

教師はいかなる意味で専門職でありうるのか  
——中和の技法をめぐる困難と可能性から——

山本雄二（関西大学社会学部）

1. 教師を巡る課題と専門職性

教師は専門職か

「専門職」を『新教育社会学辞典』（東洋館出版社：1986）で調べてみる。この『辞典』では、多義的で曖昧さを免れないとしながらも、専門職を「1）高度に体系化された専門的知識・技術に基づくサービスを顧客（client）の求めに応じて独占的に提供する職業であり、2）そのサービスの提供は営利よりも公共の利益（public good）を第一義的に重視して行われ、3）そのことによって職務活動上の大幅な自律性（autonomy）と職業団体としての一定の自己規制力を社会的に認められた職業範疇である」（p.577）とまとめられている。この定義に照らしてみたととき、学校の教師は専門職と言えるだろうか。

上の条件の 1) と 2) についてはおおむね当てはまりそうであるが、3) は微妙である。教科内容などは「学習指導要領」によっておおかた決められており、教師はその要領に従って教えることが期待されているから、教師は公教育という国家プロジェクトの現場担当者という位置づけに近く、専門職のイメージからはやや離れている印象である。さらに 1) の「高度に体系化された専門的知識・技術に基づく」という点も他の専門職と比べると確信を持って当てはまると言いづらい面がある。専門職としてまっさきに思い浮かべるのは医師や弁護士であるが、医師は全国で 30 万人弱、弁護士は登録者数で 3 万人余。工学方面では技術士という専門の資格があり、その数が 6 万人弱。そうした専門職の数に対して教師の数は小中高校合わせてだいたい 100 万人前後であるから、数としていかにも多く、またこんなにも多くの人が教師として働けるのは、資格取得が医師や弁護士、技術士と比べてはるかに容易だからという面もある。加えて、戦前の尋常小学校には教員資格を持たない代用教員がいたりもして、その記憶が教師を素人扱いする傾向に走らせる向きもあろう。教師が専門職であると主張するにはややむずかしい状況にあるように見える。

しかし一方、いくら資格取得が容易で、人数も多いとはいえ、教師が教育の専門家であることに疑いを挟む余地はなく、加えて公教育を担う教師には教育者固有の困難と展望とがあり、そのため教師が厳密な意味で専門職であるかどうかの議論とは別に、教師の仕事には独特の専門性が必要とされるという点については当の教師も市井の人びとも認識を共有していると言ってよい。

教師の抱える困難性

教師に固有の困難は人間を育てることにかかわる本質的な困難と結びついている。この点について教育社会学者の越智康詞は次のように言う。すなわち困難が本質的であるのは、「教育の場合、教師と生徒、生徒同士といった人間的なかわり自体が教育の過程と不可

分であり、単に手段的意義のみならず、それ自体が目的的な意義を持っている」（越智 2007 : 57）からである。だから技術的な専門性だけを強調すると、人間関係自体が教育の構成要素であるという教育に固有の性格を見落としてしまうことになるというのだ。

また、教育が国家プロジェクトであることを考えると、教育の構成要素でもある人間関係のありようが教師個人の資質だけに依存する性質のものであっては困る。人間関係を職業として遂行できるのは、その正当性の根拠が教師個人にではなく、そのようなある意味危ういことがらを教師に任せる社会からの信任があるからである。

そもそも教師と生徒の教育関係は両者がともにいけば自然に形成されるようなものではない。再び越智の表現を借りれば、「子どもは教師のなかに「師」を認め、一種の武装解除を行うことで、学びへの準備を整える…(中略)…のである。他者を信頼して身をゆだねること、すなわち他者の発言や行為に対し学習的に対応する構えを取ることは、かならずしも子どもの不能の帰結ではなく、子どもにとってはみずから学び成長するために選び取ったひとつの能動的な行為＝賭なのである」（越智 2004 : 188）。越智が言うように、教育関係が生徒からの能動的な「武装解除」を前提として成り立っているのだとすれば、社会からの委託なしに形成される人間関係は容易に支配-服従の暴力的抑圧関係に転化し、その結果、教師が生徒の前に権力者＝暴君として現れたり、また逆に社会から委託されていることを実感できない場合には、生徒がその関係の押しつけに対して逆襲に出たりするような事態を想像したりすることもむずかしくはない。第一、教育が社会からの委託事業でなければ、そこでどんなことが起きていようが、社会がそのことを教育問題として関心を向けることもないはずだ。

その一方で、教師と生徒の人間関係は否応なく特定の教師個人と特定の生徒個人との関係であり、具体的場面において声は常に特定個人の声であり、表情や態度もまた特定個人のもの以外の何物でもありえないのも疑いのないことである。このような個人対個人の関係のなかで、その教育関係が社会からの委託事業の一部であることを教師はどのようにして体现することができるのだろうか。また、教育関係はその性質からして、こうすればこうなるといったたしかな因果関係を前提にすることができない。教育関係と人格形成の関係は極端に言えば誰にも予測できない闇＝跳躍を含んでおり、そもそも教育関係を説明しようとするときに否応なく「子どもの可能性」とか「教育の可能性」といったあいまいな表現を含まざるをえないのも、こうした闇＝跳躍の存在に論者たちの多くが気づいているからにはほかならない。

こうした教育関係の不可避の両義性や複雑性のゆえに、教師の仕事は常に困難を抱えざるをえないのであるが、そう指摘しただけではあまりにも抽象的で、ここで立ち止まっていたら私たちが具体的に何を考えればよいのかは見えてこない。そこで以下では、このような困難が具体的場面においてどのような姿で現れるのかを、ある事例を素材として検討することにしたい。

## 2. 教育が壊れるとき

### 問題としての生徒

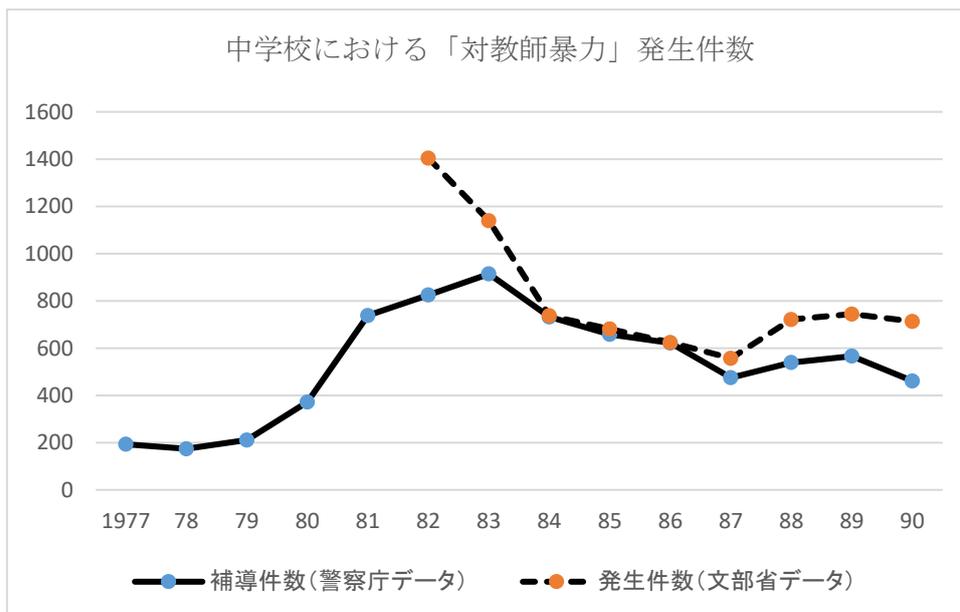
クライアントは問題を抱えて専門職のところに来てくる。医師にしても弁護士にしてもそうだ。学校教師が専門職であるとしたら、クライアントである生徒はどのような問題を抱えて学校に来てくるのだろうか。生徒はいまだ一人前の市民とは言えない「未完成の社会人」である。そのように呼ぶのは、未完成であるために市民としての義務から免除されていると同時に権利も十分に与えられてはいないが、まちがいなく社会内に存在を許されてしまっているからである。そう考えると、子どもは社会にとってはその存在自体がある意味で問題なのであり、学校教師の仕事は「未完成の社会人」を一人前の市民に育て上げることに向かって、存在そのものの問題性を組織的に軽減することであると言いかえることもできる。このような問題としての生徒を相手に教育関係を取り結ぼうとするとき、教師はどのような困難に直面するのだろうか。この点を考えるために、以下では「問題としての生徒」の問題性が肥大化し、前面に突出したかたちで出てきたために、教育関係そのものが危機に瀕した場面を取り上げてみたい。

### 分析事例とその時代

例としてあげるのは 1980 年に起きたある中学校での事件である。その概要を新聞記事から要約すると「事件」はおおよそ次のとおりである。

ある中学校の 3 年の授業中にひとりの生徒がラジオカセットで音楽を聴いているのを担任に見つかり、教室の外に出された。このことに怒り、放課後に 18 人の仲間が職員室に押しかけ、3 年生の学年主任らに「屋上で話し合おう」と申し込んだ。教師たちはいったん断ったものの、結局、生徒の要求を聞き入れ、教師 9 人と生徒らで屋上の床に座って、話し合うことになった。午後 7 時ごろ興奮した生徒のひとりが持っていた竹刀で教師らに殴りかかったのをきっかけに、別の二人がモップと竹刀、あとの仲間は手で 6 人の先生を殴ったり、足蹴にしたりした。警察は犯行が計画的で悪質であるとして（ラジカセで注意された生徒を含む）首謀者 3 人を暴力行為容疑で逮捕し、15 人を任意で取り調べた。（朝日新聞 1980.11.13）

わが国の中学校にとって 1980 年という年がどのような時期であったのかを想像するのは、いまとなってはむずかしいかもしれない。下のグラフは 1977 年から 90 年までの中学校における生徒の対教師暴力事件の発生件数の推移を表したものである。



警察庁データを見ると、1980年是对教師暴力で補導される生徒の数が急増し始めるときにあたる。新聞でも連動してこの年から「校内暴力」のことばを含む記事が急増し始め、81年以降はほぼ連日と言ってよいほど校内暴力の記事が掲載された。

ところでグラフ中の補導件数とは、教師が警察に被害届を出し、届けに基づいて警察が捜査し、補導した件数である。教師が生徒を相手に被害届を出すのは勇気のいることで、生徒からは「警察に売られた」と恨みを買いやすいし、学校自体も警察の力を借りることを「教育の敗北」と受けとめる風潮が根強くあって、被害届を出すことには根強い抵抗感があるからである。そのように抵抗感の強いものを、ときには警察から学校に被害届を出すように説得されながら、学校教育の維持のためにやむにやまれず出した数値がグラフに上がってきている。

グラフでは1979年に対教師暴力での補導件数が200件であったものが、80年には400件近くに倍増し、81年には前年からさらに倍増して、この状態がしばらくの間続いてゆく。学校の非常事態である。この事態に驚いた文部省が82年に調査をすると、対教師暴力の発生件数は1400件にも達していた。83年以降は各方面の協力と対策が功を奏して緩やかに減少傾向になるが、80年代は総じて校内暴力の時代と言ってもよく、同時に中学校そのものが危機に瀕していた時代でもあった。

#### 当事者の言い分

ここでこの事件の当事者たちの言い分を見ておこう。なお、以下の記述はこの事件の関係者をNHKが取材したVTRを見て、筆者がメモ書きしたものを元としている(1)。

まず被害にあった教師の説明はこうだ。生徒たちから話があるから屋上に来いと言われ、とにかく話し合いができるなどということは今までなかったことだから、こんなよい機会がないと思い、他の先生たちと一緒に屋上へ行った。そこで生徒たちがもっとも強く主張し

たのは1・2年生のときに先生に叱られた、その叱られ方が気に入らないということであった。自分たちにそのような覚えはないが、生徒たちの暴力をただ耐え忍んだのはすべては話し合いからという気持ちがあったから。

次に学校の管理職のコメント。警察の調べでは、首謀者たちは中学生として向き合う限度をすでに超えており、このままでは本人たちの立ち直りのきっかけをかえって奪うのではないかとわれ、警察にお願いした。逮捕は残念。

最後に警察のコメント。首謀者の3名は学校外でも数々の非行行為を行っている。教育委員会や学校、PTAなどから警察でなんとかしてほしいとの要望もあった。生徒だからといって見逃せることには限界がある。3名の行った行為はその限界を大きく逸脱していたため逮捕に踏み切った。

上のコメントを見ると学校側と警察の態度の違いははっきりしている。警察は学校問題と犯罪との間に線引きをし、犯罪の領域のことは警察に任せてもらいたいという態度である。一方、学校管理職の態度には警察に対応を任せたことに対する後ろめたさが見え隠れしており、学校問題と犯罪との間に線引きをすること自体にも躊躇する姿が見てとれる。また生徒たちと直接対応した教師にとって、教育関係の基礎は何をおいても話し合いである。しかし、事件が明らかにしてしまったのは、教師の期待する「話し合い」と生徒の「話しがある」とがまったく別物であったということであった。生徒の逮捕について学校で話し合いはされたかと記者から質問された仲間の生徒はこう言っている。「話し合いって？先生は口では言えねえからプリントに書いてみろなんて、だらしのないこと言ってやがって。あの3人のことについてどう思うかとか、俺あんなもん破っちまった。てめえの口で言えていうんだよ。」

学校は子どもの教育に最適な環境を維持するために社会とは一線を画し、その内部で社会に出るにふさわしい人間形成を目指している。しかし、社会と一線を画していることが自明視されると、子どもは往々にして「生徒」としてだけ見られることになり、社会でなら犯罪とみなされる行為も、子どもゆえの未熟さとして問題自体が教育の対象とみなされる傾向を生み出す。学校による子どもの囲い込みである。その囲い込みの中で教育の基礎である人間関係や信頼が崩れてしまったとき、学校はその関係を回復させる有効な手立てをどのように持ちうるのだろうか。

### 3. 教師-生徒の教育関係の問題

次に生徒たちの発言に注目してみよう。首謀者3人は逮捕されているので、発言はその仲間のものである。主に逮捕についてどう思うか、どうして教師に暴力を振るうのかと尋ねられたときの返答で、まとめれば次のようなことである(なおケースAとケースBは別の機会になされた取材であり、それぞれ数人の生徒の話をまとめたものである)。

#### ケースA

3人が逮捕されるなんてびっくりした。まさかそんな大げさじゃないし、あんなことで

逮捕されるとは思わなかった。寄ってたかって袋叩きにしたというのはちょっと大げさだ。多少はあったが、みんなが言っているようなことはなかった。どうしてやるかといえば、今までの復讐だ。気分が悪いのは、まじめな生徒が変な服装しても見逃すくせに、自分たちがちょっと変な格好してるとすぐ呼び出したり、自分の機嫌が悪いと俺たちに当たったりすることだ。むしように腹が立った。暴力だって今までのおあいこだと思ってる。自分たちも悪いけど、先生たちも悪い。

## ケース B

どうしてやったかと言えば、教師たちは自分たちがちょっと忘れ物をしたくらいで殴ったりする。そういうことが積み重なったの。中1のときに上からチョーク投げたいたら、ちょっとしたことなのに腹を蹴られたり、殴られたりして、ずっと根に持っていた。だから屋上のときも殴ってやった。前から殴ってやろうと思っていて、勢力がついてきたらやり返そうと思っていた。反省は、警察ではしたけどほんとはしてない。悪いことしたとは思いますが、心からそういう感じではない。先生は自分たちの気持ちをわかってくれない。学活やれとか教室に入れとか言うけど、自分たちとしてはそういうことよりも友達同士話したいこともあるわけで、なのにちょっと学活に遅れたくらいで怒られたり、問いつめられたりした。先生だってそのくらいの気持ちはわかってもらいたいものだ。

## 中和の技法 X

加害生徒の言い分には典型的な「中和 (neutralization)」の技法が用いられている。「中和」とは、非行少年たちが自分の非行を説明するときによく使う便法で、デイヴィッド・マツァという社会学者が非行文化と一般社会との間を漂う少年たちの特徴としてあげたものである。その中身は単純で、少年たちは自分の非行が道徳的に問題であり、社会的にも非難の対象になっていることは知っている。しかし、いろいろな理由をあげてその罪悪感には中和されているというのだ。そして重要なのは、その理由が少年たちを取り巻く世間から補給されているという点である。

たとえば窃盗犯が被害者のことを「どうせあくどいことをして儲けてるのだから、ちょっとくらいもらってもどうってことないだろう」と開き直る場合などはその例で、ここには中和の技法が二重に用いられている。ひとつは、被害者がいま裕福なのはあくどいことをしたことの結果だから、金銭を盗られても自業自得であるという因果応報論。もうひとつは、被害者は充分裕福なのだから少々の金銭を盗られても痛くもかゆくもないはずだという被害性の否定である。もちろん「あくどいことをした」ことの根拠はどこにもない。しかし、そんなことはどうでもいいのである。なぜなら、自分たちが貧しく、苦しいのは他の人が裕福であるからなのだから、裕福であること自体がすでに十分に「あくどい」ことであり、憎悪の対象だからである。こうした論法はたしかに暴論であるが、ある意味では世間の感覚を反映しているのもたしかだろう。それだけに中和の技法は単なる口実であることを越えて、かなりやっかいな性質をもっていると言える。

しかし、上に上げたような例はまだマシである。中和の技法のうちでさらにやっかいで、

実際にも深刻な事態をもたらすのは、事の発端に加害者自身が当事者としてかかわっているような場合である。例をあげよう。郊外の住宅街を深夜、爆音を響かせてバイクで暴走する少年たちがいる。たまりかねた住民が警察に電話をして、そのうちパトカーがやってくると警察と事を構えたくない少年たちはサイレンが聞こえるとどこともなく消えて、その日はそれで終わりとなる。しかし、事態は収まるどころかますますひどくなるのである。なぜなら暴走する少年たちにはそうするだけの言い分があるからである。文句があるなら堂々と自分で言え、自分で言わずに警察に電話してすみそうなんて卑怯だ、そういう卑怯な連中に夜静かに寝る権利なんかあるか、というわけで、次の日からはさらに夜遅く、さらに爆音響かせて暴走を繰り返すのである。

この例の特徴は、その発端に少年たち自身がかかわっていることである。もちろん、バイクで暴走を繰り返す少年たちもそのことを忘れてはいない。忘れてはいないが、発端となった出来事自体は「些細なこと」である。深夜の暴走が迷惑であることもわかっている。しかし、姿も現さずに警察への電話一本でゴキブリを追い払うように自分たちを追い払おうとする住民の発想は俺たちを人間扱いしていないではないか。下手をすれば逮捕されるかもしれない。ちょっとバイクでスカッとしたいという青少年のごく普通の気持ちと逮捕の可能性ではどう考えても釣り合わない。その卑劣さに見合うだけの苦しみを住民自身も味わうべきである。だからこれまで以上の深夜暴走でバランスを取っているというわけである。俺たちも悪いが、おまえたちも悪い、おあいこだ、このような感覚がこの種の中和の技法の核心にはある。この種の技法をここでは「中和の技法 X」と呼ぶことにしよう。ケース A・B で生徒たちが持ち出してきたのも中和の技法 X にほかならない。

#### 中和の技法 X の困難性

中和の技法 X が問題なのは、生徒たちがなにかと口実を設けて自分たちの非を認めようとしないう点にあるのではない。たんに自分たちの非を認めないというだけなら、まだしも指導のしようがあるだろう。しかし、事態はもっと深刻である。すこし考えればわかるように、「中和」の技法 X を持ち出す生徒を指導することは原理的に不可能である。指導が成立するためには、生徒が教師の指導に正当性を認めている必要がある。正当性とは自分のなした非と叱責の程度が釣り合っているということである。しかし技法 X を持ち出す生徒にとって教師の注意はつねに過剰であり、不公平であり、ときに感情的で不正ですらある。なぜそうなるかと言えば、教師の注意や叱責はただ生徒の行動にだけ向けられているわけではないからである。教師が注意し、正したいのは問題生徒の生活習慣や対人関係、価値観、秩序感覚など問題生徒の生き方そのものなのであり、ことばを換えれば人格を問題視していると言ってもよい。現在的人格を否定し、新たに作り直すことが目指されている。「些細な逸脱行為」と人格を否定されることが釣り合うはずがないのだ。バランスが著しく欠けている。だから自分たちにはバランスを回復させる権利があるというわけである。

### 3. 症状としての中和の技法 X

教師の指導が正当性を持つことができない事態は、学校が学校としての正当性＝秩序を維持できていないことを表しており、また学校の秩序を支えている権威が消滅しかけていることを表している。中和の技法 X はこういうところに姿を現すのである。言い換えれば、中和の技法 X は学校の存立基盤が危機に瀕していることのひとつの症状なのである。

あえて症状というのにはわけがある。体がウィルスに冒されて熱が出るのは、熱の放散によって異常な体温上昇を防ぐためであり、強迫神経症患者が奇妙な儀式に固執するのは、その儀式によって精神の安定を図るためである。この熱や儀式への固執は症状といわれる。多くの場合、症状は本人にとってやっかいなものであり、ないにこしたことはない。しかし、たとえやっかいであろうと、症状がなければ事態はもっと悪く、もっとやっかいになり、場合によっては最悪の事態を招く可能性がある。病気でありながら症状がなにひとつ現れなければ、本人にとってはたしかに楽であるにちがいない。楽かもしれないが、その楽さはそのまま死に直結している可能性も高い。症状とはそういうものである。

中和の技法 X は目に見える症状として、学校が病んでいることを表している。しかし、教師の仕事の中核である教育関係が単なるサービスの提供ではなく、両者の人格をも含み込んだものであり、かつ生徒の「能動的な武装解除」を前提としている以上、基本的に対等な立場で教師と渡り合おうとする問題生徒にとっては、教師が押しつけてくる関係は常に過剰で、不公平で、ときに感情的で不正ですらあると受け止められる可能性を包含している。教師と生徒の教育関係という本質的なことがらのなかに重篤な症状をもたらす原因もまた含まれているわけだ。ただし、そのことは絶望だけをもたらすのではない。なぜなら、中和の技法 X が教育関係の病的症状であるとしても、症状が出るのはその母胎である身体＝教育関係そのものがまだ生きている証拠でもあるからだ。

## 希望

例に上げた事件が起きた 80 年代初めの中学校は、全国どこでも多かれ少なかれ同じような状況にあった。そうした状況の中で、生活指導の担当として懸命に学校を建て直そうと奮闘した何人かの教師の話聞いたことがある。その話から共通して聞き取れるのは、ほかでもない、この症状としての中和の技法に希望を見ていたという点だ。というのも中和の技法は、問題生徒たちがまだ生徒であり続けようとするところに生まれてくる便法だからである。どんなに身勝手な論法であったとしても、生徒であり続けようとしてなんとか自分たちの行動を正当化しようとしているからである。生徒であり続けようとする姿勢や行動を正当化しようとする姿勢、ここにはまだ希望がある。校内暴力の嵐から学校を建て直そうとしてきた教師たちは例外なく、ここに希望を託して努力を重ねてきた(山本 2002)。どんな小さな暴力であっても、生徒であり続けようとする意思がないのなら、その暴力は 2001 年に大阪のある小学校を襲った悲惨な事件と変わりが無い。事件はすでに学校問題や教育問題ではなく、治安問題である。逆にどんなにひどい暴力であっても、当人が生徒であり続けようとする意思があるかぎり、教師がかかわる手がかりは残されている。

具体的に教師たちはどのような態度と方策で荒れる学校の建て直しを図ったか。一言で表現すれば、その態度の第一はいかなる局面にあっても生徒と取引をしないということ、第二にここから先は決して許されないという一線を引き、その一線は身を賭して守るということであった(「壁になる」と教師たちは表現していた)。そのために学校内部の意思統一はもちろんのこと、警察や教育委員会、保護者、地域の住民など学校を取り巻くすべての人々の協力を取り付け、学校が行う教育が社会から委託されていることを物理的な意味でも見せ続けること、その委託事業を妨害したり、破壊したりしようすれば社会が許さないという姿勢を貫くことであった。その過程で暴力的な事態が生じて、その暴力によって壁を動かさないこと、そうして学校は徐々に秩序を取り戻していったのだ(2)。

ところが、学校内部からその壁を掘り崩すような動きも少なくなかったらしい。教師の中には非行生徒たちと親しげにつきあい、外でおごってやったり、プライベートでもつきあうなどして、問題生徒たちの親分格のごとくにふるまう者がいたというのだ。そうして学校に対しては「あいつらは俺の言うことなら聞く」ことをアピールし、問題生徒に対しては「俺の言うことを聞いていれば何とかしてやれる」ことをアピールするわけだ。「抱え込み指導」と呼ばれるもので、生徒指導で苦勞してきた教師にとって、この手の「指導」はまったく害毒以外の何物でもなかった。実際、「抱え込み」教師の存在は、事態の改善に結びつくどころか、学校の荒れをますます手のつけられない泥沼へと悪化させたと振り返っている。当然である。なぜなら、教師集団が取り組んでいたのは、学校が個人の自由にならない「社会」であることを示すことによって生徒の行動を律しようとするのであったのに対して、「抱え込み」教師が行ったのは、学校を個人的な交渉でなんとかなるような空間へと矮小化してしまうことだからである。

#### 「話し合い」について

一般に子どもの指導は「話し合い」が基本であり、問題生徒を指導する場合もそのことには変わりはないと考えられている。「話し合い」こそが対症療法ではない根本的な解決策であるというわけだ。事例で暴力被害にあった教師もその考えを共有していることはインタビューからわかる。その場合の「話し合い」とはようするに生徒たちが持ち出す中和の技法につきあうということだ。生徒たちにとって、教師は常に横柄で、不公平で、感情的で、不公正ですらあり、自分たちの行動と教師の態度が釣り合っていない。そうした地平で会話が成立するとしたら、生徒の問題行動を教師集団がどの程度まで認めるかという内容にならざるをえない。つまりは問題生徒との交渉である。これでは「抱え込み」教師と同じである。根本的な解決策どころか、学校空間の矮小化である。

生徒指導の教師たちが行ってきたのはこの種の「話し合い」とは正反対のこと、つまり、生徒が持ち出す中和の技法につきあわないことであった。どんなに不公平で感情的であると言われようと、非行生徒に相対する教師の態度は社会が教師に要請した態度なのだとの確信を持って相手に向き合うというのがかつて身を張って生徒指導に当たった教師たちの信念であったし、そうすることが結局は学校の秩序回復への近道となった。変わるべきは非行生徒の態度のほうであって、学校の社会的性格のほうではない。この態度を貫くこと

が根本的な解決策につながる唯一の道であった。なぜなら学校は生徒を社会に出すためであるのであり、社会で生きてゆけるかどうかは社会が特定個人にどう合わせるかではなくて、個人が社会にどのように適応するかにかかっているからである。

#### 4. 市場原理の浸透と教職の課題

中和の技法 X は報復を正当化する論理である。生徒たち自身も報復として自分たちの行動を説明するし、そうする権利があると主張する。近代国家は国家内の暴力連鎖を抑制するために、法によって報復の権利を剥奪し、犯罪者は国家によって裁かれる仕組みを作った。犯罪者が裁判で謝罪するときも、被害者に直接謝罪をするというよりも、被害者に対して謝罪の念を持っていることを国家に対して表明することで犯罪に対する反省の気持ちを表現する仕組みになっている。なのに、ここに登場する中学生たちは報復の正当化論を堂々と述べて怪しまないし、教師のほうももし生徒の言うことが事実だとしたら報復もまた仕方がないかのような含みでもの言っているのはどうしたことか。

中和の技法 X が暗示しているのは、社会が道徳的空間であることの力を失って、ばらばらの個人が相互に自分の利害に基づいて関係を持つことを基本とする社会、すなわち市場原理に基づく社会の姿である。道徳的空間としての社会を律する基本法が刑法であるとしたら、市場的空間を律する基本法は民法である。他人の故意や過失によって財産が失われたとき、刑法は刑罰を課し、民法は賠償によって原状を回復させることを基本とする。ただし、報復の論理が求める賠償は金銭の補償ではない。相手の不正によって作り出されたアンバランスを相手に罰を与えることによって回復させようとするのが報復である。自分が味わった苦痛と同じだけの苦痛を相手に与えることによって賠償を実現し、対等性を回復しようとするわけである。要するに、刑罰の論理を賠償の論理に取り込んで、個人による刑罰を権利であると主張するのが報復の論理なのである。やられたらやり返す。失われた面子はどんな手段を使ってでも取り返す。中和の技法 X が示唆しているのは、報復の論理を背後で支える賠償の論理が学校空間にも浸透してきているということだろう (3)。

戦後、日本は国の復興を経済の復興で成し遂げることを第一の目標として、ただ一心に経済活動に打ち込んできた。経済の発展は国家の目標であり、国民の使命であった。経済活動はわが国では国家の活動としての色彩を色濃く持っていた。だからこそ、国民も経済活動を通して社会に強く結びついているという実感を抱くことができた。そのことが同時に、国家内での報復連鎖を禁じる司法制度にも関わらず、学校を含む生活領域のすべてに市場原理 (=賠償の論理) を浸透させてしまい、知らず知らずのうちに報復の論理を支えてきたのではなかったか。校内暴力の時代を背後で支えた市場原理は現代においてはますます勢いを増しているように思われる。そのような状況において、教師はいかにして子ども自発的な「武装解除」を期待できるのか、また「話し合い」が重要というのであれば、交渉ではない「話し合い」とはどのようにして可能なのか。教師の専門職としての力量が問われる場面であろう (4)。

## 注

- (1) 筆者が見たのは NHK が 1980 年 11 月 14 日と 12 月 24 日に取材した VTR で、この映像の一部は実際にニュースでも使われた。
- (2) 吉田(1999、2000)を参照のこと、またこのことの理論的な意味合いについては E.デュルケム『道徳教育論』、および山本(2002、2011)を参照のこと。
- (3) 教育の領域における市場原理の浸透と問題点については、M.W.アップル(山本雄二訳)「市場と測定」『教育社会学研究』第 78 集、2006 : 25-44、および G.ウィッティ「市場化・国家・教職の再編」A.H.ハルゼー/H.ローダー/P.ブラウン/A.S.ウェルズ編(住田正樹・秋永雄一・吉本圭一編訳)『教育社会学 第三のソリューション』九州大学出版会、2005 : 321-343 もまた参照のこと。
- (4) 転換期の社会における教職の展望については、A.ハーグリーブス「教職の専門性と教員研修の四類型」H.ローダー/P.ブラウン/J.ディラボー/A.H.ハルゼー編(刈谷剛彦/志水宏吉/小玉重夫編訳)『グローバル化・社会変動と教育 文化と不平等の教育社会学』東京大学出版会、2012 : 191-218 を参照のこと。またグローバル化社会における教職のパラドックスについては油布佐和子「教職に何が起きているか？」北澤毅編『〈教育〉を社会学する』学文社、2011 を参照のこと。

## 文献

- 越智康詞「教職の専門性における「反省」の意義についての反省——教育の営み、教育関係、教育的ディスカールの特殊性に注目して——」『信州大学教育学部紀要』第 112 号、2004。
- 越智康詞「教育現場の不確定性と「省察」による実践の創造——教職のジレンマを乗り越えて——」『臨床教育人間学』2、2007。
- 吉田順『荒れない学級・学校の処方せん』学事出版、1999。
- 吉田順『〈事例から学ぶ〉生徒指導 24 の鉄則』学事出版、2000。
- 山本雄二「学校・暴力・ことばの力」竹内洋編著『学校システム論 子ども・学校・社会』放送大学教育振興会、2002。
- 山本雄二「「教育と暴力」再考——デュルケムとの対話を通して——」北澤毅編『〈教育〉を社会学する』学文社、2011。
- マツア, D. 『漂流する少年—現代の少年非行論』成文堂、1986。
- デュルケム, E. (麻生誠・山村健訳)『道徳教育論』講談社学術文庫、2010。