

子どもに任せる

－子どもの権利を基盤とした「学び」のあり方－

池田賢市（中央大学）

はじめに

今年(2023年)4月に『学校で育むアナキズム』(新泉社)という本を出した。「アナキズム」という言葉は「無政府主義」と訳されることで、かなり「危険な」思想だと理解されることが多い。しかし、なぜ「無政府」であることが「危険」なのか。おそらく「無政府」を「無秩序」と同義だととらえているからだろう。つまり、ここでの「危険」は、「秩序」を脅かすという認識に支えられていることになる。

限られた資源をめぐるみんなが奪い合うことになるのだから、それを調整する「権力」が必要になる、という発想から権力機構である政府の存在が説明されていく。公民科の教科書にもこのようなストーリーが、ロックやルソーの肖像画とともに載っている。

しかし、本当にそうなのか。つまり、わたしたちが暮らしているこの社会は、そんな殺伐とした競争社会なのか。よく考えてみると、そのような「ホブズ的社会観」(万人の万人に対する闘争)は、学校によって伝えられているだけであって、わたしたちの実際の生活経験は、それとは異なっているのではないか。

1. 「競争社会」は嘘(言説)ではないのか

学校では、「勝者」こそが安定した生存を許されると教えられ、その戦いに勝利することに必死になる姿(努力)が褒められる。しかも、世間も研究者(でさえ)も、この「勝利への道」に参加することを平等や自由と称している。戦いへの参画に「格差」はあってはならないということが「民主的な」考え方として常識化されている。これを後押ししているのが「ホブズ的」闘争社会観。(進化論の「適者生存」についての誤解もこの背景にある→後述)

しかし、ここで、いつもの生活を思い出してほしい。勝ち負けなどなく、序列もなく、相互に助け合いながら生活しているのでは?! 「いや、結構みんな競争している」との反応がありそう……。でもそれは、そのような思わされているだけなのではないか。そもそも、このような競争社会の方が安心できるという人が本当にいるのだろうか。

国家なんかは要らない。権威なんかは要らない。誰もが迷惑を掛け合って、助け合う。

それでも大丈夫。本当に、みんな優しい。ちょっと資本主義のせいで、意地悪な気持ちになってしまっただけなのだ。ちょっと権力のせいで、嫌な奴になってしまっただけなのだ。(森元斎『アナキズム入門』ちくま新書、2017年、p.216)

2. アナキズムとは「相互扶助」のこと

アナキズムとは、権力支配に頼らない、相互扶助を基盤とした暮らし方のこと。「危険」どころか「安心」を得られる生き方を描いてくれる発想がアナキズム。ならば、この発想を生かして学校を見直してみてもどうか。

たとえば、子どもの頃に忘れ物をすると、その日一日、不自由を強いられたという人は多いのではないか。「隣の子に見せてもらいなさい」と教員から深刻そうな顔つきで指示され、こちらも申し訳なきような顔をして隣の子に教科書を見せてもらう。社会に出てから困らないように、という教育的指導の一つなのだと思うが、現実には社会の方が寛容。困ったことが起きたら、ごく普通のこととして誰かに助けを求める。頼まれた方も何の見返りも求めず、それに応える。

このような日常的によくある簡単な相互扶助を、どうして学校はそんなに嫌うのか。なぜ、深刻な事態にしてしまうのか。そんな雰囲気の中では、互いに補い合う発想は出てこない。子どもたちはミスをしないように、びくびくしながら学校生活を送ることになる。道徳教育などでよく言われる「助け合い」という徳目が、なぜか日常の学校生活の中では「他人を甘やかす」ことになるからその人のためにならないとか、「頼ってばかりでは自立できない」などと言われ、推奨されないのか。

3. 仲間づくり・集団づくりは「道徳」ではない

人権教育推進の中でよく語られる「仲間づくり」は、「みんなで仲良くする」という(道徳的な)こととは異なる。抑圧や差別に対して共に協力し合って抵抗していくような横のつながりをつくっていくこと。(とくに仲良しである必要はない。)

また、「集団づくり」につながる実践も、同様に「支え合う」ことの具体としてイメージしたい。ところが、学校教育において「集団」という言葉が「集団行動」というフレーズで使用されると、全体の調和を乱さないこと、全体として同じような行動がとれることを意味することになってしまう。しかし、そもそも同じことをするのなら、集団で(生活して)いる意味はない。それぞれが異なる(特徴や能力をもつ)ことを大前提として、共に生きていくのが人間のあり方であり、そのためにはお互いに補い合う必要がある。集団づくりは、助け合うことである。

たとえば、修学旅行での「集団行動」の例を見てみたい。

仮に朝なかなか起きられなくても、心配する必要はない。なぜなら、何人もの人と一緒にいるのだから、誰かが絶対に起こしてくれる。学校は「道徳」が大好きなので、つい、これを道徳的に位置づけたいくなる。しかし、単に、「こいつのせいで行きたいところに行くのが遅くなるのが嫌だから」という理由でも全く問題はない。忘れ物をしても、誰かが絶対に余分にもってきているものである。相互扶助は、実は自然と実現されるはずである。

ひとりで行動しなくてはならないのなら、時間や持ち物などについて、かなり緊張して身

構えることになるかもしれないけれど、「集団」で行動しているのだから「安心」なはず。本来、社会的にしか存在しえない私たちは、お互いに補い合うことで生活しているはず。ところが、学校は、このような支え合いを厳しく規制する。なかなか起きられない子どもを見捨てるような、あるいはその責任を厳しく追及するようなまなざしを育ててしまう。ある意味では、他者への無関心を育てていくことになる。

4. 「自立」は相互依存がなければ成り立たない

「情けは人のためならず」を、「安易に助けることはその人のためにならない」、「自立していくためには人に頼る癖をつけてはいけない」といったとても厳しい「教育的な(?)」意味に理解する誤用が多い。本来の意味は、その「情け」が巡り巡ってわが身に返るということ。つまり、世の中は「お互いさま」の「相互依存」で成り立っているということ。しかし、学校は、人に頼らず自力で解決していけることを「自立」と称している。

現実の生活を思い出してほしい。一人で何でも解決していける人は、この世に存在していない。自分の意志でいろいろなこと(問題解決)をしていくためには、むしろ、いかに多くの人に依存・依頼できるかがカギとなる。多様な人的ネットワークの中で生きてこそ、わたしたちは自立した生活ができる。つまり、依存しあうことの大切さ。ここには、そのつどの問題をそのつど解決していく関係が形成されるのであって、あらかじめ決められた役割やルールがあるわけではない。どんな「問題」が起こるかは予測できないのだから、臨機応変であることが欠かせない。権力的関係によらない相互扶助、これが安心して生活できる根本原理のはずである。そして、これが「アナキズム」の発想である。

ところが、学校は「助け合い」が嫌いらしい。道徳の授業では、他者を助ける徳を説きながらも、子どもたちが互いに支え合うことをつぶしにかかる。本当に子どもたちが「社会に出てから」のことを心配しているのなら、相互に助け合うことを具体的に体験する場として学校を機能させるべきだろう。

5. 人々の生活は「市場」ではない

しかし、次のような反論をよく聞く。「自由だなどといった甘いことは通じない」、「世の中は弱肉強食、競争に勝ち抜いていかななくてはならない」と。資本主義体制の下で商売をするのであれば、「世の中」は確かにそのように見えるだろう。人々の生活は市場ではないし、助け合いは取引ではないのだが、わたしたちの思考は、経済活動のようにしか人の生活をイメージできなくなっている。そこでは貸借対照表のように相互扶助を考えようとするので、一方的に助けたり、助けられたりする状況を問題視し、より多く助けることができる人になるべきで、助けられてばかりいる人になってはいけません、という「道徳」が語られ始める。このように考えた瞬間に、支え合う社会の仕組みは破壊され、他者をより多く助けることの「できる」人かどうかを指標とした能力主義に基づく差別的処遇が正当化されていく。一方的に助けたり、助けられたりする「アンバランス」を前提に相互扶助は成り立つ。これを否

定するところに、たとえば「生活保護バッシング」のような差別的言動があらわれる。

6. 闘争社会観の背後には「進化論」への誤解がある

「闘争」的に社会を描こうとする思考の背後には、「適者生存」「自然淘汰」といったダーウィンの「進化論」への誤解がある。ダーウィンは『種の起源』の中でそのようなことは言っていない。闘争による進化は、近代の資本主義的競争のフィルターを通した誤解である。そもそも「進化」を価値的に良いもの(=進歩等)ととらえていること自体も誤解。

冷静に考えれば、食糧等をめぐって闘ってしまったのでは共倒れになるか、その時には独占できても、安定した生存は望めない。また、この考え方では、「進化」は説明できない。

生き残るには他を滅ぼすのではなく、共に分け合うこと、あるいは別の場所で暮せるようになったり、他の物が食べられるようになったりすることが不可欠。つまり、ダーウィンは「闘争なき進化」を述べていたのである。闘って勝者となるのではなく、なるべく多様な種がいた方が、全体として繁栄できると述べている。ここから「アナキズム」の思想も生まれてくる。それは「危険」どころか、わたしたちが安心できる生き方とはどのようなものかを示してくれている。アナキズムの理論家であるクロポトキン(露、1842-1921年)は、その『相互扶助論』で、まず「動物の相互扶助」から論を始めている。

なお、身体の形態上の変化などは、突然変異から起こるもので、たとえば、高いところのものを食べるために首が伸びたといったように「目的」的な進化の理解は間違い。ある突然変異がその生物の生存にとって有利に働いた場合、その特徴が何千世代にもわたった受け継がれて少しずつ変化していく、ということ。

7. 学校という場での教育行為が権力関係を生み出す

このような相互扶助の発想が、子どもの人権を大事にするものである点は(感覚的・直感的にも)理解できるのではないか。とはいえ、学校は、知識を持つ教員が知識を持たない子どもに対して一定の内容を教えていくことを中核に成り立っているのだから、どうしてもそこに権力関係が成立してしまうのではないか、との疑問があり得る。

しかし、日常生活の中でわたしたちがつねに行っている教えたり教えられたりといった行動を思い出してみても、そこに権力的支配関係が構築されるなどということはない。つまり、単に「教える」という行為の必然的結果として(教えられる者との間に)「権力関係」が発生しているわけではないということになる。

ということは、問題は学校という「場」にあることがわかる。そこで、学校の特徴を見つめ直し、その問題性を確認し、どこから修正可能かを考える必要がある。

(→学校の特徴については、口頭で説明)

8. 学校が想定する子ども観の問題性

では、なぜ、学校で「教える—教えられる」(←この表現自体がもつ問題性は後述)ことが

「権力関係」を生み出すことになるのか。それは、学校が前提としている「子ども観」にあるのではないか。

子どもを「動物」「白紙」「植物」などにたとえて教育をイメージすることは、これまで教育学の世界ではよく語られてきた。動物に芸を仕込むように知識の伝達をイメージしたり、子どもは何も知らないのだから、その状態を白紙にたとえ、そこに文字を印刷するように学習計画を立てていくべきだとイメージしたり、あるいは、子どもは植物の種のように、育っていく要素はすでに持っているのだから、それが発芽し伸びていくために必要な(水分や日光といった)環境を整えることが教育である、とイメージしたり。

これらの比喩は、教育現場のいろいろな場面でいかにも当てはまりそうである。しかし、なぜ、子どもをわざわざ人間以外のものにたとえなくてはならないのか。おそらく、子どものことを「未熟」な存在だとみなしているからだろう。未熟どころか、子どもは「人間」ではないのである。だから、教育によって「人間」にするのだ、それが学校の使命なのだ、というイメージだろう。子どもには何か「欠けている」ところがあると想定し、それを「完成」していく過程を教育と呼んでいる、ということになる。

ここで、ぜひ自分が「子ども」だったときのことを思い出してほしい。自分は何かが欠けている存在だと思って過ごしていただろうか。「欠けている」どころか、むしろ、「充滿」していたのではないか。いろいろなことを考え、悩み、将来のことにも思いをめぐらせていたはずである。当たり前だが、しっかりとした「人格」を備えていたはずである。「大人」から見て「未熟」に見えるのは、経験の差で説明できるものであったり、あるいは、単なる「違い」を、「大人」が勝手に価値を低めて「未熟」と言っているだけなのではないか。

知識を伝えようとする相手を人間だと認識していないのだとすれば、そこでの行為が権力的支配・被支配関係を構築していくのは当然である。かつてから、憲法の理念やその具体的な規定が学校の中に入っていないことを批判する議論があり、その状況は今日も変わらない。憲法(もちろん種々の国際条約も含め)で保障されている基本的人権が、こんなにも踏みにじられるのは、子どもを「人間」とみていないからである。

9. 「学び」への他者による評価は無用

このような「学校的」権力関係における学びのあり方を象徴的に示しているものが「評価・評定」だろう。日常の世界のことを考えると、知っている人が知らない人に対して何かを教えたとしても、それをどの程度相手が理解したかを「評価・評定」することはない。伝わってないかもしれないと思えば、もう一度繰り返す程度だろう。

ところが、学校では、子どもの理解度が厳しく問われることになる。しかも、通常の学びと決定的に異なる点がある。普通は、「教える」という行為の前に、教えられる側の「知りたい」という欲求(必要性)がある。これがなければ、教えるという行為は成り立たない。たとえば、ある場所に行くのに道に迷ってしまった、正しい道を知る必要がある、だから誰かに教えてもらおうとする。車のエンジンの調子が悪い、何が原因かを教えてほしいし、自分

の手に負えなければ、できる人をお願いして修理してもらう…等々。

しかし、学校での教育行為には、教えられるはずの子どもの側が何を知りたいと思っているかを確認する作業がない。子どもにとってみれば、何が知りたいのかを聞かれもしないのに、一方的に教えられ、しかもその理解度を評価・評定(数値化)され、その程度の高低によって叱られたりもする。こんな理不尽な学びはない。これは、もはや「学び」とは言えない。

確かに「評価・評定」なくして学校教育を語ることは難しいかもしれない。そうだととしても、少なくとも「評価」は、(指導と評価の一体化を意識するなら、なおさら)、教員に対するものであって、子どもの理解度のランク付けのことではないと理解する必要があるだろう。一定の目標を定め、それにしたがって授業を組み立てているのは教員であるのだから、その結果として、ある一定数の子どもたちがその目標に到達しなかったのだとすれば、それを計画した教員の責任である。テストの結果は、子どもによって突き付けられた、教員の反省材料である。子どもたちはそのことを学びたいと言ったことはないだろうし、学校は、子どもたちに対して何を学びたいかを聞かないのだから、子どもたちに責任はない。学びについて意見を聞かれていないのだから、そこでの学びは、「教えられる」という受け身のものでしかない。

なお、仮に、「評価」を「子どもたちの理解度のランク付け」だとしても、それは、評価しようとする者が定めた時期における理解度ということになる。どの時点で理解度を測ろうとするかによって、結果は異なってくる。わかりやすく言えば、30分と設定されたテスト時間で、31分でわかったとしても、それは「できなかった／わからなかった」ということになる。ある知識や技能の理解度等が、なぜ一定の時間内で(一定の時期に)他者にわかるような形でアウトプットされないと、理解度が低いことになるのか。

10. 現状の「学力」を問い直す

学校現場が厳密な「評価・評定」にこだわってしまうこと背景には、「基礎的」とされる知識内容は存在しているのだという「信仰」がある。社会生活をしていくうえでは、最低限必要な基礎的知識や技能というものが存在しているのであり、それを前提として学校教育が組み立てられているとすれば、その習得の度合いを測定し、子どもたちに確実に身につけさせる方法を考えねばならない、ということになる。

しかし、そのような知識内容は、非常に「あいまい」なのではないか。なぜなら、現在においては、その時々を経済情勢(雇用情勢)が必要とするものが基礎学力(の内容)を形成していくことになっているのだから。これさえ知っておけば大丈夫という意味での「基礎的知識」はない(このことが「生涯学習」の必要性を正当化しているが、本来的な意義づけではない)。教育政策自体が「予測不可能な社会」への対応という言い方をしている。「予測」できないと言われてしまえば、基本的には「何でもあり」の教育改革になっていく。要するに、何が必要になってくるかはわからないが、とにかく要求されたものに応じることができるかどうかが重視されることになる。そして、その対応力が「学力」であるとされていく。

「学力」や「能力」が高いと言われるのはどういう状態かといえば、「あること」の要求によく応えることができる状態のことを指している。その「あること」というのは、なんでもよい。その時々、誰かが求めているもの(その要求)にうまく応じることができた場合に、その応えた者の「学力」や「能力」が高いと言われることになる。つまり、学力(能力)の高低は「相性」によっている、ということになる。学力とは、相性のことである。

したがって、ある人にとって「能力がある」と評価された者が、誰にとってもそのように評価されるとは限らない。まったく能力がないと言われることも起こる。

(ここには、学力・能力を支える「文化」の問題もある。➡口頭で)

つまり、「できる・できない」の評価軸は、具体的に何かの知識・技能を習得することによって「できる」側に移動していくのではなく、他者からの要求にうまく応えることが「できる」かどうかを測定していることになる。仮にテストで100点をとっても、「できる・できない」の軸がグッと「できる」側に伸ばされ、現状が「できない」位置にされる。子どもたちはつねに「できない」状態に戻される。これは、先に指摘した「子ども観」の特徴と重なるものであり、また、学びをつねに「受け身」なものとして子どもたちにイメージさせていくことになる。

11. 「基礎学力」の設定が差別を正当化する

また、「基礎学力」といわれるものの設定により、その習得が当たり前のように考えられていくと、その欠如が社会生活を送る上で不利に働くことになっていく。これによって、確実に不利益を被ることになる一定の人々が出現するのだが、「基礎的である」というとらえ方は、その犠牲をカムフラージュしていくことになる。(➡口頭で)

12. 子どもに任せてみる

「黄金の3日間」という言葉がある。学年初めの段階で「きびしく」指導していくことを子どもたちに示さないと後々になってクラスがまとまらないという思いから、いわば「縦の命令系統」をつくらうとする。それは最初の3日間で決まるのだ、ということらしい。

それでも、子どもたちは日々の生活を重ねていく中で「ブレ」ていき、「はみ出して」いく。そうなると、再び「きびしい」指導で元に戻すことになる。この繰り返し。

ここにエネルギーを使わずに、「横のつながり」を日常的にどうつくっていくかを課題にしなくてはならないのではないか。そのとき、「子どもの任せる」という発想が大切となる。

「任せる」は、「信頼する」ということ。その「信頼」は日頃の(子どもどうし、教員と子ども、教員と教員との間の)「おしゃべり(雑談)」「コミュニケーション」を大切にすることから培われてくるのではないか。

他者から信頼されることで人は寛容になれるし、自分の存在を肯定していける。これは、本来ならば教育の中核になっていいはずの理念なのだが、こうした価値観が、学校では軽視されているように思える。重視しているのはむしろ逆のこと、つまり、一生懸命勉強して他

者よりも優位な地位を得なければいけないという価値観。

その根本にあるのは、すでに述べたように、社会は弱肉強食の競争主義で出来上がっていて、そこに適応しなければならないという考え方。しかし、闘争社会としての側面を誇張して子どもたちを管理しようとするのは「脅し」による統制。つねに脅されている状態で成り立つ教育とは一体何なのか。こうした状況下にあっては、不登校になるのも、むしろ自然な反応なのではないかと思えてくる。

つまり、権力的な統制を否定し、人間同士の信頼関係を前提とした社会を目指すこと(相互扶助の思想=アナキズム)でわたしたちは安心して暮らすことができる。だとすれば、この発想から学校教育のあり方を再考してみるとどうなるのか。

13. 「そろえる」ことにこだわらない

まず、学校生活のさまざまな場面で子どもたちを「そろえよう」としないこと。たとえば、子どもたちを整列させる必要はなく、ただ「集まって～」と言え、自ずと声が聞こえる位置に寄って来る。全体がそろうことに拘泥しないようになれば、学校行事の練習も必要ない。教育課程も学年と学習内容の対応関係をもっとゆるやかに捉えてみてはどうか。

また、教室は子どもたちの生活の場なのだから、子どもたちが暮らしやすいように変化していくべき。きれいに並べられた机と椅子が「秩序」を示すものではなく、そこに子どもたちが入り生活が始まって、少しずつ熱を帯び、机も椅子も動き出すことに着目したい。子どもたちが暮らしやすいように配置が自然と決まってくる。そこに「秩序」が形成される。

いま学校では、子どもたちが「自分で決める」場面が少ないように思う。民主主義社会は、人々が自分で決めるということで成り立つ。その経験は、学校でこそ有効に用意できるのではないか。結果の良し悪しではなく、自分で決めたという事実こそが重要。

市民にとって本来重要なのは、何をうるかよりも如何にしてうるかであり、権利もたらす事実よりも権利の存在そのものであるという観念は、戦後世代になお一貫して定着していないように見える。つまり、ここには、みずからの下した悪しき決定は、その成果をみずからの責任として荷りとらねばならないとしても、なお何らの発言権なしに自己の利益のためにとられた一方的措置よりも好ましいものである、というデモクラシーの原理的認識が、まだ相対的にみて稀薄なわけである。

(宮田光雄『現代日本の民主主義』岩波新書、1969年、132～133頁)。

子どもたちの行動を管理し、統制しようとするから、そこに「指導」が必要になる。おそらく「静かにしなさい」「ちゃんとしなさい」というフレーズを発したことのない教員はいないのではないか。しかし、管理や指導がなければ、子どもたちの相互の関係の中から、問題を解決するふさわしい方法が(時間はかかるかもしれないが)考え出されるはず。そのためには、子どもたちが「はみ出す」ことをどれだけ「がまん」できるか、が重要になる!

14. 「準備」ではない学びを

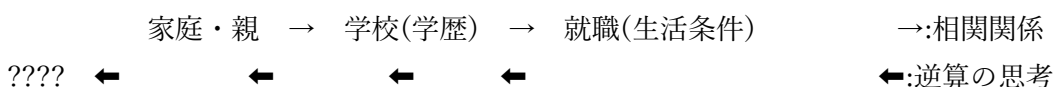
学校経験が長くなるほど、子どもたちはどんどん「考えなくなる」のではないか。つまり、学校に行けば行くほど教育の権利がどんどん侵害されているということになる。なぜ、こんなことが起こってしまうのか。

それは、将来のための「準備」だと言われながら学習しているからではないか。いま、ここで学んでいる内容自体に意味を見出すのではなく、それが将来の自分の生活保障の条件になっているから意味があるのだと言われているわけである。子どもにとって、この状況は強烈な脅しになる。学級のなかは、失敗が許されない雰囲気となるだろう。失敗した者は、他の子どもたちからは、「あのようになってはならない見本」のように見られ、近づかないほうがいい存在にさせられていくのではないか。当然、排除の力が働き、実際に、たとえば特別支援が必要だと言われて、学級から消えていくことになる。

「準備」という発想は、学校教育を成立させるためには非常に便利である。まさに「予測不可能」という現在の教育政策が得意とするフレーズと同じで、漠然とした将来への不安を掻き立て、「どうなるかわからないぞ」と言われているのだから、とにかく必要だと言われたものに対応していくしかない。自分の意志とは関係のないことを、かなりの時間をかけて成し遂げていかななくてはならないのだから、相当につらいはずである。しかし、うまく成果を出せばほめてもらえるのだから、子どもとしては「がんばる」しかない。

このような発想は、人生の最初の時期にまでどんどんと遡って「準備」していくことを正当化してしまう。将来の生活の安定のために高い学歴を取得することが必要とされ、そのために塾に通い、家庭学習に一生懸命になり、保護者もその養育態度が問われ、良い成績に結びつくような家庭環境の整備に必死になる。3歳から掛け算の学習を始めたりするケースも珍しくなくなっている。3歳からはじめなくても、多くの場合、できるようになっているし、また、できなくてもとくに困りはしないのだが。しかし、この畏から抜け出せない。このような「準備」は、どんどん低年齢化していく。また、家庭や親の責任にまで話が広がっていく。たとえば、胎教はずいぶん昔から話題になっている。子どもたちは、小学校に入る前から、ず〜っと「準備」に追われている。一体いつ「本番」が来るのか。たぶん、それは来ない。自分の本心から立てた目標ではなく、「困るぞ」と脅されているだけなのだから。

では、この「逆算」の思考をもっとつづけ、遡っていくと、どこに行きつくのか。



おそらく「遺伝子」だろう。「優秀な」遺伝子が欲しい、ということになる。つまり、優生思想につながっていく。能力主義に基づく、優生思想。これが、日本の学校教育を支えている原理なのである。この部分から、根底的に変えていかないと、さまざまに語られる教育

問題は解決しない。

この点は、2022年9月に出された、国連の障害者権利委員会からの日本政府への勧告の中でも指摘されていた。つまり、「優生思想や能力主義的な考え方や、そのような考え方を社会に広めたことに対する法的責任との闘いを目指して津久井やまゆり園事件を検討すること」(Review the Tsukui Yamayuri-en case aiming at combating eugenic and ableist attitudes and legal liability for promotion of such attitudes in society)が問われたのである。具体的に、あの障害者虐殺事件を挙げて、指摘されたのである。

おわりに 一憲法の25条と26条を切り離す一

「逆算」するのではなく、家庭環境と学歴、学歴と生活条件との間の相関関係を断ち切るような思考をしたい。そうでないと、教育への権利も生存権も確保されている状態とは言えない。学校では、何のための「準備」なのかを真剣に問う余裕は与えられず(教員も子どもも)、ただ将来への不安にあおられていく。がんばらないと(努力しないと)いけないし、効率も求められる。本来は、今まで知らなかったことを知る、そのこと自体でかなりの刺激を受けるはずなのだが、「準備」と言われると、「役に立つのかどうか」が気になってしまう。

学校での「成功」が「生活(生存権)」と結びついている(と信じられている)ので、その不安に駆り立てられて、「準備」するしかない。それは、「逆算」的思考を一般化させる。おそらく現在では、どの大学でも、新入生に対して、まだ授業が始まる前から就職についてのガイダンスが始まる。理由は、将来の目標(といっても「就職」ということ)から「逆算」して大学での4年間の過ごし方を設計するため、ということになる。

日本国憲法の第25条は「生存権」の規定であり、人として最低限度の生活が保障されるよう国にその責任を課している。しかし、実態(思い込みも含めて)としては、高学歴者のほうにより安定的な生存権が確保される。生活保護はバッシングを受ける。したがって、生存権を確保するためにわたしたちは、一生懸命になって学歴を獲得できるような(学校での成績を上げるような)学習に没入していく。この学習は、いかに他者の要求に従うかの競争であることはすでに述べた。つまり、いかに受け身になるかの競争(=積極的受け身)をし、それに勝ち抜いた者が生存権を確保される、ということになる。

日本国憲法の第26条は「教育権」の規定である。教育が権利である限り、それは「自由」によって支えられていなければならない。ところが、学校での学びは、生存権を人質に取られているので、自由に学ぶことができない。自分の知りたいことよりも、教員が提示する知識内容に関心を向け、それを効率よく習得することに邁進するしかない。

こうしてわたしたちは、生存権も教育権も売り渡し(放棄し)、自発的に隷従していくことになる。いったい誰(何)に隷従しているのか。その解答は複数あり得るが、たとえば、国家としての経済発展に寄与する人材になれと言っている者への従属…。いずれにしても期待されているのは、「人材(財)」としての人間であり、道具(手段)としての存在になることで

あり、そうなることが権利の保障であると言える人間になることが求められている。

教育を保障するはずの「制度」がかえって学びの権利を奪っているのが日本の現状である。日本国憲法の第 25 条と第 26 条との不幸な結びつきを解きほぐしていかないと教育が優生思想を正当化する方向にどんどん進んでいく。

準備としての学びではなく、知ること、考えること自体に意義があり、それゆえに生活が楽しくなるような学級を、子どもと教職員とがともに創造できるような活動を模索したい。

参考) 子どもの権利条約 第 3 条と第 12 条の意義

[第 3 条] ー子どもの最善の利益ー

子どもに関するすべての措置をとるに当たっては、公的若しくは私的な社会福祉施設、裁判所、行政当局又は立法機関のいずれによって行われるものであっても、子どもの最善の利益が主として考慮されるものとする。

子どもに関するさまざまな施策は「子どもの最善の利益」を優先してつくられていくべきだということ。では、何が最善であるかを誰がどのようにして知ることができるのか。結局は、「おとな」が「その経験を活かして子どものためを思って考えていくことになるんだよね」というように理解されやすいが、この認識は誤り。

「子どもの最善の利益」を条約の原文である英語(国連の公用語は 6 か国語あるが、日本政府は英語から翻訳することが通常なので英語を見てみる)でどう表現されているかを確認してみると、the best interests of the child となっている。「利益」と訳されている部分は、interests。ここでは複数形になっているので「利益」や「利権」という意味で使用される場合もあるが、「興味」「関心(事)」といった意味がこの単語の意味。もし、条文のこの部分を「子どもが最も関心をもっていることを主として考慮するものとする」と訳していたら、だいぶイメージは変わっていたのではないか。

この第 3 条の趣旨がこのようなものだとすれば、「結局はおとなが決める」という認識は成り立たず、何に興味があり、何に関心をもっているのかを知るには、子ども本人に聞いてみるしかない、ということになる。そこで、第 12 条の「意見表明権」へとつながっていく。

[第 12 条] ー意見表明権ー

締約国は、自己の意見を形成する能力のある子どもがその子どもに影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、子どもの意見は、その子どもの年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

おそらく「意見表明権」の趣旨そのものに反対する人は少ないだろうが、意見を言うためには、「ある程度、言語による表現力がついている子どもでないとなかなかむずかしいので

はないか」と感じる人も多いだろう。このような印象をもって条文を読むと、「自己の意見を形成する能力のある子ども」という部分は、まさにそのような意味に読み取れる。具体的に言えば、たとえば、小学校の3・4年生くらい、あるいはやはり6年生くらいにならないと自分の意見を伝えるというのは難しいのではないかと。また、「子どもの意見は、その子どもの年齢及び成熟度に従って相応に考慮される」という部分も、たとえば、幼稚園児が言ったことは、6年生が言う意見とはかなり質が違ってくるだろうから、まだ幼い子どもが言ったことについては、未熟なのだということを考えた上で、ある程度は取り入れたとしても、全面的に信用することにはならないのではないかと。

実は、このように解釈することは「まちがい」。趣旨は、まったく反対。では、どう解釈するのか。わかりやすく言えば、生まれたばかりの子どもにも「意見を形成する能力」があるととらえる。なぜなら、不満があればしっかりと泣いている！ これは立派な意見表明だ、と考える。つまり、「自己の意見を形成する能力」の<ある子ども>と<ない子ども>がいて、<ある子ども>に対して認められている権利だということではなく、子どもというものは、そもそも「自己の意見を形成する能力」がある存在なのだ、とこの条文は言っているのである。これまでのいろいろな国際条約や宣言では、子どもは保護される存在としてしか考えられてこなかったが、この「子どもの権利条約」は、これまでの子ども観をガラッと変えて、子どもというものは自分の意見を述べることができる存在であり、社会に参加する権利をもっている存在なのだ、と位置づけなおした。

もちろん、うまく意見が言える子どももいれば、なかなかことばにならない子どももいる。意見は常に言語によってなされるとも限らない。だからこそ、「子どもの意見は、その子どもの年齢及び成熟度に従って相応に考慮」されなければならないことになる。条文のこの部分は、しっかりと意見の言える子どもの意見をより尊重するという意味ではなく、どんな子どもも正しく自分の意見を述べているのであって、ただその表現が伝わりにくいこともあるから、その子どもの特徴(年齢や成熟度など)をおとなの側はしっかりと意識(配慮・考慮)して、その意見を理解していくようにしなければならない、と述べているのである。