

高校生活指導実践史における“生活”と“虚構”

— 高校の大衆化と伴走する「集団づくり」の変容あるいは消滅をめぐる —

新井 朋重

はじめに

以前なら高校に入学することなどがかなわなかった数多くの若者たちが、時代の風を受け、晴れて高校の門をくぐりくるようになる。いわゆる高校教育の大衆化にむかう動きが 1960 年代に始まる。それは、60 年代における高校生の非行・暴力問題、また 70 年前後のいわゆる「高校紛争」といった問題を生み出しながら進んでいった。そして 70 年代後半に入学率が 90 パーセント台となるに至り完了した。“カタチとしての高校の大衆化”はこの頃にその全容を具体として現わしたといえる。

しかしながらというか、当然のことというか、そこからはさまざまなトラブルが大量に発生し続けた。野の原に忽然と立ち現れた新設の高校の建物、いわば“入れ物”としての高校。そこで働く教師たちは、その“入れ物”に入り来た若者・生徒たちと相対し、以後さまざまな混乱、格闘を余儀なくされた。ときには、それこそ時に互いの生存をかけるかのようなものとして。高校大衆化に関わるものすべてがそうであったように、高校生活指導の実践研究もまた、高校大衆化がもたらす現実と伴走するかたちで自身を深化させてきた。いったいその連続は、いつしか時を刻み現在に至るなかで何を残し、どのような歴史のひだを刻みつけてきているだろうか。

本論者は、そうした視点から、高校教育大衆化のなかにおかれた高校生活指導実践の研究運動を、「集団づくり」の“変容”あるいは“消滅”に焦点づけて考察するものである。具体的には、高校大衆化が一気にその臨界点に達したかのような 80 年代を舞台にひきすえ、そこにおける生活指導実践の変容を透視し、可能なら現在にまで連繫する高校生活指導実践の課題をも取りだしていきたいと考えている。

1. 「集団づくり」論の限界を突く

生活指導運動の理論的リーダーの一人である竹内

常一はかつて「集団づくりの実践は、集団の意志とちからの表現形態であるところの総会の討議と決定、及び行事活動をきわめて重視し、そこに実践的力点をかけている」^①と指摘していた。

この指摘に呼応するように、たとえば埼玉の高校教師である千葉律夫は次のように述べていた。「(総会における)想像力による“全校”把握は直接的な“全校”把握を前提とする。」そして千場自身も体育祭による〈タテ割りブロック制〉実践を模索しながら、いま「全校集団づくりに手を染めている教師——実践家たちは、全校生徒総会を成立させようと苦心している」^②と述べていた。

当時、全校集団づくりの実践には大きく二つの傾向というか、二つの特徴のようなものがあつたように思われる。一つは、全校的な行事活動に重点をおいて全校集団の形成をすすめようとしている実践であり、一つは、生徒の日常生活、とりわけ非行等を軸に実践を出発させているものであつた^③。いずれにしても、当時の高校生活指導運動においては「全校集団づくり」の実践がさかんにとりくまれていたものであつた。

しかしながら 80 年代に入る頃には、この「集団づくり」論に対し、その限界への指摘が出始める。たとえば藤本卓は、「集団づくり」実践が「微分」化され〈構図〉の質が従前とはかなり異なったものとなり、そこには「パフォーマンス」にみちた実践時空が立ちあられてきているとする指摘をおこなった。竹内の指摘でいうところの後者の部分、つまり「行事」に関わる「集団づくり」がすでに限界に達している、ゆえにその実践場は、教師の〈作為性〉＝指導性がすでに〈微分〉化されている、と指摘した。藤本は、自分は「最初の時期から集団づくり論をとらないということを公言すべきところでは公言してきた」⁽⁴⁾と述べつつ同時に「行事」におけるその限界を、そしてなおそこには新たな実践の可能性としての〈パフォーマンス〉的時空をそこに提起した。いわゆる「仮構」論の提起である⁽⁵⁾。

そして藤本は次に、今度は上述した竹内指摘における前者「総会と討議と決定」に関わらせつつ、たとえば 1990 年、「集団づくり」の限界を再びに問いかけた。

「集団づくり」の構想は、子ども・青年が自分たちのかかえる諸問題を“公的地平”での自治的活動によって解決していくよう導くことを、当初からの課題にする。筆者のシェーマでいえば〈社会的矛盾〉を〈私的紛糾〉に閉塞させず、〈公的争点〉として集団的に解決することをめざす、〈社会的矛盾〉を〈私的紛糾〉に閉塞させず、〈公的争点〉として集団的に解決することをめざす。つまりは“討議と決定”にもとづいて、“要求行動”を通して問題解決に迫るよう指導するというわけである。ところが今日、この回路では子ども・青年のかかえる“問題”の心を揺るがすことができない。そして、肝心の“公的世界”が豊かに拓かされてこないのだ。しかも強いてそれを追及しようとするれば、手法の形式化をへて、旧き「啓蒙主義」や「心情主義」に先祖返りする、というのがこの間の実践動向ではなかったか。……そもそも〈パブリックな世界〉が、もっぱら「討議と決定」や「要求行動」といった行為類型に係留されるのは、自明のことなのか⁶⁾。

「集団づくり」の誕生以前、いわゆる「実生活と教育の結合」を、あるいは「要求の組織化」を指向する生活指導運動と、中学教師の大西忠治らに代表される「学級集団づくり」を指向する生活指導運動とが「集団のちから」をそのキーワードとして結びつき「集団づくり」論がつくられた。その時中心となった理論的リーダーの一人が前述した竹内常一である⁷⁾。藤本は、その結びつく以前のそれぞれを対象とするかのように、それぞれの限界性を指摘したのである。

2. 高校の大衆化の確認

さて、藤本が突きつけるこの問いに対し、それでは竹内や千葉は、どのように考え、理論化し、あるいは実践化しようとしていたか。竹内は高生研発足当初より、生活指導運動の先頭にたち、その理論研究をつねに牽引しつづけてきた教育学者であり、他方、千葉は、1960年前後より高校の生活指導実践を牽引してきた実践家の一人である。「集団づくり」を生み育ててきたような、いわば“高生研第一世代”の両者である。彼らは、この高校の大衆化を、「集団づくり」論との関わりにおき、どうとらえていたか。

1983年竹内は、「個人指導」を「集団づくり」の「現代的とらえなおし」である、と提起しつつ、同時にそこにおき「大衆的青年期」という用語もまた提起した。

……このような可能性をもつ青年期は、日本では、……二十世紀後半をつうじて大衆化していったことは注目すべきことである。ということは、その人格的自立と歴史的選択の可能性は、人類の転換期的課題と結びつかなければ現実化しないという状況の中で、日本の大衆的青年期が成立したことを意味している。その意味では、大衆的青年期は、これまでのエリート的青年期とはくらべられようもないほどに困難な、しかし偉大な課題の前に立たされたのである⁸⁾。

以前なら入学するなどかなわなかった、「大衆的青年期」を生きる生徒たち、その生徒たちの人格的自立は、「人類の転換期的課題」と結びつかねば現実化しないのだという。それが「人民的青年期」だ、と竹内はいう⁹⁾。

そして同時に竹内は、その「大衆的青年期」の「困い込み」をあげ、「強制収容所としての高校」を指摘し、あるいは「生徒たちが日常直面している問題はどれをとっても、それはかれらだけのものではなく、現代の権力支配に包囲されているすべての人間に共通するものである」と主張する。自立のなりがたさを強調し、その困難が「人類の転換期的課題」とつらなる困難なのだ、というのである。

この竹内論稿が発表された直後、藤本はこの竹内論稿に対し、きわめて興味ある指摘をする¹⁰⁾。この「基調提案」の「〈ポド・テキスト〉(深層の思想)」が、近年注目されている一群の思想家たちの主張とある響きを交わしていることも聞き取れよう」といい、そこにアリエス、フーコー、イリイチ、フレイレ、グラムシ、アルチュセールをあげている。

そしてさらに藤本は、「提案が転換期的課題」(近代世界の矛盾の克服)のとりくみ舞台として、「日常生活」を前面に押し出そうとしているのもまた、このような権力のあり方(社会の諸次元に遍在する権力)とかかわると見てよいだろう。」と指摘しているのである。そして、「〈読み〉の前に浮上してきた提案の〈深層の思想〉が、そもそも「集団づくりの教育理念」と結合するものであるのかどうか、必ずしも一義的に明らかとはいえない」と、「集団づくり」論への限界をここにおいてもまた表明するのである。

日本の教育界における80年代前半という時代は、後年小玉重夫もまた指摘するよう、「脱学校論や再生産論の影響が浸透してきて、「制度としての学校」の支配・抑圧性が注目されるよう」¹¹⁾になった時期である。だからともいえようか、たしかにここには教育の権力

性にたいする“絶望的”ともいえるかのように、あるいは権力性への感情的とでもいえるかのような“拒否”的対抗姿勢にあふれている。このような構えのなかから「大衆的青年期」論もまた展開されていたといえそうである。

だがしかし考えてみればあたりまえのことなのだが、生活指導実践は教育の権力性をみすえる地点からこそはじまった。「集団づくり」論は、細微に宿るその権力性の問題をも実践対象化する、そのような実践論として、前述したように、あるいは小玉重夫もまた指摘するように⁽¹²⁾、その発足当初より指向されていた。このような流れをもまた有していた。

それだけではない。高校の生活指導実践こそが、あのいわゆる「高校紛争」の時代を、最もその当事者性を持ち、くぐり抜けてきた民間教育研究団体ではなかったか。

所与としての教育の権力性の「言葉化（意識化）不可能な」レベルにおける作用力、自覚化すれば自身の権力性を剥ぎ取ることができるのだと考えるほどの「知性」信仰、それらにたいし、そのような権力性把握を問題視し「糾弾」しようとした。そのような学生・生徒たちの叛乱、いうところの「高校紛争」の時代を「集団づくり」論もまたくぐり抜け今日に至ったはずである。

竹内は、「高校紛争は、一面では、エリート的青年期の最後の反撃であると同時に、その終焉であった」し、「拡大する大衆的青年期の教育要求の噴出の一応の完了であり、その最終的な囲い込みでもあった」という。その「大衆的高校教育の定着とその全面的な囲い込みのはじまり」により、「紛争自体の日常的潜伏」化が生まれる。「高校紛争は、紛争の終了であると同時に、より新しい紛争の開始」でもある。それゆえ高校の生活指導実践は、「紛争の日常的潜伏という状況を学校の根底からの民主化へと活性化していかねばならない」というのである⁽¹³⁾。

もしかすると竹内は、この「紛争の日常的潜伏」の進行をまえに、「集団づくり」論そのものが教師の権力性を自覚化できるような教育方法論ではありえない。そう思い定めていたのかもしれない。そう見切ったからこそ竹内は、生徒の側に自身をおき、その視点より教師や学校をみる、そうすることにより教師あるいは学校を相対化する途へと立ちいったのかもしれない。

その地平から「大衆的青年期」という用語を世に送り、あるいは「集団づくり」論の中に、「個人指導」論を導き入れ、自身がたつことを決意したその位置に教師たちをも立つように促しはじめた。いうなれば「翻身」を、教師であることの「自己否定」を、そのすえ

の「伴走」を竹内は教師たちにもとめはじめていたのである。

「個人指導」の「具体的な行動の積み上げ」の中で、「紛争の日常的潜伏という状況を学校の根底からの民主化へと活性化していく」。それが「紛争的事態を顕在化される」ことへつながらねばならないという。その「紛争」が、あるいは予定調和的な解決へとすすむかのよう、それほどに生徒の側に立ち、あらたなる「学校」像を構想する。

「個人指導」の提起、横並びに伴走するものとしての教師像の強調、そこに立ちあらわれる生徒・教師間の相互運動、それらを通し竹内は、そこから教師の「自己否定」を導こうとした。そうすることにより教師の指導のありようをもまた再生されえろと考えた。それが竹内の「集団づくり」の「現代的とらえなおし」であったのである。

さて、竹内のこの指向性から浮かびあがる実践構想への透視を試みる時、そこにはどうやら、福地幸造が述べていた「翻身運動」⁽¹⁴⁾が、あるいは、「だから、たった一人の子どもの対話の成立にかかわる時間は運動とならざるをえません」という言葉などに代表される「生活台」にこだわる生活指導実践の系譜が浮かんでくる。「当面の敵が教師である」という厳然たる事実からも、わたしは例外である、と言え場所にはいない」という福地らの存在が浮かびあがってくる。そのような新たなる「生活台」からの問いかけ、これをまた竹内もその裏側に忍ばせていたともいえそうである。

85年というこの時期、まるで“生徒中心主義”へと傾斜するかのごとき竹内の他方で、千葉はその竹内を批判でもするかのように、教師の指導性をこそ強調するきわめて直截な論稿を発表していた。

一番大切なことは、生徒にわからせたいと思う“自分”を生徒たちの前で演じ続けることだと思う。ここでの“自分”はもちろん実際にある（と思っている）自分の特性、特徴ということと同じではない。教師としての自分の思想（あるいは倫理）の肉体とでもいうべきものことである。教師としての私は何に怒り、何を悲しみ、何を喜び、何を大切に、何を憎み、当面何とたたかう存在なのかを、いわば教師としての日常性そのものとして、いいかえればくっきりとした輪郭をもった具体存在に意図的につくりあげて、それを生徒たちの前にさらしつづけるということである。そうやってはじめて、生徒たちそれぞれの“自分”＝教師に対する対応が、輪郭を獲得しながら、個別性を獲得しながら、生み出され

てくるのだろう。共感なのか反発なのか、警戒なのか戸惑いなのか、教師だけでなく、当の生徒に、そして生徒相互間においてもわかり合っている土壌が、こうして用意されるのではないだろうか⁽¹⁵⁾。

千葉、竹内両者のあいだにはどうやら「集団づくり」をめぐるとらえ方の相違があった、といえそうである。

3. “難民収容所”の出現

それではこの 80 年代の、まるで臨界点にでも達したかのような高校の大衆化ただなかで、高校教師である千葉律夫はその大衆化とどのように向かい合っていたのだろう。

1983 年の千葉律夫の論考「「はみだし」の世界」からみてみよう。

私は、“難民収容所”という命名に、二重の意味でひそかに確信を深めつつある。一つは生徒たちの親のほとんどが地方出身の労働者だということである。生徒たちはいわば難民の子どもなのだ。二つは、とりわけ地方出身の労働者の住宅地域は、生活文化を生み出す共同体にはまだまだなれそうもないことに関連している。生徒たちは、その意識にさえも土着文化をもてないという意味で難民なのである。親たちはその意識内に残存している土着文化に支えられて、かろうじて誠実、勤勉な日常を維持しえているのではないのか。生徒たちにはそれがないのである。

……かつてあったといわれる地域のもつ教育力とは、共同体の文化的一体性に発するものであったと思う。地域に生きる人びとの悲しみや喜び、総じていえば人間らしい心にささえられた生きる力を、土着文化は子どもたちに学ばせた。いわゆるしつけも、こうした人間の心の抽象化——形式化でもあったはずである。現実存在としての人間は、このしつけによってぎりぎりの局面にもたえた。こうしたしつけがあれば、あるいは A も教師の胸ぐらをとらなかつたろうし、H も夕方の街に消えなかつたかもしれぬ⁽¹⁶⁾。

当時千葉は、まるで“難民収容所”であると「ひそかに確信を深めつつある」、いわゆる底辺校で日々“格闘”しつつこの文章を記していた。

二重の意味をこめての“難民”たち、その彼らを、

共同体的関係性の喪失という視点から照射する。その果てから、現在の学校、そこにおける生徒たちの現在をみる。高校の大衆化をみる、一つの有力な視座の確認がここには含まれている。つづけて千葉はいう。

行政側の指導は“人道主義”的であり、“民衆主義”的（地域住民の要求に応えよう）であるからである。そうであるにもかかわらず、あるいはそうであるからこそなおさらに、わたしたちは「形式的・事務的に反省を求める管理主義的な指導」（基調）の繰り返しに忙殺されてしまっている。同時に一方で、「生徒の心情に追随する心情主義的指導」、「見かけの『人間主義』によって「互いに他を利用しあう」「共棲的、共犯的關係」（基調）をもとうと努める。わたしはこのことを“休戦協定”と呼んでいるが、教師それぞれが、また学校体制としても、ひそかにか公然にか“教育困難”な生徒たちや生徒たちのつくり出す状況とかの間に“休戦協定”を結ぶことがなければ見せかけであれ学校的な関係性のある日常が保てないのである。ここからの脱出を意図しないわけではない。脱出するためには学年委員会を軸とする学年・HR 活動に取り組んだりもするのである⁽¹⁷⁾。

高校では、問題だといわれようがいわれまいが、“休戦協定”を結ばねば「見せかけであれ学校的な関係性のある日常が保てない」。それが現在の学校なのだ、と千葉はいう。竹内が問題視している、たとえば「心情主義的指導」とか「共棲的、共犯的關係」とかについて千葉は、現在の学校は、そのような関係すら容易にはつくり出せないのだ、そのような教師—生徒の関係をつくることからスタートしなくてはならぬ学校も在るのだ。そうしなければ「学校的な関係性のある日常」すら保てないのだ、と千葉はいう。

いや、ここはもっと積極的な主張であるというべきだろう。「見せかけ」を定着させる。学校の現実生活の中に、“掟”を定着させる。それがどのような力によるものであれ、そこに一つの体制を定立する。そうすることにより、その体制にあわせ、個がさらされない相互の関係性も生みだしえる。“休戦協定”を結ぶこと、その必要を強調する。そのような思いがこの千葉論稿には潜んでいる。

“休戦協定”が大げさな比喻でないことは、文章中のそこかしこに散見される。たとえば、「中学から集まってきたツッパリやツッパリ志願者たちが、“先輩”の命令で入学式の翌日には集まった」、「ウラを張る」（ウ

ラ番長に就任する)と噂されるK, ……女子学年委員のNとSは“外”とウラに顔が通じている」ものたちが「主要なポストを占める」HR,「喫煙現場を発見されて教師の胸ぐらをつかんだAは、「あのときは校長でも先生(わたしのこと)でも同じようにしたと思う」と語り、取り上げればきりが無い。身の危険を感じるほどの日々がここにはあり、緊迫した教師-生徒間の“紛争”的状態の具体的現れがここにはある。

そしてこのような状況は、行政側がなづけるところの“教育困難校”あるいはそれに類する高校における当時の、一般的といえるほどの現実であり具体であった。このような、教師(学校)-生徒相互の間にあるこの緊迫した関係性が、高校の大衆化をうけとめる高校のまちがない一つの現実であった。それをこの千葉論稿がしめしている。日本の高校は、このような具体を通し、その大衆性を問われつづけ、今日へと至った。これが70年代以降の高校の実存の姿なのである。

「紛争的事態の顕在化」をしなければならないと提起する竹内に対し、千葉は、現場教師の現在を直截にその前にさしだすことにより、それではこの彼らをどう指導せよというのか、と問いかえしている。千葉はどうやらこのような事実の提出スタイルにより竹内提起への異議を申し立てているのである。83年竹内基調に対し、千葉の論述全体が、このような問いかけにうち満ちている。

また、この千葉の論述から、たとえば、(学校)教師-生徒関係における権力性の具体的ありようも透けてみえる。たとえば教師の日々の「管理と放任」、あるいは「強制的、共犯的關係」という教師の日常にたいし、竹内は、それを「上からの管理主義と放任主義を下から補強するもの」として批判する。千葉もまたそれをみとめつつ、その竹内の文脈にそうように、自身の職場での現象をとりあげる。そうしながら千葉は、竹内のその用語とは別に、“休戦協定”をもちだすのだ。

その日常の関係を、まるで権力が働いていない非政治的空間であるかのよう、「見せかけであれ」つくる必要が現在の学校にはある。学校の権力性を自覚しつつ、そこに“休戦協定”たる時空を出現させる。それが現代の学校では、まずもつてのやるべき教師の仕事である。そう千葉はいうのである。

この「ずらし」は、たんなる意味のずらしではない。関係性のずらし、すなわち教師-生徒関係にたいするとらえ方のちがいが、とでもいったようなものがこの「ずらし」にはある。

いわゆる現場人である教師は、当然ながら、子どもとは異なる位置に立たねばならない。教師の立場から相互の関係をつくる。そうすることにより、そこに生

徒存在が立ちあらわれてくる。「見せかけであれ」、そこにつくられた教師-生徒、あるいは生徒相互の関係性を通し、互いの存在が生徒として、あるいは教師として、あるいは同じHRの同じ班の同級生として立ちあらわれてくる。関係をとおし、生徒たちのさまざまが見えてくる。「関係の中でしか(子ども)は姿をあらわさない」と宮澤康人はいう⁽¹⁸⁾。教師もまた、関係を通してしか生徒と出会えない、生徒を知りえない。そう千葉もいつているかのようなのである。

4. “新設校的状况”の日常化

かつて私は、“新設校的状况”といういい方により、当時の学校状況を表現しようとしたことがある⁽¹⁹⁾。毎年、数校の新設高校が増え続ける1970年代から80年代にかけての埼玉県内における各高校の状況が“新設校的状况”になってしまっている、といったのである。

当時、教員採用人数は当然ながら、新設高校の増加につれ急上昇した。その新設高校に教師たちがさまざまな高校から移動してきた。あるいはたくさんの新任教師もまた来た。その人たちで学校の日常生活をつくる、そのありようを“新設校的状况”と私はよんだのである。

それぞれの学校には、それぞれの学校生活がある。生活のしかたがあり、生活の習慣もまた生まれる。それは中庭の使い方や、あるいは食堂の使い方であったり、遅刻や欠席などの取り扱いをめぐることだったり、など、さまざまな生活の慣習が、それぞれの学校に存在する。それら生活の慣習を学校の「文化」と呼ぶならば、学校はそれぞれに独自の「学校文化」がある。その学校での「生活文化」は学校での生活を通し、過去から未来へと受け継がれていく。伝統化されていく。

しかし、新設高校においてはそのありようがかなり異なる。さまざまな学校から来た教師どうしによる「生活文化」の“衝突”が、さまざまな場面で発生する。日常の些細とも思えるようなできごとをめぐり、その事態の解釈をめぐり、あるいは“次の一手”をめぐっての理解しうる点、あるいは異なる点をめぐり、日々刻々と相互の学校体験がぶつかり合い、その折衷ははかられる。

そのぶつかり合いの典型的場面は、当然ながら学校行事に現れる。たとえば修学旅行も年度ごと、その内容が、行き先ががらりとかわったりする。生徒たち、教師たち、すべての間の関係性が紛争化したごとくの状態、それが“新設校的状况”なのである。

もちろん、“新設校的状况”は新設高校にばかり起こるわけではない。人事異動の緊急さは行政側の作為

をも呼びこみ、当然ながら県内のすべての高校を巻き込んで年ごとにくりかえされていく。

その“新設校的状况”の到来は、旧来の高校の多くを“新設校的状况”へとまねき入れ常態化した。学校における生活のしかたの不安定化、流動化が高校の日常となったのである。

もちろん、この“新設校的状况”の常態化は高校大衆化が招き寄せた学校日常である。学校の「生活文化」の喪失は、教師—生徒関係の不安定化を招き寄せた。あるいは、生徒—生徒関係の不安定化を招き寄せた。学校での生活のひだのなかにおり込められていた「生活文化」が喪失し、そこに寄生し生み出されていた学校内のさまざまな共同性がその棲み所をなくしていった。生徒、教師ともに、学校のなかで、孤立して生きざるをえなくなっていく。それが“新設校的状况”が招き寄せた学校での相互関係なのである。

それゆえ“新設校的状况”においては、「見せかけ」であれ、「学校的な関係性のある日常」をつくることはいきおい、大変な“闘い”となる。「学校的な関係性のある日常」は、日々刻々、教師同士、生徒同士をもふくめた教師—生徒関係性の、“文化衝突”をへてつくり、定着させていくしかないからである。

埼玉の新設高校の多くはその発足当初より、「行事」にかなり力が注がれていたが、その理由の一端もまたここにある。学校や学年などの教師や生徒全員が参加する「行事」はそこでは活動ごとそこでの生活を意図的に取り決め、かつそれに従い行動する必要がある。そこで創られる生活がたとえ短期間の、学校生活と直接結びつかぬ時空間であっても、教師・生徒ともに共同でつくるその生活が、学校での現実の生活をつくりだし、あるいは相対化させもする。それまでの“文化衝突”を一気に反転される、そのような可能性も「行事」ははらむ。それゆえ千葉もまた、脱出するために学年委員会を軸とする学年・HR活動を取りくんでもいたのであろう。

だが考えてみれば、「見せかけ」の“休戦協定”こそが、学校の常態ではなかったか。それが「見せかけ」であると意識化せずにすんでいた、それが学校の常態であったのだが、高校の大衆化がその常態を破壊した。「見せかけ」であれ現在の学校は、「休戦協定」を結びつつ、そこにいわゆる学校場をつくりだす必要を生みだした。学校における教師—生徒関係を“日常”としてそこに定着させる必要が生じてきた。

千葉のいう“休戦協定”とは、広田照幸がいう「過剰な権力性を帯びないようにしながら、教育するという権力をいかに組織化するか、という限界を、意図的に設定する必要」⁽²⁰⁾を自覚する教師の実践知が生みだ

した、教師たちの“成果”であり、同時に生徒側がその指導を受け入れた結果の相互関係性をあらかず言葉でもある。“休戦協定”は、だから、いつ崩壊しても不思議ではないほどの、きわめて限定的な時空であったのであり、それが「見せかけ」という言葉の含意でもあった。だからそれだけにおわらせず、学校生活にもっと豊かな「文化」を生みだすべく千葉は、「学年委員会を軸とする学年・HR活動」にとりくんでいく。それが、「大衆的青年期」を生きる生徒たちにたいする千葉の実践スタンスであったといえよう。

5. HR実践がはらんでいた意味

さてそれでは高校の生活指導教師である千葉は、この高校の大衆化のそのなかで、その実践構想をどのように描きだそうとしていたか。

1983年当時千葉は、前述した「「はみだし」の世界」のほかにも例えば「全校総会をめぐって 全校集団づくり総括メモ・2」というタイトルの論考を世に送り出している。

紛争の嵐にもまれることをとおして、高校生活指導実践はその全体像とでもいうべきものを獲得することになる。それが冒頭で述べた総会の指導—討議づくりを基軸にすえた集団づくり論である。だが、ここでも欠けていたものがある。「10年まえに獲得したはずの全体像にかけていたもの、それを実践上の問題として焦点化していえば、いわゆる非行問題と生徒会自治との関連の追及不足」である。そして「この課題は、10年後の今日もまだ果たされていない⁽²¹⁾。

「自分たちの文化」を相対化することは学校実践にあっては、さしあたっても究極的にも、等の学校を相対化することであろうし、その方法を抜きにしては、今日の「学校」は、わたしたちの前に浮上してこないように思えてならないのである。そしてその方法としてわたしたちの目の前にあるのが「タテ割りブロック制」だという気がする⁽²²⁾。

「高校の大衆化」とは、高校が、共同体を失った大人たちの子らのための学校となったことを意味するものであり、「大衆的青年期」とは、わが国の青年期がこれら「大衆」の子らによって担われるようになったことを物語る。

60年代を迎えて、子どもたちは、彼らを保護（形成）してきた一共同体の、その残像までを失い、保護（形成）を学校に求めざるをえなくなった。ために、60年代以降、高校はそれ以前とは違って、HRに目を向けねばならなくなったのである。なぜなら、HRだけが、この生徒たちの全員にとって、保護（形成）の場たりえる唯一の学校内組織だったからである。……そうだとすれば、集団づくりが登場したのは、「班」をつくるという手法を通して生徒個々の「形成」をうながしたから……(23)。

90年代初頭の頃、どうやら千葉のなかには、高校の大衆化に対する生活指導実践のむかうべき方向の焦点化が進行しはじめていた。「いくつかの高校」のみの問題としてとらえていた“難民収容所”認識は後方へとひきさがり、「共同体」喪失の問題が、高校大衆化を生きる若者・生徒たち共通の課題として浮かびあがってきていることがここに言及されている。

かつての共同体的関係性にかわる、なんらかの共同体的関係性を感じしえるような相互関係を、現代の高校に、いかに生みだしえるか。その新たなる共同性の代替の可能性としてのHR、そのHRを豊かにする可能性としての「タテ割りブロック制」を千葉は指摘する。そのための自治組織のありようを、そこに生まれる形成作用を、その実践構想化のなかにすすめるべきだ、千葉はそういつているようである。

6. 〈パフォーマンス〉的時空としての“広場”へ

1970～80年代に浮かびあがった千葉らの「行事」を軸とする実践は、その同じ80年代に、批判の対象となる。

たとえば88年、竹内常一は次のよういう。

教師が、学校のなかで展開されている既存の生活や学習というものを、無条件に「好ましい」ものとしておさえ、そのなかで生徒自治や集団づくりの展開を求めることは、すでに生徒にとって無意味なことになっているのである。そのような生徒自治や集団づくりは、支配としての学校の一環にすぎないのである。

……今日の高校生活指導実践において、こうした生徒自治をもっとも鋭い形で追求しているのは、行事を中心とする全校集団づくりである。

……いま行事を追求する全校集団づくりが文化的に追求すべきものは、文化至上主義的な踏襲文化

でも、また文化動員主義的なイベント文化でもなく、働くものの文化的伝統につらなる労働者文化でなければならぬのではなからうか。そうでなければ、働くものとなっていくにちがいない多くの高校生は、つねに中流からの脱落を意識させる支配的な文化にさらされつづけるのではないだろうか。

……いま学校づくりの実践は、あらためて教育と生活の結合の今日的形態を追求しなければ、教育課程政策による高校の新国家主義的な再編に対抗していくことができないと同時に、生徒にとって真に必要な生活と学習を保証することができない段階にあるということが出来る(24)。

ここには、直接には千葉らへの批判はみられない。むしろ逆に、ここには「行事を中心とした全校集団づくり」実践への高い評価がある、とさえ読みとることもまたできよう。だが他方ここには、「あらためて教育と生活の結合」が明確に主張され、行事内容の持つべき方向性が明確にしめされ、そのような内容をもため「行事」を軸とする「生徒自治や集団づくり」は「支配としての学校の一環にすぎない」、「集団づくり」ではない、との明確な主張がある。

しかもこの竹内論稿は、前述した千葉や諏訪のブロック制についての論稿が掲載されている『高校生活指導』誌93号「上級生と下級生・全校集団をどう形成するか」の特集号での「ブロック制」実践を取り上げ、その実践のもつ意味を洗いだす形式で記述されたものである。そのなかで竹内は千葉や諏訪の論稿あるいは実践にはまったくふれず、他の「ブロック制」実践を題材に上述のような論述を展開した。

竹内はここにおき、千葉らの「行事」をめぐる「集団づくり」が「無意味」であると主張しつつ、「集団づくり」の変容の必要を（しかしそう変更したのだ、との明確な表明はなく）明確に提示した。

この竹内論稿をとりあげ、諏訪がすぐに批判する。

私もふくめておおかたの実践家たちは、この論文の非常なまでの「生徒中心主義」の首尾一貫性に打ちのめされてしまうだろう…。

……実践は……どこかそこら辺の中空に抽象的に浮かんでいるものではなく、公教育の枠組みのなかで「所与のものとして」公的に成立するものである。したがって、わたしたちはその出会いにおいてはまず生徒たちを、かれが望むと望まざるとにかかわらず、「制度としての学校」の枠の中に入れなくてはならない。その時、わたしたちは行使しなければならぬいからは、指導というよりは管理のちか

らなのであり、「支配者」としての権力的なちからなのである。これは、わたしたちが公教育の場から離れた私塾のようなところで実践を行うのでないかぎり、すこぶる単純な事実すぎない。

……しかるに、竹内論文ではそのような冷徹な「事実」を知ってか知らいでも等閑に付されているために、良心的な教師たちは竹内氏の人格性と論の「正しさ」に呪縛されて、いつでもどんな場面でも「指導」的に生徒に直面しなければならないと思ひ込まされてしまうのである⁽²⁵⁾。

実践の出発点となるべき既存の「教師と生徒の関係」それ自体がどこでも成り立ちがたく」なり、それゆえ教師たちは、その現実の学校のなかで悪戦苦闘しているというのに、その苦闘している教師たちへの思いがたりが、竹内論稿にはまったくみられない。そういつて諏訪は、竹内が示す千葉「行事」論への“無視的態度”をまるで“糾弾”するかのように批判したのである。

そして同時に、ここでは直接には指摘されてはいないが、この竹内論稿には「理論」と「実践」をならびたてるとき、「理論」への信頼、あるいは主知的ありようへの信頼、あるいは「言語化しえぬもの」に対する“言語”優位とでもいえるかのような発想もまた確かにひそんでいる。そのような主知的ありように対し諏訪はその姿勢を問題視したのだ、ともまたいえそうである。

いや、「集団づくり」論“第一世代”の中心的理論家でもあった竹内は、むろんのこと「言語化しえぬもの」と言語化との関係のありようを、生活指導実践の文脈にそい、追求し続けてきた一人でもある。その関係のありようは無頓着なはずはない。千葉のいう「目や耳やからだ全体でみる一つかむ」あるいは「直接性を特徴」とする「感覚」による「“全校”把握」を見逃しているはずがない。見逃さず、なお、このような手法に対し、竹内は批判した。それが“民舞”に象徴される活動内容からの批判なのである。

1992年に竹内は、前述した「ワークショップとは？」という論稿におき、この“民舞”的主張への、別の角度からの言及を試みている。

いまワークショップといわれているもののなかには大きくいつてふたつの系統がある……。

ひとつは、感覚の覚醒、体の動き方、自己の覚醒、対人関係（出会い）表出、表現などをつうじて、体・心・関係性を統一的にとらえなおそうとする系統である。

……いまひとつは、「演劇をつくるという作業をとおして、自分たちの問題を討議するワークショップ

形式の集まり」（里見実『ラテンアメリカの新しい伝統—〈場の文化のために〉』晶文社、1990年）といわれる、「アジア民衆演劇会議」にみられるようなワークショップである……⁽²⁶⁾。

そして竹内は、里見の「人びとが直面している切実な関心事が、人びと自身によって演劇化される…その過程は、自分たちのとるべき行動をさぐる討論の場でもある」を引用しつつ、「討論の広場」を生み出す必要があるともいうのである。

ワークショップに関するこの二分法の、二分するその基準軸にはどうやら、「言語化しえぬもの」にたいするスタンスの差異とでもいったものが存在するのかもしれない。前者が「言語化しえぬもの」をそのまま直接に焦点化しようとする要素を含むとすれば後者は、そこに言葉を介在させ、その言葉の往復、すなわち会話をこそ重視する、そのような差異がここにはある、といえるのではなからうか。

そしてまたここには、“民舞”的なるもの、あるいは“南”的なるものを媒介とする、演劇的時空創造プロセスへの強固なる信頼もまたある。「演劇」創造の過程において、その演劇のもつ虚構性に支えられるよう、そこに「広場」的対話世界がうまれ、あるいは直接把握もまた可能となる、“世界”もまた直接につかみうる。そのような「演劇的時空」へのあつい期待が、この竹内論稿にはこめられているといいえよう。

前年の1991年、竹内は次のようにもいつている。

教師は、生徒たちの身心をHRに開き、自由に自己主張・自己表現できる場をつくること、出会いと対話と討論に開かれた「広場の文化」をつくること、現実を劇に、劇を討論に、討論を劇に、劇を現実にしていくこと、そのなかで現実認識を深め、関係変革を追求することを課題とすることである。

……HR担任は、生徒とともに、かれら一人ひとりの生活現実をその土台からつかみだしていくことを課題としなければならない。そうでないと、実践はいつまでもニセの現実をすべって、リアリティを確保できないで終わることになる⁽²⁷⁾。

この竹内の表現は、かつて水上久男が、「班」を導入したHRにおき、「事件」を劇化したとりくみをほうふつと蘇らせるような文面である⁽²⁸⁾。まず現実こそを問題化＝「事件化」しそれを学校全体で、該当HRに、あるいは該当する学年に、ときには全校に、その問題性を迫っていく。その具体的解決を迫っていく。そのようなとりくみのなかに生まれる討論を演劇化する。

それは、「現実を意識的に介在していく」ものともなり、あるいはそこから、身体的レベルにおける「関係変革の課題」もまたうきぼりとなる。

竹内はここにおき、どうやら、いわば主知性に貫かれた「近代リアリズム」的演劇空間にこそきわめて接近した発想をとっているといえるのかもしれない。その演劇空間こそが身体レベルをも貫き、“世界”を感知しえる教育実践領域だと発想しているのかもしれない。

おもえば、「生活台」と「対話」、それを貫きとおそうとしたのは福地幸造である。その福地幸造が定立した課題を竹内もまた、ここに引き継ぎ提示した。「運動とならざるをえない」生徒一人ひとりとの対話、それを「広場」化する。ひとつのテーマをめぐる「演劇」創造の全過程におき生みだしえる広場の存在をこそ竹内は希求する。かつて水上が「事件化」を演劇化したよう、「現実生活」を題材としての演劇づくりの中で、討論と劇の、現実と劇との、あるいは討論と現実との「運動」と、ならざるをえないような時空を生みだす。それが福地らの提起をこえる、新たな「生活台」からの要求の組織化のありようなのだ、そう竹内は主張しているのかもしれない(29)。竹内のいう「広場」的時空もまた、その果てに、藤本の指摘する〈パフォーマンス〉的時空をこそ仮構しているともいいえよう。

だが他方、千葉らの実践はあくまでも「行事」に向かう、虚構性をこそ重視する。

いわゆる実社会との塀の高低が政治教育の帰趨を左右する条件だとするような思いにはあまり意味がない。塀の高低には関わりなく、生徒と教員によって日常的に持ち込まれる「実社会」性を意図的・作画的に解放・制御する＝「事件化」する能力と決意と責任のとり方に関わって、現場教員の当事者性は問われるのである(30)。

千葉はその「生活台」と関連させるかのよう、こう述べている。千葉はあくまでも教師の作為性＝指導性にこだわりつづける。藤本のいう〈パフォーマンス〉かもまた教師の作為性の範疇である、そういうようである。それゆえこの記述は、“新たな生活と教育との結合”を主張する竹内らへの千葉の異議申し立てのようでもある。千葉にとり「行事」こそが「集団づくり」そのものであった、のである。

7. 可能性としての「限定性」

1991年、新井朋重・文責による「高生研第29回全

国大会基調提案「〈通路〉としての学校から〈広場〉としての学校へ」が提起される(31)。まるで竹内「広場」論の後を追うよう、「広場」がまたもやや異なる角度より、登場した。

「現代は「個が孤立して生きることを強いる時代である。第一次集団さえも喪失する中で、子どもたちは依存すべき集団をみうしない、まるで“裸”でさらされるように現代の関係性の中におかれる」。それゆえ「生徒はまるで“浮遊”するように学校を生き」ている。そのような生徒たちの生活する「学校を〈広場〉にする。人間が人間と出会えるような〈広場〉と化す。「一つひとつの瞬間に、人間は、人間が「共生」的存在であることに体感的に出会う」、「そのような時空＝場を今、学校につくる必要がある」。

「私たち教師は、生徒になにを強制し、強制しないか。あるいは自らの行動をどう限定し、ストップするか、できるか……」など、「自身の日常における立ち居振る舞いの一つひとつを規定し、規制していく」必要がある。「どの部分を教師（集団）がやりきり、なにを生徒の意思を尊重しつつともに実行し、なにを生徒にまかせせるか、生徒のどの部分に“踏みこまない”か等、つづめていけば、教師・生徒の両方にわたる活動主体の明確化」をしつつ、学校に、「新たな人為的、契約的相互関係」、すなわち〈仮構〉的相互関係をつくりつけていく必要があるのだ、と新井はいう。

「仮構的相互関係」の提示は、「枠組み」の提示であり、学校における生活のしかたの具体化である。それはまた、「集団活動の提起」であり「行事」の強調でもある。また「〈仮構〉的相互関係の提示は、学校における生活のしかたを明確にする。例えば班という装置の導入は、班長対班員、あるいは担任教師対班という相互関係を生む。一人ひとりが“裸”でさらされない、さらさない装置が班なのである」。

この新井基調はいわば、個が孤立し“裸”で生きるしかない現代における学校のありようを、あるいはそこにはたらく教師のありようを、その根底から再仮構化することの必要を主張する、“原初実践論”の提起とでもいえそうである。

この新井基調は、「特別空間」の創出と、そこに多様に多層に生みだされる「広場」の強調。竹内の主張する「人びとが直面している切実な関心事」をめぐる対話、あるいは現実生活をめぐっての対話に対し、新井「広場」論は虚構＝“祭り”的場の創出とそこにおける身体まるごとの相互の交流、排除や交歓、そこに生まれる身体的レベルにおける公共的關係性あるいは共同性のありようをこそ注視する。その限定性ゆえに、生みおとされるその“遊び”性をこそ重視する。

それが「行事」を中心におく新井「広場」論だといえそうである。いずれにせよ「広場」のつくる実践時空、それはまちがいもなく藤本のいう〈パフォーマンス〉時空、にきわめて接近したイメージを引きおこす。新たなる実践構想への希望が、ここにおきさまざまなる「広場」論の検討を促すようになってきたといえよう。

この新井「広場」論に対し、折にふれ、その批判を展開した一人が池野眞である。たとえば93年に池野は、藤本卓の主張や92年の「高生研第三十回大会基調報告（文責・竹内常一）」に登場する「学校自治」という用語などを手がかりに自身の「学校自治論」を展開しつつ次のようにいう。

以上のような、いわば「学校自治論」に対して異を唱える流れも高生研の中に存在する。91年度大会基調報告（文責・新井朋重）と前述の92年度報告を比べて読めば、その違いははっきりする。「学校自治論」においては、生徒とともに創造的な授業をつくり上げ、世界の定義をし直し、いわば敵対的、競争的な価値観とは異なる共同的な学校をつくり上げていこうというのであるから、そこには「政治主義的」な価値観の争奪の場が露見していく。これに対して91年度基調の「仮構的空間論」とでもいう主張においては、そのような価値観を表に出していくことは間違いだといっている（ようにみえる）⁽³²⁾。

あるいは池野は2002年には次のようにもいう。

新井氏の説明では、たとえば修学旅行を想定して、そこでは「教師も生徒も対等」であるという現実にはありえない契約関係が結ばれる。……問題は、権力関係の整理整頓ができていないことである。現実には入り組んだ学校の〈仮構〉的空間は、ホームルームでもできるのか、学年や生徒会指導でしかできないのか、ということが実際には大きな問題なのである。

……もう一つの問題点は、空間が限定的に設定されているために、教師はいつも〈仮構〉的空間外に逃げ込めるということである。……高生研は、いま中等教育の構造的転換をわたしたちの側から図ろうと苦闘している。学校の権力性を誇大に宣伝し、所与の学校、制度としての学校にとどまる議論に終始することはゆるされない時である⁽³³⁾。

池野はまず「限定性」を批判する。そして所与としての学校の権力性を自覚化することをも批判する。さ

てそれでは池野が描く実践構想と新井「広場」論とのあいだにある差異はなのか。なにがこのような批判を誘発させているのか。

前述したごとく竹内は、「支配としての学校」に批判をもため「集団づくり」は無意味であると主張した。そして“新たなる教育と生活との結合”こそが今日必要なのである、その流れこそが“新たなる”「集団づくり」なのだと主張している。

池野は90年、高校の大衆化が開始する以前の教師—生徒関係のありようにふれ、「教師と生徒は共通の「平和と民主主義」の闘いをたたかい、それが学園の民主化と不可分の関係にあった」、「輪廻転生。私たちは、再び戦後教育の、あの教師と生徒の蜜月の時代、深川西校の時代に戻るのであらねばならない」⁽³⁴⁾と述べている。

「紛争の顕在化」の中で、教師と生徒が共闘しあう関係を、まるで憧憬とでもいいえるかのよう希求しつつ、「70年前後の高校紛争を経て「羹に懲り膾を吹く」状態になってしまった」と都立農林高校などの実践を批判し、同時に新井基調を批判していた⁽³⁵⁾。

池野は、「紛争の日常的潜在化」たる現代においてこそ、教師と生徒の共闘が可能であり、だから現在における生活指導実践はかつての「要求の組織化」を指向した実践群からこそ深く学び、現在の実践構想を仮構すべきである、というのである。それゆえ、教師—生徒関係における所与としての権力性を自覚せよ、という新井「広場」論は、まさに、「学校の権力性を誇大に宣伝し、所与の学校、制度としての学校にとどまる議論」であり、教師—生徒の関係性を逆に対立へと向かわせる、そのように危険な発想である、と考えていたのかもしれない。

いや池野はもしかすると、「限定性」こそをより問題視した。教師—生徒の所与としての権力的関係性を自覚し、ゆえに実践を限定化することが、「紛争の日常的潜在化」を招いている、そうとらえていた。「仮構的空間外へ逃げこめる」という池野の表現の含意はここにある。実践における「限定性」を池野は、それを可能性としてみるのではなく、問題性として捉えている。

「限定性」をどうとらえるか。それは福地幸造と大西忠治との、あるいは竹内と千葉とのあいだに横たわる問題、「実生活と教育との結合」を、「要求の組織化」を実践課題とするものと、「行事」を、「虚構」を実践課題化するものとの差異、いや決定的違い、それを分かつものが、この「限定性」のとらえ方、であるのかもしれない。

「集団づくり」が生まれるその前夜、互いの対立点のつぼの中にこの用語もまた潜んでいたはずである⁽³⁶⁾。

その実践指向の決定的違いがここにはどうやら存在する。

さて、それでは池野の主張する「学校評議会」において、教師はその装置にどのように参加するのか。もしも両者の関係は対等だというならば、そのとき両者の対等性は、どのように保証されるのか。あるいは両者の権力性はどのようにストップされるのか。権力性の磁場たる学校という時空にて教師－生徒の関係性はどのように“ずらす”ことができるのか。

学校という時空にはたらくその磁場は、たとえば角田のいうよう「ふつうのオジサン、オバサンと近所の子どもという関係が、教師－生徒となるような磁場」の作用する時空である。言葉で事前にどんな約束をせよ、あるいはどんな運営原則をたてようと、たとえば教師がいくらそのような自身の権力的ありようを自覚し消すことにつとめようと、それはかなわぬことである⁽³⁷⁾。

教師のもつ権力性は、教師存在そのものの、言語化しえぬ身体存在そのものが発する権力性なのである。そのような教師存在に、かれら生徒は、どうしたら、屹立しえるのであろうか。

当然ながら、竹内や池野らが主張する「学校協議会」においても「限定性」は決定的に重要である。そうなしえぬとき、そこに生まれるありようは、「しかも強いてそれを追及しようとすれば、手法の形式化をへて、旧き「啓蒙主義」や「心情主義」に先祖返りする」⁽³⁸⁾こととなる。そうならぬ実践知たる「限定性」を、池野はどうとらえているのであろうか。

8. 「集団づくり」の“消滅”へ

1990年、藤本は論稿「共同の世界に自治と集団の新生をみる」におき、前述したよう「疑いもなくここには、今日なおその価値を主張しぬべき教育的意義が存在する。しかし、そうであればこそいっそう、その「集団づくり」の体系を、今日の教師たちが今日の子ども・青年たちにむけて貫きがたくなっているという事態は、些細なこととしてすますわけにはいかない」と、現代における「集団づくり」の限界を主張した。そして同時にここでは、注目すべき別の指摘もまた存在する。〈共同性〉に対するきわめて示唆にとむ以下の論考である。

氏が「プライベートとパブリックの間」に視ようとしているのは、いわば民衆の生活の形そのものとしての〈共同性〉である。〈公〉といい〈私〉とい

うも、共にその〈共〉のうえに成立するものなのだ。この〈共〉の領野がやせ細るなら、〈私〉は自立性を失って排他的なものとなり、〈公〉は一元的に国家へと吸収されていく。……このように見てくれば、ここに汎通するテーマは明らかだ。すなわち、〈共〉の領野（コミュニアルな世界）の今日的な再生＝新生、というテーマである。〈公共性〉概念の現代的進化の、少なくとも一つの焦点はそこに存在する、と筆者は考える。〈公〉と〈私〉の間にある〈共〉に、いや、おそらくより正確には、それら両者を浮かべる“基質”としての〈共同性〉の次元に、独自の注目を寄せること、今日、〈公共性〉をして支配の口実や手段に墮さしめず、豊かに生動化させていくためには、何よりも〈共〉の領野を強めることが必要でもあり、また可能ともなっている⁽³⁹⁾。

ここには、「〈共〉の領野の今日的な再生＝新生」という課題の提起、今日「何よりも〈共〉の領野をつめることが必要」の強調がある（それがはたして藤本が指摘するよう「協同組合型の諸運動を有力な範型」としてなしうるものかどうかは別に検討する必要をも残しつつ）。竹内や池野の提起する「学校評議会」構想への賛意を示しつつも藤本はここにおき、その実践射程のなかに「〈共〉の領野の今日的な再生＝新生」をも入れる必要を強調する。「集団づくり」の限界性を指摘しつつも、それにかわる新たなる生活指導実践のもつべきその課題として、あの「班」の周辺にたえず分析され検討され課題化されていた新たなる「共同性」の必要が、ここにたしかに明確に取り上げられている。

この新たなる「共同性」＝「〈共〉の領野の今日的な再生＝新生」は、一瞬に千葉の、「高校の大衆化」とは、高校が、共同体を失った大人たちの子らのための学校となったことを意味するものであり、「大衆的青年期」とは、わが国の青年期がこれら「大衆」の子らによって担われるようになったことを物語る。⁽⁴⁰⁾と感応しあう提起である。

生活指導の新たなる実践枠組み、構想を提起するその藤本の提起のその中に、千葉自身自ら「集団づくり」実践家であることを一身にひきとりつつ藤本らと対峙しつつしているその千葉の提起とが、この〈共〉におき焦点化した。高校の大衆化のそのなかにおき、この新たなる〈共〉のありようをめぐる焦点化、その実践構想の必要の焦点化がなされていた。

そして藤本は97年、「高生研第35回大会基調討論・発題 子ども・青年の自治権を本気に考える」におき、「世代の自治」を提起する。藤本は、その「世代の自治」にふれ、あるいは「学校協議会」にもふれ、次の

ようにいう。

大人が直接いろいろ手を変え品を買えて際限もなく子ども世界・若者世界に介入（侵襲）するのではなくて、基本的に〈世代集団の自治〉の場としての役割を果たしうるものへと「学校」を組み替えることを考えない限り、「学校」はおろか、日本の社会そのものにも未来はないというべきではないか。……権利条約時代のこととして学校運営、学校経営に生徒や父母や住民が参加してくるというのは、従来もちいられてきた教師の側からの「父母との連携」とは異なった理路に基づくものです。そして、だからこそ「子どもの権利条約」を、教師の側からの「教育の現場条理」と齟齬なくうまく整合し収まるかのように扱うこと自体を、もっと問題にして真剣に考えなくてはいけない。そのところを、教育実践者の側の大づくりな“思想的構え”だけで予定調和させてしまうのはやはりまずいだろう(41)。

「学校協議会」をつくる場合は、予定調和的なものではなく、「紛争的事態」が顕在化する場であり、学校もまた、「世代」相互の「紛争的事態」の顕在化する場へと変更していかなくてはならない。そう藤本はいう。

しかもそれは、「教師の側からの「教育の現場条理」と齟齬なくうまく整合し収まるかのように扱うこと自体」問題であるともいう。学校を「教育」的でなくす、そこでの「形成」をこそ特化せよ、そのようなものとして学校を構想せよ、そう藤本は主張するのである。

「紛争的事態の顕在化」の具体としての「世代の自治」、それが藤本主張の根幹である。教師対生徒、教師対親、親対子ども、地域対学校、それらの間に存在する「紛争の日常的潜在」的相互関係は、決して和解など寄せつけないものだ。そこに予定調和的な「教育の現場条理」など持ち込むな。それをこそ当の学校におき、衝突させ、格闘させよ。そのような場として学校を構想せよ。紛争的事態が顕在化するカオス的な時空、そのような「広場」的時空においてこそ、「世代の自治」の可能性もまた、蘇る。その焦点化したものとして藤本もまた「学校協議会」をみているといえそうである。

いや、もしかすると藤本は、学校そのものを新たな「仮構」の場、「紛争の顕在化」が典型化し出現するような場にすべき必要を説いているといえるのかもしれない。いや、「教育の現場条理」を齟齬なく入れ込もうとしてはいけない。そう、藤本はいうかもしれない。学校は社会とともにある。社会は「紛争の日常的潜在」

状態にある。だから、「紛争の顕在化」を指向する「社会運動」の組織論を学校に導入せよ、そういうのかもしれない。

しかし、たとえその「社会運動」を入れるにおいてさえ、そこが学校という時空である以上、学校にはたらくその教師たちが、所与としてもつその権力性をどう制限し、どう強調するか、仮構するのか。その限定性を仮構しつつ、そのカオス性すなわち「行事」性をみちびき入れる必要を、この藤本論稿は、暗に要請しているときえいいえるのではなからうか。

いや、「学校評議会」を実践構想化するこの流れは、近代学校の有り様そのもの、高校存在そのものに対し、異を唱え、「中等教育の構造的転換」こそをはかる、そのようなたたかいを教師・生徒が共闘し、つくりあげていかねばならない、と主張する流れなのかもしれない。

社会と学校との交叉する場、いわばその境界に「学校評議会」をたちあげる。立ち上げるような実践構想、それがこの「学校自治論」だといえるのかもしれない。

「学校評議会」は、もしかすると、そのような「広場」、すなわち〈パフォーマンス〉としてとらえるような新たな回路の出現をこそ呼びこむ、そのような実践構想をその基底にもつのかもかもしれない。だとするならば、それこそが「高度な記号化」を必要とする営為であり、限定し、仮構する、その極地にそれは形成されねばならない。〈祭り〉化しなければならない、といえよう。しかも「学校評議会」たるその時空は、言語によるコミュニケートの支配する世界、言語の権力性の充ち満ちる世界である。言語こそがその時空を司る“神”なのである。そこでの“会話”あるいは“対話”は、さてそこではどのように成立しえるのであろうか。

この藤本基調を評し千葉は、「学校評議会」と「子どもの権利条約」にスポットを集中的にあてつつ「集団づくり」を抹殺した」という(42)。千葉がそういうほどに、藤本基調から池野基調へとつづくなか、どうやら「集団づくり」という用語それ自体が、『高校生活指導』誌上から消滅するよう消えていく。そしてその問い返しの線上に、この「学校評議会」構想が立ちあがってきたのである。

おわりに

高校の大衆化がその臨界点を迎えたかのような1980年代、その煮えたぎるマグマにあぶり出され「集団づくり」は再びにその生まれでた以前へとまるでもどっていったよう。その象徴が「生活と教育の結合」

あるいは「要求の組織化」と「行事」、いうなれば“生活”と“虚構”との集合離散とでもいえようか。まるで食塩が水に溶け二つのイオンに分かれてしまうよう、両者間の引力は高校大衆化の流れのなかに消え失せた。そしてその後、たとえばさまざまな“広場”が提起され、「虚構論」が、あるいは「新たなる生活と教育との結合」の必要が、そしてまた“学校評議会”的实践の必要も、そして“世代の自治”なる実践構想もまた提起されている。もちろん、これらの基底には新たなる共同の関係性を、藤本のいう「〈共〉の再生＝新生」を生み出すような実践のありようの水脈もまた流れている。現在このいま、その具体のありようが、どのように立ちあがりつつあるのか。いや、すでにそのような実践群もまた、高校大衆化が常態化したこの現在、さまざまな時空に、そして多様に広がりだしている、のかもしれない。

※本論考は拙稿「〈仮構〉としての学校と高校生活指導実践」(本誌前号)の続編である。

【注】

- (1) 竹内常一『生活指導の理論』明治図書、1969年、p342~343。
- (2) 千葉律夫「全校集団づくりの課題」『高校生活指導』(高生研編集) 明治図書 1997・38号。(本誌は高生研の機関誌である。以下本誌からの引用にかぎりすべて年と号のみを記すことにする。) なお、〈タテ割りブロック制〉の体育祭実践の詳細については拙稿「〈仮構〉としての学校と高校生活指導実践」『教育臨床研究』(埼玉大学教育学部学校教育臨床講座) vol.3+4, 2007 参照のこと。
- (3) この点についても拙稿「〈仮構〉としての学校と高校生活指導実践」(前出) 参照のこと。
- (4) 藤本卓『「第二版」と『新版』の比較・検討—主権と人権の視点から』高生研岐阜支部通信、p 6。
- (5) 拙稿「〈仮構〉としての学校と高校生活指導実践」(前出) 参照のこと。
- (6) 藤本卓「共同の世界に自治と集団の新生をみる」1990・104号、p9。
- (7) 筆者が埼玉大学院教育学研究科へ2005年2月提出した修士論文「高校の生活指導実践における「行事」がもつ意味」参照のこと。
- (8) 竹内常一「高生研第21回大会基調提案「現代生活指導の課題と原則」」1983・69号。
- (9) ただし、藤本はこの竹内の「大衆的青春期」論についても「「大衆的」の含意は、今日における「エリート」対「大衆」という区分・対置の意味よりも、むしろ「大衆社会状況における」という意味に解すべきであるかもしれない」とし、この青春期論に疑問を投げかけている。「大衆的青春期」には、エリート的青春期とは異なる、それ特有の大人へのなりようがあるのではないか、それをこそ検討すべきではないか、そう藤本は提起しているのである。藤本 1984(前出)を参照のこと。
- (10) 藤本卓「問われるべき問いは何か」1984・73号、p182。
- (11) 小玉重夫「ポストコロニアルの時代の教育学と生活指導」1996・128号、p83。
- (12) 小玉重夫「戦後教育における教師の権力性批判の系譜」『教育と政治 戦後教育史を読みなおす』勁草書房、2003。
- (13) 竹内常一「いま、生徒に必要な生徒会とは」1982・64号、p10。
- (14) 福地幸造『落第生教室』明治図書、1964、p100。
- (15) 千葉律夫「高校生の共感的関係をどう育てるか」1985・81号、p20。
- (16) 千葉律夫「「はみだし」の世界」1983・70号。
- (17) 同上。文中言及されている「基調」とは前述した竹内常一文責「第21回大会基調提案」1983・69号のことである。
- (18) 宮澤康人『大人と子どもの関係史序説』柏書房、1998、p12。
- (19) 新井朋重「学年主任という地位と役割」『埼玉高生研研究誌 第19集』1990。
- (20) 広田照幸『教育には何ができないか』春秋社 2003、p15。
- (21) 千葉律夫「全校総会をめぐって 全校集団づくり総括メモ・2」1983・66号。
- (22) 千葉律夫「高校生世界の上下関係を作為する—思春期統合を照準する集団づくり—」1988・93号。
- (23) 千葉律夫「班づくり前史—HRに「班」は必要なのだ」1990・105号、p22。
- (24) 竹内常一「生活と学習をつくる生徒自治」1988・97号、p12。
- (25) 諏訪哲二「理論にとって実践とは何か」1989・99号。
- (26) 竹内常一「ワークショップとは？」1992・112号、p78。
- (27) 竹内常一「出会いと対話と討論の広場と文化をつくろう」1991・107号、p34
- (28) 筆者修士論文(前出) 参照のこと。
- (29) 河竹登志夫は『演劇概論』(東京大学出版会、1978、p69~70)において「近代リアリズム」の特徴として、「再現された人生は実生活の断片なのだから、登場人物は観客を意識せずに、劇に仕組まれた人生を「生き」なければならぬ。せりふも誇張されたものではなく、日常的な会話で、演技も同様にごく自然であることが要求される」し観客はそれを凝視し、「登場人物に感情移入し「同化」して、同一の人生体験を味わう」ものであり、「主知的」で「静的」、「上品で貴族的でインテリ向きだ」と指摘している。
- (30) 千葉律夫「異空間」1999・140号
- (31) 新井朋重「高生研第29回大会基調提案〈通路〉としての学校から〈広場〉としての学校へ」1991・109号。
- (32) 池野眞「学校自治と卒業式」1993・116号、p11~12。

- (33) 池野眞「高生研第 39 回全国大会基調討論発題(2001)完結編」2002・151号, p114。
- (34) 池野眞「生活指導は高校生を自己教育主体に育てたか—80年代実践を読む」1990・106号, p124~126。
- (35) 池野眞「高生研第 39 回全国大会基調討論発題 21 世紀, 現場教師はどう生き抜くか」2001・149号 p122。
- (36) 筆者修士論文(前出)参照のこと。そこにはそれがきわめて不十分な形ながらも示されている。この点に関してはいずれ別の機会に考察したいと考えている。
- (37) 藤本卓「共同の世界に自治と集団の新生をみる」(前出) 1990・104号, p9。
- (38) 同上。
- (39) 同上。
- (40) 千葉律夫「班づくり前史—HRに「班」は必要なのだ」 1990・105号, p22。
- (41) 藤本卓「高生研第 35 回大会基調討論・発題 子ども・青年の自治権を本気に考える」1997・133号
- (42) 同上