

定時制高校教員の生徒への「ケア」は授業にどのような影響を与えるか

—ある定時制高校教員の生徒たちへの関わりをたよりに—

伊藤 晃一

千葉大学大学院人文社会科学研究科博士後期課程

近年、定時制高校は、不登校・中途退学経験者等への学び直しの機会の提供など、困難を抱える生徒の自立支援等の面で大きく期待されるようになってきている。本稿では、公立 A 定時制高校のある教員に行なったインタビューをたよりに、教師の生徒たちへの関わり方が、そこで行われている授業という営みにどのような影響を与えているのか明らかにすることを試みた。そこでは、複雑な要求をする生徒たちに誠実に対応しようとする教師の工夫が見られる一方で、授業においては、生徒への「ケア」とも言うべき特別な関わり方に重きが置かれ、学びの優先順位は低くなることが示唆された。様々な要因により傷ついている生徒たちへのそのような教師の関わり方は評価できる一方、学びが後回しになる現状を受けて、学ぶことが生徒たちの「ケア」になるような授業の可能性も模索すべきだと結論づけた。

キーワード：定時制高校、授業、傷つき、ケア、格差と教育

1. はじめに

本稿の目的は、定時制課程の高等学校（以下、定時制高校とする）の教師の生徒たちへの関わり方が、そこで日々行われている授業という営みにどのような影響を与えているのか明らかにすることである。

本論の内容を先取りしつつ、より具体的に述べれば、次のようになる。

今日の定時制高校には、家庭内のみならずそれまでの学校生活やそでの学びに傷ついた生徒たちが少なからず在籍している。教師たちはそのような生徒たちの否定的な感情を受け入れながら、学校での営みに向かわせるような「ケア」とも言うべき特別な関わり方をする必要に迫られている。この特別な関わり方は、定時制高校における授業のあり方にどのような影響を与えるのか。また課題は何か。

ここで言う「ケア」とは具体的にどのようなものか、ということも含め、これらの問いに答えるために、本研究では、ある一人の定時制高校教員に、日頃どのように生徒たちと関わり、またどのような授業を行なおうとしているのかインタビューを行った。

Koichi ITO : How Will "Care" for Students of Part-Time High School from Teachers Affect Classes?: Referring to Relationship of a Part-Time High School Teacher to Students.
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Chiba University

本稿の考察はこのインタビューを巡って展開されることになる。

2. 問題の所在

2.1. 定時制高校の役割と教師に求められる関わり

定時制課程は、昭和 23 年、経済的な理由から全日制課程の高等学校に進学できない者のために通信制課程とともに設置された。発足当初は、朝から働き夜学ぶ、いわゆる「勤労青年」のための教育機関としての役割を担っていた。しかしその後「勤労青年」の数は減少し、1980 年代、表向きにはその姿を消した。それに伴い定時制課程の役割もまた変化を余儀なくされた。その後、1990 年代から行われた様々な制度の改編、整備によって、現在に至っている。

平成 25 年の文部科学省中央教育審議会高等学校教育部会（第 19 回）の配布資料¹⁾によれば、

経済社会の変化に伴い、近年においては、働きながら学ぶ勤労青年の数が減少する一方、定時制・通信制高等学校の生徒については、

- ・ 全日制課程からの進路変更等に伴う転入学・編入学者（中途退学経験者）
- ・ 中学校までの不登校経験者など自立に困難を抱える者
- ・ 過去に高等学校教育を受ける機会がなかった者

など、様々な入学動機や学習歴を持つ者が多くなっており、制度発足当初とは著しく異なった様相を生じている。

(下線は原文)

と書かれており、今日の定時制高校は、全日制の高等学校ではカバーしきれない、多様な生徒たちの様々なニーズに応えることが求められていると分かる。

また同資料には、

高等学校生徒の多様化が進む中であって、多様な学習スタイルを可能とする定時制・通信制の課程は、従来からの勤労青年のための教育機関としての役割だけでなく、多様な学びのニーズへの受け皿としての役割を増している。

とりわけ、自分のペースで学べる定時制・通信制の教育は、不登校・中途退学経験者等への学び直しの機会の提供など、困難を抱える生徒の自立支援等の面でも大きく期待されるようになってい

(下線は原文)

とも書かれており、定時制高校の教師たちには、「困難を抱える生徒」たちに対しての特別な関わり方が求められていることも読み取れる。

では、そのような関わり方を必要とする定時制高校の生徒たちは、どのような問題を抱えているだろうか。確認していこう。

2.2. 現在の定時制高校の生徒たちが抱える問題

定時制高校教員としての経験を持つ脇浜(1999)は定時制高校とそこでの生徒について、次のように言う。

定時制高校は、中軸的な学校教育システムから疎外され、差別されていることからくる気安さもあって、かなりのんびりしている。偏差値競争もなければ、刑務所の囚人を管理するような学則もない。特に私の学校は学校というより広場という雰囲気、先生も生徒も勉強の進捗とか効率に縛られることなく、毎日楽しんでいる。(p.132)

脇浜は当時彼が勤務していた定時制高校の雰囲気を「広場」のようだと言及し、生徒たち(あるいは教師も)が「のんびり」と楽しめる場所であると述べている。

既存の学校生活に何らかの理由で傷ついてきたと推測される定時制高校の生徒たちであるが、定時制高校に入学すれば、「中軸的な学校教育システムから疎外され、差別されて」いることで、かえって気が楽になり癒され

ていく、というこの指摘は大変興味深い。

しかし、次のようなことにも留意すべきであろう。定時制高校が、生徒たちの癒しの場となりうることが示唆されているこの言及は、一方で、学校外では生徒たちが傷つきやすい立場にいることを示唆してものではないか。

同じく定時制高校教員としての経験を持つ手島(2007)は、次のように述べている。

生徒も皆が望んで定時制に来たわけでは当然ないし、生徒の生活もかなり厳しかったりする。定時制高校という場は意欲を持った生徒の集まりの場というより、さまざまな課題をもった生徒の不安定な学習の場なのである。(p.32)

この手島の指摘からは、定時制高校の生徒の中には、次のような傾向を持つ者がいることが示唆される。

- 1 定時制高校には在籍しているが、それが本意ではない者がいること。
- 2 生活環境がかなり厳しい者がいること。

ここでいう「生活環境」の厳しさとは、経済的に貧困であったり、家庭環境が複雑であったりすることを指すと考えられる。

先の言及を踏まえて言えば、定時制高校に在籍する「自立に困難を抱える者」の中には、これらの傾向を持つ者もいることになる。このような生徒たちは、それまでの学校生活の中でもうまく自立することができず、そこでの営みに傷つきながら、本意ではない学校に進学せねばならず、加えて学校外でも厳しい生活環境にさらされ、心の落ち着く場所がないことが推察される。

脇浜の学校の生徒たちは、学校の雰囲気、のんびりとできる「広場」のようで、まだ救われているのかもしれない。

もし本当に手島のような状況に生徒たちが置かれているとすれば、それは大変過酷である。

2.3. 定時制高校で求められる特別な関わり方について

定時制高校のことを、「のんびり」できる「広場」と表現すると脇浜と、「さまざまな課題をもった生徒の不安定な学習の場」と表現する手島。一見すると両者の定時制高校の捉え方は大きく異なるように思える²⁾。しかし特殊な環境下に置かれた定時制高校の生徒たちへの関わり方については次のように共通する部分もあるのではないか。

両者の定時制高校の記述からは、少なくとも、定時制高校教員は、目の前の特殊な状況下にある生徒たちの現

状を捉えながら、それに即して丁寧に関わることが求められていることが分かる。前者は、「のんびり」と楽しめる「広場」のような学校の雰囲気となるべく崩さないような工夫が求められるだろうし、後者は、生徒たちの状態に細心の注意を払いながら、関わり方を日々工夫してゆくことが求められるであろう。いずれも、複雑かつ厳しい環境下で傷ついた生徒たちの現状を捉えた、特別な関わり方が求められているのである。

しかし、定時制高校教員の仕事はもちろんこのようなことだけではない。このような生徒たちに丁寧に関わりながら、一方で、生徒たちが授業に向き合えるようにしていく必要もあるはずだ。

実際の定時制高校教員たちは、具体的にどのように生徒たちと関わり、それをどう授業に繋げているのであろうか。

2.4. 定時制高校における授業の議論の少なさ

ところが、この問いに答えることは難しい。なぜなら、そもそも定時制高校における授業についての議論があまりに少ないからである。

定時制高校における授業の議論は、その役割が大きく変わった1980年代を境に、表立っては姿を消してしまう。そこが本来特殊な学びの場であるにも関わらず、どのような授業が必要で、現状をどのように改善すべきなのか、という議論や、具体的な問題点を踏まえた新しい授業の提案が少なくなるのである。各学校の実践報告とはあるものの³、あくまでも報告という形式にのっとって語られることに終始し、それら授業の有効性と課題まで議論しているものは管見する限りではかなり少ない。

研究的な視点で書かれた文献だけではなく、現場からの生の声にも耳を傾けよう。定時制高校について書かれた文献で言えば、例えば、先に挙げた二人も含めて、定時制高校教員である佐々木(1987)や脇浜(1996, 1999)や八覚(2000)や手島(2007)、ジャーナリストである瀬川(2009)などによる著作が挙げられる。

しかしこれら定時制高校について書かれた文献も、その大半が、生徒たちの現状や、自身とのやりとりのエピソードに割かれており、それ自体は貴重な資料であるが、具体的にどのような授業をしたのか(行われたのか)ということについての記述は極めて少ない(ない、と言ってもいいほどである)。これでは定時制高校教員の生徒への関わりが、どのように授業に影響しているのか読み取れない⁴。

整理しよう。定時制高校の研究においては、個々の教師たちがどのように生徒たちに関わったのかという報告や、各学校での実践報告といった資料はあるものの、そこでの問題点を踏まえた授業そのものについての議

論があまりに少ない。したがって、教員たちの生徒たちへの関わりが、どのように授業に影響しているのか、ということについても明らかにされないままなのである。

2.5. ここまでの議論のまとめ

定時制高校の研究において、教師が、様々な要因により傷ついた生徒たちにどのような関わり方をし、それをどのように授業に繋げているのかを明らかにする研究はなされていない。

それゆえ、まずは、実際に定時制高校で勤務している教員にインタビューを行い、この問題を明らかにしていく契機としたい。

3. 研究方法

3.1. 研究の目的

本稿の目的は、定時制高校において、教師の生徒たちへの関わり方が、そこで行われている授業という営みにどのような影響を与えているのか明らかにすることである。

3.2. 研究の方法

定時制高校教師にインタビューを行い、その内容を解釈していく。

4. ある定時制高校教師の生徒たちへの関わり

4.1. Kへのインタビューの概要

2016年11月29日(火)と12月6日(火)、千葉県にある県立A定時制高校に勤務する20代の女性教員Kにインタビューを行なった。A定時制高校は、従来の夜間に授業が行われる「夜間部」に加え、朝から昼の時間にかけて授業が行われる、いわゆる「昼間定時制⁵」の部が設けられている。Kは、そのうち昼から夕方にかけて授業が行われる「午後部」と呼ばれる部に所属している⁶。

Kは、いわゆる偏差値が高いことで全国的に有名な都内の私立大学の文学部を卒業し、新規卒業生採用で英語科教員として採用された。インタビュー時はA定時制高校に勤務して3年目で、午後部2年次の担任をしていた。

インタビューを行った筆者はA定時制高校の「夜間部」所属の国語科教員である。Kとは所属する部も教科も違うため話す機会はあまりないが、校舎内でKが生徒たちに接している様子をよく見かけていた。

Kは特に、精神的に不安定な状態にある生徒に対して、放課後かなりの時間を割いて話を聞いているように見えた。例えば、廊下に座り込んで泣いているような生徒に対しては、K自身もそこに座り込んで話を聞いて

いたり、職員室前で色々な生徒たち（日によってそこにいる生徒が違う）と長時間立ち話をしていたりする様子がよく見られた。また学校を休みがちな生徒に対しては、保護者に毎日のように電話で連絡をとっていた。筆者の見限りにおいては、このような関わり方を K は他の午後部の教員よりも意識的に行っているように見え、そのような関わり方について K には強いこだわりがあるように感じられた。

そこで K が生徒たちにそのような関わり方をする理由や、授業についてどのような考えを持っているのか等をインタビューした。

インタビューは「定時制高校教員の生徒への関わり方がどのように授業に影響しているのか考察したい」という趣旨を K に説明した上で行った。また許可を得て録音した。本文中の K の発言は録音をたよりに筆者が文字起こしをしたものである。ただし、そのみでは意味が分かりづらい箇所は、()として筆者が言葉を補った。また「—」で始まる言葉は筆者のものである。

4.2. 教師であることを引き受けつつ、教師らしさを否定する教師のあり方

K は、自身が小学校時に不登校傾向であったことが教員を目指すきっかけであったと述べた。「(何か特定の)教科を教えたくて教員になったわけじゃなく、そのようなことより「学校のそういう子たち(自分のような経験をしたような生徒たち)にアプローチがしたかった」ので教員になったと述べた。ちなみに英語科教員になった理由は「一番面白いと自分でも思っていて、(生徒たちに)面白いと思ってもらえるように自分でも努力してきたのが英語だった」からだ。

では K の考える「そういう子たち」へのアプローチとは具体的にどのようなものなのだろうか。K は大学生時から、学校にうまく馴染めなかった中学生に高校受験の勉強を教えるボランティア活動に参加しており、そこでの経験を引き合いに出しながら、次のように述べた。

本当に話を聞いて、その子が今何を必要としているのか聞いて、何が苦しくて、今こうなっているのかっていうのを、そのボランティアの時も(していたし)、今も変わらず聞く。そこを聞いてくれる人がいるか、いないとか、信頼して話ができる大人がいるかいないかって。多分こういう子たち(定時制高校に通う子たち)はほとんどの場合(そのような存在が)いなくて、周りに。モデルになる大人がいなくて。近所のお姉さんでも何でもいいのに頼れる人が多分いない。そうすると、そういう子達ほど、そういう人を必要としていて、困った時に何かしてほしいわけじゃないけど、聞

いてくれる人が欲しかったりとか。ボランティアの時もそうだし、今も多いような気がする。

K が考える「そういう子たち」への「アプローチ」とは、話を「聞く」と、「信頼」して話ができる「大人」になること、である。そして「そういう子たち」は、話を自分の話を聞いてもらえたり、信頼して話したりできる「大人」が周りにいないので、代わりにそのような役割を負おうと K は考えている。

では K は具体的には「そのような子たち」にどのようなアプローチをしているのだろうか。

—「聞く」とか「信頼してもらおう」など、信頼関係を築くっていうことを K さんは一番大切にしているんですね。

そうです。近所のお姉さんだと思っていいから、お地蔵さんになって聞いてあげるから(心の中にあることを)言ってみ? って(生徒たちに伝えていきます)。だから(話を聞く)場所は問わないし、(別室に生徒を呼んで)ちゃんと座らせてじゃあ喋ってごらんっていう(いかにも先生と生徒という立場が明確になる話の聞き方をする)のは、私は絶対やらないんですよ。もっともっとフランクに立ち話で深い話が出ることも多いし、横向いて、後ろ向いて(大切な話)出ることとか、文化祭の作業しながら私に背を向けながら言うことの方が多かったりとか。先生と(生徒と)しての関わり方とか(ではなく)もっともっと人間として、この人を信頼していいかいけないとか、大人でもこの人の言っていることは大丈夫かとか、私が何かあったときに助けてくれるって思ってくれば。今まで学校に来れなかった子達も学校に来れるかもしれないし。勉強できない子達も、ちょっとこの人の話なら聞いてみようかなとか。

K は生徒たちに、自分のことを「近所のお姉さん」とか「お地蔵さん」と考えるように促し、何でも話してよいことを伝えている。また、そのようなアプローチが、K の中では、「(別室に生徒を呼んで)ちゃんと座らせてじゃあ喋ってごらん」というアプローチとは別のものとして位置付けられている。

しかし、なぜ「近所のお姉さん」や「お地蔵さん」なのだろうか。これらの存在にあえてなる理由はあるのだろうか。もう少しインタビューを追ってみよう。

—「お地蔵さん」とはあまり聞かない言葉です。この言葉を特別使う意図はありますか。

お地藏さんって言ったのは、こっちが口を聞かない(し)話さないの、何でも言っていって言う状態であることの一つの象徴的な例で。だから何をあなたが言っても、私は否定もしないし、何を言っても聞いてあげるから、という姿勢の私の中の一つの例が、お地藏さん。人(型)であって(どんな話も否定せず)聞いてくれる体勢になっているという。そこまで深く考えて(この言葉を使って)いるわけでは(ないです)。

(生徒たちが)何を言っても敵にはならないであげたいし、でも先生だから間違ったら教えてあげたいなって思うんですよ。だから、私だったらこうするけど、っていう(体制になる)のが、近所のお姉さんとしての意見。

「お地藏さん」すなわち菩薩地藏は、子どもの守り神として信仰されてきた⁷。Kが自身のことを、学校において普段は意識されにくい自然にいるが、いざという時は話を聞いてくれ、救済してくれる存在として「お地藏さん」と表現しているのであれば、Kは「そこまで深く考えいるわけでは」ない割に、かなり秀逸な言葉選びをしていることになる。

「お地藏さん」は、絶対に人の話に口を挟んだり、自分の意見を述べたりしない(というか出来ない)。また話を「否定もしない」。ただ話を聞いてくれ、救済に導いてくれる存在である。

しかし本当にただ話を聞いている「お地藏さん」でいるだけでは、実際の教師の仕事はできないはずだ。Kはそのような時には、教師ではなく「近所のお姉さん」になるという。

「お地藏さん」の状態で生徒の話聞き、「近所のお姉さん」で世間話のように生徒と話す、というKの生徒たちへのアプローチ。

ここで注目すべき点は、Kが一貫して、生徒と関わる際、Kが言うところの「先生としての関わり」を避けていることである。

Kはなぜ生徒に対して「先生としての関わり」をすることを避けるのだろうか。Kは「(生徒たちが)何を言っても敵にはならないであげたい」と述べているが、何か関係はあるのだろうか。それについてKは次のように言う。

最初から先生モードで入ると「あなたにはアドバイスを求めている」っていうことが結構ある。「別にあなたのアドバイスが欲しかったわけではなくただ聞いて欲しかっただけなの」「何が正しいとか間違っているとかそんなことは言われな

くても分かっている」って言うのが結構あって。だから基本的にはお地藏さんスタイルでいって(関わって)、(その後)近所のお姉さんスタイルに変わって、つまり一般人の意見として聞いてもらうっていうか。

一近所のお姉さんってどう言う人を想定していますか。

友達のお姉さんとか。そういう人。

Kが「先生としての関わり」(「先生モード」)を避けるのは、その関わり方を生徒たちが求めていないことが多いからだ、とKは説明する。そしてKは、そのことを尊重してあげるべき重要な点だと考えている。

しかし素朴に考えれば、生徒たちは定時制高校という学校に登校しているのだから、そこで「先生として関わ」られたとしても基本的には致し方ないし、教師もまた、教師として関わって全然問題ないのではないか。むしろ、生徒の要求にどこまでも応えようとするKのこのようなアプローチは、一見すると、ただ生徒のわがままを無条件に受け入れているだけのようにも見えてしまわないだろうか。

もちろんこのことについてK自身も自覚があると言う。Kがこのようなことに気づいていながら、あえて「先生としての」を避けるのは、どのような理由があるのだろうか。Kは次のように述べる。

(この定時制高校に来る生徒は)先生らしくされて結局失敗して来た生徒が多いような気がして。そうやって怒られたりとか、こうこうこうしろとかって。「そんなの(教師が要求するようなこと)はやりたいけど、できないからここにいるんじゃないん」って言ってきた子とか(いる)。

Kは、定時制高校に来る生徒が、今まで先生と生徒(児童)という関係の中で、「失敗」してしまった者が多い気がする、と述べている。Kは先生と生徒(児童)という関わりの中で傷ついてきた生徒たちに、なお「先生として関わ」ることについて抵抗があり、それゆえそのような関わりを一貫して避けているのだ。

Kは、生徒の置かれている現状を彼女なりに把握した上で、あえて、自身が教師であることを受け入れつつも、生徒たちの前では教師であることを否定するようなあり方をして関わっているのだ。

4.3. 学校を求めながら同時に学校らしさの否定も求める生徒たち

K が上述のような関わり方をするのは、定時制高校に在籍する生徒たちが、次のような傾向を抱えているからであろう。

先にも述べたように、今日の定時制高校は、不登校や中途退学経験者といった、それまでの学校生活に不適応傾向のあった生徒たちのセーフティネットとして機能している⁸。そういった生徒たちはこれまでの学校生活の中で、何らかの理由で傷ついてきた生徒たちだとも言える。

このような生徒たちの中には、学校での人間関係やそこでの学びに否定的な感情を抱いてしまう者も少なからずいるはずだ。しかしながら、例えば、いわゆる中卒⁹では就職に不利であることや、高校くらいは卒業しておいた方がよいとするような世間の声もあり、このような生徒たちは学校というシステムを抜け出して生きていくことも出来ない。

要するに、このような生徒たちは、学校という場を求めながら、同時に学校らしさの否定も求めるという一見矛盾する要求をしていることになる。

K の生徒たちへの関わり方は、このような一見相矛盾する生徒たちの要求に、誠実に答えようとした結果なのではないか。

4.4. 適応戦略としての「単位とりゲーム」

伊藤 (2016) は、定時制高校に通うある生徒にインタビューを行った結果、その生徒が「3年間¹⁰での卒業というゴールを目指し、友人関係などのストレスを抱えながら学校に登校し、欠時オーバーにならない程度に授業に出席したり、必要最低限の点数を取れるだけのテスト勉強をしたりして、授業をやりすぎずことを積み重ねるゲームをプレイ」(p.6) していたのではないかと考察している。

伊藤はこのような「単位を取ることを最大の価値とし、その必要条件である授業への参加を必要最低限の努力でやりすぎず」(p.6) ゲームのことを「単位とりゲーム」と表現した。

このことを、学校に否定的な感情を持ちがちな生徒が、学校というシステムを抜け出して生きていくことも出来ず、不本意ながら学校に登校して来る事態と重ねて考えよう。すると、この「単位とりゲーム」は、生徒たちにとって学校というシステムの中で生きるための適応戦略としての可能性が見えてくる。

生徒たちは、学校の外(例えば自分の家)だけでなく、学校の中でも自分の本音が出せない。教師から「先生」として関わられることも苦手で、それゆえ何かを学校的に学ぶことそのものにネガティブなイメージを持っている。しかし、現実には学校に在籍しており、時には無理にでも学ばなければならない。結果として、生徒たちは

いやいやながらも学校で学ぶという選択肢を選ばざるを得ない状態になる。しかしそのような中で無理に学ぼうとすれば、この生徒はまた傷ついてゆく。負の連鎖は続く。

このような生徒たちが、これらの傷つきを最小限に抑えようとするならば、どのようにすればよいのか。実質は学校では学ばず、しかし出席だけはしつつ、最低限の評定を取り、卒業を目指そうとするのではないか。これが、学校というシステムの中で生きるための適応戦略としての「単位とりゲーム」である。

もし本当にそのようなことがあるとすれば、学校に来ること自体が、当該生徒にとっては大変苦しいこととなるはずである。適応戦略としての「単位とりゲーム」は、学校で傷ついてしまった生徒が、なお傷つきつつながらプレイするゲームだからだ。

4.5. 必要になる「ケア」

K は、学校で傷つきがちな生徒たちが、学校外においても「信頼して話ができる大人」がいないと述べていた。生徒たちはどこへ行っても心を割って話せる存在がないのだ(それが自身の家であろうとも、である)。

このように考えると、K は、傷ついた生徒たちに、あえて学校という場で学校らしくない行動をすることで、学校で傷ついた生徒を癒しつつ、学校を求める要求については誠実に応えようとしている、と言える。

このような、生徒たちとの信頼関係を重要視し、生徒たちの否定的な感情を受け入れながら、癒し、それとなく学校での営みに向かわせるような特別な関わり方を、ここでは暫定的に「ケア」と呼びたい。

4.6. 「ケア」から授業へ

それではそのように生徒たちを「ケア」する一方で、K は一体どのような授業をしているのだろうか。

素朴に考えれば英語科教員である K は、生徒たちに、教科としての英語の内容を生徒に教えなければならない。しかし授業の中で英語を教えるとなると、K が生徒との関わりの中で一貫して否定していた「先生としての関わり」がどうしても必要となるのではないか。

授業についての K の語りを聞いてみよう。

—授業はどうしているんですか？

英語がすごくできる、話のおかしな近所のお姉さん(としてやっています)。(笑)

K は、授業も「近所のお姉さん」として行なっているという。ただし、そこには先ほどの生徒の話の聞いている時にはなかった「英語がすごくできる、話のおかし

な」という条件が入る。まずはこれらがどういう意図でなされているのかインタビューを見てみよう。

勉強って (A 定時制高校に登校している) 普通の子たちはできなくて。このくらいの子たちは、勉強自体に興味を持つ子もすごく少なくて。そうすると、自分のこと振り返っても (思い当たる節があるんですが)、その先生が好きだったら、その教科 (のことも) 結構好きだったと思うんですよ。

—教科の内容は関係ないけれども？

関係ないんです。もっと上のレベル (の学力がある生徒たち) だったら学問的に面白いって思うことがあるかもしれないけど、この子たちはそのレベルに至るのはやっぱり難しく。それでもちょっとでも、あ、面白いなって思ってもらえれば (それでよいと思う)。(しかしそのためには) まずは (自分の話を) 聞いてもらわなきゃいけない。でも聞いてもらうには、こっちの人間に興味を持ってもらわないと、そもそも (言葉が生徒たちに) 入っていかないかなって。(なので) すごい (自分の) プライベートな話とかします。すっごいいまイライラしてるんだけど聞いてくれる？ってホームルームで話したりとか。

K は担当する生徒たちにとっては、教科の内容を「学問的に面白い」と思うことは難しいレベルであると考えている。そして「勉強自体」の魅力の代わりに、授業を好きになってもらうためには、「まずは」それを教える「こっちの人間に興味を持ってもらう」ことが条件だと考えている。

重要な点は、K が授業を、教科を学問的に面白いと思ってもらえる場としてではなく、その教科を教える人に興味を持ってもらうことを通して、間接的に教科への興味を持ってもらう場として捉えているということだ。

K は、授業においても「先生としての関わり」(「先生モード」) を避けている。「近所のお姉さん」として行う K の授業は、おそらく一般的に想定されるような、教師からある知識や考え方を学ぶような授業としては成立しないだろう。K もはじめからそのような授業の成立は求めている。K は「英語がすごくできる、話のおかしな近所のお姉さん」としての自身に興味を持ってもらおうとする。むしろ K は「近所のお姉さん」の立場なのだから、授業として成立しなくてもぜんぜん構わないし、その方が自身に課した設定 (「近所のお姉さん」と整合性が取れてよいのかもしれない)。

「近所のお姉さん」は、いきなり学問 (英語) の面白さとは何か、というような話を生徒にはしないはずである。そうではなく、世間話や「プライベートな話」をしながら打ち解け合い、話のはずみで、ふと英語の話題が出て来るというような感じの授業になるはずだ。

だから、そこでは教科の内容より、まずは生徒との友好な関係を築くことが優先され、教科についての興味関心については「ちょっとでも、あ、面白いなって思ってもらえれば」くらいでよいと考える。

K の主張は筋が通っている。

—教科の内容を教えるのが大事ではないとは言わないけど、定時制においては、授業は、K さんのメッセージを発信して K さんのことを分かってもらえる場、もしくはそのことに反応して生徒が自分のことをちょっとでも発信するのを受け取る場として授業を考えているということですか？

そうですね。そこに英語が絡んだらもっといい。できたらそこに英語を絡めていく。駅でこんなことがあってさって言う話があって。変な外国人に絡まれてさとか、何て言われたと思う？とかって。じゃあこれって何て言うんだろうとか。(それ) でみんなで英語を言ってみたりだとか。じゃあみんなでこうなった時のために練習しておこうとか。結構脱線してそういう話をすることもある。

英語はできないけど、嫌いじゃないよっていうくらいで、教科としてはいいかな。先生のこと知りたいなと思ったり、隣に座っているこの子知りたい子はどんな経験をしたんだろうとか (興味を持つことの方が重要)。せっかくみんなと一緒に学んでいるわけで、家庭教師じゃないんだから。せっかく学校に来て、先生がいて、周りに友達がいて、もっともっと一緒に協力したり、わからないことを教え合ったりだとか。知りたいな、いうことを知ることができる場。それから知りたいなと思わせる場 (にすることが大切)。

「近所のお姉さん」が話すのだから、K の授業には「脱線」が多いのも頷ける。むしろ、「脱線」が主で、その中にそれとなく英語にまつわる話題がある方が自然とさえ言える。

しかしながら、「せっかくみんなと一緒に学んでいるわけで、家庭教師じゃないんだから。せっかく学校に来て、先生がいて、周りに友達がいて」という言葉からは、K は生徒が授業に出席しているということについては、「近所のお姉さん」ではなく教師として慎重に対応しようとしていることが読み取れる。生徒たちに対して授業

に出席したことを評価し、「家庭教師」的ではない、「先生」や「友達」がいるからできることをしようとしている。

そこが学校という場所である以上、ましてはそれが授業という時間である以上、K が徹頭徹尾「近所のお姉さん」として振る舞うことは難しいだろう。また、やっとの思いで、「せっかく」授業に出席したような生徒に対しては「先生としての関わり」で接した方がよい場合もある。K の授業における生徒たちへのスタンスは一貫しきれていないかもしれないが、それは、そもそも学校で学ぶことが難しい生徒たちの状況に応じて、臨機応変に最適解を探っているがゆえの対応として理解できよう。

K は、授業においても生徒への「ケア」を第一に考えており、逆に授業における学びにはそれほどの重要性を見出していない。K が生徒への「ケア」に比べて、学びに重きを置かない理由を整理しておこう。

- 1) 生徒たちが家庭のみならず、学校においても「先生としての関わり」の中で傷ついてきたり、そこでの学びについて否定的な感情を持っていたりする可能性があり、それを癒すことの方が重要であると考えているため。
- 2) そもそも生徒が教科の内容を「学問的に面白い」と思うことは難しいレベルにあるため。
- 3) 「近所のお姉さん」としての整合性から。(「近所のお姉さん」は、例えば生徒たちの学力向上の役割を背負ったりしない)。

K がもっとも重要視しているのは、1) であることは言うまでもないが、2) や 3) も重要である。例えば 2) について、仮に、生徒たちが「学問的に面白い」と思うことができるレベルにいるとすれば、1) は再考されなければならないだろうし、仮に、3) の整合性が失われれば、1) の振る舞いは説得力がなくなるだろうから。

5. 考察

K へのインタビューを踏まえて、はじめに提示した問いに答えなければならない。改めて記す。

定時制高校において行われた「ケア」と、その先に行われる授業は、どのような関係にあるのか。またそこで課題は何か。

5.1. 定時制高校における生徒たちに対する「ケア」と授業の関係

本稿第 3 章において、学校という場を求めながら、同時に学校らしさの否定を求めるような生徒たちに対

して、K という教師が、学校という場にいながら、教師らしくない行動をすることで、生徒たちの要求に応えようとする関わり方を見てきた。

K はそこで、「お地蔵さん」や「近所のお姉さん」になることで、学校の中だけでなく、生徒たちの本来の家でも居場所がないような生徒たちの「ケア」も行おうとしていた。

このような「ケア」の延長で行われる授業は、一般的に想定されるような、教師からある知識、技能、考え方を学ぶ場としての授業とは異なるものとなった。すなわち、教科の内容より、生徒たちに授業を行う教師に興味を持ってもらうことが優先され、そこでの内容も本来教えるべき事柄とはずれた話、すなわち「脱線」が多くなるものになった。

K は、ある程度意図的に、この特殊な授業の形をデザインしていた。この特殊な授業の形は、そもそも生徒が教科の内容を「学問的に面白い」と思うことは難しいレベルにあることや、「近所のお姉さん」として振舞おうとする K の関わり方の整合性まで考慮され、絶妙なバランスで成り立っていた。

もちろん、ここで示された定時制高校の生徒への特別な関わり方と、その先にある授業のあり方は、K という教員が実践している一つの方法でしかない。しかし定時制高校に登校する生徒たちの現実を捉え、筋の通った考え方をもち、それを実践している K の姿勢は、定時制高校教員の生徒たちへの関わり方と授業のあり方について、大きな示唆を与えるものである。

K の考える定時制高校の授業は、教科の内容としての学びには深く触れないものだ。その代わりに今まで学校という場やそこで学びに傷ついてきた生徒たちとの関係づくりに重きが置かれる。授業については、そこで学びを正面から取り扱うのではなく、生徒たちに教師に興味を持ってもらうことで、間接的に教科に興味を持ってもらうことが目指される。

定時制高校における「ケア」とその先にある授業は、生徒との関係づくりが重要視され、教科の内容としての学びは二の次になる関係にある、と言える。

5.2. マーティンにおける「ケア」概念と学びの再構築

かつてアメリカの教育哲学者マーティン (Martin 1992) は、1980 年代後半のアメリカの家庭が、かつての教育的意義を持てなくなった現状を踏まえ、学習の基礎を、一般的に考えられている「読み (Reading) ・ 書き (Writing) ・ 計算 (Arithmetic)」という「[三つの R]」(p.36)から、「ケア、^{コネクション}関心、^{コネクション}結びつき」という「三つの C」(p.40)を重視する方向に変えるべきだ、という提言を行い、教育の再定義を「スクールホーム (Schoolhome)」という概念を通して試みた。

本稿では、マーティンの思索をその詳細まで踏み込んで論じないが、彼女の「スクールホーム」の提言には、定時制高校の授業を考える上で、二つの大きな示唆がある。

一つは、学校外で期待される教育カリキュラムが十分に受けられなかった生徒には、学校側がそのことを踏まえた上で具体的な実践を行うべきではないか、ということである。

もう一つは「ケア、^{ツツ}関心、^{ツツ}結びつき」という「三つのC」から教育を捉え直すとき、必然的に「読み(reading)・書き(Writing)・計算(Arithmetic)」という「三つのR」を支えてきた原理としての「知識観」も再検討され、再構築されうる、ということである。

この考え方はKの生徒たちへのアプローチにも通じるところがある。

Kは、生活環境が複雑である現状を抱えている生徒が多く在籍する定時制高校において、学校やそこにいる教師が、マーティンの想定していた「家庭」に象徴されるような心の拠り所として機能する必要を考えていたと言える。Kはそれを「お地蔵さん」や「近所のお姉さん」として成立させようとしていた。そしてそれは、Kに言わせれば、授業で教科の内容を学ぶということより重要なことであった。

それゆえ、Kは、一般的には教科の内容を学ぶ場としての授業のあり方まで再構築した(せざるを得なかった)。

もちろん、そこでの教科の内容としての学びの優先順位は低くなった。しかしその代わり、Kは授業に「脱線」を意図的に取り入れ、「英語がすごくできる、話のおかしな近所のお姉さん」であるK自身に興味を持ってもらうことで、生徒たちに間接的に英語に興味を持ってもらおうと試みた。

Kがこのような特殊な授業の実施に踏み切れるのは、Kの英語の力によるところも大きいだろう。仮に生徒たちからどのような話題が振られたとしても、Kはそれに英語を絡めて対応できるだけの英語の知識と英語にまつわる話題を持ち合わせているのだろう。そうでないと、あまりに先の読めないこのような授業の実施に踏み込むことなどできないはずだ。

このようなことにも留意しながら、最後に、生徒たちへの「ケア」が優先され、学びは後回しになる、このような授業についての課題について述べよう。

5.3. 「ケア」の先にある授業についての課題

Kの行う「ケア」の必要性は肯首できる。Kが意図的に再構築した、知識や技能の習得としての学びより「ケア」が優先される授業によって救われる生徒たちもいることだろう。

しかし、「ケア」を必要とする生徒たちに対する授業の形は、果たしてこれだけなのだろうか。授業を始めとする学校における学びは、そのような生徒たちを苦しめてきた当のものであるかもしれないが、それだからと言って、それからいつまでも遠ざけてよいものなのだろうか。まずは生徒を引きつけることはできたとして、その先はどのようにすべきなのだろうか。生徒の傷つきを癒しながら、それでいて教科の内容を深く学べるような授業の可能性はないのだろうか。

5.4. 学ぶことが「ケア」になる授業の模索

Kの生徒たちに対する「ケア」としてのアプローチは、定時制高校における教育において大変重要な示唆を与えている。Kは複雑に幾重にも傷ついた生徒たちに誠実に対応しようとしている。

しかし、人との関わりによる傷つきは、人と関わることによってしか癒すことができないのと同様に、学びにおける傷つきは、学びによってしか癒すことができないのではないか。

Kの「ケア」は、前者にとっては有効であるが、後者はカバーできない。

後者について、そこで学ぶことが、学校やそこでの学びに傷ついてきた生徒たちの「ケア」になるような授業の方法を模索するべきではないだろうか。

6. まとめ

現在の定時制高校においては、生徒への「ケア」を突き詰めていくと、教科の内容を学ばせるという意味での授業が成立しづらくなることが示唆された。人との関わりによって傷ついてきた生徒は、また同時に学校での学びによって傷ついてもいるかもしれない。そこでは、人との関わりへの「ケア」だけではなく、学ぶことで生徒たちが「ケア」されていくような授業の模索が必要になるだろう。

定時制高校における授業の工夫は、今後ますます多くなる格差や貧困で傷ついた児童生徒たちの教育を考える上で、重要な意味を持つことになるはずだ。

まだこの取り組みは始まったばかりである。定時制高校で実践されている多くの関わり方と授業との関係を見ながら、議論と検討を重ねるとともに、私自身も引き続き実践的に考えていきたい。

1 文部科学省中央教育審議会高等学校教育部会(第19回)資料2-1
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/07/12/1336336_1.pdf (平成29年3月2日閲覧)

- 2 両者の違いは、それが書かれた時代や、学校がある場所によるところも大きい。時代の変遷とともに定時制は姿を変えてきたし、都道府県によってもそのあり方は大きく異なる。
- 3 学事出版から出版されている『格差社会への高校現場の挑戦 長田商業高校定時制で学ぶ生徒たち』2009年は、定時制高校における授業実践について書かれた数少ない文献の一つである。担当教師による授業報告の体裁で書かれている。詳しい授業の内容、あるいは授業の成果や課題は分からないが、興味深い指摘もある。いずれにせよこのような文献の数は少なく、授業についての議論まではなされていないのが現状である。
- 4 そこが特殊な学びの場であるにも関わらず、定時制高校における授業の議論がなぜ少ないのかということ自体は、大変興味深いテーマである。このことについては別稿で論じたい。
- 5 先に述べた、文部科学省中央教育審議会高等学校教育部会（第19回）資料2-1のp.4に詳しい。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/07/12/1336336_1.pdf（平成29年3月2日最終確認）
- 6 A 定時制高校には、Kが所属する午後部以外に、朝から昼までの時間に授業が開講されている「午前部」、夕方から夜までの時間に授業が開講されている「夜間部」がある。また当校は単位制を採用している。
- 7 『定本 柳田國男集』筑摩書房を参照。
- 8 文部科学省中央教育審議会高等学校教育部会（第19回）資料2-1 p.1には現在の定時制・通信制課程の役割が述べられている。その中に「不登校・中途退学経験者」が入学してくる傾向があることも述べられている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/07/12/1336336_1.pdf（平成29年3月2日最終確認）
- 9 中学校卒業の略。学歴において中学校までしか学校に行っていない場合に、このように呼ばれる。
- 10 定時制課程は、一般的に4年間の修学で卒業できているが、この学校では1日あたりの履修を増やすことで、3年間での卒業も可能であった。インタビューを行った生徒は3年間での卒業を目指していた。

引用文献

- 伊藤晃一（2016）「授業というゲームをどう変えるか -ある定時制高校で行われた授業をたよりに-」、人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第306集、教育におけるゲーミフィケーションに関する実践的研究、pp.1-15
- 佐々木賢（1987）『当節定時制高校事情』有斐閣新書
- 瀬川正仁（2009）『若者たち 夜間定時制高校から視えるニッポン』バジリコ株式会社
- Jane Roland Martin(1992) “*The Schoolhouse : Rethinking Schools for Changing Families*” Harvard University Press (『スクールホーム〈ケア〉する学校』、ジェーン・R・マーティン 生田久美子監訳・解説 東京大学出版会、2007年)
- 手嶋純（2007）『格差社会にゆれる定時制高校——教育機会均等のゆくえ』彩流社
- 八角正大（2000）『夜光の時計 ～定時制高校からの21世紀教育へのまなざし～』新読書社
- 兵庫県立長田商業高等学校創立80周年記念事業実行委員会（2007）『格差社会への高校現場の挑戦 -長田商業高校で学ぶ生徒たち-』中西俊昭監修 学事出版社
- 文部科学省中央教育審議会高等学校教育部会（第19回）資料2-1
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/07/12/1336336_1.pdf（平成29年3月2日最終確認）
- 脇浜義明（1996）『ボクシングに賭ける アカンタレと夜学教師の日々』岩波書店
- 脇浜義明（1999）『教育困難校の可能性 定時制高校の現実か

ら』岩波書店

謝辞

A 定時制高校のK先生に感謝の言葉を述べなければならぬ。本稿はK先生の快い協力なしでは成立しえなかった。また、定時制高校に通う生徒たちに対する深い考察に基づいたK先生のアプローチは、同僚としても大変刺激になった。ありがとうございます。