

インクルーシブ教育における実践的思想とその技法

—大阪市立大空小学校の教育実践を手がかりとして—

基礎教育学コース 小国喜弘・木村泰子・江口怜・高橋沙希・二見総一郎

Practical Theory and Art in Inclusive Education: Focusing on the Practice of Osaka City Municipal Ozora Elementary School

Yoshihiro KOKUNI, Yasuko KIMURA, Satoshi EGUCHI, Saki TAKAHASHI, Soichiro FUTAMI

The purpose of this paper is to discuss theory and art in Inclusive Education (referred to as "Full Inclusion" in the United States) within regular classes or at regular schools, by focusing on the practice of Osaka City Municipal Ozora Elementary School, which is known to utilize Inclusive Education.

Section 1, entitled "Explaining Ozora Elementary School," was written by Yasuko Kimura, the former principal of the school. In section 2, we discuss the history of the movement towards Inclusive Education in Japan, which began in the 1970s. In section 3, we discuss details pertaining to teachers' value of human rights in daily school life. In section 4, we outline the kinds of techniques that must be acquired by teachers who work in Inclusive Education schools.

目 次

はじめに

第1節 大空小学校が目指したもの

第2節 大空小学校における共生の思想とその背景

(1) 大空小学校における共生の思想

(2) 背後にある木村のライフストーリー

第3節 実践の中の「人権=いのち」の思想

(1) 奪われてはならないものとしての「人権=いのち」

(2) 人と人が共にあること—「たった一つの約束」と「やり直し」

(3) 人権を行使する力としての「4つの力」

(4) 人権を核としたインクルーシブな学校づくりの挑戦

第4節 「すべての子どもに開かれた学びの場」をつくるための技法

(1) 教師のあり方

(2) 学校づくりの技法

(3) 進化と継続

まとめに代えて

はじめに

本稿は、大阪市立大空小学校の教育実践を手がかりとし、インクルーシブ教育を可能にする教師たちの実

践的思想とその技法を検討することを目指している。

2014年に障害者の権利に関する条約が日本において批准され、さらに「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（いわゆる「障害者差別解消法」）の施行が2016年4月に迫る中で、日本の学校を「障害者」とされる子どもも含めて、すべての子どもがその個々の差異を超えて共に学び合う、いわゆるインクルーシブな教育空間としていかに再構築するかという喫緊の課題を抱えている。

ただし、日本の学校をインクルーシブな教育空間に再構築するには様々な困難が存在する。すでに多くの論者が批判してきたように、そもそも日本の学校教育において、障害児教育は、「障害」に応じた効果的な教育の追求を建前としながら、現実には普通学級における授業を効率的に運営するために、「障害」を抱えた子どもを排除するという側面を内に含んで展開してきた¹⁾。近年における特別支援教育の展開もまた、以上のような合理的排除の歴史の中に位置づけることが可能であろう²⁾。にもかかわらず文部科学省は、普通学級と特別支援学級との「交流学习」「共同学習」の機会の拡大をもってインクルーシブな教育環境の実現と捉えている。そのような政策においては、教育現場において「障害児」とされた児童の特別支援学級への措置自体が、そもそも教師にとって取り扱い困難な児童の排除という側面を含みがちな現状が見過ごされ

ているといえるだろう³⁾。

本稿を通して考えてみたいと思うのは、文部科学省が構想するような、特別支援学級や特別支援学校と普通学級・普通学校との交流による部分的なインクルージョンの実現の方途ではなく、アメリカなどで「フル・インクルージョン」と称されるような、特別支援学級を学校内に設けず普通学級において「共に学ぶ」教育の、日本における実現可能性にある⁴⁾。そのような問題を検討したいと考えるのは、以下のような理由による。

第一に、本来、「インクルーシブ教育」が射程としているのは普通学校の改革だからである。そもそもインクルーシブ教育は中村満紀男らが指摘しているように、「1960年代に高揚した公民権運動から影響を受けた障害者権利運動を背景」とし、「親や障害当事者の意思を尊重すること、機能的制約論（いわゆる医学モデル）を否定し、問題の源を、障害ではなく、教育組織を含む環境を変えることに求める」点に特徴があり、「通常の教育と学校の改革によって民主制社会の実現を目指すという政治的意味を含む教育—社会運動」である⁵⁾。例えば、インクルーシブ教育実現の契機となった、1994年に日本も含む25カ国によって採択されたサラマンカ宣言をみても、学校を「万人のための教育（education for all）」へと転換する必要性がうたわれ、「学校というものはその身体的・知的、社会的、情緒的、言語的あるいはその他の条件とは関係なく、すべての子どもに適合すべき」であり、そのようなインクルーシブな学校の実現こそが「障害者も喜んで受け入れるコミュニティを創りだし、そしてインクルーシブな社会を発展させる決定的な一歩」と位置づけられている⁶⁾。いじめ・不登校・学級崩壊・学力格差による階層の固定化など、今の学校教育が様々な閉塞状況を抱えていることは改めて言うまでもない。そのような状況において、インクルーシブ教育は、堀智晴が述べているように「一人ひとりどの子も自分をもつことを大事にし（主体性）、いろいろな自分が共在し（多様性）、自分と異なる他者を認め合い（異質性）、助け合い（協働性）ながら、民主的なクラス・学校を創り出す」可能性をはらんでいる⁷⁾。様々な困難を抱えた子どもたちを包摂し得る「インクルーシブな学校」を可能にするために、これまでの学校の何が問直される必要があるのかを検討してみたい。

第二に、我々が留意しなくてはならない問題として、そもそも「発達障害」という概念自体が実は安定したものではないことが挙げられる。コンラッド

とシュナイダーは、『逸脱と医療化』において、社会構築主義の立場から、従来、社会的逸脱と見なされていた行為に「病」のラベルが貼られることになり、医療の対象とする、新たな社会的統制が展開していることを批判している⁸⁾。コンラッドらの指摘を受けて木村祐子は、「発達障害」もまた、子どもの学校における不適応や逸脱の医療化の事例と見なしている。そもそも『「発達障害」』の概念は曖昧な部分があり、専門家の間でもその定義をめぐって意見の相違がみられ、さらに「障害の原因をどこに見いだすのか、どの範囲・程度までを障害とみなすのかについて混乱や衝突が生じている」状況がある⁹⁾。「発達障害」という診断行為自体に社会統制の視線がはらまれるのだとしたら、我々がまず検討すべきは、特別支援学級を一切認めない、フル・インクルージョンの可能性であろう。

そこで本研究は、研究者と実践者の協同を通して、フル・インクルージョンを支える教育現場における教師たちの実践を支える思想や技法について検討してみたいと考えている。先に述べたようにインクルーシブ教育は本来、これまでの学校や教師のありようへの反省を迫るものであり、インクルーシブ教育の実現において障害になるものは現場の教師たちの考え方や思考のスタイルにあることがこれまでも指摘されてきた¹⁰⁾。だとしたら、問うべきは、日々の教育実践の中に含まれている、必ずしも言語化されていない、教師の思考の枠組みとしての「思想」であろう。フル・インクルージョンを遂行する学校現場では、どのような非明示的な思想が教師たちにおいて機能しているのかを描出してみたいと考えている。

さて、本研究が取り上げる大阪市立大空小学校は2006年度に大阪市内の住吉区に新設された公立小学校である。「すべての子どもの学習権を保障する学校をつくる」を理念として掲げ、その時々の子どもの困難に教師が寄り添うこと、子ども同士が共に学び合うことを重要視し、特別支援学級を一切設置せず、すべての時間を子どもたちが「障害」の有無にかかわらず、普通学級で共に学ぶ教育を実践している。また、同小学校では、「人を大切にする力」・「自分の考えを持つ力」・「自分を表現する力」・「チャレンジする力」の育成を教育目標として掲げたり、人と人とのつきあい方を学ぶ「ふれあい科」の設置など、独自の教育目標の設定やカリキュラム編成を行ってきた。大空小学校は、インクルーシブ教育を標榜してきた訳ではないが、先に引用した堀智晴が「大空小学校の実践はインクルーシブ教育の実践である」と述べているように、

統合教育の可能性を追求してきた研究者からは、インクルーシブ教育の実践校として理解されてきた¹¹⁾。

大空小学校の存在が広く知られるようになったのは、関西テレビが1年間の取材を経て2013年にドキュメンタリー「みんなの学校」を放映してからである。同番組は、「障害」を超えて誰もが同じ教室で学ぶ大空小学校の日常を丁寧に描き出すことで多くの視聴者の共感を呼び、2013年度文化庁芸術祭大賞を獲得した。また番組をもとにして映画『みんなの学校』が2015年に公開され、各地の小劇場で上映され2万人を超える観客を動員している。大空小学校の存在が広く知られる中で、同小には岡山や静岡といった遠隔地からも「障害」のある児童の親子ぐるみでの転入があとを絶たない。2015年現在において、全校生徒約260名の中で、通常の学校でいうところの特別支援対象児童は50名を超えている現状がある。

本研究に主に用いる資料は、2015年8月3～6日にかけて開催された本研究科での夏季集中講義「教育実践特殊講義」において大空小初代校長の木村泰子が非常勤講師として同小学校の9年間について講義した記録と同年9月12・13日の補足的な共同研究会での談話記録である。本稿は、講義や研究会での発言をテープ起こし、それを主な資料としてそれぞれの章の担当者を中心にして分析を行った。すなわち、大空小学校の教育実践は、まず前校長木村泰子の省察的な語りを通してテキスト化され、そこにおける理論的枠組みを協同的に探求した。

大空小学校を取り上げるにあたり、本稿執筆者の立場にも言及しておきたい。まず、本稿の執筆者は、いずれも大空小学校の設立運営に関わってきた。なにより共同執筆者の一人である木村泰子は、2006年の同校開校の計画段階から隣接校である南住吉小学校長として中心にかかわり、初代校長として開校時に赴任して以降、2014年度末の退職まで、9年間にわたって校長を務めてきた。また、小国喜弘は授業アドバイザーとして2012年度から関わっており、また2013年度からは同小学校の学校運営協議会の委員でもある。江口怜・高橋沙希・二見総一郎は2014年度より「ゲスト・ティーチャー」というボランティアとして同小学校にかかわってきた。その意味において、本稿は、研究者による参与観察に基づく分析というよりは、教師と研究者の協同によるアクション・リサーチという性格をはらんでいる。

本研究の構成について言及しておこう。本稿は、まず第1節「大空小学校とはどんな学校か」として、前

校長木村泰子自身による総括から筆を起している。木村自身が校長として追求してきたことの考察を受けて、第2節以下は、共同研究者らが大空小学校の実践から何を学んだのかについて執筆しており、これらはいわば木村の執筆した第1節への応答となっている。第2節「大空小学校における『共生』の思想とその背景」では、1970年代の統合教育運動の中でどのような教育像が提起されていたのかを整理した上で、本研究が取り上げる大空小学校が重視した「共に」学ぶ教育の実現が、いかなる「共生」像を提起しているのか、そのような大空の教育の背景にある前校長木村泰子自身のライフヒストリーを検討する。続く第3節では、「実践の中の『人権=いのち』の思想」と題して、学校の日常の中で「人権」にセンシティブな空間はいかにして構築し得るのかを検討した。さらに第4節では、「『すべての子どもに開かれた学びの場』をつくるための技法」と題して、フル・インクルージョンを支えるためにいかなる「あり方」を個々の教師が共有する必要があるのか、さらに学校としていかなる体制を構築することが条件となるのかを検討しようと思う。最後に、以上の検討を通じて、大空小学校の具体的な事例の分析を通じて、我々がインクルージョン教育に対して示唆し得ることは何なのかを検討してみたい。

なお、本文中に登場する子どもの名前は、すべて仮名にて表記した。

(小国喜弘)

第1節 大空小学校が目指したもの

①大空小の開校

2006年4月に、大阪市立大空小学校（以下、大空小とする）は開校した。大阪市立南住吉小学校（以下、南住吉小とする）の過大校解消のために新設校として分離独立し、大阪市で298番目に開設した公立の小学校である。開校に至るまで、約20年間にわたり、地域と行政が校区割に関して考えが一致せず、紛争を続けてきた経緯がある。過大校の解消は望むものの、新設校の校舎建築が予定される地域は、南住吉小に隣接する地域であり、南住吉の地域に愛着を持つ住民たちの反対が根強く続いた結果である。新校への転校を示唆されていた住民たちのとった行動は、署名を集めるなど、新校に行くことになるのなら、集団で登校を拒否するとまで訴えていた。このような地域での動きが長年続く中で、その大人たちの声や動きを目の当たりに見聞きしていた子どもの心は置き去りのままであっ

た。校区編成ができないまま、校舎のみが建ち、5・6年生が新しい校舎で、1～4年生が南住吉小に通うという分校制度をとらざるを得なくなっていた。分校制度の3年目に、木村は南住吉小の校長に赴任した。兄弟で別々の学校に通わなければならない状況下での子どもの学びは荒れていた。長年、大人たちの動きを感じていた子どもは「どうして自分たちが犠牲になって新しい学校に通わなければならないのか」といった心情をむき出しにしていた。この環境を一刻も早く改善するためには、独立した学校をつくることしかないと考え、当時の住吉区の西澤由美子区長に願い出た。

区長の働きかけで、「みんなでいい学校をつくりましょう。」と呼びかけた校長の声に、これまで反対運動の先頭に立っていた町会長たちが、賛成を表明し、一気に新校開設準備委員会が立ち上がった。校名は広く子どもや地域住民からの公募とした。200以上の校名が寄せられた中、南住吉小の全児童1143名による投票で決定した。当時の5年生の女兒が「大空のように限りなく広い心の人になりたい」の願いを込め「大空小学校」と、応募したものである。

開設準備委員会は、着々と進められていったが、20年にわたり、反対運動をしていた町会長たちの豹変ぶりに戸惑ったのは、行政であった。分校として凍結を決めた後の開校である。心情的にも認めがたい状況にあったことは察するが、予算も計上されておらず、まさに、手作りの開校を余儀なくされた。また、同様に地域住民たちは、これまでの長きにわたり、町会長たちの反対運動についてきたのだが、突然、いい学校をつくろうと言われ、混乱するのは当然であろう。新校にますます不安と、認められない心情をあらわにしていた。大空小の開校はまさに、アウェイの中での誕生であった。しかし、ピンチはチャンスである。このマイナスからのスタートが、大空小をつくる大きな原動力になったのである。

②全教職員でつくった「大空の教育」

人事異動で大空小学校の教職員として集まった25名は、寝耳に水状態で、それぞれに戸惑いは隠せなかった。地域の過去20年間にわたる経緯や、大空小に登校してくる子どもや保護者の気持ちなどを想像すると、不安の方が大きく占めていた。

そこで、木村から「大空の教育」として、学校づくりにおけるビジョンを提示した。その根幹は、子どもに獲得させる力を「4つの力」として明示したところである。この「4つの力」を全教職員がいかに共有し、

実践できるかに力点を置いた。まず、この「4つの力」を挙げた要因であるが、開校時より、十年後の国際社会を想像した。多様な価値観があふれ、多様性を認め合い、さまざまな人々とともに生きる社会になっているであろう。そんな国際社会の中で、すべての子どもが、自分らしく、なりたい自分になるための「生きて働く力」の基礎になる力としてこの「4つの力」を想定した。「人を大切にする力」「自分の考えをもつ力」「自分を表現する力」「チャレンジする力」である。毎年、年度末の学校評価の時期に、新たに必要とする力について議論するが、現在までこの「4つの力」に代わる力は想定されていない。

この「4つの力」をすべての子どもに獲得させることを「大空の教育」の最優先におくため、従来の学校の決まりや校則は、「4つの力」を阻みかねないため、つくらないことにした。規則がない学校づくりをする上で、さまざまな個性を持つすべての子どもが学校に安心できる居場所をつくるため、「たった一つの約束」を挙げた。それは、「自分がされていやなことは人にしない・言わない」である。教職員の中からは、「自分がしてもらってうれしいことを人にしよう」の方が前向きな感じがするとの声が出た。これについて議論したことが、その後の「たった一つの約束」の進化と継続に大きな力となった。それは、「してもらってうれしいこと」はしなくても学校生活はスルーする。「自分がされていやなことを人にしない・言わない」は、子ども同士が互いに学び合い、ともに学校生活を送る上で、すべての子どもが大切にしなければならないことで、なくてはならないことであることを教職員同士が確認し合えた。

この約束は大空小の「たった一つの約束」である。破ってしまったときは学校のリーダーの部屋である校長室に行き、自らやり直しをする。大空小の毎日は、やり直しの連続と言っても過言ではない。子どもたちは、ケンカをしたり、トラブルが起きたりすると、ほとんどの子どもが自分からやり直すために校長室へやってくる。そして、自分から友だちに対して「こないやなことをしてしまって、謝った」などの話を自分の言葉で語るのである。子どもの話を聞く校長や教職員は、その子が納得していれば「わかったよ」で終わるが、納得していなければ「まきもどし」と言って再度、自分の考えをもつ時間を与える。本人が自分からやり直しに来ることができない場合は、周りの子どもや大人がいろいろと本人にとっていい方法を考え出すのである。また、自分が破ってしまったことに気が

つかない場合もある。そんな時は、いやな思いを受けてしまった子どもが自分から校長室に来て、自分の気持ちを打ち明ける。いつしか、校長室の入り口には「ここはやりなおしのおへやです。たった一つのやくそくをやぶってしまったら、ここにやりなおしにきます。」と、低学年チームの子どもたちが書いたポスターが貼られるようになり、毎年、同じ内容のポスターが張り替えられている。

9年間、くり返し、くり返し、ていねいに、ていねいに、このやり直しを大切にしてきた。この「やり直す力」は、大空小を卒業し、社会で「生きて働く力」としてそれぞれの子どもの体の中に根強く生き続けることだと確信している。

また、多様性を認め合う「生きて働く力」をそれぞれの子どもが獲得するためには、「障害」と言われる子どもや「健常」と言われる子どもがいつも一緒にいるのがあたりまえの学びの場をつくることは、なくてはならないことである。

③新たなタイプの学校づくり

21世紀に生まれた公立小学校として、新たなタイプの学校づくりをしようと、全教職員が個々のプランを提出した。ところが、それぞれの教職員が思い思いに口にするのは、すべて、従前の教育現場で展開されている問題点ばかりであった。つまり、新しいタイプの学校づくりとは、これまでの悪しき小学校文化を捨てることから始めなければならないことに気づいた。学級王国であること・いい先生と呼ばれることにやりがいを感じていた・学校は教員だけで成立していると思っている・校長は最後の砦として校長室から出てこない・ベテランの教員が若い教員の足を引っ張っている・学級をまとめられないと個人の能力の低下を問われるなど、多くの悪しき小学校文化を確認し合えた。これらをすべて捨てることから、新たなタイプの学校づくりを「大空の教育」として明記し、毎年その進化と継続を積み重ねてきた。

「大空の教育」の特徴的なシステムを挙げるなら、「すべての子どもを多方面から見つめ、全教職員のチーム力で育てる」ことを共有し実践してきたことであろう。これは、従来の担任制度を捨て、担当制度に変えたものである。この目的は、学級の子どもの意識ではなく、大空小すべての子どもが個々の教員の子どもの意識を確かなものにするためのものである。従来の学級担任制度の弊害は、優秀な担任であると言われれば言われるほど、学級王国に君臨す

る傾向がある。隣の学級よりもいい学級をつくることにやりがいを感じてしまいがちになる。これは、子どもや保護者の側に立って考えるなら、「うちの担任は、当たり・はずれ」ということである。そこで、大空小の門に入り、「おはよう」の時から、「さようなら」までのすべての学校での生活の中で、すべての子どもに「大空の教育」を獲得させたいとの願いから考え出した担当制度である。

全教職員のチーム力ですべての子どもを育てる仕組みは、新鮮で大胆なアイデアを豊かに表出させた。中でも全教職員を「L研」「B研」の二つのグループに編成したことは画期的であった。あくまで、自己申告なのだが、「L研」は学校をぐいぐい引っ張っていくリーダー、「B研」は、リーダーたちを支えるベテランである。若い新しい教職員はみんな「L研」に入る。子どもに年齢に近い若い教職員たちが、リーダーとして思う存分目に見えた活躍をする。当然、動くことで失敗もする。この若い教職員達の動きが、子どもたちには大きな影響を与える。あこがれを抱いたり、失敗を共感したりする中で、知らず知らずのうちに子どもの学びへの意欲を喚起しているのである。また、「B研」のメンバーたちは、「L研」がこぼしていったところをしっかりフォローしている。毎日のように、「L研」のメンバーは集まってミーティングをする。それも必ず職員室で行っているのである。その理由は、困ったり、考えが止まってしまったときに、すぐに、ベテランの力を活用できるからという理由だ。それ以来、子どもが帰った後は、毎日、みんなが職員室で仕事をする習慣ができていった。開校当初はいくつかの会議を毎月行っていたのだが、「L研」の動きが活発に実働するようになってからは、定例の会議は毎月の職員会議だけになった。常に、その時に必要なことや、新たにやりたいことなどを瞬時に全教職員が共有し、すぐに実行できるシステムが構築されたのである。開校から数年後に、「L研」のメンバーが、ベテランに近づくようになり、新たに「C研」をつくった。これは、「L研」と「B研」をつなぐセンターの役割をするものである。「L研」・「C研」・「B研」のそれぞれの役割が実働する中で明確になっていき、個々の教職員の自分らしさが思う存分発揮されるようになり、教職員のチーム力が高められていった。良いと思うことは存分にやる。気づいたら気づいた人がまず動く。できないことは、できる人の力を活用する。失敗やできないことは、すべてさらけ出す。そうすることで、目の前の子どもは育てることができる。このような仕組

みで動く教職員の姿は、伸び伸びと自分らしい動きが見えるようになり、チーム大空の空気がつくられていった。何よりもこの空気に安心したのは大空の子どもたちである。大空小独自の教科「ふれあい科」の中で、さまざまなゲストに大空小をナビ隊として学校のいいところを紹介する学習があるが、子どもは、職員室のことを「ここへくれば困ったことがあっても何とかなる部屋です。」と、紹介する。子どもが、学校中で一番安心する場所が職員室だと言うのは、大空の教職員にとって、誇りである。しかし、子どものこの思いを裏切らない教職員のチーム力を高めていくことを肝に銘じるときでもある。

このチーム力で子どもを育てる仕組みが確立することは、子どもや保護者の側からみれば、大空小の誰に相談してもいいわけである。自分が安心して伝えることができる教職員に伝える。伝えられた教職員はそのことをチームで共有し、最善策をみんなで考え合うのである。教員が一人で抱え込むこともなく、その子どもにとってより良い方法やかかわりができる。つまり、「子どものための学校」を進化させることができる。

④みんながつくる みんなの学校 大空小

「地域の学校」大空小は「ある」ものではなく「つくる」ものである。学びの主体である子どもが、自分の学校を自分がつくる。保護者が、自分の子どもの学ぶ学校を自分がつくる。地域住民が、地域の宝が学ぶ学校を自分がつくる。教職員が、自分の働く学校を自分がつくる。この学校づくりのコンセプトをあらゆる機会を通して徹底した。「地域の学校」大空小にかかわるすべての人が、自分の学校を自分がつくるのである。開校から9年間、いろいろなことが起きる学校現場で、不登校「0」モンスター「0」という結果もこのことにあると考えることができる。自分の学校をつくるということは、すべての主体性が自分にある。つまり、「文句」は「意見」に変わるのである。「意見」は、どんな意見もすべて「聞く」ことに徹している。

子どもには一人一人違った未来がある。教科の学習は教員の当然の仕事であるが、それぞれの子どもの未来につながる「生き方」となると、教員の力だけでは限界がある。学校を開き、地域住民や外部のさまざまな大人の力を活用することで、すべての子どもに自ら獲得する「生きて働く力」を培わなければならない。学校をオープンにし、授業の中にさまざまな大人の力を活用したい。そのために、まず、すべての教員が自らの授業を開くことから始めた。学校を外に開くには

学校の内を開かずして成立しない。やり始めた時には抵抗のあった教員もいたが、授業を開くことが、自分にとってプラスになることを体感すると、次から次へと、学校の内は開かれていった。

教員が自らの授業を開くことがあたりまえになると同時に、さまざまな地域や外部の大人たちが学校に入り、授業の中へ入って子どもにかかわるようになっていった。いつの間にか、学校の中には教職員以外のさまざまな大人が子どもに自然にかかわるのがあたりまえの学校の姿になっていた。

⑤大空の子どもたち

「自分から自分らしく」「自分の言葉で語る」ことを常に大事にしている子どもたちである。自分と違う個性の友だち同士が、いつもいっしょに学び合う。当然、そんな中でのトラブルは毎日起きる。学校というところは、トラブルのないことを求めたがる風潮があるが、大空小では、トラブルは貴重な生きた教材である。子ども同士のトラブルに教員がジャッジをすることはしないようにしている。解決のためのジャッジは子ども同士の納得は得られない。まして、違った特性や個性の子ども同士が、互いの違いを理解し合うためには、教員は通訳に徹することである。互いの言葉をどう理解し合うか。そのための通訳をするには、その子どもの心の声を聴こうとする大人の姿勢がなくてはできない。通訳がうまくできれば、必ずと言っていいくらい子ども同士が自分なりに納得するのである。トラブルがあればあるだけ、子ども同士の学びは広がり深まるのである。

6年生は全員が「大空のリーダー」になる。5年生は「サブリーダー」である。このリーダーという称号が子どもを変える。4年生・5年生で、大きく荒れていても6年生になると、信じられないくらいに落ち着き、大空のリーダーとしてすべての6年生が頼もしく変身する。この現象は大空小の伝統にもなってきた。6年生曰く、1年生や2年生が自分たちを頼ってくるから、しっかりせざるを得ないそうである。

9年間の学校づくりの中で、顕著に表れてきた子どもの姿は、学校中のみんなが一堂に集まり、学び合う時間に一番安心した姿を見せることである。毎週の月曜日の朝は、学校中のすべての子どもと大人が講堂に集まり、「全校道徳」と称する正解のない学び合いをする。1年生から6年生までの発達段階の違う子ども同士、また、それぞれの特長や個性の違う子ども同士が同じテーマで学び合うのである。この学びは、大人

も同様に学び合う。教職員や保護者・地域住民・外部のボランティアなどのさまざまな大人同士が考えを出し合う。

講堂という一つの空間の中で、子どもが学ぶ・子ども同士が学び合う・大人が学ぶ・大人同士が学び合う・子どもと大人が学び合う。すべての子どもが自分を大切にし、となりの人を大切にしようとする力は、この「みんな」が学び合う空気がつくり出している。学校は、人と人が学び合う場である。真の学びは、人と人が対等な関係の中でしか成立しないことを大空の子どもは体で感じている。いや、子どもだけでなく、子どもの周りにいる大人も感じている。大人が真摯に学ぶ姿は、子どもの学びに大きな力を与える。

大空の子どもは人が大好きである。目の前の大人を信じている。学校に来てくれる人たちに自分からかわりをもつ姿が学校中で見られる。困ったらだれかが支えてくれると実感している。だから、すべての子どもに学校に安心して学ぶ居場所がある。

ありのままの自分を出し合う。そして、ありのままの自分を高め合う。こんな学びの場をつくる子どもたちに、常に大人は学んでいる。

今後、校長や教職員が入れ替わろうと、子どもに学ぶ大人の姿がぶれない限り、「大空の教育」は、進化と継続あるのみである。

(木村泰子)

第2節 大空小学校における共生の思想とその背景

第1節において木村泰子は、「自分と違う個性の友だち同士が、いつもいっしょに学び合う」空間として学校を組織したことを強調している。ここでいう「個性」の中には、いわゆる「障害」をも含んでいる。大空小学校は「障害」という言葉は子どもたちの前で一切使わず、また制度的にも特別支援学級を一切置くことなく、すべての地域の子どもたちが学級や学校の中で共に学び合う関係を組織することに重点を置いている。

特別支援学級を置かず、「障害」のある子どもも含め、「いっしょに学び合う」空間として学校を組織するという、いわば共生の教育を模索することは必ずしも大空小学校のオリジナルとはいえない。1970年代以降、障害児を普通学校・普通学級に通学させようとする統合教育運動が、障害児を持つ親たちを中心に支持されて、一定の成果を収めたことはすでに知ら

れている。特に大阪は、統合教育運動の中心地の一つであった。以下では、そのような運動の中で提起された「共生・共育」論との対比を手がかりにして、大空小学校における「共生」の模索がいかなる特徴を持つものなのかを浮き彫りにすることを第一の課題としよう。その上で、そこで見られたような学校像が追求されることになった背景要因として、集中講義で語られた木村泰子自身のライフヒストリーを取り上げてみたい。

(1) 大空小学校における共生の思想

① 「共生・共育」論

1970年代以降、障害者解放運動の影響を受けて、障害児を普通学校・普通学級に通学させようとする親たちを中心とする就学闘争が展開されている。背景には、1979年の養護学校義務化を契機として、従来は普通学級に通学していた子どもたちの中から「障害者」として特殊学級や養護学校に半ば強制的に行政によって「措置」される児童が増加したことを指摘し得る。

そのような状況の中で特に大阪では、部落解放運動の影響を受けて教職員組合が中心となって行政に対して障害児の普通学校への統合教育運動が取り組まれた。豊中市をはじめとするいくつかの市ではすべての学校に障害児学級を設置させ、「障害児」とされた児童を障害児学級と普通学級の双方に在籍させるという「二重籍」の制度の実現を見ることになった。すなわち、すべての障害児を「原学級保障」という名の下に普通学級で健常児と共に学ぶ生活をまず保障した上で、必要に応じて障害児学級で学ぶことを可能にしてきた。

全国各地で展開された統合教育運動が次第に共通のスローガンとしたのは「共に生きる」「共に育つ」教育の実現であった。「共生・共育」という概念を最初に提起したのは、東京で運動を展開していた篠原睦治らの子供問題研究会だった。ここで子供問題研究会が出版した『俺、「普通」に行きたい』の序文の一節を紹介しよう。

私たちは、まずは私たちの日常生活、そこでの意識をみつめなおすことから、「共に生き共に学び合う」関係を創り出そうとしました。「できない」子のおやはかしくずぶとくなりながら、教師たちはだきかかえて一緒に生きようとしながら、心理臨床家たちはだきかかえず地域の学校、幼稚園などにつき出してそこで考えようとしながら、

「共に生き共に学び合う」場を創り出そうとしています。学生たちはこれらの姿勢に共鳴しそれらを支えようとして、例えば家庭や地域でおやと語りながら子どもたちと学び遊ぶ関係を創り出そうとしてきました。ですから、「くろうと」に「指導・助言」を求めてしまう姿勢から、「くろうと」も巻き込んで、「しろと」同士で一緒に考え合い生き合う関係を志向してきました¹²⁾。

改めて振り返ってみると、1970年代は、日本の産業構造の再編により学校教育が能力主義的な編成を強めていく時期であった。労働者もそして子どもも、「能力」の差異を媒介として個々人が分断され、個別的な管理の対象に置かれていこうとする時代において、「共生・共育」の実現を望んだ者たちが展望しているのは、以下の三点だった。

第一に、医療化現象によって「障害児」が創られていることへの透徹した批判があった。統合教育運動の理論的背景には、日本臨床心理学会における学会改革があった。同学会では、1970年代後半より臨床現場で「障害」の判定に携わる人たちが臨床心理学による「障害」の判定の正当性を反差別・反選別の立場から批判を展開していくこととなった。学会が1980年に刊行した『戦後特殊教育その構造と論理の批判—共生・共育の原理を求めて』の中で、「障害」判定について次のように述べられている。

判定における専門性、科学性、「民主制」は、人びとがそれに逆らいがたい、疑問をさしはさみ、批判することを許さない一般性あるいは、正当なるものとして機能させられている。このような、人間の生きかたをその意に反して決めてしまうことが、いかに非人間的な仕業であるか知るべきである。しかも、そのようなことを専門性、科学性、「民主制」を名分としておこなう点に判定の判定たるゆえんがあるとすれば、いっそう、そのことにいまわれわれは思いおよばなければならないのである¹³⁾。

このような医療化批判の背景には、「人が人と共同して生きていく当然のありかたを拒み、その意味で〈共生〉を否定」という点で「障害者に対する差別こそ、人間社会にあって最も根源的」であること、「障害者の差別からの解放なくして、人間の真の解放はありえない」という認識があった¹⁴⁾。

第二に、人びとが生活を共同化して生きていく関係をいかに実現するのかを重視する立場から、学校を能力の発達をめざす「教育の場」から、共に育ちあう・共に生きる「生活の場」として改めて置き直すことが目指されていた。そもそも人間は地域において様々な人とのかかわりあいの中で生きているのだという把握の下で、「みんな一緒に地域の学校へ」「みんな一緒にの教室で」「どの子ども地域の学校へ」という形で地域の普通学校・普通学級で多様性から学びあうことが理想とされたのである。その際、子どもの成長する場としては「能力」を発達させる授業よりも、子どもたち同士の多様な交流が自然に実現する登下校や休み時間の「共育」としての意義が改めて強調された点も特徴的である。そこでは、障害児がいじめの対象となることも含めて、子どもたちの「自治能力」の中で学びあひ育ちあうことの肯定的な意味が追求されていた¹⁵⁾。

第三に、共に育ちあひ学びあう関係の実現は、『「しろと」と「くろうと」(とくに子ども同士)の『共育』にこそ賭けなくてはならない』と篠原が述べたように、専門家批判を前提としていた。1970年代は、教育学・心理学・医学の一層の発展の中で人々が教育依存・心理学依存・医療依存を強めていく時代でもあった。そのような時代において、教育学における発達研究に対する批判、心理学における知能研究批判、医学における精神医学批判を通して、「子ども同士の、そして、おとなと子どもとの、『一緒に生き合い、支え合い、そしてそれ故にお互いの都合を出し合い、迷惑を掛け合う』生活を創造しようとする」営み、「教育=共育」として学校教育を読み替えようとしていた¹⁶⁾。

そこでは教師の専門性も再定義されようとしていた。すなわち、教師は、教科内容に関する知識や教授技法について理解を深め、効果的な教授を行うことよりも、まずは目の前で起きている子どもたちの「事実」を看取る目を養うことが重要だと提起されていたのである。

「できない」子が「できる」子と一緒に、今、ここで、生きていくときに、相互の主体において、また、相互の関係において、種々様々に体験されている「事実」そのものを、おとながいかに理解しうるかということから出発しなくてはならない。つまり、おとなの質(思想性)こそがここでは問われなくてはならないのである¹⁷⁾。

「事実」を看取る「思想性」が強調されるのは、教育

の現状に対する次のような疑問があった。「教育」の現場では「障害の克服と改善」を通して障害者が「社会的自立」を果たすことを理想とする中で、ともすると友だちの「親切」を「おせっかい」と決めつけ、「自立」の名の下にお互いの関係性を教師が切断しているのではないか。また、障害児に「自主管理」を強いることで「管理するおとなの側からいえば『管理されやすい』状態をつくることにな」っているのではないか、というものである。

だとしたら、「共生・共育」の実現するために教師に要求されるのは、まずそこで起きている事実を目を開くことであり、そのことを通して学校に浸透している「自主管理」の思想を対象化し、その思想に抵抗することにある。だからこそ、事実を看取るための「思想性」が「共生・共育」論では問われていたのである。

(小国喜弘)

② 木村泰子からみた統合教育運動

木村泰子自身は「共生」という言葉自体を集中講義の中で使用することはなかった。むしろ、1970年代の大阪を中心とした統合教育運動に対しては、「括り」の発想に過ぎないと否定的な反応を示した点が印象的だった。木村は言う。

今でも反対すると思います。分けない教育をしようとか、統合教育をしようとか、原学級保障をしようとか。これも分けない教育の、私は括りやと思うんですよ。分ける教育の括りと、分けない教育の括りと。分けない教育、分ける括り。分ける括りより、分けない括りのほうがましと言えます。もしかかもしれへんけど、でもそれは教育ではなくて、目的は運動やと思うんですね。(略)でも教育の場に運動は必要ありません。目的が運動になれば、いつもみんな同じ教室で原学級で学ぶんだ、という、これがマニュアルになる。このマニュアルのところでは原学級にいることがしんどくなったら、反対に行き場がないから来れない。(略)分ける教育がずっと日本の教育史の中でふんぞり返って、従前と大事なものとしてあったから、ここからのスタートで、じゃあ分けない教育をしよう。でも、分ける教育も分けない教育も、何にもない。

木村は、分けない教育が目指された1970年代の統合

教育運動は、過去に「分けていた」ことに対する「分けない」であり、それらを一つの「括り」として見ていた。また、「分ける」教育に対する「分けない」教育は、一度、健常者・障害者というラベリングをした上で、その区別をなくすという意識が無自覚的に含まれている。ゆえに、「分けない」というマニュアルを推し進めた運動体であったと考えている。運動体は、何かを勝ち取るためのものであり、統合教育運動において言えば、それは「分けない」教育の実現、つまり障害児の普通学校・普通学級への合流であった。しかし、運動体としてそれが達成された瞬間、障害という本人が抱えている問題があたかも消えてしまったかのように排除され、適切な配慮を受けることができなかつた例も少なくなかつたのだという。木村は、運動体として分けない教育を「括り」でみて、いちばんの当事者である子どもに目が向けられていなかったと理解しているのである。木村がこうした意見をもつのは、「障害のある子がしんどいという場合もあれば、健常な子がしんどいということもある」という事実を、何人もの子どもたちから教えてもらってきたからである。木村は言う。

マサユキとかケイゴとかシンスケとか、本当にその子だけじゃないと思う。その日に障害があるとかないとか、全然言われてる子どもではないけど、ものすごいケアが必要な子がグレーゾーンでもないけどいます。大人の信じてない子です。普通の顔してる子です。大空にもいます。

木村は、集中講義の中でたくさんの子どもの話をした。それは、障害のない子どもでも虐待されて学校に大きなアザを作ってきたり、片親で寂しい思いをしていたり、今の子どもの置かれている状況が多岐にわたっていることを率直に示すものであった。そうした子どもたちが毎日、学校に通ってくるために必要なのは、障害の有無に関わらず、その日、その時に最もしんどい子どもに最善のケアすることであると木村は言う。さらに言えば、子どもが置かれたしんどい状況を大人が代わってやることは絶対的に不可能であり、しんどい状況はその子どもだけのものである。そうした子どもに対し、大空小の教員は通訳するという方法を用いて子どもたちの関係性をつなぐ。例えば、家でお風呂に入ることができず、服を着替えてくることのできない子どもがいたら、その子の置かれた状況を教員が通訳する。そうすると、子どもたちは「臭いんじゃ。

向こう行けや」ではなく、「お互いに気持ちよく一緒にいるために自分ができることは何だろう」と考えはじめる。子どもたち同士がお互いの弱さやしんどさを認めた上で、自分を大切にしながら相手も大切にする方法を見つけていくというのである。

ただし、①で示した1970年代以降の統合教育運動の中で提起された「共生・共育」論と大空小学校が理念とした「みんなの学校」は以下の点において連続的である。第一に木村が危惧として強調していたのは、周辺の学校における医療化の進展だった。木村によれば軽度の発達性障害という診断は、次のような過程の中で下されているという。すなわち軽度とされる子どもたちは、実は「健常といわれている子たちと同じ空気を持っている人たちだが、そのほか大勢の子どもたちの意志とちょっと方向性が違う」だけなのにもかかわらず、ちょっとの方向性の違いを理由に教師に怒られ、その結果学校に行きたくないと言い出す、すると学校から病院で検査を受けることを進められ、検査を受けると「病院にいて、ドクターに『広汎性発達障害という名前をつけておきましょうか。手帳をもらえますから』といって診断名が付与されるのだ」と。結果としてちょっと方向性が違うだけの子は、普通学級から「放り出される」のだという。大空小学校で「障害」という言葉を子どもの前で決して使わず、「個性」と言い換えて様々な子が共に学ぶ関係を重視してきた背景には、以上のような医療化現象の進行とそれが持つ排除性への危惧があった。

第二に、第1節の記述にも見られるように大空小学校では「地域の学校」として地域住民や子ども達が学校づくりにおいて共同することが強調されている。ただしそのなかでは様々な「トラブル」が起こることも当然と見なされ、むしろそのトラブルがいわば共に生きる作法を学ぶ重要な「教材」と見なされている。

第三に、後の節で詳述されるように、木村が強調するのは、教師が教師である前に一人の大人、一人の人間として子どもの前に立つことであり、さらには教師特有の「括り」の見方から脱することであった。集中講義においても、木村は大空小の「教師として」ではなく、「大人として」「人間として」対等に子どもと関わることを強調している。「括り」の思想、いわば教師のステレオタイプな思考こそが、子どもの安易な排除を正当化していることへの危惧がそこにはあった。

以上からすれば、木村泰子からみた統合教育運動は、「障害児」という「括り」でとらえられていた子どもを普通学校・普通学級に統合することを目指したもの

であり、結果として障害を含めたその子ども一人ひとりの特異性が見えにくくなっていった。それに対して木村が校長を務めた大空小では、障害の有無に関わらず、どの子の中にもその子の固有の背景を持ったしんどさや弱さがあることを前提として「自分と違う個性の友だち同士が、いつもいっしょに学び合う」ことを目指していた。大空小では、それが当たり前とされていたために、統合教育運動の取り組みを一步前進させたかたちでの実践が展開されていたともいえるだろう。

同時に、70年代の「共生・共育」論が提起したように、学校を「生活の場」として捉えていたこと、そして学校を子どもたちや大人にとっての「社会参加の場」として捉えていたことの意味は強調しても強調しすぎることはないだろう。次節でみるように、学校を「社会参加の場」・「生活の場」として捉えたからこそ、大空小では、学校生活全般を人権保障の場であると同時に、子どもたちが人権主体として育つ場として構想しえた。「すべての子どもたちが安心して学校に通える居場所を保障すること」、木村が集中講義の中で繰り返し強調した意義は、まさに学校を「社会参加の場」と捉えることからのみ了解しえるのである。

(高橋沙希・小国喜弘)

(2) 背後にある木村のライフヒストリー

以上のような教育を大空小学校において木村が構想した背景には、木村自身のライフストーリーが深く関わっていたことが集中講義では指摘されていた。そこで、ここでは木村が集中講義で最も強調して語った教師時代の経験を大空小の教育への前史として明らかにしよう。

① 反省の契機としての裁判

木村は教員としてさまざまな課題にぶつかりながらも7校目の学校として赴任した小学校で、1年生の担任を希望した際に、発達障害のある子ども、タツヤと出会った。他のクラスにも発達障害のある子どもが在籍していたこともあり、1年生を担当することになった教師2人とチームを組み、1年を通して学年経営を主軸に置いたという。この方法が功を奏して、タツヤは1日も学校を休むことなく、学校が大好きな子どもになった。チーム1年生としての1年間で小学校の雰囲気の変化し、それを評価した校長から次年度は教務主任をやってほしいと打診があった。何度も断ったというが、結局次年度は担任を外れ、教務主任になった。

すると、1年生のときは学校が大好きだったタツヤ

が学校に来ることができなくなりました。そこで、タツヤの両親が教育委員会を訴え、裁判を起こしたとのことである。その時の木村は、「タツヤにとって必要なのは誰とでもコミュニケーションできる力だから、私がいないと来れないというのは間違っている」と考えた。当時の同僚たちも、木村と同じように思ったのだろう。どうしたら今の学校にタツヤが来ることができるのか。そのことばかり、夜な夜な考えていたようだ。

木村は、教育委員会からの頼みで裁判の証言台にも立った。最高裁までもつれた裁判は、結局100対0で教育委員会側が勝訴したとのことである。最高裁は、学校は何一つ間違ったことをしていない、法に触れることはしていないと判断した。その裁判の結果を知ったあと、すでに次の学校に異動していた木村は、当時の校長先生から言われた言葉が今も自分の中で消化できていないと語る。その言葉とは、以下である。

その人（当時の校長先生：筆者注）が私に「木村さん裁判勝ってよかったなあ」って。「けどな裁判に勝ったけどタツヤは1日も学校に来られへんかったで」って言いはったんですよ。それしか言いはらへんかったけどこの裁判勝ったのはどんな意味があるんかかって。

裁判中の木村は、公立であるということを利用して教育委員会や学校に非はないと考えていたという。費用や人を学校の裁量でつぎ込める私学とは違い、あらかじめ決められた予算の中でできることをしていくのが公立である。限られた中でできることもあれば、できないこともある。だから、タツヤが学校に来ることができなくても、学校は間違っていないと自信をもっていた。しかし、タツヤの大切な小学校時代をその自信で奪ってしまった。もう取り返しのつかないことである。木村は、タツヤの学習権を奪ってしまった学校に所属する一人として、そのことを大変後悔している。さらに、この経験をもとに、裁判には勝ったが、タツヤは学校に来れなかったという事実の上に大空小があると語る。公立だからできることもあればできないこともあるではなく、公立だからどんなことでもできる。子どもが学校に来るのに必要なことは何か。必要なものは何か。それを徹底的に考え、必要なことは何でもできる。それが公立学校だというのである。

確かに、私学とは違い、公立学校には学校に来るための条件がない。当たり前のことであるが、成績がこ

れ以上でなければならぬ、家庭はこうでなければならぬ、健常でなければならぬ等の制限は全くないのである。ゆえに、どの子どもも学校に来ることができるのが至極当たり前のことである。しかし、不登校児の増加に示されるように、学校に行くことができない子どもが存在するのもまた事実である。そういった事実をその子ども以外は学校に来ることができているという事実を建前にして、子どもや親に原因を見出し排除していくのか、たった一人であっても子どものために学校が変わっていくのか。木村がタツヤにしたように子どもを排除したことであられるものは何もない。その子の大切な小学校時代を奪う権利は誰にもないのである。

木村は、タツヤの裁判を経験することで自らの教員生活や学校教育への問い返しをしたのだろう。どんなかたちであっても、どれだけしんどくても、学校に来ること。そのための学校をつくること。それがすべてのスタートなのである。

② 「この子に必要なやつらどんなことでもしてええやん」

木村が集中講義で語った教師としての経験の中で注目したいエピソードがもう一つある。7校目の小学校から8校目の小学校に異動して裁判の結果を知った木村は、次の異動で住吉区立南住吉小学校に校長として赴任する。南住吉小から大空小への分離独立の経緯は、第1節で木村自身が語った通りであるが、南住吉小に木村が赴任したときに、前校長からの引き継ぎで一人の子どもが学校に来ることができていないと知る。当時小学校5年生になっていたシンスケは学校で行われた給食指導が原因で学校に行くことができなくなっていた。木村はシンスケが最も学校に来やすいかたちで来させようと考え、シンスケに誰とだったら学校に行けるか聞いたら、シンスケは自転車と答えた。そこで、シンスケが大好きな自転車と一緒に登校させることにした。そんなとき、授業中に運動場でシンスケが自転車を使って遊んでいると、小学校2年生のあるクラスがドッジボールをやっていたために、その担任が自転車に乗るシンスケを遮ったことがあったそうだ。そのことがきっかけでシンスケは自転車を置いて家に帰ってしまい、学校に対するハードルがさらに上がってしまったとのことである。しかし、木村との信頼関係で再び学校に来させ、同じ場面を作り、子どもたちに任せてみると、小学校2年生とシンスケは見事に一緒に遊び、体育の授業を成立させたのであった。

シンスケが南住吉小で初めて関わりをもったのは、その小学校 2 年生の子どもたちだったのである。以来、南住吉小で 5 年生の 1 年間で過ごすことができたシンスケは、木村が大空小に異動するときに指定外就学の制度を使い、大空小の 6 年生として 1 年間で過ごした。

木村はどんなかたちであってもシンスケが安心して学校に来ることができると、これを最優先事項にあげていたのだろう。それを自転車と一緒に登校させることで可能にし、シンスケは自分の居場所を南住吉小の中に作ったのである。木村がシンスケの登校を最優先事項に掲げることができたのは、墨江小で経験したタツヤの裁判の反省が大きく関わっているのだろう。木村を含めた墨江小の教師たちは、タツヤが安心して学校に来ること、そのために学校を整えることよりも、裁判での勝訴を最優先事項に掲げたことで、その勝因になり得る「タツヤが学校に来た」という事実だけを作ろうとしていた。実は、シンスケについても、両親と教育委員会の間で訴訟が継続中であり、木村自身は、勝訴を勝ち取るために異動辞令が下りたのではないかと考えていた。しかし、勝訴を勝ち取るためには、シンスケが安心して学校に来るために必要なことを考え続けていたのである。

こうしたエピソードからは、子どもが学校に来るのに必要なことは何でもするという木村の信念を読み取ることができる。こうした木村の信念を、それは平等ではないと反対する教員も、もしかしたらいるのかもしれない。しかし、木村は、「この子が学校に来られへんかったらこの子に必要なもんは自転車やったら自転車持って来たらええやんかって。この子に必要なやったらどんなことでもしてええやん。ほか来れてるやん。」と語る。木村にとって、自転車がなければ学校に来ることができないシンスケとその他の子どもたちは、スタートラインが違うのである。シンスケは自転車を携えることで他の子どもたちと同じラインに立っているのである。すべての子どもたちが同じスタートラインに立つために、教員がどれだけ関わるができるのか。同じスタートラインに立っているかのように見えて実はしんどい状況にある子どもをいかにして学校が見抜けるか。二つの裁判は、学校が「自分と違う個性の友だち同士が、いつもいっしょに学び合う」空間であること、そのために学校ができることを考える契機になったと言える。

③ ライフヒストリーと大空小の教育の関係

以上でみたライフヒストリーは、木村個人の教師としての経験であったが、この経験が「自分と違う個性の友だち同士が、いつもいっしょに学び合う」大空小の教育を作り上げる一つの契機であったとするならば、それは以下の点においてである。つまり、障害の有無に関わらず、一人ひとりがしんどさや弱さを抱えたかけがえのない個であることに気づかされたということである。一つ目の裁判では、タツヤが 1 年間に学校に来ることができたという事実木村や学校の方が安心してしまい、彼の抱えたしんどさや弱さに目を開き続けることができなくなってしまった。木村や学校は、1 年生の 1 年間でタツヤのしんどさや弱さがすでに解決されたものとして葬り去ってしまった。しかし、弱さやしんどさを克服することを目指しながらもそれらを持ち続けていることで、一人の人間としての個性が発揮されるならば、それらがなくなることは決してないし、障害児と言われている子どもにとっては、障害を原因とする弱さやしんどさは一生付き合っていかなければならないものでもある。そうした障害も含めた一人ひとりのしんどさや弱さが個性につながっていること、それらを持ち続けながらどんなかたちであっても学校に来ることを具体化させたのが二つ目の裁判であったと言える。なくなってしまうかもしれない弱さやしんどさからくる個性に教員が目を開き続けること、自分の隣にはそういう友だちがいるということ子どもに自覚させること、その中でお互いに学び合う空間が学校というものであると、木村は二つの裁判を通して気づいたのである。それは、木村自身が反省した体験であると同時に、「自分と違う個性の友だち同士が、いつもいっしょに学び合う」大空小の教育の前史でもあった。

(高橋沙希)

第 3 節 実践中の「人権=いのち」の思想

前節では、一人ひとりがしんどさや弱さを抱えたかけがえのない個であるという認識が、すべての子どもが共に学び合うインクルーシブな教育空間の構築に木村泰子に向かわせたことを確認してきた。それでは、その構想は大空小の開校の際にどのように生かされたのだろうか。第 1 節で木村は、「さまざまな個性を持つすべての子どもが学校に安心できる居場所をつくる」ことを目的に、「たった一つの約束」を決めたと書いている。そして、その安心できる空間を前提に行

う「大空の教育」の中で、子どもに獲得させる力は、①人を大切にする力、②自分の考えを持つ力、③自分を表現する力、④チャレンジする力という「4つの力」として提示された。また、木村にとって「学校は、人と人が学び合う場」であり、「真の学びは、人と人が対等な関係の中でしか成立しない」。大空小の学校づくりは、何か新しいことを始めたというよりも、この数少ない原則的な取り決めに徹底的にこだわり、様々なもの（「悪しき小学校文化」）をそぎ落していくプロセスであった。

こうした木村の目指す「大空の教育」、共に学び合う学校の核心にあるのは「人権」の思想ではないか、というのが本節を通して考えたいことである。木村自身、講義の中で次のように語っている。

大空の教育は、こういうシステムでやってますっていうことはほんとに何にもないんねんけど。(略)優先順位が一番として、絶対なかつたらあかんの、人権感覚やと思うんです。

木村は学校の基本には「学び」があると考えるが、テストで計測可能な「学力の向上」を最大の学校目標に掲げることはなかった。教科学習は大切であるが、優先順位で2番目以降に位置するに過ぎない。そして、この優先順位で1番にある人権を大切にしないことが、学校が抱える様々な問題を生み出していると木村は断言する。

関西圏の同和教育・人権教育を継承する中で生まれた理論に「『排除』に対抗する学校」論がある。ここでは、排除の危機にある子どもを「特別扱い」し、彼らを中心にした集団づくり・仲間づくりと学力保障によって排除に対抗し、社会に出た後にも排除に対抗できるよう「社会を生き抜くスキルや知識」を獲得させることを重視した¹⁸⁾。

大空小は、インクルーシブな空間の中で「しんどい子」への配慮がなされ、「4つの力」に徹底してこだわらる中で結果的に学力の保障を行ない¹⁹⁾、学校や社会のあり方の問い直しをもたらしてきた点でこの理論と共通する部分が多い。しかし、大空小では「特定の子ども」の排除に対抗し、社会を変革することは声高に叫ばれない。木村は、「人権」を声高に主張する教師たちが、目の前の子どもの姿には鈍感であり、勉強の苦手な子どもに「わからんお前が悪いねん、勉強せえ」という言葉を投げかける姿を度々目にし、批判的な意識を持っていた。そのような意味で、ただ人権を掲げ

れば学校の抑圧性が回避される訳ではない。そもそも近代的人権論や子どもの権利論は、保護主義に陥ることによって子どもの自律性や自由を阻害し、個人主義に陥ることによって人間の共同性を阻害するという課題を抱え続けてきた²⁰⁾。個の自律性と人間の共同性を同時に実現する学びの空間の形成は、教育学の課題でもあり続けている。

大空小では、すべての子どもが「自分から自分らしく」ありながら「共に学ぶ」ことを目指すことで、この困難な課題に挑戦してきたように思われる。本節では、大空小が抑圧的な空間に陥らず、インクルーシブな空間であり続けた背景として、独自の人権思想と「学び」の再定義、絶えず人権感覚を研ぎ澄ませる問い直しの技法があったことに注目する。以下、第1項では、人権を「いのち」と考える思想を検討し、第2項では「人と人が学ぶ」場を成立させる条件としての「たった一つの約束」と「やり直し」について検討する。第3項では、「4つの力」が人権行使のための学びへと再定義されていることを検討する。そして、第4項は、改めて大空小が「人権」を学校の核心に据えたことの意味を振り返り、そのことに絶えず立ち返る技法として「括り」の見方への批判があったことを論じたい。

(1) 奪われてはならないものとしての「人権=いのち」

木村は、人権を「いのち」だと考えるとして次のように語っている。

人権教育って何よ、別の言葉で言うてと言われたら、私の中では命という言葉しか出てけえへんかな。だって、なくなったらあかんもんやろ。(略)絶対無くなったらあかんもんやから、それが人権教育っていう捉え方を私の中ではしてる。だから人権教育って何かな言われたら、何があかんようになって必要もんやから、命かなって。

ここでは、「絶対に奪われはならないものは何か」という発想から、人権が「いのち」として把握されていることがわかる。他にも木村は、大空小でよく用いられる「空気」という言葉も、それが無くては生きられない1番大事なものは何か、という問いの中で生まれたものであると語った。つまり、学校の中で人権を大切にするとは、決して奪われてはならないものとしての「いのち」を尊重することであり、人権を侵害するとは、「いのち」を損なうことを意味すると理解さ

れているのである。

木村が「いのち」の問題に極めて敏感であったことは、2011年の東日本大震災を受けて、直ちに避難訓練をとりやめ、それを「命の学習」として組織し直したことに表れている。木村はその理由を次のように語る。

避難訓練どおりにして大川小の多くの命が奪われている。自分たちの意思でばらばらに高い山に逃げた釜石の子どもたちの命は、誰1人奪われなかった。この教訓を受けて、学校現場が今までどこも変わらないということは、絶対あかんことやというところで、みんなでいろいろ考えた結果、いつどこで何が起こるかかわかれへん。でもその瞬間に自分はどう動くか。自分と自分の隣にいてる友だちのことをどう大切にするか、ということで、自分の命は自分が守る。隣の人の命を大切に守る。こういう合言葉がみんなの中に出て、命を守る学習というのが大空でスタートした。

木村の命を守る学習は徹底しており、まずは教職員にも抜き打ちで放送を行い、学校にいる全員が講堂に集まるよう指示するところから始められた。本当に緊迫した想定外の事態を出来る限り作るのである。そこでは例えば、「1年生の子がつかまっているのを見たら、あなたならどうする？」と問いかける。具体的に「自分」と「隣にいてる友だち」のいのちが奪われないうちにはどうするかを真剣に考えさせる。こうすることで、初めて本当に「いのち」について学ぶことが可能になるのである。

ここには、誰一人命を奪われてはならないという意識と同時に、学校が子どもの命を奪いかねない場所であるということに対する木村の透徹した視線があるように思われる。木村が講義の中で、本気で教職員を叱った場面として紹介したのは、いずれもその行為が子どもの死を招きかねない（と木村が考える）事例だった。ここに木村独自の人権思想が表現されている。人権を唱える学校の中で、実際には体罰やいじめ自殺に見られるように、多くの子どもの命が奪われている現実がある。木村にとって人権を学校の核に据えるということは、お題目として人権を授業で教えることではなく、ただ権利保障として学校に登校させるだけでなく、学校の中で徹底して「すべての子ども」の「いのち」を守ることを意味していた。

この思想は日常の中にも流れている。例えば、毎朝、

学校作業員や「大空のリーダー」の6年生たちは校門前で登校してくる子どもに声をかける。これは多くの学校で行われているが、その意味は大きく異なり、「挨拶をする・させる」ことが目的ではなく、いわば子どもの「いのち」を見守っているのである。木村は具体的な子どもの名前を挙げつつ次のように語った。

その日に、障害があるとかないとか、全然言われている子どもではないけど、ものすごいケアが必要な子がグレーゾーンでもないけどいます。大人を信じてない子です。普通の顔してる子です。大空にもいます。今5年生になってます。その子が、地域の人らがいつもみんな見てくれてるから、ものすごいここに青タン。特に怪我するのは月曜日が多いんです。青タンを作って学校に来る。「どうしたん、それ？」って言ったら「柱にぶつかった」って言う。そこの関門は一応通り過ぎる。で、門を入るときに管理作業員や先生、ボランティアが立ってるからそこそこで「どうしたん？」って言ったら「柱にぶつかった」「気いつけや。痛くないん？」って聞くと「大丈夫」って門に入ってくる。で、すぐその情報は地域からも管理作業員からも職員室に流れる。ナカダって言うんですけどね、「ナカダがまたここに青タン作ってます。聞いたら柱にぶつかったって言ってます」。で、担任とかが「大丈夫？ どうしたん」って言って別室に呼んで聞いても「柱にぶつかった」。絶対それ以外は彼は言いません。その情報、「またやな」って言って、養護教員の筒井が「おいおいで」って言って呼びます。で、筒井のほうで「なんなん。どうしたん、それ？」って言ったら、「うーん。柱にぶつかったと思うねん」ってちょっと言葉が変わります。「あ、そうなんや。じゃあ校長先生と一緒に見てもらおうや」って言って筒井が校長室に連れてこようとするねんけど、「うーん、いい。大丈夫やからいい」って言うんです。で、「うん」って言ったら、おそらくその子は柱にぶつかったんやろうな、って筒井は判断します。

このような関わりは、第2節で触れた通り学校を「生活の場」として把握するから可能になる見方でもあるだろう。学校で「人権=いのち」を優先順位の1番に据えるとは、このような子どもの姿を放置して、予定通り授業を進めることをしない、ということである。

また、木村は「いのち」の尊重が最も象徴的に示

される実践として、パースデーメッセージ集会を挙げた。この集会は、「ふれあい科」の一環として月に1度開かれ、そこではその月に生まれた人が学校全体で祝われる。子どもも大人も、そこでは一人の人間として前に出て、好きなことを語る。そこには、「自分の命が生まれたっていうことを、誰よりも大切にしよう」、「隣の友だちが生まれたことを、みんなで尊重しよう、大切にしよう」という想いが込められている。そして、誰一人嫌な思いをせず、「すべての子どもに成功体験を積ませる」ことを徹底するために、教職員は班編成にも細やかな配慮を行うという。

この実践には、すべての人の「いのち」が生まれたことを喜びあう中で、普遍的な人権の対等性が自然と理解されていくという工夫が埋め込まれている。特に、教職員やサポーターら「大人」も同じ「いのち」という観点から、子どもと対等な位置に立つことが可視化されていることは、大人が人権において子どもと対等であることを常に再確認する上でも重要な意味をもっているように思われる。

(2) 人と人が共にあること―「たった一つの約束」と「やり直し」

次に、「たった一つの約束」が、人と人が「共に学ぶ」空間を作る上での基礎に置かれていることの意味を考えたい。第1節で木村は、この約束は「子ども同士が共に学び合い、ともに学校生活を送る上で、(略)なくてはならないことである」と書いている。この意味について、木村は講義では次のように語っている。

学校で学ぶということは、教科書と学んでるわけじゃないか。指導要領と学んでるわけじゃなくて、人と学んでるわけじゃないか。(略)でも、その基本は、一人の子ども。子ども自らが学ぶ。自分がまず学ぶ。誰と？隣の人と、その隣の人と。で、そこにいる大人の人と。(略)人と学ぶ時に、最低限必要なことが、「たった一つの約束」と私は思うねん。で、この「たった一つの約束」は、全ての人が、どんな人であっても、人であるということをも最低限認めて、その子の学びを保障せえってというのが、一つの約束。

このように、「たった一つの約束」は、「自分が学ぶ」ことを基本としつつ、人と人が共に学び合うために、最低限「人であるということ」の意味を確認し合うこ

とを意味する。このことを木村は「人権感覚」と表現した。

人権感覚ってというのは、絶対その人の気持ちを分からないよ、自分には、っていうところからのスタートやと思うんです。だから、例えば先生が子どもらのこと分かったつもりでいたら、絶対人を信じるとか、自分がこの場所で生きるということに対する不安を持つと思う。だから、「たった一つの約束」はと言うよりも、人と人が生きるっていう中に人権感覚がなかったら、結果的にその人は一人ぼっちで裸の王さんになると思う。

ここで木村は、人と人が生きる人間社会の基本に「人権感覚」が必要であり、それを学校での教師と子どもの関係に置き換えて説明している。ここで重要なのは、「絶対その人の気持ちを分からない」という〈他者性〉の認識がここにあることである。つまり、人権感覚とは、「他人のことを理解する」ことではなく、「他人のことは理解できないということを理解する」ことを意味するのだ。そしてこのことを理解できない教師が、子どものことを「分かったつもり」になることが、子どもが生きることへの不信と不安を生む。子どもの〈他者性〉を理解できないことが、人権感覚に乏しいことを意味し、結果的に子どもの「人権=いのち」を損なうことへの鈍感さを生むのである。

逆説的に見えるが、木村が徹底して「自分から」にこだわるのは、この〈他者性〉の感覚が関わっているように思われる。なぜなら、「他人のことは理解できない」からこそ、「自分から」始めるしかないからである。

しかし、学びは同時に「共に」ある関係の中でしか成立しない。だから、「自分から、自分らしく」学ぶことを互いに尊重し合うために、「たった一つの約束」が必要とされるのだ。木村は第1節で、「自分から自分らしく」を大事にするからこそ、様々な個性の友だちが共に学び合う場にトラブルが発生し、トラブルは学校にとって「貴重な生きた教材」となると書いている。この言葉は、「自分」を大切にする者同士が共にあることの中で必然的にトラブルが生じるからこそ、そこで他者の〈他者性〉を理解するという意味での「人権感覚」を養うことが可能になる、と解釈することができる。木村はこのことを、「たった一つの約束」を破った時に行う「やり直し」は、あくまで「自分」が主語であることを強調しながら、次のように説明している。

人がされて嫌なことではないんです。主体は全部自分なんです。自分がされて嫌なことが自分は言われても嫌じゃうって思っても、この人は自分の言った言葉で傷つくよっていうことを、やっぱり本当にこう身をもって学べへんかったら、世の中を生きていったら色々ぶつかっていくと思うんです。

このように、自分と他者とはどこで傷つくかは違うということ学ぶことが、社会で生きていく時にも必要なこととして重視されているのだ。

木村が教師の役割を「ジャッジ」ではなく「通訳」であると規定するのも、このことに関わっている。「やり直し」の中で「通訳」は、子どもの間でコンフリクトが生じた時に、子ども自身がそのコンフリクトの意味を考え、その失敗から学ぶことが重視されている。決して、善悪を裁くためにあるのではない。そして結果的に、「やり直し」をすることが、その子ども自身にとっても楽になることにつながり、子ども自身が「やり直し」を大切に考えるようになったのだという。木村は、「やり直し」をする中で、子どもが「前を向く」ことについて次のように語る。

そのやり直しして、前向いて行くとって言うのは、ものすごやっぱりね、子どもらね、べたな言葉やけどね、なんかキラキラ輝いてんねやんか。ものすごい生命力みたいなんを感じるねんけど。

つまり、他者の「人権=いのち」を傷つけてしまうことで、子どもは自分の「人権=いのち」をも損ねてしまう。だから、やり直しをすることで子どもが前を向き、「生命力」を回復すること、つまり自分の「人権=いのち」を尊重し直すことが大切にされているのだ。

そしてこの「通訳」を行うためには、先に述べたように、教師は子どもを「分かったつもり」になることは許されない。なぜなら、「分かったつもり」になることは、子ども同士が「人権=いのち」を尊重し合うことを学んでいる場に、大人の人権感覚の乏しさを持ち込むことになるからである。木村は、やり直しは、大人と子どもが信頼関係を結び、安心できる状態でないと成立しないと語った。では、人権感覚を持って「通訳」するためにはどうすればいいのだろうか。そのことのヒントが、次の言葉に隠されている。

どんな重度な障害があると言われていた子どもで

も、その子のなんか思ってることを、分からんけどのぞこうと思いつつながら「今こういう意味やったんちゃう？」とか「じゃちゃうで」とか言ったりしながら通訳していくと、当事者同士が納得します。(傍点引用者)

ここで大事なことは、どんなに意思の読み取りにくい子どもであっても、その子どもの思っていることを「分からんけどのぞこう」とする感性である。人権感覚とは、他者の〈他者性〉を理解することだった。その中でできるのは、「分からん」ことを自覚しながら、「のぞこう」とすること。この「のぞこう」とする意識を、「他者に対する想像力」と言い換えることができるだろう。木村は講義の中で、「やり直し」は振り返って考えると、「4つの力」と並ぶほど重要な「やり直す力」と言えるものではないかと考えるようになったと語った。これまでの検討を通して考えるならば、この「やり直す力」とは、他者のことは分からないという〈他者性〉への自覚を持ちつつ、学びの場で「共に」あることを実現するために必要な、「他者に対する想像力」のことを意味しているのではないだろうか。

以上のように、木村の人権思想の中では、「自分らしく」生きる人と人が、「人権=いのち」を尊重して「共に学ぶ」ことを実現させるために、〈他者性〉を理解するという意味での人権感覚と、〈他者性〉への自覚を踏まえた「想像力」が重視された。そして、大空小ではそのことが、「たった一つの約束」と「やり直し」の作業の中に埋め込まれているのである。こうした思想が、「自分から」と「共に」を両立させるインクルーシブな教育空間の実現を可能にしていたのである。

次に検討したいのは、こうした基盤の上に立って行われる大空小の「学び」がどのようなものかということである。結論を先取りするならば、「人権=いのち」を基盤として行われる「学び」の目的も、人権を行使する力として再定義されているのだ。

(3) 人権を行使する力としての「4つの力」

冒頭でも述べたように、大空小では子どもに獲得させる「学び」の内容を、①人を大切にする力、②自分の考えを持つ力、③自分を表現する力、④チャレンジする力という「4つの力」と定義し、教科学習も特別活動も、その他学校の中で行われる全ての活動も、この「4つの力」を育てるためであることを重視した。

小国喜弘は、この「4つの力」は、子どもの権利条約(以下、条約)に定められた内容と一致しているの

ではないかと指摘する²¹⁾。まず、人を大切にする力は、条約の前文にある「平和、尊厳、寛容、自由、平等及び連帯の精神に従って（子どもは）育てられるべきである」という部分に該当する。自分の考えを持つ力は、条約第14条の「思想、良心及び宗教の自由」の尊重という箇所に関係する。また、自分を表現する力は、条約第12条の「自由に自己の意見を表明する権利を確保する」と、条約第13条の「児童は、表現の自由についての権利を有する。この権利には、口頭、手書き若しくは印刷、芸術の形態又は自ら選択する他の方法により、国境とのかかわりなく、あらゆる種類の情報及び考えを求め、受け及び伝える自由を含む」という規定に結びつく。最後に、チャレンジする力は、条約第29条の「児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」、「人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること」につながる。

ここで小国が指摘するのは、子どもに最低限獲得させるべき力を突き詰めて考えた時に、図らずも国際社会が長い年月をかけて合意に至った普遍的な人権の思想に近づき、人権を行使する力である「4つの力」として、大空小は「学び」の意味を再定義しているのではないか、ということである。

さらに踏み込んで考えるならば、大空小は子どもの権利条約の思想をさらに深化させているようにも思われる。例えば、意見表明権を定めた第12条・第13条には、「自己の意見を形成する能力のある児童」という留保や、「国の安全、公の秩序又は公衆の健康若しくは道徳の保護」の目的のためには、権利が制限される場合があると書かれている。しかし、大空小では「すべての子ども」が学びの主体であると考え、一見「障害」があっても自己主張の難しいと思われる子どもでも、「通訳」を役割とする教師はその意思や想いを読み取ることが重視されていた。また、大空小で子どもの「学び」に制限が課されるのは、具体的な誰かの人権を損なってしまう「たった一つの約束」を破った時である。子どもの権利条約の条文だけでは、「学校全体のため」や「みんなのため」という名目で事実上「教師のため」に子どもの権利を制限するという事態を批判しきれないのに対して、大空小では校則を廃して「たった一つの約束」だけを置くことで、この弊害を避けようと試みているのである。このことを木村は、「従来の学校の決まりや規則は、『4つの力』を阻みかねないため、つくらないことにした」（第1節）と表現した。このことは、権利思想が孕まざるを得ない保

護主義による子どもの自律性の阻害という問題に対して、大空小の人権思想がより一段深化したものとなっていることを示唆している。

それでは、「4つの力」の獲得について、具体的にどのような実践上の工夫が施されているのだろうか。大空小では、学期ごとに、「4つの力」の中でもどの力を大切にしたいか、子ども自身が選択し直すということを、繰り返し行っている。あくまで、学びの主体は子ども自身であり、だからこそ学びの評価は自己評価でしかありえない、という考えがその背後にはある。教師が行うのは、日々、「『4つの力』を使えていますか?」と尋ね、自身の学びに対する子どもの認識を深めるのを援助することである。

また、子どもの意見表明や主張に対して、教師はそこから逃げずに、真正面からそれを受け止めることも大切にされている。例えば、校内で暴れる、物を壊すといった行為は、普通の学校ではただの「問題行動」として制裁の対象にされかねない。しかし、大空小でこうした行為を問題にする判断基準は、「たった一つの約束」を破っていないかということと、「4つの力」の獲得にとってその行為がどのような意味をもっているか、という点だけになる。つまり、その行為に対して、子どもが自分の考えをうまく持てるようになったり、自分の気持ちをうまく表現するようにするためにはどのような働きかけが必要か、と考えるのだ。

ここで重要なのは、教師は子どもの行為の背後にあるものを察して関わりを行いつつも、先に書いたように、あくまで最終的な判断の主体は子ども自身であるということである。象徴的なのは、子どもが教師に対して反抗を示す場面を、木村が「ストをやったんです」等と表現することである。ある意味で、教師に対する子どもの抵抗権を認めており、それがもし正当である場合は、子どもにとってその行為は「自分を表現する力」や「チャレンジする力」を行使しているものであり、反省をすべきは教師である、ということまで木村は突き詰めて考えているように思われる。

そのことを示す例としてはまた、「さよならメッセージ」の存在が挙げられる。大空小では、毎日欠かさずことなく、その日の最後に子どもが何かしら感じたことを紙に書きつける。その一つの意味は、「『4つの力』をあなたは使っていましたか?」ということを問いかけることにあるという。ただし、内容は何でもよく、文章になっていなくても構わない。

このさよならメッセージを、人権を行使する力との関係で考えた時に、二つのことが指摘できる。一つは、

この「さよならメッセージ」を書くことが、子どもの表現行為の保障になっていることである。特に、固有名をさらして「書く」という行為は、「共に学ぶ」関係を一度離れて、あくまで「自分」として書かなければならない。ここでは共同的な学びの位相とは少し異なる、個人性や自律性が重視されている。そして、ここでは大人に対する「抗議」や「批判」が書かれることも問題ない、と木村は言う。

もう一つは、さよならメッセージを教職員が読み合うという行為が、意見表明権を成立させる欠かせない側面としての、意見表明を「聴き取る」行為になっていることだ。教職員は毎日、職員室でこのさよならメッセージを読みながら、その日の子どもの様子や、そこに現れる子どもの変化について、それぞれの気づいたことを語り合うという。木村の言葉でいえば、「すべての子どもを多方面から見つめ、全教職員のチーム力で育てる」(第1節)ことを意味する。この営みが、人権を行使する力の獲得を支えるのである。

以上のように、大空小における「4つの力」の獲得という学習目標は、人権を行使する力を育てることを意味していた。いわば、「学び」の目標を、「人権に向けた学び」として再定義しているのである。さらに、「4つの力」は木村の言葉でいう「まぜこぜの社会」で今後生きていく子どもにとって、必要不可欠な力として提起されていた。「まぜこぜの社会」でしっかりと「4つの力」を「生きて働かせる」ことができるためには、学校が「まぜこぜの社会」であることが求められる。こうした思想が、障害のある子どもも含めた様々な個性のある子どもが学校で共に生活すること、そしてそこに多様な大人が出入りすることが必然的に要請されるのである。このような意味で、大空小における「学び」の再定義が、インクルーシブな教育空間の形成を可能にしたとも言えるだろう。

(4) 人権を核としたインクルーシブな学校づくりの挑戦

以上見て来たように、大空小では「すべての子ども」が「自分から自分らしく」ありながら「共に学ぶこと」を目指す上で、「人権=いのち」の思想を学校の核心に据えた。この思想は文字通り「核」にあるため、大空小を語る木村の言葉の中で、真正面から取り上げられる訳ではない。しかし、大空小の日常の実践を丁寧に見つめ、その背後にあるものを探ろうとした時に、おぼろげに浮かび上がり、そこに光源を置くことで、大空小の実践の意味が逆照射されていくのである。

この学校の核心に据えられる「人権=いのち」は、学びの成立を支える基礎であると同時に、学びの目的であった。このことは特に、「たった一つの約束」と「4つの力」という形で、象徴的に大空小の実践の中に埋め込まれていた。まずは、学校の中で徹底して「すべての子ども」の「いのち」を守ることを大切に、「人権=いのち」を損なうことを回避しなければならない。そうすることで初めて、「共に学ぶ」空間が成立し得る。このことを子ども同士の関係にも適応するために定められたのが「たった一つの約束」である。この約束は、他者の人権を侵すことだけは学校の中でしてはいけないという原則の定式化であると同時に、人は「他者のことを理解することはできない」という〈他者性〉の感覚=人権感覚を養うこと、そうでありながら「共に」あるために必要な「他者への想像力」を学ぶことを可能にするものでもあった。

そうしてこうした基盤の上で行われる学習の目的は、「4つの力」を獲得することだけであり、子どもが学校で過ごす全ての時間と空間でこのことは貫徹された。この「4つの力」とは、人権を行使する力を意味し、「まぜこぜの社会」を生きる子どもにとって不可欠な力とされた。だからこそ、「4つの力」を育む学校は、多様な個性の子どもが入り混じり、大人が自由に出入りする、小さな「まぜこぜの社会」(=インクルーシブな空間)であることが要請されたのである。

しかし、木村が幾度も強調したように、こうした実践はそう簡単に実現しない。いつも「ブレる」。ここで「ブレている」ことを自覚し、「ブレ」から戻ろうとする思考と実践を支えるのが、「括り」の見方から抜け出す、と木村が表現するものである。例えば木村は、「子どもを括りで見えてはいけない」という。障害児/健常児、勉強の出来る子/出来ない子、問題児/いい子、とった学校の日常の中に溢れる思考の「括り」が、子どもの人権を侵害することに鈍感な環境を生み出す。また、「講堂に集まれば前にならえをするもの」といった学校文化に対する「括りの見方」も、自分でものを考えない思考を生み、人権侵害を許容するベースになると木村は警鐘を鳴らす。「括りで見えていないか?」という問いかけが、子どもの見方や学校文化を問い返す契機として機能しているのである。このことで初めて、大空小は「人権」を核に据えた場としてかろうじて成立し得たのである。

木村は講義の中で、「括りで見えることは最大の人権侵害」ということを痛感したエピソードとして、かつて勤めた学校で出会った在日朝鮮人の二人の子どもの

話をした。その二人はとても仲が良いが、その内の一人は学校で一番の「ワル」として知られていた。木村は自分のクラスの在日の子どもを、もう一人のその「ワル」と関わらないように指導し続けた。「子どものため」を思ってとったその行動は、後に意外な形で返ってきた。二人が卒業したあくる年、木村のクラスの教室が荒らされ、黒板に「木村死ね」と書かれていた。木村はそれをしたのはその「ワル」の生徒だと直感する。そこで木村がとったのは、彼を警察に突き出すことでも、なかったこととして忘却するのでもなく、彼に会いに行き、「しんどい思いさせて、ごめんな」と謝罪することだった。この経験が、「子どもを括りて見てはいけない」という反省の契機として、木村の中に血肉化されたのである。

ここからは推測の域を出ないが、木村は次のように直感的に理解したのではないだろうか。すなわち、その子どもの書いた「木村死ね」という言葉は、「自分は死ねと言われるほど傷ついた」ということを意味する魂の叫びであり、自分の「いのち」が損なわれたことに対する最大限の抵抗だったと。そうだとすれば、木村が人権を「いのち」として理解する背景に、子どもの「人権=いのち」を深く損ねてしまったこの苦い失敗の経験があったと言えるだろう。

人権を核に据えた学校づくりは、このように目を凝らさなければ見えない子どもの痛みと、子どもを傷つけながら日々運営される学校への深い反省があって初めて成立し、そのような存在として学校が蘇生することで初めて、この社会の差別や暴力の連鎖を断ち切り、平和を模索することができるのではないだろうか。まずは、この社会の、学校の、自己の「暗闇」に目を凝らさなければならない。木村が講義の最後に私たちに贈った、部落解放に向けて闘い続けてきたという地域住民の次の言葉を、私たちはそのような意味において噛みしめる必要があるだろう。

暗いところにいてたら、明るいところって、よう見えるやろ。見ようとせんでも見えるやろ。けどな、明るいところから暗いところって、いっつも見えへんやろ。明るいところから暗いところを見ようと思ったら、見たい、見ようと思わへんかったら見えへんねん。

(江口怜)

第4節 「すべての子どもに開かれた学びの場」をつくるための技法

第1節で木村が述べるよう、大空小は「これまでの悪しき小学校文化を捨て」、「子どものための学校」を目指して開校された。この「子どものための学校」に関して、木村は集中講義において「パブリックな学校」という言葉を用いて以下のように語る。

本当に対等に意見を言い合える関係でなければパブリックは成立せえへんやろなって思います。で、そんなパブリックな学校、人々に開かれたっていうのは、大人にとって都合のいい、健全と言われる子どもたちだけの学びの場ではない。障害があろうと、虐待されていようと、暴力的行為が治らない子どもであろうと、すべての子どもに開かれた学びの場がパブリックなんだ、と。

ここで木村の語る「パブリックな学校」とは、まさしく第2節、第3節を通して検討された「人と人が共に学ぶ」空間であり、「人権感覚」が通底に流れる学校の在り方だろう。いかなる背景を持つ子どもであっても安心して学べるような、大人も子どももみな対等な関係で学べるような、「すべての子どもに開かれた学びの場」としての学校。もちろんそれは一つの理想である。実際の「大空小」が常にそのような条件を達成できているかという点、決してそうではない。しかしながら木村をはじめとした「大空小」の教職員たちが、「子どものための学校」を目指して日々の教育実践に取り組んできたことはまぎれもない事実である。毎日学校のあちこちで子ども同士のトラブルが起こる。いじめが問題となるクラスもあれば授業が成立しないクラスもある。そんな「普通の学校」で木村たちはどのように「すべての子に開かれた学びの場」を形成しようと挑戦してきたのか。

本節では、そのような「大空小」の日々の実践の中から生まれた「すべての子どもに開かれた学びの場」をつくるための様々な技法を検討したい。ここでは特に、そこで求められる教師のあり方と、それを支える学校づくりに着目し、木村の語りを整理していく。

(1) 教師のあり方

「すべての子どもに開かれた学びの場」としての学校をつくるために教師はどうあればいいのか。以下では、求められる教師のあり方を、木村がその実践の中でよ

く口にしていた三つの言葉を軸にして検討したい。

① 「そのとき一番「しんどい子」を見ような」

「すべての子どもに開かれること」を考える際、先の引用に見られるように、教師が自分にとって都合の悪い子どもを排除して「大人のための学校」をつくりあげようとする傾向にあることに対し、木村が批判的な意識を強く持っていたことは重要であろう。

私が一番怒りを持ったのは、私個人は、自分は思想というものを悲しいかな持っていない人間なんです。授業の中で、みんなが子どもを頭から踏んづけてます。その平素の授業で、先生になんか言うたり、気に入らんことしたり、先生の言うこと聞けへん子は、「もうあんた、あしたから来んでええわ」って、平気で言うんですよ。「あんたおったら、邪魔。ほかの子勉強できひん、あんたなんか来んでええ」って。

木村は、教師の指示を聞けない子、聞かない子、自分の意見をそのまま口に出す子などが、教師によって「問題児」や「発達障害」というレッテルを貼られ、「悪い子」として教室で孤立させられたり、そもそも「他の子の邪魔になるから」という理由で教室から排除されたりする現状に対して強烈な違和感を抱いていた。「教師の言うことを聞く子」を大事にし「教師の言うことを聞かない子」を排除するような教師の姿勢は、「パブリックな学校」を考えると、そもそもあってはならないということになる。

そのような意識が強く表れている言葉が、第2節でも触れられた「そのとき一番しんどい子を見ような」という声かけであろう。学校に通う子どもたちは、みなそれぞれ個別の生活背景を背負っており、様々な文脈の中に生きている。そのような子どもそれぞれが抱える弱さや痛みを教師が敏感になろうとする意識こそ、すべての子どもが安心してできる空間形成の第一歩であり、「すべての子どもに開かれた場」に進むための重要な契機となるのである。

ここで強調したいのはただ「しんどい子を見ような」ではなく、その前に「そのとき一番」が付くことである。つまり、「そのとき一番しんどい子」とは障害のある子や支援の必要な子、貧困家庭の子など「わかりやすいしんどさを抱えた子」のみを意味しているわけではない。いわゆる「健常」と言われる子ども、「できる子」と言われる子ども、何気ない言葉に

傷つけられたり、どうしようもない不安にさいなまれたりするとは当然ある。そのため「そのとき一番しんどい子」とは決して固定されておらず常に流動するのである。だからこそこの言葉は、教師が特定の子どもだけを見るだけでなく、様々な子に目配りすることを要求しているのである。

子どもがしんどい状況にあるというシグナルはいたるところに現れる。教室を出て廊下の隅で泣いている子のしんどさ、親に殴られて顔に青タンができている子のしんどさといった目に見えてわかりやすいものから、母子家庭で母親が夜中働いていて朝ごはんが食べられずに常にイライラしている子どものしんどさや、友達の主張が理解できず自分も伝える言葉を持たないがゆえに殴ってしまうことしかできない子どものしんどさなど、従来教師が「問題行動」として切り捨ててきたものの背景にある、見えにくいしんどさもある。だからこそ、教師がひとりひとりの子どもの生きる文脈、個性や特性をできる限り知ろうと日々働きかけることが不可欠となってくるのである。友達をたたいてしまう理由も、10人いれば10通りあって、その背景に抱えるしんどさはひとりひとり全く違っているのである。

だからこそ、教師が自らの基準で子どもを断罪するのではなく、子どもそれぞれの弱さや痛みを実践の出発点とすることを意識させるという意味で、「そのとき一番しんどい子を見ような」という声かけは「すべての子どもに開かれた」場所をつくることに大きく寄与しているのである。

② 「優先順位の1番を大切にする」

第1節でも見たように、木村は大空小学校開校当時、子どもに身につけさせたい力を、「すべての子どもが、自分らしく、なりたい自分になるための「生きて働く力」の基礎になる力」として「4つの力」と定めている。この学びを保障するために木村は、「従来の学校の決まりや校則はつくらぬことにし」、「さまざまな個性を持つすべての子どもが学校に安心できる居場所をつくるため」、「たった一つの約束」を掲げた。第3節でも見たようにこのことは「人権」と密接に関わっている。木村が「優先順位の1番」として掲げた「人権」とはこのような文脈を背景に持つものである。木村はそれを「優先順位の1番」と口で語るだけでなく、「おはようからさよならまで」一貫して学校の中で徹底することを求めたのである。そのため、裏を返せば、それ以外の営みは「優先順位の2番から後」と

なるわけである。例えば教科指導について、木村は以下のように語る。

教科指導は否定しないし大事やでって。せやけどそれは優先順位の2番目から後なんです。だから、優先順位の1番しかできひんかっても、子どもは勝手に前進むねん。優先順位の2番から徹底的に先生が子どもにやっても、優先順位の1番がなかったら外れる子は山ほどおります。

優先順位の1番は学ばないで2番3番4番5番を学ぶ。この学びはやっぱりどこかで崩れると。いつか崩れると思う。見えてる所は学べてて潤ってるかも分からへんけど、その子が1人で生きていく中では、必ず2番から最後の学びは崩れてしまうと思うので、「2番教えられへん、2番伝えられへん、でもかめへんけど1番だけは子どもが獲得して出て行ってほしい」というのが大空の教育としていちばんこだわってるところです。

この語りから、木村が大事にしようとしていることは、いわゆる「学力保障」に矮小化されるものではないことが窺える。この「優先順位の1番」の学びが大事にされるからこそ、木村は第1節において、子ども同士のトラブルをなくすことが重要なものでは決してなく、「貴重な生きた教材」であると強調した。例えば「たった一つの約束」が破られたら授業を中断してでも必ず「やり直し」をする、そうすることがこの「優先順位の1番」の学びを保障することにつながるのだからである。この学びを大切にすることからこそ、学校は多様な人々が共存する「まぜこぜの社会」であることが求められるのである。

だからといって日々の授業が蔑ろにされていいというわけでは決してない。むしろ、日々の授業の中でこそ、この力が高められることが求められると木村は語る。それでは、そのような子どもの学びを保障するために教師がしなければならないことは何なのか。木村は「負荷」という言葉を用いて教師の役割に言及している。

子どもにはどんどん負荷を与えへんかったら、子どもなんか自分の、まだこんなに力持ってるねん、って力に気づけへん。負荷をどんどん与えるから。で、この負荷の与え方がAちゃんにもBちゃんにもCちゃんにも一定やったらつぶれんね

ん。その子がひゅっと「あ、つかめたわ」とっていうような負荷をどう与えるか、というのが、言ってみたらこれしか教師の仕事はないんちゃうか、というくらい、私は負荷のことはものすごいこだわってる。

やっぱり学びの中には負荷がないと学びは伸びていけへんと思ってます。だから大空ってすごいええ加減な学校やしなんにも決め事ないけどやっぱり一人一人に対する負荷に関しては、教職員は絶対効果のある負荷を与えなあかん。

木村はこの「負荷」について、筋トレに例えながら、軽すぎたら学びにつながらず、かといって重すぎたら子どもが壊れてしまうことを挙げ、絶妙な具合の「手を伸ばせば届くような負荷」をかけることが大事であると述べる。ここで言われる「負荷」とは、教師の要求のレベルを上げるといったような、教師が基準となるものでは決してない。それは常に眼の前の子どもに応じて変化するものである。

まず100%の力をこの子が出してるかどうかってどう評価する？ 評価できひんやろ？でも評価できひんのに、評価しようとするねん。それはな、どんな悪しき教育の過去があるかと言うたら、常に見える学力だけを学校というところは学ぶ場から、点数で全部人を評価してきてんねん。90点から100点はA。70点、80点はB。60点以下はC、とか言って、輪切りで、点数やったらその子の顔を見いひんでも評価できるやろ。

その子が100出したか出してへんか。私らは本人しかわかれへんことを想像しながら、残ってる力を出ささなあかんやんか。それが私らの商売やんか。だから私らの商売が成立する入り口は、その子のことをどれだけわかろうとする教師の姿勢がない限り、指導の「し」もできんと思うわ。

その子どもひとりひとりが自分でしかわからないところを基準にするというのは大変な難問のように思える。しかしながら、これがなければ「すべての子どもに開かれた学び」を保障することはできないだろう。子どもの外側に基準を設けてその力を測るとなると、子どもの学びの背景が捨象されたり、そこからみ出してしまう子が出てきたりする。だからこそあくま

で、基準は「自分」なのである。

10人おったらその手を伸ばせば届くような負荷は10通りでしょ？ 10通りということはマニュアルで例えば案外決めたがる。これができたら何これができたら……。そういうのも悪くはないとは思うけどそやけどやっぱり子ども自身が学んで自分に付けるこの「4つの力」に対する負荷はその子を知らなかったら付けられへんと思うんです。

目の前の子どもを知ろうと常にはたらきかけ続け、その都度適切な負荷を与えようとするのが、この「優先順位の1番」の学びを高めるための教師の役割だろう。そのために、教師は子どもひとりひとりをつぶさに知ろうとせねばならない。そこで必要となってくるのが次に見る「括りで見ない」ことであろう。

③ 「括りで見ない」

子どもひとりひとりを見ようとする意識に不可欠なのが、これまで何度もふれられてきた「括りで見ない」という考えだろう。第3節においてみられたように、この「括りで見ない」という言葉は、「人権感覚」に深く根差すものである。

第3節で強調された、「他者性への深い自覚」とつなげて考えると、この「括りで見ない」という言葉は、教師に大きく三つのことを要求していると考えられる。まず一つ目は、字義通り、「子どもを集団や集合に即して見ない」ことだろう。障害児、健常児、できる子、できない子、いい子、悪い子といった、教師が陥りやすい様々なカテゴリーに自覚的になること、そしてそこから脱却し、目の前の子どもをありのまま見ようとするのがまず求められている。二つ目として、教師自身が従来の学校文化に対する批判的な思考に目を開く契機となることを要求している。例えば木村は、全校集会で教師が生徒を並ばせようとするのは「4つの力」が身につくことを妨げているとし、そのような「あたりまえ」を無批判に遂行することも「括りの思考」として批判している。そのことを考えると、括りで見ないことを意識することによって教師は、普段は見えづらい従来の悪しき学校文化やそれに無自覚に縛られていた教師としての自分に自覚的になり、リフレクティブ反省的な思考を持つことが可能になる。だからこそここで求められるのは、目の前の子どものありのままの姿に応じて、教師自身が、ひいては学校が組み替えられていくことであると見取ることができるだろう。木

村の話の中では、「ややこしい子」が学校に安心して居やすくなった転機として、周りの大人、そして子どもたちがその子を見る目に変化した、というエピソードが多々語られていた。「すべての子どもが安心していられる居場所」のためには、まず教師自身が既存の枠組みから抜け出すことが求められるのである。そして三つ目としては、教師が子どもをわかったつもりになることから抜け出すことを要求している。このことは第3節で「他者性への自覚」として強調されていることと繋がるが、本節に合わせた形で引き取ると、「子どもに学ぶ大人」となることが要求されているとも言えるだろう。どんなに上の二つを意識しても、子どもは他者であり決してわかりえない存在なのであるということに変わりはない。だからこそ、「わかった」と思った途端に「括りの思考」に陥る隙が生じるのである。常にわからない存在であることを意識しながら、それでもわかろうとする試みは、必然的に子どもを深く観て、子どもの声を聴く態度へと繋がっていくだろう。そのような意識を持たずに子どもに「負荷」をかけることは、教師の暴力性に直結してしまい、子どもの学びを破壊しかねないのである。

以上、木村の思想を象徴する三つの言葉に用いて、「すべての子どもに開かれた学びの場」づくりに求められる教師のあり方を模索してきた。

(2) 学校づくりの技法

ここまで「すべての子どもに開かれた学びの場」を作るための教師のあり方を、木村の実践的思想をもとに見てきた。しかし、実際の大空小学校の教師たちがすべてこの理念を共有して日々遂行できているわけでは決してない。むしろ教師の論理を盾に子どもを傷つけることや、しんどい子どもを見逃してしまうことが日常的に起こっている。木村は、そのような教師の弱い部分に対し、とても敏感であった。

木村は、「先生が一人の力で目の前の多様な未来を担うすべての子どもを育てられるなどと考えていること自体が、教師のおごりです」と語る。だからこそ、「教師としては失敗してもええ。けど学校として失敗したらあかん」と木村は言う。以下では、限界もあり過ちも犯す弱さを持った教師がそれでも日々の実践に向かうために、大空小学校がどのような技法をこらしていたか、木村の語りと筆者の実際に見た記録を照らし合わせながら検討する。

① すべての子どもをすべての大人が見守る

第1節で木村は、大空の教育の特徴的なシステムとして、「すべての子どもを多方面から見つめ、全教職員のチーム力で育てる」ことを挙げている。そのことに関し、集中講義では以下のように語っている。

その子を知るためには自分がその子の前立ってたら前しか知らん。でも地域の方は後ろ見てる。管理作業員は斜め見てる。講師の子は横から見れてた。担任は下から見てた。みたいないろんな角度から見てる人間が、しゃべりましょうということではなくって、もう日常的に自然発生的にあの子こうなんあの子こうなんっていう話をしていると、その子でないから分かりきらないけれど、何となくこの程度の負荷が必要になっていくことがアバウトに分かってくる。だからチームが大事だと思うんです。

この発想は、2節や3節でみたような木村自身の失敗経験に基づいた、「一人で子どもを見ようとする絶対失敗する」という考え方に端を発する。

人のやることやからやっぱりよかれと思ってやることが結果は子どもを苦しめることがある。だから、絶対いい先生やって言われても、自分ではできなくて思っても、目の前の子どもが全部自分に信頼を寄せてくれてると思っても、「自分一人では絶対間違ってる。絶対分かれへんって。だから多方面から見ようや」っていうのが大空を立ち上げるときに最初に私がみんなにお願いをしたビジョンです。

だからこそ大空では「子どもを多方面から見るための技法」と「子どもの姿を共有する技法」がそれぞれいくつも見られる。

「子どもを多方面から見るための技法」として、例えば木村は、「担任」という言葉を「担当」という言葉に変え、教職員が自分のクラスの子どものだけでなくすべての子どもを見ることを意識させようとした。また、教室を常に開くようにし、スリガラスをやめて、いつでも誰でも教室に入れるようにした。こうして「学級王国」という「悪しき学校文化」に立ち向かい、一人の子どもになるべく多くの教師がかかわれるよう気を配ったのである。

なるべく多くの大人がかかわるといことは、教職

員に限った話ではない。木村は、一定の年数移動していく教師だけでなく、ずっと学校を支えるであろう地域とつながることも重視した。「教師は風、地域は土」を合言葉に、「オープン授業」や「パトレンジャー」といった様々な仕組みを設け、保護者だけでなく地域の人たちが学校に参加する場をつくっていった。その際に、学校が困っていることを隠さず率直に語り、地域の人たちの協力を得ていったことは、注目すべきことだろう。木村が、来てくれた大人たちに対し「地域の宝である子どもをみんなで見守ろう」と呼びかけていたこと、保護者に対し「自分の子どもだけでなくすべての子どものサポーターとなってください」と呼びかけていたことも、このような学校を支える一つの力となっていただろう。他方で、子どもひとりひとりが主役となる場をきちんと用意することで、すべての大人が一人の子を集中して見る場が意識的に用意されていたことも大事な技法のひとつである。例えば3節でふれられたバースデーメッセージ集会であったり、コンサートであったりは、ひとりひとりの子どもを見るチャンスとして大いに活用されていた。また第3節で述べられているように、毎朝校門前で教職員や地域の人たちが挨拶することも、ひとりひとりの子どもの朝の様子を見るという意味において、大事な技法の一つであろう。

こうして多方面から見た子どもの姿は、日常的に大人たちの間で共有される。そこでは「会議」として形式を立てて共有するのではなく、あくまで気づいた時に気づいた人が共有しようとするのが目指されていた。例えば毎日の職員朝会では、事務連絡よりもその後の「何か気づいたこと」の話が長いことが大空の一つの特徴として挙げられるだろう。そこでは、先に述べた登校中の子どもの様子や、前日にあった子ども同士のトラブルなど、気づいた教職員が具体名を挙げながら気になる子どもの話を共有する。だからこそ教職員は自分の担当の子でなくても、これまであまり関わっていなかった子であっても、アンテナを張ることができるようになるのである。雑談を交えながら、時には笑いながら、教職員が思いつくままに子どもひとりひとりについて共有することは、大空小においてとても重要な意味を持っているといえるだろう。その様子は、毎学期行われるコンサートの後に職員室で開かれるミーティングにも表れていた。強調したいのは、このミーティングにおいて、教職員たちがその日見た子どもの姿をみんなで共有しようとしていたことである。そこで語られる内容は、朝落ち着かない様子

で暴れていたあの子がコンサートが始まると自然と列の中に入っていった、あの子が困っていた時に隣にいたあの子がそっと手を引っ張ってあげていたなどといった、具体的なエピソードに基づいた子どもの姿が中心となっていた。そして教職員たちにとってその話は、それによってこれまで気づけなかった、見落としていた子どもたちそれぞれの良さが次々と発見されるものであり、自分たちがいかにその子の可能性に気づいていなかったかを共有する学びの場となっていたのである。大空小の初代教頭が「学びがあるところに必ず感動が生まれ、感動が生まれたところには愛が芽生える」という意味で言った「学び・感動・愛」という言葉は、今でも大空で大事にされている言葉の一つだが、コンサート後のミーティングの場はまさしくそれを体現するような場となっており、そこで語る教職員の表情、そしてそれを聞く教職員のまなざしは実にあたたかいものであった。

こうして様々な技法をこらしながら、大空小ではひとりひとりの子どもになるべく多くの大人が関わろうと尽力してきた。しかしながらここで重要となるのは、そのような大人集団が凝り固まってしまい排除性を持ってしまう危険性を常に意識し続け、そこから脱却しようと試みることであろう。

② 失敗からの学びを共有する

当然ながら、ここまで述べてきた教師に求められる姿勢は、木村をはじめ、全教職員が常に実行できているわけではなかった。木村はそのことを強く意識しており、だからこそ学校における「自浄作用」を高めようとしていた。その学校づくりの技法を、ここでは「失敗からの学びを共有する」ということに着目しながら見ていきたい。

大空でも今現在というか、9年間ブレブレにブレまくって、ブレては戻ろう、ブレては戻ろうで、今現在の、私がいる9年間もそんな毎日、ブレないで今日は1日過ごせたね、なんてことはナッシングです。1日もありません。だから、何時も何時もブレてる学校やからブレんようにしようってみんなだと思っただけで、ブレることを作れへんかったら学校ってブレてることに気が付かない。それがブレることを作らない学校を、いま日本中、製造している。だから、ブレてないことに必要な子ども達はおれる。ブレられると困る子ども達は学校から遠ざかっている。

この語りに見られるように、木村は、自身を含めた大空小の実践が「ブレて」いることに大変自覚的であった。それどころか逆に、その「ブレる」ことを大事なことでと考えていたことは、特筆すべきことだろう。この、「実践が徹底されている」と「実践がブレることを大切にすること」は、一見矛盾しているように聞こえるかもしれないが、決して矛盾していない。なぜかというところ、「優先順位の1番を徹底すること」が金科玉条のごとく（木村の言葉を用いると「水戸黄門の印籠のごとく」）ただ掲げられてしまうだけだと、もっと言うなら、形式化しマニュアル化して「正義」の基準となってしまうと、それはたちまち「括り」の発想に回収されてしまい、正義の名の元にそれにそぐわない子どもを排除する構造が生じてくるからである。上記の発言は、木村がそのようなマニュアル化や形式化の問題を深く意識していたことがうかがえる言葉である。そのため、このような「失敗」が大事にされる学校空間だからこそ、教職員が、そして何より子どもたちが安心して自分らしく、自分のできることに100の力で取り組むことが可能となるのである。

1節で木村が言うL研B研という教職員の研究会も、そのような意図が含まれていたという。すなわち、子どもと最も年齢が近く、活発に動いてほしい若手教職員が、失敗することを恐れて自分からなかなか動き出せない状況があった。だからこそL研B研という形で若手とベテランを分けることによって、若手にどんどん活発に動くよう迫りつつ、L研が失敗してもB研が取りこぼしを拾っていくという失敗が大事にされる空間を形成しようとした。また、木村をはじめB研のメンバーが積極的に自らの日々の失敗談を若手たちの前で語り、やり直しをする姿を見せていたことも大きな意味を持っていただろう。木村はよく自分がいかに生徒を見られていなかったのか、いかにして子どもを傷つけてしまったのかを、時に冗談を交えながらも日常的に語っていた。木村と二人三脚で長年チームとして働いてきたB研の一人は、ベテランと新人との違いについてこう言っている。「ベテランと新人は経験がちやいますねん。成功の数やないで。失敗の数や」と。ここにも、失敗から学ぶことの重要性が見て取れる。失敗から学ぶことは、上記で見たような教師が自ら変わっていく大きな契機となるからであろう。

しかしここで間違っただけではないのは、木村の言葉を借りると、「だからといってひとりひとりの教師の責任が薄まるわけではない」ということである。ひとりひとりの教職員が「自分のできないことを深く理

解]しながら、「自分のできることを存分にやり、できないことは他人を活用すること」が、学校がよいチームとなる前提であると木村は語る。

(3) 進化と継続

以上、非常に恣意的な見取りではあったが、大空小学校に見て取れる「子どものための学校」づくりに求められる教師のあり方と、それを可能にする学校の技法を、木村の言葉に即しながら読み解こうと試みた。その際に改めて明らかになったことは以下の二点であろう。

まず一点目として、ここで述べた思想や技法が、きわめて強い文脈依存性を持つことである。「人権」や「チーム」や「居場所」などといった言葉は、従来の教育学の中で盛んに用いられている言葉であるが、木村の用いるそれらの言葉は、強く木村の経験に根差された言葉であり、木村の目の前の子どもたちによって常に問い直され、ずらされ続けてきた言葉であった。だからこそこの言葉が有効性を持つのはあくまで大空小の木村の文脈に即してであり、それをそのまま他の学校に持ち込むと、たちまち「水戸黄門の印籠」となり「括りの思考」に絡めとられて腐敗するものであろう。だからこそ現場の教師に求められるのは、これらの言葉を、自らの置かれた文脈に即して、特に目の前の子どもに即してとらえ直し、常に問い返すことに他ならない。

だからこそ二点目として、これらの思想や技法は、常に進行形の事象であるべきだということだ。日々目まぐるしく変容する学校現場の中で、常に自分が見落としていること、失敗していることへの反省を忘れず、それでも前に進み続けようとする不断の努力の中でこそ、これらの思想や技法は生きるのである。だからこそこれらは決して教師を安心させ安住させるためのマニュアルではない。むしろ自身のあり方を常に問い直す厳しさを突き付ける刃となって迫るものであろう。

木村が第1節の最後で力を込めて語った「進化」と「継続」という言葉には、そのような思いが込められているのではないか。

(二見総一郎)

まとめに代えて

以上を通して、私達が議論してきたことを要約的に示すこととしよう。

第1節では大空小学校の創設から九年目まで校長を

務めた木村泰子自身が、大空小学校の設立の経緯・理念・学校組織・子どもの様子について執筆している。そこで改めて浮かび上がるのは、子どもにとっての「いい学校」とは何かを徹底して考え抜いた思考の軌跡であり、同時に様々な試行錯誤の軌跡である。「自分とは違う個性の友だち同士が、いつもいっしょに学び合う」ことを実現するためには、細やかで行き届いた配慮が学校生活のあらゆる方面に払われている。第2節では、そのような「共に」学ぶ教育実践の追求を1970年代の統合教育運動における「共生・共育」論と対比する中で特徴づけようと試みた。医療化現象を疑うこと、教師の専門性を疑うこと、そして学校を生活の場・社会参加の場として位置づけ直すこと、フル・インクルージョンを可能にしている大空小学校の実践的思想は、1970年代の統合教育運動の問題提起を引き継ぐものでもあった。同時に、そのような思想を紡ぎ出す背後に、創立時校長木村泰子自身のライフヒストリーがあることを明らかにした。それは失敗から学ぶという第4節で明らかにする実践的技法を支える個人史でもあった。第3節を通して検討したのは、学校教育を改めて人権保障の場として位置づけ直した時、教育の理念はいかなる構造をもって教師たちに共有されることになるのかという課題であった。我々がこの問題に敢えて注目したいと考えたのは、近年、学校を学力保障の場として位置づける思潮の強まりが、結果的に子どもの社会的排除を強化しているという懸念故でもあった。最後に第4節では、「共に」学ぶこと、人権を保障することを課題とする大空小学校のフル・インクルージョン教育は、いかなる教師たちの在り方によって規定されているのかを検討した上で、一人一人の教師の多様な在り方を支える学校づくりの技法について検討しようと試みた。

以上のような検討を重ねる中で改めて想起されるのは、加藤典洋の次のような言葉だった。

最首悟はある時に障害をもつ自分の子供に触れて、「みんなが同じ」なのではなく「みんなが違う」のだと述べたことがある。「みんなが同じ」という均質化の力こそが差別をつくる。そこに置かれた境界を無化するのは、それをメタレベル<超越的な上位次元>で越えることではない。もう一つの方法、つまり無限に境界線を増やして、先の境界の意味を相対化し、また無化する、というあり方なのである²²⁾。

考えてみると、学校教育は、教師と医師との協働の下で子どもたちのある特性を「障害」と認定するばかりか、その「障害」をもつ子どもを「障害児」として本質化する上で決定的な役割を果たしてきた。このような「分ける」行為に憤りを覚え、インクルージョン教育によって「障害児」を「普通学級」に包摂して「みんなが同じ」と見なすだけでは、新たな、いわば見えにくい差別が生成されてしまうことになる。最首悟が語っているのは、いわばインクルージョン教育が抱える難しさでもある。

先の引用のすぐあとで加藤典洋が最首悟に即して指摘しているのは、「みんなが同じ」とする「均質化の力」がその背後に差別を生成してしまうのだとすれば、限りなく多様な境界線を入れ続けるといふ差異化の力を継続するなかにも、ようやく差別を無効化することが可能になるのではないかという、かすかな展望だった。

ここにおいて「分ける」と「分けない」ことが対義的でない世界がかすかに浮かび上がる。加藤の言葉を援用するならば大空小学校で試みられていたのは、個々の子どもの必要にあわせてその時々境界線を入れ直す、いわば「分ける」作業を不断に繰り返す中において、差別を無効化し「みんなの学校」としての「共にある」「共に学ぶ」ことが可能になるのではないかという戦略である。個々に入れ直された境界線に気づき合うことを通して、子どもたちは、自らの弱さと同時に、他者の弱さにも気付いていくことになるだろう。その弱さをさらけ出し合う中にも、子どもたちの学びが成立するのではないか。木村の言葉を改めて借りるならば、すべての「障害」を個性と見なし、個性の違いを通しての学びが成立することになるのだろう。

そのような共生的な空間を志向する中で、大空小学校では、以下の点において学校教育の意味が大きく問い直されていたことを改めて提起して本稿を閉じることとしよう。

第一に、学校を教育空間であると同時に生活空間であると定義し直している。大空小学校に一日を過ごすならば、そこでは絶え間ない子どもたちのいさかきがあり、そのいさかきを通して子どもたちが学ぶことの大きさに改めて驚かされる。教育学の議論では、学校を生活から遊離した空間、非生活的な空間と位置づける嫌いがあるが、むしろ学校こそが子どもたちにとっての生活空間であることが前提されている。故にいじめを含む子どもたちの様々な軋轢こそが子どもたちに

とって、人権について学ぶ重要な契機となっている。学校を学力を保障する教育の場と見なすだけでなく、人々がいかに生きるかを学ぶ生活の場として定義し直す必要が大空小学校の実践では改めて提起されている。

第二に、教師の役割もまた不断に問い直されていた。教師として学校に勤務する以上、個人の思惑を越えて、否応なく権威と権限を背負うことになるのであり、社会再生産の機能を制度化された学校における教師の権威と権限は、往々にして、「健常」・「障害」、「教師」・「生徒」、「大人」・「子ども」という定型的な境界線を正当化する権威と権限でもある。「健常」と「障害」、「教師」と「生徒」、「大人」と「子ども」という定型的な分断の作法を改めて問い直し、別の境界線を入れ直すことが求められている。ただし、そのような境界線を入れ直す責任を主に担うのは教師の役割であり、そのために教師は、自らが「教師」としての境界線を問い直して「大人」に立ち戻ることに、さらには「大人」としての境界線を問い直して「人間」に立ち戻ることに繰り返し要請されていたのであった。「括りの発想」をいかに問い直すのか、そのために、教師一人ひとりが、一人の学び手として自らの未熟さを不断に自覚し得るような機会をいかに日常化するかが重視されていたのだ。

第三に、そのような学校は、定型的教育方法や技法を安定的に取り出すことが困難であり、不断の問い直し、反省の中にもこそ成立するということがある。それは共生的な空間を浮かび上がらせるためには、絶えざる理念と方法の問い直しと定型への闘いが必要だということでもある。なぜなら学校は社会的な再生産の場として制度化されているのであり、だとすれば、学校の外部の社会に蔓延している、能力による優劣、障害の有無、など差別と抑圧を生み出す定型的な境界線が、学校の中にも持ち込まれているからである。境界線を無限に入れ直す行為は、このように定型化された境界との不断の闘いとして意識される必要があるのだ。「みんなの学校」としての大空小学校のやり方を継承しようとするならば、それは新たな「括り」を生みだし、その「括り」の中で排除される子どもを生み出しかねないだろう。このことは学校の継続的運営という意味において極めて困難を抱えていることを意味している。それは人が定型にとらわれやすい存在であるという事と共に、公立学校においては、常に校長も含めた人員の入れ替わりがあるからである。大空小学校において外部の教師や学校から見て特徴的な教育

手法が生まれたことは確かであるが、それをそのまま新たな構成メンバーが継承していこうとするならば、学校は新たな排除を生みだしかねない。教師も子どもも外部から持ち込まれる様々な「括り」と闘い、不断に自らの「括り」を問い直す場と機会を様々な形で確保し続けようとする強固な意志のみが、唯一継承し得る学校の遺産ということになるのかもしれない²³⁾。

インクルーシブ教育に改めて議論を戻すならば、「包摂的inclusive」な学校を実現することは、様々な差異を抱えた子どもを学校という「main stream」の中に包摂することでは実現され得ないし、近年になって出版されているインクルーシブ教育のマニュアルを援用することによっても実現され得ない。差別と排除の論理を不断に問い直し、互いの弱さを交わしあうような空間をいかに構築するのかに向けた継続的な営為の中にこそ「包摂的inclusive」な教育空間が成立し得るかすかな希望があることを、大空小学校の実践は提起しているように思えるのである。

(小国喜弘)

注

- 1) 例えば、日本臨床心理学会『戦後特殊教育・その構造と論理の批判』、社会評論社、1980年。
- 2) 例えば、鈴木文治『排除する学校：特別支援学校の児童生徒の急増が意味するもの』、明石書店、2010年。
- 3) 「発達障害」が増加している状況を医療化との関係で批判的に読み解いたものとして、『福祉労働』140号(2013年9月)の特集「増やされる『発達障害』」の中に様々な立場の人からの報告がある。
- 4) 例えば、洪 浄淑「A.ガートナーとD.K.リプスキーにおける特殊教育批判とフル・インクルージョンの提唱」『心身障害学研究』29号、2005年。
- 5) 中村満紀男・岡典子「アメリカ合衆国におけるフル・インクルージョン論と障害マイノリティ創出の諸要素」『心身障害学研究』29、2005年、17-18頁。
- 6) 「資料① 特別ニーズ教育に関する行動のための枠組み」嶺井正也編『共育への道』、アドバンテージサーバー、1998年。
- 7) 堀智晴「教育状況の流れを変える インクルーシブ教育への転換を通して」『福祉労働』142号、2014年3月、37頁。
- 8) コラッド・シュナイダー『逸脱と医療化』、ミネルヴァ書房、2003年。
- 9) 木村祐子『発達障害支援の社会学』、東信堂、2015年、4頁。このほかに発達障害の問題を医療化批判の文脈から検討したものとして、森田洋司・進藤雄三『医療化のポリティクス—近代医療の地平を問う』、学文社、2006年。
- 10) たとえば座談会「『サラマンカ宣言』をどう読むか」(嶺井正也『共育への道』(アドバンテージサーバー、1998年、58頁)における北村小夜の発言を参照のこと。また、北村が言及している錢本三千雄『障害者非差別的完全実施 アメリカの挑戦—差別なき社会を envisage—』(日本盲人福祉協会、1978年、7頁)を参照。
- 11) 堀智晴前掲論文37頁。
- 12) 子供問題研究会『俺、「普通」に行きたい』、明治図書、1974年、1頁。
- 13) 日本臨床心理学会前掲書、13頁。
- 14) 日本臨床心理学会前掲書、11頁。
- 15) 山尾謙二『サツキからの伝言』、ゆみる出版、1986年、102頁。
- 16) 篠原陸治『「障害児」観再考』、明治図書、1976年、148頁。
- 17) 篠原前掲書、146頁。
- 18) 若槻健「「排除」に対抗する学校」『教育社会学研究』96集、2015年。
- 19) 実際、平成26年度全国学力学習状況調査の結果では、大空小学校は国語と数学の教科で大阪市の平均を上回り、特に「知識・活用力」を問うB問題では、全国平均を大きく上回っていた。
- 20) 堀正嗣『障害児教育のパラダイム転換』、柘植書房、1994年、235-238頁。森田明『未成年者保護法と現代社会—保護と自律のあいだ』有斐閣、1999年。
- 21) 2015年6月19日に小国が大空小学校にて報告した「子どもの権利と学校」より。これは、大空小がふれあい科の一環で取り組む「オープン授業」として、全ての大人と子どもの前で報告されたものである。
- 22) 加藤典洋『君と世界の戦いでは、世界に支援せよ』、筑摩書房、1988年、222頁。
- 23) 斎藤寛「せめぎあう共生」(岡本達雄『教育の現在 第二巻 現代の教育理論』、社会評論社、1988年)から示唆を受けた。

なお、本研究は科研費基盤C(25381070)の成果の一部である。