

特集1

世界と出あう★世界を変える

研究論文

見失われた「世界」との「つながり」を回復
するために

北海道教育大学釧路校

木戸口正宏

1 社会的存在としての人間

マルクス(1958||1965)は「フオイエルバッハに関するテーゼ」において「人間性は一個の個人に内在するいかなる抽象物でもない。その現実性においてそれは社会的諸関係の総体(アンサンブル)である」と述べた。

歴史的な存在としても、社会的な存在としても、あるいは自然的存在としても、人間は、労働や、物質代謝などによる社会的・自然的な諸環境との交渉を通じて、日々自らを形作るとともに、そうした諸環境によって形作られ、

また自らもその一部として社会や歴史、自然を形成している。その意味で人間は、意識するしないにかかわらず

日々世界と「出会って」いる。

しかし同時に、現代の「社会的諸関係」のありようは、私たちにとって世界(社会)をよそよそしく自分とは遠いもの、手応えのない抽象的な存在として、あるいは逆に強固で変わりようのない対象物として捉えさせる強力な磁場を発している。とりわけ新自由主義的な社会で生きる子ども・若者にとって(大人たちも、であるが)、世界(社会)は、適応する対象ではあっても、働きかけ変えていくことができる、あるいは関与・参加が可能な存在とはみなされていないように見える。

この社会において彼らが学校や家庭の中で経験する「成長」や「発達」のありようは、彼らを取り巻く社会的諸関係や構造・制度から切り離され、もっぱら個人の「努

力」や「能力」、「資質」(あるいはそれらの「不足」や「欠如」)の問題として位置づけられている。その過程での「成功」や「失敗」もまた、各人の選択や決断の結果として、あるいはまた既存の労働市場や社会への「適応」の程度にそくした形で「自分の問題・責任」として引き受けることを彼らは求められている。そうしたことは、「世界は変わらない(自分たちでは変えられない)」という認識をより強固なものにしている。

2 私たちと世界との関わりを遮断するもの

コントポデイス(2012=2023)は、世界(社会)に関わるそうした「無力感」の背景に、新自由主義社会が私たちに強いる二つの力の矛盾があることを指摘している。すなわち私たちは一方で「モノ、サービス、非物質的な商品、人でさえ消費する」ような「成功と消費への欲望」へと駆り立てられながら、他方でそうした「成功とこれらすべてのもの、サービス、商品にアクセスし、自分のものにし、消費すること」が実はほとんど不可能であるということ、を、生きている中で日々突きつけられている。こうした「成功・消費への欲望」とその「不可能性」は、

社会のなかにより深い倫理的・政治的危機(利他主義より個人主義、連帯より競争、平和と協働より敵意、異種性より同質性への志向)を生み出すとともに「資本主義経済がその根幹を脅かす深刻な危機(とりわけ消費の危機)」にある一方で、消費への欲望が生活のあらゆる側面に(想像力にさえ)浸透し、この危機から逃れることも、打ち勝つことも不可能と思われる」ような社会像をも作り出している。そして多くの人々は、そうした「成功と消費の不可能性」のもとで、排除され周縁においやられているように感じているとコントポデイスは指摘する。

こうした「成功と消費への欲望とその不可能性」との矛盾は、子ども・若者の「成長」「発達」においても、さまざまな形で現れてくる。学校教育においてそれが鮮明になるのは、彼らが学校から社会への移行へと足を踏み出すそうとするその最中、あるいはその準備のためにさまざまな教育的な働きかけを受ける過程である。

コントポデイスは、現在の社会において「次世代」のための教育は「効率的に求職者や被雇用者を生み出す」ために「若者の発達をコミュニケーションし、秩序づけ、方向づけ、安定させる」方向で強化され、ますます「労働市場と密接に結びつくようになつている」と指摘している。生

徒の「成長」「発達」はもつぱら「職業教育、専門的志向、求職スキルの開発といった観点から」考えられ、そのなかで学校や種々の教育プロジェクトは、しばしば生徒に自分の過去の成績、将来のキャリアについて「省察」する指導的な実践に取り組むように促す。しかしこうした「省察」は、(教師がそうした「介入」「方向づけ」を基本的には「彼らの将来のため」という「善意」で取り組んでいるにもかかわらず)彼らが移行の過程や、その手前の日常生活の中で直面するさまざまな「危機」(予期せぬ妊娠、ホームレス、人種差別、労働市場の縮小など)に対処し、社会全体の改善に積極的に参加するための道筋をあらかじめふさいでしまう(そしてそうした「危機」も含めて、移行の過程そのものが生徒個人の「選択」や「責任」に基づく「成功」「失敗」として捉えられるので、教師は生徒の将来について責任を問われることはない)。

3 「可能的発達」と「潜勢的発達」

どのようにすれば私たちは、日々世界と関わりながら、それは自分とは縁遠い(あるいは適応する対象ではあるが、働きかけ、変える対象としては捉えられない)ものだ

という認識を乗り越えることができるのだろう。

コントポデイスの議論に従えば、それは子ども・若者の「成長」「発達」の過程、あるいはそこで生じる「危機」や「ドラマ」と、それを取り巻くより広い社会的・経済的・倫理的・政治的状況との間の関係を、いままでとは異なる形で紡ぎ直すような社会的実践を通じて、ということになるだろう。そのとき鍵となるのは、コントポデイスが、ヴィゴツキーの発達理論に基づき提唱する二つの発達のモードである。

その一つは「可能的発達」である。それは「具体的で与えられた未来のバージョンが実現される」発達のありようである。ここでは過去・現在・未来の結びつきは直線的で、過去は変えようがなく、未来もまた、現実にある実現可能な「選択肢」のなかから選ばれるほかはない。したがって「発達」はそうした「決められた」未来に向かって自己を変化・適応させていくプロセスとしてもつぱら経験されるとコントポデイスは指摘する。

こうした発達像に対して、コントポデイスが対置するのが「潜勢的発達」という概念である。それは、「いまだ与えられていない、過去、現在、未来をつなぐ異なる方法が顕在化される」ような発達のあり方である。すなわち

「発達」を社会や歴史から切り離された個人の内面的変化として捉えるのではなく、個々人の危機、成功や失敗などの経験を、その背後にある社会的・歴史的文脈とのかかわりで捉え直し、過去と未来とを集合的に再定義するプロセスとして捉えることである。そうして描き直された「人間の発達」は、新自由主義的な社会への適応とその再生産とは異なる、新たな社会の創出へと開かれたものになるとコントポデイスは述べる。

そうした「潜勢的発達」を促す実践例として、コントポデイスは1990年代中葉にカリフォルニア州ロングビーチの公立学校において、エリン・ブルーウェルらによって主導された「フリーダムライターズ・プロジェクト」⁽¹⁾、そしてブラジルのエスピリトサント州において現在も取り組まれている「土地なし農民運動」⁽²⁾およびそれと結びついた「大地の教育学」を挙げている。ここでは後者について簡潔に紹介したい。

4 「土地なし農民運動」と「大地の教育学」

「土地なし農民運動」はブラジル社会の民主化運動の中から生まれてきた。闘争のなかで、大土地所有者による収

奪的な工業的農業への批判が高まるとともに、先住民や伝統的住民が実践していた生態系の力を生かす農業の価値が見直されるようになり、そうした視点に基づく農業改良や農業研究が進展していく。またそうした生態系の力を活かす農業を実現するために、土地を持たない（土地から追い出された）農業労働者たちが、土地を取り戻すための農地改革の運動が広がり、さらにそうしたものを基盤として新たな社会そのものをつくる運動へと発展していった。それらは総体として「アグロエコロジー」と呼ばれるが「土地なし農民運動」はその中核を担う活動といえるだろう（そしてまた、そうしたエコロジカルな有機農業を実践する農業者団体の名称でもある）。

「土地なし農民運動」は教育活動を重視しており、それは農業者への技術供与・自前の農業技術者や農業研究者の育成だけでなく、子ども・若者への教育をも包含している。子どもたちは学校で、あるいは身近なコミュニティのフィールドワークを通して、自分たちの地域の「土地なし農民運動」における象徴的な場所やモノ、人と出会い、そこから「土地なし農民運動」そのものの歴史を学んでいく。こうした学びは「私たちのアンデンティティのプロジェクト」と位置付けられ、その中で子どもたちは自身の経

験や記憶を、「土地なし農民運動」にかかわる記憶と結びつけ、集合的な形で共有していく。そうして彼らは自らを「セム・テリーニャ」（「小さな土地なし者」）転じて「土地なし農民運動の子どもたち」の意味）としてアイデンティファイしていく。

こうした一連の教育的活動が「大地の教育学」と呼ばれるものである。その活動を通して、農民たちとともに、子どもたちもまた「自分たちの住み暮らす世界を変えることに集合的に参加できるように」教育されていく。そして実際に子どもたちは、大地の教育学との出会いを通じて、学校の内外を問わず「環境保全的で、自然と人間にやさしい社会における連帯の経済を築くこと」に積極的に参加していくとコントポデイスは述べる。

5 「高校生議会」の取り組み

このような視点から日本の教育実践に目を転じた時、北海道の高校教師である米家直子が、高校生たちとともに取り組む一連の「探究学習」は、興味深い論点を提示しているように思われる（米家 2024）。

米家はこの10年ほど、北海道池田町で町長や町議会、町

職員との協力を得て「高校生議会」の実践に取り組んでいる。町議会を会場に、高校生が議員役となり、地域課題にかかわる質問や要望を行う。町長は行政の長としてそれに責任をもつて回答・応答するという活動である。ほぼ実際の議会と同じスタイルで進行し、質問数は50回、意見書の提出は20回を超えるなど継続的に活動している。これまで性的少数者のための「パートナーシップ条例」の制定を要望する、冬季の通学困難時に、空いているスクールバスを高校生が利用できるよう柔軟な運用を求める、廃校となった学校の校舎を不登校の子どもたちが通う学校として活用することを提案する、町外から下宿して池田町に通う生徒に対する経済的援助の増額を要請する、などの要望・提案を議会・町長に届け、実際に町の政策に反映されたものも少なくないという。

この取り組みにあたって米家は、町長・町職員が、高校生を一人の主権者として、対等に接してくれたこと、提出された質問や要望を「町民からの意見」として真摯に応答してくれたことが、非常に重要であったと述懐している。当初は質問書に「ご回答お願いいたします」などへりくだった表現が多く使われていたのに対して、議会事務局から「町長と議員は対等」なのだから「町長の所見を伺う」

でよい、との助言をもらったことも「高校生にとって衝撃」的なことであり、それゆえ高校生の側も、質問書の内容をきちんと準備しなければならない、というスタンスに変わっていったのではないかと米家は述べる。

同時に、議会での質問という、これまで行ったことがない活動が形式的なものにならないよう(または「教員にやらされている」という感覚にならないように)、町長や議会事務局が地域課題に関するレクチャーや町議会の位置付け・役割の説明を丁寧に行い、あるいは質問書・意見書の書き方や雛形を紹介したり、質問の趣旨がより明確になるような形での助言・応答が行われていることも重要である。

議会でのやりとりを通して、町長は高校生に「この質問を通して、あなたは何を改善したいのか」と納得するまで聞いてくる。最初はそうしたやり取りや手続きを「面倒臭い」「なんですぐに「いいよ」っていつてくれなんだ」と不満を述べていた高校生も、やりとりのなかで、政策の実現には予算的裏付けや、その要求が本当に町民多数の声を反映しているか、ということに対する説得ある資料が必要だということを学び、何よりも先輩たちの質問が実際に町の政策に反映していることを見ているなかで、町

の予算について考察をしたり、町職員とどのように信頼関係を築いていくかを考えるようになり、新たな質問書の作成に取り組んでいくという。

6 地域史に根ざす探究的学習の追求

米家はまた、コロナ禍に分散登校でやってきた生徒たちの「自分たちも何かがしたい!」という声に応える形で、地域を舞台とした探究学習に取り組んでいる。具体的には高校の横にある石碑(池田農場開放記念碑)について「これは何の石碑だろう」と疑問を持って調べ始めた生徒たちとともに、石碑の正体を探るという取り組みである。米谷と生徒たちは「自分たちは何も知らない」ので、まずは役場にいつてみよう、と訪問すると『池田農場史』という冊子を貸してもらえた。その冊子を読み込み、石碑が、この地域の人々が戦時中に自作農を勝ち取ったということに関する記念碑であることを知ることとなった。そしてこの石碑の価値をぜひみんなに知ってもらいたいという思いから文章を作成し、それを「池田農場開放記念碑案内看板」として石碑のそばに設置した。

この石碑に関する学習は、その後の学年でもたびたび

取り生まれ、現在は石碑に関する「高校生ガイドツアー」の考案に取り組んでいるという。そうした学習の過程で、生徒は地域のさまざまな人やモノと出会い、そこからまた新たな課題や疑問を持ち、さらに自主的な学びや地域社会への参画へと活動の場を広げている。

7 「社会づくり」と結びついた学校・教育課程の再建を

鈴木聡(2002)は、大規模な構造改革が進められ、その矛盾が子ども・若者たちの「成長」や「発達」における「危機」や「困難」として明瞭に現れてきた1990年代後半期にすでに、子ども・若者の学びのあり方を「社会づくりの復元」という視点から大胆に転換すべきであるとの問題提起を行っている。

「…今日の子ども・青年の自立を支援する居場所づくりは、彼らが地域社会のほんものの一員として地域づくり・社会づくりに参画し、信頼できる大人や異年齢・異文化の仲間と出会っていく、そうした「社会文化」的広がりを見通すものでなければならぬ。」⁽³⁾

米家(2024)もまた、「全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること」としたこども基本法(第3条第3号)の規程や「合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」とする高等学校学習指導要領(公民)の「公共」の規程に言及しながら、子どもの権利としての社会参画と結びついた学び(教育課程)が必要であることを指摘している。

ここで両者が述べるような、社会づくりと結びついた教育課程の構想は、学校や教育を取り巻く現在の社会状況のもとでは、実現は容易ではないようにみえる。

しかし社会の持続可能性をめぐる「危機」は、ローカルなレベルでもグローバルなレベルでも極めて差し迫った課題となっている。それらはさまざまな「問題」や「課題」として、私たちの日常生活に日々現前している。子ども・若者が、学校における学びを通して、あるいは地域の多様な人々に支えられながら、そうした地域課題に取り組み、社会に参画していくことは、子ども・若者の「成長」や「発達」のありようを、個人の内面に閉ざされたものから、よ

り広い(そして自らを形作る諸条件でもある)社会や歴史との出会いなおし(再発見・再認識)、そして新たな共同的な関係性の創出へと開いていくのではないだろうか。

それは自分たちを否応なく貫いている社会的規定性とともに、そこに埋め込まれた集合性や共同性に気づくこととであり(もちろんその集合性や共同性には両義性がある)、またそうした集合性・共同性に根ざして社会的規定に働きかけ、それを変えていくプロセスである。そうした子ども・若者の「成長」と「発達」のありようは、閉塞感に満ちたいまの社会を転換していくための密やかな、しかし同時に大きな潜在的な力になるはずである。

(きどぐち まさひろ)

〔注〕

- (1) エリン・グルーウェルとフリーダムライターズ(2007)などを参照。
- (2) 「土地なし農民運動」および「大地の教育学」については、印鑑(2023)を合わせて参照した。
- (3) 鈴木後掲、pp.30-31。ここで鈴木は佐藤一子(1998)を参照しながら、「居場所づくり」と「社会づくり」とが結びつくことの重要性を指摘している。

引用・参考文献

印鑑智哉(2023)「インタヴュー 食糧危機をどう乗り越えるか

グローバルアグリビジネスのための食糧生産か、民衆のための生産か」唯物論研究会編『唯物論研究年誌』第28号、大月書店
 エリン・グルーウェルとフリーダムライターズ(2007)『フリーダム・ライターズ』(田中奈津子訳) 講談社
 ミカリス・コンドポデイス(2012)『新自由主義教育からの脱出 子ども・若者の発達をみんでつくる』(北本遼太・広瀬拓海・仲嶺誠訳) 新曜社

佐藤一子(1998)「地域社会における子どもたちの居場所づくり」佐伯胖他編『岩波講座 現代の教育 危機と改革7 ゆらぐ家族と地域』岩波書店

鈴木聡(2002)『世代サイクルと学校文化 大人と子どもの出会いのために』日本エディタースクール出版部
 カール・マルクス(1958)『1965』『ドイツ・イデオロギー』大月書店

米家直子(2024)「報告3『探究的な学びが始まる時』」北海道教育学会編『教育学の研究と実践』Vol. 19