

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師(1) — 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」を問う—

〈関係〉のなかにたつ教師(1)

— 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」を問う—

齋藤尚志

はじめに

まるで学校に寄りつこうとしない子ども、給食をたべたら後は教室から抜け出す子ども、便所に行くと言っては、そのまま教室に帰ってこない子ども、友だち同士のちょっとしたけんかにもすぐ腹を立てて家に帰ってしまう子ども—そういった子どもを追いかけまわして学校につれもどすのが教師の最初の仕事であった。そのために特別の日を設けて、午前中の第二校時の後の休憩時間をすこし長くして、全教師が校区内を巡視に出かけたりしていた。そのようにして学校につれもどした子どもが、素直に授業に参加してくれるわけもなく、学力が向上しないのもっともなことであった。

そういう子どもたちを見る教師の見方は、およそ二種類にわかれていた。一つは、もともと親が教育に無関心な上に、子どもも怠惰なのだから、いくら教師が努力してもむだであるし、学習する意欲のある子どもの邪魔になるという見方。もう一つは、親や子どもの責任にしてしまうのではなく、そんな子どももふくめて、ひとりひとりの子どもを生かすために最善を尽さなければならないという見方である。

前者の見方は、子どもを厄介もの扱いにし、子どもや親の生活態度を口ぎたなく罵るだけで、なんの発展性もなかったが、後者の見方は、学級づくりや授業を反省することによって、その後同和教育へとつながっていく芽ばえを見せていた。¹

いつの頃の学校での子どもの状況だろうか。今年になってスクールソーシャルワークに焦点をあてた連載記事があった²。そこにも同じような状況があり、この文章は、最近の学校における子どもの状況を示したようにも思える。しかし、これは、1960年前後の神戸市のある小学校の状況である。「同和教育の不毛の地」といわれた神戸において、「平々凡々たる教師」が上記のような子どもの状況に直面し、試行錯誤しつつ、もがきながら、「親や子どもの責任にしてしまうのではなく、そんな子どももふくめて、ひとりひとりの子どもを生かすために最善を尽さなければならないという見方」にいきつき、子どもに向きあっていった。彼らは、この見方を共有する教師集団を確立し、保護者の失われた教育に対する期待を回復すべく、地域に出かけ懇談会をもつとともに、みずからの実践を報告しあう研修組織をつくりあげていった。そこには、確かに、子どもを中心に据え、子どもを「まるごと」とらえようと、子どもと向きあ

い、子ども同士の関係を見据え、子どもの周辺にいるおとなたち同士（教師同士であり、教師と保護者、教師と地域の人びと、など）で連携しあう教育実践があった。

しかし、同じ時期、一方では、日本の教育は、「もともと親が教育に無関心な上に、子どもも怠惰なのだから、いくら教師が努力してもむだであるし、学習する意欲のある子どもの邪魔になるという見方」にたち、子どもたちを切り捨てる教育も行われていた。兵庫県立湊川高校は、そのような子どもたち、すなわち、「義務教育学校の捨て子たちを引き取って教育してきた」³学校の一つとしてあった。そこでは、差別、低学力、過重労働などの「しんどい」状況に直面する生徒たちに、「学ぶことに、存在が一安易な、よりよい生活などではなく、人間であること、人間であり続けることの可能性が、かかっている」ような「授業の創造」を追い求める教育実践が模索された。

日本の教育の歴史的過去において、「親や子どもの責任にしてしまうのではなく、そんな子どももふくめて、ひとりひとりの子どもを生かすために最善を尽さなければならないという見方」にたつて、「しんどい」状況に直面する子どもたちに、ときに問題行動に走ったり、自暴自棄になったりする子どもたちに、ひたすらに向きあい続けてきた教育実践があった。しかし現在は、まるで「もともと親が教育に無関心な上に、子どもも怠惰なのだから、いくら教師が努力してもむだであるし、学習する意欲のある子どもの邪魔になるという見方」にたったかのような、共感や理解に欠けた眼差しを子どもに注いでいるのではないだろうか。

たとえば、岡本夏木⁴は、「幼児期の空洞化」ないし「幼児期の不在」を指摘し、「親子関係だけでなく、子どもを『教える対象』としてしか見ない先生、自分たちの制度や教育要領や保育指針を押し当てる対象としてしか子どもの意義を認めようとしめない政治家や官僚の存在に見られるように、子どもへの疎外や物象化の傾向は強まって進行しています」と警鐘を鳴らしている。

また、生徒指導においても、文部科学省や教育再生会議の報告書は、子どもへの共感や理解よりも子どもを「教えられる／指導される」受動的な存在としてとらえ、「規範意識の醸成」とゼロ・トレランス方式による「毅然たる対応」の方針を明確に打ち出している。

私の問題意識は、先の神戸市の小学校や湊川高校の教育実践が今現在の教育状況を考える上で、どのような歴史的意味や意義をもつのかを問い、その上で今現在の教育状況をとらえ返し、これからの教育のありようを見据えるところにある。とくに、教師と子ども、教師と子ども集団、教師集団と子ども集団、教師同士、教師と保護者・地域の人びとなどのさまざまな人間の〈関係〉の網の目のなかにたつ教師に焦点をあてて追究していきたい⁵。

しかし、今現在の教育状況、とくに子ども理解が、先に述べたように、共感や理解に欠けた眼差しをもち、生徒指導においても「規範意識の醸成」と「毅然たる対応」を要求しようとしているのならば、まずはこのような教育状況を丁寧読み解き、その問題点を明らかにする必要がある。そこで、この論文では、2006年5月の国立教育政策研究所生徒指導研究センター「生

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽¹⁾ —「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」を問う— 徒指導体制の在り方についての調査研究 —規範意識の醸成を目指して— 報告書（以下、『報告書』と記す。）と、2007年1月の教育再生会議「社会総がかりで教育再生を ～公教育再生への第一歩」第一次報告（以下、『第一次報告』と記す。）を題材にして、現在の生徒指導方針とそれが前提とする子ども理解や教育観などについて検討していくことにする。

1. 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」とは

はじめに、『報告書』が前提としている「近年の児童生徒による重大な問題行動」や「児童生徒の安全や命を脅かされる事件が多発」しているという認識の妥当性について指摘しておく。ここ10年ほどの少年犯罪を振り返れば、1997年の神戸須磨の小学生連続殺傷事件をはじめ、1998年の栃木県黒磯北中学校におけるバタフライナイフ教員殺傷事件、2000年5月の17歳の少年による西鉄高速バスハイジャック事件、2003年7月の12歳少年による長崎男児誘拐殺人事件、2004年の大阪裁判所長襲撃事件などの「オヤジ狩り」と称した強盗殺傷事件など、子どもが加害者ないし被害者になる少年事件が頻発している印象を受ける。

しかし、「少年非行」は、万引きや自転車窃盗を除けば、1966年以降は減少しているし、若者の規範意識もむしろ高いという調査結果も示されている⁶。にもかかわらず、現在の子どもたちには共感や理解を大きく欠いた眼差しが注がれている。具体的にどのような眼差しなのかを現在の生徒指導方針である『報告書』と、一昨年末にいじめ問題への対応として「出席停止処分」という「毅然たる対応」を明確に示し、国民的な論議を起こした教育再生会議の『第一次報告』をもとに確認していくことにする。

(1) 『報告書』 —「毅然とした粘り強い指導」とゼロ・トレランス—

『報告書』の構成は、「はしがき」、調査研究の目的や生徒指導の状況と再構築を示した「Ⅰ 社会の変化と生徒指導」、生徒指導の体制と運営方針の見直しおよび教育委員会の役割を提言した「Ⅱ これからの生徒指導体制の在り方」、各学校段階における注意点や事例を取り上げた「Ⅲ 各学校段階における生徒指導体制の在り方」、そして戦後の児童生徒の問題行動の推移の統計や生徒指導に関する取組についての調査票および調査結果データなどの資料からなる。以下、『報告書』の特徴であり、基本的な見解でもある点を順に紹介する。

まずは、この調査研究の必要性と方向性について。「はしがき」において、この調査研究が「近年の児童生徒による重大な問題行動を受けとめ、学校の生徒指導体制の在り方を見直すことを意図したもの」であることが述べられる。そして、子どもの問題行動の背景や要因に、「家庭の養育上の問題、児童生徒本人にかかわる問題、そして社会環境の有する問題などが指摘」されるとし、学校においては「児童生徒の実態や社会の変化に応じた生徒指導体制の在り方などが問われ」とされる。

そして、「特に」と注意を喚起し、「子ども達を取り巻く社会環境が大きく変化する今日、問題行動への予防や解決と児童生徒の健全育成に当たっては、児童生徒一人ひとりの規範意識を高め、自己を律し社会的自立をすすめていくことが極めて重要な課題になっています」と、子ども一人ひとりの規範意識の醸成と自律・社会的自立が課題であるという生徒指導の方向性が示されている。とはいえ、今後の生徒指導の課題が、なぜ、「児童生徒一人ひとりの規範意識を高め、自己を律し社会的自立をすすめていくこと」、つまりは子どもの心のあり方や心がけに焦点化されるのかについての説明はない。

次に、この調査研究が焦点をおいているとする「児童生徒の規範意識の醸成」について。この点に関しては、「全ての学校において、全ての教職員が、指導がぶれることなく、『当たり前前にやるべきこと』を『当たり前のこと』として徹底して実施する」必要がある」とし、「そのために必要となる、学校全体として意識の共有化、組織的に実施する生徒指導上の取組の在り方を示すことを、本調査研究では目指した」とされる。『『当たり前前にやるべきこと』を『当たり前のこと』として徹底して実施する』ことは、「はしがき」においては「『社会で認められないことは、学校でも認められない』『毅然とした粘り強い指導こそ、子ども達の社会的自立をはぐくむ』という理念と実践」とされている。「当たり前前にやるべきこと」、「当たり前のこと」、「社会で認められないこと」などの内容については、自明のこととされているらしく、「当たり前」そのものを問う視点はない。

次に、ゼロ・トレランスおよび段階的指導（プログレッシブ・ディシプリン）⁷の導入について。この点は、従来の文部科学省の生徒指導方針にはない、厳罰化を明確に示すこの『報告書』の最も特徴的な点である。『報告書』では、「規範意識の醸成に際しては、学校内の全ての教職員の共通認識のもと、組織的に一貫性をもって行われるようにするために、校内の生徒指導体制を整備することが重要である」、あるいは、「児童生徒の些細な問題行動についても、教職員が曖昧な態度をとることなく、『当たり前前にやるべきこと』を『当たり前のこと』として、教職員が一丸となった『ぶれない指導』を実施していくことが必要である」とされる。そのために、アメリカで広く実践されているゼロ・トレランスと深く関わった段階的指導（プログレッシブ・ディシプリン）の方式を導入するとする。ゼロ・トレランスとは、「直訳すれば『寛容ゼロ』ということだが、各学校現場では、『安全で規律ある学習環境』を構築するという明確な目的のもとで、小さな問題行動に対して学校が指導基準にしたがって毅然とした態度で対応するという理念をさす」ものとされる。また、段階的指導とは、「大きな問題行動に発展させないために、小さな問題行動から、曖昧にすることなく注意をするなど、段階的に指導する方式」をいう。

事例として、違反行為を数段階に分け、違反点数の累積によって生徒を分類し、各段階に応じた指導を行い、年間の遅刻数・欠席数・早退数や暴力行為・喫煙などの問題行動の減少、「規律ある学習環境」の構築を達成した中学校1校と高等学校2校が挙げられている。そして、最

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽¹⁾ — 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」を問う—
後に「これらの事例は、すべて重大な問題行動に発展させないために、小さな段階から毅然とした態度で対応するというものである。つまり、小さな違反行為を見過ごすとは秩序は低下し、重大な問題につながると言えるのではないか」と総括されている。アメリカのゼロ・トレランスは、「安全と人権とを対立軸に置き、安全のためには人権を制約できるという考えを前提にしている」⁸との指摘がある。そのため、「学校の警察化」あるいは「学校の刑務所化」という批判⁹があるが、果たして、日本での、先の違反の点数化による指導や「重大な問題行動に発展させないため」の「小さな違反行為」の処分が、そこで過ごす子どもや教職員にどのような影響を及ぼすのであろうか。

ちなみに、翌2007年2月5日の「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）」では、『報告書』の主旨である「毅然とした対応と粘り強い指導」をさらに強調し、懲戒・体罰について従来とは異なる見解を示している。従来通り、まずは体罰について、「教員等は、児童生徒への指導に当たり、いかなる場合においても、身体に対する侵害（殴る、蹴る等）、肉体的苦痛を与える懲戒（正座・直立等特定の姿勢を長時間保持させる等）である体罰を行ってはならない」と禁止する。それは、「体罰による指導により正常な倫理観を養うことはできず、むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長させ、いじめや暴力行為などの土壌を生む恐れがあるから」という良識的な判断があるからである。しかし、別紙の「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」では、「児童生徒に対する有形力（目に見える物理的な力）の行使により行われた懲戒は、その一切が体罰として許されないというのではなく」とし、有形力が認められた二つの裁判事例を提示し、「許される体罰」があることを示唆する。このように、体罰禁止を定めながら「許される体罰」を容認するという矛盾する見解を鑑みると、日本の学校も警察化ないし刑務所化していくのではないかという危惧をより強めてしまう。

最後に、「個別の配慮が必要な児童生徒」への対応について。『報告書』では、「組織的に一貫性をもつた」、「教職員が一丸となった『ぶれない』指導」を基本としながらも、子どもの発達段階をふまえて実施するとともに、「通常の指導にはなじみにくい」「個別の配慮が必要な児童生徒」への指導が必要であるとされる。すなわち、「児童生徒の中には、個別の事情を抱え、何らかの理由により集団になじめにくい児童生徒、又はなじみたくてもなじめないような特別な背景を抱えた児童生徒がおり、生徒指導上、これらの児童生徒又はその家庭に対しては特別な配慮が必要である」と。

そして、このような子どもたちのなかには、LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥・多動性障害）・高機能自閉症等の発達障害、犯罪被害、または児童虐待などの背景をもつ場合があると指摘し、「これらの児童生徒については、その内面に何らかのストレスを抱え込み、誰にも相談できずに悩んでいるケースが考えられるため、当該児童生徒の状況を勘案せずに、無理に集団に溶け込ませようとすると、逆に当該児童生徒にストレスを付加することとなり、指導がマイナスに作用することがありうるため、十分な注意が必要である」と注意を促している。

発達障害、犯罪被害、児童虐待などの背景をもつ子どもたちに「特別な配慮」が必要である場合もあるであろうが、そもそも「特別な背景」を抱えた子どもに限らず、「特別な背景」を抱えていなくても「無理に集団に溶け込ませようとする」と、逆に当該児童生徒にストレスを付加することとなり、指導がマイナスに作用することがありうる」ものである。すべての子どもにこのような作用を予想して向きあうものではないのか。あるいは、だれもが「特別な背景」を抱えているともいえる。

(2) 『第一次報告』 — 「毅然たる指導」と「社会総がかり」—

『第一次報告』の構成は、7つの提言と4つの緊急対応からなる。この論文に関する部分として、7つの提言のなかから「2. 学校を再生し、安心して学べる規律ある教室にする」、「3. すべての子供に規範を教え、社会人としての基本を徹底する」、「7. 『社会総がかり』で子供の教育にあたる」の三点を取り上げる。

「提言2」では、まず「深刻ないじめや暴力、少年犯罪など昨今の状況は、学校の安全性すら揺るがしかね」ないとし、「特に、一部の学校の荒廃に対しては早急の対策が求められます」とする。そして、「教室の規律保持など、学校内で起こっていることについて、学校は責任をもって対応し、教育関係者は、『事なかれ主義』に陥ることなく、厳しさと深い愛情を持って取り組むこと」を提唱する。ここでの問題は、少年犯罪など昨今の状況が減少傾向であるにもかかわらず、また『第一次報告』自体が「一部の」と限定する「学校の荒廃」状況への対応がすべての学校へのそれにすり替えられている点である。

対応としては、第一に、「校則にいじめ・校内暴力など反社会的行動の禁止を明確に示し、いじめられている子供を全力で守」り、「いじめている子供や暴力を振るう子供には校則違反として厳しく対処する」こと、第二に、24時間対応などのいじめ相談体制の抜本的な拡充、第三に、予算・人事・教員定数の面での教育委員会の支援、である。とくに、一点目については、さらに「いじめや生徒、教員に対する暴力などの問題行動や反社会的な行動をとる子供を排斥するのではなく、保護者や地域の住民などの協力者も入れて、十分に話し合い、理解を得るための努力を払いつつ、警察との連携も視野に入れながら適切な指導を行う」よう提言されている。加えて、暴力などの問題行動の背景として「LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥・多動性障害）、アスペルガー症候群や虐待等による行動でないか等」の十分な注意が必要であることも説かれる。ここには、LDなどの発達障害が直接に暴力などの問題行動を引き起こす要因であるとも読み取られかねない恐れがあり、注意すべき点である。

そして、そのような指導や注意にもかかわらず、改善が見込まれない場合には、「個別指導や別室等での教育」、「社会奉仕等の体験活動」、さらに「学校が最大限の努力を重ね」ても効果がないときは「学校教育法に基づく市町村教育委員会による出席停止制度」を活用するよう勧められている。ただし、「その場合は、関係機関が協力して指導・サポート体制をとるなど、教

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽¹⁾ — 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」を問う— 育委員会及び学校は適切に対応する」と付記がついている。また、「毅然たる指導」の推進として、学校の指導や懲戒についての従来の「体罰の範囲等について」などの関連通知の見直しも提起されている。これが先の「許される体罰」の容認を後押している。

次に、「提言3」では、「自由には規律と責任が伴うものであり、個と公のバランスが極めて重要です」ということばから始まり、近年の子どもの規範意識の低下と日本の子どもたちの自尊心の乏しさが指摘され、「子供が命を尊び、自分の存在価値を理解し、家族、友、地域、国を愛し、豊かな人間性をそなえられるよう、その前提として、健全な自尊心や他人に共感する心、人間関係を築く力を養います」と提言される。規範意識が高まれば自尊心が豊かになるのか。あるいは、豊かな自尊心が規範意識を高めるのか。子どもの規範意識の低下と日本の子どもたちの自尊心の乏しさとの関連性についてはふれられていない。豊かな自尊心を育むためには、どのような教育が必要なのか。『第一次報告』では、それは「すべての子供に規範を教え、社会人としての基本を徹底する」教育ということになり、自由と規律・責任が重視されることになる。果たして、そうなのであろうか。

対応としては、「(1)社会人として最低限必要な決まりをきちんと教える」では、まず「子供たちに決まりを守ることの意義や大切さを指導することは、本来、家庭や地域社会の役割」であるという前提に立つ。そして、第一に、学校では集団生活やスポーツ、「道徳の時間」などを活用して、「決まりを守ることの意義や大切さ、社会における規範、自由で公正な社会の担い手としての意識、国民の義務や様々な立場に伴う責任を教える」こと、第二に、「家庭、地域など周りの全ての大人が、子供の模範となるよう、決まりを守り」、「家庭や地域では、叱るべきは叱り、悪いことは悪いと教えるなど、人として身に付けるべき基礎・基本をしっかりしつける」こと、第三に、「これから親になる全ての人たちや乳幼児期の子供を持つ保護者」に「親として必要な『親学』を学ぶ機会」を提供すること、その他に、高校での奉仕活動の必修化、大学の秋季入学の普及促進によって入学前に「奉仕活動、ボランティア活動、海外支援活動等の多様な体験を通じ豊かな感性や徳目を身に付ける」ことなどが掲げられている。「(2)父母を愛し、兄弟姉妹を愛し、友を愛そう」ではいろいろな体験活動が挙げられているが、ここでは省略する。

最後に、「提言7」では、「教育再生を実現するためには、学校だけの問題ではなく、住民や家族、企業といった地域の関係者全てが当事者意識を持って社会総がかりで、『国の宝』である子供を育てていかななくてはなりません」と「社会総がかり」の必要性が説かれる。対応としては、家庭、地域社会、企業、社会全体のそれぞれがそれぞれ提言される。まず家庭には、「家庭は教育の原点」という認識を示し、その責任を自覚することからはじめ、「子供にしっかりしつけをすること」、「学校任せにせず、厳しさと愛情を持って子供としっかり向き合う」ことが勧められる。具体的には、家族が集う正月・盆・彼岸などに「家族、ふるさとの価値・すばらしさ、生命継承の大切さを考える気運を高め」たり、「早寝早起き朝ごはん運動」の推進や食

育などで子どもの生活習慣を改善すること、国・教育委員会・企業などによる子育て支援や「保護者が家庭教育に責任を持つこと、及び保護者としての責任を果たせる環境づくり」の推進などが挙げられている。

次に、地域社会には、「地域活性化の起爆剤」にもなるような「放課後子どもプラン」や地域リーダーの活用を示している。企業には、「仕事と生活の調和（ワークライフバランス）」の実現のために学校への課外授業講師の派遣や、従業員が育児や学校教育に積極的に参画できる機会を設けることなどを求めている。社会全体には、家庭・メディア・企業・販売業者が子どもに有害情報を提供せず、子どもを有害情報から守る責任などが説かれている。

『報告書』および『第一次報告』は、ともに子どもの「規範意識の醸成」を共通課題とし、『報告書』では、アメリカのゼロ・トレランスの導入を図り、明確に厳罰化を推進しようとする意図が示された。『第一次報告』では、「社会総がかり」で子育て、つまりは子どもの「規範意識の醸成」を達成するために、なかでも家庭には「家庭は教育の原点」として「親学」を学ばせ、地域社会も「子供の模範」となるよう勧めるなど、過剰な教育意識を随所にうかがわせるとともに、問題行動の原因と対応を子どもの心のあり方や心がけに求め、次には家庭のしつけに、さらには地域や社会へと責任を波及させていくものとなっている。

2. 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」の何が問題か

少年犯罪が減少傾向にあり、また若者たちの規範意識はむしろ高いという声があるにもかかわらず、前章で紹介したように、子どもたちには「規範意識の醸成」、問題行動へのゼロ・トレランス方式による厳罰的対応、過剰な教育意識に基づく「社会総がかり」の「指導」が明確に唱えられている。

尾木直樹らによれば¹⁰、1997年から現在までは、「人権意識、共生の思想の後退」した時期であるとされる。つまり、いじめの「第2のピーク期」（1994～6）は、「いじめのSOSをキャッチせよ」というスローガンのもとに、アンケート調査やいじめ救済ホットラインの開設、さらには有名人による「いじめ許さん」などのCM放送などで被害者救済に立った一定の人権感覚が培われた。しかし、そのような一定の人権感覚は、この十年間でむしろ次々と後退し、かつて前進した成果が影も形もなく霧散している状態になったというのである。尾木らの指摘のとおりであるならば、『報告書』および『第一次報告』における子どもへの「規範意識の醸成」と問題行動への厳罰化を図ろうとする「毅然たる粘り強い指導」や過剰な教育意識は、「人権意識、共生の思想の後退」とともに勢いをもった、子どものいじめなどの問題行動への抑止的効果を期した対症療法にすぎないものといえる。

また、大河内彩子¹¹は、教育・福祉・少年司法と全分野に共通する近年の「厳罰化」への政策展開を理解する鍵として、その背景に「社会の厳しい目」があると指摘する。「社会の厳し

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽¹⁾ — 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」を問う—
「い目」は子どもたちの状況を必要以上に強調あるいは問題化し、罪を犯した者には年齢に関係なく罰するという「わかりやすさ」を示すという。それは、「福祉的・教育的発想よりも刑事的発想が完結的であるし、支援をするよりも罰する方が簡単である」からであるという。

『報告書』および『第一次報告』が提言された背景に、「人権意識、共生の思想の後退」と政策展開における「社会の厳しい目」および「わかりやすさ」があることをおさえて、それらを考えてみると、次の二つの問題点をはっきりと指摘することができる。

一つは、教育現場に対する想像力の欠乏である。たとえば、先に掲げた、2007年2月5日の「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）」には体罰禁止の理由を「体罰による指導により正常な倫理観を養うことはできず、むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長させ、いじめや暴力行為などの土壌を生む恐れがあるからである」と述べる。体罰の影響や効果をこのように把握しているにもかかわらず、違反の点数化による指導などの生徒指導の厳罰化による子どもへの影響や効果については思いが至らない。たとえば、従順なだけで主体性のない子ども、自分のことで精一杯で他人に関心を示さない子ども、「うらおもて」のある子どもなどに育ててしまい、結果として「いじめや暴力行為などの土壌」を生んでしまうのではないだろうか。

また、『第一次報告』は、「校則にいじめ・校内暴力など反社会的行動の禁止を明確に示」すよう提言している。いじめや校内暴力などは被害を受けた子どもの人権を侵害する行為であるにもかかわらず、校則違反とされることで変形の制服や頭髪など同レベルのものと考えられ、いじめや校内暴力などの行為が逆に軽視されていく恐れはないかと危惧する。赤田圭亮は、「校則に書いてあるからやっていけない、書いてなければやっていい、ではなく、集団で生活をしているときの互いの折り合いのつけかたの方が大きな問題であり、そこで『迷惑をかけていないしい』とか『関係ないしい』といった生徒たちとの拘わりが始まるのだ。これって結構しんどい。だから『校則に書けて言われてもなあ』と現場の教員は首を傾げるしかないだろう」¹²と教育現場のリアルな意見を述べている。

また、教育再生会議が2006年11月29日に提言した『いじめ問題への緊急提言』（以下、『緊急提言』と記す。）においては、「いじめを見て見ぬふりをする者も加害者である」とする見解が示されている。いじめが加害者—被害者—傍観者の三者からなるとする理解である。たとえば、もともと仲の良い小グループで悪ふざけからエスカレートしていじめへと発展し、周囲の者にはいじめのようであるがいつものことという感覚で「見て見ぬふりをする」こともある。このようにいじめの多様性は想定されていない。また、いじめを止めることで自分自身がいじめの対象になるかも知れず、仕方なく「見て見ぬふり」をせざるを得ない子どもたちの複雑な心理もまったく視野に入っていない¹³。

教育という営みは、そもそも、一定の管理、強制、抑圧性などの権力性を前提として成立する。たとえば、学年や学級という子ども集団の固定化、年間行事や時間割などによる行動の規

制、目を見て話を聞くとか発言する際の挙手などの授業を受ける際のルールやマナー、同一の制服、など。持ち物検査や服装チェックなどの見えやすい管理や強制だけでなく、このような見えにくいそれらによって、教育は成立している。そのため、学校はこのような教育の論理や機能をもつがゆえに、当初から子どもに抑圧的な効果をもたらしている。だからこそ、子どもたちは、校則への逆説的な対応を思いつくし、いじめに対しても複雑にして多様な心理を働かすことになる。教育現場に対する想像力の欠乏は、教育の論理や機能、および独特の学校文化に対する認識の欠如も意味する。

岡崎勝は、教育再生会議の思想や発想を次のようにとらえるが、それは厳罰化を明確にした生徒指導方針にも同じことがいえる。すなわち、「教育再生会議の思想、その熱意、そして想いからくる『あるべき教育の姿』は、一種の神話である。『教えれば学ぶ』という既成の教育の枠組みを問うことは考えも及ばない。学校知の恣意性、隠されたカリキュラム、継続的ディシプリン、集団意識の自発的服従性、等々の『教育の構造的な前提』を疑うような発想は皆無である」¹⁴と。

二つは、子どもは「教えられる」存在でしかないという子ども理解の偏りである。たとえば、『第一次報告』では、「教育再生を実現するためには、学校だけの問題ではなく、住民や家族、企業といった地域の関係者全てが当事者意識を持って社会総がかりで、『国の宝』である子供を育てていかななくてはなりません」という。当事者意識を強調するわりには、教育が「教える—教えられる」関係のなかで営まれる行為であるにもかかわらず、「教えられる」側の子どもという当事者がまったく欠落している。そして、先に岡崎が指摘したように、『『教えれば学ぶ』という既成の教育の枠組み』そのものが問われることがないため、子どもは規範を「教えられる」受動的な存在であって、規範そのもの（というよりルールやマナーといった方がよい）を日常の友だち関係やホームルームあるいは児童会・生徒会の活動などを通して構築していく能動的な存在として位置づけられることがない。

日本教育法学会学校事故問題研究特別委員会も、厳罰化と出席停止などの隔離教育を提言した『報告書』および教育再生会議の『緊急提言』に対して、「厳罰的な隔離教育は、子どもが集団としていじめ問題を解決し人間として共に成長する機会を失わせ、子どもの人間関係の修復あるいは改善をめざす学校全体の取り組みを後退させるものである」¹⁵と述べる。

また、子ども理解の偏りは、暴力などの問題行動の背景にも大きな誤解を生じさせている。先に、『第一次報告』において暴力などの問題行動の背景に「LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥・多動性障害）、アスペルガー症候群や虐待等による行動でないか等」に十分に注意する必要があるという見解を掲げた。LDなどの「障害」が直接に暴力などの問題行動を引き起こす要因であるとも読み取られかねない怖さがあると指摘した。なぜなら、暴力などの問題行動はLDなどの「障害」に対する理解不足や不適切な対応の結果とその結果の蓄積として引き起こされることがあっても、「障害」そのものがそれらの問題行動の直接の要因や原因になると

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽¹⁾ — 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」を問う— は断じていえるものではないからである。

子どもは、多少の逸脱や失敗などを繰り返しながら、学び、成長していくものである。これはおとなにもいえる。そのような子ども理解を基盤とした指導観が学校には必要であるし、そのような包容力が社会にも不可欠である。そのような指導観や包容力があってはじめて、「親や子どもの責任にしてしまうのではなく、そんな子どももふくめて、ひとりひとりの子どもを生かすために最善を尽さなければならないという見方」も育まれる。そして、そこから、子どもの問題行動の背景に、「生きづらさ」、「見捨てられ」、「傷つき」体験や貧困問題があることに気づかされ、社会教育、児童福祉、医療などとの、子どもを中心に据えた社会的な連携が模索されていくことになる。

しかし、『報告書』および『第一次報告』では、子どもは違反の点数化や「重大な問題行動に発展させないため」の「小さな違反行為」の取り締まりなどの生徒指導の厳罰化によって、多少の逸脱や失敗などを繰り返す機会を大きく奪われてしまう。そこでの子どもは、ただ「当たり前やるべきこと」、「当たり前のこと」、「社会で認められないこと」などの規範を「教えられる」存在としてあるだけである。そして、そのように子どもに向きあうよう求められる教師には、子ども理解そのものが生徒指導の足かせとなる。なぜなら、問題行動を起こす子ども一人ひとりの背景に何があるかを知ってしまえば、指導に「ぶれ」が生じ、「毅然たる対応」に支障を来すことになりうるからである。

最後に、危惧する点を一つ挙げておく。それは、過剰包摂によって「特別な背景」をもつ子どもが排除されていくのではないか、そしてすべての子どもがクラスからの、学校からの排除にさらされていくのではないかという点である。過剰包摂とは、アメリカのゼロ・トレランスを検証した船木が指摘している点である。すなわち、アメリカのゼロ・トレランスは、「実際には重大な暴力事件が少なく、軽微な暴力的行為が多いことから、厳しい結果を無差別に適用する政策は少数の重大な暴力事件のために多数の軽微な『違反』行為を包摂する結果」¹⁶⁾になっているという。『報告書』でも「すべて重大な問題行動に発展させないために、小さな段階から毅然とした態度で対応する」と記されていた。日本のゼロ・トレランス方式による生徒指導の厳罰化もアメリカと同様の傾向を示していく恐れが十分にある。

そして、「小さな段階から毅然とした態度で対応する」となると、『報告書』が問題行動と「LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥・多動性障害）、アスペルガー症候群や虐待等」を結びつけて考えているかぎり、それらの「障害」や「虐待等」の「特別な背景」をもつ子どもは当初から特別視され、たとえば教員や周囲の人たちの理解不足による不適切な対応に対する異議申し立てといえる言動までも問題行動としてとらえられ、容易に問題視されていくことになる。それは、子ども理解（人間理解）を前提としないゆえに、彼・彼女らへの丁寧な理解や適切な対応のための彼・彼女らに向きあう時間やゆとりをさらに奪いかねないからである。そして、すべての子どもが「軽微な『違反』行為」も取り締まられ、多少の逸脱や失敗の機会も奪われ、ど

の子どももクラスからの、学校からの排除にさらされることになる。

おわりに

折しも、2008年は、「子どもの貧困問題発見・元年」¹⁷と評されるほど、「子どもの貧困」に焦点をあてた研究があいついだ。山野良一『子どもの最貧国・日本』や浅井春男ほか編『子どもの貧困』などの本をはじめ、『週刊東洋経済』や『経済』などの雑誌で「子どもの貧困」問題が特集として取り上げられた。そこでは、「その社会の構成員として『あたりまえの生活』を営むのに必要な水準を欠」¹⁸き、「人とのつながりを保てる、職業や活動に参加できる、みじめな思いをすることのない、自らの可能性を大きく奪われることのない、子どもを安心して育てることができる生活、つまり、ぜいたくではないが望ましい社会生活を営むための一定の物的・制度的な基盤」に欠ける子どもたちが報告されている。

家族の経済的な「ゆとりのなさ」は、子どもの活動や経験を制限する方向に作用し、同時に親の社会的孤立も招いている。そして、このような不利が別の不利を招き、問題を複雑にし、貧困を固定的なものにしているとされる。たとえば、病気や事故、精神的な疾患、家族のなかの暴力、友人や親族などの支援者の不在、不十分な教育と能力形成、借金、居住条件の悪さ、生活に対する意欲の喪失、離婚や家族の離散、望まない妊娠と出産、こうした不利や困難による労働条件の劣悪さや所得のさらなる悪化、など¹⁹、これらのどれかが重なりあったならば、「『あたりまえの生活』を営むのに必要な水準」を欠く可能性は十分にある。

自由、競争、自己責任などが示す現在の社会状況は、失敗や挫折、さらには貧困も、個人の生き方の問題や努力不足の結果として理解されやすい。そのような理解は、いじめや不登校などの子どもの教育問題、さらには子どもそのものに注がれる共感や理解を欠いた眼差しと同質のものといえよう。そして、学校において、子どもたちに「規範意識の醸成」を強い、違反行為や問題行動を起こす子どもには段階的に厳罰を科そうとする。

確かに厳罰を課せば、一時的に子どもの問題行動は落ち着きをみせ、その結果、問題行動を数値化した指標は下降をたどるため、政策評価をしやすいだろう。しかしながら、これは問題を抱えた子どもに問題の責任を押し付けることになり、貧困などの社会構造から派生した社会問題までをも子どもになすりつけることとなる。²⁰

問題行動を起こす子どもたちの背景に何があるのだろうか。あるいは、いわゆる「ふつう」とされる子どもたちの自尊感情や自尊心が乏しい背景に何があるのだろうか。子どもたちの背景に目を向けようとするならば、どのような見方が必要なのであろうか。「問題を抱えた子どもに問題の責任を押し付けること」なく、「貧困などの社会構造から派生した社会問題までをも子どもになすりつけること」のない見方、やはり「親や子どもの責任にしてしまうのではなく、そんな子どももふくめて、ひとりひとりの子どもを生かすために最善を尽さなければなら

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師¹⁾ — 「毅然とした粘り強い指導」、「毅然たる指導」を問う—
ないという見方」にいきつくことになる。かつて、子ども、教員、保護者、地域の人々などからなる〈関係〉の網の目のなかにたちいり、子どもの背景にあるものをつかんでいった数々の教育実践に学んでいかなければならない。

-
- 1 神戸市立吾妻小学校『同和教育誕生』 社団法人部落問題研究所 1973.4 p.22～3。本文で後述する「同和教育の不毛の地」(p.11) および「平々凡々たる教師」(p.10) も同書より引用した。
 - 2 朝日新聞(朝刊)の2008年5月22日から6月25日の間に連載された「ルポ 学校 子どもを救え」。
 - 3 林竹二『教育の再生をもとめて 湊川でおこったこと』 筑摩書房 1977.11 「はしがき」p. v。
 - 4 岡本夏木『幼児期』 岩波新書 2005.5 p.13。また、岡本に限らず、子どもが忌避されるようになった原因を、子ども観、子と親の関係、メディアと子ども—大人の関係などの観点から歴史的に追究した本田和子も同じような考えを示している。たとえば、最近の2008年10月16日の朝日新聞(朝刊)に「少子化問題 子どもにも住みにくい社会」という論稿を載せている。そのなかで、本田は西東京市の「西東京いこいの森公園」の噴水に集まる子どもの遊び声を、裁判で「騒音」と認定した仮処分や、各地の児童館や小中学校が近隣からの騒音苦情対策として窓を閉め切り、大声を禁止しているなどの子どもが忌避される状況を紹介している。
 - 5 これまで、このような問題意識をもとに過去の教育実践を振り返ってみると、部落解放教育ないし同和教育に関与した教師や子ども、保護者、地域の人びとの教育実践に行きついた。そして、教師とその教師をめぐる複数の子どもたちの「生活世界」を重層的にとらえることに重点を置き、伊田哲郎・井上寿美・齋藤尚志・笹倉千佳弘・田中欣和共同研究「部落解放教育をめぐるエトスの研究」(社団法人ひょうご部落解放・人権研究所2006年度公募研究同研究所『研究紀要』第14号 2008.3所収)を行った。さまざまな〈関係〉の網の目のなかにたつ教師とその実践に焦点化していく視点をこの共同研究で学んだ。
 - 6 たとえば、浅野智彦編『検証・若者の変貌』 勁草書房 2006.2 や浜井浩一『犯罪不安社会』 光文社新書 2006.12 など。
 - 7 『報告書』では「段階的指導」と訳しているが、プログレッシブ・ディシプリンを、正確に訳せば、ディシプリン(discipline)が「鍛錬・訓練、懲罰・懲戒、試練、規律・秩序」であるから、「段階的鍛錬(訓練)」とか「段階的懲罰」などとなる。
 - 8 喜多明人「寛容なき厳罰主義〈ゼロ・トレランス〉—子どもが育つ環境なのか—」 『誰のための「教育再生」か』 岩波新書 2007.11 p.96。

- ⁹ 船木正文「学校暴力と厳罰主義 —アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察」 『大東文化大学紀要』41号 2003.3 p.166。「学校の警察化」あるいは「学校の刑務所化」とは、学校内に金属探知機の設置、ロッカーやリュックサックの検査、スクールポリスの配置と巡回、監視カメラの設置などの結果、「学校・教師は『問題』生徒を犯罪人扱いし、少年司法当局や訴追による裁判へと容易に送り込む水路の役割を果たし」、「学校懲戒の果たす教育的役割が刑事的処罰にとって代えられている」状況を指す。船木の他の論文として、「ゼロ・トレランス批判と代替施策の模索 —学校における修復的司法」 『季刊教育法』No.153 2007.6 もあり、両論文からアメリカにおけるゼロ・トレランスの導入の経緯や現状などの多くのことを学んだ。
- ¹⁰ 尾木直樹・渡部樹里「国・教育再生会議のいじめ対策と学校現場」 『子どもの権利研究』第11号 2007.7。
- ¹¹ 大河内彩子「教育・福祉・少年司法の現場と子ども施策」 前掲『子どもの権利研究』。ちなみに、教育・少年法と福祉の分野の間に、「厳罰化」の流れにいくつかの方向性の違いがあることも指摘されている。詳しくは、大河内論文を参照願いたい。
- ¹² 赤田圭亮「教育改革は本当に必要だったのか」 『現代思想』vol.35—5 2007.4 p.70。
- ¹³ 「いじめ防止に向けたわたしたちの見解 —教育再生会議『いじめ緊急提言』の問題点—」 『季刊教育法』No.153 2007.6 p.62。
- ¹⁴ 岡崎勝「眠れない夜と教育改革の日には、忘れかけてた『愛国心』がよみがえる」 前掲『現代思想』 p.90。
- ¹⁵ 前掲「いじめ防止に向けたわたしたちの見解」 p.59。
- ¹⁶ 船木前掲論文 p.165。アメリカの学校教育におけるゼロ・トレランスの導入が相次いだ銃乱射事件に後押しされ浸透していった背景をもつとはいえ、あまりにも軽微な違反行為まで取り締まるところにまできている。たとえば、前日のキャンプで用いたナイフをカバンから出し忘れ、学校へ持ってきたことやおもちゃの銃を学校で見せびらかしたことによる停学などである。詳しくは、船木前掲論文に多くの事例が紹介されている。
- ¹⁷ 山野良一『子どもの最貧国・日本』 光文社新書 2008.9 p.272。
- ¹⁸ 浅井春男・松本伊智朗・湯澤直美編『子どもの貧困』 明石書店 2008.4 p.34。
- ¹⁹ 同 上 p.40。
- ²⁰ 大河内前掲論文 p.38。