

教師は暴力的存在である

— 体罰の淵源を見据えて —

松田 太希

(2016年10月6日受理)

The Teacher is the Violent Existence
— Looking at the origin of the corporal punishment —

Taiki Matsuda

Abstract: This paper is an attempt of looking hard at the violent nature of teacher existence. To do it, this paper focuses on corporal punishments which are the model of the violent nature of teacher existence. Problems of corporal punishments were discussed as right-wrong problem. But, it is nonsense because corporal punishments have already occurred. Therefore, we have to stop judging corporal punishments right or wrong, and expose the violent nature of teacher existence that producing corporal punishments. We cannot discuss about solutions of corporal punishments till it is attempted. This paper's conclusion is following: 1) the essence of school that attempting to change students is violence and organizes the violent nature of teacher existence. 2) when teachers cannot control students, they use corporal punishments to restore their authority. 3) when teachers want to be good teacher and get some crisis, they use corporal punishments to protect themselves. 1) is never got rid of till we continue to carry on school education. 2) can be prevented with getting <authority> of teacher existence. <Authority> is a principle that students depend on teachers voluntary. 3) can be prevented by self-reflection of teachers. Teachers should think that "why do I want to be a teacher" and "what is educational destination that I want to go to".

Key words: teacher, the violent nature of teacher existence, corporal punishment, ego ideal, self-protection

キーワード：教師，教師存在の暴力性，体罰，自我理想，自己保存

1. はじめに

このタイトルを目にして、「なるほど」「おもしろそうだ」と思うことができる教師は、教師としての自己を適切に認識している人だと考えられる。このタイトルを目にして、憤る教師がいるとすれば、その人は、教師としての自己を、今一度省察し、健全な自己省察・自己懐疑を行うべきである（本稿は、まさに、そうした人々に読まれるべきものである）。

とは言え、本稿は、教師存在の価値を貶めようとしているわけでは全然ない。本稿が目指しているのは、

これまであまり徹底されたかたちで語られてこなかった、聖職者というイメージとは全く異なる、教師という存在に確かに孕まれている暴力的な性格を冷厳に見つめようとする努力である。その暴力的な性格について、ここでは、それを「暴力性」と呼ぶこととしよう。「暴力性」とは、人間が人間として存在している以上、否応なく、取り消し不可能なかたちでその存在自体に内在しているある種の力のことを意味している。特に、教師という立場に置かれた人々は、この力を、意識的にであれ、無意識的にであれ、強く働かせている。例えば、教師が教室に入ってくるだけで、子どもたちが

静かになる場面を想像してみればよいだろう。この効果は、その教師がそこに存在すれば達成されるのであり、その意味で、教師の存在の力による効果以外の何ものでもないと言えるだろう。そのような力＝暴力性は、教師たちにはある程度必要とされる。諏訪が言うように、教師がその力を発揮しておかなければ、学校は途端に立ち行かなくなるのだ¹。

しかし、ある特定の教師は、いつからか、その力の行使を誤り、あるいは、その力に或る意味で魅了されてしまい、子どもたちに脅威を与えるようになってしまう。そのとき、教師が行なう具体的な行為のうち、最も典型的なものが体罰である。例えば、2012年の冬、大阪桜宮高校での体罰事件をきっかけに体罰は社会問題化したことは記憶に新しい²。この事件は、メディアによって大きく問題にされ、基本的には体罰否定の論調を世論に巻き起こさせた。

しかし体罰は、今になって騒ぎ立てられるような問題ではない。なぜなら、それは古く戦前から行われていたのであり、体罰をめぐる論争も、戦前から繰り返されてきているのだ。しかし、これまでの体罰論のほとんどが、子どもの人権尊重に立脚した、どこにでもあるような否定論か、双方の主張をぶつけ合わせるだけの表面的な是非論に終始してしまっている。しかし、体罰を是非論で論じることは適切ではない。なぜなら、その是非を論じたところで、おそらく、肯定派と否定派の意見の対立が表面化・顕在化してしまうだけだからである。さらに言ってしまうと、現実には起きている現象に対して、善いとか悪いとか言ってみたところでそれは仕方がない。それは、善かろうが悪かろうが、もう起きてしまったのだ。体罰は、われわれの目の前で起きてしまっている現象なのだから、ひとまず、体罰に対する価値判断はエポケーされ、その発生メカニズムが徹底的に論じられるべきではないだろうか。確かに、暴力の最大の現実には死であり³、その意味で、体罰は解決されるべき問題ではあるが、もしその源泉が、教師存在の暴力性にあると考えることができるならば、まずは、教師存在の暴力性を徹底的に明るみに出してみることが必要なのではないだろうか。そのような体罰に関する種の本質論が提出されなければ、体罰問題の解決に向けた議論も何もあったものではないだろう。

以上の問題意識に基づき、本稿では、体罰に典型的に現れてくる場所の教師存在の暴力性について論じ、その後、明らかにされた暴力性について類型化し、最終的に、それぞれの類型に対する解決に向けた方向性について検討していく。

2. 近代教育と体罰

まずは、デュルケム (Émile Durkheim, 1858-1917) の次の指摘を見ることから本論を開始してみよう。デュルケムは、体罰と学校の関連性について、以下のように述べている。

それは (体罰は：筆者註)、整然と組織された制度として、もっぱら学校に源を発しているのである。(…中略…) 体罰は、学校が出現してはじめて常規となり、訓練法の基礎になったのであって、数世紀にわたって体罰は学校と共に発展していったのである。学校生活がよりいっそう豊かになり、複雑化し、組織化されるにしたがって、体罰の内容はいよいよ豊かになり、それはますますしげく用いられるようになった。学校の本質の中の何物かがこの種の罰の傾向を強めているために、一旦確立されるや体罰は、あらゆる抗議やたび重なる法的禁止にもかかわらず、何世紀もの間存続していたのである。(…中略…) 学校の本質自体の中にこのような傾向を生み出す何らかの要因がひそんでいることは間違いない⁴。

このように、デュルケムは体罰が「学校の本質」に根づいたものであることを見抜いていた。ここで言われている「学校の本質」とは、「文化がますます複雑になるにつれて、これを確実に伝達するにはもはや自然の成り行きに任せておくだけではすまされなく⁵」なり、「人為的な介入がどうしても不可欠となる⁶」という、近代教育の特徴のことを指している。近代教育のこの特徴は、「ある一定の段階にまで子どもの成長を人為的に速めることを目指しているから、必然的に子どもの自然の上に暴力を加える⁷」ことになる。この事情は、現代でも同様であろう。われわれは、デュルケムの指摘から、近代教育と体罰が密接に関わっていることを教えられる。そして、そのことを実証的に明らかにしたのが寺崎の体罰史研究である。

寺崎は、『イギリス学校体罰史－「イーストボーン」の悲劇』とロックの構図⁸』において、1860年のイギリスで起きたある学校体罰死事件を取りあげ、この事件を、当時の新聞記事などを詳細に分析することにより教育史的に再構成した。寺崎は、この事件を引き起こした教師トマス・ホープリーの「教育関係意識⁹」が、ロック (John Locke, 1632-1704) の近代教育理論に深く根差したものであったこと、そして、そのロックの教育理論は、「最後の手段¹⁰」として体罰を認めていたことをあざやかに明らかにしている。さらに寺崎は、

日本の学校体罰史も概観し、イギリスと同様の事情(教師の懲戒権の究極点において体罰を認めるような教育的構え)があることを指摘している¹¹。そして、最終的に、寺崎は次のように述べている。

体罰を容認する教育への構えはけっして前近代的なそれではないということ、つまり、体罰それ自体はアリエスの指摘にもかかわらず近代以前から存在するが、いまわれわれが面している体罰はむしろすぐれて近代的な教育への構えのなかに意味づけ直されたものであること、を強調しておく必要がある¹²。

以上、近代教育の暴力性、また、それが生み出す教師存在の暴力性は、デュルケムと寺崎によって既に指摘されている。したがって、教師存在の暴力性を顕在化させないためには、デュルケムが指摘するような近代教育の特徴を乗り越えなければならないということになるだろう。それは、すなわち、学校教育の規律・訓練性を乗り越えるという課題でもある¹³。実際、そのような問題意識の下でなされている研究は存在する¹⁴。というよりも、現代の教育学・教育哲学は、程度の差はあれ、多かれ少なかれこの問題に関わらざるを得ないような状況にある。

しかし、実際には、近代性＝規律・訓練性を乗り越えなければならないという議論の方向性は、素朴でありすぎる可能性も含んでいる。すなわち、近代教育や体罰の問題性を規律・訓練性の問題として捉え、それを乗り越えるべく新たな教育が構築されたとしても、それが新たな規律・訓練権力になり変わることは、容易に想定することができてしまうのである。規律・訓練概念は、フーコー(Michel Foucault, 1926-1984)によって提示された概念であるが、その概念は、学校教育を含めたわれわれの人間社会は、いくらあがいたとしても、なんらかのかたちで抑圧を生み出してしまふことを示したものでなかったのか。いずれにせよ、われわれは、近代教育の規律・訓練性の批判という方向性の重要性を認めつつも、教師存在の暴力性というより根源的な問題に迫っていかなければならないだろう。

3. 子どもの他者性

田中と丸山の研究は、近代教育(規律・訓練)批判に関わりつつも、教師-生徒関係における暴力性の原理について論じている。田中は、教師が子どもを「操作可能な存在」と見做すことに、体罰が発生する根源

的要因を求めている¹⁵。そこで田中は、子どもを「操作可能な存在」として見做すのではなく、子どもの他者性を重視するべきことを主張している¹⁶。田中は、「教育にかんする議論の多くは、教育方法にかんするものである。教育論といえば、結局、教育方法論だった¹⁷」と述べているが、彼はこの記述を、『他者の喪失から感受へ 近代的教育装置を超えて』の「子どもはコントロールできない¹⁸」という節の冒頭に記載している。おそらく、「子どもは、教師にとっても絶対的な他者であり、それ故、子どもをコントロールしようなどということ自体が誤りであり、教育方法などという目先の問題ばかりに拘泥する」ことが暴力性につながるのだ、ということが田中の訴えたいところなのであろう¹⁹。

また、丸山は、教師が子どもに働きかけようとするときに前提とされている「教育は善いものだ」という思いなしが、「教育の悲劇性」、つまり、教師の暴力的な行為が、教育愛の名において隠蔽される事態を引き起こしていると指摘している²⁰。そして丸山も、田中と同じく、子どもの他者性を重視すべきことを主張している²¹。それは、「子どもを屈きえていないかもしれない他者」として見做すことであり、それによって、子どもを教師の一方的な表象によって処理することがなくなるのだという²²。ちなみに丸山は、教育の暴力的・悲劇的な性格をコロニアリズム的であるとまで言っている²³。

4. 他者性の尊重 ⇒ 教育の不可能性の尊重(?)

子どもの他者性を主張する田中と丸山の議論は、それなりの魅力を持ってはいる。しかし、われわれはその方向性に対して慎重にならなければならない。

田中も丸山も「教育の悲劇性」ということを訴えていた。それは、教育は本質的にうまくいかない、あるいは、教師の思い通りにはならない要素を持っているということであり、その要素こそ、彼らが尊重すべしと主張している子どもの他者性である。しかし、そうすると、子どもの他者性を尊重することは、彼らの論理にしたがえば、教育の悲劇性・不可能性を尊重することになってしまわないだろうか。もしそうであるならば、彼らは、教育の不可能性を説きながら、教師の暴力(性)の解決を主張していることになる。しかし、それはずいぶん容易いことである。なぜなら、当然のことながら、教育など行わなければ体罰が起こることもないからだ。教師の暴力性が問題となるのは、教師が生徒に積極的に関わらざるをえない現実があるか

らである。石垣らがいうように、「教育という営みは、まさにその異質性（子どもの他者性：筆者註）を同質性へと変容させようとする営み²⁴」に他ならないのであるから、教師たちはどうしても暴力性に抵触しなければならない困難性を抱えているのである。このように考えてみれば、子どもの他者性（異質性）の尊重や教育の悲劇性を指摘することは、現場で働く教師たちを当惑させてしまうことにつながる可能性を有している。

5. 教師存在の構造的・根源的な暴力性

教師－生徒関係における暴力性について、学校の現実に根を下ろした発言を行っているのが諏訪と小浜である。彼らの発言は、戦後民主主義が生み出した学校教育に対する神話・幻想を打ち砕こうと意図されている。小浜の言葉を借りれば、学校「言説上の病理」を診断し、解体しようとしているのである²⁵。彼らの言説は一見すると過激にも見えるが、教師の暴力性に的確に迫っているものだと思われる。まず、諏訪は以下のように述べている。（引用が長くなるが、重要な指摘なので、しばらく我慢されたい。）

教師たちは、まだ何も知らない、何も本心から了解していない段階で、生徒たちの頭上に暴力的に現れて彼らを支配するのである。教師と生徒との関係、つまり、学校における基本構造としての教師と生徒の関係は、最初から暴力的に形成されるのである²⁶。

教師は、当該の生徒たちが認めようと認めまいと先験的な権力を持っているし、そうでなければならぬ。だから、教師は生徒にとって本質的に暴力的な存在なのである。この際、物理的な暴力を使うか使わないかは枝葉末節の問題である。学校におけるひととひととの関係において、教師は生徒と同等ではないばかりではなく、「生活」「学習」の両面において先験的な指導権を持っている²⁷。

教師と生徒との関係は、いままで述べてきたように、初発の関係として暴力的に設定されている。これはいわば、ひととひととの関係性において、教師は生徒の「上位」にセットされているということであり、このような関係性の設定は絶対に必要なことなのである²⁸。

小学校はともかくとして中学・高校で「安定して

いる」学校には、体育教師であれ誰であれ、暴力的・威圧的に生徒たちのエゴを抑えつけているちからが必ず働いている。教師たちの多くが、そのようなちからの必要性を認識し、それぞれの力量に応じて威圧性を示し得ているところでは、「暴力教師」が突出する必要はない。（…中略…）ここで「暴力教師」という言葉を使ったが、暴力は振るわなくてもいいが、ある種の「ことば」ではないちからによって学校を制圧している教師（たち）がいなければ、学校は間違いなく大荒れになるのである²⁹。

以上の記述は、諏訪の『反動的!学校、この民主主義パラダイス』という著作の中に見ることができる。同書について、小浜は、自身の『学校の現象学のために³⁰』と並び、「学校言説の世界に風穴を開けた画期的な本である³¹」と高く評価している。人間存在が本質的に暴力的な存在であることを表明している本稿の立場からも、諏訪のこの認識を評価しておきたい。

さて、諏訪は、教師存在の暴力性はどうしても必要なものであると主張している。諏訪が指摘するこの暴力性は、学校教育という営みが教師存在にもたらすある種構造的なものである。しかし、教師－生徒関係の暴力性は、諏訪の指摘するこの構造的な側面しか持たないのであろうか。諏訪の指摘から想像ができるのは、教師という職務にまさに純粋であろうとする者が、主には、学校の規律維持のためにその暴力性を発揮しようとする姿であるが、教師存在の暴力性はそのような側面に尽きないところがあるのではないだろうか。以下の小浜の指摘は、そのことをわれわれに示しているように思われる。

異常なほどに細かい校則チェックや体罰のヒステリックな行使は、権力というものの本質的な浸透を意味するのではなく、むしろ人間（ここでは生徒集団）を精神的に掌握することが不可能になったために、一種の個別対応への拡散と解体を強いられた、いわば権力の敗北過程を示すものだというのである³²。

諏訪の視界からは、体罰などの教師の暴力行為は、教師存在の暴力性が順接的に現実に現れたものであると考えられるであろうが、ここでの小浜の指摘は、むしろ、教師の権威が失われたとき、その権威を暴力的に回復しようとするヒステリックな教師の姿を描き出している。もっとも、そのヒステリー性も、学校教育が、教師たちに教師であらんとすることを強烈に促す制度であることに因るものであることにわれわれは配

慮しておくべきだろう。教師のヒステリックな暴力的な行為も、単にその教師の個人的資質のみならず、その教師がまさに教師として学校の中で存在しなければならないことにも因るのである。

6. 教師存在の病理としての暴力性

以上、諏訪と小浜の議論を見てきた。彼らの指摘は、先のデュルケムの表現を借りれば、「学校の本質」が教師存在に強いている暴力性がどのようなメカニズムを持っているのかを的確に捉えていたといえよう。もっとも、彼らは、なぜそのような議論を起さねばならなかったのか。それには、理念的な学校像や教師像を安易に想定し、「学校や教師はかくあるべきだ」という理想像を単に現実押し当てるだけの、かなり程度の悪い学校言説が氾濫していた（している）からなのである。したがって、彼らの論調には、教師の暴力性を擁護するような姿勢を看取できてしまいそうであるが、彼らは、極端でナイーブな学校言説空間を解体しようとしているだけなのである。

しかしながら、教師の暴力性は、諏訪と小浜が指摘するように、学校教育の本質的な暴力性にまつわるものに限るのだろうか。諏訪と小浜の議論から想像される教師の暴力性は、ある意味では仕方のない現実的なものである側面を有しているように思われる。だが、やはり狂気的で、何としてでも防がねばならない教師の暴力性も現実には存在し得るのであり、そのような暴力性については、仕方のなさや必然性を認めるわけにはいかないだろう。すなわち、学校教育の本質的な暴力性に回収し得ないような、教師存在におけるある種エロシ的なレベルでの暴力性というものが考えられるのではないだろうか。そのことを考えるには、諏訪と小浜のように、学校教育の暴力性をめぐってではなく、教師になろうとする人々の生を問題の出発点としてみなければならない。

そもそも、なぜ人々は教師になろうとするのか。この問いに対する一つの解として考えられるのは、人間は何らかのかたちで世界に存在したいという自己保存の欲望を有している、というパトラー（Judith Butler, 1954）の人間理解である³³。もちろん、この自己保存の欲望が、教師になりたいという欲望にそのまま展開していくわけではない。この世界の中での存在の仕方は、教師以外の仕方でも当然あり得るからである。では、ある者は、なぜ自己保存のために（生きるために）教師という道を選ぶのか。それは、ある特定の人々の目には、教師という仕事（あるいは存在）が、自己保存の「安住の地」に映るからではないだろうか。

諏訪が述べていたように、教師という存在は、暴力的に子どもの上に設定されている。その暴力は、教師になろうとするその者に、まさに暴力的にその地位を与える。その地位は暴力的に守られているがゆえに、子どもという弱者を目の前にして、彼の目には絶対的なものとして映るのである。自己保存の「安住の地」とは、この謂いなのである。つまり、教師になろうとする者たちは、その地位が暴力的に設定され、かなり強度にそれが守られている教師存在に、自己保存の欲望の達成の確かさを感じとるのである。それは、彼らの教師存在へのある種の執着でもある。そのようにして教師となった彼らは、いかなる危機からもその地位を確実なものにおこななければならない。教師存在への彼らの執着は、教師存在としての自己が否定される可能性への不安と表裏一体となっているのである。それゆえ、彼らは、どんな対象世界においても自己が教師存在として十分なものであるように、かなり高邁な自己理想を自己の内部に措定する。かくして、彼は、教師という籠城に立て籠もる一人の絶対者かのようになり、その暴力性を極度に高める。

では、このような教師は、どのようなメカニズムによってその暴力性を発現するのか。そのことを理解するためには、松田のスポーツ指導者の体罰の心的メカニズムに関する議論が有益であろう³⁴。松田によれば、スポーツ指導者たちは、いい指導者になろうとするとき、自我理想を措定する³⁵。しかし、暴力的な指導者にとっては、自己と選手との関係よりも、自己と自我理想との関係の方が重要なものであり、その自我理想の実現を目指すことが目的化している。そして、その自我理想が、何らかの危機（指導の行き詰まり、指導への選手の不徹底、チームの成績不振）に陥ったとき、指導者は、選手たちに体罰を行い、自我理想を懸命に守ろうとする³⁶。このように松田が指摘している、指導者の自我理想への執着と体罰の関連性は、教師の体罰の場合にも、同じように考えることができるのではないだろうか。すなわち、自己保存のために教師存在となった教師は、自己保存のために自己理想を設定する。その自己理想は、当然、生徒との関係を見捨てることはできない。より多くの生徒に慕われなければ、彼の教師存在としての自己は形成されないからであり、ひいては、自己保存の欲望が満足されないからだ。それゆえ、彼の自己理想は、多くの生徒たちと出会うたびに次第に膨れ上がっていく。この膨れ上がりすぎた自己理想は、どんな危機からも守られなければならない。学級経営の行き詰まり、生徒の反抗などは自己理想の危機であり、自己理想への批判である。このとき、教師は体罰を行使し、懸命に自己理想を守る。教師存在に執着す

る彼にとっては、自己と生徒との関係よりも、自己と自己理想との関係の方が重要なものだからである。体罰を行う教師は、生徒との関係を大切にしているようにしていながらも、自己の理想を愛してしまっているのである。

7. 終わりに

以上より、教師存在の暴力性は、次のように類型化しておくことができるだろう。①学校教育の本質によって強いられる構造的暴力性（デュルケム、田中、丸山、諏訪）。②教師－生徒関係の回復を図るヒステリックな暴力性（小浜）。③教師存在の自己保存欲望が生み出す暴力性（松田）。この三類型のうち、人為的な努力によって防ぐことができるであろうものは②と③である。

②については、なだの言う、〈権威〉³⁷を考慮することによって防ぐことができるだろうと考えられる。なだは、『権威と権力－いうことをきかせる原理・きく原理－』の中で、〈権威〉と権力を峻別している。なだの言う権力とは、われわれが日常的に用いているところの意味であり、無理やりに他者を従わせるといった意味である³⁸。これに対し〈権威〉とは、権力的に他者を従わせるところのものではなく、むしろ、人々の依存心理をうまくつかまえ、人々の不安を取り除き、安心感を与えるところのものである³⁹。なだの言葉を借りて、端的に言えば、「権威は、ほくたちに、自発的にいうことをきかせる⁴⁰」原理なのである。

ここで強調しておかれるべきことは、依存や不安を取り除くからと言って、ここで言う〈権威〉が宗教的・教祖的な雰囲気帯びているわけではない。人間は、出発点において絶対的に何らかの他者に依存しているのであり、その意味で、〈権威〉あるものを必要としている。人はそうしなければ生きられない⁴¹。さらに、〈権威〉は、教師自身がかすれば獲得できるといった類のものではなく、「権威を感じるものの内部にあるものが投射されたもの⁴²」であり、「権威は決して、権威者の内部で自覚されない⁴³」。むしろ、権威を自覚的に獲得しようとするれば、つまり「権威ある人間としてふるまおうとする人間は、権力的になる。権力をふりまわす人間になる⁴⁴」。小浜は、ヒステリックな体罰の行使に、教師の権力の敗北過程を見ていたが、なだの議論を受けてみれば、そこには、自身の〈権威〉の失墜に慌てふためきどうしようもなくなっている教師の心理を看取することができるだろう。

いずれにせよ、暴力的な振る舞いではなく、〈権威〉を子どもたちに抱かせることで、教師－生徒関係

（ある種の秩序）の回復を図るためには、〈権威〉を生徒たちに感じてもらうしかないであろう。それは、教師と生徒との関係性において、生徒の内面に浮かび上がってくるものなのである。したがって、ここで言えるのは、次のようなことであろう。〈権威〉を感じる側（生徒）に、不安や依存といった心理があるとするならば、教師には、生徒たちの不安や依存心といったものをまずは感じとり、それらに対し、教祖的ではなく、健全な関係性において安心感を与えてやることのできるような身のこなし・振る舞いが求められる。しかし、それは、単に教師らしく振舞うといったことを越えて、一人一人の子どもの内面に柔軟に対応するような感性が必要とされることを意味する。そこには、「こうすればこうなる」といったメソッドがあらかじめ用意されているわけではない。柔軟な対応を実現させるためには（これは、③の問題とも関連するが）、教師は、自分がなりたい教師像にしがみつ়くのではなく、むしろ、生徒たちが教師＝自分をどう感じているのかということ、自分と生徒との関係性において絶えず省察し、場合によっては、自分がなりたい教師像を無視してでも、自己を改変していく気概を持つことが重要なものとなるのである。「教師は演じることが大事だ」などと言われたりしているが、その意味は、この位相において理解されなければならない。

③は、教師自身による適切・健全な自己省察・自己懐疑によって防ぐことができると考えられる。暴力的に自己保存を目指す教師たちには、適切な自己理解・自己懐疑が何よりも重要である。彼／彼女らの自我理想は極度に膨れ上がっている。それは、やはり、ある種の病的状態であり、十川の言う「誤謬としての生」の一形態である⁴⁵。十川によれば、「自己とは固定した単一のものではなく、幾つかの欲動によって作動する波動⁴⁶」であり、「関係⁴⁷」である。そして、「病気とは量的なファクターの不調和によって起きるもの」であるから、この不調和を緩和させ、その人自身のリズムを獲得させることが重要であるという⁴⁸。そこには、具体的に普遍的な精神療法的なプログラムがあるわけではない。人間存在がそれぞれの実存を有することを考えれば、それは当然のことであろう。しかし、少なくとも、現在、教員養成系の大学で叫ばれているような「確かな教師力」「理想的な教師」などのスローガンに惑わされることなく、「なぜ自分は教師になろうとするのか」「教師になろうとしている自分はいったい何を指そうとしているのか」といった自己の実存に迫るような自己省察・自己懐疑を繰り返すことが、教師となる人々には求められることは確かである。自己省察・自己懐疑を繰り返しているところに、暴力が

発現することは考えにくいだろう。

【注】

- ¹ 諏訪哲二『反動的! 学校, この民主主義パラダイス』JICC 出版局, 1990年, 20-21頁。
- ² 『朝日新聞』2013年1月8日, 夕刊, 10頁。
- ³ 今村仁司『現代思想を読む事典』講談社現代新書, 1988年, 564頁。
- ⁴ デュルケム, E. (麻生誠・山村健訳)『世界教育学選集33 道徳教育論(2)』明治図書出版, 1964年, 71-72頁。
- ⁵ 同書, 73頁。
- ⁶ 同書, 73頁。
- ⁷ 同書, 73頁。
- ⁸ 寺崎弘昭『イギリス学校体罰史—「イーストポーン」の悲劇」とロッキの構図』東京大学出版会, 2001年。
- ⁹ 同書, 254頁。
- ¹⁰ 同書, 182頁。
- ¹¹ 同書, 223-254頁。
- ¹² 同書, 254頁。
- ¹³ 同書, 181頁。
- ¹⁴ たとえば, 渡部は, 「自由の保障」という近代公教育の原理に着目し, 学校教育における体罰は, 他者の自由をあからさまに侵害する行為であるがゆえに認められないとしている。しかし, この議論は, 現場で体罰を行使している教師たちが, 近代公教育の原理としての「自由の保障」を確実に認識し, それに則って行動しようと意志しているときにのみ可能なものである。当然, そのような状況が現実にあるとは思えない。以下を参照。鈴木麻里子ほか『近代公教育の陥穽くおとしあな>—「体罰」を読み直す—』流通経済大学出版会, 2015年, 186-187頁。
- ¹⁵ 田中智志『他者の喪失から感受へ近代の教育装置を超えて』勁草書房, 2002年, 91頁。
- ¹⁶ 同書, 135-156頁。
- ¹⁷ 同書, 1頁。
- ¹⁸ 同書, 1頁。
- ¹⁹ 同書, 2-9頁。
- ²⁰ 丸山恭司「教育現場の暴力性と学習者の他者性」越智貢ほか『岩波応用倫理学講義6教育』岩波書店, 2005年, 116-130頁。
- ²¹ 同書, 130頁。

- ²² 同書, 130頁。
- ²³ 丸山恭司「教育という悲劇, 教育における他者—教育のコロニアリズムを超えて—」『近代教育フォーラム』第11巻, 2002年, 4-5頁。
- ²⁴ 石垣健二ほか「教科体育における「超越論的他者」の措定:身体的な「われわれ」の成立」『体育学研究』第52巻, 第4号, 2007年, 331頁。
- ²⁵ 小浜逸郎『症状としての学校言説』JICC 出版局, 1991年, 9頁。
- ²⁶ 諏訪, 前掲書, 14-15頁。
- ²⁷ 同書, 17頁。
- ²⁸ 同書, 18-19頁。
- ²⁹ 同書, 24頁。
- ³⁰ 小浜逸郎『学校の現象学のために』大和書房, 1985年。
- ³¹ 小浜, 前掲書, 159頁。
- ³² 同書, 168-169頁。
- ³³ バトラー, J.『権力の心的な主体化=服従化に関する諸理論』月曜社, 2012年, 16頁。(Judith Butler. *The Psychic Life of Power Theories in Subjection*, Stanford University Press, 1997, p.7.)
- ³⁴ 松田太希「スポーツ集団における体罰温存の心的メカニズム—S.フロイトの集団心理学への着目から—」『体育・スポーツ哲学研究』第37巻, 第2号, 2015年, 92頁。
- ³⁵ 同書, 92頁。
- ³⁶ 同書, 92頁。
- ³⁷ なだいなだ『権威と権力—いうことをきかせる原理・きく原理—』岩波新書, 1974年, 228頁。
- ³⁸ 同書, 62頁。
- ³⁹ 同書, 69-81頁。
- ⁴⁰ 同書, 62頁。
- ⁴¹ 同書, 70頁。
- ⁴² 同書, 68頁。
- ⁴³ 同書, 81頁。
- ⁴⁴ 同書, 81頁。
- ⁴⁵ 十川幸司「誤謬としての生」『現代思想』第41巻, 第2号, 2013年, 27頁。
- ⁴⁶ 同書, 29頁。
- ⁴⁷ 同書, 29頁。
- ⁴⁸ 同書, 29頁。

(主任指導教員 樋口 聡)