

Title	優等生論
Author(s)	森, 芳周
Citation	臨床哲学. 2001, 3, p. 46-60
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/10711
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

優等生論

森 芳 周

1 優等生の問題

この論文は、今の学校の中で「優等生」と呼ばれる者たちが置かれている状況についての考察である。学校の中で「優等生」とはどういった存在なのであろうか。彼らに向けられる視線は様々であるが、決していいイメージではなく、むしろ悪いイメージの方が先行しているかもしれない。当の優等生も自分自身に対して必ずしも肯定的なイメージを抱けていない。本来、優等生とは、「成績・品行に優れた生徒」というものなのであるから、学校からは高い評価を与えられているはずである。そうすると、優等生たちは何の不満もない学校生活を送っていてもいいようなものである。しかし、現実はそのようではないだろう。優等生たちこそ、苦痛に耐え、言葉にできない不満や学校への憎悪を抱きながら学校に通っている。これは私自身の経験に照らしてもそう言える。いったいこのようなことがなぜ起こるのだろうか。このことを解明することがこの論文の課題である。

ところで、優等生とはどういった人たちのことだろう。「勉強がよくできる」「成績がいい」「先生の言うことよく聞く」「まじめ」といったことがまず思い浮かぶ。それから、「勉強ばかりしていて他のことは何も知らない」「偏差値エリート」「評価に敏感」というようにも言われる。優等生の問題と言うときに、私が意図しているのは、今挙げたような表徴や振る舞いを指摘して非難しようということではない。そのような見方では、何も明らかにならないし、優等生の抱える問題を明らかにしようという意思も見られない。むしろそういった捉え方は、優等生にとって抑圧となる。まず、私がどういった立場から優等生を捉えようとしているのかを明らかにしておく必要があるだろう。

優等生がいるからには、もう一方には劣等生がいる。成績評価に関して言えば、「成

績がいい・わるい」「勉強がよくできる・できない」ということは、社会的に実体化していくことがある。学歴による序列がその典型だろう。したがって、そこでは、優等生には「聖別化」が、劣等生には失敗者としての「烙印づけ」が与えられているという問題が起こる。¹しかし、学校や教室の中で、優等生—劣等生というような区別がなされたとき、果たして優等生に対して聖別化が行われ、劣等生に失敗者の烙印づけが行われるという単純な図式しかないのだろうか。優等生という言葉に含まれている侮蔑的な響きや、優等生自身が苦痛を感じているのであれば、優等生自身へも何らかの「烙印づけ」が行われていると考えられる。そういった、聖別化と同時に烙印づけが行われるという立場に置かれてしまうという困難な状況に優等生があることを考慮しておかなければならない。そして、当然のことだが、現実には、優等生と言われる者たちが、自らの身を削るようにして、学校の中で毎日を過ごしているということが何よりもまず念頭に置かれなければならない。従来の学校あるいは教育が非人間的と批判する論者は多くいるであろうが、しかし、その学校に通いつづけている者がいることに考えをめぐらせる必要がある。優等生の問題は、これまで教育を語る上でテーマになってこなかったわけではない。そのうちのいくつかについて次章で批判的な検討を加えることにしている。私は、成績の優秀な者には聖別化が、失敗者には烙印づけが行われるというシステムが教育において存在し、それが改善すべき問題であることは否定しない。ただ、その見解が当の優等生たち自身への批判となって語られることに強い反発を感じる。そういった批判が優等生たちへの抑圧となって響くことになる。

一般的に言って、優等生批判をする論者は、既存の教育制度に批判的であるのが、その感覚は私も共有している。しかし、教育制度という抽象的なシステムではなく、現実の学校の中で行われている聖別化—烙印づけという作業は、成績という基準だけではない。成績によるものが、例えば学歴として社会的に実体化して出てくるというだけで、無数の見えない圧力が学校の中では存在し、誰もがその圧力の中で学校生活を送っている。そういった中で優等生はいったいどのようなことに圧力を感じ、それがどのように作用しているのだろうか。

2 優等生批判の言説

前章で少し触れたが、ここでは、優等生を語る場合の典型的と思われる言説を取り上げ、批判的に検討する。それによって、私の立場を明確にしたい。優等生論を進めるに当たって、いったいどこに問題があり、焦点を当てればいいのかをはっきりさせ

ておくためにも、優等生がどういった文脈で問題とされるのかを見ていく。優等生について語られたものすべてをここで検討することは不可能であるが、それらはいくつかのパターンに分類できると考えている。

まず第一のものは、「優等生自身のつらさ」といったことに焦点を当てて書かれた次の文章である。

私は、学校の中で、保健室というこの「よい子」たちの「もう疲れた」というつぶやきや、息苦しさ、そして、いまもなお健気に「よい子」としてがんばり続けている子どもたちの姿がよく見える場所にいる。²

いまも相変わらず同じメッセージが、子どもたちに送られ続けている。「人よりいい成績をとり、いい学校に入り、いい会社に入れ」と。／教育の場でも、「画一的なよい子」を育てることを目ざし、受験戦争に勝つことによって、その成果を測ろうとする枠組みができてしまった。いつの間にか、その枠組みに従順に入る子、おとなの期待に応えて、枠からはみ出さずに競争を勝っていく子を、「よい子」と思い込んでしまっていたのではないだろうか。³

この引用文の筆者は、中学・高校の養護教諭である。確かに、登場する傷ついたよい子（優等生）に同情的に接している。しかし、また「過密なスケジュールを健気にこなし、ひたすら「いい成績」をとるために、走り続けている子どもは、どこかで、何か大事なものを忘れてきたことに気づくのだろうか。」⁴とも語っている。こう語ってしまったときには、優等生に対する批判に転換する。なぜなら、「よい子」の苦しむ原因を「よい子」自身の心の持ち方に帰してしまっているからである。「よい子」が「もう疲れた」と告白するのを、「画一的なよい子」を育てる教育、受験戦争を原因とするのは、少なくとも誤りではないと言ってもよいが、「よい子」がそれに囚われているとか、「「いい成績」をとるために、走り続け」、それによって「どこかで、何か大事なものを忘れて」いるというように、優等生自身への否定的な見方につながっていく。私自身の経験から言えば、教師に「勉強しろ」とか「いい学校に入れ」と言われたことはない。もちろん上で語られている「よい子」と私が同じ経験の上にはいないが、「よい子」の感じているプレッシャーは何も「よい子」一人の精神的なものから生じるものではなく、学校や教室の中で必然的に置かれる位置や評価、圧力にさらされることから来る。「よい子」が誰かの期待を敏感に察知してそれにそって振る舞うこと、他者の評価

を基準にして行動すること自体を問題にして、その原因を「よい子」自身にだけ、あるいは「受験戦争」といったものにだけ帰することで、「よい子」の問題が解決されるとは思えない。

しかし、またこういう見方を優等生自身もなぞってしまう。その文章を見ておきたい。これは、『現代教育実践文庫 34 若者たちの生活と意見』に収められている、ある高校生が自らの受験生時代を振り返ったもので、「さらば、マジメ受験生 ぼくの受験体験記」という題がついている。この高校生は、受験勉強をしていた自分を“狂っていた”と表現している。そして具体的に受験勉強についてその不合理さを批判している。

受験制度に対するさまざまな批判は日常的に言われているが、ぼくがそのような批判と同等なレベルで受験を考えだしたのは、実際に受験勉強に没頭しはじめてからだ。そして、その受験勉強が、かなりぼく自身を狂わしたこともあった。よく言われることに“受験は必要悪である”という論がある。人間は若いうちにハードな体験をすべきであるとか、自分の苦手なものにとりくむ態度を学ぶべきであるとかというようなことらしい。/ そうした体験なり態度というのは、人間個人がそれぞれ自分でやしなっていくものではないだろうか？ 受験制度にそういう役割をになわせるというのは、あまりにも他力本願であると思う。/ ぼくの場合、自分でそうした態度をコントロールしていく自信があるが、そうした態度をもてない人が多く、受験制度にたよりすぎているのだと思う。⁵

そして、「あのままぼくが受験勉強を続けていたら、もっと確実に“狂って”いただろう」という。しかし、また一方で「ぼくらには、受験勉強をある程度ゲームとして楽しんでいるところさえあったと思う」あるいは「そうした受験勉強自体のレジャー化(?)が潜在的になかったとは思えない」とも述べている。こういった経験について「こういうことを言うのは、ぼくにとって受験が楽だったということを言いたいのではまったくない。それ自体はことばで書けないほど苦しかったし、アホらしくもあった。」と最終的には否定的な見解に行きつく。⁶

私がここで言いたいのは、受験に駆り立てられる高校生が自らのことを結局は否定的にしか語りえないということである。このような表現の仕方は「優等生は受験のことしか考えていない」というような批判に対する「自己批判」と言えるだろう。確かに、このような語り方は一面では正しい。しかし、こういった語り方は、言うならば、

優等生が「つまずいてよかった」という物語と同じところにはまっている。基本的に、先に引用した「よい子」の物語と同じである。なぜこういった物語にはまってしか、優等生は語られず、そして自身でもそのようにしか語り得ないのか。そこに優等生であることの困難が現れているように思う。

ここで受験勉強に関しての一つの興味深い考察を紹介しておく。精神科医の和田秀樹氏は「受験勉強の効用」を説いている。いくつかの著作で、和田氏は精神科医の立場から、受験勉強が精神発達にいい効果をもたらし、また判断力を養うのにもいい訓練になると主張する。⁷このような説は胡散臭く聞こえるかもしれないが、和田氏は優等生の自己評価の低さの問題を念頭に置いて語っている。この議論について、「優等生の自己評価の低さ」というところから議論を始めるといふ、出発点は正しいと思う。ただし、他の優等生批判に対するアンチテーゼにはなりえても、それですべてが解決するわけではない。なぜなら、和田氏に言うように、優等生が勉強ばかりして他のことを何も知らないとか、偏差値エリートだという説に、仮に反駁することができたとしても、次のような批判には応えることができないだろう。和田氏が肯定するところの「受験エリート」について、彼らが特権的な環境にいて、外部から断絶した世界を作ってしまうというもので、⁸これは第1章で触れた、成績による「聖別化」が行われてしまうという指摘と通じている。受験エリート＝優等生ではないにしても、受験制度に対するこういった角度からの批判には、和田氏の説では対抗できない。和田氏は、「優等生の自己評価の低さ」という問題に対して「受験勉強の効用」を説くことで、優等生に対して自己肯定感を与えるという方法を取るが、受験制度に乗っかることへの個人的な意識への免罪を与えることはできても、そのことを社会構造の中で改めて捉え直したときには力を失う。私は、むしろ、安易な肯定が不可能なところに、優等生が立たされていると感じる。それを何とかして描き出すことがこの論文の課題なのだが。しかし、とりあえず、私がここまで紹介してきたいくつかの視点から、優等生のあり方自体に問題が含まれていることがわかる。和田氏の主張する方向で優等生が自分の経験を肯定的に、「正しい」と語ることは、他者・社会への悪をなすことを是認することになる、また他者・社会の声に耳を傾けるのであればそれは自分の経験を否認することにつながる。優等生がこういった状況の中に置かれていることが、自分自身を語るができないでいるということを生み出しているのではないか。そうして、結局、優等生自身が「狂っていた」と認めることが「正しい」道となる。

3 恥の経験

これまで、私は、様々な言説の批判をしてきた。問題は優等生自身の苦しみであり、そういった言葉の上で捉えられているものへの批判をすることに意味がないと言われるかもしれない。それはその通りだが、しかし、そういった言説自体に優等生が縛られ、抑圧へとつながっていることがある。また、優等生像が各論者によって異なっているということも考えられるが、それぞれの言説を見ていく際に、あえて私は、各論者の語っている「優等生像」についての考察を控えた。それは、一つ一つ区別することには意味がないと思うからである。つまり、優等生について語っている者自身の中でさえ、十分に定義されているようには思われず、曖昧なまま批判の対象にされており、それゆえに、そういった言葉のすべてが事実であろうとなかろうと、自分自身に向けられているかのように感じてしまう。現実には優等生自身が苦しい立場にいることと、「優等生」という言葉に含まれた批判的な意味合いは絡まり合っている。

さて、しかし、言葉の問題だけをとりあげて批判をしても、何を根拠にその批判をするのかが示されなければならないだろう。ここで私自身のことを少し語ってみたい。それによって、第2章で挙げた優等生についてのいくつかの捉え方が、なぜ批判されるべきなのか、何が見過ごされているのかを明らかにしたい。

私が小学校の六年生のとき、私のいるクラスでは、学年末にその一年間欠席しなかった者に対して担任から小さな賞状が渡されることになった。クラスには何人かがその対象となって、私もそのうちの一人であった。だがそのときに、私が六年間一度も欠席していないということで、「それはすごい」ということになって、他の者は一年間無欠席の賞状が渡され、私一人だけ特別に六年間学校を休まなかったと書かれた賞状を渡された。そのときに、私は担任の配慮のなさへの怒りと不思議な屈辱感を感じた覚えがある。

この経験がなぜ優等生ということと関係があるのかと思われるかも知れない。このときのこれはまさしく私にとって「優等生」だと名指されたという経験だった。優等生であると評価されることによって、何か不満や怒りを感じる経験は、一つの形のあるものとして描くことが、必ずしも可能なわけではないし、ある流れの中でこうして時々目に見える形で浮かび上がってくるものがあるだけだろう。それでも、とりあえず私のこの経験を手掛かりにして話を進めようと思う。私は、このときに一人だけ高い評価を受けたにもかかわらず、なぜ怒りや屈辱というような感情を持ってしまったのだろうか。次に挙げられているのは、「恥」という感情についての定義である。

人が内密にしたいと思っている自分の劣等部分（弱さ、醜さ、汚れ、欠点）が人前に露呈した時、また、そう予想した時感じる感情である。⁹

私が感じた、怒りや屈辱というのは、辱めを受けたこと、恥をかかされたことに対する反応であると解釈できる。上の「恥」についての定義と私の経験とを併せて考えてみるならば、どうなるだろうか。六年間学校を休まなかったということは、普通に考えたならば、少なくとも恥ずかしく思わなければならないことではないだろう。しかし、私自身にとっては、まさしく触れられてほしくなかったことだったのである。優等生が感じている自己否定感というのは、自分自身の優等生的な行為を肯定できないことであり、そういった行為をしている自分をどこかで軽蔑していたり、あるいは、恥ずかしいと思ったりするものである。なぜそのように「できてしまうこと」を劣等部分と感じてしまうのか。おそらく、これは優等生論の核心になる問いだろう。しかし、この問いへの答えは、容易にできるものではない。簡単に、自意識の過剰さが問題という答えもできるだろうが、しかし、そう答えては、結局は本人の心性へと問題が還元されてしまう。問いは、なぜ我々は「できてしまうこと」を劣等部分と感じなくてはならないのか、ということである。「それは、そう感じるあなたがおかしい」あるいは、「いや、そう感じる必要なんてどこにもない」。こういった解決を求めているわけではない。

「できてしまうこと」を劣等部分と感ずることの例として、竹内洋氏の言う「いかきょう恐怖」というものがある。「いかきょう恐怖」とは、竹内氏の勤務する京都大学の学生の中で、周囲から「いかにも京大生」と見られることを怖れるという現象のことを言っている。竹内氏は論文「教養からの逃走」でこう語る。

わたしの身の回りの京大生をみても、京大生で偏差値は高いという矜持は大切にしながらも、ふつうに振る舞い、ふつうに考える「ふつう」強迫観念が支配しているように見える。むつかしい本を読んだり平均的でないことをいったりし、突出してしまうことを極度に警戒しているふしさえみえる。警戒心なく突出してしまうタイプは「いかきょう」というレッテルをちょうだいしてしまう。¹⁰

竹内氏の解釈は別として、¹¹ここでも、本来優れた部分とみなしてもいいようなものを自分自身では劣等部分とみなすという、屈折した劣等意識がうかがえる。この話は、

竹内氏のいう「学歴貴族の末裔」のことに限って受け取られるべきだとは思わない。小学生の低学年でも同じように、「突出してしまう」ことは優れたことではなく、「恥」であるという意識、そして「突出してしまうことを極度に警戒」する意識は十分に培われている。

少し以前から、話題になっている学級崩壊についての記事に非常に興味深い考察がある。¹²それによると、学級崩壊の発端はLD(学習障害)の子供たちであるのだが、「その後の学級崩壊の核となっているのは、それまで優等生や良い子(教師の言いなりになる子)と見られていた学級のリーダー的・模範的な子供たちである。彼らの行動は意図的、計画的であることが多く、学級担任への積もり積もった不満や不信から形成された反抗心が形となって現れている。」と指摘されている。これは先に挙げた竹内氏のいう京大生の例と、一見するとつながりが見えにくいかも知れない。しかし、「優等生や良い子(教師の言いなりになる子)」のような「学級のリーダー的・模範的な子供たち」がなぜ「不満や不信」を積もり積もらせているのかを考えてみてほしい。優等生やよい子にとって、「突出すること」は恥以外のなにものでもない。だが、その優等生やよい子は、「学級のリーダー的・模範的な子供たち」として、常に突出した位置にいないといけないのである。もちろんここにも、竹内氏が「学歴貴族の末裔たち」の「延命戦略」が見えないこともない。この子どもたちも、不満や不信を内に溜めながらも、優等生でいることによって得られる「恩恵」を押し量り、その微妙なバランスを巧妙に察知して教室の中で過ごしているのである。確かにそう解釈することもできる。そして、ここでわれわれも子どもたち自身もそう解釈してしまっていることに、彼らの苦しみの出口のなさがあるように思う。

4 評価と辱め

この章では、第3章の「なぜ優等生であることは『恥』なのか？」という問いを、優等生の内面に、あるいは自分自身の感覚に、より忠実に説明していき、そこから上の問いに対して私なりの解答を示したい。

「なぜ優等生であることは『恥』であるのか？」という問いについて、竹内氏の解釈に従えば、「ふつつ強迫観念」ということになる。私は、これを優等生自身が優等生批判を内面化させていることからきていると考える。私が第2章の議論の中で言いたかったことは、優等生批判を優等生はすでに内面化しているのであって、葛藤があるのは、一方で自分が優等生であるということと、もう一方で優等生であってはいけな

いという意識の間である。したがって、優等生に対する批判は、すでに抱いている罪悪感やうしろめたさといった感情をより強める効果をもたらすことにしかならず、自己否定感をさらに増幅させる結果をもたらす。そのときに発する言葉が、「狂っていた」という告白である。しかし、その言葉は確かに優等生の苦しみが窺えるものではあるが、その言葉を吐くときには明らかに、苦しみそのものは切り捨てられてしまっている。¹³過去の自分を全面的に否定し去ってしまわなければならない理由はどこにあったのだろうか。どこにも理由はない。どこにも理由が見出せないにも関わらず、というよりも、どこにも理由がないからこそ、自分が間違っていたと告白させられる。そうでなければ、理由もないのに不安に駆られていると診断されるか、あるいは、優等生になることを拒否するか。どの選択も出所は一つのように思われる。常に、反省を自分自身の内面へと向けさせられている。

「なぜ優等生であることは『恥』であるのか？」という問いに話を戻そう。前にも語ったが、そもそも「優等生」という言葉は、「成績・品行の優れた生徒」という意味である。例えば、「世界の優等生日本——工業生産力の国際比較」や、子育ての本のタイトルにありそうな「わが子を優等生に育てる方法」という使用には「恥」という意味合いはまったく含まれてはいない。しかし、今まで語ってきたところによると、学校では、優等生であることは恥である。突出していることに恥を感じるというのは、必ずしもすべての場合に当てはまるわけではない。ただ、恥を感じさせる環境が設定されたときに、優等生であることが「恥」となる。そして学校という場も突出することが恥となる環境の一つである。その環境こそが問題である。ある本の中で、山田潤氏の言葉として、学校には「できる子」にも「できない子」にも「辱め」を与える構造があるという指摘があげられている。¹⁴

この「辱めの構造」という言葉はぴったりくる。この構造を明らかにすることによって、「なぜ優等生であることは『恥』であるのか？」という問いに答えることができるだろう。優等生という言葉が、特に教育の文脈ではマイナスの意味を含んで使われ、そして現実に優等生たちは自己評価が低く、優等生であることを恥だと思っている。ところで、先ほどの「世界の優等生日本——工業生産力の国際比較」というような場合と比較して考えると、この場合、「日本」は優等生であることに何ら恥を感じてはいないだろう。ある文脈、基準によって優等生であるかないかが決まるのであり、それによって、恥の感覚が埋め込まれるかどうかとも決まると言える。つまり、「工業生産力」の比較という基準では、優等生であることは、まったく誇るべきことであるが、学校や教育の文脈では、必ずしも誇るべきこととして認識されてはいないのである。優等

生自身が優等生であることを誇るべきことではなく、むしろ恥じることだと思ってしまう。それが優等生に対して、学校や教育が持っている「辱めの構造」である。しかし、それは具体的にどういったことによって起こってくるのだろうか。

優等生であることはどういうことだろうか。それをまず確認しておきたい。勉強がよくできること、教師の言うことをよくきくことなどいくつかの基準が考えられる。そういった基準によって与えられる優等生としての栄誉の裏には、辱めの契機が貼りついている。その基準に秀でた者として、優等生には栄誉と同時に恥が与えられる。単に「優れている」ということだけでなく、揶揄するような意味が込められる。それでは、なぜ勉強がよくできること、教師の言うことをよくきくことという基準には、辱めの契機が内蔵されているのだろうか。これが最終的に問題になってくる。

「世界の優等生日本——工業生産力の国際比較」という言い方の場合には、恥の感覚は何も意識されていないにもかかわらず、学校の中で「優等生」と呼ばれることは恥であるというような差が発生することについて、まず何が基準となっているかという基準の内容に違いがあることはすぐわかるが、さらにその基準の内容の差が何に基づくのかを考えなければならない。そのときには、世界の国々と比較される基準となる工業生産力と、勉強ができること、教師の言うことをよくきくことという、優等生の基準がどれだけ強固なものかが問題となるであろう。基準が揺らぐことなく強固に支えられているもの、あるいはそう信じられているものであれば、そこで高い評価を受けることは、まったくの栄誉である。つまり優等生には栄誉のみが与えられ、劣等生には恥のみが与えられるという一直線の構造になっている。しかし、その基準がそれほど確固としたものではなく、土台が揺らいでいたりすると、その基準によって計られ優等生とされる者は、必ずしも栄誉が与えられるものではない。そう考えると、学校の中で行われる評価の基準に対する信頼の揺らぎは、そのままその基準によって高く評価された優等生へと伝わっていく。つまり優等生であるということ自体に対して、その価値が疑われることになり、優等生自身も優等生であることに意味を見出せなくなる。

生徒は、教師の話(教授内容)がどんなにつまらなくても、あるいは、さっぱり理解できなくても、身動きせずにひたすら耐えねばならない、ということを経験されることになる。そして、学校以外の日常生活ではけっして必要とされぬ“異常・異質の忍耐力”を自然と自己形成してしまう。こうして、毎日・長時間、決められた座席に身体を束縛し、苦痛を感じる通常感覚を鈍麻させて「まじめな努力」の

素振りをしつづける ということが 生徒 役割遂行の最低条件だと仕込まれていく。¹⁵

こういった感覚も、やはり学校への価値が薄れてきたから可能だと考えられる。学校の中の教室や机、イスといったモノは、学校制度の始まりから大きな変化はしていないし、教科書も教師の話もその形式に関して言えば、それほど変化したとは考えられない。それにもかかわらず、「生徒は、教師の話(教授内容)がどんなにつまらなくても、あるいは、さっぱり理解できなくても、身動きせずにひたすら耐えねばならない」とか「学校以外の日常生活ではけっして必要とされぬ“異常・異質の忍耐力”を自然と自己形成してしまう」という言い方が出てくることの背景には、明らかに学校に対する価値の変容がある。そのときに、生徒には何の意味も見出せないにもかかわらず、何とかやっていくための忍耐と努力が要求される。そして、そこで不満を隠して、「「まじめな努力」の素振り」¹⁶であれ、何とかやっていってしまえること、できてしまうことに、「辱め」の契機がある。

つまり、学校というものへの信頼が崩壊しかかっているにも関わらず、「毎日・長時間、決められた座席に身体を束縛し、苦痛を感じる通常感覚を鈍麻させて「まじめな努力」の素振りをしつづける」を延々と行ってしまふ。そして、それが優等生の条件であり、その行為に、「優等生」という評価が与えられる。前にあげた例をもう一度考えてみると、学校を六年間、一度も欠席しなかったことが、なぜ優等生的なものであると感じ、恥の感覚を持ったのかについてだが、決して自分では学校が楽しかったわけではなく、まさに、不満を隠して「「まじめな努力」の素振り」「生徒 役割」の遂行をしていたはずだった。しかし、そこで評価が与えられるということが、何を引き起こしたかということ、「素振り」「役割」として引き受けているという最後の自尊心まで剥ぎ取って、「毎日・長時間、決められた座席に身体を束縛し、苦痛を感じる通常感覚を鈍麻させて」いる身体をさらさせたのである。これが優等生という評価が、同時に併せ持っている辱めである。

優等生として突出することが恥であるというのは、何について突出しているのかという内容に問題がある。学校の中で、何かについて評価されるということ、つまり勉強ができること、教師の言うことよくきくこと、といったことが意味しているのは、そこにいる者たちにとっては束縛や苦痛にしか感じられない行為を身につけてしまった、「異常」な存在と名指されることである。こうして、優等生として高く評価されることは、同時に辱めとしても機能する。これが辱めの構造である。

それからまた、忘れてはならないのは、優等生として評価されるということは、学校生活を送る者たちに苦痛を与える者への協力者というレッテルでもある。なぜなら、学校の中で序列化を可能にするのは、苦痛を与える行為を放棄せずに、身につけようとする者がいるからである。つまり優等生たちが序列を支えているのであり、その序列によって子どもたちの間に差を生み出させてしまう。高い評価を与えられるということは、序列化の評価基準に従っていることであり、低い評価を与えられた者からすれば、抑圧の象徴ということになりかねない。こうして、「優等生である」ということだけで、必然的に「うしろめたさ」の感情を抱くようにさせられる。ここにも辱めの構造がある。¹⁷

学校生活に意味を見出せず、ひたすら耐えねばならないものであるならば、その中で生きていくためには、苦痛を苦痛として感じなくさせるための、やはり何か意味が必要である。そう考えるならば、優等生についてよく言われる「いつでも周囲に目を配り自分の位置や序列をはかりながら」とか「周囲の期待がどこにあるのか、できるだけ見抜いてそれに応えていく」という行為を簡単に批判し去ることはできないだろう。実際、今の学校がかろうじて成り立っているのも、優等生たちが最後のところで支えているからではないだろうか。

注

- 1 コレージュ・ド・フランス教授団（堀尾輝久・石田英敬訳）「未来の教育のための提言」『世界』岩波書店、1988年3月号、299頁。この提言の中の「聖別化」と「烙印づけ」については、堀尾輝久『現代社会と教育』（岩波書店、1997年）で触れられている。
- 2 中坊伸子「『よい子』くずしの中学生」『こころの科学』日本評論社、1998年3月号、44頁。
- 3 同書、同頁。
- 4 同書、42頁。
- 5 『現代教育実践文庫 34 若者たちの生活と意見』太郎次郎社、1982年、45頁。
- 6 同書、50頁。
- 7 例えば、和田秀樹『受験勉強は子どもを救う』（河出書房新社、1996年）が参考になる。
- 8 例えば、次のような具体的な指摘である。下の引用は中高一貫の学校の出身者が多くを占める大学のある研究室で、その大学の大学生と不登校の子どもたちとの交流が図られたが、大学生側はどうコミュニケーションを取っていいのかわからなくなっていた、という話について加えられた考察である。

中高一貫進学校卒業生は、12歳から15歳という人生のなかでもとくに多感な時代に、同世代の人間と質的に異なる教育体験をする。いや正確には、本格的に受験勉強を始

める小学校上級生のときから、つまり10歳の頃から、公立学校の教育体系とは別のシステムに組み込まれて、一般の子どもとは別の独自の空間で生きようになる。この断絶に、私は大きな危惧を感ずるのである。・・・/中高一貫進学校が日本の教育体系のなかで事実上特権的な教育環境をつくっていることについて、あまりにも教育関係者は寛容もしくは無関心すぎるのではないかと思うのである。(川人博「偏差値エリートの感性と知性」『教育』、2000年3月号、国土社、93頁)

- 9 向坂寛『恥の構造』講談社、1982年、29頁。この引用部分に関して、浜田寿美男氏が次の著作で取り上げて議論をしている。浜田寿美男『「私」とは何か』講談社、1999年、243頁以下。
- 10 竹内洋「教養からの逃走——東大生・京大生の延命戦略」『中央公論』中央公論新社、1999年9月号、59頁。
- 11 この比較的、高学歴の若者に見られる「ふつう」強迫観念について、教養からの「積極的な逃走」と見て、それがまた「学歴エリート臭を消去することによって、ブランドとしての学歴資本の収益効果を最大化する戦略、つまり学歴貴族末裔たちの意図的な延命戦略」と竹内氏は解釈している。「さすが京大生といわれるよりも、それでも京大生といわれるほうが、結局世の中でうまくいくとおもっているふしが濃厚である。」という見方である。
- 12 日本経済新聞1999年3月28日朝刊。記事の執筆者は、横浜市立中学校教諭の上野健一氏。記事の内容は、学級崩壊の引き金になっているのが、学習障害(LD)児や注意欠陥(ADHD)児であり、そういった子供への理解と援助の必要性を訴えるというものである。この記事の執筆者自身がLD児の長男を持っている。ただ、学習障害は「学校という文脈から切り離されたところでは、『障害』として実効をもたないものが多い」との指摘があることも付け加えておく。この指摘については、長尾彰夫、浜田寿美男編『教育評価を考える』(ミネルヴァ書房、2000年)の第4章「障害児をめぐる教育の動向と評価」、148頁を参照。
- 13 もちろん、本人がそう語っているのを非難するつもりはない。ただ、そう語らざるをえないところに優等生であることの困難の本質的な部分が表れているとも言えるが、あえて本人がそう告白してしまうことで、問題が矮小化させられてしまうように思う。
- 14 西山明『少年サバイバルノート』集英社、2000年、30-46頁。この本の中で語られている「辱めの構造」は、必ずしも私の議論と一致するものではない。少し長くなるが、この本の中で示されている、山田氏の語る「辱めの構造」を——特に、できる子に向かう「辱めの構造」を——説明しておくことにする。その後で、この山田氏の見解に対する私なりの異議を付け加える。著者西山明氏は、山田氏の言葉を次のように紹介している。

山田さんは子どもを傷つける「辱めの構造」がある、という言い方をしている。
「真綿でじわっとくるんだような辱めの構造が、学校のいちばん奥にある。(中略)
「できない」子どもばかりではなく、「できる」子どもにも学校は辱めを与えてきた。
トップ以外は恥であるという感覚を植えつけた。
「例えば成績が一、二位の子どもは、恥ずかしくないように、『三、四番にはなりたく

ない』と思う。そして、恥ずかしくないように偏差値が高い東大医学部を目指す。でも、上はきりが無い。その上には米国ハーバード大学があり、英国オックスフォード大学がある。

すると、そういう子どもたちは、いつでも周囲に目を配り自分の位置や序列をはかりながら、これにふさわしい身の処し方をする。周囲の期待がどこにあるのか、できるだけ見抜いてそれに応えていく。気を緩めると脱落してしまうのではないかと、という強迫観念に駆られて勉強をする。でも、どこまでいってもきりが無い。自信を持って『これが私の考えだ』と主張することができなくなる」(34-35頁)

学校が「できる」子どもにも「できない」子どもにも辱めを与える構造を持っているということには私も同意できる。だが、「できる」子どもに対して与える辱めについては、引用文とは見解を異にする。詳しい議論は本文で行うが、先に引用した竹内氏の論文「教養からの逃走」を思い起こしていただきたい。この竹内論文と上の引用文の山田氏の見解とは意見が一致していない。私が思うには、できる子どもは、成績が一、二位になることを目指すのではなく、恥ずかしくないように成績が一、二位になってしまわないことを目指すのである。もちろん、「いつでも周囲に目を配り自分の位置や序列をはかりながら」。

- 15 長田勇・桜井均・石井仁・遠藤忠『なぜ少女は走ったか——文化分析としての教育学』川島書店、1990年、70-71頁。引用文のように、学校を平板に語ってしまうことに対して抵抗を持たれるかもしれない。学校は必ずしも束縛と苦痛に満ちた場ではなく、楽しさや喜びも与えてくれる場ではないかと。もちろん、その通りだと私も思う。しかし学校には、苦痛があったり喜びがあったりという語り方自体がすでに学校の崩壊を予感させている。どれほどの苦痛であっても、その昇華が保証されているならば、学校が苦痛に満ちていても、全体としてうまく機能していくはずである。全体としての意味が失われていく中でこそ、個別の喜びや楽しみが語られなければならない。
- 16 この「素振り」ということは重要である。優等生が評価に過敏であるとか、教師の期待に自分を合わせようとするとか、あるいは成績に執着するとかいうのは、何とかやっていくために手に入れた生き方だと考えなければならない。それを批判することが抑圧につながると言うのは、それは、生き抜くためにせつかく身につけたものを一方的に奪い去ろうとする力となって働くからである。
- 17 評価に伴う「うしろめたさ」という感情は、優等生だけが感じるのではない。おもしろいことに、評価する側の教師もそう感じているのである。

(多くの教師たちは)評価を、「しなくてよいならしたくないもの」と感じているのである。また、心ならずも子どもたちを評価しなければならないことについて、「おこがましい」とか「後ろめたい」といった心情をもっているのである。/それは、まず何よりも、評価という営為が、いわゆる「社会的選抜」の作用に抜きがたく結びついているという感覚が、教師たちのなかにあるからである。(長尾、浜田編、前掲書、186頁)

つまり、「生み出された評価は、不可避免的に『傷つく子どもたち』を生じさせる」という意識である。したがって、優等生と教師は、評価をめぐる同じ「うしろめたさ」を抱く共犯関係にあるといえる。しかし、優等生と教師の間にあるのは共犯意識ではなく、相互不信である。優等生は高い評価を受けることによって、周囲から厳しい視線を浴びることになるので、評価する側を憎み、一方、教師は低い評価を与えた者への申し訳なさから、高い評価を与えた者には決して「それで十分だ」という承認は与えない。優等生には「学校の成績がいいだけではだめだ」「もっとがんばれ」という声かけられる。

ところで、評価をめぐる抱かれる罪の意識に対処するために教師が取る戦略、態度には、「バーンアウト」「逃避」「シニズム(皮肉)」「否定」などがあるという(同書、186-187頁)。これは、そっくりそのまま学校の中で優等生がとる態度でもある。

