

時間の組織化としての生活指導

原 野 利 彦

Time and the Guidance in School

Toshihiko HARANO

問 題

学校教育におけるスケジュールの過密化は「ゆとり」の問題を声高に叫び出す人々まで作り出した。生活指導の分野においても例外ではない。だがそこで行われはじめた議論が、授業時間の増減や、内容はいかにあるべきか、ということに終始しており、一体に過密とかゆとり、などという議論の前提となる「教育における時間とは何か」という問をなおざりにしている観がある。本稿は、その問題にとりくもうとした試みの一つである。

〔1〕

生活指導において重視されることの一つとして「参加」の問題がある。一定の文化内容の授受というワクのために、どうしても子どもの参加になんらかの制限をもうけざるを得ない教科指導に比して、参加の度合をもっと大きくしたい、という試みが多くなされるのも、子どもの行為に直接的にかゝわることを主眼とする生活指導としては、当然のことといわねばならない。

確かに「参加」の手だては個々の現場でよく工夫されている。たとえば、「意見箱の利用」「学級日誌の点検の仕方の工夫」等々。だがそれらの試みが断片的なそれに終り、本質的な観点が欠落している場合が往々にしてみられる。我々は子どもの行為に直接かゝわるという時、それは行為の各段階〔Plan（計画）—do（実践）—see（評価）〕に対して十分に参加する訓練を施すことを意味することを確認せねばならぬ。かくして単なる「情報の受け手」としての子どもから、「情報主体」としての子どもへ、という展望が生ずる。

「計画」から排除された子ども、与えられても限定づきの些末で狭小な領域での「計画」への参加が、果して本当の意味での参加といえるのか。また計画への参加が拒否されながら do だけは強いられることがないか。更には「評価」への子どもの参加は本質的に保障されているだろうか。

これは単に子どもだけの問題ではない。本質的な教育計画からは排除されることが多く、与えられたカリキュラム等を極微的な形で現場で実践化することを強いられがちな教師達にとっても、「計画」ということばすらきわめて微視的な世界でのやりくりというニュアンスがついてまわる。このような「みじめな感受性」から子どもと共に教師自身が解放されるようつとめなければなるまい。

〔2〕

「計画」という未来の時間設計の能力をいかにして子どもにつくるか。そして一定の「スピード」で、「順序」よく、かつ仲間と協働ができるように「同時化」Synchronization がはかれるか、評価は計画に回帰しているか、等々という問題が参加にかゝわる時生じてくる。即ち子どもの「時間へのかゝわり方への教育」ということである。

ところで社会生活が複雑化し、見通しが立てにくくなった現代において、「計画的であること」が我々にとって必須の事柄のように見える。しかし、O. F. Bollnow もいうように「計画」することの根底にある時間理解の本質が空間的な思考にあり、それ故に計画とは「すでにあらかじめ完結的に考えられ企てられていなかったことは何事もそこでは生起しえない——少なくとも生起するはずのない、無限に継続する時間である。たゞ現在においてすでに完全に知られているもののみが、こうしてプランニングのなかに正当にはめ込まれうる¹⁾。」即ち、計画的思考とは一つの「閉じられた世界 geschlossene Zeit」をつくるだけであり、「もしもプランニングが限界におつつかれば、しかも計画する人間の無頓着さ(何か不注意から過ちをしたとか、注意しなかったというような)だけのせいにはできないような限界におつつかっているのであれば、そのとき、このことによって、予見しうる、したがって人間にとって自由に処理しうる未来の限界もまた与えられているのである²⁾。」

子どもや教師がおつつかっている問題はここにもある。「現在において知られているもの」の延長としての計画、新しいものを生み出しにくい計画という「気分」は、子どもの中に倦怠を生み出している。即ち「意外性」の欠落は、子どもの潜在的な欲望を満足させ得ないルーティン化した学校生活をもたらしているのである。「たてまえ主義」の議論がはびこり、その議論のすえで「たてまえ的」決定が「集団的圧力」となって特定の子どもにのしかゝったりする。子ども一人一人は「満足できるまでの追求」ということにもはや信をおかず、個々のカプセルの中にとじこもり、他人との関係は「世間話と冗談をいうだけ」のものとなりはてる(カプセル型人間)。計画的でありすぎるための「目標の喪失」と時間的展望が欠落する。何とはなしの平穏(所謂ハッピーな状態)を犯すものは仲間はずれにされる。しかし「虚脱した休止の間に現実はずりぬけていってしまい、ぐったりした人間は、曖昧になり、無意味になった物たちに向いあっているのを知る³⁾。」

〔3〕

R. J. Lifon のいうプロテウスの人間である現代の青年の特徴——そして彼のいうように少年や成人達の特徴でもあるのだが——の一つに「変化へのアンビハレス」がある。つまり、変化へのあくなき欲求と無変化のもの、元型的なものへの欲求の同時存在にゆれ動く現代人の姿である⁴⁾。これは急激な生活の変化とそこに感じる「はかなさ」のなかから生じた「時間感覚」の鋭敏さを示すものであろう。近代社会の特徴である機械的、散文的時間は、前近代的な生命的、韻文的リズムを圧倒してしまった。諸分野の知識は異様な量的増大をみせ、他方では分業化、専門化の進展は経験の拡散化をおしすすめている。断片化はすべての経験にゆきわたり、これらを取りまとめてゆく'方途が模索されている。J. Dewey のいうように教育の本質としての「経験の再構成」は、まさにこの断片化した

経験をとりまとめて自分なりの時間の設計をすることだろう。機械的リズムで時間を整理してゆき、そこに画一性、単調さ、操作性を手にいれた気分を見出し安堵するか、もしくは断片化した諸々の経験の間隙から垣間見られ、もしくは噴出してくる深層部と対話し、あらたなリズムを見出そうとするのか。これらの問題が我々の手にゆだねられている。

ところが、あまりにも急激な社会の変化とそれのみあうだけの経験の再構成能力を培えなかった我々は、少くとも均衡のとれた過去——現在——未来の一貫性を維持しえなくなっている。むしろかゝる同一性はうさん臭いものとみられるに至っており、「未決意識」に自らをゆだね、「実人生のシリアスさ」を逃れなければ、挫折と敗北だけがまちかまえていると考えざるを得なくなっている⁵⁾。

子ども達は非対称的な感覚を大事にし、因果関係的に物事をみることができるかぎりさげようとする。比較的まとまりのよい印象だけによって若干の方向性を求めることにリアリティーを感じ、遠くかつ巨視的な方向づけは疑惑の目でみられる。たとえば「男女の関係の正しいあり方」などの問題についても、結婚や育児をゴールを基準にした異性関係という「人生の時間設計」はもはや説得力をもたなくなっている。別様の時間設計が必要となる。生活指導が少くとも個々の子どもがどう自分の人生という時間を展望するのか、ということをもってはじめて具体性を帯びる以上、時間の問題は直視されねばならぬ。

巨大な技術によって担われた変化は信じ難いほど急速となり、人は欲望をもちさえすればきわめて短時間のうちに新たな技術的開発によってそれが実現されてゆくかのような「現実感覚」をもつようになる。思考のホリズントをめまぐるしく変えなければならなくなり、遠大な展望をもつことなど、何らの現実性もないようにさえみえてくる。「いつそれが実現されるのか」という時間的興味が、他の角度からの問題意識を圧倒してしまう。地図が空間的距離より、「何時間かゝるのか」という時間的距離を示すものとなったように、人生の海図も人はスピードではかろうとする。人生という旅行はスピードメーターのついた時間体系のあり方という意味となる。

変化と錯綜の時代には「計画」「人生の計画」が必要とされる。しかし現代はきわめて立案が困難な時代であり、なおかつ O. F. Bollnow などによれば、計画は本来空間的静止的なものである。一体いかなる方向に我々は子どもの時間を体系づけてゆくべきだろうか。

〔4〕

教師は指導案などにもみることができるよう、教育活動の推移を一目でわかるように整然とならべ、それらが均斉を保ってまとまりがつくように時間を構成することを心がけることが多い。過去は現在や未来のためのデータとしての価値しか認められない。一ことでいえば、時間を空間化する傾向にある。ところが現代社会に生きる子どもたちは、変化のめまぐるしさのもとで、不確定でうつろいやすい世界、今の強者はやがて弱者となり、成功は失敗に終るといった時間感覚のなかにいる。流動性、はかなさへの執着は、動かざる始源への回帰を夢みこそすれ、ほんの一時代前の出来事を教訓化するほど空間的思考は生み出さない。

均斉のとれた時間のワク組みは等質の時間によって測られる。異質の時間の浸入、秩序

を乱しかねない非合理的な要素が、「非教育的」なるレッテルのもとに切り捨てられる場合、機械的に進む外的時間（校時など）と子どもの内的時間とのジレンマが大きくなる。

時刻の正確な決定及びその記録、記憶は近代学校組織の基礎をなす学年という年令集団の形成と密接な関連をもつ⁶⁾。年令等級化を正確におしよめることは、人間の時間と乖離しはじめ、人々はそれに抵抗しはじめる。堂々たる均斉のとれた時間のあゆみとしての授業ではなく、苦しみにねじれ、もう少しねじればバラバラになるような子どもの時間としての授業。

今日ですら H. Bergson の次のことばは大きな説得力をもつ。

「私たちは、自分を表現するのに必ずことばによっているし、また大抵の場合、空間のなかでものを考えている。つまりことばを使っているためにどうしても、私たちは私たちのもつ観念の間でも、ちょうど物的対象の間でと同じようなはっきりときまった区別、同じ非連続性をたてるようになってしまうのだ。こうした同一視は、なるほど実生活では有用だし、また大部分の科学にも必要ではある。けれども、若干の哲学上の諸問題がひきおこす超え難い困難というものは、このように元来まるきり空間を占めない現象を何とかして空間のうちに並べようとするところから起ってくるのではないだろうか⁷⁾。」

子どもの意識の流れに共感することを重視する生活指導においても上述のことがらは通用する。確かに生活指導の場合、明確に限定された意味のみに用いることばを使用するわけでもないし、またそのような「ダメ押し」のような論法では子どもたちも空疎さを感じ納得しない。「民主々義」とか「自主的に」「みんな仲よく」などということばが多様な解釈を個々の子どもに許している。しかし明確な概念の使用を「生活を科学的にみつめる」という合ことばのうえに生活指導がめざしても、そこには一般の見解の域を越えることはできまい。生活指導が子どもを納得させることができるのは、「太郎」と「次郎」をちがった質的存在として浮び上らせる「時」である。しかし概念のいかなる組合せによっても、太郎と次郎をその質において摘出することはできない。

「輪かくのはっきりきまったことば、人間の諸印象のうち安定し、共通したもの、したがって非人格的なものを包蔵している生まのまゝのことばは、個人的な意識のデリケートで逃れやすい諸印象をおしつぶしてしまうか、あるいは、少くともそれを覆いかくしてしまうものだ。対等の武器をもってそれとたたかうには、個人的な意識の諸印象が、適確なことばで己れを表現しなければなるまい。ところがその適確なることばなるものも、それがつくられるや否や、すぐもうそれを生んだ感覚に背を向けるようになり、感覚の不安定なことを証しするためにつくり出されたはずなのに、自分自身の安定性を感覚におしつけることになってしまうだろう⁸⁾。」

子どもの時間は刻々において目新しさと開眼のそれであり、それに比して成人のそれは馴れ親しんだ出来事への慣習的な反応の連続でしかないことが多い。子どもが個々の事象に関して発見する場に立ちあうことと、これらを「正確」「厳密」をめざして思考の習慣に適合した方式に組立てられたものの中に位置づけることは区別せねばなるまい。むしろ思考の働きの習慣的なあり方を逆転させて子どもの流動的な心的あり方にせまるべきだろう。——もっとも最近の急速な社会変動はおとなと子どもの時間感覚の相違を少くし、も

しくは逆転させたかのようなものである。おとなが感じる変化への鋭敏さと、子どもにみる変化への無感動というように。これは質的差異即ち時間へのかゝわりが教育されなかった結果でもあろう。

〔5〕

だが他方から見れば、おとなと子どもの時間感覚のズレこそが、様々の教育力を生み出してきた、といいえないこともない。M. Proust いうように、我々は地球の自転を知ってはいても気付かぬものである。習慣的な速度も同様であろう。テンポが変わる時、もしくは変える時、習慣的なテンポに意識的となるだろう。時間に意識的にかかわる時、そこには様々な技法が生み出されてきた。映画や文学などにみるスピード・アップ、スピード・ダウン、短縮法、予告、サスペンスといったものがそれである。このような主観的時間を何とか伝達の場にもたらそうとする試みは、教育では如何に考えらるべきだろうか。

一人の教師が多数の子どもに同時的にかかわる（一斉授業）を基本とする近代以降の学校教育は、等質の時間が過去から未来へと流れてゆき、その流れの中で人間は類的には進歩し、個的には発達するものだ、という時間了解の上に成立していたといってもよい。これは近代ヨーロッパにおける一種の集団的無意識としての時間観によっていた。かかる時間感覚こそがスピード感の満足（能率）を「現実的」なものと思わせ、祈り、無為、あそびなどを非現実的もしくは価値の低いものとみなすことともつながって、機械的な因果関係においてみられる時間観念を牢固たるものにしてきた。

ところが時間を相対的であり、「局所性」「不連続」「不確定」とみる態度はあらゆる分野にゆきわたっている⁹⁾。小説においても、登場人物や読者の上に全能の神の如く超然とした作者は批判の対象となった。「読者は作者の目からではなく、登場人物の目を通して、虚構の時間を体験するようになる。近代において考えられていたような客観的な現実の存在は疑われて、ただ、ある人物の主観的な認識を通してしか現実存在しえなくなった。現実の存在感は、局所的でしか保証されないのである¹⁰⁾。」

意味ありげな因果関係により一貫性を手に入れた見解や態度はうさんくさいものとなる。H. V. Hofmannsthal が、1902年に発表した「チャンドス卿の手紙」の次の内容は今や「生活指導」の対象たる子どものなかに共有されている感すらある。

「なんらかの判断を表明するためには必然口にしなければならない抽象的なことばが小生の口の中で、あたかも腐敗した茸のようにこなごなに」なり、「……すべての判断が、いかがわしく思われてきて、いやしくもそのような会話に関与することを思いとどまらざるを得ないのでした。この事件は某々にとって好都合にいったとか、いかなかったとか、郡長のNさんは悪人で、牧師のTさんは善人だとか、小作人のMさんは息子さんたちが放蕩者でお気の毒だとか、何某さんはうらやましい、娘さんが家庭的だからとか、甲の家は栄えているが、乙の家は下り坂だとか、こうした話をききますと小生の心は不可思議な怒りに充たされて、その憤怒をわずかに隠しおおすことさえ、なかなかの骨折りであったのです。小生には上のようなことばはことごとくこの上もなく証拠のない、嘘っぱちな、欠陥だらけのものに思われました……。」¹¹⁾

かかる現実の断片化は20世紀初頭では「顕微鏡」で拡大するような視力の所有者に見え

ていたものだが今日ではよほど鈍感なまなざしにも映ずるほどである。即ち「小生にはかれらを習慣の単一化する眼をもってみることもはやできなくなっていました¹²⁾。」とか「何かある事柄を他との関連のもとに考えたり語ったりすることが全くできなくなってしまったのです¹³⁾。」などに類することばは、小学生や中学生からも聞くことができる。彼らは、「お前は利口だ。あの子はダメだ」などという粗雑な判断に怒りをもってむかうことすらなくなっている。「こなごなに」くだけたことばしか発しない子どもに対して、「主語—述語の構造すら身につけていない話し方しかできない。マンガやマスコミのせいだろう。」などと歎くことでせい一杯の教師すらいる。主語—述語をおさえてゆく時間の構築にリアリティーを感じない子どもが、マンガの断片化した叫びなどになぜ興味を示すのか、ということが解明される必要がある。教師自らも話そうとするや否やきまり文句のつらなりでしかない断片的な言辞を弄している。時々思いつきの大げさな気取った文句もこの断片性を救えない。このことを子どもたちが見ぬけないはずがあるか。

〔6〕

我々はいかにすればこのように断片化したことばや局所化した時間をとりまとめて、一つの統一的な場をつくり、生活指導をなりたいたしめうるか。それは教師と子ども達が生活の時間設計をどうするか、という方向性を模索しあうもの同士として自らを立ち現わさしめ、しかも映画フィルム上の人物達のような反復可能性、複写可能性のあるものとして現われるのではなく、一回かぎりの時間を共有しあう者同士として「現前」Presence する——このような二つの条件を備えた場を模索すること、これであろう。¹⁴⁾

このことは個々の子どもたち及び教師自身という無数の力を合力として形成しうる焦点の構成をめざすことを意味する。その際次のことが今までの議論の上からどうしても考慮されねばならないだろう。我々が時を刻むとき、即ちことばを使ったり、身振りをする時、それらはすでに慣習的に意味づけられた属性をひきずっており、我々はどんなに新しいことを試みようとしても、慣習の網の目にとらえられてしまう。「事物に働らきかけることによって、私は私に働きかける他の人々に対して、同時に働うきかけるのだ。かくして私の現実は複雑となり、私の行為にはもはや私の元来の諸々の目的だけでは説明され得なくなる。私の行為は、私の目的の幾つかを叶えんとして、他の目的を阻害し、私がどんな目的をもってしようとも、前者の同盟者、共犯者として、後者の敵として私を指し示す。私には自分の振舞いに是が非でもたった一つの解釈しか施すまいとすることができなくなる¹⁵⁾。」ことばや身振りは別様の解釈を許しつつ、他者による私への反応は、私の本来の意図すら不明にする。このくり返しの中で私は霧散するかのようである。学校で「議論が煮つめられて」一つの結論もしくは決定をみた時、そこに至るまでに含まれる諸々の慣習的ニュアンスは、あたかも個々の子ども達を嘲笑するかのよう自立したものとして結論を生み出す。超個人的な決定とは要するに教師も含めて学級のメンバーが慣習の操作対象と化すことでもあろう。

これらの慣習的色彩をできるかぎり排して新たな意味をもった状況をつくるには、諸要素がその慣習的ニュアンスを新たな状況にふさわしく自己を翻訳するようにしむけること

が必要である。この翻訳を促し、新たな領土を宣言するシンボルたる焦点が構想されなければならない。この合力の焦点こそ Frank Kermode のいう「虚構」Fiction であろう¹⁶⁾。（勿論この虚構は彼もいうように文学的なそれに限らない。「ストアの物理学，聖書予表論，コペンハーゲン派の量子物理学はすべて異っているが，みな調和の虚構を利用し，相補性を主張している¹⁷⁾」といった広い——というより本質的な意味に使った方がよいだろう。）この虚構こそ Kermode もいうように Double take の起点だろう。即ち喜劇俳優たちがよくやるように，はじめは何の変てつもないこととして受け流し，すぐあとでその事態の真に意味することに気付いて「ギョッ」とする仕草をひきおこす起点としての虚構である。

即ち過ぎ去ってゆくだけの chronos ではく，始めと終りの結びつきが充実した kairos の復権とでもいいうるだろうか。宣伝広告よろしく予告をしながら人々の（生活指導の場合は子ども達の）興味をひきずりつつ，時を刻ませるのではなく，個々の出来事を一種の伏線として後に新しい意味をもって回帰してゆく点たらしめることであろう。chronos の kairos 化——「時間の統合（現在の知覚，過去の記憶，未来の予期をひとまとめにし，一個の共通の構造へと体制化する方法）の一例として，この体制の内部で，単に継起的なものと考えられていたものが，過去と未来を充填される。即ち <chronos> であったものが <kairos> になる。……愛の経験に平凡な人間を意味づけて神聖なる満足を与えるエロスの意識に小説家達がなぞらえてきたところの単なる継起性が変容した時間¹⁸⁾…。」

〔7〕

しかしこのことは，もはや継起的時間が，新聞見出し的煽動でも刻み難くなったことへの単なる裏返ししの展望ではないか，という疑惑を招く。子ども達もいかに面白おかしく興味をひこうとする教師側の試みに，うさんくささを感じ，ついてこようとはしない。勿論彼らはFM放送の音楽をきいて「景気づけ」もしくは零囲気づくりをしながら，単調な「学習」に耐えていこうなどとはしているが。そこで「いきいきした教室」などという「魚屋」まがいのスローガンまで生じてくる。

一体 <chronos から kairos へ> ということはどういうことだったのだろうか。近代市民社会の成立は，貨幣経済の全社会的な支配であり，貨幣というすべての異質なものを交換可能なものとして等質化する特殊な商品の多寡によってのみすべてをおしはかることを可能にした。「時は金なり」は，まさに時間の等質化というニュートンらの力学を社会感情として用意し，かつ受入れさせるものであっただろう。前近代的な不確定な時間よりも等質化，空間化された時間という考えが，いかに宇宙の神秘を解き（物理学），社会的制限をとりのぞいたことだろう（資本主義の発展）。完全に等質化された時間は天体の観測のみならず，産業上の技術革新，そして商取引の円滑などをおしすすめ，この世界のリアリティーの具現者として登場しえた。この等質の時間の論理を生活の現実として担い得た階層は新興ブルジョアジーと彼らに使役される労働者，つまり当時はまだ下層階級の者たちであった。それらの生活感情を代弁する小説がきわめてクロノロジカルなものであり，しかもそれらが強い共感をもってむかえられたことは当然のことであった

ろう。

ところがこのクロノジカルな時間が共感をよばなくなった時に我々はどうするのか。近代社会の産物の一つである学校も、「未来をみつめて一刻も無駄にせず生きぬく姿勢こそが感動をよぶものだ」という近代のイデオロギーの上に成立したにもかかわらず、にである。(能率、時間厳守はモラルが嘲笑されているらしい「現代」でも、いぜんとして生きている戒律である。そして「生活指導」もこの線をふみはずすことはない。)その上、物理学までが近代を支配した因果律を変更するような不確定、不連続、local time などといいはじめた。

もはや人は継起的時間はリアリティーを喪失するどころか、単調でかつ強圧的な機械的、惰性的時間として圧政者の如く見られてくる。しかもかつてこの継起的時間を支えていた科学も、それを正当化する保証をとり下げた。そこで次のような時間が刻まれる。

「普遍的な標準時を示す大時計が存在しなくなった現代では、個人はそれぞれリズムの異なる局所的な小時計となってしまう、たがいにリズムが異なるところから、小時計同士が接触しあい、干渉しあい、そこに摩擦が生じるようになる。……すべての人々のリズムの差はますます広がり、疎外という現代的状況を全世界的に浸透させている¹⁹⁾。」

生活指導上の筋立てや、原因追求などは、ほとんどリアリティーをもたなくなる。重大な問題であるかのような、自殺をしたり、殺人を犯す青少年に関して、様々な分析はなされているが、その理由づけも一時しのぎの納得を促すにすぎない。A. Camus の「異邦人」の世界は現代の子ども理解の武器とすらなる。

この chronos の破綻により、「満足」を可能にする時間構造が求められる。子ども達すら、その満足を求める方向は多様化し、微妙になってきている。既成のパターンは満足を与えないどころか嘲笑の対象になる。「教育的配慮」の名のもとに慣習的見解を無批判に導入しようとする「生活指導」は子どもにとっては情けないほど卑小に見えることすらある、ということはどの日の新聞をのぞいてみても関係記事が出ているほどである。

そこでひとは分散し尽した諸事象をとりまとめ、調和させ、何らかの意味づけらしいものの中で安定し、満足することを求める。即ち過去と未来を現在においてとりまとめうるほどの時間の体制化が模索されるのである。ここにおいて kairos が求められる。

勿論、kairos を求めることをあきらめて、もしくはその求める方途すら知らされずして機械的に管理された継起的時間に身を委ねようとする者が多数をしめるのが現代社会だともいえよう。とにかく断片化した時間をとりまとめて、体制らしきものを作ってくれる者ならば、それが「暴力的」に行われようとは認する仕組みが堅固となる。筆者がある中学校の教師から直接に聞いた話だが、「学力」も高いある「非行」の生徒が、放浪のすえ帰ってくるや否や生活指導担当の教師にこういったそうである。「先生が求めるようなよい子になるには、毎日の何時何分にこうして、あれを何時何分にせよ、という緻密なスケジュールを立ててもらって、それを実行するしかないようです。必ず実行しますから、どうかスケジュール表を下さい」と。当然教師は烈火の如く怒り、「お前は俺のいうことが少しも分っとらん」といきまいたというが、事態の本質は、その生徒の方がよく見ぬいているようである。問題は時間の設計にあるらしいということ、そしてその「時間表」を正当化する根拠は問わないから、とにかく意味のあるらしい生活(時間のおくり方)をさせ

てくれ、といているのである。かかる例は何も子どもだけにあるものではなからう。自分の属する職場の時間表にしがみつくと成人たち。生活指導をする教師もまたその例外ではありえないだろう。一種の退行的「適応」としての機械的時間へのしがみつくと、「正常な」者達の職場もしくは学校の時間表へのしがみつくとを区別する点を見出すのは困難であろう。

ところで分散し尽した諸断片が散在する混沌において、あちこちで身をすりあわすようにして孤島らしきものをつくっているもの、——これらはいかなる共存の力で、いかなる武器によってシステムらしきものを作っているのであろうか。なぜなら、断片化した諸事象を殆んど説明不可能な原理によって結合するには、いわば「暴力的」な諸要素（ことは、イメージ、直接的暴力行為等）が必要だろうから²⁰⁾。

このカオスに精通し、いわばカオスのエネルギーを秩序に変更する力は、その暴力性において人々を満足させ、かつ是認させうるに足る虚構をつくり出さざるを得まい。この力は単にカオスを征服するという面のみ見られてはならないだろう。むしろカオスをよび起しこれを征服するものだろう。カオスの現出なくしては、征服する力も説得力がなからうから。諸神話の神々、英雄譚にこの力の具現者を見ることが出来るだろう。現存する権力の象徴すら、彼らとの系譜的つながりの中で是認されなければ、本来結合しえないような諸力の一つにまとめることはできない。カオスをとりしずめる緊張感、そして秩序の中に憩う安定感、これらは満足を伴う生活の原初であろう。勿論時の経過と共にこの緊張感は薄れ、腐蝕してゆく。腐蝕をもたらしたカオス（災い）を境界の外に追い出し、再び結束力を強める儀式をとり行い、原初（M. Eliade のいう「祖型」でもあろう）に回帰する。

（Double take）これらは地域社会での村の内外はいうまでもなく、かつての緊張力の源泉であった国際間の東西両陣営という図式、SFの興味をかきたてる「宇宙人來襲に敢然とたたかう地球人」に至るまで原初の虚構は求められ続けてきた。生活指導にしてもしかりである。「学級対抗」競技はクラスの結束をたかめ、それに向うよろこびを与える。学校対抗がクラブ活動を活発にしたりする。そしてこれらの構造が、いわゆる「教育的意味づけ」によって十重二十重に囲いこまれた子どもたちに一時的にでも解放感を与える「虚構」の発見を我々に要求しているのであろう。そしてこの始源的な「境界」の発見とその克服を子どもの「感性」にまでとり戻させるのが生活指導といえるかもしれない。

なぜならば、「非行生徒」「問題児」なるものを摘出し、非行（異常な行動）と「正常な」行動との「境界」を（討論などにより）確定させ、その境界を「規則」として権威づけ、「委員」なるものに強力な権限をもたせ境界を見張らせ、その他の“follower”には追従する「義務」を課す、そしてかかる構造を自発的に組織しうる集団づくりを「集団の発展」として「教育的是認」を与える、などということが「指導」されたりするからである。ここでは「問題」行動（そしてその具現者としての「問題児」）という記号のもとにカオスをとりしずめる力の「生贄」を選び、「罪を憎んで人を憎まず」というスローガンのもとに追求のきびしさを是認し、鋭い「論理」と「ことば」の刃をさしむける喜びを保証する。

こうして集団をまとめていく内的論理の亀裂や、個々人内部の分類基準の崩壊を、別の意味づけをもたらす虚構の創出によって防ごうとする。断片化した状況を救うための分類

の転倒もしくは論理のスリカエを行う際の異様さを喜ぶ「力業」を可能にする「呪術」的活動——これが生活指導ともいえるだろう²¹⁾。ここでこそ「敵役」や「正義の士」, 「弁護士」「裁判官」等々の役割を「演じ」「変身」し, 集団的憑依現象のなかでカオスを取りしずめる始源の行為の満足感をうることができる。教師はさしずめ「司祭」のようなものだろう。

日常的な学校生活が整理され尽した情報が与えられるだけの単調なものであるだけに, この継起的時間の流れの底に沈澱した多層的な時間を破る機会, まさにこの生活指導の時間に生じてくるかもしれない。受験勉強上の種々の不安や不満, 「落ちこぼれ, 落ちこぼし」等々の「生活上の諸問題」が噴出するのもこの時であろう。生活指導は深層部分が表面化するところであり, なにもカウンセリング「的」な「教育相談」の場にそれを閉じこめて考える必要はない。

このように考えてくれば, 生活指導が成立するということは, この社会の基準から排除され貶視される「問題児」を絶えず生み出し続けるということと同義になるだろう。そこで生じてくる問題は次のようになる。つまり生活指導が「他の人たちの尊厳をおとしめて, 自分の自尊心や尊大な自意識を稼ぎまくる²²⁾」という「搾取」の構造をもたぬには, どうすればよいのか, ということである。

〔8〕

我々の経験はたえず社会の価値の序列の中にくみこまれてゆき, 多くの経験との交りあいにより, 自分なりの「原初」の経験らしきものは変形されてゆかざるをえない。そして「周辺の些細な」諸経験は, たえず意識から排除されているために無意識の領域へと滑りこんでゆく。この比較的無傷な(社会的な時間によって変形されないという意味で)要素を無意識の世界からたぐりよせようとするとき, この「境界外」(周辺部)への着目を必要とする。教師は子どもの「発達」の過程にかかわるものである以上, 子どもの発達上の「過渡期」に必ず立ちあはずである。つまり既習の文化の自明性を疑いはじめる時期への立ちあいである。このいわば「宙づり」になっている過渡期の子どもは, 中心と周辺を隔てる境界や周辺の要素に直面せざるを得まい。教師はこの周辺部の要素の噴出に着目させることが必要であろう。このことは, 問題児として中心的価値から排除される者への着目も含むことはいうまでもない。

しかし, 境界や周辺への着目は, 境界内の価値の高さや安定感を取り戻すためにするのではない。むしろ周辺と中心との価値の逆転をも辞さない境界線上に立つことを意味する。この価値の転倒に耐えうる力業を支える「虚構」こそ double take を可能にする回帰点であろう。この価値の転倒の必要性は, 現代社会における諸問題(精神的病理現象や生活指導の対象となる諸問題も含めて)が, いわゆる「異常な」境遇から生ずるものではなく, 「正常な」境遇からこそ生じていることが多いということに求められうる。小市民的生活の「正常性」の底にひそむ偽善, 小心, 腐敗, 等々こそ子どもに生きるエネルギーを失わせ, 攻撃的性格を育てているといえるからである。

「“正常な”愛, “正常な”家庭, “正常な”仕事とは何を意味するだろうか。……きっと精神病医は……限界につき当たるにちがいない。たとえば患者の緊張と負担が

だいたいその職業や隣人関係、社会的地位などの一定の不利な事情に起因するのではなく、それらの正常な事情における一般的な性質にそもそもその原因がある、といった場合である。患者をこのような正常性に適応させるということは、この緊張と負担を常態化することを意味する。あるいはもっと極端な表現をすれば、患者を病気にさせて、しかも自分を健康で正常だと思っている患者がそもそもまだその病気に気付かないうちに、その病気を健康として体験させることを意味する²³⁾。」精神医を（生活指導の）教師とよみかえ、患者を子どもと読みかえると、学校教育の現状にも十分あてはまりうる。「緊張と負担を常態化」している社会生活及び教育こそ、まさに「患者」を生み出しているといえる。

我々は大げさに意味づけられた中心部から自らの時間を過去—現在—未来へと構造化するのではなく、そのように権威づけられた中心を去り、日常的、周辺的な断片をひろい上げる必要がある。「教育的文化」に比して価値の低いものとされてきた現在の諸断片をとり上げ、注目しつづけ、膨張増幅させ、これに未来や過去を吸収させるようにしよう。そうしてこそ、些末な、個々の時間に対する様々な意味づけ——「成長」、 「発達」すべく努力した人々の時間構成こそ素晴らしい等々——の中にひそむ「問題児」をつくり出す権力構造をみぬくことができるだろう。即ち映画によって生み出されたモンタージュ法などのたえず各部分を「現在」として、過去、未来を吸収してゆく手法を自らの時間設計の方法としてわがものとしなければなるまい。

<注>

- ① O. F. Bollnow, *Das Verhältnis zur Zeit*, 1972. 森田孝訳「時へのかゝり」(川島書島) p.108
- ② O. F. Bollnow, 前掲訳 p. 109
- ③ E. Fischer, *Probleme der jungen Generation*, 1963. 好村富士彦訳(合同出版) p. 113
- ④ R. J. Lifton, *Boundaries—Psychological Man in Revolution*, 1967. chap. III.
- ⑤ 井上俊, 「青年の文化と生活意識」『社会学評論』第22巻第2号1971年 p. 37f
- ⑥ W. E. Moore, *Man, Time & Society*, 1963 丹下隆一, 長田攻一訳「時間の社会学」(新泉社) p. 77 ff
- ⑦ H. Bergson, *Essai sur les Données immédiates de la conscience*, 1888. 1888年の序文より竹内芳郎訳「時間と自由」(河出書房) p. 4
- ⑧ H. Bergson, 上掲訳, p. 118f
- ⑨ 川端柳太郎「小説と時間」1978朝日新聞社 p. 210 以下
- ⑩ 上掲書 p. 223
- ⑪ H. V. Hofmannsthal, 「チャンドス卿の手紙」(1902) 富士川英郎訳, 「現代人の思想」5 (平凡社) 所収, p. 55
- ⑫ 上掲訳 p. 56
- ⑬ 上掲訳 p. 54
- ⑭ H. Gouhier, *L'Essence du théâtre*, Plon, 1943 佐々木健一訳(TBSブリタニカ) p.27 から想を得て。
- ⑮ André Gorz, *La morale de l'histoire*, 1959 権寧訳「疎外の構造」(合同出版) p. 67
- ⑯ F. Kermode, *The Sense of an Ending : Studies in the Theory of Fiction*, 1966.

岡本靖正他訳「虚構と時間」（「小説の時間」1975朝日出版所収）

- ⑰ 上掲訳 p. 19
- ⑱ 上掲訳 p. 85
- ⑲ 川端柳太郎, 前掲書p. 224f.
- ⑳ 渡辺守章他「空間の神話学」（朝日出版社）1973, p. 74
- ㉑ このあたりの分析は上掲書, 渡辺守章「空間の神話学」所収の渡辺一山口昌男の「神々の根」を参考にした。
- ㉒ In Search of Common Ground—Conversation with Erik H. Erikson and Huey P. Newton, 1973 近藤邦夫訳（みすゞ書房）p. 160
- ㉓ H. Marcuse, Agression und Anpassung in der Industrie-gesellschaft, 1968. 神崎巖他訳「過剰社会の病理」合同出版 p. 9f.

（昭和53年10月31日受理）