

教育空間の秩序特性とそのジレンマ

教育社会学研究室 越 智 康 詞

Order Property of Educational System and it's Dilemma

Yasushi OCHI

We have been struggling against so many educational problems, but especially since mid-1970's we have been faced with a different kind of problems from that have been. Until mid-1970's educational problems are related to the lack of education and the claim that more education needed. However problems recognized as "educational problems" now are inner (intra-educational) problems: "Konai-Boryoku (Violence in School)", "Ijime", "Futoko (Refusal to Attend School)".

These trend are followed by three factors: (1) Higher autonomy of educational sphere and faster differentiation of educational functions, (2) Larger gap between educational system and its environment, (3) The character of the logic of education which works to bridge this gap. This third point will be emphasized in the discussion, and we focused on "moralistic character" of educational order and cult of "children-are-everything". And we examine how these character work in educational sphere and what influence give to its inner order. And we find that this logic of education paradoxically became coercive to human beings who live in school (that is, children and teacher).

Here, we have to realize that educational problems are not to be solved only by the logic of education itself; it is tautological in a sense. Probing into the character of its inner logic is critical to analyze educational problems.

目 次

- I. 問題の所在
- II. 教育空間における「モラル化」の機能
 - A. 「モラル化」された秩序の特性
 - B. 「モラル化」の機能とその帰結
- III. 教育空間における「保護のロジック」の機能
 - A. 子どもについての仮定と「保護のロジック」
 - B. 「保護のロジック」のジレンマ・その1
 - C. 「保護のロジック」のジレンマ・その2
- IV. 結びに代えて

I. 問題の所在

教育はそれが公教育というかたちで制度的に成立して以来、常に「政策」や「改革」の争点であったし、なにがしかの「問題」を抱えてきた。だが、近年の学校教育及び学校教育を巡る状況は、これまでとはやや性質の異なる「問題」を抱えるようになってきている。70年代に入るまでの「教育問題」といえば、貧困、地域、不平等などの社会問題や青少年の非行問題など、いわば「教育

の不足」に向けられるものであり、教育内部の問題としても「学歴主義」や「国家による教育の統制」など、教育を外在的に規定・疎外するものにその批判の目は向けられていた。しかし、70年代の半ば以降から校内暴力が社会問題化したことを皮切りに、いじめ、不登校=学校拒否、など一連の学校内部における「問題現象」がマスコミで取り上げられるようになり、また、学校の外からは「管理主義教育」批判など、一連の学校批判の言説が多発するようになった。もちろん、これらは、はやりの社会問題として「教育」に白羽の矢が立てられたというような単なる認識上の問題ではない。これらの教育問題の背後には、教育の現場における困難が存在している。教師の権威低下への嘆きの声、子どもの変容への驚きの声、そして教育技術（法則化運動）への関心の増大……といった一連の教師の反応は、こうした困難を象徴している。要するに、現在ではそれまでよきものとして「自明視=ブラックボックス視」されてきた学校、あるいは教育の場そのものがくゆらぎを始め、その結果として、「学校の中の教育問題」あるいは「学校に対する教育問題」が、その比重を増すようになってきたのである¹⁾。

ところで、このように教育問題が「(外部) 社会」あるいは「教育の不足」に向けられたものから、「学校」や「教育」の内部に向けられたものへと比重が移行するようになったという事実は、教育システムが相対的に自律した機能領域として発展し分化・自律化を遂げてきたことと深い関連がある。そして、こうした教育システムの分化・自律化がいかんして、かくなる問題状況の「変質」と結び付いているかについては、次の三つの側面の組み合わせから理解することができる。

第一は、教育の抱え込む機能、役割、期待の増大である。教育はそもそも他のさまざまな機能領域において「発見」され、利用されることでその役割と責任を拡大してきた。経済における教育投資、政治における市民の育成、行政における社会問題（平等化や社会統制）の便利な処理装置、そして家族（階層）における子どものしつけ・保護・世話（再生産）の代行機関として教育は高度な「期待」をかけられてきたのである。だが、教育システムの分化・自律化が進むにつれて、こうした教育の拡大・発展はより一層強く、いわば加速度的に推し進められることになった。それというのも、教育システムは分化・自律化を遂げるにつれ、それ自身の必要性や正当性をそれ自身の内部で生み出す自己準拠的なメカニズム——たとえば評価・選抜装置²⁾、社会の学校化³⁾、「子どものための教育・教育のための教育」といった意味原理を中心に編成される教育言説⁴⁾など——を発達させるようになったからである。こうした自己強化・自己正当化装置の内化によって、教育の領域は、子どもの規律・訓練、世話・保護などを含めた広い意味での教育を自己目的的に追求するようになる。こうして、子どものますます多くの生活領域が学校・教育に囲い込まれると同時に、子どもの振る舞いに関するますます多くの責任を学校が負うことになった。教育が様々な問題を内部に抱え込むようになってきた背景にはこうした教育の領域の肥大化があった。

第二は、こうして分化・発展を遂げた教育システムとこれを取り囲む外部環境との関係の問題である。日本社会は、特に70年代以降、学校の構造を背後から支えてきた社会全体の編成原理が急激に変容するようになった。こうした変化の背景には、産業化の段階の進行——たとえば、生産領域から消費領域へとその経済の中心場面が移行するなど——あるいは、社会の高度な複合化・機能分化——こうして実体性・自己同一性に基礎づけられた社会の統合様式から機能関連に基づいた社会の統合様式への移行が進む——など、様々な変化が横たわっているのだが、ともあれ、こうした複合的な原因により、学校

教育をその上に打ち立ててきた近代的な（あるいは前近代的な）価値前提が、もはや自明のものではなくなり、教育システムは外部環境との「差異＝境界」を維持・安定させる活動の必要性に直面することになったのである⁵⁾。ところで、上に述べたように、学校がその機能・役割・期待を拡大してきたことが、こうした問題＝負担をより一層深刻なものにしている。それというのも、学校が様々な社会的要求や子どもに関するより多くの側面に責任を負うことは、学校が新しい環境——高度大衆消費社会、情報化社会、ポストモダンといわれる社会状況——のなかで生み出された子どもの新しい、予見不可能な、そして多様化した性質や欲求や関心の波、あるいは新しく発見された子どもの価値や教育のあるべき姿に対する規範的要求の波に全面的にさらされるということの意味しているからである。現在の学校は子どもの生活全体を包摂することにより、子どもの興味・関心、あるいは社会の教育への期待や要求といった経路を通して、全体社会の構造変動のただ中に置かれているのである。

さて、しかしながら以上の二点が、いかんして教育内部の「問題」の発生につながっているのかについては、第三の点、すなわち、教育システム特有のコミュニケーション連鎖の構造の特性に着目する必要がある。第一の点において述べたように、教育システムはその機能、役割、責任（期待）を増大させてきたが、このことは教育システムが内部にそれを処理する上での多大な負担を負っていることを示している。また、第二の点で述べたように、現在、教育システムは外部社会の急激な変化の波にさらされており、このことも、システムの「問題」処理能力に負担をかけることになっている。ここで問題になるのは、教育システムがいかなるかたちで様々な「問題」やゆらぎに反応し、これを処理しているのか、より一般化して述べれば、教育システムが、こうした内部・外部の環境変化に由来する圧力に対してどのくらいの柔軟性を備えているか、である。この点においても、教育システムは特有の問題を抱えているように思われる。それというのも、教育システムには「問題」を処理する際の独特の様式が存在しており、ある「問題」の処理がさらなる「問題」を生み出すなど、必要以上に「問題」を拡大する傾向が見られるからである。

ところで、このように、ある「問題」の処理がさらに別の「問題」を生み出すといった連鎖構造をもつことは、社会から分化・自律化を遂げ、自己準拠の性質を持つまでに発展してきたシステムにある程度共通して見られる現象である。社会システム、つまりコミュニケーションからなるシステムにとって自己準拠の意味するところは

まず、「コミュニケーションの連関の中でコミュニケーションが行われるということ、そしてこのシステムが自己のコミュニケーションの中で自分自身を話題にしているということ」にあるが、こうして、たとえば不安定化したシステムは「自らの内で自己の不安定性に反応し」「自己の動揺によって動揺させられる」のである⁶⁾。

だが、教育という領域は、とりわけシステムと環境の間の矛盾やシステムに課せられた課題を内部に蓄積する傾向、ある「問題」の処理が「問題」を解決・解消するよりも、別の「問題」を生み出すことにつながりやすい性質を持っている。たとえば、教育の領域は以下に詳しくみるように、モラル的に統合されており、またモラル的に統合されるべきだとするモラルに守られているため、環境の変化や自己のゆらぎに自らを適応させていくよりも、これらを否認する（あるべき姿からの逸脱として例外的に処理する）傾向がある。こうして、環境の変化はしばらくの間無視され、徐々に矛盾が蓄積されていくことになる。だが、そればかりではない。教育そのものが、既に矛盾する要求（ジレンマ）を抱え込むことで成立している。教育システム内部において教育を支え正当化する基本的な規範的規定、特に「教育は子どものためのものであらねばならない」という規定は、教育を効果的に行うための手段や教育への多様な外的要求と必ずしも本来的に調和するものではない⁷⁾。にもかかわらず、教育の内部では、多様な規定・前提の調和という規範化された要求に基づいて解釈と行為は連鎖していかなければならない。教育を背後から支える自明性が喪失するにつれ、また外界との差異が拡大するにつれ、こうした解釈の連鎖は矛盾や負担をますますその内部のいづこかに蓄積していくことになる。そして、モラル的・人間主義的に統合されるべきであると規定された教育システムの場合、生身の子どもや教師が、こうした矛盾や困難のしわ寄せを受ける場所となる。彼らはいわば教育の領域で蓄積された矛盾を引き受ける「ゴミ箱」としての役割をになわされているのである。

さて、本稿の以下の議論は、上で抽象的に述べてきた教育システムの内的構造（コミュニケーション連鎖の構造）の特質をより具体的事例に即して描くことで、教育に関する近年の問題現象の理解を深め、さらには、こうした理解を通してそこに生じる矛盾を少しでも和らげるために貢献することを目指すものである。というのも、教育システムが自己の合理性を増大するには、自己自身の性質を知ること、特に自己自身がシステムの外部や内部から与えられるさまざまな〈ゆらぎ〉に対していかに反応するか、また、こうした〈ゆらぎ〉によって明るみ

に出された矛盾や困難をいかに処理・先送り・隠蔽し、それがいかなる結果をもたらすことになっているのか、といった点をぜひとも認識することが必要だからである。

もちろん、こうしたプログラムの全体をこの小論で扱えるわけではない。教育空間を特徴づける性質やロジックは多様で、また相互に複雑に結び付いており、どのような性質がどのような現実を作り出すことに関係しているかを正確に測定することはほとんど不可能に近い。本稿では、教育空間の特徴を、モラル的統合へのモラル化された要求の存在と、子どもの仮定に由来する「保護」規定の規範化という二つの面でとらえ、こうした教育の特質がいかなる作用及び帰結を生み出しているのかを問う。もちろん、こうしたかたちでの「学校＝教育」観察はまだ始まったばかりであり、本稿の議論も仮説的・事例的なものに止まらざるをえない。だが、さしあたっては、上で提示した視点の可能性を探ること自体に少なくとも意義があると考え。というのも、近年、学校における失敗や逆機能の問題が教育の「過小」ではなく「過剰」に由来していることが察知されるようになってきているにもかかわらず、依然、その原因を理論的に解明する段階になると、「(目的としての)教育 vs. (手段としての)学校」あるいは「真の教育 vs. 墮落した教育」という二元図式のもとで、理想的な教育の実現を阻止する外部要素に問題現象の原因が還元されて来たからである⁸⁾。ここでの分析によって、教育における問題現象が実は教育そのものの性質とも深い関連があるのだということが確認できるだろう。われわれにとってみれば、このような「二元図式化」に基づく解釈運動そのものが、ひとつの重要な教育の性質であり、その機能を問われるべき「問題」なのである。

II. 教育空間における「モラル化」の機能

A. 「モラル化」された秩序の特性

教育を行うシステムには、そのシステム全体がモラル的に統合されていることを要求するという特徴がある。子どもを取り囲む環境そのものが教育的・道徳的でなければならない、教育に関係するあらゆる事柄が教育的・道徳的でなければならないとするこの原理は、子どもの教育の責任を負う者（教師）の人格や振る舞いに対する期待、教育の場で起こった出来事や子どもの振る舞いなどを解釈するコード、教育の目的や手段を議論し計画を立てる際の基準、そして実践の進め方やそれに対する評価の様式……といったさまざまなことに対して強い枠づけ

を与える。教育の領域のもつこうした規範的特性は、それ自身が自己の領域で発生する出来事や現実を解釈し、そうした出来事や現実⁹⁾に作用を加えて行く際の基準として作用することで、教育空間に特有の現実・秩序を構築していくことになるのである。

さて、教育をつかさどる空間がモラル化されることによる帰結のなかでも、特に注目すべき特徴は秩序の「個人化・人間化」である。ここで秩序の「人間化」とは、現実を解釈するコードとしてみるならば、次の二つの側面から特徴づけることができる。ひとつは、「秩序問題の個人への還元・責任の帰属」という特徴である。道徳的に統合された空間においては、秩序は人間に内面化された規範や合理的に物事を判断する能力（理性）によって維持されるものとして想定されており、秩序の乱れが生じた場合、その原因を出来事の連鎖や組織や構造にではなく、そこに関与する「個人＝人間の内面」に帰責するというコミュニケーションの流れを成立させるものである⁹⁾。この帰責のロジックの結果として、「責任＝行為に対する処罰」が現れるのか「内面化された規範や理性の欠如＝教育的指導」が現れるかは、この点からすれば二次的な問題である¹⁰⁾。

秩序の「人間化」の第二の特徴は、その行為に至った動機（意図）や個人的事情の重視である。たとえば、人間がある犯罪行為を犯した場合、これに対する処罰の大きさは、そうした行為に至った動機や個人的事情の如何によって左右されるし、また、逆に、たとえルール違反を犯してはいない場合でも、「悪意」等が発見されるならば、その行為は非難を受けることになる。こうした動機の重視という特徴は、従って、ルール違反の問題にのみ作用するのではなく、そもそもいかなるルールを編成すべきかというその構成原理そのものにも影響を与えることになる。そこでのルールや規範の特徴は、人間をその「生まれ」や「外見」や「先天的な能力」といった「本人の意志を越えた」理由においてはその処遇において差別をせず、より「努力した者」「他人のために貢献した者」に褒賞を与え、自己中心的でその場限りの消費的な振る舞いが利益をもたらすことのないよう配慮されて編成されているといった点にある。学校において高価なモノの持ち込みや、化粧や派手な服装などが禁止され、学力も能力よりも努力が反映するよう工夫されること、あるいは学校が「形式主義」や「能力主義」を導入しているとして絶えず批判にさらされているのは、教育が人間主義的な道徳原理によって編成されるべきだという規範に守られていることと深い関係がある。

もちろん、こうした空間のモラル化、秩序の人間化は、

学校＝教育空間にのみ限定された特徴というわけではない。他の社会領域においても、多かれ少なかれ、秩序は人間化されて理解されているし、秩序問題や紛争が発生した場合の処理様式として、こうしたモラル原理は機能している。だが、社会の他の領域では、こうした原理を意図的・集中的に適応し、この原理の中にあらゆる問題を詰め込もうとしているわけではない。

こうした点は、他の様々な社会システムの編成原理と比較するとより明らかとなる。たとえば、経済システム、特に資本主義経済の仕組みは、必ずしもこのようにモラル的に統合されてはいない。これは、もとでの多いものがさらに得をするよう仕組まれたシステムであるし、ルールは形式的にさえこれに従っていれば、互いの駆け引きや化かし合いは半ば公然と認められた行為であるし、成功・失敗には偶然の要素が大きなウェイトを占め、正直者が「バカ」をみることはむしろ日常茶飯事である¹¹⁾。

社会の秩序を守ること、つまり社会の規則を作り、これを遵守させることをその目的とする法の領域においてさえ、すでに脱モラル化の契機が見られる。たとえば、法の形成のみならず、これを守らせる根拠はもはやモラル的に理解されているわけではない。それは、社会的正義、社会の秩序維持や効率化といった社会プログラムとの関連の中で計画されるばかりでなく、そうしたマクロな、そして実利的な観点から正当化されている。また、(法律)違反と処罰の関係も、罪の人間の・道徳的糾弾という原理によって編成されているというよりも、厳格かつ公正かつ予知可能な手続きに基づいた罪と罰の比例原理によって結び付いているのである。要するに、法のロジックの内部では、行為と行為者は「切り離され」ているのであり、また、法の適用も手続きによって形式化されることで人間の感情とは「切り離され」ているのである¹²⁾。このように、法領域の内部では、ルールやルールの適用が完全に道徳化・人間化することがないよう配慮がなされているのである。従って、ここは誰か（警察も含む）が訴訟を起こさなければ、ルール違反は「罰則の対象」として構成されることはないし、また、逆にルールにさえ従っていれば、その内面の状態が問われることはない。この場合、ルールは秩序を乱す者を処罰する機能を果たしているだけではなく、これとは逆に、個人の動機¹³⁾の多様性を保護し、さらには行為結果に比して不当な罰の適用から個人を守る上で役立っているのである。

だが、教育の領域においては、その空間の秩序は、むしろ意図的・積極的に道徳的原理と結び付けられるし、また結び付けられるべきだとする規範が作用している。

こうした点は学校での実践の特徴を観察すれば容易に確認できるが、ここでは教育を観察する言説のレベルにおいて既に同じ作用が存在していることを示しておこう。教育の領域においては、規則や処罰の実務的・形式的適応、あるいは結果責任の追求といったことが徹底的に批判され、行為の問題性を、その内面的な在り様から判断すべきである、という主張が繰り返される。

第一に教育的懲戒は生徒の考え方、行動の動機を重視する。……そういう意味で懲戒をする場合に結果を重視するのは好ましいことではない。……第二に、過失、不注意、生活習慣などによるものは重視すべきでない。……第三に初めの行為はできるだけ軽く、罰の段階はできるだけゆるやかにするのが教育力のある学校の態度である。……このように考えれば累犯加重はむしろ教育的であるといわねばならない。停学三日のある懲戒を受けて、三日間の休みを貰ったなどとうそぶいてはならないのである。……第四に教育的懲戒は行為における動機を裁く、……第五に懲戒権は原則として生徒の校外生活には及ばないと考えるべきである。それにもかかわらず、ほとんどの学校は懲戒権を生徒の校外に及ぼし、何らの疑問も感じていないように見える¹³⁾。

その結果、教育のロジックが徹底すると、心のなかの世界やその子どもの生き方にまで行為の問題性や問題行動の原因の探求が進むことになる。

しかし、教育の立場は違います。……子どもを指導する立場にある教師は、その子どもの問題の性質に応じた指導をしなければなりません。……そう考えてくると教育の立場から見た非行というのは、その子どもの行為そのものよりも、その行為を生み出すその子どもの生き方の問題として設定してみる必要があることがおわかりいただけると思います¹⁴⁾。

B. 「モラル化」の機能とその帰結

それでは、教育のこうした秩序の人間化・道徳化という特性は、教育空間における秩序を構築していく上で、いかなる機能をもっているのだろうか。そして、それは学校を構成する人間（教師や子ども）にとって、いかなる意味をもっているのだろうか。

ここでまず第一に考慮すべきは、秩序のモラル的解釈によれば、この世界を制御するルールは調和的なものとして統一されている、という点である。つまり、全体の秩序と個人のなすべき「よい行い」とは調和的に一体化しており、従って、そうした規範に従うことが教育的にも「よいこと」であることが自明視されている。こうして、その空間の内部では「個人の道徳心（規範的）」「社

会秩序のためのルール（便宜的）」「教育的意義」といった三重の意義がひとつのものとして統合されることになる。こうした統一性は学校活動の中での校則の位置づけのなかにはっきりと明示されていることでもある。

校則は学校が教育目的を実現していく過程において、未成熟な児童生徒が遵守すべき学習上、生活上の規律である。生徒心得などと呼ばれることもある。学校が児童生徒の集団生活の場である以上、そこには通常何らかの決まりが必要となる。校則の定め方によっては特に生活面での規律が細か過ぎるなどとして批判されることもあるが、校則それ自体は教育的に意義のあるものと考えられる¹⁵⁾。

この記述において興味深いのは、校則は、「集団生活の場」として必要な、つまり「便宜的に」作られた「決まり」であるとはっきり「自覚」されていながらも、同時に「教育的に意義のあるもの」と明記・規定されている、という点である。

もちろん、このように便宜的必要性が道徳や教育へと何の吟味もなく交換されるという事実は、規則を巡る問題（校則）に関してのみ成立している事柄ではない。むしろ、学校で行われるあらゆる活動・事物を道徳的・教育的なるものに変えてしまう性質こそ、教育の特徴であることができる。実際、教育基本法第二条においても「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない」と規定されているし、生徒指導の手引書にも「生徒指導は教育課程内の活動のみならず、教育課程に属さない教育活動（部活動など）を含む学校教育活動全体を通して行われる」べきであると規定されている¹⁶⁾。

さて、このように規則が三重の意義を得ることにより、「集団生活の場」で必要とされる「決まり」は、教育的に意義があるから、もはや「必要悪／最小限に押さえるべきもの」とみなされることはない。いかに便宜的理由から「決まり」が細分化・増大しようと、それは「よいもの」であり積極的に歓迎すべきものとして理解することが強制されることになる。こうして、たとえば、社会環境の変化に由来する子どもたち（あるいは教師）の新しい「自己」や関心や欲望と、校則などに表現された教育システムのもつ子ども（あるいは教師）への行為期待との「差異」はますます拡大していくことになる。要するに、モラル的に統合された教育空間においては、この空間の編成原理と社会環境のそれとの差異や矛盾は、生徒の規律・訓練や従順さへの要求、あるいは教師の「指導力」といった人間的要素に、もっぱらその解決の場が求

められることになるのである¹⁷⁾。

ところで、秩序の乱れ等の「問題」の原因が、モラルの問題・教育の問題、すなわち生徒を導く教師の人格やその指導力の問題、そして生徒の内面（規範意識が強いかわるか）や心理（自我が発達しているか否か）の問題として取り上げられるということは、逆に言えば、問題現象を生み出す原因探求への別の途をふさぐということをも意味している。つまり、教育の場においては（秩序の乱れ、あるいは強制的な管理、教師のアイデンティティ不安、といった現象に象徴されるような）組織やシステムの構造と深く関連した秩序問題は、生徒の未熟さや教師の指導力の欠如といった教育問題に矮小化されて受け止められ、その多様な原因の解明や負担の除去に向かう動きは弱められるのである。モラル的な原理、特に精神主義的な要素の加わったモラル原理のなかでは、教師と生徒が、どのような悪条件のもとにおかれていようとも、否むしろ、悪条件に置かれているからこそ、それを乗り越えること自体が美化されてとらえられることになるのである。

さらにこうした秩序や規則のモラル化（自然化）は、様々な二次的問題も生み出す。たとえば、学校において秩序を可能にするものが「教師の力量」であると規定されると、力量不足を隠すことが自己目的化し、教師はいかなる「手段」をもちいてでも秩序の維持活動に乗り出さざるを得なくなる。また、学校において生徒は単に規則を守ればよいのではなく、それへの適切な構えや動機をもつべきであると規定されるため、規則への構え（教育への忠誠）を試すための規則も形成されることになる。こうして半ば自己目的的に作られた学校の規則やモラルは、皮肉なことにそれ自身を正当化する理由づけに反して、社会一般の規則やモラルと、ますます無関連なものとなっていく。たとえば、学校への反抗は、社会への反抗とは全く性質の異なるものだという指摘もある。

学校の規範と社会の規範が、いわば二重構造になっていると既に述べた。ツッパリは、学校の規範に違反しても社会の規範は犯さない。その意味では学校は救いであり、防波堤みたいなものといえる。だから釈迦の掌なのだ。学校から逸脱しても、そのことがただちに社会からの逸脱を意味しない。社会から逸脱して本物の悪になり犯罪者になるには、さらに別の決意と覚悟を必要とする¹⁸⁾。

教育空間のモラル化に伴う秩序問題は単に規則や支配の問題にのみ限定されているわけではない。ここではもうひとつ、仕事や義務的な活動に対する「動機づけ」の

問題との関連でこれを取り上げておこう。「動機づけ」についても上で述べた政治的秩序の問題とほぼ同型の問題が生みだされているのである。

さて、教育空間がモラル化することによって、すなわち、学校において、その内部で行われる仕事・義務活動の全体が教育的意義のある活動と規定されていることの帰結として、生徒は、学校でのあらゆる活動に「積極的に」参加することが規範的に要求されることになる。しかも、そのさい、それらの活動に付着した教育的・道徳的意義は、仕事や活動に対する別の意義を求めることをしばしば禁止するよう作用する。つまり、学校活動はそれ自体に意義があること、いわば目的それ自体として解釈されるし、そう解釈されるべきだと規定されているのである。また、我が国の学校の場合は特に、我慢すること、苦しいことそれ自体の意義が強調されるため、教育活動とみなされる活動の範囲はその限度を知らないという特徴をもつことになる。学校において、清掃作業があれほどまで重視され、クラブ活動の「しごき」が厳しくなるのは、そのひとつの現れであるといつてよい。

こうした学校の特徴は、一般企業や役所などの他の公式組織における動機づけ問題と比較することでより明らかとなる。これらの組織においては、まず第一に学校がそうであるほど強く仕事への「動機」が問われることはない。その成員は金銭獲得という一般化・脱モラル化された動機づけ手段によって動員されており、またそういうものとして想定されているので、確かに一方で職務の遂行性や職務規定の遵守を厳しく問われる半面、職務をきちんとこなす規則に従ってさえいけば、それに対する姿勢や意欲や動機が問われることはあまりない。もちろん、職場においても、職場への忠誠心や仕事への意欲や態度へのモラル的要求が生まれ、それが昇進に強く関係してくることは決してめずらしいことではない。だが、たとえそこに別の態度や動機を見いだしても、これに全面的な道徳的非難を与えることは難しい。たとえば、少なくとも「昇進を望まない」者に、「昇進を求める意欲をもて」とは言えないし、「やめたい」と漏らす者に対しその「気持ち」を責めることはできないからである。だが、学校では生徒のもつべき目的もモラル的に規定されており、生徒は例外なく学校に積極的に参加し「よりよい人間になる」ために努力しなければならない。しかも、「なぜよりよい人間にならなければならないのか」と問う生徒がクビになるわけではない。彼らこそ、学校においては、最も「問題を多く抱えた＝教育を必要とする」生徒なのである。

こうした規範的前提の帰結として、学校では生徒の「動

機や関与の不足」がどこに由来するのかは、次の方向を除いては問われることはなくなる。その方向とは「生徒の人間性の弱さ」と「教師の教育的配慮の不足」にはかならない。要するに、ここでもまた、教育はそれ自身の規範的要求、すなわち「生徒は本来的に教育を積極的に求めるものである」という想定を維持するために、教師と生徒の間にその矛盾を蓄積していく様子を見て取ることができるのである。

III. 教育空間における「保護のロジック」の機能

A. 子どもについての仮定と「保護のロジック」

以上、われわれは学校がモラル的に統合されることによる帰結を、その逆機能的な側面を中心に観察してきた。だが、教育のもつ規範的性格は、学校の内部世界を規範化するだけでなく、学校を外側から観察、監視、批判する視点・言説をも規範化する作用をもっており、その結果、教育システムはいわばマゾヒスティックな自己反省・自己批判の運動に巻き込まれることにもなる。そして、こうした反省・批判の運動の全体を制御するマクロ主体は存在しないため、こうしたかたちでのコミュニケーションの連鎖は、教育の現場を、誰も意図しない結果へと導いていくことになる。本章では子どもについての仮定が規範化・制度化されることで形成された視点、「保護のロジック」に着目して、その作用連関の観察を行う。だが、その前に学校＝教育空間において作用するこの子どもについての仮定の内容について簡単に整理しておく必要がある。

子どもについての仮定を構成する要素は、極めて多様で、かつ複雑に結び付いており、そのすべてをここで列挙することは不可能である。だが、特に教育空間を特徴づけるといふ点で重要なものとして次の二つの意味のまとまりを挙げることができる。

第一に挙げられるのは、子どもへのまなざしに由来する仮定である。子どもは「未熟」で「自助能力」のない「弱者」であり、また「無垢」で「汚染されやす」く、「自己判断・責任能力」を十分にもっていない……といった一連の意味のまとまりがこれである。こうした仮定により、特に教育の領域においては、子どもは「保護」され、危険や悪から「隔離」され、指導・方向づけを与えられるべきだという一連の「配慮」の必要性が強調される。こうした「配慮」の必要性の認識は大人（教師）の側からの子どもに対する視点として制度化されるだけでなく、教育に責任をもつべき大人（＝教師）に対する規範的な期待としても制度化される。すなわち、教師は、

子どもの精神的・肉体的な「保護」のみならず、子ども自身の「幸福＝目的」にも絶えず「配慮」を行うべきであり、しかも、そのために最大限の努力を払うべき存在である……といった期待として。このように、教育空間の内部では、子どもは弱者であるから「保護＝配慮」が必要だという意味論は、極めて強力な規範的期待（「保護のロジック」）として制度化されるのである¹⁹⁾。

第二に挙げられるのは、教育的観点からもたらされた仮定である。すなわち、子どもは「未来の可能性」であり、「よりよい人間になるための中途段階」にある存在で、「行為結果」よりも「内面（動機・心の状態・成長の状態）」を重視すべきである、といったものがこれである。前者の仮定は、実践的場面においては、子どもに対して次のような含みをもつものとして作用する。まず、「未来の可能性」という意味論は、「子どもの現在」は「未来」の名において否定可能であるという意味を含意し、さらにここに精神主義的な要求が加わると、子どもは現在の苦行には不平を言わず「我慢」し「耐え」るべき修養中の身分にある、という子どもの存在様態に対する規範的なまなざしとして制度化されることになる²⁰⁾。また、「内面に配慮すべき」という意味論は、子どもの振る舞いや行為結果を、内面の状態（さらには未来の行為結果）を示す「兆候」として読み取ること、そして行為への処罰も、内面に影響を与えるような方法で行われるべきであることを強調する。

以下で注目するのは、第一の意味論の帰結である「保護のロジック」が、教育の場において、いかに作用し、またいかなる秩序、あるいは帰結を生み出すことになるのか、といった点である。目的原理としての教育、子どもの未来や社会的要求を強調する後者のロジックは、道徳空間としての学校や教師の権力・権威をそのまま正当化するように見えるものの、この「保護のロジック」は、それを否定するように見え、教育をより理想的な世界に作り上げることを目指すロジックであるように見えるからである。

さて、子どもは無垢で汚染されやすく、また、弱者であるから「保護・配慮」を必要とするといったこのロジックは、まず、子どもを取り囲む環境を「子どもにとってよいもの／悪いもの」という観点から区別し、続いて「悪い」と規定されたものを排除するよう作用する。このロジックがさらに徹底化すると、学ぶ場にふさわしいか否かという観点から事物・環境が区別されるようになり、ふさわしくないものは注意深く遠ざけられて行くことになる。

実際の指導の問題としては、子どもたちが学校に持ち込む非学校の要素を徹底的に排除する問題を重視したいと思います。……学校が制服(標準服)を制定することの是非は別にして、学ぶ場にふさわしくない髪形や服装があるということに異論をはさむ人はいないでしょう。……タバコのように外でやってもいけないものもありますが、ガムのように外では許されるものでも、非学校的要素としてきびしく排除しなければなりません²¹⁾。

こうした「非学校的要素を徹底的に排除」するという姿勢は、さらに何かきっかけ(問題や事件が生じるなど)があるごとに、あるいは何か別の目的(学校の秩序維持・問題行動の管理など)に利用されることによって、あらたに排除すべきもの、あるいはまた、あらたな「配慮」の必要性を「発見」して行くことになる。こうして、学校は子どもを囲い込む範囲を異常なまでに拡大してきたのである。その範囲は校外生活にまで及ぶようになっていく。

校門を一步出れば、もはや学校の守備範囲ではない、という認識は、諸外国では一般的だが、わが国では違う。もしそのような方針を持つ学校があれば、社会的非難を浴びるに違いない。責任を十分に果たしていない、というのである。……休日に家を出て遊びに行くのにも、標準服や制服を着ることを強要する学校もある。常住坐臥、制服などに身を包んでいけば、心も「中学生らしく」あるいは「高校生らしく」整っており、横道にそれることはない、と信じられているからである²²⁾。

もちろん、この「保護のロジック」は子どもに対する「監視」や「配慮」や「干渉」の増大という結果を招くだけではない。このロジックのより一般的な機能は、教育の世界から外部世界の異質な要素やロジックを排除し、この領域を純化するというものである。そして、生徒がこうした「保護」空間に適応していくなれば、「監視」や「配慮」や「干渉」のわずらわしさも次第に消失し、そこは、非人間的な利害葛藤などの世俗的な要素が徹底的に排除された一種の無菌室的な「居心地のよい」空間になっていく。学校空間が「かわいいカルチャー＝少女性」と結び付くという興味深い指摘があるが、これはまさに学校が俗世間の煩わしさや現実性を排除する傾向がもたらすひとつの帰結といえる。

ぼくは本書で何度か、「かわいいカルチャー」の誕生は昭和四〇年代末期であったことを指摘してきた。「学園まんが」の誕生、とくに少女まんがが「学園」という場を発見したことの意味は、この「かわいいカルチャー」成立の前史として理解してこそ明らかになる。……紡木たくは「楽園」としての伝統ののっつ

て描き出したが、この物語りは最初から最後まで「学校」の中のみで進行し、学校の外部はいっさい描かれていないことである。あくまでも学校の内側のみが描かれ、これが甘やかな、まるで母胎のごとき空間としてかぎりなく肯定される²³⁾。

以上の帰結は、空間の特性という観点のみならず、当の教育システム自身にとっても重要な意味をもっている。内部から通常の世界で通用する様々なロジックを排除するということは、その空間を外部社会から差異化し、そうすることで自己自身の境界を維持・強化するという意味をもっているからである。

B. 「保護のロジック」のジレンマ・その1

だが、「保護のロジック」が、こうした少女マンガやテレビドラマが描くような「学園」的世界に結び付くのは、あるいは教育学者の描くような「共同体」が実現するのは、むしろある特殊かつ非現実的な条件——学校が子どもに配慮し教育を行う以外の課題をもたないといった——のもとでのことでしかない。だが、学校には学校の現実性や事情、たとえば進学準備教育や生徒のコントロールといった課題を抱えている。その時、この「保護のロジック」は、こうした課題の問題性を増幅するものとして機能することになる。

この点を考えるには、学校の構造的特質について振り返っておく必要がある。現在の学校は、極めて大規模化した官僚制的組織として成立しており、そのなかで働く教師(集団)は、大量の子どもを一齐にビューロクラティックに処理するという組織上の要請にさらされている。そして、こうした条件の中では、同じ「保護のロジック」も、教師・生徒の個人的な関係のなかで作用する場合と、随分異なった意味や機能をもつようになる。その異なった機能として重要なものは次のものである。すなわち、大規模化し官僚制化した学校においては、子どもの保護や世話を規範的に求めるこの「保護のロジック」は、生徒の私生活や内面といった極めて広い範囲にまで学校が「配慮＝管理」することの要請として作用するようになるということ、そしてその結果、教師・生徒関係には、さらに新たな意味が付加されることになるということである。その新たな関係とは、管理者と被管理者、支配者と被支配者としての関係である。つまり、こうした組織的条件と教育的条件という二つの条件の融合により、学校はもはや教師と生徒を単に教育的に結び付けるのでもなければ、組織的・限定的に結び付けるものでもなくなる。この二つの条件の融合は、学校を、いわば一方が支配し、他方がこれに従属するという二種類の集団

からなる「王国=政体」として構成し、こうして、学校の秩序を司る教師（集団）はこうした「王国」の政治的秩序を維持するという課題に直面することになるのである²⁴⁾。

だが、学校の「王国化」ということで重要なことは、単にその世界が子どもの全人格をコントロールの対象としてその中に囲い込むという点にあるだけではなく、そこが外部社会からの干渉を遮断した相対的に「独立した世界」であるという点にある。教師も生徒もその世界で生きのびていくのに外部の権力や資源に訴えることは著しく制限されている。彼らは内部の資源のみで自己のアイデンティティや互いの関係を調整しなければならないという条件のもとにおかれているのである。

要するに、学校から様々な異物を排除し自己を純化する作用をもつ、この「保護のロジック」は内的秩序の維持方法とも深い関係があるのである。それというのも「保護のロジック」のこうした作用は教育空間の内部世界から全体社会を制御する種々の秩序メカニズムを排除することをも意味しているからである。全体社会においては、人びとを動機づけ、ある行為を禁止し、多様な欲望や関心や慣習を処理するといった、スムーズなコミュニケーションを可能にするためのさまざまなメカニズムが存在している。そして、そのメカニズムは、さほど大きな道徳的制限を受けることなく、比較的自由に作動することができる。だが、学校においては、こうした外的メカニズムの自由な作動は厳しく制限されている。学校では、外的権力の作用が遮断されているばかりでなく、一般社会で使用可能な動機の文法や権力や欲望操作の多くのものがその使用を禁止されているのである。こうして学校の秩序を維持する活動——組織からの効率性の要請と子どもの雑多な要求との間の調整を行うこと、教師と生徒、生徒と生徒の関係を秩序づけ、さらに生徒に対しある種の活動に向けての動機づけを与えること——の負担は、もっぱら学校内部の権力構造、しかも教師の個人的指導力や規範的権力を中心に処理していかなければならなくなっているのである。

このことは、もちろん、すぐさま秩序の「乱れ」を帰結するわけではない。むしろ、こうした過大な負担は、別の場所にその解決手段を見つけ出す。その解決法のひとつとしてしばしば観察されるのは、(教育的)意味原理の過剰使用あるいは管理者側(教師や教師集団)の権力・権威の拡大という方向である。ゴッフマンは、「王国的=全制的施設の」構造をもち、しかも外部社会で制度化され一般化された動機の文法が利用できない組織における秩序維持活動の観察記録のなかで、当の組織の公式目標

の不当な支配、過度な要求、そして、こうした意味原理による被管理者への圧政がしばしば発生することを指摘している。

施設の外部では通常、仕事は報酬や利益あるいは威信を目的として行われるのであるが、これらの動機が妥当しない場合……新規の解釈が要請されるのである。精神病院には、公式的には〈労働療法〉industrial therapy とか〈作業療法〉work theory として知られているものがある。[この種の療法によると]患者は仕事、それも典型的には落ち葉掃き・給仕・洗濯・床洗いのような低級な仕事をするように言いつけられる。これらの仕事は性質上、当該施設の当面する必要から生じたものではあるが、患者が聞かされる[施設側の]主張は、このような仕事は彼が社会で生活の再学習に役立ち、またそれらの仕事を扱う能力や意欲は治療を診断する証拠となる、といったようなことである²⁵⁾。

すでに「王国化」ということで含意されていたことであるが、この「保護のロジック」には、さらに、管理者側(教師)の恣意的な権力行使(専制力)をチェックする作用を制限する機能もあるのだ、という点も強調しておいてよい。このロジックは、いわば学校内部において、子どもを保護する目的で教師や保護者の権力以外の権力の侵入を禁止するのであるが、このことは教育空間内部において教師や保護者によって行使される暴力や圧政から子どもたちを「保護」する「外部権力」(たとえば、警察権力、子どもへの配慮を金銭的に報いる権力、組織化された権力・教師相互のチェック機能)の介入を遮断するものでもあるからである²⁶⁾。

だが、以上の「保護のロジック」の作用の逆説的な帰結に対しては、この「保護のロジック」が不十分にしか展開しなかった帰結である、と指摘することも可能である。実際、近年では、この「保護のロジック」はさらに徹底化され、学校における教師の権力・影響力を保証する最後の砦(教育という意味による支配)をも否定するようになってきている。それというのも、この「保護のロジック」は、教師の背後にある権力や教師の非教育的振る舞いや教師のエゴイスティックな動機への批判——ある意味でこれは教師一般の聖性を強化してきた——を越えて、教育(過程)それ自身にリフレキシブに作用するようになったからである。こうした展開を決定的にしたのは、「人権」思想の教育的輸入である。弱者を保護するという教育的視点は、人権という視点を借りることで、保護という観点によって逆に見えにくくされてきた教育空間の「内部」での子どもの「人権」を次々と「発見」する作用をもつようになった。こうした視点=

言説の作用は、近年、学校の現場にも強い影響を及ぼすようになってきている²⁷⁾。

こうして、ついには「善意に基づく」専制という問題が、意識されるようになり、学校での教育を成り立たせるために作られてきた教師と生徒の関係構造や教育のプロセスそのものが厳しい批判を受けることになった。これまで教育であったものが、今や非教育として考えられ、空間内部に差異が作られたのである。

こうしてみると、「保護のロジック」はそれがリフレキシブに（徹底的に）作用することによって、ある意味でその意図（学校による子どもの圧政からの保護）に従い始めたかにもみえる。だが、ここで注意しなければならないのは、これはあくまで問題の現象面での、あるいは言説上の「発見」に止まり、その構造的かつ現実的な問題の解決には至っていない、という点である²⁸⁾。というのも、ここにおいても教師＝生徒関係への負担過剰という問題には何ら手がつけられていないままだからである。従って、ここでの問題の「発見・批判」は、逆により本質的な問題の転送と隠蔽に役立つことになる。それは、ひとつの秩序問題の解決法——子どもを修養中の身分と位置づけたり、教師の教育行為を善意と悪意に分け、善意のもとでの実践を限りなく肯定するなど——を否定することでエネルギーを使い果たし他の解決法を示すことはないからである。つまり、こうした否定の運動は、教育を与える側、特に教師に対する規範的要求を増大することで満足してしまうのである。その結果、こうしたリフレキシブな作用が、子どもの保護という問題にとって、さらに深刻なジレンマをもたらす場合もある。

C. 「保護のロジック」のジレンマ・その2

「保護のロジック」は子どもを外部社会の危険や悪、さらには権力作用から保護するように機能するものであったが、その作用は、今や教育空間の内部にまで浸透し、教師の権力や子どもへの教育手段・教育過程そのものをチェックするものとなった。このことは学校や教師に秩序維持活動のための負担を増大するが、こうして、このロジックは、それが規範的・絶対的なものとして作用することにより、この「保護のロジック」そのものからみても逆説的な帰結を生み出すことになる。なかでも重要なものは、ひとりひとりの子どもが教育空間の内部の強者・教師の権力や規制や抑圧からの「保護」を獲得するようになると、実は、子どもたちが、他の子どもたちからの「保護」が奪われることになる、というジレンマである。ここでは学級の秩序という観点からこのジレンマの作用を取り上げておこう。

学校という場所は、周知の通り数年にわたって、ほぼ毎日のように長時間、多くの平等かつ同質的な仲間と、時に競争心を煽られながら一緒に生活することの義務づけられた場所である。互いに干渉しないですますには、あまりにかかわり合いが過密であり、その場で何事もなく暮らして行くためだけでも、どうしても多くの他人に対処しなければならない。彼らは、逃げ場を奪われているのである。しかも、ここは外部の秩序原理が遮断された空間であるから、この集団＝群衆を支配する共通の秩序原理は内部で調達しなければならない。教育という目的、あるいは道徳的な共同性による成員の自発的な結び付きが理想とされるが、これは自動的に「保証」されるものではない。もしも、そこに何ら上からのコントロール作用が働かないならば、すなわち、その内部を制御するルール、さらにこれを保証するメタレベルのルール（権力）が確立されないならば、この空間の秩序は生徒集団の内部で模索されなければならなくなる。学級における「いじめ」問題とは、二重の意味でこうした空間の産物なのである。すなわち、それは不確定となった秩序の確実さを模索する過程の産物（さやあて行動）であると同時に、教室の内部での子どもを保護する保証（秩序を維持するメタ権力）が不在であることの産物でもある²⁹⁾。

にもかかわらずこの「保護のロジック」は、外部社会で通用する動機の文法やルールや権力を遮断することに加えて、上で見たように教師の権力作用そのものを徹底的に批判する。もちろん、教育の論理からすると、これは全く矛盾でもジレンマでもない。というのも、この論理からすると、学校や学級におけるこうした秩序の乱れを回復させるためには、より良質の教育的な権力（非権力）によってこれを切り抜けるべきであり、それが最も有効な方法であると見なされるからである。もちろん、現実的に「保護のロジック」を徹底させ、信頼を制度化することで問題が一挙に解決することはありうることである。実際、こうした「信頼の制度化」によって成功がおさめられたことを数多くの実践報告は示している³⁰⁾。少なくともそれがあからさまに抑圧的な方法と比べて、権力の行使が少なくすむより有効な方法であることは明らかである。こうした方向でうまくいくことは、教師も生徒も望んでいることであるし、そして何よりもこのような自己認識は、教師のアイデンティティを安定させ、そうすることで問題を必要以上に拡大することを抑える機能がある。

彼女が反抗期になったり挑発的な行動をとることがあっても、それはわたしに対する甘えの裏返し表現だと受け止める、心

のゆとりをもつことができるようになったのです³¹⁾。

どんなに開きなおっているように見える子どもにも、人間らしく生きたいという願いはあるのだということに、わたしたちはゆるぎない信頼をもつことなしに教育というしごとは成立し得ないのだということに肝に銘じておく必要があります³²⁾。

だが、こうした信頼の論理によって成功が達成できるのは、この論理が自己自身を理解しているのとは異なっており、ある一定の条件に満たされた場合——たとえば、生徒の心の中に教師や他の大人への依存心が大きく、また、教師の権力が個人的にせよ制度的にせよ確保されている場合——に限られる。本当に権力を否定してしまうならば現在の学校の構造・秩序形式が変わらない限り、矛盾のしわ寄せはどこかに現れる。

小学校はともかくとして中学・高校で「安定している」学校には、体育教師であれ誰であれ、暴力的・威圧的に生徒たちのエゴを抑えつけているちからが必ず働いている。教師たちの多くが、そのようなちからの必要性を認識し、それぞれの力量に応じて威圧性を示し得ているところでは、「暴力教師」が突出する必要はない。……だが、たいていの場合、民主的・進歩的な教師たちはそのような学校存在のリアリティを知らないので、自分の人格性と知力によって生徒たちを心服させていると錯覚している。……そうした民主的・進歩的な教師たちは「暴力教師」を糾弾する。まったくいい気なものである³³⁾。

だが、この「保護のロジック」を絶対化することの問題点は、単に事実の「誤認」ということに限られるのではない。このロジックが教育関係者によって信奉され、規範的期待として強力に制度化されることのより重要な問題は、そうした規範がそれまで教師の規範的権力を背後から支えてきた権力基盤そのものを掘り崩すことにもなりかねない、という点にある。というのも、「保護のロジック」が規範化し一般化するにつれ、単に教師が「保護のロジック」に縛られるのみならず、当の生徒たちが、こうした教師の権力範囲の限界を前提にして、たとえば、この程度では暴力はふるえない、退学にはできない、警察にはつきだせない、ということを経験し、あるいは教師の教育的配慮を当然のものとして、いわばそれに甘えて行動を起こすようになるからである。教育的配慮が当然の権利であれば、ちょっとした教師の強引な権利行使も不当なものに映るようになっていく。

教師に対する子どもたちの暴力の心理的背景には、子どもの未発達からくる甘えがあります。暴力の対象となる教師は、日ご

ろ彼らの面倒を見ている同じ学校の教師であって、よその学校の教師ではないんです。……自分の非は棚に上げて、「叱り方が気に入らない」とか「親に知らせた」といって暴れる子どもも少なくありません³⁴⁾。

こうなると、たとえば教育的関係を演出し、状況を定義するイニシアティブは教育学的な言説の作用にとらわれることの少ない生徒の手に移行し、教師は、自己の立場やアイデンティティが手玉に取られることにもなる。教師の物分かりのよさは、いまや彼らにとって自由を拡大する便利な道具であり、さらには教師の気の弱さを示す印でしかないのだから。もしも、こうした状況が訪れるならば、教師は、限られた権力資源をやりくりして自分を守ることに専念しなければならなくなる³⁵⁾。自己の活動範囲を最小限に押さえ、生徒間の問題には深く立ち入らないことが、そのためのひとつの有力な戦略なのだとなれば、学級を統合する外部権力を遮断する「保護のロジック」は、教師の専制という問題を解決するまさにその瞬間、学級を無秩序、あるいは「力・暴力による支配」という原始的な秩序のなかに放置し、子どもの「保護」を奪うことにもつながりうるのである。

以上、ここでは学級における秩序を例に、「保護のロジック」のもたらすジレンマがどのように作用するのかを現実の問題と関連づけながら検討してきた。だが、この種のジレンマはこうした「いじめ」や「校内暴力」を巡る学級の秩序問題に限られるわけではない。教師が日々出会うのは、むしろ次のような子どもの教育権のジレンマなのかもしれない。

授業中に生徒を教室の外に出した行為は、法的には違反とされるケースになる。なぜなら子どもには授業を受ける権利があり、どんな場合でも、廊下に出したら、その権利を侵害したということになるからだ。……仮に生徒を教室内に立たせても、動じないばかりか、かえってふざけたりして、收拾がむずかしい場合がある。こうした場合の、教師側の授業進行の義務・権利はどうなるのだろうか。いま仮にこの二つの立場が争ったら、おそらく強者と見なされている教師が負けることになるだろう³⁶⁾。

IV. 結びに代えて

本稿では、教育に課せられたモラル原理とモラル原理に守られた「保護のロジック」が、教育の場を構成する上でいかに作用しているのかを、特にその逆機能的な帰結に焦点をあてつつ検討してきた。

モラル原理は、社会変化への対応等によってもたらさ

れた教育空間における秩序問題の負担を主に子どもに押し付けることで解決する。いかなる理由に由来する、いかに困難な状況も「教育的意義」に結び付けることを、この原理は可能にするからである。子どもを守るべきだという意味を強調する「保護のロジック」は、特に「人権」という法的なロジックにもとづく概念の力を借りることを通して、教育空間内部で発生する「子どもの抑圧」という問題を発見した。だが、このロジックも秩序の人間化（教師と生徒の間に秩序問題の負担を課す）という根本問題には何ら言及することはない。その結果、こうした「子どもの保護」という規範は、まず、教師に多大な負担をかけることになる。しかし、このロジックがさらに徹底的に作用すると、これは再び子どもへの負担としてかえってくる。それというのも、このロジックが教師の権力行使を規制し、信頼の論理を規範的に強要すればするほど、子どもを他の子どもから「保護」する方途を学校は喪失することになるからである。そして“いじめ”の問題は、まさにこうした学級の状況を象徴しているのであった。

ここで注意点をいくつか挙げておく。ひとつは、ここで検討してきたことはあくまでひとつの経験的・現実的な問題であって、論理必然的な問題ではない、という点である。本稿で対象としてきた原理やロジックがいかに作用するのかは、それを取り囲む状況・条件次第で変化する。本稿の議論において、観察の対象として念頭におかれているのは、現代日本社会の、しかも中学校レベルの学校である。幼稚園や小学校においても、あるいは専門学校レベルの学校においても同様の問題はみられるが、中学校（あるいは一部の高校）ほど深刻にはなっていない。その理由は本稿の議論からも明らかであるが、ここで抽象的に繰り返すならば次のようになるであろう。すなわち、中学生は園児や小学生以上に身体的にも情情的にも大人との差異が小さく、それだけ彼らを一般社会から高度な差異を保とうとする教育の領域に押し止めるには、莫大なエネルギーが要請されるからである、と。また、専門学校やその他の学校では、教育のロジックがさほど強力に作用しないから、逆の意味で差異を維持するエネルギーは少なくてすむ。

もうひとつの注意点は、ここでは確かに教育の道徳的性格や保護ロジックの逆機能を批判的に検討してきたが、このことは決してこれらの原理そのものを価値的かつモラル的に批判するものではない、という点である。むしろ、ある問題点が見つかり、それが子どものためになっていないことが発見されるや、これをモラル的に批判することこそ、モラル原理のひとつの悪い側面である。

本稿のより一般的な主張は、教育はそれ自身、専門分化し自律化してくるにつれ、もはや単に価値や理想や目標としてとらえることはできず、それ自身が社会的現実作用する実在として受け止められる必要がある、というものである。その必要性を強調するために、ここでは敢えて逆機能的な側面、それ自身の意図とは異なった帰結に注目してきたのである。あるいは、以上をより実践的に言い変えるならば、次のようになる。すなわち、教育の逆機能や否定的側面の原因について分析をしようとする際、教育を阻害する「外的障害」にのみ目をむけていては片手落ちになる、と。教育言説の多くは、教育の視点から現実を観察するために、教育の視点そのものの作用や機能に目をむけることはない。もちろん、これを価値的・モラル的に糾弾することもある。だが、結局それらの言説は、「真の教育／偽の教育」という区別に搦め捕られ、それ自身の特徴・性質——真の教育と偽の教育に現実を切り分けるという特徴それ自体の機能もそのなかに含まれよう——を分析するという方向には向かないのである。こうした規範化された区別を廃して客観的に教育を分析しようとする科学的言説も、教育を「理想」としてカッコにいれ、それ以外の現実を分析するという方向に向かうことが多く、教育そのものが分析の主題として目を向けられ始めたのは、実はごく最近になってのことに過ぎない³⁷⁾。だが、このように教育そのものを社会的事実として対象化し主題化する作業は、教育が制度的に確立し、さらには自律した機能システムとしてその領域を拡大してきた現在、ますます不可欠な作業となってきたのである。

註

- 1) 藤田英典『子ども・学校・社会 「豊かさ」のアイロニーのなかで』東京大学出版会 UP 選書 i頁 1991年。
- 2) 藤田は学校は自己の提供するサービスを自己で評価するため、サービスへの需要を自ら生産する仕組みをビルト・インしていることを指摘している。「学校における評価の構造」同上書 141～159頁。
- 3) イリイチは人々が学校に依存すればするほど、彼らにとって学校がますます必要なものに見えてくるのだと学校化社会を皮肉っている。イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳 東京創元社 1977年。
- 4) 教育システムにとって教育とは、このように自己目的的なものである。教育に関する言説の多くは、教育が経済や政治など他の目的によって利用されることを批判し、教育が自己目的的に行われるべきであると主張してきた。本稿が重視するのは、こうした意味での自己準拠性である。
- 5) たとえば、藤田は上掲書において、クロスオーバー型の社会の到来という観点からこうした問題を扱っている。
- 6) ニクラス・ルーマン『社会の経済』春日淳一訳 文眞堂 1991

- 年 16～17頁。
- 7) 教育学的な一連の言説は、こうしたジレンマを言説の上で解決してきた。だが、それらは規範的・理想的・非現実的な解決法に過ぎないという批判もなされている。たとえば、加藤尚武「教育ヒューマンイズム批判」『現代思想11 増頁特集=教育のパラドックス』1985年 vol.13-12 240～252頁。
 - 8) 教育言説のパターンを分析した興味深い書物として、小浜逸郎『学校の現象学のための』大和書房 1985年がある。
 - 9) このように秩序を人間的・道徳的に理解することは、決して自明のことではない。たとえば、佐藤は十二、三世紀までのヨーロッパ社会での犯罪について次のように述べている。すなわち、そこでは犯罪は「道徳的・倫理的な問題ではなかった」。この場合「責任」の取りかたは、「現在のように犯罪者の犯罪への意思を問う『意思責任』ではなく、『結果責任』とよばれるものがふつうであった。『結果責任』とは生じた結果だけが問題であって、意図しておかした行為と、そうでない行為との間に区別がなかった」と。佐藤直樹『大人の〈責任〉子どもの〈責任〉』青弓社 1993年 13頁。
 - 10) たとえば、教育科学として重視されてきた発達論は、こうした秩序観を自明の前提とするものである。それは、社会の構造と人間の関係といった視点はなく、子ども（人間）を環境から切り離された心理学的存在に還元するのである。こうした点について研究したものとして、山下恒男『反発達論—抑圧の人間学からの解放—』現代書館 1977年などが挙げられる。
 - 11) もちろん、こうした資本主義社会の非モラル性を批判しようとする言説は枚挙に暇がない。社会主義とは、経済世界を再びモラル化しようとする壮大な実験だった。だが、そもそもモラルとは別の編成原理をもつことで分化したシステムを道徳的に批判すること（再び押し込めること）の空しさをルーマンは指摘する。ニクラス・ルーマン『パラダイム・ロスト』土方昭訳 国文社 1992年。
 - 12) ルーマンはさらにすすんで、法をそれ自体として存在する規範としてとらえる方法や、法の妥当性に対して、なにか超越的な根拠を求めようとする理論を否定して、法を「決定によって定立される（選び出される）だけでなく、決定によって（つまり不確定的・可変的に）妥当する」実定的なものとしてとらえている。ニクラス・ルーマン『法社会学』村上淳・六本佳平訳 岩波書店 1977年 231頁。
 - 13) 坂本秀夫『校則の話』三一新書 1990年 111～114頁 231頁。
 - 14) 全生研編・能重真作著『教師入門・3 非行・問題行動で悩む教師へ』明治図書 1988年 8～9頁。
 - 15) 文部省教務研究会編『生徒指導必携』ぎょうせい 1991年 131頁。
 - 16) 同上書 1頁。
 - 17) 実際、規則を「成員の人権・権利を守り調整するためのもの」としてみる法的視点をもつ者の目から校則を眺めると奇異に映る。校則を法的な立場から研究する坂本は、「校則を読んでいくと、そこには生徒・親・教師の人権・権利という視点が全く欠けているのに気づく」（坂本秀夫『こんな校則、あんな拘束』朝日新聞社 1992年 11頁）と述べている。さらに、坂本は、こうして、学校の「懲戒」は近代的な法原理に付随する次のような原則が抜け落ちると指摘する。「第一に公平性の原則である。……第二に比例原理である。……罪と罰のバランス、懲戒目的を達するのに必要な罰の限度は大切である。第三に予知性である。刑罰を加える場合、刑法であらかじめ定められ、知らされている枠をこえることはできない。……第四は公正手続きである。裁判では懲戒処分の手続きとして職員会議で審議したか、生徒の意見を聴聞したか、ということが重視される」（坂本秀夫『校則の話』三一新書 1990年 107～109頁）と。ところがこの坂本も、その解決法は生徒参加（生徒の理解と合意）に基づいて作成すること、そしてこれを守らせる力は教師の力量であ
- るとしている。つまり、規範化された解決法、あるいは人間化された秩序原理に再び舞い戻るのである。
- 18) 戸田忠雄『学校ってなんだ』日本教育新聞社 1987年 61頁。
 - 19) 「子どもは何か悪い影響を与えそうな環境から隔離・保護すべきだ」という論理は、もちろん学校以外の場面でも現実を構成していく力をもっている。しかし、その場合、それ自体のロジックが自動的に展開（純粋に作用）しているわけではない。子どもの無垢性は何か別の目的を実現するための手段として利用されるのである。これらのロジックが社会統制上の必要、社会からの悪の排除といった別の実践と結び付き、これに利用されていることを指摘したのもとして、次の書物が挙げられる。中河伸俊編『子どもというレトリック』青弓社 1993年。
 - 20) もちろん、理想主義的な教育言説の中では「未来の可能性」や「発達」は、このように解釈されてはいない。「現在のために生きることこそ未来のためだ」とか「子どもはドングリのように、内在的な発達というテロスをもつ」ものとして解釈されるからである。
 - 21) 能重真作 上掲書 22頁。
 - 22) 戸田忠雄 上掲書 52頁。
 - 23) 大塚英志『少女民俗学』光文社 1989年 102～103頁。
 - 24) 拙著「学校の組織社会学—ゴッフマンの分析視角から—」『東京大学教育学部紀要』28巻 1988年 253～261頁。
 - 25) E. ゴッフマン『アサイラム』石黒毅訳 誠信書房 1984年 94～95頁。
 - 26) ところで、このような教師による生徒への圧政という現実が観察されるからといって、ここで教師の個人的権力を強調しすぎるべきではない。むしろ、教師はこの「保護のロジック」によって絶えず監視・批判にさらされて来たのであり、彼らの自由はむしろ制限されてきたのである。このロジックは、聖職、専門職、いずれの言葉で語られようと、教師を、十全な「権利」をもつ普通の労働者であると認めることを渋って来た。たとえば、聖職としての教師観には、教師に対する過度に厳しい要求が含まれている。すなわち、「(イ)聖職は神聖な、したがって尊敬すべき職業であるから、それにたざざる教師は民衆からあがめられ信頼される人物でなければならない。(ロ)聖職者は物欲や金銭欲にとらわれない清貧イメージと結び付いており、教師も清貧に甘んじ、経済的要求や労働条件の改善などを求めてはならない。(ハ)聖職者は人間的な喜怒哀楽にたいして禁欲的であるように、教師には市民性、社会性が極力否定される」（長谷川豊・山崎雄介「現代学校教育の役割と課題」『現代学校論』天野正輝他編 晃洋書房 1993年 158～159頁）と。したがって、教育的な意味原理による全体主義的専制という結果を、教師の恣意や権力欲にのみ求めるのではなく、教師がそれに頼るしかないという秩序構造の脆弱さを示すものとしても見る必要がある。
 - 27) たとえば、国際連合総会での「子どもの権利に関する条約」(1989年)以降、いかなる議論が展開されたかについては、梅田修「子どもの人権と教育実践—子どもの権利条約をめぐる—」『現代学校論』天野正輝他編 1993年 237～260頁を参照。
 - 28) こうした教育内部の問題の発見によって、教育言説自身解決の難しいジレンマに直面することになった。だが、このジレンマは、教育空間の秩序問題として語られるのではなく、「あれか／これか」という理念的な対立として、すなわち、主体性・責任能力の欠如した者を「導く」必要と、彼らの「人権」の保護とをどう両立させるか、というジレンマとして語られる傾向がある。そして、その解決も現実の条件からは遊離した言語上で行われてしまう。たとえば、次に挙げるのはその例である。「子どもの能力と人格に働きかける教育実践が、その作用を子どもの自己教育の力に転化する性質をもたねばならない、ということは、教育実践にとって本質的なことがらである。……子どもに働きかけることとその内実の是非を、働きかける側からではなく、働きかけられる子どもの側から、いつもリアルにみるとい

うことであった」(坂本忠芳「子どもの権利条約と教育実践」『子どもの権利条約 学校は変わるのか』教育科学研究会／柿沼昌芳他編 1991年 8～9頁) ここではこのジレンマがイロニーとしてとらえられている。「これはひとことでいえば、教育実践において、私たちが、つねに逆説的であることを自覚しており、教育におけるイロニーがわかっている、ということではないだろうか。つまり、教育実践において働きかける側は、もともと、働きかけられる側に立つことが、ほとんど不可能な位置にいるにもかかわらず、そのことを実践の本質として追求しなければならぬ、ということである。」(同上9頁)。要するに、ここにおいてこのジレンマは、教育者の努力による飛躍によって乗り越えられるべきジレンマとして理解されているのである。また、別の解決策を見てみよう。「子どもに即して、子どもとは何だということを見据えた上で子どもの権利を考えてみると、実は、その子どもの成長発達の権利こそが人権を支えているのではないかということになるわけで、単なる人権の応用という言い方はできない。……このように子どもの権利は一般人権の関係の中で、まさに基底としての意味があるが、もう一つは、子どもの権利というものは、子ども自らがそれを要求することができないという問題とかかわって、だれかがその権利を保証しなければならない。それはまず家族であり、地域社会であり、保育園であり、学校であり、全体社会であるという関係にある」(堀尾輝久「人権と子どもの権利」『子どもの権利条約 学校は変わるのか』教育科学研究会／柿沼昌芳他編)1991年 122～123頁)。ここでの議論においては、「人権」の「応用」としての「子どもの権利」という考えは浅い考えであり、「成長発達の権利」を「人権」の基底(上位概念)としてとらえるといった解決法がとられている。だが、その言語上の理由付けがなにごとでも、結局、保護者の権力のみを正当な権力と認める保護のロジックを強調するものでしかない。一連の科学言説、特に発達心理学などは、これとは逆に、子どもの自由放任を拡大する方向で問題を解決する。心理学は発達段階という子どもの現在をあるがままに認める(機能的には未来に矛盾を託す)概念装置によって、現在の放任に教育的意味を与える。教育科学の理論が無秩序を理解可能(容認可能)なものにするからである。これは、たとえば通常の場面でもよく利用される。たとえば、子どもが言い付けを守らない場合、それは発達の途中での通り道なのだ、と納得する構造がこれである。ともあれ、こうした理論的裏付けにより、教育を行う側は子どもの意思を尊重しながら、また、欲望を肯定しながら(強制を排除しながら)教育を進めることができる。これは何よりも教育者から「誤りを押し付けているのではないか」という不安を解放・免責する。

- 29) 教室空間といじめの関係についての興味深い分析としては、竹川郁雄『いじめと不登校の社会学』法律文化社 1993年 が挙げられる。
- 30) たとえば、久富善之「学校的生活秩序の組みかえ」『現代社会と教育3 学校』教育科学研究会 大月書店 1993年 33～62頁。
- 31) 能重真作 前掲書 41頁。
- 32) 同上書 25頁。
- 33) 諏訪哲二『反動的!』JICC 出版局 1990年 24頁。
- 34) 能重真作 前掲書 12頁。
- 35) 教師のストラテジー研究として、たとえば杉尾宏編『教師の日常世界』北大路書房 1988年を参照。問題行動とイデオロギー的理想の間で「交渉・取り引き」というストラテジーが発生するとの指摘は興味深い。
- 36) 江沢穂鳥『よみがえれ、中学』岩波新書 1993年 100～101頁。
- 37) このように教育を理念や機能としてではなく、物質的なものとして分析しようとした試みの先駆的業績としては、たとえば、森重雄『モダンのアイスタンス 教育のアルケオロジー』ハーベスト社 1993年 が挙げられる。