The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教師-生徒関係と知識形態にかんする諸理論の考察
Author(s)	林嵜, 和彦
Citation	大阪大学教育学年報. 1998, 3, p. 105-120
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/12601
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第3号（1998年）
Annals of Educational Studies Vol.3

教師－生徒関係と知識形態にかんする諸理論の考察

林 嵜 和 彦

【要約】
本稿は、教師－生徒関係と学校知とに関する、ウィリス、ケディ、北爪の三者のエスノグラフィックな研究の理論的な諸帰結を軸にして、その両者の形態の持つ本質へと近づこうと試みている。ウィリスは、教師－生徒の関係を「交換関係」にアナロジーして、すべての学校制度や学校環境、教師の振る舞いが、交換関係の成り立つ交換条件として収束させられると述べる。しかし、ウィリスの議論は、学校知のあり方自体は不問にしており、学校のプロセス自体は労働者階級文化形成の二次的問題に過ぎない。そこで、ウィリスの議論を補えるものとして、教室のコンテクストにおいて、教師と生徒のおのおのが持つパースペクティヴに焦点を当てたケディの議論と、学校知のロゴス中心主義的特質を指摘する北爪の議論を扱う。そして、ケディが、教育の成功と失敗の契機を示すのに、教師が持っている生徒像や先入観が、生徒に伝えるべき教科中の知識の変形をもたらす仕組みを明らかにしていること、さらに、優れた生徒と劣っている生徒の学校知に対するアプローチの仕方の構造を解き明かしていることを論じる。他方、北爪に関しては、支配的なものの影に、「学び」を生成するエネルギーを見いだすとともに、学びを抑圧する学校知の体系を、「分類する意志」と「支配する知」という特徴で抽象化している点を取り上げる。そして、最後に、教師－生徒関係の対話的なあり方の再定義について提唱する。

問題の立て方

ここでは、ポール・ウィリス、ネル・ケディ、北爪道夫の三つの理論を検討し、それを通じて、彼らが描く教師－生徒関係における相互作用の形態を分析し、学校知の在り方へと議論をすすめる。

文化的再生産を背景とする学校文化問題の議論は、二つの文化の対立あるいは知の形式の対立として要約することができる。例えば、「技術的・管理的知識」と「生きた文化」の対立(Apple 1982)、「精密コード」と「制限コード」の対立(Bernstein 1971)、学校的利益の「大きい言語資本」と「少ない言語資本」の対立(Bourdieu et Passeron 1970)、「教育の理念的枠組み」と「階級文化に媒介された異化」との対立(Willis 1977)、等々である。これらの対立項における前者の文化または知的形態は、つねに支配的・普遍的・公的であり、そうして、後者は、従属的であるか反抗的であり、つねに特殊的、私的または集団的である。そうして諸議論は、文化的・階級的な再生産のプロセスが、その二つの文化の対立という範疇によって、どれほど説明可能なのか、ということに精力を注いでいた。

それらが、外的な諸制度や生産関係によって規定されている／いないとしても、学校でその文化の担い手となるのは教師と生徒であり、文化対立は、もっとも微視的な形態で教師－生徒との間の対立に集約されている。この二つの実体の相互作用においては、諸対立が、宥和・並置・矛盾・反発・従属化など、さまざまな生き生きとした形式で、生々しく日々飽くことなく繰り返されている。それゆえ教師－生徒の関係の相互作用の研究は、これらの対立の確証または反証の重要な契機となるだろうし、文化形態や知識形態の在り方を特徴づけ限界づける契機となるだろう。

そして、そうすることによって、説明可能性だけではなく、対立の転倒の不可能／可能性までもが確証されることになるだろう。

ただし、文化的再生産を先験的に仮定することの限界は、その登場とともに、指摘されてきたことでもある。その大きな声は現場の教師の立場に代表される。すなわちこの社会科学的諸理論は、現場の教師にとってはまったく役に立たないということだ(1)。そうなると、もとより資本主義的な生産様式への批判を暗に含んでいる文化再生産論は、根本的には政策決定にもまず活かされることはないのだから、結局は、アカデミズムの市場内部においてしか生きていくことができない。したがって、教師－生徒関係における相互作用が呈する複雑さを研究することは、文化再生産論の枠組みを特殊な側面から支援するにとどまらず、別の新たな糸をたぐり寄せる手がかりにもならなければならないだろう。

この論稿では、予備的な作業として、このミクロな次元の教師－生徒関係に焦点を当てた諸研究を概括することをねらいとした。本来、こうした研究には、まずもって、エスノグラフィー的な研究が有利でかつ必要であろう(2)。ここで、私が取り上げる三つの理論は、そうしたエスノグラフィー的な記述を採用したものではあるが、その普遍的な諸帰結の部分である。

1．ウィリスの『ハマータウンの野郎ども』における教師－生徒関係

ウィリスの課題は、労働者階級の子供たちの職業選択における内発的動機を、反学校文化・対抗文化としての労働者階級の文化の特質を明らかにすることを通じて解明することであった。しかし、彼は、その「道すがら」、「学校教育における教師－生徒関係の基本的な枠組みを検証し、そこでの就職指導のありかたに批判のメスを加えた」(Willis. 1977. 訳書 p.8) とも述べている。では、彼の言う「教師－生徒関係の基本的な枠組み」の検証とはどのようなものだったのか。

彼は、労働者階級が、その文化的な価値観、利害、感情に引き寄せて、制度的枠組みを解釈しなおし、別の関係へと置き換えるプロセスを異化（differentiation）の過程と定義し、そして、制度的枠組みにおいて、その階級対立を調整、収斂、定着させる過程を同化（integration）の過程と定義した上で、学校制度においては、その制度の本質的な部分が、「教師－生徒関係の基底にある教育の理念的枠組み」に規定されており、その「教育の理念的枠組み」に対する異化の過程が、反学校文化を生み出すとしている(Willis. 1977. 訳書 p.131)。そして、教育の理念的枠組みについて、それが、「学校教育のすべての主要な類型に共通する枠組み」として、このように捉え直す。

「……生身の教師個人ではなく理想の教師像こそが、正当化の根拠となり、生徒の服従をうながすよるべとなる。そこで理念化されている教育行為とは、公正な交換関係の維持を意味する。交換される基本的な一対の項目は、尊敬のみかえりに知識を、順応のみかえりに指導を、である。知識は希少価値をもつ品目であるから、この交換関係において教師は道義的な優位を確保できる。ここにこそ今日の教育を支配する理念的な枠組みがある。」(Willis. 1977. 訳書 p.134)

彼によると、経済学的比喩で語られた中心概念としてのこの単純な交換関係、すなわち、「尊敬」－「知識」、「順応」－「指導」との交換関係こそが、教育の理念として教師－生徒関係（教師の道義的な優位）を確保するため、ゆるがすことのできない枠組みとなる。そうして、すべての物質的基盤・諸制度・相互作用としての学校環境（学校らしい建造物、組織機構、カリキュラム、位階制秩序、懲戒処分、教室空間）が、この交換関係を成立させ、強化・保全させるための、必要不可欠な、交換の環境、交換の条件とされる。例えば、懲戒処分は、旧約聖書的な意味での悪行に対する懲らしめではない。その真の意図は、教育という交換関係が支障なく成立するために、学校環境を尊重する気持ちを誘導することにある (Willis. 1977. 訳書 p.137) 。例えば、日々の学校空間での取り決めや相互作用が、この「教育の理念的枠組み」である交換関係の秩序を維持することに働くように仕向けられている。

「学校という社会の組織的な営みは、それはそれで教師－生徒の一定の関係を補強する。時間割は規則正しいレベルの響きで統率されている。職員室に入るときには敬意を表する儀礼的な手続きを踏まねばならないし、教室のなかではからかい気味の言葉にさえ「サー」をつける敬語表現が要求される。学校行事への強制的な参加や、生徒にも一目瞭然の教職員間の位階秩序……。すべては教職員の側の優位を宣言しているのである。」(Willis. 1977. 訳書 pp.141-142)

この交換関係とそれに基づく教師－生徒関係が、強化・保全されるのは、そういった学校環境・学校内部の制度によるものだけではない。これが一般に正当化されるのは、「その後に予定される一連の交換関係において有利に立てるような等価物を個々の生徒たちが手にできると考えられている」 (Willis. 1977. 訳書 p.135) ためだ。教育における交換がうまく行われるかどうかは、彼の後の一生における交換関係を左右する鍵となるという。すなわち学校での知識を、学歴証明に、つまり資格に、そうして高賃金に、そして、高賃金を財やサーヴィスに、交換するといった、社会における交換の連鎖がここでは想定されている。

もっとも、こうした教育における交換関係と、それを強化・保全・維持する論理は、公式のイデオロギーに他ならない。従属や尊敬が必ずしも、知識や成功につながるわけではないのだ。したがって、そうした教育の理念的な枠組みを維持することに困難が生じてきた場合、すなわち、それらが別の価値観によって読み変えられるような異化の過程が生じてきた場合、学校における戦略に変化が生じる。ウィリスはそうした当時のイギリスで産まれつつあった戦略・古典的な戦略について、三つの例を挙げている。①知識を交換品目とすることの放棄、②生徒に権威への服従や尊敬を要求することの緩和、③「生活関連主義（relevant)」、である。このうちもっともあまねく遍在しているのは、①の知識を交換品目とすることを放棄し、学校とは、道徳を教えるところだというすげ替えの論理だろう。そこでは、生徒の側が受け取るのは、知識ではなく、尊敬と権威への服従となり、交換は、円環をなすトートロジーを示す。しかし、これらの神秘性が丁寧に隠され続けている限り、異化の動きは押さえられ続けるのであり、枠組みは強化され得るのである。いずれにせよ、これら三つの戦略自体は、教育の理念的な枠組み自体を変更するというよりは、それを絶対固持しようという最後の地点での攻防に他ならない。それらは、学校の物理的な環境や組織機構を積極的に改変せず、教師－生徒関係における教師の優位は、最後まで保たれ

る。

ところで私は、ウィリスによる、この教育の理念的枠組みに対する安易な経済学的アナロジーの適応には、限界があると感じている。最も重要なのは、「知識が希少価値」を持つとされていること、すなわち、知識の希少性が教師の道義的優位を位置づけ、平等な交換というイデオロギーを維持させる根本的・客観的条件となっていることだ。というのも、それは、知識の一様性・質的同一性とその知識の不平等配分をすでに絶対的なものとして前提しており、さまざまに異なる質の知識の相補性を想定していないし、なぜ知識が不平等に配分されるのかの説明ができないからである(3)。すべての教師－生徒の関係における教師の優位がそのような形で普遍化されてしまうなら、知識の不平等配分や知識の一様性を乗り越えるすべはないことになる。教師の道義的優位は、知識の希少性による価値の大きさに依存するものではない。そうではなくむしろ、教師の優位を位置づける、真である関係は、知識を所有しているのが教師であって、それを持たざるもの、知り方が誤っているものに譲り渡すという形態にこそあるだろう。このことは対等な複数の意識の相互作用においても変わることはない。ただし、対等な関係においては、教師と生徒の立場が常に逆転や入れ替わりを含んでいる。教師の優位が永続化され維持され得るには、知識の一様性を前提にしなければならない。すなわち、真理の知識は、常に教師が、普遍的なもの、客観的なものとして保持しており、生徒の知識は、それが教師のものとそぐわない限り、特殊なもの例外的なものとされるか、無化されるかでしかない場合である。知識の不平等配分そして知識の一様性の問題を考察するには別の議論が必要である。次の二つの節でみるように、知識の配分の問題は、教室におけるコンテクストに依存するものとして、さらに、知識の一様性・客観性・普遍性は、そのような形態でしか存在することができない知識、すなわち「現行の学校知」の在り方として、捉えるべきだろう。

ウィリスの限界は、異化の過程が生じ、対抗文化の形成が成り立つ根拠を内的なものとして説明し切れていないことにおいて、示されている。ウィリスは、その異化の過程の生成過程をこのように述べている。

> 「かつて個人の内面に閉じ込められていた『私事』の領域が、共有されうる関心事として意識にのぼるところから、公式の枠組みにたいする挑戦が始まり、自我とそれを包む集団への再評価が起こってくる。この私的な領域とは、もちろん、労働階級に生まれ育った少年としての階級的な経験にほかならないのであって、基本的に学校の外に起源をもつ。」(Willis. 1977. 訳書 p.151)

この「共有された私事」の領域とは、すなわち、「自分を価値づける別の尺度」があるということ、そして、社会において結ばれている交換関係への別の入り方（職業選択）があるという価値観の形成にかかわっており、したがって、もはや、教師が差し出すものは生徒に支払いが命じられる等価物をはるかに下回ると感じられ、生徒は管理を拒む手段として、知識の受け取りを拒否するようになる。逆に、その「私事」は、学校の管理・権威に対立してまで守られるべき領域となるのである。

そして、この「共有された私事」の領域は、階級的な反学校文化として定着してゆく。その文

化の担い手たちはストリートや地域に出ていく過程で、両親を通じた労働現場の文化や、労働階級の価値観、風俗・習慣を取り込み、確固たる集団文化のレベルの形成物へと次元を変えていく。中産階級では、事情は異なっている。中産階級においては、家庭環境に教師－生徒関係における交換関係が、そのままの形で投射されており、対抗文化の形成に寄与する価値観を身につけることができない。こうした中産階級文化とは逆に、労働者文化を媒介する異化の過程は、それゆえに、教師－生徒の相互作用によって、その教師－生徒関係に階級的な差異の対立を招き入れる。教師には、教師－生徒関係における教育の道義的優位の無効化は、たんなる「非礼・粗暴」と映り、知識の伝達を拒否する方向にすすむ。反対に生徒側からは、教師の侮蔑的態度を、それが知的な言語能力を動員しているがために、ひときわ強い抑圧として受け取り、それを階級に対する階級の侮辱として見る。そうして、問題行動をさらにエスカレートさせてゆき、学校の方はといえば、ますます権威の強制力をむき出しにする。

このように、ウィリスは、労働者階級による対抗文化の形成の原因を、「私事」の共有的拡大による労働者文化の流入にみている。すなわち教室で行われる授業にとってはまったく外的な要因によって説明がなされているにすぎない。つまりウィリスにおいては、焦点は、労働文化自体にあるのであって、学校のプロセスはむしろこうした文化形成の二次的要素にすぎないのだ。しかし、なぜ彼らが、そのような「共有された私事」を拡大させ、対抗文化を形成せざるをえないのか。なぜ「知識」の価値・役割を変化させてしまうのか。なぜ、中等学校一・二年生段階においてだれもが＜耳穴っこ＞であったのが、どうして抜け出さずにはいられなくなるのか。こうしたことについては、その等価物とされている知識の性質がもともと労働者たちにはそぐわなかったと仮定するしかないだろう。そうしてそれは、教室のコンテクストの問題、さらには学校知の問題への研究が必要となることを示している。

2．ネル・ケディ『教室の知識』の教師－生徒関係 （Keddie. 1971)

ケディは、教育における失敗を学校外の要因に根拠をおく、民族的・社会的な階級経歴によって与えられる説明や、社会病理学を頼みにした説明を否定し、学校で起こっている過程が、教育的な逸脱を作り出し、また逸脱的なアイデンティティを維持するものだとして、学校自体で起こっている過程、詳しくは、能力別カリキュラムの知識による見落とされた帰結に注目している。そうして、その学校自体での過程を問題にする際に、「教室の知識」を二重のものとして提起している。すなわち、「教師が生徒について持っている知識」と「教室で用いられ評価されるようにみなされる知識」という二つの観点を、言い換えるなら、「なにを教師は生徒について知っているのか」そして「どのようにその知識が、教室におけるカリキュラムの知識と関係しているのか」という二つの観点を提起している。ケディは、経験的データに基づき、教師－生徒間のやり取りや教師の言葉の観察や、教師へのインタヴューを素材として、この仮説を構成している[4]。そうして、彼の証明は、教師が抱き、教師が構成するこの二重の知識が、どのように（能力別クラス編成でＡＢＣとそれぞれのストリームに分けられた生徒たちのうち）Ａの生徒に有利に働き、Ｃの生徒に不利に働くのかという方向に向かう。

ケディの議論は、教師－生徒関係の相互作用に焦点を当てて、教師の期待によって、生徒の教育的アイデンティティが形成されるとしている点で、ラベリング理論と共通するものがある。ラベリング理論においては、教師の低い期待や評価が、生徒の自尊心や自己認識を低め無化する。そうして「逸脱」というラベル貼り（labeling）により、生徒は、逸脱的アイデンティティや行動様式を自らすすんで身につけていく(Rubington, E. & M.S. Weinberg. 1973). 。「教師が生徒について持っている知識」を説明するために、ケディは、「標準的生徒（normal pulils)」という概念を導入して、教師が生徒をA、B、Cそれぞれのストリームに結びつけられたプロトタイプにカテゴリー化していることを指摘している。例えば、できの悪いAの生徒に対して、「彼女はB程度のかしこさでしかない」とか、Cの生徒に対して、「彼らは、Bの子供たちと同じぐらいできる」とかいった会話が成立するという具合に。つまり、教師は、生徒を、そのストリームに対する標準（norm）あるいは他の集団に対する標準（norm）に結びつけて知覚しているのである。さらにこのことに基づいて、教室の社会的統制（social control）における困難を通して、適切な振る舞い（appropriate behavior）と非適切な振る舞い（inappropriate behavior）が、ストリームに応じたものとして固着させられる。すなわち、こうしたカテゴリー化を、教師は衝突する状況定義をうまく収拾するよるべとするのである(5)。

「……実際のところは、学校生活のある領域において、教師と異なったグループの生徒たちは、衝突しあう状況の定義を温存している。教師にとって、社会的統制（social control）は、教室において、自分の状況定義を維持することができるかどうかに依存している。教師がこれを維持するのは、生徒の定義を非妥当なものとする試みにおいてである。したがって、彼は生徒のコースにかんする不満を懐疑主義として取り扱い、標準的な（normal）カテゴリーに包括するのである。『彼は作業から逃げようとしてる』『たんなるちょっとした挑発さ』『彼らは試しに大胆にふるまっている』というように。これらの説明は生徒自身の動機の説明と一致することもあるがしないこともある。教師の説明の一般的な効果は、状況を衝突的なものとして認識することであるが、しかし、同時に、生徒の主張を非妥当的なものにすること、さらには、生徒の権利の範囲を線引きすることでもある。平等の権利はすべての生徒に認められてはいない。というのも、同じような振る舞いが、異なった意味をもつからである。」(Keddie. 1971, pp.139-140)

そして、Aの生徒とCの生徒を日常的に比較することによって、これらの振る舞いの違いはより際だたせられる。Cの生徒の（動揺、騒がしい、未熟といった）非適切な振る舞いは、社会病理学的な曖昧な社会階級的な考え（逸脱の『劣悪な家庭環境』という根拠把握）を反映しつつ、さらには、教材研究における知的・認知的振る舞いへと関係づけられる。すなわち、「教師が生徒について、社会的、道徳的、心理学的な人間として知っていることは、知的な人間として教師が生徒について知っていることへと拡大される」(Keddie. 1971, p.143)。

とはいえただちに、教師が生徒たちを不平等に扱うことを意図しているとするのは誤りである。教師はある観点においては、生徒の平等化をむしろ意図しているとさえいえる。しかし、ケディは、このような観点の形成される文脈を、「教育者的コンテクスト」として、実際に教師が生徒

との相互作用に存在する文脈である「教師的コンテクスト」と、慎重に区別しているのだ。「教育者的コンテクスト」とは主に学校の政策や方針を議論する文脈であり教育理論や調査を議論する文脈であるのに対して、「教師的コンテクスト」とは授業を計画したり教室で行動したり授業後の報告をするのに依拠される文脈であって、その二つの文脈は「理論と実践」「教義と委託」になぞらえられるような常態として矛盾を含む二律背反とされる（Keddie. 1971, p.135）。そして、実際、この総合制中学における人間学科では、統一的なカリキュラムを持つストリームのない学校が、理想的な環境であって、達成度の低さを産み出す異なった動機（motivation）が、それによって軽減されるという教育方針をとっているのである。ところが他方、教師における標準による生徒のカテゴリー化こそが、理論に対する実践の矛盾として、現実の生徒にかかわる在り方なのである。[6]

さて、ケディの仮説の醍醐味は、ストリームに応じた「標準」や「振る舞い」といった、生徒のカテゴリー化が、ラベリング理論のように生徒の逸脱的アイデンティティ形成や逸脱的行動様式の生成へと結びつけられるのではなく、それらが、教師が教室で組織する知識の様式へと、すなわち「統一的カリキュラムでの差異化」へと向かい、かつ、Aの生徒とCの生徒との知識の獲得様式の差異化へと向かうとするところにある。

Aの生徒とCの生徒との頻繁な比較が含む、認知能力の違いに関する意識は、教師の教材研究に反映して、暗黙のうちに了解事項とされているため判明しにくいのだが、教師は、両方のストリームに標準的な生徒や教材の性質を、「知的」対「実在的」、「抽象」対「物語」、「経済的な意味」対「人間的要素」、「知性のレベル」対「道徳的な問題」等々の教師による言葉に見られるように、AとCそれぞれに差異化しているのである。ケディはこのことの観察から、Cの生徒は教科（subject）をマスターできず、Cの生徒を教えることにおける問題は、教科を教えることはできないことだと、教師に仮定されているとまで言い切る。

> 「Aの生徒が教科をしているとき、教師によって仮定されているのは、彼らが、教科の観点から、適切だと思われることをしていて、教材は、教科の要求とみなされるものに関して準備されているということである。Cの生徒を教えるときには、生徒に配慮して、修正がなされなければならない。そして、教科は、走査され切り縮められ、『人間的要素』や『一連の物語』といった残余物になる。」（Keddie. 1971, p.148）

とはいえ、Aの生徒の教科知識の獲得の仕方が、教師が仮定している方法と同じものであると考えるのも誤りであることを、ケディは述べる。コース自体においては、「探求に基づく」様式は、与えられた教科内容のマスターよりも、むしろ探求のメソッド自体のマスターへと強調を移動させる意図を持っている。そして、ワークカードは「概念」を中心にある程度、構造化されている。そして学校での知識とは、低いレベルから高いレベルへと徐々に一般化・概念化されていく段階的な性質が前提されている[7]。

しかし、Aの生徒が知識を獲得する様式とは、実際、そのような低次な日常生活や実在的なものから、「概念」や「カテゴリー」への包括ではない。ケディによると、Cの生徒は、教師が新たに持ち出す教科や、テーマに対して疑問を持つが、Aの生徒はそれになんら疑問を持たないだ

けなのである。例えば、「家族」というテーマについてCの生徒は、なぜ家族などという日常的なものを改めて勉強しなければならないのか、「核家族」、「集合家族」の定義がなぜ必要なのかに疑問を感じ、質問を発する。というのも、生徒にとって、家族とは、母と父や祖母と祖父や叔父や伯母と考えているが、教師は、そのような日常的な「家族」の使用とは異なった別の構造へと生徒を移動させようとするからだ。しかし、Aの生徒は、「家族」、「核家族」、「集合家族」といった術語集を教師の提示する枠組みと知った上で、受け入れるのである。そうして彼らは何が教科内の質問としてみなされるべきかを知っており、教師の知識の構造化から外れない質問(「集合家族とはどう定義されるか？」)のみを発するのである。すなわち、Aの生徒は、教師が自分たちに運んでくれる知識は、構造を持っており、その中にこそ、質問すべきことが位置づけられることを知っているのだ。このことは、Aの生徒が、その知識が日常生活に関連性を持つものとして期待しているということをなんら意味しない。これから導き出されることとは、AとCの生徒は、教室の知識に対して、異なったポジションから、異なった期待を持って接近する傾向があるということだ。Aの生徒は、教師の定義を模倣するか受け取っているだけなのである。

「おそらく、何が問題として構成されるべきか、そして、なにが知識としてみなされるべきかという教師の定義を、すすんで模倣するということが生徒に要求しているのは、日常の意味のコンテクストにおいて問題とみなしたものを、非妥当的で、不適切だとみなすことである。…<中略>…この意味では、教師の定義を模倣しようとする生徒たちは、しばしば自律性が低く、一抹の疑いもなく教師の贈与を受け取っているにちがいない。」(Keddie. 1971, p.151)

すなわち、Aの生徒たちに仮定されている自律性とは実際に依存でしかない。というのも、教師の定義を模倣または受け入れるということは、学習活動において不安を感じつつも、なにがしかのパターンが出現することを信じなければならず、それには、なにが問題の顕著な領域なのかを描く教師の権威に信頼をおくことに他ならないからだ。さらに、ケディは、「教師が生徒に対して持つ知識」が、生徒の質問やコメントを位置づけを変化させると、すなわち、生徒に負わせられる能力に配慮して、教師が使う妥当な構造が移動しうるとしている。

「教師が教科について持っている知識と、生徒について持っている知識とは、何が知識として教室でみなされるかを組織し評価するなかで、変化するものとみなされる。これが意味するのは、AとCのそれぞれの生徒によって、同じような質問が尋ねられたとき、教師はそれを異なったようにカテゴリー化するということだ。これは、Aの生徒は教科をマスターできるがCの生徒はできないという暗黙の考えからの帰結である。Aの生徒の質問は、それが教科が含意していたものを明確にする助けとしてみなされたばあい、妥当なものとしてみられるだろう。Cの生徒の質問はそれ自体において終わる。というのも、彼らは、『経験』あるいは日常生活の現実からそれを発しており、それを彼らは越えてすすむことができないと仮定されているからだ。そして、したがって、異なった種類の意味を持つのである。こう言っていいだろう。ここにこそ教師が生徒に対して持つ期待がもっとも効果的に生徒の達成のレベルを設定するよう働いている、と。」(Keddie. 1971, p.154)

こうしてケディの論証においては、教師－生徒における相互作用が、知識の獲得の異なった様式を産み出す、教育的アイデンティティの形成にかかわるのであって、その相互作用の連鎖こそ、教育的なキャリアへとつながるとされている。学校自体における教師－生徒の相互作用の過程に、教育の失敗／成功を産み出す観点を提示している点で、学校知の在り方と教室のコンテクストに鋭いメスを入れており、これは、ウィリスの議論を補完する位置を占めるだろう。しかし、ここにおいても疑問は残る。例えば、ケディは学校知についてもこのような帰結を導き出している。

「学校による知識の使用の一つによって確立されるものとして、『常識的な』知の様式ではなく、それとは反対に『専門的な』知の様式よって、世界が規範的に知られている方法を科目は表現しているということがある。これによって、科目の中で、規範的な秩序が確立され維持される。」(Keddie. 1971, p.156)

ヤングは、同じように、学校教育におけるハイステイタスな知識にひそむ組織原理のうちに、知識の抽象性（abstractness）や日常生活や経験との無関連性（unrelatedeness）を挙げている(Young. 1971, p.24)。では、なぜこのような学校知の形態が、特権化され普遍化されるのだろうか。ケディは、それを、社会全体における「権力の不平等な配分」にあるとして、問題を保留している。そこまで触手を伸ばすとなると、一つには、近代的な合理的知、あるいは理性に重きを置いた論理秩序にまで話を遡らなければならないだろうし、また他方では、その現代の資本主義的な変形にまで分析を広げていかなければならない。ここではそのヒントとなるような、西洋的思考方式と知識の関係を扱った論文を取り上げて検証してみたい。

3．北爪道夫『学校危機の根源を問う』における「知る」と「学ぶ」

北爪は、定時制高校の社会科教員の実感から、第一四期中教審答申が、教育問題の中心を、学校間格差や加熱しすぎた受験勉強にあるとしていることを批判し、教育における真の問題は、日々教師が教えている教科内容と生徒たちの生活との距離の大きさにあるとしている。そうして教師－生徒の関係、また「知る」と「学ぶ」の関係とを、哲学的な精緻と学校生活への細かい目配りをもって描き出している。そうして学校が現在、子供の「学び」の組織化にほとんど失敗しているという問題を、知識の無効性に引き付けてこのような視点で描く。

「学校で学んだはずの『知識』が、あれほど器用に駆使した『知識』が、日常生活の場では凍りついたまま作動せず、むしろその知識が生活の現実に敵対したり、日常の豊かさを狭めたりすることがあることを教師は知っている。そうしたことがしばしば『優等生』におこってくることを教師は体験的に知っている。あるいは、「静かな」授業が行われている学校で、テストにはそこそこの点数をとっている生徒が、『教科書』のとなりの現実にはおそろしく無関心であることに、街角で出会った生徒との立ち話で教師は気づく。まるで、学校での学習がテレビのアニメマンガの非現実性と同じように、『お話』としてまるごと括られてしまったかのよう

なのだ。学校の外では生徒は別の現実を生きている。」(北爪. 1994 . p.198)

現在の学校教育は、さまざまな個別的・専門的学問によって構成される不断に増加し続ける知識体系が、自己の外に、客観的・普遍的なものとして、また、全人類の文化遺産としてあり、子供の発達・成長には、この知識体系を身につけることが必要である、という大前提を持っているとされる。そうした「知る」に対して、北爪は、「学び」を対置する。「学び」とは、「主観的な問いから出発し、その自己が構成した問題的な場において、諸知識との関連を探り出し、自分の身体や行動、考え方の習性、といった特異性にそくして自分用の解を見出すこと」(北爪. 1994 . p.202) だと定義する。そうして、「基礎学力論」におけるような知識の階層構造を前提とした議論、「単位制度」のように一定時間での知識の区画、等々は、「知る」ことから「学び」が発生すると仮定するかぎり、「学ぶ」を「知る」に従属させることを述べた上で、それらの知識観・世界観が近代の啓蒙主義に由来するとし、さらに、それらが「技術的・管理的知識」として私的所有を可能にし、資本制社会の再生産に中心的な役割を果たすと同時に、人々が生活から「学ぶ」ことを抑圧し続けているとする[8]。

こういった学校において組織される知識のとらえ方は、先のケディやヤングの分析と矛盾するものではない。ただし、北爪は、この普遍的・客観的知識の拡大と支配が、同時に「学び」と生活の抑圧であることに危機感を抱いているということに違いがある。そうして、彼は「学び」の生成・生息場所を生活の細かい細部に求め、知識に完全には包摂されえない残滓への眼ざしを強調する。カリキュラムに排除されるノイズにこそ「学び」を生成するエネルギーが潜んでいるというわけである。席換えについての例示で彼はこのように述べる。

「教師にとって席は『席次』『座席表』といった秩序空間であり、『知識』が届けられる住所であるから、それが不定であっては知識の配達に困るわけである。／ところが、子供たちにとって学ぶことは、どんな席で学ぶのかということと切り離しえないことなのである。お隣が誰になるのかによって勉強も、態度も変えなければならない。教師の監視とツバにさらされ、しかも後ろの方から他の生徒に見られる前の席になるのは最悪である。窓の外を時々ながめられる後ろの窓際の席がいい。…＜中略＞…教師にとって席とは、学習の条件や前提以外ではない。しかし生徒にとっては、学校生活の戦略であるとともに学習することと不可分である。落書きされてもすぐ消すことができ、ナイフで削ることのできない堅い机は、教師にとっては学習のための『より良い条件』である。しかし、シールを貼ったりはできても、イニシャルを削ったりして自分用机にするには都合が悪い机である。生徒はイラスト入りのノートに絵を描く。生徒たちは学校を生活世界化することによって学校という場に『わたくしの学び』を生成しようとする。」(北爪. 1994 . p.208)

北爪はさらに分析をすすめ、学校的知識体系の在り方を、テクストにおける、「分類する意志」や「支配する知」といった概念を駆使して捉え直す。知識が体系をなし、客観的な外的存在として在るためには、その内部の構成要素が秩序を維持していなければならない。そうした秩序の一つとして北爪は、教科書というテクストにおける分類項目すなわち「目次」を取り出す。そこで

は、各章は特定の学問分野に照合され位置づけなければならない。さらに各章の中には、各節が、学問分野のさらなる専門分野へと対応させられる。ある専門分野が他の章に配置されるのは許されない。分類の学問的内部秩序を覆すような教科書的分類は認められないのである。つまりは、「分類＝目次は、その本の著者が読者に押しつける『檻』である。大きな章が小さな節を支配し管理する。個別の問題は目次の管理下にある。こうした秩序づけられた記述が現実の理解として提示されている」(北爪. 1994 . p.208)。そうして、生徒の個別の問題、読者の個別の問題は、そうした普遍的・一般的な分類に特異性をどのように従属させるか、あるいは分類の中に配分できるかという問題となる。そして、それら分類する意志の最大のものが、指導要領であり、教科書検定であるというわけだ。

さらに目次の役割は、分類だけに限られるわけではない。目次では、章が節を包摂し支配し、節が項を支配しているが、その要素それぞれが、同時に、テキストの中心となるテーマを主張しているのであって、中心が全体を支配制御しているのだ。分類はそれぞれ中心を指し示し、支配的な知に協賛している。教科書のテクストに下線部を引く作業は、中心と周辺を分ける作業であり、周辺は中心の従属的役割を負う。あらゆる分類の網の目から逃れるものは、支配する知によって都合が悪い。そうして、生徒の存在はすべて成績表と内申書の中に分類できなければならない。学ばれることはすべてカリキュラムの中に配置されていなければならない。このような学校知の在り方を、北爪は、ドゥルーズの『差異と反復』から引き出している。西洋哲学における「同一性」の伝統は、現実のあらゆる分散を一般的・概念的なものからの距離として位置づけようとする。全てのものは表象された概念によって、類比、対立、同一性によって配置されなければならない。そうなると、思考は「再認」という枠をはめられ、究極的な同一性へと収束するしかなくなるというわけだ。しかし、北爪は、「学び」の生成・生息場所を、分類の網の目からこぼれ落ちざるを得ないものとして、再びこのように捉え返す。

> 「『学び』はテキストそのものの中ではおこりえない。テキストとテキストの関係のなかでおこるというのもちがう。テキストにいま、向き合っている「私」や、「私」が別のテキストや他者の前では別の「私」でもありうる、そうしたさまざまな系の交差の中で、分類された知や支配する知をななめに横切って、一般性に回収されない諸「差異」エネルギーを備給しつづけること、これが『学び』のおこる現場だろうし、私たちの日常生活の姿であるだろう。ここではテクストは人々の生の跡にすぎない。」(北爪. 1994 . p.232)

学校で組織される知識を、生活における「学び」に対立させて、その西洋哲学に伝統である、中心、概念、一般性、支配というロゴス中心主義的な特質において描き出す、このような北爪のポストモダン的な洞察は、それが現実の生身の生徒を日々目の当たりにしているだけに、教師にとって大きな説得力を持つといえるだろう。とはいえ、こういった議論が到りつく先を予想してみると、現実の学校をどう改革し変革させていけばよいのか、あるいは、教師が教科書を使わずに授業をし、アナーキーな差異に没入していくことがはたしてどのような効果をもたらすのか、学習指導要領が厳然と存在する中で、教師は分類をすべて放棄したとして、別の分類を用いずにどのように「学び」を構成していくことが可能なのか、等々の、こうした疑問へと突き当たるだ

ろうし、また、個別的・特異的存在が、中心的な支配する知を前提として成り立っているということを指摘することもできるだろう。

北爪の議論は、ウィリスやケディが、秩序の再生産あるいは秩序の維持を説明可能とするものだったのに対して、ユートピア的な眼ざしを描き出しているところに意義があるといえる。しかしながら、中心的な支配知を前提としてのみ「学び」の生活的局面が見出されるとするなら、ユートピアがユートピアのままで終わるようにも捉えられるのである。

4．対話的な教師－生徒関係について

近代における教師―生徒の関係には、権力的な関係を前提とした、分類や支配しかありえないのだろうか。例えば、対話的な相互発展の契機が一抹も見いだされはしないのか。

近年そうした教師と生徒の関係を対話的に措定する試みが増えている。教師－生徒の関係は、外部からみれば、非常に奇妙な関係である。友人関係のように対等な関係ではなく、かといって、主人と奴隷のように単純な支配・被支配関係でもないが、時として、そのどちらの影をも写し取る。そこには、教職という構造上の規定や、教師に寄せられるさまざまな期待や理想、そして生徒の階級構造上の位置や、教師の生徒をみるパースペクティヴや、さらに両者の生活の生産形態などが複雑に交錯している。こうした複雑系の中では、どのようにその関係を整理づけても、整理しきれない残滓がある。

そのような複雑さのなかで、教師－生徒とはどのような契機を媒介として、対話的な関係を構成し得るのだろうか。例えば、ミハイル・バフチンは、教師－生徒関係の「原理的な」構造を、対話的な関係ではない、観念論哲学によるひとつの意識が紡ぎ出すモノローグ形式の比喩として用いている。

「哲学のモノローグ的表現の土壌では意識の本質的な相互作用はありえないし、したがって本質的な対話も不可能である。観念論は本質的に意識たちのあいだの認識の相互作用のひとつの相を知っているにすぎない。そこは真理を知り、所有している者がそれを知らず、間違っている者に教えるということ、つまり先生と生徒との関係、したがって教育的な対話があるだけである。」(Bakhtin. 訳書. p.119)

ここでは、「本質的な対話」と、「教育的な対話」が対置され、教師は、真理の所有者として現れ、そうして、それを生徒へ一方的に受け渡すという構造が、対話的相互作用の欠如として批判されている。なるほど確かに、近代学校における教育とは、啓蒙主義的な思想を背景として、ある絶対的・普遍的な知識体系、あるいは客観的な人類の遺産を、子供に獲得させるという枠組みを前提していた。そうしてこの枠組み自体は、小手先の改革では、しばらくの間、なんら変わることはないだろう。基本的なことは、ケディや北爪が述べていたような学校知の在り方、すなわち、日常生活から切り離されたあるいはそれを支配する専門的に構造化される知識から、いま現在の現実の教師は逃れることができないということである。かりに理論的・理念的にはそれを克

服することができようとも、それはケディの言う、教育者的コンテクストに収束されてしまうだけのことだろう。

しかし、そうであっても、テクスト的な知識体系の叙述においてさえも、対話的関係の残滓がすべて消えてなくなったわけではない。ルードヴィッヒ・フォイエルバッハは、ヘーゲル哲学を批判した初期の論稿で、哲学者による自分の思想の発表、すなわち論証とは、「教える」ことにほかならず、「教える」ということ自体が、対話的な交渉を前提していると述べている。

「哲学者は、ただ私の知りうることを私の意識にもたらすにすぎず、彼は私の精神的能力と交渉するのである。—<中略>— 私は、他人が私の知っていることを知っているかを、少なくとも私が知っているとおりに知っているかを、疑わなければならない。ただそのためにのみ私は自分の考えを伝えているのである。しかし、同時に私は、彼らがそれを知るべきであり、知ることができるということを前提している。教えるということは注入することではないし、教える人は、(他者の) 能動的な素質、知的能力とかかわりあう。芸術家は、美的感覚を前提し、彼がはじめてそれを与えようとするのでもなく、また与えることもできない。なぜなら、我々が彼の作品を美しいと見、それをたんに受け入れるだけのためにも、彼は我々のうちに芸術感覚をすでに前提としなければならず、彼はただそれを形成し、それに一定の方向を与えうるだけだからである。」(Feuerubach. 訳書.pp.136-137) (9)

私には対話の一般的定義が内包する「対等な二つの意識」という前提が持つ枠組みを変えなければならないように思える。これまでの議論ではすべて、「教える」ということ自体がただちに意味したのは、意識における不等関係の成立であり「注入」であった。しかし、フォイエルバッハのヘーゲル批判を教師－生徒関係に適用するならば、生徒の知的可能性に訴えかけるということこそ、教育の在り方ということになる。このような教育の現実における解決の次元を基礎にしつつ、より広い観点からの、社会学的な研究・調査の方向が模索されるような契機もつちかわれていくべきであろう。

[後注]

(1) たとえば、「教育解放研究会」を称する六人は、現場の教師の実直な立場から、教育に対する倫理的な批判と、社会科学的な批判との両方の議論に対して、嫌悪感を示している。彼らは、社会科学的な批判を、「学校が果たしている文化的・社会的・政治的機能は現実の秩序の再生産にすぎない、あるいは立派に秩序の再生産をしている。教師が授業の工夫をどのようにやろうと、学校が現実に果たしている機能は、教師や教育学がめざしていたり、目標としているものとは違っている。それは学校制度の客観的な機能であり、教師の力量や努力の不足の結果そうなっているのではない」という主張と捉える。しかし、これを受け入れることによって、「教師は少し気が楽になったように思いはするが、毎日苦労している自分の授業は、いったい何なんだという疑問がわいてくる。」そうして、社会科学的な批評は、「教師の習性の中に生きて働く場所を持てない」とし、「好きなことばを現実に押しつけているだけ」だと結論する(教育解放研究会編 1994. pp.52-55)。

(2) ウィリスは、文化人類的なエスノグラフィー的方法を採用したことについて、次のように述べている。「生きた文化の諸相を記録するにはエスノグラフィーの形式がふさわしいし、そうしてはじめて、ある文化に潜在する微妙な意味論や価値観を描き出し、象徴的な言動の告知するところを記述することも、解釈することも可能

になる。さらに言えば、エスノグラフィー的な記述は、ときには記述者も意識しないままに、研究対象の生きて動く創造性や文化の担い手としての人間たちのことを、ある程度まで文章にとどめ、読者の経験に語りかけもする。」(Willis. 1977. 訳書 p.9)

(3) ウィリスが、知識の不平等配分というアナロジーを用いている箇所は、至る所に散見される。例えば、「一般に学力の評価や試験の成績は、個人に『内在する』能力にかかわるよりは、投入された知識量の社会的分布状況の中で、個人がしめる相対的位置を示す場合がはるかに多い」。(Willis. 1977. 訳書. p.151) ここでも、知識が量として、質的な一元性があること、そして、その量が、あるところには多く、あるところには少なく配分される（社会的分布）ことが前提となっている。しかし、なぜそうした知識が量として測られうるのか、また、どうして不均等に分布するのかの解明はない。とはいえ、それが社会的とされることから、解明への道は閉ざされてはいないことは確かだが。

(4) ケディが経験的データを採取したのは、さまざまな社会階級を包摂する総合制中等学校（comprehensive school）における、人間学科（humanities department）である。その学科は、歴史、地理、社会科学を基礎にしたもので、４年生からを対象にしている。その総合制中等学校では、Ａ、Ｂ、Ｃの能力別クラス編成（stream）がとられているが、このコースは自体は、能力別ではなく、無差別に教えられるように構成されたプログラムをとっていて、５年生終了時に、ＯレベルまたはＣＳＥにおいて試験される。このコースは、「探求に基づく(enquiry based)」とされており、教授方法は、「キー授業（key lessons)」によってトピックを導入し、その後、「ワークカード」システム（workcard system）によって、子供たちが、個々人が自分のペースにあわせて作業をすすめるというものである。この研究がかかわっているのは、社会科学の最初の単元である「社会化（socialization)」という単元であり、学科の教師によって準備された教材によって教えられている。(Nell Keddie. 1971. pp.133-134)

(5) 杉尾宏は、このような教師による社会統制を、教師が教師としてのアイデンティティを保持し、教師として生き残っていくためのストラテジーとして捉えている。例えば、教師－生徒間の対話においてよくみられるＩＲＦ型対話（教師のinitiation—生徒のresponse—教師のfeedback）において、対話の流れや形態から逸脱する定義を抱く生徒を無視したり矯正したりするような場合がそうである。そうして、生徒は教師による知識のフレームワークを受け入れざるを得ず、自由で自律的な思考を奪われるという。しかも、いくらリベラルな考えを抱いている教師にもその生徒の思考統制は現れていると指摘している。この杉尾の観点は、そのストラテジーが教師の生存にかかわる日常に深く染み込んだ教師イデオロギーとする点で、すぐれた洞察といえるだろう。(杉尾宏編著『教師の日常世界』北大路書房、1988年、pp.27-39)

(6) しかしながら、ケディは、「教育者的な見方」による理想的な生徒（ideal pupil）もまた、中産階級の子供たち、Ａの生徒にのみ特権的に有利になることを指摘している。教育者的コンテクストにおいて、理想的な生徒とは、自律的で理性的な存在であって、構造的な社会観を身につけ、選択肢を知覚し合理的に評価できるような理想的な社会人になる存在である。それは、たとえば、ワークカードシステムに現れるように、Ａの生徒にとってのみ恵まれる、自己ペース、競争的有利、職業的な目的、を志向している。(Keddie. 1971, pp.137-138)。

(7) この「概念」という術語は、アメリカの教育学者、Ｂ．Ｓ．ブルームに由来をもっているものだ。彼は、知識の段階的な組織の分類を設定し、それぞれのレベルでは、下位にあるレベルのカテゴリーを、より一般的なカテゴリーが包括するとした。

(8) とはいえ、近代の合理主義的な世界観や科学観の延長線上に学校知を位置づけ、批判の矢面に啓蒙主義の残滓を立たせる試みは、なにも新しいというわけではない。例えば、Ｍ．アップル『学校幻想とカリキュラム』(門倉正美他訳、日本エディタースクール出版部、1986年）第四章や、池田寛「学校文化論の課題」(長尾彰夫・池田寛編『学校文化』、東信堂、1990年）pp.232-236。ちなみにもともと宗教的イデオロギーからの解放として現れた、これらの近代の啓蒙主義的理性が、現資本主義体制において管理された知識として機能するという逆転は、アドルノとホルクハイマーが『啓蒙の弁証法』において先鞭をつけていたものである。

(9) またここで、フォイエルバッハは以下のようにも述べている。「我々が生活の中で、我々の思想が理解され認められるかどうかに、無関心であるばあい、この無関心は、あれこれの個人や集団に対してにすぎず、それは、我々がすでに彼らを、偏見にみち、特殊な利益や特別な感情に惑わされ、救いようのない、根本的にだめになった人間とみなしているからである。」(Feuerbach. 訳書. p.138)

[引用文献]

Apple, Michael W. 1982. *Education and Power.* Routledge & Kegan Paul, New York.
—— マイケル・アップル『教育と権力』(浅沼茂・松下晴彦訳、日本エディタースクール出版部、1992年)
ミハイル・バフチン『ドストエフスキイ論』(新谷敬三訳、冬樹社、1974年)
Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control, Vol.1,* Routledge & Kegan Paul. London.
—— バジール・バーンスティン『言語社会化論』(萩原元昭編訳、明治図書、1981年)
Bernstein, Basil. 1978. *Class, Codes and Control, Vol.3,* Routledge & Kegan Paul. London.
—— バジール・バーンスティン『教育伝達の社会学』(萩原元昭編訳、明治図書、1981年)
Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1970. *La Reproduction.* Editions de Minuit. Paris.
—— ピエール・ブルデュー＆ジャン＝クロード・パスロン『再生産』(宮島喬訳、藤原書店、1991年)
フリードリッヒ・フォイエルバッハ『将来哲学の根本命題』(松村一人・和田楽訳、岩波文庫、1967年)
Keddie, Nell.1971. "Classroom Knowledge" in Young, M.F.D. (ed), *Knowledge and Control, Collier*
—— Macmillan, London. pp.133-160
北爪道夫「考察—学校危機の根源を問う」(教育解放研究会編、『学校のことば／教師のことば』、東方出版、
—— 1994年)
教育解放研究会編『学校のことば／教師のことば』(東方出版、1994年)
Rubington, E. & M.S. Weinberg.1973. "Deviance" in *The Interactionist Perspective,* MacMillan, New York.
杉尾宏編著『教師の日常世界』(北大路書房、1988年)
Young, M.F.D. 1971. "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge" in
—— Young, M.F.D. (ed), *Knowledge and Control,* Collier Macmillan, London.
Willis, Paul. 1977. *Learning to Labour.* D. C. Heath. Lexington, Mass
—— ポール・ウィリス『ハマータウンの野郎ども』(熊沢誠・山田潤訳、筑摩書房、1985年)

Three Theories Of Teacher-Student Interactional Relations And Froms of School Knowledge

Kazuhiko HAYASHIZAKI

This paper tries to approach the core form of relations between teachers and students, and the essential form of school knowledge, by looking into theoretical consequences of the three ethnographic studies concerning these problems : Paul Willis' Learning to Labor, Nell Keddie's *Classroom Knowledge* and Michio Kitazume's *Pursuit of the Root of School Crisis.* These three studies form the main 1-3 sections.

In Section 1 I focus on Willis' analogical adaptation of the economic exchange relation to the teacher-student relation, around which, he said, the school institution, school environment, and teacher's behavior were set up as exchange conditions. I show, however, that his argument arose no question about the form of school knowledge and that the inner process in the classroom itself was

treated only as a secondary problem under the formation of working class's culture.

Section 2 and 3 I take up Keddie's and Kitazume's arguments as complement to Willis' shortcoming. In section 2, I pay much attention to the classroom contexts in which teachers and students see each other in differently-formed perspectives. And I show Keddie made clear the structure that teacher's prejudices and views of their students brought about transforms of the subject knowledge they should convey to students, and that the different perceptions between high- and low-achievement students were formed in a way of approaching school knowledge they learned or accepted.

And Section 3 criticizes school knowledge as characterized by some logo-centrism, referring to Kitazume's argument. He abstracted two features, "a classifying will" and "ruling knowledge" from school knowledge system oppressing "learning", with a look to an energy which produces "learning" under the shadow of the ruling.

In last section, I seek possibilities of dialogical relations between teachers and students by proposing a redefinition of the forms of dialogue in teaching.