

教育の〈当事者〉性と人間関係へのまなざしの可能性

—— 村田栄一の場合 ——

西 口 正 文

The Immediate Concern in School Education and
Possibilities of Looking at Human Relations
—— In the Case of Eiichi Murata ——

Masafumi NISHIGUCHI

1. 「個性化」言説の誘惑作用

教師たちが自主的に開催し議論する教育研究集会が今おもしろくなっている。特に「総合学習」に焦点づけられる教育課程に関する分科会では、教師たちがまさに手探りで取り組んだ実験的な試みを報告し合い検討し合う、というこれまでにない探求精神の発露が、新鮮味もった活力の発揮が、みられるのだ。小学校や中学校の教師たちの（特定少数ではなくて数の上で無視するわけにはいかない）かなりの部分に拡がりを見せているこうした動きは、何故に生み起こされたのであろうか。この間に向けて思考をめぐらそうとするとときに我々は、1980年代後期以降しだいに行き渡ってきた「個性」尊重あるいは「個性化」推進という言説を一方に、そして1980年前後からしだいに広がり強まってきた子どもたちの学習そのものからの離脱現象を他方に、見据えておく必要があるだろう。双方の動向の結びあった環境において、いま教師たちがさまざまに実験的な企てをすることがむしろ奨励されるような雰囲気すら生じている。これはかつて見られなかったことだ。教師たちの現在を取り巻く環境についてもう少し見ておこう。

「個性」をめぐる教育言説が氾濫しているかにみえる今日の教育界の様相は、表面に現われた動きで観ると、臨時教育審議会答申（1985～1987年）に強く影響された一連の教育改革を経てもたらされた、といえる。もちろんその背後には、経済的・政治的・文化的諸動向が複雑に絡んであることが推測できる。そしてそれら動向を探り分析することは興味深い論題になるのだけれど、ここでは立ち入らない。ここでは、臨教審設置を促した状況認識のありようや審議経過報告から窺い知ることのできることで、高度情報消費社会における人材市場の需要に対応しようように、「多様化」原則を—基本的には階層構造をなす能力区分を細分化するという原則を—いっそう推進するために、「個性化」と銘打たれた教育政策が提起されているのが読み取れること（田中節雄1997）、このことを確認しておくにとどめよう。教育行政機関や教育運動団体やさまざまな政治集団によって示される教育政策ではほとんどの場合、そのような原則に究極的にはからめとられてしまうのを容認する（問題化しない）内容にとどまって“個

性化推進”や“個性尊重”という表現が用いられている²⁾。

学校教育がめざすべき目標にもう一步踏み込んで「個性」や「個性化」を議論しようとする際には、学力観あるいは能力観をめぐる議論が起こってくる。実際に、学校教育によって培おうとする学力や能力をどのような到達目標や方向目標と結びつけて想定するか、という学力観(≒能力観)について1990年代以降、変化が起きている。「新しい学力」観の登場と呼ばれる変化であるが、ここでは学力を構成する一面としての関心・意欲・態度などがクローズアップされることになった。従来、知識・理解や技能や思考・判断の面に比べて軽んじられがちであった関心・意欲・態度の面をあらためて見直し、その重要性が強調されることになったわけである。この「新しい学力」観ははたして、旧来の学力観を転換し新たな質の学力観を生み出そうとするものであったのか、と問うならば、否である。「新しい学力」観についての数多くの解説書に目を通すならば、むしろ旧来の学力観を温存しつつ補完するものとして打ち出されてきていたことが知られる。社会状況のマクロな動向に照らしてみるならば、高度情報消費社会の活力を維持し発展させるためにこそ打ち出された学力観、というところに「新しい学力」観の特徴を認めてまちがいでないだろう。

さて、子どもたちの現状を視野に入れて見直してみよう。「新しい学力」観がしだいに行き渡るのが期待される学校で、子ども達はそれまでに比べて学習に意欲的に取り組むようになったのか。教室での子どもたちの姿は、むしろ1980年前後から広範に見られるようになってきていた“学びからの逃走”と呼ばれる傾向がさらにいっそう強まる、という様相を実際には見せている。そうした子どもと学びの現状に対処するために、既によく知られているように、「総合的な学習」の時間を設けて子どもたちの「自ら学び考える力」を育てようとする方策が、新しく改訂された学習指導要領では打ち出されてきている。とはいえ、学習指導要領の変化の動向に関しては昨今、周知の“学力低下”をめぐる論争が起こっている。即ち、一方の「総合的な学習」推進派(教科教育内容削減容認派)と他方の「学力低下」憂慮派(教科教育内容削減反対派)との間での論争である。双方の立場からの主張が対立する、という事態を成り立たせている地盤(概念上の枠組)は何であるのか。それを問うことを通じてしだいに見えてくるのは、高度情報消費社会としての活力の維持・発展に適合する人材育成という目的を設定し、そのための手段としてどのような学習指導のあり方が(その成果である学力・能力が)要請され期待されるべきであるのか、そのことを明瞭にするのが何にもまして重要な課題だ、と認識せしめる概念枠組なのだ。

以上に記したことは、昨今の教育改革をめぐる状況についての、しかも本稿の問題関心に直接結びつくかぎりでの、確認作業であった。次に視線を、小学校や中学校という教育現場で子どもたちと日々かかわりあって仕事をし生活する教師たちの方に、向けてみよう。ひとりひとりの子どもとの対面的な相互行為を通して、かかわり合うことの意味を紡ぎ出す仕事として、自らの仕事内容を自己了解する教師がいたとしよう(これは可能性において充分にありうるだけでなく、現に存在している)。そういう教師が上記の自己了解に引きつけて「個性」尊重や「個性化」推進を捉え教育実践に取り組む場合に、結果しそうなことは何か。それは、(高度情報消費社会として特徴づけられる)全体社会のなかの学校教育が機能システムとして要請され期待されるパフォーマンスからの逸脱的傾向である。見過ごしてならない大切なことは、少なくとも一部分の現場教師をしてそういう逸脱的傾向へと向かわしめる誘惑作用を、「個性」尊重や「個性化」推進という言葉が持ちうることである。それは、たとえば冒頭に記した最近の教育研究集会での議論にもはっきりと現われたり感じ取られたりすることである³⁾。

教育の〈当事者〉性と人間関係へのまなざしの可能性

機能システムとしての学校教育に要請され期待されるパフォーマンスから逸脱しているとシステムによって認知された場合には、当の教師はシステムに内属した行為をとるように促され迫られることになる。そのような促迫力に曝されつつも個的な意味追求を捨て去らず個的応答責任のはたし方を考え深めようとするかぎり、そうした緊張感に満ちた状況の中で当の教師は矛盾と葛藤に苦しむことになるだろう。その局面における主体的な生への構えを指し示すのが、教育の〈当事者〉性ということばなのである。

ところで、1970年代初頭に、ということばは、「個性」尊重や「個性化」推進ということが教育界においてまだ表立ってはおらず拡がりをもった浸透力を発揮してもおらず、それゆえ現場教師たちにとって先に述べた誘惑作用がはたらいっていないような時期に、既に教育の〈当事者〉性という表現を上記の指示連関において刻みつけ、そして実践的に摸索していた人がいる。村田栄一というその人に、本稿は視線を集中する。彼の思想と実践の展開を跡づけ、その作業を通して、現代社会に教師役柄を背負って生きる中で、人間関係へのまなざしの可能性がどのように発現しうるのであるのか、そのことに照準して考察しようとするところに、本稿のねらいを据えることにする。〈当事者〉性という表現に結晶する問題連関を深く掘り下げることなくしては、教師という存在と意味が抱え持つアポリアに向き合うことができない、という意味で、このことばにはきわめて重要な含意が込められている。また同時に、村田の思想と実践から深く学ぼうとする者にとって〈当事者〉性は、キーワードになるはずのものでもある。

翻って考えてみると、教育を取り巻く社会状況が教育に向けて期待したり要請したりすること、一個の人間としての自己実現を求めつつ子ども達との日々のかかわり合いの意味創出や個的応答性実現に取り組むことと、その両者の間には矛盾や葛藤が不可避に生じる。その中にまともに身を曝し自己分裂に耐えつつ、その分裂態を対象化することによって揚棄していく人間の生のあり方をこそ、〈当事者〉性として把捉するという見識を、まさに村田の思想と実践を検討することを通して示したのは、長谷川宏である（長谷川宏1973）。そのように村田の思想と実践に迫るための基軸をなすべき概念として、〈当事者〉性をつとに見出した長谷川の見識は、示唆に満ちている。しかしながら長谷川の所論においては、国民教育システムを批判的に対象化するコンテクストと教育実践を紡ぎ出すコンテクストとが緊密で不可分に連関して、〈当事者〉性に結晶するに至ることが、村田の思想と実践の展開過程に内在して解明されるには、及んでいない。本稿は上記二つのコンテクストそれぞれに孕まれる問題構制の連関を解明しようとすることによって、村田栄一論の歩を進めようとする試みである。

この点について敷衍しておこう。長谷川は、村田による国民教育論批判のコンテクストと村田が自らの教育実践を物語るコンテクストとの間には語り口のみならず問題意識の方向性にも落差がある、と述べている（長谷川1973：71,79）。この点にも長谷川の視角の鋭さが表れている。本稿は、長谷川による村田栄一論がもっている可能性の豊かさに学びつつも、国民教育システムへの批判的对象化と教育実践ストーリーの紡ぎ出しとの落差よりもむしろ接続性に、そして総体的統合性に、重きを置いてみることに、これを押し出すことによって、村田栄一の思想と実践をひきとる一つの方途を示そうとするものである。

2. 〈当事者〉性に結晶する問題連関

村田の発想の根幹がどこにあったのかを考えると、彼が教職に就いて数年後にはっきり自覚するようになった構えだとして次のように述べている点に、留目しておくことが不可欠だと思われる。「現代日本の現実の中で教師として生きることにはどのような意味があるのか、とい

う疑問を…解明したい」(村田1973a:435)。現代社会における教師という存在と意味がアポリアを抱え込んでいることを予感しつつ、そのアポリアに向けて自らの身体を投げだして感得し考え抜くという構えを、かなり早い時期から持っていたのがわかる。そうした構えを持ってアポリアについての認識を深めていく過程を、大づかみに辿っておこう。

大学卒業後、川崎の公立小学校教員に就職したのが1958年。勤評闘争の頃であり、闘争の戦略・戦術についての議論が教職員組合の職場分会や地方規模あるいは全国規模のさまざまな会議でなされていた頃である。それから1960年代末頃までの村田は、教育と教育を取り巻く社会の状況への問題意識を共にする仲間たちと協力して、手作りの機関誌『教育労働者』⁴⁾を発行し、それを主たる表現媒体にしてマクロな視野から教育をめぐる状況を解明しようとする作業に取り組んでいた。公教育論や教育労働論として指し示すことができるであろう理論的活動に精力的に取り組んだ時期である。その取り組みの中間総括とも言えるような論稿が上記機関誌などに発表されている(川村徹1960, 川村徹1962, 川村徹1965~1966)。これらは、資本と国家の主導し統御する現代社会の支配メカニズムの中に国民教育システムが、また教師の仕事が、どのように組み込まれ作動するのかを解明しようとするものであった⁵⁾。ここで得られた、教育をめぐる大状況についての認識の焦点は、全体社会の秩序構造に順接する国民教育システムの規範論理が教師の仕事の全体を(意識態勢をも含めて)深部から方向づけ制御すること、また、教師はその仕事を通じてこの社会世界の階層構造の再生産の一翼を担っていること、こうした事柄を、教育への公的幻想を断ち切って、認識することにあった。この点を敷衍すると次のようにも言えよう。子どもの育ちをめぐる形象そのものに・教育行為という関係の如実の相に、即して思考し行為することでもって、システムの規範論理にとらわれずに自律した教育空間を作り出せる、という国民教育論の枠組みに納まって説得力を発揮する想念は、いわば中立性幻想に呪縛された想念である。学校という教育現場には正統視された意味の(規範の)浸食を受けない中立性空間などありえないのだ。このようなところに照準する認識を得たわけである。さらにもう一步踏み込んで教育事象を凝視し考え深めるその先においては、教育の表舞台でシステムの規範論理が浸透することを明晰に対象化する視線を介して、そのことの裏面が、即ち規範論理からのゆらぎや逸脱の領野が、可視化されてくる。ゆらぎや逸脱の領野、あるいは規範論理にとっての辺境や闇、そこを拠点にして国民教育システムの規範論理を逆射することと、規範論理に順接する行為群の領野を脱して辺境や闇へと越境し実験的試行を企てることとが、相即して実践される可能性も拓かれてくる。教師でありつつも、システムの規範論理の背後にまわりこみ相対化しつつ反省的制御を作動させ、意味生成としての教育を企てる⁶⁾、というパフォーマンスやしたたかなコミュニケーション行為を試みる可能性も拓かれてくるのだ。村田は実際にそうした試行を企てたが、その足跡を1970年代以降の彼の著作に見ることが出来る。それを対象化する作業に先立ってここでは、彼の思想と実践を展開させ深化せしめる過程を特徴づけている国民教育論批判の観点移行(段階進展)に言及しておこう。

国民教育論批判の思想がその「第一ラウンド」から「第二ラウンド」を経て「第三ラウンド」へと深化したことについて、村田はおおよそ次のように述べている。第一ラウンドとは、「父母=労働者=国民と無媒介に短絡していく」論理が、勤評闘争期の日教組の戦術に規定されて出来してきた、と見抜き、そうして、「『国民』を『国家』から切り離し、対立物として措定し、反権力存在として先験的に善なるものとする国民教育論の発想そのもの」に向けて、批判するという観点であった(村田1973a:332-335)。つまり、そうした発想をもってでは、勤務評定という形をとって現われてくる支配の本質を捉えることができず、その支配に対する闘争を有効

に築いてゆくこともできない、として批判する観点である。この第一の観点を教育営為自体へと移行させるところに、「第二ラウンド」が始発することになる。つまり、教育営為をめぐる階級闘争（－それはさまざまな労働部門での営為をめぐる階級闘争のいずれにも通底する）に視線を向けることなく、教育を破壊するか守るかの争いに、問題を矮小化してしまう国民教育論には、教育をそのまま善き営みとみなしてしまう幻想が纏わりついている、として批判する観点へと移行するのが、第二ラウンドである。村田の表現を引用しておこう。「教育をめぐる階級闘争を、『内容対決路線』に矮小化する思想の基礎にあるところの『教育即よきもの』とする発想、および、そこから生じる教師専門職論に対して、階級社会における教育と教師の存在規定からはじめて、『民主教育幻想』と『聖職幻想』を破碎したいと考えた」（村田1973a:335）。それぞれこのように特徴づけられる第一ラウンド・第二ラウンドの双方をふまえて、国民としての幻想的共同規範を形成するとともに、商品化を既に前提視されている労働能力を形成する、という機能を演じるころのシステムとしての「国民教育」そのものを対象化し批判する観点へと、移行することになる。これが「第三ラウンド」である。

以上に辿ってきた国民教育論批判の深化過程を経て獲得されてくるのが、教師という存在と意味に纏わるアポリアについての認識である。それをあえて図式的に描き出すとすれば、次のような二項の拮抗様相において示すことができるだろう。(a)教育制度上の要請や役割期待に直接すべき存在 vs. 個の自由度拡大という立場からの教育への素朴な願望を抱き、それを叶えようと欲求する存在。(b)国民教育システムの定常状態における合理的安定的機能遂行に向けて、貢献すべき存在 vs. 国民教育システムの定常状態に対し個としての懐疑や反発や逸脱を持ち込みうる存在。(c)所定の教育目的を計画的に達成するための教育労働に専念すべき存在 vs. 生きた人間が相互にかかわり合う中で、所定の教育目的の枠組みに納まらない意味生成を企てる存在。

(a)～(c)のこれらを拮抗様相だというのは、システムの日常性において強力に作用する前項に比して後項は、客観的に見た作用力の弱さを認めねばならぬとしても、個々の教師主体の自己実現欲求と結びついているのであり、かくして、個々の教師の側に視点を据えるならば両項は拮抗様相を呈するのである。教師として自覚的に生きるということは、この拮抗に直面しつつ生きることなのであり、そのことをさして「アポリア」と呼ぶことができるだろう。こうしたアポリアに自覚的に向き合った場合、自らの存在と意味を、ある種のリアリティを具備しつつ揚棄しようとする運動が－(a)・(b)・(c)に示した両項対置の地平を超克しようとする運動が一起こりうる。そうした運動を村田自身が体現しているものであり、その内実については次章以降で論及する。ここで強調しておきたいのは、教育の〈当事者〉性とはこのような超克運動へと向かい立つ存在者の生への構えを指し示す概念なのだ、という点である。

3. 教育的人間関係の基軸に向けての問題化－〈当事者〉性発現のための視座の刷新

国民教育そのものの批判という課題を村田が理論的に掘り下げていった作業に、視軸を向けてみよう。1970年代前期に発表された諸著作、それも教育実践記録とは区別される諸著作が、主たる対象となる。前章で述べた国民教育論批判の深化をふまえて、まず注目しておくべきだと思われるのが、次の言説である。

ばくが本稿でめざしたことは、教育批判を、政策分析の文脈においてではなく、教育現実の日常態の水準で試みようとしたことであった。そして、その日常をおおう『合理』の支配

の壁をどのようにして破って行くかというところに模索の焦点をあわせたつもりである。

ぼくは、今までのオーソドックスな教育批判が政策批判から発想するきわめて演繹的な方法を採用することによって、つねにひと足遅れの対応に終わっていたのではないかという感想をもっていた。

いま、根底的な教育批判をなり立たせるためには、公教育を拒否する部分、または、公教育から拒否されているネガの部分にあくまでこだわり続け、そこで開示される問題点を結びあわせることによって、日本教育の倒立像を再編成することによってでなければならないと考える。
(村田1973a:168-169)

上の引用元は、「武器としての感性と想像力」という論稿のねらいを説き明かしている部分なのであるが、そのねらいは1970年代前期の著作(1970, 1973a, 1973b, 1975)に通底している、とみてよいだろう。学校教育のマイクロレベルでの「現実」を形づくっている日常的事態をおおう「合理性」、そのありようの問い直しに向かう視線が、明瞭に浮上しているのがわかる。この視線からは、機能システムとしての学校教育への役割期待から見た正常/異常、効率/非効率、正統化されてある教育内容・方法/正統でない教育内容・方法、数量化して表示できる教育効果の向上/教育効果の非数量化、等々の二項対置が対象化される。対置された二項それぞれのうちの前置された項が表舞台(中心)であり、後置された項が闇(辺境)に位置づけられる、という合理性の支配する日常的事態、それを問題化しようとしたわけだ。こうして、教育現実の日常態をおおう合理性を透視する力が得られることになり、ここにおいて<当事者>性発現のための視座の刷新がなされたわけである。

もう少し具体化した形で挙げてみよう。①地域の普通学校の普通学級で学習したいと願う子どもまたはその親の意思が、別学体制を前提とする就学指導へと方向を採ったさまざまな圧力を受けて、断念させられがちになる、という事態(村田1975:131-145)。②学年末や学期末の総括評価を数量化して示す(相対的数値・記号表現と絶対的数値・記号表現のいずれをも通じての)段階評価を拒否して、独自の評価方法を探ろうとする教師が、教育行政機関からも職場教員集団の“総意”からも父母たちの多くからも、非難され、場合によっては処分を被る、という事態(村田1973b:58-90)。③教師たちのほとんどすべてが実際には、所定のシナリオに沿った授業進行にとって手間がかかったり逸脱したりする子どもを「問題児」とみなして類別し、所定のシナリオを守り効果的に機能させることを意図して、彼らに対し特別の環境で特別の指導をする必要があると考える、という事態。さらにまたそのような教師たちが、表向きは生徒ひとりひとりの主体的判断力や個性的成長を望ましいものと考え尊重してもいるのだ、などと自らの教育行為を美化するゆえに、彼らの根底にもっている教育観や指導の論理が欺瞞に満ちている、と指摘するような子どももいる。そのような子どもに対しては、学校の「合理性」支配をいっそう強化して、改心するように迫る、という事態(村田1973a:106-112)。

これらから知られるように、教育的人間関係の基軸に向けて問題化し、視座の刷新を図ろうとする作業が進められていったわけである。この作業は、既に1960年代に国民教育システムを貫く関係論理をマクロな視角から把捉しようとした公教育論や教育労働論の積み上げがあったからこそ、村田自身が直接的に、あるいは間接的に、かかわりあい経験する教育現場の日常的な事態に即して、より豊かな内実のものになされていったのである。

4. 人間関係へのまなざしの可能性(1)－「闇」における〈当事者〉性発現のための試行

学校教育のマイクロレベルでの「現実」を形づくっている日常的事態を蔽う合理性に向けて、批判的对象化を企てた村田は、その作業と並行するようにして、当の合理性が排斥する事象の領域に－「教育」の表舞台を領導する論理が逸脱視して識別する、いわば教育の闇の領域（辺境）に一分け入って、手探りの試みを始めていた⁷⁾。教育の闇の領域での手探りの経験を通して、前章で述べたところの刷新された視座から子どもの学びや育ちの豊かさとして認めうる事柄を、帰納的に探り発見できること、そのことを自らの実践報告という形を採って示している。

ここに言う実践報告の事例をいくつか挙げておこう。第一の事例として、さきほど述べた「合理性」に従うならば「普通」学級から排除され、障害児学校や特殊学級へ入るように迫られることになるような子どもを、村田が自ら担任する学級の中に抱え込んで、かかわり合い続けたことを挙げたい。その実践において貫かれるのが次の原則である。(α) その子を「学級生活のさまざまな場面でどうしてもかれの出番がなければ進行しないような〈必要〉存在におくことによって、〈無視〉されることがないように」する、という原則（村田1975:146）。(β) その子が出番のところでは円滑な進行が中断されがちになるわけだけれど、そのたびごとに、その子を集団のなかに抱え込みつつ事態をどう乗り切るかを、学級の子ども達すべてにとっての課題とする、という原則。(γ) その子の学習は、学級の他の子ども達と同一の教室内で、課題を別に設定するという形を採って成り立たせようとするが、その際に教材をどうするかについては、「〈教材は〉アプリアリに存在するのではなく、学習者の〈興味〉と教授者の〈目的〉との緊張の中で瞬間瞬間に成立していくものであり、形にとらわれる必要はない」という原則（村田1975:153）⁸⁾。

第二の事例として、広く知られる形ではテスト・通信簿・指導要録という形を採って表わすことが要請される教育評価について、基本的な考え方と具体的な方法を提案し実践したことを挙げたい。村田の提案の骨子は次のようになる。そもそも教育評価はひとりひとりの子どもの生の拡充を促す過程の一環に位置づくものであり、そこから考え始めるならば、相対的に表示される数値のみならず「絶対的」に表示される数値段階評価もまた、評価方法としては妥当でない。到達目標を明確に設定して日常的に分析的に行なう形成的評価の方法としては到達度評価が妥当である。総括的評価の方法としては、個々の子どもおよびその親にあてた「手紙」での文章において総合的概評を行なうことが妥当である。このような提案を職場の同僚に向けても親に向けても毎年、発し続けたわけだ。この主張に沿って実践したのは、まず、テストを実施した場合に点数化しなかったこと。次に、勤務する学校所定の通信簿は「通信欄」と「出欠日数」だけを記し評価欄を空白にして、別に作った到達度評価表を子どもに手渡したこと。到達度評価表には到達目標ごとに、子ども本人の自己評価と担任教師村田による評価を記入し、その後の「達成を見届けるための確認欄」も設けておいたこと。そして指導要録については、教科の学習評価欄は「オール3」で、生活・行動の記録欄は「オールB」で、記入したこと。こうした実践がなされたことが報告されている⁹⁾（村田1973b:62-65, 村田1973c:192-198, 村田1975:17-22）。

第三番目の事例としては、学級集団の中で各種の役割（委員や係）を子ども達が決める際の選出方法に、「ジャンケン」制および有志制を採用したことを挙げておく。これは、子ども達

の間での能力主義的で固定的な専門分化・役割分業という事態を招くのを排し、役割編成のあり方に偶然性と個人のやる気を導入する、というねらいをもった学級づくりの実践方法として採り入れられたものである。この方法による役割編成のもとで実質的には、ひとりひとりが学級の仕事のそれぞれに対して関心を持ち続ける姿勢が形成され、また、子どもたち相互が緊密に協力し合う関係が形成されていったことが、報告されている(村田1978:228-234)。

これら事例に見られる村田の実践は、それらを試行する初期の段階では、教育システムの界における闇の領域(辺境)のものであり、それゆえ周囲からの支持を未だほとんど期待しえない実践である。そのような位置づけを与えられる性質のものであったとはいえ、教育の〈当事者〉性がそこにおいて発現するに及んでいること、そのことに留意しておくべきであろう。我々は次に、こうした〈当事者〉性の発現が、少なくとも(子どもを通じてではあれ)深くかかわり合う周囲のおとな達、特に子どもの親たちによって支えを得られるようになる事態に、視軸を向けることにしよう。

5. 人間関係へのまなざしの可能性(2)－意味生成としての教育へ向けて

前章で瞥見した村田流の実践が、そしてまたその過程における〈当事者〉性発現が、しだいに熟練してくると、かかわり合う子ども達の親はどのように反応することになるだろうか。個々の子どものより豊かで魅力的な学びを(一遊びがその有機的な構成要素となっている学びを)、学びを通して獲得される生の拡充や充溢を、促すことについて、個的応答性実現を強く志向して企てられた村田の実践には、彼が再三にわたって表示する三つの原則の具象化が頑固なまでに追求された跡が窺えるし、それがかなりの程度、具現していることもわかる(村田1979, 村田1980, 村田1986に記されている実践報告を参照されたい)。三つの原則とは次のものだ(村田1973b:63などを参照)。^①「もうちょっと待って」というこどもの声に従うこと。^②誤答からこそ最も多くを学びうると考えること。^③点数に換算しないこと。

そうした実践を学級通信などによって知った親たちは、はじめはとまどうことになるだろう。再度念を押して言えば、国民教育システムの規範論理から見ると、したがってまた教育行為の通念から見ると、村田流実践は逸脱した傾向を帯びているとみなされるからだ。しかしそのとまどいがしだいに消えてゆき、子どもとの生きた相互行為に込める村田の意図が、またその意図に基づく実践自体の魅力が、しだいに了解され共有されることになっていったのを、下記のような親の声を聞くことによって、知り得るのである。

(φ) ことば遊びによって子どもの想像力や思考力をのびのびと育てようとする村田の取り組みが、NHK教育テレビで放映され(1978年11月27日)、それを観た親の声が次のように村田に伝えられている。「今迄、点だった先生の思想がやっと線になった感じです。(中略)今迄に実感として味わった事を、次代に伝えるべく本にして云々…は、まったく同感でした。そういう本を見て育てば、楽しい生き方のできる人間が多くなると思います。先生や谷川さん(一谷川俊太郎のこと(西口による補註))を見ていると、満ち溢れるやさしさをとても感じました。」「子供達の興味をそそる様な、又、強烈な印象を脳裏に焼きつけるような指導法に全く賛成であり、(中略)ただ問題は、現代の詰めこみ主義という基本方針?がある以上は、(中略)世間一般の進学問題、学力レベル等々との調和を如何にとるか、御苦勞の多い事と推察されます。」(村田1979:140,145)

(ω) 学級内で起こった一つの事件－教材として各自が磁石を学校へ持ってきた折りに、ある子が他人の磁石を無断で使用し、自分のものだと言い張ろうとして起きた事件－に、村田が

どのように対処し解決へと導いたのか、を知った親が伝えてきた声には、次のものがある。「何度も何度も読ませていただきました。先生は、この文集から、私達親に何を問いかけていらっしゃるのだろう。何を教えようとしているのだろうと何回も何回も読みました。(中略) 子供の世界とは、子供の考えとは、そして、子供の理屈は、安易な親の善悪だけで判断してはいけない。(中略) もっともっと大きなものさしで、未完成の子供達の姿を声援しつつ、暖く見つめなさい。そう問いかけていらっしゃるように思えました。真の教育とは?などと生意気をいうようですが、これがそうなのだなあとつくづく感じております。」(村田1979:196)

こうした親たちの声を引き出すだけの教育実践を企てた村田が、直接かかわり合う人たちとの意思交流の媒介手段として重要視したのは、〈ことば〉による想像力の喚起であった。その際にめざしたのは、ひとりひとりの子どもの生の拡充であり、かけがえなさの具象化であったと言えよう。細やかに配慮されたその意思交流がかなりの程度、成功したがゆえに、教育システムの規範論理からのゆらぎを生み起こし増幅し、ひいてはシステムの規範論理にとっては異質な意味生成として評価づけられる相互了解・相互尊重に到りえたわけである。このようにして展開される村田流実践を介して、かかわり合う子どもたち—親たち—村田自身の人間関係がより豊かで魅力に富むものになっていったわけである。見落としてならないのは、そうした村田流実践の駆動力が、教育システムの構成要素をなす人間関係の即自的なありようが疎外態であることを示唆しつつ、それぞれのヒトのかけがえなさの実感や生の拡充・充溢へ向けてその転態を促そうと誘う、コミュニケーション技術(という力)¹⁰⁾にあったということ、しかもこの点において、国民教育論批判によって得られた情況認識が決定的に活かされているということ、これである。この駆動力によって親たちとの間の反省的に対自化された提携を成り立たせることが可能になり、そのことが村田の〈当事者〉性発現を支えるようになったのだ。村田が教師生活の晩期に発行した学級通信(村田1979, 村田1980)の中の多くの箇所(上記(φ), (ω))に挙げたのはその中の例)から、我々はそれを直接知ることができる。

6. 結びにかえて

社会世界の現在—全体社会およびシステムとしての国民教育(学校教育)の現在—において教師として生きること、どのような意味があるのか、という自問の中から結晶してきた〈当事者〉性なるプロブレマティックな概念を基軸にして、村田の思想と実践の展開を辿る形をとりつつ、考察を試みてきた。

ここで簡潔に、彼の思想と実践の展開過程を振り返っておこう。教師生活の始発期から取り組まれた国民教育システムへの批判の深化、即ち、システムとしての国民教育の規範論理を対象化する作業、これが土台となつてこそ、1970年代前期に発表された諸著作に記されている取り組み、即ち、教育システムの表舞台に対比される「闇」への越境の試みが進展することになる。その試みにおいては、システムにとってのゆらぎを生み起こし増幅するという実験的取り組みが積み重ねられている。そうした取り組み過程で、彼はしだいに、〈ことば〉に孕まれる潜在的可能性へと視線を投じ止目するようになっていった。つまり、〈ことば〉がもつところの想像力喚起の力、そして創造性発現の力に照準して、自らの教育実践に〈ことば〉を活かしきろうと考えるようになっていった。そしてその実践は、村田が日々かかわり合う子どもたちとの間だけでなく、彼らの親たちとの間でも、人間関係をまなざす視力の豊かさや魅力のあり方を発見し、生活世界にもたらす、そういう構えを共有させるような触発力を発揮した。教師生活晩期の学級通信がその成果と目される。この段階に到って、村田流の〈当事者〉性発現は

その支えを獲得しえた、と評価づけられよう。

このように振り返るとき、あらためて確認されうるのは、村田が彼の著作を以て、就中“晩期”学級通信を以て、わが身を曝け出して提示したことは、教師という存在と意味に纏わるアポリアを突き抜けようとして摸索した実践であった、ということだ。そうして、その実践を生み起こすための構えこそが〈当事者〉性であった、と結論づけられよう。

註

- 1) 2000年10月28日・29日に開催された第50次教育研究三重県集會に参加して、特に「総合学習・教育課程の創造」分科会での実践・研究報告や討議に参加して、このことをはっきり知ることができた。教師たちが実験的に企てようとする新たな動向は、1年後の2001年10月27日・28日に開催された第51次教育研究三重県集會でも、弱まることなく続いているのを、その集會に参加して膚で感じ取ることもできた。
- 2) ただし、この表現の含意には振幅があるのを知ることができる。しかしながら、それは社会構成論へと射程の及ぶものではなく、それゆえ社会的意味連関としては表層にとどまっている。例を挙げよう。

「形式的平等ではなく一人一人の人間同士がそれぞれの長所や弱点を許されたままで真に実質的に平等であること、経済的にある程度非効率になっても良いから個々の人間の能力の開発に対し真に教育的な意味で効率的であること—このような「平等」と「効率」に関する新しい概念の確立をここで今一度宣言しておきたい。」(文部省1990:34)

「指導要録における各教科等の評価については、児童生徒の個人として優れている点や長所などを積極的に見だし、それを生かすようにする観点から、記入内容や記入の仕方を改めるよう留意する。」(文部省1993:103)
- 3) 名張高等学校を会場にして開かれた第51次教育研究三重県集會「総合学習・教育課程の創造」分科会において、教師たちの討議の中では、たとえば次のような趣旨の発言も出ていた。即ち、「自ら学び考える力」の育成を図り、そのために個々の生徒の質的成長の評価にあたっては段階評価を採用しない、という総合学習の基本原則を、重要であると考えれば、むしろその基本原則に依拠して教科教育のあり方を問い直すように考えてもよいではないか、という発言である。
- 4) 現下教育問題研究会(1958年4月から1959年2月頃まで)→全日本青年教師集団(1962年8月頃まで)→マルクス主義青年労働者同盟教育労働者委員会(1970年頃まで)という組織の変化を通してその機関誌であり続けた。1950年代末から1960年代にかけての当時、国民教育論批判を説き起こし展開しようとしていた著作や論稿を、この機関誌以外に見つけ出すのは困難だと思われる。
- 5) この時期の村田による解明作業を理論的に位置づけようとした試論として、西口2001を参照されたい。
- 6) この象徴的な表現を言い換えると、次のようにも表わせよう。即ち、国民教育システムの放つ光線に正面きって向き合うことは、当のシステムの規範論理を対象化する段には有効であろう。その対象化をふまえて次に、教師という教育当事者として子どもの学びや育ちの豊かさ、さらには生の充溢・拡充に結びつく相互行為へと手探りで歩みだす段には、システム内においてしかもシステムの光線の拡がりようを逆手にとってゲリラ的に活動することが—

教育の〈当事者〉性と人間関係へのまなざしの可能性

その光線の志向する意味を魅力において凌駕するストーリーを探りあて、そのストーリーへと実践の志向を移すことが—求められる、ということである。そのような活動によって教育システムにゆらぎをもたらし増幅する、という企てが、〈意味生成としての教育〉の企てである。

- 7) ここに言う「手探りの試み」は、数量に換算されうる事柄の次元で効率よく所定の教育目的・目標を達成しようとするところの「与える教育」が支配する教育システムの中で、萎縮し窒息せる自己教育能力を掘り起こし育もう、そのような志向のもとに始められた試みである。
- 8) ここに述べた「第一の事例」について、詳しくは「アパシー・隔離・差別」（村田1975に収載）および「障害児のいる学級」（村田1986に収載）という論稿を参照されたい。
- 9) ただし、こうした実践を、村田が「低学年」や「中学年」を担任したときになしえたことは知られるのだが、「高学年」担任のときのことについては不明瞭である。
- 10) 村田自身は「技術」と呼ぶよりもむしろ「芸」と呼ぶほうを好んでいる（村田1986）。

文 献

- 長谷川宏 1973 「当事者の底力」『婦人教師』第75号
- 川村 徹 1960 「構造的改良と国民教育論」『教育労働者』第5号
- 川村 徹 1962 「教育労働論ノート」マルクス主義青年労働者同盟神奈川県委員会・神奈川県教職員組合支部編『はぐるま』別冊「教育運動の破産」
- 川村 徹 1965・1966 「国民教育論批判」第一部・第二部『教育労働者』第14号・第15号
- 文部省 1990 『第14期中央教育審議会審議経過報告』大蔵省印刷局
- 文部省 1993 『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社
- 村田栄一 1970 『戦後教育論』社会評論社
- 村田栄一 1973a 『無援の前線（増補版）』社会評論社
- 村田栄一 1973b 『闇への越境』田畑書店
- 村田栄一 1973c 『学級通信ガリバー』社会評論社
- 村田栄一 1975 『教育現論』明治図書
- 村田栄一 1978 『じゃんけん党教育論』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 1986 『教育戯術』明治図書
- 西口正文 2001 「教育労働論から教師の仕事をめぐる象徴闘争論へ」情況出版編集部編『教育の可能性を読む』情況出版
- 田中節雄 1997 『「学校は子どもの個性を尊重するところである」—学歴主義社会のなかでもつ意味』今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか』新曜社