



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同 : 新しい教育学のスタイルを探究するために
Author(s)	宮盛, 邦友
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 115, 153-163
Issue Date	2012-06-29
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.115.153
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/49542
Type	departmental bulletin paper
File Information	Miyamori.pdf



子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同

——新しい教育学のスタイルを探究するために——

宮 盛 邦 友*

The New Social Collaboration to Support the Human Development of the Children

—— for the New Style of the Humanism and Education ——

Kunitomo MIYAMORI

【要旨】

本論文は、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」の課題・方法・概念をめぐっての個人研究である。「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」という現代人間学を通して、現代学校論はどう構想できるのか、そして、現代教育学はいかに可能なのか、ということを探求するものである。

【目次】

これまでを振り返る
共生の文化を創る
人間発達援助学の古典を読む
教育の未来像を探る
これからを見据える

【キーワード】

子どもの権利、教育の公共性、人間学、学校論、教育学

これまでを振り返る

「人間」という言葉は魅力的な響きをもっており、なぜか私たちの心をつかんでしまいません。それは、おそらく、とりもなおさず、「私」のこと、つまり、自分自身のことだからでしょう。しかし、その「私」とは、いったい、何者なのでしょう。

人間は、時に、人を求愛し、そうかと思えば、攻撃します。人間が自己完結できるならば、こういう欲求は生まれてこないはず。これらの欲求は、私という自己にとって、他者が不可欠であることを意味しています。そして、人間は、これらの欲求を満たして自分を証明するために、家族を形成し、国家を建設するのです。つまり、人間とは、孤独を生きられないがために、他者との幻想を希求してしまう存在なのです。

このような人間の生き方は、人間がホリスティックな存在であるということから考えれば、

* 北海道大学大学院教育学研究院教育社会発展論分野 助教

きわめて人間的なるものであり、決しておかしいことではありません。しかし、ここで注目する必要があるのは、このような人間的な営みの中で、しあわせにすべての人間が生きている、という訳ではなく、いわゆる、他者との関係の中で、「生きづらさ」・「困難」・「不調」を抱えながら人間が生きている、という事実についてです。そして、この事実は、ある時期を境にして、「生きづらさ」・「困難」・「不調」を抱えながら生きている人間が現象的には増えているのではないかと、そして、そのような人間に対する支え方が変わってきているのではないかと、いうように感じられます。

そのある時期というのは、思考の座標軸としての1989年11月20日です。この日は、国際連合総会において全会一致で、「子どもの権利条約 Convention on the right of the child」が採択された日です。子どもの権利条約は、世界のほぼすべての国が批准をしていることに見られるように、世界的な広がりをもっており、それと同時に、日本における広がりもまた見られる子どもの権利に関する国際人権法です。子どもの権利条約の成立によって、急激に世界が大きく変わったということではないのですが、人権を中軸として、東西の世界のシステムが変貌しながら、徐々に地球が変わり始めている、と考えてよいのではないのでしょうか。

そもそも、子どもの権利とは何でしょうか。子どもの権利〔堀尾2007〕とは、意見表明権を中軸として、青年の権利・おとなの権利・老人の権利の基底にあるという意味でのライフサイクルの権利という縦軸、子どもの権利を保障する関係にある他者の権利のあり様を問題とするという意味でのアイデンティティの権利という横軸から成り立っている現代人権です。

では、なぜ、おとなは、子どもの権利を問題にするのでしょうか。

一つには、おとな自身が新しい子ども観を求めることを通して、自分たちの生活のあり方を問いなおそうと自覚し始めたからです。新しい子ども観とは、従来の「子どものしあわせのために子どもを保護の対象として大切にすること」という子どもの見方に対して、「子どもを権利行使の主体としてとらえる」という子どもの見方のことを指します。このような子ども観をもって一人ひとりの子どもと向き合うと、「生きづらさ」・「困難」・「不調」を抱えながら生きている子どもがいることにおとなが気がつき、また、おとな自身も自らの「生きづらさ」・「困難」・「不調」に気がつくのだと思われます。

もう一つには、おとな自身が新しい援助観を求めることを通して、自分たちの生活の質を問い直そうと自覚し始めたからです。新しい援助観とは、従来の「恩恵としての社会保障」という援助のあり方に対して、「権利としての社会保障」という援助のあり方のことを指します。このような援助観をもって一人ひとりの子どもを支えようとする、精神科医・カウンセラー・ソーシャルワーカー・弁護士などの子どもに関わる多種多様な人間発達援助者による人間発達援助実践があることに気がつき、また、おとな自身もその多種多様な人間発達援助者による人間発達援助実践に支えられていることに気がつくのだと思われます。

このような子どもの権利に基づく子ども観・援助観は、国連・子どもの権利委員会への市民・NGO報告書『“豊かな国” 日本社会における子ども期の喪失』(1997年)〔子どもの権利条約市民・NGO報告書をつくる会1997〕を作成するために参集した家庭・養護、保健・福祉、教育・余暇・文化活動、特別な保護などの各領域で日常的に子どもの権利のために運動している市民・NGOや、21世紀への教育改革提案『人間らしさあふれる教育をめざして』(2000年)〔日本の教育改革をとともに考える会2000〕を提言するために集結した子ども・地域・学校などの各分野で草の根から教育の公共性のために活動している個人・団体をはじめとして、無数に

存在している動きの中から生み出された理念です。このような子どもの権利に基づく子ども観・援助観をつくりだしている民衆的動きを、ここでは、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」と呼ぶことにしたいと思います。

以上のことより、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」をめぐるテーマを次のように設定します。第一、どのようなイメージか。第二、教育が得るべき知見とは何か。第三、どのような教育の地平を切り拓くのか。「理想が現実を切り拓く」ことを信じて、書き記していきたいと思います。

共生の文化を創る

1989年を境にして世界システムが変貌する中で、「生きづらさ」・「困難」・「不調」を抱えながら生きている人が現象的には増えてきており、そのような人に対する支え方が変わってきた、と述べましたが、この時代認識を具体的に説明することを通して、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」のイメージをつくってみることにします。

「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」を思考する動きは、1980年代になると、点として、すでに見られるようになってきました。例えば、子育てに関わって、「今は子育てネットワークが衰弱してきたのです。〔中略〕田舎では若い人がいなくなるし、都会はお互いに知らない人ばかりの集まりになり、どちらも支え合いがなくなってしまいました。今はそうした支え合いを新しくつくらなければならない時代です。そのために現代風の知恵を発揮しなければならないのです。これは行政に任せておくだけではダメで、いろいろな知恵をみんなを出し合って『下から』つくっていかねばなりません」〔汐見1995:69-70〕ということが言われていました。また、学校に関わっても、「今日の子育てと教育の問題は、人びとの生活に密着した切実な問題になっており、多くの人びとが協力せざるを得ない社会的性質を帯びているように思える。また、教育の問題での協力を広げていくなかで、人間の自由な成長についてのイメージや、それにふさわしい社会と教育のイメージが、つくられていくと思う」〔田中1988:197〕と指摘されていました。同様のことは、青年運動の中でも、「生活史学習の絶え間ない展開、創意に満ちた、たまり場の工夫は、学習―実践―総括の生きた回路を伴う限り、楽しくも厳しいなかに、青年集団の成員相互の生活の共有化と拡大を通しての生き方の再編成、再創造の着実な積み重ねをつくり出したといえる」〔姉崎2008:62〕と、文化運動からも、「地域を基盤とする文化運動は、〔中略〕それぞれの地域で多彩なネットワークを形成し、まちづくり運動や教育・福祉問題等をめぐる社会的活動ともつながりをもちつつ、人間らしい生活をめざす多元的な文化的価値を追求している」〔佐藤1989:125〕と認識されていました。このように、1980年代は、子育てネットワーク、教育問題での協力、生活の共有化と拡大、地域を基盤とする文化運動など、表現の仕方こそ違いますが、民衆が、子育てと教育をはじめとする人間の生活に対する危機的な状況を意識しつつも、それを乗り越えるための共同を思考する動きが見られた時期であった、ということができます。この時期は、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」とっては、言うなれば、「生成期としての1980年代」ということになります。

それに対して、1989年以降を、1989年以前との断絶のかつ連続的に把握しなければいけないとした上で、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」を行動する動きは、1990

年代になると、線として、顕著に見られるようになりました。それは、「お互いの生活習慣や価値観の違い、利害の対立を認めた上で、それぞれが孤立しては対処しきれない大きな問題に遭遇した際には、ともに考えあい、お互いを支えあうという新しい共同の姿を見ることができないのではないだろうか」[田中2003:85]というような仕方でも共同関係が重視されています。具体的な形態としては、「ネットワーク型運動の重層的・多面的な展開である。①問題別ネットワーク、②地域的総合ネットワーク、③プロジェクト的ネットワーク、④官民一体型ネットワーク、⑤メディア対応型ネットワーク、⑥ジェンダー型ネットワーク、⑦対抗運動型ネットワーク等々の広がりである。これらを促進する構造変化には、情報化や国際化の進展などによるネットワーク地球時代の運動組織や個人相互の共時的な課題(アジェンダ)共有世界の広がりがある」[姉崎2000:191]と分類されるような動きです。例えば、保育に関わっては、「一方で学校を成立させる前提となる世界自体の大きな変動と異変であり、にもかかわらずそこにグチを言いながら明るさをめざして情熱をかける保育者たちの生き方であった」[汐見2000:277]というようなつながり性や、NPOでも、「非営利市民活動は、新しい社会創造の営みである。そこには、個々の生活者が今と将来の暮らし方、人間関係、社会のあり方について、こうありたいという願いをこめて提案し、実験する過程、いいかえれば参加と協同をつうじて持続的な社会とのかかわり方を探求する過程がある」[佐藤1998:234]というような協同性などとして、様々な人と人とが共に生きることをめざす動きが着目されています。このように、1990年代以降は、子育てと教育をはじめとする人間の生活をよきものにするための思考から行動へと動いた時期である、ということが出来ます。この時期は、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」にとっては、言うなれば、「発展期としての1990年代」ということになります。

そして、このような動きは、2000年代に入ると、面として、さらに活性化しています。私自身も、非行少年・少女を抱えて苦悩する母親・父親が中心となって1996年に組織された自助グループである、「『非行』と向き合う親たちの会(略称:あめあがりの会)」に、直接的・間接的に参加しています。「非行」と向き合う親たちの会は、わが子の「非行」で悩む親同士が、互いに励まし合い、それぞれの経験から学び合い、子どもの権利が保障・救済される家庭づくり・学校づくり・社会づくりをめざし、例会・講演会・シンポジウム・全国交流集会の開催、『あめあがり通信』の発行、手記・体験記の出版などをおこなっています。[能重ほか2004] 私がイメージする具体的な「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」は、あめあがりの会のようなものです。北海道において子育てをする親たちを支え合うNPOである、「さっぽろ子育てネットワーク」もまた、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」と呼んでよいと思います。その他にも、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」は、地域・福祉・保育・労働・障害などの様々な領域・分野で活発に取り組まれています。

つまり、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」を定義すると、「地球時代において援助を必要としている人たちの問題を解決するために、人権主体である当事者たちを中心に、人間発達に関わる複数の領域・分野の専門家を含めながら、ゆるやかでありながらも必要不可欠である共同の支え合う関係を営むことを通して、人と人とが共に生きるという共生文化を創ること」ということになるでしょう。そして、教育学の問題として「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」を引き取れば、この課題を中心的に取り組んでいる臨床教育学は、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」を理論化するとい

うことと実践化するということを円環して現代教育学を創っている、ということになります。別の言い方をすれば、援助から教育をとらえなおすことで、新しい教育学の構築を試みている、ということが出来ます。

人間発達援助学の古典を読む

「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」の基盤となる子どもの権利論は、本来的に学際的な理論と実践を求めています。その具体化は、教育学を機軸として、臨床心理学と憲法学が担っています。なぜならば、カウンセラーによるカウンセリングを通してのクライアント理解や、弁護士による裁判を通しての人権主体理解の深さは、規範と事実から構成されている子どもの権利論にとって、基本的かつ重要なものの見方を提起しているからです。このことをふまえた上で、臨床心理学や憲法学をさらに総合化する子どもの権利論の基礎的な領域・分野として、精神医学がある、という考え方が広がりつつあります。ここでいうところの精神医学とは、アダルト・チルドレンやアディクションという言葉をつくった斎藤学先生の家族論を基盤とする精神医学を主としてイメージしています。[斎藤2010]では、なぜ、精神医学なのでしょう。それは、人間発達に関わるどの領域・分野も、人間に対する「危機と希望」と直面しているのですが、とりわけ、精神医学は、人間の「死と生の危機」と隣り合わせの中にいながら「死と生の希望」を紡ぎ出す中で人間理解を創り出していると思われるからです。このような理由から、人間発達援助に関する現代の古典であり、私が繰り返し読む中でその重要性を認識しなおしている、「つながりを取り戻す本」であり、「コミュニケーションにかんする本」[ハーマン1999: x i v]である、精神医学の領域・分野で仕事をしているジュディス・ルイス・ハーマン Judith Lewis Herman の『心的外傷と回復 Trauma and Recovery』(1992年)を読むことを通して、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」がもつべき知見について考えてみることにします。なお、ハーマンの著作については、『父・娘近親姦』(1981年) [ハーマン2000]も、斎藤学先生によって翻訳されています。

『心的外傷と回復』の内容は、次のような構成になっています。

「第一部 心的外傷障害」では、外傷後生存者の証言を元にして、外傷後ストレス障害 (PTSD) になっていく過程とその意味が記述されています。戦争・レイプ・監禁・児童虐待などにみられるように、被害者は、「生命を脅かし、身体の統一性を脅かし」、「暴力と死とに直接に個人が遭遇する」ような体験をすると、権力をもたない者が苦しむ PTSD を受け、「圧倒的な外力によって、無力化、孤立無援化されている」状態になります。PTSD の症状としては、「過覚醒」・「侵入」・「狭窄」がみられるのですが、それらに共通するのは、「〈自分以外の人々との関係において形成され維持されている自己〉というものの構造を粉碎」[ハーマン1999: 47・46・49・75]されることです。

「第二部 回復の諸段階」では、外傷後生存者の証言を元にして、回復していく過程とその方向性が記述されています。「回復」とは、「被害者に力と自己統御とを奪回すること」ですが、それは、「人間関係の網の目を背景にしてはじめて起こります。回復の段階は、第一段階が身体と環境の統御による「安全」、第二段階が被害経験者が外傷のストーリーを語るという「想起と服喪追悼」、第三段階が自分を支える信念を改めて発見するための他者や通常生活との「再結

合」です。この過程を経ながら、被害者は、グループの中で、「人間の共世界に再加入しはじめる」ことで、「私は私自身の持ち主だ。これは確か」であり、「自分がなりたい人間にな」[ハーマン1999:248・205・340・241・318]っていくのですが、このことが、自己の回復にとって、大変重要なのです。

このように、被害者は、一度は、無力感・孤立無援感に陥るのですが、その後、安全が保障され、被害の出来事を繰り返し語り、かつ、繰り返し聴きとられることによって、対人関係や社会関係を再結合していくことで、再び、人間として回復するのです。つまり、ハーマンの『心的外傷と回復』は、心的外傷のメカニズムと回復のプロセスを通して、人間は仲間の中で自らの声を聴きとられることで、自分自身の主体性を自分自身でつくりだしていく、ということを提起していると読むことができるのです。

このような人間理解を創り出す上での条件となっているのは何でしょうか。

第一は、「信頼」です。ハーマンは、自己を形成する上での重要な概念として、世界の中にいて安全であるという感覚である「基本的信頼」をすすめています。「基本的信頼は、人生が切れ目なく連続したものであり、自然には秩序があり、そして超自然的な神の秩序があるという信念の根本がある」とハーマンは述べていますが、これは、エリック・ホーンブルガー・エリクソンのエピジェネティック・チャートにある乳児期の発達課題として位置づけられている概念でもあります。健康な人は、「ケアをしてくれる人たちとの安全な結合感覚が人格発達の基盤」となっているのですが、援助を必要としている人は、基本的信頼の感覚が十分に獲得されていないため、この人格発達の基盤が破壊されてしまっているのです。回復すべき人格発達の内容は、「基本的信頼を創る能力」・「自己決定を行う能力」・「積極的にことを始める能力」・「新しい事態に対処する能力」・「自己が何であるかを見定める能力」・「他者との親密関係を創る能力」なのですが、これらの能力は、人権の内容と言い換えてもよいでしょう。その中でも、「回復の基本原則は被害者に力と自己統御とを奪回」させる、具体的には、「安全の確立はまず、身体の統御に焦点をあて、次に次第に外に向けて環境の統御に重点を移す」ということになり、それとの関わりで、「適切十分な安全計画をつくる仕事には社会側の支援という要素が不可欠」[ハーマン1999:76・77・205・248・249]となるのです。これは、人権をわがものとしていくプロセスと言い換えてもよいでしょう。つまり、ここで重要なことは、自分自身が自分の人生の当事者になっていく前提として、「信頼」という人権を獲得する必要がある、ということです。

第二は、「関係」です。ハーマンは、治療にあたって、「過去の〔中略〕恐怖体験と対決するかどうかの選択は被害経験者にゆだねられる」ことを大前提とした上で、治療の目標を、生存者と治療者の契約に基づいての、被害者の「自己決定性と自己統御権を与えること」、すなわち、被害者自身が自己を取り戻すことに定めています。この目標に向けておこなわれる生存者と治療者の間に存在する治療関係は、「人間関係の一つにすぎない」と理解する必要がある、むしろ、自己回復にとってより重要なのは、治療に即した自助グループにおける同じ「生きづらさ」・「困難」・「不調」を抱えて援助を必要としている当事者同士の関係です。治療関係の中では、「治療者は、援助を受け入れることはあなたの勇気を証明する行為であるというリフレーミング(問題の引き直し)を行う必要がある」・「外傷の再構成は患者と治療者の双方に多大の勇気を要求する」ことになります。なぜ、このようなことをおこなうのかといえば、「他者と外傷体験を共有する」ということが、〈世界には意味がある〉という感覚を再建するための前提条件である」からです。そのことを通して、「患者が自分の歴史を取り戻し、人生にかかわる希望と

エネルギーとを新しくしえたと感じる」ことができ、その時、「再—創造」[ハーマン1999:273・206・207・247・273・105・307・275]が起こって、自己を回復していくのです。これは、人権が関係の中で救済され保障されていくと言い換えてもよいでしょう。つまり、ここで重要なことは、治療には、生存者と治療者との関係と、自助グループの中での関係がありますが、どちらにおいても、「関係」の中で再び創られていく生存者の主体性を人権として重視する必要がある、ということです。

第三は、「運動」です。ハーマンは、この本の冒頭で、「本書はその生命を女性解放運動に負うものである」と、別の箇所でも、「本書は性生活および家庭生活の日常的な残虐行為が女性運動によって公然と論議されるようになった時期、そして人権運動によって政治的生活の日常的な残虐行為が公然と論議されるようになった時期に世に出る」と高らかに言っています。すなわち、治療の前提には、生存者の人権を獲得する「運動」が存在していることが宣言されているのです。女性解放運動が登場する以前には、「女性の研究して人間らしくケアする対象であって、固有の権利を有する主体であるべきではなかった」のです。だから、家庭における暴虐を体験し口をつぐまされてきた女性が口を開き始めるきっかけは、社会の変革を目指した「コンシャスネスレイジング（意識向上）運動」だったのですが、この運動は、単なる自助グループではなく、人権の獲得を目指す運動としての自助グループと理解しなければなりません。反戦帰還兵が、「自称『おしゃべりグループ』」を組織することで、自らの慰めと傷跡についての自覚をうながした取り組みも同じです。ですから、回復の第三段階において、「生存者は社会正義という抽象的原理（の意義）を再発見する」[ハーマン1999: i x・x v i・18・38-40・35・332]のは、正義が自分自身の人権と結びついて初めて可能になるのだと言えます。つまり、ここで重要なことは、治療の前提には人権がありますが、その人権は、「運動」によって獲得されるものである、ということです。

第四は、「家族」です。ハーマンは、「生存者という“新しい家族”へようこそ」として、自助グループを新しい家族と名付けています。「生存者のグループは回復過程において特別重要な位置を占める」のですが、新しい家族である「グループは、極限状況を生き抜いた人たちには測り知れない価値があることが証明されている」のです。なぜならば、「生存者が他のメンバーに寛容と共感と愛とをさし出すと、これが自分にはね返ってくる」からであり、「グループは服喪追悼をわかちあうとともに新しい人間関係を持てるという希望をはぐくみもする」からです。ここに、「外傷的事件は個人と社会とをつなぐきずなを破壊する」のとは反対に、「社会のきずなの取り戻しは私は一人ではないという発見を以て始まる」[ハーマン1999:366・341・342・366・340・341]という、個人と社会をつないでいく契機があるのです。これは、人権を保障・救済する家族と言い換えてもよいでしょう。つまり、ここで重要なことは、生存者は、古い家族によって心的外傷を受けたのとは反対に、新しい「家族」によって回復していく、ということです。

この四つの条件から創り出される人間理解より導き出される「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」がもつべき知見とは、生存者たちや治療者たちによる信頼ある関係の中での人間観・援助観の再構築の過程、それらが有機的に循環して生存者が人権運動を通して新しい家族の中で主体性を回復する営み、ということになるでしょう。ここで得た知見を子どもの権利にひきつけて説明すれば、子どもの権利を保障・救済するために、子どもの権利の内実を、「臨床」・「支援」・「発達」に求める、ということになるのではないのでしょうか。この点に

関して、私は、「臨床」を田中康雄先生〔宮盛・田中2010〕と、「支援」を日置真世先生〔宮盛・日置2010〕と、「発達」を陳省仁先生〔宮盛2011〕〔陳2011〕と、それぞれ対話の試みをおこなっています。そこには、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」が現実のものとして描かれています。

教育の未来像を探る

「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」は、これから新しく創り出そうとするものではなく、人間が共に生きるために、これまで日本社会の中で取り組まれてきた人間発達援助者による人間発達援助実践を、子どもの権利の観点から、とらえなおすことを提起しています。

そこで、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」をさらにすすめていく上で特に重要だと思われる主題について、深めてみます。

第一は、「コミュニティづくり」についてです。人間発達援助者による人間発達援助実践は、日本社会において大変重要です。しかし、一人ひとりにあった精神科医やカウンセラーが、常に援助を必要としている人たちのそばにいる訳ではありません。仮に、その人にあった精神科医やカウンセラーがいたとしても、その援助が単発的なものであって、継続的なものにつながっていかないのであれば、その効果は薄いと言わざるを得ません。大事なことは、地域保健福祉などをはじめとするコミュニティによる日常の援助なのではないでしょうか。ハーマン流に言えば、地域の中で新しい家族をいかに創造するのか、ということになります。つまり、援助を必要としている人たちに対して、地域や自助グループなどのコミュニティの中で支え合う関係を創り出しながらつながり合うことで、援助を必要としている人たちは生き残っていくことが可能となるのではないのでしょうか。〔鈴木2004〕〔鈴木2006〕〔鈴木2008a〕〔鈴木2008b〕

第二は、「人間発達相互援助運動」についてです。労働運動は、労働者の生活と権利を守るということを大きな目標として掲げてきましたが、組織文化からして団体中心主義に陥ってしまい、個人中心主義にまでは踏み込めませんでした。また、労働者の生活と権利を守ることが、学習活動を通してつねにとらえなおされなかったために、単なるスローガンになることもありました。しかし、戦後直後から取り組まれてきた教職員組合などによる教育研究集会（教研）や、近年取り組まれている労働組合による個人加盟の動きは、労働者の生活と権利を学習活動を通して新しく保障し救済する動きであると同時に、労働者の家族、すなわち、援助を必要としている人たちへの権利と生活の保障・救済にも連動しているという大事な視点をもっていることは、もっとみなおされてよいのではないのでしょうか。ハーマン流に言えば、人間の生活のための人権運動をどのように理解するのか、ということになります。つまり、このような日本社会の中で重要な役割を果たしてきた労働運動を軸としつつ、また、新しい社会運動を視野に入れて、人間発達援助実践を組織化した人間発達相互援助運動をつくって、誰にでもできるような人間発達援助実践を網の目のようにはりめぐらせることで、援助を必要としている人たちは生き残っていくことが可能となるのではないのでしょうか。〔北海道大学教育学研究院産業教育研究グループ・高等継続教育研究グループ2010〕

第三は、「教師と教育実践」についてです。人間発達援助者の仕事はそれぞれ個別に取り組

まれています。その力の相乗効果を発揮させるためには、子どもを中心にしてその諸力を集める必要があります。その時に、日常的に様々な子どもたちと関わっている教師の仕事は、他の人間発達援助者をつなぐ役割を担っていると考えられます。ここでいう教職の専門性とは、「子どもの声を聴く」・「教養を身につける」という開かれた専門性のことですが、この教職の専門性の内容を大学における教員養成のカリキュラムに位置づけなければ、人間発達援助者としての教師は再生産されていきません。例えば、教職課程の科目である「教育原理」・「教育学」においては基本的な子ども観・援助観を獲得する、「教育と社会」・「教育制度論」においては人間発達援助実践を理解する、「教師論」・「教職入門」においては人間発達援助者の専門性を学ぶ、ということが、科学的知をふまえた上で、講義の中に位置づけられてよいのではないのでしょうか。ハーマン流に言えば、教師集団や子ども集団における基本的信頼と関係をどうやって学ぶのか、ということになります。つまり、人間発達援助者としての教師を養成・採用・研修するためには、大学における教員養成を改革すると同時に、大学における学問のあり方を変え、そして、それにふさわしい教育学を構想していくことが必要となっているのではないのでしょうか。[姉崎ほか2010]

「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」とコミュニティづくり・人間発達相互援助運動・教師と教育実践の関係は、教育学の説明の仕方をすれば、教育学の中核に「生活と教育」の結合をすえた上で、その内実を、「福祉と教育」の結合、「労働と教育」の結合、「科学と教育」の結合に求める、ということになります。つまり、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」の思想とは、教育を機軸として、人間と教育に関わる諸概念である、「生活」・「福祉」・「労働」・「科学」を、子どもの権利の相のもとに、統一的に把握する営みである、ということができます。[北海道大学大学院教育学研究科2005-2007][堀尾2010]

そして、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」の思想は、子どもの権利を総合的に保障・救済する、総合的な子ども法における原則につながっていきます。「子どもが育つ権利を社会が大事にするためには、個としての子どもの人格の総合性に見合っ社会における教育・福祉・医療・少年司法の理念や制度政策が統合されたものになっていく必要がある」[小島2006:6]という小島喜孝先生の主張は、非常に重要であると同時に、新自由主義教育改革に基づく子ども政策の代替案として、早急に着手しなければなりません。

これからを見据える

「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」は、徹底的につきつめていくと、「人間とは何か」・「社会とは何か」・「教育とは何か」という、人間と人類にとっての壮大な問いへと行き着くことになるでしょう。

法の人間学的考察に挑んでいる小林直樹先生は、「現代の教育学と教育法学は、その根底に人間学—正確には“人間の哲学”とでもいうべきか—を持たなければならない」のであり、「旧来の世界観や人間観が答えない問題に当面しながら、しかも価値喪失のなかに安座してはられない以上、われわれはもう一度根元的なところから『人間』を見直して、現代の人間学を構築し直す外ないであろう」と提起しています。[小林1976:337-339]

また、総合的人間学としての教育学の可能性を構想している堀尾輝久先生は、教育学がもつ

べきパースペクティブ(視座)として、「発達する主体に、歴史をつくりつなぐ主体をみるその人間把握」、すなわち、人間を「発達と教育の相」のもとにとらえることを提起しています。[堀尾1991:27-32]

小林先生と堀尾先生の人間学は、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」が求める人間理解にとって、いまなお、重要な位置を占めています。

かくして、人間とは、子どもとおとなが共に「生きる(life/la vie)」という上で最も必要な、「子どもの権利としての生存権(right to survive)」のために、自己理解を通しての生活援助活動を組織していく存在である、ということになります。教育学の言葉で言えば、生成・発展・消滅から発達をとらえなおすことで人間形成を再構築する、となるでしょう。

そして、このような「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」は、現代にふさわしい学校論を要請しています。現代の教師と教育実践を理解するためには、教育・文化・福祉・心理臨床・医療・法律などの諸分野で働く人間発達援助者たちによる、「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」を重視する必要があります。なぜならば、教師もまた、子どもの生存・成長・学習を支える人間発達援助者の一員だからであり、また、教師には、このような人間発達援助者たちがおこなっている人間発達援助実践の中で蓄えられてきた子ども観・援助観などの経験と知見について、専門領域・分野を越えて、交流し、共有し、学ぶ努力が求められているからです。「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」の中で、他の人間発達援助者による人間発達援助実践には解消されない、教師の仕事の独自性、教育実践の固有性を、子どもの権利と教育の公共性を基盤とした学校論 [堀尾1989a][浦野ほか2010][宮盛2010][宮盛2012]として構築していくことが、現代人間学と並ぶ現代学校論の課題であり、その二つによって、現代教育学 [堀尾1989b]の成立可能性が見えてくるでしょう。

【文献一覧】

- 姉崎洋一2000「地域教育機能の向上と地域コミュニティの育成」西尾勝・小川正人編著『分権改革と教育行政～教育委員会・学校・地域』ぎょうせい
- 姉崎洋一2008「都市勤労青年の学習・教育実践とその社会的性格—生活史学習を中心に」『高等継続教育の現代的課題—日本とイギリス』北海道大学出版会
- 姉崎洋一・大野栄三・近藤健一郎編著2010『教職への道しるべ』八千代出版
- 浦野東洋一・神山正弘・三上昭彦編2010『開かれた学校づくりの実践と理論 全国交流集会10年の歩みをふりかえる』同時代社
- 小島喜孝2006『教育改革の忘れもの—子どもにとっての学校と公共性—』つなん出版
- 子どもの権利条約市民・NGO報告書をつくる会編1997『国連子どもの権利委員会への市民・NGO報告書 “豊かな国” 日本社会における子ども期の喪失』花伝社
- 小林直樹1976「現代教育における人権」『現代基本権の展開』岩波書店
- 斎藤学2010『「自分のために生きていける」ということ 寂しくて、退屈な人たちに』大和書房だいわ文庫
- 佐藤一子1989『文化協同の時代 文化的享受の復権』青木書店
- 佐藤一子1998『生涯学習と社会参加—おとなが学ぶことの意味』東京大学出版会
- 汐見稔幸1995『その子らしさを生かす・育てる保育—新しい時代の保育をめざす保育者のための教育学—』あいゆうびい

- 汐見稔幸2000『「教育」からの脱皮—21世紀の教育・人間形成の構図—』ひとなる書房
- 鈴木敏正2004『生涯学習の教育学—学習ネットワークから—』北樹出版
- 鈴木敏正2006『教育の公共化と社会的協同—排除か学び合いか—』北樹出版
- 鈴木敏正2008a『[新版] 生涯学習の教育学—学習ネットワークから地域生涯教育計画へ—』北樹出版
- 鈴木敏正2008b『現代教育計画論への道程—城戸構想から「新しい教育学」へ—』大月書店
- ジュディス・L・ハーマン(中井久夫訳)1999『心的外傷と回復(増補版)』みすず書房
- ジュディス・L・ハーマン(斎藤学訳)2000『父—娘近親姦 「家族」の闇を照らす』誠信書房
- 田中孝彦1988『人間としての教師』新日本新書
- 田中孝彦2003『生き方を問う子どもたち 教育改革の原点へ』岩波書店
- 日本の教育改革をとともに考える会2000『21世紀への教育改革提案 人間らしさあふれる教育をめざして 子どもから、学校から、地域から、草の根の教育改革を』フォーラムA
- 陳省仁2011「補足及びコメントに答えて」『北海道大学大学院教育学研究院紀要 第113号』
- 能重真作・浅川道雄・春野すみれ2004『いつか雨はあがるから 支えあう「非行」と向き合う親たちの中で』かもがわ出版
- 北海道大学教育学研究院産業教育研究グループ・高等継続教育研究グループ2010『現代の労働と職業教育』
- 北海道大学大学院教育学研究科2005-2007『発達・学習支援ネットワーク研究 第1号—第7号』
- 堀尾輝久1989a「教育とは何か」『教育入門』岩波新書
- 堀尾輝久1989b「学ぶことと子どもの発達」『教育入門』岩波新書
- 堀尾輝久1991「現代における子どもの発達と教育学の課題」『人間形成と教育—発達教育学への道—』岩波書店
- 堀尾輝久2007『子育て・教育の基本を考える—子どもの最善の利益を軸に』童心社
- 堀尾輝久2010『対話集 人間と教育』かもがわ出版
- 宮盛邦友2010「現代の教師と教育実践(上)—教師の仕事の独自性、教育実践の固有性をめぐって—」北海道大学大学院教育学研究院教育行政学研究グループ『公教育システム研究 第9号』
- 宮盛邦友2011「人間発達における養育性の意味—国民の教育権論の観点から—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要 第113号』
- 宮盛邦友2012「子どもの悪と道德教育—青年期の発達課題と地球時代教育課題の接点を探る」学習院大学文学部『教育学・教育実践論叢 2012』
- 宮盛邦友・田中康雄2010「田中康雄2009『支援から共生への道』(慶應義塾大学出版会)をめぐる対話の試み」『北海道大学大学院教育学研究院紀要 第110号』
- 宮盛邦友・日置真世2010「日置真世2009『日置真世のおいしい地域づくりのためのレシピ50』(CLC)をめぐる対話の試み」『北海道大学大学院教育学研究院紀要 第111号』