

市民社会論と集団づくり研究の今日的課題

—「次代の市民」を育てるために—

A Study on the Theory of Civil Society and
the Task of Research on the Group-Creation

船越 勝

Masaru Funagoshi

市民社会論と集団づくり研究の今日的課題

—「次代の市民」を育てるために—

A Study on the Theory of Civil Society and the Task of Research on the Group-Creation

船越 勝

Masaru Funagoshi

(教育学教室)

抄録 筆者は、この間、集団づくりという実践を子どもによる社会制作の営みとして再定義してきたが、こうした把握は、言い換えれば、集団づくりの実践を市民社会論の地平から捉え直すということを意味する。つまり、子どもを「次代の市民」として位置づけた上で、集団づくりの実践を子どもを政治的な権利と責任の行使の主体である市民として育てる政治的な実践として把握するのである。こうしたとらえ方は、近年、欧米などでシビル・エデュケーション（市民教育）が強調されてきている文脈と重なり合うところがある。この小論は、このような市民教育としての集団づくりの実践の可能性と課題を探るものである。

キーワード：市民、市民社会論、集団づくり、共同性、公共性

1. 憲法・教育基本法の危機と市民

今、戦後の民主主義を生み出し、発展させてきた憲法と教育基本法が、大きな危機のなかにある。それは、この数年の間に、日米安保再定義にもとづくガイドライン関連法をはじめとして、盗聴法、国旗・国歌法、テロ対策特別措置法、改正 PKO 協力法、有事関連三法、個人情報保護法、イラク特別措置法、さらには多国籍軍への自衛隊参加など、憲法・教育基本法による民主主義体制を実質的に掘り崩していく策動が続けられ来て、遂に、憲法・教育基本法そのものをも変えようとする地点まで来ているのである。

具体的には、まず、憲法にかかわっては、国会に憲法調査会の設置され、明らかに憲法第9条を中心とした改憲を意図した発言が政権与党からなされているということである。その議論のありようは、「改憲」を謳うだけでなく、「論憲」や「創憲」という表現で行われることもあるが、今日の政治的な文脈の下では、それらの議論は「改憲」を押しとどめるといふより、「改憲」の枠内に回収されてしまう危険性がきわめて高いように思われる。

また、教育基本法にかかわっては、まず、小渕内閣が、1999年に、教育改革国民会議を設置したことがあげられる。この教育改革国民会議の設置は、自民、自由、公明・改革クラブの3党による「三党連立政権

政治・政策合意書」で確認されたもので、「青少年の人間形成を促すとともに、21世紀をささえる有為の人材を育成する教育を実現するため、多方面の有識者が参加する『教育改革国民会議』（仮称）を設け、学校制度・学術研究体制を含めた教育の基本問題を幅広く検討し、結論をえられたものから順次、法整備を含めて具体化していく」とされていた。ここには、教育基本法の「改正」は明示されていないが、「教育の基本問題を幅広く検討し、結論をえられたものから順次、法整備を含めて具体化していく」という文言が、明らかに教育基本法の「改正」を意図しているのは、小渕内閣から森内閣に至る審議の過程を見れば最初から明白であった。事実、この教育改革国民会議は、最終報告において、教育基本法の「改正」を提起することになったのである。

このような教育改革国民会議の最終報告の方向づけを受け、文部科学省は教育基本法「改正」に向けて大きく梶を切り、中央教育審議会（中教審）は、2002年11月の中間報告を経て、2003年3月に、「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画のあり方について」とする答申を発表した。これは、中教審での審議の経過と、最初のまとまった報告である「中間報告」に顕著に表れているように、「平和的な国家および社会の形成者」という教育基本法によって立つ基本的な理念への攻撃や、教育の機会均等

の原則への批判など、私たちが大切にしてきた戦後教育のあり方を大きく変えようとするものである。最終答申では、市民からの批判を受けて、前文や第3条の教育の機会均等の規定は、そのまま残されることになったが、「個人の自己実現と個性・能力、創造性の涵養」「社会の形成に主体的に参画する『公共』の精神、道徳心、自律心の涵養」、「日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」などを前文などの理念的な条項に規定すること、家庭教育や教育振興基本計画を新たに策定する必要性などが提起されている¹⁾。

つまり、規制緩和による市場競争の強化と市場化・民営化の拡大を主旨とした新自由主義路線とともに、戦後民主主義を破壊し、世界の大国としての日本を確立する新保守主義の路線が、憲法・教育基本法の「改正」というゴールをめざして本格的に展開されているのである。

この背景には、第一に、個性重視という名の格差的な教育を今まで以上に実施するために、従来のような恣意的な解釈ではなく、文言上の理念的な規定が必要になってきた、第二に、新しい教育荒廃を規律の重視や奉仕活動などの教育の締め付けと権威主義的な教育の再建で解決する²⁾、第三に、教育振興基本計画によって、教育改革の制度的・財政的裏付けをとりたい、第四に、国民意識のナショナリスティックな改変を通して、憲法改正の地ならしにしたいなどがある³⁾。

こうした教育改革の性急で権力的なやり方は、明らかに日本資本主義の国際競争のなかでの地位低下の反映であり、「国力」低下への権力側の焦りを示している。支配の側は、こうした危機的状況を大企業の競争力アップとアメリカとの同盟関係の強化で乗り切ろうとしているのであるが、そうした方向性は、平和を求める市民との矛盾を一層拡大することにしかならないだろう。

したがって、この間、大きな問題になった石原東京都知事の「三国人」発言や森前首相による「神の国」発言は偶然ではなく、本音なのである。また、『国民の歴史』の発行などをはじめとした自由主義史観の主張や小林よしのり氏による『ゴーマニズム宣言』などに特徴的に見られる「私」を否定し、「公」を復権させていく上で国家の役割を強調する議論は、こうした新保守主義路線の一環をなしているのである。

そうした意味で、私たちは、戦後の憲法・教育基本法を中心とした民主主義体制を解体していくのか、それともそれを守り、発展させていくのか、まさに岐路に立たされている。そして、ここに、民主主義の担い手であるとともに、発展的創造者としての市民の役割があるのである。

2. 市民社会論と集団づくり研究

(1) 市民概念の多義性

ところが、ここでいう「市民」という概念は、非常に曖昧であり、多義的であって、一般的に、上で述べたように、「民主主義の担い手であるとともに、発展的創造者としての市民」というように規定することができない面がある。というのは、市民といった場合、辞書などを引けば、次のような多様な定義を、私たちは目にするからである。たとえば、第一に、和歌山市民などというように、自治体の住民としての市民という意味がある。第二に、政治学的な議論としては、小ブルジョアジーとしての市民という意味がある。ここでは、安保闘争などの民主主義の高揚期には、リベラルな行動をとるが、1980年代半ば以降のように、新自由主義的な政策が採られると、この階層にとっては有利になるので、新保守主義の路線に絡め取られるという理解になる⁴⁾。また、第三に、経済学的な議論としては、資本主義社会における支配者、すなわち、資本家としての市民というようなとらえ方もある⁵⁾。

しかし、ここでは、市民社会論における「市民」概念を基礎にして、議論を展開したい。ここでの市民社会とは、国家に相対するもので、通常、「自由・平等な個人の理性的な結合によってなるべき社会」とされている。そして、そこで市民は、「自立した個人」としての人格であり、権利の行使者であるとともに、それゆえに、民主主義の担い手なのである。

こうした市民概念に対して、それは「国民」という概念との異同を問う疑問が出されるかもしれない⁶⁾。事実、私たちの教育実践や教育運動のなかでも、国民的な運動として、国家に対抗する「国民教育運動」を展開してきた歴史を持つ。しかし、近年の研究のなかで、国民という概念には、「市民」的な意味と「民族」的な意味の両方を含むということが指摘されており、そうした視座からすると、国民概念は、日本は大和民族による単一民族国家という文脈に位置づくことになり、アイヌ民族や沖縄問題、さらには、在日朝鮮人・韓国人の問題や近年増加しつつあるニューカマーなどの外国人労働者の問題など、民族的なマイノリティの問題を排除することになる。また、こうしたエスニシティの問題も含めて、国民の概念には国民内部の差異を明確に意識化するという視点が弱かったともいえるだろう。さらには、55年体制のもとで、国家に対抗する国民が自然に結集するという予定調的な把握もあったのではないかと。

したがって、私たちは、今回、国民という概念ではなく、「自立した個人」としての人格であり、権利行使を通して民主主義を構築する担い手という意味を持っているところの市民という概念で、議論を語っていくことにする。

(2) 民主主義の担い手としての市民と現代という舞台

こうした市民概念をよりリアルにとらえるには、市民としての私たちが生きる現代という舞台をどのようにとらえるかということが重要である。

さて、近代国民国家の基本構造とは、一般的に、国家／市民社会という近代的二項対立的階層秩序でとらえられている。ここでは、国家が公共性や政治を独占し、公的領域とされ、また、政治と国家が同一視されるのに対して、他方で、自由で平等な市民の間の諸関係からなる市民社会は、国家の補足ないしは従属するものであり、私的領域であって、脱公共化、脱政治化されて把握されるのである。

それに対して、とりわけ1970年代から活発に起こってきたエコロジーの運動やフェミニズムの運動に代表される「新しい社会運動」は、上で述べたような、政党政治、階級政治、代議制民主主義（間接民主制）を内容とするシステム政治を批判し、市民の直接的な政治参加、介入によって、市民社会や生活世界の政治化・公共化をめざし、脱システム政治の可能性を追求した。

このような国家／市民社会における政治や公共性の転換の問題を、ドイツの哲学者ユルゲン・ハーバーマスの議論を参考にして、整理してみよう。ハーバーマスは、まず近代初期の段階では、市民的公共性は、公衆の批判的・自発的な政治的討議によって形成されるとしていた。その上で、自由主義の段階では、政治がシステムとして社会から離床し、市民社会の脱公共化、脱政治化が進行し始め、1930年代以降の福祉国家、組織資本主義、フォード主義の段階に至って、公衆は福祉国家の受動的クライアント（受給者）、商業的マス・メディアの消費者にされたという。このプロセスをハーバーマスは、名著『公共性の構造転換』になかで、「公共性の構造転換」と述べたのである。つまり、公共性は、市民社会における公衆による政治的討議に由来したものが、国家による独占物となったのである。このことを、ハーバーマスは、『コミュニケーション行為の理論』のなかでは、「システム（国家と市場）による、生活世界（市民社会）の植民地化」とも指摘している。

しかし、現代は、こうした公共性のあり方が再び転換しているところに特徴がある。すなわち、世界的に言えば、1970年代以降の新自由主義、脱組織資本主義、ポスト・フォード主義の段階において、日本では、それよりも約10年遅れて、1980年代末から1990年代にかけて本格化したのであるが、「大きな政府」論から「小さな政府」論へとシフト・チェンジが行われ、国家による公共性の放棄が行われ始めたのである。その結果、社会の再政治化、政治の社会への再着床が行われはじめ、政治が再び社会に埋め戻されることとなった。また、多国籍企業の世界的な展開は、世界市民性や地球市民性の形成を促すことにもつ

ながっていった。この過程を今村法之氏は、「公共性の『再』構造転換」⁷⁾と呼んだのである。あるいは、政治学者コーエンとアレイトの言葉を借りれば、「生活世界（市民社会）からのシステム（国家と市場）の民主化、コントロール」を展開しながら、公共性を再び立ち上げていく市民の政治性が課題として要請されるようになったのである。

このような国家／市民社会の枠組みの転換の過程から現代という時代性をとらえた場合、それを集団づくりをめぐる議論にどう引き取るかが問われてくる。その点で、竹内常一氏は、近代初期の市民社会を想定し、国家と契約を結んだ近代市民をモデルにして、立憲民主主義の法秩序・ルールを普通教育として構想するという枠組みを提起したが⁸⁾、ここでの国家／市民社会の枠組みの認識は、果たしてリアリティを持ちうるかが問われる。つまり、現代は、「自然状態」を越えて、「自立した個人」としての人格という内実を持つ市民が、国家と社会契約を結んで、近代国家とそこでの法秩序を確立していくような時代状況ではなく、「自立した個人」としてたちがあがってこないように、眠り込まされている。また、確かに新自由主義の政策の展開のなかで、「何でもあり」ともいべき無秩序な状態が生み出されているが、他方で、私たち市民には文化支配ともいべき支配の網の目が張り巡らされているのも事実である。

したがって、新自由主義の段階を想定し、失われた公共性と政治性⁹⁾を市民社会に奪還する担い手としての市民をモデルにし、集団づくりを構想するのが重要であると考えられる。その際、福祉国家、組織資本主義、フォード主義の段階から新自由主義、脱組織資本主義、ポスト・フォード主義の段階への以降に私たちは直面しているので、実践的には、2つの敵、すなわち、古い敵であるところの日本型「福祉」国家が持っている権威主義、家父長制、パターンリズム¹⁰⁾との闘いと、新しい敵であるところの新自由主義の自己責任のイデオロギーとの闘いがポイントになってくる。

(3) 「次代の市民」として子どもを育てる

—5つのちからを持つ市民に—

このように、国家／市民社会の転換とそれにもかかわらず「自立した個人」の不在状況を見たときに、「次代の市民」として子どもたちを育てていくということが求められる¹¹⁾。

では、次代の市民として子どもを育てるという場合、彼らにどのようなちからを育てていけばよいのであろうか。それは第一に、「常識」を疑うちからである。それは、騙されない批判的な知性といってもよい。先に指摘したように、現代には、市民を眠らせておくような様々なイデオロギー装置がある。とりわけ、こんにちには、それが新保守主義的な政策として強化されて

いる。だからこそ、そうした国家のシステムによる支配を解読し、見破る力を培っていくことが大切である。

第二に、社会問題を公論へ発展させていく共同化のちからである。新自由主義の政策により、国家が公的な役割を放棄し出すなかで、様々な社会問題が生じている。それは、支配の綻びの芽だといってもよい。しかし、だからこそ、そうした問題を自助努力と自己責任と思わせる試みも強力に展開されている。「総合的な学習の時間」などは、まさにそうした役割を担わされて出てきたのである。だからこそ、そうした問題を共有し、共同化するような公論を展開するような力が必要である。

第三に、そのためには、「異質な他者」であることを相互に前提にし、相手の異質性を認めながら、架橋していくちからが重要になってくる。その際、こうした自他関係において、異質性だけでなく、それとともに、共通性を発見し、そこに平等性を貫くことが大切である。

第四に、権利行使としての公的なシステムへの要求を展開していくちからである。たとえば、市民社会における具体的なイメージとしては、公的なシステムとしての国家や地方自治体の行政に対して、市民オンブズマン、住民投票、請願権などの活動が考えられる。つまり、「生活世界(市民社会)からのシステム(国家と市場)の民主化、コントロール」¹²⁾なのであるが、こうした視点から、学校参加や社会参加、あるいは、班長会や児童会・生徒会などとの関係も再検討していきたい。

第五は、新しい下からの公共性の創造である。市民社会のレベルでの具体的なイメージでいえば、市民による新しい共同の取り組み、たとえば、近年のさまざまなNPOやNGOなどの取り組みがあげられよう¹³⁾。これは、集団づくりの実践でいえば、公的な班とは別に、この間、様々な問題別小集団の組織化の取り組みが追求されてきたが、これなどが当てはまる。

こうした5つのちからを「次代の市民」としての子どもに育てていくというのは、やがて市民になれるように子どもにこうしたちからを少しずつ育てていくということではない。こうした問題を考える場合、「市民」としてのちからは不十分でも、「市民」として尊重し、「市民」にふさわしい役割を与えていくという発想が決定的に重要なのである。したがって、子どもたちを「小さな市民」として認め、学校、家庭、地域で、彼らの「市民」としての参加を積極的に生み出すなかで、彼らは「次代の市民」として自らを自己形成していくのである¹⁴⁾。

3. 集団づくりにおける共同性と公共性

(1) 自立・共同・自治を育てる —共同性と公共性の結合—

私たちは、これまでも困難を抱える子どもを切り捨てるのではなく、また、現状の世界に同化・適応のみを求めるのではなく、彼ら／彼女らの立場に寄り添い、彼ら／彼女らとともに学級や学校、さらには、世界の問題を読みひらきながら、その現実を変革し、そのなかで一人ひとりの人格的自立を成し遂げる実践を追求してきた。

つまり、子どもたちとともに、「自立・共同・自治」の世界を構築していくことをめざしてきたこと、これが集団づくりといわれてきた実践の基本的なあり方だったのである。

これは、言葉を換えていえば、集団づくりにおける共同性と公共性をどう結合していくかということでもある。それはまた、「共の世界」と「公の世界」の交叉のなかから、新しい自治のあり方を模索するということでもある。

近年、「新しい公共性」ということが指摘されているが、たとえば、山口定氏は、「公」と「共」への分解と再結合という論理から、「公共性」概念の再構築を志向するという、筆者の立場からすれば非常に注目すべきアプローチを展開している。そして、このような公共性の把握にもとづきながら、次のような8つの公共性の規準を指摘している。すなわち、①「社会的有用性」もしくは「社会的必要性」、②「社会的共同性」、③「公開性」、④普遍的人権、⑤国際社会で形成されつつある「文化横断的諸価値」、⑥「集合的アイデンティティの特定レベル」、⑦新しい公共争点への開かれたスタンス、⑧手続きにおける民主性というものである¹⁵⁾。

こうした山口氏の「公共性」概念の規準をめぐる議論を私たちの集団づくりをめぐる議論に引き取ると、集団づくりの実践は、「公の世界」の構築を目的とするものであるが、同時に、その指導は、「公の世界」の構築に一元化されるわけではないのである。つまり、「公の世界」を構築しようと思えば、必然的に「共の世界」を立ち上げる指導を展開していかないと、「公の世界」そのものも立ち上がってこない。「公の世界」の指導と「共の世界」の指導は、相対的には区別しながらも、折り重なって展開される必要があるのである。これが、集団づくりの実践における公共性と共同性の結合という課題である。

このような公共性と共同性の結合という視点から、以下に順を追って説明していく、居場所集団から共同グループへという子ども集団づくりの新しいすじみちは、形成されたのである。

(2) 新しい子ども集団づくりのすじみち

—居場所集団から共同グループへの子ども集団づくりの課題—

集団づくりのすじみちをどのようにとらえるかにつ

いては、これまでも様々な実践や理論（的な仮説）が提起されてきた。筆者は、これまでの具体的な実践にもとづく共同研究の成果をまとめて、『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）を出版し、居場所集団から共同グループへ発展するという新しい子ども集団づくりのすじみちの理論的な仮説を提起した¹⁶⁾。

そこでは、従来、『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・中学校編』に表れているような、従来の集団づくりのすじみちにおいては、集団の質的發展をとらえるのに、「ちから」に着目し、集団の主導権（ヘゲモニー）を誰が持っているかをメルクマールにして把握してきたのに対して、筆者は、以下に順序立てて述べるような新しい子ども集団づくりのすじみちの構想を考えたのである。まずは、子ども集団の発展段階のとらえ方である。子ども集団の発展段階は、次のような3段階がある。

①前自治的段階

この段階では、子どもの「共同グループ」がまだ一つも存在していない。しかし、この「共同グループ」に発展していく可能性をもった、親密でかつ共同的な関係を含む子どもの居場所集団（第一次集団）が存在しており、この子どもの居場所集団の納得と支持によって、教師の主導権（ヘゲモニー）が成立している段階なのである。

この前自治的段階は、子どもの居場所集団の数によって、次のような3つの時期に区分している。

- I 期 子どもの居場所集団が一つも存在しない時期
- II 期 子どもの居場所集団が一つ存在するようになった時期
- III 期 子どもの居場所集団が複数存在し、その子ども集団の過半数が組織されるようになった時期

このように、前自治的段階を3期に分けたのには、理由がある。というのは、近年、子どもの「新しい荒れ」や学級崩壊が広がるなかで、教師が主導権（ヘゲモニー）をなかなか握ることができず、さらには、自治的段階への集団の発展を見通すことができない状況のなかで、前自治的段階を細かく区分し、各々の時期でのいねいで豊かな指導を展開していくとともに、自治的段階へ見通しをもって指導を展開していくことをねらったものなのである。つまり、前自治的段階というのは、単に自治的段階の前という意味ではなくて、自治的段階への発展の可能性を内部に胚胎・準備しているということなのである。

②自治的段階

この段階では、子どもたちの「共同グループ」が生み落とされ始める。そして、筆者が「共同リーダー」と呼ぶところの「共同グループ」のリーダーが、公的リーダーと協同して、集団の主導権（ヘゲモニー）を

握り始める段階なのである。

③自律的段階

この段階では、集団の主導権（ヘゲモニー）が集団全体によって担われるようになり、集団の生活は集団的・個人的自律性（オートノミー）で執り行われるようになる。

以上のような集団づくりの新しいすじみちを概括的に述べると、居場所集団から共同グループへの発展による「自立・共同・自治」の世界の構築ということになり、それを子ども集団づくりの課題だとしているのである。

(3)「居場所」とは

さて、居場所集団から共同グループへの発展による「自立・共同・自治」の世界の構築と述べたが、では、居場所集団というところの「居場所」とは、一体どのようなものをいうのか。

居場所とは、近年、「こころの時代」が吹聴されるなかで、教育学だけでなく、心理学や精神医学、さらには、社会学や家族関係論など、さまざまな分野で使われている言葉である。したがって、分野によって使われ方が違うので、私たちがどのような意味で使うのか、整理と確認が必要である¹⁷⁾。

ここでは、居場所を2つの視点から意味づけていきたい。第一は、「安心空間」としての居場所ということである。今日、先にも指摘したように、子どもたちがおかれている状況が競争的で抑圧的な性格を強めるなかで、彼ら／彼女らが不安にとらわれていることにより、まずは、教室のなかに「安心空間」を構築することが重要な実践課題である。ここでいう「安心空間」というのは、単に気が楽とか、ホッとできるということだけではなくて、心の拠り所としての「心理的拠点」になっているということである。心の拠り所となっているからこそ、子どもたちは安心することができるし、第一次集団として、人格に対する第一次的な影響力を与えることができるのである。

ところで、心理的拠点とは、一般的に、3つのレベルがあるとされている。ここでいう3つのレベルとは、

- ①心理的拠点としての物
- ②心理的拠点としての人
- ③心理的拠点としての集団

である。

第一の心理的な拠点としての物とは、その物があるからそれを拠り所にして安心できるということである。たとえば、先日訪問したある学級には、その担任の教師と子どもたちが歴史的に蓄積してきたぬいぐるみが所狭しと並べられていたが、そうした数多くのぬいぐるみが学校臭い教室の風景を一変させるとともに、何人かの子どもは自分の机の上にお気に入りのぬいぐるみを置いて、安定を図っていた。また、かつて

東京の楠実践が、「癒しの部屋」と創っていたが、それもこのレベルに位置づけられるし、教室を「アトリエ」にしようとするフレネ教育¹⁸⁾などが典型であるが、少なからぬ教師が教室のなかにソファなどを持ち込み、そこで子どもも教師もくつろぐことができるような空間を創り、教室の空気を一変させようとしたのも、このレベルに注目した実践だということができる。

第二の心理的な拠点としての人とは、安心して向き合うことができる人のことをいう。いいければ、その人が「共感的他者」として、子どもの内面の世界のなかに入り込み、棲み込むことができる共生的な関係になっていることを意味する。

実践的には、このレベルは非常に重要である。なぜなら、課題を抱えた子どもは、対人関係に課題を抱えていることが多いので、なかなか友だち、すなわち、心理的拠点としての集団をつくることができないからである。そうした段階では、まず教師が共感的な他者として立ち現れて、子どもにとって、教師との関係がまずもって居場所になるようにしていくことがきわめて重要なのである。

第三の心理的な拠点としての集団とは、子どもにとって、まずもって安心することができる友だち関係のことをさす。これは、実践的には、公的な班がなくてもいいし、近年全国的に精力的に実践が試みられている自発的結社としての任意のグループ（朝日野実践のボランティア・グループ¹⁹⁾、西田実践のべったり友だち、むかつき友だち²⁰⁾など）や学級内クラブでもいいし、私的グループでもいい。近年、班づくりに好きな者同士の班編制を行い、第一次集団としての班づくりをしようとするのも、同様の問題意識からである。

私たちが居場所集団を創り出すという以上、基本的には、この第3のレベルをめざしているのは、いうまでもない。第1のレベルや第2のレベルは固有の意味を持っているが、それを基盤としながら第3のレベルへと高めていくことが私たち子ども集団づくりの基本的な立場である。

さて、「居場所」の第二の意味は、「支え合い、助け合う関係性」という意味である。居場所は、確かに安心できるという心理的な問題を内包しているが、しかし、単純に心の問題、言い換えれば、「心がけ」や「気の持ちよう」の問題ではないのである。仲間との具体的な「支え合い、助け合う関係」によって守られているという事実に基礎づけられて初めて生まれる「保護（被保護）感覚」（城丸章夫）が本質なのであり、だからこそ、その「支え合い、助け合う」関係は、肯定するばかりではなく、場合によっては、必要な批判や苦言もいような関係なのである。

したがって、このような「支え合い、助け合う関係性」という意味での居場所は、自分が自分であっていい安心感としての「自己肯定感」（高垣忠一郎）の形

成と密接な関係があるといつてよいだろう。

では、次に、このような居場所集団づくりを中心に、こうした居場所集団から共同グループへの発展による「自立・共同・自治」の世界の構築という視点から、私たちの実践がどのような成果を生みだしてきたか、検討してみよう。

4. 世界づくりに開かれた公共空間づくりへ

(1) 居場所づくりから共同グループへの指導をめぐる実践的問題点

前章では、居場所集団づくりを中心に、共同性と公共性の結合による、こうした居場所集団から共同グループへの発展による「自立・共同・自治」の世界の構築という視点から、私たちの実践がどのような成果を生みだしてきたかを検討してきたが、同時に、私たちの実践が抱えている共通した課題もはっきりしてきた。

それは、概括して述べると、居場所集団のとらえ方に問題を含んでいることも関わって、なかなか居場所集団の指導から、共同グループを通した「自立・共同・自治」の世界を構築する指導へ移行することができないということである。具体的に、いくつかそのパターンを指摘してみよう。

第一は、居場所を自由気ままな場所としてとらえるという居場所のとらえ方をめぐる誤りである。しかし、居場所は、先に整理したように、単純に自由気ままな場所ということではなく、心の拠り所としての「心理的な拠点」なのであり、同時に、「支え合い、助け合う関係性」が存在するものとして把握することが大切なのである。

第二は、このような居場所を自由気ままな場所としてとらえるという把握から、実践の最初から居場所を保障すると混乱が生まれるので、まず管理してから、その後子どもたちに居場所を保障すると考える傾向である。これは明らかに、居場所集団づくりに関わっての段階論的な把握があるということである。

しかし、居場所づくりの実践のポイントは、時には批判や苦言も言い合うことができる「支え合い、助け合う関係」が生み出されるからこそ、心理的拠点としての「安心空間」も生み出されるのであって、その逆ではないことをきちんと認識する必要がある。

このような段階論的な発想は、他にもあり、居場所集団をつくってから、共同グループへという発想もそうである。これが第三の問題である。しかし、先にも述べたように、居場所集団の関係の質を常に問い続けるなか、共同グループが誕生する可能性が生まれてくることを忘れてはいけないのである。

第四には、こうした段階論的な発想が基礎にあつて、「自立・共同・自治」の世界を構築するのをずいぶん

先の課題ととらえて、居場所づくりにとどまってしまう傾向もある。これも、同様に、居場所の質を考えていないことが問題である。

同様に、第五に、特に重たい課題を抱えた子どもの指導の場合に起こることがあるが、まずは教師とその子どもの関係を居場所にしていくのは正しいのであるが、居場所集団を創り出していくことを見通していかないで、その結果、教師による子どもの抱え込み状態に陥ってしまう場合である。教師は、共感的他者として、子どもと信頼関係を構築しながら、同時に、どのようにその子どもを子ども集団に帰していくか、いつもそのことを構想しておく必要がある。

(2) 世界づくりへの介入としての「共同グループ」を創る

では、「共同グループ」とは、どのようにとらえればいいのか。

ここで一度「共同グループ」という概念について整理してみると、それは、もともと『新版学級集団づくり入門 中学校編』で提起されたものを私たちに継承しようとするもので、次のような3つの特質を持ったものである。第一は、親密でかつ共同的关系を含み、生活と学習の民主的な共同化を追求するものである。しかし、第二に、単に親密なだけでなく、同時に、グループ遍歴や異質な他者との出会いを通して、普遍的な価値を追求し、社会参加の拠点にもなっていく社会集団という性格を持っているということである。そして、第三に、自立と自治に開かれ、リーダーを中心に、自立・共同・自治に取り組む、公的に認知された集団だということである。

この自治的段階は、集団の「支配的公共圏」に対して、「弱者」の要求を反映した「対抗的公共圏」を立ち上げることでできるリーダーの数によって、次のような3つの時期に区分している。

- I 期 「対抗的公共圏」を立ち上げることでできるリーダーが一人存在する時期
- II 期 「対抗的公共圏」を立ち上げることでできるリーダーが複数存在する時期
- III 期 「対抗的公共圏」を立ち上げることでできるリーダーに、集団の過半数がなることができるようになった時期

このように見てくると、共同グループを生み出す指導とは、課題を抱えた子どもが行動的に突きだしている学級や学校、さらには、世界の生活現実の問題を、公共空間を立ち上げながら、教師と子ども集団がともに読みひらき、それらは課題を抱えた子どもの問題だけではなく、自分たちにも関わっている普遍的な問題であることを発見しながら、共同リーダーが軸になって、公的リーダーと協同しつつ、子どもたちが自前の新しい世界づくりに参加していくように促してい

くことである。

ということは、教師自身が学級や学校の生活現実、さらには世界の生活現実をどのように読み解き、そのオルタナティブ（対案）として、どのような新しい世界を構想しているのか、そのことがなによりも問われているということである。

そして、「自立・共同・自治」の世界を創っていく上での実践的ポイントは、その新しい世界づくりのあり方をめぐって、子どもたちと対話をしていくことであり、そのことが共同グループを生み出す原動力になるのではあるまいか。

(3) 教師のスタンスと立場の批判性が問われる

このように考えると、子どもたちがおかれている現実が非常に困難であるが、だからこそ、私たちの基本的なスタンスと立場性ということを確認しておくことが、今日、求められているのである²²⁾。

それは、

- ①現状のあり方を問う立場か現状を守る立場か
- ②自治か管理か
- ③少数派の立場を尊重するか多数派の立場に安住するか
- ④異質尊重か同質尊重か

こうした教師としての生き方を日々も問い直しながら²³⁾、居場所集団から共同グループを生みだし、学級や学校、さらには、地域のなかに、子どもたちの、そして、子どもと大人という世代を越えた「自立・共同・自治」の世界を豊かに生み出していくことが求められているのである。

注

- 1) 教育学関連の学会においても、教育基本法の改正問題について、学会の枠を越えて、共同研究が進められてきている。そのさしあたりの成果については、教育学関連15学会共同公開シンポジウム準備委員会編『教育基本法改正問題関連資料集第1集』（2002年）、『同第2集』（2003年）、『同第3集』（2003年）、『教育基本法改正問題を考える一中教審[中間報告]の検討一報告集1』（2003年）、『教育基本法改正問題を考える一教育基本法の今日的意義一報告集2』（2003年）、『教育基本法改正問題を考える一中教審答申の検討一報告集3』（2003年）などを参照されたい。
- 2) 「総合的な学習の時間」の新設や選択教科の増加などを内容とした、新学習指導要領の完全実施されたが、こうした「ゆとり」路線といわれる内容は、この間の「学力低下」問題を契機とし、遠山文部科学大臣による「学びのすすめ」の発表以降、学力強化路線に完全に变化した。それに伴って、習

熟度別による少人数指導、絶対評価の実施、学力補充の実施など、矢継ぎ早に政策が展開されている。

先に述べたような学力向上・強化路線へのかなり機械的な転向・復帰は、子どもたちをいっそう競争的な秩序に追い込まざるを得ないだろう。そして、子どもたちは、仲間とのつながりと共同を断ち切れ、「不安と苛立ち」に日々苛まれる生活を送らされることになる。それを証拠に、文部科学省が毎年実施している「生徒指導上の諸問題の現状について」(問題行動白書)についていうと、昨年12月に公表された2002年度の最新のデータでは、不登校の子ども数ははじめて減少を示したが、それまではこの間一貫して増え続け、14万人に迫る数値になっているのである。こうした政策展開の結果、子どもたちの身体と心の危機は、確実に深まりを見せることはいうまでもないだろう。

また、子どもたちの学力低下の現状についても、荻谷剛彦氏らの調査結果に基づくと、子どもの学力と所属階層との連関が強まっていることが指摘されている。すなわち、「勝ち組」と「負け組」の階層分化であり、「金持ち」はいっそう「金持ち」に、「庶民」はいっそう底辺に突き落とされるという階層の再生産的傾向の強化である。教科の系統性や時間数の問題など、多くの問題点を持つ新学習指導要領を、習熟度別の少人数指導など競争的な環境で学習せざるを得ないならば、とりわけ階層的にしんどい立場にある子どもたちに、問題のしわ寄せが行ってしまう危険性があることを危惧する。(荻谷剛彦他著『調査報告「学力低下」の実態』、岩波書店、2002年参照)

- 3) 渡辺治・田中孝彦「なぜ、いま教育基本法改正なのか(上)」『教育』687号、国土社、2003年、同「なぜ、いま教育基本法改正なのか(下)」『教育』688号、国土社、2003年参照。
- 4) 渡辺治編『現代日本社会論』労働旬報社、1996年参照。
- 5) 『新版社会科学事典』新日本出版社、1978年参照。

なお、ユルゲン・ハーバーマスの思想の展開における市民社会と公共圏の位置づけの変化や、ブルジョア社会(bürgerliche Gesellschaft)と市民社会(Zivilgesellschaft)の相違などの問題については、一連の花田達朗氏の研究が示唆に富む。さしあたり、花田達朗著『公共圏という名の社会空間—公共圏・メディア・市民社会—』(木鐸社、1996年)、同著『メディアと公共圏のポリティクス』(東京大学出版会、1999年)を参照されたい。

- 6) 近年の「国民」概念及び「国民国家」概念への批判の代表的なものとして、西川長夫著『国民国家論の射程—あるいは<国民>という怪物について—』(柏書房、1998年)を参照のこと。また、ネイション概念の多義性にかかわっては、関広野著『民族とは何か』(講談社、2001年)が興味深い論点を提起している。こうした西川などの国民・国民国家をめぐる議論や市民社会の再評価をめぐる議論などの歴史関連学会での研究の動向については、歴史学研究会編『国家像・社会像の変貌—現代歴史学の成果と課題1980ねん—2000年II—』(青木書店、2003年)が論点の整理を行っている。
- 7) 今村法之著『溶解する近代』世界思想社、2000年参照。
- 8) 竹内常一著『教育を変える—暴力を越えて平和の地平へ—』桜井書店、2000年参照。なお、当該の部分は、元々「全生研1999年度基調提案 教育することの困難さを直視し、教育することの喜びを取り戻そう」(竹内常一執筆)として発表されたものである。
- 9) 子安潤・山田綾・山本敏郎編『学校と教室の政治』フォーラムA、2004年参照。
- 10) 澤登俊雄著『少年法—基本理念から改正問題まで—』中央公論新社、1999年参照。
- 11) 市民教育については、さしあたり折出健二著『市民社会の教育—関係性と方法—』(創風社、2003年)、小玉重夫著『シティズンシップの教育思想』(白澤社、2003年)を参照されたい。
- 12) ユルゲン・ハーバーマス著、丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場瑛江・脇圭平訳『コミュニケーション的行為の理論』全3巻、未来社、1985年～1987年参照。
- 13) NP0と公共性の問題については、佐藤一子編『NP0の教育力—生涯学習と市民的公共性—』東京大学出版会、2004年参照。
- 14) 藤本卓氏の提起する「世代の自治」論についての筆者の見解については、拙論「子どもの参加と自治」八木・梅田編『いま人権教育を問う』大月書店、1999年参照。
- 15) 山口定「新しい公共性を求めて」山口定・佐藤春吉・中島茂樹・小関素明編『新しい公共性—そのフロンティア—』有斐閣、2003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) たとえば、日本教育方法学会の学会大会などでも、「居場所」概念の検討が行われてきている。日本教育方法学会編『教育方法30』明治図書、1996年参照。
- 18) フランスの有名な教師・教育学者。主な著書に『手

仕事を学校に』（黎明書房、1985年）、『フランスの現代学校』（明治図書、1986年）などがある。

- 19) 朝日野茂利「君の歩く道ってどんなのだろう？」『生活指導』500号、明治図書、1996年参照。
- 20) 西田隆至「『友情の学級』に変身中」子安潤・久田敏彦・杉山隆一・永井芳和・船越勝・湯浅恭正編『学級崩壊 かわる教師かえる教室 第三巻 小学校中学年』フォーラム・A、2000年参照。
- 21) 高垣忠一郎著『心の浮き輪のさがし方—子ども再生の心理学—』柏書房、1999年参照。
- 22) 批判的教育学の代表的な研究者の一人であるヘンリー・ジルーは、教師の批判的な態度の持っている価値を高く評価している。(Henry A. Giroux, “Pedagogy and the Politics of Hope”, Westview Press, 1997.)
- 23) こうしたなかで、私たちの職場は、大変な多忙化状況のなかにおかれ、持ち帰り残業も一般化し、燃え尽き症候群（バーンアウト・シンドローム）が大きな問題になりつつある。その結果、精神疾患を理由とした休職や、本意ではあるけれども、「もうこれ以上やっていけない」と早期退職に応じて退職する仲間たちもいる。また、こうした教員をめぐる多忙化・管理強化の状況にさらに拍車をかけるであろうことが予想される不適格教員問題への対策（「指導力不足教員等への対応のあり方について」の最終報告）が立案され、いくつかの県で実施されていることや、先行実施されている東京都などで大きな問題となっている人事考課制度を中心とした、教員の評価制度の調査研究が開始されたことも、大きな問題である。

