

「『規範意識』の徹底」路線と対抗し、子どもの真の自立や連帯を育てる学校を創ろう
京生研基調提案小委員会

1 東日本大震災 教員としての生き方が問われている。

3. 11 東日本大震災は、2万数千人の被害者と今なお十万人を超える避難民を生み出した。地震による被害も大きかったが、それ以上に津波による被害が甚大なものだった。津波が家々や車を飲み込み、押し流している様子をテレビからの映像で目の当たりにした。もしかするととても多くの方々が犠牲になっているのではないかと思っていたが、死者、行方不明者の数は私たちの想像を超えるものだった。今なお大震災の全容がつかめないという。それくらいとてつもなく規模の大きい大災害なのである。

この大震災に際して、私たちに突きつけられていることがある。それは、このことを遠い地域での他人ごととしてとらえるのか、それとも、震災の当事者としてとらえるのかということである。前者と後者では、私たちの意識と行動が全く違ってくる。私たちは、大震災とどう関わるのか。一人ひとりが考えていかねばならない課題である。

また、大震災のことをそれぞれの教室で子ども達と語りあっていると思うが、何を語りあっているのだろうか、そして、子どもたちに何をどう伝えているのだろうか。テレビなどのマスメディアや街の至る所にあるお決まりのスローガン「がんばろう、日本」。はたして、それでくくりにしてしまっているのだろうか？ 被災地に入って被害に遭われた方に直接話を聞いた精神科医野田正彰氏は、「『頑張ろう』と言っている人は、夫と子供を失って一人でたたずんでいる人の顔を思い浮かべて言っているんでしょうか。『頑張ろう』という言葉は『もう頑張れない』と思っている人には酷なメッセージで、『私はダメだ』と落ち込ませるだけ。」と批判している。（毎日新聞5月2日）野田氏は、絶望した中で頑張っている人たちがどんな思いで頑張っているか想像してほしいとも語っている。「がんばろう、日本」の掛け声に流されるのではなく、立ち止まり、被害に遭われた方々の現実の姿を見て、その言葉に耳を傾けることが必要ではないか。そして、その無念の思いや悔しさ、憤りを感じ取ることが求められている。そこから自分には何ができるのかを考えないといけなのではないだろうか。私たちは、困難の真ただ中に生きている被災者の方々の思いに寄り添い、共に生きていく世界を創るためにちからを注がなくてはならないと思うのだ。

同時に、考えないといけないのは原発問題である。あのチェルノブイリ級の事故がこの日本で起きているのである。メルトダウン（炉心溶融）だけは、どうしても避けなければならない事態だったのである。東京電力や政府は核心の情報をひた隠し、事態を悪化させてきている。「直ちに身体に影響はない」という言葉を何度聞いたことか。福島県では、学校や保育園などの運動場が放射能で汚染されている中で学校が再開されている。再開にあたり、子どもの年間被ばく量の上限を1ミリシーベルトから20ミリシーベルトにあげてしまった。10年後、子ども達の発がん率は10%程度あがるのは間違いないとの研究者の報告もあるのだ。

福島のことや原発事故のことを、教室で子ども達に何と伝えるのか？もう大丈夫とでも伝えるのか？本当に起きていることは何かを知り、真実を伝えることが大切なのではないか。政府・文科省の垂れ流す情報に疑いを持つことなく、鵜呑みにしてしまう教師でいいのだろうか。そして、今、子ども達を守るために自分には何ができるのかを考えなければならないと思うのだ。

話は飛躍すると思われるかもしれないが、戦前、多くの教師が政府・文部省の言うことに疑いを持つこともなく、軍国主義教育を進めた。結果、多くの教え子を戦場に送り、遠い戦地で命を落とさせたことを忘れてはならない。私たち教師は、何が真実なのか、今、自分はどう行動すればいいのかを、自分の頭で考えなければならないのだ。そして、目の前で起きていることが過ちであれば、黙ってはいけない。

2 新学習指導要領・「規範意識の徹底」と、どう向き合うか。

京都市教委は、「学校教育の重点」の中で「学校は、集団の中で切磋琢磨してお互いに高まり合う学びの場です。規範意識や社会性を高めるため、教職員が共通理解のもと、一人一人の子どもが約束やルール・規律等を確実に身に付けられるよう指導を徹底します。」としている。学校教育の基本指針では、「子どもの成長段階に応じて、自他を尊重し、主体的に判断し行動することができるとともに、権利と義務についての理解を深められるよう、全教職員の共通理解のもと、子どもの規範意識の育成に向けた取組を推進する。」と述べている。文科省・京都府教委の「生徒指導」の方針も同様で、学校現場を「規範意識の徹底を」の声が席卷しつつあるのが現状だ。

「規範意識」を徹底しようとする学校では、子ども達の「はみ出した」言動は規制の対象となる。その規制は、まず管理職から担任教師への「指導」となって発動される。「あの子、なんとかならないか。君の指導は甘いんじゃないか。もっと厳しく指導なさい。」と。「指導」を受けた教師は、「規範意識の徹底」を要求する管理職と同じ側

に立ち「あの子」に対して規制を開始する。教師は、「はみ出した」言動をしている子どもの思いを気にかけるのではなく、管理職の視線を気にしながら指導するようになっていく。その結果、何が起きるのか？それは、子どもとの決定的な断絶である。

私たちは課題を抱えた子どもの現実から出発して実践してきた。好きで荒れる子どもなどいないのである。その子が荒れたりしているのは、そうさせている何か理由があるからである。その子がいったい何にしんどい思いをしているのか、何が原因で荒れたり、はみ出したりさせているのかを対話を通してつかみ、信頼関係を築きながら実践を積み重ねようとしてきた。課題を抱えた子ども達と信頼関係を築くのは、並大抵のことではない。毎日毎日、拒否されることもあるけれども、あきらめず粘り強く援助して、関わりながら細い糸を一本一本より合わせていくのである。それでも、その糸は何かちょっとしたことで切れてしまいかねないほどの弱くて脆い。それを一瞬で断ち切ってしまうのが「規範意識の徹底」である。このやり方がまかり通るようになれば、課題を抱えた子どもの気持ちに思いを寄せる教師は学校に居づらくなってしまいかねない。

さらに仮にこの路線が貫かれた時、学校現場や私たち生活指導教師はどうになってしまうのか。「規範意識の徹底」をすすめていく教師が今以上に幅を利かせ、課題を抱えた子ども達の担任になることも考えられる。子どもは管理抑圧の指導に反発して更に行動を激化させドロップアウトしてしまうか、おとなしく従っておいたほうが身のためだとあきらめて面従腹背の態度をとるかのどちらかであろう。それで、学校は表向きは混乱が収まり平静を取り戻すだろう。それで問題は解決するのだろうか？何も解決していないのである。

私たちはどうなるのか？節を曲げて「規範意識の徹底」を実行するのか、さもなくば担当から外されるかのどちらかを迫られるのではないだろうか。

子どもの現実から目をそらさず、子どものことを知ることから始め、とことん子どもの側に立って実践すること。この当たり前のことを放棄させようとしているのが「規範意識の徹底」路線である。行きつく先は、課題を抱える子どもを切り捨ててしまうことにつながるのだ。この路線は、私たちの実践の方向と真っ向からぶつかる路線であるが、私たちは道を譲ることはできない。

3 私たちはどう実践していくのか

昨年度基調では、最も困難な課題を抱えた子ども（以下「K」と表記）を軸にした集団づくり、とりわけ個人指導と集団指導の統一と学校づくりの必要性が強調された。この基本方針は京生研がかねてから主張してきていることであり、これからも継承

していくべきものである。

府内各地で小学校での荒れや逸脱行動が報告され、昨年度の中学校での暴力行動は全国4位となっている。荒れて逸脱している子ども達の背景を見ていくと乳幼児期から虐待ネグレクトにさらされていることがある。(10年度の細田実践のタカシ、08年度の高木実践の隆信、中川実践のA男、細田実践の銀二など)彼らは乳児期に大人に大切にされてこなかったため、基本的信頼感を獲得できないままで成育してきた。そのため他者に対して不信感を持っており、友人との間だけでなく教師との間でもうまく関係を築くことができないためトラブルを頻発させてしまう。

また、今日の小学校は子ども達が豊かに交わり関係を築いていくような学習や活動がほとんどなくなり、「規範意識の徹底」が「生徒指導」だけでなく学習態度にも及んでいて型にはまった発言の仕方が強要されている。さらに個別学習の名のもとに孤立させられている。放課後になると、塾や習い事・部活動に行くため、地域で子ども達が徒党を組んで遊びに熱中する姿も少なくなってきた。もはや学校内外に豊かな少年期を保証するものは無くなってしまっていると言っても過言ではない。

荒れている子ども達の多くは、基本的信頼感とそれを基にした他者との交わりの力、そして少年期の課題である集団的行動能力など主要な発達課題が獲得できないで苦悩している状態にある子ども達なのである。それは発達を保証するための経験が、貧困ゆえの虐待や能力主義的な学校体制に剥奪されてしまったということだ。つまり、豊かに発達するための経験が剥奪された結果、発達に歪みが生じ様々な苦悩を抱え込むことになったのだ。このことを『剥奪された発達』と表現することにする。

彼らが荒れているからと言って、「規範意識の徹底」を錦の御旗のように掲げて管理抑圧的に指導しても、彼らの発達が取り戻せるわけでもなく、彼らの苦悩は解消するどころか増幅されるであろう。そこで、「規範意識の徹底」路線と対峙すべく、今年度は『剥奪された発達を回復させる』ことについて提起したい。その際、昨年度実践検討会で報告された高木実践・都築実践・細田実践を参考にして考えたい。

●剥奪されてきている基本的信頼感の獲得を

都築実践と細田実践に共通していることは、それぞれの年齢の子どもに合わせて支援して、子どもとの関係をつくろうとしている点だ。

都築実践に登場するA男は、周りの子に対して暴言など攻撃的な関わり方をする。自己中心的で、自分の思い通りにならないと、暴言をはく。きつく注意されるとすねてなげやりな態度。両足を机の上に投げ出す格好ですわる。スポーツや運動では、常に一番

であることに極端にこだわる。個別的な関わりを常に求めてくる。他の子に関わっていると「無視する」と文句を言う。授業中、ふらっとメダカの水槽を見に行くなど集中できないことがある。参観日など家の人がいると授業態度はまじめになる。

一方、細田実践に登場するタカシは、幼児期から荒れた行動をして周りの子どもにさんざん迷惑をかけてきていた。小学校に入ってからもその行動は収まることはなく、授業中の立ち歩き・教師への反抗・暴言・教室や学校からのエスケープ・トイレへの立てこもり・同級生への暴力と激化していた。2年生になったタカシは近くの席のA子の肩を突然蹴ったり、B子を叩いたり、C男とじゃれていて次第に本気になり泣かしてしまったり・・・。紙を配る時に子ども達を並ばせていると、途中で割り込んでくる。割り込んできたときにぶつかった子に先に紙を渡すと、タカシは後回しにされたことに怒り、「もう戻らへんし！」と、しれっとした顔つきで教室を出ていったりする。

今日、教室で荒れた状況を示す子どもには、乳幼児期に基本的信頼感を獲得しないまま来ている子どもが多いのではないだろうか。荒れている子どもの中には、ネグレクトや虐待によって父母との信頼感を醸成できないまま育ってきている子や、幼児期からの抑圧的な「指導」により対教師への不信感を増大させている子が多い。彼らは、大人（他者）への信頼感を持っていない。むしろ、不信感さえを持っていると言えるのではないか。

こういう成育歴のある子どもは、低学年では対人関係のトラブルが頻発してしまうことが多い。仲間との友好的な関わりができないでトラブルを頻発させてしまうのだ。トラブルに対して、教師が抑圧的な対応ばかりすると、彼は「俺のことを全然わかってくれない。」「いつも俺ばかり怒られる。」という思いだけを持ってしまう。そして、教師に対しての信頼感を持ってないままで学校生活を送っていくことになる。ゆえに、私たち教師には「K」への個人的な関わりを強め、「K」にとって信頼できる他者となるために様々な取り組みが求められている。

細田は、学校の中で連日暴力暴言エスケープするタカシとの関係を作るため、「怒ってないから。」と自分のゼリーを与えたり、戻ってきたら欲しがっていた給食のおかずを与えたりした。実践記録の中では「私が意識的に行ったのは、タカシがどんなに悪態をついて出て行って私が注意した後でも、戻ってきたら普通に変わりなくやさしく接してあげることだ。」と書いている。そして、彼の成育歴をつかむべく4月早々に家庭訪問をしている。学校からは逃げ出すが、家からは逃げ出さない。家で宿題をする姿を見て、細田は彼が学習に前向きになれることを知る。ほんとうはわかるようになりたいん

だという彼の願いを知ったのだ。

このような対応は高学年でも同じである。

都築は、教室でサッカーをしてコップを割ってしまったA男に指導した後、家庭訪問をする。そこで都築はA男が植物を育てることや魚が好きなのを知る。そして、母親に、A男が常に一番であること、勝つことにこだわり、一番になれない状況になると諦めたり逃げ出したりしている様子を話す。その際、都築はA男を批判するのではなく「そんな生き方はしんどいでしょうね。」とA男の生きづらさに共感しているのである。その言葉に母親は涙し、子育ての悩みを話す。母親の苦悩を知り、都築は長い目で行きましようとして協同の手を差し伸べたのである。

前述したが、好きで荒れている子どもはいないのである。成育歴や人間関係ゆえに、彼は荒れた行動をせざるをえなかったのである。だから私たちは荒れた言動をしている子を管理的抑圧的にのみ取り締まるのではなく、彼がなぜそうするのかを探り、彼の生きづらさを知り、その生きづらさに共感し、彼に共感的に接していくことから実践を始めなければならない。言うまでもなく、それは彼の荒れた言動を認めることではない。彼の荒れた言動は批判しつつ、彼が生きづらさゆえに荒れているのだと理解することなのである。理解しているからこそ、彼を叱りつけるだけではなく粘り強く優しく言葉をかけ、彼ががんばれる世界へ導いていこうとするのである。そうすることで、彼が幼い頃に剥奪されてきた基本的信頼感を少しずつ回復していくことを援助していくことができるのだと思う。

● 中学年期の実践の方向は、少年期課題に挑ませること

基本的信頼感を獲得しないまま中学年に入ると、「K」はその荒れる言動により周りの子ども達から排除の目で見られ、異質排除の疎外感を感じながら生活し続ける子どもとなる。それでも、友だち関係は欲しくてたまらなくなってしまうのがこの年齢だ。「K」が友だちを求めて接近すればするほど、対人トラブルが発生してしまう。それは、幼児・低学年の時期にトラブルを頻発させたことへの適切な指導や援助がなされてこなかったため、「K」が対人関係のつくり方を学ばないままできているからである。

だとすれば、教師は「K」との個人的な信頼関係を築きながら、「K」が対他関係を持つことができる仕組みを学級に作り、「K」が対人関係の作り方を学べるようにしていかなければならない。細田はそのために子どもがつながれるための仕掛けを学級の中に多様に作って実践してきた。それは当初は班を中心とした活動である。班の活動を旺

盛にするために、班を編成したら班遊びをすることを呼びかける。そして、同時並行でお楽しみ会を学級に提案する。内容は班の出し物である。この延長線上に、お店屋さんごっこなどに取り組んでいった。もちろん日常的な清掃活動や学習の中での話し合いや共同制作などにも取り組んでいる。それは、班はどのように編成されたとしても、親密な友達関係が必要であるという考えからである。同時に班は学級の中の協同行動をするものであり、そのことを通じて親密な友達関係を発展させていくことができるからである。

続いて、班とは異なる私的なグループづくりの仕掛けとして、学級内クラブの実践を行うことが多い。近年報告されている小学校レポートでは、秦さんのお笑いクラブと段ボールハウスの実践（09年）、細田のビー玉ころがしクラブの実践（10年）、都築さんのメダカの世界の実践（10年）など、小学校実践では定着してきている。

学級内クラブは、まるごと遊びの世界である。少年期の遊びの世界の中で子ども達は自分たちの世界だけで通用する「掟」を作り、大人から独立した「社会」を創る。そうして、「親や教師の言ったことができることが嬉しい」という世界から離れ、逸脱を含んだまさに「ギャング」としての言動をするようになっていくのである。今、そういう私的な世界への通路が、学校の中や放課後に成り立ちにくくなっている時代である。だからこそ、私たち生活指導教師は、少年期の世界を子ども達に体験してもらうべく、実践していく必要がある。基本的信頼感を剥奪され、交わりの力を獲得しないまま成長して荒れている「K」にとって、班や学級クラブは友だちづきあいの練習場となっているのだと思うからだ。このような実践が、「規範意識の徹底」路線の中では許されなくなるのではないだろうか。

*少年期課題とは

集団的行動能力の充実（社会制作の力と集団適応の力の獲得）と精神的な自立への移行（共同グループを育てるp104）

『「交わりの力」のないものは集団には入れないので「集団的行動能力」を獲得しにくい。また「基本的信頼感」に欠けるものは集団に対して過敏になるので、操作的に集団を支配することもある。逆に幼児期的な全能感から抜けきれない者が傍若無人に振る舞い、結果として集団を支配することもある。そういうさまざまな集団的な問題にぶつかりながら、子どもは自己中心性を削ぎ落とし、集団的行動能力を獲得していく。そのためには大人から総体的に独立した子ども集団と子ども集団の逸脱を許容しながら指導していける大人集団が必要だが、これも「集団肯定・自己変革」の教育の中

では無理である。』（共同グループを育てるp107）

「K」の関わるトラブル発生に際しては、「規範意識の徹底」路線からの管理的抑圧的な指導ではなく、教師の大らかな介入が求められる。それは、「K」に「基本的信頼感」や「交わりの力」がないためにトラブルに発展していると考えられるからである。教師はトラブルの原因を「「K」が悪い」と決めつけないで、ていねいに聴き取り、双方の真意を探り出すことをしなければならない。「悪い」と決めつけられることなく、丁寧にトラブルのわけを聴かれることは、「K」にとって重要な指導である。「K」は自分の思いを聴きとってもらったことが、ほとんどなかった子どもだからだ。

話をじっくりと聴いていくと、たいてい場合は遊びの中で、ルールや勝ち負けを巡って思いがすれ違ってトラブルに発展していることが多い。誤解を恐れずに言えば、「K」も相手もどちらも悪くないのだ。互いの真意を認めた上で大切なことは、「それでは次どうすればいいのか」の道筋を示してやることだろう。その道筋とは、『ルールを作るルール』を教えることだ。『ルールを作るルール』とは、「合意した上でルールをつくる」という民主的な決定のあり方のことだ。これをトラブルが起きるたびに、粘り強く丁寧に繰り返すことが、「K」が周りの子ども達と共に生きていく世界を作っていくことにつながっていく。

●生徒の逸脱の中に背景を読み取る

高木は中学1年の後半から崩れだした2年の担任となる。学年当初、さまざまな逸脱行動を指導する時、高木は「問題の指導から生徒の背景を読み取る」ことを重視している。ここでは暴力をふるった野村と暴言を言った荻須への指導を取り上げる。

高木は、「ストレスが溜まってるねん。」という野村と対話する中で「お父さんが暴力ふるうねん。」「お母さんに！」という言葉を引き出す。いつもはへらへら顔の野村が普通になった瞬間だった。その後、ていねいに聴くと、野村は「父親が母親に手を出すことがよくあり、兄がいるときは止められていたが兄が家を出てからは自分には止められない。この前も手を出したので止めたが、後から再び始まり、わかってたけどよう止めにいけなかった。見てるのも辛いし、止められないのも辛いけど、わかってて何もしない自分にもいらだつ。」と語った。おそらく野村は、幼いころから母親に対する暴力を見て育ったのだろう。

また、荻須との対話では、暴言のことを家庭に連絡することに異常に反応したのが気になった高木は「家に知られるのがそんないやか！」と聞く。すると荻須は急に泣き出

した。じっくりと話を聴いていくと、荻須は幼いころから兄の受験の都合で振り回されてきた子だった。そして、このこと（暴言）が親に知れると自由がなくなり、サッカー、小遣い、自由時間などの制限が加わるという。いつも優秀な兄と比較してダメ扱いを受けてきたことを思い「いつも兄貴ばかり」と泣いたのだ。

二人は家庭環境こそ真反対の暮らしだが、それぞれ幼いころから悲しみを抱えていた。それを、これまで自分の胸の中に収めて、誰に聴きとられることもなく生きてきた。この彼らの「生きづらさ」を知ることなしに、彼らが暴力・暴言に至った思いに共感できないし、彼らの心に響く指導などできないと思うのだ。

高木は二人を含む逸脱行動を「少年期逸脱」であるとし、悩みや不安を抱えている彼らを「自己実現上の悩みでつながる」ことを通して共闘する仲間として発展させていくという方針を持った。彼らに少年期をくぐり抜けさせることを促進するためにグループを作り、丸ごと援助していったのだ。

荒れて逸脱行動をとっている子どもと出会った時、まずその子がなぜ荒れているのかを考えるようにしなければならない。必ず理由があるはずだから。彼の現実の姿をよく見据えて、彼の成育歴や人間関係を把握し、彼の課題を明らかにし、その生きづらさや苦悩に共感していくことから始めることだ。

けっして「規範意識の徹底」と称して管理を強めたり抑圧してはならない。一時的に表面上はおとなしくなったとしても、彼の課題は何一つ解決されないまま先送りされるだけなのだから。「規範意識の徹底」路線は、こういったケアの指導を追いやってしまうことになるのだ。

●ケアの指導の先に

荒れて逸脱行動をとる「K」への指導は、上で述べてきたようなケアから入るのが定石である。しかし、過去の京生研での実践報告から言えば、ケアの指導で終わってはならないということだ。「規範意識の徹底」が叫ばれている今日であれば、なおさらである。「あんたの指導は生ぬるい。」「あんな指導しているから、いつまでたってもあの子は変わらない。」「あんたは、甘やかしているだけだ。」などの批判にさらされ、下手をするとつぶされかねない。

「K」に対する指導はケアで終わってはいけない。「K」に彼の抱えている課題を示して自覚させ、彼が抱えている課題に向き合い乗り越えていくように励まし援助していく。そして、「K」が学級の中で「K」の理解者とともに困難を乗り越えてまっとうに生きていくようになるまで指導していかねばならない。

私たちの指導こそが「K」を自立に向かわせ、更に「K」の自立を支えていくことを通じて、「K」を切り捨てず共に生きていく集団を創っていくのだということを職場に示していこう。それが、私たち生活指導教師が生き残る道なのではないだろうか。

〇おわりに

私たち生活指導教師は、世間で喧伝されていることや上からの一方的な指示に簡単に従ってはいけないのである。それが正しいのか誤りなのかを自分の頭で考えなければならない。その判断の元になるのは、目の前の子どもや学級の現実である。現実を照らして誤りであると考えた時には、子どもや学級のためにどうしても必要だと考えたことを、周りの教師に協力を得ながら、または管理職と折り合いをつけながらやっていかねばならない。もしくは一人ででもやらねばならない時もある。それは自分のためではない、子ども達のためである。そのためには、確信が必要だ。その確信を支えるのがサークルであり学習なのだと思う。

今、個人指導の成立でさえ困難な状況があることは十分承知している。しかし、私たちが心を痛めなんとかしたいと思う「K」に、規範意識を前面に出して管理抑圧しても何も変わらない。彼を変えようと思うのなら、困難ではあるが、まず私たちの側から接近し、彼と対話し彼の話をお聴きとり、彼の生きづらさに共感したい。そして、共感的な関係の中から援助できる関係を築くことから始めなければならない。

同時に集団指導も展開していくことが大切である。それは、「K」への個人指導だけでは不十分だからである。「K」が剥奪された発達を回復するためには、他の子どもとの関わりが不可欠になってくる。剥奪されてしまった発達は、発達課題を乗り越えるための経験を集団の中で十分積み重ねていってこそ獲得することができるからである。個人指導と集団指導の両輪が今こそ本当に求められている。困難な道ではあるが、ぶれることなく歩みを進めていくことを提起して基調提案としたい。 (文責：細田俊史)