

《研究ノート》

教育における権力の問題

——「埼玉教育塾」の教育論を手がかりに——

長谷川 裕

I

昨今、学校の日常的な制度的秩序そのものが子ども・青年の内面にまで支配の根をおろし、彼らはこの制度的秩序に（強迫的）に囚われているとの指摘がしばしばなされている。しかも一般に彼らは、意識や行動の表層では学校の教師の権威を拒絶しており、にもかかわらず彼ら自身にも意識し難いところでやはりこれらの権威に拘束されているのである。かくして今日教師—生徒関係は、教師の意図に関わらず、生徒の右のごとき囚われを生む不可視の権力関係としても現出しているとみることができよう。

かかる状況認識が承認されたとしても、なおかつその状況に對峙するスタンスとしては、権力性を離脱した教師—生徒関係の直接的な模索というのが一般的ではなからうか。しかしこう

したスタンスは、ややもすれば教師—生徒関係の不可視の権力性をいっそう見え難くする虞れがないとはいえない。むしろ教師—生徒の権力関係からの直線的な離脱は不可能と見据えたうえで、それを反転させる方が模索されるべきであらう。

本ノートではこの課題と理論的に取り組む端緒として、一貫して教師—生徒関係の権力関係の側面に注意を向けてきた現場教師の集団である「埼玉教育塾」の教育論を検討してみたい。埼玉教育塾の教育論は教師—生徒の間の「関係の絶対性」が抜き難く存在しているという事実を踏まえて教育実践を組み立てるという姿勢に貫かれている。かかる姿勢をもつ教育論である故、その検討は右に述べた「反転」の方途の模索の一步たりうるのではないかと思われるのである。

埼玉教育塾とは、一九七〇年六月の反安保行動で逮捕・処分された、定時制高校のある実習助手の救済活動の中から生まれだした集団であり、七〇年一二月以来通信「異議あり！」の発行を続けている。本ノートが検討の対象とした文献は以下の八つである。

- (a) 異議あり！ 編集部編『下級教師宣言』（一九七三年、現代書房）
- (b) 異議あり！ 編集部編『非国民教育論』（一九八〇年、三一書房）
- (c) 埼玉教育塾編『学校をしっかりとつかむ』（一九八三年、現代書館）
- (d) 埼玉教育塾編『文化としての学校』（一九八七年、現代書館）

(c) 諏訪哲二「生徒は一体『どこ』に居るのか」『高校生活指導』95(一九八八年、明治図書)

(f) 「実践は詩を拒絶し、詩と並び立つ⑮⑯」『異議あり!』三一五～三二〇(一九八八年)

(g) 諏訪哲二「理論にとって実践とは何か」『高校生生活指導』99(一九八九年、明治図書)

(h) 諏訪哲二「親と子が殺しあう愛と自由と飽食の時代」、同「ジャパン・マインドの終焉」、同「高度大衆社会のエロスと文化」(小浜逸郎との対談)、『別冊宝島95 ザ・中学教師』(一九八九年、JICC出版局)

筆者が目にした埼玉教育塾関係の文献は量的に極めて限定されている。また埼玉教育塾のメンバー間の見解の相違にも顧慮できておらず、あたかも一個体であるかのように彼らを取り扱っている。さらに筆者は埼玉教育塾メンバーの生の教育実践にも詳細な実践記録にも接したことはなく、あくまで上記文献から読み取れる限りでの彼らの教育論のみが検討材料である。埼玉教育塾の見解を正確に掴む上で、こうした事情が一定の制約となっているであろうことをあらかじめ述べておきたい。

## II

(1) 一九七〇—三年期の論稿を集めた文献(a)はまず、学校は「国家空間」であるという認識を基盤に置く。しかも学校が「国家空間」であるのは、学校に対する絶えざる強権的な「教育政策」の介入によってではなく、学校が「資本制社会の構造にお

いて」「相応の位置を得」ていることによってであり、教育政策とは「そうした学校に整序作用を加えるほどのもののだと言っ  
て言いすぎではない」という(a)一九四頁)。学校が「資本制社会の構造において占める位置」とは「労働力の選別機械」としてのそれであり、この「構造的」位置は、教育政策に対し自律的であると同時に、種々の教育「方式」(例えば五段階相對評価、絶對評価等の評価方式)の変更にによって変わるものではない。(a)一三八頁)。

学校教師はかかる「資本制社会の構造において占める位置」によって「国家空間」たる学校の中に組織され、教育政策による介入・統制をまたずとも自ら国家権力の一翼を担うエージェントとして現出することになる。ではそのような教師は何をなすべきなのか。そこには、教師であることの拒否、さらには教育、学校そのものの拒否という道が考えられるかもしれない。

しかし後の埼玉教育塾のメンバー達は、無媒介的にはこうした道を取らない。むしろ彼らは、「自己を〈教師〉になりきらせていくこと、〈教師〉になりきることによって自己の〈教師〉を破碎し、越えていく」(a)三二四頁)という迂回路を辿ろうとする。こうした迂回路を辿るとはより具体的には何をすることなのか——それはこの段階の彼らにとって未だ鮮明ではない。さしあたり、この迂回路を探るとして「決意、すなわち「教育現場にとにかくにもしがみつくだ」という決意」(a)三四八頁)こそが、この段階での彼らの到達点であると押さえておこう。

(2) 一九七三—八年期の論稿の集成である文献(b)によれば、

「資本制国家の労働者再生産構造の中に固く、ピルト・インされている教師と生徒との関係」は、教師が意図的にそれを維持しようとしなくとも自然に貫徹していくものであり、ましてや「権力的でない個と個のニュートピア的關係」を装うことは、關係の真実を隠蔽する「相乗化された犯罪行為」である、という。かくして「現に在り、そして教師である己れが組み込まれること」によって権力性を発揮しているところの、教師と生徒との關係の絶対性を、実践において否定的に止揚していくには、關係そのものを主意的に拒否するのではなく、まさに關係そのものの内に否定の契機を、そしてまた、關係そのものに徹することによって關係の揚棄のモメントを創り出していかなければならない」との教師の実践的構えの提唱が、この文献の主調となっている。(b)一〇〇—一頁)。文献(a)の先の「決意」の内容も、かかる構えとして一步具体化されたとみることができらるう。ではこうした教師の実践的構えとは、さらに具体的には何をなすことなのか。それは、教師が生徒に対し、まさに教師として立ちほだかりつつ、にもかかわらず「生徒集団における人間と人間との關係を、教師から放射状に伸びる系が個々の生徒に結びつくという形ではなく、生徒と生徒との横のつながりを有機化させること」(b)一三五頁)を試みる、すなわち「生徒集団づくり」(この言葉自体はこの文献では用いられていない)なのである。では何故集団づくりであり、何故それが教師—生徒關係の絶対性に徹することなのか。この点を明らかにするためには、「学校は市民社会の函数的存在である」という文献(b)

のもうひとつの主調をなす規定の含意を明らかにすることから始めねばならない。

まず文献(b)の次の一筋に留意しよう。

「社会的レベルでの、理念的なものの全き喪失が完全に学校現場にまで滲みわたってきたようである。(……)学校に、かつて天皇制支配下においてそうであったような地域社会を文化的に主導する文化侵略の先兵としての栄光はなく、国家の『出先機関』としての力と役割をもそれは失った。残念ながら、現下の学校は『透明な国家空間』ですらない。市民社会エゴとその上昇幻想とに浸蝕され、それらの飽くなき欲望の集散地と成り果てた。教育の高邁なる理念は活字の世界にのみ僅かに生き残り、実際の現場は市民社会エゴと密通することによってがつがつと生き延びている。差別の固定化を基盤として受験に収斂されている学校の機能は、理念的な側面を脱色させつつ、ますます労働力商品養成へと純化されつつある。」(b)一三四頁)

先の「学校は市民社会の函数的存在である」とは、このように市民社会エゴとその上昇幻想とに浸蝕され、労働力商品養成機関へと純化された学校の在り様を示した言葉である。ところで「現下の学校は『透明な国家空間』ですらない」という見方は、文献(a)の基調の否定である。さらに言えば文献(a)では、学校が「国家空間」たる事が教師の権力性を担保するとされていたのであり、学校が「国家空間」ですらなくなる時、もはや教師—生徒關係の絶対性など問題とならないのではないか。こうした疑問に明示的に答える叙述は見当たらないが、しかし以

下のように考えれば、両文献の論理は一応整合するだろう。

——文献(a)では、学校が「国家空間」たるのは、それが資本制社会の構造において「労働力の選別機械」としての位置を占めることによってであることが示された。かかる学校の構造論的認識は、文献(b)においても何ら変わりはない。学校のこうした機能を現実化するエージェントとしての教師の、生徒に対する権力性——それはむろん学校が「国家空間」たることに源泉をもつ——は、客観的には貫徹し続けてはいるが、往々にして隠蔽されがちである(b)一〇五頁)。というのも、学校が「労働力の選別機械」として「国家空間」であるとは、この「国家空間」が直截に市民社会の論理の総括であること、それ故絶えず市民社会の論理の浸透を受けることを意味し、この論理の系である人と人との疑似平等の論理をも招き入れることになるからである。他方学校は歴史的には、「労働力の選別機械」としてだけでなく、一定の文化的・倫理的「理念」の普及者という意味でもしばしば「国家空間」として存在してきた。だが現代日本においては、学校はこうした意味での「国家空間」ではほぼありえなくなっている。文献(b)からの先の引用「現下の学校は『透明な国家空間』ですらない」はこうした事情を示すものと考えられる。そして、学校がかかる意味での「国家空間」であることによって担保される教師の権力性もかなりの程度地に墮ちている。だが、この権力性も完全に消滅したかといえれば必ずしもそうではない。

かくして教師の権力性とは、学校が「労働力の選別機械」と

して「国家空間」であることと、一定の文化的・倫理的「理念」の普及者として「国家空間」であることとの二重の源泉を持ち、それ故二重の性格を帯びている。むろん現代では前者の源泉から由来し、それに対応した権力性の方が優勢である。しかしながら、両者は現実には混交し、教師の権力性は一元的に現出する。教師—生徒関係の絶対性に徹しつつこれを止揚するという文献(b)が示す戦略は、教師がこうした事情を利用して、自然に任せれば確実に風化していく後者の意味での権力性を意識的に突き出して、それに依拠しつつ生徒が学校を通じて「純市民として淘汰されていく」(b)一三五頁)のをくい止めようというものである。そのための方策と思想こそが、旧時代の文化的・倫理的「理念」の唱導ならぬ、市民社会の個人主義に対抗する集団づくりなのである。

(3) 一九八〇—二年の論稿を集めた文献(c)においても、教師—生徒関係の絶対性に徹しつつこれを止揚するという文献(b)に提示された戦略、及びそのための具体的方策としての集団づくりは継承される。

文献(c)において新たに提出された論点は、へすべての者が能力発達の無限の可能性をもつ」という、これまでしばしば肯定的に受けとめられてきた思想が、実は学校における学力による差別を支えてしまっているのではないかという論点である。これはいうまでもなく、極めて論争的な論点であるが、紙幅の都合から本ノートでは検討は行えない。

(4) これまでの文献に比して実践記録風の叙述に多くの部分を

割いた一九八七年出版の文献(d)は、教師—生徒関係の絶対性に徹しつつこれを止揚するという戦略を採る主たる領域を、非日常的な「行事」に据えようとする姿勢を鮮明にしている。すなわちこの文献によれば、「授業の算術的積み重ね」から成る学校の日常においては、教師の主導権が貫徹する。「規律」にしても教師の方がイニシアティブを取る以外はない。しかし「行事」においては、「生徒内部の日常的な関係性とは違う「関係性」が生まれてくる。その時、教科の一方的な教授においては絶対的優位性が揺るがない教師たちも、日常とは違う様相を呈している生徒の集団を『動かす』ことにおいて、本当の人格的・実務的指導性が問われてしまうのである。」すなわち行事においては、「人間と人間という地平においては、教師も生徒も『対等』であるという事実が常に示されていくことになる」(d)一八一—九頁)、「教師と生徒との関係はアプリアリオリな権力関係にあるのではなく、掛け値なしの指導関係に一時的に転化する」(d)三六頁)というのである。

むしろこの場合も、行事の運営を即時的に生徒の「自主性」に委ねようというのではない。むしろ、教師はその権力性を意図的に可視的に揮いつつ、それを否定的媒介として生徒たちが自分たちの集団を形成し、教師の権力性からの「自立」するのを促そうとする。そこにおける集団づくりの方法は、「決定」を環とした極めて硬質なものであり(既に文献(c)でも「決定—実行—点検のスタイル」、「決定にいたる過程」と「意味のつまった言葉」を大切に「関係」の学校における日常的創出が提唱

されている。(c)77頁)、近年全国生活指導研究協議会(全生研)や全国高校生活指導研究協議会(高生研)が追求しつつある「集団づくりの新しい展開」の路線とはかなり異質なものであるとの印象を受ける。この点については後に再度触れてみたい。(5)ごく近年に発表された文献(e)と(f)についてまとめて論及する。

文献(e)では、次のような教師—生徒関係の現状認識が示される。すなわち、「教師が生徒にとってアプリアリオリな『権力』であることは、『関係の絶対性』においてどうにも否定しようのない(客観的)事実」であるにもかかわらず、昨今では『アプリアリオリな『教師の権力性』が、生徒たちから(主観的には)認められなくなってしまった」が、その背景には、生徒たちにおける「資本主義近代におけるインデヴィデュアルとしての個の意識」、「近代的自我」の確立がある、というのである。(e)一四九—一五〇頁。文献(g)にも同様の認識がみられる。既に文献(b)でも、教師、生徒の認識の次元で教師の生徒に対する権力性が現われ得ない構造・状況の存在が問題とされていたが、文献(e)はこうした構造・状況のいっそうの昂進を指摘するものであろう。

この〈近代的自我の確立〉という言い方は必ずしも肯定的ニュアンスをもつものではない。文献(h)は、今日の子ども・青年には「エゴの肥大化」がみられ、むしろこのことが従来の教師—生徒関係を掘り崩している、との認識を示している。さらにこの「エゴの肥大化」をもたらしした要因の一つとして、「外的規

制「理屈抜き強制」を欠いた家庭における「戦後の大衆社会状況的な子育て」を苛立たしげに断罪し、それが「自分で『生きていけない』軟弱な子供たち」を生み出している、とさえ述べているのである。かかる状況把握に行き着く時、学校が「国家空間」であること、及びそのことに担保された教師の権力性を戦略的に活用することの意味がいっそう鮮明になってくる。すなわち以下のようなことである。

文献(f)は、教師は生徒たちに対して、彼らにとってみれば外的な「文化の型」を共同社会の代表として押しつけることを任務としており、それ故本質的に権力性や管理的性格は拭いられない、という(f)(18)、(20)。教師が共同社会の代表として現出するのは、むしろ彼が「国家空間」たる学校のエージェントであるからに他ならない。そう押さえた上で、文献(h)の次のような言明に着目しよう。すなわち、「(……)私は、逆に学校の国家性、つまり国家がコントロールしているという側面の方を重視して考えるんです。(……)今の市民社会の進展の度合いから言えば、学校以外に頼るところがないから、学校は国家空間でいいんです。そこでしか共同性を教えられない。」(h)二三八―九頁)要するに、学校は「国家空間」である故、たとえ国家に媒介されていることによるバイアスがかかったものであるにせよ、曲がりなりにも何らかの「共同性の原理」を保持している。そこでそのことに依拠して、大衆社会的市民社会状況の人間形成作用に対抗できる営為を学校において作り出そうというのである。その際、「生徒は市民社会レベルにおける『人間』とし

て一人前になるために学校へ送り込まれてくる」のであるから、「彼らの中に差し当っての『共同性』は一切ない」(h)一三二頁)。従って、彼らの間に「共同性」を打ち立てるべく、教師は彼らに対して、権力性を揮わなければならないのである。かかる権力性を否定的媒介にしつつ、教師は生徒たちの自立的な集団形成を促していくのである。

### III

(1) 以上みてきたように、埼玉教育塾の教育論のほぼ一貫したテーマは、教育の領域における大衆社会状況下での人間形成の在り方との批判的対峙、すなわち、人間たちの関係を互いに相剋し合う個別化された個の集列へと解体せしめる傾向をもつ大衆社会の中で、「国家空間」たる学校が辛うじて保有する共同性を意識的に取り立ててそれを脹らませ、かくして大衆社会の人間形成作用と対抗しようとするところにある。むしろ、学校もまた「市民社会の函数的存在」である故、自然の傾向に委ねるならば、それ自体が大衆社会の再生産に適合的な人間形成力を発動することになる。だからこそ知らず知らずに作用していく教師の生徒に対する権力性をむしろ意図的に押し出しつつ、それを生徒集団形成のための否定的媒介として機能させるといふ戦略を、彼らは採用するのである。

すなわちそれは、不可避的かつ不可視に貫徹する教師―生徒の権力関係の反転という実践構想であり、Iに述べたように、筆者はこの点では埼玉教育塾の教育論を肯定的に受けとめたい。

だがこの反転を遂行するいわば戦術として、彼ら一流の「決定」を環とした硬質な集団づくりを採用することに関しては、一定の熟考を要しよう。本節は、この「戦術」に対する評価を下すこと自体ではなく、評価のための視点の設定を試みたい。以下では考えられる視点を四点のみ挙げてみる。

(2) ここでは、埼玉教育塾の教育論と、先に言及した近年の全生研、高生研の「集団づくりの新しい展開」路線との比較をしつつ議論を進めていきたい。

「集団づくりの新しい展開」の提唱の背景には、最近とりわけ顕著な子どもたちの「組織的な集団」ぎらいの傾向によって、従来の定型的な「班・核・討議づくり」の方法による集団づくりが成立し難くなっているという状況がある。それは、子どもたちが学級・学校の公的な活動を忌避し、気質や関心の似かよった者同士の私的なグループ内での対他関係に自足しようとする(さらには私的な関係へのある種の過剰なこだわりによって、かえってこの私的な関係が成立しづらくなってさえない)ため、学級・学校の公的な活動が依拠する基盤が掘り崩されつつあるという状況である。そこで、公的な活動の組織化以前に子どもたちの間の私的で親密な交わり関係づくりに意識的にとりくみ、また公的な活動を作り出す際も従来の定型的な方式を超えてこの交わり関係の質に十分依拠していこうとする——この志向が「集団づくりの新しい展開」路線なのである。そこには、教師の生徒に対する「個人指導」を従来以上に重視し、教師がある生徒個人にとって彼の内なる葛藤を励ます「共存的他者」たる

うとする志向も含まれている。さらにかかる路線は、今日の子どもたちの「ハードな集団」への拒絶の中に彼らの「市民性」の一定の成熟をみ、これを彼らの私的な関係・グループに重きを置く傾向とともに肯定的に評価しようとする、加えてこのような彼らの現状にのみあらずに集団の在り方の模索を、現代社会の変革のために求められる新たな集団像の模索の一環として位置づける傾向をも含んでいる(この傾向のみで一枚岩をなしているわけではない)。

他方、埼玉教育塾はあくまで「決定—実行—点検」という硬質の集団づくりによって大衆社会の人間形成作用に対抗しようとするのであり、右の「集団づくりの新しい展開」路線のように、生徒相互間・教師—生徒間の親密な交わり関係を教育実践の意図性の対象や目標に据えようとはしない。その理由のひとつは、私的な交わり関係は大衆社会状況の進展とともに日常生活におけるその重要度を増す傾向にあるにしても、大衆社会の再生産に寄与するその構成契機のひとつであり、そこにはこの社会を乗り越えていく際に依拠できるものはない、と考えられているからであろう(①参照)。かかる認識も「集団づくりの新しい」路線に含まれるもの傾向とは異なる認識であり、この点をどう評価するかが、埼玉教育塾が採る「戦術」に対する評価のための視点のひとつとなる。

もうひとつの理由は、埼玉教育塾の教育論の基調をなす認識から生ずるものであり、「集団づくりの新しい展開」路線が必ずしも視野に入れていない重要なポイントをつくものである。

すなわち、この教育論によれば、教師は生徒に対して不可避的に権力性を行使しているものであり、そのような教師が生徒相互間の私的な関係にまで教育的働きかけを施そうとしたり、教師自身が生徒と私的関係を取り結ぼうとしたりすることによって、教師が生徒をより包括的にその支配圏内に囲い込むことになるのを避けるべきだといふのである。かかる意図をもつ故埼玉教育塾は、大衆社会の系である前述のごとき性格をもつ私的関係が学校・学級内にどれだけ否定的様相を呈しつつ生息していようと、これに対し直接的な働きかけを行うことを自制し、むしろ生徒たちの日常生活の自然性とは異質で外在的な硬質の公的関係を、異質で外在的であるが故教師の権力性を行使しつつ、彼らの中に持ち込み、彼らの内に葛藤を生み出すことに全精力を傾けようといふのである。

だがここで直ちに問題となるのは、埼玉教育塾のかかる構想に基づく実践は、「組織的な集団」ぎらいの傾向をもつといわれる今日の生徒たちの意識・行動に対してどれ程のインパクトを与えうるかという点である。実際に生徒たちの間にこうした傾向が蔓延しているとすれば、この点に関しかなりの困難を予想するのが自然であろう。教師の権力性を自覚する故、教師の教育的働きかけがストレートに生徒の内面にまで及ぶのを避けようとする埼玉教育塾の志向は、かえって今日の生徒に対し彼らの意識・行動のコードと乖離したコードをストレートにぶつけることにならざるを得ないというジレンマに陥っているように思われる。この点をどうみることが埼玉教育塾の〈戦術〉評価の

際の二つ目の視点となろう。逆に考えれば、「集団づくりの新しい展開」路線のように生徒たちの今日的な意識・行動のコードに依拠しようとしつつ、なおかつ埼玉教育塾が危惧する教師による生徒のより包括的な囲い込みを生ぜしめない集団づくりの方途は皆無なのか否かの検討も必要であり、この点が三つ目の視点として挙がりうるであろう。

さらには埼玉教育塾が構想する右のような実践は単に生徒の意識・行動に何らのインパクトも与えられないということに止まるのが問題となる。埼玉教育塾は、生徒の自立的な集団へと到る前提としての共同性はまず教師が作り出さなくてはならないとし、その共同性を成立せしめる手段として「日常生活の規律」を重視し、それは「生徒自らが自分たちで生み出すはずはない。それは、専ら一方的に、外的に強制されるものである」としている(d一四一五頁)。埼玉教育塾の教育論においては、日常生活の規律の強制は、あくまで生徒の自立的集団の形成とセットで考えられている。しかし、もし後者が成立しないことで前者のみが一人歩きする事態が生じたとすればどうか。前者はただ外的に強制されるのみであるから、生徒の「全体の一部を統制」(c四九頁)するにすぎず、彼らの内面まで支配するものではないといつてばかりはいられまい。本ノートでは詳述できないが、ここでは、学校における日常的な規律は、詰め込みと点数を原理とする授業とともに、「規律・訓練」型権力の一形態として、個別化された個人の形成に向けて作用するとするフーコーの議論が想起されるべきである。それは生徒に何ら

のインパクトを与えないどころか、近代人の基本的な存在様式を作り出す近代的な権力様式の一形態なのである。

かかる危惧は、文献(f)、(h)などにおいて、やや桃発的であるとはいえず、「外的強制」を欠いた「戦後の大衆社会状況的な子育て」に、学校における厳格な規律の強制を対置するかのようになるが学校の規律は個別化された個人を形成する近代的な権力様式の一形態であり、それは互いに相剋し合う個別化された個の焦列からなる大衆社会の人間形成作用と異質ではなく、むしろどこかで陸続きである。それ故このような対置は成り立ちえないばかりか、大衆社会における人間形成の問題状況をいっそう深める結果なることを予測し、慎重な吟味を施すべきであろう。以上の問題の検討が、埼玉教育塾の〈戦術〉評価の際の四つ目の、しかもおそらく最も重要な視点となろう。

(3) 以上本節は、埼玉教育塾の教師—生徒の権力関係の反転という戦略を肯定的に受けとめながら、その具体化としての彼らの集団づくりの方法に関して最終的な評価を下す際に必要な視点の提示を試みた。その視点からの検討の結果、この方法についてはそれを退けるべきであるとの評価を下す場合でないわけではない。だが繰り返すが、右の教師—生徒の権力関係の反転という戦略自体は、今日の子ども・青年の現状に照らした時極めて示唆的なのであり、かかる場合でもこの戦略を生かした他の方法が模索されるべきであろう。

(1) 例えば竹内常一「生徒と学校をつくる生徒自治」『高

校生活指導』97、一九八八年秋。

(2) 拙稿「現代の子ども・青年の〈強迫的〉傾向と教育・学校の問い直し」『一橋研究』一四巻三号、一九八九年参照。

(3) 今日の教師—生徒関係の不可視の権力性という認識は、鈴木聡「今日の学校と実践の構図(試論)」、関口昌秀「大衆的青年期における『階層問題』の性格」(いずれも日本教育学会『現代における発達と教育 第四集』一九八六年、所収)参照。「離脱」「反転」という語は、鈴木論文より。

(4) 以下、記号を付した頁数はこれらの文献のもの。諏訪哲二氏は埼玉教育塾の主要なメンバーのひとりである。なお、本ノートを執筆する上で、主に文献(f)を取り扱った「現代社会・国家・教育研究会」の例会での議論が参考になった。特にこの例会に提出された小玉重夫氏の報告から多くの示唆を得た。

(5) 一九六〇年代末に「偏向教師」として懲戒免職処分を受けた福岡県立伝習館高校の教師茅嶋洋一氏の言葉。埼玉教育塾はその教育論を構築する上で伝習館闘争から多くを学んでいる。

(6) 「全生研第二八・二九・三〇・三一回全国大会基調提案」(それぞれ『生活指導』一九八六年八月、一九八七年六月、一九八八年八月、一九八九年八月)、高生研第二七回大会基調提案(『高校生活指導』一九八九年夏)等参照。

(7) 全生研内の見解の相違については、前掲「全生研第三

〇回全国大会基調提案」参照。

(8) フーコー『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社、一九七七年〔原著書一九七五年〕。フーコーの議論の教育論としての読み取りについては、前掲拙稿参照。

(一橋大学院博士課程)