

集団づくりにおけるケアと自治

——「ゼロトレ・スタンダード体制」を越えて——

Care and Self-government in Group-guidance : Beyond the “Zero Tolerance-Standard System”

船 越 勝

FUNAGOSHI Masaru

(和歌山大学教育学部教育学教室)

2020年10月19日受理

Abstract

In recent years, education policies include the introduction of zero tolerance and school standards. When the two are united and the “Zero Tolerance-Standard System” is established, the school will further strengthen the oppression and control of children, leading to the exclusion of children with various difficulties from the school. In such a school situation, we will develop interpersonal relationship guidance and group guidance in multiple layers while staying close to children with difficulties as coexisting others, based on the care and self-government that are required now. I would like to clarify the composition of the practice of group-guidance.

I 「ゼロトレ・スタンダード体制」を生きる子ども

1. 混迷を深める日本の政治と教育政策

(1)日本の政治・経済政策の基軸としての新自由主義と新保守主義

1990年代初めのバブル崩壊から日本の社会政策・経済政策の基軸は、一貫して新自由主義と新保守主義の政策が展開されてきた。自由競争を原理とし、そのための規制緩和・撤廃を通して、公共事業を市場に委ね、その結果公共性の水準を引き下げてきた新自由主義政策は、2019年10月から最悪の大衆課税である消費税の10%への値上げを多くの反対を押し切って強行した。このことは、今まで以上に景気を冷え込ますことになると共に、格差を一層広げることになるだろう。

また、新保守主義政策の展開としては、対米従属の下での自衛隊の中東派遣の決定を国会の承認を得ずに行ったことである。これは、憲法9条の精神を無視した行為であると共に、この背景に何としても任期中に憲法改正を行いたいという安倍内閣の野望があることはいうまでもない。

あるいは、新保守主義政策と関わって、ナショナリズムへの過剰なこだわりが韓国、北朝鮮、ロシアなどの外交的手詰まりを生んでいるのも事実である。自らのプライドの毀損から来る無定見な対応を生んでいると批判がなされている。こうした日本の戦争責任の問題だけでなく、こうした状態を戦後長くそのままにしてきたという点で戦後生まれの私たちにも「戦後責任」があるという指摘は重要だ。すなわち、「応答責任」

(レスポンシビリティ)が問われるのである。

(2)国民との矛盾を広げる政策的展開

上記の事柄以外にも、国民との様々な矛盾を広げる政策が展開されている。たとえば、唯一の被爆国であるにも拘わらず、核兵器禁止条約に賛成しないとか、気候変動枠組み条約についても批准はしているが、一貫して消極的姿勢である。

また、「桜を見る会」問題に表れているように、国民と社会契約を結んでいるはずの今の政権のモラル・ハザードは、著しい。権力に対する国民の側の適切な批判が求められるのである。

(3)海外での状況

それに比して、海外での状況はどうか。たとえば、香港では中国の一国二制度の侵害に対する学生や市民の広汎な抗議活動がおこっている。その背景には、香港が大事にしてきた自由と自治に対する誇りと、それがなし崩し的に壊されていくことに対する危機感がある。一部が暴力的手法を用いていることには、検討が必要であるが、国際的にこうした香港の置かれている状況に共感と支援のネットワークが広がって行っていることは世界の民主主義の進展を考える上で重要だ。また、台湾がそれに連動した動きになっていることにも注目したい。

他方、気候変動をめぐる問題については、スウェーデンの高校生のグレダさんの演説や行動が国際的に大

きな反響を生んでいる。しかし、日本においては、一部高校生を除いて、大きな動きにはなっていない。それは、一体なぜなのだろうか。それは以下に見るように、「ゼロトレ・スタンダード体制」が大きく関わっている。

2. 新学習指導要領・学テ体制の下での学びをめぐる矛盾

2017年3月31日に告示された小学校と中学校の新学習指導要領は、小学校は今年度2020年度から全面实施され、中学校は2021年度の全面实施に向けて、移行措置が始まっている。その結果、様々な批判があったにもかかわらず、道徳の特別の教科化、小学校への英語科の導入などが権力的に押しつけられることとなった。

こうした動向と軌を一にして、全国学力・学習状況調査で高順位をとることが至上目的とする学テ体制が構築され、テストに対応するための授業づくりが全国の学校に深く浸透してきている。たとえば、高知県のある小学校の実践には、このような状況のなかで生み出されている学びをめぐる矛盾が典型的に描き出されている。この実践は、清流で有名な四万十川の中流域に位置し、全校児童数は30人程度の複式学級もある小学校で、豊かな自然環境のなかにあり、地域の人々とのつながりも濃密だ。しかし、このような学校でも、学力向上を目指す上からの取り組みが強要され、全国学力学習状況調査(「学テ」)の平均点越えが目標にされ、さらに全国上位に位置付くことが目指されている。また、そのために、県独自の学力調査(「県版学テ」)も行われ、点数が低いと県教委の学力向上アドバイザーが学校訪問し、授業視察と管理職への指導を行うのだという。こうした学テ体制下の学校のなかでの「学力向上」のための過去問の練習などの強要に対して、子どもたちの側から「普通の授業がしたい」という切実な要求として、批判が出されるに至っている。点数が学校評価や管理職評価、教員評価の中心となり、「学テ」や「県版学テ」対策が学びの中心の息苦しい学校、子どもたちの自主性や自治が軽視される学校にさせられているのである。

3. スタンダードの導入とその背景

(1) スタンダードとは何か

近年、自治体や学校などで、スタンダード(Standard)の作成が進められている²⁾。これは、都道府県や市町村の地方自治体の教育委員会において、教員に授業方法や指導の統一を求めるために、その基準を示したものである。こうしたスタンダードは、教員に求められる資質・能力の基準になるので、それらを総括的に示した教員スタンダードや、教師の仕事は授業が中心なので、授業スタンダードにしたり、さらには、学習規律や生徒指導の内容を含めたもの、さらには、

保護者向けのスタンダードも作成されたりしている。

また、このような都道府県や市町村のスタンダードを受けて、各学校レベルでのスタンダードも広がってきている。

(2) スタンダード導入の背景

では、こうしたスタンダードの導入の背景には、どのようなことがあるのであろうか。それにはいくつかの問題が関わっている。第一は、近年の都市部を中心とした教員の大量採用の状況のなかで、若手教員の力量不足が指摘されてきており、そのため、若手教員に育てる資質・能力の基準やメルクマール(指標)を明確にする必要があるからである。

第二は、教員の大量採用の裏側で進んでいる、ベテラン教員の大量退職と職場の同僚性が崩壊するなかで、各学校で若手教員を育てる職場の世代継承機能が低下してきているからである。従来は初任者研修制度があるにはせよ、職場のなかで先輩教員から教えてもらったり、盗んだりするような、職場のなかで子ども理解の共有を基底において、お互い専門職として学び合い、支え合い、励まし合うような同僚性が機能してきたと言われているが、ブラック労働と言われるほどの多忙化と教員評価・人事考課制度の導入、事務作業化・本業率の低下のなかで、同僚性が崩壊するとともに、こうしたロールモデルとしてのベテラン教員の不在のなかで、職場で若手を育てることができなくなってきたのである。

第三に、近年の教師教育研究のなかで、教員養成の到達目標や諸外国の教員スタンダードの研究が進められて、それらが教員養成や現職研修の制度や実践に反映されてきた。とりわけ、今世紀に入って以降、ピサ(Pisa)調査等の国際的な学力調査が教育政策に大きな影響を与えるようになり、日本だけでなく、ドイツなど特に順位が下位になった国を先頭に、スタンダードが作成されるようになってきたのである。

第四に、文部科学省の「学力向上」政策によって、全国学力・学習状況調査の結果の向上が求められる「学テ体制」が構築されるなかで、上位県の秋田県などを参考にして、教員スタンダードの策定を行った自治体も少なくない。

第五に、2016年11月の教育公務員特例法の一部改正により、教育委員会は関係大学等と協議会を設置し、育成指標を策定することが求められていることも関係している。こうした政策動向は、スタンダードの作成をむしろ大学が主導するようなケースも生み出していることに注意を向ける必要がある。

スタンダードの広がりや、こうした背景が折り重なりながら現在進行していると言することができる。

(3)事務主義的な管理主義のリニューアルとしてのスタンダード

最後に、こうしたスタンダードの作成は、日本の学校における管理主義のリニューアルという側面もある。学校における管理主義は、城丸章夫氏によると、①取り締まり主義的管理主義(体罰など)、②事務主義的な管理主義(校則など)とともに³⁾、近年では、③能力主義的管理主義(内申書などを理由とした子どもの自己規制、マインドコントロールによる)の3つがあるが、保護者の管理主義批判を契機にして、②の校則などの事務主義的な管理主義をバージョン・アップし、装いも新たにしたものということもできる。

4. スタンダードの種類と事例

(1)教員スタンダード

スタンダードは、先にも指摘したように、作成の主体や内容によって様々なものがあるが、例えば、大阪府教育委員会の大阪府教育センターが作成した「OSAKA教職スタンダード」⁴⁾は、大阪教育大学の教員育成プログラムへの協力がきっかけとなり、初任者研修の手引きの改訂作業に伴い、目指す教師像の再定義が必要になったことがきっかけとなっている。スケジュール的には、2013年4月に企画会議が始まり、これまでの初任者研修の手引き等に示した目指す教師像や学校への聞き取り調査、中教審の答申などを参照しつつ、1年間の検討過程を経て、2014年4月に公表され、翌2015年7月からこのスタンダードに基づく研修が実施されている。

具体的な内容について見てみると、まず教員のキャリアステージを第0期から第4期までの5段階に分けている。すなわち、第0期：教職に就く前の準備段階、第1期：初任期、第2期：ミドルリーダーとしての発展期、第3期：ミドルリーダーとしての深化期、第4期：キャリアの成熟期である。次に、教員として求められる資質・能力としては、①教員としての基礎的素養、②社会人としての基礎的素養、③教職員の協働による学校組織づくり、④授業づくりと学習指導、⑤生徒指導と集団づくりという5領域が設定され、各領域毎に3つずつの項目が設定されている。すなわち、①には、人権尊重の精神、法令遵守、情熱を持って学び続ける力、②には、課題解決能力、危機管理能力、事務処理能力、③には協働的組織力、ネットワークを構築する力、学校マネジメント力、④には、授業を構想する力、授業を展開する力、授業を評価する力、⑤には、子ども理解力・コミュニケーション力、豊かなつながりを生み出す生徒指導力、子どもをエンパワーする集団づくりの15項目である。

注目したいのは、この教員スタンダードの作成が教育委員会発というよりは、法人化以降教員養成の内容についての補助金削減を通して文部科学省の統制が進

んでいる大学の「取り組み」がきっかけになっていることである。

(2)授業スタンダード

また、同じく大阪府教育センターは、これに先立って、2012年5月に「大阪のすべての学校で授業研究の文化をはぐくむ大阪の授業STANDARD」⁵⁾を作成している。このスタンダードの内容は、まず最初に、1. 大阪の授業STANDARDがめざすものを示した上で、2. 授業を見直す、3. 子ども主体の授業づくりに取り組む、4. 校内研究の成果を個々の授業に生かす、5. 授業のユニバーサルデザインをめざす、6. 一人ひとりを大切にする授業が設定されている。そのうえで、たとえば、3の子ども主体の授業づくりの具体的な内容に取り組むについてさらに詳しく見ていると、1時間の授業のプロセスは、①解決を迫られる課題がある、②解決の見通しを立てる(推測)、③じっくり考える、④結果を集団の中で発表する、⑤考えを高め合う、⑥自分なりの理解・結論をもつ、⑦知識・技能の獲得となっており、このプロセスを通して、思考力・判断力・表現力・学習意欲が形成されるとしている。そして、このような授業づくりを進めていくポイントとして、次のような5段階にまとめられている。すなわち、①出会う(課題を積極的に受け止め、意欲的に向き合う)、②結びつける(既存・既習の知識・技能と結びつける)、③向き合う(自分の力を頼りにひとりで課題に向き合う)、④つなげる(友だちの考えをつなぎ、考えを深める)、⑤振り返る(自己の学びを振り返り、自己評価を行う)というものである。

このような授業の5つの段階とそこでの授業づくりの5つのポイントは、問題解決型の授業スタイルを前提にしているが、しかし、授業づくりの方法やスタイルは、こうした問題解決を中心としたものばかりではなく、デジタルコンテンツなどを用いて、内容をわかりやすく説明する講義型や公式をもとに練習問題を繰り返す練習・習熟型など、授業内容によって様々なものがあるし、内容にふさわしい方法を選択できることが、教師に求められる授業づくりの資質・能力なのではないか。

(3)市町村や学校のスタンダードへの取り入れと内容統制

こうした都道府県のスタンダードが、今度は枚方市の「Hirakata授業スタンダード」⁶⁾など市町村のスタンダードや各学校のスタンダードに下ろされていくことになる。それは、都道府県のスタンダードの内容をもとにした内容統制が進められることにつながるし、また都道府県のスタンダードを雛形にした、似たようなスタンダードが沢山つくられて、現場を混乱と多忙化に追い込むことにもなっていくのである。

5. スタンダードに対する評価

(1)スタンダードを支持する見解

筆者は、こうした各種スタンダードの策定に対しては、基本的に批判的な見解を持っているが、他方で教育行政の側は言うまでもなく、若手教員や保護者のなかには支持する見解が出されている点に注目すべきである。

それは第一に、先に述べたように、職場でベテラン教員などから学びにくい状況の広がりの中で、若手教員などからは教員に求められる資質・能力をスタンダードのような形で明確化してもらった方が学びやすいという歓迎する意見があるということである。また、最近の若手教師の中に広がっているマニュアル志向が関係しているという側面もある。

第二に、保護者からのクレームが増加するなかで、若手教員も含めて、授業や指導の統一をしてもらった方が対応しやすいという意識もある。言い換えれば、私はちゃんとスタンダード通りやっていますということで、自分を守るということである。第三に、あくまでも参考程度という扱いであれば、教員に求められる資質・能力や学校の基準を明確化し、学校の子どもや地域状況を踏まえた、学校独自のスタンダードを作成していくときの内容をめぐる議論を活性化するきっかけになるともいえるだろう。

(2)スタンダードを批判する見解

他方、スタンダードの策定を批判的に見る見解としては、第一に、元々子どもは一人として同じ子どもはいない、多様な存在であるのに、教員の指導を一律に行うのは無理がある。第二に、それぞれの教員が参考にできる程度ならともかく、マニュアルとして機能し始めると、指導の画一化を生む。第三に、スタンダードの内容の批判的検討が求められる。第四に、私たちがこうしたスタンダードに慣らされてしまうと、教育の「教育の自由」や自主裁量を喪失することになり、結果として、国の政策が地方自治体や学校に貫徹し、教育行政の管理が強まっていくことになるということである。

6. ゼロトレ・スタンダードを超える

(1)ゼロトレ・スタンダード体制の確立

このようなスタンダードの広がりや相まって、アメリカの新保守主義政策を背景にもつゼロトレランス(zero-tolerance)政策が日本にも導入され、両者が癒着していることが問題を難しくしている。ゼロトレランスとは、直訳すると寛容ゼロとなるように、予め基準となる罰則を定め、それを違反したものに対しては、それぞれの事情を一切考慮することなく、罰を与える方式のことである。こうしたスタンダードとゼロトレランスが癒着した体制を「ゼロトレ・スタンダード体

制」と筆者は名付けているが、こうした体制が確立すると、私たち教員や子どもたちは日々の生活や授業の細部まで規則でがんじがらめにされ、自由を失い、窒息させられてしまう。

(2)ゼロトレ・スタンダードを超える実践

こうしたゼロトレ・スタンダード体制が学校で確立し、子どものためには、スタンダード通りしない方がいいと考えてそのように対応すると、教員評価が下げられてしまう。他方、スタンダード通りすると、基準違反の子どもは切り捨ててしまうとか、子どもたちに様々な矛盾が生じ、教師としての自らの良心の痛みを抱えることになる。正に教員にとっても子どもにとっても「包摂と排除の力学」のなかに投げ込まれるのである⁷⁾。だからこそ、まず第一に、スタンダードの内容についても批判的吟味を職場で進める、第二に、自分たちの実践をもとにした、あくまでも参考指標としての「学校づくり」の全体方針をつくり出す。これらがゼロトレ・スタンダード体制を越える実践の対抗軸である。

II 教師として最も重たい課題を抱えた子どもにどうかかわるか

—子どもの発達の苦悩を聴き取り、子どもたちをつなぎ直すなかで、エンパワメントする集団づくり

1. 子どもの内面に根づく共存的他者に

現代の社会的矛盾のなかで、最も重たい課題を抱え込まされた子どもとは、すなわち、経済的・文化的にも貧困の実態に追い込まれ、学校からも、仲間からも、家庭からも見捨てられ、忘れさられ、さらには、その結果として、その子どもの希望や「ケイパビリティ」(潜在能力)⁸⁾を喪失させられた子どものことを意味する。このような子どもの喪失感や「剝奪感」⁹⁾こそが、その子どもを深く傷つけるとともに、その子どもの悲しみや発達の苦悩の本質を形成する。と同時に、他者や人間、さらには社会への大きな不信をも生み出してくる。兼田実践¹⁰⁾に出てくる神奈は、こうした子どもであった¹¹⁾。

このような最も重たい課題を抱え込まされた子どもを前にして、私たち生活指導教師は、どのように向き合っていけばいいのか。

それは、単に共感することにとどまらず、まずはその子どもの最も側に居ることである。見捨てられ、忘れさられたことによる喪失感や「剝奪感」で苦しんでいる子どもだからこそ、その子どもと時間と空間を共有し、その子どもが一步前に進んでいくための活動と関係を共にし、そこに生じた喜びや悲しみなどの感情をわかち合う存在として子どもの最も側に居るのである。いつも側に居てくれることの安心感が、その子

もが抱え込まされた他者や人間に対する不信感を少しずつであるが溶かしていくのである。そして、そうした共同の生活とそれに向けた実践的積み重ねのなかで、私たち教師は、その子どもの内面に根づく共存的他者になることができるのである。

だとするのであれば、ケアとは、子どもの傷つきに対して苦悩を受け止める共感的行為というよりは、まず持って共にあろうとする人間としての存在のあり方を意味するのではないか。

(1)子どもとつながるコードを持つ

では、こうした見捨てられ、忘れさられたことによる喪失感や「剝奪感」で苦しんでいる子どもの内面に共存的他者として根づくためには、私たち生活指導教師は、どのような指導が求められるのであろうか。

第一は、子どもとつながるコードを探ることである。子どもとつながるコードを探るためには、一つは、安心空間のなかで、子どもの声や想いを聴き取ることが求められる。兼田が2年次の神奈との最初の出会いの場面で、「理由をつけて、翌日改めて家庭訪問をし、ゆったりとした出逢いを演出するようにした」と述べているが、それはこのような意図があったのではないか。そうした神奈との出会いのなかで、兼田は定期的な家庭訪問の時には、「一緒にやりたいこと」を持って行くことができたのではないか。

いま一つは、教師の側が自分の子どもを見る視点を変え、子どもの側からの微かなサインをとらえるようにすることが大切である。¹²⁾この最初の家庭訪問の時、前担任は「半年ぶりに顔が見られた」とのことであった。こうした状態になるのは様々な事情があったのであろうが、しかし、結果的には、神奈にとって言えば、半年間も見捨てられ、忘れさられていたということになるのではないか。「困った子どもは困っている子ども」と言われるが、確かに教員の側もどのように対応したらいいのか困っていたのだらうと思われるが、むしろそれ以上に神奈や神奈の家族の側が困っていたというふうにとらえること。すなわち、徹底して最も重たい課題を抱え込まされた子どもの側に立ち切ることからしか私たちは実践を出発させることはできないのである。

第二に、このような子どもとつながるコードづくりは、どのように進めていけばいいのか。コードづくりのヒントになるのは、一つは、学校的価値の枠組からすればはずれているもの、学年の課題からすればほとんど意味のないと思われるものが考えられる。この段階の神奈にとって、勉強ができるとか、従順であるとかの支配的な学校的価値は、「ケイバビリティ」(潜在能力)を奪われてきた歴史から言って、ほとんど実践の意味を持たないだけでなく、かえって神奈を抑圧するものになる危険性が高い。だからこそ、兼田は中学生

の子どもたちにあえて少年期的な世界をたくさん体験させることを選択したのではないか。

いま一つは、教師の一般的な子どもの見方やとらえ方をひっくり返すか、その子どもの少しの変化でも大きく評価するかである。私たちは、これまで教室から飛び出していく逸脱行動をする子どもや不登校の子どもをマイナスにとらえるのではなく、少しずつ学校に戻りつつある存在としてとらえてきた。これは、教師の評価基準の転換であり、学校に戻りつつあるプロセスをスモールステップでとらえ、本人にも学級集団にも意味づけて行く行為なのである。兼田もまた、神奈やその母親が昼夜逆転のネグレクト状態にあるのを長い目で見て、少しずつ自立した生活を取り戻していくプロセスをケアしながら伴走し続けたのである。

(2)子どもによる試験観察に耐え、超える

神奈はこのような兼田との出会いのなかで、少しずつ見捨てられ、忘れさられてきた喪失感や「剝奪感」、その心の傷をうずめてきたのであるが、だからといって、すぐにそのことによる他者や人間に対する不信感が払拭されるわけではない。むしろ神奈の内面においては、従来の敵意の対象としての教師、すなわち、支配的他者としての教師と、兼田によって生み出されてきた、甘えの対象としての教師、すなわち、共存的他者としての教師に教師像は引き裂かれ、かえって神奈に苦悩を生み出すことにもなる。

このような甘えの対象としての教師と敵意の対象としての教師という教師の姿の二重性は、子どもをして、教師に対する試験観察を余儀なくさせる。すなわち、子どもの試験観察とは、今まで出会ったことのない、私たち子どもの側に居ようとする教師に対して、子どもに本当に信頼に足る教師＝大人かどうかを試される実験的試みなのである。

神奈の場合、兼田に対する強い言葉による批判というよりも、泣くということを通してお試しをしているように思われる。それは、これまでの生育史のなかでの見捨てられ、忘れさられてきた喪失感や「剝奪感」、その心の傷による不安感が強いことによるとともに、兼田のよく考えられた神奈へのケアと指導によって、受け止められているという感覚を生み出し、強い反発を生み出さないことに成功してきたからだと考えられる。その点で、母親に対しては、時に強い批判の言葉を神奈は出しているが対比的である。

このような試験観察としての教師や大人に対する強い批判や、その発達的前提としての教師を二重にとらえるようになったことは、その子どもの内面に私たち教師が棲み込み、共存的に寄り添う他者＝「もう一人の自分」が生成されてきたことの証明であるということが重要である。すなわち、甘えていたのかと思うと、一転激しい批判と反抗を行うなどの子どもの態度の変

化の著しきや、その二重人格とも見まちがうような言動こそ彼ら／彼女らの変化の兆しとしてとらえなければならぬのである。

(3) 「心の寄る辺」になる

— 「依存しながら、自立する」という教育的関係の成立

こうしたプロセスを通して、私たち教師は、最も重たい課題を抱え込まされた子どもにとっても、「心の寄る辺」になることができるのである。たとえば、家賃の支払いの問題から、修学旅行に参加できなくなる問題が生じた時も、兼田は神奈のどうしようという不安感にすぐに寄り添って、「何があっても、自分一人でしょいこまんといて。びっくりしたんやな。大丈夫やで！」と支えている。そして、このように、教師がまずもって「心の寄る辺」となることによって、護られているという感覚を創り出し、安心感を保障することができるのである。先に神奈の涙を彼女の生育史に起因する不安感や、兼田のケアと指導の質の観点から見えてきたが、この「心の寄る辺」という視点からいうと、それは何よりも神奈の兼田に対する甘えの表現なのである。それだけ、兼田が神奈の内面に共存的存在として入り込むことができていることの証左であろう。

このようにして、兼田と神奈の間には、様々な不安感や、甘えることも丸ごと受け止めてもらうなかで、「依存しながら、自立する」という発達を生み出す教育的関係が生成されてきたのである。

(4) 「もう一人の自分」を呼び起こす

先に、試験観察としての教師や大人に対する強い批判や、その発達の前提としての教師を二重化してとらえるようになったこと自体が、その子どもの内面に私たち教師が棲み込み、共存的に寄り添う他者＝「もう一人の自分」が生まれてきたことの証拠であると述べた。

だとするのであれば、このように生まれてきた子どもの内面に存在する「もう一人の自分」を呼び起こし、それに共感しつつ、その内面の葛藤を意識化させ、それを支えていくことが、最も重たい課題を抱え込まされた子どもの自立を構想していく時にも重要になってくる。

合唱コンクールへの取り組みが進んでいくなかで、大地など神奈を支える学級の仲間から、「全部とはいわへんけど、なるべくたくさん練習に参加してほしいねん。全部で13回あるから。週3回とか。練習の時間だけとかでもいいし。」という要求が出される。そのことがきっかけになって、神奈は出席する予定だった日を欠席した。家庭では母親とそのことをめぐってケンカになったので、兼田も家庭訪問をした。神奈は「いけいけいけ言うな～!!!それがしんどいね

ん!!!うー」と号泣している。兼田は、「どういうこと?」と神奈に寄り添い、「昼夜逆転していて、週3回がんばっていいこうと思ったがしんどいと言うこと、すぐ泣いてしまっとうまく伝えられないということ、ストレスに弱いということなどを」聴き取ることに成功する。「でも、いけいけいけいけうるさいねん。行こうとしてる。行こうとしているのに何回も何回も」という言葉を引き出し、神奈の内面にしんどくて行けないという自分と、でもやっぱり行かなあかんと思っている「もう一人の自分」が成立しているのを明確化させ、「行かなあかんと思っているけど、行けない」という神奈の内面の葛藤を本人や母親に自覚させているのである。

兼田は、こうした神奈の葛藤をとらえた上で、「しんどいけど、行かなあかん」と思っている「もう一人の自分」を励ますために、母親の「いけいけ」という言葉が、当初の母親自身のしんどさからの神奈への強制登校を促していた段階から、この間の神奈の成長を喜びを持って受け止め、だからこそ貧困の連鎖から抜け出してほしいという神奈への愛情と信頼に裏打ちされた段階へと質的に転換していることに気付かせ、神奈の母親認識と自己認識を組み替えることを通して、神奈の自立に迫ろうとしたのは特筆される。つまり、子どもの内面に共存的他者をつくり出すことによって、他者認識と自己認識を組み替え、自己教育主体としての自我を生み落とそうとしたのである。こうした点を兼田実践の個人指導から学びたい。

2. 友だちをとの関係を組み直す

(1) 友だち認識の変革

最も重たい課題を抱え込まされた子どもは、経済的・文化的にも貧困の実態に追い込まれ、学校からも、仲間からも、家庭からも見捨てられ、忘れられた歴史を潜るなかで、これまでの対他関係からさまざまな友だちへの屈折した思いを蓄積させているし、それ以上にそうした友だち関係しか結べていない自分自身に対しての苛立たしい怒りの感情を持っている。

神奈もまさしくそうであった。

第一に、このような生育史に起因して歪められた友だち認識をどのように組み替えていけばいいのか。こうした子どもの友だち認識に対する指導には、2つのポイントがある。

一つは、最も重たい課題を抱え込まされた子どものその友だち認識、自己認識を組み替えるということである。

いま一つは、他の子どもたちの中にそれまで培われてきたその最も重たい課題を抱え込まされた子どもに対する見方・感じ方をも変革させていくということである。

この2つの指導は別々に行われるものではなく、相

互にかかわりながら、進行していくこととなる。

(2)遊びや活動を通しての指導

第二に、遊びや活動を通しての指導の重要性である。私たちの集団づくりの実践の特徴は、行為・行動を通しての指導にある。だから、友だちとの関わりを育てていく際にも、具体的な活動を通して、関わりや関係性を育てていくのが重要である。とりわけ、遊びは子どもたちがやってみたい活動要求や参加要求が強く表れてくるものであるから、その子どもを学級集団に参加させていくきっかけになるのである。

神奈の場合であれば、たとえば、学校行事と平行して行った、「ものづくり生き方学習」や、仲間とともに小集団でも少年期的な世界をたくさん体験した取り組みなどが指摘できるであろう。

(3)取り組む側の自己決定とケアの相互性

不登校の子どもに対する指導としてよく行われるものとして、リーダーや友だちに、不登校の子どものお宅を訪問してもらって、登校を促すというものがある。しかし、こうした指導は必ずしもうまく行かないだけでなく、取り組む側や不登校の子ども側の双方に大きな問題を残すことになる。

取り組む側のリーダーや友だちには、なぜ自分はその子どもの家に訪問し、登校を促すのか、その意味や価値を納得しないまま、教師に強制させられるので、いやいやすることになるし、不登校の子どもを自分に面倒なことを持ち込む否定的な存在として、場合によっては恨みに思ったりすることもあるし、無理矢理させる教師に教師不信を感じたりすることもある。また、不登校の子どもにとっても、いやいや来られてもいい気はしないし、そのようにする取り組む側のリーダーや教師に対する反発や不信も蓄積されていくことになる。つまり、援助するのが一方通行の関係であるとすればそれは本当の援助ではないのである。

つまり、取り組む側のリーダーや友だちは、不登校の子どもを誘いに行く場合は、あくまで自由意志で、すなわち、自己決定で行われる必要がある。それは、きっかけは教師から頼まれた場合であっても、行く行かないは自分なりに納得して決めるということが大切である。このことは、取り組む側の「もう一人の自分」を派遣させ、それに依拠して指導を行うということの意味している。

また、取り組む側の自由意志で行われる取り組みは、「取り組む側－取り組まれる側」という非対称的な垂直的関係で行われるのではなく、水平的な関係、すなわち、横並びの指導になるというのが特徴である。

兼田学級のリーダーである大地と神奈の関係も、当初は先に引用したように、合唱コンクールへの取り組みでは、大地を初めとした、神奈を支える学級の仲間

は、登校や練習への出席をかなり強く求めた。しかし、それに対して、神奈は泣くなど強い拒否を示した。このような状況に対して、兼田は大地に対して、「大地にとっての3回4回と神奈の3回4回って何が違うんやろうなあ」と問いかけ、同じ回数の練習でも、自分と神奈にとってはその心理的負担は大きく違うことを気付かせていった。神奈の立場に立って、物事を考えるという大地のリーダーとしてのさらなる成長につながった指導である。

こうして大地と神奈の関係は、垂直的関係から横並びの関係へと変化・発展していった。それは、卒業前の卒業式の練習への参加を求める竜の要求に対して、神奈がパニックになった時に、神奈への対応を大地は兼田から引き取り、神奈の立場に立って、竜の要求と神奈の想いの間をうまく折り合いをつけることができたが、そうした最も重たい課題を抱えさせられた仲間の立場に立ち、その仲間と水平的な関係を築くことができるようリーダーとしての成長につながっていった。つまり、ケアの相互性である。こうした横並びの指導は、神奈と大地の自立と発達の共同化の営みであり、ともにお互いが学級、さらには社会の主人公として同じ目標に向かって、ともに生きる仲間やパートナーへの成長をたぐり寄せたのである。

(4)二者関係の成立

こういった集団的な取り組みが進行していくなかで、神奈の友だちづくりが進められ、二者関係が成立していく。兼田は、神奈に対する教師の個人指導を行い、損なわれていた学校や教師に対する信頼を取り戻す取り組みをしながら、平行して、神奈に関われる学級の仲間を何とか位置付けたいと考え、その中で最初に発見したのが、近所に住んでいる理香である。理香は、「おとなしいが、感受性がするどく芯の強い生徒」であり、「神奈の心のよりどころ」になっていった子どもである。また、両親が家庭内別居をしており、家族に苦悩を抱えるという点でも、神奈と共通の課題を抱えていた。

いま一人、恵子の存在も神奈にとって大きな意味を持った二者関係である。恵子は、「コミュニケーションに課題がある」子どもであったが、神奈にとっては大切な友だちであった。

当初、これらの二者関係は、ともすれば神奈が色濃く残っていた幼児性から、理香や恵子が神奈に合わせる事が少なくない幼児期のペアの関係という様相を持っていたように想われるが、実践の進行のなかで、少しずつ前思春期のチャーム(親密な仲間)としての実質を持つようになり、さらに竜や大地も含めた思春期のピア・グループに発展していく基盤となったのである。

このようにして、公的な関わりとは少し異なった、

神奈の友だちづくりと私的世界が生み出されていったのである。

3. リーダーの仲間認識・自己認識の発展

ーリーダー指導のレベル

(1)教師が率先して行う

では、最も重たい課題を抱え込まされた子どもが学級に居る場合、リーダー指導はどのように進めていけばいいのか。

まずは教師がリーダーになって、最も重たい課題を抱え込まされた子どもに率先して関わり、その子どもをどのように理解したらいいのか、具体的にはどのように関わっていったらいいのかを、身をもって示すことが大切である。多くの子どもが適応層化している現在の学級において、最も重たい課題を抱え込まされた子どもを始めとした、異質な子どもは排除して当然だという「ゼロトレ・スタンダード体制」が成立して、「包摂と配慮の力学」が自明視されている世界のなかで、私たち生活指導教師が、まず持ってそれに抗い、「自立・共同・自治」の世界を指さし続けることが、仲間認識・自己認識を組み替え、適応層のリーダーから、仲間の自立に横並びで関わっていく共同リーダーへと育てていくうえで、最も大切な初期指導である。

兼田学級でも、既に述べたように、まずは兼田自身が率先して、神奈の個人指導の先頭に立ったのは既に見てきた通りであるが、並行して進めていった、大地などのリーダーへの指導は、兼田のこうした行動がロールモデルになっていったのである。

(2)班長に求める3つの基本的な指導の観点

次に、最も重たい課題を抱え込まされた子どもが居る学級では、ケアと自治と結びつける指導の立場から、とりわけ初期指導としては、次の3つのことを班長に求める指導の観点として設定したい。

第一は、班員を守ることである。排除され、見捨てられ、忘れさられるのではなく、同じ班のなかに共に居るためには、班員が様々に出会うであろう課題に班の仲間と共に立ち向かい、班員を守ることを教えていくのである。そうして初めて、班は何でも自由にいえる安心空間になるし、居場所になり得るのである。

第二に、その子どもの肯定的側面を認め、励ますことである。班が安心空間になるためには、まず持って班員の否定的な部分を批判するのではなく、肯定的側面を認め、評価することが大切である。こうした関係性を先行して班長は班員と進めながら、その子どもの否定的側面は、必要があれば教師の援助も受けながら、その子なりの理由や背景があることも班員に教え、仲間認識をめぐる対話と討論をしていくのである。

第三に、班員に対する要求は具体的にしていねいに行うことが大切である。とりわけ、最も重たい課題を抱

え込まされた子どもの場合は、一気に状況は変えられないので、スモールステップで行い、自己決定を尊重しつつ、仲間の成長を待つことの大切さを教えていきたい。

(3)リーダーとの思想的対話

このようなケアと自治を基盤に据えた取り組みを進めていく際には、リーダーとの思想的対話が重要である。それは、仲間と自分をどう見るのかとか、あるいは、そうした仲間や自己の有り様と関わって、社会をどう見たらいいのかとか、だからこそ自分はどう生きていきたいのかとかを軸にして、自分のものの見方・感じ方・考え方や生き方を時には開示しながら、リーダーたちと対話していくことが、リーダーたちをより大きく成長させていく時にポイントだ。

兼田実践でも、リーダーとの思想的対話が大きな役割を果たしている。それは、3年生の学級がスタートした時から、「どうA組？あたしは、評議は大地にやってほしいって思ってるで」という言葉がけに始まり、先にも検討した同じ3回4回の練習でも、自分と神奈にとっては意味が違うことを考えさせる対話とか、神奈の卒業式の練習への参加をもっと促したい竜の思いをめぐる対話とか、随所に見られるが、こうした指導が教師から相対的に自立したリーダーを育てることができた兼田実践の秘密だと考える。

4. クラス集団の発展と一人ひとり子どもの発達を重ね合わせる

(1)最も重たい課題を抱え込まされた子どもが学級の中に位置づくとは

私たちの集団づくりの取り組みでは、個人指導と集団指導を柔軟に結びつける指導を何よりも大切にしてきた。それは、神奈に代表されるような最も重たい課題を抱え込まされた子どもに対する指導でも、その子どもの内面に教師だけでなく、彼／彼女に関わってきた友だち、学級の仲間たちもが彼を励まし、共同する存在として根づき、その共存的他者に支えられて自立の階段を登り始めることができるようになるということである。これが最も重たい課題を抱え込まされた子どもが学級のなかに位置付くための第一のポイントである。

神奈の場合であれば、担任の兼田の役割は大きいですが、同時に、それ以上に、大地や竜、理香や恵子などの神奈の自立を支える仲間の存在が大きく、彼ら／彼女らが神奈の内面に共存的他者として、棲み込んでいるのは間違いない。彼ら／彼女らが神奈を内側から支えているからこそ、神奈は行きつ戻りつしながらでも、教師、仲間たちと出会い直しをし、自らの居場所として学校や学級を取り戻すことができたのである。

第二は、教師の最も重たい課題を抱え込まされた子

どもの見方・とらえ方の変化が、子どもの集団に受け止められ、彼ら／彼女らの問題を抱えた子どもに対する見方・とらえ方が変わってきているということである。兼田実践の場合、それは前担任から兼田への担任の交代がきっかけとなり、神奈を困った子ども、すなわち、問題児ととらえる評価尺度から、困っている子ども、すなわち、困り感を持っていて、悩んでいる存在であり、彼女なりに「もう一人の自分」を生み出して、がんばっている存在であるとしてとらえる評価尺度への変化であり、こうした変化が子どもたちを大きく励ましたのである。

第三は、学級の中に子ども同士の「かかわり合う関係」が成立し、学級の取り組みと子どもたちの成長が学級の発展として折り重なって発展させられてきているということである。それは、大地や竜をはじめとした学級のリーダー集団と神奈の関係や、理香や恵子と神奈の二者関係など、多様な子ども同士の「関わり合う関係」が公的にも私的にも生み出され、この自立と集団の発展が車の両輪のように、支え合うようになってきているのである。

(2)共感と要求の複眼的指導の重層的展開

－教師の指導から集団の自治的指導へ

クラス集団の発展と一人一人の自立と発達を重ね合わせていく集団づくりの実践にしていくためには、共感と要求、ケアと自治を結びつけて指導していくことが要請される。

具体的には、第一に、共感や受容的指導だけでは子どもは変わらないということである。言い換えれば、共感と要求を両極でとらえ、それらを統一的に指導していく複眼的指導が求められるということである。

第二は、要求するとは、子どもに現在の発達水準からすれば、「無理難題」にしかならない課題を強要するのではなく、自立へ向けて「もう一人の自分」を励まし続けることである。そうした指導を展開するためには、子どものいまの発達課題がどこにあるのか、子ども理解と分析をどれだけ適切に行うことができるかが、私たち教師に問われている。

第三は、子どもの自立と飛躍、学級集団の発展への誘いを希望として語りつつ、それにふさわしい背伸びとジャンプの課題を設定するということである。ここには、どのような活動を設定すれば、個と集団のダイナミックな「かかわり合う関係」が生み出されるのかのみとりの力が求められるのである。

こうした共感と要求の複眼的指導は、教師だけが行うものではない。教師以外に、共存的他者としてのリーダーや友だちがいることが重要で、それで初めて重層的な「かかわり合う関係」が生み出される。兼田実践でいえば、兼田が神奈に迫るだけでなく、竜が神奈に要求し、神奈がそれを拒否すると、大地が今度は問

に入って、折り合いをつけていくプロセスが見事である。

(3)自己決定から共同決定への発展

－社会契約の主体としての個と集団の成長

この場面は、集団が行う共感と要求の複眼的指導としても、次のような重要な意味を持っている。すなわち、神奈は当初学校に何日行くかに関わって、自らに出される共感と要求を受け止めつつ、最終的には自己決定を行っていた。しかし、神奈と大地と竜の三人で卒業式の練習に向けた練習への参加を決めた段階では、リーダーとの共同決定としての自己決定という性格を持ってきたのである。そして、その決定の黒板の掲示をそのまま残して、翌日学級集団に報告するという段階になって、学級集団との共同決定としての自己決定に発展したということができる。

学級集団との共同決定としての自己決定とは、神奈がリーダーも含んだ学級集団と社会契約を結んだということである。これは、単に神奈が学級集団に卒業式に向けて練習にちゃんと出ますという約束を結ばさせられたということではなく、こうした神奈の卒業に向けての自立と市民性(シティズンシップ)の獲得の決意を、学級集団が全体として支え、励ましていくという関係性の形成をも意味している点が重要である。

そして、これこそがケアと自治が高次で結びついた集団の姿なのであり、それが私たちが目指すべき社会の姿だということができるのである。

おわりに

－学び直し、育ち直しのできる学校の創造を－

学校のなかに「ゼロトレ・スタンダード体制」が構築されるなかで、「包摂と排除の力学」が作動し、様々な困難を抱えた子どもが異質な者、マイノリティとして排除されていくのではなく、彼ら／彼女らの学び直し、育ち直しの要求を受け止めながら、その試みを安心して遂行できるような場に私たちの学校を取り戻していくことが今こそ重要だ。

それは、第一に、仮面を被った自分ではなく、本当の自分(もう一人の自分)を突き出しながら、「新しい自分づくり」へ旅立つことができる場に学校をしていくことである。神奈が「新しい自分づくり」の試みを遂行できたのは、担任である兼田の指導だけでなく、管理職も含めた職場の同僚性が大きな役割を果たした点は確認しておきたい。

第二に、問題を抱えた子どもの自立を支えるケアリング・ネットワークの構築である。それは、教育・臨床心理・精神医学・福祉のネットワークの必要性を示している。兼田実践の場合も、学校内だけでなく、学校外の福祉や心理などの専門機関とのネットワークを自らが先頭に立って創り出し、神奈だけでなく、母親

を支えてきたからこそ、可能になった神奈の成長だといえる。

第三に、子どもの学び直し＝育ち直しだけでなく、親の育ちなおし、子どもとの出会い直しをどのように実現していくか。その際、親同士が直接出会い、今の子育てと生活をめぐる苦悩を率直に語り合える場の重要性を指摘しておきたい。

第四に、就労をめぐる新しい困難である。非正規労働が4割を超えるような状況が当たり前のようにつくり出され、しかも中卒の子どもを含め、若い世代により厳しい状況になっている経済格差と世代間格差を何としても是正していかないと、子どもたちに明るい未来を保障していくことはできない。

第五に、このようにとらえるのであれば、本来ケアとは、お世話や心配りなどという意味よりは、「人間の尊厳を打ち立てる行為」¹³⁾だということを強調しておきたい。このような憲法原則にも裏打ちされた「人間の尊厳を打ち立てる」という営みは、決して個人でできることではなく、社会的連帯のなかでこそ可能になるものである。だからこそ、ケアは自治と必然的に結びつくのである。現在の社会情勢の中では、排除されたり、見捨てられたり、忘れさられたりするような状況がつくり出されているのは、まさに人間の尊厳を踏みこむ行為なのである。だからこそ、すべての子どもと市民の人間としての尊厳を打ち立てることをケアをしてとらえ、それを市民的共同のなかで追求することが求められているのだ。こうした点を私たちは決心して忘れてはいけない。

教育と学校と福祉を私たち市民の手に取り戻し、それらを有機的に結びつけた実践を創り出すなかで、すべての子どもが未来に希望を持って進んでいける社会を創り出していこう¹⁴⁾。

注

- 1) 高尾和伸「ふるさとにひたり、ふるさとに学ぶ」『クレスコ』214号、大月書店、2019年、及び、行田稔彦・船越勝編『今だからこそ「子ども発」の学びをバーチャルからリアルにー』新評論、2020年参照。
- 2) 筆者のスタンダードについての見解については、拙論「教育スタンダードの流行を考える」『生活教育』生活ジャーナル、2020年10・11月号などを参照されたい。
- 3) 城丸章夫著『管理主義教育』新日本出版社、1987年参照。
- 4) 大阪府教育センター「OSAKA教職スタンダード」2014年（「大阪府教員等育成指標」について「OSAKA教職スタンダード」(共通の指標)最終閲覧2020年10月29日)
http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6350/00356353/4_kyoutsuunosihyou.pdf
- 5) 大阪府教育センター「大阪のすべての学校で授業研究の文化をはぐくむ大阪の授業STANDARD」2012年、(最終閲覧2020年10月29日)
<http://wwwc.osaka-c.ed.jp/category/forteacher/gakuryoku/osakanojugyostandard.pdf>
- 6) 枚方市「Hirakata授業スタンダード」(最終更新2016年7月29日、最終閲覧2020年10月29日)
<https://www.city.hirakata.osaka.jp/0000009173.html>
- 7) 拙論「現代の子ども支配の構図と集団づくり実践の課題ー『包摂と排除の力学』を越える」『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第67集、2017年、185～194頁、同「子どもたちを分断する『包摂と排除の境界線』を越える集団づくりー異質なもの同士がつながり直す『境界越え』の実践の可能性を探るー」『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第68集、2018年、145～156頁参照。
- 8) 「ケイパビリティ」(capability)の概念は、インドの経済学者のアマルティア・センが提唱したものであり、潜在能力と訳されるが、ある人が何かができる潜在的な可能性のことを意味している。具体的には、アマルティア・セン著、池本幸生訳『正義のアイデア』(明石書店、2011年)などを参照されたい。
このようなセンのケイパビリティ・アプローチの評価については、ヒラリー・パトナムの詳細な理論的検討がある。
ヒラリー・パトナム著、藤田晋吾・中村正利訳『事実／価値二分法の崩壊』(法政大学出版局、2011年)を参照のこと。
- 9) ジャスティン・ゲスト著、吉田徹他訳『新たなマイノリティの誕生ー声を奪われた白人労働者たちー』弘文堂、2019年参照。
- 10) 兼田幸「Rainbow roadー神奈の自立へむかってー」『生活指導』746号、高文研、2019年、30～39頁参照。なお、これ以降の兼田の実践からの引用も、この実践記録から行っている。
- 11) 不登校や引きこもりのとらえ方と指導については、竹内常一氏の一連の研究に大きな示唆を得た。さしあたりは、竹内常一著『子どもの自分つくりと自分くずし』東京大学出版会、1985年、同著『子どもの自分くずし、その後ー“深層の物語”を読みひらくー』太郎次郎社、1998年、同著『少年期不在ー子どものからだの声をきくー』青木書店、1998年、同「不登校・登校拒否とは何か」全生研常任委員会編『登校拒否の子どもと教師たち』明治図書、1989年などを参照されたい。
また、平井威「もつれをほどく教師の指導性と学校の課題」(全生研常任委員会編『発達のもつれを持つ子どもの指導』明治図書、1989年、10～50頁)にも示唆を得た。
- 12) 近藤邦夫著『教師と子どもの関係づくりー学校の臨床心理学ー』東京大学出版会、1994年、同著『子どもと教師のもつれー教育相談からー』岩波書店、1995年参照。
- 13) ケアを「人間の尊厳を打ち立てること」ととらえる考え方は、教育行政学者の宗像誠也氏の「教育とは人間の尊厳を打ち立てること」という有名な指摘に着想を得ている(宗像誠也著『私の教育宣言』岩波書店、1958年参照)。このように考えると、教育とケア(福祉)は、人間の尊厳を打ち立てるといふ点で大きな共通性を有しているといえることができるであろう。
- 14) 竹内常一・佐藤洋作編著『教育と福祉の会うところー子ども・若者としあわせをひらく』山吹書店、2012年参照。