

# 生活指導実践における「高度な平凡性」の継承 ——「あたりまえだが大事なこと」を生き返らせて語りなおす試み——

白石陽一\*・永廣正治\*\*

## Inheritance of “Advanced Mediocrity” in Guidance Practice ——An Attempt to Revive and Revitalize “Natural but Important”——

Yoichi SHIRAIISHI and Shoji NAGAIRO

(Received October 31, 2019)

### 1. 平凡で日常的な技術を具体的に語り合う ——「潔い」語り方, 「責任ある」研究方法

新自由主義やグローバリズムや市場原理という用語が頻繁に用いられるようになった時期から, 教育界では「改革圧力」が高まってきた。新商品の「新しさ」を競うように, 教育理論でも教育実践でも「この方式が新しい」という口調がまかりとおっている。このような風潮の下では, 日本の教育実践がつみあげてきた英知が忘れ去られてしまい, 地道な教育実践が顧みられなくなり, 総体としての教師の力量が低下し, 教育現場は不安定になる。私はこのような危惧を抱いている。

だが, こういう風潮とは反対に, 日本の教師が日々の実践の「具体」を研究の対象として, 具体的な提言をするという責任ある態度をとってきことも, 事実の重要な一面である。以下, 「ふつうの」教師が「日常」の実践について報告し, 検討し合うために提供されたレポートを紹介したい。そして, 「このような」レポートが大量に生みだされ大切にされてきたことの意義について省察を加えたい。以下のレポートは, 私の研究同人である永廣正治が, 熊本県生活指導研究協議会の県大会 (2019. 9. 14) で報告したものである。紙数の都合で, 当日の報告の内容の一部はカットせざるをえなかった。

永廣のレポートの冒頭に登場する「全国(熊本)生活指導研究協議会」について一言だけ説明しておきたい。日本の教育実践に特徴的な存在として「民間教育研究団体」がある。「民間」という名称を冠する以上, 「官制」(文科省, 行政) と対立的な団体だ, というイメージをもつ人も一定数はいるし, その中にはマイナスイメージを流布させた人も少なからずいた。だからといって, 民間教育団体は「批判のための批判」をしてきたわけでもない。現状の「おかしさ」に気づかない人は, 現実を「どう変えていくのか」, その展望をもつことができない。現状の分析なしに改善の方針はない, というのは, どの世界でも常識である。それは, 現実から目を背けないリアリズムの態度である。民間教育団体のなかにリアリズムの精神が息づいていたことが重要なのである。

民間教育研究団体の歴史と実情については, 膨大な資料があるので, ここで解説を加えることは無理である。ただ, 総じて民間の団体やサークルは実践の「具体を語り合う」という原則に自覚的であったことだけは, 強調してもよいと思う。永廣が示したように, 具体的な事例を示しながら, なおかつ指導方法の意味を説明することは, 実践において(実践的研究においても)「責任をとる」語り方であり「潔い」語り方であると私は考える。以下, その理由を述べたい。

たとえば, いじめに対して「早期対応」せよ, 「ぶれない」態度で臨め, 「チーム学校」で対応しろ, といったスローガンだけが連呼される状況もある。しかし, スローガンしか言えない風潮は, 困っている現場に対して「何をすればよいのか」を具体的に提案できない弱さの裏返しである。スローガンしか言わない人たちは, 具体的に提言しないことによって「失敗を問われない」場所に安住している。「人権感覚をもとう・向上心をもとう」というスローガンだけ使って助言して現場が変わらなかったとしても, 人権感覚をもつこと自体は

\* 熊本大学大学院教育学研究科

\*\* 元熊本県小学校教師

「間違っていない」のだから、みなさんが「もう少し工夫すればよかった」とか「もう一步足らなかった」と言って、責任を現場の人に転嫁する。「上に立つ」人は、これまで決して間違いを犯さなかった「ことになっている」。これを「行政無謬性の神話」と呼ぶ。

あるいは、子どもへの「共感」が大事だという口調は心地よく響くこともあるかもしれない。しかし、いつでも共感的な態度でいれるほど余裕のある教師は希少である。教師（自分）の努力を否定するような態度をとる子ども、何度指導しても成長が実感できないように感じられる子どももいる、この子たちに対して、いつまで共感すればいいのか、共感というスローガン以上の具体的手立てを教えてほしい。これが「地べたをはうように」実践している教師の本音であろう。

だから、教育実践サークルでは、たとえば、子ども同士の関係を探り、教師と子どもの対話場面を再現し、子どもと家庭の状況を聞きとり、教師の指導意図を説明してもらい…という検討を続けながら、若手教師ならどこまでできるのか、ベテランならもう一步高いレベルが要求できるのか、というように「相手に合わせた」提言をするよう努力してきた。相手に合わせて語る場所に、相手に対する敬意が現れている。相手に対する敬意のこもった意見であるから、意見された当人も「聞く耳をもつ」のである。

これが「責任ある語り」である。具体的に語るなら、そのやり方の成否が「見えて」くる。実践の成否が明示されるから、失敗や挫折の経験も貴重な検討の素材となりうるのである。これは、科学的な態度であるといってもよい。私たちは、失敗をかみしめながら、過ちをふみしめながら、それゆえに現場に責任をもって歩むという「潔さ」をもちたいと思っている。ちなみに、実践に失敗は許されないという「あたりまえ過ぎる正論」しか言わない人もいるが、こういう態度のなかに、正論に逃げる保身と現実に対する責任感のなさが露呈されている。

しかし、過ちはきちんと検討され克服されねばならない。そのためにこそ「サークル」が存在している。自分の悩みや失敗を出し合い、それをきちんと検討しその克服策を共同で議論するためにこそ、サークルはつくられた。教育実践サークルとは、誠実であるがゆえに悩みを隠さない教師が、自分の良心に正直であろうと覚悟を決めて誕生させたものなのである。それゆえに、サークルには日本の教育実践の挫折と英知と良心が詰め込まれている。大げさに言えば、サークルは日本の教師の財産であり宝なのである。

私たちは「大きな」ことを語りながらも「小さな」ことにこだわっている。教育現場全体が改善されることを願いながら、目の前の子どもと遊ぶ技術を探求している。実践を「おおまじめ」に語りながらも、語る時には「ユーモア」を欠かさない。このことは、永廣の実践レポートを読んでいただくとイメージできると思う。

付言しておくが、永廣は「<全生研>によれば」という表現を多用しているが、この言い方には特別な権威に依拠しようという傲慢な思いがあるのではない。その反対に、自分の実践は多くの教師集団（仲間、サークルメンバー）に負うところが大きいという謙虚な姿勢を表明していると解すべきである。（白石 陽一）

## 2. 実践レポート —— 教師として幸せに生きるために

### はじめに

全国生活指導研究協議会（以下、全生研）は、「集団づくり」を教育方法の柱としたさまざまな実践と理論をまとめた「集団づくり入門 第1版」「集団づくり入門 第2版」「集団づくり入門 新版」を刊行してきました。これらは、全国の実践家や生活指導サークルで集団づくり実践の理論的なバックボーンとされました。教師たちは実践してはレポートを書き、仲間の分析を受けては「入門」を読み返し、また実践し、という経験を繰り返しながら「入門」の理論を少しずつ理解し、自分の実践の礎としていきました。その後、社会的状況、子どもの状況の変化に伴って現状にそぐわない部分も出てきましたが、今でも色あせずさまざまな実践の現場で通用する内容を持っています。

新採当時、私はひどい体罰教師でしたが、1年目から全生研に出会うことで少しずつ「マシ」な教師になり、自分を見つめ直す機会を得たことはとても幸運でした。その後、退職までの36年間のほとんど、子どもたちとは楽しく幸せな教師生活を送れたと思っています。それは「入門」だけでなく、優れた実践家の講座、さまざまな研究会でのレポート分析会で学べたことが大きかったと思います。

しかし、近年、全生研の財産とも言えるさまざまな教育技術が若い世代に伝わっていないように感じます。本文では、自分が理解し得たこと、実践でも追試して成功したこと、レポート分析会をくぐったこと等に絞って書くことで全生研の集団づくりをできるだけわかりやすく伝えていきたいと思っています。そのことで、若い教師が少しでも幸せな教師人生を送ることができたら幸いです。私は小学校の経験しかないので内容は小学

校実践に限られたものになっています。経験主義的に陥る部分もあるかもしれませんが平凡な教師の限界ということ容赦願います。

### (1) ヘゲモニーを意識すること

まずは、子どもたちが教師の指示に従ってくれないことには、教師の仕事は1歩も前に進めません。私が新採教師の頃は「子どもは先生の言うことを聞くものだ」という古くからある学校権威にあぐらをかき、時には恫喝や体罰で子どもを従わせていました。時代と地域もそのような教師の横暴を当然のように許容し、一声で子どもを動かし、部活と地域の飲み会に熱心な教師が高い評価を受けていました。しかしこのような古くさい学校や教師の権威はとくに崩壊し、今時こんな教師がいたら、高学年や中学生からは「なんでこの人が自分たちにあれこれ指図する権利があるわけ？」と見透かされ、たちまち指導不成立に陥るか、子どもたちの心身に「傷」を負わせる「犯罪者」になるでしょう。

全生研では「教師の指導の成立」を「ヘゲモニー」＝「主導権」と呼んでいます。主導権なんて言うと子どもを無理矢理引っぱっていくイメージですが、子どもが「は～い」と快く応答してくれるような教師と子どもの関係だと思ってください。アニメ「ちびまる子ちゃん」の担任教師はいつも穏やかな口調で語りかけますが、子どもたちは「は～い」と笑顔で応えますね。あんなイメージです。あの教師のヘゲモニーはなんで成立しているのかはわかりませんが、「何でだろう？あの人にはきっと何かいい所があるのだろう」と考えることが大切です。つまり、自分や周りの教師達がうまくヘゲモニーを執れているのはなぜだろう、逆にうまくいってない自分や同僚はなぜうまくいってないのだろうと考えることが出発点になります。

### (2) 私はどのように自分のヘゲモニーを意識して実践の糸口にしたか

- ・初日から子どもに必ず好かれる実績のある歌をたくさん教え、毎朝夕、ギターを弾いて歌いまくる。
- ・出会いから1週間、子どもが夢中になるスペシャルな集団遊びを毎日1回はする。
- ・1週間は絶対叱らずに笑顔で接し、子どもたちの事を個人的にも集団的にもわざとらしくならないようにしっかり「ほめる。」

まずこの3つで、子どもたちは「明るくて、楽しくて、安心できる先生でよかった。」と思ってくれ、たいいていのことは「は～い」と快く受け入れてくれました。次に

- ・歌声のよさ、集団遊びの中での肯定的なエピソード、子どもたちの関係の良いところ、永廣先生の第一印象（これだけ手を打つと必ず「いい先生」などと書く。）などの記事満載の学級通信をマメに出す。

「うちの子は、学校が楽しいと言ってます。」「楽しい先生で良かったねと言いあってます。」とかいう親の声が聞こえてくれば大成功。これだけでも、担任への保護者の好印象が半年は持ちます。保護者の支持は子どもにフィードバックされ、教室に反映されます。

### (3) 「集団遊び」はヘゲモニー確立のための重要アイテム

ハンカチ落としや椅子取りゲームなど、教室で成立するゲームは以前からありましたが、個人をおとしめる側面があって良いものではありません。全生研の教師たちは「集団を育てる」ために有効な集団遊びをたくさん開発し、財産として残してきました。学級開きの当日から毎日短時間でも集団遊びをすることで、子どもたちは「楽しい先生で良かった」と安心し、教師への期待と信頼を築く大きな一歩となります。遊びが成立することで「この学級ならやっていける」という見通しを子どもと教師が共に持つことができ、学級の前進的なトーンが生まれます。

そのさいに、簡潔にわかりやすくルールなどを説明し、的確な指示を出さないと子どもたちはのってきません。「荒れ気味の」学級で、指示でもたついたり、指示がわかりにくかったりすると、あっという間に子どもは遊びへの関心をなくしてしまいます。ですから、途中で間髪をいれず学級・グループ・個人を評価したり、時にはちょっと皮肉な冗談を入れたり、芸人並みの話術が求められます。

遊びが爆発的に盛り上がる時は、間違いなく教師の指導技術が優れている時です。集団遊びは教師のヘゲモニーを確立するための優れた「道具」であると同時に、教師の指導力を高めるための「道場」だとも言えます。集団遊びで磨かれた指導力はそのま教科の授業の中にも生かされていきます。（個々の集団遊びの内容については膨大になるのでここでは省きます。…生活指導サークルのメンバーならみんな実践しているのでそんで学んでください。）



#### (4) 討議つくりこそが最強の教師のヘゲモニーを築く

次にヘゲモニーを討議つくりの視点で考えてみます。これは私が出会った中でもっとも印象に残っている教師の実践なのですが、学級開きの日からさまざまなことを子どもに決めさせました。例えば給食時間が始まるまで教師は給食のことを何も指示しません、子どもたちはお腹が減っているから「先生、給食どうするんですか？」と聞いてきます。この教師は「最初に聞きに来た君たちはエライ。給食実行委員になってどうするかみんなに聞きなさい。」とさっそく討議つくりを誘い込みます。子どもたちは経験から当番を決め、時間は大幅に遅れながらも無事給食を食べ終わります。そのうち、仕事の偏りやサボタージュが原因でもめると、「自分達で決めたのでしょう。決めたことが守れないのなら、何が良くなかったのかをはっきりさせてから決め直さない」と再度討議に持ち込みます。このようなことをさまざまな場面で繰り返し、学級に「決めたことは一定守らせる。守れないなら総括して決め直す。」というサイクルを定着させていきます。そして、このことを「君たちは自分たちのことは自分たちで決めることのできる素晴らしい集団だ。」と評価するのです。

これは力量のある教師だからこそ先駆けてできた実践で、見通しのない人がまねると大やけどをしそうですが、私はこの実践を追試してみることになりました。さすがに学級開きの日と同じようなことをする自信がなかったので、後で述べる「宝集め」実践にからませてさまざまなことを子どもたちに決めさせ、「行動－総括－決定」を繰り返しました。やがて子どもたちは自分たちの集団の力に誇りを持つと同時に、教師のさまざまな提起にも敏感に反応するようになり、さまざまな活動を豊かに展開できる集団にせり上がっていった経験をしました。

#### (5) トラブルが起こったときはチャンス

もちろん、この教師はこれだけでヘゲモニーを築こうとしたわけではありません。子どもの声によく耳を傾け、穏やかで安定した教師像を持ち得たからこそできたことでもあります。私は長期出張の制度で、彼の6年生の学級に5日間張り付いて実践を見る機会に恵まれました。

ある日、一人の男子Aがサッカーのクラスマッチ練習の中で女子Bに暴力を振りました。その教師はその場では何も言わず、教室に戻ると全員から事実を聞き出し、時間の系列を追って黒板に書き出していきました。「じゃあ、この事実の中から読みとれること、もっとこうすれば良かったことを班で話し合いなさい」と討議に持ち込みました。各班とも、Bにも相手を怒らせる言動があったけど、Aがたたくのはやり過ぎ、暴力にまでならない方法があったはず、ということ指摘していました。「じゃあ、Aはどうすれば良かったの？」と問うとある子が「AはBをたたかんで、『おまえにだけは言われたくないわ〜』とか言ってみんなを笑わせればよかったんじゃないかね？」と言いました。男子は「うん、すまんかった」と言い、女子も「言い過ぎたごめん」とあやまり、教師は誰も責めることなく一件落着としました。

私は、この実践も熊本に帰ってから追試してみました。3年生、鬼ごっこの途中、AがBを叩いて泣かしてしまいました。周りの子はみんな「Aが急に叩いた。Aが悪い」と訴えます。私としては「トラブル待ち」という気分だったので、「やった〜」と思いました。みんなから責められたAはふてくされて貝になっています。それまでの私ならAを問い詰めていたでしょうが、教室に帰って子どもたちから聞き取ったことを黒板に書き出していきました。

すると、Bが物陰に隠れて不意打ちし、Aがそれを責めたら「作戦だからあたりまえだろう」とBに言い返されたので頭にきて叩いた、という思いもかけなかった事がわかってきたのです。大人の発想だと「それも作戦だろう」なのですが、「不意打ちはダメなんじゃ」というのが子どもたちの大方の意見なのでした。話し合いは鬼ごっこのルールつくりで発展し、自分の思いが認められたAはBに素直に謝り「一件落着！」となったのでした。子どもの否定的な行動を叱責せず、事実に基づいて個人や集団のあり方を問うていく問題解決の方法は子どもたちの支持を得て、学級はトラブルを平和的に解決できる集団に高まっていくのでした。大げさかもしれませんが、これはささやかながらも「平和教育」ではないのかと思いました。

#### (6) 「宝集め」実践は楽しいぞ

教師が提起することを子どもたちが受け入れてくれていることが実感できた頃に「宝集め」を提案します。学級に活動の提案を初めてするときは必ず全員一致できる内容がいいのですが、これはほぼ全員賛成してくれます。

私は、中学年だったら「みんなドラゴンボール知ってるよね。ドラゴンボールが7つ集まったら、神龍（シェ

ンロン)が願い事を叶えてくれるよね。この学級が一步成長できた時や目標が達成できたときにドラゴンボールを一個ずつためていこう。そして7つ溜まったらお祝い会をしよう。」と提起しました。「お祝い会はどんなことするの?」と子どもが聞いてきたら「それは、がんばったみんなが決めることでしょう。」と言うと子どもたちの目が輝き出します。決定したらキンキラキンの大きな貼り絵の神龍をみんなで作って掲示します。ドラゴンボールをキラキラ折り紙で7つ切り抜かせます。はじめは教師が目標を提案します。「給食の用意を15分以内にできるようになるう」とか「忘れ物を学級で一日10個以内に減らそう」とか初めはちょっと頑張ったらできそうな実務的な内容でいいのです。

軌道に乗ってきたら「宝集め実行委員会」をつくり、その子たちに目標を提案させます。内容も「運動会のダンスが上手だったと30人以上の保護者からほめてもらおう」とか「音楽会の演奏を成功させよう」とかホットなものも挑戦させます。目標達成したかどうかを決める総括会も実行委員会の子たちに運営させます。そして7つ溜まったらお祝い会の提案です。私は時期によって「アイス作り」や「クリスマスケーキコンテスト」「たこ焼きパーティー」とかうまいもの系が多かったです。ある6年生は「水風船のぶつけっこ合戦を男女対抗でやりたい。後片付けはきちんとやります。」といて学校の森で大騒ぎしたこともありました。このお祝い会の成功が次のドラゴンボールの1個目になります。

この活動に子どもたちは夢中になりました。成人した教え子たちも良く覚えていて「あれは楽しかったな〜」と語ってくれます。高学年なら「学級の歴史年表を作ろう」でもいいでしょう。

最近「ビー玉貯金」がはやっていますが、この実践は宝集めに似ていますが弱点があると思っています。それは、ビー玉一つ一つに一つに刻まれた活動の内容が視覚的に残らないので「総括」ができないことです。もしやるならビー玉一つ入れる毎に「短冊紙」や「紙皿」などに内容を書いて教室の机に掲示していき教室をぐるっと囲むようにすれば、授業参観等の時、保護者にも学級の成長の様子がよくわかり担任の実践に理解と信頼が深まると思います。

#### (7) 楽しい活動の中でこそリーダー性は育つ

全生研は学級の子どもたちをつなぐために同好の志が集まって自由に集える「学級内クラブ」の実践を展開してきました。例えば、手芸クラブに集った子たちは、学級の他の場面ではリーダーになれなくても、より上手な子がリーダーになることができます。4年生で「雑魚」扱いされてドッチボールから早々と撤退した男子を集めて、「昼休みスライムクラブ」をつくったことがあります。ドッチボールから帰還した学級のボスグループは物珍しさから「僕たちも入れてくれ」と頼むことになります。私は「リーダーの〇〇君に教えてもらってね」といってここで引きます。ボスたちは「雑魚」と言っていた子に作り方を教わる事になり、立場は逆転するのです。リーダー性とは、絶対的な「パワー」ではなく、子ども同士の関係の中で生まれるものです。

1週間もすれば飽きてスライムクラブは消滅していきますがこれで良いのです。学級内クラブの活動が活発になることを教えることが目的なのです。みんなの先頭に立ってあれこれ指示をするのもリーダーの仕事と思っている教師が多いのですが、それでその子がリーダーとしての内実を得る訳ではありません。活動する中で良いアイデアを出したり、困っている子に寄り添って援助したり、もめ事の解決に貢献する子などが出てきます。このような行為を大きく取り上げて、「〇〇さんはリーダーの仕事をしたね」とみんなの前で評価することで子どもたちは肯定的なリーダー像を獲得していきます。良きリーダー性を取り込んだ子たちは、それを班やチーム、私的グループの中でも無意識のうちに発揮し始めます。そのことで学級はより平和的になり、子どもも教師も育ち合うための空間となりえます。

#### (8) 民主主義の「手順」を教えるのも大切

時間の制約もあるのですが「学級会」が現場でほとんど開かれなくなったと聞きます。官制の特活研究会などが提唱する「学級会」は、話し合いの「形式」を教えることに終始し、話し合いが活発に行われればよしとし、「提案→討議→決定→活動→総括」というプロセスで自分たちの生活や関係を良きものにしていくという内実はあまり重視されませんでした。しかも議長という仕事の難しさを理解しないまま、いきなり子ども議長の学級会をさせては稚拙な内容に失望し、やがてその面倒くささから学級会を放棄してしまうのでした。

しかし、討議の形式を教えることは、学級を自治的な集団に高めていくためには必要なことです。全生研中央常任委員だった故・服部潔さんは、私のレポート分析で「討議形式の細かいところをきちんと教えないと民主主義は育たないよ。永廣さんの実践はそれを丁寧にやってないんじゃないの。」と言われたことがあります。

全生研ではまず教師がすべてやって見せてから、徐々に子どもたちに提案権や議長権を移行していくという丁寧なプロセスをたどります。まず、学級会に提案する原案を教師がつくり、教師が司会し、活動を成功させ、総括会の司会も教師がします。まずは子どもたちにやり方を見せ、成功感と楽しさを味あわせ、その後少しずつ子どもたちに委譲していくのです。ずっと教師→子どもの方向で行くわけではなく、行きつ戻りつしながら子どもたちに形式を獲得させていきます。

<原案の例>

「お祝い会をしよう」	
	提案者 先生と宝実行委員会
1. 提案するわけ	
4年2組は1学期、みんなで宝集めをがんばり、宝を7つ集めました。約束通り自分たちのやりたいお祝い会を開くときがやってまいりました。	
2. お祝い会のなかみ	終業式の日「アイスづくり」をする
3. つくり方	
(1) 材料はそれぞれ持ってくる。(ジュース、牛乳、コーラ、カルピスなど)	
(2) 理科室で塩水をつくり割りばしを入れた試験管の中でおおらせる。	
(3) 班ごとにつくる	
(4) 氷は先生が用意する	

討議は「原案対修正案」という「国会と同じような形」をとります。できるだけ多くの子たちの意見を吸い上げるために、まず班で話し合い、班の意見として出させる「二重討議」をします。議長については、立候補する子が出てきてもその子の後ろに教師が「背後霊」のように寄り添い、演劇のプロンプターのように事細かに言葉を教えます。「提案してください」「原案への質問を班で話し合ってください」「質問がある班!」「原案への修正案があれば話し合ってください」「修正案がある班!」「3班が良く声がそろってます。では3班どうぞ」「今の修正案について班で話し合ってください」「挙手で決定していいですか?」「原案に賛成の班。修正案に賛成の班。」などと次々と後ろからささやいて言わせるのです。やがて「先生、うるさい!もうわかってるから黙って。」と煙たがられるまで続けます。

議長を育てることで討議づくりが容易になり、学級の自治は飛躍的に発展していきます。また、学級会を育てる教師の努力は授業の中でも生かされていきます。二重討議の中で発言することに自信を深めた子どもたちは、授業の中でも発言できるようになります。(永廣 正治)

### 3. 「ヘゲモニー」という用語をもつことで「情理を尽くす」という指導の根本をつかむ ——「なめられるな」という「荒い」口調をこえる道がある

「理論と実践の結合・往還」といったフレーズはどこでも耳にするが、研究会などにおいて実践の事実在即して論を進めることが徹底されているか、といえば、私は概して悲観的である。その理由は、冒頭に述べたとおりである。そこで、以下、教育実践を具体的に議論し合うことの困難さをのりこえるヒントを探してみたい。よって、永廣の実践それ自体を評価することは行わない。永廣の文体は、「大体、このあたりが大事なのだ」という感触は伝わる書き方になっていると思うからである。

永廣自身が述べているように、永廣は「ヘゲモニー」という用語に、ことさらにこだわっているわけではない。教師自身の願いを届けるためにも、子どもとの関係をこわさないように配慮しながら働きかけていく技術を探ろう、実践を理解するための自分なりのキーワードをもとう、キーワードをもてば実践の手がかりをつかむことができる、と言っているのである。

これは、簡単なようにみえるが、そうでもない。子どもは簡単に自分の願いを聞いてくれない、と教師自身がうすうす感じているからこそ、教師は「最初からなめられてはいけない」と自分に言い聞かせているのである。あるいは、「最初からビシッと」しないとイケない、と先輩から教えられてきたから同じやり方を繰り返し



ているということもある。この先輩も、子どもとおだやかな関係を結びながら、合意を形成しつつ、自分の要求を通していくことに成功しなかったからこそ、「毅然とした」態度で臨むという選択肢しかもちえなかった。永廣が紹介したように「手の込んだ配慮」や「事細かな手順」を知らないから、あるいは合意とヘゲモニーに関する理論を学んでいないからこそ、少なからぬ教師は、「なめられるな」とか「きちんとしつける」という「荒い」言葉を発してしまうのである。

荒い言葉の対極にあるのは「情理を尽くして語る」という態度である。子どもへの配慮は子どもへの敬意とセットである。子どもへの敬意を欠かさないからこそ、子どもがわかるように工夫した語り口になるし、子どもの遊び心をくすぐるような創意を生み出すのである。子どもの権利を尊重するという高尚な理念も子どもを思いやるという通俗的な言説も、その重要な共通要素をひきだせば、「情理を尽くして語る」<sup>1</sup> という原則に行きつくといつてよい。

だが、現実にはそれほど簡単ではなかった。子どもと対話しながら指導を通していきたい、しかし、子どもの反発を受けてしまった、結局管理にすぎるとしかない、強い統制に頼るとしかない、こんな敗北感や挫折感が、教師の「荒い口調」を克服することを阻んできた。

この理由としては、30年以上前、学校が「校内暴力に屈した」経験が大きいと思う。生徒に暴力を振るわれた経験は教職を続けようとする人にとっては決定的な傷となり、それは致命的な屈辱感を教師の心身に刻み込んだ。こんな惨めな思いをしたくないと思った人たちが管理を冷徹にし、一人で重たい責任を背負いこむことができないと感じた人は管理を実務化したきた。<sup>2</sup> 管理のきびしい県では、今以上に細かな生活の決まりを定めた文書（今日でいう「スタンダード」）が配布されているのだが、これは10ページ以上に及ぶのである。だから、「スタンダード」は今になって始まったのではなく、30年以上も前から存在している。このような教員文化が「甘やかすな」という敬意を失った口調の底流となっている。教師が「荒い口調」を使わざるを得ないところまでおいこまれた背景と理由を知っておかないと、それを克服する方策も浮かばない。

では、「傷ついた」教師を「癒す」方法はあるのか。原則的にいえば、「傷ついて言動が荒くなった」教師の声を聴くしかない。この声にも当事者なりの「悲しみ」が付着しているはずなので、この悲しみを聴くことから始めるしかない。ちなみに、精神医学の知見によれば、家庭内暴力の背後にある感情は「憎しみ」ではなく「悲しみ」なのである。それは、暴力をふるうほど自らも傷つき、暴力をふるう自分が許しがたく、しかし、その許せない自分を育てた親も許せない、という「自責と他責の悪循環」なのである。<sup>3</sup> もっと話を広げると、戦争で傷ついた男たちの感情は戦後になって家庭の中で暴力となって現れたという話は、ルポルタージュの中で描かれている。「戦争は家庭の中に還ってくる」のである。<sup>4</sup> このような指摘に鑑みるならば、教師の傷つきや悲しみを聞きとることなしに教師の暴力・暴言を抑止する道は開けないという帰結になると思う。付言すれば、不登校の子ども声を聞くことと「傷つき」をかかえているがゆえに「不登校の声を聴くことができなくなった」教師の声を聞くこと、この二つは同じ論理のはずだ、というのが私の見解である。

このような「暴力と不可分の」感情や「どうしようもなかった」悲しみの感情を出し合いながら、それでも「なんとかふんばる」ためにこそサークルはつくられたのであった。教師の場合でも内面を出し合わないで解決策は浮かばない。それは、問題行動を起こした子どもに「反省」を求めても効果がないことと同じ理屈である。<sup>5</sup> 反省とは「お上」や支配者に対して許しを請う態度であり、「他者向け」のことばである。それは「自分に正直」に発せられた声ではない。自分の気持ちに正直になれない限り、内面の変化は生じない。よってその人は回復することもなければ成長することもないという理屈になる。

本論のはじめに、「教育実践サークルとは、誠実であるがゆえに悩みを隠さない教師が、自分の良心に正直であろうと覚悟を決めて誕生させた」と書いたのも、このような意味を込めてのことである。

以上、私が強調したかったのは、永廣の実践的提言は、「見た目はごくふつうの指導」のようにみえながらも、教師の挫折をふまえ、それを克服するための「入門にして応用」というべき性格をそなえている、ということなのであった。だれもが身につけることができるという意味では「入門」と呼べる。しかし、戦後の日本の教師の挫折感をふまえながら、同じ過ちをくりかえさないという決意が込められているという意味では「応用」と呼んでもよいだろう。もちろん、永廣自身がこのように主張しているのかどうか、それは不明である。しかし、永廣本人に聞いて確認しなければならないというわけでもないだろう。

私たち教師は日々のヘゲモニーという「小さな」ことにこだわりながら、日本の教育実践の遺産と良心をひき継ぐという「大きな」ことを考えている。ということは、「していることは小さいが考えていることは大きい」ことになるのかもしれない。教師は、主観的には「小さなこと」しかしていないようで、客観的には「大

きなこと」をしているのかもしれない。教師は自分がとりくんでいる些細なことの中にも大きな課題が潜んでいることを知ると、しごとへのエネルギーもわいてくるのではないかと私は期待している。

#### 4. 臨床のしごとにおける「高度な平凡性」 —— 他者への問いと技術への問いは対をなす

「ふつうの」教師、「悩みをかかえる」教師の現実に即して上達論を考えたいと願うときに参考になるのが、精神医学の世界で語られている「高度な平凡性」という用語である。この用語自体は精神科医にして医学研究者である中井久夫が言い出したものなのだが、「高度な平凡性」と似たような意味での臨床作法はこの世界では広く共有されてきた。<sup>6</sup>

「高度な平凡性」とは何か。それを一言で言い表すことは困難であるし、それは端的な定義になじまない性格なのかもしれない。中井から臨床の作法の多くを学んできたと自認する斎藤環は「高度な平凡性」について以下のように述べている。治療をふくめたおよそ臨床と名のつくしごとには「高度な平凡性」を意識することで原理主義的な姿勢から距離をとることができた。ここでいう原理主義とは「カルト化」と解してもよい。精神医学の世界では、たとえば、あるときはフロイト主義が、別のときには生物学主義が勢いを得たように、ある種の思想やイデオロギーが支配的になり、そのイデオロギーが「体系」となって精神医学会を支配してしまうのである。中井の「文体」は「箴言」に似ることによって体系化を志向しなかった。<sup>7</sup>

「高度な平凡性」とは、臨床の「作法」と表現されることもある。作法とは、ことば遣いはもちろん、物腰、対面する姿勢、視線のあり方など態度全般にかかわるものである。<sup>8</sup> この作法は、たとえば、医者が患者を呼ぶときのふるまい方を見るとよくわかる。「初回面接の手順」について、神田橋條治はていねいに記している。<sup>9</sup> 通常、患者は待合室で待っている。そこへ医者が出向いて、自分の名を名乗るのだが、その後の配慮も重要である。つまり、診察室に案内する際には、患者よりも一、二歩先に立って案内し、ドアをあけて、自分が先に入り、患者を誘う。そのあとドアは開けたままにして、医者は自分の椅子に座り、患者に椅子をすすめる。部屋に患者を先に入れるのも、ドアを閉めるのも、捕虜の雰囲気生まれそうで、わたくしは好まない。

もとより神田橋と同じほどの配慮が必要だとか、神田橋と同じことをしなければならぬ、と私は言いたいのではない。私が注意を促したいのは、医者と患者の関係には明らかに上下関係や落差があるのだから、患者は「捕虜」のように感じるかもしれないという想像力をもつことである。もっといえば、「捕虜」というレトリックを使うことが患者の「見え方」を深め、技術への「問い方」を深めると言いたいのである。医療でも教育でも、困ったときに「どうすればいいのですか!？」と即座に正解を欲しがらざる態度をとるなら、その人は技術の向上は期待できない。逐一、指示を求めて他人にすぎる前に、当事者（患者でも子どもでもよい）がどんな心身の状態にあるのか、この想像力を使う訓練なしに技術の習得は困難である。そして、当事者の状態を自分流につかみとる言葉を駆使できることが、自分の技術や熟達を高めていくのである。だから、すぐれた教育実践家は、その人なりの文体で実践記録を書いている。

技術における問いの重要性は「診断における保留」の意義と結びつく、と神田橋は言う。診断を「保留」するとは、数個の疑問を蓄えることである。知識を蓄えるのではなく、疑問を蓄えることが重要なのだ。要するに、「複雑系の」臨床現場においては、簡単にわかったつもりになってはいけぬのである。あわてて診断を決定してしまうことで「束の間の心の安らぎを得る行動の中に逃避」して、疑問が解決したかのように思いこむ。だが、安直な判断によって問題が解決したと思いつくことは、予後に最悪の事態を招く危険と無縁ではない。この誘惑を断つためにも、精神科医は保留の意義を強調するのである。

「保留」という態度は自分の技術に対する関心度を高めていく。この対極にあるのが、今流行の「スタンダード — チェックリスト」である。チェックリストに自分をゆだねる態度を神田橋は、「郵便番号を読みとって、それぞれの行く先に仕分ける機械」と揶揄している。チェックリストは、自分の誤診をチェックするのに有用であるにすぎないが、チェックに迫られるならば、リストに記載されていないかすかな兆しは、将来に重要な意義をもたらすかもしれないのに、すべて見落とされてしまう。<sup>10</sup>

患者にはじめて出会った時、何を語るべきか、そのときの中井の語り方について紹介しておきたい。患者が本当に知りたいことは何か。それは病名ではない。「これからどうなるのか」である。では、何をどう告げるのか、その内容とトーンが、患者の今後の回復力に影響を及ぼすのである。何より大切なのは、「希望を処方する」という姿勢である。中井は、今後の回復については、「医療（医者）と家族とあなた（患者）との三者の呼吸が



合うかどうかによってこれからどうなるかは大いに変わる」という。<sup>11</sup>

もう少し具体的に再現してみると、以下ようになる。<sup>12</sup>「私は安請け合いはしないができるだけだけの努力はする」と約束する。その後「君があせり、家族があせり、そして——医師まであせっちゃおしまいだからね」と家族の方にも顔を向けて、お互いに“あせらない”合意を行う。しばらくして、「私が希望を持っている間に君たちが先走って絶望しない」ようにと告げる。これは、患者と家族との間の合意であるとともに、患者と家族に対する包括的な「協力」要請であり、かつ「懇請」なのだ。このときに看護師が「先生は真剣にそう思っている。顔でわかる」とフォローしてくれると医師はありがたいという。

中井は合意を「もっとも重要な治療的行為の一つ」だと言っている。なぜかくも合意を重視するのか。中井は以下のように述べている。患者は、医師や看護師のことを「敵か味方かただの人か妖術師か、と思っている」。こう考えるのが自然である。したがって、「合意ぬきで始められた治療はすべて徬徨的な治療」となる。あてなくさまよっていきような治療に陥ってしまうと、医師のいかなるヒューマニズムをもってしてもカバーしきれない、といて以下のように続けている。医師と家族と患者の「呼吸が合わなければ治るものも治らない。」この「呼吸合わせ」が成功し持続するかどうかで治療の九割は決まるといって差し支えないだろう。」

合意を形成するときの最初の一言はこんな具合になる。「あなたの（患者の）協力は、第一に都合の悪いことを教えてくれることだ」と。その後、たとえば薬の「飲み心地」はどうか、「食事の味がわかるか」などを尋ねるのである。患者の中に、はっきり人に向かって「ノー」といえる力を呼びさますことは、臨床家のしごとの不可欠な一部である。なぜならば、患者は弱い立場にあるから自分の心身の状態を偽ってしまうこともある。あるいは、患者は何とか助けてほしいという願望が強いあまり医師に対して過剰な万能感を抱くこともある。この「不平等な関係」も「幻想的な万能感」も、ともに医療にとってはマイナスである。だから「ノー」とハッキリ言う関係を求めるのである。

医師と患者のあいだには大きな落差があるからこそ合意をつくらないと治療の成果は期待できないという指摘は、同じ構図をもつ教育実践にも示唆的である。力関係を自覚する点についても一例参照しておく。「患者に通じないことばは用いるべきではない」と主張する中井は、原則として診断書は患者の眼の前で書き、読みあげるといふ。それも、ふつうの人にわかるように書くのである。病名だけでは不親切で誤解をまねくことが多い。字画の多い漢字を使うほど「どぎつい」印象を与え、大変な病気だと感じられてしまう。中井は、診断書をわかるように書くことは「医者（医師）の修練の大事な一つ」といっているが、この見識は、「情理を尽くして語る」という内田樹の命題を重なっている。当然、中井の言う作法は、教師が子どもに語るさいの指針とも重なるはずである。

付言しておく、上記のように治療過程を「再現」しておけば、後に続く人が容易に追試することができる。それとともに、この作法や技術が自分なりに血肉化できるかどうか、それを検証することも可能にする。再現された記録と再現しようとする意思こそ、本論のはじめに強調した「具体につく」という教育実践の原理と符合するものである。さらに付言を重ねておくと、実践の事実を臨場感をもって再現できる人、とくに対話場面を想起しながら再現できる人を、私は力量ある人とみなしている。

これは中井に学んだ斎藤自身の事例なのだが、彼は被災地のボランティアで避難所を巡回する時、「お困りのことはありませんか」と言う代わりに「血圧を測りませんか？」と尋ねて回ったという。すると、血圧を測る数分間のあいだに、被災者はさまざまな悩みを進んでうち明けてくれた。言葉という「正門」よりも身体という「通用門」の方が敷居が低い場合があると痛感した、と斎藤は言う。<sup>13</sup> 頭よりも身体が、言葉よりも行動が力を発揮するときがある。これもとりたてて新しい知見でもないが、「血圧を測る」という身体的交感が被災者の「心身をゆるめ、ほぐし、くつろがせせる」回路となり、被災者は内面を語り始めたという「エピソード」が私たちの記憶に残るのである。このような「エピソード」の集積が指導の選択肢を増やしていく。

以上紹介したように、「高度な平凡性」とは、相手に接するときの作法を身につける、自分なりの言葉で現実をつかむ、再現することで追試と検証を可能にする、治療においても合意形成がその後の成果につながる、身体による交感に関する感受性を高める、といった観点であった。私はいろいろな事例を参照することによって、医療における「高度な平凡性」は教育（生活指導）においても通用する理路があることを確認したかったのである。この要点として、細部に魂が宿るといふ箴言が適切なように、ひとつひとつの技の中にさまざまな知見や配慮や思想がこめられていることを確認しておきたい。さらに話を広げると、臨床医学のいう「高度な平凡性」とは、カタカナや外国語がものものしく並ぶ「流行用語」や華々しい「エビデンス」とは無縁かもしれないが、臨床家・実践家の良識として共有され受け継がれていくべきものであることを私は強調したかったので

ある。今日「エビデンス」を示さない科学ではないという風潮があるが、この風潮自体が「一つのイデオロギーに過ぎない」ことも裏メッセージとして発信したつもりである。<sup>14</sup>

相手に接するときの繊細さ、およびその方法を記述するときの具象性という観点でいえば、医療の方が教育よりも進んでいるという印象を私は持つのである。そうはいても、教育現場でも「高度な平凡性」と呼ぶべき実践や技術を探することは難しくはない、と忘れずにつけ加えたい。つまり、臨床現場の医師のしごとと教師の実践と同じような構造なのであるから、教師たちが積み上げてきた「高度な平凡性」にもっと自信をもってよい、と私は言いたいのである。

## 5. 「平凡な」しごとは「平和のしごと」である

### ——「あたりまえだが大事なこと」を、新しい言葉で生き返らせる

中井は「平和のしごと」について述べているが、この発想は「高度な平凡性」と相通じるものがある、と私は考えている。

「実は平和のほうが大変なのです。戦争は明快で単純で期限があります。そして、一見プラスがありそうに思います。因果関係が明快単純です。そして、ヒーローが生まれます。俗語で言えば、格好いいのです。…これに対して平和は、失点を少なくするという減点主義の地味な努力です。それに果てしない努力で期限がありません。そして、今打った手がいつ実るかはわからないのです。…つまり平和維持の努力はダサイのです。見栄えがしないのです。」<sup>15</sup>

中井の主張は、戦争と平和の現実について語られた話である。しかし、私たち教育関係者はこの話を「比喻」としてうけとめることも可能だろう。実際、中井自身もこの主張を震災復興にあてはめている。「平和の維持」という発想は、教育の世界ではあまり評価されないのかもしれない。しかし、たとえば、私たちは、熊本地震に遭遇して、いつもの・あたりまえの生活が崩壊したとき、日々の営みが維持できることのありがたさ（有ることの難しさ）を痛感したはずである。

そもそも教育の世界で、たえず「新しさ」や「変化」を求めねばならないという論理はないし、「改革」に終始しなければならないという必然性もない。ビジネスの論理からみれば、たえず「新しい」商品をつくり、「モデルチェンジ」を急ぎ、「短期間」で利益を上げようとするのは合理性があるだろう。競争を疑う必要のない社会ならば、「〇〇賞」をとる卓越の個人や努力の権化だけが賞賛されることもあるだろう。

しかし、教育という営みは、本来「変化を好まない」「惰性の強い」システムなのであり、教育の制度は「あまりいじってはいけない」性格なのである。「変化を好まない」とは「努力しない」という意味ではない。わかりやすい例をあげると、政治家の意向とか産業界の要請によって入試のシステムが「激変」したり、教科書が「ガラッと」変わったりすると、現場はその対応に追われ混乱してしまうので、改革を行うにしても徐々に微調整するしかない。だが、より本質的で重要なことは以下の点である。教育という営みは、「人間の弱さ、脆さ、人間の非力、無能力を前提に制度設計」されている。また教育とは、「壊れやすいものをそっと取り扱う」「なかなか育たないものの成長をじっと見守る」など、どう考えても「時間と手間のかかる」作業である。教育の時間の基準になっているのは「生身」の人間であり、尺度になっているのは生物としての「人間の生きる時間」である。ビジネスと教育とでは時間の基準が違うのだ。よって、「速さ・変化」を至上命題とするビジネスモデルを、「変化を好まない」教育の世界にもちこむことは決定的な過ちなのである。<sup>16</sup>

以下、さらに批評家・思想家の見解を紹介することで、一見あたりまえのように見える仕事がいじつは貴重なのだという理路を補強しておきたい。

「人間の真価が問われるのは、奇抜なことをいったかどうかではない。みな忘れていたならば、誰しもが知っている当たり前のことであっても、それを幾度となく繰り返すことです。そんなこと分かっていると周囲が発言を封じるなかで、今日新しくいわれるがごとく繰り返すことなのです。」<sup>17</sup>

「難しいのは、新しいことを話すことではなくて、いままでいわれてきたことを、新しく聞こえるように話すこと」なのである。同じようにいえば、難しいのは「いままで語られながら語られないのと同じだったような言葉を、生き返らせて語ること」なのである。<sup>18</sup>

思想の価値は「新しさ」のみで判断されるのではない。どれだけ長く人々の考え方に影響を及ぼしたのか、どれほど深く人類の思考に痕跡を残したのか、によって評価されるのである。

近年、教育改革「圧力」は苛烈であるため、何か新しいことを言わなければならないという強迫観念にから

れた発言や提言が多い。しかし、たとえ「新しさ」が強調されていても、それは「陳腐なもの言い換え」にすぎない場合がある。妙案など誰も思いつかないにもかかわらず既存の理論や実践を軽々しく批判し、どこかで聞いたことがある陳腐な説や誰でもわかっているアイデアをあたかも立派な代案であるかのように振りまわしている現状がある。<sup>19</sup> たとえば、アクティブラーニングという用語は使わなくても、実践現場では似たような先進的な試みが「すでに」継続されてきたはずである。「これからは」主体的で対話的で深い学びが大事だと吹聴する人は、「これまでに」蓄積されてきた対話的活動の膨大な成果に「無知であるがゆえに傲慢な」言い方になっているだけなのだ。

さらにいえば、大事なことを「形容詞」で説明することは避けたほうがよい。たとえば「深い」学び、「新しい」授業方法と言っただけでは、「自説に優位性がある」とアピールしているだけであって、具体的には何も説明したことになっていない。陳腐な形容詞にすぎない口調は、現状を説明していないだけでなく、複雑な現実問題についてねばり強く考える力を衰退させ、言語に対する信頼を損なうという意味で罪深いことになる。

私たちは、たちどまって冷静に考えたほうがよい。いま必要なのは「前のめり」の態度ではなく、「慎重さと節度」である。そして、教育実践史のなかで今までに言われてきたことを「新しく聞こえるように」語り直して「生き返らせる」語り方、人々が「忘れていたならば、当たり前のことであっても繰り返す」語り方を、私たちは共有すべきなのである。なぜなら、教育界では新しい用語や改革用語が洪水のおしよせるのだから、当たり前のようにみえるが大事な教育遺産が忘れ去られる危険性があるからである。そのさい、「昔の教師は素晴らしいことをやっていた」という過去賞賛の口調や「かつてのやり方に戻ろう」という原点回帰の語り口では、大事なことは伝わらないと思う。ちなみに、真理はつねに新しい言葉を介さないと民衆の中に沁みとおっていかないということは、たとえば宗教が民衆に普及していくときの教訓である。

では「生き返らせる」とはどうすることなのか。たとえば、臨床医学との交流を試みるなかで「高度な平凡性」という言葉に出会い、「高度な平凡性」という視座から教育実践の「日常と具体」の見方を広げることである。現実への視野が広がれば指導の選択肢も増えてくる。指導の選択肢が増えると、教師の自由度が高まる。本論は、「高度な平凡性」を理解することで、「無名の」教師が専心した実践や「集団の叡智」が結晶された実践を、「平凡であるがゆえに美しい」と評価することで「生き返らせ」ようとするささやかな試みなのである。<sup>20</sup>

では、永廣が紹介した実践事例で考えてみたい。

遊びも会議（話し合い）もトラブル対応も、小学校教師ならだれでもする「平凡な」活動である。「遊び」が大事という主張は、何ら「奇抜」なことではない。だが、なぜ、そもそも子どもの成長にとって遊びが必要なのか。この根本の問いに答えることは、それほど容易ではない。あるいは、＜無理に遊びなどしなくても勉強に力を注いだ方がいいのではないかと＞という意見に対して理路整然と反論することもまた容易ではない。本論は遊びを理論的に省察することが目的ではないので、ここではおおざっぱに回答しておく。遊びをとおして子どもたちは生活のルールを学び合う。楽しさを追求し、楽しさの中に身を任せるからこそ身体技法も身につくのである。また楽しく活動しながら友だちの個性を見抜いたり、自分のよさに気づいたりする。

教師の側からいうと、遊びのルールを端的に説明し指示を出す過程で、子どもに対して要求や願いを「とおしていく」技術を身につけていく。ルールがわからないと子どもは遊べないので上手な説明をしようと試みる。それでも子どもがよくわからない顔をしていると、その顔色を読んで説明をし直す努力をする。子どもがうまく遊べたら「大きくほめる」し、失敗する子がいればなだめて「ヒント」をあたえるし、勝ち負けが固定化すればメンバーチェンジやルールの改変をする。要するに、遊びを指導しながら、教師は自分の指導方法（これをヘゲモニーと呼んでもよい）を点検しているのである。

以上のような作業は、「指導」を問い直す試みでもある。教師にとって最重要のキーワードである「指導のなんたるか」については、みんなが「なんとなくわかっている」ようにみえる。しかしいざ厳格に説明しようとすると困惑してしまう。そこで、私たちはヘゲモニーという術語を導入したり、さまざま事例を紹介したりしながら、「指導」という用語が「新しく聞こえるように」、その内実を「生き返らせる」ように議論し続けるのである。実践研究において事例を大切にしたりケーススタディーを重視したりするのは、原則や理論は、キーワードだけをとりだして暗記させるような説明の仕方では相手に伝わらないからである。大事なことは、「エピソード」や「(ある程度まとまった)話」を介さないと腑に落ちないからである。

永廣の報告については、以下のような疑義や異論もあると予想されるので回答しておきたい。

今日の学級づくりでもっとも悩ましい問題は、「発達障害」の子や「特性」のある子、あるいは「虐待を受けた」子が相当数いることだ。永廣のやり方では、「重たい課題をかかえた」子どもに対する対策が示されて



いない。この意見に対しては、このように回答してみたい。永廣が報告したような平凡ではあるが「基礎的」な技術を身につけていない人は、「コミュニケーションに難がある」とされる子どもたちとうまくコミュニケーションが取れるはずがない、と考えるのが自然だろう。逆にいえば、「重たい課題」を抱えた子どもだけに通用する方法は存在しないのであって、もっとも重たい課題まで射程に入れるから多様な場面への柔軟性が保証されるのである。

永廣が紹介したヘゲモニー実践は、まずもって学級が崩壊することを防ぐための「先手」「布石」を示しつつ、子どもが徐々に自治的になっている展望も示している。そもそも「一気に」学級を高めることはできないはずである。こんなことを考えるのは夢想家であるが、教育の世界では夢がまかりとおることもある。それはスローガンを連呼することで仕事をしたと思ひこむ悪癖と無縁ではないだろう。あるいは、「すべて」の子どもに「同時に」かかわることも限界がある。「いま現実にはできる」と「今すぐにはできない」ことを見定めて、その順序を過たないことを以て実践のリアリズムと呼ぶ。永廣は、一方ではいきなりすべての課題に挑むことはできないと自覚しているが、しかし他方ではほとんどすべての課題への目配りを行っているし、そのための大まかな対策も知っている、と私は推察している。

あえて言えば、永廣の実践は、「とりたてて見栄えがする」というほどではないかもしれない。いわゆる研究発表会で「お披露目」して賞賛をえるような性格でもないかもしれない。しかし、学級崩壊や大きな事件を回避し、現状維持は確実にしながら、順をおって学級を高めていく筋道を知っているという意味で、しかし事件やトラブルも想定しつつトラブルを生きる糧にする方法も知っているという意味で、この実践は「平和のしごと」と呼ぶにふさわしいのである。

もう一点、予想される疑義に答えておきたい。それは、とくに若手教師からの意見が予想できるのだが、多忙すぎて遊ぶ時間を確保できない、というものである。この反論に対しては、「かつては時間があったのだが今は時間が足りない」と嘆くだけでは後ろ向きだし、「原理は教えたのだからあとは自分で時間をつくりだそう」と言い放つだけは不親切である。いずれの言い方も責任をとる覚悟が欠けている。そうではなくて、朝の会とか学級会とか、ベテランの経験知と若手の実感を総動員してなんとか時間の捻出方法を考え出したい。

なぜ時間をひねり出してまで「遊び」の指導に動しまないといけないのか。その理由は、「遊び」の指導とか「宝集め」や「トラブル読み解き」のような財産は、一旦失ってしまうと「とり返しがつかなくなる」からである。とりかえしがつかなくなるとは、「歴史の風雪に耐えてひきつがれてきた」知恵や「これを欠かすと指導が根本から崩れていく」ような原則を失うことをさしている。つまり、多くの教師たちが自分の実践を省察するモデルを失うことになるのである。念のために言うとおくと、ここでいう「モデル」とは、自分よりも「すぐれた」とか「上等の」といった意味で使っているのではない。自分と親和性を見出して安心したり、逆に自分と異質であるがゆえにそれを鏡として活用したりできるという意味で使っている。

「当たり前だが大事なものは日本の教師の財産なのだから、何としても継承しないと現場がちゆかなくなる。何としても伝承したいという思いが「高度な平凡性」を語りなおすエネルギーになるとともに、「高度な平凡性」が広く知れ渡ることによって、実践のすそ野が広がり、実践の土壌が耕されるのである。（白石 陽一）

## 註

- 1 「情理を尽くして語る」とは、内田樹の書物では随所に登場する核心的主張である。それは読む・書くことを考えるさいの基本原理であるとともに、語ることを最重要の要件とする指導においても妥当する、というのが私の見解である。たとえば『街場の文体論』ミシマ社、2012年、16ページ以下。
- 2 竹内常一「発達の可能性を奪われた子どもと教師」全生研常任委員会編『現代の非行にどうとりくむか』明治図書、1982年、149ページ以下、78ページ以下。
- 3 斎藤環『社会的ひきこもり』PHP 研究所、1998年、165ページ以下。
- 4 西山明『鳥はねぐらにかえれども』三五館、2005年、202ページ以下。たとえば、西山の以下の指摘は今なお重要である。「私たち団塊の世代は『戦争』を『家族の暴力』として経験していたのかもしれない。」「戦場の経験について聞く力を持ち、悲しみを共有する『服喪の仕組み』を戦後社会は生み出せなかった。」また、青木悦『泣いていいんだよ一母と子の封印された感情』けやき出版、2004年、32ページ以下、も参照。軍人であった父の暴力にさらされてきた彼女は、「どなる男」を反射的に恐れるのである。
- 5 森田ゆり『体罰と戦争』かがわ出版、2019年、78ページ。
- 6 中井久夫『精神科医がものを書くとき』筑摩書房、2009年、60ページ以下。斎藤環は、以下の論文で中井の言う「高度な平凡性」を評価している。「常識としての『小文字の精神療法』」統合失調症のひろば編集部『こころの科学 中井久夫の臨床作

法』日本評論社, 2015年, 68~71ページ。

日本の企業は「無名の人の強さ」によって支えられてきた。しかし、無名の人が強いということは民主的であるとは言いがたい。縁の下を担う人たちのプライドがいつまで続くのか、これに期待し続けることは、やはり危うい。職人と競争社会とは相入れない。情報化社会は単純な人間をつくる。この矛盾については、根本的な洞察が不可欠なのだが、30年前になされた中井の指摘は慧眼であるといえる。(同上書, 306ページ以下)

7 斎藤環, 同上論文, および「解説 『システム』に拮抗する『箴言知』」(『精神科医がものを書くとき』)。

8 山中康裕「中井先生から学んだこと」。(『こころの科学 中井久夫の臨床作法』, 37~38ページ)

9 神田橋條治『精神科面接のコツ』岩崎学術出版社, 1984年, 82, 89ページ。

10 神田橋, 同上書, 35ページ, 115~116ページ。

11 中井久夫『こんなとき私はどうしてきたか』医学書院, 2000年, 8~10ページ。

12 中井久夫『精神科医療の覚書』日本評論社, 1982年, 59~72ページ。

13 斎藤環「常識としての『小文字の精神療法』」

14 経済学のイデオロギー性については、「保守」の経済思想家である佐伯啓思の論が参考になる。

アメリカ経済学は「中立性」「客観性」という科学的な態度をとっているようにみせて、じつは「効率化」という「ただ一つの価値」を信奉し、この価値を経済活動に「こっそりと忍び込ませて」いるのである。よって、経済学という「学問」は、経済の現実に対して「欺瞞的」な行為をしていることになる。

私たちが効率性という価値に強制され、そこから逃れられなくなると人間が「経済学の奴隷」となる。あるいは、経済学が「論理の奴隷」になっているともいえる。経済学が数値化することによって、経済学はどんどん「閉じていく」。学問が扱える対象がどんどん限られていく。企業はただモノを生産して利益を得るだけの場ではない。信頼関係にもとづく人間関係の場であり、組織の論理があり、管理者のエトスが働き、従業員のモラルが作用し、企業の社会的イメージが喚起される。しかし、こんなものは数字に表現されない。表現されないからといって存在しないわけではない。(『さらば資本主義』新潮社, 2015年, 162ページ以下)

アメリカ経済学は、すべてを「標準化」したが。ヨーロッパにおいては、市場でも経済でも思想でも、それを自前で発明したのであるから、そこには伝統や熟慮が含まれている。これとは反対に、アメリカはヨーロッパの成果を「ただ模倣」しただけなのである。だがアメリカは、模倣するときに「大規模に標準化」という方式を発明したのである。この典型がフォードの自動車(1920年代, オートメーション方式)である。だから、アメリカの経済学には「教科書」がある。現実が教科書通りに動かないときには、何か現実の方がおかしいとみなす倒錯がまかり通ってしまう。(『さらば資本主義』169ページ以下) くり返しになるが、「今日の主流派の」経済学は数値化すれば信憑性が出る、という「ただ一つの価値」しか持っていないにもかかわらず、この価値観を疑う知性がない。さらに悪質なのは、自分の知性のなさを「科学」の名を使うことで偽装していることである。

ちなみに、インターネットは個人の「ほしいもの」をきわめて容易に提供するが、社会が「必要としている」ものを提供するわけではない。個人の刹那の欲望は満たすかもしれないが、教育、医療、学術、公園、道路、防災といった「社会の必要」への配慮はない。ちなみにここで列挙したものは「社会共通資本」と呼ばれている。それは、社会(共同体)の成員(みんな)にとってひとしく必要なものであるがゆえに、市場に委ねてはならないとされている。(宇沢弘文『社会共通資本』岩波書店, 2000年) 社会共通資本の欠落した社会、つまり人々のつながりを欠落させた社会は不安である。しかし、効率化しか謳わない経済学の教科書や市場原理では、この不安はコストには計上されない。(『経済成長主義への訣別』新潮社, 2017年, 128~131ページ。)

以上、経済学はひとつの価値に過ぎないことを自覚するとともに、経済とは何かという前提について意識的でありたい、ということ私は佐伯とともに主張したいのである。ちなみに「価値」とは何か、を考える際に有益なのが「保守」思想である。保守とは「過去への回帰」ではない。保守とは人類が長年かけて蓄積してきた健全な常識への信頼であり、急激にものごとを改変することへの懐疑である。ここで「経済」を「教育」と読み替えても理屈は通じると思う。

15 中井久夫『関与と観察』みすず書房, 2005年, 9~10ページ。

16 内田樹『内田樹による内田樹』株式会社140B, 2013年, 263ページ以下。

17 若松英輔『霊性の哲学』角川書店, 2015年, 103ページ。

18 加藤典洋『日本の無思想』平凡社, 1999年, 253ページ。

19 中村高康『暴走する能力主義』筑摩書房, 2018年, 6ページ以下, 216ページ以下。

20 柳宗悦『美の法門』岩波書店, 1995年。たとえば, 27ページ以下。柳は、西洋美学の主題と仏教美学の対象を区別して、仏教美学の本願について述べている。たとえば、西洋美学の主題は、個人であり、天才であり、自力であり、難行であり、美術であり、少数である。これに対して仏教美学の対象は、衆生であり、凡人であり、他力であり、易行であり、工藝であり、多量であり、平常である。一言で言えば、仏教美学とは「平常美」または「無事美」である。工藝は民藝と呼んでもよい。それは職人の分野であり、切実な家業としての工作である。そこには「親しげな美しさ」があり「情の美しさ」がある。他力ゆえに美が生まれ、機が熟すことで美が生まれる。いま、私には、この「秘儀」について論じる余裕も能力もない。ただ、「平凡であることが美しい」、「美しさは争いを鎮める」、という仏教美学の叡智は、「平凡であるがゆえに尊くありたい」という教育実践の悲願ともいべき課題へ示唆を与えてくれると思う。