

身体に刻み込まれた統治性を乗り越え、子どもたちと共に「通うに値する」学校を創りだそう

近畿地区全国委員連絡会基調提案小委員会

はじめに

わたしたちは、戦時下を生きている。コロナ禍のなかで否応なく明らかとなった構造的暴力に囚われているだけでなく、積極的かつ物理的な暴力の極みとも言うべき戦争さえ生み出す生活のなかを、わたしたちは生きている。

こうした生活を甘んじて受け入れるのではなく、いま在るものとは異なるもうひとつ別の生活を送りたいと願うとき、わたしたちは何を手がかりにして、どのような方向に向かって歩いていけばよいのだろうか。

マルクスが残した膨大な作品との対話を続けている佐々木隆治は、「われわれはつねに活動ないし実践をつうじて一定の社会的諸関係を形成して」いるが、そのような社会的諸関係、すなわち人間が「自らが形成しながらも、自らを制約している現実の環境を実践的に変革することによって、はじめて自らを変革することができる」と主張する¹。佐々木によれば、マルクスの理論的実践の目的とは、「認識の次元において虚偽を暴露したり、資本主義を倫理的に糾弾することではなく、変革実践にとっての現実的諸条件を掴み、その現実的可能性を明らかにする」ことであった²。

では、いま在る生活を諦めとともに受け入れることを潔しとせず、それとは異なるもうひとつ別の生活を送るべく歩みを進めていこうとするならば、わたしたちは「自らが形成しながらも、自らを制約している現実の環境」を如何に分析すべきであろうか。そうした「現実の環境」を構築する不断の営みのなかに潜んでいるはずの、その環境を変革することへと誘う現実的諸条件とは如何なるものであろうか。その現実的諸条件から導き出される、「現実の環境」を変革する実践とは如何なるものであろうか。

2021 年度近畿地区学校基調提案は、こうした問いに挑戦する試みである。

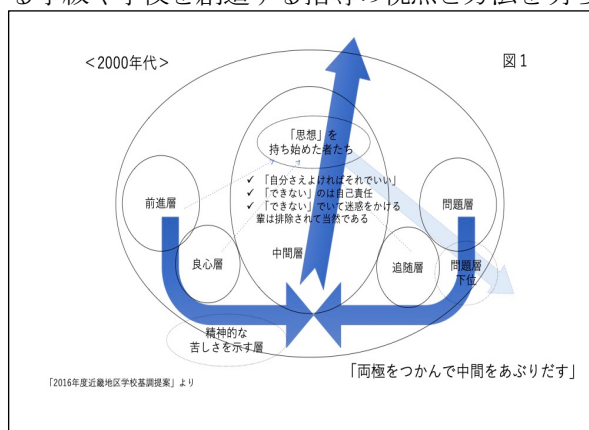
1. 子どもが形成する子ども集団の在り様を見つめる視点

(1) 子ども集団の「包摂と排除・忘却」の構図の問題史

わたしたちが生きる「現実の環境」を分析することに関わって、わたしたちは既に 2016 年度近畿地区学校基調提案『わたしが生きる』『みんなが生きる』に値する学級や学校を創造する指導の視点と方法を明らかにしよう³において、一定の試みを行なってきた。その試みを再検討することから分析を始めてみたい⁴。

まずは図 1 に基づきながら、2000 年代の子ども集団の在り様について考えてみよう。

一番外側の実線は「学校」という枠を表している。その内側では、子ども集団が大きくなると 5 つの層に分かれていると考えられていた。すなわち、「問題層」：生育史のなかで家族や子ども集団からさまざまな抑圧や排除を受け続けてくるなかで、種々の問題行動を起こさずにはいられなくなっている子どもたちの層、「前進層」：他の誰



1 佐々木隆治『マルクスの物象化論—資本主義批判としての素材の思想<新版>』堀之内出版、2021 年、74-75 頁参照。

2 同上書、128 頁参照。

3 <http://www.kyoseiken.com/16kinkikitvo.pdf> (2022 年 4 月 13 日最終閲覧)

4 以下、1 - (1) の論述については、2016 年度近畿地区学校基調提案の再掲に近い形でなされている。あらかじめご承知おきの上、ご寛恕願いたい。

よりも「問題層」の子どもたちの生活現実への想像力を豊かに発揮できることに加え、一部の者だけではなく誰もがのびのびと、穏やかで幸せに生きていくことができるような、換言するならば「自由」「平等」「平和」等々を具体的に実感できるようなねうちある生活を教師とともに創りだしていくことに率先して取り組むことができる子どもたちの層、「良心層」：自ら先頭に立つことは控えるが、教師や「前進層」の子どもたちが提起するねうちある生活の創造を支持し、前進的な行為・行動を支えていく子どもたちの層、「中間層」：集団の主導権を握る勢力の影響を受け、肯定的にも否定的にもその影響を拡大していく子どもたちの層、「追従層 or 煽る層」：「問題層」が起こす問題行動を煽ったり、その行動に追従したりすることを通して、事を大きくしていく子どもたちの層、である。

この時期の子ども集団の明確な特徴は、中間層の子どもたちのなかに明確な思想をもつ者が現れ始めた点にある。その思想とは、自己責任論の影響を強く受けた狭量な個人主義の思想であり、その思想を受け入れたことに由来する排除の思想である。この思想をもつ者は、具体的には「自分さえよければそれでいい」「『できない』のは自己責任」「『できない』だけでなく、さらに他人に迷惑をかけるような輩は排除されて当然である」等々の考えをもつに至る。こうした考えを持ち始めた者は陰に陽にその考えを発信し、周りの子どもたちを萎縮させたり、共鳴する者を増やしたりしていく。

狭量な個人主義や排除の思想をもつ者の登場は、子ども集団に対して以下のような影響を与えることになる。一つには、現状への適応を当然視する雰囲気を生み出し、その現状を変革しようとする者や現状のなかで形成されている秩序を乱そうとする者を一律に適応し得ない者として蔑むことを通して、当該の集団をきわめて緊張度の高い状態へと変質させていくことである。二つには、常に他人の視線を気にし、互いに自分がどのように見られているかが最大の関心事になるような集団の状態をつくりだすことで、精神的な苦しさを身体化させずにはいられないような子どもたちを増加させていくことである。三つには、現状のなかで形成されている秩序を乱すどころか、破壊しかねない者への排除の圧力を先鋭化させていくことである。

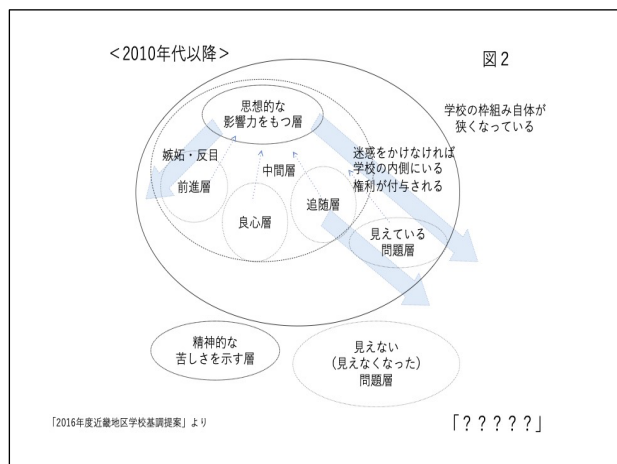
こうした状況のなかで、排除の圧力にさらされている種々の課題を抱えた子どもは、当該の集団が抱える弱さを反映した存在にまで高まることとなった。そうであるがゆえに、集団の抱える弱さを反映した存在である種々の課題を抱えた子どもが自立へと向かう発達課題は、集団が民主的な方向へと発展していくための課題と今まで以上に不可分な関係をもつようになったのである。

こうした子ども集団の分析に基づいて、2001年度京生研基調提案「集団の課題に抑圧される側からの集団づくり」⁵では、そうした集団の抱える弱さをもっとも反映した存在としての課題を抱えた子どもの「もう一人の自分」を発見し励まし続ける指導の筋道に、狭量な個人主義や排除の思想をもつ者たちの影響下のなかに埋もれているリーダーを参加させながら、「そのリーダーに集団の現実を教え批判的に介入する自覚」を育てつつ、両極の子どもたちが読みひらいた事実を通して狭量な個人主義や排除の思想をもつ者たちの「侵害されつつ侵害している状況」をそうした思想をもつ者たちに突きつけていくという実践構想を提起していた。それは、狭量な個人主義や排除の思想をもつ者の「行為を悪として断罪するのではなく」、そうした子どもたちのなかにもある「発達苦悩を読みとり、平和的な関係性を目指して連帯的追求を」しかけていくという実践構想であった。これこそが、「両極をつかんで中間をあぶり出す」と言われた実践構想の内実である。

こうした子ども集団の在り様は、2010年代では様相を異にすることとなる。

図2において最も注目すべきことは、学校の「枠」それ自体が縮小していることである。学校の「枠」それ自体の縮小によって、後述するように、2000年代までは学校の「枠」のなかにかろうじてとどまらせることができていた「精神的な苦しさを示す層」の子どもたちを、その「枠」のなかからこぼれ落としてしまうこととなった。加えて、学校が強要してくる社会の在り様や価値観とは相容れない生活を送っている子どもたちをも、学校の「枠」のなかにとどまらせることができなくなっていったのである。

ここに至っては、狭量な個人主義や排除の思想をもつ者は層をなすようになり、その影響力はますます大きなものとなった。そのなかで子どもたちは「追従層」はもちろん、「前進層」や「良心層」までもが「中間層」



⁵ <http://www.kyoseiken.com/01kityo.pdf> (2022年4月13日最終閲覧)

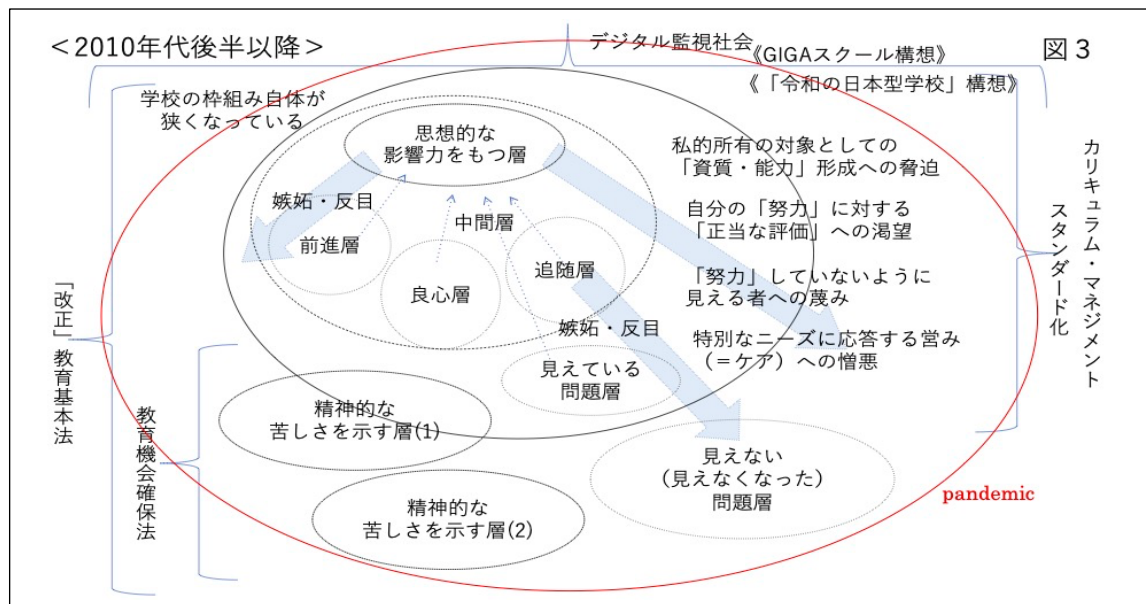
のなかに取り込まれ、ねうちある生活を教師とともに創造していこうとすることなど思いもよらない状況が生み出されていくこととなった。ここではもはや現状への適応は大前提となり、狭量な個人主義や排除の思想をもつ層が共有している価値観から生み出される状況のなかでいかに生き抜いていくかという、言わば生存そのものをかけた競争が子どもたちのなかで繰り広げられることとなったのである。

生存そのものをかけた競争下で生きるという状況にあっては、子どもたちの味わう緊張感が尋常ならざるものであることは想像に難くない。そのなかでは当然「息抜き」も必要となろう。「癒し」という言葉がもてはやされていることはその一つの現れであったろうが、緊張度の高い生活のなかでは、その「息抜き」は時として他者への攻撃性を内に含んだ関わりとして現象する。狭量な個人主義や排除の思想をもつ層が共有している既存の価値観に適応しづらい子どもたちのうち、暴力的ではない等の「迷惑をかけない」子どもたちに「いじられキャラ」としての地位が与えられることはその典型例であろう。だがひとたびその子どもたちが「迷惑をかけない」という絶対的な基準に抵触したとき、隠されていた攻撃性が牙を剥き、その子どもは排除されることとなる。「いじられキャラ」としての子どもの「生殺与奪」の権は、既存の価値観に適応している者たちに握られているのである。

自分自身の在り様についての自己決定権が奪われているという、きわめて暴力的かつ抑圧的な集団状況にあっては、精神的な苦しさを身体化させる子どもたちが増加することは当然のことである。その一方で、貧困や虐待等の、子どもたちの定型的な発達を疎外せずにはいられない環境下で生きることを強いられた子どもたちのなかには、たとえ15歳以下であったとしても、学校とは全く異なる世界で生きることを選ぶ、否、正確にはそのように生きることを選ばされていく者が生み出されていく。しかも、こうした子どもたちのほとんどは、学校に通う子どもたちも教師たちも会ったことさえないといった状況にあるのである。すなわち、一方では精神的な苦しさを身体化させてしまったがゆえに「あの子は仕方がない」と諦められ、他方では学校とは全く異なる世界で生きているがゆえに想起されることさえない。このような、まさにその存在そのものが丸ごと忘却されているといっても過言ではない境遇のなかを、子どもたちは生き始めていたのである。

(2) パンデミック下での子ども集団の「包摂と排除・忘却」の構図と学校教育の「変革」

以上のように整理するならば、2019年末に最初の感染者の存在が報道されたのちに瞬間に世界的なパンデミックとなった現下の状況のなかで、子ども集団の質が変わったというよりも、「包摂と排除・忘却」の圧力が強化されたと考えるべきであろう。



その「包摂と排除・忘却」の圧力は、図3で示したように、コロナウイルスの「相手を選ばない」という「分け隔ての無さ」によって、否応なしに全ての者に対して影響するようになっていく。加えて、GIGAスクール構想や「令和の日本型学校」構想、カリキュラム・マネジメント等々の種々の政策や「改正」教育基本法、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（「教育機会確保法」）等々の種々の法律によって、「包摂と排除・忘却」の圧力から抜け出すこともままならない状況が生み出され

てもいるのである。

こうした状況のなかで、学校の「枠」を拡げようとする試みが始まっている⁶。たとえば、内閣府に設置されている総合科学技術・イノベーション会議 (Council for Science, Technology and Innovation ; 略称 CSTI) の教育・人材ワーキンググループ (以下、教育・人材 WG と略す) では、去る 3 月 3 日に「Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ (案)」(以下、「政策パッケージ (案)」と略す) について審議を行った。その「政策パッケージ (案)」は、「目指す未来社会像 Society 5.0」とは「持続可能性と強靱性を備え、国民の安全と安心を確保するとともに、一人ひとりが多様な幸せ (well-being) を実現できる社会」であると謳い、この社会を実現する 3 本の柱として「国民の安全と安心を確保する持続可能で強靱な社会への変革」「知のフロンティアを開拓し価値創造の源泉となる研究力の強化」「一人ひとりの多様な幸せと課題への挑戦を実現する教育・人材育成」を掲げる。その際、「優れた能力がある者を伸ばせば、どんな個人・地域間格差を広げてもいいということでは決してなく、『多様性』『公正や個人の尊厳』『多様な幸せ (well-being)』の価値が Society 5.0 の中核であることを踏まえた教育・人材育成政策を示していく」ことを教育・人材 WG の主たる課題として示すのである⁷。

この課題を達成するために、教育・人材 WG は「政策パッケージ (案)」のなかで、「社会構造と子供たちを取り巻く環境の変化」と題する章において、以下の 7 つの観点から分析を加える。すなわち、「①社会構造の変化・必要となる思考・発想の変化」「②デジタル社会における子供たちを取り巻く環境」「③認識すべき教室の中にある多様性・子供目線の重要性」「④『時間』『空間』『地域』『地方格差』の壁を越えるデジタルの力〜デジタル田園都市構想と教育・人材育成〜」「⑤より人々の身近になる科学・数学の世界」「⑥価値創造を高める総合知、分野横断的な学び・STEAM 教育の必要性」「⑦文理分断と理数系の学びに関するジェンダーの偏り」である。簡潔に紹介するならば、たとえば②ではフィルターバブル現象や同調圧力が批判的に言及され、③では発達障害やギフテッド、外国にルーツのある子どものことだけではなく、不登校や家庭の文化資本の違い、ヤングケアラーの存在にまで言及されている⁸。これらは本稿の図 2 や図 3 で示してきたような、学校の「枠」の内に居ることの歪みや苦悩ばかりか、学校の「枠」の外に居ることの歪みや苦悩にさえ配慮しているかのようである。

「政策パッケージ (案)」は「社会構造と子供たちを取り巻く環境の変化」のこうした分析を踏まえつつ、「子供の特性を重視した学びの『時間』と『空間』の多様化」「探究・STEAM 教育を社会全体で支えるエコシステムの確立」「文理分断からの脱却・理数系の学びに関するジェンダーギャップの解消」の 3 本の政策を示し、そのロードマップと合わせて提起している。このロードマップによれば、中教審の「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会」や「『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会」の議論、「学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議 新しい時代の学校施設検討部会」の議論、産業構造審議会「教育イノベーション小委員会」の議論、さらには「教育データ活用ロードマップ」(2022 年 1 月 7 日) や 2022 年度 (今年度) 実施予定の「教員勤務実態調査」を連動させながら、学校の DX (Digital Transformation ; デジタル化を通じた学校の変革) を目指すことが、明確に構想されている。この構想は、2025 年を目処に始められる次期学習指導要領の改訂に向けた議論を通して具体化されていき、2027 年改訂予定の次期学習指導要領において本格実施の運びとなる⁹。

上述してきたような学校の「枠」を拡げる試みは、子どもが生きる世界の隅々にまで教育をめぐる市場化を浸透させていくことに他ならない。他方でこの試みは、多角的に展開されているばかりか、「子供目線」を取り入れることで、首肯せずにはいられない装いすら兼ね備えながら進められているのである。

(3) 環境管理を通して身体化されていく統治性

「外堀を埋める」ように進めつつ、同時に教育実践を特定の方向に誘導していくといった、環境管理とも言うべきこうした働きかけは、残念ながら今に始まったことではない。直近では、コロナ禍の当初において

⁶ この試みは、1995 年 4 月に経済同友会が公表した「合校」構想とは趣を異にするものである。今日の政策立案者たちは、学校の「可能性」を再認識したのではないと思われる。すなわち、かつての「合校」構想のように、学校をスリム化し、切り捨てた部分を企業に委託するような試みではなく、学校をプラットフォームにして企業や政府が学校そのものに「乗り入れる」ような試みにこそ、「可能性」を見い出しているのである。その典型例が、莫大な利益を生み出す「打ち出の小槌」として、学習 log を通したデータの集積を利用しようとする試みであろう。

⁷ https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujiinzei/7kai/siryo_print.pdf (2022 年 4 月 13 日最終閲覧)

⁸ 同上資料参照。

⁹ 同上資料参照。

既に経験済みである。

たとえば、「新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた学校教育活動等の実施における『学びの保障』の方向性等について（通知）」（文科省初等中等教育局長、2020年5月15日）で、「学校教育法施行規則に定める標準授業時数を踏まえて編成した教育課程の授業時数を下回ったことのみをもって、学校教育法施行規則に反するものとはされない」とされていることも踏まえ、児童生徒や教職員の負担軽減にも配慮」するよう呼びかけられていた¹⁰。そうであるにもかかわらず、それぞれの現場は夏休みや冬休みはもちろん、学校行事をも削減したり、7時間授業やモジュール授業等々を実施したりしたのであった。「子どもたちの学びを止めるな」という一見すると正当な標語がばら撒かれるなかで、種々のアプリケーションの導入に象徴されるように、学校や授業が市場と直接接続されるような状況も生まれた。こうした日々を過ごすなかで、授業時数の確保や学習内容を「終わらせる」ことは余裕をもって達成された。そのなかで、「家庭訪問は無しでも大丈夫だったね」「学校行事がなくなって楽ちんだった」「これからも、学校行事はできるだけ無しの方向で進めていこう」という感慨が吐かれるようになったという。こうした感慨は、子どもたちをどこまでも受け身の存在として扱うことで初めて生まれてくるものであろう。さらにこの感慨からは、子どもの生存権と発達権を保障する責任の自覚を見いだすこともきわめて困難である。ここには、教師として生きることを自ら放棄するように仕向けられていく萌芽が生まれてもいよう¹¹。

この国の教師たちが陥ったこうした状況に鑑みるならば、先述した学校のDX構想は、教師たちの、さらには保護者たちの「献身的な努力」によって具現化することは、ほぼ間違いないと思わずにはいられないであろう。むしろ教師たちのなかには、積極的かつ好意的に取り組みさえする者も現れてくるであろう。

このような振る舞いを意識化するにあたって、統治性という概念が大きな手がかりとなると思われる。統治性とは、「諸個人や諸集団が自身の振る舞いや他者の振る舞いを形成しようとするときにつねに生じる何かについて考える際の分析の枠組み」であり、『「振る舞いを導くこと』という観点から権力の行使を吟味する」際の手がかりとなるものである¹²。コロナ禍での教師たちの上述したような振る舞いについて、それを教師たちの心意気に還元するのではなく、その振る舞いの背後に如何なる権力が行使されているのかについて意識化しようとする試みなのである。この試みにあっては、権力と並んで「自由」が鍵となる。ウォルターズによれば、統治性は常に「いくぶんかの自由の存在」を前提としているのであり、その「自由」によって、明示されているわけではないが「統治したがる」人びとが望む方法を自ら選んでいくのである¹³。

このことは、日々の教育活動に取り組むなかで、ある特定の統治性が知らず知らずのうちに刻み込まれ、そのことによってますます無自覚で、かつ特定の振る舞いをするようになっていくことを意味している。

2. 「環境を変革する」兆しとしての共同性に迫る実践構想の視点

（1）刻み込まれた統治性に方向づけられた実践の展開

全生研 KINKI に集う教師たちは、種々の苦悩を背負い込まされ、結果として子ども集団のなかで抑圧されている子どもを放っておきほしめない。その子どもの思いを聞き取ろうとし、その願いを対話を通して引き出そうとしながら、その子どもの自立と子ども集団の発展を統一的に達成しようと努力してきた。

こうした誠実な努力が随所に見られる実践に出会うことは稀ではない。だが、表面的には好意的かつ肯定的に解釈しうる実践であったとしても、その実、種々の苦悩を背負い込まされてきた子どもを既存の集団に適応させようとしているだけの実践であることは多々あるのではないだろうか。

¹⁰ https://www.mext.go.jp/content/20200515_mxt_kouhou01-000004520_5.pdf（2022年4月13日最終閲覧）

¹¹ この萌芽に気づく機会が教師たちにないわけではない。コロナ禍における「安心・安全」の確保を優先すればするほど、子どもたちから共同の営みを経験する機会が奪われていく事例は枚挙にいとまがない。例えば、高校受験を控えた中3の教室において欠席者が多数を占めるような事態も数多く報告されている。この状況下においては、かつてのように「自分だけが合格すればそれでよい」のかと問い、「学ぶとは如何なることであるか」を追求するような指導が難しくなっていることもまた、報告されている。だが他方で子どもたちは、かつてであれば「中学校生活をやりきった」「（就職を含めて）新しい生活を早く始めたい」という姿を見せていた子どもたちが減り、「もう少し、中学校に居たい」と吐露する子どもたちが増えてきつつあるという。こうした子どもたちは、わたしたちに何を伝えようとしているのかを考える過程に、上述した萌芽に気づく機会が生まれてくるのではないだろうか。

¹² ウォルターズ著、阿部潔他訳『統治性—フーコーをめぐる批判的な出会い』月曜社、2016年、40頁参照。

¹³ 同上書、42頁参照。

こうした実践の弱さは、たとえば、自傷行為の事実に気づき、その辛さに寄り添おうとはするものの、自傷行為に至るまでの経緯や、自らに打撃を与えうるモノを探している間の葛藤や、自らに当てた刃を「引く」寸前の葛藤に思いを馳せる場面が描かれないことに現れる。また、本人が巧妙に隠していたとしても、自傷行為をしているクラスメートがいることに誰も気づかないままにいる子ども集団への、つまり当該の子どもに対する子ども集団の無関心さを批判的に考察する場面が描かれないことに現れる。とりわけ、後者のような子ども集団の弱さへの着目が、実践者本人も実践検討会に参加するわたしたち自身もできなくなりつつあるのではないだろうか。このことは、当該の子どもの苦しみや悲しみを集団の弱さと連関させながら分析し、その子どもの自立と集団の発展を統一的に実現するような指導方針を構想することのできない、わたしたちの弱さとして既に現れてしまっているのではないだろうか。

では、なぜこうした弱さをわたしたちは抱えるようになってしまったのか。

その要因の一つとして、わたしたちに刻み込まれた統治性があるのではないだろうか。すなわち、わたしたち自身の身体に刻み込まれた「統治性」に支配ないし統制されることによって、当該の子どもを「変わった子ども」「めんどくさい子ども」「かわいそうな子ども」としてしか見ることができなくなっていて、集団が孕む権力性や抑圧性を感じ取るアンテナが麻痺しているのではないだろうか。その結果として、学級の子どもたちは当該の子どもをあからさまに排除するわけではないし、その子どもを支えようとさえするけれども、その行為は実際のところ、「あの子を支える『わたし』」を演じることによって、教師からの好意を引き出すものでしかないような子ども集団を育ててしまっているのではないだろうか。このとき、教師からの好意を引き出し続けるためには、当該の子どもにはずっと周縁に居続けてもらわなければならないと無意識のうちに考えているからこそ、その子どもの苦悩に迫るような仲間が現れてこないのではないだろうか。ここにあるのは、紛れもなく、当該の子どもを自分たちの「安心・安全」のために利用する子ども集団の権力性である。それは、その集団が対等平等な状態を創りだすことができていることを意味する。こうした集団の弱さに気づくことができないならば、わたしたちもまた、当該の子どもを周縁化させ続ける集団の構成員に成り下がってしまうだろう。

このように考えるならば、自らに身体化された統治性を認識し、かつ自らは如何なる場所に立っているのかを認識できなければ、ここで言及したような子どもの苦しみや悲しみを感受することはできないであろう。いやむしろ、そうした子どもの苦しみや悲しみを感受しようと試みる過程を通して、自らに身体化された統治性や自らの立ち位置を認識できるようになるのだと考える方が正確かもしれない。

では、どうすればわたしたちは、自らに身体化された統治性を共同性の方に向かって書き換えていくことが可能になるのであろうか。

(2)「環境を変革する」兆し

統治性に方向づけられた実践は、子ども集団に孕まれている矛盾を激化させることなく、むしろそうした矛盾を鎮静化させる方向で展開される。そうした方向性を「是」とする集団にあっては、排除・忘却されている(ないしは、排除・忘却されようとしている)子どもの特別なニーズに応答しようとする教師もまた、排除・忘却の圧力にさらされることになる¹⁴。

このような排除・忘却の圧力を回避すべく、指定された種々のスタンダードに取り組みば取り組むほど、そのスタンダードが要求する枠組みのなかでは生きづらい子どもが生まれてくるが、そうした子どもの行為の意味や理由について、「病」「障害」に由来するものと認定することにより、その子どもたちの身体から漏れ出してくる「異議申し立ての声」は消音される。しかも皮肉なことに、スタンダードに真面目に取り組みば取り組むほど、そこで為される「教育的行為」の担い手は「貴方である必要」はなくなる。誰にでもできるはずの行為だからである。結果として、スタンダードの追求は「貴方の代わりはいくらでもいる」という状況を結果する。それは、教師自身の自己の尊厳の否定に他ならない。

他方で、コロナ禍における「適切な身体的距離の維持」という呼びかけは、「鬼ごっこ」に象徴されるような、子どもが子どもとして生きる上で必要不可欠な身体的な関わり合いの機会と経験を剥奪しようとする呼びかけでもある。「追いかけてもらうことを期待して逃げ出す」「追いかけてもらうことで、『追いかけてほしいと思っていた自分』に気づく」経験の剥奪は、追いかける側の子どもの「わたしのなかにあの子がいる」ことに気づく機会と経験の剥奪である。それは、不安や不満、悲哀等々の言葉にならない何かを他者に聞き

¹⁴ 換言するならば、排除・忘却の圧力に曝されないように「当たり障りのない」実践を行おうとすればするほど、よりいっそう統治性をその身に纏うことになるということである。

取られる機会と経験の剥奪にもつながろう。

このように考えるならば、統治性に方向づけられた実践は無自覚のうちに子どもたちを支配する実践であるとともに、無自覚のうちに他でもないわたし自身を傷つける実践であることが浮かび上がってこよう。同時に、その実践は、言葉にならないままに漂う思いを生み出し続ける実践でもあろう。

このとき、わたしをこれ以上傷つけることを許さない実践は、包摂と排除の分断線を再生産し続ける、学校の「枠」そのものを問い直す実践として展開される他はない。言葉にならないままに漂う思いを引き受ける実践として展開される他はない。このとき、学校の「枠」を誰とともに問い直すのか。言葉にならないままに漂う思いのなかで、真っ先に消された思いは誰のものであるか。

それは、学校の「枠」の外に追いやられている子どもでもある。

その子どもの存在は、排除・忘却の圧力を回避すべく行われる「当たり障りのない」実践が共に「環境を変革する」実践に挑戦しうる仲間としての子どもを生み出すという、実践が孕む矛盾から生じる存在である。ここにこそ、「環境を変革する」兆しがある。学校の「枠」の外に追いやられている子どもに秘められた、「環境を変革する」実践の原動力たる矛盾を、わたしたちは如何にすれば引き受けることが可能となるのであろうか。

(3) 子どもの発達課題と集団の発展課題を媒介する実践課題の提起

①個人指導と集団指導の統一的展開：個人指導の側から

学校の「枠」の外に追いやられている子どもと共に、学校の「枠」を問い直していく。換言するならば、排除・忘却されている子どもと共に、「環境を変革する」実践に挑戦していく。この挑戦に共に取り組んでいこうと呼びかけたのが、全生研 2020 年度基調提案「子どもと教師の生きづらさを読みひらき、仲間と共に生きる喜びを追求しよう」¹⁵（以下、2020 年度全国基調と略す）に他ならない。2020 年度全国基調は、「子ども個々の姿・実態から苦しみを感じとり、そこから始まる実践に変えていく」ためにこそ、まず何よりも共感の質を高めていくことを提起する。このとき、共感の質を高めるための具体的な手立てとして提起されるのが、「来歴のストーリーと成長のストーリーを描く」ことであった。

共感の質を高めるために必要なことは、単なる成育史の聞き取りではない。ましてや、当該の子どもにまつわる種々の出来事を時系列で羅列することでもない。成育史を聞き取る上で大切なことは少なくとも2つある。そのひとつは、「この子どもの〇〇な行動の理由と意味がわからなければ、その子どもを排除する勢力に負けてしまう」という切実さである。もうひとつは、「なぜ、この子どもは〇〇をせずにはいられないのか」という問いである。こうした切実さと問いに導かれながら、子どもの成育史を聞き取るのである。正確には、当該の子どもが自らの成育史を語りたくなるほどに、あるいは自らが生きてきた物語を綴りたくなるほどに、配慮と応答の関係を当該の子どもとのあいだに、あるいは当該の子どもとその仲間とのあいだに積み重ねていくのである。このことは、当該の子どもがその仲間や教師たちと共に「生きるに値する」世界とは如何なるものであるかを問い、その世界を想像し、創造する物語を共同で織る営みともなる。

その際、鍵となるのが発達課題と「傷」の視点である。聞き取った成育史の分析を通して、当該の子どもが「〇〇をせずにはいられない」のは、その子どもとおとなとの、あるいは子ども同士の関わり合いのなかで△△という発達課題を乗り越えることができないまま現在に至っているからではないかという仮説を立てることを、2020 年度全国基調は求める。さらにこの仮説に基づきながら、「では、現在の時点でその発達課題への再挑戦をその子どもに保障していくためには、どのような実践が求められるのか」を考え、具体的な指導方針を明確にしていくことをもって、共感の質が高まったとみなすのである。

他方で、「傷」があるがゆえに、発達課題への挑戦が侵害されてきた場合も往々にしてあろう。あるいは発達課題への挑戦が侵害されることにより、新たな「傷」が生まれることもあろう。そうであるからこそ、「先生はあなたの気持ちがわかるよ」と涙ながらに語ったところで、教師の自己満足にすぎないか、せいぜいのところ教師とその子どもとのあいだの閉じられた関係を構築することにとどまってしまう。2020 年度全国基調は、現在の情勢にあってはそのような関わりでは子どもたちを守るなどできないと主張しているであった。当該の子どもの成育史から浮かび上がってくる苦しみや悲しみに応答しようとするればするほど、発達課題の分析に基づいた仮説と指導方針を明確化し、それらについて教職員集団や子ども集団と合意していくことができ初めて、その子どもの生存権と発達権を保障することができるのだということを、「来歴の

¹⁵ 全生研基調提案委員会（文責：阪上貴木・楠本祐也）「全生研 2020 年度基調提案『子どもと教師の生きづらさを読みひらき、仲間と共に生きる喜びを追求しよう』」『生活指導』第 751 号、高文研、2020 年 8 月、48-65 頁所収。

ストーリーと成長のストーリーを描く」という表現でもって提起しようとしていたのである。

このとき忘れてはならないことは、「来歴のストーリーと成長のストーリーを描く」という営みは教師自身の「もう一人の自分」と出会い、葛藤し、対話し続けることでもあるということである。教師自身が自らの「もう一人の自分」を見だし、葛藤し、対話し続けることから逃げ出さないことである。こうした子どもたちの側に立つことは、わたし自身を問い続けながら、わたし自身と共に在ることに他ならないからである。

②個人指導と集団指導の統一的展開：集団指導の側から

学校の「枠」を共に問い直していく子どもは、排除され、忘却されてきた子どもであるがゆえに、「最も課題の大きな子ども」という表現がなされてきた。それは、正確には「最も傷つけられ続けてきた子ども」と表現されるべきものである。なぜなら、その子どもこそ、当該の集団が孕んでいる弱さが象徴的かつ、集中的に表出している子どもであるからである。

そうであるからこそ、学校の「枠」を問い直し、かつ当該の集団が孕む「弱さ」を克服していく鍵は、「最も傷つけられ続けてきた子ども」が自らの「もう一人の自分」と対話し、葛藤する際に生み出される種々の思いや願いにこそある。

しかしながら、「最も傷つけられ続けてきた子ども」の「傷」が深ければ深いほど、自己内対話し葛藤をさえ可能にするような「もう一人の自分」を生み出すことは容易ではない。この困難を乗り越える鍵のひとつは、来歴のストーリーを描く際の視点としての子どもの縦軸と横軸の分析にある。「なぜ、この子どもたちはこのメンツでつるんでいるのか」をこそ問いながら、そのことのなかに「類似した発達課題への無自覚な挑戦」や「集団の権力性や暴力性に由来する消極的な凝集」を読み取り、それを手がかりとしながら成長のストーリーを描き、指導方針を構想していくのである。

ここで重要なことは、当該の子どもたちの類似した発達課題への無自覚な挑戦を、教師による意識的な呼びかけを通して目的意識的な活動として展開していくことである。また、「消極的な凝集」からなる集団の側から、その集団を取り巻く子ども集団が孕む権力性や暴力性を批判的に克服していくような活動を展開することである。このことは、個人指導を通して浮かび上がらせた仮説と指導方針に基づきながら、学校の「枠」の外に追いやられている子どもが自分自身の課題と向き合う「その時」のことや、子ども集団が孕む「弱さ」に対して当該の集団自身が対決しようとする「その時」を実践の当初から見通しつつ、「その時」に備えて意図的な集団を複数的に構築していく実践が求められていることを意味している¹⁶。

このように考えてくれば、「最も傷つけられ続けてきた子ども」の発達課題への挑戦を促しつつ、集団の質的發展を引き出していく観点を含み込んだ活動を実践課題として子ども集団に対して提起していくことが肝要となる。その際、発達課題への挑戦は「幼児期から少年期へ」「少年期の充実」「少年期から思春期へ」「思春期葛藤の充実」のいずれが妥当であるかを分析しつつ、その発達課題への挑戦すなわち、子どもたちの自立への過程が子ども集団の共同の営みとなるような活動として提起するのである。こうした実践を通して子どもたちは「働きかけるものが働きかけられる」経験、すなわち「環境を変革する」実践を積み重ねていく。この営みに教師が伴走することによって、子どもたちとともに教師もまた、自らの身体に刻み込まれた統治性を共同性へと書き換えていくのである。

3. 子どもたちと共に「通うに値する」学校を創りだす視点と方法

(1) 学校あるいは教室のなかの common (共有財産) の共同創造・共同管理

「環境を変革する」ことを通して「通うに値する」学校を子どもたちと共に創りだしていく上で、子どもたちが「(工夫次第で) 願いは叶う (ことがある)」ことを実感していくことが鍵となる。この実感は、現状を無批判に、時には諦念とともに受け入れたり、暴力的に拒否したり、逃避したりすることとは異なる経験を子どもたちに保障することとなる。なぜなら、願いを叶えるために模索する過程のなかで「働きかけるものが働きかけられる」ことにより、状況だけではなく働きかけた子どもたちや教師自身が変わっていく事実

¹⁶ こうした実践は、「最も傷つけられ続けてきた子ども」に由来する種々の困難事象の解決の在り方について、4月当初に共同決定する学級目標のなかにあらかじめ位置づけておく実践として、従来から大切にされてきたものである。この点については例えば、中村牧男他『ゆきづまる中学校実践をきりひらくー苦悩を乗り越え、共同の世界へ』クリエイツかもがわ、2005年を参照のこと。

が生み出されていくからである。

こうした「(工夫次第で) 願いは叶う (ことがある)」ことに挑戦していく実践は例えば、学級内クラブの実践として展開されてきたことではある。ただその実践は、単に子どもたちに居場所を保障するためだけの実践ではないことを自覚することが肝要である。学級内クラブの実践は、趣味や興味・関心から始まる「異質な他者」への呼びかけと応答を可能にする実践であると同時に、その実践を通して生み出された文化を維持し発展させていくためにも、当該のクラブの「組織」と「財産」を共同で運営し、かつ管理していく経験を子どもたちに保障していく実践である。具体的には例えば、生き物を飼うことを主たる活動とするクラブでは、エサの確保とその管理や飼育箱の清掃等の実務が参加者にとっての共通の関心事として必然的に生じてくる。また、工作を主たる活動とするクラブでは、制作された作品を鑑賞したり、それを使って遊んだりする場合に、一定のルールが共通の関心事として必然的に生じてくる。ここには、子どもたち自身が **common** を生み出し、かつその **common** を維持し、発展させていく活動として展開する可能性が溢れている。

同様のことは、授業においても見いだすことができよう。授業スタンダードのように学ぶ方法やその際のルールが子どもたちの預かり知らぬところで決定されている場合もあろうが、他方で、学習規律を子どもたちと共に共同創造し、共同決定していくような実践に挑戦するならば、子どもたちが学ぶに値する内容や方法およびその際の決まり事や約束事を模索していく過程もまた、子どもたち自身が **common** を生み出し、かつその **common** を維持し、発展させていく活動になっていこう¹⁷。

ここで示したように、学校あるいは教室のなかに **common** を共同創造し、共同管理していく実践を意識的に展開していくことは、子どもたちに少年期の世界を保障するだけでなく、「共に生きる」に値する社会を模索し、その社会を形成する主権者としての経験を保障することになるのである¹⁸。

(2) 「意見」を聞き取られる権利の行使を可能にするしくみの構築

とはいえ、オンラインミーティングでの「退出」ボタンを押すことに象徴されるように、上述してきたような共同の営みに参加することを簡単に拒否したり、そうした営みの存在そのものを知る機会を遮断したりすることが可能であることを、コロナ禍は子どもたちにもわたしたちにも経験させることになった。こうした状況のなかで、それでもなお、「一緒にやろう」と呼びかける一呼びかけられる一ことを大切にする集団の方へと歩みを進めていくことを願うならば、如何なることが重要となるであろうか。

この問いについて、改めて「原案提示—論議—決定—実行—総括」という過程を追求していくことから迫ってみたい。

先述したような、無自覚ではあっても集団の権力性を維持する側に立っている者たちから原案が提示された場合、結果として活動の実現や達成のみが目的となってしまうことによって、集団の権力性が強化され、学校の「枠」のなかに入ることのできない子どもたちを増やしたり、そうした子どもたちをさらに傷つけたりすることにもつながりかねない。良かれと思って取り組む活動が、まさに「当たり障りなく」取り込まれることによって、子どもたちに刻み込まれている統治性を強化する実践に成り下がってしまうのである。

このような事態を自覚的かつ批判的に乗り越えていくためにもまた、徹頭徹尾、こうした活動に参加できなかったり、参加したとしても途中で投げ出してしまったり、苦痛やモヤモヤを抱えながら我慢して参加していたりするような子どもの内面にある不安や葛藤を引き受けながら、公的な取り組みとして展開していくような指導が求められよう。具体的には、こうした子どもたちのことを私的な交わりのなかで配慮することのできる子どもたちの存在を念頭に置きつつも、子どもたちを不安にさせる何モノかを対話や論議を通して明らかにしつつ、「失敗したりできなかったりしたら恥ずかしいし、みんなに迷惑をかけてしまう」「わたしもやってみよう」「失敗してもそれをみんなで笑い飛ばして、『もう一回!』と言ってみたい」といった思いが混在する葛藤を味わうことそのものが大切であることを確認し、そうした葛藤を経験することを共同で保障していく過程を創り出すことが重要となるのである。加えて、活動後の総括の際に、その活動のなかで生じた事実の解釈をめぐる論議を通して、その事実の潜む意味、例えば、「最も傷つけられ続けてきた子ども」が背追い込まれてきた歴史や、そうした歴史を抱えながらも成長しつつある姿を見だし、その歴史を深く考え合ったり、成長しつつあることを祝福し合ったりすることも重要となろう。

¹⁷ このことの延長線上には、「他でもない、わたしたち3年1組だったからこそ、豆太の行動の意味を〇〇のように考えることができた」というような、授業を通して生み出した「知」を3年1組の **common** として位置づける実践も生まれてくるのではないだろうか。その際、こうした授業は、知識や資質・能力の私的所有に抗う可能性を秘めることにもなる。

¹⁸ このことは、斎藤幸平『人新生の「資本論」』(集英社新書、2020年)で提起されている、私的所有や国有とは異なる生産手段、つまり **common** の水平的な共同管理の問題を、わたしたちは以前から大切に取り組んできたことを意味してもいよう。

こうした取り組みの積み重ねは、不安になったり葛藤したりすることは当たり前のことであると同時に、大切なことでもあることを子どもたちに実感させていくことになる。このとき、「本当は〇〇してみたい」「できないかもしれないけれど、△△なことに挑戦してみたい」ということを言葉にしたり、その言葉を聞き取ってもらう準備を整えたりすることができるのではないだろうか。

(3) 学校における common (共有財産) を拡大する教育課程の自主編成と学校づくり

子どもたちと共に「通うに値する」学校を創り出すことは、学校の「粹」そのものを問い直すことでもある。したがってその実践は、最も傷つけられ続けている子ども」から出発したとしても、その子どもと教師との関係のみに閉じられていたり、その子どもが所属する学級のなかにのみ閉じられていたりするならば、早晚行き詰まることになる。

だが、コロナ禍は例えば修学旅行や運動会のような学校行事は言うに及ばず、身体測定のような取り組みもコロナ禍以前の「前年度通り」が通用しづらい事態を生み出すこととなった。この事態への対応を契機として、学校の「粹」そのものを問う実践が試み始められてもいよう。

その際、わたしたちの実践が学校の「粹」そのものを問い直し、「共に生きる」に値する学校を創造する方へと進んでいく鍵は、「最も傷つけられ続けてきた子ども」への指導と子ども集団への指導とを同時並行的に展開するだけでなく、その実践を学校づくりと地域づくりの実践へと展開していく構想力である。また、この構想力は、そのちからによって導かれる教育の内容や方法を学校の教育課程のなかに位置づけることを提起し、論議を通して共同決定していくことまでを見通し、実現させる知恵とちからである¹⁹。こうした構想力の高まりは、わたしたち自身が「共に生きる」に値する社会を如何に思い描くことができるか、またその社会像を如何に多様に語り合うことができるかにかかっている。

既に言及してきたように、困難な状況が続いているからこそ、逆説的に「共に生きる」に値する社会を創造していく条件が日々生み出されてもいる。これは好機である。子どもたちと共に、「共に生きる」に値する学校を創りだしていこう。その先に、いやその過程のなかに、わたしたちが「共に生きる」に値する社会が姿を現すのである。

(文責：福田 敦志)

¹⁹ 例えば、植田一夫『学校ってボクらの力で変わるねー子どもの権利が生きる学校づくり』高文研、2021年を参照のこと。