

「権威なき」教育の可能性

——「ズレ」を解消するもの——

丸 橋 唯 郎

1 はじめに

某女子高校で毎年開催される講演会での一コマ。演題は「逗子のボランティア活動とコミュニティの活性化」。講演者であるその道30年の某大学教授が、みずからの体験を織り交ぜながら、ボランティアの重要性をしきりに説いているが、肝心の生徒諸君は、携帯片手に大騒ぎ。先生の「静かにしなさい」の声など、どこ吹く風の体で、メールを打ったり喋ったり……あたかも、「私たちが喋るということ」と「講演者が喋っているということ」には何ら関係性がないという態度で。

生徒諸君はおそらく、「このオヤジは自分に何もメリットをもたらさない他人であり、その他人が語ることなどに耳を貸すなんて無意味」と考えているのだろう。⁽¹⁾いや、彼女ら流に言えば「つまんねえ」だけの話なのかもしれないが……いずれにせよ、彼女らの前では講演者及び講演そのものの「権威」など、風前の灯火である。講演を聴くという行為の代償に、成績というメリットが発生しないかぎり。

同じようなことが、今年の成人式でおこった。⁽²⁾それは、数名の新成人が爆竹を鳴らして市長の祝辞を妨害したという事件である。誤解を恐れずにいえば、この事件は、先の講演会の例に比べれば多少の救いはある。というのも、加害者である新成人諸君たちは、少なからず「成人式、市長という権威」を意識していたからである。気づかなければ、作為的に「(権威を)おちよくって目立ってやろう」などとは考えなかったはずだから。ともかく、このような、権威をふりかざす大人と、それを認めない若者の戦いは、日常的に経験されるできごとである。

先の講演会の例に戻ろう。なるほど、某女子高校のベテラン教員にとって、その話は、指導上「ありがたきお話」であったのだろう。⁽³⁾しかし、多くの生徒諸君にとっては、残念ながらそれはたんなる「雑音」にすぎなかったようだ。その話が彼らの多くには「無縁の話」だったから。

一般に教師は、興味がなからこそ経験させることが大切(＝教育的指導)と考えるが、パソコンを駆使し人を自在に操ることで全能感を享受する彼女らは、そんな教師の思惑を汲み取るほどお人好しではない。彼女らにしてみれば、「直接メリットのない話」は無意味である。この講演会の失敗の原因は、そのような彼女たちのメンタリティを考慮せず、「自己の意見を他人の行動に対して押しつけ(橋爪2000b:133)、自分たちの秩序をつくりあげようとした(森口編

1999：246) 指導者サイドの思惑にあったのだろう。

ここにみるような、指導者サイド（教師）と被指導者サイド（生徒）の思惑のズレは、現代の学校教育現実において深刻化しつつある。⁽⁴⁾ 一般に、時代の推移などお構いなしに、みずからの価値観、道徳観にかたくなに固執し、勉強面はもちろん、日常生活の細部に至るまで、そのような価値観、道徳観をもって生徒を指導したがるベテラン教師は多い。

彼らの多くは、そうした行為をなぜか「教育的配慮」と考え、みずからの行為に疑問をなげかけることなど皆無⁽⁵⁾である。おそらく、それを否定すれば、教師としての「わたしらしさ」⁽⁶⁾を否定することになるし、何より生活を脅かされる問題にまで発展する可能性すら生じる危険性があるからだろう。

他方、生徒は、先の例を見るまでもなく、一般に教師をはじめとする大人たちが抱く価値観、道徳観とは、明らかに相反する価値観、道徳観で生きている。先にみたように、生徒たちと教師の間の意識のギャップ（寺脇2001：163）は、互いに歩み寄り、心からのコンセンサスを得ることなど不可能ではないだろうかと思えるほどに甚大である。こうして教師と生徒の間で、「チグハグな現実」が日常的にくり返されることになる。

たしかに、現代の学校教育においては、橋爪が指摘するように、「教員が勝手なことをしないように校長が見張り、校長が勝手なことをしないように教育委員会が、教育委員会を文部科学省が見張るという関係になっており、現場ではほとんど裁量の余地がない（橋爪2000a:22）」という見えない構造ができあがっているため、教師がやりにくい部分が多いことはたしかである。旧態に固執し、責任回避のために護身に走る教師の数が増えるのも致し方ないことなのかもしれない。

しかし、だからといって、こうした「ズレ」が黙殺され、「チグハグな現実」があたりまえのように受け入れられているようでは、21世紀の学校教育に未来など、望むべくもない。どうすれば、このような事態を回避できるのであろうか。考えてみよう。

2 「ズレ」の構造

とりあえず、生徒と学校および家庭との関係から考えてみよう。前号（文京短大紀要33号）で詳しくふれたが、もう一度確認しておこう（丸橋2000：141-152）。橋爪によると、本来の意味での学校教育の中心的な目的とは、「一人一人違う人間を尊重して、その持ち味を引き出し、その引き出した持ち味を、たとえば職業という形で、社会に還元できる活動にしていこうこと（橋爪1999：48ff）」にある。

しかし、現代の学校教育は、恐ろしいことに監獄的側面をもつ。なるほど、義務教育レベルにおいては、その傾向は明らかだ。「個性尊重」を唱う反面、「規則・規範」で雁字搦めにされた生徒たちは、教室という狭い密閉空間内において、一人一人の個性・能力の伸長を図ることを目的とした、実は相対評価という一斉授業の「け落とし競争」に強制的に参入させられる。

「優等生」はいいだろう。しかし、スローンが指摘するように（Sloan 1983＝市村他訳2000：

222), いわゆる「基礎学力」や「機能的リテラシー」を養成するために選別されている多くの劣等生の将来は、何ら優れた措置を提供されず、社会のあきらめを反映したものであるから、あまり希望はもてない。そのような生徒は、絶望の果てに、そして社会的・政治的な都合で皮肉にも進級させられるのである。

しかし、橋爪は、こうした状況を「監獄」と呼んでいるのではない。学校が監獄であるのは、校長も教員も生徒も、いつも自分からは見えない誰かに見られているのではと怯えているからである。たとえばそれは、「入学試験だったり、文部科学省の通達や、指導要領だったりする。学校の外側に基準があって、それにあわせなきゃならないことになっている。学校の中には、本当の意味での責任者がいないという状態なのです。こういう状態を放置していたら、学校は社会ではない、監獄だ(橋爪1999:48ff)」ということである。

つまり、現代の学校は、生徒ばかりではなく、教師を始めとする学校関係者すべてが、目に見えない何かに常に監視され、管理されているため、その本来的な機能を十全に果たしていないという意味で監獄なのである。ひるがえれば、そのような不可視的な力が作用することによって現代の学校が成立している、とも考えられる(cf.Foucault 1975:1ff)。

具体的に、生徒と監獄的側面との関係について考えてみよう。一般に生徒は、遅刻しそうになると必死で走る。なぜだろうか。先生が恐いからか、恥ずかしいからか、親呼び出しになるかもしれないからか、あるいは、人に迷惑をかけてはいけないと考えるからなのか。理由はいろいろあるのだろうが、どれも明確ではない。実は、生徒たちは、このような恐い事態を予感させる「(学校自体がもつ)権力——ある身体が、それに先立つ身体列を貫いてきた必然と同列に、みずからを置くこと。その必然を、みずからの身体において引き受け、再生産するメカニズム——(橋爪2000b:277)」に怯えているのである。

もちろん、彼らがそのメカニズムに気づくことはない。彼らは、みずからの自由意思を保ちながらも、「違反した場合の酷い事態」を経験的に予測して、その権力の拘束作用を黙して受けとるだけである。「(権力に)従わないことは、正しくないこと」と理解して。この拘束作用により、彼らは「自分で考え、やってみよう」という気持ちを剥奪される。同時に、「人が作ったマニュアルにさえ従っていれば物事がスムーズに進んでいく」という事実を知る。こうして彼らは、学校で建前と本音を覚え、さらには主体性すら失うという事態に引き込まれる。この状況が、生徒にとっての監獄である。まさに権力は、人が人を動かす一種の力である。

生徒と「見えない力」との関係についてもふれておこう。たとえば、ある生徒が、「我が校は個性を尊重する」というから学校にピアスをしていったら、「規則違反」と怒られたとする。彼は、「はぁ?」と思いながらもピアスを外す。というのも、彼は、ある人間(教師)の自由裁量を疑いながらも、この指示が「特定の個人」の権力を超越した無限の力の集束であることを察知したからである。権力の存在に気づいたことにより、彼の行動の予想可能性は急速に高まる。彼は思う。「このナントカ指導のバアサン、こんなことでなんでムキになっているんだろ。どうせ、他のオッサンたちもそう思ってたんだろ。校長や親までできたら厄介だし……まっ、いい

か」と。

その様子を見聞きした他の生徒たちも、同じようにピアスを外す。というのも、彼らには、彼が先生（権力）に従っている姿を見た誰かが先生に従う姿を予想できるからである（「了解の円還」橋爪2000b：286）。しかし、みんなピアスをしたい。仕方なく彼らは、学校ではピアスを外し、家に帰ってからピアスをつけ遊びに行くようになる。彼らは十分に権力に関する知識をもち、それを理解しているのである。

こうして彼らは、学校に「見せる」自分と「見せない」自分を使い分ける術⁽⁷⁾を覚え、その二つに分裂した自分を「あたりまえ」と考えるようになる。この自己整形化を促すものが、「見えない力」である。まさに、校則自体を自己目的化した悲劇である（cf.植島1996：25）。

家庭内においてはどうかろう（マークス1999：72-78）。己の世間体や野心を満たすために子どもを利用する「お受験ママ」。家庭（私）を顧みない「夫不在」の寂しさを紛らわすために子どもを「ペット化」する、子離れできない自己中心的母親。何をやっても「良くできたね」と煽て上げ、叱る愛情を知らない母親。まじめな子どもの「真意」を理解できない自分本位の母親。「やりたいようにやらせてあげたい」をどう解釈したのか、挨拶、マナーといった最低限の公共性さえ教えないで、子どもを小学校に入学させる両親。表の顔と裏の顔、タテマエとホンネが分裂し、ねじれ現象を内蔵していながら、世間的には平然とよい教師であり続ける父親（斉藤1996：14）。話せばわかるどころか、話せばけんかになるような情緒の共有性や冗長性を欠いた親子……（竹内1994：43）。

人間性はともかく、親は子どもにとってある種の権力者であり、必然的にその権力によって子どもは拘束されている。もともと、橋爪が指摘するように、権力は「いくつもの身体の間を波及していく拘束作用（橋爪2000b：270）」であり、親子の権力関係は、親も同質の拘束作用を、どこからか（たとえば血縁関係や世間体から）受けている場合に限定されるが。

こうした間身体的拘束関係のなかで、現代の子どもたちの多くは、権力者としての親が生活のすべてを操作・決定してくれるという安心感を抱き、親の顔色を伺いつつ、親に依存するという傾向を深めていく。しだいに彼らは、学校同様、親の顔色によって自分の態度を変えるような二重性を覚え、同時に、適当に頷いておけば「自分の都合のいいように」段取りを組んでくれる親に依存することで、「自分で考え、やってみよう」という気力すら失っていく⁽⁸⁾。

このように、現代の学校教育、あるいは家庭は、子どもたちを他律的存在へと導く、まさに誘導装置として機能している。なるほど、「オートマティック」というアンニュイな曲が流行するように、彼らには「何でそんなことをしたかって？ わかんねえよ」という、どことなく白けた他律的に生活する傾向がある。ここでいう他律的に生きるとは、他者の意志・欲望に無意識のままに従属し生活する態度のことである。たとえば、彼らがよくいう「専門学校に行きたいけど、先生やカアチャンがうるさいからとりあえず大学でも行くか」などのフレーズは、その様子を端的に表すものだろう。

他律的かつ無意識的に生きているのだから、彼らが、みずからの言動を「なぜなのか」と問

うことはほとんどない。人生すべからく、第三者の力による「自動的所作」なのである。彼らにしてみれば、「なんとなく得じゃん」という感覚だけで十分なのである。この「なんとなく」、いかえれば、学校や家庭により捏造された「無意識に・自動的に」の感覚こそ、現代の若者独特の個性の一つと考えられるのである。⁽⁹⁾まさに、現代の若者を存立させるキーワードは、打算、合理、依存である。

教師の場合はどうか。彼らと「監獄的側面、見えない力」との関係を、校則を例に考えてみよう。もし「始業は8時30分」という校則がなくなれば、生徒たちが毎朝必死に校門まで走ることにはなくなるだろう。学校はおそらく、睡眠十分で昼過ぎに重役出勤してくる男の子や、マックで喋り疲れた顔で放課後寸前に登校する女の子などでごった返すだろう。

こうした事態を、PTAや教育委員会が黙認するはずもない。「いったいあの学校はなにをしているんだ」が、「そんないい加減な学校はいらん」に変わるのは時間の問題であろう。潰れた学校に教師はいらないから、必然的に、やっとの思いで越谷に建てた家のローンの返済は滞ることになる。

こうならないように、教師は、文部科学省の通達通り生徒を指導し、修学旅行では万全の体制で安全管理に尽力し、茶髪やピアスの生徒を呼びだして嚴重注意する。それでも指示に従わない生徒に対しては、「卒業させません」などの脅迫手段に訴えなければならない場合もある。やらなければならないことは、山ほどあるのである。

これだけ頑張っても、いつどこから文句が飛んでくるかわからない状態に怯える日々が、教師を待ち受けている。教育学者の語る机上の空論につき合っている暇は、少なくとも現場にはない。このように、学校にいるかぎり、教師であるかぎり、単なる間身体的拘束関係を超越した「見えない力」の存在は無尽蔵である。「生徒のため」の校則がきつくなるのも、納得である。⁽¹⁰⁾

これがすべてだとはいえ、むろんいわない。しかし残念ながら、多くの教師が、このような「見えない力」に包摂された「学校現実」のなかにおかれているということは、否定できない事実であろう。この「見えない力」は、人間に外圧のようにしておよんでくる作用である。それは、「人間の自発的な意思や同意だけにもとづいているものでもなければ、人間の意思を介さない規則（ルール）にもとづいているものでもない（橋爪2000b：168）」。「すなわちそれは、教師をとらえる拒否できない力である。

具体的に考えてみよう。おそらくは、ほとんどの教師が、着任の頃「生徒本意型でありたい」という気概をもっていたことであろう。たとえば、「池袋などの繁華街に行ってはいけない」という校則の存在理由を、「何かあったら＜生徒＞が困る」からと理解する教師が多かったはずである。しかし、その純粋なメンタリティは、抗しがたい「見えない力の正統性」の前に力尽き、結果として「何かあったら＜私＞が困る」という「御身中心型＝責任回避型」に転化する。

いつしか彼らは、日常の煩雑性に忙殺される中で、自分の変身を問う気概すら失い、一見ペダグジー溢れるようだが、実は護身にすぎないみずからの価値観を唯一の拠り所にして生徒を

コントロールすることを自明視しはじめ、さらにはそれに生き甲斐すら感じはじめる。このプロセスこそ、護身と支配が教師を存立させるキーワードとなる所以である。

このような状況の中で、生徒と教師は日々生きている。生徒は、学校（の束縛）から大切な自分を守るために「無視と他律性」を状況に応じて使い分け、自分をコントロールする（メリットを媒介とする権力関係を感じなければ無視、感じれば従う）。

他方、教師は、「護身」を「教育的配慮」というオブラートに包み込み、こうした生徒の思惑などまるで考えずに、みずからの狭い価値観を唯一の拠り所として生徒をコントロールしようと躍起になる。かすかに見え隠れする「私」の権威（無条件で相手をねじ伏せるもの）、あるいは権力の正統性を信じて。こうした生徒と教師の歯車のかみ合わない馳ごっこが教育現場で繰り返されると、「ズレ」が生じる。

なぜ多くの教師は、この「ズレ」に気づかないのだろうか。本来ならば教師は、自己の責任⁽¹¹⁾において自律的に行動を選択し、その行動に誤りがあれば改善するべきである。しかし、それはできない。というのも、再三確認したように、学校諸関係の規範性によって他律化し護身主義に埋没しているからである。

他方、学校や家庭で主体的・自律的な選択能力を剥奪された被権力者としての生徒には、「そのような」教師の指示に従うか、あるいは無視するかという受動的な選択肢しか残されていない。この身体間相互作用から生じる権力関係を冷静に判断できる多くの生徒は、黙してその権力に取り込まれる道を選択する。「その方がラク」だし、「メリットも豊富」だからである。

こうして、少なくない生徒たちは、学校や教師の指示に迎合する「フリ」をすることで、「あなたは間違ってますよ」というメッセージを教師に送ることに専念することになる。彼らの「フリ」を好意的に解釈してしまうほど護身と権力・支配欲に取り憑かれた多くの教師は、生徒の本意など考えもせず、「みんな満足しているな、ああよかった」と自己満足する。生徒のこの「高度」なテクニック（選択能力とフリ）、および教員の身勝手な思いこみが、教師に「ズレ」を気づかせない原因の一つであるということは明らかであろう。

おそらく多くの教師が、「私はそこまで単純ではないよ」と反論するだろう。ではなぜ、「これは素晴らしい。これを見せよう」「まったく、タリーなぁ」の関係が、いまだに日常的に繰り返されているのだろうか。教師が抱く「かすかな期待」が、判断を狂わせているのではないだろうか。

その真意はともかく、少なくともこの「ズレ」の実態を見ても、相変わらず「だからこそ、＜私たち＞が正しい見本を示してあげなければいけない」と考えるペダゴジックな教師が多く在籍する学校の未来は、あまり明るいものではないだろう。というのも、その行為は、「教師が生徒に対して非対称であるのは、教師が権力をもっている、ただそれだけである」という事実を隠蔽し、一貫して「自己の正論」を押し通そうとするものだからである。これでは、「ズレ」は深まるばかりである。

これからの教師に問われるべきは、「私の考えこそ間違っているのではないか」と自己問診(=

自己対象化能力)する懐の深さではないだろうか。より具体的にいえば、「自分はどれほどの人物か」ということを常に客観的に自己分析できる余裕である。「私」をどれほど顕示しようとも、私たちが生きている近代社会は、「一様の身体集合によって成り立つ空間であり、そこには権力の実体的な源泉ではなく、ただ屈曲する微分幾何学的な身体の排列だけがある(橋爪2000b:204-205)」にすぎないのだから。

このことを忘れ、源泉不明な権力を隠れ蓑にした「正統性」ばかり押し通せば、それを無条件に受諾してくれる生徒をいたずらに疲弊させる結果をもたらすだろうし、さらには、昨今学校教育を震撼させ続けているセクハラ問題を助長する要因にもなりかねない。「21世紀は生徒が学校および教師を選ぶ時代」ということを、最前線の教師はあらためて肝に銘じるべきであろう。

3 「ズレ」の解消

では、どうすれば「ズレ」を解消することができるのだろうか。先に確認したように、「ズレ」が生じる原因は、教師の勝手な思い込みにある。そうであるのならば、「ズレ」を解消するためには、決定権をもつ教師(権力者としての教師?)は、みずからの価値観に固執することなく、自分(教師)と生徒の関係性を自己対象的に見つめ⁽¹²⁾、生徒の思惑を解読する能力を身につけなければならない。換言すれば、生徒の視点にたつてものごとを考えると「あたりまえ」の行為を実践するということである。

スポーツジャーナリスト二宮清純氏が「異端が正論を凌駕する時代(2001.2.4 NHKサンデースポーツにて)」と指摘するように、現代はまさに、常識破りに見える行為が「正しい」と評価されたかと思ったら、またたくまに「新たな正しさ」が出現するほどに、価値観の定着と消滅が激しい時代である。そのような時代に、「いつの時代の話だ」と考え込まれるような価値観に固執し、それを疑おうともしない態度は、滑稽を通り越し、もはや愚かといわざるをえない。

具体的に考えてみよう。たとえば、先の講演会。おそらくベテラン教員にとっては、冒頭のテーマは「学校として」可もなく不可もない、責任問題を回避しやすい妥当なテーマだったのであろう。しかし、「ズレ」を解消するためには、教師は、テーマを決定するさい、「これは良い話だ」という身勝手な判断を捨て、「(生徒は)何なら聞くか」ということを考慮しなければならない。

たとえば、生徒に直接メリットがあり、生徒の内面を刺激する「ダイエット(美容)、性感染症、神経症などを中心とした現代的できわめてリアルな医療の話」などが、適当なテーマであったのではないかと思う。このテーマなら、教師が責任を背負う必要もないほどに「教育的」であるし、また、生徒にしても、身近である分、彼にメールを打ったり友だちと喋ったり、あるいは寝たりして、退屈を凌ぐ手間も省けただろう⁽¹³⁾。

このことは、他の教育の場面にも適応することである。授業の場面を想定してみよう。さし

あたり、教師は、「これを教える」⁽¹⁴⁾ではなく、「(生徒は) どうしたいのか」をまず確認する作業から始めるべきである。

たとえば英語の授業であれば、脈絡なく受験知識を伝授するという従来型を捨て、まず第一に、「これを学ぶとこうなるから、このような学習をする」といった具体的な学習スタンスを提示すべきである。また、就職を控えた生徒には、無味乾燥なガイダンスを繰り返すだけでなく、「キャンパスを清掃している男性を教室に迎えて、どんな気持ちで仕事をしているのかを語ってもらう(島田2001:30)」などの工夫を取り入れて、生徒のモチベーションを高めることが大切である。いうまでもなく、彼らが知りたいことは、「何で英語なんかやるんだよ」「何で働かなければならないの」に対するリアルな答えなのだから (cf. Schneider & Stevenson 1999:6)。

その後は、彼らのモチベーションの高まりを利用して、みずから知識を模索する方向に誘導すればよい。「現代っ子は、学問分野に関する興味関心を喚起され、みずからもそれに納得すればモチベーションを起すことを厭わない(角田2001:33)」という特質をもっているのだから。

たしかに、文部科学省の指定したカリキュラムに拘束されるという現実はあるだろう。しかし、少なくとも教師には、「教育の仕方を選ぶ権限だけは残されている(国分1996:15)」はずである。むろんその方法は、「時代の知の枠組みや社会構造の変化・発展、さらに価値体系の変化や学生のニーズに応えるべく、絶えず問い直され(浪川2001:41)」なければならないが。

しかし、現代の日本の学校教育においては、この「あたりまえ」の実行がむずかしい。なぜか。本来教師と生徒の関係といえは、思いやりや優しさ、そして深い絆で結ばれたあの特殊な人間関係が連想されるはずである(越智1999:203)。そして、この教師と生徒の人格的なふれあいを通じて教育が実現される、と考えられている。

現実には教師と生徒は、学校という官僚制的な構造をもった「組織」のなかで、つまり、組織を運営する職員とその対象者という関係のなかで出会う。そして、文部科学省・学校などがもつ不可視的権力によって細部まで拘束されるなかで、教師は生徒の気持ちを考える余裕を失い、他方生徒たちはそのような教師に歩調を合わせ、ひたすらメリットだけを追求するという事態に陥る。これが「あたりまえ」の実現を阻害する原因だとしたら、たしかに日本には、その土壌があるのかもしれない。やはり「あたりまえ」は理想論なのか。

他国に目を向けてみよう。というのも、アメリカの教育現場では、この「あたりまえ」の教育がおこなわれているからである。一般に、アメリカの学校(とくにコミュニティ・スクール⁽¹⁵⁾の場合)は、その学校が属するコミュニティあるいは州の規則に従い、コミュニティに属する市民(citizen)により運営されている。

たとえば、学校人事はPTA(市民)の選挙によりおこなわれている。当然のように、学校内において、その構成員には、市民として自覚をもった責任ある行動が要求される。構成員は、生徒や教師である前に一個人・一市民であり、彼らには、市民という共通の機軸の上に立ち、相互に教育について、あるいは人生について語り合う権利が保証されている。学校内ではつね

に平等性が保たれ、そして、そのことに対するコンセンサスが全構成員の間で確認されている。アメリカの学校教育においては、ここにみるような市民としての自覚をもつ人間を育てることが重要な役割と認識されている。

ここでは、アイオワ州のグリーン・コミュニティ (Greene community) に属する学区全体に共通する「スチューデント・ハンドブッカー中・高校生用」⁽¹⁶⁾を参照しつつ、上記内容を確認してみよう。

「グリーン・コミュニティは、それぞれの学区において自律的で責任感のある生涯学習者 (responsible life-long learners)⁽¹⁷⁾を育成することを旨とし、快適な学習環境の提供に全力を尽くします」。

これは、ハンドブックの冒頭部分に掲げられたグリーン・コミュニティにおける教育理念である。この文章から理解されることは、このコミュニティにおける学校の理念は、「生徒に対して最良の学習環境を用意する」、さらには、「その学習によって、責任感のある自律した市民を育成する」ということである。グリーン・コミュニティでは、学校は、その実現に向けて必要なプログラムを効率的に与える場所と考えられている。

ここでは、学習環境を支える側の人びと（教職員・保護者など）も、自律した市民として学校に参加することが義務づけられている。学校に参加する者には、市民としての自己責任を強く意識することが要求されるが、同時にそれを遵守するかぎりにおいて、何人も個人の権利を犯されることはない。それは、教師に対しても、また生徒および生徒の保護者に対しても機能する論理である。

ところで、グリーン・コミュニティの学校では、こうした状態を保つために、市民のコンセンサスによるルールが定められている。そして、それを犯す者に対してはペナルティが用意されている。これは、誰かの意思によって構築された日本の学校教育的な意味での「権力」と同義語ではないだろうか。

一般にルールとは、人間の行為を規定する一定の秩序を指す。これは、人間の行為の拘束を意味する。その意味では、ルールは権力の条件——自己の意見を他人の行動に対して押しつける可能性——に合致している。

しかし、グリーン・コミュニティの場合、学習環境を整えるという行為に及ぶ力の源泉は、ある特別な人間の意思ではなく、あくまで市民全体のコンセンサスに基づいている。つまり、ここでいうルールとは、「行為する人間の意思と独立したものではあるが、それ以外のどんな人間の意思とも独立した(橋爪2000b:167)」抽象的な規準である。その意味において、ここでのルールは、権力の意味内容と合致するものではない。

さて、グリーン・コミュニティにおける学校では、働くすべての人びとをスタッフ (The staff) とよぶ。「先生」も「児童を送迎するバスの運転手」も、学校を支える同じスタッフである。日

本で学校のスタッフといえは、一般に教職員が想起される。用務員、給食担当者、事務員などの存在感は日本では薄い。しかし、少なくともこのコミュニティでは、彼らも立派に学校を支えるスタッフとして、また教師もその一員として、同じ立場で表現されている。

また、このコミュニティでは、スタッフと保護者および生徒の関係は、同じ市民として平等である。たとえば、「学校への入学・就職の希望者、また採用する学校側は、民族差別意識をもたない」ということがハンドブックに記載されているが、これは、スタッフ、生徒、保護者におなじように善良な市民としての意識が求められていることを示すものである。彼らは、「善良な市民」という意味で一律平等な存在である。

このように、グリーン・コミュニティの学校においては、それに関わるすべての人びとに市民としての自覚・責任が強く要求される。学校は、生涯にわたって一個人が所属しつづけるコミュニティという集団の論理を身につけるための、いわば「近代的な洗礼機関」である。ここには、近代市民という共通な基軸が明確に存在しており、スタッフには、その共通な基軸に基づいて生活することが義務づけられているのである。

では、グリーン・コミュニティの学校には、一般に教師と生徒の関係性を規定する「権威——何らかの規則によって言及されることなく、それ自体として有効なもの——(大澤1994:52)」は存在しないのであろうか。

「スタッフは、学校のカリキュラムを効率的に運営するために、リーダーシップを取ることが許されている。そして、生徒には、このスタッフのリーダーシップに敬意を払うことが求められる」。

この文章は、スタッフのもつリーダーシップ性を権威化したものである。市民のコンセンサスによって、スタッフには、よりよい学習環境を維持するためにリーダーシップを発揮することが許可されている。他方、生徒には、それを円滑に運営するスタッフに対して敬意を払うことが義務づけられる。

一般にリーダーシップとは、その権限をもつ「人」の資質ではなく、状況が生み出すダイナミズムに依存する。より具体的にいえば、その人物が誰であっても、状況設定をすれば、誰もがリーダーシップを発揮する権威者となることが可能となる。

この学校においては、このリーダーシップの概念が実現されている。具体的にいえば、ここでは、効率的な学校運営をおこなう上で、スタッフのリーダーシップこそが唯一の権威と考えられており、スタッフなら誰でも、リーダーシップを発揮できる平等性が確保されている。すなわち、リーダーシップを「権威化」し、サポートするシステムが完成している。よって、日本の学校教育システムで問題になるような「権威の形骸化論」が蔓延することはない。

もちろん、スタッフの一員である「教師」も例外ではない。教師は、カリキュラム運営の責任者としてリーダーシップを発揮しているかぎり、責任を問われることはない。少なくとも日

本の教師のように、単位・内申書⁽¹⁸⁾という潜在的な権威を背景に、聖職者・権力者として文部科学省・教育委員会の代弁的な権威像を演じ続ける必要はない。他方、生徒も同じく、教師のリーダーシップという機能を阻害しないかぎり、代弁的な権威によって束縛されることもなく、自由が保障されている。

具体的に考えてみよう。グリーン・コミュニティの諸学校での服装は、性的な挑発、未成年には不必要な宣伝(アイオワ州教育規範より)、学校のプログラムを進める上で妨げになると考えられるもの以外、基本的に自由であり、その判断も個人の責任に委ねられる。

たとえば、ある生徒が鼻にピアスをして学校に参加したとする。その行為が、性的挑発を促すものではなく、未成年には不必要な宣伝でもなく、また、他人の勉強を妨害するものでもないのに、教師がそのピアスを外すことを強要した場合、その教師の行動自体が問題となる。

当然その教師には、その理由を明確に説明する義務が発生する。ピアスがルールに反していることが証明されないかぎり、その学生のピアスは一段と耀きをまし、鼻の上で自身の市民性の高さを証明することになるといっても過言ではない。これほどまでに、グリーン・コミュニティ⁽¹⁹⁾の学校では、市民という意識⁽²⁰⁾が重要視されているのである。

さて、グリーン・コミュニティにおける学校のメリットとは何だろうか。まずシステムから考えてみよう。先に確認したように、グリーン・コミュニティでは、学校システムが社会システムと連動しながら、コミュニティ全体の複雑性を縮減している。すなわち、そこに住む市民は全員参加で、よりよい学習環境を提供しうる学校を建設することを目指している。だから、誰もが納得する形で学校が運営される可能性が高まる。

しかし、だからといって、このシステムをそのまま日本に導入すれば日本の教育がよくなると思えるのはあまりにも短絡的である(不可能である)。というのも、アメリカというマルチ・カルチャルな国家の社会的・文化的背景、国民性、教育システムは、あきらかに日本のそれらとは違うからである。違う土壌で生成されたシステムを強引に取り込もうとしても、そこにはかならず無理が生じるのはいうまでもないことである。

では、理念的にはどうだろうか。着目すべきは、健全な学習環境の構築を最優先したレギュレーション(ルール)を、市民全員のコンセンサスのもとに作り上げようとしている点である。これは、文脈から読みとれるように、学校とは何をするとところなのか、あるいは、公共の場でどのように振る舞うべきなのかというコンセンサスが、市民全体の間で得られているということの意味する。

なぜ、これが可能なのか。それは、全員が平等な市民として同じ視点に立ち、学校のレギュレーションを作り、責任をもってそれを守るという意識がコミュニティ全体に浸透しているからである。そのさい、当然のことではあるが、このレギュレーションの番人であるスタッフのリーダーには、それを死守するという意味で最大の敬意が払われる。すなわち、リーダーシップの権威を保証するシステムが確立されているのである。いうまでもなく、その背後には、「国民の多くがこの国を、そしてこのコミュニティを愛する」という基本的前提が存在しているが。

さて、自国愛の話はともかく、この「リーダーシップの権威を保証するシステム」は、「ズレ」を解消できない日本の教育システムを改革するヒントとなる可能性を秘めている。現代の日本の学校教育における教師の「権威」は自明の前提である。しかし、その前提に今や「コンセンサス」はない。むしろ、再三確認したような状況によって「失墜化」傾向にある、といわざるをえない。

だから、生徒はその前提に敬意を払わず、傍若無人にふるまうという事態が発生する。必然的に「教員が生徒に対して上位に立ち、権力的にふるまわないと、管理を徹底するのは無理(橋爪2000a:64)」、「若い頃は個の尊重と自由・平等が大切だと考えていたが……現実には教師が怒鳴って生徒にむりやりやらせなければならない(森口編1999:449)」というような議論が繰り返されることになる。

この悪循環の原因はどこにあるのか。形骸化傾向にあるとはいえ、依然として日本では、教師の権威が暗黙のうちに保証されたうえで教育がおこなわれている。したがって教師であれば、教師としての権威を発揮することが義務づけられる。そして、その判断は教師に委ねられている。行き過ぎがあればバッシングされるし、緩ければ指導不足と批判される。すなわち、権威者・権力者として問われているのは、まさに予測不能な教師の人間としての資質なのである。ここに、悪循環の原因がある。

これに対し、グリーン・コミュニティには、人の資質に依拠するようなあいまいな権威は存在しない。構成員全員のコンセンサスのもと、スタッフの誰が権威者として役割を担っても機能するようなシステムが伝統的に完成している。よって、この状況が生み出すダイナミズムこそが唯一の権威となる。これは、人間の資質を問わない権威が成立する例である。このシステムの構築は、権威者としての役割が要求される日本の教師が陥りがちな「ズレ」を解消する手段となりえないだろうか。

具体的に考えてみよう。まず、「スタッフの誰が権威者として役割を担っても機能するようなシステム」の構築について。少なくとも公立の学校においては、毎年新学期を迎えるにあたり、教師代表と生徒代表およびPTA代表(地域住民代表を含む)により、「学校は勉強をするところ」という意識の統一を図る。そして、その結論に基づき、最善の学習環境を整備するためのレギュレーションを作り上げる。同時に、それを侵害する者に対する明確なペナルティを用意する。そして相互に、「このレギュレーションは私たち(構成員全員)が作り上げたものなのだ」という意識を徹底する。

そのさい重要なことは、「地域住民を含め、学校に携わるものはすべて、このレギュレーションを円滑に機能させるために最善の努力をする義務を負う者」というコンセンサスを確認しておくことである。むろん不都合が生じれば、全員の話し合いにより修正する。

このシステムが実現すれば、授業中にメールを打っている生徒がいたら、教師はためらいなく「メールは授業には関係ない。電源を切れ」といえるだろう。なにより教師は、責任ある「知の番人」なのだから。逆に、「ピアスはふさわしくない」などの周囲の指摘に対し、生徒は「授

業進行とは無関係である」とその申し出を却下することも可能になるだろう。いうまでもなく生徒も、健全な学校運営を維持するための、責任ある「権威者・権力者」なのだから。

次に、「人間の資質を問わない権威」の問題について。昨今議論の対象になる、「教師の授業技法」を例にとって考えてみよう。周知の通り、現行の授業形態は、教師主導の一斉授業形態である。この問題を解消するには、その形態を、生徒主導型（＝生徒に「やらせる」）に転化する必要がある。

具体的に考えてみよう。教師は、担当生徒の能力に応じて、個人学習が可能になるような「個別プログラム」を作成する。生徒は、そのプログラムに従って個別に学習し、疑問点があれば、教師に確認する。

同時に、週に一度か二度は、生徒の友好関係を深め自発性を促すという意味で、有志によるグループ発表の時間を設ける。グループ発表とは、生徒たちが何人かでグループを作り、テーマに対して素朴な問いをたて、調査研究して、その答えをみんなの前で発表するという授業形態である。教師も傍聴者の一人となり、鋭い質問をしたり、時には解説を加えて、生徒の知識の充足をはかる。

そのさい重要なことは、「テーマは教師が決定する」ということである。たとえば理科の教師なら、みずからの専門に合致したテーマ（地球、自然など）を与える。得意分野であるのだから、教師のコメントが軽やかになることは確実である。「方法」は教師が指示しなければならないが、この授業形態で、教師の人間性が問われる余地はない。

つまり、教師の職責は「上手に楽しく授業をする」ことではなく、「担当プログラムを円滑に機能させることに細心の注意を払う」ということに限定される。このシステムが実現し、それを生徒全員が承認すれば、「何いつてるのかさっぱりわかんないよ」「俺より下手なのに何で教師なんだ」という生徒の批判は少なくなるだろう。むしろ、「的確な問題・テーマを考案し、さらに質問に明確に答えられる」という意味で、生徒のなかに、教師に対するある種の「権威」が発生する可能性もあるだろう。

これは、やはり理想論なのか。たしかに、ブルデューが指摘するとおり、現代の子どもたちは、「教師が何が最も緊急に学ぶべきことなのかを示してくれること、そして教師が自分で作り出した需要を満たすことを決意して、それを満たしてくれることを期待する（Bourdieu 1964＝石井他訳1997：76）」ほど他律的である。そのため、一般に日本の学校教育では、生徒の自立性・主体性にはあらかじめ期待は抱かず、むしろ「手厚い保護」が十分に可能となるような環境を整えて彼らを待ち受ける、というシステムが完成している。

しかし、このようなあたかも生徒の他律性を援助するかのごとき教育システム、換言すれば日本的な教師の権威に依拠する一方的な教育システムは、先にみたベテラン教師が一般に寵愛する教育的ヒューマンイズムの精神——教育による生徒の主体性、自立性の完成は可能である——に反するものではないだろうか（cf. Cassara 1990：148）。

哲学的人間学に裏打ちされた教育ヒューマンイズムの理念にもとづく教育を貫くのであれば、

すなわち、生徒の他律性を主体性に転化することは可能であるという信念に基づいた教育を目指すのであれば、手取り足取りの教育的指導（＝手厚い保護）に終始する彼らの教育方法は、大いなる矛盾を孕むといわざるをえない。その論理に従うのならむしろ、生徒の完成可能性を信じて、「野放し」はともかく、せめて対等に語り、考え、選択させるチャンスだけは与えるべきである。⁽²¹⁾大切なことは、解剖学者・養老孟司氏の言う「押しつけず、捨て育てる」（＝生徒の力を信じて放任すること）（2001.11.5付読売新聞朝刊）」という信念をもつことではないだろうか。

方法論はともかく、歯車のかみ合わない現代の日本の学校教育には、少なからずこのような柔軟な発想が必要なのではないだろうか。

4 おわりに

以上、教師と生徒の関係性における「ズレ」の問題について検討してきた。まとめておこう。昨今の日本の学校教育において、教師と生徒の意識には深刻な「ズレ」があり、それが「ちぐはぐ」な教育現実を生み出す原因となっている。一般に「ズレ」が認識され、デメリットが確認されれば、修正されるのが普通である。しかし、権力者である教師は、学校諸関係の規範性により他律化し護身に埋没し、他方非権力者である生徒は、メリットの点から意図的に教師、学校の権力に取り込まれようとするため、「ズレ」は深まるばかりである。

健全な教師と生徒の関係を構築するには、まず第一に、教師がみずからの価値観に固執することなく、自分（教師）と生徒の関係性を自己対象的に見つめなおすことで生徒の思惑を解説し、平等の視点からものごとを考えるという「あたりまえ」の行為を実践することが、さしあたり重要な課題となるだろう。また第二に、この「あたりまえ」を可能にするために、人の資質ではなく、状況が生み出すダイナミズムによって権威を定置できるようなシステムを構築することが必要となるだろう。

さて、まとめにかえて小論を振り返りつつ、再度「教師と生徒の関係」についてふれておこう。一般に人間は、自分の考え方を否定されると戸惑う。それは、こうした行為は、自分自身の否定、より広くいえば自分史の否定、自己のアイデンティティの崩壊につながる危険性を孕んでいるからである。しかし、（考え方を否定された）相手によっては状況が一転する。何をいわれても腹も立たないし、精神状態がまったく変わらない場合もある。

この差は何だろうか。いうまでもなく、それは、「考え方」を否定された人が、その発言者にどんな感情を抱いているかによって決定される。少なからず相手の存在を認めている場合は前者の結果（怒る）となり、その逆の場合は後者（無視）の結果となる。

教師と生徒の関係の場合はどうだろうか。先の講演会、あるいは昨今の学級崩壊、陰湿ないじめの例をまつまでもなく、学校における少なくない若者の行動（行為）は、傍若無人化しつつある。どうしてこのような事態が起こるのか。それはおそらく、彼らが指導者・管理者としての教師の存在や権威を無視しているからであろう。

一般に、権威ないし「権力は、社会的文脈を経由して、個々の身体に作用する(橋爪2000b:44)」ものである。残念ながら、現代の学校教育においては、社会的諸要素によって教師の権威・権力(本来的な意味での)は形骸化、無力化している。

この現実を知ってか知らぬか、依然として古いタイプの形骸化した権威にしがみつき、その権威を盲信して日々生徒と接する教師もいる。ただ教師として生きながらえるために。なるほど、そのことをけっして認めはしないが、うすうす感づいている教師もなかにはいるだろう(cf. Warner and Bryan 1995 : xi)。

しかし、彼の理解は、生徒の行動を独りよがり予測して「予測できる範囲に入れようとする(橋爪2000a : 64)」という程度を越えるものではないだろうし、せいぜい「子どもたちを恥をわきまえた倫理的主体へと巧みに変容させることを妨げる(Ball 1990=稲垣他1999 : 94)」ことが関の山であろう。

他方、生徒はどうか。「自分に関係のあること(=メリット)」にしか興味を示さない彼らにとって権威・権力のある者とは、いうまでもなく「自分に関係のあること」に関して力量を発揮できる人に他ならない。それは、カリスマ美容師・スポーツのオーソリティから就職・進学を世話してくれる便利な進路指導の先生まで、まさに広範である。

ここで重要なことは、彼らにとって、その人物が誰であるかということではなく、その人物が自分にどれだけのメリットをもたらすかということである。たとえば、カリスマ美容師にカットしてもらうことで「男ウケ」する女になれば幸せだし、先輩のツテを利用してJリーガーになれば最高だろう。その意味において、自力ではとても無理な学校に強引に突っ込んでくれる先生は、彼らにとっては、ある種の権威者・権力者である。

しかし、だからといって彼らが美容師、教師を真なる権威ある者と認めたわけではない。彼らにしてみれば、あくまでその人たちは、自分にメリットをもたらす「何らかの力」をもった便利な「モノ」にすぎない⁽²³⁾。

もちろん、彼らにも、純粋に「尊敬できる人(好きな人)には、それなりに礼を尽くす」というメンタリティは存在する。この場合なら、打算的要素は否めないが、憧憬を抱くという意味で、美容師や先輩がこの対象となる。いうまでもないことではあるが、先の講演会の某教授のように、憧憬はおろかメリットさえもたらさない他人などは、論外である。

そのような他人が何と脅そうが、利害関係が発生しないかぎり、彼らにしてみれば「雑音を発する変なオヤジ」に他ならない。その意味において、教師と生徒の関係は、後者にあたるといえるだろう。まさに、権力・権威を前提とした教育の限界である。

たしかに、今まで学校教育システムは、伝統的な構造(教師の権威の自明性など)を保つことを主題とし、そういう形で変化に対抗しつつ存立してきた。しかし、何度も確認したように、あたかも時代の推移に逆行するかのごとく、伝統的な構造そのものを権力・権威として執拗に制度化しようとする動きが「ズレ」の問題を生起し、今、それがこのシステムを急速に機能不全にしようとしているということは明らかである。

この「ズレ」を解消し、教育システムを回復することは容易なことではない。しかし、もし人間の行為——あるパターンに従った身体の動き（橋爪2000b：35）——が、まるで無秩序なものではなく、一定の秩序をそなえているものであるのならば、教師が、生徒との関係性を対象化することで⁽²⁴⁾、生徒の行為の秩序を解説することだけは、少なくとも可能なはずである。教師が「私の視線」を捨て、こうした努力を惜しまなければ、「読みとった」生徒の視点に立脚した教育が可能になり、結果としてシステムは円滑に機能しはじめるだろう（cf. Algozzine 1995：15）。

もちろん、ここに示したような「人間の資質に依存した教育システム」にも限界はあるだろう。それは、教師の個人差によって行為が限定されるほどに恣意的なものだからである。だからこそ、先にみたような「人間の資質を問わない権威を可能にするような教育システム」の完成および実現が急務となる。

今回小論で取り上げたこの二つの問題は、底知れぬ経済不況による少子化問題、あるいは希薄化しつつある人間関係など、まさに激動を予感させる21世紀の学校教育現実において、早急に解決されるべき重要な課題といえるのではないだろうか。

(注)

- (1) 「人とかかわりを拒む」子どもの傾向は、現代の青少年気質を端的に示すものである。総務庁が犯罪の低年齢化の原因を探るため平成12年度におこなった調査によると、小中学生の五人に一人が「人といると疲れる」と訴え、二割以上が「人を信用できない」と感じていることがわかった。（2000.12.24付読売新聞朝刊）。また、読売新聞社の「21世紀日本人の意識」全国世論調査（2001.2.24/25実施）によると、小・中学校の先生を信頼しているかという質問に対し、「信頼していない」が過去最高の46%に達した（2001.3.15付読売新聞朝刊）。
- (2) このような状況にたいし、成人式参加の「申込制」や「有料化」、および静岡市のように「抽選制」を導入する自治体が増加している（2001.1.4付読売新聞朝刊）。また、周知の通り、アメリカでは凶悪な少年犯罪が多発しているが、とくに、中学校における少年犯罪に関する教師と生徒の認識の問題についてのリー（Lee 1995）の研究は興味深い。
- (3) 教師側が選択する「ありがたきお話」を聞かせるという行為は、いうまでもなく「徳育」の完成を目指す教育の一形態である。このような教育のあり方にたいして、宮沢は、教科選択を例として次のように反論する。「純粹に知的なだけの教科がありうるとしても、その選択の仕方を規制することそのものが、一種の価値教育ではないか。選んだ科目のそれぞれの内容とは一応別個に、選び方という手続きを身につけさせることは規律・訓練である。まして、知的科目と情操的・価値的それとの間に明確な境界線が引けなくなるとすれば、各教科目の内容の差異よりも選び方をどうするかという形式の差異が、重要なポイントとなる（宮沢 2000：143）」。宮沢が指摘するように、教師が生徒に何かを「強いる」とき、生徒に選択の可能性を残すような方法をとる柔軟性が必要であると思われる。この場合なら、たとえ予算・責任等の問題が発生したとしても、せめて「ありがたきお話」をいくつか準備し、それを生徒に選択させるという柔軟な発想があってもよかったのではないだろうか。同じくこの点に関してアメリカの教育学者パワー（Power 1991：91）は、次のように警告する。「生徒に十全なるスキルを提供すること、そして、たとえ生徒の完成度が低くてもけっして目標を下げないことは教師の義務である。しかし、熱意余って教えすぎ、生徒がみずから学ぼうとする意欲を阻害してはいけない。生徒がみずから発見することこそ、学習の主たる目標であるのだから」。

- (4) 指示に従わない生徒にたいして「仕返し」をする教師の例もある。浦和市の県立浦和商业高校では、卒業式前日、茶髪を元に戻すよう指導したにもかかわらず従わなかった二人の生徒の名前を、担任が卒業式で故意に呼ばなかったという事件が起こった(2001.3.9付読売新聞朝刊)。まさに、ベタゴジ溢れる教育者から、「教師の任務は、生徒を「良い生徒」と「悪い生徒」に判定し区別することではありません。生徒を「育てる」ことです。「悪い生徒」だと決めつけ、ほうりだすことではありません(宮田1994:42)」という叱責を頂戴するような事件である。現況のような教育現実を打開するには、制度的改革だけでは不十分であり、教師の問題を見落とすことはできない(今津1995:115)ということを示す典型的な例であろう。他方、ミネソタ州にあるカトリック系私学のSt.John's大学のように、Academic Departmentを四段階に区分することで、こうしたギャップを解消しようとする学校もある(See 'CSB/SJU:Academic Catalog 2000-2001')。
- (5) 諏訪は、このような教師の特質を次のように説明する。「このような教師は、集団に馴染まなかったり、教師と衝突するような生徒を毛嫌いするはずである。彼は、生徒がそのように振る舞いだしたら抑えにまわる。彼自身の主観的な思い込みにもかかわらず、学校の教師という立場がそれを強いるはずだし、彼自身が押さえることにそれほど違和感を感じないだろう」(諏訪1998:127)。いうまでもなく、本小論の問題の所在は、この「違和感を感じない」という箇所を集約されている。
- (6) この場合のわたしらしさとは、「わたし」を「わたし」以外から区別する、「わたし」らしい特徴——身体的特徴、年齢、性格、経歴や肩書、考え方や価値観や美意識、民族や人種や母語、日常的に担っている役割や結んでいる関係——の一切を含む(石川1992:14)。
- (7) 社会心理学では、自分を偽って「見せる」というよりも、さまざまな自己の側面のうち、特定の側面を選んで「見せ」、他の部分を「見せない」という自己の二重化現象を、自己呈示(self-presentation)あるいは印象操作(impression management)と規定している(安藤1994:6)。
- (8) リビング新聞ネットワークが、全国の小学四年生から中学三年生を対象におこなったアンケート調査によると、60%の子どもたちが「好きな大人が多い」と答えているが、同時に彼らは、「うるさい」「自分勝手」「子どもの気持ちかわからない」「命令する」「自分が正しいと決めつける」「自分の間違った人生を子どもがそうならないようにと押しつけがましく説教する」ような大人や教師を嫌っているということが明らかになった(サンケイリビング新聞社2001.2.24付)。このような子どもたちの大人への気持ちを解消する方法として、ニュー・マザリングシステム研究会代表の田中喜美子氏は「大人は小さいことに目くじらをたてずに、絶対に許せないことだけ、ここ一番にピシッと叱る」ことの有効性を強調する。おそらく、正論なのだろう。その是非はともかく、こうした議論を繰り返している間にも、親との相克、親の権力支配に屈して自分づくりをしそこない、親から離れて一人歩きをしたい欲求にかられていながら自分に自信がもてなくなった子どもや、「やっぱり無難に暮らすには、うまく自分をコントロールして、いわれた通りやっていたら何とか世渡りはできるんだ、そうするしかないんだよな(斎藤1996:14)」と冷めきった子どもたちの手による犯罪が増加し続けているということだけは、忘れるべきではないだろう。
- (9) こうした状況の中で、子どもたちのコミュニケーション能力の低下、および他者との親密性の希薄化が結果したと思われる犯罪が多発している。谷村はベルクソンを引用して、親密性を「アイデンティティの感覚があるがゆえに交じり合うことができ、そして交じり合うがゆえに、お互いのアイデンティティがより際だつ、その相互調整のプロセス(谷村1999:52)」と規定するが、現実には、子どもたちにこの意味を理解させにくい状況を作り出している。それどころか、自分を捨て、システムの言いなりにしなければ生き残っていけない学校システム、社会システムによって、子どもたちは、充実した人生を送る方法や自分が幸せになる術、自分の本当の幸せとは何かを考える能力さえも剝奪され、捏造された個性をもつ人間へと変容させられる。彼らの多くが、刹那的な享楽を求めて渋谷・池袋を徘徊し、盲目的に高学歴を求めて奮闘し、あるいは、白けきってコンビニの前にしゃがみこみ、ひたすら時の過ぎるのを待つのも領けよう。

- (10) これは、教師労働者論の視点に立った議論である。国分は、教師養護の立場から、教師労働者論と教育の関係を次のように説明する。「教師は労働者であるというピリーフが戦後脈々と受け継がれている。労働者であるということは、私は賃金と労働時間に関心のある人間ですという宣言であり、子どもとのリレーションは私にとって二義的、三義的なんですということでもある……教師だって賃金をもらって働いているのだから、そういう意味では確かに労働者である。しかし、教師は労働者ですとは、労働者以外の何者でもないというような言い方である。厳密にいうのなら、教師は労働者としての面をもっていますが、大部分はプロフェッショナルとして生きています、となる。一般化しすぎのピリーフが、教師と生徒の愛ある人間関係を粉砕する力として働いているのではないだろうか」(国分1996：22-23)。しかし、いかなる擁護論をもちだそうとも、教師の説く教育的ヒューマニズムは、「僕たちのため」ではなく、「彼らのため」に存在すると子どもたちが見抜いたら、——たとえば溺れかかった子どもを見た場合、救いたいとか救うのが善いと考えて救うのではなく、骨惜しみや利害からわざと見過ごすのは恥ずべきことだから、やむを得ず救うといった行為(名倉2000：44)——子どもたちは「教師を「嘘つき」とみなすだろうし、子どもたちのこうした侮蔑のまなざしに対して、教師は、自分の教育的ヒューマニズムにみちた善意・熱意をただ空まわりさせる」ほかなくなるだろう(=教師の教育的権威の失墜)(田中2000：151)。
- (11) 大澤に従えば、能動主義的で個人主義的な<主体性>が、理念的な実現をみているとき、必然的に、個人は、みずからの固有の世界に関与する自己自身の単一性をみずから自覚し、自身を「代替不能なもの」、「かけがえのないもの」として同定する自己意識を獲得するからである(大澤1996：121)。とはいえ、気づいている先生も多数いらっしゃる。先日話したある若い小学校の先生もそのような一人だった。彼は、「先生のおっしゃることはもっともだと思います。自分もいつもそうでなければいけないと考えてはいるのですが、いざ校門をくぐると、その決意はどこかに行ってしまう。おそらく、学校自体がもつ権力に取り込まれてしまうのでしょうかね。護身もあるのでしょうかね。その上、次から次へと雑務が回ってきますし……考える時間なんてないですよ。とにかく、今あることをどれだけ合理的に片づけるかで精一杯なんです」と苦渋の表情を浮かべてそう語っていた。教育現実を端的に物語る、けだし名言である。
- (12) 自分と他者の関係性を見つめるもう一人の自分の存在を、大澤は「第三の審級」とよぶ。詳細は次の通りである。「身体たちの共存は、互いが他者たちを自らと根本的に同一であるような一種の鏡映として覚識するような、特殊な操作を通じて、一個の大きな間身体的連鎖を構成することになる。この間身体的な連鎖の構成は、共存する身体たちが、彼らの志向作用の対象となる志向内容を共属させ、互いの間の差異を、無関係化してしまう過程でもある。もし、このようにして間身体的連鎖のうちに組みこまれる身体たちの数が十分に大きければ、一種の大多數的な効果によって、やがて諸身体に分散的に配置される志向作用とは別に、間身体的連鎖の全体に直接所属するような特殊な志向作用が存在しているかのような、擬制を生むだろう。言い換ええば、間身体的連鎖が、内に十分多く身体たちを組みこんだときには、個々の身体とは独立の実体であるかのように転倒して把握され、それ自身、諸身体全体を代表できるだけの特権的な身分として現れることになる(大澤1991：41-40)」。大澤は、その「特権的な身分」の場を「第三者の審級」と定義する。
- また、近代における「第三者の審級」は、次のように特徴付けられる。「規範化された監視が帰属する超越的な審級(第三者の審級)が、近代においては、不可視なままで(あるいはむしろ不可視なるがゆえに)機能することを示している。つまり、近代においては、第三者の審級は、ある具体的な身体によって表像されるのではなく、抽象化された身体として(つまり姿を持たない身体として)君臨するのである。(大澤1991：48)」つまり、近代社会における「第三者の審級」とは、個人の内の支配的な関係性である主観性=主体性である。
- (13) もっとも興味の問題に関わらず、現代の子どもたちを一堂に会し、30分以上黙って話を聞かせようと試み自体、間違っているのかもしれない。ここに記した例は、「どうしてもしなければなら

- ない」場合の対処策であるが、本来なら、講演を「やるか、やらないか」、「やるならテーマは何か」という問題を、生徒たちに議論させるべきであろう。
- (14) 「これを教える」式の一方通行的な授業には、次のような落とし穴がある。「注意深くあろうとしている注意深い生徒は、目を教師に据え、耳は大きく開かれていて、注意深くするという役割を演じて疲れ果ててしまう。その結果、彼は何も聞かないのである」(Goffman 1959=石黒1974:37)。
- (15) たとえばカリフォルニア州の場合、州の法律により、各チャーター・スクールの予算配分は、人種的・民族的なバランスによって決定されるということが規定されている (Crockett 1999:iii)。
- (16) http://www.greene.k12.ia.us/Handbook/student_handbook.htm. school rules(jr-sr high)からの抜粋である。
- (17) 「responsible life-long learners」を自律した市民として訳した理由は以下のとおりである。life-longという言葉は、一個人の生涯を意味する。生涯とは、一個人が市民として生活するのスパンのことである。また、learnersとは、学習者である。responsibleとは、一般に責任と訳されるが、この場合自分の意志で学習しているという意味において自律的と訳す方が適切である。ゆえに、responsible life-long learnersとは、学校という場に参加している自律した一市民そのものである。
- (18) グリーン・コミュニティの諸学校では、単位取得には明確な規定があるし、内申書は、請求さえすれば、生徒・保護者はいつでもそれを見られることが保証されている。
- (19) この例は、まさにアメリカの個人主義を体現するものである。すなわち、アメリカ人は、彼らの制度が個人の利益のために作られていると固く信じている。たしかに自己決定・自主独立の原理が制度的に保証されているので、それだけに彼らの個人意識には確固たるものがあるといつて間違いではない (土居1985:55)。
- (20) これは、いうまでもなく近代的な市民意識である。佐伯によると、一般に「市民」とは、都市に住んでいる者のことである (佐伯1997:34)。ゆえに、近代の都市住人とは、近代的市民を指す。大澤は、その近代(社会)を次のように定義する。「近代を定義するのに最も相応しい要素は、個人における主観性=主体性subjectivityである。人間の行為や認識は、選択の営みとして現れる。個人の身体の上で生起する選択の作用—いわば選択の責任—を、すべて、原理的には、その個人の内面にある自意識の領域に帰属させることができる、と人びとがみなしているとき、その個人は、主観性=主体性を備えている、といわれる。近代社会とは、その内部の支配的な関係性を、主観性=主体性を備えた個人の集合として描くことができるような社会のことである (大澤1991:9)」。こうした近代社会の定義に属する個人が、ある都市において生活している場合、その人を近代的市民(近代的主体)とよぶ。そして、その近代的市民がその都市において生活するために必要とされるのが近代的市民意識である。この近代的市民意識とは、個人が自己責任において自己の行動を選択決定するような自律性を有し、さらに周りの個人が、それを共有あるいは承認していると考えられる状態を指す。
- (21) というのも、慶應義塾大学ラグビー部監督の上田昭夫氏が指摘するように(上田2001:167)、「今の学生は説得しなければやらない。でも説得すればやる。昔と変わらずやる」のだから。もし、教育的ヒューマンイズムの精神に依拠した教育、すなわち、生徒の自律を育む教育を目指すのであれば、手厚い保護に終始するのではなく、むしろ「(生徒を)納得させてのりこえるべき逆境を作ってやる」ことが重要なのではないだろうか。
- (22) 教師の独りよがりの思い込みの怖さを、寺脇は次のように指摘する。「私たちにしても、学校の先生にしても、学歴とか肩書にばかりよいかかっている人というのは子どもと心が通じにくい。いくら自分は教師だから従えといっても、教師という肩書ははずしたときの自分がないと生徒から信頼されない」(寺脇2001:86)。
- (23) 渡辺は、「どんな車に乗っているかということで、その人となりがおおよそ推測できるように思いこんでしまえるほどに、モノは個性や人格といった側面にはいりこんでしまっている(渡辺1994:24)」と指摘する。一般に生徒は、とくに関心も興味もない教師に対しては、「自分にとってどんなメ

リットをもった人か」という視点で判断する傾向が強い。人格がモノ化する、典型的な例であろう。
(24) 石戸はルーマンを引用して、「(教育という)操作は……たとえば教育者の教育学的教育によって自己観察する力を与えられる。また、教育学的反省は……自己をも操作としてとらえることを学ばなければならない(石戸2000:124)」と述べ、教師の自己対象化能力の重要性を指摘する。

<文献>

- Algozzine, Bob 1995 *Teacher's Little Book of Wisdom*. Guilford: The Globe Pequot Press.
- 安藤清志 1994 『見せる自分/見せない自分』サイエンス社。
- 石戸教嗣 2000 『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣。
- 今津孝次郎 1995 「教師の発達」『教育現象の社会学』世界思想社。
- 植島啓司 1996 『快樂は悪か』朝日新聞社。
- 上田昭夫 2001 『父親のなりかた——実践ラグビー子育て論』NHK出版。
- 大澤真幸 1991 『資本主義のパラドックス』新曜社。
- 大澤真幸 1994 『意味と他者性』勁草書房。
- 大澤真幸 1996 『性愛と資本主義』青土社。
- 大澤真幸 1998 『恋愛の不可能性について』春秋社。
- 越智康詩 1999 「教育空間と「教育問題」」『<教育>の解読』世織書房。
- Cassara, Beverly B. (ed) 1990 *Adult Education in a Multicultural Society*. London and New York: Routledge.
- Crockett, Carol Muth 1999 *California Charter Schools: The Issue of Racial/Ethnic Segregation*. PH. D dissertation, Arizona State University.
- 国分康孝 1996 『ポジティブ教師の自己管理術』図書文化。
- Goffman, Erving 1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday & Company, Inc. = 石黒毅訳 1974 『行為と演技』誠信書房。
- 斉藤茂男 1996 「しがたない世渡りをする子どもの現在」『子どもの世間』小学館。
- 佐伯啓思 1997 『「市民」とは誰か——戦後民主主義を問いなおす』PHP新書。
- 島田燁子 2001 「哲学と教養教育」『IDE現代の高等教育』No.426民主教育協会。
- 角田浩子 2001 「高校生の進学観——やりたいことを見つけにきた勉強しない若者たち」『IDE現代の高等教育』No.427民主教育協会。
- Schneider Barbara & Stevenson David 1999 *The Ambitious Generation : American's Teenagers, Motivated but Directionless*. New Haven and London: Yale University Press.
- 諏訪哲二 1998 『学校に金八先生はいらない』洋泉社。
- Sloan, Douglas M. 1983 *Insight-Imagination: The Emancipation of Thought and the Modern World*. Westport: Greenwood Publishing Group Inc. = 市村尚久他訳 2000 『洞察=想像力——知の解放とポストモダンの教育』東信堂。
- 竹内成明 1994 『顔のない権力——コミュニケーションの政治学』れんが書房新社。
- 田中智志 2000 「冗長性のコミュニケーション——ルーマン・教育理論・ポストモダニティ」『近代教育フォーラム』教育思想史学会紀要第9号。
- 谷村千絵 1999 「E・H・エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察——ライフサイクルとのかかわりのダイナミズム」『教育哲学研究』第80号。
- 寺脇 研 2001 『21世紀の学校はこうなる』OH!文庫。
- 土居健郎 1985 『表と裏』弘文社。
- 名倉静一 2000 『知恵の探求——ソクラテスが黙秘したこと』人文書院。
- 浪川幸彦 2001 「日本科学リテラシー」『IDE現代の高等教育』No.426民主教育協会。

- 橋爪大三郎・堤清二 1999 「一人一人の個性をみる教育を」『選択・責任・連帯の教育改革』岩波書店。
岩波ブックレットNo.471
- 橋爪大三郎 2000a 『幸福のつくりかた』ポット出版。
- 橋爪大三郎 2000b 『言語派社会学の原理』洋泉社。
- Power, Edward J. 1991 *A Legacy of Learning: A History of Western Education*. Albany: State University of New York Press.
- Foucault, Michel 1975 *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard = 田村俣訳 1977 『監獄の誕生』新潮社。
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude 1964 *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les editions de Minuit = 石井洋二郎他訳 1997 『遺産相続者たち——学生と文化』藤原書店。
- Ball, Stephen J. (ed.) 1990 *Foucault and Education—Disciplines and Knowledge*. Cambridge: Routledge = 稲垣恭子他訳 1999 『フーコーと教育』勁草書房。
- マークス寿子 1999 『とんでもない母親と情けない男の国日本』草思社。
- 丸橋唯郎 2000 「止まらない子どもたち——神に代わる超越性」『文京女子短期大学英語英文学科紀要』第33号。
- 宮沢康人 2000 「アメリカ合衆国における選択科目制度の行方——カリキュラム史における〈オートノミーとコントロール〉問題への視点」『多元文化社会アメリカの教育におけるオートノミーとコントロールに関する史的研究』アメリカ教育史研究会。科研費研究報告書。
- 宮田光男他編 1994 『先生の失敗』東洋館出版社。
- 森口秀志編 1999 『教師』晶文社。
- Lee, Joanne Donaghey 1995 *Teachers' and Students' Perceptions of Gang Activity in Cobb Country Middle Schools*. PH.D dissertation, The University of Alabama.
- Warner, Jack and Bryan, Clyde 1995 *The Unauthorized Teacher's Survival Guide*. Indianapolis: Avenue Publications.
- 渡辺 潤 1994 『メディアの欲望』新曜社。
- [http://www.greene.k12.ia.us/Handbook/student handbook.htm](http://www.greene.k12.ia.us/Handbook/student%20handbook.htm). school rules (jr-sr high)
- CSB/SJU *Academic Catalog* 2000-2001. College of Saint Benedict/ Saint John's University.