

「管理主義」克服のために

— 校則に即して —

土 屋 文 明

はじめに

教師と生徒との「信頼関係」とか、生徒の「個性」の伸長といった言い回しは、学習指導要領や教職を目指す学生用テキストには見られるが、近年の教育言説の分野においてはあまり使われない。それどころか、こうした言い回しは、無内容であるとか、理念や理想に走り過ぎという批判を受ける。しかし、現場の教師は、自らの実践を説明したり、語ったりするとき、「信頼関係」が大事だとか生徒の「個性」を尊重しなければならないという言い方をする。そして、お互いに納得しあったりする。これはどうしたことなのか。こうした言い回しは、何を語ろうとしているのか。教師がこれらの言葉で言おうとしていることは何なのか。本稿では校則に焦点をあてながら、これらについて考えてみることにしたい。校則に焦点をあてるのは、この問題は、生徒の「個性」や「信頼関係」と密接にかかわるからである。また、いま衆目を集めている校則に焦点をあてることによって、いま学校において何が問題になっており、その問題とどのように取り組むべきかを示すことができるからである。

それにしても、なぜこのように学校や教育批判が多く見られるのか。「管理主義」と批判される一方で、父母や地域社会からは学校教育に対して過剰なほどの期待もある。こうした中で、現場の教師は、自信を喪失しているとも言われる。本稿はあくまでも現場教師を援護する立場で論を進めることにしたい。

1 「管理主義」教育に対する学校外からの批判

いま、校則に対する見直しの動きがある。文部省も、神戸高塚高校の「校門圧死事件」をきっかけに、校則の点検を都道府県教育委員会に指示している。このような制度や学校の校則見直しの動きと平行して、学校外からの校則批判、とりわけ「管理主義教育」に対する批判がある。例えば、中川明氏の『学校に市民社会の風を』がそうである。以下では、中川氏の主張にある問題点を指摘する。これによって、学校外から校則や教育を論じることの難しさと、校則問題それ自体の難しさを示したい。

弁護士中川氏は、現在の学校が「管理教育」という病理現象を抱えているという基本認識にたっている。そして、校則に対する法律的な観点からの批判的検討が必要であるという立場から、次のように書いている。

校則の見直しは、「管理」の行きすぎをただすという視点からではなく、何よりも子どもの人権・権利を守り、親の教育の自由を確保するという視点で行われなければならない。また、権利・自由への介入の理由とされるパターンリズムやモラリズムなどをどのように批判的に対置するかもふまえて、原理的になされなければならない……。⁽¹⁾

引用文に、中川氏の学校現象を切りとる視点が表れている。中川氏は、職業柄人権擁護、とりわけ生徒とその父母の「権利」を擁護する立場から、校則に対する見解を示している。この点は押さえておかなければならない。すなわち氏の問題意識は、生徒と父母の人権擁護にあるということである。

さて、上のような問題意識にたって、中川氏は、校則を見直す際に不可欠の視点として次の3点を挙げる。

その第1は、「子どもの自己決定権の尊重」、第2は、「親の『教育の自由』の尊重」、第3は、「パターンリズムの抑制・克服」である。

それぞれについてみていくことにしよう。第1に挙げられているのは、「子どもの自己決定権の尊重」である。

中川氏は、自己決定権は憲法13条を根拠としてそこから導き出すことがで

きると述べた上で、「自己決定権」が子どもに対してもこれを行使できるかどうかという点に関して、次のように書いている。

自己決定権が人間の人格的自律にその源をおくものであることは先に述べたところですが、そこでいう人格的自律は、そもそも静的・固定的なものではなく、動的なダイナミズムを含むものであることはまぎれもないところです。そうだとすれば、自律の尊重は、現実の自律にのみ着目するのではなく、自律に向けての過程（自己形成過程）にまで視野を広げて動的にとらえる姿勢が必要となってきます。⁽²⁾

中川氏の見解は、「自己決定権」は、「人格的自律」が確立されている者に対して保障されているものだが、「自律」の過程にある「子ども」に対しても当てはめて考えるべきである、というものである。

引用文の問題点は、「自律」にある。引用文では、以下のことが前提とされている。大人は、人格的に「自律」している。「子ども」は人格的「自律」の途上にある。すなわち中川氏は、「自律」を獲得できるものであるかのような、固定的イメージでとらえている。「自律」をこのようにとらえることは、中川氏の望むような、「子ども」の「自己決定権」の尊重とは逆に、「自律」に向けての教育指導の必要性と妥当性を引き出すことになる。すなわち、中川氏の「自己決定権」論は、校則の必要性を擁護するものでこそあれ、校則を縮小したりなくすべきであるという論にはつながらない。

「自律」は、獲得できるような固定的イメージとして理解すべきではない。個人のある行為を、「自律」したものとしてみるか、そうでないものとしてみるかは、それほど明確な基準によって判断できる性質のものではない。「自律」の外延は、好みの問題だとも言えなくもない。少なくとも、「自律」を現実のどのような行為に対して当てはめるかに関しては、個々人の判断基準によって決められる、「自律」はそのような幅のある概念である。

また、「自律」がこのように外延の曖昧な概念だとすれば、「自律」が問題にされるとしても、あくまで程度問題にしかならない。

学校が集団生活の場である以上、他人に危害が及ぶことを防止する

ために必要な最少限のルールを校則によって明示することが必要であることはたしかですが、その必要性を越えて生徒が自由に自己決定できる領域まで校則によって踏みこむことは、たとえ生徒本人のためであつてもゆるされません。⁽³⁾

引用文のように、基本的に校則の存在を認め、「必要最少限のルール」にみられるように、校則を程度問題として取り上げることは、校則に関する議論を停滞させるだけである。すなわち、立場や考え方の相違によって必要最少限のルールの中身は百出し、しかも共通の基準によって、出された中身の適不適をはかることはできない。自分の学校の校則が、「その必要性を越えて生徒が自由に自己決定できる領域まで」「踏みこ」んでいると考える教師は、おそらくいないだろう。

校則を見直す第2の視点は、「親の『教育の自由』の尊重」である。

中川氏は、「親の教育の自由」という考え方が日本ではこれまで育たなかったととらえ、「親の教育の自由」を公教育に取り入れることの有効性を次のように述べる。

……公教育の場において親の教育の自由を認めることは、何よりも公教育が子どもを規格化し、画一化することを防ぐことになります。

(中略)

それだけでなく、親の教育の自由を認めることは、教育を通して日本社会が多元化し、異質なものを受け入れて、共存・共生する方向に向かうことを推し進めることになるように思われる。⁽⁴⁾

引用文は、スローガンでしかない。文章が観念的で、すなわち言葉と教育現実との対応関係が見えず、論が飛躍しているとしか言えない。まず「公教育が子どもを規格化し、画一化」しているのは、公教育のどのような現実状況を指して述べているのか不明確である。また後半部分で、親の教育に対するそれぞれ違う要求を学校で認めれば、「共存・共生する方向に向かう」というのは、学校現場に起こりうる状況に関する想像力に欠けた、楽観主義的主張にすぎない。少なくとも引用文で、学校が「異質なものを受け入れ」る具体

的な方策が示されなければならない。引用文は、多様な要求が出されることにより起こりうる学校内の混乱をかえりみえていないといわざるをえない。

さらに中川氏は、とりわけ生徒の校外生活に対して、学校は校則によって口をさしはさむべきでないと主張する。

……校外生活については、基本的に子どもが自らの判断で自由に過ごすことができるうえ、子どもの判断に対する指導・監督の責任が親にあることからすれば、学校は生徒の校外生活・行動に対する規制ではなく、適切な助言・相談にとどめるべきでしょう。教師による適切な助言が、生徒の個性・事情に即してなされるならば、親の教育力とあいまって、子どもによりよい成長を保障することになるからです。⁽⁵⁾

引用文は、次のような前提に立っている。(1)生徒に対して規制することなく、助言をすれば、生徒の校外生活に問題は起きない。(2)教師は生徒の個性・事情に即して適切な助言ができる。(教師は、助言の有効性を確信できる。)(3)父母に教育力がある。このような前提に立つ者には、学校に何ゆえに校則が存在するかは、及びもつかないことであろう。上の(1)、(2)、(3)が、否定的な事態にあるからこそ、校則が生まれるのである。これについては次節で詳しく述べる。

校則を見直す際の視点として挙げられている3つ目のものは、「パターンリズムの抑制・克服」である。

中川氏は、「パターンリズム」について次のように書いている。

パターンリズムが、ふつう「父親的温情主義」などと訳され、一人前でない子どもに代わって、子どもの利益になるように世話をやく父親の心情を意味していた……。この父親の役割を、国家ないしその機関や、あるいは支配的な社会集団や組織などが演じて、本来は個人が自由に決定できる分野にまで口を差しはさみ、干渉することを指して、パターンリズムと知っている……。⁽⁶⁾

要するに、学校や教師が生徒に対して行う「お節介主義」的介入を、中川氏はパターンリズムと呼ぶ。そしてパターンリズムは、学校において抑制さ

れるべきだとして、次のように続ける。

学校教育が自由に向けられたものであれば、子どもの行為が他人の権利や利益を侵害せず、他人の迷惑にもならない限り、たとえ学校・教師の眼からみれば賢明ではなく、愚かであったり、奇異に感じられる選択・行動であっても、また逸脱や誤りを含むものであっても、それを行う自由は許容されなければなりません。奇異な選択・行動や逸脱が、たとえ本人の不利益をもたらすものであっても、それが本人の自己実現である以上、本人のためにならないという理由で干渉をすることはゆるされないのです。⁽⁷⁾

「学校教育が自由に向けられたものであれば」は、どのような意味であろうか。中川氏は、「就学義務と学校に行かない自由を考える」という章で、ジョン・ホルトの『なんで学校へやるの』⁽⁸⁾(ホームスクーリング運動に関するもの)を推奨したり、「校則・生徒心得と生徒の人権、親の役割」の章では、カールベライターの『教育のない学校』⁽⁹⁾(脱学校論に関するもの)を引用しながら、学校で生徒の「自己決定権」を認めるべきことを主張している。これらから想像するに、中川氏はアメリカのフリースクールを学校の理想像としているようにうかがわれる。上の引用文が、アメリカのフリースクールをイメージしてのものであるとするならば、引用文の主張はそれなりに首肯できる。しかし中川氏は、アメリカその他の国においてフリースクールが生じざるをえなくなった学校教育状況、フリースクールを制度として認めざるをえないほどに学校の疲弊が進んでいるという現実、さらに、フリースクールの思想を許容し得るような社会的趨勢があるという事実を見逃しているように思える。フリースクールは、初めから理想の学校として成立したのではなく、通常の授業のスタイルがどうにも成り立たないことに対する窮余の策として生まれたというのがことの真相である。

「学校教育が自由に向けられたものであれば」という仮定自体が議論され、学校教育における「自由」の中身についての共通理解がえられなければならない。言い換えると、アメリカと現在の日本の教育状況の違い、そしてその

背後にある社会状況の相違を明確にしなければならない。そうでなければ、引用文の主張は、もともと土壌の違う論や考え方の、都合の良い部分を恣意的に利用しているといわざるをえない。そのような主張は、自由教育論者のスローガンとしての機能を越えることはできないだろう。

以上、『学校に市民社会の風を』を批判的に検討してきたが、これまでふれてこなかった点も加えて、学校外からの校則批判に共通にみられる問題点をまとめることにしよう。

まず第1に、校則は必要悪だという前提で論じられる。中川氏の場合は、校則の特異性の考察は行われている。しかし、あくまで学校外の立場と、生徒と親の「人権」擁護の堅持を貫いている。そうであるがゆえに、今の学校で何ゆえに校則が必要とされているか、校則の詳細化がなぜ起こっているのかを問う視点はもたれていない。学校制度や学校や教師を終始批判することに労力が費やされている。中川氏に限らず、校則批判を展開している本の多くは、学校側に問題ありという前提にたって書かれている。したがって、学校改革の主導的立場にある学校それ自体や教師の賛同を得られることはなく、生徒や父母を巻き込んだ学校側との全面对決というスタイルを取っている。逆に学校側から見れば、中川氏のような立場にたった批判論が、説得力を持てば持つだけ、それだけ一層脅威にさらされるわけである。こうした図式は、学校側が全面降伏しないかぎり、学校改革につながることはない。

第2に、判断材料、情報源の片寄りが挙げられる。これは、学校内部、外部両方向の情報交換システムが確立されていないことによるものである。その結果、学校内部で校則がどのように運営されているか、すなわち、具体的にどのようなコンテキストのどのような場面で、教師によってどのように校則が運営されているのか、その際の教師と生徒との心理的關係、当該校則条項と学校や教師の長期的な生活指導計画との關係等、これらを学校外部の者が知ることはできない。したがって、外部から見えるもの、すなわち校則の条項、生徒や親の証言、しかも時・空間的に切り取られた事実等、校則運営の適不適を判断するには不十分な資料に基づいて、校則批判が行われること

になる。

第3に、個別な事例が一般化され、普遍化される。中川氏は、NHKの「おはようジャーナル」の担当ディレクター池田恵理子氏の書いた「生徒管理症候群」と子どもの人権の一節を引用した後で、次のように書いている。

池田さんが名づけられた「生徒管理症候群」ということばは言いえて妙ですが、彼女が心配しておられたように、全国の学校に蔓延しているこの病は、軽傷に向かうどころか年を追って重くなってゆく傾向にあるようです。⁽¹⁰⁾

池田氏がどれだけの数の学校をどのような方法で取材したか書かれていないが、上に指摘した情報源の片寄りという欠点、少なくとも1校を長期に亘って取材したものではないようなので、コンテクストを無視した切り取り情報に基づく判断という欠点は、クリアーされているようには思われぬ。また、たとえ校則の条項が似通ったものである場合でも、学校が違えば、そこで生活する教師と生徒も違うので、校則の妥当性の判断が仮にできるにしても、個別の学校についていえるだけである。それを中川氏は、「生徒管理症候群」が「全国の学校に蔓延している」と、安易な一般化をしている。現実の個々の生徒や教師を無視したこのような一般化は、「人権」擁護とは相いれない作業のように思われる。校則や教育問題は、あくまで個別の問題として扱われ、個別に評価・判断されるべきものである。個別の一般化には慎重でなければならない。

第4は、学校において校則がなぜ必要かが問われていない。

中川氏はいう。

こうして、校則への批判とその見直しの声も、年をおって強くなっているやに見えながら、事態は少しも良い方向に向かっていないように思われます。どうしてでしょうか。

校則の「見直し」が対処療法的な弥縫策にとどまり、原理的・根本的なものになっていないからです。これまでの校則の見直し論に欠けていたり、十分でなかった点をふまえながら、原理的な視点をうちた

てる必要があります。⁽¹¹⁾

引用文にみられるように、初めに「見直し」ありきである。また、その際の要となる生徒と父母の「人権」ありきである。いまの学校が抱える校則問題は、「原理的・根本的」に見直すことにかかっている、という基本的スタンスがとられている。このようスタンスは、既述したように程度問題に帰着する。すなわち、中川氏の関心でいえば、生徒の「自律」の程度、「自己決定」能力の程度をどのように評価するかという、一義的に判断や決定できない問題と取り組むことを、「見直し」は意味している。

「見直し」論は、学校外という立場からの、学校内で何が起きているかということに想像力の欠けた論でしかないように思われる。校則問題は、なぜ学校において校則が必要なのかという問を起すことから始めるべき問題である。

2 校則の必要性 — 教師の「権威」の喪失 —

この節では、学校においてなぜ校則が必要とされるのかについて考えることにしたい。誤解をおそれずに結論を先取りするならば、学校で校則が必要とされる理由は、学校教育が成立するために不可欠の教師の「権威」が、弱体化あるいは喪失しているためである。粗くいうと、従来のように、少なくとも 20 年前のように、教師の「権威」が保たれていた時期には、今日のように校則が問題として取り上げられることはなかった。あるいは、教師が一部学校でみられるように、校則指導に明け暮れるということとはなかった。校則の軽重は、教師の「権威」の軽重に比例する。校則の重視は、「権威」の弱体化を意味する。

ここで少し、「権威」について補足したい。「広辞苑」に、権威の意味として二つ載っているが、最初の方は次のようにある。

他人を強制し服従させる威力。人に承認と服従の義務を要求する精神的・道徳的・社会的または法的威力。⁽¹²⁾

引用文の表現をかりて「権威」を定義すると、「他人を服従させる精神的威

力」となる。そして「権威主義」を「権威」と相違する概念とし、「法的威力を持って他人を強制し服従させようとする行為、態度」と定義することとする。

両概念の重要な違いは、次の点にある。「権威」の威力のあるなしは、教師がコントロールできるものではなく、生徒にその決定権がある。生徒が教師に対して、何らかの点で自分より優れたところを発見し、認識し、畏敬や尊敬を感じるとき、教師は、生徒を服従させる精神的威力、すなわち「権威」を持つ。これに対して、教師という立場を利用したり、規則によって生徒を服従させることを「権威主義」という。(学校においては、教師という存在はそれ自体で法的威力を持つ。教師と生徒の立場が一方向的に与えられており、しかも生徒はそれを拒否できないからである。但し、このような関係について、教師が必ずしも自覚的であるとは限らない。)「権威主義」の問題点は、特に態度や行動に関する場合、「権威主義」による服従が、生徒のその後の態度や行動の継続的な変容につながりにくいということである。「権威」による服従のように、必ずしも生徒が納得して従うとは限らないからである。

両概念を使って、校則に関する今日の問題状況を表現するならば、「権威」の弱体化にともなって、「権威主義」に頼りすぎている、あるいは、「権威」の喪失にともなって、「権威主義」に頼らざるをえない、となるだろう。

校則と「権威」の関係についてももう少しみてみよう。

校則をできるだけ排除しようとする学校の事例をとりあげてみる。この方が、校則の機能が何なのか分かりやすいからである。

サマーヒル学園は、周知のようにニイル (Neill, A. S., 1883-1973) によって、イギリスに創設された私立の寄宿制の学園である。ニイルは、学園の特徴について次のように書いている。

サマーヒルは民主的形態による自治の学校である。学校生活のすべては社会的集团的に扱われ、社会的違反行為に対する処罰も、土曜の夜の全校自治会の投票によって処理される。

教職員でも児童でも、各員は年齢にかかわらず一票の権利を持つ。

わたくしの一票は、七歳の子どもの一票と同じ比重で取り扱われる。⁽¹³⁾

サマーヒル学園の規則に関する概略は以下のようなになる。規則は、週一度開かれる全校集会で、新しくつくられたり、修正されたりする。この集会には、学園の職員と生徒が参加し、集会参加は、自由意志で行われる。集会の中で新しい規則などが提案されるが、その取扱いに関しては、参加者全員の票決で決め、引用文にもあるように、その際職員も生徒も、一票の重みは同じである。

このようなサマーヒルの学園規則のあり方（以下「自律規則」と呼ぶ）は、前節の中川氏のいう生徒の「自己決定権」の保障という条件をほとんど完璧に満たしているといえよう。しかし、日本の学校をイメージする限り、上のような「自律規則」は、存在不可能のように思われる。なぜ、サマーヒルでは「自律規則」が成立しうるのだろうか。

まず初めに、「自律規則」成立を容易にしたと考えられる条件、あるいは「自律規則」成立の前提条件ともいえるものを挙げてみることにしよう。

第1は、父母が学園の教育方針（ニイルの教育論）に同意した上で、生徒を任せている。第2は、全校生徒の数が60名前後で教師が生徒に対して目が届きやすいことと、生徒同士のコミュニケーションが成り立ちやすい環境にある。第3は、サマーヒルは大学進学を目標にしていない。サマーヒルでは、授業参加は生徒の自由意志である。したがって、「自律規則」は、文字どおり学園の全生活をカバーしうる。これら3条件は、あくまで前提条件である。

さて、ニイル自身は「自律規則」の重要性を述べているが、それがなぜサマーヒルで可能なのかについては特別言及していない。ただ、サマーヒル教育の核心について次のように書いている。

おそらくサマーヒル学園の成功は、一面において子どもらが、誰もが同様に取り扱われ、同様に尊敬されていると感じていることによるものであろう。⁽¹⁴⁾

サマーヒルにおいては、誰もが同等の権利を持つ。何びともわたく

しのグランドピアノの上に乗ることは許されない。同様にわたくしは子どもの自転車を借りようとしたら、その子どもの許しを得なければならぬ。⁽¹⁵⁾

引用文にあるように、生徒に「尊敬されていると感じ」させること、「誰もが同等の権利を持つ」こと、これこそがサマーヒル学園の成功の要因だと、ニイルはいう。これはどういうことであろうか。サマーヒルでは、「権威主義」が徹底して排除される。教師と生徒とが一個の人格者として相互に認め合うことから始めて、教え教えられる教師と生徒の関係を確立しなければならない。この場合、教師にア・プリオリに「権威」が付属するわけではない。サマーヒルのようにここから始めないと、生徒の服従が、「権威」によるものか「権威主義」によるものかの明確な判断ができない。ニイルは、教師として安易に「権威主義」に頼ることを自らに、そして学園の教師たちに対して戒めている。「権威主義」からは何も生まれないとニイルは確信しているからである。すなわち、教師と生徒とが同等の権利を持つことは、教師が「権威」を獲得するために必要な前提であり、手段なのである。おそらくニイルは、こうした手段を学校生活の中で具体化することに優れた資質があったと思われる。ニイルは、次のような信念をもっていた。

すべての親や教師たちが、守らねばならぬ一つの掟は、こどもの味方であらねばならぬ、ということである。……われわれは徹底的に子どもの味方になっており、子どもは無意識的にそれを知っている……。⁽¹⁶⁾

ニイルは、このような信念をサマーヒルの教育活動において貫き、「子どもの味方」を具現化することで「権威」を獲得していた。それによって、サマーヒルでは「自立規則」が可能となったのである。この点は、従来のサマーヒル研究にはない視点のように思われる。

例えば、堀真一郎氏はサマーヒルの特徴について次のように書いている。

……サマーヒルでは一人一人の子どもが、権威に盲従しないで自分自身のものの方見方や考え方を築いていくたくましい自由人の育成を理

想としている。そしてそのためには、それぞれの子どもが幼少の時から「自分のことは自分で決め、自分たちのことは自分たち自身で決める生活を積み重ねることが必要である」というのがニールの仮説であり、……結論でもあった。出席自由の授業は、「自分のことは自分で決める自由」のつきつめられた姿であり、全員が対等の権利をもって参加するミーティングは、「自分たちのことは自分たちで決める自由」の具体的な現われとってよいであろう。⁽¹⁷⁾

引用文にある権威は、「権威主義」と読み替えることができるだろう。堀氏がいうように、「自分のことは自分で決める自由」の機会が与えられさえすれば、「自由人」が育成されるというわけではない。既に確認したように、ニールはいついた、「恐らくサマーヒル学園の成功は、一面において子どもらが、誰もが同様に扱われ、同様に尊敬されていると感じていることによるものであろう」と。生徒が「自由人」になれるのは、「自分のことは自分で決める自由」が与えられることを前提として、「権威」の備わった教師に導かれることによってである。「権威」が成立してから、「自由人」のための自己教育が始まる。

他の学校からサマーヒルに転校してきた生徒が、「権威主義」から解き放たれ、最初他の生徒の邪魔をしたり、授業にでなかつたりする。こうした生徒がサマーヒルの生活に溶け込んでいく過程は、見方を変えると、その生徒にとっては、「権威」ある教師の確立過程といえる。(但しサマーヒルにおいては、小学生から高校段階までの生徒が混在しているので、「権威」所有者は、年長の生徒の場合もありうるだろう。)⁽¹⁸⁾「権威」が確立されたとき、「自律規則」による学園生活が可能になったときだと考えられる。そして、出席自由の授業に生徒が参加するときでもある。

このようにみえてくると、校則の機能がみえてくる。すなわち校則は、「権威」のない教師が、教師生徒の関係を維持するためにあるのである。校則によりかかる程度は、「権威」の程度に比例する。すなわち、教師生徒の役割関係が現実に困難であればあるほど、校則は詳細化し、その厳密な運用が必要であ

る。それと対照的に、両者の役割関係が維持されている限りにおいて、校則の比重は軽い。

3 「権威主義」の克服

前前節で、学校外からの学校批判の問題点を確認し、前節では、校則の機能を示すために、「権威」と「権威主義」を利用しながら、サマーヒルの「自律規則」を検討した。本節では、校則の問題を教師はどう取り組むことができるか、取り組むべきかを提案してみたい。いかにして「権威主義」をのりこえることができるのだろうか。なお本節では、不登校児が通うような施設は考えないこととし、目安としては公立の中学・高校を考察の対象としたい。

そうすると、考察の出発点は、「権威主義」となる。先に「権威主義」を、「法的威力を持って他人を強制し服従させようとする行為」と定義した。学校の教師は、好むと好まざるとにかかわらず、また自覚するしないは別として、「法的威力」を持つ存在である。なぜなら、生徒は学校を選んだり、教師を選ぶことはできず、しかも、指定された学校や教師を基本的に拒否することはできないからである。但し既述したように、授業が正常に行われるかぎりにおいて、教師も生徒も「権威主義」を意識する必要はない。生徒が原因で授業が成り立たなくなったり、授業以外の学校生活面での生徒の逸脱行為が表面化すると、教師も生徒も「権威主義」の弊害を意識せざるをえなくなってくる。

そのような状況にあっても、教師は自ら行使する「権威主義」に対して自らで抵抗しようとする。なぜなら「権威主義」が、生徒の逸脱行為の解決策にはならないことを、教師は経験的に認識しているからである。

以下では、これまでの論をふまえながら、教師が「権威主義」を乗り越えるための提案をしてみたい。

まず第1に、教師と生徒との個と個の相互やりとりの重要性がもっと理解されるべきである。新指導要領の表現をかりれば、生徒の「個性」に応じた教育の重要性、と言い換えることができるかもしれない。

ところで評論家小浜逸朗氏は、言説として「個性」を語ることを次のように批判する。

……義務教育レベルの学校制度なんていうものは、共同社会への適応と馴致を強いるものであるかぎり、もともと人間を画一化するところなのだ。個性などを期待するほうがバカげているのである。⁽¹⁸⁾

しかし、その一方において次のようにも書いている。

どんな制度化された社会的現実のなかにあっても、その中で人と人とが具体的に向きあうことで日常的社会生活が構成されるかぎりそこに、(中略)「本質的・自然的」な個対個の関係が育まれてしまうことは避けようがない。つまり、社会的関係においては、制度が役割を決め、そしてその役割にしたがって実際に人と人とが関わりはじめるのだが、その制度のきめた擬制的役割関係を、常に実質的に破る可能性をひめたものが「自然的」な関係なのであり、いわば私たちは、どんな社会的制度の中にあっても、この擬制的関係と自然的関係との二重の可能性の重なり合いをゆれ動きつつ生きているのである。⁽¹⁹⁾

「擬制的役割関係」とは、学校においてはいうまでもなく教師と生徒の役割関係である。概念としては、「擬制的役割関係」と「自然的」関係の境界は設定できるかもしれないが、現象としては、両者に明確な線が引かれるわけでは決してない。教師のある行為、発言が「擬制的役割関係」に入るのか、「自然的」関係に属するのか、判断ができない場合も多くあるだろう。それを、小浜氏は、両者の「二重の重なり合いをゆれうごきつつ生きている」、と表現しているわけである。これは、学校現象を想像した場合には当たり前の現象であり、例えば、年度始めの新しい学級での担任と生徒との間に交わされる自己紹介の時間などは、「自然的」関係そのものであるといえるかもしれない。

問題は、小浜氏が、「個性などを期待するほうがバカげている」と書いている一方で、「どんな制度化された社会的現実のなかにあっても、その中で人と人とが具体的に向きあう」とき、そこに「『本質的・自然的』な個対個の関係が育まれてしまうことは避けようがない」とも述べている点である。これら

は矛盾した言い方になっているように思われるが、ここでは、この点に深入りすることは避ける。

「個性」の尊重とは、「『自然的』な個対個の関係」が育まれてしまうことは避けようがない」ととらえるのではなく、日常の教育実践において無意識的に行われている、「『自然的』な個対個の関係」を、自覚的計画的に育もうという主張である。このような主張は、「権威主義」が教師生徒に意識されるとされないにかかわらず、また教科の授業であるか教科外の時間であるかにかかわらず、行われるべきである。

中学校教師伊藤知佳子氏は、次のように書いている。

教師に限らず人を育てるということは、育てる側の生き方をかけ、全人格を傾けてこそ、はじめて成しうるものだと思う。真剣に教育を考える教師がまず存在し、ついで生徒の存在を認め、自らの生き方を示す時、教育の効果は最大限に発揮されるのではないだろうか。⁽²⁰⁾

「育てる側の生き方をかけ」ること、「全人格を傾け」ること、「真剣に教育を考えること」は、「自然的」役割関係に自覚的であるようにしようという姿勢である。これが現場教師の自然な役割意識であろう。「擬制的役割関係」は、結果として反省的に自覚されるものにすぎない。

「生徒の存在を認め、自らの生き方を示す」こと、これが「個性」尊重ということである。伊藤氏は、現場教師としてこのような教育のあり方こそが目指されるべきであるといっているのである。ここに「権威主義」を乗り越えるための教師の姿勢が示されている。

「権威主義」克服に必要なことの第2は、学校に「議論文化」⁽²¹⁾を確立することである。「権威主義」を貫く限り、「権威」の代償のために教師からの命令や指図が行われる。教師と生徒との間に議論は生まれない。「個性」尊重による「自然な」役割関係は、教師生徒相互が議論できることがなければ不徹底になる。

サマーヒルを思い出してみよう。全校自治会における1票の重みは、ニールも生徒も同じであった。(これはもちろん「権威主義」が排除されている状

態を意味する。)したがって、生徒は自分の主張を認めさせるためには、仲間や職員に対して説得しなければならない。あるいは説得することによって、自分の提案を具現化することができる。

教師の側からすれば、「法的権威」が剝奪された状態である。いわばはだかの状態で、生徒と議論しなければならない。そして力において優位であることを示さなければならない。逆にいうと、教師は議論の優位性を生徒に示すことによって、「権威」を獲得することができる。

サマーヒルでは、こうした教師と生徒との日常的な切磋琢磨により、互いの議論の能力を高めあうとともに、「権威主義」を完全に排除することが目指されているということになる。

「権威主義」克服に必要な第3は、教師が学校文化の特殊性に自覚的であるということである。

いうまでもなく、学校というところは、特別な空間である。学校内には、一般社会とは質の異なる、独立した法規範（校則など）があることから明らかのように、学校内には特殊な文化が成立している。しかもこれらが、日常の市民生活にある常識やモラル等と必ずしも相いれないものも少なからずある。教師が、当たり前のこととして行っていることが、学校外からみたときに、異常に見えることも少なくない。

これは、学校と学校外とのコミュニケーション機能を果たすシステムが十分でないことから生ずるものである。そのために学校内の諸現象が、学校外にストレートに伝わりにくい。これらの現実には、学校教育が、とりわけ校則問題など、否定的な評価をもって語られていることの原因ともなっている。教師は、学校が外の世界に対してどのように映っているかの分析を、絶えず行うべきである。そして必要とあれば、例えば「埼玉教育塾」⁽²²⁾のように、学校の外部に向かって教師の立場を主張すべきであろう。

こうしたことが、一方において教師自身が学校空間の特殊性を認識する機会になるとともに、情報が少ないことや情報の片寄りによる外部の学校批判が、質の異なるものになる契機となるだろう。これによって、「権威主義」が

強化され固定化されることを直接間接に防ぐことにもなる。

おわりに

教師と生徒との「信頼関係」という言い方は、言説レベルでは陳腐な表現で、教育幻想をふりまくだけだといわれる。理想論をいくら論じても現実の問題状況は解決しないというわけである。信頼関係は、コミュニケーションや心情の相互作用が教師と生徒との間にあることを意味する。教師が生徒に精神的・心情的な投げかけをするだけでなく、生徒がその投げかけに対して返すことがなければ、信頼関係は成立しない。信頼関係は、言い換えると、教師に「権威」があるということである。すなわち、教師が生徒を服従させる精神的威力があるとき、両者の間に信頼関係が成立する。このような関係の成立なしに、とりわけ精神的な面での指導、道徳教育や生活指導をしても、成果は期待できない。であるとするならば、陳腐とか幻想と決めつけて「権威主義」によりかかるのではなく、「権威」復権の道へ向けて努力すべきである。教師が「信頼関係」で言おうとしているのはこのようなことである。すなわち、自らの教育姿勢を絶えず問い続けるために、「信頼関係」を言うのである。

このような教師の真摯な姿勢は、必ずしも認められるとは限らない。

例えば、中川氏は教師の使命について次のように主張する。

学校が子どもの成長のすべてについて責任を負っているとの考え方は、教師に過重な負担を負わすだけであり、結果として教師不信を増幅させるだけではないでしょうか。無限に責任を背負いこむことは、無責任に通じることを忘れてはなりません。⁽²³⁾

家庭の教育力の低下と、共同体としての地域社会の崩壊による、学校に対する過剰な期待がある一方で、中川氏のような教師不能論、教師不信の表明も存在する。このような状況の中で、「権威主義」によりかかることなく教育実践することは、事実厳しいといわざるをえない。

(注)

- (1) 中川明『学校に市民社会の風を』筑摩書房, 107 頁
- (2) 同上, 113 頁
- (3) 同上, 116 頁
- (4) 同上, 122 頁
- (5) 同上, 127 頁
- (6) 同上, 128-9 頁
- (7) 同上, 131-2 頁
- (8) ジョン・ホルト, 大沼安史訳『なんで学校へやるの』一光社
- (9) カール・ベライター, 下村哲夫訳『教育のない学校』学陽書房
- (10) 『学校に市民社会の風を』, 92 頁
- (11) 同上, 105 頁
- (12) 『広辞苑』岩波書店, 819 頁
- (13) A. S. ニイル, 霜田静志訳『人間育成の基礎』誠信書房, 57 頁
- (14) 同上, 57 頁
- (15) 同上, 11 頁
- (16) 同上, 150 頁
- (17) 堀真一郎『ニイルと自由の子どもたち』黎明書房, 22 頁
- (18) 小浜逸朗『症状としての学校言説』JICC, 150 頁
- (19) 同上, 63 頁
- (20) 池田他編『校則改定に挑んだ子どもたち』黎明書房, 194 頁
- (21) 学校に議論コミュニケーションが育っていないことに関しては, 次の書の第3章を参照のこと。長田他著『なぜ少女は走ったか』川島書店
- (22) 例えば, 次の文献を参照されたい。諏訪哲二『反動的!』JICC
- (23) 『学校に市民社会の風を』, 125 頁