

高校における英語の授業を通じた学級経営と人間関係の再編に関する研究 (3) —特別支援教育から派生する道徳性とシティズンシップの検討—

A study on reorganization of student's relationship and class management by means of English lessons in high school (3) —Considering morality and Citizenship derived from Special needs education—

玉木博章* 久田晴生**

Hiroaki Tamaki Haruo Hisada

Summary

In our previous article, Study (1), we showed a record of practice through which a teacher realized the formation of personal relationships within the classroom in English classes. Besides, in Study (2), it was analyzed how the practice affected improving English skills and class management from the point of view of Life guidance to surpass School standard that is the problem today. And then in this article, Study (3), as a remaining issue we analyzed this practice from the perspective of Special needs education. Furthermore, we discussed the elements of Moral education and Citizenship education that existed behind the practice from the point of view of Life guidance. Eventually, various educational effects in this class practice were clarified.

This article consists of 4 sections. In Section 1, our previous article is reviewed and connected to a new assignment, especially morality and citizenship derived from Special needs education. In Section 2, the practice is reexamined from the perspective of Special needs education, revealing the existence of morality and citizenship. In Section 3, there are practical and theoretical discussions on the nature of morality and citizenship, and the reciprocity is clarified that exists among them. In Section 4, the series of these studies is summarized.

キーワード：学級経営，授業方法，英語，道徳的実践，特別支援教育

Keywords：Class management, Teaching method, English, Moral practice, Special needs education

1. はじめに

1.1 前稿との連結と問題の所在

これまで研究(1)では研究の位置づけを行い、高校における英語の授業での具体的実践内容を示してきた¹⁾。また前稿の研究(2)では、主に授業方法と学級経営の観点に収斂し、その実践を分析することで、実践の中に潜在していたストラテジーを明らかにした²⁾。それらによって、困難を抱えた恒雄への指導を中心に置きつつも、クラス全体に配慮した授業実践を行うことが、大介らを初めとする他の生徒の意識を変えるこ

とを可能にした旨が示された。またそれは、単に恒雄に対するケアをした効果ではなく、教科指導の中で恒雄が変わることを契機としてクラスの人間関係の在り様を変化させたからであった。そしてこうした試みを通して、教師が生徒達と共に彼らの生活世界へ関与することで、生徒達が不安を回避し、安心して自分と世界について語り、その世界に批判的に関与していくことのできる居場所やベースキャンプを教室の中に作り、それに依拠して新しい学びを立ち上げていく³⁾ことが実現したと言えよう。

ただ、前稿終盤では恒雄を中心としたクラスの在り

* 教職教室非常勤講師

** 教職教室教授

様の変化について、特別支援教育の見地からも分析が必要となる点を課題として示した⁴⁾。なぜならば困難を抱えた恒雄を中心とした授業実践には教師による合理的配慮が存在し、それがクラス全体に伝播した結果としてクラスの在り様が変わったとも捉えられるからである。したがって本稿ではこれら残された課題を解決するために、特別支援教育の見地から実践を分析する必要がある。

1.2 生活指導における特別支援教育

ところで、研究(2)では本研究での実践分析を生活指導研究の見地から行うとした⁵⁾が、実際に生活指導研究の見地から特別支援教育はどのように提示されているのだろうか。例えば福田敦志は、特別なニーズは当該の生徒に固有のニーズとして把握されるものであるが、だからこそ、そのニーズが社会や他者との関係を断ち切れ、個人の問題に還元される⁶⁾ことを問題視している。福田によれば、特別支援(特別なニーズの)教育は、それを既存の秩序や枠組みに適応させるための道具として用いることを主張しない。そのニーズに応答しようとする行為を通して、既存の秩序や枠組みを変革しようとする仲間として出会い直すことを求めるものであるとされる⁷⁾。つまり生活指導研究における特別支援教育とは単に困難や特別なニーズを抱えた該当生徒のみを指導の対象にするわけではない。福田は、特別なニーズのある生徒の揺らぎがみんなに受け入れられることを知った時、周りの生徒達もまた揺らいでもいいのだと安心感を覚え、自己の尊厳を確かなものにしていくと述べる⁸⁾。また揺らぐことは誰にでもあるが、それが許されない生き方を今まで強いられてきた圧力に抗うことで、互いの尊厳が保証され、共に生きることを可能にする場所を作り出していく⁹⁾と論じる。

このような知見を踏まえて本実践の内容を俯瞰してみれば、恒雄の困難を恒雄個人の課題に還元せず、既存の方法とは異なる授業での様々な変更や柔軟な対応が恒雄と周囲とを出会い直させた点は、福田の知見と合致する。それは福田が指摘するように恒雄が周囲に適応したのではなく、周囲が恒雄を容認する姿勢へと変容したからであった。そしてそうすることで、大介をはじめとする周囲の生徒もまた、この場所でなら自分も受け入れてもらえるという安心感を得て、積極的な授業参加や、恒雄の承認へと繋がっている。

他方で町井弘明は、英語の授業の側面から多様な行動を伴う授業の大切さについて述べている¹⁰⁾が、湯浅恭正も特別支援教育での授業について、その柔軟な展開について言及する。湯浅によれば、インクルーシブな授業は、多様な参加の仕方の構想がダイナミックである。ある意味で不参加の自由を認め、次第に参加を

誘う過程を大切にしながらダイナミックな参加を軸にした学習集団の価値、規範を創る自由な授業実践の構想が、インクルーシブな授業の姿だとされる¹¹⁾。本実践でも、授業を2つに分けたReadingの時間には、ある程度生徒に参加と不参加の自由を容認していた。そうした授業時間の運用が、生徒が疲れている時には休憩を可能にさせ、強制的ではない学習意欲の醸成へと至り、結果的に活気のある授業になった¹²⁾と言えよう。したがってこれらの点から、本実践での試みは英語教育のみならず特別支援教育そのものであったとも看取できる。

1.3 本稿の趣旨と構成

しかしながら敢えて発展的に考察してみると、本実践は英語の授業実践、そしてそれを通じた人間関係の再編、更には特別支援教育といった見方とは別次元の位置づけ方も示唆できる。本実践は英語の授業といった時間領域を用いて行われているが、そこには英語科の学習領域を超えた学びや教育的効果があった。詳述すれば、当該時間における英語は教育の目的でありながら、教育の手段でもあった。つまり英語そのものを学ぶことは確かに授業の目的ではあるものの、それはいつしか副次的なものとなり、英語を学ぶという手段を通して生徒達は人間関係を再構築している。そしてその過程で、恒雄をはじめとした他者を受容することや、自らの振る舞いや授業への参加姿勢を再考すること、そして新しい自己像との遭遇にも繋がっていた。それらは紛れもなく人間関係形成、社会参画、自己実現¹³⁾と看取することが可能であり、英語の授業ではあるものの、特別活動でもあったと言える。

例えば、竹内常一は総合的学習の時間(以降「総合」とする)が教科ではなく教科以外の教育活動として位置づけられていることを挙げて、「総合」と一般の教科領域が分断され、「総合」と基礎的で基本的な内容とが分断することになると懸念している¹⁴⁾。こうした状況に対して竹内は、遠山啓の知見と城丸章夫の知見とを比較して「領域としての総合」(遠山)と「視点としての総合」(城丸)という議論を展開して、領域化した「総合」を批判¹⁵⁾する。その内容は、「総合」と一般教科領域が分断すると、ますます教育の学習化が促進し、測れる学力は教科に任せて反復学習で詰め込み、測れないものをとりあえず「総合」でまとめて補完する図式が成立し、生活文脈へ教科領域での知識の応用がなされなくなる点への懸念¹⁶⁾であった。竹内は各教科の教材はそもそも一定の教科内容(知識や技能)を教えるための媒体であるだけでなく、人間の生き方(教育内容)を潜在的、顕在的に刻み込んだものとして作られるべきである¹⁷⁾と述べる。また教科は生徒達が主体的

に関わっている生活文脈(その場と状況)を映し出し、それを際立たせるものであるだけでなく、生徒達の生き方を意識的、批判的な生き方に深めていくようなものでなければならないこと¹⁸⁾を強調する。そしてそうすることで、教材の中に込められている知識や技能(教科内容)を型通りのものとして教えるのではなく、生徒達の世界と生活に埋め込み、それらを切り拓く生きた技能に転換することができる¹⁹⁾と述べる。もちろんこうした竹内の知見は「総合」に関するものであるが、本実践にも該当すると言えよう。つまり本実践は英語科領域での実践ではあるが、そこには視点として特別活動や特別支援教育で育むべき教育効果が潜在していたと表現できる。

他方で、更にここから発展して別の要素も視点として潜在していたのではないかという問いについても検討してみる価値がある。例えば、恒雄への合理的配慮やクラスの様相の変化は、将来的に社会参加をしてゆく生徒達にとってはより民主的で共生的な社会作りである。つまりそれは道徳教育としての視点が潜在しているとも言えよう。ただ特別支援教育と関連させて道徳教育を論じたり、実践を行ったりする時に少なくない教員が拘泥しがちな「あの子達は大変で、みんなは普通だから、みんなは可哀想なあの子達を気遣ってあげましょうね」といった一方的で誤った道徳教育に陥ってしまう懸念もある。したがって本稿では、本実践における更なる視点として特別支援教育について再考することによって、そこに潜在する道徳教育の要素について考察し、何をもちて道徳的かという点について議論することによって、関連した更なる要素、結論を先んじて言えばシティズンシップが養われる可能性について議論を深めていきたい。例えば、欧米におけるシティズンシップ教育の歴史や概要に関しては G.ピースタ²⁰⁾が詳しく、シティズンシップ(市民性)教育とは、多文化共生や民主主義の観点から主に欧米諸国においてカリキュラムに盛り込まれており、B.クリックによって①社会的道徳的責任、②コミュニティへの参加、③政治的リテラシー、の3要素が挙げられている²¹⁾。実際、日本教育界においても「公共」の科目や「市民科」の議論に関連して着目されているため、人間関係を再偏する本実践に、道徳と関連するこうした視点を見出すことも試みたい。

以上の問題設定を踏まえて、本稿は4節で構成される。第1節では前稿との関連付けを行い、本稿の目的を記した。第2節では、生活指導研究の領域で特別支援教育がどのように論じられているかを確認して、そこにどのような道徳教育の要素を含んでいるか、論点を示していきたい。続く第3節では、前稿に引き続き

G.ピースタの理論に依拠しながら、2節で課題となった特別支援教育における道徳教育の視点を明らかにし、更にそれらを通してシティズンシップが養われていく可能性について実践と照らし合わせながら論じたい。そして第4節では本稿のまとめ及び今後への課題を記す。なお、本稿に登場する生徒の氏名は全て仮名である。

2. 特別支援教育の領域から派生する新たな視点

2.1 合理的配慮とは何か

既に本稿冒頭の議論によって、本実践が特別支援教育の視点を有していたことは明らかであるが、本節では生活指導研究において特別支援教育がどのように論じられているか確認することによって、そこから派生する道徳教育の課題についても言及していく。

では、まず特別支援教育で中核となる「合理的配慮」に関する概念を順に整理していきたい。日本は2013年に「障害者の権利に関する条約」に批准したが、ここで「合理的配慮」という視点が新たに登場している。例えば上森さくらは、障害者権利条約の内容に関して次のように説明する。障害者権利条約では障害が時代の変化や社会のあり方によって展開していく概念であることをきちんと認識することが求められており、障害を単なる機能障害(個人モデルもしくは医療モデル)とは見なしていない。つまり周囲の人々や環境によって、物理的にも精神的にも社会に参加するにあたっての障壁が作られており(社会モデル)、障害とは個人と環境との相互作用で生じていると理解する。そのうえで、当事者は世界の全ての地域で人権侵害や社会的排除の憂き目に遭っていることを憂慮し、社会的に著しく不利な立場にあることを是正しようとする意図があるとされる²²⁾。また上森は合理的配慮について以下のように説明する。合理的配慮とは、ある障害についての当事者の申請に基づいて個別の事情を勘案し、社会に参加するための調整を行うことである。当然ながら一人ひとりの当事者が直面する困難さは異なるので、真に平等な社会参加を保証しようとするならば、その多様性に目を向けなければならない。したがって個別の事情に考慮しない、合理的配慮の無い環境とは、一見中立であるように装いながら、排除や差別の可能性を内包する環境と言える²³⁾。

これらの上森の指摘は、障害を環境との相互作用の中で捉え、そしてそれに対する配慮を合理的なものに見出すことによって障害を生じなくさせようと試みる点では示唆に富んでいる。例えば、近眼の子どもも席を移動することによって、その困難は緩和できるし、眼鏡を使用することによって障害は生じなくなる。換

言すれば、移動を認めることや、眼鏡の使用を認めることが合理的配慮であると言えよう。また近眼は眼鏡が無い頃は障害であったが、現代では障害であるとは見なされない。反面、補聴器を老人が使用する場合に比べて、若者が使用する場合には障害と認識されやすい。つまり器具を用いて能力を補うという点では同じであるにも拘らず、時代や社会の認識によっても障害と見なされるかどうかとも変化してしまう。逆に言えば、配慮をしないことはそうした障害を悪目立ちさせ、個人の責任とし、公開処刑を招くことさえ含意する。そのためこういった他者認識を含めた環境にも配慮が必要となろう。更には、仮に日本で健常者と見なされる人物であっても、言葉の通じない地域へ行けば生活が困難になり、周囲との間に言語の壁という障害が生じる。この時、どのような健常者でも障害者となるため、誰もが環境の変化によって障害に遭う蓋然性についての意識も希求される。したがって広く捉えれば、字が書けない子どもが ICT 教具を使用する、忘れっぽい子どもに助言するといった、様々な発達障害の特性を持つ子どもに対して合理的配慮を行うことが障害を障害として生じなくさせ、集団への参加を促すことになる。

加えて、上森はこうした合理的配慮について、「思いやり」や「優しさ」や「同情」といった個人感情の発現によって処理されるものではなく、経済効率や多数決による決定といった「中立」的価値観により社会システムから排除されてきた人々の権利行使である²⁴⁾と述べる。したがって当事者は「これまで特別に排除されてきた」のであり、その間違った状態を是正することが公正な社会ということになる。つまりこれまで「中立」的価値観で「当たり前」だと思っていたことが特別扱いだった価値観の転換を図る必要がある²⁵⁾と補足する。このように上森は、配慮がなされている状態が通常であるように認識を変える必要があるということを示している。本実践でも、当初は解答を書くのが遅い恒雄に対して不満や差別的発言が頻出していた。しかし実践者が粘り強く待ったこと、そしてそれが「通常」なのだとクラスの認識を変えたことが良好な結果に繋がったと解釈できる。

ただ、上森はこうした合理的配慮を受容する周囲の子ども達への配慮についても述べている。上森によれば、「特別扱い」という単語を用いた訴えは、自分達の意見表明権も剥奪されていることに気づいて欲しいという子どもの異議申し立ての可能性もある。それにも拘らず、この点を検討せずに、単に我慢を強要して「優しくない子」というレッテルを貼り、「特別扱い」を進めていこうとするならば「学校社会は基本的に権利行使を抑圧するものであるが、合理的配慮を申請できる

者には特別に意見表明を認める」と示すことになる²⁶⁾とされる。このように上森は合理的配慮について、配慮を主張する者、できない者、受け入れる者、受け入れられない者といった多様な立場から論じている。これらの知見を踏まえれば、本実践では合理的配慮が恒雄のみならず周囲の生徒にもなされていたことが結果に帰結したと言えよう。それは恒雄以外の生徒、例えば大介のグループの組換え等の権利主張²⁷⁾を認めた点だけでなく、実践者がクラス全体に目を配ることで、参加しやすく不満を暴露しやすい空気を醸成することを心がけていた点が大きい。また当初授業のスピードについていけなかった恒雄にペースを合わせることをはじめ、そうして配慮した状態が通常なのだという認識をクラス全体に醸成できた点も作用していよう。本稿冒頭で引用した福田同様に楠凡之も、自分も困った時にはいつでも特別に配慮してもらえる、という安心感があるからこそ、障害を持つ子どもの「特別なニーズに対する合理的配慮」を周りの子ども達は暖かく受け入れていくことができる²⁸⁾と周囲への配慮の重要性について言及する。また、「特別なニーズ」を持つ子どもだけでなく、教室が全ての子どもが自分の“view”を安心して表現し、応答してもらえる場所であることがインクルーシブな集団が成立するための前提条件である。なぜなら、自分自身の“view”が受けとめられ、尊重されていると感じること無しには、「特別なニーズ」を持つ子どもの“view”を共感的に理解し、応答していくことは極めて困難だからである²⁹⁾と述べる。楠の述べる view とは、一定の位置から見た眺め、光景³⁰⁾、子ども一人ひとりの思考や物事の独特の捉え方を形容しているが、こうした知見を本実践に応用すれば、恒雄への合理的配慮が、他の生徒にとってもいつか自分ができない時や不満が生じた時にもしてくれる配慮だとして共有されていたと言えよう。

2.2 特別支援教育の実践に対する様々な懸念

ただ、現在の少なくない学校では、研究(2)でも論じたように「学校スタンダード」と呼ばれる対極の状況が広がっている。例えば高橋英児によれば、自治体の教育計画で子ども達に育む資質や能力等を示す教育スタンダード、到達すべき学力水準を示す学力スタンダード、授業指導の展開や方法または学習規律を示す授業スタンダード、学校生活において取るべき望ましい態度等の生徒指導に関わる生活スタンダードがあるとされる³¹⁾。こうした状況では、当然恒雄のような困難を抱えた生徒は排除され、周囲の生徒も抑圧され、画一化の圧力によって苦しむことになる。

例えば楠は、今日の多くの学校現場での画一的な規

範や行動様式の強制は「特別なニーズ」を持つ子どもを集団から「排除」する力として大きく作用するものであり、インクルーシブ教育とは根本的に相容れないものである³²⁾と批判する。実際に楠は、「先生、うちの学校、何だか牢屋みたいですね」という女子の言葉を引用しながら、ルールでがんじ絡めにされている子どもの様相を問題視しつつ、そうした状況における発達障害を抱えた子どもの生きづらさについて言及している³³⁾。また藤井啓之も、スタンダード下であれば、「不器用な」子どもや、発達障害などで一律の型に合わせきれない子ども達はふるいにかけて、「問題児」扱いされていく。また所与の指導の型よりも子どもの知的好奇心の発露や子どもの喜怒哀楽への共感を重視する教員も「問題教員」と見なされていく。そして葛藤や摩擦を抑圧し切れずに爆発してトラブルを起こす子どもにはゼロトレランスが待っている³⁴⁾と警鐘を鳴らしている。更に湯浅は、障害のある子どもについての参与観察を踏まえながら、学校生活で自己への肯定的理解の育ちを奪われてきた事例が多く、発達の基盤を奪う生活に支配されている³⁵⁾と指摘する。また山本宏樹は、スタンダードを強制する授業について「ユニバーサル」という言葉を用いて、ユニバーサルデザインとはそもそも「万人向けのデザイン」のことであって、障害を持つ子どもと持たない子どもの格差を消去する機能を果たさなければユニバーサルデザインの名に値しないのに、一部の子どもを悪目立ちさせる実践が何故ユニバーサルデザインと銘打たれて制度化されているのか理解に苦しむ³⁶⁾と揶揄さえしていた。

他方で別の懸念も提起されている。上森によれば、合理的配慮の提供によるシステムの調整とは、既存社会にどのようにアクセスするかを議論するものであり、社会のシステムの在り様そのものを議論するものではない。よって合理的配慮の提供は、時に全ての人を現在の、特に能力的なシステムに統合していくだけのものになりうる危うさを秘めている。そして現在までの多数者や権力者によるシステムには存在しなかったニーズについては、議論されることなく放置されてしまう危険性がある³⁷⁾とされている。

その反面、湯浅はインクルーシブ教育の理念について以下のように論じている。湯浅によれば、インクルージョン（包摂）＝「多数の側に包み込む同化」だとする傾向は少なくないとされる。そして、それでは統合（インテグレーション）と呼んできた考え方を克服できないし、「みんな一緒という名の同化＝排除」の軸が支配的な今日の学校生活が続くことになる。これに対してインクルーシブ教育は、通常の学校制度、文化を新しく拓き、再生することを目指す。同化＝排除の

軸を子ども達と共に問い直して学校に新しい社会＝コミュニティを拓き、創造しようとする³⁸⁾と論じる。また障害児を含めて社会的、文化的な背景から発達の基盤に重い課題を抱え、支援の必要な子どもを排除しない学校、学級のあり方を探る教育の理念³⁹⁾だと述べる。

このように課題を抱えた子どもの単純適応として誤認されるインクルーシブ教育を、周囲の変化によってスタンダードを強要する学校の制度や社会を再構築しようとする発想は楠や福田、そして上森にも共通する知見である。ただ上森の懸念は、湯浅や楠らの主張を理想としながらも、それを実現できるかどうかは実践者の気づきをはじめとしたオルタナティブな発想が生じるかどうかにか左右され、生じない時には制度や社会を再構築できずに単純適応に墮してしまうのではないかというものであると看取できる。だからこそ福田は、特別なニーズに応答するという事は、既存の秩序や枠組みの問題を明るみに出し、変革していく闘いに臨むことである⁴⁰⁾と述べる。そして、換言すれば秩序や枠組みの中で特に問題意識を持たずに生きることの出来た教師自身がその問題に気づき、それを克服して新たな自分に生まれ変わろうとする闘いに臨むことである⁴¹⁾と闘争の過酷さを指摘する。実際に楠は、実践分析において「特別なニーズを持つ子ども」を異質な存在として排除する笑いではなく、何度もトラブルを起こす子どもの存在を集団の中に「包摂」していく笑いの存在を挙げながら、そこには子どものトラブルや失敗を暖かく受けとめていく教師の眼差しの存在が大きく影響している⁴²⁾と実践者の配慮の重要さを論じる。

2.3 「包摂」を成立させるための鍵

しかしながら、上森の懸念を払拭するのは実践者側の気づきや配慮だけなのだろうか。湯浅はこの点に関連して、インクルーシブ教育は、課題のある子は「あるがまま」で、周囲だけが変わることを目指すものではないと論じながら、相互主体という共同のプロセスを支えにして、課題のある子どもは発達の力を蓄え、自己変容に挑むと論じる。そしてそれはインテグレーション（統合）教育が陥ってきた「障害児をありのままにしておき、通常学級に投げ入れるダンピング」ではなく、その子らしい個性を引き出し、育てようとする支援の立場だ⁴³⁾と指摘する。既にここまでの議論で集団づくりの実践は、特別なニーズのある子どもへの理解を個人の障害などの特性に還元し、問題行動を自己責任にする取り組みの対局に位置し、同化＝非寛容の世界を転換する子ども集団の育ちを目指すものであることを見てきた。そこで検討すべきは、課題のある子が変わったのではなく、集団（周囲）が変わったの

だとする見方⁴⁴⁾ だとする湯浅の考え方は、福田、楠、上森の知見を基に重なる部分を確認してきた。しかし湯浅の指摘は、スタンダードを強要する学校文化を含めた周囲のみならず当人の変化についても言及している。この点についてもう少し検討してみたい。

例えば湯浅は、インクルーシブ授業が目指すのは、学習内容の習得、活用と共に、子ども相互の出会い、共同化によって学習観（学びの目的の自覚や自己理解等）を紡ぐことであると言う。課題のある子どもとの出会いが、子ども一人ひとりにとって自分の学習観を紡ぐ契機になるのかどうか。学力等の差異はありつつも、モノやコトガラの世界を「わかって、できるようになろう」とする同等の学習意欲を持つ仲間と出会うことによって学びの目的と自己を見つめることができるからである。課題のある子にとっても、相互の出会いを通じて差異を受け止め、自分の学習をリアルに見つめる力が育つ⁴⁵⁾ と論じる。そして排除してきた眼差しの変化と共に、活動（文化）とそれに取り組む学級集団の意識とトーンがどう転換していったのかが見逃されてはならない。発達障害等の課題を抱える子どもが発信する活動への要求は、「学校的文化」を問い直し、どの子にも潜んでいるチャレンジしがいのある活動へと意識と行動を変える重要な契機だ。それは差異の際立つ子の発信が、学級の共通の要求に繋がっていく実践であり、「通常」の子ども達が自分の中に眠り込んでいた願いや要求に開かれ、解放されていくことである。少年期、思春期と活動内容は発展するが、遊びや関心のある体験等の自発的な要求に根差した活動を立ち上げ、推進し、総括することで育てられる精神的自由の世界と子ども集団の自治的な力に着目したい⁴⁶⁾ と述べている。ここで湯浅が指摘しているのは、課題を抱えた当事者を刺激する自治の力、本実践で言うならば恒雄の「やりたい、変わりたい、頑張る」という思い⁴⁷⁾ であり、そしてそれを受けとめて変化していった周囲による自治である。例えば楠は、課題を持つ子どもの中にある「同じ」を発見していけるからこそ、真の意味での共感関係が生まれ、その子どもの存在が子ども集団の中に「包摂」されていく⁴⁸⁾ と述べているが、恒雄の変化を感じ取ったからこそ、周囲の生徒は着替えの遅い彼を授業以外でも気遣い⁴⁹⁾、恒雄を自分達と同等であると認めたと推察できる。

このように捉えてみると、恒雄に対する周囲の意識の変化や合理的配慮、一方で恒雄自身の変化や成長とそれを支えた周囲という相互の力学には特別支援教育の要素のみならず、道徳教育の要素があったとも捉えられよう。しかもそれは単なる思いやりや成長ではなく、教室内の秩序を再構築したとも看取できる。そう

することによって、全員によって生活のしやすい、そして居心地の良い教室空間が生まれ、帰属意識の醸成にも繋がったのではないだろうか。そしてそれは、将来的に社会参加してゆく生徒達にとっては英語の授業の領域を遥かに超えた学び、言うなればシティズンシップ（市民性）教育でもあったとも表現できよう。

3. 特別支援教育から派生する道徳教育と市民性教育

3.1 学級における政治性と市民性教育

ではここからは特別支援教育から派生した、その道徳性や市民性の質について議論してみたい。ただ特別支援教育や道徳教育に限らず、そうした教育が最も行われる学級集団がどうなっているのか分析することなく論じるのは実践的とは言えない。したがってまずは学級とはそもそも何なのか本実践を基に考えてみたい。

例えば明石要一は「学級は、学校における最も基本的な集団であり、学習指導および生活指導の基礎単位と見なされる。…（中略）…本来、教授—学習過程の展開を目指し、子ども自身の選択や意志を度外視して、目的合理的につくられた第二次集団である。だから、子どもにとっては、どの学級のメンバーになるかは偶然的に決まる。」と述べている。子ども達にとって、所属する学級は個々の意志とは無関係に決まるのである。現在、多くの高校で採用されているコース別学級編成では1コース1学級という場合もある。その場合でも、コース選択は生徒本人の意志とはいえ、学級が「目的合理的につくられた第二次集団」⁵⁰⁾ という点は変わらない。学級集団には学級開き当初から息の合う者もいれば、そりが合わない者もいる。この当然の事実が、学級づくりを目指す上で教員の思考から欠損することがしばしばある。例えば「みんな仲良く」「一致団結」のような学級目標を教員が子ども達に「道徳」的に押しつける、という点が挙げられよう。

岡村昭弘は、学校の役割として「社会で生き抜くための能力を身につける場としての通路」と「学校も含めてこの社会を問い直す政治空間としての広場」の2面を挙げる⁵¹⁾。前者は、教科で学んだことがその後の進学や就職に生かされていくというイメージで捉えれば分かりやすいだろう。では後者、特にここで出現する「政治」はどう捉えるべきだろうか。例えば小淵朝男は「政治は、公共善（＝共生の作法）を求める集団的な意思決定の営みであり、また、そうした集団的な意思決定に関与する諸個人の社会的行為（実践）である。」⁵²⁾ と述べている。これに敷衍すれば、学級活動は、「学級」という公共の場で、学級の全員にとって良いと思うことを、学級の成員である生徒達が集団で意思

決定し、そうした意思決定の下でなされる社会的行為、と言える。こうして見れば学級はまさに政治空間であると明示できる。

だが、意思決定は常に民主的に行われるわけではない。時には、力を見せつけて強引に決定しようとする者も出現する。実際に森田洋司は、力（パワー）を「他者に対する影響力」と捉え、その乱用こそが「いじめ」の必須の構成要件⁵³⁾とも指摘する。本実践における高校2年生の生徒達も、荒れることすらできなかった中、「他者に対する影響力」のある大介が中心となった4～5人の男子グループが、発達障害の疑いのある恒雄を笑いの種にしていた。一方、早希を中心とする女子グループはそのようなクラスの出来事をくだらないことと無視し、自身は校則違反の化粧を堂々としていた⁵⁴⁾。彼らは、集団の意思決定の方法を学ばないまま、それどころか意思を表出してもいいということも知らないまま放置されてきた。いわば編成された当時の第二次集団のままの学級だったと捉えられよう。そんな中、仮に何か学級で決めごとをする場面でも、おそらく、大介らが力で押し切り、早希らは全く無視するだけの「決定」に随したであろう。では、この生徒達に実践者はどのようなことを学ばせたのだろうか。

例えば、小淵は「政治教育の目的は、公共善を主体的に判断しその公共善理解を集団の意思決定に反映させようとする主権者（政治的市民）を育てることである。」⁵⁵⁾と述べている。換言すれば、学級という政治空間での教育は、市民性（シティズンシップ）を育てる教育そのものということである。しかし、この市民性（シティズンシップ）とは何なのだろうか。折出健二は、市民的資質を「権利・責任・参加・自治・アイデンティティ」の5つに整理し、「権利」は「各自の行為・行動の社会的な正当性」、「責任」は「権利を行使し享受する一人ひとりが果たすべき道徳的価値」、「参加」は「集団の構成員一人ひとりにおける差異を認めることと、集団の共通課題を実現することとを統一させる原理に基づく」もの、「自治」は「自分達の問題をルールを持って自分達で解決する実践過程」、そして「アイデンティティ」は「各自の個性的な人格形成」⁵⁶⁾と整理している。

本実践は、英語の担当教員が、授業改善を通して、学力を向上させただけでなく、生徒達の関係をも変化させていったというものであった。1学期中間テストで散々な結果となったことを受けて、実践者はこの授業運営に関わっていくつかの約束事を設定する。その1つにグループによる Reading というものがある。これは、2～3人でグループを作り、グループ員が英文を1文ずつ交互に読み、読めるようになったら教師の前

でそれを読んで全員が読めれば合格になるという授業の進め方であり、授業時間の半分をこれに充てた⁵⁷⁾。少人数、また任意で作られているとは言えども、このグループは彼らにとって公共の場であり、彼らにとっての公共善は「全員が読めること」となる。その公共善を求めるために、彼らはどういう順番で読んだら良いかという集団的意思決定をした。「オレ、ここなら分かるし、○△の順番でやろうや」というような、彼らなりの判断で意思決定したかもしれない。英語の得手不得手という差異があっても、相互の協力によって克服できるという見通しを持って、彼らは Reading に臨んだのかもしれない。グループ内に存在したであろう権力の不均衡は、「1文ずつ交互に読む」「先生の前で全員が読めれば合格」というルールの下では、その乱用が自分達の不利益に直結することを容易に察知したであろう。そして最初は恥ずかしがっていたが、徐々に取り組むようになり、グループ内で協力し合うだけでなく、クラス全体でも声のボリュームを上げて音読するようになっていった。中でも、他の生徒達のペースに合わせられないことでいじりのターゲットとなっていた恒雄に対して、この授業を通して、クラスの生徒達は彼の独特のしゃべり方を彼の個性として認めるだけでなく、敬意すら示すようになっていった⁵⁸⁾。

清真人は、《イジメラレル》という否定的「基礎経験」と、真の仲間性の経験という肯定的「基礎経験」の主導権争いこそが、今日の青少年の内部に孕むダイナミックスであると述べる。そして、真の仲間性の経験の1つに「各自がその短所にもかかわらず、その独特な長所によって、かけがえのなさ・代替不可能性のオーラを放つメンバーとして承認されることを挙げる⁵⁹⁾。これは差異の承認であると定義できる。

このことを応用すればインクルージョンとは、差異によって劣位に置かれた生徒を教師が抱え込むことではないと言えよう。もちろん彼の安全を担保するために保護・監督する必要がある。しかし、それは教室という政治空間の中で、彼らが彼らの公共善を求めるための集団的意思決定をし、それに基づいて実践することを保証するための保護・監督であるべきである。そして参加を通して、権利と責任を自覚し、自治を築き、構成員一人ひとりの差異が承認されると共に、自己のアイデンティティを形成していく。ここに、インクルージョン教育の目指す市民性があると帰結できよう。

3.2 「包摂」と「民主主義化」

では次に、こうした学級における秩序の再構成、つまり道徳や市民性の在り様について、研究（2）に引き続き⁶⁰⁾G.ビースタの理論を手がかりに考えてみたい。

例えばピースタは、インクルージョンの概念について批判的に捉えている。彼の論じる包摂（インクルージョン）とは、民主主義圏域の外側に立っている人々は民主主義の圏内に連れてこられるべきであるという、内側から外側に向かう、既に民主主義的であると考えられている人々から生じるプロセスであり、インクルーシブ教育の分野で働く人々にはお馴染みの、誰かが包摂のための諸条件を準備していること、そしてそれらの諸条件に合致するように包摂されたいと願う人々のものである⁶¹⁾とされる。また包摂とは、より多くの人を既存秩序に引き入れることに過ぎず、民主主義を理解するための植民地主義的方法であり、民主主義の（ある特定主義の）帝国主義的拡張とみなしているものの背後にある論理⁶²⁾だとされる。そして民主主義が「通常」になった状態に最終的に到達するが、いつどのようにこの状態に到達されるのかを巡って、常に「残余」が存在することになるのかどうかを巡って、人々は異なった見解を持っている⁶³⁾とされる。

こうした性質を踏まえてピースタは包摂のことを、政治的意思決定についての議論で中心的役割を演じるとしながらも⁶⁴⁾、民主主義のまさに核となる価値ではないにしても核となる価値の1つ⁶⁵⁾、または民主主義の主要な問題の1つ⁶⁶⁾と負の側面も描写もする。

また包摂に関連する意思決定の集約的モデルについても論じている。集約的モデルとは個人の好みを集約するプロセスであり、個人の好みが所与のものとして受け取られ、多数決原理に基づいている。そして好みの理由はどこから来るのか、その好みは正当で価値があるのか否か、その好みは利己主義的なものもしくは利他主義的な理由から持たれているのかは重要ではなく、目的や価値は主観的で非合理的であり、政治のプロセスにも外因的で、個人的な利益と好みの間での競争⁶⁷⁾によって物事が決定される。そのため個人的な望みを充たす願いによって動機付けられる⁶⁸⁾特定主義的要求もしくは消費者主義的要求⁶⁹⁾だとしている。

これらのことを踏まえると、ピースタの指摘する包摂とは、理由の是非も問われず多数決によって偶然決まった特定のマジョリティ側が、マイノリティ側に単純適応を求めるといった横暴な拡大であると峻別できる。そこでは数の原理によって正当性を自負するマジョリティ側に変化は生じず、可哀想なマイノリティ側に「施し」を与えるように振舞っているに過ぎない。民主主義とは、その名の通り「民が主役」という考え方であるが、こうした包摂の状態ではピースタの指摘通り、マジョリティ側の「施し」を受容できず、民になれない民主主義の残余となる人々が常に生じてしまう。

しかしながら機械的な多数決によって、最もマジョ

リティの意見が何なのか明瞭になりさえすればいいわけではない⁷⁰⁾。あくまで多数決は決定方法の1つに過ぎない。だがこのような状況ではマイノリティ側は「民でない」として排除される。実際にピースタはこうした状況に関して外的排除と内的排除という概念を用いて説明する。外的排除とは、いかに人々が実際に議論や意思決定のプロセスの外側に置かれたままであるかを示し、内的排除とは、意思決定の討論の場や手続きに参加できる時でさえ、他者の考えに影響を与えるための効果的な機会を欠いているような状況のことを示している⁷¹⁾。特に包摂との関連で内的排除に関して詳述すれば、人々は形式的には意思決定のプロセスに包摂されているが、自分達の主張が真剣に受け取られていないことに気づくかもしれないし、平等な敬意を持って扱われていないと信じるかもしれない⁷²⁾とピースタは論じている。

もちろん、ピースタはこうした状況に対して熟議的モデルや民主主義化という概念を主張している。熟議的モデルとは個人の好みの単純な集約に限定されず、そのような好みの熟議的変形を含むものであり、換言すれば個人の欲望を集約的な必要へと変換するものである。そして参加者によって参加者に提供される議論を通して意思決定がなされ、数字上最多の好みを決定することではなく、どの提案が最善の理由で支持されているかを決定するもの⁷³⁾であるとしている。また個々人の願いを超越し、時にはそれに対立さえしうる、集団的もしくは公共的な財の達成へと方向づけられる⁷⁴⁾。このような熟議的モデルを前提にして、ピースタは意思決定における民主主義は単なる好みの集約に限定されるべきではなく、好みの熟議的な変化を含むべきなのである⁷⁵⁾と述べる。

したがって、既存秩序の拡大やマジョリティからの施しに過ぎないと表現できる集約的モデルをベースにした包摂よりも、残余と称されて排除された人々や同化を余儀なくされた人々も民になれる状況、つまり熟議的モデルを基にしたより民主主義的な状況こそ望ましい。なぜならば、例えば熟議的モデル下であれば、限りなく全会一致を目指すために議論が重ねられ、全員が納得する形に譲歩や折り合いがなされる。なぜならば集約的モデルとは既存のセットメニューの中から多数決で選択することになるが、熟議的モデルでは新たなセットメニューを考案したり変更したり、選択肢を創出したりすることもできるからである。

ピースタはこうした議論を「民主主義化」として以下のように論じている。民主主義化とは中心から発生して周縁に広がるプロセスではない。他者を彼らの圏内に包摂するプロセスではない。要求する人々は、現

存秩序に単に包括されたいわけではない。彼らは新しいアイデンティティすなわち新しい行動や存在の方法が可能になり、勘定に入れられうるような方法で秩序を再定義したいのだ。つまり排除された団体を既存秩序に包括するプロセスではなく、その秩序を平等の名の下に変化させることなのである。そしてこの変形の起動力は内側からでなく外側から来るが、その外側は「知られている」外側ではない⁷⁶⁾。したがって民主主義化とは既存秩序を内側からは表現されえない、ありえない場所から崩壊させるプロセス⁷⁷⁾なのだと言われる。また現存している秩序の点からは除外されていると知りえないものの包摂、予測できないものの包摂⁷⁸⁾であるため、排除されていると知られている人々に限定して包摂の努力を行う限り、我々は現存秩序の範囲内で活動するのみである⁷⁹⁾とも言及する。そして更にピースタは民主主義化について、他者に対してなされる何かではなく、人々が自分達にしか行えない何かであると指摘しながらランシエールの言葉を借りて「解放とはマイノリティからの脱出を意味する」と述べる⁸⁰⁾。

3.3 民主主義化による道徳的な集団づくり

これら前項での実践を基にした市民性に関する議論やピースタの知見は、2つの点で湯浅を後押しするものである。1つは、包摂（インクルージョン）の示唆する性質がインテグレーションになっていないかという指摘、そしてもう2つ目は、周囲の変化のみならず本人の変化や意思も重要になるという指摘である。また上森の懸念に関連させれば、既存の秩序の範囲内の包摂や合理的配慮は、固定された民主主義の枠内での施しに過ぎず、参加者全員が合意する形態でそれまで考えてもいなかった「外側から来た」新しい秩序が誕生してこそ、予測できないものを包摂した真に新にインクルーシブな教育、民主主義化された教育であると言えよう。前項で述べた学級の政治に潜む「自分の不利益に黙っていない、みんなで決めてみんなで守る」という集団づくりの理念は、実際にはピースタの知見とかなりの共通点があることも明らかになった。

実際にピースタはこうして民主主義化してゆく熟議的な転回について、①民主主義的な理論と実践における重要な前進の一步であること、②強力な教育的潜在性を持っているように思われること、③民主主義的な意思決定への参加によって参加者達はいっそう結果に責任を負うことになること⁸¹⁾を指摘する。したがってこれらの知見を基にすれば、単純な適応や一方的な包摂ではなく、秩序を熟議的に再構築する民主主義化がいかにか教育的で道徳的に望ましいかがわかる。熟議のプロセスでは、以前までは知りえなかった人々の存在

や意見を認知することになる。そしてそうした人達のためにマジョリティ側が自らを変化させること、またマジョリティ側に自らを知ってもらうためにマイノリティ側も人任せにせず自身で声を上げるという双方の行動が求められる。そのためシティズンシップ教育に含まれる政治性は、そのプロセス自体が全員にとって豊かな学びになる。本実践に当てはめれば、周囲の変化と恒雄の行動はまさにその双方に該当しよう。そして創り出された社会は皆が行為できる世界であり、全員に彼らの始まりが複数性という複雑な網の中へと織り込まれていく機会があるような世界である⁸²⁾。誰一人として不快な感情を持つことなく、主体もしくは民として認められている世界こそ道徳的であるし、それを実現しようとするプロセスも双方にとってまた道徳的であると言えよう。

ただ、ここで配慮すべき点がある。前述したような状況に政治性を付随させず、「みんな仲良く」「一致団結」のような学級目標を教員が子ども達に「道徳的に強制することがある。この点に関連してピースタはバウマンの理論を引用しながら、社会の社会化も、群衆の社会性も、両方とも道徳的独立を許容せず、従順を手に入れるのみだ⁸³⁾と危険視する。社会の社会化とは設計による従順であり、群衆の社会性とは怠慢による従順である⁸⁴⁾とされるが、より詳細に確認したい。

バウマンの述べる設計による従順とは、社会に構造をもたらし、あるいは社会を構造と見なすために、道徳的衝動を飼いならす、つまり道徳性を無力化する試み⁸⁵⁾である。もちろんバウマンは社会化が意図的に道徳性を消し去るために展開したわけではなく、社会を構造化し、秩序化し、組織化しようとした効果に過ぎないとピースタは述べてはいる⁸⁶⁾。しかし社会化の効果は道徳的衝動の脱理性化である⁸⁷⁾ため、結果的に社会化、換言すればシステム化されて行われる道徳的行為が、道徳的衝動を持ったものであるとは言い難い。具体的には、倒れている人に対して「どうしたんだろう、助けなきゃ」と行動することは道徳的衝動が基盤となっているが、「倒れている人は助けましょう」というシステム化、教化された道徳に則って行動する場合は、道徳的衝動を基盤としてないと言える。

それに対して怠慢による従順、つまり社会性とは道徳的衝動の脱美学化であり、固有性を規則性の上に置き、崇高なものを理性的なものの上に置くので、一般的にはルールに対して不寛容になる⁸⁸⁾。しかし、それは諸個人を群衆へと結びつけることによって、諸個人は単に行動し、存在する状況になる。それゆえに、物事を決めなくてもよいし不安定でもないという安楽をもたらす⁸⁹⁾。つまり道徳的な振る舞いが求められてい

る場面であったとしても、群衆の中の1人という状況では「自分ではなくても誰かがそれをやってくれる」という認識になり、応答責任は生じづらい。先程と類似の例で考えれば、倒れている人に対して「倒れている人は助けましょう」というルールがある反面、それらはみんなが知っているルールなので、自分が助けなくても誰かが助けてくれるだろうと見過ごしてしまう懸念が挙げられよう。

これらのことから、2つの懸念は道徳性を社会システムとして教化することと、道徳性を個人の中に無視しても大丈夫な一般ルールとして内在化することだと表現できるだろう。そしてそうすることによって道徳的な衝動は飼い慣らされ、道徳性は「その場限りのもの」となり、無力化してしまう。したがって、特別支援教育で頻出する「押し付けられた、誤った思いやり」に拘泥することの危険性が理解できる。言われて気遣う、強制されて仲良くするのではなく、衝動的に気遣い、葛藤を経て自発的に仲良くしてこそ道徳であると言える。また、今自分が行動しなければという当事者性があるこそ道徳的な振る舞いであると言える。

3.4 民主主義化のための道徳的市民性を醸成する

最後に、政治性を含意した市民的学級を形成する方法について理論を基にまとめてみたい。例えばピースタは、内的排除を緩和するための熟議的プロセスに加えられるべき政治的コミュニケーションの様式として、①挨拶もしくは公的認知、②レトリックの使用、③物語りもしくは語り⁹⁰⁾を挙げる。つまり、未知であった互いの存在をまずは知り、何らかの媒介やツールに頼ることで意思疎通可能な状態を用意した後に、双方の考え方を伝え合うことを示唆している。例えば、緘黙の子どもは「何も言わないから」といって何ら問題も無いと誤認されたり、そもそもそうした症状を認知してもらえなかったりする場合がある。そうした時に症状や実在が理解されること、加えて筆談やそれを実現できる環境を整えて、当事者の思いを明らかにしてもらおうということが挙げられる。また楠は「特別なニーズを持つ子ども」と周囲の子ども達を何とか繋いでくれる子どもの存在があることが、インクルーシブな集団を築く上で大きな力になっていた⁹¹⁾ことを指摘しているが、こうした周囲の子ども達の存在は、教師にとってのレトリックであったと見なせる。実際に本実践において級長の武志の存在⁹²⁾は無視できず、彼がいてこそ恒雄が行動することに繋がったのだと言える。もちろんピースタは、挨拶、レトリック、物語りが議論にとって代わることはない⁹³⁾とも注意喚起するため、あくまでその後の議論つまり熟議的プロセスこ

そが大切であるが、熟議のテーブルに付くまでのプロセスがそもそも実現されていないマイノリティが多いため、こうした様式や、それに該当する人物の存在等は無下にできない。実際に楠は、子どもを理解していく2つの視点として重要なことは、①行動の背景にある思いや願いへの共感的理解と⁹⁴⁾、②子ども達と発達に必要な生活世界を創造すること⁹⁵⁾だと述べる。これは「困らせる子は困っている子」という考えを基にした視点の重要性を説いてはいるが、ピースタの知見を基に批判的捉えるならば、共通理解や生活世界の創造以前に、それを可能にする環境や配慮または気づき、そして当事者が思いを暴露したり行動したりできるような場の準備が不可欠であると指摘できよう。

例えばピースタは、スコットランドのシティズンシップに向けたアプローチの4つの特徴の3つ目として活動(アクティヴシティズンシップ)が強調されている点を挙げる⁹⁶⁾。しかし恒雄のように、障害等の理由でアクティヴになれない者の処遇が懸念される。実際にピースタは、アクティヴシティズンシップの傾向に関連して個人主義的傾向に言及し、シティズンシップ教育の個人主義的な捉え方が、シティズンシップをまず何よりも自己責任として捉える考え方を繰り返し表現している⁹⁷⁾と批判する。つまりシティズンシップ教育や民主主義の学習が個人責任に帰されるのであれば、市民教育は、社会的道徳的責任やコミュニティへの参加⁹⁸⁾等が謳われつつも、活動や義務を前提とした、所謂「できる者」に矮小化される。それはスタンダードが強要される学校教育全般においても同様であろう。以前の恒雄のようにアクティヴになれない者に対して配慮は無く、その権利は剥奪され、結局は既存秩序への適応つまり植民地的手法によって社会化に帰結する。果ては無視され、排除されるようでは道徳的であるとは到底形容できない。シティズンシップに道徳性が求められている以上、マイノリティに自己責任を強要するのではなく、彼らが参加できる形に秩序を柔軟に変換することが不可欠となる。

そしてそれはそうした資質を醸成する場でもある授業においても同様となる。実際に湯浅は、どの子にも必要で有効な支援の方法は学習内容、教材に応じて多岐に亘るし、絶えず変化する。だからこそ、自分達の学習集団にとって今どのような支援の方法、学習のルールが必要なかを納得し、合意し、見直す力を形成する共同と自治の論理がインクルーシブ授業の軸になる⁹⁹⁾と述べる。またピースタもこの点に関連して「中絶の教育学」という言葉を使って説明する。ピースタによれば、新参者つまり新たな意見を持った人が存在できる空間や場所を用意することが教育的な応答責任

であり、正常であるとされる秩序に対しても、それを中断する可能性を開き続けることが中断の教育学であると述べる¹⁰⁰⁾。また、新参者が既存の社会的、文化的、政治的な秩序にはめ込まれる時に、彼らは何らかの方法でそのような秩序からの独立も手に入れるという筋道に教育がなんの関心も無いならば、教育は非教育的になる¹⁰¹⁾とも述べる。したがって、教育は常にインクルーシブかつ熟議的でなければならないし、誰一人取りこぼすことがないようにしなければ、教育的であるとは言えないし、当然道徳的であるとも言えない。付言して述べれば、教授内容に学び難さを感じている生徒達がいても、容易な教材を使うことが許されず、眼前の生徒を無視するような画一的な授業が横行する教室空間が道徳的であるはずがない。いずれにしても、ここまでの議論を経て、特別支援教育の視点を有していた本実践が、道徳教育の視点も有していたことは明らかになった。そしてそれは一方的で強制されたものではなく、自治的であり、双方向であるため教化ではない道徳教育であったと言える。そしてそうした試みが、生徒へ道徳的なシティズンシップを醸成したと帰結できよう。

4. 終わりに

4.1 本稿のまとめ

本稿では、特別支援教育の要素を含んだ授業実践の道徳的視点、またそこから派生するシティズンシップ(市民性)教育のあり方や性質について議論してきた。

例えば藤井は、スタンダードが強制される現在の教室では、子どもや若者は摩擦も葛藤もない代わりに何の手応えも根を下ろす大地も無い「終わりなき日常」を浮遊しているのではないか、居場所のないホームレス状態に置かれているのではないか¹⁰²⁾と懸念を示している。そして、その欠乏感から、「大きな物語」に引き寄せられていくのではないか¹⁰³⁾とも警鐘を鳴らす。本稿の知見を踏まえれば、こうした状況では学校側が勝手に造り出したマジョリティの横暴、時にはマジョリティでもない暴力的で一方的な圧力が生徒に社会化のみを迫り、排除し、その居場所を奪ってしまう。当然そのような状況では、全ての生徒が活動的に参加できる民主主義的な授業、換言すればシティズンシップの醸成など不可能である。

だが本実践では枠組みを再構築した結果、そうした状況であれば排除されるであろう恒雄がアクティブになることができた。また大介達自体も、実は困難を抱えた生徒であったため、枠組みの再構築は周囲の生徒達をいっそうアクティブな存在、換言すれば市民とし

て立ち上がらせることができた。もちろん、これまでの枠組みでは彼ら自身も虐げられてきたため、恒雄を嘲笑し、自分より下位を造るという皮肉な自己肯定をせざるを得なかった。しかし、全員が認められる新たな枠組みの中ではその必要は無い。本稿で論じたように、市民になるための民主主義化は中心発生ではなく、外側からやってくる。そして自分達で行う何かであった¹⁰⁴⁾。実践者という思わぬ存在がその起動力をもたらしたことによって、彼らは新しい行動や存在の方法が可能になり、秩序を再定義することができた。彼らにとって英語の授業は熟議的民主主義を実践する場所であり、そこでは内的排除を緩和するため、①挨拶もしくは公的認知、②レトリックの使用、③物語りもしくは語り¹⁰⁵⁾が行われていたと言えよう。つまり、お互いを認知し、英語という対象や教師や級友の存在を媒介にして自らを語り合うことができた。そうしたプロセスは、英語というマテリアルを学び合う集団を成立させると共に、クラス内に道徳的なシティズンシップを醸成することに繋がったと言えよう。

例えば常田秀子は、規範の硬直した集団では周囲は彼ら(発達障害児)の理解しにくい違いを逸脱とみなし、集団から疎外しやすい。発達障害児自身も、自分が規範に沿って振る舞えないために自尊感情を低下させやすい。一方、違いを多様性と捉える集団では、彼らの逸脱によって規範そのものに揺らぎが生じ、その揺らぎが新しい規範を作り出す¹⁰⁶⁾と述べる。本稿に敷衍すれば、実践者による恒雄の捉え方が実践の鍵だったと言えよう。実際に楠も、「特別なニーズ」を持つ生徒の存在を学習の「妨げ」ではなく、「豊かな学び」に繋げていくための取り組みをどう進めていくのか、今後更に検討していく必要がある¹⁰⁷⁾と述べる。そう考えると、自身が担任する大河というADHDの子どもを学級の中心に据え、彼の多動性や周囲を気にしない意思表示を巧みに用いて、他の子どもの発言や自由意思を引き出し、共生的で自治的な学級づくりや授業運営を行っている北山昇の実践にも別の意義が検出できる。ハンドボールのリーグ戦において、彼をリーダーにすることによって大河の成長のみならず、大河との衝突を通じたクラス全体の変化に繋げている¹⁰⁸⁾が、これはマイノリティがいるからこそ出来る実践と結果だったと看取できよう。北川実践の大河や本実践の恒雄の存在によって以前には無かった内容や方法が実現したことは、それが豊かな学びとなることを実証している。

4.2 熟議的かつ市民的な学びのために

翻って藤井は、政府によって決定される現在のトップダウン的な学びについて、政府とは選挙という多数

決原理の結果であり、典型的な集約的モデルであるため、政府による教育内容の決定は、何が最善かを議論した結果ではなく、特定の利益を代表していると述べる¹⁰⁹⁾。そして特定主義的な決定を超えて、多様な教育的要求に基づきながら熟議を生み出し、教育内容を民主主義的に決定していくことが民主主義的教育の課題であることを主張している¹¹⁰⁾と指摘する。そしてそのためにも特定主義的（消費者主義的）な内容だけではなく、その場に参加している様々な子ども達のエピソードを交えた熟議的（非特定主義的かつ民主主義的）な教育内容の創出が求められることが再確認できる。したがって、予め決められた教育内容のみならず、その活動を通して、前述したマイノリティの存在等から予想外の気づきを得られるかどうかという点がこれからの学びの鍵になってくる。なぜならばそれは、ビースタが、これからの世界についてパウマン¹¹¹⁾の知見を引用しながら「我々がまだ説明されていないだけではなく、（我々がこれから何かを知るということについて我々は知っているけれども）説明不可能な出来事や行動と共に生きることを学ぶ世界」¹¹²⁾、または「コード化された道徳の終焉」¹¹³⁾だとしている点に起因する。つまり、定式化された道徳が終わった時代において真実が変容することは往々にして生じうるし、多元的な現実の中で我々は生活をせざるをえないため、柔軟な対応を可能にするより豊かな知識が希求されるからだと提起できよう。

実際に、このことをビースタの言葉を借りて表現するならば、既存秩序の外側にある包摂されていない、誰も気づいてもいない存在、例えば特別なニーズを必要とする存在によって、どのように授業内容を熟議的に展開していくかだとまとめられよう。そもそも「特別なニーズ」の対象は広く、可視化された障害の有無に関わらない。楠も、本来の意味でのインクルーシブ教育とは、障害を持つ子どもだけでなく、被虐状況に置かれてきた子ども、外国籍や移民の子ども、セクシュアルマイノリティの子ども等々、多様な子ども達の意見表明と学びへの参加の権利が保証される教育である¹¹⁴⁾と、その包括性に言及する。そうした自分の外側の世界を知り続けようという生徒と教師の姿勢が全員のニーズを満たす民主主義的な教育、つまり市民的な学びを実現していくのだろう。

他方で竹内は、教科学習だけが学びではない¹¹⁵⁾と述べていたが、それは教科そのものだけが教科の学びではなく、本稿冒頭で領域における視点としての学びを指摘したことを示唆している。つまり、英語の教科だけが本実践の学びの内容なのではなく、特別支援教育、道徳教育、シティズンシップ教育としての効果も看取

されたことを示す。そして本稿では言及しきれなかったが、生徒指導であり進路指導の要素も内包していた可能性もあろう。実際、時間を守ったり、恒雄を気遣ったり¹¹⁶⁾、1年間の実践の中で生徒達の生活態度は改善されていった。そのように教科学習では総合的な学びを実践することが可能であり、多様な生徒達の出遣いによってそうした領域を超えた連関のある学び、生活を変える学びこそなされるべきであろう。

関連して、前述したように岡村は学校の役割を「社会で生き抜くための能力を見につける場としての通路」と「学校も含めたこの社会を問い直す政治空間としての広場」としての2つの面¹¹⁷⁾を挙げていた。岡村は、学校を人材育成とキャリア形成のための通路だけではなく、政治主体を育てる広場として立て直していくことが重要である¹¹⁸⁾と述べるが、このことによって学校、敷衍して述べるならば教室が単に生徒達を事務的に管理する場所ではないことが示唆される。そこには様々な出遣いがある。だからこそ、それを通じて本稿でも指摘できなかった更なる未知の学びがなされるべきであろう。そしてそのような場所である教室の役割が、個人化や成果主義が進む現代において期待される。なぜならば、そうした出遣いに繋がる配慮や秩序の再構築こそより多くの人々が主体化できるという点で道徳的であり、それが市民社会の礎となるからであろう。

4.3 残された研究課題や疑問

一連の研究では、これまで実践報告、授業ストラテジーの分析、英語授業の多様な教育効果について論じてきた。例えば、竹内は教育困難校の様相について、学校の教育や授業は生徒に自分の価値を見出させるものではなく、自分を無価値なものへと突き落とすものになっており、生徒達に生きるに値する世界を発見させるのではなく、彼らを希望の無い社会に捨てていると述べる¹¹⁹⁾。しかし本研究では、実践を通して生徒達が教師に対する認識を変容させたことによって、生徒にとっての教師が自らの無価値さを実感させる敵ではなく、自らの苦しさを理解し、希望を与えてくれる味方へと再認識されていたことが看取された。またこの授業が高校生の英語の授業として疑わしい¹²⁰⁾との批判に対しても、確かに現段階では不十分ではあるものの、今後受験等のため発展的に英語を学ぶ礎を形成したという点では十分評価に値すると応答できるだろう。それだけではなく、就職等で公的な教育機関で英語を学ぶ機会が今後減少していったとしても、「英語もそんなに悪くない」と認識を一変させて社会人として自主的な学びを促す土壌を培ったうえではこうした授業の効果は大きい。なぜならば実践の1年間を通して、恒雄

の母の言葉¹²¹⁾に象徴されるように、英語は生徒にとって自分を無価値なものへと突き落とすものではなく、自らを肯定的に意味づけてくれるものへと転換したからだと説明できよう。

ただしかしながら、それらはあくまで本実践を行った教師の英語の授業のみに対してであり、他の教師をはじめとする教師集団全体に対してはどうだったのだろうか。そして生徒達にとって学校における他の活動領域においてはどうかであったのだろうか。例えば湯浅は、通常学級に全ての子どもを囲い込む状態がインクルーシブ教育の到達すべき目標ではないと指摘し、複数の居場所づくり、例えば保健室、支援学級、地域の存在が子どもの自立には欠かせないと論じる¹²²⁾。つまり、本来であれば本実践が行われた授業のみならず、そこを根拠地としてそれぞれがそれぞれの居場所を構築し、そこでも主体的に生きていけることが望ましいし、それができるように実践者は様々な人々との連携すべきであったのかもしれない。そういった実践者からの広がりが見られず、実践者が自らの世界で完結させてしまった点については大いに課題が残る。

またそれに関連して、本実践によってクラスの人間関係は確かに再編されたが、それらは彼らの日常や未来にどれほど影響を与えていたのだろうかという面での実証性に乏しい。確かに授業時間や、その前後の休み時間から変遷は看取できるものの、結局実践者がクラスに関与し続ける中での様相に限定され、実践者の影響力の及ばない時間帯や去った後には無意味になってしまうような一時的な効果しか持たないのであれば、本実践の効果に関しては疑問符を付けざるをえない。例えば Z.バウマンは、このような非日常によってもたらされる一時的な連帯感について「カーニヴァルのつながり」であって、それを形作るコミュニティは「カーニヴァルコミュニティ」だと称している。またカーニヴァルコミュニティでは、人間の絆が本当に大事になる時にはコミュニティ自体が雲散霧消する¹²³⁾と述べる。「来年もいるよね? いて欲しい」と生徒達に熱望された実践者¹²⁴⁾が、彼らにとってのカーニヴァル(非日常)である恐れがあったならば、去った後どのように彼らが過ごしているか、その永続性について検証できなかった点は、本稿の意義を弱めるものであると自戒すべきであろう。ただ、残念なことに、その真偽を確かめることは既に数年が過ぎた現在では不可能であり、こうした課題は永遠に闇に包まれたままであることが悔やまれる。したがって以上の課題が想起されつつも、3篇に亘って展開してきた本実践研究も一度ここで区切りをつけることとする。

-
- 1) 玉木 2017
 - 2) 玉木・久田 2020
 - 3) 竹内 2006, 9
 - 4) 玉木・久田 2020, 67
 - 5) 玉木・久田 2020, 58
 - 6) 福田 2014, 160
 - 7) 福田 2014, 159
 - 8) 福田 2014, 166
 - 9) 福田 2014, 166
 - 10) 町井 2010, 51
 - 11) 湯浅 2018, 41
 - 12) 玉木 2017, 89
 - 13) 文科省 2018, 11-12
 - 14) 竹内 2000, 201
 - 15) 竹内 2000, 218
 - 16) 竹内 2000, 218
 - 17) 竹内 2006, 10
 - 18) 竹内 2006, 10
 - 19) 竹内 2006, 11
 - 20) ビースタ 2014
 - 21) Crick 1998, 11-13
 - 22) 上森 2018, 59
 - 23) 上森 2018, 59
 - 24) 上森 2018, 60
 - 25) 上森 2018, 61
 - 26) 上森 2018, 61
 - 27) 玉木 2017, 92
 - 28) 楠 2018, 35
 - 29) 楠 2018, 30
 - 30) 楠 2018, 30
 - 31) 高橋 2019, 29
 - 32) 楠 2018, 35
 - 33) 楠 2016, 17-18
 - 34) 藤井 2018, 9
 - 35) 湯浅 2018, 37
 - 36) 山本 2018, 18
 - 37) 上森 2018, 62
 - 38) 湯浅 2018, 36
 - 39) 湯浅 2018, 36
 - 40) 福田 2014, 159
 - 41) 福田 2014, 159
 - 42) 楠 2018, 33
 - 43) 湯浅 2018, 40
 - 44) 湯浅 2018, 38
 - 45) 湯浅 2018, 42
 - 46) 湯浅 2018, 38

47) 玉木 2017, 91
 48) 楠 2018, 32
 49) 玉木 2017, 91
 50) 明石 2002, 409
 51) 岡村 2012, 110
 52) 小淵 2010, 72
 53) 森田 2010, 71
 54) 玉木 2017, 88
 55) 小淵 2010, 72
 56) 折出 2008, 22
 57) 玉木 2017, 88-89
 58) 玉木 2017, 89-90
 59) 清 2014, 110
 60) 玉木・久田 2020
 61) ビースタ 2016, 170
 62) ビースタ 2016, 177
 63) ビースタ 2016, 169
 64) ビースタ 2016, 161
 65) ビースタ 2016, 158
 66) ビースタ 2016, 159
 67) ビースタ 2016, 142
 68) ビースタ 2016, 141
 69) ビースタ 2016, 154
 70) 玉木 2015, 77
 71) ビースタ 2016, 166
 72) ビースタ 2016, 166
 73) ビースタ 2016, 143
 74) ビースタ 2016, 141
 75) ビースタ 2016, 162
 76) ビースタ 2016, 175
 77) ビースタ 2016, 176
 78) ビースタ 2016, 179
 79) ビースタ 2016, 178
 80) ビースタ 2016, 178
 81) ビースタ 2016, 163-164
 82) ビースタ 2016, 152
 83) ビースタ 2016, 100
 84) Bauman1993, 132
 85) Bauman1993, 123
 86) ビースタ 2016, 99
 87) Bauman1993, 119
 88) Bauman1993, 119
 89) Bauman1993, 132
 90) ビースタ 2016, 166-168
 91) 楠 2018, 32
 92) 玉木 2017, 91

93) ビースタ 2016, 168
 94) 楠 2016, 19-18
 95) 楠 2016, 21-22
 96) ビースタ 2014, 42-43
 97) ビースタ 2014, 43
 98) Crick 1998, 11-13
 99) 湯浅 2018, 40
 100) ビースタ 2016, 133-134
 101) ビースタ 2016, 111
 102) 藤井 2018,10
 103) 藤井 2018,10
 104) ビースタ 2016, 175
 105) ビースタ 2016, 166-168
 106) 常田 2013, 120
 107) 楠 2018, 34
 108) 北山 2016, 90-95
 109) 藤井 2016, 203
 110) 藤井 2016, 203-204
 111) Bauman 1993, 33
 112) ビースタ 2016, 93
 113) ビースタ 2016, 92
 114) 楠 2018, 30
 115) 竹内 2006, 9
 116) 玉木 2017, 90-91
 117) 岡村 2012, 110
 118) 岡村 2012, 112
 119) 竹内 2006, 7
 120) 玉木 2017, 92
 121) 玉木 2017, 91
 122) 湯浅 2018, 39
 123) バウマン 2008, 101
 124) 玉木 2017, 92

参考文献

明石 2002: 明石要一. 学級. 新版現代学校教育大事典, 1 巻. ぎょうせい. 409-411.
 上森 2018: 上森さくら. インクルーシブな社会へつなげる自治的活動の要点. 全国生活指導研究協議会. 生活指導, 738 号 (6 月 7 月号). 高文研. 58-65.
 岡村 2012: 岡村昭弘. 政治と教育の関係. 全国高校生生活指導研究協議会. 高校生活指導, 194 号. 青木書店, 108-115.
 小淵 2010: 小淵朝男. 生活指導と道徳教育、政治教育. 日本生活指導学会編. 生活指導事典. エイデル研究所. 72-73.
 折出 2008: 折出健二. 特別活動の一とその教育的意義.

- 折出健二編. 教師教育テキストシリーズ, 12, 特別活動. 学文社. 16-29.
- 北山 2016: 北山昇. 教室から飛び出す自由と戻る権利—彼らが背負う苦しみと要求に立ち上げて学級変える. 小淵朝男, 関口武. 生活指導と学級集団づくり 小学校. 高文研. 76-95.
- 清 2014: 清真人. 孤独と連帯 基礎経験の主導権争いをいかに意識化するか. 全国高校生活指導研究協議会. 高校生活指導, 198 号. 教育実務センター. 106-115.
- 楠 2016: 楠凡之. 子どもたちと発達に必要な生活世界を創造する. 教育科学研究会編集. 教育, 2016 年, 4 月号. かもがわ出版. 15-24.
- 楠 2018: 楠凡之. 通常学級での「インクルーシブ教育」を考える—三本の実践報告を手がかりに. 全国生活指導研究協議会. 生活指導, 739. 高文研. 30-35.
- Crick 1998: Bernard Rowland Crick. Final Report of the Advisory Group on Citizenship. QCA. (原著)
- 高橋 2019: 高橋英児. 教育のスタンダード化がもたらす諸問題と対抗の可能性. 日本生活指導学会. 生活指導研究, NO.36. 29-38.
- 竹内 2000: 竹内常一. 教育を変える—暴力を超えて平和の地平へ. 桜井書店.
- 竹内 2006: 竹内常一. 教えと学びの交響する教室へ. 小島昌世編, 授業づくりで変える高校の教室 3 英語. 明石書店, 5-12.
- 玉木 2015: 玉木博章. 今、学習すべき民主主義, 民主主義を学習する—教育・生涯教育・シティズンシップ (G.ビースタ著), 読書案内. 全国生活指導研究協議会. 生活指導, 728 号 (2 月 3 月号). 高文研. 76-77.
- 玉木 2017: 玉木博章. 高校における英語の授業を通じた学級経営と人間関係の再編に関する研究 (1) —発達障害の疑いのある生徒を中心に据えた実践を例にして—. 瀬木学園紀要, 第 11 号. 85-93.
- 玉木・久田 2020: 玉木博章, 久田晴生. 高校における英語の授業を通じた学級経営と人間関係の再編に関する研究 (2) —発達障害の疑いのある生徒とその周辺に着目した道徳的実践の分析—. 大同大学紀要, 55. 57-68.
- 常田 2013: 常田秀子. 自由と規律 学校文化の中での社会的発達の課題と支援 (4) —小学校のインクルーシブな人間関係がもたらす包摂的支援. 長崎勉, 森正樹, 高橋千枝編. 社会性発達支援のユニバーサルデザイン. 金子書房. 119-127.
- Bauman 1993: Zygmunt Bauman. Postmodern Ethics. Blackwell. (未邦訳)
- バウマン 2008: Z.バウマン著. 奥井智之訳. コミュニティ 安全と自由の戦場. 筑摩書房.
- ビースタ 2014: G.ビースタ著. 上野正道, 藤井佳世, 中村 (新井) 清二訳. 民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ. 勁草書房.
- ビースタ 2016: G.ビースタ著. 藤井啓之, 玉木博章訳. よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義. 白澤社.
- 福田 2014: 福田敦志. 特別なニーズのある子どもたち. 山本敏郎, 藤井啓之, 高橋英児, 福田敦志. 新しい時代の生活指導. 有斐閣アルマ. 149-168.
- 藤井 2016: 藤井啓之. 記者解説—ビースタを通して見る日本の教育風景. G.ビースタ著. 藤井啓之, 玉木博章訳. よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義. 白澤社. 199-205.
- 藤井 2018: 藤井啓之. ツルンとした世界のなかの「家なき子」子どもたちにホームをつくりだす. 教育科学研究会編集. 教育, 2018 年, 9 月号. かもがわ出版. 5-12.
- 町井 2010: 町井弘明. 授業で「語り」と「対話」をからだと言葉を取り戻し、学びから社会参加へ. 全国高校生活指導研究協議会. 高校生活指導, 185 号. 青木書店, 46-54.
- 森田 2010: 森田洋司. いじめとは何か, 71-72. 中公新書.
- 文科省 2018: 文部科学省. 高等学校学習指導要領解説, 特別活動編.
https://www.mext.go.jp/content/1407196_22_1_1_2.pdf
- 山本 2018: 山本宏樹. 校則・スタンダードに法と科学を 法治型ゼロトレランスと「管理教育 2.0」. 教育科学研究会. 教育, 2018 年, 9 月号. かもがわ出版. 13-21.
- 湯浅 2018: 湯浅恭正. インクルーシブ教育と集団づくり. 全国生活指導研究協議会. 生活指導, 739. 高文研. 36-43.

