

COVID-19下における放課後子ども教室・放課後児童クラブの現場報告・分析

——「宙吊りになる児童の権利と生」アガンベンの議論を中心に参照して——

島 本 篤

1 はじめに、「問題の端緒」——問題の きっかけと導入——

本論文は、2020-2021年にて流行したCOVID-19のパンデミック下、通称、コロナ禍における放課後子ども教室及び、放課後児童クラブ/学童保育の現場の報告、及び分析である。以下、本論では二つを総称してプランと呼ぶ¹⁾。執筆者はコロナ禍以前(2015年6月-2019年3月)、及びコロナ禍(2021年4月-2022年3月)において、同一のプランの現場にて非常勤職員として勤務しており、その中で、コロナ禍という非常事態における特殊な問題状況が確認されたため、その記録²⁾、及び分析を行いたい。

コロナ禍において、プランの現場はある種の深刻かつ、複雑な問題と直面しているように思われる。そもそもプランの意義とは、厚生労働省、文部科学省の提言によれば、「共働き家庭等の『小一の壁』を打破するとともに、次代を担う人材を育成するため、全ての就学児童が放課後等を安全・安心に過ごし、多様な体験・活動を行うことができるよう³⁾」にするためのものである。学童保育は保育の一環としての側面、放課後子ども教室は放課後の居場所づくりとしての側面に重きが置かれているという比重の差こそあれど、どちらも子どもの「居場所をつくる」ための場であることに変わりはない。実際、当の現場も含め、児童の来る時には「おかえり」「ただいま」の挨拶が交わされ⁴⁾、「家庭における保育」の肩代わりの役割を果たすことが目指されている⁵⁾。

一方、コロナ禍のプランの現場は子どもの居場所をつくり、「家庭における保育」の肩代わりの役割を担うどころか、反対に子どもの活動や生の在り方が宙吊りにされる——制限される場となっている状況が確認された。その状況に関して、コロナ禍及びコロナ禍以前におけるプランの現場の比較をエピソードとともに報告する。その上で、こうした状況が起る構造について分析したい。

コロナ禍でプランの児童が置かれている困難な状況に関する報告は既に複数存在している⁶⁾。プランの時間内において常のマスク着用、社会的距離確保(ソーシャルディスタンス)、児童間、児童職員間の身体接触の回避、消毒や黙食の徹底等、児童が本来、互いの関係性を豊かにするための活動が縮減され、遊びや安心感が剥奪されながら時間を過ごす子どもたちの実態に関して、全国的にあることが報告されている。以下で確認するように、本報告でも同様の事態が確認できる。それらの報告は諸状況に関する調査や、児童、職員、保護者の声を内在的に伝える試みであり、重要である一方、現場の状況を直接的に指摘するという枠組みを越えるものではなく、「コロナ禍におけるプラン」の構造的な問題に対して十分な分析を行ったものとは言えない。非常事態においてプランの現場で子どもが直面している問題の構造や本質がどこにあるのか、その分析を踏まえる必要があると思われる。

そのことに関して、本論ではアガンベンの『私たちはどこにいるのか?』における議論を中心に参照しながら分析を進めていきたい。それは詳しくは本論で論じるが、アガンベンによる当書が「保健衛生上の緊急事態によって例外状態とされた数ヶ月のあいだに書かれたものである。(中略)これらはパンデミックと言われているものの倫理的・政治的な帰結について省察しようというものであり、またそれとともに、例外状態によって描き出されていた政治的パラダイムの変容を定義づけようとするものである⁷⁾」ためである。アガンベンははもともと政治哲学・法哲学の分野で活躍している論者である一方、これまで教育哲学の分野における導入は複数、試みられている。小野(2021)、倉石(2021)、小玉(2003、2006、2013、2021)、原田(2019)がある⁸⁾。特に小玉(2006)、倉石(2021)はアガンベンの包含と排除論、小玉(2013)はアガンベンの「生権力」、「難民・収容所」に注目して教育学・教育哲学の分野に

における議論を行っており、本書の試みに重なる研究として注目に値する。一方で、詳細は本論で述べるが、アガンベンの「例外状態論/宙吊りにされる生」という枠組みで教育を捉えているわけではなく、コロナ禍におけるアガンベンの議論を引き受けたものでもない⁹⁾。「コロナ禍におけるプラン」の状況を扱った研究もこれまでなされてこなかった。

そのため、以下、本論では、2章、コロナ禍におけるプランの問題状況として、1)ではコロナ禍及びコロナ禍以前におけるプランの現場状況の比較とその概略的な整理、2)ではその整理したプランの場の問題状況に関する補足、その上で、2章にて確認する状況が起っている構造を、3章にて、アガンベンの議論に基づいて分析する。1)では、アガンベンの例外状態論に則って、2)ではアガンベンの「健康教」、「剥き出しの生」の議論に基づいて考察する。それを踏まえた上で、4章では、以上で確認した、児童の活動や生の在り方が制限された状況の問題点について、コロナ禍にて特徴的なソーシャルディスタンスという措置を改めて、取り上げ、分析を加える。最後に、5章「結語にかえて」にて当事態の解決の糸口を提示するとともに、本論で不十分だった点について、確認する。

2 コロナ禍におけるプランの問題状況

1) コロナ禍及びコロナ禍以前におけるプランの現場状況の比較と概略的な整理

コロナ禍におけるプランの場がどのような問題状況を抱えていたのか、より明確にするために、まずはコロナ禍以前の現場状況について、コロナ禍及びコロナ禍以前において変化のあった点のみに焦点化して、エピソードを記載したい。コロナ禍以前(2015年6月-2019年3月)において、執筆者の勤務していたプランの現場は次のようなものだった。

・教室ひとつ、ないしふたつ分の空間に、十人弱の職員が児童の見守りや対応に当たる。一方、児童は一年生から六年生まで、三、四十名から多い場合には百名を越す人数が来室し、職員と子どもが入り乱れて活動していた。それゆえ職員が座っていると、低学年の子どもを中心に、職員の背中や肩によじ登ってくるケースが頻繁に見られるような状況だった。

・児童が来室してから十五分間、学習の時間が設け

られ、その間、児童は沈黙を保ち、学習や読書に集中することが課せられた。その時間を過ぎた後、アルプス一万尺のようなアタッチメントを通した遊びを含め、学年混合の児童と職員との混在した活動が行われていた。その際、とりわけ男性職員と女子生徒間における身体的接触は原則、禁止ということになっており、他の性別、職員児童間組み合わせ(男性職員-男子生徒、女性職員-男子生徒、女性職員-女子生徒)は特に問題がなかったことからジェンダー的な問題は存在していた。また児童がなんらかの形でルール違反をした場合等において、職員から怒号による指導を含んだ厳しい注意や指導等が行われた(「厳しい」という用語に関しては以下、2章2)にて検討する)。

・また通常学級の長期休暇等、プラン一日利用の日においては、食事時間が一時間、設けられていた。児童の見守りとして対応にあたる職員が一人割り当てられているものの、他の職員の食事は各々の職員に委ねられており、児童とともに食事を行うことが可能であった。児童同士、児童職員間の会話も問題なく認められていた。その際、児童から家庭の話や通常学級における話を聞くこともあった。

・また、上記問題を含め、指導方針等において異議がある場合、職員が異議を唱えることは可能であった。

これに対し、コロナ禍(2021年4月-2022年3月)におけるプランの現場状況は以下の通りであった。まん延防止等重点措置、緊急事態宣言の発令有無やパンデミック発生からの期間によって見られた差異については、特筆すべきと判断したものだけ、その旨を記載している。

・児童は親の勤務時間等を記載した特別の申請書を提出した者のみプランを使用することができ、活動人数の制限が図られた(まん延防止等重点措置、緊急事態宣言の期間のみ)。

・コロナ禍における全期間において以下の状況が確認された。児童に対し常時、鼻までマスクをつけることが徹底づけられた。例外は運動中や飲食、うがいを行う場合のみである。鼻までマスクがなされていない児童に対し、その都度、職員から怒号による指導を含めた厳しい注意や指導が行われた。来室時には手洗い、うがい、消毒が児童に義務づけられた。児童が来室してからの学習の時間は一時間として設定され、その間、児童は沈黙を保ち、学習や読書に

集中することが課せられた。その時間を過ぎた後、ソーシャルディスタンスを基本的な規則に置いて活動が行われた。具体的な例示として以下の通りである。四人掛けの各テーブル中央にはソーシャルディスタンスと書かれた張り紙が二枚ずつ貼られ、同じテーブルに児童が三人以上着席する場合、その張り紙の上に持ち物を置く、身を乗り出す等の活動が児童に対して禁じられた。人と人において起る接触が、突発的な場合を除いて原則禁止とされた。職員と児童間、児童間の様々な形の接触は回避することが課せられた。ある職員の背中や肩に児童が上ってきた際、他の職員から、当の職員と児童双方に厳しい注意が行われることが確認された。アタッチメントを必要とする遊びは原則、禁止とされ、鬼ごっこ等においてもバトンを用いて行われた。児童がルールに則った行動を取らなかった場合には職員から怒号による指導を含めた厳しい注意や指導が行われた。

・また上記の措置に伴い、マスクや距離確保に関する子ども同士の指摘が見られた。

・プランの教室、校庭等において、学年ごとに活動する空間が分けられる等の措置がとられた。原則として異文化交流（学年をまたいだ交流）が禁じられる状況が生まれた（まん延防止等重点措置、緊急事態宣言の期間のみ）。

・プラン一日利用の日における食事時間に関しては、一時間の間、終始、沈黙を保ち、食事を終わった際も同じ席で座って静かにしていることが児童に課されていた。

・使用した遊具は可能な限りで消毒が行われた。

・ルールに抵触した児童に対する指導に関して、コロナ禍以前においては指導の厳しさに段階を用いて指導が行われたものの、コロナ禍においては「ルールの遵守は徹底させなければならない。なぜなら、気の緩みが危険に繋がるから」という理由において、厳しい指導が徹底されるようになった。厳しい指導は全職員に求められ、職員の指導の厳しさが不十分と判断される場合に、他職員から指導の厳しさの不十分さを指摘される状況が見られた。こうした指導方針等において職員から異議がある場合も「コロナ禍」という事由によって異議を唱えることが困難な状況が生まれた。

この比較を通して、コロナ禍におけるプランの場の特徴的な変化を以下の五つに分類できる。

1. 児童・職員に課せられる追加の義務（社会的距離確保、マスクの常備着用等）。
2. 児童の活動制限。
3. 職員による指導の厳罰化。
4. 児童間における監視的な指摘。
5. 指導方針や指導状況に対する異議を唱えることが困難な状況。

また問題状況の構造を分析するにあたって、この五つの状況をさらに次の二つに分類したい。

1 コロナ禍以前から既に存在したものの、コロナ禍によって加速した問題（児童の活動制限、職員による指導の厳罰化）。

2 コロナ禍において新たに生じた問題（児童・職員に課せられる追加の義務、児童間における監視的な指摘、異議を唱えることが困難な状況）。

なお、以上は一職員に関わる問題ではなく、この現場全体の指針である。また上記で確認した報告書¹⁰⁾ やコロナ禍における学校職員へのアンケート調査¹¹⁾ を始めとして、この指導方針、すなわち「児童のルール遵守」とその徹底のための厳しい指導は一現場の問題ではなく、全国の学校現場で似た状況にあると判断できる。

2) プランの場の問題状況に関する補足

本節では、前節にて整理した状況に関して、「指導の厳罰化」について補足を行いたい。「厳しい指導」というものをどう捉えるべきか確認することによって、プランの現場が置かれた問題状況についてより明確になると考えられる。

ルールとして規定されていた枠組みから児童が逸脱している以上、そのことでいて、ルールを遵守させる指導は厳罰であるか否かにかかわらず適切であると判断する主張が考えられる¹²⁾。他方、怒号による指導を含めた厳しい注意や指導を明確に不適切な指導と位置づけるものも存在する。

文部科学省における生徒指導の位置づけは次の通りである。「問題行動を起こした児童生徒への指導のねらいは、自らの行動を反省し今後の将来に希望や目標を持ち、より充実した学校生活を送ることができるようにすることにあります¹³⁾」。また、「反省中に基本的な生活習慣や学習の基礎基本を徹底でき、児童生徒自身でどうすればよいか考え、実行し、継続できる内容を盛り込みます。教員は、共感的な態度で指導を行い、児童生徒が、自分を理解してく

れる、存在を認めてくれるなど自己存在感を持つよう指導しなければなりません¹⁴⁾。

ここから窺える国としての指導方針は、A. 指導のねらいが罰ではなく更生にあること、B. 生徒の思考を停止させるのではなく、自ら考えることを促すこと、C. 教員の態度としても共感的な態度、自分として「認められている」という生徒の自己存在感を保つべきであることの三点である。これで以て即論理的に「怒号による指導を含めた厳しい注意や指導」= $\neg A \vee \neg B \vee \neg C$ と言うことができない一方で、怒号を含んだ指導である以上、たいていの場合、文部科学省の指導方針と合致しているとは思われない。また怒号による指導を暴力と明確に位置づける、ないしは「精神的苦痛は、肉体的苦痛と同等か、それ以上に、生徒の心身に大きな影響を与える場合もある。このため、生徒に精神的苦痛・負担を与える「暴言」を体罰と同様に問題視していく必要がある¹⁵⁾」とする自治体¹⁶⁾や論考¹⁷⁾も少なくない。また改めて確認するまでもなく、国家レベルを超えて「子どもの権利」は保障されている。「怒号による指導を含めた厳しい指導」がある種の体罰/精神的な暴力と判断されるならば、「子どもの権利」という観点からも不当であることになる。

さらに、当のプランの現場にも「男女差別、差別はしない」等を始めとした「子どものプライバシー、権利を守るために」と題された八つの原則が張られており、その中の一つに「おどさない」と題された項目として「大きな声で怒鳴ったり、『体操しないとプールに入れないよ』、『手を洗わないとおやつをあげないよ』などと脅すのはやめましょう」という原則が記載され、不適切な指導と位置づけられている¹⁸⁾。ではなぜ、当現場において怒号による指導を含めた厳しい指導が容認どころか推奨されている事態となっているのか。

こうした事態が起る背景として、当現場の特殊性や不適切指導に関する認識不足の可能性に限定されない問題構造が、コロナ禍——つまり非常事態下におけるプランの場に対して指摘できる。その構造について、次節にて確認したい。

3 アガンベンを中心とした問題構造の分析

1) 例外状態論

2章にてコロナ禍におけるプランの場において生じた問題状況を確認した。その状況が生じる構造を分析するにあたって、アガンベンの「例外状態 (state of exception)」論に則れば、次のことを指摘できる。すなわち、パンデミックという「例外状態」においては、諸権利や諸規則は宙吊りにされてしまい、民衆はそれを「苦もなく受け容れる」。

例外状態とはそもそも、カール・シュミットが主権との関係において「主権者とは『例外状態に関して決定をくだす者¹⁹⁾』である」として例外の構造を提示して以降、政治哲学を中心として議論されてきた問題である。主権権力（国家、ないしその統治者たち）が最高の権力であるならば、法権利が適用されない状態——すなわち例外状態——の決定を行うことができるのは主権権力において他にない。『ホモ・サケル 主権権力と剥き出しの生』（以下、『ホモ・サケル』）において、アガンベンはこのテーゼから出発して、主権の在り方を逆説的に提示してみた。法権利が適用されない状態、法権利から外れる者を決定するということは、法権利の適用から「例外」とすることに他ならない。しかし、それは法権利と無関係になることではない。つまり、「例外化とは一種の排除である。（中略）しかし、例外をまさしく例外として特徴づけるのは、排除されるものが、排除されるからといって規範とまったく関連をもたないわけではない、ということである。それどころか、規範は、宙吊りという形で例外との関係を維持する。規範は、例外に対して自らの適用を外し、例外から身を退くことによって自らを適用する²⁰⁾」。したがって、「例外状態とは秩序に先行する混沌のことではなく、秩序の宙吊りから結果する状況のことである²¹⁾」。ある者、ある状態を規範や法権利から宙吊りの状態に置き、その宙吊りにされた者や状況に対して、依然として関係を持ち続けることこそが主権権力の権力性なのである。この法権利が宙吊りにされた状態——例外状態——においては、法権利が適用されないため、事実上、あらゆる暴力が合法的に可能となる。つまり「法秩序の外にあり、しかしまた法秩序に属している²²⁾」という、ある種の法が停止した状態にありながら、それが法の撤廃を意味するのではなく、法的政治的に不分明

な地帯に置かれているのが例外状態の構造なのである。

アガンベンによれば、この例外状態が歴史的に顕著にあらわれたものには収容所やいくつかの戦争状態における非常事態や緊急事態があり、そしてコロナ禍というパンデミックにおいては世界的に「例外状態」が出現した²³⁾。

実際、コロナ禍では各国において、緊急事態の宣言によって、主権権力が立法の正規の手続きを踏まず法を発令する状況が生まれた²⁴⁾。社会的距離確保（ソーシャルディスタンス）や外出制限等の私権を制約する措置が緊急的な措置として発令され得たのはそのためである。

コロナ禍におけるプランの場も、同様の構造を指摘できる。主権権力（広く地方自治体を含めた国家）の意向を受けた現場において、ルールを決め、ルールから外れた者に対して指導を行う立場にある現場職員の裁量によって、児童の諸権利や諸規則——1章にて確認したような「子どもの権利」を保障する国家を超えた権利条約、国家や自治体の指針、現場の原則——が「宙吊り」にされてしまう。つまり、緊急事態の措置として、上記にて確認したような児童の活動や生の在り方が制限され、怒号による指導を含めた厳しい注意や指導が行われる（児童の活動や生の在り方が制限された状況の問題点については、4章にて改めて、コロナ禍にて特徴的なソーシャルディスタンスという措置を取り上げ、分析を加える）。

また、現場の方針や状況等に対して反対の声を上げることができない構造も、この「例外状態」論から説明することができる。

「二十世紀の歴史が、とくにナチがドイツで権力の座に着いたことに関してははっきりと示しているのは、例外状態は民主主義国家を全体主義国家へと変容させることを可能にするメカニズムだということだ²⁵⁾」。

例外状態にあっては、通常では超法規的な主権権力（統治者）の発令が合法的になされる。つまり例外状態が「統治のパラダイム」となるのである。「今はコロナ禍だから」という「例外状態」、言い換えれば「子どもがコロナにかからないようにするためにはやむを得ないから」、さらに言えば「子ども

の健康/安全のため」という名目の前では、（その名目に抵触しない限りにおいて）「すべてが可能」であり、仮に児童の法権利を侵害するような指導体制になっていたとしても、その体制に対する反対の声は意味をなさなくなってしまう。

加えて、アガンベンが警告している指摘しておくべき点は、こうした「例外状態」が通常の規則/通常の状態として常態化し、「統治のパラダイム」となることである。すなわちコロナ禍の状況を過ぎてもなお、同様の論拠で以て、児童の活動が制限されることが考えられる。

「例外化措置の原因としてのテロは枯渇してしまっただが、その代わりにエビデミックの発明が、あらゆる限界を超えて例外化措置を拡大する理想的口実を提供できる、というわけである²⁶⁾」。

プランの現場において児童の活動が制限され、怒号による指導を含めた厳しい指導が行われながらも、それに対する反対の意見を上げることができない背景には以上のような構造がある。

ではなぜこうした例外状態が生まれ、市民（あるいはプランの職員）は受け容れるのか。その構造の源には、先ほど触れた「子どもの健康/安全のため」という言説があると考えられる。言い換えればアガンベンの述べる「健康教-剥き出しの生以外に価値を置かない市民」の在り方がある。このことに関して、次節、3章2)にて扱いたい。

2) 「健康教」、「剥き出しの生」について

プランの場にて例外状態が生まれ、プランの職員によって受け容れられている構造を分析するにあたって、アガンベンの議論に則れば、次のことを指摘できる。すなわち、「健康教 (religion of health)」がそうした状況を生み出す構造として見出される。

アガンベンによれば、コロナ禍で明らかとなったのは「ブルジョワ民主主義の伝統においては権利であった市民の健康が、人々の気づかぬうちに、いかなる対価を払っても果たすべき法的-宗教的義務へと顛倒してしまっている²⁷⁾」のであり、その健康教/健康保護のために「疾病へと通じうるあらゆるものの排除・除去」が行われるということである。これを別の言い方にすれば、「ひとたび健康への脅威

が問題になれば、人間たちは自由の制限を受け容れる用意があるらしいということである²⁸⁾」。実際、コロナ禍において、感染予防のためという名目において、私権を制限する措置を市民は受け容れた。プランの場に目を移せば、この「健康教」は「コロナにかからないようにするため」、「子どもの健康/安全のため」という言葉として浸透していると指摘できる。この「健康教」について、アガンベンがさらにその構造として指摘するのが「剥き出しの生」という在り方である。つまり、「私たちの社会はもはや剥き出しの生以外の何も信じていない²⁹⁾」。

アガンベンにおいて、「剥き出しの生」に対する見方は「剥き出しの生」について体系的な議論が初めてなされた『ホモ・サケル』と本論が中心的に参照する『私たちはどこにいるのか?』との間では社会の変遷も相まって、捉え方に変化が見られる³⁰⁾ものの、統治の主体たる主権権力（国家、ないしその統治者たち）との密接な結びつきをもった在り方という根幹は変わらない。前節にて確認したように、主権権力は法権力を宙吊りにすることにおいてその権力性が担保される。アガンベンはこのような存在を生産することを「例外化」ないし「締め出し(bando)」と呼んだ。ではこうして法権力が宙吊りにされ、「締め出される」存在とは何か。それが、法権力が退いて剥き出しとなった生——ベンヤミンの言葉を参照した——「剥き出しの生」である。

つまり、コロナ禍において、健康が法的・宗教的義務となってしまった状態とは、我々の生命がコロナ禍においてこの「剥き出しの生」へと変容してしまっているということの意味している。言い換えれば、コロナ禍において、社会はある種の収容所的な様相を呈するようになった（あるいは市民の側がそれを受け入れるようになっていく）とアガンベンは指摘しているのである。

「私たちはそれを、一方の純粹に生物学的な実体（剥き出しの生）と、他方の情感的・文化的な生とに分割してしまった³¹⁾」。

「自分の生が純然たる生物学的なありかたへと縮減され、政治的な次元のみならず、端的に人間的な次元のすべてを失った、ということに彼らは気づいていないのではないかと思われるほどです。永続する緊急事態において生

きる社会は、自由な社会ではありません³²⁾」。

この「剥き出しの生」に関する議論を踏まえてプランの場に目を移せば、職員（あるいは教師・親・行政）がコロナ禍においては「剥き出しの生」、言い換えれば「生物学的な生」＝「ただただ生物学的に生きながらえること」以外に価値を置かなくなっており、その生物的・健康が脅かされる場合には、児童のあらゆる権利や文化的・人間的生は宙吊りにされる状況になっているということである。その結果、「テロを前にして、自由を保護するために自由を抹消する必要があると断言されたのと同じように、いまは、生を保護するために生を宙吊りにする必要があると言われ³³⁾」ている。実際、アガンベンはこう問うている。

「延命以外の価値をもたない社会とはどのようなものなのか? ³⁴⁾」

ここで指摘しておくべきは、アガンベンはコロナ禍以前の論考において、我々の生命が潜在的に「剥き出しの生」の在り方をしている可能性についての警告を発していたということである³⁵⁾。つまり、コロナ禍において我々の生命が「剥き出しの生」へと変容させられたのではなく、既に潜在的には「剥き出しの生」であったのが、コロナ禍において顕在化した、ないし加速したということになる。これは、2章にて整理したプランの場の状況にも同様に確認できる。つまり、コロナ禍以前においても、児童の安全が脅かされる場合には、児童を取り巻く権利や法規則が宙吊りにされる状況があったということ、そしてコロナ禍においてはその問題状況が加速したということである。

ここまで、2章にて確認したコロナ禍におけるプランの場の問題が起る構造を、アガンベンの議論を参照しつつ分析を行った。次章では児童の活動や生の在り方が制限された状況がどのような問題を含んでいるのかということに関し、コロナ禍にて特徴的なソーシャルディスタンス（「社会的距離確保」）という措置を取り上げ、アガンベンの議論とアタッチメントの議論に則って分析を加えたい。

4 社会的距離確保

前節まで、コロナ禍におけるプランの現場状況とそうした状況が起る構造について、コロナ禍とコロナ禍以前の比較、及びアガンベンの議論に則って確認した。本節では、パンデミック下におけるプランの現場状況が含んでいる問題について、さらなる分析を加えたい。とりわけコロナ禍において特徴的な社会的距離確保が、プランの場においてどのような問題を含み、どのような影響を児童に対して及ぼしうるのか改めて確認し、プランの現場特有のコロナ禍における問題点について、整理しておきたい。

アガンベンは『私たちはどこにいるのか?』において、コロナ禍における「社会的距離確保」、日本においては「ソーシャルディスタンス」と呼び習わされている感染防止を目的とした物理的な距離確保についても章を割いて言及している。

「私見では、この措置のうちに暗に含まれている自由の制限よりも哀しいのは、この措置によって人間関係の零落が生み出されうることである。それが誰であろうと、大切な人であろうとも、どの人には近づいても触ってもならず、その人と私たちのあいだには距離を置かなければならない³⁶⁾」。

アガンベンはこうした「人間関係の零落」を生む「社会的距離確保」に基礎づけられた共同体が、人間的に可能なものではないと述べている。

「社会的距離確保とパニックとによって作り出されたものは、たしかに群衆である——だが、それはいわば顛倒した群衆であって、いかなる対価を払っても互いに距離を取ろうとする諸個人によって形成されている³⁷⁾」。

つまり、相手を潜在的な「ベスト塗り」と見なし、同じ空間に属することや身体的接触、引いては相手の存在そのものを恐れる個人から形成された社会となりうることをアガンベンは指摘しているのである。

実際、既に確認した通り、プランの場において、「社会的距離確保」の措置は公共空間において要求されているものより厳しいものが求められている。

既に確認した通り、常のマスク着用に始まり、密の回避、着席時の間隔確保、児童間、児童職員間の身体接触（手を握る等のアタッチメント行動）の回避は徹底され、おにごっこ等の遊戯に対してはバトンを用いて行われるか、影踏みに代替することが必要となっている。そして、職員は児童が上記のあらゆる社会的距離を確保していない場合に怒号による指導を含めた厳しい指導を行い、その徹底に務め、児童同士においても社会的距離確保の監視が発生している。

本来は、親がいない間の「第二の家庭」を目指すプランの現場でこのような事態となっていることに注意を払わなければならない。つまり、児童にとっての「私的空間」を代替わりするはずの空間にまで、「社会的な措置」が侵入し、「子どもの生」が制限されているということになっている（実際に、土曜日も含め、通常学級時において授業終了から19:00まで、長期休暇時において朝から19:00まで、学校・プランで過ごす子どもたちが一定数存在する）。

一方、「社会的距離確保」が孕んでいる問題はアガンベンの述べるこうした「人間関係の零落」だけではない。児童によるアタッチメントという観点からも考察する必要がある。

アタッチメントは、広く知られている通りJ. ボウルビイが広めたことばである³⁸⁾。ボウルビイは乳幼児が「主観的な安全の感覚を回復・維持しよう」とし、身体的接触を伴うことで安心感を得る傾向のことをアタッチメントと呼び、その身体的接触行動のことをアタッチメント行動と呼んだ³⁹⁾。詳細は割愛するが、その後研究が進められたアタッチメント理論において、アタッチメントの形成ができず「安全基地 secure base」を築くことができなかった場合、母子の分離場面や生涯発達における人格発達において、不安定性を示す傾向があること、つまりアタッチメントが個人関係の質やパーソナリティに重大な影響を及ぼしうることを示している⁴⁰⁾。

アタッチメント理論はボウルビイ以降、様々に拡大され、個人差を測定する尺度を導入した研究や青年期以降を対象とした研究、近年になって児童期に対する研究にまで拡がりを見せ⁴¹⁾、児童期においてもアタッチメントの形成が各方面に重大な影響を持つことが示されてきている。既に確認した通り、プランの場、特に放課後児童クラブ/学童保育は家庭の代替という役割を担っている。以上を踏まえ

ば、児童の家庭環境次第で必ずしも十分には形成されなかった「安全基地」の役割をプランの場が部分的に代替している可能性が考えられる。プランの場を振り返ってみれば、複雑な家庭状況を背景に持つ児童が、性別を問わず、諸々のアタッチメント行動（具体的には「おんぶ」、「抱っこ」やそれに代替されるような身体的な接触）を積極的に取ろうとすることが確認される。長期休暇期間も含め、日曜日と夜間（19：00以降）を除いた時間を学校・プランの場で過ごす児童にとって、「第二の家庭」として想定されている役割として、プランの場がアタッチメントの形成を担っていると考えられる。

そのため、ソーシャルディスタンスの確保が過剰になされることで、子どもたちのアタッチメント形成が十分になされなくなるおそれがある。

5 結語にかえて

ここまでの議論を改めてまとめると次のようになる。

コロナ禍のプランの現場において、問題状況は大きく二つに分けることができる。それは、①コロナ禍以前から土壌として存在していたものの、コロナによって加速した問題、②コロナ禍において発生した問題、の二点である。前者に関しては次の通りである。コロナ禍以前から怒号による指導を含めた厳しい指導がなされる場合があったものの、コロナ禍においてはそうした指導が全面的に正当化されるようになった。また、コロナ禍以前において、子どもの安心ではなく社会的な安心によって、子どもの権利や活動が制限されることがあった。例えば、ジェンダー的な問題を含んだ形で社会的距離確保が取られる場合等である。しかしコロナ禍において、社会的距離確保の措置等は人間関係全般にわたって行われるようになった。一方、後者のコロナ禍特有の問題に関しては次の通りである。指導方針等に対して、職員に疑問があった場合でも、「コロナ禍」という事由によって反対の声を上げることができなくなった。それを通して、子どもの安全・健康のためという名目が統治のパラダイムとして機能するようになった。

こうした問題状況の構造をアガンベンに則って分析すると次のようになる。剥き出しの生を生きるため/子どもたちの健康・安全のため/コロナにかか

らないためという名目の下、子どもの権利、子どもの生の在り方、現場や教育界全体の法や原則が宙吊りにされ、職員は社会的距離確保を始めとした措置を受け容れる。それによって子どもたちの活動は職員の裁量に依存する形で制限され、怒号による指導（一種の暴力）が正当化され、職員も賛同する。「剥き出しの生/児童の健康/コロナにかからないこと」という名目がすべての例外的措置を可能にし、お墨付きを与えてしまうのである。それに対しては、同様の名目によって反対の声を挙げることができず、子どもたちは文字通り沈黙する。仮にコロナ禍から解放される事態を想定してみても、「剥き出しの生」が統治パラダイムになっている以上、事態は変わらないことが考えられる。コロナ禍から解放された場合、マスクや社会的距離確保、黙食といった特殊状況に関してコロナ禍のように厳しい指導が取られることはないかもしれない。しかし、そこで行われる指導がコロナ禍と比して緩和されない可能性がある。つまり、「児童の健康/児童を危険から守るため」という名目の前で、子どもたちのアクティビティは制限され、怒号による指導等の厳しい指導は続けられる。「児童の健康/児童を危険から守るため」という名目が掲げられさえすれば、子どもたちの権利を制限することになんの躊躇もないどころか、進んで制限してしまう土壌——つまり例外状態による統治パラダイム——がコロナ禍を通してできあがってしまったのではないか。

つまりプランの現場というものが、本来は放課後の児童の居場所作り、家庭の代わりを務める場であるはずが、その「安心のための場」とは、親、職員といった大人にとっての安心の場で子どもたちにとっての安心の場となっていない、むしろ居場所を狭め、新たなストレスや閉塞感を生む場となっている可能性さえ考えられる。

他方で、事態をさらに困難にしている側面にも注意を払う必要がある。このプランの場は子どものための場であると同時に職員の間でもある。つまり、仮にコロナウィルスによる罹患者が出た場合、当事業所を一時的に休止しなければならないという事態が起る。その場合、例えば現場責任者に関しては、責任者としての非難を免れず「責任問題」に発展する。クラスターが発生する事態になれば、閉所となる可能性がある。閉所となった場合、結果的に児童にとっても良くない事態となる等、現場責任者を始

め、職員側においても緊急性 (emergenza) だけでなく切迫性 (urgenza⁴²⁾) が存在している。それゆえ、積極的に「例外的措置」を受け容れる土壌が生まれている、という複層的に困難な事態を指摘できるのがコロナ禍におけるプランの現場である。

この事態に対して、アガンベンが直接的な解答を与えているわけではないものの、少なくともアガンベンの議論に則れば、例外状態であったとしても「剥き出しの生」、つまり、ただ生き永らえることのみには価値を置くのではなく、他方の情感的・文化的な生も重視されるべき——すなわち、児童の活動や生の在り方が重視されるべきだと主張することができる。なぜなら、例外状態は統治パラダイムとして機能する——今後も統治者の裁量一つによって、児童の活動や生の在り方が際限なく縮減されうるからである。

では実際に、児童の活動や生の在り方がプランの場で重視されるようになるにはどうすれば良いか。そのためには「大人」の側が一步立ち止まって吟味・省察する、あるいはそのための環境を醸成することが必要だろう。

その方法として、例えば、ふだん立ち止まって考えることのない問いをじっくり考え直す「哲学対話」の導入が考えられる。「哲学対話」は近年注目が拡がってきている活動でもあるが、子どもとする時には「P4C/PwC (Philosophy for Children/Philosophy with Children)⁴³⁾」として知られる「哲学対話」の射程は、子どもが哲学することだけに留まらない。むしろ本論では「子どもの哲学」の重要性や可能性はもちろん認めながらも、緊急の必要性として「大人」がする「哲学対話」の重要性を指摘したい。日本の教育現場における「哲学対話」の開拓者の一人である寺田は次のように言っている。

「学校で哲学対話を実施することは、対話的な態度や自立的で共同的な思考力を養うといった目的をもつ教育活動であるだけでなく、教育と学校を、そして哲学と対話そのものを、問い直す作業でもある⁴⁴⁾」。

プランの現場を振り返ってみても、例えば「怒号による指導」に対し、他者が「怒号による指導ではない指導の方がより効果的である」と提言した場合でも、問題は解決しない可能性が考えられる。なぜ

なら、例えば責任者の立場に身を置いてみれば、怒号による指導がなければ児童に危険が訪れると信じているからである。職員や教師本人が今一度立ち止まって考え直すことのできる場が必要である。そもそも、現場職員や現場教師はただでさえ立ち止まる時間的余裕を与えられていない。その物理的な時間を「枠」として確保し、立ち止まることのできる場を作ること、またそのためには一現場の職員たちだけで吟味し直すのではなく、教師、親、行政、引いては社会全体で吟味し直す必要があるだろう。

確認してきた上記の問題に関して吟味の内容を挙げておこう。例えば、「子どものためにを思えば怒鳴る必要がある/愛情のため、怒鳴っている」という言説に基づいた指導は、教育の場において真に適切なものか。あるいは、児童のアタッチメント行動を疎外する従来の指導方針/社会の態度は適切だと言えるのか。前者においては「子どものために」という言説の裏に「大人」の側の感情や都合が支配していないか、怒号による指導は「児童にルールを順守させる」という名目からも不適合なのではないか、そもそも「愛情ゆえに怒鳴る」という説明は事態に即したもののなのか、といった省察を加える必要があるだろう（ここまでアガンベンの議論に依拠してきたものの、マスクをつける必要がない、「社会的距離」を確保する必要はない等の提言をしたいわけではない。しかし、そうした措置に関して、怒号による指導を含めた厳しい指導で児童に徹底させるかは別の問題である）。

一方、本研究には不十分な点も存在する。例えば、児童のアタッチメントに関して、「社会的距離確保」によって児童のアタッチメント形成にどれほどの影響があるのか、より実証的な報告が必要だろう。また、確認してきた「人間関係の零落」の中で過ごし続ける児童たちが「物理的・心的な人との距離」をどのように判断するようになるのか、コロナ禍における状況下が相手の存在に対する児童の眼差しにどのような影響を与えるか、以上の点については別途、研究が進められる必要があるだろう。

注

- 1) 文部科学省及び厚生労働省は上記二つを一体化することを目的として放課後子ども総合プランと総称している。厚生労働省、文部科学省「～放課後子ども総合プラ

- ンについて～」放課後子ども総合プランに関する自治体担当者会議、2014年。厚生労働省、文部科学省「新・放課後子ども総合プラン」2018年。
- 2) なお、コロナ禍以前以後の比較を通じた当該プランの現場報告に関する論文の執筆を行うことに関して、現場責任者から、固有名を表示しないことを条件として執筆の許諾を書面にて受けている。
 - 3) 厚生労働省、文部科学省、2014年、2頁。
 - 4) 小野さとみ「必要なことをたしかめあい、共に安心できる生活をつくる」『日本の学童はいく』全国学童保育連絡協議会、2020年9月号第541号、「ようこそ！ つながりを広げ、共によりよい学童保育を」『日本の学童はいく』2021年4月号第548号。
 - 5) 香田太郎「コロナ禍において大阪市の学童保育が果たしたもの」『子どもの文化』一般財団法人文民教育協会子どもの文化研究所、2021年、2月号第595号。
 - 6) 『子どものしあわせ』日本子どもを守る会、2021年3月号841号、7月号845号、『子どもの文化』2021年2月号、『日本の学童はいく』2020年9月号、2021年4月号、9月号第553号。廣江泰征、細田智久、三島幸子「学童保育における新型コロナウイルス感染症対策下での運営及び活動状況：－松江市竹矢児童クラブのケーススタディー－」日本建築学会技術報告集 第28巻 第68号、2022年。
 - 7) Giorgrio Agamben, *Where Are We Now? The Epidemic as Poitics*, Valeria Dani Trans. ERIS, 2021, 7. 高桑和巳訳『私たちはどこにいるのか？ 政治としてのエピデミック』青土社、2021年、9頁。
 - 8) 岡部美香・小野文生編『教育学のパトス論的展開』東京大学出版、2021年。倉石一郎「アガンベンから読み解く公教育における〈包摂と排除〉問題」一橋大学〈教育と社会〉研究会『〈教育と社会〉研究』第31号2021、2021年。小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003年、「マルチチュードとホモ・サケルの間－グローバリゼーションにおける包含と排除－」『近代教育フォーラム15』教育思想史学会、2006年、『難民と市民の間でハンナ・アレント『人間の条件』を読み直す』現代書館、2013年、「戦後教育学は子どもと政治をどうとらえてきたか・序説（特集 子どもという政治）」『子ども学 第9号』萌文書林、2021年。原田拓夢「初期ジョルジョ・アガンベンにおける「言語活動の経験」－1980年代著作におけるインファンティア及び声の概念に着目して－」教育哲学会『教育哲学研究』第120号、2019年。
 - 9) なお、コロナ禍におけるアガンベンの議論を引き受けたものには次のものがある。渥美公秀「新型コロナウィルス禍後の社会に向けて 2－2020年10月 災害ボランティアをめぐって－」『災害と共生 vol.4, No.2』2021年、梶川萌「人生の生の縮減に抗する問い：G.アガンベンからI.イリイチへ」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第61巻、2021年、國分功一郎「コロナ禍と世界の哲学者たち－ジョルジョ・アガンベンの問いかけ」『学術の動向』第26巻 第12号、2021年、高桑和巳「アガンベンのコロナ発言とズレ」『群像』第75巻 第9号、2020年。なお本論では全面的にアガンベンの議論に賛同するわけではないことには注意されたい。
 - 10) 『子どものしあわせ』日本子どもを守る会、2021年3月号841号、7月号845号、『子どもの文化』2021年2月号、『日本の学童はいく』2020年9月号、2021年4月号、9月号第553号。
 - 11) COVID-19に関する学校事務職員 緊急アンケート調査結果』現代学校事務研究会、学校事務法令研究会『学校事務』編集部、2020年。
 - 12) 指導にはある種の厳しさが必要である、厳しく叱ることこそ児童と真剣に向き合っていることになる・子どものことを考えるならば厳しく叱らなければならない等、厳しい指導に賛同する意見が想定できる。
 - 13) 文部科学省『生徒指導提要』教育図書株式会社、2016年、158頁。
 - 14) 同書、158頁。ここで、問題行動とは誰にとつての児童のどういった行動を指すのかという点は指導論においては根本的かつ重要な点に思われるが、本論では深く追究する必要はない。
 - 15) 「生徒のバランスのとれた心身の成長や学校生活に向けて－部活動に関する総合的なガイドライン－ 第三章 体罰、不適切な行為の防止」東京都教育委員会、2019年、38頁。
 - 16) 「体罰根絶ハンドブック」柏市教育委員会、2020年改定。
 - 17) 中元順一「生徒指導にとつての「今日性」の意味に冠する一考察――35年前（3年間：1978.4-1981.3）に行つたある生徒への生徒指導の省察を通して――」教育学論集、2014年。
 - 18) その理由として「これでは肝心なことが伝わらず、ブルに入れれないから、おやつが食べれないから、怖いからやると言った、違った意味が子どもたちに伝わっていきます」という外的動機付けによる行動の促進が本来的な意味を損ねてしまうことが挙げられている。
 - 19) Giorgrio Agamben, *Homo Sacer*, translated by Daniel Heller-Roazen, Stanford University Press, 1998, 11. 邦訳2003年、21頁。

- 20) 同書、18、邦訳、29頁。
- 21) 同書、18、邦訳、29頁。
- 22) Giorgio Agamben, *State of Exception*, translated by Kevin Attell, The University of Chicago Press, 2005.
35. 『例外状態』上村忠男、中村勝己訳、未来社、2007年、70頁。
- 23) Giorgio Agamben, 2021, 7-8. 邦訳2021年、10-12頁。
- 24) 同書、12-13. 邦訳、20-22頁。
- 25) 同書、38. 邦訳、89頁。
- 26) 同書、13. 邦訳、22頁。
- 27) 同書、8. 邦訳、12頁。
- 28) 同書、9. 邦訳、12-13頁。
- 29) 同書、29. 邦訳、65頁。
- 30) パンデミックを前に、アガンベンはこの「剥き出しの生」を「ゾーエー（生物的生）」と近接したものと捉えているように思われる。『ホモ・サケル』における「ゾーエー（生物的生）」との関係は、「ゾーエー（生物的生）」とピオス（文化的生）とが包含しあい、排除しあうことで、互いに構成する不分明地帯」こそが「剥き出しの生」の位置づけであった。
- 31) Giorgio Agamben, 2021, 39. 邦訳2021年、91頁。
- 32) 同書、28. 邦訳、64頁。
- 33) 同書、28. 邦訳、63頁。
- 34) 同書、18. 邦訳、37頁。
- 35) 「聖性は、今日の政治においてつねに現前している逃げ道であり、その逃げ道はさらに広大で不明瞭な地帯へと向かい、市民の生物的な生そのものと一致しようとしている」(Giorgio Agamben, 1998, 114-115. 邦訳2003年、161頁)。
- 36) Giorgio Agamben, 2021, 15-16. 邦訳2021年、30頁。
- 37) 同書、32. 邦訳、74頁。
- 38) 金丸智美「児童期におけるアタッチメント研究の動向と展望」、淑徳大学研究紀要第54号、2020年。
- 39) J. ボウルビィ『母子関係の理論 ①愛着行動』黒田実郎、大羽葵、岡田洋子、黒田聖一訳、岩崎学術出版社、1976年。
- 40) 桜井みゆき・遠藤利彦編著『アタッチメント：生涯にわたる絆』京都、ミネルヴァ書房、2005年。
- 41) 中尾達馬、村上達也、桜井みゆき「児童期においてアタッチメント不安とアタッチメント回避を測定する試み——自動盤ECR-RSの日本語版作成」パーソナリティ研究、第27巻、第3号、2019年。中尾達馬「児童期におけるアタッチメントと学校適応」琉球大学教職センター紀要、第2号、2020年。
- 42) 松嶋は緊急性 (emergenza) と切迫性 (urgenza) と
 という二つの概念の差異に着目し、後者を前者に代わる緊急事態における可能性の論理として提示している。松嶋健「イタリアにおける医療崩壊と精神保健 コロナ危機が明らかにしたもの」『現代思想』第48巻第10号、青土社、2020年、127-132頁。
- 43) 詳しくは以下を参照。河野哲也編『ゼロからはじめる哲学対話——哲学プラクティス・ハンドブック』株式会社ひつじ書房、2020年。中岡成文監修、寺田俊郎編『哲学対話と教育』大阪大学出版会、2021年。鷺田清一監修、本間直樹、中岡成文編『ドキュメント臨床哲学』大阪大学出版会、2010年。
- 44) 中岡成文監修、寺田俊郎編『哲学対話と教育』大阪大学出版会、2021年、26頁。