

学級と官僚制の呪縛

柳 治男

1. 学校組織のとらえ方

学校を、「脱官僚制組織」や「緩やかな組織」として表現する見解が教育社会学研究において一定の広がりをもっている⁽¹⁾。また、学校における官僚制とは「合理的神話」であり、単なる儀礼であって、もはやヴェーバーが述べた官僚制の実体ではないとする見解も存在している⁽²⁾。そこでは、主に学級で見られるルースネスを根拠に学校における官僚制原理の存在が疑問視されたり、合理性の貫徹が否定されたりする。しかしこの言説の広がりとは裏腹に、学校をめぐる厳しい問題状況が生まれている。もし学校が官僚制組織ではなく、ルースな組織であるなら、なぜ学級を舞台として様々な問題が生じるのであろうか。なぜ多様な形態での生徒の学校不適応が生じるのだらうか。ルースネスでは、今日の学校が内包する深刻な問題を説明しえないのではないだろうか。

このルースネス言説の論理的根拠は、学校組織を企業組織や行政組織等と比較し、学校における組織目標の曖昧性や細かな規則適用の回避等という特徴をことさらに強調するところにある。しかし現代の学校の特性を浮かび上がらせるためにまずなされねばならない不可欠の作業は、歴史的比較である。ヴェーバーの官僚制論の学校組織への適用可能性を問題とするならば、伝統的支配やカリスマ的支配から官僚制支配への移行過程の中に、学校存立の論理を組み込むことの可否を論じる必要がある⁽³⁾。これまでの学校組織論は、手習、徒弟制などの伝統社会における知識・技能の伝達過程から、学校を通じた知識・技能の伝達への変化の意味を、どれだけ学校分析の枠組み

として重要視してきただろうか。単なる変化として捉えてきたのではなかったのだろうか。合理化という枠組み、そしてこの変化の意義を十分に把握しえなかったがために、学校を官僚制組織として理解しえなくなってしまう。従来の学校組織論は、学校組織と学校以外の組織との微細な差異を巨大な差異として解釈し、逆に中世ないし近代初期に見られた学校的組織と現代の学校組織との巨大な差異を、微細な差異として解釈してきたことにある。アリエスやフーコーの著作は、前学校的形態から現代の学校への組織形態の壮大な移行を明らかにしたものとして、改めて評価されねばならない。このような作業を重ねることによって、学校が内包している問題を的確に把握しうるのである。

2. 官僚制組織としての学校と純化過程

現代の学校の形態的特徴として強調しうることは、多くの事柄が、様々な基準により分類され、整然と整理された状態の中にあるということである。子どもは学年制により区分され、教育内容は教科に分けられ、難易度に応じて段階化され、さらに単元に分類されて配置されている。それは徒弟制のような無定型な知識、技能の伝達の世界とは完全に異質な世界である。そして中世に起源を持つグラマースクールや、産業革命期におけるチャリティースクールのような、一人か二人の教師が、年齢の異なる比較的少数の子どもを相手に、鞭をつかって秩序を維持し、個別教授によって教えた、雑漠とした教場という世界とも明確に区別されねばならない⁽⁴⁾。この変化をアリエスは、子どもが抽出され、学校へ囲まれていく過程として描写し、フーコーは、子どもが規律化され、学校へと組み込まれる過程として描いたのであった。

雑然とした状態から整理された状態へと、学校を変えた力とは何か。整理された世界としての学校はかのモニトリアル・システムが典型的に示すように、明らかに大量の貧窮児への対策から生まれたものであった。大量の物を有効にさばくためには、まずは物を分類し、整理する他はない。人間、教育内容、時間、そして空間が、それぞれの基準に基づいて分類され、それぞれが対応させられ、組み合わせられて、学校は出来あがる。この人間を整理し、配置して大量教育を実行するという作業が意味するもの、それは教育が人間の自然の営為ではなく、機械的に組み立てられた官僚制支配の世界の中で展開する特異な行為であるということである。「官僚制的組織が進出する決定的な理由は、昔から、他のあらゆる形に比べてそれが純技術的にみて優秀であるという点にあった。完全な発展をとげた官僚制的機構の他の形態に対する関係は、ちょうど機械が機械によらない財貨生産方法に対するごときものである」⁽⁵⁾。人間社会

学級社会と官僚制の呪縛

に本来的に備わっているとしばしば見なされがちな教育とは、整理された官僚制組織という、人工の世界の中で展開される固有の出来事を意味するのである。

まず法的に見れば、現代の学校は大なり小なり制定法に規定されて存在しており、伝統的支配やカリスマ的支配の下での学校ではない。すなわち、教育にかかわる総ての人間が、制定された教育法規に形式平等に服従する合法的支配の下にあり、ヴェーバーのいう、いわゆる合理的支配に基づいて運営されている。学校の設立や教職員の任免が、特定人物の恣意に委ねられたり、カリスマ的畏敬関係に基づいてなされるのではなく、制定された法的手続きに従って行われる。さらに経済的に見れば、学校の施設や設備は教職員の自弁ではなく、公的機関や経営者から提供されるものである。それはヴェーバーが官僚制化の経済的指標としたかの「労働者の生産手段からの分離」が進行し、教師がプロレタリアート化した状態にあることを示す⁽⁶⁾。中世までのいかなる経営においても、この分離は進まず、教師は学校親方であり、また施設としての教場の所有者でもあった⁽⁷⁾。現代の学校は、法的にも経済的にも、中世の状況とは全く異質な世界でその活動を展開しているのである。

中世の学校的組織の教育活動は極めて未分化であった。教師と聖職者とはしばしば区別されていない。一つの学校における教師の数は1人の場合が多く、種々雑多な内容を教えていた。しかし現代の学校における教育活動は個人の包括的仕事ではなく、専門分化と分業システムにより担われる、大規模な組織的活動として営まれることとなった。いうまでもなく、この組織は教育行政組織の整備と共に拡大し、多数の学校を含む巨大な機構として現代社会に君臨している。多くの学校を含んだ巨大な教育機構は、多数の専門的訓練を受けた教師を抱え、多数の行政幹部によって彼らの行動を統制する、官僚制組織として存在している。法的に付与された権限の原則と位階序列化の原則という、ヴェーバーが官僚制の理念型として強調した原理が、教育の世界に厳然として貫徹しているのである。個人レベルの細々と行われた知識の伝達行為は、巨大な機構を通じた大量の知識の伝達へと変化したのである。

ヴェーバーが、近代的官僚制の合理的性格を強調するのは、それが伝統的支配やカリスマ的支配に不可避であった非合理性を排除しえたからに他ならない。形式平等に法律を課す合法的支配は、支配が特定人物の恣意や感情、存否により左右されることを防止しうる。教育手段の経営者への集中は、手段の不足による活動停止という不測の事態を回避しうるし、またプロレタリア化することで、兼職によりもたらされる本務遂行への障害を除去できる。そして専門分化することにより、特定の職務に自己の役割を専念することが可能となる。このような一連の官僚制化に伴う組織の整備は、

組織の円滑な運転を妨害する非合理的要因の排除，すなわち組織と活動の純化過程に他ならない。官僚制組織を担う人間の行動の規律化とは，人間から種々雑多な行為を無駄として排除し，組織命令に没人格的に服従させるという意味で，人間行動の純化であった。ことは教師に留まらない。官僚制組織の対象としての子どももまた純化されねばならなかった。アリエスの「中世に子どもはいなかった」という主張は，近代社会において子どもという純粋な操作対象が抽出されたことを示したものである。

大量教育のための官僚制組織としての学校，それは教師にしる，生徒にしる，人間の徹底的な純化を随伴するものであった。この整理された世界ということが示すもの，それは純化し，加工し，組み立てて出来あがる機械装置と全く同一の構成原理により，学校が出来あがっているということである。機械装置とは，単純化して言えば，不純物を大量に含有した各種の素材から純度の高い成分を抽出し，それぞれ成形し，ボルトやボンドを使って一つの全体に組み合わせることにより成り立つ。そしてこの機械装置は，効率性を要求されればされるほど，不純な要素の排除を求める。高度の純度を保つ努力こそ，精密で効率性の高い機械装置を実現するテクノロジーの基本をなしている。中世までの学校的組織，そしてまた産業革命期のチャリティー・スクールも，雑然とした不純度の高い世界であった。生徒を徹底的に規律化したモニトリアル・システムは，純化された学校という世界を初めて登場させたのであった。

3. 純化された世界としての学級と競争

学校は伝達さるべき知識が，種々雑多に混在している社会環境の中から，特定の内容を抽出して伝達するための組織である。そしてまたその伝達を可能にすべく，複雑な人間の行為を専門的行為に一元化し，一方の当事者を教師として教育行為に，他方の当事者を生徒として学習行為に局限せしめ，純化して成立した組織である。自然界から抽出された純粋な加工品は，それ自体で有機的結合力を持たず，したがって他の加工品と自ら結合することはない。部品は，ボルトやボンドで人為的に接着させられねばならない。学校という機械装置においても，教師や生徒はそのまま学校に結合するものではなく，人為的に組織に接着される必要がある。プロレタリア化した教師は，給与という報酬を契機として接着され，教育行為に自己を投入する。しかし生徒はこのような報酬を期待して学校組織に参加するのではない。大人が収入や地位という遠い将来の報酬を学校教育の成果としていくら強調したとしても，子どもの動機形成としては極めて微弱なものに過ぎないであろう。進学率や有名校ブランドというチャーターが，学校へ生徒を接着するにしても，それは中等学校レベル以上の，しかも限ら

学級社会と官僚制の呪縛

れた学校の場合である。初等レベル、そして多くの場合中等レベルの学校においても、生徒の学校への接着剤は、学級（クラス）という特異な社会の仕組の中に含まれている。

官僚制機構の最末端として教育活動の最前線に位置する学級は、徹底して能率的駆動のために設計されたシステムである。したがってこの学級には、学校の純化が最も象徴的に、そしてまた集約的に現われている。すなわち、同一年齢や同一能力に均質化され、教室という同一空間の中で、同一知識内容が、同一時間に一斉に、同一教師によって教えられる場が学級である。人間を大人と子どもに峻別し、さらに子どもを年齢や能力で区分すること、空間を方形にきざんで整理すること、時間を単位に区分すること、伝達する知識を専門別、段階別、単元別に区分すること、人間の行為を専門別に区分し、知識の伝達を独立した職業とすること、子どもの多様な欲望を制限し、学習意欲にのみ限定させること、感情中立的、没人格的人間関係を作り出すことなど、個別に進行した純化作業の結果としての各行為が、あたかも部品のごとく、教室という場においてワンセットとして結合されることにより、学級における授業は成立する。すなわち歴史的に見れば、定時の祈禱のために修道院の中で発達した時間に即した行動、囚人の監視のために開発されたパノプチコンに由来する整然とした空間の分割、幼くして大人のいる労働場面へと組み込まれるべき存在を愛情と規律化の対象へと変化させた子ども観の転換、人間の行動を職業化したプロテスタントの専門分化と禁欲主義の論理、人間の行動から無駄を排除するテイラーシステムの時間動作研究に出发点を持つカリキュラム開発、呪術や神話的知識から神秘的な内容を除去してきた科学研究の成果としての知識の生産、知識の伝達場面におけるカリスマ的、身分的畏敬関係の排除等、学級とは、ヴェーバーのいう壮大な世界の魔術からの解放過程、すなわち全般的合理化過程の所産により構成されているのである⁽⁸⁾。学級社会は、自然の存在ではない。人類がその長き歴史において各方面、分野で培ってきた分析し、純化するという諸作業が、あたかも遺伝子のごとく組み合わせられて内部に組み込まれ、その体質を規定している。学級社会とはその意味で、各要因が独立変数のまま凝縮された集合体であり、現実の中から特定の要素のみが抽出され徹底的に制御されて出来あがった世界である。しかしまた、歴史的に生成されたものでありながら、自明性の下に無意識の中に格納され、今日その存在が絶対化されてしまった世界でもある。この特異な世界は、中世社会のグラマースクールや、イエズス会のコレージュにおける萌芽の形態を遺産として継承し、モニトリアル・スクールにおいて基本的形を作り上げ、19世紀半ば以降、義務教育制度の普及に伴い、アメリカのグレイド・システムの

成立により、定着するに至った⁹⁾。

学級の特徴は、単にこのような成立にあるのではなく、規格化された人間が醸し出す熱力学にある。すべてが同一に揃えられた集団が実現したもの、それはこの中に含まれた生徒をすべて同一のスタートラインに着かせることである。同一の教師が同一の教材を、同じ空間で伝達した時、生徒は直ちに相互比較の対象として位置づけられることとなる。そしてこの整然と整理され、純化された学級という世界では、授業と評価とは不可分の関係にある。授業の結果として生じた個人間の微細な相違が、成績として絶えず評価される。授業が終わった瞬間に、生徒間の学習のスピード、レベルの差異が、教師にとってのみならず、生徒相互にも可視化される。すべてが揃えられた世界の中で、相互に何の関係も持たないまま集められた生徒の間に自動的に、伝達された知識の吸収速度とレベルをめぐる激しい競争が展開する。競争とは外から学級社会の中に取り入れられたものではなく、学級そのものが内蔵している機能である。雑然とした世界では決して意識されることのないはずの自己と他人の能力の相違が、この均質化され、可視化された集団の中では、強く意識されずにはおかない。均質化は、差異化の前提条件である。この能力差の相互確認は幾度となく反復され、強化され、最終的には固定化されていく。自己の成績と他人の成績を意識し、比較することが常態化し、互いに他人の成績の変動に敏感となる。能力とは独立して存在する実体ではなく、この競争の中で相互比較によって形成されていく社会的構成物なのである。

しかし学級は成績差によって生徒が序列化されるだけの単純な競争の世界ではない。それはまた成績差が必然的にもたらす賞賛や名誉の争奪戦を通して、勝者と敗者へと生徒を分ける、ゼロサム・ゲームの世界でもある。すでにランカスターは勝者に名誉を与え、敗者に屈辱を与える冷酷なゲームの世界として、そしてまた名誉の争奪をめぐる飢餓感と不安感をもたらす特異な心理的場面として、クラスを作りあげた¹⁰⁾。この仕組みは今日の学級においても変わりはない。相互に可視化され、相互評価が展開する学級という世界において、成績上位者は優越感に浸り、名誉を獲得しうる。その対極には、必然的に成績下位者の劣等感と屈辱感が発生する。追い打ちをかけるかのごとく、教師からある生徒に与えられる賞賛は、しばしば自動的に他の生徒への非難をもたらす、この名誉と屈辱との落差をさらに拡大する。学級では、地縁や血縁、財産や身分等の属性主義にかかわる不平等な元手を生徒から奪う形式平等原理が支配する。しかし不平等な元手が除去され、公平な競争が生じるからこそ、生徒の間に一方に名誉と賞賛が累積し、他方に屈辱と軽蔑が集中するという激しいゲームが展開す

学級社会と官僚制の呪縛

る。競争の成果としての優越感や名誉を獲得したいという飢餓感、敗北と汚辱を回避したいという不安感が、生徒を学校組織へと結合する強力な接着剤となる。そしてまたこのメカニズムが、学校という機械装置を駆動させる強力なエネルギー源となる。ゼロサム・ゲームの世界へ投げ込まれた生徒は、クラスメートの一挙手一投足に絶えず敏感とならざるをえない。教師からの承認と賞賛獲得に向けた猛烈な競争が生じると同時に、必然的に生徒相互間に対人過敏症が蔓延する。他人の成果と自分の成果とを絶えず比較し、一喜一憂させられる。そして他人の名誉の収奪による自己の名誉の増殖というゲームに熱中させられていく。

教育手段から分離され、プロレタリア化した教師にとっての誘因は、給与であった。しかし、官僚制組織としての学校が生徒を学校へと組織するためには、ゼロサム・ゲームによる満足感、優越感という誘因を必要とする。その意味で学級は、強力な接着装置なのである。そしてまた学校という官僚制組織の中で、生徒の学習エネルギーを引き出す加熱装置、効率的な知識の伝達装置、そして効果的な生徒の選別装置として、学級が決定的な役割を果たしている。

4. 学級集団の眩惑効果

学級社会のこの基本的構造は、ある程度可変的である。教育内容、方法が画一的であり、単純な尺度で順位づけがなされる一元的学級は、教育内容、方法、そして評価に多様性を持たせた多元的学級よりも、生徒の能力の違いを際立たせ、さらに序列化された能力の差異を生徒相互に確認しあわせる⁽¹⁾。他方、個別指導や選択教科の導入による教育内容や方法の多元化、評価方法・基準の多元化は、同一基準により構成された学級集団の一元的構造を弱体化する。学級集団の一元性を強化するか、多元性へと強く傾斜するか、ここには多様な要因が介在する。人種的混合度が強く、言語的多様性が強ければ、一元性は弱められざるをえない。また、個別指導のイデオロギーが強力であったり、選択のメニューを増加させる財政的余裕がある場合は、これもまた多元性を強化することになる。多様な学習方法と評価基準の存在は、ゼロサム・ゲームにおける勝者と敗者をおある程度流動化させることができる。一元化するか多元化するか、それは学校がおかれている社会的、民族的背景の相違、個々の学校の方針、そして個々の学級担任教師の方針によって異なるであろう。

問題は一元性の強い学級構造における、生徒の分化作用にある。一元性の強い学級において、勝者と敗者の固定化はより進みやすくなる。常に試験で良い成績を収め、教師の高い評価を獲得する一群と、いつも悪い成績しか収めえず、教師の冷ややかな

まなざしにさらされねばならない一群へと生徒は分化させられ、この分化は固定する。この分化の過程に、忍びこんだ文化資本が影響を行使したり、ゲームの主催者であり立会人でもある教師のカテゴリー化が影響を及ぼすことがあるであろう。幾つかの作用が合流しながら、学級集団は同質化を強化しつつ、差異化を強化していく。生徒集団の分化、向学校文化と反学校文化への生徒文化の分化とは、以上のように見るならば、一元化した学級におけるゼロサム・ゲームの産物に他ならない。しかしこのような分化は、学級存立の危機である。

ゼロサム・ゲームは、勝者と敗者を峻別する。名誉と優越感を獲得しうる勝者には、学級は居心地の良い場所であり、ますます学習意欲をかきたてられる。しかし敗北を続け、屈辱感を常に被らざるをえない生徒にとって、学級は居心地の悪い場所であり、逆に学習意欲を喪失させられていく。ゼロサム・ゲームでは満たされない教師から認めてもらいたいという欲求、鬱積するルサンチマンは、学級社会からの離脱という動きを加速させる。不名誉の累積と学習意欲の減退、登校意欲の減退が急速に進行し、戦線離脱予備軍が形成される。一元化された学級ほど、この動きは強くなるであろう。しかし、ゲームへの参加者の減少は、ゲームそのものの成立を危うくする。参加者が減少する程、ゲームの興奮度も弱まり、勝者が勝ち取る名誉という取り分も減少し、彼らの勉学意欲を増進することにはならない。そしてまた、学級はメリトクラティックな社会における人材の選別・配分という重大な機能を担っていた¹⁰⁾。学級からの脱落者の増加は、学級が担ったこの役割の危機をもたらす。ゼロサム・ゲームを維持し、学級を通じて効果的に人材を社会に配分するためには、常に敗北者をキープしておかねばならない。そのためには、戦線離脱予備軍の飢えを適度に癒す誘因を提示しなければならない。脱落防止とゼロサム・ゲーム維持のための戦略の展開は、学級社会の存続のために不可欠の課題となる。ゲームの不成立という危機回避のために、生徒の中に集団精神を高揚して凝集性を強化し、連帯感を強め、情緒的安定をもたらす試みが展開し始める。

効率性を目指して生徒から具体的社会関係を剥奪し、彼らを抽象的個人に分解し、緊密な人間関係を雑音として一度排除した学級に、逆に人間関係強化の方策を導入し、集団の凝集力を利用してクラスを維持するための試みが始められる。学級集団への愛着を強化し、生徒相互のコミュニケーションの密度を高め、規範の強化を目指した学級づくりが、新たに開始されることとなる。生徒の純度を保ってゼロサム・ゲームを維持するという仕事に加えて、新たに凝集性の回復という課題が、教師の仕事として加わり、学級内外で生徒の集団帰属による緊張の解消と情緒的安定の獲得を模索

学級社会と官僚制の呪縛

し始める。集団帰属意識の強化のために、行事や儀式を通じた集団精神や愛着心の高揚、クラブ活動や対抗競技による精神的、身体的一体感の醸成とがはかられる。

ことはそれだけでは終わらない。学級システムのゲーム性そのものを隠蔽しなければならない。一方の意欲喪失が他方の動機づけになるというゲーム、すなわち敗者のダメージを糧にして勝者が存在するというこのゲームが作り上げた成績差を、純然たる個人の能力差として誤認させる必要がある。成功も失敗も個人の努力や才能の有無の結果として社会に理解させなければならない。逆に、微細なる差異が、学級システムが内蔵するゲームにより増幅されたものとしては理解されてはならない。とりわけ、敗者の学習意欲喪失が、ゲームにより仕組まれた結果であることは、露見してはならない。このからくりが暴露されると、ゲームそのものが成立しなくなり、学級が機能しなくなるという恐れが生じる。ひいては、学校の存在の正当性にも大きな翳りが出てくる。平等な教育という理念が、機会の平等に留まらず、結果の平等まで含意することとなれば、結果の差がゲームにより増幅されて生じるなど、決して知られてはならないのである。

正体の露見を回避するには、学級はすべてが整理され、純化された特殊な環境であり、ゲームが成立する特異な空間であることを察知されなくするのが最も有効な手であろう。胴元としての教師が、冷酷な審判者としては見えなくするように、没人格的關係の代わりに人格的關係を、限定的關係に対し無限定的關係を部分的に導入すれば、学級が純化された冷たい集団であるとは見えにくくなるだろう。あるいは、学習活動に収斂した評価基準に加えて、他の役割遂行に付随した活動の評価をフェイントとして導入し、評価そのものを相互に相殺させ、学習評価の比重を相対的に低下させることもまた可能であろう。さらに選別と配分という実際の目的は伏せておいて、抽象的かつ曖昧性に満ちた教育目標を提示することも、このことに大きく貢献することとなる。学習能力のみで生徒を差異化していないという態度を示せばことは十分である。目標の曖昧性とは、ゲームを隠蔽するために学校が仕掛けた、巧妙なるぼかし戦術だといえよう。いずれの方策をとるにせよ、それは純化された世界にある程度の濁りを意図的に注入し、表面的には純粹性を隠蔽する。一元化された学習によるゼロサム・ゲームの強度と、それを隠すための学習活動以外の諸活動の学級および学校内への導入度とは、相関關係にあると考えられる。かくして成績差が、学級が内蔵したゲーム装置によって拡大され増幅されながら、あたかも純粹に個人の能力の差であるかのごとく誤認されはじめる。

友人關係、教師・生徒關係の濃密化は、そして知識の伝達以外の学校役割の肥大化

はしばしばこのような隠蔽作用を効果的に担い、学級集団があたかも自然な集団であるかのごとき錯覚を巧みに成立させる。逆にこの隠蔽が効果を収めるほど、ゼロサム・ゲームは巧妙に維持される。クラブ活動やインフォーマルな友人関係、教師から発せられるジョークや励まし等の各種の触媒がさまざまな形でクラスの中に充填されていく。学級社会は、自然な共同体であるかのごとく、そして同級生はいつも仲良しグループであるかのごとく錯覚され、社会的に受容され、定着していく。愛情に包まれた教師・生徒関係が展開する場とし、生徒相互の友情が育まれる場とする教育言説が広く流布し、学級システムのゲームは隠し貫かれる。学級がルースネスを帯びる一因はこのような仕掛けの結果である。ゲームの正体と冷酷な性格を隠すべく、多様な活動が学級の中に導入され、情緒的關係が強化されて、リジッドな学校組織から脱連結されると、学級は官僚制組織の一構成部分とは見えにくくなる。

学級社会は、官僚制組織としての学校の基礎的構成単位として、あくまでも不要な人間関係を原理的に排除する。したがって学級の集団化とは、あくまでも事後的、対策的に、そしてまた補完的に成立するものである。しかし人は、このあとから結合させられた濃密な人間関係を、学級社会の本質として錯覚してしまう。ここに学級に秘められた高度の機能があることを見逃してはならない。学級社会はこのような意味で、ゲームの勝利者の名誉を獲得したいという飢餓感を満たし、敗北者を情緒的満足感で慰撫して、学校につなぎとめるための接着装置である。そしてまた、その過酷な本性を察知されなくするためのきわめて巧妙な隠蔽装置でもあるのである。しかしこのような隠蔽工作には、そして接着効果には、おのずと限界がある。

5. 学級社会の単調性と均衡回復行為としての暴発エネルギーの蓄積

そもそも純化された世界としての学級で生徒が生活することは何を物語るのだろうか。学校という官僚制原理が貫徹した集団の最も重要な構成部分たる学級で生活するということは、有機的連関の中で生きてきた人間が、無機的世界の中に閉じ込められ、単調な生活を送ることを余儀なくさせられることである。それは人類が長きにわたり培ってきた自然や社会との均衡ある多面的、複雑な関係が破壊されること、すなわち自然のリズムに従った人間が、機械のリズムに組み込まれ、均衡喪失状態に陥らせられるということを意味する。人々が生活を共有しあい、経験を共有しあい、そしてまた価値を共有しあって築き上げた緊密な社会関係に比べれば、たとえ凝集性の強化が試みられたにしても、学級という無機的世界における集団化などは、希薄で脆弱な共有関係に過ぎない。このような生活は、人間にさまざまな苦痛を与えるものであり、

学級社会と官僚制の呪縛

とりわけ多感で衝動性に富む子どもには耐え難いことである。単純化され、要素化された社会、すなわち純化された単調な等質的世界としての学級での生活に反発して、より刺激に満ちた意味ある生を求め、均衡回復を目指した多様な活動が、必然的に生徒の中に生まれてくる。

学校組織の合理性の追求のために、学習活動以外のあらゆる余計な行動が生徒から排除され、禁欲的になることが求められる。そしてこの学習活動のみに活動を限定する行為は、将来の卒業や受験という目的のための、現在の欲求充足の先送りを意味する。学校における禁欲的行為の要請は、未来のために現在を犠牲にするという特異な行為パターンを生徒の中に恒常化させ、欲求不満を自己の体内に累積させざるをえない。卒業や進学に付随した将来の夢を自ら内面化し、欲求不満をこの夢に昇華させて解消しうる生徒にとって、学校が求めるこの禁欲的行為に自己を同調させることには抵抗感は少ないであろう。しかし、将来へと自己を投企出来ない子どもにとって、学校が求める禁欲主義は、欲求充足の他律的、強制的な先送りの連続であり、彼らに耐え難い苦難を与えるに違いない。ゼロサム・ゲームは、このように未来指向的態度を自覚的に獲得し、学校が求める禁欲的行動へと同調しうるだけの自己制御力を持った生徒と、逆に未来の夢を剥奪され、刹那的に現在の欲求充足に全神経を集中させていく生徒との分化をもたらす。現在指向的態度のこの後者の生徒には、学校の外部が刺激に満ちた世界であればあるほど、単調なる学級を中心とする生活と豊饒なる学校外の生活との断絶は拡大し、欲求不満と緊張度は増加せずにはおかない。この単調さから脱却し、欲求不満と緊張を解消しようとする衝動は必然的に拡大する。純化を求める学校の力学は、その反作用として必然的に、欲求不満と緊張を解消しようとするエネルギーを学校内に、特に成績下位層の生徒に充満させることとなる。「野郎ども」の抵抗とは、労働者階級という衣をまとった反乱分子による、合理化を求める学校組織の純化作用への反発作用であった¹³。

この個々の生徒の中に生じた単調な生活からの脱却と、欲求不満や緊張解消への衝動は、直ちに集団化されうる。学級社会はまた、抽象的個人として人間関係を遮断された世界である。それは、個人間の名誉を奪いあう競争が支配する世界、すなわち、個人と個人とが切断された殺伐とした世界である。このこともまた一種の不均衡状態であり、友人関係を通して精神的安定を求めるべく、均衡回復への衝動を強化する。抽象化された個人に代わり、具体的現実を共有しあう生きた個人によるインフォーマルなグループ形成への強力な動きを発生させる。そして単調さや緊張からの脱却が、このインフォーマル・グループを通じてはかられる。生徒は仲間どうしで本能的に、

単純なるふざけをしたり、些細なるアクシデント、微細なる差異や異質性への過敏な反応をすることで現実を共有し、興奮し、快感を味わい、単調性からの脱却や緊張の解消を試みる。ひょうきんなしぐさや台詞が、周りの笑いを誘い、緊張解消の役割を担う。休み時間やクラブ活動は、単調さと緊張からの解放への衝動的欲求が、瞬時に満たされねばならない時である。累積した欲求不満が一時的にせよ解消されねばならない時間である。このような刺激を求める衝動が、純化の程度に左右されるのはいうまでもない。しかしともかくも、学級社会は純化され、自然の均衡が破壊されているがゆえに、とりわけ成績下位層の生徒の中に、強烈な均衡回復への衝動力を内攻させ、いつでもインフォーマル・グループが徒党化し、突発的事件を誘発する可能性を秘めている。

学級社会は、ゼロサム・ゲームを通じてルサンチマンが累積する場であった。多くの敗北者の犠牲によって成立する勝者の名誉は、敗者の中に強烈な欲求不満とルサンチマンをもたらさずにはおかない。この敗者の不満や恨みを癒したり薄めるために、学級集団の凝集力を高め、友人関係を通じて情緒的安定をもたらしたり、特別活動を通じて学習活動以外の評価基準を導入し、ゼロサム・ゲームにフェイントがかけられる。そしてまた、学級集団は本来愛情と友情に満ちた場であるとする言説が流布され、この言説に生徒自身も強く縛られることもあるであろう。しかしこのような試みが常に成功を収めるという保証はない。

このような言説はなによりも大人の頭の中に浸透するものであり、生徒が最初から身につけたものではない。大人にとって快適な場と信じられている学級生活が、そのまま生徒が実際に体験する生活であるわけではない。様々な方策を弄して生徒を学級社会に引きつけ、定着させようとする試みが、すべて有効に作用するものではないからである。フェイントとして導入された活動でも満足いく評価を獲得することの出来ない生徒、友人関係を通じた情緒的安定を手に入れることの出来ない生徒、教師の慰撫が全く効を奏しない生徒が必ず出現する。フェイントとして導入された活動そのものがゼロサム・ゲームの対象となり、学習により生まれた差異がさらに強化され、拡大されるかもしれない。そしてまた、絶えざる評価により定着し、固定化したかに見える能力差に何かの契機で変動が生じ、上位成績者から下位成績者へと急激に転落するような変化が生徒の身に生じたとき、なんらかのパニックに生徒が陥っても不思議ではない。大人の世界では有効性をもつ教育言説も、そして大人の目には有効性を持つと思われる手も、生徒の前ではその虚偽性、非有効性をしばしば露呈せざるをえない。ゲームの敗北により何の報酬も学習活動から獲得しえず、そしてまた対策として

学級社会と官僚制の呪縛

打たれた手が何の効果も収めえない時、学校に行く意欲を喪失する生徒が出現する可能性は、常に存在している。否、学校への意欲を喪失するどころか、ゼロサム・ゲームの結果として、学校への意識的、無意識的反感をつのらせる生徒が出現することもまた、避けることが出来ない。不満、鬱憤ばらしへの欲望が、成績下位グループの中に、衝動として累積することもまた必然であろう。この衝動が、単調さや緊張からの解放への衝動と合体し、集団化した時、教室は危機に見舞われる。

学級におけるゼロサム・ゲームが学校への最も効果的接着剤であったがゆえに、その代償もまた計り知れず、深刻な後遺症を残すこととなる。初等教育の低学年段階においては夢中になったゲームも、学年が進行するにつれて積極的参加者が減少し、上学年あるいは中等教育段階になると、成績上位層と下位層が次第に固定する。優越感と名誉によりますます学習意欲を駆り立てられる生徒が一方に生まれる。他方では必然的に、学習意欲、就学意欲を喪失し、刺激に満ちた学校外の世界へと目をむける生徒が発生することとなる。彼らがいつ不就学になっても、おかしくはない。また長年にわたって蓄積されたルサンチマンを内蔵し、徒党化した生徒集団による、さまざまな問題行動が学校内で生じる。この徒党化が、凝集性の強化という学校組織からのフォーマルな要請を逆手にとり、そしてまた純化というフォーマルな規範を口実として、異質なものを、不純なるものへの排除行為へと向かう可能性は、学級の中に常に存在する。学級の純化がもたらす緊張を緩和し、ゲームから発生する不満や恨みを解消するはずの凝集性の強化が、逆にルサンチマンのはけ口を提供するという逆説的状況がここには存在する。学級集団の凝集性が強調される程、そしてまた純化が求められる程、この排除力は強力に作用する。

6. 非理性的、衝動的反抗としての生徒の問題行動

知識の伝達という人類に固有の課題が、近代社会において学校教育という形態において展開した。急激な情報化社会の進展が、この学校教育という形態にいかなる変容をもたらすのか、今のところわからない。いえることは、学校教育という形態がきわめて特異な形態であること、それは人間の行為、そして人間関係の中に高い純度を実現した世界であり、人間自然のバランス破壊の上にそびえたつ、特異な場面なのである。そしてまた学級とはそのような世界の中核をなすものである。

この学級社会は、学校という官僚制原理の貫徹する組織が、子どもという特異なクライアントを組み込むために備えねばならなかったきわめて特殊な装置である。一般に組織のクライアントが組織に結合されるには、一定の必然性がある。書類や許可を

得るために住民が役所の窓口へいき、商品を購入するために購買者がデパートという巨大組織の客となり、病気の治療のために患者は病院という専門家により構成された組織へと出向く。大学という官僚制組織においても、学生は資格を獲得し、就職の便宜のために大学へと入る。しかし、初等教育、そして多くの場合中等教育においても、このような目的意識は子どもの中に生じ難く、学校と子どもが結合される必然性は弱い。結合される必然性のない組織の典型は監獄であるが、ここでは人間を強制的に拘束する権限が社会的に承認されている。しかし学校にその強制力は与えられていない。かくして学級とは、官僚制機構としての学校が、子どもという特異なクライアントを抱え込むために作り出した特異な装置なのであり、さまざまなテクノロジーの集合により成り立つものである。

官僚制組織は、一般的にはリジッドであり、タイトな構造を備え、合理的に仕事を処理する。しかし学校がこのリジッドで、タイトな構造を露骨に示したのでは、対象としての子どもはすぐに離反する。子どもの離反を防止し、なおかつ合理的に仕事を遂行するには、この合理的な構造を隠し、集団の凝集性を強化し、ソフトでルースな顔を作り上げねばならない。学級はそのために工夫された装置なのであった。そして学級が巧みにその委ねられた機能を果たすからこそ、学校組織は安定性を確保してきたのであった。しかし正体はいつかは露見する。

近代のテクノロジーが分析と純化の結果として作り出した物の中には、それが機械装置であれ、薬品であれ、異常な純度や圧力を内包している。それは明らかに自然界に存在するものではないがゆえに、常に暴発、汚染などの事故を発生させる。学校もまた、自然界に存在しない異常な純度と圧力を備えた機械装置であり、この純度と圧力に子どもをさらす場が、学級なのである。したがってこの純度と圧力が学級を通して、様々な形で子どもの世界に問題を発生させるのは、実は当然のことといわねばならない。近代のテクノロジーの産物には、常に安全性の確認という課題が随伴しているが、それでも事故は絶えない。しかし同じ近代のテクノロジーの産物でありながら、学校の安全性について語られたことはなかった。学級の存在の絶対化と、学校が子どもにふさわしい場という教育言説の流布が、この異常な純度と圧力に子どもをさらしたままにしてきたのである。教育言説にとらわれない、そしてまた自らの状況を論理的、理性的に説明しえぬ子どもが、大人には了解不能な衝動的な身体表現を通じて、次々に学校の正体を暴き始めているのである。

〈注〉

- (1) Bidwell, C. E. 1965, "The School as a Formal Organization", in *Handbook of Organization*, edited by M. Smith, Rand-MacNally, Chicago.
Weick, K. 1976, "Educational organization as a loosely coupled system", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, pp.1-19.
- (2) Meyer, J. W. 1977, Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 2.
- (3) 柳治男 1991, 『学校のアナトミア』東信堂。
- (4) 金子茂 1989, 「近代学校における『クラス』の出現とその存在形態について—イギリスの Grammar School を中心として—」九州大学教育学部紀要（教育学部門）第34集。
- (5) ヴェーバー, M. 1960, 世良晃四郎訳『支配の社会学 1』創文社。
- (6) ヴェーバー, M. 1980, 尾高邦雄訳『職業としての学問』岩波書店。
- (7) 金子茂 1989, 「近代学校における『クラス』の史的変遷と教授方法の転換—ドイツの学校をめぐる—」『日本の教育史学』第32号。
- (8) ヴェーバー, M. 1972, 大塚久雄訳『宗教社会学論選』みすず書房。
- (9) 前掲(4), (7)
Katz, M. B. 1987, *Reconstructing American Education*, Harvard University Press.
青木薫 1980, 『ウィリアム T. ハリスの教育経営に関する研究』風間書房。
- (10) Hogan, D. 1989, "The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System", *History of Education Quarterly*, Vol. 29, No. 3.
- (11) Rosenholtz S. J. and Rosenholtz S. H. 1981, "Classroom Organization and the Perception of Ability", *Sociology of Education*, Vol. 54.
Simpson C. 1981, Classroom Structure and the Organization of Ability, *Sociology of Education*, Vol. 54.
- (12) パーソンズ, T. 1973, 「社会システムとしての学級—アメリカ社会における若干の機能—」, パーソンズ, T. 武田良三監訳『社会構造とパーソナリティー』新泉社。
- (13) ウイリス, P. 1985, 熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども—学校への反抗, 労働への順応—』筑摩書房。