

「こころの居場所」創造のための実践的教育学序説

——デューイの「経験と教育」の理論からその指針を学ぶにあたって——

山 本 順 彦

はじめに

いま、受験教育体制下の学校教育のもとで、子どもたちの心身の発達に大きな「歪み」と「問題的状况」が生起している。「偽りの知育」を過度に「偏重」する現今の学校教育のなかで、「落ちこぼし」「いじめ」「登校拒否・不登校」といった子どもたちが自らの学習・生活の「舞台」としての「学校」「教室」から疎外され、孤立的な状況へと追いやられざるを得ないという、まことに深刻な教育状況が露呈され、その深刻さの度合いが急速に深まりつつあるのである。これらのことは、いちいち具体的に例を挙げてみるまでもなく、昨今のマスコミ等による報道を思い起こせば一目瞭然である。

このような、現代のわが国における学校教育の問題多き現況を受けて、本論文は、上記に示されたタイトルのごとく『「こころの居場所」創造のための実践的教育学」構築のための序説と題したい。そして、そのようなタイトルの下での探究をおして、このような「問題的状况」の依って来る根本の原因を究明し、それら発生要因を踏まえつつ、その「問題的状况」の根本的解決のための方途が、子どもたちの「こころの居場所」を「学校」に「教室」に創造す

ることこそあることを明らかにすることに研究の主眼を置きたい。そこで、まずは、今般、「文部省『いじめ対策』緊急会議報告」に示された諸対応策の批判的検討を行う。そして、その対応策の批判的帰結として導かれるところの、わが国の現代学校教育における子ども「落ちこぼし」「いじめ」「登校拒否・不登校」といった人間形成上の「問題的状态」を生起せしめている真の「根本原因」を探究したいと考える。

そして、さらには、論者は、やがて、そのような、「いじめ」「登校拒否・不登校」解決の方策としての「居場所づくり実践」に対して有効な示唆に富むと思われる「デュイーの経験と教育についての理論」から、子どもたちの「問題的状态」解決のための基本的かつ最重要の方途としての「居場所づくり実践」構築のための「叡智」を学んでいきたいと企図している。それにあたって、「いま、なに故に」デュイー理論から学ばなければならないのか、その必然性を明らかにする必要があると思われる。真の「対応策」構築の手がかりが、デュイーの「経験と教育の理論」に求められる所以を明らかにすることを本研究の更なるねらいとして定めたい。

一、子どもたちの「疎外」「孤立化」の進行と「いじめ」「登校拒否・不登校」問題

いま、「学校」のなかに、「教室」のなかに、子どもたちの「居場所」⁽¹⁾が失われつつある。「受験教育体制」「落ちこぼし」「いじめ」といった、学校教育における、子どもたちの置かれた「問題」的状态のなかで、「登校拒否・不登校」に陥る子どもたちの数が年々増加しつつあるからである。

「受験学力」としての「無味乾燥」な「書物的知識・技能」の「注入」「詰め込み」に傾きがちな「優児」偏重の現代の学校教育のなかで、多くの子どもたちが、授業から「落ちこぼされ」て、元来、子どもたち「自身」の真の自己形成のためになされてしかるべきはずの日々の「正当な学習」の機会を奪われて、「学校」や「教室」からおおよ

そ見る影もなく「疎外」されてしまっているのである。あるいはまた、親ならびに子ども自らの「受験競争意識」の「激化」「過熱化」による、学校での子どもたちの学習および生活の「個人主義化」が、彼らひとりひとりの物理的かつ精神的な意味での「孤立化」を促進し、「生き生きとした交流の場」となるべきはずの「学校」や「教室」のなかでの耐えがたい彼らの「孤立感」を深めさせてもいるのである。すなわち、子どもたちは、このような状況のなかで、「学校」に「教室」に自らの「居場所」を失って、「疲弊しきった不安で孤独な心理的状况」のままに自らを閉ざされた自己の世界に封じ込めることを余儀なくされてしまっているのである。そして、このような状況に置かれた子どもたちのなかのある者たちは、こうした疎外的、孤立的な状況が中心のかつ直接的な原因のひとつとなって、しかし、その動因や動機を自らは明瞭かつ定かにつかむことのできないままに、いつしかありとあらゆるものに対して無性に「むかつき」をおぼえてしまうというような心理的状况へと追い込まれているのである。やがて、彼らは、そのような「むかつき」の捌け口を求めて、「弱者」にたいする彼らの悪質でしかも継続的な「いじめ」行為を行うようになっていくのである。また、逆に、彼らから恒常的に「いじめ」を受け続ける子どもたちも、そのことによって、「学校」や「教室」のなかに自らの「居場所」を喪失して、閉ざされた不安で孤独な孤立化した世界のなかに自らを封じ込めることを強いられるようになっていくのである。

このように、「受験教育体制」下の教育に対して「不適應」の意識を強く感じる、すなわち、自らの「こころの居場所」喪失の状況に置かれた子どもたちのすべては、そのことによって「いじめ」に走る子どもたちや、逆に「いじめ」を受ける子どもたちを含めて、やがて、彼らの真の自己形成のための学びと生活の場所であるべきはずの「学校」「教室」を自らの「安住の地」とはとても感じるができなくなって、「悲しき自己防衛」としての「登校拒否・不登校」の状況の中へと深く落ち込んでいくことにもなってしまうのである。

さらに、このような事態が生起しているのは、もともと、精神的な動揺の増すと言われている発達時期に位置し、

しかも学習内容が高度化し、その習得が困難になってくる「中等教育段階」の子どもたちの場合が中心であった。しかし、現在においては、このような「問題的状况」を呈する子どもたちは、そのような中等教育段階の子どもたちのみ限られてはいないのである。なんと、近年においては、その発達段階上の特性から考えても、比較的、「問題的状况」の生起しにくいと考えられてきた「初等教育段階」の子どもたちのなかにも、このような「問題」が深く浸透し、広がりつつあるという報告が成されるようになってきているのである。このような、子どもたちが直面し、抱える「問題的状况」は、今まさに、小学校から中学校、高等学校に至るまでの青少年期の子どもたちの教育過程の全過程を覆って浸透し、蔓延していると言えるのである。そして、このような事態が、「落ちこぼし」「いじめ」「登校拒否・不登校」といった相互に関連し合う諸問題を、まことにもって、より早期の徹底した根本的な解決の求められる「深刻」な教育問題となすに至っているのである。

二、文部省による「不適切的対応」としての「カウンセリング・マインド」

以上においてみたような「深刻」な「問題的状况」に対して迅速かつ適切に対応することが緊急の課題として求められるとして、文部省をはじめとする各教育関係諸機関は、様々な教育的「施策」を講じるための準備を急ぎつつ、それらの実施に向かう動きをみせるようになってきている。

例えば、「いじめ」の問題とそれに派生する「登校拒否・不登校」の問題を例に取ってみると、文部省は、最近とみに深刻化の度合いを増しつつある「いじめ」問題、とりわけ「一九九四年十一月に愛知県の中学二年生がいじめを苦に自殺するという痛ましい事件」を受け、「こうした出来事が繰り返し返されてはならないとの観点から」⁽²⁾、同年十二月九日に第一回の「文部省『いじめ対策』緊急会議」を開催した。そして、その後、さらに継続的にその会議は開催

されて、「いじめ問題」の解決のための方策などについて検討を重ねてきたが、最近、その結果をひとつの報告書としてまとめて公表した。そのなかでとりわけ「問題」のある部分として注目し値するのは以下に述べる点である。すなわち、「いじめ」問題に対する「学校における取組」として、それが「学校全体による組織的な取組(傍点・筆者)」の重要性と必要性とが強く強調されつつも、最も重要視されなければならないのは、「日々の触れ合いを通じた教育相談活動の充実(傍点・筆者)」⁽⁴⁾である点である。すなわち、それは、「教師一人一人が児童生徒の発達段階について正しい理解を持つとともに、カウンセリングに関する知識・技法等児童生徒の心の問題に適切に対応できる能力を身に付ける(傍点・筆者)」⁽⁵⁾ことであるとされるのである。そして、そのためには、「全教職員の参加により、事例研究やカウンセリング演習など実践的な内容を持った校内研修を積極的に実施する(傍点・筆者)」⁽⁶⁾ことが要求されることになる。しかも、その際には、「カウンセリング等に関し専門的な知識・経験を有する外部の講師を積極的に活用していく(傍点・筆者)」⁽⁷⁾こと、あるいはまた「各学校の実態に応じてカウンセリング等に関し専門的な知識・経験を有する者や関係諸機関等の積極的な連携協力を行うこと(傍点・筆者)」⁽⁸⁾などが緊要であるとされているのである。要するに、文部省においては、「いじめ問題」の解決のために取られるべき方策としては、近年、とみに、「問題行動」を起こした子どもたちの「治療的」教育行為として「教育臨床心理学」といった「学問論」を背景に注目されるようになってきた「カウンセリング」的な「心理治療」が「絶大なる効力」を持つものとして「過度」にクローズアップされているのである。そして、それが、まさに解決策の中心的位置を占めなければならないというのが、その「文部省お墨付き会議」の結論なのである。⁽⁹⁾なるほど、多少は、「集団活動や体験学習の推進」による「生徒指導の展開」をとおして解決を試みるといった方策も打ち出されていないわけではないのだが、それもほんの付け足し程度のものにすぎない。したがって、各学校において「いじめ」問題に取り組むさいには、校長をはじめとして養護教諭をも含む全教職員が、「カウンセラー」としての能力を十分に身に付け、高めることによつ

て、全校一丸となって「問題的状况」の解決に向けて「こころ優しき者たちの精神」としての「カウンセリング・マインド」の実践に取り組んでいくべきことを強く要請しているのである。

しかも、さらには、とりわけ「いじめ」を受ける、そして「いじめ」に走る双方の子どもたちの、また、それが原因となって「登校拒否・不登校」に陥る子どもたちの「心のケア」が緊急の「処置」として急がれるということ、そのための「クリニック」システムを学校の内外に整備することを企図して、文部省では、カウンセラーの学校への配置を緊急の課題としている。とある新聞の記事によると、⁽¹⁰⁾文部省は、最近、一九九六年度の予算要求にあたって、学校に配置するカウンセラーを充足するために、本年度の三倍の額に相当する予算を計上するよう求めているという。これは、年々、増大し、深刻化する「いじめ」とそれを苦にした「登校拒否・不登校」「自殺」といった、児童・生徒の「問題的状况」への対応のためだとされている。文部省は、現在すでに、各都道府県に平均三校ずつ、わが国全体で総数一五四の学校に「臨床心理士」および「精神療法の専門家」を含む「カウンセラー」を配置済みである。しかし、「いじめ」「登校拒否・不登校」の問題がさらに深刻化の度合いを増すであろうと予測される今後においては、それらをさらに拡大、充実させて、カウンセラーを配置する学校の総数を四七〇校、各都道府県の平均配備校数を一〇校に増やす計画であるという。まさに、「問題的状况」に陥った子どもたちの「心のケア」こそが、緊急に講じられ、実施されるべき最重点の教育課題だとされているのである。

しかし、はたしてそうなのであろうか。どう考えてみても、そのようにはとても思えないというのが率直な「感想」である。もっとも、文部省が主体となって現に講じつつある、このような「心理治療」としての対応策が、まったくの無意味な「所業」であるというような暴言を吐くつもりはさらさらないのであるが。確かに、「いじめ」「自殺」「登校拒否・不登校」に陥る子どもたちの心は、深く傷つき、癒しがたく病んでいる。そのことにはなにも間違いは無いのである。その傷つき病んだこころの「癒し」を願って、他者からの暖かな「和顔」と「愛語」とを彼らは、切

実に求めているといってもよい。そう考えるならば、したがって、なるほど、彼らが「こころ優しき」「カウンセリング・マインド」に触れるということは、「まったくないよりもすこしはあるほうがまし」なことではあるのかも知れない。しかし、そのような状況にある「問題児童・生徒」に対して、文部省「緊急会議」報告にみられるような、教師が、個別的な対応を専らとする教育相談・カウンセリングを実施したり、あるいは、また、文部省来年度予算の内容から窺えるような、心理治療の専門家が、もっぱら「個人的」に対応し、「治療」的行為を加えるということだけで、はたして、それら深く傷つき病んだ魂が真に癒され、「いじめ」「自殺」「登校拒否・不登校」の根本的「治療」が十二分な効果を発揮することに繋がっていくことになるのかということになると、どうもそうであるようには思えないのである。その理由は、以下に述べるとおりである。

三、「いじめ」「登校拒否・不登校」の眞の発生原因と解決への方途

1、「こころの居場所」喪失と「いじめ」「登校拒否・不登校」

「カウンセリング・マインド」としての対応が不十分なものであると考えられる理由は、まさに、「カウンセリング」的な「治療」的対応ならびにもっぱら「問題」の児童・生徒「個々人」のみを「治療」の対象とするような処置が、こうした「問題」を生起させている根本要因にメスを入れ、状況の改変を導くものになるとはどうしても考えられないからである。すなわち、「問題」を持つ子どもたちが、なぜそのように心病むようになってしまったのかを深く掘り下げてみることもなく、ただ単に「対症療法」的な治療行為をとおして子ども個々人に関わり、治療的な対応を行うということのみを「問題」に対する対応・対策の中心に据えるというだけでは、そうした「問題」の根本的解決にとっては、ほとんど意味がないし、決定的な効力を期待することはできないようにも思われるからである。「問

「問題」は、決して、当事者である「病んだ子ども」たちにだけ存在しているのではないのである。そもそも、こうした「いじめ」「登校拒否・不登校」といった問題が生起する根本の原因は、このような「問題」を直接には持たない「普通の子どもたち」をも含む、学校生活における「交わり」「かかわり合い」のなかでの子どもたち相互の「人間関係」「躓き」あるいは「歪み」のなかに、あるいは彼らの構成する「居場所」としての教師を含めた「学級集団」の「質的」な有り様のなかに存在すると考えられるのである。子どもたちは、自らの成長と発達とを企図しつつ、毎日、学校へ通う。当然、そこは、自らのそうした要求が保障され、実現されていくための諸条件が整えられた、「最適の学びの環境(場所)」でなければならぬはずである。しかし、そうはなっていないというのが、まさに現実なのである。

教師によって途絶えること無く課される過重な学習課題(教育内容)の果てしない連続。その効率的消化のために、心ない教師たちによって冷然と実施される「無味乾燥」極まりない「詰め込み」教育。落ちこぼれる。落ちこぼされる。何とも言えず心細い。こころの「憂さ」を晴らそうと語りかけようにも、「教授機械」と化した、語りかけるにはあまりにも情味と親身とに乏しい先生たち。他人のことなどおかまいなしに自分のお勉強に必死の冷淡で個人主義的な「優児」と呼ばれる周囲の仲間たち。「かかわり」がない。何処にも「居場所」がない。楽しくない。淋しい。不安だ。孤立感は、次第に深まっていく。やがてそれは絶望に変化し、晴らしようのない「むかつき」が、不安と苛立ちとに蝕まれ、疲れ切った自らの感情を埋め尽くす。ムラムラとありとあるゆるものに対する激しい憎悪と復讐心とが頭をもたげる。後はお定まりの道。「いじめ」「暴力」「自殺」「登校拒否」……。

要するに、結局のところ、「問題」を起こす子どもたちに失われてしまっているのは、すでに第一節(子どもたちの「疎外」「孤立化」の進行と「いじめ」「登校拒否・不登校」問題)においても述べたことであるが、自らの「こころの居場所」なのである。「身体を生きている主体としての子ども・生徒が安心しておれる場所」「安心感とともに、自分の

存在感もてる場所」「存在証明と自己実現の実感（アイデンティティ）できるところ」⁽¹¹⁾が、子どもたちから失われてしまっていると言えるのである。そこに生きる者たちが生き生きと相互に「交わりを結び合い」「関係し合い」ながら生活し学ぶ場所が消え失せてしまっているというところに、現在のような、子どもたちの「問題的状况」発生の真の根本的な原因があると考えられるのである。

2、「こころの居場所」を保障する教育の実践の創造

以上述べ来った「問題的状况」を克服していくための最重要の課題は、「問題的状况」に陥ってしまった子どもたちの単なる「心のケア」にあるのではないということは、もはや、はっきりと明確にされたといえる。「問題」克服のために取り組まれるべき課題は、まさに、子どもたちに失われてしまった「身体と魂の居場所」を彼らの生活と学習の「舞台」である教室のなかに復権するというところにあるのである。不幸にも「問題的状况」に陥ってしまった子どもたちの損なわれた心を癒し、また、新たにそうした状況に陥る子どもたちが、わずかでも減少する、いやただの一人もいなくなることを目指して、教師と子どももあるいは子ども相互が生き生きと「むかい合い」「かかわり合い」ながら学び合い、生活することのできる「安心の居場所」として「学校」や「教室」を創造していく「教育」の「実践」こそが、いままさに求められなければならないのである。「これまでのような知識注入的な授業の仕組みや、いわゆる受験体制をそのままにして、それとは別のところに相談（校内でも校外他機関でも）の事業を構想しても、どこまで機能するか、疑いなしとしない（傍点：筆者）」⁽¹²⁾のである。生活指導実践の理論的リーダーのひとりである坂本光男氏も、文部省による『「いじめ対策」緊急会議』の「カウンセリング的対応」を批判的に論じて次のように言う。すなわち、「こころでの研修内容（文部省『いじめ』対策緊急会議報告』のなかで示された、国が施策として整備すべき教員研修の内容を指している。…筆者）は、主として教育相談・カウンセリングなどの理論と事例研究に重点がおかれている。が、それでは不十分である。周知のように今日のいじめは、『集団状況』として起きている。いじ

められていた子が突如としていじめっ子になったり、仲良しとみられていた子どもたちの中にいじめがあったり、日替わりでターゲットにされる子がつくり出されたりする。したがって個別的な対応・指導だけでは、いわゆる「もぐらたたき」に終始することになってしまう。これの克服には、集団指導が必要なのだ。友情と自治のある学級・学校づくりがすすめられなければならない。⁽¹³⁾のである。まさに、子どもたちの「こころの居場所」としての「友情と自治のある学級・学校」の創造が強く求められているのである。

このような、「いじめ」「登校拒否・不登校」解決の糸口としての「こころの居場所」としての「友情と自治のある学級・学校」づくりの問題について、京都府下の中学校教師、春日井敏之氏が、自らの「いじめのない学級づくり」実践に基づきながら、注目に値する見解をあらわしている。⁽¹⁴⁾春日井氏は、一九九四年十一月に愛知県西尾市の東部中学校二年生、大河内清輝君が、いじめを苦に自宅裏庭で首吊り自殺するという痛ましい事件を取り上げながら、このような悲惨な状況を生み出すことのない対応・対策の基本的な在り方について次のように言う。

昔も今と同じように「いじめ」はありました。しかし今日、これだけ多くの子どもが自殺をしてしまう事態は、現代的なより深刻な状況です。大河内君の「遺書」を読んだとき、なぜ彼は死の直前まで「いじめた四名と家族」に対してあそこまで気をつかったんだろうかと思いました。

本当に困ったときに思いを打ち明ける場、安心して自分が出せる場が結局、彼にはなかった気がするのです。川に落とされ「死の恐怖」まで味わわされた彼が、唯一自分を支えるプライドとして保ってきたものが、人には泣きごとをいって訴えたりしないで黙って耐えることだった気もします。

しかし、私たちはしんどいときや辛いときに、「いやだ」「しんどい」といえる子ども、場合によってはそこから「逃げ出して生きぬく」子どもを育ててきたでしょうか。「情けない！ しっかりしろ！ がんばれ！」と叱咤激励だ

けて、しんどいことから身を避けて生きぬくことを教えてこなかったのではないのでしょうか。

「自分の弱さを出せることが、ほんとうの強さなんだよ」「弱さを含めてそのまんまのおまえのことが大好きだよ」と、子どもたちを抱きしめてきたでしょうか。これは、過労死で倒れる大人の生き方も含めて問われる問題です。登校拒否の子どもたちが、苦しみながら、学校、家庭、社会に必死で投げかけつづけてきたテーマもこれだと思うのです。もし、大河内君が「学校なんかいやだ」といって登校拒否になったら、死ななくてもすんだと思うのです。

「弱さも含めてまるごとの自分が出せ受けとめ合える人間関係」「安心できる居場所」を学校、家庭、地域でつくっていくことが、今、ほんとうに大切だと痛感しています。⁽¹⁵⁾

自分の弱さをも含めて、困ったことや辛いことをさらけ出せ、それをありのままに受け止め包み込んでくれる「安心の居場所」が、学校に、家庭に、地域に欠落しているということこそが、「いじめ」問題を複雑かつ深刻なものにしてしまっているのだということが的確に指摘されている。そして、春日井氏自身が、自らの「いじめのない学級づくり」実践において、まず第一に、ここがけるのは、例えば「学級びらき」のときに、「小学校や前年度の様子など、事前の情報はいくつかあります。しかし、あえて私は、『君たちの過去は問いません。きょうから君たちの前向きな姿勢を信じています。人はだれでも自分にしかないよさを必ず持っています。クラスのためにその力を貸してください。一年間のせいかつのなかで、一人ひとりがどこかの場面で輝いてくれたらいいなと期待しています。』⁽¹⁶⁾と話しています。新年度のフレッシュな気持ちをまっ白な心で受けとめたいなと思います。」というように「子どもたちの『過去』をいっさい問わないということによって、子どもたちの『現在』に『安心の地』を築き、彼らを『過去の呪縛』から解放することによって、彼らの『いのち輝く』『未来』を開こう」とするのである。そこには、まさに、「子どもたちに、『自分のクラスならお互いに安心できて居場所がある。いいたいことがいい合えて、対等な人間関係

がある。みんながクラスのいろんな取り組みに参加できる。こんなクラスを一年間かかっていっしょにつくっていう」と強調したい⁽¹⁷⁾という、「いじめ」「登校拒否・不登校」の「問題的状况」に対して、日々の教育活動のなかでの子ども・生徒たちとの「かかわり合い」をとおしてその問題解決に取り組むというまさに子どもの「教育」を担う者として正常な感覚でもって対処していこうとする願いがうかがい知られるのである。

「いじめ」克服というある種、困難に満ちあふれた息の長い課題解決への取り組みは、ただ単に「治療」的行為の専門家として子どもたちの病んだ「こころ」にのみ接するだけの「カウンセラー」に対して課せられたものなのでは決していないのである。そうではなくて、まさに、生身の生きとし生ける子どもたちをまるごと受け入れて、そのような彼らに日常的に深く真剣にかかわり、彼らと共に毎日を生きて共に喜び共に悲しみながら彼らの成長と発達とを心より祈念しつつづけているところの真の「魂の医師」であるとともに「喜びに満ちた明日の子どもたちの生活」の組織者でもある「現場教師」たちに対して解決することを望まれた課題にはかならないのである。⁽¹⁸⁾ 上述の坂本氏もまた、この点にかかわって次のように述べる。「この報告（文部省『いじめ対策』緊急会議報告』…筆者）では生徒指導や教育相談を担当する者、および中核的指導者の研修に力点がおかれているが、教育現場で重要な役割を果たすのは学級担任である。日々の生活が子どもたちとふれ合い、最も深く彼らとかがわるのは学級担任なのだ。したがって担当者や中核的指導者の研修も重要だが、より重視しなければならないのは学級担任の指導力の向上をはかることである。」⁽¹⁹⁾ 子どもたちの生活と学習を直接に組織する教師自らが、その舞台となる教室を真に子どもの「居場所」として創造する営みを措いてほかにどんな「いじめ」解決のための根本的対策があるというのか。坂本氏の見解に全くの同感である。

四、本研究の今後の展望

——デューイの「経験と教育」の理論に学ぶ意義——

今後、さらに予定されている継続的かつ発展的な本研究（『このころの居場所』を創造する実践的教育学』の構築のための探究を意味する。）においては、ジョン・デューイの「経験と教育の理論」に学びながら、学校を、教室を子どもたちの「身体と魂の居場所」として創造しつつ彼らをそこへと指さしていくための教育学的（教授学的）視点と原則とを明らかにすることを目指したい。だが、なぜ、デューイの理論に学ぼうとするのか。それは、以下に述べるような理由からである。

すなわち、それは、デューイが、自らの「教育と経験の理論」を構築、提唱するに至った背景と深くかわりを持っている。デューイが自らの理論構築を試みた当時のアメリカのいわゆる「伝統的学校（traditional school）」におけるある種「非人間的」な教育状況が存在していた。当時（一九世紀末）のアメリカの学校（初等教育学校）における学習は、書物的知識の「レシテーション」（recitation、書物のなかに盛られた知識内容を「暗唱」によって理解・記憶させる教授のひとつの方法）をもっぱらとしていた。そして、そのようなある種、機械的で無味乾燥な教授法の採用されている教室においては、子どもたちは、「節穴だらけで凹凸のひどい背もたれもない長椅子に足をブラブラさせながら、一方からは暑い日ざしを受け、他方からは凍りつくような風に吹きつけられながら座らされてばかりいた。そして、石の頭と鉄の手を持った頑迷な教師によって、朗読する順番がくるまで、手持ち無沙汰にじっと座りつづけることを命じられた⁽²⁰⁾」というようなありさまであったのである。無味乾燥な知識・技能の注入的、機械的習得を余儀なくされるような状況に置かれていたのである。まさに、当時の子どもたちは、自らが学ぶ教室に「居場所」も与えられないこともない状態のなかで日々の殺伐とした生活と学習を強いられていたのである。

当時、伝統的な学校教育のそうした非教育的な現実の姿を目の当たりにしていたデューイは、「伝統的学校」における教育のなかで「生き生きと学ぶための居場所」を失った子どもたちのために、彼らが、生き生きと活動し、充実に学ぶことのできる「教室」を復権し、保障し、そしてより発展的なものとして創造していききたいと考えたのである。そのためにこそ、彼は、自らの「子どもたちが生き生きと自らの経験を展開することによってなされる教育の理論」を構築、提唱しようとしたのである。

デューイは、その著『経験と教育』(experience and education)のなかで、「伝統的学校」が、学校を社会やその経験活動から明確に切り離された「隔離的施設」として捉え、そこにおいては、「教材としての組織化された知識や準備された技能の獲得をとおして将来の責務と生活上の成功へと向け年少者を準備すること」⁽²¹⁾を目的として、既成の知識、技能、道徳的価値を「上方あるいは外部からの賦課(imposition from above and from outside)」⁽²²⁾を本質とする方法によって伝達・注入することを教育の主眼に置いていることを指摘している。そして、そのような教育のもとでは、子どもたちは、絶えず、「温順、受容、服従(docility, receptivity, and obedience)」⁽²³⁾の態度で学習にのぞむことを強いられるのであり、それは生き生きと経験活動を展開する場を剥奪された状態であるにほかならないと強く批判する。このことによって、デューイは、上記の著作『経験と教育』のなかで、教育における「経験」の概念を克明に分析・吟味することをおして、学校に「経験」というひとつの「場」を子どもたちに保障しつつ教育過程を構想する可能性を探っているのである。したがって、このような、デューイの「経験と教育についての理論」を学ぶことは、「学校」に「教室」に子どもたちの「居場所」を保障する教育実践を創造するための重要な手がかりを与えてくれるものであると考えられるのである。したがって、このようなことが、既述した、現代の学校教育が抱える子どもたちの「問題的状况」克服の視点をデューイ理論が有効かつ示唆深く提供してくれるであろうと予想され得る根拠になると考えるのである。

さあ、それでは、デューイから学ぶことにしたいと言いたいが、まことに残念なことに紙幅に限りがきた。本論については、次稿以降に譲ることとして稿を改めて論じることにする。しかし、概略、その論述内容を示しておくならば、『居場所』の復権としての『経験による教育』のタイトルのもと、デューイ教育理論における「経験 (experience)」概念の綿密なる分析・吟味をまずは行う。つぎに、デューイの教育的「経験」は、「共同活動の『場』としての学校(教室)」を捉えることに活路を開くこと、また、それは、同時に、「未来に向かって『現在』を生きる」という視点によって教育の過程を構想することを可能にするものであることを明らかにしたい。そして最後に、そうした、子どもたちに「学習と生活の居場所」を開く「経験」は、「社会的探究としての共同活動」として展開されていくものであるということ、デューイの見解に即しつつ指摘することができればと考える。これらすべてを論究し尽くすためには、数回の論考を重ねる必要があると思われるが、とまれ次稿以降に是非ご期待あれ。

おわりに

「いじめ」「登校拒否・不登校」という子どもたちの「問題的状况」克服にあたって、文部省をはじめ所々の教育界において、カウンセラーを中心とする「治療」的施策が、過度に強調されていることに強い遺憾の意を表するものである。これら「問題的状况」が依って来る根本の原因は、現今の学校教育の歪みにあることは、おそらく誰の目にも明らかなことであろう。これらは、そもそも、既に述べたように受験教育体制下の知識の注入・詰め込み教育のなかで、子どもたちが生き生きと自らの「レーゾンデートル」(存在理由)を実感しつつ学ぶための「場所」と「機会」を奪われてしまっていることに起因しているのである。さすれば、「問題的状况」克服のための重要な視点は、学校教育の有り様を根本的に見直し、その改革・改善の方途を探ることにこそ存在するのである。そして、その改革・

改善を担うのは、決して「治療者としてのカウンセラー」ではなくて、「学校」や「教室」を子どもたちが「いのちを輝かせつつ生き、学び合う場所」として組織し、彼らを人間性豊かな存在へと高めることを本来的にその責務とする「魂の医師としての教師」に他ならないのである。「問題的状况」克服のための鍵は、正しく健康に生きられるはずの子どもたちを無理やり「病者」に仕立て上げ、その「治療的行為」に憂き身をやつすことにあるのではなく、ただ当たり前の正統的な学校教育を復権し、創造し、発展させることにこそあるのである。その職責を果たしうるのは、ただ教師だけなのだということを教師自身が忘れるようなことがあってはならない。

〔注〕

(1) ここで言う「居場所」とは、物理的な意味での「身体の居場所」であるとともに「このころの居場所」という意味によって捉えられる。例えば、この点について、教授学者、上野ひろ美氏は、次のように言う。すなわち、「学校で、子どもに安心のよりどころとなるのは、『自分の位置がある』ということである。それはまず、教室のなかに、目に見える形で、自分の場所があるということから始まる。授業やその他あらゆる活動のたびにいつも座る座席があり、自分の持ち物が収められているコーナーがあるということである。もしも自分がいつも座る座席が知らぬ間に移動していたり、机や棚の一角に誰かが物を置いていたりすると、不快だったり違和感をもったりする。それは見知らぬ人に身体をさわられたような、何とはなしの落ち着かなさである。このように感じるのは、席や棚が社会的身体の拡がりともいうべきもの、いわばその子の身体空間の拡がったものとして感知されているからである。教室のなかに目に見える形で、どの子にもその子の場所をつくるということ——いつでもそこは自分を待っていてくれるところ、たとえ休んでも誰かが代わりに座ってしまうことのないところ——いつでも自分の場所があるということ、それがまず、子どもが教室を居場所と感じる一歩である。そしてこのことは単に『場所』という物理的空間をさすのではなくて、同時に、みんなのなかに自分の『位置』があるということの意味する。そこが自分の場所だということが教室の仲間から認められ、そこから、自分が占めるはずのいつもの席にいなければ『どうしたのだろう』『〇〇君がいない』と他の子が気にしてくれる。集団のなかでの位置があるということである。いわば教室が

身体空間の拡大された、もっとも一体感のもてる所となり、子どもはそこで教師や仲間と、時間と空間を共有する。皆が自分のことを気にかけている。互いの存在を前提として教室での活動が展開される。教室のなかに、集団のなかに、確かな居場所を得ることによって、子どもは安定し、もっともアイデンティティを感じる事ができるのである。」(上野ひろ美「教室を『まなざしの範囲』にする」『新・教授学のすすめ』「まなざし」で身に語りかける」明治図書、一九八九年、三五―三六頁。)まさに、「社会的な意味合いを帯びた物理的身体の居場所」という意味において、「居場所」の概念は、捉えられることになるのである。

(2) 「文部省『いじめ対策』緊急会議報告(全文)——いじめの問題の解決のために当面取るべき方策について——」『現代教育科学』誌(一九九五年九月号、明治図書刊)五頁。

(3) 同書五頁。

(4) 同書、一〇頁。

(5) (6) (7) 同書、八頁。

(8) 同書、九頁。

(9) もちろん、文部省は、本報告において、「相談活動」による対応の唯一絶対であることを主張しているわけではない。日常的な教師の取り組みとしての「生徒指導」の展開の重要性についても説くことは事実である。しかし、中心には、「相談活動」を対応策の中心に据え、そのための「専門家」、「担当者」、「中核的指導者」の配置ならびに養成を急務として強調している。(「文部省『いじめ対策』緊急会議報告(全文)——いじめの問題の解決のために当面取るべき方策について——」『現代教育科学』誌(一九九五年九月号、明治図書刊)七―一五頁を参照のこと。)

(10) この点については、文部省による告示等をみれば、更なる詳細な事項が明らかになると思われるが、本論文に引用したカウンセラーの学校への配置についてのこの事実内容は、偶然、目に触れる機会があった「The Japan Times」(The Japan Times, LTD., August 1995, 19) 掲載の「Ministry plans to triple school counselor funds」という報道記事に基づいている。

(11) 吉本均『授業観の変革——まなざしと語りと問いかけを』明治図書、一九九二年、一四頁。

(12) 高桑康雄『教育委員会における取り組み』へのコメント——教育委員会の役割にもう一步のふみ込みを』『現代教育科学』誌(一九九五年九月号、明治図書刊)五四頁。

(13) 坂本光男『国における取り組み』へのコメント——現実をリアルにみつめて具体策を』『現代教育科学』誌(一九九五年九

月号、明治図書刊)七二頁。

(14) 春日井敏之『「いじめ・登校拒否」と子どもの未来』あゆみ出版、一九九五年、一〇二七七頁。

(15) 同書、二六〇二七頁。

(16) 同書、一二九頁。

(17) 同書、一三〇頁。

(18) このように子どもと日常的に直接に接する「教師」こそが、子どもの抱える「問題的状况」を克服する鍵を握っているという点について、臨床心理学者の近藤邦夫氏が注目し、彼自身は、自らも臨床心理学者でありながら、一般的なカウンセリング治療として浸透している「伝統的心理療法」を超えて「学校臨床心理学」という新しい発想を開示する。(近藤邦夫『教師と子どもの関係づくり——学校の臨床心理学』東京大学出版会、一九九四年、二三七―二九九頁。)すなわち、「伝統的心理療法」が、主として①異常行動を示す個人を治療的介入の対象とし、②治療専門家を唯一の援助資源として、③患者の生きる現実外界から隔離された非日常的な場で、④問題が発生し重篤化した後に介入的行動が行われるものであったのに対して、近藤氏が提唱する「学校臨床心理学」においては、①患者個人を治療対象とするのではなく、患者の生活の場、すなわち患者と「重要な他者」(significant others)との関係や患者が属する「社会体系」を介入対象として拡大・変化させ、②治療専門家以外の患者に近い関係にある人たち(例えば親、学校教師、お兄(姉)さんの役割を担える家庭教師など)の力を頼りに、③患者が「問題」が発生し重篤化する前に介入的行動をなすという予防的見地に立って「問題」克服にあたるという発想が強調される。後者の「学校臨床心理学」における、①患者個人ではなく、患者の属する「社会体系」を介入の対象にするという立場に立つと、学校という場に深く関連しながら生起する子どもの「問題」については、「①子どもの問題を、子どもと教師や学級や学校との関係の問題として、あるいは学級や学校のシステムそのもの問題として捉え、②問題が生じた時の介入の対象を、子どもと教師や学校との関係、あるいは教師のあり方や学級や学校のシステムそのものに広げていく」(近藤邦夫『教師と子どもの関係づくり——学校の臨床心理学』東京大学出版会、一九九四年、二八六頁。)ことが重要な課題となる。また、②の介入の主体の非専門家への拡大、③の「問題」の生起した場でのその解決への取り組みという視点を学校において生じる子どもの「問題」の場合に適用するならば、「子どものかかえる問題の解決への援助を、『教師』が『学校という場』で行う働きかけを主体にして考える」(近藤邦夫『教師と子どもの関係づくり——学校の臨床心理学』東京大学出版会、一九九四年、二八七頁。)ということになるのである。結局、このような『学校臨床心理学』の立場は、「教師」が「学校という場」で行う「問題」を抱える子どもと彼を取り巻く「学級集団」や「学習環境」への働

きかけこそを「問題解決」のための取り組みとして重要視するという、これまでの教育学が探求してきた「教育実践研究」の有り様と大きく重なりを見せることになるのである。そして、さらに近藤氏は、「子どもの問題の解決や子どもの成長の促進を図る介入を、このように教師の日常的な教育活動に即して考える時に、その中心に置かなければならないものは、いうまでもなく、教師がもっとも大きな時間と労力を割いて行う『授業』であろう。『優れた授業記録の中に、しばしば、問題をかかえていると思われる子どもの行動や人格の顕著な変容が問わず語りにはあらわれてくるのは、その授業に参加する過程で、子どもが「自分を認められ」「自分の力を発揮する」機会を与えられ、同時に自分の未知の部分掘り起こし表現し結実させ、さらに他児との新たな深い交流の経験を与えられることによって、子どもの成長が促進されるからであろう」と……指摘したように、優れた授業を観察し、優れた授業記録に触れてみれば、心理学者の提起するさまざまな成長目標と同じものが、既にこれらの授業の中で何気なく達成されていることに気づかされる」(近藤邦夫『教師と子どもの関係づくり——学校の臨床心理学』東京大学出版会、一九九四年、二九八頁。)として、子どもたちの「心の居場所」(「自分を認められ」「自分の力を発揮する」機会が存在し、「自分の未知の部分掘り起こし表現し結実させ」「他児との新たな深い交流の経験が与えられる」場)としての「授業」実践こそが、子どもたちの「問題的状况」の変容のために大きな役割を担うものであることを明確に指摘するのである。(19) 坂本光男『『国における取り組み』へのコメント——現実をリアルにみつめて具体策を』『現代教育科学』誌(一九九五年九月号、明治図書刊)七二頁。

(20) J.S.Brubacher: A History of the Problems of Education, McGraw-Hill Book Company Inc., 1947, p. 227.

(21) (22) (23) J. Dewey: Experience and Education, Collier Macmillan Publishers, 1963, p. 18.