

「現代の子ども・青年の＜強迫的＞傾向と 教育・学校の問い直し」

長谷川 裕

I はじめに

ほぼ10年前にはいわゆる「脱学校」論に代表される「制度としての学校」批判論に対する反応として、「学校をめぐる否定的な現実〔……〕制度としての学校そのものが生みだしたものではなく、基本的には、歴史的社会的制度としての学校の機能を十分に発揮させるべき教育政策に原因を求めなければならない。」⁽¹⁾といった論調が、しばしば見受けられた。ところが近年では、10年前にこうした論調を示した陣営と必ずしも隔絶してはいないところからさえ、制度としての学校批判論に対して、上とはかなり異質のスタンスをとる議論が提出されるようになってきている。例えば教育科学研究会常任委員会「教科研新活動方針（素案）」（1987年）の中の次のような展開にみられる論理には、制度としての学校批判論を一度は真正面から受けとめそれをくぐり抜けなくては、＜学校再生＞の営為を支える理論の再構築が不可能である、との判断が前提とされているとみて差し支えあるまい。

《一般に、学校の日常的な「制度的行動・制度的秩序は、それに関わる人びとにとって、もはや空気のように当たり前になって」いるが、今日、こうした「私たちが無意識のうちに『なくてはならないもの』として前提にしていた学校の制度的秩序」それ自体が、「子ども・青年にとってすでに抑圧的になってはいないかどうか、ということをお問ねねばならぬ」くなっている。つまり「あたりまえになって疑問も持たなくさせられている学校の日常秩序のなかに、社会統制機能が深く食い込んでいること」を看取り、その内実を鮮明化しなければならない。むろん学校の制度的秩序が「学校の意義ある働きを媒介し、支え、励ましている、という面」がないわけではない。しかし、学校が、「子ども・青年の＜自治＞と＜規律＞の可能性を現実のものとできず、＜教える行為＞に

助け導かれた学習を発展させることができないならば、制度の秩序は、右〔上——引用者〕のような積極的意義を、結果的には果たせないことになる。そこで、秩序ないし秩序維持だけが独り歩きすると、子ども・青年にとって学校制度のもつ日常化された秩序は、まさに抑圧のシステムに転化せざるをえないことを厳しく認識しなければならない。」そして、このような「学校の日常的秩序について、その性格と必要性を洗い直しつくり変える」ことが課題となっているのが今日の事態である。》

つまりここでは、通常その存在が当然視されている学校の日常的な「制度的秩序」が、ある社会的文脈においては子ども・青年の人間形成にプラスの作用をもたらすが、別の文脈ではそれ自身の内に孕まれていた問題性が顕在化するに至ること、そして今日、事態はまさにかかる性格を帯びていること、それ故この当然視されてきた学校の日常的秩序そのものを批判的吟味の対象とするのが現段階での課題であること、が示唆されているのである。

さて、このような学校の日常的な制度的秩序そのものを問題化する所論は、近年ある程度の層の厚さを形成しつつあるが、その中には、学校の制度的秩序が子ども・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＞囚われていることを指摘する所論がみられる。つまりこの論は、子ども・青年が多かれ少かれ共有する内面や行為の今日的な在り様をいかなるものとして把握し、そこにいかに働きかけていくべきかという、すぐれて実践的な問いを立てつつ、制度としての学校そのものの問い直しというすぐれて原理的な問題設定へと辿り着いているのである。例えば竹内常一は次のように述べている。

「それ〔制度としての学校——引用者〕は、そのかくされたカリキュラムをつうじて、『お前たちはいつもだれかから教えられなければならない存在だ』『お前たちは絶対に自分から問いをだしてはいけない。いつもだれかが出す問題を解くだけでいい』『お前たちを評価するのは、お前たちでなくて、だれかなのだ』『お前たちは能なしだから、黙って従ってさえいればいいのだ』と囁きつづける。

制度としての学校は、こうした『かくされたカリキュラム』をつうじて、そう囁く当の支配者を生徒の内面に根づかせていくのである。

そして、それが生徒の内面に根づいてしまうと、それは内外から生徒たちを

監視し、拘禁するものとなる。その結果、生徒は制度としての学校に強迫的に囚われて、それに反する自分自身を信じなくなり、疑い、それから逸脱する自分を責め、罰するようになる。⁽²⁾」

今日子ども・青年が学校との関係において抱えている問題の基本的性格をこのようにおさえた上で、竹内は、彼らが示す種々の「問題行動」も、かかる学校への強迫的囚われと、そこから離脱しようとする志向との葛藤の表れとして捉えるのである。

以上、近年の学校論のある傾向につき大雑把に紹介してきたが、本稿は、この立場にみられる視点、つまり、今日子ども・青年の内面・行為のすぐれて今日的な性格の把握という問題を学校の日常的な制度的秩序それ自体の問い直しという問題へとつなぐ視点を共有しつつ、この視点から構成されるべき今日的な学校論及び教育論の骨子を提示してみようというものである。必要な論証を欠く箇所も多々であろうが、何より今日の現実を大づかみにでも見渡すための筆者なりの枠組みをとりあえず設定しておくことを意図しており、十分な実証や論理的詰めは今後に期したい。論の進め方は次のようになる。まずⅡでは、今日子ども・青年が学校の日常的な制度的秩序に強迫的に囚われているという場合のその＜強迫性＞について、限定的な視角からではあるが、やや詳述される。Ⅲ、Ⅳでは、学校制度へと組織化される以前の（論理的に）、人間形成行為の特殊な形態である「教育」の問い直し⁽³⁾の試みがなされる。Ⅴでは、こうした教育の再考を踏まえつつ、議論は再度学校論に回帰し学校の問い直しが試みられる。ただし、ここで問題とされる学校とは、職業準備機関ならぬ人格形成の場であることを標榜する学校、アリエスや中内に従うならば近代学校である。Ⅵでは、教育及び学校の固有の権力性とは何かが論じられる。Ⅶでは、以上の議論を受けて、再度現代学校が、そこに編成されている社会関係、権力関係の様態という視点から簡単に描写される。Ⅷでは、今後本稿で示した理論枠組みを修正・補強する作業を進めていく上での必要な視点の内、特に重要だと思われる二点が提示される。

かくして本稿では多分に、教育批判・学校批判的議論が展開されることになろう。だからといって本稿は、教育や学校が潜在させている可能性の発現を阻む教育外的・学校外的諸力の存在を捨象し、今日教育・学校の領域に生起する様々な問題の源泉をもっぱら教育という営為・学校という制度それ自体に求め、

それ故根本的には教育・学校の否定・破壊以外に問題の解決の道はない、とするものではない。そうではなく、冒頭の「教科研新活動方針（素案）」についての解釈の中でも示唆したように、今日の社会状況においては、教育や学校のもつ可能性は十全に発揮されておらず、逆に、やはり教育や学校それ自身の内にこの可能性と容易には分離しがたい形で孕まれている問題性の方が顕在化しているものであり、そうである以上、教育や学校それ自身に内在するこの問題性の内実を一度は十分なる吟味にかけることによってのみ、教育・学校の領域の種々の問題の解決の方途を見出すことができるという考えが、本稿の叙述の前提⁽⁴⁾となっているところなのである。

II 今日の子ども・青年の学校への強迫的囚われ

I において、学校の制度的秩序が子ども・青年の内面を支配し、彼らの内にこの制度的秩序への強迫的な囚われを生み出しているという今日の事態を剔抉しようとする議論を紹介したが、ただしこの強迫的な囚われとは必ずしも、学校が指し示す規範・期待をそのまま是と受けとめ、その履行に専心する行為としてのみ現出するわけではない。先に少しく触れたように竹内常一は、今日の子ども・青年の「問題行動」を、自己を内から支配する「学校的まなざし」から訣別し、「自己の解体・再編」を遂行する葛藤の過程、つまり「拘束されてきた自分と、自立しようとする自分との葛藤」の過程としてみるべきであると述べている⁽⁵⁾。これは裏を返せば、学校への強迫的な囚われは、表面的には学校的秩序への拒否や敵対とみられる言動にまで貫かれる場合があることを意味している。例えば、「かれら『非行生徒』——引用者」のほとんどは、制度としての学校に強迫的なこだわりをもっており、それに未練をもっている。その意味では、かれらは制度としての学校につながれており、それから解放されているとはいえない⁽⁶⁾のである。

こうした学校への強迫的な囚われは、学校的規範の文字通り忠実な履行者や、反対に表面的には「問題行動」によってこの秩序への拒否を露に呈示しているかにみえる者たちのみにみられる特殊な事柄と見做すのは一面的であろう。むしろそれは、彼らを典型的な事例としつつも、今日の子ども・青年のかなりの多数が通有している内面の在り様としておさえておくべきことであろう。そして、この多数の子ども・青年の学校への囚われ方は、「問題行動」に走る者た

ちと同様、学校的規範へのストレートな服従ではない、かなり屈折した表れ方をしている場合が多いとみるべきであろう。

小浜逸郎によれば、今日学校において、「教師がふつうに、これまでどおり授業をやっても少しも聞こうとはしないような、教師—生徒間の関係の崩壊」状態が広がっているという。⁽⁷⁾すなわち、従来であればその自明性を疑われることがほとんどなかった、教師—生徒間の権威—服従関係がかなりの程度まで拘束力を失いつつあるというのである。こうした関係の構造の崩れの背後には、「現在の高度産業社会や都市文化が作り出す新しい生活感情（の激しいゆらぎ）」⁽⁸⁾があり、それが単調で変化に乏しい学校内の文化の魅力のなさを際立たせ、旧来の教師—生徒関係の安定性を揺さぶっている。かくして小浜によれば、今日学校制度は、精神的な統制力、影響力、威信性を喪失しているのである。⁽⁹⁾

小浜の論は、今日多くの教師たちが目の当たりにしている現象をそれなりに的確に描写しているのではないか。しかしだとすれば、果たして、先程述べてきた、生徒の学校的秩序への強迫的囚われというもう一つの事実はどのように説明すればいいのか。

小浜の指摘する学校及び教育の精神的な統制力、影響力、威信性の喪失という事実は、それらの権威の正当性の動揺とみることができる。だが、権威の正当性という意味での「精神的な統制力」の揺らぎは、その権威の一切の精神的な統制力の喪失とは必ずしも同じではない。R・セネットはこの点を鋭く抉り出している。⁽¹⁰⁾セネットによれば、近代の権威—服従関係の特殊性は、従属者が権威の正当性を承認しないにもかかわらず、結果的には権威に依存することとなるという、この関係の屈折した表れ方である。これは露な依存を屈辱と感じるようになった近代人が権威に服従する際、拒絶の宣言によって仮面をつけることに起因している。セネットは権威—服従関係のこうした在り方を「拒絶の絆」と呼んでおり、その具体的形態として次の3つを挙げている。①「不服従の依存」。つまり、権威者が何を望んでいるかに強迫的に注意を集中し、権威者の意志がわかってはじめて、反逆の行動に取りかかること。②「理想化された置換」。つまり、現実の権威者の正反対の在り方を理想的な権威者として思い描くこと。③「消滅の空想」。つまり、権威者が消滅すれば万事うまく行くとし、結果的には悪しき権威者の存在を必要とすること。

かくしてセネットの議論に依拠するならば、一見権威の崩壊と見做しうる事

態が進行していたとしても、そのことはこの権威から由来する「精神的な統制力」の減退にすぐさま結びつくとは限らない、ということになる。そして、今日の子ども・青年の学校の制度的秩序への囚われとは、まさにこのような、ある権威に対し「拒絶の絆」によって繋がれた状態の典型的事例のひとつとみることができる。むしろ彼らの学校や教師の権威に対する外見上の拒絶を助長するような、学校での文化伝達の内容・形式双方における魅力の低下もまた厳然たる事実であろうが、同時に、それにもかかわらずこの権威の拘束から離脱しきれないというのも否定できない事実であり、このアンビヴァレントが、彼らの苦悩をいっそう募らせているとみることができるのではないか。

それでは彼らを逃れがたく拘束する学校の秩序の権威の内実とは、いったいいかなるものなのであろうか。——この問題がⅢ以下の論述の主眼となる。⁽¹¹⁾

さて、子ども・青年の学校への強迫的な囚われは、学校がその明瞭なる意識化を困難たらしめる形で強制してくる規範の基準を、あくまで自分個人の努力で満たすべきものであると、また満たせないならばそれはあくまで自分個人の責任であると彼らに感得せしめる「＜private trouble＞への幽閉」の内的過程を伴っている。⁽¹²⁾例えば、登校拒否・不登校の生徒は、かえって学校に強く囚われており、学校に行けない自分を追い詰め、罪責感を募らせ、そのため自己受容が極めて低いことは、つとに指摘されていることである。⁽¹³⁾ただここで明確にしておきたいことは、こうした自分個人に責任を帰する感覚は、必ずしも自分をしっかりと見据えた上でのものではなく、それ故、そこには「逃げやごまかしや居直り」、⁽¹⁴⁾「理不尽きわる責任転嫁」といった、それと相反する感覚が分離一体となって併存している、という点である。

「強迫パーソナリティとは今日最もよくみられる性格タイプである」という言葉ではじまるサルズマンの『強迫パーソナリティ』⁽¹⁵⁾によれば、強迫的行動は、分離した存在でありながら、なおかつ他者との相互作用なしには生存できない人間が、こうした不可避的な存在様式から由来する無力感・不安感を回避しようとする機制であるという、人間学的な次元に究極の根拠をもちつつも、同時に、この行動の病的な昂進は、かかる人間学的次元にのみならず、「社会の政治的、経済的、社会的構造」的次元をも考慮してはじめて説明できるものである、という。こうした社会的要因をも視野に入れた場合、強迫的行動ないし強迫的パーソナリティとは、人間が常に何らかの欠陥をもつ「不完全」な存在で

あり、生存のためには他者への依存が不可避であるという当然の事実を感じとることを阻害され、欠陥をも含めて、さしあたり自己の現状をそのままに見据えるという意味での自己受容が許されないような社会的条件下において生じるものであるとみることができよう。こうした条件下において生ずる、「人間の不完全性、誤謬性、人間性」の自覚を拒み「全知全能であろうとする試み」こそが、強迫的行動の本質なのである。

サルズマンの著書自体は、強迫的行動・強迫パーソナリティーの一般的性格を論じたものだが、この一般的性格が今日の日本の子ども・青年にもあてはまるものだとすれば、それは彼らが、自己とは他者との相互作用においてしか存在しえず、また常に何らかの欠落をもつ「不完全」な存在であるという当然の事実を否認せしめ、自己の現実の姿に直面しそれを受容することを妨げるような社会的実践・制度の下に組み込まれているからであるといえよう。そして、結論を先取りして述べれば、学校という社会的制度、さらにはこの制度に組織化されている教育という社会的実践自体が、ある面でこのような被教育者を個別化し、「完全さ」を追求する虚しい努力へと彼らを駆り立てる危険性を孕んでいるのである。つまり教育やその組織化としての学校は、欠落があるという単純な事実を、それは未だ「完全さ」（抽象的で実体のない）へと至る「準備」段階にあるからだという幻想へとすりかえることによって、被教育者が自己のありのままの現実と直面しそれを受容するのを妨げ、また、「完全さ」を個々人ばらばらに追求することを暗黙のうちに強制することによって、彼らをして、他者との支え合いの内にしか存在できないという事実を視野の外に放逐せしめる——そのような作用をなす力を、潜在的ではあっても有しているのである。

このように、学校の制度的秩序は、他者との相互作用の内にある自己という感覚を弱め個人を孤立させる力を有しているが故、そこへの強迫的な囚われには確かに、十分に顧慮されるならば「多くの人々に通有する普遍性をもつものである」ことが気づかれるはずの＜social conflict＞の＜private trouble＞への「⁽¹⁶⁾幽閉」という事態が随伴している。

ただ、強迫性とは自己への十分な直面を回避する防衛機制である故、囚われ人は＜private trouble＞が由来するところを明確に見据える努力を逸らされるため、先にも触れたように、すべてを「自分のせい」と思い込んでみたり、他人に責任を転嫁してみたりという揺らぎを、莫とした意識の中で繰り返すこと

になる、というのがより一般的な事態であり、自分個人に責任を帰する感覚はこの揺らぎの一方の端であるといえるだろう。

さて以上にみてきたように、学校への強迫的囚われは、子ども・青年をして自己を他者から孤立化させて感得せしめる作用を伴っている。ただしここで留意しておくべきは、この孤立化が他者への顧慮の一切の消滅を意味するものではないという点である。むしろしばしば指摘されているように、今日の子ども・青年は、周囲の学校友だちとの対人関係への過剰なほどの気遣いを示し、この関係から仲間はずれにされないよう絶えず気を配っている。彼らは「仲間にこだわりながら仲間の中で安心できず不自由になっている」、あるいは「好き・嫌いの感情にふりまわされている」⁽¹⁷⁾のである。

こうした今日の子ども・青年の対人関係の在り方の質を十全に説明するためには、現代の生活様式の在り方をはじめとする様々な要因の複雑な絡み合いの分析を要することはいうまでもあるまい。本稿はⅤにおいて、先述したような教育がもつ被教育者を個別する力は、とりわけそれが学校という時空間において作用する場合、彼ら相互の間にある種の相互関連をも生み出しつつ作用するものであることを示したい。つまり、それは上記諸要因の複合の一端をなしているわけである。むろんこのことを示しえたとしても、彼らの特殊今日的な対人関係の在り方を説明しきるには、未だ考慮すべき多くの要因が残るのではあるが、ただ生活時間のかなりの部分を学校内で費やし、対人関係をとりむすべき相手としては圧倒的に学校友だちが多いであろう彼らにとって、その規定要因として学校的・教育的要因の重要度はそう小さくはないとだけはいえるだろう。

以上、今日の子ども・青年の学校の制度的秩序への＜強迫的＞囚われというキー・タームに関して若干の事柄を論じてきたが、ここから導出されたⅢ以下の課題は、彼らをしてそこに強迫的に囚わしめ、彼らを相互関連させつつ個別化していく教育・学校の力とは何かを明らかにすることである。

Ⅲ ＜教育の固有性＞をどうみるか。

Ⅱで結論先取的に論及したように、その働きかけの対象者たちを（相互関連させつつ）個別化していく力は、学校のみならず、論理的にはその前提にあつてそこに制度化されている教育という営為にも、既に備わってあるものである。

——本節以下はこの点を明らかにしていくことが課題となる。その際議論の緒として、本節では、つとに教育の固有な性格の明確化を試みてきた中内敏夫の最近の所論の検討を行っていきたい。⁽²⁰⁾

中内は1960年代初頭以来、教育学の体系化の努力を続けてきたが、その努力の焦点は、たんに分立し細分化した状態にある教育諸学の研究成果のエッセンスを整理することにとどまらず、分立した教育諸学が最低限共通に踏まえるべき教育学の概念体系を構築しようとする点にある。⁽²¹⁾中内のかかる作業においては、その基礎として、他の様々な人間形成行為から区別される「教育」の固有な性格の明確化が重要な位置を占めているのである。それでは中内は、この教育の固有な性格をどのように捉えているのであろうか。

中内の教育概念規定を要約すれば、＜教育とは、内発的性格をもつ発達・学習に対する意図的・計画的な助成的介入であり、この発達への助成それ自体を目的として行われる人間形成諸行為の一形態である＞とでもなるであろう（3-24頁）。それは、＜意図的・計画的＞である点で、様々な対象化行為・相互行為——「ものやものごとにくわってゆく行為」（22頁）——の中で間接的に性格や能力がつくられていく「形成」と区別される。またそれは、発達・学習に対し何らかの影響を及ぼすことを意図した他者からの＜介入＞である点で、発達・学習そのものと区別される。ただしそれはあくまで＜助成的＞でなければならない、「そうでない介入は、教育でなく、発達の統治（regulation）になり、選別（selection）になる」（8頁）。さらに教育は、人間の発達それ自体を目的とする点で、政治的・宗教的・経済的な社会集団・組織の維持・変革のために行われる人間形成活動である「教化」とも区別される。つまり、中内の言葉によれば、「〔……〕教育は、社会のための人間形成ではなく、社会を各人それぞれの立場からよりよく生きる力をつけてゆくしごとである。したがってそれは、直接には、社会の良さというよりも人間の良さにかかわるしごとである」（24頁）。かかる教育は中内によれば、共同体秩序——「人間の内なる自然性が外的規範に自ずから一致するはずとの前提」をもち「この一致が現におこりうる地縁的・血縁的・宗教的な共同体秩序」（147頁）——が解体した近代において成立し、共同体解体後の「この自由で不安な現実を熟慮し分別して生きる力の獲得による、自己保存と自立の達成」（157頁）を目的とした、歴史的に特殊な人間形成行為なのである。

以下ではかかる中内による教育概念規定、すなわち中内による教育の固有な性格の把握を前提としながらも、そこに一定のデフォルメを施していく。

中内の教育概念規定を読み解く際に留意すべきは、そこに描かれている教育の固有な性格は実体的に存立するものとみてはならないという点である。確かに中内の叙述は一見実体的な描き出し方をしているかのように読める。だが実際は、中内が規定するところの教育とは、種々の教育的営為、教育的思想から抽象し構成したいわば「理念型」的概念であり、それは抽象の源泉である現実の教育的営為・教育的思想において即目的に成り立つものでは必ずしもない。こうした意味で中内によって抽象された教育の固有な性格は実体的ではない。しかし、中内は様々な混在物を含んだ現実の教育的営為・教育的思想が、それにもかかわらず潜在的には含んでいる可能性を教育の固有な性格として抽象し、今後の教育的営為・教育的思想がめざすべき理念としてそれを提示した、と考えられる。それ故、それは、種々の教育的営為・教育的思想がまさに教育として純化され、いずれ辿り着くべき、また辿り着きうる理念として実体的である。

それに対し筆者の見解によれば、かかる教育の固有な性格は、現実の様々な教育的営為・教育的思想が自己の正統性を主張する際の準拠点として多かれ少かれ機能してきたものであるという点で既に実体的であり、にもかかわらずそれ自体としては永遠に成立しえないものであるという点では常に実体的ではない。その意味は以下の通りである。

教育が「社会の良さ」ならぬ「人間の良さ」を目的としているという点といい、この「人間の良さ」の一步踏み込んだ規定としての「自立」といい、教育の方法的特徴である「助成」といい、それらはいずれも、それぞれの意味内容を内在的に規定できるものではなく、“それは「人間の良さ」「自立」を目的としていない、「助成的」でない、よって教育ではない”というふうに、他の教育的実践に対する否定、他との対比によってしか定義することができないものなのである。というのも、中内のいうように、「教育的発達」は「歴史的・文化的文脈にうらづけられた対人関係のなかで成り立つものであり、その動態は本質的に社会性をもっている」（6-7頁）が故、「人間の良さ」といっても、それは「社会の良さ」と切断して考えうるものではないし、また「自立」の意味内容も一義的には決定できないし、さらに何をもって「助成的」と見做すか

も歴史的社会的な相対性をもつ問題であると考えられるからである。むろん、共同体の解体が物質的規定要因となって、これまで他の社会的諸実践の中に溶け込む形で存在してきた人間形成行為が、近代以降そこから分離して凝集し、「教育」としての独自の領域を形成したことは確かな事実と考えてよからう。中内の指摘するところの「人間の良さ」「自立」「助成」とは、客観的物質的根拠を有するこの独自の領域において、教育としての正統性の基準として歴史的に確立してきた価値であるといえよう。その上で、教育なる領域は、諸人間形成行為が、この価値を基準に“あれは教育ではない”と相互に他を指弾し合いつつ教育としての正統性を争奪し合う場であると考えることができるではないか。また、この諸人間形成行為間の闘争は、教育観の相違等のたんなる教育内在的な相剋としてのみならず、その教育内在的な相剋自体が社会構成体全体における階級・階層間の闘争を背後においたものとして把握されるべきである。⁽²²⁾中内も主張するところの＜階級闘争の場所としての教育＞なる把握は、かかる意味において捉えられるべきであろう。⁽²³⁾

さて、中内の教育概念規定から出発しつつ、それをやや踏み越えて、教育なる領域の固有性を以上のように考えてみるならば、かつこの領域の正統性の争奪の闘争から一步身を引いた立場をとってみるならば、ある価値基準に照らして教育といえる行為のみを教育として捉え、それ以外の諸行為は“未だ教育たらずるもの”として退けるというわけにはいなくなる。そして教育なるものについてのかかる認識的構えをとることによって、次のような問いを立てることが可能となるのである。すなわち、教育には、「人間の良さ」「自立」「助成」といったこの領域の価値と必ずしも背反しないものでありながら、なおかつ前述のように、その受け手たちを個別化していく力を含んだ人間に対する働きかけの様式であるという側面が、常に存在してはいないかという問いである。かかる問いは、もはや「教育」としての価値を争う諸人間形成行為のうちのある特定のものに対してのみ向けられるにとどまらない。それは「人間の良さ」「自立」「助成」という価値をめざす営為自体について、つまり教育それ自体についてなされるべき問いなのである。では教育の一側面をなすこの人間に対する働きかけの様式とはいかなるものであろうか。——こちらの問いに対する結論をあらかじめ提示するならば、教育の場における＜教える―教えられる＞の関係には常に、フーコーのいう「牧人―司祭型権力」が作用しており、この権力

によって問題となっている個別化がなされる、ということになる。以上二つの問いにつきIVで検討しよう。

IV 教育と「牧人—司祭型権力」

フーコーは1980年代初頭に発表された論文「主体と権力」の中で自分の研究歴を振り返り、その「統一的主題」が人間が主体化され（＝服従を強いられて）^{サブジェクト} いるさまざまな様式について、一つの歴史を構想すること^{サブジェクト} であったと述べている。⁽²⁴⁾ この人間の「主体化」の内容はやや具体的には、「個人を隔離し、他者とのつながりを切断し、共同体の生活を分割し、個人を内面にひき戻し、強制的に己れの自己認識に縛りつけるもの」^{アイデンティティ} という彼の言葉に表現されている。⁽²⁵⁾ つまり、「主体化」とは「個別化」なのである。

フーコーは前掲論文にて、かかる＜人間の主体化＞をもたらすものとして「牧人—司祭型権力」なる「権力技法」を挙げている。フーコーによれば、「権力とは手に入れることができるような、分割されるような何物か、人が保有したり手放したりするような何物か」⁽²⁶⁾ というように実体的なものではなく、関係の様式である。では「牧人—司祭型権力」とはいかなる関係の様式なのか。⁽²⁷⁾ —フーコーは以下のように描いている。

「牧人—司祭型権力」はキリスト教に起源をもち、キリスト教における牧人と信者との関係を範型としている。そこでは牧人は信者の集団全体に力を及ぼしつつも、集団内の個々の信者にまで顧慮を行き渡らせ、個々人の救済のために献身的に努力する。信者にとって救済は確かに彼個人の問題ではあるが、しかし救済は義務づけられており、救われるために全力を尽くすことが強制されるのである。かかる救済を保証する牧人に対して、信者はその権威を受け入れ絶対的に服従しなければならない。この権威の受容とそれへの服従は、信者が牧人に対し己が魂の内密の部分で起きたことすべてを吐露し牧人の前に晒すことを意味している。こうして信者は、救済を保証し保証されるという牧人との関係の中で、自分自身も知らずにいた自己の内面を良心の検討や告悔の実践の中で明らかにしていく。つまり個人の「主観性」がはっきりと出現してくる。かくしてフーコーによれば、「牧人—司祭型権力」とは「個人形成的」な権力であり、この権力が働く場において、個人は上述のごとく「主体化」され「個別化」されていくのである。

むろん混沌としていた自己の内面が「主観性」として明確に形成されていくことが、「他者とのつながりの切断」という意味での「個別化」につながるという議論は、にわかには頷けないものかもしれない。しかし「牧人—司祭型権力」においてこの「主観性」が形成されていく過程をもう少し立ち入ってみてみれば、この議論にも納得がいくであろう。つまり牧人は、信者が現実との関係において今ここで抱えている問題、その現実に対する感覚を、信者個人とその内面の問題へと還元していく。そのような方向で、信者に問いかけ、「お前の内面はこうだ」との判断を提示していく。信者はこの牧人の権威を受容して、牧人に向かって自分について語り、語ることによって自分自身の内面に目覚めていく。つまり彼はあくまで牧人のみとの関係において、牧人の明示的・暗示的な問いかけに従って、自己の内へと視角を定位される中で、自己の「主観性」をつくりあげていく。——「牧人—司祭型権力」とはかかる関係の様式なのであり、それ故フーコーのいうように、「個人を内面にひき戻し、強制的に己れの自己認識に縛りつける」権力なのである。⁽²⁸⁾

「牧人—司祭型権力」は、前述のようにキリスト教に起源をもちつつ、単にこの宗教の牧人—信者関係を貫いた権力であるにとどまらない。フーコーによれば、それは18、9世紀を通じて別の場所に移植され、「社会全体に拡がった、多くの制度の内に支えを見出すようになるのである。だとすれば、この「牧人—司祭型権力」の種々の制度的秩序への拡大は、教育にまで及んでいるのではあるまいか。すなわち前述のように、教育とは「社会の良さ」ならぬ、「人間の良さ」・個人の「自立」を目的として行われる、被教育者の発達・学習への目的意識的な「助成的」介入を、その固有な性格とする営為であったが、そうだとすれば、かかる教育的行為が遂行される際にとり結ばれる＜教える—教えられる＞関係には、「牧人—司祭型権力」が不可分の一側面として貫いているといえるのではないか。けだし、教育が個人の「自立」こそを固有の目的に据える点は、個人に向けられ、その個人の救済のための献身的努力において「牧人—司祭型権力」が作用する回路を常に開いているからである。さらに、教育の「助成的」という性格も「牧人—司祭型権力」が作用する場を不可避免的に提供しているといえるからである。つまり、教育が「助成的」であるとは、その働きかけの受け手の全人格をその内面からつかみ、その内面の状況に最も噛み合った働きかけを行おうとすることを意味するが、そのことは、この働き

かけが受け手を自己の内面に沈潜せしめる、すなわち受け手が今現在抱えている様々な問題を、彼の内面の問題へと転載するものとなりうる不可避免的契機⁽²⁹⁾をなしているのである。

ただしここで留意すべきは、以上の論述の趣旨は、教育的関係は徹頭徹尾「牧人一司祭型権力」であるということでは決してない点である。かかる認識は、教育と「牧人一司祭型権力」とは全く相いれないとの認識と同様に正当でないし、フーコー自身の権力認識とも背反している。フーコーは、「権力という語によってまず理解すべきだと思われるのは、無数の力関係であり、それらが行使される領域に内在的で、かつそれらの組織の構成要素であるようなもの⁽³⁰⁾」と述べ、また「権力の関係は他の形の関係〔……〕に対して外在的な位置にあるものではなく、それらに内在するものだということ。そこに生じる分割、不平等、不均衡の直接的結果としての作用であり、また相互的に、これらの差異化構造の内的条件となる⁽³¹⁾」と述べている。これらを教育的関係と「牧人一司祭型権力」との関係の場合に適用してみるならば、フーコーのいわんとするところは、①「牧人一司祭型権力」は教育的関係という自立的な場において、この関係の論理に即して作用すること、②同時に「牧人一司祭型権力」は教育的関係の不可欠の契機であり、この関係を支える条件のひとつであること——これであろう。先に言及した二つの認識は、①、②いずれかの点を看過しているが故、正当ではないのである。

以上、極めて不十分ではあるが、教育的関係には不断に「牧人一司祭型権力」が貫いていること、そしてこの権力の作用故に、教育の受け手はこの関係において、自己の内面への閉塞を強いられる形で個別化されていくような場におかれるということ、を示してきた。要するに、前節末部で設定した、教育なる営為に内在する、被教育者を個別化する力の内実を明らかにするという問いへの答えが、一応ここまででなされたことになる。

しかしながら、＜教育と「牧人一司祭型権力」＞という問題設定からみえてくる教育のもつ個別化する力は、あくまで教育者―被教育者間の関係の中で作用するものに限定される。だが筆者は、既にⅡの叙述の中で言及したように、今日教育の場面において子ども・青年を個別化する力には、教育者―被教育者間関係において働くものに加え、子ども・青年同士の間のある種の相互連関をも含みこんで作用するものがあり、こちらの力も視野に入れない限り、今日彼

らが教育的・学校的秩序の中で直面している事態を十全に把握することはできない、と考えている。だとすれば、今後の議論の展開においては、最早「牧人—司祭型権力」のモデルの援用に留まっているわけにはいかない。というのも、このモデルは＜教える—教えられる＞関係の最も基礎的な次元において作用する権力を指示するものであり、教育・学校の今日の事態を捉えるための理論モデルとしては、これのみでは必ずしも十分とはいえないからである。かくして以下の行論では、「牧人—司祭型権力」に比して具体性の度合いが一段上にある、同じくフーコーの＜「規律・訓練」型権力＞モデルが援用される。そして議論のレベルは教育論から再度学校論へと還流するのである。

V 学校と「規律・訓練」型権力

フーコーが「規律・訓練」型権力について主題的に論じているのは、彼の代表作のひとつ『監視と処罰』⁽³²⁾においてである。フーコーによれば、「規律・訓練」とは、17・18世紀に種々の領域において「支配の一般方式」となった権力の型であり、それは身体に対し微細にわたって働きかけつつ「従順な身体」を造り出す「政治的解剖学」である（143頁）。その際この権力は、「自分に服従するものを何でも一様に全体として順応させるかわりに、切離し分析し区分し、その分解方式を必要かつ十分なさまざまな単独性へ及ぼす。」つまり「規律・訓練こそが個人々人を《造り出す》」のである（175頁）

かかる「規律・訓練」的権力技法は、「起源のさまざまな、出所もばらばらの、しばしば些細な過程」が、「徐々に、総括的な方策の完成図」を構築していったものである（144頁）。ではこの「完成図」をフーコーはどのように描いているのか。——最初にこれをみていくことにする。

まず「規律・訓練」は個人とその身体に対し次のような「処置」を施す（147-171頁）。

- (1)空間への各個人の配分。ただし各人を特定の場所に固定するのではなく、序列階梯の諸位置を巡らせつつ、彼らを個別化していく。
- (2)精密な基盤目状に分割された時間の諸単位に活動の諸単位を配分する、活動の管理様式。
- (3)段階的形成の編成。つまり、次第に複雑さを増す諸段階に分割され、前の段階が完全に習得された場合にのみ次の段階へ移るという訓練活動の組織化

の様式。各人は自分の属する段階に相応しい訓練を受け、各段階終了ごとに目標達成が試験される。すなわち、「ある最終的狀態へ向かって人間の行動の方向を変え」、「あるいはこの終極との関係での、あるいは他の個々人との関係での、あるいは或る型の進路との関係での、個人の果てしない特徴表示」を行う。

(4)各人から最大量の力を引出し総体が生み出す成果が最大となるよう企図された、諸身体とその活動の組合せ。

「規律・訓練」を構成する以上の諸「処置」は、次のような「単純な道具」の中に組み込まれ具体化されている(175-195頁)。

(1)階層秩序的な監視。つまり常に至る所に及ぶよう組織化された監視の視線の構造。この下にある時人々は、ほんとうに凝視されているのかどうかの確証が得られぬまま、にもかかわらず常にその見込みのあることだけは承知しており、それ故彼らは「自分がみずからの服従強制の本源になる」のである。

(2)特殊な刑罰機構。すなわち法律に基づく刑罰の空白を埋める微視的な刑罰制度であり、怠慢、無作法、横柄、だらしなさ、といった「比較的重要でないため本来の刑罰制度の対象とされなかった」諸行為が処罰の対象となる。さらにそこでは「不適合なものという明確でない領域」までもが処罰の対象となりうる(例えば、「所定の水準に達しない」、「課題をなしとげる力のなさ」等)。また「規律・訓練」的な処罰は「矯正感化的」でなければならぬ故、この処罰は訓練そのものの強化・反復となる。さらにこの処罰はあらゆる行為・能力等を良い評点と悪い評点とに振り分ける階層序列的な刑罰制度の下に組み込まれている。つまり、「規律・訓練」は、「序列の後退や地位の剥奪でもって処罰する」のである。

こうして「規律・訓練」的な刑罰機構は、①人々の個別的な行動・成績・行状をある総体へ指示連関させる。②個々人をそうした総体との連関において差異化する。③個々人の能力等を量化し階層序列化化する。④ある基準を實現されねばならぬものとして束縛が働くようにする。⑤規格の内・外を分かち境界を設定し、そこから外れる者を排除する。——すなわち「比較し差異化し階層序列化し同質化し排除する。要するに規格化するのだ。」そしてそのことによって「等質性を強制」しつつ同時に「個別化をおこなうのである。」(3)試験。それは階層序列的な監視と規格化を行う刑罰制度との結合である。

試験は各々の個人を、「記述され評価され測定され他の個人と比較され、しかも個人性じたいにおいてそうされるような個人」＝「事例」としての個人に仕立てあげる。

かくしてフーコーによれば、「さまざまな規律・訓練を一言で特徴づけるとすれば、それは個人別の差異が関与的である、権力上の一様式だ、ということになる」(185頁)。「個人から構成される社会」という構図は商品所有者間の契約関係から抽象された虚構である、としばしばいわれる。だが、個人とは「規律・訓練」という権力の型によって造り出される一つの「現実」でもある。権力は現実を隠蔽するのみならず、それを生み出しもするのだ(196頁)。そして「規律・訓練」によって造り出されるこの個人とは、ここまでの行論に示したように、「自分がみずからの服従強制の本源になる」ような自己規律的で、かつ個別化された個人である。すなわちその個人とは、「牧人—司祭型権力」によって生み出される個人と重なるものなのである。

だが、かかる個人を形成していく方法についていえば、これら二つの権力の型の間には若干の相違がある。すなわち、「牧人—司祭型権力」においては前節でみたように、被支配者は、支配者との関係において彼に対し自己の内を晒すことによって個別化された「主観性」を作り上げていく。それに対して「規律・訓練」的権力においては、被支配者は、常に支配者の監視の視線の前に晒されているという「牧人—司祭型権力」の状況と類似した状況に置かれるのに加え、他の被支配者と比較され差異化されつつ個別化されるという状況に置かれるのである。やや言い方を換えれば、被支配者は、他の被支配者との間の関係の構造の中においてある位置を割り当てられたことによって個別化されるのである。要するに、「規律・訓練」型権力の下では、個人は他者との連関の中で個別化されるという一見逆説的な様相が現出するのである。

この点を押さえた上で、次に「規律・訓練」型権力と学校との関係をどう把握すべきかという問題へと論を進めていきたい。この論点に関し筆者は、『監視と処罰』において17・8世紀に「規律・訓練」が学校の中へ浸透していく様を描き出したフーコーにならって、この権力は学校という時空間を構成する諸関係を不可避免的に貫いているものであると考える。というのも、アリエスの学校⁽³³⁾についての歴史的叙述から読み取れるように、近代学校はまさにフーコーが列举した「規律・訓練」の諸「処置」・「手段」が組織化された時空間として

成立したのであり（例えば、時間割、段階的形成、監視、種々の処罰、そもそも個々の生徒に対し規律を及ぼそうとする発想等）、同時にそれらは今日の学校にも見られる事実そのものである場合が少なくないからである。⁽³⁴⁾

むしろこうした見解は、学校は「規律・訓練」的権力関係によってのみ構成されているとの含意をもつものでは決してない。そうではなく、先に論じた「牧人—司祭型権力」と教育との関係と同様、「規律・訓練」型権力は、ある固有性を保持した学校制度の中で、その固有な論理に即しながら常に作用しているというのが筆者の見解の趣旨である。つまり、＜権力の「規律・訓練」的な様式は他のすべての様式にとって替わるのではなく、他の様式の中にしみ込んで、それらを媒介する＞（216頁）という、より一般的な次元についてのフーコーの認識が、学校についても妥当するということである。

以上本節では、「規律・訓練」型権力は服従する者たちを彼らの間にある種の相互連関の中に組み込みつつ個別化していくこと、及びこの権力は学校内の社会関係の不可欠の契機をなしていること、を示してきた。要するに、学校という制度的秩序は根源的に、その秩序に服する被教育者たちを相互連関させつつ個別化する力を有しているということである。かかる認識が妥当だとすれば、この力こそが、Ⅱで触れた今日の子ども・青年相互の間の癒着と孤立化との共存の、学校的要因の一端をなしているといえるのではないか。

Ⅵ 教育・学校そのものの権力性

Ⅳ、Ⅴを通じて述べてきたように、教育・学校においては、常に「牧人—司祭型権力」あるいは「規律・訓練」型権力が作用している。しかし同時に、これも既に述べたことだが、教育・学校の社会関係がこれらの権力関係に還元されるわけではなく、教育・学校の固有な論理が保持されつつ、むしろその論理に沿いながらこれらの権力は作用しているのである。では、この教育・学校の固有な論理の方には何らの権力性が含まれていないのかといえ、必ずしもそうではない。先にフーコーの主張の一部を＜権力の「規律・訓練」的な様式は他のすべての様式にとって替わるのではなく、他の様式の中にしみ込んで、それらを媒介する＞というふうに要約したが、ここでの＜権力の他の様式＞のひとつが教育・学校の固有な論理の内にも含まれているのである。以下では、かかる教育・学校の固有な論理の内にも含まれる権力性とは何かについて検討して

いくが、その際、この問題をかなりの程度主題的に扱っているブルデュー、パスロン『再生産』「第1部 象徴的暴力の理論の基礎」⁽³⁵⁾に依拠して論が進められる。

ブルデューによれば、すべての「教育的行為」pedagogic action（以下P A）は、一方でそれが究極的には「社会構成体を構成する諸集団・諸階級の間の権力関係 power relations」を基盤にした、純粋なるコミュニケーション関係とは異なる「恣意的権力」arbitrary power であるという意味で、他方でそれが「いかなる普遍的・物理的・生物的・精神的な原理」からもすべてを演繹できない「文化的恣意」cultural arbitrary を教え込む inculcate ものであるという意味で、「象徴的暴力」symbolic violence である、という（1., 1.1., 1.2., 1.2.1.）。しかしここで十分に注意すべきは、P Aが恣意的権力であるとはいっても、それは決して、P Aは実質上物理的な力あるいはそれに近い威圧的な力の行使である、という意味ではないし、またP Aが教え込む内容が＜恣意的＞であるとはいっても、それは決して、すべての意味は所詮＜恣意的＞であるという単純な相対主義の主張を意味するものではない。ブルデューの真の意図を表す一節をやや長いが引用してみよう。

「P Aに関する社会学理論は、押しつける恣意性と押しつけられた内容の恣意性とをはっきり識別して、2つの論理的虚構の間の関係、つまり、押しつけの客観的真理としての純粋の権力関係という虚構と、押しつけられた意味の客観的真理としての純粋の恣意的文化という虚構との間の関係が含まれている社会学的意味合いを明らかにする。露骨に自らを示威する権力関係という論理的構成物は、文化的恣意性でしかない諸々の意味という論理的構成物と同様に、社会学的存在を有してはいないのである。つまり、この二重の理論的構成を経験的に観察できる実在とみるならば、力とはひたすら物理的な力であると無邪気に信じるか、あるいは、すべての意味とは根源的に恣意的なものであるのだと無邪気に信じることにしかない。[……] 普遍的原理（論理的理性あるいは生物上の本性）から演繹されない諸々の意味を教え込まないP Aは存在しない。権威は、最も普遍的な（科学あるいはテクノロジー）諸々の意味を教え込む場合も含めて、すべての教育 pedagogy に関与している。しかし、ある象徴的效果をその上に付加しないような機械的で粗野な権力関係もまた存在しない。すなわち、P Aは、常に客観的に、純粋な力と純粋な理性という2つの互いに

近づきえない極の間に位置づけられており、PAが押しつけるはずの諸々の意味がその意味固有の力によって、つまり生物的本性や論理的理性の力によって、押しつけられなくなればなるほど、直接の強制手段をとるよりほかになる。」

(1.3. Gloss. また 1.1.1., 1.1.2. 参照。)

すなわちブルデューによれば、PAは、教え込みの様式に関していえば、「純粋な力」の行使でもないし、かといって純粋なるコミュニケーション関係でもない、その両極の間のどこかに位置するものなのである。また教え込みの内容に関していえば、全くの恣意的なものでもないし、かといってすべてが「普遍的原理」から演繹されるものでもない、やはりこれらの両極の間のどこかに位置するものなのである。

かかる性格をもつPAが首尾よく象徴的・教育的効果を産出しうるのは、それが、その行使の社会的条件のひとつとして「教育的権威」pedagogic authority (以下 PAu) に支えられているからである。(2.)。

PAu は、PAの象徴的暴力としての性格を隠蔽し、PAを正統的な内容を正統的に教え込む行為として再認せしめる働きをする。この「PAu なく行使されるPAという考えは論理矛盾であり、社会学的に不可能である」(2. Gloss 1.)。PAu とは、「伝達者が教育的コミュニケーション関係において占める伝統的及び制度的に保証された位置によって、伝達者すべてに対して自動的に与えられるものなのである」(2.1.2.2. Gloss 1.)。つまり、「どのPAも最初からPAuを掌握しているcommand」のであり、そのため「教育的伝達者は、最初から彼らが伝達するものを伝達するに相応しい者として指定されており、それ故社会的に承認され保証されたサンクションによって、受容を押しつけ教え込みをテストする資格がある」(2.1.2.2.) し、また「教育を受ける者は、最初から、伝達される情報の正統性と教育的伝達者のPAuの正統性を再認し、従ってそのメッセージを受容し内面化する態勢に置かれている」(2.1.2.3.)、という事態が生じるのである。

ブルデューによれば、かかるPAuを前提にしたものであるが故、教育的コミュニケーション関係は、「純粋で単純なコミュニケーション関係に還元することはできない」(2.1.2.)。このことを言い換えれば、PAuこそが教育的関係に不可避免的に随伴する権力性の内実である、ということになるであろう。

以上は「教育システム」educational system, すなわち学校における教育的

関係についても当然当てはまることである。つまり、学校教師は、学校に委譲された「学校権威」school authority（以下 SAu）を再度委譲されるという「二段階の委譲」によって、権威を最初から付与されており、それを改めて確立するのに懸命になる必要を免れている（4.2.1., 4.2. Gloss 1.）。またこの SAuこそが学校内の社会関係を固有にかつ不可避免的に貫いている権力なのである。

かくしてブルデューの議論に依りつつ、教育・学校の固有な論理に包含された権力性とは、PAu ないし SAu であることを示してきた。「牧人―司祭型権力」あるいは「規律・訓練」型権力は、教育や学校の固有な論理そのものではない。それ故、これらの権力が教育・学校の場合において作用するためには、これらの権力の原理に基づいた支配者から被支配者への働きかけが、教育・学校の論理に即して正統なるものと再認されることが前提となる。かかる再認を生み出すものこそが、PAu であり SAu なのである。すなわち、教育・学校に固有な権力である PAu・SAu は、この領域において「牧人―司祭型権力」、「規律・訓練」型権力が存立するための不可欠の支柱なのであり、教育・学校に固有であるからといって、この領域の論理そのものではない「牧人―司祭型権力」や「規律・訓練」型権力と、必ずしも背反するものではないのである。また、被教育者の側からすれば、教育・学校の場合における「牧人―司祭型権力」や「規律・訓練」型権力の関係から容易には逃れられないのは、これらの権力関係の作用する場をつくり出す PAu や SAu が彼らをその場に拘束するからなのである。⁽³⁶⁾

むろん現実には、まず PAu・SAu が被教育者をこの場に拘束し、その後はじめて「牧人―司祭型権力」、「規律・訓練」型権力が彼らに対し作用するというような二段階があるわけではない。現実には両者は不離一体となり相互に支え合いつつ作用するのである。ただ論理的には両者の区別が可能であり、また必要であるただけはいえるであろう。かかる区別をせずに、「牧人―司祭型権力」・「規律・訓練」型権力と教育・学校とを同一視してなされる教育・学校批判論に、本稿は与するものではない。

VII 教育・学校の今日的状況と権力の問題

本稿はここまで、Ⅱの末部で設定した＜今日子ども・青年をしてそこに強迫的に囚わしめ、彼らを相互連関させつつ個別化していく教育・学校の力とは

何か>という問題の考察を進め、IV・Vにおいては、<相互関連させつつ個別化していく力>は教育・学校の諸関係に織り込まれた「牧人・司祭型権力」及び「規律・訓練」型権力であること、VIにおいては、これらの権力が教育・学校という自立的領域において作用するのを支え正統性を与えているものがPAu及びSAuであること（ただし現実には「牧人・司祭型権力」・「規律・訓練」型権力とPAu・SAuとは不可分である）を示してきた。こうした事態は、自立的実践・制度として存立するようになって以降の、教育・学校そのものにおける社会関係・権力関係が呈するものであるが、ではこうした社会関係・権力関係は、殊に今日の学校においてはいかなる状態で現出しているのだろうか。また本稿のここまでの議論に基づけば、今日の子ども・青年の学校への強迫的囚われはいかなる性格のものとして把握されることになるのか。――以下この点につき考えていく。

1点目の問題を考える際には、鈴木聡の次のような議論が参考になる。鈴木は、今日の学校を<政治的空間>としてみる場合の、そこでの支配・権力システムを、大略以下のように描いている。すなわち、学校は、一方で諸個人は私⁽³⁷⁾的個人である限り平等であり公平であるという形式的な公平・平等のフォーマルな論理を標榜しつつ、他方で「教育知識」が制度化された学校空間の中で演ずる機能によってつくり出される「教育関係」としての「ヒドゥンカリキュラム」を通じて、すべての者に「能力主義」的競争を強制し、そこからおちこぼれた者に対しては、「それもまた個人の自由で選んだこと」だから「誰にも文句をいうすじあいのものではない」と宣告する。こうして現実の不平等や支配の妥当性は不問にされ、それを相互主体的なコミュニケーションのもとで主題化することが妨げられるのである。かくして鈴木によれば、教育知識は「制度としての学校の中で人間関係を規定し支配する要」としての力をもち、この力が作用する人間関係の中で、「生徒は個人として日常不断に他者の視線にさらされ、評定され比較され序列づけられる」のだという。この「生徒は個人として日常不断に他者の視線にさらされ、評定され比較され序列づけられる」という事態は要するに、学校という場において生徒は「牧人・司祭型権力」ないしは「規律・訓練」型権力の関係に組み入れられており、そのことによって不断に相互関連されつつ個別化されているということを意味している。つまりは、今日の学校においては、鈴木のいう「教育知識」が媒介する「教育関係」とい

う形態をとりつつ、個別化する権力関係に貫かれた制度としての学校の根源的次元がそのままに表出しているのである。換言すれば、教育・学校そのものという次元を構成する契機——ここでは「牧人—司祭型権力」あるいは「規律・訓練」型権力——こそが前面に押し出されて、今日の学校における支配—従属関係を成り立たしめる諸要因の要の位置を占めているのである。——このことが前段落で提示した第1の問いへの答えとなるであろう。

もっとも鈴木自身は、学校内の「教育関係」がかかる意味合いをもつ編成様式をとるのは、1960年代以降の教育の「能力主義」的再編によってであるという把握の仕方をしている。しかし鈴木⁽³⁸⁾のこうした学校把握は、「支配の個人化」を特徴とする現代社会における国家装置の一端として学校を位置づけるという視角、つまり現代の学校内の社会関係の編成様式を、現代における既存の社会秩序の中で学校が遂行する社会的機能との連関において描くという視角をとるが故なされる把握であり、その視角からすれば、鈴木のこの把握は確かに妥当であろう。だが、学校が現代社会において鈴木のいうごとき位置を占める際、その内的な社会関係に焦点化するという視角をとってみるならば、そこに見出されるのは、何も60年代になって現れた格別新たな形態の学校内社会関係ではない。そうではなくそこには、「牧人—司祭型権力」、「規律・訓練」型権力が貫く、制度としての学校のいわば常態こそが社会的に重要な意味をもつものとして浮かび上がってくるのである。かかる＜常態＞が60年代以降の社会—学校の連関構造の中に布置されることによって、その「牧人—司祭型権力」「規律・訓練」型権力関係としての側面がいっそう重要な意味合いを帯びるようになるというふうに、学校なる制度を構成する内的諸契機の編制様態の転換が生じたのだ、というのが鈴木⁽³⁸⁾の学校把握の含意するところであろう。

要するに、現代学校は当然に特殊現代的な色合いを帯びてはいるものの、むしろそうした色合いの地をなす制度としての学校の根源的な次元にこそ、現代学校の特殊現代的な機能遂行の仕掛けが存するのである。換言すれば、現代社会において教育・学校は、特別に効果的な何らかのメカニズムを新たに創出するまでもなく、ただそこに子ども・青年を関与させるだけで、彼らを相互連関させつつ個別化する力を発するのである。

2点目の問題の考察に移ろう。既にⅡで示したように、今日子ども・青年が学校に強迫的に囚われているという場合、その囚われは必ずしも学校や教師

の権威の正当性の承認を意味しない。むしろ彼らは、学校及び教師との間にセネットのいう「拒絶の絆」なる形態の権威―服従関係をとり結んでいる場合の方がより一般的である。

ところで、この「拒絶の絆」の内実をもう少し検討してみると、そこにおいて服従者は、権威者の権威の正当性をこそ拒絶しているにせよ、権威―服従関係の枠組みそれ自体は必ずしも拒絶し切れていないことがわかる。服従者の意識・行為は、この関係の枠組みを準拠点に展開する、つまりは相変わらずこの関係に拘束されているのである。

このことを学校の場合に当てはめてみれば、生徒が学校や教師の権威の正当性をいかに拒絶しようと、教師は教える存在であり自分達は教えられる存在であるという〈教える―教えられる〉関係の枠組みそれ自体、また学校という場はかかる〈教える―教えられる〉関係を中軸として構成されているという了解自体は、彼らによって依然として再認されている、ということになろう。このことはⅡの叙述の中で若干依拠した小浜逸郎によっても示されている点である。もっとも小浜の議論の主眼は、今日における教師―生徒関係の崩壊状態の指摘であるが、しかしそこで指摘されているのは、実は教師の権威の正当性の意識の上での承認の崩壊にすぎない。そして、小浜の議論は、生徒が依然として学校の「形式的権力」――教師―生徒関係の枠組みの存在を中軸とした、学校における管理の社会関係の形式に組み込まれた権力――には強く拘束されていることを、事実上示しているのである。

かくして今日の子ども・青年の学校への強迫的囚われとは、自分達があくまでこの場において〈教える―教えられる〉関係の下に置かれているということ――この自体への囚われである、とみることができよう。かかる関係への囚われによって、彼らはまた、それと不離一体となった「牧人―司祭型権力」・「規律・訓練」型権力の関係の中にも投入されることになる。ところが、子ども・青年が学校において〈教える―教えられる〉関係の下に置かれるのは、学校が存立する以上必然的である。この必然的な事態そのものが、今日では彼らにとって抑圧的にも機能している、すなわち先に述べたように、現代社会において教育・学校は、ただそこに子ども・青年を関与させるだけで、彼らを相互に関連させつつ個別化する力を発するのである。

VIII おわりに

本稿はⅠで述べたように、今日子ども・青年把握から入り教育・学校の問い直しへと突き抜けていく、現代における教育・学校の諸現実を大づかみに認識するための仮設的枠組みの素描を試みたものである。だが論の運びは荒く、今後の丁寧な実証や論理的詰めを要する箇所は無数にあるであろう。しかし本稿の残された部分では、かかる努力を行う際重要であると考えられる視点を二点だけ示して、しめくくりとしたい。

一点目は、＜学校そのもの＞＜教育そのもの＞を問い直すという問題設定は、教育・学校の現状の基本的性格についてのいかなる把握の仕方を前提としているのか、それを明確化するという視点である。筆者はこの視点を練り上げる上で、＜学校そのもの＞＜教育そのもの＞の問い直しという問題設定を共有しつつ分岐する以下のような二傾向の議論を双方視野に入れていく必要があると考えている。⁽³⁹⁾

＜教育そのもの＞はともかくとして、＜学校そのもの＞を問い直すという問題設定、つまり今日学校をめぐる生ずる様々な問題の原因を、教育政策をはじめとする学校の外側からの種々の力にのみ求めるのではなく、制度としての学校それ自体の内在的要因をも剔出しようとする問題設定は、Ⅰでも述べたように今日一定の広がりを見せつつある。この場合おそらく、制度としての学校それ自体が問題性を帯びて現出せざるをえない特定の学校―社会の連関構造の在り方が存在し、今日まさにかかる事態に直面しているとの認識が一般的なのではないか。例えばⅠで要約して紹介した「教科研新活動方針（素案）」の一節もこの認識に立つものであろうし、Ⅶで依拠した鈴木⁽⁴⁰⁾の議論もしかりであろう。さらに例を挙げれば、雑誌『教育』誌上に、今日制度としての学校批判論の問題提起を正面から受けとめるべきことを呼びかける画期的な論稿を発表した高口明久も、この論稿において、かかる学校批判論は「現代日本の学校と社会の関係展開の歴史的文脈に根ざした、必然性をもつもの」とであると述べ、やはり今日のある特殊な社会的歴史的⁽⁴⁰⁾文脈において制度としての学校それ自体が問題性を帯びるに到っていることを示唆している。

以上の三者のうち鈴木の場合、制度としての学校それ自体を国家装置の一端として位置づけるという認識をとりわけ明示的に示している。むしろこの場合の＜国家装置としての学校＞なる認識は、学校というものを、しばしば通念さ

れてきた国家の教育政策——反動イデオロギー的な、あるいは経済主義的な性格を帯びた、教育・学校の領域へのかなりの程度直接介入的なそれ——として集約されるこの領域に外圧的な力によって規定されるばかりでなく、かかる外⁽⁴¹⁾圧的な力からは相対的に自立した審級を形成しつつも、やはり「広義の国家」の構成契機の一つとして国家に組織化されているものとみる認識である。この認識が＜教育・学校の現状の基本的性格についての把握の仕方＞に関わる先の二傾向のうちの一つに立つものであると考えられる。今後こうしたより精緻化された国家論的視点を加えた学校論・教育論の発展がいっそうめざされるべきであろう。

にもかかわらず、果たして制度としての学校それ自体、さらに教育という行為それ自体に問うことの意味についての捉え方、従ってこの問いの背後にある＜教育・学校の現状の基本的性格についての把握の仕方＞は以上のものがすべてであろうか。答えは否である。

すなわち、「国家」概念が上記のように「広義の国家」をも含み込むものであれば、確かに現代における学校がこの意味での国家に組織化されていないという事態を想像することはむずかしいが、それにもかかわらず、現実の学校が呈している様々な問題の様相は、国家に組織化されているということに加え、論理的には国家への組織化以前の、文字通り学校という制度それ自体から由来するものとみる立場がありうるのである。それは本稿が多くを依拠してきたフーコーの議論に通じる立場である。すなわちフーコーは、前述の通り、教育・学校の＜教える—教えられる＞関係には、この関係そのものではないにせよ、「牧人—司祭型権力」や「規律・訓練」型権力の関係が不可避免的に織り込まれているとみるが、「そうした権力の関係は、支配権力がそこに根を下ろしにくる、可能的で具体的な土壌なのであり、支配権力が機能しうるための可能性の条件」、「国家が機能しうるため」の「固有性の位置を保ち、相対的自律性をそなえた支配⁽⁴²⁾関係」であると述べている。むろんフーコーも、現代社会においては「権力関係がますます国家支配の下に入りこんできている」ことを認めるのにやぶさかではない。しかしこのように述べる際も、フーコーは「権力関係が国家に⁽⁴³⁾由来するということではな」いと付言している。要するに、フーコーの場合、権力の国家への組織化という今日の事態を十分認識しつつも、なおかつ論理的にはこの組織化以前のミクロな権力関係それ自体をも問題化すべきであり、そ

のことが今日生起する様々な問題状況の認識のために不可欠であるとの問題意識をもっているのである。かかる問題意識に立てば、学校あるいは教育そのものの問い直しといった場合でも、先の一つ目の立場とは、やはり意味合いを異にするものとなるであろう。

以上、教育・学校の現状の基本的性格の把握をめぐって二つの立場がありうることを述べてきたが、筆者には、現時点ではそのいずれもが他に対して十分勝っているとはいえないように思われる。しかし、いずれの立場を採るかによって今日の教育・学校をめぐる諸問題の性格づけの仕方に微妙な差異が生じてくるのは確かであり、いずれの立場を採るべきか、あるいは第三の立場がありうるのか等、今後十分な検討を要するであろう。

さて、視点の第二点目は、本稿が採ってきた教育・学校そのものの問い直しという問題設定は、教育・学校の＜再生＞のためのいかなる論理を提起することになるのかという視点である。＜再生＞という以上、かかる問題設定は単純に教育・学校の否定という結論に行き着くものではないことが含意されているわけだが、このことは既にⅠで確認した通りである。中内が示唆しているように、教育という人間形成行為が近代の社会諸関係の編制様式の構成契機のひとつであるとすれば、後者の廃棄ぬきに前者のみを直ちに廃棄することなど空想的であろう。だとすればわれわれにとって唯一可能であり、かつ必要なのは、教育やその組織化としての学校の限界を意識しつつ、それらの限界が否定的に露呈するのを可能な限り抑止しつつ、なおかつそれらの＜再生＞を図るという、かなり錯綜した実践・理論であろう。以下その足掛かりを探ってみたい。

既に述べたように、少なくとも今日の時点では、学校はただ日常的に営まれていることそれ自体によって、「牧人—司祭型権力」や「規律・訓練」型権力の関係の下に子ども・青年を拘束し、しかも SAu（学校権力）によって、彼らをしてこの関係を再認せしめている。加えて彼らは、自分たちがかかると重層的な権力関係構造に組み込まれていることを意識化できない。それは、学校が存在していることそれ自体という意識化するにはあまりにありふれた事実が、そこに権力関係の磁場を生み出しているからであり、さらに彼らは表層に現れる意識と行為の上ではむしろ学校と教師の権威を拒否し、にもかかわらず不可視の「拒絶の絆」によってそこに拘束されているからである。

だとすれば、今何より必要なのは、子ども・青年にとって（おそらく即時的

には教師にとっても)容易には意識化しがたい学校とそこに組織化されている教育に内在する権力関係を、彼らが意識化できるような場を、教育においてつくり出すことではないか。

要するに、いわば教育の相対化のための教育を行うのであり、これは論理矛盾はなはだしいとの観があるかもしれない。しかしながら、中内の論によれば、教育とは、⁽⁴⁵⁾そもそもそれ自身を相対化し必要最低限に止めようとする論理を内に含んで存立している営為であるという。今必要なのは、この論理を徹底して突き出し、それを中軸に据えた教育実践の在り方を模索することではないか。

だがここで留意すべきは、度々触れてきたように、今日の子ども・青年は「拒絶の絆」によって教育者の権威に拘束されているという事実である。この事実故、＜教育の相対化＞という論理を表面的に受けとめ、彼らに対する指導や管理の弛緩のみがなされるならば、「拒絶の絆」による拘束の不可視性をいっそう強めることになるかもしれない。

かかる危険性を自覚してのことであろう、「埼玉教育塾」という現場教師たちのある集団は、①意識の上でどう否定しようと、教師一生徒の間には支配一被支配の「関係の絶対性」が抜き難く存在する。②この「関係の絶対性」に無自覚なままに、教師が生徒との間に「物分かりのよい」関係を取り結ぼうとすれば、生徒は「結局は、見るべきものも見ざるべきものとして遂に対象化し得ないことに」なる。③それ故、教師は「『関係の絶対性』をそのまま体現して生徒の前に立ちただかること」、「いずれ否定すべき対象」として生徒の前に現出⁽⁴⁶⁾することが必要である、と主張するのである。

かかる論理を基盤に置いた「埼玉教育塾」の教育実践構想については、未だ十分な理解が行き届かない点もあり、その紹介と評価はここでは差し控えたい。しかし上記①～③の主張については、再三触れてきた今日の子ども・青年の状況に照らしてみた場合、教育・学校＜再生＞のためのひとつの足掛かりとして十分な吟味に値するように思われる。その吟味については、いずれ別稿に期したい。

<註>

- (1) 深山正光「脱学校論・学校解体論批判」『現代教育科学』No.267, 1979年5月, 32頁。
- (2) 竹内常一「生活と学校をつくる生徒自治」『高校生活指導』No.97, 1988年秋, 10頁。竹内らのこうした論は「支配としての学校」論と呼ぶことができよう。しかし, すべての「支配としての学校」論が, 自己が宿している『「学校」という＜形式＞を, 『支配』という＜内容＞と不可分なものとして把握し, <問題視(異化)>しようとする, すなわち, 制度としての学校そのものを問い直すという問題の設定への自覚を常に貫徹し切れているわけではない, との指摘は, 藤本卓「生活指導実践は『学校』を問う」『高校生活指導』No.99, 1989年春参照。
- (3) 中内敏夫『教育学第一步』岩波書店, 1988年, 本稿Ⅲ参照。
- (4) 1954年勝田守一は, 当時強まりつつあった「経済的な条件や政治的な関係や社会の文化的な諸条件を研究して, 教育の問題を追求するという傾向」が, 「いつまでたっても教育の問題にゆきつかないか, あるいは, 教育の問題にゆきついても問題を教育の営みを通してすこしでも解決するというふうにならず, すべて経済や政治の問題に帰着させてしまうという傾向」に墮しがちであることを批判し, 「教育の問題のなかに, むしろ社会のいろいろな矛盾や本質的な諸関係をつかみとる努力をしなくてはならない」と提起している(「教育の理論についての反省」勝田守一『教育と教育学』岩波書店, 1970年, 6-7頁)。教育それ自体を問うという本稿の理論的構えは, 先の提起から導出される勝田本人の研究の方向とは必ずしも合致するものではないにせよ, にもかかわらず, 勝田の提起のひとつの受けとめ方であると思っている。それは, 聖化された「教育理念」とその外にある「反教育的」な「経済の論理」・「政治の論理」とのまっこうからの対置という, 従来ありがちであった発想(池谷・後藤・竹内・中西・吉崎・吉田『競争の教育から共同の教育へ』青木書店, 1988年, 5-6頁。)に比して, より＜教育の中に社会の矛盾・本質的な諸関係をつかみとる＞構えとなっていないだろうか。
- (5) 竹内常一, 『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会, 1987年。
- (6) 竹内常一, 前掲「生活と学校をつくる生徒自治」, 9頁。
- (7) 小浜逸郎『学校の現象学のために』大和書房, 1985年, 101頁。
- (8) 同, 219頁。
- (9) 同, 120-121頁。
- (10) R・セネット『権威への反逆』岩波書店, 1987年〔原著書1980年〕, 34-68頁。
- (11) 今日子ども・青年の学校秩序の権威への拘束が「拒絶の絆」という形態をとって表れるとすれば, 実際には, 現実の権威-服従関係の構造はかなり複雑なものとなろうが, 本稿ではこの複雑な様相を必要十分に叙述するための第一歩として, 「拒絶の絆」によって生ずる関係の微妙な色合いの下地をなす, 学校秩序の権威の基本原理を分析するとどめざるをえない。
- (12) 藤本卓「現代の思春期葛藤と教育の課題」『教育学研究』53巻, 1号, 1986年。同『私的トラブルへの幽閉』を深く越える(上)(中)(下)『生活指導』1987

年9・10・11月。

- (13) 例えば、横湯園子『登校拒否・新たな旅立ち』新日本出版社、1985年。
- (14) 藤本、前掲『私のトラブルへの幽閉』を深く越える(上)、97頁。
- (15) L・サルズマン『強迫パーソナリティ』みすず書房、1985年〔原著書1968年〕。
- (16) 藤本、前掲『私のトラブルへの幽閉』を深く越える(上)、97頁。
- (17) 例えば、教科研究常任研員会、前掲『教科研究新活動方針(素案)』第1部第1章「子ども・青年と教育をめぐる状況」、あるいは『子どもの悲しみと教育』(新日本出版社、1989年)等の坂元忠芳の一連の著作を参照。
- (18) 「座談会 高校生の人間関係と『学校』」(『高校生活指導』No95, 1988年)における藤本卓の発言より。22頁。ただしこうした仲間との対人関係への「こだわり」方は、即自的には「不自由さ」をもたらすものではあっても、その内に相互の深い理解や信頼へとつながりうる可能性を秘めた、持続性をもつ情緒的なものでは必ずしもなく、相互作用のその場その場において瞬間的にはじけ散るような「心理的」なものによって成り立つ場合が多いということも指摘されている。
- (19) 同、22頁参照。
- (20) 以下、本節において頁数のみ示したのは、中内前掲『教育学第一步』のもの。
- (21) 『教育学第一步』の「まえがき」参照。
- (22) 以上のごとき教育の自立性の捉え方は、「象徴的な押しつけ」についてのブルデューの以下の命題に依拠している(P. Bourdieu & J. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, SAGE, 1977 [French Edition in 1971], pp.18—9.)。
 「いかなる社会構成体においても、象徴的な押しつけの力の正統な行使の権利を客観的に主張し、そのことによって正統制の独占を要求する傾向にある諸審級は、必ず競合関係に入る、すなわちそれ自身の論理において、集団あるいは階級間の力のバランスの状態を表現する構造をもつ権力関係及び象徴的關係に入る。」
 「異なる諸審級間の競合関係は、想定される正統性の領域ごと(e.g. 政治、宗教、文化)に固有な論理に従うが、その領域の相対的な自律性は、決して権力関係への依存を排除するものではない。ある領域において正統性を主張する諸審級間の葛藤の形態は、常に、この領域に打ち立てられた、そしてこの領域外の力の諸関係から決して独立していない、これらの諸審級間の力の諸関係の、多少なりとも変容された象徴的表現である。」
 ブルデューに従うならば、「象徴的な押しつけ」を行う行為のひとつである教育にも、当然これらの命題が妥当するのである。
- (23) 113頁、あるいは中内『新しい教育史』新評論、1987年、34頁。
- (24) フーコー「主体と権力」『思想』1984年〔原著書1982年〕、235頁。
- (25) 同上、238頁。
- (26) フーコー『性の歴史 I 知への意志』新潮社、1986年〔原著書1976年〕、121頁。
- (27) 以下の叙述は、フーコーの次の著作を参照；前掲「主体と権力」、「<性>と権力」(『現代思想』1978年6月)、「政治的分析哲学」(フーコー、渡辺守章『哲

学の舞台』朝日出版社、1978年）。

- (28) 以上のフーコー解釈は、中島浩籌『逃げだした教師の学校論』労働経済社、1986年、参照。
- (29) 同上、参照。
- (30) フーコー、前掲『知への意志』、119頁。
- (31) 同上、121頁。
- (32) フーコー『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社、1977年〔原著書1975年〕。以下、本節で頁数のみ示したのは同書のもの。
- (33) アリエス『＜子ども＞の誕生』みすず書房、1980年〔原著書1960年〕。特に「第二部学校での生活」。
- (34) このようにいえば、ゆるやかな時間割のカリキュラムしかもたない学校の形態の存在が反証として指摘されるかもしれない。しかしこうした論に対しては、ゆるやかな時間割・カリキュラム等を特徴とする「統合コード」の教育様式に関するバーンステインの次の叙述が再反論となるであろう。

「〔……〕これまでなかったような範囲で生徒属性が統合コードにおける評価のラベルとして浮かび上がってくるであろう。弱められた類別と枠づけによって、児童・生徒はより多く、すなわち彼らの思考、感情、価値はより多く公のものとなるであろう。このようにして、生徒のより多くの内容が統制下に入る。その結果、社会化はより徹底的に、また多分、より浸透的になる。」（バーンステイン『教育伝達の社会学』明治図書、1985年〔原著書1971年〕、114頁）

すなわちバーンステインのこの叙述は、ゆるやかな時間割・カリキュラムは、仮に「規律・訓練」のある要素を弱めることにつながっても、「階層秩序的な監視」という側面については不変あるいはかえって強化される場合さえあることを示唆しているものとして読むことができる。こうした認識は、森重雄「教育という習俗」（日本教育社会学会第40回大会発表）参照。
- (35) P. Bourdieu & J. Passeron, op. cit. この著書の第1部は、諸テーゼとその注釈から構成されるという独特な叙述形式になっているが、以下、本節において括弧を付してつけられた番号はこれらテーゼ及び注釈の番号である。
- (36) 被教育者による教育者のPAuの正統性の再認というブルデューの議論は、本稿Ⅱでみたような今日子ども・青年による教師・学校の権威の正当性の拒絶という事態には適合しないのではないかと疑問が生ずるかもしれない。しかしブルデューは、正統性の再認とは単に＜正統だと思う＞といった「心理学的」問題に還元できることではないことに注意を促しており、その本質は、正当と思う思わないにかかわらず、一定の関係の存在を前提として行為することそのものであるとしている。2.1. Gloss 1. 参照。なお本稿Ⅶの後半参照。
- (37) 鈴木聡「今日の学校と関実践の構図（試論）」日本教育学会『現代における発達と教育 第4集』1986年。傍点筆者。
- (38) この点について、鈴木はプーランザスの議論に依拠している。

プーランザスは、資本主義国家の在り様を拘束するその「物質的骨格」を、資本主義社会に特有な生産諸関係と社会的分業——直接的労働者の労働対象・

労働手段からの徹底した「脱領有化」にみる。この「脱領有化」こそ中世共同体の絆から労働者を切断し、「《自由な》《裸の》労働者」を出現させる。こうして社会体の「個人化」がもたらされるが、「まさにこの個人化のうちに、資本主義国家の制度的物質性は根を下している。」しかしプーランザスは、資本主義国家は単に「個人化」を前提としこれに拘束されるばかりではない、という。国家は、不断に社会的細分化＝個人化を創出してもいる。そして、この「個人化」は、階級の諸関係を隠蔽し、また人民大衆の分断、孤立化（個人化）に積極的に貢献しているのである（プーランザス『国家・権力・社会主義』ユニテ、1984年〔原著書1978年〕）。鈴木は学校を国家装置の一環として位置づけ、その学校もかかる「個人化」の機能を遂行しているとして論を立てているのである。

- (39) 以下の論述は、東京大学大学院教育哲学・教育史研究室の大学院生を中心とした「現代社会・国家・教育研究会」での議論から示唆を受けている。特にその参加メンバーの一人である児美川孝一郎氏の堀尾輝久ゼミナールでの報告「堀尾輝久『現代教育の思想と構造』第1部第2章を読む——その今日的射程の確定のために——」は考えを整理する上で参考になった。
- (40) 高口明久「現代の子ども・青年と学校病理」『教育』1988年3月、34頁。
- (41) 加藤哲郎『国家論のルネサンス』青木書店、1986年、62頁。
- (42) 「身体をつらぬく権力」桑田・福井・山本編『ミシェル・フーコー 1926-1984』新評論、1984年。
- (43) フーコー、前掲「主体と権力」248頁。
- (44) 中内敏夫、前掲『教育学第一步』34-6頁。
- (45) 同上。
- (46) 埼玉教育塾編『学校をしっかりとつかむ』現代書館、1983年。なお鈴木、前掲「今日の教育と実践の構図（試論）」は、関誠の実践を分析しつつ、そこに含まれる「実践のある局面で教師が、支配の制度としての学校に依拠した教師-生徒関係の＜権力関係＞を作為的に利用して、生徒集団の前に権力者（子どもの敵）としてたち現れることによって、生徒集団の運動をつくりだす手法」を肯定的に評価しているが、こうした論理も「埼玉教育塾」のそれと類似のものであろう。

筆者の住所 国分寺市東恋ヶ窪 4-7-4 電0423(21)3072