

1 指導の基盤としてのケアと対話

1 「強い指導」と「指導の放棄」

「ゼロ・トレランス」という「声」が叫ばれるなかで、生徒たちに対して「強い指導」を行うことが教師たちに求められている。

こうした言説は日本の強制^{II}義務教育の悪しき伝統をひくものであるが、それが現場の流行語になったのは間違いなく教育基本法改正後のことである。そのなかで「国家にとつては教育とは一つの統治行為^金だ」ということが強調され、その趣旨が新基本法のなかに国家指定の「教育の目標」条項としてとりこまれ、その目標（内容）の学習と学校規律の遵守が生徒の「義務」とされた。

これが近年の「強い指導」の発端である。そして、「統治としての教育」は目標管理をつうじて学校と教師に強制されるなかで具体化されてきた。そのために、教育実践は教育行政の延長ととらえられ、その行政指導に従属する行政事務とされた。そうした状況は、いま安倍首相の再登場によつて開かれようとしている第二幕の「教育改革」と第三幕の「憲法改正」のなかで一層強化されようとしている。

このようなマクロな政治的文脈と特別権力関係を今なお残す伝統的な学校管理を視野に入れると、「強い指導」といわれるものの正体は「管理」、「統制」、「統治」であつて、あとでくわしくみるような「指導」ではない。

ところが、このようなものとしての「強い指導」を「管理」とみなして、「指導」そのものを頭から毛嫌いし、なにもかも生徒の「自発性」・「自主性」にまかせてしまう。いや、「まかせてしまう」という意識があればまだ結構だが、それも持つことなく、生徒たちがどういう言動を取り、どういう結果を被るかば生徒（ならびに保護者）の選択と責任の問題とみなして、なにごとにも関知・関与しないという無自覚な「新自由主義」的気分が教育関係者のなかにひろがっていることも見逃すわけにはいかない。

こうした風潮のなかで「指導」ということばを禁句として、これを排除し、それに代えて「支援」や「援助」など口当たりの良い言葉を好んで使う傾向が専門家やボランティアのなかにも現れている。^{注2}

しかし、そのように言い換えたとしても、それらのなから「指導」的なものがなくなるわけではない。その現場を見ればわかるように、それらは「指導」や「援助」を求めてやってくる人たちにとつては「指導」や「指示」として受けとられていることは否定できない。当事者がそれを主観的に否定はしても、その「援助」を「指示」「指導」として受け取っている事実が否定できないのではないか。こうした無感覚さが「援助」という名の「専門家支配」を生みだしているといったらいいすぎだろうか。

2 「指導する」とはどうすることか

これらの「指導」についての考え方に共通しているのは、「指導」を「指導する」ものの側の一方的な行為であるにとらえて、「指導する」ものと「指導される」ものとの関係行為であるにとらえていないことである。だから、これらの考え方は「指導される」ものが唯々諾々として指導に従うものと思ひ込み、指導そのものに疑いをさしはさむことは認めないのである。

しかし、指示にしても、指導にしても、それらは文字通り「指さして示す」こと、「指さして導くこと」ことである。したがって、それは、行くべき道が分からないでいるものに、その道を指さして導くこと、問題を抱えて解決の方向が分からないでいるものにその解決方法を指し示すことである。それは「命令」ではない。

その意味では、「指導」は「教導」であるよりも、「案内」(ガイドすること)に近いといったほうがよい。「指導」が「教導」に近いものだとすれば、指導するものが「主」となり、指導されるものが「従」と位置づけられる。ところが、これを「案内」に近いものとしてとらえると、「指導する」ものは案内を請うものに応えるもの、そして、「指導される」ものはそれを聞いて採るべき道を決めるものということになる。したがって、ここでは、「指示されるもの」が「主」であり、「指示するもの」は「従」として位置づけられねばならない。

このように見えてくると、「生活指導とは生き方を指導することである」という定義は単純化しすぎであるどころか、間違いだといわなければならない。少なくともそれは「教師は一人ひとりの生徒がどのような生活と生き方を選ぶかを指導、援助するものである」といわれるか、「生活指導とは、一人ひとりの生徒がどのような生活と生き方を選ぶかを指導・援助する教師の営みである」というふうには、二つの主語をもつ複文構造として定義されなければならない。

そのうえで生活指導において教師が「指導」をどのように遂行しているのかというと、
 ①それは具体的な一人ひとりの生徒がどのような具体的な状況のなかで生活しているのかを彼・彼女とともに知ること、言い換えれば、一人ひとりの生徒の具体的な生活に関与しながら、それになりたい生徒の身体的、言語的な認識と表現を深め、広げていくことからはじまる。

②そのなかから、彼(ら)、彼女(ら)によって生きられている現実の問題が掘り出され、立ち上げられていくと同時に、それと並行して一人ひとりの生徒の主観的主体的な「要求」が聞き

取られ、それらが総合され、社会的に承認を求めめる必要（ニーズ needs）として組織される。その過程で、一人ひとりの主観的・主体的な要求は集団の共通する必要へと練り上げられ、高められていく。

③ そのなかで、孤立化させられ、無力化させられてきた生徒たちは自治的集団としてエンパワーされ、社会的に承認された必要・要求の実現に取り組むことができるようになる。

④ しかし、それは具体的な必要・要求を社会的に実現させることであるが、それにとどまるものではない。というのは、そのニーズの社会的な実現は、それを抑圧してきた権力構造を変えるものであり、その行為をつうじて生徒たちはいつそうみずからエンパワーし、問題の「当事者主権」を確立するからである。

⑤ 指導は、必要・要求の社会的な実現と権力構造の変化が生徒たちに何をもちたのか批判的に反省させると同時に、その新しい状況がどのような新しい問題を提起しているかを批判的に意識化することを生徒たちに求める。

その意味では、指導は一サイクルを終えて、次の指導のサイクルの最初の段階、つまり①の段階に立つといつていいだろう。

3 指導と被指導の関係性

このようにみてくると、指導は、①生徒の個人的・集団的な現実についての身体的・言語的な認識・表現↓②個人的・主観的な欲求・要求から社会的なニーズ（必要）への発展的転化↓③必要・要求の社会的承認の獲得から社会的実現へ↓④文化的・社会的・政治的な集団構造の民主的な改革と当事者主権の確立↓⑤これまでの活動の批判的反省と新しい問題状況の批判的意識化へ、というサイクルをつうじて展開されるものであるということができる。

そして、このような指導はその全過程において教師と生徒（たち）との対話・討議に付され、その指導の是非が問われる。これが、指導が関係行為であるとされる所以であるが、そうだとすれば、指導は、その関係行為がどういものであるべきか、どういものが民主的かを生徒たちとともに論議しなければならないという課題を避けて通ることができない。

このように指導の是非というか正当性が生徒たちの討議に付されないときは、生徒たちは大抵決定を権力的な統制や「行政指導」ととらえて、面従腹背という態度をとり、それを自分たちが選び、決めたこととはみなさない。そうであれば、教師と生徒のあいだにあるものは指導・被指導の「民主的な」関係であるどころではなく、支配・被支配の関係であるにすぎないということになる。

それが、学校のなかで生徒たちが自分のなかに取り込む強固な「潜在的カリキュラム」(“hidden curriculum”)なのだ。

こうした指導の権力的な関係性と潜在的カリキュラムを超えていくためには、支配・被支配の

関係性とは異なる指導と被指導の関係性とは何かを教師と生徒、生徒と生徒の討議テーマにする必要がある。生活指導、集団づくりの実践はその討議の必要性を意識して、その関係性をつぎのように言い伝えてきた。

あいまいな指示には明快さを要求すること、
指導にどう応じたらいいのかわからないときは、質問すること、
疑わしい指導には率直に疑念を表明すること、
間違っていると思われる指導には批判し、抵抗し、拒否すること、
そして、正しい指導にはすすんで従い、より正しいことを提言すること。

これらのなかでとりわけ重要なことは、指導はそれに反対し、拒否する権利、「いやだという権利」を生徒たちに認め、その行使を認めたことである。

なぜならば、それが指導をめぐる対話と討議の起点となるからであり、指導の是非が討議対象となるからである、そして、それが契機となって、生徒たちが自分たちの活動の目的と方法を自分たちで決め、自分たちの活動と自治の主人となることができるようになるからである。

そのなかで、指導は指導されるもの乗り越えられ、新しい指導の形態である生徒たちによる「集団指導」「共同指導」が出現する、いや、それだけでなく、集団と個人が呼びかけ―応答するなかで、生徒一人ひとりが自己自身を指導することができるようにするとされてきた。

4 指導・被指導の関係の地平としてのケア

だが、競争と排除、「いじめ」という「迫害」、「家庭内暴力」という「虐待」、「ネグレクト」という「棄民化」、そして貧困と未来展望の不確かさの広がりや深まりのなかで、生徒たちが自己と他者、自己と世界に対する「基本的信頼」をもつことができなくなっている。

そうなるにつれて、生活指導はさきにもたような実践を展開する社会的地平を持ってないという事態に直面している。「自分はここに存在しているのか」、「自分に存在する権利があるのか」と疑い、不安と恐怖のなかにたちすくんでいるものが多くなり、そうした存在感覚が「生きづらさ」「傷つきやすさ」として生徒一人ひとりのものになるなかで、生活指導は彼ら、彼女らの存在の空虚化、存在感の欠落それ自体に関与しなければ、生徒一人ひとりの生活と生き方の選択に同伴できなくなっている。

そうしたなかで、「自分はここに存在しているのか」、「自分に存在する権利があるのか」という生徒たちの悩みに応えるものとして「ケア」と「対話」にたいする注目と関心が教師やカウンセラーのなかにひろがっている。

「ケア」とは、いうまでもなく、「気にかける」「気遣う」「注視する」「配慮する」「世話する」

などを意味することばであるが、それは基本的には人間存在の危機の淵にあるものの傍らに身を寄せて、「あなたはそこにいる」と感じ、「わたしはあなたの傍にいつもいる」と感じさせる行為として現れる。

ここにみられるように、ケアという行為は、人は他者とつながり、かつ他者に依存する存在であるために、他者によって応答されないことに傷つく存在であるという人間のとらえ方を前提としており、それゆえに他者に応答する責任 (responsibility) がすべての人にあるとするという倫理に立つものである。その意味では、それは「だれもが、他人から応えてもらえ、仲間としてみなされて、だれひとりとり残されたり傷つけられたりしてはならない」ということを目指すものである。

だが、ケアは他者に同情して、他者を我が物とすること、つまり「他者を我有化する」ことではない。それは、他者の他者性を尊敬し、他者の他者性に限りなく接近し、他者の呼びかけに応答することである。そのなかで呼びかけと応答の関係性が取り結ばれるとき、応答されるものの側に「私がここにいる」という存在の重みを感じられ、「私」という意識が当人のなかに育まれ、「私」は自分自身の要求と必要を意識することができるようになる。それにつれて自己と他者と世界に対する基本的信頼が当人のもとに戻ってくる。

このような呼びかけと応答からなるケアの関係が原基となつて、社会的なつながりが取り結ばれ、さまざまな社会的活動(本稿にかかわつて言えば、指導と討議)が展開される社会的地平が生まれ、生され、ひろがっていく。

そればかりではない。他者に応答するということ、とりわけ、受苦のなかにある他者の呼びかけに応答するということは、他者を受け入れ、他者に対して自己自身を開くということである。そのために、他者に応答するものはこれまでの自分を越えて、他者の前に自己を開示することが求められる。

5 ケアから対話へ、そして討議の復権へ

しかし、それは所与の関係のなかにあつて自足していた自分を危機におとし入れ、倒壊させるということでもある。なぜなら、個別・具体的な他者が差し出す個別・具体的問題、その呼びかけは、自分がこれまで持っていたものごとの理解の枠組みや意味づけの枠組みの外部にあること、つまり、その他者がまさに他者として自分の理解を超えていることを痛切に認識させるからである。

そのために、自分が分かった気になつて安住していた世界に亀裂が走り、そこに安住してきた自分が傷つくことになる。この「傷つく」ということなかで、人は、「これまでの自分の《世界》理解を、自分が応答すべきその他者の側から、その他者の身になつて考えようと努めること」で疑い、そこへと安住することを捨て、その他者の視点へと自己を超えていこうとする^(注4)。それ

によつて人は排他的な自己を超えて、私ではない他者と結ばれ、人間となるチャンスを手に入れる。

だが、それが他者の我有化におちいらぬようにするためには、自分の内部においてイメージされている内的な他者を自分の外側に位置づけ、その他者が私にたいして自分を開き、傷ついている私をケアし、私に応答する存在であることが求められる。そうであつてこそ、私は他者の他者に触れ、他者に対して応答し返すことができる。

そうした相互応答が「対話」なのである。人はこうした自己と他者との、また私と自己との対話を通じて、他者とともに生きてあるところの世界を意味あるものとして構成していくことができるのである。対話は、自己と他者をつなぎ、社会を編み上げるだけでなく、生きるに値する世界を他者とともに創造する。そして、こうした対話をつうじて、人（生徒も教師もふくめて）は、その世界のなかでの自分のポジションを選びとり、自分の生きる方向を見定め、世界に意識的に参加・関与していくことができるようになるのだ。かくして人は具体的にかつ全体的な存在となる^{（金生）}。

わたしはこうしたことが生活指導と「集団づくり」といわれる自治的活動のなかにまったくなかつたとは思っていない。そのなかで展開されてきた指導と対話・討議には、こうした試みがつねに伏在していたと思つている。

それをわたしは、「子どもの幸福を夢見る権利に^{（金生）}応える」という小論のなかでとりだしている。

いや「私がとりだした」というよりは、教師たちはこうした実践のなかで生徒が自分の存在の具体的全体性を取り戻していくことを意識化することができたといつたほうがいい。

この仕事のなかでわたしが企てたことは、生徒たちを存在の空虚化と不幸から解放するために、生活指導における指導と討議を、呼びかけ・応答するケア関係を基底とし、自己と他者との相互応答である対話に貫かれたものに意識的に組み直すことであつた。

そうした試みがどのような民主主義に私たちを導いていくかを確かにいうことができないが、そうした試みが進められるとき、わたしたちは指導の管理化、教育の「統治」化を内側から掘り崩すことができるに違いない。

【注】

- 1 河合隼雄監修、「21世紀日本の構想」懇談会著『日本のフロンティアは日本の中にある』（講談社、二〇〇〇年）一六五頁。
- 2 こうした状況については、本書の終章「生活指導とは何か」を参照されたい。
- 3 C・ギリガン『もうひとつの声』（川島書店、一九八六年）一〇九頁。
- 4 清真人『創造の生へ』（はるか書房、二〇〇七年）一〇四～一〇五頁。
- 5 私がカレル・コシーク『具体的なもの弁証法』（せりか書房、一九七七年）および清真人『経験の危機を生きる』（青木書店、一九九九年）に依拠して「教育における具体的全体性の復権」を論じたものとして『教育を変える——暴力を越えて平和の地平へ』（桜井書店、二〇〇〇年）の第四章「教育基本法の方へ」をあげておく。
- 6 佐藤洋作との共編『教育と福祉の出会うところ』（山吹書店、二〇一二年）。