007 基調提案」についての分析に際し、「1995 基調提案」に対する宮本誠貴氏による指摘に示唆をえている。その指摘とは、京生研の言う「共感的段階」「共闘的段階」「共生的段階」とは、それぞれ共闘的段階の「初期」「中期」「後期」として考えた方がよいのではないかという指摘である。宮本誠貴「1995 年度京生研大会基調提案『個人指導における共感的指導の在り方を問い直す』の分析」『K の世界』第 11 号、1996 年 12 月、47－53 頁所収参照。

「共闘的指導」の明確化への挑戦
—2008 年度京生研基調提案を読みひらく—

福田 敦志（大阪樟蔭女子大学）

はじめに

本稿は、2008 年度京生研基調提案「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」[27]（以下、「2008 基調提案」と略す；他年度の基調提案についても同じ）を 1994 年から続く京生研の基調提案の歴史のなかに位置づけ、発展の方向性を構想することを主たる目的とするものである。

「2008 基調提案」の主題の一つは、後述するように、中川拓也氏の苦悩を京生研としてどのように批判的に継承していくのかという点にある。容易には共感し難いほどにアクティングアウトする、最も困難な「課題を抱えた子ども」の苦悩をいかにして分析し、方針を立てていくか、換言するならば、子どもたちの「苦しみを解き明かす『知恵』」と「その苦悩を生み出している抑圧を乗り越えていく『術』」をいかに子どもたちに提起できるかが、改めて私たちに問われたのである。

したがって本稿では、上述の目的を達成するために、まず最も困難な「課題を抱えた子ども」たちの苦悩を解き明かす「知恵」とその苦悩を生み出す抑圧を乗り越える「術」を京生研の基調提案はどのように描いてきたのかについて、簡単に整理してみたい[28]。次に、「術」の到達点として描かれる「共闘する集団」を育てる指導の具体的な在り様について、「2007 基調提案」と「2008 基調提案」の到達点を整理する。さらに、「知恵」として提起された「It（物）」として扱われた経験という視点について批判的に検討することを通して、「共闘」を可能とする指導の視点とその課題を明らかにしていきたい。

１.「2008 基調提案」の主題と京生研の遺産

（１）主題としての中川氏の苦悩

周知のように、中川拓也氏は京生研の実践をリードする実践家の一人であり、京生研は基調提案のなかで彼の実践を何度も取り上げてきた。

しかし、「2008 基調提案」における彼の実践の取り上げ方は、従来のそれとは趣を異にする。ここには、中川氏が「Ａ男の見境のないような暴力性」を分析しきれずにいたこと、Ａ男から被害を受けた子どもやＡ男の仲間に対して「今は近寄るな」という方針を提起してしまったこと、さらには、「仲間の中でＡ男の自立に迫る方針をもてず」、学校外の世界での居場所づくりという方針しかもつことができなかったことという、苦渋に満ちた総括が記されている。基調小委員会での議論においても、中川氏ほどの実践家が十分な分析をし、方針を立てることができなかったのはなぜか、それほどまでのＡ男の苦悩とはいったい何なのかについて議論された。

---

[27] 「2008 基調提案」から引用・参照する際は、筆者の手元にある「最終案」のものからである。したがって、具体的な頁数等を示すことはできない。あらかじめご了承願いたい。

[28] 本稿では特に「2001 基調提案」以降を主たる検討対象とする。「1994 基調提案」から「2001 基調提案」への発展の軌跡と「2007 基調提案」との関連については、以下に示す拙論を参照してほしい。福田敦志「『共通する苦悩』の意識化への挑戦—2007 基調提案を読みひらく」『K の世界』2007 夏の特別号、2007 年 8 月、43－49 頁所収（なおこの拙論は、『K の世界』第 53 号、2007 年夏、15－21 頁に再録されている）。

以下では、容易には共感し難い行動を起こさざるを得なかった子どもたちの苦悩を解き明かす「知恵」と「術」を 2001 年度以降の京生研の基調提案がどのように構想してきたのかについて、簡単に振り返ってみることにしよう。

（２）子どもの苦悩を解き明かす「知恵」と「術」の遺産

すでに別のところで述べたが[29]、「2001 基調提案」のなかで、京生研は理論的にも実践的にも深化・発展を経験する。

「課題を抱えた子ども」を排除する思想を持ち始めた「中間層」の子どもたちは、「問題層へと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」存在であり、「安心して語れる仲間をつくり出せず、自分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」子どもたちである。「2001 基調提案」はこうした彼ら／彼女らに「適応層」という名づけを行う。このような対他関係の構築において大きな苦悩を抱えている「適応層」の子どもたちによって排除された「課題を抱えた子ども」は、子ども社会のなかで最も大きな抑圧を受ける存在であり、だからこそ「集団における民主化の課題が集約」された子どもたちだと「2001 基調提案」は告げるのである。

子ども集団へのこうした分析に基づいて、「2001 基調提案」は次のような指導構想を提起する。すなわち、教師は「課題を抱えた子ども」の「もう一人の自分」を発見し、励まし続ける指導の筋道に、「適応層に埋もれるリーダーを参加させながら、そのリーダーに集団の現実を教え批判的に介入する自覚を育てる」。このことを通して、「適応層」の子どもたちに「両極の子どもたち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」のであるが、決してそれはその子の「行為を悪として断罪するのではなく」、その子のなかにもある「発達苦悩を読みとり、平和的な関係性を目指して連帯的追求を仕掛けていく」ことであった。新自由主義的政策が展開していくなかで、「課題を抱えた子ども」たちの抱える苦悩が容易には共感し難いほどに突出し、子どもたちがますます分断されていくなかで、共通するはずの苦悩を子どもたち自身がいかに共有し、それを乗り越えていくかを追求する指導が構想されたのである。

「2002 基調提案」[30]と「2003 基調提案」[31]は、上述した「2001 基調提案」の直接的な延長線上に位置している。新自由主義イデオロギーが個々の家庭や学校現場にいっそう浸透してくるなかで、「課題を抱えた子ども」たちは子ども集団から排除されるだけでなく、学校そのものから排除される、すなわち教育的な指導の対象外として扱われ始めていることが指摘される。こうした状況に対し、目の前にいる「課題を抱えた子ども」たちがつくり出している関係性（横軸）の分析と彼ら／彼女らの生育史（縦軸）への分析を重ね合わせながら指導の方針を立てるべきことが提起される。この時、「課題を抱えた子ども」たちが半ば無意識につくり出している集団に対し、そこに共通する発達課

---

29 以下で触れられる「2001 基調提案」に関する考察は、註 2 で示した拙論の該当部分（46－47 頁）を再構成したものである。

30 「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」『K の世界』第 33 号、2002 年夏、1－12 頁所収参照。

31 「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」『K の世界』第 38 号、2003 年秋、1－10 頁所収参照。

題があることを見抜き、その克服への筋道をともに歩ませていくことで、その集団を共同グループへと発展させていこうとする指導構想があったことは注目されてよい[32]。

この頃から、子どもたちの苦悩の深さを導く被虐待体験や積み重ねられた排除の体験を意識化し始め、それらに由来する苦悩が子ども集団だけでなくや教職員集団においても、容易には共感されないことへの問題意識が京生研において鮮明になってくる。だからこそ「2004 基調提案」[33]では、「課題を抱えた子ども」とのあいだに「ケアと応答の関係」を構築し、それを子ども集団に拡大させていく指導構想が提起された。だが他方で、この時期の基調提案を実践的に支えていた高木安夫実践において、高木氏が「課題を抱えた子ども」たちに対して発達課題を共有する仲間関係にとどまることなく、それぞれの子どもたちに多様な集団を保障する実践を展開していたことに関して、十分には意識化できていなかったことは惜しまれる。

「課題を抱えた子ども」たちの苦悩に共感することのが困難であることへの問題意識をもちながら、「2005 基調提案」[34]において、京生研は「課題を抱えた子ども」たちの苦悩が思春期葛藤に由来するものではなく、乳幼児期からの発達疎外が複雑に絡み合った末の苦悩ではないかという仮説を提起するに至る。この時、彼ら／彼女らは、自らが何によって苦悩させられているか明確に意識できないからこそ余計に苦しむことになるとされた。こうした子どもたちに対し、「ケアと応答の関係」を構築していくと同時に、彼ら／彼女らが「誰」あるいは「何」と闘うべきなのかを意識化させていく方向で対話を展開していく必要があることを、「2005 基調提案」は提起する[35]。

以上のように「2001 基調提案」から「2005 基調提案」で提起された子ども分析や実践構想の視点は、「2006 基調提案」[36]において中間的な総括がなされる。ここでは、「課題を抱えた子ども」たちがよりいっそう排除されたり、指導の対象外とされたりする状況が進行していると同時に、学校全体において子どもたちや教職員への管理主義的統制が進行しているなかで、改めて「誰一人として排除しない」実践を一貫して追求していくための初期指導の視点や職場づくりの視点が提起される。

この中間的な総括をふまえて、「2007 基調提案」[37]において京生研は「共闘的指導」を今まで以上に意識的に追求し始めることになる。この「2007 基調提案」は「2001 基調提案」にも比すべき京生研の思想と実践の深まりを示したものとしての意義をそなえていると思われる。ここで節を改めて、「2007 基調提案」を少し検討してみたい[38]。

---

32 このことに関しては、2002 年 8 月に刊行された船越勝他編著『共同グループを育てる―今こそ、集団づくり』（クリエイツかもがわ）の影響があることは当然である。

33 「子どもの苦悩をともに悩める教師をめざして」『K の世界』第 41 号、2004 年夏、2－9 頁所収参照。

34 「重い発達課題を背負った子どもの指導と職場づくり」『K の世界』第 45 号、2005 年夏、7－12 頁所収参照。

35 この提起はその後、高木安夫氏が隆信という子どもに「俺か過去か」と迫り、また「100 か 0 か」という意識を乗り越えさせようとする実践に結実していくことになる。この点については、本稿の 2－(2)で改めて言及する。

36 「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」『K の世界』第 48 号、2006 年夏、7－13 頁所収参照。

37 「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」『K の世界』第 53 号、2007 年夏、3－10 頁所収参照。

38 「2007 基調提案」については、註 2 で示した拙論においてすでに考察しているが、ここでは「共闘的指導」の具体的在り様及び「2008 基調提案」への接続という観点から考察を加えてみたい。

２.「共闘」する集団を育てる指導の視点

（１）「共闘的指導」の強調

「2007 基調提案」のタイトルにも掲げられている「共生関係」の内実について、「自らの思いや苦悩、願いを言葉で表現することを互いに励まし合い、聞き取り合いながら、苦悩からの解放や願いの実現を互いに支えあったりする方へと歩んでいく関係」として構想されていることを、筆者は以前に明らかにした[39]。こうした関係を形成されずにきた子どもたちは、乳幼児期、少年期、前思春期の全ての課題を重層的に背負わされた子どもたちであり、「対他関係形成作用」をもつコミュニケーション機能としての言葉や「内的対話手段」としての言葉の未発達な存在であった。

「共生関係を形成されずにきた子ども」の典型として言及された高木安夫実践における隆信と中川拓也実践におけるＡ男に共通する現象として興味深いのは、いずれの子どもとも教師との一対一の関係の構築が困難であり、したがって「ケアと応答の関係」を教師―子どもの関係に閉じ込めることが事実上不可能であったということである。

ここで、高木氏が取り組んだ「直線的関係（教師―子ども関係のこと；引用者註）を越える実践」の順次性について、「2007 基調提案」に依拠するならば次のように整理することができる。すなわち、①「課題を抱えた子ども」からの攻撃的な呼びかけに対し、「傷つかない見本」として子どもたちの前に立つ、②侵害しない教師として立ち現れる、③もっとも困難な「課題を抱えた子ども」以外の子どもが起こすトラブルに対して具体的な分析と方針を提示し、そのトラブルを解決していくことで、子どもたちから、とりわけ「適応層」に眠るリーダーたちからの信頼と教師の指導に対する合意を獲得していくとともに、安全で安心できる場としての学級を確立していく、④そうした関係に依拠しながら、最も困難な「課題を抱えた子ども」の課題に迫っていく、⑤最も困難な「課題を抱えた子ども」は、その子一人では抱えきれない苦悩があり、彼ら／彼女らをそうした状況へと追い詰め、抵抗することが困難なほどに抑圧の力が作用していることを分析し、その力を乗り越える（＝自立する）方向に向かって「共闘的指導」を展開していく、という筋道である[40]。

（２）「共闘」する集団を育てる視点

「2007 基調提案」は、「課題を抱えた子ども」に対する「共闘的指導」を展開するにあたって、彼ら／彼女らの自立への闘いに「共闘」しうる集団の存在が必要不可欠であることを示した。こうした集団を育てるにあたって、「2007 基調提案」は、「課題を抱えた子ども」たちがつくる関係性（横軸）への分析と彼ら／彼女らの生育史（縦軸）への分析とを重ね合わせながらも、発達課題を共有した子どもたち同士や類似した家庭的背景の子どもたち同士による集団の形成にはこだわらない。むしろ、教師と「課題を抱えた子ども」との一対一の関係では成立しない対話が、彼ら／彼女らが友だちになりたいと願っている子どもが媒介となることで成立するという事実に依拠した集団を彼ら／彼女らに保障しようとしていく。高木実践における「隆信研究会」等はその典型であろう。

そのような集団を前提にしつつ、「共闘的指導」の重要な視点として、「課題を抱えた子ども」たちの自己決定を支えていくことが目指される。「俺か過去か」と迫り、隆信

---

39 前掲拙論、『K の世界』2007 夏の特別号所収、44 頁（あるいは『K の世界』第 53 号、16 頁）。

40 「2007 基調提案」『Kの世界』第 53 号、6－10 頁参照。

に自らに苦悩を背負い込ませている経験を言語化させることでその苦悩の源泉を見つめさせたり、隆信をして「100 か 0 か」の思考及び行動の様式に陥らせる彼の弱さを指摘し、それを乗り越えていく筋道を提起して、彼にそれを自らの意志で選びとらせようとする場面はその典型であろう。「共闘的指導」にあっては、「課題を抱えた子ども」を苦悩させる何モノかへの明確な分析に依拠しながら、それを彼ら／彼女ら自身にも意識化させ、乗り越える筋道を自己決定させていくことが、重要なポイントとなるのである。

翻って「2008 基調提案」との対話を再開しようとしたとき、中川氏の苦悩の源泉が改めて浮かび上がる。中川氏はＡ男自身が何によって苦しめられているのか明確に分析することが十分にはできず、それだからこそ、Ａ男とともに苦しむことになった。その結果として、Ａ男の自立への闘いに明確な方針を提起できないこととともなったのである。

しかしながら中川氏は、Ａ男と出会った中 2 の一年間にあっては、苦闘しながらも、サッカー部や体育大会等への指導過程のなかで、「共闘的指導」を展開できていたはずである。にもかかわらず、なぜ中 3 のある時期以降、「共闘的指導」の展開は挫折させられてしまったのか。その問いは、「2008 基調提案」を私たちが引き受け、さらに発展させていく上での最重要の課題である。

以下では、この問題意識に基づいて、「2008 基調提案」との対話を試みてみよう。

３．子どもの苦悩の源泉への接近

（１）「It（物）」として扱われた経験という分析の妥当性

Ａ男の暴力の意味を十分には分析することのできなかった中川氏の苦悩に寄り添いながら、「2008 基調提案」は、Ａ男の暴力の背後に「It（物）」として扱われた経験を見ようとする。この見方は、2007 年度の近畿地区学校の基調提案のなかで、幼児期においてネグレクトの環境を生きた子どもに刻み込まれた経験として提起されたものである[41]。確かに、中川氏の目の前で振るわれたＡ男の暴力は、他者をまるで物のように扱った行為として見ることも可能であり、その行為をすでに彼自身が知っている、つまり自らに対して行われた行為であると分析することは妥当性を十分に持つであろう。

しかしながら、Ａ男はサッカー部での活動や体育大会等に向けた学級の取り組みにおける中川氏の粘り強い指導のなかで、中川氏はもちろん部活や学級の仲間たちと互いに人として関わり合おうとしていたことを想い起こそう。Ａ男は常に「It（物）」として扱われた経験に支配されていたわけではないのである。

そうであるならば、なぜ中 3 のこの時期にその経験に支配されたように見えたのか、なぜ彼は再び言葉を失い、暴力性を前面に出さざるをえなかったのかをこそ徹底的に問うべきではないだろうか。さもなければ、被害体験の想起というＡ男に対する縦軸の分析の前に、その時点での横軸の分析が力を失ってしまうことになりかねないのではないだろうか。

（２）「環状島」というたとえ

精神科の医師としてトラウマ被害者の回復支援に従事し、医療人類学者としてトラウマについての社会・文化的な研究を行っている宮地尚子氏が、トラウマのことを語る上で「環状島」というモデルを仮説的に提起している。ここで宮地氏の提起に依拠しなが

---

[41] 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』を紡ぎ直す」『Ｋの世界』第 56 号、2008 年春、20－25 頁所収、特に 21 頁参照。

ら、その「環状島」というモデルについて整理してみたい[42]。

まず、カルデラのような形をした、海に浮かぶ島を思い描いてほしい。その島の中心には「内海」があり、それを取り囲むように尾根へとつながる斜面（「内斜面」）とその尾根から「外海」へとつながる斜面（「外斜面」）によって、「環状島」は形成される。「内海」に近づけば近づくほど、声を挙げる力を奪われていくが、「内海」に沈む／沈みゆくものを直接に手を引いて助けるべく「内斜面」に立つ者がその問題の当事者であり、「仲間」である。また「外斜面」に立つ者は、当事者ではないがその問題に関心をもつ「味方」である。「外海」に漂う者はその問題に無関心な者である。「内海」の中心地（＝「ゼロ地点」）の真上に加害者はかつていたが、被害者にとって加害者は今もそこに「いる」。

宮地氏によれば、たとえば女性に対するセクシャル・ハラスメントは女性差別や労働権の侵害等の複数の観点から問題化（＝イシュー化）することが可能であるが、そのイシュー化に応じたそれぞれの「環状島」を描くこともまた可能である。この時、女性差別をイシュー化した「環状島」と労働権の侵害をイシュー化した「環状島」とでは、「内斜面」と「外斜面」に立つ者は異なってくる。すなわち、当事者と非当事者、「仲間」と「味方」に誰がどのように位置するのかは、何を問題として設定するかによって変わってくるのである。

以上のような「環状島」という視点から「2008 基調提案」で取り上げられた中川実践を見つめ直すならば、次のように言うことができよう。

中 2 の頃のサッカー部でのトラブルや体育大会等での取り組みの過程におけるトラブルについて、A 男の行動を左右する「ゼロ地点」に何が潜んでいるのかは明らかにならないまでも、中川氏やサッカー部員や学級の仲間たちがそれぞれ「内斜面」「外斜面」に位置づくことで彼の声を引き出し、問題の解決に向けて彼の行為を支えていくことができていた。

しかしながら、中 3 になって、他のクラブとのいさかいを起こし始めた頃になって、それまで「内斜面」や「外斜面」に位置していた者たちは、目の前のA男の行為を問題化することができなかった。この時、彼の行為に関する「環状島」のほとんどは「海」に沈み、「内斜面」に位置していた者も「外斜面」あるいは「外海」へと投げ出され、その結果としてA男の声を奪うことにつながってしまったのではないか。この時、A男の眼には今まで「仲間」（＝「内斜面」に立つ者）だと思っていた存在が実は「よそ者」（＝「外斜面」に立つ者）に過ぎない者として映るようになり、結果として裏切られ感を抱いて（「よそ者」は今も「味方」であるにもかかわらず）、自らつながりを断ってしまおうとしたのではないだろうか[43]。

この時、中川氏を始めとした「よそ者」として認識された者たちが作戦会議の場をもち、今現在、A男がどのような問題であがいているのか、彼が何と闘おうとしているのかについて話し合う場をもてていたならばどうであったろうか。また、自分たちはA男にとって「よそ者」に過ぎないとしても「味方」であることを彼に納得してもらうため

---

42 宮地尚子『環状島＝トラウマの地政学』みすず書房、2007 年。本稿では特に「トラウマについて語るということ」（1－18 頁）、「複数の環状島」（63－84 頁）、「複数のイシュー化と複合的アイデンティティ」（85－107 頁）、「加害者はどこにいるのか」（151－168 頁）を参照している。

43 ここでの仮説的な分析は、ある問題の当事者と支援者との関係に関する宮地氏の分析に示唆をえている。同上書、85－107 頁参照。

にはどんな取り組みが必要であるのかを話し合えていたらどうだったであろうか。これらのことを通して、何にこそ闘いを挑むべきかについて、A男の自己決定を迫り、彼が選択した行動を「味方」として支えていくことができれば、彼は自立への道を歩み始めていたかもしれないのではないだろうか。

（３）課題としての「共闘」する集団の明確化とその形成

上述したようなA男をめぐる考察がある程度の妥当性をもつならば、中川氏をして自らの実践に強い後悔を味わせている源として、A男の苦悩の源泉に何があったのかを読みきれなかったことに全てを帰すことには慎重である必要があろう。A男を激しい暴力へと突き動かした何モノかによって、その時点までは「仲間」や「味方」としての関係を構築できていたはずの中川氏たちがA男に「よそ者」として認識されてしまっただけでなく、「仲間」や「味方」になる可能性をもった者同士がバラバラになり、A男の自立を支える「共闘」する集団として再結集することができなかったことこそが、中川氏の苦悩を呼び寄せてしまったといえるのではないだろうか。

ここ数年、容易には共感し難いほどの困難な「課題を抱えた子ども」たちと共に生きるための苦闘が報告されている私たち京生研にとって、「課題を抱えた子ども」の自立をめぐる闘いに「共闘」する集団を育てていくことは、まさに共通の課題である。「共闘」を可能とする問題設定（＝イシュー化）の仕方と、それに付随した「仲間」や「味方」の組織の仕方の探求を、「2008 基調提案」は私たちに呼びかけているのである。

おわりに

ある子どもの「味方であり続ける」ことは、その子を「守り続ける」ということと同義ではないということを、私は京生研から学んできた。どんなことがあっても「味方であり続ける」ということは子どもの自立への闘いを支え続けるということであり、そのことは彼ら／彼女らにとっての当面ないしは本来の「敵」は何なのかを明確にしうる分析の力を磨いていくと同時に、「味方」であり続けるための「共闘」する集団をどのように構想し、組織していくか、その具体的な在り様が問われているのだ―私は京生研からそう学んできたのだということを、「2008 基調提案」と対話することを通して、改めて自覚することができた。

この自覚をしっかりと胸に抱きながら、京生研の実践との対話をこれからも進めていく決意を再確認して、この小論を閉じたい。

０７年　京生研基調提案を読んで

佐々木　健

１．はじめに

近隣の学校でのことである。毎日のように続く子どもの暴力で、数度にわたる学級懇談会が連続して開催された。その中で指導責任を問い詰められた担任はついに心身症に陥り現在休職に追い込まれている。長年組合活動に従事し精神的にも揺るぎないと思われていた骨太の教師である。極めて現実的に明日は我が身かと感じさせられている。

京生研はここ十数年にわたって「最も困難な課題を抱えた子どもを柱にした集団つくり」を実践思想としてきた。してきたというより、そこにたどり着いた。いや、たどり着かざるを得なかったと言う方が正しいのかもしれない。「最も困難な課題を抱えた子ども」に共感し、ともに共生・共闘する世界を構築していく・・・・。

当校に赴任して５年。そのうちの３年間を崩壊を繰り返して経験してきたクラスを渡り歩いている。問題行動を繰り返す子どもを「クラスの宝なんだよ」と語りかける日々であったが、まさに地獄の苦しみであった。身体のあちこちに不具合の起こるこの歳では些か苦労が重すぎる。

２．今日的課題に思う

我々は「最も困難な課題をもつ子」を抱くのである。時には対峙対決し、何度も危ない橋を渡り、やっとその子を我が手に抱くのである。その時、そのあまりの重さに「ああ、こいつも地獄だったんだ」と、ほんの少し共感できたことを感じるのである。
子どもの微かな前進を親に伝え続け、ある時、今まで心を開いてくれなかった親が、「先生、よろしく頼みます」と目を潤ませた時に、ほんの少し共生の可能性を感じ取ることができる。最も困難な課題を抱えた子どもを理解し共感することはなまっちょろいものではない。その子の生育歴のすべてが凝固したものなのである。

そこまで子どもと親に入り込まなければ共感を感じ取れないのか。「最も困難な課題」のあまりの大きさに立ち止まり困惑してしまう日々である。まさに「単なる情熱や経験だけでは乗り越えられない苦境」なのである。

これを乗り越えるには「子どもを分析し的確な方針を出す知恵と目、集団をつくっていく技」が不可欠と言うが、そんなことは誰もが知っていること。その知恵と技が何年たっても我が身のものならないから苦労しているのである。高木・中川実践から何を読み開き何を我が身のものにするか。そのことにこそ、この基調を学ぶ大きな意義があるのである。
「単なる情熱や経験だけでは」と言うが、残念ながら私にはそれしかない。しかし教師としてのスタートラインで一番大切なものはこの「情熱」である。この「情熱」に裏打ちされた「目～視点」の向く方向ひとつで我々は彼らの理解者にもなれるし敵にもなるのである。
「また、あいつがしでかした！」「何回言ってもできないんだよ！」「親も親だしな・・・・」職員室での日常的な会話である。とくに大きな課題を抱えた子どもには容赦なく切り捨てる言葉が浴びせかけられる。その言葉から生みだされる「教育的作業」は、まさに隔離か排除か抑圧か嫌悪なのである。彼の心の中で教師は強力な抑圧者として形成される。ある時、その思いは自らを抑圧者に転化させることによって昇華する。

このときに「何故なんだ？」「そうする理由は？」「アイツはなにが言いたいの？」「親の子育てがおかしい？ならばそのどこがどうだったの？」との問い掛けが少しでもなされるなら、そのことによって彼を救うプログラムが動き始めるのである。真に教育が再生する一歩が踏み出されるのである。

私たちは常に教師としてのこの「目」＜視点＞を研ぎ澄ましておかなければならない。「子どものトラブルを○か×で判断する事務的な指導」とまず初戦で対峙するのが、この「情熱」から生みだされる「目～視点」なのであろう。

この「何故なんだろう？」との教師の疑問を解決するためには多くの情報を必要とし、それらを紡ぎ上げる熟考が求められる。その子を抱けるということは、その子のことをどれだけ豊かにしゃべれるかということでもある。しゃべれなければ方針も立てられず、とても「事務的な指導」とは対決できないのである。中川実践の「縦糸」と「横糸」の中から生みだされる実践構想はそのことを物語っている。大いに学びたいところである。

３．侵害しない教師とは

子どもに寄り添う「目～視点」は、子どもに対する教師の構え・雰囲気・空気として現れる。教師というものはプライドの高いものである。「教えること」を生業にしているからであろう。特に教えられる側の子どもたちから馬鹿にされると一番こたえる。顔を真っ赤にして声を荒げる「打撃的で、みせしめ的な指導」を何度見てきたであろうか。特に小学校は威圧・抑圧しやすくこの手の「指導」が横行しがちである。

なにを隠そう私は高木氏のように女子から「はげてないし」と援護してもらえないほど頭の方はさみしくなってきている。よく「はげ！」と言われるが「しゃあないやん。この歳やもんな」と腹も立てずに返答している。実際に腹を立てても事実故に仕方のないことである。だからと言って迎合して引き下がるわけではない。「そんなことゆうたらあかんねんで」と言ってくれる子どもたちを育てるし、「先生、育毛剤はなにを使ってる？」と気を遣ってくれる子どもたちもそばにいる。教師がすぐに切れないと子どもたちは安心してそばにやってくる。「先生は切れない。いつもお前たちのことを考えているよ。」とのメッセージを送り続けることは抜きんでた実践家でなくとも誰にでもできることであり大切なことでもある。

指導は時に大きな山場をむかえる。自らの課題を認めさせなければならない時、今、やりきらせなければならない時。指導をやりきれるか、やりきれないかの判断は難しいが、思春期真っ只中の中学校に比べて、よほどのことでもない限り小学校の場合はそれほどドラマチックでもなければ、朝から気合いを入れるほど深刻でもない。その時は突然にやってくる場合が多い。たとえやり切れなくても「本当は○○○をしなければならないと先生は考えている。出来る出来ないは別にして、頭の中ではわかってほしい」と伝え、時にはそれがわかるまでゆっくりと繰り返し積み上げる。近年、ＡＤＨＤや高機能障害を伴う子どもたちへの指導が続いたので特にその感を強くしている。但し、その子の課題に迫ったとしても、関係が絶望的に絶たれないとの見通しの下でである。

よく見られるのは「なにがなんでもやり切らせようとする○×式指導」である。小学校の主流となっている。職員室で聞かれるのは「今はわからなくても、私がたとえ嫌われたとしても、将来その子の為になるのだからやりきらせなければならない」との意見である。一見もっともらしいが、この手の指導でその子が自律をしていった実践例を未だ知らない。このような「威圧的抑圧的指導」と、「直線的な指導」、さらには高木・中

川実践の中に見られる「横の関係を紡ぎながらの納得と合意に基づく指導」の違いを明確にしておかなければならない。

４．職場の合意形成に思うこと

子どもが落ちるとき、その現場に同僚を立ち会わせる高木実践。「最も困難な課題を抱えた子どもを柱にした集団づくり」の中でも最も大きな取り組み課題とも言えるものが指導方針への職場の合意形成である。課題が大きければ大きいほど画一的指導の範疇を越えてしまうためどうしても職場の合意が必要となってくる。「先生の言うこともわかるが、他の子の手前もあるので、やりきらせなければならないことはやりきらせてもらわなければ・・・・」何度、この議論を繰り返してきたことか。

職場の合意形成も縦線と横線の絡み合いである。縦線を学年会や生指部会、プロジェクト会議等の機関会議が、意見や方針を正しく議論できるように民主的に運営され全職員の拠り所として機能しているかどうかとするなら、横線は、その会議に事実に基づいたより正確な子ども分析と指導方針が提起されているかどうかである。

今、ほとんどの職場でこの縦線を構築することそのものがたたかいとなっている。そのためにも年度末の学校評価への意見表明と校務分掌原案を討議する企画委員会の重要度は極めて高いものとなっている。

また、機関会議へ子ども分析と指導方針を提起する場合も突出的、先鋭的提起を出来る限り避けることである。学年会・職員室の中に理解者をいかに拡大していくかを常に念頭に置いておかなければならない。この三年間の私の最も重要な理解者は養護教諭であった。常に分析と方針を事前に相談し機関会議では強力に援護してもらった。そのことで子ども理解が一層職場に定着し、全職員の合意の下で指導を進める道を開くことが出来た。

職場の状況によって方針は様々であるが、誰でも自由に安心してクラスや子どもたちの課題を出し合える職場を作ることは生研会員の任務とも言えるかもしれない。

『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～

上林中学校　滝花利朗

はじめに

生徒会議長の女子生徒が、生活ノートに「性格を変えるにはどうしたらいいですか？」と書いてきた。次のように返信した。「別に変える必要はない。君は今のままでいい。ただ、どうしてもそう思うのなら、これまでとは少し違う行動をとってみなさい。その結果いろいろな変化が生じる。君は考えるだろう。その考えたことが君を変える。つまり、行動が人間を変える。性格はその結果に過ぎない。」

こういう言葉を私はどこから学んだか？いうまでもなく、１９７１年刊行全生研中央常任委員会著『学級集団づくり入門第二版』(以下『二版』) から学んだ。ほぼ３０年間、実践の希求として全生研の集団づくりをつづけてきたものにとって、『二版』は、そう簡単に軽視できるものではない。いわんや捨て去れるものではない。血肉となるほどに消化したわけではないが、でも、『二版』から離れることは、自分の過去の実践から決別することになる。なぜか？『二版』は、私にとっては、学級集団づくりの「方法」の書であると同時に、「教育思想」の書だったからである。

なぜ『二版』を再確認するのか

『２００６年度京生研基調提案』（以下『基調』）は、「２，集団づくりの実践構想を整理しよう」の初めに、『二版』で定義された「集団づくり」や「民主的集団」を再確認している。多くの人にはわかりきった（と思われる）これらのことを、なぜわざわざ再確認する必要があったのか？

京生研（というより、京生研に結集してきた仲間たち）は、『基調』の「１」が概括するように、その教師としての出発時から、「課題をかかえた子ども」を中軸に考えて実践してきた。というより、新任として赴任した学校や学級で、「非行」や「問題行動」に直面せざるを得ない中では、それは必然のことだった。それは、『二版』の提示するような「集団づくり」「民主的集団」を追求していく上でも、必然のことだった。「課題をかかえた子ども」への執着は、私達にとっては、いわば当たり前のことだったのである。そして、それを、意識的に追求しだしたのが、１９９３年「京都大会」以後である。

大会後、私達はそれまでの京都の実践を総括し、「課題をかかえた子ども」への個人指導と集団指導との統一が、これからの京生研のメインテーマとなることを確認し、それを『基調』として打ち出したのである。「京生研基調提案」が実質的に作られ始めたのはこれからである。以後、京生研は「課題をかかえた子ども」に執着しつづけてきた。このことには、二つの意義があると思う。

一つは、能力主義・管理主義が、新自由主義という新たな鎧をまとって強化されている今日、それらに「もっとも虐げられている者たち」の側に身を置く実践こそが、それらを打破していく実践になると信じるからである。

今ひとつは、彼ら「もっとも虐げられている者たち」を、たとえば「特別なニーズをもった子ども」と括ってしまうような実践が出始めている今日、果たしてそれは「特別なニーズ」などという品の良い言葉で逃げてしまっていいのか、という問題提起をしてきた実践だからである。

一人一人の子どもが、それぞれに「特別なニーズ」を持っているのであり、違うのは、

そのニーズの質と多さなのである。少なくとも京生研は、「課題をかかえた子ども」だけに執着し続けてきたわけではない。

このような二つの意義を持ちながら、この１０数年、京生研は、「『課題をかかえた子ども』への個人指導と集団指導との統一」をメインテーマとしてきた。ただ、時には、その課題の重さと深さのあまり、実践やその総括としての実践報告が、課題をかかえた子どもの分析や教師の個別指導へ重点を移したことがあったかもしれない。しかし、それは、現場の教師としては当然のことである。現場の教師は、自分がもっとも力を注ぎたいことに指導の重点を置き、もっとも力を注いだと思うことを記録として報告する。それはやむにやまれぬことである。

しかし、それを承知の上であえて言うならば、課題をかかえた子どもへは執着しているが、本来の目的である集団づくりは軽んじてしまったと思われる実践もあったのである。

この語（「軽んじる」）はいかにも不適切である。決して軽んじていたのではないという声も聞こえてきそうだ。だが、私を含め私の周辺を見回して見ると、確かに課題をかかえた子どもには執着し続けているが、かんじんの学級集団づくりのほうはどうなっているのだ？と思われる実践はかなりあったし、今もあるのである。どうしてこうなってしまったのか。

かつて、私達（『二版』の方法に依拠したものたち）は、学級担任として出発した時、その学級づくりの目標として、だれもが「前期的段階」に高めることをめざした。私の場合、具体的には、その指標としての「班長会確立」をめざした。実践分析の討議の柱も、決まったように、「果たしてこの実践は前期的段階に達しているか？」といったものが多かった。

課題をかかえた子どもは当時から存在した。私達は、彼を彼女を、どうやって学級づくりに巻き込んでいくか、参加させていくか、その中で、彼を彼女を、いかにして変えていくか、それを実践課題としていたと思う。実践は、あくまでも集団づくりであったのだ。しかし、今、私たちは、当時ほどには集団づくりに執着しなくなっている。どうしてこうなってしまったのか？

いろいろな事情があるだろう。ここでは、以下の４点を指摘しておく。

１、課題をかかえた子どもの、その課題の質と量がはるかに重く深く多くなってきたこと。

これにはヘゲモニーの問題がからんでいる。

今日の多くの学級には、学級づくりの出発点から、重い課題をかかえた子どもが何人かはいる。担任の目は、まず彼らに向けられる。向けざるを得ない。彼らへの指導が、とりわけ彼らがすぐにも引き起こしてくる問題事象への指導の成否が、その学級で担任がヘゲモニーを執れるかどうかにかかわってくるからである。

『二版』では、「好きなもの同士」班での出発が「問題行動のある子どもたち」の「否定的影響力」に教師が抗しきれず、「指導の見通しがまったく立たなくなることもありうる」ことを注意してはいる（『二版』９８ページ）。そして、そういう危惧のある場合は、「無作為に、あるいは出席簿順などの機械的な方法で編成する」か「教師が子どもの指導力、発言力などを考え、また問題児の配置などを考慮して編成する」ことを勧めている。

しかし、今日、どんな班編成で出発しようと、重い課題をかかえた子どもは学級づくりの初日から「問題行動」を起こしてくる。担任はそれにかかりきりにならざるを得ない。これを曲がりなりにも指導しなければ、他の子どもたちへの担任としての権威は失墜するからである。簡単に言えば、この出発点において、子どもたちは、「この担任は頼りになるかならないか」を判断するからである。

この判断（評価）の裏には、もちろん保護者がいる。そして、横っちょには、他の教師や管理職や、時には教育委員会もいる。いる、というより、担任はそうした「裏」や「横」をも意識しながら学級づくりの出発点に立ち、スタートせざるを得ないのである。

このような状況の中では、担任の目は、どうしても重い課題をかかえた子どもに集中しがちだ。はっきり言って、集団づくりなどやっている余裕がないのである。彼がせいぜい出来るのは、適当に班を作り、掃除分担をし、連絡係としての日直の仕事を書いて張り出すことくらいだろう。つまり、他の学級担任もやっているような形式的な自治（実務処理？）を子どもたちに押し付けて、とりあえず明日から授業が出来る学級にしつらえるのである。

いずれにしても、重い課題をかかえた子どもへの当面の指導の成否が、その後の学級集団づくりに深く関わる中で、私たちは、どうしても、重い課題をかかえた子どもへの指導に重点を移さざるを得なかった。

２、１と関わるが、重い課題をかかえた子どもだけでなく、いわば子ども状況全体の変化という事情がある。

子どもたち全体が、学級づくりに「乗ってこなくなった」、正しく言うと、「学級づくりの活動に価値を認めて、それに積極的に参加することをしなくなった」。

今年１６年ぶりに担任をしている。これまでは、学年付きとか生徒指導担当とかという立場で、いわば子ども達と距離をおいて接してきた。もちろん、小さな学校なので授業では直に彼らと接してはきた。しかし、やはり、「存在は意識を決定する」のである。私は担任ほど接近して彼らを見つめ彼らと話しては来なかった。担任は毎日、朝学活・終礼で彼らと接し、彼らと「生活ノート」を交換し、３者懇談や家庭訪問をする。その存在は、担任の意識を決定すると共に、彼が担任であるということによって、保護者・子どもの意識をも左右する。

そんな決定された「意識」で言うと、今の子どもたちは、かつてほど担任を頼りにはしていない。これは教科担任であった時には気づかなかったことだ。教科担任であるときは、彼らは曲がりなりにも私を頼りにした。頼ってきた。しかし、それは、恐らく、評定があるからだ。教科担任に、学習成績の評定権がなくなったとき、子どもたちはどうするだろう？

中学校の学級担任に成績の評定権はない。彼はただ通知簿に書き写すだけだ。そのことは、親も子どもも知っている。担任の評価など、子どもたちの未来にとって、大した意味を持たないのである。

かつて、親も教師も、通知簿の「所見」や「行動の評価」を、少なくとも今よりは注意してみていた。しかし、現代の能力主義の中では、それらのものがほとんど役にたたないことを彼らは知っている。「みんなで」なにかを追求するということが価値あるものではなくなってきたのである。いや、私たちの学級づくりがそんな子どもたちを育ててしまったのかもしれない。

そんな中で、学級集団づくりに踏み出すことへの、とまどいとおそれが、学級担任に入りこんでいるような気がする。極論すれば、「良い学級」をつくったところで、誰からも評価されないのだ。親や子どもの関心は、ひたすら自分自身にあって、けっして「みんな」「仲間」ではないのだ。

そんな時代的制約が、今日の学級担任を包んでいると思う。実感として思う。

３、全生研中央（常任委員会）の動向

全生研会員として生活指導（集団づくり）を希求しているものにとって、中央（常任委員会）の動向はかなりの影響力をもつ。中央（常任委員会）がどうあろうと判断するのは自分であるという主体性論は、教師として出発して以来、ずっとこの研究会の指針に導かれてきたものにとって、厳しすぎる。とりわけ研究者の発言は、現場の実践者にとっては、そのような理論化や分析が自分で出来ないだけに、一つの権威なのである。

私見になるが、１９９２年第３４回宮城大会あたりから、全生研の集団づくりの内実は変化し始めた。この年の全生研基調の表題は「授業の中に自治を教室に学びの復権を」である。翌年の京都大会（「討議・討論をとおして子どもを権利行使の主体に育てよう」）では、印象的な出来事がある。当時「軽薄短小」という言葉が本気でか揶揄的にか、あるいは自嘲気味にかは分からないが流行っていた。京生研は、それに抗うように「重厚長大」を開会セレモニーで主張したのであった。多分に気分的な志向ではあったが、今思うと、あの時、私達は、全生研全体の動向と自分たちとがそぐわなくなり始めたのを感じていたのかもしれない。

ここで、１９９２年以前と以後の１０数年間の基調表題のキーワードを比べてみる。

１９８２年２４回滋賀「子どもの生活基盤を洗い出し、
人格的自立をうながす教育力を創出しよう」
８３年２５回青森「集団づくりは現代を生きぬくちからをどうつくりだすか」
８４年２６回長崎「現代の子どもの発達課題に挑む集団づくりを追求しよう」
８５年２７回岐阜「生活と公教育の危機に対して、
地域と学校を貫く生活指導の原則を明らかにしよう」
８６年２８回東京「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」
８７年２９回長野「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」
８８年３０回大阪「集団づくりは生きる希望と勇気を育てる」
８９年３１回沖縄「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」
９０年３２回千葉・群馬「創造的指導性を！友情と自治を育てよう」
９１年３３回大分「人類的課題にいどむ教育をー子どもを権利主体に学校に自由と自治をー」
９２年３４回宮城「授業の中に自治を教室に学びの復権を」
９３年３５回京都「討議・討論をとおして子どもを権利行使の主体に育てよう」
９４年３６回高知「＜参加＞にひらかれた学習と自治をー未来を拓く教師の役割をさぐるー」
９５年３７回静岡「いじめ・孤立の学校から友情と自治の学校へ」
９６年３８回福島「競争・差別の学校から自治と共同の学校へ」
９７年３９回佐賀「時代の転換期にこたえる指導の創造」
９８年４０回北海道「子ども・親・教師でつくる学校」
９９年４１回三重「教育することの困難さを直視し、教育することの喜びを取り戻そう」
００年４２回宮崎「平和的な生き方にひかれた自治と学びを創りだそう」
０１年４３回東京「孤立から共同に、暴力を超えて信頼の世界を」
０２年４４回愛知「新自由主義的な学校解体に抗して
新しい学校づくりと子ども集団づくりを構築しよう」
０３年４５回山形「子ども集団づくりと学校づくりを通して教育の公共性を築きあげよう」

０４年４６回熊本「子どもとつながる・子どもがつながるー教師の指導性」
０５年４７回埼玉「子ども集団づくりが目指す公共と自治」
この列挙から何が見えてくるか？
①「集団づくり」が消えた。そして、最近になって、「子ども集団づくり」という用語が登場し始めた。「学級集団づくり」はどこへいってしまったのか？
②９２年あたりから「授業」「学び」「学習」などが重視され、同時に「教育することの喜び」「信頼」「友情」「つながる」などの心情的な用語が使われるようになってきた。
③しかし、「自治」は一貫して追求されている。ただ、言葉は同じでも、そのめざすべき「自治」の内実が同じかどうかは検討すべきだが。

思い切って言ってしまうと、私達は、この間、目指すべき集団像を喪失したのだ。とりわけ「学び」の提唱は、「学級集団づくり」を後退させていった。教科外教育活動としての生活指導（集団づくり）と、教科教育活動としての学習指導の混濁が起こり、自分の教科を「学び」に発展（？）させることのできない学級担任は、何から出発していいのか分からなくなった。特に中学校の学級担任がそうなった。教科担任制で、学級担任は学級集団づくりを主たる任務としていた中学校では、それは当然である。別の見方をすれば、小学校実践と中学校実践とのすれ違いが始まったとも言える。「学び」と「自治」を追求し始めた小学校実践が、中学校学級担任には同じ土俵で論議しにくくなったのである。

このような状況の中で、特に中学校での学級集団づくりは、その目指すべき集団像を失い、集団づくりの方法も曖昧化していったのである。

４、京生研の仲間の内部事情

これまで述べた１、２、３と関連するが、京生研に結集しているわれわれ自身の事情もある。かつて『二版』を指針にして学級集団づくりに出発した私達（４０代後半以上？）は、校内的には学級担任を外れたり、比較的重い分掌に就かざるを得なくなったりする中で、学級集団づくりそのものより、学校づくりや職場づくりを直接の実践課題としなければならなくなった。もちろん、これらの課題は学級集団づくり抜きには追求できないものではあるが、担任から離れたり日々の仕事に追われる中で、その視点は弱化していったと思われる。

さらに、校外的には、各教師の家庭・家族のこともある。端的にいって、独身時代のように自由な時間があるわけではない。なりふりかまわず学級集団づくりに邁進できる年代でもなくなる。地域の仕事も入ってくる。学級集団づくりにかけるエネルギーは、相対的に弱まらざるを得ない。

誤解を恐れずに言えば、私達は年とともにサラリーマン化したのではないか。もちろん、いくら年を重ねようと実践の最前線でエネルギッシュに奮闘している人もいる。ただ、私が今、視野においているのは、１００数十人の京生研会員全体なのである。もちろん、サラリーマン化とはいっても、文字通りの意味ではない。「そこそこやっていればなんとかなる」という意味でのそれである。少なくとも、私達は、かつて学級集団づくりに出発した時のような意気込みを薄れさせている。それには、さまざまな要因が絡んでいるだろうが、私達自身の主体的な要因もなしとはいえない。

私達がかつてほどには集団づくりに執着しなくなった理由を、４点にわたって考えて

みた。これは、『基調』提案者の認識とは合わないかもしれない。ただ、私は、『基調』が、「２、集団づくりの実践構想を整理しよう」として、『二版』に述べられていた「集団づくり」や「民主的集団」の原理を改めて再確認したことの背景に、以上のような事情を考えたのである。

集団づくり、民主的集団の再確認

『基調』は、「２」の「１）初期の集団づくりの課題」のはじめに、「『二版』より要約」として、「集団づくり」と「民主的集団」を再確認している。『二版』は当然のことながら様々なところで「集団づくり」を定義しているが、私の読む限り、５０ページの次の定義がもっとも的確である。

「われわれが『集団づくり』と呼び慣れているものは、まさに民主的な集団とはなにかということを理論的・実践的に明らかにしつつ、民主的集団を築き出す営みのなかで子どもの民主的人格を形成しようという教育的方法論のことである。」

『基調』の「要約」とほぼ同じであるが、この定義のほうが分かりやすいのではないだろうか。次に、「民主的集団」は、５４ページからの「民主的集団とはなにか」の項で、次のように三つ挙げている。

「第一に、集団には、……単一の目的がなければならない。しかも、民主的な集団の目的は、他から強制されたものではなく、集団自身が承認し、決定したものでなければならない。のみならず、その目的は、わが国の民主化という歴史的・社会的な課題につらなる、客観的にしてかつ普遍的な価値の実現を基調とするものでなければならない。」（____線部は原文では、・・が打たれている。以下同様。）

「第二に、集団には組織と機関とが必要である。……民主的集団にあってはその組織は民主集中制を原則とする。集団はこの組織原則に基づいて種々の機関を設置する。……集団は成員の自由な討議を保障し、総意に基づいて決定すること（総会決定）を重視する。」

「第三は規律である。……規律の基本的な性格は、集団の内外から加えられる反集団的・非民主的なちからの支配・統制に断固として対処すべき集団のちからの形式であるという点にこそ求められなければならない。」

そして、これらをまとめて、次のように述べている。

「民主的集団とは、民主集中制を組織原則とし、単一の目的にむかって統一的に行動する自治的集団である。……自己指導と自主管理とは、集団にとって欠くことのできない、最も重要なちからである。教師はこのようなちからを内にもった民主的集団にまで学級集団を高めていくためにその外側から指導を入れていくのである。」

『基調』の「民主的集団」の定義は、これとは少し異なる。『基調』では、三つを「成員によって決定された平和につながる目的」「目的達成のための行動と規律」「いつでも改変可能なリーダーと機関」としている。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。」として、その自治の内実を次のように「要約」している。

・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）

『二版』の原文と、『基調』の「要約」との差異を指摘するのが目的ではない。目的は次のことにある。

想像だが、提起者は『二版』の要約に当たって、私のようにそれを傍において厳密に引用したのではないだろう。この要約は、いわば、提起者の中で文字通り血肉化されている言葉であり、「集団づくりとは？」とか「民主的集団とは？」とか聞かれたときに、即座に出てくる言葉なのだと思う。これらの言葉は、提起者の実践のバックボーンであり、「憲法」のごときものなのだ。いいかえれば、それは彼の実践感覚にまで昇華された言葉である。だからこそ、これ以後の、「生徒の決定を指導する」「班の指導とリーダーの指導」「管理の指導と課題をかかえた生徒」「本格的自治の展開」のような実践を提起することが出来るのだ。

実践は、とりわけ課題をかかえた子どもをかかえた学級集団づくりでは、即座の判断を求められることが多い。しかも、その判断は、間違えば以後の実践の成否を左右するような重要な判断である場合がほとんどだ。子どもとどう出会うかは、きわめて重要な課題なのである。そして、即座の判断は、感覚による。教育理念や思想やその具体化である方法が、感覚にまで高められていないと、即座の判断は出てこない。『基調』はそのことに言及しないが、この「２」の「１）初期の集団づくり課題」を読んで、そのことを痛感したのである。

キーワード、「順次性」

「集団づくり」「民主的集団」の再確認をした上で、『基調』は、課題をもつ生徒、修治をかかえた中村実践を紹介する。

再確認のところで要約された「自治の内実」をつくる３つの指導。すなわち、「集団決定による指導（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）」「管理（自主管理）」である。それらが中村実践では、「生徒の決定を指導する」「班の指導とリーダーの指導」「管理の指導と課題を抱えた生徒」の項目で具体化される。

これらの指導のキーワードは「順次性」であると私は読み取った。そして、この「順次性」は、「課題を抱えた生徒への細やかな配慮」と同義である。さらに、このような「順次性」を立てることができ、「細やかな配慮」が考えられるのは、実践者の、課題を抱えた子どもへの共感があるからだと強調したい。共感とは何も難しいことではない。簡単に言えば、「相手の身になって考える」ことである。中村は修治の身になって考えたからこそ、「体操服をもって、すぐに修治の家に出かけ」たのである。修治は待っていたはずだ。待っていなかったとしても、中村の訪問を喜んで受け入れたはずだ。だからこそ、学級では「白紙で提出し」た教師提案へのコメントに対し、「十分賛成！」との反応をしたのだ。

しかし、修治への共感が、この「生徒の決定を指導する」のメインではない。それは、「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て解決する』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ものでもある。」のである。さりげなく書かれているが、この教師提案の学級目標には以下のようなポイントがある。

一つは、この学級目標を修治も含めた学級成員全員に合意させることが、これ以後、中村が学級のヘゲモニーを執っていく上での条件になるということ。意識を言語化することで意識は明確となる。明確となった意識は、約束となり、合意となる。合意はちからとなる。

二つめに、この合意によって、実践は焦点化される。中村はまず、クラスでの「人権

侵害」問題に敏感になる。起こったときには、「徹底的に事実を明らかにする」ことに力を注ぐ。次には「話し合う」ことをクラスに要求する。そして、クラスのちからとして「解決する」。そうして、この一連の指導を通して、子どもたちの修治理解を広げ深めるとともに、修治も学級のかけがえのない一員であるとの認識を修治自身にも学級成員にも根付かせる。同時にこれらの指導にリーダーを参加させる中で彼らの行動を指導し、意識を変えていく。

いずれにせよ、これらの構想は、指導の「順次性」の組み立てと同義である。それは、耳慣れた言葉で言えば、「見通し」である。集団づくりとは「見通し路線」であると、かつてよく聞かされた。「見通し」とは、思想が方法化された道筋なのである。

「順次性」は、「班の指導とリーダーの指導」「管理の指導と課題を抱えた生徒」の項目においてもキーワードである。つまり、「順次性」の見極めこそが、「初期の集団づくりの課題」の要点なのである。これらを『基調』の言葉によって整理すれば次のようになる。

「学級がスタートした当初は、教師原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。」（「生徒の決定を指導する」の項。なお、「リーダーの原案作成」はいうまでもなく「学級集団づくり」における「前期的段階」の指標である。）

「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肯定面をどう引き出すかである。」（「班の指導とリーダーの指導」）

「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難いのが課題を抱えた生徒でもある。（中略）教師の管理指導を貫く上では、特例を合意すること」（「管理の指導と課題を抱えた生徒」）

このような指導の「順次性」を教師はどうやって身につけるのか？それは、研究と経験によるしかないと思う。もちろんその研究は、「集団づくり」の研究であり、「適応指導」や「カウンセリング」や「心理学」の研究ではない。いわんや「管理主義」など論外であることはいうまでもない。

ともあれ、『基調』は、課題を抱えた子どもをもつ学級集団づくりの初期の指導のポイントを、原則的に提起していると思う。『二版』は、これほどには課題を抱えた子どもを意識していなかった面があり、その意味で、『基調』は、今日における集団づくりの「初期」の課題をかなり明確に示していると思う。

以上のような初期をくぐりぬけて、「本格的自治の展開」となっていくのだが、この項の基本は『基調』の言葉で言えば、「課題を抱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。」ということになる。これは、京生研がかつて掲げた用語で言えば、「共感」から「共闘」へと転換していく契機となるものであろう。それは、『二版』の用語で言えば、「よりあい期」を過ぎて「前期的段階」を迎えたということになるのではないかと思う。学級集団が、共通の単一の目標のもとに結集し始めたといえるのだから。

そろそろまとめにかかる。

今回の『基調』の「整理」によって、中村実践がまぎれもなく集団づくり実践であること、自治に向けての活動を通して子どもたちの変革を追求したものであることが明確化された。言うまでもなく私達は公教育の教師であり、公教育とは「すべての子ども」の発達保障をめざす教育である。極端な言い方をすれば、学級をほっておいて課題を抱えた子どもにばかり関わる事は許されないのである。あるいは、学級指導を形式的・実務的な自治（？）に留めておくわけにはいかないのである。子どもたちはその集団の中で育っていく。その集団の質が低いままでは、子どもたちの自治能力の発達は保障されない。すべての子どもの自治能力・主権者としての能力を高めていくためには、私達はもう一度、学級集団づくりに鉢巻を締めなおして向かっていかなければならないのではないだろうか。

今回の京生研大会の講座に来てもらった坂本光男先生から次のような提言をもらった。

「自治の力をどう育て、それが問題克服にどう機能したか」この視点での実践的追求と分析が重要である。これこそが集団づくりの本命とするところ。「問題克服にどうとりくみ、それと相即的に自治の力をどう育てたか」困難をともなう子の多い現状では実践的にはこのようになりがちだが、これでは指導構想として消極的であり、展望をひらきにくい。

すでに見たように、全生研全体の動向として、集団づくりが後退している感が強い。しかし、１９９３年前後を比べても、「自治」という言葉は今なお健在である。当然である。全生研は、その目的まで変わってしまったわけではない。民主的主権者を育成するという、この結成目標まで変わるわけがない。「自治」追求は全生研の存立基盤である。

私たち京生研は、「課題を抱えた子どもへの個人指導と集団指導の統一」というメインテーマを持続しながら、それを学級・学校・職場の「自治」追求という課題に据え直して、「現代の集団づくり」を追求すべきなのだと再認識した。

なお、「２）課題を抱えた生徒の指導と職場づくり」については、今は余裕がないので今後別に稿を用意したい。

最後に、提案者がこの『基調』に引いた実践が二人だけのものであったことは、提案者のいらだちと、私たちへの苦言と受け取るべきであること。その意味で、京生研会員はみんな奮起して、この『基調』をさらに豊かなものにしていく責任があると痛感したことを述べておく。そして、これは全く個人的な願望だが、重い課題を抱えた子どもや発達障害を持った子どもをかかえての学級集団づくりが今後ますます避けられなくなる状況下、それらの課題を含みこんだ『学級集団づくり入門　第三版』が出来あがり、もう一度、だれもが勇んで取り組めるような集団づくりの「方法」が打ち立てられない

ものかと、思っている。その際、今回の『基調』は、その原初的存在になりそうな気がする。

『２００６年度京生研基調提案』を読んで、私は以上のことを考え感じた。

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」への補充と応答―

滝花利朗

目次（かなり長くなったので概観のために目次を付すことにしました）

はじめに
１．「術」について　―「観」・「感」・「勘」―
２．基調提案の性格・「新しい語」について
３．「根拠のある信頼」の蓄積から「根拠のない信頼」へ
４．「信頼」とはなにか
　　（ここまでは、「補充」ないしは「解説」のつもりです。）
５．「共生関係」と「基礎経験」
６．子どもの「教師経験」・教師の「子ども経験」―「我と汝」と「我とそれ」―
７．子どもの「〈闇〉からの声」に応えよう
おわりに

はじめに

「２００８年度京生研基調提案」（以下「基調」）は、昨年度に引き続き「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」をテーマに、都築、中川、高木三氏の実践が提示する「知恵（分析と方針）」と「術（実践）」を検討しつつ、現代の子どもに見合ったその更新の必要性を提起するものである。

五回にわたる基調小委員会の論議を受けての改稿に何度か関わったものとして、紙幅の都合で文責者が書ききれなかったと思えることを補充するとともに、京生研大会での論議を刺激にして考察したことを応答として述べてみたい。また、最終案だけを対象とするのではなく、改稿過程その時々の自分の応答も呼び寄せながら、今年度基調作成過程全体を通しての応答としたい。補充が含まれるのはその意味からである。

その際、大会後に読んで多くの示唆を受けている『経験の危機を生きる　応答の絆の再生へ』（清眞人著、青木書店、１９９９年。なおこの書は、唯物論研究会「現代批判の哲学」刊行委員会によるシリーズの一冊である）をかなり参照させてもらうことになる。

また、この拙稿は「基調」に比してかなりの量になることが予想される。それは「基調」を相対的に軽めてしまうのではないかという読み手からの苦情に対して、あらかじめ応じておきたい。

《ある哲学者のたった一文に喚起されて一冊の本を書き上げたとしても、それはその哲学者を軽んじたことにはならない。むしろ、その一文に込められた哲学者の世界の豊かさと深さと凝縮性を証明したにすぎない。》

誰かの箴言ではない。いま私のつくった言葉である。そして、最初の読み手は私自身なのである。つまり、俎板の鯉から考えられる限りの料理を生み出すことがその鯉を尊重することであり、俎板に載せた人への敬意である。寸評はしょせん寸評であって原文の世界を超えるものにはならない。私は他者の言葉を超えでる応答をこそ返信したいと思い、身の程知らずに、でも一生懸命考えてみた。

「言い訳」はこれくらいにして本題に入る。

１.「術」について　―「観」・「感」・「勘」―

「術」とはなにか？という質問に対して何人かの応答があったが、確かその中で「観」「感」「勘」という言葉も出ていた。発言できなかったが、あの時、私は大工さんの仕事を思い浮かべていた。

職人としての大工が家を建てるまでの仕事の中に、これらの「観」「感」「勘」や「術」はどのように位置づけられるか。

① 依頼主の願いと自分のもっている「家のあるべき姿」とに基づいて彼はこれから建てるべき家の全体像を構想する。そこでは彼が大工経験から獲得した知恵がフル動員される。その際、立地条件をはじめとする様々な条件も勘案されて構想が立てられる。彼は条件を分析し統合する。そして、彼は頭の中に設計図をもつ（僕の知り合いの大工さんは図面など引かないと言う。それは「俺の頭の中にある」と言う）。

② 次に彼はその構想を実現すべく、材料の手配や仕事の段取りを考える。

③ 材料が届く。気に食わないと感じれば取り替える。仕事にとりかかる。道具を用いた手の作業。やってみて木の組み合わせが気に入らなければやり直す。ここではカンナの一削りがその組み合わせに影響する。熟練の技が必要とされる。そして、家は完成していく。完成した家は、たとえ不満が残っても、もう立て替えることはできない。

この大工さんの仕事過程を教育実践と比べてみる。

教師は親の願いや自分のめざす人間像に基づいて実践を構想する。このとき、様々な情勢や現実の子ども像が分析される。（大工仕事の①）。

そして、その構想を実現すべく方針をつくる。実践の「段取り」である。（同じく②）。

具体的実践を始める（同じく③）。そこでは教師は子どもたちの言動の意味を読み取り、方針を貫くための必要な手立てを講じる。その読み取りにあたって必要とされるちからの多くは感応力と想像力（想像力も感応力に含まれるかもしれない）。大工の場合の「感（じれば）」「気（に入らなければ）」である。「必要な手立て」は大工の「技」といえる。

ここから類推して次のことが整理できる。

①で主として働くのは「観」である。「知恵」の総体である。分析力と統合力がこの「観」「知恵」を働かせる。

③でまず働くのは「感」である。「感」は具体的な事物を前にして初めて知覚される。「感受性」を基にした受けとめる力であり、その「感」が次の行動をうながす。それには「応答力」が必要となる。そして、感受にも応答にもその働かせ方として「術」が必要になる。

②は①と③を架橋する。「方針」は「構想」と「実践」を結ぶ。行動化された「知恵」といってもよい。そう考えると、「基調」の言う「知恵（分析と方針）」と「術（実践）」は次のように分けた方がいいのかもしれない。

「知恵」と「術」と知恵を術化する「方針」、と。

しかし、「勘」についてはなかなか説明できなかった。そもそも「勘」そのものが言語化を許さない「何か」なのだろう。だから、実践研究の場面でもこれはあまり取り上げられない。しかし、具体的実践では、「あの時のあの対応は勘だった」としか言えないような場合がある。しかも、それが実践を大きく左右したりする。

教育実践における「勘」とは何か？それは果たして誰にでも獲得できるものなのか？そんな疑問を抱えたまま前述の『経験の危機を生きる　応答の絆の再生へ』を読んでいると、「勘」についての叙述に出くわした。「勘」だけでなく大工仕事を取り上げた部分があった。それは、第３章「生の消費主義化と３つの実存的危機」の「２　自己の〈存在〉確証における３契機」の項である。その「３契機」の二つめに清さんは「〈つくる〉という経験と生の消費主義化」を取り上げ、近代資本主義のもとでの労働と中世の職人労働とを比べながら次のように述べている。かなり長くなるが、教育実践とは何かを考えるヒントがあると思うので引用する。

《ここで注目すべきは、中世の親方は自分の携わる生産活動をその「具体的全体性」において〈経験〉することができたという指摘であり（『正気の世界』でのエーリッヒ・フロムの指摘を指す－滝花）、それとの対比で近代資本主義のもとでの労働が「抽象化」あるいは「断片化」として特徴づけられている点である。ところで、ものを創造するとは、どんなにその創造性がささやかなものであったとしても、本質的に全体化的な活動である。つまり、さまざまな諸条件・材料・仕事の手順・制作された諸部分、分けもたれた分業、等々をたえずあらためてひとつの全体的な構想の中に統合し、また最初に思い浮かべていたある全体的な構想をそうした具体的な部分作業のうちへと媒介し返すことをとおして不断に修正し、この全体構想と部分との相互媒介の作業の進展をとおしてそこに堅固な一個の「作品」という全体的な統合物をつくりあげる過程である。職人の熟練性の決定的な核心は、いわゆるその「職人の勘」にある。ところで「勘」とは全体直観的な能力である。抽象的にいえば、それは与えられた諸条件の具体的な全体性―作業手順の全体性でもあるし、それと全体的にかかわっている職人の身体の全体性でもある―から出発して求められるある部分的作業を、その適切な比例配分において直観的に遂行する能力である。その起点には全体を全体として把握する能力が置かれているのであり、その能力は、本質的に直観的な性格のものである。職人の修業とは畢竟この直観能力の修練にほかならない。（下線滝花）》

私はこの部分を教育実践にからめて次のように読み取った。

「もの」をつくる仕事と「人間」に働きかける仕事は違うが、どちらも創造的な仕事であるという点では似ている。創造的であるからそれは「本質的に全体化的な活動」である。私たちが追求するのは「社会的に自立した人間」という「全体的な統合物」であり、その過程とは、実践の「全体構想」と「具体的な部分作業」つまり日々の子どもへの指導である具体的実践との「相互媒介の作業」の進展である。

そして教育実践者の「勘」とは、ある子どもの言動に感応して瞬時に「何をすべきか」判断する直観である。それは後から振り返れば、なぜかあのように判断し行動して「しまっていた」と思えるほど瞬間的な働きである。しかし、それは、対応の技術というような「術」だけの働きではない。「直観」は「〇観」と表わされるように、それは、構想段階の教師の「観」を起点とし、頭の中の「方針」回路を瞬時にかけぬけ、「術」化

された「何ものか」である。「観」なしに「勘」は働かない。
　高木実践（「隆信」の１年時の実践）で、荒れる隆信を「目でおさえ」、直前の隆信の行動の理由を「俺か、過去か」と問う場面は、まさにこの「勘」によるものではなかっただろうか。「俺か、過去か」という言葉は思考を経ているが、それを問わねばならないと思いついたのは「勘」のように思う。もっとも、高木さんには、いつかはこれを隆信に問わねばならないという準備があり、その機会が来るのを待っていたのであろう。待機が「勘」を働かせたと言えるのかもしれない。子どもへの呼びかけの機会を待つ待機も「方針」の一つである。
　中川実践での「こいつは俺にも手を出すかもしれない」も「勘」であろう。だからこの時はまだ見通しがもてた。しかし、３年になってＡ男が仲間にも暴力を振るったとき、中川さんの「勘」は働かなかった。その時の中川さんの「観」が衰弱していたため、そこを起点とする「勘」が働かなかったのではないか。だから見通し（方針）が揺らぎ、実践当初にはあった「観」に基づく方針を貫けなかったのではないだろうか。中川さんの意に反するかもしれないが、私は「基調」での総括をそう読み取った。
　「勘」は誰にでも獲得できるものなのか？もちろんできる。できるというより、獲得する。前述の引用で清さんも「職人の修業とは畢竟この直観能力の修練にほかならない」と言っている。「修練」と「習練」は違う。「修練」は「精神や技能をみがききたえること」である。技能だけではない、「精神」も入る。単に繰り返すだけではない、「みがく」のである。さらには「きたえる」のである。
　高木さんは「民主的集団づくりの精神」「課題を抱える子どもを軸にした集団づくりの精神」「個人指導と集団指導の統一をめざす精神」と技能を一貫して経験に積んできたからこそ、このような「勘」を獲得したのである。修錬とは『広辞苑』の用例にあるように「心身を修練する」のであり、「修練を積む」のである。集団づくりの思想と方法を、大江健三郎の言葉を借りれば、「人生の習慣」にすることである。
　若い先生たちには、上記のような意味での「勘」が働くような教師めざして、「修練」してほしいなと願っている。そして、京生研の活動がその役に立つことを願っている。

２．基調提案の性格・「新しい語」について

　「基調提案というより実践分析・総括になっている。論議するためには引用実践の総体を知らなければならないが、ここはそんな場なのか？そもそも基調提案とは何だと考えているのか？」「『根拠のある信頼』とか『根拠のない信頼』などという一般化していない用語を用いたのでは、職場の同僚に広げていけない。職場づくりを重視する立場から言って、これでいいのか？このような特別な用語をどうして使わなければならないのか？」という批判的質問が出された。
　その場での私の応答を含めて再度この疑問に応える補充をしてみる。
　京生研の基調提案は９４年度以来ずっと現場の実践者が文責者となって書いてきた。その時々の自分の実践的関心に即してテーマを選んできた。そこには当然自分の実践についての総括と次への見通し探索が込められていた。

本来なら、我々京生研の仲間の実践を広く渉猟し、その中での特徴的な子どもの様子や学校状況を分析し、そこから当面の実践課題を提起したり、現状を切り開くような実践を一つのモデルとして提起すべきなのかもしれない。

しかし、日々のエネルギーの多くを現場の実践に傾注している者にとって、そのような基調提案を作成していくことは、時間的にも精神的にも過重な負担となる。だから、現場実践者が提起する基調提案がある種の実践報告的な内容と形式になっても仕方ないのではないか。いや、むしろ、そのような具体的な現場感覚でとらえられた子ども像・子ども観や実践総括を呼び水として、参加者一人ひとりが自分のそれらを意識化し直すことも大切なのではないか。

特別な用語の使用については、文責者がこれまでの実践を総括し新たな実践を見通したいと思ったとき、その言葉がもっともよく自分の考えを表現していると思ったからである。「根拠のある信頼」「根拠のない信頼」は１月の近畿地区学校基調提案で初めて提出された用語であるが、このような新しい言葉によって、文責者は自分の実践の総括と来年度への見通しを他の言葉よりも明瞭に表現できると考えたのである。そして、一般への理解のために、これらの語は「基調」の初めの方で説明されているのである。

上記の補充以外にも、私は次のような考えをもっている。

認識は絶えず再定義しながら更新しつづけることで再認識され新たなる認識を呼び起こす。認識を更新するためには、新たな定義、もしくは新たな言葉が必要なのだと。ものごとは視点を変えて見ることで新たな姿を現わしたり今まで見えなかった部分を見せたりする時がある。牧本さんは「根拠のある信頼」「根拠のない信頼」という言葉を視点切り替えにして、漠然としていた総括と次の実践課題への風景を今までより確かに見えるようになったのではないか。同じことは、Ａ男分析への「Ｉｔ（物）」の導入にも言えることである。

この意味では、たとえ一般化されていなくても新しい用語でのとらえ直しはむしろ必要なことであると私は思う。

これに関わらせて私は読んだのだが、冒頭に紹介した『経験の危機を生きる』の中で、著者の清さんはミハイル・バフチンの次の言葉を引用している。

《われわれにとって内的な説得力のある言葉というものは、個人が自前の思考を創り出してゆくうえで決定的な意義を持つ。自立した、独り立ちした思考の世界が形成される際に、個人の意識はまず自分をとりまく他者の言葉の世界で目覚めるものなのであり、最初のうちは、自分をそれらの他者の言葉から分けてはいない。（略）ふつう、われわれにとって内的説得力を持つ言葉は、半ば自分の、半ば他者の言葉である。》（『小説の言葉』）

なお、余談だが、バフチンは竹内常一『読むことの教育』の「対話と話法」や、同『子どもの自分くずし、その後』における「学校行事のカーニバル性」に連なり、また、大江健三郎の『小説の方法』をはじめとする文学理論にも連なっている。そして、たぶん必然なのだが、『経験の危機を生きる』は、竹内常一や大江健三郎の言説を、さらにはジュディス・Ｌ・ハーマン『心的外傷と回復』などを重点的に引用しているのである。これまで私の内的世界でバラバラであったこれらの言説が、清さんという他者の言葉によってシンフォニー化されることで新たな目覚めを要請しているのである。

新しい言葉による「目覚め」は、牧本さんや私だけのことではない。

「９４年度京生研基調提案」は、竹内常一氏の「個人指導と集団指導の統一」「過剰適応」「自分くずしと自分づくり」などの言葉に示唆されたし、「９８年度基調」も同じく竹内さんの「自分本位的性格」を参照した。「９９年度基調」は近畿基調が用いた「全能感」や前述のハーマンの著作から「基本的信頼」を引用したし、「２００１年度基調」は近畿基調の「対抗的公共圏」を参照した。新しい情勢や隠れていた現実を読み解くには、その道具となる新しい言葉が必要なのである。『Ｋの世界　第５５号』「藤原実践の分析」で藤木さんが、子ども理解には「心理学的用語を用いる必要もある」と言うのも、同じ趣旨からであろうと私は思う。

３．「根拠のある信頼」の蓄積から「根拠のない信頼」へ

「新しい言葉」に関連して、今しばらく「根拠のある・ない信頼」に立ち止る。

「基調」最終案の前の段階で、私は「５　ケース会議の重要性」の初めに次の部分を含む文章の挿入を京生研ＭＬで提案した。最終案ではすべて入っているので、その部分だけを取り出す。

《この理解（課題を抱えた子ども理解を子どもたちに広めること）の広がりは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。》

この挿入の意図は「ケース会議の重要性」を基調全体の中により確かに位置づけるためであったが、「理由はほかにもあります」と言って、私はそれを同じＭＬでの送信に添付した。その主要部分は大会の基調学習で補足として発言したのだが、ここにその全文を再掲して、「基調」の補充としたい。（再掲になり、またこの拙稿のページ数削減のため活字ポイントを縮める。読みにくいとは思うが了解してほしい。すでに読まれた仲間は読みとばしてほしい）。

京生研のテーマとする「重い課題を抱える子どもを軸とした集団づくり」「個人指導と集団指導の統一」の実践は、９４年の提起以来指摘されたことですが下手をすると個人指導だけに閉塞してしまう惧れがあるのです。

その閉塞は二つの面でみられる。課題を抱えた子どもへの理解（共感。次の「共闘」へ向かうための前提。と同時に「共闘」を常に下支えする子ども理解）を他の子どもたち（つまり学級）に開いていけないことから来る閉塞。もう一つは、その理解を他の教職員（つまり職場）に開いていけないことから来る閉塞感。

前者は実践が学級集団づくりにならない（つまり他の子どもたちの発達保障ができない）ことにつながり、後者は実践者の職場内孤立（悪く言えばひとりよがり）につながる（京生研が職場づくりに重点を置いてきたのもこうならないためにです）。

前者に陥らないための実践は全生研でも主流ですが、後者に陥らないための実践は全生研内では必ずしも主流とはなっていない。全生研の常任の実践でも、職場内で孤立してしまう実践があります（全生研ＭＬで、自分の職場で自分の実践が理解されないと嘆いたり、時には職場への敵意すら感じられるメールを見ることがあります。しかも、そういう人の実践が「今風の実践」として評価されたりす

る)。なお、この「主流」というのは文字通り「大きな流れ」という意味での「主流」で、主導権をとっているという意味ではありません。

しかし、今日、子どもたちの関係づくりの弱さは、大人たちの関係づくりの弱さの反映であり、その大人たちの中には職場の同僚も含まれる。新自由主義イデオロギーは、子どもたち同士の関係だけでなく、職場の同僚同士の関係まで侵食し、現実化しているのではないでしょうか。

友寄英隆『「新自由主義」とは何か』(新日本出版社、２００６年）によれば、１９８０年代の臨調「行革」あたりから始まる新自由主義は、「小泉内閣の５年間に新自由主義イデオロギーとして急速に広まっている」(執筆２００６年）ということですから、今の２０代までの人たちは、生まれたときからこの風潮の中で成長し、そのイデオロギーを注入され続けてきたことになります。特に今の新任教師はその思春期と小泉政権時代が重なるのですから、その受けた影響は３０代より上の教師以上のものがありそうです。だから、以前にも増して、連帯を追求する職場づくりの必要性が増しているし、上記のような新任教師の増加は、その必要性をさらに強めている。

そのような情勢の中で、京生研の基調提案（京生研の実践理念、実践思想、実践の「知恵」と「術」の提起）が求められていることは何か？

２００８年度基調は、このような課題意識をもって読み深め、広げていく必要があると思います。

「３次案」の「４『１００か０か！』の世界を超える」(牧本さん、細かなことですが、僕のイメージでは「越える」は「超える」です。「越える」は場所的に其処を「越える」ですが、「超える」は、子どもたちの「１００か０か」という認識世界つまり意識を変革して、新たな認識を育てていくといったイメージを僕は持っています。）の部分の次の部分は、論議の上で最終案ではカットされました。

「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へと抽象されることで、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、概括化された「根拠のない信頼」をつくる。概括化された認識が思想になる。思想にならなければ生きる勇気に結びつかない。」

理由は「抽象」「概括化」などという用語は理解しにくいからということでした。この部分は僕の応答の言葉でしたので、今、この部分を次のように分かりやすく理解しなおしてみました。

実は、この部分は「近畿基調」の次の部分と呼応させたつもりでした。

「そして、第三に、そうして形成された他者に対する『根拠のある信頼』をたとえば、被虐待やネグレクトの心の傷を埋め合わすのに必要な年月を積み重ねていくなかで、意識（無意識）や経験の位相へと落とし込み、位置づけ、『根拠のない信頼』へと発展させていくのである」

この「意識（無意識）や経験の位相へと落とし込み、位置づけ」が難しかったので、僕はそれを「抽象」「概括化」という用語で書き換えてみたのです。でも、それでもまだ観念的な理解にとどまっているようですので、これをさらに次のように具体的に書き換えてみたい。

課題を抱えた子どもを「K」と表記します。

教師がKを共感的に指導する中で、教師に対するKの「根拠のある信頼」が作られていく。しかし、この信頼はまだその教師だけへの信頼である。

教師は自分のK理解を、まず、Kのもっとも近しい存在（中川実践で言えば「孝」など）に開き（広

げ)、彼らの意見も聞きながらＫ理解をより確かなものにする。もっとも近しい存在の子ども（たち）も、その理解に立ってＫに関わる中で、Ｋの彼らへの「根拠のある信頼」が作られていく。しかし、この信頼は、まだ特定の仲間への信頼にとどまっている。

ここまでの段階では、Ｋの信頼の中身は、「〇〇先生は信頼できる」「△△は信頼できる」といった具体的で個別的なものである。それゆえに「根拠のある信頼」でもある。

この段階でとどまっていたのでは、Ｋの信頼感は分裂したままである。下手をすると、「〇〇先生は信頼できるけれど他の教師は信頼できない」「△△は信頼できるけどその他は信頼できない」となり、信頼できない教師や仲間への敵意につながる場合もある。

そこで教師は自分のＫ理解や共感的指導の内容を他の教師（職場）にも広げていく。その中で、他の教師のＫへの接し方や態度が変更されることによって、Ｋの信頼は他の教師に対しても広がっていく。その積み重なりによって、Ｋの中に、「先生って信頼できるのだ」という認識が生まれる。

一方、もっとも近しい存在とだけの関わりが学級全体に拡張される中で、学級の仲間に対しても、個別的な△△への信頼は他の仲間への信頼へと広がり、やがて「この学級の仲間は信頼できる」という認識が生まれる。

つまり個別的、具体的な信頼が、一般化される。この過程を僕は「抽象」「概括化」と表現してみたのです。「近畿基調」の「意識（無意識）や経験の位相へと落とし込み、位置づけ」も上記のような過程ととらえたのです。

そして、このような一般的な認識にまでいたったとき、それはＫのなかに「根拠のない信頼」（人間に対する基本的信頼）が育ったことになるのだ、とみなしたのです。

さらに、このような信頼感に支えられることによって、この学校を卒業して新たな世界に入っていっても、Ｋはそこで新しい仲間との関わりを作っていけるのだ、つまり、社会的自立の道を歩めるのだと考えるのです。

中学に入ってくる子どもたちの中でＫのような子どもは、その成育や小学校経験を通して、親や教師に対しても仲間に対しても「根拠のない不信頼」を抱いているのではないか？つまり人間一般に対する不信頼、時には憎しみ怒りまで抱いているのではないか？それは、それまでの具体的な「根拠のある不信頼」が蓄積された結果である。

それを解消し信頼にまで逆転させるには、その不信頼が形成されてきた過程がそうであるように、今度は具体的な根拠のある信頼を積み重ねる中で、人間一般に対する信頼にまで発展させる必要があるのではないか。

４.「信頼」とはなにか

基調作成の過程で、私は次のような文書も京生研ＭＬで発信した。基調論議の一環の中で私が課題意識としたことなので、今回の基調と無関係ではない。あえてこれも再掲してみる。(読まれた人はとばしてほしい)。

私は、「信頼」という言葉にこだわり始めている。あまりにも普通に使われる語であり、分かり切ったこととして問題にもされない基本用語であるが、改めてこの「信頼」を考えるようになったのは、「京生研基調提案集成」作成作業で、藤木実践に言及した「全生研３２回大会基調提案」の次の部分を読み直す中でである。

＜これらの学級のリーダーたちが、秀幸の喫煙問題や進路公開（外山実践）の学級討議を組織できるちからをもつようになったのは、教師との対話からなのである。教師の教育的ヘゲモニーは、対話を通してリーダーたちに、現実の人間への洞察力を育てていくなかで確立されていくのである。

ただ、「非行する奴はバカだ」と醒めた目で突き放し、とりつく島もないかのような今日の生徒の状況の中で、藤木や外山の学級のリーダーたちが、教師の語りを受けとめているのには、それなりの前提があることは見ておかねばならない。

それは、教師に対する生徒の信頼を、二人が獲得しているからである。それは何によってかといえば、二人が秀幸やまゆみという、今日の学校体制の中でもっともはじかれがちな人間のために奔走し、学級の中に位置づけようと腐心している姿が、子どもたちの目に映っているからである。また、異装やバイク、シンナーに走るツッパリたちの姿のなかから、かれらの懸命に生きようとする心をたぐりよせようとしている教師に、生徒たちが共感を寄せているからである。（下線滝花）＞

つまり、「教師に対する生徒の信頼」は実践展開の「前提」なのであるが、この「信頼」が獲得できずに教師は苦闘している。

私なりに考えた「信頼」観を述べてみる。

「信頼」とは「信」と「頼」による熟語である。おそらく漢語ではない。「ｔｒｕｓｔ」「ｒｅｌｙ」の訳語と思われる。「信」は基本的語義としては「まこと」である。「頼」は「頼む、頼る、あてにする」である。おそらく「信じられる人は頼りにできる」という意味でドッキングした言葉であろう。語義の詮索はともかく、この語が人間と人間の間の関係を示す、一方の人間が他方の人間をどう思っているかを示す語であることは間違いない。「自然を信頼する」とも「犬を信頼する」とも、ひょっとすると「神を信頼する」とも言わないのではないか。極めて人間臭い言葉である。

だが、「信」と「頼」はそれほど近い語であろうか。「犬を信じる」とは普通言わないが、「犬を頼りにする」ことはあり得るのである。だから、人間世界でも「信じていなくても頼りにする」ことはあり得る。逆に「信じられる人であっても頼りにできない」場合もあり得る。つまり、「頼りになる」ものが自分にはないある種の「ちから」を持っているから人はそれを「頼りにする」のである。「信じる」は難しい。これは極めて主観的な心の作用である。

「子どもが教師を信頼する」とはどういうことなのだろうか？

「子どもが親を信頼する」とはどういうことなのだろうか？

「信頼関係」とはどのようにして形成されるのだろうか？

私は、親に対しても教師に対しても、初めから子どもの「信」は生じないと思う。「頼」の積み重ねや、たとえ一度であっても大きな「頼」の経験が、相手への「信」を生むのである。つまり、教師や親は子どもに「頼りにされ」子どもにとって「頼りになった」経験を通して、彼に「信じられる」存在になっていくのである。レベルとしては「信」は「頼」よりも高いレベルにある。

乳児期における親への「依存」は完全に「頼」の世界である。その蓄積を通して子どもは親を「信じられる」存在と見なしていく。そうしていったん「信じられる」存在となった親が、幼児期になった子どもがわがままを言ってそれを制止した時も、子どもは、そのわがままに対しては一時的に親が頼りにならなくても、その不満を自己の行動規制（がまん）へと転化する。親への「信」が出来ているからである。「信」に裏打ちされた制止だからである。

同じことが、共感的指導の段階での教師にも当てはまるのではないだろうか。

教師の社会的位置が今よりも高かった（一定の信用度があった）時代には、親の評価を通して、初めからなにがしかの教師への「信」が子どもにはあった。たとえ「頼」の経験がなくとも、「一般に先生という人間は信じられる存在だ」という社会的認知があった。だから、教師への期待も強かった。

しかし、今、子どもは出会いの初めからは教師を信じてはいない。困ったとき、援助を必要とするとき、「頼」を必要とするとき、その「頼りにする」経験を通して、教師への「信」はつくられていく。具体的には、初期のトラブル指導は、教師に対する子どもの「頼」の積み重ねになる。それは課題を抱えた子どもにとっても、学級の子どもたちにとってもそうである。近畿基調の「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」「ケアの実践」は「頼」を重ねる過程である。

そして、やがて教師への「信」が生みだされる。しかし、生みだされたばかりの「信」は、まだ心もとない。だから、子どもは教師を「ためし」にかかる。それは意図的になされるというより、「信」の心もとなさからくる無意図的な「ためし」である。それは教師にとっては試練であるが、これをくぐりぬける中で、彼の教師への「信」は心もとなさを脱していく。そして、彼の「信」が一定の強さになったとき、教師はこれまでできなかった子どもへの要求を出せるようになる。同時にこの時、教師の中には、子どもの「もう一人の自分」への確信が生まれている。指導は共闘的段階に入る。

一方、「教師が子どもを信頼する」というのは、これとは違う。私たちは子どもをその発達可能性として最初から信じている。その発達可能性を頼りにして彼らに自主的な活動を促す。子どもはそれに応え、教師は評価し、子どもは自信を持つ。教師が子どもを頼りにすることで、「私を信じて、任せてくれ、出来ないことは援助してくれ、評価してくれ、そうして私を成長させてくれた」と経験することで、子どもの教師への「信」が強められる。

「子どもが仲間を信頼する」という場合は、子どもが教師を信頼することの変奏であると思われる。つまり、そこでは初めはやはり「頼」が必要である。ただ、子どもどうしの場合、この「頼」は一方向的ではなく、相互通行である。「頼りにする」「頼りにされる」の双方向の中で、仲間としての「信」が、つまり「有愛」が育っていく。

学級集団づくりとは、指導の「前提」となる「教師と子どもの信頼関係」をつくりながら、子どもどうしの「仲間としての信頼関係」を、「有愛」を築きだしていく営みなのではないだろうか。

５．「共生関係」と「基礎経験」

補充的発言はこのくらいにして、応答に入っていく。

「基調」がテーマとする「共生関係」とはどんな関係なのだろうか？論議の中では、これは漠然としていて、「基本的信頼関係」という言葉で代用させたりもした。

しかし、『経験の危機を生きる』の「基礎経験」を参照することで、私の認識も少し明確になった。それを紹介しながら、この「共生関係」について考えてみたい。

書名の一部である「経験の危機」とは「経験の貧困」ということであり、それは、経済的な貧困だけでなく、現代に生きる人間の「存在感情を基底から腐食させ空洞化してしまう貧困」「他者と絆を結ぶわれわれの内発的な力それ自体を衰亡させる貧困」を指す。なお「経験の貧困」とは、冒頭に引用されているヴァルター・ベンヤミンの半世紀以上前の言葉だという。清さんはこの「経験の貧困」の現実化として神戸児童殺人事件の少年の言葉「透明な存在であるボク」をとらえ、それを「実存の完全なる『透明化』」

「空虚化」とも表わしている。
前半では、上記の危機を竹内常一やジュディス・L・ハーマンなどを引用しながら「基礎経験」「生の消費主義化」「応答の絆」……等の観点から分析し、後半ではR・D・レインや大江健三郎なども引きながら、この危機に対抗する「文化運動」を提起する。すなわち「この危機を意識化し、伝達し、共有化し、批判的に乗りこえようとするコミュニケーション的な企てが、もっと集中度を高め〈運動〉的なダイナミズムを獲得して、われわれの生活の中で展開されるべきだ。」と。
私が注目したのは、まず、「基調」の「共生関係」「基本的信頼感」を、この「基礎経験」と関わらせて考えればどうなるのかということである。そして、この「経験の危機」は学校現場においては教師と子どもの、子ども同士の関係性の危機として現われているのだから、この危機を乗り越えるために私たちはいかにして子どもたちとの間に関係性の基本をつくる「応答の絆」をつくりだしていくのかということである。
まず、最初の問題を考えたい。これは現代の子どもをどうとらえるかという「観」の問題であり、「基調」の「知恵」に関わる部分である。その際いまなお重要な示唆を与えるのは、清さんも引用しているが、竹内さんの指摘した子どもの対他関係がどうなっているかという問題である。特に教師との関係である。それを私は表題のように「子どもの〈教師経験〉」と表してみた。
そして、次に、「９４年度基調提案」あたりの教師と子どもの関係と現代のそれとを比べながら、現代における教師と子どもの「呼応関係」の成立条件について考えてみたい。それを表題では「教師の〈子ども経験〉」と表してみた。そして、子どもが自立へと向かうのに必要な経験として「子ども同士の〈仲間経験〉」を考えてみたい。

この項では、まず、清さんの言う「基礎経験」と「基調」のいう「共生関係」について考える。
最初に清さんはミュージシャン上田正樹の言葉を例にして経験を二つに分ける。インドネシアの観客に見た「一音も聞きもらすまいぞとばかり全身で音を浴びている姿」と「５０００円のチケット代を払ったからにはそのチケット分の快楽を消費しなくては損だとばかりに、一様にノッて拍手する日本の観客の姿」。そこには音の経験の違いがある。前者は「生きられている音」として経験され、後者はライブが終われば忘れられる消費としての音である。そしてそれは音に対するそれぞれの「存在の仕方」の違いである。それは世界との関係性の違いであり、他者や自己自身に対する「身構え方」「態度」の違いである。現代の消費主義社会における私たちの経験の多くは後者のようになっている。それは「『生の交流』の崩壊した経験」である。
清さんは経験をこのようにとらえた上で、学校における子どもの経験に目を移し、竹内さんの指摘を参照する。すなわち、子どもたちにとって重要な他者の一人である教師は、今日の学校にあってはシステム的に「支配的な他者」として子どもたちに内面化されている。そこでの教師と子どもとの「教育的出会い」は、構造的に著しく困難を極めている。しかし、この「教育的出会い」なしに教育は始まらない。

京生研大会のレポート報告者、岩本さんの「今田くんとの出合い直し」が想起される。「出会い直し」は「困った子は、困っている子」とともに今や全生研内での「流行語」のようになっているが、岩本さんの「出会い直し」は、構造的に「支配的な他者」にさせられている教師から、意識的に「共感的な他者」となることによって今田くんとの「教育的出会い」を果たした、教師の自己変革である。だが、戦中から戦後へという激動期ならともかく、政治的には一見凝固してしまい動かなくなったかに見える１９９０年代以降の現代において、また、竹内さんの言うようにシステム化された学校において、さらにまた、６月２７日の京生研ＭＬで藤木さんが発信しているように「担任の仕事が実務と管理に限定され」「管理の枠内で子どもを適応させるのが生徒指導」と見なされ「若い人が教師（子どもと真に「出会える教師」―滝花）になりにくい職場」になっている現状において、岩本さんのような変革がドラマチックに起こる可能性は少ない。だから岩本さんの「出会い直し」の単純なドラマ化にはためらいがある。

詳しく考えれば、その「出会い直し」を可能にするための条件が「出会い直し」以前に用意されていたのだと考えられる。彼を市内サークルへと誘った者、「困った子は困っている子」の講演（きっと大和久さんの講演？）へと彼を赴かせたもの、彼を京生研へと導いたもの、そういう他者との「出会い」なしには彼の「教育的出会い」はなかったはずである。

そして、もっとも肝心なことは、そういう誘（いざな）いに応答する岩本さんの「わたし」の存在なしには、このドラマは起こらない。その「わたし」がどうやって形成されたかは不明である。しかし、その岩本さんの「わたし」が、教師として子どもに向かう時の「センス」をつくっていたのは確かである。私は、レポートでの「出会い直し」の記述の前の部分から「この人には教師としてのセンスがある」と感じていた。記録の文体や子どもの行動への感応の仕方からそう感じていた。「感じ」を言語化するのは難しいが、「出会い直し」の前の実践の中にもその「センス」を感じとるような分析をするべきではないかと、いま思っている。「出会い直し」「教育的出会い」ができなくて逡巡している若い教師がいる中で、その若い教師の今現在の実践の中から「教育的出会い」に結べる事実を取り上げるような分析の必要を思っている。

少し脱線（ただし、思考の脱線は永久的でなく、やがて本線に戻るのである）した。脱線ついでに、竹内さんが「出会い直しという言葉を広めてしまって、ちょっと……」と言ったことにも脱線したいのだが、その終着駅はすでに述べた「新しい語」の使用についてと重なりそうなのでこれ以上進行せず、本線に戻る。

子どもの自立にとって重要な他者となる親・教師・友だちとの関係性の履歴は、彼らの内面に基礎経験化する。その多くが支配的関係であれば、彼の内面には「支配的他者」が強固につくられ、彼はそれを現実の対象に投射してことになる。いや、そうやって生きるしかない。これが私が竹内さんから受け止めたこと。

清さんは、「基礎経験」を次のように定義する。

《「基礎経験」あるいは「根源的経験」と呼ばれてしかるべき経験の層というものが人

間の人生のなかにあって、この経験の層こそが〈世界〉にむかう人間の〈態度〉を規定し形成するのだ。》そしてこの「基礎経験」は子どもの学校での経験が学校という世界を経験することであるように「つねに〈世界〉経験として成立する」。「態度」というのは先に「身構え方」と並記されていた「態度」である。この「態度」によって子どもたちの学校での出来事の解釈や意味づけは方向づけられ規定される。すなわち、この「基礎経験」の層の上に、「基礎経験」によって方向づけられている「日々の具体的な個別的経験」の層がある。

さらに、清さんはこの「基礎経験」の層を二層に分ける。それを第２層、第３層とし、この二つの層は対立的・葛藤的だとみなす。さらに、第２層は第３層に対して抑圧的で、「第３層がその人間の経験のあり方を規定する作用力を発揮することを絶えず妨げ隠ぺいするような仕方で、その人間の日常的表層の経験のあり方を規定する。」という。第３層は第２層よりもさらに根源的な層で、表層的な経験は、この両者の間に生じている「基礎経験としてのヘゲモニー闘争」を反映しているという。

この辺は私には理解しにくいのだが、次のハーマンの引用をしながらの説明から、私なりに次のように理解した。

人間は人生の最初にケアしてくれる人との関係の中で獲得した「基本的信頼」に支えられて人生を歩み続ける。この「基本的信頼」は人間に「その所属する世界の方を向く力」を与える。すなわち世界に対する肯定的な態度を形成する。
これは人間の経験の中で最も「根源的な経験」であり「第３層」にしまわれる。

「心的外傷」経験はこの肯定的な基礎経験を破壊し、徹底的な「孤立無援感」に被害者を落とし込む。それは、「自己統合感覚の崩壊と他者との応答的絆への信頼感の崩壊」となる。だから、その治療はこの「孤立無援感」を打破していく過程である。

この部分を読みながら私が心配したのは、この「第３層」の基礎経験が徹底的に破壊されてしまったとき、回復の希望はあるのか？ということだった。それは同時に、乳幼児期の虐待でこの「基本的信頼」を得ずに育った子どもはどうなってしまうのか？という心配でもあった。

だが、清さんはつづく「〈希望〉への態度決定」の部分で、「第３層の再生力」を取り上げる。「第３層」の破壊は完全ではない。それは「回復し再生する力を保持しながら、とりあえず心的外傷の圧倒的な基礎経験力によって抑圧され、無力化させられるのである」。しかし、この「再生への力の保持」があるとみなすのは「信仰」とも言える「希望」である。

「心的外傷」からの回復なら、その「再生力」を信じられるかもしれない。いや「信じられる」という言い方はふさわしくない。それは「人間への投企・賭け」のようなものだというのだから。「賭けられるかもしれない」と言い直そう。

だが、乳幼児期の虐待によって、この「第３層」にしまわれる「基本的信頼感」を剥奪されたままの子どもに、希望を賭けることはできるのか？

これに関わって清さんは竹内さんの『子どもの自分くずし、その後』２９頁を読めという。そこ（「ある親への手紙」。これは『子どもの自分くずし、その後』の１５年前に出された『若

い教師への手紙』に登場する「友子」の「母親」に宛てたものである）では次のように述べられている。

《彼女の遍歴に同行するにあたって、あなたはまず第一に、彼女のなかにイニシエーション劇をまっとうするだけの「わたし」（自我）の存在していることを信じることしかないのではないでしょうか。（略）私たちは、青年の中に生まれつつあるまだ見えない人間の存在を信ずることなしに、青年のイニシエーション劇の存在と、そのオリジナリティーを理解できないのではないでしょうか。信じていればこそ、はじめて、私たちは、いま彼女がどこを旅しているか、どこからどこへと遍歴しているのかを洞察することができ、彼女にそれを暗示してもやれるのです。それを暗示してやることによって、青年の中に生まれつつあるまだ見ぬ人間に手を貸すことができるのではないでしょうか。》

とすれば、この問いは問うてはならぬ、というより問うことのできぬ問いなのだ。この「希望」は「信じる」しかないものなのだ。いや、「信じる」ことによって見えてくるかもしれない「希望」なのだ。

だが、なかなか信仰の域まで達することができない懐疑的な私は、この「希望」を理屈で見つけたいと思い、考えた。

どんな虐待を受けた子どもでも、彼が現に生きている、ここまで生きてきたということは、なにがしかの、また誰かからの世話を受けたということである。誕生直後から虐待を受けた子どもは死ぬしかない。

生まれるということは、母胎からの分離である。胎内での母子一体世界から、子どもは孤立無援の状態でこの世に産み落とされ、生まれる。投げ出されるとも言える。その恐怖は人間を最初に襲う恐怖である。だが、それは暴力的であっても暴力ではない。かつて芹沢俊介氏は子どもは生まれながらにして暴力を受けているというようなことを「イノセンス論」として展開したが、これについては批判し京生研ＭＬで公開した。それはともかく、この恐怖は原初的という点では「心的外傷」を伴う恐怖以上のものがあろう。しかし、やがて彼は母親に抱かれその恐怖をケアされ、他の動物よりもはるかに長く世話され、成長していく。小学校入学まで成長してきた子どもが現に生きているということは、それまで何らかの形で誰かに世話されてきたからである。少なくとも食事・住居・衣服等の最低限の世話をうけてきたはずである。

親に養育されてきた子どもの場合、現在の親の姿からそれまでの親の全てを見てはいけない。たとえ今は支配的にふるまっているように見えても、彼を今まで成育させてきたという事実の中に、その世話を認めるべきである。また一見支配的にみえながらも、支配の中には支配される者の依存が含まれることもある。

ともかく、その子が生きてきたかぎり、「第３層」の存在は「信じられる」。そう理屈で考える。いや、理屈だけではない。中川実践の、トイレにいくとき「母親に近くにいてもらわないとできない」Ａ男の姿に、私はＡ男の母親への依存をみる。そしてこの依存の中に「第３層」の存在が信じられる。

しかし、いずれにしても、つまり「信じるしかない」のか「信じられる」のかは別にしても、この「希望」はまことにつかみがたいものである。

高木実践では、高木さんは隆信の「もう一人の自分」を信じつづけた。それがいずれ

は顔を出すこと、育ってくることを信じて、彼の「もう一人の自分」つくりに同行した。いや、今なお信じつづけて同行している。近畿地区学校全体レポートの「おわりに」からその事が読み取れる。

このように考えてくると、私は「基調」の言う「共生関係」の中に「基本的信頼」関係を含めてしまうことにはためらいをもつ。どんな子にも彼が現に生きている以上、「基礎経験」中の「基礎経験」というべき「基本的信頼」形成の経験、「第３層」は、強弱の違いはあれ、存在するはずである。「共生関係を形成されずにきた」と言い切ると、この「基本的信頼」や「第３層」まで否定してしまうことになる。

また、人間の最初のケアされた経験を「共生」と言えるものかどうかも疑問である。語義通りに「共に生きる」をとらえれば、それは、助け合い・持ちつ持たれつ・協力し合い・連帯しながら生きる、ということであり、対等な相互関係として生きるということである。それが可能なのは「自然との共生」「仲間との共生」の二つであって、「親と子」「教師と生徒」の関係の中で「共生」は成立しないのではないか。

「親と子」「教師と生徒」の間には、なにがしかの権力的関係があることを否定し難い。前述ハーマンもつぎのように述べている。

《発達途上の子供の肯定的な自己感覚はケアを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。親が子供よりはるかに強力であるのに子供の個人性と尊厳性とを尊重する姿勢を示してくれるからこそ、子供は価値を与えられ尊敬されていると思い、自己評価が発達する。子供はまた自立性をも発達させる。（下線滝花）》

この「親」は学校世界では「教師」になる。

客観的には教師と子どもの関係も権力関係である。教師は絶対に子どもと「友だち」にはなれない。なれないから、なろうとしてはいけないし、なってはいけない。教師はそのままでは子どもと対等になれない社会的存在である。社会的存在を個人の努力で覆すことはできないし、そうしようとするのは間違いである。それを認めた上で次の手を打つしかない。

だから、この権力関係を「指導・被指導の関係」と認識し直し、その指導の内実を「共感的指導・共闘的指導・共生的指導」と分節化し、権力的なるものをできるだけ弱め「おだやかに」に使うことで、私たち京生研は、教師と子どもの間の権力関係を後景に追いやってきたのである。さらには、「共闘」から「共生」への過程の中で、その権力的関係なしに成立する対等な相互関係としての「共生」をめざしてきたし、めざしているのである。

このように考えれば、子どもの現実として「共生」可能なのは「自然との共生」と「仲間との共生」の二つだと思うのである。

「自然との共生」には異論があるかもしれない。自然を略奪し破壊するだけの人間に自然との共生はあり得るのか、と。かつては私もそう思っていた。宮沢賢治がその苦悩から熊の胃だったかを拒否し死を早めたように、これは人間存在の原罪のように思っていた。しかし、自然は、人間に略奪されるだけではない。地震や台風などの自然現象のかたちで人間世界を略奪・破壊することもある。自然は必ずしも「良きもの・こと」ば

かりではなく、時には「暴力的」に人間を襲うものでもある。しかし、この「暴力」に意思はない。人間の暴力のような意思はない。だから、「暴力的」ではあっても「暴力」ではない。ちょうど子どもの誕生時の恐怖に母の暴力がはたらいていないように。私たちは「暴力性」と「暴力」を使い分けなければならないのではないか。子どもがいくら「暴力的」であっても、その行動が彼の意思による「暴力」かどうかは分からない。

それはともかく、私たちは自然と「折り合い」をつけながら生きるしかないし、生きるしかなかった。これは自然の一部である人間が自然の他の部分と「折り合い」をつけながら生きてきたということである。そこには「共生」の実質である「助け合い」も「協力」も「連帯」もない。向こうに「意思」がないのだから。でも、人間は、時には向こうの意思を感じて「神」として象徴化し、これに明日の平安を祈ってきた。これは日々の生活が自然に強く影響される農民の態度である。私も今、ささやかな農民的存在なので、この態度が分かるような気がする。

ともあれ人間は自然と「折り合い」をつけながら生存してきたはずである。その意味では自然は人間にとって「共生」の相手だったのである。「原初的な共生」と言っていいかもしれない。そこで人間は、自然は意のままにならないこと、我慢しなければならないこと、自制しなければならないこと、等々を学習した。

「原初的な経験」は以後の経験の土壌となる。かつて子どもたちは（つまり私の世代が子どもであったときは)、この自然との「折り合い」付け経験を生かしながら友だちづくりに入っていけた。しかし、いまや都会の地域・学校にこのような原初的経験のできる場所はほとんど失われてしまった。だが皆無ではない。この自然との交流経験への注目は京生研ＨＰで「自然性としての子ども」と題して公開したのでこれ以上は述べない。

「仲間との共生」経験が現代の学校でいかに弱められているかは、もう言及しない。「意欲・関心・態度」「個性」までをも競い合わせる学校社会、人間とその関係をモノ化する消費主義的イデオロギーがストレートに持ち込まれている学校社会、差異と同調を競い合わせる企業文化に浸食され続ける学校社会において、「仲間との共生」を経験するにはよほど意志的な教師の指導が必要であることだけを言えば足りるだろう。

結論。私は今年度「基調」のテーマ「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」を次のように書き替えたい。

《基礎的な基本的信頼関係を弱められ、自然や友だちとの共生関係を十分に形成されずにきた子どもたちにとって必要な教師経験・仲間経験とは何か》。

６．子どもの「教師経験」・教師の「子ども経験」　―「我と汝」と「我とそれ」―

かつて私たちはどんな教師として子どもに経験されていたのだろうか。今、どんな教師として経験されているのだろうか。

逆に、私たち教師はどんな子どもとして彼を経験したのか。今、どんな子どもとして彼を経験しているのだろうか。それらを考えたい。そして、できれば、子どもはかつて仲間をどんな仲間として経験したのか、いま彼は仲間をどんな仲間として経験している

のかについても考えたい。「かつて」を再生することはできないが、「今」を考えるヒントがそこにあるかもしれない。

９４年基調当時は、まだ「ツッパリ」という言葉が生きていた。今や「ツッパリ」は消えゆく用語のようだ。

そもそも「ツッパリ」とは何か、何だったのか。そして「ツッパル」とはどうすることだったのか。

元国語教師としての「人生の習慣」から語義詮索を始める。でも余談ではない。共通の語義獲得はコミュニケーション成立、論議進行の必要条件だと思うのに、最近の全生研内の論議には（ひょっとすると京生研内のそれにも？）、この言葉の意味の恣意的解釈によるすれ違い、誤解、無理解がかなりあるように思うからである。

「つっぱり」…①つっぱること。我意を張ること。（②つっぱるために立てる柱や棒、③相撲の技の一つ、はここでは関係ない）

「つっぱる」…①筋などが強く張る。硬直する。
②強硬な態度で行動する。我意を張る。俗に、目立つ態度で虚勢を張る。つっぱらかる。（他動詞としての意味もあるが略。以上『広辞苑』第六版）。

これまで私たち京生研の中で、特に中学教師が実践的に用いてきた「ツッパリ」を、その語義において詮索すると、あることが疑問として浮かんでくる。

それは、私そして私と同世代の京生研の仲間は、「ツッパリ（ル）」を、きっと「我意を張る」「強硬な態度で行動する」という意味を含めながら俗の「目立つ態度で虚勢を張る」と読んでいたと思うのだが、今の仲間は、ひょっとすると、「目立つ態度で虚勢を張る」としか受け取っていないのではないかという疑いである。

「我意を張る」とは、「何か」に対して「我」の「意」を、「張る」つまり主張しつづける、という意味である。そこには「何か」という対象があり、「我」という自分があり、「意」という思いがあり、「張る」という行動があった。

しかし、俗的意味「目立つ態度で虚勢を張る」には、このような分節化がない。あるのはただ「虚勢を張る」姿だけである。

前者のとらえ方の場合は、「何か」や「我」や「意」や「張る」の中身を想像し、それらをツッパリとの対話にできたが、後者の場合には、そういった対話材料が見いだしにくい。それもあってか対話そのものが成立しにくくなっているのかもしれない。

これは、彼らをとらえる私たちの側の変化だけでなく、ツッパリそのものの変化でもあるのではないか。つまり、かつてのツッパリは明確な存在であったが、今のツッパリ（と私たちが名付けている生徒たち）は不明確な存在ではないか。彼が何にツッパり、何を思い、現状をどうしたいと思っているのかが見えにくいのである。いや、彼らはそんなものを持っていないツッパリなのではないかという疑いすらある。とすれば、彼をかつてと同じように「ツッパリ」と名づけるのはまずいのかもしれない。

かつてのツッパリは「９４年度京生研基調」の時点では次のように明確に捉えること

ができた。

《子ども集団によって、最も抑圧されてきた子どもや、学校状況を無自覚に批判し行動化する問題生徒の側から、集団の価値観を揺さぶる芽を感じだしてきたからこそ、実践者の切り口が、課題を抱えた子どもへの個人指導になっていったのである。》

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

《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。》

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

《また、「受験をどう教えたか」（９２年宮城大会、藤木報告）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。（下線滝花）》

しかし、今、私たちは高木実践の「隆信」や中川実践の「Ａ男」をこのように明確な姿でとらえにくくなっている。

このツッパリの「変質」あるいは「消滅」（どちらであるかはこのところの京生研内での論議でも決着がついていないと私はおもっているが、ここではかりに「変質」とみなす）の問題は、『経験の危機を生きる　応答の絆の再生へ』の次の記述に私を注目させる。

現代の学校では子どもの対・教師関係が「支配的〈他者〉」の内面化経験として経験されているという竹内さんの指摘を取り上げた後、清さんは次のことを注記している。

《いまやこうつけ加えなければならないかもしれない。今日の日本の子どもたちの最大の不幸は、……「重要な他者」となるべき存在（親、教師、友だち－滝花）……が共感的〈他者〉としての相貌において登場してこないのはもとより、ある意味で「支配的〈他者〉」としてすら登場せず、そもそも「重要な他者」という存在それ自体を……生きたコミュニケーションの相手としての肉感性においてはもちえないところにあると。……「支配的〈他者〉」の相貌も……人格性をもったそれではなくて、ある遠隔的なこちらからはどうにも声の届かない高所から一方的に冷ややかに自分を監視的・観察的に眼差す視線といった無機質的な、いわばカフカ的な相貌のそれとなっているのである。そしてそうであることによって、ある意味でいっそう親や教師は子どもにコミュニケーション的絶望を強いる「支配的〈他者〉」となっているのである。（……部分は省略、下線は滝花）》

この「支配的〈他者〉」の変質がツッパリの変質に照応するように私は思う。かつてのツッパリは内面化された「支配的〈他者〉」を教師に投射してその教師が背負っている権力的学校体制への反抗を通してその「支配的〈他者〉」からの呪縛を解いていこうとすることができたが、今のツッパリは反抗しようにもその反抗が届かないのである。反抗も一つのコミュニケーション行為であるのに、相手は声の届かぬ高みから冷ややかに自分を眼差す「無機質的な」他者なのである。だから彼は、何かに対して反抗するという明確なかたちのある行動をとることができず、いわば手当たり次第に暴れまくるという行動で、その「無機質」化した「支配的〈他者〉」からの呪縛を解こうともがいているのではないだろうか。

「隆信」や「Ａ男」の行動から、私は彼らの内面の「支配的〈他者〉」を上記のようなものとしてとらえたい。それは今年度「基調」が、彼らの幼児経験の中に「『Ｉｔ（物）』として扱われた経験」を仮説することにつながる。

もっとも、「基調」は「Ｉｔ」を「物」と解するが、「Ｉｔ」は本来「これ」と「あれ」の中間にある「物」を指す代名詞である。「物」はそれぞれ名前を持つ具体的固有物であるが、それを「Ｉｔ」で代用されることによって名前を失う。つまり具体的個別性を失い抽象化された「モノ」となる。「Ｉｔ」として扱われるということは、自分を具体的個別性のない抽象的な「モノ」として扱われるということである。「『Ｉｔ（物）』として扱われた経験」をそのような意味でとらえたい。

このような「モノ」として扱われた子どもの内面に形成される「他者」はどんな「他者」になるのだろうか。それはこれまでのような強固で明確な「支配的他者」とは違ってくるように思われる。彼を「Ｉｔ」として抽象化して扱った冷ややかな他者は彼の内面においても人格性のない抽象化された他者としてしか形成されないのではないだろうか。

それは、清さんの言う「コミュニケーション的絶望を強いる『支配的〈他者〉』」と言ってもいいように思う。「支配的他者」であることに変わりはないのだが、このような意味での「支配的他者」を内面化した子どもにとって、彼の外に広がる〈世界〉は、まことに茫漠としたものであろう。コミュニケーション的にはすべてが「闇」に閉ざされた〈世界〉であろう。だから、彼の、〈世界〉へのコミュニケーションとしての行動は文字どおり「闇雲的」なものにならざるを得ない。多くの場合それは突発的で暴力的にならざるを得ない。中川実践の「Ａ男」の暴力、「こいつは簡単に手を出すな」という中川さんの受け止め、さらには自分の通り道にいる人間に「じゃまや！」と言って手当たりしだいにつっかかる暴力性から、私は上記のような「コミュニケーション的絶望を強いる『支配的〈他者〉』」をもったＡ男をみる。これについては後にまた触れる。

ともかく、かつてのツッパリと今のツッパリは変質している。

では、これを「教師の〈子ども経験〉」「子どもの〈教師経験〉」という面から見たとき、かつてと今とではどんな経験の違いとなるのだろうか。

清さんは「第４章　応答で結ばれた世界」で、「我－汝」「我－それ」の関係を取り上

げている。まず、「我－それ」の関係とは次のような関係である。

《(その本質は）対象化的関係を相手と結ぶという点にある。対象が対象として我の前に成立するためには、我は我を「その対象ではないもの」として定立しなければならない。この否定は「距離をとる」「対象として突き放す」「無化的後退」などと形容されるわけだが、その否定の意味するところは、相手の存在はもはや我の存在に内側から作用を及ぼすような存在ではないこと、我の存在の成立それ自身に内部的に参与する存在ではないということの確立である。（略）そこには、相手を失うことは確実にいまの自分の決定的な変質や崩壊をもたらすといった、相手の存在と我の存在とが運命共同体的な〈存在〉の連帯性をかたちづくっているというセンスはまったく存在しない。（下線滝花)》

そしてこの対象化の《前提にはまずもって相手の存在と我とのあいだのこの存在論的な連帯性の切断が置かれているのだ。》

これはまさにさきほどの「『Ｉｔ（物)』として扱われた経験」の中で、扱った者と扱われた者の間の関係といえる。「基本的信頼」で結ばれた母－子の関係は「相手の存在と我の存在とが運命共同体的な〈存在〉の連帯性をかたちづくっているというセンス」で結ばれた関係であるが、この「我－それ」の関係においては「相手の存在はもはや我の存在に内側から作用を及ぼすような存在ではない」。

一方、「我－汝」の関係の本質こそ、

《我－それ関係において切断されるこの存在論的連帯性にほかならない。この関係性の本質をかたちづくるのは、なによりも呼びかけとそれに対する応答の絆である。この関係においては相手は……「呼びかけてくるもの」、一個の主体として現われる。……「呼びかけてくる」主体はなにか本質的なあるものをこの私と共有している主体である。……呼びかけは相手の中にとどまっているものではなくて、相手を超えて我に届くものであり、他方応答は我の中にとどまっているものではなくて、我を超えて相手へとむかうものである。……この応答の絆とは、相手の存在・相手の現実が我の存在・我の現実の内部に訴えかけ参与してくることであり、同時に後者が前者に参与することである。（下線滝花)》

さらに、人間関係までもを「交換と消費」の関係性に変えてしまう現代の消費主義社会での人間関係において考えれば、

《人間と人間とが結ぶ関係の絆をもつ「応答」的な質についての感受性・センスが衰弱し、人間関係というものがいわばさまざまな「役割」商品・「サービス」商品の交換と消費に還元されてしまい、個人と個人とがその人格的な全体性・個体性そのものにおいて「出会う」という本質的に創造的な質をもった交流が不能化するということなのだ。（下線滝花)》

この「出会う」とは竹内さんのいう「教育的出会い」に重なるものであろう。そして、「創造的な質をもった交流」は、「１.『術』について」で触れたように、教育が本来「創造的な」営みであるということともつながる。

清さんの論はやがて、アウシュヴィッツ強制収容所からの生還者フランクルの思想へ進み、この「応答の絆」を結ぶ「応答能力 response‐ability」としての「責任性 responsibility」の意識が人生の意味をめぐる問いに解決を与えるものとなる、というように展開して、興味は尽きない。

さて、このような「我－汝」「我－それ」の関係から、かつてのツッパリと私たち教

師さらにはツッパリ仲間同士が結んだ関係を振り返ってみれば、あの「ツッパリ学習会」という場で、私たちは確かに彼らと、そして彼ら同士も、「我－汝」の関係を結んでいたのだ。そこでは私たちは「人格的な全体性・個体性そのものにおいて『出会』」っていた。「運命共同体」と言ってしまっていいような連帯感があそこにはあった。彼は私の中に「汝」として住み込み、常に私に対して対話してくる存在であった。

「ツッパリ学習会」の具体的実践で私たちが初めに彼らと取り交わした約束は、次の二点だったはずである。

①ここでの俺とお前の関係は、学校での先生－生徒の関係と同じではない。たとえ学校で俺とどんなにぶつかったとしても、その時の感情をここへは持ち込むな。俺も持ち込まない。たとえここでどんなに親しくなれたとしても、学校では生徒であるお前に教師として向かわなければならない時がある。だから学校でお前とトラブルことがあってもこの会をキャンセルすることはお互いにしない。

②どちらかの要請があれば、この会はいつでももつ。どうしていいか分からないことがあれば、ここで仲間や先生と相談しよう。

このような約束（契約）によって成立した「ツッパリ学習会」は、ツッパリにとっても教師にとっても「居場所」であった。一日の仕事を終えて疲れてはいても、いや疲れているからなおさらに、それは「ホッとできる」場所であり時間であった。そこでは私たちは学校では見られない彼らの姿を見ることができたし、学校では見せられない自分の姿を見せることができた。そこは互いの信頼を確かめることができた時空であった。さらに私たちは、職場づくりと子どもの教師経験の豊富化をねらって、この会に複数の教師で参加するよう努力していた。

そして、やがて私たちはこの信頼を力にして、彼らを学級の仲間との関係づくりに向かわせることができるようになり、自分を他の教師と連帯させながら学級づくり・学校づくりへと向かわせていったのだ。さらには、彼らツッパリの仲間関係の質を問い、それを本当の連帯へと変えるよう促すことができた。「居場所」を実践の「根拠地」にしていったのだ。「ツッパリ学習会」はツッパリたちの学力を補充してやるサービス的な場所などではなかった。それは文字どおり「ツッパリ」を「学習」する「会」だったのである。本当にツッパルとはどうすることか、何にこそツッパルべきかを考え合う、つまり「何か」や「我」や「意」や「張る」について学習する時空であったのだ。同時にそこは実践への「前進基地」でもあったのだ。

どうしてそのような時空の持続が可能であったのか？それは、端的に、私たち自身もツッパッて生きていたからである。私が教師になったのは、革新府政が倒れ、それまで蓄積されてきた民主主義的なるものが次々と奪われていくその初期であった。権力の横暴さを日々体験しながら生きていく時代であった。でも、府教委にもまだ民主主義的なるものは残っていて、採用試験には必ず憲法と教育基本法が問われると言われていたから、私は必死になって暗記したものである。それまでの自分の歩みからして憲法と教育基本法はストレートに私に結びつく思想であった。高卒後就職した職場で組合結成に向けての秘密サークルをもったり、大学在学中は大江健三郎を読み続けたりしていた私に

とって、憲法と教育基本法の精神は私の教師生活出発の精神であった。組合活動や全生研活動はこれを確認し強化する場であった。そんな私にとって府教委の反動化は、どうしてもツッパラねばならぬ相手であった。全生研や京生研の古い仲間はみな似たような経験をもつはずである。

権力的なるものに対抗するという点で、私たちとツッパリは、「我－汝」関係で内面的に結び付くことができたのである。それは私たちにとっては、自分の内にどうしても派生してくる「権力的なるもの」との闘いを通してであり、彼らにとっては、「支配的他者」と「もう一人の自分」との闘いを通してであった。そして、それぞれが自己との闘いをおこなっているのだという点で、互いに「応答の絆」を結ぶことができたのである。そして、それを根拠にして、彼らの＜教師経験＞・私たちの＜子ども経験＞を豊富化するとともに、消費主義社会に流されない経験、「生の交流」による経験を経験することができたのである。さらにはその手ごたえのある経験を自分の「基礎経験」へと落とし込み続けることによって、最後まで子どもと「教育的に出会える」教師をめざすことができたのである。まためざしているのである。

「共闘」とは、単にある闘いを共有することではなく、それぞれに闘っている者同士として出会い励まし合うことではないか。闘うという「態度」を共にしていることではないか。もちろん、つきつめれば、その闘いの相手は同じになるのであるが。

７．子どもの「〈闇〉からの声」に応えよう

中川実践のＡ男の「暗がりを極端に怖がる」という記述にひっかかっている。暗がり（闇）は誰にとっても怖い空間だが、Ａ男はそれが「極端」だという。つまりＡ男の「闇」は普通の闇とは違うようなのである。どう違うのか？その広さと深さにおいて違うのか？

「闇」という漢字を見ていると不思議なことに気づかされた。「門構え」の中になぜ「音」なのか。今の語感からすれば、「やみ」は「門構え」の中に「光」を置いた方がしっくりするのに、なぜ「音」なのか？

まず、部首「門」は、入口、外囲いなどの状態を示す字をつくるとともに、形声字の音符になると、さぐりだす（問、聞）、つまる（悶）などの意を表す、という（角川『新字源』）。

次に「闇」を「門」部首で調べてみると、語の「なりたち」としては、《形声。音符音（イン）→音（アン）（おおう意→掩（エン））とから成り、門を「とじる」意を表す。転じて「くらい」意に用いる。》とある。だからその「意味」は、①「とじる」②「くらい」が主になる。

さらに「音」を調べてみると、「もと、言に同じ。のち、これと区別し、口の中に一画を加え、音を変えて調子をつけた音声の意に用いる。」とある。

つまり、「闇」という漢字は、言・音の閉じられた世界、そこと外部との交流が遮断された世界を表すのである。なお、「闇」は国字でもあり、その場合には「やみ」として、②「くらい」をさらに強めた意味に用いるのであろう。また、和語としての「やみ（闇）」には「①光の全くない状態、②煩悩に迷う心、③分別のないこと、④文字の読

めぬこと」などの意味があるという（岩波『古語辞典』）。

語義詮索をＡ男の「闇」に結びつけるのは牽強付会かも知れぬが、「言（ことば）」や「音（ことばの音もその中に入る）」が「囲われている」「閉ざされている」という語義は、Ａ男の「闇」を、すでに紹介した清さんの「コミュニケーション的絶望」の世界へと導く。つまりそこは「コミュニケーション的闇」の世界と言えるのではないか。「呼びかけ」と「応答」のない、というより、「呼びかけ」と「応答」の関係（呼応関係）が成立しない世界なのではないか。そして、そんな世界を内面化している子どもは、世界への呼びかけ方も呼びかけに対する応答の仕方も分からないのではないか。その分からなさゆえに、暴力による「闇雲的な」発信と応答をするしかないのではないか。

乳幼児期の子どもは、泣くという呼びかけを発し、それに対して世話するという親の応答を受けることで、原初的コミュニケーションの世界を経験する。基本的信頼の世界を体得する。しかし、自分を「Ｉｔ（もの）」として扱われ、「冷やかな他者」から「観察」的に養育されて、その信頼感が十分に体得されなかった場合には、その世界への信頼も、それに必要な呼応関係をつくる能力も弱いままである。そんな彼が思春期になり、自己の不快を（要求を）表現しようとしたとき、もはや泣くことで表出することができないその表現は、自分の身体能力を闇雲に発揮するだけの暴力的なるものになってしまうのではないだろうか。

このようにＡ男の暴力性の背後にある「コミュニケーション的闇」の世界を想定するならば、私たちの実践に要請されるのは次のような「術」である。

彼との間にコミュニケーション成立の場面をできる限りつくりだし、彼との間に「応答の絆」を結びつつ、それを彼が他の教師や仲間の間にも結んでいけるように媒介し、彼の内なる「冷やかな支配的他者」にとって代わる温かな「共感的他者・共闘的他者」を彼が内面化していけるよう対話を続ける術。分節化すれば、

①　教師は彼の暴力による発信（呼びかけ）を、世界（教師や仲間）とのコミュニケーション希求の表現として受けとめ、その意味することを言語化し、自分にも彼自身にも子どもたちにも他の教師にも開く中で確かめながら彼への応答をコミュニケーションとして成立させていく。

②　トラブル指導はその絶好のチャンスである。トラブルはコミュニケーション能力の弱さによる、呼びかけと応答のすれ違い、あるいは対立であるのだから、その発生した原因を言語化（分析）し、トラブルに関わった者たちどうしでその言語を共有し、次のトラブル防止に向けての約束事（言語）をとり結ぶ。つまり、「呼びかけ方」と「応答の仕方」を学び合う。

③　しかし、そのようなチャンスであるトラブルをただ待つのではなく、学級集団に共通の目標をもった活動を提起し、その実現過程における協働を組織することで子どもたちの他者に関わっていくコミュニケーション能力を育てるとともに、必然的に起こるトラブルを②の観点から指導する。

だが、そのためにはどうしても私たちの彼への「信」が必要である。

「４．『信頼』とはなにか」で指摘した彼の発達可能性への「信」、「５．『共生関係』と『基礎経験』」で紹介した「第３層」への「信」、高木実践のように隆信の内生まれることを信じつづけた「もう一人の自分」。それらを希望としながら、彼をはじめとする子どもたちとの対話を積み重ねていくことである。

彼らの「闇」の世界に、他者を具体的・個別的にはっきりと見分けられる明るさをもった光の世界へのコミュニケーションをうながす「音」を「言」を、システム化された学校の「門」を開けて、届けていくことである。それしかこの「闇」を開く方途はないように思う。

なお、申し訳ないが、「子ども同士の〈仲間経験〉」にまでは集中して考えが及ばなかった。だが、「４．『信頼』とはなにか」で少し言及したように、これは「教師の〈子ども経験〉」の変奏として説明できるのではないかと今の時点では考えている。しかし、社会的権力関係にある教師と子どもの世界と、本来その権力関係をもたないはずの子ども同士の関係が、単なる「変奏」としてとらえられるかどうか疑問をもっていることも付け加え、これについては、私が文責を負うことになった来年度京生研基調作成の中で考えるつもりであることを予告して、ひとまず「９８年度京生研基調」への応答の責任を果たしたい。

おわりに

私はどんな教師として子どもたちに経験されてきたか。はたして共感的・共闘的他者として認識されてきたか。

わたしは子どもと教育的な出会いをしてきたか。してきたと言えるならその子ども経験をどれだけ職場に開いてきたか。

私は一人の子どもの仲間経験の機会を十分に準備し実現させ得たか。子どもたちは仲間と対等な相互関係を結びながら、それを自立の拠点に据えられたか。私はそれを保障する集団づくりを展開できたか。

退職教師としては、これらをすべて再審にかけながら発言するしかない。本稿はその再審のつもりであった。できれば若い教師がこれを批判的に一つの判例として参照しながら、これからの実践で、表題にした３つの経験の中身を意識的に追求してほしいと願うのである。本稿のねらいは、叙述の不備を顧みず、この一点に願いとして集約される。

２００８．７．８

共感・共闘・共生のダイナミズム　（『Kの世界』１９９５年冬、第７号所収）
基調提案を読んで

近藤郁夫（愛知県立大学）

Ⅰ．理論的仮説の提起

あの大会を成功させた力が、ただその時だけの一時的な力の集中におわることなく、継続した力になっていくこと、そのことを私たちは大会を準備していく中でお互いに心に刻んできた。

『京都の生活指導―Kの世界』の継続的な発行はその決意の現れであった。その内容のボリュームといい、濃さといい、バリエーションといい、京都の教師たちは伊達に苦労させられてきたのではないのだな、その苦闘の中で、これほど豊かな実践的・理論的な内包が蓄積されてきた（蓄積してきた）と、届けられる『Kの世界』を読むたびに僕は感じてきた。原稿用紙何枚になるか、圧倒的な迫力の滝実践。こうして滝実践を断片ではなくて通しで今われわれは批判的分析的に読むことができる。何のために？当然、滝実践を乗り越えるために。（注：ここでの「滝実践」とは『Kの世界』第２号から「連載」された滝三郎「仲間と手をつないで」を指していると思われる。―滝花）

『Kの世界』の最も大きな成果の一つは、その基調提案とそれを作成するための努力にあることも疑いない。そこには京都の８０年代の苦闘から抽出した理論的・実践的な仮説が提起されている。以下、基調提案がなぜ、どんな点で成果であるのか、課題は何か、メモ的に記してみたい。

Ⅱ．自らの手で実践的世界を定義化

人々を孤立させる圧倒的な力を前に、私たちは翻弄され続けてきた。翻弄され続けてきたということは、自らの言葉を見失わされてきたことを意味する。どうしたらいいかわからないということは、どう世界を定義づけたらよいか不明であることを意味している。こうした観点からみるならば、この基調提案の価値は、第一に自らの手で実践的世界を定義化する貴重な試みであるということである。

京都の各地からこうした言語化・定義化の花がなお一層咲き始めることを期待する。それは京都だけにとどまるものではない。日本の教師たちが、あるいは日本のいろんな生活指導にかかわる研究会・サークルが自己のおかれた時・空間と子どもとの生活世界を自らの言葉で定義化するきっかけになれば―日本の生活指導実践と理論はさらに発展していくことになるだろう。

Ⅲ．京都仮説の特徴

基調提案の特徴のすべてにふれる力量は今の僕にはない。ここではこの基調提案における核心的な問題――「共感」「共闘」「共生」の指導とヘゲモニーに関する理論的提起を京都仮説としてとらえ、この点にのみ羅列的にコメントしてみる。

①共感・共闘・共生――の関連構造について

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。基調提案にお

ける共感→共闘への飛躍の困難さの指摘は、この角度から言えばある飛躍的な契機を獲得する実践的な困難さであるかも知れない。

（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。

②共感・共闘・共生とヘゲモニーについて

さらに考えたいのは、「共感・共闘・共生」の世界を基調提案では「～的指導」、「～的ヘゲモニー」というように、指導とヘゲモニーのありようを示す概念の拡張を展開していることである。

内実のない「制度的ヘゲモニー」は、子どもの中での「暴力的ヘゲモニー」「荒れのヘゲモニー」に対応できぬことは明らかである。

こう見ると基調提案には、子どもの中での「暴力的ヘゲモニー」「荒れのヘゲモニー」に対して、教師のヘゲモニーを確立していく極めて実践的な提起が含まれていることがわかる。それは「共感・共闘・共生」の世界に「～的ヘゲモニー」と極めて異質な言葉を加えて現状を切り開こうとする努力と言ってよい。

そして各ヘゲモニーの確立の過程の重点課題として「受容・対話」「説得・納得」「相互批判・相互援助」を主導する教師の主体的な努力が鍵となることが示唆されている。

③寄り合い→前期への発展とヘゲモニー論

こうした努力は、これまでの学級集団づくりの仮説に対して何を提起していることになるのだろうか。従来、「寄り合い」→「前期」への発展のメルクマールとして、集団のヘゲモニーが教師→自覚的な子どもたちのヘゲモニー、として捉えられてきた。

この見地から見ると、あるいはこの見地を照らし合わせると、京都仮説は何を新たに提起することになるのか。

「寄り合い」がすでに「寄り合い」として成立せず、「プレ寄り合い」ではないかなど、子どもの現状と集団の現実に対してさまざまな検討がされてきた。なによりも「暴力的ヘゲモニー」「荒れのヘゲモニー」が厳然として存在するという現状から私たちは実践を展開してきた。こうして見るならば、そこへの実践的な切り込みとしての仮説的な提起としての京都仮説は、「寄り合い」が成立するための指導原則、「前期」へと飛躍する指導原則への提起をも意味していると言えるかもしれない。個人指導と集団指導とを堅持して二つながらを切り離さずに展開していく意識的な努力は、こうした提起の内実を探っていくことと連動している。　　（９５．８．８）