

文 教 大 学

人 間 科 学 部

臨 床 心 理 学 科 專 門 科 目

臨 床 教 育 学 (教 育 哲 学)

(2 0 0 8 年 度)

太 田 和 敬

目次

第Ⅰ部 臨床教育学の課題	5
第1章 教育哲学から臨床教育学へ	6
1.0.1 臨床心理学科と臨床教育学	6
1.0.2 臨床教育学への要請	7
1.1 価値観的立場と価値相対主義	8
1.1.1 価値観的立場にたつ教育学	8
1.1.2 教育の目的としての自律的人間形成	9
1.1.3 カウンセラーと価値相対主義	10
1.2 視角の問題	11
1.3 教師とスクールカウンセラー	13
第2章 いじめ問題を考える	16
2.1 いじめ問題は生活指導の試金石	16
2.2 いくつかのいじめ事件	18
2.2.1 林賢一君事件	18
2.2.2 大河内清輝君事件	20
2.2.3 須賀川中事件	21
2.3 いじめ問題の本質は何か	22
2.3.1 いじめ資料	24
第3章 学級崩壊を考える	30
3.1 学級の意味	30
3.1.1 社会的動物としての人間と集団性	30
3.1.2 近代公教育における学級の成立	31
3.1.3 学習指導要領の学級の目的	32
3.2 学級崩壊とは何か	33
3.2.1 学級の集団性の危機	33
3.2.2 尾木氏の学級崩壊規定	34
3.3 学級崩壊の現状	35
3.3.1 反抗型学級崩壊の実例	35
3.3.2 なれあい型学級崩壊	37
3.4 学級崩壊の原因論	38
3.5 学級崩壊への対策論	43

第II部 臨床教育の実践と理論	48
第4章 生活指導の理論	49
4.1 生活指導とは何か	49
4.1.1 学級におけるリーダーの問題	49
4.2 プリキの勲章	52
4.2.1 たらいまわしで英雄が転入	52
4.2.2 リーダーの選出	53
4.2.3 基礎学力と文化	54
4.2.4 合唱コンクールと競争	55
4.3 全生研の現在の論理	56
第5章 生活綴り方 共感的人間関係をどう育てるか	59
5.1 日本で生まれた生活綴り方	59
5.2 生活綴り方の基本	60
5.3 5組の旗の実践	61
5.3.1 さとし	61
5.3.2 丈	69
5.4 近年の生活綴り方教育の困難さ	74
第6章 歴史教育と主体性の育成	76
6.1 歴史を学ぶことによって何を獲得するのか	76
6.1.1 争点になる歴史教育	76
6.1.2 歴史教育の目的	77
6.2 安井俊夫の実践	79
第7章 仮説実験授業	87
7.1 はじめに	87
7.2 授業書の事例	88
7.3 学習の具体的展開	90
7.4 仮説実験授業と生活指導	91
7.5 仮説実験授業の効果	93
第8章 授業の法則化運動 生徒を動かす	96
8.1 生徒を動かすことは可能か	96
8.2 法則化運動の基本原則	96
8.3 しくみとルール	97
8.4 法則の適応例	98
8.4.1 いじめを起こさない学級作りの法則	98
8.4.2 社会科の実践の法則	99
第9章 サドベリバレイ校の教育 自律的人間の育成	102
9.1 世界で最も自由な学校	102
9.2 スタッフも子どもも平等な民主主義	103
9.2.1 ルール作成への生徒の平等な参加	103

9.2.2	ルールを破った者に	104
9.2.3	責任とは何か	105
9.3	卒業生と親の意識	106
9.4	批判的見解	107
9.4.1	学生たちの意見・疑問	107
9.4.2	集団性・社会性が身につかない	109
9.4.3	耐性が身につかない	110
第 III 部	矯正 (共生) 教育 外国との比較で考える	112
第 10 章	日本の不登校とオランダのひきこもり自立支援	113
10.1	教育観の問題としての不登校	113
10.2	オランダの不登校の状況	115
10.3	自立支援制度整備と状況の改善	117
第 11 章	矯正教育を考える スウェーデンとオランダの刑務所	119
11.1	罰の原則と教育における課題	119
11.2	スウェーデンとオランダの刑務所紹介ビデオ	122
11.3	スウェーデンの犯罪者処遇原則	125
11.4	日本での矯正教育の是正	127
第 12 章	少年法廷	135
12.1	はじめに	135
12.2	N H K の放映	135
12.3	少年法廷の目的	136
12.4	少年法廷の機能	137
12.5	弊害、反対意見	139
第 13 章	メーガン法 地域の防衛と更生	141
13.1	メーガン法の成立	141
13.2	メーガン法の内容	143
13.3	メーガン法の法律的問題	144
13.4	情報開示の方法	146
13.5	地域への影響	147
13.6	まとめ	149
第 14 章	教師とカウンセラー	151
14.1	はじめに	151
14.2	等質のメニューによる教育	151
14.3	親や生徒による選択の進展	152
14.4	生徒による学校忌避	153
14.5	選択可能な学校制度	154
14.6	いじめによる転校の承認	156

第I部

臨床教育学の課題

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

1.0.1 臨床心理学科と臨床教育学

この授業は、臨床心理学科のためにおかれているものである。

なぜ臨床心理学を専門に学ぶ学科に、「教育哲学」なる授業があるのだろうか。

学科新設のさまざまな事情で置かれたという状況を除いて考えれば、以下のような理由をあげることができる。

第一に、将来カウンセラーになりたいと考えている人の中には、スクール・カウンセラーを志望している学生が少なくないと考えられる。そうした学生は、教師という立場ではないにせよ、学校とは何か、教師とは何か、学校では何が行われ、教師はどうやって子どもに教えたり、指導したりしているのか、こういうことをきちんと理解しておく必要がある。もちろん、教師とカウンセラーでは、生徒と接しても対応の仕方は異なる。従って、教師のようなやり方を、自らの手法として学ぶ必要はおそらくないだろう。しかし、カウンセラーのところにやってくる生徒は、その前は、ずっと長い間、教師とつきあってきたのであるから、教師のやり方を知っておくことは、極めて有効である。

第二に、臨床心理学を学んでいる学生が、すべてカウンセラーになるわけではなく、さまざまな進路をとっていることになるだろうが、教師もまたその有力な選択肢だということである。教師が子どもが見えなくなったと言われて久しい。以前は、教師になるのは、それほど大変なことではなかった。特に、戦後しばらくの間は、教師不足で、教育委員会の重要な仕事が教師探しだった。しかし、そういう時代の教師は、今のように「教師不信」の対象にはなっていなかったように思われる。

教師になるのが、ずっと難しくなった現在、「教師不信」は巷に溢れているし、大学生の中でも、特に人間科学部などでは、教師にだけはなりたくないという者が少なくない。そして、教師の側でも、子どもが分からなくなったと嘆いている。こういうときにこそ、臨床心理学を学んだ教師が、現場に求められてもいるのである。このように考えると、臨床心理学科のひとつの科目として、教育学関係の授業が置かれている意味が見えてくるだろう。

臨床心理学科では、教育学関係の授業はふたつ置かれている。

ひとつがこの「教育哲学」であり、もうひとつは、人間科学科と重なって置かれている「現代学校教育論」である。

ところで「教育哲学」という題名はいかにも「古い」イメージをもつ人が多いだろう。また、現実から離れた教育に関する「原理・原則」を与えるという印象も否めないに違いない。しかし、臨床心理学に限らず、あらゆる「臨床**学」は、現場に執着しなければならないし、現実を離れては成り立たない。そこで、この講義では、「教育哲学」という通常のイメージではなく、むしろ「臨床教育学」への橋渡しをすることを意図している。

さて、臨床教育学を構想するためには、教育学と臨床心理学との関係を明らかにする必要がある。まず第一回としてその点について考えてみよう。

1.0.2 臨床教育学への要請

まず初めになぜ臨床教育学なる分野が要請されるのかを考えておこう。もっとも、この「臨床教育学」という言葉自体は極めて近年使用されるようになったものであって、必ずしも人びとによってその意味が共有されているわけではない。むしろ教育学の世界では「生活指導」という言葉が一般的であった。カウンセラー設置の要請などに象徴されるように、「臨床**学」がもてはやされるようになり、教育学の世界でも「臨床」という言葉を科した分野として、日本教育学会などでも課題研究として継続的な取り組まれるようになってきているものである。したがって、ここでは日本の教育研究運動の中で生活指導という分野において追求されてきたことの延長として、臨床教育学を考えておく。

宗教の発生以来、「聖職者」が行ってきた「悩み」の相談とは区別される、学校や教育世界において特に問題となってきた「相談」「指導」はなぜ必要とされてきたのか。これはとりわけ近代日本の教育の性質と結びついている。その基本的な内容を整理しておこう。

人は本来知的好奇心をもって生まれているし、また労働によって生活を成り立たせていることから必要とされる知的活動に対しては、通常「喜び」を感じるものである。また古来文明の中で作られてきた芸術作品なども、知的究明行為の結果であるし、悩みなどとは別のものではあったろう。

しかし、現代の学校制度を求める知的行為（勉強）は、必然的に多くの人びと、特に子どもたちに対して違和感や苦悩を生じさせるものになっている。それはいくつかの理由による。

第一に、学校で学ぶ内容の多くが、生活の中で必要であるという実感に根付いたものではなく、必要性を感じさせない膨大な知識の集積となっている点である。学ぶのに苦勞が多いし、その意義も理解できないものである。

第二に、そうした知識が将来の具体的な生活の中で役にたつという目的ではなく、現在の競争、選抜の道具として機能している面が強いことである。本来人間は「社会的動物」であり、「協同性」に基づいて結びつくものであるのに、競争という排他性が現代の学校の支配的要素となっている。

第三に、本来喜びである学習が、「義務教育」という強制装置として押しつけられている点である。

第四に、大人たちの生活が子どもたちの将来を示すものではなく、社会が極めて急速に変化しつつあり、自分の将来像が見えない中で将来のために学習をせざるをえないという不安が常につきまとっていることである。

このような中で、教師たちは悩みも問題を抱えた生徒を、生活指導という形で指導してきた。以前は貧しさから来る悩みや、家庭でのしつけが行き届かない子どもたちが犯しがちであった規律を乱す行為などを指導することが中心であったろうが、いじめ、不登校、家庭崩壊に起因する悩み、思春期のさまざまな悩み等、子どもたちが抱える問題は量的にもまた質的にも拡大してきている。そして、その結果もいじめによる自殺などに象徴されるように深刻な事態を引き起こすことも稀ではなくなっている。更に近年では学校内外での殺人・傷害事件に子どもが巻き込まれるなどの被害も起こるようになり、「臨床心理学」や「臨床教育学」的課題が山積するようになってきたのである。

これは現代の学校制度そのものがもつ矛盾構造に起因するとともに、社会そのものが多くのストレスを引き起こす構造をもっており、それがますます強くなっていることによっている。臨床教育学が求められる所以である。

しかし、それが直ちに臨床心理士の資格をもったカウンセラーを学校に設置し、相談活動を行うことが求められるのかは、検討の余地がある。教育がもっている論理、あるいは教育が求める原則と、臨床心理学の立場が調和するものであるのかの検討が必要だからである。

1.1 価値観的立場と価値相対主義

1.1.1 価値観的立場にたつ教育学

私は臨床心理学科に属しているが、専門は教育学である。そして心理学には疎い人間であるが、心理学の学科に属していることで毎日心理学者や心理学を学ぼうとしている若い学生たちと接しており、そのために心理学と教育学の発想の違いを意識することが多くある。

もちろん、人間を相手にしている学問であり、特に臨床心理学は実践を主たる目的とする学問であるという点から、共通点もたくさんある。広い範囲をもった心理学の中で臨床心理学は教育学と近いともいえる。しかし、ここでは主に違いを明らかにし、何故そのような違いが生じるのかも合わせて考察してみたい。

人間は社会的存在であり、非常に弱い存在として生まれてくるから、大人が育て、社会のことがらを教えなければ大人になって生きていくことはできない。人類がこの地球上に現れて以来そうであったといえる。

また、社会的存在である以上、悩みごとからまったく自由であったこともないであろう。したがって、教育的行為も相談的行為も、先史の時代からあったと考えで間違いない。しかし、教育を司る学校は5000年も前に発生したと言われており、それ以来学校という組織と教師という職業が綿々と続いてきたが、相談活動をする人は、以前は年配の経験豊かな人であったり、また聖職者であったりした。ヨーロッパのカトリック教会には、いまでも「懺悔室」が残っているが、神父が悩みごとと対していたことをよく示している。今カウンセラーは人気の職業となり、先進国では「資格」を伴った専門職となっているが、これはごく最近のことである。今でも欧米の学校でカウンセラーといえば、むしろ進路について相談にのる人を意味することが多く、人間的な悩みを相談する人だけを意味しているわけではない。このように歴史的に見れば職業形態という点で大きな違いがあるが、これは次の違いを生む要因ともなっている。

教育という行為は、必ずある「理想」「望ましい状態」を前提に成立しており、明確な教育的価値をとまなっているのに対して、臨床心理学は最終的にはそうであるにしても、臨床的な実践においては、むしろそうした「望ましい状態」を具体的に示すことを避ける、そこから自由になることを重視しているように思われる。

何かを教えるときに、価値がないと思っている内容を教えることは通常ありえない。まして、社会的な制度の中で、共通カリキュラムに入っていることで、社会がそれに価値を置かないような内容があるとは考えられだろう。もちろん、人それぞれの価値観の中で、あんなことを学んで、どんな価値があるんだ、という疑問は少なくないし、学生諸君の意見としても、高校で習う数学なんて、実際には役にたたない、と感じている人が圧倒的だろう。しかし、ここではそういうレベルのことではなく、もっと原則的なこととして考える。おそらく、「高校の数学なんて役にたたないよ」と考えている人は、将来高校の数学の先生になりたいとはおそらく思わないに違いない。数学を学ぶことは人間として価値があると思う人が、おそらく多く数学の先生になるだろうし、また、そうした信念が強く、情熱的であるほど、いい数学の先生になる可能性が高いと考えるのが自然だろう。5000年の歴史のある教育は、そうした積極的な評価を積み重ねてきた内容が、基本的な教科として存在し、また多くの人に受け入れられてきた。

1.1.2 教育の目的としての自律的人間形成

アメリカにサドベリ・パレイ校という学校がある。詳しく講義で取り上げることになっているが、1960年代にたくさんアメリカに生まれた、普通の公立学校とは違う教育をめざして設立されたオルタナティブスクールで例外的に今日まで生き延びてきた、いや生き延びただけではなく、多くの支持者を獲得してアメリカに広まりつつある学校である。この学校は、4歳から18歳までの生徒が学年に分かれることなく、一緒に生活し、カリキュラムも存在せず、好きなことをやってよいという教育を行っている。学校に来ることだけが義務で、通常の勉強をする必要すらない。勉強は自分でしたいと思ったときにだけ行い、それも自習でやってもよいし、もし大人やほかの生徒に教わりたいと思ったら、交渉・契約して初めて「授業」が成立するという方針をとっている。何をやってもいいのだから、理想や望ましい状態というような考え方を放棄していると考えられる余地もある。たしかに、普通の学校とはまったく違っており、普通の学校が理想とすることを理想と考えていないことは間違いない。しかし、このように、価値観的立場と無縁に見えるサドベリ・パレイ校も、実はきわめて明確な理想をもち、それを実現するために、このような方式をとっているのである。

サドベリ・パレイの教育目標は、自分でやりたいことが発見でき、それを実行するための能力の形成を自律的に行うことができ、そして共同体の中で協同しながら自立的に生きることができる民主主義的な人格を形成するというようにまとめることができる。理想や価値がないのではなく、きわめて明確なのである。

ではカウンセリングの場合はどうだろう。カウンセリングといってもかなり多くの、時として対立する立場があり、単純にはいえないだろうが、クライアントが自分で解決の方向を確信することが、治療の基本であるという考え方は多くの立場で共通しているようだ。つまり、カウンセラーの価値観的な立場を前提に治療を行うのではなく、それをできるだけ抑えることが求められる。そして、どのような状態になることをもって治療ができたか考えるかも、またカウンセラーの価値観的立場によって判断するのではない。

ひきこもりや不登校の問題を考えてみよう。

不登校の生徒が出た場合、学校では多くの場合教師や生徒が家庭を訪問して、学習内容を伝えたり、様子を見て励ましたり、さまざまな取り組みをするが、最終的には再度登校できるようにすることを目的としているといつてよい。もちろん、性急な解決を求めることは事態を改善しないことは段々と知られるようになってきたが、学校という立場から、「学校などにはこなくてもいいのだ、そういう生き方もあるさ」というような解決を目指すことは考えられない。学校という制度があり、そこに登録されているとき、特に義務教育段階では、学校に通うことが「当然」のことであり、そのことについて否定することはおかしいと考えられている。もちろんこれはいろいろな状況を無視して、ただ単に学校に来られるようにすればいいという意味ではなく、学校という制度、教育という立場から見れば、原則的な考えは通学できるようになることを目標とするという意味である。

しかし、カウンセラーが不登校に対応するときには、必ずしもそういう立場をとらないだろう。学校に行けないのは、行けない原因があり、本人がその原因を自覚して乗り越えようとするのが大切であり、学校に行くべきであるという「立場」を前提にカウンセリングすることは、解決を逆に遅らせる危険性があるし、また、自分で主体的に選択しないがぎり、真の解決には至らないと考えているからであろう。

不登校といってもいろいろな要因、状況がありうる。本当に学校に問題があって、他の学校に移ろうという人もいるだろうし、学校という形態ではなく、とりあえず独力で学習したほうが効果的だと考える人もいるかも知れない。そういう人たちにとっては、不登校は合理的な選択といつてよ

い。しかし、学校でうまくいかない状況があり、当人あるいは教師、他の生徒たちとの関係で改善可能な要因である場合には、それを正確に認識し、適切な対応をとることが求められ。また家庭に要因がある場合、あるいは何かの精神的な疾患が原因であるということもありえる。

1.1.3 カウンセラーと価値相対主義

カウンセラーはこうしたさまざまな要因がありうる中で、クライアントの状況を正しく把握することが、何よりも重要であり、そのためには、あらかじめ「かくあるべき」という価値観的な立場で接すると、不正確な理解に陥る危険性があり、方法的な誤りであるという立場にたっていると考えられる。もちろん、現在の学校では問題がありすぎ、むしろ不登校の生徒こそ健全なのだ、というような立場も、一見「学校に行くべき」という立場から解放されているように見えて、偏狭な価値観に囚われていると考えられる。

では、価値観的な立場と価値相対主義は絶対に相いれないものなのでしょうか。もしそうだとしたら、教師とスクールカウンセラーは協力の難しい職種ということになってしまう。この問題は最後にもう一度立ち返って考えてみることにしたい。

先に、カウンセラーは新しい職業であり、以前は年長者や聖職者が相談を担っていたと書いた。それは担い手だけの問題ではなく、この価値観的な立場に関わっている。宗教は道徳的な価値観の体系をもっているのが普通であり、それを示す教典がある。聖職者が相談を受け、ある解決策を提示するときには、その宗教の教典が重要な役割を果たすことになる。もちろん、単純な教典の解釈で解決するわけではなく、相談を受けた人の個性的な考えも反映され、その根拠を教典に求めるということもあるが、少なくとも聖職者が教典に基づいて相談への解決策を示すときには、明確な価値観的な立場が前提されている。そしてそれは「神の教え」だった。

しかし、19世紀ヨーロッパは市民革命、産業革命によって、大きく社会的に変化し、信教の自由などの自由権が認められ、他方選挙権によって、市民が政治の自立的な主体として登場した。つまり、国家や教会が特定の価値観を市民に唯一正しいものとして提示する社会ではなくなってきたのである。ニーチェはそれを「神は死んだ」と表現した。そしてそれと入れ代わるように、フロイトが登場したのは偶然ではない。

具体的に安楽死の問題を考えてみよう。ある不治の病となって、苦痛に苛まれ、ただ死を待つ患者が医者に安楽死を希望し、精神的なケアのためにカウンセラーに治療の一部を任せられたと仮定してみる。宗教的に見れば、多くの宗教は出生を神の意志と規定しており、命は神から授かったものとされている。「神が生きている」時代には、神の意志として安楽死など容認できないと言えば済んだに違いないが、今ではそれは不可能である。そして、カウンセラーが、安楽死を勧めてそのために助力するとか、あるいは逆に死んではいけませんと強くいって、激しい苦痛に耐えることを求めたりできるのだろうか。

いじめで悩んでいる生徒の場合はどうだろう。

「いじめられるのはあなたが弱いからだから、もっと強くなって対抗しなさい」とか、あるいは逆に「一時のことなんだし、卒業してしまえば関係なくなるから今は我慢することが大切だ」とか、「転校して彼らから離れるように」、「警察に訴えなさい」などと、具体的な方針を、自分の考えに基づいて提示することは、カウンセリングの原則からいってほとんど行われないうちに違いない。いじめをめぐる原因やまわりの人間関係、また解決すべき人たちの力量など、さまざまな要因によって、実際の解決策はさまざまだろうし、また解決策を実行するのもカウンセラーではない。できること、またする必要があることは、そうしたことをしっかりと考えさせ、クライアントが自ら解決策を見だし努力できるようにすることと、解決に関わる人たちに対して、クライアントの合

意の下に、情報を提供し協力することだろう。それがどのような価値的立場をとるかは、臨床心理学に内在するものではないと考えられる。

1.2 視角の問題

「ほんとうのジャクリーヌ・デュブレ」という映画がある。天才チェリストでありながら、若くして筋萎縮性側脊硬化症という不治の病に倒れ、悲劇的な最後をとげた実在の人物を描いた映画で、日本でも話題になった。この映画はジャクリーヌ・デュブレの苦悩を描いた映画として理解されたために、臨床心理学の専門家も強い関心を示した。しかし、その理解の仕方は、教育学とは異なるものを感じさせることが多かった。

二人の仲のよい姉妹、ヒラリーとジャクリーヌは幼いころから音楽の才能を発揮した。姉のヒラリーはフルート、妹のジャクリーヌはチェロで。最初は姉が一步抜きこんでいたが、やがてジャクリーヌが姉を追い越し、その差は大きく開いてしまう。姉は結局音楽大学まで進んだが、音楽の道をあきらめ、結婚生活に入り、ジャクリーヌは天才チェリストとして16歳で華々しくデビューする。しかし、映画で描かれるジャクリーヌは、華やかな活躍をする一方、フロイトも知らないほどの教養の欠けた人間、そして遠くモスクワまで勉強に行ったのにホームシックにかかり、チェリストなどになりたくない、と世界最高のチェリストである先生に語る歪んだ人間として描かれる。そして、その究極として話題になった場面がでてくる。天才ピアニストのバレンボイムと結婚したが、夫婦の間は冷えており、演奏旅行から姉のところへ逃げてきたジャクリーヌは、姉の夫とセックスをさせてくれと頼み、姉夫婦は悩みながらもそれを受け入れる。そして、発病してバレンボイムに裏切られた彼女は寂しく息を引き取り、それを車の中でニュースとして知った姉が慟哭する場面映画が終わる。

この映画の紹介を臨床心理学者の鑪幹八郎氏が「臨床心理学」1巻5号(2001年9月)に載せている。(「演奏家の表と裏 映画「ほんとうのジャクリーヌ・デュブレ」)

ジャクリーヌは天才であると同時に心に深い苦しみを負った存在であり、もてはやされなんでも手にはいる生活をしてきた彼女は、幸福な姉夫婦を「羨望」し、そのために電撃的にバレンボイムと結婚するがうまくいかず、姉の夫を求め、姉夫婦の関係もおかしくなり、またジャクリーヌも精神的に破綻していった、悲惨な死を迎えるというようにまとめ、メラニー・クラインの「羨望」概念の典型として理解している。

この映画理解の特徴は、文字通り「ほんとうのジャクリーヌ・デュブレ」が描かれており、描かれたジャクリーヌを解釈しているというところにある。なるほど、デュブレは姉に羨望を感じていたんだ、その裏返しとしてバレンボイムと結婚したのだ、しかしそれは満たされない結婚で羨望の強さから自分だけではなく、姉夫婦まで追い込んでいったのだと。この映画は事実とはかなり違う場面がある。実在の、しかもその死からそれほど年月が経っていないのだから、こうした事実は事情をよく知る者にとっては不可解だが、そのような事実の詮索をすることはやめておこう。

しかし、教育学の立場からみると、このような臨床心理学者の解釈は基本的に違和感を感じる。

ある作品を解釈する際、教育的行為の中では「話者」という存在を常に、そして最初に意識する。話者とは作者のことではない。多くは作者が「話者」だが、もちろん違う場合もある。話者が作者と異なるときには、双方の位置関係が異なる。「話者」とはその作品を一人称で語り、見ている者のことである。

古池や 蛙飛び込む 水の音

誰も知っている芭蕉の有名な俳句だが、ここにはもちろん、誰も人は登場しない。しかし、話

者が芭蕉であることは誰でも知っている。では、芭蕉はどこにいるのか、季節や時間帯はいつなのか、こうした基本的なことを俳句から確認することができるし、また、歴史の知識を動員して、芭蕉の当時の状況を知ることでもできる。そして、「話者」たる芭蕉がどういう状況で見ているのか、そしてどのように語っているのかを確認しておくことは、作品の理解にとって、非常に重要である。

では、この映画の「話者」は誰だろうか。この映画の原作は、姉のヒラリーと弟のピアスの往復書簡集である。そして、映画化に際しては主に姉が関わっている。映画の本当の題名が「ヒラリーとジャクリーヌ」とされていることでわかる。つまり、「話者」はヒラリーであり、映画には登場しないが、弟も隠れた話者である。しかし、主要な「話者」が姉であることはゆうまでもない。このことは、映画で描かれているのは、「ほんとうのジャクリーヌ・デュブレ」ではなく、「ジャクリーヌを通したヒラリー」の心象なのだということを示している。映画は小さな姉妹が海岸で遊ぶ場面から始まり、ジャクリーヌの死をラジオで知ったヒラリーが泣く場面で終わっている。若くして天才チェリストとして大成しつつあるジャクリーヌに対して、音大の修了試験でみっともない演奏をするヒラリー、姉の夫とベットをともにし、満足そうに起きてくる妹に悲しげなまなざしをむける姉、このように、重要な場面でかならずヒラリーの悲しみが出てくる。「話者」を忘れた観衆は、ここで妹思いの姉の温かさを感じるかも知れない。

しかし姉の感情は決して妹への単なる思いやりだけではなく、もっと複雑な嫉妬、怒り、羨望という感情がいりまじったものである。臨床心理学が精神的な問題を抱えた人たちを対象とし、その克服のための方法を構想し実践するための学問であるとするならば、具体的にこの事例でいえば、クライアントはジャクリーヌではなく姉のヒラリーであるはずである。ヒラリーの癒しのための作品であると考え、この映画のさまざまな場面がとても合理的に理解できるのだから。

そして、教育学の立場からすると、話者がヒラリーであり、姉の目を通して妹が描かれているとすると、次に作品解釈の作業として実在の人物であるジャクリーヌとここで描かれたジャクリーヌは大きな相違がないのか、あるとしたらどういう点であり、その相違はヒラリーのいかなる心理によってもたらされたものなのか、などが次の検討課題として出てくる。ここではその実際の相違点については触れないが、少なくともこうした実在の人物が描かれた作品の「作品鑑賞」としては不可欠の作業と言える。そしてそれらを総合的に理解していくことが、教育実践では求められる。

しかし、臨床心理学の立場からすると、作品解釈の意味は異なるのかも知れない。

なぜ少なからぬ臨床心理学者がこのクライアントの取り違えをしたのだろうか。教育は一般的に多数の人間（生徒・学生）を対象とし、教育の場面で語られている一人称はたくさんおり、一人称と二人称、三人称が複雑に絡まってコミュニケーションが成立しているのに対して、臨床の場面ではカウンセラーとクライアントが一對で相対し、通常クライアントが一人称でずっと語り続けるというスタイルととっているからではないかということが考えられる理由である。

逆にいうと、臨床心理学の立場からすると、これは「取り違え」ではなく、二人の「悩める人物」がいて、それぞれの悩みと対しているということかも知れない。そして、題名のジャクリーヌの方の悩みにより強い関心が生じたということかも知れない。もちろん、不治の病にかかり、演奏家として引退せざるをえなかったジャクリーヌの後年は悲惨であり、大きな苦悩を背負わざるをえなかったのだから、ジャクリーヌの苦悩を問題にすることが検討違いというわけではないだろう。

しかし、教育学との相違でいえば、実際のジャクリーヌと映画のジャクリーヌがどのように違い、それがヒラリーのどのような精神から生じたかという問題は検討課題とはされないことになる。

1.3 教師とスクールカウンセラー

教育学と臨床心理学は、90年代の半ば愛知県で起きたいじめによる自殺事件を契機として、文部省が全国の学校にスクールカウンセラーを置くという方針を立てることで、大きな接点をもつことになった。

しかし、学校に臨床的なカウンセリングを導入しようという努力はもっと以前からあり、そのときには臨床心理学の専門家としてのカウンセラーではなく、教師がカウンセリングを学ぶことで生徒たちの相談活動を行う計画だった。実際にそれほど多くはないが、意欲的な教師たちがカウンセリングを学び、生徒の相談活動に従事した。また、学校では「生活指導」とか「生徒指導」という形で、生徒たちの学習以外の人間関係や精神的な指導をしてきた。優れた生活指導の教師たちは、生徒に現れたさまざまな困難を解決するのに大きな力を発揮してきた。

しかし、そうした教師自身の努力よりも、臨床心理士を中心とするカウンセラーの導入が進んだのは、結局教師という存在が、一般的には生徒の精神的な困難を解決するには不適切であるという認識が強かったからであろう。

教師は生徒を指導する立場だから、生徒の上であり、また成績をつけるために、一種の権力者のように生徒には思われがちである。自分の人生を左右するような成績をつける存在に対して、自分の悩みをさらけ出して、解決の糸口を見いだすための助言をもとめることは難しいと考えられ、そのために、生徒に対する権力的な要素のない相談者が必要であると考えられたのである。本当に教師は生徒に対して、上位者としてのみ存在するのか、逆にカウンセラーは本当にクライアントと平等なのかという問題は、検討してみる必要がある問題だが、ここでは少し具体的に教育の世界での悩みの対応方法をみてみよう。

日本は世界的にみても、ユニークな教育研究運動がたくさんある。民間教育研究団体と呼ばれる教師たちの自主的な研究団体である。その中に生活綴り方という手法で認識や感性、そして人間関係の形成を促進させている日本作文の会という団体がある。国際的にも注目されている実践方法である。

生活上なさまざまなテーマに基づいて日常的に作文を書かせるが、そのなかに悩みを綴った作文などが現れたとする。普段から生徒の書いた作文や日記に、赤ペンをいれて、感想やコメントを書き入れるが、いくつかを印刷して配布したりする。文章は会話と違って時間をかけて書くものであるし、読む方もじっくり、繰り返し読むことができるから、会話などと比較して、深いコミュニケーションが可能である。悩みを綴った作文を印刷し、みんなの前で読み、そうして討論したり、感想を言い合ったりする。それがいじめの問題であれば、いじめによって傷ついた生徒の心を理解することになる。また、家族のことが心配で不安な状態にあるとしたら、みんなで励ましたりする。もちろん、そういうことが可能なように、クラスを組織することも、また教師としての力量が問われるところで、自然にうまくいくわけでないことは言うまでもない。

こうした日常的な作文や討論を通して、クラスの関係が改善され、また社会を見る目が育っていく。残念ながら、このような実践をしている教師はそれほど多くはないし、また、社会全体の個人主義的な志向の中で、クラス全体での討論がやりにくい、あるいは反発する風潮もあるようだ。

しかし、優れた綴り方教師たちのクラスの運営は、個人的なカウンセリングなどではとうてい不可能な成果を示すことがある。

生活綴り方実践と比較すると、カウンセリングは方法的に大きく異なっているように思われる。カウンセリングでも作文を書くことはあるだろうが、誰か他人を交えて討論するようなことはないにちがいない。

多くの場合、クライアントは一人であり、せいぜい家族を含む程度で、集団の形成とは無関係に

成立している。集団療法というやり方もあるが、学級運営のような集団形成を目的としているわけではなく、あくまでも治療の方法として集団が利用されるわけである。つまり臨床心理学にとって集団は治療の手段だが、教育学にとっては実践の手段であると同時に目的でもある。

このことは次の第二の相違を生む。集団形成が目的でもある以上、集団の情報は可能な限り共有が目指される。作文をみんなで読みあうことはその端的な例である。しかし、臨床現場では情報はクライアントとカウンセラーおよび医師のみが共有し、その他への情報提供はクライアントの同意を必要とするし、必要最低限の範囲に限定されるべきものである。双方がテストを行うが、教育では解答の解説や結果の提示がなされるけれども、カウンセリングではそういうことはないだろう。

さて、こうした相違を踏まえて、価値観的立場と価値相対主義の問題をもう一度考えてみよう。

価値観をめぐって教育と心理臨床は正反対の立場にあることがわかった。しかし、この相違はふたつの職業が共存しうること、あるいはそれが望ましいことを示しているということでもある。以前のように、学校には教師だけが職業者として存在していて、教科だけではなく生活上の指導もすべて行い、それで事足りていた時代にはカウンセラーは必要なかっただろうが、現在では教育への期待は以前よりずっと大きくなり、また要求も多様化している。とても教師だけでは対応できないほどの複雑さになっているのである。特に多様な価値観をもった生徒や親がいる状況では、固定的な価値観で対応する場面しかもたないことは、問題が起きたときの解決能力を低下させてしまいがちとなる。したがって、学校も教育的価値を大切にしながら、価値観に対しては柔軟な対応をとることが求められているといえる。

また、価値相対主義といっても、あらゆる価値を平等に扱い、すべての価値を自分の価値観として拒否するわけではない。非常に限定されてはいても、基本的な人間的価値は是認し、その立場にたつのが価値相対主義であるとされている。

価値相対主義にたつ人たちと価値観的立場にたつ人がそれぞれの持ち場で活動することは、その協力がうまくいきかぎり問題解決能力を向上させると言えよう。

ここに教師とカウンセラーというある面に対立する原則にたつ職業が協力可能な理由がある。しかし、その役割の相違を認識することもまた重要である。

付記

さて本論とは別に以上の点について、若干付記しておきたい。

上記の文章は、価値相対主義と価値観的立場における調和的立場を表明したように受け取られるかも知れないが、私の立場はそうではない。私自身は教育学者であるから、当然価値観的な立場にたつ。教育の方法的に相対主義にたつとしても、学の問題において、相対主義ではない。それは最初に教育学が価値観的な立場にたつと述べた通りである。

そうした立場から臨床心理学を見ると、方法的相対主義とは言い切れない現代社会の、特に若い世代の「傾向」について感じざるをえない。それは講義をしていて、ある対立する見解があることを紹介すると、必ず「両方とも教えるべきである」という立場をとる学生が圧倒的に多い。もちろん、教育の方法としては、それは間違いではない。しかし、それは多くの場合、「自分の価値判断回避」としての表明であるように見えるのである。

これは「現代学校教育論」における授業で扱う対象であるが、教育内容について争いがある場合どのように考えるべきか、というテーマで、アメリカにおける代表的な論争の課題である「進化論と創造説」の事例を紹介する。そうすると、上記のような立場を多くの学生がとる。つまり、両説に対立がある以上、学校では進化論も創造説も教えるべきであるという。

しかし、説の対立があるという場合、その対立は決して「一様」ではない。特に社会的な観点が入る場合には、決して純粋に科学的な対立ではなく、むしろ、一方の側は意図的に反知性の立場にたつ場合が、歴史的には少なくないのである。「由らしむべし、知らしむべからず」という言葉に

あるように、意図的に真実を隠し、まったく科学的ではないことを学校教育で教えることは、決して珍しいことではなかった。日本の戦前の歴史教育で「神話」を歴史として扱ったことはその代表的な事例である。

おそらく「創造説」もそのひとつであると考えられる。

そうすると、進化論と創造説は科学の学説として対立しているのではなく、教育における真実を教えるか、そうでないかという対立である。真実を教えるべきか、そうでないかという「対立」においても、価値相対主義は成立するのだろうか。ここが問題である。

もし臨床心理学が、方法的にではなく、原則的にも価値相対主義に陥ってしまうとしたら、それは最終的な「人間的な状況の復興」に至らない活動になってしまう恐れもある。

第2章 いじめ問題を考える

2.1 いじめ問題は生活指導の試金石

いじめは、現在の学校教育の中で、最も頻繁に起き、最も生徒や親の懸念の中核を占め、そして教師の指導力が問われる問題であろう。文部科学省のいじめの発生統計があるが、この統計は学校から教育委員会へ、そして文部科学省へと報告された数に過ぎず、実際のいじめの数とはかけ離れている。もともと教師がいじめの実態を把握しにくいことに加えて、実際にいじめが起きても、都合の悪いことを隠すという組織一般の体質から、教育委員会に報告されない事例も少なくないと考えられる。しかし、とりあえず文部科学省の統計でいじめの数の推移を見ておこう。

(2-1) いじめの発生学校数・発生件数(文部科学省調査平成17年)

区分	年度	学校数	発生校	発生率	発生件数	件数増減率	発生数(ノ校)	
小学校	平成6年度	24,390	7,626	31.3	25,295	-	1.0	
	平成7年度	24,302	8,284	34.1	26,614	5.2	1.1	
	平成8年度	24,235	6,638	27.4	21,733	18.3	0.9	
	平成9年度	24,132	5,182	21.5	16,294	25.0	0.7	
	平成10年度	24,051	4,118	17.1	12,858	21.1	0.5	
	平成11年度	23,944	3,366	14.1	9,462	26.4	0.4	
	平成12年度	23,861	3,531	14.8	9,114	3.7	0.4	
	平成13年度	23,719	2,806	11.8	6,206	31.9	0.3	
	平成14年度	23,560	2,675	11.4	5,659	8.8	0.2	
	平成15年度	23,381	2,787	11.9	6,051	6.9	0.3	
	平成16年度	23,160	2,671	11.5	5,551	8.3	0.2	
	中学校	平成6年度	10,568	5,810	55.0	26,828	-	2.5
		平成7年度	10,551	6,160	58.4	29,069	8.4	2.8
		平成8年度	10,537	5,463	51.8	25,862	11.0	2.5
		平成9年度	10,518	5,023	47.8	23,234	10.2	2.2
		平成10年度	10,497	4,684	44.6	20,801	10.5	2.0
平成11年度		10,473	4,497	42.9	19,383	6.8	1.9	
平成12年度		10,453	4,606	44.1	19,371	0.1	1.9	
平成13年度		10,429	4,179	40.1	16,635	14.1	1.6	
平成14年度		10,392	3,852	37.1	14,562	12.5	1.4	
平成15年度		10,358	3,934	38.0	15,159	4.1	1.5	
平成16年度	10,317	3,774	36.6	13,915	8.2	1.3		

区分 公立学校総数：A(校) 発生学校数：B(校) 発生率： $B/A \times 100$ (%) 発生件数：C(件)
発生件数の増減率(%) 1校あたり発生件数：C/A

平成15年度で急に増加しているのは、いじめ自体が増加したのではなく、いじめの「定義」あるいは数把握上の変化がもたらしたものである。それまではいじめを「客観的」な指標で把握し

ていたが、いじめの被害者の意識、つまり、継続的に不快をことをされている生徒の側が、それを「いじめと認識」していれば「いじめとしてカウントする」というようにカウントの仕方を変えたために増加した。しかし、学校としてはいじめの対策をしているという意識から、再びいじめが減少するという推移が「統計上」は現れているのである。

この統計は次の解決状況についての数値を見ると、いろいろと考えさせられる。

(2-8) いじめの解消状況

区 分		いじめが解消しているもの		いじめが継続しており、 現在指導中		計 件数 (件)
		件数 (件)	割合 (%)	件数 (件)	割合 (%)	
小学校	16 年 度	4,906	88.4	645	11.6	5,551
	17 年 度	4,553	89.5	534	10.5	5,087
中学校	16 年 度	12,306	88.4	1,609	11.6	13,915
	17 年 度	11,550	90.3	1,244	9.7	12,794
高等学校	16 年 度	2,022	95.3	99	4.7	2,121
	17 年 度	2,078	94.8	113	5.2	2,191
特殊教育 諸学校	16 年 度	78	92.9	6	7.1	84
	17 年 度	64	90.1	7	9.9	71
計	16 年 度	19,312	89.1	2,359	10.9	21,671
	17 年 度	18,245	90.6	1,898	9.4	20,143

この表でわかるように、官庁統計では、いじめの9割は解決済みであり、1割のみが未解決のままに継続している。これは実感とあうだろうか。この場合個々のいじめのレベルで考えると、Aがいじめられていたのが、ターゲットがBに変わったとしよう。この場合、Aに対するいじめは解決されたとも考えることもできる。しかし、この学級におけるいじめの実態はターゲットが変わっただけで、何ら解決されていないとも考えることもできる。自体と把握としてどちらが正しいのだろうか。いじめのターゲットが次々と交代し、結局被害者は10人であった。しかし、結局いじめのターゲットは常に一人であり、今は10人目の生徒がいじめられている。この場合、前者の解釈では、90%が解決し、未解決は10%になる。後者の解釈では、解決されていないことになる。

文部科学省の調査を続けよう。どのような対応を学校はとったのか。平成17年度の小学校、中学校、高等学校の平均の割合をみておこ。

職員会議等を通して共通理解を図った。 76.4%

全校的な実態調査を実施した。 36.3%

教育相談の体制を整備した。 54.9%

学校全体として児童・生徒会活動や学級活動などにおいて指導した。 57.3%

家庭や地域と協力して取り組むための協議の場を設けた。 26.2%

学級通信等で取り上げ家庭との協力関係を図った。 28.3%

養護教諭が指導にあたった。 25.6%

スクールカウンセラー等が指導にあたった。 23.0%

その他 6.3%

となっている。この割合は、全公立学校中の割合であって、いじめがあった学校に限定しての数値ではない。とすると、全公立学校の76%は、職員会議等を通していじめに対する共通理解を図っていることになる。

このようないじめ認識について、事実を正確に把握しているかどうかについて、多くの人は疑問をもつだろう。何故このような認識が出てくるのか、各自じっくり考えてみる必要がある。

2.2 いくつかのいじめ事件

2.2.1 林賢一君事件

1979年9月9日の早朝に、林賢一君はマンションから飛び下り自殺をした。当時の報道が事実を簡潔に伝えている。

9日、埼玉県上福岡市の中学一年生の少年が市内のマンションから飛び下り自殺した。小柄、無口、それにおとなしい性格で、級友からもよくからかわれたり、殴られたりしていたといい、六月にも同じマンションで自殺しようとして思いとどまったばかり。その後、空手同上に通って「自己改造」はかったものの、ついに自分にも打ちかてなかったらしい。自殺未遂後、遺書を教師に示して指導を依頼していた父親は、「学校ばかりが悪いとは思わないが、もう少し思いやりのある対処の仕方があったのでは……」とくちびるをかんでいた。

学校に善処を頼んでいたが…

九日午前八時五分ごろ、上福岡市上福岡一の四の十三、マンション「グロリアハイツ」の中庭に、空手の練習着を着た少年が死んでいるのもマンションの住人が見つけ、東入間署に届け出た。

同署の調べでは、この少年は同市新田二の四の五、清掃業林さんの長男賢一君(十二)(市立上福岡中一年)で、前日、「クラスメートにいじめられるのがいや」と学校を休み、両親に「もっと強く生きなさい」と諭されたばかりだった。事件の直前、マンション十階で賢一君を見かけた人がおり、同署では賢一君が学校でいじめられるのを苦に飛び降り自殺をしたものと見ている。

家族の話では、賢一君は身長一メートル四二とクラスで一番小柄な方。無口でおとなしく「お前は「壁」(何をされても反応がない、という意味)だ」などからかわれ、仲間はずれにされたり、殴られたりすることが多く、一人でよく泣いていたという。

さる六月十八日には「学校に行ってもいじめられるのがつらい。学校へ行っても面白くない。この世に未練はない」との書き置きを残して、やはり同じマンションから飛び降り自殺を図ろうとしたが、決心がつかず、泣きながら家に帰ってきた。

このとき両親が、書き置きに三人のクラスメートの名前があったので、担任の女(二九)に見せ「クラスで賢一がいじめられるようなことがないように指導して欲しい」と頼んだ。しかし、その後も相変わらず賢一君は、いじめられることが多かったという。

賢一君は、この自殺未遂の後、「強くなりたい」と、自ら市内の空手練習所へ週一回通うようになり、最近では明るい評定を見せ、この日も空手の練習日で、両親から買ってもらったばかりの練習着を着て午前七時四十五分ごろ、自宅を出たという。

賢一君の家庭は同じ中学二年の姉、小学校五年の弟と父母の五人。卓球部に所属しており、成績は学級で中ぐらい、目立たない生徒だった。

性格はおとなしいが、とても明るい兔があり、先月十六、十七日、熱海に海水浴に行った時には、砂浜で空手のしぐさをしたり、水中で逆立ちするなどして一緒にいた

親類の人たちを笑わせたという。

父親は「あと一年もすれば空手で強くなり、いじめられることもない、励ましたばかりだったのに…。突然の自殺だったらまだあきらめもつくが、六月に自殺を図ったばかりだったし、学校側に全部の責任があるとは思わないが、結局、何もしてくれなかったのでは。やはり、もう少し適切な指導をしていてくれれば」と話していた。

同夜の艶には、小学校時代の級友や恩師が駆け付け、賢一君のヒツギの前で涙を流していた。小学校時代の親友と一緒に道中に進んだA君（十三）は「表面では強がりと言っていたが、内心は学校に行くのがいやだったみたいだ。クラスの人に、生意気だといやみをいわれ、いじめられていたようだ」と言っている。

午後九時すぎ、校長（五五）と担任の女教師は賢一君を訪れたが、何も言えず、無言のまま両親に深々と頭を下げている。

命の大切さ教えたい

校長の話 「まことに残念なことだ。賢一君が六月に自殺未遂を起こしてから、学年会でも気をつけ合って賢一君をよく見守っていきこう、と話し合ってきたところで、その後は、賢一君がいじめられたということは聞いていない。今後、教師は出来るだけ生徒の心をよく見きわめていくようにし、また生徒には命の大切さを徹底して教えたい」

心の中に、入れなかった

担任教師の話 「突然のことで驚き、とても残念です。六月の事件後、子供立ちには、みなで一人をいじめるのは良くないと注意していました。破約君は内向的で皆の中に溶け込みにくい性格だったので、つとめて話しかけるようにしていました。表面的にはいじめることもみられなくなっていたので、少しずつ良くなってきたと思っていたのに…林君の心の中に入りきれなかった自分に力がなかったと反省しています。」（読売新聞1979年9月10日）¹

この記事は事件の当日に書かれたものだから、何人かの関係者の話をそのまま掲載しており、特に学校の対応としては、なんとか事態を解決しようと努力してきたが、それを防げなかったとしているが、実際には逆の事実がその後次々と現れてくる。

1 自殺の際に遺書にいじめっ子の名前があったため、母親は学校に連絡したとき、警察に届ける意思を示したが、学校がそれを強く押し止めた。その後担任が自宅を訪れ、「青少年の自殺問題は、私も研究していますので、おまかせください」と述べて帰った。しかし、母親が心配したように、担任はいじめっ子たちに事情を話してしまい、その後更にいじめは激化した。

2 自殺未遂後の7月に父母会が開かれ、担任はクラスの状況をクラスの短所を以下のように説明したという。

授業中うるさい 21人 けじめがつかない 6人 弱い者いじめをする 14人

そして、父親の一人がいじめっ子について質問したことに、「クラスにいじめられっ子が一人いるんです。ただこの子は、皆んなの中に入れないほどの乱暴な問題児で、クラスの子の体に噛みついて肉が食いちぎれるほど傷を負わせたのですよ。私もその子には困っています。」このやりとりでわかることは、クラスでは1人、つまり林君が14人の生徒にいじめられていることを、担任が認識しているだけではなく、林君が乱暴で困った生徒であると認識をしていたことがわかる。つまり、担任は明らかに、いじめられていた林君ではなく、いじめっ子たちの立場に近くいたわけである。

¹金賛汀『ぼく、もう我慢できないよ あるいじめられっ子の自殺』一光社 1980.4 p7-11 より引用。特に断りのない限り、この事件については、本書を参照している。

3 職員会議では対策を話し合うことはほとんどなかったようで、マスコミの攻勢もあって、担任、校長、教頭が入院する事態となった。担任が生徒に話したことから、「君建ちとしては、一日も早く、ごき不幸な自殺事件を忘れてしまうことです。そして、心安らかになることが大切なので。自殺事件でいつまでも動揺して、混乱することがないようにしなければなりません」と語ったとされる。学校の対応はかなりの間、これに象徴されるものだった。

4 何故林君はいじめられたのだろうか。実は林君は小学校の低学年からずっといじめにあってきた。理由は近年のいじめとは異なっていた。それは彼が在日だったからである。彼の国籍がみんなに示されたわけではないが、祖母の服装で地域の人たちは知っていたという。逆に地域に住んでいない教師たちは知らなかったようだ。小学校の卒業時に互いに書きあったサイン帳には、「死ね」「別れられてうれしい」というような、ひどい言葉が書きつらねてあった。林君はそうしたいじめに、立ち向かう強い面があったというが、中学校になっての集団的ないじめには耐えられなかったのだろう。

学校や教育委員会の対応が変わったのは、朝鮮総連が動きだしてからであった。民族的な差別がいじめの根底にあったことがわかり、社会的な批判が強くなって、学校や教育委員会も変わらざるをえなかったのである。その後、上福岡市では、民族差別問題について、全市的に取り組むようになったといわれている。

2.2.2 大河内清輝君事件

1994年に愛知県で起きた「大河内清輝君事件」は、他のいかなるいじめ自殺事件よりも日本の教育に大きな影響を与えた。

11月に中学年の大河内君が自宅裏庭で首吊り自殺をした事件であるが、その後遺書が見つかり、いじめグループの存在や学校の対応が明らかになるにつれ、大きな議論を引き起こした。

いじめグループと大河内君は小学校時代からの友達であり、ずっとグループとしてのつきあいがあった。しかし、体力のなかった大河内君は、いわゆるパシリと言われる存在で、悪ふざけをさせられたり、他の人の悪口を無理に言わされる等から始まり、次第に暴力を振るわれたり、また、お金を要求されたりした。お金の要求は次第にエスカレートして、中学生にはとても払えない額となっていく。当初は自分の物を売ったり、なんとか捻出していたが、そのうち不可能になり、結局それが自殺の引き金となったと考えられている。更に近くの川に顔面を無理やり力づくでつけられるような、命に関わる暴力を受けていたことも判明した。

学校の教師や親はこうしたいじめに気づかなかつたのだろうか。担任はかなりの程度気づいており、大河内君の力になろうとしていた。本人を励ましたり、また、悪いグループから離れるように注意、お金の工面での不自然な大河内君の行動に、時間をかけて確認、注意したりもしている。親との相談も比較的頻繁に行っていたようだ。

しかし、若い担任の教師は、大河内君の担任になるまえは小学校低学年の担任をしており、荒れた中学生の指導に慣れていなかった。誠実にやろうとしても、担任自身が生徒たちからいじめにあっていたとも言われている。そういう中で有効な対応ができなかった。学校としても、無為無策であったわけではなく、学年会等で大河内君へのいじめについて、話し合いをもっている。

親も大河内君の異変に気づいており、心配して海外旅行に家族でいき、そこでじっくり話し合いをもとうともしている。

しかし、元来優等生であった大河内君はまわりに心配をかけまいとしたのが、グループといくと楽しいと繕い、努めて明るく振る舞いながら、自分が悩んでいることを隠そうとしていたようだ。そうして、とうとう遺書を残して自殺をした。

大河内清輝君の事件が、教育界に影響をもったのは、これをきっかけに、文部科学省が「本気で」いじめ対策に乗り出したこと、全国の学校にスクールカウンセラーを設置する政策を打ち出したことにある。これまでもいじめによる自殺事件は多数あったが、大河内君事件ほど学校関係者に対して、反省をせまるきっかけになった例はなかったのである。学校の対応が無為無策で無責任なものであったのなら、少なくない学校がとる「逃げ」の対応と、それに対する社会的非難で終わっただろうが、しかし、この学校の場合、教師たちは、結果的に有効な対応がとれなかったにせよ、いじめを認識して、なんとか解決しようと努力していた。しかし、いじめ対策には、別の対応が必要であることが認識されたのだといえる。

2.2.3 須賀川中事件

次の須賀川中事件を「いじめ」事件とするのは適切ではないかも知れない。しかし、一般的な感覚では「いじめ」事件として受け取られている。

この事件は起きた当初はあまり注目されることはなかった。しかし、その後両親が提訴することによって、社会的関心を集め、通常は悪名高い2チャンネルで、両親を励ます運動が繰り広げられているほどになっている。テレビなどのメディアも継続的にこの問題をとりあげている。次の読売新聞の記事は提訴を報道する記事である。

「裁判を起こして事故の原因を究明したい」。須賀川市立第一中で2003年、柔道部員で当時1年生だった女子生徒(15)が意識不明の重体となった事故の原因究明は、約3年の時を経て法廷に移る。きょう31日に約2億3000万円の損害賠償請求訴訟を起こす父親(50)は今月半ば、読売新聞の取材に対し、提訴に踏み切る胸の内を語った。女子生徒は今年1月、病院から自宅での療養に移った。両親は1000万円以上の費用をかけて自宅を増築するなどし、娘の帰宅に備えた。たんの吸引など24時間態勢の介護が必要で、母親(43)はパート勤務を辞めてホームヘルパー2級の資格を取り、身の回りの世話に専念。だが、女子生徒の意識は事故以来戻らず、医師からは「脳のダメージが大きく、現状では回復は難しい」と言われている。

女子生徒は今年4月、郡山市の県立郡山養護学校高等部に入学し、週に3回、音楽療養や本の読み聞かせなどの訪問教育を受けている。父親は「養護学校を卒業すると外部との接触がなくなる」と、来年の修学旅行にもできる限り参加させる意向だ。

あくまで前向きな姿勢を失わない一方で、父親は「娘の人生は終わった」とも漏らす。将来への不安も尽きることはない。そんな感情に耐えながら父親が事故後、一貫して求めてきたのは、安全であるべき学校でなぜ事故が起きたのか、その原因と責任の所在を明らかにすることだった。05年9月、須賀川署が練習を監督しなかった当時の顧問ら2人を安全配慮義務を怠ったとして書類送検し、事故は刑事事件に発展したが、父親は今も学校側が事故と真摯(しんじ)に向き合っていると感じることはできない。

学校の対応を巡っては、柔道部以外の全校生徒や保護者へ事故の公表が遅れたほか、学校が市教委に提出した、事故当時の経過などを記録した事故報告書に「母親が『学校に責任はない』と発言した」という趣旨の母親の記憶にない記載があり、県議会で学校側によるねつ造の疑いが取りざたされた。父親は今年5月にも学校側に事故についての説明を求めたが、納得のいく回答は得られなかった。

「学校に自ら解決しようとする意思はない」。父親が思いをぶつける場所は、もは

や法廷しかなかった。なぜ事故は起き、どこに責任があるのか。それが明らかにならない限り、父親の胸に刻まれた無念と憤りは決して消えない。

事故の経過 2003年10月 女子生徒が事故で意識不明に
 学校が事故報告書を提出
 04年 3月 学校が事故報告書を訂正、再提出
 7月 両親が当時の顧問、副顧問を刑事告訴
 05年 9月 須賀川署が当時の顧問、副顧問を
 業務上過失傷害容疑で書類送検
 12月 県議会常任委員会で報告書がねつ
 造された疑惑が取り上げられる
 06年 3月 須賀川市議会で市教育長が初期対応の非を認める
 8月 女子生徒と両親が地裁郡山支部に
 損害賠償請求訴訟を起こす

事件は、中学1年の女子生徒が柔道部に入り、部活の際に上級生の男子部員から、受け身の練習と称して、過激な訓練を強いられ、次第に女子生徒は弱ってきていたようだが、それでもしごきの練習はやまず、顧問の教師が不在のときに、180センチを超える男子上級生を中心とした乱暴な受け身練習を強いられる中で、意識を失い、救急車を呼ぶのもかなり時間が経過してからで、手術を受けたが現在なお意識不明のままになっているという事件である。

一年生の女子生徒を上級生の男子が複数でリンチ的しごきをするという行為も異常であったが、その後の学校の隠蔽工作も大きな問題として批判される。2005年10月の報告書捏造疑惑が騒がれたので、学校と教育委員会は再度調査をするということになったが、報告書に誤りはなかったという結論になり、関係者を驚かせている。この訴訟は現在継続中である。

2.3 いじめ問題の本質は何か

これまでいじめと虐待のいくつかの事例をみてきた。いじめや虐待は、ひとつの本質を共有している。それは「強い(と思っている者が、あるいは数を頼んで強くなった)者が、弱いと思われる人に、肉体的・精神的苦痛を継続的な与えている点である。

いじめ問題を考える上に、いくつかの論点を指摘しておこう。

まず第一に、いじめを「発見」という観点が協調されることが多いが、果たして大人、特に教師がいじめに加担していることはないのだろうかという点である。いや、教師が徹底していじめを否定する価値観をもっており、それを実践しているときに、深刻ないじめが起きるのだろうかともいえる。鹿川君が自殺した事例でも、数人の教師が、いじめが深刻化するきっかけとなった葬式ごっこをとめることができなかつただけではなく、葬式ごっこに使う「色紙」にサインまでしてしまった結果、加担者になってしまったことになる。林賢一君の事件では、いじめられていた林君こそが「乱暴で困った生徒だ」と保護者会で担任は述べていた。このような姿勢が、普通の学級運営でいじめを助長する作用をもたらしていたことは、容易に想像できる。2007年度の教育学概論の掲示板に以下のようなレポートが書き込まれた。自分の体験に基づく指摘である。

いじめが起きる現場には必ず教師が一端を担っている。私が生きてゆく過程で学んだ結論である。

私が出会い、そのうちの幾つかは身をもって痛感したいじめの現場には、陰で日向での教師の助力、見過ごし、無関心があった。いじめは教師によってつくられている。

無論そんなことは思わない人の方が多いであろう。教師と一言にいても様々だし、そんなに悪い教師なんてそうざらにはいないであろうと思っている人間が、昨今の教師不振の風が吹く中でもやはり大多数を占めているのではないだろうか。いじめに一枚絡むどころかむしろ最近の教師はその様な風向を変えるために様々な努力をしているのだからと。

では、なぜいじめは起こるのだろうか。

いじめのメカニズムは知っているだろうか。これには幾つかのパターンがあるが、今回は2通りを紹介したい。

まず、教師が水をまくパターン。年齢で区切られた学年から、さらに名簿やシャッフルによって振り分けられたクラスには、当然ながら個々の能力のばらつきが出てしまう。学習結果が振るわない。コミュニケーション能力が劣っている。体育や遊びでの身体能力の差。もしくはごく軽度の障害がある。子供は敏感なものだ。その周りから劣っている点を敏感に嗅ぎわける。ここでいじめの種が発生する。ただしあくまで種であり、いじめではない。子供たちはその匂いに気づきつつも、まだ仲間として接しているはずだ。そこに教師により水がまかれる。悪意の水だ。ほんの少しでよい。その生徒にたいするふるまいをほんのすこしほかの生徒と変えるだけでよいのだ。悪い意味でのひいきをする。劣った箇所を突く。少しだけその生徒にたいする目を変える。それだけの行為で教師が自分たちとその子供を区別していることを察知する。子供たちは「こいつは自分たちとは違うのだ」ということを教師によって確認させられる。そしていじめがおきる。

もうひとつは 教師が生贓を選ぶパターンである。経済的に恵まれない児童。母子家庭や父子家庭で親の目が遠くなっている児童。そういった生徒をゴートスケープしたてあげることで、クラスの安定を保とうとするのだ。宮部みゆきが作中で触れていたことであるが、クラスのようにあまり大人数ではない集団の場合、派閥をつくって争うよりひとりつまはじきにされる人間をつくったほうが集団の安定は維持できるのだ。その生徒はいわばガス抜きとしての役割を担わされているのである。

このように教師が積極的に介入する場合もあれば、無関心という方法でいじめを悪化させることもある。いづれにせよ、由々しき問題であり、看過されてよいものではない。教師の本質についてももう一度見直す必要があるだろう。²

第二に、いじめをしている子どもたちは、悪いことをしているという自覚がないのだろうかという点である。もちろん、人間は往々にして、悪いことをしているという自覚がありながら、そのことを継続的に行なうものである。組織犯罪をしている者も、当然違法行為をしており、捕まったら裁かれることを自覚しているだろうし、言い訳が用意されているとしても、自分たちの行なっていることが「悪いこと」であることはわかっているだろう。では子どもの場合はどうなのだろうか。

よく指摘されるように、現在のいじめは、加害者と被害者が入れ替わることが特徴的である。そして、第三者が仲裁者ではなく、傍観者になるのは、仲裁をすると自分がターゲットになると恐れているからであると言われている。それが事実であるとするれば、いじめをよいこととやっている人は、ほとんどいないと考えるのが自然であろう。善悪の感情は多くの場合、子どもでももっていると考えられる。特に集団的ないじめについての善悪の自覚があると考えれば、教師の対応はそうした正義感に訴えることが求められる。

第三に、子どものいじめと親あるいは大人の関連はどのようなものなのだろうかという点であ

²<http://www.koshigaya.bunkyo.ac.jp/wakei/cgi-bin/trees2.10/trees.cgi?log=&search=%82%a2%82%b6%82%df&mode=and&v=1342>

る。教師が子どもの正義感に訴えるといっても、教師自身が子どもにとって、正しいことを実践している存在となっていなければならない。

いじめや学級崩壊に対して優れた実践をしてきた小谷川は次のように書いている。

いじめる側はいじめ続けているうちは、鉄の結束を保ちますが、いじめられる子が勇気を出して立ち上がり、おびえずに不当な要求に屈しなくなると、ためらいから結束が乱れます。いじている時のなんとも言えぬ快感を味わった子どもたちは、次ターゲットをみつけ、連鎖的にその子をいじめ出します。つまり、いじめる側もいじめられる側も明日は我が身といった極めて不安定な関係にあり、善悪の判断が冷静にできない精神状態に陥っています。

このように、この連鎖を大人が断ち切ってやらない限り、加害者と被害者とを明確に選別することは困難で、根本的な解決などあり得ません。教師は、スポーツの審判動揺、たまにも誤審もありますが、子どもたちにとっては一番身近にいる大人です。いじめに加担することは論外ですが、いじめへと発展する連鎖を断ち切る鋭い眼力を磨かなくてもなりません。

もうひとつ指摘しておきたいことは、いじめに直接的ではないものの大人たちが間接的に加担していないかということです。親の会話を聞けば他人の悪口ばかり、時には学校や教師の批判を子どもの前でも憚らず大声で捲くし立てる始末です。(略)

そして、子どもたちは自分と同じ世代の子がいじめで自殺したという悲しみに浸る以前に、大人たちの責任転訛を目の当たりにします。³

第四に、近年いじめについての政策は、「加害者への断固とした対応」を求める傾向がある。

教育再生会議などが指針として出していることは、いじめの加害者を出席停止にすることである。教育再生会議の第三次・最終報告ではいずれも、教育再生会議の提言で実行に映されたこととして、「暴力など反社会的行動を取る子供に対する毅然とした指導に関し、昭和20年代の通知の見直し」があげられている。

文部科学省は教育再生会議の提言を受けた形になるが、2006年10月19日、初等中等教育局長が教育委員会宛に通知を出し、その中で「いじめの問題への取組についてのチェックポイント」として、次のような項目を入れている。

(10) いじめを行う児童生徒に対しては、特別の指導計画による指導のほか、さらに出席停止や警察との連携による措置も含め、毅然とした対応を行うこととしているか。(学校の指導体制に)

(6) 深刻ないじめを行う児童生徒に対しては、出席停止を命ずることもできるよう、必要な体制の整備が図られているか。(教育委員会に)⁴

しかし、果たして加害者に対する「出席停止」措置は正しいのだろうか。いじめ問題は加害者と被害者が入れ代わることが、解決を困難にしているわけだが、深刻ないじめを行なっている生徒もかつては被害者であった可能性が高い。また、加害者といえども、潜在的な被害者であり、単に加害者として扱うことが適切であるのだろうか。

2.3.1 いじめ資料

1 文部科学省

³小谷川元一『教師と親の共育で防ぐいじめ・学級崩壊』大修館書店 2005.5 p34-35

⁴http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/001.htm#betten

いじめの問題への取組の徹底について（通知）

18 文科初第 711 号

平成 18 年 10 月 19 日

各都道府県教育委員会教育長 殿

各指定都市教育委員会教育長 殿

各都道府県知事 殿

附属学校を置く各国立大学法人学長 殿

文部科学省初等中等教育局長

銭谷 眞美

いじめにより児童生徒が自らその命を絶つという痛ましい事件が相次いで発生していることは、極めて遺憾であります。児童生徒が自らの命を絶つということは、理由の如何を問わずあってはならず、深刻に受け止めているところであります。

これらの事件では、子どもを守るべき学校・教職員の認識や対応に問題がある例や、自殺という最悪の事態に至った後の教育委員会の対応が不適切であった例が見られ、保護者をはじめ国民の信頼を著しく損なっています。

いじめは、決して許されないことであり、また、どの子どもにも、どの学校でも起こり得るものでもあります。現にいま、いじめに苦しんでいる子どもたちのため、また、今回のような事件を二度と繰り返さないためにも、学校教育に携わるすべての関係者一人ひとりが、改めてこの問題の重大性を認識し、いじめの兆候をいち早く把握して、迅速に対応する必要があります。また、いじめの問題が生じたときは、その問題を隠さず、学校・教育委員会と家庭・地域が連携して、対処していくべきものと考えます。

については、各学校及び教育委員会におかれては、別添「いじめの問題への取組についてのチェックポイント」等も参考としつつ、いま一度総点検を実施するとともに、下記の事項に特にご留意の上、いじめへの取組について、更なる徹底を図るようお願いします。

なお、都道府県・指定都市教育委員会にあっては所管の学校及び域内の市区町村教育委員会等に対して、都道府県知事にあっては所轄の私立学校に対して、この趣旨について周知を図るとともに、適切な対応がなされるよう御指導をお願いします。

記

1 いじめの早期発見・早期対応について

(1) いじめは、「どの学校でも、どの子にも起こり得る」問題であることを十分認識すること。日頃から、児童生徒等が発する危険信号を見逃さないようにして、いじめの早期発見に努めること。

スクールカウンセラーの活用などにより、学校等における相談機能を充実し、児童生徒の悩みを積極的に受け止めることができるような体制を整備すること。

(2) いじめが生じた際には、学級担任等の特定の教員が抱え込むことなく、学校全体で組織的に対応することが重要であること。学校内においては、校長のリーダーシップの下、教職員間の緊密な情報交換や共通理解を図り、一致協力して対応する体制で臨むこと。

(3) 事実関係の究明に当たっては、当事者だけでなく、保護者や友人関係等からの情報収集等を通じ、事実関係の把握を正確かつ迅速に行う必要があること。

なお、把握した児童生徒等の個人情報については、その取扱いに十分留意すること。

(4) いじめの問題については、学校のみで解決することに固執してはならないこと。学校においていじめを把握した場合には、速やかに保護者及び教育委員会に報告し、適切な連携を図るこ

と。保護者等からの訴えを受けた場合には、まず謙虚に耳を傾け、その上で、関係者全員で取り組む姿勢が重要であること。

(5) 学校におけるいじめへの対処方針、指導計画等の情報については、日頃より、家庭や地域へ積極的に公表し、保護者や地域住民の理解を得るよう努めること。

実際にいじめが生じた際には、個人情報の取扱いに留意しつつ、正確な情報提供を行うことにより、保護者や地域住民の信頼を確保することが重要であり、事実を隠蔽するような対応は許されないこと。

2 いじめを許さない学校づくりについて

(1) 「いじめは人間として絶対に許されない」との意識を、学校教育全体を通じて、児童生徒一人一人に徹底すること。特に、いじめる児童生徒に対しては、出席停止等の措置も含め、毅然とした指導が必要であること。

また、いじめられている児童生徒については、学校が徹底して守り通すという姿勢を日頃から示すことが重要であること。

(2) いじめを許さない学校づくり、学級（ホームルーム）づくりを進める上では、児童生徒一人一人を大切にす教職員の意識や、日常的な態度が重要であること。

特に、教職員の言動が児童生徒に大きな影響力を持つことを十分認識し、いやしくも、教職員自身が児童生徒を傷つけたり、他の児童生徒によるいじめを助長したりすることがないようにすること。

(3) いじめが解決したと見られる場合でも、教職員の気づかないところで陰湿ないじめが続いていることも少なくないことを認識し、そのときの指導により解決したと即断することなく、継続して十分な注意を払い、折に触れて必要な指導を行うこと。

3 教育委員会による支援について

教育委員会において、日頃から、学校の実情把握に努め、学校や保護者からいじめの訴えがあった場合には、当該学校への支援や当該保護者への対応に万全を期すこと。

別添

「いじめの問題への取組についてのチェックポイント」 趣旨

このチェックポイントは、いじめの問題に関する学校及び教育委員会の取組の充実のために、具体的に点検すべき項目を参考例として示したものである。

各学校・教育委員会においては、このチェックポイントを参照しつつ、それぞれの実情に応じて適切な点検項目を作成して、点検・評価を行うことが望ましい。

なお、「いじめ」の定義については、一般的には、「自分より弱いものに対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」とされているが、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うことに留意する必要がある。

チェックポイント

学校

(指導体制)(1) いじめの問題の重大性を全教職員が認識し、校長を中心に一致協力体制を確立して実践に当たっているか。

(2) いじめの態様や特質、原因・背景、具体的な指導上の留意点などについて職員会議などの場で取り上げ、教職員間の共通理解を図っているか。

(3) いじめの問題について、特定の教員が抱え込んだり、事実を隠したりすることなく、学校全体で対応する体制が確立しているか。

(教育指導)

- (4) お互いを思いやり、尊重し、生命や人権を大切にする指導等の充実に努めているか。特に、「いじめは人間として許されない」との強い認識に立って指導に当たっているか。
- (5) 学校全体として、校長をはじめ各教師がそれぞれの指導場面においていじめの問題に関する指導の機会を設け、積極的に指導を行うよう努めているか。
- (6) 道徳や学級(ホームルーム)活動の時間にいじめにかかわる問題を取り上げ、指導が行われているか。
- (7) 学級活動や児童生徒会活動などにおいて、いじめの問題とのかかわりで適切な指導助言が行われているか。
- (8) 児童生徒に幅広い生活体験を積ませたり、社会性のかん養や豊かな情操を培う活動の積極的な推進を図っているか。
- (9) 教職員の言動が、児童生徒を傷つけたり、他の児童生徒によるいじめを助長したりすることのないよう、細心の注意を払っているか。
- (10) いじめを行う児童生徒に対しては、特別の指導計画による指導のほか、さらには出席停止や警察との連携による措置も含め、毅然とした対応を行うこととしているか。
- (11) いじめられる児童生徒に対し、心のケアやさまざまな弾力的措置など、いじめから守り通すための対応を行っているか。
- (12) いじめが解決したと見られる場合でも、継続して十分な注意を払い、折に触れ必要な指導を行っているか。

(早期発見・早期対応)

- (13) 教師は、日常の教育活動を通じ、教師と児童生徒、児童生徒間の好ましい人間関係の醸成に努めているか。
- (14) 児童生徒の生活実態について、たとえば聞き取り調査や質問紙調査を行うなど、きめ細かく把握に努めているか。
- (15) いじめの把握に当たっては、スクールカウンセラーや養護教諭など学校内の専門家との連携に努めているか。
- (16) 児童生徒が発する危険信号を見逃さず、その一つ一つに的確に対応しているか。
- (17) いじめについて訴えなどがあつたときは、問題を軽視することなく、保護者や友人関係等からの情報収集等を通じて事実関係の把握を正確かつ迅速に行い、事実を隠蔽することなく、的確に対応しているか。
- (18) いじめの問題解決のため、教育委員会との連絡を密にするとともに、必要に応じ、教育センター、児童相談所、警察等の地域の関係機関と連携協力を行っているか。(19) 校内に児童生徒の悩みや要望を積極的に受け止めることができるような教育相談の体制が整備されているか。また、それは、適切に機能しているか。
- (20) 学校における教育相談について、保護者にも十分理解され、保護者の悩みに応えることができる体制になっているか。
- (21) 教育相談の実施に当たっては、必要に応じて教育センターなどの専門機関との連携が図られているか。教育センター、人権相談所、児童相談所等学校以外の相談窓口について、周知や広報の徹底が行われているか。
- (22) 児童生徒等の個人情報の取扱いについて、ガイドライン等に基づき適切に取り扱われているか。

(家庭・地域社会との連携)

- (23) 学校におけるいじめへの対処方針や指導計画等を公表し、保護者や地域住民の理解を得

るよう努めているか。

(24) 家庭や地域に対して、いじめの問題の重要性の認識を広めるとともに、家庭訪問や学校通信などを通じて、家庭との緊密な連携協力を図っているか。

(25) いじめが起きた場合、学校として、家庭との連携を密にし、一致協力してその解決に当たっているか。いじめの問題について、学校のみで解決することに固執しているような状況はないか。

(26) PTA や地域の関係団体等とともに、いじめの問題について協議する機会を設け、いじめの根絶に向けて地域ぐるみの対策を進めているか。

教育委員会

(学校の取組の支援等・点検)

(1) 管下の学校等に対し、いじめの問題に関する教育委員会の指導の方針などを明らかにし、積極的な指導を行っているか。

(2) 管下の学校におけるいじめの問題の状況について、学校訪問や調査の実施などを通じて実態の的確な把握に努めているか。

(3) 学校や保護者等からいじめの報告があったときは、その実情の把握を迅速に行うとともに、事実を隠蔽することなく、学校への支援や保護者等への対応を適切に行っているか。

(4) 各学校のニーズに応じ、研修講師やスクールカウンセラー等の派遣など、適切な支援を行っているか。

(5) いじめの問題について指導上困難な課題を抱える学校に対して、指導主事や教育センターの専門家の派遣などによる重点的な指導、助言、援助を行っているか。

(6) 深刻ないじめを行う児童生徒に対しては、出席停止を命ずることもできるよう、必要な体制の整備が図られているか。

(7) いじめられる児童生徒については、必要があれば、就学校の指定の変更や区域外就学など弾力的な措置を講じることとしているか。

(8) 関連の通知などの資料がどう活用されたか、その趣旨がどう周知・徹底されたのかなど、学校の取組状況を点検し、必要な指導、助言を行っているか。

(教員研修)

(9) 教育委員会として、いじめの問題に留意した教員の研修を積極的に実施しているか。

(10) 研修内容・方法について、様々な分野から講師を招いたり、講義形式のみに偏らないようにするなどの工夫を行っているか。

(11) いじめの問題に関する指導の充実のための教師用手引書などを作成・配付しているか。

(組織体制・教育相談)

(12) 教育委員会に、学校からの相談はもとより、保護者からの相談も直接受けとめることのできるような教育相談体制が整備されているか。また、それは、利用しやすいものとするため、相談担当者に適切な人材を配置するなど運用に配慮がなされ、適切に機能しているか。

(13) 教育相談の利用について関係者に広く周知を図っているか。また、教育センター、人権相談所、児童相談所等学校以外の相談窓口について、児童生徒、保護者、教師に対し周知徹底が図られているか。

(14) 教育相談の内容に応じ、学校とも連絡・協力して指導に当たるなど、継続的な事後指導を適切に行っているか。

(15) 教育相談の実施に当たっては、必要に応じて、医療機関などの専門機関との連携が図られているか。

(家庭・地域との連携)

(16) 学校とPTA、地域の関係団体等がいじめの問題について協議する機会を設け、いじめの根絶に向けて地域ぐるみの対策を推進しているか。

(17) いじめの問題への取組の重要性の認識を広め、家庭や地域の取組を推進するための啓発・広報活動を積極的に行っているか。

(18) 教育委員会は、いじめの問題の解決のために、関係部局・機関と適切な連携協力を図っているか。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/001.htm

第3章 学級崩壊を考える

3.1 学級の意味

3.1.1 社会的動物としての人間と集団性

人間は社会的動物であるという。

これにはいくつかの意味が含まれていると考えられる。

まず第一に、人間が人間としての進化過程に入る時点で、既に社会を形成していた、あるいは社会を形成することによって、進化を勝ち取ることができ、また社会を形成することでその後の人間の文明が発展してきたということであろう。人間個人は他の大きな動物に比較して、非常に弱い存在であり、おそらく社会を形成しなければ生存すらできないだろう。太古の壁画などによって分かる当時の狩の様子などを見ても、原始人の時代から獲物をとるときには、集団的組織的なやり方で狩を行っていたことがわかる。つまり、社会の形成は人間の生存の絶対不可欠な条件である。

第二に、社会、つまり複数の人間が偶然ではない関わりをもっていること、そのことが人間が人間的であるための条件となっているということである。ロビンソン・クルーソーのような「思考実験」として、社会から孤立した人間の生存を考えた人はあったとしても、現在の社会において、孤立した状況で、動物としての生存だけではなく、人間としての精神の保持が不可能なことも、人間科学の前提条件として措定しうると考えられる。「ひきこもり」は、決して、社会から完全に孤立した状態ではなく、多くの場合食事などを支える人々（ほとんどは家族）が存在している。だからこそ、動物としての生存が確保されているわけであるが、人間的な精神存在として、危機的状況にあることが多いのは、他の人間との「社会的つながり」を喪失しているからに他ならない。このことは、人間的なつながりを決して、精神的なレベルに限定してはならないことを示している。

つまり、人間は社会の中で、つまり人間的関係の中でこそ生きていくことができる。さて、このことは教育にとっていかなる意味をもつだろうか。

社会の中で、つまり他人との関係の中で生きていかなければならない以上、人間的関係を築く、あるいは集団の中で生活していくために必要なことを、学んで修得していかなければならないわけである。これは二重の意味をもっている。つまり、既に存在している「社会」で必要とされること、価値観、伝統、習俗、生活様式、文化等々を学んでいくということ。そして、それだけではなく、社会は変化あるいは進歩していくものであり、そうした変化や進歩に適応する能力、更には必要な変化をもたらす能力などが求められる。

この前者を指して、一般に社会学は教育を社会化として定義してきた。これが、社会の価値観や習俗、技術等をそのまま無前提的に価値化して、個人に内面化するという意味でなければ、正しい定義であるといえる。¹つまり、社会の中で生きていくための「知的」「身体的」「人間関係的」能力を身につけることだと考えれば、社会化こそが教育の社会的目的である。しかし、後者の意味を忘れたとき、「社会化」の論理は人の発達成長にとって抑制的なものになってしまうことになる。

¹ 社会化はしばしば既存の価値観を内面化すること、つまりインドクトリネーションと把握され、事実既存の価値観をそのまま反映する教育内容の是認という形になることがあった。

3.1.2 近代公教育における学級の成立

現代の教育の「場」は多様である。おそらく、家庭や学校だけで教育を受けている、学習をしている子どもは、今の子どもでは極めて稀だろう。塾、稽古事、地域の子ども会活動や遊びなど、子どもの学ぶ場はさまざまである。社会から隔離された刑務所や少年院でも教育機能は重要な意味をもっている。しかし、現代の教育は通常「学校」という場において主に行なわれ、学校は社会全体の教育制度の中で最も重要な場として活動している。そして、主な場であるという以上に、学校もつ教育機能は、他の場と比較して圧倒的に「豊富」である。あるいは豊富であることを期待されている。

そうした機能を期待される基本的な学校の単位が「学級」であることは、言うまでもないが、しかし、学校の歴史が5000年と人類の古代文明からの歴史をもっているのに対して、学級の歴史は近代、それも19世紀後半以降に始まるのに過ぎない。極めて短い歴史しかもっていないのである。

近代以前の学校は、教師と多数の学習者（学生や生徒）と相対峙して教育活動が行われていたとしても、実は教師と生徒が一对一の関係で学習が行われ、その関係が生徒の数だけあったことが多い。江戸時代の寺子屋などは、そうした学習形態の典型であろう。また、教師が「講義」のように多数を相手にしていたとしても、通常その学校にはひとつの集団の単位しかなく、年齢がまちまちな人たちが一緒に教師の話を聴いているのが普通であった。有名なプラトンのアカデミアなどもそうした形態であった。

現在のように年齢で区切られた「学級」が形成されたのは、学校の規模が大きくなり、学習の発段階階によって学習集団を分けることが必要となったからであるが、特に義務教育制度が施行され、学校を同一年齢集団で区分するようになって、現在のような学級が成立した。それは、経済的効率性や学習効率性の観点から組織されたものであるから、当初から今のような学級運営がなされていたわけではない。19世紀の学校物語を読めば、教師は決まった教育内容を子どもに一方的に与えており、秩序は答などの力を介して保たれていた。子どもは単に「客体」であり、主体的な存在とは考えられなかったし、また、どのような教授法をとれば、教育効果が高まるかというような意識も当初は一般的ではなかった。

教授法や教育内容に対する反省が起こり、より効果的な教育を行おうという機運が高まってきたのは、20世紀の転換期の前後に現れた様々な教育改善の動きで、一般的な「新教育運動」と呼ばれている。現在でも有名な教育手法である、モッテッソーリやシュタイナー教育などが現れたのもこの時期である。こうした中で、子ども一人一人を大切に、分かるように教えるとともに、民主主義的意識を高まりの中で、子どもを主体と考える教育観が出てきただけでなく、その中で「学級」の意味もまた問い直された。²

学級が日常的教育活動の基礎単位であることによって、単に教科学習だけではなく、集団形成の目的が付加されるようになってきた。ただ、同じ学年に複数の学級がある場合、ひとつだけの学級の場合、そして複式学級の場合、あるいは、担任や学級構成員がどの程度変わるか（複数学級の場合）によって、学級の意味は、教科学習よりも、集団形成的学習において大きな変化があると思われる。またオープンスクールなどのように、学級を意図的に解体し、個人を単位とする教育方式

²ヨーロッパでは学校自体が階級的に分化していたので、学校が国民の一体感を醸成することは、第二次大戦以前はあまりなかったが、小学校が当初から一つの学校類型として制度化された日本では、同級生として同じ教室で学ぶことで、国民の一体感を涵養する上で大きな力があった。大人になって社会的地位がかなり隔てられていても、かつての同級生はかなり親密な関係を保持することが多かったと言われている。また、戦前の優れた教師たちは、クラスの生徒を集団としてまとめ、知識を学ぶだけではなく、連帯感のようなものを学ばせる力があった。坪井栄の『二十四の瞳』に描かれた大石先生と子どもたちの交流、また、戦後優れた校長として教授理論を開拓し、教師を育てた斎藤喜博は、戦前若い教師であったときに、病気になり、半年ほど休んだが、その間担任の生徒たちは、自発的に「斎藤先生がよくなるように」とずっと交代で神社の清掃をやったという。

を積極的に取り入れる動向もあり、学級といっても多様な形態があることに注意する必要がある。また、学級替えなども子どもや教師に大きな影響を与えるが、近年東京などのような大都会では、毎年学級換えをする学校も増えており、他方シュタイナー学校のように、8年間担任が変わらない学校もあり、両者では人間関係に大きな違いが生じるように思われる。

ただ、いかなる場で行なわれようと、人と人のつながりを肯定的に形成できる能力を身につけることは不可欠の要素である。そして、現代の教育の中心的な場である「学校」で、人間関係的能力を形成する基本的な場は、「学級」に他ならない。そこでまず「学級」の考察から始めることが適当だろう。

3.1.3 学習指導要領の学級の目的

学級が単なる年齢的な発達段階を考慮した、学習能率上の仕組みではなく、人間形成上の教育効果を期待されていることをみたが、では、教育政策としてどのように位置づけられているのだろうか。とりあえず、文部科学省が学級活動の教育的内容について、どのように規定しているかを見ておこう。まず小学校の例である。

第1目標

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。

小学校学習指導要領 特別活動第2 内容A 学級活動

学級活動においては、学級を単位として、学級や学校の生活の充実と向上を図り、健全な生活態度の育成に資する活動を行うこと。(1) 学級や学校の生活の充実と向上に関すること。

学級や学校における生活上の諸問題の解決、学級内の組織づくりや仕事の分担処理など(2) 日常の生活や学習への適応及び健康や安全に関すること。

希望や目標をもって生きる態度の形成、基本的な生活習慣の形成、望ましい人間関係の育成、学校図書館の利用、心身ともに健康で安全な生活態度の形成、学校給食と望ましい食習慣の形成など

中学校では以下のようなになる。

第1目標

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。

第2内容

A 学級活動

学級活動においては、学級を単位として、学級や学校の生活への適応を図るとともに、その充実と向上、生徒が当面する諸課題への対応及び健全な生活態度の育成に資する活動を行うこと。

(1) 学級や学校の生活の充実と向上に関すること。

学級や学校における生活上の諸問題の解決、学級内の組織づくりや仕事の分担処理、学校における多様な集団の生活の向上など

(2) 個人及び社会の一員としての在り方、健康や安全に関すること。

ア 青年期の不安や悩みとその解決，自己及び他者の個性の理解と尊重，社会の一員としての自覚と責任，男女相互の理解と協力，望ましい人間関係の確立，ボランティア活動の意義の理解など

イ 心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成，性的な発達への適応，学校給食と望ましい食習慣の形成など

(3) 学業生活の充実，将来の生き方と進路の適切な選択に関すること。

学ぶことの意義の理解，自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用，選択教科等の適切な選択，進路適性の吟味と進路情報の活用，望ましい職業観・勤労観の形成，主体的な進路の選択と将来設計など

文章の細かい異動については、各人が作業として書き出してみることを期待したい。ここでは、主要な目標について整理しておこう。

望ましい集団活動が目標のための方法であり、「心身の調和のとれた発達と個性の伸長」、集団（社会）の一員としての自覚をもって、協力してよりよい生活を築こうとする「自主的、実践的態度」を育てること、中学では更に、人間としての生き方の自覚を深め、自己を生かす能力を養うことが目標とされている。

そして、その第一の場が「学級」だとされている。

学級がこのような機能を果たすならば、教育は好ましい状態で行なわれていると考えてよいだろう。もちろん、より詳細な検討はそれぞれの章で順に行なっていくとして、ここでは、こうした学級の役割が機能しなくなっていることが、現在の教育現場で少なくない頻度で起きており、大きな問題となっていることをまず最初に考察していこう。³

3.2 学級崩壊とは何か

3.2.1 学級の集団性の危機

人間は社会的動物であるというが、子どもにとっての大きな社会は通常「学校」であり、その中でも緊密な関係をもつのは「学級」である。もちろん、「紳士教育論」の系譜から見れば、必ずしも集団を教育の場とする必要はなく、むしろ個人にあった教育を彼/彼女をよく知った教師が1対1で教えるのが理想であるという考え方もある。しかし、それは限られた裕福な階層にのみ可能となる特権であって、そうでないほとんどの人々にとっては集団教育を受けることが現実となっており、学級という社会の中で、社会的な資質・能力を身につけていくことになる。ところが、近年集団的教育の基礎となる学級そのものに大きな変容がおこっている。

臨床教育学は学校など教育現場において、通常教育活動が困難になる事態をどう克服していくのかを究明することが目的である。学校が多数の生徒を擁している組織である以上、その中に授業等にうまく入り込めず、また生徒集団の中で問題を抱え込む者が出てくることは避けられない。そこでまずここ数年、最大の教育問題のひとつとなっている「学級崩壊」を取り上げることによって、教育現場における「問題状況」の構造的な把握を試みてみよう。

³一見、ここに書かれていることは、ごく当たり前のことのように読める。しかし、現在の法体系との関連で言えば、疑問に思わざるをえない内容も含まれている。例えば、「学校給食と望ましい食習慣の形成」が小学校と中学校の双方に入っているが、学校給食は義務教育学校において「義務」とはされていない。従って、私学はもちろん、公立の義務教育学校においても学校給食が実施されていないところがある。学習指導要領が法的拘束力をもつものであるとすると、これは明らかに無理な規定ということになる。また、望ましい食生活とはなんだろうか。基本的な栄養をとるという程度のことは、ほぼすべての人に妥当するとしても、食習慣についてはかなり多様性があり、特に異文化で育った人が在学している場合には、日本の食習慣とはかなり異なる場合がある。また、アレルギー等の問題もある。従って、法的な拘束をもたせた上での「望ましい食習慣」は問題となる場合もあるだろう。

学級崩壊については、その意味から始まって、原因、対策など、さまざまな意見がある。これまで「荒れ」の中心は中学や高校であった。そして、戦後何度か「非行のピーク」という表現で問題が提示されてきた。それが最近では、小学校に、そして小学校の低学年にも荒れが生じるようになって、授業が成立しない現状が広がっていると言われている。授業の技術に習熟していない若手の教師だけではなく、これまで授業が上手であるとされていたベテラン教師のクラスでも、学級崩壊が起きていることが、特に深刻視されているのである。

しかし、一方では、そうした「荒れ」は最近の現象ではなく、以前からあったものであり、むしろ学校という制度が「システム疲労」を起こすにつれて、学校関係者以外にも見えるものになってきたに過ぎないという見解もある。

こうした荒れが大変深刻に受けとめられているのは、入学したばかりの子どもにとって、教師は大きな存在であり、これまでは学級が成立しないなどということがほとんど話題にもならなかったほど、普通に教師が子どもを掌握することができていると考えられていたからである。もちろん実際に教師がずっと低学年を把握できていたかはわからないとしても、高学年の受け持ちは大変だが、低学年は楽だという印象が学校現場にあったことは事実である。

また、2000年3月に明らかにされた中国・日本・アメリカの高校生の学習調査では、日本の高校生が最も家庭学習の時間が少なく、4割以上が家庭学習をまったくしていないという事実が明らかにされた。これまで日本の生徒は極めて勤勉で、世界でももっとも勉強する国民であるという「常識」が事実と反することが分かったのである。低学年での学級崩壊と高校での「不勉強」という事実は、一見無関係なこととも思われるが、おそらく、戦後日本の学校システムが「制度疲労」を起こしていることの現れと考えることができる。学級崩壊をそうした背景を念頭に起きながら、考えていこう。

3.2.2 尾木氏の学級崩壊規定

教育評論家の尾木氏が初めて「学級崩壊」の事実を耳にしたのは、1994年であったという。講演に招かれた大阪で、「先生、最近小学生が荒れていて、もう授業も成立しないクラスが続出しているんですね。なんか、もう私立中学受験組が多くなってきて、その子らが、勉強がわからん子とグループになって騒いで、子供らが集中せえへんのですわ。まるで、“学級崩壊”みたいなもんです。」と言われ、96年くらいからそれがかなり広まっていると感じた。そして、全国200カ所を回って聞き取り調査をして、97年くらいから全国的な現象になっていると見ている。

尾木氏によれば、「学級崩壊」クラスの子どもたちは、次のような行動様式を持っている。

第一には、とにかくよく落とし物をし、床のプリントやケシゴム類もほとんど拾おうとしないこと。

第二には、人の話を聞けないこと。自分の言いたいことは、聞き手の反応などおかまいなしに一方的に言葉にだす。

第三には、衝動的に動き回り、すぐに感情的なパニック状態に陥ること。

このような状態では、授業が成立しないのはごく当然であろう。尾木氏は、いくつかの定義を次のように整理する。

- ・キレる子やムカツク子の出現によって学級が荒れること。
- ・表面的には、荒れていないのだが、無気力・無表情・無感動の子が多くて、学級としてのまとまりや動きができない状況。
- ・一部の非行の子と一緒にあって、クラスが乱れること。

- ・中学校の荒れが、小学校にまで下りてきて、それが高学年からついには、低学年にまで広がっていること。
- ・小・中学校でクラスの荒れがひどく「授業崩壊」が起きていること。

しかし、尾木氏は、あくまでも「学級崩壊」を小学校の現象として把握し、「小学校において、授業中立ち歩きや私語、自己中心的な行動をとる児童によって、授業が成立しない現象」と定義する。尾木氏が、小学校に限定するのは、「学級」が崩壊するのは、全教科担任の小学校においてのみであり、教科毎の担当者が教える中学校以上では、すべての授業が崩壊することはほとんどなく、いくつかの授業において上記のような荒れが生じて、担当者によってそれが秘密になることはなく、学年教師集団によって対策がとられることが多いのに対して、小学校は担任が「一国一城の主」として、抱え込み、「荒れ」が知られることなく進行していくことが、大きな問題であると認識するからである。

Q 自分が小学生や中学生のときに、「学級崩壊」あるいは「学年崩壊」というべき現象があったかどうか、思い出して整理してみよう。

3.3 学級崩壊の現状

3.3.1 反抗型学級崩壊の実例

学級崩壊の実例をあげるのはかなり難しい。特に教師の側からの実態報告はあまり見られない。入手しうる書籍やインターネットの報告などは、ほとんどが学級崩壊を建て直した教師たちの報告である。そして、彼らは学級崩壊をもたらしてしまった教師ではない。学級崩壊をさせてしまった教師は、その後やり方を改めることで、学級を建て直すことは不可能に近いとされている。確かに、学級崩壊を建て直しているのは、変わった担任なのである。崩壊させた当事者の教師は、もちろんそうした失敗例を公表したくないという理由もあるし、また、崩壊させた原因を十分に把握することができないだろうから、文章化事態が困難であると考えられる。しかし、建て直した教師とは、それ以前から力量があると考えられている教師であって、その評判が学校でも知られていることが多い。従って、少なくとも崩壊状態をなんとかしたいと考えている生徒たちからは、当初から期待をもって受け入れられる。そのため、当初「酷い」と写った状況も、既にある程度緩和されていることが多いのではなからうか。そう考えると、やはり崩壊の状態をもっともよく示すのは、生徒である当事者の記述であらう。

いくつかの実例をあげよう。実際のこの授業を受講した学生の体験談（掲示板より）である。

学校の文化祭の準備で屋上を使っていた時、一人の普段弱気な生徒が突然教師にキレました。理由はクラスの女子生徒に名前を馬鹿にされ、そのクラスメートと口げんかしていたら、教師が理由も聞かずにその男子生徒だけを叱ったからです。そして、その教師は泣いてしまい、学級崩壊と言うか、教師へのいじめが男子生徒によって行われました。授業はほぼ、その教師の受け持ちだったので授業は成立せず、クラス全員給食の時のように席をくっつけて、お喋りしていました。掃除も女子以外まともにはやらず、皆それぞれ好きに遊んでました。そして六年生になり、女子や一部の真面目な男子も教師が変わってこのクラスも変わると思っていたら、ひき続き前年と同じ教師が受け持つことになりクラスの良識派とも言える生徒達も無気力になりました。そして、前年は真面目に授業を受けない生徒に注意していた人達も、クラスの状態に無関心に

なり、クラスとしての昨日は最悪になってしまいました。⁴

当該学生はこのときの原因分析とし、以下の点をあげている。

- 1 けんかの処理を間違ったこと
- 2 生徒が切れたとき泣いてしまい、生徒に好き勝手やってもいいという印象を与えたこと。
- 3 悪いことをして時男子だけ叱り、女子を叱らないという女尊男卑の差別的やり方
- 4 悪いことをみたら注意するという確認が守られなかったこと。
- 5 教師たちの連携の悪さ

等である。⁵

また別の学生は次のような体験を書いている。

私は小学校3年生と6年生の時に学級崩壊を経験している。

3年生の時の担任は中年の男性教師だった。彼の授業は平板で盛り上がり無く。とても退屈だった。その状況に耐え兼ねて、何人かの児童が騒ぎ出した。そしてそれを教師は無視した。小さな反抗のうちにきちんと対処しておけば崩壊には至らなかったかもしれないのに。生徒達は授業がまったくできない状態になるまで騒ぎ続けた。

毎日学校へ行ってもまったく勉強できない日々を繰り返していた。その騒ぎの発端は児童の保護者の「あの先生じゃだめだ。」という一言であった。

保護者の不信感が児童たちと教師との関係の悪化を増幅させていった。児童達は保護者のその言葉に自分たちの行動を正当化されたと勘違いし、さらに崩壊は進んでいった。

結局保護者たちが交代で教室の後ろに立ち授業を監視することにした。全く本質的な対策はなされないまま、次学年進級に解決は持ち越された。

私達には、「あの崩壊学年」というレッテルが貼られた。

しかし、児童とのコミュニケーションを上手にとる女教師によって私たちは小学校の見本となるような学年に変貌した。

だが、それも2年間しか続かなかった。6年生の時再び学級崩壊の状態に陥った。

今度は中年の女教師が、児童の何人かの行動や言葉遣いについて叱責したことをきっかけに児童の中にフラストレーションが蓄積し、今度是对教師というのでなく児童同士が休み時間や放課後に衝突を繰り返すようになっていった。

そしてあるとき、女子がある男子の洋服をはぎとり、目隠しをし、手足を紐で縛り廊下に放置して帰宅するという事件が勃発した。女子によれば、「男子にカッターナイフをつきつけられ怖くてそうした。」と言ったそうである。私と妹はその様子をたまたま見てしまい、恐怖で口も聞けなくなってしまった。

「一体何がこの子にこんなことをさせているんだろう。」必死で男子を縛っている女子を見て私たちはあっけにとられてしまった。

縛るとかカッターナイフとかのキーワードからすると警察が介入してしかるべきだと思うが、学校内でその事実は秘密裏に処理されてしまった。

私はそんな事をする人間が同じ教室ににいるというだけで不安な気持ちになっていた。

精神的に弱い妹はさらに大きくその影響を受けていると思うし、妹が後に不安神経症に陥ることの1つの原因となっていることは否定できないと思う。

⁴<http://www.koshigaya.bunkyo.ac.jp/wakei/cgi-bin/trees2.10/trees.cgi?log=&search=%8aw%8b%89%95%f6%89%f3&mode=and&v=>

⁵同上

これらの学級崩壊に私たちの心は何らかの傷をつけられている。それが一体自分自身にどのような影響を与えているか、わからない。

しかし、崩壊にいたるまで児童たちの中に溜まったフラストレーションのエネルギーは恐ろしいほどパワーを持っているというのは実感である。1

3.3.2 なれあい型学級崩壊

河村茂雄氏が名付けた学級崩壊の新しい形態とされる。

人間は誰でも「楽をしたい」という感情があるが、学校は義務の集積だから、子どもたちも当然さぼりたい、やらねばならないことではなくやりたいことをしたいという欲求をもっている。教師が子どもに対して「権威」をもっていれば、子どもは教師の要求することを実行するが、教師に、子どものネガティブな要求に妥協的な姿勢があると、子どもたちは教師を「試す」行為に出ることが少なくない。その傾向は近年顕著になっているという。もちろん、教師が子どもたちの学習意欲を引き出し、自然に勉学を「やりたい」ことの対象としていれば、このようなことは起きない。しかし、教師の行なう授業が退屈であったりすれば、授業から逃避したい、別のことをしたいという感情が起き、言葉や行為で教師の許容範囲を確かめようとする。わざとやってはいけないことをやってみる、あるいは、「* * やっていいですか?」と教師に聞く。

このようなときに、教師が妥協的な態度をとると、その行為を実行するだけでなく、同じようにその範囲を次第に拡大していくのである。そうして、やがて教師の生徒への管理が不可能になり、子どもたちは好き勝手なことを始める。これが「なれあい型学級崩壊」と言われるものだろう。このような現象は、程度はさまざまであるが、少なくないクラスで見られる。

この授業の掲示板には、「なれあい型学級崩壊」と思われる事例は書かれていない。そこで、中国新聞に掲載された記事を紹介しよう。

母 四年生の時を覚えている? 六月末ごろ、先生から電話があって「健也君が教室を抜け出して困るんです」と言っていたのよ。

子 僕だけじゃなかった。ふらふら立ち歩くやつや、しゃべったり、先生に文句を言うやつもいた。

母 あのころを、振り返ることができる?

子 四月のある時から急に、A君が大声出したり、暴れ出したりした。先生はA君だけを大目に見るから「何で、あいつだけ許されるんだ。えこひいきじゃないか」って先生に言った。でも、納得できるように答えてくれなかった。「じゃあ、僕らもやってしまえ」という感じで広がった。今考えると、幼稚で恥ずかしい考え方だと思う。

母 今までそんなことをしなかったA君が、どうして急に騒ぎ出したの?

子 初めは分からなかった。だけど、先生とA君が言い合っているうちに、クラスのみんなが「A君は悪い子」と、反感を持ってしまい、総攻撃し始めた。A君が騒いだり、外に出たりしたのは、教室に居づらかったからだ。騒げば騒ぐほど、A君は孤立していった。僕があんな立場になったら、やっぱりじっとしていられなくなって、同じことをしていたかも。

母 先生とA君が言い争っていたのはね、クラブの決め方に納得できなかったためらしいよ。クラブを決める時は、第三希望まで書くんだけど、念願通り第一希望がなかった子はクラスに何人かいた。でも、ドッチボールが第一希望だったA君は、第三希望の読書クラブになった。くじ引きでも、じゃんけんでもなく、先生たちが決める方法

に、A君は納得できなかった。健也は第一希望のクラブに入れたから、文句なかっただろうけど…。

こうして、A君と先生との関係は、こじれてしまった。先生とうまくいけなくなったA君を、みんなが攻撃し、A君もやり返す。そんな悪循環になったみたい。居場所の無くしたA君が教室から出ていってしまったりすると、先生は仕方なくA君を特別扱いする。それがまた、他の子の反感を買ったようね。

子 確かにね。

母 母さんを含めて、保護者はそんなことを知らないから、とにかくA君に何か問題があるんじゃないか、家庭に問題があるんじゃないかと思っていた。A君のお母さんは、事態をよく把握していたけど、何も言わないからみんなに誤解されてしまってね。ひどく傷ついたと思う。あれから、親しくなったけど、本当に子ども思いのいいお母さんよ。A君は今ももう、みんなと仲良くやっているし。

ところで、あのころ先生は、「西野君が私を責めて困るんです」と言っていた。

子 え？ 何で「責める」って言うのかな。僕は「何でA君だけ暴れたりしても許されるのか」と聞いただけ。でも先生は納得できる答えをくれなかった。だから、僕らはだんだんA君よりも先生に腹を立てるようになった。指示通り多数決で決めたのに、先生の希望と違くと、ひっくり返したりするし、違う星の人と話してるみたいな気がしてた。

母 保護者で話し合ってみると、勝手なことをしているのはどうも、一部だけではないようだ分かった。どちらにしても「親が先生を支えない」とって話したの。だけど、すぐに先生が休むことになった。そのころ、母さんは初めて教室の様子を見たんだけど、本当に驚いた。先生のこと「クソババー！」って叫んだり、好き勝手に騒いだり、立ち歩いてたり。ほかのお母さんたちも見に行くと、とても驚いてた。だけど、先生が代わることになって、集会では、「親は新しい先生を支えよう」と決めたのよ。

子 「先生なんか、僕らの力で辞めさせられる」と友達が言った。僕もそう思った。⁶

3.4 学級崩壊の原因論

最初の尾木氏の大阪の教師の話から、中学受験が盛んになってきたことと、小学校の荒れが密接な関連をもっていることである。中学受験は、およそ小学校のカリキュラムと無関係な試験内容で行われるために、受験する生徒達は学校での授業を熱心に取り組まないようになっている。こうした状況は、中学受験が盛んになりだした頃から指摘されていた。しかも、彼らは週5日の塾通いが珍しくないから、行事への取り組み、とくに放課後残って作業をするような活動に大変消極的で、集団的な形成が難しくなっていた。

つまり、中学受験は、学級崩壊の直接的な原因ではないとしても、生徒や親にとっての学校のもつ意味が、次第に変質してきたという意味で、遠因となっていたことがわかる。また、学校に対する要求が多様になっているにも拘わらず、旧来の学校のイメージがそれに対応してこなかったことも、背景として考えられる。

さて、学級崩壊の原因として代表的なものを検討していこう。

(1) 幼児からのしつけの問題

入学時から学級崩壊している、正確に言えば、学級形成ができない状況は、入学前に行われる教

⁶中国新聞の記事 <http://www.chugoku-np.co.jp/five2/teacher/991005a.html#1>

育、しつけに原因があると思わせるに十分である。

尾木氏が行った調査を紹介する。

保母から見たこの3～5年間の子どもの変化	A+B	A	B	C	D
1 保母にあまえるようになってきた	76.4	29.2	47.2	17.2	6.4
2 片づけやあいさつなど、基本的なことができない。	73.8	24.6	49.2	23.6	2.6
3 他の子どもとうまくコミュニケーションがとれない	71.6	17.4	54.2	25.6	2.8
4 言動が粗暴になってきている。	79.5	32.3	47.2	17.9	2.6
5 親の前では、「良い子」に変身する。	61.5	19.0	42.5	30.0	8.5
6 おけいこ事が多くなっている	73.4	24.9	48.5	21.0	5.6
7 早期教育を受けている子供が増えた。	72.0	21.0	51.0	19.0	8.7
8 夜型の生活の子どもが増えた。	96.9	67.2	29.7	2.3	0.8
9 「ジコチュー児」(自己中心児)が増えた。	85.1	34.6	50.5	10.0	4.9
10 すぐに「パニック」状態になる子どもが増えた。	73.9	21.0	52.9	17.9	8.2
11 「授業崩壊」「学級崩壊」が起きるのは当然	54.4	18.2	36.2	30.5	15.1

(A・とてもそう思う / B・そう思う / C・そうは思わない / D・わからない)

保育園での調査であるが、子どもらしい生活形態が薄れ、自己中心的な児童が増えているという印象を保母たちがもっていることがわかる。

さて、入学以前のしつけの問題だという見解の中に、「自由保育に問題ありという見解」がある。1995年に幼稚園要領が変わり、自由保育の原則が大幅に導入された。自由保育そのものの妥当性ではなく、その誤った運用で、過度に個性尊重となった保育園や幼稚園で、子どものしつけつき側面が軽視されたというわけである。そして、そうした自由保育を受けてきた子どもたちが、小学校に入学してきたので、学級形成が困難になったというわけである。

尾木氏は次のように述べる。

これは一つには、個性的自由主義的な子どもが急に増加したことと関連して受けとめられているのではないだろうか。授業が始まって教室に入らない。注意をしてもやめようとしめない。トイレに行きたくないと、めいめい勝手に教室を出ていく。床に物を落としても拾わない。だから教室の床はゴミの山だ。こうして「学級崩壊」が始まる。これらの姿は、保育園の生活状況と重なる部分も多いからだ。

二つめの理由として、どうも「学級崩壊」が急に広がり始めたのが、一九九五年ごろから。ちょうど、幼稚園が「自由保育」へ方針転換したころの子どもたちが小学校にやってきた時期と一致する。そこで、犯人探しでもするかのように、「学級崩壊」の原因は“自由保育”にあり、と決めつけたくなるのではないか。⁷ 尾木はここから幼稚園・保育園と小学校の接続の問題を提起している。ヨーロッパのいくつかの国では、現在幼稚園と小学校は同一の学校を形成している。つまり、小学校の最初の2年程度を幼稚園相当とし、3年目くらいから知的な教授を始めるのである。したがって、幼稚園と小学校の接続の問題から生じる、こうした崩壊現象は起きにくいといえる。

(2) 親の問題

こうした自由保育よりは、むしろ家庭でのしつけの不十分さが、原因として考えられることが多いだろう。過保護と過干渉、離婚等の崩壊家庭の中で、本来家庭で行うべきしつけがなされていないために、こうした子どもたちが生まれているというわけである。

まず保母から見た親の変化の調査である。⁸

⁷<http://member.nifty.ne.jp/NIJI/sub713.html>

⁸<http://member.nifty.ne.jp/NIJI/sub34.html>

保母から見た親の変化	A+B	A	B	C	D
1 子どもに過保護になった	75.4	24.6	50.8	19.2	5.4
2 園でのケガや服が汚れることに過敏	63.6	22.1	41.5	28.5	7.9
3 受容とわがままの区別がつかない	92.0	45.6	46.4	3.1	4.9
4 必要以上に「良い子」でいることを要求している	66.9	23.8	43.1	24.9	8.2
5 常識はずれの要求(例・昼寝をさせないで。)	57.7	16.4	41.3	34.1	8.2
6 保母との関係がうまくとれない(アドバイスを批判とする)	51.8	12.1	39.7	38.5	9.7
7 親の「モラル」が低下したと思う	72.8	22.3	50.5	16.2	11.0
8 親同士の横のつながりが弱まった	60.0	14.9	45.1	31.3	8.7
9 育児雑誌や情報の知識がある	72.3	17.2	55.1	18.5	9.2
10 育児・教育情報に振り回されている。	49.7	10.8	38.9	36.2	14.1
11 すぐに他人のこと比べる	69.7	15.4	54.3	22.1	8.2
12 授乳や食生活に無頓着である	76.1	28.5	47.6	14.9	9.0
13 しっかり遊ばせていない	81.0	30.3	50.7	11.8	7.2
14 基本的生活習慣への配慮が弱い	85.9	34.4	51.5	9.2	4.9
15 あいさつや躰教育に熱心だ	22.1	2.6	19.5	68.2	9.7
16 (母親)働くことへの意欲がある	63.4	13.6	49.8	25.1	11.5
17 父親が育児にかかわるようになった	69.5	13.3	56.2	21.0	9.5
18 政治・経済など、国際化や情報化に敏感である	19.2	1.5	17.7	60.0	20.8
19 離婚による「片親家庭」が増えた	75.4	26.4	49.0	18.2	6.4

(A・とてもそう思う / B・そう思う / C・そうは思わない / D・わからない)

ここでは、育児に関する肯定的な側面は、父親が育児に関わるようになったという点だけで、あとは否定的な面ばかりが強調されている。

- 1 片親家庭の増加(98.3%)
- 2 基本的生活習慣の欠如(84.0%)
- 3 しっかり遊ばせていない(83.5%)
- 4 親のモラルの低下(76.6%)
- 5 あいさつやしつけ教育には熱心ではない(76.6%)
- 6 受容とわがままの区別がつけられない(75.6%)

調査項目の問題であるのか、あるいは、保母たちの見方の問題であるのか、詳細はわからないが、ここに現れた保母たちの「目」も問題だろう。

プロ教師の会の川上亮一氏は、学級崩壊に関わって、次のように述べている。

家庭も子育てに専念を

今の子どもたちは、自分が一人前で、教師と対等だと思っている。だから教師の言うことを聞かなくてはいけない理由はないわけだ。騒いでいるA君に「静かにしなさい」と言うと、「何でおれだけ?」と言う。「お前の授業は面白くないんだよ。おれたち二人の会話の方が重要なんだ」と言い出す。これでは教育は成り立たない。

ごみ掃けぬ子ども

生活の仕方も身に付いていない。給食をぼとぼと落としながら食べる。ほうきでごみを掃けないし、五十分間、座ってられない。四、五歳の時に覚えるべきことができないでいる。子育てと教育のシステム全体が壊れている。⁹

⁹<http://www.chugokku-np.co.jp/five2/teacher/991110.html>

しかし、川上氏の指摘も、現実的な提言であるかは、よく考える必要があるだろう。家庭で「ほうき」を使うことなど、現在では考えられないから、ほうきでゴミを掃けない子どもが多いことは、当たり前なことだともいえる。電気掃除機がこれだけ普及している時代に、学校であいかわらずほうきで掃除をさせていることの妥当性を問う必要はないだろうか。また、50分間座っていることは、4, 5歳のときに覚えておくことがらだろうか、等々。

尾木氏は以下のようにまとめるのである。

これらの6つの項目からはっきりしてきたことは、小学校の入門期における発達課題をしっかりと受けとめて実践できない親が急増している事実である。「基本的な生活習慣」も、これまでの幼・保育園から小学校的な基準に各家庭で改め、後押しして高めなければならない第一の課題である。「しっかり遊ばせ」ていないし、これではストレスはたまる一方。友達とのトラブルも起きないかわりに、そこをくぐり抜ける力も育たない。おまけに、親自身の「モラルの低下」が著しく、子どもに対してもあいさつやしつけなど基本にかかわる領域の家庭教育が弱体化しているようだ。

つまり、これまでのような親子関係における上・下関係は家庭においてはほとんど消滅している感じである。封建的ともいえるこれらの“一方向性”や“強制力”は今や存在しない。¹⁰

しかし、一方では、子どもを叱らない親というような見方もあり、親を等質的な存在として見ることは誤りであろう。また、育児に関わる父親が増加したという印象は、父親不在とされる日本の家庭の問題認識と異なっている。

(3) 教師の問題

学級崩壊の原因として、最も多く指摘されるのは、教師の問題である。教師の問題といっても、教師に重大な欠点があるという指摘と、通常の教師であるのに、状況が変化して、それに十分対応できないだけだという認識とに分かれる。

99年9月の文部省委嘱によるが国立教育研究所の「学級経営の充実に関する調査研究」の「中間報告」が発表では、学級崩壊を起こしやすい教師のタイプを分析している。された。いわゆる「学級崩壊」の研究調査結果である。

<児童に対して一方的な教師>これは、「報告」では「ケース7」でとり上げている。つまり、教師が子どもたちの無茶な要求やワガママな声を大らかに一旦受けとめる心のゆとりを持たず、教師の判断や価値観ばかり、一方的に児童に押しつけるタイプである。「柔軟性を欠く」(報告書)タイプでもある。何と一〇二の「学級崩壊」のケースのうち七四がそれに当たるというのだから驚く。教師は、子どもの声を受けとめ、最終的に教師の指導目標の方向へ軟着陸させることがよほど苦手らしい。

<子ども同士の間関係づくりが下手な教師>これも困りもの。というのも、今日ほど子どもたち同士が上手に人間関係をつくれなくて、ギスギスした人間関係の軋轢の中で日々疲弊している時代もないからである。担任の学級経営力の七割方は、子どもたち同士の好ましい人間関係をいかにつくるかであるといってもよいほどである。もっとリアルに言えば、学級生活の中で毎日のように何回も発生する小さなトラブルをしっかりと把握し、その発生を恐れるのではなくて、いかにして解決し、相互の信頼関係を築くのかということである。このような指導力は担任にとって必要不可欠といえる。

<授業が下手な教師>

¹⁰<http://member.nifty.ne.jp/NLJI/sub716.html>

これは論外のように受けとられるかも知れないが、「中間報告」では何と六五学級にも及んでいる。教師にとって「授業は命」であることを考えると重大な事態である。「授業の内容と方法に不満」を持たれたのではスタートでつまづいたも同然。どうしようもない。しかし、「学級崩壊」は別の角度から見ると明らかに小学校の「授業崩壊」現象であることを考えると合点させられる。

< 父母との提携下手な教師 >

「学級崩壊」を脱出した教師の話を見ると、そのきっかけのほとんどは父母への情報の公開や、学級行事等での共同である。そこが下手な教師というのでは、これは心配のかぎりだ。

< 心開かぬ教師 >

「学級崩壊」からの脱出のアプローチで、もう一つ教師側で大切なことは、教師同士の協力・共同である。この第一のステップとしては、まず「自分の心を開くこと」である。その中でコミュニケーションが広がり深まる。そして、教育という共同の仕事が成功するのだ。

ここから浮かび上がるのは、自分の価値観を絶対視し、他者とのコミュニケーションを機能させることが下手な教師である。また、子どもを取り巻く文化や価値観が大変化を遂げたことに、対応できない教師の問題性を指摘する声もある。一例として、「笑い」の意味である。

学級崩壊しているクラスの担任の授業では、「笑い」がないことが多いという指摘がある。これまで、「まじめ」さが大切であると学校では教えられ、「笑い」は重視されていなかった。しかし、本来人間関係の中で笑いは重要であるというだけでなく、現在の子どもとコミュニケーションをとるためには、教師が子どもに笑いを引き起こすような話術が必要とされるというのである。

(4) 学級規模 システム

親とか教師という個々人のあり方ではなく、学校というシステムそのものに原因があるとする考えもある。学級の人数が多いので、一人一人丁寧に指導することができない。画一的なカリキュラムや時間設定などが、そもそも子どもには無理がある。小学校で全教科を一人の教師が見ることに無理があり、教科担任であれば、授業も面白くなる。学校や教師を選択できないので、合わない学校や教師にあたったときに、子どもは満足できない。

このようにシステムそのものに原因を求める考え方である。

しかし、少人数にすれば学級崩壊は防げるという意見に対して、尾木氏は、以下のような紹介をする。

ところで、昨年私が「学級崩壊」の訴えを聞いた中で最少人数のクラスは、小学二年生の八人学級での事例だった。

四月の段階では、男女一名ずつ、いわゆる手のかかる子が存在したという。しかし、教師は特に警戒もせず他の子どもたちがそのうち成長し、援助してくれることを期待していた。ところが、ある時フツと気付くと、残りの六人全員が、手のかかるどちらかのタイプに変身していたというのだ。¹¹

大阪府教委は、学級崩壊現象が深刻になっていることに対して、一人の教師が全教科を教える学級担任制では、学力や成長が多様化した児童の実態にあっていないとして、特定の教師が得意な教科を複数の学級で教えるような教科担任制の導入をするように、市教委に働きかけることを決めている。教科担任制は、昭和40年代に一時広まったが、デメリットもあるということで、その後低調になった。現在の学生の体験でも、小学校での教科担任は、極めて限られているようだ。

教科担任制がうまく機能するためには、学校内での教師の協力体制がしっかりしていることが必要であるとされている。そうでないとかえって学級経営が難しくなったり、臨機応変の対応ができないというデメリットが指摘されている。

¹¹ <http://member.nifty.ne.jp/NLJI/sub710.html>

Q 学級崩壊の原因について、考えてみよう。

3.5 学級崩壊への対策論

対策は原因に応じてたてられるものであるが、学級崩壊の原因をひとつと考えることは、誤りだろう。従って、原因と考えられるものすべてにおいて、それを克服していくような試みが必要かと思われる。

尾木氏の次の提言は、その一例である。

5. 克服への視座と課題

では、目前に発生している「学級崩壊」をどう克服すればよいのか。その視点と課題について考えてみよう。

(1) 克服への視座

これには、7つ考えられる。

1. 父母との協力・共同・信頼づくり これは、かろうじて「学級崩壊」を脱出できた貴重な教訓に共通したポイントである。
2. 子ども父母の学級参画 担任のお手伝いではなく、親も子も行事などに直接参加してもらうのである。そうする中で、お互いの信頼が芽生え、協力もスムーズになる。責任も分担しあえる。
3. 教科担任制やT・Tの導入 とにかく一人で抱え込まないこと。いくつかの県で小1に限定した、T・Tの導入を予定しているようだ。
4. 人的側面のみならず、カリキュラムも小1向きに改変する必要がある。ゆとりを生みだし、生活体験や生活づくりに大いに力を発揮させることである。このように、小学校の入り口をこれまでのように堅いコンクリートの岩壁ではなく、遠浅の白い砂浜につくり変えることだ。そうすれば、幼児期での発達の遅れやひずみがかなりあったとしても、大波をかぶることなく、衝撃を吸収できるからだ。
5. 25人学級の実現
6. 教師の自己相対化と人間そのものに対する認識を、もっと立体的でリアリティに富んだ内容にすべきではないか。一方的な思いこみや熱意だけで子どもと教育に向き合うのでは、自分から泥沼に身体ごと沈むようなものだ。
7. 幼児教育の見直しも必要だろう。¹²

次のように問題を整理してみよう。

- 1 幼稚園や保育園のあり方及び小学校との接続については、現状が望ましいだろうか。自由保育が利己主義的な生活態度を助長しており、それが小学校に持ち込まれるのだとする見解。そして、たとえそうであったとしても、幼稚園と小学校がひとつの学校であれば、小学校が適切な対応をとることができるだろうか。
- 2 小学校に教科担任制を導入することの教育的是非と、学級運営上の是非を検討する必要がある。
- 3 学級規模を小さくすれば、事態は改善されるだろうか。
- 4 保護者との協力、保護者の運営参加によって事態は改善されるだろうか。
- 5 学校自体のシステムを変更する必要があるだろうか。学校・教師の選択やカリキュラムのあり方の変革など。

¹²<http://member.nifty.ne.jp/JIJI/sub35.html>

学級崩壊は、現代日本の教育の病的現象を示すものとして最も根源的なものであると言える。もちろん、いじめ、低学力、不登校などさまざまな病理現象がある。しかし、学級崩壊は部分的なものではなく、包括的な病理であり、教育にとって最低限不可欠な「教室の秩序」が失われるという意味で、あらゆる教育の可能性に深刻な打撃を与える。以前は大人であり専門家である教師に、小さな子どもが従うのは、あまりにも当たり前であり、特に小学校低学年で教室の秩序が広範囲に渡って崩壊することなど想像すらできなかった。教師の権威・力量の低下、親のしけつの不備、そして教師・親・子ども間のコミュニケーションの不成立などが原因でありかつ結果として増幅される。この章で考察したように、更にそれは制度的な原因も絡んでいると考えられる。

学級崩壊そのこと自体とともに、そこから派生する問題にも目を向ける必要があるだろう。

さて、これまで「学級崩壊」を教育上の極めて大きな問題で、「学級」の維持を前提として考えねばならないという前提で考察してきた。しかし、全く別の発想があることも事実である。つまり、いかに人間が社会的動物であろうとも、「学級」をその集団として絶対視する必要はないと考え、学級はたまたま生徒が集まっているグループと位置づけ、学習は集団としてではなく、個々人が別の計画にそって行なうものであるという学習スタイルもありうる。この場合、学級が集団としての秩序をもっている必要がなく、従って個々人はかなり行動の自由が認められる。集団としての学級で一斉授業が行なわれているときには、立ち歩くことは秩序の妨害以外ではないが、個別学習をしているときには、立ち歩くことが容認されることもある。例えば調べ物をするために別室に行くとか、コンピューターを操作するためにPCのあるところに移動するなどである。また、個別学習の場合、学級崩壊しにくい要素がもうひとつある。それは、一斉授業が必ずしも望まない教育方法や教育内容になっているときには、それを静かに受けるのは子どもにとって苦痛であるが、個別授業では学習内容や方法を当人が自分で計画するものだから、学習そのものに対する姿勢が通常より積極的になり易いことである。実際に北欧を中心としてこうした個別学習は広く行なわれている。¹³

過去の受講生の見解も参考にしてみよう。

私は、学級崩壊というものを経験したことはありませんが、今思うと「予防」のようなことはされていたように思います。まず、小学5、6年のときの担任教師は互いのコミュニケーションを積極的に図る方でした。休み時間や昼休みには、外に出てきて一緒に遊んだり男子女子関係なく話しかけたりしていました。その中で今のクラスの雰囲気や状況を捉えていたのだと思います。それから、その先生は教室の美化を率先して行うようにと日ごろから言っていました。それは床に落ちているごみはちゃんと拾う、落し物は保管して持ち主を探す、といったものでした。当時はなぜそんなことまでいちいち言うのだらうと思っていましたが、今になってわかったような気がします。ごみひとつぐらいいいだらうという気持ちが蔓延すると、一つが平気なら二つ、二つが平気なら三つといった心理が働いてしまい、学級崩壊の第一歩になりかねないと思うのです。¹⁴

この見解は予防という考えを重視しているものである。いじめにしても、学級崩壊にしても、「対策」よりはそうした事態が起きないように学級運営をすることが大切であり、日常的にコミュニケーションをとり、小さなルール違反を許さないことが大切であると主張している。

またより積極的に特別な手法の導入を考える意見もある。

¹³個別学習方式とは、週の初めに個々人がその週に学習する内容を教師と確認し、その週はその計画に従って個々人が自分のペースで学習を進める方式である。教師が一斉に授業をするのではなく、生徒自身が調べる、練習をするなどが中心となる。教師は必要に応じて指導したり、教えたりする。そして週の最後に計画の達成度を自分で評価し、それに基づいて次の計画を立てる。

¹⁴<http://www.koshigaya.bunkyo.ac.jp/wakei/cgi-bin/trees2.10/trees.cgi?log=&search=%8aw%8b%89%95%f6%89%f3&mode=and&v=>

さらに学級崩壊を防止するために私が考えたのが、「学級崩壊の中心のとおぼしき生徒に、あえてルーム長、室長などの重要なクラスのまとめ役の仕事を与えてみる」方法である。短刀直入にいうと、授業中に率先して騒ぎ出す生徒は、まじめな優等生タイプとは縁遠い「問題児」が多いと思う。そういった生徒にクラスをまとめる役職がつとまるか疑問ではある。しかし問題児は普段優等生タイプの生徒が先生に褒められ認められるのをうらやましい、ねたましい、と思っていると思う。だから自分も何か自分の存在を先生に、クラスメートにアピールしたい、という気持ちがつとめて、授業中騒ぐ、という間違った行動を導いてしまっているとは考えられないだろうか。確かに先生の言ったことに素直でクラスの雑用をスマートにこなしてくれる優等生はいるし、先生もその子にまかしておけば安心というのはあるだろう。しかし普段あまり褒めることをせず、ましてルーム長をやらせることは心配だ、というような生徒に重要な職務を与えることで、「自分も先生から頼りにされている。その期待に応えるためにやってみよう」という気持ちになるのではないかと考える。ルーム長でなくても副ルーム長、書記、あるいは班長でもいいだろう。注意される立場からしなければいけない立場にこちらから立たせてあげる、いわば逆治療法である。教室で騒ぐパワーをなんとかいい方向に転換してあげたいものである。¹⁵

また学校制度のあり方から考えている学生もいた。

学校のシステム上の問題のひとつとして、学校や教師を選べないという点も今の社会構造から考えれば古いシステムだといわざるを得ない。私の祖父母は教師だったが、父によると教師社会ではコネが強いということだ。地方に行くほどその傾向が強くなり、私の県でもその傾向が強いため教師の就職は困難だといわれている。そういった状況では校区指定があるので良い教師のいる学校へ行くには引っ越すしかないという状態にもなるし、改革的な教師を迎え入れることは困難である。学級崩壊解決のために学校システムを改善していくなら、こういった内情も含めて考える必要があるだろう。¹⁶

尚参考までに、アメリカにおける問題の解決について研究した文章の提言を掲載しておく。

SUMMARY: THE RESEARCH PERSPECTIVE ON
IMPROVING SCHOOL AND CLASSROOM DISCIPLINE

School personnel seeking to improve the quality of discipline in their schools and classrooms are encouraged to follow the guidelines implicit in the discipline research. These include:

AT THE SCHOOL LEVEL:

Engage school- and community-wide commitment to establishing and maintaining appropriate student behavior in school and at school-sponsored events.

Establish and communicate high expectations for student behavior.

With input from students, develop clear behavioral rules and procedures and make these known to all stakeholders in the school, including parents and community.

Work on getting to know students as individuals; take an interest in their plans and activities.

Work to improve communication with and involvement of parents and community members in

¹⁵<http://www.koshigaya.bunkyo.ac.jp/wakei/cgi-bin/trees2.10/trees.cgi?log=&search=%8aw%8b%89%95%f6%89%f3&mode=and&v=>

¹⁶<http://www.koshigaya.bunkyo.ac.jp/wakei/cgi-bin/trees2.10/trees.cgi?log=&search=%8aw%8b%89%95%f6%89%f3&mode=and&v=>

instruction, extracurricular activities, and governance.

If commercial, packaged discipline programs are used, modify their components to meet your unique school situation and delete those components which are not congruent with research.

For the principal:

Increase your visibility and informal involvement in the everyday life of the school; increase personal interactions with students.

Encourage teachers to handle all classroom discipline problems that they reasonably can; support their decisions.

Enhance teachers' skills as classroom managers and disciplinarians by arranging for appropriate staff development activities.

AT THE CLASSROOM LEVEL:

8. Hold and communicate high behavioral expectations.
9. Establish clear rules and procedures and instruct students in how to follow them; give primary-level children and low-SES children, in particular, a great deal of instruction, practice, and reminding.
10. Make clear to students the consequences of misbehavior.
11. Enforce classroom rules promptly, consistently, and equitably from the very first day of school.
12. Work to instill a sense of self-discipline in students; devote time to teaching self-monitoring skills.
13. Maintain a brisk instructional pace and make smooth transitions between activities.
14. Monitor classroom activities and give students feedback and reinforcement regarding their behavior.
15. Create opportunities for students (particularly those with behavioral problems) to experience success in their learning and social behavior.
16. Identify those students who seem to lack a sense of personal efficacy and work to help them achieve an internal locus of control.
17. Make use of cooperative learning groups, as appropriate.
18. Make use of humor, when suitable, to stimulate student interest or reduce classroom tensions.
19. Remove distracting materials (athletic equipment, art materials, etc.) from view when instruction is in progress.

WHEN DISCIPLINE PROBLEMS ARISE:

20. Intervene quickly; do not allow behavior that violates school or classroom rules to go unchecked.
21. As appropriate, develop reinforcement schedules and use these with misbehaving students.
22. Instruct students with behavior problems in selfcontrol skills; teach them how to observe their own behavior, talk themselves through appropriate behavior patterns, and reinforce themselves for succeeding.
23. Teach misbehaving students general prosocial skills—self-awareness, cooperation, and helping.
24. Place misbehaving students in peer tutoring arrangements; have them serve either as tutors or tutees, as appropriate.
25. Make use of punishments which are reasonable for the infraction committed; provide support to help students improve their behavior.

26. Make use of counseling services for students with behavior problems; counseling should seek the cause of the misconduct and assist students in developing needed skills to behave appropriately.

27. Make use of in-school suspension programs, which include guidance, support, planning for change, and skill building.

28. Collaborate with misbehaving students on developing and signing contingency contracts to help stimulate behavioral change; follow through on terms of contracts.

29. Make use of home-based reinforcement to increase the effectiveness of school-based agreements and directives.

30. In schools which are troubled with severe discipline problems and negative climates, a broad-based organizational development approach may be needed to bring about meaningful change; community involvement and support is critical to the success of such efforts.

INEFFECTIVE DISCIPLINE PRACTICES:

31. Avoid the use of vague or unenforceable rules.

32. Do not ignore student behavior which violates school or classroom rules; it will not go away.

33. Avoid ambiguous or inconsistent treatment of misbehavior.

34. Avoid draconian punishments and punishments delivered without accompanying support.

35. Avoid corporal punishment.

36. Avoid out-of-school suspension whenever possible. Reserve the use of suspension for serious misconduct only.

The strength of the research base supporting these guidelines suggests that putting them into practice can help administrators and teachers to achieve the ultimate goal of school discipline, which, as stated by Wayson and Lasley (1984, p. 419), is "to teach student to behave properly without direct supervision." 1

第II部

臨床教育の実践と理論

第4章 生活指導の理論

4.1 生活指導とは何か

4.1.1 学級におけるリーダーの問題

前章で集団としての学級が機能しない状況について考察した。さてこれからは、焦点をしぼった形で考察を進めていこう。

あらゆる集団、組織は通常リーダーが存在する。リーダーが優れた人材であり、構成員から信頼されていれば、その組織は本来の目標を実現しやすい。学校という組織を考えれば、形式的には校長というリーダーが存在する。もちろん、校長のリーダーとしての力量によって、学校の教育効果がかなり左右されることは、多くの事例が語っている。優れた校長として有名であった斉藤喜博は、単にリーダーシップを発揮しただけではなく、教師の成長に尽くしたため、斉藤喜博の学校は優れた教育を行うことができた。今でも親や子どもに支持された実践を行っている学校では、校長がよいリーダーシップを発揮していると考えられる。逆にリーダーとしての資質や能力を欠いた校長の下では、いじめや学級崩壊が起こっても、泥沼化することが多い。学校が組織である以上、それは当然のことだろう。

では、学級という集団ではどうなのだろうか。担任の教師がリーダーの一人であることは当然であり、リーダーとしての教師の資質や能力が学級の経営や教育に大きな影響をもたらすことはいうまでもない。ここでは、それよりも生徒集団におけるリーダーシップの問題を考察してみよう。

戦前の日本の小学校ではたいてい「級長」というリーダーがいた。ほとんどの場合教師の指名だったされるが、選挙だった場合もあるようだ。いずれにせよ、「級長」は優等生と認められる者が選ばれることが多く、名誉なこととされ、表彰の対象となったようだ。

学級委員と呼び方が変わったが、戦後も選び方が選挙主体になったとはいえ、優等生がなる場合が多かったことは変わりなかった。しかし、いつ頃からか、優等生タイプの生徒が選ばれる頻度は下がり、ユーモアがある、スポーツが得意、いじめの対象ともいふべき弱い生徒などが選ばれることも少なくない状況になった。つまり、尊敬される存在から、何か別の存在に変わったのだが、このことが、学級集団内の生徒のリーダーシップのあり方が変わったことを示していると考えてよいだろう。

優等生タイプではなくなった理由として考えられることは、優等生タイプの生徒自体があまりいなくなったことが考えられる。大人の世界でもオールマイティな存在はほとんどいなくなり、「専門分野」ごとに人材がいるのが普通であるから、それが子どもの世界でも似た状況が生まれていると考えられるが、主な原因は中学受験が広まったことだろう。¹

したがって、以前のようなリーダー候補そのものがなくなったというのが、一つの理由と考えられる。しかし、それだけではなく、生徒の一般的な傾向として、誰かがリーダーシップを発揮し

¹ 中学受験をする生徒は4年あるいは5年から塾通いをし、勉強の中心が学校ではなく塾になる。学校や学級の行事への参加も消極的になりがちである。難関校を受験する成績のよい生徒ほどそうした傾向を持ちがちであり、リーダーとして活動することは反対の生活態度をとるようになる。もちろん、すべての中学受験生がそうであるわけではないが、こうした傾向が中学受験の普及とともに、広がってきたことは間違いがない。

て、クラスをひっぱるといふこと自体を好まなくなっているとも考えられる。

それではリーダーは学級集団の中で必要ないのだろうか。形式的に学級委員がいれば済むことなのか。もちろんその点については賛否両論あるだろう。しかし、ここではリーダーは必要であり、またリーダーを育てる必要があると考える教師たちが行った実践を紹介しよう。

小林多喜二 級長の願い http://www.aozora.gr.jp/cards/000156/files/2703_20749.html (青空文庫)

日本の教育運動の中で、生徒たちの問題行動を解決する手法としてさまざまな実践やそれを基礎づける理論が生み出されてきた。教育理論はそれが自動的に問題解決を行うわけではなく、教師の強力な実践活動やそれに対する生徒の共感、理解、協力が必要であるし、また個々人はすべて違うように、問題行動もまた違う側面をもっている。従って、理論は状況に応じて柔軟に適用されなければならないが、現実を分析し、解釈する理論がなければ、解決の道を探すのもより困難になるだろう。そういう意味で、理論は極めて大切であると言わねばならない。

これから日本の教育運動の中で蓄積され、鍛えられてきた理論とその実践を紹介しよう。まず次の文章を読んでほしい。

この一年ぐらいをふりかえってみても、集団的強盗、女子中学生の殺人、学校放火、主婦・OL暴行事件、学校教師への集団暴行、集団売春、家庭内暴力殺人、幼児暴行殺人、シンナー暴発事故 - - - などまさに枚挙に暇がない。新聞の社会欄に、かつて、「高校生……の」と書かれたが、昨今は、ほとんど「中学生による……」というような変わったとさえ思われる。

この文章は、いつ書かれた文章だと思うだろうか。

注意深く読めば、現在の状況とは、多少異なっていることがわかるだろう。「シンナー」と書くよりは、「ドラッグ」と書かれるのが今の状況のような気もする。しかし、そうした点を除けば、驚くほど似た実態があったことが分かる。これは、20年以上前の1979年に書かれた文章である。あとで紹介する『プリキの勲章』の「まえがき」として寄せられた丸木政臣の文章である。

現在の子どもをめぐる状況が、最近質的な変化をしているのか、あるいは以前からあった状況が継続しているのか、それについてはさまざまな見解があると思われる。しかし、この文章に見られるように、現在多く指摘される子どもの問題が、既に20年以上前から見られることは否定できない。従って、その中でどのような取り組みがなされてきたのかを見ておくことが必要だろう。

現在の多くの関心は、子どもの問題に対して、カウンセリングという対応をとることに向いている。例えば、教育職員養成審議会の答申にもそれは現れている。

教育職員養成審議会答申(1997年)ウ. 教育相談(カウンセリングを含む。)に係る内容の充実

小学校に係る「生徒指導及び教育相談に関する科目」及び中学校・高等学校に係る「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」の最低修得単位数を現行の2単位から4単位に改める必要がある。併せてこれら科目において取り扱われる「教育相談」に係る内容の中に「カウンセリング」に係るものが含まれることを制度上明記すべきである。

こうした改善を図る理由は、現在、学校では多くの教員がいじめ、登校拒否、薬物乱用など児童・生徒の生命・健康にも関わる問題に直面し、様々な努力にもかかわらずそれらへの決定的な対処方法が見出だせないまま日々苦慮している現実を踏まえ、上記のような生徒指導上の問題等に現職教員がより適切に取り組むことができるよう、教育相談(カウンセリングを含む。)を中心に生徒指導等に係る科目の内容を充実する必要があると考えたからである。

とりわけカウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を教員が持つことで、児童・生徒をより深く理解しより適切に接することや、カウンセラーや専門機関と円滑に連携することが可能となり、教科指導・生徒指導等の両面において高い教育効果が期待できる。

しかし、現場の取り組みの中心は「相談」活動ではなく、より多彩な生活指導であった。その代表的なものとして、ここでは、全国生活指導研究会の理論と実践を扱う。

まず、「生活指導」という言葉について、説明が必要であろう。

文部省は、ある時期から「生活指導」という言葉を使用せず、「生徒指導」という言葉を使用している。

これは、おそらく、政治的に、民間研究団体が生活指導という言葉を使用し、文部省に批判的であったことから、「生徒指導」という言葉に変えて行ったと考えられる。しかし、言葉としては、生徒指導という言葉は、適切ではない。というのは、文部省が生徒指導というとき、民間研究団体が、「生活指導」という内容を事実上指しており、これは、教育指導の中で、教科指導を除いた部分を、主に指すからである。生徒指導という言葉では、教科指導以外の領域という意味が不鮮明になる。

従って、この授業では、「生活指導」という言葉を主に使用するが、これは、学習指導要領などと言われる「生徒指導」とほぼ同じ意味である。

日本の義務教育学校では、伝統的に、知識の教育だけではなく、価値観や生活習慣に関わる教育を重視してきた。しかし、1960年代から70年代の社会的変化によって、生活習慣に関わる部分が、困難になってきたのである。

竹内常一の『学級作りの方法と課題』（民衆社）によれば、以下のような原因がある。ここでは、高度成長が、子どもたちの成長を阻害する要因を作ってしまったとして、

- 1 自然の破壊
- 2 家族との共同の労働の破壊
- 3 地域の仲間集団の破壊という、それまで人間の成長を基本的に支えていた生活上の基礎が、崩れたことを示している。そして、教育の内容になると、アートや表現の教育が奪われていき、「技術主義」「根性主義」「主観主義」などが、教育を支配するようになり、知識が「操作主義」的に与えられる。これが、生活指導をより困難にする。

竹内は、必要なことは、「子どもへの共感」と「民主主義的な集団生活」であるとする。「生活指導とは、教師が父母とその子どもの生活現実に参加し、その生活現実が必要としている教育を父母や子どもとともに作りあげていくいとなみなのである。日本の教師はこうした生活指導的とりくみのなかで国家の教師から民衆の教師へと自己変革してきたのである。」

そのためには、子どもに生活を認識させ、変革していく能力を与える必要がある。そのために、子どもに生活を表現させることが必要だとする。

75年の生徒の詩

私は級長になって
もうふた月
話相手のいない私は
くたくたに疲れている
先生はいう
小さいちからでも集まれば大きくなる
私は思う
小さいちからはどこにあるの？
誰か教えて

私はひとりぼっちなの？

これに対して、学級新聞編集係の生徒が新聞に注釈を書く。

「『小さなちからでも集まれば大きくなる』となやんでいる岩井さんに、先生は教えたのかもしれませんが。ぼくもそう思います。一人ひとりを見ると、だらしく見えても、この学級は、いざというときには、まとまっています。『小さなちから』というのは、ぶよぶよしていて、つかいものにならないちから（であると同時にみんな）といっしょになって、一人ひとりの中に、きちんとしたちからになるために生きようとしているちからなんです。『ちいさなちからはどこにあるの？』と聞いていますが、それは、何かやる時に出てくるちからで、見えません。／新聞部は訴えます。考える力、何かをやるうとする力、それをそのときだけのものにしないで、一人ひとりが、長もちするちからにしてもらいたいです。」

この場合、クラスにコミュニケーションをする基盤が形成されていることがわかる。そうした基盤は、自然に形成されることは少なく、教師の指導が必要な場合が多いだろう。今回扱う、実践・理論は、その基盤作りの考え方のひとつである。

次回とりあげる生活綴り方は、表現行為そのものを、「生徒個人対教師」と「生徒個人対徒全体・親・教師」という、個人のレベル以外は、「全体」を重視した中で、行っていくことに特質がある。

これに対して、この実践は、リーダー、班を媒介にして、表現行為だけではなく、小集団をどだいとして、生活全体を組織していく手法である。

4.2 ブリキの勲章

4.2.1 たらいまわしで英雄が転入

実践例として、能重真作氏の『ブリキの勲章』（労働旬報社1979）を取り上げる。

表面的には、かなり「熱血教師」タイプの教育であり、熱血教師のテレビドラマの原型にもなったような実践例である。事実、この著作そのままが、映画にもなっている。しかし、その根底には、以上説明したような全国生活指導研究会の理論があり、それを現実に応用しているのである。

さて、主人公の少年が登場する前に、能重氏が、なぜ、以下紹介するような実践をする気持ちになったのか、きっかけになったエピソードが紹介されている。

ある日、学校に地域の暴走族のリーダー格の数名が、能重氏に会いに学校にやってくる。中心メンバーは卒業生だ。いろいろと話すうちに、次のようなやりとりになる。

「おらあ、てめえに昔から頭にきてるんだよ。頭のことから着てるものまで、ガタガタいいやがってよ。いまでも生活指導主任だなんてつっぱっちゃって、後輩をいびってくれてるそうじゃねえか。」

「生徒の指導のことで、おまえたちにとやかくいわれる筋合はないだろう。子どもを指導するのはおれの商売だ。悪い奴がいればやかましくいっても治すのがおれの仕事なんだ。」

「それよ。その調子で、おれたちもおめえにはさんざんいびられてきたんだぜ。」

「冗談いうんじゃないよ。一人でもはみ出し者をつくらないために、先生たちはみんなで必死におえまたちにとりくんできたことがまだわからないのか？もうそろそろ18になるんだろう？」

「おれたちがいくつになろうと、大きなお世話だよ。とにかくな、おれの中学時代の三年間は、おまえのおかげで灰色だったんだ。」

この「灰色だった」という言葉に、能重氏は、大きなショックを受ける。「心の通じぬ指導など、いくら詭弁を弄した」ところで、まともな教育とはいえない。そして、まともな生活をおくらせたいという意識でいろいろやったが、灰色の中学生活を作ったのなら、すまなかったと、頭をさげた詫びるのである。

こうして、新しい実践が始まった。

1978年の2月に、根本英雄という生徒が転入したいと言ってきた。英雄は、薬物、恐喝（大人に対するものも含む）、傷害等、ほとんどの非行を重ねて教護院に送られたが、脱走、2カ月見つからなかったので、教護院を除籍された、という経歴で、住んでいる学校で、やっかいばらいされて（たらいまわし、と普通言う。）能重氏の学校に手続きをしにきた。

英雄を扱ったことのある児童相談所のケースワーカーや、前の担任と連絡して以下のことがわかった。

父親は、律儀なブリキ職人だったが、生活は苦しく、教護院の脱走騒ぎの最中に死亡した。母親は文盲で、人との応対が満足にできない。長兄は5つ年上で、16歳のときに、バイクで事故、同乗の仲間を死亡させ、ガールフレンドを二部屋の家に泊まらせている。

能重氏は、「非行へのルールをひた走らされてきたようなもの」と評している。

とりあえず、勉強が遅れているので、春休みに個別指導のような形で出発したところ、「先生がたに、こんなに面倒をみてもらったことは今まで一度もなかった」と感想をのべ、教師が自分の味方であることが分かって、英雄の変革に重要な意味をもった。そして、4月の始業式を迎え、「喜びの表情をいっぱいにあらわして」自己紹介し、班にも所属した。

4.2.2 リーダーの選出

『ブリキの勲章』は、全国生活指導研究会の指導実践例であるから、核班づくりの実例がでてくる。ここで、能重氏は、「学級の仲間も彼をあたからむかえ、班編成でも、わたしがあらかじめ要請しておいた一、二年と学級委員長の経験のある班長の笠原康弘が、誰よりもさきに英雄を班員として氏名した。」

当時の全生研の論では、まず、リーダーの素質のある人物を、教師が選択し、積極的に働きかけることで、リーダーの役割をさせ、核として育てる。そのリーダーを核として、班を組織する。通常、班員は、核（班長）の指名である。班の編成前に、教師はリーダーたちを集めて、クラスの中にいる、問題を抱えた生徒のことを話しあい、とくに注意すべき生徒については、あらかじめ、どの班で引き受け、どのように指導していくかを確認しておくのである。この本では、この場面は出てこないが、英雄がクラスに入ってくることを、事前にリーダーたちに話して、笠原が引き受けることを合意していたことがわかる。

そして、一週間後の委員選挙で、英雄が風紀委員に立候補し、全員の支持を受けて当選するが、これも、事前に協議が行われている。

班の話し合いの中で、英雄自身が、「自分の行動に一定の枠をはめたい」ということで、風紀委員に立候補することを班長の笠原に相談し、笠原は能重先生に相談した。ところが、能重氏は「子どもたちの公的な機関としての委員会に、無原則に問題の生徒をおくりこむことは、ともすれば生徒集団の自治を破壊する危険性がある」という理由で反対だった。しかし、笠原は班長会を招集して、全員の支持をとりつけ、再び能重氏に迫ったので、仕方なく了承した。

Q このような核、班の組織の仕方について、自分の考えをまとめてみよう。

その後、英雄は、中ランやぼんたんズボンをはいてきて、物議をかもすが、たいした事態にはならず済んだ。中ランのときには、いいじゃないか、という生徒もいたが、誰かそれを着て、暴力

団事務所のたくさんある駅の改札に30分立つことができるか、という能重氏の質問で、生徒たちも納得する。

ぼんたんズボンのときには、ある教師が、「やっぱりあの子はなおらない」というのを英雄が偶然ききつけて、自棄になった。しかし、合唱コンクール（「ジェリコの戦い」を歌って、総合優勝）や修学旅行の取り組みで、英雄は、確実に変化していった。また、秋に行われた文化祭での「ベニスの商人」の上演を通じて、「つっぱりにかわるもの」を得ていった。

つっぱりにかわるものというのは、英雄が崩れかけたとき、追いかけた能重との対話から、判断されることである。

「たかられたことなんか、どうでもいいんだけど、あとでおれ気がついたんだけど、おれにも何もなくなっちゃったんだ」

「なくなったって、何が？」

「何もないんだよね、おれには。先生にいわれてつっぱりやめようとしてきたけど、……おれからつっぱりを取っちゃったら、何ものこってないんだ」

この最後の言葉が、能重氏に、「営利な刃物のように、心を突き刺した」と表現している。そのあと、次のように書いている。

非行少年とよばれる彼らは、ほとんど例外なく劣等感のかたまりである。表の世界での貧困、低学力、その他さまざまな面での自信喪失による劣等感を、裏の世界で、「非行という勲章」をぶらさげることによって、精神のバランスをたもとうとしているのだ。その典型を、衆をたのんでわが者顔に夜の街をかつ歩したり、高速道路を暴走する若者たちに見ることができる。

4.2.3 基礎学力と文化

わたしたち教師は、彼らからつっぱりという勲章をはぎ取った代償に、つっぱりの世界よりももっと手応えのあるかがやかしい生活を、彼らにあたえてやらなければならない。

このために、まず、「基礎学力」を高めるために、班で取り組ませ、高校進学などまったくあきらめていた英雄に、定時制高校を受験する意識をかためさせる。次兄が、英雄に、高校くらいでいていないとだめだ、と諭していたことも効果があった。

また、文化祭の出し物を決めるときに、生徒たちの希望と能重氏の希望が食い違い、議論になる。最初に、班ごとの提案では、民話、創作、「太った殿様」「あこがれ」など、いくつか希望が出された。能重氏の予想通り、脚本選定委員会では、「あこがれ」に決まる。

「あこがれ」は、彼らが一年生のときに三年生がやってうけたために、自分たちがやりたいと、それ以来ずっと考えていたものだった。学園内の恋愛とけんかが題材のものだった。ここで能重氏は、断固として反対する。

1 劇は脚本のよしあしが決め手である。「ベニスの商人」は、話の展開のおもしろさといい、台詞のもつおもしろさといい、すばらしい戯曲であり、高い文化性をもっている。

2 劇はおもしろくなくてもいいが、台詞や話の展開のおもしろさだけでなく、観る者にふかい感動をあたえるものでなければならない。それには、内容としてつよく訴えるものがなければならない。

冷酷無比の高利貸し、シャイロックはユダヤ人であった。当時のヨーロッパにおける、ユダヤ人にたいする差別と迫害の歴史的事実を背景とした「ベニスの商人」によって、シャイロックをとおして、民族差別の問題を訴えたい。先日学習した「差別」の問題を、さらにふかめる機会にもなる。

ところが、生徒たちは納得しない。選定委員会で決まったという理由で、強く「あこがれ」を主張する。能重氏は、「あこがれ」にあこがれる理由は、喧嘩するときのカッコよさにすぎないと批判し、「文化論」を説く。

文化というのは、文化人類学ではカルチャーといって、人間が学習によって社会から習得した生活の仕方の総称だ。物を煮て食べるのも、合理的でしかも美的感覚にもすぐれている着物を着るのも文化だ。だから、文化は人間が人間らしく生きるための基本的条件だといってよい。音楽も文学も演劇も、そういう人間が人間らしく生きるためにあるものだと先生はおもう。だとすれば、少なくとも文化祭と銘打った行事の中で起こられる演劇は、それを演ずる者も観る者も、そのことをとおして生きる何かを獲得するものでなければいけないのではないだろうか。

テレビのドタバタ劇なんかみてれば、たしかにおもしろいけれど、それはその場かぎりのおもしろさで、あとには何ものこりはしない。退屈しのぎの暇つぶし文化も文化だろうけど、お祭りとはいえ、やはり学校なんだ。学ぶところにふさわしい文化、十二中の伝統にふさわしい文化ということを考えて、しっかりした主張をもち、観衆に感動をあたえ、何かをのこすものをやろうじゃないか。

このようにかなり長い時間をかけて議論をし、結局生徒も能重氏の提案を受け入れ、「ベニスの商人」をとりあげることになる。そして、実際に舞台にたつ人、大道具、小道具等を担当する者、さまざまな役割を分担するが、中間試験を間にはさむために、実際の準備期間は、2週間しかなかった。生徒たちの取り組みは、努力する気持ちはあるのだが、実際に、「ベニスの商人」のような本格的な演劇に接したことがないために、どのように演じていいかわからない。そのために、うまくいかない状態が続き、生徒たちは、自信喪失に陥ってしまう。能重氏は、たまたまある劇団が、「ベニスの商人」を公演し、その録音テープがあることを知り、劇団と交渉してダビングしてもらうことに成功する。通常は、そのようなことは認めないのであるが、生徒たちの状況や熱意に応じて劇団が認めてくれる。

その「ほんもの」のテープを聞いて、生徒たちが、イメージをつかむことができた。実際の舞台では、大きな成功をおさめた。何年か後に、小学生として、この公演をみた後輩が、文化祭の演目として、こうした公演をやりたい、と提案したときの文章を、能重氏は引用している。

Q リーダーの形成と教師の関わりについてどう思うか。Q リーダーと班員構成の方法について、どう思うか。Q 多様な文化と、その選択について、この事例に則して考えてみることに。

4.2.4 合唱コンクールと競争

全生研の手法のひとつとして「班競争」がある。学習を班を基礎単位として行う手法は、多くの教師が採用しているが、全生研はそれを重要な教育方法として位置付けている。もちろん、それは競争をあおってやる気を出させるためではなく、むしろ助け合いの契機として位置付けている。班として勝利するためには、できない生徒がいなくていいことが大切である。そのために「できない」生徒をできる生徒が助け、できるようにさせる手段なのである。その過程で助け合い・協調性を学ぶ。

例年行われている合唱コンクールを、能重氏は英雄をクラスに溶け込ませるためのきっかけとして重視する。

6月度学級目標

合唱コンクールで優勝しよう！ みんなで助けあって学習しよう！ そして次のように書いている。

六月の半ばに、数学のめんどをみてくれていたT先生が産休に入るのを期に、合唱コンクールの練習と並行して、学級の助け合い学習のとりくみを強化する中で、英雄にたいする徹底的な特訓をしよう、ということになった。

自分たちの班だけでは力不足だ、という藤村の意見をいれて、英雄をふくめた低学力の五人にたいして、学力補充のためのプロジェクトチームを編成することにした。成績が中ていで、学習の指導に自信のない学級委員長の南山勉と、英雄の班長の藤村修一は世話役、英語のリーダーが笠原康弘と高村芳雄、数学のリーダーは猪谷和典と学級副委員長の小沢京子、学級のそうそうたるメンバーである。放課後の約一時間、クラブ活動の関係があるので、交替で指導にあたった。

この取り組みは当初は英雄がそれほどまじめに取り組まなかったために、リーダーたちも困惑気味だったが、能重氏の介入でうまく軌道にのる。「リーダーたちがやる気をなくしてしまっては元も子もない。」と書いている。

こうして英雄のやる気が出たときに、合唱コンクールの練習が始まる。英雄のことを考えて選曲した「ジェリコの戦い」を修学旅行に練習用テープをもって行って、バスの中や新幹線の中で歌うということまでやり、朝練を経て優勝する。

能重氏の教育的理念の背景に「人間は、とくに幼少期に、どんな家族や友だち、隣人に囲まれて生活するか、どんな分化を滋養として育つかによって、人格形成に決定的な影響を受ける。」という考えがある。

4.3 全生研の現在の論理

「ブリキの勲章」に見られる典型的な全生研の実践は、現在では大きく変貌したと言われる。それは主に教育の内在的な論理というよりは、社会の変化に影響されたように思われる。ソ連崩壊に伴う社会主義的理論の弱体化、その中で重要な意味をもっていたマカレンコの理論の衰退、そして、新自由主義と言われる政策が強くなって、そこで競争が強調されたことによる「班競争」への再検討などがあったようだ。

従って、現在では班競争は、全生研の文章の中ではほとんど見られない。

全生研のホームページに掲載されている全国大会の基調報告を見てみよう。現在²掲載されている基調提案は97年からのものである。

いずれも最初に「社会情勢」の分析があり、そこでは、新自由主義における「競争」「自己責任」「選択の自由」が批判され、その結果として、子どもの中に競争主義が醸成され、学級崩壊などの問題が生じているとされる。そして、対応として以下のようなことが提案されている。

三．近年の実践が突き出している五つの提案

こうした転換期動向のなかで、私たちの実践のなかにも、新たな創造的息吹をおおいに感じさせるものが続出しています。最近の『生活指導』誌掲載の実践記録、昨年の第三八回大会、ならびに今大会でのレポートは、そうしたものを感じさせてくれるし、またそうしたものになるでしょう。本提案では、そうした新しい実践動向を五つのポイントに絞って検討し、それらが突き出しているものを考えていくことにします。それは、実践方向の確定的な結論を示すというよりも、この提案を受けてさらに豊か

² 2000年3月にこの原稿を書いている。

な実践創造を積み重ね、これから数年のうちに、体系的な実践方向を提示することに結実させようというものです。

提案1 学校の「常識」を<人間的常識>に変える

- 企業社会型学校を問う風穴実践 -

3. いずれも、企業社会型の学校で「常識」となっていたことより、「変なことをいう」と思われた発言の方が<人間的常識>だと気づく、つまり異化のプロセスを起点にして、実践のドラマが生まれているのです。そしてそれは、企業社会型学校の底にある、それ以前からの学校の支配的性格にねざした「常識」を問い、学校を変えていくという意味を持っています。

なおこのように、「常識」と思われていたことに問題を投げかける行動は、教師やリーダーの役割を考える上でも重要であることをおさえておきましょう。提案2 子どもの「居場所」「活動拠点」を育てる

- 多彩な小グループづくり実践 -

4. そこで、小グループの活動を、班・学級・学年の取り組みと交差させて、班・学級・学年の自治に貢献するようにする指導が一つのポイントになります。たとえば、小グループの活動を朝の会や学級総会で報告紹介するだけでも大きな変化が生まれます。また、行事などの学級集団の統一的活動で、班だけでなくグループを位置づけることが、学級の発展を大きく促進させたりします。

提案3 夢と現実が交差する活動・文化を育てる

- 生活と学習の共同化による学校づくり実践 -

2. この学校生活のスリム化に伴って行事をはじめとする諸活動を減らす動きが広く見られます。それに対抗して、行事などを積極的に確保充実していく実践が重要な意味をもちますが、それが年間計画をこなすといった消極的なものであるなら、かえって子どもたちや教師を縛り、多忙化においこみかねません。大切なのは、子どもたちの自治と活動・文化の発展とからみあわせて行事などを設定し、日常生活のストーリーの節目として、ドラマを生むものとして位置づけた実践をつくりだすことです。

5. とところで、近年の活動・文化のなかで注目されるのは、小学校低学年でよくやる「ごっこ遊び」が発展したようなもので、夢と現実を交差させる、「ファンタジア」(庄井良信)のあるものが広がっていることです。それは一人で閉じこもって、バーチャル・リアリティーのなかで他者とかわるのではなく、実在する他者との関係で活動し、イメージ豊かに文化を創造しあう共同創造型のものです。また、それは既製品をなぞるというのではなく、子どもたちが自分たちで創造していけるところにおもしろさがあります。

提案4 参加にもとづく学校づくりを追求する

- 合意形成のくふうと参加拡大の実践 -

6. 参加については、意見表明権などのレベルにとどめないで、子どもたちの発議・提案、それにもとづいた取り組みの構想づくり(原案作成)、さらにそれらをもとにした決定での参加を重視したいものです。また、生徒会、PTA、職員会議などの全校参加型の公的組織を通しての参加だけではなく、任意加入のグループでの参加など、多様なスタイルの参加形態を追求したいものです。

そうした多様な参加や学校協議会の実践のなかで、親・教師・子どもたちが、異なる世界を見て「大きな世界へ」(安島文男)と広がっていけるのです。提案5 社会参加と人生創造を追求する

- トコロテンコースでない進路指導実践 -

6. また進路指導は、職業の問題にかかわるだけでなく、家族、地域などのありようをめぐる生き方の創造にからんでいます。そしてさらに人権・民主主義・平和・環境・「南北問題」といった見地に立って、帝国主義的方向と対抗して、庶民のグローバルな連帯と結びついた生き方創造にもつながっていきます。これらの視野をもった大胆な実践展開を期待したいものです。

98年基調提案では、父母との協同をめざす提案が柱となっている。

三 子ども・親・教師でつくる学級・学校 づくり実践の探求 - 参加と共同を育てる集団づくり・七つの提案

提案1 学級を基礎に親の参加を作り出す

提案2 父母との共同で学級づくりを進める

提案3 父母集団を育て、学校から地域へ広がる実践を作り出す

提案4 子どもの視点で学校を問い直し、子どもの参加と親との共同を育てる

提案5 子ども・親の学校参加で、学校の自治を育てる

提案6 子どもを社会参加に開く自治を育てる

提案7 参加に開かれた学びをつくる

第5章 生活綴り方 共感的人間関係をどう育てるか

5.1 日本で生まれた生活綴り方

生活綴り方は、日本独自の教育方法であると言って良い。これは、戦前の日本の国家主義的な教育に対抗する教師たちが編み出したものであるが、そこに込められた手法、意味は、今日にも引き継がれている。

戦前の教育は、国定教科書を使用したことで分かるように、教育内容が詳細に国家によって定められていた。そして、子どもの状態に合わせて、教師が創造的に、教育内容を編成していくことはできなかった。そこでは、科学的な認識を形成することは困難であった。もともと、中等教育段階、つまり、国民の多くが受ける教育の内容では、「科学的な内容」は、重視されていなかった。歴史が神話から始まったことにそれは象徴されている。そうした中で、子どもに科学的な認識をつけさせようと考えた教師たちの中に、作文教育を利用する人たちがいたのである。作文だけは、国定教科書であらかじめ規定することはできない。そこで、作文を書かせながら、社会や自然を見つめさせたのである。作文は、当時、「綴り方」と呼ばれていたもので、彼らは「綴り方教師」と呼ばれた。

簡単に生活綴り方の歴史を整理しておこう。

教育の中で「言語の教育」は最も基本となるものであり、言語には「聞く・話す・読む・書く」の4つの要素があり、どのような時代にも、学校教育がある限り「書く」教育は最も基本的なものとしてある。しかし、その教育様式は時代の変遷、そして考え方の多様性がある。

明治の初期、「作文」が教育のひとつの対象とされて、以下のように「小学校教則大綱」に規定されていた。

読書及作文ハ普通ノ言語並日常須知ノ文字、文句、文章ノ読ミ方、綴り方及意義ヲ知
ラシメ適当ナル言語及字句ヲ用イテ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ知徳ヲ啓
発スルヲ以テ要旨トス

この時期の「作文」教育は、形式主義とされ、現在の領域でいえば「説明文」を文語体で書けることを目標とした教育であった。1900年（明治33年）の小学校令によって、「作文」は「綴り方」となり、以下のように規定された。

文章ノ綴り方ハ読ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項児童ノ日常見聞セル事項及
処世に必須ナル事項ヲ記述サシメ其行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナラシメンコトヲ要ス

ここで、生活を綴ること、平易な文章で書くことが求められ、形式主義から脱皮することになった。この時期樋口勘次郎は、生徒の自発的活動として書くことを重視し、「自由発表主義の作文教授」を提唱し、後の生活綴り方の考えの土台となるひとつの考えを提示し、実践した。

大正期になると鈴木三重吉や芦田恵之助などの芸術教育運動と近い綴り方運動が起こり、生活を描いた教材が豊富になってきた。また、鈴木三重吉の「赤い鳥」の発展として、北原白秋などの児

童自由詩が生まれ、子どもたちが自由に詩を創作する基盤を形成していったのもこの時期である。そうした基盤の上に、創刊された雑誌への投稿の形で、子どもたちの作文や詩が掲載されていったのである。

生活綴り方の歴史で最も重要な転換点は、昭和の時代である。昭和になると軍国主義が国家を覆うようになり、教育がその先端をいくようになる。大正自由主義の時代にはまだあった自由な教育への許容が、昭和になると不寛容になり、教育はますます国家統制が強くなっていった。そういう中で、1929年（昭和4年）に『綴り方生活』という雑誌が創刊され、『赤い鳥』とは異なる綴り方をめざした活動が始まった。『赤い鳥』が文芸主義であったのに対して、生活に着目し、生活を綴りながら、生活の質を高めることを目標とした「生活指導」的な教育方法をめざした。しかし、これは時流に対する批判的色彩が強かったため、生活綴り方を実践する教師たちが弾圧、逮捕される事態に発展していく。¹このように弾圧されながらも、綴り方教育は全国に広まり、東北地方（北方性教育と言われた）や高知などで戦後に続く実践が行われていた。

戦後、日本の教育は占領軍による大きな改革が行われた。教育内容面では、アメリカ流の経験主義が大々的に導入され、それを十分に消化しきれない中で「学力低下」の批判が起きていくが、綴り方教育の復興は、そうした批判のひとつとして影響力をもった。そのきっかけとなったのが、山形の無着成恭の実践の集大成ともいえる『山びこ学校』であった。そして戦前弾圧され、学校を追われた綴り方教師たちが現場に復帰し、再び生活綴り方を学校の現場にとりいれはじめ、日本作文の会という組織が結成され、今日に至っている。

戦前から戦後にかけての生活綴り方運動の中心人物の一人であった国分一太郎は、戦前の運動の意義と特徴を次のようにまとめている。

- (1) すべて、天皇制教育・天下り教育・軍国主義的な国家主義の教育に対する反抗として、子どもの人間性の解放、個性の伸長をめざして行われたこと
- (2) 形式化した唯言語主義に反対し、コトバと生活体験とを結合・密着させるものとして行われたこと
- (3) 地方農村や年の労働者街などにある公立小学校の教師たちの自発的意志によって行われたこと
- (4) 各地に点在するまじめな教師たちのグループ活動およびそのグループ相互の連絡によって行われたこと
- (5) 外国から移入した教育学説などによらぬ日本独自の考え方・実践を中心にして運動が進められたこと

5.2 生活綴り方の基本

主に戦前の流れを見たが、100年近い生活綴り方の歴史の中で、いくつかの論点があった。第一に、作文を文芸的な要素で見ると、あるいは生活や社会を把握する方法としてみるかという点である。これは現在の国語教育政策における作文観と生活綴り方の作文観の相違に類似している。磨かれた文章表現を目標とし、そうした文章を書けるようにすることを目標とした文学の専門家たちに対して、生活指導的観点を重視した「綴り方生活」を中心とした実践家たちは、科学に基づいた教育が軽視される中で、綴り方を手段として、生活や社会を見つめ、生活を建て直すことを目指していた。現在でも、生活綴り方教師として活動している人たちは、生活指導上の力量を高く評価されている人が多い。

¹国分一太郎編『石をもて追われるごとく』1956年、英宝社にそうした事例が集められている。綴り方教師ではないが、ここには斉藤喜博も描かれている。壺井栄『二十四の瞳』にも綴り方教師が逮捕される場面がある。

第二に課題を教師が生徒に与えて作文を書かせるのか、あるいは自由に書かせるのかという論点である。かつて大きな論争となったが、どちらか一方に限定する必要はないのであろう。ただ、重要なことは、生徒自身が「書きたい」という意欲をもち、考え、調べて書く行為を、自発的に行うようなあり方を作り出していくことが重要であるという認識は、生活綴り方運動の中で確認されているようだ。

さて、生活綴り方実践は、だいたいにおいて、次のような具体的取り組みを行う。

日常的に生徒に、生活の中で起きたことを綴らせる。もっとも日常的な取り組みとしては、日記であろう。日記帳を一人一人作らせ、毎日書かせ、提出させる。教師は、一人一人の文章に、「赤ペン」をいれる。また、ときどき、テーマを決めて書かせる。日記やテーマ作文の中から、ぜひみんなに読ませたいと思う文章を、印刷して配布する。親にも見せるように指導する。そして、更にその中から、いくつか選んでみんなの前で朗読させる。感想を出し合い、そこで何か作者が問題を抱えていたら、それについても話し合う。話し合いをもとに、生徒が話し合われた作文に対して感想文を書く。そのうちいくつかを、また印刷する。

こうした取り組みは、非常に多くの労力を必要とするものである。後で紹介する津田実践を見れば、その費やされたエネルギーの大きさに、驚 64bitOS くだらう。

では、こうした取り組みの意味するものは何だろうか。

文章を書くという行為は、一方で、「認識」「思考」という行為でもある。膨大な著作を残した心理学者のピアジェは、「書きながら考えた」という。毎日、日記を書くことは、日々の生活を見つめなおすことである。そして、それを他人に見せることは、コミュニケーションを成立させることでもある。毎日、教師が全員の日記を読み、赤ペンを入れることで、教師と生徒がコミュニケーションを、日常的に成立させている。文章によるコミュニケーションは、時間がかかるのであるが、問題によって、この時間経過がプラスに作用するのである。いじめやけんかなどで、子どもが悩んでいる場合、感情的、直接的なやりとりは、更に問題をこじらせることが多い。しかし、作文に書き、それを全員で検討するときには、冷静に事態を見つめられるものであろう。そうして、加害者的な生徒も、反省することが多いし、また、悩みに対する励ましなども表現しやすくなる。ある作文が教室での検討を経て、「返事」があれば、当人が自分の問題を見つめなおし、励まされるし、その経過で問題が解決することも多いのである。

5.3 5組の旗の実践

5.3.1 さとし

津田八州男氏(以下敬称略)は、全校生徒40名余の小規模校から、1981年に、1700名、学級数39のマンモス校に転勤になり、かつ、初めて1年生を受け持った。『5組の旗』は(駒草出版)その学年を一時期を除いて、ずっと持ち上がりで受け持ったときの記録である。

津田の実践の基本に流れのは、「温かさ」であろう。

津田は、席につかせるとき、物を用意させるときに、「用意、ドン」と掛け声をかけるのだが、最初は、「用意、はじめ」だったという。しかし、「肇」という生徒が、それ抗議(?)をしたために、このように変えたのだった。



そうした具体的事例を、次の津田実践でみてみよう。

しげるは、口の病気ではっきりことばを言えない生徒である。入学式のために、名前を呼ばれても、返事をしなかった。そして、のぶゆきが、しげるのことを次のように作文の書いた。

せんせいあの
しげるくんが
のぶゆき
といいました。
ほめさんさ
ふじわりののぶ



津田は、この作品を印刷し、コメントをつけた。

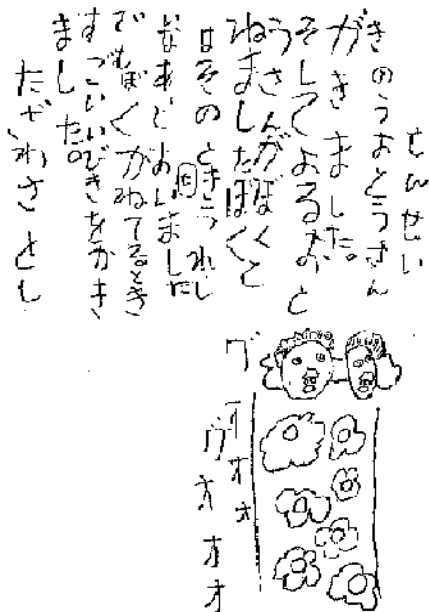
かみなりの ことをかいた こも
あそびのことを かいた こも
とっても じょうず。
せんせいが、 びっくりしたの
のぶゆきくんの かいたの
しげるくんが、
「のぶゆき」
といった ことを
こんなに よるこんだ。
せんせいは
のぶゆきくんの この きもち
とっても うれしい。

のぶゆきくんに はくしゅ
 こくご よめたよ
 としらせに きた ひとにも
 みんなに はくしゅ

次に、たざわさとしという生徒を少し追ってみよう。

さとしは、体は大きいが、いたずらで、津田の前ではおとなしいが、かげでは、女の子に暴力を振るう様な面があったという。あまり自己の感情をださないタイプの生徒として、津田には写っていた。

毎日書いてくる日記は、多くが遊びのことであったが、決まって週一回は、父親のことを書いてくる。例えば、次のような具合である。



そして、津田の体の心配をする母親からの手紙、親が教師に出す、ごく普通の手紙をもらって、しばらくしてから、次のような手紙が届く。

限られた日々を生きて

変わった書き出しでさぞびっくりなさった事でしょう。私は、去る八年前、後一年という死の宣告を受けて、今なお闘病生活を続けているガン患者です。

病巣は耳下線（線か）より両肺に転移、上顎や首すじは上頭部まで広がり、時には激痛に、時にはセキの発作で咯血し、入退院のくり返し、日常生活でも一日の大半は布団の中で過ごしてしまいます。

家事も体力的に不能、歩いてわずか五、六分の保育園の送り迎えだけが精いっぱい、買い物も選択も聡に手伝ってもらっている毎日です。

私は今まで子供たちを心の支えにどんなに苦しい時でも必死に生きて参りました。いいえ、この子供たちがいてくれたからこそ、今日の私があるのかもしれませんが。いずれ、この私にも死がやってくるでしょう。（中略）母親として、子供たちにしつけておかなければならない事、たくさんありますね。時間がなすすぎます。

少しでも人間らしく、分別のある子供に。早急に性格ができてしまうものではない事も百も知った上で、今の私には、自分で自分の体が自由にならないもどかしさとあせりの中で、子供たちを自分の作った型の中にはめこんでしまおうとしているのかも知れません。もっとも心に余裕を持って育ててやりたいのに。そう思いながらも口から出ることは鬼そのものなのでしょうね。悲しい事です。

子供が大変お世話になっています。

この便りを書きかけたまま、病いになおれてしまい早三週間、この後にいろいろ書きたいことがたくさんあったのですが、今はその余裕もなく、聡の事、生活状態も知らず、もしや先生にごめいわくかけているのではと案じるのみです。

電話すれば一番良いのですが、トイレまで歩くのがやっとの有り様では、それもかなわず、お忙しいのは十分承知の上で聡の学校での様子、お知らせできれば幸いです。土、日曜日に主人に連れられて病院へくるのですが、その時、どろんこや学習の様子など、紙を持ってきて見せてくれています。夏休みには、脇野沢の主人の元へ預けるつもりでおりますが、15日の参観日には、主人に出席してもらった方がよいのでしょうか。

すみません。頭が重く痛んでこれ以上書けません。乱筆お許しのほどを、お手紙でけっこうですので、ぜひお願いいたします。健康は宝です。お体大切に。

津田は、3日間一行も書けないほどのショックを受けたが、その後、聡に毎日語りかけ、母親のことを話していく内に、聡も母親のことを作文に書くようになった。

一端退院したあと、また緊急に入院したときの作文である。

<p>かなしい</p> <p>きょうのあさおきたら おかあさんがいなかった。 ばっちゃんにきいたら、 「よなかにぐあいがわるくて、 にゅういんした。」 といたた。 ぼくは小さくなきました。</p>	<p>たざわ さとし</p>
--	----------------

そして、10月になり、次のような作文を書いた。

<p>おみやへいった</p> <p>きょう14まい3じゅうまるをもらいました。ぼくは、うれしかったです。かえりに、げんかんで、あかとんぼのつよしくんに、 「うらやましい。」 ときいたら、やっぱり、 「うらやましい。」 といいました。 かえったら、じかんわりをそろえました。うちには、ばっちゃんがいました。ばっちゃんは、ねていました。ぼくがおこしたら、ばっちゃんがおきました。ばっちゃんは、 「おやみへいくか。」 といいました。ぼくは、</p>	<p>たざわ さとし</p>
---	----------------

「うん。」

といていきました。

なだやで、おかしをかっていきました。

おみやにつきました。まず、おさけをあげて、おかしをあげました。のこったおさけを、かみさまをまもる犬に、はんぶんずつあげました。

ぼくは、大きなかねのついたローブをうごかしました。

「カランカラン」

と、2かいなりました。ぼくは、たって、

「パンパン」

と、手をたたてました。

ぼくは、

「おかあさんが、はやくなおるように、ぼくのにつきをみれるように、もんだいをだしてくれるように、おかあさんを、びょうきからたすけてください。かみさま。」

といのりしました。

かえりにも、ぐっと目をつぶっておいのりしました。

ぼくのおかあさんは、しみんびょういんで、あさひるばんと、一じかんずつてんきをしています。

うちについたら、ぼっちゃんは、三ないほいくえんに、いもうとのしおこと、いとこのけいこをむかえにいきました。

ぼくはいえのなかにいました。ぼくは、そとをみていました。

津田は、さとしの父親のことを生徒たちに説明し、生徒たちも、さとしについての作文をたくさん書いている。

聡は、転校していく。そして、3年生になったある日、安保泰仁が偶然スーパーで聡に会い、作文に書いた。

かわいそうだ

三年・安保泰仁

お母さんと、グリーンマートに、おかしややさいを買いに行きました。グリーンマートに入ろうとしたら、さとしくんが、さとしくんのいとこと、手をつないで走ってきました。ぼくは、

「あっ、さとし。」

と声をかけました。けれど、聞こなくて、さとしくんといとこと、またいっしょに入ってしまった。

見ていたら、おかしをうっているところへ行ったので、ぼくもお母さんに、

「さとしよびに行ってくる。」

といて、急いでさとしくんのあとをついて行きました。急に、さとしくんがとまって、いとこに

「何買うの。早くしなさい。」

といていました。ぼくが、

「おい、さとし。」

と、かたをたたいたら、さとしくんが、ぼくを見て、

「おう、やすか、ひさしぶりだな。」

といいました。さとしくんは、またいここに、

「何買うの。早くしよう。」

といていました。いとこが、何を買うかきまったら、さとしくんが、

「んだ。やす仁、わ、新しいマクロスのおもちゃ買ったんだ。あそぼう。」

といいました。

ぼくは、「わもつかっていい。」

ときいたら、

「うん、いいよ。」

といたたので、あそぶことにしました。

さとしくんといとこがあめを買って、お金をはらっていたら、ぼくのお母さんが、さとしくんに、

「せんこうあげていい。今まで、さとしくんの家わかんなかったから、せんこうあげに行けなかった。」

といいました。さとしくんは、

「うん。べつにいいよ。」

と、いばった声でいいました。

グリーンマートで、おかしを買ってから、さとしくんの家に行きました。この前、お父さんが、ずっと前のさとしくんの家のおよこのところに、新しい家があったので、その家が聞いたら、その家がさとしくんのうちだと教えたから、ぼくは、さとしくんの家をおぼえていました。ぼくとお母さんは、おかしとかもったまんま、さとしくんの家に行きました。まっ白で、きれいで、りっぱな家でした。げんかんの戸をあけました。

「ごめん下さい。」

といて、さっそく中に入りました。

「はい。はい。」

さとしくんのおばあさんが出てきました。しらががあって、さとしくんとにいていて、体が前にたおれそうになっていました。お母さんが、

「さとしくんの友だちですけど、せんこうあげていいですか。」

といいました。

「どうぞ。さあ、入って下さい。」

と、おばあさんが、よろこんだようにいいました。

げんかんを右に行ったところが、ぶつだんをおいてあるへやでした。まん中に、さとしくんのお母さんの写しんがおいてありました。さとしくんのお母さんの写しんは、うしろのかみが長くて、せが大きい人でした。さとしくんのお母さんは、耳のガンでにゅういんして、ことしの五月に死んでしまいました。お母さんが、マッチで火をつけて、マッチをろうそくにつけました。ろうそくが、「ポッ」ともえました。ろうそくで、せんこうにちょっと火をつけました。せんこうをふって火をけしました。これを、土みたいなさなみみたいなところにさしました。ぼくもいっしょにせんこうをさしました。お母さんが、手を合わせて、目をつぶっておがみしました。ぼくは、さとしくんがあそんでいるげんかんの左にいて、マクロスというので、さとしくんとあそびました。あそんでいたら、お母さんが、

「泰仁、おがみなさい。」

と、大きい声でいいました。

「うーん。」

といて走って、ぶつだんがあるへやに行きました。木のぼうで、かねを「カーン」とならしておがみました。

さとしくんは、一年生のとき、ほくと同じ学級でした。作文がよくできて、詩もよくできて、頭がよくて、せが大きくて、足がのろい人です。そして、えが下手で、あそび人がよしのりくんとか、ぼくしか、あまりいないで、お母さんは、かんていをして、入いんをしていました。。一年生のときに、「おみやげ」という作文を書いて、それで、お母さんが早くなおるようにおがんだことをかきました。とてもいい作文でした。そして、一年生がおわって、お父さんのところですから、わきのさわに、てん校していきました。さとしくんは、ときどき、ぼくの家、あそびにきていました。

おがんでから、ぼくはまた、あそびに行きました。ぼくは、さとしくんに、
「さあ、あそぼう。」

といいました。さとしくんは、

「うん、あそぼう。」といいました。おもちゃをもって、ぼくの家に行きました。そこもいっしょについてきました。ぼくの家に行くとき、さとしくんのお母さんのことを話していきました。

あまないしょう店のところまできたら、ぼくのお母さんが、

「さとしくんとか、ジュースのむ。」

とききました。さとしくんが、

「いらない。」

といいました。いとこも、

「いらない。」

といいました。ぼくだけ、

「いる。早くちょうだい。」

と、お母さんにねだりました。

「さとしくんのまないなら、泰仁も、グリーンマートで買ったおかし、家で食べなさい。」

といいました。おいしいけど、そうしました。さとしくんは、お母さんが死んでしまっていないけど、ジュースをえんりよして、やっぱりえらいなあと思いました。家に行ってあそんでいました。

あっという間に、六時になってしまいました。さとしくんが、らんぼうというマンガをだして、

「これ、かりていい。」

とききました。さとしくんだから、

「うん、いいよ。」

といいました。

「バイバイ。」

といて、帰るところをお父さんが、

「ちょっとまって。車でのせていくから。」

といいました。さとしくんは、

「どうも。」

と、ちゃんといいました。

さとしくんの家につれていきました。

「じゃあ、本当にバイバイ。」

といて、バイバイしました。さとしくんが家に入るまでバイバイをしていました。ぼくは、ちゃんとお母さんがいるけど、さとしくんはもういないので、ずいぶんかわいそうだなあと思いました。家に帰るとき、お父さんが、

「さとし、かわいそうだね。」

といいました。

聡は、4年生になったときに、津田学級に戻ってくる。

さっそく、作文が書かれている。

さとし君 大邑 祐加

きょう、てんこう生がきました。一人は、おざきしんいちろう君がきました。二人目は、さざわさとし君です。

わたしはその時、さとし君のとなりのせきでした。おわかれの日に、わたしはなきました。そのさとしくんがきたからびっくりしました。さとし君は、「まえ、津田先生の組だった」といって、5組にきたんだね。

さとし君を知っているのは、わたし、牧子、泰仁、有一郎、まゆみ、茂、そして先生です。みんなうれしかったでしょうね。わたしはすごうれしかった。一番うれしいのは、先生かもしれない。

このように、歓迎された聡だが、津田の目から見ると、かつての生き生きとした感性は、あまり感じられなかった。津田は、「一年生の聡がそのまま順調に育っていくという保障は何もなかったし、書くということからはなれていると、どうしても、ものごとのとらえ方も甘くなってくるものなのだ。」と評価している。そのように評価された聡の文章は、以下のようなものだった。

どきどきした

田沢 聡

しぎょうしきのとき、

とてもどきどきした。

どきどきして足がふるえた。

まわりを見たら、ともだちがいた。

左足に力をいれたら、

ほねが、こきっとなった。

先生にきこえなかったか

しんぱいでしんぱいでどきどきした。

しかし、聡は、津田学級の中で、かつての姿を取り戻し、後述する「問題児(?)」文にあてた文章を書いている。

丈君がんばれ

田沢 聡

ぼくも丈君みたいにお母さんがいない。お父さんは一週間に一度しかかえってこない。ばっちゃんにめんどろみてもらう。だけど、お母さんがしんでから一人ぼっちになった気がする。ぼくも丈君みたいにさみしい。友だちは遠い家にいる。丈君とそっくり。いもうとはいるけど、あれは女。あそび方がちがう。家に帰ると、ちょっとしたことでおこられるからいやだし、家にいても一人でいることが多い。ほんとうにつまらない。

つらくてもがんばっているんだから、いっしょにがんばろう。つらくてもがんばろう。「5くみのはた」にあったみたいに、友だちつくれれば本当にさみしくないよ。だからひねくれないでね。

丈君もがんばっているんだから、ぼくもがんばろう。弱音をはかずにね。たった一人でも先生にとくべつきよかもらって、しげ子の家なんかにいけばいい。だから、5くみのはたにあったみたいに、「友だちつくればさみしくないよ」というのとおなじで、友だちつくろうよ。だけど、れんらくしてね。

ぼくもつらいけど、丈君もつらいんだね。ぼく、おうえんするからね。フレー、フレー、丈君。丈君、がんばれ。

学校教育において、子どもたちの生活問題を直接解決できるわけではない。とくに、聡が直面した母の死は、決して解決できない問題である。

また、家庭的な問題なども、解決できる領域は限られている。

もっとも、制度的なありかたによって、困難度も変わってくる。例えば、ノート等の勉強の用具を、家庭がきちんとそろえてくれないとき、ヨーロッパのように、学用品や教科書等、学校の学習に使用するものは、すべて公費で用意することになっていれば、そうした家庭の問題で、子どもがこまることはなくなる。このような事情も、考慮すべきであろう。

次に登場する丈の場合、給食費を納めないために、丈自身が、給食のお代わりを遠慮する。しかし、給食費を払えない者に対しては、教育補助・扶助の制度があり、それを活用することによって、解決できるのであるが、そうしたことも、学校や教師が取り組むかどうかにかかっている。

5.3.2 丈

2年生になって、木立丈が転入してきた。今後さまざまな波紋をなげかける「問題児」であり、彼の指導が、津田の中心課題のひとつとなっていく。そして、津田実践が真に試されることにもなった。

丈はちょっとしたことで怒り、すぐにけんかをした。母親がおらず、父親とふたり暮らしだが、父親は長距離トラックの運転手であったために、仲間のアパートに同居させてもらい、帰れないこともしばしばあった。従って、帰っても誰もいなかったり、いても他人という家庭環境で育っていたのである。

「昨日雨が降ったので。そとであそべなかったからなかでしかあそべなかったでもおうちにおもちゃがないのでつまらなかった。」という日記を書いたが、ここから、丈の「けんか」の意味を津田は考えめぐらせる。つまり、けんかこそが、丈にとっては、遊びそのものなのだった。

津田は、丈を学級の柱にすることを決心する。文具をそろえ、ふれあいを多くしたが、落ち着きがなく、いたずらばかりする丈を子どもたちは遠ざけてしまった。

ある日、丈は、非常に落ち着きが無く、先生にも反動的な態度をとっていたが、次のような作文を書いた。

おとうさんがけがをした

二年・木立 丈

おとうさんが、だれか知らない人に、はらと頭をほうちょうで切られました。

そのときは夜でした。そのとき、ぼくはどっきりとしました。なんでかという。パパがまた二かしょきずをつけたから、ぼくはいっぱいきずがついてほしくないとおもいました。でも、ついちゃっただからしかたがないとおもいました。でも、かわいそうだなとおもいました。

それは、あさにぼくがきいたのです。それであさごはんをたべて少したてから学校にいきました。それでぼくはこうおもいました。べんきょうちゃんとやれば、おとうさ

んは、きっと元気になるだろうとおもいました。それで、べんきょうちゃんとやってかえりのあいさつをやってかえりました。

ぼくは、だいじょうぶかなと心の中でいいました。それで、ひとみのママが、

「びょういんにいくか。」

といたから、ぼくは、

「いく。」

といいました。

びょういんをまちがえてちがうびょういんえきました。それでまた、ぼくのババのびょういんにつきました。ぼくは、どんなかおかなとおもいました。それでぼくは、

「ここだ。」

と、しずかなこえでいいました。そとはいつてきました。そしたら、どんなかおにもなっていないから、ぼくはあんしんしました。おとうさんが、

「わりぼしもてきてくれ。」

といいました。か

えりにうちではごはんをたいてねかたから、どかのみせやでよるごはんをたべました。たべたあと百円をもらいました。

「これでジュースかえ。」

といいました。かいました。それでかえりました。

かえってジュースをのみました。

「ジュースをのんだらねろ。」

といいました。だからジュースをのんでねました。

すぐねられなから、こくごのきょうかしょをよんでねました。よんでいるうちにねむってしまったので、ぼくはなんでねたかという、おとうさんのゆめをみたからです。ぼくは、おとうさんがたいんしたから、ぼくはよるこんだら、それに、ゆうえんちのゆめもみしました。

そして、あさになったら、ぼくはねぼうをしまえよりおそく学校にきました。そして、二、三、四めといくと、もうかえりのかいになってきます。

ぼくは一じかんめもがんばって、ぼくは、二じかんめにおこられて、ぼくは、なんでわるいこになたんだらと心の中でいいました。

「かえりのうたです。」

ときこえたので、ぼくは、かえりのえをうたって、かえりのあいさつおしてかえりました。

それで、ぼくはうちにつきました。そしたら、

「きょうもびょういんえいく。」

といたから、ぼくはまた

「いく。」

といいました。

それで車にのっていきました。そして、ぼくはどきどきしました。また、へんなかおになっていないかどきどきしました。そしたら、おんなじかおでよかったとおもいました。またおなじことをいっておかしいとおもいました。でもいいやとおもいました。

またごはんをたいてなかったから、またまたみせやで食べました。またジュースをかってくれました。そして、こんど、車の中で、ジュースをのみました。こんどこぼし

たのでぼくはおこられました。

そして、ぼくはなきながらねました。

津田は、「こういう丈の揺れ動く心も知らず、勉強の態度が悪いと叱ったのだが、そういう自分がたまらなく恥ずかしく思えたのだった。私の不用意なことばが、どれだけ丈の胸につきささったことだろう。単なるわがままと解釈した私のことばや行動に対して、何ら反論することができず、反抗的な態度でしか示すことのできなかつた丈の心ほ、にえくりかえるほどではなかつたのだろうか。」と反省している。

そして、丈にあてた返事。

じょうくんへ

じょうくん、よく書いてくれたね。先生は、うれしくてたまりませんでした。じょうくんの書いた作文を、何でも何でもよみました。よめばよむほど、おとうさんのことをしんばいするじょうくんの気持ちがわかって、なみだがでできました。(べんきょうちゃんとやれば、きっと元気になるだろう)とおもってがんばったじょうくんの気もち、ふだんのじょうくんからはわからないですね。

そういうじょうくんの気もちをきちんとしらないで、おこってしまった先生は、わるい先生ですね。

書くということは、ほんとうに大切です。じょうくんの気もちが、はっきりわかつたもの。

今までのじょうくんとちがった、とてもいいところをみつけることができたもの。

じょうくんは、すぐたいたりけたりする子だったね。みんなとことばが同じでなかつたから、自分の気もちをうまくつたえることができなかつたんだね。先生は、そのことわかつていたんだよ。でも、だんだんけんかしなくなつたね。ゆうかさんをいじめていたのに、たん生日のプレゼントをやるようになったね。少しずつおりこうさんになっていくね。

だけど、まだまだよ。すぐふくれるくせはなあっていないよ。もっともつとがんばつてね。じょうくんだったらできるね。だつておかあさんがいなくて、おとうさんが入っているのに、さびしいのをがまんしているんだものね。できるね。

これに対して、ある母親から、「きのうの勉強をみて、涙が出てきました。子どもから聞いていましたが、丈くんの気持ちも知らないで勝手に丈くんを解釈していた自分が恥ずかしくなりました。きのうは、私たち大人にも欠けている大切なことを教えられました。」という手紙が届き、また、「じょうくんは、おとうさんやおかあさんとくらさない。ただじょうくんは、おとうさん、おかあさんのことを大切にしているとおもいます。じょうくんは、だれもいなくて、ひとりぼっちになるときにがあるとおもいます。そんなとき、「あそぼう」といって、かなしいことをとおりぬけるじょうくんにしてあげればいいとおもいます。じょうくんは、すぐけんかをするくせもなあってきたのです。」という生徒、父親のいない順一が、「きょう、学校のかえり、じょうくんとかえつた。……ぼくのおかあさんは、じょうくんのさくぶんをよんで、ないたとききました。ぼくはじょうくんのきもちわかるなあ。」と書いた。

こうして、丈を避けていたクラスの子もたちも、丈に接するようになっていった。

津田は、その事態の変化を次のようにまとめている。

「子どもたちは、人間を見つめる目が少しずつかわっていくように思えた。これは、子どもたちだけの力ではなく、文集・通信を通して、親が心を動かし、子どもたちによびかけていることでもあった。

家で満足に食べていない、給食費を払っていないので、給食を遠慮がちに食べる、鉛筆をもっていないので、宿題ができないなど、作文を通して知ると、いろいろな援助を生徒がするだけではなく、親たちの理解も深化していく。

2学期の最後の参観日の後の話し合いでの発言。

・丈君は、私が考えていたような子とちがって、とても明るくて活発なのですね。最近、うちによく遊びにくるのですが、きちんとあいさつはするし、遊びも考えて、なかなかおもしろい子です。

・うちの子は、丈くんに比べると、あまえっ子でだめです。だった一人でも、がまんしているじょうくんのことを、子どもに話して聞かせているのです。

・丈くんが遊びにきては困るという親がいるようです。5組の親ではないようですが、わたしたちのように、丈くんの置かれた立場がわからないから、そういえるのですね。

そして、丈は3学期にクラスの副委員長になり、クラスをまとめる役目も果たす。

しかし、丈の住むアパートが火事になり、結局転校していく。

その間に書かれた生徒たちの作文も、親身になって丈のことを心配している。

ところが、丈は、津田学級から離れている間に、すさんだ生活の影響を受けてしまっていた。結局、また、4年生になって戻ってくるのであるが、その間のやりとりは、かなり歴大な作文があるので、丈が自分を振り返った詩で見ておくことにする。

めんどろをみもらった

木立 丈

もうちょっとで5年生になってしまう。

みんなともおわかれ。

先生は、2年生から4年生まで、

ぼくのことをめんどろみしてくれたな。

二年生の時、ぼくは転校してきた。

先生のおかげで少しはがまんでできるようになった。

勉強がわからないとしせいがくずれてしまうけど、

もう一度先生は教えてくれた。

そんな先生がすぎだった。

先生は、ぼくをたたいたりして

ちょっとこわかった。

ぼくがいじをはると、

先生がこわい顔をした。

手がとんできたと思ったら

とめて手をひっこめる。

心がほっとするけど、

そういう時、先生がにくくなった。

たまにおこられると、

あんな先生死んでまれと思った。

でも、ぼくは先生がすぎだった。

ぼくが学えんやラサルホームに入ったりしたときは、

友だちに、

「水持ってこい。」

とかいっていた。

今そんなことをしたら学級会をやってとっちめられてしまう。

三年生のしぎょう式、
ぼくは先生いっちゃんのかなと思っていた。
先生は三年五組だった。
知子さんや麻紀さんは、
とびはねてよろこんでいた。
ぼくもよかったと思った。
大土くんが、
「丈、うれしくないの。」
といった。
そりゃ、うれしかった。
むねがいっぱいでもこたえられなかった。
教室に帰った。
知さんが、
「麻紀よかったね。また先生といっしょだよ。」
といていた。
ぼくも教室にきたら、
「やった、やった。」
といった。
にこにこわらいながら帰った。
次の日から、三年生だと思って、
びしっとして学校にいった。
先生はいちだんとしらががふえたようだ。
お話の時、
「また会えたね。」
にこにこわらっていった。
三年生になってからも
ぼくだけ問題をおこした。
ぼくは下を向いていた。
三年生の二学期、油川にいった。
そうきまったとき、家でおもいっきり泣いた。
ぼくはみんなと別れてしまった。
油川では、友だちがいなかった。
なってくれそうもない人たちだった。
心ぼそかった。
歩いて誠子の家にいった。
そのたびに、
お父さんにおこられた。
曲川の家はすごくきたなかった。
おばあちゃんもきた。
お父さんは毎日のようにポーカーを仲間の人とやっていた。
ぼくは転校したかった。

新城にきたけれど、学校はちがわない。

ぼくは、お父さんが、こわかった。
悪いことばかりした。
たまに家に帰らなかつたりした。
家に帰らないとき、
先生はよくぼくをみてくれた。
先生にらんぼうもした。
先生は、遠いところからでもきてくれた。
ぼくのたんになの先生でなかったのに、

それでもめんどろみてくれた。
二学期、転校のてつづきをとった。
やったという気もちだった。
また新城小にもどってきた。
勉強もすごくがんばった。

けんかもよくした。
勉強をしていると、
ぼくは、先生になろうと思う。
図工のときは、大工がいいかな、
えかきがいいかなと思う。
しょうらいのことがうかんでくる。

五年生になりたくない。
みんなとわかれるからだ。
いつも同じ日になればな。
どうして楽しい時は、
時間がはやいのだろう。
時間よとまれ。
家に帰って時計をおそくした。
時間をもどればと
ばかなことをやった。
時間はぜったいとまらない。
津田先生とも別れるかもしれない。
だんだん一人ぼっちになる。

Q 津田実践について、どう思うか。

5.4 近年の生活綴り方教育の困難さ

現在に至る生活綴り方実践が戦前に始まったとき、それは軍国主義的な教育への抵抗であったから、必然的に困難な道であったが、民主主義社会になった今、また別の困難に遭遇しているように思われる。それは、社会そのものの性質から来るとともに、「作文」の「教育」における位置が十分なコンセンサスが得られていないためであるかも知れない。

戦後復興した生活綴り方運動においても、1960年前後に日本作文の会の内部で論争が行われた。ある意味でそれは『赤い鳥』と『綴り生活』との間の考え方の相違にも似たものがあった。作文教育は教育全体の「認識」や「主体的姿勢」を形成するものなのか、あるいは言語表現の手段であるのか、問題を単純化すればそういうことになるだろう。

生活綴り方実践を行っている教師たちの主流は、『綴り生活』の継承であり、「生活の変革」をめざすものであるが、文部科学省の国語教育における作文指導は、ますます「表現手段」としての技巧の上達をめざすものになっている。「書く」という行為の主体的性質は重視されていない。

他方、数年間この綴り方についての授業をやってみて、綴り方教育は困難になっているという実感をもっている。綴り方教育そのものの優れた点を多くの学生が認めるが、津田実践のビデオをみて、多くの学生はむしろ反感をもつ。綴り方教師たちの中でもかなり批判が多いビデオであるということを聞いているが、それにしてもその批判の強さに驚く。もちろん、その見方は表面的であるという指摘も可能だが、やはり学生の批判には否定しがたい点がある。ビデオ撮りのために生徒の表情が固かったりすることが、ビデオを見た評価に影響を与えているとしても、より基本的な問題は、教師が生徒のプライバシーに入り込んだ授業をしていることに起因しているように思われる。確かに綴り方実践はプライバシーに入り込む。しかし、プライバシーというのは、基本的には「外」に対する防御であって、教師の生徒の集団が「内」の存在して合意されていれば、それはプライバシーではなくなる。これまでの優れた実践は、そこまで教師と生徒の「共感」が形成されているという実績を土台にして成立している。しかし、ほとんどの教室では、教師と生徒は「内」を感覚的に共有する存在ではなく、教師はむしろ「外」の存在として意識されるのであろう。そのとき、教師が生徒のプライバシーに入り込むことは、個人的な生活への侵害と受け取られてしまう。

津田実践への批判意識は、そうした個人生活への侵害が教室でなされていることへの怒りなのであるが、津田教室では実際には「内」意識が形成されているから、決して「侵害」と意識されているわけではない。「内」意識の共有そのものを否定する考えもあるだろうし、それを肯定する考えもあるだろう。もし、それを肯定する立場からみると、綴り方実践が成立することは教育実践の大きな目標となるし、またその手段ともなる。しかし、それを否定する立場からすると、逆に、作文教育とは、客観的な表現技術として成立することになるだろう。このような観点からも、綴り方実践の方法は吟味される必要がある。

第6章 歴史教育と主体性の育成

6.1 歴史を学ぶことによって何を獲得するのか

6.1.1 争点になる歴史教育

歴史教育は、戦後日本の教育の中で、大きな社会的争点になってきた。その代表的な事例が「教科書訴訟」である。教科書訴訟を提起した家永三郎氏の訴訟は、現在では終了しているが、異なる人が同様の訴訟を引継ぐ形で提訴しており、基本的には、現在でも教科書訴訟は行われている。

教科書をめぐる問題は、教科書の内容の問題でもあり、また、作成方式の問題でもある。しかし、これらの問題は、現在では、「自由主義史観」をめぐる議論として、大きな論点になっている。

非常に興味深いことに、歴史観自体は、まったく正反対である家永氏と藤岡氏の「教科書作成」や「検定」に対する意見は、同じなのである。そして、対立の中心は、歴史そのものをどう捉えるかという点と、それをどのように生徒に教えていくのか、という点に移っている。

戦前においても歴史教育は、何度も「事件」になっている。

津田左右吉は優れた古事記・日本書記の成立過程等の実証研究その他に対して、蓑田胸喜などが攻撃を加え、東大（講師として東洋政治思想史研究講座の初代講義を行なった）での講義に大学して押しかけ、悪意の質問を数時間に渡って次々と投げつけるという嫌がらせを行い、その後早大が辞職を迫り、研究成果に対して刑事訴追がなされるなどの事件を「津田事件」という。この事件は、歴史および歴史教育を巡る戦前の日本の軍国主義教育の「行き着く所」という性質をもった事件であった。

戦前の歴史教育で最も大きな事件は「南北朝正閏問題」であろう。室町時代の当初天皇が並立する形になった時代があったが、この問題が起きるまで、北朝を正統とする認識が一般的であった。その後明治になって並立説が起き、文部省の国定教科書もその立場で書かれていた。北朝は足利幕府の立場であり、武士政権であった徳川時代もそれが引き継がれていたわけであるが、天皇の復権の時代になって南朝（後醍醐天皇を重視する。）の立場を明治政府は強化したわけである。そして、1910年に「大逆事件」が起きて、南朝の立場の人たちが国体主義の立場から攻勢を強め、ついに北朝を歴史教科書から抹殺した。いわゆる「皇国史観」の歴史教育であった。

なぜ歴史教育は大きな論争、極端には「事件」になるのだろうか。それは、歴史教育が国民の道徳や愛国心などの涵養に大きく影響するからである。歴史教育を「愛国的」立場ではなく、まったく「科学的」な立場で行っている国は、ほとんどないだろう。世界の歴史教科書を翻訳したシリーズがいくつかあるが、それで見ると外国の歴史教育は、ほぼ例外なく、自国の誇るべき歴史を称賛し、恥ずべき歴史を隠すか小さく扱うのが大方といえよう。

このように歴史教育は、深く道徳・生活姿勢の形成に結びついており、だからこそこの「臨床教育学」で扱う意味がある。

では、歴史教育はそうした道徳教育の一部分のような扱いでよいのだろうか。あるいは、「科学教育」の一環なのだろうか。更に、歴史は科学の対象であるのか。臨床教育学で歴史教育について触れるときには、そうした問題を避けることはできないだろう。

6.1.2 歴史教育の目的

そもそも、歴史を学ぶ目的は何だろうか。

その前に、歴史が嫌いな人たちの嫌いになった理由について考えてみよう。

歴史嫌いの学生のほとんどは、歴史は暗記科目でただ事実を確認し、それを覚え、試験で思い出すような勉強だけをし、全く無味乾燥な科目だから嫌いだという。確かに現在ほとんどの学校で行われている歴史の授業はそうしたもののなのだろう。もともと歴史は「物語」であった。英語の history という言葉は、story という「物語」の意味を含んでいる。更にドイツ語の Geschichte という語は「歴史」にも「物語」にも使われる共通の言葉である。もちろんこれは歴史が「作り物」であるという意味ではない。そこに人間のドラマがあり、興味深いものであるという含意であろう。

実際大人の歴史の本は面白く読めるように書かれている。欧米の学校では、そうした大人用に書かれた歴史の本を教科書として使う。ところが日本の教科書は子ども用に、文字通り「知識の羅列」としての教科書が編集され、それを覚えることを意図した、実際に無味乾燥な授業が行われているのである。多くの生徒が歴史嫌いになるのは自然なことであり、実は教科書訴訟や新自由主義史観で問われているような内容以前の水準が、歴史教育の問題であるとも言える。

しかし、文部科学省もそのような歴史教育を望んでいるのだろうか。

平成10年に出された中学校の学習指導要領の目標をみておこう。

1 目標

- (1) 歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れと各時代の特色を世界の歴史を背景に理解させ、それを通して我が国の文化と伝統の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。
- (2) 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。
- (3) 歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させ、我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせるとともに、他民族の文化、生活などに関心をもたせ、国際協調の精神を養う。
- (4) 身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味や関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。

ここでは、「我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる」「文化遺産を尊重する態度を育てる」、そして「国際協調の精神を養う」などと、「態度」の形成や価値観の形成を目標として設定していることがわかる。そして、「多面的・多角的、公正」な判断力や表現力を育成するという、知的レベルでの目標が付加されている。

歴史教育者協会を見てみよう。歴教協と略称される歴史教育者協会は1949年7月14日に設立されたので、その設立趣意書はかなり古めかしい感じがするが、現在でも団体のホームページに掲載されている。

< 歴史教育者協会の設立趣意書 >

私たちはかぎりなく祖国を愛するそうして私たちは日本からいっさいの封建的なものやファッショ的なものを排除し一日も早く内には民主主義を発展させ外には国際平和に寄与するようになることをねがうものである私たち歴史教育に関心をもつものは過

去においてあやまった歴史教育が軍国主義やファシズムの最大の支柱の一とされていた事実を痛切に反省し正しい歴史教育を確立し発展させることが私たちの緊急の重大使命であることを深く自覚する

私たちの確信によれば

1、歴史教育はげんみつに歴史学に立脚し正しい教育理論にのみ依拠すべきものであって学問的教育的真理以外の何ものからも独立していなければならない

2、歴史教育はすべての国民が社会や国家の主人としてそれを発展させてゆくべき権利と責任とをもっているところにおいてのみかつその歴史創造の実践に役立つものとしてのみ発展することができたという歴史的事実と理論にかんがみ民主主義的実践的立場と目的こそが正しい歴史教育の根本の立場と目標である

3、歴史教育は国家主義と相容れないと同時に祖国のない世界主義とも相容れないのであって 国家の自主独立が真の国際主義の前提であるという歴史的事実と理論にかんがみ正しい歴史教育は正当な国民的自信と国際的精神を鼓舞するものでなくてはならない

このような歴史教育をうちたてるには歴史学者が歴史教育者と提携することはもとよりすべての歴史および教育に関心をもつものが協力しなければならないであろう

その提携協力の機関としてここに私たちは歴史教育者協議会を設立する民主的な祖国の再建を志し歴史教育に関心をもつすべての人がこぞってこの会に参加し正しい歴史教育の研究に実践に普及に発展に協力されんことを切望してやまない

このふたつの文書は内容的に重なっているが、明確に異なる面もある。

これから検討・紹介する安井の実践は、丸山真男がある過去思想家の思想を学ぶ方法や意味について述べたことがらに非常に近い。丸山は以下のように書いている。

百年もまえに生きた思想家を今日の時点で学ぶためには、まず第一に、現在われわれが到達している知識、あるいは現在使っていることば、さらにそれが前提としている価値基準、そういったものをいったんかっこの中に入れて、できるだけ、その当時の状況に、つまりその当時の言葉の使い方に、その当時の価値基準に、われわれ自身を置いてみる、という想像上の操作が必要です。(略) 歴史的想像力を駆使した操作というのは、今日から見てわかっている結末を、どうなるかわからないという未知の混沌に還元し、歴史的には既知となったコースをさまざまの可能性をはらんでいた地点にひきもどして、その中にわれわれ自身を置いてみる、ということです。簡単にいえば、これが過去の追体験ということでもあります。

しかし、追体験だけでは、過去を過去から理解する、いわゆる過去の内在的理解が可能になる、あるいはいっそう深くなるというだけです。次には、その思想家の生きていた歴史的な状況というものを、特殊な一回的な、つまりある時ある所で一度かぎり起こったできごととして考えないで、これをひとつの、あるいはいくつかの「典型的な状況」にまで抽象化していく操作が必要になります。あらゆる歴史的できごとというものはそのままではくりかえされません。が、これを典型的な状況としてみれば、それは、今日でも、あるいは今後もわれわれが当面する可能性をもったものとしてとらえることができます。

6.2 安井俊夫の実践

ここでは、家永氏の主張を、実践の場で実行したと考えられる安井俊夫氏の実践を中心に紹介する。

安井氏は、千葉県松戸市の中学の社会科の教師だった。現在は大学の教師をしている。安井氏が、後の実践方法を開発するようになったきっかけは、東大寺や大仏作りの授業のある生徒の質問だったといわれている。東大寺やその大仏は、地方の農民を駆り出して、工事をしたわけだが、中央の権力が、無理に「税」負担の一種として、嫌がる農民を強制的に駆り出したのだという「常識的な」解説をしていたら、普段はあまり成績がよいわけではない生徒が、おかしい、農民にとっての利益だってあったはずだ、利益がまったくないのにわざわざ工事に出かけていこうかという疑問を出したという。

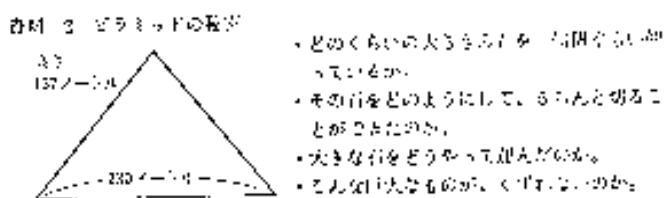
それで、いろいろと調べてみたところ、確かに、その生徒のこのような側面が無視できないことが分かってきた。それまで、虐げられてきた「下層」の人たちの気持ちになって、歴史を見てきたつもりであったが、(強制的に駆り出され、それは農民にとってつらいものであった)実際には、まだまだその人達の立場になって考えきることをしていなかったという反省に至ったのである。

そうして、歴史教育の方法として、当時の人になって、徹底的に考えてみる、というやり方を実践してきた。そして、それを可能にするために、いくつもの前提作業を行っている。

第一が、徹底した予習の追及である。基本的な事実関係は、予習をしてくるので、その確認で済ましてしまう。もちろん、これを実施するためには、いろいろな工夫がいるし、歴史が好きになる必要がある。の授業全体の魅力がこれを可能にしているわけだが、方法としては、予習プリントの作成である。生徒たちは予習プリントをすることで、基本的な知識は既に授業に入るときには確認してある。注意すべきは、予習プリントを作成するだけでなく、生徒がそれをほぼ確実にやってくるということであろう。それだけ生徒が予習の必要性を認識するのである。

第二に、授業中にもさまざまな資料が提供される。

ピラミッドの授業ではこんな具合である。



プリントして、ヘロドトスの『歴史』から、「山から石を切り取り、ナイル川で運び、石をひくための道路で10年、葬室に10年、ピラミッドそのものに20年かかり、10万人が3ヶ月交代で労働させられた。それで国民も世の中も悲惨な状態になった」という文章を配布している。また、いくつかの絵を参考にして、発問、答え、議論などを介して、授業が進行していくのである。

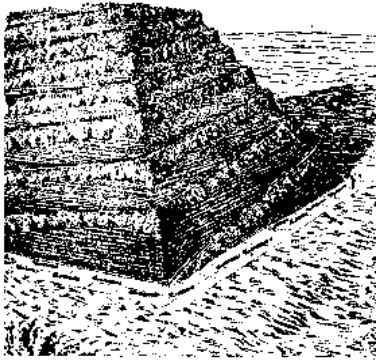
底辺はどのくらいか。 230メートル。

自然の石か、切った石か 切った石。自然の石なら崩れてしまう。

切る道具は。 石。

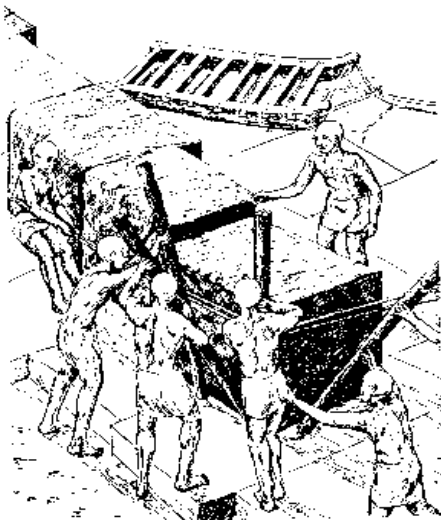
いや、石の鋸はあったが、違う。 青銅器があったから、青銅器。

石はひとつ約2.5トンあった。どうやって運んだのか。



ピラミッドの工事現場 マコーレイ(1840年)より

そして、石は何個あるのか。何年かかったのか、等と発展していく。
最後に、3カ月交代で20年かかった、この労働を何故やったのか、という問題を皆で考えていくのである。



石の運び方 マコーレイ『ピラミッド』より

安井氏の実践は、この丸山の歴史を学ぶ方法を、専門的な研究者の作業としてではなく、生徒を相手にした歴史教育の場で行ったものと評価できる。

5-3 日露戦争の授業

日露戦争の授業を詳しく紹介しよう。

日露戦争の単元でのプリントは以下のようなものである。

問題 日露戦争についてしらべる (p 239 ~)

- (1) 義和団の乱ののち、満州・朝鮮の力をのばしてきた国 ()
- (2) そのロシアがちからをのばすのをついとめたいと思っていた国 ()
- (3) 1902年、結ばれた同盟 ()
- (4) その後、日本の中で、唱えられていたこと
- (5) それに対して、反対の主張をした人々
- (6) 日露戦争の戦場となったところ

(7) 戦争が長引くと … 日本では ()

ロシアでは ()

(8) p 244 のマンガで何を言いたがっているのか。

(9) 1905年、結ばれた条約 ()

なかみ 1 ロシアがみとめたこと

2 日本がみとめたこと

(10) 日露戦争のあと、1911年に成功したこと

(11) ポーツマス条約のあと、日本が韓国に対してやったこと

(12) それに対しておきたこと

(13) 1910年、日本がやったこと

(14) そのあと、日本が朝鮮でやったこと

土地に対して

学校でやったこと

日本人の間に出てきた意識

(15) そのあと日本が鉄道、石炭、鉄などの開発をはじめたところ ()

(16) 1911年中国でおきた革命 ()

指導者 ()

成立した新しい国 ()

唱えていたこと ()

討論の手法は、いろいろな立場を整理した上で、その立場に自分がたったら、どのような選択をしていくか、というやり方である。

日露戦争は、日清戦争と密接な関連がある。日清戦争を学んだときの感想として、次のような子どもの意見を紹介している。

・「日本の利益からいって、台湾などとみみっちいこと言わないで、利益のある鉱山などを日本のものにするならやってよかったと言えるけど、台湾とか言うのならやってもやらなくても同じだ」(奈保子)

・「リヤオトン半島と台湾をせっかくとったのにロシアに言われてかえしてしまった。これじゃ、たくさんの方が戦死したのに意味がないじゃないか」(毅彦)

安井は領土や賠償金にすぐ目を向ける子どもの見解を、大人と同じものとみる。

多くの犠牲を払ったのだから何か「成果」がなければおさまらない。だからせっかく得た成果をかえすとなると強い反感がつのる。ましてや横から口を出したロシアには「きたねえ！」の言葉が強くあびせられる。それは当時の国民のようすの再現かと思えるほどだ。

そして、日清戦争後の状況、中国の半植民地化、義和団の乱、日英同盟、ロシアの進出などを説明したあと、日露戦うべきか、と問題を設定する。資料として、次のものを生徒に提示している。

・東大七博士

「ロシアが満州に足をのばせば、次はどこをねらうか。朝鮮だ。いま、わが国は、朝鮮を失うわけにはいかない。朝鮮をとられればわが国の権益は失われ、防衛もむずかしい。だから、満州をとられると、朝鮮がむなしくなり、日本の防衛も難しい。満州の問題を解決するために、そして、アジアの平和のために、今こそ決心しなければならない。」

・平民新聞

「いまの戦争は、単に少数の人たちの利益になるばかりで、一般の国民は平和が乱され、幸福が傷つけられる。将軍は勝利をふいちょうするが、国民は一粒の米もふえないではないか。多くの人たちが、戦火にさらされ、遺族は飢えに泣き、物価は上がり、労働者は給料をけずられ、多額の税金をとられるのだ。」

生徒たちの意見。

・「リヤオトン半島をかえせなんてロシアに言われて、従ってられるか。清に勝って日本は勢いもついている。ここで戦うべきだ」(康高)

・「清に進出して利益をあげるには、ロシアをたたかなくしてはならない。うかうかしているとロシアの方から攻めてくる。今のうちにこちらから攻めなくては……」(昭男)

・「でも、そんなことを言ってリヤオトン半島をとってどうするつもりなのか。利益、利益っていうけど、そんなに必要なのか。もし戦って負けたらどうするつもりなのか」(恵)

・「だから一日も早く相手のスキをつく作戦をたてる。日清戦争のときみたく奇襲作戦をやる」(和宏)

・「言いたいんだけど、どうしてそんなに進出とかしたがるのか」(恵)

・「このころはまわりがそうになっている。どこの国だってやっていることだ」(順)

・「進出して国の力をつけておかなくてはならない。でないと、逆に日本がやられて他の国に負けてしまう」(香)

・「だけどそんなこと言って、また犠牲者を出すのか。もっと平民の立場を考えるべきだ」(咲子)

・「そんな犠牲者を出して、やっととったリヤオトン半島だからこそ、うばいかえすべきなのだ」(香)

・「そのとおりで、リヤオトン半島は朝鮮や満州に進出するために大切なところだ」(昭男)

・「犠牲者、犠牲者っていうけど、当時は国民の方は死んでも領土をかちとろう、という気になっていたのだ」(康高)

・「だけどどうしてそんなにまでして戦う必要があるのか。侵略なんかでなく、もっと話しあうべきだ」(恵)

・「ロシアとは話しあってもおりあいがつかない。だから戦うしかない」(康高)

・「この時代は帝国主義だ。日本もそれになろうと必死になっていたんだと思う」(和宏)

安井は、どう見ても主戦論が反戦論を圧倒していると考える。日清戦争のときには、戦うべきではないと主張していた者も、日露戦争では戦うべきと意見を変えている。

私はこのことを予想していた。子どもの日清戦争のうけとめ方から見ても当然だし、そこへ一〇四年の開戦直前の日本のおかれた現実が加わってくる。「国の力」をのばすのだ、国益を求めるといふ当時の主張がそのまま子どもの声になっていく。日本対ロシア、というかたちで論点が国家対国家という構図になっているとき、これは大人でも容易に日本の国益を求める側につく。

だから、日清戦争では「戦うべきではなかった」と言っていた子も、日露戦争うべしという意見に変わっていく。

更に生徒たちの意見をみてみよう。

・「領土とか賠償金をとったというが、それで死んだ人のつぐないができるのか。これからはますます税金がふえて、国民は苦しくなるばかりだ」

と日清戦争のときはのべていた高俊が、日露戦争うべきかの段階へくると、

・「犠牲を払ってとった領地をロシアにとられるのはいやだ。中国につくった鉱山の権利がなくなると、日本はたいへんな損失だ」

と「国益」を求めようになるというわけである。

国益に疑問を出す生徒もいるが、「清のようになってはたいへんだ」「ロシア対日本」という対抗図式の前には、国益への疑問などは吹き飛んでしまうのである。

次に日露戦争に参加した地元の住民の家族を探す作業をしている。神社の石碑に刻まれた名前から、11人出征したことを確認し、家族から話を聞く。

・渋谷新吉さん。二九歳のときだった。陸軍砲兵軍曹として旅順で戦う。軍曹という地位は百姓の子ではなかなかないという。馬も使ったが、ほとんどは徒歩で何百里も歩いた。これがいちばん苦しかった。食糧もとぼしく、病気で死ぬ人が何千人といた。その中で生きて帰れたのは奇跡的。戦争に勝ったし、みんな（一人全員）生きて帰ってきたので村は活気にみちていた。

・友野金吾さん。四〇歳近く。日清戦争にも行った。「おれが行って負かしてやる」という感じだった。二〇三高地で戦い、機関銃でやられ病院へ。手術したら銃弾が三つも出てきた。

そして、戦争は何をもたらしたのか、「戦うべし」と強く叫んで実行した結果がどうなったのか、という問いを発する。

- 1 戦闘のようす。例えば二〇三高地の激戦。多くの戦死者。消耗戦の現実。
- 2 戦争のなかの国民のようす。国民の日常生活の苦しさ。と同時に戦争に対する国民の反応（勝利を喜ぶ国民、少数だが反戦論をくり広げた国民）。
- 3 戦場となった中国（朝鮮）。とくにそこで暮らしている人々の姿。
- 4 戦争で獲得したもの。ポーツマス条約のなかみ その一つひとつが、今後の日本にとってどんな「利益」になりうるか。

ではどのように戦争が始まったのか。

日清戦争のときも、日本の奇襲作戦で始まったね。こんども同じなんだ。一九〇四年二月五日に国交断絶すると、直ちに陸海軍とも行動開始だ。二月九日、朝鮮の仁川で、さらに旅順港外で、まさか、と思って何の準備もしていなかったロシア軍艦を不意打ち。二隻を沈めた。こうしておいて、翌二月十日、ロシアに宣戦布告……。

資料 宣戦布告

・日本

朝鮮を失うことは、大日本帝国の安全が守れなくなることだ。しかるに、ロシアは、満州を占領し、朝鮮までその手中におさめようとしている。これではアジアの平和は、のぞめない。朕は、みだりにことをかまえたくないが、アジアの平和のため、日本の安全のため、やむをえず戦う。

・ロシア

朕は、アジアの平和のために、努力した。しかるに、日本は、朝鮮へ力をのばし、さらに満州までもねらっている。これでは、わが国の安全も危うくなる。

日本が、不法なことをつづけるなら、平和のため戦うこともやむをえない。

宣戦布告文を読みあげると、子どもは笑い出した。どっちも同じこと言ってる、自分は悪くない、相手が悪いと言いあっている、もしそうなら戦争なんかおこるはずがない等々。安井はそこをとらえて、日本もロシアも、ともに相手が満州・朝鮮に手をのばすことをきらっている、それは裏がえせば、そこに自国の力を、つまり侵略の手をのばそうということだ、この戦争は両国の帝国主義的な侵略によって始められたことがはっきりわかる、と確認して以下のような説明をしている。

- この戦いの最初の決戦は旅順だ。高木村から出征した人たちも、みんな行き先は旅順だった。ここに日本軍は兵力を集中した。が、ロシア軍も強力な要塞を作って対抗。八月に始まった戦闘は秋深くなってもまだ続く。両軍とも死傷者を次々とふやすばかりだ。日露戦争では兵器として機関砲が登場しているし、歩兵のもつ連発銃も命中精度、射程ともに格段の進歩をとげていたため、部隊が集団で突撃を敢行すれば、これらの兵器のはげしい集中砲火を浴びて犠牲をふやすばかりだった。旅順攻撃の日本軍はまさにその見本となった。

そして、次に、はげしい戦いはどこでおこなわれているのか、日本軍がロシアに入りこんでやっているのか、またはその逆なのか、と問いかける。戦場は満州（中国）であること、戦場となった中国の人々の生活は悲惨なものになったこと、日本でも戦死者が激増し、増税が実施される。しかし、それにも拘わらず、日本人は協力したこと等を説明する。そして、ポーツマス条約の内容を調べさせ、朝鮮に対する優越権、旅順・大連の租借権と南満州鉄道を譲渡させたことを確認する。

設問は日清戦争の授業と同じ。「日露戦争、やってよかったか、やるべきではなかったか」授業の最初のところで、「日露戦うべし」と主戦論に立った子たちは、最後のまとめでもやはり「やってよかった」と主張する。

・「日清戦争で日本は多くの利益をあげることができた。でもせっかくとったリヤオトン半島は返すはめになった。それに朝鮮までロシアにとられるかもしれない。これはたいへん、やっぱりアジアに進出して利益をあげるには、ここで一発ロシアを倒さなければならない。戦うべきだ。日露戦争が終わってみると、死傷者はたしかにたくさん出た。けれどもアジアでの日本の力の偉大さはひびきわたり、多くの利益をあげられた」（和宏）

・「日本が口火を切ってやらなければ、ロシアが朝鮮を植民地にして清をほろぼし、そして日本にまでロシアがくるにきまっている。だからやられる前にやった方がいい。その方がロシア以外の国からもうそう簡単に攻撃される心配がなくなる。それに、この戦争をやって勝ったので、今後の工業などにもあえ大きな発展がみられるはずだから、やはりやってよかった」（久博）

和宏は日清戦争のときにも、これで日本がアジアへ進出できる、軍事力を強められたとのべて、日本のへ国力の「発展」を主張してきたが、ここではそれをさらに強めている。久博も同じである。もう一人、同じように強く主戦論を唱えてきた順も、

・「もし日本が日清も日露も戦っていなかったら、だぶん第一次大戦も第二次大戦もやらなかっただろう。そのかわり日本は強力な国の領地にされていただろう。日本は小さな島国だから、兵力はあまりない。ならば兵力をふやして自分から対立する国を倒していった方が、強力な国と見られて英国のように同盟を結ぼうという国も出てくる。だからやってよかったのだ。確かにやらない方がいい戦争も今までにはあった。でもこの日清日露戦争はこのあとの日本の発展に大きな影響を与えているのだ」（順）

安井氏はこの主戦論の生徒たちを、強い問題意識をもって授業にのぞんでいたことは確かだが、日本はここでロシアを打ち敗かしてアジアのなかで強国になり発展していかなくてはいけないという問題意識が先行していて、日露戦争のなかの諸事実を自分なりにおさえながら自分の意見を形成（または発展・強化）していくという営みが不十分だったことも否定できないと評価している。

他方、日清戦争の主戦論者の中で、日露戦争で主戦論をとらなかった生徒もいた。

・「日清戦争では日本の戦死者も少なかったし、多額の賠償金もとれた。それに清のすることをだまってみていたら、朝鮮の利益がみんなとられてしまう。ロシアとは戦争をしなければせっかく日清戦争でとった朝鮮の利益をとられてしまう。日本は朝鮮をとって ”さあこれからいろいろな国に進出するぞ ”と国民が団結したとき、もし戦わないで朝鮮をとられたら、日清戦争がファイになってしまう。しかし、日露戦争が終わってみると戦わなければよかったと思う。四六万という大量の死傷者をだして、しかも賠償金もとれず、戦争が終わってから国民は多額の税金をとられ苦しんでいる」（康高）

・「戦争ほどいやなことはない。せっかく何十万人もの人が血を流して勝ち取った領土は、今昭和五七年九月一九日現在どこか一つでも残っているとでもいうのか。結局、あの血も農民の苦しみも、何のび学とくにもならなかったのである。両方の国が好きなことを言いあい、そしてつっぱねて戦争になる。えらい数人の人の意地や名誉のため、何十万もの人が何も傷つけあうことなどすることはしないのだ。戦争に使う金を農民に分け、弾を作る鉄でくわを作ったり、橋をかけるなどもっ

と役に立つことに使った方がずっといいじゃないか。もし今戦争になって、父親も母親もいなくなったら……このことを考えられない人が、戦争をやるべきだなどと言いはるのだと思う」(昭男)

しかし、の見方は、彼らが意見を変えたのは、成果が十分ではなかったからであって、戦争に対する見方を変えたわけではないというものである。

反戦論者たちはどうか。

・「日清戦争はリヤオトン半島をとったけどすぐかえしたり、台湾では反乱のようになってしまった。日露戦争では戦死者が多く、四六万人もの命がうばわれたし、旅順の戦いでは人間爆弾までやった。こんなにしても農民のくらしがらくになるわけじゃない。逆に苦しくなるばかりで、家族の者が戦死び学した家も多い。こんな戦争やるべきではなかった」(勝博)

・「とにかく戦争じたいやるべきじゃないと思う。戦って犠牲者をたくさん出してまで戦うべきだ、戦ってよかったなどとなぜ言えるのか。自分の国さえ満足にいてないのに、他国へ進出だなんてばかっている。少しの犠牲があっても ”国のためなら ”と考える人たちだって、本当に国を愛し、思ってるんだったら戦争なんか考えずに、国民一人ひとりのことをもっと思いやらなくてはいけないと思う」(咲子)

・「この二つの戦争のせいで、多くの人々が亡くなった。とくに日露戦争はすこかった。その遺族の人は、その後生活していくのがたいへんになったはずだ。それに、二つの戦争のあといろんなものが手に入って国の利益はあがったけど、国民一人ひとりを考えてみれば、戦争前とたいして変わっていない。やっぱりいくら国の利益があがっても、国民一人ひとりの生活は苦しいのだから、この戦争はやるべきではなかったと思う」(美保)

・「国内ではいちばん被害を受けるのは、天皇なんかじゃなくて国民だし、天皇は不足している物があってお金が足りない場合は、税金を高くすればいいけど、国民は働くしかない。働いたとしても、税金としてもっていかれてしまうなんてひどいと思う。それに日清戦争にしる、日露戦争にしる戦場は他の国だし、そこの人々も大ぜい死んでしまう。国の利益を求めて国と国が争い、それに国民や他の国の人までまきぞえになるなんて、ちょっとおかしいと思う。位の高い人どうしが争って、その人たちが被害をうけるならわかるけど、直接は関係のない人どうして戦わなくちゃならないなんてむちゃくちゃだと思う」(雪子)

・「日露戦争をやったが、何万という犠牲者を出して朝鮮をやっとうばった。でも、その朝鮮は戦場にされたり、日本がやってきて言葉だけでなく、このあと親からせつかくもらった名まえまでかえられることになってしまった。日本には利益があったかもしれないが、朝鮮にとってはとても迷惑なことだったと思う。日本にどこかの国がのりこんできて、朝鮮と同じ苦しみを味わったとしたら、やはりりともいやだ。日本が日露戦争をやらなかったら、このようなことにはならなかったと思う。やはり日露戦争などやるべきではなかった」(一則)

・「清やロシアと戦うんだから、朝鮮なんかで戦争することはないのだ。植民地をふやせばみんなが平和になるなんてぜったい言えない。アジアの平和のためにというのなら、植民地をふやすなんて考えないはずだ。平民は国を信じて平和になるためということを考えているのに、国は国のこと、上の方の人のことしか考えていない。それでは平民は肉弾にするだけのしなものになってしまう。進出された方の朝鮮や清のことや、平民のことは全く考えずにいるなんて国は自分勝手すぎる。戦争して勝ち、利益をとってもそれはみんな国へ行ってしまふ。なぜ進出しあって、人を殺してまで領土をとろうなどとするのか」(恵)

最後に日露戦争の授業のまとめを引用しておこう。

一則たちは、日本の「発展」を主張するのをきいたとき、日本が「発展」することは朝鮮の人々を苦しめることではないか、と考える。「国の利益」を強調するのをきくとき、日本の利益を求めていけば、朝鮮の人々の利益が次々とうばわれていくではないか、と考えていく。

これは日本の「発展」、「国の利益」を柱にした主戦論の論理と真正面からぶつかるものとなる。日本がアジアで「発展」しようとするれば、それだけ中国や朝鮮の人たちが苦しむことになるではないかと言われたとき、主戦論者はどう答えるだろうか。そんなこと考えてもいなかった、と立往生するか、または中国・朝鮮の人々を苦しめてもなお日本の発展が重要なのだと自らの考えをさらに深化させるか、である。が、後者のばあい、一則たちを納得させるような論拠をもち出せるだろうか。それは和宏や順にとってかなりむずかしい。

だが一則たちの主張は、まだ「こういう点も考えなくてはならない」と論点を提起したにすぎないものだ。中国・朝鮮の人々を視点にすえて日清・日露戦争を全面的に批判したものではない。しかし、日本の「発展」が朝鮮の人々を苦しめることになるのだ、という論理は中学二年生をかなりとらえるだろう。それは、この論理が子どもの心情に訴えるものをもっているからである。もし子どもの中に朝鮮の人人への共感があるなら、それはかなり強い訴えかけになる。近いところと言えば、甲午農民戦争を戦った人たちのことなどが子どもの中に残っている。あの人たちがいま日本の植民地にされてまた苦しむのか、と心が動くなら、そういうことが日本の「発展」なのだとする主戦論は戸惑いはじめるだろう。

だが、ここで一則たちの論点と順たちの論点をかみあわせ、論争にもっていくことはできなかった。社会科通信で両者の意見を紹介するにとどめた。というのは論争するには、朝鮮（中国）の人々の苦しみというものがまだあまりにも抽象的で、具体的な事実として子どもがつかんでいないからである。その苦しみを当然のこととして民族の独立をおさえこもうとする行動も、まだ具体化されていないからである。朝鮮（中国）の人々を視点において、アジアへの侵略戦争を考えあう論争は、そういうわけで日韓併合 - 三・一独立運動の授業を経たあとに設定されることになった。

第7章 仮説実験授業

7.1 はじめに

教育方法・教育課程には、単純化すると、系統主義と経験主義がある。

系統主義とは、その領域の知識を、単純なものから、複雑なものに発展していくように、整理し、単純なものを学んで、次第に複雑なものに移っていく学習形態である。

数学や理科の領域では、この考え方が主に採用される。

仮説実験授業は、この系統主義を中心にして、実験という手続きを介在させることで、子どもたちの認識を、確実に形成していくための手法である。

ほとんどの学校で行われている理科の授業は、教科書に集約された知識を、既に確定された事実として記憶していくことが中心となっている。とくに受験勉強を意識した授業では、教科書に書かれた内容を、疑いながら確認していく作業などは行われない。

だが、科学的知識の発見は、それまでの「説」を検証したり、疑って、別の仮説を立て、それを更に実験で確認していくという作業を通して、蓄積されてきたものである。

そうした作業を学習の過程に取り入れていくことこそ、科学的知識を学ぶ楽しさを実感させるために必要であるし、また、理解を深めるために有効でもある。逆に、知識を単に所与のものとして記憶するだけの学習が、無味乾燥になることも当然なのである。

仮説実験授業を提唱した板倉聖宣は、「科学的認識は、対象に対して目的意識的に問いかける実践（実験）によってのみ成立し、未知の現象を正しく予言しようような知識体系の増大確保を意図するものである」という理論的基礎を下にして、「科学上のもっとも基礎的一般的な概念・法則を教えて、科学とはどのようなものかということを経験させることを目的とした授業理論」を体系化した。板倉聖宣『科学と仮説』（季節社）

さて、仮説実験授業は、検定教科書を使用せず、「授業書」をテキストとする。

仮説実験授業の一般的な〈授業書〉は、次のような内容となっている。

【質問】…経験をたずねたり、知っていることをだしあったりする。気軽に考える問題。

【問題】…ここではしっかりと自分の予想を立ててもらう。「対象に対して目的意識的に問いかける」ためである。選択肢は【問題】の意味をはっきりさせ、論点をしぼる。また、予想分布表を黒板に書き自分のクラス内での社会的位置を知る。

【理由】…各選択肢ごとに理由を言ってもらう。一通り理由がでたら、討論に移る。理由の発表だけで済ませる問題もあり得る。

【討論】…他の意見とのたたかいである。発表の強要は絶対しない。つまり、発言しない自由を認める。討論の後、予想変更を聞く。ただし、論点のはっきりした討論があった方が実験に対する意気込みも違ってくる。

【実験・観察】…どの予想が正しかったかを決めるためにするのが【実験】である。【観察】も、予想を立てて見ることで実験的なものとなる。このように考えると、「社会の科学」でも、予想を立てて主体的に調べることで仮説実験授業が可能となる。器具をさわる、器具になれるのは【作業】

ととらえる(だから教科書の「実験」の中には作業がたくさんある)。実験結果についての解釈はいっさいしない。これは、押し付けの排除である。疑問があれば、次の問題で自分の仮説を確かめればよい。

【お話】...視野を広げたりする。読んで説明する。子どもたちは、問題や実験ばかりでなく、こういう視野を広げてくれる「読み物」も好きである。

【研究問題】...興味のある人がやる問題。学級の雰囲気によっては、取り上げてよい。

【練習問題】...今での法則を使って解く問題。90~100%近くの正答を期待する問題。

7.2 授業書の事例

「空気の重さ」の単元の授業書を紹介しておこう。(ただし、1973年版という古いバージョンである。)

質問は6、問題が11、研究問題1で成り立っている。

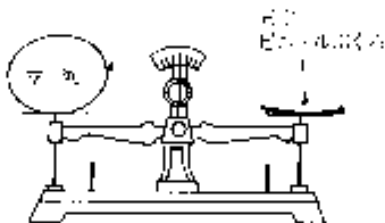
この授業書では、空気には重さがあるのか、それはどうやって計るのかを学習する。もっとも、空気の重さを計る実験は、教室で簡単にできるものではないので、いくつかは映像の形で提供されるようになっている。

【質問1】

あなたは、空気にも重さがあると思いますか。

- ア 空気には重さがないと思う。
- イ 空気には重さがあると思う。
- ウ 空気には軽さがあると思う。

この質問の答えはすぐに出すのではなく、以下実験を伴う問題が続く。



【問題1】

上の図のように上皿てんびんを使って実験したらどうなると思いますか。

予想

- ア 空気をいれた袋をのせた方がさがる。
- イ 空気をいれた袋をのせた方があがる。
- ウ 水平のままでかわらない。

さて、仮説実験授業の大きな特徴は、一見形式的に設定されている選択肢であっても、実はこれまでの科学史の流れを踏まえていることである。実際の授業では、ここで実験をすることになるが、この単元では、次に科学史の説明が続く。

2000年前の「世界じゅうでいちばんえらい学者」であったアリストテレスは、「空気でふくらませた袋は、からっぽのときより重くなる」と主張したが、それから500年後に現れた大学者、プトレマイオスは、「袋に空気をつめても重くなることはない。それどころか、からっぽのときより軽くなる」と主張したので、当時の人たちは当惑してしまった。

1400年前の学者のシンプリキオスは、実験をして、「空気をつめても、からっぽのときと同じだった」と発表した。

こうした学説史が、上記の「予想」のなかに込められているのであり、決して、形式的に選択肢を設定したわけではないのである。

当時の最大の科学者たちの「結論」だから、当然かなり説得力のある思考プロセスがある。したがって、たとえ間違った結論であっても、そうした論理をとる人当然存在するものなのである。

この授業書では、もう一度「予想」を取り直し、実験をする。

実験の結果は、ウである。そこで、結論は、どのようになるのかを問う。

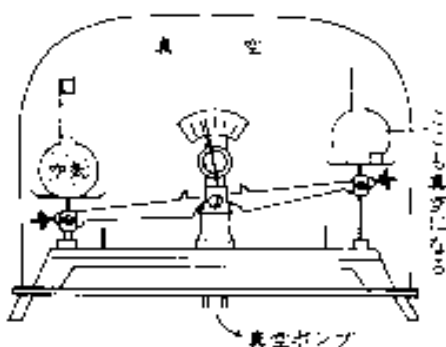
【質問2】

【問題1】の実験の結果、空気の重さははかれませんでした。それなら、あなたは次のどの考えが正しいと思いますか。

- ア 空気には重さも軽さも無い。
- イ もっとよいはかりを使えば、【問題1】の方法で空気の重さ（軽さ）をはかることができる。
- ウ 空気にも重さ（軽さ）があるが、【問題1】の方法ではいくらよいはかりを使ってもはかれない。
- エ そのほかの考え。

そうして、次に「水の中で水の重さをはかる」ことができないことを示して、「空気の中で空気の重さをはかる」ことはできないことを理解させる。

次に、空気のない状態（真空）状態で計ればどうか、と提起し、以下の問題が続く。



- 17 -

【問題4】

丸底フラスコを使って上の図のような実験をしたらどうなると思いますか。

予想

- ア 空気のはいったフラスコの方が下がる。
- イ 空気のはいったフラスコの方が上がる。

ウ 水平のまま変わらない。

え そのほか。

これも討論し、実験をするのだが、こうした実験装置がないことが普通なので、説明するか、映像で実験を見せることになる。

以下続く問題なのあげておこう。

【質問4】 1リットルの空気の重さはどれくらい？

【問題5】 フラスコをさかさにして水の中に入れると、中に水が入ってくるか。

【問題6】 水が入ってこないのはなぜか。

【問題7】 水のいっぱいはいったフラスコをさかさにして水面上にひっぱりあげると？

【問題8】 水蒸気を使って空気を追い出したフラスコをさかさにして水の中で口をあけると、なかに水が入ってくるか。

【質問6】 水素ガスやヘリウムガスにも重さがあるか。

【問題9】 水素1リットルの重さを上皿てんびんではかれるか。

【研究問題1】 バルブを使って空気を空き缶の中におしこむと、重さは増えるか。

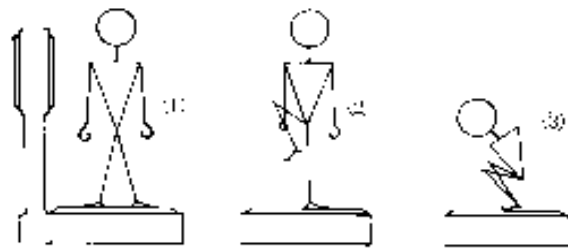
【問題10】 サイダーのあわを逃すと重さかわるか。

以上である。

Q 学校で「空気の重さ」をどのように習ったか思い出してみよう。そして、その学習方法とこの方法とを比較してみよう。

7.3 学習の具体的展開

では、次にこうした仮説実験授業を実際に行った事例を紹介しよう。
重さの問題の例である。



みなさんは、身体検査で体重をはかったことがありますね。そのとき、はかりの上に両足で立つのと片足で立つのと、しゃがんでふんばったときでは、重さはどうなるでしょうか。

授業は6年生で行われた。

ア 両足で立つと一番重い

イ 片足で立つと一番重い

ウ しゃがんでふんばると一番重い

エ どれもみな同じ重さ

最初の意見分布は次のような分布だった。

	男	女	計
ア	2	3	5
イ	1	1	2
ウ	11	14	25
エ	5	3	8

主な予想理由は

ア 学校の身体検査では、いつも両足で建ってやっている。

イ ふるやのはかりでやったことがある。片足でたったときが重くなった。

ウ 自宅のヘルスメーターでやったことがある。ふんばると重くなった。

ふんばると自分の体重の他に力が加わるのだから、体重より少し重くなる。

エ 進んで発表しようという者なし。

いろいろな意見がでたが、子どもたちの目が光っており、「静かにしなさい」などという強制的なことは、何一つ言う必要がなかった。

そして、討論の結果

	男	女	計
ア	2	4	6
イ	3	4	7
ウ	11	14	20
エ	5	3	8

そして、実際に体重計に乗ってはかってみる。

そうするとみな同じという結果がでる。

しかし、ウやイの人たちは、納得しない。それで、その主張をする生徒が、実際に乗ってみるのだが、やはり、同じ結果。

それだけでは済まなかった。

彼は家でやってみたところ、やはり、片足で立つと重くなったという。そして、保健室に昼休みにいってはかってくる。そして、片足が重いという。

ここで、教師は、もう少しいろいろと学んでから、もう一度やろうという。

とにかく、今まで、これほどまで生徒がこだわって、自発的に学習したことはないことを感じていた。

7.4 仮説実験授業と生活指導

さて、こうした理科の授業の方法が、生活指導に役立つのだろうか。

この点については、小原茂巳氏の興味深い実践記録がある。『授業を楽しむ子どもたち 生徒指導なんて困っちゃうな』（仮説社）である。

この本は、前半は、仮説実験授業の報告であるが、後半は、クラス運営について書かれている。しかし、クラス運営といっても、ほとんどが、仮説実験授業に関係する学級通信が主体である。

あるとき、仮説実験授業で、誰がもっとも活躍したかの投票をやるということになり、5人ずつ書く投票を実行した。すると、選ばれたのは、「ツッパリとオチコボレ」がほとんどで、成績のいい子どもたちは、あまり選ばれなかった。

おもしろいことは、まず、他の科学以外の授業では、まったく目立たなかったり、うるさくてまわりに迷惑をかけているような子が、この「科学の授業ベストテン」の中に、いっぱい入っていることです。もちろん、科学のときはこの子どもたちは、実際に、大活躍しているのです。

僕は、どちらかという、ふだん、ツッパっていたり、おちこぼれちゃっているタイプの方が好きなのですが、その子どもたち、実は僕だけでなく、教室のほとんどの仲間にも支持されちゃっているわけですね。

だって、そいつら、実際ステキなんです。おもしろい問題、頭をうーんと使っちゃう問題、想像力あるいは体験がものをいう問題に、出会えさえすれば、がぜんハキリキツちゃいます。ふだん、チンタラして、エネルギーを出し惜しみしていた分だけ、ここぞとばかりに、爆発させているみたいなのです。

こうして、選ばれたオチコボレや、ツッパリ君たちも、クラスの中に居場所を作って、頑張るようになる。

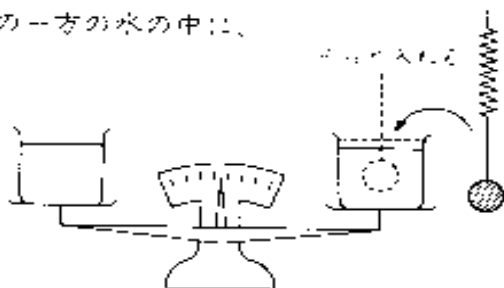
小原先生のクラスに、小学校から、札付きの悪として、樋田君が入学する。1年生のときには、ほとんど交流がないが、2年になるときに、誰も担任として引き受けてがいなかったのが、小原先生が担任を引き受けることになる。

樋田君が活躍したのは、「浮力と密度」の問題だった。

問題2

はじめに、てんびんの両方の皿に、水の入った入れ物をのせて、つりあわせておきます。つぎに、その一方の水の中に、前の実験でつかったおもりをいれたら、はかりはどうなるでしょう。おもりは、入れ物にさわらないようにしておきます。

その一方の水の中は、



予想

- ア はかりは水平のままだろう。
 - イ おもりを入れた方がさがるだろう。
 - ウ おもりを入れた方があがるだろう。
- 子どもたちの予想分布は次のようだった。

ア 17名 イ 23名 ウ 0名

ここで樋田君が活躍することになる。

おもりが全部水の中に入らんだから、その分だけ水のかさがふえて、つまり、その水が増えた分だけ右の方が重くなるので、イだと思う。

おもりがピーカーの底についていないのだから、重さは増えない、とする意見に、動揺する者も出てくるが、抜群に成績のいい生徒が、次のような感想を書いた。

僕は最初おもりが下についていないから、水平のままかなと思った。でも、水が増えているから、イのさがる方に予想を立てた。

討論のとき、樋田君が、「おもりを入れると、その分だけ水が増えて重くなる」と言った。僕は迷っていたけど、この意見がやっぱりイだと思った。

この意見を、「かわら版」に載せて、みんなに知らせたところ、樋田君もすごく喜ぶ。

小原先生のクラスは、このように、授業でのまとまりが中心であるが、いろいろなところで、このクラスのまとまりが発揮されることになる。

樋田君が喧嘩を始めると、クラスの者がとめる。それで、彼も止めることが多い。

また、シンナーをやっていたが、あるときそれをやめた。理由を聞くと

「だってよー、女がよー、オレのことをピンタしたんだ。泣きながら ”もうシンナーなんてやめて ”とピンタしてきたんだ」という答えだった。

また、「樋田君のタバコをやめさせる運動」が起きる。

彼は、一日3本という条件闘争をするが、クラスのメンバーは、それは認めるが、家で吸うことを求め、誓約書を書かせ、クラスに貼っておいた。

また、小原先生は、この逆のこともやっている。

ある成績のよい生徒が、勉強上のスランプに陥ったとき、樋田君に働きかけるように要請したのである。その生徒は、おとなしい女子生徒だったが、家庭内暴力を起こすようになって、母親が相談に来たのだった。

そこで、彼は「オレなんか、1と2ばかりだけど、楽しいよ」と言って励まし、これがきっかけになって、その女子生徒は、立ち直った。

最終的に、彼は、寿司職人になりたいという希望をもち、受験体制になっていった3年後期には、寿司屋に通うようになり、学校にはあまり来なくなる。しかし、それを小原先生は、許し、庇う。店長に気に入られて、りっぱに寿司職人として育っていったそうだ。

7.5 仮説実験授業の効果

ある教師は、仮説実験授業の意義を次のようにまとめている。

第1に仮説実験授業は、多くの場合、子どもたちや教師に勉強の楽しさを体験させる。

予想する楽しさ

自分の予想が当たる または はずれる楽しさ

討論をする または それを聞く楽しさ

実験する楽しさ

学習していることの内容がわかっていく楽しさ

これは、実際の教室で普段は活発な議論など起きないのに、仮説実験授業では活発な議論がなされることでわかる。

第2に、子どもだけではなく、教師にも内容がわかるということである。

でも、仮説実験授業で「問題 予想 実験」を繰り返しているうちに、そのたくみな構成で、ひとつの科学の原理・法則が理解できるようになりました。

そして第3に、仮説実験授業は「発展する」という点である。¹仮説実験授業は、多くの教師が実際に授業を行った結果を集約した授業書というテキストを用いて行う。従って、その効果は、確認されたものになっている。しかし、子どもの討論を軸にするために、決して型にはまったものになるわけではない。子どもの議論は、思いがけない方向に発展することもあるからである。そうして、これまでとは異なる展開をしていった場合は、更に授業書の改良に役立てられることになる。

しかし、こうした積極的な評価ばかりではないことも事実である。

七尾市立朝日中学校の和泉 理恵氏は、仮説実験授業を実施してみて、生徒は大きな手応えを感じさせてくれたとする。

<仮説実験授業>を実際に授業実践している教師は石川県にも何人もおり、その内の一人珠洲市の尾形正宏教諭に相談し、春休みに授業の準備を行い、4月の最初から1,2年生に同時に<生物と細胞>という授業書で授業してみた。<仮説実験授業>は授業の最後に評価と感想をとるのが原則で、それ以外にも授業の合間に感想をとったりする。生徒に書いてもらった感想で、私は7年間授業してきて初めてととっても良い手応えを感じた。その感想のいくつかを掲載する。(当時の授業通信より抜粋)

・先生の勉強のやり方はとても良いと思った。私達が授業をやっているとなんか勉強って感じがしないし、でもそんな気持ちでも勉強が身についていいなあと思った。教科書にもどいたらいかにも勉強って感じがするからいやです。(Sさん 1年)

・細胞の話がこんなに面白いと思ってなかった。自分の体が細胞だと知ったとき、この自分の手足なども?と思ってしまった。(Sさん 1年)

・今まですごいと思ったり感動したりすることがよくあった。今日の授業でも、細胞だけで生きていけるHeLa細胞やL細胞があるというので驚きました。... 後略... (Fさん 2年)

この時は理科通信も発行し、夢中で授業を進めていった。授業の最後に生徒に書いてもらった評価は次のようであった。

- | | | | |
|----|------------|-----|--------------------|
| ・5 | とても楽しかった | 51人 | |
| ・4 | 楽しかった | 16人 | |
| ・3 | どちらともいえない | 5人 | |
| ・2 | つまらなかった | 2人 | |
| ・1 | とてもつまらなかった | 0人 | (計73人) 1992年度T中1年生 |
| ・3 | 楽しかった | 49人 | |
| ・2 | どちらともいえない | 42人 | |
| ・1 | つまらなかった | 2人 | (計93人) 1992年度T中2年生 |

この結果は私にとってとても嬉しいもので、この時から8年間、1年間を除き必ず<仮説実験授業>を組み入れた授業計画を立て実施している。先の2年生の評価が3段階なのは2年生の方が先に授業が終わったのだが、授業に自信の無かった私はどうしても5段階で評価を聞くことが恐くて勝手に3段階にしてしまったのである。しかし、2人以外が普通以上と評価してくれたことで1年生には5段階で聞くことができた。

しかし、他方で氏は次のような感想ももっている。

10. <仮説実験授業>を実施しながら悩み、ひっかかっていること

¹<http://www.aianet.ne.jp/yokoyama/6ka;setutowa2.html>

年度によって多少はあるものの〈仮説実験授業〉をやり始めて今年度で8年目となる。この過程で私がひっかかりを覚えたり悩んだりしたこと、そして今も悩んでいることを書き出したいと思う。

まず、そのひとつに授業の雰囲気がある。これは今も気になってしまうことだが、〈仮説実験授業〉をすると何となく雰囲気がだらしなく授業に集中していないように感じてしまうのである。例えば、問題を配って教師が説明をしているときも目が下をむいたまま説明を聞いていないように見える生徒がいる。例えば、自分の予想を立ててほしいと願っているが隣の友達と相談している生徒がいる。例えば、予想を集計したりその理由を発表したりのときに、プリントに落書きしている生徒がいる。明らかに授業の内容とは関係の無い私語が目立つときもある。長い読み物などが続くとボーとしている生徒もいる。それが自分の体調や気分にもよるがとても気になるときがある。我慢できずに、気になることについて生徒に注意をすることもあるが効果があったと感じることはあまりない。かえって雰囲気が堅くなってしまったということもある。²

その理由として、多くは学習指導要領に基づく教科書の存在をあげている。仮説実験授業は、教科書を完全に解体した体系的なテキストを使用するために、教科書を無視する。しかし、現在の学校の中では、教科書を使用せざるをえない。そのディレンマに悩んで、気になってしまい、それが生徒にも影響するということもある。そして、教科書の影響を受け、自己表現を軽視する教育を受けてきた生徒たちの中には、必ずしもこうしたやり方に積極的ではない部分もあるという分析をしている。

²<http://www2.nsknet.or.jp/mshr/report/kasetu.htm>

第8章 授業の法則化運動 生徒を動かす

8.1 生徒を動かすことは可能か

教育は、人と人との関係において成立し、人は、みな違っているのだから、教育の手法は、その人に応じて変化させていかなければならない。しかし、人は、100%異なっているわけではないから、あることがらに対して、ある程度、同じような対応、反応をすることも事実である。教育の手法は、そうした同じ傾向を探り出そうとするものである。

斉藤喜博の方法から出発し、高度な個人技ではなく、むしろ、発問を具体的に集大成しようとして、その発問を使用すれば、誰でも、一定の授業が可能になると考えたのが、向山洋一であり、「授業の法則化運動」と呼ばれ、一時、爆発的に普及した。99年度の教育学概論における「法則化運動」についての学生たちの受け取りは、極めて否定的なものであった。それは、ある誤解にも基づいていたが、正確に理解したとしても、批判は少なくなかったかも知れない。

批判点の多くのものは、法則化運動を「マニュアル化」された授業と受け取ったことによる。つまり、授業は生きた生徒を相手にするものだから、マニュアル通りでできるはずがないし、そのような授業は受けたくない、というものであった。しかし、法則化運動における「マニュアル」は上から与えられるものではなく、自分達で作っていくものであり、絶えず検証していくものであるから、この批判は必ずしもあたっていない。しかし、すべての法則化運動参加者が、マニュアルを自分で創造的に作成している保証はないし、実際に表に現れない人たちは、マニュアルを与えられたものとして受け取っているかも知れない。

もうひとつの批判は、例えば「跳び箱」とばせることが、本当に必要なものなのか、誰にでもできるようにさせる、ということが目標になっているが、実際に誰にでもできることが必要なものなどあるのか、という疑問である。つまり、教育内容の妥当性に対する検証が弱いということであろう。

これらの批判は、法則化運動に批判的な人たちから既に出されているものである。

今回は、もう少し具体的に法則化運動の実践を分析することで、これらの批判の妥当性について検討していこう。

8.2 法則化運動の基本原則

法則化運動は、単に授業だけではなく、生徒指導についても対象としている。教育学概論と一部重なるが、法則化運動の、生徒指導的側面を中心に、考察していこう。法則化運動の最初の問題意識は、例えば、教室が騒がしい、生徒が教師のことをきかない、等々について、多くの教師は、「子どもが悪い、家庭のしつけができていない」と子どもの責任にすることが、正しいのだろうか、という点にある。

「子どもの責任にする教師は、いつまでも、技量が伸びない。中堅、ヴェテランになって、子どもの責任、地域の責任、家庭の責任にする教師は技量が低い。そういう教師は、研究もしないし、

本も読まない。他人の責任にしていれば、勉強をする必要もない」と批判するのである。子どもがバラバラになり、教室が騒然となった原因は教師にある、「子どもを動かす法則」を知らないからだというわけだ。逆にいえば、「子どもを動かす法則」をきちんと勉強して、適切に実施すれば、教師の指示を子どもは、きちんと守るようになると向山は考える。そして、「子どもを動かす法則」は、ただ一つだという。

子どもを動かす法則 最後の行動まで示してから、子どもを動かせ。

教師が子どもを動かすときに、ほとんどは、「～をきなさい。」という指示を出す。ところが、向山によれば、はじめは指示された内容があるから、やりはじめるにしても、やったあとどうすればいいかわからないから、子どもは場当たりの行動する。ところが、最後の行動まで指示すると、子どもは、やるべきことを終えたあと、どうすればいいのかわかるので乱れない。そこで、この法則をより具体的に示す5つの補足がある。

- 1 何をするのか端的に説明せよ。
- 2 どれだけやるのか具体的に示せ。
- 3 終わったら何をするのか指示せよ。
- 4 質問は一通り説明してから受けよ。
- 5 個別の場面をとりあげてほめよ。

校庭の石拾いの例を向山は示している。

まず、悪い指示の例。

これから校庭の石を拾います。ごみなんかもあったら拾って、ごみ箱へ持って行ってください。もぐり込んでいる石はそのままでいいです。ガラスなどを拾う時にはよく注意して、ケガしないようにしましょう。拾った石はバケツに入れます。バケツは玄関のところにあるから誰かがとりに行ってください。そうね、田中君と吉田君にバケツ係をしてもらいましょう。終わった後は、手をよく洗います。

向山に言わせると、これは、必要なことが欠けており、余計なことがダラダラと語られていることになる。

Q 欠けている必要なこととは何だと思うか。

Q 余計なこととは何だと思うか。

向山は、連合艦隊司令長官山本五十六の「言って聞かせ、やってみせて、やらせてみて、ほめてやらねば人は動かじ」という言葉を、ルールを生徒に浸透させる重要な言葉として紹介している。

Q 具体的な「指示」に則して、以上の応用をしてみよう。

8.3 しくみとルール

ルールは自律的に機能するわけではない。あくまでも、「解釈」と「運用」を伴って、現実的に機能する。

例えば、服装についてのルールがあったとしても、教師が違うように運用する場合は少くない。生徒手帳には、200位の規則が存在することが多いから、多くの規則は空文化してしまう。向山は、生徒が教師にさまざまな判断を仰ぐが、教師が一貫した指示をしないために、クラスが急速に崩れてしまう状態を示している。教師の指示が一貫性をもっていないと、生徒たちが勝手に解釈して、子どもが考えたルールが独立して歩き始めるというわけである。

もう少し具体的に、教師の指示が徹底する必要がある。

- (1) 今までのルールとちがっていないか。
- (2) 教師の判断(ルール)の意味が語られているか。
- (3) 学級内の全員に伝えられたか。

Q ルールが教師の多様な説明・指示によって、狂ってくるような体験を思い出してみよう。

8.4 法則の適応例

8.4.1 いじめを起こさない学級作りの法則

いくつか、実際の指導例を紹介しよう。

最初の事例は、教育学概論で紹介したものと同じである。

「いじめはしません。ゆるしません。」大河内義雄

いじめのないクラスにしたい。そのために、次のことを行う。

いじめが起きる前に、できれば始業式の日に行う。・発問1 いじめという言葉を知っていますか。

「いじめられた」とか「テレビで見た」と話し始める子がいる。

挙手させて確かめる。全員が手を挙げた。2年生でも、これほど知っているとは驚きであった。

「いじめ」という言葉を知っている子が多いということは、いじめたり、いじめられたりした子が多いということではないか。

発問1の後、子どもたちは、体験を話そうとする。しかし、それは発表させない。かわりに次の発問をする。

・発問2 どんなことをいじめだと思えますか。

全員に発表してもらいます。

列ごとに順次発表させる。

教師はこれを板書していく。

全員が発表できた。(略)

発表のあと、次の指示をする。・指示1 今までに、人をいじめたことのある人は、しょうじきに立ちなさい。

13人が立った。ばらばらと立った。予想していたよりも少ない。

何も言わず、その子たちのところへ行き、握手をする。そして、次の話をする。・話1 今、先生は握手をしました。それは、この子たちが、とてもしょうじきだからです。それに、勇気があります。みんなで拍手をしてあげてください。

立っていた子をすわらせる。・話2 しょうじきなことはとてもすばらしいことです。しかし、人をいじめることは、わるいことです。絶対にしてはいけないことです。

でも、今の13人の子たちは、しょうじきだから許してあげます。もし、恥かしくて立てなかった人も、きょうはゆるしてあげます。

みんなも、今までのことは忘れましょう。

だけど、これからは、人をいじめた人がいたら、先生は許しません。きびしくしかります。泣いてもだめです。いじめは、もう許しません。

きょうから、みんなで、いじめのないすばらしい2年4組にしていきましょう。

子どもたちは静かに聞いていた。驚いているようであった。

これだけ話して、次のことをする。まず、用意しておいた画用紙を1枚、大切に引出しから取り出す。次に、これを、黒板に磁石でとめる。そこに、筆を使って、次ことを書く。

板書 いじめはしません。

ゆるしません。(ただし、縦書き)

その後、余白に名前を記入させ、この時間を終わり、この紙は、1年間教室内に掲示しておく。これだけでいじめがなくなるわけではない。

しかし、年度初めに、教師の姿勢をはっきり示しておくべきなのである。

次は、「元気なあいさつはこうしてできる」という事例である。

話1 ねえ、先生とあいさつの競争をしてみないか？

話2 競争というのはね、どっちがはやく、あいさつをするかなんだ。はやく言った方が勝ち。きつと、先生の方が勝つな。

話3 先生というのは、私だけじゃ、つまらないな。学校にいる全部の先生とやろうよ。友だち同士でもやろうよ。

何人に勝てるかな？

この後、4日以上は、成果をきいてやる。

話4 ねえ、どうだった？ 勝てた？ 話5 では、聞きます。5人以上の人に勝てた人、立ってください。

話6 すごいですね。先生は、かんたんに勝てるなと思っていたんだが、勝つどころか、負けてばかりでした。でも負けません。

話7 先生は、なかなか勝てません。〇〇先生もびっくりしていました。〇〇先生もとてもほめていたよ。元気があって、とても気持ちがいいって。

作者によると、3カ月、元気なあいさつが続いているそうだ。

ふたつの事例は、生徒指導に関わる内容である。

後者の事例を、子どもを操作対象にしていると考える人もいるだろうし、また、巧みに子どもたちをリードしていると考えられる人もいるだろう。操作することを、100%否定したら、教育は成立しないかも知れない。しかし、また、操作が濃厚であれば、子どもを人間としてではなく、ロボットとして扱うような印象を与え、その時点で子どもが教師の思惑通りに動いたとしても、後日、否定的な評価をすることもあるだろう。

8.4.2 社会科の実践の法則

次に教科指導の事例をみてみよう。ホームページに掲載されているので、より詳細な情報は、ホームページをみてほしい。

法則化社会研究会という団体の基本理念は次のようなものである。

1 この運動は、二十世紀教育技術・方法の集大成を目的とする。「集める」「検討する」「追試する」「修正する」「広める」(以上まとめて法則化と呼ぶ)ための諸活動を行う。2 「法則化社会ネットワーク」の発行運動の基本理念は次の四つである。

教育技術は様々である。できるだけ多くの方法を取り上げる。(多様性の原則)

完成された教育技術はしない。常に検討・修正の対象とされる。(連続性の原則)

教材・発問・指示・留意点・結果を明示した記録を根拠とする。(実証性の原則)

多くの技術から適した方法を選択するのは教師である。(主体性の原則)

この原則をみると、必ずしも定型的なマニュアルを指向しているのではないことがわかる。「教育技術はさまざまであり、常に検討・修正の対象」となることが明確にされている。したがって、

次の実践もそのような観点からみる必要がある。

この実践は、生徒が活発に意見を言うようにさせるために、どういう工夫をしたらよいかを提起している。

吉田高志氏は、「討論を起こすには『とくですか。』『そですか。』と問うといい。価値観を問うと討論になる。」という向山氏の言葉に触発されながら、以下の実践をした。

5年生の単元で、人口分布のかたよりと交通・産業の発達の間係を理解させる項目があり、東京書籍の教科書では、人口が急増している地域として千葉県浦安市、人口が減少している地域として岩手県田野畑村をとりあげていることから、吉田氏は、「浦安市と田野畑村、将来住むとしたらどっちが得ですか」という発問を軸に授業を構成した。

1時間目指示 人口分布図を見て分かったことをノートに書きなさい。

発問 人口が少ない所に共通することは何ですか。

発問 人口が集まるところに共通することは何ですか。

平地で暖かいところ、しかも大平洋側に人口が集中していることに子どもたちは気づいた。

この時間は、浦安市の人口が増えて来た理由を理解させることをねらった。主な、発問・指示のみ記す。

2時間目指示 浦安市の航空写真を見て思ったこと考えたことを言いなさい。

発問 人口が増えた一番の理由は何ですか。

発問 東京に近いと、なぜ都合がいいのですか。

浦安市は、東京に近くて仕事が得やすいため人口が増えているが、環境の悪化に悩んでいることに子どもたちは気づいた。

3時間目

この時間は田野畑村の人口が減っていている理由を理解させることをねらった。

主な、発問・指示のみ記す。

指示 田野畑村の写真を見て思ったこと考えたことを言いなさい。

教科書の田野畑村の「人口のうつりかわり」のグラフを提示する。

指示 グラフを見て思ったこと考えたことをいいなさい。

発問 田野畑村の人口が増えないのはなぜですか。

発問 若い人が出て行く一番の理由は何ですか。

田野畑村は自然環境にめぐまれている反面、若い人たちが仕事をするために都会へ行ってしまい人口が減っていることに子どもたちは気づいた。

という作業を経て、その後討論に入ったわけである。

討論の結果は、以下のようにまとめられる。

発問を出すと同時にインターネットで集めた浦安市と田野畑村の写真を黒板に張り付けた。しばらく子どもたちに自由に見させた。次に、ネームプレートを使ってどちらに住みたいか、考えの散らばりを見た。田野畑村に住みたいとい子が16名。浦安市に住みたいという子が14名だった。討論にはいった。主導権を握ったのは浦安市派の子どもたちだった。「将来のことを考えると仕事が大切だ。」「田野畑村には農業や漁業しか産業がないはずだ。」というのである。

これに対して田野畑村派の子どもたちは「空気がいい。」「自然がいっぱいある」という意見を出したが押され気味であった。討論は子どもたちだけで進み、25分間で

延べ35名の子どもたちが発言した。実は、考える足場を組む段階では、自然環境のよい田野畑村に好感を持っている子が多かった。ところが実際の討論では、「仕事の有無」が問題となった。授業のねらいである「産業の発達したところに人が集まる」ということに気づいているのである。ただ、女子は、田野畑村を最後まで支持している子が多かった。もちろん、どちらに住むかは本人が選択する問題である。しかし、押さえるべきところは押さえておきたい。

そこで5時間目は、次の発問を出して産業の発達しているところに人口が集中していることを理解させた

発問 環境が悪いのに浦安市に人口が集まるのはなぜですか。

なお、この後、浦安市の環境をよくするための取り組み、田野畑村の人を集めるための取り組みを教科書でまとめさせた。価値観を問う発問によって討論が起こる。吉田氏の感想では、このような発問は、生徒の討論を活発にする力があるということだった。

法則化運動の特徴は、こうすれば必ず、期待される結果が得られる、という「発問」を考えていることである。そして、その際の原則が次のように示される。

原則(1) やることを示せ。

- ・目標場面を描ける。
- ・目標を具体的にしぼり込む。
- ・全員の子どものものにできる。

原則(2) やり方を決めろ。

- ・仕事の内容を明確にする。
- ・誰がやるのかを明確にする。
- ・いつやるのかを明確にする。

原則(3) 最後までやり通せ。

- ・時々進行状態を確かめる。
- ・前進した仕事をとりあげほめる。
- ・偶発の問題を即座に処理する。

法則化運動には、批判も強かった。批判の中心は、法則化運動は、教えるべき内容に関する検討がない、という点にある。例えば、「飛び箱」を誰でも飛べるようにする実践。(法則化運動はここから始ったと言えるほどの重要性を持つ。)「飛び箱」を誰でも飛べるようにさせる技術はあるかも知れない。しかし、それで飛べるようになったからといって、どうなのか。そもそも、飛び箱を飛べることにそんなに重要なのか。歴史的には、飛び箱は、軍事訓練を学校に取入れたに過ぎない。現在の学校で、飛び箱を飛べない生徒が飛べるようになることが、非常に感動をもたらすとしても、それは、「飛び箱」を飛べなければならないのだ、と生徒を追込むことによって生まれる。

第9章 サドベリバレイ校の教育 自律的人間の育成

9.1 世界で最も自由な学校

かつて世界で最も自由な学校はニールが設立したイギリスにある「サマーヒル」であると言われていた。しかし、サマーヒルを参考にしたと思われるアメリカの「サドベリバレイ校」と言われている。私の一年生の授業である「教育学概論」は最初にNHKのサドベリバレイ校の教育を描いたドキュメンタリー番組の最初の部分を見せることにしている。ごくまれに既に知っている学生がいるが、ほとんどの学生は初めて知る学校であり、まったく想像もつかない教育が行われていることがショックをうけ、それまでの自分の教育観を問い直すきっかけとなる。「教育学概論」のテキストには、サドベリバレイ校の教育について触れていないので、ここでごく簡単に整理しておこう。

サドベリバレイ校は1960年代の国際的な政治・教育の問い直しの中で設立された、たくさんアメリカのオルタナティブ学校のひとつである。設立は1968年、これまでの学校教育に疑問をもつ親たちが協力して設立した。中心人物は今でも活躍しているグリーバーク夫妻である。

ボストン校外にある学校で、4歳から18歳までの子どもたちが、毎日学校に通ってくるが、決まったカリキュラムはなく、時間割もない。その日やることは、すべて子ども自身が決めるという学校である。一日中遊んでいても構わないし、また、一人で本を読んでもいい。もちろん、勉強したいと思った学生は思いっきり勉強を打ち込むことも可能である。自分では分からないから、教えて欲しいと思ったら、スタッフなり上級生と交渉して授業をしてもらう。それは「契約」として行われる。つまりサドベリバレイ校では、生徒は教師たちから何かをするように強制されることはないのである。

だは、そんな場で教育が成立するのだろうか。誰でもまず感じる疑問だろう。これまで紹介したさまざまな実践は、ある教育的価値に向かって、教師が程度の差はあれ、リーダーシップを発揮して導いていくものである。ほとんどすべての人が教育に対してもつイメージもこれまで述べたような行為であろう。

しかし、サドベリバレイ校ではそうした実践は原則として行われぬ。行われる場合でも、それは生徒に依頼されたからであって、教師のリーダーシップが発揮されるわけではないのである。

しかし、この学校は全米で支持者を多く獲得し、1960年代に設立された多くのオルタナティブ学校が姿を消す中で、確実に同じ原則で運営される学校を増やしてきた。つまり、優れた教育方式であると認める人が少なくないのである。それは何かを次に検討しよう。

9.2 スタッフも子どもも平等な民主主義

9.2.1 ルール作成への生徒の平等な参加

第一章で紹介したように、何も学校側が生徒に対して強制しない、やることを指示しないといっても、学校の教育目標がないのではなく、むしろ極めて明確な教育目標が存在する。それは、「自律的人間の育成」というべきものだろう。学校である以上、学力を延ばすことも目標であり、サドベリバレイ校の重要な目標となっている。カリキュラムも授業もないのに、何故学力が身につくのかという問題については、別の講義（「国際教育論」）を取り扱うことになっているので、ここでは自律的人間形成について紹介、分析しよう。

サドベリ・バレイ校の特徴は、その徹底した民主主義的な運営である。民主主義的な構成員自治で有名なサマーヒルから学んでいる要素を認められるが、アメリカの建国理念をもうひとつの源流としている点で、異なっている。

サドベリ・バレイ校は、自らを「自治学校 (self-government school)」と規定している。

「民主主義学校」と題するサドベリ・バレイ校の文章は、アメリカ民主主義が、個人の権利、政治的民主主義、機会の平等という三つの理念をもっていながら、学校の生徒には、それを保障していない現状を改善するという意識を表明している。従って、サドベリ・バレイ校の運営は、このアメリカ民主主義理念の子どもへの保障形態なのである。(11)

その特徴は、1 学校のあらゆる運営事項を、構成員（生徒・教師 保護者が加わる学校もある。）による委員会で決定する。その運営事項には、規則の制定はもちろん、処分や財政問題、そして、教師の任免も含まれる。2 構成員の権利は、4歳の生徒から、教師まで、一人一票で、完全に平等である。3 トラブルの解決のために司法委員会があり、教師と生徒の代表が、日常的なトラブル処理を行い、特に重大な問題は、全体の学校会議で取り扱う。(12)

自治の原点は、ルールを自分たちで作るという点にあるだろう。もちろん、すべてのルールを自分たちでいちいち作成することは困難だし、また効率的でもないだろうから、既にあるルールを受け入れることが普通だろうが、しかし、ルールを変えることができることが、「自治」の基本条件となるだろう。1980年代に日本でも、校則を生徒たちが作る実践をした学校がいくつかある。文教大学のある越谷市の近所の「栄進中学」がその一つの例である。しかし、この実践はどの学校でもあまりうまくいかなかった。それは最初の生徒たちにとって、自分たちが作成に関わった校則だから、特別な愛着があり、民主的で、生徒たちがよく守ったとしても、彼らが卒業し、その後に入學した生徒たちにとっては、やはり他人が作成し、自分にたちに強制されているルールでしかない。先輩の生徒が作ろうと教師が作ろうと、自分たちではない人たちが作成したことに変わりはない。従って、最初のような生徒たちの愛着は期待できず、通常の校則への対応となってしまう。そうすると、やはり転勤してきた新しい教師にとっては、あまり守られない校則として写り、それが生徒の作成したものであるということで、生徒の作成する校則へのマイナスの評価が新しい教師たちに広がっていくという経緯をたどる。そうして、教師たちが校則を作る体制に復帰してしまうのである。

しかし、このことは、生徒たちが校則を作ることが、絶対にうまくいかないことを意味するわけではない。事実サドベリバレイ校では、校則を作るときには、生徒全員が関わることができる全校集会で決めるのである。つまり、かつて日本で行なわれた実践と異なるのは、校則という一連のルール群として決めるのではなく、必要に応じて個別に決めていくものであり、従って、いつでも新しいルールを提案できるし、また、改めたいと考えたルールの変更提案ができる体制になっていることである。

9.2.2 ルールを破った者に

学校内には、司法制度によって、規則が強制されている。その規則は、25年間に数回改訂された。現在は、2カ月ごとに選出される二人のオフィサー（最初に地位が設置されて以来常に生徒）5人の生徒が毎月ランダムに選出され、また、毎日選ばれるスタッフによって構成される司法委員会が中心となっている。司法委員会は、破られた学校規則の不满について調査し、ときどき罰を与える。もし、司法委員会が、ある人を有罪と考え、彼が無罪と主張すると、法廷が開かれる。もしある人が有罪と主張したり、あるいは、法廷で有罪とされると、被告は司法委員会で判決を言い渡される。陪審の表決や判決が被告によって不当であると考えられると、学校会議に持ち出される可能性もある。

すべての学校会議は、構成員は平等である。事実、最初の有罪表決は、スタッフメンバーに対するものであった。典型的な判決は、2日間外出してはならない、1週間2階に行ってはならない、というようなものである。(12)

この部分は、NHKの番組でも詳細に触れられていた。そこでは、ロッカーでお金が連続して盗まれる事件を扱っていた。最初被害者は、自分の不注意かと思ったが、何度から繰り返されたので、司法委員会に訴え、司法委員の調査によって、ある新入生（10歳前後）が、犯人ではないかという疑いをもたれた。本人を呼び、話し合ったところ、盗んだことを認めたので、処分をどうするか、学校全体会議に付されることになったのである。そこでは、本人はもちろん、学校関係者全員が出席し、意見を述べていた。こうしたやり方は、現在の日本の学校の処分が一見、厳しいようであり、秘密理に処理され、当人が全体の前で弁明をしなければならないことなど、決してない手続きと比較すると、いかにも本人にとって厳しいものと思われる。実際の処分内容は、親と話し合うまでの停学と、しばらくの間、司法委員を勤めるというものであって、それほど厳しいものではない。しかし、学校関係者全員の前で、処分が討議され、そこにいなければならないことは、本人の責任をとらせる上で、まことに厳格なものであろう。

ちなみに、アメリカでは、裁かれた者が、処分として「裁く仕事」を課せられる、というのが、少年法廷などでも正式に取り入れられており、問題行動の是正の方法として、大きな効果をあげている。サドベリ・バレイ校でも、それが採用されているわけである。

学校は、学校会議によって、民主的に運営される。学校会議は、毎週行われ、生徒とスタッフで構成される。あらゆる問題について決定する。自分たちのメンバーから、運営代表を選挙したり、（適任であるかどうかについてに関する限り、生徒もスタッフも区別はない。）学校規則を制定したり、（司法委員会に促される）予算計画を作成したり、年間予算を承認する委員会に提出したり、スタッフの任命・罷免を行ったりする。（終身雇用は存在せず、毎年契約更新される。）

学校委員会は毎年開催され、生徒、スタッフ、そして親によって構成される。（ほとんどの親は授業料を支払うので、お金の使用について声を聞くことが、合理的と考えられている。）学校委員会は、（学校会議から提出された）予算を承認し、授業料やスタッフのサラリーを決定することも含む。生徒の卒業について投票する。学校委員会は、学校の政策決定機関である。(12)

民主主義だけでは、安定した幸福な共同体を作ることはできない。革命で引き裂かれた民主都市国家古代ギリシャは、この証拠である。同時に、個人的自由と権利が尊重されることが重要なのである。同様に、学校は、権利宣言によって保障されている自由を生徒に保障している。通常、アメリカ社会においては、生徒は、思想や宗教の自由（親が子どもに対して日曜学校に行くことを強制する。）集会の自由（伝統的学校では、トイレに行くために席を離れることは、教師の許可なしには、許されない。）を与えられていない。

9.2.3 責任とは何か

丸山真男は、日本の精神の特質として「無責任」をしばしばあげている。日本の政治的風土は確かに「無責任」な行為が頻繁に見られる。「道德教育」の重要性を説いている政治家が、無責任な政治的行動、つまり道德的とはいええない行動をとることもしばしば見られる。2007年の夏に安倍首相がみせた辞任劇は、国民の誰もがその無責任ぶりに驚いたことは、記憶に鮮明に残っているだろう。こうした行動パターンは決して今に始まったことではなく、日本の伝統とも言えることは、多くの人が指摘している。¹

第二章でみた「いじめ」事件に関する学校の対応なども、そうした一例とも言える。サドベリバレイの教育は、「責任」を育てることがどういうことなのかを、ひとつの事例として教えてくれる。サドベリバレイ校の教育をみると、逆に日本だけではなく、多くの学校で「責任」を教えていないこと、責任ある行動をとれるように育てていないことがわかるかも知れない。もちろん、こうしたあり方こそが唯一正しいとは言えないだろうが、教育の中で「責任」を育てることがどういうことなのかを考える重要な手がかりとなることは間違いない。

さて、上に述べたような「ルール」違反に対する対応を貫く倫理は、「自己責任」である。サドベリ・バレイ校では、学習すること、あるいはしないこと、また、することによる結果について、本人が責任をもつのである。そして、「選択の自由・行動の自由・結果に耐える自由」という三つの自由が、完全に保障されることで、責任を明確にするのである。

これは、教師が、勉強する内容を決め、勉強しないという行動は認めず、そして、責任もとらせない、通常の学校とは、まったく異なる原理である。

私が大学の授業で、サドベリ・バレイ校を紹介したときにも、この点についてのとまどいが多く見られた。

ある学生は、「4歳の子どもと言えども、何をするかは、自分で決めなければならない、というが、自分がそのような立場におかれたら、とてもやっていけないだろう」と疑問を呈している。逆に言えば、これこそ、日本の学校が、自己責任とは無縁な状況を示していることを表していると理解できる。

自己責任の能力は、選択の自由を小さい頃から認めることによって、形成されていくと考えられる。

そして、自己責任の最たる部分が、子どもが教師の任免の鍵を握っているという点にある。

グリーンバーグ氏は倫理（道德）と責任について簡潔に説明している。

（道德的行為）の要素は「個人的な責任」である。

すべての道德的行為は次のことを前提としている。道德的であるためには、方針を選択することができ、その選択と結果について完全な責任を受け入れることができなければならない。運命とか、紙とか、他人などのせいだと主張することはできない。そのようないいわけは「良いこと」「無意味で内容のない悪」との区別をあいまいにしてしまう。（略）

道德的行為は人間が自分の行為に責任をもつという前提から始まるのである。²

このことを言い換えると、「選択の自由」「行動の自由」「行動の結果に耐える自由」の3つを認めることが「責任」であるという。

¹非常に典型的な事例として、小熊英二『民主と愛国』（新曜社に描かれた第二次大戦末期の日本の軍部の対応。

²"The Sudbury Valley School Experience" p11

ところで、今の学校は、こうした責任を生徒に課しているだろうか。日本の学校で、選択することを認め、かつ結果に責任を取らせるということは、ほとんど見られないのではないだろうか。グリーンバーグ氏は、アメリカの学校でもこのような責任を認めている例はないと断定している。

サドベリ・バレイ校では、年度の終わりに、全生徒が、全教師の評価を行う。そして、次年度も教師として来てもらうのが良いかどうか、来てもらうとすれば、週何日が適当か、などという評価表に記入して、それを集計した結果に基づいて、やはり学校会議で、次年度の教師の採用を決定するのである。

生徒の評価がいいかげんなものであれば、次の年度のサドベリ・バレイ校の教育・生活に直接、悪影響を与えることになる。

9.3 卒業生と親の意識

では、サドベリ・バレイ校を卒業した人は、サドベリ・バレイ校の教育をどのように評価しているのだろうか。

こうした点で、否定的な評価は、前面にはなかなか出て来ない傾向があるから、それは考慮する必要があるが、表面に現われている意見としては、次のようなものがある。

ある卒業生は、何か決められた勉強をしているという感じはしなかったが、いつも、たくさんの人と話したり、そこから学んだりしていた、と述べている。(7)

また、テレビには、何人かの卒業生が登場したが、いずれも、そこで自分が何をやりたいのか、見つめることができた、と述べている。従って、知識を得たり、ある特別な能力ではなく、事態に取り組んでいく姿勢のようなものが形成されたと評価している。これは、サドベリ・バレイ校の教育が目指しているものと一致している。

このような自由な学習の成果として、グリーンバーグは、あるトランペットの一流奏者になったリチャードという生徒を紹介している。彼は、学校に来て、毎日毎日トランペットを4時間以上も吹いていた。サドベリ・バレイ校には、比較的離れた所に、トランペットなどを演奏しても、周りに迷惑をかけないような建物があり、そこで、彼は気兼ねなく練習することができた。(6)

こうした教育は、以下のような認識に依拠している。

20世紀の末には、生徒によいキャリアを用意できるのは、どんな種類の学校であるのか。

われわれは、この答えと格闘する必要はない。誰もがそれを書いている。いまや、ポスト産業社会である。情報の時代である。サービスの時代である。創造性、企画性の時代なのだ。将来は、自分の精神を、新しい材料、古い材料、新しいアイデア、古いアイデアに応じて、処理し、形成し、組織し、運動することができる人に属する。

そういうことは、通常の学校でのカリキュラムでは、できない。サドベリ・バレイ校では、これらの活動は、全体のカリキュラムなのである。

訓練されていない耳には、こじつけのように聞こえるかも知れないが、歴史と経験は、われわれが正しいことを示している。卒業生で大学に行きたい者は、すべて第一志望の学校にいった。成績証明書、通知書、レポート、学校推薦などなしに。大学の担当者は、何を見たのか。なぜ、彼らは、生徒を受け入れ、SATの高い得点と同様な扱いをしているのか。

訓練された専門家達は、私たちの生徒の中に、輝かしく、敏活で、自信をもち、創造的な精神を見いだしている。すべての進んだ学校の夢を。

彼らは、医者、ダンサー、音楽家、ビジネスマン、芸術家、科学者、作家、技術者や建設家などになっている。

だれかやって来て、「最良のキャリアをつかむために、どんな学校にいれたらいいでしょうか」と質問したら、躊躇なく、「その目的で最良なのは、サドベリ・バレイ校です。」と答えるだろう。未来に向けた仕事をしているこの国で唯一の学校である。

職業に関する限り、サドベリ・バレイ校は、未来のショックに向かい、そして、それを克服してきた。過去に汚れていない。(8)

サドベリ・バレイ校は、教育理念に閉じた学校ではなく、未来へのキャリア形成を強く意識し、未来の社会像の中で、子どもに形成されるべき能力を、具体的に意識しながら、卒業生を社会に送り出しているのである。

では、親はどのような意識でサドベリ・バレイ校に、子どもを通わせるのだろうか。

ダヴィッド・フリードマンは、夫婦共に、一流と言われる学校に通ったが、そこでは、決められた時間や場所に縛られて、教育とは怠け者のために悪魔が仕事を与える行為だ、というような感覚が支配していたという反省から、サドベリ・バレイ校に入れたと述べている。そして、他の学校と比較して、優れている点として、

1 好きなときに、好きなことを学習できる。

2 すべての子どもが、一緒に過ごし、区分されないこと。

3 民主的に運営されていること

をあげている。(19)

また、ジーン・ウィリアムは、通常の学校が、子どもにプレッシャーを与え、強制することで、学習の喜びを奪ってしまうのに対して、自発的な学習を行うサドベリ・バレイ校では、子どもが楽しんで学習するという点と、民主的な運営による自己責任を評価している。(19)(いずれも、Cedar校の親。)

しかし、親にも葛藤があるようだ。

NHKの番組では、料理を学んでいるジョナサン君という男の生徒が、主人公のように登場するが、彼は、9歳まで、全く文字の学習に興味を示さなかったという。母親は、サドベリ・バレイ校の教育方針には賛成であったが、さすがにこのときは、家庭で文字を教えようかと迷ったそうだ。しかし、子どもの人生は子どものもので、と思いなおし、子どもを信じて、家庭では何もしなかったと述べていた。

サドベリ・バレイ校のあるスタッフは、番組の中で、学校の方針を支持しているのに、家庭でいろいろと勉強を強制している親もいる、と残念そうに語っていた。

9.4 批判的見解

9.4.1 学生たちの意見・疑問

サドベリ・バレイ校の中心人物であるダニエル・グリーンバーグは、25周年記念の論文で、サドベリ・バレイ校の教育が、現存秩序を破壊するという批判が当初からあり、また、姉妹校についてもそうした批判が寄せられていることを指摘している。(20)

サドベリ・バレイ校関係のホームページでは、ほとんど本人による批判文は見つけることができないので、とりあえず、ここでは、私の授業における学生の感想を紹介したい。

プリントの中で、ある例が示されていた。生徒たちが自主的に算数を習いたいと申し出てきたというものだ。太田先生は話の中で、こんなことをおっしゃった。サトベ

リ・バレイ校の教師は生徒の意思を何度も確認し、終わりに対する確認をした。つまり休んだり、宿題をやってこなかったりしたら、すぐに授業を中止するという確認をしたそうだ。

ここで私が気になったのは、「終わりに対する確認」が生徒にどのような影響を与えるのか、ということだ。単純に考えれば、確かに自律心が育つと言えるだろう。そこがこの学校の狙いであり、評価されるべきところである。しかし、すべての生徒に有効と考えるのはあまりに危険だと思う。

自らやる気を起こして実行すれば、無理矢理やらされるより成果はあがる。まずここに間違えはないと思う。しかし、これはあくまでも比較したとき成り立つことである。授業内の発言でもあったように、途中で投げ出してしまうこともある。算数の授業を切望した生徒の一人が、仮に途中で飽きてしまったとしよう。その時、先生の「休んだら授業は中止」という言葉が圧力になるだろう。自分のせいで、全員に迷惑がかかる。その生徒がそこで打ち勝てば、自律心に加えて責任感も育つ。しかし、この生徒にとってはどんな教育制度よりも強制的に思えるのではないか。

ある程度の年齢になれば、責任感や自覚を持って、この学校の制度を上手く利用できるだろう。私自身、とても興味を持ったし、入学してみたいと思った。しかし、幼少の頃の私を考えると話は別である。私も「動物を飼ったが自分では世話をしなくなった」という話をした彼と同じような経験がある。

私は幼稚園の頃、エレクトーンが習いたかった。私がいかにしつこいので、両親も承諾し、高いエレクトーンを買ってくれた。でも結局、3年くらいで重荷になった。自分に才能がないと分かると、やる気をなくしてしまうのは、昔も今も変わっていない。しかし、「エレクトーン、高かったのに」という母の言葉により、私はいよいよながらさらに3年ほど習い続けた。

今ならば、自分の興味関心がどこに向いているか分かるので、失敗はしないだろう。しかし、ただ好奇心旺盛なだけの幼少期にこの学校に入っていたら、連帯責任という重圧に耐え切れなかったと思う。

「終わりに対する確認」により、生徒のやる気を一層強くする、というやり方は、逆効果になる可能性も秘めている。それが、脅迫や重圧として生徒を苦しめることはないのだろうか。私はその危険性を完全に否定することはできないと思う。自由という言葉の持つ意味は深い。束縛されていると感覚が麻痺してしまい、本当の自由が見えなくなる。例えば、学校をさぼりたいと毎日思っていた頃の私に、自由が与えられたとしても、ある日突然怖くなって登校すると思う。それは、勉強、あるいは友達関係が上手くいかなくても、このままではいけないと自分で判断するからである。自由の中で初めて必要性を実感する。

この時、私の心に、自主的に学校に通おうという思いが発生する。しかし、結局「行かなければ退学になってしまう」というような、見えない束縛によるものであって、「やる気」とはまた違うだろう。サトベリ・バレイ校のように本当の自由の中で、本当のやる気を起こさせることにはならない。また、考えようによっては、自分自身で限度をわきまえて行動しなければならぬ不安、慣れない自由からの逃避の為に、わざわざ束縛を求めているようにもとれる。

日本人は、世界的に見て、束縛と強制の強い国に思える。日本人は自主性や個性がない、回りの意見に合わせたがる、という批判は誰でも聞いたことがあるだろう。束縛が自主性を損ない、結局強制されなければ何もできない人間が増えてしまったよう

に思う。自由を求めながら、きつとこういった日本の文化に私自身溺れてしまっているのだろう。

サトベリ・バレイ校で、私の感じた問題が起こらないのも、文化の違いと言えるのかもしれない。この学校の方針は自主性と自由を基盤にしている。アメリカ人は自由の持つ意味をきちんと捉えることができるため、よく考えたうえで授業に臨めるとしよう。それならば、私の疑問は解決する。サトベリ・バレイ校は生徒のやる気を大切に、成果をあげていく最高の場であろう。しかし、日本の教育制度にはとても取り入れられないだろう。突然の自由に初めは無防備で自由を甘く見る。それゆえ、授業を申し出たものの、やり遂げられず断念する者、私の心配に的中することが起こってくるはずである。

私はサトベリ・バレイ校を批判・評価しているつもりはない。ただ、日本人には憧れの対象でしかない。日本の制度の中では危険な方針だと思うし、根本から変えていけない限り、取り入れていけないものではないと断言する。

他にも、日本の風土のなかでは、こうした厳しい自己責任の原則に耐えられる生徒は、ほとんどないのではないかという危惧を表明する者がいた。

これは、ひとつには、「強制」に理解に絡んでいると思われる。

つまり、サドベリ・バレイ校の教育方針では、子どもが勉強するときには、一切の強制がない、ということになっているのだが、先生に教えてもらうことになったときに、絶対にさぼらないという約束をすることは、一種の強制なのではないか、という批判意識である。

確かに、約束をした時点では、強制が伴うことになる。しかし、サドベリ・バレイ校の考えでは、おそらく、これは、「契約の遵守」ということになるのだろうと思われる。

9.4.2 集団性・社会性が身につかない

生徒が個人としてまったく自由に行動をすればしたら、個人の行動を育てるかも知れないが、集団で行動する資質は身につかないのではないか、これは多くの学生が抱く疑問である。

この問題は「集団」とは何かということ抜きに考えることはできない。集団については、多くの社会学者や心理学者が集団の特性や種類についての整理や研究を行ってきた。ここでは、そうした研究を離れて、学生全員が経験してきた集団特性を対象に考えてみよう。

高校までの学校には、かならず「学級」という集団がある。これは学校運営者が決めた、生徒にとっては他律的な集団である。しかし、生徒は学級という集団以外にも、多様な集団に属している。部活はその代表的なものであるが、委員会、地域等で形成される縦割り集団、登校グループ等。これらは、部活以外はやはり他律的に形成される。日本の学校にはこうした他律的に形成される集団が多い。しかし、部活以外にも生徒たちは、自律的に形成する小集団を形成し、むしろそこに帰属意識を強くもっている生徒が多い。

サドベリバレイの教育に関する「集団性が不十分」という疑問は、この他律的集団での活動であろう。しかし、日本の生徒たちがこの他律的集団の中で、集団性を十分に形成しているのか、検討してみる必要があるだろう。

Q 学級や委員会活動で「集団性」がどの程度身についたか、各自振り返って考察してみよう。

サドベリバレイの教育がめざしている集団性は、個々ばらばらに生活している人間が、何らかの

コミュニケーションを通じて、新しい集団形成することによって、自分の目標をより達成しやすくする関係を実現するということにある。そして、社会性や集団性が身につかないという批判に対して、グリーンバーグ氏は概略次のように反論している。

学校は年齢で集団を構成しているが、社会の中で年齢別に構成された集団は、一体どこにあるのだろう。工場で働く人たちが年齢別に分かれているだろうか。あるいは会社で管理職が年齢別に集まって運営をするだろうか。社会に出て、働く場では、年齢で集団が形成されていることはなく、従って、年齢が離れた人たちと協力して仕事ができることが大切である。そう考えると、年齢別に集団が形成され、同じ年齢の人たちとばかり過ごしがちな学校こそ、社会で通用する社会性や集団性を身につけるのが困難なのであり、サドベリバレイこそ、必要な社会性や集団性を身につける上で適切な環境である。³

更に、サドベリバレイにおける社会性や集団性の育成は、自ら集団を「形成していく」能力を重視しており、与えられた集団に適応する能力はあまり重視していないと考えられる。

9.4.3 耐性が身につかない

この問題は「耐性が育たない」という疑問につながる。好きなことばかりしているのだから、耐性が身につかない一方、社会に出れば、嫌なことも我慢してやらなければならないことがたくさんある、そういうときに、サドベリバレイの卒業生はつまずいてしまい、うまくやっていけないのではないか、という疑問である。だから、「集団性」というときに、与えられた学級、そこに「嫌な奴」がいたとしても、なんとかうまくやっていけることを学ぶ必要があり、日本の学校こそ「耐性を学ぶ」ために適しているという見解である。

この問題は、アメリカ社会における労働形態と日本との違いを考慮しなければならないので、単に教育の問題として扱うことはできないだろう。

日本では比較的大きな企業や公務員では、会社や役所という大きな組織に就職し、管理者によって部署や勤務地を決められる。しかも、数年ごとにそれが変わっていく「ジョブ・ローテーション」制度が採用されており、従って、全く未知の集団に突然組み入れられ、そこで仕事をしなければならない仕組みになっている。このことが、他律的な集団に慣れ、耐えることが必要だという意識につながっている。

他方欧米では、特定のポストに採用されるのが一般的である。つまりジョブ・ローテーションは例外的にしか採用されていない。そうすると、自分が望んだポスト(仕事)に応募して、気に入ればそこを長く続けることができるし、気に入らなければ別のポストを探すことになる。従って、突然他律的な集団に組み入れられることは、ほとんどないと言える。むしろ、サドベリバレイの教育が重視している「自分で集団形成」をすることの方が重要である。

したがって、どちらの労働形態が、企業にとって、あるいは労働者にとって好ましいのか、という点がまず考えられねばならないが、この「臨床教育学」の課題ではないので、問題提起のみしておく。

では、教育学固有の問題としての「耐性の形成」について考えてみよう。

通常耐性、つまり「耐える能力」の対象は、ふたつあると考えられる。ひとつは「困難に耐え努力する」ことであり、他のひとつは「嫌なことに耐える」ことである。おそらく「困難に耐え努力する能力」を不要なものとする人はいないだろう。従って、この耐性をどう育てるかは、教育学の重要な課題といえる。

³”The Sudbury Valley School Experience”p13

では、「嫌なことに耐える」ことはどうなのだろうか。おそらく必要だと考える人と、不要だと考える人がいるに違いない。

前者の代表は「埼玉プロ教師の会」であろう。

教育学概論のテキストで紹介される文章を再度引用しよう。

「プロ教師の会」の代表的なメンバーである諏訪哲二は次のように書いている。

教師はまず「生徒のため」を禁句にすべきだと、私は思っている。教師の仕事は結果として生徒のためになる可能性は高いが、その仕事の原基は社会共同体の維持・発展にある。公教育の教師のやっていることは、新しい世代をその社会に順応させるための訓練であり、社会を維持しつくりかえていくちからの基礎を身につけさせることである。だから、どの先進国においても、子どもが望むと望まないとにかかわらず、教育を受けなければならないことになっている。つまり、教育は大人からのまなざしによって成立している。

(略)

子どもは生まれる前から教育を受けなければならないことが決定されている。教師もまた、生まれて家庭で養育を受けたあとで学校へやってきた子どもたちと、個別に契約をかわすわけではない。子どもは学校へ行くかどうかも選択できない。ましてや、自分が教育を受ける教師を選べるわけではない。すべてにおいて受け身であるが、その受け身に耐えて教育を受け(学習をする)しなければならないし、その結果の責任は自ら引き受けねばならない。これはひとが人間に生まれてきてしまったことの宿命であり、誰もが経過しなければならない。⁴

日本の学校や企業のあり方を前提にすると、こうした考えは適切であると感じる人が多いだろう。しかし、嫌なことがそのまま継続することを前提として考えることは、適切なのだろうか、嫌なことは嫌ではないように変えていく必要があるのではないか、という考えも、当然の考えとして出てくることになる。学校選択制度が実施されていることは、「個別に契約をかわす」側面をもっているとも言える。また、家族を置いて単身赴任することを拒否できる企業も少しずつ増えている。つまり、ジョブローテーションとは異なる勤務形態を実現すべきだという立場からは、「耐える」ことはむしろ克服すべきことだと考えられる。

では、「困難を克服する耐性」はどのように形成されるのだろうか。

サドベリバレイの映像で、家を作る子どもたちが出てくる。彼らは、家を作る授業を認めさせること、教えてくれる人を探すこと、家を建てるための材料費を調達すること、さまざまな困難を乗り越えて、学校の敷地内に家を建てている。学校側が安易に援助をせず、できる限り生徒自身が、条件を満たすようにさせていることは、好きなことをすることによる困難を克服することが大切であると教えるためだろう。このことが、常に成立するとは限らないが、サドベリバレイの基本的な考えがそこにあることは間違いない。

この映像の最後の部分で、卒業生がサドベリバレイで学んだこととして、最初にあげたことが「困難に立ち向かうことを学んだ」ということだったことは、そのことを示している。

⁴ 諏訪哲二『金八先生はいらない』洋泉社1998.10

第III部

矯正(共生)教育 外国との比較で考 える

第10章 日本の不登校とオランダのひきこもり自立支援

10.1 教育観の問題としての不登校

これまで主に日本の教育実践の優れた技法について紹介してきた。ここからは、日本の問題も含めて、先進国で起きている教育問題を見ながら、更にいくつかの生活指導上の問題を考察していこう。

いじめと並んで、一般的にいつても最大の問題と考えられている「不登校」についてまず考えることにする。不登校は、決して「学校に行けない」子どもだけの問題ではなく、むしろ、教育の制度やその基礎にある「教育観」が問われていると考えるべきだろう。

戦前や終戦後は、経済的な理由で長期に欠席する生徒は少なくなかった。その時代は、学校的価値よりも、学校とは無関係な職業的価値を重んずる親も少なくなかったために、学校に通うよりも、仕事をさせざるをえなかった者が長期に学校を休んでいたわけである。

しかし、高度成長を経て、国民の多くが学校に行く経済的余裕を身につけるか、あるいは福祉政策が浸透したことによって、経済的な理由で学校を休む生徒は極めて少なくなったと言える。その反面、特に、1970年代の学校紛争への反動として、学校の管理体制が強化されるに従って、学校的な価値に反抗したり、あるいはなじめない生徒が、長期に学校を休む現象が現れたと言われている。

区分	児童数	小学校			中学校			
		不登校数	割合	増減	生徒数	不登校数	割合	増減
3年度	9,157,429	12,625	0.14	-	5,188,314	54,172	1.04	-
4年度	8,947,226	13,710	0.15	8.4	5,036,840	58,421	1.16	7.8
5年度	8,768,881	14,769	0.17	7.7	4,850,137	60,039	1.24	2.8
6年度	8,582,871	15,786	0.18	6.9	4,681,166	61,663	1.32	2.7
7年度	8,370,246	16,569	0.20	5.0	4,570,390	65,022	1.42	5.4
8年度	8,105,629	19,498	0.24	17.7	4,527,400	74,853	1.65	15.1
9年度	7,855,387	20,765	0.26	6.5	4,481,480	84,701	1.89	13.2
10年度	7,663,533	26,017	0.34	25.3	4,380,604	101,675	2.32	20.0
11年度	7,500,317	26,047	0.35	0.1	4,243,762	104,180	2.45	2.5
12年度	7,366,079	26,373	0.36	1.3	4,103,717	107,913	2.63	3.6
13年度	7,296,920	26,511	0.36	0.5	3,991,911	112,211	2.81	4.0
14年度	7,239,327	25,869	0.36	-2.4	3,862,849	105,383	2.73	-6.1
15年度	7,226,910	24,077	0.33	-6.9	3,748,319	102,149	2.73	-3.1
16年度	7,200,933	23,318	0.32	-3.2	3,663,513	100,040	2.73	-2.1
17年度	7,197,458	22,709	0.32	-2.6	3,626,415	99,578	2.75	-0.5

昭和26年の統計によると、在学生に対する長期欠席の割合は、小学校で0.81%、中学校

で、3.23%となっており、現在よりも格段に多い。¹

戦後期の貧しい時代の長期欠席と、現在の不登校は問題の性質が大きく異なっている。戦後の長期欠席はほとんどが経済的な理由で学校に行くことができなかったのに対して、現在は広い意味で人間関係が理由となっている。

もともと日本は「同調性」の社会的体質が強かったとされるし、戦前以来、同質性を涵養するための教育手法がさまざまに実行されてきた伝統がある。それは教育的な伝統として、おそらく現在でも継承されているものである。例えば、運動会などの揃った行進や組体操、ダンスなどの重視、静かに授業を聞き、決まったやり方で手をあげたり、答え方を揃える習慣、また、スポーツなどで揃って大きな声を出す習慣等々、集団で同じ行動をとるように要請されることは、枚挙に暇がない。いじめが、みんなと違うという理由で行われることが多いのが、この日本の同質性の特質によるといえる。

もちろん、そうした同質性に基礎を起し、同調を求める教育は、おそらく政策的に形成されてきたものである。戦前は「国定教科書」によって、全国同じ教科書が使われ、教授方まで細かく決まっていた。中学の制服なども、義務教育の公立学校で制服が決められている国は珍しい。

こうした中で多くの生徒と違い、また学校側が期待するあり方と異なる生徒は、次第に疎外されるようになってくる傾向があるのが、日本の教育の特質と言われていた。

そして、そのような中に入っていくことができない生徒は、学校にいつらくなり、やがて学校に行かなくなる。しかし、学校に行かないのは、当然行くべきであり、学校的価値を身につけることができないというネガティブな対応を取られるのが通常であった。登校拒否と言われた。

しかし、その後いじめによる自殺が多発し、大きな社会問題となるに及んで、自殺者まで出す学校の態勢、指導のあり方への疑問や批判が次第に大きくなり、学校のやり方に同調できないことが、必ずしも不適切な対応とはいえないと考えられるようになってきた。そうして、呼び方も「登校拒否」から「不登校」という言い方に改められたのである。²

欧米社会では、比較的容易に転校が可能であったが、日本では1960年代に、住民登録とは異なる地域の学校に転校することを厳しく規制してきたために、在籍している学校に適応が難しい生徒にとって、学校生活は逃れることの難しいストレスとなってきたと考えられる。³そうしたストレスをかかえた生徒たちは、学校に行けなくなり、登校拒否あるいは不登校と呼ばれるようになった。

しかし、文部科学省の対応は、かなり対症療法的なもので、いじめ等で学校に行くことが困難な生徒に対しては、転校を可能とする一方、出席日数が不足して、義務教育を修了しているとはいいがたい生徒たちを、認定したフリースクール等で学習していれば、義務教育を修了したことにするように、行政指導してきた。

義務教育段階の子どもが、学校に行かない現象はもちろん日本だけの現象ではない。しかし、その対応についてはいくつかの型がある。

第一に、学校以外の家庭での教育を義務教育と容認する方法である。伝統的にイギリスやデンマークは、家庭教育をむしろ理想的な教育と考え、上流階級の人たちは家庭教師を雇って家庭で個人指導してきた。その延長として、家庭での教育が可能な人たちには、学校に通わないことを認め

¹もっともこのなかには病欠も入っているので、「病気を除く」という現在の不登校の定義では多少少なくなる。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad195301/hpad195301_2_038.html

²保坂享は、この現象を「正常 - 異常」から「適応 - 不適応」への見方が変わってきたことを指摘している。それだけ学校の価値を無前提的に容認する社会から、多様な価値を容認する社会へと移行してきたことが背景となっていると言える。
『学校を欠席する子どもたち 長期欠席・不登校から学校教育を考える』東京大学出版会2000・9、p13

³1960年代まで、特に東京などの都市部を中心に、伝統的な高校に進学しやすいように、住民登録を操作して、指定された学校以外に通う「越境入学」がさかに行われ、それが進学競争を助長し、不平等であるという理由で、越境入学、つまり、指定学区以外の学校に通うことを厳しく制限してきたのである。

てきた。就学義務ではなく、教育義務を課していたのである。そうした伝統的な家庭教育の容認ではなく、アメリカは、確信的な不登校が多数出たこともあって、新たに「ホームスクール」という義務教育のあり方を法的に容認するようになった。当初、強固な信仰をもっている人たちが、公立学校の教育を拒否し、自分たちで教育することを宣言し、子どもを学校に行かせない連盟を結成し、運動を広げた結果であった。しかし、その後学校での銃乱射事件などが相次いで起き、公立学校が麻薬取引が横行する場所になって、宗教的背景とは無関係に、親が教育をしたいという人たちが増えていったのである。

第二に、就学義務は厳格に運用しながら、義務教育を修了していない人たちへの補習制度を充実させることによって、義務教育の実質的実現をめざす政策をとったのがオランダである。

日本はこのいづれでもなく、状況追認的な政策に終始してきたという評価が強い。もちろん、明確な方針をとることが最も適切であるかどうかは、議論の余地がある。否定的な状況であっても、それが出現するには理由・原因があるから、固い打開策をとっても、必ずしも効果的とは言えないこともあるからである。

一方で出席が不足しても、卒業証書を渡す学校があり、また、他方で、欧米のフリースクールやホームスクールの情報を参考にて、日本でもホームスクールを実現させるような運動をしながら、家庭で学んでいる子どもたちもいる。現実には多様なあり方が実現している。

10.2 オランダの不登校の状況

さて、オランダの不登校問題を扱うが、オランダと日本では教育制度や教育的体質が大きくことなる。詳しくは「国際教育論」で扱うが、基本的に教育に求めるものは、人によって異なることを前提にした教育制度がオランダである。

オランダと比較するに際して、オランダと日本の教育環境の相違をまず確認しておこう。

1 オランダは世界で最も自由な教育制度をもっている国として有名であり、その象徴的な表現として「百の学校があれば百の教育がある」とされる。日本の学習指導要領のような国家基準は存在せず、学校が独自に教育内容を構成することができる。

2 下級学校の卒業認定がその上級の学校への進学条件となっており、その際どの学校を選択するかは親と子どもの意思に任される。義務教育学校であっても、自由に学校を選択することができ、自分に合わなければ容易に学校を変更することもできる。

これらの事情は、学校が管理的であるために学校に行くことに恐怖を感じる、あるいはいじめ等があって、その結果不登校になるという事態は、日本よりもずっと起きにくいことを予想させる。オランダの不登校の原因の説明においても、学校の教育的あり方が原因とするものは少ない。もちろん教師や友人との軋轢はあるが、その場合学校を変えればよい。

しかし、日本よりも強く学校への恐怖、不安をもたらす要素もある。

3 義務教育段階から落第が少なくなく、特に小学校のあと中等学校に進学すると、そのレベルに合わないと退学させられることもある。したがって、成績や失敗に対する不安は少なくない。

4 小学校が終わると中等学校は四つの類型に分かれており、それぞれ大学進学用の高度な中等学校から、職業教育を行う学校まで、明確な格差がある。当然下位にランクされる類型の学校では、勉学に対する意欲が低く、義務教育を終えずに退学状態になる子どもがでる。

5 ほかの西ヨーロッパ諸国と同様、移民・難民が多く、特にイスラム教徒が増えている。彼らは言葉のハンディから成績が振るわないことが多く、下位の学校に在学する場合、退学し、反社会的行為に走る者が少なくない。

そして、青年をめぐる社会的状況として、

6 離婚家庭が多く、小学校段階からクラスの半数が親が離婚経験があるなどという事例も珍しい。

7 日本と異なり、一八歳で成人を迎えると、親から独立して生活するのが一般的であることがあげられる。

さて具体的にオランダの青年の状況を見てみよう。次の社会文化局の年鑑は毎年出される社会状況の報告である。

一九九七年は非常に否定的な状況が報告されている。

中等学校の生徒の八%はいじめにあっており、一割は孤独、二割が不安、二五%がこの一年間に自殺を考えたことがある。三分の一は自分の価値に対する積極的評価ができない。とくに、下位にランクされるふたつの学校類型で多いとしている。

勉強意欲が低下しており、八〇年には週四時間読書をしていたが、現在は〇時間であり、犯罪、失業、ドラッグ、等の問題が生じている。問題が内に向くときには、精神不安、無気力、孤独、自殺となり、外に向くと、ドラッグ、暴力、犯罪に至る。中等学校の二割がソフトドラッグをやっていて、四%はハードドラッグを経験している。

このような背景には家庭の問題があり、一六%の子どもが家で楽しくないと感じており、一一%が母親と、一四%が父親とうまくいっていない。特に片親や義親、そして、貧困の場合に問題が生じやすい。

一五～二〇%は学校に不満があり、九二年は八%が思い悩んでいたが、九七年では一二%と増えた。さぼりについては、家庭に問題があると、そうでない場合より二倍となる。さぼりは中退の前兆となり、五五〇〇〇人が、就業資格 (startkwalificatie) なしに卒業、三三〇〇〇人が、なんの卒業資格もないままとなる。それは外国人に顕著である。

福祉は対応施設が少なく、待たされるなど、問題が大きい。

さて、中等学校では日常的に生徒の一〇～二四%は欠席する。九〇%が病気、五%はさぼりである。残りの三分の一が家事手伝いのための欠席で、一%が学校不安 (schoolfobie) によるもので、日本でいう不登校から始まる「ひきこもり」がこれに近いと思われる。一一歳、一二歳の三%が学校不安によって欠席しがちであるとされている。

次の文章は、父親の相談である。

「息子が学校に行くことを拒絶している。

私の息子は毎朝学校に行こうとしません。お腹が痛くなり、気分が悪く、食欲がありません。そして、泣きわめきます。最初一人で学校に行っていたのですが、今は送っていかねばならなりません。

それでも一二時に学校から出てくるときには、朝には何もなかったかのようなのです。こうした状態が二週間続いています。」

回答者は学校不安にならないように、早めに医者にご相談することを勧めている。朝身体の不調を訴えることなどは、日本の現実とよく似ていることに気づくだろう。

これが長引けば日本でのひきこもりと同じ現象になる。

ある一五歳の少女は次のように語っている。

「多くの人が私を見たり、注意を払ったりする可能性のある機会を私は避け始めた。たとえば、外出、学校、交通機関、仕事など、友達のいるところ。

このことは、一〇代の毎日の生活コストなのだ。

私はまだ、状況が悪くなると、どもったり、汗をかいたり、口ごもったりする。一人で座っているときを除いて、家でも学校でも気分はよくなかった。

私は学校に遅刻するようになり、あるいは登校しなくなり、そして母親に対して攻撃的になった。」

彼女はホームドクターの助言で自らの状況を自覚し、改善の努力をしているが、また社会に復帰はしていない。しかし、インターネットで同じような状況にいる人と連絡をとりあっている
ではこうした状況はどのように把握されているだろうか。

ある論者はこうした不安の原因として、家族との分離不安、社会的不安（人間関係に対する不安）友人とのつきあい方が分からない、将来への不安（生活をコントロールできない不安）、失敗への不安（テストなど）をあげている。また別の論者は、個人の気質、家庭の経済的・社会的状況、教師との関係、家庭における人間関係をあげている。

オランダにおけるこうした分析をみると、個人の気質と家族関係を重視する比重が大きいと感じられる。中等学校は、成績によって落第させられることがあるために、家庭がしっかりしていないと、次の学校を探さないまま学校を離れてしまう。このような青年は職に就くこともできないから、通常の社会生活を営めないだけでなく、最悪の場合犯罪者となっていく。また、家庭、特に両親の関係に問題がある場合、子ども自身が家から出ることにに対する不安をもって学校に行かなくなる場合もある。

しかし他方で円満な家庭で「いい子」を演じている子どもが、学校不安に陥り、不登校になる事例も日本と同様にあるとされる。

さらに確認しておきたいことは、成人年齢とともに親から独立して生活することは、自立を促進する一面、自立できない青年にとって居場所が確保しにくくなることも意味することである。

10.3 自立支援制度整備と状況の改善

さて、先にあげたSCPの二〇〇〇年版を見てみよう。ここではかなり論調が変化しており、事態が改善されていると見られている。

学校のさばりが二〇%いるのはそのままとしても、執拗なもの、つまり不登校と呼べるような者は三%としている。そして、義務教育を終了せずに学校を離れてしまうものが減少し、ドラッグの使用も落ち着き、青年の就業も増加しているとしているのである。

では何故改善されたのだろうか。

第一に経済状況の改善、ワークシェアリングに見るような社会全体の協調的性格が青年の社会復帰を助けていると考えられる。そして、これに連動して、青年が経済的、社会的に自立できる労働・教育の制度が整備され、社会的意識を高める政策がとられてきたことである。

学校教育は社会的な自立を達成するための通過手段であり、現代社会は教育を受けることによって初めて社会で労働の場、つまり経済的な自立の手段を獲得することができる。

そこで、オランダでは、就労するための教育を終えることを社会的合意とし、そのための証明を行い、証明をとれない者のために、補習を行うシステムを決めた。その経緯をまとめたのが表1である。

資格制度について整備の必要性が指摘され、就業資格 (startkwalificatie) 重要性が指摘された。学校からの早期退学を防ぎ、就業するに足る能力を保証するために、この資格がないと就業できないという制度を考えたわけである。しかし、排除のための制度ではなく、早期退学した者も登録して職業教育を受けるように促進する施設 RMC を地域に設置していくことを九〇年代の半ばから進めていった。そして、早期中退の克服のためのキャンペーンがマスメディアを通して組織され、あわせて、教育・職業指導法を改正し、中等職業学校の連携を図るとともに、労働市場の中に職業

訓練的な教育要素を導入させてきているのである。

そして第二に青年の福祉に対する自治体の責任を明確にしたことである。

新しい法律で、問題をかかえた青年の福祉にたいして、すべての自治体と大都市（アムス、ロッテルダム、ハーグ）が責任をもつことが規定された。親への指導・援助も行う。精神的、肉体的なハンディをもつ青年に対する法律も制定された。

これらとは別に伝統的に存在するホームドクター制度も無視することはできないだろう。あらゆる心身の不調はをまずホームドクターが診察し、相談にのるこのシステムは、健康全体に責任を長期にわたってみるために、青年の心理的な問題への対応としては有効であるように思われる。（この文は枚数の関係で簡略に書かれているので、私のホームページを参照していただければ幸いである。<http://asahi-net.or.jp/fl5k-oot>）

表 1 就業資格整備のあゆみ

- 1991 「職業資格委員会」資格制度整備と中等職業教育の必要性を指摘
就業資格（startkwalificatie）の重要性を初めて指摘
- 1993 「よい準備を」通達、RMC で早期退学を地域の取り組みとする。早期退学の登録。
- 1994 早期退学の登録、復学規則制定。
EU の財政的な支援で、早期学校中退者のためのプロジェクト
- 1996 早期中退への対応をマスメディア等がキャンペーン
教育・職業指導法が補助教育準備活動・資格や実践的な職業導入を規定。
基礎職業訓練、基礎的な知識、オランダ語、社会的知識、態度意欲なども。
「危機的集団への職業教育法の実践を」という通達
中等教育と少年福祉部局との連携
「就職促進法」労働市場への指導（23 歳までの青年は統一的な取り組み）
早期退学した者への職業体験と教育と SK を結びつけた指導。
「教育遅滞対策に関する自治体の役割に関する法」（自治体の責任を明確に）
- 1997 「よい準備に対する教育提供」パンフ
中等職業教育施設間の協力体制の整備
- 1998 14 の地域で危機的な青年に対する 40 のプロジェクト
職業訓練期間の延長
地域の労働市場に教育センターを設置。
研究者、職業学校関係者、民間組織、監督、親、生徒、自治体によるラウンド

第11章 矯正教育を考える スウェーデンとオランダの刑務所

11.1 罰の原則と教育における課題

ここではまず最初に犯罪を裁くということについて基本的な確認をしておこう。

人間社会は必ずルールをもっている。その社会の秩序を守り、社会に属する成員を守るためである。もちろん秩序や守ることの意味が、成員全員であるか、あるいは一部のものであるかは、その社会の民主主義的な成熟度によって異なってくる。民主主義的成熟の低い社会では、一部の成員の権利や安全のみが守られると言える。

近代社会以前には、ルールに違反したものは、基本的にその社会から排除するのが罰のあり方であった。肉体的に排除する場合は死罪となり、空間的に排除されるのが追放であった。前近代社会は相互に孤立した共同体を形成していたから、他の追放によって他の共同体に行かせることは問題なかったのである。日本でも江戸時代の八丈島送りなどは有名である。オーストラリアがイギリスの「流刑地」であったこともよく知られている。アメリカも発展する前はヨーロッパ各国が流刑地として利用していたのである。プッチーニのオペラ「マノン・レスコー」は主人公がアメリカに流罪として送られることが物語の背景となっている。

罰が社会からの排除であったということは、犯罪者の更生の更生などは考慮されてなかったということである。更生させるということは、犯罪者に対して公的な資金で再教育することであるから、前近代で更生など考慮されなかったことは当然といえるかも知れない。

しかし、近代社会はこの点が基本的に異なっている。近代社会は世界が結びついたことをひとつの契機として成立している。イギリスなどの世界帝国をはじめとして、いわゆる先進国は世界の隅々まで進出して植民地化し、世界のあらゆる地域がどこかの国家の「領土」になった。そして、多くは先進国が支配する形になった。そのために国外へ「追放」という罰が不可能になったのである。

また近代社会は「人権」を土台にして成立した。そのために犯罪者も更生の機会を与えられるようになったのである。それまで犯罪者を留置する場所は、刑罰が決まるまで拘束しておく場所であり、決して「懲役」などの処罰として使用される場所ではなかった。それがオランダで「自由刑」が創設され、それがイギリスで発展することによって、近代社会では「自由刑」(＝通常懲役)が最も普通の処罰の形態になったのである。自由刑は「罰」であるが、次第に犯罪者を一般社会でも生きて行けるように再教育する場として位置づけられるようになってきた。「公費」で犯罪者を扶養するよりは、教育して社会に戻し、自活させる方が社会全体として合理的なシステムであると認識されるようになったからである。そうして、刑罰思想として、単なる「応報刑」から「教育刑」を含む考え方が主流となり、教育刑の比重が次第に大きくなってきた。ヨーロッパでは「追放」は存在しないし、「死刑」を廃止しているから、純粹な「排除」の刑罰は現在では存在しない。教育刑的な立場が強くなっていると考えられる。

こうして現代では応報刑原則と教育刑原則が混在していると考えられている。しかし人によって

その力点の置きかたが異なるし、また、二つが混在することはどうしても矛盾を含むことになる。したがって、今の社会において「罰」はどのように行われるべきなのか、しっかり考えておく必要があるだろう。

応報刑原則を重視する考え方は、端的には死刑賛成論に現れる。凶悪犯罪の裁判で多くの場合被害者あるいは被害者の家族が証言にたつて、どのような刑罰を望むかと問われる。そしてほとんどの場合は「極刑を望みます」と答えるのである。そしてそれは「公正」「正義」の感情の表現と考えられている。死刑を容認して応報刑原則にたつ場合、論理的矛盾はあまりない。しかし、その場合死刑廃止論が主張するように、殺人を禁じた国家が自ら殺人を犯すという別の矛盾を抱え込むことになる。

そして、死刑を廃止していない日本においては、死刑判決は極めて例外的であることを考えると、むしろ応報刑としての「懲役刑」についての論理性が問題となるだろう。

第一に殺人といえども死刑判決が出されるのはごく例外であり、ほとんどは懲役刑となる。すると、被害者は死亡したのに、犯罪者は生きることができるという「不平等」が残ることになる。つまり多くの懲役刑は「公正」の感覚を満たさないことになる。しかし、殺人犯はすべて死刑に処するという考え方を支持する人はほとんどいない。

そして最大の矛盾は、有期刑である以上、社会に出る。囚人としての生活は社会生活を円滑に行う感覚や能力を阻害すると考えられるから、有期刑が「教育的機能」を持たなければ、出獄した者が社会に適応できる可能性は低く、再犯の危険性が避けられないのである。後で述べるスウェーデンでは、80%が再犯するという事実を踏まえて、開放的な刑務所制度に移って行ったのである。

つまりどうしても「追放」が不可能であるとすれば、教育刑的な考え方を導入せざるを得ないのである。

次のような見解は、そうした教育刑思想から応報刑思想を批判したものである。

「目には目を、歯には歯を。」というような考え方をメインとする応報感情論は19世紀の遺物であり、その理論的根拠には大変な疑問を抱かざるを得ない。

理由

(1) 我々の現代社会では教育を受ける際に「やられたらやり返しなさい。」ということは不道徳であり、非道徳とされている。そのような応報行為を子供に禁じている大人達が国家を通じてそのような応報行為をなすようなことは自己矛盾であるということ。

(2) 応報刑論はおおむね感情論によるものあり、法律論を考えるときには感情論はその論理性にバイアスをかけることになり、論理性を無視した不当な結論をも導きかねないから。

(3) 応報刑論に基づいた刑罰思想は加害者に対し不当に重い刑罰を科したり感情論に基づいているために日本国憲法にある基本的人権の蹂躪やその加害者の人格を否定するような判決を出しかねないため。そのような事のないようにしなくてはならないから。

(4) 自らの犯した犯罪の責任は自らで責任を負わなくてはならないと言うのは確かであるがそれは肉体的苦痛によりものではない。もし、肉体的苦痛による応報思想によるその責任の回復をなすのであれば「肉体的処罰を受けているのを見て(あるいはそれにより)気持ちが晴れる。」という論理は現在の社会にはそぐわないサディスティックな考えに陥ってしまっていることになる。(「人の苦しんでいるのを見て気分がいい。」というのはサディストの考えに他ならない。) そのサディスティックな感情論により社

会を統制するような不安定な社会を形成しないためにも論理的な議論は必要であろう。

(5) もし、その加害者に肉体的苦痛を与えることにより責任を全うするというようなことを許すのであればその被害者側が今度は論理的矛盾を生じることになる。被害者側は肉体的苦痛を負わされて自分たちが被害にあって刑事訴追などをして加害者に責任をとらせようとしているのにその自分の遭った肉体的苦痛行為を加害者にしようとするのは自己矛盾である。被害者にしてはいけないことを加害者にしても良いというのは法の下を平等定めた日本国憲法に反する。

(6) 応報刑論では「被害者なき犯罪」である覚醒剤取締法違反などの犯罪での刑罰の意味が説明できない。¹

では教育刑思想は矛盾を含まないのだろうか。

神戸事件の犯人の少年の処遇を多くの人知っているだろう。2004年に仮退院したのだが、その際彼が入院中にどのような処遇が行われたか、テレビでかなり詳しく紹介されたが、専門的な治療や教育以外に、専門家が疑似家族を構成して、暖かい家庭を知らない少年に家庭を体験させるための「家庭的行為」を長期間に渡って行ったという。そういう中で彼は次第に家庭の意味を知り、人間性を取り戻したと紹介されていた。彼がこのような厚い保護を受け、通常の人たちが受けることができないような最上質の教育を受けることができたのは、ひとえに彼が稀に見る凶悪犯罪を犯したからである。犯罪が凶悪であるほど刑罰は重くなり、つまり教育期間が長くなる。それだけ多くの手間隙がかけられることになるのである。このことは、「公正」「正義」に合致するだろうか、という問題である。

もちろんこうした「正義」の考え方とは異なるレベルで考察する必要もある。

それは社会としての合理性の問題である。

教育機能をもたなければ、再犯率が高くなるとすれば、それだけ社会は不安を抱え込むことになる。一方経済的な負担があるとしても、再犯率が低下すれば社会はそれだけ安全になるわけである。もちろん、それは不確定であるから、かならずそうした結果が生まれるわけでもない。その中でどのような選択をするのが、社会にとって合理的でかつ望ましいのかを考えてみよう。

さて、学校は教育を行なう場であるから、「罰」についても常に「教育的」に考えることが求められる。学校教育法が「懲戒」について規定している条項では、「教育的配慮」が必要であると明示している。しかし、この「教育的配慮」とは多義的な概念である。

多くの場合、「教育的配慮」とは、あまり厳格な処分を行なうと子どもである生徒、つまり未来をもった存在の未来を阻害することになり、反省し成長することを期待して、あまり厳しい処分は行なわない方がよい、というように運用されていると考えられる。しかし、処分を軽くすれば、成長を促進するとは限らない。次の章で扱う「少年法廷」では、教育的配慮を重視して、罰は通常の青少年簡易裁判所よりもずっと重い罰が与えられる。つまり、本人がやった行為が、他人や社会に対してどのような損害を与えたのか、しっかりと自覚させ、それに対する「責任」をしっかりと取らせることが「教育」であるという考えに基づいている。

学校教育の場での「懲戒」は、「教育的配慮」が必要であるとされている以上、「応報的懲戒」は否定されていると考えられる。しかし、だからこそ、教育刑思想のあいまいさも浮き彫りになっている。だが、応報的な罰ではなく、教育的な罰が可能であれば、少なくとも社会にとっては好ましいことは明らかであろう。そこで、世界の刑務所で最も「教育刑」的に運営されているスウェーデンの刑務所と、別の意味で独自の性格をもっているオランダの刑務所を紹介しながら、罪を犯したことから、社会で普通に生きられるようにする「矯正教育」の問題を考えてみよう。

¹<http://www.geocities.co.jp/CollegeLife-Club/3376/shounenhou/0c.html>

11.2 スウェーデンとオランダの刑務所紹介ビデオ

さてこのような教育刑思想を最も強く押し進めた刑罰形態をもっているのが、スウェーデンやデンマークの刑務所・少年院のあり方で、「開放的」刑務所のあり方である。また、オランダのような囚人の人権を強く守る形態のものもその一環と言えよう。もちろん、これには様々な考え方があり、現地の人々にも批判がある。しかし、日本の刑務所などのあり方とまったく異なる手法を学ぶことは多いに参考になるだろう。²

興味深いことは、約 3 万人のうち 2 万弱、つまり 3 分の 2 が受刑中に訓練を受けておらず、しかも訓練を受けなかった。

まず初めにビデオを紹介しよう。

ひとつはかなり前のビデオであるが、スウェーデンの様々な局面を紹介する中で刑務所も紹介される。前半は主に教育の紹介であり、スウェーデンでは教育が完全に公的な事業であり、営利のために行うことは許されないことが紹介される。また、多くの移民を抱え、移民がスウェーデン社会に生活できるように援助がなされることが紹介されている。そして、刑務所では囚人が実際に 10 名弱インタビューに応じている。中には殺人犯などもいる。そして、そこに集められた囚人はみな、刑務所から大学や高校に通っている人たちである。つまり、刑務所の中に職業訓練のための教育機関があるのではなく、刑務所から一般社会にある学校に通っている。もちろんこれは厳格な審査があり、それまで模範的な服役態度があり、そのように社会に出ても大丈夫であるという検査にパスしなければならない。独房にしても大変「快適」な環境が保たれており、日本のような厳しい生活を強制される雰囲気とは全くことなっている。インタビューの中である囚人は大学に通って将来教師になりたいと語る。殺人事件を起こしたような囚人を服役状態のまま大学に通学を許し、教員免許の取得まで可能にするような制度をとっているのである。囚人たちに悪びれたところはない。

私がデンマークのフォルケホイスコレで学んでいるときに、スウェーデン人が大量に学校にやってきたので、さっそく刑務所制度の開放性について質問してみた。驚いたことに、質問した全員がとてもいい制度であると肯定的な評価だった。

しかし、その後デンマークもまったく同様な制度をとっていることがわかったが、デンマーク人はほとんどが否定的な評価であったことが印象的だった。

次にオランダの刑務所を紹介したビデオである。これは私が 2002 年から 1 年オランダに留学したときにオランダのテレビで放映されたものを録画したものである。オランダのテレビは非常に独特のシステムをもっており、その詳細は「異文化理解論」で紹介しているが、この放送はキリスト教系の放送団体が作成したドキュメンタリー番組である。ある囚人の家族が訪問するときの様子を単純に追ったものだが、内部に放送関係者が入り、神父の行う宗教的行事などが紹介され、また、中庭の風呂でくつろぐ囚人が紹介される。もちろん刑務所であるから、外とは完全に遮断されており、入るときには厳重なチェックがあるが、中に入ると、陰惨な雰囲気はまるでなく、多少管理が厳重なマンションという感じがする。家族の訪問がある囚人が紹介され、応接室に行く。そして、家族がやってくるのだが、ごくリラックスした落ち着いた感じが感じられるし、看守たちも囚人やそ

²読売新聞 2007.2.21 号に、法務省が刑務所を出所した人たちへのアンケートを実施したことを紹介している。記事の一部を引用しておく。

「調査は、法相の諮問機関「行刑改革会議」の提言を受け、2005 年度中に全国 74 施設を出所した受刑者 3 万 2 7 人（有効回答 84・1%）を対象に実施した。受刑者が施設内で行う刑務作業に関する質問では、「良かった点」（複数回答）として、約 4 割が「規律正しい生活習慣」や「忍耐力」が身に付くと回答。しかし、「不満だった点」（同）で、「社会復帰に役立つ作業が多い」が約 35%、「作業の業種の希望を聞いてもらえない」が約 28% あった。職業訓練についても、受刑中に訓練を受けなかった 1 万 9 2 5 2 人のうち、約 64% が「訓練を受けたかった」と回答。法務省矯正局では「高度な技能が身につくような内容の刑務作業を確保するのが難しく、職業訓練も希望者全員が受けられる体制になっていない」と説明している。」（2007 年 2 月 21 日 21 時 30 分 読売新聞）

の家族に対してとても丁寧な言葉使いをしている。

実はオランダはこの10年間刑務所政策をめぐってずっと揉めていた。私が1992年にオランダに滞在したときと同じ問題が論議されていたのである。小さな犯罪が多いために刑務所が足りなくなり、拡張が問題となったのだが、予算が十分でないために仮出獄などをどの程度認めるかという議論と、もうひとつは独房ではなく2人部屋にすればいいではないかという案があったのだが、労働党がそれに強く反対していたために、2人部屋にならなかったのである。様々な理由があったのだろうが、もっともよく引き合いに出される理由は、テレビが部屋に1台しかないから、チャンネル争いになってこまるだろうというものだった。そして10年後まったく同じ論議があり、ついに労働党が妥協して2人部屋になったのだが、その際テレビを2台入れることという条件をつけたのだそうだ。これは囚人たちの生活の状況を象徴するものであるが、当然これに対する批判意識も強い。2003年に総選挙が行われていたのだが、ある非常に保守的な民族的主張を行っている政党の党首は、オランダの刑務所は犯罪者にとってパラダイスだという評判があるが、こんなことではいけない、と主張していた。

これらの事実からわかるように、スウェーデンやオランダでは囚人の権利が非常に強く守られている。一般的な人権意識の強さがそこに反映しているのであるが、おそらく別の理由も考えられる。例えばともに囚人の性行為をある程度許可している。スウェーデンでは配偶者が独房に入ること許し、またオランダでは国の費用で性労働者を派遣するという。日本人の感覚から見れば納得できないものであろうが、刑務所は「犯罪の学校」と言われるように、そこでは囚人間の犯罪を防ぐことは難しい。刑務所内におけるレイプもある。もし、その被害者が管理上の過失として訴訟を起こして損害賠償責任を国に負うとしたら、予めスウェーデンやオランダのように性行為を許可した方が合理的であるとも言える。

しかし、それではなんのための「懲役」なのか、という疑問が多く日本人は抱くだろう。(日本でも刑務所看守による暴行などに対して損害賠償を認める判決がでている。)

刑務所の全景



囚人の独房



中庭（入浴している）



(神父による集会)



11.3 スウェーデンの犯罪者処遇原則

さて以上のような原則を念頭においてスウェーデンの犯罪者処遇の考え方をみておこう。ここに述べられていることはスウェーデンのことであるが、事情はデンマークも同様である。ほぼ坂田仁『犯罪者処遇の思想』慶応通信昭和59年によっている。

スウェーデンは非常に広い国土をもちながら、人口が少ない国家である。現在でも1000万人に満たない程度の人口しかない。そしてかなり分散して居住している。しかし鉄などが豊富に産出

したことから、比較的早くから工業国家として発展したために、移民などを積極的に受け入れてきた。第二次大戦までは寒い気候条件のために生活は厳しかったが、政府による住宅政策によって国民の多くが快適な住宅をもつことができるようになって生活が改善された。そして、世界で最も代表的な高福祉高負担の国家であることはよく知られている。収入の60%は税金として徴収されると言われている。日本の消費税にあたるものは25%であり、そのために物価はとて高く感じられる。そして婦人の労働力率が高く、97%程度であり、専業主婦はごく例外的な存在である。

このように福祉政策が発展したのは、スウェーデンが19世紀以来国際的な戦争を回避してきたこと、社会民主党が長く政権をとってきたためであると考えられている。この福祉を重視する政策は犯罪政策についても同様に示された。つまり、応報的な重罰ではなく、あくまでも社会復帰を前提にした処遇のあり方が発展してきたのである。

1945年にいくつかの重要な政策変更が行われた。まずすべての囚人が社会復帰するという前提から刑務所内では訓練が重視され、労働作業が課せられるようになった。つまり、懲役と禁固の区別があったが、これによって禁固刑が廃止された。そしてそれまでキリスト教的な理念から、独居拘禁によって反省を促し、人格の再生をさせるという思想がアメリカから取り入れられ普及していたが、独居拘禁はむしろ精神的な傷害をもたらす危険があることがわかり、この年独居拘禁制度が廃止された。そして最初大規模な作業であったが、混乱が起きやすいので次第に小規模作業に変化していった。

この時確認されたのは、

- 1 受刑者は通常逃走しようとはしないものだ
 - 2 独居拘禁は有害である。
 - 3 施設の大量処理的運営を分類と個別化とよりにおきかえることが有効な刑の執行の前提である。(大施設を小施設に置き換える。)
 - 4 刑執行の主眼を開放施設処遇に移す
 - 5 累進処遇が正しいという確証はない。むしろ狭量さ、羨望、偽善の源となる。閉鎖施設から開放施設への移行を考慮すべきである。
 - 6 受刑者の生産的な能力が刑の執行の中心におかれねばならない。7 施設および受刑者と外部の社会との接触は、刑の目的と背馳するものではない。
 - 8 社会での自由な生活に仮釈放を通して徐々に慣れさせる(刑務所外の私企業に就職する、休暇制によって性的な問題が解決される。)
- ということであった。

更に1945年の改革は開放処遇という点でも大きな前進があった。これは少年法制によって逆に大人の法制が影響を受けたという。つまり1935年に犯罪少年の処遇で休暇制が採用された。つまり適宜検査を受けて可能だと判断した少年は、休暇を与えて家庭に短期的に還れるようにしたのである。それが効果的であると考えられたために、45年に大人に対しても適用されるようになって、閉鎖・独居・累進制から、開放・雑居・特権の平等化という流れになっていった。

この開放制への流れを形成したのは、その前に仮釈放の制度ができていたことが影響していた。1890年にヴィーセルグレンという人が仮釈放制度を提案し、1902年に法として提案され、1907年から実施されていたのである。

「長期間の隔離生活から突然完全な自由に移行した後に、受刑者は多大な困難に遭遇し、他の人の援助がなければそれを乗り越えられないことがある。周囲の人の不信の目、就職の困難、様々な誘惑などである。こうした状況の下で受刑者に監督と援助とを提供するために、拘禁生活と完全に自由な生活との間に移行期間を設けることが必要になる。」というのがその理由であった。当初は、刑期の3分の2を終了した時点で、善行保持の者に与えられ、1943年に、6分の5を終了

した時点で全員に与えられた。(必要的仮釈放)

しかし、必要的仮釈放は、行いの悪い受刑者にも与えるということで批判が起き、これは現在でも議論の対象になっているようだ。制度としては、むしろ休暇制度として発展したと考えられる。

そして次のような法として結実したのである。

(犯罪者の施設内処遇に関する法律 1983 年現在)

{ 短期休暇 }

第三二条 (1) 社会復帰を容易にするために、被収容者には、継続して犯罪活動をする明白な危険又はその他の乱用の相当な危険がみとめられない場合、短期間施設から外出する許可を与えられる (短期休暇)。右の判断に際しては、被収容者が施設内において不法に麻薬を用い若しくは取扱ったか否か又は妥当な理由なしに第五二条の四による尿検査の施行を拒否したか否かに特に注意しなければならない。

(2) 短期休暇は、第一項に定める以外の特別の事由が存在する場合にも与えられる。

(3) 第七条第三項に定める者で、閉鎖施設である中央施設に収容されている者には、第一項に基づく短期休暇は与えられない。この者には、正当な理由が存在する場合にのみ右の短期休暇が与えられる。

(4) 短期休暇については、滞在地、通知義務又はその他の事項に関して、必要とみとめられる条件を定めることができる。厳しい監督が必要な場合には、休暇中の被収容者を監視下におくことを定めることができる。第三項に定める被収容者は、切迫した開放施設への移送の準備又はその他の正当な理由の存する場合を除き監視下に置かれなければならない。

(釈放休暇)

第三三条 (1) 釈放の準備のため、被収容者に対し、長期の休暇を与えることができる (釈放休暇)。

(2) 拘禁に付されている者には、条件付釈放が問題とされない期間中は、正当な理由が存する場合に限り、釈放休暇が与えられる。その他の者で拘禁に付されている者に対しては、条件付釈放がすぐにも行いうる日以前に、釈放休暇を与えることはできない。

(3) 釈放休暇については、滞在地、通知義務又はその他の事項に関して、必要とみとめられる条件を定めることができる。

(施設外滞在の許可)

第三四条 (1) 被収容者が施設外に滞在することによって社会復帰を容易にすると考えられる措置の対象となり得る場合、特別な理由があれば、相当な期間かかる目的のために相当な期間施設外に滞在する許可が被収容者に与えられる。滞在については、必要とみとめられる条件を付さなければならない。

(2) 前項の規定は、第七条第三項に定める者で閉鎖施設である中央施設に収容されている者には適用しない。

(施設外の滞在期間の執行期間への算入)

第三五条 前三条の規定による施設外の滞在の期間は、それを妨げる特別な理由のない限り執行期間に算入される。

11.4 日本での矯正教育の是正

日本では刑務所は「臭い飯」という言葉に象徴される、犯罪者を「懲らしめる」ための施設で、囚人の自由を奪い、囚人の権利を認めることなどは論外という感覚で長い間運営されてきた。し

かし、教育刑思想の普及に加えて、2001 年から 2002 年にかけて名古屋刑務所で起きた刑務官による囚人死傷事件への反省を踏まえて、制定されたものである。そして、矯正教育が大幅に取り入れられるようになった。

主な要点は、

1. 受刑者は最低でも月 2 回の面会と月 4 回の信書のやりとりを保障した。
 2. 原則として親族のみだった面会は弁護士や友人などにも広げた。
 3. 社会復帰を促すため、刑期の 3 分の 1 が経過するなど一定の要件を満たす模範囚に対して、親族らとの電話や 7 日以内の外泊、職員が付き添わない外出を初めて認めた。
 4. 再犯防止のため、性犯罪者や薬物犯罪者を対象にした矯正教育の受講が義務化した。
 5. 各施設には民間人をつくる「刑事施設視察委員会」が設けた。
 6. 受刑者は懲罰や戒具の使用などに不服がある場合、矯正管区長と法相に申し立てができる。
- また、申し立て内容は収容先の職員には秘密にされる。

となっている。特に 4 番目の性犯罪者や薬物犯罪者を対象として矯正教育が義務化されたことが、日本の刑事政策上大きな展開点となっている。この結果、主に認知行動療法による性犯罪者への矯正教育が実施されている。

日本の状況については、以下のような説明があった。

(3) 開放的処遇

受刑者処遇の多くは閉鎖的な施設内で行われますが、受刑者の中には少しでも社会生活に近い開放的な環境の中で、その自立心や集団生活内での責任感を養わせるよう処遇することが改善更生や社会復帰のために有効な場合があります。このことについては、「被拘禁者処遇最低基準規則」や「開放的矯正施設に関する勧告」等の国際準則の中にも示されています。

我が国における開放的処遇は、1960 年代から本格的に実施されています。

開放的施設では、原則として居室、食堂、工場等に鍵をかけず、施設内でも戒護職員の数を最小限にして、生活指導や教科指導、職業訓練などの社会復帰に必要な処遇が積極的に行われています。

以下資料 質問本文情報

平成十二年十一月二十一日提出質問第四 号受刑者の処遇に関する質問主意書提出者 保坂展人
受刑者の処遇に関する質問主意書

現在の無期懲役刑においては、「仮釈放」の基準が明らかにされておらず、十五年程度で釈放される例もある一方で、二十五年、三十年経っても仮釈放されないケースもあると聞く。

他方、現在、与党内プロジェクトチームにおいて、「終身刑」の導入を巡る検討が開始されているという。

そこで、終身刑論議の参考のためにも、現行法上、無期懲役を初めとする長期受刑において顕在化する「受刑者の処遇」について、お尋ねしたい。

受刑者処遇については、「社会復帰」を目的とし、「処遇の社会化」「処遇の人権化」「処遇の国際化」の観点から、行刑に携わる方々は尽力されていると聞くが、現在において、その趣旨は全うされているとは言えない実態にあると考えられる。

そこで、「社会復帰」を目指す、「処遇の社会化」「処遇の人権化」「処遇の国際化」をいかにして前進させるべきかという観点から、以下質問する。一 仮釈放と再審請求の関係

現在、全国の受刑者中無期刑受刑者の総数は約一名、出所者平均受刑在所期間は、約二十一年六月と報告されている（矯正統計年報）。

しかし、この「約二十一年六月」というのは、「仮釈放」された受刑者の平均であり、他方では、執行開始後二十五年以上経過している受刑者が約七十名、中には、四十年から五十年以上服役している受刑者もいる。

長期刑受刑者にとっては、仮釈放の諾否は重要な問題であり、無期刑受刑者の場合は、より切実な問題となる。また、「再審請求をしている者は、仮釈放が認められにくい」と言われ、実際、再審請求をし続けて三十年近く服役している無期刑受刑者もいると聞く。

この点、冤罪を訴え再審請求を続けた狭山事件の石川一雄氏（無期確定 一九九四年仮出所）は、収監年数三十一年七月で仮出所が認められ、白鳥事件の村上国治氏（懲役二十年）は、再審請求をしながら七年で仮出所が認められたが、このように再審請求をしながら、仮釈放が認められたケースは、過去十年のうち、何件か。

また、戦後五十五年の間の総数は、何件か。二 受刑者の外部交通について

受刑者が「社会復帰」を果たす上で、家族・友人らとの外部交通が確保されること、殊に、妻・夫・婚約者・子供等の近親者とは、拘禁による制限の中においても、「親密性・プライバシー」を保ちうる外部交通が保障されなければ、受刑者と近親者との絆は維持し難いと考えられる。

しかしながら、現在においては、受刑者の外部交通には、大幅な制限が課され、ごく限られた親族と、ごく限られた回数・時間でしか面会が許されず、文通・差入れも大幅な制限が課されている。

また、その限られた親族との面会においても、「刑務官立会の下で、プラスチックの仕切越しに二十分、三十分」という、到底、「親密性・プライバシー」を保ちうる面会とは言えない現状にある。

そこで、

(1) 家族・友人らとの絆を保ち、広く社会の実情を知り、受刑者の「社会復帰」を促進する観点から、一般の友人・知人らとの外部交通を認めるべきだと考えるが、如何か。

(2) 夫婦・婚約者・子供等近親者との親密且つプライベートな絆を維持するために、近親者らにつき「プライベートな面会」を認めるべきではないか。

この点、スウェーデン、デンマーク等北欧諸国においては、「個室に於けるプライベートな家族面会」が制度上認められ、そのための設備も整備されており、また、アメリカ合衆国の多くの州においても、看守の立会抜き「夫婦面会」(conjugal visit)が当然の権利として認められていると聞く。

また、かかる「夫婦面会」の制度は、欧米のみならず、アジア・中南米・アフリカ諸国においても制度として認められつつある。

このような海外の趨勢を御存知か。

また、現在、本邦においても、栃木女子刑務所における立会なしの面会（炬燵等の置かれた部屋で、立会なしに面会できる制度）が認められているが、全国の行刑施設における「立会なしの面会」「夫婦面会」の実数は如何なるものか。

かかる面会を実施している施設の数、施設の名称、実施件数をお答え願いたい。

また、かかる面会制度における、処遇上の効果、運用上の問題点についても、お答え願いたい。

(3) 現在、本邦においても、受刑者処遇上、外出・外泊制度を取り入れることが積極的に議論され、導入が検討されているという。

そこで、一時外出・外泊制度導入にあたり、どのような条件（許可の要件等）が検討されているか。

外出・外泊制度につき、全国において、例えば、近親者に不幸があった場合など、受刑者に一時外出を認めた例があるか、あるとすれば、過去十年間における件数を明らかにされたい。

また、戦後五十五年の間では何件か。

(4) 受刑者の「表現の自由」について

死刑確定囚を含め、受刑者が獄中で制作した文芸作品、サークル活動等で制作した作品を、社会に発表するための投稿や出品活動は、如何にして認められ、保障されているか。

また、施設によっては、管区毎に絵画のコンクールを開催するなどの配慮をしているが、他方で、出展作品は、その著作権と所有権を放棄させられ、制作者の手元には戻ってこないなどの苦情もある。

そこで、かかる施設における展覧会における制作者の知的財産権の保護、及び、出展作品の保管は、如何にしてなされているか、明らかにされたい。三 懲罰について

行刑施設における懲罰は、その恣意的運用等が問題となるケースが多く、全国で国家賠償請求訴訟が提起されるなどしている。

また、現在の累進処遇制度において、基準の不明確な内規により、進級を妨げられ、不利益処遇に甘んじなければならないケースも多いと聞く。

この点、徳島刑務所の星野文昭氏（渋谷事件 無期確定後再審請求中 収監期間二十五年）は、再審請求申立から四ヶ月後、第三級から第二級への進級一週間前に、徳島刑務所において服役中、ゴキブリを踏んづけた足を洗い、それを刑務官に見咎められたため、足を洗った理由を説明したところ、二十日間の懲罰を受け、第四級に降格され、以後、第三級には進級したものの、以後四年が経過するも、進級は全くなしであるという。

そこで、全国の刑務所等の全行刑施設における内規、及び、累進処遇における進級基準の主なものを明らかにされたい。

また、この内規・進級基準は、受刑者に明らかにされているか。四 刑務作業賞与金について
現在、死刑囚以外の受刑者は、禁錮受刑者の請願作業（就業率九三・七％）を含め、その殆どが、刑務作業に従事している。

刑務作業に対しては、その就労の対価として賃金が支払われることはなく、恩惠的・奨励的性格を有する「作業賞与金」が支給されるのみである。

そして、この「作業賞与金」は、一九九九年の一人一ヶ月平均四 八二円（二 年版「犯罪白書」）と言われ、依然として低額に止まっていると言う。

他方、刑務作業を通じて製作された商品は、「財団法人矯正協会刑務作業協力事業部」を通じて販売されると言うが、その販売ルート、年間収支等は、受刑者に明らかになっているとは言えない。

（１） また、ここ数年、「国家財政の赤字」を理由に、作業賞与金の支給が遅滞しており、外部に援助者のない受刑者は、生活用品の購入等にも不自由を来し、また、外部の困窮した家族への仕送りもできない状態にあると聞くが、この支給遅滞は、いつ解消されるのか、その見通しは。

（２） 更に、「釈放時支給」としても、余りに低額であるため、出所後就労までの生活を支えるには、到底足りないと言うが、増額は検討されているか。

（３） 三にも共通するが、懲罰を受けた場合に、それまで貯められていた作業賞与金が没収される例があるというが、事実か。

あるとすれば、この一年間で没収例は何件であり、その金額はいくらか。

懲罰としての賞与金の没収には、問題があると思うが、如何か。

（４） 受刑者が、事件の被害者に対し、慰謝の措置を講じたいと願う場合に、作業賞与金から送金することは可能か。

可能であるとすれば、そのようなケースは、過去一 年に何件ほどあったか。五 受刑者の健康維持について

行刑施設は、収容している受刑者の健康維持に対し責任を有すると考えられるが、施設においては、温度調節や、体調不良時の対策等につき、問題が多いという声を、受刑者から聞くことがある。（１） 例えば、多くの刑務所においては、受刑者が風邪等の体調不良を訴える場合でも、居房で横になることを許可せず、病状を悪化させる例が多いと聞くが、受刑者体調不良時には、各施設毎、如何なる配慮をなしているのか。

中には、一定の条件の下に横臥を認めている施設もあると聞かすが、このような施設は全国で何件か。

(2) 多くの刑務所においては、厳冬の氷点下前後の気温の日にも居房に暖房もなく、多くの受刑者が寒さに苦しみ、また、猛暑気温四度の夜には、受刑者は眠れず苦しむという。

この点、韓国の刑務所においては、冬も室内気温が十八度以下にならないように、全国の刑務所統一基準が定められていると聞く。

この点、日本の行刑施設においては、受刑者の健康維持上、温度調節については、どのような対策をなしているか。

(3) 受刑者の歯科治療については、自己負担とされる場合が多く、高額な医療費を負担できない受刑者は、歯科治療も受けられないと聞かすが、現状はどうなっているのか。

具体的に、例えば、歯科補綴治療において、受刑者が自己負担した治療費の平均額、及び、最高額はいくらか。

右質問する。

回答 答弁本文情報

平成十三年一月二十三日受領答弁第四号

内閣衆質一五 第四号

平成十三年一月二十三日内閣総理大臣 森 喜 朗

衆議院議長 綿貫民輔 殿衆議院議員保坂展人君提出受刑者の処遇に関する質問に対し、別紙答弁書を送付する。―― 衆議院議員保坂展人君提出受刑者の処遇に関する質問に対する答弁書一について

お尋ねの事例の件数については、過去十年分を含め、そのすべての数を明らかにする資料が存在しないため、お答えすることができない。二の(1)について

受刑者の接見及び信書の発受(以下「接見等」という。)については、親族以外の者との接見等は、原則として禁止されているが、特に必要ありと認める場合にはこれを許すこととしている(監獄法(明治四十一年法律第二十八号)第四十五条及び第四十六条)。また、受刑者への差し入れについては、親族以外の者によるものであっても、その差し入れが受刑者の処遇上害がないと認められる場合にはこれを許すこととしている(監獄法第五十三条、監獄法施行規則(明治四十一年司法省令第十八号。以下「規則」という。)第四百六十六条第二項)。

受刑者に対しては、その改善、更生に資する善良な関係の維持に配慮しつつ、改善、更生に悪影響を及ぼす者等との交流を絶った環境の下で、個々の受刑者の行状、性向等に応じて矯正処遇を施す必要があること等から、親族以外の者との接見等及び親族以外の者からの差し入れを一律に認めることは相当ではないと考えている。二の(2)について

現在、法務省において把握している限りでは、スウェーデン王国及びデンマーク王国の刑務所で、個室において、受刑者とその親族との間に物理的な障壁を設けず、かつ、刑務所職員が立ち会わない形態の面会が実施されることがあることは承知しており、また、アメリカ合衆国の一部の州、大韓民国、ヴィエトナム社会主義共和国、コスタ・リカ共和国及びニカラグァ共和国の刑務所で、個室において、受刑者とその配偶者との間に物理的な障壁を設けず、かつ、刑務所職員が立ち会わない形態の面会が実施されることがあることは承知している。

平成十一年十二月一日から平成十二年十一月三十日までの一年間に、我が国の行刑施設において、受刑者と接見の相手方との間に物理的な障壁がない場所で、職員による立会いを省略した状態で行われた接見(余罪受刑者とその弁護人等との接見を除く。)の件数、そのうち配偶者との接見の件数等は、別表のとおりである。

このような形態による接見の処遇上の効果については、受刑者と接見の相手方とが親密な関係を維持することの一助となる場合があり得るものと考えている。一方、その運用上の問題点としては、不法な物品の授受等行刑施設の規律及び秩序を害する行為や逃走その他収容目的を阻害する行為を防止することが困難となるおそれがあること、接見を通じて観察了知される事情を当該受刑者に対する適切な処遇の実施の資料とすることができなくなること等があると考えている。

御指摘の「プライベートな面会」がいかなるものを指すのか必ずしも明らかではないが、右のような形態による接見については、右に述べたような運用上の問題点があり、このような形態による接見を受刑者の一般的な接見の形態として認めることは困難である。二の(3)について

監獄法を全面的に改正するために第二十回国会に提出した刑事施設法案では、外出について、仮釈放の応当日を経過した懲役受刑者又は禁錮受刑者が、開放的施設において処遇を受けていること、釈放前の指導及び援助を受けていることその他の法務省令で定める事由に該当する場合において、その円滑な社会復帰を図るため、刑事施設の外において、その者が一身上の重要な用務を行い、更生保護に関係のある者を訪問し、その他その釈放後の社会生活に有用な体験をする必要があると認めるときは、一日のうちの時間を定めて、刑事施設の職員の同行なしに外出することを許すことができる旨を規定している。また、同法案では、外泊について、仮釈放の応当日を経過し、かつ、六月以上刑の執行を受けた懲役受刑者又は禁錮受刑者が、開放的施設において処遇を受けていることその他の法務省令で定める事由に該当する場合において、その円滑な社会復帰を図るため必要があるときは、七日以内の期間を定めて、その者が、刑事施設の職員の同行なしに刑事施設の外に外泊して、一身上の重要な用務を行い、又は更生保護に関係のある者を訪問することを許すことができる旨を規定している。

現行の監獄法の下においては、外出及び外泊の制度は設けられておらず、これを許した事例はない。二の(4)について

受刑者及び死刑確定者が制作した文芸作品を社会に発表することについては、受刑者の場合には、当該受刑者の教化上の効果、行刑施設の規律秩序の維持及び管理運営に対する支障の有無等を考慮し、個別にその許否を決定しており、また、死刑確定者の場合には、社会一般に不安の念を抱かせるおそれ及び本人の心情の安定を害するおそれの有無、本人の身柄の確保及び行刑施設の管理運営に対する支障の有無等を考慮し、個別にその許否を決定している。

行刑施設又は矯正管区(以下「施設等」という。)が主催するコンクールにおける出品作品の取扱いについては、著作権に係る応募条件を設定する場合にはコンクールの実施に必要な範囲で行うこととするとともに、応募条件等を明記した募集要領の内容を応募者に周知徹底させることとしており、また、出品作品は、審査・展示等に必要期間中は施設等が保管し、これが終了したときには応募者の希望に応じて返却するよう努めることとしている。三について

行刑累進処遇令(昭和八年司法省令第三十五号)第二十一条は、階級の進級は、作業の勉否及びその成績、操行の良否並びに責任観念及び意志の強弱(少年受刑者については、更に学業の勉否及びその成績)を考査して決定する旨を規定しており、各行刑施設において具体的な進級基準等を定めているが、これらの進級基準等については、受刑者には明らかにしておらず、また、これを明らかにすると今後の刑の執行に支障を及ぼすおそれがあることから、答弁は差し控えたい。四の(1)について

作業賞与金について、御指摘のようにここ数年その給与が遅滞しているということはない。四の(2)について

作業賞与金については、受刑者の勤労意欲の促進等を図るため、毎年、作業賞与金の計算の基礎となる基準額の引上げに努めているところである。四の(3)について

在監者に対する懲罰として、監獄法第六十条第一項第九号に規定する作業賞与金計算高(以下

「計算高」という。)の一部又は全部の減削の懲罰を科することはある。

平成十一年十二月一日から平成十二年十一月三十日までの一年間に、全国の行刑施設において、計算高の減削の懲罰を科した事例は千六百十七件あり、減削された計算高の合計は百五十七万五千五百二十九円である。

他の懲罰によっては十分な効果が期待できないような場合には、計算高を減削することを内容とする懲罰を科することが必要なときがあり、これが問題であるとは考えていない。四の(4)について

作業賞与金については、受刑者が在監中であっても、配偶者、子若しくは父母の扶助、犯罪被害者に対する賠償又は書籍の購入その他必要がある場合には、情状により、その計算高の中からこれを給することができることとされており(規則第七十六条)、お尋ねのような場合であっても、情状により、作業賞与金から送金することは可能である。

平成十一年に、全国の行刑施設において、受刑者が、犯罪の被害者又はその遺族(以下「被害者等」という。)に対する賠償その他の慰謝の措置を講ずることを理由として作業賞与金の給与を受け、これを被害者等に直接送金した事例は、法務省において調査し得た範囲では六十三件であり、また、受刑者が、その家族等を介して被害者等に対する賠償その他の慰謝の措置を講ずることを理由として作業賞与金の給与を受け、これを家族等に送金した事例は、法務省において調査し得た範囲では百九件である。

平成十年以前の件数については、現時点では大部分の行刑施設においてこれを明らかにする資料が存在しないため、そのすべてをお答えすることはできないが、法務省において調査し得た範囲では、千葉刑務所においては、平成三年から平成十年までの八年間に受刑者が被害者等に直接送金した事例が三百二十六件あり、岐阜刑務所においては、平成六年から平成十年までの五年間に受刑者が被害者等に直接送金した事例が十四件あり、熊本刑務所においては、平成二年から平成十年までの九年間に、受刑者が被害者等に直接送金した事例が三十六件、受刑者がその家族等に送金した事例が四十一件ある。五の(1)について

受刑者が体調不良を申し出た場合には、いずれの行刑施設においても、個々の受刑者の状況に応じて横臥させる等の配慮を行っているところである。五の(2)について

行刑施設の所在する地域の気候等に応じ、防寒対策として、舎房又は廊下に暖房設備を整備しているほか、冬用下着の貸与、衣類及び寝具の貸与数の増加等の種々の配慮をしているところであり、また、暑気対策として、扇風機、すだれ等を設置しているほか、うちわ及び夏用衣類の貸与、冷茶等の給与、入浴(シャワーの使用を含む。)回数及び着替え用下着類の貸与数の増加等の種々の配慮をしているところである。五の(3)について

虫歯により歯痛がある場合、歯ぐきの疾患等により食物のそしゃくに支障がある場合等において、応急的な治療の必要があるときは、投薬、抜歯等の治療を国費で行っている。その他の歯科診療の費用は、受刑者本人の負担となる。

平成十一年中に補綴治療を含む歯科診療を受けた受刑者が自己負担した診療費の平均額は約一万二千三十七円であり、また、最高額は七十二万七千五百円である。別表番号 施設名 受刑者と接見の相手方との間に物理的な障壁がない場所で、職員による立会いを省略した状態で行われた接見の件数 上記のうち配偶者との接見の件数

宮城刑務所	四九	一九二	福島刑務所	三五	二	三
黒羽刑務所	二	七	五三四	市原刑務所	五三	二二三
五	静岡刑務所	七三八	二六八	六	福井刑務所	五三
五	三七	加古川刑務所	二二九	七六八	広島刑務所	九七
三	九	松山刑務所	一四	一	八	一
沖縄刑務所	一	一一	川越少年刑務所	一六	五一	二
奈良少年刑務所	九六	二八八	一三	京都拘置所	三	七
一四	大阪拘置所	三三	一五			

合計 三、一二一、一四四

- 注一 表中の形態による接見を実施した施設のみ記載した。
- 二 支所における接見も本所を含めて表記した。

第12章 少年法廷

12.1 はじめに

先進国では、どこでも、少年問題、特に少年犯罪に悩んでいる。日本は、そもそも犯罪が少ないと言われた、先進国では例外的な「安全な国」であったが、いまや、そんなことを信じる人は、あまりいなくなった。中学校の廊下で、昼間、生徒がいる時間帯に、教師が生徒に刺殺される事件が起きた以上、もはや、安全な国とは言い難い。

そうした少年犯罪での先進国は、いうまでもなく、アメリカである。アメリカでは、一年に殺人を犯す少年が、3000人を超えていると言われている。日本は、まだこの点では、比較にならない程、殺人少年は少ないが、それでも、ニュースになる件数は、増加しているように思われる。

ここで紹介する「少年法廷」(teen court とか、peer court と呼ばれている。)は、こうした少年犯罪の対する、画期的な試みとして、いまや41の州で実施されている、正規の司法システムである。そして、その考え方は、従来のものとは、まったく異なるものであり、しかも、大きな成果をあげていると言われている。

アメリカは、1970年代から、著しく少年犯罪が増えた。そして、凶悪化した。その対策は、当初厳罰主義を導入することだった。少年でも死刑になったりしたわけである。この厳罰主義は、現在でも捨てられたわけではなく、7才でも死刑になりうる州が存在するそうである。しかし、それによって、凶悪犯罪を防ぐことができず、再犯率も高かった。もちろん、最初から殺人を犯すような少年は、ごく稀であり、初めは、軽い犯罪を犯し、再犯を重ねることが多いわけである。そして、再犯を重ねてしまった少年は、もはや、矯正することは極めて難しいと言われている。

厳罰主義は、当然重い犯罪を犯した少年を対象とするのであるが、本当に必要なことは、軽い犯罪を犯した時点で、きちんと対応し、矯正することである、と認識されるようになってきた。そのためには、厳罰主義とは、異なる原則が必要だったのである。それが少年法廷である。一般的に最初の少年法廷は、1983年テキサスのオデッサだと思われているが、記録では、その前にある。1976年 テキサスの Grand Prairie Teen Court Program、そして、1968年 New York Horseheads である。しかし、よく知られるようになったのは、オデッサ以後であることは間違いない。Natalie Rothstein という女性が「青年の責任を重視すべきなのに、それが欠けている」として広めた。(94年死亡)そして、95年段階で、30州、250のteen court があると言われるまでになった。(Peer Justice and Youth Empowerment この本は、酒気帯び運転で事故を起こした少年を矯正する団体によって編纂されたものであり、インターネットにそのまま掲載されている。以下PJYEと略)

12.2 NHKの放映

さて、1998年に、NHKで少年法廷が放映されたので、ある程度知られるようになった。まず、NHKの番組の内容を簡単に紹介しておこう。

ラスベガスの少年法廷が紹介されているが、取り上げられている訴訟は、ふたつあり、ひとつは、家出した少女が保護されている施設から脱走し、その際、建物を多少破損させた、という事件であり、もうひとつは、母と娘の家での喧嘩のさい、娘がドアを閉めたときに、怪我をした母親が、娘を訴えたものである。そして、このふたつの訴訟に、陪審員として参加する少年が重要な位置を占めている。

少年法廷は、判事以外は、すべて12才から18才までの少年が勤め、軽い犯罪で希望した者ものが受けられる。犯罪を犯し、捕まった時点で、簡易裁判か少年裁判かを選択する。簡易裁判を選択すると、10分程度ですべて済み、判決もボランティアを一定期間行う軽い処分が下されるという。しかし、有罪の記録が裁判所に残ることになる。一方、少年法廷を選択すると、公開の法廷が開かれ、罰も重くなる。しかし、罰として課されたことをすべてやり遂げると、記録が抹消される。

しかし、一番大きな相違は、罰の中に、少年法廷において「陪審員」を勤めるという内容が、必ず含まれることである。つまり、有罪少年が、他人を裁く立場になるわけである。このことが、もっとも困難な点であり、かつ、大きな意味をもっている点でもある。先の陪審員の少年も、喧嘩で有罪となって、罰として陪審員を勤めているのである。検事と弁護士を勤める少年は、50時間の研修を受け、試験に合格する必要がある。ラスベガスでは、40人ほどの資格者がいるというし、また、そうした経験から、実際の法律家になっていく者もいるそうだ。

主な扱いを受ける母と娘の喧嘩の裁判では、検事は母親に、弁護士は娘に実際に会いに行き、事件の概要などどんなことを考えているのか、証拠の点検、裁判での証言のやり方などを、話し合う。他人を信用していない娘が、心を開いて弁護士の少女に話す場面とか、子どものような弁護士の少年の指示を、しっかりと守ろうとする母親の姿などが、ほほえましく思われる。法廷場面では、母と娘が喧嘩をして、二階の自分の部屋に入ってしまった後、母親が、鎖とパイプをもって追いかけて、部屋に入れる、入れないという揉み合いで、娘が閉めようとしたドアで、母親が怪我するのであるが、鎖とパイプをもっているのが怖かったからドアを閉めた、怪我させるつもりはなかったという娘、それを使うつもりはなかったし、母親なのだから、部屋に入る権利がある、という母親が、それぞれ証言し、陪審員たちは、怪我させる意図はなかったということで、全員一致の無罪を評決するが、あわせて、親子関係の修復のために、親子でカウンセリングを受けることをアドバイスする。(この法廷では、有罪・無罪を判定しているが、これは、例外的で、一般的な少年法廷は、少年法廷を選択する条件として、自分が有罪であることを認める必要がある。)

最後に、こうした裁判に裁くために参加した少年が、こうした過程に参加することによって、自分を深く見つめることになったことを、語ってくれる。少年は、同じ年代の人たちのということなので、よく聞き、また、同じ年代の問題を、裁く立場で深く考えることで、自分のやったことを、見つめなおし、立ち直るきっかけになっている、というのが、この少年法廷なのである。

12.3 少年法廷の目的

次に、PJYEによって、teen court のさまざまな面を紹介しておこう。

teen court の目的は、いうまでもなく、犯罪を犯した少年を、単に罰するだけでなく、少年を立ち直らせ、少年にとっても、社会にとっても、被害を最小限にとどめることであろう。共同体の保護、安全を確保することが中心的課題である。(p44)teen court は少年犯罪への対応である。責任をもたせ、教育し、ボランティアをして、長い目でみて、行動を変えていく、それが安全を高める。それには、次のような認識がある。

本書は、青年による酒酔い運転を主たる対象とする団体によって書かれている。従って、酒酔い

運転での犯罪から、teen court に入る事例を多く扱っている。本書によれば、若者にとっての酒の意味は、

親や伝統社会からの独立

個人的問題への対抗機能 (coping mechanism)

仲間の獲得

個人スタイルの表現

大人のシンボル p5 である。これをよく見ると、「独立」「仲間の獲得」など、通常は、大人になるプラスの契機を求めていることが分かる。しかし、酒は、発達を阻害し、メインストリームから逸脱させる。事故も多発させる。

1994年に6226人(15 - 20歳)の交通事故死があり、37.6%が酒飲み運転であった。特に、週末事故の50%が酒からみで、平日の29%が酒からみとなっている。US Bureau of the Census for US Department of Justice によると、全犯罪コストは、74 billion dollars にも昇るのである。p6

それまでの厳罰主義は、この犯罪の背景にある「独立」への志向を無視し、単に逸脱としてのみ扱ってきたのだといえる。teen court は、むしろ、この「独立」志向を「責任」と結びつけ、逸脱ではなく、社会での「位置」を見つける方向で組織したものである。

しかし、こうした目的をより細かく、P J Y E は設定している。長期的には、1 責任をもつ、生産的な市民として形成。

2 共同体の安全であり、短期的には、

3 hand-on experience で教育

4 共同体での青少年の批判力を高める。

5 共同体での青少年の技術を高める。

6 少年に責任をもたせる。(p45)

ということになる。

12.4 少年法廷の機能

そして、teen court の機能は

1 アカウンタビリティへの援助

2 他人のために行動することを学ぶ

3 法的制度を学び、問題解決のために、他人とコミュニケーションを形成する。

4 能力形成の場 (p3)

ということになる。

その基礎には、「青年は乱暴で、逸脱しやすく、責任をもてない」という仮説は、teen court では反証されるという認識がある。前にも書いたように、teen court は、決して、少年を優しく扱うのではなく、むしろ、簡易裁判よりは、非常に厳しい。公開の法廷にたたせ、証人尋問なども行うのであり、罰も重くなる。しかし、上記のような機能をもたせることによって、立ち直るきっかけにもなるのである。

まず、アカウンタビリティである。これは、日本では非常に弱い概念であるが、アメリカ社会では、大人社会では、つよく意識されているようだ。アカウンタビリティとは、「説明責任」と訳され、とりわけ、公的な仕事に関与する人物が、自分の仕事によって生じた事態に対して、必要なときには、「説明」をする義務を負うということである。日本で、損害を与えたり、犯罪を犯したと

しても、関係者に「説明」をしなければならない、ということは、あまりない。teen court は、多くの場合、被害者に対して、手紙を書いたり、直接会って謝罪することを求められる。それに対して、被害者も自分の被害を説明する機会を与えられることになる。そうしたやりとりの中で、犯罪の意味を、本当に自覚するのである。

他人のために行動する、という項目は、罰としてボランティアを行うことに現われている。ボランティアであることの保障として、その内容は、本人が選択する。「法制度を学び～」という部分は、主に陪審員を勤めることで果たされる。そして、この点こそ、teen court の本質的部分であり、おそらく、日本ではもっとも実現しにくい部分であろう。しかし、この効果は、かなり顕著であり、万引き常習だった女子が、teen court に行って、つかまるとどうなるか知って、万引きを止めた。(p41)

また、他人の犯罪を裁くことによって、犯罪を大きな視点から考察する機会となる。こうしたことの全体が、「能力の発達 社会の中で、生産的な働きができるようにする。少年に責任をもたせる。」ということにつながるわけである。

9-5 制度

teen court は、正式な司法制度の一環であり、その判決は、正規の判決として扱われる。しかし、形態はさまざまである。

設置されている場所は、以下の通りである。

少年裁判所	29%
刑罰執行機関	17%
非営利団体	29%
学校	10%
少年観察機関	17%
他	22% (p10)

また構成員で分けると、裁判類型として、以下のようなものがある。

裁判類型 (ボランティアの弁護士と検事が存在)

- a 弁護士、検事、陪審員のすべてが存在
この場合、廷吏や書記なども、少年のボランティアが行うことが多い。
- b 少年が判事も行う
この場合、認定資格がある。
- c 陪審員がいない

陪審類型

弁護士と検事がおらず、陪審員が直接尋問する。

しかし、多くの場合は、aであって、ただし、判事は大人が行う。

teen court は、州の法律で定められた正規の裁判であるが、実際の裁判が、少年のボランティアによって支えられていること分かる様に、多くのボランティアによって支えられている。そして、このボランティアもまた、犯罪を犯した少年の矯正の一環として構成されている。P J Y E は、「Stakeholder」として、以下の例をあげている。

- 判事 不可欠
- 少年裁判所の代表 財政・専門知識等
- 役所 fund の設定
- 学校 ボランティアの訓練
- Civic Social Service ボランティアの獲得 (p11)

いかなる犯罪が、teen court で扱われるのか、という点も、teen court によって異なっている。そして、それを明確にしておくべきことをPJYEは勧めている。

- 1 ターゲットについて明確にすべきこととして、
- 2 初犯のみか、そうでないか
- 3 非行だけを扱うのか、あるいは重罪も扱うのか
- 4 どういうタイプを扱うのか 盗み・酒運転
- 5 暴力を扱うのか
- 6 年齢は等である。(p50)

実際には、1994年のteen courtでの扱われたタイプは、盗み97%、アルコール・ドラッグ95%、暴力92%、逸脱行為90%、暴行83%、交通違反59%、ずる休み48%、暴力的20%、他27%となっており、かなり広く扱われている(p53)

判決の種類については、teen court間の罰は驚くほどにている。

- 1 コミュニティへのサービス(ボランティア)
- 2 返還 謝罪
- 3 陪審員義務

がほとんど含まれる。

拘置、直接的罰金、運転免許の取り消しは見られない。つまり、強制力に依存するような内容ではなく、合意、自発性によるものになっている。

陪審員義務は、

- 1 自己評価の再生
- 2 責任の再自覚 犯罪者の現状を理解することになる
- 3 犯罪者を心理的、法的に正しい側に引き戻す
- 4 teen courtの資源の補充という目的で導入されている。

通常、裁判は、due process を明文化した「訴訟法」をもって運営されるし、それは、被告人の権利でもある。

- 1 相談する権利
- 2 罪と審理を知る権利
- 3 反証する権利
- 4 自己の有罪に反対する権利

しかし、teen court では、due process は必ずしも、不可欠のものとはされていない。監禁・拘置することはないからである。(29)

12.5 弊害、反対意見

不可避の弊害や、絶対的な反対意見は、ほとんど見られない。しかし、運用によっては弊害が生じるし、そうした点に関する反対意見は存在する。

まず多くのteen courtでは、最初に、罪を認めなければteen court扱いになれないので、マイノリティには、負担がある。また、悪事がないのに、罰が与えられるリスクがある。(p30)

その対策として

- 1 客観的な適格基準(年齢・罪)
- 2 注意義務等のスクリーニング

3 クライアントへの情報公開

などが考慮されているが、Anchorage Alaskaなどは、被害者に十分な弁論の機会を与えて、本格的な審理をする。つまり、有罪か無罪かも判定するteen courtも存在するわけである。NHKで紹介されたラスベガスの事例は、それに該当する。

第二に、プライバシーのルールがないと、過度のうわさが広がってしまう。しかし、メディアのアクセスについては、制限しているところと、していないところがある。そこで、PJYEは、秘密とプライバシーについては、明確な文書規定があった方がい、と助言している。

9-7 成果

teen courtの成果は、かなり明確である。再犯率が少ないことであろう。Knox County teen courtのホームページよりは、次のような数字をあげている。

少年法廷の被告の再犯は1割以下。100のケースで

男 58 女 42

平均年齢 14歳7カ月

最も多い犯罪 窃盗(39%)

刑を終了した95%は再犯せず。

刑を終えた1人のみが再犯。

5人が関連組織に戻された。

どのような報告でも、再犯は10%以内としている。

PJYEは、teen courtで判決を受けた者の事後的な活動の目標として、

- 1 teen court セミナー出席の90%が合格
- 2 ボランティア全員がスケジュールを作ってteen courtに参加できるようにする
- 3 かつての被告の30%をボランティアとして確保
- 4 被告の85%が6週間の生活技術のクラスの受ける
- 5 teen courtに送付されたら、5週間以内に実施
- 6 90日のボランティアを判決の80%が実施
- 7 弁償80%実施
- 8 自覚クラス 被告の60%出席
- 9 アルコール・ドラッグの被告の95%がアルコールクラス出席、80%が薬物中毒クラス出席
- 10 テストで80%が変化(67)という数値をあげているが、実態もそれほど遠いものではないようだ。

第13章 メーガン法 地域の防衛と更生

13.1 メーガン法の成立

メーガン法とは、狭義にはニュージャージー州で1994年に制定された法と、1996年5月に成立した連邦法をさすが、それに関連する一連の法を含めて呼ぶことが多く、本論文でも、関連する州法等も含めて対象とする。そして、その内容は、すべて、「性犯罪者に対して、住んでいる地域の当局に登録する義務を課し、再犯の危険があると判断される場合には、住民や地域組織に対して、その居住している事実及び個人情報を開示する」というものである。

メーガン法には前史がある。ミネソタ州のセント・ジョーゼフで、1989年武器をもち、覆面をした男が、11歳の少年、ヤコブ・ウェッタリング (Jacob Wetterling) を誘拐した事件である。この事件がきっかけになって、性犯罪者に対して、登録、その更新を義務付け、州に対して、登録制度を作るように要請する法が成立したのである。the Violent Crime Control and Law Enforcement Act of 1994 であり、通常、ヤコブ・ウェッタリング法と呼ばれている。州に対する要請は、それに答えないと、連邦から州への補助金 (Byrne formula grant) をカットするというペナルティ付きの強いものであった。¹

このことで、分かるように、80年代の最後に起きた事件をきっかけに、州の段階では、90年代に入って、それぞれ登録を義務つける法がいくつか通過していた。それが、ヤコブ・ウェッタリング法で連邦段階の法となり、そして、メーガンの事件でより発展した法に変化していったわけである。²

連邦議会は、1996年5月に、この法を修正し、登録だけではなく、情報を地域に開示することをより明確に示した内容にして成立させ、クリントンが署名をした。そして、10月には、性犯罪者の連邦レベルでのデータベースを3年以内に構築を決定する法も成立したのである。the Pam Lychner Sexual Offender Tracking and Identification Act である。³

1994年7月29日、アメリカ、ニュージャージー州のハミルトンという典型的な郊外の住宅地に住む、7歳の少女、メーガン・カンカが、行方不明となり、死体で発見された。犯人として、近所に住むティメンデュカスが逮捕された。自宅に誘い込んで、殺害したことで、有罪となった。判決は死刑であった。因みに、ニュージャージー州は死刑廃止州ではないが、長い間死刑判決はなかったが、犯人に対する住民の怒りが高まり、死刑判決につながった。⁴

犯人のティメンデュカスは、メーガンと顔見知りであり、彼女が犬が好きであることを知っていて、捜査官の O'Dwyer の証言によると、「メーガンは午後6時半に、友人の家に行くと言って家を出た。しかし、友人はいなかったので戻って来た。ティメンデュカスはそれを自宅から見ていた。そして、戻ってきたメーガンは話しかけ、家に誘い込んだ。」⁵ 小犬を見ようと家に誘いこみ、彼の部屋に入った。メーガンに触り、お尻に触れ、キスしようとして、彼女は逃げようとした。パンツを掴んで裂き、首をベルトで絞めて、床に倒した。バッグで頭を覆い、血がカーペットにつか

¹Scott Matson, "Megan's Law A Review of State and Federal Legislation" 1997.10 p3

²op.cit p4

³op.cit p4 通常96年の5月に成立した法をメーガン法と呼び、これは、94年に起きた事件をきっかけとしていた。

⁴Case Driving 'Megan's Law' Results in Murder Conviction Jury to Decide' Washington Post 1997.5.31

いようにした。死体をおもちゃ箱に入れて、それをトラックに運び、公園に持っていった。正規に触れて、草むらに放り込んだ。コンビニに行ってたばこを買った。

彼の腕の歯形が、少女のものであることが歯医者によって証言された。しかし、最も重要な証言は、彼自身の「彼女はマーサー市立公園にいる」という発言であった。彼は殺した後、死体と性交しようとした。殺したのは、キスしようとしたことを、母親に言われるのが怖かったから、と公判で述べた。⁵ ティメンデュカスも、行方不明のときに、捜索隊に加わっている。しかし、(メーガンの従姉妹の Janice Driscoll は、「ティメンデュカスが、少しナーバスで、フライヤーをもっていた。そして、探しているときに、小犬をもっていた。」と証言した。パトロール警官の Paul Seitz は、「ティメンデュカスが、自転車にのっているメーガンを見た、と言ったが、彼は私の目を見ていなかった」と証言。刑事の Robert O'Dwyer は、警官に尋問されている彼が、震えていて、神経質になっていた。メーガンの写真を見せたときに、目が虚ろだった。」と証言した。このような中で、疑われ、結局、自白し、放置場所を指摘したことで、犯人と断定された。⁶

逮捕後分かったことは、ティメンデュカスが、2度も逮捕歴のある子どもを対象とした性犯罪者であり、しかも、同居している男性も同様であったことである。

O'Dwyer の証言の続きが行われた。

ティメンデュカスとのやり取りは次のようなものだった。

警察 「なにをしたかったのか」ティメンデュカス 「触って、キスしたかった。傷つけたくはなかった。柔らかく、毛がないのが好きだ。」⁷

こうした証言から、明らかに、ティメンデュカスが「幼児性愛者」であることが分かる。

メーガンの母親は、幼児への性犯罪で有罪に2度なっている人物が、近所に住んでいること、そして、常に獲物を狙って、自分の娘に注目していたことを知らなかったことが、事件の原因であると考え、性犯罪者が住んでいることを、住民に知らせる法律の制定運動を始めた。事件が注目されただけではなく、被害者の母親の運動も効果を発揮して、ニュージャージー州では、異例のスピードで法が成立したのである。

死体発見から2週間後の94年8月15日には、州政府は、州議会に登録・情報開示のための法案を提案し、更に2週間後には、委員会審議を省略して、「非常事態」であるという理由で、可決した。⁸

上院では、8月29日には、法案は提案されていなかったが、安全委員会 (the Law and Public Safety Committee) が、公聴会を行い、さまざまな団体の見解を聞いた。人権団体からの批判などもあったために、ガイドラインを作成すること、危険度のランクを決める要素等の作成、情報開示の範囲を制限すること、などの勧告を経て、10月3日に可決、10月31日に州知事が署名をすることで成立した。事件からわずかに3カ月後であった。⁹

そして、1997年の段階で、47州が、性犯罪者の登録および情報開示に関する法を制定している。¹⁰ なお、この法が「非常事態」的雰囲気の中で作られたがゆえに、効果については、当初から疑問視する者も少なくなかった。¹¹

連邦法に関しては、メーガン・カンカの両親が、ロビー活動を行い、また、1996年が選挙の年でもあったことが影響して、成立した。下院で可決されたのは、5月6日であったが、そのとき

⁵Lisa L. Colangelo 'The Home News & Tribune'97.5.31

⁶Greg Trevor 'The Home News & Tribune' 97.5.13

⁷Lisa L. Colangelo 'The Home News & Tribune' 97.5.10

⁸Peter Verniero, Charles R. Buckley, James Mosley, "United States Court of Appeals for the third Circuit" vol1 1997.8.20 p7 5op.cit. p8

⁹op.cit. p8

¹⁰Scott Matson op.cit. pi

¹¹'Case Driving 'Megan's Law' Results in Murder Conviction Jury to Decide' Washington Post 1997.5.31 'N.J. Megan's Law is back in effect' Washington Post 1996.4.14

の評決は、418対0であった。そして、直ぐに上院でも可決され、クリントンによって署名されたのである。¹²

13.2 メーガン法の内容

メーガン法のきっかけになったニュージャージー州の例を見ておこう。

有罪になって15年間は登録が義務付けられる。ただし、これは危険がないことを示すことで、登録を免除するよう、裁判所に申請する権利は留保されている。登録内容を開示するのは、放送局、学校、地域共同体、近所の人々に、危険と判断される性犯罪者が住んでいることを警告するためであり、法が安全を保障するわけではなく、性犯罪者に危害を加えてもいいということではない。¹³

ニュージャージーのメーガン法は、危険度によって、3つに分類している。ランク1 (low) は、当局だけに登録された情報を保管しておき、住民への開示はしない。ランク2 (moderate) は、学校、デイケア・センター、キャンプ、その他の登録された住民の組織に情報を開示する。そして、ランク3 (high) は、個人を含めて、地域に開示することになっている。目的は地域共同体を守ることであり、性犯罪者が、危険があると判断したときには、知らせる。対象は、94年10月31日以後釈放された性犯罪者(保護監察にある、執行猶予中であるというものも含む)は、警察に登録する義務がある。この場合、性犯罪は、誘拐・監禁も含むものとしている。¹⁴

さて、最初に問題になるのは、ランクの決定方法である。それは検察当局がガイドラインに沿って点数化して決めることになっている。考慮される要素は以下のようなものである。

- (1) 釈放されたときの本人の状況、および、カウンセリングや家の状況を考慮する。
- (2) 再犯に至るような肉体的条件、年齢、病気等。
- (3) 犯罪歴
 - (a) 反復的か否か
 - (b) 最大期限服役したか
 - (c) 子どもへの犯罪だったか
- (4) 他の犯罪を犯したことがあるか
 - (a) 性犯罪者と被害者の関係
 - (b) 暴力の有無や武器の使用
 - (c) 犯罪の数、目的、性質
- (5) 精神状態
- (6) 処置への性犯罪者の反応
- (7) 最近の行動
- (8) 最近、犯罪をやりそうな状況か否か

こうした点を点数化するためのスケールの項目が以下のようなものである。(更に細目があるが省略する。)

- | | | |
|----------|---|--------|
| ・ 犯罪の深刻さ | 1 | 暴力の程度 |
| | 2 | 接触の程度 |
| | 3 | 犠牲者の年齢 |
| ・ 犯罪歴 | 4 | 犠牲者の選択 |

¹²National 'Megan's Law' is approved in House' Washington Post 1996.5.8

¹³P.Verniero op.cit. p10

¹⁴<http://www.westdeptford.com/wdpdmeg.htm>—

- 5 犯罪数、犠牲者数
- 6 犯罪行為の期間
- 7 前の犯罪からの期間
- 8 社会的行為の歴史
- ・犯罪者の性格 9 処置への反応
- 10 中毒の有無
- ・地域のサポート 11 カウンセリング
- 12 居住サポート
- 13 職業・学業の安定性

これらに対して、それぞれ0から3点をつけていき、0点から36点までが、ランク1、37点から73点がランク2、そして、74点以上がランク3ということになるのである。¹⁵もっとも、例外として、性犯罪者自身が、釈放されても再犯する可能性を仄めかしたら、点数の如何に拘らずランク3とし、また、性犯罪者の肉体的条件として、再犯が不可能であるような場合には、ランク1とすることになっている。The State Department of Corrections and Human Services が、検察に、釈放の際、知らせる。そこで、危険性を認定、決定することになる。もちろん、ヒヤリングをし、性犯罪者からの反論も可能であり、ランク2とランク3に決定して、情報開示する場合には、法廷での決定が必要とされている。¹⁶

開示の内容は、名前、等級、写真、住所、職場、免許証の番号、車の番号、犯罪内容であり、開示の方法は、開示対象者に直接渡すというものである。もちろん、リンチや不当な拘束は犯罪であると断つてある。¹⁷ 性犯罪者自身が異議申し立てをする場合は、1、スコアについて、間違いがあるという証拠を自分で示したとき、2、特殊な考慮事項を省略しているという証拠を出したとき、3、情報開示が過剰な措置であるという証拠を出したときに、許されるとしている。¹⁸

異議申し立ての事例を紹介しよう。

ニュージャージー州では、1996年の5月26日に、528人のランク1、585人のランク2、59人のランク3の登録者がいた。そして、96年5月16日段階で、644人の開示対象者(ランク2、3)のうち135名が開示完了と報告されている。117人から、ランクや開示方法の異議申し立てが成され、裁判所は、52名はランク修正、13名は、開示の方法の修正が決定され、62名は、そのまま認めた。¹⁹ 刑罰の付加は違憲だが、登録の要請によって登録がなされることは、合憲である、という判断である。²⁰

13.3 メーガン法の法律的問題

メーガン法は、当初から、いくつかの法的問題があることを指摘されていた。アメリカ憲法の修正条項、とくに、事後法による刑罰の禁止、二重の刑罰の禁止、残酷な刑罰の禁止、そして、刑罰を科す場合の適正手続の遵守等の規定に違反する、という批判的見解が、人権団体および人権派の法律家から寄せられていたのである。²¹

¹⁵P.Verniero op.cit. p11-13

¹⁶<http://www.westdeptford.com/wdpdmeg.htm>

¹⁷<http://www.westdeptford.com/wdpdmeg.htm>

¹⁸P.Verniero op.cit. p17

¹⁹P.Verniero op.cit. p22

²⁰'Sex Offender Law Upheld' Washington Post 1995.2.26 'Judge Negates Sex Offender Law' Washington Post 1995.3.1

²¹法律的な批判は、Michele L. Earl-Hubbard 'The Child Sex Offender Registration Laws: The Punishment, Liberty Deprivation, and Unintended Results Associated with the Scarlet Letter Laws of th 1990s' "Northwestern

カリフォルニアの登録を義務付ける場合と異なって、メーガン法は、住民への情報開示を規定している。情報開示自体がプライバシー侵害の可能性があり、また、情報開示されることによって、さまざまな不利益を受けることは、当然予測される。就職の機会や住居の賃貸契約を著しく妨げられる。これは生活を脅かされることでもある。また、住民からさまざまな妨害を受けることも避けられないだろう。本人だけではなく、そうした被害が家族にも及ぶ場合がありうる。こうしたことが、刑罰であるか、あるいは、刑罰ではないのか。これによって、以下の問題が出てくるわけである。

メーガン法は、法の施行以前に性犯罪を犯した者も、情報開示の対象にしている。従って、事後法の適用の疑いが生じる。また、情報開示が事実上の刑罰であるとしたら、刑期を終えた者に対する更なる刑罰となる。これは、二重刑の疑いが生じる。そして、開示の対象とするかどうかの判定は、ほとんど法当局が行うものであり、裁判所の決定による場合もあるが、公開の裁判で行うわけではないし、また、陪審員が判断するわけでもない。あくまでも、行政的な判定基準で行われるのがほとんどである。適正手続に反する疑いである。

ニュージャージー州において、ある対象者は、自分の犯罪はメーガン法以前ののものであり、その情報開示は、違憲であると主張した。彼は、1974年に少年への性的虐待で31年の刑となり、更に2年後殺人罪で20年加算された。しかし、79年、ヴァージニア州に引き渡され、89年に保護監察という形で、出所した。そして、95年にランク3に評価され、全ての公立の学校、施設および近所の住民に情報を開示することが決定され、異議申し立てして、法廷にまで持ち込んだが、法廷は、ランク3が妥当、学校やデーケアセンターへの開示、及び近所の住民への開示は妥当であると判断、州最高裁まで持ち込んだが、結局、妥当という命令が出された。²²

裁判所としても、前例のない事態であるので、かなり判断に迷ったようだが、結局、不当な処罰であるかどうかを問題とし、潜在的ではあるが、現実的な危険が存在する以上、性犯罪者に対する住民の対策は、当然であり、それを行政として援助することは、「処罰」ではない、という判断を下している。

正確にいうと、3つの立場があるようだ。

第一に、情報開示そのものは処罰ではなく、それによって、個人を不当に差別することになったら、その差別を取り締まったり、罰したりすればよい、ということであろう。

第二に、たとえ処罰的な要素があったとしても、措置自体が、治療的な内容があるとなれば、全体としてメーガン法は擁護されるべきだ、とするものである。処罰には違いないが、そのことの矯正性を認め、処罰性より優先されるとするものである。

第三に、処罰的な要素があるとしても、公開裁判や報道においても、犯罪の情報開示は事実上なされているのであり、プライバシー侵害や名誉毀損の要素があったとしても、これまでの社会慣習上許される範囲のものである、とする立場である。²³

ただ、注意すべきは、ハイリスクの情報開示については、ほとんど限界がなく、情報開示の影響は、当人にとって実に厳しいものがあるという指摘であろう。メーガン法は、基本的に「社会防衛」の立場から成り立っている。従って、個人の人権が抑圧されても、それは無視されないまでも、軽視されざるをえない。単なる情報開示から、個人に行動を追跡可能にするチップを埋め込むなどのやり方も、考慮されており、日本の江戸時代に、犯罪者に焼き印を押して、外見的に犯罪者であることを示すことに近い方法も将来とられるかも知れない。この場合、社会防衛的措置の結果、性犯罪者をめぐって生じるトラブルが、その措置の結果回避されるトラブルとのバランスが、問題とな

と思われる。

さて、以上のように、メーガン法に基づく情報開示は、刑罰ではないという前提に立つことで、事後法の適用と二重の刑罰の禁止という、修正条項への違反はないと、司法当局は現在のところ考えている。憲法の修正条項に違反すると判決した裁判所は今のところ存在しないようだ。

さて、刑罰ではないにしても、行政処分である以上、適正手続に抵触する可能性がある。しかし、連邦のメーガン法には、手続規定はないが、実際の法当局が、情報開示する場合の手続は、本人のヒヤリングや異議申し立て権も含めて、具体的に規定されており、この点については、問題が少ないと考えられる。

さて、次の問題として、指摘する必要があるのは、性犯罪者に対して禁止されている内容の検討であろう。

これも社会防衛論的な観点から出てくるのであるが、ハイリスクの性犯罪者は、未成年者に話しかけることが禁止されており、実際に、話しかけただけで、懲役刑に処せられている。更に、ハイリスクの性犯罪者を地域から追い出すために、意図的に未成年者を近づけ、話しかけさせて、逮捕するようなやり方も、メーガン法反対者からは報告されている。

13.4 情報開示の方法

メーガン法の特徴は、性犯罪者の情報を住民に提供することにある。しかし、提供の仕方は、州、市によって、相違がある。また、試行錯誤で方法が選択されていることも事実であり、実際に、インターネットのホームページでの開示が途中で変更されている事例などもある。

例えば、アーカンサス市の情報開示は、ホームページも使用している。ARKANSAS COMMUNITY NOTIFICATION と題するホームページで、1999年4月26日にアクセスしたときには、11人の一覧表があり、(リスクが2と3)それぞれの人物毎に、氏名、危険度、住所、身長・体重、生年月日、犯罪内容、地域への報告日時が記され、大きな写真が掲載されていた。しかし、写真入りの個人ページはその後削除された。²⁴

これは、情報開示が行き過ぎであったと考えられたからであろう。情報開示の範囲が「近隣」という制限がある場合がある。

インターネットでの開示に関しては、コネティカット州の開示の方法について、裁判で争われた。その詳細な紹介は資料にあるが、最終的に2003年の5月最高裁の判決でインターネットでの情報開示を合法とする判決が出て、現在では復活している。

メーガン法に近い法律を、もっとも早く制定して運用してきたのは、カリフォルニア州である。メーガン法が制定されたときに、既に50年の歴史があったが、住民への開示はせず、単に登録を義務付けていただけだった。²⁵ メーガン法の成立をきっかけに、カリフォルニアでも、開示をすることになったのである。カリフォルニアでは、刑務所から出て、5労働日以内に登録、毎年誕生日から5労働日以内に登録する義務があり、他の地域から移住した場合も同様である。登録しないと重罪を課せられる。公開の対象とするのは、high risk と serious であり、その他はしない。公開対象は、64000人となっている。

1999年段階で、78000人が該当している。²⁶

カリフォルニアでは、メーガン法では不十分であるとして、大学のキャンパス警察への登録も義

²⁴<http://www.hsnp.com/megan>

²⁵'California's Megan's Law—the first year' <http://caag.state.ca.us/megan/firstyr.htm>

²⁶'California's Megan's Law—the first year' <http://caag.state.ca.us/megan/firstyr.htm> Fifty years of Sex Offender Registration' <http://caag.state.ca.us/megan/fifty.htm>

務付けている。

開示の方法は、まず、CD-ROM による配布である。そして、電話や直接警察に来ての問い合わせである。²⁷ 994年の児童保護法 (child protection act(Assembly Bill 2500)) が制定され、電話サービスが設置された。900の回線による電話サービスで、性犯罪者の情報を流すわけである。その年には、4700人の子どもへ情報提供を行った。電話1回で、2名までの検索で費用は10ドルである。検索の場合には、理由を述べ、検索してもらい、検索対象は、名前、生年月日、住所、社会保障番号、運転免許番号、目の色、毛の色、背丈、体重、民族、傷跡などである。²⁸ 電話は、The Child Molester Identification Line (CMIL) と呼ばれ、95年7月3日から、96年12月13日までの間に、7156本の電話、1585の文書問い合わせがあり、そのなかで、702件が、性犯罪者の登録データと一致した。一致率は8%であった。その702件については、57000人以上の子どもが接していた。

また、ハイリスクの人物の名前と写真を掲載した名簿を、警察で閲覧可能にした。97年の1年間に、24000人がCD-ROM を検索し、12%が知人を見つけた。そして、電話では、7845人がサーチ、421人を見つけている。この報告は、多くの場合、危機が回避された、例えば、ベビーシッターとして雇っていたなどである、と結論付けられている。²⁹

13.5 地域への影響

地域に対して抱くイメージは、基本的に「住民の協力しあう人間関係」であろう。しかし、メーガン法は、最初から協力しあえない人間の発見、自覚を目的としているから、さまざまな弊害がある。

最も極端な事例としては、メーガン法に似た法を実施しているイギリスで、1997年2月に、小児性愛者 (pedophile) の住む家に住民が放火し、中にいた子どもが死亡した事件がある。³⁰

これは例外的事例であるとしても、家族も含めて、地域住民に嫌がらせを受ける事例や、家を借りられない、つまり実質的に居住できない事例は、あちこちで起きている。インターネット上では、そうした「被害」を受けている側から、告発するホームページが多数ある。いくつか紹介しよう。

「被害」は、法が規定する以上の過剰な情報開示、あるいは、法に従った開示であっても、住民の嫌がらせが生じる場合とがある。

まずは、過剰な情報開示である。

市の警官が、自分の判断でチラシを撒き、積極的に登録された性犯罪者を追い出す運動をしている事例である。³¹ 更に、わざわざ子どもを近づけて、有罪にしようとしている、と告発するものもある。³² これは、登録された性犯罪者は、子どもに話しかけることが禁じられ、もし話しかけたら、逮捕・有罪になることが規定されていることが多いからである。実際に、意図的でなくても、子どもに話しかけて逮捕された事例も、起きている。こうした中で、警官のチラシで指名手配扱いされ、自殺したと告発するものは、極めて強い調子でメーガン法を非難している。³³ そうした登録された性犯罪者から見ると、警察当局は、法で禁止されている嫌がらせをやっても、住民の支持を受けやすく、また、事実を秘匿しやすいので、何をやっても罰せられることはなく、住民の

²⁷'Lifting the Shroud of Secrecy' <http://caag.state.ca.us/megan/meganrpt.htm>

²⁸The first setp: Beginning to Inform the Public' <http://caag.state.ca.us/megan/setp.htm>

²⁹California's Megan's Law—the first year' <http://caag.state.ca.us/megan/firstyr.htm>

³⁰Scott Matson "Megan's Law A Review of State and Federal Legislation" 1997.10

³¹Sonoma County cedes Justice to vigilante' <http://www.freestone.com/meganslaw.html>

³²The Press Democrat goes to Parolee Hunting with Local Law Enforcement' <http://www.freestone.com/meganspdphoto.html>

³³Megan's Law reveals another Victim' <http://www.freestone.com/megans98law.html>

保護のためではなく、wanna-be-herosを生むために活用されているというわけである。³⁴

ニュージャージー州では、1996年段階で、135名のランク2、3の登録者が開示されていたが、登録内容が間違っていた人に対する暴力が一件、嫌がらせが4件、登録者の母親の車へのいたずらが1件報告されている。また、ワシントンでは、90年から93年にかけて、176名の登録者に対して、14名が嫌がらせを受けている。全体として、住居を見つけることが困難になる、職を探すことが困難になる、雇用主の方で、雇ってもいいと考えても雇いにくくなる、という傾向が指摘されている。³⁵

もちろん、こうした否定的な報告よりは、ずっと肯定的な報告の方が多い。当然、司法当局からの報告では、実害を防いだとされる事例が多数報告されている。メーガン法以前は、たとえ、リトルリーグのコーチが性犯罪者であっても、それを知らせることはできなかった。それが、96年10月1日後、名前、写真、犯罪などを知らせることができるようになった。そのために、サクラメントでは、プールで子どもと遊んでいる男が、猥褻行為での有罪だったので、親たちに知らせた。また、男は登録していなかったため、6年の刑を受けた。サンベルナディオ、では、ハイリスクの男が、リトルリーグに関わっていた。登録してなかったため、同様に、実刑を受けた。学校から帰宅途中の女の子が、車の男に誘われたが、チラシの男だと分かったので、断り、後で確認された。男は逮捕されたという事例も報告されている。この事例は、事実とすれば、メーガン法の大きな成果と言えるであろう。ピザの配達やさん、学校のボランティア等の事例もある。³⁶

こうした事態を踏まえて、賛否両論をみておこう。メーガン法に対する批判的な人が開いているホームページの掲示板であるが、賛成論も多数掲示されているので、スティーブン・マーチン・コーエン (Steven Martin Cohen) のホームページでの議論を見ておこう。

反対論の多くが、性犯罪者の再生の機会を奪うという理由である。³⁷そして、90%が再生しないというのはおかしい、きちんとした治療プログラムを受けた者は、5%のみが再生しており、メーガン法よりも、そうした治療プログラムを受けさせることの方が大切である。³⁸

また、反対論の有力なものは、家族などの本人以外の者が被害を受けるという理由である。(puzzledenon f)そして、15歳のときにレイプして22カ月の刑期を終えていた自分の婚約者が、メーガン法の対象者になって、大げさにチラシなどで中傷されたという意見もある。³⁹

これに対して、メーガン法の賛成者は、基本的に自分の子どもを守る立場、そして、社会を守る立場からである。「90%の者が再犯するのならば、過去のデータを知り得ることは、住民にとって望ましいことであり、他の方法がない内は、メーガン法は必要だ」⁴⁰「メーガン法に反対し、近所に性犯罪者が住んでいても気にならないという人がいたら、子どもがいないのだろう。」⁴¹

また、反対論として、実効性がないことをあげる者もいる。性犯罪の多くは、家族、友人、隣人によって実行されており、新しく移住した人によるものは少ないのであるから、移住者を登録、情報開示しても、リアリティがない、というのである。⁴²この認識は、なぜ、メーガン法が制定されたかということ、それは政治家の都合であるという批判もある。暴力犯は1980年から92年にかけて、48.2%の再犯から、28.5%に減少しているのに、ドラッグ関係は、6.8%から30.5%へと上

³⁴Megan's Law enables MEGA criminals' <http://angelfier.com/id/vista/felony.html>

³⁵P.Veniero op.cit. p24

³⁶Results : Safer Community P.Veniero op.cit. p24es' <http://caag.state.ca.us/megan/results.htm>

³⁷Steven Martin Cohen 'Megan's Law: Admission of Failure' <http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/megan.html>

³⁸I agree' <http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/5html>

³⁹Cathy 'Megan's Law or the Scarlet Letter' <http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/16html>

⁴⁰Sarah Samis 'I agree to a certain extent' <http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/1html>

⁴¹<http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/6html>

⁴²Lauren Whitmore 'Megan's Law was a rushed piece of legislationNT' <http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/megan/9/1html>

昇している。メーガン法の方向が、現実に求められているのではないとする。⁴³

ワシントンでは、メーガン法が発効してから、4週間で、誰も登録がなされず、行政当局も、そんな法は知らないと述べていたとされる。こうした実効性の弱さは、予算措置が十分になされていないことも原因であるとされる。⁴⁴

13.6 まとめ

teen court やメーガン法の個別の評価は別として、双方を検討した上での評価、及び日本への導入の是非、可能性について、多少整理しておきたい。もっとも、導入の是非といっても、実はメーガン法については、対象者が性犯罪常習者ではなく、カルト集団であるが、オウム新法として、かなり似た法律が実際に既に施行されている。

住所変更之际して届け出を義務づけていること、そして住民台帳法に基づいて、役所が不動産業者等に事実上情報を開示していることなど、メーガン法とほぼ同じことが、既に実施されているわけである。そして、オウム信者の入居反対運動が全国で広げられていることも同じ構造を示しているのである。

teen court が効果をあげたと考える理由は、いくつかある。

第一に、teen court での審理を受け、その判決を決められた期日に完遂すれば、犯罪歴が残らないというシステムによって、犯罪を犯した少年が自ら立ち直ろうとする意思を引き出したことであろう。山口は、成果があるとしても、それはリンチ的な裁きによる恐怖によるものだとしているが、それが皆無ではないとしても、正当な解釈とは言いがたい。もしそうならば、teen court で裁かれた少年が、積極的にボランティアとして、teen court に関わっていくというような姿勢が生まれることを説明できない。

第二に、罰として、社会奉仕が含まれることによって、自己の社会的な存在価値を確認し、また、陪審員義務が課せられることによって、犯罪を犯す行為及び人物を客観的に見つめることができることで、自己確認及び社会認識の両面から、犯罪を犯すことの無意味さを確認することができることであろう。これは、隔離されたところでいくら作業をしても、また、犯罪少年の心理やその損失を、いくら大人から「解説」されても、実感をもって理解することはできないことだと言える。

第三に、犯罪が行われたときに、実際に犯罪者が置かれる状況を、当人も、またまわりの人も、事実として体験することによって、犯罪を回避する意思を形成することができることである。実際に、日本の犯罪に関わる教育は極めて貧弱である。15歳までは、罪に問われないなどという意識をもっている少年が多数存在する。しかし、刑事責任を問われることはなくても、民事責任は問われるのであって、これは大人が数年間懲役につく以上の大きな負担を、自分だけではなく、家族全員に負わせるものである。このような事実すら、日本の教育の中ではほとんど教えられない。

まして、teen court で体験するような法律に関わるリアルな教育は皆無である。擬似的な体験ではなく、事実としての裁判であるから、法の仕組みを教えるという効果は非常に大きなものがある。

ところでこのような効果は、少年にだけ妥当するのだろうか。もちろん、答えは否であろう。ただ、大人には教育的な効果を社会が許す度合いが非常に小さいというに過ぎない。大人であっても、このような仕組みが適応されるならば、大人の犯罪者の再犯を低下させることができるかも知れないのである。

⁴³The Libertaian Party 'Lebertarians ask: Will Megan's Law protect politicians - or our children?' <http://www.lp.org/rel/970829-Megan.html>

⁴⁴'Megan's Law Others Languish in D.C.' Washington Post 1997.6.30

そういう観点から見たとき、メーガン法には、いくつかの欠点があると考えられる。もちろん、常習的性犯罪者が同じ地域に生活しており、それが特に子どもや女性にとって、極めて大きな脅威になっている以上、何らかの対応が必要であり、その一つとして、登録義務や情報開示がありうることは、認めなければならないだろう。それによって受ける常習的性犯罪者の被害よりは、実際に彼らが子どもや女性に対して与えた被害の方が圧倒的に甚大なものだったからである。そういう意味では、予防的にそれなりの対応がとられる必要性はある。

しかし、対応が効果的でなければ無意味であろう。

まずは本人の選択意思に関わることである。

法律家の中でも、通常の青少年裁判所と teen court の本人による選択ができることが重要であるという指摘がある。⁴⁵Hon. Ronald W. Lowe 'Teen court—a jury of a juvenile's peers' in "Michigan Bar Journal" 1998.8 p800

犯罪を犯した者が立ち直ることは、自分の問題としても、また社会の許容の問題としても、多くの困難が伴うのは自明である。いかなる困難においても、その克服のためには、本人の強い意思が必要であり、それは犯罪に場合も例外ではありえない。とするならば、犯罪者が立ち直るプロセスの中で、本人の意思を喚起する要素があることは、teen court に限らず必要であろう。⁴⁶

まして、メーガン法は、刑の実行や訴訟選択の問題ではなく、服役を終えて、新しい人生を歩む中での問題であり、その時点で、否応なく犯罪歴の公開をされ、地域から阻害されることは、少なくとも当人の矯正にとってマイナスであることは確かである。次に、地域の協力形態と排除形態の問題である。teen court では、地域住民が犯罪を犯した少年を矯正するために、ボランティアとして参加するシステムである。しかし、メーガン法は、犯罪者地域住民に知らせることで、犯罪者を隔離するシステムである。住居確保と職業確保が極めて困難になるから、生活すること自体が困難に陥るのが普通である。確かに、それによって住民が警戒することが可能になり、自分の子どもを被害から救う可能性が、多少なりとも高まることは事実なのであろう。だが、結果として、性犯罪を減少させているという有力な調査は今のところ存在しない。(アメリカ全土の規模で現在調査研究中である。)

次に、本来非公開としていることがら、公開することで処理することについて、考えてみよう。最初に述べたように、teen court もメーガン法も、「公開」が本質的部分になっている。

teen court については、ラベリング理論から批判的な見解があるのは、当然であろう。しかし、有本は、むしろラベリング行為を本人が立ち直るきっかけになりうるものとして、積極的に位置づけている。公開がラベリング的效果をもつことは、明らかであるが、teen court の場合には、地域住民が矯正を援助することで、公開が積極的な意味をもっているのに対して、メーガン法の場合には、住民の防衛的機能を助けるだけで、犯罪者本人の矯正には、ほとんど役に経たないのは、ラベリングが具体的にどのような目的で、どのような構造の中で行われるかによって、その結果が異なってくることを示していると考えられる。

⁴⁵

⁴⁶近年のスウェーデンの刑事司法の変化はそのことを成人に対しても、適用させようという試みであると理解できる。坂田仁『犯罪者処遇の思想—懲治場からスウェーデン刑政へ—』慶応通信参照

第14章 教師とカウンセラー

14.1 はじめに

教育を行うの中心は学校であり、その中心を担っているのは、教師である。以前の学校は、教師はごくわずかしかなかった。極端には、すべてのことを一人の教師がやっている学校も少なくなかった。典型的には、日本の寺子屋などである。

しかし、義務教育制度が整備されていくに従って、学校は規模を拡大し、教師の数も増えてきた。現在の日本の学校には、30名から40名の教師が在籍している場合が多い。

また、学校で働く人が、教師だけではなく、次第に、その他の職種も増えてきた。事務は別としても、養護教諭やカウンセラーである。カウンセラーも、当初は、授業選択や進路相談のために置かれたが、生徒の悩みに対する相談を行うカウンセラーが置かれるようになってきた。

こうして、学校は、教師を中心に、さまざまなことを扱う教職員の共同作業で成立する組織になっているのである。しかし、いずれにせよ、教師の授業が学校の中心機能である。

14.2 等質のメニューによる教育

現在の義務教育システムは、1941年に作られた国民学校制度が基本になっていると言われる。非常に国家統制の強かった戦前の教育システムも、『窓際のトットちゃん』にみられるような自由な学校が存在を許すものだったが、国民総動員体制の中で形成された「公」が教育の全般を規制する体制が、戦後改革を経ても残ったのである。それは、厳格な通学区を決め、国家が学習内容を決め、教師の免許内容を決め、知的教育だけではなく、道徳や生活規範の教育も、教師、学校が担うというシステムである。

本来、人々が教育に求めるものは多様である。ある人にとっては出世の手段であり、また、別の人にとっては、自己実現の道を探るプロセスであり、また、ある人にとっては、社会に貢献する能力や価値観を獲得するためのものである。したがって、発達した教育制度をもつ国の多くは、さまざまな学校形態や教育内容を認め、人々の選択を尊重してきたし、また、みずからの理想にしたがって教育活動にたずさわることを容認してきた。しかし、日本では、ひとつの学校制度体系を、国家が定めた学習指導要領という教育内容の基準で支えてきた。また、多くの国では、知識に関わる教育と、価値観に関わる教育を区分し、特に欧米では、価値観に関わる教育は、学校の外に求めることも少なくない。

しかし、日本の教師は、それらを一身で、子どもたちに与えることを期待されてきたし、また職務上も、責任を負っていた。その頂点は、おそらく1970年代の管理主義教育だった。そこでは、例えば、部活を非行を抑えるための重要な手段として活用し、12時間学校が生徒を拘束するような生徒指導が行われた。ある県で、あまりに長い学校での生活に抗議した親に対して、校長が「生徒は私たちの子どもです、親が口をださないでください」と言い切ったという実例がある。子どもの「学校丸抱え」ともいふべき状況があった。ひとつのメニューの食事を、全員が食べることを義

務付けられる日本の学校給食は、こうした日本の等質の学校教育を象徴しているように思われる。

しかし、そうした生徒への学校の管理は、1980年代になってさまざまな面から、ほころびが生じた。子どもに生じるさまざまな問題に対して、学校だけでは対応できない事態が噴出したからである。いじめによる自殺、登校拒否、援助交際等々。そして、「子どもが見えない」という教師の悩みが進展するのと並行して、子どもが先生に相談しない、つまりは、教師が生徒指導をする基盤が失われる事態が進んだ。元来、一人の教師が、40人の生徒の学習課題に答え、更に生活面での指導や心の悩みに答える実践をすることなど、不可能である。幸いにも、教育熱心な国民の意識と、世界的にも優れた教師の力量に支えられて、学校が運営されてきたが、教育に対する国民の要求の高まりと、また多様化が進む中で、教師だけの対応は誰の目にも破綻してきたのである。

ここでは、そうした動向が、決して偶然の事態ではなく、社会の発展の中で避けられないものであるという前提の下に、その原因と対策をシステムとして考察していこうとするものである。

14.3 親や生徒による選択の進展

日本の等質な教育イメージは、国民の多くが義務教育で学校を終了し、少数の者が学校教育を継続する時期には適していた。義務教育は、国民の統一的な基本を育成することを目的としていたからである。1970年代には、大多数が高校に進学し、80年代には、半数以上が高校卒業後も教育を継続することになった。中等教育からは、生徒は個性や能力を見だし、将来の職業や生活のための準備のため、それぞれの個性に応じた教育に分化・多様化していかなければならない。ところが、日本の学校は、多様な教育を与えるよりは、競争の機会を与えることに傾いていく。

国民としての資質を身につけさせる場としてよりは、その後の進学の資料判定の場としての性格を濃厚にしていくのである。そこで、生徒にとって、学校はストレスを生まざるをえない場所になっていった。そして、競争は等質性を前提にして成立する。日本人は元来教育熱心な国民であったが、それでも、すべての国民が、後期中等教育まで教育を受けることを当然と考え、ほとんどすべての中学生が受験に巻き込まれ、受験の勝敗がその後の人生に、決定的ともいえるべき影響を与えるなどと考えてはいなかった。しかし、1970年代以降、教育競争がほとんどの国民を呪縛するようになって以後、学校への過大な期待とその結果としての失望が噴出したのは、自然なことだったのである。

一人の教師が、40人以上の生徒の、加熱した教育要求、しかも、教科指導から生活指導、課外活動のすべてに答えることなど不可能である。不可能なことを任された教師への忌避が、先述のような行動のひとつの要因となっている。

このような等質な教育に対して、生徒や親は、さまざまな面で、代替機能を模索し、選択を行いはじめた。公立中学を避け、私立中学を受験する、学習面を塾に頼るなどの学習面から始まり、校則の緩和を求める運動や、画一的な給食から、メニュー方式や弁当を認める方向の模索など、多くの側面に及んだ。このような変化は、日本の高度成長によってもたらされた「豊かな生活」を土台にしていた。人間はある程度基本的な欲求が満足されれば、新たな欲求が喚起される。貧しく食べ物や衣服がないときには、画一的な給食や質素な制服が好まれるとしても、豊かになれば、多様なメニューの給食や弁当、あるいはピュッフスタイルを望むようになり、また、自由な服装やデザインへの好みが出てくる。全員が同じメニューで、生徒自身が配膳を行う「学校給食」は、日本の等質的な教育の象徴であるが、多様な欲求の広がりが、次第に満足できなくなる。これは、多くの側面において起きざるをえなかった。

14.4 生徒による学校忌避

こうしたストレスは、生徒にさまざまな学校への忌避行動を取らせることになった。1960年代末の学校紛争の影響もあって、1970年代は、「管理主義教育」が全国に次第に浸透した。個性を発見する高校などで、「服装の乱れは心の乱れ」という「教育論」に基づく服装検査が厳格に行われ、むしろ、個性を殺すような生活指導が多くみられるようになった。実際に守られるはずもない瑣末な校則も普通になった。

つまり、生活の向上や高度の教育を与えるような変化、したがって、多様な個性を尊重しなければならない時期に、逆に個性を無視する教育が力を持っていたのである。その反動や、また石油ショックなどの社会不安なども影響していると言われるが、いじめなどが深刻な問題となっていた。子どもの自己防衛的対応が顕著になった。極端には自殺であり、登校拒否などであったが、そこまで至らなくても、授業を抜け出して保健室に入り浸るなどは、珍しくなくなった。こうした子どもの自己防衛的対応は、教師に対する忌避である。そして、学校忌避の典型は、毎年10万人に及ぶ高校の中退であろう。保健室への退避は、教師の授業忌避を意味しているし、登校拒否は、目の前の学校教育を忌避している。自殺は、学校や家庭での自己の存在そのものを否定する。学校や教師を選択する権利がない子どもは、結局拒否する形での「選択」を始めたと言えるだろう。

現実に、「義務教育」を忌避する生徒が大量に出現し、それが、教師というひとつの職業層によって対応できない状況である限り、それを埋める職業層が現れ、さらに、システムの変更がなければならない。学校カウンセラーがそれであり、学校や教師を選択する権利を認めることである。学校カウンセラーの登場は、統一的に行われてきた教科指導や生活指導を、別々の専門家が行うことを意味する。しかし、問題が単純ではないのは、そもそもひとつの人格をもった生徒の指導を、ある側面で切断することは困難である。病気のように生理的な異常を取り出すことができるならば可能であろうが、これまでの多くの教育理論は、知的教育と人格的教育が、概念的には別であっても、不可分のものであると認識してきた。例えば、道徳教育は、教育全体を通じて行われるものであり、それゆえに、教師は、単に知識の伝達者ではなく、人格的にも優れた影響を与えることを期待されてきたのである。

だが、現在の教員養成では、子どもの悩みを解決する力量を育てる授業は、まだまだ不十分である。生活指導の一部、心の悩みの指導を学校カウンセラーが担うことは、さまざまな変更をもたらす。生徒にとっては、心の悩みを、黙っているか、教師に相談するか、友人に相談するか、あるいは、新たに学校カウンセラーに相談するか、という選択肢が広がるのである。しかも、新たに加わった選択肢は、「専門家」であり、通常はそれを勧められることになる。

神戸で中学生が小学生3人を死傷させた事件は、長く教育の歴史に残るだろう。当初、義務教育への反抗としての殺害を匂わせた犯人の意図は、その後次第に訂正されていったが、しかし、犯人はずっと以前から、シグナルを周囲に送っていたし、また、その危険を感じた家族が、カウンセリングを受けてもいた。彼が小学生のときに、教師に「子どもは殺人を犯しても罰せられない」ことを確認したことがあったという。この言葉だけではなく、猫を殺したりする彼の異常を、周囲の人は気づいていた。また、殺人と首を置いた事実から、直ちに猫殺しをやっている者に注目した精神科医がいた。

こうした少年への教育責任は誰が負うのか、親か教師かカウンセラーか。

前に、日本の義務教育は、ひとつのメニューを全員が義務として食べる「給食」が象徴していると書いた。給食は、好き嫌いを直す教育的効果はあるが、アレルギーや宗教の問題には対応できない。アレルギーは専門家の指導が必要であり、宗教の問題は多様な価値観を許容することが必要である。

このふたつの選択の前提条件が、全体として機能していくことが必要なのである。

14.5 選択可能な学校制度

日本では義務教育学校は、居住地域によって自動的に指定される。多くの国が同様のシステムをとっているが、通学する学校を選択できる国、家庭教育で代替できる国、そして、私立学校をかなり自由に選択できる国なども存在する。特に欧米では、教育は基本的に親の権利であるという思想的伝統が、制度にも生きていることが多い。アメリカには、ホームエデュケーションという運動があり、既成の学校を拒否して、ネットワークを含む家庭での教育で、子どもを育てる人々がいる。また、既成の教育とは異なる教育内容や方法に依拠した学校、オルタナティブ・スクールを求める運動もある。スウェーデンなども、可能な限り、同一自治体内であれば、希望する特定公立学校への入学を認めるようにしている。私立学校の入学も自由である。イギリスなども、学校選択に対する親の権利をかなり認めている。またイギリスは、数は圧倒的に少ないとしても、家庭での教育を認めている。したがって、小学校段階では、親や家庭教師が、家庭で教育を行い、行政当局の実施する試験を受けて、義務教育の認定を受ける事例もある。

授業に出席を義務つけられないサマーヒルのような学校が存在するのも、こうした義務教育に関する自由なシステムを背景としている。

このような自由が認められていることで分かるように、日本のような厳密な教育内容の国家基準があることは、むしろ例外的なのである。こうした自由な学校選択を保障する代表的な例として、オランダの学校選択を紹介しよう。

世界でもっとも自由な教育制度をもっているとされるオランダでは、義務教育から、学校を選択できる。また、自治体は、親が学校を実際に選択できるように複数の学校が用意されているように、保障する責任がある。ひとつしか学校がなく、事実上の選択がない人が出たら、自治体が学校を設立しなければならないのである。

実際に学校の公開授業を見たり、教育理念を検討したり、あるいは、評判などを参考にして、親は学校を選択し、また、入学後にあわないと感じたら自由に学校を変更できる。したがって、深刻ないじめなどは生じにくいし、また、生じたとしても転校することで難を逃れることができる。

また、ある教育理念に基づいて学校を設立することも、自由であり、それほど困難がない。公立であろうと私立であろうと、住民の数から算出される一定数の生徒を集めれば、経常費用は国家が支出する。オランダでは、「100の学校があれば、100の教育がある」とよく言われるが、選択対象となる学校は、このように多様性に富んでおり、選択の実質的意味を補強している。オランダでは、小学校後、明確な格差がある4つの種類の中等学校に分かれて進学するが、その選択も基本的には、親の権利に属する。入学試験で選抜されることはない。小学校での成績、全国的規模あるいは自治体規模で行われる統一学力テストの成績、そして本人の希望などを考慮して、校長、担任、親、子ども本人が話しあって決めるが、最終的には、親が決定権を持っている。学校側はあくまでもアドバイスをするとどまる。

では、学校への不適応などが起きたときに、どのようになされるのか。不適応といっても、学力面と生活面では異なる対応がなされるが、日常的には、小学校段階では、通常親が学校への送り迎えを毎日するので、何か相談したいことがあれば、相談する機会は豊富にある。実際に、多くの親が、担任教師と朝話し込んでいる。その学校の教育に共鳴して入学させたのであるから、基本的な信頼関係も強い。多くの場合、これで問題が解決していくと思われる。

しかし、より深刻になった場合には、原因に応じて、つまり、学力的な問題であれば、担任や校

長などの教師集団が相談する。学習のスタイルについての問題であれば、より適切な学校を紹介することもある。問題行動等の場合には、心理学者、ソーシャルワーカー等の専門家が派遣されて、教師や親を交えて話し合いがもたれる。日本では入学前や入学時に行われる心理テスト（知能テストなど）も、こういうときに初めて実施される。精神的、あるいは身体的に障害があれば、適切な特殊教育を行う学校が紹介されることもある。

ただし、いかなる場合においても、最終的な決定権は、親や子どもが持っており、したがって、最終的な責任は親や子どもを負うのである。ただし、中等段階のエリート学校（大学進学用）に進学した生徒が、学力的についていけなくなったときには、退学せざるをえなくなる。一端入ったら、卒業まで在籍できるわけではない。この点も、進学に責任が伴うことからである。

親や子どもの選択肢の増大は、専門職の分化を意味する。そして、選択肢の増大は、責任も増大することを意味する。学校がすべてを抱え込んでいる状態では、子どもや親は、責任を取れないし、またその必要がなかった。ある意味では、学校を批判していればよかったとも言える。しかし、教師だけではなく、学校や地域にカウンセラーが配置されていれば、ある子どもが、心の問題を抱えた場合、親が何も手を打たずに、子どもが他人を傷つける行為に出たら、親はより大きな責任を問われることになる。法的な責任というのではなく、大きな社会的批判を受けるという意味で。現在の学校で不祥事が起これば、校長や教師が責任を問われる。いじめなどの問題が深刻化し、「子どもが見えない」という悩みを教師が語り、教師の資質向上が叫ばれた。ほとんどの県で教師に対する研修や相談が実践されてきた。

学校カウンセラーは、当初は教師に研修をして、教師が兼務した。例えば、東京都は1981年度から、教員に研修を始め、1991年度までに140人の教師が上級カウンセラーの認定を受けた。これは、生活指導や生徒指導を重要な任務としていた日本の学校システムでは、当然の方向であった。教師の免許を取るための単位では、生徒の心の悩みに関する内容は含まれていなかったから、教師は現場での経験で、生徒の心を把握することが求められていた。その意味で、教師がカウンセラーとしての研修を受けることは、専門のカウンセラーが配置されることとは別に、望ましいことであった。しかし、その大半は、通常の授業を受け持っていて、十分にカウンセラーとしての仕事をするのが困難であった。

更に、教師では相談しにくいという声も強くなってきた。プライバシー保護、進路に影響を与えないかなどの不安があるからである。その結果、登校しても授業に出ず、もっぱら保健室で過ごす保健室登校などといわれる事態も現れたのである。1994年の日本学校保健会の調査では、保健室登校を受け入れている学校は小学校で7%、中学校で23%、高校で8%だったと報告している。

これは、学校が進路の振り分け機構としての性格を強め、教師が直接生徒たちを振り分けていく、この時期の人生を決定する権限をもっている面を強くしてきたために、生徒たちの悩みを解決してくれる存在ではなく、教師が、悩みのきっかけを与える存在になりがちであったことも、影響している。そこで、全国共通の教育相談担当教師の資格認定（日本学校教育相談学会）、専任カウンセラーの資格（全国学校教育相談学会）、相談教諭という専門の教員免許（日本教育心理学会、日本進路指導学会、日本カウンセリング学会）などの要請が現れるようになった。

この時期には、まだまだ、学科指導と生活指導を教師が行い、その一環として、よりカウンセラー的知識を備えた教師が、生徒の悩みに応じるという認識が支配的であった。

14.6 いじめによる転校の承認

しかし、次第にそれを変更する施策が打ち出されていく。

1985年5月の初中局長通達で、

- (1) 学校での十分な指導にもかかわらず、いじめにより児童生徒の心身の安全が脅かされるような深刻な悩みを持っているなどの場合は
- (2) 医師、相談機関の専門家、校長等の意見を十分踏まえた上で
- (3) 学校指定の変更等に適切な対処を、と指示した。

ここで、初めて、公式にいじめ対策としての転校を認めた。

また、同時期に発足した「児童生徒の問題行動に関する検討会議」が、地域の相談窓口の整備と連携強化 教員研修の充実 学校カウンセラーの派遣など学校支援体制の強化を提言した。

つまり、教師以外の医師や心理専門家の意見を重視すること、転校など、指定された学校以外への通学を認める措置をとったことなどが、変更されていった。また、時期を同じくして、臨床心理など、国家資格ではないが、それに準ずる臨床の専門家の資格が設けられ、資格をもったカウンセラーが増加してきた。

1995年から96年にかけて、いじめによる自殺事件をきっかけに、臨床心理士の資格をもつ学校カウンセラーを導入するようになっていった。そして、臨床心理士など専門のカウンセラーを、学校に導入する動きが急速に高まってきたのである。そして、家庭訪問などをしてカウンセリングを行うような専門家を置く県もある。静岡では「ハートケア指導員」と呼び、長期欠席生徒を訪問して、親や教師に話せない悩みなどの相談にのっている。

また、埼玉県の「さわやか相談員」のように、講習を受けた市民や青少年育成に取り組む市民らに任せるところもある。「臨床心理士などの資格者では、とうてい人数をそろえられない」(県教委)からだ。カウンセラーや養護教諭に、生徒が相談するのは、ある面で教師が権力者だからであろう。時代と共に、教師に相談する生徒が相対的に減っていったのは、学校が進路選別機関になり、教師がその役割を担う面が強くなったからとも言える。学校の権力性からの悩みを、教師に相談すると、悩みの原因をますます強めることになると感じる。したがって、カウンセラーの設置による問題解決は望ましい面とともに、学校そのものの権力的性質を改善する、学校制度の改革も必要なのである。しかし、これまで配置されている学校関係のカウンセラーは、ほとんどが非常勤職員として、複数の学校を担当し、経済的保障が十分になされておらず、なかなか適切な人材を集められなかったり、大学の研究室に戻ってしまったりする人も少なくない状況である。

他方で、カウンセラーに対する批判的見解も、世間に現れるようになった。

カウンセリングは、いじめによる自殺と神戸の事件を契機にして、学校にも広がっていることで分かるように、個人の悩みとともに、個人の問題が社会への脅威となる場面では、個人情報や社会に開示するかどうかの問題となり、カウンセリングは単なる「守秘義務」にとどまらない状況も考えられる。そして、当然カウンセラーにも大きな責任が課せられるといえよう。事実、神戸の少年Aに関して、児童相談所に言ってカウンセラーと相談しており、それにも拘らず事件が起きたことに対して、大きな批判がカウンセラーにも向けられているのである。

また、カウンセリング理論なども多様で、必ずしも、専門家のあり方、カウンセリングの手法等について、広く統一的な認識があるわけではない。いずれにせよ、地域や学校のカウンセラー、そして、教師などの関係者が、協力して、子どもの心の悩みを解決していくことが必要であろう。

Q ある生徒がカウンセラーに相談に来た。学級での人間関係が問題になっていることが分かったが、さて、カウンセラーはそれを教師に話すべきか、否か。

資料を掲載しておく。

1998/3 学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ ―問題行動への新たな対応―（児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議）

iv) スクールカウンセラーの在り方

児童生徒の問題行動に適切に対応するためには、当該児童生徒の心理面でのケアが重要であり、そのためには学校におけるカウンセリング機能を強化することが必要である。文部省ではそのための一方策として、平成7年度から、臨床心理の知識と経験を持つ専門家を学校に配置する「スクールカウンセラー活用調査研究委託」事業を実施しており、平成9年度においては、全国の小・中・高等学校合わせて約1,000校に配置がなされている。

この事業は、学校外の専門家を学校に本格的に配置する初めての事業である。現在のところ、学校においてスクールカウンセラーの受入れ体制をどのように整えるかなどについて調査研究を行っている段階であるが、これまでの研究結果を見ると、スクールカウンセラー配置校においては次のような成果があるなど、おおむね良好との評価が得られてきている。

【成果の例】

将来的に問題行動が懸念される児童生徒について、スクールカウンセラーが学校及び家庭に対して現在の状況、懸念される理由、現在の指導方針等について説明を行い、早めに専門機関に相談するよう助言を行うとともに、当該専門機関に対しても状況を説明するなど、学校、家庭、専門機関が連携して対応する上でスクールカウンセラーの助言が効果的だった。

スクールカウンセラーが教員の児童生徒に対する指導の進め方に関する助言や教員と連携しての対応等を行うことにより、教員にとって、実際の指導の的確性の向上、心理的負担の軽減等の面で大きな成果があった。

教員の児童生徒の問題行動への対応能力の向上を図るため、スクールカウンセラーが校内研修の企画・立案について専門的な助言を行った。

保護者と教員の連携役をスクールカウンセラーが果たし、三者が一体となって児童生徒の行動を観察し、あるいはカウンセリング等を行うことにより、問題行動が発見された。

校内暴力等問題行動を起こしていた児童生徒に対し、スクールカウンセラーがカウンセリング等によって信頼関係を築くなどにより、問題行動が解消された。

調査研究におけるこうしたスクールカウンセラーの果たした役割に対する評価、特に問題行動の予防・発見に効果的である点にかんがみ、学校と関係機関等との連携の促進、児童生徒への適切な対応など、スクールカウンセラーによる上記のよう

な成果をより一層拡大させるためにはどのような方途が必要であるかについて、検討することが求められる。

このため、国においては、これまでの調査研究における成果を踏まえ、スクールカウンセラーの今後の在り方について、制度化を図る場合の方策等も含め、更に具体的な検討を進めることが必要である。