

琉球大学学術リポジトリ

子ども・青年と学校との関係の今日的状況－学校の「秩序問題」及び子ども・青年の「アイデンティティ問題」という視点から－

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2009-08-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長谷川, 裕, Hasegawa, Yutaka メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/11827

子ども・青年と学校との関係の今日的状況 — 学校の「秩序問題」及び子ども・青年の 「アイデンティティ問題」という視点から —

長谷川 裕

Today's situation of relation with children/adolescents and school: From point of view of "problem of order" of school and "problem of identity" of children/adolescents

I 問題設定

この論文のねらいは、中学生・高校生ぐらいに相当する子ども・青年が学校という制度との間に取り結んでいる関係の今日的状況を把握することである。

結論を先取りするようだが、その状況について、筆者はおおまかに次のように考えている。

子ども・青年の日常世界が「受験」やそれにまつわる諸価値でぬり込められているという言い方は、今やこの世界についての大きなたまかな構図としてさえも、妥当ではない。今日子ども・青年は、そうした諸価値を安んじて受け入れてふるまっているわけでもない。逆に、そうした諸価値の圧倒性の前に苦悩しているというふうにも単純にはいえない。象徴的な言い方をすれば、〈偏差値教育が子どもたちを苦しめているという解釈コード〉は、もはや妥当しないということだ（児美川 1997）。消費社会状況の広まり等様々な要因によって、子ども・青年は、その意識や行動の上で「学校的なるもの」（上のような諸価値に関わる諸々の事柄）をますます相対化していきつつあるとよい。

ただし、注意しておかなければならないのは、子ども・青年が学校的なるものからきっぱりと心身を切り離しているかといえば、必ずしもそうとはいえない、という点である。彼／彼女らは相変わらずそれらを気にかけているし、それらを自分を含めた諸個人の一般的・象徴的価値を表示するものとして受けとめ、それらによって自分が位置

づけられないと不安だという意識さえ抱いている場合もある（藤田 1994）。

要するに、学校的なるものに対するアンビヴァレンスとでもいうべき状況——今日の多くの子ども・青年の状況（そしてその下での彼／彼女らの苦悩）はどのように性格づけることができるのではないだろうか。

この論文が示そうとする、今日の子ども・青年が学校という制度との間に取り結んでいる関係の状況の捉え方とは、大まかにはこのようなものである。以下では、どうしてそのような状況が生まれているのかといったことなどを含めて、この状況把握をもう少し敷衍していきたい。それが、この論文の課題である。

そのような課題にもとづく議論を、この論文では、「アイデンティティ」という言葉をキーワードにしながら進めていきたい。アイデンティティとは何か。厳密に考えていくと、かなりむずかしい問題なのだが、ここでは、「自分が何者であるかを、自己に語って聞かせるストーリーである」（レイン 1961=1975）という規定に倣うことにする。

以下の議論と関わる点に限って、アイデンティティということの性格について、基本的なことを述べておきたい。上記のように、アイデンティティとは人が自分が何であるかを自らに語るストーリーなのだが、人が全くの独力でもって、このストーリーを紡ぎ出し、かつそれを自ら対して説得力をもって語り聞かせることは、たいていはむずかしい。通常、何らかの形で、このストーリーを承認

し支えてくれる他者の存在が必要だ。近代化が進む以前の社会では、この他者は、自分が属する共同体のメンバーが容易になってくれた。ただし、語られるストーリーはその共同体によって定められていた。したがって、こうした社会では、人々にとって、そもそもアイデンティティなるものが問題として浮上することがなかった。現代に生きる者の眼から見れば、共同体の属することでアイデンティティが強固に確保されていたとみえるのだが、当時の人々にすれば、アイデンティティという問題は存在していなかったということだ。逆に考えてみれば、アイデンティティとは、個人と共同体との絆が多少なりとも弛緩し、他者が自分の存在を直ちに承認してはくれないという条件の下ではじめて、人々にとって問題として浮上するということがいえる。人とその人を取り巻く社会との間に何らかのズレが生まれる。にもかかわらず人は、他者からの承認を何とか獲得して、そのズレを埋め、かつ自らが納得できる自己についてのストーリーを紡ぎ出そうと試みる。そうした、自明のように手中にあるというわけにはいかなかった自己についてのストーリーを、人が他者の承認を得つつ紡ぎ出すことができるか否かという問題を、ここでは「アイデンティティ問題」と呼んでおく。

先述のような子ども・青年の状況は、アイデンティティという言葉を用いるならば、次のように言い表すことができるだろう。今日の子ども・青年は、学校的なるものを、安んじてか汲々としてかいずれにせよ、受け入れ、その線上でふるまうということに、もはや確たるアイデンティティを見出せずことができなくなっている。かといって、彼／彼女らは、学校外の何か、例えば消費社会下の諸々のアイテムやサブカルチャーに没入し、そこにアイデンティティの確たる係留点を見出し、学校的なるものから切り離されていても何の不安も抱いてない、というわけでもない。学校的なるものは、彼／彼女らにとってやはり重大な気がかりの対象ではあるのだ。このように、子ども・青年の間には、学校的なるものに対するスタンスのとり方という問題をめぐって、アイデンティティの宙ぶり状態がみられる、と。すなわち、そこにはひとつのアイデンティティ問題が生じているの

である。

「学校的なるものに対するスタンスのとり方をめぐるアイデンティティの宙ぶり状態」——こうした今日の子ども・青年の状況を説明すること。先に設定したこの論文の課題は、アイデンティティという言葉を用いるならば、このように言い換えることができる。

II 学校の秩序問題への着目

この課題を果たすために、以下ではかなりの遠回りの議論をしようと思う。つまり、近現代における、学校とその生徒たちとの関係のあり方を、その関係が組み込まれている社会のことも射程に入れながら、歴史的な視点も加えつつ概観してみたい。そうする中で、上のような子ども・青年の状況がどのような性格の事柄なのかをより踏み込んで明らかにすることができると考えるからである。

その遠回りとは、学校の「秩序問題」を絡めつつ子ども・青年の状況を考えるという視点をとって議論を進めるということである。学校の秩序問題という言葉でいわんとすることは、以下のようなことである。¹⁾

学校（以下、近代以降の義務制・準義務制の大衆学校を指す）は、社会生活を送る中で自然と何かを学習するというのとは違って、ことさら「教育」を目的として設えられた制度である。そのため、そこで教えられる事柄は多かれ少なかれ実生活から切断される傾向をもつ。したがって、少なくとも生徒たちにとってみれば、そこで教えられる内容を身につけることが社会生活を送る上で本当に意味あるのかどうか不確かなままに、伝達の過程が進行しがちである。だとするとそこでは、生徒たちの学ぶ意欲・動機を、あらかじめ前提にすることは、そもそもむずかしい。しかもそこには、その時代その場所の子ども・青年のうちの相対的に多くの部分が通ってくる。そのため、彼／彼女らを相手にする大量の教師が必要であり、それは予め人並みはずれた力量をもつ教師だけによって構成されるはずはない。しかも人数比において生徒が教師に対し圧倒的に優れた状態で、教育が行われることになる。これらのことは学校教育

における、教える者にとっての本質的に不利な制度的条件をなしている。

そういう制度であるにもかかわらず、曲がりなりにも教える活動が行われ、教え—教えられる関係が成り立つとすれば、それは、そのことを支える秩序を生み出す、何らかのメカニズムが作動しているからだと考えられる。そうしたメカニズムを効果的に作動させ、教え—教えられる関係の秩序を生成し維持することができるか否かという問題が、ここでいう学校の秩序問題である。

では、これまで現実に、どのようなやり方で秩序が維持されてきたのだろうか。

それは様々なのだが、そのひとつとして、久富(1995、1998b)が指摘している、「献身的」「自己犠牲的」に熱心がんばる教師という教師像の流布ということを挙げることができるだろう。つまり、教師たちは、そうした教師の在り方を望ましい在り方だと見なし、多かれ少なかれそのような在り方に自らも近づくことを目指してふるまう。生徒や親たちは、教師の熱心なふるまいを実際に眼にすることでその教師の権威を承認したり、あるいは実際には眼にしなくても、熱心であるという教師の一般的な像に基づいて教師一般の権威を承認する。このような、「献身的」「自己犠牲的」な教師という教師像の流布を通じての、教師の権威承認の調達＝学校の秩序維持、である。

しかし、この論文では以下、「ディシプリンの」「権力」による秩序維持ということに着目したい。

ディシプリンとは、「規律」などと訳される言葉であるが、ここでは、フランスの歴史学者・哲学者ミシェル・フーコーによるこの言葉の用い方に倣って、議論を進めていく。

フーコーは、諸々の近代的諸制度が成立する際の根本的に重要なメカニズムとして、このディシプリンというものを論じている。諸々の近代的諸制度の中には、もちろん学校も含まれる。近代学校の秩序はディシプリンによってその骨格を与えられてきた——フーコーの議論からは、そのような認識を導き出すことができる。

もちろん、学校の秩序維持がディシプリンだけで可能だとはいえない。ただ、ディシプリンは秩序維持のための他の諸々の方途²⁾が発動される前提

を作り上げるような性質のものであるとはいえる。上述のような教師の熱心さが発揮される回路も、ディシプリンの権力によって打ち立てられた秩序の上に作り上げられているものだといえるだろう。

Ⅲ 学校の秩序問題とディシプリン／規格化³⁾

1. 権力、ディシプリン、学校

フーコーによれば、ディシプリンとは、「権力」のある特殊な技術である。そこでまず、フーコーのいう権力とはどのようなものなのかを、ごく簡単におさえておきたい。

人が他の人と何らかの関係をとり結ぶとき、その関係がどんなものであろうと、そこには必ず、相手の行為を一定の方向に方向づけようと誘い込んだり煽動したり命令したりといった作用をする力が働く。その力は関係の当事者のある一方からだけではなく、いずれの側からも発せられ、複雑に交錯し合うことになる。そして、その交錯のその時々における局面として、力の上での不均衡を伴った一定の関係ができていく。逆にその不均衡が、相手の行為を方向づける作用が効果をもつための条件となる。フーコーは、そのような不均衡を帯びた人々の関係の在り様のことを「権力」の関係と名づけている。

このような意味での権力は当然、教育の関係をも貫いているといえるだろう。むしろ教育関係は、典型的に権力性を帯びた人と人との関係のあり方であるとさえいえるかもしれない。なぜならば教育とは、教える者が意図的に、教えられる者を効果的な学習活動へと誘い込もうとする行為だからであり、そうした行為の展開に伴って、教える者と教えられる者との間に、かなりはっきりとした不均衡を帯びた関係ができていくからである。

こうした権力関係においては、相手の行為をある方向へと仕向け、その結果としてあるいはその条件として、関係の不均衡を安定化・固定化させるために、様々な技術が行使される。そうした技術のひとつのタイプに、フーコーのいう「ディシプリン」というものがある。その特徴は、それが人間が多数集まっている状態を標的としている点にある。すなわち、人間の多数性がもたらす混乱

を統御し秩序化して、逆に多数性から最大限の効用を引き出すことをねらった権力の技術である、という点にある。

ディシプリンとは、次のような技術である。

- ・外部に対して障壁を設け、内部に権力の作用が充満した空間を作り出す。
- ・その空間の内部に、常に至る所に及ぶよう巧妙に組織化された「監視」の視線を張りめぐらす。
- ・監視が容易なように、各人が占めるべき位置を定める。
- ・人々を監視しつつ、タイム・スケジュールや号令などに基づいて、彼／彼女らの活動の仕方を稠密に統制する。
- ・監視は人々の些細な行為にまで着目し、人々の言動や態度の些細なことまで問題にするような事細かな規則を設け、それに基づいて、違反があれば「処罰」する。
- ・「序列」階梯を設け、人々を、その序列階梯のその諸位置に配分し、序列の高低をめぐって競争させる。そこでは、序列の上昇・後退が即賞あるいは罰の意味を帯びてくることになる。そうした序列づけは、人々を、一定の規準に従うよう同質化しつつ、その規準でもって比較し差異化し、そこから外れる者を排除し、こうして彼／彼女らを「規格化」する。
- ・人々に絶えざる「試験」を受けさせる。試験は、序列づけや賞罰や規格化を可能にする手法であり、また監視の手法でもある。

要するに、人々を、閉ざされた場に囲い込み、監視し、機械仕掛けのように精密に動かし、処罰し、競争させ、序列づける——そうした技術である。

このようなディシプリンの技術を、近代が始まろうとする時代から、学校はその日常の様々な場面に組み込んでいった。学校は、ディシプリンの諸技術が相互に緊密に連結した内的秩序をもつようになる。フーコーの言葉でいえば、「ディシプリン装置」となっていったのである。

フーコーは、17、18世紀頃のフランスの学校を例に、学校のディシプリン装置化の過程を描き出している。その他にも、19世紀初頭のイギリスに

広まったモニトリアル・システムの学校も、種々のディシプリンが取り入れられた典型的なディシプリン装置であったといえる。日本の学校については、既に明治初期に、教師が前にいて生徒たちがその教師に向かって整列して座るといふ、一望監視が可能な教室の空間構造や、号令によって生徒を一斉に活動させるという方式が、アメリカを経由して導入されたという指摘がある（森 1993、寺崎 1995）。また、日本の近代学校は、既に明治初年期の「学制」の時期から、試験とそれに基づく競争が、制度の日常的な場面に深く浸透していたことも明らかにされている（齋藤 1995a、齋藤 1995b）。以来今日の「競争と管理」の様相に至るまで、様々なヴァリエーションはあるにしても、日本の学校は、基本的にディシプリン装置として存在してきたとみてよいだろう。

2. ディシプリン装置としての学校、生一権力、規格化社会

1では、近代以降の大衆学校がディシプリン装置となっていた点を述べてきた。それは、学校が外の世界から切断され、その内部の要素であるディシプリンの諸技術によってその内的秩序が組織化され再生産される自律的な空間となっていくことでもある。

しかし学校空間のそうした自律性は、あくまでも相対的なものである。外の世界と完全に切れてしまうならば、学校は人間の生活にとってあまり意味をもたない場と見なされ、少なくとも今日のような普及は見なかったであろう。

現実には、学校は様々な形で、外の世界と連結してきた。そうした連結の重要なルートとして、学校が社会全体の「規格化社会」化に支えられ、またそれを支える機構のひとつとなるという点を考慮せねばならない。その点についてみていこう。

社会が近代化していく時代は、種々の領域で広くディシプリンが用いられるようになっていく時代であった。この時代、学校・病院・軍隊・工場等の個々の制度がディシプリン装置化していき、さらにそれらディシプリン諸装置の作用が相互に連結していく。そうしたディシプリン諸装置の連結は、同じ時期に構築が始まった、フーコーのいう「生一権力」の網の中に位置づいていく。生一

権力とは、人々の誕生・成長・死、性行動、衣食住、医療・衛生、治安などに顧慮しつつ、つまり人々の生命に配慮しこれを増進させつつ、同時にそれらを管理・統制する権力である。ディシプリンの権力も、この生一権力の一環をなす。こうした生一権力の網が、この時期次第に社会全体を覆っていくようになる。その網は、次第に国家によって組織化され、社会政策等の政策の形をとって行使されるようになっていく。

生一権力の網に覆われた社会では、人々は、「規格化」作用を様々な場で被るようになっていく。規格化作用とは、特定の身分や地域にのみ通用する規準ではなく、より広範な範囲をカバーする等質的な規準に基づいて、人々を相互に比較したり差異化したり序列化したりする作用である。その規準は、人々の誕生・成長・死、性行動、衣食住、医療・衛生など、日常生活の様々な領域に関わっている。その規準はまた、何か絶対的な望ましさを想定して設定されるものではなく、平均的・標準的なものに基づいて設定されるという特徴をもっている。平均的・標準的なものにもとづいて設定され、そこからの距離によって人々を位置づける、そのことによって人々のふるまいを統制する。これが規格化の作用の特徴である。⁴⁾

人々は、そうした規格という規準に照らしてその生が評価され、序列づけられ、正常／異常を判定されるようになり、したがって自らをこの規格に照らしてアイデンティファイするようにもなっていく。そのように人々が規格化される社会、フーコーの言葉によれば、「規格化社会」に、人々は生きるようになる。

学校もそうした規格化社会の中であって、規格化の機能の一端を担うようになり、そのことによって、学校からの逸脱は、学校という限定された場の規準からの逸脱としてだけではなく、より広範囲の領域に適用される規準からの逸脱としてみられるようになる。特に留意すべきなのは、学校の規格化作用（それは、前述のディシプリンの権力によって発せられるわけだが）は、学校が社会全体の人材配分機能の中心を担い青年たちの将来の生計や社会的地位と強い関連をもつようになるのに伴って、大変強力なものとなってきた、という点である。旧来の共同体的関係の解体、産業構造

の転換、「企業社会」化などが急速に進行した戦後日本では、このことが顕著に顕われ、したがって学校の規格化作用が人々をいっそう強くとらえることになった、とあってよいだろう。

以上のように、学校は、制度内部がディシプリン装置であること、その規格化作用がこの制度を取り巻く規格化社会全体の規格化作用と連結したこと、それらのことによってその秩序問題を「解決」⁵⁾してきたといえる。

IV 学校の秩序問題「解決」の困難

Ⅲで述べてきたようなやり方で学校の秩序問題がそれなりに首尾よく「解決」されているならば、教育目標として望ましい事柄はどういうものかを考え、その効果的な分ち伝えのやり方を考え、実践する、実践の結果にもとづいて目標や方法を再考するという、教える活動のオーソドックスな筋道を辿ることは、相対的に容易に可能だろう。学校がディシプリン装置であり人材配分機構であることを前提にし根底ではそのことに支えられつつ、その規格化作用があまりに露骨に強圧的に顕われ出ないよう抑制しながら。しかし、冒頭で述べたように、今日、学校の教え—教えられる関係の秩序は揺らぎつつある。それはつまり、Ⅲで述べてきたようなやり方で秩序問題「解決」がむずかしくなりつつあるということの意味している。Ⅳではこの事情について述べていきたい。

まずあらかじめ述べておきたいのは（Ⅰで述べたことの繰り返しだが）、今日、教え—教えられる関係の秩序が揺らぎつつあるとはいっても、子ども・青年がその秩序から何の躊躇もなく、きっぱりと心身を切り離しているというわけではないということだ。教え—教えられる関係の秩序、それを成り立たせてきたディシプリン、その規格化作用——今日子ども・青年は、一方でそうしたものを相対化するスタンスを前の世代の者たちよりも強めながら、他方でそこへの囚われを相変わらず残している。そのようなアンビヴァレンスの状況を掴むことが必要だと、筆者は考えている。

1. 学校のディシプリン、その規格化作用の揺らぎ

まず、学校のディシプリン、その規格化作用が揺らいでいるという局面について。

今日そのような局面がみられる原因として、ひとつに、学校の規格に照らしてより高位をめざす競争の激化（1970年代後半以降）が、競争からドロップアウトする者たちをも増加させ、彼／彼女らの間から、学校のディシプリンを突き崩し、その規格化作用を無化する行為や意識が生じているという点を挙げることができるだろう。

こうした説明でもって、現在子ども・青年の間で見られる、学校から離反していく行為・意識の諸側面のうち少なくない部分をカバーできると思う。ただ、言うまでもないことかもしれないが、彼／彼女らの行為・意識の動態に、競争をはじめとする学校の秩序にはまった→そこからドロップアウトした→ゆえにそれを攻撃したり忌避したりしたという、くっきりとした時間的前後関係がみられるわけではない。彼／彼女らは日常的に、学校秩序の中での小さなつまずきと、学校秩序に対する反抗的・忌避的な行為・意識とを、どちらが原因でどちらが結果ともいえない形で繰り返しているのであって、それらの積み重ねの上に何らかのきっかけがあって、学校秩序からの決定的な離反とその顕れとしての秩序に対する様々な攻撃・忌避とが生じている、そうみた方が事実に近いだろう。そして、特に後者が原因となって前者が生じているという側面もある点を説明するためには、少なくとも上記のような説明とは異なる説明もつけ加える必要があるだろう。その説明は、様々な事柄を射程に入れなければならないだろうが、ここでは、ディシプリン装置としての学校を支えてきたはずの、社会の中に広がる生一権力の網が、学校のディシプリンの作用の基盤を揺るがす働きをもしているという点に、特に着目していきたい。

先にみたように、近現代社会は、生一権力によって覆われた社会である。生一権力とは、人々の生命に配慮しこれを増進させつつ、同時にそれらを管理・統制する権力であり、次第に国家によって組織化されるようになった権力であった。そのような生一権力の網が次第に社会全体を覆うようになると、以前は家族や、身分・階層ごと、地域ごとの共同体を単位として行われていた、生命や生活の維持のための共同的諸活動が、この権力網に

よる活動に取って代わられるようになる。そうすると、それらのローカルな社会集団の凝集力は弱まっていく。

そうした生一権力の浸透によるローカルな社会集団の凝集力の弱まりは、生活全般に商品関係が浸透していくことによっていっそう拍車がかかる。その結果、外に対して閉ざされた、少数の人間同士の密な心理的關係の場として純化した家族（＝「近代家族」）が、人々にとって重要な意味をもつ人間關係の場として浮上してくることになる。⁹⁾ その關係は、他の様々な人間關係と比べて相対的に、個人の意思や感情がそのまま顕れ出る關係である。他の人間關係と比べて相対的にということではあっても、それらの意思や感情が尊重される關係であるといってもよいだろう。日本では戦後になってそうした近代家族の大衆化が進行したが（落合 1997）、今日の子ども・青年の多くは、そうした近代家族の中で生まれ育っている。

と同時に、彼／彼女らは、商品・サービスを購入して即時的な欲求を満足させることが“自分らしさ”の追求として肯定され鼓舞される「消費社会」（日本では1980年代に本格的にこの段階に突入した）の申し子でもある。

こうしたことなどを育成の社会的背景としながら、今日の子ども・青年は、自己に対する鋭敏な感覚、自己に対する求心的な関心を身につけ、また、自己の現在の欲求・感情に忠実な現在主義的指向をもつようになっている。

そうした子ども・青年の感性は、学校のディシプリンに馴染みにくいものとなっているということがいえるように思われる。つまり、ディシプリン装置としての学校は、生徒たちに対して、即時的な欲求を抑えて予め設定された目標を段階的に達成することに専心するよう仕向ける——“がんばり” “努力” といった言説を伴いながら。また、監視と処罰の網目を行き渡らせ、彼／彼女らを窮屈な画一性の枠内へと押し込めようとする。規格という画一的な規準でもって彼／彼女らを評価し序列づけようとする。そうした点が、近代家族と消費社会の下で育ち、上にみたような自己感覚をもつ子ども・青年にとって、強い違和感・嫌悪の対象となってきたのだ（天野1990、1992）。¹⁾

2. アイデンティティの宙づりと学校の規格化作用の存続

以上、生一権力と商品関係とが深く浸透した社会を生育環境として成長した子ども・青年の間で、それ自体生一権力の一環である学校のディシプリンに馴染みがたい感性が生まれ出ているという逆説的な事態を指摘してきた。⁹⁾ だが先述のとおり、そうした彼／彼女らが、学校のディシプリンの規格化作用をきっぱりと拒絶できているかといえは必ずしもそうではない。それは、たとえ彼／彼女らの感性からすれば学校のディシプリンは全く嫌悪すべきものであっても、未だ社会的通用力をもっている、やむをえずそれを顧慮せざるをえないというだけのことではない。むしろ、彼／彼女らの感性、彼／彼女らの自己感覚自体が、この規格化作用を呼び込んでいるという側面もある。それは次のようなことである。

子ども・青年の自己に対する鋭敏な感覚とは、生命や生活の維持のためにこれまで人々が共同して行ってきた活動が生一権力や商品関係によって代替され、家族という場が純化された親密性の領域として析出されてくるという社会状況の中で生まれたものであった。そうした状況下、子ども・青年がその鋭敏な自己感覚をもって自らのアイデンティティを確認しようとしたとき、彼／彼女らは自らが宙づり状態に置かれていることに気づく。つまり彼／彼女らは、かつてのように共同的な活動における確と定まった一定の役割を担うといった形で、自己の外部に自己のアイデンティティの係留点を見出すことがむずかしくなっている。それは言い換えれば、自己のアイデンティティの根拠を自己の内に見出さねばならないというような、自己言及的なパラドックスの状況に置かれているということである。

もっとも、Iでみたように、アイデンティティ問題とは、個人が彼／彼女を取り巻く社会から多少とも切り離され、他者が自分の存在を直ちに承認してはくれないという条件の下ではじめて、問題として浮上してくる。したがって、人が自らのアイデンティティを問わざるをえない場合、多かれ少なかれ、自己の外部にアイデンティティの係留点が容易には見出せないような状況に立たされているといえる。したがって、上の自己言及的な

パラドックスとは、程度の差こそあれ、アイデンティティ問題が発生する際の不可避の事態であるといえる。

しかしそうした状態を文字通りに生きぬくことは、むずかしい。自己のうちに自己のアイデンティティの根拠を発見しようとしつつ、人は結局、その時々他者から自分に向けられるまなざしを気づかいながら、他者に同調したり他者から自らを差異化したりして、その時々“自分らしさ”を打ち立てていくといったやり方をとらざるをえない。

それは言い換えれば——これもIでみたことだが——、人は通常、他者の承認・支えがあってはじめて、自分自身に説得力をもつアイデンティティのストーリーを編み出すことができる、ということだ。その意味では、人は常に多かれ少なかれ「他人指向」的ではある（バーガー他 1973）。

現在の子ども・青年は、先に述べたように、以前の世代の人々と比べてより鋭敏な自己感覚をもちつつ、なおかつやはり「他人指向」的であらざるをえない。しかも、上述のように、共同的な活動における役割を担うということが少なくなったという事情のため、アイデンティティをめぐる自己言及的なパラドックスはより先鋭となる。そのために彼／彼女らは、一般的な「他人指向」の場合以上に、他者のまなざしに過敏になりがちだといえるかもしれない。そうだとすれば、鋭敏な自己感覚をもちつつ他者のまなざしに過敏になるという点で、彼／彼女らは、アイデンティティ問題に関わる鋭いパラドックスに陥りがちだということになるだろう。

そうした子ども・青年にとって、未だ社会的通用力をもっている学校のディシプリンの規格化作用によって自分自身がどう評価されるかは、それ相応に切実な関心事とならざるをえない。つまり、学校の評価は、それ自体が制度化された他者のまなざしであり、またその結果のいかに他者のまなざしを規定するものである。したがって他者のまなざしを気づかう彼／彼女らにとって、それは、やむをえず顧慮するものという以上に、自らの自己確認にとってかなり重大な指標とならざるをえないものなのである。要するに、今日の子ども・青年のアイデンティティは、生徒としての自分がどうであるかに、やはり少なからず左右されてし

まうということだ。

以上、Ⅲ、Ⅳを通じて、学校の教え—教えられる関係の秩序、それを成り立たせてきたディシプリン、その規格化作用といった学校的なるものに対する、今日の日本の子ども・青年のアンビヴァレントなスタンスが生じていることとその背景について考えてきた。先に、今日の子ども・青年の間には、学校的なるものに対するスタンスのとり方という問題をめぐって、アイデンティティの宙ぶり状態がみられる、と述べた。そうした状況が生じてくる背景、その性格は、以上のようなことである。このような状況は、今日の学校の秩序のくずれを、以前にも増して複雑な性格のものにしているように思う。

V 今日の子ども・青年のアイデンティティをめぐる状況・再論——《アイデンティティと共同体》の視点から

冒頭で述べたように、この論文のねらいは、今日の子ども・青年が学校という制度との間に取り結んでいる関係の状況を把握すること、であった。このことについてのこの論文の結論は、たった今述べたとおりである。結論を出してしまったので、ここでもう論文を閉じてしまった方がいいのかもしれない。しかし、今日の子ども・青年のアイデンティティ問題の性格の把握を今一歩進めるために、Ⅲ、Ⅳでの議論を踏まえつつ、この問題についてある視点からもう少し考えを進めてみたい。その視点とは、《アイデンティティと共同体》と名づけられるような視点である。

1. アイデンティティ、共同体、「上昇」のストーリー

既に繰り返し述べたように、自己についてのストーリーであるアイデンティティは、他者に支えてもらわなくては成り立ちづらい。他者に支えてもらうための典型的なやり方は、共同体に属し共同体の期待に沿ってふるまうことである。そうすることが、アイデンティティ形成のもっとも安定的なあり方のひとつだといってよい。

共同体という概念の規定は簡単ではないのだが、

ここでは次のように規定しておく。共同体とは、人々が非限定的・包括的に関わり合う、しかもその関わり合いが人為的計画的なものではなく自生的で非選択的なものと見なされている、そのような関わり合いによって作り上げられている集団・小社会のあり方を指す。そこでは人々は、強い共属感情を抱き、共同の伝統・慣習を遵守し、相互に扶助し合うと同時に、相互に各人のふるまいを強く規制し合う。

近現代日本において最も典型的な共同体は、「村落共同体」であろう。高度経済成長期以前は、日本の人口の多くが、村落共同体に直接間接に属して生活していた。これもⅠでみたことだが、共同体が非常に堅固で、人々のそこへの帰属がきわめて緊密であるならば、そもそもアイデンティティ問題は生じさえない。したがって、村落共同体への所属がアイデンティティの支えとなるという事態は、少なくとも共同体に揺らぎの兆しがみられ、個人と共同体との間にすき間が生じ始め、しかしなおかつ個人が、共同体に帰属することに自分にとって意味あるストーリーを見出せるような、そういった条件下でのことである。おそらく、高度成長期以前の村落共同体は、そうした条件を確実に有していたといつてよいだろう。

しかしこの共同体は、国家によって組織化された「生—権力」によって次第に解体させられていく。共同体の解体は、戦前期から徐々に進行していくが、高度成長の開始以来、商品関係の急速な浸透と相まって、その速度を一段と速めていった。

しかし筆者は、この時期、上に述べた共同体（以下、「共同体（Ⅰ）」と表記）に代わる、新たな共同体（「共同体（Ⅱ）」と表記）が浮上してきたと考える。それは、生—権力によって編制され秩序化された集団・小社会の在り方である。

先に述べたように、生—権力は、ローカルな集団に固有な人の生に関する規準に代わって、よりグローバルな適用範囲をもつ画一的な規準、つまり規格を行き渡らせる。規格は人々の生が評価され、序列づけられ、正常—異常を判定される規準となる。生—権力によって編制された社会では、旧来の社会的紐帯は切断され、人々は「個別化」され「個人」として析出される。と同時に人々は、規格という画一的な規準によって取り扱われる。

彼／彼女ら自身も、この規格に照らして他者を評価したり自らをアイデンティファイしたりする。

規格という規準は、絶対的な望ましさを想定して設定されているのではないため、社会の変動に合わせて変化していく柔軟性を備えている（中山1994）。したがってこの規準は、社会がより文明化し発展し、暮らしがより豊かで快適になる、そうした「上昇」のストーリーを人々に抱かせ、そのストーリーの実現に向けて人々の行為や意識を鼓舞することと適合的であるといえる。生一権力は、上昇のストーリーを生きるように人々をフォーマットしてきたといっていだろう。

そうした上昇のストーリーは、個人々人にとっての行動原理となるばかりでなく、このストーリーによって凝集する集団・小社会を構制する。すなわち、メンバー個人々人が上昇を目指してふるまうように鼓舞し、逸脱しないように統制し、メンバーのエネルギーを吸収しながら集団としても上昇を図る、そのような集団・小社会である。それらは、先述の共同体の概念規定にぴったり当てはまるわけではないが、上昇のストーリーを共有し、それによってメンバー各人が各々のふるまいを規制し合うという点で、一種の共同体的集団・小社会であると考えられる。そこで、それを共同体（Ⅱ）と呼ぶことにする。

それは、例えば家族、親族、学校、企業といった集団において作り出される。村落共同体も高度成長期には、様々な側面での共同性（共同体（Ⅰ）的な共同性）を弱めながら、上昇という理念を掲げた共同体（Ⅱ）としての性格を強めていった。

上述のように、生一権力は、近代化の過程に伴って、徐々に社会に浸透していった。したがって、共同体（Ⅱ）も高度成長期に入りにわかに発生したというものではない。既に戦前期から、徐々に広まっていったと考えるべきだろう。ただ、社会全体における共同体（Ⅰ）の側面と共同体（Ⅱ）の側面との比重の決定的な交代がなされたのが、高度成長期だったと考えられる。

高度成長の時期、あるいはそれより以前共同体（Ⅱ）が次第に立ち上がっていく時期、子ども・青年にとって、共同体（Ⅱ）にコミットすることを自己のアイデンティティの支えとすることが、その前後の時期に比べれば相対的に容易であった

し、現に多くの子ども・青年がそのようにしてきたとみてよいだろう。学校に対しても、現在に比べれば強力にコミットしていたといえるだろう。学校は、卒業後の上昇のメインルートであり、かつ制度内部での成功もそれ自身が上昇と目されたからである。学校はこの時期、そうしたことに支えられて、その正統性の確保や秩序維持を果たしてきたといえる。子ども・青年は、在学期間、そうした学校の生徒としてのアイデンティティを確固ともつことができた。⁹⁾

2. 共同体（Ⅱ）の揺らぎと存続

だが、およそ1970年代半ば以降、子ども・青年は、そのような共同体（Ⅱ）へのコミットを次第に厭うようになっていく。彼／彼女らにとって、共同体（Ⅱ）にコミットすることで自分自身が納得のいくアイデンティティのストーリーを描くことがむずかしくなってきたのである。その要因としては、この時期以降それ以前に比べて上昇が困難になったこと、消費社会化の進展、近代家族の大衆化など、Ⅳの1で述べたような事柄が挙げられるだろう。

だが、他方でこの時期、家族、親族、学校、企業、地域社会といった集団・小社会が共同体（Ⅱ）であることをやめたわけではない。学校は、先述のようにディシプリンによる秩序維持の形骸化が進みつつあるにもかかわらず、それに代わる新たな秩序維持の様式をそう容易には見出せず、依然としてそれに頼っている。そのため、ディシプリンによる規格化と随伴する、上昇のストーリーや、そのストーリーと密接に関連する“努力”や“勤勉”の価値に関する言説を相変わらず説き続けている。家族の場合、上昇そのものをめざしてというより、少数のメンバーの密な心理的関係の場として純化した家族にとって、子どもを社会的存在へと育て上げていく営みを行う際に、学校の階梯、それにつれての上昇ということほど明瞭に、その営みの筋道を方向づけてくれて、そうした営みを行っていることの自己確認のすべを提供してくれるものが見出せず、依然としてそれに依存してしまっているという事情がある。¹⁰⁾ さらには、純化した心理的関係の場の不安定さゆえに集団としての凝集性の確保がむずかしくなり、その確保を

子どもが学校的な価値規準で成功することに向けて家族成員が力を傾けることによって果たそうとしているとさえいえる場合もある。¹¹⁾ 地域社会の場合、県レベルでは少くない県で、自県生徒の大学進学率低下を声高に叫び大学進学率向上対策に取り組んでいる。¹²⁾ ——などといった具合にある。

こうして今、子ども・青年は、もはや積極的にコミットできなくなった共同体(Ⅱ)に取り囲まれている。それらは、もはや彼/彼女らにとって魅力ある中身をもっていないにもかかわらず、規格の規準だけは残存させ、その規準によって彼/彼女らを値踏みすることをやめていない。規格の規準は、上昇という正統化のストーリーの支えを失って形骸化を伴いながら、しかし自律化し、彼/彼女らを相変わらず束縛している。そうした値踏み・束縛に対して、子ども・青年は、きっぱりと心身を逸らすことはできないでいる。むしろ、相当に気かけざるをえないのである。彼/彼女らがそのような状態にある事情は、彼/彼女らの側から説明しようとするならば、Ⅳの2で述べたようなことになる。¹³⁾

3. 子ども・青年の現状とアイデンティティ問題

先に述べた、今日の子ども・青年の学校的なるものに対するアンビヴァレントなスタンス、そのアンビヴァレンスゆえのアイデンティティの宙ぶり状態は、論じてきたような、彼/彼女らを取り巻く共同体・人と人との共同関係がどうなっているかという文脈においても捉えられるべきだ。つまり、仮に子ども・青年をまなざすのが学校という共同体(Ⅱ)だけなのであれば、彼/彼女らは、別の場に赴き、そこにいる他者に支えてもらって自己についてのストーリーを紡ぎ出せばいい。だが、現実には、彼ら/彼女らを取り囲んでいるのは、しばしば学校と同じようなまなざしをもった他の共同体(Ⅱ)である。彼ら/彼女らは、そこでもやはり、アイデンティティのストーリーを紡ぎ出すことはむずかしい。

そうした中、彼ら/彼女らは、好みや「ノリ」を共有する少数の者たちの間の対人関係への執着を強めるが、しかしこの関係は、「臆病にノリの

同じさを壊さないように心がける」(宮台 1997 a)、高度な「コミュニケーション・スキル」(宮台 1995)の駆使を必要とするような不安定な関係であり、この関係をベースに安定的なアイデンティティを築くことは、そう容易ではない。むしろ、この関係に関わるトラブルがアイデンティティの攪乱をもたらすことが少なくない。

こうした、子ども・青年を取り囲む諸々の他者たちやその集団のいずれに対しても、確かなアイデンティティの係留点をそう容易には見出し難い現状が、積極的にコミットできはしない学校的なるものへの、彼/彼女らのこだわりの残存の土壌をなしているのではないだろうか。もちろん、学校制度が未だ将来の職業の保証のメインルートであるのだから、それにこだわらざるをえないということはあるのだが、そうした「功利的」な理由だけでは説明できない、まさしくアイデンティティ固有の問題が、ここには存しているといえるのではないだろうか。

以上Ⅴでは、〈アイデンティティと共同体〉という視点から、今日の子ども・青年のアイデンティティをめぐる状況をみてきた。述べてきたことを要約すれば、次のような大まかな図式を描くことができるだろう。

共同体(Ⅰ)が支配的だった時代、若者たちはそこに自らを安んじてアイデンティファイできていた。アイデンティティということが問題として鋭く意識されさえないことが、しばしばだった。

次第に共同体(Ⅱ)が勃興し共同体(Ⅰ)と交代していく時代、子ども・青年は規格の規準に依拠して「上昇」していくことに意味を見出し、そこに自らをアイデンティファイすることができた。彼/彼女らは、上昇のメインルートであり、それ自体が共同体(Ⅱ)のひとつである学校にも大きな意味をみ、生徒としてのアイデンティティをもつことが比較的容易であった。

共同体(Ⅱ)が形骸化していく時代、子ども・青年にとって規格の規準は、共同体(Ⅱ)が堅固であった時代のような、上昇へ向けての努力を喚起するような一定の魅力をもつものとして受けとめづらくなっていく。ただし、彼/彼女らは、規格が人々を統制し秩序化する働きから逃れること

はできない。こうして共同体（Ⅱ）は、子ども・青年にとって、魅力的ではなく、ただ彼／彼女らを拘束する、うっとおしい場と映るようになる。共同体（Ⅱ）は、彼／彼女らのアイデンティティを積極的に賭することができる場ではありえないが、その場から受けるまなざしは、彼／彼女らのアイデンティティの在り様を少なからず左右するものであり続けている。

V おわりに

ディシプリン装置として、規格化の作用を行う学校——そうした学校に対して、今日の子ども・青年は積極的にコミットできず、かといってそのうっとおしい束縛をきっぱりと断ち切ることができているわけでもない。そのような状況を示してきた。

では、学校の在り方が変わればどうなのか。今日の子ども・青年が、アイデンティティ問題に苦悩しているのだとすれば、彼／彼女らのアイデンティティ形成を援助できる学校の在り方に変わることはできないのだろうか。

もちろん、筆者もそうあればいいと思うし、そうあるための道筋を模索すべきだとも思う。ただし、その模索の際に、念頭においておくべきは、学校という人間形成の場は、若者たちの、少なくとも将来の職業上の展望とむすびついたアイデンティティ形成にとってそもそも不向きな性格を抱えているという点である。すなわち、近代学校は、特定の職業に向けて若者たちを陶冶していくことはできない。この点は、近代学校の普及以前に一般的だった、徒弟制等を通じての人間形成というスタイルとの決定的な違いである。したがって、近代学校では、将来の準備のための学習の場であることを標榜しつつ、その準備学習が具体的に何に向けての準備であるのかが、どうしても不明瞭になる。それは、職業的なアイデンティティ形成の場としては、学校という場が根本的なむずかしさ（あるいは、不可能性）を孕んでいるということの意味している。また、それ故に、学校に在籍しているその時点で、青年たちが生徒としてのアイデンティティを確固と形成するという点でも、本質的な困難を孕んでいるといえる、という

ことだ。¹⁴⁾

そうした困難を抱えつつ、なおかつ学校が子ども・青年のアイデンティティ形成を援助することができるのであれば、それはどのような条件の下どのようなやり方であり、アイデンティティ形成のどのような局面に関してなのか。このような筋道で考えていくというのも、一つのいきかたである。¹⁵⁾

と同時に、学校が子ども・青年のアイデンティティの問題とかがかわる際のルートは、藤田（1996）が述べているように、アイデンティティ「形成」だけではないということに留意すべきだろう。この論文がこれまでみてきたように、今日の子ども・青年にとって、学校という場に帰属していることは、それ自身が彼／彼女らのアイデンティティ問題の焦点のひとつとなっている。だとすれば、子ども・青年の将来におけるアイデンティティ「形成」のみならず、彼／彼女らの今現在のアイデンティティをめぐる葛藤を緩和する・解きほぐす・距離をおいて見つめる視線を獲得させるための働きかけをどうするかという課題をも、射程に入れておく必要があるだろう。

こうした点について、今後さらに考えていきたい。

【註】

- 1) 「秩序問題」という言葉は、筆者が専攻している社会学では、しばしば用いられている言葉だが、今回の論文については、越智（1995）を参照して、この言葉を選んだ。
- 2) この方途についてこれまでなされてきた研究の一部を整理したものとして、拙稿（1994）を参照されたい。
- 3) この章、主として、文献一覧に挙げたフーコーの論考を参照した。なお、この章及び次の章の内容は、拙稿（1993）と重なる点がある。
- 4) 規格化のこうした特徴への留意は、中山（1994）から示唆を受けた。
- 5) いうまでもないことかもしれないが、秩序問題が完全に「解決」されることはありえない。秩序問題が完全に「解決」されるとは、人々がその秩序に完全に服するという点だから

だ。一見秩序に完全に服しているようにみえても、人々は常に秩序に包摂され切れない部分を抱え、たとえ些細なことではあっても秩序への抵抗のふるまいをしたり、秩序に対してどこかしらじっくりいかなさを抱えていたりするものだ。その意味で、秩序問題の「解決」とは、あくまで相対的なことであるとみるべきだろう。

6) よりはっきりと、近代家族とは、近代国家が社会統制の基礎として、その生一権力の働きによって構制したものであると述べるべきかもしれない。そうした見方は、ドンズロ(1977)に示されている。近年の家族研究におけるドンズロの位置については、鈴木(1996)が示唆的である。

7) 中西(1998)はこの点と関連することを、若者たちの成長観の変容の問題として論じている。つまり、未来への配慮を優先基準とし、段階を踏んだ成長を想定するような成長観から、成長を「変身」としてイメージするような成長観へ。

8) むろん、こうした感性がどの程度の強さなのか、それが学校的なるものに向き合う実際の態度としてどういう形で顕われ出るかは、個人によって多様である。と同時にそれらは、高校段階でいえば、所属する学校が普通科進学校なのか、普通科非進学校なのか、専門学科なのかなどという学校階層に対応して、分化し類型化されてもいる。平塚・児美川(1995)参照。

9) 共同体(Ⅱ)へのコミットを通じての自己のアイデンティティの確保は、しばしば、単に共同体(Ⅱ)へのコミットによるというばかりでなく、そのことを介して共同体(Ⅰ)の中での自己の位置を確かなものにするという意味合いを伴っている場合がある。久富(1998a)はそのことを示唆している。

久富(1998a)は、長野県のある地域での聞き取り調査の結果にもとづいて、次のように論じている。高度成長期以前、学校は、同級生の上級学校進学を「村の誇り」ととらえるような「郷党意識」に支えられ、またそれを取り入れて存立していた。しかし、その後

高度成長期にこのス党意識は衰退し、学校はそれによって支えられなくなっていった、と。久富が論じているこうした点は、筆者のここでの言葉と見方によるならば、次のように言い表すことができるだろう。高度成長期以前のこの地域は、共同体(Ⅰ)的側面を色濃く残しながらも、ローカルな地域の範囲を超えた上昇へとつながる上級学校進学を望ましいこととみなす共同体(Ⅱ)的側面も備え、後者の側面を学校とその地域とのつなぎの窓口としながら、前者の共同体(Ⅰ)的側面もが相俟って学校の存立を支えていた。しかし高度成長期を通じて、この地域は、共同体(Ⅰ)的側面を衰微させ共同体(Ⅱ)としての側面を強めていき、学校とも後者の側面を介してのみむすびつくようになっていき、衰微しつつも未だ残存する共同体(Ⅰ)的側面は、もはや学校の存立を支える支柱のひとつにはなりえなくなった、と。

こうした把握は、高度成長期以前、人々は、共同体(Ⅱ)へのコミットを介して共同体(Ⅰ)の中での自己の位置を確かなものにするできていたことを示している。

10) 小浜逸郎の議論を参照した。小浜(1987、1988)など。

11) 宮台真司の議論を参照した。宮台(1997b、1998)など。

12) 乾(1997)など参照。

13) この状態が意味しているところを、社会全体にとっての機能という視点からみれば、次のように描くことができるだろう。

近代化が進む途上では、規格は、社会の発展や人々の生活向上という「上昇」の規準として機能していた。それは、そのような方向に向けて人々が努力するように、そのふるまいを統制すると同時に鼓舞していた。したがって、この時期、規格は人々から積極的に受容される内実を伴っていた。しかし、近代化が一定水準にまで達すると、規格によって人々のふるまいをそうした方向に向けて強力で鼓舞していくことはあまり必要でなくなってくる。ただ、そうはいつでも人々のふるまいを統制し社会の秩序維持をするための何らかの

規準は必要である。そのようなものとして、規格は相変わらず機能し、今日の社会の秩序の土台を支えているのである。そのような意味で規格は、人々をふるまいを鼓舞するようなある種の魅力はかなり減退してしまったにもかかわらず、現代社会にとってなお機能的であるといえる。

- 14) こうした点、福島(1998)参照。
- 15) そのことを考える際に、特に後期中等教育段階以降の学校は、それを「複線コース」化してでも、若者たち(とりわけノン・エリート)の職業的アイデンティティ形成の場となるべきだという、熊沢(1993)及び乾(1996)の提案をどう受けとめるかは、ひとつの論点となるだろう。前述のように学校という制度がそもそも職業的アイデンティティの形成に不向きな性格を孕んだ制度であるという認識に立つならば、乾=熊沢提案を、そうすんなりと受け入れることはできない。にもかかわらず、この提案が今日の若者のアイデンティティの浮遊状況に対するひとつの切り込み方を提起しているという点で魅力的であることは間違いない。今後考察すべき課題のひとつとして受けとめておきたい。

【文献】

- 天野義智1990『自閉主義のために他者のいない愛の世界』新曜社
- 天野義智1992『繭の中のユートピア情報資本主義の精神環境論』弘文堂
- バーガー、P. L. 他1973=1977『故郷喪失者たち 近代化と日常意識』新曜社
- ドンズロ、J. 1977=1991『家族に介入する国家』新曜社
- フーコー、M. 1975=1977『監獄の誕生——監視と処罰——』新潮社
- フーコー、M. 1976=1986『性の歴史I 知への意志』新潮社
- フーコー、M. 1977a=1984『身体をつらぬく権力』桑田禮彰他編『ミシェル・フーコー1926-1984 権力・知・歴史』新評論
- フーコー、M. 1977b=1984『権力と戦略』桑田禮彰他編『ミシェル・フーコー 1926-1984

権力・知・歴史』新評論

- フーコー、M. 1977c=1987『装置・性現象・無意識』『同性愛と生存の美学』哲学書房
- フーコー、M. 1977d=1977『権力と知』『海』12月号
- フーコー、M. 1982=1984『主体と権力』『思想』4月号
- フーコー、M. 1984=1990『自由のプラチックとしての自己への配慮』バウナウアー他編『最後のフーコー』三交社
- 藤田英典1996『共生空間としての学校——学びの共同性の基盤と可能性』佐伯胖他編『シリーズ学びと文化⑥学びあう共同体』東京大学出版会
- 藤田武志1994『中学生の進路決定過程に関する事例研究——努力主義の採用と学業成績の層化認識——』東京大学教育学部『東京大学教育学部紀要』34巻
- 福島真人1998『モラトリアムとしての学校と教師——徒弟制モデルとその限界——』佐伯胖他編『岩波講座 現代の教育 6 教師像の再構築』岩波書店
- 長谷川裕1993『学校の規律・訓練』教育科学研究会『現代社会と教育』編集委員会編『現代社会と教育③学校』大月書店
- 長谷川裕1994『教師-生徒関係と教員文化』久富善之編著『日本の教員文化——その社会学的研究——』多賀出版
- 平塚眞樹・児美川孝一郎1995『高卒後進学構造の変容と中等後教育』竹内常一他編『講座高校教育改革⑤青年期をひらく制度改革』労働旬報社
- 乾彰夫1996『進路選択とアイデンティティの形成——『分化を遅らせる』進路指導理念の再検討』堀尾輝久他編『講座学校4子どもの癒しと学校』柏書房
- 乾彰夫1997『企業社会の再編と教育の競争構造』渡辺治他編『講座現代日本3 日本社会の再編成と矛盾』大月書店
- 小玉重夫1994『家族の子育てから見た教員文化——フーコーの生-権力論をてがかりとして——』久富善之編著『日本の教員文化——その社会学的研究——』多賀出版

- 小浜逸郎1987『方法としての子ども』大和書房
- 小浜逸郎1988『可能性としての家族』大和書房
- 児美川孝一郎1997『<自分さがし>をめぐる思春期葛藤と学校——今日の「中学校」問題についての研究ノート1——』法政大学文学部『法政大学文学部紀要』43号
- 久富善之1995「教師のバーンアウト（燃え尽き）と『自己犠牲』的教師像の今日的転換——日本の教員文化・その実証的研究5——」一橋大学『一橋大学研究年報社会学研究』34巻
- 久富善之1998a「『参加・自治』時代の学校づくりへの展望」『高校のひろば』27号
- 久富善之1998b「教師の生活・文化・意識——献身的教師像の組み替えによせて——」佐伯胖他編『岩波講座 現代の教育 6 教師像の再構築』岩波書店
- 熊沢誠1993『働き者たち泣き笑顔』有斐閣
レイン、R. D. 1961=1975『自己と他者』みすず書房
- 宮台真司1995『終わりなき日常を生きろ オウム完全克服マニュアル』筑摩書房
- 宮台真司1997a『世紀末の作法——終ワリナキ日常ヲ生キル知恵——』リクルート
- 宮台真司1997b『透明な存在の不透明な悪意』春秋社
- 宮台真司 藤井誠二1998『学校的日常を生きぬけ——死なず殺さず殺されず』教育史料出版会
- 森重雄1993『モダンのアンスタンス 教育のアルケオロジー』ハーベスト社
- 中西新太郎1998『『成長』の形が揺らいでいる』『論座』5月号
- 中山竜一1994『『保険社会』の誕生——フーコー的視座から見た福祉国家と社会的正義』日本法哲学会『法哲学年報1994』
- 越智康詞1995「統制機関としての中学校——学校における秩序問題——」木原孝博編『中学校教育の新しい展開 第3巻 社会的自律をめざす生徒指導』第一法規
- 落合恵美子1997『21世紀家族へ 家族の戦後体制の見かた・超えかた[新版]』有斐閣
- 斉藤利彦1995a『競争と管理の学校史』東京大学出版会
- 斉藤利彦1995b『試験と競争の学校史』平凡社
- 鈴木智道1996「表象としての『家庭』と家族の歴史政治学——『近代日本と家族』研究の一視角——」東京大学大学院教育学研究科『東京大学大学院教育学研究科紀要』36巻
- 寺崎弘昭1995「近代学校の歴史的特異性とく教育」——『学校』の近代を超えて」堀尾輝久他編『講座学校①学校とはなにか』柏書房

(付記) 本稿は一部、教育目標・評価学会第9回大会シンポジウム「教育内容の基礎・基本と学校の役割」(1998年10月25日)での報告に修正を加えたものとなっている。