

意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事 (1)

西 口 正 文

Teachers' Work as Spinning Meaning (1)

Masafumi NISHIGUCHI

1. はじめに

教師の仕事はまず何よりも、学校という教育空間—時間において子どもと、さらには他の教職員と、教師がかかわりあい、そのかかわりの意味をなにごしか能動的・主体的に構成することによって、遂行される。そのようにして遂行される教師の仕事のことを、意味を紡ぐ仕事と看することができる。本稿は、意味を紡ぐ仕事という視点から教師の仕事の性質を検討することによって、教師の教育行為における意味選択や意味創出の自由度あるいは可能性度合と、教師の仕事を成り立たしめる社会的条件づけとの、関係はどうであるかについて、理論的解明のための手がかりを得ようとするものである。この問題設定を分解して示せば次の二つになる。一つは、教師の日常の教育行為がそのつど志向する意味の変域と教師としての仕事に結節する社会的意味脈絡（——別言すれば、教師であることの社会的条件づけ）との関係を問うこと。もう一つは、教師であることの社会的条件づけを現代社会（＝最近代社会）の根幹をなす社会秩序形式——内容とのかかわりにおいて問うこと。これら二つの連関を、意味を紡ぐ仕事としての特殊性に着目するという視点から問うところに、問題設定するわけである。

このような本稿の企図が生起することになった理由については、教師論と総称される研究領域における従来の研究動向にかかわって、少々説明を加えておく必要がある。教師の仕事の性質に向けて理論的に問い迫ろうとするこれまでの営みとして、一方では歴史社会的に規定された条件のもとでの存在拘束性が指摘され、他方では望ましい目的を想定しつつ目的意識的な実践によって達成しうる積極的可能性が指摘されてきた。それら双方を、分離された別個の理論化方向とみなして済ますのではなく、統合的に把握した上で、それぞれの特殊性を位置づけることのできる視座をあらためて探求することに、教師論の今日的理論課題があるのだ。

上述の視座を探求しようとする軌跡を我々はある行為者の思索に——学校を表舞台とする自らの行為を反省的に対象化しようとする思索に——見て取ることができる。ある行為者の名は村田栄一であり、本稿は彼の反省的思索を対象として、最初に示した視点から先ほど示した問題設定に基づいて、考察しようとするのである。村田栄一に注目するのは、

彼が「教師」という職業に就き教育営為に当面しつつ（教育営為の当事者性にこだわりつつ）、〈教師であること〉への根底的な問題化を試みた行為者であるが故に、教師としての仕事に結節する社会的意味脈絡を対象視しその中心問題を剔抉し解明しようとするにあたって、参照するに値し深い示唆を与えてくれるからである。

本稿での考察の方法としては、意味を紡ぐ仕事としての特殊性に着目するという視点から、村田の問題意識を追い、問題意識の地盤を構成的に描出する、という方法を採用する。

以上で示した問題設定および対象と方法のもとになされる次章以降の叙述の構成を、ここで記しておこう。第2章では、資本制近代という特殊歴史性を帯びた社会世界における国民国家の中に構築された社会システムとしての国民教育、このような社会的条件づけにおいてこそ成り立つ職業労働という面から教師の仕事を開き解明しようとした村田の問題構制を——教育労働論の問題構制を——捉え直す。第3章では、村田と初発の問題意識を共有していた論者によって教育労働論のある種の徹底した論理展開を示すものとして提起された「教育実践無用論」を取り上げ、その論点を捉え直すとともに、それに対応して示された村田の論点を見据えることによって、教育労働論の限界闘を見出そうとする。第4章では、村田自身の提起した特有の「教育実践」観に止目しそこに孕まれている教師の仕事に対する問題化力・反省知としての触発力を検討する。その検討を通して、教育行為の意味選択可能性度合拡張へと振れるゆらぎの面を重要視した概念（教育実践）を提示する。そのうえで、教師の仕事の性質に向けての解像は、〈教育労働〉概念と〈教育実践〉概念とを二つの特殊化された解像装置とする複眼的視座を築くことによって、教育労働論の限界闘を突破してなしうることを論じる。第5章では、彼特有の「教育実践」観を具現する試行およびその脈絡を、村田の著作から探り出し論理的に整序する。第6章では、村田の思索の中に断片的に出来る、「教育」の意味づけの限界固定と結合させる形で、「教育」が「教育」であるための社会的条件づけについての先行研究を瞥見する。それは同時に、教師の仕事が成り立つための社会的条件づけについての認識を得ようとするということでもある。それを承けて第7章では、教師としての仕事に結節する社会的意味脈絡への懐疑と批判と否定的対峙を跳板とすることによってこそ、望ましく魅力的な世代間相互行為が可視化されるのであって、そうした質的跳躍ぬぎに教師としての仕事に望ましく魅力的な世代間相互行為への展開可能性を読み込もうとする（希望を持ち込もうとする）想念が、誤認であると判別されることを示す。つまり、教師としての仕事が志向しうる社会的意味の限界固定を行なうとともに、それを超出する筋道を示すことにする。

2. 資本制近代社会の社会的再生産様式にとっての教師の仕事

いわゆる「勤評闘争」期のさなか、1958年に教職に就いた村田栄一は、彼自身が後に述懐しているように（村田 1970：70）「国民教育論」者としての自覚をもって職場に入ったものの、その半年後には「国民教育論」への批判派に変わった。端的には戦後日本の国民教育へのプラス価値的意味付与が消去されたからなのだが、この点についてはもう少し説明を要するだろう。教職員の勤務評定に反対するという闘争運動の過程では、狭義の政治面にだけ争点があったわけではなく、教師の仕事の性質がどのようなものであるのかについて社会科学的に問いそこから明らかになる知見に基礎づけられた議論を求めようとする動

向もまた現われていた。1950年代日本に形成され当時の教育運動だけでなく教育理論の界においても主要な地位を占めるに至っていた(その意味で特殊歴史性を帯びた)「国民教育論」は、民主的平和的な国家の国民形成・自立せる民族形成と教育営為との緊密で順接的な関係を強調するものであり、その結構においては教育という作用や営みへのきわめて肯定的な捉え方が看られた。即ち、教育という営みをその本性として社会共同利益を実現する故に歴史貫通的に善き価値を担う営みとみなし、ひとりひとりの国民あるいは市民は教育という営みにプラス価値をみてとり、したがって教育への尊重の態度をもって関与するという形で主体性を発揮するものであるし発揮すべきでもある。このような教育への視線が基層に走っていた。さらに、戦後日本という国民国家のまとまりにおいてシステムとして築かれた教育営為は、日本国憲法・教育基本法に込められてある教育理念に依拠すべきところから戦後日本の国民形成や市民形成という観点から見て歴史社会的進歩性・民主主義的価値性・社会文化的価値性を帯びてプラス価値のものたりうる、とみなす構えが貫かれていた。併せてこの「国民教育論」には、戦後日本の国民教育の理念に敵対する支配層による反動的統制のもとで抑圧され歪曲され寄生化せしめられた教育や教師の仕事の現象形態をこそ正すべきだ、とする批判意識が込められていた(日教組情宣部編 1958)。こうした「国民教育論」の結構に相即する形で、さらにそれに経済学的支持基盤を与えようとする意図から、教師の仕事への理論的解明を図る議論が“教育労働の理論”として現われた(その集約が芝田進午 1975である)。そこでは、教師の仕事がその本質において自律専門性をもつべきものであり、社会的普遍的な価値および有用性を帯びており、それが資本制社会の現状では支配層による反動的統制によって非本質的で寄生的な形態で現象するのだ、というように説明された(芝田 1959→1975: 12, 14, 芝田 1966→1975: 35)。

このような「国民教育論」と“教育労働の理論”に沿う形で進められ收拾されていった勤評闘争の過程で、村田栄一は「国民教育論」への批判派に転じたわけだ。では彼は、教育という営みや教師の仕事への視線をどのように形成していったのか。簡潔に言えば、教育とは歴史貫通的に社会共同の普遍的利益性を持つと見ることが誤りで、むしろ階級的特殊性が(支配階級にとっての利益性・有用性が)貫かれている営みだと捉えたわけである。教師の仕事についても、その過程が自立して普遍的有用性を持つとはみなしえず、資本にとっての価値増殖過程と不可分だと捉えた。つまり、相対的剰余価値の生産が焦眉の課題となった現代資本制生産総過程に教師の仕事が、市場での商品化を前提とした労働能力の通用的で基礎的な内実を形成することに向けて、包摂され有効に機能せしめられているのであって、教師の仕事はそもそもそのような社会的要請に応じるものとして編制されており、資本制近代社会の社会的再生産様式に深く組み込まれている、と考えたわけである(川村徹(=村田栄一) 1965, 1966)。このような教師の仕事への視線を築くにあたっての鍵となったのが、〈教育労働〉という概念にほかならない。村田の所論では明確に定義づけられてはいないのだが、その含意を汲み上げることによって、次のように〈教育労働〉を概念規定できるだろう。即ち、教師を中心にして教育システム内の諸機関を職場にして職業労働する者たちが、「教育的価値」(——これは、社会的正統性を既に調達しえてある教育的権威が正当に委任された教育機関によって、提示されている)に適合する教育目的・目標の実現に向けて、教育的価値に適合する(知識技術の体系や物的施設設備などの)教育諸条件を手段として、目的合理的に「生徒」にはたらきかけ、そうした労働過程の集積とし

て、労働力市場における効用・通用性をもつという意味で基礎的な価値内実を備えた労働能力を階層的に序列化して形成することになる、そうした一連の営為を指し示すのが、〈教育労働〉である¹⁾。

3. 教育労働論の限界闡

日常的な教師の仕事のただ中で、とりわけ当事者であるからこそ、感得できるようないわば“疎外”がいかなる構造から生じるのか、これを解明しようとするアプローチとしては、村田が開拓した教育労働論は芝田進午による教師の仕事の理論化方向（——「国民教育論」派の“教育労働の理論”）でもって照射できない問題開示力を発揮したといえよう。教師がその日常の仕事場面で教育内容・方法や制度の上での桎梏を痛感し、さらには子ども達や同僚教師達との生きたヒト・ヒト間交流を通してわがものとなしうることを期待する人間的生の充実がそもそも得られそうもなく、交流それ自体からして骨化した制度枠組の中で阻まれている、要するに教師の日常的な仕事の過程で意味選択や意味創出の自由度や可能性度合が著しく制約されそこに教師の生きにくさを感じ得る、という事態を説明するにあたって、村田の教育労働論の拓きえた視野は有効性をもっていたことを認めることができる。

次なる段階で問われる必要があるのは、それでは教師の仕事において意味選択の自由度は皆無なのか、という点である。村田自身は教師として職業生活を続ける中で、彼の諸著作に表示されているように（たとえば村田 1972, 1973a, 1973b, 1975, 1977, 1978）、他の多くの教師たちには試みることも現実化することもできないような大きな自由度をもたらしていた。我々はそこから、国民教育システムにとっては所定の・期待されもしている目的合理性から逸れた行為——関係空間を村田の学級では築き、そこで「ディオニュソスの」とでも形容したくなる性質の相互交流の意味創出を企て現実化し、通常的生活世界では得難いような〈魅力的であること〉や〈豊饒であること〉の具体的形態を生み出すことに成功しているのを、知ることができる。前章で取りあげた〈教育労働〉の視線をもつての観察と、上記のような村田の実践とは、どのように関連づけられるのか。このことについて彼自身は整理して示してはいないのだが、しかし探求するための重要な手がかりを残してくれている。それが次章で取りあげる、村田に特有の「教育実践」観なのである。ここでは、彼特有の「教育実践」観を成熟させるのにインパクトを与えたであろうと推察される、教育労働論の一つの重い意味をもつ展開方向に、視軸を向けることにする。

いま述べた、教育労働論の一つの展開方向とは、磐井泰によって提示された「教育実践無用論」（磐井 1960, 1965）である。この立論の生起した脈絡について言及するならば、次のようである。即ち、工場労働者にとってよりよい製品を作ろうと努力することが（生産関係に起因する労働の疎外態から解放されることを求める）階級闘争を前進させようとする観点からは無意味であると同様にして、教師が自己の労働を通してよりよい商品（＝労働力）の価値内実を形成することによっては、資本制のもとでの疎外労働から逃れることができず、階級闘争へと展開し社会変革をもたらすための取り組みを前進させることにはならない、とする論理が生じる余地を、「国民教育論」批判派の教育労働論は孕んでいた。この論理に基づく形で、教師の生徒への日常のはたらきかけの中でのさまざまな試み

がつまるところよりよい商品としての価値内実形成へと誘導され繋留されるが故に、より望ましい社会へ向けての変革のための主体形成という観点に照らすならば無意味で無用だ、とみなしうることになる。このような脈絡である。また、この立論が基礎に据えていた経験的認識は次のようである。即ち、教師が生徒たちに既存社会の変革主体の形成を意識して、彼らが豊かで質の高い学習経験を（既存社会の矛盾に対する認識を深めるという経験も含めて）もたらしうると見立てた教材を用い、自らの教育経験の積み重ねにも支えられたすぐれた教育方法や技術をもって、教授—学習過程を経たとしても——“教育の中身で勝負”したとしても——、生徒たちを社会の変革主体に成長させるという結果をもたらせない。それは磐井自らの経験からも、戦後日本各地での“進歩的”教育実践の経験からも、得られる認識だ、というそのような経験的認識である。

社会変革の主体を形成することを意図した教師の教育的はたらきかけ（——これを磐井は「教育実践」と呼ぶ）を通して、意図は幻想に終わりけっして実現されないことが経験される、と説く磐井は、そのように幻想に終わる意図を抱いてしまう理由について、教育関係の、特に教師と生徒の相互交渉の過程には、教師が直接被る苦痛をすり替えてなにか善きこと・望ましきこと・尊いことを行なっているかのような錯認をもたらす条件があるからなのだ、と考えていた。磐井自身はこの錯認を退けることになったのだが、その際の論理的抛りどころにしているのは、教育労働によって「教師は何をつくるのか？ 人間か商品か？」という問いへの答えとして求めている“教師がつくるのは商品である”という命題であった（磐井 1960:249-252）。この論脈から知ることのできる磐井の慧眼は、関与する行為者たちに結局のところ教育を尊重させ正当化させてしまうという、教育なるカテゴリーを成り立たせる関係が備給しうる神秘的錯認のトリックに、止目しようとしているところに表れている。そうしたトリックへの止目は、上記の神秘的錯認によって隠蔽されがちになるところの、「教師—生徒」関係のもとでの教育行為が演じる実質的効用という意味脈絡——いずれは商品として通用すべく方向づけられた労働力の価値内実の階層的形成、さらには既存の社会構造の再生産——を、あばきたてようとする。この社会構成体の生産関係によって基礎づけられた教師の仕事の意味脈絡に焦点を当てる教育労働論を築こうとする視軸としてみれば、磐井のこの論脈は鋭く的確である。

他方ではしかし、この論脈の重要性を強調するあまり、これを以て教師の仕事をめぐる意味選択の可能性度合についての探索が尽くされると考えるわけにはいかない。つまり、教師と生徒の相互交渉過程で起こりうるゆらぎ（——「教師—生徒」関係を逸脱する質のそれをも含めて）への感度を高め、そこから教師の仕事をめぐる意味選択・意味創出の可能性度合を考察しようとする段には、磐井のこの論脈は狭く限界づけられているのであり、当の磐井はその点への自覚を欠いていたと評せよう。

いま述べたことに通じ合うことを、既に村田は指摘していた。つまり、磐井によって提示された「教育実践無用論」に意義を認めるとともにそこには限界が随伴すると感じ取った村田は、磐井の議論の弱点として、階級闘争に直結すると磐井がみなすところの狭義の政治行動を「無用論」は偏重し、それゆえ、教師が自らの職場に踏み留まり教育営為の当事者性にこだわる中から自己透視や自己暴露に向かう行為をも介して別様の行為可能性を探る試みを視野に入れようとしていない、という点を指摘していたのである（川村徹 1965:285-288）。磐井の「無用論」からのインパクトを引き取りつつその議論へ向けて村田が指

摘した限界とは、自らの創始した（「国民教育論」批判派の）教育労働論の限界闘についての認識でもあったのだ。この認識を承けて新たに次のような課題が覚識されるようになった。即ち、所与のこの社会における我々の生活の再生産システムを予め洞見するならば、生きた人格としての子どもを労働力商品としての有用性を発揮でき市場で流通できもする存在者へと形成することを要請されるところの労働過程において、なおそこでの行為者達の営みにはさまざまに意味を紡ぎ関係を築こうとする志向とそれを整序し制御しあるいは阻止する諸力の葛藤や錯綜が出来る可能性をもつであろうことを考慮に入れ、そうした過程の全体において教師の仕事をつまえていく、という課題である。この課題覚識は、当事者として教師の仕事に覚醒した沈潜を続ける中から村田自身が発酵させえたものといえよう（村田 1975、特に173頁以降を参照）。

4. 〈教育実践〉への視線

教師の仕事その生きた全体において把握しようとする段には、〈教育労働〉の視線とは別の視線を投じることが求められる。そのような視線を投じうる概念を探るのに手がかりとなるのが、村田栄一による「教育実践」観の提起である。村田は次のように述べる。教師の日常の仕事に即して、「否定すべきおのれを具体的に対象化し、そのことによって、現実との間にぬきさしならぬ矛盾と対立を生み出しつづけるこの緊張にみちた営為の総体を指してぼくは教育実践と呼ぼう」（1970：334）。〈教育労働〉によってでは捨象されてしまう、教師役割にある行為者の実存における選択の余地をも視野に入れることのできる提起になっている。

この提起に込められた村田の意図を汲み上げ、さらに前章で課題意識化された把握方向をふまえることによって、ここであらためて〈教育実践〉概念を提示しておこう。〈教育実践〉とは、所定の教育システムでの教育関係のもとにおいて、「生徒」役割を演じるように要請される生きた人格たる子どもを対象として、「教師」役割を演じるように要請されるおとながはたらきかけかかわりあう過程のすべてにわたる営為を——役割行為として要請される行為からは逸脱するような意味志向を含めて、さまざまな意味志向をもったかかわりが生じる余地がある、そのような営為を——念頭に置きつつも、その営為とは、ある条件のもとでは所定の教育関係当事者の否定性を帯びた自己言及そして止揚への運動が発現する、という可能性を孕んだ営為であること、そのことをこそ重要視した上でそうした複層的媒介性を帯びた営為を指し示す概念である。ここに言う「ある条件」とは、所定の教育関係への根底的な懐疑と批判が生起し、しかも所定の教育関係を消失させ別様の相互行為関係をもたらそうとすることである。近代社会における教育システム内での教師の仕事を、そこに底流する規範論理に照準することによって問おうとする〈教育労働〉概念に対して、ここに提示した〈教育実践〉概念は、規範論理の底流する磁場においてもなお生起しうる行為のゆらぎや所定の教育関係への変革の試行を重要視するのであり、したがって教師の仕事における意味志向の帯びる複層的媒介性に照準して問おうとするものである。教師の仕事の性質は、これら二つの概念のうちの一方のみをもって解像されうるものでなく、二つの概念を相補的に連関させることによってこそ、よく解像されうるのである。

5. 「教育」を意味転換する試行

既に述べた村田に特有の「教育実践」観を具現する試行を、その脈絡とともに、我々は彼の著作から探り出すことができる。ここではそれを、(ψ)〈教育を逆照射する〉試行(ω)〈教育を奪回する〉試行、に大別して取りあげておこう。

(ψ)にあたる具体的事例として、たとえば教育の日常世界である種の子ども達が「問題児」と意味づけされるその意味づけ方に懐疑を持ち込み増幅することによって、逆に教育の日常世界のありようの方を問題化する、という試行が挙げられる。その試行の中では、当の意味づけの依拠する分類図式が骨化したり惰性態化したりしており、しかも究極的根拠なき所与の支配・管理構造にとって適合的であるにすぎないものとして相対化してしまえることが、つまり根拠づけの確定性をもたない恣意的なものであることが、子ども達とのかわり合いを通してつかまれていくのである(村田 1972:106-119)。この種の試行に見られる理路を抽出すれば、日常性への懐疑から出発し、次いで正常／異常を区分する分類図式・論理構造を問い直すことを経て、教育の日常性における正常／異常の区分図式を自明視する見方に対する批判へと至る、というものとなる。こうした理路を、生きた対面的関係で志向する意味への反省的捉え直し過程として踏みしめることによって、教育の日常性における「正常」を逆照射する、という試行なのである。

(ω)にあたる具体的事例としては、たとえば定型化され通念化されたことばの用法とか連接形式を崩して異形の接続仕方をことば遊びの過程でつくりだすことにより、新たな想像性に満ち可変性に満ちた意味世界を体験的に築こうとする試行や、授業過程で遭遇する“誤答”のもつ潜在的可能性に敏感たろうとすることによって、学習の中身を深く豊かなものにしていく試行や、さらには成績評価場面での数量化・段階区分づけを徹底して排除した上でなしうる評価のあり方を探り出し具現する試行などが、挙げられる(村田 1973b 第一部, 1977:118-132, 1986:195-223)。この種の試行を特徴づけるキーワードが〈教育における人間的感性の復権〉や〈個体の生の拡充〉や〈自己教育能力の奪還〉である。この種の試行に見られる理路を抽出すれば、教育の日常性への懐疑と批判によってこそ見出されるようになった、教育営為の当事者相互間の積極的な意味創出という潜在的可能性契機を、そのつど当事者が置かれた地点から、想像力・創造力を駆使して顕在化し展開する、というものとなる。

このように見てきた(ψ)と(ω)がどのように関連するのかを問うならば、村田のパースペクティブにおいては、(ψ)をふまえてこそ(ω)へ歩み進むことができると考えられていた(村田 1970第六章)と答えることができるだろう。

6. 「教育」であるための条件づけとの相剋

ここにたって我々にとって疑問となるのは、「教育」をして村田が摸索し試みたような別様の意味脈絡へ向けて——既存の骨化した教育関係を越えて豊かで魅力的な意味脈絡に向けて——指示せしめることは、果たして可能なことなのだろうか、という点である。経験的に振り返ってみるとたしかに「教育」という語の指示作用には可塑性や柔軟性が備わっているように思える。それゆえ、「教育観の転換」の可能域についてかなりの広さをもって

見込めそうにも思える。しかしそのとき注視すべきことは、尊重に値する望ましい意味を「教育」に付与する場合に、その意味に対応する社会的機能が甚だ抽象化したがつて「教育」という語の指示連関がその社会的意味脈絡を空虚化してしまいがちになることである。既存の社会世界において演じる教育の社会的意味脈絡と社会構造との関係を厳しく問う中で、教育への望ましい意味付与の可能性が検討されるべきであるにもかかわらず、その問いを欠くならば、教育を神秘化することに終ってしまう。かくして我々は、教育に対する意味付与の変域を自由に拡張できるのかという問いに対しては、消極的に答えなければならなくなる。

いま我々は、「教育」への意味付与の変域を見定めるために、「教育」というカテゴリーが成り立つための社会的条件づけ——環境設定——を検討しなければならない。この検討はこれまでの教育研究の中では、教育への素朴な信仰——望ましき善き営みであり尊重されるべき価値を有する営みであるに相違ない、とする信仰——に囚われてきたが故に、真正面から取り組まれることがほとんどなかった。それゆえにこそいっそう重要となる検討だといえるだろう。とはいえこの検討案件について、小論ではふまえるべき先行研究の成果を確認し援用するにとどめざるをえない。

ここでふまえようとするのは、まず、近代社会システムの生存問題という視角から教育の存在（エートル）を照射し問題化しようとする森重雄による研究である（森 1999）。「近代社会システムの生存問題」視角とは、近代社会システムが自らの存続や発展を図るために、ヒト諸個体をどのように処遇するか、に着目し問い迫ろうとする視角である。つまり、近代社会システムはその環境の資源化能力を高め効率よく生産性を向上させるために、分業を拡大深化する必要性を認識し、その手段として業績主義原理によるヒト諸個体の役割・地位配分を、さらには行為の利害予期を作動させることによる・近代社会システムの要求する能力形成の効率化を、不可避化し自明視するようになる。この業績主義原理の基礎的基幹的形式——内容を若き世代のヒト諸個体に体得させつつ、いずれの個体をも「産業的・事業的人間」へと階層的に形成していくという要請に応じるものとして、教育システムが存立するに至る。このときヒト個体は、「自由・平等＝所有・ベンタム」という視線をもってその本質が掴まれるような基本的人権思想を行使し合い保障し合う関係の項（即ち“主体”）たるべく、国家という特殊近代的政治システムによって法認されるわけである。若き世代のヒト個体が近代社会システムの生存問題に適合する生を営むことが——システムの生存が——できるように、先行する世代（大人）から特定の方向・内容のはたらきかけをうけて“主体”としての「産業的・事業的人間」になる教育の過程とは、一般的には世代間相互行為として表象されるであろうヒトの社会化をもたらし行為の多様なあり方を、特定し限定した所に成り立つ過程にほかならない。とはいえ、近代社会システム内でシステムの生存の渦中にある行為者にとって教育の過程は、別様の社会化仕方をほとんど想起することもできない程に自明視された社会化仕方だとみなされることになる。

以上のように概要を押さえることができる森の研究は、社会システムを構成する三つの側面——社会構造・社会的機能・社会的意味脈絡——の相即的連関を見据えようとする限り、近代社会システム内での教育という営為の意味脈絡を上述のような特定され限定づけられた社会化仕方においてこそ把握すべきであることを、我々に示唆してくれる。その研究はまた、教育というカテゴリーが成り立つための社会的条件づけを示すものでもある。

「教育」カテゴリーがヒトーヒト間において現象した関係である「教育関係」は、近代社会システム内での生存・生活をなすための特定された社会化を、また能力形成を、円滑に効率よく進めるにあたって適わしい特殊に方向づけられた関係である、ということを知っている研究としては、宮澤康人(1986, 1987)を挙げることができる。さらに遡って、教育というカテゴリーが近代という特異な歴史的な社会においてこそ析出されたものだという見通しを先駆的に示したのが、I. イリイチ(1975=1980)やP. アリエス(1972=1983)である。イリイチ、アリエス、宮澤、森それぞれの立論は相互に共鳴し合い補強し合う関係にあるといえるだろう。

以上に瞥見してきた研究成果に依拠して教育カテゴリーが成り立つための条件づけを捉えるとき、教育カテゴリーの社会的意味脈絡は、望まじき別様の意味脈絡を自由に持ち込むわけにはいかず、繋留されていると解する必要がある。教育の意味転換を求める試行は、ここにおいて相剋を経験することになるはずだ。つまり、教育の意味転換を求める試行に対してはそれを阻止する権力が——システムの生存を支持基盤とする強大な権力が——作用することになる。村田栄一はそのことを感知していたはずである。彼の提起した「教育実践」観は教育システム内できわめて緊張に満ちた位置どりを、それゆえまたそれ自体の存在基盤の不安定性を、与えられていたからである。

7. 社会化へ向けての世代間相互行為と教師の仕事

教師の仕事に向けて、意味を紡ぐ仕事としてのありようを照射するという視線をもって、批判的に考察してきた。ここまでの考察をふまえて見出されるのは次のことである。一方で、教師としての仕事に結節する社会的意味脈絡に対して懐疑なしに自明視する場合、近代社会システムの生存問題への対処に適わしく普遍的統一性を帯びた所定の目的・目標に向けて、計画的に効率よく目的合理的教育行為が累積されてゆくことになる。この場合の教師の仕事のありようは、「教育」カテゴリーと〈教育労働〉概念とによって照らし出されるところの労働モデルをもって捉えることができるだろう。他方では、村田の試行にその事例を看することができるような、「教育」カテゴリーに繋留されることに懐疑し、したがって教育システム内で要請される役割行為にも囚われないある種の関係を築き組み換え続ける営みには、その当事者間に、出来合いの定型化した(それゆえ魅力を欠く)意味への囚われから解き放たれて意味創出の豊饒や魅力が生み出され、当事者それぞれが生産の拡充へと歩み出す理路の一つが窺われる。こちらの場合、批判的媒介性や止揚に向けた永続運動性に軸心を置いた教師の仕事のありようは、〈教育実践〉概念をもってかろうじて(その存在基盤の不安定性を伴いつつ)照らし出されるところの相互行為モデルへの転回を試みるありようとして、捉えることができるだろう。

社会化のための世代間相互行為がさまざまにありうる中で、労働モデルをもって捉えることのできる教師としての仕事——その社会的意味脈絡——が狭く限定づけられ特定されているわけだ。こうした認識地平を見出しえたいまや我々は、この労働モデルを相対化し相互行為モデルへと転回を図るための条件を明らかにしうる知見を探求する、という方向に意義を見出しうる。それは換言すれば、教師としての仕事に結節する特定の意味脈絡を自明視して引き受け続けることが、世代間相互行為を通じての社会化方途を根底から問い

直すにあたって、視界を閉ざす作用をもつ、という視座のもとに、相互行為モデルへと転回しうるための条件を明らかにすることに取り組む方向である。こうした探求方向は、その内実をより豊かで確かなものにするために、村田にその具体的な試行事例を看ることのできたような、教育システム内での「教育の意味転換」を企図する経験の分析そして検討と、結び合わされることが求められるだろう。

〈教育労働〉概念と〈教育実践〉概念を鍵概念にして、労働モデルから相互行為モデルへ向けて転回する、という方向づけの重要性を論じたのであるが、この転回をもたらしうるための条件を立ち入って解明する仕事は今後の課題とし、この小論は、教育というカテゴリーに準拠した教師としての仕事に結節する社会的意味脈絡の繫留点を明らかにしたところで、慌しく稿を閉じることとする。

註

1) ここに示した〈教育労働〉の概念規定は、より正確に言うと、村田の所論を手がかりにするだけでなく、(村田と共同して理論戦線を形成した)岡村達雄の所論(岡村 1976)をも手がかりにしている。ただし、岡村にあっても「教育労働」それ自体を一貫した論脈をもって概念規定してはいないのであり、両者の所論に依拠して筆者があらためてここで〈教育労働〉を規定したわけである。

《岡村による「教育労働」の指示連関には、筆者の規定した〈教育労働〉の脈絡の他に村田の「教育実践」観の脈絡や疎外労働を超越して理念的に指定される脈絡も含まれている。》

文 献

- アリエス, P. 1972=1983, 「教育の問題」アリエス, P. (中内敏夫・森田伸子編訳)『〈教育〉の誕生』新評論
- イリイチ, I. 1975=1980, 「非学校化の再検討」イリイチ, I., フレイレ, P. ほか (角南・島田ほか訳)『対話——教育を超えて』野草社
- 磐井泰 1960, 「「教育(実践)無用論」について」『教育労働者』編集部編 1966『現代と教育』前進社
- 磐井泰 1965, 「教育実践主義と決別した地点から」『教育労働者』編集部編 1966『現代と教育』
- 川村徹 1965, 「教育労働論」『教育労働者』編集部編 1966『現代と教育』
- 川村徹 1966, 「公教育論」『教育労働者』編集部編 1966『現代と教育』
- 宮澤康人 1986, 「〈教育関係〉史の可能性」『研究室紀要』第12号
- 宮澤康人 1987, 「教育における危険な関係」『研究室紀要』第13号
- 森重雄 1999, 「近代・人間・教育」田中智志編 1999『〈教育〉の解読』世織書房
- 村田栄一 1970, 『戦後教育論』社会評論社
- 村田栄一 1972, 『無援の前線』社会評論社
- 村田栄一 1973a, 『学級通信ガリバー』明治図書
- 村田栄一 1973b, 『闇への越境』田畑書店
- 村田栄一 1975, 『教育現論』明治図書
- 村田栄一 1977, 『飛べない教室』田畑書店
- 村田栄一 1978, 『じゃんけん党教育論』社会評論社
- 村田栄一 1986, 『教育戯術』明治図書

意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事 (1)

日教組情宣部編 1958, 『国民教育』合同出版

岡村達雄 1976, 『教育労働論』明治図書

芝田進午 1959, 「教育労働の理論」芝田進午 1975 『教育労働の理論』青木書店

芝田進午 1966, 「「教育労働者」論の課題」芝田進午 1975 『教育労働の理論』

杉尾宏 1986, 「教育技術の概念構造」『教育技術の構造』北大路書房

杉尾宏 1988, 「教師の教育行為の社会学的分析」『教育社会学研究』第43集