

# 新自由主義改革と「自立」

——近年の「自立」論研究についての批判的考察——

久保田 貢

## 1. はじめに

現在、すすめられている教育改革のキーワードの一つに「自立」がある。新自由主義改革が「自立」を要請するからである。

新自由主義改革にともなって「自立」あるいは「自立支援」が政策的にすすめられ、人びとの生活が激変するのを受けて、社会科学の諸分野においては、「自立」についての積極的な分析・検討がおこなわれている。たとえば、中西新太郎は、自立支援型政策について批判的検討を展開するなかで、それは「個人の自立に関する近代の前提、近代社会の人間観そのものを問い直すという大きな課題」<sup>1)</sup>をふくむとして次のように述べている。

『『自立』は無条件に肯定される価値ではなく、無批判にそれによりかかってすまされる言葉でもありません。したがってまた、『甘え（依存）』という観念についても、ただたんに悪いこととして片づけることはできないのです。さらに、自立と依存とのこれまでのとらえ方に対する批判的なアプローチぬきには、自立支援型政策がもたらす具体的弊害を追求することも困難です。』

では、教育学の学問領域ではどうか。教育学では中西の述べるような「自立」についての問い直しや批判的アプローチがすすめられているのだろうか。残念ながら教育学における「自立」をめぐる議論は社会科学諸分野とはズレていて、錯綜している観がある。

教育現場から発信される事例をみるとよくわかる。歴史教育者協議会編集・発行の『歴史地理教育』No. 726 (2008年3月号)は、「社会科の学びを自立へ」の特集を組んだ。歴史教育者協議会は学術団体であるが、小中高の教育現場の実践家が会員に多い民間教育研究団体でもある。そこでは「特集のねらい」について、次のように書かれている。

「自立・自律できない子ども・大人が多い。これまで歴教協は、『現実生活から政治を発見する』『メディアの見方を学ぶ』『生き生き行動する人の姿にふれる』『現場を見て学ぶ』『授業と社会をつなぐ』『仲間と討論し合う』などを通じて、主権者にふさわしい教養や行動力を育てる実践を積み重ねてきた。本特集では、世の中を『切り開く力』『変革する力』を育てる社会科のあり方について展望が得られるものにした。』<sup>2)</sup>

短いスペースしか許されていない説明文ゆえ、執筆した編集委員も意を尽くせない思いかもしれない。しかし、それを考慮しても、この文にはいくつもの疑問がある。「自立・自律できない」と否定形で語られるが、では、その原因や責任はどこにあるのか。子どもや教師に責任があるのか。「現実生活から政治を発見する」などの「主権者にふさわしい教養や行動力」が十分に身につけていないからなのか。いま、「主権者にふさわしい教養や行動力」を育めば、「自立・自律」ができるのか。「世の中を『切り開く力』『変革する力』」を育てることで「自立・自律」への展望が語られるのはなぜか。

ここには、中西が語るような「自立」への問い直しがみられないだけでなく、新自由主義構造改革、そのなかの教育改革において「自立」が焦点となっているという意識もない。この特集における会誌の内容自体は、子ども・保護者・地域と細かな連携を取りながらすすめる壮大な実践、ワーキングプアから日本の現実を見る高校授業の実践、あるいは首都圏青年ユニオンの河添誠へのインタビューなど、まさに教育実践を「切り開き」「変革する」ものであり、注目すべき論集である。優れた編集と評価できよう。しかし、その河添が別稿で次のように語る「自立」観と、先の「特集のねらい」との間には、大きな落差がある。

「貧困者にとって、『自立』は存在しえない。(中略) 彼らにとっては、『自立』は目標でありながら、自分自身を締め付ける抑圧の言葉である。『自立』をめざせばめざすほど、彼らは非人間的な労働環境への順応を要請される。(中略) このように、貧困のなかにいる若者は、『自立』しようにも『自立』しようがない。貧困を根絶していくことなく、『自立』を促すことはありえない。」<sup>3)</sup>

河添の論を子どもに限定して考えた場合、「貧困」家庭におかれた子どもにとっては、「非人間的な労働環境への順応」を強いられる保護者を目前に、立ちすくむしかない。保護者がかかる状況におかれているがゆえに、教育環境が劣悪になり、ときに保護者からの不当な暴力も起こりうるという話はたえない。とすると、「社会科の学びを自立へ」という目標は、「主権者にふさわしい教養や行動力」を育むことだけで成り立つものではない。それぞれの実践も「自立」という概念で単純に括れるものでもない。より慎重な考察が求められるのではなからうか。

これら教育現場における「自立」論の混乱は、前述の通り、教育学研究者の「自立」をめぐる議論が曖昧かつ錯綜しているゆえではないか、というのが、本研究の出発点にある。研究者からのメッセージが確たるものでないために、教育現場での「自立」論も昨今の新自由主義改革のもとでの「自立」に対抗するものとなりえていない。結果、子どもや若者を抑圧する「自立」論に加担している感がある。

では、昨今の教育学研究における「自立」論のどこに混乱があり、いかなる視点が必要なのか。本研究の課題は、これを明らかにすることである。

## 2. 教育学研究における近年の「自立」論とその特徴

教育学研究における「自立」についての研究は、歴史をさかのぼれば1950年代の勝田守一や小川太郎らの試みに始まるが<sup>4)</sup>、ここでは、紙幅の関係で近年の研究に限定して論ずる。まず、昨今の「自立」論を概観するにあたり、3点の著作を中心に検討し、その論点を明らかにしたい。

### ①日本生活指導学会『生活指導研究』No. 25 (2008年)

#### 特集「排除から市民的自立へ」の「自立」論

日本生活指導学会の研究誌『生活指導研究』No. 25 (エイデル研究所、2008年)は、特集テーマの一つとして「排除から市民的自立へ」を掲げた。収められた論稿の提起は、貴重なものが多い。たとえば、間宮正幸「社会的に排除された若者の自立と生活指導」<sup>5)</sup>では、「今日の若者が求めている」ものとして、第一に「就労保障」

があるとし、同時に「『人格的自立』を可能にする教育課程及び社会的システムの解明」が必要だという<sup>6)</sup>。就労、生活に困難な若者への調査をもとにした、この間宮の提言は説得力がある。

しかしながら、「排除から市民的自立へ」のテーマ自体には疑問を持たざるを得ない。編集後記には「北海道大会の時の全大会を正面に据えて特集を組んだ」<sup>7)</sup>とあるだけで、そもそもなにゆえこのテーマ設定がなされたのか、このテーマの意味するところが何か、公刊されたこの書からは定かではない。では、特集における2本の論文、先の間宮論稿と宮崎隆志「社会的ひきこもり者支援実践への学習論的接近の課題」<sup>8)</sup>で「排除から市民的自立へ」の意味が明確かといえば、ここでも「市民的自立」の内実は明らかにされていない。なぜなら、間宮は「若者の『人格的自立』という問題が生活指導にかかわる重要な教育的課題である」<sup>9)</sup>として、一貫して「人格的自立」をキーワードとして論述し、一方、宮崎は「社会的自立支援実践」を柱に論じていて、「市民的自立」はほとんど登場しないからである。唯一、間宮が「市民的自立」の語を用いている部分があるが、それは、札幌のNPO法人モグラクラブがひきこもり者を主な対象に喫茶店経営をおこなう実践についてで、この活動を地域生活指導の新しい展開と評しながら「市民的自立への足場づくりであると言えよう」<sup>10)</sup>と述べているに過ぎない。結果、「人格的自立」と「市民的自立」の違いについて明示的なものは何もないのである。

すなわち、この学会誌の基調は、「人格的自立」と「市民的自立」とを同義の概念として受けとめたものと、読者にとらえられる構造となっている。仮にこれらが同じ概念だとしたら、なぜ用語が異なるのか。同じ概念と考えてよいのか。ちなみに、この二つの自立は、「的」の用法からして異なる。「人格的」の「的」は、人格という「面において」の意だが、「市民的」の「的」は、市民「として」の意であろう。一般にはきわめて伝わりにくい「自立」論である。

### ②照本祥敬の「市民的自立」論

この二つの「自立」のうち、「市民的自立」について詳述した最近の研究に、照本祥敬「市民的自立の課題と教師の指導性」<sup>11)</sup>がある。照本は「国民」「国家」に対置する、ここに閉じ込められない概念として「市民」を定義し、「市民的自立」(市民としての自立)の要として、「社会や他者と主体的・能動的に交渉し、相互に自律した人格として自由かつ人間的な生活を築くこと」、「あらゆる抑圧や脅威から自由であるとともに、自らの生き方を自由に自己決定できる主体となること」を挙げてい

る<sup>12)</sup>。さらに、新自由主義のもとでの「競争的自立の世界」ではなく、「他者との分断や孤立ではなく、より価値ある生き方の自己決定を相互に励まし合うような共生の原理に支えられている」のが「市民的自立の文脈における自己決定」だという。その自立観は「基本的人権の保障をベースに、自らの生き方を自己決定する主体としての自律性の承認と、一人ひとりが自律的存在となることを励まし合う共生の原理に立脚」するものとされる<sup>13)</sup>。そして照本は、市民的自立を励ます教育実践として教室のなかに市民的關係を築く事例、学校づくりへの参加を実現する事例、地域でまさに市民としての課題を共有する事例を挙げ、学びと自治の教育が市民的自立につながると述べている。そのために教師は他者としての子どもと向きあうこと、子どもと教師の間、子どもたち相互の間に平和的共生の世界を立ち上げる必要を論じている。

照本の立論は、めざすべき「市民」像を確認しながら、その「市民」としての「自立」を育むためにはどうすべきか、という展開で、「市民的自立」なるものの定義は理解しやすい。「国家」「国民」の枠にとらわれないこと、そして新自由主義的な「競争的自立」に対抗する構想であることが明示されているのは、一定、新自由主義改革が「自立」を強調する時代状況を把握しているようにも見える。ただし、後述するような新自由主義改革がせまる「自立」の変遷とその詳細について、この文脈においては必ずしも自覚的ではない。

### ③折出健二の「自立」論

間宮も照本も「自立」の論理を構成するにあたって基にしているのが、折出健二の自立論である。折出は1980年代より自立論について研究成果を表して<sup>14)</sup>、「人間的自立」、「人格的自立」、「市民的自立」といった用語で「自立」を論じている。

折出によれば、まず、「人間的自立」とは、「子ども・青年は、生活者であるがゆえにそれぞれの自立要求を持っている。ここから出発して、人間として生きること根ざした自立」、これを「人間的自立」としている。この「人間的自立」を「かれらとともに探究していくことが、教育の基本的な課題」だとする<sup>15)</sup>。次に、「人格的自立」については、「人間的自立」が「普遍的な内容を表す」のに対して、「人格的自立」は「いっそう個人の個性的な自立を指し」、こちらの概念のほうが「よりいっそう人格と社会との関係で自立をとらえるという観点を明確に」するという違いがあるという<sup>16)</sup>。一方で、「相手の自立していく姿を通して自己の自立の意味を知るといふ相互的な投影関係もった」共同を通して「相互

的自立<sup>17)</sup>という側面もあり、だから「人格的自立」とは「社会的な共同をつくりつつ、そのことによって自己自身の内なる共同性を発見し、自覚し、活動する主体の形成・確立のこと」だとも述べる<sup>18)</sup>。

そして、「私的生活領域をもって自己の関心や興味に沿って活動しながら、必要・要求に応じて他者との共同の行動に参加（または参画）して、対話し意見表明ができる社会性をそなえた」市民として自立すること、権利・責任・参加・自治・アイデンティティの5つの要素をもつことを「市民的自立」としている<sup>19)</sup>。

折出の議論で注目すべきは、自立のために「依存」を位置づけていることである。生活指導研究の蓄積をもとに他者に依存するという関係に依拠することで自己たりうるとし、自立には依存がなくてはならないことを証明している。ここには自立が是で依存が非という関係性からの脱却がみられる<sup>20)</sup>。

ただ、それを「依存的自立<sup>21)</sup>」と表すところに、混乱をもたらす一つの要因がある。先に「的」の用法について述べたが、折出は（もちろんすべて折出のオリジナルな造語ではないが）「人間的自立」、「人格的自立」、「市民的自立」に加えてこの「依存的自立」の語を用い、さらに「平和的自立」といった用語も使用し、あるいは「競争的自立」の語もあった。折出の『相互自立の生活指導学』では、「基本的生活の自立」「社会的自立」「精神的自立」について定義の整理を図る研究が見られたが<sup>22)</sup>、いまや「一的自立」のとどまるところのないオンパレードの感がある。「人間的自立」、「人格的自立」、「市民的自立」、「依存的自立」、「平和的自立」、「競争的自立」は、それぞれ、「として」「の面において」「として」「しながらの」「の関係にある」「の関係にある」と「的」の意味は微妙に異なる。これらの用語は「自立」の定義をより不明瞭にしているのではないか。

### ④「自立」論の枠組み

みてきたように、昨今の教育学は「市民的自立」「人格的自立」こそ「自立」の中心課題であるかのような論じ方がなされている。が、「自立」についてのこのような定義は教育学特有のもので、一般的に、他の社会科学ではこのような「自立」論の展開はほとんどない。確認すべきは、他の諸科学では別の枠組みで「自立」が論じられていることである。吉崎祥司はいう。「現在では、(i)『経済的自立』・『職業的自立』、(ii)『身体的自立』・『身辺的自立』、(iii)『精神的自立』・『社会的自立』、という三つの次元が含まれる、と理解されるのが普通である<sup>23)</sup>と。これに従えば、昨今の教育学で論じる「人格的自立」は、「自立」の中でも(iii)『精神的自立』・『社会

的自立』、および(ii)『身体的自立』・『身辺的自立』の一部に関わる領域にすぎない。「市民的自立」は全領域をカバーするつもりであろうか。

いずれにせよ、「一的自立」は、必ずしも一般に流布したことばではなく、社会科学領域での専門用語であり、ここにあげられた「一的自立」は学問研究上の造語といってもよい。ならば、それが流布したときに人びとに誤解をもたらさないよう、現場に届くことばとなるよう、慎重な配慮が求められよう。「自立」は、教育のみならず社会科学の諸分野の実践現場から探究を求められている喫緊の課題である。そして、間宮が先に人格的自立を可能にする「社会システムの解明」と述べていた通り、社会全体の諸分野の連携が求められている。教育学のみ、独自の言語で語るわけにもいくまい。それゆえ諸分野で共通の理解のもとに研究が蓄積され、実践現場にも混乱なく伝わるものが求められよう。

### 3. 新自由主義改革と「自立」政策

教育学の「自立」をめぐる諸研究が、他の社会科学分野の昨今の研究と違いを感じざるをえないのは、用語や定義もさることながら新自由主義改革に対する理解の差である。小泉・安倍内閣が新自由主義をすすめたことで、競争的關係が強化されているという自覚はありつつも、そこで積極的に展開されてきた「自立」政策への意識があまりにも薄弱である<sup>24)</sup>。これは、折出の「自立」に関する比較的新しい論稿にも表れている。「市民的自立の学校——関係性の再構築」<sup>25)</sup>で、「市民的自立」を論じるが、新自由主義改革が政策言語として「自立」を用いている現状をふまえ、それに対抗する構想として打ち出す必要性に無自覚である。

教育学におけるこれらの弱点をカバーするためにも、ここでは「自立」政策について二つの方向から論じる必要がある。一つは、新自由主義改革の特質がいかなるもので、「自立」論をどのような工程で迫ってきたのかについて、もう一つは、新自由主義改革の「自立」論が教育政策にいかに浸透しているか、教育政策によっていかに敷衍しようとしているかについて、である。

#### ①日本における新自由主義改革の特徴

教育学分野で「自立」を論じる論者にも、新自由主義改革による社会の変容が、人間の「自立」を危機的な状況に追いやっている、という一定の理解はある。が、そもそも、そこには新自由主義改革が1980年代に始まり、この間、同じスピードで同じ内容で迫っているかのような誤解がある。たとえば先の間宮は、折出の1980年代を「1つの歴史的エポック」とする研究を前提としてい

る。間宮は、この「1980年以後の『1つの歴史的エポック』」を正しく把握すること、その条件のもとで『子どもの生きづらさと自立の課題』が派生していることを理解することがまずもって重要<sup>26)</sup>だという。新自由主義的なグローバリゼーションの進展、日本における「構造改革」、それにとまなう市場原理の徹底が若者をめぐる諸条件を変容させたことと述べ、それを1980年以後としている。が、新自由主義改革のこれほどの「大づかみな」理解が「正しい把握」といえるのか。むしろ折出や間宮のような大胆すぎる把握では、現状分析を誤らせるのではないか。

日本における新自由主義改革は、たしかに1980年代の臨調「行革」にその予兆をみることはできよう。なぜなら、これらはイギリスのサッチャー政権、アメリカのレーガン政権といった欧米の新自由主義改革に時代的に呼応した形ですすめられるからである。が、80年代は自民党政治と企業社会を中心とした開発主義国家体制が未だ磐石で、新自由主義政治を断行するだけの政治枠組みはできていなかった、という理解が新自由主義研究のスタンダードである<sup>27)</sup>。すなわち、それは1990年代、開発主義を牽引した自民党政治が瓦解し始める「政治改革」後になって始まり、橋本内閣において本格化した。新自由主義改革の一番大きな課題の一つに、福祉国家的要素の解体があり<sup>28)</sup>、そのなかでも最たるものは社会保障費の削減である。橋本内閣は、医療制度改革をはじめとするこの社会保障費の削減に乗り出す。さらに、2000年代の小泉内閣で新自由主義改革は急進化し、自民党政治と企業社会を打破しながら、新自由主義国家の完成を見たといわれる。「痛みをともなう」のキャッチフレーズどおり、医療制度のみならず、社会保障全般にわたってこの削減を断行したからである。

この視点でみると、この間の子どもたちの変化も理解しやすい。すなわち、教育現場において、小学校・中学校で子どもの「荒れ」や「暴力」といった事例が、とみに激増するのは1990年代後半からである。もちろん臨調行革や臨教審の1980年代、もしくはそれ以前から、いわゆる「問題行動」は語られてはいる(行政によって恣意的に収集された「いじめ」や「暴力」に関するデータは異なる傾向を表すこともある)。しかし、たとえば全国生活指導研究協議会『生活指導』の特集テーマが「荒れ」「暴力」を多く設定するようになるのは90年代末で、これは現場の教師の悲鳴を編集部が的確に汲み取ったからであろう。そして、2000年代に入るや否や今度は高校でいわゆる「問題行動」が急増する<sup>29)</sup>。中学での「荒れ」の世代が高校に入学した頃と一致するとこ

ろからみても、90年代後半が子どもたちの変容の一つの転機と見ていい。これは、80年代以来の臨調行革や臨教審路線のなせるものという理解もできなくはないが、むしろ、消費社会の進行するなかで個の分断がすすみ、そこに新自由主義改革が一気に展開されたために子どもたちを取り巻く環境が激変したゆえ<sup>30)</sup>、という理解のほうが論理的であろう。

## ②「自立」政策とその展開

1980年代以降を新自由主義改革の時代と一くりにまとめることには難があることは以上述べてきたとおりだが、「自立」をめぐる議論との関連では、小泉政権時においても、同じスピードで新自由主義構造改革がすすんだわけではないことにも注意する必要がある。もともと小泉政権発足時、「自立」は「地方の自立」という意味で、地方自治体が国や広域自治体に頼ることなく財政運営をせよ、という文脈で使われることが多かった。「経済財政運営と構造改革に関する基本方針」（「骨太の方針」）をみても、2001年、2002年の「骨太の方針」にある「自立」は、明らかに「地方の自立」にウェイトがある。この「地方の自立」の名目で三位一体の改革があり、「自立」の難しい自治体には合併がすすめられた。「骨太の方針」が「自立」の意味を地方自治体のみならず、個人の「自立」をも含めて多用するようになるのは、（以前からも散見されるが）基本的にはそれ以降である。

湯澤直美の指摘によれば、2002年が一つの契機だという。湯澤は、「財政抑制、効率優先の政策の流れのなかで、社会福祉の制度利用からの脱却や抑止の視点による『就労の促進』『自己責任原則』が強調される傾向が顕著」になっているとし、2002年の「母子家庭等自立支援対策大綱」を例に挙げながら、この年が「ある意味で戦後の所得保障政策の“見直し元年”<sup>31)</sup>だと指摘する。たしかにこの2002年を境に、2002年「ホームレスの自立の支援等に関する特別措置法」、「母子家庭等自立支援対策大綱」（厚生労働省）、2003年「若者自立・挑戦プラン」（若者自立・挑戦戦略会議）・「母子家族等就業・自立支援センター事業」（厚生労働省）、2005年「若者の包括的な自立支援方策に関する検討会報告」（内閣府）、「障害者自立支援法」と、（湯澤の使用する枠組みでいえば）就労の自立を強化する方向性が打ち出されている。就労の自立とは「社会福祉の制度利用からの自立」に等しい<sup>32)</sup>。新自由主義改革の社会保障費削減は個人の権利を「自立」の名の下に抑制することを企図するのである。

## ③教育政策における「自立」論

これらの「自立」政策は、教育政策とも決して無縁ではない。新自由主義改革の流れを受けて、昨今、教育行政の発する文書の中に「自立」の語が多用されている。

2003年4月10日に発表された「人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～」では、「人間力」を「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」（傍線筆者。以下、同様）と定義した。さらに、「家庭においては、保護者は、家庭が子どもの教育の第一の現場であるとの認識の下、子どもが『責任ある市民』として自立できるよう、最大限の努力を行う必要があり、こうした保護者の取組を支援する必要がある。」と述べている。

2006年「改正」教育基本法にも、「自立」の語が2箇所も新たに挿入されている。「(義務教育) 第五条 義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。」と「(家庭教育) 第十条父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。」である。これに加えて、(教育の目標)として新設された第二条第2号は「自主及び自律」の語が用いられているが（「第二条 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。」）、この項目について、中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（2008年1月17日）は、「同法第2条は、知・徳・体の調和のとれた発達（第1号）を基本としつつ、個人の自立（第2号）、（中略）という観点から具体的な教育の目標を定めた。」と、述べている。

そして同答申もまた、「生きる力」について述べながら、この目標を共有するにあたって重視する3点のうちの一つとして「第一は、変化が激しく、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい時代を担う子どもたちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力が『生きる力』である」と論じている。

みられるとおり、「自立」は昨今の教育行政の各種文書に登場するキーワードとなっている。教育政策におけ

る「自立」の氾濫も、その時期からして、前述した「自立」政策の動向と関連があるのは間違いない。しかし、管見の限り教育学の「自立」論者の多くは、新自由主義改革における「自立」の動向を大枠で論じるのみで、ここ数年の教育改革において闊歩する「自立」の語を、意識していない。「自立」論を論じるなかで、教育基本法「改正」の問題点を指摘する論者ですら、2006年「改正」教育基本法に「自立」が論及されていることに無批判である。

唯一、2009年になって、先の間宮正幸がこのことに言及している。すなわち、間宮によれば、「二十一世紀の特殊教育の在り方について」(2001年)で「自立」観が激変しているという。そこでは「公的支援にたよることなく自己責任のもとで生活を営んでゆけること」が前提となっていて、さらに「障害者自立支援法」(2005年)において「働いて納税する障害者であることを明け透けに求め」るようになったという<sup>33)</sup>。

間宮はこの論稿で次のようにも述べている。「政策言語としての『自立』について、腰を据えて批判的に研究するのでなければ、現に進行している事態、すなわち、その意味のすり替えにうっかり気づかないでいってしまう」と<sup>34)</sup>。この間宮の指摘はまさにそのとおりである。多くの教育学研究者が「うっかり気づかないで」いたのではないか<sup>35)</sup>。

#### ④ 「自立」をめぐる個別化とコミュニケーション

近年の「自立」を論ずる教育学研究者がほとんど参照することがないが、教育分野でこの点にもっとも早くから警鐘を鳴らしていた一人に、森博俊がいる。森によれば、障がい児教育領域においては、90年代末から「自立」を強調する傾向があったという。

森は、教育課程審議会答申(1998年)が「障害のある幼児児童生徒が自己のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し、社会参加するための基礎となる『生きる力』を培うことをねらい」とした、その「自立」観を問題にしている。そこには、個人の責任として個人に還元された「能力」獲得が示され、また、「身辺自立から職業的自立にいたる教育目標の段階的差異化と教育の差異化」<sup>36)</sup>が図られているという。そして森は、これらを「自立への教育」と定義し、学習の個別化をすすめるとし、その「新自由主義的価値観」を批判している。教育行政の強調する「自立」に対して批判的研究を試みてきた森は、2009年3月に告示された「特別支援学校学習指導要領」についても、この傾向がさらに強化されたとして注視している<sup>37)</sup>。

ところで、森は90年代末からの教育行政の「自立」

観を、結果的に学習の個別化をもたらすものとして批判している。一方、昨今の「キー・コンピテンシー」の動向については、これとは異なる方向性の能力が求められているという見解もある。

平塚真樹によれば、キー・コンピテンシー概念のもとでは、「ひとに頼らず一人でできるようになること」が自立の指標にはなっていないという。むしろ、他者と関わり、「その多様な関係性のもとに自己の人生を自律的に構築することが自立の指標となる」と考えられていると述べる<sup>38)</sup>。この研究にしたがえば、昨今の教育行政が「コミュニケーション」を強調するのもこれと無関係ではない<sup>39)</sup>。いずれにせよ、平塚が指摘する「働き・参加する成人像・自立像を担保する能力」<sup>40)</sup>の形成は、一定の階層に限られ、ましてやスタンダードな学校教育の場では森の述べるような学習の「個別化」がすすんでいるとすれば、この点での「自立」も階層分化がすすむと考えられよう。「関係」を構築できる階層のみが「自立」を可能とするからである。これは、吉崎祥司のいうところの、「何よりも、人間存在は本源的に关系的・共同的であり、相互依存的である。『自立』は関係や能力の共同性を前提しており、関係のなかに『自立』がある。人間の本質的な存在様式は『社会的諸関係のアンサンブル』であり、『自立』ではない<sup>41)</sup>とする関係論とは異なり、たぶんに新自由主義的色彩を帯びているのは明らかである。平塚の指摘するキー・コンピテンシー概念の「自立」観が、今後、「自立」政策とどのようにリンクするのか、注目する必要がある。

#### 4. 「自立」政策の子どもたちへの影響

もっとも大きな問題は、政策側が「自立」を「経済的自立」・「職業的自立」に収斂した形でせまっていて、子ども・若者もその影響下にあるということ、そして現代社会においてこの「経済的自立」・「職業的自立」がきわめて難しい状況となっていること、さらにこれらの情勢が、子どもや若者に多大な抑圧的な効果をもたらし、「生きづらさ」を増幅させている点にある。ここではこれについて2点、述べる。

##### ① 「人間の区分」が与える影響

「自立」政策の子どもたちへの影響を考えるときに肝要な点の一つは、中西新太郎が指摘するように、新自由主義改革による「自立」政策が、人たることの価値、生の価値に公然と差をつけ、人間を区分しているという現実である。子どもたちはその中にある。中西はいう。

「新自由主義的な政策言語である自立観念にもとづくなら、自立できていない人間は『社会に迷惑をかける存

在』であり、ただ生きているだけで社会にコストをかけさせる『お荷物』とみなされる。この考え方が人の一生につらぬかれると、失業者はもちろん、病人も障がい者であることも、すべて社会にコストをかけられる点で『負債』を負っていることになる。<sup>42)</sup>

中西によれば、子どもたちは社会に出現した途端に「負債」を負った存在となるという。その負債を返済することができる者が「能力あるもの」で、社会的に「価値ある生」とみなされる。逆に、負債を返済できない者は「無能力者」であり「無価値な生」に位置づけられる。そうして、それぞれの生の価値にまで公然と差をつけ、「生の尊厳を根底から傷つけ」<sup>43)</sup>られていると、自分はコストのかかる存在だと自覚させられるような社会的な援助を拒むようになるという。たとえば、学力的にできない子どもに勉強を教えてあげようかと働きかけても、それじゃなくても迷惑をかけているのだからわたしのために余計なエネルギーは使わないで、ほっといて、という反応になる<sup>44)</sup>。これでは、本来、手にすべき社会的な保護を受ける権利を、放棄することになる。

同時に、そもそも「学校教育」自体が弱者である子どもを保護しつつ、社会的な援助をしながら指導する機関であるゆえ、それが抑圧性を感じるものとなれば、これを回避しようとする願望が生じて不思議ではない。中西は別稿で「労働世界から『降りる』かたちでの逸脱、到達点として自立があらかじめ前提された社会に組み込まれることの忌避、成長—社会化様式における〈学校から社会へ〉のコースの迂回や逆転などのかたちで現れる文化行動」<sup>45)</sup>について問題視している。学校からのさまざまな逸脱行動、「暴力」「荒れ」といわれる行動の背景には、この逸脱や忌避があるのではないか。とするならば、教育現場での保護や援助そのものが、それをふまえた慎重なものでなければならない。

## ②「経済的自立」と「精神的自立」の関係

もう一つ、以上の論にも関わるが、子どもたちへの影響を考えたとき、さらに考慮すべきことがある。「経済的自立」・「職業的自立」が目標として諸方面から掲げられながら、それがいかに難しいかを、子どもたちはすでに肌身で感じる状況にある。少なくない割合の子どもが、日々の生活のなかで「貧困」の状況におかれ、今日・明日の生活に困難な立場が続いている<sup>46)</sup>。「経済的自立」・「職業的自立」を保護者自身が成し遂げられていない。そして、保護者自身も「経済的自立」・「職業的自立」の展望を見出せず、子どももまた同じ状況におかれて、それらの実現を想定することができない。このように、「経済的自立」の困難により、自分や周囲の家族ら

が日々の生活を脅かされている子どもや若者にとって、「精神的自立」は容易に果たせるものではない。現代社会においては、物質的基盤があつてこそ、精神的自立が図られるからである<sup>47)</sup>。「ホームレス自立支援法」について述べる次の笹沼弘志の指摘は、「野宿者」のみならず教育現場についても多くの示唆を含んだ論理といえよう。

「精神的自立も、住居を含む最低生活条件が存在して初めて可能となるのである。住居もなく、日々の食事にさえこと欠く状態である野宿者のなかに、就労への意欲、あるいは幸福になりたいという意欲そのものを減退させている者がいたとしても、なんら不思議なことはない。彼らが意欲を回復するためには、さまざまな援助が必要なのである。」<sup>48)</sup>

「経済的自立」が果たせない家庭の子どもは、にもかかわらず「経済的自立」を強要されればなおさら、精神的にひどく追いつめられ、傷ついている。それは、野宿者のように住居すらないという状況ではないにせよ、近い状態の「貧困」もあり、自ら収入を得ることもできない、そして社会的弱者である子どもにとって大きな不安であろう。まずは、その状況から脱却するために、生活保護などの福祉を権利として回復させ、生活の経済的な改善を図ることは喫緊の課題だが、同時に精神的な回復を図るためのケアを（ケアされることも権利として認識されるような形で）すすめる必要がある。笹沼のことばを借りれば、さまざまな援助、多様な制度の整備があつて、人は自分自身の幸福を見つめることができるからである<sup>49)</sup>。冒頭に述べた河添の「貧困者にとって、『自立』は存在しえない。」のことばも、この文脈で読み取るべきである。

「経済的自立」の困難から「精神的自立」が難しい事例について検討したが、これは心身にハンディがあつて「身体的自立」が困難な子どもについても同じことがいえる。すなわち、自らの力で心身の自由がままならない場合、常に誰かが「身体的自立」を成し遂げるための援助をするという安心した状態があつて、はじめて彼・彼女は「精神的自立」への道を歩むことができる。逆にいえば、身体にハンディのある子どもも、「貧困」におかれた子どもも、「精神的自立」という目標は、はてしなく遠いものであることを、ふまえておく必要がある。

## 5. 「自立」論と教育実践への課題

昨今の教育学の「自立」論において、あいまいな点、不十分な観点について、述べてきた。すなわち、用語の定義の問題もさることながら、「自立」政策への視点が

弱く、その浸透がもたらしている現実への認識が薄弱であることに一番の問題がある。そして、「自立」が教育目標として語られる傾向が強い一方で、「自立」のためのケアや保護についての配慮が欠けている。

もちろん、折出は「自立」のために「依存」が必要であるとし、照本の「市民的自立」においても「より価値ある生き方の自己決定を相互に励まし合うような共生の原理に支えられている」(傍線筆者、以下同様)、その自立観は「基本的人権の保障をベースに、自らの生き方を自己決定する主体としての自律性の承認と、一人ひとりが自律的存在となることを励まし合う共生の原理に立脚している」<sup>50)</sup>と述べてはいる。が、みてきたように、いまの子どもたちが必要とする「依存」「共生」は教育領域では解決しにくい根深いものを持っていて(「経済的自立」の困難など)、それが「市民的自立」なり「人格的自立」なりといった「自立」目標を非現実的なものとしている<sup>51)</sup>。そのことに「自立」を論じる教育学研究者が自覚的であるとは思えない。教育現場で子どもと向きあう教師たちの「自立」論にも混乱や誤謬があり、教育実践記録において「自立」の語を用いるときもこれらの考慮がなされた上で「自立」を論じているとは読み取れないのも、そのことに要因があろう。

「自立」は「人間各個人が生活していく際に求める存在様態の一つ」<sup>52)</sup>であることは間違いない。しかし、いま強調すべきは、「自立」を「一的」と定義して目標化することではない。縷々述べてきたように、それは逆に子どもたちを追いつめることにもなる。

いま必要なのは、「自立」を権利として位置づけ、その権利を保障する観点での教育を考えることではないか。笹沼は、「自立」への努力を強いることが無意味でかつ「自立」への意欲を失わせると述べながら、それを「権利」として位置づける意義について、次のようにいう。

「日本国憲法は、物質的精神的に自立し、自己決定能力を有する人々に対してだけでなく、他者の保護に依存せざるを得ない人々に対しても、自立・自律のための保護・条件整備を請求しつつ、恣意的支配に抵抗する権利を与え、自由・自律を保障しているのである。自立・自律は権利享受の前提となる能力でも義務でもなく、あくまでも権利なのである。」<sup>53)</sup>

これは樋口明彦が「自立」そのものを目指すべきではなく、「自立」を諸領域に解体すべきだ、とする議論に通じる<sup>54)</sup>。樋口の論を引き取れば、「自立」を分節化した上で、なにができていて、なにができていないのか、それを明らかにした上で、できていない領域は権利の剥

奪として、そこに欠けている保障や保護を考える。子どもとともに、そのありようを模索する。教育学が考えるべきは、そのための方法論であろう。

#### 註

- 1) 中西新太郎『「自立支援」とは何か』中西ほか『格差社会とたたかう』青木書店、2007年、182頁。
- 2) 『歴史地理教育』No. 726、2008年3月号、6頁。
- 3) 河添誠「鼎談のまえに」湯浅誠・河添誠編『「生きづらさ」の臨界』旬報社、2008年、19頁。
- 4) これについては次の先行研究に整理がある。折出健二『人間の自立の教育実践学』創風社、2007年。また先にあげた教育現場の事例は、授業と自立との関係について問うものだが、これについても、庄井良信・中瀬古哲編『子どもの自立と授業の科学』広島女子大学、1991年、といった先行研究がある。
- 5) 間宮正幸「社会的に排除された若者の自立と生活指導」『生活指導研究』No. 25、2008年、エイデル研究所、8-21頁。
- 6) 同前、19頁。
- 7) 『生活指導研究』No. 25、2008年、171頁。
- 8) 宮崎隆志「社会的ひきこもり者支援実践への学習論的接近の課題」前掲『生活指導研究』22-35頁。
- 9) 間宮、前掲「社会的に排除された若者の自立と生活指導」10頁。
- 10) 同前、16頁。
- 11) 折出健二編『生活指導』学文社、2008年、118-131頁。
- 12) 同前、119頁。
- 13) 同前、120頁。
- 14) 折出健二『人間の自立と教育』1984年、青木書店、折出『人格の自立と集団教育』明治図書、1986年、折出『相互自立の生活指導学』勁草書房、1993年、折出『変革期の教育と弁証法』創風社、2001年、折出『市民社会の教育』創風社、2003年、前掲『人間の自立の教育実践学』など。
- 15) 折出、前掲『人間の自立の教育実践学』44頁。
- 16) 同前、25頁。
- 17) 同前、34頁。
- 18) 同前、26頁。
- 19) 同前、149-152頁。
- 20) 折出の研究の中にはこれを「依存」ではなく、「共同」の概念で説明する叙述もある。前掲、『相互自立の生活指導学』参照。
- 21) 折出「教育における依存的自立」『唯物論研究年誌』第12号、青木書店、2007年、133-153頁。
- 22) ちなみに、折出はかつて次のような自立の階梯を述べた時期もあった。「人間の自立とは、基本的生活の自立・社会的自立(青年期以降は経済的自立も加わる)を通じて精神的自立が生まれ、それらが個人において統合されていき、他の支配を受けない独立した個人、自由の本来の担い手である社会的個人としての生き方を形成していく過程のことである」折出、前掲『相互自立の生活指導学』25頁。
- 23) 吉崎祥司「社会的自由主義における自立・自律」前掲『唯物論研究年誌』第12号、194頁。なお、ここにあげられた「一(的)自立」の「一(的)」の用法について述べれば、これらはすべて「一(の)面」の意味として理解できる。
- 24) 「自立」論の検討そのものではないが、若者自立支援政策の具体的展開を追い、その問題点を考察するなかで、就労と自立の区別を提起するような研究はある。横井敏郎「若者自立支援政策か



- ら普遍的シティズンシップへ——ポストフォーディズムにおける若者の進路と支援実践の展望』『教育学研究』第73巻4号、2006年、432-443頁。
- 25) 折出「市民的自立の学校——関係性の再構築」豊泉周治・佐藤和夫・高山智樹編著『生きる意味と生活を問い直す——非暴力を生きる哲学』、青木書店、2009年、228-249頁。
- 26) 間宮、前掲「社会的に排除された若者の自立と生活指導」9頁。なお、ここで引用されている折出の議論は、折出「現代の生活指導と子ども観」前掲『生活指導』14-24頁。
- 27) D. ハーヴェイ著、渡辺治監訳『新自由主義』作品社、2007年、渡辺治『憲法9条と25条・その力と可能性』かもがわ出版、2009年、など参照。
- 28) 日本においては、革新自治体において福祉国家体制の実験的な試みがおこなわれるものの、国家レベルにおいては福祉国家は成立していない、といわれる。それゆえここでは「福祉国家的」と表現している。渡辺、前掲『憲法9条と25条・その力と可能性』など参照。
- 29) 拙稿「子どもたちの「生きづらさ」と農業体験という教育方法の可能性：研究序説」『金城学院大学論集、社会科学編』第5巻第1号、42-52頁。
- 30) これについては、前掲、『「生きづらさ」の臨界』における中西新太郎の発言(93頁)など、中西の研究に詳しい。
- 31) 湯澤直美「子どもの貧困を根絶する意志をもった社会への発信」『教育』第五十九巻第五号(No. 760)、2009年5月号、7頁。
- 32) 湯澤直美「いのちの連鎖 学び始めた母親たち」岩川直樹・伊田広行編『貧困と学力』明石書店、2007年、275頁。
- 33) 間宮正幸「障害を抱える人々の『自立』」『生活指導』No. 670、2009年9月号、104頁。
- 34) 同前、102頁。
- 35) ただし、間宮はこの論稿において今度は「市民的自立」を中心課題におく立場をとっている(「障害を抱える人びとの『自立』も、教育における『依存自立』の議論をふまえて、『市民的自立』の観点から『自立』像を再構成しようとしていく立場にたつて論じられる必要があるろう」105頁)。この点の叙述は必ずしも明瞭であるとは思えない。
- 36) 森博俊編著『「特殊教育」論の新転回と対抗的実践の課題』群青社、2000年、21頁。
- 37) 森「新学習指導要領と特別支援教育の課題——『一人一人に応じた教育』の質を問う」『教育』第五十九巻第七号(No. 762)、2009年7月号、74-82頁。
- 38) 平塚真樹「自立像をめぐる分裂と関係的自我・社会関係資本」唯物論研究協会 電子ジャーナル試行版 vol. 00、2006年、16-17頁。
- 39) 中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」2008年1月18日、など。
- 40) 平塚真樹「能力間の転換と自立像をめぐる変容」前掲『唯物論研究年誌』第12号、56頁。
- 41) 吉崎祥司「『社会的自由主義』における『自律』『自律』」前掲『唯物論研究年誌』第12号、200頁。
- 42) 中西新太郎「構造改革時代を生きる——子ども・若者の現在」『現代と教育』通巻78号、桐書房、8頁。
- 43) 同前。
- 44) 湯浅・河添、前掲『「生きづらさ」の臨界』旬報社、2008年、90頁。
- 45) 中西新太郎「幼稚になるという成熟——消費社会化と成長・自立像の変容」小玉亮子編『現在と性をめぐる9つの試論——言語・社会・文学からのアプローチ』2007年、春風社、21頁。
- 46) 岩川・伊田、前掲『貧困と学力』参照。
- 47) 笹沼弘志『自立と排除』大月書店、2008年、57-59頁。
- 48) 同前、161頁。
- 49) 同上。
- 50) 照本祥敬「市民的自立の課題と教師の指導性」前掲、折出編『生活指導』120頁。
- 51) 渡辺憲正は「自立が現実的にはきわめて困難なことは、すでに周知の事実」(渡辺憲正「無所有と自立」前掲『唯物論研究年誌』第12号、155頁)、「条件を語らずに自立を要請するのは、抑圧＝従属の関係に反転させる」(同171頁)とすら、述べている。
- 52) 渡辺、前掲「無所有と自立」171頁。
- 53) 笹沼、前掲『自立と排除』60頁。
- 54) 樋口明彦「若者の『自立』を解体する——多元的な社会的包摂の試み」『現代思想』第34巻第14号、2006年、124-136頁。