

「きまりの教育」の臨床教育学的考察

皇 紀 夫

① 「きまりの教育」への視点

臨床教育学は、教育現場の問題事象を教育の意味連関を明らかにするためのひとつの事例として位置付け、問題解決の処方せんの提示を意図するというよりも、むしろ問題を通して教育が営なまれている場所への視点を広げる工夫をする試みで、その主題は、個別的教育事象の解釈学の実践といってよい。従って、ここで取り上げる「きまりの教育」の論点は、いかにしてきまりを守らせるかという生徒指導上の方法や正しいよいきまりは何かという校則の内容を論じるのではなく、きまりをつくりそれを守ることそのこと自体が一体いかなる教育的意味を発現しているかを考察するものである。

こうした作業は、教育現場できまりの教育に取り組み疲れはて挫折感すら味わっている教師の目からすると、実践の役に立たない迂遠な教育論の展開に見えるかも知れないが、しかし、当面する現実的問題処理への直接的な関心の強さが、その直接的な緊急性ゆえに逆に「きまりの教育」が孕んでいる深い豊かな意味を見落させ、「きまりの教育」を形式的な管理主義の教育へと矮小化させている場合が多いことも事実である。この種のきまりの教育が学校教育のなかで中心的課題として突出し他の教育課題との連関を失って孤立すると、そこでのきまりの教育がたとえいかに熱心に徹底して取り組まれようとも、そのようなきまりの教育はきまりの枠組を強化し規則の網の目を精密にするという内向的自閉的傾向をたどらざるをえない。子どもを取り締まることと「きまりの教育」とが同一視されるとき、学校教育や家庭はきまりの周辺部に病理的に見える問題を発現させる。教育的意味連関を見失った「きまりの教育」は自閉的循環の繰り返しの中で次第に教育現実とのつながりを失ない、きまりに囚われ、きまりを自己目的とせざるをえなくなる。学校教育において今日、きまりの教育に教師も生徒も相当なエネルギーを費やしているが、しかし、その関心が実体としてのきまりの在り方に囚われ、きまりが発現している意味を教育の地

平において問うことをおろそかにしているのではないだろうか。「きまりの教育」をめぐる教育論議の高まりの中でそれへの対応に腐心するあまり、学校そして子どもの生活世界が集団的なヒステリー的状态にあるとの印象を与える事例が増えているように思う。以下の考察は、このような意味での「きまりの教育」に対して差異の視点を設定し、「きまりの教育」を再解釈する試みである。

一般的に言えば、きまりは個人の生活習慣のレベルから、クラスでの集団行動全校的な規則更には社会生活での行動様式に到るまで、子どもの日常生活の全体を秩序づけるもので、子どもがきまりを身につけることは、その機能に着目すれば、彼らの行動が社会化・文化化されていくことであり、この意味できまりの教育は子どもの人格形成の根幹をなすものである。のみならず、平和で民主的な社会を形成する基盤である。きまりは人間学の諸研究が教えているように、単に学校生活にとどまるものではなく、新生児から子ども成人老人に到るまで人間の生活世界において生涯にわたって要請されている人間固有の形成的課題であり、従って、きまりにはそのための教育を含めて、きまりをつくるという在り方それ自体——kosmein（整える）に由来するKosmosが秩序ある世界としての宇宙を意味するに到ったように——において人間的な意味が発現しているのである。

学校におけるきまりの教育はこうした人間形成の意味地平に通底したものでなければならず、学校内で自己完結する性格のものではない。と言うよりも、学校という独自の共同世界の日常でのきまりの体験こそが、家庭でのしつけや大人社会での法などとは異なった固有の規範的意味をもたらすはずなのである。なぜなら、学校とは子どもとおとなとの関係にある約束つまり教育し学習すると言う約束において規定して現実を枠づけた世界であり、その限りで作為的に構成された第二次的世界であるといえるからである。

学校という生活世界は、家庭や大人社会と同一のものではなく、ゲマインシャフトでもなければゲゼルシャフトでもなく、それらの要件と意味とを多重的に含み時には矛盾させる多層的で双面的性格を本来的にもっており、しかもそれら異なった意味連関の系を、子どもの生活世界において自由に組み合わせる新しい意味を分節させる仕掛けを働かせることが可能なのである。学校は、共同態やきまりの意味やイメージが子どもの世界において多様に発現できる独自の場所であり、それは「小さな社会」というよりは発展的に媒介するという中間的構造をその特性としているのである。

学校でのきまりの教育を考える際、学校のもつこのような双面的中間的な一見曖昧に見える特性を見落さないことが大切である。この多義的雙面的な曖昧さの世界において子ど

もは成長していく。

学校でのきまりの教育の独自性は、それがこのような場でなされている点にある。同じ出来事であっても家庭と学校とではそれのもつ意味は違う。時としてそれは正反対の意味に解釈することができる。きまりの教育の問題は学校というコンテクストで解釈される事例として扱われるとき独自の意味を発現してくるといえる。

きまりを「まもる」ことときまりを「やぶる」こととは学校教育の共通のコンテクストにおいて解釈されなければならない。きまりを「やぶる」という「逸脱行為」あるいは「問題」行動とは、学校の教育的日常を文字どおり破り裂いて覆い隠されていた何事かがあらわにされること、つまり日常に非日常が発している状況に他ならない。そこではきまりをきまりとして意味付けている教育的日常の意味地平全体が問われ、「非」日常に呼応した臨床的な「鋭い理性」（内田義彦）が働かなければならない。それは「非」日常を日常で再び覆うという一面的な対処療法の意味においてではなく、教育的世界に潜んでいるこの「非」日常の何事かを教育の意味地平を押し広げるための、そして人間の全体理解のための有意義な事象として問う、透明度の高い開かれた実践的知であるといつてよいだろう。

きまりの成立は、理論的にも経験的にも、違反や逸脱といった「問題」的事象と不可分である。ということは、この種の「問題」行動が原理的に可能であるという前提がなければ、きまりは意味をもたない。それに加えて、きまりという規則は、一方で一般的法則的に提示されるものである、と同時にそれは実際の個別的なものであり個々の行為に則して機能している。だから、きまりは一義的法則的性格をもつとともに、個々の場面において判断され解釈されるという意味では、きまりは多義的なのである。したがって、きまりを「まもる／やぶる」ことは、一般と個別、全体と部分とが多義性において対立緊張することを表現している訳で、いずれもきまりの意味を発現させる機会なのである。ガダマーが指摘したように、法や道徳と事例との関係は、単に事例にたいする法の適用に止まるものではなく、むしろ個々の事例によってそれらが補完され実現されていくのであり、「個々の事例がもつ生産性をもとに、絶えず形成され続けていく」のである（『真理と方法1』法政大学出版局、55頁）。きまりを「まもる／やぶる」行為として子どもが発現している判断と解釈において、われわれは新たな意味発現を可能にする構想力を読み取ることができる。「まもる／やぶる」という問題状況は、それ自体が新しい意味をもたらす可能性を含んでいるのである。教育において教師に要請される臨床的な態度と能力は、問題状況を

意味発現可能なコンテキストにおいて読むこと、教育理解のコンテキストを分節させる力であると言ってよいだろう。

教育的日常がそれと矛盾する異質の「非」日常を含む、否むしろそれによって教育的世界が限定されている状況として了解されるならば、その日常性は「問題」によって逆に意味発現の場として生産性を回復することが出来るのである。このような観点からいえば、きまりの教育が教育的日常から「問題」を排除し「非」日常の発現を強権的に抑圧するのであれば、この種のきまりの教育は専ら所与の枠組を強化することで教育的日常の意味地平を固定し、その内部へと際限なく自閉化しついにきまりそのものを自己目的化させ、きまりが子どもを守（護）るためではなくかれらを獲（つかまえ）るための道具へと頹落することになる。きまりの教育はこのような転落の可能性に対してもまた開かれている。教育者としての専門的知見がもっとも必要とされるのは、学校という両義的世界において「問題」とどう出遇うか、いかなるコンテキストにおいてそれを問いその意味を解釈するかという臨床場面においてである。

学校教育において「問題」事象が頻発し家庭や学校の教育力の低下が指摘される際に、「良い」きまりならどのような手段を使ってでもともかく子どもに守らせるべきである、という一見もっともらしく見える極論が時々現れるが、こうした単純にして明快な論がはたして実践において真に有効な教育論と言えるだろうか。それは教師や子どもを納得させているだろうか。教育相談の経験からすれば、こうした形式主義的抑圧的なきまりの教育こそが逆に子どもの「問題」行動を誘発し拡大再生産している。そして、結果的にはきまりを守ることを意味を見失わせ、きまりとその教育を軽視或いは蔑視するという反面教育の効果を産み出しているのである。

例えば、今日学校での生徒指導上の最も対応が困難ないじめの問題を例にとってみても明らかである。いじめは容易に取り締まりの対象となりえない合法的かつ隠蔽的性格をもっており、教師の目のつかないところで隠れておこなわれるのがその特質である。それは本来、形式的指導が及ばぬ場所での出来事である。だからきまりの教育がどうされるかによって、たとえそれがいかにきびしく取り締まろうとも、結局はいじめをますます隠れたところへと追いつめ、際限ない内閉化に加担することになる。臨床教育の先に述べた視点よりすれば、形式主義的な管理教育の理論と体制とは、教育活動の意味が一面的にしか解釈され得なくなった閉塞状況であり、学校世界の本来性たる両義的性格——この曖昧な在り方を保つことは子どもにおける意味発現の広さと深さを護ることである。——の喪失、

つまり教育の退廃であるといえよう。きまりの教育は、その論点自体のうちに既にこうした形式主義的な管理と抑制とを意図した教育指導に対してきびしい批判を含んでいなければならない。この批判と懐疑の契機を欠いたきまりの教育は、教育実践に生産的に寄与することはできない。教師や子どもの意識と行動を支配する、いわば分かり切った陳腐なきまりの言説は、それがどれほど社会的な通念に従った正論であっても容易に反応を呼び起こすことはできない。

きまりの教育が人間学的意味を発現することが可能であるためには、P. リクルールの解釈学が教えているように「仮面剥奪の解釈学」が介在していることが不可欠の条件なのである。「問題」事象の解釈を通して教育意味の発見と発現を課題とする臨床教育学には、つねに批判と懐疑の遂行が要請されている。人間学という、新しい意味地平への「開かれた態度」とは所与の意味連関へのイデオロギー批判と表裏していなければならない。臨床教育は教育における「負」の事例、ここではきまりを「やぶる」こと、において教育的日常とかかわり、「問題」と見なされている状況から逆に教育の意味や課題を問い直そうとするのである。

② きまりの機能

ここまで、きまりや校則やしつけ等を明確に規定することなしにきまりの教育について述べてきたが、改めて例えばきまりとは何かと問われると、この日常生活事象を明確に定義するのは容易でない。きまりや規則という用語にかかわる「規」の語義をみると「規とは“矢（直線を描くためのまっすぐな矢の棒）＋見”の会意文字で、直線の棒二本を \wedge 型にくみ、その幅を半径として円を描いて見ることを示す」とあり、その意味は“ぶんまわし（コンパス）”とある。同系の語としては“画（しきる）”があり、辞書的には“のり（基準）（名詞）ただす／はかる（動詞）”の意味をもっている（『学研漢和大字典』）。きまりにあたる英語の rule、独語の Regel もまたラテン語の regula つまり定規、棒、物尺を意味している。

こうしてみると、きまりとは、くぎりをつけたり物事をはかること、或はそのための道具を指す言葉であるといつてよい。『イメージ・シンボル事典』（大修館書店）によると、コンパスは「あらゆる測定を表し『天空を測り尽くした』創造主の属性である理性、正しい行為、節制、知識、すべての測定科学、とくに幾何学をあらわす」とある。きまりは空間測定の行為に発して理性、節制への意味分節を含む語系に属する訳だが、とくに注目さ

れるのは、それが測定し区切りをつける限定の働きをもっている点である。ここでの考察に即していえば、日常生活世界をはかりそれに一定の区切りをつけること、生活世界の諸領域をそれとして成立させる境界を設定して線を引くことを意味している点である。きまりは何らかの意味で区切りをつける、いわば境界事象 Grenzphänomen である。このことは我々の日常生活におけるきまりのイメージや経験にも合致するもので、ここで考察の手掛かりとなる。

まず第一に、きまりは、非限定的な前きまりの広がりにおいて、測定によってひとつの Kosmos として意味付与された世界を区切り取る働きであり、それは前（非）きまり状況の否定を意味している。だから、きまりによって成立する世界は第二次的な意識的言語的な（コード化された）世界である。前きまり状況とは未確定の広がりであり、しかもきまりがそれにおいて成立している前意識的始原であって、測り尽くす事が出来ないという意味できまり世界を越えてその世界を限定している。きまりとともに成立してくる生活世界はこの前きまりと双面的な境界を常にどこまでも保つことによって、限りない意味生成の可能性をもつことが出来るのである。きまりは確定と未確定という二つの要件によって成立しているのである。きまりは生活世界を区切り生活に多様な意味分節をもたらす秩序を作り出すが、そこでの境界設定を可能にしその区切りの仕方がどこまでも多様で有り得るのは生活世界が前きまりの広がりの中に位置しているからである。いいかえると、生活世界においてきまりが実体として固定され、多様な意味発現の可能性を失う時、生活世界全体がすでに自己完結的に一面化して、生活世界がきまりを作り出すのではなくて逆にきまりによって生活が支配されるという疎外状況があらわれてくる。

きまりの教育に関する考察において注意しなければならないのは、きまりという在り方それ自体が境界という双面的相互対立的契機を内包した或る種の幅をもっており、従ってすでに多義的であり、解釈されねばならないという存在論的な特性を備えた事象であること、それゆえにきまりを「まもる／やぶる」もまたこうした次元で解釈される必要がある。先に、きまりを「やぶる」という「問題」において「非」日常の発現について述べたのはこの意味においてである。

しかしながら、きまりを「やぶる」ことが常にこのように意味発現的である訳ではない。きまりがもたらす生活世界の一元化と自閉的状况と同様に、個人における自己中心化ときまりへの執われが惹き起こすきまり「やぶり」は、きまりにおいて要請される他者との共生という課題を回避しようとする消極的退行的自己主張であり、日常の自明性を揺さぶる

主体的な冒険とは逆に単に心理的な不適応行為に過ぎないのである。きまりの教育は、この意味で「問題」行動における二重性にかかわっている訳で、そのことがここでの考察の課題ではないが、しかし、考察の背景の基調をなしていると言える。

第二の、そしてここでの主題となるのは生活世界におけるきまりの機能である。きまりは、その設定以前には未分の全（一）体であった生活世界が、きまりとともに分化してきまりの言わば内と外とを作り出すが、重要な点は、この両界が異なった意味をおびた世界として区切られつつ、しかも同時に結び付けられているという事実である。ふたつの異なった相互に対立しあう意味付け（きまりを守る「正」ときまりをやぶる「負」）をされた世界は、きまりによって境を接して結び付けられている。きまりは世界を正と負に区切り分かつと同時に、双方を無関係な世界として切り離すのではなく逆に異なった意味をもつ両界として結びつけ対立しあう磁場のような緊張を創り出す。H. プレスナーの表現をかりるならば、きまりは〈距離をおいた接触〉(distanzierte Kontakt) という関係を成立させる。二つの世界は相互の相手的関係においてそれぞれの意味を得ている。つまり、きまり内の「正」の世界はきまり外の「負」の世界と境界を接することによってはじめて、その内世界を成立させているのである。きまり内の「正」それ自体が自らで存在している訳では決してない。

更にいえば、双方に異なった意味が与えられるとき、きまりという境界が成立するのである、と同時に、きまりが設定されたとき二つの世界は成立してくる。この二つが同時に成立する出来事であることは、きまりは単に世界を二つに区切るだけでなく、きまりそれ自体が内・外の双面をもち、そのふたつの世界に支えられてきまりとして成立していることを意味している。きまりを支えているのはきまり外の世界、つまり、きまりをやぶる「負」の世界があってはじめてきまりときまりを守るという現実が意味を獲得してくる。誰もが守れないきまりはきまりとして機能しないのと同様に、だれもが守るきまりはきまりとしての活力を失っておりもはやきまりとは呼べない。

理論的には、きまりは内・外の両界に支えられて機能しており、従って双面的或いは背反的に意味発現する構造を本質とするがゆえに、常に多様な解釈の可能性を孕んでいる。逆説的に思われるが、きまりの設定はきまりを「やぶる」行為を常に前提としている、否、きまりを「やぶる」エネルギーがむしろきまりを支えておりそれが新しいきまりを作り出す力を供給しているのである。だから「例外のない規則はない」という諺は真実をいい当てていると思う。つまり “There is no rule but has some exceptions.” は直ちに The

exception proves the rule. に対応している。きまり外としての例外こそが rule を rule として証している訳である。例外が、きまり外の世界の存在が、きまりときまり内の世界の意味を発現させているといえる。例外やきまりを「やぶる」ことを認めることはそのきまりの不完全を意味するのではなく、逆にそのきまりの有意味性を証明するもので、きまりの新しい展開の可能性を孕んだ生産性を物語るものといっただろう。

きまりという境界設定の行為が〈距離をおいた接触〉という双面的逆説的な関係構造において理解されるときはじめて、きまりの内容や機能の実際論よりする相対主義の立場（この立場は、きまり世界を実体化することで多様なきまりを際限なく作り出す点で実用的であるが）から解放されて、きまり（を「まもる／やぶる」）が発現する意味を生活世界の多様なコンテクストにおいて解釈することが可能になる。

③ きまりの成立する世界としての学校

学校におけるきまりの教育は、以上の考察で明らかのように、生活世界内における独自の世界での営みであってそうした特に施設された場における境界設定の事例として理解されなければならない。

我々が日常生活できまりを考えると、きまりの形式や役割機能などは多様でさまざまな状況と関わって意味付けされる。きまりを道徳的脈絡で“人の道”と理解する内面的規範のレベルから、交通規則を守るといって意味で社会的機能としてきまりを考える場合に来るまで、その他にも個人的生活信条や生活習慣としてきまりを考えたり、超個人的な宇宙の理法と言う次元できまりを理解したり、実に多様な領域で多様な意味できまりという用語が使われ、それらの用語法からもきまりの意味分節の豊かさを認めることができる。語義にかかわるコンパスのイメージからすれば中心は単一ではなく多中心的であり多元的でもあり、その境界は複雑に入り組んでいてきまりどうしが対立することも珍しくない。

学校におけるきまりもまたこうした多様な意味を含みそれらに支えられていると共に、他方では、生活世界に設定された学校という独自の教育的世界に由来する特性を反映したきまりを造り出している。学校におけるきまりはいうまでもなく公共的な機能をもっているが、しかしそのきまりは、例えば同じく公共的機能をもっている法律と直ちに同一ではなく、差し当たっては区別されるものである。法律の支配する世界はよくいわれるように（例えば森有正）、第一人称で語られる世界ではなく、超個人的な、いわばマクロの世界つまり三人称世界であり、法律は主語が“それ (it)”であることによって平等性・公共性

といった公へと開かれた普遍性の原則が貫かれている。そこでは、あなた—私という特殊化された人間関係は通用しない。きまりの教育を含め学校の教育は、全ての人間の平等地平としての第三人称の支配する世界の成員に子どもを育て上げることを課題としているのである。

この対極にあるのが第一人称の“私（I）”の世界である。つまり私の信念や確信といった個別的閉鎖的なマイクロコスモスの世界である。ここでもきまりと呼べるものはあるがそれは私世界内のものであって直ちに一般化できるものではない。この私世界は、三人称世界によって媒介されこの共通世界との緊張関係のなかでのみ意味主張が可能であって、それ自体の直接性において生産的な訳ではない。そして正にこの緊張と意味分節の働きを助けるのが教育なのである。“私”や“それ”が主語になる世界は、生活世界の在り方のひとつとして、文字通り解釈されたところの意味分節の所産なのであって、実体的な現実がそれに先行している訳ではない。

きまりの教育の考察において一貫して保持されねばならない重要な視点は、きまりを身につける過程において経験される二つの、相互に対抗し合っている“私”と“それ”の緊張関係を持続させ、その対立を自覚的に持ちこたえる態度能力を育てるという課題が教育に要請されていることである。子どもは、きまりを社会的通念として共通感覚として文字通り身につけていくが、しかし、この共通の三人称世界が、たとえ法律においても、「社会的通念」に基づいた解釈の仕方のいかんによって常に普遍的平等の原理に支えられているとは限らず、擬制的「合意」の名の下に“私”の世界を抑圧し排除する可能性があるように、子ども達の生活においても、通念として慣習化されている行動様式や感覚などが、異質なものや問題事象を排斥する可能性をもっている。この傾向は最近のいじめにおいて顕著に認められる。「きまりの教育」は、きまりをよくまもる集団を作り上げることを目指すものではなく、共通感覚と批判的認識とを学校という作為的な集団において実践的に体認していくことであり、合理的な合意を形成する練習の機会であると考えてるのが基本であろう。

ところで、学校の世界は、こうした私的な第一人称の世界でもなければ一般的な法による第三人称的世界でもない。つまり学校は“私の”単純な集合体ではないが、かといって大人の世界と同じ第三人称的な法が支配する世界でもない。学校はそれらの両面をもちながらそのいずれでもない中間的境界の世界を構築しているのである。ポルトマン的言えば学校とは“medio kosmos（中間宇宙）”の世界であるといえるだろう。学校は複数の

人間（子ども達）が生活経験を分かち合っている非個人的の世界であり、単純に“I”に還元されたり、“it”へと直ちに抽象化されたりすることのない世界、具体的にして非個人的な世界、いわば第一人称複数が主語である“我ら（we）”的性格が学校世界を成立させているといえるのではないか。個人或いは家庭の原理が支配するのではないがしかし、非個人としての“it”の原理が支配するのでもない。両者を含みながら両者に還元されず、非可逆的な発展的方向性をもった媒介的な世界を創り出しているのが学校であると考えられる。

学校は双面的媒介的構造を備えることにおいて、子どもの人間化の弁証法的な展開を可能にしている。その意味からすれば、学校の不安定で一見すると曖昧に見える在り方こそは、克服されるべき社会制度的未熟さなどではなく、むしろ、異質なものを主題として受容できるために要請された特性であると考えられる。学校におけるきまりの教育の課題とその在り方とはこうした意味地平で取り組まれなければならぬ。

学校がこうした私と公共との中間にあつて、しかも両者に還元され得ない独自の性格をもつとすると、学校は、私事と公共の対立の要因を内包することでいずれか一方の原理によって支配され分断され崩壊する可能性をもっているといつてよい。近代公教育の成立過程において、学校が私事の組織化ないし親の義務の共同化といった私的側面を強調した表現によってその制度上の特徴が主張されてきたが、このことは学校教育を個人の権利として擁護する立場から学校の中間的な性格を指示したものといてよいだろう。ちなみに我国の憲法ないし教育基本法が「我々」を主語としていることは興味深い。総ての法の基本である憲法の主語が「我々」であることは、それが民主主義の原則の表現であるのみならず、一方でこの「我々」の世界がより普遍的な“それ（It）”世界への展開を課題とするものであるが、他方で、法律における三人称世界が誕生してくる前提にこの「我ら」世界があること、そして実はこの「我ら」世界の意味分節として“it”が機能していることを示している訳で、これは法律の第三人称“it”世界の成立過程を理解するうえで重要な事実であると思う。

学校でのきまりとは、個人の信条と社会の法律一般とは区別される独自の「我ら」世界内部における、いわば“medio kosmos”におけるきまりであると理解すると、学校におけるきまりとは、medioな性格をもつ中間的媒介的形態を維持することによってはじめて人間形成的機能を持つことができることになる。学校やそこでのきまりの教育がこのような中間的構造を備えた柔軟な性格を失っていくと、学校はきまりの教育をきまりを順守

する教育と同一視し、本来的課題として要請されているものとはむしろ対極にある強権的な取り締まり主義の教育へと転落することになる。

④ きまりと学校教育

では、学校におけるきまりの教育とはどのような形成的意味をもっているのだろうか。学校は個人の信念や私事が単に並存するバラバラの共同体でないと同時に、学校は形式的きまりによって無条件的に支配される他律的な管理中心の世界でもない。自律 (Autonomie) が文字通り自己が自己にたいして法であることを意味しているのに対して、他律 (Heteronomie) が見知らぬもの、外なるものが法であることを意味し、その在り方は理性の否定に他ならぬとされたように、カントを引き合いに出すまでもなく、外なるものに屈して安全を求めるいわゆる他律的な安全性の希求は、いかに秩序だったものであれ、それは常に理性の否定に他ならない。きまりの教育の課題はきまりの遵守それ自体を目指すのではなく、それが目指すのはどこまでも教育的意味の発現にあり、きまりの意味に子ども・教師が出会い、それを共働して表現していくことにある。

きまりに教育的な意味が現れるのは、きまりが「問題」となる時である。つまりきまりが「やぶられ」その日常性が揺さぶられ、自明の物としてのきまりが「事化」する時、きまりとの関係において主体性が問われる状況である。そこにおいて初めて実はきまりを守(護)ることの意味もまた顕わになってくる。きまりは人間生活の前提であるといえるが、しかしそれがもつ意味に気付くのは事後においてであり、解釈学的に言えば、それはいつも発見される所のものという性格をもっている。「きまりの教育」はこの意味で常に二重の課題をもっている。つまり、きまりをまもるための教育ときまりを問い直しそれを作り直していくための教育とである。そして後者の課題が教育において追求される限りにおいて、前者の教育が有意味であり得るのであって、こうした相互に対立し緊張する二重の課題を連関させることこそがきまりの教育の核心であるといえよう。きまりの教育の実践とは教育的日常においてきまりの教育のこうした弁証法的構造を発見し、その展開に参加することであると言ってよい。

きまりが「問題」となる状況とは、——それは非(前)きまり状況の“開け”に直面するという人間の自己生成の根源的課題の出現であるが——きまりの教育の課題が二重の意味を発現してくる場に他ならず、きまりの意味の転成即ち主体的な“受け取り直し”の臨界である。この場面は、学校においてはきまりを「やぶる」出来事として、つまり教師の

予期せざる状況において出現する。そのためその状況はひとつの危機と見なされる。この危機は、しかしながら直ちに非連続的な成長の文脈——例えば叱責の経験として——において解釈されるのではなくて、きまりという具体的な事柄にかかわっているがゆえに、その事の意味を問う意味解釈の場面を開くことができるのである。

学校という独自の生活世界においては、危機を教育の意味地平を新たにひらく出来事として位置付けることが可能である、というよりも、学校世界の両義的性格がそのような位置付けを必然にしている。学校が中間的境界的領域に自らを定位できるとき、危機的な問題状況が発現している意味を、家庭や社会におけるよりもより多様な連関において解釈できるのである。学校はそれゆえ、問題の発生とともに改めてその世界における所与のきまりをいかに解釈するかという課題に取り組まなければならない、それには子ども達が教師とともに参加して、きまりというテキストをめぐる対話において「我ら」世界の意味を探索するのである。きまりに関する取り組みの原則は、「我ら」世界の構成員の参加と対話という民主主義の原理に基づいて、共同して〈一応よいもの〉と思われるきまりをつくり出すこと、そしてそのきまりは修正可能なものとして「我ら」世界で仮説的に位置付けられる。この過程で最も注目されるのは、きまりを「やぶる」行為に関する論議である。先に述べたように、きまりという境界の設定はきまり外の世界、きまりを「やぶる」ことを前提としたものである。したがって、きまりの教育とは実は、きまり内世界の外にあってそれを限定している“異なる意味をおびた”行動様式をいかに理解するかという社会的知性を育てる教育であり、心情面でいえば寛容 (Toleranz) の教育であるといえよう。他者にたいする寛容は、自己中心的な世界観の偏見を自覚することに他ならず、生活世界を支えている意味連関の根拠を批判的に吟味する知徳を内包している。

中間的で両義的性格をもった学校におけるきまりの教育は、寛容という他者理解の態度をかん養する教育、「我ら」世界において自律と寛容の精神を養う営みである。それは、いかにきまりを守らせるかという他律的強権的な服従の教育とは正反対の課題に取り組む教育である。更にいえば、形式的な管理主義の傾向に対して、つまり学校の一義的体勢化に対して警戒的であり、学校の Medio 的性格を持ちこたえることこそが、きまりの教育を有意義なものとする条件なのである。

きまりを「やぶる」ことに対応する場合、いわゆる「教育的配慮」がよく話題となる。この言葉には教育者の権力主義的な傲慢さが付きまとい、探求されるべき意味が教育的日常の一義的固定化のなかで覆い隠されているが、これらの偏見 (イデオロギー) 批

判の徹底を通して、この「教育的配慮」の意味を回復することが必要ではないだろうか。確かに「教育的配慮」とは曖昧で客観的明示性に欠ける表現のように思われる。しかし学校の特性からして、そしてきまりの教育が個々の教師の独善に支配されることを防ぐために、また形式主義的な取り締まり教育に転落することに抵抗するために、教師（集団）における「教育的配慮」の意味再生の作業は、学校教育の独自性を明らかにし教師の教育理解の力量を高めその責任の意味を担うためにも、教育（学）の今日的な課題であると思う。この「教育的配慮」とは、臨床教育学の知見によって取り出されてきた、教育的日常における意味解釈のひとつの実践スタイルであり、この在り方を脱文脈化することで学校は新しい意味発現の手掛かりを得るのではないか。

きまりの教育において「教育的配慮」に注目する場合、それが形式的な管理主義教育体制への批判を前提条件としているが、さらにそしてより本質的な検討課題となるのは、この「配慮」を、教師の側から子どもにたいする権力的支配関係を隠蔽するための恩惠的（欺瞞的）人間関係として意味付けている教師の教育観自体の自己批判の遂行である。この教育観に関わる対決を欠いたままで「教育的配慮」を論じることには危険が伴う。「教育的配慮」という在り方は、教育的人間関係を現わす伝統的な表現である信頼や愛などに比べると、志向の明示性に欠け多義的な解釈の可能性を含んでいるが、しかしそれは基本的には子どもの現実にたいする教師の心遣いを、心の働きを表現しているといつてよい。それは「問題」行動・事象にたいする“ある種”の応答と言ってよい。しかし、その応答とは「問題」と直接対決する実存的決断のレベルにおけるものではなく、むしろそのような決断に到る前的状况乃至周辺的な状況における苦悩であり熟慮であり迷いでもあり、なにも行動にあらわせずただ「問題」から離れずに耐えることであるといつてよい。あるいはまた、「教育的配慮」のもつ積極の意味とは、「問題」にたいして安易に結論をださぬという非支配的、非イデオロギー的消極性にあるといつてよい。

臨床教育学が注目する「教育的配慮」の独自性とは、教育的日常における「問題」との対応において教師主導の能動的な解決の姿勢をとるのではなくて、時間的に“間”をとること、「問題」とのかかわりにおいて“待ち”の構えをとり、「問題」の意味を「配慮という関係の場」において解釈すること伝統的な表現を借りるならば「知慮」することである。

きまりに関するここでの考察のねらいは、きまりの教育の意味を異化することにあつた。その作業は、きまりの教育の自明化された仮面を剝奪することであるが、けっして傍観者的にきまりや教育を皮肉っぽく揶揄しようとしたものではなく、教育的日常に潜んでいる

多様な意味の掘り起こしを試みたのである。こうした作業は、教育理解の仕組みを解明することで、教育者の意識と行為を脱文脈化して再構成する、いわば教師の自己形成を援助する仕事であると思う。

(すめらぎのりお 京都大学大学院教育学研究科)