

学校現場の《日常》における教育言説の両義性 —「生きられた教育言説世界」への誘い—

小林 宣 洋

はじめに

「教育とは何か？」この問いを発することは、教育現場たる学校ではタブーなのであろうか。否、タブーというよりも、ただ単に、発しても何の意味をもなさない問いであって、生じることすらないというのが本当のところなのではないだろうか。それほどまでに「教育」は、自明の確固たるものとして、学校では位置づけられていると考えられるのである。

確かに、個々の教師に「教育とは何ですか？」と問うたとしたら、「社会に出ても通用する人間を作ること」とか、「自立して、一人でも生きていける人間に育てること」とか、「人として生きていくために必要なことを身につけさせること」などなど、言葉は違えども、要は、「一人前の人間になるための準備をさせること」といったニュアンスの答えが返ってくることは、日常の職員室での会話などから十分に窺い知れる。

しかし、実際の教育活動の中身といったものは、果たしてそうした目的に向かってなされていると言えるのであろうか。否、教育活動の中身というよりは、「教育」に携わる教師のあり様といったものは、そうした目的を前提にしているといえるものなのであろうか。

筆者は東京都の公立中学校の教師であるが、ある側面から見ると、「教育」とは名ばかりで、思春期と言われる難しい時期にある子どもを「管理・統制」することに躍起になっているとしか思われられないような教師のあり様にさえ感じられるのである。そして、このように感じるのは筆者だけとは思われない。

とある日、職員室で一人の先生が、「中学校の先生は、まとまりを持って、一致団結していなければダメだよな。そうしなければ、生徒にやられてしまうから……象に襲われたシマウマの群みたいなのだからな！」と発した。すると、そこに居合わせた教頭を始め、数名の先生は皆、「本当にそうだよな」と実感を込めて同意していた。

「ライオンではなく、象なんだよな」とその先生は続けた。確かに、ライオンであれば、シマウマの一头が犠牲になれば、群の残りは助かるのであろうが、象が、しかも象の群が暴れ出してしまえば、シマウマは群ごと一头残らず蹴散らされ、踏み潰されてしまうという事態も予測がつくのであり、そうしたイメージを暴徒と化した中学生に重ね合わせたメタファーだったに違いない。

それほどまでに公立中学校においては、生徒が（単に暴力を振るうといったことだけに留まらず）暴れ出し、收拾がつかなくなり、「教育」どころではなくなることを恐れているというのが実態ではあるのかも知れない。それ故に、その予防のために、「管理・統制」に力が注がれざるを得ない教師の姿勢も、端から否定するわけにはいかない。

一つ付け加えると、そのシマウマの群においては、体を張って生徒に立ち向かえるところの教師が、群の前面を固め、生徒指導の表舞台に立って問題状況を押さえつけ、暴徒化しないように予防することを求められている。さらにまた、暴徒化してしまった時には、それを力づくで鎮圧する役割をも担っているのである。

多くの場合、頑強な体育教師がそうした役割を期待されているのであり、その体育教師である筆者は、どの学校においても、「体育教師は斯くあるべき！」という指導を校長・教頭を始め、先輩教師から受けてきたのであった。そして、そうした役割を担った体育教師は、「生活指導主任」などの地位を与えられ、ある体育教師のことは借りを借り、「学校を動かしている」ことを意気に感じて取り組んでいるのである。そして、一致団結を余儀なくされるシマウマの群においては、そうした学校体制に反旗を翻すことは許されないのである。

こうした現状において行われている「教育」を、その閉塞性を鑑みつつ、山括弧で閉じて＜教育＞と表記することにする。これは、「制度的言説としての教育」と呼び得るものと考えられる。

<教育>の典型的な例を一つあげたい。ある中学校では、芸術教育に力を入れていた。そのため、地区の連合音楽会に、ほとんどの学校が音楽部活動をしている部員のみが参加していたのであるが、その中学校は、2年生が全員参加し、舞台では全員による合唱を披露していた。ところが、ある年、他校の生徒の服装や参観態度が乱れていたために、翌年からは連合音楽会への参加を取り止めてしまったのである。その中学校の教師が言うには、「『寝た子を起こすな』ということですか……」

「芸術教育」と、いわゆる「生徒指導」と称されるものが同じ次元で語られてしまうという実態、それ以上に、全ての教育実践に先だって「生徒指導」が優位に立っているという現実。そこに閉塞的な<教育>の大きな特徴が現れていると言えるのである。

その実態については、筆者の京都大学大学院入試のために提出した論文「東京都公立中学校における教育相談推進を妨げている要因の考察」¹⁾において、一端を論じている。

平成5年度以降に、スクールカウンセラー配置校となった中学校を数校訪問し、関係職員へのインタビューを中心に展開している。そのなかの代表的な事例として、ある教育相談推進に積極的に取り組んでいる校長が、「教育相談なんか生ぬるい!」とばかりに話す教頭とのやり取りにおいて、ふとため息混じりに呟かれた「どうしても指導したがるのよね」という言葉に、<教育>へと凝り固まった教師のあり様が集約されているように思われる。

そして、その論文においては、なぜ、どうしても指導したがるのかということに言及し、筆者は「教師は子どもを教師のパフォーマンスの道具にしている」と結論づけたのである。それは、先に述べたような「体育教師は斯くあるべき!」という「制度的言説」に乗じて、子どもを操り、ねじ伏せ、「学校を動かしている」ことを意気に感じているところの体育教師に代表されるあり様であると言えるのである²⁾。

本来学校における「教育」には、こうした「制度的言説」としての<教育>という相ばかりでなく、その時・その場に応じて、教師が機転を利かせ、「技」「術」を駆使して、まさに臨機応変に「教育」を行う、いわば「臨場言説」と命名できるような、そうした相もあり、当然のことながら学校現場の日常において、なくてはならないものとして機能しているはずである³⁾。

しかし、先にも述べたように、「教育」を成り立たせるためにという大義名分において<教育>へと大きく傾き、その占める割合が大きくなって、今にも窒息死しそうな様相を呈していると言えるのではないだろうか。

ここで、「臨場言説」という造語によって表そうとしている教育を、以後、>教育<と表記することにす。学校教育において硬直化している<教育>についてはこれまでに述べた通りであり、それに対してまさに「場」に臨んで」創り出される>教育<言説として語り出したい。

外に向けられた><は、閉塞的な<教育>の開放を印象づけるのと同時に、「生徒指導」主体として固定化し、マニュアル化してしまった<教育>に揺さぶりを掛けるために、いくつかの「いわゆる教育学的二律背反」⁴⁾（以下、「二律背反」と記す）の舞台へと誘い出す。そして、外に向けられた><のそれぞれに、たとえば、「社会化」と「子どもの生」という「二律背反」の狭間に教師が身を置く教育観をイメージするために<社会化>教育<子どもの生>と表記したり、あるいは、「文化」と「自然」という「二律背反」を<文化>教育<自然>と表記して、筆者は修士論文において考察を試みた⁵⁾。

「教育」に携わるのであれば、その現場において、本来ならその狭間で教師が揺れ動くであろう「二律背反」が、先にあげた二つの例であれば、<子どもの生>よりも<社会化>に、そして、<自然>よりも<文化>の側面に大きく傾いてしまい、確固たるものとして固定化してしまっているように見受けられるのである。しかし、修士論文においては、「二律背反」と両極的に捉え、論じたことにより、拙論となってしまった。その点を修正しつつ、本論を進めていきたい。

また、>教育<へと開かれた教師像について考察し、モデルを模索することをも修士論文の課題としたが、それについては紙面の都合上、別の機会に発表させていただくことにする。

学校教育の実態に言及するにあたって、教育現場たる学校、ことに筆者が所属し、教育実践を行ってきた東京都の公立中学校における事例を語り出していきたい。その事例において、筆者自身がからだで感じ、また、ことばにして発してきた、その体験をもとに<教育>と>教育<との「聞き合い」という教育現実に向

ていきたい。

<教育>と>教育<との「闘ぎ合い」

公教育においては、ことに義務教育たる中学校においては、子どもの「社会化」という相を強く持つことは当然のことと言えるのであろうし、そのために、教え、身に付けさせなければならないことが多種多様にあることも当然のことと言えるのであろう。

さらには、学校においてなされるべき『教育』とは何であるか？』という筆者にとっての大きな根本的な問いを不問に付さなければならないという、全くもって歯痒い状況にあるのであるが、少なくとも、筆者が教鞭を執ってきた学校における教育実践を語りだし、そこにおける「問題」の所在に光をあてることこそ、筆者の使命として受けとめているのである。無論、それは「臨床教育学」の課題でもあり、教育現場たる学校と研究室とを結びつけるための大事な「テキスト化」⁶⁾の作業でもある。

皇紀夫は、「なぜ<臨床>教育学なのか——「問題」の所在と理解——」において、次のように述べている。

「臨床教育学は、『問題』において、先行理解の秩序に破綻を惹き起こし既成の教育世界に差異を提起する喚起の作用を認め、この差異としての『問題』を形象化していくこと、つまり『問題』を語り出す言語的な仕掛けによって、教育理解に新しい筋立てを創り出そうとする」⁷⁾

最初に「道徳教育」における印象深い体験について、事例を一つあげたい。

この年、筆者の学校は、「道徳授業地区公開講座」を開催すべく教育委員会より指定を受けていた。そのため、筆者は学級担任をしていた3年生の道徳の授業を公開で行った。

単元は「奉仕の精神」に決め、教材は星野富弘の詩画集『鈴の鳴る道』（偕成社1986年）の内の一編の詩「雨」を選択し、学習指導案を作成して準備を進めた。

公開講座当日は、町のエデュケーターを始め、近隣の小中学校の教師や、また、地域の民生委員など多数の人が授業参観に訪れた。

「雨」	星野富弘
じゃがいも畑の横の道を その子は後をつけてきた 麦畑をすぎ 墓場の角をまがっても 桃色のスカートを揺らせ 心配そうについてきた	「ありがとう」 家のそばで私がいうと その子は黙って 帰っていった くるま椅子で 雨に降られた日のこと

詩を読んだ後で、星野富弘が寝たきりの状態でいかに筆を口にくわえて絵を描き、詩を詠んでいるのかをテレビの特集番組を録画したものを映像で流した。そして、3人の生徒それぞれに詩を音読させた後、次のように発問をした。

「この女の子は何歳ぐらいだと思うか？」

「なぜこの女の子は星野さんの後をついていったのだろうか？ この時の気持ちはどんなだったのだろうか？」

「星野さんが家まで辿り着き、『ありがとう』と言われた時、この子はどんな気持ちだったのだろうか？」

などなど、どの質問に対しても、3人の生徒は「模範解答」を示してくれた。

「小学校1～2年生かなあー」

「星野さんが車椅子なので心配でついていった。」

「家まで無事に着いたので、ホッと安心して帰った。『ありがとう』と言われてうれしかった。」

そして、無難に授業を終えることができ、その後、研究協議会が開かれた。

授業全体は学習指導案通りに流れたし、生徒は「模範解答」をくれていたし、その場での授業参観者の反応からも確かなものを得ていたため、筆者は自信満々で協議会に臨んだ。自評に続いた質疑応答では、やは

り、とても良い授業だったとの感想を二人の人からもらった。授業内容のみならず、「詩を読む先生の声が大変素晴らしかった」と筆者自身に対する高い評価ももらい、少し有頂天になりかけていた。

そうしたところで、一人の民生委員の女性から、「私もいつも星野さんの詩を読んでいるけれど、星野さんの詩は本当に素晴らしい。それだから詩を読むだけでも十分。あとの説明はいらなかった」と指摘されたのである。

教育長等も同席している協議会で批判されたにも関わらず、この女性の言葉が筆者の中にスッと沁み入ってきて、「本当にそうですよね」ということばを素直に発することができた。

公開授業ということもあって、念入りに学習指導案を立て、ビデオなども準備し、当日の授業も気合いを入れて臨んでいた。その分と言ってよいのであろうが、発問を通して十分に理解させ、「奉仕の精神」を喚起し、ある意味植え付けたいという気負いがあったように感じられるのである。用意周到に思索した学習指導案通りに進ませることに集中していたように思われるし、また、そうなったことで授業としてとても満足のいくものとなったと思った。

そして、そうした授業に、教育関係者であるところの教育委員と近隣の中学校の教師は高く評価してくれたのであった。それに対して、民生委員の女性が、「あとの説明はいらなかった」と批評されたことで、筆者はハッと気づかされたのである。

この言葉によって、ハッと気づかされたというのは、単に授業内容として「あとの説明」がいらなかったというだけでなく、「いい授業」を見せることだけに躍起になっていて、苦心して考えた学習指導案通りに進めることに筆者が囚われてしまっていたという点である。筆者が気づかせ、筆者が教え、筆者が植え付けたい。そんな思いが少なからずあったことに気づかされたのである。

この時、生徒3人は、「模範解答」をもって応えてくれているのであるが、よくよく考えてみると、筆者が「いい授業」を作るのに協力してくれていたのであり、ある意味では公開授業であるが故に、気を遣ってくれていたということが強く感じられるのである。

ことに「道徳教育」においては、その教材の持つ力（文学や詩・芸術・自然、あるいは、人間の生そのものの力）を子ども達がそのまま感じ取れるだけで十分というものが少なくなく、そこにおける教師のはたらきの難しさを実感するのである。

道徳の授業においては、テーマとなる「徳目」を設定し、それを道徳性として‘身につける’ことをねらいとしている。ここでの「問題」は、教師が「徳目」を身につけさせる＜教育＞と、生徒自身が「徳目」を感じ取るのに寄り添う＜教育＞との「聞き合い」と言えるのであろう。

この授業においては、星野富弘の詩という、ことばの力の宿った「教材」を選んだのである。その「教材」から生徒が何をどれだけ感じ取れるのか、そして、そこにおいて教師はどうはたらきかけていくのか、ということが問われているのである。

研究授業ということもあって、「徳目」を身につけさせる＜教育＞に大きく偏っていた筆者に、それでよいとした教育関係者と、「あとの説明はいらなかった」と批評し、「徳目」を感じ取る＜教育＞へと引き戻してくれた女性と、そうした場に身を置いて、素直に「本当にそうですよね」ということばが発せられたところを鑑みると、ここでの＜教育＞が相当強固であったことが窺い知れる。

だからといって、全く＜教育＞を排除し、ただ詩を読ませるだけの＜教育＞としてしまうわけにはいかないであろう。勿論、それだけで十分という生徒もいることは確かである。しかし、なかなか気づくことのできない、感じ取ることのできない生徒もいることは間違いのないところであり、そうした時のナビゲーターとしての教師の役割は大きく、どのように指導するのか、あるいは、支援・援助するのかという教師のあり様が問われているのである。

たとえば、詩の朗読の後にまず感想を書かせ、それを発表させてから、その感想に応じて教師がはたらき掛けをするという方法を用いていけば、また違った展開があったであろうと考えられる。その時に、もし、突拍子もない感想が出てきたとしたら、その時にこそ、教師の「技」「術」の発揮どころなのであろう。

生徒のうちの一人が、たとえば、「この子は、雨の中、車椅子について行くべきではなかった」などと感想を述べたとしたら、筆者はそれにどう応答したらよいのであろうか。それはまさに「真剣勝負の場」であるはずなのである。そうした状況を恐れてしまっているからこそ、日頃から、「徳目」を身につけさせる、

あるいは、植え付ける＜教育＞へと凝固されてきてしまっていると言えるのかも知れない。

本来道徳教育の授業においては、生徒自身が「徳目」を感じ取る＜教育＞と、教師が「徳目」を身につけさせる＜教育＞が、いかに有機的に関わり合えるか、ということが「問題」の所在として浮かび上がってこなければならないのであろう。そうしたことに気づかされた事例であったと言えるのである。

それをもたらしたのが教育関係者ではない女性であったところに、教育界全般において、＜教育＞へと凝固り固まってしまっているという実態を垣間見ることができたのではないだろうか。そして、そうした現実を「あとの説明はいらなかった」という一言で開示してくれたのだと、リアリティをもって感じられるのである。

＜教育＞とのかき合いを避ける＜教育＞

「社会化／子どもの生」「文化／自然」を＜教育＞との関わりにおいて考察してみてもわかることは、なぜそうした「二律背反」、否、「教育的両義性」のただ中で揺れ動くという教師のあり様が、当たりまえのものではないのであろうかということである。

よく言われることではあるが、確かに学校においては一場面一場面で迷い揺らいでいたのでは、まともな「教育」が行えないというのも間違っていないのであろう。そして、先にも述べたように、「教育とは何であるか？」という問いの起こり得ない学校現場にあっては、まさにそこにあぐらをかいていると言わざるを得ない相があることもまた、間違いのないところである。すなわち、日常において、『教育』とはこういうものである」という自明化されているものがあり、それは個々の教師の「自分が生徒だった時の体験」であったり、あるいは、「最初に赴任した学校の教育がそうであった」という経験にもとづくものであったり、ある意味で、学校文化における指導のあり様として脈々と受け継がれてきたものがあると考えられるのである。そして、そうした教育実践法とも言える教育のあり様は、ある種の「マニュアル」として学校教育に位置づけられていると見て取れるのである。

もちろん、この「マニュアル」を完全否定するわけではなく、前述したように、迷い揺れ動いてばかりもいられないという現実（教育場面）があることも確かなことである。しかし、繰り返しになるが、そこにあぐらをかいているばかりに、「教育」を＜教育＞たらしめているという諸相があることも見逃してはいけないのではないだろうか。

皇紀夫は、次のように述べている。

「教育に関する見立ては、自閉的で排他的になることによって安定し、教職経験の積み重ねによって正當化され、ついには経験的な偏見（イデオロギー）として支配的な権力を獲得する」⁸⁾

＜教育＞に揺さぶりを仕掛ける＜教育＞

ここでは、体育の授業における印象深い体験について、事例を一つあげたい。

極小規模校での体育では、球技等の単元の時には、他教科の先生方に参加してもらって活動している。この年、全校生徒8人であったために、ほぼ全員の先生方の協力をあおいで、ソフトボールに取り組むこととなった。

この日は単元の2時間目。ゲームの最中に、セカンドを守っていた2年生のN子が、視線はしっかりとバッテリーの方へと向けてはいたが、腕をぐっと組み、足をしっかりと大地に踏ん張って、まさに仁王立ちしていた。守備においては構えることを大切にしていた（「球技では、技術が伴わなくとも『構え』と『声』だけは誰でもできる。それができると技術も伴ってくる」と指導していた）が、キャッチャーをしていた筆者は、その姿勢に気づき、一瞬、「注意しなければならないか、……」という思いが頭を過ぎったものの、「いい加減」とか「集中していない」とかいうことではなく、何かを主張しているかのように感じ取られたからであらうか、そのままにしておくことにした。

もちろん、その場で注意するということや、近づいて行って「何が言いたいんだ？」と問いたすこともあり得たであらう。しかし、筆者がそちらへ視線をやり、気づいていることはN子にもわかっているように感じられたが、とっさのことではあるが、沈黙をもって応えるというあり様を選択したのである。

そうしたところ、授業が終わり、校舎へと向かって並んで歩いていた体育科教諭でもある教頭から、「なぜ、注意をしなかったのか？ ああいう態度をとっていたら、普通注意をしてやらせるだろう！」と指導を受けたのである。

また、職員室に戻ると、担任の教師からも、「N子は注意してやらせれば、ちゃんとやる子だから、注意してやらせて下さい！」と批判と受け取れるお願いをされたのであった。

そうした二人の先生からの指摘があったにもかかわらず、あの場で注意をしてやらせなかったことが間違いだったとは到底思えないのである。

<マニュアル>教育<“場”>という見立て

この事例からは、授業においては、その活動とは無関係の、あるいは、その活動の妨げとなる子どものパフォーマンスに対しては、注意・指導を行うということが「マニュアル」としてあり、そうした<教育>こそが「教育」であるかのように考えられていることが分かる。

確かに「教育」が子どもの、いわゆる健全な「成長・発達」を意図してなされる実践活動であり、つまりきを許さないものとして捉えられる場合には、こうした場面で注意・指導することは当然のことと考えられても何ら間違いではないとする見立ても成り立つのであろう。

しかし、筆者は、そう理解した上でもなお、この場において、N子を注意・指導しなかったことが間違いであったとは到底思われないのである。

この時の筆者は「子どもがパフォーマンスによって開いた“場”に身を置いていた」と感じられるのであって、ほんの一瞬迷いはしたものの、N子が仁王立ちで何かを主張し、それに筆者が気づき、筆者が気づいたことにN子が気づき、一瞬の後に、筆者は注意・指導をせずに、沈黙をもって応えたのである。まさに<マニュアル>教育<“場”>に身を置いたケースであると感じられるのである。

では、この“場”においてどのような「教育」がなされたのであろうか。

確かにこの場において、N子との間で「対話」⁹⁾がされたということは、筆者にはリアリティをもって感じられる。そこで何が生み出されたのかと言えば一言では難しい。

「私のことをちゃんと見て下さい」というN子の自己主張に対する「(<教育>の対象としてではなく、)一人の人格としてちゃんと見ているよ」という筆者の応答であり、それによってN子が「私は一人の人格として見られ、大切にされているんだ」ということを実感できた、そうした体験であったのかも知れない。

しかし、言葉にして見ると、どうも何か違って感じるようになってしまう。果たして、この場で何が生まれたのであろうか¹⁰⁾。

こうした教師のあり様と、いわゆる「無私性」とがどのように結びつくのか、修士論文においては、清水博著『生命知としての場の論理』(中央公論社 1996年)や、柳生宗矩著『兵法家伝書』(渡辺一郎校注 岩波書店 1985年)などを引用し、また、実際に関西柳生会の稽古に参加し、その修行を通して身につけ、感じ取ったことを参考に、教師のあり様のモデルとして「柳生新陰流モデル」を試作し、『無私』の心の働き¹¹⁾に言及した。しかし、このことは今後の研究を必要とする課題である¹²⁾。

生きられた教育言説世界

こうして、筆者が学校で体験した教育実践の一場面を事例として語り出すことによって、「N子の開いた“場”」は、大きな広がりを見せている。そして、「生きられた教育言説世界」として語り継がれることが可能となったのである¹³⁾。

ここで一言及しておきたいのが、「N子が開いた“場”」についてである。この体育授業のソフトボールの一局面で、筆者が、「仁王立ちしていないで、しっかりと構えなさい」と注意・指導してさえいれば、その場は丸く収まったに違いない。そうしていれば二人の先生は、何ら文句はないわけであり、また、N子自身も注意・指導されても当然と感じられる、「仁王立ち」とはそんな姿勢と言えるのである。無論、両義的である故に、そうした教育実践も否定され得ないのではある。

しかし、筆者は「沈黙」をもって応えているのである。「N子が開いた“場”」ではありながら、波風を立てずに丸く収めようとすれば、おそらくその“場”は閉じられてしまったに違いない。それ故、「N子が開いた」のではあるが、それはまさしく「パフォーマンス」¹⁴⁾であって、筆者との相互作用・インタラクションによって、開かれていったのである。

そうした出来事を、一つの教育実践／教育現実として見立て、リアリティをもって語り出すことによって、「生きられた教育言説世界」としての広がりを見せているのである。

おわりに

ここで語られた事例は、どうやら「客観的事実」などというのではなく、どこまでも筆者が見立てた「現実」であるようだ。室井尚は次のように述べている。

「いわば『リアリティ』とは、つねにダイジェストされたもの、プロセッシングされたものなのだ。ナマの現実というものはない。生命は無数の別の現実、別の情報編集の形を隠蔽することによって、編集された現実を手に入れるのである。世界が『地』と『図』を伴った一つの姿で立ち現れるということは、同時に無数の別の現実の可能性が隠蔽されていることにほかならない。『現実』や『世界』について考えると、こうしたダイジェストの形態を考えることにほかならないであろう。」¹⁵⁾

このことを自覚した上で教育現実を語り出さなければならないのだが、果たしてその先に「真実」は見いだせるのであろうか。筆者の身体に刻み込まれたその“場”の感覚。ことばにははしてみるが、そのとたんに違ったものになってしまうような身体感覚¹⁶⁾。それでもなお、「生きられた教育言説世界」を語り出し、「教育理解に新しい筋立てを創り出そうとする」ことを京都大学大学院の臨床教育学講座に〈二種〉の院生として身を置いた筆者の使命として受けとめているのであり、今後も機会を得られる限り、語り尽くしていきたい。

そして、(教育関係者に限らず)より多くの人々が「テキスト化」された「教育言説」に新たな見立てをし、それをフィードバックすることにより、また新たに「教育言説」が語り直され、さらに、再び見立て直され、——そうした循環の中で、より多くの人々が「生きられた教育言説世界」に身を置き、その“場”に「実践コミュニティ」¹⁷⁾が形成されていくことを切に願っているのである。

※註

1) 小林宣洋「東京都公立中学校における教育相談推進を妨げている要因の考察」京都大学大学院教育学研究科入試のために提出した論文 2002年 参照

2) 「学校を動かす」という「制度的言説」においては、一方で、学校教育が円滑に運営できるように必要不可欠な機能として捉えられるのであり、他方、これを語った時の体育教師は、「殴る蹴るなんていうのは当たり前で、学校を動かしていることにいい気になっていたんだ。子どものためとか『教育』のためとか、そんなんじゃなくて、ただ自分の為に殴っていたんだ」と自戒の念として述べられたのである。そうした相をして、「子どもを教師のパフォーマンスの道具にしている」と表現され得ると考えられるのである。

3) 徳永正直『教育的タクト論』ナカニシヤ出版 2004年 第7章「教育的タクトの可能性と限界」においては以下のように解説されている。「社会的タクトとは、対人関係の中で相手の心の動きとその場にふさわしい事柄を敏感に感じ取り、相手の人格を傷つけることがないように配慮し、しかもあらかじめ意図して、計画的にそうするのではなく、決して意図することも計画することもできないが、相手の心の動きに瞬時に適切に対応して、あくまでも相手のためにふさわしいことを言ったりしたりする実践的能力であった。そこから、ムートは、『繊細な感情』、『控え目』、『不随意性』、そして『無私性』という四つの構成要素を際立たせたのである。」(145頁)

また、「イプフリングの教育関係の原理としてのタクトの働き」として、以下のようにも述べられている。「タクトは、被教育者に対する無私的で思慮深く、しかも機転の効いた援助であって、それは具体的な場面での真理と善性の実現を意図するが、しかし、認識主体に対して決断の自由を残し、その人固有の基礎の優位性をも忘れないような援助である。」(Ipfl-ing, a.a.O., S. 393) (147頁)

以上のような「教育的タクト論」と「臨場言説」は密接に関わりがあると考えている。教育的タクト研究の第一人者でもある鈴木昌子は、その解説にあたり、「『タクト』とは、こうこう、こういうものである」ということではなく、『そこに‘何か’ある。それを‘タクト’と呼ぶことにしよう』ということだ」と述べた。「臨場言説

(>教育<))は、その‘何か’を語り出す装置の一つでもあると考えている。

4) 徳永正直、同書、140頁

5) 小林宣洋『学校現場における教育言説の両義性』京都大学大学院教育学研究科修士論文 2005年 参照

6) 皇紀夫『『臨床教育学』とは』和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会 1996年 に次のように述べられている。「臨床教育学は、授業の技術や生活指導上の方法や技能の開発、さらには、子どもを理解するための心理学的な知見の伝達や応用を目標とするのではなく、むしろ、それらの技法や知見が有効に機能するための前提である教育観や子ども観、つまり、教育の状況を“それ”として意味づけている全体的で共示的な意味の連関(『教育の意味地平』と呼んでよいであろう)に焦点を置いている。そのための実践的な展開として『問題』の意味発言の様式を言語の仕組みとして取り出すために、教育世界の『テキスト化』という作業が必要である。ここで、『テキスト化』というのは、『問題』状況の精細な記述や子どもの言動の収集などによって、教育世界を積分的に『全部』として構築することではない。『テキスト化』のねらいは、『問題』が意味を発言するための言説の仕組み『コンテキスト』を発明(発見)することである。」(43頁)

7) 皇紀夫『なぜ『臨床』教育学なのか』和田修二編『教育的日常の再構築』玉川大学出版部 1996年 175頁

8) 皇紀夫『『臨床教育学』とは』和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会 1996年 46頁

9) 吉田敦彦『呼びかけ、語りかけること——神秘主義から対話へ——』皇紀夫編著『臨床教育学の生成』玉川大学出版部 2003年 には以下のように述べられている。「こうしてブーバーは、……(中略)……日々の現実の、その都度の今とここで、向かい合いつつある他者に呼びかけ、他者からの語りかけに応答すること。この応答的な対話にこそ、『宗教的なもの』があり『生の全体性』がある、とする。」(243頁、傍点は筆者による)

京都大学の臨床教育学講座創設に携わった和田修二は、「迷った時には『神との対話』が大事」だと述べたが、そのことは筆者の中で響いているのである。

筆者は、公立中学校において欠けている最も大事なものの一つが「宗教(性)」であると考えているが、今後の研究を必要とする課題である。

10) 矢野智司『自己変容という物語』金子書房 2000年 には以下のように述べられている。「……贈与の体験にまで、『教育』という言葉は拡張することによって、『教育』を『発達としての教育』と『生成としての教育』という相反するものの両義的な性格をもったものに変更できるのだ。そうすることによって、なにより、現在の学校教育のなかで実践されている贈与の試みを、支援することができるのだ。わたしたちは、生成の瞬間があることを肯定することによって、有用性の原理を突破することが可能となる。」(183-184頁)

ここにおける「沈黙」に「教育」としての意味をどのように与えられるかを考える上で、大変示唆的である。

11) 清水博『生命知としての場の論理』中央公論社 1996年 225頁

12) 柳生新陰流の修行において、「あなた(筆者)の合掌(がっし：新陰流究極の技)は、柿の実が風に吹かれ、ゆらゆら揺れているところに突風がブツと吹いて、ポトッと落ちたという感じ。そうではなく、柿の実が熟し、熟れ、熟しきって自然にポトッと落ちるように……」という教えをいただいた。それにより私の中で何かが変わり、「それでよし」となったのである。

また、上泉伊勢守を始祖とし、生きるか死ぬかの時勢の中で編み出され、余分なものを削ぎ落とし、450年に渡って脈々と受け継がれ、磨かれてきた技の型(形)でありながら、その型に「(身)を修める」のではなく、「修まる」のだ、という教えは、「教育」を成り立たせるために、正確に、的確に「技」「術」を繰り出す、そうした教師のあり様を考える上で大変示唆的であり、今後の研究の課題である。

13) 民俗学者赤坂憲雄は、『遠野物語』の解説にあたって、「『場』において、『事実』から『事実譚』へと成り上がるのであり、そして、その『場』は『生きた伝承世界』へと広がりを見せている」と述べたが、ここで言われているところの「場」と共通の「場」であると考えられるのである。

14) 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波書店 1992年 134-135頁

15) 室井尚『情報と場所』日本記号学会編『身体と場所の記号論』東海大学出版会 1993年 54頁

16) 西平直『教育人間学のために』東京大学出版会 2005年 には以下のように述べられている。「……言葉にこだわるから、せっかくの『経験』を『体験』に引き止める。自分の理解に合わせて現実を裁断してしまう。それよりも、柔らかい感覚に身をゆだね、生の実感の中で現実に触れた方がよいのではないか。……(中略)……深い経験は、ひとから言葉を奪います。しかし、言葉にしても仕方がないかといえば、そんなことはない。まさに、その『言葉にならないこと』を大切にすることこそ、あえて言葉にする。……(中略)……できるかぎり工夫する。でも、掬い取れない何かが残る。言葉にならない生の事実がある。言葉にしようと工夫すればするほど、その先に、言葉にならないアクチュアルな現実が見えてくる。おそらく、それこそが、最も深く自分の内側に入ってきたこと。経験の中で一番大切なこと。しかし、それを、まるごと、そのまま捕らえることは、私たちには許されない。許されているのは、言葉によって少しずつ、その『何か』を実感すること。」(134-135頁)

本論に記述した事例をいくつかの教育研究会や大学院のゼミで語る機会があり、その都度、大変示唆的な感想や助言を与えられた。そうした繰り返し(語り直し)／循環の中で、「何か」に対する実感がより深まってきているように感じられるのである。

17) 田辺繁治『生き方の人類学 実践とは何か』講談社現代新書 2003年 には以下のように述べられている。「実践コミュニティのなかで、新旧のレパートリーが重層的に使い分けられていくことになる。歴史的に形成されたレパートリーと新たに登場する裏レパートリーをいかに使い分けて、個人が自らの技法を作りあげていくかがそこでは問題となるであろう。モノ、言葉および協働という資源は、参加しているメンバー同士の間での交渉、競合、闘争という相互行為をはらみながら重層的にレパートリーを生みだしていくのである。」(124頁)

ここでいう「レパートリー」は次のように定義されている。「レパートリーとは、日常的に稽古しながら習熟され、しかもつぎつぎと実践を生みだす一連の資源という意味である。資源は実践が協働によってくりかえし行われている文脈のなかで、はじめてレパートリーとなる。」(118頁)

「説明しない」、「沈黙」ということを「レパートリー」の一つとして成り上がらせるのには慎重でありたいが、「教育」の意味を探求・発見・変革する試みこそが「臨床教育学」の課題であり、そのために学校現場の《日常》における教育実践の中で、まさになくてはならない＜教育＞の相として語り出す工夫をしてみた、そうした過程において「レパートリー」が生み出されていくことをも含め、広い視野に立った臨床教育学的「実践コミュニティ」という“場”に関する研究も今後の課題としていきたい。

(こばやしのふひろ 東京都新島村立式根島中学校教諭)