

## 意味を紡ぐ仕事としての教師の仕事 (2)

——親と教師の提携の摸索——

西 口 正 文

Teachers' Work as Spinning Meaning (2)

—Groping Coalition between Parents and Teachers—

Masafumi NISHIGUCHI

### 1. モチーフおよび問題設定

本稿は、教師の仕事を意味を紡ぐ仕事として築き直そうとする方途の一つを、学級通信を媒体にして親と教師の提携のあり方を探し求めようとした教師の試みを素材にして、考察しようとするものである。その考察において中心をなすのは、ある種の学級通信に潜在するコミュニケーション力について問い迫ることである。まず何よりも、ある種の学級通信に潜在するコミュニケーション力へ向けて問い迫ろうとするこの研究のモチーフを、ここで述べておこう。モチーフとして形をなしてくる脈絡とでも言えるようなものを可能なかぎり論理化して浮かび上がらせるようにして。

現前する社会世界での利得や効用や威信や名誉やあるいは価値意識や秩序観念に内没して生きる者にとっては、およそ問題化の必要性すら感じ取ることができないのだけれど、そのように生きられない・生きようとしなない者にとって相対化し問題化しないでは済まされなくなる、そういう性格をもつものとして、学校教育システムはまなざしの対象となる。そのまなざしのもとに問題化を進め、全体社会のありようとの不可分の関連のもとに学校教育システム的前提を吟味しようとする(システムとしての学校教育を批判しようとする)議論はこれまで、近代公教育批判や国民教育批判などの体裁をもって試みられてきた。その議論の展開は当然のことながら、批判の論理の透徹へと傾きがちであった。ここで注目しなければならないのは、そうした批判論理を掴み取ることでできたものが同時に「教師」という職業上の役割にあって教育活動の当事者として日々の仕事に深く沈潜した場合には、当の批判論理には納まりきらない関係転回や意味創出の契機が見出されえたであろう、ということだ。

教育活動の当事者として日々の仕事に沈潜する中でこそ見出されるような関係転回や意味創出の契機なるものは、どこに形象化されるだろうか。常識化した教育秩序に抗しつつ、ある種独特の構えをとって子ども達やその親たちとの生きたかかわりあいを含えようと志向する教育活動の当事者が、出来合いの規範や通念から隔絶して自己流の発想や願いに基

づく実践を刻みつける書き物に——学級通信に——於いてこそ、積極的に形象化されることになる。

いましがた記した「独特の構え」の中身については、後に触れることにするが、それが表示されている素材として村田栄一の作成し公開もした学級通信が挙げられる、ということだけここでは言うておこう。そしてまた、上記の視角から学級通信に潜在するコミュニケーション力について問い深めることは、教育研究に欠落してきたラディカリズムを培養する上で意義をもつと思われる。筆者の見るところ、そうしたアプローチを学級通信の内のある種のタイプを素材にして試みる研究はこれまで疎かにされており盲点にもなっていると思われ、この研究に取り組む必要性を強調したいわけである。

ここまで述べてきたモチーフを、少し表現を換えて言い直せば、次の①～④のようになる。

①従前、学校教育システムの十全なる機能の上で、あるいは効果的な学校経営・学級経営の上で、学級通信が意義をもち有用性をもつと見られてきた。学級通信を対象化した見解として教育関係者の多くに受け入れられてきたものは、このレベルに留まっている。

②従前のその見解の側からすれば、いわばとげとげしい争いの姿勢によってたつ見解や主張をもって、学級通信を意味づけ作成してきた人（たち）がいる。しかも彼（ら）の見解や主張に含まれている・①の見解と比べての・決定的な違いはどこなのか。このことを理論化する試みは薄弱である。

③教育活動の当事者として生きる中で自己の生を大切にする——よそよそしく操作されるのでもなく、自発的服従の道を選ぶのでもなく、生の感触を直接確かめる——という方途は、その生のただ中に創造性を帯びた意味を見出し、自らの生の主人公であり得る拠を見出す、という困難で魅力ある道行きでもあるだろう。それは、②の見解や主張をこそ重く受けとめ継承する作業から、しだいに浮かび出てきそう。その作業のための手がかりが彼（ら）の学級通信には孕まれている。

④教育研究へのラディカリズムの培養を志向しつつ教育の脱構築を標榜する者にとっては、〈教育批判の論理の透徹〉と〈教育当事者としてなし得る意味創出〉との関連づけ方が——双方の位置価値の見定め方が——重大な問いの対象となる。

以上に述べたモチーフを承けて、本研究の問題設定をしておこう。

学校教育の当事者として「教師」役柄に就き携わるものが出くわすところの出来事や体験に即しつつも——「教師」でありつつも——ヒトとヒトとのかかわりあいの豊かさを具象化し現実化することは果たしてできるのであろうか？ できるとすれば、どのようにしてか？

ここでの基本的スタンスを補足しておこう。学校教育をめぐる人間関係を蔽い通用性を帯びる日常的なプラティックや価値意識や秩序観念のありように対してそれを肯定的に受容することができず、しかもそうした日常的プラティックや自明性に住まう意識の態様への囚われから何とか脱却したい、脱却しないことには自己の生きたあり方を表現し実現することができない。そのように強く深く思う行為者の立場を採ること、これが基本的スタンスである。

そうした行為者が、学校を表舞台とする活動の中で、どんなことをどのように試みることができるのだろうか。その試みが承認されるような関係を築くにはどうすればよいのだろうか。このように問うとき、当の行為者と子どもたちとの間だけでなくその親たちとの

間でのコミュニケーションのあり方を転換させる必要性が感じ取られることになるだろう。そうした転換を、学級通信という形を採ってやってのけた例に、注目してみたい。

上記のことをまた別様には、次のように言うこともできるかもしれない。教師でありつつもその仕事（の規範論理から）のゆらぎに潜在する意味創出性を顕現させることのできる人間関係転回の脈絡は、どのようなものであるか、そしてその脈絡が生起するための条件は、なんであるか、これらについて明らかにしようとする研究の一環として、特に、学級通信を手段とする・子どもの学びと育ちに関する・親と教師とのコミュニケーションに、創造性が生じるのはどのような条件のもとにおいてであるか、に注目してみたい。

素材として取り上げるのは、主として村田栄一による（公刊された）学級通信である。村田は教師の仕事への醒めた了解・確認の作業を進めることと並行するようにして、それでもしかし、子どもたちと日々わたりあう教育行為の当事者としてなし得る事をぎりぎりのところで見極めようとする意欲を以て、実践に取り組み学級通信を出したのであった。

## 2. いくつかの前提

### 2-1. 学級通信の意義や効用についての一般的見解

学級通信を有力な媒体の一つにして提携することが期待されているのは、何よりも親と教師である。その親と教師をはじめ、教育関係者たちのおおかたによって今日受け入れられているであろうと推測される学級通信の意義や効用とは、およそ次のような説述に示されているところのものである。

「学級通信は、保護者に対して学級担任教師が行う学級経営の方針および具体的実践の計画と経過を知らせるとともに、児童生徒の学校における学習や生活の様子を伝え、保護者の理解と協力を得るために作成し配布するものである。なお、学級通信は、学校および学年の経営方針に即するとともに学級経営案に基づいて発行するものであり、学級担任教師の恣意によって作成したり発行してはならない。学校だよりや学年通信との関連や調和を考慮して作成することが必要である。」（奥田真丈・河野重男監修 1993：441 項目担当者は門倉昭三）

ここに読みとれるのは、学級経営の円滑な遂行に資することを以て学級通信の意義づけの基調とされている点である。学級経営の土台には学年経営さらには学校経営が位置づいていることも容易に読み取れるから、学級経営のめざすものの土台に学校経営の拠点が、即ち学校組織の目的が、位置づいているわけである。しかも学校組織の目的は、学級担任教師にとってその実践過程で桎梏となりそうなこととか革めて疑い返す必要性が出てきそうなこととかは、ここではおよそ考えられていない。それにもましてこだわってみておきたいのは、一般的に通用するであろう通念化した教育観念の域内で親（保護者）を啓蒙しようとする傾きをもって通信することが期待されている点である。啓蒙を通して「保護者の理解と協力」が得られ易くなる——効用が生じる——というわけだ。自明視された教育秩序の枠内での共通理解をもたらしべく、所定の約束事と手続きに則って学級通信を作成することが求められているのである。教師ひとりひとりが自己のまごごとを実践に賭けていく場合に表立ってくるような表現を——「肉声」を——、所定の枠や手続きに縛られずに投げかける、という構えからは遠く離れたところに、むしろそうした構えを拒むところ

に、学級通信についての一般的見解は位置づいている。

## 2-2. 村田栄一（ら）の発行した学級通信の特異性

先に触れたように、考察対象は主として村田栄一の公刊された学級通信であるのだが、意義づけや構え方を同じくする学級通信が相川忠亮や川津皓二によって作られ公刊されている。相川や川津と村田とは互いに交流がありもした。彼らによって作成され公刊もされた学級通信の特異性に、ここで簡単に言及しておこう。

第一に押さえておくべきことは、教育の価値や論理にまつわる出来合いの公共性を表わすといみなされてきた制度的言語をもって親（保護者）を啓蒙するのを拒絶し、自らの教育活動の動機や発想を自己流に表現するための手段として、学級通信を作ろうとしたのだ、ということ。即ち、出来合いの教育的規範にも通念にも囚われない自己流の発想や願いを探り出し表現することを誘い水として、親もそれぞれ自己流の発想や願いを探り出し表現するように促し、そのように探り出し合い表現し合うことを通じて相互のかかわりあいの内実を豊富化するのを叶える重要な媒体が、学級通信である、と捉えられていた。

第二に、教育活動の当事者であることに沈潜するところから、教育行為の自由度や意味選択可能性度を吟味しよう、とする構えが一貫して流れているということ。彼（ら）は既に若くして、教育労働論や国民教育（論）批判という形で教育批判の論理を展開し深化し、現代社会における教育そのものの果たす体制内化機能に鋭く迫る思想的境位を獲得していた。しかし、そのことをもって教師が教育の当事者として行為することの核心が余すところなく解明されたといふものではなかった。つまり、教育をめぐる関係転回や意味創出の契機を探り求める実践の層がありうることを見失うのではなく、そうした実践の層を掘り起こして記録するという構えが彼（ら）の学級通信には見て取れる。とりわけこのことが、特異性として押さえられるべきだろう。

## 2-3. 子どもの教育をめぐる親と教師との提携——それを問題化する視角

子どもを教育するとはどういうことなのか、まずこれを広義に考えるとところから始めよう。手がかりになりそうなのはÉ. デュルケームによる教育へのまなざしであり、我々はそのから“子どもの社会化を遂げさせるおとなの意図的組織的計画的はたらきかけ”という了解仕方を学び採ることができる（Durkheim 1922）。とはいえここに言う社会化が曖昧さを持つ。ありうる一つの見方としての「既存社会に順応させること」を意味するのか、また別の見方としての「既存社会を超脱した要素に向け社会化を促すこと」を意味するのか、あるいはまた前者の場合、既存社会の何を基軸に順応させるのか、そして後者の場合、既存社会をどのように超脱するようにはたらきかけるのか（それゆえまた、未来社会に開花し現実化するのが期待される望ましさとほどのようなものなのか）、こうした疑問が生じてくる。しかしながら、近代社会・現代社会の教育営為に期待され実質的に機能してきているところに基づいて歴史社会的視野から考えるならば、子どもを教育する営みは既に存する全体社会における支配的な規範や価値に向けて子どもを同化させること（ひいては全体社会の成員たちを統一化すること）、このことが基本をなすといつてよいだろう。

子どもを教育することがこのように捉えられるならば、この教育という営みを効果的に実行するために、（子どもの保護・養育の第一次的責任者とされる）親と（直接に親が遂行

しがたくなった、複雑化・専門化した教育営為を、学校組織において担う）専門職業人たる教師とが、提携するのが当然だとみなされることになる。提携の内容はそれゆえ、既存社会の支配的な規範や価値に向けて子どもを同化させるというところに収斂する。こうした内容で親と教師に常に既に要請されている提携のことを、我々は〈即自的提携〉と呼んでおこう。

ところで、既存社会の支配的な規範や価値といっても、さまざまなレベルにおいて幾通りも挙げられそうだし、汎通的支配力を持つかどうかの見極めに苦しむものも出てきそうでもある。ここでその識別を整序する作業を行なうつもりはない。むしろ留目しておくべきは、既存社会の支配的な規範や価値の中でも基底に位置づくはずの能力主義（≡業績主義）の原理が、教育による子どもの社会化の基軸なのだという点である。ここに言う能力主義とは、次の原理をさす。——諸個人の能力の差異を図るための尺度が制度の上で整備される。そのことをふまえて、制度化された尺度によって諸個人の能力の差異が把握され管理されるようになる。諸個人はそれぞれの能力所有者として、上下に細かく区分された能力階層のどこかに位置づけられることになる。この位置づけに応じて、各人の富や所得や社会的地位・役割や社会的威信が決まる。このような原理のことを指し示す。また、この原理に基づいて成り立つ社会が能力主義の社会であり、近・現代社会はこの原理が社会構成の基軸原理となっている能力主義社会だと言えよう。この社会の中で教育という営みは、諸個人に教育を受ける機会を均等に保障した上で、能力発達を促迫し、その発達の度合を把握し管理することを通して、能力主義の基礎のところを担う、という重要な役割を果たしているわけだ。

以上の説述から論理的に明らかになるのは、子どもの教育をめぐる親と教師の〈即自的提携〉は、つまるところ能力主義という規範・価値に同化させることに向かわざるをえなくなることだ。もちろん、子どもの「個性尊重」だとか「人格平等の原則」だとかが唱えられもし、「本来の」教育に遠大で崇高な理念を想定し、理念をふみにじる現実をこそ撃つべきだと唱えられたりもする。しかしこれらは、近代社会において国民教育という形を採った教育がなぜ必要とされ制度化されるに至ったのか、を問う歴史社会的視野からすれば、教育の神秘化的錯認である<sup>1)</sup>。

したがって、（次章3で述べることに先立って言及するならば、）教師の教育行為がある条件のもとで子ども達ひとりひとりの生の拡充をかけがえなく企図することが起こり、そこに豊かで魅力に富む過程や所産をもたらすことができるのだけれど、それは教育の概念には納まりがたいかわり方を示していることになる。

### 3. 自己省察と象徴闘争を仕掛ける学級通信——その視軸とコミュニケーション力

#### 3-1. 子どもとのつきあい方——〈子ども〉性の受信

おとなが、あるいは教師が、日々つきあう子どもの姿の現実とは、時により場により、弱々しく惨めな貌を見せることもあれば生き生きと光り輝く貌を見せることもある。そのような見え姿にさまざまあることを、子どもの現実像の流動的多様性と呼んでおこう。

子どもの現実像（見え姿）が多様で変化に富むことと関連しつつも区別される像として、おとなが、あるいは教師が、期待する子ども像——より正確には、即自的に望ましいもの

として期待する子ども像——があると考えてよいだろう。この社会世界の大多数のおとな達や（とりわけ）教師たちがこの世界の分類図式にそぐうゆえに望ましいとみなす、そのような子どものあり方としての期待される像、即ち期待される「子ども」像である。

さて、村田の学級通信にみられる子どもとのつきあい方はどうか。つまり、子どもとつきあう出発点の置き所はどうか、あるいはまた、子どもとかわり合うことのおもしろさ・魅力の求め所がどのように捉えられているか、そういう関心を差し向けてみよう。その時に注目されるのがまず何よりも、子どもに書き込むことよりも子どもから読み取ろうとすることの方が優先するべきだ、という姿勢である（村田 1973, 1号・320-322頁）。さらに次の表現が手がかりになる。「おとなの欠落を映す鏡としてのこども」・「そういう位置におとなの側を据えることの必要性」・「おとなである自分のなかに、こどもをだしにして、いかにこども性を輸入してくるか。その輸入源としてのこどもということ」（村田 1979: 174, 175, 180）。これらによって示唆されているのは、おとなの（ましてや教師の）生活の日常性やものの見方の常識からは了解しがたい要素が——不思議さが——子ども達の日常的生のありように垣間見られるではないか、ということだろう。おとなや教師にとっての既有的分類図式に依拠して子どもにはたらきかける（“書き込む”）のではなくて、そういう分類図式をひとたび括弧に入れて、子どもに孕まれている不思議さを感じ取り読み取ろうとするわけだ。

おとなにとっての常識化した分類図式とは既存の社会世界において通用し通念化している分類図式であり、それがこの世界のいわば自明性を拵えあげている。村田が見失うまいとしたのは、おとなの自明性からは逃れてしまう性格の・子どもの日常的生のありようにも孕まれ（——実はおとなの日常的生にもより稀薄化しているとはいえ孕まれ）折りに触れて発する・契機なのだといえよう。実体として捉えがたく抽象次元で捉えるほかないこの契機のことを〈子ども〉性と呼んでおこう<sup>2)</sup>。村田の学級通信にみられる子どもを見つけるまなざし、そして子どもとのつきあい方の根底には、ここに言う〈子ども〉性を鋭敏に感受しそこからの混沌としたメッセージを受信できるようにしようとする姿勢がある。

ところで、子どもから読み取ることにおとなや教師が終始することでもって、よしとするのか。そうではない。現代という時代に子どもが負わされ直面している不幸や苦悩をのりこえていけることを願うおとなや教師が、ある媒介を通して子どもにかかわり合おうとする。ある媒介とは、おとなである自らに〈子ども〉性を「輸入」することなのである。そのことをふまえて、次の表現に注目しておきたい。「こどもとおとなの同時代性というのを、どういう形でこどもの前に浮き彫りにして行くか……同じ時代に生きて行く者として、同じ課題に直面しているという問題意識は、……おとなの側の努力によって、提示しなきゃいけないでしょう。」「それを提示しなければ、いわゆる対話とか何とか言われているようなものは、成り立たない」（村田 1979: 179）。同時代に生きる者として子どもとおとなが直面する課題が視えてくるのは、おとながこの世界の自明性の内部に留まる状態を脱する場合なのだ、と考えられている。それゆえに、〈子ども〉性の輸入を媒介とすることが不可欠だとされるのだ。このことを欠いた・常識化した教育観のもとでは、この世界の自明性の内部に子どもを導き入れるという性質の社会化機能が遂行されることになる。そうした教育が営まれること自体が、子どもとおとなが同時代に生きる者として直面している課題の一環をなしており、のりこえるべき子どもの不幸や苦痛のありようと繋がっている、と

みられてもいるのだ<sup>3)</sup>。

ここにみた子どもとのつきあい方の村田流の姿勢は、教育が依拠する規範や価値を自明視するのを超脱する必要性を感じ取るところから生み出されている。それゆえにその姿勢は、教育を脱構築しようとする村田流の戦略だと捉えてよいだろう（村田自身は、もう少しポジティブなニュアンスを込めて、教育の〈越境〉と述べている<sup>4)</sup>）。

### 3-2. 教師と親との交信——ひとつのありうる構え

村田の学級通信にあっては、どのような特質をもった実践が（子どもとの具体的かかわり合いが）取り上げられているのか。そしてまた、取り上げられた実践に対する親の反応はどうか。さらに、子どもの育ちのありようを媒体とする親と教師の交信をどのように発展させようとしているか。これらについて見ていこう。

端的に言えば、村田自身の動機や発想がはっきり強く押し出されるような実践が取り上げられている。取り上げられた実践に対して親たちは多くの場合、関心を寄せ、とまどいを感じつつも肯定的に理解し受容するようになるのがわかる（村田 1973：30, 154-155, 村田 1979：137-146, 196-204, 208-209）。しかし、その実践に対する疑問や不満を控えめにではあれ示す親もいることがわかる（村田 1979：143, 198）。

取り上げられている実践の特徴をもう少し具体的に見ておこう。

第一に、『ガリバー』19号以降に何度か出てくる、子どもの日記帳を手段としての実践が見落とせない。文字を覚え書きことばになじみ始めたばかりの子ども達の中から一人、二人と日記を書いて出す者が出てきて、それを読んで村田が朱筆を入れて返し、それを見て子どもと親が対話する、という流れが生み出されている。ひとりひとりの子どもの書いてきた内容を丁寧に、そこに込められた子どもの心情をも汲み取りながら読み、その上で子どもそれぞれが自己とその周囲を見つめ表現し、自己の持味をいっそう豊かにしていけるきっかけとなしうるような村田のコメントが添えられるわけである。子ども達は、その生活世界での体験や出来事への好奇心に満ちた感動をもとにして想像力をのびのびと発揮し、表現への意欲と力を培っていることが窺える。それはまた、村田の願うところでもあったはずである（村田 1973：200-206, 252-266などを参照されたい）。

第二に、『このゆびとまれ』9号以降に何度か出てくる、ことば遊びをめぐる実践が見落とせない。これも書きことばを学び始めたばかりの小学校一年生の子ども達を相手に、好奇心と想像力をかきたてながら、「ことばの持つ楽しさや美しさや豊かさ」を味わって表現する力を育てたい、という願いのもとに試みられた実践だ。この実践はいくつかの型に分けられるが、その一端をあげておく。①（多くは自分の）名前の中に含まれていることばを取り出して（——たとえば「むらたえいいち」なら、「むら」「えい」「たい」「いえ」「いたち」「ちえ」「いた」「むち」「たらい」というふうに）、それらのことばを使って話を作ってみるよう促す実践。②自分の名前を作り上げている個々の音を各行の頭字に置いて話を（アクロスティックを）作ってみるよう促す実践。③教室の身近にある物を（たとえばマジックインキを）取り出して、それを立てたり寝かしたり逆さにしたり転がしてみたりして、何かにたとえて、説明的な物語を作ってみるよう促すという実践。（——ここに挙げた①～③は『このゆびとまれ』10号, 37号に記されている。）

第三に、日常の授業において三つに要約される原則を頑固に貫いたこと。即ち、①ひと

りひとりの子どもが十分に納得できるまで「チューター制」を採るなどして授業を先に進ませないで待つことを重視する、という原則。換言すれば、「もうちょっと待って」という声を上げられる雰囲気を作り、ひとりでもその声を上げる子どもがいれば、先に進まず手立てを講じる、という原則。こういう原則を貫く中で、“学習進度が早い”とみなされがちな子どもにとっても理解力が鍛えられ意義ある学習がなされる、と考えていたわけだ。②「誤答からこそもっとも多くを学び得ると考える」という原則。“正解”に早く到達すればよいと考えるのではなく、誤答（それがたったひとりの子どものものであったとしても）を手がかりにして問題を追求する力を学級全体で育てることによって、借り物でない本物の学力が身につく、と考えていたわけだ。③学習の成果を点数に換算しないという原則。ひとりひとりの学習のようすを評価し反省する場合に、数量化処理をすることによってでは質的内実が捉えられない、という発想に基づく。学力や能力の優劣比較や序列化へと流されまい——能力主義への根底的批判を学習評価の具象化した相で実践しよう——と考えていたわけだ。（ここに挙げた①～③については、『このゆびとまれ』10号・13号・41号、『ガリバー』399-405頁に記されている。）

以上に示したような実践を通して子どもの育ちのようすが親たちに向けて発信されることになる。教育にまつわるテーマを強調するのはまったく異質な村田流の動機や発想を押し出すわけなのだが、それを読んだ親それぞれの反応をはっきり声にするように促している（“あなたならどうする”と投げ掛け、意見を募集した）。子どもの育ちのありようを媒体として表明したいことを隠さずに曝け出すいわばホンネの意見交流を発展させようとしていたといえよう。実際に何人かの親は意見を寄せており、ホンネの交信が発展していたと見てよいだろう。制度化された言語—観念に基づく即自的提携を断ち切って対自化された提携へ向かう発展運動が、そこには見られるのだ。

### 3-3.〈かけがえのない生の拡充〉という志向を共有することへ向けて——潜在するコミュニケーション力

前節・前々節（3-2・3-1）で見てきたことを承けて、村田が志向していたのは何であったのか、またその志向に発する学級通信がどれほどのコミュニケーション力を発揮しえたのか、いまや我々はこれを考察すべき段である。

学級通信をもって提示される実践は、その子ども観や実践に込める意図からして既に我々に明らかになったように、既存の社会世界に支配的な規範や価値を意図的組織的計画的に内面化させる（同化させる）という教育のはたらきとは、相容れないところに向きを持っている。子どもひとりひとりも村田自身も〈生の拡充〉をめざす、というふうに実存的に表現するほかない実践なのだと、早い時期から自覚されていた（村田 1970a, 村田 1970b 第5章）。かかわり合いの中で〈生の拡充〉をめざすひとりひとりのヒトはかけがえのない存在として意識されたり感じ取られたりする可能性を持つ。村田の志向は要するに、〈かけがえのない生の拡充〉の相乗的展開という企てを、教育活動の当事者ゆえにこそ幾重もの屈折を経ながら具象的に試みることであった、といえよう。

こうした志向に発する学級通信は、特定の読み手（主として親たち、それに加えて子どもたち）に向けて村田の実践の意図や経緯をかなり直接的に伝えることができていた、と見ることができるだろう。前節で触れた親の声からは、そのことがわかる。親たちはもち



ろん、この社会世界のただ中で世俗的利害打算に左右されながら生活している。それぞれの親の、わが子の教育をめぐる利害打算の意識は、学級通信を読む目にも浸透してくる。そんな中では、〈かけがえのない生の拡充〉という意図は親から拒まれるというのが、むしろありそうなことかもしれない。村田はしかし、ひとりひとりの子どもとのかかわり合いの具体的細部を描きながら、読み手の心に迫る内容でもって語りかけ意図を表明したわけである。親たちにとっては、そのまますんなり受け容れ納得するというよりも、むしろとまどいを覚えながらふと考え込んでみる必要性を感じさせられてしまう、そんな内容が多かったはずである。たとえば『このゆびとまれ』139-140頁の親の意見や196-197頁の親の意見が、このことを示している。

親たちの日常的慣習的な意識や想念に寄り添ってなされる提携——即自的提携——を断ち切って、〈かけがえのない生の拡充〉を軸とする提携を企図するにあたって、村田が採った方法のひとつが、各号のはじめに詩を掲げることであった。子ども達の生活や思考の細部を、そのありふれた出来事や体験を、見つめ洞察するには、事象そのものに即して詳細に分析しようとするだけでは行き詰まるのであり、そこを突破するには想像力の展開がなければならない、とする考え方から、各号にふさわしい詩が選ばれ掲げられているのだ(村田 1973:325-326)。この点について『このゆびとまれ』の「解題」の中で国分一太郎が述べていることを引き合いに出しておこう。それは村田の学級通信の持つコミュニケーション力に対するひとつの見方を、しかも無視しがたい見方を、示している。

「例によって各号に、親によませるおとなの詩がでている。これらの詩は、やはり、いずれも、日常語でかかれたものではない。内にひそむ意味や批評のこころを、あるいは象徴的に、あるいはむずかしく変形してかかれたものが多い。現実をふまえつつ、しかし現実をこえたところで形づくられている。ここには、ひねりがあるのだといってもよい。そしてこれを読む父親たち、母親たちには、それが、日常的でないところに、ふと、とまどいを感じさせつつ、やがては、ものごとのこのようなとらえかた、感じかた、そしていいあらわしかたがあるのだとの、ためらいつつ許容する思いを、そそのかすのであろう。つづいては、村田先生の子どもへの呼びかけかたも、仕事のしぶりも、子どもの日常をふまえつつ、その日常性を、どこかでふみこえさせようとしているのにちがいないそれを成長と考えているにちがいないとの屈折した思考と感情にさそいこむことになる役割をはたすのであろうか。……かれらをとりまく環境がおとしいれている今日の日常性から、歓喜を感じさせつつ脱皮させるという点で、みぎの詩の方法にも似ているのだろう。」(村田 1980:318-319)

以上に見た〈かけがえのない生の拡充〉へと子ども・教師・親の関係を転回させる村田の企ては、教師の仕事をめぐる意味脈絡の築き方を争点とする象徴闘争に向かおうとする性質を帯びていた、と考えることができる。つまり、関係の豊かであることや魅力的であることを摸索する中で紡ぎ出そうとする意味についての闘争がどのように生起し展開するかを、教師の仕事をめぐる関係から出発して、問おうとしていたわけだ。なお、こうした象徴闘争は相川忠亮によっても、彼の言う〈公倍数的人間関係〉への転回の試みとして企てられていた(相川 1975a, 1975b)。

### 3-4. 関係転回の限界闘をめぐって

村田の実践に対して親からの不満がどのように出ていたのかを、ここで配視しておこう。単発的な不満としては、次のものがあつた。“子どもの授業態度に集中力が欠けているのではないか”というもの。また、“学級内で起こった事件(磁石事件)で非のあつた子どもを実名で記すのはまずいではないか”というもの。これらはしかし、親たちの中のごく一部分に出てきたものである。集中的に出てきた不満としては次のものが挙げられる。いよいよ村田が学級担任持ち上がりをしていないことがわかった時点での学級懇談会で話しはこう進んだのだつた、と村田自身が記録している。「忘れ物をした子に対してキビシサが足りない、給食のマスクをうるさく言わなかった、テレビを見ると、最後列の子が机の上に座っているのは問題だ、このような事実を通して、キマリに対して、親と教師の考え方が違うとやりにくい、その上、こんな調子の、ノンビリムードに慣れた子が、来年受け持たれるかもしれない違ったタイプの先生のやり方にうまく適応できるか心配だ、ざっと、こんな調子で話し合いが進んだのだつたと覚えています。きわめて放任主義的なばくのやり方に対して、このような意見が出されることは、当然のことだと思います。学校という場で、こどもに課せられている無数といってよいほどのたてまえ(きまり)を忠実に履行させた日には、こどもはたちまち窒息してしまうと思っているから、集団生活上の最低限のことだけはウルサク言って、あとはテキトウに見て見ぬ振りをしているのですから、批判はあちこちから出されてもしかたがないのです。」(村田 1980: 233-234) ここから読み取れるのは次のことだ。村田が担任である間には了解し合い築くことができていた関係が、村田から離れたところでの学校組織においては成り立たない、と当の親たちが感じ取っている。このことなのだ。

次に、村田が教師をやめることになった事情に触れて、彼が述べていることにも配視しておこう。何よりも注目すべきだと思われるのは、「教育」に向けて毒を発する質の学級通信が本人に課す「負荷の続行に耐えきれない」と判断することでもって、教師を辞めようとしたのだ、と述べている(村田 1980:327) 点である。彼が学級通信で企図したことは、教育の概念からははみ出してしまうことになる。はみ出すことを実践するには、そのつど相当の負荷が課せられるはずである。その負荷に耐え続けること——村田流の教師であり続けること——が他の何にも換えがたいおもしろさと魅力を持ち続けるのだろうか、という疑問がここに生じていると視てもよいのではないか。自ら学び育つための、また子どもの学び・育ちにかかわり合うための、より自由度の大きい活動領域へと移ることにした、と視ることができるのではないか。

これに関連づけて、村田が洩らしている次の言にも留目しておきたい。「『直接に責任を負う』対象を、とにかくめぐり会ったこどもと父母にすえるという点ではかなり頑固だつたと思う。しょせん教育全体が無責任の体系となりつつある中で、個々の教師が『せめて』目の前のこども・父母との間にだけは、人間的と思える関係を生みだすことに『生』の意味を賭けねばという気持ちがあつたのだろう。しかし、『所詮〇〇だからせめて』という関係は、同時に『せめて〇〇しても、所詮』ということでもあろう。……この点でばくはわがままになったのかな、などとも思ってみる。」(村田 1980: 315)

最後に、村田の学級通信から採り出せる論点を三つに要約しておこう。

(1) 教師の仕事は、その社会制度上の要請や期待という観点からは全体社会の規範論理

に回収されるべきものとなるのだけれど、教師が生きた教育活動の当事者としてひとりひとりの子どもや親との抜きさしならぬ関係を築きつつ意味を紡ごうとする過程において、なんらかの〈自己表現〉を企てることができるのであること。その企てを拠にして教育実践に携わる、という生き方に賭ける余地が見出されもすること。

(2) ここに言う自己表現の性質は、単なる主観性に終始するのではなく、子どもの育ちをめぐって（既有観念を問い直しうる）柔らかい思索と感受性をもってかわり合おうとする人達の間で了解される——その意味で一定の客観性を備えた——性質のものだったということ。

(3) とはいえしかし、〈自己表現〉という角度から実践を展開しようとする場合には、近代社会における教育関係としての許容域を逸脱する——近代の「教育」概念に納まらなくなる——ことになり、したがってまた、自らの存在と意味を「教師」という存在と意味につなぎ留めることができなくなる、という深刻な事態をもたらすのだということ。

「意地」をこそ支えとして「孤軍」でもって闘い続けた、と自身が振り返る村田の生き方とメッセージから学ぶのは、次のことだ。学級通信を一つの重要な媒体として慣習への埋没から脱することを図り、新たな視点から育ちや学びのあり方とその志向する意味を探り求めようとする生き方には、しかもその志向する意味は「教育」概念を揚棄してしまう質のものなのだ、というメッセージには、今日においても、いや今日においてこそ、掘り起こし吟味するに値する内容が満ちている。

## 註

- 1) 教育関係の析出を歴史社会的視野において捉えるべきだとする論考として、宮澤康人1998第1章を参照。
- 2) こうした〈子ども〉性の捉え方は、土戸敏彦 1999: 90-102でも論じられており、村田の子どもへのまなざしの向け方と通底する内容である。
- 3) この点については、村田 1973: 337-338, 村田 1979: 179-180の記述からも確認できる。
- 4) 村田の著作のひとつのタイトル『闇への越境』を想起されたい。さらに、村田 1973: 340にも註記されている。

## 文 献

- 相川忠亮 1975a 『学級通信きまぐれ月報』上巻 社会評論社  
相川忠亮 1975b 『学級通信きまぐれ月報』下巻 社会評論社  
Durkheim, Émile 1922 *Éducation et Sociologie*. Félix Alcan. = 1976 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房  
宮澤康人 1998 『大人と子供の関係史序説』柏書房  
村田栄一 1970a 「先生の壁は死んだ」教育を考える会編『教師とは何か』三笠書房  
村田栄一 1970b 『戦後教育論』社会評論社  
村田栄一 1973 『学級通信ガリバー』社会評論社  
村田栄一 1979 『学級通信このゆびとまれ』正巻 社会評論社  
村田栄一 1980 『学級通信このゆびとまれ』続巻 社会評論社  
村田栄一 1999 『学級通信ガリバー』増補改訂版 社会評論社

西 口 正 文

土戸敏彦 1999 『冒険する教育哲学』 勁草書房

奥田真丈・河野重男監修 1993 『現代学校教育大事典』① ぎょうせい