



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	B : シンポジウムⅠ 後半 : 登壇者とフロアによる議論
Author(s)	竹内, 常一
Citation	シンポジウム報告書 : 子ども発達臨床研究センター総合研究企画, 2012, 42-51
Issue Date	2013-03-27
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/52437
Type	conference paper
File Information	RCCCD_Symposium2012_06.pdf



シンポジウムⅠ 後半

登壇者とフロアによる議論

(松本) では、まず竹内先生からコメントをいただいて、その後、朝比奈さん、佐藤さんから少しご発言をいただいて、その後でフロアからの質疑を交えて討論にしたいと思います。一番後には報告者とコメンテーターのお三方にそれぞれ最後のご発言をいただくことにします。それではまず、竹内先生、お願いいたします。

(竹内) 私がなぜこの席にいるのかについて、少しお話をしておかないといけないと思います。私は広く「生活指導」といわれているものを研究しています。「広く」といったのは「学校生活指導」だけでなく、「地域生活指導」(と私たちがよんでいるもの)をふくんでいるからです。それだけではなく、「生活指導」というものは、子どもの教育だけでなく、子どもの福祉やケアにも関わるものであることが近年自覚されてきています。

しかし、学校教育では、文部省が年度途中の1958年9月から「道徳」の時間特設を強行したとき、「生活指導」という言葉に代えて「生徒指導」を行政用語としました。そのために、いまでは学校で「生活指導」という言葉は使われなくなっています。しかし、子ども・若者における社会的排除と貧困のひろがりのなかで、学校の中でも、地域の中で生活指導的な営みが今ますます重要視されるようになっていきます。

ところで、「生活指導」という言葉が社会福祉と深く関連していると聞かされると、「生活支援」ならともかく「生活指導」、とくに「指導」という言葉は受け入れにくいと思われる方がおられるにちがいないと思います。日本の教育行政、福祉行政にあっては、も

ともとから、そしていまでも「指導」は「行政命令」「行政指導」という意味を強く持っていることを考えると、そのように反応されるのは当然かもしれません。「起立、君が代斉唱」が行政指導として強制されている現実があるからです。

それはともかく、戦後、日本の社会保障・社会福祉の基本方針を提起した1950(昭和25)年の「社会保障審議会勧告」は、「社会福祉とは、国家扶助の適用を受けている者、身体障害者、児童、その他援護育成を要する者が、自立してその能力を発揮できるように必要な生活指導、厚生補導、その他の援護育成を行うこと」であるとしていました。ここで採用されている「生活指導」という言葉は戦前の防貧政策の実践的文脈の中で使われていたものと思われますが、「勧告」は生存権を保障する営みとしてそれをとらえなおして、社会保障・社会福祉の民主化方針の中に取り入れたものと思われます。おそらくそうした「生活指導」の意味転換が戦前の教育・福祉実践のなかで用意されていたのでしょう。

しかし、「生活指導」という言葉が社会福祉分野で使われたのはごく短期間で、それに代わる言葉として「社会福祉実践」が使われ、それが「ソーシャルワーク」といいかえられる中で社会福祉分野では「生活指導」は使われなくなっていくのではないのでしょうか。

そうした中で社会福祉の分野にアメリカ文献の引用が目立つようになりました。これは余計なことかもしれませんが、社会福祉学や臨床心理学の文献を見ると、カタカナ文字があふれていて、医者のカルテがドイツ語や英語で書かれていたことを思い出せます。だから、昨日おこなわれた栗原さんのお話

を聞くと、私たちの生活現実が日本語で語られているという喜びを感じました。昨日の話も今日の話も、だんだん「自前の言葉で」みなさんが実践を語り、実践していることが「自前の言葉で」意味づけられているという印象を持ちました。しかし、それと同時に、そうした言葉が急速に手垢にまみれたものになっていっているんじゃないかという不安も感じました。

それはともかく、社会福祉分野と違って学校教育分野では、「生活指導」という言葉は戦前の生活教育や生活綴方の実践のなかで子どもの生活を統制するものから、子ども自身による生活と生き方の向上を指導・援助するものへとその意味を転換させてきました。そうした実践的な伝統は戦後の「生活綴方復興」においても引き継がれてきました。そのなかで、「生活指導とは子ども自身が生活現実根に根差して自分たちの生活と生き方をつくりあげていくことを指導・援助する教師の営みである」ととらえられるようになったのです。

このような生活指導のとらえ方が生まれた背後には、生活指導における教師の立ち位置の転換という物語があったのです。それを戦前の生活綴方教師にそくして表現したのが中内敏夫の「教師は二度転向する」という言葉です。これは、貧乏な地域の子どもが給付つきの師範学校を介して国家の教師として地域に帰ってくるが、地域の現実に触れるなかで国家の教師から地域の教師として再生するという教師の物語があったことを示しています。この「二度の転向」のなかで、教師たちが行政指導としての教育から抜け出して、地域の生活現実を拓く教育、指導とはどういうものでなければならぬかを探ると同時に、指導を「呼びかけと応答」という子どもと教師の関係行為としてとらえることができるようになったということが出来ます。

だから、私は「行政指導」としての教育や生徒指導を批判してきた教師たちのたたかひの伝統を引いている「生活指導」という言葉を、また一人ひとりの教師の自己変革の物語をふくんで成立している「生活指導」という言葉を大切にしたいと思っています。「生活指導」といっていることを「生活支援」と言い換えることも可能かとも思うことがありますが、それでは「行政指導」とそれと癒着してきた「共

同体規制」とせめぎ合ってきた「生活指導」の伝統を引き継がないことになるのではないかと思います。

いささか前置きが長くなりましたが、こうした問題意識から報告者のお話を聞いていました。そのなかで、まず第一にお聞きしたいと思ったことは、報告者が生きづらさを抱えている人たちの支援に取り組むようにどうしてなったのか、昨日の栗原さんの言葉を借用しますと、どのような経緯で生きづらさを抱えている人たちの「ほとりに立つ」ことになったのかということです。被支援者の物語は語られることが多いですが、支援者の当事者物語が語られることが少ないのはやむを得ないことかもしれませんが、支援者のライフヒストリーを伺うことができれば、どうして被支援者にこのように共感し、共闘できるようになるのか、また、生きづらさを抱えた人たちの居場所と関係性をどのようなものとしてつくろうとしているのかが見えてくると思うのです。支援することのなかで当事者自身が自分の生き方をどう変えてきたのか、そのなかで生きづらさを抱えている人を支援する具体的な関わり方がみえてきたのか伺いたいのですが、こうしたことはこのような公開の討議空間では語りきれないことかもしれませんね。ケアにしてもパーソナル・サポートにしても、具体的な個人の、具体的な生活文脈のなかの、のびきならない生きづらさに関与する仕事ですからね。

いまひとつお聞きしたいことは、私が雑誌『生活指導』1985年9月号で提唱した「地域生活指導運動」なるものと、いま新しい福祉的な活動として展開されつつある「パーソナル・サービス」（「パーソナル・ソーシャル・サービス」の「ソーシャル」を落脱させていることには疑義をもっていますが）とはどのような関係にあるのかということです。

それをお聞きするまえに、生活指導運動や生活指導学会のなかで実践され論議されている地域生活指導なるものについてお話ししておかねばなりません。私がそれを着想したのは、医療費無償化を実現した岩手の沢内村の保健婦の活動を知ったことに発しています。彼女たちはその保健活動のなかで親が出稼ぎに出たあとの家庭を定期的に訪ね、残された家族の生活に参加・関与し、見守ってきたからだ

されています。その意味では、彼女たちは保健活動だけでなく、生活指導的な活動をしてきたのです。そうした観点からみると、生活指導は学校で行われるだけでなく、医療・看護・保健・社会福祉・司法福祉・職業訓練、生協や労組、さらには住民運動が人びとにたいする生活指導的な働きを展開している、いや、それを自覚的に展開する動きをはじめていくことがみえてきたのです。しかも、そうした動きは新自由主義的な「行政改革」に抵抗して、地域の生活の民主的な社会化・共同化を追求する運動とむすびついてきたことから、私はそれらの生活指導的な営みを「地域生活指導」と総称したのです。

そして、それとの関わりで、「生活指導とは、専門家やボランティアが人びとの生活に参加し、彼らと共によりよい生活をつくりだすことを通して、ともにその生き方を問い返し、それをより価値あるものに高めていく営みである」と定義したのです。さらに、この定義を注釈して、「生活指導にあつては、人びとの生き方を指導するのは専門家やボランティアにみえるが、必ずしもそうではない。なぜならば、人びとの生き方を指導するのは、専門家やボランティアが人びとと協働してつくりだしていく生活そのものであるからである」としたのです。これにさらに言葉をついで、「ここで重要なのは、どのような生活を築きだし、どのような生き方をくり上げていくかを決定するのは、彼ら（専門家やボランティア）ではなくて、人びとであるということである。人びとは彼らや他の人びとと民主的かつ人間的な関係をつくり出しつつ、よりよい生活の協働的社会化を追求することの中で、自分たちの生活をつくり変えていくのであり、そうあってこそ、初めてその生き方を意識的に問い返し、選び直していくことができるようになるのである」と述べたのです。

ところで、このような実践を進めるにあたって私たちが大切にしていることは、こちらの支援や指示や指導にたいして「いやだ」という権利が彼らにあること、「いやだ」と言っても不利益を被ることがないことが彼らのものとなることです。生活指導や生活支援、いかえれば、生存権保障の営みとは、憲法学者の笹沼弘志さんが『ホームレスと自立／排除』（大月書店）のなかでいっているように、私も「当事者が『いやだ』と言っても、生きていけることを保

障する権利だ」と思っているんです。

当事者たちは「ノン！」という言葉では言っていないけど、彼らのからだか「いやだ！」と言っているんですね。その「いやだ！」と言っていることを聞き取り、読み解き、そして、かれらとともに読み開いていくことのなかで、はじめて支援者と被支援者とのあいだに「呼びかけと応答」が始まり、それが「相互応答」「対話」へと発展し、「幸福を追求するとはどういうことか」が話題・論題になるのです。

これは、一面では、「コミュニケーション」の過程であります。他面では、「私はいつもあなたの傍にいて、あなたのいうことを聞いているよ」という存在の相互性を確かめ合い、互いにエンパワーし合う「ケア」の過程でもあるのです。さらにいえば、それは、「支援と被支援」「指導と被指導」が「呼びかけと応答」、さらには「対話」「討議」へと転化していく過程なのです。そのなかで「いやだよ」という言動がきっかけとなって相互応答的な関係性が紡ぎだされ、小さい社会というか、公共空間が編みあげられていくのです。

佐藤さんとの共編『教育と福祉の出会いとところ』（山吹書店）のいう「ところ」とは、生存権、教育の権利、そして労働権などの社会権が出会い、具体的な一人ひとりののびきならない現実にもくして憲法13条の「生命、自由及び幸福追求の権利——「私有財産の権利」ではない——を彼ら一人ひとりのものにし、「いやだ」ということを介して幸福を共同して追求することを可能にする「ところ」なのです。「こんな生活をさせられるのは嫌だ！」とか、「こんなふうに強いられるのは嫌だ！」とか。この「ノン！」ということが契機となって、初めて自己と他者との対話が始まり、個々の主観的な「要求」が社会的な「必要」へと転化されていくのであり、そのなかで人びとがエンパワーされ、生きるに値するというか、生きる意味のある世界を立ち上げていく。それが「学び」または「学びと参加」だと思っているのです。よく「つながる」とか「協同」とか言われますが、この「ノン！」という「自由」を起点にして対話・討議を起こし、共同して幸福を追求していくことがいま必要とされているのではないのでしょうか。

いささか私の一方的な話になり、コメントの役割を果たさないものとなりましたが、私たちが進めて

きた生活指導実践はいま退職者教師による「地域生活指導」として広がり、日置さんや朝比奈さんが取り組まれている実践から多くのものを学んでいることを報告してコメントに替えさせていただきます。

(松本) ありがとうございます。多岐にわたる広いお話ですので、直接のリプライになるかどうかはなかなか難しいかとは思いますが、今のお話を聞いての感想、あるいは前半のお話の補足ということを一言ずついただいて、それでフロアからの質問に、質疑につなげたいと思います。まず朝比奈さんからお願いいたします。

(朝比奈) それでは私の方からは、「支援する側の当事者物語」というところですね。実は私、立教大学の卒業で栗原先生の講義も取っていたんですが、つい最近、母校で「〃卒業生は語る〃」というテーマで話してほしい」と頼まれたことを思い出したものですから、若干補足させていただきます。

私、小学校4年生の2学期に東京から千葉の田舎に、農村地帯に引っ越しをしたんですが、そこから小学校を出るまで、いじめのターゲットになって。転校生はみんなターゲットになっていたんですが、たまたま私の後に転校してきた子がいなかったんで、卒業までずっといじめられっぱなしだったんです。

そのときに、ちょっと意識を飛ばして「外から自分を見る」というようなことを身に付けたんですね。例えば、私をずっとたたいてくる子がどんどん表情が変わっていくところとか。それから、私がたまたま休むと、別にいじめられて休んだわけじゃないのに、学校で急に反省会が開かれて、先生がリードするんだと思うんですけど、クラスの全員が反省文を書いて、休んでいる私のところに持ってくるんですね。

だけど別に、風邪が治って学校に行くと状況が変わっているわけではない。私のいないところで私のことをみんなで話して勝手に物語をつくって、みんな「悪かった」と書いて書くんですけど、状況は変わらない。そういう体験が今につながっているような気がします。

厳しい状況におかれている人間がいることに、誰

も気が付かない状況に対してとても「腹が立つ」と、もう一方で、その人を差し置いてあれこれしようとするという状況にも「腹が立つ」。私、学部も文学部だったので、何も福祉の仕事をしようと思ってやってきたわけではないのですが、何となく今の現場の中でスタッフとかご本人との付き合いとか関係機関との付き合いで、自分が感情的に反応するのはどこかなと思うと、小学校時代の体験にあるのかなということはあらためて実感をしているところです。

(松本) ありがとうございます。それでは佐藤さん、お願いします。

(佐藤) 私はここ数十年不登校の子どもとのかかわりによって、こうした仕事を続けてきたわけですが、やはり不登校の子どもは「過剰適応」だと感じてきました。心の深層の中ではどこかで拒否しながらも「イエス」と言ってしまう。そんな自分に対して嫌悪し、そのことでまた落ち込んでしまうという悪循環の中にいて、そのこと自体がストレスになっていく。ほんとうに彼らは「ノーと言えない子どもたち」だと言えます。

だから居場所をつくって、彼らが自由に「ノー」と言える場をつくる意味があるわけです。ただ、「ノー」と言ったときに次のわれわれの働きかけで、「出会いのフレームワーク」としては、やはり「説得」があると思うんですね。「説得」抜きの「ノー」に対する受容というのはあり得ないと思うんですね。その「ノー」と「説得」のせめぎ合いのようなものが、極めて重要な契機になっていくだろうと思います。「ノー」に対して、「あ、そう。じゃあ。」と言ったらそこでもう何もかも終わってしまうわけですね。そこから本格的なかかわり合いが始まるんですが、スタッフたちとも言っているんですが、「そこからがわれわれの仕事なんだ」ということをいつも確認してきたんだろうと思います。

ですから、「やってほしい、でもやらなくてもいいよ」という、非常にあいまいなかかわり合いをベースにしながら、「でもやっぱりやってほしいんだ」とメッセージを送るわけです。そのときに、「僕は君と一緒にやりたいんだ」という思いがそこに本当に介

在しているのかどうかということが試されていると思います。それ抜きの「やってほしい」というのは、やはり「指示、命令」以外の何物でもないし、「強制」以外の何物でもない。そこは権威性というものによってしか関係性は成り立たないと思いますね。パターンナリスティックな関係か、「俺についてこい」という形になるのか。

それを越えるためには、本当に自分が一緒にその子どもたち、若者たちとやりたいのかということが、全存在をかけて問われているんだろうと。そこには「一緒にやりたい」という願いがあると同時に、「やってほしい」という祈りのようなものがあるのかということがいつも試されている。その辺があいまいになると、実践の質というのが一気に落ちていくだろうと思っています。以上です。

(松本) どうもありがとうございます。お2人からは、竹内先生がおっしゃっていただいた1点目と2点目に呼応する形で、補足・追加のご発言をいただきました。時間があと20分少しになってしまったんですけれど、フロアからのご質問を受けて意見交換をしたいと思います。

(守屋) 北大教育学部の守屋と申します。私の聞き間違いなのかもしれないと思うんですけど、あえて佐藤さんにちょっと質問させていただくと、「生きづらさ」を抱えている若者たちというのは、例えば社会の周辺に自分たちがいて生きづらいと思っているみたいな、そういうイメージでとらえたときに、佐藤さんがおっしゃっていたのは、結局最終的にこっちにある社会の中に入っていくために支援していくみたいな、そういうニュアンスがちょっと聞き取れたような気がするんですが、昨日の栗原さんのお話というのはむしろこの周辺で生きづらく生きている人たちがどうそこを越えているかという、むしろそっちが本当の人間でしょうというお話に聞こえたんですね。

この世界が変だからみんな生きづらいので、周辺で生きづらく生きている人たちの生き方に社会をシフトしていこうみたいなイメージで聞こえたんですけど、その辺の私の感想というかコメントについて、どういうふうにお考えかというのをちょっとお聞か

せ願いたいなと思いました。

(松本) じゃあ、先に竹内先生の方から。その後で佐藤先生に。

(竹内) 佐藤さんの代わりにしゃべるわけにはいきませんが、私たちの実践は社会の周辺にあって「生きづらさ」を抱えている人を「こっちにある社会」に入れようとするようなものではありません。「社会的排除」にたいして「社会的包摂」を対置する考え方がありますが、私はこの「社会的包摂」という言葉を素直に受け入れることができないでいます。それはきっとこの言葉に「上から目線」というか、「行政主導的な指向性」を感じるところです。

私たちの実践は、「社会的」に排除されて生きづらさを抱えている人たちを「社会的」に包摂するというか、包摂してあげるといったものではありません。社会的に排除され、「自分からの排除」というか「自己疎外」を顕在化している人びとと、社会の中で自己疎外を抱えてかろうじて生きている人びととがつながり合うことをつうじて、人間存在を排除し疎外する社会を編み直し、つくりかえていくという営みだと私はとらえています。

その実践は「ケア」とか「サポート」とか「生活指導」とか言われますが、その実践の過程は関係者にとって「生きづらさ」を抱えている人に対する一方的な働きかけではなく、ある意味では関係者が社会的な矛盾と自己自身の矛盾を抱え込みあいながら、矛盾を協働して乗り越えていく軌轢に満ちたものです。そのなかで人と人がつながり、その「呼びかけ」と「応答」、さらには「自分とは異なる他者との相互対話」が重ねられるなかで、新しい社会が編み上げられていくのだと思っています。どこかに生きづらさを抱えている人を包摂する社会があるのではなくて、人間的な存在であることを排除する「社会」をつくり変えていくたたかいのなかから、それに代わる社会が少しずつ現れてつくられていくのではないのでしょうか。そうでなければ、私たち一人ひとりが「生命、自由ならびに幸福追求の権利主体」にも社会の主権者にもなれないのではないのでしょうか。

いま、私はある定時制高校の教師といっしょに「自

分は性同一障害者である」とカミング・アウトした生徒に関わっています。その生徒はそれを契機に履歴書に性別を記載しなくなったために、企業の採用試験をいくら受けても落とされています。そうした生徒と関わる時、私たちもその生徒が背負い込んでいる問題状況とおなじ状況に晒されるだけでなく、その状況を意識的に共有できないとその生徒に関わることができません。そうしたとき、性同一性障害を差別する企業秩序を拒否しつつ、その中に入り込んで生き抜くというか、「疎外されながら、自分自身を救出していく」といった生き方をその生徒とともに私たち自身も一緒につくりだしていくことが求められていると思っています。そうしたきわどい生き方をつくりあうことのなかで危機を切り抜けていく「術」というか、「生き方」のなかから新しい社会が現れて、つくられてくるのではないのでしょうか。

(日置) 今の守屋さんの印象は、私もちょっと受けました。たぶん仕事のところだったんじゃないかと思うんですね。労働のところでトレーニングを積んで「市場に」というか「一般就労に行く」というようなおっしゃり方を佐藤さんがしていたので、その「市場に送り出す」ということが「自立」というふうに受け取れるようなお話があったんですね。一方ではレジュメの4ページの最後の「適応から形成主体へ」というところでは、それを含めて「新しい社会をつくっていくということが目的だ」ということをおっしゃっていたので、その辺のすっきり感が多分なかったというところを佐藤さんが補足してくれると、すっきりするかなと思うんですけど。

(佐藤) これは現場の矛盾なんですよ。1つは、現場は絶えずそのバランスみたいなところが問われていて。就労というのは社会的な困難からの「排除」から「包摂(ほうせつ)」されていく1つのコンテンツというか、1つの領域でしかないわけなんですよ。だから人によっては、就労という形を取らない、社会的な居場所の回復ということも当然あり得るわけですよ。ここでは1つ就労について、われわれは今、労働行政の中で仕事をしている部分が非常に多くて、労働行政の中で教育とか福祉をやるとなかなか難しいところがあるんですが、その中で移行期とい

うものをもっと独立した期間として、保障していいだろうと。ある意味ではずっと移行期かもしれないですね。ある意味では、非常に不安定就労の状態が続くかもしれない。しかしそれがフォローされる社会的保障があるなら、それも1つの就労の形態かもしれない。

単純に流してはいますけれども、そういう多様性がそこにはあると思います。場合によっては就労しなくてもいいんだろーと思います。そこには福祉的なフォローの比重が多くなるだろうということであって、全体のバランスとしては変わらないと思います。だから周辺のところの「ほとりに立つ」ということが支援なのかどうなのかということですが、そういう既存の社会の中に、もう一つ、自分らの世界を内部につくり出していくという主体をどう形成するかということに力点を置いてお話しして、周辺でこっそりと生きるということではなくて、その社会全体そのものを再構築していく主体をどうつくっていくかということ抜きにしては、なかなか展望できないのではないかな。

難しいことは当然分かるので、そこには行き着くところのゴールというのが必ずしも就労ではないだろうし。それよりも何よりも主体的な内面における生きづらさの問題がテーマだろうと。それは主観的な経験ですから、1人ずつ違って。ある人は就労のところで解決できるかもしれません。ある人は就労のことでまったく解決できません。そういうことがいろいろあると思いますね。だからニュアンスとしてそう取られたかもしれませんが、含意はそういうことではないです。

(松本) 大変貴重な論点だと思います。こういう実践をどう中で身に付けるかということと同時に、外がどう意味づけるといった問題がもう1つあるかと思っていますので、そういう観点からも今の議論は大変刺激的だと個人的には思います。ほかにいかがでしょうか。

■質問1 障害者自立支援法とノーマライゼーションとは少しすき間があると思うんですけど、朝比奈さんはどのようにお考えになっていらっしゃるのでしょうか。

(朝比奈) お答えになるかどうか分からないんですが、少しだけ私の考えているところを申し上げますと、まずノーマライゼーションというのは社会のありようを言っているのだらうと思っていて、障害のある人たちのことだけを言っているのではないのではないかなと思うというのが1つです。それからもう1つは、障害者自立支援法という法律はいろいろと取りざたされていますけれども、一番、私として問題があると思うのは、実際にサービスを使うことについて基本的に一律の負担を求めたという法律の構造です。

それからもう1つは「自立」という言葉をどういうふうにとらえるかということだろうと思います。おそらくそこが今日のテーマとつながってくところなのかなと思います。ここ20年ぐらいの福祉政策でいうと、まだ措置とか言っている方が信用が置けたのかなという気がしています。政策側が「自立」とか「自己決定」とかを言いだしてからすごくおかしいことになってきた印象があります。

少なくとも障害者自立支援法という法律は、障害者の人生全部を覆うものであってはならないというのが私の考えです。今後、法が変わっていくことになっていますが、それについても一部の話じゃなきゃいけない。障害者の人生や生活の全部の話にはいけないと思っています。

(松本) ありがとうございます。最後の、政策の動向の評価については、私もまったく同感という気がいたします。

■質問2 実際に今、現場で、不登校の保護者さんにかかわることが多いんですが、その「困り感の引き出し方」にとても苦慮している現状があります。

そもそも子どもの利益のためには「こうあってならない」というふうに見えていても、保護者さんの困り感はすごく少ないというところで、そのこのまづ入り口というのがいつも実践していて困っているところなんです、ご助言いただけたらと思います。

(朝比奈) 少なくとも学校と私たちの立ち位置の違いは、どなたも「主語」にできるんですね。学校というどうしても、「通ってくる子どもさんがいて」、

というところから始まると思うんですが、私たちの場合は「子どもさん」を「主語」にすることもできれば、「お母さん」を「主語」にすることもできますし、「お父さん」を「主語」にしてお付き合いをすることもできるんです。

先日も家庭児童相談室からの依頼で一緒に訪問して、お母さんが学校の教育のやり方に注文を付けていて、子どもさんを学校に行かさないというお話で、一緒にずっとお話を聞いていたんですけど、最後にたどり着いたのが、お母さんは実は自分の母親にずっと認められずにきて、「私ももしかしたらおばあちゃんに認められなくてこんなことをしているのかもしれない」というところに行き着いたんです。立ち位置の違いがあるので、私たちはそういう言葉を引き出し得る役割というか、能力の問題じゃなくて、役割とか立場とかそういうことがあるのかもしれないと思っています。

(大串) はい。

(松本) それじゃあ、最後ということになると思います。

(大串) 午後に報告する大串ですけど、朝比奈さんの報告を聞いていて、要するにこれは、外枠は「福祉」ですけど中は「教育」だなと思ったんですよ。竹内先生は、そこを「生活指導」という言葉で説明されていたように思うんですけど、日本の教育学と社会福祉の不幸なところは、今日は「教育と福祉をつなぐ」という言葉が出ましたが、そこを完全に分けてまったく関係ないものとして成立させてきた。だから各大学の教育学部で福祉のことを勉強するという必然性なり義務というのは、学生にもないし教員にもない。

福祉の方は「ソーシャル・ワーク」という言葉を使うことによって、「教育」というものについて無関心というか、それは離れているということで、教育について勉強しろというふうなことは義務にもなってないし、単位にもなってないという不幸というのがあったと思うんです。そもそも、「教育」という言葉の概念を、例えば今日の朝比奈さんの報告というのを考えると、根本的に変えるような要素というの

があるはずです。

例えば、ドイツやデンマークの社会教育というのは、「福祉」と「教育」を合体させたところを基盤にして成立してきた学問体系であり実践であるということになるわけですが、その根拠になっているのは「教える・教えられる」という関係を「相互変容の過程」として再編し直すという努力というのが、19世紀後半から20世紀にかけて続いてきた経緯があるので、そういう「相互変容の過程」として「教育」というものを位置付けて考えたときに、朝比奈さんの実践というのはまさに「教育」であると。要するに、そういうふうに考えるってことは、「今の教育概念のある一面性を変革するプロセスである」というふうに考えられるんじゃないかなと思うんですね。

佐藤さんの報告の中でも、そういう要素があるわけで、朝比奈さんは私が今言ったような意見に違和感を覚えるのか、それとも接近できるんじゃないかと思えるのかということをお聞きしたいのと、佐藤さんはどう思うのかという、朝比奈さんの報告の中にある「教育性」というか「教育概念の変換」というような問題をどう考えるのかということをお聞きしたいんです。

(松本) ありがとうございます。今のコメントに対するリプライも含めて、最後のご発言として午前中を終わりたいと思います。順番としては朝比奈さん、佐藤さん、竹内先生も最後にご発言をいただきたいと思います。よろしくお願いします。

(朝比奈) ありがとうございます。私、千葉から今日飛行機に乗ってここまでまいりましたのは、やっぱり今回のテーマに大変魅かれるところがありました。実践の中で申し上げますと、一番初め、私たちが教育とどこで出会ったかということ、特別支援教育の先生方でした。がじゅまるの母体法人が、知的障害者の親の会がつくった法人だったからということもあったんです。その高等部の授業の中で、社会に出てからの生活トラブルをどう考えるかということ、大人の支援機関と高等部の先生方と、それから生徒さんたちが一緒にプログラムをつくって取り組むということを何年かかけてやってきておりまし

て。そこから今、通常の高校ともそういうようなことができないかというふうに考えております。先ほど佐藤さんのお話にもありましたけれども、私もモラトリウムというか猶予期間というか、それをどういうふうに誰と一緒に構築していくかということ、地域の1つの舞台の中で具体的にしていかなければならないということを強く感じています。最近ちょっと立ち上げたいと思っている勉強会の準備会で、児童自立支援施設の指導員さんに、どういう取り組みをされてどういう子どもたちと付き合っているのかということ、学校の先生やホームレス支援団体の人たちと一緒に聞くというような勉強会をやったりしました。その空間というか登場人物とかネットワーキングをどうしていくかということ、今までのネットワークのあり方を越えて、今地域の中で模索をしているところです。ありがとうございます。

(佐藤) 私たちの場づくりの実践のような視点を今日は中心にお話ししましたが、やはり一つ一つのケース、一つ一つの支援の実践現場というのは、朝比奈さんと同じようなかわり方で、ソーシャル・ワークをやりながらやっていかざるを得ないし、そこは離れてあり得ないだろうと思っています。

今日報告の時間はありませんでしたが、やはりどう竹内先生の言う「地域生活支援実践」をつくっていくかという、「地域」という、「コミュニティ」というものにまで、われわれの小さな「居場所」を押し広げていくか。学びの場を「親密圏」という形での空間から、「少し公共的な空間」へと押し広げていく、学びのテーマと範囲と、そこに参画していく学びの協同をつくっていく人々の種類も、支援者と被支援者、生徒と先生じゃなくて、社会全体のさまざまな関係性の中に押し広げていくという、まさに今若者支援の現場が相談支援という、「キャリア・カウンセリング」という形で「適職指導をしてпой」という形にスマートにいった、「そうした技術とかフレームを持っているところがいい支援者だ」というふうにだんだんになっていっているんですね。

そういうところはもう全国展開という形で、落下傘部隊のように、地域に関係なくいろいろな事業所を展開していくという、そういう状況が生まれてい

る。非常に危険であるし、警戒をしています。地域の中でできてきた社会的資源や人的資源とネットワークしながら、行政ともきちっと対等に関係性をつくりながら、「学びの場」そのものを一緒につくる、その中で若者が主体として育っていく、自主学習の主体になっていく、そういう若者支援の展望みたいなものを今、全国でいろいろな支援現場で語り合いながら、そうした方向性を追求していかなくちゃいけない時期に来ているんじゃないか。

その辺では支援実践をめぐる1つの対抗軸になっていくんじゃないかと思います。「地域」というフィールドの中にどう、多様な資源が重なり合いながら「場」をつくっていくかということが、1つの日常的な取り組みの闘い、主戦場というふうに考えております。

(竹内) 教職課程のなかに社会福祉・児童福祉が科目として位置づけられていないことに、若いころから疑問を感じていました。学校教育が能力主義的に編成されるなかで、「義務教育」はその福祉的な内容を薄めてきたのではないか。戦前の義務教育学校の方が家父長主義的ではあったのにしても慈善的な「福祉」的内容を持っていたのかもしれない。それとの対抗関係において、戦前の「生活教育」運動は権利としての「福祉」的内容を追求し、子どもの生活の保護と向上に取り組もうとしていたのではないか。

それに、戦後の学校において教育と福祉のつながりが弱くなった今ひとつの原因に、「義務教育」規定をその前条の「生存権」規定と結び付けて捉えることが弱かったのではないのでしょうか。「義務教育」を「強制＝義務教育」として批判するあまりに、「義務教育」規定を「生存権」規定との関連で、ということとは、現憲法が子どもの生存権のひとつとして「義務教育」を規定していると把握することができなかったのではないかと思うのです。

しかし、このような捉え方は障害児教育の運動と実践のなかでつくられていたはずです。それを証明しているのは、1979年度から養護学校の義務化が実施されたあと、それまで在宅不就学とされていた重度障害児の死亡率が6.8%から0.3%まで一気に下がったという事実です。だが、この事実のもつ意味

が十分に読み取られなかったのです。そのために、今の日本社会で子どもを一人前の存在にするためには高等学校を義務化しなければならないという阿部彩さんの提言に教育関係者が応答できないでいるのです。

私の推定では1980年半ばに社会的な帰属が明らかでない10代後半の子ども・若者が100万人を越えていました。大学浪人は50万を越えていましたし、中卒就労者の転退職、高校中退・不登校生徒のひろがりやと滞留を加えると、100数万人を数えることができました。そのなかで15歳以後の子ども・若者の労働権保障と後期中等教育の「権利・義務化」が問題とされるべきであったのですが、文科省はそれとはまったく逆の政策をすすめたのです。その政策というのは「大学のゴールデン・セブン」といわれるものです。文科省は各大学に期間を限って定員の増加を認め、その期間後も増加定員の一部を定員として取り込むことを大学に許したのです。それで「大学全員希望者入学」が可能となったといわれましたが、それは裏返していうと、社会的帰属のないものを大学に囲い込む治安的な措置でもあったのです。つまり、大学までも「学校の収容所化」のなかに組み込まれたのです。

これはさきにのべた問題を先送りしただけで、問題を解決するものではなかったのです。大学がこれ以上の学生を抱えきれなくなると同時に、大学から社会への移行が困難になるなかで、若者の不就労・失業問題が2000年代になって噴出したともいえます。そうしたなかで大学生の自殺数が1000人を連続して越えることになっているのです。

このような経過からみると、戦後の教育は「教育への権利」を生存権ならびに労働権と結び付けて捉え、これらの社会権をつうじて子ども・若者の「生命、自由ならびに幸福追求の権利」を保障することに不十分であった、というよりも失敗したという痛切な反省から考え直さなければならないと私は思っています。

(松本) どうもありがとうございました。特にまとめということはいたしません、午後の議論についていきたいと思います。これで午前中のディスカッションを終わりたいと思います。ご登壇の先生

B：シンポジウムⅠ「生きづらさ」を超える学び～教育と福祉が会うとき

方、どうも大変ありがとうございました。(拍手)

〈シンポジウムⅠ終了〉