

教育総研

「学校システムをめぐる人と人との関係論」

研究委員会

中間報告書

学校の内と外—関係の揺らぎ
をどうとらえるか

2000年6月

国民教育文化総合研究所

学校システムをめぐる人と人との研究委員会

研究委員長	小沢 牧子（和光大学、教育総研運営委員）
幹 事	川西 玲子（社会・生活システム研究室、教育総研運営委員）
研究委員	佐々木 賢（日本社会臨床学会）
研究委員	浜田寿美男（花園大学）
研究委員	山下英三郎（日本社会事業学校）
研究協力委員	増田 祐司（国際大学、教育総研運営委員）

目 次

まえがき	1
I. 学校のなかで	4
第1章. コミュニケーションの場としての学校	4
1. 出発点となる二つの前提	4
2. コミュニケーションとは何か	5
3. 授業空間のなかでの言語的コミュニケーションの歪み	6
4. コミュニケーション論から見た「学級崩壊」	8
第2章. 学校のなかの関係の分析——聴き語り、変わりあう関係にむけて	9
1. 学校という場の意味	9
2. 関係の制度化でよいのか	10
3. 学校における「関係」の姿	11
4. 見せかけの対等関係を越える	12
II. 学校と社会	14
第3章. 高度消費社会の学校とコミュニケーション	14
1. 学校における「関係」を変えたもの——情報化と結びついた消費化	14
2. 学校における関係構築の現状	16
第4章. 社会のなかの学校システム	18
1. 社会構造の変容と移り変わる関係	18
2. 現代社会のなかでの学校システムの変容	19
3. 豊かな関係を創る学校システムのコミュニケーション	20
III. 学校のそとで	21
第5章. 学校離れの若者との関係をどうつくるか	21
1. 離脱層の意識	21
2. 離脱層との接し方	22
3. 教職員と伴走	22
4. ムダな時間の共有と雑談のすすめ	24
第6章. 学校のそとの関係から学ぶ	25
1. 学校システムにおける関係の困難さ	25
2. 学校のそとで成立している関係	25
3. 学校がそとの関係から学ぶ	26
あとがき	29

まえがき

学校は、人が集まっているところである。生徒とよばれる子どもたち、教職員、先生とよばれるおとなたちがいっしょに、さまざまに生活を展開している。

日本の社会は、学校への依存度が高く、学校・学歴重視で、子どもたちの学校滞在時間が長い。それゆえ学校は、子どもたちにとって生活の場そのものであるといってもよく、その場における人と人との関係のありようが、重要な意味を持っている。本研究委員会はこの観点から、学校システムをめぐる人と人との関係論に取り組むもので、本稿はその中間報告である。

不登校、いじめ、暴力、授業不成立（学級崩壊）などの問題が、この20年ほどの間、目立ってきた。子どもとの関係の難しさに悩む教職員の声も、しばしば聞こえる。もちろん、学校での人と人との関係を楽しみ、大事に思っている子どもや教職員がたくさんいることを忘れてはならない。それは大切な事実だ。しかし、人と人との関係のありようをめぐる、苦しんでいる子どもたちも少なくない。「子どもの問題」とよばれる諸現象は、学校における人と人との関係のぎこちなさや不自然さを、大きく映し出しているものでもあるだろう。さらに、社会構造の大きな変化によって、人と人との関係のありようが変貌した点もまた、見逃すことができない。

学校の制度をめぐる論議は、これまでさまざまになされてきた。教育内容、教育行財政、学校管理、教職員定数、学級定員、評価、選抜、学区などなど。制度は学校の形を決める。見えやすく、論じやすい。一方、制度のなかを生きている人間の関係のありようは、移ろいやすく、とらえにくく、論じにくい。しかし、子どもと教職員、子どもどうし、教職員どうしとの関係のありようは、学校という場の質に直結するものとして、重要な意味を持っている。つねに流動し浮沈しながら、しかし場に大きな影響を与えていく人と人との関係のありようを見極め、時代をふまえて論じることが、いま必要であると考えます。

本研究活動が、学校の中で生活する子どもと、そこで働く教職員のかたがたにとって役立つものとなることを願いながら、活動なかばの中間報告をここにお届けする。

2000年6月

「学校システムをめぐる人と人との関係論」研究委員会

「四つのコミュニケーション」図解説

いま、子ども・若者たちは、教育的・商業的・宗教的・相互という四つのコミュニケーションの間に立たされている。この図は子どもや若者を取りまくコミュニケーションの現状をイメージ化したものである。

ここでいう教育的とは、カリキュラムと教科書があり、教える専門家の教師がいて、生徒を評価し、序列をつけ、社会に人材を配分するという狭義の意味で使う。この場で交わされるコミュニケーションを想定していただきたい。

商業的コミュニケーションはテレビ等のマスコミ、週刊誌やマンガ等のミディコミ、携帯電話やEメール等のモバイル文化、ゲームやCDの世界を想定する。この場では、コンビニのPOSに象徴されるように、利用者の要望に即座に応えるシステムがあり、人々の要求を刺激し吸い上げ、巧みに操作している。

教育的コミュニケーションの場では評価が主な機能なので、低く評価されたと感じた子どもや若者は自分の存在に不安をもつ。評価権をもつ教師よりも、自分が受け止めてくれたと錯覚させる商業的コミュニケーションに、より親近感をもつ。だが、ここでは将来は保証してくれないし、金の切れ目が縁の切れ目になる。この両者の狭間で、充実感を得られず孤独と不安なままの若者が多い。

宗教的コミュニケーションは孤独や不安に応え、強い力で若者を引きつける。オウム真理教が世間から毛嫌いされながら、そこに集う若者がいるのは、仲間とともに修行をすることが虚ろな心を満たしているからだ。つまり若者は生身の関係に飢えているのだ。

いまから数10年前の家庭や地域では、子どもや若者たちの出番があった。路地や川や空き地の遊びがあり、家事労働があった。貧しさや不便さがあったため、協力や共同が不可欠で、人間関係はいまより豊かであった。勉強は子どもの領分であり、親がさほど口出ししなかった。13歳にもなれば、生活のあれこれについて、親の方から相談するような対等で相互的なコミュニケーションがあった。

子どもや若者との関係を改善するには相互コミュニケーションの復活が焦点だが、これがきわめて難しい。いまは家庭や地域の個人化が進んだ。個室や孤食、個人のテレビや携帯電話があり、家族がバラバラになっている。親が子に話しかけるのが、成績のことだけだったり、お説教して「話をした」と錯覚する人も多い。教育的コミュニケーションが相互コミュニケーションを駆使しているのだ。

家庭や学校に場をもたず、コンビニやゲームセンターにたむろする若者がいる。友だちはピア・グループのみ。これは、同年齢で、似た環境に育ち、たむろしておしゃべりするが、協力関係のない小グループであり、そこが全世界だと思っている。だから、そのグループ内でいじめられると、行き場がないと思込み、自殺したりする。

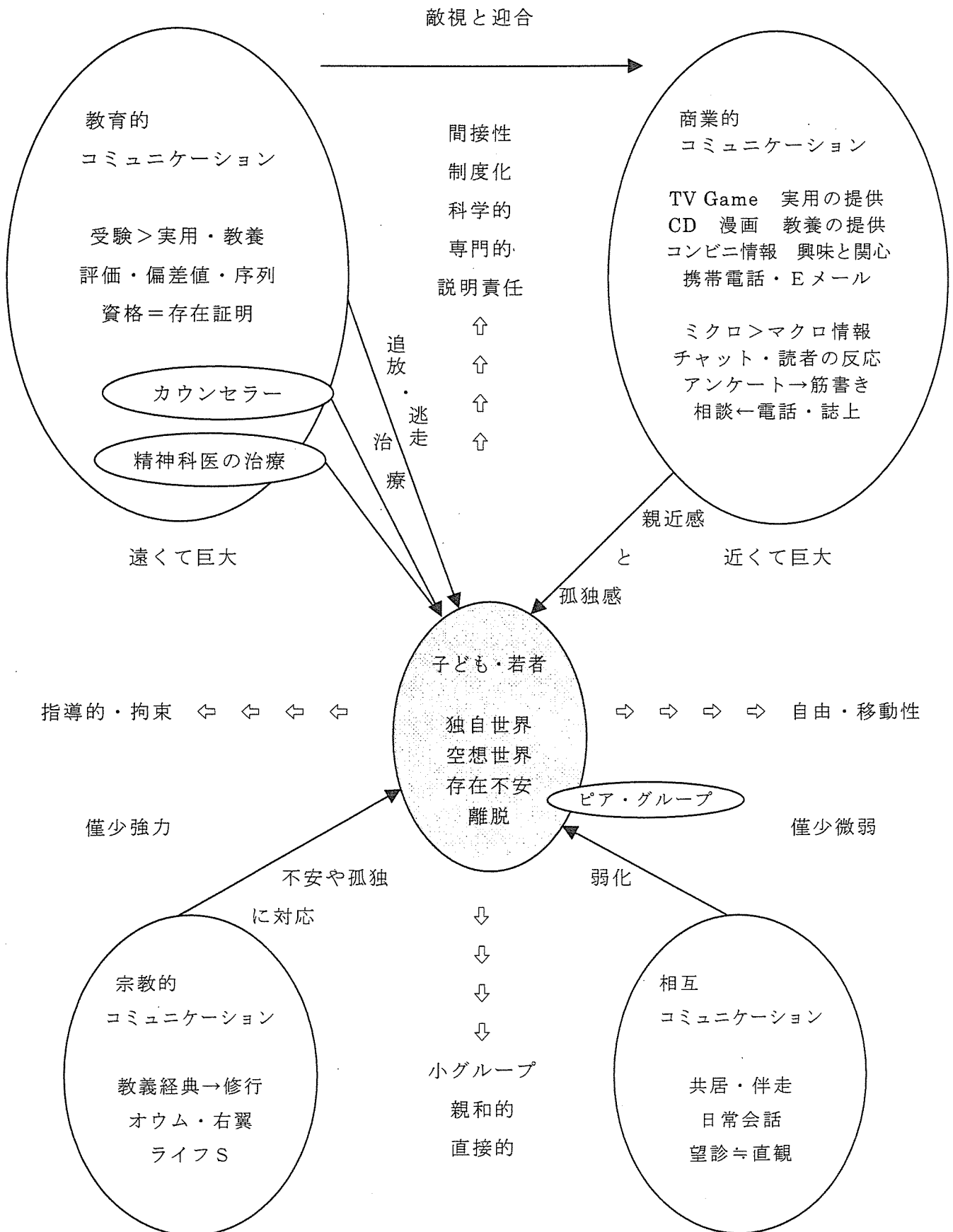
もっとも孤独な若者もいる。彼らはおとなとの生身の関係がないまま、商業的コミュニケーションの提供する仮想現実の中だけに生きている。独自のカプセル内の空想世界にひたりきり、凶悪犯罪を引き起こす者もいる。

この図は、若者が現状をどう受け止めているかを想像して作られている。上にいくほど間接的、下にいくほど直接的、右にいくほど自由で、左にいくほど高速的な関係を示す。楕円の大きさは影響力の強さを、矢印は子どもや若者の感じ方や受け取り方を示している。

(佐々木 賢)

四つのコミュニケーション

(作図=佐々木 賢)



I. 学校のなかで

第1章. コミュニケーションの場 としての学校空間

はじめに

学校というシステムのなかで、「教職員」という名のおとなと、「生徒」という名の子どもがどのような人間関係を取り結ぶか。それを「～の関係を結ぶべきだ」とか「～の関係が望ましい」とかいった価値論のレベルで論じようというのではなく、むしろ現実の学校のなかで両者の関係が「～である」という現象論のレベルに徹して見ようというのが、ここでのとりあえずの問題意識である。実際のところ、教育の場として位置づけられた学校においては、とかく「～すべき」とか「～が望ましい」という議論に流れがちで、それゆえに種々の議論の錯誤が生じやすいからである。

学校における教職員と生徒とのコミュニケーションのありようを、ともあれこのように現象論のレベルで捉えてみようという課題を設定したところで、じつはそのまえにいくつか前提として論じておかねばならないことがある。以下、まずはその前提的考察から論じることにはしたい。

1. 出発点となる二つの前提

最初に、ごくごく当然の二つの前提を確認しておきたい。一つは、教職員—生徒の関係はたがいにその生身の身体でもって出会う、人どうしの関係であるということ、そして二つは、しかし同時に、それは何のしがらみもなく、ただ白紙の上で出会った関係ではなく、学校システムという社会制度の枠におかれた関係であるということである。前者は、生き物どうしとしての言わば＜生物学的な関係＞であり、後者は人間という生き物が生み出した＜制度的・社会的な関係＞である。この二つはいずれもあまりに当たり前のことだが、しかし、それだけに逆に、あらためて見つめなおしておかねばならないことでもある。

生物学的な関係というとき、私が念頭においているのは、通常の意味での生物学そのものではない。もっと素朴に、たとえば生き物はすべて個体では完結できない存在だという、その本源的な事実をこそ明確に意識しておきたいのである。何しろ、いかなる生き物においても個体が単独で生きていくようにはできていない。そもそも単独では次の世代を生み

出すこともできない。それゆえ、個体を単位に生き物の現象を考えると、大きなものを見逃してしまう。そこで私自身、好んでこういう言い方をしている。人は男として生まれれば、その身体は他者としての女の存在を予定し、子どもとして生まれれば、その身体は他者としてのおとなの存在を予定している、と。人どうしのコミュニケーションは、このようにたがいに他者を予定しあっているという、生き物にとってもっとも本源的な関係のあり方の一表現なのである。

他方、制度的な関係ということで私が考えているのは、このコミュニケーションが生身の個体どうしを越えた何かによって制約されているということである。その「何か」とは、当面「制度」ということばで名指す以外にないものだが、実際のところそれは、私たちがこのことばで理解しているよりもはるかに深く私たちの日常のなかに食い込んでいる。たとえば教師は教え、生徒は学ぶ。また教師はその成果を評価し、生徒はそれを評価される。そうしたたぐいの、外から見えやすい役割区分を一定の枠組みとしてもつとしても、その制度的関係が両者の生身の関係に食い込んでいく度合いは、外面だけからは測れない。

この二つの関係は対極的なものであるが、その絡み方は具体的な時と場面によってさまざまなかたちをとりうる。たとえば教師—生徒の硬直した制度的関係が前面に出て、生身の関係が背後に退いてしまうこともあれば、逆に制度的な関係のただなかに生身の関係性が剥きだしで突き出てくることもある。いま問題になっている「学級崩壊」などはその端的な現れかもしれない。あるいは制度の関係が見えないほどに、牧歌的な生身の関係が全体をくるんでいるように見えることもある。しかし、この二つの関係のいずれかが完全に滅却してしまうことは、原理的にありえない。

2. コミュニケーションとは何か

次いでコミュニケーションについても、それが一般的にはどのようなものであるかの共通理解をはかっておかなければならない。でなければ、学校的コミュニケーションの現象的な特異性を明らかにすることはできない。

一言でコミュニケーションと言っても、表情とか身振りとか、人の思いがおのずとその身体のかたちに表れて、たがいがそれを読み取る（あるいは読み損ねる）といった身体的コミュニケーションもあれば、ことばを用いてたがいに情報をやりとりするという言語的コミュニケーションもある。学校のなかでの人どうしのコミュニケーションとして、このいずれの側面も重要で、それぞれ考察に値することではあるのだが、ここでは当面、言語的コミュニケーションに限定して考えることにする。

私たちが他者とことばをやりとりするとき、そこでどういうことが行われているのかを、まずは素朴な現象論として見てみる。人はそれぞれその身体の内側から自分の世界を生きている。そして、この自分が生きている世界に関しては、無意識の部分があるにせよ、大半を自らの意識のなかに収めていると思っている。ところが、相手がどういう世界を生き

ているのかについては、見えないところが圧倒的に大きい。

情報ということばを使うとすれば、人はたがいにそれぞれの情報空間をもっているのだが、それぞれが別々の身体をもって生きている以上、たがいの情報空間のあいだにはつねにずれがつきまとう。たとえば、自分は知っているけれども相手は知らないことがあり、逆に自分は知らないけれども相手は知っていることがある。つまり、両方をつき合わせてみたときには、そこに情報空間の空白がそれぞれ存在する。そのうえでたがいが生活を共有しているのでなければ、別にその相互の空白部分はそのまま埋める必要もないのだが、ひとたび生活を共有するということになる、たがいにその空白部分を埋めあうという努力ぬきには生活が成り立たない。ことばによるコミュニケーションというのは、そのようにしてたがいの情報空間の空白部分を埋め合うことで、共有の情報空間を広げ、共有の生活世界を広げようとする働きにほかならない。

簡単な例をあげれば、妻が出張して帰ってきたとき、彼女はそのあいだ家にいた私に、出張先でこんなことがあった、あんなことがあったと伝える。逆に私は妻が家にいなかったあいだ、家でこんなことがあった、あんなことがあったと伝える。そのようにしてたがいが生きてきた情報空間をことばのやりとりでもって埋め合わせ、それでもって共有の生活世界を生きるのである。もちろん、そこには嘘という現象もある。つまり相手の情報空間の空白を、実際とは違ったふうに埋め合わせて、偽るのである。

コミュニケーションをこういうものだと考えれば、人が相手に向けてことばを発するのは、通常、自分が知っていて、相手が知らないと思うことを伝える、あるいは自分は知らないけれども、相手は知っているのではないかと思うことを聞くというふうなものであるはずである。ところが、コミュニケーションの言わば常識をこのようなものとして描いたとき、学校でのコミュニケーションがしばしばこの常識を裏切るものであることに気づく。

ここではとくに授業の場のコミュニケーションについて考えてみたい。

3. 授業空間のなかでの言語的コミュニケーションの歪み

考える素材として、二つの例をあげる。

*自分の知っていることを聞く 相手の知っている答えを当てる

たとえば、誰かが「烏賊」という字を指して、これは「何と読むのですか」と聞いたとする。そのとき聞かれた方は、聞いた相手はその漢字の読み方を知らないのだと思うはずである。知っていれば聞く必要はないからである。しかし、教室場面で教師が生徒に聞いたとすればどうであろうか。生徒は、聞いた先生がこの漢字の読み方を知らないのだ、自分に聞いているのだと思うであろうか。もちろん、生徒はまずそういう思い方はしない。先生は知っている、けれども私がそれを知っているかどうか試すために聞いているのだと思うであろうし、だからこそ生徒は先生の知っている答えを当てようとするのである。

この後者の、教室場面でのやりとり関係もまた、一種のコミュニケーションとしてあり

うることを、私自身否定するつもりはない。そして、こうした種類のコミュニケーションが学校的制度空間のゆえに生まれ、また教師による「評価」活動によって固定化してきたのであろうことも間違いない。

しかし、これがたがいの情報空間の共有をとおして生活世界の共有を図ろうとするためのコミュニケーションでないことを、はっきり見ておかなければなるまい。とすれば、この種の学校的コミュニケーションはいったい何のためにあるのか。また、それは子どもたちの心性にどのような影響力を及ぼすのであろうか。

*何のための意見発表か ディベート授業の怪

上記の学校的コミュニケーションのいびつさは、いわゆる知識の領域だけにかぎらず、教師が子どもたちの意見を求めるときにも現れる。

知識については教師が知っていることを聞くということのいびつさが表に出るが、意見に関しては、子どもが口を開いて具体的にそれを述べるまでは、教師の側には分からないはず。その意味で子どもの意見発表について、上記のような歪みが出ることはないかのように見えるかもしれない。ところが現実には、意見発表の聞き手たる教師は、同時にその意見の評価者として登場する。そのとき、子どもたちは意識的に、あるいは無意識裏にその教師がその場で期待している意見(答え)に近づこうとする。それゆえそれは、往々にして心底自分の内側から湧き出てきた意見ではない。

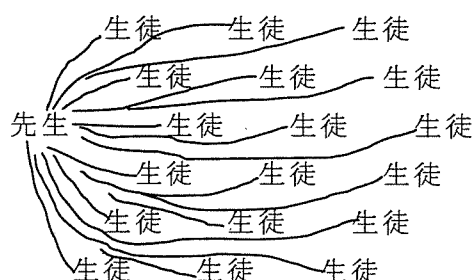
このことは、いわゆるディベート方式の授業にもあてはまる。たがいが議論をぶつけ合う体裁をとりつつも、子どもたちの多くは審判者としてそこに立ち会っている教師を意識し、言わば教師を横目に見ながら発言する。それは子どもどうしの生身の情報空間のぶつけ合いではない。事実上の支配者のまえて傀儡どうしが当の支配者を気遣いながら意見を述べ合う、そうした光景が現出してしまう。

つまり、そこでの真の聞き手は、黙ってそこに立ち会っている教師であって、ディベートしている相手ではない。ディベートしている子どもたちは、言わばみんな話し手で、ディベートの輪の中に聞き手はいない。現に子どもたちは言わば発言への強迫に囚われて(実際、一度は発言するなどということが暗黙のルールになっていたりする)、他の子どもたちの言うことをしっかり聞きとる姿勢に乏しい。そこに子どもどうしの真のやりとりが実現することはない。

本来、コミュニケーションに評価は無用であるはず。その無用の評価がコミュニケーションの場に入り込めば、おのずとその場そのものが歪む。このことはきわめて単純な道理なのだが、学校には教師による生徒への一方的な評価が過剰に組み込まれている。この過剰な評価を最大限に削り取ることで、学校をコミュニケーションの場として再生させうるかどうか。いま学校に求められていることの一つがここにある。

4. コミュニケーション論から見た「学級崩壊」

授業場面でのコミュニケーションをこのように純粹に現象として眺めてみたとき、その軸となっているのは教師である。それは当たり前のことではないと言われるかもしれない。現にこれまで、学校教育においてこれが当たり前のこととして行われてきた。あえてこれを図で表すとすれば、次のようになる。



生徒はみんな先生の方を向いて、先生を聞き手として話す、あるいは先生が話し手として個々の生徒に向けて話す。もちろん、そこにはたくさんいる子どもどうしのあいだの関係もあるはずだが、この子どもどうしの関係は<地>つまり背景であって、その場の<図>つまり前景となるのは、あくまで先生と個々の生徒との関係である。じっさい授業中、個々の子どもどうしの、授業とは無関係の会話は「私語」として排斥される。そればかりか、授業にかかわる話でもこれを子どもどうしが交わすときには、ひそひそと小さな声でなされるのが常であり、これが大きな声で教室全体を巻き込むほどの<図>になることは通常許されない。

こうした種類の関係は、生身の人どうしの関係として見たとききわめて特異なものと言わざるをえない。学級王国と呼ばれてきたように、そこに言わば王政システムが実現しているのだと言ってもあながち間違いではない。

しかし、この先生—生徒関係を支える心性が崩れたとき、さきの図と地は反転する。ここでは子どもどうしの無統制の子ども関係が剥き出しのかたちで露出する。「学級崩壊」と呼ばれる現象は、このように見たとき、学級あるいは学校を構成しているコミュニケーション関係の変容の現れとして見えてくる。とすれば、これをただ管理的に制圧すればすむものではないことは明らかである。むしろ、これを学校空間におけるコミュニケーションの再構成のきっかけとして、積極的に捉えなおす必要があるのではなかろうか。

(浜田 寿美男)

第2章. 学校のなかの関係の分析――

聴き語り、変わりあう関係に向けて

1. 学校という場の意味

学校という場所は、人が集まっているところである。毎日、そして十何年も。何のために毎日集まり過ごしているか、その意味や目的が、その場の人々にとって共通のものであるかと言えば、そうとは言えない。なぜなら、子ども・教職員・親・地域のおとななどの立場を異にする人々が、それぞれの目的や願望を学校という場に持ちよっているからだ。だから、もめごとの多い場でもある。そこが学校という場のおもしろさであるとも言える。

まず、子どもたちは学校にどのような期待やイメージを持っているだろうか。

第一には、「友達のいるところ、仲間に会えるところ」であろう。大学生たちに「あなたにとって学校の意味は何だったか」と尋ねると、この種の答が筆頭にあがってくる。「子どもの昼間の居場所」「友達に会い過ごす、子どものサロン」などである。次いで、「勉強で良い成績をとるように大人から求められているところ」となるだろう。この二つのイメージはからまりあいながら、子どもにとっての学校の実像を作りだしている。

一方、おとな、つまり親・教職員の側からは、多くの場合、上の二つの意味の順序は逆転している。まず「勉強・成績」があり、「仲間に会う」のは二の次だ。子どもにとって大切な仲間との時間を、いわば、「おまけ」であるかのように考えるおとなも少なくない。

おとなの側は、子どもたちが出会い、つきあい、ともに過ごす居場所を作ろうとして、学校を用意したわけではない。古くは、富国強兵の国家をめざして、近代的軍事力と殖産工業力を支える国民の育成のために学校を作り、第二次大戦後は「能力に応じた教育」を憲法でうたって、実質的には社会への人材配分機能を担ってきた。さらに「豊かな社会」が到来して、子どもたちに労働が求められなくなった現代では、活力あふれる（やんちゃな）若い世代を預かり管理する役割をも強く求められている。

「子どもが集まりともに過ごし関係を作り深める場」としての学校の意味は、大人の側からはつねに二義的にとらえられ、または軽視されて、子どもとのズレを生んできた。子どもが集まり、ゆっくり過ごし、楽しんでいる様子について、「溜まる」「群れる」などの好意的でない表現を当てるのも、その一例であろう。そして、子ども集団の意義がおとなの側から強調されるときは、「みんなで力を合わせてひとつのことを成し遂げる力を育てる」、「集団の秩序を守り規律を大切にす態度を身につけさせる」のような、道徳教育的観点が根底にあるのが常である。

おとなの側の建前として、学校はずっと、「至らざる子どもに対して、知・徳・体の教育

をほどこす場」であったし、現在もそうである。

2. 関係の制度化でよいのか

しかし、なんといっても学校は基本的に、日常的に人間の集まるスペースなのだ。だから、おとなの側の思惑・もくろみがどうであれ、子どもと子ども、また子どもと教職員は、学校の建前やもくろみを越えた関係を自然に生み出す。正規の学校目的——課題学習、成績向上、受験準備などなど——の合間、狭間に、子どもたちはいっしょにいる楽しさや安心感、いさかいやぶつかり合いなどのさまざまな関係を、あたかも湯気のように絶えず立ちのぼらせている。

別のたとえを言うなら、人の関係は、学校の「制度」という敷石のあいだに絶え間なく萌えあがり、生えひろがる雑草のようなものだ。「制度」は人の生き物性を封じる傾向がある。そして、集団をとりまとめる役割を担う。学校のなかには、学年・学級・担任・教科書に拘束された授業など、「制度化された関係」も多い。しかし、制度化し切れない生身の関係部分は、制度に埋めつくされようとする学校の間でたまたかに生き延びようとし、ときに暴走し、制度を越えようとする。人間のいるところ、生身の関係はあってあたり前のものだからである。

関係はいわば人の生活の〈地〉であり、制度は〈図〉である。学校教育に関して従来論じられてきたのは、「図＝制度」が中心であった。「地＝関係」について論じることは、かつてはほとんど必要なかった。関係は人の集まる学校の場に、あたかも空気のように、あたり前のものとして存在していたからである。

なぜいま学校を、「関係」の側面から論じなければならないのだろうか。そこには大きく分けて、二つの理由がある。ひとつは、80年代に入って急速に進行した情報・消費社会において、生身の人間関係が、質量ともに生活のなかから薄れ、かつ変質してきたことである。この問題については第3章で述べるので、ここでは触れない。二つ目の理由は、一番目の理由によって時代とのズレをきたし困難を抱えるようになった学校の問題を、制度の一層の「充実・徹底」によって解決しようとする流れがでてきたことである。カウンセリング技法、アサーティブ・トレーニングなどの心理学的コミュニケーション技法の導入によって、「関係」の問題に制度化を取り入れようとする考え方である。

しかしこれは、雑草が生えないようにコンクリート舗装を推し進めるにも似て、〈地〉の部分の制度化し、学校を一層不自然な息苦しい空間にしていくのではないか。いま必要なことは、学校のなかにすでに存在している「制度化された関係」や「学校的な関係文化」を再検討し、むしろコンクリート舗装をはがそうとさえしながら、「関係」の地力を肥やすことであると考えられる。

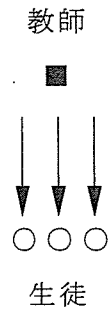
3. 学校における「関係」のすがた

学校における教師と生徒の関係のすがたは、そこに使われていることばのかたちに見われている。まず、それらを整理・分析してみたい。

A群：直接的（見えやすい）上下関係

A 1) 号令に従う関係：起立！礼！着席！整列！気をつけ！など。

学校における言語文化は、軍隊における言語文化をなぞってきた。第二次大戦敗戦ののち、民主教育への切り替えがなされたのちも、軍隊ことばは学校のなかに継承された。戦後55年を経た現在も、これらが学校のなかで根づよく使われている現状は、学校の基本的な関係文化を示している。



A 2) 命令し従う関係：「20ページを読みなさい」

「第一ボタンを止めろ」など。

学校における教師と生徒の関係は、基本的に上下関係である。一人のおとなが学級内で多数の子どもをとりまとめていくとき、命令はもっとも効率的な関係のかたちである。A 2は、A 1の関係と同じ質のものである。



A 3) 教え覚える関係：「2 + 2は4です」

「山とはこう書きます」など。

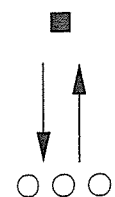
知っているものが知らないものに教える関係のかたちである。生活のなかにもよくみられるが、生活場面と異なっているのは、教える中身が一方的に決められ、関係性を欠いていることである。



A 4) 問い当てる関係：「2 + 2はいくつでしょう」

「山とはどう書くか知っていますか？」など。

A 3とともに教師と子どもの関係の核になっているもうひとつの形である。質問し、考えさせ、答えさせる。子どもに考えさせるという営みを重視しているスタイルだが、子どもは教師の持っている「正答」を推測するのであって、自由に考えるわけではない。

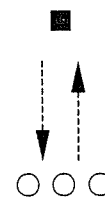


B群：間接的（見えにくい）上下関係

B 1) 意見発表を聴く関係：「この話をどう思いますか？」

「どのようにまとめたいですか？」など。

A 4の変形であるといえる。A 4に比べ、子どもをより尊重したかたちをとっているが、望ましい答は教師の側に用意されていることを子どもの側は知っているため、どうしてもそれを推測する姿勢になり、自由発表が手段化しやすい。



B 2) カウンセリング関係：「(あなたは) 腹がたつんですね」

「学校へ行きたくない気持ちなんですね」など。

子どもの話をよく聴く対等関係と考えられる向きがあるが、多くの場合望ましい答（自発的適応）は用意されており、相手を変える技法も聴く側が握っているという意味で、屈折した見えにくい上下関係が、場を支配している。



(A 4とB 1については、第1章を参照されたい)

4. 見せかけの対等関係を越える

以上見てきたように、学校の場合は多様なスタイルの上下関係に支配されている。民主的な授業形態がさまざまに模索されてきたが、評価を伴う教室場面においては限界があると言わざるを得ない。民主的でソフトな関係様式の背後に評価を伴う上下関係が存在する場合、おとな—子どもの関係はいっそう屈折したものになる可能性すらある。

学校に欠けているのは、下のC群に見るような人と人との対等関係である。この関係は3ページの「四つのコミュニケーション」図での相互コミュニケーションに該当する。この関係の姿を学校のなかにひろげることが大切であろう。

C群：人と人の対等な関係

「あなたはそう考えるんだね、私はこう思うよ」など。正答を導くための手段とは無縁の聴き語る関係。



C群の関係は、制度化することができない。制度化するとき、生きものとしての関係が

死ぬからである。養護教員のいる保健室に子どもたちが集まることが知られているが、それは単にそこに評価がないという事情にとどまらず、制度からはなれた流動的で対等な人と人との関係が生き延びている場だからであろう。ある生徒が、離婚した養護教員に「先生、しあわせ？」とそっと聞いたという。そんな会話を制度の裂けめで交わしあえるゆとりと関係が、現在の学校から失われつつある。

そう考えるとき、学校から去っていく「不登校」とよばれる子どもたちは、雑草すら生えにくくなった制度舗装の場から逃れ、草の生きられる土を探して、そこに関係の場をつくり出そうとしているように思われてくる。

(小沢 牧子)

Ⅱ．学校と社会

第3章．高度消費社会の学校と コミュニケーション

はじめに

昨年来世間の注目を浴びてきた、いわゆる「学級崩壊」的現象は、一面、秩序感覚の変化として捉えることもできる。実はいま、このような混乱は、社会の各所に起きているのである。企業社会でも官僚の世界でも、若手の気質や服装は驚くほど変わってきているし、何よりも親や教職員の気質も変化している。ひとり、子どもの世界だけが例外であるはずがない。

私たちはとかく、子どもたちを社会変化の外に置きたがる。いまを生きる仲間として意識できない。そのために、学校で起きる変化には戸惑いがちだ。「学級崩壊」的現象が社会に衝撃を与えたのは、それが「何があろうと学校は変わらない」「変わってほしくない」という私たちの願望に逆行するものだったからである。

1．学校における「関係」を変えたもの ——情報化と結びついた消費化

このような秩序感覚の変化をもたらした要因は、種々指摘することができる。しかし、その最大のものは、「情報化と結びついた消費化」だと言うことができるだろう。情報化と消費化は、相互に力を与えあいながら、生活と意識を変えてきた。

(1) 情報化

いわゆる「学級崩壊」に至る変化は、70年代半ば以降、いくつかの段階を経ている。しかし、偏差値体制が確立した70年代後半からの校内暴力と、80年代に広がったいじめや自殺をへて、今日の「学級崩壊」と言われる現象との間には、情報化という新しい要素が絡んでいる。

90年代以降、学校内で起きている現象を、情報化を抜きにして考えることはできない。パソコンの普及に象徴される情報化の進展こそ、20世紀末における最大の事件であり、21世紀の生活と社会の形を決める最大の要因なのである。

情報化は、それまでの工業化社会(経済成長型社会)の社会的分業を崩すところに、特徴

がある。子どもとおとな、女性と男性、アマとプロといった社会が決めた役割は、紆余曲折はあるにせよ、次第に崩れていく以外にない。

80年代半ばから始まった情報化の進展は、近代日本を支えてきた行動原理を、急速に色褪せたものにした。少なくとも、旧来の秩序を維持してきた行動原理は、ことごとく力を失ってきた。それを体現したのが、新人類と言われたバブル期の若者たちである。

「目上の言うことでも、納得がいかなければ聞かない」と社会に衝撃を与えた彼らの行動に、もし積極的な意義があったとすれば、それはコミュニケーションにおける権威を崩したことである。目上の人の言うことは我慢して聞くというスタイルは、もはや通用しない。そういう意味では、権威は確かに崩れている。しかし、それに代わる秩序がまだ表れていない。ここに、情報化がもたらした過渡期的な混乱がある。それが、タテ関係の秩序を旨としてきた学校に、典型的な形で現われていると考えられる。

(2) 消費化

情報化と並んで、バブル期に顕著に現われたもう一つの要素は、消費文化の爆発的拡大、極限までの追求である。高度成長を経て経済大国になった日本では、もともと消費文化が大きな力を持っていた。日本では、近代化がイコール消費化でしかないのである。しかし、バブル期の消費文化は、質量ともにいままでとは比べものにならないスケールで、生活を覆い尽したのである。

その背景には、東西冷戦の終結による反体制の消滅がある。ちょうどこの頃から価値の多元化が進んだこともあって、善悪の境界は曖昧になる。また、帰属意識の対象も求めにくくなって、個人は剥き出しのまま、情報にさらされることになった。この状況を背景に、山崎正和氏が「柔らかい個人主義の誕生」と言うような、消費行動を個人の自己実現として持ち上げる言論さえ出現した。

また、文化的な企業の登場で、実際に、消費が自己実現の一部になり得るように見えたのである。バブル期を代表する文化的企業として若者文化をリードした、セゾン・グループのような物わかりのいい企業の存在自体が、実は消費の全面展開を招いたことは皮肉である。

さらに、体制と反体制のボーダーレス化は、消費文化に対する批判精神を弱めた。もともと、イデオロギーに寄りかからない個人の批判精神が未発達であったため、ひとたび反体制的視点が弱まると、消費文化の全面展開を抑える力は総崩れとなった。その結果、消費文化は若者文化を覆い尽したのみならず、より上の世代の生活をも完全に支配するに至った。

誰でもブランド品を持つのが当たり前となった。「贅沢は素敵だ」—セゾングループのパルコが放ったこのコピーが絶賛されたとき、苦しかった戦争時代を思い出そうとする戦後精神もまた、息の根を止められたのである。注目すべきは、この頃から、若者や子どもの間で受け入れられる言葉の質が変わってきたことである。また、広島語り部のことばが、

修学旅行でやってくる中学・高校生に届かなくなったのも、この時期からである。

消費文化の全面展開、生活の細部への浸透は、過剰に明るい、はしゃぎ過ぎの生活文化を招いた。集団のノリを優先し、人生の陰の部分からは目をそらす風潮の中で、一人でいることや「暗い」と評価されることは致命的になった。人生を語る喫茶店はファースト・フードに押されて衰退し、一対一でじっくり語り合う場は次第に失われ、剥き出しの孤独な個人が裸のまま情報にさらされるという事態が現出した。

2. 学校における関係構築の現状

(1) 消費傾向による細分化

情報化の進展と、このような消費文化の極限的追求は、関係のありかたに大きな影響を及ぼしている。コミュニケーションに関する様々な問題が噴出してきたのは、バブル期からである。学校においても、今までにないタイプの問題が登場してきた。関係のあり方は、この頃に、かつてない性質の変容を受けたと考えられる。

そして今日、子どもの世界において、関係はすでに、消費文化を抜きにしては成り立たない。3月末で解散したSPEEDのデビュー以来、小学生までが商業的流行に敏感であることを求められるようになった。子ども世界はいまや、音楽やファッションの志向ごとに細分化され、違うグループとは接点がないということも珍しくない。

(2) 言葉の過激化、インフレ化

さらに深刻なのは、いまや商業ベースの言葉が、子どもたちに届く唯一の生きた言葉になっているという事実である。それほど、親や教職員の語ることばが伝わりにくくなっているのだ。

それよりも、ドラマやバラエティに出てくることば、タレントやミュージシャンの言葉の方が、遥かに現実味を持っているかのように受け止められている。消費を前提にして、市場で鍛えられた言葉のみが、いま心を揺さぶる唯一のことばなのである。その結果、商業ベースの言葉に対する思い入れは増々強まり、安易なカリスマ化や言葉のインフレ現象が起きている。

実際、子どもたちの会話を聞いていると、ことばだけがどんどん過激になって、鋭いことばの応酬になっている。一時、少女の男ことばが話題になったが、いまはそういう次元を超えて、突き刺さるようなことばの投げ合いになっている。対話向きの穏やかなことばでは、存在感が示せない。強いというよりも、強がりのことばがあふれている。ちょっとしたことがいじめに向かう精神的土壌がここにある。

少女に人気のあるブランド名やバンド名も、「キャンディー・ストリッパー」「ヒステリック・グラマー」「エゴイスト」「ポルノグラフィティ」といった、極端なものが目立つ。

(3) 愛情飢餓と関係構築への欲求

しかし、そこにはやはり他者とつながりたいという、時代を超えた人間的な欲求が見られる。というよりも、人との触れ合いや愛情に対する強い飢餓感が感じられる。携帯電話がここまで普及したのも、この飢餓感あればこそである。

子どもたちの長電話が話題になったのは、バブルの頃からである。帰宅した後、さっきまで一緒にいた友人と電話で話す。そして、一緒に同じテレビ番組を観ながら感想を話すといった具合だった。そこでは、一緒に暮らしている家族の存在感は薄い。

それが90年代に入ると、それはポケベルに替わる。授業中もベルが鳴り、休み時間はベルを入れた相手にかけるために公衆電話の前に行列ができ、始業のベルが鳴っても教室に戻らないという現象が高校に現われた。このような雰囲気は次第に低年齢化しており、中学校が影響を受けるのも時間の問題であろう。そして、携帯の出現で事態はさらに進展している。

子どもたちはいま、際限のないコミュニケーションの輪の中にいる。絶えず誰かとのつながりを確認しなければいけないかのようだ。今日うまく関係が維持できても、明日はどうか分からないという不安がそこにある。「いつでもどこでも」つながる携帯を持っているからこそ、つながらなければ不安だし、誰からもかかってこないと寂しい。だから、どんなに非難されても電源を切らないのである。彼らにとっては、社会のルールやおとなの非難よりも、友人とつながることの方が大問題なのだ。

また、おとなを驚かせる性行動も、愛情飢餓という視点から見ると、別の様相を帯びてくる。体温が伝わる生身の体に触りたいという欲求は、従来のようなモラル的視点から見ては理解できない。愛情飢餓的社会では、身体的コミュニケーションは重要な意味を持っているのである。

(川西 玲子)

第4章. 社会のなかの学校システム

1. 社会構造の変容と移り変わる関係

いま、若者が、立ちつくし、立ち止まっている。それは、不登校や引きこもり、また「学級崩壊」というかたちで現れている。学校が、それだけで完結してしまい、そのため、家庭でのコミュニケーション、地域・社会との交わりが少なくなってしまう、あまりにも閉ざされたコミュニケーションになってしまっているからである。これでは、自分はなにができるか、自分はなにのものであるのか、確認できないまま、うつろな状態にあるからに他ならない。

子どもの人間としての発達、環境システムに能動的に関わり、次々と遠いシステムを近くに転化させ、創造しながら、これら環境を拡大・分化していく過程である。現代の学校、また「教室」は、一種の強制された空間であり、学校は「関係を強制するシステム」として作用している。教育的知識の評価と序列づけ、能力の証明、能力の序列化がなされている。

学校システムは、「教育的」知識と「日常的」知識とに知識を二分し、学校を通じて与えられた知識は学校で評価されるべき知識とし、テスト等を通じて「知識の評価」を行う。これによって、子どもは、教育的知識の獲得と評価を通じて「成績」というかたちで個人の「序列づけ」がなされる。そして、この結果、学校で関係性の破綻が生じることになる。いじめは関係の中にあり、基本的には個々人を評価する「クラス」があるから、いじめが生まれる。また、基本的には「学級崩壊」も子どもと教職員の関係の危機的状况を示しているのである。

はたして、子どもの側に立つ解決策はありうるのか？ネガティブな関係づくり、すなわち、いじめをなくすことは可能か、またポジティブな関係づくりは可能か？いま、いじめの自己増殖が進んでおり、相手に対する「想像力」をなくしているため、ますますいじめが増殖し、さらにいじめへの刺激が拡大するのである。

もともと、適正な関係性がなりたつためには、おとなであれ、子どもであれそれぞれが時間・空間を共有することが大前提であり、これなしには、豊かな関係は成立しえない。学校システムにおける関係は、子どもが時空間を共有する場としての学校が、子どもにとって豊かな意味を持っていることが必要である。しかし、いま子どもは、教育の場でともすれば、成績という尺度で管理され、みずからのアイデンティティを持ち得ず、またコミュニケーションも成立しえないのである。

いま、学級は小石のような無機的な集団になってしまったかのようである。こうして、子どもと子どもとの関係は、直接的な関係から成り立つというよりは、主に成績とか評

価という他の尺度を媒介にして成り立っており、もともとの意味から大きく離れているように見える。

2. 現代社会のなかでの学校システムの変容

この子どもにとってのうつろな状態をもたらしたのは、近代の社会の帰結としての関係性が大きく変わってしまったからである。この関係性は、もともと教職員と子どもの関係の形と変化の方向性に関連しており、さらには、経済構造の転換、人と人との関係を持つというよりは、情報化によって間接的なコミュニケーションが多くなり、社会が無機質となり、グローバル化で社会が大きく変容し、子どもとおとなの関係も大きく変化したからに他ならない。

いきものしての人間は、社会的な関係から生み出されるものであり、そこから規定されるものである。個体としての身体を単位として、基盤として考えるが、これを全体として考えるためには、学校システムのなかの関係性から把握することが必要である。

近代において創設された学校という制度を媒介にして、子どもはここで出会い、家族とは異なる人と人とのコミュニケーションが始まる。学校での教育は、直接的な関係を通じて行われるが、教育がシステム化され、ともすれば生身の関係を希薄にしている。こうして学校は、たしかに制度にしばられるが、苦悩しながら、現代に到り、近代の学校システムそのものが壁に突き当たっているのである。

学校システムは、近代に成立し、いま大きく変わりつつある現代の社会システムのなかにある。たしかに、社会のなかで学校はこれまで、成長期にある時代に社会に必要とされる人材を供給してきた。このため、学校は子どもを育て、教育するところであるというように社会的な認知がなされてきた。それがまた、学校幻想をつくりだし、学校をできれば社会的な成功を収めるものとの意識を生みだしてきた。

学校で教師が生徒に教えることは、資格に結びついており、資格を獲得し、また学歴を付与することになる。これが、学校システムの社会的機能にほかならない。そしていま、資格、学歴を提供する教育は、商品化され、ある種の学校ブランドは、それだけで価値を生み出すまでになっている。現代の公教育では、直接に商品化はしないが、資格などを与えることで商品化の基盤を作りだしているのである。

いま学校システムは、大きな転換期にある。とくに教師と生徒・子どもの関係が学校システムのなかでズレを生み出し、教育プロセスで一層はつきりしてきたのである。それを新しい方法で課題を解決しようとする努力がなされてきたが、先生と生徒の間のコミュニケーションが取れなくなってきたのである。

この関係の変化は、必ずしも内部から生じているだけではない。学校システムの置かれている環境そのものが、産業構造の転換、情報化による職業構造の変化、少子・高齢化、

グローバル化、そして環境問題などの外部環境が様変わりしたことから生じている。情報化は、ますます所得格差を生みだし、貧富の格差を拡大し、労働市場を階層化させる方向にある。その結果、社会意識・価値観の変化のなかで揺らいでおり、子どもの学習目標が失われ、学習意欲も拡散しているのである。

3. 豊かな関係を創る学校システムのコミュニケーション

もし、学校というシステムが、これからの存続しうるためには、これまでの関係を改革し、新しい関係性を構築しうるものでなければならない。学校は、そこでは子どもが自らのアイデンティティを確立し、主体的な関係性を生みだしうるものでなければならない。社会システムのなかで新しい学校システムが構築されなければならない。

学校システムを再構築するには、公教育を基盤にして行く方法とこの公教育部分を小さくし、市場に任せることもありうる。しかし、基本的には、教育は、公共性を持っており、社会が人間と人間の関係性によってつくられるものであるとするならば、教職員と子ども、子どもと子どもの間での生き生きとした創発力を生み出す関係がつくられる学校システムをめざすべきである。その場合、身近で密接な関係をつくるため、「小さい学校」の設計もありうる。そして、地域に密着した学校を創り、地域社会と密着したプログラムを実施し、新しい関係を創りだすことも可能である。それは地域の力量に関わることであり、一種のコーディネーターが必要となる。学校の活動領域の規模や役割によって規定されることになる。

現在の日本の学校システムは、新しい関係性を創り出すことができるであろうか。家庭、地域の崩壊が進み、それが「大きな学校」への期待につながっており、学校が生活指導に掛けている時間が増え続け、ますます大きな学校と化しているのである。しかし、学校システムでのコミュニケーションのありかたを、評価という「教育的コミュニケーション」からの一方向からだけでなく、たとえば総合的学習などで地域の人たちと生徒・子どもの相互的コミュニケーションを可能にするよう、多様化することもできる。地域とは、ある固有の生身性を持つ集団が、ある時間、あるいは空間を共有することで形成されるコミュニケーション世界である。

学校システムの機能回復と改革には、関係のデザインの再構築をすることが必要である。学校システムは広い意味で、教職員と生徒・子ども関係の社会化であり、開かれた関係を創りだすものである。これにより生き生きとした関係を創りあげ、共同体で生きるかたちを共有することができるようにすることが、求められている。

(増田 祐司)

Ⅲ. 学校のそとで

第5章. 学校離れの若者との関係を どうつくるか

はじめに

小、中学校の不登校13万、高校中退10万余、高卒無業13万、全国高卒就職1年未満離職21%、大学不登校2%という数値は、年々数10万人以上の若者が社会の既成のコースから外れている状況を示す。この層を仮に離脱層と名付ける。

離脱層は学校内の人間関係を考える上で無視できない。このレポートでは、教職員が離脱層とどう関係を保てるかを探してみたい。また、ここに論ずる問題は、離脱層ばかりでなく、子ども・若者全体の状況とかかわり合っている。

1. 離脱層の意識

ミニコミ誌「こどもとゆく」(2000年3月号)に「さなぎの時代をふり返る」という記事があり、中・高時代に不登校を経験した男女ふたりの若者が自分の過去を語っている。

現在大学2年生のN君は文京区出身、小学5年生の時に引きこもりがちになったが、本人は「そんなに困らなかった」という。中学3年のときに完全な不登校になるが、いじめや勉強が原因ではなかった。ただ何となくそうなり、ひとりで街をブラブラしていた。

その後、河合塾コスモという大検予備校に入る。そこは規則も強制もないが、また2年間不登校状態が続く。外にできるきっかけとなったのは、コスモ農園で牛糞をトラックから下ろす作業をしてからだという。体を動かすことで外界への興味をもつようになった。

現在大学1年生のIさんは、地方都市の私立女子高を中退した。進学の話をする近所のおとなと、淑女教育を目指す学校がいやで、ひとりで東京に出てくる。コスモを見学し「ラクそう」と思ってそこに入った。大検合格後、友だちと花火をしたり、飲みにいったり、カラオケをしたり、旅行に行くのが、初めての新鮮な体験だったと語っている。

このふたりが語った共通点は

- ・学校は人間関係が疲れる。
- ・学校から遠ざかって初めて自分を見つめた。
- ・積極性が出たきっかけは、労働や旅行やバイトや友人や遊びであった。おとなになる

には「ハイテンションではダメで」平常心をもって周りに溶け込むことだと悟った。

- ・周囲のおとなには、失敗のやり直しが利く環境を作って欲しいことだという。長欠の後に顔を出したとき、「やあ、よく来た、よく来た」といわれるのは気が重く、「久しぶりね」といわれる方がいいという。

2. 離脱層との接し方

ストリートチルドレンは世界で1,000万人いるという。日本には少ないが、日本の浮遊層はストリートチルドレンと共通するものがある。家庭や学校や地域から遠ざかり、あるいは子どもの方から見放して、孤独のままに、あるいは同年配の仲間だけといっしょにいて、施しをされて生活しているからである。

メキシコシティにはストリートチルドレンと接触するNGO団体があり、その先端の活動を支えているのがストリート・エデュケイターと呼ばれる人々である。この人たちにも「いいエデュケイター」と「悪いエデュケイター」がいるという。

前者は、友だちと思える人、安心感と希望を与えてくれる人、すぐに必要に対応してくれる人、いざという時に頼りになる人、いっしょに過ごしてくれる人である。後者は、文句をいい、欠点ばかり指摘する人、「施設に行け」と説教する人、汚いとか臭いという目つきでみる人、子どもたちの文化を分かってくれない人、約束を破る人だという。（『居場所をなくした子どもたち』工藤律子著、JULA出版局刊）

上記の基準をさらにそれぞれ三つの言葉にまとめると、「いいエデュケイター」は安心・協力・共居（いっしょに過ごす）、「悪いエデュケイター」は説教、異文化の強制、一方性ということになる。前者を伴走型（マラソンランナーの横にいて、いっしょに走る人）、後者を教育型と呼ぶことにする。

3. 教職員と伴走

教職員が離脱層と関係を持つには、伴走型がいいことが分かる。「二十四の瞳」の大石先生や「やまびこ学校」の無着先生はこの型だった。離脱層が増えたいま、このタイプの教職員が望まれているのだが、経済の高度成長前半期の40年前に比べ、逆にこのタイプの教職員が存在しにくくなっている。これは教職員の立場が激変したからに他ならない。この変化の様相を五つにまとめてみる。

第一に、基礎・基本の意味が薄れたこと。生活の電化や電子化や映像文化の発達で、読み書き算盤を社会が学校に期待する度合いが低くなった。ニール・ポストマンは文字学習の必要性が相対的に低下したことを重視して、「子どもはもういない」（同名書、新樹社刊）とさえいつている。

第二に、労働の単純化。エリート以外は、職場で技能の単純化が進み、正社員よりパー

トやバイトや派遣労働が増え、修業や訓練の必要がない仕事が増えた。従って、学校で実用的な技能を授ける役割が相対的に低下し、その分権威も失墜していることになる。

第三に、個人化。消費社会になり、家庭や地域の機能が低下した。スーパーやコンビニ、それに外食産業や住宅の普及によって、孤食、個室、個電、個TVが増え、衣食住の個人化が進んだ。これは家庭や地域の子どもへのしつけを困難にする。勢い、家庭や地域は教職員に子どもへのしつけを依存しようとする。教職員は親や地域の批判を受け止め、期待に応えようとすれば、子どもたちを厳しくしつけなければならなくなる。マスコミに評判の悪い管理主義の学校が増えたのは、このような背景がある。だが、家庭で失敗したしつけを教職員が上手くできるはずもない。

第四に、事件。離脱層の一部は非行化し、「普通の生徒」といわれる少年非行とともに、戦後第4のピークを形成し、いじめや傷害や恐喝等の様々な事件を起こしている。年少であるため、これらの社会的な事件は学校の事件として見られる。本来は警察や司法の仕事であった取り締まりや取り調べや裁判を、教職員がやることになる。本来、警察や司法でするような仕事は教職員は不得手なのに、世間では、当然のように教職員に期待する。

第五に、進路。学校には生徒を評価し、受験させ、就職や進学をさせる機能があるが、塾や予備校がその機能をそうとう奪っている。予備校は受験情報の収集能力、大きな母集団から割り出す偏差値の有効性、制度上の足枷なしに組める自由なカリキュラム、変幻自在な教員人事等で、学校より有利な条件がある。極端に言えば、学校に残された機能は証書を出すのみ。高校や大学で、授業内容や生徒の理解度より、出欠を取ることが最大の行事となり、これをめぐる教職員と生徒のトラブルも増えた。この現象は小学校や中学校でも無縁ではない。これは、学校の進学や就職の実質機能が著しく衰えたからである。

以上、教えるべき基礎が揺らぎ、教えるべき技能が少なくなり、教職員の権威が低下したこと、地域と家庭がしつけを学校に依存してきていること、警察や司法の仕事を教師に押しつけていること、進学や就職のための機能を失い、証明の機能だけをやらされていること、これは40年前には考えられなかった教職員の立場の大きな変化である。

消費社会や情報社会の進展にともない、アカウントビリティという語が使われるようになった。これは政府や専門家や企業が、国民や素人や消費者に説明責任があるという意味である。教職員に対しても、しつけや勉強や学校の安全等々にアカウントビリティが要求され、それに応えようとして教育行政側が教職員の管理を強化してきている。

いじめ防止のため70項目もの留意点を表にし、週に一度会議を開いて点検している学校がある。これはいたずらに教職員を忙しくするだけだ。それよりも、生徒と日常に接する教職員の自由な時間を多くする方がいい。40年前には考えられないほど、教職員が忙しくなっている。教職員が生徒とムダな時間を共有できなくなった。いま離脱層の増加を前に、教職員に伴走の心が求められている。というより、離脱層に対してはこれしかないと思われるのに、教職員の立場の変化は伴走をする時間と心の余裕を与えていない。

4. ムダな時間の共有と雑談の勧め

不登校者が語っているように、学校は人間関係の疲れる場所であり、学校から逃れて初めて自分を見つめ、労働や旅や親や教職員以外のおとなたちと雑談をし、それをきっかけにして外界に関心を持ち始めている。学校の教職員はこの事実を教訓に、生徒たちと体験と出会いを共有できないものだろうか。これは体験学習という教育的配慮ではなく、現実にある体験と出会いのことである。

ストリートチルドレンがそうであったように、離脱層の若者は、お説教をし、学校文化をおしつけ、一方的にしつけをしようとする教育型の大人には相談をしようもしない。彼らが望んでいるのは、安心感があり、いつも隣にいて、声をかけてくれ、必要な時に協力してくれる頼りになるおとなである。

だが、状況は悪循環している。それはこの数10年の内に起こった変化に起因する。時に中学や高校の教育困難校では教職員の業務は、親のしつけ要求に応え、事件予防のための取り締まりをし、事件が起これば取り調べと裁判をし、嫌がる生徒を前に役立たず可能性の少ない「基礎」を教え、受験戦争の面では予備校や塾に対して勝ち目のない競争を強いられている。

教職員には大きなジレンマがあり、あたかも最前線にかり出された兵士のような立場にある。戦場となった地の住民のためになる行政をすれば、兵士としての立場と業務に矛盾する。目的や動機を失った若者はますます増えているので、伴走型教職員が必要だが、しつけ、取り締まり、取り調べ等々の業務に熱心だとそれは不可能に近くなる。

この悪循環を断ち切るには、発想の転換が必要だ。業務の無視は立場上できないから、やっている振りをするにしても、本気でやる必要はないのではないか。いま、学校機能は分散の傾向にある。受験は塾と予備校が、就職は情報誌などが引き受ける部分が大きくなっており、教職員が業務を手抜きしても、社会が補えるはずだ。それよりも、生徒から頼りにされる教職員でありたい。その前提には、ムダな時間を共有し、雑談することだ。これは教職員の業務外のことではあるが。

現在の最大の課題は、子どもや若者の動機の欠如にある。長期の展望としては、動機を促すため、若者の出番を用意する社会の改革が必要だ。いまは少数のエリートのみ注目される時代で、中間層や底辺の若者がやり甲斐や手応えを感じる場面が少なくなっている。政治・経済・芸能・文化・スポーツ等々のあらゆる分野で、分権化を進めるしかない。動機を促す改革事例は、今後予定される最終報告で章を改めて示してみたい。

(佐々木 賢)

第6章. 学校のそとの関係から学ぶ

1. 学校システムにおける関係の困難さ

子ども集団、教職員集団が日々集う学校は、本来、人と人との関係形成ということに関して言えば、大きな可能性を有する場だといえる。仲間集団との出会いや、教職員との出会いが、一人ひとりの子どもの人生における生への原動力の一つとして機能することもありうる。

かつては、子どもたちが学校生活を送る中で生涯を通じた友や恩師との出会いもありえた。現実はどうであれ、学校は他者との関係を保証する場として人々に期待を抱かせることができたのである。

しかし、効率主義にもとづいた教育制度が整備され、学校が子どもたちに対して圧倒的な影響力を有するようになるにつれ、そこはむしろ関係性を遮断する場としての機能を強めるようになった。獲得した知識量の多寡を競わせ測ることにより、子どもの価値は決定され、学校内の人間関係は寸断されてしまった。教室内ではよくてもライバル、悪くするといじめの加害者と被害者としての関係しか成立せず、そこは常に緊張感が漂う場となった。その結果、子どもたちのありうべきポジティブな関係形成が難しくなっている。また、教職員と子どもの関係にしても安定性が失われ、両者の間隔は時を経るごとに距離を広げつつあるように思う。

80年代初頭に吹き荒れた中学生による校内暴力とそれに続くいじめ、さらに昨今の「学級崩壊」は、学校において人と人との関係を形成する力が、おとな・子どもともに脆弱化している事実を示す現象として把握することができるであろう。さらに、70年代後半からの子どもの数の減少にもかかわらず、一貫して増加のカーブを描き続けている不登校は、子どもたちと学校との関係不全を示す象徴的な現象といえる。校内暴力以降のそうした一連のできごとは、学校内における関係性の構築が形骸化した現実を我々に対して突きつけているように思う。

2. 学校のそとで成立している関係

いじめ、「学級崩壊」など学校をめぐる種々の現象に目を凝らすと、子どもたちは他者との関係に絶望し、関係化を拒絶しているかのようである。学校という枠組みの中で人間関係を考えようとするれば、確かに子どもたちはもはや他者との出会いなど期待していないかのように見える。しかしながら、視野を学校の外にまで広げてみると、彼（彼女）らは決して頑なに心の扉を閉ざしているとは思えない。特定の場では、他者との関係を受け入

れ、仲間集団や年長者との交流を通して、それぞれの生を育んでいるという事実があることを見落としてはならないであろう。

たとえば、学校を見限った（学校に見限られた？）者たちがフリースペースやフリースクールにおいて、年齢の枠を越えて活発な交流を重ねる光景は珍しいことではない。その交流は地域の枠内にとどまらず、時には国境を超えてしまうほどの広がりを見せることがある。また、コンビニエンスストアの前に座り込んで長時間を過ごす若者たちの姿も、おとなたちには奇異に映るであろうが、シカトしないで声をかけてくれることを待っていたと述懐する子がいたことを考えると、人を求める心情の発露の結果であるといえよう。さらに、夜間の電車内で遭遇する塾帰りの子どもたちの開放感に満ちた言動など、それら諸々の事実を重ね合わせると、子どもたちが他者との関係そのものを放棄してしまっているようには思えない。

おとなとの関係にしても、彼（彼女）らのある者たちは学校の中にはなく、学習塾や地域のスポーツクラブ、あるいはフリースペースなどにおいて関係を結び合っている。いまや“恩師”という存在に学校の“うち”で出会える可能性は、きわめて低いといってもいいであろう。

こうした事実を念頭に置くなれば、今日の子どもたちは他者との関係に関心がないとは到底決めつけることはできないであろう。ただ、学校という場が関係形成の機会を保証する環境ではなくなっているということである。学校の平衡性を揺るがす種々の問題に直面して、教職員をはじめとする学校関係者たちが既存の学校を基盤として子どもたちとの関係性を築こうと努めれば努めるほど、彼らはそこから遠ざかって行くように思う。

彼（彼女）らの学校離れは、そこが相互に交流し影響し合う躍動性が欠落した場であるからではなかろうか。教職員は、子どもたちの“成長”や“変容”を執拗に求め続ける。しかし、子どもとの関係において、自らのありようを決して変えることはなく、上下関係にもとづく一定の間隔を保とうとしてきた。

人が出会い生活をともにする場で、一方だけが変化を期待されるとしたら、そこからは生命の息吹きが失われ、表情の乏しい無機的な空間でしかありえなくなるのは仕方のないことである。子どもたちの変質を嘆き、おとなが望む方向だけへの“変容”を求めるのではなく、自らの“変容”をこそまず問う必要がある。そうしない限り学校は関係の不毛化の一途を辿るばかりであろう。

3. 学校がそとの関係から学ぶ

これまで、地域社会の疎外化が度々論じられてきたが、子どもたちは学校外にかろうじて他者との関係化の活路を見出そうとし始めている。そういった意味では、地域には子どもたちの可能性を引き出す潜在力が埋もれているといえる。彼（彼女）らが、学校の外で

人と出会い、教職員を介することなく経験を積み重ねているとすれば、学校が自己のシステム領域内の活動に拘泥する限り、子どもたちの関心を学校に引きつける力は低下するばかりであろう。学校の変革のために、地域社会との交流化を図ろうとする動きが僅かながら見られるが、それは学校という場に地域資源を採り入れようとする、学校至上主義にもとづいた模索であってはならないと思う。

学校が人の関係化や学びにおいて力量を喪失したのだとすれば、学校を軸とした変革が努力の実を結ぶことは難しいであろう。そこを子どもたちにとって意味のある場として、機能させることを真に願うのであれば、学校の外で子どもたちが取り結んでいる関係をまず認識し、その現実を受け容れることではないかと思う。地域内において築かれている人と人との関係や、学びの形に学校が学び、積極的に地域社会に出ていき、これまでの学校の境界を取り払うことが求められている気がする。家庭や地域から孤立した学校をボーダーレス化していくという発想を持たない限り、学校が空洞化していくことは避けられないであろう。

具体的には、学習塾（お稽古ごとも含む）やフリースクール、スポーツクラブなどを学校の教科などとして組み込み、クラスの授業を地域の中で行うなどの方法が考えられるであろう。さらには、学校が地域社会の主要構成メンバーであることを念頭に置くならば、地域社会に生きる人々との学校外でのプロジェクトなどを積極的に採り入れ、教科として積極的に認めていくことも不可欠だと思われる。ただし、これらの活動を評価の対象とすることは避けなくてはならないだろう。また、学校が上にたつて、活動を主導することがあってはならない。そうすることは、地域社会を学校化することに与し、結果的には子どもたちの活力を奪うことになるからである。

教師は不動の姿勢で教壇に立ち、自己の知識を披瀝するという役割から脱して、地域社会までを視野に入れた出会いや学びの場を想定し、人と人との関係形成や学びを演出するコーディネーターとしての役割を持つことが、疲弊した学校システムを再構築していくための一つの切り口となるように思える。

混迷化の様相を強める、学校システムの打開策については、多くの人が様々な観点に立ち、思い思いの切り口から打開策を提示している。それらの一つひとつが一定の真実を突いていることは紛れもないことであるが、肥大化した学校システムは揺れ動きつつも、実態に即した変革を受け入れるほどにはまだ柔軟ではない。

そして、揺らいでいるとはいっても、その影響力は甚大であり無視することはできない。私たちは、この揺らぎを変革に至る蠕動運動としてとらえ、いたずらに鎮静化を図るのではなく、子どもたちの行動の源泉にある真のニーズを明らかにするために、振幅の幅を広げる方向で模索を続ける必要があると考える。子どもたちの変化が事実であるとするれば、学校というシステムとおとなの側の双方とも変化しなくては、どのような打開策も功を奏することはないに違いない。

最終報告においては、本稿で述べた枠組みに沿って、さらに具体的な形で子どもと学校
の関係の行方について提言を試みたい。

(山下 英三郎)

あとがき

この中間報告を編集しているさなかのゴールデン・ウィークに、ふたつのいたましい殺人事件が起こった。いずれも17歳の若者によって起こされたものである。ひとつは愛知県豊川市で、65歳の女性が刃物で行きずりに殺害されたものであり、もうひとつは福岡県でバスが乗っ取られ、67歳の女性がこれも刃物で刺されて亡くなっている。ふたりの若者はともに「まじめで模範的な生徒」、「勉強がよくできる優等生」と報道されている点が共通している。

愛知の若者は「人を殺す経験をしたかった」と供述したと伝えられている。軽々しい言葉を記すことはためられるが、わたしのなかにはとっさに、血を見るほどのなまなましい体験を彼らは渴望したのだろうか、という思いが浮かんだ。子ども・若者は、現在を生きることを先送りさせられ、「未来」などまったく実感できないまま、「未来のために」という言葉のもとで、「まじめ、勉強、成績」を長期間にわたって強いられ、なまの体験や関係を奪われつづけている。そのことが、わたしにはいつも気がかりだ。いまここを生きたいという渴望を溜め抱えた子ども・若者が、どれほど多いことだろう。

この報告のなかで佐々木賢さんは、「若者中間層の出番のなさ」という現在の事態を指摘している。この事態も重大だ。上のふたつの事件は、おとながつくった学校のありかたの問い直しをあらためて迫っているものであると思う。

現在の学校をまじめに通過しようとすることは、いま、子ども・若者にあまりにも大きな犠牲を強いているのではないか。人と人のさりげない関係と、そこから生まれるなまの体験を足場に日々を生活していける学校のありかたを、いそいで求めたい。10歳の、15歳の、17歳の日々を、「未来」のために棚上げにさせるのではなく。今日のいきいきした関係と体験が積み重なって、未来が自然に生まれていくことは自明なのだから。

この研究会の活動が、子ども・若者の日常と、その日常をともにする教職員のかたがたの日常をひらくために、少しでも役立つことをあらためて願いながら、中間報告をおとどけする。ご意見をお寄せいただきたい。

(小沢 牧子)

「学校システムをめぐる人と人との関係論」研究委員会の研究検討経過

- 1999年9月6日 第1回。研究委員会の構成を確認。研究目的、テーマなどで意見交換。
- 1999年10月29日 第2回。フリー討議。
- 1999年11月24日 第3回。研究方法論などについて検討。
- 1999年12月12日 第4回。各委員から問題関心の報告、検討。
- 2000年1月19日 第5回。いくつかの授業ビデオなどを観た感想、フリー討議。
- 2000年2月22日 第6回。関係性における選択の問題など意見交換。
- 2000年3月12～13日 第7回（都内ホテルで合宿）。中間報告への各委員レジュメについて検討、意見交換。
- 2000年4月21日 第8回。各委員の中間報告案（原稿）を検討。以後、委員長によるとりまとめへ。

国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館6階

〈Tel〉 03-3230-0564 〈Fax〉 03-3222-5416