



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	公共性と教育(6) : 学校教育と公共性 : 北海道北星余市高校の教育実践から学ぶ
Author(s)	小出, 達夫
Citation	公教育システム研究, 16, 71-101
Issue Date	2017-06-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/66625
Type	departmental bulletin paper
File Information	PESS_16_201706-3.pdf



教育と公共性（6）学校教育と公共性

－北海道北星余市高校の教育実践から学ぶ－

小出 達夫*

——目 次——

はじめに

第 1 章 北星高校第 17 期生の入学から卒業までの実践：公共性の抽出作業

第 2 章 学校教育における公共性とは何か：公共性の理論化作業

1 個別の極

2 普遍の極

3 媒介の極

（1）暴力行為（反共同性行為）の克服

（2）判断力の形成：普遍の極の発見

（3）教師集団の形成原理は何か：批判者と注視者の共存と共同

（4）コミュニケーション・ネットワークの拡充

（5）学びの共同体の形成

（6）美的空間の形成

（7）人生観・世界観の交流

（8）公共性の空間の形成（総括的命題）

【キーワード】：公共空間、判断力、コミュニケーション・ネットワーク、共同性

はじめに

本稿は、地方のある私立学校の教育実践を紹介せんとするものではない。学校の公共性をどう考えたらいいかを、北星余市高等学校（1965 年北海道余市町に設立）の実践をとおして検討してみたい、という趣旨による。

筆者が、余市高校を訪問したのは 2 回くらいで、それも 20 年以上前のことである。余市高校についての筆者の知見のほとんどは、この学校がその後刊行した多くの著作物による。それらはほとんどドキュメントであり、生徒や親、教師が書いたものや、教育実践の諸事実がつぶさに語られている。それは、筆者の目からすると、学校の公共性をテーマとするモノグラフとでも言うべき著作物である。

本稿で取り上げる実践は、設立から 16 年たった第 17 期生（1981 年入学）を中心とする実践である。検討材料は、創立 20 周年を記念して公刊された『北の大地に灯かかげて』（1987）である。

* 北海道大学名誉教授

刊行当初、本書に初めて触れたとき、筆者がすぐに思い至ったことは、この本に示された実践は、学校における公共性の創出過程を語っているのではないか、ということであった。それから 20 数年を経た現在、この思いは、その後刊行された余市校の多くの著作物によっても論証されている。

本稿の構成は 2 章編成である。第 1 章は、第 17 期生の入学から卒業までの実践から、公共性の創出にふれる諸事実を時系列的に前掲書から引用しつつ、それに筆者の説明を加えたものである。それは、いわば学校の公共性について考える素材を抽出したものであり、公共性を支える諸概念、諸命題をなすであろう諸事実を抽出せんとするものである。

第 2 章は、これらの素材を対象として、筆者なりの命題と関係づけて、公共性の定義、公共性の空間構造、空間を構成する因子やその機能について理論化を試みたものである。後述するところからわかるとおり、公共性の空間をなす個別、普遍、媒介の極ごとに余市校の活動空間を分け、その空間を構成する因子、実践、機能を抽出し、それらを命題化したものである。

第 1 章 北星高校第 17 期生の入学から卒業までの実践：公共性の抽出作業

1981 年、余市町を中心とする後志の過疎化は急速に進行した。後志だけで 4 クラスの学年定員を確保することは不可能であった。他地区からの生徒の編入は不可避であり、史上空前の 70 名の札幌出身者を受け入れた。入学式の対面式では、頭にメッシュで“マンジ”の記号を染め抜いた札幌出身生が登場した。それは、本校のその後の事態を予想するに十分な出来事であった。(以下の囲み記事は、『北の大地に灯をかけて - 北星余市高校の 20 年 -』からの抜粋であり、頁数だけを示した。また本書について以下では『20 年史』と略す。)

事件は後を絶たずに起っていった。入学して 1 週間もたない 4 月 15 日には、暴力事件が起こった。一 B の石谷が一 D の牛木にカンパをかけて、断られた腹いせに殴ったのであった。続いて 4 月 23 日、1 年生の男子 5 名が教室でタバコを吸っているのが発覚。5 月の連休明けには 1 年生 10 数名が浜やベンダーショップでシンナー吸引。また、1 年生の男女が深夜徘徊の上、自転車を盗んで警察に補導された。さらに、一 D の土橋らを中心にして、札幌出身の生徒が真っ赤な“戦闘服”なるものを着て町内を歩き、付近の住民からは“北星の生徒は恐ろしい”とまでいわれる事態をつくっていった。(p.365)

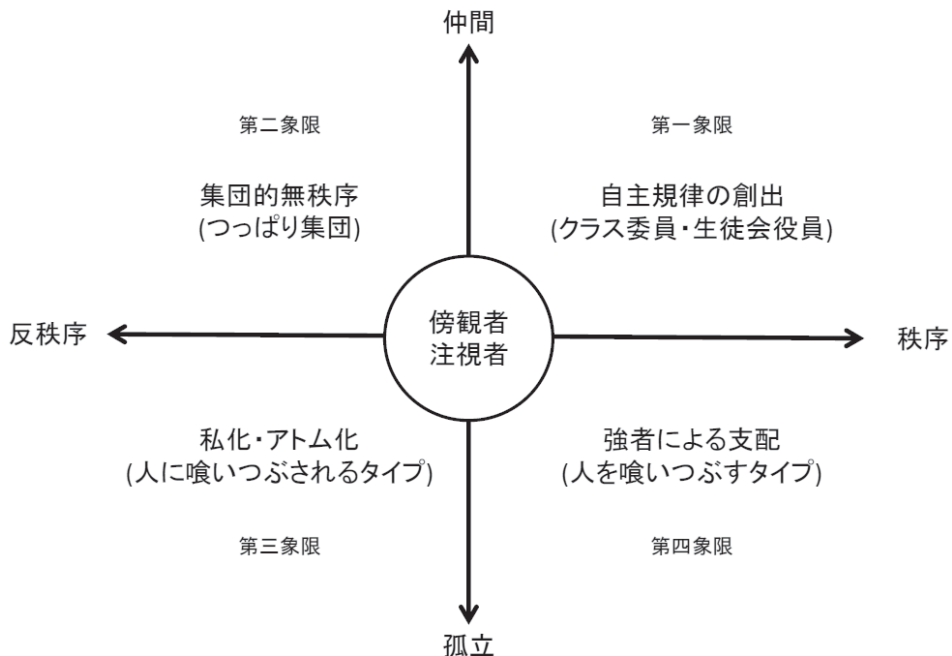
ここに登場する生徒たち(仮名)は、それまで彼らが通った学校に対して、いくたびか彼らの問いを発してきたはずである。しかし、その問いは一貫して拒否された。学校世界に存在するパースペクティブの中には、彼らは位置づいていない。その結果、彼らは公共的領域での活動様式を知らないまま、既存の学校を追い出され本校にきた。むしろ彼らは学校という公共空間に真っ向から対決する姿勢で入学してきたといってよい。彼らは、個と全体(学校)との一体感を持ち得ない存在であった。全体に対する疎遠と反発の関係をもったまま入学した。しかしこの状態を解消し、個と全体(学校共同体)との一体感をもたらすことが、入学当初からの学校に負わせられた課題であった。

彼らは大人になりきれない存在である。大人になるには、ものとの対話、人との対話、自分との対話が必要である。こうした世界を彼らは知らねばならない。また学校は権利に翻訳されないニー

ズにも応えなければならない。思いやり、愛情、尊敬、友愛、帰属感など具体的権利に翻訳されないニーズに対応しなければならない（斎藤純一『公共性』、p.66）。彼らはこうしたニーズにも関係すべき存在であった。彼らは多くの他者を失って学校に入ってきた。彼らを“自立と共同”の世界に連れ戻すことが北星余市高校の当初からの課題であった。余市校での学校生活がすべての生徒にとり意味あるものとして、彼らを社会に送り出すことが学校には求められたのである。

1年生のクラスにおける暴力支配は、土橋、石倉らがいる一Dに入学早々から顕在化していた。カンパ、使い走り、弱い者いじめは日常茶飯事であった。そうした中で、1年生の中で暴力的体質をもった生徒たちが、各クラスから休み時間ごと一Dに集まっていたのである。彼らはタバコ、カンパなど好き放題のことをやっていた。彼らは教師を“敵”とみて結束し、教師の指導や注意に対する居直りや抵抗を見せていた。こうした彼らの振る舞いは中学時代の生活の延長といってもよかった。彼らは大体が札幌から来た生徒たちであった。学力による選別によってふり落とされ、教師からはいわばあまされた存在として行き場のない彼らは、学校、教師に対する反動的な行動をとった。（p.366）

ここに見られる新入生の行動パターンは、大体下図のごとく類別できるであろう。これは生徒の行動パターンの析出図である。上記引用にある暴力的振る舞いの生徒は、図の第4象限に該当する暴力的秩序の支配者である。生徒の言葉で言うところ「人を喰いつぶすタイプの人間」に属する（第22期生 M.N の手記、北星余市高校『研究紀要』第6号、p.46）。彼らの支配下にあつて“虎の威を借



＜生徒の行動パターンの析出図＞

る狐”のごとき存在が第3象限に属する。それだけでなく、私化し、アトム化した無力な弱者もここに入る。「人に食いつぶされる人間」である。それとは別に集団的に無秩序化した生徒群がいる。彼らは第2象限に位置づく。遅刻・早退・欠席をなんとも思わず、何事にも突っばる生徒集団である。自主規律の欠けた集団である。以上に見た生徒群とは別に、何事からも距離を置き、関心を持たぬ生徒、いわば注視者的・傍観者的な生徒群がいる。これは4象限のいずれにも属さないもので中央においた。最後に第1象限であるが、彼らは他の3つの象限にある生徒群に批判的な生徒であり、不十分であるが全体への共通感覚を持ち、自主規律をめざす生徒である。批判的良心を持った人間で、後に生徒会などで中心的な存在となる。もちろんこれらの図式は固定的なものではない。第3象限から第2・第4象限に移る生徒もいるし、第2・第4象限から第1象限に移る生徒もいる。“自立と共同”への志向が生徒間に高まるとともに、これら図式の内容・構造も変わる。

4月15日に石谷の暴力事件が起きた。生徒会の“暴力対策委員会”は、ただちに1年生に“今後このようなことが起こらないようにするにはどうしたらよいか、話しあうように”と、HR討議を要求した。各クラスともそれぞれHR討議を行ったが、入学して間もなくの時期でもあり、担任とクラスとの人間関係もまだ作られておらず、事実上、要求された討議は成り立たなかった。この事件を最後に“暴力対策委員会”は事実上機能しなくなった。生徒会の指導では手におえない事態が進行していったのである。(p.367)

暴力対策委員会は、前年1980年9月に生徒会の中にできた委員会である。余市校はそれに先立つ2年前、ナイフ・ヌンチャクなどを使用した生徒7人による校内傷害暴行事件を起こした。その詳しい経過は『20年史』(p.299-318)に譲る。この事件に対する校内あげての対策と試練を乗り越えて、生徒会にさきの暴力対策委員会が作られた。これは、暴力支配の根絶を生徒自身の自主的活動、自立自治の精神によって克服せんとするものであり、加害者・被害者の事情聴取、状況調査、加害者への謝罪要求、調査報告書の作成などの権限をもつ画期的な委員会であった。石谷の暴力事件に対して、学校は直ちに同委員会の対応を期待した。しかし結果は上述のごとくであった。生徒会の指導と生徒の自治では手に負えない事態が進行していたのである。共同体において重要なことは、生命と安全の保持である。これは大人の社会と同じであり、この点で市民社会の風が学校にも入らないといけない。しかしこの課題を生徒の自治活動で解決するのは無理があった。この活動は他の自治活動とはその意味が違う。いわば市民社会における警察機能ともいべきもので、教師の参加があってもなお重い課題である。余市校は、この課題に逢着したのであり、次の事態がそれを語っている。

2学期に入って、土橋、岡村らの態度はますます助長され、担任の指導が入らなくなってしまう。学園祭最終日の9月22日に、岡村は学校謹慎中であつたにもかかわらず、一Dの教室にどなり込み、一D担任の北口先生のえり首につかみかかるという事件を起こした。また土橋は、一Bの宇部を柔道着の帯でしばりドアの柱からつるすという弱い者いじめをやった。さらに暴力支配グループの他の生徒が、問題行動を注意した教師に“卒業式おぼえていろよ”と居直る事件などが続出した。(p.369)

岡村らのこの行為は、なにを意味しているのでしょうか。明らかに規則による規定的判断への反逆であり、教師らによる包摂への反逆であり、特殊に裏付けられることのない形式的普遍原理への反逆である。彼らの行為には、他者を媒介とした判断はない。他者に対する理解、共感、許容などの“拡大された心性”もない(H・アーレント『カント政治哲学の講義』、p.156)。判断の主観性、行為の直接性のみが支配している。目的・手段関係に置かれることへの反逆である。共同体における公共的コミュニケーション能力の欠如した状態であり、これは彼らだけの問題ではない。学校全体にまだこのコミュニケーション能力が形成されていないレベルで生じた問題であった。

夏休みが明けた2学期、服装や授業の乱れはますますひどくなり、教科書、ノートを机の上に出さない、カバンをもってこない、チャイムが鳴っても教室に入らない、授業中は立ち歩く、教室がゴミの山になる等々、無規律、無秩序の状況が1, 2年生を中心に全校をおおった。(p.376)

“自己内公共性”の空間の形成に失敗した姿がここにある。自己規律、自己統制力の欠如である。普遍を欠いた特殊の無軌道な開花が、ここにはある。先に見た行動パターンの第2象限が開花した姿である。かかる事態に、どう対応したらよいのであろうか。教師は苦しみ悩んだ。その結果生徒に対するアンケートを実施することになった。教師による“他者巡回”である(知念英行『カントの社会哲学』、p.123)。公共性の形成を模索する教師の姿がここに見られる。教師たちは、他者である生徒がなにを考え、事態をどう見ているのか、学校や教師に対する批判は何か、などを客観的に見ようとしたのである。アンケートの結果は次のようなものであった。

学校生活に満足しているかどうかという質問に“大いに満足している”“まあ満足している”が17%、逆に“あまり満足していない”“大いに不満をもっている”が57%である。・・・満足しているのはどんなところかという質問では、各学年を通じて圧倒的に“友人関係”が多い(約40%)。不満の原因は何かという質問では、これも各学年を通じて、教師に対するもの、クラスに対するもの、授業に関するものの3つに対する不満が多い。その中でも1年生は他の学年に比べてクラスに対する不満が多い。授業態度をどう思うかという質問では、“ぜんぜん授業を受ける気がしない”と答えた生徒が全校生の1割もいる。(p.377)

学校生活に不満を持つ生徒が57%おり、その不満の原因は「教師に対するもの、クラスに対するもの、授業に対するもの」が多い。学校・教師への不満が多いのは理解できるが、クラスに対する不満が多いのは気になる。友人関係に満足している生徒が4割いるが、他の6割は必ずしも満足しているわけではない。それがクラスに対する不満と関係しているのではないか。先に見た析出パターンの第4象限の暴力支配、第2象限の無秩序状態に不満を持つ生徒が結構いるのではないか。1年生にクラスに対する不満が多いというのは、このことと関係しているように思う。クラスに共通感覚(H・アーレント、p.107)が欠けている事態を物語っている。しかしこうした問題の解決の条件が未だクラス内にないことも、このアンケートは語っている。

第17期生も入学して1年を経過した。

1982年5月8日、“暴力支配をどう壊すか”という点で臨時職員会議が開かれ、各学年の状況、土橋と岡村の状況について報告された。この会議で、対面式当日に1年生を殴った者を明らかにすべきだと意見が出され、その調査を生活指導部が行うことになった。5月10日、指導部の調査によって1年生を殴ったのは土橋と岡村であったことが明らかにされた。その結果二人とも無期謹慎となり、謹慎中に“本気で学校を続けていく意思があるかどうか”を学年でつめ、そのつめの中で“仮にやめるようなことになっても仕方がない”という確認をした。

(p.381)

第17期生は、第2学年に進級した。しかし彼らの間で暴力支配が依然として続いていたことが、この5月8日の職員会議の議題からわかる。4月の入学式において2年生の誰かが1年生を殴った事件が発覚した。この事件を巡って職員会議が開かれた。教員で構成される生活指導部の調査の結果、土橋・岡村の二人が当の本人であることがわかった。二人は無期謹慎となったが、謹慎中に“本気で学校を続けていく意思があるかどうか”を学年教師団で“つめる”ことが確認された。暴力支配は共同体の原理とは全く異質の問題であった。担任教師は、家庭訪問をして本人達の意味を詰めた。しかし土橋は“自分の顔に泥を塗るようなことはできない”と発言。彼にとっては暴力支配の頂点にたつことのみが学校という共同体での自分の存在意義であった。教師達の詰めはここでもなお甘かった。学校に残る意思があるか否かをつめることをしなかった。職員会議は、担任教師がまだ対決していないことを攻めた。担任教師が対決しないうちは結論を出さない、というのが職員会議の意思であった。土橋や岡村の姿勢ではなく、担任・学年教師団の姿勢がここでは問われたのである。そこで担任・学年教師団全員での家庭訪問となった。

職員会議での再度の確認で、土橋についてはこの日、2学年の担・副全体で家庭訪問を行った。彼の問題点を指摘し迫ったが、土橋は母親に“木刀をもってこい”と行って居直った。学年団は、この段階でもう指導できないと判断し、その旨を本人と母親に伝えた。その後土橋は退学手続きをとった。一方岡村については、クラスや学年に不安な状況を残しながらも、謹慎中の生活状況などから判断し、6月29日の臨時職員会議で謹慎が解除された。(p.382)

土橋の対応は、上述の通りであった。ここにいたって職員会議は最終結論を出さざるを得なかった。土橋は退学となり、他方でなお修学への継続意思を持つ岡村は謹慎を解かれた。ここに至って暴力支配に対する教師団の対応原則が明確になった。暴力の行使と支配に対する反省の意思のない生徒は学校共同体から排除する、という原則である。この原則自体は規則拘束型の原理であるが、その経過に見られる教師団のフォローアップのあり方に注目する必要がある。生徒一人一人の人格形成を大切にする、という余市校の教育原則がここに生かされている。最後にいたり土橋は自分の意思で退学し、岡村は自らの意思で復学した。他律の原理に反抗していた二人は、自律意思で自らのとるべき態度を決めたのである。この転換は重要である。

6月に入って間もなく、3年生が重傷を負う交通事故が2件続けざまに起こった。1件はドライブ中の乗用車がトラックと正面衝突をして4人が死傷するという事故であった。知人の車の助手席に乗っていた本校の女生徒が頭を強く打ち、意識不明となった。もう1件は男子生徒がバイクの走行中に車とぶつかり足を複雑骨折するというものであった。幸い二人とも一命はとりとめた。(p.374)

本交通事故を機に、全校集会、HR 討議が始まった。事故を起こさないための方策、決意表明が生徒に求められた。全校生徒の討議の結果、交通ルールを守る、ヘルメットを着用する、無免許では乗らない、などが決議された。しかし学校はより強い保証を求めた。学校の決定は、夏休み中免許証を預かり、休み明けの交通安全教育の後に免許証を返す、というものであった。つまり禁止と許可制であった。事故を起こさないという点では両者は一致するが、結論は、生徒は“乗る”であり、学校は“禁止”であった。学校の示した普遍原理と、生徒が決めた特殊原理とが、真つ向から対立する結果となった。しかも夏休み中仕事のためにバイクを必要とするある生徒だけは乗ることを許された。これは生徒にとっては“恣意”としか受け止められなかった。こうしてこの学校における交通ルールにおける他律の原理は、担任への届け出制から、学校の許可制へと変わった。この事件により生徒の学校不信はさらに強まった。

土橋が学校を去った後も、作られた暴力支配の構造は簡単には崩れなかった。一学期も後半、2年生の状況はまた危機的であった。教室、廊下にはゴミが散乱し、チャイムがなっても廊下、玄関に生徒が群がり、教室に入る入らないで授業に行く教師と大小のトラブルがあった。教科担当教師と担任と一緒に教室に行き、生徒を教室へ入れなければならない状況であった。やっと教室の中に入れても、授業の体制とはほど遠いものであった。黒板は消してない、机はぐちゃぐちゃ、遅れて堂々としてくるもの。授業道具を出さないどころか両足を机の上にあげている者、授業が始まってからかってに教室から出ていく者がいるという状況であった。教師がこれらの点を注意するごとに生徒は居直りついにはつかみ合いとなった。暴力支配体制の中では、支配されている生徒までが教師に居直り、支配体制の中での自らの位置を競うかのようであった。なかには土橋にサインをしてもらったというTシャツを着てきて、周りの生徒に見せびらかすという者もいた。(p.384)

第2学年後期に入っても暴力支配と集団的無秩序の体制は変わらなかった。他律(規則拘束型秩序)には集団的に反発するが、それは自律のない世界である。自律のない無秩序状態の百花繚乱であった。その基礎には教師・学校に対する不信、信頼の欠如があった。課題は、こうした無秩序を教師の指導(他律)ではなく、生徒自らの意思で克服する(自律)ことにあった。しかしそこには、生徒の反省だけでは解決し得ない危機的状態があった。生徒・教師間だけでなく、生徒同士の間に信頼関係の欠如、相互承認の欠如、共通感覚の欠如、つまり公共性の空間ができていないという現実があった。

このような危機的状況では修学旅行に行けないのではないかと、担任団の胸にはこの不安が横

切った。何とかしなければならぬ焦りと必死の覚悟が、2 年学年の気持ちを一つにした。2 学年の教師は、この事態を教師・父母・生徒の 3 者で解決しようと、現状の分析と訴えとから成るプリント“2 年生に対する訴えと要求”を作成し、9 月 16 日、これを学年集会とクラス討議にかけ、問題点を掘り下げて教師の意図を生徒に投げかけようとした。(p.385)

第 2 学年の 10・11 月にかけて、修学旅行が予定されている。上記引用にあるような集団的無秩序状態で修学旅行を実施することは、教師サイドから見ると、不可能であることは当然といえる。しかし、この事態を規則で拘束することは不可能であろう。そこで教師団は生徒および父母に対してアピール「2 年生に対する訴えと要求」を発した。これは生徒に心を寄せる教師側の感情移入とも見えるものだった。従ってクラス討議の中では、教師に対する「茶化しや、笑いの場面すらあった」(p.386)。生徒の反応は低調であった。アピールそのものより、それを受け入れる条件ができていなかったのだ。

一方、このプリントの内容が父母に与えた衝撃は大きかった。9 月 19 日開かれた緊急学年父母会では、子どもたちの実体をさらに知った父母が、自分たちも学校に協力していこうと、話し合いがもたれた。この話し合いを機に、2C と 2D では、父母自らがクラス父母会を結成して、独自の活動を開始した。このクラス父母会はクラスの立て直しに陰ながら貴重な役割を果たした。2 年学年団も“父母の切実な願い”に応えるべく歯をくいしばってがんばる決意を再度固め直していった。一番困難を抱えていた 2D には、副担もはいり“二人担任”の体制をもって指導に当たった。(p.386)

アピールに対する父母の反応は違った。事態の深刻さを知った親は、自らクラス父母会を作り、父母独自の活動を開始した。次世代の教育は、教師だけで行うのではない。それは、父母も大人も参加して初めて可能になる世界である。保護者達のこの変化は、教師をも勇気づけた。教師は“二人担任制”をとって、父母の期待に応えんとした。教育の世界は“他者の登場”によって異なる様相を示す。学校外の“他者”とのコミュニケーション世界の拡大は、教育の質を変える。教師・父母間の情報の送り手と受け手の相互伝達、そこでの教師の自己開示と父母による他者理解の深まりが、教育の世界を変える。このことを余市校の実践は教える。またこのような親たちの学校参加は、生徒達にとっても意味のあるものだ。彼らは、友人・教師を通してだけでなく、親たち大人集団の世界観をとおして自分たちの現実の姿を見直し反省する機会をもつことができたのである。それは、彼らにとっての公共空間の広がりを意味した。

10 月 29 日、5 時限目、北側校舎の階段付近から煙が出ているのを生徒が発見。2 年の教室で授業をしていた教師と生徒で水をかけ、消防車の到着前に消し止めたが、出火場所と思われる壁の間には、タバコの吸殻がうず高く詰まっていた。出火の原因は明らかであった。・・・10 月 30 日体育館に全校生が集められた。事件報告の後、生徒指導部が口火を切り、喫煙した者への追求が全体の中でなされた。長時間経過した後で、数名の生徒が名乗り出た。教師の粘りと訴えが生徒に届いたのだ。(p.390)

学校教育の質は、意外な偶然の事件により変化することがある。学校教育は、その後の事態の発展をあらかじめ予想しうるストーリーではない。たばこの吸い殻による火事事件がそれを示している。統制できない無秩序状態の放任は、当然ある結果を生み出す。それは共同体の危機となって現れる。出火場所にはたばこの吸い殻がうずたかく詰まっていた。生徒全員が集められ生徒指導部による責任の追求が、生徒全員の前で行われた。事態の原因結果を、公開の場で、全員で考えることが必要であった。教師ではなく、生徒自体の問題として生徒自らが考えることに意義があった。数時間に亘るこの討議の中で、数名の生徒が名乗り出た。

その後の生徒の討議の積み重ねの結果、生徒会総会は次のとき「タバコ追放宣言」を発するに至ったのである。

「さる10月29日午後、学校内で火事さわぎが発生した。そして我々は寸前のところで、大切な校舎を失うところであった。そこで10月30日、全校一斉のHR討議でタバコの実体を明らかにしてきた。その中で、われわれの生活する場である校舎を守るために、二度とこの種の事件を起こさないために立ち上がった。各クラスにおいては、タバコを追放するための具体的決議がなされ、取り組まれている。生徒会でも、報告集会を開き、タバコを追放するために取り組んできた。これらの経過をふまえ、生徒会執行部ではこの運動を積極的に推進するため、今後はクラス討議を要求し、全校生の前に明らかにしていくことを確認している。そして我々は再びこの種の事件を発生させないため、学校内はもちろん、登下校も含めて、全校生の努力のもとに、タバコを追放することを、ここに宣言する。」(p.391)

生徒の討論過程の中で、生徒集団の中は、火事の原因を作った行為者(actor)と、それに判断を下す批判者と、さらにはこれら二者のやりとりを端から見ている注視者(on-looker)の三極に分かれた(H・アーレント、p.104)。生徒集団の中でのこうした三極化は初めてである。とくに傍観者である注視者の中から行為者の行為を批判するものが現れ、それに共感する注視者が現れたのだ。行為者は“たばこを吸うのは俺達の勝手だ。おまえ達には関係ない。ほっといてくれ”、“私事に干渉するな”という悪しき個人主義論理で反発する。この論理に批判者が対応できるかどうかが鍵となる。“未成年者はたばこ禁止”という規則拘束型の判断で説得するのは無理であり、それに行行為者は納得しないし、問題が陰に隠れるだけである。行為者が納得する論理を見いださなければならない。問題の本質は、たばこ問題への対応が学校という共同体を維持できるかどうかの生徒各自の判断にかかっているということだ。大人社会では、たばこは趣味の問題であり、それだけに大人社会においても禁煙を迫ることは困難である。ここでは批判者と行為者との関係において共同体的折り合いをつけられるか否かが問題である。当初行為者は共同体の一員として判断することを拒否した。これに対し批判者と注視者は、行為者達の共同体感覚に訴え、その結果訴えは功を奏した。その際行為者が批判者の批判を受け入れるに当たり、注視者の存在が大きかった。行為者が批判者の批判を受け入れるか否かを、固唾をのんで見ていた注視者の存在が、彼らを動かしたといってよいのではないか。その結果上述の「たばこ追放宣言」を決めることに生徒集団は成功した。

火事騒ぎ事件を機に全校一斉のクラス討議がなされたが、その討議の際、出火の直接原因とな

った6名の生徒のうち4名をかかえていた2Dでは、目前に修学旅行を控えていたため、処分を受けるであろう4名を含めて修学旅行に参加したいという論議にまで進んでいた。・・・2年学年としては、生徒の合同委員会(学年ごとのクラス委員長・副委員長の合議体)を中心に動かし、何とか成功させたいとの意思表示が表明されたので、翌日の2年生の動きの状況を見て判断することになった。(p.392)

火事事件は、修学旅行の直前の事件であった。出火の原因を作った6人中4人が岡村のいる2Dのクラスであった。6人は謹慎処分となった。その影響は、4人の謹慎者をかかえた2Dには大きかった。2年の教師団は4人を旅行に参加させたいと考えた。しかし職員会議としては確たる保証がほしかった。生徒の集団の質が問われた。無秩序集団のままではなにが起きるかわからない。生徒の中に規律を維持できる主体的条件が必要であった。生徒主体で構成する合同委員会(学年の生徒会組織)に要求されたことは、6人の置かれた立場に立ち、6人に対する信頼関係を生徒の中に形成できるかどうかであった。6人にとってはこうした他者の中に自己を見いだし、共同体の一員としての自覚を持つか否かが問われた。そこでは、すべての生徒に他者を介しての“拡張した心性”が求められた。つまり互いの同胞感情の形成が要求されたのであった。この課題に生徒集団は迫ることができ、“拡張した心性”の形成にある程度成功したのである。

11月3日、臨時職員会議。2日に行われた2年生の学年集会では、生徒もしっかりしていて真剣であったこと。合同委員会も力をつけてきており、学年の生徒を引っ張っていく形が出来つつあること。またクラス討議でも、2Dが中心となってクラスへ訴えかけるなど、評価できる点が出された。職員会議は、謹慎者を連れて修学旅行に行くことを承認した。この学年集会、クラス討議の中での学年教師の真剣な姿勢が生徒の眼に入っていた。生徒にとって、教師が“敵”から“味方”へと認識の変わる重要な契機であった。(p.392)

生徒は、この間の学年教師の真剣な姿勢を目の当たりにした。連れて行くか行かないかが、教師の問題であるよりも、生徒個々の判断の問題として突きつけられていることを自覚するに至った。教師に反発するあまり、考えに入れてこなかった自分たちの相互関係の質の問題に対峙せざるを得なくなった。相互討議の過程の中で相互理解が成立し、共通感覚も形成されつつあった。他律への反発の問題が、自律の問題に転換した瞬間であった。また同時に教師が敵から味方へと変わる重要な契機となった。この転換は、生徒にとって“自己内公共性”の拡大を意味した。

謹慎者を連れての修学旅行は、一定の緊張を保ち成功裏に終えることができた。この年は修学旅行の歴史の中でも初めて“わらび座”の見学を取り入れた。“わらび座”では全員が団員達からソーラン節の踊りを教えてもらった。その成果をクラスごとに発表することになったが、その準備のために団員が一生懸命教えてもB組はしらけていた。B組の石本はどうせどのクラスもやっていないだろうとタカをくくって他のクラスに偵察に行ったところ、A・C・D組はみんな一生懸命やっている姿に驚き、“俺達も頑張らねばダメだ”とクラスにはっぱをかけ、発表会では4クラスとも見事な踊りを披露した。(p.393)

修学旅行での上述のひとこまは重要な意義を持つ。わらび座でのこの一こまは、“美の世界”“趣味の世界”を意味した。ソーラン節の歌と踊りは、各自に共同体のメンバーとしての振る舞いや判断を要求し、共同での歌と踊りが生み出す美的快は共感の世界を作り出す。美的世界は、他の世界では創造困難な共感を人間感情の中に生み出す。しかし、この世界に入りきれない異端者が一人いた。非行で名を馳せた B 組の石本であった。彼は自分の所属する B 組を抜け出し、A・C・D 組の練習を見て回った。彼はそこに共同で一つになった世界のあることを見た。石本は驚き、B 組へ急きょ戻り皆にはっぱをかけた。彼は“俺達も頑張らねばダメだ”と訴えたのである。この石本の行為をいかに理解したらいいか。石本は、共同体の一員であることを拒否し続けた男である。一員であることを自己否定であると、考え続けてきた。しかし同じ成員である他者の真剣な態度に驚いた。美的快は人と人を結びつける力を持つ。石本はこれにやられたのである。石本はその瞬間変わった。

以上の紹介と説明は、主として生活指導面での叙述であった。しかし他方で、授業の側面から見た余市校における第 17 期生の動きを見なければならない。そのため時間は 17 期生の第 1 学年に戻る

1981 年度から“授業がまともに成立しない”状況がひん発しだし、81 年度、82 年度と良かったり悪かったりという状態を繰り返してきた。・・・9 月 8 日の職員会議で・・・クラスの状況や意見が出された。・授業はおしゃべりでうるさい・授業に遅れて入ってくる・中抜けするものがある・席を勝手に変えているものがある・授業中寝るものが多い・教科書やファイル、ノートをもってこない・机の上に勉強道具を出さない・鉛筆をもってこないものがある・怒りながらやるので授業が計画通り進まない・生徒の状況に対して教師の対応がばらばらになっている。(p.407)

この授業状況は、第 1 学年（17 期生）の光景である。ノーマルではない。ほとんど授業の体をなしていない。先に見た無秩序状態が授業をも貫いている。職員会議では、チャイムが鳴ったら教師はすぐ教室に行く、黒板を消させる、座席表を見て席を元に戻す、など話し合われた。しかし、この程度の確認で改善されるわけでもない。総務委員会の指示により、授業の状況報告を、教科担当から HR 担任にクラスごとに生徒の名前を付して提出することが確認された。

9 月 29 日の職員会議には、各教師から出された各クラスの各教科の授業実践報告を、膨大な資料として教務がプリントして提出した。この資料から、どの時間にはどの生徒がどんな状態で授業を受けているかの様子がわかった。各担任は自分のクラスの授業での状況をつかんだ。これを元にして、各学年、各クラスは指導を入れていく。

10 月 6 日の職員会議では、各学年がどのような取り組みをしたかをまず報告し合った。1 年部会は 4 クラスとも授業問題でクラス討議をすることを決定した。学年方針として、①授業道具をもってくる、②ベル席、③席を替えない、ということを決めた。(p.408)

しかし、上記の決定すら守られる保証はなかった。教師団は、教師のやるべきことと、生徒に要

求することをはっきり峻別する、授業中の問題状況をすべてあげ、全体でひとつの方策を立てる、現在のような授業の落ち込みは教科担任が真に対決していないからではないか、など話し合われた。教師側の弱点、問題点の指摘である。教師は決断を迫られた。

10月6日の職員会議では・・・結果として1週間の準備期間において、各クラスで指導し、翌週に全校生に対して今の授業状況の改善を訴えた上で、“教師がいくら注意しても、それに従わないものは廊下に出す”ことを宣言する。その上で全教師が宣言に沿って実行していく。・・・この全校生への訴えと、その後の教師集団の統一した取り組みの中で“どうにもならない”ような状況からは抜けだし、少しずつ改善の方向へ歩み始めたのである。(p.408)

しかしこのような対応では授業改善の見通しは立たない。もっと根本的な方策が必要であった。余市校は、1978年以来北大教育学部との共同研究“授業づくり”を進めていた。1980年11月第17期生が入学する直前、この共同研究を1冊の本にまとめることが北大より提案された。それはその後の継続研究の成果を含めて『授業でつづる』（あゆみ出版、1984・10刊行）にまとめられた。第17期生の3年間は、この授業研究と軌を一にしていた。“授業書づくり”の実践報告であった。この実践により、学校教育の基本である“教えること”と“学ぶこと”を根本的に変革する見通しを作り出すことができた。その詳細は先の本を見てほしい。この実践が生徒の興味と学習意欲を引いたことは、アンケートの結果に表れていた。その結果によると「授業書についての質問では、各学年とも授業書については肯定的な者が多い。そして、学年が進むにつれて肯定する者が多くなっていることがわかる」（上掲書 p.378）。学校教育での核心的部分での改善が進みつつあることがわかる。

生徒たちが引き起こす様々な非行や問題行動に厳しく対応しつつも、生徒にとって学校が楽しい生活の場となるために、数年来私たちが取り組んできたのは“授業”づくりであった。低学力、学力不振、勉学の意欲を欠く生徒を多く抱えている本校にとって、毎日の学校生活の大部分を占める授業は大事な問題である。その授業を巡る生徒の態度の揺らぎは、ここ1・2年私たち教師集団を悩まし続けているが、1978年以来続けられている北大教育学部との共同研究は、その授業の質的転換を図る試みであった。日々の授業をいかに楽しく、わかるものにしていくか、そのことによって生徒が授業に生き生きと参加し知的好奇心や探究心への目が開かれて、学ぶことの喜び、意義を知るとき、低学力、学力不振の生徒たちがどのように変化してくるか。その成果は、すでに過去6年間の取り組みを通して明らかにされてきた。(p.409)

第17期生も第3学年の卒業年次になった。

3年生になった17期生も1・2年時の困難を乗り越え、最上級学年としての落ち着きを、授業態度をはじめ学校生活のいろんな場面に見せはじめてきた。学年を超えた暴力支配の構造も、教師集団の粘り強い指導で断ち切るところまで来た。いじめや暴力支配の無いクラスが、どれだけ生徒を生き生きとさせるものか、それは教育の場での第一義的保障ともいえるものである。

(p.416)

暴力支配は、自己統制の欠如、むき出しの主観性、自他の相互転換の欠如などを示している。それは公共性を喪失した姿である。余市校の教師はこれを絶対に許さない、という点で結束した。そしてその代わりに、自己統制力・間主観性の形成、他者巡回をした上での自己開示という生徒の“拡大した心性”の形成に取り組んだ。課題も単純化された。それは、第1に暴力の排除であり、第2に無秩序を排除するクラスづくり、第3に楽しい授業の創出、である。かくして、第17期生は落ち着きを取り戻し、暴力支配のない、生き生きとした生徒の共同体づくりに成果を収めることができた。

1年から2年にかけて手いっぱい担任の佐藤先生を振り回してきた石本は、佐藤先生のいかなる悪態にも屈しないで指導し続けるその態度の前に精神的敗北を喫して、過去の突っ張り続けた自分の厚い殻から抜け出た。石本は校内弁論大会にクラスを代表して出場し、自由の部で堂々最優秀に輝いたのである。その弁論の中で石本は「2年も後半になり、私は突っ張ることに疲れを感じてきました。そして、自分はこのままでは、と思い始め、ある時をきっかけに悪い仲間と縁を切ったのです」と述べた。(p.416)

無秩序集団の中心人物であった石本は、修学旅行を契機に変わったことは既述した。彼はまた、クラス担任の佐藤先生（女教師）の一貫して毅然とした態度に精神的敗北を喫した。彼は「2年も後半になり、私はつっぱることに疲れを感じてきました」と告白するに至った。1・2年次“排他的”であった彼は、3年次になり“みんなにとって”という共同的視点を獲得するに至った。彼は校内弁論大会でクラスを代表し、最優秀に輝いたのである。

暴力支配の頂点にいた土橋・岡村のD組も変わった。彼らは卒業時に次のような文章を残した。

2年の時、最も困難な状況にあったD組の生徒は、3年になって次のような文章を残した。「2年生の時の汚名は完全に返上したと思います。また男子と女子の仲が良い、とても暖かいクラスだと思います。人数は全校一少ないものの、33名全員が一致団結した時その力は全校一の力をもっているクラス、それが我々3年D組だと思います。我々の担任北さんを先頭に、33名は3年D組という暖かい友情の輪を作り上げたのです。」(p.417)

上の文章は、人と人の間の空間を共有でき、他者に自己投影でき、共同判断を可能とする空間の形成を意味した。それは共通感覚を自らのものにすることのできたクラス共同体の形成であった。彼らは“暖かい友情の輪を作り上げたのです”といった。卒業式では従来吃音のある担任の北口先生は、卒業証書授与の際、卒業生の名前を読みあげることをしなかった。しかしこの年、D組の生徒全員は「最後だからつかえたってやり返せばいい、是非担任にやらせてくれ」といい、北口先生も生徒も涙の中で卒業証書の授与式を行ったのである。

小結

北星余市高校の歴史は、改革ヴィジョンを作っては挫折し、作っては挫折した歴史といえる。しかし、改革のヴィジョンをつくることを決して断念しない。しかも教師だけで作るのではない。生徒とともに、さらには教師以外の大人たち（親・同窓会・地域の人）とともに作ってきたところにこの学校の優れた特質がある。

ところでこうしたヴィジョンは、生徒の抱える問題や課題を無視して作ることはいできない。ヴィジョンづくりの原点は、生徒の抱える現実の問題状況の中にある。それは地域性・特異性・歴史性をもった問題である。教師はそれらに鋭いメスをあてる。教師の姿勢や方策も多様であり、時には対立する。しかし対立を放置しない。ことあるごとに研究会を開き、現状を分析し、対策を交流しあう。なかならず、日常的に生徒に接する HR 担任の姿勢や考えが問われ、その責任が追求される。批判・反批判のコミュニケーションが飛び交う。ときには生徒を過剰に保護せんとする担任の言動が批判される。教師間で一致しているのは、生徒に対する責任を果たしているかどうかであり、それが教員相互の討議の中心テーマをなしているという点である。

これに対して生徒の状況を見ると、教基法にいう“平和で民主的な国家および社会の形成者”（1条）を育てるという教師の責任が、生徒によって冷笑される現実がある。それほどに生徒は個人主義的になっている。彼らには社会的責任の自覚は失せている。教師に対する不信、学校教育に対する不信ないしは無力感がある。一方に教師の誠実さを冷笑する生徒、他方に仲間の非行を抑えるため、教師に過大な権力を要求し、その下に逃避せんとする生徒もいる。

こうした教師と生徒の意図や活動が交錯しあう場が、余市校の日常であった。本稿では、50 年を超える余市校の歴史の中で、そのひとこまをなす第 17 期生の入学から卒業までを通して、その日常生活の展開をみてきた。その意図するところは、学校教育のもつ公共性について考えるためである。公共性を突き詰めて考えるとき、それはある特定個人の成長にとって、その生活空間の中に自己実現を保証する条件があるかないかを見るためであり、そうするためには、時系列的な空間を対象とすることが必要になる。公共性とは複数のモメントにより構成される概念であり、公共性の存在形態はこれらのモメントにより、絶えず変化する。その変化とのかかわりの中で特定個人の成長・自己実現は現象する。したがって特定個人に限定してみる点では不十分であるが、第 17 期生に限定して学校教育の公共性（学校の“公の性質”： public nature）について考えてみた。以下は、以上の叙述をとおして見ることのできる“学校教育における公共性とは何か”についての総括的試論である。

第 2 章 学校教育における公共性とは何か：公共性の理論化作業

学校が公共性を持つ機関であることを理解するためには、公共性の定義、公共性の空間構造、およびこの空間を構成する因子とその機能を把握しなければならない。

公共性の空間構造は、個別の極、普遍の極、媒介の極の 3 極により構成される、というのが小論の仮説である。公共性の定義は、「自律と他律の統一による人間の自己実現を可能にする共同の活動空間」とする。したがって公共性とは空間概念である。

ここに言う「自律」は、人間諸個人の自立、自己実現を意味し、これを個別の極の目的とする。「他律」は、人間諸個人の存在形態を外部から規定する因子である。それは二つの因子により構成

される。一つは、憲法や教基法が含む公教育を規定する基本原理であり、これは公共性空間の普遍の極を意味する。他の一つは行政行為や学校などによる施設管理を含み、教師による教育活動などもこれに入る。このうち後者は、公共性空間における個別と普遍を媒介する極であり、両者を媒介することにより個別の自己実現を図る極である。

ところで、自律と他律は往々にして対立する。中でも、他律の内部の2要素である普遍と媒介の極は、相互に対立する場合が多い。憲法や教基法に違反する行政・管理行為は、時として見られるところである。しかし、対立したままでは人間諸個人の自己実現は不可能であり、人格は分裂する。教基法10条(旧法)は「教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標」とする、とあるが、この「諸条件の整備」はまさに個別と普遍を統一する媒介の極をなす。媒介の極の意図するところはあくまでも自律と他律の統一であって、対立ではない。公共性の空間の使命は、この自律と他律の統一による自己実現(人格の分裂の克服)にあるのであり、決して対立を意図するものではない。

そして、以上に指摘する3極が、北星余市高校でどのように現れ、具体的にいかに機能してきたか、を見ようとするのが、本稿が意図するところである。

1 個別の極

第17期生において個別の極をなす生徒は、札幌から入ってきた生徒を無視して考えることはできない。彼らは札幌においては、いずれの高校にも入れなかった生徒であり、札幌の高校から“追い出された”生徒群像として描ける。

彼らは、自分の存在がはたから無視される空間にいた。それは自分の存在に対する肯定がない世界である。学校という公共性の空間に席を持てない、そこから排除された存在であった。彼らは学力が低く、友人も少なく、家庭環境に恵まれず、言語能力に乏しく、表現能力が弱く、学びに不慣れな存在であった。つまり生の資源における非対称性の世界で生活してきた存在であり、個別の極から排除された存在であった。彼らはまた、自らの言葉を聞いてくれる他者のいない、または少ない存在であり、自らのニーズを表せない存在であり、共同性や相互依存性を忌避し、社会的連帯性を欠き、信じられるのは自分だけだ、という孤独で利己的存在であった。

彼らが持つ暴力的で無秩序な行動の背景には、このような彼らの生活空間と自己意識とがあった。それは支配的な公共空間とは異質で、社会的に劣位にあるものが作り出す空間であり、斎藤純一はこの空間を“対抗的公共圏”と呼んでいる(斎藤『公共性』、p.15)。

この空間においては、公共性が目的とする自己実現(自律と他律の統一)は困難であり、公共性が本来意味する社会空間をいかにして創出するかが問われているのであり、そのことが課題となっているのである。したがって個別の極について問題とするとき、この極の現実態と、この極が課題としている理念とは、分けて考察しなければならない。何よりも重要なことは、個別の極から排除される者がいないということである。先に述べた余市校の生徒の状況は、個別の極の現実態である。理念とするところは、個における自律と他律の統一であり、そのためにはそれにふさわしい普遍の極と媒介の極が必要になる。学校において問われるのは、個別の極から排除される者がいないということであり、それを保証する普遍と媒介の極の統一を実現することである。

2 普遍の極

いずれの学校にも学校教育目標がある。これはその学校の教育実践を指導する理念であり、教師だけでなく生徒をも規制する。各学校の学校要覧や教育経営計画書を見ると、この目標を見出すのは容易である。

余市校においても、学校教育目標はある。『20年史』をとおして見出すことのできる教育目標は、生活指導と教科指導とに分けられる。生活指導では、「あくまでも生徒の自主的な活動に依拠して、自らの手で生活問題と取り組み、解決していける生徒を育てる」(20年史、p.15)が目標であり、教科指導では「生徒の能力に応じた教科指導を行い、幅の広い知識を持ち、現実社会に鋭い感覚と行動力を持ち、ただ自分のためでなく隣人や社会のために役立つ人間形成を行う」(20年史、p.206)が目標とされている。これらの教育目標が、普遍の極として余市校においてどのような役割を果たしてきたかはここでは問わない。またその持つ意義についても検討する余裕はない。ここではこうした教育目標が余市校にあり、これが余市校の普遍の極であることを確認するとどめる。とはいえ、これらの教育目標は通常の高校に見られる目標とはいささか異なっており、余市校独自の内容を持っている。そこには余市校独自の現状が反映されており、教師の苦闘と夢が表れているといえよう。なお究極の普遍原理は、教基法の目的規定に示されているが、それと学校現場で模索される教育目標との関連については後述する(「3 媒介の極」の(2))。

ここで触れたいことのもう一つは、余市校には生徒自らを律する普遍理念があるということだ。それは、歴代生徒会が引きつぎ、発展してきた自主規律の理念である。「仲間・友情・団結」がそれである。これは第2期生である3年A組の生徒が中心となって発議し、さらには生徒会全体で1年かけて作りだしたスローガンである。このスローガンは、この学校の生徒集団に見られた深刻な分裂・分断・対立状態を契機とし、それを克服する過程で生まれたものである。また小論で扱っている第17期生にも、このスローガンは意味を持つものとなった。したがってここでは、このスローガンの創出過程、つまり学校現場における普遍の極の発見過程をつぶさに見ておきたい。

第2期生(1966年入学)の中にも、入学当初から問題を抱えた生徒たちがいた。彼らは第2年次のクラス替えの時、近藤先生の意向でそのほとんどが2年A組(担任・近藤)に集められた。9月の学校祭の時に、5人はたばこの喫煙で謹慎中だったし、4人は合唱以外の企画をすべてサボった。こうしたクラス内の分裂状態にもかかわらず、このクラスは、合唱3位、仮装2位、弁論2位という成績を収めた。しかし2学年の終りにたばこを喫煙した10人の生徒の処分問題がおき、担任はクラス討議を要請した。クラス討議は分裂し、喫煙派の男子(仮に行動派という)と、女子および若干の男子で構成する批判派に分かれた。

喫煙する男子は今までも教師に注意されたし、謹慎処分にもあった。しかし彼らはやめない。批判派はそれを見ているし、知っている。今回も表面上は反省すると言っているが、決してやめないことを批判派は知っている。だから彼らは喫煙派の生徒を“学校や教師に甘えている”といって批判する。たばこの喫煙問題やその他の非行については生徒会でも問題としてきた。だからこの年の第1期生卒業式の答辞(答辞作成委員会が作成)では、「たばこや酒はもうやめてください。私たちには解決しなければならないもっと大きな問題が山積しています。私たちにできなかったことを後輩の皆さんが力を合わせて解決のために前進し、我々を乗り越えて進んでください」と後輩たちに訴えて、学校を去った(20年史、p.66)。

第2期生の2年次の終わりのたばこ論議は、3年次になっても続いた。喫煙が発覚し、注意され、それを逃れ、再び喫煙し、発覚し、謹慎という繰り返しが続く。教師は生徒自身で解決することを要求する。しかし生徒の中の批判派は、理論的に弱い。喫煙だけでなく、遅刻、早退、サボ、落書き、器物破損、パチンコ、シンナーなど、行動派は好き放題、暴れ放題の状態にあった。

行動派は、HR 討議で批判され、追い詰められると「残り少ない高校生活を好き勝手にさせてくれ。先公の顔色をうかがって過ごしていくのはいやだ。俺達は自分勝手に進んでいく。誰だって社会に出たら結局は一人だ。おまえたちは子供でまだそのことがわかっていない。現実はそんなに甘いもんじゃない。他人を蹴落としてでも自分が上に行かなくちゃならない。おまえたちの意見はわかった。おまえたちはおまえたちでいけ。俺達は俺達で行く。今更友情も団結もない。後残り少ない日をクラスだの、なんだのに縛られているのはいやだ。もっとしたいことをし、やりたいことをやっていく」と完全に開き直った。これを聞く批判派は、絶望感・無力感に陥り、黙るしかなかった。クラスの分裂はその頂点に達したのだ。女生徒は泣いて訴えた、「もういやだ、同じことばかり繰り返し、私はもう耐えられない。もうこのクラスから抜け出したい」と(20年史、p.86)。

それ以後も断続的にクラス討議は進んだ。同時に今までなかったことだが、発言しなかった生徒が次第に発言し出した。傍観者が、傍観できなくなり発言し出したのである。批判派が無力感に陥ったとき、事態を注視していた者たちが発言し出した。また批判者であっても行動派に理解を示していた者も耐えきれず、自分の怒りをぶちまけた。「もうおまえたちとは縁を切る。もう話もしたくない。たばこを勝手に吸え。俺はおまえたちと一緒にやってきたがもう知らない」。これはまさに“Appeal to Heaven”である。行動派は押し黙る。たった一人が「俺が退学になったら、俺が責任をとるんだから、おまえたちには関係ないべよ。お節介をしないでくれ」と対応したのみであった。それはあくまでも個人主義的・利己的対応であった。クラスの分裂・分断状態はここにきわまったのである。

ここまできて、担任は介入せざるを得なくなった。「よい、みんな、みんなの手で処分しよう、こいつらに対してはそれしかない」と。ここで事態の局面が変わった。処分者が学校や教師ではなく、仲間であるはずの生徒たちになろうとした。教師を内心見くびっていた非行生も、窮地に立たされた。仲間である生徒たちから処分されるという局面にたったのだ。教師はクラス全員に「おまえたちが処分しろというなら、生活指導部にたのんでやってもらおうし、親たちにもきてもらおう」と発言。その結果、生徒による HR 委員会がひらかれ、その討議により「HR で学校側に依頼して家庭謹慎にする。親を呼び、本人も交えて HR で話し合い、批判する。反省文を出させて謝罪させる」ことが決まった。彼らは謹慎に入った。行動派もここに至って敗北せざるを得なかった(20年史、p.91)。

こうした3Aの動きが、同学年の他のクラスにも広まり、生徒会を中心として全学の生徒に波及した。生徒会のスローガンは今まで「仲間としての友情と団結の輪を広げよう」だったが、このとき「仲間・友情・団結」が変わった。生徒会に自主規律準備委員会ができ、1967年1月27日の生徒総会で自主規律委員会ができた。この年、第2期生卒業式の答辞には「全国的に厳しい状況の中であって、私たちの自主規律を目指していく活動がどれほど大切であり、しかもどれほど困難を伴っているかは理解していただけたと思います。後輩の皆さん、私たちの中で生まれたこの自主規律は全校生のものです。自主規律を確立したときには、この学園は輝かしい自由の学園となるで

しょう。全校生仲間であり、友情を忘れず、いつも団結している学園に必ずしてください」と書かれた(20年史、p.103)。第1期生が答辞で残っていた課題が、ここに実を結ぶことになった。こうして生徒にとっての普遍の極が形成され、後の学年に残されたのである。

3 媒介の極

媒介の極は、普遍の極と個別の極を統一して、関係する諸個人の自己実現をはかる極である。教基法の目的規定や学校教育目標を、学校において具体化し、生徒個々の人格の自己実現を目指す極である。教基法で言えば、旧法にあった「教育行政はこの自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」(10条)、や「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行につとめなければならない」(6条)という規定は、この行政や教員のもつ媒介性を指摘したものであった。また、その機関としての学校は「法律に定める学校は公の性質をもつもの」(6条)であるとして、媒介の極がもつ公共性を指摘している。

以上を前提として、余市校における学校のもつ媒介性が、いかなる原理・思想・行動のもとに現実化しているかを、この高校の実践をとおして検討したい。以下にあげる(1)から(8)までの諸項目は、媒介の極が持つ諸原理をこの学校から抽出したものである。

(1) 暴力行為(反共同性行為)の克服

まず、既述した余市高校第17期生の行動パターン析出図(前掲)をここに再考する。この図の第2象限は、集团的無秩序を指向する生徒群であり、第4象限は、暴力により仲間を支配せんとする生徒群であり、第3象限は、私化・アトム化した個人の集団を表現した。これらの行動パターンは、いずれも共同的でありたいとする人間本性(西研『ヘーゲル・大人のなり方』、p.80)に対抗的であり、公共空間の分断・分裂を結果する。また諸個人ひとり一人の、自立的でありたいとする意思に対しても対抗的である。

公共空間は、暴力支配、集团的無秩序に対しては毅然としてそれらを抑制する力を持たないといけない。しかしこれに対する一般的な対応は、規則拘束型の対応で、規則違反に対するに処分をもってする。高校以上の学校にあっては退学である。この対応は、学校がもつ公共的使命を忘れたもので、次世代を担うべき青年の教育にはふさわしくない。なかんずく余市校は、かかる問題をもつ新入生を受け入れることを最初から承知してスタートしている。では余市校は、いかにして暴力支配に対抗しうる力を創出したのであろうか。

この課題をめぐる余市校の教師の中にいくつか異論があった。大きく分ければ、規則拘束型の秩序形成と、非規則拘束型の秩序形成の考えの対立であった(知念英行『カントの社会哲学』、P.129)。前者は処分となるべき行為類型を規則化し、それに反する行為を罰するものである。生徒はこれに拘束される。いやなら忍従するか、学校を去るしかない。規則に好意的な生徒は、規則違反者の処分を認めるし、それを望む。これでは生徒間に共通感覚は生まれない。生徒自ら自主規律を生み出し、問題を解決する力を生み出すことはできない。学校という公共空間にある分断状態はそのまま保存されるし、“対抗的公共圏”はそのまま残る。

非規則拘束型の対応はこれと異なる。規則で拘束することがあっても、それに多くを期待しない。

共同性や個の自立に対抗する力に対しては、共同性の質を高めることにより対応せんとする。これは、暴力指向的生徒に対しては生徒自らが対応し、彼らを含めてより高度の自主規律を形成せんとする取り組みである。そこでは生徒が学校空間の主人公となる。こうした事例を余市校はいくつも作り出してきた。それらは、“範例的妥当性”を持つ事例として、余市校には蓄積されてきた（H・アーレント/R・バイナー『カント政治哲学の講義』、p.192）。

暴力支配や無秩序状態に対する余市校の生徒を見ると、そこに行動類型を異にする三つのグループを見いだす。第1は、暴力的行為をこととする生徒集団であり、これをここでは“行為者”と呼ぶ。第2は、これらの行為に批判的なグループで、“批判者”と呼ぶ。第3は、どちらのグループにも関わらない傍観者の・注視者のグループで、“注視者”と呼ぶ（H・アーレント前掲書、第12講、p.104）。

行為者は、利己的で他者を信じない。共同とか友情とか団結とかを冷笑する。彼らは自分しか信じない。社会不信が根にある。頼れるのは自分だけで、親・教師・友達はどうでもいい。個と全体との一体感をもたない。従って社会における普遍（共同性）に懐疑的だ。とは言っても、自己の存在を無視してきた周りの世界に怒りをもち、自己の存在に対する肯定のないこの世に怨念をもつ。彼らは自己のアイデンティティを持ってない。無内容な自分に対する恐れと不安を抱いている。“行為者”のもつこのような自己意識に対して、規則拘束型の対応はほとんど有効性を持たない。

他方、“批判者”の存在はなにを意味するか。“行為者”に対する批判は入学当初から広く存在した。しかし彼らは行為者を避け、また批判の力量を持たない。とはいえ、行為者の行為は、傍観者・注視者の日常の空間にまで影響してくる。そうした中で、まず教師が批判者として登場する。とはいえ教師の批判は、その場主義で、行為者にとっては致命的ではない。やり過ぎせばいい。そのうちに生徒の中に批判者が組織される。クラス代表や生徒会の役員である。彼らは、多くの場合教師により組織され、それ故形式的で主体的ではない。規則拘束型の対応に終始する。自主規律を作ろうとしても、それを支える仲間ではできていない。実は、批判の力はこうした批判者の中にはない。批判の力は、注視者・傍観者の中にある。それが現実化していないだけである。批判の力は、注視者に依拠して初めて生み出される。三者それぞれの判断・行為がその極みに至るまでは、注視者は前面にでないし、三者の一致や共感は生まれない。そのことを余市校は示している。

17期生において、三者の三つどもえ状態が破られるきっかけは、喫煙によるぼや事件であった。喫煙は“行為者”を象徴する行為であった。幾たびも注意され、謹慎となっても、喫煙は止まらない。2学年の10月、ぼやは北校舎の階段付近で起きた。破損した板壁の中に吸い殻が山と突っ込んであり、そこから火が出た。煙が充満し、消防車もきた。放っておけば本格的な火事となり、校舎を焼失しかねなかった。この喫煙行為は、放火に等しい犯罪である。直接の喫煙者は、発見された。その責任の追求は不可避であった。しかし通常の喫煙者は、それを超えて遙かに多い。本件の原因となった行為者だけを処分しても、本質的解決にはならない。生徒各自の課題として取り上げねばならない問題であった。つまり共同性の質の問題が問われたのである。

喫煙それ自体は、悪として断定できない問題である。大人社会では、趣味として見られる問題だ。だから、特定の場を禁煙とするか否かは難事となる。個人の趣味を他者が禁じていいかどうかというレベルで問われる。しかし最近“公の場”（共通の場）での禁煙が一般化してきた。そこでは、公共の場の質が問われているのであり、個人的趣味が問われているのではない。問題の所在が、個人

から共同の場へと移された。行為者と批判者以外に、その場を構成する傍観者・注視者の意識が重要なモメントになったのである。

全校討議の過程で、行為者に対する注視者たちの発言が始め、それが多数の声となる。生徒会役員の批判に対して冷笑していた行為者も、普段発言しないこれら注視者たちの発言が明確になるに及んで、利己的なエゴを根拠として対応することに限界を知るに至る。ここに来て生徒会役員も批判の力を増大した。かくて生徒総会で“タバコ追放宣言”が生徒の総意として形成することができた（20年史、p.390以下）。

こうした対応は規則拘束型の対応ではない。非規則拘束型の思考と行動である。分断し分裂した公共空間の中に、統一した意思が形成された。無制限な特殊の開放と横行の中であって、共通の意思が形成されたのである。行為者たちは、自らの意思を抑制し、他者の立場にたって考え行動することを学んだ。批判者や注視者たちも、行為者のおかれた立場（対抗的公共圏）をより深く理解するに至った。これは共通感覚の形成である。自ら思考し、他者の立場に立って考え、なおかつ自分の意思に基づいて行為する、という“他者巡回”の中で形成される共通感覚が生まれた（知念、P.123）。そこには行為者と批判者の相互理解の関係ができ、批判される行為者がこの空間から排除されるのではない。彼らを含めた共同の空間が形成されたのである。生徒自らが、新たな共同性の世界を作り出し、“みんなにとって”（西、p.101）という視点が形成されたのである。ここに学校生活の進歩がある。しかし、その背景には、暴力支配や集団的無秩序を絶対に許さないという教師たちの意思があることを忘れてはならない。これは公共性の空間を作る大前提であり、基本条件である。

（2）判断力の形成：普遍の極の発見

ここにいう判断力とは、特殊なものの中から普遍的なもの（共通なもの）を見いだす力である（H・アーレント、p.117）。普遍的原理が最初からあって、それに特殊を包摂する能力ではない（戦中における日本の教育はこれであった）。普遍的原理がない中で、普遍的なものを生み出す力である。

学校教育の中で考えると、普遍的原理は教基法の中に記されている。それは、戦中とは異なる新しい普遍原理を必要だとする歴史的反省から出たものであり、ここに歴史の進歩がある。しかし、それは抽象的であり、言葉として存在するだけで、学校という公共空間を意識的・日常的に規制する原理とはなっていない。せいぜいこの原理に反する教育は許されない、という有効性を持つくらいである。

学校という場に登場する生徒は、まさに個々に特殊な存在として登場する。場合によっては、相互に確執し、対立する存在であり、知的能力・個性・性向・関心・環境・経験において異なる。家庭以外における共同の経験を持たない者が、入学してくる。“ともに生活するという過程そのものが教育する”というデューイの言葉（『民主主義と教育』上、岩波文庫、p.18）にもかかわらず、学校は“ともに生活する”共同の場になっていない。学年進行とともに個人主義的自由主義的傾向が強くなる。教育が社会的関心事、共同の関心事であることをやめ、個人的関心事になると同時に、学校から公共性がなくなる。この事態が、学校教育の貧困を招来する。

余市の教師は、この事態に気づいている。しかしこの事態から脱するには判断力が必要になる。判断力とは、共同体としての判定能力であって、他者を必要とする。それは個々人の勝手な判断ではない。共同体の中で正しい判断をするには、「まず自分で考える（自立的思考）、次に他者の立場

で考える、最後に自分自身と一致して考える（一貫性の確立）」という“拡大された心性”、“判断の媒介的構造”が必要となる（H・アーレント、p.61）。こうした共同体の中での判定能力なしには、共同体（学校）を形成し得ない。そうするためにも“他者巡回”が必要であり（知念、p.160）、そうして初めて私的主観的条件（エゴイズム）を克服できる。判断とは、他者の考えだけでなく、他者の感情や欲求と共同して初めて到達可能となる人間の能力である。現在の学校の教員団を見ると、果たしてこうした判断の媒介的構造はあるのであろうか。判断が特定個人（たとえば学校管理職）に集中するとき共同体の危機が生まれる。

余市校においては、教師の中にこの能力が形成されてきた。同時に生徒の中にもこの能力の形成が目指されている。第2期生において、生徒が自主規律を形成し得たのも、この判断力が生徒の中に意識的に形成されたからである。教師が生徒にとって敵から味方に転換したのは、両者に判断力が形成された証しであった。判断力により形成された普遍は、科学的行為における普遍とは違う。それは強制力を持たない。そこに形成された普遍原理は、人を説得し納得させる普遍である。それに反することは恥であると感じさせる普遍原理である。その共同体において通ずるところの、“地域性・現場性”をもつ普遍である（山脇直司『公共哲学とは何か』、p.210）。それは、その地域・現場において発見すべき普遍である。この普遍原理があつて、初めて共同体が意味を持つ。教基法の普遍原理は、こうした地域・現場において形成された普遍原理を媒介にしてこそ意味を持つのであり、このことは、教基法の普遍原理の具体化・特殊化を意味する。国家レベルで発見された普遍は、地域や現場において確認された普遍と結びついてのみ、意味をもつのである。

それでは余市校において発見された普遍とは何か。前章で紹介した余市校の生活指導や教科指導での教育目標は、言語化された普遍原理である。また生徒会が作り出した自主規律のスローガンである“仲間・友情・団結”も、生徒を律する普遍原理である。では余市校において見いだされたこうした普遍（目的）を貫く究極の共通原理はなんであろうか。こうした問いは許されていると思う。

それを私なりに言えば、教師・生徒および関係者による“自立（自律・自由）と共同の空間の形成”ということになる。ここで“自由”とは利己主義的・消極的自由とは異なる。個の自己実現を目指す積極的自由である。つまり“自立（自律）”である。しかし自立のためにも、ひとは他者を必要とする。他者との相互依存、相互批判、相互理解、相互承認の関係においてのみ、個々の人格的自立は成立する。共同の場を形成することにより、生徒ひとり一人の自立（自律）を実現する、ということが余市校の教育目的のベースにはあり、これがこの学校の究極の目標であったと思うのである。

現代日本における教育の普遍原理の追求は、一方で教基法のもつ普遍を自覚化・特殊化し、同時に他方で学校の所在するその地域・学校での特殊の中から普遍原理を見いだすという二重の努力を必要とする。前者の普遍の実現は、後者にいう特殊から普遍を見いだすプロセスを抜いては不可能である。先に見た“自立と共同”の空間の形成は、この後者において見いだされた普遍原理であり、教基法1条（新法）の教育目的である「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家および社会の形成者」の育成は、この後者の普遍原理を介して具体化する。そしてこの両過程の統一は、教基法6・8条（新法）の「学校は公の性質をもつ」という学校の公共性の創造を介して現実のものとなる。教基法2条（新法）にある「公共の精神」も同じ文脈で解さないとならない。なにか最初から「公共の精神」があるのではない。現場・地域における特殊から普遍を見いだす過程を通して、生きた

「公共の精神」が生み出される。中央政府や地方政府が「公共の精神」を作り出そうとしても不可能である。公共性は、“現場性・地域性”を通して、つまり個々の学校を通してこそ発揮されるものである。このことを余市校の実践は教えている。

（３）教師集団の形成原理は何か：批判者と注視者の共存と共同

余市校の教育実践は、この学校に見合った特殊な教師集団の形成があつて初めて実現した実践である。

17期生を送り出して2年後の第20期生を受け入れた学年団の教師は、年度当初に議論を重ね、生徒に対する教師団の対応（指導方針）を次のように決めた（20年史、p.419）。①学年担任教師団の団結と統一した指導方針で生徒に当たる、②弱いものいじめ、暴力支配を絶対に許さない、③まじめな生徒の力を伸ばす、④父母との提携、の4つである。彼ら3人の担任教師は、新入生が作り出すであろう事態を決して楽観しない。生徒の問題行動・暴力行為は、現実の事態である。それは新入生が入るたびに繰り返す事態である。教師がばらばらに対応できる事態ではない。“自立と共同”の空間の形成は、それに必要な教師団の形成を不可欠の課題とする。そこで、彼ら新しい担任団は、以上の4点を確認した。

以上の4原則に基づいて日常的に確認した教師の行動原則について言えば、生徒の指導は原則として複数で行う、家庭訪問は必ず二人以上で行う、指導の結果は記録しクラス替え後も統一した指導を行えるようにする、担任部会は日常的に行う、弱いものいじめ・暴力支配に対しては一人ではなく3人で指導する、まじめな生徒はクラスを中心になる者だから並行して指導する、父母との提携は不可欠である、地区懇・学年通信を通して連携する、等であった（20年史、p.419）。

こうした教師の対応は、問題を起こす生徒に対する批判者としての教師団の形成である。従来の学校が生み出した機制の中で、排除されてきた生徒に対しては、単なる同情では対応しきれないことを余市の教師は知っている。分裂・分断の空間から、共同の空間へと学校を変えることは、不可避の課題である。それに対するに、生徒に直接接する教師には、批判の力量が必要となる。共同体の形成を目指して行われる批判は、他者巡回から生まれる。他者巡回の対象は、批判さるべき行動派の生徒のみならず、批判者、傍観者・注視者グループの生徒をも含むものでなければならない。特に行動派に対する批判の有効性は、注視者たちの考えと行為に依存する。それだけに教師の批判には、かれら注視者たちに対する他者巡回は不可欠である。

三者に対する教師による批判の目的は、同一である。それは生徒各自の“自立と共同”の力を現実化するための批判である。新しい質の共同を形成することである。しかし、教師の行動派に対する批判は、彼らの反発を予想する。彼らは、特に“共同”に対する嫌悪感をもつ。また“対抗的公共圏”の中で仲間意識・自己意識を持つ彼らにとっては、“自立（自律）”も当面は関係のない概念である。こうしたときにあつて、教師や生徒の批判だけをもって対処できない場合が多い。批判は反発をもってむかえられる。かかるとき、それを解決するためには、全体の動きを冷静に注視して、的確な判断を下せる教師団が別に要請される。“公正な第三者”ともいえる教師団である。またある場合には、生徒は注視者である“公正な第三者”としての教師の中に“救い”を見いだすこともある。

注視者である教師は、時として批判者である教師を批判する。余市校では担任教師が自らの責任

を果たしていないとき、こうした注視者による批判が起きる。直接クラスをもたない校長・教頭・主任クラスに、こうした注視者の能力が必要となる。同時に、この批判は相互批判・相互承認でなければならない。共同体の中での判断は、科学的判断とは異なる。なにが“正しいか”は仮説であり、説得と納得を通して行われる。なにが適切な判断かはただちに決まらない。特殊から普遍を見いだすプロセスは、生徒の中だけでなく、教師集団の中にもそれにふさわしい組織と対応策が必要である。余市校にあっては、批判者としての教師と注視者としての教師という二項対立が意味を持っているように思う。この二項対立は、実は一人の教師の中にもある。批判者である教師の中に、生徒に理解をもつ注視者がいたり、注視者としての教師の中に、批判者がいたりする。だから両者による相互批判が必要だし、それが可能となる。

(4) コミュニケーション・ネットワークの拡充

コミュニケーション (Communication) の語源に相当する common はコモンズであり、もともと入会地 (共有) を意味する (神野直彦『分かれあいの経済学』p.18)。そのことと関係して、コミュニケーションには、社会集団内部の関心・目的・観念を分かち、共通にするという意味が含意される。“自立と共同”を普遍原理とする余市校にあっては、こうした意味を持つコミュニケーション行為が多い。余市校の媒介空間をコミュニケーション的観点から見る事が可能である。

若い世代は、社会集団がもつ関心・目的・観念などとの対話を通して大人となる。子供が大人になる過程で決定的なことは、その子供がもつコミュニケーション・ネットワークがどれだけ拡大するかにかかっている。ひとは、自分のもつコミュニケーション・ネットワークを拡大することにより成長する。このネットワークの中で行われる対話は、3つある。自然 (世界・社会・歴史) との対話、ひと (他者) との対話、そして自分との対話である。これを学校という公共空間の中で見ると、自然 (世界) との対話は、教科活動の中で主に形成される。人との対話は、学校空間のすべての人と人との関係 (生徒間、生徒と教師間、生徒と学校外第三者との間) の中で形成される。自分との対話は、これら二つの対話を通して、自分とは何か、なにをなすべきか、人間とは何かを追求し、自分のアイデンティティを明らかにせんとする活動である。

こうしたコミュニケーション活動は、学校内だけで行われるのではない。学校外とのネットワーク (社会的諸施設) が広がれば広がるほど豊かになる。また多くの文化媒体を通して可能である。図書館、美術館、劇場、スポーツクラブ、などである。かくして形成されるネットワークの中で生徒は自らの世界観や人生観を深め、自己固有の世界を作り出す。教師はかかる意味での拡大されたコミュニケーション・ネットワークを生徒に保証する公共的使命を持つ。

以上とは別のコミュニケーション活動が、余市校にはみられる。それもまた“自立と共同”を目指す実践のひとつであるが、主として“生活指導”の分野で行われるコミュニケーション活動である。暴力支配や集団の無秩序を克服し、生徒会活動を豊かにする過程で形成されるコミュニケーションである。さきの3つの対話の世界で言えば、“人との対話”の世界で形成されるコミュニケーションである。ここで参考となるのが、山脇直司のコミュニケーション理論である (山脇, p.131)。彼は公共世界を構成する原理として6原理をあげるが、その第1原理にコミュニケーションをあげる。しかも、それは私的コミュニケーションではなく、“公共的コミュニケーション”であり、その類型として以下の4つがあるとする。その4つとは、①合意形成型コミュニケーション、②共感的

コミュニケーション、③異質な他者を承認し合う対話型コミュニケーション、④闘技（アゴーン）型コミュニケーション、である。

入学当初“分裂と分断”に貫かれた生徒集団を、“自立と共同”の原理に貫かれた生徒集団にするには、それにふさわしい“公共的”コミュニケーションを必要とした。問題行動を起こす行為派生徒と批判派生徒との間、同じく行為派生徒と批判派教師との間に展開されたコミュニケーションは差し詰め“闘技型コミュニケーション”であった。それは極端に言えば“生死をかけた戦い”であり、生徒はボイコットやストライキを賭して戦った（20年史、p.124、136）。その多くは学校側による規則拘束型の介入が契機であり、そこに成立した対話は“闘技型”であった。しかし余市校にあって特徴的なことは、この対話が“合意形成型コミュニケーション”を意図した点である。それは、学校空間の中になんとかして皆が認める普遍原理（共通原理）を追求せんとするコミュニケーションであった。しかし普遍原理を求める合意形成には、行為派生徒、批判派生徒、注視者生徒および教師の4者間に“異質な他者を承認し合う対話型コミュニケーション”が成立しないとされない。そのためには公共空間の中にそれまで表に現れなかった傍観者の・注視者の生徒が現れなければならなかったし、彼らが参加することにより“闘技型”であった対話が“合意形成型”に転換したという事実が見受けられたのである。また当事者間の直接の対話ではなく、諸種の生徒会行事（学校祭、弁論大会、卒業式、修学旅行、そのほか）をとおして、“共感的コミュニケーション”が生徒間、生徒・教師間、学校と学校外世界との間に形成された。こうした事態の変化を示す事例は、『20年史』や、余市高校編集になるその他の多くの著作物に現れている（「範例的妥当性」）。“自立と共同”の公共空間を学校に作るには、こうした多様なコミュニケーションによる自立と共同性の形成が必要であることを、余市校の実践は語る。

（5）学びの共同体の形成

コミュニケーション・ネットワークの中で形成される第1の対話の世界が、自然（世界・歴史）との対話であること、は既述した。この対話は主として教科活動の中、すなわち“学びの共同体づくり”の中で展開される。それは、学校カリキュラムを創出する世界である。教科書や学習指導要領を、ただ実践する世界とは異なる。佐藤 学は学校カリキュラムの内容を、「言語の教育、探求の教育、アートの教育、市民性の教育」の4つの柱で構成する。学校の公共的使命を「民主主義社会の形成」とみる佐藤にとって、この構成は豊かな含意を含むものである（佐藤『学校改革の哲学』、p.136）。

他方、佐藤は、民主主義を「他者とともに生きる方法」である、とするデューイの思想を継受し、“学びの共同体”を形成するには、「他者の声を聞き合う関係を基盤とする」ことの必要を強調する。これは、学校をひとつの共同体（公共空間）として考え、その共同体の質が学びの質を変え、また学びの質が共同体の質を変えることを意味する。つまり学びを共同体づくりの中に位置づけ、互いに教え・教え合い、学び・学び合う関係を作り、そこで「他者とともに生き」、「他者の声を聞き合う」関係として学びを考える。これは、コミュニケーション・ネットワークの中で、自然・他者・自分との対話をすることで人は成長するという私の視点と共通するものがあり、余市校を含め学校教育のありかたを評価する上で重要な視点となる。

以上の視点を前提として、余市校の教科指導についてみてみよう。余市校は創設以来教科指導を

重視してきたが、それは個々の教師にゆだねられていて、当初は余市校特有の生徒の状況からして、本格的に取り組む余裕はなかった。教科指導の目標は、記述したように「生徒の能力に応じた教科指導を行い、幅広い知識を持ち、現実社会に鋭い感覚と行動力を持ち、ただ自分のためでなく隣人や社会のために役立つ人間形成を行う」と定められた。これは個々の生徒が、自ら独自の人生観や世界観を形成できることを目指すものであり、注目できるが、その実現は難しい。学校発足当初は、生活指導に追われ、この目標を追求するには至っていなかった。

1972年（第8期生）の第14回教師研修会において路線は転換する。「教科をとおして何を教えるか」がメインテーマに登場する。しかし中学以来落ちこぼれた生徒、漢字が書けない生徒、簡単な数学もわからない生徒を前にして、事態は容易に進まない。1977年に入り、国語科や社会科を中心に教科内容の自主編成が進み、“カリキュラム研究推進委員会”も設置された。また同時に、北大教育学部の教授学研究グループ（鈴木秀一教授）との共同研究が始まった。授業書方式による研究である。

とはいっても、実際の授業は、おしゃべりでうるさい、遅れて入ってくるし、中抜けもする、席替えを勝手にする、寝る者もいる、教科書・ノートをもってこない、これらの事態に対して教師の対応はばらばらである（20年史、407頁）、といった状況だった。教科指導の改革はこうした現実から始まった。各クラスの授業の実態報告が膨大な資料として教務係に集中し、配布され、教師全体のものになり、それに対して各教師の対応が職員会議で交換された。各学年の方針も、学年担任団の話し合いで決められる。HR担任教師と教科担任教師との間で情報が共有され、相互批判が行われ、新たな方針が決まる。そうした中で、教師がやるべきことと、生徒がやるべきことをはっきり峻別する、問題状況をすべてあげそれに対する方策を全体で確認する、指導を無視する生徒は教室から出し個人指導で詰める、教科担任もHR担任も生徒と真に対決する、などの具体的方針が確認されていった（20年史、p.408）。

こうした対応は、学校空間から暴力支配をなくするという対応とは異なる。学びの公共空間をどう作るか、に集中した対応であり、学びの空間から無秩序を排除する対応である。学びの空間の中に“他者の声を聞き合える”空間を作る取り組みである。個々の教師では対応できない課題に、教師は初めて団結して対応した。学びの共同体の前提をなす条件づくりである。

しかし学びの共同体づくりの課題は、その先にあった。言語の教育、探求の教育、アートの教育、市民性の教育を実際に作り出す実践である。ここにおいて余市校は北大教授学研究グループとの共同研究を始めたのである。その成果は『授業でつづる』（あゆみ出版、1984年）にまとめられている。そこでは、何よりも基礎学力の形成が求められた。しかしそれは小学校や中学での指導の繰り返しではない。それは学力の回復ではなく、新しく学力をやることであり、文字指導や数学指導を高校生の課題意識にふさわしい形でやることであり、この点ではアルファベットや漢字の成り立ちと歴史、また数学では13テーマにわたる授業書を作成し、教科書と同じテーマであっても違った内容の教材（授業書）を作成し、それに基づいて授業をした。それについて生徒は、「教科書でやる授業よりわかりやすい」「実験があつて面白い」「楽しい」などの感想を寄せている（上掲書、p.215）。

理科などの探求の教育では、現代の社会から高校教育に要求される水準と課題に見合った構成となるよう、教師の教材研究のレベルを高め、最新の研究成果を摂取し、生徒の認識の道筋に合わせて教材を再構成して授業書を作る試みがなされた。その一端は上掲書の中の電磁場の指導や酸化還

元の指導を見るとわかる。とはいえ、生徒同士の学びあいがどれだけなされ、互いに高め合う関係がどれだけできたかはわからないが、ここでは少なくとも教育内容が生徒にとって「単なる記号」ではなく、意味のある世界理解（自然・社会・歴史）を深めるものとして、教材化されていることを知るのである。

なお美的世界であるアートの実践は上掲書にはないが（関連する教材としては、武田泰淳の『ひかりごけ』を取り上げた文学教育がある。これは表現芸術の世界である）、この世界はすでに見た学校行事などに組み込まれているし、市民性の教育は“自立と共同”という生活指導や全学的実践の中に生きた形で位置づいている。第 17 期生およびそれを前後する生徒の教科指導は、こうした授業における新しい課題意識に基づいて行われた。この共同研究によりできあがった授業書は、34 本に及んでいる（上掲書、p.412）。

（6）美的空間の形成

美の世界は不思議である。美的世界は、見ず知らずの人間同士を結ぶ力を持つ。美しく雄大な光景を見るとき、ひとは“美しい”と声を発し、見ず知らずの隣にいるひとと共感し結びつく。美的世界は人間のいる世界、他者のいる世界において現象する。“美しい”という快の意識を、他者と分かち合う。他者と自然に共感し、理解し合える世界である。アートの世界がまさにこれである。

趣味の世界も、同じような世界である。同じ趣味をもつもの同士の間では、見ず知らずにもかかわらず共感し、仲間意識を持つ。対象に対する満悦を、他者とあたかも共同体のメンバーとして分かち合える世界である。それ故、そこにおいては自己を抑制できるし、他者に喜ばれるために己を断念さえる。この世界では、他者を顧慮することによりエゴイズムを克服できる。その意味では美の世界とは異なる。美の世界は、自己抑制を媒介とはしないし、直接的である（知念、p.117）。

美的世界（アートの世界）は学校カリキュラムにあつては、国語、数学などの言語に関する教科や、社会科、理科などの探究に関する教科によっては生み出し得ない世界を作る。それは共同の世界、共感の世界、相互承認、相互理解の世界を、いとも簡単に作り上げる。

このような視点から余市校の公共空間を見るときにながら見えてくるか。既述したように、余市校は生徒会の手になる学校行事を大事にしている。そのひとつに、数日にわたり行われる公開の学園祭がある。各クラスによる市中仮装行列、壁新聞コンクール、合唱コンクールにより構成される。仮装のテーマは、戦争、公害、沖縄、原爆、民族衣装、道産子、などその時期に応じて様々である。壁新聞は各クラスが作り、掲示される。そこには各クラスの個性が表れ、新聞局により評価され、優勝クラスにはカップが渡される。コーラスでは、各クラスは課題曲と自由曲を発表する。それはまさに美の世界であり、クラスを一つにする。また実行委員会の指導により学校全体が装飾された世界となり公開される。ステージが作られ、各クラスの出し物や教師による合唱・演劇、同窓会の出し物などが演じられる。学園祭は公開され、生徒だけでなく、父母、地域住民、同窓会員などが見に来る。彼らは観客となる。これらはまさにアートの世界であり、美や趣味が交流する世界である。

学園祭の制作過程は別の世界である。クラスの中には、企画者や協力者だけではなく、企画に反対する者もいるし、無関心者もいる。彼らをまとめてひとつの世界を作るには相当の力量を必要とする。無秩序の生徒同志をまとめ上げること自体が試練である。“自立と共同”の世界を作り上げ

る過程での試練である。この試練に耐えてのみ学園祭は成功する。この過程では彼らは美の創り手である。美の鑑賞者ではない。

鑑賞者は観客である。学園祭を見に来る親や地域住民、それに教師などである。生徒は美の作り手であると同時に、他の生徒が作った美に対しては鑑賞者でもある。ここにおいて決定的なのは鑑賞者である。観客が学園祭の成否を決める。鑑賞者の共感と呼んだとき作り手は喜びを感じず。作り手はその時ひとつになる。企画者も無関心であったものも、心をつなげる。共同体の一員であることを経験する。この喜びはほかでは味わえない。共同でありたいとする人間の本性を自覚するときである。

共同の一員であることを自覚する機会は、余市校には別にもある。弁論大会、強歩遠足、修学旅行、卒業式などである。これらの行事を成功させることで、卒業をむかえる3年生は特に成長する。1・2学年での経験は未熟であり、先輩が築いた伝統からの学びが主であるが、最終学年でのクラスは、共同体としてのまとまりを形成してきている。“共同”の体験を深めることにより、“自立”の意識も高まる。“仲間・友情・団結”を自覚する頂点が卒業式である。

カントは美的芸術の世界を3つの表現活動により構成する(『判断力批判』、第1部第1篇51)。

第1は、言葉による表現の世界である。雄弁術、詩、演劇等である。

第2は、造形表現である。絵画、塑像、建築などである。

第3は、構音による感覚の世界である。音楽芸術である。

余市校における行事を含めた教育活動の中には、こうした美的表現活動の世界が意図的に配置されていることを知るのであり、そのことが“自立と共同”の世界を創り上げることに大きく貢献する。

(7) 人生観・世界観の交流

余市校の教育実践の普遍の極が“自立と共同”であるとするのは私の仮説である。現実の姿はこれとは異なり、この普遍的理念を目指す永遠のプロセスである。新入生を支配していた暴力性や無秩序の背景には、自己不安、他者不信、孤独、未来不安、アイデンティティの喪失など、自立性を失った現実を見る。こうした趨勢は余市校だけではなく、普通の高校にも見られる現代の一般的特徴である。近代的個人の危機の表出といえる。子供からおとなへの成長過程における危機でもある。この問題をいかに解決するかは、おとなや教師に共通に課せられた課題である。子供にとっては、自己の人生観や世界観をどう形成するかの問題である。

ところで自己固有の人生観と世界観をもつことは、戦中の日本においては許されなかった。人生いかに生きるべきかを想像する余裕すらなかった。南原繁の戦中の論文や時評を見ると、この人生観と世界観の喪失状態に対する批判と慨嘆に接することが多い。南原政治哲学の中心的課題が、“自由(自律)と共同性の統一”にあったことは別の論考で述べた(本稿「公共性と教育」5、第3章3)。自由(自律)と共同性の統一を語ることは、人生観と世界観を語ることに通ずる。次世代に責任をもつおとなの課題は、この人生観と世界観を語ることであろう。個人人格の自律を語ることは、それを可能にする世界観(共同性と公共性の世界)を語ることである。

しかし、現実の学校教育を見ると、知識の教育のみ強調され、知識の過剰とその習得の評価のみが目につく。知識は人間の生き方、精神、目的、価値などの世界については無力であり、場合に

よると盲目である。本性としての知識は、人間の生き方、価値観の形成に不可欠である。そのためには知識の教育だけではダメで、知識を価値や目的と結合することが必要である（南原繁『文化と国家』Ⅱ参照）。つまり人生観・価値観の教育が必要である。

学校教育で与える知識が、“個人的実感のない知識”、“意味を持たない知識”、“生活と関連をもたない記号的知識”に終わってはならない（デューイ『民主主義と教育』、第1章）。A・センは、教育の場では、“基本財”としての知識を人間能力の“機能”に転換する指導が必要だという（A・セン『不平等の再検討』、序章・第3章）。ものを知っていることと、何かをできること（ものや状態の変容を図ること）とは別である。現代の教育は、基本財の平等化については意図的であるが、基本財を機能に転換することには欠けている。次世代にとり必要なのは自分にとっての“機能”を発見すること、つまりアイデンティティの形成や自己実現である。

しかしこれは他者との交流があって初めて可能になる。それを可能にするコミュニティが必要になる。“機能”を達成する潜在能力は、人生観の形成を意味し、社会のあり方（世界観）とも関係する。特に次世代の若者に対するおとなの接し方が大切となる。その意味で、教師が生徒に自らの人生観や世界観を語ることは不可欠である。教師やおとなのもつ人生観や世界観は多様である。多様であることが生徒にとって必要である。これが一律になることは戦中に見られた“人生観と世界観の不在”（Gleichschaltung）状態への復帰となる。

余市校ではどうか。こうした教師と生徒との関係はあるのか。第22期生の野本しのぶは語る、「北星では、まず担任の先生が自分の生き方を語ってくれて、ひととして生きていく上で一番大切なものを繰り返し、繰り返し訴えかけてくる。月並みな言い方かもしれないけれど、都会では時間や情報に追われて考える暇もなく忘れかけていたもの、そんな大切なものを思い起こさせてくれる。自分の心の中で今まで眠り続けていた、そしてそのまま永遠に眠りついてしまいそうなもの、それを引き出してくれた。他人の心の痛みを自分の痛みとして受けとめることができるかどうか、それが大切なことだと思う。今まで私は自分の痛みだけを自分で哀れんで引きずってきたけれど、もうそんなことはしたくない。この北星で痛みや喜びを分かち合える仲間ができたから。仲間だけでなく、いい先生にも出会えたから。担任以外でも授業に来てくださった先生方からは、みんな同じようなものを教えられた。」（北星学園余市高等学校『研究紀要』第6号、1989年、43頁）

田口 耕（第37期生）は、3年遅れて余市校にやってきた。彼は中学に入り、学校が嫌いになり、「ケンカ、恐喝、窃盗、薬物・・・暴走族としても夜な夜な走り回った」。彼は言う、「もう一度人生をやり直すために、この北星にやってきた」と。田口は、自分を「本当は、臆病者で、つっぱることでしか自分を表現できなかった」と吐露する。しかし余市では違った。彼は第37期卒業生代表として答辞を読んだ。その中で次のように言う、「北星の先生は、俺が今までであったこともないような人達だった。教師という立場でありながら、俺達と同じ目線に立ち、真正面から俺達と向き合ってくれた。本気になって俺達のことを考えてくれた。時には厳しいことを言っても、それに無責任はなかった。前から手を差し伸べ、横から見守ってくれ、後からそっと背中を押してくれた。何度先生の一言に助けられただろう。そして何度仲間を救ってもらっただろうか」と。これに対して担任の山弘子は「私は、明けても暮れても私流のメッセージを彼らに送り続けた。目の前にいる子たちに生身の声で、今私の感じていること、考えていることをまっすぐ訴える。それしか私には方法がなかった」とのちに書いている（『北星学園余市高等学校 送・答辞集 春をつかむ』、p.186）。

田口と山先生のこの交流の中には、多くの人生観・世界観の交流があったに違いない。そうでなければ、田口を変えるわけではない。田口が言うところの「何度先生に助けられたか」また「何度仲間が救われたか」という言葉の中には、人生の先輩としての教師の人生観・世界観が関わっているはずである。人生観・世界観の交流は、人を育て、人を変える。それは、公共性の空間を形成するには、不可欠の要素である。

なお、一言付言すると、人生観・世界観の世界を作るには、それに対応した確固とした知の世界がないとならない。知的基本財を“機能”に添加するためには、基本財である知の世界（自然・世界との対話）そのものの改変を必要とする。人生観・世界観を単なる経験談にしないためにもこのことは必要であり、余市校における“授業書づくり”はこうした視点からも検証と評価が重要であると思う。

(8) 公共性の空間の形成（総括的命題）

以上の論考は、教育それも学校教育の場における公共性とは何か、それはどう形成されるか、を論じたものである。公共性は、人間が子供から大人へ成長する過程で不可欠な機関である学校の世界を規定する基本原理である。だから Public Education とか、Public School といわれる。ここに言う Public という形容詞が内包する意味は何か、を問うてきたのが以上の論考である。

そしてその検証の場を、北星学園余市高校にもとめた。なぜなら、この高等学校には、公共性が持つ意味を示す多くの示唆があるからである。余市高校は、北海道余市町に作られた私立の高等学校であり、「キリスト教に基づく教育の自由と生徒の自主と自立を守り、高め続ける誓の一つとして全道・全国の教師の関係者の希望の灯でありつづけたい」(『20 年史、p.2) として、いまに至る 50 年にならんとする歴史を刻み続けた学校である。公共性を論ずるに当たり、この校是は、それにふさわしい内容をもっているといえよう。

ところで以上の論考においては、公共性を論ずるに当たりいくつかの命題を指摘し、確認しつつ考察を進めてきた。最後に、これらの命題をここにまとめてあげておく。

(公共性の定義に関するもの)

公共性は、自律と他律の統一による、自己実現を目指す人間の共同の活動空間である。

公共性の空間は、個別・普遍・媒介の 3 極により構成される。

公共性は、個別の極と普遍の極との媒介的統一による自己実現の空間である。

公共性は、“自立と共同性の統一”を目的とする人間の活動空間である。

(公共性の空間がもつ特性に関するもの)

公共性は、一人では自己実現が不可能であり、そのために社会共通の理念（普遍原理）を必要とする場合に要求される政治的原理である。従って公共性を必要とする人間活動の場は多様であり、個別の極（その自己実現）がもつ問題状況に応じて公共性の内容は異なってくる。

公共性は、諸個人に即して言えば、現場性・地域性を持ち、少なくとも自治と分権の機能を持つ社会空間を必要とする（地域的共同社会の形成）

公共性は、生のあり方についての多様性・複数性、多元的パースペクティブを内包する空間である

ことを必要とし、同質性・画一性と対立する。

公共性の根底には、人間はひとりでは生きられない、というカントの“社交性”の原理があり、この社交性は人間存在の起源を意味する。

公共性の空間においては、既に形成され一般化された普遍原理が、当該地域・現場において具体化・特殊化されると同時に、その地域・現場において特殊から判断力を媒介として発見された普遍という二つの普遍の極が統一されることを要求される。

公共性の空間は、排除される存在のいない人間共通の世界であり、すべての人間が“存在に対する肯定”を得られる空間である。

(公共性の空間の形成原理に関するもの)

公共性を個人の自己意識の展開過程とみるとき、それは、①排他的な“この私” ②他者と共有しうる社会へと指向する“私” ③“みんなにとって”という視点をもつ“私”、といった自己意識の展過程をとる。(西、p.100)

公共性は、暴力の支配・無秩序の排除を条件とする。

公共性の空間においては、普遍的理念を形成するため、関係する成員の中に行為者、批判者、注視者が形成され、これら三者による相互批判が展開され、その中で相互承認が生まれるとともに、共通理念が形成される。このうち決定的に意味を持つのは注視者である。

公共性の空間は、規則拘束型の秩序形成作用によってのみでは形成されない。非規則拘束型の秩序形成作用が必要である。

公共性の空間においては、成員間の間で他者巡回による共通感覚の形成が不可欠である。

公共性の形成には、“知の世界”は不可欠の媒介をなす。これを欠いては公共性は形成できない。

公共性の到達レベルは、公共的コミュニケーションの達成レベルにより規定される。

参考文献・資料

(北星学園余市高等学校に関するもの)

『授業でつづる』、あゆみ出版、1984

『北の大地に灯をかけてー北西余市高校の20年』、1987

北星余市高校『研究紀要ー小さな学校の大きな挑戦』第6号、1989

『やり直さないか 君らしさのままで』、教育史料出版会、1995

『学校の挑戦ー高校中退・不登校生を全国から受け入れたこの10年』、教育史料出版会、1997

『いま君が輝く瞬間ー写真文集』、教育史料出版会、2000

『続・やりなおさないか 君らしさのままで』、教育史料出版会、2005

『北星学園余市高校 送・答辞集 春をつかむ』、柏艚舎、2005

(その他の文献)

H・アーレント著、R・ベイナール編『カント政治哲学の講義』、法政大学出版局、1987

R・ベイナール『政治的判断力』、法政大学出版局、1988

- 知念英行『カントの社会学』、未来社、1988
- 斎藤純一『公共性』、岩波書店、2000
- 斎藤純一『政治と複数性』、岩波書店、2008
- 西 研『ヘーゲル・大人のなりかた』、NHKBooks、1995
- 山脇直司『公共哲学とはなにか』、ちくま新書、2004
- カント『実践理性批判・判断力批判・永遠平和のために』、河出書房新社、1989
- J・デューイ『民主主義と教育』、岩波文庫
- A・セン『不平等の再検討』、岩波書店、1999
- 南原 繁『文化と国家』、東京大学出版会、2007
- 佐藤 学『学校改革の哲学』、東京大学出版会、2012