

専門化社会とおせっかい

教師と生徒の対話についての一考察

樋田 大二郎（南山短期大学講師）

ここに人間臭さを欠く対話がある。医者、弁護士、カウンセラー、教師などの専門家が顧客と行う対話である。これは、専門家に専門用語を多用されたら対話が成立しなくなる、ということを行っているのではない。ここで言っているのは、現代社会では専門家と顧客との対話の多くがそのアジェンダの設定と内容の構造とにおいて非人間的だし、それどころか顧客を非人間化さえするものであるということである。

本研究では、教師と生徒の対話を例に、専門家と顧客との間でなされる対話にひそむ、顧客を彼の生きている文脈から引き離し、さらに主体性と全体性（統合性）とリアリティとを奪い取る特性を明らかにしたい。

1. ヒドゥン・カリキュラムとしての対話

A. フォーマル・カリキュラムとヒドゥン・カリキュラム

教育学では、方法やねらいが顕在化されているカリキュラムをフォーマル・カリキュラムと呼ぶ。部活動で心身を鍛えるとか、「1192年に鎌倉幕府が成立した」などと教えるカリキュラムである。

これに対して、「1192年に鎌倉幕府が成立した」と教師がしゃべっているその瞬間には、黙って話を聞かねばならないこと、前の晩にどんなに夜深ししていたとしても少なくともおきて聞いているふりを出来るだけの体力を養うべきであること、もし教師が大声で「1192年に・・・」と言ったのであればそれは試験にでる可能性が大きいということを察知すべきであること、「幕府ってものの実態はなんですか」とか、「成立するとはどういう意味ですか」などと聞いて授業を混乱させてはいけないこと、などを教えるカリキュラムをヒドゥン・カリキュラム（隠されたカリキュラム）とかレイテント・カリ

キュラム（潜在的カリキュラム）と呼ぶ。

ヒドゥン・カリキュラムの研究をいくつか紹介すると、①ローゼンソールたち（ピグマリオン効果の研究）やその他のレイベリング論に見られる教師の期待が、教師の気付かぬうちに生徒に多大な影響を与えていることを明らかにした研究(1)、②進路指導担当者の生徒への接し方や学習習熟度別学級編制等の制度が生徒の進路形成に大きな意味を持つことを明らかにした研究(2)、③学校での日常生活が資本主義社会の基本原理に準拠しており学校生活へ適応することで資本主義社会に適応することを明らかにした研究(3)、④学校が非行をつくりだしていることを明らかにした研究(4)、⑤学校や教師の中流階級的な学校運営や教授方法が労働者階級の家庭出身の子供が学校で成功することをはばんでいることを明らかにした研究(5) 等々がある。一つひとつの研究に言及していくと、学生が言うところの“どつぼにはまる”ことになるので、ここではヒドゥン・カリキュラムというものが存在し、それがフォーマル・カリキュラムに劣ることなく重要なものであることを指摘するにとどめたい。

B. 教師には見えていることもある

人間関係を考えるときの重要な概念の一つにコンテンツとプロセスという概念がある(6)。しいて言うならば、フォーマル・カリキュラムは前者にヒドゥン・カリキュラムは後者にあたる。読んで字のごとくあるいはコンテンツとプロセスの常で、フォーマル・カリキュラムはよく見えるのだが、ヒドゥン・カリキュラムはなかなか見えにくい。だから、学校というところは実はヒドゥン・カリキュラムでは非人間的な教えかたで非人間的なことを教えているのだが、それが見過ごされてしまう。

ところで、生徒や父兄にはヒドゥンだが、教師にとってはヒドゥンでない場合もある。つまり教師はわかっていて意図的にあるいは仕方なくそうしている場合もある。そうしたヒドゥン・カリキュラムを研究した人に、ウォーラー(7)、ジャクソン(8)、ハーグリーブス(9)、杉山他(10)などがある。ここでは、なぜ教師がそのようなヒドゥン・カリキュラムを知ってながら行うかについてのつぎの二つの例を紹介する。イギリスの研究者のピーター・ウッズは、教師が生徒のためでなく自分の生活の道を確保し、あるいは少しでも教師生活を楽にするために生徒や同僚との間で取り引き・画策などいろいろな“サバイバル・ストラテジー（戦略）”をもちいることを明らかにしている(11)。また、山本雄二は、E. ゴフマンが役割概念を典型的な役割（typical role）と規範的な役割（normative role）とに分けていることを引いて、教師は典型的な役割の体系であるところの教師文化に適応することで、教師としての規範的な役割から逸脱すること（教師自身が“非教育的”と思うことでも）を自分の生活の道のために行えるようになることを明らかにしている(12)。

C. 金看板を疑って

本研究が分析の対象とするのは、上述のヒドン・カリキュラムよりもっとヒドンなというか大半の教師が気付かずにいるようなヒドン・カリキュラムである。専門家としての教師が生徒と行う対話、好意的に言い換えて教師による生徒の発達へのおせっかいな介入の背後にひそんでいるヒドン・カリキュラムが本研究の主たる対象とするところである。

このおせっかいな介入は、公的な介入である。そして“専門的”であり“科学的”であるという看板をもっている。さらにもっとやっかいなことに“愛に満ちている”という金看板を持っている。たとえば、ある研究者が学校教育相談のあり方についての講演で、教育相談で大切なことの第一にあげたのはヒューマニズムであった。この金看板があるため、専門家自身も含めて人々はこのおせっかいな介入のヒドンな側面に疑問を抱くことをできなくなる。

2. かかわりとしての対話

A. どこでもなんでも

教師と生徒が対話をする場面は多様だ。教室で授業時間内になされる対話はもちろん、遠足や体育祭などの行事、部活・クラブ活動などの課外活動、その他放課後や休み時間中のちょっとした対話まで実に多様な場面で対話がなされている。また、教師と生徒の対話は、他人には些細に見えるようなものでも、当人たちにとってはきわめて重要な意味を持つ場合があることは、われわれの経験則に照らし合わせて了解可能である。対話の場面の多様性と重要性という点では、教師＝生徒間の対話は他の専門家と顧客の対話とは対照的である。

教師＝生徒間の対話は、メディアについても実に多様だ。音声言語の他に文字による対話も行うし、私の小学校時代の担任は「静かに話を聞け」と言う代わりに、チョークを投げつけた。チョークをメディアにした対話である。また、最近の教師の中には体罰などという形のノンバーバルな対話を多用する人もいるようだ。

教師と生徒の対話はこのように時も場所も方法も限定されることなしに行われる。当たり前的事だが、これは教師も生徒も生身の存在だからである。しかし、時としてこの当たり前のことが忘れられてしまうことも事実である。

B. 教育のテクニックを疑って

教育雑誌や教師向けのハウトゥーものを読むと、テクニックばかりをやたらとていねいに書いているものがある。眼前の子供と接しなければならない教師にとってテクニックは重要だ。しかし、教師自身が一番わかっているはずのことなのだが、一人歩きしているテクニックは危険である。例えば、跳び箱をとばすテクニックが最近の教育議論の焦点の一つになっているが、“跳べるこ

と”が無批判に自己目的化してはいないだろうか。“常識”で考えれば跳び箱が跳べなくてもそれは些細な問題だし、私が小学生の時には実際跳べないからといって大騒ぎすることはなかった。

なぜ跳ぶ跳ばないで大騒ぎしなければならないのか、跳べないとなぜ子どもは嫌な思いをしなければならないかを、教師と子どもはともに問い直してみなければならない。岡崎勝たちが「不能化する教師たち」の中で指摘しているように(13)、教師が子どもに上手な跳び方を教えようとすればするほど、教師も子どもも社会や学校全体の文脈から切り離され、しかも子どもが自分でその気になって試行錯誤をしながら工夫して生きて行こうとする主体性も奪われてしまうことになる。ここで本研究の結論を先取りして跳び箱について述べるならば、テクニックにとらわれるような教育は非人間的な教育・非人間化する教育に陥りやすい。

C. 対話のテクニック

対話についても同じである。算数の解けない子に「おまえのお兄さんも、やってもやってもだめだったけど、やっぱりおまえらは兄弟だな」と言ってしまうのと、「おまえのお兄さんもがんばったぞ、おまえも最後までがんばれ」と言うのでは、テクニックとしては後者のほうが良いに決まっているし、教師のあり方としても前者は許せない・・・ように見える。しかし、後者のような言い方のほうがその非人間的な側面がヒドゥンである分、こわい言い方である。後者の言い方では、第一に、教師という恐らく子どもにとって非常に影響力のある存在から、他人（しかもこの場合は毎日近くで暮らさなければならない兄弟）と比較されて生きることを教えられている。お兄さんと比較されてああだこうだ言われてはたまらない。第二に、算数が解けないくらいでなぜ「がんばれ」と言われなければならないのか。「がんばれ」が妥当な時もあるだろうが、出来るだけ勉強は楽しくしたいものである。「がんばれ」と言うまえにすべきことは多いのではないか。第三に、教師が設定した標準に達していないからという理由で、「がんばれ」というのは教師の勝手すぎるだけでなく、ヒドゥンな側面で、生徒は教師が決めたことに従順に従わねばならないことを教えることになる。

対話の効果的なテクニックという考え方は存在可能だが、テクニックに焦点を置いてしまうと専門家としての教師と顧客としての生徒との対話のヒドゥンな側面の問題が見えにくくなってしまう。

良くも悪くも人間的な教師と生徒が出会うのが教育である。前述のようにその出会いの場も方法も実に多様である。さらに、教師も生徒もそれぞれの歴史や背景を抱えているし、それぞれなりに多様に肯定的に生きようとしている。教師も生徒もともに多様な文脈のなかで生身の生活をしているのである。教師と生徒の対話を文脈から切り離したり、そのかかわりの場から抜き出して、テ

クニックの側面に限定して検討することは出来ない。もっと幅広くあるがままに捉える他はない。

D. かかわりとしての対話

本研究では教師と生徒の対話があるがままに捉えるという意味で、“対話のテクニック”ではなく“かかわりとしての対話”を検討の対象にする。

同じ「ばか」という言葉が相手を軽蔑する言葉にもなるし、文脈によっては「愛している」という言葉にも、「心配した」という言葉にもなる。さらに、軽蔑の言葉としての「ばか」もヒドゥンな側面で相手に「おれはもうだめだ」と人生を暗くさせてしまう時があれば、「なにくそ」と奮立たせる時もある。あるいは「でもおれはやるよ、おれはそういうばかな人間なのさ」と行動に確信を持たせてしまうこともある。

くりかえすが、対話で重要なのは文脈から切り離された個々のテクニックや表現スタイルではない。重要なのは変動しつつある場の文脈と当事者たちのそれぞれが所有している文脈とがどのようにかかわり、相互作用しあうかである。社会的文脈やその場の状況、当事者たちの歴史や様々な思いなどのからむ中でなされる相互作用の動的過程、ここではこれを“かかわりとしての対話”と呼ぶ。

3. 専門家のおせっかい

A. 専門家を疑って

専門家が現れる以前は、われわれは自力であるいはコミュニティーの協力の中で生きてきた。しかし、専門家が現れて以来、われわれは“専門的で、科学的で、愛に満ちた”専門家に頼らずには生きていけなくなってしまった。われわれは、よほどの覚悟と能力と努力なしには、専門家なしに生きて行けない。ちょうど、自ら善いものを求めていたこともが学校や教師と出会うことで、教師に善なるものを与えてもらう存在になってしまったように。

とはいえ、実際感覚としては、生まれた時から専門家に囲まれて育てたので、われわれは人生を専門家にあずけてしまうことに、それほどの疑問を持たない。専門化社会は、われわれの心の中にまでしみわたっているのである。

このあとしばらく、この自明視され疑われることが少ない専門化社会において、専門家と顧客とのかかわりのヒドゥンな側面で何が進行しているのか検討する。

B. 専門家の顧客づくり

最初に、医者と弁護士を例に、専門家が人々を自分では生きていけない存在にすることで顧客を獲得する具体的な方法を考えてみよう。

まず、医者からみると、彼らは素人判断や素人療法は危険だとわれわれをおどす。また、民間伝承による治療の時と違って、医療関係の知識や技術へのアクセスは一般人には制限的である。これでは病気のことは医者に任すほかはない。

裁判所を初め法律関係の専門家は素人を交渉相手として認めてくれない。また、民事では、わたしたちが専門家を雇わずに自分で処理しようとする、本来は科学的・合理的でしかも人間愛に満ちているはずの専門家だが、実際には自分の雇人に有利な決定ができるように画策する。これでは法律のことは弁護士に相談せざるを得ない。

このように、専門家のしごとの第一歩は人々を助けることではなく、自分たちのサービスを宣伝するとともに、幻想やおどしを用いて、人々の主体性を奪い専門家に依存させ専門家なしでは生きていけなくさせることなのである。

しかし、このような顧客づくりはまだ序の口である。マクナイトによると、専門家が人々を顧客にするときの最重要な戦略に、顧客に欠陥が認められと宣言し、そしてその原因は他ならぬ顧客自身にあると宣言するという戦略がある(14)。例えば、次のような例を考えてみよう。「今日は会社に行きたくない」と思う人がいたとする。専門家はそれを見て言うのである。「今日は会社に行きたくないと思うのは病的状態であり要治療である、このまま放置したら取り返しがつかなくなる」。そして、さらに続けてこう言うのである。「わたしのところへ来なさい。あなたの問題（会社の問題ではない！）を解決してあげよう。」

このような医者顧客獲得行為によって、われわれは自分の健康状態を自分で感じ、コントロールすることができなくなる。また原因の個人化により社会的文脈から切り離された存在にされ無能化されてしまうのである。

無能化に関しては、マクナイトは、さらに専門家による顧客の細分化を指摘する。現代社会では、専門家の間でもさらに専門分化が進んでいる。このミラー・イメージとして、われわれも細分化されてしまうのである。例えば、今の日本では中学受験をめざす小学生は、学校と塾とでことなるタイプの原理と指導法で教育を受けなければならない。

C. 専門家と顧客とのかかわり

われわれが一度顧客になると、専門家はつぎのようなかかわりを求めてくる。マクナイトによると(15)、専門家は①われわれのみがあなたの抱える問題を解決できる、②顧客が何を必要としているのか、修復策は何なのかは専門家が決める、③専門家が決めた修復策がなんであるかは顧客にはわからない、④専門家の“援助”の効果は、顧客ではなく専門家が評価する、という前提でわれわれに接してくるという。専門家の文脈に乗ってしまうと、われわれは社会的文脈から切り離され・細分化されたうえに、今度はさらに自分のことに対して主

体的にかかわっていく能力を、問題意識の設定の側面でも、解決の方法の側面でも、あるいは自分の変化を判断・評価する側面でも、すべて根こそぎ奪われてしまうのである。これらが、本研究で言うところの専門家による顧客の非人間化でもある。金看板のかけで見えない分、フォーマルな側面での非人間化よりもおそろしいと言える。

以上本節では、専門家はわれわれを彼らの文脈に引き込もうとすること、その引き込もうとする行為そのものにわれわれを非人間化する要素がひそんでいること、さらに専門家の文脈に一度乗ってしまうと、そこにはさらにまたわれわれを非人間化する要素がひそんでいること、を見てきた。つぎに節を改め、これらのことを踏まえ、専門家としての教師と生徒とのかかわりに焦点をしばり、その危険な特性を論じたい。

4. 教師の善意とおせっかい

A. 教師の顧客づくり

教育の顧客づくりも、やはり、顧客に欠陥があると思わせるところから始まる。

最近の登校拒否に関する議論で、まず出てくるのは「学校は問題はあるがそれでもいいところであり、行くべきところである」という信念である。雑誌などで“登校拒否の克服”などという表現も見られるくらいである。そして、おきまりの「登校拒否の原因は当人や家族にある」という考え方である。学校に行きたくないなら行かなくてもいいのではないかとか、学校に問題があるのではないかとは思わないようである。

教科指導においても同様なことが見られる。頭が悪いから、やる気がないから勉強ができないのであり、その子が学校の勉強に向いていないのではとは思わない。また、自分たちの教え方をあまり疑わない教師もいる。学校では教科指導でも生活指導でも、顧客に欠陥が認められ、その原因は顧客にあると宣告する（生徒の文脈を奪い取り、そして社会的文脈から切りはなす）のが常である。

さらに、教師の顧客は、登校拒否児や“おちこぼれ”にとどまらない。すべての児童・生徒・学生が専門家としての教師の顧客である。「植物は栽培によって形成され、人間は教育によって形成される」というのは、ルソーの『エミール』の中の言葉である。（ここではルソーが“教育”で意味するところについての議論はしないが）教師も親も子も多くの人が無批判・無前提に人間は教育されなければ人間になれないと思いついでいる。

教師たちは、よく生徒に向かって「おまえらは・・・」というような言い方をする。教育愛がすぎて生徒を殴ったり蹴ったりする教師もいる。服装を生徒たちの好きにさせると学校生活全体が乱れるから、学校が制服を定めるべきと

主張する教師・親・そして生徒がいる・・・等々。こうしたことは、生徒を不完全で教育を必要としている存在と見ていたことの証左と言えるのではないか。

また、教科担任制をはじめ専門家の専門分化のミラー・イメージとしての子どもからの奪全体性すなわち子どもの細分化も行われている。しかし、この議論は他の機会に行いたい。

B. こどもたちを善くしたい

つぎに、顧客の獲得に成功した教師たちが「教育愛」から行うおせっかいをとりあげ、その非人間的な特性を検討する。

それではまず、「教育愛」が、教師たちの意志に反して非人間的な教師＝生徒関係へと変容する過程を概観してみよう。村山実は、この過程をつぎのように説明する(16)。

- ① 教育の出発点として、子どもを善くしたいと思う。
- ② わたしたちのわるいくせで「子ども達を善くするんだから、まず何が善いことかをはっきりしなければならない。その上で、それを子どもたちの身につけさせよう。あるいは、それをわからせよう」と思う。
- ③ そして、身につけた程度に応じて子どもが善くなった、という考え方を
する。
- ④ つい熱心になって子ども達に詰め込み、押し付ける。
- ⑤ 子どもが抵抗する。
- ⑥ 興味を大事にするとか、楽しく勉強させるとかの工夫をする。
- ⑦ 教育がペテン臭くなる（「自由にやりなさい、自分で考えなさい、と一見優しくしながら、実際には、やはり、これが善いことだということを身に付けさせなければならない」と思う）。
- ⑧ 教育が飼育に近づいていく。
- ⑧ 飼育されたくない子が反抗したり、シラケル。

つぎに、それではなぜ教師は善の押し付けをするのだろうか。村山は、このことについては、教師は「子ども達は一人ひとり善く生きようとしている」のをつい忘れて、「はじめから何が善いことかを決めておいて、それを子どもにわからせる、そういうことを一生けんめいやってきた」と述べている。このような、「教師は知っていて、子どもは知らない。教師は教える人であり、生徒は教えられる人である」、と役割規定することが教育を非人間化するという考え方は、フレイレの述べる銀行型教育の概念に通じるものである(17)。

村山は、教師と生徒のかかわり＝対話が教師の文脈の押し付けであるところの「善の押し付け」と化す時、教育愛は迷惑で非人間的なおせっかいへと帰結することを巧みに説明している(18)。また、村山の説明したプロセスの中には、奇しくもマクナイトのあげた非人間化的なかかわりが4つのうちおおむね4つとも含まれている。

C. こどもの非人間化

教師による非人間的な対話は、奪文脈、奪主体、奪全体性、奪現実性などで生徒を非人間化する。先に触れた、ウォーラー、ジャクソン、ハーグリーブスらの研究にこうした例を見ることができる。ここで、さらにいくつかの例をあげよう。

跳び箱の問題についてはすでに述べたが、テクニックにこだわる時、あるいは、跳べないと心に痛みが残るということで跳ばせることを正当化するとき、子どもは跳ばない権利・自分で跳ぼうとする主体性・跳ぶことに失敗するチャンスなどを教師によって奪われてしまう。また、子どもだけでなく教師も、なぜある人が他の人に跳ぶ高さを決められなければならないのか、そもそもなぜ跳ばなくてはならないのか、と問う機会を失うことになる(19)。

管理が自主性・主体性を奪うということはよくいわれている。このことは、経験的に誰も知っている。しかし、管理の中でも「管理を目的とした管理(自己目的化した管理)」は、教師・生徒ともに、管理とどう付き合うかに気が向き、それ以外の生活だとか、生きる意味とかを考える機会を奪ってしまう(20)。ここでは、イメージを結びやすくするために、スピード違反の取り締まりを思い浮かべて頂きたい。捕まった人は「運が悪かった」とおもうか、次は捕まらないにことを目的化するか、さもなければ警察の悪口を言ったり、裏をかくことを楽しむようになるか……。

中学の校内暴力では、人間的な対話を放棄し、物理的・心理的な暴力をふるったのは教師のほうが先であった。暴力という対話を求められた生徒はそれに答えた。こうして暴力の対話が成立したのである(21)。

イギリスの研究者レイノルズはフィールド・サーベイを行い、もともと学校教育に期待を持たない子どもたちに対しては、教育の強制や生活の管理は強い反抗を招くことを明らかにした。しかし、それでは教師たちはそうした生徒たちとどういふ対話を行えばよいのか。レイノルズの調査では、このことへの対応策として、教育しようとか管理しようなどと考えず適当なところで妥協することで教師も生徒も学校生活を平和に送ろうとしていたのであった。すなわち、教師も生徒も対話を回避することを覚えたのである。この例は、非人間化の例というよりも、教師と生徒がともに、対話を拒否することで互いに人間性を守っている例と言えよう(22)。

5. おせっかいなあとがき

丸山圭一郎は、人間と他の動物の関係についてはつぎの3つの考え方があるという(23)。ひとつは、人間=動物+ α 説である。人類の蓄積を肯定的に捉える見方である。つぎは、人間=動物- α 説である。人類は本来自分たちが持つ

ていた善いものを失い続けてきたと否定的に捉える見方である。経験的には前者は後者から、公害や環境破壊、退廃的な文化等々をつかれて攻撃されると弱く、後者は前者から、あなたの今の生活はどうやって成り立っているのか、そんなに嫌なら無人島で裸で自然に脅えながら暮らせと言われると弱いようだ。

3つめの考え方は、人間＝動物＋(－ α)説である。丸山の場合(－ α)にあたるのは、人間の言語活動ないしはその産物になる。人間は、身体内蔵の何かによって世界を分節化してきたのが、言語によって世界を分節化するようになったというのである。おせっかいであるところの教育は、まさにこの(－ α)の現象の一つではなかろうか。

わたしは、脱学校論者ではない。それどころか、わたしも教員の一人として、村岡の「教えることを通じての学び」をしているし(24)、学生と対話ができたと感じられた時にはうれしいと思う。しかも、人類が(－ α)であるところの「教育」をやめることはできず、他に適当なオルタナティブが無い以上、やはり当分学校教育は続けられればいいと思う。

ただ、一部に見られるような不用意にカウンセリング・マインドとか、援助的かわりとか、共感とか、自発性とかを持ち出すのは、結局は教師がさらに専門化するだけのことである。そうして身につける科学的・専門的なテクニックや価値意識・態度は顧客を非人間化する対話へとつながる。

ただし、こう言ったからといって「テクニックよりも教育愛が大切だ」といっているのではない。それくらいならむしろ、「おれの仕事は、きみたちを進学させて、その報酬をもらうことだ」とわりきった教師の方が、受験勉強以外はおせっかいをしない分、そして非人間的なところが見えやすい分、まだましだ。

ところで私はここまで、教育は迷惑なおせっかいだと言うだけで、それではどういう教育が善い教育なのか述べていない。そして残念ながら、この問いに対する答えは用意されていない。

本研究では、「社会的文脈やその場の状況、当事者たちの歴史や様々な思いなどのからむ中でなされる相互作用の動的過程」をかかわりとしての対話と定義した。前述のように、私自身は教師の一人としてこの対話を楽しんでいる(つもりだ)。自分や学生の主体性、全体性(統合性)、現実性はこれがないと対話が出来ないのでなくしたり、奪ったりしないようにしている。

しかし、私自身の話ではなく、一般論としていうならば、「善い」教育など存在しない。教育とはユニークでありかつそれぞれのユニークな思いで生きようとしているところの個々の教師と生徒の対話である。他人に「善い」かどうか言うことはできまい。

最後に、本研究の知見から言えるぎりぎりのそして最も熱いメッセージを問答の形式で述べたい。すなわち「どう教育すべきか」と聞かれたら、「そんなことは、教えてもらおうとするな」が私の答えである。

注

- (1) Rothenthal, R & Jacobson, L., Pygmarion in the classroom, (Holt, Rinehart & Winston, 1968 や、Wilkins, W.E., 'The Concept of a Self-Fulfilling Prophecy', *Sociology of Education* vol. 49, 1976, pp 175-183. Rist, C., 'On Understanding the Process of Schooling: The Contribution of Labelling Theory', in Carabel, J. & Halsey, A.H. (ed.), *Power & Ideology in Education*, Oxford University press, 1977. などを参照されたい。
- (2) Cicourel, A.V. & Kitsuse, J.I. *The Educational Decision-Makers*, 山村賢明・瀬戸知也訳「だれが進学を決定するか」金子書房、1985。や、天野郁夫他『高等学校の進路分化機能に関する研究』、トヨタ財団助成研究報告書、1987年。天野郁夫、耳塚寛明、荻谷剛彦、樋田大二郎他『高等学校の学習熟度別学級編成に関する研究』東京大学教育学部紀要第26巻、1986年。菊池栄治『中等教育における「トラッキング」と生徒の分化過程』、*教育社会学研究*第41集、東洋館出版、1986年。酒井朗『学校内におけるカリキュラムの組織化過程に関する研究』、*教育学研究*第55巻第 3号、1988年。
- (3) 有名なものに、S. Bowls & H. Gintis, *SCHOOLING IN CASPITALIST AMERICA*, 宇沢弘文訳「アメリカ資本主義と学校教育」岩波書店、1987年。
- (4) 樋田大二郎『中・高校生の問題行動に関する研究』、*教育社会学研究*第37集、東洋館出版、1982年。ほかに、学校と非行の關係の研究のレビューに樋田大二郎他共著『逸脱と教育に関する研究の動向』*教育社会学研究*第39集、東洋館出版、1984年。
- (5) Cohen, A.K., *Delinquent Boys*, Free Press, 1955が古典的である。
- (6) 津村俊充『プロセスとはなにか』、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第4号、1986。を参照されたい。
- (7) Waller, W. *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons, 1932 石山・橋爪訳「学校集団」明治図書、1957年。
- (8) Jackson, P.W., *LIFE IN CLASSROOMS*, Holt Rinehart Winston, 1968.
- (9) Hargreaves, D.H., *Social Relations in a Secondary School*, RKP, 1967. および Hargreaves, D.H. et al, *Deviance in Classrooms*, RKP, 1975.
- (10) 杉山宏編著「教師の日常世界」、北大路書房、1988年。
- (11) P. Woods, "Teacher for Survival", in P. Wood & M. Hammarsley (ed.), *School Experience*, London, Groom Helm, 1979.
- (12) 山本雄二『学校教師の状況的ジレンマ』、*教育社会学研究*第40集、東洋館出版 1985年。
- (13) 岡崎勝他「不能化する教師たち」、風媒社、1988年。現場教員が書いたものだけに、リアリティーがある。
- (14) John McKnight, 'Professionalized Service & Disabling Help', in Ivan Illich et al., *DISABLING PROFESSIONS* 日本語訳は、尾崎浩訳『専門家されたサービスと人を無能化する援助』、「専門家時代の幻想」、新評論、1984。
- (15) John McKnight, *ibid.*
- (16) 村山実『豊かな人間性を育てる学校教育相談』、月刊生徒指導、1989年1月増刊号。

- (17) パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」、亜紀書房、1979。また、「銀行型教育」の反対概念である「課題提起教育」の立場から、教育のあり方を考えたものに、星野欣生『ともにあること（WITH-ness）—教師・学生関係についての一考察—』南山短期大学紀要第10号、昭和57年。
- (18) しかし、われわれは村山の議論をそのまま受け入れるわけにはいかない。村山は教師は「教育の出発点として、子どもを善くしたいと思う」と述べ金看板そのものの偽善性まで検討することはしない。教師のサバイバル・ストラテジーの諸研究が、すでに金看板が出発点の全てではないことを明らかにしている。また、村山は「善いこと」の内容まで検討しないので教師たちが決める「善いこと」が教育愛のみに規定されるものではないことを問うていない。さらにベスタロッチを受けて「子ども達は一人ひとり善く生きようとしている」と述べているが、この場合の「善く」とは何なのか等々の議論の余地を残している。そして、この残された議論の中には、教師の文脈や教育の文脈をとく鍵が含まれている。
- (19) 岡崎勝他『前掲書』。その他、参照して頂きたい文献に、「学習社会は乗り越えられるか」月刊クライシス20号。森重雄『モダニティとしての教育』東京大学教育学部紀要第27巻、1987年。
- (20) フィンレイソンは、生徒が規則を巧みに乗り越えていく様を明らかにしている。Finlayson, D. S., "Pupils' perceptions in high and low delinquency schools", *Educational Research* 18(1975), pp. 138-145. また、同様な視点で、次の文献がおもしろい。Willis, P., *Learning to Labour*, Saxon House, 1977. 熊沢誠他訳「ハマータウンの野郎ども」筑摩書房、1985年。
- (21) 稲村博・能重真作他の座談会『校内暴力はなぜ増えるか』、稲村博・小川捷之編「校内暴力」、共立出版、1981年。
- (22) D. Reynolds, "When Pupils and Teachers Refuse a Truce", in Mungham, G. & Pearson, G. (ed.), *Working Class Youth Culture*, RKP, 1976. 樋田大二郎訳『教師と生徒が和解に合意しないとき』、松原治郎他編「校内暴力」、現代のエスプリ NO 180、至文堂、1982。
- (23) 丸山圭一郎「文化のフェティシズム」、勁草書房、1986年。
- (24) 村岡 篤『教えるというしごと』、東洋他「学ぶこと教えること」、岩波書店、1987。

