

少年期疎外と教育改革のあり方

折出 健二

(教育学教室)

Self-Alienation in Juvenile Age and The Way of Educational Reform

Kenji ORIDE

(Department of Educational Science)

はじめに

第15期・第16期の中央教育審議会第一次・第二次答申、教育課程審議会答申と、相次いで教育改革の施策が打ち出され全国的に教育改革論議が盛んになっている。地方では、高知の「土佐の教育改革」を初めとして自治体レベルでの教育改革の動きも見られる。

小論は、こうした現下の動きを子どもの発達課題から捉え直し、いま求められる教育改革のあり方をさぐることを目的にまとめたものである。

子どもの発達実態を、筆者は、子どもたちにおける少年期らしい自立からの疎外と捉える。発達過程を「少年期」という時期区分で見ると、あくまで相対的な段階分けにすぎないのだが、これは幼児期と青年期の間にあって、身体面でも精神面でも自立への試行が飛躍的にすすんでいく時期であり、この時期を子どもの身体性・活動性・関係性・歴史性の四側面で見ることができる。

これらの諸側面からみると、今日の子どもたちは、食生活や遊び・運動の生活環境の変化によって、成人病の要素を示すような身体の変化をみせているといわれる。また、学校体制や通塾などで管理される生活ゆえに日常の遊びや仲間づくりの活動も奪われ、その結果他者との出会い、他者への共感能力も乏しくなり、自己形成における「自分らしさ」追求の自分史的ドラマを持ち得なくなっている。

最近問題になっている「荒れ」とは、そうした自立疎外の現象であって、その背後にある問題をいかに克服していくのかという課題を抜きにしては、教育改革は、結局、教育行政や教育委員会関係者の都合の良いもので終わってしまう恐れがある。

なお、このような少年期問題について、すでに「子ども期喪失」(日本子どもを守る会編『子ども白書1996年版「自分づくり」の危機——奪われる子ども期』草土文化, 1996年)、「少年期不在」(竹内常一『少年期不在』青木書店, 1998年)という言い方もされている。筆者が「少年期疎外」というのもそれらとほぼ同様の問題意識からではあるが、先に述べたように、少年期

を子どもたちは生きようとしているのだが、それは自己形成から遠ざけられるものとなり自分を見失う現実となっている。本稿では、これを「疎外」という言葉で表す。

小論の構成を示すと、まず「新たな荒れ」とは何か、何が問われているのか、について考察し、続いて最近の教育改革の動向について主に教育課程審議会答申を検討する。そして、筆者の考える教育改革のあり方や方向性の視点を提示する。

I 子どもたちの「新たな荒れ」が問いかけるもの

(1) 「新たな荒れ」といわれる現状

全国生活指導研究協議会(略称、全生研)第40回全国大会(1998年8月、北海道)で報告された実践を収録している同「大会紀要」によると、小学校での「新たな荒れ」といわれる現象には、例えば以下のような実態がある。

小学校1年の男子は、ポケモンのことと言い合いになったときに自分のはさみで「死んでやる」と叫ぶ。また「〇〇くんが嫌なことをしたからもう嫌だ。家に帰るとか、「〇〇くんを殺してやる」とエスカレートしていく。

二年生の男子は、給食に嫌いな物が出たからといってお盆をひっくり返す。自分のことがきっかけで起きた友だちとのトラブルの時、彼は「こいつらみんなが悪いんだ。てめえら、みんなあやまれよ」と、怒り、泣きわめく。

中学年では、気に入らないことがあるとすぐに怒りだし、攻撃的に相手を威嚇する子。止めたり注意するとその相手を攻撃する。両親の離婚で揺れる気持ちを教室で暴れることで癒そうとする子。塾ではトップの成績であるがそのストレスをいじめではらそうとする子など。いずれも男子の例。

高学年の例では、女子グループが図書室にこもりドアにバリケードをつくる。それを男子グループがはやし立て、ドアを蹴ったりする。

中学校の場合には、同「大会紀要」の報告並びに日

本生活指導学会第16回大会(1998年9月, 和歌山大学)の分科会「子どもの現在(いま)を解説する」で中学校教諭や少年院教官から出された少年期実態などを合わせると、授業エスケープ、教師への反発・攻撃など従来からの「荒れ」に加えて、攻撃的で力の誇示ともいえる凶悪な行動の半面もろく傷つきやすいこと、市場化の影響を受けてすぐ物の所有や値打ちに異様にこだわること、過去にいじめられた経緯からいじめ方を知っていて別の子をいじめること、さらには親の意向で「学力エリート」「スポーツエリート」をめざしてきて挫折し荒れるケースも目立つことが、報告されている。

これらの一部はどの時代にも見られる大人への不満や反発を表すものともいえるが、果たして従来の「荒れ」との連続性だけを見てよいのであろうか。逆に「新しさ」ということが言い得るならば、それはどのような特徴なのか。こうした論点をめぐってここ2、3年、教育雑誌や単行本で議論が続いている。⁽¹⁾本稿では、この問題を明らかにする手がかりとして、「荒れ」問題をめぐっておこなわれた中部教育学会第47回大会シンポジウム(大会準備委員会は愛知教育大学)に着目し、シンポジスト各氏の意見を取り上げたい。

(2) 子どもの「荒れ」をめぐる中部教育学会シンポジウム

1998年6月27日、午後2時から5時の日程で、愛知教育大学本部3階第一会議室において、「『新しい荒れ』——今日の少年期をどうとらえるか」と題するシンポジウムが開かれた。⁽²⁾会員はもとより、市民・教師・学生・院生をふくめて約60名が参加し、シンポジストの提起をめぐって熱心な討論がおこなわれた。筆者は、山本理絵氏(愛知県立大学)と共に司会を務めた。シンポジストは、次の方々である。カッコ内は所属と分野。

佐藤雅年氏(愛知教育大学教育実践総合センター, 教育相談)、加藤幸雄氏(日本福祉大学, 臨床心理)、原千賀子氏(協立総合病院高畑診療所, 小児医療)、百々康治氏(中京女子大学, 教育学)。

小論に関わる論点を述べながら、いま少年期の抱える問題をどうとらえるかについて迫ってみたい。各氏の意見を要約させていただくと、まず佐藤氏は、「荒れ」行動はかつての校内暴力で揺れた状況とそれほど変わってはいないとし、思春期の不安があって、「荒れ」の火種がくすぶっている、と見る。また、過去の経過を見ても、技術革新で社会がステップアップする過渡期に少年期の「荒れ」が起きているように思うと述べ、対応としては、子どもが安定化を求めている点を考慮して時間的経過を見守りながら、シンプルな対応で臨む方がよいのではないかとした。

加藤氏は、「キレル」という現象について、①以前か

ら若者はキレやすく刃物を振り回すことはあった、②人権意識の低さゆえに、子どもの周りには暴力が渦巻いている、③「学校的価値」の肥大化が子どもを追い詰めている、と分析し、近年の子どもの変化について家庭・地域・学校・社会の次元から問題状況を述べた。全体の強調点として同氏は、人間の平等は同一ではないこと、子育て・教育のなかに(子どもの行動の)ルーズさを許さない傾向があること、「学校的価値」による追い込み型になっていることを挙げた。これらの状況から脱却する道として同氏は、日本型労働環境の見直し、学校社会のタイト(tight)な構造の見直し、インフォーマル集団の活性化、子どもの社会参加促進を挙げた。

原氏は、医療現場から、以前と比べてみたときの変化を肉体的変化と精神的変化の両面から述べた。肉体的な面では、医療水準が向上し簡単な病気で重症にならなくなった半面、アレルギーが低年齢化し数も増えているし、肥満にともなう動脈硬化の低年齢化があるとした。精神的変化として同氏は、登校拒否が長期化していること(10年以上というケースが増加)、摂食障害(拒食)があること、繰り返し繰り返し自殺を試みる行為が見られること、シンナー中毒が生じていること、親自身が虐待を受けていてその子を虐待するという「被虐待症候群」が見られることを挙げた。

氏は、これらの変化と家庭環境との結びつきについて考察し、①子どもを保護する機能が不十分、②両親の抱える問題の子どもへの影響が大きい、③子どもが「自分を肯定したり自我を拡大するチャンスに恵まれずに思春期を迎えている」ために「このままでは大人になれないという自己表現」が様々な心のトラブルを引き起こしている、と述べた。

百々氏は、「新しい荒れ」現象の背後には1980年代以降に誕生した子どもたちの生育する過程をとりまく社会的・文化的・政治的問題があると、特に教育政策の変遷と関わらせながら、問題の構造を掘り下げた。同氏によると、臨時教育審議会以後の「矢継ぎ早」の答申とその具体化の対応によって学校が「経済論理に蹂躪」され、これが親と教師のあいだに「当惑」を生み出してきた。

同氏は、子どもたちの姿をどう見るかが肝心であるとして、子どもたちは「大人も含めて同じ社会の中に生活する人間が直面する現実をよりストレートに反映している」こと、「むかつく」「キレル」「いじめ」などは子どもに特有のものではなく大人社会にも見られること、子どもたちも含めた「新たな文化の創造へ向けての共同した取り組み」が今後いっそう重要であることなどを指摘した。

以上の四氏の提起をめぐってフロアからの意見を交えた討論にうつったが、多岐にわたる議論をまとめると、1つは、子どもをとりまく社会・市場・学校・家

庭の状況が変化の中で、子どもの心に変化が起こらざるを得ず、これが今噴き出しているのではないか、ということである。

もう1つは、子どもたちの表出・表現をみる見方として、そのような身体化・行動化したものを通して発信しているもの・メッセージとは何かを読み開く作業が不可欠になっていることである。

フロアからは「学校五日制」の意義を「荒れ」問題の視点からはどう見るのか、「教科の研究を今後どうとらえるのか」「人格発達へのとりくみをいまこそ豊かに構成していくべきではないか」など、重要な視点が出された。このシンポジウムでは「新しい荒れ」の「新しさ」とはどのような中身なのかが必ずしも十分には掘り下げられなかった面はあるが、今日の少年期の心と身体をめぐる、異なる分野からの見方が十分に生かされる討論になったといえる。

(3) 今日の「新たな荒れ」をどう見るか

以上の議論にも学びつつ、筆者の考えを述べておきたい。結論から言えば、筆者は以下に挙げる理由から、「新しい荒れ」という規定を支持する。現在の子どもたちは生活現実と向き合い、自己形成の安定化を求めて身体と行動で何かを発信している。これを積極的に解釈していく意味で、「新たな荒れ」と呼びたい。つまり、「荒れ」の相対的な「新しさ」の中に、現在の子どもならではの生きがたき、現実との抗いが込められている。この視点を抜きにして、「新しい」かそうでないか、を議論しても不毛である。

①「荒れ」の質的变化。

まず、「荒れ」の質が変わってきていることがある。後掲の注記で挙げた関連文献の殆どが、80年代までとそれ以後とに分けて「荒れ」の変化を指摘し、90年代になってからの「荒れ」を「新しい」傾向と見ている。筆者もこの点では同じ見方に立つ。

90年代のいま、規制緩和を進める政策のもとで市場原理＝競争淘汰の拡大が図られ、それが教育界においても以前よりも拡張されている。これは、学校、家庭、地域の様々な面で個人主義的な競争意識を駆り立て、子ども同士が互いに孤立して、相手よりも優位に立とうとする傾向を強めている。大人社会自体も同様の原理でアトム化され、暴力や言葉の攻撃などで反目し合う傾向を強めており、子どもの状況にはそれが反映している。

市場価値が全てを決めるという風潮によって、子どもたちは、目に見えない外の力で自己を操られる状態におかれている。この生活意識が生む攻撃性こそ、上述した現象の根底にあるものなのである。

かつての「問題を抱える」子や「荒れる」子は、いつそう行き場を失い、刹那的・衝動的に教師・親の指示や注意に反発する。それが広がり、その攻撃性も個々

の実態で多様化している。一方、「普通の子」とされてきた者も、実は潜在的に被抑圧感や自分を出しにくい閉塞状態という問題を抱えている。それら双方の状態が入り混じって表面化している点に、最近の「荒れ」の特徴がある。

②子どもの成長過程でのトラブル表現

子どもの生育過程で「語り合う身体」(J. オニール)が育ちにくくなっている。「身体」をボディ・ポリティクスから解釈するオニールの概念枠を応用すれば、子どもの身体は、生命身体(健康か、病んでいるか)、活動身体(遊び、学び、文化・スポーツ活動などにおいて自主的か、抑圧されているか)、欲望身体(愛情や消費において満足しているか、不満か)の側面から見ることができる。⁽³⁾

この中で、活動身体は、遊びの減少、特に目と手の協応関係を対象化する表現行為や労作活動が減り、TVゲームのように目と手の短絡的回路が増え、刺激反応の制御能力は相対的に弱まっていると考えられる。自主性よりも、マシンを操作する子ども自身の心理がマシンに操作されるという逆転が起きやすい。また、欲望身体の間では、大量消費の中で、子どもは、幼児期から衣料や持ち物など商品を消費し着飾り所有する道具として、自己の身体を感覚的に知らされていく。自己のひとまわりの感情としての満足よりも、親の欲望を満たすことで自分も満たされると意識する道具、自己の身体がそのように他者の所有ようになっていく。この自己疎外のしくみも見逃せない。さらに、生命身体が直接脅かされることはないにしても、社会全体において、子どもの「いのち」の尊厳に対する人権意識は薄く、食品管理の現状では様々な悪影響も広がっているし、生命安全の危機は交通社会の至る所にあふれている。

以上の中で育つ子どもには、発達における衝動と抑制のアンバランス、感情の起伏を言語化する力の弱さ、仲間との会話・行動の中でトラブルが癒される体験の乏しさが見られるようになった。ひとたび感情抑制が効かなくなると、一種の解離状態のようになって、衝動化した攻撃を続ける。子どものパニックに直面した教師の「手が着けられない」という言葉が、それを示している。

③「マスク(仮面)社会」を背景に起こるトラブル
かなりの子どもが自己の感情や要求を抑え、マスク(仮面)を被った精神状態で学校に自己を「適応」させているのではないかと推測される。

ある中学3年生女子はこう書いている。「前に、放課後同じクラスのコ、4人でしゃべってたとき、4人も自分のことを二重人格だと思ってるって言った。学校の門をくぐるとそこから【えんぎ】がはじまるって。ヨーイ、スタートでパッと表情をかえて学校用に顔をつくるって。家にいる自分と学校にいる自分は全然ちがう。

(後略)]⁽⁴⁾

別の生徒は、「私はすごく弱い。学校では強くみられてると思う。自分で言うのもなんだけど、他人から(クラスのヤツらから)みた私は『まじめでおカタイ』とかいうふうなイメージだと思う。そんなことぜんぜんない。私はただの弱い人間、『まじめでおカタイ』仮面をかぶっているだけなんだ。どんなにがんばってもコノ仮面をやぶることができないんだ。(後略)]⁽⁵⁾

さらに別の生徒は、日常のつきあいのできた「友達には本当の友達ではないと思う」として、「うその友達のかたまり」からいま抜けて、「信友」^(マフ)と言える友人がやっとなってきた、と書いている。⁽⁶⁾

学校社会での「マスク」を被った対人関係の緊張やストレスから、周囲とのちょっとした言動のズレ、親や教師の管理的な言動や刺激、同じくおとなによる自分に対する接し方・まなざしに子どもは過敏になっている。これも最近の「荒れ」発生の要因である。

筆者は、以上のように3つの特徴において、今日の子どもの粗暴・攻撃性を「新たな荒れ」と捉える。

改めてまとめると、次のように定義づけることができる。「新たな荒れ」とは、市場原理の拡張のなかで子どもがいだく居場所願望と、現実の人間関係のマスク社会性さらには学校と人生をつなぐ見通しの無さとが重なり合って緊張状態が蓄積されるうちに、自分のなかだけでは抑制が効かなくなり、対人攻撃あるいは対物攻撃となって膨張した緊張が衝動的に現れる事態を指している。

私たちは、この「新たな荒れ」に込められた子どもの異議申し立てを読みとる努力をつづける必要がある。また、中には「荒れる」ことで自分の心の傷を癒す試みをしている者もいるかもしれない。その場合には、「癒し」を求めている自己というものを私たちが認めてやり、攻撃性とは違った他者との出会い方を当人(たち)に知らせることも必要になる。

II 教育改革の論点～教育課程審議会答申をめぐって

(1) 教育課程審議会答申の概要

文部省学校基本調査によると、「1997年度中、年間30日以上の不登校(登校拒否)が小中学生合わせて105,414人」であり、調査開始以来、過去最高となった。これは、この間推進された「ゆとり」「個性重視」「新しい学力」のあり方を問い直す1つの問題ではないかと考える。前章で述べた子どもの現実と合わせて、いまだどのような活力のある学校環境を用意するのか、子どもたちの共同の参加をとおして自立への試行を十分におこなえる生活環境をどうつくっていくのか。ここが問われている。

教育政策の動きを見ると、これまで以下のような教育改革推進の諸答申が出され、学校完全五日制実施に

対応する内容の基準が示された。

第15期中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第一次答申), 1996年8月。
第16期同審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第二次答申), 1997年6月。
同「『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機一」(答申), 1998年6月。
教育課程審議会「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」(答申), 1998年7月。

この一連の施策には、戦後六三制のあり方の検討、「普通教育」の保障など教育基本法理念をめぐる問題、さらには神戸小学生殺傷事件以降いっそう強調されている「心の教育」の問題など、重要な課題が含まれる。これらすべてを検討する紙幅もないので、本稿では学校教育のあり方に密接に関わる上記の教育課程審議会答申を取り上げ、その求めている方向と内容について検討を試みたい。同答申の要点について文部省公式ホームページが、同審議会名で公表している。

(URL <http://www.monbu.go.jp/singi/katei/>)

幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(教育課程の改善のポイント)

(平成10年7月29日 教育課程審議会)

<改善の基本的視点>完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりのある教育活動を展開し、子どもたちに「生きる力」をはぐくむ。

1. 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成を重視する。

他人を思いやる心、豊かな感性、ボランティア精神、正義・公正を重んじる心、社会生活上のルールや基本的モラルなどの倫理観の育成を重視するとともに、我が国の歴史や文化・伝統に対する理解と愛情を深め、異文化の理解と国際協調の精神を培う。

2. 多くの知識を一方的に教え込む教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力を育成する。

知的好奇心・探究心をもって自ら学ぶ意欲を身に付けるとともに、論理的な思考力や判断力、表現力、問題解決能力を育成し、創造性の基礎を培い、社会の変化に主体的に対応し行動できるようにする。

3. ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実する。

社会生活を営む上で必要な基礎的・基本的な内容に教育内容を厳選するとともに、厳選された内容については確実な定着を図る。一人一人の個性を生かす教育を充実し、中学校・高等学校で学習の選択幅の拡大を

図る。

4. 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進める。

教科の内容を2学年まとめて示したり、創意工夫を生かした時間割編成を可能とするなど教育課程の基準の大綱化・弾力化を図り、各学校が地域や幼児児童生徒の実態に応じ創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開し、特色ある学校づくりを進める。

〈教育内容の改善〉

1. 教育内容の厳選

児童生徒にとって高度になりがちな内容などを削減したり、上級学校に移行統合したりなどして、授業時数の縮減以上に教育内容を厳選する。／例えば、算数・数学、理科などは、新授業時数のおおむね8割程度の時数で標準的に指導しうる内容に削減。(原文は改行、例示は省略—引用者。)

2. 道徳教育

道徳教育については、幼稚園や小学校低学年では、基本的なしつけや善悪の判断などについて繰り返し指導し徹底を図るとともに、ボランティア体験や自然体験などの体験活動を生かした学習を充実する。

3. 国際化への対応

中学校及び高等学校で外国語を必修とし、話す聞く教育に重点を置く。小学校でも「総合的な学習の時間」などにおいて英会話などを実施できるようにする。

国際社会に生きる日本人としての自覚を育てるため、国旗及び国歌の指導の充実を図る。

4. 情報化への対応

中学校技術家庭科において「情報基礎」を必修とし、高等学校において教科「情報」を新設し必修とする。

5. 体育・健康教育

生涯にわたって運動に親しみ基礎的体力を高めることを重視するとともに、新たに小学校中学年から保健に関する内容を指導することとし、自らの健康を適切に管理し、心の健康、望ましい食習慣の形成、生活習慣病の予防、薬物乱用防止などの課題に適切に対応できるようにする。

6. 各学校の創意工夫ある教育の推進

① 各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開し、国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉・健康など横断的・総合的な学習などを実施するため、「総合的な学習の時間」を創設する。

② 国語、音楽、図画工作・美術、家庭、体育などの教科の内容は2学年まとめて示すこととし、各学校は2学年を見通し児童生徒の実態に応じた弾力的指導を行う。

〈各学校段階ごとの役割の徹底〉

1. 幼稚園

幼稚園では、遊びを中心とした楽しい集団生活の中で、豊かな体験を得させるとともに、幼児期にふさわ

しい道徳性の指導を充実する。

2. 小学校

小学校では、読・書・算など日常生活に必要な基礎的・基本的内容を繰り返し学習させ習熟させる。

3. 中学校

中学校では、小学校教育の基礎の上に社会生活に必要な基礎的・基本的な内容を確実に習得させるとともに、選択学習の幅を拡大し、個性の伸長を図る。／第1学年から全教科について選択が可能。／選択の授業時数は、第3学年では最大週当たり4.7単位時間。また、1教科につき各学年週当たり2単位時間まで可能。

4. 高等学校

高等学校では、将来いずれの進路を選択する生徒にも一定の知識や技能等を身に付けさせつつ、各学校・生徒の選択の幅を拡げて一人一人の個性を一層伸ばし自立を図る。／数学史・科学史的な話題などを学び、数学的、科学的な見方や考え方を身に付ける「数学基礎」「理科基礎」を新設し、選択必修とする。／必修科目は複数科目からの選択必修を基本。

5. 盲学校、聾学校及び養護学校

盲学校、聾学校及び養護学校では、障害のある幼児児童生徒の能力や可能性を最大限に伸ばし自立・社会参加を実現するため、障害に基づく種々の困難を改善・克服する指導を一層充実する。また、高等部訪問教育の位置づけの明確化や小・中学校などとの交流教育の一層の推進を図る。／「養護・訓練」の名称を「自立活動」に改め、一人一人の個別の指導計画を作成。

〈授業時数の枠組み〉

1. 授業時数の削減(省略—引用者)

2. 授業時数等／①小・中学校の各教科等ごとの授業時数、②高等学校の卒業に必要な修得総単位数(省略—引用者)。

③ 各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開し、国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉・健康など横断的・総合的な学習などを実施するため、「総合的な学習の時間」を創設する。／小学校第3学年以上の各学年に、最低、週当たり2単位時間以上を配当(別表1及び2参照=省略、引用者。)

④ 各学校が創意工夫を生かして時間割を編成できるようにする。(例示省略—引用者。)

以上が同答申の要点である。議論の前提として、学習指導要領の法的拘束性の廃止に向けては踏み込んだ検討を加えていないことを留意しておくべきである。

(2) 教課審答申に対する筆者の見解

2002年には、日本の学校教育史上はじめて完全週五日制の学校が実現することになり、それに合わせた教育課程編成の方針が打ち出された。

いま、いじめ・不登校、「新たな荒れ」など子どもた

ちの自立と発達の様々なトラブルが噴き出ている時に、その「声」を受け止めて、本当にゆとりある学校にどう切り換えていくのか。ここが問われている。

同審議会は「中間まとめ」（1997年11月公表）で、隔週五日制で実施している現行の教育課程において児童生徒の学習負担に変化はなく、おおむね順調に運用されてきている、としていた。果たしてこれは学校の現実にあっているのだろうか。小学校高学年から中・高等学校にかけて、現状は詰め込みとならざるを得ず、「ゆとり」にはほど遠いこと、こうした中で子どもたちの「ムカツク」「キレる」の行動や不登校の広がりがあることをもっていねいに見ていく必要がある。

今次答申では、全体として確かに「教育内容の精選」「ゆとり」を意図する改善は手がけられているが、それとは裏腹に、中等教育の複線化、そればかりか小学校段階から実質的に教育の複線化が導入される可能性が拡大している点は問題である。いっそう子どもたちは学習内容の脈絡無き詰め込みと、情報刺激の反応力や情報活用力の新たな競争に巻き込まれていくことが懸念される。

次に、各論的な問題を見ておきたい。

① 同審議会は「中間まとめ」で「個に応じた指導工夫」を重視していたが、今次答申ではその裏付けとなる教育内容の「厳選」と多様化が見られる。注意すべきは、こうした改善策が「学習集団」「学級集団」の「弾力的運用」と相まって実施される方向にある、という点である。つまり、「総合的学習の時間」（以下、「総合学習」とする。）が導入される小学校3年以上では、高学年の「課題選択」も加わって、能力別学級編成あるいは能力別の学習集団編成がおこなわれるようになる。

学校教育法一部改正により、中学校段階が一般の3年制中学校と6年制中等教育学校とに複線化されるのに呼応して、小学校段階でも教育内容の編成いかんでは実質的な複線化に踏み込むことになる。

② 教育内容の多様化の目玉である「総合学習」は小学校3年以上から導入されるが、年間105～110時間とされ、内容的には特に定めないとしている。だが、例示として情報・国際理解・外国語会話などが挙がっており、一見すると学校の裁量にゆだねられるかのようでありながら、それらの能力取得は地方の中心的企業の求める人材像をじかに表すものである。

各教科の内容の自由化も全体としてのナショナリズムの範囲内に抑えられている。すでに中教審の「今後の地方教育行政に関する小委員会」で学区の弾力化や学級規模の弾力化が検討されており、本稿執筆時点ではまだ最終答申は出ていないが、おそらく規制緩和の一環として施策が出されるであろう。その方針にそって、学校ごとの「特色づくり」が促進され、同じ地域の学校間競争を介して、学校レベルで新たな規制緩和

が進行するであろう。それが上述の能力別編成をいっそう進めることにもなる。

こうした動きは、6年制中等教育学校への進学希望が集中するであろう都市部をはじめとして各地域で顕著に出てくると予測される。入学者選抜における「内申書」や「推薦」において教科はもとより「総合学習」の評価が活用されることが十分に予測されるし、それは結局は小学校における教育活動がいっそう市場の目で評価され、保護者のある種の消費願望に見合っているのかどうかという点から義務教育そのものが変えられていくことにも通じる。端的には、戦後六三制で維持してきた「普通教育」（日本国憲法第26条、教育基本法第4条）の危機でさえある。

③ 中高一貫の6年制中等教育学校をめぐる争点は、極端なエリート化を促進するのではないかという問題である。この学校については、教課審答申は一般の中学校に比べて中学校段階にあたる前期課程で特例を設け、選択教科の上限をゆるめたり、必修教科もその内容を代替できるものであれば選択教科で充てることを可能にしている。

これらの特例が、早期から大学進学へシフトされていく中等教育学校づくりであることは明かで、都道府県に数校、旧制高校的なエリート養成学校が設けられるといえる。

教育学研究者の間では、上記の性格に傾斜するのを避け、現実の中学卒業後の「無業者」たちを救済するために、すべての者が6ヶ年の教育を受けられる（大衆的な）中等教育学校を対案として出していくべきだ、との意見もある。

「全ての者に中等教育を」(Secondary Education for All)という今世紀の国際的な合い言葉からすれば、確かにこの機会にすべての中学校卒業者に6カ年の中等教育学校を用意することをめぐって本格的な議論を起こすべきではないかと、筆者は考える。

④ 個々の教科については、精選している部分も見られるが、全体として学び方、問題解決の仕方・態度の育成が中心であって、「基礎・基本」が真に子どもの知的な自律性を養うものとなりうるかどうか、ここが問題である。また、従来に比べて内容上、2～3割を削減しているとされるが、「普通教育」の「基礎・基本」の核になる知識・技能・理解・表現の系統性とは何かという課題を具体的に示さないと、「普通教育」自体が内容上の「縮減」と共に崩されるともいえる。

すでに①②でも述べたように、中学校、高等学校では共通履修は極力引き下げて「多様化・個性化」の名によって実質的に能力差で複線化していく教育課程となっており、現状では、少年期疎外にある小学校高学年あたりから子どもたちの人間関係に新たな影響が出るであろう。

これは教育課程レベルでの問題にとどまらず、他者

と学びあう目的意識的な関係が崩れ、それぞれが個別に自分の力にみあう課題にとりくみ、全体としての能力別の縦型社会秩序に適応する人間関係が結果として訓練されることになるであろう。

⑤ 「ゆとり」や「弾力的運用」の一方で、規制緩和に反するといえる施策として、「国旗」(日の丸)「国歌」(君が代)の指導の徹底をはかる、としている点が問題である。

これは新たな規制強化であり、ナショナリズムによる「上から」の統制は明らかである。新自由主義による規制やルール無き市場化をいままでも以上に学校教育に持ち込むがゆえに、必然的に新たな保守主義的国民統合の施策として「日本人としての自覚」や「日本文化」の伝統を強調し、国際的資本競争時代において「日本」の利益に尽くすエリート的人材、「日本」の榮譽のために働く一般個人を養成するものといえる。前掲の「改善ポイント」の「3」にある叙述が端的にそれを示している。

神戸小学生殺傷事件(1997年)で、逮捕された少年Aが書いたとされる「声明文」の中の「透明な存在のボク」というフレーズが同世代の共感を呼んだことは、私たちの記憶に新しい。それは、少年期を生きる多くの子どもたちが民族として、あるいは国民として、社会的・歴史的アイデンティティを感じ取っていないのではないかということをおぼろげに伺わせる。「国旗」「国歌」の指導の徹底という今次答申の方針はそうした現実を一面では反映していると思われるが、仮にそうではあっても、国家権力による「上から」の強制は教職員の従順化を生み出すと共に、子ども・父母・住民の形式的対応をせまり、真の愛国心育成にはつながらず、と考える。日本という国のあり方を考える具体的活動への参加と共同なくして、国際的な意識をもった「日本人の自覚」は育たないであろう。

⑥ 教育評価全般について見ると、「総合学習」では数値的な評価はやめる、としている点は一定の改善点であるが、現行の学校教育が歪みを生む元にある「5段階相対評価」を廃止する方向を打ちだせていない点で、結局は現行の相対評価の「評定」が「評語」に変わるだけ、ということにもなりかねない。

相対評価システムの抜本的な検討こそ、今次答申に求められていたのではなかったか。

まとめとして、上記の答申ではあいまいにされている次の諸点を真に実現していくことを重視したい。

A 学級規模の制度的縮小化(30人以下)によって、教師と子どもとの出会いができる学校環境をゆたかに実現すること。中教審の関係小委員会で学級編成の弾力的運用が検討され、答申にもられる予定であるが、教職員定数を増やす方向での見直しも必要である。

B 現行の法的拘束性そのものを廃止してまったくの大綱化に切り替え、教職員が研究・協議して、その

学校や地域の実態にあった教育課程を編成できるし、教科書や教材の採択もいっそう柔軟におこなえるようにすること。

C 「学力」については、身体、感情、思考・推理、想像、技能を個々人がひとまとまり(whole)の力として獲得できるとともに、常に他者とのコミュニケーション能力として社会的に応用・発展されるように内容の編成を組み立てること。

D 量的削減の良きものではなく、何よりもいま必要な公教育の「普通教育」とは何かというポリシーを明確にして、子どものアイデンティティ形成が多様に試みられ成果が見られるように、基礎的なものを充実させる教育課程にすること。前掲の教課審答申要旨を見ても、「日常生活に必要な」(小)「社会生活に必要な」(中)「将来いずれの進路を選択」する場合にも(高)、と社会適応型の学びが色濃く出ている。「平和的な国家の形成者」として自立していくための「普通教育」とは何か、というまさに21世紀をつらぬくポリシーが感じられないのである。

III 無力化している(パワーレスになっている)子どもをエンパワーする教育改革

(1) 少年期疎外とエンパワーメント

「新たな荒れ」に象徴される少年期疎外と私たちが向き合い、子どもと共に乗り越えていくには、かれらの自立試行の機会を回復し、異議申し立てや要求を紡ぎ合いながら共同と連帯の場を確立できるように、学校と地域を変えていくほか道はない。

それは、子どもたち一人ひとりのパワーを引き出し、発揮させ、全体的個人としての自己回復と自己実現を図る営みである。

パワー(power)とは何か。古典的には、B. ラッセルが「パワーは集中的な効果の生産と定義してよい」⁽⁷⁾と述べている。彼は、パワー(power)を「権力」の意味で用いており、その点は参考にはなるが、本稿が用いるパワー概念は自立論・共同論の文脈のものである。すでにこれについては empowerment 論に同様の追求が見られる。この立場では、パワーとは、他者に働きかけ応答を引き出す社会的効力であり、端的にはコミュニケーション力といってもよい。それは同時に、自分にも向かう作用力であって、自分で自分を肯定できる力でもある。

コネチカット大学教育学部のジュディス・W. アーウインの言説を援用すれば、前者は、個人が個人またはグループを動かす影響力として相手の内部に向かって働く「power to within」の関係を、後者は、個人またはグループがみずからその力を引き出し発揮する「power from within」の関係を表している。⁽⁸⁾

このような観点から見ると、少年期における自立疎外とは、次のようなパワーをうしなわせられている

状態、つまりパワーレス状態 (powerlessness)⁽⁹⁾であり、これらを克服していくところに大事な教育改革の意味がある。

- ① 学習や文化・スポーツ活動における疎外。
- ② いじめに遭って、孤立無援になり、トラウマ (trauma) が生じている。
- ③ 自分史のなかで支配あるいは抑圧されてきた軌跡がある。例えば、親から虐待を受けている。
- ④ 校則・きまりなどに対して、制度的に異議を出せない閉塞状態。

こうした状態を、子どもたちが教師と共に乗り越えていくことは、子どもたちが権利行使の主体として育ち、お互いにエンパワーし合う学校と地域に変わっていくことを意味する。

ニューヨーク市立大学の I. ショアによれば、エンパワー (empower) する教育とは、「活動に参加し、各自の感情を表現し、問題を共有し、それぞれの立場を持って、多文化の関係をつくり、対話を軸にした民主的な関係を持ち、リサーチによって物事を明らかにできるような、いろいろの分野に接点をもつ活動的人間 (participatory, affective, problem-posing, situated, multicultural, dialogic, desocializing, democratic, researching, interdisciplinary activist) を育てることである。」⁽¹⁰⁾

これまで述べてきた子どもの抱える問題状況にとって、この empowerment の見地からの教育改革を、学校・家庭・地域のあらゆる機会を通じて進めていくことが必要である。

(2) 親・教師は子どもとどう向き合うか

では、親や教師はいま子どもたちとどう向き合い、エンパワーするような働きかけをどういう点に留意しておこなえばよいのか。

まず、日常の私たちの指導や援助が「パワー・オーバー (power over) = 抑圧」になってはいないか、見直してみる。これは個人でも、学校や社会教育施設等の機関でもいえることである。

前述したように、親・教師から子どもへの「power to within」が、子どもたちから親・教師へという関係を含む必要があり、その場合にはじめて親・教師も、子どもたちもそれぞれが「power from within」という自己肯定力を発揮できる。このような関係による power の共同化、すなわち「パワー・ウィズ (power with) = 対話・共同」を軸にした「学級づくり」「授業づくり」「学校づくり」そして地域と家庭の連携こそ、いま求められる具体的な改革の視点である。

第二に、これに伴い、学校・地域を通じて子ども同士の「パワー・ウィズ」を築き、支えることが重要である。愛知県下には高校生フェスティバルをはじめ、学校や地域によっては小・中・高校生が自分たちのち

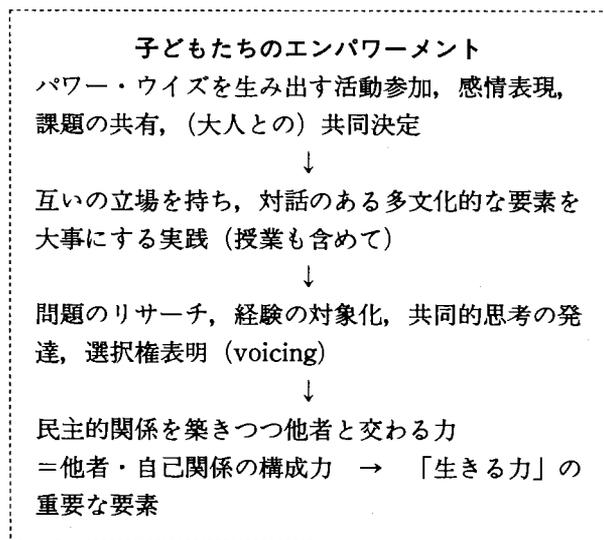
からを出せるように学校づくりが模索されている。新教育課程においても、このような活動の継続の中に前述の「総合学習」は位置づくべきであって、木に竹を接ぐような編成は子どもにとってプラスにならない。

第三に、学校問題をめぐる対話と共同をバネに、子ども・親・教師による協議会の設置に向けた追究を進める。すでに制服・頭髪問題を含めた校則問題改善のとりくみ、生徒による人権委員会設置などが愛知県下でも試みられてはいるが、全体としては、依然として学校の秩序や管理を重視する傾向にある。「新たな荒れ」の現状ではむしろそれが強まっているとも言える。

こうしたときに、学校運営や新教育課程の具体化等をめぐって、三者の代表による協議の場 (三者協議会) が設けられ、子ども・父母の学校参加が具体的につくり出されていくことは、大きな改革である。この点を基礎においた教育改革が求められる。

第四に、新教育課程でも強調されている「選択」が実質的複線化の要素をふくむとき、「選別」にならないともかぎらない。そうならないためには、諸活動に子どもが共に参加していくという共同を活かしたオルタナティブな活動構成が必要である。小学校中学年以降中学校・高等学校においては、「総合学習」の内容について子どもが授業計画に加わる参加型の授業構成が求められる。

これらの諸点を筆者が考える教育実践の見取り図として示すならば、大体次のようになる。



以上の他にも、親として教師として、地域のローカルな問題にきめ細かく立ち向かい、同時に全国的な問題の所在や政策的流れ、ひいては国際的動きを読み込む、ミクロとマクロの複眼的活動をいっそう重視すべきである。また、人間の多様な面をていねいに描くすぐれた文化を地域で獲得・創造・共有していく住民の empowerment も大事である。

引用及び参考文献

- (1) 「荒れ」問題に関しては、以下の文献がある。
- ・全国生活指導研究協議会機関誌『生活指導』「特集 過激に変化する子どもたち」(1997年7月号)「特集 『なんでもあり』とどう向き合うか」(1997年10月号)「特集 子どもがキレたとき」(1998年3月号)=明治図書刊。
 - ・教育科学研究会編『教育』「特集 子どもたちの『荒れ』をどうみるか」(1997年12月号)「『荒れ』をみつめ、子どもと向き合う」(1998年8月号)=国土社刊。
 - ・村山士郎編『ムカつく子ども・荒れる学校——いま、どう立ち向かうか』桐書房、1998年。
 - ・「悠」編集部編『「新しい荒れ」へのアプローチ』ぎょうせい、1998年。
 - ・学校教育・子どもの荒れ研究会『子どもがキレるとき——学級崩壊・子どもの荒れをどう解決するか』三友社出版、1998年。
 - ・日本子どもを守る会編『子ども白書 1998年版』草土文化、1998年。
 - ・河瀬哲也『「荒れる」子を前に』たかの書房、1998年。
 - ・全生研編『荒れる小学生をどうするか』『荒れる中学生をどうするか』大月書店、1998年。
 - ・折出健二「子どもの“新たな荒れ”を考える」『子どもの文化』9月号、子どもの文化研究所、1998年。

- (2) 中部教育学会第47回大会準備委員会が作成したシンポジウム案内は、以下のように述べている。

〔少年期——それは、文字通り、若く未熟ではあるが可能性を秘めている時代です。集団化と孤独、甘えと反抗など相反する面をもちながら、自分探しを繰り返し、若者へと成長していく過渡期と言えます。〕

ちょうど1年前の「神戸小学生殺傷事件」のショックがおさまらない内に、今年の1月には栃木で中学生がナイフで教師を刺殺する事件が起きました。こうした一連の動きをとおして、「普通の子がキレル」とか「まるで地雷のよう」などと、少年期の攻撃性や犯罪性を特徴づける風潮が強まっています。ことは少年法の改正論議にまで及んでいます。

こうした事態は全国に共通しており、「新しい荒れ」と呼ばれています。ただ、その「新しさ」については意見の分かれるところです。「キレル」という点では、すでに60年代から「思考回路が切れる」などの問題指摘があるといわれていますし、攻撃性については、1980年代の前半にこの東海地方でも頻発した校内暴力が、わたしたちの記憶にまだ鮮明にあります。

では「新しさ」は間違いなのでしょうか。

よく見ると、「荒れ」の発生する舞台が急変しています。か

りの子どもが少年期らしさをもてないで育っていること、学校では個人丸ごとの競争関係が日常化していること、そして家庭も巻き込んで地域社会の対話や共同が大きく崩れかけていること。他方、産業の空洞化、構造的な不況のもとで大人の生活不安は拡大し、子どもへの共感や援助など自立を支える関係がきわめて弱くなっていることも見落とせません。

こうした事を背景に、いつ、誰が、突発的な攻撃行動に出るかわからない、とされる状況が事実あることを、まず直視すべきでしょう。問題はそこで子どもたちが何を問うているのか、です。ある中学2年生は栃木のナイフ事件について次のように書いています。

「なぜこの人がナイフを持っていたかは分からないけれど、『刺してやりたい』って気持ちを持ったことはたくさんある。(中略)学校も家も昔は楽しい所だったけれど、今じゃ来ても意味ない、つまんない、ムカツク、やってらんない。こんな勉強というちっぽけなものが一番大切って先生とか言うけど、本当に一番大切だったらつまんない大人になりそうでイヤ。(中略)なんか今どこにも自由がないって気がする。楽しいことよりつまんないことが多い」

このような少年期の異議申し立てをどうとらえるのか。また、からだところのアンバランスについても、いま、どのような見方と関わりが求められるのか。

これらの焦眉の課題について、臨床心理、医療、教育相談、教育学の立場からの意見を受けて、皆さんも、一緒に考えてみませんか。〕

- (3) ジョン・オニール、須田朗訳『語り合う身体』紀伊國屋書店、1992年を参照のこと。
- (4) 「進研ゼミ」中学講座編『学校で起きていること 中学生たちが語る、いじめの「ホント」』ベネッセコーポレーション、1997年、83頁。
- (5) 同書、87頁。
- (6) 同書、95頁。
- (7) B. Russel, *Power*, (First published 1938) Routledge 1992, p.25.
- (8) J. W. Irwin, *Empowering Ourselves and Transforming Schools: Educators Making a Difference*, State Univ. of New York Press, pp.8-11.
- (9) P. Randall, *A Community Approach to Bullying*, Trentham 1996, p.107.
- (10) I. Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Univ. of Chicago Press 1992, p.17.

(平成10年9月8日受理)