

文教大学人間科学部専門科目

臨 床 教 育 学

2018年版

文教大学人間科学部
太田 和敬

第1章 教育哲学から臨床教育学へ	7
1-1 臨床心理学科と臨床教育学	7
1-2 臨床教育学への要請	8
1-3 価値観的立場と価値相対主義	9
1-3-1 価値観的立場にたつ教育学	9
1-3-2 教育の目的としての自律的人間形成	10
1-3-3 カウンセラーと価値相対主義	11
1-4 視角の問題	12
1-5 教師とスクールカウンセラー	14
1-6 ハンナ・アーレントの人間の条件	17
第2章 いじめ問題を考える	20
2-1 人間の関係性といじめ	20
2-3 いくつかのいじめ事件	24
2-3-1 林賢一君事件	24
2-3-2 大河内清輝君事件	27
2-3-3 須賀川中事件	28
2-4 いじめ問題の本質は何か	29
2-4-1 いじめの定義といじめられる側の問題	29
2-4-2 サインをキャッチすることと教師や大人の加担	30
2-4-3 ゼロトレランスかカウンセリングマインドか	33
2-4-5 いじめ資料	33
第3章 学級崩壊を考える	39
3-1 学級の意味	39
3-1-1 社会的動物としての人間と集団性	39
3-1-2 近代公教育における学級の成立	40
3-1-3 学習指導要領の学級の目的	41
3-2 学級崩壊とは何か	43
3-2-1 学級の集団性の危機	43
3-2-2 尾木氏の学級崩壊規定	44
3-3 学級崩壊の現状	45
3-3-1 反抗型学級崩壊の実例	45
3-3-2 なれあい型学級崩壊	47
3-4 学級崩壊の原因論	49
3-5 学級崩壊への対策論	54
第4章 生活指導の理論	62
4-1 生活指導とは何か	62
4-1-1 学級におけるリーダーの問題	62
4-2 ブリキの勲章	66

4-2-1 たらいまわしで英雄が転入	66
4-2-2 リーダーの選出	67
4-2-3 基礎学力と文化	68
4-2-4 合唱コンクールと競争	70
4-3 全生研の現在の論理	71
第5章 生活綴り方	74
5-1 日本で生まれた生活綴り方	74
5-2 生活綴り方の基本	75
5-3 5組の旗の実践	77
5-3-1 さとし	77
5-3-2 丈	86
5-4 近年の生活綴り方教育の困難さ	92
第6章 斎藤喜博実践理論	94
6.1 教科の教育と生活指導	94
.....	94
.....	95
6.2 斎藤喜博の国語実践	95
6.2.1 教師に必要な能力	95
6.2.2 坂本遼「春」の授業	96
6.3 斎藤喜博とロジャース	99
第7章 科学的認識の形成	101
7.1 理科の学力は低下したのか	101
7.2 仮説実験授業への招待	102
7.3 科学的認識とは何か	104
7.4 仮説実験授業の方法	107
7.5 仮説実験授業と生活指導	109
第8章 歴史教育と主体性の育成	111
8-1 歴史を学ぶことによって何を獲得するのか	111
8-1-1 争点になる歴史教育	111
8-1-2 歴史教育の目的	112
8-2 安井俊夫の実践	114
8.4 歴史教育の論争点	123
8.4.1 歴史教育と歴史的事実	123
8.4.2 共感の問題	123
第9章 授業の法則化運動 生徒を動かす	125
9-1 生徒を動かすことは可能か	125
9-2 法則化運動の基本原則	125
9-3 しくみとルール	127
9-4 法則の適応例	127
9-4-1 いじめを起こさない学級作りの法則	127

9-4-2 社会科の実践の法則	129
第10章 サドベリバレイ校の教育	134
10-1 世界で最も自由な学校	134
10-2 スタッフも子どもも平等な民主主義	134
10-2-1 ルール作成への生徒の平等な参加	134
10-2-2 ルールを破った者に	136
10-2-3 責任とは何か	137
10-3 卒業生と親の意識	138
10-5 批判的見解	140
10-5-1 学生たちの意見・疑問	140
10-5-2 集団性・社会性が身につかない	142
10-5-3 耐性が身につかない	143
第11章 シュタイナー教育	146
権威と自由 知性と感性	146
11.1 はじめに	146
11.2 シュタイナー教育の基本的原則	146
11.3 4つの気質	149
11.4 シュタイナー教育の特質	154
11.5 フォルメンとオイリュトミー	156
第12章 フレネ教育 創造性と協調性	159
12.1 はじめに	159
12.2 自由作文	160
12.3 自由研究発表—コンフェランス	162
12.4 オランダのフレネ教育	163
12.5 日本での実践	166
第13章 モンテッソーリ教育	168
13.1 モンテッソーリ教育とは	168
13.2 モンテッソーリ教育と仮説実験授業	171
第14章 オランダのひきこもり自立支援	176
14.1 教育観の問題としての不登校	176
14.2 オランダの不登校の状況	178
14.3 自立支援制度整備と状況の改善	181
第15章 スウェーデンとオランダの刑務所	183
15.1 罰の原則と教育における課題	183
15.2 スウェーデンとオランダの刑務所紹介ビデオ	186
15.3 スウェーデンの犯罪者処遇原則	190
15.4 日本での矯正教育の是正	192
第16章 少年法廷	201
16.1 はじめに	201
16.2 NHKの放映	201

16.3 少年法廷の目的	202
16.4 少年法廷の機能	203
16.5 弊害、反対意見	206
16.6 成果	206
第17章 メーガン法 地域の防衛と更生	214
17.1 メーガン法の成立	214
17.2 メーガン法の内容	216
17.3 メーガン法の法律的問題	218
17.4 情報開示の方法	220
17.5 地域への影響	221
17.6 まとめ	224
第18章 エル・システム	227
18.1 はじめに クラシック音楽の非行矯正性	227
18.2 課題	228
18.3 ベネズエラについて	232
18.4 エル・システムの概略	234
18.5 社会問題とエル・システム	234
18.5.1 すべてに開く	235
18.5.2 危険地域にヌクレオ	237
18.5.3 少年保護センターでのエル・システム	241
18.6 刑務所への導入	244
18.6.1 ベネズエラにおける刑務所の特質	244
18.6.2 刑務所の人間化計画	246
18.7 エル・システムの刑務所への導入	250
18.7.1 概要	250
18.7.2 参加の条件	251
18.7.3 実践の方法	252
18.7.4 参加者の様子	254
18.7.5 効果	256
18.8 まとめ	259
第19章 教師とカウンセラー	262
19.1 はじめに	262
19.2 等質のメニューによる教育	262
19.3 親や生徒による選択の進展	263
19.4 生徒による学校忌避	264
19.5 選択可能な学校制度	265
19.6 いじめによる転校の承認	267

第一部

臨床教育学の課題

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

1-1 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。当初は「教育哲学」という名称だった。では、なぜ臨床心理学を専門に学ぶ学科に、「教育哲学」なる授業が置かれたのだろうか。

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。

1-2 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「歓び」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、悩みなどは別のものであったろう。

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、本来歓びである学習が、「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

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

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。

1-3 価値観的立場と価値相対主義

1-3-1 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、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も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

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

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るだろう。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。

1-3-2 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・バ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・バレイ校も、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・バレイの教育目標は、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

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

を伝えたり、様子をみて励ましたり、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あってよい。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見無視して、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かぎり、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あってよい。しかし、学校でうまくいかない状況があり、本人あるいは教師、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る。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。

1-3-3 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だろうか。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、相談を受けた人の个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

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

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さ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ぬに違いない。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。

1-4 視角の問題

「ほんとうのジャクリーヌ・デュプレ」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、悲劇的な最期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・デュプ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

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

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に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で映画が終わる。

この映画の紹介を臨床心理学者の鎌幹八郎氏が「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・プレ」」）

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・デュプレ」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、デュプ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

誰もが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もし、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

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

「ジャクリーヌ・デュプレ」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、羨望という感情がこめられたものである。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れば、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对一で相対し、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を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。

1-5 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

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

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、繰り返して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、また社会を見る芽が育っていく。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

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

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で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、学の原則において、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、

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

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的課題である「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。

1-6 ハンナ・アーレントの人間の条件

第一部では、臨床教育学にとっての大きな課題となる領域を考察するが、そのための理論的枠組みとして、ハンナ・アーレントの「人間の条件」に関わる理論を提起しておきたい。

臨床心理学は、比較的「解決イメージ」を明らかにしないことが多いと感じられる。しかし、教育学は到達すべき目標が不可欠であると考ええる。

ハンナ・アーレントは、1906年ドイツのハナーヴァー近郊に生まれたユダヤ人である。極めて早熟だったアーレントは、マールブルク大学でハイデggerに、フライブルク大学でフッサールに、そして、ハイデルベルク大学でヤスパースに哲学の指導を受け、「アウグスティヌスの愛の概念」という論文で学位を得た。シオニスト運動への協力をしてきたが、ヒトラーの政権奪取とともに、レジスタンス運動への参加やフランスへの移住、そして、フランスのヒトラーへの降伏とともに、アメリカに亡命し、以後アメリカの市民権を受けて、政治哲学者として輝かしい業績を残した。

アーレントのもっとも重要な著作のひとつである『人間の条件』によって提起された「人間の条件」をこの講義では、ひとつの理論的軸として扱う。アーレントは人間の生活を「観照的生活」（真理を探求する思索的生活）と「活動的生活」のふたつにわけているが、とりあげるのは後者である。

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

活動的生活は更に「活動」「仕事」「労働」の三種類に分類される。

労働とは、「人間の肉体の生物学的過程に対応する活動力」である。^{*1} 端的に言って、生活のための、つまり消費物を獲得するための経済的作業であると言ってよい。

仕事とは、「人間存在の非自然性に対応する活動力」である。^{*2} 労働と異なるのは、単なる節物的なものではなく、「人工的な世界」を作り出すことにある。職人の仕事に代表されるが、自分の表現したいことを対象物として残す作業のことである。その目的は表現そのものにある。

活動とは、「物あるいは事柄の媒介なしに直接人と人との間で行なわれる唯一の活動力であり、多数性という人間の条件、すなわち、地球上にいき世界に住むのが一人の人間ではなく、多数の人間であるという事実に対応している」とされる。^{*3} 端的に言えば、コミュニケーションと考えることができるが、狭く理解すると、討論である。そして、その前提として、活動に参加する人々が、「相違」していること、完全に「平等」であること、そして、関係において「開かれている」ことが必要な条件である。そして、活動が実現している場を、アーレントは「公的生活」といつている。

アーレントは、人間が人間的になる条件は、活動にこそあり、仕事までが許容範囲である。そして、労働は彼女にとって否定的な活動的生活と考えられている。(アーレントが、人々の経済的必要性を満たすことをどのように考えていたのかは、この著作からは考えることができない。また、マルクスを高く評価していた彼女が、究極的には、マルクス主義に対抗していたのは、マルクスが労働をもっとも人間的な活動であると評価していたからである。) ただし、ここでは、子どもが生活のための経済活動を行なうことは想定する必要がないので、アーレントのいう「活動」を前提として、教室での教育活動に置き換えてみよう。

第一に、子どもたちが多様性をもち、異なっていることを認めることが必要となる。国家による教育は、特に日本においては、児童・生徒が「同じ」であることを求めてきた側面が強い。石田雄の「同調性志向」とも関連する。制服や給食がそうした特質をよく表しているが、「同じ」であることを、教師だけではなく、子どもたちも求めていることによって、「同じ」ではない「異質」な子どもが、いじめの対象となりやすいことが、多くの人によって指摘されてきた。

第二に、異質性を認めるだけではなく、平等が保障されなければならない。「教育行政学」で詳しく紹介するが、学校組織を階層的に考える「重層構造論」と、教師は同じ立場と考える「単層構造論」が、議論されてきたが、現在の教育行政は、重層構造論的に、教師のなかに校長以下、さまざまな階層の教員を配置するようになっている。子どもたちに対して、こうした階層的な構造を持ち込むことは明確に政策化されてはいないが、「スクール・カースト」論に見られるような、子どもの間に上下関係を認め、それを利用するような教育指導がなされていることも事実である。

*1 ハンナ・アーレント『人間の条件』志水速雄訳 ちくま学芸文庫 p19

*2 同上

*3 同上 p20

第1章 教育哲学から臨床教育学へ

第三に、オープンである点。以前は、子どもや家庭の事情は、かならずしも秘密ではなかった。様々な費用の徴収は、教室内で行なわれていたし、家庭訪問は、子どもたちが先導して行なわれることが多かった。そうしたなかで、子どもたちの事情が、特に制限されることもなく語られていた。しかし、現在では、そうした個人情報はかなり管理されている。家庭訪問が行なわれない学校も少なくなしい、費用の徴収は、銀行を介することが多く、作文の扱い等も個人情報の補語に該当するようになっている。以前、すぐれた作文を文集に掲載して印刷することに、ほとんど抵抗はなかったが、現在は、必ず承諾が必要であるし、拒否する例もある。

では何故、アーレントはオープンであることを重視するのだろうか。アーレントは、プライバシーは、「奪われる」という言葉からきており、奪われることの結果として、守るべき堤防としてのプライバシーが成立する。したがって、奪われることがない状況であれば、オープンであることによって、コミュニケーションがよりよく成立すると考える。日常生活においても、まったく知らない者同士では、個人情報を共有することはないが、親しくなるにつれて、共有部分が多くなる。それはオープンな部分が増えることを意味する。

以上のことから、学級経営において、アーレントの「活動」概念は、極めて重要な意味を提起していると考えられるのである。

アーレントの人間の条件は、公的生活が成立することであり、そこにおいては、自由な討論、多様性の承認、人々の平等が保障されており、そこにおいて、コミュニケーションによる相互の共有がなされていることである。

日本の学校が基本的な教育の場である「クラス」を考えると、特に、いじめや学級崩壊などの問題を考えるときに、アーレントの活動概念は、とても重要な意味をもつといえる。

第2章 いじめ問題を考える

2-1 人間の関係性といじめ

人間は、必ず「自分一人」ではなく、他人との関係の中で生きている。ロビンソン・クルーソーはあくまでも小説の中の人物であり、それでも召使とともに暮らしている。複数の人が集まり、交流を持てば、必ずそこに特定の性質をもった関係が生じることになる。形式的に分類すれば、その関係は、対等な関係と上下関係に分かれる。そして、上下関係といっても、自然に生じる家族における親子関係や、人為的に設定される、合理性のある教師と生徒、会社における上司と部下のような関係と、合理性の欠けた関係に分かれる。問題は、合理性の欠けた上下関係である。

そもそも人は、平等な関係を求めるのだろうか。あるいは、上下関係を求めるのだろうか。もし、上下関係を求めるとしたら、それは上を望むのだろうか、下を望むのだろうか。上下関係であっても、上がリーダー的資質をもっていて、的確合理的な指導性を発揮するならば、その関係はうまくいくし、またそれが目的をもった組織であれば、目的の達成可能性は高くなるだろう。しかし、そこに人が嫌がる要素がはいつてきたり、また、非合理的な関係が生まれるとしたら、当初望んだものとは違う関係になってしまうかも知れない。

エーリッヒ・フロムは、何故高度に文化の発展したドイツで、ヒトラーが支配者として選ばれたのか、という問いに対して、人間は、平等な関係の中で自分で決定することよりも、誰か強い者に決定してもらうことを望むという性質をもっていると分析した。もちろん、フロムはそうした性質を好ましいものと考えてはいないのだが。^{*4}

人間が哺乳類であることから、人間には闘争や排除の本能があるのだという説がある。ライオンなどが典型であるが、家族を形成する雄は、多くの雌を従え、雄として生まると、成長後群を出て行かなければならない。そして、家族をもつ雄と闘って追い出さない限り、自分が雌を獲得することはできないし、また、ほとんどが餓死してしまう。ライオンは雌だけが狩りをするのであって、雄は自ら食料を得るための行動をしないからである。雄が行うのは、家族を乗っ取ろうとする雄との闘いだけである。こうした性質をもつ哺乳類は多数あり、人間もその例に漏れないとすれば、生育や教育によって多少の変化はあるとしても、いじめは人間の本性から発するものだから、決してなくなることはないという考えになる。

しかし、それは本当なのだろうか。

2-2 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、

*4 エーリッヒ・フロム『自由からの逃走』

第2章 いじめ問題を考える

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。

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 (/)	
小学校	平成6年度	24390	7626	31.3	25295	-	1.0	
	平成7年度	24302	8284	34.1	26614	5.2	1.1	
	平成8年度	24235	6638	27.4	21733	▲ 18.3	0.9	
	平成9年度	24132	5182	21.5	16294	▲ 25.0	0.7	
	平成10年度	24051	4118	17.1	12858	▲ 21.1	0.5	
	平成11年度	23944	3366	14.1	9462	▲	0.4	
	平成12年度	23861	3531	14.8	9114	▲ 3.7	0.4	
	平成13年度	23719	2806	11.8	6206	▲	0.3	
	平成14年度	23560	2675	11.4	5659	▲ 8.8	0.2	
	平成15年度	23381	2787	11.9	6051	6.9	0.3	
	平成16年度	23160	2671	11.5	5551	▲ 8.3	0.2	
	中学校	平成6年度	10568	5810	55.0	26828		2.5
		平成7年度	10551	6160	58.4	29069	8.4	2.8
		平成8年度	10537	5463	51.8	25862	▲ 11.0	2.5
		平成9年度	10518	5023	47.8	23234	▲ 10.2	2.2
		平成10年度	10497	4684	44.6	20801	▲ 10.5	2.0
平成11年度		10473	4497	42.9	19383	▲ 6.8	1.9	
平成12年度		10453	4606	44.1	19371	▲ 0.1	1.9	
平成13年度		10429	4179	40.1	16635	▲ 14.1	1.6	
平成14年度		10392	3852	37.1	14562	▲ 12.5	1.4	
平成15年度		10358	3934	38.0	15159	4.1	1.5	
平成16年度	10317	3774	36.6	13915	▲ 8.2	1.3		

(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 公立学校総数：A (校) 発生学校数：B (校) 発生率：B/A × 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

第2章 いじめ問題を考える

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、解決されてはいないことになる。

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%

第2章 いじめ問題を考える

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。文部科学省も上記のような統計について反省をして、現在では調査法を変えて

区分	年度	学校総数 : A (校)	認知した 学校数 : B (校)	比率 : B/A×100 (%)	認知件数 : C (件)	発生件数 の増▲減 率 (%)	1校あたり 発生件数 : C/A (件)
小学校	平成18年度	22878	10982	48.0	60897		2.7
	平成19年度	22693	8857	39.0	48896	▲ 19.7	2.2
	平成20年度	22476	7437	33.1	40807	▲ 16.5	1.8
	平成21年度	22258	7043	31.6	34766	▲ 14.8	1.6
中学校	平成18年度	11019	7829	71.1	51310	-	4.7
	平成19年度	10987	7036	64.0	43505	▲ 15.2	4.0
	平成20年度	10952	6230	56.9	36795	▲ 15.4	3.4
	平成21年度	10906	5876	53.9	32111	▲ 12.7	2.9
高等学	平成18年度	5412	3197	59.1	12307	-	2.3
	平成19年度	5345	2734	51.2	8355	▲ 32.1	1.6
	平成20年度	5831	2321	39.8	6737	▲ 19.4	1.2
	平成21年度	5748	2100	36.5	5642	▲ 16.3	1.0
特別支	平成18年度	1006	151	15.0	384	-	0.4
	平成19年度	1013	132	13.0	341	▲ 11.2	0.3
	平成20年度	1026	119	11.6	309	▲ 9.4	0.3
	平成21年度	1030	107	10.4	259	▲ 16.2	0.3
計	平成18年度	40315	22159	55.0	124898	-	3.1
	平成19年度	40038	18759	46.9	101097	▲ 19.1	2.5
	平成20年度	40285	16107	40.0	84648	▲ 16.3	2.1
	平成21年度	39942	15126	37.9	72778	▲ 14.0	1.8

いる。

(参考3) 平成18年度から平成21年度までのいじめの発生学校数・発生件数
(小・中・高等・特別支援学校)

(注1) 平成18年度から、国立・私立学校を加えて調査

(注2) 特別支援学校は、平成18年度は特殊教育諸学校。

第2章 いじめ問題を考える

(注3) 平成17年度までは、発生件数。平成18年度からは、認知件数。

(注4) 平成18年度から、いじめを「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」として調査。

以前は客観的な数値であるような統計であったが、今では「認知件数」としており、学校が把握した限りの数値であることを明記するようになった。しかし、認知の方法については従来とあまり変更がなく、より正確に実態を調査する方法を採用したとはいえない。それはどこに問題があるのだろうか。

さて、2010年2月8日の朝日新聞に興味深い記事が掲載された。「我が子はなぜ死んだのか 子どもの自殺 第三者調査検討」と題する記事で、児童生徒の自殺の半数以上は原因が解明されないままなので、その状況を改善するために文部科学省の有識者会議が第三者を含めた調査方法の指針づくり検討しているが、2007年に都道府県教委に調査を実施するように通知したものの、具体的な手順や方法は示してなかったために、その指針づくりをしてきたが、結局「課題が多い」として持ち越されたという記事である。つまり、文部科学省自身が、どのように調査したらよいか、指針を示すことができないということだ。この記事は更に、次のように書いている。

長年、自殺予防の授業に取り組んでいる近畿地方の50代の小学校教師は「学校現場では、子どもの自殺や自殺未遂の話題はタブー視され、教職員の間で語られることはほとんどない。遺族らと向き合うことが大切だとは思いますが、どうすればいいのかわからない」と本音を漏らす。四国地方の50代の高校教師は「自殺の背景を調べれば、家庭内の問題に踏み込む必要も出てくる。教師にどこまでできるだろうか」と話す。(相江智也)^{*5}

学校は、亡くなった被害者よりは、生存している加害者のことを考慮して、事実の解明に消極的であることが多く、そうしたことへの被害者側の不信感によって、訴訟が起きることも少なくない。

2-3 いくつかのいじめ事件

2-3-1 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ひ、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

*5 朝日新聞 2010.2.8

第2章 いじめ問題を考える

に通って”自己改造” a 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」などとからかわれ、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、とても明るい面があり、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。

同夜の通夜には、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。

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

第2章 いじめ問題を考える

も気をつけ合って賢一君をよく見守っていこう、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

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)*6

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、担任はクラスの状態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。

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として、「君たちとしては、一日も早く、この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。

*6 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。

第2章 いじめ問題を考える

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。

2-3-2 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。

1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た。当初は自分の物を売って、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けなかったのだろうか。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なっていたようだ。

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か、グループといると楽しいと繕い、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

第2章 いじめ問題を考える

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、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。

2-3-3 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（しんし）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

第2章 いじめ問題を考える

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捏
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。

2-4 いじめ問題の本質は何か

2-4-1 いじめの定義といじめられる側の問題

先述したように、文部科学省はいじめの定義を客観主義から主観主義に転換した。行った行為によっていじめを認定するのではなく、行為をされている者の気持ちでいじめを認定するという考え方である。この問題はいくつかの論点を検討しなければならない。

まず第一に、いじめの定義は誰にとって、どういうときに必要なのか、言い方を変えれば、教師の日常的な実践にとって、いじめの定義は必要なのかという点である。いじめに

第2章 いじめ問題を考える

見えるし、また単なるふざけにも見える生徒たちの行為をみたとき、教師は「いじめの定義」を思い出して、チェックしながら判断するということをするだろうか。もし生徒を日常的によく見ており、生徒の気持ちを理解している教師なら、定義など無関係に、それがいじめなのかどうか、自分の感覚で判断したり、あるいは子どもがどう感じているのかを引き出すだろう。そして、そこに何らかのマイナスの状況があれば、子ども自身に解決可能か、あるいは介入が必要か、などいろいろなことを考えるに違いない。「いじめの定義」は、判断を誤らないために有効ではあるが、それが教師の判断を確実に、かつ緊急に助けてくれるわけではない。教師にとって必要なのは、しっかりした価値観・子ども観と、状況をしっかりと正確に「見る目」であろう。

第二に、定義の転換は、被害者と加害者の関係についての、認識の転換があるという点である。ある行為でいじめを定義するというのは、通常は「強い側が弱い側を継続的に負の行為をする」というように定義される。そして、この定義の中に内在的な論理として存在しているわけではないが、この客観主義的な定義には、「いじめられる側にも、いじめられる要因がある」という認識と結びついていることが少なくなかった。この認識自体は必ずしも間違っているわけではない。現在の日本では子どもも清潔な服装をしているから、風呂に入らず、いつも汚れた服を着ていて、臭っていたり、あるいは、陰口でひとの悪口をよくいうという子どもは、いじめられることが多い。このとき、客観主義の定義を前提にすると、双方の態度を改めるように指導することになる。相手に何らかの欠点があれば、いじめてもいいかのような対応を助長していたことが、主観主義の定義を導入することになった大きな理由である。どんなに、いじめたくなる理由があっても、いじめを合理化することはできないという考えを確定するために、いじめられた側の気持ちを中心に判断する定義に変更されたのである。上記のような「要因」は、教師も通常きつく注意することが多いから、教師がいじめを助長しがちな原因ともなっている。要因をもった生徒には、その要因を合理的に除去する道を、一緒に考えることが必要であるといえる。

2-4-2 サインをキャッチすることと教師や大人の加担

いじめをなくすためには、初期のサインを見逃さないことが大切であると強調される。しかし、それは二重の意味において困難な課題であることが理解される必要がある。

第一に、教師が小さなサインを的確にキャッチすることは、かなりの力量がないと難しい。学生の模擬授業をしているときに、意図的に問題行動を生徒役にしてもらおうことがある。また、自発的にか、あるいは自然にか、生徒役の間でいじめに近い行為がとられることがある。このようなときに、授業をしている教師役の学生が、そうした学生の行為に気づくことは極めて稀である。模擬授業が終わったあと、気づかなかったのか確認すると、教科内容を教えることに気をとられていて、全く気がつかなかったと述べる学生がほとんどである。教師役の目の前でいじめが行われていても気づかない。もちろん、学生はまだ経験がなく、授業をやるべき内容に気をとられていることが、気づかなくさせているのだが、現場に出れば自然に、生徒一人一人が何をしているのか、授業をしながら把握できる能力が身につくわけではない。

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

第2章 いじめ問題を考える

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、普段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、昨今の教師不信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、①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②教師が生贄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にしたあげること、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。

第2章 いじめ問題を考える

教師の本質についてもう一度見直す必要があるだろう。^{*7}

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れば、いじめをよいことと思ってやっている人は、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、次の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、大人たちの責任転嫁を目の当たりにします。^{*8}

*7

<http://www.koshigaya.bunkyo.ac.jp/wakei/cgi-bin/trees2.10/trees.cgi?log=%&search=%%82%a2%82%b6%82%df&mode=and&v=13429&e=msg&lp=13429&st=0>

*8 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

第2章 いじめ問題を考える

2-4-3 ゼロトレランスかカウンセリングマインドか

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移されたこととして、「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)⁹⁾

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、潜在的な被害者もあり、単に加害者として扱うことが適切であるのだろうか。

2-4-5 いじめ資料

1 文部科学省

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。

⁹⁾http://www.mext.go.jp/a%5C_menu/shotou/seitoshidou/06102402/001.htm%23betten

第2章 いじめ問題を考える

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、

第2章 いじめ問題を考える

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る教職員の意識や、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。

第2章 いじめ問題を考える

(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）

第2章 いじめ問題を考える

(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

第2章 いじめ問題を考える

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。^{*10}

*10http://www.mext.go.jp/a%E_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

第3章 学級崩壊を考える

なければ、正しい定義であるといえる。^{*11}

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、学習の発展段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、モン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し、

*11 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。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。

第3章 学級崩壊を考える

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。^{*12}

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だが、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

*12 ヨーロッパでは学校自体が階級的に分化していたので、学校が国民的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、国民的一体感を涵養する上で大きな力があつた。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つた。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、教師を育てた齋藤喜博は、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「齋藤先生がよくするように」とずっと交代で神社の清掃をやったという。

第3章 学級崩壊を考える

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」、

第3章 学級崩壊を考える

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。^{*13}

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。

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

*13 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。

第3章 学級崩壊を考える

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。

第3章 学級崩壊を考える

- ・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も、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ろうか。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ろう。

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

第3章 学級崩壊を考える

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。^{*14}

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。^{*15}
- 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ると勘違いし、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

*14

<http://www.koshigaya.bunkyo.ac.jp/wakei/cgi-bin/trees2.10/trees.cgi?log=%&search=%8aw%8b%89%95%fc%89%fd&mode=and&v=9586&e=msg&lp=9586&st=0>

*15 同上

第3章 学級崩壊を考える

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、今度は対教師というのでは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内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。

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

第3章 学級崩壊を考える

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、クラスの間みんな「A君は悪い子」と、反感を持ってしまい、総攻撃し始めた。A君が騒いんだり、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かな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、文句なかったらうけど・・・。
こうして、A君と先生との関係は、こじれてしまった。先生とうまくいかなかった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。居場所の無くなった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、先生の希望と違うと、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と分かった。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

第3章 学級崩壊を考える

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つて、とても驚いてた。だけど、先生が代わることになつて、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。^{*16}

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きている。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、とくに放課後残つ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)

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

第3章 学級崩壊を考える

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、子どものしけつて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ない。トイレに行きたくなると、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、と決めつけたくるのではないか。^{*17}

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、むしろ家庭でのしけつの不十分さが、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。もちろん、それが正しいかどうかは別問題である。家庭教育をどの方向から見るかで、かなり見方が変わってくるからである。教師や保育士は親の責任を大きく見るし、また、親は教育機関のあり方を問う傾向がある。そして、教師にせよ、保育士にせよ、また、親にせよ、十分にその責任を果たしている者もいれば、十分に果たし得ていない者もいる。むしろ、アンケートは、回答者自身の考えを反映していると考えられる必要がある。

まず保母から見た親の変化の調査である。^{*18}

子どもの変化についての保母たちの見方と同様に、ここでも、親たちの無責任さが強く意識されている。

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

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

第3章 学級崩壊を考える

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とる）	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 あいさつや躾教育に熱心だ	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

第3章 学級崩壊を考える

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。^{*19}

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、ほうきでごみを掃けない子どもが多いことは、当たり前のことだともいえる。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。^{*20}

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

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

*20<http://member.nifty.ne.jp/NIJI/sub716.html>

第3章 学級崩壊を考える

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＞

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知ると、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はなく、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

第3章 学級崩壊を考える

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、ある時フッと気付くと、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。^{*21}

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。

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。

*21 <http://member.nifty.ne.jp/NIJI/sub710.html>

第3章 学級崩壊を考える

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、親も子ども行事などに直接参加してもらおうのである。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かりあったとしても、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。^{*22}

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。

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

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

第3章 学級崩壊を考える

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。²³

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、²⁴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ろ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ろ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

*23 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。

*24

<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=6290%&e=msg%&lp=6290%&st=0>

第3章 学級崩壊を考える

第一歩になりかねないと思うのです。^{*25}

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。

さらに学級崩壊を防止するために私が考えたのが、「学級崩壊の中心的とおぼしき生徒に、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、という気持ちがつあって、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。^{*26}

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のだが、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、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

* 2 5

<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=5185&e=msg&lp=5185&st=10370>

* 2 6

<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=6167&e=msg&lp=6167&st=0>

第3章 学級崩壊を考える

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、こういう内情も含めて考える必要があるだろう。

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 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.

第3章 学級崩壊を考える

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 broadbased 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.

第3章 学級崩壊を考える

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

第二部

教育実践と生活指導

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、焦点をしば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ままでもない。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、優等生に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

第4章 生活指導の理論

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。^{*27}

したがって、以前のようなリーダー候補そのものがい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て、クラスをひっぱるという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。

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『ブリキの勲章』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、

*27 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。

第4章 生活指導の理論

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、学習指導要領などで言われる「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いたとして、

1 自然の破壊

第4章 生活指導の理論

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ことなみなのである。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。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、何かやるとき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。

第4章 生活指導の理論

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ぶっちゃって、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な、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

第4章 生活指導の理論

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」だと評している。

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たくむかえ、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

第4章 生活指導の理論

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

第4章 生活指導の理論

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 劇はおもしろくなければならないが、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される演劇は、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、中間試験の間にはさむために、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

第4章 生活指導の理論

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。成績が中程度で、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ただけは元も子もない。」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。

第4章 生活指導の理論

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。

現在のホームページに掲載されている理念は以下の通りである。

- 一 わたしたちは、生活指導の実践と研究を充実・発展させることによって、平和と民主主義を築く国民・市民の形成に努めます。
- 二 わたしたちは、一人一人の子どもを具体的な生活者にとらえます。そして、子どもたちが自己の環境との能動的なとりくみを通して自主的な学習をすすめ自治的・文化的な活動を発展させ、人間としての権利を尊び科学的真実を愛し民主的社会の成員としての諸能力を備えた人間に成長することを追求します。
- 三 わたしたちは、生活指導の実践と理論の探求をとおして、教科指導と教科外指導を相互に充実・発展させるとともに、子どもの権利と国際平和の確立につながる学校教育の実現に努めます。
- 四 わたしたちは、生活指導の原理の確立によって、国民・市民のための道德教育の正しいありかたを明らかにし、国家主義的、反動的ないしは観念的な道德教育の打破と克服に努めます。
- 五 わたしたちは、生活指導の実践と研究をとおして、教職員、保護者、地域の人々との共同を深めることによって、未来の社会と教育を切り開く生活指導運動を推進します。^{*28}

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。現在掲載されている基調提案は97年からのものである。(現在のホームページには、このような文章は掲載されていないので、古いものを使うことにする。)

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。

*28<http://zenseiken.web.fc2.com/kiyaku.html>

第4章 生活指導の理論

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

第4章 生活指導の理論

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

ートコロテンコースでない進路指導実践ー

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 づくり実践の探求ー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

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ネ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。

第5章 生活綴り方

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ので、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。^{*29}

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べき『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

*29 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。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。

第5章 生活綴り方

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か、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。

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、更の中からは、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、驚くだろう。

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、加害者の生徒も、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組の旗の實踐

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。

津田が勤めている小学校は、東北の非常に貧しいところにある。震災前、東北は見事に工業の発達した地域に変貌していたが、それ以前は夏だけしか農業ができないため、多くの父親が冬は出稼ぎにいき、家族がばらばらに生活する家庭が多かった。更に離婚家庭が多く、津田学級の中にも、そうした生徒が多数登場する。

津田の實踐の基本に流れのは、「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。

12



こうした子どもの気持ちを大切にすることを、津田は子どもの書く作文から読み取っていく。

そうした具体的事例を、次の津田實踐でみてみよう。

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。入学式のときに、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。

せんせいあのね
しげるくんが
ぼくのこことあ
のぶゆき
といたしました。
せんせい
ほめア〜んたさい。
ふじわらののぶゆき



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 よろこんだ。
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

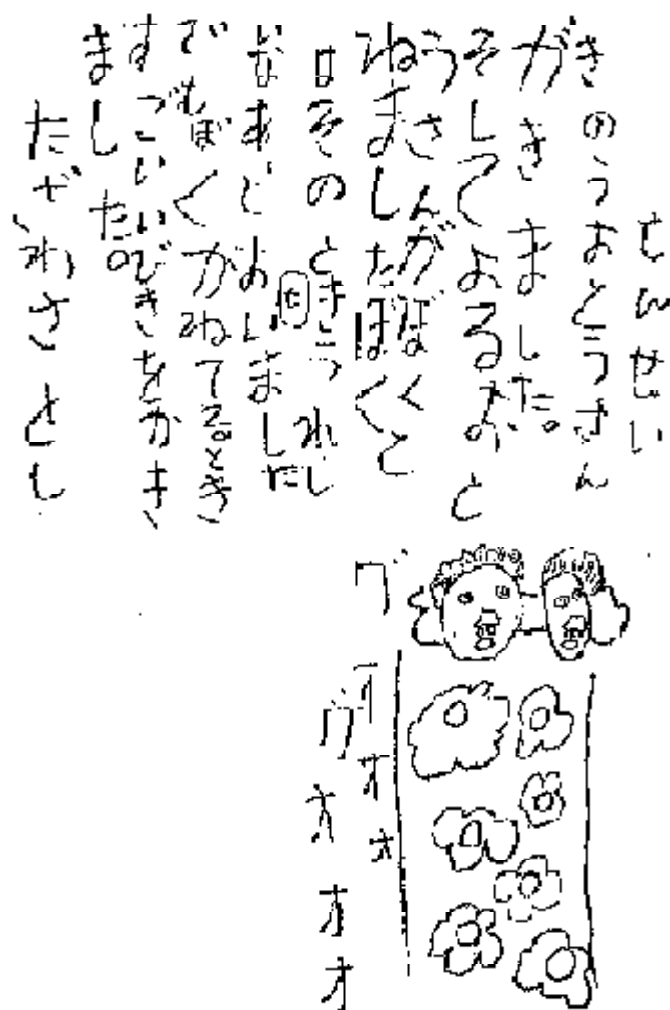
第5章 生活綴り方

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、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。

第5章 生活綴り方

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。時間がなさすぎます。

少しでも人間らしく、分別のある子供に。早急に性格ができ上がっ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、病いにた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、お知らせ下されれば幸いです。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。

かなしい

たざわ さとし

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、

「よなかにぐあいかわるくて、

にゆういんした。」

といった。

ぼくは小さくなきました。

第5章 生活綴り方

そして、10月になり、次のような作文を書いた。

おみやへいった たざわ さとし
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。」
といました。
かえったら、じかんわりをそろえました。うちには、ぼっちゃんがありました。ぼっちゃん
は、ねていました。ぼくがおこしたら、ぼっちゃんがおきました。ぼっちゃんは、
「おやみへいくか。」
といました。ぼくは、
「うん。」
と行っていきました。
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プをうごかしました。
「カラんカラん」
と、2かいなりました。ぼくは、たって、
「パンパン」
と、手をたたいてました。
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、あさひるぼんと、一じかんずつてんてきをし
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。

第5章 生活綴り方

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、聞こえなくて、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。」

といって、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。」

といていました。さとしくんは、またいとこに、

「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。」

といていました。

ぼくは、「私もつかっていい。」

ときいたら、

「うん、いいよ。」

といたので、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。」

といていました。さとしくんは、

「うん。べつにいいよ。」

と、いばった声でいていました。

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。」

といって、さっそく中に入りました。

第5章 生活綴り方

「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、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、「ボッ」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、土みたいなすなみtain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、あそぶ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くらすから、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、ぼくの家に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。」

といました。さとしくんは、

「うん、あそぼう。」といました。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行きました。

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。」

といました。いとこも、

「いらない。」

第5章 生活綴り方

といました。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。

あつという間に、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。」

といました。さとしくんは、

「どうも。」

と、ちゃんといました。

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、おぎ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。わたしはすごくうれしかった。一番うれしいのは、先生かもしれない。

第5章 生活綴り方

このように、歓迎された聡だが、津田の目からみると、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。

ときどきした
しぎょうしきのとき、
とてもときどきした。
と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、こきつとなった。
先生にきこえなかったか
しんばいでしんばいでときどきした。

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(?)」丈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ない。お父さんは一週間に一度したかえってこない。ぼっちゃんにめんどうみてもらう。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」というのとおんなじで、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。

第5章 生活綴り方

もつとも、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、先生にも反抗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。なんでかというと、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

第5章 生活綴り方

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、ぼくのパパ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よをよんでねました。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ました。

そして、あさになったら、ぼくはねぼうをして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、ぼくはどぎどぎしました。また、へんなかおになっていないかどぎどぎしました。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。

第5章 生活綴り方

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たま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った丈の心は、にえくりかえるほどではなかったのだろうか。」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、何ども何どもよみました。よめばよむほど、おとうさんのことをしんぱいするじょうくんの気持ちがわかって、なみだがでてきました。(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持ち、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持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ね。じょうくんの気持ちが、はっきりわかったものの。

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、すぐたいたりけったりする子だったね。みんなとことばが同じでなかったから、自分の気持ちをうまくつたえることができなかったんだね。先生は、そのことわかっていたんだよ。でも、だんだんけんかしなくなったね。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おっていないよ。もっともつとがんばってね。じょうくんだったらできるね。だっておかあさんがいなくて、おとうさんが入いんしているのに、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おってきたのです。」という生徒、父親のいない順一が、「きょう、学校のかえり、じょうくんとかえった。……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

第5章 生活綴り方

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どもたちも、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。

めんどろをみてもらった

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。

そんな先生がすきだった。

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。

第5章 生活綴り方

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う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。
大士くんが、
「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。
知子さんが、
「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。

第5章 生活綴り方

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。

第5章 生活綴り方

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。
時間かもどればと
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つた。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知っているが、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」に対する防御であつて、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」

第5章 生活綴り方

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、逆になり、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 斎藤喜博実践理論

6.1 教科の教育と生活指導

ここからは、教科を教える中で実質的な生活指導の役割を担うことになる実践を考えていく。これまで見たように、生活指導の理論や生活綴り方実践は、自己表現の方法を柱としていた。しかし、子どもたちの学校における自己表現の機会は、通常の教科の授業で最も活かされる必要がある。また、そうした表現をどのように扱うかが、子どもたちの人間関係や価値観形成に大きな影響を与える。

まず戦後日本の教育界に大きな影響を与え、「教えること」に関する理論形成や実践の積み上げを行ってきた斎藤喜博を取り上げる。」

斎藤喜博は1911年に生まれ、大正自由主義の残る雰囲気の中で少年時代を送った。群馬師範卒業後、小学校の教師になったが、卓越した授業能力で既に話題となっていた。^{*30}しかし、軍国主義化する日本社会の中では、むしろ抑圧される存在であり、彼の活躍は戦後群馬県島小学校の校長になってからであった。斎藤は教育科学研究会に参加して、そこに「教授学部会」を設立し、実践的な教授学を構築するために多大な努力をしたが、なんといっても現場の校長として、教師たちの授業力を高めるための指導性を発揮した点において、きわめて大きな成果をあげた。そして、戦後早くから校長になったために、担任教師として教壇にたつことは少なかったが、いろいろな機会に授業を自ら行い、また、若い教師たちの授業を観察・分析することによって、授業の技術を模索した。

その検討の前に、斎藤喜博の指導した教師集団の特質を示す「遅刻事件」を紹介しておこう。この「遅刻事件」は、現在の教師の忙しすぎる環境や閉塞感の漂う職場の雰囲気を改善する上で、参考になると考えられる。

島小学校での実践が全国的に有名になり、毎年公開研究会が開かれるようになった。そして、全体集会の質疑応答の際、「何故このような優れた実践が可能になったのか」という問いに対して、ある教師が、努力を強調したあとで、「遅刻や早退が平気でできる職場」であることが可能になった理由だと述べたところ、元軍人が「遅刻するなどはけしからん」と怒り、激論になり、大いに社会的にも議論になった事件である。もちろん、常識的には、遅刻が平気でできる職場は問題があるだろうが、その教師の趣旨は「たとえば、学校に出かけるときに赤ん坊が泣いたら、一緒にいてあげて、落ち着いたら出かける。その方が、遅刻を恐れて出かけ、心配しながら形式的な仕事をするよりは、よい仕事ができる」というものだった。もちろん、「平気で」というのは、職場の間の信頼関係が確固として存在していることが前提であり、誰かが遅刻していれば、何か重要な用事ができたのだろうと解釈して、穴埋めを自発的にしてあげるようなことが、自然になされることが必要である。そうした信頼関係と相互援助の中で、不安なく実践ができることを述べているのである。

*30『教室愛』『教室記』などの著作で知ることができる。(全集所収)

6.2 斎藤喜博の国語実践

6.2.1 教師に必要な能力

斎藤喜博は、「校長が悪い」「仲間が悪い」「設備がない」「学級定員が多すぎる」「子どもが悪い」などという言葉は教師は禁句にする必要があるとまず主張する。そのような悪条件があったとしても、教師はこれだけのことができるということを示す必要があるのだというのである。それは同じ条件であっても、優れた教師とそうでない教師では、子どもの様子が全く違ってくる、だから、外的条件ではない、教師の力量こそが、子どもを成長させるかどうか、最も重要な要素なのだという主張であろう。

滋賀幸吉先生の学級で実習をした実習生の研究授業で、「子どもは重苦しそうで、みんな一生懸命発言しようとしており、首をかしげながら考えこんでいた」が、ふだんのように、「次々と新しい発言が出、みんなの考えが想像され積み上げられてゆかなかった、そして、教室は重苦しくなり、子どもたちには普通の輝きがなくなってしまった」というのである。しかし、滋賀さんの授業では、授業のなかで、一人一人のもっている能力を十分に引き出し、そのぜんぶを組織し、生き生きと発展させていくので、子どもたちは自分をだし、問題を解決し新しい高い次元に発展していくことに、喜びと快感をもって学習するから、輝き集中し、緊張した授業になる」という。

ある若い新任の教師も授業がうまくいかず、子どもたちはあばれていたという。現代なら、学級崩壊と言われたかも知れない。あるとき、その教師が休んだので、優れた泉幸子さんが授業をやった。すると、子どもたちは、今までと見違えるように生き生きと目を輝かせて学習して、教室の空気が明るくなり、緊張してきて、子どもたちは満足し、親に報告したという。こうした事態を受けて、斎藤は、「ほんとうに子どもが悪いのではない。子どもが悪くなるのは、教師とか教師の指導法とかに、どこか問題があるのだ」と結論づける。

では、どういう技術があるのか。

泉先生が、保護者も来る日に、校庭で「遠足」というリズム運動をした。滋賀さんのアコーディオンに合わせて、泉先生が子どもたちの先頭になって、遠足を実際に行っているかのように、楽しそうに歩いていく。川を飛ぶ、丸木橋を注意して渡る、水車のようにみんなを廻る、よいしょ・よいしょと中腰になって、坂を登る、「魔法の笛を吹いて、子どもたちを自由自在に動かしている」ようだ。斎藤喜博によると、泉さんは、見ているひとたちなど念頭に無く、自分も遠足の中に入って楽しみきっている。そして、次々ととっさに場面を作り出し、子どもをそのなかに没入させていたという。

また、国語の授業で、子どもが朗読しているときに、ときどき別の子どもが、「ハイ」という声を出す。すると、泉先生は、「**ちゃんはそこがわからないのですね、他の人も**ちゃんのわからないところを覚えてやってください」という。これは、わかる子どもは、次々と発言したりして授業に参加するが、わからない子どもは消極的になりがちなところを、わからないところをリアルタイムで表明させることによって、他の生徒との交流を生み、教室全体の力を引き出す方法なのである。

これに対して、力のない教師の例を多数出している。その前に、にわとりやうさぎを持つとき、下手な人がもつと、ばたばたして始末が悪いが、上手な人がもつと、気持ちよさそうにもたれている。上手な船頭が漕ぐと安心して歌などが自然にでるが、素人が漕ぐと、しがみついたりする。これと教育は同じだという。先の若い新任の先生は、説明がくどく長たらしいが、言っていることがあまり理解できない。ある中学の数学の先生は、半分漫談していて、残りの半分でいかげんに教えていた。しかも教師の指導書を見ながらの授業だったという。ある英語の教師は、単語の試験をするから百覚えておけ、といって試験をしたが、結果について言わないので、子どもたちが聞くと、「あまりできないので見る気がしなかった」といって子どもを失望させた。

多くのつまらない授業をする教師は、テストをよくするという。そして、できが悪いことを前の担当の教師の責任にする。「今まで何を勉強してきたんだ、前の先生は何を教えていたんだ」と。しかもそういう教師は、たいいてい悪い結果に対する罰を行うと斎藤喜博はいう

6.2.2 坂本遼「春」の授業

斎藤喜博は、様々な学校で授業をしたが、それは『私の授業』として、テープを起こしたものが出版されている。まずその中から、坂本遼の「春」という詩を扱った授業をみてみよう。『私の授業Ⅲ』には「春」の授業がふたつ収録されている。十和田市三本木中学二年と横浜市富士見中三年に対する授業である。詩は次のようなものである。

春 坂本 遼

おかんはたった一人
峠田のてっぺんで鯉にもたれ
大きな空に
小ちゃいからだを
びよっくり浮かして
空いっぱいになく雲雀の声を
じっと聞いているやろで

里の方で牛がないたら
じっと余韻（ひびき）に耳をかたむけているやろで

大きい 美しい
春がまわってくるたんびに
おかんの年がよるのが
目に見えるようで かなしい
おかんがみたい

たつの学校での授業は基本的に同じように進む。

1 子どもに自由に読ませる。

その際に、「大きな声で」「読めないところははぶいて」「ゆっくり」と注意をしている。

2 子どもを何人か指名し、朗読させる。

その際に、読めない字は「何々」と言えばよいと指示をしている。読めないところでつかえてしまうことを防ぐ、読めないことを恥ずかしく思う必要はないことを自覚させる、あとで字を見て読み方を予想させる、というようなことが意図されているようだ。

また読めない漢字を少しずつ読めるようにしながら、この朗読を何度も繰り返す。速度や間を注意しながら、詩を味わうように読み方を作っていくのである。その詩にふさわしい読み方ができれば、詩の解釈もできているとでも言わんばかりである。

「雲雀」という字については、両方の学校で生徒は躓いているが、一方ではあっさりと「ひばり」と読むと教え、他方では、「くもすずめ」と読んだ生徒がいたので、多少の説明を加えている。

さいしょはあなたが読んで、だんだん勉強しているうちに、人の知恵を借りながら、よい読み方にしています。いまの人が「クモスズメ」と読んだね、これだつてよいわけですよ。（「雲雀」と板書）これは「ヒバリ」と読むんですね。ひばりと読むんだけど、何々と読んでいたのがこんどは「クモスズメ」と考えて読んだんです。「クモ」は読め、「スズメ」は読めるわけですね。雀というのは、人家の近くにいますね。ヒバリは人家のそばで鳴いていないで、雲のほうに行つて鳴いているし、雀ににている鳥だから、昔の人はヒバリという言葉は漢字であらわすとき「雲雀」としたのですね。ヒバリという言葉が先にあつて、漢字がきたとき、ヒバリにあてて、「雲雀」としたのですね。・・・だから、「クモスズメ」でもおかしくはないわけです。

「鍬」をいろいろと詮索しているときに、「クワ」と読んだ生徒を誉めている。このように、通常の授業では、漢字が読めるのは当然という前提で進み、読めないと恥ずかしい思いをするのであるが、単に言葉だけではなく、生徒たちの「間違い」は必ずしも「無知」なのではなく、ある意味正しい解釈であることを、言葉の由来にまで遡って理解させている。単に漢字の間違いを指摘するだけなら、恥ずかしいという思いで終わりであるが、斎藤喜博のような説明を加えることによって、正確な記憶が定着しやすくなるのではなからうか。

『学力とは何か』の中で、大田堯は、彼が子どもの頃、教室で「顔」という漢字が出てきたときに、ある生徒が苦心の末、「ツラ」と読んだのに対して、教師が非常に怒ったことを紹介している。大田堯によれば、「顔」を「ツラ」と読んだことは、言葉の意味からきわめて当を得たものであり、知識がないにもかかわらずそのような正確な類推をしたことは、誉めてあげるべきことであつたと大田は言う。「学力」を固定的なものとして捉えるのではなく、もっと認識の出てくる構造を理解することの必要性を主張していると理解できる。生徒の回答を「間違い」と決めつけない姿勢は、「小ちゃいからだ」を問題にしているときにも現れる。

斎藤 どうして「小ちゃいからだ」なんですか、おかんは小ちゃいんですか？

生徒 空が大きいから。

斎藤 ああ、いいですね。空があんまり大きいので、空に対比しておかんが小ちゃく見えるというんですね。そういう絵を頭にかいてくださいね。

もし、「年とってきたので、体が小さくなっている」という答えがでたとしても、同じように斎藤は対応しただろう。いろいろな答えがでたとしたら、それを掘り下げる方向に向かうだろう。次に「じっと聞いている」ときのおかんの気持ちを問題にしている。このクラスは、斎藤喜博の授業を初めて受けるということもあるし、また普通の公立学校の中学生ということもあって、活発に反応していない。そういうときには、斎藤は、選択肢を自ら提示する。

斎藤 「じっと聞いているというのは、「ぼんやりきいている」とはちがうね。
・・・うれしいのか、楽しいのか、さびしいのか、かなしいのか

一通りでたところで、斎藤は次のように述べている。

・・・楽しいんだか、かなしいんだか、私もおかんは楽しいんだか、悲しいんだか迷う。働いて疲れて、やれやれと思って、きれいな雲雀の声をきいていると、気持ちがいいのかも知れない。それとも、何か思い出して、かなしい気持ちでいるのかもわからない。ここの文面では、かなしいとも楽しいともなんとも書いていないのですからわからないわけですよ。ですからいろいろの説を出してもよいわけですよ。どれが正しいと言えないのですから、さまざまにみなさんが想像して読めばいいわけですね

しかし、斎藤喜博は、このようにあいまいなままで終えているわけではない。おそらく、二番目の学校では、生徒たちが活発に反応する状況でないので、生徒たちの理解を深めるために「説明」に移行している。

斎藤は、生徒に問を提起するときに、多くの場合、答えが単純に決まらないようなことを出す。

里の方で牛がないたら
じっと余韻（ひびき）に耳をかたむけているやろで

この部分で、「牛がないたら」直ぐにじっと耳を傾けたのか、あるいは、耳を傾けつつ、余韻にひたっているのか、あるいは、余韻を感じて耳を傾けたのか、という「牛の鳴き声」と「傾けた時期」を問題にしている。これも、いろいろな解釈が可能であることを確認し

たあと、斎藤は別の詩に現れた事実を提示している。おかんの家は貧しかったので、中学生くらいの男の子が町に働きにでることになったが、そのための旅費もないので、牛を売った。その牛は、お金がないので種牛を借りることができず、売られていくオス牛が家の前を通ったとき、頼んで貸してもらい、妊娠していた。しかし、まだお腹に子牛がいるときに、売らざるをえなくなり、非常に悲しい思いをしたという話である。

6.3 斎藤喜博とロジャース

斎藤喜博自身の授業は、授業記録を読む限り、それほど名人芸とは思えないものである。むしろ淡々と進む、平凡な授業のようにも読める。しかし、そこに斎藤喜博の授業のすぐれた秘訣が隠されているとする見解がある。「授業とは何か」という問題を考える上で重要と思われるので、その見解を紹介しておこう。¹

若原直樹も、他の教師の行った授業に対する斎藤喜博の分析は非常に優れているが、斎藤自身の行った授業の記録である「私の授業」を読んでも、長年平凡な授業としか思えなかったと書いている。しかし、若原が、カウンセリング理論を学び、ロジャースに触れたときに、斎藤喜博の授業がロジャースの目指しているものと、極めてよく似ていることに気付いたという。ロジャース自身、自分のカウンセリング理論そのものを、大学での授業に活かそうとして実践し、その記録を残している。²そして、ロジャース自身が、その方法に意義を見いだしていた。しかし、演習形式の授業には適合するが、大学の授業の基本形態である講義などにも応用できるものとしては示されていない。

ところが、斎藤喜博の授業は、最も基本である国語の一斉授業で、ロジャースの基本理念が実現していると若原はいう。

第一は、「問題との直面」である。ロジャースの「教育への第一の示唆は、学生が自分の生活の中で関係している問題に、どの程度であっても、現実的なかかわりができるようにさせ、それによって解決したいと思っている問題に気づかせるようにする」というロジャースの条件に、斎藤喜博は、例えば詩の授業において、まずは感想、何が書いてあったかを答えさせるところから始める手法が合致するという。

斎藤 どんなことが書いてあった？このなかに。大きなへびがでてきたことが書いてあった？

これは斎藤喜博にとっては、子どもの現状を知ることということであり、子どもの疑問や理解に基づいて授業を出発させることなのだという。

第二に「ふたつの選択肢で問題の提起」ということである。若原はここで重要なことを書いている。教育学における「発問」とは、子どもの思考を促すための問いかけであるとされ、教師はその答えを用意していることが前提となっている。しかし、若原は、この発

1 若原直樹「斎藤喜博『わたしの授業』の一つの読み方——斎藤喜博のカウンセリング・マインド」『北海道教育大学紀要（第一部C第46巻2号）』

2Rogers "On becoming a person" 参照

問こそが、子どもたちの思考を萎縮させていく要因であると考え。一般的に日本の学校においては、学年が進むにつれて、授業で発言する生徒が少なくなる。それは、「発問」に原因があるというのである。つまり、学年が下のときには、教師が問いかけるので、子どもたちは一生懸命答えるのだが、そのうち、教師はその答えを知っていて、自分たちを試しているのだと気づくようになり、試されることを拒否し始める。

斎藤喜博は、そうした教師が答えをもっていることを「発問」しない。教師自身にとっても、答えがあいまいな、あるいは多様な答えが可能であるような内容を、生徒に問いかける。そして、考えやすいように選択肢の形で提起する。例えば、「森の『はずれ』の『はずれ』は、森の中ですか、外ですか?」「この夕日は落日ですか、それとも、太陽が沈んだあとの夕方の光ですか?」「『とぼりととぼりと雪の上を歩んでいたとき』に、雪は降っていましたか、それともふっていませんか?」というような問いかけである。これは、知識を全く前提としておらず、教材をどう読むかという点に集約される質問であるから、確かに、教師は予め正解答をもっていないし、また子どもたちが十分に考え余地がある。更に重要なことは、斎藤喜博は何か特定の知識をもっていないと答えることができない「問」はしないということである。これは、続く安井俊夫の実践でも言えることだ。そうした知識は、教師自身が詳しくわかりやすく説明する必要がある。

第三に、教師が真の自己であること。これは、第二の条件と重なるが、ロジャースはカウンセラーおよびクライアントにとっての重要な要素として「一致」をあげているが、斎藤喜博の「真の自己であること」はロジャースの「一致」に相当する。教師は、「演技」をする。教師の演技は子どもを惹きつける要素でもある。しかし、先述したように、本当は知っているのに、知らないように「質問する（発問）」は、演技としても、生徒に偽りの自分を見せていることになり、それが次第に子どもの教師への違和感へとつながると若原は考える。

そして第四に「無条件の共感」である。知識を前提とした「発問」は、当然誤答の可能性をもっている。しかし、斎藤は答えのないことを問いかける。したがって、明確な誤答はない。だから、斎藤喜博はいつも生徒の答えを受容するのである。かなり無理な解釈であっても、そういう場合もあるかも知れないね、と解釈の余地を認める。このようなロジャースの原則を教育において実行することは、極めて難しいことである。「一致」と「受容」は本来矛盾するのが、教育現場だからである。ロジャースの大学における実践も、特別演習のような、特別な条件において行われた実践が報告されており、通常の講義や演習でも実践されたのかは示されていない。ただ、斎藤喜博が彼の独自の教育方法によって、ロジャース的原則を授業の中で実現していることは認めることができる。

第7章 科学的認識の形成

仮説実験授業を中心に

7.1 理科の学力は低下したのか

新学習指導要領の改訂が、学力低下に関する論争と、PISAの成績が下降気味であったことが、その改訂内容に影響したことは、よく知られている。長年続いた「ゆとり教育」は学力低下をもたらしたと評価され、学習すべき内容が増加したのだと受け取られている。どのような要因が働いたのかは、厳密には分からないが、「ゆとり教育」と言われた時代に、学習すべき内容が減少し、今回の改訂で増加したことは間違いない。

しかし、PISAや学習意欲・自習の状況の調査等が示しているのは、決して、学習内容の量的問題ではない。そして、以前国際学力テストで、日本が常にトップを示していたときですら、学力の質については、頻繁に問題にされていたのである。それは「教育学概論」でも示したように、ひとつは学力の「剥落」問題であり、もうひとつは、大学入学後の学力の伸びの鈍化である。これは、戦後50年の「学力」が受験競争を主なバネとして形成されてきたことによるものと考えられている。つまり、試験のために学習した内容は、試験後には忘れがちであり、また、受験が最終的に済めば、とたんに学習意欲が低下することから、自然な現象であった。

確かに国際的なテストによる日本の「順位」は下降傾向であることは否定できない。長期的に実施されている「数学・理科」の国際学力テスト（かつてはIEAと呼ばれていたが、現在ではTIMSSと呼ばれている。において、長年日本はトップクラスの成績を修めていたが、最新のテストではこの点数も下がったとされ、PISAショックに加えて、理数系の学力低下も盛んに議論されるようになった。

2007年実施テストの成績は以下の通りである。

・小4算数：586点（第4位）

< 1位：香港(607点) 2位：シンガポール(599点) 3位：台湾(576点) >

・小4理科：548点（第4位）

< 1位：シンガポール(587点) 2位：台湾(557点) 3位：香港(554点) >

・中2数学：570点（第5位）

< 1位：台湾(598点) 2位：韓国(597点) 3位：シンガポール(593点) 4位：香港(572点) >

・中2理科：554点（第3位）

< 1位：シンガポール(567点) 2位：台湾(561点) >

これを良いと見るか、悪いと見るかは人によって異なるだろうが、かつては日本はほと

第7章 科学的認識の形成

んど常に1位か2位であったので、低下したと見る人が多いのも仕方ないだろう。しかし、これはゆとりによって、学習内容が減少したからなのだろうか。もちろん、それも要因のひとつかも知れない。ゆとり以前の日本の学習内容は、欧米よりも一年早く学習するように配当されていた。日本人が海外の学校に入ると、数学や理科で必ずといっていいほどトップの成績をとれたのは、そのためである。だが、学習内容が多かった時期には、「落ちこぼれ」問題が深刻で、学習内容を理解できない子どもがたくさんいることが指摘されていたのである。高度な内容を学ぶが、理解できない生徒が多いのと、内容は高度ではないが、理解できない生徒が少ないのでは、どちらが平均的な学力が高いといえるのかは、簡単に決めることはできない。

だが、学習意欲が低下し、家庭で自習する習慣が著しく低下すれば、確実に平均的な学力は低下するに違いない。つまり、国際的学力テストの成績低下は、教科書の内容が減少したからではなく、学習意欲が低下し、自習もしなくなったことによると考えた方が合理的なのである。そして、学習意欲が低下した最大の原因は、少子化によって、受験競争が緩和されたことであろう。日本の学校では、受験を学習の動機付けにしてきたから、受験競争が緩和されれば、学習の動機を与えることが難しくなったのである。更に、日本の子どもが理科の学力が低下する理由がある。それは理科が苦手な教師が多いということである。日本に限らないが、大学は文系と理系に別れている。そして文系の学生の多くが理数科目に対して苦手意識をもっており、教員養成学部は通常文系に分類されている。文教大学を例にとれば、教育学部の理科専修を受験する場合でも、理科科目を受験科目として選択する必要はない。そして、ほとんどの文系の私立大学では、理科の科目を受験科目として設定していないのが実情である。つまり、小学校教師の場合、理科が苦手な教師で、大学入試のために全く勉強せず、大学に入って教職の免許をとるための授業で理科関連のわずかな授業を履修して、教師になっていくわけである。だから、実験の方法なども知らないし、生物についてもほとんど触れたことがない教師が多数生まれることになる。この状況を改善するためには、「理解教師」の養成、あるいは、大学受験科目で理科を必修にする等々、いくつかの対応があるが、理科が嫌いでも苦手な教師が、楽しい、よく分かる理科の授業をすることは難しいことは明らかであり、何らかの対応が必要であると考えられる。

7.2 仮説実験授業への招待

今後学習意欲を向上させる上で、最も必要なことは、学習の楽しさを生徒が感じるような授業をすることだろう。仮説実験授業は、まさしく楽しい学習をしながら、確実な理解を保証する学習形態といえる。仮説実験授業を始めた板倉聖宣が編集した『初めての仮説実験授業』（国土社）という本があるが、そこに板倉は「仮説実験授業への招待」という文章をかいている。科学的認識、あるいは科学的方法などという問題に入る前に、そこで板倉が述べていることを紹介しよう。仮説実験授業について学びたいと集まった教師たちの勉強会での講演である。¹

¹以下板倉聖宣編『初めての仮説実験授業』（国土社）1974から

第7章 科学的認識の形成

教える側がなぜそのことを教えるのか、あるいは学ぶ者が何故それを学ぶのか、分かっているということが、当たり前のことと考えられるが、実際には、子どもたちに「何故方程式を学ばなきゃならないの?」「なぜ英語を勉強しなくちゃいけないの?」と聞かれて、ちゃんと答えられる人は少ないのではないかと板倉はまず問題提起する。そして、その場は「義務ではない」「学んでも教頭や校長になるのに有利になるわけではない、むしろ不利になるだろう。」

仮説実験授業は、現場の管理職には疎んじられている授業方法であって、それは今でも変わらない。だから、仮説実験授業について学ぶことも、覚悟が必要だったのであり、また現在でもそうである。では、何故仮説実験授業を教室で行うのか。それは子どもたちに入学試験に強い学力を身につけさせるためではなく、仮説実験授業で教えると「子どもたちが人間としてより豊かになる、そういうことを助けることができる」と板倉は主張する。

では教育において大切なことは何か。

1 「一人の百歩前進によって百人の百歩前進」

よく教育運動の中で、「一人の百歩よりも百人の一步」というスローガンが言われることがある。しかし、板倉はこれは間違いだという。お金や食べ物を分けるときには、人数に応じて少なくなるが、研究や教育の場合には、「一人が百歩進むと、他の人も百歩進む」という。これは「知識の特性」とも関連しているといえる。自分の物を他人にあげてしまうと、自分はその物を失うことになるが、知識はいくら他人にあげても、自分の知識が減ることはない。むしろ、他人にあげることによって自分の知識がかえって増えるのが普通である。また、今日「個別指導」に人気があるが、個別指導で30人に教えるには、30人の教師が必要であるが、一斉指導なら、30人を1人の教師が教えることができる。高い技術をもった教師が、子どもをよく把握し、よく準備された教材を使えば、個別指導よりも深い理解を子どもさせることができる。仮説実験授業では、子どもが実験を行うことは少ないが、実験で理解することが、必ずしも自分でやることではないという理解による。

2 自分が自分の主人公であること

板倉は勉強したくないことを勉強するのはよくない、そういうときには勉強させない方がよい、とよく親たちに語るという。仮説実験授業の目的が「自分が自分の主人公であるような人間をつくる」ことだからであるが、逆に、楽しい授業であれば、必ず勉強したくなるということでもある。そして、授業で楽しいのは、「新しいことを発見したとき」である。宇宙について勉強したり、動物の足の数を勉強すると、それまで無関心だった宇宙や動物に新しい想像をこらすようになる。そうすると、授業に対して、新しいことを学びたいという期待をもって参加するようになる。それが「楽しい授業」である。

3 間違える権利

子どもは自分で考えるとたいていは間違える。近年PISA型の学力（学習指導要領では「生きる力」という分かりにくい表現をしているが。）が重視されているが、課題を見つけ、考え、表現するという能力は、「間違える」ことをむしろ奨励する、板倉の表現でいうと、「間違える権利」をクラス全体で体現することが必要である。後述するが、仮説実験授業の授業書は、現在では誤りとされる過去の学説を巧みに取り入れている。過去においては有力説であったために、根拠付けが容易にできるという考えである。日々の体験

第7章 科学的認識の形成

からすれば、地動説よりも天動説の方が実感に近い。従って、現在では間違ったことが証明されている天動説も、全く学校で教えられていない段階では、生徒が強く主張したとしても不自然ではない。間違えることにも根拠があるわけである。間違えることは恥ずかしくない、と説明しても、子どもは間違えを恥ずかしいことと受け取る。しかし、間違えにも根拠があることは、間違えに対する抵抗感を和らげる効果がある。

更に仮説実験授業では、間違える権利を強化する実践スタイルがある。選択肢を討論して、正しい答えから間違った答えに誘導した生徒は、その論理性を高く評価されるように勧められている。通常の授業では逆だろう。

間違える権利を認めず、間違った考えを示すことは弱点であるという通常の評価は、生徒が積極的に自己表現することを次第に消極的にさせていく。学年があがるに従って、発表が少なくなるの理由のひとつがそこにあると考えられる。

7.3 科学的認識とは何か

日本の教育・文化において、「科学」は多面的な在り方を示している。

小学校学習指導要領の理科の「目標」は以下のようにになっている。

「自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに、自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。」²

ここでのポイントは「科学的な見方や考え方」である。昭和52年（1977年）の学習指導要領では、この言葉はなかった。

「観察、実験などを通して、自然を調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、自然を愛する豊かな心情を培う。」

つまり、平成元年（1989年）施行の学習指導要領から「科学的見方や考え方」が導入されたのである。このことの意味は何だろうか。では、文部科学省のいう「科学的見方」と仮説実験授業で重視される「科学的認識」とは、同じなのか違うのか。

小学校学習指導要領の「解説」では、科学的見方について以下のように説明している。まず「科学的」と「見方や考え方」をわけ、「科学」とは、

それ以外の文化と区別される基本的な条件としては、実証性、再現性、客観性などが考えられる。「科学的」ということは、これらの条件を検討する手続を重視するという側面からとらえることができる。

実証性とは、考えられた仮説が観察・実験などによって検討することができる

2 この目標は平成10年のものと「実感を伴った」が入った以外は同じである。

第7章 科学的認識の形成

という条件である。再現性とは、仮説を観察、実験などを通して実証するとき、時間や場所を変えて複数回行って同一の実験条件下では同一の結果が得られるという条件である。客観性とは、実証性は再現性という条件を満足することにより、多くの人びとによって承認され、公認されるという条件である。

そして、自然についての素朴な見方や考え方を、観察、実験などの問題解決の活動を通して、少しずつ科学的なものに変容させていく営みであると考えられることができる、と「見方」について説明している。この説明に疑問の余地はない。しかし、「科学的」ということの説明が適切であることと、科学的見方を養うための「教育実践」が的確であることとは異なる。

仮説実験授業の創始者である板倉聖宣の言葉を見てみよう。

「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うるような知識体系の増大確保を意図するものである。

科学とは、すべての人々が納得せざるを得ないような知識体系の増大確保をはかる1つの社会的機構であって、各人がいちいちその正しさを吟味することなしにでも安心して利用しうるような知識を提供するものである。板倉聖宣『科学と仮説』（季節社）より」

仮説実験授業とは、1954年に設立した科学教育研究協議会が中心となっている理科の授業の方法である。ここで重要なのは「目的意識的」という言葉である。理科教育の現場では、たくさんの実験が行われているが、そのほとんどは実験の名にふさわしくないと板倉はいう。それは「ただやってみる、教師が生徒にある現象を見せる」ということにすぎないからである。板倉によれば、4 実験とは本来、あることを明らかにするために、ある結果を予想して、目的意識的に実際にためしてみることである。(略)教師がいくら実験をやっているつもりであっても、生徒が、なにを明らかにするためにそのような設備で、そのような実験をしなければならないのか、ということについての理解をもたなければ、それは教師が生徒の面前に生起させめた一つの自然現象にしか過ぎないわけである。」³ 考えてみると、多くの教室で行われている理科の実験は板倉が批判するものに近いのではなかろうか。学習指導要領やその解説は、決して板倉のいう「目的意識性」を無視しているわけではないし、批判しているわけでもない。しかし、それが書かれていないことによって、現場では「目的を自覚して、仮説を実験によって確認する」という最も重要な部分が落ちてしまう結果になることは、十分に予想されるのである。

では仮説実験授業では、この目的意識性をどのように追求しているのだろうか。その授業の方法を見てみよう。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。授業書は、書かれた内容を的確に実施すれば、誰にでも効果的な授業ができるということを目指して作成されたものである。仮説実験授業の一般的なく授業書は、次のような内容となっている。仮説実験授業は、ひとつの単元は最も単純な出発から、義務教育段階で修得する最後の段階まで、ひとつの授業書で系統的に学ぶように構成されている。適宜解説が入るが、そうした解説は別として、いくつかの決まった要素をもっている。

3 板倉聖宣『科学と仮説』季節社 1971 p72-73

第7章 科学的認識の形成

まず、【質問】であり、これは経験をたずねたり、知っていることをだしあったりする。気軽に考える問題である。「ものと重さ」の授業書で

[質問 1] ものの重さをはかるには、何をつかいますか。重さを調べるどうぐには、どんな種類のものがあるでしょう。みんなの知っているものを出し合ひましょう。

そして、絵を描くようになっている。こうした確認をしたあと[実験]になり、【問題】が出される。

[問題 1] 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とでは、重さはどうなるでしょう。

これを表す絵のあとに [予想] として選択肢がある。

- ア 両足で立っているときが一番重くなる。
- イ 片足で立っているときが一番重くなる。
- ウ しゃがんでふんばったときが一番重い。
- エ どれもみな同じでかわらない。

この「予想」に仮説実験授業の最も重要な要素があるといえる。一般的な問題であったり、あるいは、逆に自分で考えさせたり、あるいは非常に詳細な予想（数値なども含む）をたてさせると、子どもたちは萎縮し、十分に考えようとしないことが多い。しかし、選択肢があると、子どもは「なんとなく」ではなく、子どもなりに考えようとする。そして、結果が明確にわかるような選択肢であり、かつどれも本当そうな選択肢が書かれていることが多いので、理由付けをしやすいようにできている。この選択肢でいえば、実際に家で体重計で測るときに、やってみたことがありそうなものである。そのときの「経験」が理由となると、それがたとえ間違っているとしても、はっきりと主張する生徒が出てくるわけである。

「予想」は意見分布として数値が確認され、その後討論が行われる。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。板倉のいう「目的意識性」の追求は、この討論部分で形成されるのである。そして、討論を一通りしたあと、再度意見分布をとる。討論の結果意見が変わる生徒が出てくる。正しく訂正する生徒もいるし、逆に正しい予想をたてていたのに、間違った方に変更する生徒もでてくる。この場合、正しく訂正するように誘導した論理を高く評価し、間違った方に誘導した論理を否定するのではなく、誘導することができること自体を評価し、更に間違った方に誘導できた論理は、論理性を高く評価する。それが議論への参加を保障するために有効なのである。そして、最後に [実験・観察] を行う。どの予想が正しかつ

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。【お話】【研究問題】【練習問題】などが適宜織り込まれている。

7-4 仮説実験授業の方法

では具体的に、仮説実験授業のやり方を見ておこう。

「重さと力 浮力と密度」というふたつの題が一冊の授業書になっている単元の主に「浮力」部分を紹介する。「ものとその重さ」という授業書も別にあるが、そちらは、ものの重さが形の変形などで変わるか、ものにもものが加わったときに（水に食塩を溶かす等）、重さはどうなるか、等の重さに限定された内容となっているのに対して、「重さと力」は「力」という要素が加わり、更に力のひとつの形態である浮力についての内容となっている。「重さと力」の部分では、単純に重さを測るところから、体重計の上に人がのって、荷物を持ち、その荷物が天井からつるされ、そこにバネばかりが介在しているというような、重さをどこで支えているか、また、ふたつのドーナツ型の磁石が、心棒を通して、一方が宙に浮いている状態で、ふたつの磁石の重さはどうか、そして、重りをバネばかりにつないだ状態で、水の中に入れて、水の体積がどうなるか、そのとき下の秤で量る重さ、バネばかりではかる重さ等を確認しておく。

このように「重さ」「浮力」を学んでから、密度に入るのである。

最初に次のような問題がだされる。

② 密度と、ものの浮き沈み

〔問題1〕

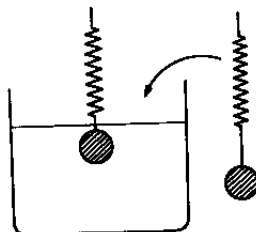
おもりをばねにつるして、石油の中に入れて、ばねの長さはどうなると思いますか。

予想

- ア、かわらない。
- イ、短くなる。
- ウ、長くなる。

討論

どうしてそう思いますか。



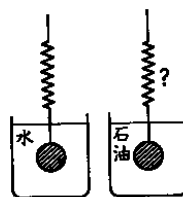
実験の結果

これは前の内容の復習である。

そして、本題として次のような問題が出される。

【問題2】

おもりをばねにつるして水にいれたら、ばねはちぢんで短くなりました。同じおもりを同じばねにつるして、石油にいれたら、水にいれた時とくらべてばねののびはどうなると思いますか。



予想 水にいれた時とくらべて、

- ア、同じぐらい。
- イ、もっとちぢんで短くなる。
- ウ、ちぢみかたは少なくて長い。

討論

どうしてそう思いますか。

実験の結果-----

ここで水と石油の密度が異なることから、同じ重りを入れた場合の浮力がどう変化するかを考える問題となる。次は水を水の中で浮力がどう作用するかと同じことが、石油が石油の中での浮力について言えるかを問うている。

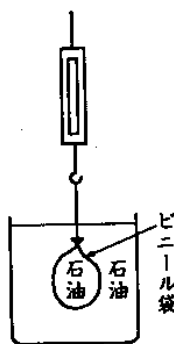
【問題3】

石油をうすいビニール袋にいれて、空気がはいらぬように、しっかりと口をふさいだものをつくり、重さをはかります。

ビニール袋入りの石油 g

このビニール袋入りの石油を、ばねばかりでつり上げて、石油のはいたいれものの中にいれたら、ばねばかりのめもりはおよそ何gのところをさすでしょう。

予想 g ぐらいのところ。



討論 みんなの考えをだしあって、討論してから、実験しましょう。

実験の結果-----

〔問題4〕

ここに重さ g、体積 cm³ の木ぎれがあります。

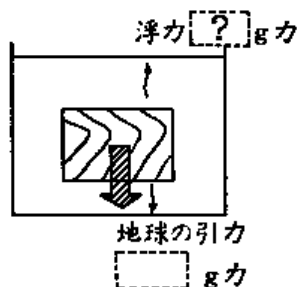
この木ぎれを、石油の中にいれたら、^{しず}沈んでしまおうでしょうか。それとも浮き上がってくるでしょうか。

この石油は、1 cm³ あたり g です。

予想

- ア、浮き上がってくる。
- イ、沈んでしまう。
- ウ、浮きも沈みもしない。

(ヒント) この木ぎれぜんぶを、石油のなかにいれたとき、木ぎれには、何 g 力の浮力が、かかりますか。



浮力----- g 力

討論 みんなの考えをだしあってから、実験しましょう。

実験の結果-----

この後に「学校の建物より重い鉄でできた船が浮いているが、どうしてそんなに重い船が沈まないで浮いているのか」という[質問]があり、続いて「これまでやった問題や実験をもとにして、自分たちでもできそうな問題や実験をつくって、その答えをかきましょう。」という自分で問題を作る課題が出されている。

7-5 仮説実験授業と生活指導

では、仮説実験授業は、生活指導としての意味があるのだろうか。前の章までに検討したように、「自由で平等な」「自己表現」の実現が、人間的な学級集団を作り上げるといふ見解に従えば、仮説実験授業は、そうした条件を十分に満たすものである。その実例となる実践例を紹介する。以下尾原茂巳『授業を楽しむ子どもたち 生活指導なんてこまっ

第7章 科学的認識の形成

ちやうな』(仮説社)が出典である。

樋田君は、小学校のころから札付きの暴れん坊で、中学進学に際しては注意人物としての連絡があった。そして、早速暴れ出したという。ポスタなどの注意や学年集会などで注意したので大丈夫と、教師が考えたところ、本人は、「こんな学年集会やったってなんとも思わない。かえってハラがたつ。・・・これだから学校へきたくなくなるんだよな。学校に勉強しにきてるわけじゃないよ。俺はただ家にいても、つまらないから、きてるだけでよ。先生なんて、俺の気持ち全然わかってないよ。それなのに、えらそうなこといって、中には生徒を誰もいないところへ連れていって、なぐったりしている先公もいる。そんな先公のもとで、勉強なんかしたくないな。」と書くような状況だった。こういう状況だったから、2年のなにときのクラス編成で担任がなかなか決まらないなか、樋田君をよく知らなかった小原先生が、担任を引き受けてしまったのである。

小原先生は、樋田君が一年生のときに、一度だけ授業をして、そのときに活躍してくれたという、むしろいい思い出があったという。それは、浮力の授業をしているときに、樋田君が自分の意見を珍しく述べ、その答えが正しかっただけでなく、他の生徒にいい刺激になった。

しかし、生活全体としては、教師の靴を花壇に隠したり、たばこをすったり、あるいは、他校の生徒と集団のけんかをしたり、トラブルは耐えなかった。にもかかわらず、自分のクラスでは、比較的素直であり、けんかの際にも決してクラスのメンバーを誘ったりはしなかった。また受験が近づいたとき、クラスのなかでも成績のよい女子生徒が、スランプに陥ったとき、小原先生は、あえて樋田君に「励まし役」を頼んだところ、1と2ばかりの樋田君が、率直にその生徒の成績のよさに感動し、励ますので、スランプから立ち直ったという。

おそらく、仮説実験授業で培った生徒同士の認め合いから、樋田君を悪い生徒と受けとめず、平等に接していたことが、お互いに励ましたり、また迷惑をかけない関係を生んでいたと小原先生は解釈している。

結論として、仮説実験授業がうまく機能していれば、それが実質的に生活指導になっているというのが、小原先生の教育観である。

第8章 歴史教育と主体性の育成

8-1 歴史を学ぶことによって何を獲得するのか

8-1-1 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・日本書紀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）での講義に大挙して押しかけ、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、それでみる外国の歴史教育は、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。

第8章 歴史教育と主体性の育成

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。

8-1-2 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

第8章 歴史教育と主体性の育成

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。

歴史教育者協議会を見てみよう。歴教協と略称される歴史教育者協議会は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。

<歴史教育者協議会の設立趣意書>

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、ファッション的なものを排除し、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

第8章 歴史教育と主体性の育成

スをさまざまな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。

8-2 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での、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くのだろ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、その生徒のという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。

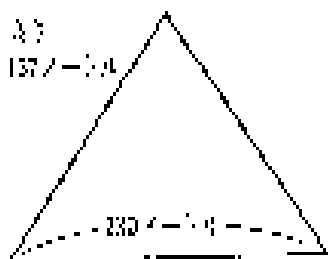
そうして、歴史教育の方法として、当時の人になって、徹底的に考えてみる、というやり方を実践してきた。そして、それを可能にするために、いくつもの前提作業を行っている。

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。

事例 3 ピラミッドの石



- ・どのくらいの高さをいかに時間がかかって切ったのか。
- ・その首をどのようにして、石を切ることができたのか。
- ・大きな石をどうやって運んだのか。
- ・それだけ大きなものが、どうやって切ったのか。

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。

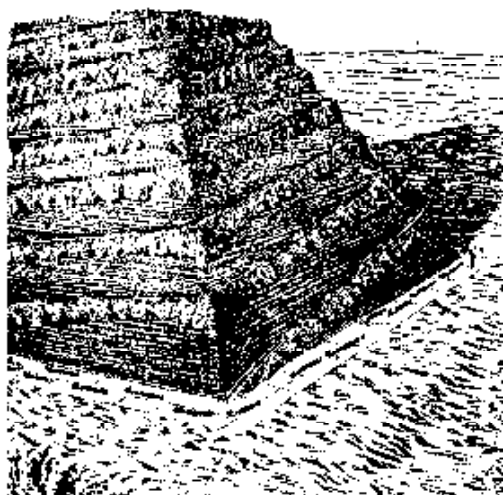
底辺はどのくらいか。 → 230メートル。

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。

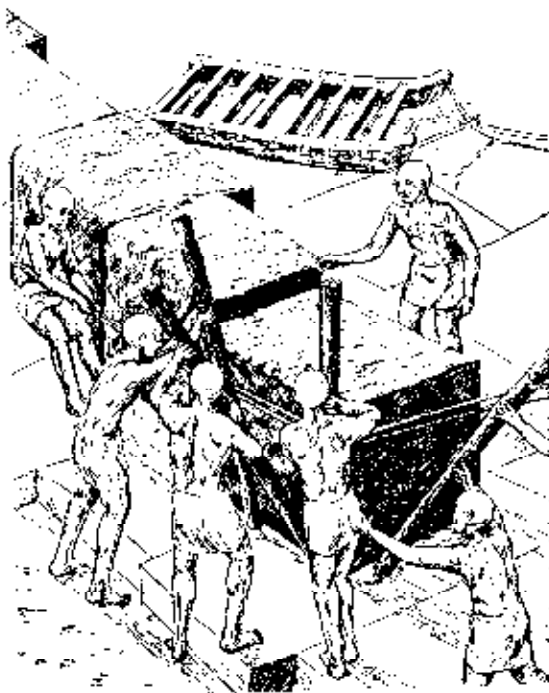
切る道具は。 → 石。

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 マコレイ牧場より



巨石の運び方 マコレイ『ピラミッド』より

そして、石は何個あるのか。何年か

第8章 歴史教育と主体性の育成

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。

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いつ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

第8章 歴史教育と主体性の育成

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も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)

第8章 歴史教育と主体性の育成

・「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、犠牲者というけど、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た。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、そこへ一九〇四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」をのぼすのだ、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

第8章 歴史教育と主体性の育成

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、という問いを發する。

- 1 戦鬪のようす。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、と思つ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、朝鮮へ力をのぼし、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、相手が悪いと言いつている、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・朝鮮に手をのぼ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ぼそうということだ、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。八月に始まった戦鬪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

第8章 歴史教育と主体性の育成

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は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

第8章 歴史教育と主体性の育成

ることをだまって見ていたら、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ればせつ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。せつ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。両方の国が好きのことを言いあい、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、何十万人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げている。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、多くの人が亡くなった。とくに日露戦争はすごかった。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ると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で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)

第8章 歴史教育と主体性の育成

・「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、やはりりとてもいやだ。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しているのに、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。なぜ進出しあつて、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のではないかと問われたとき、主戦論者はどう答えるだろうか。そんなことを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。もし子どものなか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なかに残っている。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だ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

第8章 歴史教育と主体性の育成

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一三・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。

8.4 歴史教育の論争点

歴史教育は、道徳教育の分野とともに、最も政治的な対立を生んできたし、また現在でも生んでいる領域である。かつては家永三郎によって提起された教科書検定訴訟が長く続いていたが、その後まったく逆の歴史観をもった「新しい歴史教科書」が検定上の問題を起こし、また採択でも毎回大きな対立を引き起こしている。こうした現象は日本だけのことではないが、「戦争」をめぐる評価の対立が引き続いていることが原因となっており、日本では特に顕著である。そこで、歴史教育の主な論争点を考察しておこう。

8.4.1 歴史教育と歴史的事実

歴史的事実が学問領域で争われている場合は、一方の説のみをとりあげることが適切ではないといえる。しかし、歴史教育の場では、歴史的事実であるにもかかわらず、教育内容として取り上げられなかったり、また、歴史的事実とは異なる内容が歴史教育に入り込んでいる場合がある。

後者の代表的な例は、通常教えられているような「聖徳太子」は、実在ではなかったというのが、学会のほぼ定説であると考えられるが、聖徳太子は、学習指導要領でも不可欠の人物として扱われている。実際に歴史学者の中でも、聖徳太子の実在を否定しながら、歴史教育の中では教えるべきだとする人もいる。また学会の多数説にはなっていないようだが、中村修也教授が主張する「大化の改新は、歴史教育で教えている内容とは事実が全く異なる」という研究は、説得力があるが、大化の改新の内容の吟味は、歴史教育の世界でもあまりないようだ。これらは、歴史研究の成果がより確定的になっていけば、やがて検討されるものだろう。一般的に学問の成果が、教育内容に反映される速度は、それほど速いものではなく、年月がかかるものである。

しかし、前者の例は、多くが歴史的、あるいは政治的立場の問題によって生じているために、対立を引き起こしやすい。南京事件、従軍慰安婦、沖縄の集団自殺などである。これらは、日本が満州事変以後行った戦争の評価を、できるだけ低くしないという意識から、これらの扱いをすべきではないという主張がある。教科書検定の基本姿勢もそこにあるといえるだろう。

他方、過去の過ちを認めることは、他国との信頼関係を築く上で必須のことであり、過ちから目をそらすべきではないという立場からすれば、これらのことをしっかりと教えるべきであるとする。

8.4.2 共感の問題

安井は、歴史学習における「共感」を重視している。スパルタクスの反乱では、苦しい状況におかれて反乱を起こしたが、結局鎮圧されるスパルタクスの奴隷たちへの共感が起

第8章 歴史教育と主体性の育成

きること、あるいは、女工哀史の学習での厳しい労働条件の中で働く女工たちへの共感等、安井は、その時代の人びとの立場で考える手法をとるので、当然ある立場の人たちへの共感が起きるのが自然である。しかし、その共感の対象は問わないのだろうか。例えば、アヘン戦争におけるイギリスへの共感があってもよいのか、という問はどのように考えるべきだろうか。アヘン戦争におけるイギリスに対して共感をもつ生徒はほとんどいないとしても、日露戦争における戦争支持派と非戦派に関しては、双方への共感がありうるし、また安井の実践記録でも、双方の派が存在していた。

第9章 授業の法則化運動 生徒を動かす

9-1 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ろう。

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。

9-2 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

第9章 授業の法則化運動 生徒を動かす

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「言ってみせ、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、以上の応用を試みよう。

9-3 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なくない。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。

9-4 法則の適応例

9-4-1 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一である。

「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。

第9章 授業の法則化運動 生徒を動かす

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、大切そうに引出しから取りだす。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。きっと、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、

第9章 授業の法則化運動 生徒を動かす

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。

9-4-2 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。

- ①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)
- ②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)
- ③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)
- ④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。』『そんですか。』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・産業の発達の間接関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。

第9章 授業の法則化運動 生徒を動かす

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、東京に近くて仕事を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

第9章 授業の法則化運動 生徒を動かす

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、飛び箱を飛べるのが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、飛び箱を飛ば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」を飛ば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。

9-5 向山とスキナー

斉藤喜博の論理がロジャースと対応していることを述べたが、向山はスキナーとの対応関係があるといえる。スキナーは、適切な条件付けをすることによって、あるいは利益と不利益を適切に組み合わせることによって、人間に一定の行動をさせることができるし、逆にそれが可能な道筋を示すことが行動科学の意味であると考えていた。そして、実際に、

第9章 授業の法則化運動 生徒を動かす

様々な領域で具体的なプログラムを構想したが、教育面では「プログラム学習」がスキナー理論を基礎にした教授方法である。

プログラム学習には5つの原理があるとされる。

積極的反応の原理 学習者がどの程度理解したかは、問題に答えさせて判断する。外に出してみることで初めて学習の程度が判明すると考えよ。

即時確認の原理 学習者の反応の正否をすぐ知らせる。学習者は、自分の反応が正しかったかどうかを知った上で、次の反応を要求されるようにせよ。

スモールステップの原理 学習者になるべく失敗しないように、学習のステップを細かく設定する。失敗をするとそれが定着する危険性があると考えよ。

自己ペースの原理 学習者個々が自分のペースで学習を進められるようにする。適当なスピードは学習者それぞれによって異なると考えよ。

学習者検証の原理 プログラムの良し悪しは、専門家が判断するのではなく、実際に学習が成立したかどうかで判断する。そのためには、未学習の協力者に開発中のプログラムを試用してもらい、必要に応じて改善せよ。^{*31}

プログラム学習の動機付けは「理解することの喜び」が中心であり、上の原則に従って学習内容を適切に配置すれば、学習者は理解する喜びに動機付けられながら、学習を自発的に進めるというのである。日本発で国際的に広まっている公文は、典型的なプログラム学習である。

向山も適切な指示や発問で、子どもを自由に動かすことができるし、教師はそれができなければならないという点で、スキナーの考えと基本的に同じであるいえるだろう。

Q プログラム学習の5原則と、向山の原則とを比較してみよう。

*31 http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/opencourses/pf/3Block/07/07-2_text.html

第三部

フリースクール

第10章 サドベリバレイ校の教育

10-1 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。

だが、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たい。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。

10-2 スタッフも子どもも平等な民主主義

10-2-1 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

第10章 サドベリバレイ校の教育

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、その後に入学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、必要に応じて個別的に決めて

第10章 サドベリバレイ校の教育

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。

10-2-2 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満について調査し、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

第10章 サドベリバレイ校の教育

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（伝統的學校では、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。

10-2-3 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。「道徳教育」の重要性を説いている政治家が、無責任な政治的行動、つまり道徳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。^{*32}

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。サドベリバレイ校の教育は、「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」を育てることは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歳の子供とも言えども、何をするかは、自分で決めなければならない、というのが、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。

*32 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）。

第10章 サドベリバレイ校の教育

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（道徳）と責任について簡潔に説明している。

（道徳的行為）の要素は「個人的な責任」である。

すべての道徳的行為は次のことを前提としている。道徳的であるためには、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）

道徳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。^{*33}

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。

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。

10-3 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

*33"The Sudbury Valley School Experience"p11

第10章 サドベリバレイ校の教育

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、

第10章 サドベリバレイ校の教育

- 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、C e d a r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だ、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。

10-5 批判的見解

10-5-1 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。サドベリ・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。そここ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

第10章 サトペリバレイ校の教育

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。私があまりにしつこいので、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、私はいやいやながらさらに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。サトペリ・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。

サトペリ・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。サトペリ・バレイ校は生徒のやる気を大切にし、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。

私はサトペリ・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、根本から変えていかない限り、取り入れていけるものではないと断言する。

第10章 サドベリバレイ校の教育

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。

10-5-2 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

第10章 サドベリバレイ校の教育

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。^{*34}

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。

10-5-3 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。

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、

*34"The Sudbury Valley School Experience"p13

第10章 サドベリバレイ校の教育

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）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。^{*35}

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、家族をお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。

この映像で、卒業生がサドベリバレイで学んだことは「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。

*35 諏訪哲二『金八先生はいらない』洋泉社1998. 10

第10章 サドベリバレイ校の教育

第11章 シュタイナー教育 権威と自由 知性と感性

11.1 はじめに

教育は私的な発展をとげたものと、国家が設立したものとが、共存している。現在は、多くの場合、私教育も国家がなんらかの管理をしている。現代になって、教育が国力の重要な要素であることが認識され、国力増進の観点から、教育改革が取り組まれてきた。アメリカの教育改革などは、その典型といえよう。そうした教育は、当然、管理的な色彩を帯び、自由な教育を抑圧する。

オランダのように、学校設立の自由が国家的に保障されている場合は別として、学校は自由な教育を求める人の教育要求を満足するものにはならない。そこで、様々な国家的な教育とは異質の教育を求める教育運動が実践されることになる。そうした学校をフリースクールと呼ぶ。国家的な標準と異なる教育を志向する学校である。日本は学習指導要領が学校で教えるべき内容を決め、学習指導要領に沿った教科書検定が行われ、教科書を使用することが義務付けられている（文部省解釈）ので、こうしたフリースクールを実践することは、法的に難しいと考えられている。従って、東京シューレのような、登校拒否の子どもを主に扱う特例的学校しか存在しない。和光学園や自由の森学園のようなフリースクール志向型の学校もあるが、欧米的な意味では、フリースクールとはいえないだろう。そこで、本格的なフリースクールを紹介することによって、日本の国家的な教育を再考する視点としよう。

シュタイナー学校を創設したルドルフ・シュタイナーは、1861年にオーストリアで生まれ、ドイツやスイスで活躍した思想家である。当初からゲーテのファウストに共感し、後に述べる「オイリュトミー」はファウストを上演するための技法の一種として考えだしたと言われている。実際にファウスト上演にオイリュトミーを用いることがある。そしてスイスにゲーテヌムという建築物を建て、極めて幅広い思想家として、神智学という領域を打ち立てた。精神の自由のための思想と言ってよいだろう。日本では、この方面の著作は高橋巖氏によって紹介されている。スイスで活動した後、ベルリンに移り、文学雑誌の編集に携わった。

第一次対戦後、シュトゥットガルトのモルト（工場主）に、工場の従業員の子弟の教育についての講演を頼まれ、その際、学校を開いてくれないか、と依頼されて創設したが、自由バルドルフ学校と呼ばれ、シュタイナー学校として今日、30カ国に600の学校があり、12万人が学んでいる。ヒトラー政権下では禁止されていたが、戦後広まっていった。

11.2 シュタイナー教育の基本的原則

シュタイナー教育の原理を深く理解するためには、神智学を理解する必要があるが、ここでは省略する。実際の世界にある数百あるシュタイナー学校で適応されている「教育的な原理」の方がより分かりやすいし、また、教育としてはより重要だと考えられるからで

第10章 サドベリバレイ校の教育

ある。シュタイナー教育の原理は、その発達段階に対する独自の見解と、人間の構成体に関する見解とが結びついて形成されている。

人間は4つの構成体からなるとされる。4つの構成体とは、「物質体」「生命体」「感情体」「自我」である。「物質体」は「身体」と呼ぶこともある。

「物質体」は、身体であり、物質である。4つの構成体の中で唯一目に見えるものであり、重力の法則に従って落下する性質をもつ。

「生命体」は、生成、繁殖、遺伝の生命現象をつかさどり、重力に逆らって上に伸びる力をもっている。「生命体」は植物にもあるとされる。

「感情体」は、欲望や感情を表出される要素で、これによって喜怒哀楽が存在する。動物にもあるもので、これによって前後左右に動くことができるとされる。「感情体」は植物には存在しない。

「自我」は、人間だけがもつもので、考えたり、言葉を話したりする。理性にかかわる要素と言えよう。「自我」によって人間は「私」という意識をもてるのである。

これらの構成体は、最初すべて膜に包まれているとされる。目に見える身体（物質体）が、母親の胎内にいるときのことを想定すればよい。臨月を迎えないのに無理に取り出したり、外界にさらしたりすれば、胎児は育たない。このように、すべての構成体は、膜から外に出るべき適切な時期があるとされ、それが7年毎の周期によるのだとされる。

これらはいつが臨月で、いつ生まれるのだろうか。それは以下のように考えられている。

「物質体」・・・0歳。（母親から外に誕生した日）

「生命体」・・・およそ7歳くらい。（歯が生えかわる頃）

「感情体」・・・およそ14歳くらい。（思春期にさしかかった頃）

「自我」・・・およそ21歳くらい。（一人立ちしてきたな、と感じる頃）

「物質体」の誕生の時にも、予定日の前後2週間くらいのズレが問題ないように、他の三つにも同じことが言、7歳では、前後半年から1年、14歳では前後1～2年、21歳なら前後2年くらいのズレは問題ない。シュタイナー教育においては、このそれぞれの構成体の誕生の時期に合わせて、それぞれの時期の教育的課題が成立する。0歳から7歳までを「第一・七年期」、次の14歳までを「第二・七年期」、21歳までを「第三・七年期」と呼んでいる。

第一・七年期の課題は、身体の諸機能が十分に、健全に働くようにしてやる、手で触れ、口で味わい、鼻でかぐようなことが、教育課題になる。子供は、きれいな気持ちはきれいなものを見ることによって身につけていくし、おいしさはおいしいものを食べて味覚に残っていくように、自分の全感覚を総動員して、まわりのすべてを模倣していく。周囲の大人は模倣されてよい存在でなければならない。そして、外から安易に知識を詰め込むことは、まだ膜におおわれている生命体への干渉となり危険なことだとされる。つまり危険な早産というわけである。

第二・七年期の課題は、いろいろな芸術的刺激を与えてやることである。それは感情体がまだ膜に包まれているので、十分に熟してから出生させる必要があるからである。この時期は抽象的概念などは押しつけてはならず、たとえ抽象的な内容、例えば算数などを教えるにしても、それを一種の芸術体験として、子どもが感性でふれていくようなやり方をとる。これは算数教育によく現れている。

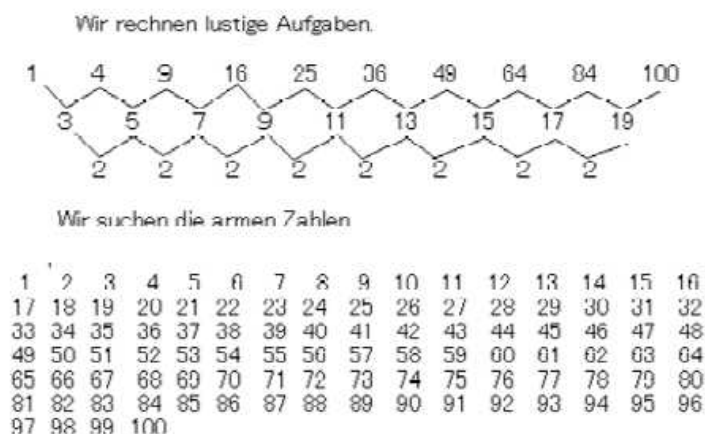
第10章 サドベリバレイ校の教育

子安美知子は、シュタイナー学校の印象的な生徒を何人か紹介しているが、その中で、スニヒルトという少し上のクラスの女の子は、将来俳優をめざして勉強しているが、典型的なシュタイナー的人間像として描いている。彼女は芝居だけではなく、音楽など多彩な勉強をしているが、あるとき子安の家に来て、文（シュタイナー学校に通っている子安の娘）を、知識がすごくあるが、それを自己表現に結びつける点での弱さを指摘する。そういう中で、そうした知識中心の教育を次のように批判するのである。

「円は定点から等しい距離にある点の集合ですって？円は友情よ、愛よ、地球よ」

こうした感覚は、シュタイナー学校での算数の授業から生まれるものである。次の事例を見よう。

(素数。の表)



シュタイナー学校の算数教育

素数は、日本では「1と自分以外に約数がない整数」と習うが、これは、「定点から等しい距離にある点の集合」という定義に対応している。正確な数学的な定義である。しかし、算数という「感情体」の出生を意図する時期の教育としてはふさわしくないと、シュタイナー教育では考えるのである。だから、素数は「可哀相な数」となる。つまり、約数という仲間がないので、可哀相なのである。このような「感性」の中で算数を学ぶのは、抽象的な概念であっても、感性のレベルで学習することが、将来の理性的な把握を助けると考えからである。これを早産させてしまった場合、つまり、小学校3～4年生の子供に抽象的な思考操作（例：代数計算）を強制すれば、できてしまう子供もいるにせよ、感情体は早産させられてしまうから、大人になって感情の乏しい、人間味の乏しい人間になってしまう危険がある。

第一期では、大人は「模倣」の対象であるとされたが、この第二期では、「権威」の対象とされる。その「権威」とは、おそろしいという存在ではなく、そこに存在しているのが当然であり、子どもが安心し、愛をもって頼ることのできる存在とされる。第二期では

第10章 サドベリバレイ校の教育

ちょうど小学校の時期に多くが重なるのであるから、この「権威」を先生、特に担任は担うことになる。シュタイナー学校で、小学校において8年間担任が代わらずに持ち上がりをするのは、この「権威」性を重視するためである。こうした権威としての大人と十分に接することによって、子どもは真に自由を体験することができるのであり、そうでない場合には、大人になってから、権威に盲従するようになり、自律的な人間になれないとされる。そして、8年間の担任による教育が終わりになるころ、一種の「反抗」をして、第三期に入っていくことになる。

第三・七年期になって、はじめて抽象概念、思考力によって世界についての包括的な認識を持てるようにする。いよいよ「自我」が出生を準備する段階であり、この時期に、思考力、知力、判断力というものを作り出していく。この時期の大人は、人間として、長所も短所もある「人間」として、子供に対することが大切であり、「権威」である必要はない。しかし、教育者である以上、あるひとつの分野では絶対だというものを持った人間として、子供達に接する。こうして、21歳を迎えて、真に自立した人間として巣立っていくというのが、シュタイナー教育の構図なのである。途中で早産をしないで、順序通りに育て、20歳前後ですべての誕生を終えて独立した人間は、「自由を獲得した人間」とシュタイナーは言っている。

11.3 4つの気質

もうひとつ、シュタイナー教育には重要な基礎概念がある。それは「4つの気質」である。20世紀開始から第一次大戦前後までは、人間の類型論がさかんな時期であった。さまざまな思想家が、独自の類型論を提出している。例えばこの時期のドイツの教育改革を理論的に指導した一人であるケルシェンシュタイナーという人は、次のような人間の型を分けている。

- a. 少数の理論的に優れ、知的労働に就く者
- b. 実際の才能の後に理論的才能を出す者
- c. 実際の才能を持つ者
- d. 芸術的・商業・社会的才能を持つ者
- e. 特別の才能を持たない大部分の者

この他、シュプランガー、シュテルン、クレッチマーなど有名なところである。

なぜこの時期にこうした人間類型論がさかんであったのかは不明であるが、おそらく、19世紀末の義務教育制度の成立が関係していると考えられる。つまり、それまで教育は、富裕な者の子弟だけが受けるものだったのが、次第に大衆にまで広がってきたのが19世紀の半ばころ、そして、後半に先進国ではほぼ例外なく義務教育制度が成立する。そして、複線型の教育制度においては、上流階級とそうでない者は、最初から最後まで別の学校で学んだのであるが、20世紀開始の前後には、初等段階を段々共通化するように制度が改正されていった。そして、国民すべてが、小学校段階では一緒に勉強するようになり、そこから才能によって上の段階に進学していく体制が、理念的にはとられていくようになる。

第10章 サドベリバレイ校の教育

そうした中で、能力や適性を測る指向が生まれ、その基礎理論として人間の類型論が議論されたというのが、おそらく一つの理由であろう。

シュタイナーも「気質」という類型を提起したが、他の論者とは多少類型の意味も異なっており、学校で選抜する評価軸ではなく、人間の発達のための評価軸となっていることが特色である。4つの気質については、樋口氏の説明を借りよう。

胆汁質 — 自我

胆汁質は、自我、アストラル体、エーテル体、物質体の四つの構成要素のうち、自我が強いとされています。その性質は自分を押し通そうとし、攻撃的です。カッとしやすい。そして、肉体では、血液循環系統が優勢です。自我の肉体的な表現は、血液循環組織であるわけです。自我は感覚的存在ではないのですが、肉体の中に対応するものはあるのです。その循環組織が強いということです。そして、アストラル体の肉体的な表現は、神経組織なのですが、その神経組織が自我による抑制が効きにくく、興奮に波があります。たとえばシュタイナーは、胆汁質の人間として、ナポレオンを挙げています。そして面白いことに、ナポレオンは自我が強すぎたため、他の要素、特に肉体が小さくなっている、と言っています。ちょっと出来すぎの説明にも聞こえますが。この気質の人の歩き方の特徴は、地面の中へ踏み込むようにして歩く。顔つきは、深く刻み込まれた、輪郭のはっきりした顔ということです。

多血質 — アストラル体 (板書)

次に多血質です。これはアストラル体が強い。肉体的には神経組織が優勢です。その性質は、感情や想念が揺れ動いていて、一つの印象にとどまってはいません。とても明るい気質でして、その表情はよく変化します。姿、体形は、細長いと言われています。そして、跳ぶような歩き方をします。

粘液質 — エーテル体 (板書)

これは、エーテル体が強い。「粘液」は外から力を加えても、なかなか振動が伝わりません。しかし一旦、振動し始めると、今度はなかなか収まらない。そういう粘液の性質で象徴されるような気質です。外に向かっては不活発で、無関心な表情をもっています。この気質が、生命力の担い手であるエーテル体が強いというのは、なんとなく納得がいかないのですが、シュタイナーの説明によれば、こうなります。つまり、エーテル体の中で満足して生きるほどに、自分自身にかりつきりとなって、他のことに関心がなくなる。内的な快感が見てとれると。その歩き方の特徴は、がくがくした歩き方をしているということです。

憂鬱質 — 物質体 (板書)

憂鬱質は物質体が優勢です。この気質も、名前からある程度、想像がつかますね。メランコリーがあるのです。でも、どうしてメランコリーが、肉体の強さと関係があるのか、これもちょっと腑に落ちませんね。シュタイナーの説明はこうです。この気質では、物質体が強すぎて扱いきれないように感じ、それを痛み、不快、悲しみとして感じていると。つまり、物質体がエーテル体の快適さを阻み、アストラル体の運動性を阻み、自我の目的志向性を阻んでいると感じているとこ

第10章 サドベリバレイ校の教育

ろから、そうした気分が生ずると。この気質の人は、頭を垂れている。首筋を自力でしゃんとすることが、できない。目はぼんやりしている（聴衆、笑い）。歩き方は、しっかりしているが、引きずるようであると、シュタイナーは言います。

もちろん、この類型通りに人間を区分できるわけではありません。混合型の無数のヴァリエーションが、ありえるわけです。たとえば、ナポレオンにも、粘液質が、かなりまじっていると、シュタイナーは言います。ただ人間を型にはめて理解するのではなく、各要素の強弱によって、気質にこのような色合いの違いが生じるのだ、ということを知ることは、一般に、人間を知る上で手がかりとなるでしょう。子供の教育でも、どの要素が強いかを見分けることは、教育の仕方に反映してくるので、重要です。

- ・ 一例を挙げますと、胆汁質の子には、教師は弱みを見せてはいけません。胆汁質の子は、先生は何でもできるもんだと思いついでいるので、できないと騒ぎ立てます。個人の権威への信頼感、尊敬を呼び起こすようにすべきであると、シュタイナーは言います。つまり教師に対する個人的な尊敬の念が、胆汁質の子に必要なわけです。個人の価値に対する尊敬の気持ちが、この気質の子に魔法のように効き目があるといえます。

- ・ 多血質というのは、とても明るいだけけれど、興味があれこれ分散してしまっています。そういう子には、逆に、教師に対する個人的な愛情をもてるようにしてやる必要があります。多血質の子に魔法のように作用するものは、愛である、とシュタイナーは言います。周囲にその子の関心のあるものを置いてやるのがいいです。その子は、いろいろなことに興味をもちますから。そして、後に、それをまた取り去ってみる。その子がほしがったら、また与えてやるのもいい、もちろん、これは、ほんの一例です。

- ・ 粘液質の子は、外からの働きかけでは、なかなか、情動が起りません。しかし一旦、起こると、なかなか収まらないわけです。こういう子に対しては、いろんな関心をもつ遊び友達を、近くにおいてやる必要がある。一人にさせておいてはだめです。その遊び友達の関心が反映するように、させるのです。その子の近くに来る事を近づけるといふか、事柄を近づけてやる必要が、あるのです。

- ・ 憂鬱質は、さきほど申し上げましたように、首を垂らした姿が特徴的でして、性格的には、メランコリーに陥りがちです。この気質の子供の扱いは難しいと、シュタイナーは言っています。この気質の子供の場合、教師自信が、痛みを経験してきたことを感じさせる必要があります。教師が、人生で試練をへてきたということを、感じさせるのです。周囲の人の運命を共体験することが、教育効果となります。

でも、当人に対して、君は粘液質だからとか、憂鬱質だからとか、面と向かって言うのは、もちろん良くありません。教師は、その気質のあり方をよく把握して、その気質の中へ入り込んで教育すべきなのです。

同じ気質の子を一箇所に集めて座らせることもしますね（聴衆の中に、うなづく顔あり）。そんなことをすると。なんだか相乗作用を起こしそうですが、逆に、

第10章 サドベリバレイ校の教育

その気質の強さは緩和されるのです。憂鬱質の子は、まわりの悲しげな顔を見ているうちに、次第に朗らかとなります。胆汁質の子はカッとしやすいのですが、お互い喧嘩をするうちに、狂暴性が鎮静化するといった風に（聴衆、笑い）。

ただ、どんな類型化の場合にもいえることですが、要は、類型の意味をどのように理解しているかに、かかってきます。ただの区分をするような考え方では、だめなのです。大きな枠を脳裏に描きながら、一人ひとりの個性と、細かな違いを尊重するというような、きめの細かさが必要なのです。要するに、目の前にいる一箇の人間は、世界には他に存在しないのだという認識が、要求されるのです。

さて、子安は、4つの気質についてシュタイナー学校での興味深い作文実践を紹介している。

駅に電車がとまる。ドアがあく。ホームで待っていたおばあさんが、片手に5歳ぐらいの孫の手をひき、片手に杖をもって、乗り込もうとする。そのときエスカレーターからかけおりに来た大学生が、おばあさんの背中をおして飛び乗る。彼女はちょっとよろめくが、孫がバランスをとるようにしてその手を引っ張ったので、ころばないで電車の中にはいることができる。が、そのとき同時にしまったドアの間に、彼女の杖がはさまれてしまう。車掌がとんできて彼女を助け、電車が発車する。

こういう場面を想定して、それぞれの気質の人間になって、対応を作文に書くというものである。

まず胆汁質のエーフィ。

ひっでえ、ひっでえ、きょうは、ひっどく腹立っただ・・・

電車が駅にとまってよお、どこかの年とったばあさんがさ、かわいい孫の手え引いて、ホームに立って待っていたが、さあドアあいたんで乗ろうとした、そのときさ、まったくエゴイステイックな顔をした、何勉強してんだからかんが、何とかやらの学問とかかいた本もった大学生がさ、バタバタ走ってきた、ばあさん押し退けた、自分が先に乗り込んだ、・・・わったしゃ、サァーと頭に血がのぼったね、ばあさん、よろけるし、杖はドアにはさまっちゃうし、それを学生、気がつかんからね、わったしゃ、どなってやったよ。

『あんた、これみえんのか！あんたのせいや・・・』

次は多血質のフィンキー。

ぼくは『ゲート広場』で降りるつもりでした。でも、そのホームで電車を待っていた小さい子が、変わったバッジを胸につけいたのです。ぼくが『それ、何のバッジ？』って声をかけたものだから、その子がびっくりして僕を見た。と、その子のおばあさんが『ウーリー、乗るんだよ』って言って、二人で電車に足を

第10章 サドベリバレイ校の教育

かけました。

そのとき、背の高い大学生が走ってきて、三人で同時くらいにバタバタと乗り込んだんですが、その瞬間にドアがしまっ、おばあさんの杖がはさまれてしまいました。あぶないッ、僕が助けてあげようと手をのばすのと、車掌がとんできたのと、同時でした。

『あんまり早くドアをしめない方がいいですよ』

と、僕は、車掌に忠告しましたが、気がつくと、ぼくは、自分が降りることをすっかり忘れていたのです。

次は憂鬱質のフミ。

おばあちゃん、いなかの生活は、のんびりして安全だけれども、都会に出てくるときは、いつも電車の乗り降りなどに気をつけてください。若い人たちには、悪気はなくても、勢いがあるじよ。きょうも、地下鉄で、大学生が飛び乗りをして、そのときころびそうになった、よそのおばあさんをみたのです。やさしそうな孫がついていたので、私は、ちょっとなぐさめられました。でも、いなかのおばあちゃんが、ひとりで慣れない都会に出てきたとき、こんな目にあったらどうしようと、心配になりました。それに、いなかのうちの、あのドアのところも、すべりやすくなっていましたね。くれぐれも気をつけてください。年をとるのは本当につらいことだと思います。

最後に「粘液質」のマヌエル。

マイヤーさん、フックスさん、シュルツさんと私、4人のおばあさん連中で、町に行くため、地下鉄に座っていた。あとの三人は、よくしゃべっていたが、私は編み物に一生懸命だったもん。ひと目おもてで三つ返し、ふた目おもてで次三つ・・・それに、ここんとこの長さは何センチにしようか、と・・・

なんとかいって、まわりで騒いでいるようだった。マイヤーさんが、私の編み針とりあげるようにして、

『ちょっと、あんたも見なさいや、ほんにいまどきの学生のひどいこと！』

いうて、叫ぶから、ふりかえってみた。どっかのおばあさん、学生に押されて、よろけそうになったらしいわ。

まー、そういうことも起こるのが世の中というものね

この作文の課題は、気質をより深く理解するためだけではなく、意図的に、異なる気質の作文を書かせることで、別の気質を伸ばすことも意図している。このように、シュタイナーの気質は、単なる分類ではなく、バランスよく発達させるための概念である。シュタイナーは、これらの気質がバランスよく発達して調和していることが、人間としての完全な状態と考え、そうした調和を作り出すのが教育の課題なのである。そうした評価と調和のための実践は、次のオイリュトミーやフォルメンでも重要な意味をもっている。

11.4 シュタイナー教育の特質

さて、LISTSERV@STUVMSTTJOHNS mailing list faq によって、シュタイナー教育の特質をまとめておこう。

シュタイナー教育の特質を整理すると次のようにまとめられる。

- ・生活に意味を与える教育
- ・子どもを、head, heart, hand 全面的に教育する。
- ・学科は低学年では重視しない。
- ・小学校の1－8年生は一人の担任教師
- ・mainstream として、美術、音楽、園芸、外国語を入れる。
- ・低学年では、すべての学科が、美術的感覚で教えられる。
- ・競争はない。評価は、細かい叙述的なもの。
- ・テレビなどのメディアは重視しない。(内容上の問題と、創造性を奪う。)
- ・歴史、言葉、理科、算数等 毎日2－3時間の main lesson block で行う。
- ・祭り、式典の重視
- ・遅れた子どもとか、才能のある子どもなどに区別しない。

日本でシュタイナー教育が注目されたのは、子安美知子の紹介によってである。子安は、自分の娘の文をシュタイナー学校に入れ、その間シュタイナー教育の特質を丹念に追った。その成果が、「ミュンヘンの小学生」「ミュンヘンの中学生」他のシュタイナー教育の紹介本である。シュタイナー学校では、生活共同体のように学級が営まれる。小学校の担任が一年から八年まで継続して、同じクラスをもつことに、それは端的に現れている。担任は、毎日午前中の基本的な授業（上の表現では mainstream 子安の表現ではエポック授業）を行い、1月に1科目行う。毎日同じ科目が、1月続くわけである。その間、他の基本教科はやらない。徹底的に深く学ぶことと、学んだ後、一旦忘れることを重視した結果である。

典型的なはじめの8年間のエポック授業のカリキュラムは、おおよそ次のようなものである。(アメリカの例)

低学年（1－3年）

アルファベット、書き、読み、単語の綴り、詩、劇への絵画的導入。
民話、おとぎ話、寓話、伝説、旧約聖書の物語。
ローマ数字による数字の導入。数。四則計算の基礎的方法。九九。
自然についての物語、散策、家造り、園芸、料理。
五音階の音楽、季節の歌。
編み物、縫い物。

中学年（4－6年）

第10章 サドベリバレイ校の教育

読み書き、綴り、文法、詩、劇。

北欧神話、古代文化の歴史と物語。

四則計算の復習。分数。パーセント。幾何。

地域及び近隣国の地理、比較動物学、植物学、及び基礎物理。

合唱、器楽演奏、合奏。

刺繍、木工。

高学年（7－8年）

作文、読み、綴り、文法、詩、劇。

中世の歴史、ルネッサンス、世界の発見、現代史、アメリカの歴史、伝記。

各国地理、物理、基礎化学、天文学、地質学、生理学。

合唱、オーケストラ。

縫い物、木工、金工。

これらは、具体的に教える教師がその内容を自ら構成する。最初から詳細に書かれた教科書のようなものは使用せず、その時々や科目に応じて教師独自の研究や学習を踏まえて内容が作られていくのである。日本では大学の授業などのようなイメージを思い浮かべればよい。

また学年を通して以下のものも教えられる。

音楽：リコーダー

外国語：（学校により異なります）スペイン語、フランス語、日本語、ドイツ語。

芸術：水彩画、フォルメン、蜜ロウおよび粘土を使った造形、遠近法による線描、演劇。

体育：オイリュトミー、体操、集団ゲーム。

これらは担任ではなく、専門の教師が教える。

	月	火	水	木	金	土（隔週休み）
8 ¹⁰	基本授業					英語
10 ⁰⁰						
10 ²⁰	フランス語	英語	フランス語	英語	フランス語	
11 ⁰⁵						
11 ¹⁰	オイリュトミー	手芸・工作		手芸・工作	宗教	
11 ⁵⁵						

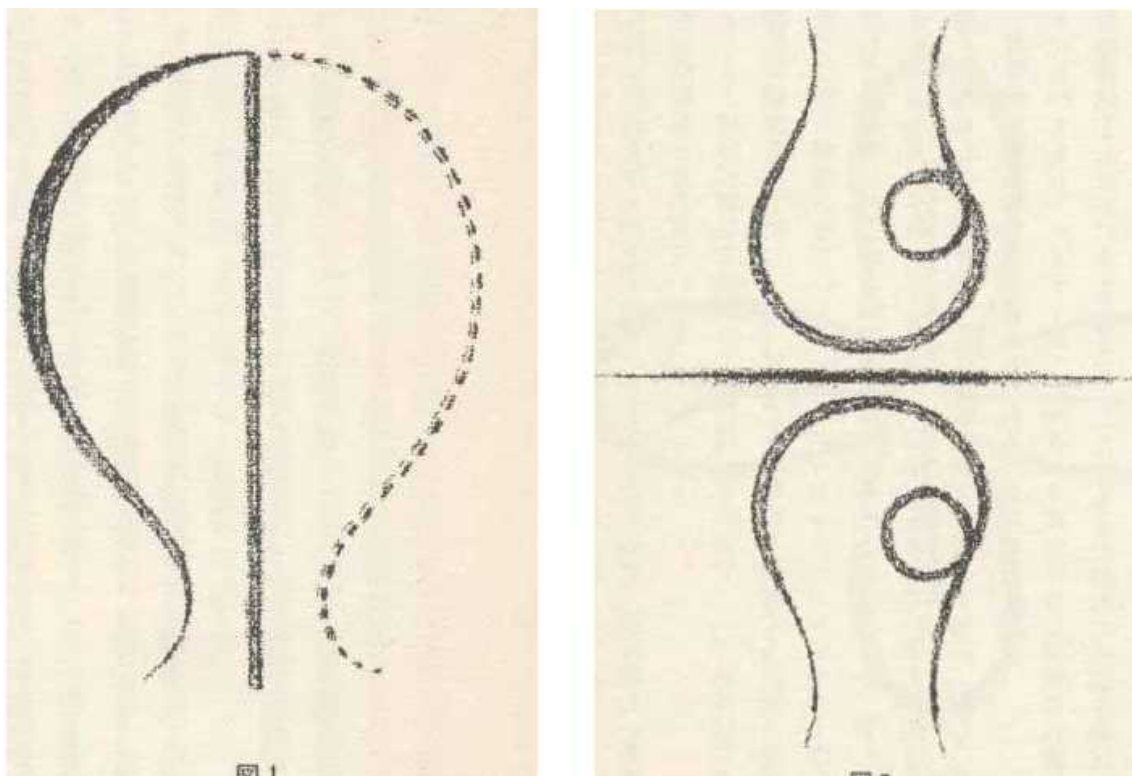
（注 音楽は1年生では独立した時間をとらず、毎朝、基本授業のはじめにブロック・フレーテを練習する。そのほかフランス語、英語、オイリュトミーの時間に歌をとり入れる。）

11.5 フォルメンとオイリュトミー

おそらくフォルメンとオイリュトミーがシュタイナー教育の最も大きな特徴と言えるだろう。いずれも、シュタイナーの人間観と教育観の具現という意味がある。フォルメンとは、最も単純に言えば、「線を引く」作業である。通常ざら紙のような紙に、クレヨンを使って線をひき、次第に面を含む塗る作業も入ってくる。日本でいえば「漢字の書き取り」や美術に似た作業である。手の器用さの訓練としての意味を自然に持つことになる。そして、シュタイナーはそれだけではなく、気質の問題と関係させている。例えば、「多血質の子は、表象において次々と印象を目まぐるしく変えていくという特性を持つ。そこで、同じような形を変化させながら繰り返させ、その気質を落ち着かせる。」「憂鬱質の子は、そこにとどまろうとする特性を持っているので、変化や転換が求められるようにする。そのため、ある一つの図形をかかせたら、その逆の図形をかかせる」などである。

フォルメンは他の教科でも基礎的な役割を果たすとされる。たとえば、アルファベットを学ぶときに、単に機械的にアルファベットを書いて覚えるのではなく、アルファベットが何か具体的な象徴にデフォルメされ、美術的な感性を育てるような方法で学ばれる。

この図案はフォルメンをするための素材である。このようなデザインがあり、これを土台にしてクレヨンで自由に自分のデザインを描いていくのである。



元の図案は異なるが、そのような作業をしてできたものが次のページのものである。手

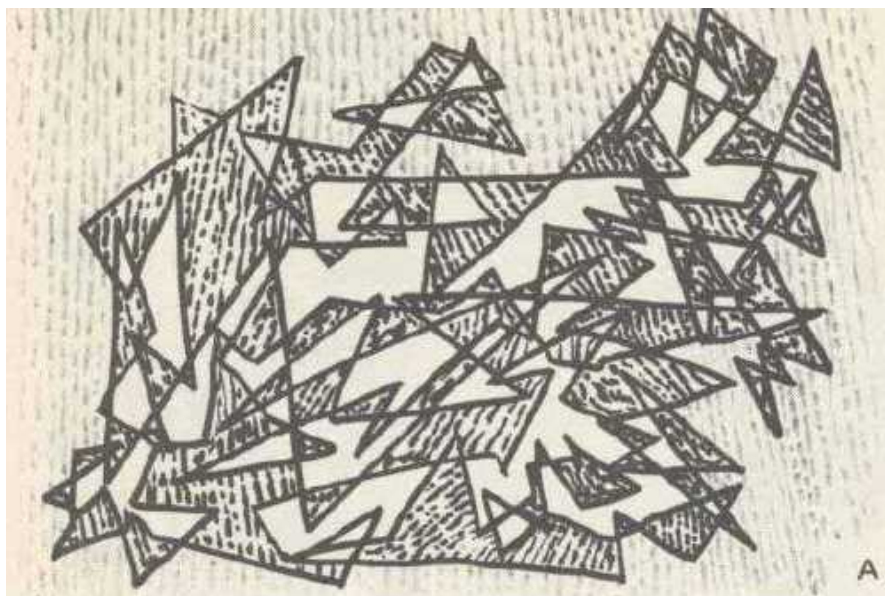
第10章 サドベリバレイ校の教育

の訓練であると同時に、美術的な訓練でもあることがわかれると思われる。



またフォルメンは4つの気質の診断と教育にも使用される。

次のフォルメンはアストラル体の強い子どもが書いたものと考えられ、自我を抑えることができないので、重折したものを描くとされる。



こうして「判断」をするとともに、異なる気質の子どもが描くような特徴のものを意図的に描かせることによって、バランスを回復するような働きかけをする。

オイリュトミーは、基本的には体を動かさず、一種の舞踊である。しかし単に手を動かしたり、歩行したりするような、単純な動作から、複雑な踊りのような動きまで、無数の段

第10章 サドベリバレイ校の教育

階からなっている。

オイリュトミーも教科領域のなかでも生かされる。例えば計算の下手な子の場合は、エポック授業を短縮して、オイリュトミーと体操をさらに一時間か三十分つけ加える。体操やオイリュトミーに際して、子どもの運動を数の体験と結びつけることで算能力をも活発に刺激されるようになるというのである。計算能力の根底には、意志的な運動感覚が働いているので、オイリュトミーのような仕方で運動感覚を働かせると、計算能力が高まるといふ。また音楽でも、小さな時期に、オイリュトミーと音楽教育を結びつけることが推奨される。そのような方法は、シュタイナー教育と無関係な音楽教室などでも、リュトミック法として取り入れられている。

第12章 フレネ教育 創造性と協調性

12.1 はじめに

フレネ教育はフランス人のフレネが始めた教育で、比較的広く世界に広がっている教育法である。フレネが設立した学校は、フランスの地中海に面した町ヴァンスにあるが、その教育法を採用している学校や教師は多数存在する。シュタイナー教育と異なって、教育方法全体を統一しなければ成立しないものではなく、既成の教育方法に部分的に取り入れることも可能な手法であって、そのために日本でもフレネ教育を実践する教師が存在する。

創始者であるセレスタン・フレネは、1896年イタリア国境に近いフランスの小さな村ガル（Gars）に生まれ、貧しかったので中等学校に行くことができず、高等小学校を卒業し教師の資格をとった。生涯小学校の教師となったが、18歳のときに第一次世界大戦に従軍し、負傷したことが、彼の教育方法を生み出したと言われている。というのは、フレネはドイツの毒ガス兵器にやられ、喉と肺を悪くしたために、十分な声を出すことができなくなった。当時のフランスの教育は、教師がわんぱくの子どもたちを力で支配するもので、体力もなく大きな声も出せなくなったフレネには、そうした伝統的なやり方で子どもを統率することはできなかったのである。

1921年にフレネはアルプスに近い Bar-sur-Loup という村の小さな小学校の教師として赴任した。¹

妻のエリーズはそのときのことを次のように書いている。

「初めてフレネが入って行った教室は公立学校の伝統的なスタイルのものだった。ならべられたベンチ机、教師のための教壇、壁に固定されたコート掛け、移動式の黒板、・・・まどは古い城の鄙びた広場、噴水、大きなプラタナスの木陰に面していたが、子どもたちの好奇心をさえぎるように高かった。灰色の壁面にはフランスの地図、メートル法の表、そして片隅には、唯一の魅力的家具である色あせた計算球がほこりっぽく習慣として置いてあった。²

幸いにも伝統的な教師ではあったが、校長はフレネに理解があり、励まし助言を与えてくれたようである。ルソーやペスタロッチなどの本を読みあさり、教育会議などに出かけ、そうした活動の中で印刷に注目するようになった。そして、印刷機を購入し、独自の方法を始めたのである。そのときの状況をエリーズの表現で見ておこう。

「さて、みんなでかたつむりのレースのことを黒板に書いてみよう。」

みんなが活気づく。

「うん！ 面白い詩を作れるよ。」

子どもたちはできた文を読みノートに写す。しかしこれは束の間そこにあるに

1 <http://www.freinet.org/icem/history.htm>

2 エリーズ・フレネ『フレネ教育の誕生』名和みち子訳 現代書館

第10章 サドベリバレイ校の教育

過ぎない。黒板は消され、ノートはめくられ、生き生きと子どもたちの魂に深く刻み込まれた事件の明白な痕跡はもう影を止めない。

子どもの関心と学ぶこととの間の継続の方法が見つからないままに、何とかして子どもの思考を決定的な文章として関連づけなければならない。その方法を発見しなければならない。彼は考え、思いをめぐらし、また学級の生活に没頭し、彼の周囲に新たに知恵をしぼる。そして、突然！ 彼は印刷されたページに注目する。そこに解決があるじゃないか！

きれいな完璧な本の頁が永続性と威厳を保ってあるではないか。

フレネはガラスの街に出かけ、印刷業者の仕事場で印刷工に会った。そこで間近に、文字が一つずつ手で拾われるのを見て可能性が開かれたと思った。疑いもなく、そこに解答があったのだ。

印刷工は嘲笑したが、購入し、そして子どもたちは熱中していったのである。こうしてフレネ教育が出発した。まず印刷という方法を導入することによって、作文を書くことに対する意欲を向上させただけでなく、印刷するという点で、難しいフランス語のスペルを正確に覚えるようになった。現在でもフレネ教育への批判の第一は、これではバカロレア（フランスの中等教育の卒業資格であるが、大学入学資格となっている。）に受からないというものであるが、フランス語の学力を高めるという点では、フレネの方法は優れたものになっている。

フレネの教育理念はまず「伝統的な教育」への批判が出発点となる。教師が権威的に決まった知識を、多くの子どもたちに注入していくような教育スタイルを「伝統的」と把握し、子ども中心の教育スタイルをめざしたのである。その原則は通常以下のようにまとめられている。

伝統的な教育では「教科書」が最も重要な教材となる。しかし、フレネ教育では教科書は使用せず、むしろ自分たちの学習の成果として作成していく対象となる。

- Pedagogy of Work - meaning that pupils learned by making useful products or providing useful services.
- Co-operative Learning - based on co-operation in the productive process.
- Enquiry-based Learning - trial and error method involving group work.
- The Natural Method - based on an inductive, global approach.
- Centres of Interest - based on children's learning interests and curiosity.

12.2 自由作文

フレネ教育の最大の特徴は「作文」を書き、それを「印刷」することである。原章二、光枝両氏の報告によって、その実際を見てみよう。

通常作文というのは、字や綴りを覚え、ある程度文章を読める段階になって行う手法であるが、フレネ学校では最初から作文を書かせる。作文を書きながらフランス語を覚えていくという形態をとる。「子どもの感じていること、言いたいことを、言語の枠の中に入

第10章 サドベリバレイ校の教育

れて矯めるのではなく、逆に言語によって解放する」という立場と原氏は言う。従って、まずは書かせることになる。3、4歳の子どもが「あさ起きて、テラスで遊んだ」というような文章から始まる。そして、教師は子どもの自発性を損なわない限りにおいて、助言者としてつねに関与し、知らない単語、適切な言葉を教え、間違いを直し、励ます。そして、書かれた作文をみんなの前で自分で読む。そして、質問や感想、意見が交換される。そしてひとつの作文が選ばれ、子どもたちによって活字に組まれ、レイアウトされて印刷され、みんなに配られる。そして、その翌日、その印刷されたテキストを材料に、文法、語彙、発音、綴りの面での学習が行われるのである。

印刷は今でも活字が使われ、非常に旧式の印刷機械が使用されているようだ。それはむしろ手の労働を多くすることで、子どもの発達に寄与させようということのようだ。力の入れ方やインクの付け方、活字の大きさなどを実際に修得することで、学ぶことが多いとされている。

さて、自由作文は毎日書くものであるが、これは強制されているわけではない。時間割りの「自由作文・個人学習」という時間帯で行われるが、今日は書かないと決めたら別の作業をやっていてもいいとされている。

フレネ学校の時間割

	月	火	水	木	金
8:30					
	朝の会	朝の会		朝の会	朝の会
9:00	自由作文	自由作文	朝の会	自由作文	自由作文
10:00	個人学習	自由作文の 朗読	自由作文		
45	自由作文の 朗読	リストの勉 強			
11:00	リストの勉 強	個人学習 終了	個人学習		
25	個人学習		朝の会		
12:00	昼食	昼食		昼食	昼食
1:00	昼休み	昼休み		昼休み	昼休み
2:00	アトリエ または 個人学習	アトリエ または 個人学習		アトリエ または 個人学習	アトリエ または 個人学習
3:00	個人学習	個人学習		個人学習	個人学習
	朝の会	朝の会		朝の会	朝の会
4:00	休み おやつ	休み おやつ		休み おやつ	休み おやつ
5:00	コンフェランス	コンフェランス		コンフェランス	コンフェランス
6:30					

具体的な例を紹介しよう。

この日はサッシュャという七歳の男の子の、一歳にならない妹のアマンディーヌについて書いたテキストでした。短いので訳してみますと、

「アマンディーヌはもうすぐ歩ける。いまのところ記録は十歩だ。あせって早く歩こうとするので、アマンディーヌはころんでしまう。」

これについては、どうして十歩ってわかったのかという質問が出ました。サッシュャがちょっと困っていると、ブリジットは笑って、「ママがサッシュャに教えたの

第10章 サドベリバレイ校の教育

よ。もうすぐあんたもわかるわよ」と質問者に答えていました。質問者マチアスのところにも、もうすぐ赤ん坊が生まれるのです。

「でもすぐには歩かないよ」とマチアス。「そうね、一年は待たなくちゃね」とやりとりしていると、お転婆娘のインケ（ドイツ人です。ちなみにサッシャはフランス人ですが、マチアスはデンマーク人です）が、「赤ちゃんはこうやるんだから」と、黒板の前で四つ足で前へ進んだり下がったりしてみせました。ブリジットは、「そうよ、マチアスもいまにわかるわよ」。

また、自由作文だけではなく読書によって、読み取りに対する指導が行われる。教室にたくさん絵入りの読み物があって、その巻末には先生が質問をだしている。その本を週2、3冊読んで質問に答えるというものである。その質問は「心に残ったことは何か」「どんなところが面白かったか」というような「日本的」質問はなく、「小人はどんな様子をしていましたか」とか「ねずみはその扉をどうやって開けたでしょう。」というような客観的な質問で、本をきちんと読んでいるかを確認するためのものであるという。そして、子どもだけでやるのではなく、子どもがやったあと親に見てもらうことが推奨されている。それはそうした学習を通して親子の対話を促進するためである。

12.3 自由研究発表ーコンフェランス

コンフェランスは子どもたちの自由研究の発表である。これは自由作文とともにフレネ学校で重視されている。テーマなどを自由に決めて、親の協力を得て自由研究を行い、そして発表する。その中で子どもたちが主体的に学んでいくだけではなく、親もまた学ぶのである。発表の場には通常親も参加する。原氏の参加した年度にあった発表のいくつかを紹介しよう。

ネズミ（6歳）、カマキリ（7歳）、モーリシャス島（12歳）、猫属（6歳）
UFO（10歳）、古代ローマ街道（8歳）、植物（10歳）、ピラ砂丘（10歳）
カリフォルニア（8歳）、シラミ（8歳）、セミ（7歳）、ラッコ（8歳）
絵画の歴史（10歳）、古代エジプト（10歳）

というような感じである。原氏が子どもを入れていた年度には80回弱の発表が行われたという。

テーマが子どもの自由であるだけでなく、発表の形式も自由であり、時には屋外に出ることもある。例えばポニーについての発表で、実際にポニーのいる公園に出かけていき、ポニーを前にして報告し、そのあとみんなでポニーに乗ってみるというようなこともあったという。

原氏の娘は、言葉や知識の問題もあり「日本」について発表し、次第に言葉が自由になって「脳」の発表をしたという。この経験を通じて、言葉の修得が確実なものとなる実感があり、また、親自身も学ぶことが多かったので「生涯学習」の効果もあると書いている。フレネ教育はフレネ学校とは別に多くの教師がフレネの主張を活かす形で、多くの学校で

第10章 サドベリバレイ校の教育

実践をしている。そしてネットワークを作って現代の教育改革に取り組んでいるのである。自由作文や自由研究、そして日々の授業はこのネットワークの中で更に活かされることになる。フレネ教育では通常の教科書を使用した教育を行わないと述べたが、フレネ教育が印刷を軸にしているために、むしろ教科書を容易に作成することができるのである。

例えば、「私たちの町」という学習課題に取り組んだとしよう。日本でも小学生が学ぶ単元である。日本ではそれぞれの市町村が中心となって特別の小さな教材を作成し、それを教科書として「私たちの町」を学ぶ。しかし、フレネ教育では実際に町に出かけて行って自分たちで調べ、それを報告しあうのである。そして、その報告を次第に練って行って、完成度が高まった時点で印刷する。そうすればりっぱな「私たちの町」の教材ができあがる。フレネ教育のネットワークはそうした印刷物を集約し、すぐれたものを紹介し、相互に利用するのである。自分たちが作成した教材があれば、別の学校の子どもたちが作成したその地域の教材を読む姿勢も異なってくるだろう。それは既成の教材を「知識」として学ぶ方法とは異なって、客観的な事実を自分たちで調べ、それを表現していくという主体的な能力を培うことができるのである。

12.4 オランダのフレネ教育

2002年からのオランダ留学でオランダのフレネ学校を訪問する機会があった。オランダはフレネ教育だけではなく、20世紀のいわゆる新教育の流れを汲む独特の教育を行う学校が多数ある。それはオランダ独自の私立学校に対する公費補助のシステムのためであり、こうした独特の教育理念に基づいた教育を行う学校は概して人気が高い。

私が訪れたフレネ学校は、アムステルダム航空（スキポール）の南側にあるホーフトドルフという町にある公立学校である。公立学校でありながら、フレネ学校であるということが極めてオランダ的と言えよう。公立学校であるために、入学者たちは必ずしもフレネ学校という理由を重視して入ってくるわけではない。それがフレネ教育を徹底して行うことを若干妨げているということだ。第2章で述べたように、オランダでは学校選択が完全に実施されているが、公立学校は宗教的な教育理念に基づいてはいけないうところになっており、通学可能な地域にある学校が主に宗教的な学校であれば、その宗教に共感しない人びとは必然的に公立学校に入ることになる。このフレネ学校はオランダ地域によく見られる複数の学校が隣同士にたっているひとつであり、他の学校はカトリックの学校であった。従って、この近所に住む人でカトリックの学校を望まない人は、多くがフレネ学校が「公立」であるという理由で選択するのである。もちろん、フレネ教育であることを理由に選択する親も少なくないのだが。

公立学校とはいえ、行っている教育は基本的にフレネ教育に立脚している。その大きな現れは今では使用されていないが、「活字道具」である。これらはかつての実践の遺産であって、今では使われていない。今はもっぱらコンピューターになっている。

第10章 サドベリバレイ校の教育



活字

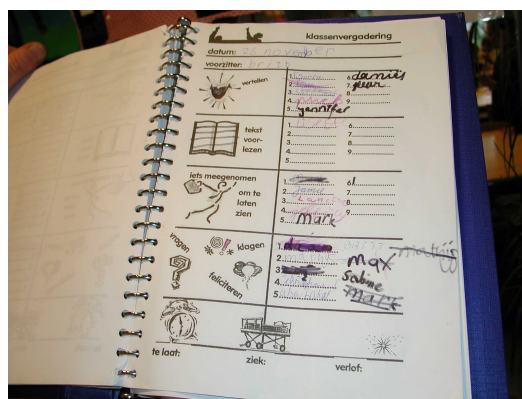


パソコン

このように活字を拾う作業はキーボードを叩く作業に変わっている。しかし、教育に使用する目的や方法はより発展しているが基本的に同じである。最初に文字や単語を覚えるために自ら印刷物を作って使う。このようなプリント、ノートを教師と生徒が協力して自ら作成し、教材にしていくわけである。



単語教材作成



自作のノート

このような自作の教材を作成しながら、オランダ語を学んでいるのだが、そのうち作文を書くようになると、作文も印刷される。

第10章 サドベリバレイ校の教育



このような印刷を方法的に使用する教育とともに、事物に接し、自ら活動することによって学ぶ方法も取り入れられている。この時期はセント・ニコラス祭が近づいていたので、そのための準備をさかんに行っていた。セント・ニコラス祭というのは、オランダに独特（ドイツでも行われていると言われている。）祭で、外見的にはクリスマスのサンタクロースによく似ているのだが、スペインから来ること、黒人のピートという従者を従えているところが異なる。12月の第1土曜日に祝うことになっているが、学校ではその前の金曜日に、ほとんど全国の小学校にセント・ニコラスとピートに扮した人たちがやってきて、ニコラスが子どもを何人かを膝に呼んで、「いい子にしていたか？」などと質問し、お菓子を配る行事を行う。そして学校ではそのためにかなり前から装飾などのための準備をするのである。このフレネ学校では、当日は教師たちが料理を作ってパーティをするのだ、というので、生徒も教師も大変忙しそうであった。



飾りつけ



セント・ニコラス

また日常的には動物を飼育することでの教育活動も行われていた。



以上のように、通常の公立小学校でもこうした「フレネ教育」の理念を軸に実践を行うことが可能になっていることが、いかにもオランダらしいところであるが、ただ、先述したように、公立学校であるために必ずしも全面的にフレネ教育の理念で行うことは難しいと校長は言っていた。そしてその理由が同じように、学校の運営全体に影響しているとも話していた。それは、アムステルダム近郊であるということから、移民の家族が多く、彼らは学力が低いし、学習意欲も高くはない。そのために、毎年2回行われる全国テスト（CITOテストという）で高い得点を得ることができないのでそれがプレッシャーとなっている。フレネ教育では低学力になってしまうのではないかという批判も少なからずあるようで、そこが悩みだと言っていた。私立のフレネ学校であれば、「公立を選択だから来た」ということはなく、純粹にフレネ教育への共感があるので、学校の方針に積極的に協力してくれるのだが、公立学校の場合にはフレネだから選んだわけではない親たちが、消極的である場合も少なくない。

また教師についても、必ずしもフレネ教育を支持して応募してくるわけではなく、教員養成のための学校で、フレネ教育を教えているわけではないから、特に新卒の場合には知っている人はほとんどなく、従って採用してからフレネ教育の理念について理解できるように教育しているという。しかし、日本のように「研修制度」が整っているわけではなく、シュタイナー教育のように、独自の教員養成システムをもっているわけではないので、理念の実現はそう容易ではないようだ。

12.5 日本での実践

日本にもフレネ教育を実践している団体がいくつかあるし、また通常の学校の教師でもフレネ教育を取り入れている人びとがいる。簡単に紹介しておこう。ジャパンフレネという団体があり、三つのポリシーをもっている。

第10章 サドベリバレイ校の教育

選択登校(不登校)の子どもを応援！

理念、目標をより具体的に考えるのがジャパンフレネの特長です。

1. 自己契約としての学び

何を学ぶか、どのように学ぶかは自分で決め、その時間割も自分で決めます。

学びは誰のためでもなく、自分のためにあるからです。スタッフは、そのためのお手伝いと、きっかけになるためのいくつかの授業を用意します。

2. 疑問やコミュニケーションからの学び

疑問や他者との関わりの中から生まれる総合学習を重視し、トラベリングスクール(旅する教室・飛ぶ教室)を目指します。

ひとつの疑問を出発に、学びの必要性をつかんでいきます。その中から教科にとらわれない作業や調査を中心とした総合的な学びに発展させていきます。学びの広がりのため、いろんなところに旅します。

3. 自治からの学び

他者を想定し、互いが自由に生きるための law(憲法)を子どもたち自身で作っていきます。学びは、多様な考え方、生き方をもった多数の人たちとのコミュニケーションによって生まれます。互いがリラックスできる空間を作るためには、原則が必要です。原則のないコミュニティは“なんでもありの自由”になります。

自分たちの“憲法”は、自分たちでつくります。

その「憲法」学習である。

● 憲法(law)をつくろう

law は、rule(規則やきまり)とは違います。私たちのまわりには(特に学校の中には)どうでもいい規則がたくさんあります。他者を想定し、お互いが気持ちよく過ごすために、細かいことはいちいち決める必要はありません。問題が起きる前にみんなで話し合うことが大切です(もちろん問題が起きたときも)。

ジャパンフレネでは、ミーティングを大切にします。

必要な時にみんなで話し合い、ジャパンフレネの大原則である憲法(law)を決めていきたいと思います。

憲法とは生きていくためにけっして妥協してはいけない大原則です。

世界各国にたくさんの自由教育を行うスペースがありますが、長続きしているのは次の2つのパターンです。

● 宗教的戒律を持つ学校

● 独自の law(憲法)をもつ学校

ジャパンフレネは宗教的フリースクールではないので、独自の law を持ち、集った子どもたちの自治をつくっていききたいと思います。

第13章 モンテッソーリ教育

(この章は、私自身の原稿が間に合わなかったことと、2010年卒業の大池理絵さんの卒業論文「子ども中心の教育」がモンテッソーリ教育を部分的に扱っており、その部分は非常に優れており、モンテッソーリ教育の紹介として十分であるので、当人の了解を得てここに転載しました。実際の授業では補充しながら説明をしますが、卒業論文の書き方としての手本としても参考にしてほしいと思います。ただし、本文は卒業論文の一部であり、全体ではなく、他の領域も扱っています。)

13.1 モンテッソーリ教育とは

モンテッソーリは、人間のその時期の生命的特点を研究し、その研究でわかった生命の法則や自然の秩序に沿って、具体的な環境を整え、子どもが自分で選び、最後までやり遂げることを支える多様な援助をするために、きわめて重要な原理と方法を切り開いた。¹モンテッソーリが目指した教育は、子どもの自主性に沿う教育である。1907年にローマに建てた「子どもの家」は、外国でも評判になり、多くの人が視察に来た。そこで、礼儀正しい子どもを見ては、「どのように育てたのですか？」と聞かれた。その度にモンテッソーリは「ここには、子どもの成長を邪魔するものが、何もないのです。だから、子どもたちは素直で生き生きとしているのです」と答えている。²

モンテッソーリ教育とは、子どもがやりたいことを心行くまで行い、学ぶことのできる教育なのだ。

13.1.1 マリア・モンテッソーリ

マリア・モンテッソーリは、1870年8月31日にローマ近郊で生まれ、1952年5月6日オランダのノールドワイクにて81年の生涯を終えた。幼いころから数学に優れており、当時は男性しか入学していなかった工業学校に入学し、その後ローマ大学に入学し、自然学と医学（特に精神医学）を専攻した。卒業後、付属の精神病院の助手となったが、障害児に対する扱いに衝撃を受けたとともに、パン屑で遊んでいる障害児の手を見て、子どもたちの手が知性への道を表していると思い、ローマ大学の聴講生となり、過去200年間の教育書物を読み、特にアヴェロン野性児の実践で有名なイタールと精神遅滞児の研究者であるセガンの教育に目をつけ、モンテッソーリ教育としての道を歩み始めた。しかし、イタールやセガンの方法には読み・書きはなかったため、イタールやセガンの研究を基礎に、モンテッソーリが手を加え、より発展的なものとなった。1907年には、ローマに障がいのない子の保育園をひらいた。これが、「子どもの家」の始まりである。当時は、ほ

1 「自発的活動の原理」M・モンテッソーリ著 阿部美代子訳 明治図書出版株式会社 「モンテッソーリ教育の精神」クラウス・ルーメル著 学苑社

2 「マリア・モンテッソーリ」国際モンテッソーリ教育101年祭実行委員会編 2008年初版 厚徳社 P16、24、26

第10章 サドベリバレイ校の教育

とんどの学校で字や算数を教師が教えていたので、「子どもの家」で道具や教具を覚えた子どもが自分で学んでいる姿は、世界の多くの教育者を驚かせた。1912年には、新聞で紹介されたこともあり、見学者は後をたたず、イタリアではあちこちに「子どもの家」ができ、モンテッソーリは、「子どもの家」の教育についての本をかき、世界中に広まっていった。しかし、第二次世界大戦が始まるとともに、ヨーロッパでは教育活動が出来なくなり、インドで7年間を過ごした。

戦争後は、戦争の経験から平和教育により一層の力を注ぎ、「世界には、戦争ではなく、平和をつくる教育が必要である」と世界各地やユネスコで演説をした。モンテッソーリは生涯、子どもを中心とした教育を行うことを心掛け、ノーベル平和賞でも3年連続で候補になったが、賞をもらうために行っているわけではなく、子ども達があつてこそその教育であるとし、賞を辞退し続けた。また、モンテッソーリのお墓には「愛する全能の子どもたちよ、人類と世界が平和になるよう、手伝ってください」と書かれている。

13.1.2 子どもの家

1907年、イタリア・ローマに最初に誕生した「子供の家」は、瞬く間に欧米を中心に世界各国に広がった。ここでの特徴は、好きなものを一つ選び、好きな場所に行き、気の済むまで作業をさせる。子どもの家での遊びは、遊びとは言わず、「仕事」という。子どもの家においてある教材はすべて実生活に基づくものであり、何でも子どもができるようにしてある。また、椅子と机が基本的には置かれているが、子どもの体系を考慮して、じゅうたんの上で作業をしたい子どもには、じゅうたんの上で作業をすることも可能である。また、常に整った環境を意識し、教室内には、植物や、芸術作品がおかれ、広々として、清潔感がある教室となっている。現在、アメリカでは300を超える子どもの家が存在し、世界中でモンテッソーリ教育がおこなわれている。

また、モンテッソーリ氏はローマ市内のサン・ロレンツォ地区における「子どもの家」の実践において、障害児に対する教育の方法として始められ、それが次第に就学前の健常児に対しても適用されるようになり、最終的に幼児教育の教育法として確立された。この方法は、その後、初等教育においても、次いで中等教育においても有効であることが認められるようになった。モンテッソーリ氏は1800年代初頭にイタールによって考案され、セガンによって発展させられた諸方法を障害児教育において試験的に試み、この事実から2つの点が明らかとなった。その第一は、障害児であってもその心理的発達に適切な援助が与えられるなら、公立小学校各学年終了試験の水準の能力に到達することができること、併せて健常児についても、教育的な抑圧によって知的発達の遅滞が著しい子どもが存在する現実についてである。第二の点は、もしある一つの科学的な教育方法が障害児の知的発達を可能にすることができるなら、それは健常児に適用されても同様の顕著な成果を期待できるであろうということであった。この経験と成果の全体がモンテッソーリ教育理論の根底を貫いている。³

3 「マリア・モンテッソーリと現代 ―子ども・平和・教育―」 前之園幸一郎著 学苑社 2007年 年初版 P82

第10章 サドベリバレイ校の教育

また、モンテッソーリ教育法における教師の存在は、教室や教具と同様、整えられた環境の担い手の一つと考えられており、彼らには教具などを扱う技術や管理する能力も要求されるが、何より子どもを注意深く観察する態度が要求され、各々の子どもたちの欲求に沿ってその教育を提供する注意深さが求められる。そのため、子どもの家で働くためには、モンテッソーリ教育教員養成コースで学び、資格をとらなければならない。要請コースでは、教育を提供する注意深さだけでなく、子どもたちの集中時、それを妨げない心遣いや、子どもの自発性を待つ姿勢も重要な要素となる。晩年のモンテッソーリが力を注いだ教員養成方法は現在も世界各国で実践され、この厳しい教員養成もモンテッソーリ教育の特徴のひとつにあげられる。国際モンテッソーリ協会（AMI）が1929年マリア・モンテッソーリ博士と、子息のマリオ・モンテッソーリ氏によって設立され、現在はオランダにある本部を中心に世界中の著名な学者、後援者と意欲的に研究をつづける会員によって支持されている。

13.1.3 モンテッソーリ教育法

「子どもの家」での教育実践の成果を背景にしてモンテッソーリ教育法は確立された。

モンテッソーリは子どもの発達の語源は、子ども自身の内部にあると考えた。子どもの自発性や自己活動を基本とする適切な環境・教具のもとでの感覚の訓練が重視された。その教育法は3つの基本的な特徴に基づいている。⁴ その第一は環境である。適切な環境が整えられると、その中で子どもは長時間にわたって事物に対して集中することができる。これは「集中現象」と呼ばれ、興味を抱く対象に対して集中する多様な体験を通して子どもはその人格の個性的な形成を行なう。

第二は教材である。教材は子どもの発達と自己修正を可能にする科学的なものによって構成される。さらに、教材は子どもの興味を呼び覚まし、正確に子どもの自己教育を援助する役割を果たすものとされる。適切な環境のもとでの科学的な教材は、子どもが本来的に持っている秩序感をさらに鋭敏に発展させ、自分が使用した教具や用具の後片付けさえも積極的に行なうように子どもを導く。具体的には、学習は「日常生活の練習」、「感覚学習」から始まり、「書き方」、「読み方」、「足し算・引き算・かけ算・割り算」へ発展する。

第三は教師である。その役割は控え目に子どもに従い、子どもの自由な自己発現の過程を見守り尊重するところにある。教師は、子どもの発達において特定の能力（歩行・言葉・書き方・読み方・数など）が敏感になる「敏感期」に着目し、背後から子どもを援助することが求められる。子どもは、大人からのあらゆる干渉や強制から守らなければならない。モンテッソーリ教育においては、教師は「先生（マエストラ）」ではなく「ディレクトリッチェ（導く人・援助する人）」と呼ばれている。それは、教育においては、あくまで子どもが主体であるとする子ども観にもとづいている。したがって教師は、「事物によるレッスン」によって教育を行う。すなわち、言葉によってではなく感覚的な活動を刺激

4 「マリア・モンテッソーリと現代 ―子ども・平和・教育―」 前之園幸一郎著 学苑社 2007年 年初版 P76～77

第10章 サドベリバレイ校の教育

する具体的な諸対象の提示を通じて、子どものそれぞれの経緯の意識化が容易になるように教師は働きかける。たとえば、事物の提示（「これはピンクタワーです」）から、個人的な探索に導き（「ピンクタワーを探しなさい」）、「そのピンクタワーはどのようなものですか」と確認を求める。そして子どもによる観察と言葉と認識—運動的な活動が結び合わされるように導く。さらに、また「静寂さの訓練」も重要な教育とされている。これは、聴力による認識と自己コントロールの発達という、二重の目的の達成を目指している。その他の学習については、それぞれの子どもの個人的な興味と活動に委ねられる。子どもは適切なる環境と目的にかなうように準備された教材によって、十分な刺激を見出すことが出来る。教師は子どものそばにいて、もし子どもに対する障害があれば、それを取り除く存在であるとされる。モンテッソーリ法の特徴は教育へのゆるぎない信頼である。モンテッソーリは、あらゆる学問の諸成果が教育の中に合流して、科学的発展が教育の進展に貢献しなければならないと考えている。そして教育のための新しい役割を担う教師は、「科学者にして芸術家」でなければならないとされている。

また、モンテッソーリ「子どもの家」の教室に入ると、整然と並ぶ色とりどりの「教具」と呼ばれる木製玩具が目飛び込んでくる。モンテッソーリ教育法では教具の形、大きさは無論、手触り、重さ、材質にまでこだわり、子どもたちの繊細な五感をやわらかく刺激するよう配慮がなされている。また、教具を通し、暗記でなく経験に基づいて質量や数量の感覚を養うことと、同時に教具を通して感じ取れる形容詞などの言語教育も組み込まれている。

13.1.4 モンテッソーリ教育の理念

モンテッソーリ氏は子どもを中心とした教育を目指している。常に子どもを観察し、そこから学ぶ姿勢を貫いたモンテッソーリは、感覚教育と同様に重要と説いたのは、子どもの中の自発性を重んじることである。どの子どもにもある知的好奇心は、何よりその自発性が尊重されるべきで、周囲の大人はこの知的好奇心が自発的に現われるよう、子供に「自由な環境」を提供することを重要視した。また、子どもを観察するうち月齢、年齢ごとに子供たちの興味の対象がつぎつぎ移り変わる点に着目し、脳生理学に基づき、さまざまな能力の獲得には、それぞれ最適な時期があると結論付け、これを「敏感期」と名づけた。モンテッソーリ教育の特徴の一面とされる一斉教育を行わない教育形態は、この子供たちの「自由」の保証と「敏感期」を育むモンテッソーリ理論の視点に立つものである。

13.2 モンテッソーリ教育と仮説実験授業

千葉県内にモンテッソーリ教育を行っている「光の子幼稚園」がある。私が佐倉のたのしい授業の会で知り合った女性去年、光の子の幼稚園で夏休みの合宿で仮説実験授業を行なってほしいと依頼を受けたため、仮説実験授業を幼稚園児や卒園児に対して行なったことを聞き、モンテッソーリ教育と仮説実験授業のつながりを感じた。またこの女性は、夏合宿をきっかけに、光の幼稚園と交流を持っていることを聞いたため、詳しく聞いてみた。すると、モンテッソーリ教育の中に、仮説実験授業の「卵すっぽん」と同じ授業があり、幼稚園の先生がこれを行なうのに苦戦をしていたため、教えにいったことがあることを知っ

第10章 サドベリバレイ校の教育

た。そこで、モンテッソーリ教育と名前は違うが、「卵すっぽん」という共通の授業に興味を持ち、「卵すっぽん」について調べた。

以下、「卵すっぽん」の授業を紹介する。⁵

質問0

ここに小さめの集気ビン（牛乳ビンでもよい）とカラをむいたゆで卵があります。ゆで卵をビンの中に入れてたいのですが、ビンの口が少しせまくてむりに押し込むと卵がこわれてしまいます。（卵はかたゆで）

このゆで卵をこわさずにビンの中に入れる方法はないでしょうか？みんなでうまい考えを出し合いましょう。

以上の問題を読み、考えを出し合い、できるものは実験した後、以下のような[解答]を伝える。

解答

ゆで卵をビンの中に入れるには、次のようにするとうまくいきます。

まず、紙切れに火をつけて、ビンの中にほうりこみます。そして、すばやくゆで卵でビンにフタをします。すると、ビンの中の火が消えた直後に、ゆで卵は吸い込まれるようにビンの中に入っていきます。ちょっと卵の形が細長くなりますが、こわれてはいません。学校でやる場合は、集気ビンがたくさんあると思うので、卵の大きさにあわせてビンを選んでください。牛乳ビンでやるときは、小さめの卵（SサイズかMサイズの小さいもの）でないと入らなかったり、われてしまうことがあります。

その後、問題1に続ける。

質問1

それでは、火のついた紙をビンの中に入れると、卵がスポンと入っていくのはどうしてだと思いますか？うまい考えを出し合いなさい。

問題0と同様に、問題1を読んだ後、意見を出し合い、実際に実験を試みる。

実験内容と、この原理に関しては以下である。

ビンの中に火をつけた紙を投げ入れすばやくゆで卵でフタをすると、紙の火が消えたすぐ後に、みるみるゆで卵は吸い込まれていき、「スッポーン！」といい音をたててビンの中に入ってしまう。このような現象が起こる最大のポイントは、〈紙を燃やす〉ということだ。

5 「たのしい授業1月号」「たのしい授業」編集委員会 板倉聖宜代表 仮説社 1994年初版 P58～67

第10章 サドベリバレイ校の教育

紙はセルロースという分子から出来ている。セルロースは燃えると空気中の酸素 O_2 とくっついて二酸化炭素 CO_2 と水 H_2O の気体（水蒸気）を沢山出す。すると、ビンの中で燃えたときに出た二酸化炭素と水蒸気のいきおいが強い（分子の運動が激しい）のでそれまでビンの中にあった窒素や酸素などの空気はかなり追い出されてしまうため、そこにゆで卵でふたをすると、ビンの中は二酸化炭素と水蒸気でいっぱいになってしまう。ところが、水蒸気（水の気体）はまわりの温度が高くないと、すぐに水の液体に戻ってしまう。水の気体が液体になると、体積が一気に数百分の1に減るためビンの中は真空状態になり、卵は中に吸い寄せられるのである。

以上が「卵すっぽん」の内容である。

モンテッソーリ教育学において「科学的教育学」は重要な概念であるため、仮説実験授業と類似の教育があっても不思議ではない。

モンテッソーリは1870年に生まれ、1952年に生涯を終えた。

日本で科学教育が注目されはじめたのは、1957年のスプートニクショックの後、1960年代のアメリカに始まった科学教育現代化運動の影響で、理科の教育内容や指導方法が大きく見直され、大学の大衆化とともに経済の高度成長を支え成果をあげた。

一方、ヨーロッパについては千葉県総合教育センター科学技術教育部長である高安礼士氏のコラムの中で、以下のようなことを述べている。

「ルソーが1762年に出版した「エミール」に「子供に科学を教えるな、彼にそれを創造させよ」と示されており、このような考え方は、現代においても科学の基本原則とされている。また、1860～70年代には、イギリスのハクスリーやスペンサーが一般教育としての科学教育の必要性を説き発展させた。さらに、イギリスの化学者アームストロングは、生活経験主義的立場にたった科学教育を具体化した「発見的教授法」または「実験室教授法」とよばれる今日の実験を中心とする科学教育の基礎を築いた。」

⁶ このような、ヨーロッパではまさに科学主義が盛んに叫ばれている時代にモンテッソーリは生まれたため、モンテッソーリの教育学が「科学的な教育学」を重要な概念としていることは納得できるだろう。

実際にモンテッソーリは、19世紀末から20世紀初頭にかけてあらゆる分野で科学主義が表示され、教育と教育学にも科学主義が及んでいることについてこのように言及している。

「最近10年、教育学の傾向に関して多くのことが言われてきた。つまり、教育学は医学の例にならって純粋に思弁的な段階を超えて、その結論の根拠を実験の実証的な諸結果におくべきだというのである。ウェーバー、フェヒナーからヴントに至るまで、新しい科学にまで組織された生理学及び実験心理学は、昔の形而上学的心理学が哲学的教育学に与えたのと同じ基礎を新しい教育学に与えるように運命付けられているように思われる。子どもの身体的研究に適用されている形態学的人類学もまた、新しい教育学を成長させるための有力な要素である。しかし、これらのすべての傾向にもかかわらず、『科学的教育学』

第10章 サドベリバレイ校の教育

はいまだ決して構築されていないし、定義もされていない。」⁷

19世紀後半は、実証的科学が思想を一新した時代であった。特に、実験心理学や形態学的人類学は当時の学校教育の現場に波及していった。たとえば、生徒の身体測定や心理測定を細かく行ったり、形而上的な観察にもとづく個人調査表を作成したりすることがよく行われた。こうした新しい諸科学の教育への寄与は確かにあるものの、これらを適用した真の科学的教育学は未だ確立されていないと、モンテッソーリは指摘する。これらの技術（身体測定や心理測定、テスト類の操作等）は科学的教育学への入門の通路にすぎず、人体測定の方法や感覚器具の使用法や心理学資料の収集方法を身につけただけでは科学的教師とはいえない。モンテッソーリが考える科学的精神を身につけた人とは次のような人である。「われらが科学者と呼ぶのは、実験を、生命の深い真理を探究し、その魅力的な秘密のベールをはがすことへと導く手段であると感じているような人であり、またこのような追求の過程において自然の神秘への愛情が打ちに沸きあがってくるのを漢字、そのことに非常に情熱的なのでわが身を忘れてしまうタイプの人である」⁸

要するに、科学的精神とは、真理を追求するという、研究それ自体を目的とし、動機付けられている精神のことである。教師養成においても、科学的精神を身につけた科学的教師を養成しなければならない。綴り方教本であらゆる言葉を機械的に綴るのを学んでも、シェークスピアの戯曲は読めるようになるが、彼の思想を理解するようにはならない。同じように、教師に測定の技術や器具の操作を教えただけでは、子どもの精神の理解にはいたらない。科学的教師とは、子どもの心の真理をあくことなく追究する教師なのである。モンテッソーリのこの指摘は、コンピューターや教育機器の普及した現代の教育現場で、科学的教師とは、を考える際にもあてはまる。コンピューターもビデオ機器も使えないよりは使えた方が良いが、それが使えたから専門的、科学的教師になったとはいえないからだ。しかし、科学者の科学的精神と教師の科学的精神とは若干異なる点もある。「科学者がある昆虫を研究し、それらの朝目覚めた時からの動きを追跡する。」のに対して、「教師は、人間の知的生命の目覚めを研究するのでなければならない。」教師の人間に対する関心は「観察者と被観察者の間の親密な関係によって特徴づけられる」のだ。自然科学者と昆虫類の関係と違って、教師と子どもの関係は、真理の追究という点では共通であるが、よりいっそう親密で価値志向的である。また、モンテッソーリは科学的教育学の原理として、自由の原理と内的報酬に基づく原理の二つをあげている。この2つの原理からもモンテッソーリ教育と仮説実験授業は、科学的な教育を考える上で非常に共通するものを多く感じる。

7 『「モンテッソーリ・メソッド」入門』 白川蓉子著 明治図書出版 1986年初版 P39～

8 『「モンテッソーリ・メソッド」入門』 白川蓉子著 明治図書出版 1986年初版 P42

第四部

矯正(共生)教育 外国との比較で考える

第 14 章 オランダのひきこもり自立支援

14.1 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も大きな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つたと言える。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。

小学校

中学校

区分	児童数	不登校数	割合	増減	生徒数	不登校数	割合	増減
3年度	9157429	12625	0.14	-	5188314	54172	1.04	-
4年度	8947226	13710	0.15	8.4	5036840	58421	1.16	7.8
5年度	8768881	14769	0.17	7.7	4850137	60039	1.24	2.8
6年度	8582871	15786	0.18	6.9	4681166	61663	1.32	2.7
7年度	8370246	16569	0.20	5.0	4570390	65022	1.42	5.4
8年度	8105629	19498	0.24	17.7	4527400	74853	1.65	15.1
9年度	7855387	20765	0.26	6.5	4481480	84701	1.89	13.2
10年度	7663533	26017	0.34	25.3	4380604	101675	2.32	20.0
11年度	7500317	26047	0.35	0.1	4243762	104180	2.45	2.5
12年度	7366079	26373	0.36	1.3	4103717	107913	2.63	3.6
13年度	7296920	26511	0.36	0.5	3991911	112211	2.81	4.0
14年度	7239327	25869	0.36	-2.4	3862849	105383	2.73	-6.1
15年度	7226910	24077	0.33	-6.9	3748319	102149	2.73	-3.1
16年度	7200933	23318	0.32	-3.2	3663513	100040	2.73	-2.1
17年度	7197458	22709	0.32	-2.6	3626415	99578	2.75	-0.5

第14章 オランダのひきこもり自立支援

昭和26年の統計によると、在學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。^{*36}

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。^{*37}

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

*36 もっともこのなかには病欠も入っているのので、「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%2Fmenu/hakusho/html/hpad195301/hpad195301%2F_038.html

*37 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。それだけ学校的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

第14章 オランダのひきこもり自立支援

えられる。^{*38}

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。

14.2 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異なる。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

*381960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。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

第14章 オランダのひきこもり自立支援

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タイプの学校では、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くない。

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。

勉学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る、四%はハードドラッグを経験している。

第14章 オランダのひきこもり自立支援

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、今は送っていかなければなりません。

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

第14章 オランダのひきこもり自立支援

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對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。

14.3 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。

学校のさぼりが二〇%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。

第14章 オランダのひきこもり自立支援

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

r

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

15.1 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」する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、純粋な「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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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いけないから。

(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いけ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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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。^{*39}

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は知っているだろう。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、

*39<http://www.geocities.co.jp/CollegeLife-Club/3376/shounenhou/0c.html>

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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。

15.2 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。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3万27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、「社会復帰に役立たない作業が多い」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1万9252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）

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ある。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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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きを感じられるし、看守たちも囚人やそ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の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。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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

は配偶者が独房に入ることを許し、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



オランダの刑務所は、ヨーロッパでも快適であるという評判で、日本でも年末になると刑務所の方が快適に過ごせると軽犯罪を犯す人がいるが、ヨーロッパの場合、オランダで犯罪を犯す人が多いと言われている。もちろん、それは日本人にとっては、奇異に写ることだろう。空から見ると、緑が多く、この建物だけ見て、刑務所であると気づく人は、あまりいないのではないだろうか。

次の写真は囚人の独房である。この日、この囚人の家族がやってくるので、その打ち合わせを刑務官としてしているところである。オランダの場合、家族は独房に入ることができ、その間特別な監視体制はとられない。

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所



次の写真は、囚人が中庭で行水をしているところである。この女性はジャーナリストで、囚人にインタビューをする。



(神父による集会)



定期的に神父がやってきて、説教をする。さしずめ日本ならば、どこか教会の集会か、あるいは神父がいなければ、公開講座のような雰囲気である。

15.3 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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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なれさせる(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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

たとえられる。

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。

15.4 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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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ら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も最小限にして、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

質問第四〇号

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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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一〇〇〇名、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なしながら、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。

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

① 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。

② 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。

① 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。

② 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、他方では、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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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、恩恵的・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、一九九九年度の一人一ヶ月平均四〇八二円（二〇〇〇年版「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、問題があると考えるが、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、過去一〇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くが、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、猛暑気温四〇度の夜には、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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

様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

答弁第四〇号

内閣衆質一五〇第四〇号

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。)第四百四十六条第二項)。

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ア共和国の刑務所で、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。

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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となることがあり、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

第15章 スウェーデンとオランダの刑務所

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

- 一 宮城刑務所 四九 一九
- 二 福島刑務所 三五 二〇
- 三 黒羽刑務所 二〇七 五三
- 四 市原刑務所 五三二 二三〇
- 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 三〇
- 九 松山刑務所 一四一 八〇
- 一〇 沖縄刑務所 一 〇
- 一一 川越少年刑務所 一六 五
- 一二 奈良少年刑務所 九六〇 二八八
- 一三 京都拘置所 三〇 七
- 一四 大阪拘置所 三三 一五

合計 三、一二一 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16章 少年法廷

16.1 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、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P J Y Eと略)

16.2 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、

第16章 少年法廷

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。

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、また、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、部屋に入れろ、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、鎖とパイプを持っているので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、一般的に少年法廷は、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いうことなので、よく聞くし、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。

16.3 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、単に罰するだけではなく、

第16章 少年法廷

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。

16.4 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

第16章 少年法廷

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。

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。

第16章 少年法廷

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で分かる様に、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 P J Y E 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)

16.5 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、P J Y E 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い、と助言している。

16.6 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。

P J Y E 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

第16章 少年法廷

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。

teen court は再犯率を低下させたという点で、高い評価を得たが、その要因は何かを分析してみよう。

(1) 初期対応

teen court は、少年が初めて犯罪を犯したときに、適切な対応をとることが、犯罪者としては成長させないために必要な措置であるということが、重要な意味となっている。だから、初犯に限定した teen court が多いのである。

日本の初期対応に次のような指摘がある。2009年8月26日の新聞やテレビで報道された警視庁の万引き少年に関する調査である。2009年の4月から7月に万引きで捕まった少年に対する意識調査である。それによると、4人に1人は、「ゲーム感覚」「捕まったのは運が悪かった」と回答しているという。

テレビ報道によると、万引きを小学生から繰り返してきた青年が登場し、何度も捕まったが、万引きで警察に通報されたことは一度もなかったという。そのために、注意されて解放されると、すぐにまた万引きをしたくなると答えていた。警察に捕まったのは大分たって、傷害事件を起こしたときだった。彼はそのように述べたわけではないが、最初の頃にきちんと警察が指導すれば、このような繰り返し犯罪を犯す人間にはなっていなかったと、言いたげであった。

また、万引きをされる側の店の人たちは、ほとんど警察に通報することはないと述べている。かつては、店の悪口を言われる、親に怒鳴りこまれるという理由があげられるが、今回のテレビ報道では、警察に行き、被害届けを書くのが非常に面倒なので、つつい注意だけで返してしまうというのだった。それに対して、警察は、被害届けを簡略にするということを検討していると述べていた。犯罪少年自身が、初犯の頃には、ほとんど捕まっても警察に行くことはなく、店員の簡単な注意で済んでしまうために、反省することはほとんどないと述べていることは銘記すべきであろう。もし、万引きが分かった時点で、それに見合う責任を取らされていたら、きちんと自分の行為を反省し、再び犯罪を犯さない少年もいくらかは出てきたかも知れないとは言える。teen court というシステムが、初期対応の大切さを認識することから構想されたこと、そして、初犯のみに限定していることの合理性がわかる。

(2) 自己選択

teen court は、加害者自身が選択をする。teen court はダイバージョンプログラムであるから、正規のシステムの代用であり、自動的に teen court システムが加害者に適応されることはない。通常、正規の青少年裁判よりずっと重い判決を課せられる teen court を選択するのは、覚悟が必要であろう。しかも、teen court の多くは公開裁判だから、自分の犯した犯罪が周囲に知られることにもなる。それでも teen court を選択するのは、後に見るように前科がつかないという利点があるからだが、条件を自ら考慮して、自ら選択して重

第16章 少年法廷

い裁きを引き受けることは、本人に大きな成長機会を与えると考えられるのである。日本に限らず、世界の学校は、特に義務教育段階では、子ども自身が責任を伴った選択をする機会はほとんどない。選択をし、結果に責任をもつことによって、責任感ある主体として育つと言えるが、そういう意味では、義務教育学校制度は、責任感を育てないシステムであるといえるのである。

世界でもっとも自由な学校サドベリ・バレイ校を運営しているグリーンバーグは、真の責任は、自分で行為を選択でき、その選択を実行でき、そして、その結果を自分で引き受けるという条件が揃って、初めて意味をもつと書いているが^{*40}、まさしく「選択」は責任の第一歩である。有森が指摘しているように、正規の青少年裁判所の場合、罰金刑になることも多く、その場合、少年が罰金を支払うことはなく、通常親が支払うことになる。^{*41}したがって、犯罪を犯した本人が責任をとることがなくなってしまう。ここに、少年司法の矛盾が存在するわけである。もちろん、罰金刑ではなく、社会奉仕が命じられることもあるが、teen courtのような、多様な責任を課すことはない。

このことは、教育制度全体に対する問題提起をしていると考えるべきであろう。義務教育はそもそも選択を認めないシステムであり、その教育内容はほとんどの国で国家基準として決められている。特に、日本の学習指導要領はかなり細目に及び、学年配当も無意味と思われる領域にまで及んでいる。子どもの学習効果についても、「選択」という教育的価値を実質的に実現させる部分を拡大していくことが必要だと考えられる。

(3) 責任を果たす

teen court は、極めて軽い犯罪でも見逃すことなく、初期の段階で罪を自覚させ、責任をとらせることが更生のために必要であるという認識から出発しているが、そのために、通常の青少年裁判所の判決よりも、ずっと重い罰が課せられるのが普通である。しかも、その内容が多岐にわたっている。必ず含まれるのが、社会奉仕、teen court での陪審員義務、被害者への謝罪、損害の補償、それに付加されるものとして、カウンセリング、ドラッグ・交通安全の講習会等への出席、作文、学校への出席、刑務所や少年院の見学等である。^{*42}

厳罰化に対応するためには、加害者にとって極めて有利で、被害者を無視するという方法では、厳罰化を支持する市民の同意を得ることは難しかったという理由もあったと考えられる。

特に注目されるのは、陪審員を務めるという義務である。犯罪の多くは、冷静な理性的判断が下せない状態で行われるし、また、その罪を追求された場合にも、被害者や自分の将来に対する客観的な判断ができない状態にあることが多いと考えられる。犯罪を冷静に見る機会をもつことが、再び犯罪を犯さないために重要な契機となると考えられるが、通

*40 Daniel Greenberg "The Sudbury Valley School Experience" p11

*41 有森美幸「少年非行の抑制および副詞的側面から見た teen court」『法と政治』47巻2、3号 p198-199

*42 Paula A. Nessel "Technical Assistant" No.17 American Bar Association--Division for Public Education p1 Sharon J. Zehner "Teen court" in "FBI Law Enforcement Bulletin" 1997 p8

第16章 少年法廷

常の司法システムでは、この契機を与える点が不十分である。通常の罰を与えることは、犯罪を見つめることとは異なる。他人の犯罪を裁くという「責任」をもって、その犯罪の行われた背景、加害者の心情等を考察することは、犯罪に至る感情やそれを抑えるために必要だったことの欠如が何だったかを考えさせる契機になる。

これは、犯罪を犯した少年だけではなく、ボランティアとして陪審員を務める少年たちの、犯罪予防効果としても大きな意味をもっている。

(4) 修復的司法

teen court は当初から、既存の刑事司法の考えとは異なる面をもっていた。その代表的な例が、修復的司法との関連である。被害者が求めた場合に直接謝罪する、被害者に謝罪の手紙を書く等の判決が多く求められるのは、修復的司法に近い課題意識をもっていたからであろう。

アメリカの司法関係者の感覚は、日本とは異なっている面があるとされる。その一例が、検察官に、被害者との関係を修復させる意識、また、加害者に反省の念を持たせようとする意識が日本の検察にはみられるが、アメリカではほとんどないという。^{*43} また、弁護士の活動が、ほぼ全面的にクライアントの利益を実現することとしてアメリカでは考えられているのに、日本では正義の実現が法的にも規定されている。もちろん、この法的規定と現実とは全面的に一致するわけではないだろうが、teen court の場合には、一般の弁護士の原則とは異なるものと理解されている。つまり、単に罪を軽減するのではなく、責任を自覚させ、被害者にすべきことをし、そうした中で、犯罪者が立ち直っていくことを援助する点である。^{*44}

teen court における修復的司法のシステムに関する現存システムとの相違の認識を見ておこう。

現存システムと修復的システム的前提条件^{*45}

現存システム	修復的システム
犯罪は国家への反対する行為であり、法や抽象的理念の侵害である。	犯罪は他人やコミュニティに反対する行為である。
刑事司法制度が犯罪を統制する。	犯罪の統制は主にコミュニティに存在する。
加害者の責任 accountability は、罰を受けることとして定義される。	責任 accountability は、責任 responsibility を引き受け、損害を修復する行為をすることによって定義される。
犯罪は個人の責任 responsibility を伴った個人の行為である。	犯罪は責任の個人的かつ社会的な dimensions である。

*43 ジョン・ブレイスウェイト「修復的司法の思想」細井洋子・西村春夫・樫村志郎・辰野文理編著『修復的司法の総合的研究』風間書房 p27

*44 Allison R. Schiff, David B. Wexler 'Teen Court: A Therapeutic Jurisprudence Perspective' in "Essays in Therapeutic Jurisprudence" 1966 p292

*45 Bazemore, Umbreit op.cit p303

第16章 少年法廷

罰は効果的である。	罰だけでは、行動を変えるのに効果的ではなく、コミュニティの調和やよい関係にとっては破壊的である。
a 罰への恐怖は犯罪を減らす。	
b 罰は行動を変える。	
犠牲者は訴訟において末梢的な部分である。	犠牲者は犯罪を解決する過程にとって最も重要なものである。
加害者はその不足することによって定義される。	加害者は修復する能力によって定義される。
責任や罪を確立させるには、過去(何をしたか)に焦点をあてる。	責任や義務についての問題解決では、未来(何をすべきか)に焦点をあてる。
反対者の関係を強調する。	対話や調停を強調する。
罰したり、防ぐための計画をもつ。	双方を修復させる手段の再構築、再調和と修復という目標。
国家によって抽象的に示された側面のコミュニティ	修復的過程を促進するコミュニティ

論者によれば、修復的司法の目的は決して被害者の権利を守ることではないという。基本的には、加害者の更生の手段としての側面を重視しているわけである。加害者が被害者に向き合うことが求められる点が、更生させる上で意味をもつといえる。被害者が求める場合には、直接訴えを聞く、また、被害者が直接言うことを望まない場合、ビデオでの訴えや手紙で向き合う。また、陪審員や弁護士役のボランティアに対して、講習プログラムの中で、修復的司法の考えを重視して発言するように指導される。

(5) 更生志向の喚起

teen court のシステムの中で、最も更生力の高い要素と考えられるのが、罰として与えられた内容を期限内にすべて遂行すれば、有罪の記録が残らないという仕組みである。初犯であることが条件であるので、警察の記録は残るが、裁判所の記録が抹消されることになっている。どんな犯罪者でも、前科が残ることを欲する者はいないだろう。青少年裁判所では、たとえ刑罰が軽くても前科として残るため、多くの更生しようとする者は、teen court を選択するわけであり、一度だけ与えられたチャンスを活かすように努力するきっかけとなるのである。

これに対して、teen court は、前科が消えるために、もともと更生力の高い少年が teen court を選択し、低い少年は、親に依存することも可能な通常の青少年裁判を選択する傾向があるから、そのことが再犯率の相違として反映されているに過ぎないという疑問もある。しかし、制度は、それ自体がある力をもっていると考えられる。teen court という制度は、犯罪を犯してしまった少年に、更生しようという気持ちを起こさせる力をもっている。決して単純な二者の選択ではなく、また、もともと更生したいと思っていたか、いなかったかという相違ではなく、ふたつのシステムを選択するときに、更生したいという気持ちを生じさせる力があるとすれば、それは、もともと意識のある少年が選択したかどうかではなく、意識そのものも起こすという意味において、優れた制度であるといえる。制度構想の本質がそうした「制度が呼び起こす力」にあるのである。実際に teen court で裁判を受

第16章 少年法廷

けた少年は、「人間は変わり得るのだから、自分は親や友人の信頼を裏切った行為をしてしまったが、これからの学校生活などをしっかりと建て直すことによって、信頼を取り戻すように努力する」と書いている。^{*46}

前科がつくことは、いくら犯罪を犯した少年であっても、大きな精神的負担となるし、生活上の大きな障害となる。したがって、前科を抹消するという規定は、「やり直し」のきっかけを、生活上も、また精神的にも与えることになる。この点は実に大きな更生力をもつと思われる。教育における「やり直し可能性」は、もっと大きく評価されてよい。

(6) training program

teen court はその土台として、ボランティアの少年だけではなく、成人に対する訓練プログラムをもち、それを実行する必要がある。Youth Court Training for Result と題する文書で見ておこう。^{*47}

訓練の目標として、

- ・地域の青少年の刑事司法制度の理解を促進する
- ・修復的司法について教育する
- ・地域の青少年に、市民性と積極的な少年の影響を实践する機会を与える

そして、具体的に訓練する内容は

- ・訓練を与える特定の teen court についての一般的な情報
- ・少年司法制度の概括
- ・teen court ボランティアに必要な守秘義務
- ・法廷での行動に関する倫理、政策、ルール
- ・法廷に持ち込まれた違反
- ・公平で修復的な司法の原理
- ・偏向とステレオタイプを避けるための少年ボランティアの多様性と重要性
- ・適切な意向の決定
- ・熟慮と積極的な傾聴
- ・事例の分析
- ・試行、表示、事例提起の技術

日本には実際に犯罪に関わることを前提とした法教育のプログラムは存在しない。この teen court の訓練プログラムは、そうした実際に適用されるものであり、犯罪の要因、犯罪者の感情、司法制度の運用、そして更生のための条件などを、現実的な状況の中で学び、かつそれを実践することができる。刑として陪審員を務める場合も受けるわけであり、かつ、一般の少年たちが、ボランティアとして参加する場合に受けることになるので、少なくとも少年が、学校教育では学ぶことができない法や犯罪に関する教育を受けることができ、それが更生のみならず、犯罪の予防にも大きな効果をもっていると考えられる。

*46 'How I Can Regain My Parent's Trust! (実際に teen court での反省文として書かれた文章。)このことが実際に実行されるかどうかは別として、やり直して信頼を取り戻すと決意したことは間違いない。

*47 G. Dale Greenawald "Youth Court Training for Result"

第16章 少年法廷

(7) 地域で支える

日本は福祉というより、福祉関係と他の領域の「関係」機能が不十分である。

teen court を最初に設置したと言われるオデッサでは、少年の犯罪が極めて多く、そのため地域全体が危険であった。厳罰化によって警察力が軽犯罪に割かれなくなって、犯罪少年が増加し、それが地域全体で少年犯罪に対策をとることにつながったと言われている。teen court には、罰としての社会奉仕を提供すること、ボランティアとして少年ボランティアを訓練、調整する人等、様々な大人の活動が必要となる。また犯罪少年を更生させることについての肯定的な態度が必要である。

このような取り組みは、地域全体の協力がなければ成り立たないし、また、継続されることもない。しかし、効果をあげれば、地域全体の安全が確保され、負担以上のものを獲得することができるわけである。

teen court の他のダイバージョン・プログラムに比較して大きな特質は、この地域全体で支えることにあるといえる。

16.7 学校教育との関連づけ

アメリカは、法教育が重視されるようになった。法の原理と実態、そしてその運用について、学校で学ぶのだが、teen court はその一環として考えられている。

第一に、実際に弁護士役や陪審員役を少年が行うことで、生きた裁判に参加することができるわけであり、そのために開かれる専門家による講習は、大きな効果が期待されている。teen court に関わることで、実際に法曹界に出て行く者も少なくないようだ。

第二に、学校での teen court 方式の導入である。学校で校則違反をしたときには、旧来のパターンリズム的な処理としては、生徒の秘密を守り、学校の教育的指導として行われるために、適正手続はとられないし、また、生徒がその事例から学ぶことは、当人もまた当人以外もほとんどない。それを、生徒たちが裁くという方式を採用することによって、規則を破ったとき、どのようになるのか、また、それを実際に裁くために、どのようなことが必要であるのか、等々を実際の事例を処理するという経験を通して学ぶわけである。学校における teen court は、校則違反への対処という実務であると同時に、法教育の一環と考えられている。

しかし、この点については、山口直也氏の批判がある。teen court は、少年による裁きによって、加害者がより納得する罰を与え、更生する機会をより多く用意することによって、責任を自覚し、かつ再犯に至らないようにする仕組みである。そのために、裁く側の少年に対しては、法や裁判についての整備された講習が用意されている。そして、特に弁護士や検事役の少年たちは、試験をパスすることで、必要な理解を前提に裁判に臨むわけである。しかも、裁かれる少年と、裁く少年は、できるだけ同じ学校の生徒ではないように考慮されている。しかし、学校での teen court は、裁く少年たちが、そうした整備された講習を受けていない可能性があり、かつ、面識のある生徒を裁くことになるために、感情的な側面が前面に出てくるのが少なくないと、山口は批判するのである。近年の裁判制度改革で、国民の「復讐感情」を煽るような側面があるが、学校の teen court は、それ

第16章 少年法廷

と似た面があると山口は指摘する。^{*48}

学校での日常的な準備として、teen court の理念をしっかりと生徒に教えていれば、一部のボランティアの少年だけが関わるダイバージョン・プログラムとしての teen court よりも、多くの生徒たちへの教育効果が期待できるだろう。その場合、伝統的なパートナーリズム的な対応より優れていると考えられる。

*48 山口直也『ティーンコートー少年が立ち直らせる裁判』現代人文社

第 17 章 メーガン法 地域の防衛と更生

17.1 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・ウェッターリング (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・ウェッター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。^{*49}

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・ウェッター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。^{*50}

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。^{*51} 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。

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ドゥカスが逮捕された。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。^{*52}

*49Scott Matson, "Megan's Law A Review of State and Federal Legislation" 1997.10 p3

*50op.cit p4

*51op.cti p4

*52Case Driving 'Megan's Law' Results in Murder Conviction Jury to Decide' Washington Post 1997.5.31

第17章 メーガン法 地域の防衛と更生

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ないようにした。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、死体と性交渉しようとした。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。^{*53}

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った。そして、探しているときに、小犬をもっていった。」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。^{*54}

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たか」

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。」^{*55}

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。

*53 Lisa L. Colangelo 'The Home News & Tribune' 97.5.31

*54 Greg Trevor 'The Home News & Tribune' 97.5.13

*55 Lisa L. Colangelo 'The Home News & Tribune' 97.5.10

第17章 メーガン法 地域の防衛と更生

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。^{*56}

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。^{*57}

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。^{*58}

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。^{*59}

17.2 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にであり、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。^{*60}

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

*56Peter Verniero, Charles R. Buckley, James Mosley, "United States Court of Appeals for the third Curcuit" voll 1997.8.20 p7

*57op.cit. p8

*58Scott Matson op.cit. pi 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。¥footnote {'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

*59National 'Megan's Law' is approved in House' Washington Post 1996.5.8

*60P.Verniero op.cit. p10

第17章 メーガン法 地域の防衛と更生

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（保護観察にある、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。^{*61}

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 |
| | 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。

*61 <http://www.westdeftford.com/wdpdmeg.html>

*62

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っている。^{*63}

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。^{*64}

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。^{*65} 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。^{*66}

17.3 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。^{*67}

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るし、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

*62P.Verniero op.cit. p11-13 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。¥footnote {<http://www.westdeptford.com/wdpdmeg.htm>

*63<http://www.westdeptford.com/wdpdmeg.htm>

*64P.Verniero op.cit. p17

*65P.Verniero op.cit. p22

*66'Sex Offender Law Upheld' Washington Post 1995.2.26 'Judge Negates Sex Offender Law' Washington Post 1995.3.1

*67 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 University Law Review" vol90. No2 1996

第17章 メーガン法 地域の防衛と更生

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年に保護観察という形で、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。^{*68}

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的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。^{*69}

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

*68P.Verniero op.cit. p20

*69P.Verniero op.cit. p35-48

第17章 メーガン法 地域の防衛と更生

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、問題となると思われる。

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。

17.4 情報開示の方法

メーガン法の特質は、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。^{*70}

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

*70<http://www.hsnp.com/megan>

第17章 メーガン法 地域の防衛と更生

せず、単に登録を義務付けていただけだった。^{*71} 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。^{*72}

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。^{*73} 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。^{*74} 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、5700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。^{*75}

17.5 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

*71'California's Megan's Law--the first year' <http://caag.state.ca.us/megan/firstyr.htm>

*72'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>

*73'Lifting the Shroud of Secrecy' <http://caag.state.ca.us/megan/meganrpt.htm>

*74The first setp: Beginning to Inform the Public' <http://caag.state.ca.us/megan/setp.htm>

*75California's Megan's Law--the first year' <http://caag.state.ca.us/megan/firstyr.htm>

件がある。^{*76}

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。^{*77} 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。^{*78} 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。^{*79} 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。^{*80}

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。^{*81}

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のに、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。

*76Scott Matson "Megan's Law A Review of State and Federal Legislation" 1997.10

*77Sonoma County cedes Justice to vigilante' <http://www.freestone.com/meganslaw.html>

*78The Press Democrat goes to Parolee Hunting with Local Law Enforcement' <http://www.freestone.com/meganspdphoto.html>

*79Megan's Law reveals another Victim' <http://www.freestone.com/megans98law.html>

*80Megan's Law enables MEGA criminals' <http://angelfier.com/id/vista/felony.html>

*81P.Veniero op.cit. p24

第17章 メーガン法 地域の防衛と更生

登録してなかったのも、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。^{*82}

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。^{*83}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。^{*84}

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。^{*85}

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」^{*86}「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。」^{*87}

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。^{*88}この認識は、なぜ、メーガン法が制定されたかという点、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%へと上昇している。メーガン法の方向が、現実にも求められているのではないとする。^{*89}

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

*82'Results : Safer CommunitiP.Veniero op.cit. p24es' <http://caag.state.ca.us/megan/results.htm>

*83 Steven Martin Cohen 'Megan's Law: Admission of Failure'
<http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/megan.html>

*84'I agree' <http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/5html>

*85Cathy 'Megan's Law or the Scarlet Letter' <http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/16html>

*86Sarah Samis 'I agree to a certain extent' <http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/1html>

*87<http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/6html>

*88Lauren Whitmore 'Megan's Law was a rushed piece of legislationNT'
<http://www.pessedoff/cig-pisseff/hn/get/forums/megan/9/1html>

*89The Libertaian Party 'Lebertarians ask: Will Megan's Law protect politicians -- or our children?'
<http://www.lp.org/rel/970829-Megan.html>

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。^{*90}

17.6 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。

住所変更に際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、犯罪歴が残られ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ことはない。

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。

*90Megan's Law Others Languish in D.C.' Washington Post 1997.6.30

第17章 メーガン法 地域の防衛と更生

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。

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。^{*91}

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。^{*92}

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。

*91 Hon. Ronald W. Lowe 'Teen court--a jury of a juvenile's peers' in "Michigan Bar Journal" 1998.8 p800

*92 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17章 メーガン法 地域の防衛と更生

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効果をもつことは、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、ほとんど役に立たないのは、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。

第18章 エル・システマ

18.1 はじめに クラシック音楽の非行矯正性

私は、年来、クラシック音楽を演奏することは、犯罪抑止効果があるという信念をもっていた。^{*93} そう考えた理由は、第一に、クラシック音楽は、決められた楽譜を厳密に演奏するものであり、同じ曲を無数の人が、繰り返し演奏している。わずかなミスも見逃さないような聴衆がいる。従って、非常に高度な自己コントロールが求められる。第二に、演奏する曲は、真の天才たちが作曲したものであり、深い感動が内包されている。この自己コントロール能力と、畏敬の念が、犯罪を犯さない抑止力となると考えていたのである。実際に、クラシック系の演奏家が犯罪者として報道されることは、極めて少ないが、ポピュラー系の音楽家はドラッグ問題で逮捕されることが、それほど珍しくない。また、犯罪を犯してはならないという意識の高い教師や警官などが犯罪を犯すことは、頻繁に報道されている。

戦前同じ考えで実践している人が存在していた。20世紀の代表的な指揮者であるブルーノ・ワルターが、アメリカのサンフランシスコを訪れたとき、ある合唱指導者が、刑務所で囚人たちに合唱指導をしたところ、囚人たちの人間性が格段に改善され、その合唱に参加した人たちは、出所後、再犯をしなかったと言われたという。ところが、刑務所の方針で、合唱は止めざるをえなくなり、有名なワルターに助力を依頼にきたのだ。合唱を実際に聴いたワルターは次のように感想を書いている。

場内が静まり、音楽が始まって、めいめい違った気持ちをいだいているこれらの人々を音楽の世界へと連れてゆく。・・・すると、舞台から流れ出ている音楽の影響のもとに、硬い顔つきは融けて柔らかく、ずるそうな顔は善良になり、気の抜けた陳腐なのは引き締まって真剣になり、シニカルなのは感動した表情を浮かべてくる。・・・つまり、どの人も何か深い、そして善いものの作用を受けているのだということを示す一種の表情の変化が現れたのを、たぶん皆様がたは記憶しておられることでしょう。^{*94}
ワルターはそうした試みを、ドイツでもやるべきだと主張していた。^{*95}

何故音楽にそのような力があるのか、ワルターによれば、その中心は、ハーモニーと調性にある。音楽はいろいろなことを表現するし、不協和音なども使うけれども、最後は協和音となって安定する。不協和音は不安を表すが、協和音となって安心を提示するというわけで、こうした和音の性質が、人々の間の人間的な協和性を促進するとワルターは解釈

^{*93} 古代ギリシャの哲学者は、音楽が人格形成にとって不可欠の要素であり、音楽が円満な人格をつくると考えていた。ハワード・グッドール『音楽の進化史』河出書房新社 p21

^{*94} ブルーノ・ワルター「音楽の道徳的力について」フィッシャー『音楽を愛する友へ』所収 佐野利勝訳 新潮文庫 p96

^{*95} 同上 p118-119

している。^{*96}

しかし、こうした刑務所での音楽的実践は、普及することはなかった。この考えには、明確な難点がある。それは、犯罪や非行を犯す人たちが、もっとも好まない音楽がクラシックだからである。そうした諦めの気持になっていたとき、エル・システマを知ったのである。ベネズエラというクラシック音楽で有名な人材を出してきたわけではない国で、当時 20 万人の子どもたちがオーケストラに参加し、代表メンバーのユース・オーケストラが世界中で高く評価されており、尚且つ、世界で最も危険な国のひとつとされるベネズエラで、子どもたちを犯罪から守っているというのである。「音楽を通して社会を改革する」という理念の実現をめざしており、かなりの成果をあげていた。何故そんなことが可能になったのか、どうしてもそれを探る必要を感じたのである。

非行を更生させるという点は共通しているが、私が考えていたこととエル・システマの理念が全く違うのは、エル・システマはオーケストラ運動だった点である。世界的にも、クラシック音楽の学習は、楽器をプライベート・レッスンで学び始める。ところが、エル・システマでは、楽譜も読めない段階から、オーケストラに参加し、楽器を扱うことができないうちはペーパー楽器を使うことまでする。エル・システマがあげた音楽的成果はもちろんのこと、「社会変革」的な意味でも、オーケストラから始めることは本質的な意味をもっていた。^{*97}

18.2 課題

最も大きな課題は、何故オーケストラが、子どもたちを危険から守るのか、そして、非行や犯罪の抑止効果になるのかという点であるが、更に、既に犯してしまった人の更生に効果があるかという点も考察する必要がある。

「音楽による社会変革」という言葉は、エル・システマの指導者であるアブレウによって、繰り返し主張されている。広く考えれば、音楽・芸術と社会の関係ということになるだろう。日本で、エル・システマを最も実証的、かつ理論的に考察しているのは、山田真一である。^{*98}

山田は序文で3点の問題を設定している。

- 1 芸術は社会に本当に役にたつのか。
- 2 エル・システマは反ネオ・リベラリズム、反グローバリズムの社会政策なのか。
- 3 途上国で本物の芸術が可能か。

「芸術は社会に本当に役に立つのか」という問いは、ふたつの側面がある。第一は、芸

^{*96} 同上 p103 ワルターは調性を否定する現代音楽に否定的であったのは、単に音楽的理由だけではなくと考えられる。

^{*97} 本稿は当初音楽編と社会変革編をともに扱うものだったが、大部になったことと、音楽編は多数の研究書があるために、社会変革編を（下）として先に公表することにした。そのため、エル・システマの通常的发展過程は全て省かれているが、それは来年（上）として公表する予定である。何故オーケストラの運動であることが、多数の国際的に活躍する演奏家を多数生んだのかは、（上）で考察する。

^{*98} 山田真一『エル・システマ』教育評論社

第18章 エル・システマ

術が人々に生きる喜びの糧を与える有用な存在でありうるかという問いである。芸術が多くの人に幸福感を与えてきたことは間違いないから、むしろ、「糧」を与えるような存在感があるかが問われるものだろう。そのことは、第二の、社会的な問題を解決する手段になるかという問いに関わってくる。カウフマンは、エル・システマはベネズエラの未来を変えたと評価している。失業・ドラッグ・暴力・破壊が蔓延する地域において、ヌクレオに行けば、一日安心して過ごすことができる、そのなかで子どもが健全に育つことは、未来を変えていることになるという評価である。^{*99} すべての子どもたちが参加しているわけではないが、危険な地域で生活している困難な子どもを守ったことは事実であり、エル・システマに来なかった子どもが刑務所に入ったことも多いとカウフマンは評価する。^{*100} 他方、エル・システマが活動を始めてから、既に 40 年近く経過しているのに、ベネズエラの治安は一向に改善されず、犯罪は国際的にトップを競うほどに多く、刑務所の暴動も近年ですら頻繁に起きている、エル・システマで育った子どもたちは既に社会の一線で活躍しているのだから、もっと社会が改善されていてもおかしくないはずだという批判もある。

2 の課題は、音楽と政治・社会の関係の問題である。

音楽は単なる娯楽でなかったことは、歴史的に明らかである。頻繁に社会的・政治的動員的手段として用いられてきた。祭典に音楽は不可欠であるし、例えば、ヒトラーのワグナー音楽の政治利用によって、今でもワグナー演奏に反感をもつ人たちがいる。

2013 年に長年カリスマ的権威をもってベネズエラを統率したチャベス大統領が死去し、後継者として使命されたマドゥロが大統領に当選したが、当初から武力的反政府活動が起こり、都市部での中間層を中心とする反政府運動も起きた。そのなかで政府による抑圧的取り締まりに批判も高まっていた。そうした中で、ドゥダメルに政府批判の言動を求める声があり、ドゥダメルが沈黙したために非難されるという事態が起きた。^{*101} エル・システマの事業は、90 %以上を政府の支出によっており、その意味で政権に支えられてきた。特にチャベスはエル・システマを多方面に拡大し、積極的に援助してきた。マドゥロの弾圧に対する抗議行動の中で、逆に政治的な追究もなされている。芸術と政治のあり方をどのように考えればよいのかという課題を提起しているといえる。

山田はチャベスが拡大政策をとっていることで、エル・システマが反グローバリズムなのかという問いを提起している。エル・システマ自体は、ペレス政権のときに始まったもので、当初は新自由主義的な政策の下で、政府の援助を受けてきたのだから、エル・システマ自体が反新自由主義とはいいがたい。しかし、エル・システマが取り組んでいる貧困対策は、その貧困や格差を生んだ新自由主義、グローバリズムに対する批判を内包している運動という側面がある。他方、機会の開放、上級オーケストラに進む際の競争的要素、国際的活動という点では、新自由主義やグローバリズムに合致する。

^{*99} Michael Kaufmann "Das Bunder von Caracas" 2011 s13

^{*100} ibid s202

^{*101} Joshua Goodman "Gustavo Dudamel Blasted by Critics for Not Speaking out Agaisnt Nicolas Maduro"

http://www.huffingtonpost.com/2014/02/14/gustavo-dudamel-critics_n_4791126.html

3の課題もいくつかの側面がある。

山田の意図は、ブルデューの検討である。ブルデューは、芸術の水準は社会発展の度合いと関連しているという見方を支持している。それに対して山田は、エル・システマは、文化的伝統や親子間の文化資本の受け渡しなどいらないことを示しているとする。

ブルデューは以下のように書いている。

一定の社会組織において、そこに展開される種々の教育的働きかけは、支配的教育的働きかけをこうむっている教育的働きかけのシステムへの所属と無関係には決して規定されえないもので、当の社会組織に特徴的な文化的恣意の体系を再生産する傾向がある。すなわち、支配的な文化的恣意の支配を再生産する傾向がある。そうすることで、この文化的恣意を支配的位置におくような力関係の再生産に寄与するのである。^{*102}

つまり、経済的・文化的な貧困層は、貧困層の文化を再生産しているのであり、高度な芸術を高い水準で修得するのは困難ではないかという課題として、ブルデューを引き取り、その検討を山田は設定しているのである。^{*103}

これは、クラシック音楽の階級性と普遍性の問題として考察する必要がある。^{*104}

世界中に多様に存在する音楽の中で、グローバル化したものは、近代西洋で発達したいわゆるクラシック音楽であり、ある程度国際的に広まっている他の音楽ジャンルも、クラシック音楽のツールを使用している。その普遍性を獲得したのは、合理的な記譜法、音の絶対的な高さを周波数で規定したこと、そして平均律であると考えておく。^{*105} この普遍性により、それまでクラシック音楽の後進地域だったベネズエラで、全国の子どもたちが高度な技術を獲得し、それを集約した上級オーケストラで国際舞台で活躍することができたといえる。

クラシック音楽の階級性はどうか。クラシック音楽は、本当に上流階級の音楽なのだろうか。ハイドン時代までの有名な作曲家は、王侯貴族に仕え、その生活に必要なとする音楽を作曲し、演奏するのが役割だった。オペラなどは公開の演奏が行なわれていたが、観客はブルジョア層であって、貧しい農民が日常的に楽しむものではなかった。しかし、ハイドンが仕えていたハンガリー貴族、エステル・ハーギー家に仕える使用人の中で、ハイドンの地位は決して、上位ではなく、料理人より低かったと言われている。ベートーヴェンは何人もの貴族の女性と恋愛関係になったが、身分のため、結婚は決して許されなかった。完全に著作権が確立して、音楽家の経済的状況がよくなる以前において、音楽家は、貴族のお抱えになる以外には、貧しかったし、職人階層と考えられていた。鑑賞者（消費者）

^{*102} ピエール・ブルデュー『再生産』宮島喬訳 p25

^{*103} ブルデューは次のようにも書いている。「教育的はたらきかけは、権威の委任からその教育的権威を引きだしているかぎり、教育的働きかけをこうむる者のうちに、ひとつの集団または階級がかれの文化との間に維持する関係、すなわち文化的恣意としてのその文化の客観的心理の誤認(エスノセントリズム)を再生産する傾向がある。同上 p51

^{*104} ここでクラシック音楽とは、レナード・バースタインの「厳格に記譜された音楽」という定義による。

^{*105} これ自体多くの検討課題をもっているが、この論文の課題は別にあるので、通説的理解に従っておく。詳しくは(上)で扱う。

は上流階級でも、音楽家は中流階層だったのである。^{*106} 現在でも、ヨーロッパの音楽会では、正装でないと入れないと思われている一面もある。そうした階級的色彩は、薄れているとしても、クラシック音楽が、「大衆音楽」ではないと思われている所以だろう。

その理由はなんだろうか。

1 修得のために多くの時間と費用がかかること。クラシックの音楽家は、楽器の修得や作曲を学ぶには多くの時間がかかり、また、楽器や教師の謝礼など、多額の費用がかかるために、音楽と無縁な貧しい家庭の出身者は、ほとんどいなかったし、現代でも、それは同様である。

2 もともとと貴族社会で奏でられていた音楽であったこと。クラシック音楽の中では大衆的な性格をもつオペラでも、その劇場の前進は宮廷劇場であり、ある意味権力の象徴的な意味をもたせられていた。

3 音楽が厳密に記譜され、和声法や対位法などの理論的な裏付けをもち、高度な知識を前提とするようにつくられており、鑑賞にも「知識」が必要と思われていること。

以上のようなことは、クラシック音楽以外のジャンルでは、あまりみられない。

それを象徴的に表すのが、アメリカにおける音楽家の民族構成である。

E. Tammy Kim の 'Rocking the symphony - Young black musicians change the face of classical music' は、アメリカで唯一黒人とラテンアメリカ人に開かれたジュニアのコンクールに出場したの黒人を扱ったドキュメントであるが、アメリカにおけるクラシック音楽界の民族的閉鎖性を指摘している。Kim によると、アメリカのオーケストラは、極度な白人社会で、アジア人は増えているが、黒人とラテン系は 4 %のみであるという。1842年に設立されたウィーンフィルが、初めて女性をいれたのは、1997年と、今でも唯一のマイノリティは、ヨーロッパ生まれのアジア人である。^{*107}

ベース奏者の Richard Davis は今 83 歳で、ウィスコンシン大学の教授だが、10 代のときに、唯一のアフロアメリカンとしてシカゴシビックオーケストラの奏者となり、その後ニューヨークにいて、様々な音楽家と活動したが、世間はジャズ奏者とみている。いつも「君は黒人だ、ジャズをやらなくちゃいけない」と言われていたそうだ。「しかし、ジャズとクラシックはひとつであって、同じものだ。分けるのは間違っている」と Davis は言っている。

1947 年に、バーンスタインが、黒人音楽の壁を書いているが、彼は、黒人音楽家がメジャーオーケストラで採用されず、黒人音楽家はジャズに行かざるをえないと指摘してい

^{*106} 例外は人気のあるオペラ作曲家だった。

^{*107} 全体的にクラシック音楽の世界で非白人、特に黒人が全く活躍していないわけではない。しかし、多くが声楽家であり、欧米のオペラ劇場では、黒人歌手は多数活躍している。初めてウィーンの歌劇場で歌った黒人歌手であるレオタイン・ブライス、グレース・パンブリー、ジェシー・ノーマン、サイモン・エステスなど、黒人のオペラ歌手は、ヨーロッパでも活躍している。

クラシック音楽の世界で、黒人が歌手の分野で活躍できるのは、歌手は 10 代後半、あるいは 20 代になってトレーニングを始めればよいこと、肉体が楽器なので、高価な楽器が必要ないことなどが理由であろう。小さいころから専門的な訓練が必要なバイオリンなどの分野では、いまだに黒人のトップ演奏家は出ていない。

た。20年後、ニューヨーク・フィルが黒人バイオリン奏者 Sanford Allen を採用したが、そのとき採用されなかった Arthur Davis が人種差別で訴えている。その訴訟がきっかけで、1970年から、目隠しオーディションを実施しているが、現在フルタイムの黒人奏者はいない。目隠しオーディションは、女性とアジアに非常に有利な結果をもたらし、現在 50%は女性になっている。しかし、黒人とラテンアメリカは、ほとんど影響がなく、アフーマティブ・アクションの要求もなされている。

Kim は、このコンクールに残っている黒人のエリオット少年の生い立ちや、母親が苦勞してバイオリンを学んだ経緯を紹介しているが、黒人のオーケストラ団員は国際的にも少ないことを指摘している。^{*108} アブレウがエル・システマを始めたのは、オーケストラ団員が欧米人に独占されている状況を打破し、ベネズエラ人によるオーケストラを結成することだったから、民族や階級的閉鎖性の打破は、当初からの目的であった。

18.3 ベネズエラについて

ベネズエラは日本にとって、地理的にも、経済的にも、また文化的にも遠い国である。その歴史はほとんど知られていない。ここではごく簡単に整理しておきたい。

ベネズエラは、正式名称をベネズエラ・ボリバル共和国といい、ボリバルは、南米の独立戦争の英雄シモン・ボリバルに由来する。これは、エル・システマの主要なオーケストラであるシモン・ボリバル交響楽団でも使われている。南米大陸の北部に位置し、面積は、日本の 2.4 倍、人口は、5 分の 1 である。他の南米諸国と同様、スペインとポルトガルの植民地進出によって形成されたスペインの植民地であった。現在の首都であるカラカスが建設されたのは、1567 年で、アメリカ合衆国やフランス革命の影響で 18 世紀後半から、南米各地で、次第にスペインへの反抗が始まり、1811 年に第一次ベネズエラ共和国が成立した。その後紆余曲折を経るが、独立戦争の英雄シモン・ボリバルの指導によって、1821 年グラン・コロンビアが成立した。その名の通り、コロンビア、エクアドル、ヌエバ・グラナダ、ベネズエラがひとつの国家を形成していた。しかし、1830 年分裂したあと、ベネズエラとしての歩みを始める。その後 20 世紀前半期までは、安定的な期間はあったとしても、ほとんどが独裁政治によって治められることになる。

コーヒーとカカオのモノカルチャーの輸出構造であったが、1914 年にマライボ油田が発見されて以降、ベネズエラは代表的な石油輸出国であり続けている。途上国の例に漏れず、石油産業は外国資本に占められており、現地資本と外国資本の関係、後年の国有化のあり方と、石油による利益の分配の問題等によって、ベネズエラの政治は独裁と民主主義的要求との間で、大きな揺れを示してきた。

簡単にベネズエラの現在の政治経済状況を纏めると以下のようなになるだろう。

石油という重要な天然資源を有しているために、国家全体の経済は豊かであったが、1980年代から 90 年代にかけての新自由主義的な政策によって、貧富の差が拡大している。

^{*108} 以上のアメリカの状況は Tammy Kim による。

<http://projects.aljazeera.com/2014/detroit-music/>

Arthur Davis の記事は、Jocelyn Y. Stewart 'Art Davis, renowned bassist, dies at 73' "The Seattle Times" 2007.8.5

民主主義的な要求と独裁政治が併存してきたことと関連して、ポピュリズムが顕著な政治的傾向が続いている。アメリカとの対決姿勢で有名だったチャベスはその代表であろう。

ベネズエラ社会とエル・システマを考察する上で、最も重要なことは犯罪の問題である。

「在ベネズエラ日本国大使館」の講評する海外安全対策情報には、次のように書かれている。

(1) 当国では、2014年2月12日の「青年日」以降、全国(特にカラカス首都区、タチラ州、メリダ州、ララ州、カラボボ州、スリア州、アラグア州、ボリバル州、ヌエバ・エスパルタ州等)において、反政府支持勢力と治安部隊及び政府支持勢力との衝突や道路封鎖が起こっており、多数の死傷者や逮捕者が出た。(略)

(2) 犯罪統計によれば、総犯罪発生件数やほとんどの主要犯罪発生件数には減少傾向は見られず、依然として高い発生率であり、特に銃器を使用した凶悪事件(殺人、誘拐及び強盗)には注意を要する。

(一般・凶悪犯罪の傾向)

(2) 以下のとおり、カラカス首都区においては、昼夜を問わずあらゆる地域において、殺人事件が発生している。また、ここ数カ月は、生活必需品(牛乳、小麦粉、食用油等)や輸入品(携帯電話、自動車部品等)の物不足が顕著になっており、これらを狙った強窃盗事件や略奪行為が増加傾向になる。特に、バイクに乗った強盗犯人が、路上で被害者に拳銃を突きつけて、現金や携帯電話を強奪するという手口がおおい。^{*109}

ICPO(国際刑事警察機構)の調査によると、2002年人口10万人あたりの殺人件数は、日本で1.10であるのに対して、ベネズエラ(2000年)では、33.20である。南米は高い国が多く、最高がコロンビアで、69.98(2000年)、ホンジュラス(1998年)154.01となっている。^{*110}

チャベス政権の評価は分かれる。主に階級的な差といえるだろう。チャベスの死後、遺体対面に数キロの列ができたと紹介したあとに、当時の朝日新聞は次のように、双方の見解を紹介している。

カラカス中心部の貧困層が多いサンアグスティン地区に住むパンテさん(63)は「悲しい。でも、チャベス氏は多くのものを残してくれた」と話した。パンテさんは、貧困などで中等教育を終えられなかった人向けの教育プログラムで毎晩、数学や歴史を学ぶ。「知らない国を知る地理が楽しい」という。読み書きができない55歳以上の国民は、チャベス氏就任後の約10年間で7%減った。世界銀行によると貧困率は50%から33%に減った。

逆の評価も聞こえる。ある会社経営者は「貧困層や周辺国の支援ばかりで国内投資が減り経済が停滞した」と嘆く。2005年に日量327万バレルだった石油産出量は11年時点で299万バレルに減少。インフレ率は30%近くで高止まりしている。(カラカス)^{*111}ベネズエラで、スポーツは、他の国よりは盛んではないようだ。戦後のオリンピックで獲得したメダルは、夏季で合計12、冬季はまだない。ソチオリンピックの代表は一人で

^{*109} <http://www.ve.emb-japan.go.jp/kinkyu/Anzen%20taisaku%20joho/kaigai%20anzen%20taisaku201404-06.pdf>

^{*110} <http://aplac.info/gogaku/icpo.html>

^{*111} 朝日 2013.3.9

あり、しかも、43歳の女性だった。サッカー・ワールドカップは、南米で唯一本大会に出場経験のない最弱チームとされている。盛んなスポーツは野球で、アメリカ大リーグに多数の選手を送り出している。つまり、スポーツの世界で国際的な活躍をしようという雰囲気は、他の南米諸国に比較して弱いと考えられる。日本で少年の非行が大きな問題を考えられた時期に、学校では、非行対策としてスポーツ系の部活を重視し、スポーツで疲れさせれば非行に走る余裕がないという意識が、学校の中にあった。こうした雰囲気はベネズエラにはなく、非行対策が、スポーツではなく、文化に向かう余地が大きかったと考えられる。

18.4 エル・システマの概略

エル・システマは、いまでも指導者であるアブレウが、1975年、ベネズエラの首都カラカスのガレージで始めたオーケストラの運動である。当初11名で始めたが、すぐに多くを集め、1年後の1976年には、スコットランドで開催されたユースオーケストラの国際大会 international Festival of Youth Orchestra でグランプリを獲得し、一躍国内で認められることになった。その後、アブレウは文化大臣に就任することで、多くの人脈も駆使し、現在では、全国で300のオーケストラ、40万人近くの子どもが参加する一大運動になっているだけではなく、国際的にも広がっている。日本でも、広島、相馬、京都などにエルシマになった子どものオーケストラの活動がある。

ベネズエラのエル・システマの特質は以下のとおりである。

- 1 希望する者は、誰でも参加でき、無料で指導を受けることができ、楽器も無料で貸与される。
- 2 ベネズエラ各地に子どものオーケストラの拠点（ヌクレオと呼ぶ）が作られ、更に代表的な拠点に、段階的に上級のオーケストラが設置される。上級のオーケストラに参加したい者はオーディションを受けて合格すれば、参加できる。遠くのオーケストラに通う場合には、交通費の援助がでる。
- 3 専任の指導者がいるが、上級のオーケストラメンバーが下級のオーケストラの指導をする。相互に教えあうことが、エル・システマの大きな特質である。
- 4 最も上級の全国的なオーケストラ（かつてはひとつだったが、現在では複数存在する）は、頻繁に演奏会を開き、外国の演奏旅行もあるので、プロに近い活動をしており、生活を保障するための経済的保障がある。
- 5 活動は当初から集団的な演奏形態に参加することになるが、非常に小さな子どもは、最初に、歌、ソルフェージュから入り、いくつかのオーケストラでは、紙で作られた楽器で、もち方や扱いかたの基本を学んでから、実際の楽器に触れる。

18.5 社会問題とエル・システマ

エル・システマは、「音楽を通してベネズエラを変え、世界を変えている」と賞賛されるが、それは社会問題を音楽が改善しているという認識を示している。そういう意味で、エル・システマが世界の社会問題を改善していると、本当にいいきることができるかは、多くの人が疑問を感じるに違いないが、ベネズエラでは、エル・システマの社会的評価が、

犯罪の多いベネズエラ社会を改善している点に因っていることは間違いない。

ベネズエラには、失業、ドラッグ、暴力が蔓延し、ヌクレオに行けば、一日中安全に過ごせるし、また家族も安心できる。少なくともエル・システマに参加している子どもたちは、ベネズエラの犯罪から守られて、健全に成長していることは、未来にとって有用な条件をつくり出していることは間違いない。アブレウは、犯罪に近接している中では、価値の意識が大切であり、そのための錨が必要であると主張し、「貧しいものための文化は、貧しい文化であってはならない」との原則の実現のために政府に働きかけて、当時の大統領ペレスの支持を得て、必要な予算を獲得していった。^{*112} その膨大なエル・システマのための予算は、文化予算ではなく、青少年対策の福祉予算であることが、社会の認識を表現しているのである。もともとはベネズエラ人によるオーケストラを設立することが目的であったアブレウの活動が、どのようにして、社会問題の改善に展開していったのか、そしてその到達点としての刑務所におけるエル・システマの活動を紹介し、その意味を考察してみよう。^{*113}

18.5.1 すべてに開く

アブレウが、最初にベネズエラ人によるオーケストラを発足させるために呼びかけた相手は、音楽大学で学ぶ学生や、既に楽器を修得しているが活動の場のない若い人たちであり、当初集まって活動をはじめたのは、もちろんそうした若い音楽家の卵だった。しかし、アブレウは当初から「来る者は拒まず」の原則を厳守した。必ずしも参加者の賛同を得ていたわけではないが、アブレウはそれを固守した。アブレウが少年時代にピアノを習ったシスターのマルタの影響であると考えられる。彼女は豊かではなかったが、生徒は更に貧しかった。そして、安い謝礼で教え、払えない者には無償で教えていた。^{*114}

こうしたアブレウ自身の成長の体験から、貧しい者が参加できるように、すべて無償とする方針を当初から堅持し、早くも75年の夏には、ユースオーケストラの社会プロジェクトを始めることになる。しかし、はじめは反対が強かった。音楽と社会変革の目的は異なり、音楽的成果をあげるには、誰でも受け入れるのではなく、適切な選抜が必要であるという反対だったと思われる。^{*115} しかし、アブレウの考えは、「音楽は芸術であるのみならず、人間形成なのだ」という信条であり、音楽の技術的向上と人間形成を不可分のもの

^{*112} Michael Kaufmann "Das Bunder von Caracas" 2011 s75

^{*113} 「エル・システマは、子どもを通じて社会に、オーケストラがもつ力を活用することで、子ども自身を、そして社会をよりよく変えることを示したのだ。」(山岸淳子『ドラッカーとオーケストラの組織論』PHP 選書 2013 p289

^{*114} Tricia Tunstall "Changing Lives -- Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformation Power if Music" 2002 p52-53

^{*115} 残念ながら、当時反対の論陣をはっていたという人の文献がみあたらない。

第18章 エル・システマ

のとしていたのである。^{*116} アブレウやサウセ^{*117} など、活動を始めたひとたちは、多くがベネズエラの振興を重視する立場であったから、「文化の発展というより、社会の発展なのだ。国家の安定に寄与する」という主張をもって、政治家に財政的支持を訴えることに活路を見いだした。そして、反対意見にあわせていたら、ベネズエラの社会変革のチャンスがなくなってしまっていたらとカウフマンは評価している。当時は石油収入がたくさんあったときで、時期的によかった。

1975年、アブレウがエル・システマを前進させた時代は、上記の如く石油収入が拡大し、社会全体が文化的要求を高め、求めていた時代だった。アブレウの活動だけが当時開始されたわけではなく、テレサ・カレーニョ劇場の建設に象徴されるように、たくさんの文化団体が活動を開始している。音楽大学に付属する形ではあるが、青少年のオーケストラも実際に活動していた。そうした中で、アブレウのランダエタ・ユース・オーケストラが演奏会を開き、翌年テレサ・カレーニョ劇場のオープニングコンサートの主体となったこともきっかけとなり、ベネズエラの地方でユース・オーケストラを設立する動きが活発になった。しかし、山田が指摘しているように、地方の組織は当初は順調に活動ができたわけではないようだ。^{*118}

ヨーロッパから帰国すると、アブレウは、成果の報告を武器に、ベネズエラの全国的な音楽学校の建設のための資金を、政府から引き出すための働きかけをした。あらゆる話し合いをして、どのくらいの費用がかかるか、計算し、他方、アルコール、ドラッグ、貧困、暴力などによる問題解決のための費用と比較検討した。社会の事実を知る政治家で、アブレウに反対する人はほとんどいなかった。当時の経済状況からみて、援助の可能性があると思われた。彼の粘り強さ、議論の事実に基づいている点、人脈、敵意のない柔らかな魅力などが、目的の遂行にプラスとなり、夢の実現にむけて踏み出すことに成功した。ベネズエラ政府に対して、社会、健康の改善を促進するべく、全国にユースオーケストラを建設し、貧しいものための音楽学校をつくることを認めさせたのである。^{*119}

1977年6月15日に、最初のヌクレオが Yaracuy に、8月2日に Guayana に二番目のヌクレオが設置される。^{*120} そして、全国的なネットワークが形成されていくのである。

では、ヌクレオのもつ意味はなんだろうか。

アブレウの設立したランダエタ・ユース・オーケストラは、首都カラカスを拠点としていたが、それでは地方の子どもたちは、参加することができない。全国的に、文字通り「誰でも参加できる」ためには、地域にオーケストラ活動をする場が必要であり、それを実現するために設置されたのがヌクレオである。núcleo とは「中核」「土台」という意味であ

^{*116} Kaufmann s3

^{*117} アンヘル・サウセ Angel Sauce はベネズエラの有名な作曲家・指揮者であり、ファン・ホセ・ランダエタ音楽院の校長だった。アブレウと協力してユース・オーケストラの活動を始めたが、校長やベネズエラ交響楽団の指揮者としての活動に重点があり、その後の活動はほとんどアブレウによってになわれた。当初アブレウのオーケストラは、その音楽院の名前を冠していた。

^{*118} 山田 p144-153

^{*119} Kaufmann s67

^{*120} Kaufmann s68

るが、地域のオーケストラ活動の拠点である。数が多くなればなるほど、参加しやすくなる。

現在ではほぼ全国的に存在しており、申込書に記入して提出すれば、誰でもオーケストラにはいることができ、選抜は一切ない。現在 285 のヌクレオがある。^{*121}

参加数はヌクレオによって多様であり、数百から数千の規模まである。大きなところでは、複数のオーケストラが活動している。数千の人がいれば、技術水準の段階的に編成する。

参加者には費用もかからない。

エル・システマのホームページの **faq** で次のように説明されている。

経済的に無理なときに、楽器をどのように学ぶことができるのですか。

楽器を学ぶために、事前の知識やトレーニングは必要なく、エル・システマではすべてが無料です。学生やオーケストラの構成員は、教師の推薦によって選択された楽器を始めます。コンサートで弾いたり、グループや個人で練習すること、また学ぶために場所を利用することが可能です。子どもの身体的、音楽的発達によって、楽器を適切に調整することは、使用契約によって行ないます。^{*122}

一般的にエル・システマというと、ドゥダメルが指揮するシモン・ポリバル・ユース・オーケストラをイメージするが、それは頂点の組織であって、エル・システマの活動は、ヌクレオで日常的に行なわれているものが基本である。子どもたちは、ヌクレオに毎日通い、毎日 4 時間程度の練習をこなし、演奏会を開催する。才能や意欲の高い子どもは、上級のオーケストラのオーディションを受けて移動していくが、そうでない子どもたちも、練習や公演を通して、音楽する喜び、チームワークの大切さ、責任感などを学んでいくのである。アブレウが強調する徳育の側面もめざされている。

そして、エル・システマの活動に参加するには、親の協力が不可欠とされ、送迎や練習の協力、公演を聴くなどを要請される。そのことによって、家族の結びつきを促進することも意図されている。エル・システマのホームページで次のように書かれている。

音楽的意欲のなかでの発達に加えて、教授-学習過程が、誕生から成人まで、長所の統合的発達を構築し、そして責任感、しつけ、義務、労働、所属の感情のなかで、チーム、尊敬、便利、協力を形成し、家族や共同体のなかにおけるすべての価値の多様な市民を形成する。^{*123}

18.5.2 危険地域にヌクレオ

エル・システマに対して、政府が多額の公費を支出しているのは、音楽的成功よりは、子どもの安全を守ること、社会的不安を軽減させることを目的としていることは、再三述べた。子どもを音楽教室に留まらせることによる、犯罪からの防衛は、確実に効果をあげているといえるだろう。子どもが小さい場合、送り迎えは親がすることが参加の条件に

^{*121} <http://fundamusical.org.ve/contacto/preguntas-frecuentes-faqs/#.U6mH-8uKCck>

^{*122} op.cit

^{*123} <http://fundamusical.org.ve/contacto/preguntas-frecuentes-faqs/#.U6mH-8uKCck>

なっており、音楽活動は建物の中で行なっている。

エル・システマは、アブレウによれば、当初から社会改良的目的をもっていた。カラカスは世界で最も危険な都市のひとつとされ、犯罪が日常茶飯事であり、道を歩いているだけで、流れ弾にあたりたり、あるいは誘拐の対象となったりすることもある。町を歩いているだけで、いつ犯罪に巻き込まれたり、あるいは犯罪組織に入れられる危険もある。^{*124} そうした中で、エル・システマに通っていれば、放課後のほとんどを過ごすことになり、危険から隔離されるため、多くの親が、子どもの安全のためにエル・システマに入れるようになった。^{*125} 送り迎えなどの手間があり、協力が要請されるが、子どもが犯罪に巻き込まれることを考えれば、小さな労力であろう。こうした予防的な取り組みとしては、エル・システマはほとんど完全に目的を達成しているといえる。

しかし、実際に犯罪を犯したり、あるいは非行に走ったひとが、エル・システマに参加することによって、更生できるかは、また別の問題である。この対策はふたつある。

第一に、特別に顕著な貧困地帯や、安全が脅かされている地域に、ヌクレオを設置して、エル・システマ活動を導入している点である。社会的認知度が低い時期には、ヌクレオを設置することは、地域からなかなか同意をえられなかったというが、エル・システマが国際的にも注目されるにしたがって、ヌクレオを設置してほしいという要望が逆に寄せられるようになり、更に、危険な地域での要請が強いという。

危険が大きい地域にヌクレオを設置する方針を、アブレウは意図的にとっていくことになる。「エル・システマ」というビデオには、大きなゴミ捨て場のある町に設置されたヌクレオの様子とその周辺が描かれている。ゴミ捨て場には、ゴミを拾うひとたちが、売れそうなゴミを見つけ、持ち出すのだが、その中には子どもも混じっている。アブレウは、そういう地域こそヌクレオが必要であるという。しかし、その地域ではまだ出発したばかりだからだろうか、日常歌われている歌を合唱する姿があった。まだまだ統率がとれていないとはいえ、子どもたちは練習に身の入らない者もいる。そのような環境から出発するヌクレオもたくさんあるだろう。

1978年6月に、危険な地域である **Monagas** にヌクレオが開校された。370人の子どもほとんどが、社会的に困難な子どもであり、アブレウの主張で実現したものだ。以前は考えられないことだった。^{*126}

次のように紹介されている地域のヌクレオがある。

典型的なエル・システマの音楽学校は、**Montalban** 音楽学校である。スラム地区にあ

^{*124} IDB(米州開発銀行)の報告書によると、ベネズエラの若者の主な社会的リスクは、10代の妊娠とそれに伴う妊婦の死亡、学校からのドロップアウト、暴力的犯罪であり、エル・システマの対応を高く評価している。"IDB Country Strategy with the Bolivarian Republic of Venezuela 2011-2014" p10-11

^{*125} そうした典型例は、ベルリン・フィルのコントラバス奏者に17歳でなったルイスである。

^{*126} Kaufmann s72 この町について、日本人のブログで「さすが州都のマトゥリン、色々な買い物ができる！でも、やっぱ道端では物乞いしてる人がたくさんいるし、栄えてる故危険なこともあるし、外にいる時は気が休まないと。」と書かれている。

<http://ameblo.jp/jun68-venezuela/entry-10700634151.html>

り、カラフルで、塀に囲まれている。2歳になれば、歓迎され、無料で楽器を貸与される。そして、必要な社会的援助をうけることができる。我々が訪れたとき、アジアとヨーロッパの融合的な音楽が聴かれた。コダイ法、スズキメソッド、そして、ソルフェージュだ。歌とダンスをとり入れ、子どもたちは、聴衆の前で、タラップを踏む。調子をとれるようになると、レッスンを始める。多くの大人が教え、個人的なレッスンが行なわれる。愛と信頼と自信がある。個人的な創造性に基礎をおいている。^{*127}

カウフマンは、カラカスの端にある Sarria のヌクレオを指導しているトランペットの Rafael Elster の様子を紹介している。彼は同僚と一緒に 1000 人の子どもの指導をしており、ヌクレオの音楽学校に行くが、そこには、廊下も、中庭も、催事用緑地も、木も、小屋もないようなところで、午後は、子どもの合唱、ホルンセッション、弦楽器、打楽器グループ、そしてオーケストラの練習を見る。休みもなく、指導しているが、他の面倒を教師が見ているときに、子どもたちは指導者もなく、パート練習をするといっている。^{*128}

ドイツ人であるカウフマンは、教師たちの労働のすさまじさに驚いている。こうした献身的な指導者たちの努力で、ヌクレオは成り立っているのである。

危険な地域は、同時に貧しい地域であるから、中間層が通うヌクレオとは異なる特別な配慮が必要である。子どもたちが食事すらできない環境であれば、食事を出すヌクレオもある。「お腹がぐうぐういっていたら、音楽などできない」というアブレウの主張に基づいているが、むしろ、破壊、アルコール中毒、麻薬、失業が蔓延している環境から、できるだけ長時間引き離す意味もあるかも知れない。^{*129}

アブレウは、TED Prize の表彰式における挨拶で次のようにのべている。^{*130}

カルカッタのマザー・テレサが私を常に印象づける言葉を主張しています。：「貧困の最も悲惨で悲劇的な点は、食べ物や住むところがないことではなく、自分が何者でもないこと、誰でもないこと、アイデンティティの喪失、公的な尊厳がないことである」と。だからこそ、子どもが、オーケストラや合唱団で育つことが、高潔なアイデンティティをその子にもたらし、そして家族やコミュニティでのロールモデルとなるのです。その子は、学校ではより良い生徒になります。なぜならその子の中には、責任感や忍耐、そして几帳面さなど、学校で役に立つものが生まれるからです。^{*131}

危険な地域での活動は特に大きな費用がかかるが、その費用対効果については、どのように考えられているのだろうか。ニコラス・ビローは、次のように書いている。

IDB (米州開発銀行 Inter-American Bank)によると、社会的不安の低下によって、投資 1 ドルは 1.65 ドルになってかえってきている。2007 年で、エル・システマに対する投資によって、1 億 5 百万ドルであった。社会的費用の低下は、犯罪率の低下や学校の

^{*127} Shiriley Apthorp 'Strings from the slum' "The Strad" 2004.2

^{*128} Kaufmann s203 山田は、同じヌクレオの状況を、練習施設がりっぱな施設と紹介しているが、カウフマンが見たときから改善されていたものと思われる。

^{*129} Kaufmann s204

^{*130} TED Prize については、<http://www.ted.com/participate/ted-prize>

^{*131} <http://www.visualecture.com/wordpress/?p=1306>

第18章 エル・システマ

ドロップアウトの減少によって生まれている。

個人にとっては、学校の成績の上昇、精神的発達、共同体にとっては、個人行動の改善として現れている。通学率では、エル・システマ参加者は、95.5%、不参加者は87.6%であり、ドロップアウトは、参加者6.9%、不参加者26.4%である。

成績を見ると、参加者の63%は優秀、不参加者は50%となっている。学校での問題行動をもっている子どもの割合は、参加者12.4%、不参加者22.5%である。

親の育児や社会活動上の改善もある。

地域の共同活動への参加は、参加家族が60.1%、不参加家族37.9%である。フォーマルエコノミーへの関与も、参加者40.7%、不参加者12.5%であり、高等教育進学率も参加者の方が高い。^{*132}

少年院や刑務所のあるロス・チョロス Los Chorros という地域でも、暴力が減少し、オーケストラ活動での暴力もほとんどなくなったといわれている。更に、危険な地域にヌクレオを置いた効果として、国民的融合を促進しているという側面がある。首都カラカスの写真を見ると一目瞭然だが、バリオと呼ばれる貧困層の住宅の地域と、中間層や富裕なひとたちが住む地域は、歴然と分かれている。



*133

したがって、地域の学校に通えば、共通の学校生活を送ることはないし、まして一緒に遊ぶことなど皆無である。両階層は交わることがなかったのである。しかし、エル・システマは、多くの子どもたちが、初級のオーケストラから次第に上級のオーケストラに移っていく。初級は地域のヌクレオであるが、上級は拡大された地域で、ここで両階層の子どもたちがともに活動する場が生じることになる。そこで相互の理解が進むことが多いのである。^{*134}

こうした環境で育った何人かを紹介しよう。

バスーンの Edgar Monroy 22歳は、カラカスのバリオに、両親、妹、あかんぼうの姪と

*132 Nicolas Billaux "New directions for classical music in Venezuela" p10

IDB の 2007 年の援助については、' IDB approves US \$150 million to support youth orchestras in Venezuela Program to benefit thousands of children from country' s poorest strata' 2007.6.6

<http://www.iadb.org/en/news/news-releases/2007-06-06/idb-approves-us-150-million-to-support-youth-orchestras-in-venezuela,3889.html>

*133 google の画像検索による

*134 N. Billaux op.cit ,12

共に暮らしている。練習が遅くなると、帰りが危険なので、よく泊まる。バスーンを選択したのは、それだけ空きだったからで、お金がなかったので、プライベートレッスンなどはありません、オーケストラの練習で頑張った。エル・システマなどせせら笑っている友人が 2、3 人いるが、ドラッグをしたり、犯罪を犯している。盗まれるから、楽器をもって帰ることはないという。

ロス・チョロスの 10 代の多くの少年は、逃亡したり虐待したための保護施設にいる。Vulliamy によると、ロス・チョロスは、逮捕されたストリート・チルドレンのための矯正施設であった雰囲気を漂わせている。多くの建物の窓には、鉄骨がある。

Angel Linarez は、音楽家として訓練され、エル・システマで働くようになる前は、車泥棒だったと説明した。しかし、今は彼らが 10 年前に浮浪者だったとき教えた若者たちを歓迎している。^{*135}

次は Miguel Nino チェリストである。

6 歳のときに、父親の体罰のため家から逃げた。カラカスにきて、ストリートチルドレンになり、警察に捕まって、少年保護センターにきた。オーケストラに、何か違うものを感じた。今ではプロの音楽家になり、家庭をもっている。音楽を見いださなかったら、また路上生活になり、ドラッグをしたらろうと回想している。

ロス・チョロスの指導者である Patricia Gujavre はバリオに兄弟と住んでいる。父親は本当の家族ではなく、母親は昨年エクアドルに行ってしまった。バイオリンを始めなかったら、普通の 17 歳の少女のように、ギャングと生活して、妊娠していただろう。子どもが生まれても、どうやって育てるのかわからない。しかし、音楽が私を鍛えてくれたと述べている。

Wilfrido の父は、アル中で、兄は、学校ドロップアウトだった。しかし、彼が楽器を始めると、父はアルコールをやめ、兄は学校にもどったという。^{*136}

エル・システマの参加する子どもを支えるため、問題を抱えていた家族も立ち直る例である。

18.5.3 少年保護センターでのエル・システマ

単に子どもの安全を守るだけではなく、非行や犯罪に陥った子どもを更生させるエル・システマの活動を次に検討しよう。

少年保護施設は、19 世紀から存在したが、しっかりした建物や専門的訓練を受けた職員がいたわけではなく、少年の更生に役立つものではなかったようだ。1978 年に法制定されて、「少年保護センター Instituto Nacional del Menor」^{*137} は、盗みなどの軽い犯罪やストリート・チルドレン、虐待を受けた子どもなどを収容する短期の施設で、刑務所のような暴力がほとんどなく、子どもたちには比較的安心な場所であった。カラカスのロス・

^{*135} Ed Vulliamy "Orchestral manoeuvres" 2007.7.29

<http://www.sjvsb.com/2007/07/orchestral-manoevres/>

^{*136} ibid

^{*137} 「全国少年施設」という意味だが、山田氏の訳語に従っておく。

第18章 エル・システマ

チョロスの少年保護センターを研究のために訪れた Patricia C. Marquez は、当初許可されず、子どものプライバシーを守る必要と言われたが、職員のプライバシーを守るためのよう気がしたと書いている。それに象徴されるように、心理学者、ソーシャル・ワーカー、カウンセラーなどが置かれていたが、子どもたちの人間性を尊重するような印象ではなく、子どもが暴行を受けることもあったと報告している。^{*138}

タンストールによれば、この地域の周辺の居住区が政府の方針で市の中心部に移転し、のこされた施設に、アブレウが 1997 年にヌクレオを設置した。^{*139} 文字通り、ほぼ全員が何らかの問題をかかえた子どもたちだった。Shiriley Apthorp は次のように書いている。

若い犯罪者、ストリートチルドレン、被虐待児などにとって、Los Chorros もカラカスの重要なエル・システマのセンターである。22 人の教師が週 6 日、80 人の子どもたちのために働いている。Lennar Acosta は、15 歳のときに、盗みやドラッグで 9 回もつかまった。プロジェクトでクラリネットを吹いている。そして、ナショナルオーケストラで演奏し、子どもたちに教えている。Carreno は「やさしい仕事ではない」と認めている。泣いて指導できないこともある。また、親がしかることもある。コンサートを毎回聴いているが、音楽が彼等をリハビリしている。

ストリートで生活していた子どもたちの学びは速い。彼等は栄養が不足しているのが小さいが、バイオリンをもたせると、驚くほど早く進歩する。

このような話しはたくさんある。

サイモン・ラトルは、この現象は、クラシック音楽の歴史の中でもっとも驚くべきことである。と述べている。^{*140}

ロス・チョロス地域のヌクレオは、900 人の子どもたちが学んでおり、70 %は好ましくない環境からきていて、カラカスの近隣、この市の最も抑圧された地域 Petare に住んでいる。

様々な本に紹介されているが、エル・システマで更生した典型的な人物で、現在ロス・チョロス地域のヌクレオの統括指導者であるレナル・アコスタ (Lennar José Acosta Ramírez) を通して見ておこう。

アコスタは、ヌクレオの改革として、110 名の教師をコーディネートしている。「音楽が私を救った」というのが、彼のモットーである。^{*141}

^{*138} Patricia C. Marquez "The Street is My Home" Stanford University Press 1999 p150-152

^{*139} トリシア・タンストール 前掲 p49 山田前掲 p259

^{*140} Shiriley Apthorp ibid

^{*141} La orquesta los sacó del barrio 5. AMÉRICA, Venezuela | 31/01/2013

<http://gigantesdelaeducacion.com/la-orquesta-los-saco-del-barrio/>



*142

新しい楽器を受け取って喜ぶロス・チョロス・ユース・オーケストラのメンバー

アコスタは、1982年2月19日にカラカスで誕生し、子ども時代 Carapita で過ごしたが、母親は離婚と再婚を繰り返し、頻繁に引っ越していたので、小さい子ども時代のことはよく覚えていないという。小学生のとき、午後マーケットで働き始め、ソフトドリンク、靴、服を売っていた。母は一日働いていたので、彼が売っていることを知らないほど放任されていた。やがて、9歳でたばこ、12歳のときに、ドラッグをやった。最初マリファナ、それからコカインだった。家族を傷つけたくなかったなので、家を出た。次第にドラッグで攻撃的な人間になってしまったという。

El Chimborazo の Pinto Salinas というバリオの汚い地域で、盗み、シャドービジネスで、500ドルはいつももっていたという。13歳でピストルをもった。ある日警官がきて、ピストルを川に投げ捨てたときに、捕まった。15歳だったが、「12歳なので、少年保護センターにつれていかれるべきだ」と主張し、ロス・チョロスの少年保護センターに入れられた。台所手伝いをあてがわれたが、年長者としてしかられることが多かったので逃走し、再び以前のような生活に戻ったが、再度の逮捕で、保護センターに舞い戻った。今度こそまっすぐにいきようと思ったときに、オーケストラがロス・チョロスにやってきた。エル・システマが少年保護センター内にヌクレオを設置したのである。アコスタは、退屈していて、何かやりたかったし、音楽が好きだったので、参加することにした。トランペットをやりたいだったが、唯一残ったクラリネットを割り当てられ、その魅力にとりつかれて懸命に練習し、人間的に立ち直っていく。教師たちの人間性にも共感したようだ。

*142

<http://fundamusical.org.ve/multimedia/mas-de-11-mil-instrumentos-fueron-distribuidos-en-los-nucleos-y-modulos-de-l-pais/#.VEEbC8scSck>

17歳のときに、センターを出て、高校に入り、音楽を続けた。音楽で生きる意味を見いだした彼は、従来なら、そのまま落ちてしまうとき、踏みとどまれる力を身につけていた。

アコスタは、次のように回想している。

私のクラリネットは、私にとってすべてだ。もし誰かが、私の楽器をとりあげようとしたら、私は攻撃的になってしまうだろう。この楽器は、私の17歳の誕生日のプレゼントだった。私の得た最大の贈り物だ。以前は、自転車やおもちゃをたくさんもらうことを夢見たが、クラリネットをもらったときには、他のものをほしがることはなくなった。サイモン・ラトルがすきだ。リハーサルをみたが、偉大なマエストロだ。^{*143}

この後、アブレウによって認められ、留学を経て、ロス・チョロスのヌクレオの統括責任者として活動している。

18.6 刑務所への導入

18.6.1 ベネズエラにおける刑務所の特質

ベネズエラは南米でも有数の犯罪大国であり、特に首都カラカスは、世界でもっとも危険な都市のひとつである。誰もが、常に犯罪と隣り合わせで生活しているといわれる。犯罪者を収容する刑務所も、特異な性格をもっている。

第一に、刑務所は常に定員オーバーで、定員の数倍が収容されている場合もある。Díaz-Tremarias によると、2006年の段階で、刑務所の定員は、15000人だが、19257人が収容されていた。しかし、こうした全体的な平均では問題は理解できず、場所によって大きく異なるという。Santa Ana 刑務所では、600人定員に2000名が収容されている。更に、既決の囚人と、未決の被告人とが同じ部屋に収容されたり、既決でも犯罪や刑期の違いが無視されている。^{*144}

第二に、このような状況は、基本的な管理やサービスが疎かになっていることを示しているが、その結果、刑務所内で様々な犯罪が起きている。ドラッグ検査で、2000-2003年の570人の尿検査で49.1%がコカインとマリファナで陽性となったが、その内29.3%は使用を否定した。また銃などの武器を持ち込む者もいる。^{*145} そうした状況の中で、暴動も頻繁におきている。

第三に、このような無法状態が生じる裏返しかもしれないが、ある程度の自由を認める習慣が、ベネズエラの刑務所にはあるという。家族が出入りしたり、刑務所内でパーティを開いたりすることが、暗黙のうちに認められているのである。十分な食事を与えることができないので、家族が補うことを認めざるをえず、そこから部外者の出入りを抑えることができなくなったと考えられている。

2011年、武装した囚人たちが、刑務所を占拠し、囚人たちを人質に刑務所に立て籠も

^{*143} Kaufmann p263-270

^{*144} Díaz-Tremarias ' Las cárceles y población reclusa en Venezuela' 2008

^{*145} ibid

第18章 エル・システマ

るといふ暴動が起きた。ふたつの刑務所を巻き込んで、マフィア同士の争いになり、そこに警察が介入したが、制圧に1月ほどかかった。^{*146}

2013年にも暴動がおき、死者が出ている。

ベネズエラ北西部バルキシメトのウリバナ刑務所で25日、受刑者らによる大規模な暴動が起き、少なくとも54人が死亡、88人が負傷した。

現地紙ユニベルサルによると、暴動は同日朝の所持品検査をきっかけに始まり、軍と受刑者の間で銃撃戦となった。近隣の病院に次々と負傷者が運び込まれており、犠牲者には受刑者のほか、牧師2人も含まれているという。

同国内では刑務所職員らの汚職や過剰収容などを背景に、暴動や禁制品の持ち込みが頻発。昨年1月からの6カ月間で304人が死亡している。(サンパウロ)^{*147}
刑務所の無法ぶりは、全く反対の様相を示すことも報道されている。

カリブ海に浮かぶベネズエラ領マルガリータ島の刑務所で、受刑者たちがディスコを「開業」、友人らを招いて大騒ぎをしていたことがわかった。地元紙ユニベルサルなどが報じた。

受刑者たちは「来る木曜、島が揺れる」と、スマートフォンからツイッターなどで家族や友人らに参加を呼びかけた。詳細は明らかになっていないが、刑務所に600人規模の会場を設け、音響や照明システムも用意したらしい。ストリップショーもあるとの触れ込みだったが、実際に行われたかは不明。(サンパウロ=岩田誠司)^{*148}

刑務所が荒廃し、暴力が横行するようになったのは、Kiraz Janicke によると、1980年代と90年代に新自由主義政策が導入され、貧富の格差が増大したあとだという。1994年に、Maracaibo's Sabaneta Prison で暴動が起き、そのとき、刑務所の官吏は、「すべての死体はバラバラになって誰かが特定できないために、正確な死者の数は把握していない」と述べたという。その結果、更に暴動がひどくなり、内部で対立する暴力団が、爆弾を打ち込んだりして、惨殺、射殺、焼殺などで150人が死んだと報告されている。^{*149}

^{*146} Inmates at Venezuela's Rodeo prison free 'hostages' BBC ニュース 2011.7.8

^{*147} 朝日新聞 2013.1.27 ニューヨークタイムズは、2011年に560人が刑務所で殺害され、2012年に55人が殺害されていることを伝えている。2013.1.26

なお、Venezuela Prison Observatory は2012年の死者を591としている。

<https://www.whatsnextvenezuela.com/tag/venezuelan-prisons-observatory/>

^{*148} 朝日新聞 2013.4.3

^{*149} Venezuela Moves to Humanize Prison System Amidst Hunger Strikes Kiraz Janicke 2008.3.11



*150

囚人たちを話し合う政府の役人

NACLA レポートによると、このときの Maracaibo's Sabaneta Prison は、定員 800 人に対して、2500 人が収容され、監視の役人は不十分のためパトロールはほとんど行なわれず、銃火器を囚人たちが所有していたという。こうした状況は南米全体で見られるが、やはり、ベネズエラが突出していたようだ。当時ベネズエラでは、62 %が貧困ライン以下で、その内の 75 %は食事が十分にとれない状況だった。犯罪が飛躍的に高まったが、刑務所に収容されるのは若者が多く、70 %が 18 歳から 25 歳だった。囚人たちの 70 %は初等教育を終了しておらず、ほとんどが手作業の労働か農業に従事していた。ベネズエラの刑務所内での暴動が多いのは、他の南米諸国に比較して、囚人たちの扱いが劣悪だからだとされている。^{*151}

Kiraz Janicke によれば、2008 年におきた刑務所内でのハンガーストライキは、刑法の改正を求めるものだったという。当時の刑法は 1926 年に制定され、1964 年に一部改正されただけの、時代遅れのものだった。刑務所にあふれるひとたちは、有罪と決定された者だけではなく、未決の者も多く、裁判が滞りがちであるために、収容者が増えているという現実があり、囚人たちの訴えにも、合理性はあったのである。

18.6.2 刑務所の人間化計画

このような非人間的な状況を打破するために、チャベス大統領は、刑務所の人間化計画を公表し、実行に移す。

人間化計画は、2005 年に刑務所の実態調査から始まった。チャベスは、あまりに酷い暴力に支配され、崩壊した刑務所を前政権から引き継いだ。それを改善しようと図ったのである。そして、2006 年に人間化の活動を始めた。当初は、食事、教育、健康を改善し、リクリエーション、保健、教育施設を充実させた 15 の新しい刑務所を建設するもの

^{*150} Vice Minister for Justice, Tarek El Aissami meets with inmates in the La Planta prison (Zurimar Campos, ABN)

^{*151} Mark Ungar NACLA Report on the Americas, Sept/Oct 1996 Venezuela's Explosive Penitentiary Crisis
<http://www.hartford-hwp.com/archives/42/169.html>

だった。

そして、2007年にエル・システマと提携し、オーケストラ活動を導入したのである。

2008年には、刑務所内の武器を捜索し、押収している。更に心理学者等の専門家チームを結成して、囚人の評定や扱いの検討を開始している。その結果、2007年から2009年にかけて、刑務所内での暴力による死亡は498人から366人に減少したが、囚人の数は21171人から32624人に増加した。そして、全体としての刑務所の改善はあまり進んでいないと、2010年の段階では評価されていた。囚人やその家族のハンガー・ストライキや無理な改善要求などで、改善の歩みが遅くなっているという。^{*152}

この刑務所の人間化計画には反対も強かった。刑務所の改善は、悪人のための政治をするのか、最も重要な犯罪者であるマフィアを利するだけではないか、社会のためになるのか、などという疑問であった。

そうした反対論に対して、人間化計画の責任者である大臣 Iris Varela はいう。

マフィアにとっては、刑務所の現状のままがいいのである。ドラッグやアルコールを売りつけることができ、銃で暴動を起こすこともでき、ときには刑務所を支配することもある。こうした中で、武器を押収し、非武装化することは、マフィア以外の囚人たちも望んでおり、実際に武器の押収は進んでいる。囚人たちも、社会に出たときには、まっとうに働きたいと願っている。現状ではそれが難しい。社会の受け入れと囚人たちの実際の労働能力がそれを阻害している。囚人に対して行なうベストのことは、社会主義能力と教育の全国施設 Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES) を通して。プロジェクトに参加させ、労働につかせることである。刑務所を人間的なものにし、そこで訓練をすることで、彼らも責任感をもつようになる。^{*153}

こうした考えに基づいてチャベスは、新しいタイプの刑務所を建設していく。新しい刑務所とは、「人間化され、近代的な刑務所」「囚人たちのリハビリテーションの機会を確保し、職員を頼りにし、倫理的な理念と価値に支配され、社会に期待する転換をともなった組織的な調和を保障する」刑務所である。収容人数を減らし、安全対策がたてられ、個人の部屋、調理室、保養施設などの設備だけではなく、能力を発達させるためのコース、

^{*152} James Suggett 'Venezuelan Prison Humanization Program Initiates New Educational Project'

<http://venezuelanalysis.com/news/5420>

^{*153} Sistema Penitenciario trabajará con privados de libertad en áreas social y política.

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/sistema-penitenciario-trabajara-privados-libertad-areas-social-y-politica/> 2011.1.16 のインタビュー この記事に対して、Demetrio Ortega という人物が「刑務所の問題が長く無視されてきたことは、嘆かわしいことだ。ベネズエラの刑務所だけではなく、南アメリカ大陸の状況として、ラディカルな問題解決の方法を研究すべきである。食事、睡眠の場所、攻撃されない安全、夫婦の関係、娯楽、図書館や学習の施設、技術者、宗教等。Varela はチャベスや政府関係者と一緒に、長年の刑務所の悪弊、内部のマフィアなどを根絶できれば、偉大な未来が将来するだろう。」とコメントしている。INCES は、様々な領域の技術指導をする機関。

<http://www.inces.gob.ve/>

医療サービスなどを整備した刑務所である。^{*154}

その柱の最も重要なものが「労働」を促進するための計画であろう。囚人は、烙印を押されてしまっているのので、刑務所を出ても雇用の機会がない人が多い。そのための継続教育のプログラムを設け、人的資源を生み出すことを意図している。この計画は、「国立大学刑務所研究施設 el Instituto Universitario Nacional de Estudios Penitenciarios (IUNEP)の研究に基づいて、刑務所のための人民省 el Ministerio del Poder Popular para el Servicio Penitenciario (MPPSP) によって遂行される。そして、省庁横断的に実施しようという計画である。^{*155}

新しい刑務所の一例では、収容 870 名、危険度小中大、隔離、労働、女性という 7 つの分類で分け、安全、監視、内部の奉仕、教育、文化、スポーツ、健康、労働などが管理される。職員の休息・福祉も重視され、6200 万ドルの費用は、政府と刑務所構成全国基金で賄われる。^{*156} また別の刑務所では監督官が、「新しいインフラを理解するだけではなく、囚人や家族の心理的リハビリや仕事の資格などについて共同の作業をするものである」と指示している。囚人は、自分の部屋、風呂、食堂と食事、医療、図書館、教室、スポーツ場、などを持ち、判決を充たした後、社会に復帰できるようにするためである。^{*157}

ベネズエラの刑務所は、日本とは基本的なところで異なっていることに注意する必要がある。ベネズエラは死刑がない。^{*158} そして、法的規定としては「懲役」もあるが、実際に労働を管理する人員や労働そのものを配備するシステムも機能しておらず、事実上、囚人は日本の禁固状態に置かれる。

そこで政府が考えたことは、満足する活動をさせるということである。

Consuelo Cerrada は、政府が囚人たちも含めて人間の尊厳を重視しており、刑務所システムの人間化の背後に、自由を奪われた人に関連して、刑務所内のサービスを求めたり受けたりするための努力をする政策がある。我々は、暗闇と投げやりから抜け出る。闘い続けることが大切として、更に、刑務所センターでの劇場プログラムやスポーツが必要であることを主張している。^{*159} そうした人間化のためのプログラムのひとつが、エル・システマの刑務所への導入であった。

当初反対も少なくなかった刑務所改善の手段としての人間化は、議会でも支持されるよ

^{*154} Nuevo Modelo de Prisiones

<http://fonep.gob.ve/institucion.php?ids=14>

^{*155} Arranca plan "Panita" promueve inclusión laboral de la población pospenitenciaria

<http://fonep.gob.ve/noticias.php?id=662>

^{*156} Prensa presidencial/Juan Carlos Pérez 2008.7.12

^{*157} inaugurada comunidad penitenciaria de coro

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=546459&page=2>

^{*158} 日本弁護士連合会「死刑制度問題に関する通減」2002.11.22 <http://www.moj.go.jp/content/000055365.pdf>

^{*159} Sistema penitenciario no es una "comiquita" sino una realidad con logros evidentes

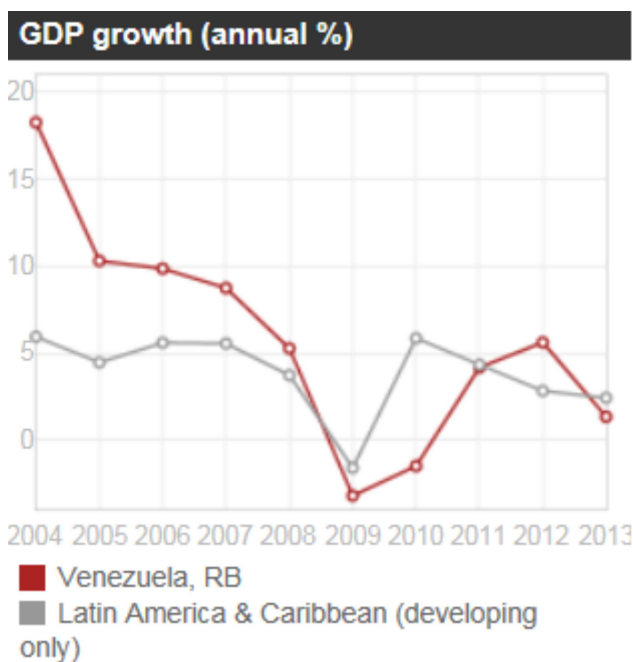
<http://www.correodelorinoco.gob.ve/poder-popular/sistema-penitenciario-no-es-una-%e2%80%9c%9cocomiquita%e2%80%9d-sino-una-realidad-logros-evidentes/>

第18章 エル・システマ

うになる。刑務所の中に組織をつくっているマフィアを破壊するには、刑務所の人間化でのみ可能であると、議会が支持したのである。^{*160} もちろん、それで刑務所内の暴動が消滅したわけではなく、先に述べたように最近も起きている。

しかし、チャベスは、提起してから次第に予算を増大させていった。

この時期ベネズエラ経済はむしろマイナス成長であったことは、銘記すべき状況である。チャベスの石油企業国有化の影響等もあり、かなり財政的には厳しかったのである。



*161

Data from World Bank

2008年7月12日に、新しい刑務所人間化のプランがはじまり、チャベス大統領が、ベネズエラ刑務所の改革の一環として、囚人たちのQOLを高めるために、刑務所に合唱団をおくことの開会式を行なった。50年前から起きていた虐待や無視などのない、ベネズエラ政府の巨大な歩みであることを、式典は示したと報道されている。^{*162}

更に、2010年8月18日に、チャベス大統領は、刑務所の人間化プロジェクトのための予算措置を発表しており、6億5百万ボリバルを支出し、多くは個別の刑務所への費用だが、1千万ボリバルが刑務所のためのエル・システマ用としている。そして、4千7百万

^{*160} Humanización de las cárceles sólo es posible acabando con las mafias internas

Blanca Eekhout 2011.6.21 の発言

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/blanca-eekhout-humanizacion-carceles-solo-es-posible-acabando-mafias-internas/>

^{*161} <http://www.worldbank.org/en/country/venezuela>

^{*162} inaugurada comunidad penitenciaria de coro

第18章 エル・システマ

ボリバルを囚人たちのための措置として予算化している。チャベスによると、労働や文化こそ、囚人の更生に必要ということだ。^{*163}

更に、2011年9月24日には、刑務所の人間化のためには、139百万を支出する。生活の質を高めるため。ミランダ州のテケス Teques 女性刑務所 el Instituto Nacional de Orientación Femenina (Inof)のための支出すると公表した。^{*164}

これを報じた記者は、次のように評価している。

チャベスは、ベネズエラ刑務所におけるリハビリ、メンテナンス、活性化のビジョンの修正をした。それは刑務所だけではなく、国全体の生活の質を高めるためである。人間の搾取からなりたっている資本主義とは異なる社会の構成をつくり、自由を実現するためのものである。人間の自由を完全にするためには、条件が必要である。刑務所では、閉鎖的な機構から開放的な機構に転換し、罪を償わせ、深い学習をさせることで、社会復帰の動機づけをさせる必要がある。閉鎖的な囲い込みは、他の人に暴力を振う場合のみである。他の基本的な人生の価値を再発見させる必要がある。^{*165}

18.7 エル・システマの刑務所への導入

18.7.1 概要

音楽を通して社会を変革し、よき人間を形成するのであれば、最終的には、犯罪を犯した人を更生させることが、当然の課題となるだろう。そして、それを実行に移し、アブレウは次のように述べた。

エル・システマは、釈放された個人のリハビリのために、精力的に貢献するために、刑務所に入っていった、そして、オーケストラと合唱を、リハビリと社会的復帰の特別な旗に変えた。

友愛、チームの中での仕事、尊敬、寛容の価値を形成する教育の方法をつかい、それらは、社会的統合とプログラム参加者の生産性を達成することに貢献する。^{*166}

他方、刑務所の側からみれば、これは、人間化プログラムの重要な一環として導入されたのである。実際の導入に際して、最も大きな力を発揮して、かつ責任者として活動しているのは、Kleiberth Lenín Mora Aragón（以下モラ）という弁護士である。14歳でエル・システマに入り、16歳でシモン・ボリバル音楽院で学ぶためにカラカスに出てきて、ホルン奏者としてオーケストラ活動をするかたわら法律学を学び、2004年に、デレコ国際

^{*163} Gobierno aprueba 605 millones para Sistema Penitenciario Nacional 2010.8.18

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/judiciales-seguridad/gobierno-aprueba-605-millones-para-sistema-penitenciario-nacional/>

^{*164} Presidente Chávez aprobó Bs. 139 millones adicionales para centros penales
2011.9.24

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/>

^{*165} ibid

^{*166} Red de Orquestas Sinfónicas Penitenciarias venezolana, pionera en el mundo

<http://www.magazine.com.ve/red-de-orquestas-sinfonicas-penitenciarias-venezolana-pionera-en-el-mundo/>

第18章 エル・システマ

人間学の学位を取得あと、犯罪学の修士をとり、2005年に法曹資格をとった。そして、国際人権と犯罪学の教授資格をもっている。モラは、2007年に実際に活動を始める前に4年間ほどの準備期間が必要だったと述べている。^{*167}

エル・システマの刑務所への導入は、刑務所教育プログラム PAP El Programa Académico Penitenciario と呼ばれ、内務・法務大臣とエル・システマの合意によって、2007年2月7日に導入された。刑務所の中の暴力の水準を最少にするための方策として創設され、学習や練習、音楽の楽しみを通して、囚人たちの社会復帰のプロセスを促進することを目的としていた。^{*168} そして、IDB(米州開発銀行)の財政的な補助を受けていた。導入から2013年の終わりまでに、7900人の囚人の参加があり、8つの刑務所センターに割り当てられ、11のヌクレオとして機能した。700以上のコンサートが、刑務所、リサイタル室、コンサート場で、更に、模範演奏、エキシビションが、囚人やその家族のために開かれた。国のさまざまなコンサート会場で、刑務所の外部にもおこなった。特に、代表的なコンサートホールであるテレサ・カレーニョ劇場でも、複数のヌクレオによる合同オーケストラ300人の演奏会も開かれている。^{*169}



刑務所オーケストラの演奏会^{*170}

18.7.2 参加の条件

^{*167} それは主に政治家を説得するために必要な時間だった。Venezuela: Barinas, Oct. 27

<http://nathanschramnoise.com/2013/11/venezuela-barinas-nov-27th/>

^{*168} 2007年は実は、ベネズエラの刑務所で498人が殺害されているとNGOによって指摘された。Llega a la cárcel “el efecto multiplicador” del sistema de orquestas de Venezuela La Jornada 2008.6.11

<http://www.jornada.unam.mx/2008/06/11/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>

^{*169} Red de Orquestas y Coros Penitenciarios

<http://fundamusical.org.ve/actividades-artisticas/agrupaciones-actividades-artisticas/orquestas/orquestas-sinfonicas-penitenciarias/#.U9zKWscSck>

*170

<http://fundamusical.org.ve/actividades-artisticas/agrupaciones-actividades-artisticas/orquestas/orquestas-sinfonicas-penitenciarias/#.U9zKWscSck>

モラによれば、2012年の段階で、1300名が参加し、述べ人数は5300人を超えている。ではどのようにして参加者を決めるのか。

モラによれば、募集はオープンで、囚人を犯した犯罪などで差別しない。参加を認めるために囚人に求めるのは、個人的な身だしなみに注意し、レッスンをきちんと受けること、丁寧な言葉使いと声の調子、叫ばない、仲間や教師に敬意を払うというルールを守ることである。^{*171}

楽器の割り当ては、通常のエル・システマの場合とはいくつかの点で異なる。子どもの場合は、じっくり時間をかけ、いくつか試しながら選んでいくが、囚人は刑期の間に成果をあげる必要があり、教師の方が身体的な特質や気質を考慮して決めることが多い。楽器と人間性には相関があり、気質にあわない楽器を選択すると、あまり上達しないことが知られている。^{*172}

楽器をもつと囚人たちは大きく変わっていくという。オーケストラの楽器は、いずれも高価なものであり、それを無償で貸与され、自由に扱うことが許されると、囚人たちは、自分を一人前の人間として扱われたと感じるのである。モラは、「楽器が、自由を制限された青年の手にふれると、犯罪者から、物質的な貧しさを取り払い、精神的豊かさの中に沈み込むのです。そこでは奇跡が起き、更生が始まるのです。」と述べている。^{*173}

次の問題はセキュリティである。殺人を犯した囚人もいる。しかし、内部的な拘束は設定しておらず、当初は刑務所の係官が同席もしていたが、その内教師と囚人たちだけで練習を行なうようになった。つまり特別なセキュリティ対策をとっていないのである。囚人たちが乱暴なことをしたことはなく、互いの信頼感があるという。

モラは次のように述べる。

教師たちは、更に、とても成功したひとたちで、高いレベルの音楽的専門家であり、国中のいかなる音楽大学でも仕事ができるし、またここでなされている仕事が好きなのです。彼らは多くの才能をもっています。それが囚人たちに、倫理的、人間的に比較できないほどの価値をあたえています。教師たちの人物像は特別で、とてもよく表わされているし、囚人たちと尊敬の念で接し、囚人たちは、教師たちの行動を真似たいとまで感じるのです。

18.7.3 実践の方法

では、どのように実践をしているのだろうか。^{*174}

まず、囚人たちと交流することから始める。意見を交換することを求め、彼らの不

^{*171} モラの説明は他の参照がない限り <http://encontrarte.aporrea.org/132/entrevista/>

^{*172} 茂木 大輔『オーケストラ楽器別人間学』新潮社

^{*173} 同様の指摘は、Cuando se le entrega un instrumento musical a un reo surge la riqueza espiritual y comienza la regeneracion
<http://www.noticias24.com/venezuela/noticia/93775/cuando-se-le-entrega-un-instrumento-musical-a-un-reo-surge-la-riqueza-espiritual-y-comienza-la-regeneracion/>

^{*174} モラの説明は同様に <http://encontrarte.aporrea.org/132/entrevista/>

第18章 エル・システマ

満を聞き、こちらの考えるものを与えるのではなく、彼らの要求に応えるようにする。まずはサッカーやバスケットのボールをあたえ、一緒に遊んだりして、彼らの価値を見いだすように努力する。そういう中で、彼らは、握手したり、話をしたりする誰かに飢えている人たちなのだ、厳しく、硬い顔や、困難な側面の背後に、彼らは注意を払い、何か有益なことを望み、無用なものになりたくないと思っている、知識に貪欲であるし、克服したいと思っていることがわかってくる。

そうした後でオーケストラを開始する。

実践方法は通常のエル・システマと同じであるが、先述した楽器選択と、音楽言語の授業が理論的というより実際的なものに変えている。囚人たちは子どもたちより飽きっぽく、成果が現れるのを長く待つことができない。そのため興味をもたせるために、実際的な練習を早く始め、理論的な授業は補充する形になっている。

セクションごと、弦、木管、金管、打楽器など、音楽院と同じように行なわれている。彼らは月曜日のレッスンから、金曜日まで、朝9時から夕方まで、練習し、もちろん、非常に速い進歩が認められ、早い結果が達成される。一日の大部分を楽器の修得に費やし、以前の余暇の時間、活動しない時間、あるいは喧嘩する時間さえも練習にあてるからである。こうした進歩がみられるようになると、服装や生活態度の改善も顕著になるという。^{*175}モラは次のように述べている。

私は、ベネズエラの刑務所を旅して、座って、囚人たちを話をしました。そして彼らに生活について、犯罪を犯したことについて、それをどう感じているか、その点について、考えていることについて質問しました。最初は一人だったが、あとで、教授がつくようになり、その会話の中で、共通のパターンがあることを発見したのです。彼らは、盗んだり、殺したりしたときに感じるアドレナリンが好きなのです。そして、公衆の前で演奏するときも、たくさんのアドレナリンを放出するということを。

つまり、犯罪を犯すときに感じるアドレナリンの快感を、オーケストラ活動に伴う積極的なアドレナリンに転換することができるというのである。

子どものためのエル・システマでも、必ずしもクラシック系の曲ばかりをやるわけではないが、刑務所での活動では、より民衆音楽や楽器も様々な身近なものを取り入れている。サルサのリズムにのったベネズエラ音楽など、典型的なベネズエラ音楽や、アリ・プリメラのポピュラーソングの管弦楽アレンジなどもとり入れる。エレクトリック・ギターや通常のギター、カトロなども取り入れている。

刑務所人間化プロジェクトでは、いくつものプロジェクトがあり、他のプログラムの実施でかえって事態が悪化したことも少なくなかった。囚人たちは不安をもつことが多く、

^{*175} エル・システマの指導者であるエドアルド・メンデスは、施設における訓練と仕事は、囚人たちの教育のための基礎的な点であると説明している。彼は、少年たちに使われているのと同じ技術を、囚人のためにも教えているといっている。

Quando se le entrega un instrumento musical a un reo surge la riqueza espiritual y comienza la regeneracion
<http://www.noticias24.com/venezuela/noticia/93775/cuando-se-le-entrega-un-instrumento-musical-a-un-reo-surge-la-riqueza-espiritual-y-comienza-la-regeneracion/>

第18章 エル・システマ

ともすると暴発してしまうのである。従って、練習の際の言葉使いなどは、やはり、気を使うようだ。彼らの使う言葉使いを和らげるようにいうときでも、人格や性質を変えるようなことを求めるのではなく、言葉に気をつけ、彼らの攻撃性を注意して、争いの危険性、攻撃性をなくすようにしている。うまくいかないときでも、プロジェクトを囚人から取り上げることはしないが、辞めることは当人の意思である。居ずらくなることもあるという。



*176

通常のエル・システマでは、特に危険な地域で、帰宅途上襲われて奪われる可能性がある場合を除いて、子どもたちは貸与された楽器を練習後家庭に持ち帰る。しかし、刑務所は閉鎖的な空間であり、かつ、参加している囚人は少数である。楽器は争いの原因となるだけではなく、武器にもなりうるので、原則として練習時間のみ触れることができる。^{*177}しかし、特別に、週末部屋に持ち帰るのを許可する場合もある。彼らに責任感、財産所有の大切さを理解させるためには、持ち帰って練習することを許可することは、積極的な意味があり、どのような処置をするのがよいのか、研究がなされている。

18.7.4 参加者の様子

実際の参加者の声を聞いてみよう。実はまだ囚人の多くはこの活動に参加しておらず、2割ほどだという。

テキサス女性刑務所のエル・システマに参加していたホアンニ・アルダナは、「ビオラは、私の人生を変え、よりよい生活にはいっていくための最後の接点だった」と述べている。誘拐の罪で捕まったが、Los Teques の3つの女性刑務所 Instituto Nacional de Orientación Femenina (INOF) が関わるオーケストラのプロジェクトに参加した35名の中の一人だった。2008年4月に開かれたカラカスのテレサ・カレーニョ劇場の演奏会にも参加した。「何かが違うのです。違うように感じさせてくれます。このように時間をつかうことをこれまで考えたこともありませんでした。以前の私の趣味は電子音楽でしたが、今では、まずここを出ることを考えています。それで二人の娘に音楽をさせています。」とアルダナは述

^{*176} <http://nathanschramnoise.com/2013/11/venezuela-barinas-nov-27th/>

^{*177} 武器としては、弦楽器の弦が首を締める手段になることが考えられている。練習時間が毎日8時間の場合にはこれで問題ないが、時間が少ないときには、部屋にもどっても練習したがる者もいる。

第18章 エル・システマ

べている。^{*178} 「私は、オーケストラのなかで、悪い考えをはきだした。まだ、ときどき絶望的になる。子どもが、母親の犯罪によって、自分たちの生活が壊されたと責めることがある」という。彼女について「おそらく、このような喪失を音楽の量が代替するわけではないが、子どもの言葉が、楽器を演奏する情熱を説明している。演奏をしているとき、涙をながすのを見ることは、稀というわけではない。」と記者の Simon Romero は書いている。^{*179}

マレーシア出身の Nurul Asyiqin Ahmad は、麻薬密輸の罪で捕まり、無罪を主張したが、カラカス郊外の刑務所に入ることになった。当初絶望的になり、人生を悪夢と感じたが、オーケストラのプロジェクトに参加してバイオリンを担当した。そして、演奏会でベートーヴェンの第九交響曲を演奏している。「音楽が始まると、私はこの場所から浮揚するのです。」と述べ、オーケストラと合唱に参加している。^{*180}

「これの前は、私の音楽はレゲーだった」と述べるイルマ・ゴンザレス 29 歳は、路上行商人で、盗みで 6 年の刑期である。レゲー、ヒップホップ、そしてラテンホップスがベネズエラのスラムで人気があり、そうした音楽だけを好んでいた。しかし、オーケストラに参加して、ダブルベースを弾いている。彼女のもっとも誇りとなる時間は、9、10、13、14 歳の子どもたちが、彼女の演奏を聴きにきたことだ。「子どもたちが私を誉めたとき、私はこの人生でとうとう有用だと感じた。」とゴンザレスは述べ、他の囚人と同じく、オーケストラで刑期を短縮したいと考えている。^{*181}



刑務所オーケストラの練習風景^{*182}

^{*178} Llega a la cárcel “el efecto multiplicador” del sistema de orquestas de Venezuela

<http://www.jornada.unam.mx/2008/06/11/index.php?section=cultura&article=a04n1cu>

^{*179} Simon Romero 'Amid Despair in a Venezuelan Prison, Strains of Hope From a Music Program' The New York Times June 23, 2008

^{*180} ibid

^{*181} ibid オーケストラに参加して、態度の改善が顕著だと、刑期が短縮されるメリットがある。

^{*182} <http://www.bbc.com/news/world-latin-america-14050825>

西ベネズエラの Coro の刑務所は、四方が塀で囲まれ、無数の監視カメラがある。300人の囚人が音楽の腕を磨くための準備をしている。半分は楽器、半分は歌である。囚人たちには、大工仕事やメタル作業、裁縫なども与えられるが、音楽が最も人気があるという。囚人でコンサートマスターの23歳 Elisaul Salas は「演奏しているとき、とても誇りに感じ、責任感も感じる。第一バイオリンは責任があるんだ。自信をもたせてくれると、更に進歩していきたいという意欲がでる。」と述べている。

Abel Jimenez 所長は、「この方法のおかげで、かつてないほど、物事が刑務所内でうまく機能している。囚人たちは楽器の世話をしている、責任があると思っているからだ。」と述べている。オーケストラに入るためには、囚人たちは、よい行いをしなければならぬ、そして、音楽教師たちは、衛生的な点ときちんとした服装を主張している。5日間、一日8時間のレッスンへの出席を求められる。既に7つの刑務所で機能しており、さらにプログラムは3つの刑務所に拡大される予定である。

28歳の Ramio rondon はギャングで Merida の刑務所に3年いたが、今はクラリネットを吹いている。出所後もレッスンを受けている。「自分の人生は100%変わった。最初は困難だったが、方法を変え、努力をして、ベストをつくしている。」^{*183}

18.7.5 効果

モラが政治家を説得するのに4年間も要したことは、刑務所でオーケストラなどやっただのような効果、利益があるのか疑問が強かったからだろう。これは決して、政治家だけの問題ではなかった。

「刑務所生活の尊厳を得るには、司法と刑務所が全市民の問題であって、政府の問題ではないことを理解することである。しかし、ベネズエラ市民はこのプロセスに参加したくないし、刑務所を無視している。」と刑務所人間化プロジェクトの責任者であるイナルド・ヒダルゴが語るような状況があった。そうした中で始められたプロジェクトなのである。

^{*184}

エル・システマ本部の声明によれば次のようである。

刑務所オーケストラと合唱のネットワークは、囚人の社会的再統合の過程を促進し、活動(授業、セクション練習、教育、コンサート)しつけ、自己評価、コミュニケーションのリハビリ、メンバーとしての感覚、そして、責任感を獲得することができる。

克服のための日々の挑戦、目標に向かっての動機、チームの中での働き、誠実、自己評価、メンバーとしての感覚、コミットメント、そして、コミュニケーションといった

^{*183} Venezuela prison orchestra gives hope to inmates

BBC 2011.8.7

^{*184} 'Llega a la cárcel "el efecto multiplicador" del sistema de orquestas de Venezuela'

<http://www.jornada.unam.mx/2008/06/11/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>

第18章 エル・システマ

価値や理念を参加者は培っていく。^{*185}

しかし、このような原則によって、実際的な社会的利益について納得することは難しい。まだ新しい試みであるために、出所した人の再犯などについての明確な統計は出ていないと思われる。しかし、モラに案内されて Barinas Penitentiary を訪れた Nathan Schram は、次のような計算をしている。

レーニン・モラと話しているときに、アメリカの刑務所でエル・システマをやることについて議論した。しかし、議論しているうちに、ふたつのシステムが違うことに気づいてきた。平均的な刑期はアメリカでは5年だが、ベネズエラでは1-2年だ。最長はベネズエラでは30年。死刑はベネズエラではない。アメリカでは3287人が死刑囚であり、14万人が終身刑だ。アメリカでは、一人の囚人に31000ドルかかっているが、一人の生徒の教育費は、8000ドルだ。^{*186}

生徒の費用は学校教育の費用であり、エル・システマにおけるオーケストラの費用ではないが、趣旨は、オーケストラという再教育に費用をかけたほうが、低コストであるというものだろう。もちろん、アメリカでの囚人にかかる費用と、ベネズエラのそれとは異なり、ベネズエラではほとんど費用をかけないことによって、暴動が起きたりするのだが、もし、何も教育せずに出所した場合の再犯の可能性を考慮すれば、対費用効果はプラスのものと考えerことは無理ではない。現時点での効果の予測は、オーケストラ活動をしている人達の生活と意識の改善の度合いだろう。

Nathan Schram はオーケストラの練習をみた感想を次のように書いている。

私が本当に興奮していることは、ここでの個人的な体験だ。このビルの中にあるエネルギーの種類がわかるように、私は、説明しなければならない。つまり、この音楽家たちと過ごした2時間後、私の顔は、笑いで歪み、崩れてしまった。私はそれまで音楽とそのエネルギーにこれほど感化されたことはなかった。おそらく、それは、ホロポ Joropo のスリリングなサウンド、あるいは私の訪問に感謝する囚人の力強い即興のボーカルだった。あるいは、おそらく、一人の教師の流れるようなサポートだった。彼は、私がこれまでの人生で聴いたなかで最も高い技術で、身体的躍動するハープ演奏を示したのである。正直になろう。この囚人たちは、毎日 9-11:30 にパーティをしているのだ。素晴らしいことだ。^{*187}

では、具体的な成果と考えられるものを整理してみよう。

何よりも、社会にむけての大きな成果は、2008年4月に行なわれたテレサ・カレーニョ劇場での最初の演奏会だろう。3つの刑務所の136名のメンバーによって行なわれ、大きな感動を与えた。参加したメンバーの Glenda Yulán も、自分の子どもに見せたかった

^{*185} Red de Orquestas y Coros Penitenciarios

<http://fundamusical.org.ve/actividades-artisticas/agrupaciones-actividades-artisticas/orquestas/orquestas-sinfonicas-penitenciarias/#.U9zKWscSck>

^{*186} Venezuela: Barinas, Oct. 27

^{*187} ibid

第18章 エル・システマ

し、また、見ている子どもを見ていたかった、とそれが実現した喜びを語っている。^{*188}

モラは、2011年に、地域の劇場や刑務所、ヌクレオで100以上のコンサートを開催していると紹介している。^{*189}

2011年3月24日に INOF のオーケストラの公演が、カラカスの刑務所センターで行なわれた。そして、手作りの刑務所フェアが、la plaza Pueblos y Saberes で行なわれた。ペインティング、彫刻、工芸などが展示され、9つの刑務所から出典された。内務副大臣の Edwin Rojas が、刑務所の人間化プロジェクトの一環であると説明した。非常に積極的なサンプルを提示している。一般市民と囚人300人が、別々の枠で活動した。翌週別の市でも行なう。囚人自身の活動で19の刑務所が行なった。^{*190}

こうした中で、プロジェクトの責任者の Eddiger Guerrero は、オーケストラは、囚人たちの改善、言葉、個人トイレや人間関係の改善に寄与した。「おおくの場合、刑務所が学校のようになり、罰を与えたことなどない」と述べ、テケスのオーケストラの指導者である Freddy Ibarra は、音楽プロジェクトの最も美しいものは、多様な効果です。」と述べ、囚人たちに尊厳を与えること、社会へ再統合することは可能だと示唆している。^{*191}



^{*188} Llega a la cárcel “el efecto multiplicador” del sistema de orquestas de Venezuela

<http://www.jornada.unam.mx/2008/06/11/index.php?section=cultura&article=a04n1cul>

^{*189} <http://encontrarte.aporrea.org/132/entrevista/>

^{*190} 写真と本文 Privados de libertad muestran su arte en la plaza Pueblos y Saberes de Caracas

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/comunicacion-cultura/privados-libertad-muestran-su-arte-plaza-pueblos-y-saber-es-caracas/>

^{*191} Llega a la cárcel “el efecto multiplicador” del sistema de orquestas de Venezuela

こうした成功を支えているのは、献身的に活動している教師たちである。ヨーロッパの水準では、とても容認されない過重労働を行なっていることをカウフマンは指摘しているが、それは決して批判的なコメントではない。

Hildemoro 29歳が、教師としてはいったのは、午後やることがなく、母親は経済の勉強をするようにいったが、ここのスタッフをやりたいという情熱をもっていった。音楽の重要性は、どこの社会でも認めているのに、学校の音楽教育は、芸術の価値を認めていない。エル・システマの指導者たちの目的は、音楽を通して社会を変革することである。オーケストラは、コミュニティであり、相互に関係する対象である。合意、チーム、グループ、相互依存、責任などを学ぶ。アブレウの言葉「実践せよ、そして闘え」に共感して、教師としての仕事を続けている。^{*192}

しかし、刑務所における活動が、すべて順調にいつているわけではなく、課題もある。

第一に、刑務所内の条件は、いまだに劣悪であり、かつ裁判の遅延によって多くの問題が発生している状況に変化はあまりなく、そのことが報道すらされていないという指摘がある。既決と未決が同居しており、管理が十分に行なわれていない環境は、改善が進んでいないという。^{*193}

第二は、成果を社会に示すこと自体の問題である。モラは、刑務所で音楽活動に勤しむ人は、とても囚人には見え、彼らは社会に出て、有益な活動をしたいと望んでいる。エル・システマでは、自由になった囚人の9人を教師として雇用し、また音楽の勉強を継続できるように奨学金を給付したり、あるいは楽器制作者になっている者もいる。彼らは再犯をしていない。しかし、実際に子どもを殺害された被害者がおり、彼らにとって、このプロジェクトを理解することは容易ではないとモラはいう。

社会全体として見れば、犯罪者が更生するより、更生しないままに再犯を繰り返す方が、ずっと危険であり、社会的コストを増大させるが、被害者にとっては、受け入れがたい感情が残るのも否定できないし、犯罪者が更生して社会に復帰することを望まない市民感情があることも事実であろう。更生と被害者感情の問題は、更生が効果的に行なわれているからこそ、鋭く問われている。

18.8 まとめ

アブレウが主張する「音楽を通しての社会変革」という課題は達成されているのだろうか。エル・システマの運動が始まって40年が経過しているが、そのなかで、犯罪と日常的に接している子どもたちの安全を守ってきたことは、確実な成果としてあげられるだろう。社会的にそのことが認識されたからこそ、特に危険性の高い地域からのヌクレオ設置

^{*192} La orquesta los sacó del barrio 5. AMÉRICA, Venezuela | 31/01/2013

<http://gigantesdelaeducacion.com/la-orquesta-los-saco-del-barrio/>

^{*193} Privados de libertad muestran su arte en la plaza Pueblos y Saberes de Caracas

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/comunicacion-cultura/privados-libertad-muestran-su-arte-plaza-pueblos-y-saber-es-caracas/>

の要望が寄せられている。エル・システムが実施されてきた 40 年で、犯罪が減ったわけではないという批判もあるが、犯罪そのものの増減は、社会全体の政策や国際動向(移民の増加など)も関係しており、エル・システムの評価と結びつけるのは適当ではない。

では、非行や犯罪を犯した者の更生をもたらす点はどうだろうか。刑務所でのエル・システムは、2007 年に始まったばかりであり、確実な成果が出ているわけではないし、再犯率などの統計的な実態が積み上げられた時点で、正確な評価がなされるべきだろう。しかし、実際に訪れたひと、そして、実際に活動に参加しているひとの高い評価があることは間違いない。教師たちは、出所したあとの再犯はないと考えていることは先述した通りである。もちろん、それは実際に詳細に知ってのことではないだろうが、エル・システムの教師や様々な要員として雇用されている者がおり、子どものために生活を立てなおす決意を固めて社会に復帰した者がいることは、実際に教師たちが体験として知っていることである。更に、囚人たちが、オーケストラの活動中、教師への悪い対応はほとんどなく、刑務所内の暴力が減少していることも、体験的に語られている。従って、エル・システムが犯罪を犯した者の更生に、大きな可能性を示していることは、確かであろう。

では、その理由は何か。

これまでの矯正教育の原理を逆転させていることに注目すべきであろう。刑務所は犯罪を犯した人間が収容されており、罰を与えることによって、償いをさせる。現在では、「教育刑」という考えによって、社会復帰をスムーズにさせるための様々な取り組みがなされている。厳格な時間による生活習慣を送らせ、労働をさせることで、復帰後の生活の手段を獲得させようとしている。また、刑務所内で行なわれる講習やカウンセリングによって、犯罪を犯してしまう心理や状況を理解させ、再びそのような状況に陥らないようなコントロール能力をつけさせようとしている。日本のように、高度な水準でそれらを実施している国であっても、再犯率は決して低くはない。こうした処遇は、基本的には「刑期」の間のものであり、更生の有無にかかわらず、刑期が終了すれば、出所して社会に復帰することになる。罰はもちろん、講習なども、犯罪というネガティブな行為を自覚させることを意図したものであり、それ以上のものではない。反省したことによって、人間的な誇りや未来への希望を見いだすわけではない。ベネズエラの刑務所は、従来、単に閉じ込めておくだけのもので、労働をさせる体制が整っているわけではなく、まして、犯罪克服のための講習やカウンセリングなどはなかった。

エル・システムが刑務所に導入したものは、人間をポジティブにする活動である。能重真作が『ブリキの勲章』で書いているように、非行というブリキの勲章ではなく、本物の勲章を与えねばならないという主張と同じ原則がある。能重は、ほんものの勲章を獲得したとき、非行を本当に克服できるのだと考えて実践を行っていたが、エル・システムは、囚人に勲章を与えたといえる。

モラは、囚人の多くは、父親も自分の誕生日も知らないまま育ち、家庭や地域の中でも、暴力と直面しながら生きてきた、医者とか、エンジニアとか、法律家になるなど期待することもできない。そして、知的発達、感情的発達、そして栄養などを獲得するという実際的な可能性や機会などもないから、諦めてしまうのであり、ものごとの蓄積など期待できないと述べている。そして、目標ができ、それを達成すると、希望で満たされる、と。

そうした目標の具体的なものが、「公開演奏」である。公開演奏で、拍手を浴びること

第18章 エル・システマ

が、大きな意味をもつ。囚人たちの多くは、大人数から拍手喝采されることなど、ほとんど経験がない。自分たちの演奏が喝采を浴びることで、自尊感情が確実に向上し、自分が社会に役立つ人間になりうることを実感し、信じていることができるという。^{*194}

アブレウは、「オーケストラや合唱は、生活のための学校となり、態度や行動を育て、倫理、市民性、審美性、精神性や社会性を学ぶのである」と繰り返し述べているが、それは何故だろうか。

オーケストラは100名前後、あるいはもっと多数の人々が、協力して行なう活動であり、相互の協力が不可欠である。そして、個々の奏者は自分の役割を果たす必要があり、それはかなりの練習を必要とする。演奏に対する責任を負っているわけである。これが、態度や行動、倫理性、市民性、そして責任感等を培う。長い練習を経て、公開演奏になるのだが、最初の練習から、次第に整い、美しい響きが作られていく。そこで審美性が育っていく。そして、公開演奏の拍手は、聴衆の感動だけではなく、演奏したオーケストラの人達をも感動させる。オーケストラの演奏は、スポーツのように敗者は生まれない。いくら努力してもスポーツであれば、半数は敗者になるのであって、そこに挫折感が生じる余地があるが、オーケストラは全員が感動できる。

モラは、「彼らは、プロジェクトに向かうと、自由を得て、刑務所を去るときに、人生の計画を意識することができ、未来のプロジェクトを作成することができるようになります。音楽は、社会そのもの、あるいは人生と同じことのアナロジーなのです。」と述べているが、刑務所の中で活動してきたモラの実感であろう。^{*195}

^{*194} <http://encontrarte.aporrea.org/132/entrevista/>

^{*195} ibid

第19章 教師とカウンセラー

19.1 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おらず、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。

19.2 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の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」ともいうべき状況があった。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

第19章 教師とカウンセラー

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。

19.3 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、決定的ともいふべき影響を与えるなどと考えるとはいなかった。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、あるいはビュッフェ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、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。

19.4 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った。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。

現実には、「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ろう。

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

第19章 教師とカウンセラー

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。

19.5 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のは、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

第19章 教師とカウンセラー

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、学校への不適應などが起きたときに、どのようになされるのか。不適應といっても、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がらである。

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、ある日子どもが、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

第19章 教師とカウンセラー

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。

19.6 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

第19章 教師とカウンセラー

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、個人情報に社会に開示するかどうか問題となり、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。

第19章 教師とカウンセラー

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必要がある。