

社会科学基礎論研究会 2006年度第二回研究会
シンポジウム 「疲弊する〈近代〉」

教育の場における市場原理の限界と矛盾

- 知識を買おうとする者のゆくえ -

山田雅彦（東京学芸大学）

目次

序

- 1.教育の場への市場原理の浸透と破綻
- 2.師弟関係は弟子の主体性に依存する
- 3.教師を信じない者は知識さえ学べない
- 4.教育の場における市場原理は市民社会の根底を揺るがす

結語

序

本報告は以下のように主張する。

教育においては、学ぶ者が教える者を信じてついてゆくことが不可欠である。教育を、授業料と知識の等価交換という市場原理のモデルでとらえることは、知識の獲得自体を困難にする上に、後継世代を互換可能な個人という近代的な存在へと育てる上で重大な障害となる。このことはやがて、市場原理自体をも動揺させることになる。

1. 教育の場への市場原理の浸透と破綻

1990年代以降、市場原理にもとづく学校教育の改革が進行している。それを象徴するように、1990年代後半の教育改革を推進した旧文部省の寺脇研は2001年にこう言っている（寺脇,2001;206）。

「新学習指導要領で、公立校も、今までよりは画一的でなくなるわけですから、公立校それぞれが特色を競い合うようになれば、それによって、私立志向がさらに強まるということは、少なくとも理論上はないわけです（寺脇,2001;201）。」

「公教育への信頼を取り戻すために必要なのは、品川区のように学区制を緩和して、学校選択を自由にする、もう一つは、私立学校をつくりやすくする規制緩和を行うことで、よき競争相手と

しての私立校の存在を増やすことです。私立校との競合関係の中で、公立校は今のままでいいのか、という問題意識、あるいは、学校選択が自由になることで、児童生徒が集まらない学校が出てくることで、自分たちがやっている教育を問い直すことになる（寺脇,2001;206）。」

寺脇が教育行政当局を代表する立場でこのような論陣を張る中、学校教育の場においても、児童生徒と保護者を消費者に見立て、市場経済の原理にもとづく制度やカリキュラムの改革が行われてきた。通学区域の制限緩和、選択科目の拡充、児童生徒の興味関心に応じた授業の推奨、ゲーム性が高く、児童生徒に忍耐を強いることの少ない授業の積極的導入などである（山田,2002）。

このような風潮と軌を一にして、児童生徒の保護者にも市場原理は浸透し、公立学校に何事かを要求する際の根拠として「税金（授業料）を払っているのだから」と明言する保護者さえ現れているという。また、「顧客」である保護者の意向を最優先させ、「教育はサービス業だ」と明言する公立学校の管理職も現れているという。

対等な個人の間で行われる等価交換が近代社会の基本原理の一つであるとすれば、これは必然的な流れと言えるかもしれない。

しかしながら、このような教育改革については、学力低下と学力格差の拡大、ひいては日本社会の階層社会化を促したことが指摘されてきた（荻谷,2001）。

確かに、教育を市場原理、ひいては学ぶ側の自己決定に委ねることは、学習意欲の低下を招きやすい。教育を受けることを自分の意思で選択するため、自分の意思で教育を受ける機会を放棄することも容易だからである。このことは、大学教育における選択科目の履修・受講状況を想起すれば容易に首肯しうるところである。とりあえず履修するがいつの間にか出席しなくなり、期末試験は受験さえしない、という学生は珍しくなかった。報告者の周辺でこのような学生を見かけなくなったのは、履修放棄が数値に反映されて学生自身の不利益となるGPA制度が導入されてからである。学校的な思考行動様式に比較的適応できているはずの大学生でさえ、強制されなければ学習意欲を保ち続けることは困難なのである。自己決定による学習の継続を小中学生にまで期待したことには無理があったと言わざるを得ない。

しかし、本報告で論じるのはそのことではない。たとえ学習意欲が旺盛であっても、消費者として教育サービスを享受している限り、その学習者が獲得しうるのは体系性を欠いた知識の断片でしかない、ということである。さらに本発表は、このことから、近代社会の主要原理の一つである市場原理（等価交換）を教育の場に徹底することで近代社会の別の主要原理の一つである互換可能な個人の再生産を困難にする、ということをも敷衍してみせる。学ぶという営みには、行政によってあてがわれた公立学校教師であれ、自分が授業料を払って雇ったインストラクターであれ、師として選び直し、弟子となって信じてついてゆく、という過程が不可欠である。

2. 師弟関係は弟子の主体性に依存する

まず、知識の授受ではなく、学ぶ者に世俗的な役立ちを越えた人格的影響を与える「人生の師」「尊敬できる先生」との師弟関係について、矢野智司の論に即して考察する。矢野は、この次元における教育を「生成としての教育」と呼び、それは「学ぶ者の側の主体的な参入を必要とする賭けなのである」という（矢野,2000;61. 傍点は原著者）。本節で明らかにする、「生成としての教育」の成立に不可欠な「学ぶ側の主体的な参入」が、世俗的な知識の授受にさえ不可欠であることは、続く第3節で明らかにする。

矢野は、「発達としての教育」と「生成としての教育」を区別する。「発達としての教育」とは、「最初の否定」、つまり動物性を否定することによって人間化するプロセスへの企て（矢野 2000;40）」のことであり、通常「社会化」と呼ばれる。共同体の正統的な思考行動様式を後継世代に習慣化させることである。ここで言う「正統的な思考行動様式」には、現行のそれのみならず、理想の人間像のように将来達成されるべきものも含まれている。

一方、「生成としての教育」とは、「否定の否定」、つまり有用な生の在り方を否定して、至高性を回復する体験（矢野 2000;40）」のことである。至高性の回復とは、事物の秩序の一部に組み込まれて生活している人間が、その秩序を破壊または忘却し、部分であることをやめて世界との一体感を回復することをいう。そのような回復の体験を、矢野は作田啓一に倣って「溶解体験」と呼び（矢野,2000;53）、「自己の尊厳」を生み出すもの、「このような体験を深めるとき、私たちはたとえ世俗的な共同体から評価されることがなくとも、自己自身に価値があることを見失わずにすむのである」としている（矢野,1998;788-789）

矢野は溶解体験の典型例として、供儀をはじめとする蕩尽や、鉄棒のような身体運動を挙げている（矢野,2000;32-33, 矢野,1998）。つまり、溶解体験自体は教師がいなくても可能である。しかし、人はある特定の人物と関わり合うことで溶解体験（生成）を体験することがある。そのような関わり合いが「生成としての教育」であり、そのきっかけとなる人物を矢野は「最初の教師」と呼ぶ。

「最初の教師」の例として、矢野は、ツァラトウストラやソクラテスを挙げている。「最初の教師」という名称の由来や、ダブルバインドを基本とするその教育の方法については、本発表の趣旨にかかわらないのでここで吟味することはしない。確認すべきは、「生成としての教育」は「学ぶ者の存在からではなく、過剰な贈与性をもった教える者（教師）の誕生からはじまると考えるほかはない」（矢野智司,2000;45. 傍点、カッコ内は原著者）という点である。矢野は言う。「生成としての教育の教師は、見返りなしに贈与する人、「純粋な贈与者」である。もしこの教師が純粋な贈与者でなければ、「教える」という行為は、すぐに謝金や権威や名声といった何ものか有用なものを引き寄せてしまうことになる。そうすると、有用性によって至高性は破壊されてしまい、その教師は至高性をもちつづける

ことはできなくなる(矢野,2000;73)」と。

このことから、本発表にとってはより重要なことが一つ派生する。それは、「最初の教師」はその過剰な贈与を教育として受け入れる弟子の存在によって初めて「教師」になるのであって、弟子でない者にとってはうるさくつきまとううっとうしい人でしかない、ということである。すでに述べたように、矢野はこのことを、「純粋な贈与としての「教える」という行為は、学ぶ者の側の主体的な参入を必要とする賭けなのである」と表現している(矢野,2000;61。傍点は原著者)。

「最初の教師」のうっとうしさは、「最初の教師」が、ニーズがないのに「教師」としてふるまうことに由来する。教える対象として見出された人々にしてみれば、教える資格を認めてもない人が、必要としてもいないことを教えようとしてつきまってくるのである。通常はきわめて不愉快な、時に恐怖さえ伴う経験である。現に「最初の教師」の典型例とされるソクラテスも、しばしば殴られたり嘲笑されたりしたと言われる(矢野,2000;79)。

逆に、ある人物Aが別の人物Bの言動に、日常的な秩序性を破壊するような何か、いわば「謎」を見出すならば、Bに教える意思がないとしても、BはAにとっての「最初の教師」たりうる。つまり、「生成としての教育」の意図を持たない人物を師と仰いで「生成」を体験することも可能である。内田樹も、師弟関係に関する中高生向けの解説書の中で「先生の発信するメッセージを弟子が、「教え」であると思いこんで受信してしまうというときに学びは成立します。「教え」として受信されるのであれば、極端な話、そのメッセージは「あくび」や「しゃっくり」であつたってかまわないのです。「嘘」だつてかまわないのです。」と言っている(内田,2005;38)。そして内田は、人が凡庸な人物さえも一方的に師と仰ぎうる例として、夏目漱石の小説『こころ』の登場人物である「先生」や『三四郎』に登場する通称「偉大なる暗闇」(内田,2005;143-147)、ならびに、中国の武芸者師弟である「黄石公と張良」の逸話(内田,2005;155-164)に言及している¹⁾。内田はこれらの師と仰がれる人々を「謎の先生」と呼ぶ。「謎の先生」とは、「その有用性がすでにわかっている技術や知識を私たちに伝える人ではありません。[中略]その人がいったい何を知っているのか私たちには想像が及ばない先生、それが「謎の先生」です」とされる(内田,2005;143)。この記述から、内田がいう「謎の先生」が、有用性の次元にない、むしろ日常的な有用性を動揺させる人物であり、矢野のいう「生成」へのきっかけを弟子に与えるような人物であることが読み取れる。

1) 『こころ』の「先生」については、最終的に「私」に遺書を残して自殺する。これは矢野の言う「死の贈与」にほかならない。矢野によれば、「教師の死は、教師からの究極の贈与」である(矢野,2000;95)。つまり「先生」は「私」に対して半ば意図的に過剰な贈与を始めており、厳密に言えば内田の言うような「私」の一方的私淑ではない。

学ぶ側によって教師として見出されるまで「うっとうしくつきまとう人」にすぎない「最初の教師」は、日常的な有用性の秩序を破壊するような教師であった。貨幣が日常的な秩序性においてしばしば中心的な位置を占め、蕩尽によってその有用性を否定されるものであることから、貨幣を重んじる「消費者」や「顧客」という発想が「生成」による生の至高性の回復から人を遠ざけることは容易に予測できる。教育を知識と授業料の交換と見なすことは、学ぶ者から「生成」の機会を奪うことにつながっている。

さらに、ここで「最初の教師」について論じたことは日常的に有用な知識を提供する「発達としての教育」にもあてはまる。「学ぶ者の側の主体的な参入」なしには知識は学べない。しかも、みずからこの「主体的な参入」は、みずからの判断をいったん停止して教師の伝えようとする知識を受け入れる「鵜呑みにする主体性」でなければならない。つまり、「生成」の機会と引き替えにして知識を購入しようとする者は、その消費者としての発想ゆえに、十分に知識を得ることができない。このことを続く第三節で明らかにする。

3. 教師を信じない者は知識さえ学べない

矢野は、ソクラテスとソフィストを対置させ、ソフィストとその弟子との関係をこう指摘する。「彼らの関係は、実は知識を売り渡し、弟子から見返りとして高額の謝金を受けとるということで、対称的な互酬関係なのである」と(矢野,2000:74)。ソフィストは、社会的に有用な知識を提供する「発達としての教育」の教師であり、その知識提供は対価を前提とした弟子との交換関係である。

しかし、この違いは教師の側の意識の違いにすぎない。その教師から教わる立場の者の「主体的な参入」がなければ教えることができないのは、交換関係にある教師も同じことである。知識を買ってもらう時にも、その知識に対する購買意欲を喚起しなければならない。現在の日本において、各学校が魅力的な商品としてのカリキュラムを編成しようと苦心していること、知識の購買意欲に格差があり、それが学力の格差となって現れていることはすでに第一節で指摘したとおりである。

しかも、購買意欲旺盛な知識の買い手がすぐれた学習者であるとは限らない。本発表の核心はこの点である。知識の買い手は、教師が伝えようとしていることをそのまま受け入れるように努めなければ、教師が伝えようとしている知識の体系を獲得することができない。速記録のように教師が話したことすべてを記憶するのでは不十分だが、教師が話したことの中から、自分が理解できること、自分が必要を感じることを選択的に受け入れるのも不十分である。教育の場において知識を受けとるとは、教師が伝えようとしていること、教師が重要だと考えていることを選択的に受けとることである。学ぶ者には、教師の伝えようとすることを「鵜呑みにする主体性」とでも呼ぶべき主体的な従属が必要である。

「鵜呑みにする主体性」は、ゴーウィンの教授 - 学習理論をもとにした山田の造語である（山田,2004）。ゴーウィンは言う。「教師には、生徒の理解する教材(material)の意味を、教師が生徒に取り出してもらいたいと意図した意味にする責任がある。生徒には理解した意味が、教師の意図した意味であるようにする責任がある(Gowin,1987;63=2000;51)」と。この「理解した意味が、教師の意図した意味であるようにする責任」を全うするために、教師が伝えたがっていることを忖度することを、ゴーウィンは studenting と呼んでいる。ゴーウィンは以下のように言う。

「私たちは、生徒が参加しなければ、教授によって意味の共有を達成することはできないと認識する必要がある。それは、ある人にある権利があるのは、他の人にその権利を尊重する義務があるときだけであるようなもので、教授(teaching)は"studenting"を要求する。おそらく私たちは、教育的な過程における生徒のこうした役割に、これまで十分に注意を払ってこなかった。"studenting"という用語は、いくら控えめにみても洗練されていない。生徒のこうした特別な役割に焦点を合わせるには、たとえば、「反応する(responsive)聞き手」や「意味の共有者」といった新しい用語が必要である。(Gowin,1987;63=2000;51)」

ゴーウィン自身が後年学習指導法として開発した「概念地図」(Novak & Gowin, 1984=1992;28)を用いて例を挙げるならば、教師が、図1に示すような「水」をめぐる一連の意味連関を伝達しようとしていたら、児童生徒はそれを可能な限りそのまま受け取らなければならない。その後で、図2のような意味連関の再構成を行うことは差し支えないし、そのような再構成こそが学習であるとゴーウィン自身も指摘している(Gowin, 1987;124=2000;128)。つまり、図1の「ボイラー」は忘れてもかまわないし、図2で「魚」や「生活排水」を付け加えることは「環境問題について自分なりに考えを深める」活動として歓迎される。しかし、だからといって、釣り好きの児童生徒が釣りに関連しない事項をすべて忘れて、図3のような理解をすることは通常は認められない。分子や物質の三態について学ばないならば、水を介して物理学を学ぶ可能性が閉ざされるからである。

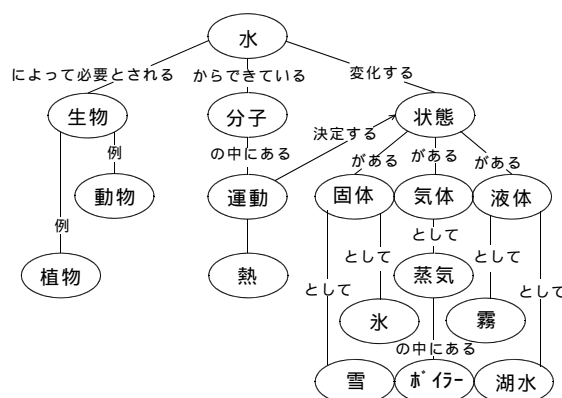


図1. 学ぶ者が鵜呑みにすべき意味連関の例

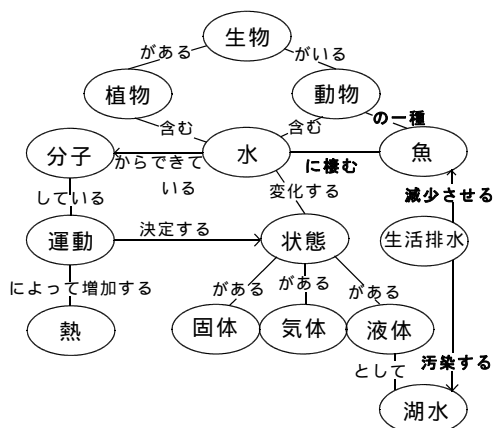


図2 . 許容・推奨される意味の再構成の例

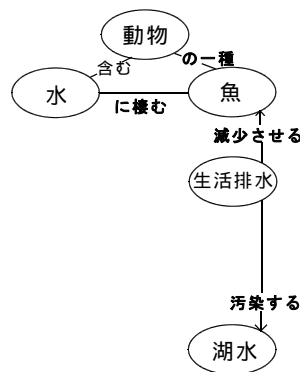


図3 . 容認されない意味の再構成の例

このように、社会的に必要とされる知識を過不足なく学ぶことは、「教え込み」でしかありえない。なぜならば、児童生徒個人が教材内容とみずからの経験の内容を精査、取捨選択し、必要な知識を過不足なく選択して受け入れられるとすれば、児童生徒はその精査や取捨選択に先立って教師と教材理解を共有していることになり、教授の必要はもともとなかったことになってしまうからである。児童生徒には、教材をどのように理解すべきかについて、各自の判断にもとづいて教師の提案に同意するのではなく、各自の判断はひとまずおいて、教師が示す教材理解を受容することが要求されているのである。ゴウウィン自身の表現によれば、「何か新しい事柄を学習する際には、ともかくも、習慣的で快適な意味のパターンを脳において、新しい一群の意味がどのように感じられるか、そして、それを学習するとどのような意味がもたらされるのかを知らなければならない (Gowin,1987;135=2000;141)」と。

このような「鵜呑みにする主体性」は、「発達としての教育」の場においても「否定の否定」を実現する。

知識の獲得にも「否定の否定」はついてまわる。たとえば、最も体系性が高い学問の一つである数学でさえ、既習事項に反する学習内容が次々と出て来る。小学校では「3から5は引けない」はずだったのに、中学校に入ると「-2」という答(負の数)があることになる。中学校では「負の数の平方根はない」はずだったのに、高校に入ると「自乗するとマイナスになる数(複素数)」があることになっている。また、理科の地動説に至っては、日常の生活感覚と真っ向から対立する。数学や理科を学ぶ過程では、このように唐突なルール変更を受け入れることが不可欠である。現在自明視している自分の思考行動様式(最初の否定)を一度破壊(否定の否定)しなければ、新たな知識や技能を体系的に学ぶことはできない。知識を学ぶ過程は、日常的な秩序性を繰り返し破壊されることを伴うのである。ただ「生成としての教育」との相違は、「生成」が秩序の存在自体を動揺させるのに対して「発達の教育」では別の新たな秩序に置き換えられる、という点である(矢野,2000;62)。しかしいずれにしても、学ぶ者は学習の過程で、それまで自明視していた日常的な秩序を破壊し、より広い新たな世界に導かれてゆく。

慣れ親しんだ秩序性の破壊という不安を伴う学習は、教師を信じて無条件についてゆく

ことなしにはなしえない。中井孝章も、一問一答式の平凡な授業で伝達される知識さえ「子どもが第三者の審級の投射対象としての人物（第三者）の権威にかこつけて、自己の行為（学習）を自己承認するための契機になる」と指摘している（中井,1999;128.カッコ内は原著者）。そして、「学習する者（幼児／生徒）からみて、それを教える者（母親／教師）が第三者の審級の投射対象として絶対的な存在でなければならないのは、万一教える者がそういう存在でないとすれば、文化的世界（教えられる内容）についてその正しさを吟味する術を持たない彼らは、無条件にそれを吸収することができないからである」と言う（中井,1999;127.カッコ内は原著者）。報告者の責任で言い換えれば、「あれ」が何か知っている保護者や教師から「あれは何？」と尋ねられて応答する子どもは、保護者や教師の権威を承認しているときは、彼らに「その通り」と言ってもらうことで子ども自身の正しさを確認することができるが、権威を承認していなければ単に保護者や教師が正解だと思っていることを言い当てるにすぎない、ということである。

つまり、たとえ知識を「買う」側に購買意欲があっても、それだけで知識を得ることはできない。厳密にいえば、「鵜呑みにする主体性」抜きで獲得しうる知識は、鉄道マニアの子どもにとっての「東海道線のこだまの停車駅」のような、体系性を欠いたものにとどまる。その知識を通じて、質的に新しい、より広い世界に導かれることのない、ただ量的に蓄積される知識獲得である²⁾。しかもこのような学習に、教師は必要ない。

2)このような知識の量的蓄積に余念がないのが「おたく」と呼ばれる青少年である。彼らは興味のある事柄について猛然と知識を獲得しようとする。採算を度外視したその情熱は「蕩尽」とさえ呼びうるものであり、彼らはその作業を通じて「生成」を体験しているのかもしれない。しかし、そこから何か新しい知識を生み出すわけでもないし、大量の知識を介して世界の見え方が一変する経験をするわけでもない。

このような指摘に対して想定しうる反論がある。児童生徒が学習意欲を持ちさえすれば、おのずから教師の伝えようとすることを貪欲に吸収し始めるのだからそれまで待つべきだ、というものである。しかし、いくら必要を感じていても、教師を信じ、自分の従来の思考行動様式や過去の経験への執着を捨てなければ、学ぶことはできない。

たとえば、「体重計に乗ってしゃがむと体重計の目盛りはどうなるか」をめぐる小学校理科の授業。クイズ形式や身体を使う活動を交えて児童の興味を惹きつけるように工夫されているが、いうまでもなく質量保存の法則や作用・反作用について確認するための授業であり、正解は「しゃがんでも目盛りは動かない」でなければならない。実験でそれ以外の結果が出れば、それは誤差であり間違いである。ところが、「力を入れてしゃがめば目盛りは重い方に動く」と頑強に主張する児童もあり、稀に自宅でも実験を繰り返した末「ちょっと増えた！」と報告してくる児童さえいるという。自宅でも実験を繰り返すことに示さ

れる旺盛な学習意欲にもかかわらず、この児童が質量保存の法則を受け入れるには、自宅での実験結果を忘れるか、少なくとも「なぜ間違った結果が出たのか」という新たな問いを立て直さなければならない。「実験したら増えた」ことに執着する限り、この児童は質量保存の法則に対して違和感を感じ続けることになる。

より実用性の高い知識を切実に求めて開始される受験勉強や英会話においても、教師を信じなければ知識は身につかない。「ここは試験に出る」「こういう場面でネイティブはこんな表現をする」などの理由で覚えるよう勧められた知識を、いちいち「本当だろうか」と疑って裏付けをとろうとすれば、知識の習得自体が困難になる。逆に、「ここは時間がなければ手を抜いてもよい」「こんな表現はもう古い」といった理由で優先順位が低いとされた知識までも几帳面に覚えようとするれば、より重要なことを十分に習得できない。さらに、「こんな勉強法が有効」など、技能に関する助言に至っては、信じてやってみなければ効果は上がらない。「有効」というのは確率の問題で、特定の誰かにとって有効だとは限らないのだが、信じて試さなければ受験知識も気の利いた英語表現も身につかない。実用的な知識や技能は、商品として金で買えるように見えるが、骨董品や美術品のように特殊な市場で売買されるものである。十分な鑑定眼もなしに自分の判断で買おうとすれば、贋作をつかまされたり掘り出し物を買って損ねたりするリスクが増大する。価値ある骨董品や美術品を手に入れるには、信頼できる鑑定家を見つけてその人の言葉を信じるのが早道である。知識も同様で、教師を信じて受け入れなければ身につかないのである。

4. 教育の場における市場原理は市民社会の根底を揺るがす

第三節で見たように、近代的な市場原理に徹すると知識の習得は困難になる。しかも、学校教育の場に市場原理が浸透すると、近代市民社会の単位となる「互換・比較可能な個」が否定されてゆく。

これは、提供される知識をいちいち瀕踏みして受容するかどうかを自己決定する児童生徒たちが、授業を通じて提供される近代市民社会のルールを学ばないから、というだけではない。それ以上に、彼らがしばしば、one of themとして教師の指示に従うことを拒絶し、自分流を貫こうとすることに由来する。彼らは、学校生活が随所で児童生徒に要求する、互換可能な個人としてふるまう習慣自体を形成することができないのである。

このような事態は、知識の消費者としての児童生徒が、教師との関係において、教師と自分を対等だと考えることから生じる。彼らは、教師が提供する知識の価値をみずから判断するかのようにふるまうのと同様に、しばしば、自分たちの行動に関する教師の指示や判断が正当かどうかをみずから判断するかのようにふるまう。現に、「教師に反抗すること」を「本人の自由」または「悪いことではない」と回答した日本の高校生が男女とも70%を超えるという調査結果も報告されている(日本青少年文化研究所,2004)。「悪いことではない」なら、もはやそれは反抗ではない。彼らの中には、教師の方こそ理不尽な言い

がかりをつけていると感じている者が相当数含まれている可能性がある。

高校教師であった諏訪哲二は、1980年代中葉に教師と対等だと思っている節のある生徒が目立つようになったことを指摘し、彼らを「消費社会的」な子どもと呼んでいる（諏訪,2005;35）。1970年頃までに「戦争も貧困も抑圧も対立も消失」したことを承けて、1976年以降の日本は「消費社会」に入ったとするのが諏訪の時代区分である（諏訪,2005;36-44）。その消費社会において、「情報メディアとお金の発するメッセージによって子どもは社会的に自立（一人前のおとな、生活者になる）するまえに、すでに「個」を「消費主体」として自立させている」と諏訪は言う（諏訪,2005;43.カッコ内は原著者）。

このような児童生徒が学校生活になじむのは困難である。というのも、諏訪も指摘するように、「学校のルールや決まりは子ども（生徒）たちが学校へ入るまえにすでに決まっている。そういう共同体的なものは、まずは「従うべき」という姿勢が子どもの側になければ理解できないものである」からである（諏訪,2005;43）。家庭生活や、商店で顧客として処遇される経験を通じて獲得した思考行動様式を、「集団で生活する」「外部（教師）から評価される」「教師と権力的な上下関係にある」という学校生活（Jackson,1990=1968,3-37）に適應するためには、自分の判断を停止し、すでにそこにある学校のルールを信じて従うことが必要である。つまりここでも、通常は「第二次社会化」と呼ばれる「否定の否定」が必須である。しかし、何を買うか（買わないか）を自己決定することを当然だと考えている生徒たちが、そのルールが自分にふさわしいかどうかを判断してしまうなら、ルールに従うことは困難である。

このような、消費者として自己決定しようとする生徒たちと教師の間のトラブルのいくつかを、諏訪は、生徒たちが「等価交換」または「商品交換」を試みた結果として見出している。諏訪の言う「交換」には、喫煙やカンニングに対する懲戒を軽減させるために、現場や物証を確認されていても生徒が行為そのものを否定する、といった事態も含まれている（諏訪,2005;83-84）。これが厳密な意味で「交換」であるかどうかはともかく、あえて用いられた「交換」という表現は、教師から加えられる懲戒に不服があれば懲戒を軽減する交渉も辞さない、そのためには嘘もつく、という生徒の出現が、消費社会を背景としているという諏訪自身の直感的把握を反映している。

しかし、消費者としての思考行動様式に準じて、ルールに従うかどうかさえ自己決定しようとするとき、児童生徒は社会の一員として同じルールに服する互換可能な個人ではなく、各自の判断を絶対視し、欲望の実現のために手段を選ばない固有名詞存在である。なぜならば、彼らが対等に交渉しようとするれば、交渉の手続きを定めた共通のルールを相互に承認している必要があるが、彼らはそのルールを承認するかどうかさえ自己決定しようとするからである。端的な表現をすれば、主体（subject）になるためには従属（be subject to）することが必要なのだが、児童生徒は従属を経ずに主体としてふるまおうとする。諏訪はこのような固有名詞存在としての児童生徒を「この私」と表現し、彼らが対等な交渉を欲

する現象を指して「大人と「一対一」の関係を望む子どもは「一」ですらない」と喝破している（諏訪,2005;100）。

このように、教師-児童生徒間にも児童生徒相互間にも共通のルールが存在しない状態では、集団生活はきわめて危険なものとなる。特に、児童生徒が「交換」の発想にもとづいて行動すると、「私はあいつに貸しがある」という不満が随所に生まれる。生徒各人が、自分が友人に対してしてやったことに対して、各自が適切と思う返礼（見返り）を要求することになるからである。この時、返礼する側とされる側、双方の考える「適切さ」に食い違いが生じ、トラブルに発展することは必至である（諏訪,2005;95-96）。というのも、彼らの間には特定の「交換レート」に従うという合意がなく、それぞれ勝手に「これくらいの見返りが等価」と思い合っているに過ぎないからである。外部（教師）から押しつけられる共通のルールを受け入れることなしにこのトラブルを避けようとするれば、人間関係は極端に狭く、浅くならざるを得ない。かくして、市場原理が学校教育に浸透し、児童生徒が教師と対等にふるまえばふるまうほど、彼らは相互に対等に交渉し合う可能性を失ってゆく。対等さ（ときに優劣）を判定する共通のルールが失われてゆくからである。

このような事態はやがて、教育の場における市場原理そのものをさえ危うくする。学校やその他の場で市場のルールを身につけないまま、知識や教育サービスの市場に参入する児童生徒や保護者が続出するからである。彼らは市場のルールに無知である以上それに従うことができず、ただみずからの欲望を充足するための口実として顧客としての立場を利用するはずである。現に、「授業料を払っている」ことを理由に授業中の脱帽を拒否する専門学校生がいる。「税金を払っている」ことを理由に公立学校の教員に通学路のパトロールを要求する保護者もいるという。そこには、支払う金銭がどの程度のサービスと等価か、という発想が欠落している。そこで支払われる金銭はもはや、わずかな金銭で法外なサービスを引き出そうとする「お賽銭」に近い。このような発想を放置したまま市場原理に従えば、知識・教育サービス市場は、ぼったくりと値切りが横行する前時代的なものにならざるを得ない。

結語

教育の場に市場原理が浸透すると、児童生徒は人生の至高性を回復させてくれる「最初の教師」に出会うことも、世俗的に有用な知識を学ぶこともできなくなる。また、社会に共通の思考行動様式を身につけて、市場経済への参入を含めて広く人間関係を取り結んでゆくことも困難になる。こうした機会をむしろ、教育行政当局さえもが標榜する市場原理や自己決定を留保し、みずからの判断を停止して教師を信じてついてゆく者に開かれている。

文献

- ・ Gowin,B.D. 1987(c1981) "Educating", Cornell University Press(ゴーウィン D.B. 2000 『エデュケイティング』竹内巧・佐野安仁監訳、晃洋書房).
- ・ Jackson, P. W. 1990(c1968) "Life in Classrooms", Teachers College Press.
- ・ Novak,J.D. & Gowin,D.B. 1984 "Learning How to Learn", Cambridge University Press.(ノヴァック,J.D. & ゴーウィン,D.B. 1992 『子どもが学ぶ新しい学習法 - 概念地図法によるメタ学習 - 』福岡敏行・弓野憲一訳、東洋館出版.)
- ・ 内田樹 2005 『先生はえらい』ちくまプリマー新書.
- ・ 苅谷剛彦 2001 『階層化日本と教育危機』有信堂.
- ・ 諏訪哲二 2005 『オレ様化する子どもたち』中公新書ラクレ.
- ・ 寺脇研 2001 「疑問・批判に答える」「中央公論」編集部・中井浩一編 『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ,196-208.
- ・ 中井孝章 1999 「人間形成からみた授業型コミュニケーションの機能と価値 - 「第三者の審級」の承認と形成 - 」 日本学校教育学会 『学校教育研究』 14,118-133.
- ・ 日本青少年文化研究所 2004 『高校生の生活と意識に関する調査報告書』 95.
- ・ 矢野智司 1998 「非知の体験としての身体運動 - 生成の教育人間学からの試論 - 」 『体育の科学』 48(10),785-789.
- ・ 矢野智司 2000 『自己変容という物語』金子書房.
- ・ 山田雅彦 2002 「新しいカリキュラム」樋口直宏・林尚示・牛尾直行編 『実践に活かす教育課程論・教育方法論』学事出版,44-55.
- ・ 山田雅彦 2004 「授業を「鵜呑み」にする主体性 - ゴーウィンの studenting 概念を手がかりとして - 」 『東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学』 55、 9-17.