

教育に目的があって、情熱を抱いてはいけないのか グランド・ストーリーなきあとの教育

樋田 大二郎（南山短期大学助教授）

第一章 はじめに

第1節 ポスト・モダニズムの嵐

世を上げてポスト・モダニズムの議論をしたのはつい最近のことでした。それなのに、今はすでに、それについて触れないのが作法とされる時代になってしまいました¹⁾。しかし、ポスト・モダニズムの議論がなされる前と後では、世の中の状況は大違いです。

ポスト・モダニズムは、最初は建築の分野で唱えられたイズムです。ポスト・モダニズムについて語るのは、作法に反するのですが、敢えて言えば、それは西洋近代の精神であるところのモダニズム（合理的なもの、機能的なもの、計量可能なもの、偉大なものを追い求める精神）を非人間的であると否定しそれを乗り越えようとしてきました。建築家たちは、機能的なだけのビルや、荘厳なだけのビルを爆破し、それに変わって様々な「意味」やイメージを現わしている奇妙な形の？ビルを建てました。東京を歩いていると、最近、ずいぶんとおもしろい形をしたビルを見かけるようになりましたが、あれがポスト・モダニズムの建築物です。

ポスト・モダニズムの嵐（ポスト・モダニズム議論の嵐）は去りました。しかし、この嵐が壊したものの中には、もう戻ってこないものも多いようです。そして、それらのうちの一つにグランド・ストーリーへの信仰があります。ここで、グランド・ストーリーとは、社会のすべての人びとの価値や行為を構成させ方向付けてきた、人や世界についての絶対的な真理（物語）のことです。「人々を前近代的な束縛から救い幸福にするためには、世の中を合理的に動くようにしなければならない」というようなストーリーです。

ポスト・モダニズムは、グランド・ストーリーを破壊しました。これは、決して建築や芸術、社会の大きな仕組みの世界だけで起きた出来事ではありません。我々の日々の生活レベルでも、グランド・ストーリーは打ち壊されました。小衆化社会、分衆化社会¹²⁾などは、まさにこれに当たります。街にあふれる商品を見ても、昔のような少品種大量生産の時代は去り、多品種小量生産の時代になっています。人々はもはや消費者というような人工的につくり出された存在としてではなく、生活者という本来の姿に立ち戻り、めいめいの独自の知恵や感性で商品を選択するのです¹³⁾。もっと卑近な例を用いてこのことについて考えてみましょう。例えば、吉永小百合や山口百恵のような理にかなった偉大なスーパー・スターが去ってからすでに久しくなります。もうあんなスーパー・スターは現われないかもしれません。あるいは、かつて、京料理や大トロや海老フライは、食べ物チャンピオンでした。しかしながら次第に各地の各層の人々の料理が、それぞれの歴史や逸話、のう書きなどを背景に強烈に自己の存在を主張するようになってきました。今や、どの料理も皆チャンピオンです。このエッセイの副題に「グランド・ストーリーなきあと」としたのは、こうした世をあげての台風一過ならぬ、ポスト・モダニズム一過の視点からのことなのです。

第2節 この文章の課題と構成

教育の分野では、ポスト・モダニズムの議論は何を残したでしょうか。私の調べた範囲では、ポスト・モダニズムの視点から教育を考え直した人はあまりいないようです¹⁴⁾。しかし、現場の教師やそれに近い人たちが近年次々と書いた本、小浜逸郎の「学校の現象学のために」や「症状としての学校言説」¹⁵⁾、諏訪哲二の「反動的」¹⁶⁾、佐々木賢の「学校を疑う」¹⁷⁾、由紀草一・夏木智の「学校の現在」¹⁸⁾、プロ教師の会（旧埼玉教育塾）による別冊宝島の一連のシリーズ「ザ・中学教師」¹⁹⁾、等々を読んでいると、教育に関しては、ポスト・モダニズムの視点からの議論があまりなされないままに、すでにグランド・ストーリーが消えさるべく宣告を受けている感すらあります。

ということで、この文書の第一の課題は、①上述の現場教師たちの現場感覚や、②教育社会学という私が出入りしている知識の生産現場の成果、③私自身の大学生への教育体験を用いて、「本当の教育とはこういうものだ」とか「教育はこうあるべきだ」というような大上段な言い方が、なぜ退場しなければならないのか考えることです。言い替えるならば、教育の分野でも、もうグランド・ストーリーは信仰の対象たりえなくなったという事実を明らかにすることです。

しかし、第二の、そしてもっと重要な課題はその向こうにあります。それは、グランド・ストーリーなきあと、教師は目的や理想、情熱や信念といったもの

を持たなくてもよいのか、持つとしたらどのようにかということを考えることです。別の言い方をすれば、信仰を失った教師は、何を信じて何を目的に教育を行なうことができるのかを考えることです。

ただし、このエッセイでは、「このような目的を持てばいい」とか、「目的をこのように持てばいい」といった答えを求めようとはしていません。このエッセイは、教育目的の新生や新教職論の構築を目指してはいないのです。そうしたことはそれぞれの人がそれぞれの人に合わせるべきことだと考えるからです。なぜなら、繰り返し述べているように、もはやグランド・ストーリーはなくなってしまったからです。今回の文章で私が行なおうとしているのは、目的や情熱を取り巻く現実を可能な限り吟味し直すことです。これによって、様々な教育についての信仰や幻想を相対化し、その呪縛から逃れることです。そして、逃れたうえで、もう一度、信仰や幻想としてではなく、それらが言おうとしていることに耳を傾けようということなのです。

このことについて、私はつぎのように考えます。吟味した結果、「何だこんなものを目的にしていたのか」というような動機や目的に気づいたなら、これを機会に捨てればいい。吟味した結果、「何だこんなものを目的にしていたのか」と分かってはまだ捨てられないような動機や目的があるのなら、そういうものと意識化しておくだけでも、思考や行動パターンは変わって来るでしょう。さらに、何か他にこだわっていることがあってそのためにある目的が素晴らしく見えていたというのであれば、こだわりを無くせばその目的への熱はさめることでしょう。このようにすることで、私たちはもっと自由に気楽に「教育する」ことができるのではないかと、そして自由と気楽さの中に将来が見えて来るのではないかと、というのが私の最終的な目論見なのです。

この部分ちょっと理屈っぽく説明しますが、私は、「意識されたものとしての教育の理念や目的」の論理基盤の脆弱さや外部にあってそれをサポートするはずの構造の脆弱さおよび客観性の欠如、実践との解離を、“論理的”、“客観的”、“実践的”な人がするのと同じような方法で検討をします。さらにそれにとどまることなく、おそらくここがこの文章の方法上の特徴にもなるでしょうが、「意識されたものとしての教育の理念や目的」の「見逃されている部分」やそれこそフロイ德的な意味での「意識されざる部分」への検討も行います。そして、こうした検討を通じて「教育の理念や目的」を観念や真理の世界から引きずりおろし、言説として再吟味するための第一歩を踏み出すことがこの文章の趣旨なのです。

なお、今回の私の試みは機械論的あるいは還元主義的なアプローチの枠内にとどまっており、主体的でホリスティックな存在であるところの人間（と、私は信じている）を、別の存在へと組み立てなおすことになりかねないという危険を孕んでいます。前述の「答えを求めようとはしない」のはこうした事情にもよるのです。

本エッセイの構成は次のようになります。

まず第二章の前半（第1節）で、私たちは私たちを取り巻く既存の教育目的を吟味し直すべきだと主張します。こうした教育目的の中には感動的なものや絶対的な真実であるかのように見えるものが多々あります。私たちは無批判にはと言いませんが、見せかけの素晴らしさで、つつい十分な吟味のないままにそれを受け入れてしまいます。しかも、それらの中にはもはや時代遅れになっているものや、その目的が意味を持っていたところの社会的分脈が学校ごと教室ごとにあるいは一日一日変化しているものもあるのです。

第二章の後半（第2節）では、われわれは、組織の一員としての、労働者としての、そして心理的・精神的な凸凹を持つ存在（それが人間らしさでもあるのだが）としての欲求や行動特性を持っているという事実の再吟味をすべきであると主張します。もちろん、親や子供たちの欲求にも目を向けるべきですがそれは他の機会に行ないたいと思います。

第三章では、上述の吟味をすることの意義を、吟味せずにいることの問題点を指摘するという方法で行ないます。

第四章では、教育目的を持つとはどういうことなのか、どういう結果をもたらすのかを現在の学校教育の状況に即して再考します。

第五章では、問題が多くあるにも関わらず、それでも私たちは目的を持たずには「教育的」な仕事に従事することができない、ということを明らかにしたいと思います。

第二章 教育のグランド・ストーリーの終焉

——「本当の教育とはなにか」——

わが国の風潮として、「本当の教育」を目指した授業や生徒指導を行なうことが望まれたり、許容されたりするきらいがあります。だから、いつまでたっても、私たちは「本当の教育」という言葉から逃げることができません。このエッセイでは、決して「本当の教育」について考えるべきではないと主張しません。それを考えることが害になるとか無駄であるとも言いません。しかし、教師であれ研究者であれ、教育にかかわる人はあまり「本当の教育」を目的にしようなどという発想に捕らわれすぎないほうがいいと考えます。理由はたくさんありますが、ここでは次の3つを挙げておきたいと思います。

第1節 理由その1—ペダゴジックな議論は難しい

教育の本質や目的についてというようなペダゴジックな（教育学的な）議論はそもそもが困難なものなのです。それゆえ、「本当」とか「教育」などとい

う言葉は、どうやったって便宜的なもしくは現時点ではこんなものかなという答えしかだせないのです。理由は以下の通りです。

1)多様性、流動性、不確定性、計測不可能性

第一に、教育目的を規定する諸要素が多様かつ流動的であり、しかも、将来そのものが不確定で経験科学的に究明できないものだからです¹⁰⁾。ペダゴジックな議論は、その現実への有効性を測定するのは困難であり、教育目的間の優劣は有効性の観点からは決定できないのです。例えば、管理教育の厳しい高校で自殺者が出たことがあります。あるテレビ番組で、管理教育に反対する人がこの自殺者の事例を持って管理教育を批判しました。それに対する教育委員会幹部の回答は、自殺と管理教育とに関連はないというものでした。そこで議論は止まってしまいました。ある特定の実践が奥深い存在であるところの人間にどのような影響を与えるかは測定のしようがないのです。さらに、同じ番組で、教育委員会の幹部はテレビ局が用意した管理教育批判的な映像に対して、子供たちの将来にとってはこの方がよいのだ、と答えました。将来の話になってしまったことで、再び議論が止まってしまいました¹¹⁾。ただでも教育実践が子供に与える影響の測定は難しいのに、将来の生活に与える影響となると、タイム・ラグがありすぎて、もはやお手上げなのです。

2)教育外から教育内へのサポートの混乱

第二に、教育の外にあって、これまで教育を規定したり方向付けてきたものの規定力が弱くなってきました。

例えば、個人が重視されるあまり、さらには現実問題として教育を行なうことが困難になってきたために、学校の機能の中で、社会発展や産業の発展に貢献するという側面はしだいに減りみられなくなってきました。また、民主主義の実現であるとか民主主義的人格の形成といったイデオロギーについてもそのなかみに対して疑問符が付されるようになってすでに久しいところです。心理学的な、哲学的な、そして自然科学的等々の人間観・教育観も、私たちの目にはもはや相対的な真理としてしか映りません¹²⁾。

教育を規定する力を失ったかあるいは弱めた教育目的をあげるとつぎのようになります。①西欧近代主義的な意味で法的な人格の形成、②戦後の啓蒙的民主主義の達成、③林竹二的な意味での人間的なものの追求、④教育は社会構造を反映した上部構造であると考えて、下部構造に規定されたイデオロギーと整合的であろうとする志向、⑤心理学的な思考様式の帰結として科学的であり、人間的であろうとする志向、⑥発達課題を満たそうとする志向、⑦哲学的な人間観の帰結として科学的であり、人間的であろうとする志向、⑧産業の要請と適切に対応しようとする志向、⑨社会の維持・統合や文化・伝統の維持と発展、および体制維持の有効な手段である等の意味において合理的であろうとする志

向。これらについては議論の多いところですが、詳細の検討は他の機会にゆずりたいと思います。

なお、蛇足ですが、坂本によると、学校組織が学校教育の成果を最も明白に外部に示す方法は、一つは入試の成績であり、二つはスポーツの勝利であり、三つは生徒の服装・髪形の斉一美だということです⁹³。もちろん、上述の①から⑨のごとき目標が意識されないわけではなからうが、学校経営のソロバン勘定からすると、これらが現実の学校の教育目標となるのです。

3) 人間的な歪み

第三に、教育目的設定の人間的な歪みという問題があります。

教育目的を持っている人がいて→現実を認識し→認識した現実を評価し→その評価に基づいて実践を行なう。これが、目的と現実認識と評価と実践との関係である、……かのように見える。しかし、実際のところはこんな絵に書いた図式通りにはものごとは運ばない。私たちは実践し易いように、あるいは実践を正当化するために認識そのものを歪めたり、認識したことの評価を意図的・無意図的に偏向させてしまうことがあります。そしてまた、評価に合わせて現実を見てしまうこともあります。

さらに、生活経験の問題があります。私たちは生活経験に基づいて認識を行ないます。だから、小学校の先生と中学校の先生、高校の先生とでは、現在の学校教育に対する認識が異なったものになってしまいます⁹⁴。また、その学校のロケーションや学校階層上の位置などによっても生活経験は異なり、したがって現実認識も異なります。

後で延べるように学校内での様々なコンフリクトが、認識や、評価、実践のうちのいずれかあるいは複数に影響して、教育の方法や内容をかえてしまうこともあります。すなわち、コンフリクトをめぐる取引や妥協、合従連衡がなされるし、教育方法や内容の意味付けが異なってくるのです。

4) 分脈の中で生じる意味

第四に、教育目的はその目的がおかれている文脈の中で初めて意味をもちます。これは、教育に関する各論を難しくする最大の原因の一つです。例えば、「制服を廃止する」意味は、どんなタイプの学校がそれを行なうのか、他にどんな規則がある中で行なうのか、その学校の歴史や現状はどうかによって異なります。すなわち、制服の意味や制服を廃止することの意味がそれらに応じて変わって来るのです。

もっと大きな（総論的な）教育目的についても同じことが言えます。例えば、小浜は教育の法則化運動を検討する中で、向山の教育技術のお粗末さを指摘します。しかしながら、斉藤喜博をめぐる共同幻想に亀裂をいれるものとして等々、わが国の教育の分脈の中に位置づけた時には、法則化運動に一定の価値を認め

ます⁹⁹。

さらに、一見したところ、なんのために存在するのか分からないような目的でも、全体の中に位置づけるとその存在理由を納得できるものがあります。aという目的を意識していないとAという作業を遂行できないとき、惰性としてあるいは組織の行動原理に一貫性を持たせるために、たとえそれが非効率的、非合理的であってもBやCの作業を行なうときにもAの場合と同じaの目的意識で行なうことがあります。その他に、aの目的が、AではなくBやCへの対策のために設定されることもあります。

第2節 理由その2—教育目的の議論はサバイバルの視点を見失わせる

大半の教師はなんのかの言いながらも、いい授業をしようとか、授業外でもなにかをしようと頑張っています。なんでそんなに頑張るのでしょうか。教師の中には、他に居場所がないのでせめて学校では居心地をよくしたいとか、教師間の葛藤や争いが好きでついつい頑張ってしまうタイプもいると思います。また、自分の心の凸凹をうめるために子どもを利用しているようなタイプもいます。こういったタイプの教師については、プロ教師の会（旧埼玉教育塾）の告発に詳しくかつ生々しく記載されています¹⁰⁰。

1) サバイバル志向

ここで素朴な質問をしましょう。教師は、学校に何をしに来るのでしょうか？ 答えは、いろいろあります。しかしそれらの中で、重要な理由でありながらわりと忘れられがちなのがつぎの答えです。すなわち、彼女（彼）らは、お金と働きがい（生きがい）を求めて学校に来るのです。教師は、労働者なのです。

ところが、「教育の本質」などという言葉を使いだすと、教えるという行為の動機の中では、自分の満足を得るためとかあるいは生計を維持するためという動機がかなり大きな割合をしめている、という単純明快な事実を見失いがちです。そして、教えてあげるとか、導くとか、引き出すとかの部分だけをやらせると強調しがちです。しまいには、自分がとても神聖な行為をしているつもりになってしまいます。

なお、教育社会学ではこのような「お金のため」とか「働きがいのため」という志向は、ペダゴジックな志向と区別してサバイバルな志向と呼びます。サバイバルな志向とは、ウッズの言うところのストラテジーの背後にあるもの、あるいはストラテジーの目標のことをいいます¹⁰¹。教師も生徒もペダゴジックな（教育学的な）目標や価値・理念などとは別に、組織との関係や他の個人との関係をうまく処理することで自らや自らの属する集団の満足を維持しようと打算するのです。

2)学校をめぐるコンフリクトの基本的な構図

学校内では様々なコンフリクトが、このサバイバルをめぐる生じます⁹⁸。

その第一は、教師対生徒のコンフリクトです。アメリカの研究者ウォーラーは、教師と生徒は相いれないものである。それどころか、自分の道を進もうとすると、互いに相手の道を邪魔することになると述べています⁹⁹。このアイデアは日本の実感からはあまりピンとこないかもしれません。日本の場合、教師と生徒は教育信仰の信者同士であるし、実際にも進学や就職に関してある程度まで目標を一つにしています。たとえそれが幻想に基づくものであるとしても。

とは言え、これは経験的に多くの人が認めると思いますが、アメリカほどではないまでも日本でも多くの側面について教師と生徒は異なる目標をもっています。両者は信仰の美名の下でたくさんのコンフリクトの種を抱えているのです。また、現場教師が書いた文章によると、最近、基本的な価値や態度が学校とは整合的でない子どもが増えているようです。ここでも、両者はコンフリクトの種を抱えています。

第二は、教師対教師のコンフリクトです。前任校での経験の違いや担当科目の違いも含めて、生活経験や生活経験を認識する能力や傾向の違いによって、教師間で現状認識が異なってくることがあります。さらに、認識の他に教師間で教育の理念や目的が異なることも当然あります。この場合、教科担当や、校内分掌の違いが教師間の認識や目的の違いを生むこともあります。

第三は、組織対個人のコンフリクトです。学校はそれ自体組織として維持発展されていかなければなりません。学校は単なる個の集合以上のものなのです。教師はよく生徒に「集団生活」の論理を強調しますが、教師もまた「集団生活」の論理に規定されています。

最後に、組織としての学校は、学校外の社会から様々なそして時には相反する期待や要請を受けています¹⁰⁰。また、一般に漠然と校風や歴史と呼ばれているところのヒドゥン・カリキュラムにも規定されています。

3)魂の殺人一心の不安定を子どもで解消する

子どもはかわいいものです。疲れているときやイライラしている時に、子どもの安らかな寝顔を見ると疲れが吹き飛んで、一時の安らぎが訪れます¹⁰¹。また、子どもの素直さに触れると、自分の心の歪みが直っていくような気がします。子どもって、本当にいいものです。

しかし、もし、「安らぎや癒しを与えろ」と迫るような姿勢で日々子どもと接したら、それは子どもにとってどんなことを意味するのでしょうか。親や教師は、時として、残酷なやり方で子どもたちを自分の心の安らぎや癒しのために利用します。ここに一冊のショッキングな本があります。アリス・ミラーの「魂の殺人」です¹⁰²。ミラーは、育児パターンと性格形成の世代間を越えた悪循環を明らかにしました。図式的に説明するとつぎのようになります。

①父親から非人間的な残虐な扱いを受ける→②憎しみを意識の上に出すことを禁じられ、逆に父親を尊敬するように思いこまされる→③憎しみを無意識の世界に追いやることになる→④自分が成長し力を得たときに、対象を置き換えて憎しみを弱者に向ける。

ミラーはこの図式を用いて、ヒトラーその他の人々の残虐な行為を説明してみせました。佐々木賢は「学校を疑う」の中で、このミラーの図式を用いて日本の教師の非人間的な振舞いを説明します。少々長くなりますが、佐々木の言葉に耳を傾けてみましょう⁸⁸。

第一に、佐々木によると、教育とは力関係です。教育の場には必ず上下のタテの関係があり、上の者は力を持ち下の者を「善導」する。下のものは極端に弱い立場にあり、手も足も出ない状態におかれている。上の者がどれほど「優しい」態度をとろうとも、その関係には変わりがない。

第二に、教育とは復讐です。この復讐は無意識の内に行なわれます。かつて、自分が、手も足も出ない状態におかれていた屈辱の体験が無意識の憎しみを蓄え、その蓄えられた憎しみを成人になった暁に子供や生徒に向けて解き放つのが教育です。教育とは強迫観念のようなもので、親から子へ子から孫へ、さらには教師から生徒へ、教え子から又その教え子へと繰り返し行なわれる無限の反復活動なのです。教育が感情のはけ口ならば、「教育観」などということばよりも、教育欲ということばの方が実態をよくとらえている。教育とは止むに止まれない大人の欲求である。いたいけな幼い者や弱い者を見ると、もう体が疼いてどうしても教育したくなるのです。

第三に、教育とはファシズムの柱です。このことは、教育が力であり復讐であることの当然の帰結です。ファシズムの概念にもいろいろあるが、佐々木は政治経済的な意味よりも、社会心理的な意味を与える。つまり、権威主義的人格こそファシズムの柱であると見ます。力を持つ者が「人間は操作可能なもの」と思い、その力に頼って自分より弱いものを操る。ただ操るだけでなく、自分の過去のうっ積した感情を吐き出すのである。これをあからさまにやると余りにもトゲトゲしいので、操作するものは権威を与えられ、権威の名において教育することになっている⁸⁹。

そして、佐々木は言います。

管理がさほど厳しくない学校でも、職員会議を覗いてみれば、教師対生徒の関係が力であることが分かる筈だ。繰り返し言ってみれば生徒処分の会議では、憎しみと力関係のことがテーマになっている。事件を起こした生徒がいかに悪いか、いかに秩序が破壊されているか、甘やかしてはダメだクセになる等々と議論が続き、弁護する教師は「彼はさほど我々にとっては害にはならないの

ではないか」といった類の意見を述べている。ここでは愛はテーマにならないし、対等な立場での人間関係を作り直すことはテーマになっていない。教育とはもともと、憎しみが形を変えて表われているものだからである。愛は教育とは無縁のものである⁸⁹。

佐々木の言説は、ミラーの図式ひとつであまりに多くを説明しようとしています。それゆえ、やや無理を感じます。たとえば、魂の殺人は、ミラーの図式以外の形でも行なわれています。人というものは、もっと様々なやり方で、他人を利用して自分の心の凹凸を癒そうとするのです。

ユルク・ヴィイリイは「夫婦関係の精神分析」の中で、男女が無意識に共演する4つの共謀関係をあげています⁹⁰。ヴィイリイの説明でも、子どもの精神的な特性は親の育児の仕方の特徴の結果です。そして、子はその精神的な特性に応じてそれぞれの共謀を欲するようになりますとします。詳細は本で読んでいただくとして、ここでは4つの共謀のうち、「肛門—サディズム的共謀」を例に彼の説明を見みてみましょう。まず、Aさんはこの共謀のテーマについて発展的立場—すなわち自律的支配者であるとします。親の育児やしつけのあり方がAさんを自律的支配者としたわけです。Aさんは、相手を自律的に支配しようとしています。同時に、自分の心の中で抑圧している感情である分離不安や依存願望を相手の中で実現しようとしています。もし、Aさんが、教師であるとしたら、子どもはたまったものではありません。つぎに、Bさんに登場してもらいましょう。Bさんは、「肛門—サディズム的共謀」について、退行的立場—他律的的被支配者であるとします。Bさんは、退行的に相手に依存しようとしています。同時に、自分の心の中で抑圧している感情である自律願望を相手の中で実現しようとしています。もし、Bさんが、教師であるとしたら、子どもはたまったものではありません。AさんとBさんは、巡り会うことができたとき、二人でこのテーマをめぐる共謀関係を演じるわけです。AさんとBさんには、くれぐれもはやく巡り会って、決して生徒や子どもを相手に心の凹凸を癒そうとはしないでほしいものです。ヴィイリイは、「肛門—サディズム的共謀（自律的支配者—他律的的被支配者）」の他に、「自己愛的共謀（ナルチスト—補足的ナルチスト）」、「口愛的共謀（母親—被庇護者）」、「男根期的共謀（男性—女性）」の3つをあげています。命名の仕方からも分かるように、ヴィイリイは、フロイトの精神分析の成果を援用して共謀のテーマを考察しています。

さて、もう一つ私が佐々木に無理を感じるのは、こうした心理的・精神的な側面から、現実を理解するには限界があるということです。もちろん佐々木もそこまでしてはいないのですが、この側面を強調しすぎると、教育の問題をすべて個々の教師の責任に帰してしまう恐れがあります。自分の周辺の出来事を、個々の教師の性格的欠陥から理解するのは、痛快なことですが、どこかで歯止めをかける必要があります。ペダゴジックな目的、サバイバルな目的、及びそ

の背景にある歴史的、経済的、社会的、政治的等の要因を見失ってはいけないのです。

4)理由その3—目的論はそもそも観念的である

意識的にやっているにせよ無意識的にやっているのにせよ、「教育の本質は・・・」という言葉で自分の行為を正当化することは、教育に関する問題を現実のレベルから観念の世界に移し替えてしまい、昨今のように現実の教育が問題になっているときには好ましくないのではないかということです。

第三章 教育者の自己嫌悪—グランド・ストーリーと心中するか？

もし、それでもグランド・ストーリーを信じ、子どもを相手に「理想や真実」を実現しようとしたらどうなるでしょうか。

1)現実との乖離

研究者や教育評論家の書く「理想や真実」は、読んでいて胸が熱くなることがあります。自分自身や社会が発見できる喜びを味わったりもします。「そうか！我々がやっていることは、子どもや社会のこういう要請に応えるためだったのか」というような発見です。

しかし、本で読んだ「理想や真実」を教育の場で実践しようとしても、例えば、生きた知識を伝えようとか体験的・主体的に学習させようとかしても、子どもはこちらがたてたシナリオどおりには動いてくれません。子どもには子どもの価値や態度・感性などがあります。その日その日の自分自身の生活もあります。さらに、自分自身の視点から物事を見ようとする態度だって形成されています。われわれは、「理想や真実」には書かれていない部分へも注意を向けないと現実の授業はやっていけないのです。

2)「教える人—教えられる人の関係」の強要

まず、私の教育体験にもとづいて書きますが、グランド・ストーリーにのって、たとえうまく生徒を動かすのに成功したとしても、自分のシナリオで生徒を引きずり回しているようでとても嫌な気持ちになります。

こんな時、学生たちは、「うまくやらされた」と言います。でも、こんな場合でも、学生たちは「やってよかった」と“本心”から言うことがあります。学生たちにとって、最初はいやなこと面倒なことでも、やってみれば楽しいこと、ためになること、感動することは結構あるのです。多くの教師はこの言葉を持って自らの行為を正当化します。教育に於ける強制は、時にこのようにして正しい行為となるのです。あるいは、「型から入る教育」をこのように矮小

化して自分の行為を正当化する教師もいます。

できれば、私もそんな言葉に溺れてみたくなります。しかし、こんないじましい正当化でいつまでも自分をごまかすことはできません。教えるほうがうまくやればやるほど、特定の理想や真実の上手な強要がなされ、そして「教える人—教えられる人」という関係の上手な強要がなされる危険性が高くなってしまいます。「教える人—教えられる人」という関係の必要性を頭から否定する気はないですが、留意しておくべき点であると思います。

※人びとが、教育目的を設定したり教育に情熱を持ったときにどのような問題が生じるかは、何年か前にこの紀要に「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」に書きました⁸⁹。その中で、善意であれ悪意であれ、専門家的な発想からの目的や情熱は生徒にはマイナスに働く危険があることを指摘しました。

3)学校に合ったしつけ

現代の学校では、生徒に自主性を持たせる指導が、フーコーの言う「権力への服従」を強いることにつながる危険をつねにはらんでいるということを忘れてはいけません⁹⁰。

一般に、昔の先生は恐かったというのが定説です。しかし、昔の人の話では、実は昔の先生は子供を殴ったりはしなかったものです。殴る必要がなかったのです。堀内の言うように、かつての日本では自律性とか主体性とかは子ども集団や地域社会の中で形成されました⁹¹。子どもは、インパーソナルな関係（部分人格的＝非人間的な関係）が支配している学校ではなく、人々が実際に生活をしていてパーソナルな関係（全人格的＝人間的な関係）が支配している地域社会の中ですでにしつけや社会化がなされてのです。だから、学校ではしつけや社会化をめぐる問題を抱え込むことはなかったわけです。

ところが、今の日本ではそういった意味での地域の社会化機能が弱くなってしまいました⁹²。だから、学校がしつけや社会化を行わなければならないようになりました。そして、そのしつけや社会化の内容は、かつての村落共同体が行っていたものとはおのずから異なります。学校でのそれは学習者をつくりあげる視点からなされるきらいがあります。教師の目が届かないところでも、学校の規則にしたがい、勉強に励むようにしむけること、これが学校が行なうしつけや社会化の基本なのです。また、学校は、多数の子どもをコントロールするためには、子どもを質的にではなく量的に把握する必要があります。そのため、子どもたちに対して、出席日数や点数（成績）を“自らを位置づける基準”として喜んで取り入れるように社会化をします⁹³。

4)魂までコントロールすることは、やっぱりいけないことだ

私は前項で、「学校に合ったしつけ」という言葉を使いました。しかしながら、実際のところは、世の中全体が“学校化”しています。分衆化社会、小衆

化社会と言われる社会状況では、社会の統合と機能的な運営をはかるには、量的かつ“自律的”に動く身体や主体が求められているのです⁸⁵。

しかし、だからといって学校が行なおうとしていることを無限定に容認することはできません。魂までコントロールすることはいろいろな意味で問題です。それは、子どもの個性、全体性、主体性、オリジナリティーなどを奪うこととなります。求めているはずの自律性だって損なわれます⁸⁶。もちろん、子どもがそんなに一方的にやられっぱなしだとは思いませんが、やはり避けたいものです。

しかも、グランド・ストーリーなき今日では、魂のコントロールは何か大きな目的を目指した必要悪としてなされるわけでもありません。魂のコントロールが恣意的な目的・要因でなされ易くなっています（ベダゴジックにもサバイバルにも、心理的にも）。昔だったら親も子も、学校が言うのだからそんなものだろうということで学校には従順に従いましたが、そんな学校信仰はもはや存在しません。こんな状況で、なおかつ魂のコントロールを強行しようとするのは、生徒と自分自身とを好んでドロドロの精神状態の中に迷いこませようということ以外の何物でもありません。

第四章 教師はそれがないとやっていけない—教育目的あるいは情熱について

1) 脱学校論者でなく

冒頭で述べたように、今回の文章の課題は目的や情熱を持つことを批判することではありません。むしろ逆に、「本当の教育とは」などという大言壮語が不可能になった時代に、教師や教える立場にある人たちが、いかにして目的や情熱を持続することが可能になるかを考えることです。昨今では、脱学校論者の影響もあって、目的や情熱を持つことが即、悪であるかのようにみられがちな風潮があります。私は、そのような風潮には賛成できません。この章では、この問題について考えてみたいと思います。

なお、先ほどから目的と情熱を並べて書いていますが、ここでは特に厳密にはなく、目的を達成しようという気持ちを指して情熱であると考えています。

2) かかわりのきっかけ

まず、教師の教えたいという動機にも肯定的な側面があるのではないかということについて触れておきます。例えば、佐伯は「自己原因性」、「他者原因性」ということを言います。すなわち、人は、人と人とのかかわりが存在し自分が他者の変化の原因である（自己原因性）と感じられたり、他者が私の変化にかかわっていると感じられると（他者原因性）うれしい。それゆえ、また人はそのうれしさを求めるというのです⁸⁷。

このタイプの動機は、教育が単なる知識の詰め込みに偏らない方向への力とし

て働きます。教師と生徒の間に上述のような意味でのかわりか一方的ではなく成立したとしたら、すなわち、相互が原因となり結果となる関係が成立したとしたら、その時はフレイレの言う対話型の教育が可能となります。教師が一方的に知識を子供たちのなかに貯めていく銀行型の教育を抜けて、対話のなかで互いが成長していくタイプの教育が可能になります⁸⁹。このように私たちは、教師の目的をそれが彼女（彼）個人のペダゴジックな、サバイバルなそして心理的な満足のためのものだからと捉えて、最初から否定してしまうことはできないのです。

3) 超越的な志向としての目的＝ペダゴジックな目的

そもそも、目的を持つことは教師にとって不可欠なものです。高橋は、教育目的についての議論の中で、人間の本質的な特徴は自己超越的な志向性にあるとし、教育目的の必要性についてつぎのように述べています。「既存の自己と規定された自己との間に距離を持つところに、自己規制を促す規範および価値規則の起点があり、自己をつくりかえる形成過程の動因がある⁹⁰」。この高橋の言葉は、学習者の側にとっての言葉ですが、教師も同じ理由から自分の目的が必要となることは言うまでもありません。

また、どの教育原理（教育原論）の教科書にも出てくる図式ですが、教える内容は子どもの将来の生活や今後の社会の維持・発展を意識して決定されます。教育はそういう意味でも、現状超越を志向しているのです。

さらに、子どもは不規則、不可知で生身の多様な存在です。それゆえ、教師はマニュアルを作ってそのとおりに子どもに知識を伝えるというようなことは不可能です。だから、教師が授業の終着点を見きわめておくという意味でも、未来志向・超越志向を持たざるをえないのです

4) 羅針盤としての目的＝サバイバルな目的

しかし、教師は夢や理想を意識せずとも（自己超越的な志向を持たずとも）、毎日をなんとか処理したいと思うだけで、目的や情熱が必要になります。というのは、毎日の生活の大変さの前に、よほど鈍感か無責任な教師でないかぎり、燃えるようなものではないまでも、なにがしかの目的や情熱が必要になるのです。これがないとエネルギーがわかないしアイデンティティを保てないのです⁹¹。

教師の大変さは、現実をしっかりと見つめようとする教師によって書かれた文章の中に嫌というほど書かれています。また、私自身も彼らと違って大学ではありますが教えています。だから大変さは身に染みてわかっています。このあといくつかの例を上げることで、教師は目的や情熱がないと教師業をやっているかなくなっている、という説明にかえたいと思います。

第一に、前述したように、人を相手にする仕事の不規則性／不可知性ゆえに、教師の仕事はマニュアル化することはできません。常に評価（診断）と判断を

しなければなりません。しかも、自分が行なった判断に対しては責任を求められます。教師は、評価や判断の根拠を自分自身の中に持つ必要があるのです。

第二に、子どもや親と人間的な関わりを持たねばならないということがあります。親も子も家庭や地域で処理できなかった心理的・精神的アンバランスを教師にぶつけてきたりします。しかし教師だって、職場でのそれも含めてすでに様々な人間関係で困っているのです。しかも、最近のカウンセリングに関する言説によると、教師は自分の心を開いて相手のアンバランスや痛みを自分の中で感じることに、すなわち共感することが必要なのです。これは、教師の心の健康にとって、とても負担なことです。

第三に、生徒はこちらが上手に教えたり、もともと関心をもっていれば、静かに授業を聞いてくれます。けれども、多くの場合はそんなふうにはいかないのです。それが現状なのです⁹⁸。子どもは親や社会が思うような意味で“学びたくて”学校に来ているわけではないのです。子どもがこんな状態にあるときに、親や社会は、学校に対してしつけとか生活習慣の形成とか、託児所的な意味での保育機能まで含めて、ますます「授業以外のことも学校に求めるようになってきてます⁹⁹」。

第四に、学校は合意に基づいて運営される部分もありますが、すでに指摘しましたように、コンフリクトをめぐる妥協や取引、合従連衡の嵐の中で運営される部分も大きいのです。羅針盤なしでは、この嵐の中をやり過ごすことはできないのです。

第五章 教職論の押し付けでなく

かつて、教師聖職論、オリジナルなほうの労働者論（教師は社会変革を担う労働者の一員であるとする議論）、教師専門職論（公共に奉仕する専門家であるとする議論）等々がありました。これらの教職論は、いずれもが押しつけられたものでもあるし、同時に教師がアイデンティティ確立の拠り所としようとして自ら受け入れたものでもあります¹⁰⁰。今から思うとこれらのいずれもが、グランド・ストーリーの存在を前提にしたものであったように思います。

ところで、このエッセイで明らかになったことをまとめると、「『教育』にかかわる者が目的や情熱を持つことは危ないことである。しかしそれらを持たないで済ますことはできない」ということになります。この、教育の悲劇的な状況から逃れる方法は、一つには脱学校論者が主張するように、「教育」を止めることです。「」付きで語られるような教育を止めることで、教育の信仰と呪縛力から逃れることです。そして、もう一つの方法は、現実と自分自身とを見極めることです。これによって、「教育の信仰と呪縛力」を弱めて、自らの自由さと気楽さを取り戻し、選択の幅を広げることです。私は、後者の立場か

らこの文章を書きました。「本当の教育は」と言った大上段な言説によってからめとられてしまうのではなく、現場にいる者が、自分自身あるいは自分と児童・生徒とのかかわりの中からリアルに生まれてきた言説によって自らの行為を考え、語りたいということです。それは、ちょうど作られた存在である消費者が、自らが主体である生活者へ変わったように。

注

- (1) こうした事情については、「漂流するポスト・モダン」、クリティーク9号、青弓社、1989に詳しい。この特集の『ポストモダン・シンドローム』というインタビューの中で、鈴木鴻人は「ようするにポストモダンの命運はつきんだ、ということは言っておかなくてはいけない。生まれたものは死ぬ、ということだ。・・・メタレベルという死の世界の住人が、生の世界を操作している。それが現今の知のポストモダンの状況だ」とまで述べている。
- (2) 藤岡和賀夫「さよなら、大衆」、PHP研究所、1984。月刊アクロス編集室編著「新人類が行く」PARCO出版、1985。などを参照されたい。
- (3) 電通マーケティング研究会編「感性消費理性消費」、日本経済新聞社、1985。
- (4) ポスト・モダンの視点からの研究がまったくないわけではない。とくに、藤川信夫『ポスト・モダン論議と教育学』、小笠原道雄編「教育哲学」は、ドイツとの比較の観点から、身体の問題にからめてポスト・モダンの教育を検討していてもしろい。
- (5) 小浜逸郎「学校の現象学のために」、三一書房、1985。「症状としての学校言説」、JICC出版局、1991。
- (6) 諏訪哲二「反動的」、JICC出版局、1990。
- (7) 佐々木賢「学校を疑う」、三一書房、1984。
- (8) 由紀草一・夏木智「学校の現在」、大和書房、1989。
- (9) プロ教師の会（旧埼玉教育塾）による、「ザ・中学教師」のシリーズ。「ザ・中学教師」、別冊宝島70、1987。「ザ・中学教師 [プロ教師へのステップ] 編」、別冊宝島78、1988。「ザ・中学教師 [親を粉碎するやりかた] 編」、別冊宝島95、1989。「ザ・中学教師 [ダメ教師殲滅作戦] 編」、別冊宝島108、1990。「ザ・中学教師 [子どもが変だ]」、別冊宝島109、1991。
- (10) 高橋汎治『教育と価値』、長井和男編著「教育原論」、福村出版、1977。
- (11) 小浜は、教育についてにぎやかな議論が可能な背景に「時間的余裕」があるとす。この場合、「時間的余裕」とは、教育サービスでは受手の満足度・不満足度を正確に測るだけの尺度を封じられているからであり、また、教育サービスの結果を見るのには十数年という長い時間的射程が必要だからだ、としている。小浜逸郎「症状としての学校言説」、JICC出版局、1990、10～13頁。
- (12) 上述の小浜、諏訪、佐々木、由紀・夏木たちが、現場の感覚からこれを主張して

いる。また、イギリスのボール(Stephen J Ball)は、教育は資本主義によって規定を受けているとしながらも、それですべてが決まってしまうわけではなく、実際の教育の方法や形式は様々な言説の葛藤のなかで決められていくというモデルを採用し、昨今のイギリスの教育改革を分析している。Stephen J Ball, POLITICS AND POLICY MAKING IN EDUCATION, Routledge, 1990. また、人間中心の教育を目指す立場の教育研究者も、自分たち以外の志向については同様な視点にたっている。

- (13) 坂本秀男「教師の研究」、三一書房、1986、86頁。
- (14) 小浜逸郎は、教育技術の法則化運動がプロ教師＝「教えるプロ」とし、プロ教師の会の河上がプロ教師＝「生徒との関係を作るプロ」としているのは、前者が主として小学校を問題にし、後者が中学校を対象としているからだと説明する。小浜逸雄「症状としての学校言説（前掲）」。
- (15) 小浜逸郎「同上」
- (16) プロ教師の会（旧埼玉教育塾）による、前掲の「ザ・中学教師のシリーズ」。
- (17) Woods, P., "Teacher for Survival" in P. Woods and M. Harmmersley(eds), School Experience, London, Groom Helm, 1979. ウッズの研究の紹介としては、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、東洋館出版社、1985。
- (18) 学校をこのようにコンセンサスの視点からではなくコンフリクトの視点から見た研究に、Stephen J Ball, THE MICRO-POLITICS OF THE SCHOOL, Routledge, 1987. がある。
- (19) Waller, W., The Sociology of Teaching, John Wiley and Sons, 1932. 石山・橋爪貞雄訳「学校集団」、明治図書、1957。
- (20) 藤田英典『文化としての学校、組織としての学校—研究領域および正当性問題を中心として』、教育学研究第58巻第3号、日本教育学会、1991が、組織としての学校が実は外部から正当性を注入されて初めて存続できているという立場から論じている。
- (21) しかし、夕方など子供たちが疲れてはしゃいでいる時間に私自身が疲れた心身で帰宅したときなどは、悲惨である。だが、一部の学校の荒れように比べたら、まだましなのかもしれない。
- (22) A. Miller, Am Anfang war Erziehung, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1980. 山下公子訳「魂の殺人」、新曜社、1984。
- (23) 佐々木賢「前掲」
- (24) 佐々木賢「同上」26-27頁。
- (25) 佐々木賢「同上」29頁。
- (26) Jurg Willi, Die Zweierbeziehung, 中野良平・奥村満佐子訳「夫婦関係の精神分析」、法政大学出版局、1985。
- (27) 樋田大二郎『専門化社会とおせっかい』、南山短期大学人間関係研究センター紀

要第6号、1988。

- (28) MICHEL FOUCAULT, SURVEILLER ET PUNIR--NAISSANCE DE LA PRISON, GALLIMARD, 1975. 田村俣訳「監獄の誕生—監視と処罰」、新潮社、1977。フーコーの紹介書としては、内田隆三「ミシェル・フーコー」、講談社現代新書、1990。Diane Macdonell, Theories of Discourse, Basil Blackwell, 1986。里麻静夫訳「ディスクールの理論」、新曜社、1990。(29) 堀内は、子ども集団による社会化を“群れ”の観点から明らかにしている。堀内によると、群れとは縄文時代的な遊びに満ちた世界である。堀内はさらに、かつて、子供たちは、「いわれなきもの」「がんぜなきもの」であり、「神からの授かりもの」として、協同体全体で加護されてきた。地域生活の営みのなかに子供たちのしつけや社会化のプログラムが埋め込まれていたとしている。そして、ムラには学校が求める基準（人間像）とは別に、「一人前」の人間という基準が存在していたという。堀内守「文明の岐路にたつ教育」、黎明書房、1978。また、田嶋は、村祭りの前後の子供たちの協同体の中での社会化を、村での子供たちの役割と学校教育との関係をふまえながら具体的に記述している。田嶋一『民衆の子育ての文化とカリキュラム』、産育と教育の社会史編集委員会「民衆のカリキュラム 学校のカリキュラム」、新評論、1983。
- (29) 堀内は、子ども集団による社会化を“群れ”の観点から明らかにしている。堀内によると、群れとは縄文時代的な遊びに満ちた世界である。堀内はさらに、かつて、子供たちは、「いわれなきもの」「がんぜなきもの」であり、「神からの授かりもの」として、協同全体で加護されてきた。地域生活の営みのなかに子供たちのしつけや社会化のプログラムが埋め込まれていたとしている。そして、ムラには学校が求める基準（人間像）とは別に、「一人前」の人間としていたという。堀内守「文明の岐路にたつ教育」、黎明書房、1978。また、田嶋は、村祭りの前後の子供たちの協同体の中での社会化を、村での子供たちの役割と学校教育との関係をふまえながら具体的に記述している。田嶋一『民衆の子育ての文化とカリキュラム』、産育と教育の社会史編集委員会「民衆のカリキュラム 学校のカリキュラム」、新評論、1983。
- (30) これについては、近代化、産業化、都市化等との関連で多くの人が説明しているが、前掲の堀内は進学競争の激化と「一人前」の人間という協同体的な基準の崩壊の時期が重なっていたという。堀内「前掲」。
- (31) 佐々木賢「前掲」がこれについて触れている。この議論については他の機会に、権力への服従あるいはディスコースとプラクティスの視点から論じる予定である。
- (32) 城塚によると、悲劇はルネッサンスの結果生じた。人は自分自身も含んだすべての事柄（存在行為）を自然のレベルで受けとめるようになった。しかし、それは意味や価値の剥脱（同質化）と計算（量的操作）へと帰結した。城塚登「新人間主義の哲学」、NHK ブックス、1972。また、学校と管理の視点から、佐々木賢「前掲」がこの問題について触れている。

- (33) こうしたことは、脱学校論的視点からの指摘が多数ある。その他、樋田大二郎「前掲」を参照されたい。
- (34) 佐伯胖「『わかる』ということの意味」、岩波書店、1983。
- (35) パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」、垂紀書房、1979。
- (36) 高橋洗治『前掲』。
- (37) 教師のこうした側面については、プロ教師の会の「ザ・中学教師」のシリーズや、あるいは、杉山宏編著「教師の日常世界」、北大路書房、1988。(38) この表現の意味がわからない人はぜひ一度、大学の授業それでもできれば一般教養の授業を見に来てもらうといいと思います。
- (39) 由紀草一・夏木智「前掲」の中で、夏木は「学校は教育のための場である」というのは幻想であり、親にとって学校は「一種の託児所」である、といている。また、加藤は、教師のアイデンティティを、この学校の託児所的・保護的機能との関連から再構築しようとしている。加藤潤『学校教育の社会的機能再検討—社会化概念を手掛かりに—』、「名古屋女子大学紀要38(人・社)」、1992。
- (40) 教職論については、ここで論じる余地はない。以下の文献が比較的読みやすいので紹介しておく。池田秀男『教師の社会的地位』、寺田晃他編「教師の心理(2)」、有斐閣選書、1987。浜名外喜男『組織の中の教師』、寺田晃他編「同上」。江上秀男『教師論』、遠藤邦造・波根治郎「教育原理」、福村出版、1975。時井聡『専門職・専門職化(Profession/Professionalization)概念に関する一考察』、宮崎産業経営大学研究紀要第1巻、第1号。市川正午編著「教師=専門職論の再検討」、教育開発研究所、1986。坂本秀男「前掲」。本間康平「教師の専門的職業化」、有斐閣、1982。