

シティズンシップ教育と中等教育の課題に関する一考察

－リーダーシップとフォロアーシップの関係を中心にして－

白石 陽 一

A Study on the Problem of Citizenship Education and Secondary Education

－ From the Viewpoint of the Relation Between Leadership and Followership －

Yoichi SHIRAISHI

(Received October 1, 2014)

はじめに

中等教育，とりわけ高校教育において注目すべき動向として「シティズンシップ教育」，「18歳を市民にする」という観点がある。たしかに，憲法改正のための国民投票年齢を18歳にするという案もとりざたされ，また選挙権年齢を18歳としている国も多い。「市民」「シティズンシップ」という用語を導入することで，新たな課題や方向性が見えてくることもある。しかし，「市民」「シティズンシップ」といっても，その意味するところは，多義的であり，歴史的な経緯をふまえないと理解しにくい点もある。たとえば，シティズンシップというとき，市民としての権利や義務をさすこともあれば，権利行使したり社会参加したりする資質や能力をさすこともある。政治的・社会的参加や批判的判断力という用語はよく語られるのだが，それを具体的な活動と結びつけて語らないとわかりづらい。また「市民とは何か」こそ，思想史的には種々議論されてきた大問題である。¹

これらの大問題について，明確な整理を試みるだけの力量は，私にはない。そこで，本論では，いま注目されている高校教育実践記録を読みとき・読みひらくという作業をとおして，中等教育の課題と方向について論じた。そのさい，「シティズンシップ教育」が主張されるときに用いられる用語と，これまで生活指導の理論と実践が活用してきた用語，この両者の交流を試みたい。さらに，戦後教育実践史の財産である「生活指導用語」にこめられてきた意味内容を再評価したり解釈しなおしたりして，今日でも通用する論理をさぐりたい。

1. 「自らを企業家とする」市場原理の下での高校教育の課題

ここで用いる「テキスト」は，関谷純「生徒がことばを持つ時」である。²

最初に，この実践の概要を簡単に紹介しておく。舞台となる高校は「勉強とスポーツ」に特化されており，ここでは「勉強とスポーツに専念する」生徒と「そこからとり残された」生徒の棲み分けが生じている。このレポートに登場する教師・関谷も，この学校体制に批判的であるために「少数派」であり，「異端」である。関谷は，生徒会の重要性を熟知しながらも，顧問になることができず，公的な指導場面に関与する権限も少ない。

このように，自治活動や文化活動を積極的に進めていこうとしても，あるいは公にそれに関与しようとしても，学校の「システム」自体が大きな壁となっている場合も少なくない。さらに，記録によれば，生徒も教員も「おしなべて従順で，自分たちが管理の対象であることに何ら不満も持っていない。」「東大か甲子園かの物差しで競争を煽り，弱肉強食の世界に絡めとられ，指導・管理・評価される教師たちもまた，思考停止に追い込まれ」ている状態である。

この実践記録を「読む」前に，学校をとりまく「新自由主義的なもの」について一言しておきたい。「新自由主義」については明確な定義を得ることはむずかしいが，その影響力については多くの人の納得を得られると

思う。上記のような高校においては、「市場的・競争的な原理を内面化」して、「自分をマネージメント（管理、統御）する」排他的な「経済主体」にするという原理が働いている。私たちは、「自分自身を企業的に統御する」ことを自ら望み、かつそのことの疎外性に気づきにくい状況におかれている。³ 権力とは、権力をもつ特定の主体だけが握っているものではない。権力とは、社会全体に、あるいは生活の中に浸透し、関係のなかに網のように張り巡らされ、相互監視や自発的競争を促し、差別と排除のメカニズムとして機能しているものと理解するほうがよい。

社会においても学校においても、「<勝つ>ことは、いずれにせよ、よい」ということが自明になっている。同様に「<勝つ>はどういうことなのか」という問いかけも存在しない。「勝利」や「感動」や「涙」が疑われないで、それを渴望する気分が蔓延している。「感動をありがとう」という声を発するとき、自分の生活は空虚になっており、他者との身体的な交流も乏しくなっているのであろう。⁴ 現実をありのままに見るということは、困難なことであり、勇気を要する。それゆえに、現実直視という行為は、無意識的に回避される。そして、現実に対する不満や憎悪のはげ口として感動が消費されている、ともいえるだろう。

「自らを企業家とする」ような市場原理は、ある特殊な学校だけにあてはまるのではない。程度の差はあるにせよ、市場原理の内面化という問題は、学校システムや指導のありようを論じるさいには避けて通ることはできない。このような状況のなかで、教師と生徒がともに成長できる道はあるのか、という問いの立て方が必要である。

話を戻して、実践記録は以下のように続く。

「およそ生徒会長には立候補しないと思われたYが、2年次に生徒会長となった。」これは、教師・関谷にとっても周囲の生徒にとっても予想外のことであった。では、Yとはどんな生徒なのか。

教師からみて、Yは「部活動も続かず、お調子もの、能力は低くはないが信頼できない生徒」と映っている。ちなみに、関谷はYの担任ではない。現代文の授業をとおしてYと出会っている。Y自身も自分が「生徒会長の器でない」ことを自覚していた。Yは文化祭のオープニングセレモニーでは「ぶるぶると震え、涙を流さんばかりの蚊の鳴くような挨拶しか出来なかった。」しかし、「イベントでの司会では（Yの）右に出る者はいない。… Yはクラスのなかで道化を演じることで居場所を確立していた。」

そのYが生徒会長に立候補してきた理由についてはくわしくは書かれていない。「部活動の受け身の達成感ではなく、みんなが楽しい学校を作りたい」という思いが、彼のなかにあったようだ。Yは、とにかく「楽しい」ことをする、とりあえず「変える」という目標をもって1年生の時から生徒会に入ってきたのであり、2年になって同様の方針で会長に立候補したのである。

生徒会長となったYは、「生徒会執行部の存在をアピールする」ために「予餞会」をプロデュースし、作品制作でアピールしようとする。Yは自他ともに認めるパソコンの能力を駆使してレベルの高い映像作品を制作した。この「こだわり」は、部活動に所属しないYにとって、強い「承認欲求」からくるものであろうと、関谷は述べている。この予餞会の成功によって、Yは教師や生徒から「一目置かれる存在」となった。生徒会の活動は、一方でYの才能を開花させたが、他方でYが突出するあまり、執行部のなかでの関係が一方的・支配的になりがちになった。このことを心配した関谷はYと対話を試みるが、その詳細については、あとで改めて論じる。

2. 初等教育段階での「ツケ」をのりこえ、居場所をつくるための「リーダー立候補」

——リーダー像の変容と中等教育の課題を結びつけて

Yはいわゆる「正統的」なリーダータイプの生徒ではない。集団の課題を先取りしたり、学級の課題を教師と話し合ったりすることはしない。また集団に対する影響力をもっているわけでもないし、集団をリードした経験もないようだ。では、Yはなぜ生徒会長に立候補したのだろうか。この問いへの回答は、リーダー像のとらえなおしのなかで考察されねばならない。さらにリーダー像のとらえなおしは、中等教育（とりわけ高等学校）の役割の考察と結びついている。

第一に、「正統的な」リーダーが「いない、出ない、育たない」状況を検討する必要がある。それは、この学校に限ったことでもない。30年以上も前から、リーダーになれる生徒がいない、リーダーになることを嫌がる、リーダーに選ばれてもまじめ過ぎてひ弱である、といった悲観的な見解が教師の中に広がった。しかし、それは、生徒の責任でもなければ、生徒の資質の問題でもないはずだ。⁵

その理由は、学校が「上から」秩序維持のためのリーダーを求めたり、学習や行事を「無難にこなす」ために

リーダーをつくろうとする傾向があるからである。教師の「下請け」になったり、仲間を管理したりすることを生徒が嫌がるのは、当然のことではないか。あるいは、まじめでおとなしい生徒が班長や級長に選ばれたとしても、このような生徒は、もともと集団に対して「影響力」をもっていないわけであるから、このようなリーダーの指示には誰も従ってくれない。その結果、リーダーは挫折感を感じて疲れてしまう。⁶この高校でも、関谷は、自分のクラスの生徒二人を会長・副会長候補と見こして指導してきたが、その生徒たちは2年になると執行部を降りた。その理由も上記のことと共通しているのかもしれない。付言すれば、おとな社会においても、リーダーを回避する傾向があり、その理由も同じようなものであろう。

第二に、リーダーが出ない状況におけるリーダー像の問い直しが必要となる。

一般的にあって、リーダーの個人的な特質が集団から無視されないものとして意識されはじめたときに、リーダーの自覚が始まる。集団から肯定的なものとして十分に支持されていなくても、その影響力を無視することができないような存在であれば、さしあたりリーダーが出現した、とみなすことができる。それは、いわゆる「正義の人」とは異なる場合もあれば、「道化」の役を演じる子の場合もある。

中学校の生活指導におけるリーダー像の変容については、90年代くらいから、以下のように指摘されてきた。中学校時代は、「小学校時代にリーダーとして出番をもつことのなかった生徒たち」、「中流階層の学校と化しつつある状況のなかでリーダーとなることのない生徒たち」、「高学年になるにつれて、学校で低辺に位置づけられていく生徒たち」に対して、新たなリーダーとして活躍する多様な機会を与えるべきである。そうすることで、中等教育は、彼ら・彼女らが集団から再評価されるような機会をつくることを課題としなければならない。⁷

中等教育は「初等教育の延長上にある」のではなく、思春期統合という課題に応えるための、「それ自体独立した」学校段階なのである。中等教育においては、「生徒が小学校からのツケで苦しむのではなく、反対にそのツケをのりこえて、逆転劇を演じることができる」指導が構想されてよい。⁸小学校の頃、怠けたりトラブルを繰り返してきたのだから、人の二倍努力して人と同じレベルに達するのだ、というおいつめ方では、中学生・高校生はプライドを殺がれてしまう。中等教育は、小学校時代の「ツケ」を「ご破算」にして、新しい自分をつくっていく時代である、という発想に立ったほうがよい。

「ツケ」を「ご破算」にするためには、いわゆる学校的・中流的な価値「以外の価値尺度」が必要になってくる。一般的な言い方になるが、人生、進路、友情、恋愛、家族、労働などを問いつく関係をつくり直すことが課題となる。ちなみに、「中学校で出直したい」という欲求でリーダー的な役職に立候補してくるという中学校の実践記録も、最近よく報告されている。もちろんリーダー候補が、正面切ってこのような課題を語り始めるのではない。教師が、不満の声をとらえて、それを対話のきっかけとしていくのである。

安島文男は、「いじめ・差別のないクラス」「学級の主人公は君たちだ」といったクラス目標を、子どもたちはキレイゴトとして受けとめているし、実現できるとも期待していない、と述べ、この現状認識から中学校のリーダー観とその指導を問いなおしている。⁹安島の現状認識によれば、いまは「無視・差別などいじめ・いじめられ問題でつらい経験をしてきた子」「集団の中でコミュニケーションをとるのに苦労している子」「教室の片隅でひとり本を読んでいる子」「不登校傾向の子」などが当面のリーダー候補となる、という。今日、子どもの生活現実においてパワーゲームが日常化されているのであるから、この状況を批判的にとらえる子が不可欠になる。いわゆる「弱者」こそが、自分の存在要求を語らずにはいられなくなる潜在的なリーダーだ、という読みである。

このような「強くない」リーダーは、班長という役割をおしつけられることを、それほど嫌がってはいないという。班長会という所属場所を得て、発言の機会を保障されることを、むしろ肯定的にとらえるという。人々をひっぱっていくという強いリーダーシップが期待できない子たちに教師が求める活動とは、集団内部にある息苦しさ、支配関係、過剰な気づかいなどについての「情報提供」とその「読みとき」である。

以上の点から総合的にみて、Yが生徒会長に立候補した理由は、関谷も推測するように、さしあたりは「自己承認欲求」であった、とあってよいだろう。この点について、やや分析的に検討してみる。

Yの自己承認欲求とは、狭くみれば、「自己中心性」を脱却してはいない。予餞会では大勢の3年生から認められるために、自分の得意種目であるパソコンの映像作成に情熱を注ぎこむのである。Yの目標というか所信表明は、抽象的であり漠然としたレベルにとどまっているが、現時点では、それは末節的なことである。

Yたちは周辺化された生徒である。いわゆる中流的価値や学校的価値にしがみつけない生徒である。というよりも、このような基準からはじき出された生徒である。だから、彼らは「できる—できない」「まじめ—ふまじめ」といった尺度以外のもので評価され、承認されたいという欲求をもっている。Yの登場は、大げさに言えば、あるいは象徴的にいえば、「勉強とスポーツ以外に大事なものはあるのか」という問いを学校と教師と生

徒につきつけたことになるのである。¹⁰ いわば「異端」であり「周辺」にいる Y の存在と活動は、学校風土を問いなおし、学校体制に風穴をあける事件のきっかけともなった。

やや話は飛躍するが、中沢正夫は、子どもに対する最低限の要求として、「自分のことは自分で決められること」「裏目に出ても耐えられること」「友達をつくれること」をあげている。¹¹ この3つの要求は、思春期以降の課題として解釈もできるし、中等教育の課題としてひきとってよい。「自分のことは自分で決める」ということについては、親や学校の敷いたレールを疑ってみる力に通じる。だが、じつは「自分のことをよく知らない」のが自分なのであって、そのためにも忌憚なく話し合う「友人」が不可欠である。友人の定義もむずかしいのだが、当面、「対等の関係を結べる人」としておく。少年期の子どもたちには、遊びながら体と心を投げ出せる、今日ケンカしても明日になれば何とかつきあうことができるだろうという期待がもてる、という感触を育てたい。「裏目に出ても耐えられる」とは、人生の不条理を他者とともに受けとめることである。人は、思春期を経て青年期へ向かい歳を重ねるほどに、人生には思うにまかせないことがあると知る。進路も恋愛も家族関係も、個人の努力だけでは解決できないことを悟る。そのときに不条理をひとりで受けとめることはきびしすぎるので、友人が必要となる。あるいは、不条理に直面したときに友人を発見するといってもよい。精神医学の表現と教育学の用語では言い方は異なるにしても、上記のようなことは、生活指導が長年のあいだ追求してきた課題のはずである。

いずれにしても、Y は、学校に居場所をつくろうとし始めたという意味で、リーダー候補となったことはたしかである。ここで、リーダーは教師によって（個別的接近を介して）産み落とされるのか、それとも自分からたちあがってくるのか、という問題が生じる。「自分からたちあがる」リーダーとは、やむに已まれぬ状況に追い込まれて、自分が何とかしないとおもしろくない、とたちあがる人である。この集団が変わらないかぎり、この集団には自分の居場所がない、と感じたり叫んだりする人である。「たちあがる」といっても、確固とした信念をもっている、というイメージではない。Y のように、じつとしてはいられなかった、というイメージであろうか。

大まかにいえば、教師の願いをリーダーの願いに転化するという発想が、従来では一般的であった。それに対して、Y は自分からたちあがってくるタイプである。立候補してきた以上、教師は Y を支えなければならないことになった。

3. 生徒においても教師においても、リーダーは不安定である ——「思想的対話」の再考

Y を「支える」という指導とは、これまでの生活指導用語でいえば、リーダーとの「思想的対話」に属することがらである。では、なぜリーダーとの思想的対話という指導が不可欠なのか。

およそ教師も含めてリーダーというものは、集団に対して「内在と超越」という矛盾する性格を持っている。大西忠治は、「指導」における「内在と超越」という問題について述べているが、私なりに整理すれば以下のようになる。¹² リーダーは集団の「外に」立たないと指導する見通しが持てないし、集団の「中に・内に」入らないとメンバーの願いを読みとれない。しかし、集団の外に立つときには、過ちを犯したり、拒否されるという危険もある。集団の中に入るときには、成員と一緒にしようとして、集団に埋没してしまう危険もある。こういう矛盾をもつ両義的規定は今でも通用するし、重要だと思うのである。

『学級集団づくり入門』の「中学校編」には、次のようにも規定されている。「リーダーとしての自覚をもつ生徒は問題をもつ生徒とは異なった形であるが、集団の外側にはみ出しているものであり、集団を変えなければ、集団の内側に入れられない者である。」¹³ 集団を変えなければ困ると思うからこそ、集団の外に立つことを決意してリーダーとなる。そして、自分がリーダーとして何らかの活動を試みて、集団が変わりつつあると感じるようになった時に、再び集団の中に入っていくことができるのである。

リーダーは、教師の側と生徒の側、この両方に足を踏み入れているので、つねに「また裂き状態」にある。リーダーは、つねに孤独であり、不安なのである。それゆえに、リーダー（核）への個別的接近は不可欠であり、リーダーサークルによって支えることも必要である。このとき、リーダーへの個別的接近は、リーダーとの「思想的対話」をふくむものとなる。

思想的対話といっても、大げさなものではない。日常的な話題についての“おしゃべり”から入り、学級や自分の課題について生徒に十分に語らせ、その感じ方・考え方を題材にしながら対話を広げていく。そのとき、教

師は、たてまえと本音の間で格闘している自分の姿をみせることになるかもしれない。たてまえだけでは“美しすぎる”し、本音だけでは“醜く”もなる。たてまえ（理想）を語るだけでは空虚になるが、さりとて現実に適応する本音だけでは墮落だろう。

付言すれば、無権利状態におかれている今日の子ども・生徒に対して、「矛盾を自覚しよう」とか「批判的意識をもとう」と、いきなり要求することは避けたほうがよい。生徒たちは、「自分が叱られた」と感じ、「自分は弱いのだ」というレッテルを貼られた感覚に陥るからである。¹⁴ 教師は、自分が「道徳的に高い場所」にたつて、「社会は病んでいるが、自分たちは健やかだ」という告発を行ってはならない。そこに「パターンリズム」（家父長的温情主義）がしのびこむ危険もある。

実践に話を戻すと、Yは活躍の場を得て、生徒会主催の活動を展開していく。2年次では予餞会のムービー作成など、3年になると生徒会通信の発行、臨時生徒総会の開催、クラスマッチの企画などである。どの企画もYの熱意と努力がかたむけられており、そのメニューも盛りだくさんである。それゆえにというべきか、Yと執行部の生徒たちの間に軋轢も生じてくる。以下、Yと関谷との対話場面をとりあげてみる。

Yは、予餞会のいきさつについて、関谷に以下のような文章を送っている。「今年の作品は、昨年とは比にならないくらい下準備に手間と時間がかかるものです。それを1年生のみんなは不満も言わずに頑張った。・・・本来のクオリティーで3年生に見せられなかったのが一番の後悔。他のみんなはしっかりやってくれた。本当に感謝しています。」

それに対して関谷は、1年生の「思いを丁寧に聴き取らなくては」と助言している。

さらにYの返答。「やっぱり悔しい。3年生にすごいと認めてもらいたかった。・・・私自身が変わっていきこうと思います・・・しっかり一人ひとりが責任を持ち、失敗をみんなで悔やんでいける生徒会になっていけば、もっといいものを作っていけるのではないかと思います。」

関谷の返信。「生徒会長として、自分を、執行部の面々を真摯に見つめていることに感動します。・・・出し物など、討議して決めたのでしょうか。決定する際に1年生らの声をもっと聴いて、思いをひき出してあげてください。・・・それからなんでも自分のせいと背負いすぎることにはよくありません。」

その後の経過については、以下のようになる。生徒会長として運動をまき起こしたYではあるが、Yが3年になったとき、後輩の執行部は5人のうち3人は前期で辞めてしまった。彼らの言い分は、「Yのように大変な思いをしたくない。人のために時間を使いたくない。勉強に専念したい」である。関谷は、生徒総会を動かすYの姿とそれに呼応する生徒たちを眺めながら（3年の春）「胸がいっぱいになった」と書いている。他方で、後輩たちに思いが届かないで、執行部から外されがちなYの姿をみて「不憫でしょうがなかった」とも書いている。また、別の時期に（3年の秋）私学助成に関する活動で苦悩しているYを見ながら、「Yを叱咤激励しつつも、Yを必要以上に苦しめているのは私だと苦悩することしきりだった」とも書いている。

以上、要約して紹介した対話からうかがえるのは、生徒会活動を進めるために「つきすすむ」Yの昂揚感であり、Yが「うきあがる」ことを心配しながらも、うまく助言できない関谷の苦悩である。

Yのことばも、思春期特有のものともいえるのだが、観念的であり昂揚感すらうかがえる。別途、関谷から私が入手した「生徒会誌」に書かれた文章からも、彼の努力のあとは読みとれる。たとえば、生徒会誌の紙面を大幅に変更しているが、それは「汗と涙が染み込んだキーボード」によってもたらされたものだと書いている。また、「クラスマッチのお手伝いについて」というパンフレットでは、「約束事」（部活がとても忙しい人は顧問の先生と相談しましょう）を書くなど、綿密で親切的呼びかけとなっている。「生徒会通信」を発行し、予算案の改正案やクラスマッチのアンケートなどを載せている。クラスマッチの「実施要領」もプログラムから注意事項まで網羅し、職員会議ではYの挨拶が絶賛されている。

関谷は、Yという「異端」の存在を得て、学校に蔓延している思考停止状況に、一石を投じようとした。関谷のことばを借りれば、この実践は「異端である私とYが、多くのことばを交わしながら目指した新しい世界」を制作しようとした物語である。教師は、Yに期待をかけ過ぎたのかもしれない。Yの活躍を喜び過ぎたのかもしれない。このような言い方が「言い過ぎ」だと批判されるのなら、Yを支えるフォロアーをつくるとか、Yとともに進むリーダーサークルも育てるなどの方法を講じてもよかったと言いかえよう。

やや割り切った言い方をすれば、Yは、「表」の世界に出たいのであり、「多数の」評価を得たいのであり、「成果主義」志向である。それは、Yの自己承認欲求に裏打ちされたのもあるだろう。あるいは「感動」志向なのかもしれないし、そうであれば、「啓蒙的」発想に陥って孤立する危険もある。大げさに言えば、執行部はYの「夢の実現のために“道連れ”」にされるわけである。

では、どうすればよいか。

Yの熱意に執行部がついていけるかどうかは関谷の心配でもあった。「ひとりで背負いこまないほうがよい」と教師はYに助言していた。「一人で背負いこまない」、「1年生の思いを聴き取ろう」とは、「チームで動く」ということである。チームで動くということは、協議が不可欠となる。協議をうまく進めるためには、リーダーとフォロアーの関係が成立していなければならない。そのために、執行部の声を関谷が代弁していくこともできたかもしれない。

教師は、Yの「表志向」も評価しながら、それを支えるSたち執行部の「裏方」活動の意義も共有できるような対話を導くことができればよかっただろう。生徒会活動の成功は、表のYと裏のSたちの共同の産物だったという「納得」「共通認識」を探ればよかったと思う。たとえYの映像作成やチラシ作成が傑出しており、Yの活動時間が他の役員に比べてはるかに長いとしても、である。

やや一般的な話に変えれば、教師と生徒は、いつも同じ方向を向いていけばよいのではない。教師は、リーダーを自分の「分身」とするのではなく、「自分をのりこえる」存在としなければならないからである。そうでないかぎり、「生徒は集団の側に立つリーダー、集団を代表するリーダーにも、また教師から精神的に自立した個人にもならない。」¹⁵「自分をのりこえるものを育てる」とは、およそ指導ということを考えるときの基本原則である。自分を「超える」とは、教師とはちがう生き方を選択する力を持つ、とか、教師に批判的に応答する、といった意味合いである。

私がこのように言うことは、「ないものねだり」のようでもあり、「あとづけ」「結果論」のような言い方と映るかもしれない。この点については、最後にまとめて述べることにする。

ところで、私はこの節のタイトルに、教師も生徒も、リーダーであろうとすれば、つねに孤独になり不安になる。よって教師であれ生徒であれ、リーダーには、生き方について対話する他者の存在が不可欠である、と書いた。この考え方が正しいとするならば、教師・関谷は、学校改革のリーダーである。もちろん表面に登場する改革者ではない。関谷がたった一人で、非公式に、Yと生徒会を介して学校を変えようとしたのである。関谷は、孤独ではなかったのだろうか。不安はなかったのだろうか。

関谷と対話する「おとな」はどこにいたのだろうか。記録では、この高校で関谷と対話した教師は描かれていない。この高校以外に、関谷が所属するサークルの仲間などがいたのかもしれない。そうだとすれば、関谷は、Yたちによって「支えられ」「救われていた」という解釈も成り立つのではないか。この問題については、改めて論じる。

4. 「たのしさ・おもしろさ」と「地味な」実務に支えられる行事づくり ——自治と文化の統一、虚構と労働の関係

ここでは、YとYをとりまく生徒たちの活動内容を評価してみたい。活動内容をうまく評価することができるならば、教師はYたちとどのように対話をすればよかったのか、が明らかになるからである。

ところで、Yの「影武者」のように寄り添い、Yを「支える役」を演じることになるSという生徒がいる。このYとSとの「出会い直し」については、関谷も実践記録では紙数をさいて紹介しているが、ここでは、生徒会誌に載せたSの文章を参照する。Sにとって自分が学んだことは「当たり前への感謝」である。ここでいう「当たり前」とは、書類を作成する際の事務作業であり、大会を挙行する際の審判、運営、応援などの仕事である。これらのしごとは「地味」である。「裏方」のしごとである。しかし、地味な裏の支えがなければ、表での華やかな行事は成功しない。Sは、それを「感謝」ということばで表現しているのだが、文字どおり「道徳くさい」意味で理解してはならないだろう。

むしろ、裏の・地味な活動への評価は、「労働」の重要な側面への気づき、と解釈したほうがよいだろう。「働くこと」は、自己実現や個性発揮だけにはとどまらない。これらは部分的ですらある。労働の現場は、おもしろくなくてもやらなければならないこと、創造的ではないが不可欠なことなど、日の当たらない活動に支えられて成立している。「平和」のしごとと同様に、労働の現場も、「見栄えはしないが尊い」ものなのである。

生活指導や行事づくりにおいては、「自治と文化の統一」という観点がある。活動に「たのしさ」がないと、組織は息苦しくなる。組織の話し合いだけでは、生徒にとってはおもしろみがない。楽しみもなく意味の希薄な活動を続ける組織においては、「いじめ」が発生しやすい。無理をしてがんばる人は、苦情を言ったり手を抜こうとする人が許せなくなるからである。「たてまえ」に徹する人は、「ほんね」に生きる人を容認できない。ここ

に、「正義の暴力」が生じる。だから、討議（自治）における合意形成と活動（文化）における「おもしろさ」や「やりがい」は、つねに意識しておかねばならない。

そこで、この実践における「文化」を広義に考えてみたい。スライド上映もフェスティバルもクラスマッチも華やかな側面である。また、企画書づくり、連絡調整などチームワークにかかわる地味な側面もある。これらの実務をきちんとこなすことは、「働く」とときには疎かにできない仕事であり、人と人の信頼関係の土台を形づくるものである。フェスティバル・祭という「虚構」の世界にも「実務」のしごとが内在し、「非日常」の世界にも「日常」の業務が含まれている。だからもっとも広い意味で、行事づくりは「学び」という側面と「労働」という側面をもつのである。これが、生徒会活動や行事づくりにおいて育てられるべき能力である。先ほど、勉強とスポーツ以外に大切なものがあるのか、という方便を用いた。それは、いわゆる「序列」「競争」という尺度に収まらないが、生きていくうえで必要な活動や能力は何か、という問いかけであった。それに対する一つの回答が、上記のことである。そうだとすれば、リーダーであるYとの思想的対話の内容は、「感動」や「称賛」のレベルを超えて、「労働的」活動に向かうべきであった。そして、これはおとなへの助走である、と語ってもよかったであろう。

5. 「他者」と対話し、「他者」から支持される ——リーダーとフォロアーの関係

YとSたち執行部のあいだの行き違いを修復していくことは、リーダーとフォロアーの関係を問いなおしていく作業でもある。

Yの活躍は、関谷や他の教師から見ても、あるいは他の生徒たちから見ても、目を瞠るものがあったらう。しかし、企画やチラシや演説でYが活躍したからといって、それがリーダーとしての評価に直結するわけではない。「リードする」という内実が評価されるのである。それは、共同作業の方法を提示したり、チームワークの仕組みを示したりすることであるが、Yがいきなりこのような能力を発揮できるわけでもないだろう。

リーダーとは、リードする人・先頭に立つ人であるとともに、フォロアーによって支持されなければならない存在である。リーダーとは、公認されてこそその指導者となる。逆に言えば、フォロアーは、リーダーの指導が正しいければ、これにすすんで「従う能力」を身につけるべきである。生活指導実践では、リーダー指導とは、「指導—被指導」のあり方を教えることである、と定式化されてきた。リーダーの権威を確立することがなければ、Yと執行部、あるいはYとクラスメイトとの行き違いも回復されないだろう。権威などという言い方が「集権的」だ、というのは一面的である。権威は関係の産物である。親密圏における交わりとは違って、公共圏では、合意や契約や指導—被指導という、いわばドライな関係ぬきには生活しづらい。

リーダーシップとフォロアーシップの関係を調整するための観点はどこにあったのだろうか。

第一に、YとSとの対話の中に、そのチャンスを見出したい。

葛藤を孕みながらもYとの対話を続けていたのはSである。やや後日談的な記述となっているのがYとSの「友情関係」である。先にSはYの「影武者」的存在であると紹介した。SはYとのかかわりについて、こう述べている。「(Y)は、職人肌でまじめ。いらいらしてくると周りにトゲ。プライドも高いので、みんなが窮屈な思いをしている時に、(自分が)和ませる役割を担わなくてはならない。」自分は「Yを支えるために懸命であった」。Yも「Sを怒ってしまった。明日合わず顔がありません」と書くように、「YはSが自分にとって大切な存在だとわかりつつ甘えてしまっていた」と関谷は評している。その後、Yは生徒会を辞めるがSは生徒会に留まる。「生徒会室」という共通の居場所がなくなっても、二人のつきあいは続いた。二人はそれぞれのことを「仲間」「親友」と呼んでいる。ここでいう「親友」とは、「一緒にがんばった」という私的な関係とともに、企画・立案など公的関係をとおして培われていったものだ、と解釈したい。

Yの努力と孤立、ストレスといらだちは顕在化したのであるが、それを支える人物もまた、たしかに存在したのである。実践記録においてYの苦悩の文章を記述しているということは、関谷はYに回答し続けていた、ということになる。さきほど、私は、関谷はYに期待をかけ過ぎたのではないかという危惧を書いたが、この文脈では、Yの苦悩とSの支えに、きちんと応答していたことになる。言い訳をするようだが、実践はつねに矛盾をはらんでおり、両面的な性格をもっている。

第二に、関谷の実践分析に参加した学生は、Yは「運動部のキャプテンたちを誘い、意見を求めればよかった」とコメントしていた。キャプテンをフォロアーとして位置づけるのである。スポーツ「有名高校」のキャプテン

ともなれば、「上から」の指示に的確に反応することには長けている、というのが若い人の判断である。キャプテンを組織したとなれば、学校の生徒の大半からの支持を得たことにもなる。勉強とスポーツに特化している高校だからキャプテンの勧誘は無理だという発想ではなく、キャプテンだからこそ「リードする」力をもっており、リードする力をもっている人の支持を得ることが、Yの評価を高めることになる、という発想の転換があってもよい。運動一辺倒の高校生活をしている生徒たちにとって、Yたちの企画は「たのしそう・おもしろそう」なものと同映という副産物もあるかもしれない。逆に、運動部のリーダーから、Yが刺激を受けることもありえたかもしれない。リーダーとしてのYの評価を、他の生徒から聞き出すチャンスとなったかもしれない。

第三に、先に評価したように、Yたちの活動が、「すでに」チームワークであること、あるいはチームワークが「高まる可能性がある」ことを語ればよかつたのだろう。

このように、Yへの個人指導は、じつは集団指導をよびこむ可能性をもっている。重要人物に対して積極的にかかわる実践や、発達障害の子どもや荒れる子どもに個別にかかわる実践が報告されると、これは個人指導に偏っていて集団指導の観点が弱い、といった「形式的な」分析がなされることもある。

しかし、そもそも、人間は「関係的存在」である。Yのリーダー的活動に触発され、反応を示す生徒がいたならば、その生徒はYから学んでいることになる。他の生徒からの反応をYが受けとめるなら、その時にYは学んでいることになる。このあたりに切り込む対話があれば、リーダーとしてのY、フォロワーとしての周囲の生徒、それぞれの成長がもう少し鮮明に確認できたのかもしれない。

ところで、本論では、とくに説明なしに「他者」という用語を用いた。シティズンシップや市民をテーマにする論文では「(異質な)他者」という用語は好んで用いられているようである。では、他者とはだれのことか。他者を語るさいには、最低限の意味限定をしないと話が抽象的になってしまう、と私は感じているので、思うところを簡単に述べておく。

他者とは、原理的に「もう一人の主体」であり、それゆえに「独立した人格として尊重される」存在、あるいは「私とは成育史も価値観もちがい、容易には交わり合えない」存在である。実践的な言い方をすれば、他者との共生とは、「嫌いな人」「好きになれない人」と最低限平和に暮らすルールとマナーと方法をつくり出すことである。「好きな人ができれば、それはいいことです。しっかり仲良くなってください。でも嫌いな人も最低限、平和に暮らせるように工夫しましょう」と提案する実践も、小学校高学年では多く報告されている。これを、「平和的な社会制作」と呼ぶこともある。

「集団づくりは、ある意味では、好きなもの、意見を同じくするものだけでなく、嫌いなもの、意見を異にするものとも共同生活ができる市民を教育するものである。今日、いじめ・迫害の傾向やひきこもりの傾向が子どもなかにひろくみられるのは、市民として共同して生活を営む力が育てられていないからである。」¹⁶「市民」を語るときに、好きでない人との共同生活という発想をもちだしていることが重要である。

上記の点を別の用語でいえば、「弱い敵との共存」となる。内田樹は、哲学者・オルテガに依拠しつつ、「弱い敵」と共存する責務や能力をそなえることが「市民としての成熟」である、と主張する。

「強い敵」に対しては、とりあえず共存するか従属するしか、こちらには選択肢はない。だが、「弱い敵」については、生殺与奪の権は私たちの側にある。この迫害や差別の可能性を自省し、敵とともに生き、反対者とともに統治することが、市民の基本的な構えである。だからといって、安直に「多文化」や「他者」をもちだせば済むのではない。内田は皮肉を込めて、こう述べている。

『「他者との共生」』『他者への開かれ』『他者とのコミュニケーション』・・・他者という言葉は、まるで彼らの知的誠実さやコミュニケーション感度を証明するための『性能証明書』のように扱われている。・・・すべての『他者』がフレンドリーなわけではない・・・『不愉快な隣人たち』。それが『弱い敵』という言葉にオルテガが託した具体的な意味だ。」また、内田はこうも主張する。「正しさ」を主張したがる人に共通しているのは「不愉快な隣人」を勘定に入れたがらないことである。彼らは「正義の執行」を「快適なもの」として構想している。大変快適な社会が、正義や正しさの名のもとに構想される。そこでは、「不快に耐える」という発想は存在しない。¹⁷

不快に耐えることを回避したい人は、いつでも・どこでもあてはまるような「普遍的正義」を持ち出して、それを「私の正義」として、これに従わない人を排除し差別しようとする。私たちが「他者に応答する」というとき、反抗してくる人や、嫌いなタイプの人を、いつもきちんと想定しているわけでもない。だから、「弱い敵」「不愉快な隣人」というレトリックが必要となる。ここでいう「レトリック」とは、発見的認識を促す働きのことをいう。こういう響くことばや、鋭い用語によって「見えないもの」が見えるようになる。たとえば、デモクラシー

をむき出しに語ることも、ファシズムの論理や構造を研究することのほうが民主的な社会の建設に貢献する、といった具合である。あるいは、ディスコミュニケーションの研究がコミュニケーションの回復に役立つ、という発想もある。

6. 教師が自分に「折り合い」をつける。

——生徒の成長と教師の成長を関連づけて教育実践記録を読む

いままで述べたような「読み」は、あとになって了解できることである。教師は、はじめから確固たる見通しをもって実践しているわけではない。よりていねいにいえば、ある程度の見通しとイメージをもちながら実践を進め、生徒と対話しながら指導方針を修正していくのである。

まず、生徒は「声」を内面にもつ。そして、たちあがる（立候補する）思いを「ことば」にしようとして悩む。活動をつくりだそうとする。そこでリーダーとしての自覚をもち、それゆえに他者の応答を求めてまた悩む。そして、教師も、生徒に「伴走」しながら、観察しながら、対話しながら生徒の発言や行動に対して意味づけを行う。教師と生徒が共同して物語をつくっていくという側面もあれば、生徒の物語を教師が読みときながら意味づけをしていくという側面もある。

実践記録は、実践が「終わってから」書かれるのである。そして、実践記録は、「物語」という性格をもっている。それは、小説に終わりがあることや、物語は現在を起点にする、ということと通底している。

文学理論の知見によれば、およそ物語とは、「終わる」ことを基本としている、ともいえる。人はなぜ小説を読むのか、という問いに対して、それは終わりがあるからだ、という回答がある。「人間のいとなみは、すべて終わりがあることによって意味をもたされる。」¹⁸ 終わりをもうけることで結末をつくり、それまでの事件の流れを整序して、意味をつくりだすのである。

物語論の知見によれば、人が語るのは、何かを「他人に伝える」ためではなく、「自分自身を知る」ためなのである。私たちは、「語りながら自己を生みだし、変形したり補強しながら、自己を確認している」といえる。語る過程においては、「現在」を説明するために、「過去」が選ばれ、配列され意味づけられるのである。したがって、「『現在』が変わるたびに、物語は書き換えられねばならない」ことになる。¹⁹ 過去は変えることができるのか、という問いに対する回答はこうである。過去は変えることができる、それは、現在の意味が変わり、現在から過去への意味づけが変わるという限りにおいて、である。

以上の知見を総合するならば、教師は、実践記録を書きながら、自分の実践を省察している。省察の過程において、教師は、現在の視点から過去の実践にストーリーを見出している。ストーリーを見出す過程において、それまでは自覚していなかった生徒との対話が蘇ってきたり、逆に「あのときに話す言葉はあったのか」と思いなおしたりしている。

そうだとすれば、実践記録を書くとは、現在から過去の自分を意味づけ、自分自身に「折り合いをつける」ということになる。たとえ、多少の後悔があったとしても、実践記録を物語とすることで、将来への展望をイメージとしてもつこともできる。とりわけ、共同での読み合いがあれば、多くの視点や解釈を手にすることができるだろう。たとえば、実践検討会においては、「あなたは、気づいていたのだが、ことばにならなかったのです」、「あなたには、対話のチャンスがあったのです」という語りが望まれる。

この実践は、関谷がYによって「救われた」物語であるともいえる。それは、以下のような「読み」の可能性があるからである。

Yの存在を見出さなければ、関谷はこの学校の閉塞状況のなかで息苦しい日々をおくらなければならなかったであろう。期待していた二人の生徒が立候補してくれないときに、Yの立候補は、関谷をして学校改革のエネルギーに火をつけることとなった。期待していなかったYの立候補は、関谷のリーダー観の転換を迫り、ひいては学校観の転換もよびおこした。そこから、Yとの思想的対話へ向かわざるを得なくなり、リーダーである生徒とフォロワーである生徒の対話を媒介することになった。あたらしいリーダーの発見は、教師・関谷のなかにある別の自分の発見である。生徒を読むということは実践を読むことであり、ひいての自分自身を読むことなのである。実践を読むとは、自分を「読みかえる」という契機をもっているがゆえに、自分自身を救う契機ももっているのである。

自分自身を「救う」、あるいは私が「救われる」と書いたが、じつは、上記のような事態を説明する適切なことばが見つからないのである。私が「救われる」とは、広い意味での「怒り」や「無力感」に「気づき」それを

鎮めるというイメージである。「気づき」は、「暴力を鎮める」重要な契機であり、「気づき」や「微笑み」は「平和」の実践だからである。

註

¹ 望月一枝「家族の観点から考えるシティズンシップ教育と憲法」教育科学研究会『教育 2014年2月 No.817』かもがわ出版、32ページ以下。望月も、市民（性）や憲法を一般論のレベルで語るのではなく、「家族」という切り口を設定して具体的に検討しようとしているのである。

また、理論的整理をまたなくとも、市民という用語で実践の展望をひらこうとする試行的実践は存在している。たとえば、「18歳を市民に」というときの課題が、以下の5点で語られている。第一に学校評議会の活かし方、第二に社会参加、第三にホームルーム、第四に政治的判断力、第五に授業の総合化。「シンポジウム『市民を育てる教育』について考える（上）」『高校生活指導 2003年夏季号 157号』、青木書店、63ページ以下。

² 教育実践記録を「テキスト」と呼び、「テキスト」として読むことについては、拙論「教育実践記録の『読み方』(Ⅱ) —『文学理論』を参考にして—」『熊本大学教育学部紀要、第62号』2013年を参照。

「作品」と呼ばずに「テキスト」という用語を用いる理由は、さまざまな読み方が交差する「テキスト」を意味生成の場ととらえるからである。テキスト論においては、作者の意図は存在せず、読者の関心が問われるのである。テキスト論の立場からすれば、「作者とは、じつは読者のことである」ということになる。

実践を「分析する」と言わずに「読む（読みとく、読みひらく、読みひろげる）」と呼ぶ理由は、教育実践記録の研究は、「分析—総合」という手法とは異なるからである。「読む」ということは、文学、精神医学、物語論を生かすフィールドなどで活用される用語である。

関谷の実践記録は、全国高校生活指導研究協議会『高生研第52回全国大会 研究紀要』（2014年8月9日）に掲載されている。この記録は、長編である。この記録で扱われているテーマは、「私学助成」という政治的テーマへの関与、そのさいの「公共圏」における対話、「スクールカースト」のとらえかた、など多岐にわたる。本稿では、紙数の都合上「教師とリーダー」の問題に限定して論じることにする。

³ 大会基調委員会『「ケアと自治」を基本とする生活指導と集団づくり』（文責 竹内常一）『生活指導 2014年8/9月 No.715』高文研、46ページ以下。

「新自由主義的」な統治については、フーコーのいう近代社会における「規律権力」から「環境介入権力」への移行として説明されることもある。「新自由主義権力は、規律権力のように個々人の内面に規範を内面化させるという仕方で統治するのではなく、むしろ環境に競争を設計し、社会体の全局面を市場原理で満たすという仕方で統治しようとする。・・・こうして新自由主義は、社会全体を全面的に市場化することで・・・容易に統治可能なセルフ・マネジメントの主体を作り出すのである。」（佐藤嘉幸『フーコーから現在性の哲学へ』人文書院、2009年、80ページ）

ただ、環境介入権力へ「移行した」とか、環境介入権力が「新しい」のであって規律権力は「古い」という単純な二分法的な発想に立たないほうがよい、と私は思う。フーコーのいう「監獄」とは「場所」のことではなく、人々の生活の関係のなか網のように張り巡らされている相互監視のシステムのことである。「権力をもつ側—管理される側」というように、権力をもつ主体と管理される客体に二分する発想の限界を指摘したところに、規律権力の意義がある。教育でいうならば、「自分で自分の行動を管理する、あるいは相互に監視し合う」ことが規律（訓練）権力の作用なのであり、それは教師の価値観を自発的に内面化するように、巧妙に仕向ける作用をもっている。人々が主体的に活動することが、じつは権力を維持・強化することに貢献してしまうのである。

およそ、権力とか暴力とか支配というものは、生活の中にしみこんでいるからこそ意識化しないとイケないのである。自分を支配している相手を見つけ、糾弾するというよりも、生活それ自体が管理を生み出し、維持し、強化する、という発想が大事になってくる。この意識化という作業を介さないで、「疎外されている現実を反転させる」とか「対抗軸をうちだす」と言っても、それはスローガンの域にとどまることが多い。具体的に生活をたて直す指針が見えてこないからである。

「新自由主義」の矛盾や構造、あるいは「野蛮な」資本主義の現実を知り、警戒し、批判することは、たしかに不可欠である。しかし、「これだけ」では不十分ではないか、「反企業」というだけでは多くの人の納得を得られないのではないか、という注意を促しておきたい。そのために必要な観点を、ほんの少しだけ引用しておく。

「人間が自由なるものを求める限り、そして自由を求める存在というのが人間の存在規定ですから、資本主義を超えるものは絶対にはないと思っています。・・・資本主義を必要とする自由と、それに不可避な自己崩壊の危機との二律背反に中をどう生きていくかという問題です。」（岩井克人「資本主義の『不都合な真実』」落合美砂編集『at プラス 01』2008年8月、太田出版、8ページ）この経済学者の主張を資本主義の擁護と読んではいけません。

ネオリベリズムの定義自体は、論者によって異なるのだが、「ネオリベリズムを全否定する論者は一人もいない」と橋本務は言う。たとえば、フーコー派のネオリベリズム批判は、「統治性（ガバメント）からの解放」を主張する。しかし、ガバメントから離れたところで1%の創造的な行為が生まれれば、それは「資本主義のフロンティア」となる。その結果、「ネオリベリズムが一番歓迎したい議論というのがネオリベリズム批判」ということになる。これが最大の逆説である。（橋

本努「誰もネオリベラリズムを全面否定できない」芹沢一也・荻上チキ編『日本を変える「知」』光文社、2009年、311～314ページ）ここでも、新自由主義への迎合とか屈伏が問題になっているのではない。

「新自由主義」のイメージを、よりわかりやすく説明すると、以下になるだろう。「僕はこのトレンド（「法治から人治へ」・・・引用者）を『国民国家の株式会社化』という枠組みでとらえています。・・・最優先に問われるべきことは、その統治システムが『金儲けしやすい』かどうかであって、政体としての適否には副次的な重要性しかない。そう考えている人たちが国政をコントロールしている。・・・『次の選挙で落とせばいい』というのはビジネスマンの言葉づかいを真似たものです。・・・『法治から人治へ』の流れはこの『株式会社で働く人たちの常識』に合わせて統治システムを再編成しようとすることです。・・・現代の労働者のほとんどすべては株式会社の従業員です。彼らが日常的に親しんでいる組織は民主的なものではありません。というか、勤めている会社が民主的であるかどうかというようなことに従業員自身関心がない。・・・マーケットという上級審が存在するからこそ、経営者たちはいくらでも独裁的になることができる。」（内田樹『憲法の「空語」を充たすために』かもがわ出版、2014年、52～55ページ）

雑な言い方を恐れずにいえば、「新しさ」や「変わる」ことは「資本主義」や「市場」の本性であり、欲望と不安を刺激することは、「資本主義」や「市場」の属性である。それに対して、教育、福祉など、簡単に変えられないもの、変えてはならない「社会共通資本」がある。市場の失敗は「有限責任」で済ませることができるが、国政の失敗は「無限責任」である。それは、短期間の議論や選挙で当選した「独裁者」の決定にゆだねられない性格なのである。

上記の主張には、重要な観点がいくつか含まれているのだが、結論のみ記せば、「教育はビジネスではない」という論理を根源的に理解しないとイケない、ということなのである。（内田樹『街場の教育論』2008年、ミシマ社、『街場のメディア論』光文社、2010年を参照）

- ⁴ 八柏龍紀『感動禁止！』KKベストセラーズ、2006年、247～250ページ。
- ⁵ 『竹内常一 教育のしごと 第2巻』青木書店、1995年、130～141ページ。
- ⁶ 全生研常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 中学校』明治図書、1991年、124ページ以下を参照。
- ⁷ 『新版 学級集団づくり入門 中学校』129～130ページ。
- ⁸ 『竹内常一 教育のしごと 第5巻』青木書店、1995年、248ページ。
- ⁹ 安島文男「中学生のリーダー観とその指導」全生研編『生活指導 2012年8/9月号 No.703』70～71ページ。
- ¹⁰ 「勉強とスポーツ以外に大切なものがあるのか」という問い方は、方便であり、挑発である。勉強といっても、競争と序列を超えた次元を提唱し、検証に耐えてきた戦後授業実践の遺産がある。スポーツといっても、勝利至上主義をこえた「スポーツ文化論」は学ぶ価値がある。要するに、単純に競争に囚われない活動が今の学校生活にあるのか、と生徒たちとともに問うことが大事なのである。
- ¹¹ 中沢正夫『半自立の時代』萌文社、1999年、56～57ページ。
- ¹² 大西忠治『班のある学級』明治図書、1978年、192ページ。大西の主張を「集団主義的」だとか「中央集権的」だとか、レッテルを張って「古い・古い」ものとして否定し去ってはならない、と私は考える。「指導」につきまとう矛盾をつきつめて考えた大西の論理は、今日でも十分に通用する、と考えている。私も、彼の合意形成について意味づけをおこなった。（拙論「指導における『合意』的側面に関する一考察」『熊本大学教育学部紀要 第56号人文科学』、2007年。）
- ¹³ 『新版 学級集団づくり入門 中学校』137ページ。
- ¹⁴ ホロウェイは、「自分だけが正しい」という告発調のおかしさについて、以下のように警告している。「私たちの出発点であった怒りの叫びは、たやすく、自分は正しいという道徳的エリート主義になっていってしまうのです。」「社会を批判することは、そのような社会を再生産し続けている共犯者である私たち自身を批判することなのです。」（ジョン・ホロウェイ著、大窪一志・四茂野修訳『権力をとらずに世界を変える』同時代社、2009年、235～236ページ）
- ¹⁵ 竹内常一『10代との対話 学校ってなあに』青木書店、1993年、181ページ。
- ¹⁶ 同上書、186ページ。
- ¹⁷ 内田樹『子どもは判ってくれない』文藝春秋（文春文庫）、2006年、21～28ページ。
「会議をもつことの目的は、ある提案に対して同意を求めるとも先に、まず、『ものを決めるときには、合意がある方がいいよね』ということについての合意を形成することである。まず必要なのは、個別的な事案についての合意ではなく、『合意することの重要性についての合意』である。」（30ページ）これは「ルールづくりのためのルール」の必要性について述べた文章であり、同調してくれない人々と共生するための出発点である。
- ¹⁸ 大橋洋一『新文学入門』岩波書店、1995年、177ページ以下。
- ¹⁹ 野口祐二『物語としてのケア』医学書院、2002年、39、45ページ。

*本論は、科学研究費補助金（基盤研究C）「労働と家族の問題をリンクさせたアクティブ・ラーニングの授業実践構想と教育方法」（平成24年度～平成26年度）の成果報告の一部である。