

# 集団づくりの再定義と社会権力・公共圏

## The Redefinition of Group-guidance from a Viewpoint of Social Power and Public Sphere.

船 越 勝

Masaru FUNAGOSHI

(教育学教室)

2018年10月26日受理

### 要旨

戦後の生活指導実践の歴史において、子ども集団の自治をめざす集団づくりの理論と実践が大きな役割を果たしてきた。しかし、近年の子どもの変容や人権や民主主義の思想の深化のなかで、改めてこうした集団づくりの理論と実践とは一体何だったのかという再定義の必要性が主張されている。そこで、本論文では、社会権力と公共圏をめぐる政治学や社会学の研究成果にも学びながら、この2つの視点から集団づくりという営みの再定義を試みる。

**キーワード：** 集団づくり、自治、社会権力、公共圏、再定義

#### 一 集団づくりの再定義

##### 1. いま、集団づくりの再定義を行うことの意義

(1) 学びと集団づくりの関係をめぐって

1990年代に入って以降、私たちは、集団づくり研究において、学びの問題を実践として意識的に追究してきた。それには、いくつかの理由が考えられる。

第一に、この間の学習指導要領の改訂が、学校での学びを生活から切り離された制度知の獲得競争に囲い込むことになるとともに、その競争の局面を学力(偏差値)競争だけでなく、人格全体のあり方にかかわる忠誠競争やアイデンティティ競争へと追い込んでいくものになることに抗するためであった。第二に、学校五日制が実施されるなかで、生活指導の主な実践領域であるところの教科外活動が縮小・再編されるなかで、授業から学びへと概念を拡張し、学びを集団づくりの実践の舞台として再指定しようとするものであった。第一の理由と重ねていえば、人格とアイデンティティへの支配が学びを通して行われるようになった事態への批判的な介入でもあった。そして、第三に、『学級集団づくり入門第二版』や『新版学級集団づくり入門小学校編』・『同中学校編』など、これまでの集団づくり研究が教科指導と教科外活動の指導論的な違いを重視していたのに対して、両者の垣根を低くして、両者の実践的な相互還流の関係を解明しようとしたのであった。それは、集団づくりの側からいえば、子どもたちが実践の文脈を生活現実へひらかれたものとして意識化し、生活現実の変革へと参加する実践として展開しようとしたものであった。

ところが、こうした学びと集団づくりの密接な関係

は、学びを通して集団づくりの実践がどのように豊かになるのかについて、実践的に十分提起されえなかったこともあって、一部では理解されず、学びが集団づくりかというような二分法的議論を生み出すことになってしまった。

学びと集団づくりの関係をめぐるといった経過からすれば、今求められる集団づくりの再定義は、両者の関係の積極的な追究の成果を取り入れ、二分法的な議論のような一部の誤解を克服していこうとすることが求められる。

##### (2) 集団づくりの再定義を行う際の視点

このような研究運動上の視点だけでなく、今求められる集団づくりの再定義には、次のような3つの視点があるように思われる。

第一は、子ども集団の質の変化である。近年指摘されているように、子どもたちは、アトム化といっているほど、バラバラに切り離され、孤立化させられている。まさに、島宇宙化と相互の風景化(宮台真司)とも呼ぶべき子ども集団の変容が進行しているのである。第二は、この間の教育政策の展開という視点である。とりわけ、少人数授業や習熟度別クラスの導入は、これまで集団づくりの実践が当面の手がかりとしていた学級を大きく解体してしまうことになるだろう。第三は、民主主義論の発展である。これまでの集団づくり論は、労働組合に代表される組織民主主義を中心的なモデルの1つにしてきた。また、『新版学級集団づくり入門小学校編』の出版以降は、自立した個人による生活の民主的な共同化を志向する市民主義的な民主

義を追究してきた。さらにいえば、直接民主主義と間接民主主義、参加民主主義と代議制民主主義、熟議民主主義と闘技民主主義などの民主主義論の研究成果をどのように見るべきなのか<sup>2)</sup>。

今日、集団づくりの再定義を行う際には、少なくともこのような問題群が十分に吟味され、反映されたものにしていくことが必要だろう。

## 2. 再定義はどのような集団観を構築するのか

### (1) 集団づくりが追求してきた集団観

さて、集団づくりの再定義を行う場合、集団をどのようにとらえるかがまずもって問題になる。では、これまで、集団づくりは、どのような集団観を追究してきたのか。それは、これまで指摘されてきたように、『第二版』は、「物理的ちからとしての存在」としてとらえ、物質的な性格を第一義的に強調したのに対して、『新版』は、「対立しつつ、統一していく自主的運動体」とし、集団を機能的に把握しようとしてきた。

以上のような従来のとらえ方に対して、たとえば、第43回全生研大会の基調提案を素材にして考えてみることにしよう。ここでは、集団は次のように規定されている。すなわち、「民主主義から見ると、集団は本来構成員が自らつくる公共空間であり、今日、それは学校と地域において二重の民主化を担う社会的存在」<sup>3)</sup>だというのである。この規定は、「社会的存在」とすることで、『第二版』の物質的な存在規定を継承しつつ、公共空間と二重の民主化がキーワードになった規定だといえる。公共空間という規定は、実践的には、討議づくりの側面を重視することになるし、ある意味では、近年の学びを重視してきたことの反映でもある。他方、二重の民主化という規定は、最近の民主主義論の成果の導入であるとともに、これまで論じられてきた、学級集団づくりは、部活動や地域に民主的集団を生み出す、学級集団づくりとは学級集団づくりをやめることという主張を理論的に整理し、位置づけたことでもある。

### (2) 共同体としての集団と公共圏としての集団

このような公共空間としての集団観をもう少し検討してみよう。その際、最近の公共性研究における公共圏と共同体をめぐる議論を参考にしてみよう<sup>4)</sup>。

齋藤純一氏によれば、公共圏がその代表であるところの公共性と共同体主義が主張するところの共同体は、それぞれ次のような特徴をもっているという。

まず、公共性は、第一に、誰もがアクセスできる空間である。つまり、オープンな空間であるということである。第二に、公共性は、人々が所有している価値が相互に異質である。つまり、複数の意見や価値の存在と競合が前提となっている(プルーラリティ)ということである。第三に、公共性は、共通の関心事によっ

て、コミュニケーションが行われる。つまり、差異を条件とする言説の空間なのである。第四は、公共性は、複数の集団や組織に多面的にかかわることができる。単一のアイデンティティを強要されることはないのである。

それに対して、共同体は、第一に、閉じた領域をつくっている。つまり、他者に対して、非常にクローズな空間だということである。第二に、共同体は、共同体の統合にとって本質的な価値すなわち、「共通善(コモン・グッド)」を構成員が共有することが求められる。第三に、共同体は、その構成員が内面に抱く情念が統合のメディアになる。第四に、共同体は、単一の集合的なアイデンティティ(たとえば、いつも元気で、明るいクラス)にもとづく、一元的・排他的な帰属を求めるのである。

もちろん、公共性と共同体は、レベルが違う概念ではあるが、想定している関係性の特徴をモデルとして抽出すれば、以上のような違いがあるということができるであろう。

それで、問題なのは、先に紹介したところの公共空間としての集団は、どちらになるのかということである。

公共空間も、ここで紹介した公共性や公共圏も、もともとその原語はpublic sphereと同じである。ところが、日本の学校の場合、集団の構成員である個々人は、あまりその差異性や価値の複数性が押し出されることはない。そうしたものがないうなかで、「自治と文化のヘゲモニー(社会権力)によって保たれるコミュニティ」が強調されると、共同体的なものに回収される危険性はないであろうか。いずれにしても、こうした視点からの集団観のさらなる発展的な検討が求められる。

### (3) 単系型集団発展論を超えて、学校組織論を組み込んだ集団づくり論へ

次に、集団の発展を集団の単位の発展としてとらえる単系的集団発展論でよいのかという議論もある<sup>5)</sup>。学校と地域との関係や地域のなかの諸組織への着目はなされているが、それが単に地域に閉ざされた関係性ではなく、NPO/NGOなどに代表されるように、地球規模(グローバル)に開かれた視点を持っているかどうかは問われるところである。また、学校と地域の組織的関係の問題として論じられていないのは、子ども集団づくりの学校づくりへの発展を理念的には論じているが、学校組織の発展を具体的に構想する学校の管理=経営論的発想が弱いからだと思われる<sup>6)</sup>。

ただ、こうした学校組織とリンクさせて論じると、学校組織のあり方は学校によってまちまちなので、一般化が難しくなるという難点を抱え込むことになる。集団づくりのすじみちの記述の仕方としてどうあるべきなのか、今後さらに検討を進めていきたい。

#### (4)正義は誰がどのようにして決めるのか

同じような問題は、正義のとらえ方にもかかわってくる。「集団の正義や秩序への意志」という場合、その正義が既に自明なものとして、正義の内実がア・プリアオリ(先験的)に決まっているという傾向はないか。いわば、共同体の「共通善」としての正義である。

しかし、それほど簡単に私たちは正義とは何かを確定することができるのであろうか。たとえば、湾岸戦争やイラク戦争以降の近年の様々な紛争は、その当事者がいずれも正義を掲げて争っているということである。つまり、正義と正義との闘いなのである。そこから考えるべきは、正義を普遍主義的にとらえるのではなく、いずれの正義が自分たちの生活現実を変革・向上させるものなのかを対話・討論・討議のなかで明らかにするプロセスそのものを重視する、いわば多文化主義的なアプローチこそが大切だということである。さもないと、正義の共同体のなかで、正義(一方だけが決めた)の名の下に、異質な存在や弱者が排除されることになりかねないのではないか。

こうした視点から、集団づくりの再定義に関わって、正義の把握の仕方を読み直してみることも必要なのではないか。

### 3. 集団づくりにおける社会権力のあり方

#### (1)集団づくりと社会権力

集団づくりの再定義にかかわって、いま一つ議論したいのは、市民によって構築された権力としての集団の社会権力の問題である。

先に言及した、二重の民主化にかかわって、「自治の社会権力を確立すること」の意義が位置づけられている。

また、大きな広がりを見せている暴力とのかかわりで、「権力は社会的な力であって、……集団の構成員による合意と納得によって知的に組織されるならば、そこには社会権力が成立し、これが公共空間を保持する重要なパワーを発揮する」とも指摘している。

このような権力をどのように評価するのかという問題は、戦前、民衆の権力を認めるかどうかをめぐる行われたアナ・ボル論争に表れているように、古くて新しい問題である。また、民間教育研究運動のなかでも、これまで議論されてきたもっとも重要な問題の一つである。そして、その結果、多くの民間教育研究団体が権力を非常に忌避すべきものとして否定的・消極的に位置づけてきたのに対して、集団づくりの理論と実践は、権力に代表される政治的なもの(ポリティクス)を真っ当に位置づけ、自治的諸能力の形成という見通しのなかで、子どもたちの民主的権力としての社会権力を確立することを目指してきた。

そうした意味で、権力の問題は、集団づくりのアルファであり、オメガなのであり、そのことを集団づ

くりの再定義のなかで改めて確認したいのである。

このような集団づくりにおける権力論をどう考えるかという論点に関わって、よく知られているように、『学級集団づくり入門第二版』は学級が民主主義の運動組織であるという見方を強調し、「執行と立法の統一」という権力論を展開した。それに対して、筆者は、権力の分権化を志向して、基本的には三権分立的に発想し、学級リーダーと学級内小集団(班・ホーム・チームなど)のリーダーの区別を強調した<sup>7)</sup>。というのは、教師と班長会の癒着などを実践のなかで経験してきたからである。さらには、直接民主主義と間接民主主義の区別と関連なども指摘した。その点で、集団づくりの権力論を三権分立的に構想することで合意ができたことの意味は大きい。ただ、それでは具体的にどのような実践として展開していくかということについては、議論が残されたと言える。

#### (2)権力の秩序維持機能と抑圧的機能

しかしながら、他方で、今日、市民社会が徐々に成熟を見せ始めている状況のなかで、どのような権力論を描くのかということが問われてくる。

そうした点でいうと、ここでの権力のとらえ方は、先も指摘したように、暴力との関わりで記述されているので、「公共空間を保持する重要なパワーを発揮する」とか、「民主的関係を維持する力として機能する」とかいうように、秩序維持機能が中心になっていて、目標遂行機能があまり位置づけられていない。しかし、権力を秩序維持機能を中心に見て、その一人歩きを許すと、それは容易に抑圧的機能に転化する危険性がある。その点は、ここでも意識されていて、「特定個人が持つことで支配力として使われることもある」とか、「本来社会権力とした自覚的に担い民主的に行使させるべき力が、同じ集団のメンバーへの暴力となって独り歩きする」ような自然発生的権力とかの問題性は、きちんと論じられてはいる。

しかし、では、集団の民主的な権力であれば、支配や抑圧と無縁なのであろうか。必ずしも、そうとはいえない。たとえば、池谷壽夫氏が指摘しているように、「社会的権力や民衆的権力が成立しても、その権力空間においても、関係者の間に何らかの非対称的な関係が生ずるはずで、そこに暴力性が働く余地がある<sup>8)</sup>」のである。つまり、民主的権力といえども、ある事柄にかかわって、集団の内部に境界線を引き、その間に上下関係や権力関係を持ち込む「差異の政治」が行われる可能性はあるのである。

#### (3)本当の敵はどこにいるのか

また、このような「暴力対権力」という構図で、社会権力をとらえると、ともすると、暴力を振るう子どもは、公共空間を保持したり、維持したりするために、

排除される対象として位置づけられることになる。

しかし、暴力を振るう子どもは、本当に強者なのであろうか。弱者が現代社会の暴力的な磁場のなかで強者に転化したのであり、また、自らの弱者性を隠すために、あるいは、失われた自尊心を取り戻すために、強者の仮面を被っているのではないか。

だとするのであれば、こうした構図は、表面的な加害者－被害者の関係ばかりに視野がいき、本当に問われなければならない、「ひそみ隠れる第三者」(坂田和子)の暴力性を見逃してしまうことにつながってしまうのではないかと検討が必要である。

#### (4) 権力を批判するちからを育てる

このようにとらえるならば、まず、権力は、民主的権力といえども、それを批判する者がいないと、支配や抑圧に転化する危険性を常に孕んでいるという認識を前提とする必要がある。そして、そうさせないための権力に対する批判をどのように組織していくかということを検討することが必要となる。

権力に対する批判としては、第一に、権力に対する批判的な意識を持っているリーダー層を常に育て続けるということである。ナンシー・フレイザーによると<sup>9)</sup>、公共圏のなかにも、権力が握っている者、すなわち、強者による支配的な公共圏と、それに対抗する、弱者による対抗的な公共圏があって、そのせめぎ合いと交渉の永続的な過程のなかでのみ、真の公共圏は成立するのではないか。そのためには、第二に、権力に対する批判を意見表明できるシステムを制度として保障していくことが要請されるのである。

#### (5) 集団の権力のあり方を実践的に問い直す

最後に、集団づくりにおける権力のあり方を実践的に問い直すということである。

一つに、三権分立的な子ども集団の権力の重要性を先に指摘したが、その実践の具体的なイメージをもっと豊かにしていくことである。とりわけ、司法権力をどうするのか。かつてであれば、日直制や追求の実践でそれは試みられたが、今日それを当時と同じような形で行うことは非常に難しくなっている。たとえば、アメリカでは少年の軽微な犯罪については、子ども自身が裁判で裁くティーン・コートなどが制度化されているが、そうしたことも参考にしながら、実践できないか<sup>10)</sup>。

いま一つは、権力のとらえ方としては、「二者関係的な権力」から「監視の権力」へ、見える権力から見えない権力への転回に関わって、どのように対応していくのが重要だ<sup>11)</sup>。その場合、権力を読みひらく公共圏を立ち上げることが重要で、その場合に学びと討議づくりがポイントになることを確認しておきたい。

## 二 子どもの生活現実の読みひらきと公共圏

### 1. 暴力の現実と公的な討議の不成立

(1) 子どもたちの生活現実と暴力と荒れの歯止めのない増加

子どもたちの暴力行為の増加が止まらない。年々、子どもたちの暴力行為の数を示すデータは、増加の一途を示している。2018年の10月25日、文部科学省の「平成29年度の児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」が発表された。これは、毎年、文部科学省が暴力行為の発生件数、いじめの認知件数、不登校児童生徒数、高等学校中途退学者数等について、調査・発表するものである。この調査によると、2017年度暴力行為の発生件数は、学校の管理下が60,197件(小学校26,864件、中学校27,389件、高等学校5,944件)で、学校の管理下以外が3,128件(小学校1,451件、中学校1,313件、高等学校364件)で、全体で前年度比6.5%の増加という結果となっている。

もちろん、この調査が学校の申告を基礎にしている以上、そのデータとして表れているのは、まさに氷山の一角であることはいままでもないが、しかし、文部科学省の調査によっても、暴力行為の増加や、さらに言えば、いじめの増加が引き続き示されたことの意味は大きい。そして、こうした子どもたちの暴力行為やいじめの増加の背景には、親による虐待や教師による体罰という直接的暴力や、わが国の学校や社会が持っている競争的で支配的なシステムによる構造的な暴力があることは明白である。このような「暴力の連鎖」をどう断ち切るのか、その解決がいまほど求められているときはない。

と同時に、こうした暴力やいじめの増加は、学校制度を背景にした教師の権力だけでなく、先の社会権力の視点から言えば、子どもの自治的集団による民主的な権力もまた立ち上げられていないということである。いわば、学校のなかで子どもたちは、「自然状態」(トマス・ホブズ)に置かれているのである。だからこそ、子どもたちの自治的集団による民主的な権力をどのようにしていくかが問われている。

というのは、こうした状況の広がりや今日の学校権力の動揺と管理リスクのためのゼロ・トレランス導入の背景ともなっているからである。

#### (2) 公的に討議をすることの困難さ

以上のような暴力行為やいじめの歯止めなき増加と連鎖の構造を越え、その平和的な解決を追求していく上で、子どもたちの集団による公的な討議<sup>12)</sup>の持つ意味は、限りなく大きい。集団のなかで何か問題が生じたときに、そのことを暴力で解決するのではなく、討議によって解決することこそが、「平和的な国家及び社会の形成者」(教育基本法)としての子どもたちにふさ

わしいものであるし、そのことを可能にするちからを子どもたちに身につけさせることは、私たち教師の基本的な願いでもある。

ところが、そうした重要な意味を持つ討議を、今日、学級や学校で公的に行うことが非常に困難になってきているといわれている。それは、竹内常一氏によると、集団のなかで討議をしようとする際、次のような事態が起こるからである。すなわち、「そのわけは、まず第一に、加害者であるはずのものが暴力行為を行ったことそれ自体を否認しつづけるからである。／第二に、被害者が被害に事実をあげて暴力を告発するどころか、自分のほうに非があるとして自分を責めたりするからである。／第三に、子どもたちが被害の訴えを笑いものにしたり、無視したりして、暴力行為に価値判断をくだすことを回避するからである」<sup>13)</sup>というのである。

これは、先に述べた市民権力とも言っていい社会権力の成立の困難さ、課題を示しているともいえる。

では、なぜ彼ら／彼女らはこのような反応をするのか、そのことの読みひらきへと検討を進めなければならぬまい。

## 2. 暴力と荒れのテキストをどう読みひらくのか

### (1) テキストを〈読みひらく〉とは

子どもたちの暴力と荒れを読みひらいていく際に、いま、問われなければならないのは、それをどう読みひらいていくのがいいのか、まさにその読みひらき方である。

このような読みひらくとは何かという問題を掘り下げていく上で、アメリカの批評理論の研究者であるR. スコールドズが読むという営みを、〈読むこと〉、〈解釈〉、〈批評〉という3つの側面に分けて検討していることは、示唆に富む<sup>14)</sup>。というのは、私たちは、テキストを読むとともに、かつて有名な哲学者が喝破したように、世界という書物、すなわち、テキスト(学級での討議の現実もその1つ)を読むものだからである。

#### i. テキストのなかのテキストを読む(読むこと)

読むこととは、スコールドズによると、他の2つの活動に対して基本になる活動であり、それは一定のコードにしたがって、出来事やストーリーを読み取ることを意味する。

しかし、読むことは、このように著者の設定したコードにしたがって、忠実に読み取ることだけでなく、それとは異なる視点や人称に立ってテキストを書き直し、それをも読み取ることでもある。つまり、テキストのなかに新しいテキストを創り出しながら、読み取るのである。これが、テキストのなかのテキストを読むということである。

したがって、テキストを読むこととは、たとえば、学級での討議の問題でいえば、リーダーによって報告された暴力事件の事実を、加害者の視点から語り直し

たらどうなるか、あるいは、被害者やその他の多数派の視点からとらえ直したらどうなるかということを行うことなのである。

#### ii. テキストについてのテキストを読む(解釈)

次に、解釈とは、テキストには、「隠された、自明でないレベル」があって、それを見つけだすことを意味する。具体的にいえば、「作品の意味や主題」をとらえることである。しかし、問題は、読みがどのようにして「主題や価値のレベル」に行くことができるかである。その点について、スコールドズは、「ある特定のテキストとより大きな文化的テキストとの関係を発見することだ」という。

たとえば、学級での討議の問題でいえば、ほとんど学級会などでも発言しないし、活動的でないおとなしいグループの子どもたちのテキストには、実は共通して、その裏側に「傷つきからの回復」を求めているというより大きなテキストがあるとか<sup>15)</sup>、暴力行為を繰り返すが、学級会などで追求されても、決して謝罪しないという子どものテキストには、その裏側に、「幼少時の育ちに起因する「被害者としての悲しみと怒り」というより大きなテキストがあるか」というようにである。つまり、こういう意味で、解釈とは、テキストについてのテキストを読むことなのである。

#### iii. テキストに対立するテキストを読む(批評)

最後に、批評とは、スコールドズの言葉を借りると、「テキストが展開する主題や、そのテキストを作りあげたコードそのものの批判」のことである。言い換えれば、「自分たちの価値のシステムに拠って、物語のコードや主題に批評的な攻撃をかける」ことでもある。そうした意味で、批評とは、テキストに対立するテキストを読む行為だとされているのである。このことは、たとえば、学級の討議の問題でいえば、ある子どもの発言(テキスト)をそのまま受容するだけでなく、「そのテキストを作りあげたコードそのもの」(例を挙げれば、先に述べた「傷つきからの回復など」)を認めつつも、それだけでいいのと問題を投げ返していくことなのである。

### (2) コード化と脱コード化

以上のようなスコールドズの読むこと・解釈・批評という3つの側面による読むという営みの説明によって、〈読みひらく〉ということの意味は、基本的に明らかになったと思うが、補足しなければならないのは、上記の説明のなかにも出てきたコードという問題である。

コードについては、CS(カルチュラル・スタディーズ)の創始者の一人であるスチュアート・ホールが、メディアにかかわって、「コード化/脱コード化」理論を提起したことがよく知られている<sup>16)</sup>。ここでいうコード化(encoding)とは、「メッセージの送り手が、送りたいメッセージを生産-流通-消費のプロセスに組み込

んで、ある意味を持たせるために加工する」ことである。それに対して、脱コード化(decoding)とは、『『コード化』の逆のプロセスであり、『コード化』されたメッセージを受け取り、それを視聴者の文脈に置き直して、解読する」ことである。

こうしたホールの「コード化／脱コード化」理論の特徴は、従来の理論がメディアを単なる資本主義のイデオロギー装置と考え、大衆はそれをただ一方的に受け取るだけと描きがちであったのに対して、ホールは、メディアの内容は、資本主義の生産関係に規定されながらも、受け手は自らの文脈に位置づけ直して、想像的・創造的に受け取るという脱コード化の契機を重視したところにあるのである。つまり、同一のメッセージであっても、それを受け取る人の属性－階層・ジェンダー・エスニシティ(民族性)・能力主義への囚われなど－によって、脱コード化の仕方は異なるのである<sup>17)</sup>。これは、先のスコールズの読むこと・解釈・批評という3つの側面と関連づけていうなら、読むことにおける視点や人称のずらし、つまり、別のテキストから読み取ることや、批評、すなわち、テキストと対立するテキストを読むことの重視と大変関係が深いと思われる。

したがって、私たち教師が学級などでの子どもたちの討議を読みひらくときも、彼ら／彼女らが暗黙に前提しているコードにのみのっかって読むのではなく、それとは異なるコードから読みひらくことによって、いままでとは違う「もう1つの世界」が見えてくる可能性があることに注意を向ける必要がある。逆に言えば、もし、読みひらきがうまくできないことがあれば、自分がどのようなコードから読みひらきをしようとしているかを問う必要がある。

### (3)優先的読み・対抗的読み・交渉的読み

ホールは、このような脱コード化には、3つの読み方があるとした<sup>18)</sup>。第一は、優先的読みである。優先的読みとは、「支配的なイデオロギーに沿ってメッセージの受け手が意味を解釈する読み方」のことをいう。第二は、対抗的読みである。これは、「そのイデオロギーの反してことごとく逆に読み替えていくような読み」のことを指す。そして、第三は、交渉的読みである。この交渉的読みは、ホールによると、優先的読みと対抗的読みを前提とし、両者を媒介するものだとされている。

ホールのいうところの優先的読みに対する対抗的読みは、ことごとく逆に読み替えていくといわれるように、若干機械的な感じがして、むしろスコールズのいう批評の方が視点や人称によってさまざまな読みをめぐる対抗軸が形成される可能性が出てよいように思われる。

しかし、ホールの3つの読み方の提起のもっとも優

れているところは、交渉読みの提起で、とりわけ、交渉的読みは「政治が生起する重要な場」であり、ここでは、「支配的な意味と対抗的な意味が交渉を通じて意味を奪い合う」とされているところである。つまり、読みひらくのは、わたしたち教師の読みひらき方だけが問題になるのではなく、そのような読みひらくという言説の交換が行われるところの空間－それを公共圏というのであるが－のあり方にも大きく規定されていることに着目することが必要なのである。つまり、読みひらきは、真空状態で行われるものではなく、それぞれの読みの正統性をめぐって、競合し、抗争し合う政治的(ポリティクス)空間のなかで行われるものである。ここに来て、わたしたちは、ようやく公共圏のなかで子どもの暴力や荒れを読みひらくという地平に到着することができたのである。

## 3. 公共圏と読みひらき

### (1)公共圏という言葉

公共圏という言葉は、もともとドイツ語の *Öffentlichkeit*、英語の *public sphere* という言葉が原語で、従来は公共性と訳されてきた。ところが、近年、それを公共性と訳さないで、公共圏、ないしは公共空間としてとらえようという動きがある。このような公共圏という訳語を最初に用いたのは、政治学者の花田達郎氏であるが、彼はその理由を次のように指摘している。すなわち、「その日本語を公共圏という風に、『圏』という名詞で受け止めることの含意は、その言葉の概念を空間の概念として捉えたい、また捉えるべきだ」という点にある。……その上でいえば、公共圏とは言説や表象が交通し、抗争し、交渉しつつ、帰結を生み出していき、そういう過程が展開される社会空間のことであり、同時にそれは公的ないし公共的、*öffentlich*あるいは*public*という形容詞で指示される、ある理念の運動が投影される社会空間のことだ<sup>19)</sup>というのである。

花田氏の議論は、公共性を行政的な公共財に代表されるように、既にできあがったものとしてとらえたりするのではなく、公共的価値めぐって抗争やせめぎ合いが行われ、そのことを通して再定義されるところのアリーナであり、磁場であることを重視するものである。言い換えれば、公共性の性格から空間への転換といってもいいだろう。

### (2)公共圏の条件

では、公共圏とは何か。それは、公共圏として、どのような条件を持っているのであろうか。先にも集団観の問題として、この斎藤氏の公共圏に関する所論を共同体との対比で引用したが、ここでも行論の都合上、改めて引用しておこう。政治学者の斎藤純一氏は、次のような4つの条件を指摘している<sup>20)</sup>。

第一は、公共圏は、誰もがアクセスできる開かれた空間であるということである。第二は、価値的に異質な者によって構成される空間だということである。つまり、価値の複数性(プルーラリティ)が保障された空間なのである。第三は、共通の関心事をめぐって、協同行われる空間だということである。つまり、公共圏という空間は、異質な人々の間に生起するものなのである。最後に、第四は、人々が複数の集団や組織に多元的にかかわることができる空間だということである。

このように、公共圏とは、異質な他者が共通の関心事によって協同する、多元的で開かれた空間なのである。

### (3)公共圏を立ち上げるルートを豊かに

第三に、公共圏を立ち上げる実践のルートをいっそう豊かにしていくことである。

1つは、私たちの考える公共圏は、先にも指摘したように、本来集団内部に閉ざされたものではなく、集団内外に開かれたものであり、また、包括的で、複合的なものであり、本来複数の価値や異論との間に生成するものだという事である。そうした公共圏を多様に立ち上げながら、そのネットワークをしたたかに構築していくことなかで、新しい子ども集団づくりの実践は始まる。

こうした公共圏を立ち上げる実践的すじみちのイメージをもっと明らかにするうえで、学びとの結合や学級や学校の外的世界との結合は、大きな力をもたらすだろう。

いま1つは、第一次集団(居場所集団)から共同グループへの発展を考える上で、竹内常一氏や第四五回大会基調提案が指摘している居場所概念の構造化、すなわち、避難所—居場所—根拠地—公共空間へという指摘は注目に値する。もちろんこれらは、大会で議論されたように、指導の段階を示すものではなく、指導を展開していく上での視点なのであるが、そのことを確認しつつ、前自治的段階から自治的段階への公共圏を立ち上げる指導の内実をさらに問うていく際に検討してみたい<sup>21)</sup>。

### (4)支配的な公共圏と対抗的な公共圏

しかしながら、このような言説の空間としての公共圏といえども、最初から、権力関係と無縁だということとはできない。つまり、公共圏のなかにも、実際は、権力関係が存在し、「強者」が支配をしている。こうしたマジョリティが支配している言説の空間を、ここでは支配的な公共圏という<sup>22)</sup>。ここでは、「弱者」は、形式的には開かれていても、実質的にはサイレント・マイノリティとして沈黙を余儀なくされるとともに、最初に竹内氏が指摘したように、ここでの支配的価値か

ら自分を責めさせられることになる。

同時に、暴力で支配している「強者」であっても、それは本当の意味で「強者」なのではない。というのは、彼らの暴力は、幼少時の被害体験の裏返しであることが多いし、また、現在でも、彼らが暴力の裏側に持っているヘルプのメッセージに対して、多数派の子どもたちは、応答責任を果たさず、傍観者として「無視という名の暴力」をふるわれることになるからである。だから、彼らは、竹内氏のように、自分と世界のつながりが感じられず、暴力という事実さえも背負うことができないのである。

したがって、このような「弱者」や「強者」のふりをした「弱者」の言葉にならない声を読みひらきつつ、それを対抗的な公共圏として立ち上げていくことが求められる。そして、支配的な公共圏と対抗的な公共圏のせめぎ合いと交渉のなかで、「強者」の支配性や抑圧性はそぎ落とされ、「弱者」は、その声を聴き取られるなかで、エンパワーメントされる。そして、最終的には、「強者」と「弱者」という境界線そのものが問い直されるようになるのである。

### (5)宮本実践における民主的な公共圏の立ち上げ

こうした支配的な公共圏と対抗的な公共圏の不断のせめぎ合いと交渉のなかで、民主的な公共圏を立ち上げる指導は、どのように行われるのか、宮本誠貴氏の実践を例に検討してみよう<sup>23)</sup>。宮本氏は、学級崩壊しかけの6年生に飛び込みで入るが、学級の様子は、伝え聞いていた「女子と男子のリーダー的な子が結束して、男子の問題を起こす子たちを押さえ込んでいる状態」とは実際は異なり、和子・真理などの学校くさい建前をいう女子が、うんざりする男子を押さえ込むという支配的な公共圏が存在していた。それに対して、宮本氏は、安心できるホームづくりを切り口にして、牧雄を頂点とする学級のピラミッド構造をあぶり出しながら、その底辺の置かれている和夫や一聖などのホームや女子の気遣い関係から離脱して本音を出している朝美のホームなどを重視して、それらを対抗的な公共圏として立ち上げ、支配の構造を揺さぶっていくのである。そんななかで、「よい子」が変革され、底辺の子どもが元気になって、安心できる普通の学級になったのである。

## 4. 集団づくりの再定義と公共圏

以上、集団づくりにおける公共圏の確立の意味について論じてきたが、これは最初に問題設定をした集団づくりの再定義についてどのような意味を持つのか。それは、集団の物理的なちからという性格付けを極力そぎおとしながら、それを公共圏の確立を通じた知的・倫理的ちからに組み換えていこうということである。

それは、権力論でいえば、学校の制度的な権力と対抗しながら、言説のちからによる市民権力としての社会権力を立ち上げていくということでもある。

こうした視点からのさらなる検討が求められている。

#### 注

- 1) 拙論「これから学級担任はどうなっていくのか」『生活指導』2001年9月号、明治図書、2001年参照。
- 2) 闘技民主主義については、シャンタル・ムフ著・葛西弘隆訳『民主主義の逆説』（以文社、2006年）、同著『政治的なものについて—ラディカル・デモクラシー—』（明石書店、2008年）を参照されたい。また、熟議民主主義については、田村哲樹著『熟議民主主義の困難』（ナカニシヤ出版、2017年）をさしあたり参照のこと。
- 3) 基調提案委員会「孤立から共に 暴力を越えて信頼の世界に」『全生研第43回全国大会紀要』私家版、2001年参照。
- 4) 斎藤純一著『公共性』岩波書店、2000年5～7頁参照。
- 5) 浅野誠「船越勝・宮本誠貴・木村勝明・藤木祥史・谷尻治・植田一夫・浅井潤一郎・全生研近畿地区全国委員連絡会編『共同グループを育てる—今こそ、集団づくり』（2002年クリエイツかもがわ刊）を検討する—2000年代型生活指導構想の一つの手がかりとして—」『中京大学教養論叢』44巻2号、2003年参照。
- 6) 浦野東洋一著『開かれた学校づくり』同時代社、2003年、及び持田栄一著『教育管理』国土社、1961年参照。
- 7) 船越他編『共同グループを育てる—今こそ集団づくり—』クリエイツかもがわ、2002年参照。
- 8) 池谷壽夫「基調提案について思う」全生研第四三回全国大会東京大会速報『コスモス』第3号、2001年。
- 9) ナンシー・フレイザー「公共圏再考：既存の民主主義の批判のために」クレイグ・キャルホーン編・山本啓・新田滋訳『ハーバマスと公共圏』未来社、1999年。
- 10) 山口直也著『ティーンコート—少年が少年を立ち直らせる裁判』現代人文社、1999年参照。
- 11) 杉田敦著『思考のフロンティア 権力』岩波書店、2000年、同著『権力論』岩波書店、2015年参照。
- 12) 篠原一著『市民の政治学—討議デモクラシーとは何か—』岩波書店、2004年参照。
- 13) 竹内常一「いじめ・暴力の連鎖を越える」全生研常任委員会編『暴力をこえる』大月書店、2001年、158頁。
- 14) R. スコールズ著・折島正司訳『テキストの読み方と教え方』岩波書店、1987年、36～63頁参照。なお、竹内常一氏は、読み取る・読み開く・読み破るという読みの様式を提起しているが、これは、このスコールズの読むこと・解釈・批評という言葉に示唆を受けたものである。（竹内著『学校の条件』青木書店、1994年、94頁参照。）
- 15) 宮本誠貴「子どもの『内面の物語』が響きあい『学級の物語』になっていく」久田敏彦他編『学級崩壊 かわる教師かえる教室』第IV巻、フォーラム・A、2000年、172頁参照。
- 16) 上野俊哉・毛利嘉孝著『カルチュラル・スタディーズ入門』筑摩書房、2000年、95～99頁参照。
- 17) 教育におけるコード理論のいっそう詳細な展開については、有名なイギリスの教育社会学者バーンスティンの一連の著作が興味深い。（バーンスティン著・萩原元昭編訳『言語社会化論』、1981年、同『教育伝達の社会学』、1985年、ともに明治図書などを参照。）
- 18) 上野俊哉・毛利嘉孝著『カルチュラル・スタディーズ入門』、100～102頁参照。
- 19) 花田達郎著『公共圏という名の社会空間』木鐸社、1996年、3頁。
- 20) 斎藤純一著『公共性』岩波書店、2000年、5～6頁参照。
- 21) 基調提案委員会「子ども集団づくりと学校づくりをとおして、教育の公共性を築こう」『全生研第45回全国大会紀要』私家版、2003年参照。
- 22) 斎藤純一著『公共性』、14～16参照。
- 23) 宮本誠貴「子どもの『内面の物語』が響きあい『学級の物語』になっていく」参照。