

教育における〈ゆとり〉の回復

木村 浩 則

Recovery of "YUTORI" in Education

Hironori KIMURA

(Received September 2, 2002)

1 教育における〈ゆとり〉の規範化

「ゆとり教育」を掲げた新しい学習指導要領の完全実施が、小、中学校ではすでに2002年からスタートし、高等学校では2003年度から学年進行で実施される。「学級崩壊」や「不登校」など、教育問題が深刻化する中で、「教育にゆとりを!」というスローガン自体に異論を唱えるものはおそらく誰もいないだろう。しかし、今回の「ゆとり教育」に対しては、多くの教育関係者から「学力低下にいつその拍車をかけるものだ」という批判が起こっている。また大手進学塾の中には、この「学力低下」問題を絶好の商機ととらえ、親の不安をあおりつつ、「私どもはゆとり教育を行いません」をキャッチフレーズにしているところさえある。

他方、学校現場では、5日制による学習時間、学習内容の削減とともに、新たに「総合的な学習の時間」が設けられることになり、教師たちはその準備に日々追われている。それでなくとも教師たちは、「学級崩壊」「不登校」「低学力」など深刻な教育問題を抱え、職場で悪戦苦闘している。そのうえ自前で教育内容を開発しなければならない「総合的な学習の時間」が新たに導入されるのだから、教師の立場からすれば、「ゆとりを奪うゆとり教育」と揶揄されるのも当然であろう。

さらに現場に混乱をもたらしているのが、巷の「学力低下」批判に動揺したのか、実施直前に出された文部科学省の見直し方針である。指導要領は最低基準で、その範囲を超える内容の授業も積極的に教えてよいと、従来とは180度異なる見解を示し、同時に「基礎学力の向上」を強調し始めた。これは実質的に「3割削減」の方針を放棄したのと同じであり、そのために現場では、つぶれた土曜日の分を平日の授業時間に上乘せして対応するところさえ出ている。従来の多忙状況を放置したまま、「学力の向上」とセットで進められる「総合的な学習の時間」は、その理念はどうあれ、教師のバーンアウト（燃えつき症候群）状況をいつそう蔓延させるにちがいない。

一方、子どもたちには、「学力不安」にかられる親たちからいつその塾通いが強要され、その上、学校では実質的な授業時間も教育内容も減ることなく、新たに「総合的な学習」をこなさねばならないという過密学習が求められる。さらに「できる子はどんどん先に、できない子はそれなりに」という考えに基づく「習熟度別クラス編成」が実施されれば、子どもたちは「負け組」というレッテルの屈辱に耐えるか、さもなければ「勝ち組」めざして塾通いに励むしかないだろう。そしてその結果、子どものバーンアウトも深刻化するにちがいない。その意味で、新指導要領の「ゆとり教育」論は、すでに破綻しており、文部科学省内部では、次回の指導要領改訂時期の繰り上げさえ取り沙汰されている。

そもそもこの「ゆとり教育」の直接の起源は、1996年第15期中央教育審議会（会長・有馬朗人）答申に求めることができる。答申は、「今後における教育のあり方として、〔ゆとり〕のなかで、子どもたちに〔生きる力〕をはぐくんでいくことが基本である」と述べ、教育改革のキーワードとして「生きる力」と同時に「ゆとり」を掲げている。そして「生きる力」を育てるために「子供たちにも、学校にも、家庭や地域社会を含めた社会全体にも〔ゆとり〕が重要」であり、「子供たちに家庭や地域社会で過ごす時間、すなわち子供たちが主体的、自発的に使える時間をできるだけ多く確保することが必要である」としている。

では、答申は〈ゆとり〉実現のためにどのような改革プランを提示するかというと、そこではまず社会全体において「心の〔ゆとり〕や考える〔ゆとり〕を確保すること」の重要性がうたわれている。しかしながら「こうした心の〔ゆとり〕を社会全体が持つためには、実は我が国社会全体の意識を改革していくことが必要」だという指摘にみられるように、社会の〈ゆとり〉の問題は、われわれの心がけの問題あるいは意識の問題に還元されている。つまり答申は、〈ゆとり〉の実現を妨げているものとして、われわれの「横並び的な意識」をあげることで、〈ゆとり〉を奪っている制度的背景を棚上げする一方、社会全体の〈ゆとり〉を作り出すには、「自分の生き方を自ら主体的に決めていくという価値観に立って、真の意味で個を確立することが必要だ」と、個々人の意識改革の必要を訴えるだけに終わっているのである。このような心がけ主義は、教育政策の観点から言えば、何も取り組まないのと同じである。

学校現場での〈ゆとり〉に関してはどうか。答申には、「〔ゆとり〕のある教育環境で〔ゆとり〕のある教育活動を展開する」、「子供たち一人一人が大切にされ、教員や仲間と楽しく学び合い活動する中で、存在感や自己実現の喜びを実感しつつ、〔生きる力〕を身につけていく」など、聞こえの良い理想的イメージがちりばめられている。他方、そのための手だてとしては、「教育内容の厳選」、「授業時数の縮減」、「選択教科の拡大」、「教育環境の整備」、「総合的な学習の時間」、「完全学校5日制」などの諸施策がなっている。

だが、これらの諸施策が、「存在感や自己実現の喜びを実感」するような学びにどのようにつながっていくのかについては何ら示されていない。むしろこれらの具体的施策が上から押し付けられ、〈ゆとりの規範化〉が進めば進むほど、学校現場から〈ゆとり〉が奪われ、ますます学校の学びは窮屈なものになる。

以上のように、答申を読む限り、文部科学省が、教育に〈ゆとり〉をとりもどそうと本気で考えているとは到底私には思えない。

それをさらに裏づけるのが、答申のもう一つの目玉である「生きる力」についての記述である。答申によれば、「生きる力」とは「先行き不透明な社会」あるいは「変化の激しいこれからの社会」を生きていく力のことである。つまり答申が「生きる力」を要求するのは、これからの社会が、「情報化の進展」やグローバル化による国際競争の激化にさらされ、「日本型雇用システムも揺らいで」いかざるをえないからなのである。先の読めない不安定な社会、地球規模での経済競争の激化、「終身雇用」の崩壊と雇用の流動化が進み、個人には自己教育によるスキルアップが求められる社会、それはどう考えても〈ゆとり〉とはまったく無縁な社会だと言ってよい。

にもかかわらず、文部科学省が、教育改革のスローガンとして〈ゆとり〉を持ち出すのは、一体どういう根拠からなのだろうか。これからの〈ゆとり〉なき社会を生き抜くために、子どもに「ゆとり教育」を行うという文部科学省の論理は、矛盾以外の何ものでもない。欧米諸国では、現在、グローバリズムの流れによる国際競争の激化を意識して、学力向上のための諸改革に懸命に取り組んでいるが、このような動きの方が、その評価はともかくとして、現状ではよほど説得

的であるように思われる。

ただし、このような新指導要領における「ゆとり教育」の欺瞞性を暴き出すことが本論の課題ではない。ここでの考察のテーマは、そもそも人間にとって〈ゆとり〉とは何なのか、教育における〈ゆとり〉の実現はいかにして可能なのか、という問題である。教育における〈ゆとり〉というものの内実をより深く掘り下げることを通じて、矛盾に満ちた文部科学省の「ゆとり教育」論を乗り越え、真に教育に〈ゆとり〉をとりもどすことの可能性を探ってみたい。

2 〈ゆとり〉とは何か

〈ゆとり〉という言葉は、頻繁に用いられているにもかかわらず、その言葉の厳密な意味づけや定義に関する論議は十分に行われていない。たとえば広辞苑をみても「余裕のあること」「窮屈でないこと」と記されているにすぎない。また英語の訳語としてはtimeやroomあるいはaffordなどがあてられているが、それは、〈ゆとり〉というものが非常にあいまいな概念であり、いかに多義的に理解されているかを示している。最近はleisureと訳している辞書もみられるが、通常「余暇」と訳されるこの単語も、後に取り上げるように、多分に問題性をはらんでいる。

このようにあいまいな〈ゆとり〉概念を明確にするために参考になるものとして、通産省（当時）編集の『ゆとり社会の基本構想』¹⁾をあげることができる。その文献の中で〈ゆとり〉は、経済的レベル、時間的レベル、空間的レベルの三つの次元に精神的要素を加味したものとして、次のように定式化されている。

ゆとり = f [(経済的ゆとり + 時間的ゆとり + 空間的ゆとり) × (精神的充足度)]

* 関数 (f) は、個々人の物の見方や考え方、生活の姿勢の相違をあらわす。

この定義は、〈ゆとり〉概念の多義性をうまく整理した点では興味深いが、通産省の立場からこれを〈ゆとり〉の尺度として用いる場合、具体的には所得、余暇時間、住居面積に還元され、「精神的充足度」あるいは関数 f として示される「個々人の物の見方、考え方、生活姿勢」といった領域は度外視されてしまう。また「精神的充足度」というのもきわめてあいまいで、「×」であらわされているところの物理的レベルと精神的レベルとの関係性も不明確である。

それでもこの定式から理解できるのは、〈ゆとり〉とは物理的レベルに還元されえない精神的領域において実感されるものであるが、他方で物理的領域と無関係に生まれるものではないということである。つまり〈ゆとり〉には、物理的・客観的要素と心理的・主観的要素の両方が含まれているのである。その意味で両者を二元論的にとらえるのではなく、総合的、関係的にとらえる視点が必要である。さらに〈ゆとり〉というものの内実を掘り下げていく上で、ここでは中教審の〈ゆとり〉論との関係を踏まえて、「経済的ゆとり」の問題についてはとりあえず除外し、さしあたって〈ゆとり〉概念を時間と空間のレベルで取り扱うことにしたい。

ただしそのように限定すると、「ゆとりとは何か」というわれわれの問いは、時間・空間とは何かという哲学的難問にぶつかってしまう。周知のように時間や空間の理解をめぐるは古くから、それが客観的に存在するものなのか、それとも主観的なものなのかという哲学的議論が存在する。ニュートンが客観的・絶対的時間の存在を主張したのに対して、カントは空間と時間をわれわれの主観的経験の根底にある直感の形式とみなした。しかし両者の考えは必ずしも対立するものではなかった。なぜなら科学史研究者の村上陽一郎²⁾によれば、カントにとっての時間・空間は、「人間知識を支える最も基本的な共通の枠組みであり、しかもそれは、すべての人間主

観に共通という意味では絶対的であり、かつまた、無限直線の類比が物語るように、完全に均質化され等方化された一次元的な概念として、近代的な世界図式の象徴とも言うべきもの」だからである。つまりカントは時間・空間の成立基盤を人間主観におきながらも、それが絶対的に存在し、均質的で、直線的なものであることを疑わなかったのである。

しかしながら現代において、このような近代の時間・空間イメージはゆらぎつつある。物理学ではアインシュタインの相対性理論が登場し、物質の運動とは無関係に絶対的な時間や空間という枠が存在するのではないこと、つまり静止している人や物にとっての時間や長さは、走っている人や物にとっての時間や長さとは異なることが明らかにされた。また生物学が教えるところによれば、動物において時間は体長の4分の3乗に比例し、体重の4分の1乗に比例する。つまりゾウにはゾウの時間、ネズミにはネズミの時間と、それぞれ体のサイズに応じて違う時間世界を生きている。³⁾

思想界ではベルグソンの唱えた独特の時間論が注目される。ベルグソンは、時間を一次元的な空間のイメージに置き換え、それに座標軸としての時刻をきざんでみるという近代の時間のとらえ方を批判する。そして、時間というものは一次元の線上に並列された時間点の集まりではなく、過去が現在の中にのめりこみ、現在は未来へと浸透する、相互に絡み合わさった「持続」というかたちで把握されると言う。この「持続」とは、自我がただ生きるにまかせる純粹状態にあるとき、その意識が変化しつつ継起する在り方をあらわしている。

そしてこのベルグソンの時間概念に触発され、それを人間の生の実存と不可分に結びつけた時間、すなわち「生きられる時間」と呼んだのが、精神科医のミンコフスキーである。ミンコフスキーは、精神を病んだ人々にみられる特有な時間・空間概念の歪みに着目し、人間の生にとって根源的な様式としての「生きられる時間・空間」について論じている。また教育学者でもあるドイツの思想家ボルノーは、後に紹介するように、ミンコフスキーにならって、等質的な数学的空間とは区別される「生きられる空間」について論じている。

これらの議論を踏まえるならば、われわれは〈ゆとり〉を、その人間主観にとっての生きられる時間と空間において生起するものとしてとらえることができる。しかしそれは〈ゆとり〉が個人の主観や思い込みにのみ左右されるということの意味しない。先ほど近代的な時間・空間図式というものを問題にしたが、われわれにとって時間と空間は絶対的なものではなく、歴史的、社会的な制約のもとで、いわばそれらと人間との関係性のなかで構成されるものだと言えるからである。

したがって今日の〈ゆとり〉とその喪失の問題は、われわれにとっての時間・空間が、歴史・社会的にどのように変容したかという視点からとらえ直される必要がある。そこで以下、われわれの生きられる時間と空間が、近代においてどのような変容を遂げていったのかを概観しよう。

3 生きられる時間・空間の変容と〈ゆとり〉の喪失

時間や空間の歴史的・社会的変容を論じた書物の中でよく知られているのが、真木悠介の『時間の比較社会学』である。その中で真木は、われわれの時間意識を、「反復的な時間」、「円環的な時間」、「線分的な時間」、「直線的な時間」という4つの形態に分類し、近代の時間意識確立のプロセスを説明している。まず原始共同体において、時間は〈聖なる時間〉と〈俗なる時間〉の対極の反復・振動としてとらえられる。「未開人」は、時間がある方向へ進行するとか、同じ輪のまわりをまわり続けるといった感覚を持たない。それは「持続しない何か、繰り返す逆転の反

復、対極間を振動することの連続として経験される。すなわち、夜と昼、冬と夏、乾燥と洪水、老齢と若さ、生と死という具合に⁴⁾ 把握されるのである。

次にヘレニズム社会において、時間は円環するものとしてとらえられるようになる。それは、円環する時間という表象はすでに、連続して流れて止まない「時間」の実体化、客体化を前提しているという意味で、量としての時間観念を含んでいる。それは時間の可逆性という古代の観念を引き継ぐ一方で、数量的観念をとまなう点では近代社会の基盤を準備するものである。それに対してヘブライズムすなわちキリスト教社会における時間は、客観的な量の観念を持たず、また始まりと終わりを持つ不可逆的なものとして把握される。それがいわゆる「線分としての時間」である。

そしてこのヘレニズムとヘブライズムの時間意識の「合力」として近代の時間意識が生成する。それは可逆的であり、量として計測可能な、無限の直線として把握される。けっして繰り返すことのない数量性としての時間意識は、反復する自然からの人間の離脱、共同体からの市民の出立ならびに商品経済の出現とともに生まれたものである。言わば、近代の時間意識は近代の人間疎外のありようと不可分の関係にある。

この近代の時間による人間疎外の問題をさらに考察してみよう。哲学者の内山節は、かつて自然との共生のなかでつくられていた時間は、近代の時間によって突き崩されていったと指摘する。つまり近代化とはいわば時間が合理化されていくプロセスなのである。

日本の民俗における時間も、反復あるいは周期として意識されてきた。例えば、民俗学者の折口信夫は次のように記している。

「一年の間の変化と、其時々を区画する周期行事とがあつて、四季以上に時の節度に応じて行ふ約束を知つてゐた。けれども、さう言ふ一年期が経過して、復全く新しい年がくる、と考えたのではなかつた。まのあたり新しく年は来るが、其は去年とそつくり同じ年が、くり返されて来るものと信じて居た。」⁵⁾

このような時間は、日本人が、春が来ればやがて冬になり、再び春が訪れるという四季の変化のもとで生活し、種まきと収穫の繰り返しとしての労働を営んできたことに由来する。

ところが、近代において時間は客観化され、等速的・不可逆的なものとして措定され、そして労働過程つまり商品の生産過程にあらわされるように、一つの統一的価値基準として機能するようになる。そこにおいて人間は「時計の時間にしたがって成長し、時計の時間にしばられながら就職し、定年を迎え、時計の時間に計算されて死ななければならない」⁶⁾と内山は言う。また近代の時間について考察したジャック・アタリが「権力の最大の機能は、世界の多種多様な時間にひとつの意味と名前を与え、その移ろいと回帰とに応じて集団生活を組織化しつつ、すべきこととしてはならないことを規定するところにある。」⁷⁾と述べているように、まさに近代の時間とは個人に対する絶対的な権力あるいは暴力を意味する。

権力は時間だけではなく、空間にも浸透する。フランスの思想家ミシェル・フーコーは、近代における空間の象徴として、ペストの流行が宣告された都市空間を例示する。それは「閉鎖され、細分され、各所で監視される」空間であり、そこにおいて「権力は、階層秩序的な連続した図柄をもとに一様に行使され、たえず各個人は評定され検査され」、その意味で「規律・訓練的な装置のまとまりのよいモデル」⁸⁾を呈示する。そして、こうした外部からの眼差しは、個人の身体空間に内在化し、その結果、自己統御のメカニズムが作り出される。

このように近代における時間と空間は、人間を合理化し、管理化するシステムへと変容していったととらえられるが、同時にそれは人間を個人化し、孤立化させていった。たとえば、地理

学者のイーファー・トゥアンは、その著書『個人空間の誕生』の中で、近代人の自意識の形成過程を、全体的、結合的であったわれわれの空間が、次第に差異化され、文節化されていくプロセスとして描き出している。⁹⁾ トゥアンによれば、ヨーロッパ社会において、自分の食器で食事をすするテーブルマナーが確立し、家族が個室へと引きこもり、演劇において観客と俳優が分離していったのは、16世紀の終わりである。すなわち、近代の始まりとともにこうした空間の分節化・個別化が起こったのである。そしてこの空間の文節化の過程は、自己あるいは自意識が生み出されていく過程でもある。また先に紹介した内山も、近代市民社会は時間を共同体的なものから個人のものにしていったと言う。自分だけの固有の時間世界を所有することで、人間は他の一切から独立した孤独な存在になっていったのである。

しかし、このことは近代人に新しい問題をつきつける。第一に、それは人間を不安にさせる。なぜなら近代人は「他者の時間は終了していないのに、自分の時間だけは終わってしまうという不条理に直面しなければならない」¹⁰⁾ からである。その一方で時間存在が各自バラバラなものになるにつれ、それらの共通の基準としての時計時間がますます絶対化する。人間は時計の時間に身をゆだねつつ、孤独な時間を生き、死ぬ存在になったのである。

第二の問題は、「固有の時間を確立した人間たちが自己の時間存在を維持するために、時間を取引し、そのことによって自分の存在をも取引しなければならなくなった」¹¹⁾ ということである。そしてその代表的形態がマルクスによって解明された「賃労働」である。「賃労働」とは労働者が自分の所有する時間の一部を労働時間として資本家に売り渡すことを意味する。そこでは、人間は絶対的な時間に従属することによって賃金を得、それによってしか、自己の時間存在つまり生命を維持できない。

4 近代学校における時間と空間

こうした近代における時間・空間の変容は、当然学校そのものにも影響を与えざるをえないが、同時に近代の学校自体が、近代的な時間・空間を人間の意識と身体に浸透させるうえで大きな役割を果たしたと言わねばならない。明治初期、学校がつくられ始めたころにはまだ学校には時計がなかったという。つまり教育の過程は、必ずしも最初から時間の観念によって営まれていたわけではない。そのとき学校に流れる時間は、村人たちがその労働と生活のもとで自ら作り出していた固有の時間の中にあつたにちがいない。しかし学校にいったん持ち込まれた近代の時間は学校の時間を秩序化し、一つの絶対的価値基準として機能していった。しかも秩序化された時間は、学校の生活のみならず、学校外のあるいは家庭生活までも、その支配下におこうとする。

例えば以前学校で流行した「生活点検運動」は、就眠や起床時間だけでなく、排便の有無をも記録させ、子どもの生きられる時間と空間をまるごと監視と規律化の対象にした。また学校の時間は、「今、ここで」を生きるのではなく、未来のために秩序づけられた時間である。子どもにとって時間とは未来のための貴重な資源であり、それゆえにどれだけ有効にその時間を消費したかが重要となる。厳格な時間秩序に支配された学校の中では、教師も生徒も強迫的にならざるをえない。それを象徴する悲劇が、1990年7月6日8時30分に起きたあの神戸高塚高校校門圧死事件であった。

したがって〈ゆとり〉というものが、この近代の時間秩序を前提し、その枠組みの範囲で語られるのであれば、それが真の意味で人間に〈ゆとり〉をもたらすかどうかは疑わしい。それは現

代の「余暇」の問題においても同様であろう。内山によれば、それは労働と余暇の配分の問題であり、労働者にとって企業に売り渡す時間をいかに少なくするか、また余暇の内部をいかに有効に時間配分するかという問題であって、人生を時間配分でとらえる意識とともに発達してきたものにすぎない。

またこの点について社会学者の長田攻一は、次のように指摘している。近代社会において「余暇」(レジャー)は、「自由裁量の時間でありながら、労働や他の義務的活動によって生じた疲労を回復し、気晴らしになり、しかも自己の発展と文化の発展につながるような活動で埋めることを求められる。その意味で、レジャーは、新しい時代の社会規範にしたがって水路づけられることになる。他方で、自由時間の過ごし方は、時間をあくまで定量的に把握する近代の時間観念に依拠している。労働時間が資源として扱われ経済的価値を帯びるにつれ、それを切り詰めることによって獲得された自由時間にもその経済的価値意識が反映されてくることは、必然の成り行きである。すなわち、自由時間を有効に無駄なく過ごそうという意識が、自由時間内の活動自体に浸透するのであり、近代の時間意識は、自由時間においても変わらない。複数の人々が共同で行うレジャー活動は、…厳格に共時化され、順序づけられ、進度調整が図られる」¹²⁾のである。

以上のことから、〈ゆとり〉の喪失というものが、近代社会の進展がもたらした一つの帰結にほかならないことは明らかであろう。

ならば、われわれはいかにして〈ゆとり〉をとりもどすことができるのか。ミンコフスキーによれば、それは「若干の余分の余暇を獲得することに帰するどころではなく、時間というこの現象に対するわれわれの態度全体を批判的に検討することによってのみ、はじめてその実現が期待できるようなもの」¹³⁾でなければならない。本当の意味での〈ゆとり〉とは、「酷使された筋肉や頭脳に与えられる休養の同義語ではなく、退屈の同義語ではさらになくて、それは本当に弛緩すること、周囲の生を打ち眺めてそれと融合すること、われわれのまなざしをわれわれの存在の底にまで沈めてわれわれ自身と向き合うこと、結局反省すること、しかも反省の目的を明確にする必要はまったくなしに、反省することをえしめるもの」¹⁴⁾である。

これをもう少し具体的に把握するために、暉峻淑子著『豊かさとは何か』の一節をとりあげよう。暉峻はドイツ滞在中のある時、公園で一日中何もすることなく椅子に座って休んでいる中年男性に気づき、その理由を尋ねてみた。彼は次のように答えた。

「人間は能動的に、何かに働きかけ、仕事をしているときも、得るものがある。しかし、目的に向かって一所懸命に何かしているときは、周りにあるものは目には見えない。こうして何もしていないと、小鳥の声、風のそよぎ、落葉の音、陽の光、そういうものが、黙っていてもきこえてくる。受身で、自分をカラにして受取ることも豊かだ。私はこうして時々自然と対話をし、交流して、イメージをいっぱいにして都市にもどる。自然と共に生きること、支え合い与え合うこと、平和のこと、子孫に残す社会のことなどを、身体でかんじ、自分のものにするのです」。

暉峻は、これを「生きかたの豊かさ」と呼んだが、これはまさに、ミンコフスキーがとらえた真の〈ゆとり〉のイメージに重なる。言い換えれば、それは、近代社会における人間の疎外に対抗する人間の実存の形式であり、生命の充足そのものである。

5 学校に〈ゆとり〉を取り戻すために

時間・空間の秩序化を当然の前提とし、近代における時間・空間についてのこのような根本的

な反省を欠いた〈ゆとり〉論がどのような帰結をもたらすか、それは、1980年の「ゆとりと充実」をキャッチフレーズとした学習指導要領改訂の結果が示している。当時、授業時間数は若干削減されたが、教育内容は精選されなかった。例えば中学校の外国語は週3時間に減り、そのため授業についていけない子どもが増え、塾通いが急増した。無理やり設けられた「ゆとりの時間」では、学校や教師の自発性が発揮されず、マニュアル化した「ゆとり」の実践が追い求められた。その結果、学校はますます管理化され、教師のあいだに多忙化が広がってしまった。¹⁵⁾ 80年の「ゆとり」論は、「ゆとりの時間」が〈ゆとり〉を奪うという一種のパラドックスに陥ってしまったのである。

今回も、〈ゆとり〉問題へのラディカルな反省がない以上、同様のパラドックスに陥らざるをえない。いや、さらに深刻なパラドックスを引き起こす可能性すら存在する。なぜなら文部科学省のかかげるもう一つの目玉である「生きる力」とは、財界の言う「大競争時代」、「先行き不透明な時代」を生き抜く強い自己の育成をめざすものであり、それは子どもの時間と空間をますます個別化、断片化し、ゆとりのない、不安定なものにしていくからである。

それでは今日の教育の現場において、真の〈ゆとり〉を実現することはいかにして可能なのだろうか。その萌芽となりうるようないくつかの事例を次に紹介したい。

一つは東京都のある小学校における修学旅行改革の実践である。その学校では、学年会で話し合っ、何時から何時までは食事、何時に消灯といった従来のタイムスケジュールをすべて廃止することを決定した。そして教師たちは、修学旅行のあいだ、いつも生徒の中に入り、同じ時間・空間を共有しつつ、「お腹がすいたからそろそろご飯にしよう」といった形で、生徒とともに自らの生活時間を作り出していった。そのことは、彼らの生活に学校の間とは異なる〈ゆとり〉を生み出し、子どもと教師あるいは子ども同士の関係をより親密で豊かなものにしていった。

また神戸の中学教師小川嘉憲は、阪神淡路大震災直後の学校で、「避難所の運営、救援物資の運搬と整理、被災した生徒の家庭訪問、就学奨励や各種助成金の申請、次々とやってくる被災調査と統計、宿直業務等々」たいへんな毎日であったにもかかわらず、「それでも、ゆとりがあるように思えました」と述べている。¹⁶⁾ なぜ教師はそのように「ゆとり」を感じることができたのか。それは、震災によって近代的な学校の時間秩序、空間秩序がいったん崩壊してしまい、そして何もマニュアルがない中で、教職員が主体となって、自らの学校時間と空間を創造し、「避難所運営はもちろん、教育課程から教材の自主編成まで」やってのけたからである。教師たちは、混沌の中にあってはじめて、管理主義的な学校秩序から解放され、何事かを始める自由を獲得した。そのような自由の空気の中で、彼らはある種の〈ゆとり〉を実感できたのである。

また震災後の混沌状況は子どもたちにも変化をもたらした。それまで不登校だった子どもたちが、再開後の学校に毎日出てくるようになったのである。小川はその背景を次のように分析している。

「授業は午後の3時間です。遅刻しても、『よう来たなあ』と歓迎します。また、部活動や行事がない学校は、時間がゆっくり進んでいるように思えました。教師も『授業の進度を気にするより、大事なことだけ教えよう』と、ゆったりとして一人ひとりを大切にする雰囲気がありました。…ジャンパーやセーターなど、生徒の服装はまちまちです。登校時間も違う。ノートや教科書までバラバラ、教師の言うことまでバラバラ(?)でした。そして、みんな生き生きしていました。『みんな違って、みんなすばらしい』。そんな世界が、あ那时的学校のあったのではないのでしょうか。」¹⁷⁾

多くの犠牲者を出した大震災という出来事は、被災者に深い悲しみと心の傷をもたらしたに違

いない。しかし同時に小川は、その絶望の中からこれまでには気づくことのなかった希望を見出した。これらの経験から小川は、学校における時間・空間を、近代の時間・空間に代わる、あるいはそれに対抗するものとして創造していくことの必要性と可能性を学んだのである。

さらに震災ボランティアにかかわって、次のような興味深い事例が存在する。勉強にも、サークルにも、バイトにも充実感を見いだせなかったある大学生は、震災ボランティアに参加して、生まれてはじめて「人の役に立っている」と実感し、生きがいを感じたという。またある拒食症の女性は震災ボランティアにかかわっている1カ月間はまったく症状が出なかったが、東京にもどってきた途端ぶり返したという。¹⁸⁾ ここには、時間・空間をめぐる、さらに大事な論点が示されている。それは「人の役に立っている」という実感が、われわれの〈ゆとり〉の感覚と密接に関係しているということである。

これについては再び内山の議論が参考になる。内山は、近代の時間が客観的秩序としての時間であるのに対し、近代以前のそれは関係的存在としての時間であると言う。かつての山村に暮らす子どもたちは「自然と関係を結び、村の暮らしと関係を結びながら、自然や村と共同で時間世界を創造し、この関係のなかでの自分の役割をこなすことによって、小さな『大人』として存在していた」。¹⁹⁾ つまり〈ゆとり〉とは、人と人、あるいは人と自然の共生、すなわち互いに支え、支えられるという関係性のなかで生ずるものなのである。よって学校や社会に〈ゆとり〉を取り戻すためには、子どもにとって固有の生きられる時間と空間を作り出すことと同時に、自分は誰かに支えられており、また誰かを支えていると実感できるような「共同性」を学校や地域に作り出していくことが必要なのである。

6 ボルノーの空間論と不登校の子どもの居場所

最後に、この「共同性」という論点を補うために、ボルノーの空間論について言及しておこう。『人間と空間』という書物のなかで、ボルノーは、人間の現存在の根本的規定としての空間、すなわち「生きられる空間」についての現象学的考察を行っている。²⁰⁾ ボルノーによれば、時間は流動的なものであり、その中ではいかなるものも持続性を持たないがゆえに、常に不安動揺の要素をはらんでいる。それに対して空間は、固定性あるいは持続性という性格を持つ。人間はこの空間の中の一定の位置に腰をおちつけ、自らの「生活空間」を作り出していかなければならない。それをボルノーは「住まうこと」と呼び、その「住まうこと」の中に、人間の生の根本的構えを見出す。そして現代のような不安と動揺の時代において、人間は何よりもまず「住まうこと」を学ばねばならないと説く。

しかし人間と空間との関係は常に調和的であるとは限らない。「人間は空間のなかでみはなされた状態であったり、あるいはそのなかでかくまわれて安全に庇護されてその空間と一つになっているのを覚えたり、あるいはその空間に対してよそよそしい感じのなかにいるのを覚えたりすることがありうる」。²¹⁾ 問題なのは、空間の中に人間が「住まう」その在り方の形式である。つまり人間は何らかの仕方でのこの空間を生きているのだが、その形式がどのようなものであるのか、人間の実存的課題として問われるのである。そこでボルノーは人間の空間性の諸変容を次の4つの段階に分ける。

- ①空間への素朴な全面的信頼、すなわち子供のような無邪気なやすらかさ。人間はここでは自分の空間と溶け合い、直接のしかたで受肉している。

- ②故郷喪失性、あるいは住家のない状態。空間はこの場合、無気味さとか、よそよそしさという姿であらわれている。人間はこの空間の中では見捨てられている。
- ③家屋の建設によるやすらぎの回復。この建設によって、外部世界からきりはなされた、安全に庇護する内部空間が成立する。ただし脅迫的な空間はそれによって消滅するのではない。それはただ中心から排除されて端へ押しやられるのである。
- ④しかし、人間によって作り出される家屋は、いずれ攻撃されうるものであることは明らかなので、堅固な容器の中で硬直化してしまうことを再び乗り越えて、家屋という人間によって創設される自分自身の空間ではもはやない、それをこえて広がっている包括的な空間一般における究極的なやすらぎを再び獲得するという、さらに展望を広げる最後の課題が出てくる。素朴な空間性がより高い水準で回復される別の、開かれているやすらぎに到達することが重要である。しかし、そこへ到達することは容易なことではなく、欺瞞的な安全性から自己を解きはなすという特別の努力を人間に要求する。

以上のボルノーの空間論は、その抽象性のゆえに、たとえば不登校やひきこもりの子どもにとっての「生きられる空間」の問題にあてはめることができる。人間には、どこかに「住まう」こと、つまりどこかに所属しているという安定感、安心感が必要である。学校とは、現代の子どもたちに唯一許されている「住みか」だと言うことができる。不登校の子どもたちは、何らかの理由で、その「住みか」が「敵意のある空間」に取って代わってしまったか、あるいは「住みか」そのものを失った存在である。言わば彼らは②の「故郷喪失」状態にある。また家や自室も彼らにとって安心の場ではない。なぜなら「人間はこの空間の中では見捨てられている」からである。ひきこもりが問題なのは、誰とも接触せず一人であるからではない。「自分は見捨てられている」という感覚にとらわれていることが問題なのだ。

しかしながら、親や周囲の理解が進むにつれて、不登校の子どもたちも、家庭の中にかろうじてやすらぎの場を回復することができるようになる。それが③の状態である。しかしそれは「脅迫的な空間」の消滅を意味しない。ひきこもりの中で、子どもはつねに学校から取り残されることの不安をかかえこまざるをえないからである。

やがて回復途上の子どもは外部空間との接点を求め、活動し始めるようになる。外出の回数が増え、アルバイトを始めたりして、新たな人間関係づくりの場を求めるようになる。人間のやすらぎは自己の空間を築くことのみでは得られない。それを越えた包括的な空間、より高いレベルの「素朴な空間性」が獲得されなければならない。それがすなわち④の段階である。それはミンコフスキーの言葉で言いかえれば、「生きられる共時性」、*「現実との生命的接触」*の段階である。そのとき「緊張感が、休息と弛緩の感情に変わる。われわれと周囲との関係に以前存在していた空隙が、いまや充たされるように」²²⁾なる。子どもは安心できる空間のなかで癒されると同時に、他者と共に生きる空間のなかで、自己を再創造していくのである。よって不登校の子どもにとって必要な居場所とは、癒しの場であるだけでなく、他者と共に生きることを通じて「素朴な空間性」を獲得できるような場である。

ボルノーは真の「居場所」を得るためには、まず、空間の中の一定の位置に腰をおろして、そこにしっかりと自己を基礎づけ、そしてやすらぎの自分自身の空間を作り出すこと、次に、脅迫的で危険な外部空間をも完全に生活の中へ組み入れ、そして人間の生がそこにおいてのみ実現しうる両方の空間のあいだの緊張全体に耐えること、最後に、その緊張に耐えながらも、自分の家の確固さにたいする素朴な信仰を乗り越えて、包括的な全面的信頼のうちに、より大いなる空間によって担い支えられること²³⁾、言いかえれば真の共同性が要請されるとしている。

われわれがこの世界に安心して住まうためには、確固とした自己の空間とともに他者や世界へと開かれた共同性の空間を構築することが必要である。子どもたちの真の「居場所」も、自己信頼・自己肯定の空間にとどまるものでなく、さらに外部空間との緊張を乗り越えて、他者肯定・他者信頼の空間へと連なっていくものでなければならない。そして学校や地域が個人性と共同性をともに保障する場であるなら、われわれはそこに、子どもたちをとりまく時間と空間が、脅迫的な場から真の〈ゆとり〉の場に転換する可能性を見いだすことができるのではないだろうか。

参考文献

- 1 通産省・産業政策局編『ゆとり社会の基本構想』1991年
- 2 村上陽一郎「時間・空間」『講座 現代の哲学 時間・空間』弘文堂 1977年
- 3 本川達雄『ゾウの時間ネズミの時間』中公新書、1992年
- 4 真木悠介『時間の比較社会学』岩波書店、1981年、19頁
- 5 赤田光男他編『講座日本の民俗学 6 時間の民俗』雄山閣、1998年、20頁
- 6 内山節『時間についての十二章』岩波書店、1993年、168頁
- 7 ジャック・アタリ著、蔵持不三也訳『時間の歴史』原書房、1986年、12頁
- 8 ミシェル・フーコー著、田村俣訳『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社、1977年、199頁
- 9 イーファー・トゥアン著、阿部一訳『個人空間の誕生』せりか書房、1993年
- 10 内山節前掲書、232頁
- 11 同上、233頁
- 12 長田攻一「現代社会の時間」『時間と空間の社会学』岩波書店、1996年
- 13 E. ミンコフスキー著、中江、清水訳『生きられる時間 I』みすず書房、1972年、8頁
- 14 同上、6頁
- 15 梅原利夫『新学習指導要領と子ども』新日本新書、1990年
- 16 小川嘉憲『「新たな荒れ」を子どもの豊かさに』かもがわ出版、1998年
- 17 同上、28～29頁
- 18 日本経済新聞社編『2020年からの警鐘—日本が消える』日本経済新聞社、1997年、47頁
- 19 内山節『子どもたちの時間』岩波書店、1996年、223頁
- 20 ボルノー著、大塚、池川、中村訳『人間と空間』せりか書房、1978年
- 21 同上、259頁
- 22 ミンコフスキー前掲書、83頁
- 23 ボルノー前掲書、291頁