

## 「なぜ」を究め合い「いかに」を問いつつ 職場づくり／学級集団づくりを広めたい

### はじめに

基調の論議に参加し、今またこれを再読して、僕の意識に生じているのは、「なぜに（理由）」と「いかにして（方法）」である。意識とは、このように主体的な働きかけによって生じるものであり、育つものであって、外から注入されて置換できるものではない。だから、断じてそうされてはならないし、そうしてはいけない。

読み返しながら行間から聞こえてくるのは、細田さん（提案・文責者）の「なぜを問え！『K』がなぜこのような行動をとるのか、その理由を探せ！」という、怒りをも含んだ執拗な声であり、「だからこそ、『K』の『剥奪された発達』を回復するために、自立と連帯に向かう集団づくりをしてきたし、していくのだ」という確信的な声である。この拙文は、そんな声を私はこのように受け取ったよ、という応答である。

論議の中で、私は、全生研が「道徳」の特設、すなわち観念的な道徳教育に反対して結成されたことを思い返していた。観念的な道徳教育は人間の意識（道徳観・倫理観）を問題にし、これに直接的に働きかけよう（注入しよう）とするものである。「規範意識の徹底」路線とは、なかなか成果が上がらないことから声高になっている、旧態依然たる観念的道徳教育の一変種ではないか。ただ、これは、ゼロ・トレランスという、罰則と排除の脅しをちらつかせた、新種ではある。

なお、基調タイトルは、〈『規範意識』の徹底』路線～〉というように、規範意識に『』を付けているが、これは、私たちが「規範意識」を育てることの必要を軽視するものでないことを示し、その上で「路線」の前の語句を「』」にしているのは、いま現場で「』」内の言葉が頻繁に主張されていることから見て、これを一つの教育政策的な流れであるとみなしたからだろうと思う。その留保の上で、以下、主張している側の用例に従って単に「規範意識の徹底」としておく。

### 言葉の実質を問うこと

そもそも「規範意識」はどんな意味で用いられているのか？教育行政はどんな意味で用いているのか。その指導を受けて学校現場でこれを主張する人たちはどんな意味を込めて用いているのか。そして、「規範意識」を育てることの大切さも認める私たちは、この語にどんな意味を内包させているのか。

今日の学校現場では、同じ言葉を用いながらも、それに込めた意味の違いを問わないことから議論のすれ違いが多い。その原因の一つに、かつては私たち民間研独自の用語であった言葉が、『生徒指導提要』や教委の「重点」などにも取り込まれるようになったことがある。端的に言って、「重点」などのほとんどは、表面的な意味で読む限り、「そうだ」とうなずける言葉ばかりである。それどころか、京都市教委のHPでは、「規範意識の育成」の項に、次のような文も載っている。「～学習することを尊び、お互いを高め合う学級・学年集団づくりに努めます。」(下線滝花、以下同)

私の理解では「集団づくり」という語は全生研の「専売特許」のような語であった。1959年「道徳」特設(法律化)にみられる観念的な道徳教育に反対して結成された全生研は、「なかまづくり」と「集団づくり」のちがいをめぐる論議を経て、1963年『学級集団づくり入門』を刊行し、さらに、その後の生活指導運動の成果を取り込みつつ、これを全面的に書き換えた『学級集団づくり入門第二版』を1971年に刊行した。京生研に集いあった私たちは、この『二版』によって「集団づくり」の方法をその思想や理論の裏付けとともに学び合い実践化したのであった。すなわち、「集団づくり」という用語に、そのような歴史的意義と内容をもたせて私たちは使ってきたのである。簡略に「学級づくり」「学年づくり」「学校づくり」「職場づくり」などという場合にも、私たちの意識としては、「学級集団づくり」「学年集団づくり」「全校集団づくり」「教職員集団づくり」であった。

このような民間研から出た独自の用語(「学び」もそうではないか?)が、かなり前から行政文書にも用いられるようになってきた。それは私たちの実践の成果ともいえるが、注意しなければならないのは、言葉の実質を入れ替えて同じ語が使われるということである。前出「学級・学年集団づくり」に市教委はどんな意味をもたせているのだろうか?どこにもその詳述がないので推察するしかないが、おそらくそれは、「集団をつくる」ことを目的にしている。

本来の「集団づくり」は、理論や思想に裏付けられた方法を示す用語であり、正式には「民主的集団づくり」というべきものである。すなわち、「民主的集団づくりを通して、子どもたち一人ひとりに民主主義を教えつつ、彼/彼女たちが民主的な人格へと育っていくのを励まし援助していく」のである。そして、「民主的」は「民主的なやり方で民主的な集団をつくる」という二重の意味をもっている。だから、確か大西忠治がよく言ったように、「集団づくり」は「集団こわし」でもあるのだ。集団が反民主的・非民主的なものになった時には、そのような集団は改変すべきであることを教え、そのちからを子どもたちにつける必要がある。「集団づくり」はあくまでも方法であって目的ではない。

しかし、このような決定的な違いを「重点」の「学級・学年集団づくり」から読み取することは難しいし、あくまでも推察の域を出ない。だから、問うてみる必要がある。問うてみた上で、言葉の実質の違いを明らかにすべきだろう。

また、たとえ実質は違っても、「重点」が「学級・学年集団づくりに努めます」と公的に宣言しているのだから、この用語を職場にも意識化させ、その実質をつくりだす実践展開のチャンスとすべきだろう。

さて、「規範意識」に戻ると、この語には教育行政や現場の主張者や私たちの中で、それほどの意味の違いはないのではないか。私たちも一般にこの語を「法律やルールを守ろうとする意思」とか「やっぴいことといけなことを区別する認識力・判断力」とかの意味で漠然と用いているのではないか。

だが、私の好みである語義詮索をしてみると、この「規範（意識）」は次のような意味なのである。これはドイツ語「Norm」の翻訳語で、「①のり。てほん。模範。②[哲]のつとるべき規則。判断・評価または行為などの拠るべき手本、基準」（広辞苑六版）。とすれば、「規範意識」とは「手本／模範の意識」「手本／模範を意識すること」となるが、手本や模範のはっきりしない場合、これを大切にし、これに則って自分の判断や行動を決めようという意識はもちようがないことになる。今の価値観多様化の社会で、私たちは自分の則るべき手本・模範をどのようにして獲得するのだろうか？手本・模範はモデルとも言えるだろう。子どもたちは、その育ちの中で、生き方のモデルを見つけているだろうか？見つけられるような世の中になっているのだろうか？ましてや、発達を剥奪されてきた「K」は、自分の生き方・価値観の規範になるべきモデルに出会えるのだろうか？

「規範」とは、言葉としては、本来上記のような意味であるが、現実に私たちの意識と行動に影響を与える「規範」は、可変的なものである。

たとえば、次のような「規範」は、今はどうか。

〈「良妻賢母」とは、女性たちを、「妻」として私的な領域である家族にとどめおくとともに、将来の国民を生み育てる「母」としての献身的な営みを通じて、国家（公）に連結し統合するという近代社会の規範である〉（成田龍一『大正デモクラシー』シリーズ日本近現代史④、岩波新書、2007年）。

すなわち、ある時代ある社会での「規範」は無条件に是認されるべきものではなく、次の次代や別の社会ではつねに改変されていくものである。いや、改変されていくべきであり、私たちは「規範」そのものを検討の対象にしなければならないのである。

ある教師の、ある指導に対し、「K」が反抗的な行動をとったからといって、「K」の規範意識が弱いとは一概には言えない。「教師の指導には従うべきだ」という規範に照

らせば、その意識は弱いと言えるが、教師の指導そのものが理不尽であったなら、「理」はむしろ「K」のほうにある。

「規範意識の徹底」路線のいう「規範」の具体的な内容の検討なしに、「あの子は規範意識が欠けている」と即断することはできない。

このように、「規範意識」自体、いろいろと検討すべき用語であるが、それはさておき、「規範意識の徹底」となると、これは意味のズレや認識不全というより、完全なる誤用である。「意識」を「徹底」するとはどういうことか？

### 「規範意識の徹底」？

「規範意識の徹底」とは、そもそも意味をなさない言葉である。文言の欠点をあげつらう気はないが、元国語教師として、在職中子どもたちに、「言葉を軽んじる者は人間をも軽んじることになる」「言葉に鈍感であると人間の営みにも鈍感になる」と言い続けてきた信念から、また、この言葉が今の現場でかなりの影響を及ぼしているらしいことから、捨て置けないのである。

「意識を徹底」するとはどういう意味なのか？文科省『生徒指導提要』にも京都府教委『平成23年度学校教育の重点』にも「規範意識の徹底」という文言はない。府教委の「重点」に出てくるのは、「重点目標2 規範意識や人を思いやり尊重する心など、豊かな人間性をはぐくむ」の3点目「学級活動・HR活動や道徳の時間での指導、非行防止教室などの活用及び家庭との連携による規範意識の醸成」であり、これは『生徒指導提要』の用法と同じである。文科省も京都府教委も正しい使い方をしている。

ところが、京都市教委の「重点」には「規範意識の徹底」用例があった。市教委HPによると、「京都市の学校教育」に「学習・生活集団としての規範意識の育成」の項があり、「～学校生活における規範意識の徹底を図ります～」として、「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。(以下略)」と記述している。

つまり市教委の「重点」も、規範意識は「育成」するもの「高める」ものとみなしており、そのための指導を「徹底」すると言っているのである。「規範意識の徹底」はその簡略表現のつもりなのだろう。

しかし、この簡略表現が学校現場に下りてくると、その文脈が外され、「規範意識の徹底」を「指導」する（規範意識を育成・高めるための指導の徹底を指導する？）というヘンなことになる。だが、現場で「規範意識の徹底」を強調する人は、このヘンさに無頓着である。それは、その人の意識が外から注入された「意識もどき」だからである。

本来の意識は自ら蓄積し省察し方向づけることによって思想となる。「意識もどき」は単なるスローガンにすぎず、言葉としては思想の対極にある。この手のスローガンは、あたかも当たり前のこととして叫ばれるから、聞く人の思考を促さない。あるいは問答無用のこととして覆いかぶせられるから、聞く人の思考を抑圧する。だから、そのような「叫び」や「かぶせ」が日常化した職場には思考がなくなり、ただ黙々とパソコンに向かって仕事する教師たちが増えていく。そこでは教師同士のコミュニケーションが働かなくなり、同時に、思考しなくなった教師と子どもたちとのコミュニケーションも活動しなくなる。思うこと・考えることを他者と交流しあうのがコミュニケーションであるはずだから、交流すべき思うこと・考えることがなければ、一人でパソコンに向かうことになる。

しかし、それでいいはずがない。子どもたちの現在と未来に関わる教育実践は一人の教師の恣意性にゆだねられてはならない。これをできる限り科学的なものにする努力をしなければ子どもや保護者に申し訳がたたない。

科学は「なぜ？」の問いかけから始まり、「いかにして？」の問いから方法論が生まれる。とすれば、「なぜ」と「いかにして」の問いをもたない教育実践は科学的であることを放棄していることになる。子どもや保護者への責任を放棄していることになる。

### 「なぜ」と「いかに」を論議し合う職場・学級

沈黙しがちな職場に必要なのは論議である。私たちは他者との論議を通して恣意性を克服し、科学性を高めていく。論議の多くは、「なぜ？」「いかにして？」の声から始まる。「彼／彼女はなぜこのような行為をするのか？」「彼／彼女をどのように指導すればいいのか？」この理由と方法の問いかけによって職場に論議を起こしていく必要がある。

「重い課題を抱えた子ども」＝「K」が「なぜ」このような行動をとったのか？私たちは、今のKを理解するために、彼／彼女の成育歴（家族経験・学校経験・地域経験など）と現在の対他関係（対親・対仲間・対教師など）を可能な限り探索し、その「なぜ」（理由）を分析的に把握しようとする。

しかし、「規範意識の徹底」路線は今の「K」の行動を問題にし、それが規範意識の欠如や弱さからきているとみなして、その「意識」を強化するように指導を迫る。だが本来「意識」など指導しようがない。いや、「K」の行動が規範意識の弱さにある、と言っても、それは今の「K」の行動の理由・原因を解いたことにはならない。規範意識が弱いからというのは、「K」の行動の単なる言い換えにすぎず、問わなければならないのは、「K」の規範意識の弱さは「なぜ」なのか？である。「規範意識の徹底」路線は、それを問わない。

また、この路線には、指導の「徹底」の強調はあっても、指導の「手だて」という方法論がない。方法論がないのは、「なぜ？」を問うていないからである。「なぜ」を問うて分析すれば、「K」の課題が仮説でき、その課題を「いかにして」達成していくかの手だて・方法が具体化される。

1994年度以来の京生研基調提案が続けてきたのは、この「なぜ」と「いかにして」の実践的検証であった。それは言い換えれば、「K」を初めとする子どもたちを、その集団を、どう理解するかということであり、その理解に立って、どんなちからをつけるためにどんな活動や取り組みを準備すべきかの提起であり論議であり検証であった。

私たちは、今、「規範意識の徹底」路線の下に沈黙しがちな職場で、この「なぜ」と「どのようにして」の論議の発火点にならなければならない。

その際、この拙文のタイトルに関連して、次のことを念押ししたい。すなわち、「なぜ」を究め合い「いかに」を問い合う、の下線部に込めた意味である。

私たちは「K」の行動を理解しようとして、その成育経験や今の人間関係を分析しようとするが、この経験や関係は複雑に絡み合っており、教師一人のちからでは不十分であったり、過ったりする場合もある。複雑なことは複数の視点から「究め合う」ことが必要ではないか。

また、複数の視点で分析し仮説的に課題を設定できても、「ではどうするか」の方法となると、いろんなアプローチがあり得る。これまでの京生研の研究の蓄積では、「ツッパリ学習会」や「学級内クラブ」は最も有効な方法の一つであるが、それが全てではない。それぞれの教師が自分の方法を考え実践し、その成果を問い合う中で、ベターな方法を見つけていくことが大切だ。具体的な方法は押し付けてはいけない。個々の実践者には個々に即した方法がある。個々の方法を出し合い、問い合う中で、優れた実践方法が「モデル」となって、みんなのものになっていく。

## 民主的社会形成路線

この拙文を結ぶにあたって、「規範意識の徹底」路線に替わりうるのは、「民主的社会形成路線」であることを、1994以来の京生研基調提案に重ねて、強調しておきたい。

民主的や民主主義という語は、平和（的）とともに、憲法にも元教育基本法（私は「元祖」という意味でこの「元」を使う）にも、現行教育基本法にすらも、私たちのめざすべき重要な規範として掲げられている。にもかかわらず、前出教委の「重点」には、私の調べてみた限りでは、見当たらない。広島・長崎への修学旅行に際して、平和教育をその内容だけでなく言葉として使うことすら抑圧してきた今の教育行政側の態度からみて、この二語の排除は意図的であるとみなければならない。とすれば、この「民主主義」と

「平和」は対抗的言辞となる。最高法規の言辞が支配への対抗的言辞となり得るという逆説的状况こそ、今の日本の政治社会である。いや、逆説ではない。憲法は本来私たち国民／市民の側が国／行政に要求すべき事柄の基本事項なのだから。

まさかこの理念（規範）を教育行政も表だって否定することはできないだろう。否定すれば憲法・教育基本法違反となる。だが、表だって否定はしなくても、たとえば「当たり前のことなのでわざわざ入れる必要はないと考えた」とかの、もっともらしい理由をつけて、意図的に排除（実質的に否定）しているのである。

民主主義はさまざまな定義があるだろうが、「少数意見の尊重」こそは、その中軸に据えられなければならない。歴史は、少数者の言動こそが次の時代への進歩の発火点となってきたことを教えている。

私たちは「K」の中に、今日の学校や社会のあり方に対し異議申し立てしている少数者の声を聞き取り、その声を実践展開の契機にして集団づくりをしてきたし、していく。すなわち、「K」を軸にする集団づくりは、「規範意識の徹底」路線に対抗する、「民主的社会形成」路線に他ならない。そのような社会でこそ、また、そのような社会をめざす取り組みを通してこそ、今年度「基調」のいう「子どもの真の自立や連帯」は育っていくのである。

黙りがちで、排除の論理に流されがちな職場や学校で、「なぜ」を出し合い究め合い、「いかにして」を工夫しあい問い合うことによって、「規範意識の徹底」路線に対抗する「民主的社会形成」路線の灯を高く掲げ、協働／共同の仲間を広げていこう。

民主的社会の形成こそが私たちのゆるぎない規範であり、その実現のために少数者・少数意見の側に徹底して身を置き歩を進めていこうというのが、誰から注入されたのでもない、私たちが主体的に創り上げた規範意識なのである。

2011. 6. 30