

集団主義教育への臨床社会学的アプローチ 同和教育推進校のエスノグラフィーから

はやしざきかずひこ
林 寄 和 彦

1. 問題設定

昨今の教育改革で「個や能力に応じた教育」の名のもと全国公立小中学校のうち約6割以上で習熟度別学習が行われるようになったが、この習熟度別学習に実践上の期待を寄せる者も少なくない。例えば荻谷（2001）は階層間学力格差の縮小のための一つの対処として「下に手厚く」を原則とした（特に初期段階での）習熟度別学習の広範な導入を提案した。これまで日本の公教育では習熟度別学習（能力別学習）は生徒にコンプレックスを与え被差別感を引き起こすものとして忌避されてきた。荻谷は「差別的な取り扱い」を「差別」と直結させ、生徒間に学力の差異を無いかのごとくすべての生徒を同じく扱うべきとするこの公教育言説が、階層的視点を教育の問題構成から欠落させてきた大きな要因と主張する。だが今の習熟度別学習の普及は、この「差別的な取り扱い＝差別」とする言説の見直しが図られたというより、否定的効果と実益との緊張を抱えたままであると言えるだろう。「被差別感」を持たせないようにと技巧的手段しか充当されないことはこの緊張の放置を物語る（分割されたクラス名に序列的記号ではなく動物の名前をつけるなど）。

だが日本の一般の公教育の風土とは対照的に、差別がよりアクチュアルな問題である部落出身生徒を抱える同和教育推進校（以下「同推校」）では、逆説的にもこの30年近くに渡り、低学力生徒に対する「差別的な取り扱い」を推進してきたのだった。それというのも同推校ではあらゆる生徒に「学力を保障する」という大義のもと学力格差を縮小しようと努めてきたからである。

では同推校では「差別的な取り扱い」に付随する被差別感の発生という葛藤をどのように片付けようとしてきたのか。より社会的に言えば、負の価値を持つレイベリングや地位不満が高じて反学校的な生徒が（時には集団化して）生み出されるような緊張をどのように緩和しようとしてきたのか。私の同推校でのフィールドワークの経験から、これらの緊張の緩和や葛藤を処理する工夫に関して大きな貢献を果たしていると思われたのが、解放教育（同和教育）運動の中で生み出されてきた一つの教育スタイル、すなわち「自己をみつめ、自己を語り、他者とつながる」（松下2000）を真髄とする「集団づくり・仲間づくり」の取り組みである。本報告では、この「集団づくり」の取り組みに焦点を当て、

低学力の生徒が差別的な取り扱いを受ける際の否定的自己規定やその克服の問題を、事例を検討することを通じて明らかにしていきたい。

2. 調査対象と利用データについて

今回の報告のためのデータには、1998年6月から2000年3月までである同推校（A校）で私がフィールドワークを行った際のノートや資料を用いる（要旨ではノートの引用等は省略）。A校は大阪府内において校区内の小学校とともに先進的に同和教育に取り組んできた中学校の一つで、1970年代初頭から同和加配教員が配置されていたことも助けとなり、少子化による生徒数減少以前から、英数の分割教室（習熟度別学習）、抽出授業（別室での少数指導）、一斉授業におけるティームティーチング、社会教育施設における補習授業などを行ってきた。これら取り組みの主なターゲットとなってきたのは部落出身者を中心とした低学力の生徒である。私は同校の補助教員として特定の学年を約2年観察した。この学年は小学校時代に学級崩壊を起こしており、成績下位には家庭で学力低下を防御できなかった部落出身の生徒が集中していた。ちなみに学年の生徒数は4クラス126人で、そのうち部落出身の生徒（同和地区生徒）、在日コリアン生徒、障害児生徒は計26人である。

3. 集団単位としての班

事例検討の前に触れておかなければならないのは、同推校での集団づくりを制度的に整える「班」の特権性である。班はクラス内の4人で構成され、当番などを担う生活班とグループ学習の単位となる学習班とを兼ね備え、学級通信と同程度に重要に「子ども達をつなぐコミュニケーション手段」として班ノートが位置づけられる。それぞれの班は、リーダー格と見込まれる比較的学力が高く向学校的な生徒と、「しんどい生徒」と呼ばれる低学力の生徒や逸脱しがちな生徒が分散するように構成される。構成の際には生徒同士の人間関係も考慮される。特に向学校的な生徒と逸脱的な生徒、高学力の生徒と低学力の生徒が仲良くしていれば、教師たちは次の班編成ではすかさず同じ班に入れる。そして同じ班の生徒同士は授業中の逸脱的行為をお互いに注意したり、勉強で分からないところをお互いに教えあったりするよう教師は強力に奨励する。

だが「お互いに」これらが行われるのはまれであり、実際には注意する生徒と注意される生徒、教え

る生徒と教えられる生徒は固定化しがちである。負のレイベリングや生徒集団の分化のリスクがここで生じるため、もともと仲の良い生徒同士を同じ班に編入したり、生徒同士を仲良くさせるような取り組みが行われる。以下これらの取り組みを生徒の事例を通じて検討する。

4. 事例分析

4.1 低学力に関する劣等感の除去——「しんどい生徒」を中心とする仲間づくり

生徒同士の関係には表層的な関係とより深い関係があり、表層的な関係においては勉強ができないことを「恥ずかしい」と思いがちな低学力の生徒は助けを求める事ができないと考えられている。

事例に見る第三学年初頭の雄介がそうだった。グループ学習において雄介は同じ班の友人に勉強を教えてもらおうとはせず、自分は課題を片付けられていないにもかかわらず課題を終わらせてしまった友人たちとおしゃべりに興じてしまう。できのよい友人は雄介の問題を真剣に考える必要があり、雄介は見栄を捨てて助けを求めることが必要だった。担任の浅井先生はその両者の課題を認識しながら「まだ雄介はそこまで行っていない」と述べ、その心理的障壁の克服の機会をうかがう。

また学級通信やHRでは「勉強が分からないことは恥ずかしいことではない」「できへん子が頑張るためにA中はある」「助け合いは大きな力となる」などというメッセージが学年や担任教師たちから折りに触れて発せられる。

4.2 「語り」による自己の肯定的措定と「しんどい生徒」の可視化

見栄や劣等感といった心理的障壁の克服と、生徒同士の深い人間関係の形成のため、生徒同士で頻繁に話し合いの機会が設けられる。そしてしばしば生徒自身による自己の「語り」により、「しんどい生徒」の可視化が行われる。その際、勉強ができないことがクラスの皆の前や特定の集団の前で自己暴露されるが、その語りの型の特徴は、勉強ができないことやその他の精神的な苦痛が(たいていは家庭生活の問題として)外的に起因する課題として提出されることである。これにより自己を語る生徒は、「課題に皆の助けを借りて立ち向かおうと頑張る」自分として肯定的に自己措定する。

この可視化は「しんどい生徒」とそれ以外の生徒を社会的なカテゴリーに結びつける差異化であり生徒間の分離をもたらすリスクも併せ持つが、信頼関係を育む一体化ともなりうる。一般に他者とは違う自分の悩みを吐露することは相手に対する信頼を前提とするし、打ち明けられる方はその信頼を感じ取ることになる。おのおのの生徒がクラスの中で自己の否定的側面を隠そうとやっきになり匿名性

に埋没している時は、人間関係が表層的なものに終わるが、おのおのの差異を含めてお互いを把握することにより生徒達は深い関係に進むことになる。しかも、これらの可視化に通ずる「語り」と話し合いは合宿や修学旅行など生徒の気分が高揚しがちなときには必ず行われる(仲間づくりの「山場」と表現される)。例えば晴子は修学旅行の夜の話し合いで転校する前の学校でのイジメや母親を亡くしたときの辛さを話し、後に他の生徒から肯定的な反応が返ってきて嬉しかったと述べる。こうした自己の「語り」による差異の表出と受容は多文化教育の理念と通じるものとして評価できると考えられる。

4.3 差異的な取り扱いに対する周りの生徒の理解

「しんどい生徒」の社会的カテゴリーに結びつけた可視化により、教師達による差異的な処遇が当然の成すべきことであると周りの生徒に考えさせるという効果が見出される。ちょうど精神・情緒障害を持つ生徒が同じ教室で多少逸脱していても許容され、または補助教員に横についてもらって別の課題をしていても教師による「ヒイキ」と思われないように、低学力の生徒に対しても同じ理解が抱かれる。剛史に対する生徒の理解はこのことを最もよく表す。うつ伏せてばかりだった剛史の課題は「自分を出すこと」であり、授業中誰かと喋っていても他の生徒に肯定的に受け取られていた。そのような周りの生徒からの受容感を下敷きに、剛史は卒業間際にHRで二度目の発言(自己開示)をするに至る。

4.4 匿名性へ埋没する場合

当然見栄を捨てきれない生徒もいる。勉強が分からない時にそれを隠す傾向がある翔や辰の事例からは友人や教師に対する信頼の欠如を見ることが出来る。また何かについて「語る」ということさえできない生徒、「語り」の標準的な型にはまれない経歴の生徒もいる。剛史やカズの事例からはそうでありながらも担任の稲本先生のクラス全員への働きかけにより剛史やカズのしんどさが可視化されクラスに受容されていった様子が見て取れる。これらから「集団づくり」の内的限界や教師の働きかけによるその部分的な克服の可能性が示唆される。

5. まとめ

同推校での「集団づくり」は階層間格差の縮小を目的とした習熟度別学習が行われる際の一つの示唆となりうる。だが本報告ではあえて一つに限定して副次的効果を仮説提示的に読み込もうとするものの「集団づくり」はそれ自体を目的として語られるもので、差異的な扱いに対するリスク減少の手段であるわけではない。目的のための手段に落ち込めばそれは表層的な対策に終止しただろう。それゆえ集団主義の多岐にわたるオルタナティブ性はまだ解明されないままである。〔文献リスト省略〕