

生活指導の基礎と他者概念

折出 健二

名誉教授

A Basis of “SEIKATSU-SHIDO” and the Concept of the Other

Kenji ORIDE

Professor Emeritus of Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I 生活指導の原点

1 人間疎外から子どもたちを救い出す教育実践

(1) わが国固有の用語に込められたもの

「生活指導」は、わが国の教師たちが子どもの生活現実と向き合い、その生き方と内なる可能性を共に追求する中から生み出した固有の用語である。それは、教育の歴史性と市民の教育的願いと教師の役割を一つに凝縮した概念である。

戦前、明治政府の下で森有礼が1886年に検定制度を設けて以来、教育内容の統制が行われてきたが、教科書疑獄事件などを機に1903年(明治36年)に国定教科書制度が導入され、これが1945年のアジア・太平洋戦争の敗戦に至るまで続いた。

その中で、唯一国定教科書のない綴方科は、教師にとって子どもたちが現実の生活体験を綴るのを受け止め、指導する分野となった。しかも、19世紀末に世界的に起こった、子どもの自主的・主体的活動を重視する新教育運動の影響も、綴方指導にとって転換点となった。

当時、東北地方や四国地方は重工業政策に傾斜していく日本の資本主義構造において取り残されがちであったし、大地主のもとで零細農業に従事させられていた。このような貧困と窮乏の現実を背景に、子どもの生き方をそのまま表現することを重視する生活綴方教育が立ち上がり、教師間のネットワークも生まれ、一つの教育運動になっていった。

戦後の生活指導運動のリーダー的役割を担った一人、宮坂哲文(1918-1965年)は、上述した歴史的経緯を読み解きながら「生活指導の課題」をこう述べていた。

生活指導には、「学校教育内部」における課題と「社会的課題」があり、「両者は究極的には相互に区別しがたいもの」であるが、近代学校の歴史が生活指導の原点を物語っている。すなわち、「生活指導の運動は教授及び訓練の両面にわたる画一的国家主義的統制と密集

学校的状況によって不可避免的に結果していた人間性の疎外という事態からひとりひとりの子どもを救い出そうとする運動として出発したといっていよう¹⁾。

さらに宮坂は、大正期から昭和期にかけて教師たちが切り拓いた生活綴方教育運動の意義に言及して、生活指導は、「ひとりひとりの子どもがみなそのうちに人間らしく生きることへのねがい(要求)とそれへの可能性をひそめているという意味でかけがえのなさをあらわしていること」を明らかにする営みであるとした。さらに、そのことは、教育が教育であることの「最低限の条件を保証する教育理念であり、教育作用」であるとした²⁾。

(2) 戦後の生活指導研究

戦後の生活指導は、この生活綴方教育の遺産を引き継ぐと共に、民主主義教育の新たな課題のもとに、自分たちが抱える困難さを自分たちで自覚し、問題解決に乗り出す生活の実践主体として子どもたちを捉え直すことに力を注いだ。

1951年に日本教職員組合による教育研究全国集会が開催された。労働組合の構成員が自己の教育実践を報告し検討しあう集会は、世界でも例のない教育研究運動の姿であった。1959年、当時生活指導の分科会に関わりのあった研究者と実践家たちを中心に全国生活指導研究者協議会が結成され、後に「者」をとった全国生活指導研究協議会(以下、全生研と略称)に改称してからは、全国の生活指導実践を集約し、分析しながら、戦後の民主教育の新たな教育の開発に向けて取り組んだ。

全生研は、与えられた学級を子どもたちによる集団的な関係につくりかえていく意味を込めて「学級集団づくり」と呼び、その最初の集大成を全生研常任委員会著『学級集団づくり入門』(1963年)として発刊した。それ以後、全生研の研究成果は、『学級集団づくり入門・第二版』(1971年)、『新版・学級集団づくり入門』(小学校編、中学校編、1990年、91年)、そして

『子ども集団づくり入門』（2005年）として展開してきた（いずれも明治図書刊）。

「人間性の疎外という事態からひとりひとりの子どもを救い出そうとする運動として出発した」という、宮坂が述べた生活指導の原点は、戦後の生活指導運動においてもその時々々の社会情勢や学校改革などと対峙する形で掘り下げられてきた。

早くも1960年代には能力主義管理が学校教育に持ち込まれ、さらに高度経済成長をめざす政策のあおりを受けて子どもを取り巻く競争環境は強められてきた。高校への希望者全入の初期の制度も選抜制に換えられ、進学競争の激化は、特に思春期の中学生たちの間に様々な非行や問題行動を引き起こし、70年代から80年代にかけて全国的にも非行問題の深刻な現実が浮き彫りになった。それは当時の福祉国家型の自由競争のもとで発生した子どもたちの疎外状況であった。

現在、新自由主義的統治は、その「人間性の疎外」を戦前の当時とは異なった状況下で再生産しているといえる。なぜなら、それは、人間の共生や共同に価値を見いだすよりは市場の評価による結果に客観的な価値があるとして、その結果を有力なエビデンスとするルールの下に自由競争を徹底して推進する考え方であり、政策であり、また社会的価値観念だからである。

日本の「和」を旨とするコミュニティは、すでに80年代に至るまでの「高度経済成長」、「日本列島改造」計画などの自由主義政策のもとで瓦解し、核家族化や地域での孤立が顕著となった。新自由主義は、それをさらに進め、社会の解体化と呼んでよい事態を日本全国のあらゆる地域で現象させてきている。

この社会的現実がもたらす人間疎外状況を読み解き、そこから子どもたちをどう救い出していくかということと、生活指導をどのように築き展開していくかということは、不即不離のテーマである。その意味で、冒頭の宮坂の言葉にあるように、学校教育の内部の課題と社会的課題を常にクロスさせながら子どもの現実を読みひらいていく子ども観・生活指導観を持つことは、激変するこの現実において教師に求められるミッションの一つである。本稿はこの課題の論究へのささやかな一歩である。

2 子どもの「市民的自我」の解放と自立

(1) 綴方的対話と相互応答の関係

生活綴方研究の第一人者とされる中内敏夫(1930～)によれば、生活を表現すること（書くこと）を通して教育することは、当時の修身教育のもとで植え付けられていく「上からの」権威的規範・精神的禁欲からの「市民的自我」の解放という積極的な意味があった³⁾。

この子ども観は、戦後の生活指導にも引き継がれ、全生研に参加する教師はもとより、自覚的に生活指導に取り組む教師たちにとっては共通の主題となってい

る。すなわち、教師は、目の前の子どもたちを、所与の生活環境とこれに覆い被さる能力主義競争の現実に対応させるのではなく、その現実と向き合い、時にはあらい、時には立ちつくして不安にかられる子ども一人一人の行動と生活の見方を尊重し、これを自己の実践の起点として教育実践を切り拓くということである。

生活綴方教育の次元で言えば、生活は書かれることで対象化されるが、同時に語られ、対話と相互の応答の中で、意味づけられてもいくのである。事実、生活綴方教育は、綴られた作品をめぐる教室の対話を文化として編み出してきた。また、このような活動にはすぐれた学びが潜んでおり、綴方的な対話による相互応答は、作者本人が思い込んでいる狭い視野を脱して目を開かせる作用を持っている。

この生活指導の考え方は、戦後の多くの教師に引き継がれたが、中でもその代表的な実践家として大西忠治(1930-1992年)をあげることができる。彼を中心とする香川生活指導研究会（香生研）が実践的に開発してきたのは、「班・核・討議」という集団づくりの三側面にもとづく指導法であった。

すなわち、これらの三側面に即して常に子どもとの問答、話し合い、討論によって具体的な事実在即しながらそれを意味づけ、みずから思考する学習主体を育てる教育指導法であった。

子どもたちを小集団に編成して指導する「班づくり」、子どもの中の自覚的なリーダーを発見して育てる「核づくり」、そして生活の中に渦巻く様々な問題をとらえ、合意点をさぐるための価値論争を含んだ「討議づくり」という技術体系のほうが教師の世界では注目を浴びた。それらの三技法は、子どもたちの中に市民的な自立の能力を引き出し、これを互いの生き方を交差させるやり方で実際に即してトレーニングして発達させる、という教育課題に答えるためのものであった。

繰り返すが、この市民的自立と人間性の解放という主題を貫いてこそ、「班・核・討議」という三側面の指導は生きるのである。その技法だけを抽出して教室に持ち込んだだけでは、教師の意図に反して、ただ子どもを教師の指示通りに動かす（教育現場の言い方では、「教師の指導に子どもたちを乗せる」）、学級管理の技法に転化していくことに留意すべきである。

(2) 「学級集団づくり」の概念

ここで、戦後初期の生活指導と集団づくりに立ち返っておこう。全生研の最初の著作である『学級集団づくり入門』（1963年）では、次のように提起されていた。

同書はまず、「学級集団づくり」という呼び方の由来を述べている。この呼称を採用する理由は、①当時

の特設主義道徳の方式（引用者注記：小中学校で毎週1時間「道徳の時間」を設けて行う教育方法）のやりかたでも「学級づくり」が言われる中で、後述する真の意味の学級づくりを誤りなく伝えるために必要であること、②当時しだいに一般化してきた集団主義教育（引用者注記：旧ソビエトのA.S.マカレンコの理論を主とする集団的な教育実践論）の導入と確立が背景にあること、③学級の集団づくりは、学級内のことだけではなく児童会・生徒会、地域の子ども集団、教師・父母の集団という諸次元の集団づくりと統一的に捉えられるべきだということにある⁴⁾。

そのうえで同書によれば、学級集団づくりには二つの側面がある。すなわち、第一に、学級は形式的な与えられた集団であるが、これを「成員間に相互作用があり、しかも一つの目的に向かって統一的な組織的活動が生まれ、その内部に民主的な組織をもつところの、実質的な、つまり血のかよった勉強なかまとしての学習集団にまで育て上げる」ことである。第二に、それは、「公教育体制下の学級集団がそのなかに必然的に反映させている日本社会の諸矛盾やもろもろの人間の社会的差別を克服して、差別のない民主的な学級集団をつくりあげる」ことである⁵⁾。

上記の二側面のうち前者は「形式的規定」、後者は「実質的規定」とされた。ここには、かつて宮坂の述べた「学校教育内部の課題」と「社会的課題」を統一的に捉える視座に立つという生活指導の伝統が引き継がれ、なおかつ新しい課題と向き合うという運動論も示されている。それは、子どもの人格形成と発達に即してみるならば、一人一人における自己の生き方の開拓なのである。

ここに、全生研が切り拓いてきた実践と研究運動における生活指導の探求と基本的な立場が結実している。すなわち、さまざまに直面する社会の諸矛盾のために自己を見失って自暴自棄になったり、ひきこもったり、あるいは他者を攻撃することでうっぶんをはらしたりする生き方ではなく、他者との確かなつながりを持ち、その他者に支えられながら、自分も仲間の他者となって共に生きていく自主的で自治的な社会的空間、自分たちの集団を作り上げる権利主体に変わっていくことである。

日本の教師が戦前の1910年代から、国レベル、地域レベルの軋轢や抑圧（一時期は教師たちへの弾圧さえあった。）に抗しながら切り拓いてきた、子どもの「市民的自我」の確立と解放は、このようにして生活指導運動の中に引き継がれている。それを戦後一貫して担ってきたのが、全生研を含めた多様な民間教育研究団体につどう教師たちである。今後も、子どもたちが他者との共生という原点をもって成長し発達していくためには、この教育運動をささえていく必要があると筆者は考えるし、教師たちの間でも次の世代に引き継

いでいくことで、日本の教師の良心の灯をともしつづけ、さらに輝くようにしていくことが大切であると考ええる。

II 今日の子どもをめぐる実践的課題

1 新自由主義による関係の解体

ところで、前述した市場原理にもとづく自由主義（新自由主義）は1990年前後にわが国に導入され、2000年代に入って小泉純一郎内閣による大幅な規制緩和等の政策によって明確に推進され、現在の安倍晋三内閣によってますます強化されている。教育の分野では、それは教育制度改革、教育内容・教育課程の改変、学校組織・学校運営の変容、子ども・教師関係などの変貌に大きく影響してきている。

それまでの統治のあり方は、社会保障の平等を原理とする福祉国家型の自由主義の下で（自然発生的に起こる）自由競争が経済の活性化、学術・文化の進展に寄与するとされてきた。そのため、一方では、社会のため、国の発展のために貢献したいと思うように個人の内面を自己制御していく規律の教育と普及が教育政策として企図された。1960年代初めの中央教育審議会による答申『期待される人間像』はその典型であった。

しかしながら国家財政や企業の資本集積が行き詰まる中で、わが国の歴代政権は、レーガン政権、サッチャー政権を見倣う形で新自由主義的な統治を導入し、国内の危機の打開を企図して突き進んできている。その特徴は、かつての内面的な規律の統制による社会統治ではなく、競争が展開するその地場・環境そのものを権力的なコントロールの対象にする統治の仕方にある。佐藤嘉幸『新自由主義と権力』は、こうした権力の特質に対して、ミシェル・フーコーの考察を基に「環境介入権力」と呼んでいる⁶⁾。

それは、もともと偶然的な出来事が多発し、交差し、社会的な事案が展開する場としての環境を、「統治可能なものへと変換する権力」⁷⁾である。すなわち、家庭・家族とその地域、子どもたちが学ぶ学校、民間企業・公共機関などのあらゆる環境それ自体に対して、規則や制度を新規に設けたり、あるいは改定したりして、それぞれの環境の枠組みを権力が操作する。こうすることで、競争環境を自然発生に任せるやりかたから、それを意図的に作りだす、つまり効率よく効果が出るように競争自体を計画的にコントロールしていく自由主義権力のことである。実際に進行している一つの象徴的な例が、国立大学法人化、公立大学法人化による、目標とその結果を最優先する仕組みにおける、以前よりもより強い大学管理である。

そのキーワードは、自己選択と競争、評価、業務改善（自力改善）である。その現れ方は教育の問題とし

ては、①市場個人主義⁸⁾、すなわち市場原理である私的選択の自由拡大と競争を人間関係の主導原理とする個人主義であり、②互いの差別化や自由分散化の容認、③自由競争の結果生まれる秩序を見越したルールへの適応・内面化にある。

自己選択と競争の拡大は、選択の自由なき人間群を大量に生み出すと共にこれを取り残して進む競争に変貌しやすく、そうした弱者再生産の仕組みであることを見逃してはならない。しかも、市民社会のつながりの当然の原理である相互承認の関係が壊されて、他者との差別化によって自己を肯定せざるを得ず、他者との対話や情報共有は疎遠になる。競争の上位に食い込む人間群には、上昇社会特有の、孤立と不安定さと慢性的な不機嫌(いらいら感)が発生しやすく、幼年期・少年期・思春期・青年期・成年前期のそれぞれにおいて発達課題と絡んだ形の問題行動・自己否定行動が生じやすい。「いじめ」もその一環の現象である。

2 子どもと教師の関係性とケア

(1) 子ども観

生活指導運動の起点にある子ども観は、子どもは社会的存在であり、一人の矛盾体として生きており、その現象がその時代を生きる子どもたちの生き方に現れるとしてきた。新自由主義のもとでの子どもの現実を、たとえば上述した全生研は、一連の大会主題として「生きづらさ」や「つながり」をあげ、これらからの疎外の克服として子どもの発達課題を捉え、そこに内在する関係性に向き合いながら、生活指導の開拓に取り組んできた。

子どもは矛盾を抱える存在であると見ることは、何を意味するだろうか。

一つには、子どもがくりひろげる様々の行動には、リアルに見れば、その行動をささえるものの見方・感じ方・考え方があり、それらは主観的であり流動的であると共に客観的でもあるが、それだけに社会の影響をもろに受けやすいことを意味している。だから、「問題児」と簡単にきめつけて子どものマイナス面をつかんだつもりになるのは、子ども理解からすれば却って危険である。

二つめに、子ども自身は、そうした自分の欲求と要求(欲求が社会化された実現可能なもの)の揺れ動く中身が本当は何であるかは自分だけではなかなかつかめず、周りの他者との交わり、対話をつうじて見えてくるということである。幼児期から入学後の低学年あたりまで子どもの「自己中心性」が支配的であるのは、他者との多様な関係を試しながら自己自身の欲求をさぐり、たしかめているからである。このことは小学校中学年あたりから、自分たちの支配できる世界をつくりながら、その中で他者とのぶつかり合い、見方・感じ方・考え方の違いを経験しながら、それらをどう自

己の中で統合していくかという、より社会性を帯びた活動として現れる。

三つめに、ヴィゴツキーが名著『思考と言語』⁹⁾で実験的に明らかにしたように、子どもは自分一人のできることから、おとなもしくは仲間との共同によってできることへと、個々の子どもの能力と特性に応じてではあるが発達していくことができる。教師の指導や教科の教授・学習を媒介にして、同一の子どもが、「今日」できなかったことが「明日には」できるようになっていく。

同じことはすでに生活綴方の実践でも示されており、ありのままを綴っていくなかで、初め見えなかったことが見えるようになり、自分たちの行為・行動の意味がわかっていく過程が教師の指導と援助によって引き出された。「今日」の自分と「明日」の発達可能性の自分との内的な矛盾。ここを生活指導は、具体的な行為・行動を手がかりに働きかけていく実践なのである。

このように見ると、子どもという存在は周囲とさまざまな関係を取り結びながら自己を統合し、壊し、再統合していく存在であることがわかる。そのような子ども自身の固有の歴史性・変革性を見ていくために、今まで使われてきた「子どもと彼・彼女をとりまく関係」という「関係」に対して、子どもの内的な変化、他者との関わりの持つ意味、そしてどの子も持っている内なる可能性、これらを全体的に生き生きとつかむために、関係の質(性)をより強く表す意味から「関係性」という概念で子どもたちを見るようになった。

関係性とは、実際に人と人が係わっている形態的な事象を弁証法的に捉えるところから生じており、行為・行動を通して実際に関わりを持つ者全ての間での相互作用を言う。先に引用した全生研の初期の「学級集団づくり」論において、「成員間に相互作用があり、一つの目的に向かって」活動する集団が述べられたが、ここにすでに関係性への着目があった。それを、後に、たとえば「働きかける者が働きかけられる」(城丸章夫)というように、よりはっきりと個と個の相互作用として論じる場合もあった。

いずれにせよ、関係性は今になって初めて言い出されたことではなく、子ども集団の自治を外的な組織性からも、その構成員同士のつながりや相互依存などの特質からも科学的に見ていく際の原理として着目されてきたのである。このことに十分学んでいない人からは、関係性をいう集団づくりはかつての「仲間づくり」への回帰だという議論があるようだが、それは誤認である。

しかも、単に言葉の問題ではなく、新自由主義的統治にまきこまれつつも、そこに埋もれない個人の自立の可能性を探るうえでも関係性に着目することは必要である。新自由主義的な統治がすぐにはかわりそうに

ない社会的現実において、子どもは子どもなりに開放的で他者とつながる人間関係を自らの手で創り出せるのである。

その鍵となるのがケアである。

(2) ケアの観点と生活指導

ケアというと、個別の「傷」への手当がイメージされて、集団づくりとはまったく逆の営みを指しているとする読者もいるであろう。

しかし、近年、全生研をはじめとして生活指導研究が問題にしているケアは、子どもたちが社会的に生きていくうえでの、創り出す関係性としてのケアである。言い換えれば、一人一人の生き方に関わる倫理としてのケアである。だから、ケアは、対人関係レベルでのみ扱われるのではなく、自己と他者の関係、行動と倫理の関係、公的領域と私的領域との関係にわたって扱われるべき配慮の問題なのである¹⁰⁾。

その場合、ケアの観点から子ども集団の自治を重視するのは、新自由主義の影響が出ているさまざまな困難さ、生きづらさを前にして、これを乗り越えるのも子どもたち自身であり、その意識化と実現見通しを与える教育実践として、現代型の集団づくりが求められるからである¹¹⁾。

いま、新自由主義的統治の浸透によって、子どもたちはまじめにこれに適応しようとすればするほど、他者とのつながりが見えなくなり、お互いにずたずたに断ち切られるような状況に立ち至っている。「死ぬ」「きもい」「うざい」などの暴言が日常的に飛び交う光景は異常であるが、それが慣れになってきているところに大きな問題がある。

そのような相手を責める言動が誰彼無く口から出るのは、比喩的には、出口の見えない暗闇のトンネルにいて、たまたま自分にふれた相手に対して自分の居場所を主張するためにはき出しているサインのようなものである。つまり、それらの言葉は、断絶と孤立を訴えるサインを表している。

そうであれば、その言葉づかいを責め、たびたび繰り返す特定の子どもの「問題児」と見るよりも、おおもとにある関係性の取り戻し、組み替え、自主的再構成に取り組むことこそ、すぐれた道徳性の発揮になるのである。

新自由主義的教育版と言える「ゼロ・トレランス」方式(zero-tolerance policing)、あるいは教育現場的な言い方では「強い指導」に見られる関係性の最大の問題点は、終始子どもは指導と管理の客体であり、教師が一方的な働きかけの主体として、教師が考える「学校・学級の秩序」「規律と行動規範」に従わせることを「指導」だと捉えるところにある。そこでは、子どもの精神的な自由を前提とする拒否・質問・抵抗の自由に対してはまったくこれらを認める余地がない。

よって、その「指導」は、初めから他者を支配の対象と見ており、権力的であり、日常の学級を基盤として子どもを秩序に従属させる上下関係の構図の再生産である。学校の硬直化はここから生まれ、その構図が間接的には教員同士の関係にも転化して、職員会議・学年会・教科会などを通じて教員相互の関係も相互に牽制しあい硬直化していく。こうして、「強い指導」を徹底すればするほど、学校の閉鎖性は強まり、教師の息苦しさ、閉塞感もまた強まる。

このような学校の現実への対抗的実践構想として、多くの教師は生活指導の原点に立ち返りながら、今日の子どもと向き合う生活指導実践を創り出す可能性を持っているといえる。

Ⅲ 学校づくりの中で生活指導が果たす役割

1 学校権力の強化

(1) 「リスク管理と排除の権力」

現在の政権与党によって、「大津いじめ自死事件」を逆手に取った首長権限強化の教育委員会制度の改悪が進められようとしているし、道徳の「特別な教科」、つまり「道徳」筆頭科目化への策動など、学校を取り巻く状況は日増しに厳しさをましている。

社会自体が一見するとルール無き「自由な場」へと突き進む中で、子どもたちには何が正義か、何が他者の侵害になるかという意識が育ちにくいのはむしろ当然ともいえる。そのような不安定な子どもたちの現実を再生産しながら、一方では、愛国心や秩序への従順さをもとめる道徳教育が強調される。一見不釣り合いに見えるが、この新自由主義的統治の裏側にある国家主義的な規範への適応こそ、先に述べた環境に介入して統制する権力の現れである。

2000年代に入ってからの子どものトラブルや非行・いじめには、学校や教師集団への反抗・対抗の面は極端に少なくなり、仲間内への暴力としての様相が現れてきている。統計的には、非行や暴力による殺傷事件は相対的に減少してきており、年を追うごとに凶悪化しているわけではない。しかし、仲間内でちょっと秩序を乱したとか、指示に従わないことで相手を死に追いやるほどの暴力に走る傾向も目立つ。同調圧力が暴力に転化する例である。それだけ、新自由主義の統制作用が子ども社会に入り込んでいる姿であると筆者は見ている。

主に小学生たちの指導拒否や攻撃性を私たちが「荒れ」と呼んできた現象も、子どもにすればそのような装った行動、仮面の姿でしか現実と向き合えない現実があつての行動である。この本質を見誤ると、子どもをいかに管理し統制するかという、押さえの発想で子どもを観てしまう結果となる。実際に「ゼロ・トレランス」(非寛容)と称される最近の「強い生徒指導」の

傾向は、あらゆる場面で子どもの現象面を読み解くことなく、じかに押さえ込む強圧型の教育となって現れている。特に中学校では、その方策のために生じる子どもとのトラブルや対立で教師はさらに管理を強いられるという悪循環が起り、ますます疲弊していく実態がある。

ここには、新自由主義下での生活指導の直面する課題がはっきりと現れている。すなわち、「ゼロ・トレランス」方式は、「あらゆる逸脱を容認しない」ことに見られるように「リスク管理と排除の権力」¹²⁾の教育版なのである。

(2) 「離見の見」の力

それだけ逆に課題ははっきりしている。子どもたちをいかに抑えるかという統制型教育の考案と方法の模索を続けるのか、冒頭の宮坂の言葉にあるように新自由主義による人間疎外からの「ひとりひとりの子どもの救済」として教育を捉え直すのか。

前者は学校権力の強化の道であり、これに教師集団が参画していく学校運営となる。それは、かつての1980年代の「管理教育」が細部にわたる規則への従属と内面の規制の指導であったのとは異なり、学校の示す目標に適應する意欲・関心・態度の子どもをますます学校権力へと包摂し、そうでない子どもは徹底して排除するというやり方を取る。さらにこのような学校体制への適應自体が教員にも求められ、教員評価へと反映させるという二重構造も特徴である。

この現実に対して、子どもたちの手で、身近な関係における差別化、自己選択、排除の局面を言語化し、その意味を問い、自分たちはどういう価値をめざし、何によるつながりを望み、それをどのような活動形態として実現するかという自治の構想を共有することが必要である。

上述した意味での学校権力の強化にとって最大のウィークポイントは、子どもたち、教師たち、そして子どもと教師、教師と保護者がそれぞれにつながり、矛盾を矛盾として感じてこれを表現して、世阿弥の言葉にある「離見の見」、すなわち自己を客観視してその文脈をよむ力を蓄えることである。

新自由主義的統治のミニチュアとなって働く学校権力は、観点別学習評価、校則、受験競争への従属などに異議をいわずに全面的に適應することを求めている。徹底した排除はその裏返しである。そうであれば、適應して包摂されるか、それとも排除になるかという二項対立の思考形式ではなく、「生きづらく」「息苦しく」しているものは何かを問いながら、自分たちでルールを作り、自分たちが共同の権力を体験していくことである。

新自由主義的統治に丸ごとからめとられかねない、その現実からくる苦悩や先の見えなさを、足下から否

定し、自分たちのつくりだせる活動が多様であり、その活動の過程で自己も他者も今までとは変わっていくことを体験する。これこそが、もっとも直接的で、もっとも子どもたちを元気づけるケアなのである。その意味で、全生研は、「ケアと自治」という対語で問題を捉えてきており、「ケア」だけを切り離しては論じてこなかったのである。

2 生活指導が向き合う子どもの活動と他者性

このように見てくると、私たちが今取り組むべき生活指導は、子どもの抱える問題を彼らと共に読み開き、それを乗り越える力と可能性を子ども集団自身が持っていることを集団に自覚させ、その見通しを持たせ、その追求に向けて子ども集団の具体的活動を引き出していく営みを言う。また、この活動に伴う、あるいはそれに内在する他者との対話・討論などの言論も重要視する。

というのは、H.アレントが述べたように、子どもが個体としてもつ存在の諸特性は特に活動や言論が無くても現れるが、一人一人の子どもが「何者」であるか、言い換えればどのようなものかの見方・感じ方・考え方、行動の仕方を持つ主体であるかは活動と言論によってしか暗示されない。しかも、それはそのままでは、アレントも言うように本人にさえ自覚されず、隠れたままである。その生き方は他者と共にある場合、アレントの言葉を借りれば「純粹に人間的共同性におかれている場合」に前面に出てくる¹³⁾。

生活指導で「対話・討論」を重視するのは、単に子どもたちの言語活動やコミュニケーションを大切にしたいからではない。その言論と活動にこそ子どもたちが他者にじかに出会い、同時にその他者と出会っている自己をもあからさまに表出する場面があり、これを手がかりにすることで、子どもたちは「生きづらさ」を自分の言葉と感性と要求をまじえたものとして対象化できるからである。

そのような子ども自身の対象化なしには、生活指導は本来成り立たないのである。

また、子どもたちが活動と言論をつうじて他者とならび、生き方を形成する大事な要素は、教科の授業の中でも発現する。この側面をかつては「授業における生活指導」「授業を通しての生活指導」と呼んできたが、生活指導の実践形態である班活動、班討議を重視する余りに本来の教科の学びとの関連が問い直され続けてきた¹⁴⁾。

いずれにせよ、上述した社会的関係を築く上での重要な働きを無視して指導を成り立たせようと強行するのが、「ゼロ・トレランス」型の生徒指導である。この最大の弱点は、子どもの生き方を表出させる言論に教師が立ち会ってそれを聴こうとしない分、教師もまた他者を読む力を衰えさせる一方であることだ。ゼロ・

トレランスを徹底している学校の教師集団が、半面では集団と言うにはあまりにも内部が殺伐としていて、常に他の顔色をうかがうかのような疑心暗鬼を伴っているのはそのためである。

したがって、教師自身が抱える仕事のしづらさを抜け出すためにも、生活指導の原点に立ち返り、子どもたちと共に自治と文化、生活と学習の民主的共有化をめざす子ども集団づくり（学級集団づくり）に取り組む必要がある。

3 子ども集団におけるケアと自治

「生活指導」の源流からすると、生活の指導は子どもと教師、子どもと子どもの相互応答的な関係性をつくりだすことを基本にして生まれた。「相互応答的」であることは、指導自体の相対化を含んでいる。指導とは、指導に対する子どもの拒否、問い返し（質問）、抵抗、批判が起こりえることを前提としながらも、なお、子どもの意欲を引き出す内実を持ち込むことで子ども自身が「やってみよう」とやる気を持ち、活動への見通しを持つことにおいて成り立つ。そこには、子どもなりの未熟ではあるが自己決定のプロセスがあり、生活指導はこのプロセスを尊重する教師の指導性をもともと含むものでなくてはならない。

生活指導が、教師の指導とは相対的な自主性を持って活動する子ども集団の形成、その相対的な自立と民主的な発展への願いをこめて「集団づくり」とよぶ実践形態を早くから取ってきたのはそのためである。

したがって、集団づくりで「班づくり」を重視するのは、教師が子ども集団を管理するためでなく、この相互応答性を子ども自身が仲間と日常問題に取り組むなかで学び、実践を通して獲得していくためである。よって、班は子どもが自立にトライする居場所と相互依存の小集団というように捉え返すことができる。子どもによる相互応答関係の学びと他者認識のトレーニングの拠点として、班を捉え直すならば、その班は同時に自治的活動に参加しながらその過程でさまざまにケア、つまり他者への配慮を様々な場面で学ぶ拠点ともなる。

そうすると、班づくりの指導、リーダー指導、そして討議づくりの指導は、子どもたちの相互応答性を、どのような素材（主題）で教えるかの指導側面の違いであることがわかる。このことを踏まえながら、子どもの発達段階に応じた技法を追求していく必要がある。

それは実践的には生活指導という教育活動の展開であるが、一方できわめて社会的で文化的な営みであり、子どもたちを市民的な主体として、他者への配慮とその配慮を含んだ意見表明による変革の主体に育てることにつながる。子どもたちがお互いを、現状を変える良き仲間、共同の仲間として受け止め、共に生きられる集団・文化空間に学級（クラス）、学校を組み替

えていく活動が、現代の集団づくりである。それは、子どもたちによる、子どもたちのための、子どもの権利行使を表す活動なので、最近では「子ども集団づくり」と呼ぶようにしている。

集団づくりの本来の教育可能性は、このように他者概念をコアとする関係性を基軸に持って「ケアと自治」を探求することによって実現されるのである。

このような相互応答関係を内側に含み持った生活指導実践をどう展開していくか。ここに、今日のあらゆる教育改革論議につながっていく原点の問題の一つがある。その意味では、生活指導の基礎を再考し再学習することは、教育改革のあるべき方向性の基礎をより確かなものとすることになる。

4 教師の他者性

(1) 教職員集団づくりの必要性

国家の教育権をかざした「上から」の「改革」が矢継ぎ早に出される情勢であるが、そのアキレス腱は、他者理解の欠落、他者性のそぎ落としによる不安定な関係の再生産にある。

この問題を体験的にもっともよく知っているのは、子ども自身であり、教師である。上述のように、子どもたちにおいて相互応答的な関係性を築くことがとても重要な課題であると同様に、教師においても、専門職者どうしとの関係性をどう築いていくかが、教師の仕事としても学校運営においても、極めて重要であることは言を俟たない。

教職員集団の形成と、教職員集団とつながって地域住民・市民として対話し支援していく保護者集団の再生は、子どもたちの集団的な自治と文化活動を支援し推進する方向性を持って、子ども集団づくりと統一的に追求されるべき課題である。この三つの次元、三つの位相の連関の中に、市場個人主義（新自由主義的な社会関係による負の人格形成）の問題点を具体的に読み解き、その実態を分析し、乗り越えていく可能性が、事実上、存在している。

そもそも教師の原点は何か。小学校教師であるS.K.が、6年生を担任した一年間を振り返って、「子どもと一緒にいることを楽しいと思うから教師になったのだから、楽しくないことは子どもと一緒に変えていきたいと思った」と述べた¹⁵⁾。

その一年間は、当初、ルール違反やいじめ・排除など次々と起こる子どもたちの「問題」と向き合い、その克服を子どもたちと進めてきたストーリーの過程でもあった。この教師は、子どもと親しくなるためのアイテムに気を配り、何を置いても子どもたちとの「おしゃべり」に時間を充て、その関係性を開放的で安心できるものにするに力を尽くした。なぜなら、その発話の中に子どもの生活の見方・感じ方がメッセージとして表現されるからである。

その結果、学期の初めのクラス写真では完全に男女別に分かれて写っていた子どもたちが、修学旅行の国会議事堂見学の際の集合写真では男女の別なく様々に並んで写るほどに変わった。また、お互いの見方も、「〇〇はダメ」という決めつけではなく、一人一人には、そのひとの肯定的な面と否定的な面がグラデーションのようにあるのが当たり前で、そのリアルな関係の中でどう他者として認め合えるかが大事なのだということをおぼようになった。

これらのすべては、教師自身が、自己の他者性をそのように子どもたちに見せるように、いわば意図的に演じながら指導を創り出してきた成果である。ここに、教師の仕事が引き受けるべき今日的な課題の一つとして、「ケアと自治」に着目する理由がある。

(2) 子どもへのリスペクトと教師の生き方

前述したように、教師はみずからの関係性も含めたトータルなそれに着目して、他者への配慮、すなわち一人一人へのリスペクトをもった関わり方を創り出していかねばならない。この倫理的なケアという営みの中に、現状を変える可能性を見いだす立場にたつのが、「生活指導教師」と現場で呼ばれる教師の指導性とそのひとの生き方である。

それは、他者への依存（相互依存）による自立を子ども自身が市民として育つうえでの根本原理と見て、そのことの多様な地場をつくりだし、一人一人の自覚を促し、またその関係性を子どもたちの実感を込めて意味づけることを促すものである。これらの総合として、生活指導は活動内容をとおしてその市民的・文化的価値の形成に共に取り組むのである。

この立場で構想される集団づくりの世界は、規則やルールを守らせる管理主義とは根本から異なっており、自治にふさわしい組織性を備えると共に、「文化的な自律性」（竹内常一）を確立して生き活きと活動する世界である。一人一人の参加によって活動と言論が具体的な関係性となって表現され、民主的な質を伴うつながり・共同として発展していく所に、集団づくりが築き出す固有の文化性がある。

そうした生活指導・集団づくりの一環として、教師自身の関係性の取り戻しと編み直しも必要であることをここでは述べてきた。若い教師は、まず職場の身近なことで声を上げて、その応答してくれる他者（同僚）と一緒に子どもへの関わり方を学び直していくほうがよい。そうすることで、みずからが、教室の子どもたちにどのような他者として登場していくのかを学ぶことができるからである。言い換えれば、みずから相互依存関係を引き出す営みは、教師としての他者性を学ぶ、あるいは学び直す機会を引き出すことなのである。

総括

今日、攻撃性がありトラブル含みの子どもたちに、教師が寄り添う努力をして何とか対話を成立させようとしている。中には、みずからの「権力性」を反省して、近づきやすい構えづくりを意図する教師もいる。いずれも、大事な関係性づくりである。

しかし、なぜ、子どもたちが教師と距離をとるのかを考えてみる必要がある。

それは、第一に、教師が、学級集団の世界に参加させようとするあまりに、一人一人が背負っている生活そのものからややもすると目がそれているからである。彼らに言わせれば、（教師の描く）学級集団の世界に参加してくれとのメッセージばかりで、「わたし」の生活、「わたし」がいま抱えている苦しみ・不安をほんとうに聴こうとしているの？ という疑いが消えない。

第二に、子どもの生活をつかむためには、それぞれの親とどのような対話をして、成長期を歩む一人の若いひととして、その子がどういう生活を背負っているか、家庭でも自分を出しているのか、親とのすれ違いはないか、彼や彼女が教室でみせる攻撃性や暴力には何が込められているのかといった、子どもの生活（そこから発するメッセージ）を読み解きながら応答していく、という相互応答性がどうしても必要である。

生活指導あつての集団づくりであり、集団づくりは生活指導を高めるものではあっても、集団づくりに生活指導を解消することはできない。この実践ポリシーを今一度押さえ直すことが、「荒れ」・暴力などの子どもたちの現状を変える近道だと思う。

引用及び参考文献

- 1) 全国生活指導研究者協議会編『生活指導の基本問題』明治図書、1959年、9頁。
- 2) 同前。
- 3) 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970年を参照のこと。
- 4) 全国生活指導研究協議会編『学級集団づくり入門』明治図書、1963年、9～10頁。
- 5) 同前。
- 6) 佐藤嘉幸『新自由主義と権力 フーコーから現在性の哲学へ』人文書院、2009年、70頁。
- 7) 同前。
- 8) 折出健二『市民社会の教育 関係性と方法』創風社、2003年、158-159頁。
- 9) L.S. ヴィゴツキー、柴田義松訳『思考と言語』（新訳版）新読書社、2001年。
- 10) F. ブルジュール、原山哲・山下りえ子共訳『ケアの倫理～ネオリベラリズムへの反論』（文庫クセジュ）白水社、2014年。
- 11) 「ケアと自治」の詳細な検討は、竹内常一「生活指導におけるケアと自治」、竹内常一・折出健二編著『シリーズ教師の

- しごと1 生活指導とは何か』高文研、2015年、73-108頁を参照されたい。
- 12) 佐藤、前掲書、72頁。
 - 13) H.アレント、志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫、291頁以下。
 - 14) 竹内・折出編著、前掲書所収の山田綾「生活指導と授業—学びから世界参加へ」109-140頁を参照されたい。
 - 15) 全生研第57回全国大会におけるテーマ別分科会「現代子ども論」での実践報告より（2015年8月10日、北九州市立大学）。

(2015年8月20日受理)