

現代の子ども支配の構図と集団づくり実践の課題

——「包摂と排除の力学」を越える——

Composition of the Modern Child-control and Problem of Practice of Group-guidance

船 越 勝

Masaru FUNAGOSHI

(教育学教室)

2016年10月7日受理

一 「包摂と排除の力学」の透視図

1. 今日の教育政策の基軸をどう見るか

(1)新自由主義と新保守主義の交叉

2012年12月26日、総選挙の結果を受けて、第二次安倍内閣が発足した。2006年から2007年にかけての第一次安倍内閣においても、「美しい国づくり」と「戦後レジームからの脱却」をスローガンにして、歴代の自民党政権が成し遂げることができなかった、教育基本法の「改正」を行ったのであるが、とりわけ、教育分野においては、教育再生会議を設置し、戦後教育のレジームを再構築する「教育改革」に執念を燃やした。

しかし、突然の首相の座を投げ出したことによる安倍内閣の退陣で、その「改革」は中断されることになった。

第二次安倍内閣は、こうした未完の「改革」をいわば完成させることを企図し、教育再生担当として、文部科学大臣に下村博文を任命して、出発したものである。

こうした「教育改革」に執念を持つ第二次安倍内閣は、「教育改革」を進める舞台装置として、次のような3つの審議会等を活用する「トライアングルの推進部隊」を設置することになる。それは、第一に、第二次安倍内閣の教育提言を行うための私的諮問機関であり、「21世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を実行に移していくために、内閣の最重要課題の一つとして、教育改革を推進していく必要がある」（開催の趣旨）として設置された「教育再生実行会議」、第二に、自民党の教育政策の検討機関である「教育再生実行本部」、そして、第三に、文部科学大臣の諮問機関である中央教育審議会（以下、中教審と略す）のトライアングル構造である。

首相が内閣として直接教育に関する審議会等を設置するのは、教育の政治からの中立性を考え、これまで決して一般的に見られることなく、中教審に諮問する形をとるのは通例である。しかし、第二次安倍内

閣は、第一次安倍内閣の教育再生会議を復活させ、しかも、「実行」の文字を入れることによって、彼が考える「教育改革」を断行する意図を剥き出しにした。こうした教育再生実行会議の設置は、今まで以上に、文科省の中教審を傀儡化し、単なるオーソライズ的手段とするものであり、教育再生実行会議主導の「教育改革」の推進部隊だといわざるを得ないのである。

こうした第二次安倍内閣における3つの推進部隊は、数多くの提言・答申を行っているが、本稿の主題に関わっているものをいくつかを示すと、次のようなものがある。たとえば、教育再生実行会議は、第一次提言「いじめの問題等についての対応について」（2013年2月26日）、教育再生実行本部は、第一次提言「成長戦略に資するグローバル人材育成部会提言」（同年4月6日）、中教審は第二期教育振興基本計画（答申）（同年4月25日）等々である。

(2)両者の仕方が政策の見取り図を示す

第二次安倍内閣が、アベノミクスの「三本の矢」、すなわち、①「大胆な金融政策」、②「機動的な財政政策」、③「民間投資を喚起する成長戦略」に表れているように、経済的には規制緩和路線としての新自由主義政策を基軸にとりながら、とりわけ、憲法改正や道徳の教科化など教育内容も含めたイデオロギー政策では、新保守主義的・国家主義的な政策をとるのは、新自由主義政策による競争と自己責任の重視によって、「勝ち組」と「負け組」などの格差化と貧困化が進行し、その結果バラバラに引き裂かれた国民の再統合を図るためである。そのための装置となるのが、「道徳」の教科化と「リスク・マネジメント」としてのゼロトレランス政策であり、その点に新保守主義政策の実態がある。

まさに両者の交叉に彼の政策の見取り図があるのである。

そんななか、2014年末の不意打ち的な総選挙が突然あって、第三次安倍内閣が成立した。安倍首相は、国

民の信任を受けたということで、いっそう「改革」を進めていくことを表明している。私たちの国民生活や教育は、今まさに危機のなかにあるということができ

(3) アベノミクスが目指す子ども像・人間像

さて、このような安倍政権が目指している子ども像・人間層は、どのようなものであろうか。それは、一言で言えば、「自分自身を管理・統御(マネージメント)する排他的な経済主体(エージェント)」である。つまり、自己選択・自己責任を原則とする「自律的人間」であり、徹底して競争に勝ち続ける「強い自己」なのである。

2. 多層的に分断線が引かれる社会

(1) 分断線を生み出す「包摂と排除の政治力学」

そんななかで、新自由主義は、先に述べたように、国民の間に多くの格差と貧困を生み出していったが、それは「持てるもの」と「持てないもの」とに分断線を引くものである。それは、国民の間に分裂と反発を生み出す。

それゆえ、先のような経済的な階級・階層をめぐる分断だけでなく、新保守主義政策によって、「日本人」と「外国人」というレイスやエスニシティをめぐる分断、男と女というジェンダーの分断、「正常」と性的マイノリティの分断、年長者と若者という世代の分断など、多くの分断線を引き、国民を支配している。

(2) 「差異の政治」と国民支配

というのは、先にいくつか紹介した、新自由主義による「持てるもの」と「持てないもの」、「勝ち組」と「負け組」などの経済的な階級・階層をめぐる分断、さらには、新保守主義政策によって、「日本人」と「外国人」というレイスやエスニシティをめぐる分断、男と女というジェンダーの分断、「正常」と性的マイノリティの分断、年長者と若者という世代の分断などの二項図式は、入れ替え可能なものではなく、入れ替え不可能な非対称的な関係であり、前者が後者を支配するというものである。これを政治学では「差異の政治」²⁾という。

また、前者は、「望ましいもの」として包摂され、後者は「望ましいもの」ではないとして排除され、抑圧されるという「包摂と排除の政治力学」が働いているのである。

3. 「三重の排除」の仕組み

このような「包摂と排除の政治力学」のなかで生み出されてきたのが、「三重の排除」という抑圧の仕組みだ。では、この「三重の排除」とは何か。

(1) 第一の排除

まず最初に、第一の排除は、今日の教育政策が求める子ども像になれるかどうかの競争に脱落した子どもの排除である。

これには、競争主義の教育政策によって放り出されるという側面と、その結果、子ども自身が自ら「自主」的に「退場」していくという側面(撤退・逃走)の二側面がある。これは、関係性の性格からすれば、「垂直的な排除」であり、いかえれば、「権力的な排除」だといえることができる。

このような今日の教育政策が持っている競争主義は、子どもたちに次のような3つの反応=「生き方」をもたらすことになる。

① しがみつ

これは、このような教育政策が創り出す競争に積極的に、しがみつくように強迫的に参加し、それが求める価値観を「主体的に内面化した「勝ち組」の層の子どもたちのことであり、臨床的にいえば、「過剰適応」の子どもたちである。彼ら/彼女らは、マジョリティの側に包摂されたいという強迫的なこだわりを持っている。

② 撤退・逃走

これは、今日の教育政策が創り出す競争から脱落させられ、そのことによって心に大きな傷つきと自己肯定感の欠落を余儀なくされ、その結果、仲間との対人関係の世界から撤退・逃走し、自らの世界に閉じてしまった「負け組」の子どもたちのことであり、臨床的にいえば「閉じこもり」の子どもたちである。彼ら/彼女らは、マジョリティの側から排除された、「見捨てられ感」を持っている。

③ 脱社会

これは、今日の教育政策が創り出す競争から脱落させられ、そのことによって心に大きな傷つきと自己肯定感の欠落を余儀なくされつつも、自らが認められる世界を求めて、ツッパリから闇社会へと「脱社会」していった「負け組」の子どもたちのことである。彼ら/彼女らもまた、マジョリティの側から排除された、「見捨てられ感」を持っている。

(2) 第二の排除

次に、第二の排除は、上記の教育政策が創り出す競争に積極的に、しがみつくように強迫的に参加し、それが求める価値観を内面化した「勝ち組」の子どもたち(や保護者)が、上記の「負け組」のマイノリティを排除するというものである。

この第二の排除を生み出す心理と動機は、「負け組」のマイノリティを排除することによって、逆に、自らは包摂されたいと希うというものである。そのやり方は、一つは、「冷ややかな眼差し」による「やわらかな

排除」と、とりわけ撤退・逃走し、自らの世界に閉じてしまった、力の弱い「負け組」の子どもたちには、陰湿ないじめという二重戦略をとる。

しかし、こうした事態は、さらなる抑圧と排除を生み出す。それは、「やわらかな排除」といじめによって、抑圧されて来た子どもたちの内部で、さらに、いま一つの「底辺へ突き落とし合う競争」という現象が行われるようになり、いっそう弱いものが排除されるようになるのである。

これは、関係性の性格からすれば、「水平的な排除」ともいうべきものであり、パウロ・フレイレのいう「水平暴力」³⁾だということができよう。

(3)第三の排除

最後に、第三の排除は、第一と第二の排除に対して、暴力・いじめで異議申し立てを行う子どもたちに遂行される、今日の新保守主義が主導するゼロトレランス政策による排除である。たとえば、これはアメリカのスクール・ポリス政策や、現在、大きな争点になっている大阪市の「個別指導教室」⁴⁾への排除の措置などのことである。

これは、関係性の性格からすれば、「垂直的な排除」であり、学校権力が行う「権力的な排除」である。そして、「包摂と排除の切断線」のいわばエンド・ゾーンに位置する。

また、こうした権力作用は、従来の監獄における「衆望監視装置」に代表される「規律権力」⁵⁾(ミッシェル・フーコー)から、個人を取り巻く「環境を構成する工学的な制度設計やゲームのルールの変更をつうじて個人の行動を操作する」ことを特徴する「環境管理型権力」⁶⁾へとシフトチェンジしていることを示している。

(4)「三重の排除」による学校空間の変質と「ゾーニング」の思想

このような「三重の排除」によって、今日の学校空間は大きな変質を遂げつつある。それは、包摂される側の「勝ち組」や「強者」と、排除される側の「負け組」や「弱者」が切り離され、別々に棲み分けさせられる、いわば「ゾーニング」の思想が徹底された場所になってきているのだ。

これは、いわば20世紀の遺物ともいえる人種隔離政策としてのアパルトヘイトが、学校内部における「新しいアパルトヘイト」政策として再生され、強化されてきているとも言うことができまいか。

二 子ども集団はどうなっていくのか

1. 子どもと集団の変容

ー「三重の排除」を可能にしているもの

(1)「包摂と排除の政治力学」の徹底と競争主義

さて、このような「三重の排除」は、いかにして可

能になっているのか。一つは、既に述べているように、今日の社会政策や教育政策が持っている「包摂と排除の政治力学」の徹底によってもたらされているのはいうまでもない。

それは、偏差値競争や忠誠競争、あるいは、アイデンティティ競争などに含まれている支配的な学校的価値からの選別、すなわち、高「学力」／低「学力」、従順／暴力などの反発、商品価値の高い「個性」／商品価値のない「個性」などの二項対立図式が競争を煽っているのである。

(2)子ども集団のなかの多様な「分断線」(「境界線」)

その結果、先に見たように、子ども集団のなかにも、新自由主義による「持てるもの」と「持てないもの」、「勝ち組」と「負け組」などの経済的な階級・階層をめぐる分断、さらには、新保守主義政策によって、「日本人」と「外国人」というレイスやエスニシティをめぐる分断、男と女というジェンダーの分断、「正常」と性的マイノリティの分断、大人／子ども／若者という世代の分断などの「分断線」が生み出されている。

これは、もちろん権力の側がつくり出したものであるが、同時に、それらの価値観を身に付けた子ども自身に寄っても行われていることが重要だ。

すなわち、子ども集団の内外における自らによる「線引き」と既存の権力秩序への適応という問題であり、近年注目されているスクール・カースト⁷⁾なども、こうした権力秩序への「主体」的適応の結果だと言える。

2. 「包摂」の範囲の縮小

(1)「寛容の精神」の低減化と排除される子どもの増加

このように、「分断線」が集団の内外に引かれるなかで、集団の「異質な他者」に対する許容度がどんどん小さくなってきている。すなわち、「寛容の精神」の低減化である。

その結果、どうなったかというと、排除される子どもが多層的に増加することになっているのである。

(2)「異質な他者」への憎しみ

また、こうした「分断線」による排除の横行は、「寛容の精神」を低減化するだけでなく、「異質な他者」への憎しみを増幅させ、憎しみと憎しみの連鎖さえも生み出してしまふ。近年のテロ的な行動の増加には、こうした背景がある。

そうするとどうなるか。私たちは、仲間に対する「共感的な眼差し」を集団づくりの実践の土台として何よりも大切にしてきたが、こうした仲間に対する共感にもとづく「共感的指導」が成立しにくい事態が広がっているのである。

(3)「異質な他者」が共々に学び合い、成長するとい

う近代学校の理想の崩壊

これは、城丸章夫氏が強調していた近代学校の理想、すなわち、「異質な他者」が共に学び合い、成長する場であるという学校論⁹⁾の前提が崩壊の危機にあるということである。

今、子どもたちは、階級・階層、さらには、さまざまな「分断」によって生み出された差異を越えた共同と連帯を生み出すことは可能なのか。その再構築は可能かが問われているのである。

3. 子ども集団の変質

(1) 「前進層」の変化

ところが、この問いかけに対して、現実には大きな困難のなかにある。私たちは、これまで集団を「前進層」(リーダー層)、「中間層」、および「問題層」の三層で区分し、見て来たが、それにしたがって、分析してみよう。

まず第一に、「前進層」であるが、これらは最も競争主義に「主体」的に取り込まれた子どもたちであるから新自由主義のイデオロギーの積極的な受け入れをしている層だといえる。

その結果、「前進層」の崩壊と「適応層」化という事態が進行しているのである。それは、マイノリティへの差別的なまなざしにもよく表れている。

(2) 「中間層」の変化

第二に、「中間層」の変化である。それは、まず「前進層」と同じように、「中間層」の「適応層」化も進んでいるということである。つまり、包摂される側に回りたいということである。

こうした状況は、近年、教育研究のなかで指摘されている、「管理されたがっている子ども」という言説が、「包摂と排除の力学」と「三重の排除」のなかで、いわば、飼育慣らされてきた歴史の結果であり、また、格差社会としての大人社会の反映と縮図だということをよく示している。

また、「みんなぼっち」⁹⁾という社会学のなかでの指摘も、包摂を目指した、他者による承認と親密圏への狂おしいまでの希求があると同時に、「本当の自分」がばれることの恐怖、結果としての表面上の「同調」ということで説明できる。(近年指摘されてきた、大学での「便所飯」¹⁰⁾もそのことに関係している)

(3) 「問題層」の変化

第三に、「問題層」の変化である。それは、先に見たように、①自己への閉じこもりとアウトロー化(「閉じこもり」と脱社会)、②社会の閉塞状態とテロへの希求などにその特徴がよく示されている。

また、発達障害の子どもの問題も、近年の愛着障害への着目とも関わって、一次障害から二次障害へシフ

トしてきていることも重要だ。

(4) 心理主義と警察主義の台頭

こうしたなかで、新たな「心理」主義と警察主義の台頭に私たちは注意を向ける必要がある。すなわち、「異質な他者」は、「病院と監獄」(ミッシェル・フーコー)にぶち込めという、いずれも徹底した排除の雰囲気と「空気」がつくり出されてきているのである¹¹⁾。

三 平等に向けた新たなビジョンとプロジェクト

1. 平等な扱いとは

(1) 新自由主義は、格差を生み出す

さて、これまで述べてきたように、新自由主義政策は、規制緩和による自由競争を基本原理とし、経済の活性化と効率化を追求するとともに、国や自治体の役割をミニマム化することによって、公共性の水準を引き下げる点に特徴があるが、その結果、新自由主義は、人々の間に大きな格差を生み出す。それは、子どもにおいても変わりはない。学力や対人関係能力など諸個人間で大きな差異があるのは周知の事実である。

では、こうしたいわば不平等な事態に対して、どのような平等化戦略を私たちは考えることができるのであろうか¹²⁾。

(2) 「底辺」にそろえる

— 第一の平等化戦略

平等を実現するためにまず考えられるのは、「勝ち組」や「強者」などのマジョリティの側のより多くの「集積」を再配分し、格差を解消するというものである。平等化を図っていくときに、再配分という方法を採用することは、一定の合理性が存在するが、問題はマジョリティの側の「集積」をどのようにマイノリティの側に再配分するかということである。

その場合に、国や自治体が再配分をするという名目で、マジョリティの側のより多くの「集積」を回収したにもかかわらず、それを再配分せず、「底辺にそろえる」ということもあり得るだろう。しかし、これでは、マイノリティなどの不利な立場にいる人を利することなく、有利な立場にいる人を害するだけなので、「水準低下の異議」(宇佐美誠)が出されることになる。

(3) 「同一性」としての平等

— 第二の平等化戦略

では、このような「水準低下の異議」をどのように回避することができるのであろうか。

まず先に述べたマジョリティの側のより多くの「集積」を回収し、再配分するが、再配分する「量」はすべての人に同一に扱うというものである。これを「同一性」としての平等戦略と呼ぶことにしよう。

しかし、これでは、すべての人に機械的に同一の扱いをしているので、マイノリティなどの不利な立場に

いる人を多少なりとも利することにはなるが、必ずしも不利な立場の人が生活していく上で必要な「量」(生存権的基本権に裏打ちされた)が確保されるかどうか分からないという弱点も持っている。先に見た「底辺」にそろえるなどは論外であるが、この「同一性」としての平等化戦略も、平等主義が陥りやすいアポリア(落とし穴)である。いわば、「機械的平等」ないしは「形式的平等」による平等化戦略ということができよう。

(4) 「不利者優先主義」による平等 — 第三の平等化戦略

では、どうすればよいか。それは、誰をこそ優先すべきなのかという優先性説に立つことである。宇佐美によれば、それは、社会哲学や規範哲学の言説によると、具体的には、「不利者優先主義」という見解に着目するということになる。

ここでいう「不利者優先主義」とは、「より不利な個人ほどより優先的に処遇すべき」という主張のことをいう。このことによって、「水準低下の異議」を回避するという戦略なのである。「不利者優先主義」による平等戦略は、先の「同一性」としての平等戦略と比べると、再配分を行うという点では同じであるが、再配分先を明確に「不利者」に優先して設定して行っている点が大きな違いとして存在している。いわゆる「負け組」や「弱者」などのマイノリティの救済が最優先課題として位置付けられているところが大きな特徴になっているのである。

これは、「個人それぞれの差異や来歴は、何らかの機会への参加に対し障壁となることがある。なので最初にまず公正さが担保されて初めて平等を得ることができる」という考え方に基づいている。つまり、「公正」ないしは「正義」による平等化の追求ということである。これは、「実質的な平等」への限りない志向ということもできる。

しかし、この「不利者優先主義」による平等戦略も、再配分の優先順位は明確であるが、再配分された「量」が、先の「同一性」としての平等戦略の際に述べたように、不利な立場の人が生活していく上で必要な「量」(生存権的基本権に裏打ちされた)が確保されるかどうかは必ずしも明確でないと思われる。

こうした点をどのように考えたらいいのであろうか。

(5) 「十分性追求主義」による平等 — 第四の平等化戦略

上述のような論点をクリアーしていく可能性を持っている社会哲学や規範哲学の言説として、宇佐美は「十分性追求主義」という主張を提起している。「十分性追求主義」とは、「十分性の閾値までの確保は追求するが、それを越えた平等はめざさない」というものであ

る。

これは、再配分する際、不利な立場の人だけでなく、すべての人に生活していく上で必要な「量」(生存権的基本権に裏打ちされた)が確保されることを優先するのであって、それを越えた部分については、機械的に同一化を図らないということである。

ここでは、すべての人が人間らしく生きていくことができる「規範」(例えば、人権)の尊重と個々人の差異の承認の両立が追求されているということができ、いわば平等化戦略を通した平等主義の突破という特徴を持っているということができよう¹³⁾。

2. 教育における4つの平等化戦略の適用と私たちの立場

(1) 教育実践における4つの平等化戦略

このような4つの平等化戦略を教育実践に適用するとどうなるであろうか。

第一の平等化戦略の「底辺」にそろえるを具体的な教育実践で考えてみると、たとえば、大きな学力差がある学級において、まず「底辺」の子どもの学力的な課題にそろえて、教師が「できる」子どもへも含めて、一斉授業を行うというような実践的なイメージである。当然このような対応を教師が行ったときには、「できる」子どもはそんなこと知っているしと教師や「底辺」の子どもに不平不満を募らせることになる。「底辺」の子どもの課題に視点を置いて実践を行う場合にも、「底辺」の子どもと「できる」子どもとの相互作用や交流を重視して、行うことが必要なのである。

第二の平等化戦略としての「同一性」としての平等を具体的な教育実践で考えてみると、たとえば、「底辺」の子どもも「できる」子どもも同じ時間だけ学習指導や生活指導が行われるというような実践的イメージである。

しかし、このような機械的な同一の対応であると、一人ひとりの発達課題に応じた対応でないので、「底辺」の子どもにとっても、「できる」子どもにとっても、不満の残る対応になることになる。

第三の平等化戦略としての「不利者優先主義」は、具体的な教育実践に位置付けて考えてみると、最も困難な課題を持っている「底辺」の子どもたちの課題を解決していくことを何よりも優先し、そのために教師も対応するし、「できる」子どもたちも動員されるという実践的なイメージである。また、いわゆる「特別なルール」の導入も、ここに位置付くであろう。

第四の平等化戦略としての「十分性追求主義」は、具体的な教育実践に位置付けて考えてみると、どうなるか。それは、すべての子どもに国民として必要な「共通教養」を身に付けさせるとか、対人関係を編み直す「社会制作のちから」(人間に対する基本的信頼、交わり能力、けれども行動と自己コントロール能力、ギャ

ング集団と仲間との居場所、チャーム・ピアグループを介した思春期自立などを育むとかを実践を通して追求しながら、一人ひとりの個性や違いも際立たせていこうということになる¹⁴⁾。

(2) 私たちの立場はどうか

私たちは、戦後民主教育の成果を学びつつ、フランス革命に代表される、「自由・平等・友愛」という近代民主主義の価値を実践のなかに刻み込みながら、これまで集団づくりという理論と技術体系を構築してきた。それゆえ、当然私たちは、平等概念を大切にしてきたし、もちろん機械的・形式的な平等ではなく、実質的な平等や公正・正義ということを教育実践を通して追求してきたのである。

だから、4つの平等化戦略でいえば、第三の平等化戦略としての「不利者優先主義」が第四の平等化戦略としての「十分性追求主義」のどちらかということになる。私たちの平等観は、どちらになるのか。

京生研(京都府生活指導研究協議会)は、長らく「K」への着目という実践の視点を協調してきたが¹⁵⁾、それは「最も困難な課題を持っている子ども」への指導を根幹に据えることを意味するのはいうまでもない。ということは、第三の平等化戦略としての「不利者優先主義」になるのであろうか。

この戦略の長所はマイノリティへの優先性が明確であることである。しかし、同時にその弱点は、生存権的基本権ともいっていい「十分性」の中身の追求が必ずしも明確に位置付けていないことである。つまり、「規範」となる教育目標の不在ないしは不明確さである。また、先に紹介した「競争主義ネイティブ」ないしは「自己責任ネイティブ」ともいっていい現在の子どもたちからすれば、何でマイノリティ優先なのかという問いかけが、適応層化した「前進層」だけでなく、同じく適応層化している「中間層」からも、必ず出てくるのが予想される。そこへの切り返しをどうするのか。また、分断された仲間との関係性をつむぎ直す

対話をどう構想するのが大きな実践課題である。

筆者が『共同グループを育てる』¹⁶⁾を出版し、新しい集団づくりのすじみちを提起したときに、先の「社会制作のちから」という「規範」や教育目標論を明確にしたのは、それをすべての子どもが身に付けて初めて、私たちの市民社会の担い手としての次代の「市民」(シティズンシップ)に育て上げることができると考えたからである。また、個々の実践でも、例えば、4月当初に学級づくりの目標の設定を民主的な集団討議を介して行ってきたのも、「十分性」を意識してきたということができるとはではないか。

しかし、「十分性」を平等に追求しつつも、個々の子どもの個性や差異をより豊かに育てるということでは、どこまで自覚的であったかについては課題として残されているのではないか。

四 仲間とともに生きる集団づくりの実践をどう進めるか

1. 子どもとどう出会うか

一 初期指導で求められること

では、仲間とともに生きる集団づくりの実践を進めて行く上で、何が大切になってくるか。

まず第一に、初期指導で大切になってくることを箇条書的に指摘してみよう。

藤木氏は、次のような4点を指摘している¹⁷⁾。

- ①子どもの内面に共感・理解する
- ②この時期、どのような対応に悪い反応をするのかを見抜き、否定的な反応を起こさせない対応を発見する
- ③「しかる—しかられる」関係では出会わない
- ④その子どもがどのような対他関係の中に生きてきたのかを探り当てる
- ④否定的な行動の背景につながる発達課題を分析し、そのような発達課題を抱える生育史との関係を明らかにする。

それは、下記の図を元にしていえば、以下のような

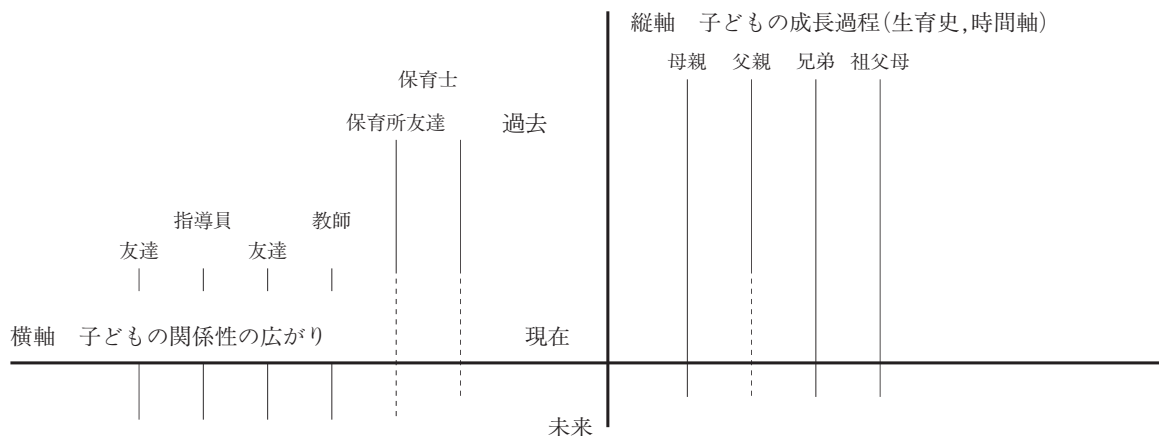


図 「縦軸と横軸の関係性の交叉」としての子どもの発達

視点を大切にすることでもある。

この図の含意しているところを具体的に説明すると、まず第一に、子どもの人格を「社会的諸関係の総体」としてとらえるということである。このことは、子どもを社会科学的な視点からとらえることと同時に、この間の心理学や発達研究における個体発達論から関係発達論的なシフト・チェンジ、すなわち、関係性の発展のなかで子どもを見るという視点との統合を意味している。

第二は、子どもの発達を「縦軸と横軸の関係性の交叉」の視点から読み解くということである。ここでいうところの縦軸とは、過去から現在、そして未来に至る時間軸のことを指し、具体的には、子どもの成長過程や生育史、あるいは、ライフ・ヒストリーを意味している。それに対して、横軸は生活領域や生活圏などの空間軸を指しており、具体的には右側が家庭領域、左側が家庭領域から地域領域や学校領域への子どもの関係性の広がりを意味している。この縦軸と横軸の現在の時点での交叉するところに、その子どもの発達の現状、すなわち、発達の達成と発達課題が示されている。こうした発達の達成と発達課題を読み解いていくことを、戦後の教育学や教育実践研究では、「子どもの発達を生育史から洗い出す」と言ってきたのである。

また、第三に、このような一人ひとりの子どもの発達の達成と発達課題を中核に置いた子ども理解を元に、私たちの教育実践とは、この子どもの発達の状況が埋め込まれている、現在の時点での縦軸と横軸の関係性を編み直していくことを通して、その子どもの未来の姿、すなわち、さらなる成長と発達を創り出していくことなのである。

最後に、こうした私たちの教育実践のあり方は、私たち教師の一方的な行為として行われるのではなく、「縦軸と横軸の関係性の交叉」において隠されている、その子どもの「もう一人の自分」を探り出し、発見し、創り出すことでもある。すなわち、教育の自己教育への転化を通して立ち上がって来る、自らの発達の主体であり、起点でもある「もう一人の自分」という自己教育主体を通して行われることが本来の教育行為なのである。

2. 集団づくりの中核としてのリーダー指導の再構築 一仲間との関係を共感的に編み直す先頭に

(1) いま、リーダーはどうなっているか

私たちの集団づくりの実践のなかで、リーダーづくりは、自治的集団をめざす上で、中核的な実践領域になっていた。このことは、誰も疑う人はいない。しかし、このリーダーづくりが、いま、大きな困難のなかにある。それは、一言で言えば、リーダーがいないということである。リーダー不在の状況のなかで、私たちの集団づくりの実践は、大きな困難のなかにあると

いってもよい。

では、なぜ、いま、リーダー不在の状況がここまで広がっているのか。

それは、第一に、リーダーとして求められる、他者と関わるスキルや力量を持った子どもが少なくなってきたということがある。その背景には、育ちのプロセスそのもののなかで、携帯電話の普及や各部屋ごとのテレビの設置、「個食(孤食)」の進行など、「生活の個体化」が進み、他者と関わらずに生活できるライフスタイルが広がったこと、「ナナメの関係」を学ぶ場となっていた、異年齢の子どもたちによる地域のギャング集団としての「群れ」が崩壊したこと、さらには、新自由主義政策の社会生活や教育への導入のなかで、一人ひとりが選択と競争の主体に位置づけられ、バラバラに切り離される「アトム化」状況が広がったこと等が考えられる。

第二は、リーダーとは他者との能動的な関係を切る結ぶ者であるが、そもそも他者への関心を持たない子どもが増えてきたことである。それは、先に述べた新自由主義政策導入の結果として、子どもたちのなかに「自己責任」意識が広がり、人間関係が分断され、「他者への無関心」を生み出していったのである。

第三は、競争主義と管理主義の深まりのなかで、リーダー的な子どもが仮にいたとしても、それは既存の秩序を前提とし、その既得権益を守るためだけに行動する「リーダー」になっていることである。支配的なものに飼い慣らされた「リーダー」といったらよいであろうか。近年、学級における新しい「身分」秩序としての注目されている「スクール・カースト」¹⁸⁾などは、権力を担保されている「一軍」の子どもたちのための装置であり、そのリーダーはこうした秩序の「境界」を越えることはなく、維持するためだけに行動するのである。

これに、教師の権力が癒着すると、「全体主義」¹⁹⁾の教室になってしまう。

(2) 『新版学級集団づくり入門 小学校編』のリーダー像と問題点

こうしたなかで私たちの集団づくりの実践においても、時代の流れに翻弄されて、求めるリーダー像は、大きく変化してきた。たとえば、1990年に出版された『新版学級集団づくり入門 小学校編』(明治図書)は、リーダーシップの要素として、①個人的な力量、②批判的な意識と自主的な行動の選択(リーダーとしてのやる気と自覚)、③公的なリーダーとしての役割行動の3つを掲げ、そのなかでも、②や③が重要だと指摘していた²⁰⁾。

『新版 小学校編』は、①の個人的な力量を持ったリーダーは、既にいないと指摘しているが、そうした状況は、先にも説明したようにさらに進行していて、

個人的な力量を持った子どもは、今まで以上に前提に出来ない。したがって、当然、既に一定の力量を持ったリーダー的な子どもを「組み換える指導」というよりは、リーダーとして求められる役割行動を一つずついねいに教えていく「つくる指導」が大切になってくるということになる。

しかし、このように教師によっていねいに育てられたリーダーというのは、教師が現在つくっている学級秩序を前提にし、その枠内で行動するリーダーになりやすい。つまり、教師は子ども集団の自治を確立させるために、リーダーを育てているにもかかわらず、結果的には、教師に従属的なリーダーになってしまう危険性があるのである。先の述べた支配的なものに飼い慣らされたリーダーということになるのである。

(3) いま求められるリーダー像

では、リーダー不在の状況のなかで、私たちはどのようなリーダー像を求めていけばよいのか。

第一は、自由意志にもとづく、「イニシアティブ」としてのリーダーシップである。リーダーが教師と一定の関係を持ちながら、なおかつ、教師との関係に一定の距離をとり、教師の指導とそれによって形作られている学級秩序に批判的なまなざしを保つことが出来るためには、教師に言われて行く、さらにいえば、教師の指導の結果、行動するリーダーではなく、リーダーの精神的な自由権に基づき、自由意志で行動するリーダーに着目する必要がある。

このアプローチは、いわば組織論からリーダーを一度解放するということを意味する。いいかえれば、リーダーは、これまで「指導-被指導」の関係で問われてきたが、その内実を問うということでもある。

また、それは、リーダーづくり(核づくり)の政治哲学をどう考えるのかという問題とも関わってくる。つまり、近代民主主義における「友愛」と考えるか、「自由」と考えるかである。

ところで、こうしたリーダーは、ともすれば、自分の意志で選択し、こだわっている世界や他者との関係を持っているリーダーである可能性が高い。それは、また、総合的なリーダーというよりは、自分がやりたい固有の世界を持った、シングル・イシュー型のリーダーであることもある。しかし、だからこそ、自分の意志を中心に実践を進めていこうとする教師にとって、「抵抗」になるようなリーダーかも知れない。こうした他者としてのリーダーと、どのように協働することが出来るのかが、私たち教師に問われている。

第二は、リーダーの資質として何を求めるか。たとえば、考えられる選択肢として、①組織的力量、②行動力、③対人関係能力、④発言力(コミュニケーション能力)、⑤聴く力、⑥ケアの力(共感する力)、⑦気付き力、⑧応答能力、⑨判断力などが上げられるが、私た

ちはどのように考えたらよいのか。

今日の「包摂と排除の分断線」の広がりという状況を考えると、リーダーの資質を仲間への応答能力²¹⁾とケアの力(共感の力)からとらえていくことが必要なのではないか。とりわけ教室の既存の秩序のなかで最も困難な課題を抱えている仲間(少数派や「弱者」)の声や「心の声」(声にならない「声」)に応答できることが、教室の仲間の本当の意味での代表として一番重要ではないか。つまり、仲間の声に応答して、仲間の声を共感したり、代弁したり、翻訳したり、あるいは、場合によっては、苦言を呈したりするのであり、それがリーダーの責任(応答責任)なのである。このような応答する実践を進めていくためには、「他者への無関心」が広がっている教室のなかで、仲間をどう見るのかという対話が実践的に重要になってくる。それは、かつて関誠氏が、リーダーたちの「私的な世界」にどこまでかかわるかという視点を持ちながら、リーダーとの思想的対話を追究したように、ものの見方・感じ方・考え方の指導や知的なものの指導が大きな役割を担うことになる²²⁾。こうした実践的視点は、藤木祥史氏が、〇〇プロジェクト、紛争委員会、隆信研究会などで、常に仲間をどう見るのかを議論の中心に置き、最終的には自己分析できるような知的・認知的枠組みを育てていくとともに、「包摂と排除の分断線」によって引き裂かれた関係性を結び直していったこととも重なってくる²³⁾。

とりわけ、藤木氏がリーダーへの指導として、①「問題層」を排除することを通して新自由主義的に包摂されていく集団、②排除するほどでもないという認識、③仲間の苦悩への共感的認識、④新たな自己実現への支持的認識、⑤活動における共闘的認識、⑥排除の思想を捨てきれない中間層の核への批判という6つの視点を指摘しているが²⁴⁾、このことは非常に重要だ。

第三に、メンバーシップとの関係のなかで、リーダーシップをとらえるということである。『新版 小学校編』では、従来の「指導-非指導の関係」でとらえるのではなく、集団成員の能動的な役割を強調するために、フォロアーシップという視点が導入されていた。しかし、フォロアーシップという言葉は、リーダーシップに随伴するものに限定されやすく、集団成員全員の自主的なメンバーシップという視点が今日重要である。

3. 仲間とともに生きる集団づくりと集団への指導

最後に、集団指導としては、以下の2点が大切である。

①「問題層」と同じような成育史をたどれば、多かれ少なかれ同じようになることを理解させる発達の学習。

②集団の多数派にも「問題層」の子どもではないにしろ、共通の生育環境と発達課題を抱えていることを知ることで、その子どもの課題が集団の課題になる。両者を共感的に橋渡しをする。

4. 今、新たな集団づくり実践のスタートへ

いま、子どもたちは、「包摂と排除の政治力学」によって分断され、なかなか関係性が築けないでいる。とりわけ、従来のように、学級がいっしょになったとかの「制度」に依拠した関係づくりが難しくなってきた。つまり、従来のような「学級」集団づくりの限界が露呈しているのだ。

だからこそ、「学級がいっしょだからといって、何で仲間になって、仲良くしなければいけないの？」という「分断線」を背景にした、子どもからの自明の問いかけを深く受け止めながら、相互理解につながる対話を粘り強く行い、関係性の編み直しをして初めて、学級集団づくりは成立する。

それは、言い換えれば、バラバラに分断された子どもたちを、関係のつむぎ直しのなかで、子どもたちの自発的な「コミュニケーション」として学級を再生して初めて可能になってくるのだ。もちろん一度の学級での小さな「自治」体験としての「コミュニケーション」体験が、実生活での「競争主義ネイティブ」や「自己責任」ネイティブにさせられてきた子どもが全く新しく生まれ変わるほど、現実には甘くはない。

しかし、その「コミュニケーション」体験が「社会制作」のちからとして結実するとともに、子ども時代の思い出のなかに、「原風景」として残り、また、同時に市民のなかでも「社会の記憶」になるときに、集団づくりの実践は、また市民社会をより良いものへと変えていくことにつながっていくのだと私たちは考えていきたい。

注

- 1) 基調提案委員会「子どもの生存権と教育への権利を保障する生活指導を」(文章：竹内常一)『全生研大会紀要』2014年、私家版。
- 2) 上野千鶴子著『差異の政治学』岩波書店、2002年参照。
- 3) パウロ・フレイレ著・小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年参照。
- 4) 大阪市教育委員会が設置したもので、「生活指導サポートセンター」とも言われている。
- 5) ミッシェル・フォーコー著・田村俣訳『監獄の誕生』新潮社、1977年、姜尚中・宮台真司著『挑発する知』双風社、2003年参照。

- 6) 環境構成権力は、環境管理型権力とも呼ばれ、規律訓練型権力と対比される。こうした考察は、フランスのポストモダン哲学者ドゥルーズなどによる。詳しくは、東浩紀・大澤真幸『自由を考える』日本放送出版協会、2003年参照。
- 7) 鈴木翔著『教室内カースト』光文社、2012年参照。
- 8) 城内章夫著『現代日本教育論』新評論社、1959年、及び拙論『生活指導における認識の指導と行動の指導—城内章夫氏の交わり概念を中心に』日本生活指導学会編『生活指導研究』7号、明治図書、1990年参照。
- 9) 富田英典・藤村正之編『みんなぼっちの世界』恒星社厚生閣、1999年参照。
- 10) 便所飯とは、精神科医の町沢静夫氏が名付けたランチメイト症候群の一種ともされ、2009年7月6日に、朝日新聞が夕刊で取り上げたことがきっかけで広く知られるようになった。町沢静夫著『学校・生徒・教師のための心の健康ひろば』駿河台出版社、和田秀樹著『なぜ若者はトイレで「ひとりランチ」をするのか』祥伝社、2010年参照。
- 11) ミッシェル・フォーコー著・田村俣訳『狂気の歴史』新潮社、1975年、同著・同訳『監獄の誕生』新潮社、1977年参照。
- 12) 宇佐美誠著『その先の正義論』武田ランダムハウスジャパン、2011年など参照。
- 13) 堀尾輝久氏は、憲法26条第1項の精神を具現化した旧教育基本法第3条の「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会」を保障する規定を、「発達の必要に応ずる教育を受ける機会」と創造的に解釈を行った。堀尾著『教育の自由と権利』(青木書店、1975)、同著『現代日本の教育思想』(青木書店、1979年)などを参照されたい。
- 14) 船越勝他編『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。
- 15) 京都府生活指導研究協議会編『「Kの世界」を生きる』クリエイツかもがわ、2013年参照。
- 16) 船越勝他編『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。
- 17) 藤木祥史氏の筆者宛の私信(2014年11月21日付)参照。
- 18) 鈴木翔著『教室内カースト』光文社、2012年、堀裕嗣著『スクールカーストの正体』小学館、2015年参照。
- 19) ハナ・アーレント著・大久保和郎他編『全体主義の起原』全3巻、みすず書房、1972~1974年参照。
- 20) 全生研常任委員会編『新版学級集団づくり入門 小学校編』明治図書、1990年参照。
- 21) 応答能力(responsibility)とは、レスポンス(response)とアビリティ(ability)を組み合わせた言葉であるが、転じて責任という意味もある。このレスポンシビリティを他者の呼びかけへの応答責任ととらえ直したのが高橋哲成氏である。高橋著『戦後責任論』(講談社、2005年)を参照されたい。
- 22) 関誠著『たった一度の中学時代だから』高文研、1983年参照。
- 23) 全生研近畿地区全国委員連絡会編『ゆきづまる中学校実践をきりひらく』クリエイツかもがわ、2005年参照。
- 24) 藤本氏の筆者宛の私信(2014年11月21日付)参照。