



Title	教育実践の制度性について
Author(s)	久家, 英述
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 85, 87-97
Issue Date	2002-03
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.85.87
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28847
Type	departmental bulletin paper
File Information	85_P87-97.pdf



教育実践の制度性について

久 家 英 述

On the Educational Practice as the School System

Hidenobu KUGA

目 次

1. 若干の考察課題	87
2. 教育学的思惟における〈制度と実践〉	89
3. 教育実践の制度外部性——野名竜二（大阪綴方の会）の教育実践観をてがかりに……	91
4. 小括——教育実践の制度性について	94

「行為」によって理解されるべきは、意味によって指向する、外的効果をもつ人間の行動のすべてである。「システム」とは、きわめて複雑で変動する、全体として支配することのできない環境のなかで、一部は自己の秩序に、また一部は環境条件に基づいて自己を同一に保つような、あらゆる現実的—存在者（Wirklich-Seiende）のことである。……行為システムとは、一人あるいは多数の人間の具体的諸行為よりなり、それらの行為間の意味関係によって環境から区切られるシステムである。

N.ルーマン『目的概念とシステム合理性』

1. 若干の考察課題

この20年来の学校と教育をめぐる議論を、教育における〈制度と実践〉の関係把握のあり方に焦点づけて振り返るとき、どのような論点が析出されるだろうか。臨時教育審議会がその第一次答申で、「受験競争の過熱や、いじめ、登校拒否、校内暴力、青少年非行などの教育荒廃といわれる現象が目立ち、極めて憂慮すべき事態が生じている」との現状認識を示した1985年前後より、教育学の内外を問わず、従来の教育学・学校論の方法批判に通底する議論が盛んにみうけられるようになった。周知のように、この議論にまつわる主要な論点のひとつは〈制度としての学校〉批判論とおさえられることになる¹⁾。（奥平康熙・児美川孝一郎1995）

ここでいわれる制度とは、たとえば「学校教育の画一的・硬直的・閉鎖的な体質」（臨教審第二次答申1986）と指摘されるような現象は、あるべき教育理念からの個々の学校や教師のなんらかの背馳の結果とみられるより、もともと近代国民教育学校が構造的に内在させる制度性格に由来するものとみられるべきだ、という意味における制度なのであった。同様の見地から、藤田英典は近代学校を、フーコーとフーコーも援用した「パノプティコン（一望監視方式）」に象徴される〈見えない視線〉の下で、「子どもを生徒として囲い込み、監視し、規律を課し、訓

練する装置」として描き出している。(藤田 1998) このような「規律訓練装置としての近代学校を支配する視線でもあり、近代学校を生み出した近代社会を貫く視線でもある」〈見えない視線〉の身体化と、その再生産装置として〈制度としての学校〉の性格と機能を捉えるところ²⁾からは、制度自体が身体的振る舞い＝身ぶり・言葉と、その受けとられ方＝解される意味の秩序化された接続・反復・再生産システムであるゆえ、そこ（——学校）での行為は制度の実践知として、自己産出的に制度内部を連鎖、回流するものと把握される。

さて、こうした視点からみると、学校は「特定の年齢層を対象として、履習を義務づけられたカリキュラムへのフルタイムの出席を要求する、教師に関連ある」³⁾行為（イリイチ）の接続と反復・再生産の制度的装置として、直接的でリアルに、等身大の姿で捉え返されることになる。等身大の姿というのは、そこに子どもの存在を予定調和的に含まないという意味においてであり、学校はあくまで教師——大人の側による操作装置とみなされるという意味においてである。いいかえればそれは、制度言語としての近代教育学が物語る発達主体としての子どもという眼差しを、いったん括弧でくくるということであり、そうすることで制度内部における自己の眼差しを、子どもにとっての異者の位置へと転位させようとする試みを含意している。〈制度としての学校〉批判論は、滝沢一廣が指摘したように「能力のあり方も関心のあり方もさまざまな児童生徒を数十人ずつ集団にして、同じ内容、同じ進度、同じ方法、同じ期限で、いっせいに文化を伝えていくやり方」の「原理的な無理を方法論上の問題として抱え込んでいる」⁴⁾ (滝川 1994) という事実を制度本来の姿として承認するゆえに、かえって種々の学校批判に塗り込められた過剰な教育危機意識から、学校と教師を救い出す側面をもつのだが、しかしそれはそのまま、制度を生きる自己——教師を、外部を喪失した制度成員としての、無援だが自足した位置にとどめることを意味するわけではない。

所与の制度にもとづけられた者としての〈教諭——教師——私〉は、同じく制度にもとづけられた者としての〈生徒——子ども——私〉に、予期可能なかたちで規範化された言葉、身ぶり＝身体を投げかける。だが、暗黙のうちに周知され理解されるはずだと予期された意味が、そのように回収されるかどうかは事後的にしか確認できない。制度としての教育はさまざまなサンクション——評価や賞罰——によって、生徒と眼差された子どもを〈生徒〉という予期された意味に回収しようとする。しかし、教師——私になにがしかの意味の残滓が残るとすれば、それはなになのか。その意味に気づき、問い直そうとするとところに教育の実践という次元が開示されてくるはずである。なぜなら、制度成員としての教諭——教師にとって、その言葉を差し向ける対象としての生徒——子どもこそ、唯一〈外部〉性への地平を予感させる異者としての可能性を生きる存在だと考えられるからである。

教育学が伝統的に教育関係論を教育本質論の基本的な課題としてきたのは、このような意味で避け難いことであったし、いまでもその重要性に変わりはない。ところで、この関係は、教師／子どもという教育的関係と、教諭／生徒という制度的関係からなるかのように現象する。この二つの側面は教育実践ということからのなかでどう構造的に捉えられるのだろうか。その捉え方は教育実践観にどう反映し、結果的にどのような教育関係を産出するのだろうか。小稿では、1970年代の生活綴方教育の本質把握をめぐる議論であった、いわゆる「野名・田宮論争」をてがかりに、教育関係における〈制度と実践〉の問題について若干の考察を加えてみたい。というのは、周知のように生活綴方教育はその生成時点から、制度化された学校教育から相対的に自由な位置に定位するところに、その教育的意味をみいだしてきたからであり、それゆえそこ

では〈制度と実践〉の構造的関係は、するどい緊張関係をもって現れざるをえないだろうと考えられるからである。

2. 教育学的思惟における〈制度と実践〉

「教育は自然と価値との関係であるとともに教育する者と教育せらるゝ者との関係——くはしくは、一が他を助成するといふ関係である」⁹⁾「教育とは人格（又は人格化した存在者）としての教育者と、人格としての被教育者との関係から起こる作用と作用との交互関係である」⁹⁾。周知の篠原助市の言述をまつまでもなく、教育学は伝統的に自然／文化、存在／価値という二元的枠組みによって教育関係——教育本質を解釈し、説いてきた。この枠組みは戦後教育学を代表した勝田守一においても踏襲されている。勝田は、これも周知のところだが、宮原誠一による再分枝説が、教育本質規定上の客観的与件とする人間の社会的形成の過程を「事実的な説明的規定」とし、それと相補うものとして「理想の側からの規定」「目的的な規定」を位置づけたのであった。篠原による「生起的事実の研究としての教育学」と「当為的課題の解決としての教育学」を区別したうえで、両者を歴史的文化の形成において統一しようというパラダイムは、勝田により、事実（社会矛盾）／理想（未来価値）を教育的価値（発達の価値）の側から統一しようとする方法において継承されたのであった⁷⁾。

ここにみられる自然／文化、存在／価値、事実／理想という二元的枠組みからは、〈制度と実践〉の関係も〈制度／実践〉とやはり二元化して捉えられることになるのは当然である。そこからどのような教育実践——教育関係論が展開されるのか、一例を斉藤浩志の論稿（1992）にみよう。学校の問題状況を「教育実践そのものの成立にかかわる、教師と子どもの基本的関係構造のレベルでの危機」と捉える⁸⁾ 斉藤は、教師と子どもによるいわば全人格的な「人間的交流としての教育実践」の必要を提起する⁹⁾が、その際教育実践の制度性はつぎのように把握されている。

「学校での教育実践とは、制度的には、教師が教育課程……と教材を媒介にして子どもたちに……知識・技術・技能を教え導き育てる目的意識的な営みである。それは……『働きかける主体』としての教師と『働きかけられる客体』としての子どもの関係によって展開される過程である。学校は、そのような教師と子どもとの制度的・組織的關係をもとにして成立している。それが教師と子どもの制度的立場だ。」¹⁰⁾（……部分、中略——筆者）

教育学上自明な経験的、実体的な制度把握を前提に、そこからまさに生きられるものとしての教育実践の制度性が問われねばならないはずだが、斉藤の論は以下のように続けられる。

「しかし、教育実践の事実は、このような『法律』のレベルや『たてまえ』のレベルの事実にとどまらない、教師と子どもたちのダイナミックな『詩』と『歌』のレベルでの事実である。『教える』——『学ぶ』という関係や『働きかける』——『働きかけられる』という関係は、確かに、学校における教育実践の具体的な過程で不可欠な事実ではあるが、実際の教育実践は、教師と子どもたちの生きている人間の活動として展開される豊かな内容をもっている。」¹¹⁾

「教育実践の事実の全体像」を制度学校以前の「生活の場」に引き寄せるところから問い直し、「生活実践の一局面」として教師と子どもの関係を捉え返すことによって、教師／子ども関係の再生を図るという意図のもとでの言述¹²⁾としては、経験的実体としての「制度的・組織的關係」と「教師と子どもの人格的相互作用」を二分する発想はそれとして自然である。ただしここで

問われるべきは、「制度内にあって制度から出る」という発想のリアリティなのではないか。教育関係における〈制度と実践〉の問題を、すぐれて教育固有の相（勝田守一）のもとで捉えようとする齊藤の方法もやはり、「制度的・組織的關係」＝存在・事実と「教師と子どもの人格的相互作用」＝価値・理念の二元化という枠組みによっている。そこから齊藤は、「教育実践の事実としての全体像は、『教師対子ども』という制度的関係とともに、より広く『人間対人間』という『主体・主体関係』によって展開されるダイナミックな『人格的相互作用』の過程である」¹³⁾と、「教師対子ども」／「人間（主体）対人間（主体）」に二分されたうちの後者を、あるべき教育実践像と描き出している。だがはたして、このように規範化された実践像が制度外部性への回路を確保しうるリアリティをもつのだろうか。

「『教師対子ども』という制度的関係」は、「学習指導要領によるうむをいわさぬ『人づくり』教育路線」のもとにあり、そのために「教師が子どもとともに創り出す教育実践の生きた姿の全体的危機が生み出されている」¹⁴⁾と齊藤がいうとき、そこで語られる制度はあくまで教育実践にとって親和的な制度——いまここでは、制度現実の事実認識や改革課題提起の正当性の問題を議論しているのではない——がありうるのに、現実はそうではない、という意味での実体化された制度観による制度であって、〈見えない視線〉による〈監視の内面化〉装置としての制度ではない。したがってそこでは「学習指導要領体制」の実践に主体的に与する教師と、「教育の制度改革の運動と日常的な教育実践の改革、創造のとりくみをすすめるという課題」¹⁵⁾を主体的に実践する教師という具合に、当事者としての教師自体も、やはり二分されて捉えられることになる。だが、主体とは同時に〈臣民〉でもある。齊藤のいうあるべき実践像を首肯するにしても、それは「よりましな制度」を期待しての教育実践という位相において語られる実践である限り、結果的には制度内部へと自己産出的に吸収される以外にない。

このような意味で「制度内にあって制度から出る」余地のない教育実践観によって語られる、「主体・主体関係」による「人間対人間の共感と理解」とは、およそ異和なる者への眼差しを欠いた、自己同型的な人間・主体把握による「共感と理解」への回帰なのである。見えないものへの不気味さ、裏切られや意表を突かれるといった出来事への不安、そうした「闇」の共有と乗り越えとしての新たな態度決定を含まない関係とは、教育的に予期された関係＝制度への〈子ども〉性の抱摂、同定、吸収の過程であって、関係の生成ではない。もともと〈教育的価値〉や〈発達〉、〈教師〉や〈生徒〉など、教育関係者や研究者が用いるカテゴリーそのものが、「既存の諸制度の本質から生じた常識的形成物」である以上、それらカテゴリーに被われた働きかけ、関わりはその初動の時点でつねにすでに「制度的諸前提の論理を同時にもちこむ」のである¹⁶⁾。（アップル）そうであれば、教育実践は、制度性を生きつつわずかに生じる「裂けめ」や「ずれ」を、それとして享受しながら、しかも絶えず制度性に回収されつつもあるといったリスクな行為としてののみありうるのではないか。制度にもとづけられながら、それでもなおそこから解き放たれたより高次の自律的次元をめがけようとするとき、本来的な教育実践がリアルに開示されてくるのだろうか。

そのひとつの可能な形姿はどのように描かれるのだろうか、ここではそれを野名竜二に代表される大阪の生活綴方教師の教育実践観に探ってみたい。というのは、〈生活と表現〉を教育そのものの基底、核としてきた野名たちの教育実践観は、国語科の一環としての「文章表現の指導と実践」という捉え方以前に、子どもの生活、存在と生命のリアリティ、それへの向かい方＝実存への眼差しに深く定位するという方向を主張してきたのであり、その限りでそれは、本来

的に制度外部性への回路を保ちえる教育実践の位相を、なんらかのかたちで示してきたのではなかったかと推し量られるからである。

3. 教育実践の制度外部性——野名竜二（大阪綴方の会）の教育実践観をてがかりに

野名竜二は戦後教育実践史のなかでは、とりわけ20歳代で著した実践記録『かえるの学級』（1956）で知られた生活綴方教師である。野名はその後も、大阪綴方の会、日本作文の会を舞台に生活綴方教育を実践し、その記録と省察を重ねてきたのだが、ここでは今日に及ぶその過程を対象にするのではないし、生活綴方、作文教育の実践史や理論史の問題としてとりあげるわけでもない。さきにふれたように、小稿の意図の範囲で野名（たち）の生活綴方教育論を通して、そこで把握されている教育実践観とその意味を探ろうというのである。

ところで、野名の生活綴方＝教育実践観は70年代のいわゆる「野名・田宮論争」¹⁷⁾に鮮明に表されている。戦前戦後を通じての生活綴方の評価と継承のあり方を示すものとされた、日本作文の会のいわゆる「62年方針」の評価をめぐる野名（大阪綴方の会）から提起された批判＝論争は、生活綴方固有の意義の捉え方、生活綴方と生活指導の関係、文章表現技術の指導のあり方などの論点を含むのであるが、ここでは野名の生活綴方＝教育実践観を浮き彫りにすることを前提に、その論点に対応する範囲で田宮輝夫（日本作文の会常任委員会）の反論にもふれることとする¹⁸⁾。

①教育の原理としての〈生活と表現〉

教育とは子どもの〈生活と表現〉を保障し、生活の現実に向かう態度性を確かめ、広げ、高め、深めようと試みることによって、生活主体としての子どもの成長・発達を促そうとする営みである。それは「子どもの生活を積極的・意欲的なもの」にしようとする働きかけであり、この働きかけは「全教育活動の基底」でなければならない。この意味では「綴方を書くとか、書かないとかは無関係に考えてよい。しかし、これを考えないで綴方は書かせることはできないし、綴方を書かせないでこのことは達成されない。これは、教師の教育活動、教師の仕事の実際における根本義のこととして考えたい」。

生活綴方固有の意義は野名には、このようなかたちで教育の基本的な方法原理として捉えられている。「別ないい方をすれば、綴方は、その教師がどんな文章表現指導をしているかできるものではなく、どんな教育をしているかによって決定される」のであって、「文章表現の作法や技術の指導に限定され、矮小化されるもので」あってはならない。「生きることとかかわらない文章表現など、およそ無意味であるのだから、文章表現という綴方を作法や技術の指導に限定してとられてはならないのである」。

野名による田宮批判はここに向けられるのだが、それはさておき、〈生活と表現〉は野名の生活綴方＝教育実践観の核心をなす原理であることは明確である。「子どもは知ることによって、からだを動かすことによって成長する。しかしそれだけでは十分ではない。知ることによって成長すると同様に表現することによっても成長するのである」。「知る」ための所作も「からだを動かす」活動も、おしなべて子どもの表現であることを考えてみるなら、文字と言葉による表現はそれらの基底に位置する行為であろう。「綴方はそこ（表現——筆者）のところに正當に位置づけられねばならない」。野名にあっては子ども理解は、当然ながら子どもの自己表現を介

してのみ可能となる。子どもの生活——生存のリアリティとはその表現のリアリティである。したがって教育実践の基底をなす「問題は子どもの生活」を、『文章表現以前』といったところつまり〈学校〉以前、ひいては〈学校〉の外部性としての〈子ども〉¹⁹⁾を眼差そうとする実践＝関係への姿勢のあり方なのである。それは、学校制度世界に生きる児童・生徒の彼方に、子ども自身予知しないかもしれない子どもをみようとする教育実践観を体現するものであったといえるだろう。

②田宮輝夫の教育実践観

生活綴方を文章表現技術の指導に矮小化しているという野名の批判に対して、田宮は「形式的な文章表現指導を警戒するあまり、子どもたちが文章に書き綴るといふ、文章表現指導の独自性、それがもつ意味がすっぽりと切り落とされてしまっている……だから、『生活の意欲性』さえ育てくれば、子どもたちの文章表現力は自然に育っていくのだという主張となってしまう」と反論している。そこには、「生活綴方教育の独自の任務」は「生活の事実をどう正しくとらえ、それをどう考え感じさせていく」か、すなわち〈生活と表現〉を〈認識と表現〉の問題に事実上限定しようとする生活綴方観が反映されている。では、そこからどのような実践観と子ども観がひき出されるのだろうか。

田宮は、野名の「生活を綴るということは『自己の解放であり、脱皮であり、自己の変革である』」という一文中の「変革」とは、「なにから子どもたちをかせえあらためることなのか……さだかではない」と指摘する。そして、それはむしろ「発達」といいかえられるべきだとして、「もし、発達途上にある子どもたちの認識内容や認識操作の能力をいっそう正しく、ゆたかにしていくという意味であったり、……部分的、一面的なものごとのとらえ方、考え方が、より全体的・多面的なとらえ方・考え方ができるようになった、生活態度が皮相的・表面的であったのに対して、いっそう本質的になったなどという意味で用いられているとしたら、『変革』というよりは、『発達』をうながしたというべきではないだろうか」と批判している。だがここにかがえるのは、「発達」を教師と子ども、子どもと子どもの関わりから、空間軸において多層的、多面的に重ねみるのではなく、時間軸——段階論——でのみ捉える発達観である。そこに、発達課題を負った子どもと発達を主導する教育の組織者・教師という実践関係＝指導観をみるに難くない。

また、田宮のこのいい方には感性的認識から理性的認識へ、という往時の認識論にみられた段階的の二元論が伏在している²⁰⁾。そこから、「子どもたちをとりまく……事実にあっすぐにたちむかわせるのは、その事実・現象のおくにひそむ本質への接近をうながすためである。はじめはごくありふれた現象を、現象そのものとしてとらえ、書き綴らせることからはじめ」、しだいに「本質が顕著にあらわれている事実・現象」を認識させるための文章表現指導の系統化、表現指導体系の定式化の必要が説かれる。「見たまま、聞いたまま、思ったままを、くわしくありのままに」という、野名（たち）も共有してきた生活綴方の原則はこのように解釈されたのである。そこに潜むのはやはり、生活現実認識のリアリティとその表現方法を子どもより先行的に所有する教師、そしてそこには未だ至らない子どもという実践関係、それゆえの指導の必要性とその指導体系の研究・精緻化・普及という、徹底的に学校制度化された眼差しによる子どもへの規範化作用としての、教育実践観なのであった。

③制度外部存在としての〈子ども〉観

ここにみた田宮の生活綴方＝教育実践観についての直接的な議論は、この論争の過程で「日本作文の会常任委員会の子どもに対する傲慢な態度……安易な生活綴方観と子どもと教育に対する思い上がった姿勢」という野名の慨嘆をもってほぼ閉じられる²¹⁾。「生活綴方の仕事を現実認識とそれの表現ということで、それだけでとらえることは一面的にすぎるのではないか。綴方の矮小化ではないか」という野名の批判には、文字と言葉による表現を基本とする教師／子ども関係から子どもの姿が見失われ、事実上「働きかける」／「働きかけられる」という制度的関係（斉藤）へと回収されることへの危惧が含まれていた。「生活綴方の仕事にはすべて現実認識ということに抱摂しきれない側面があるのではないか。……現実認識とその表現は生活綴方の核心であることをばくも認めながら、それを思うのである。それでは大事な他の側面を見落としてしまうだろう」。では、「見落としてしまう」はずの「抱摂しきれない側面」とはなんなのか。「子どもの生活とその事実」である。

「子どもたちのすること、いうことを認めなければいけない。ゆるすのでなければいけない。子どもたちは知りたがりやで、したががりやである。これを認め、保障しなければならない。子どものしたがることを思う存分やらさなければいけない。……子どもに動くなというのは、おとなに動けというよりむずかしい。子どもは動いてこそ物を知り、自分を知り自己を拡大する。その子どもの動きは、教科の学習、学校の課題からはみだしているのが常である。よいことには、子どもはそれをめったにひとりでない。グループをつくってやる。だから、はみだしていても、それをやらさなければならない。したがることをやらし、知りたがることを知らしたらい」。子どもについてかく語る野名にとって学校とは、「教科の勉強と成績と取り締まりの対称としてお行儀が語られはするが、子どもの生活が語られること」のまれな、「教師は人間形成的に価値あるとされた内容を教えるハズで、生徒は学ぶハズ」という自明化された、教育規範の予期システムとしての制度装置にはかならなかった。

かつて『かえるの学級』を評して高浜介二は、野名の子ども観に感じられるロマンチズムを指摘し、その意義を正当に評価しつつもリアリズムのうらづけを欠いた場合の弱さへの留意をうながしていた²²⁾のだが、かえって野名の子ども観には、制度学校との避け難い緊張関係への眼差しを含む、子どもの生きた姿へのリアリズムが込められていたのであった。むしろ、学校の制度性へのリアルな直観ゆえに、子どもは教師とともに学校という制度を生きあいながら「学校の課題からはみだしている」という、制度外部存在としての子ども観が可能なのだとみられるべきなのだろう。

④生活綴方＝指導観

では、「子どもに制限、限定を与え……道徳、観念、規制を与え……そのわくのなかにとじこめ……そして、子どもの野生、エネルギーをねむらせる」制度学校の制度性を自覚的に生きようとする野名にとって、同じくそこを生きる子どもへの関わり＝指導はどのように捉えられたのだろうか。いうまでもなくそれは、「ねむらせ」られようとする「子どもの野生、エネルギー」＝制度外部性をこそ成長の核として甦らせようとする、いわば「指導以前の指導」を前提としている。「ところがどうして、どうして、子どもはわくからはみ出し、わくの外に出ようとする。……実は、そのわくからはみ出すときに子どもは成長する。綴方は、表現によって、そのわくにぶつからせ、はみ出させようとする。野生、エネルギーをひき出そうとする。それを組織し

ようとする」と野名がいうとき、それはまさに「文章表現以前」の表現、つまりは子どもの自己表出——学校教師にとっての外部性・異者性——をこそ関わりの出立点としようという綴方＝教育指導観を意味している。関係をとり結ぼうと眼差すに際して、第一義的に、子どもとその生活に定位しようとするのか、文章表現体系という教育内容に定位するのか、そこに野名と田宮の指導観の決定的な相違がある。

この相違は、系統案の評価、自由作文か課題作文かといった議論に集約されるが、むしろ「生活を重視し、その実際から出発する」野名にとって、「その生活は系統案や年間指導計画で律しされるものでなく、「つねに系統や計画からはみだしてしまう」のが本来的な姿なのであった。したがって、子どもの活きた〈生活と表現〉に忠実であることを原則とする綴方指導にとって、それほど「文章表現指導の理論と実際の間に距離のあるものはない。……それをつなぐのが、系統案であったり年間指導計画であったりするのだが、これとて、実際には直接役にはたたないだろう。それは棚上げしておけばよい」とされるわけである。この点で野名は、「現実世界の理解と、それへの接近のための操作、方法」として「文章表現の指導」を位置づけ、そのための系統案の必要とそれにもとづく実践を説く田宮とは正反対の指導姿勢を示すことになったわけである。

子どもの「表現は生きることにかかわっている。文章は、子どもの人格、人柄とも結びついている」とみる野名にとって、題材・構想・記述の過程において「子どもに、あれをこう書け、ここはああ書けとこまかい『指導』」をすることは、「子どもを教師のいうがままの存在」つまり規範的に制度化された存在へと回収する操作にほかならない。「きびしい現実を目を向けさせなければ、それを書かさなければといった意見、実践、作品を拝見するときも、わかるのはその教師の意気込みだけのことがある。その意気込みが空回りしている……子どもはその意気込みにおしつぶされている。……文章が子どものものになっていない。実は、そのときは、それをいう教師の気に入るような文章を書いているだけなのである。教師がかわれれば、かわった教師の気に入る文章を書くのである」。そうした規範化された指導から、子どもはまず解放されなければならない。同時に教師も、自己の内なる規範性に自覚的でなければならない。それは「書きなおしの問題」に象徴的に現れる。「ぼくたちはこのこと（書きなおし——筆者）に否定的である。書きなおしの指導は基本的にはやらないとする。特に教師が朱を入れて、その朱によって書きなおしをさせるなどは否定する」。子どもの「生活、意識、意欲、態度、感情などを凍結し閉塞することば」へ変換させるような、学校教師への迎合＝書きなおしを否定すること²³⁾、それは野名たちが共通に確認し大切にしてきた、指導上の「禁じ手」としての指導なのであった。これは表側からいうなら、「書きたいことを、書きたいように、書きたいだけ、ありのままに書く」という、今日まで大阪（——関西）の綴方教師たちが確かめてきた指導原則を意味するのである。

4. 小括——教育実践の制度性について

ここにみた「書きたいことを、書きたいように、書きたいだけ」および「書きなおしの否定」（さらに「教室での読みあい、話しあい」を加えるべきだが）という指導観をどうみるか、ここでわれわれ自身の眼差しがスクリーニングされよう。先にみた伝統的教育学の二元化された規範的眼差しに無自覚なまま、たとえば先に引用した斉藤浩志の、「生活実践」のレベルに教師／

子ども関係を定位しなおそうというそれ自体正当な主張は、だから生活的なものを表現させるべきだ、それをいかに表現させるのか、といった題材指導や構想指導のレベルへと実践的に転位されない保障は、論理的にはない。それが理論の規範的性格ということなのだ。だからといって、「書きなoshi」を求めず、「書きたいことを、書きたいように、書きたいだけ」という原則をただ形式的になぞっても、制度内部へと回収されないという保障はもちろんありえない。それ——この原則——は子どもの〈生活〉の事実という、そこから本来的に教育がはじまる地盤を表すのであり、その地盤にもとづけられつつそこから自律し、脱自しようとする地平の現れとして、子どもの〈表現〉をうけとめようとする意志においてのみ、かろうじて制度外部性への回路を保ちえるのだろう。ここでわれわれはあらためて〈生活と表現〉というテーマに当面する。

野名は、この〈生活と表現〉を子どもの態度決定性において捉えている。「子どもがとらえた事物、現象を、文字をつらね、文をつらねて書き綴る時、その事物、現象に対して評価をくだし、態度を決定するという」「生活と表現の間にある……この緊張関係が子どもの成長のモーメントなのである」²⁴⁾。同様に、大阪において野名と同時代を生きた綴方教師大澤昇(なにわ作文の会)は、「書き綴る作業は、自分の生きてきた世界をもう一度組み立ててみることであります。そのためには、事実の中の何を選び何を選ばないか、それを子どもの立場でどのように表現するか、一字一字書き綴るための持続力や集中力など、書き手の主体性が強く要求されます。これらの作業は、書き手を厳しく鍛えます」と、「負の条件に立ち向かって生きようとする子どもたちの意志」²⁵⁾つまり態度性の陶冶可能性に、綴方の意味をみいだしていた。

このように子どもの〈生活と表現〉に教育の基本原理を求め、その眼差しを〈生活と表現〉の‘と’の部分に現れる態度性に注ごうとしてきたのは、戦後の生活綴方教育が戦前から引き継いだ伝統でもあった。たとえば野名、大澤とやはり同時代に活動した持田俊介(なにわ作文の会)は、その論稿のなかで1930年代に活躍した秋田の綴方教師佐々木昂の〈生活——態度——表現〉という指導過程論に着目し、佐々木の「態度は意識性である。意識が生活を再認識し再構成していく立場をもっている所以この点の指導は重要である。……『いかに表現されているか』の前にすでに『何を表現しようとしたか』であっていわば作者の思想である」²⁶⁾という前後の言述に依拠して、「綴方を通して子どもたちの生活における生き方、意識、態度を励ますこと」は、「綴方指導における大黒柱ぐらいに考えたい。綴方の指導の中で、子どもたちの生活における態度・意識をだいにすることは、実は子どもたちの生活の真実をだいにすることである」²⁷⁾と、その態度論を意味づけている。また、持田がふれた同じ論稿において佐々木は、「技術化は批判性の退却を意味し—の教育思想を鵜呑みすることをいふ」²⁸⁾と教育の技術主義を批判し、「思想するはたらきのうちには既に教育実践の可能を含み教育実践の行程にはその思想の価値批判」²⁹⁾を含むと、教育実践の本質的要件として教師に懐かれるべき思想の契機を読みこんでいた。そしてその佐々木の生活綴方論の思想的核こそ、態度決定性なのであった³⁰⁾。その意味では、子どもの〈生活と表現〉における態度性をめがけようとする制度学校教師は、やはり制度学校を生きる〈生徒〉の彼方に、〈思想する子ども〉を触知しようと思つた教師なのでもある。田宮(日本作文の会常任委員会)に対する野名たちの批判が含意した意味は、ここにある。

教育的関係はもともと制度的関係としての教育的関係なのであった。この教育的関係は、共同体社会によって支えられる教育規範の予期可能性としての制度性に一方的にもとづけられな

がら、〈教諭〉と〈生徒〉が〈教育〉という意味過剰性によって関係させられるゆえに、反復される行為の同型性、したがって選択の負担免除性、結果としての他者無害化性という制度化された予期を超えて、さけがたく湧出する差異化された意味が生きられることによる裂けめを、つねに生成しつづけざるをえないのであった。予期された意味にたえまなく帰入させられながら、この裂けめゆえに、〈教師〉と〈子ども〉という新たな地平が開示されてくる。そこでは、〈教諭〉と〈生徒〉として関係させられながら、そのじつ〈教師〉と〈子ども〉として関係しようという往還的な自律的次元に、〈教育〉から脱けようとする教育についての意味解釈と態度のとり方、つまりは教育についての思想がそのつど胚胎する可能性が開けてくるはずなのである。

教育実践の制度性がこのように解されるとするなら、〈生活と表現〉における態度性＝思想性の、文字と言葉による現れの授受を教育実践の核としてきた野名たち生活綴方教師の思想と実践は、そうした制度性が本来的な教育という意味において生きかえされるに可能な位相を切開いてきたのではなかったか³¹⁾、と筆者には考えられるのである。

〈注〉

- 1) 奥平康熙「学校論の転換—現代学校のゆらぎと可能性」児美川孝一郎「戦後学校論の到達点と課題—〈制度としての学校〉認識を中心に」堀尾輝久・奥平康熙編『学校とはなにか』、柏書房、1995年
- 2) 藤田英典「岐路に立つ学校—学校像の再検討—」佐伯胖・黒崎勲他編『学校像の模索』岩波講座現代の教育2、岩波書店、1998、pp.15-16
- 3) I.イリッチ（東洋・小沢周三訳）『脱学校の社会』、東京創元社、1977、p.59
- 4) 滝川一廣『家庭のなかの子ども 学校のなかの子ども』、岩波書店、pp.169-170
- 5) 篠原助市『理論的教育学』、教育研究会、1929、p.25
- 6) 同上書、p.36
- 7) 勝田一戦後教育学の批判的検討については、拙稿「教育的関係論序説—現代学校論の若干の動向との関連で」『京都短期大学論集』第23巻、1994・「教育と自己表出の間」同第26巻第1号、1997、参照。
- 8) 斎藤浩志「教育実践学の基本視点」同編『教育実践学の基礎』、青木書店、1992、p.6
- 9) 同書、p.16
- 10) 同書、p.8
- 11) 同書、p.8
- 12) 同書、p.9
- 13) 同書、pp.18-19
- 14) 同書、p.6
- 15) 同書、p.6
- 16) M・W・アップル（門倉正美他訳）『学校幻想とカリキュラム』、日本エディタースクール出版部、1986、p.253
- 17) この論争はかように固有名で呼ばれたが、初発の野名論文は「大阪綴方の会第14回大会」の基調報告をもとに、野名によって補筆されたものであると断られており、また田宮の反論も「日本作文の会常任委員会」あるいは「東京八南作文の会」の見解を反映して執筆されたものとみてよいことから、単に個人間でたたかわされた議論にとどまるものでなかった点に留意されたい。なお、この論争についての過不足のない総括的評価は、村山士郎『生活綴方実践論』（青木書店、1985）を参照のこと。
- 18) 以下、小項①②③④における野名・田宮の引用部分は煩瑣になるので、出典等の明示は避ける。この論争への他の参加者を除き、野名・田宮の論稿名を中心に紹介しておく。引用はすべてここから行なっている。野名竜二「生活綴方小論」1970・『作文と教育』11月号／田宮輝夫「生活綴方小論を読んで」1970・同12月号／野名「続・生活綴方教育小論(1)」1972・同4月号／野名「続・生活綴方小論(2)」1972・同5月号／田宮

- 「書き綴ることの意味はなにか」1972・同6月号／野名「生活綴方はこれでよいのか」1975・同6月号／野名「『書きたい気持ちがないので、つまらない文章になったことを研究する授業』はすべきでない」1976・同10月号／日本作文の会常任委員会「『書きたい気持ちがないので、つまらない文章になったことを研究する授業』はすべきでない」に答えて」1977・同1月号。(なお以上、大阪綴方の会編『研究資料 生活綴方教育論をめぐって』より抽出)
- 19) 土戸敏彦は、現実の子ども・規範としての「子ども」・〈大人〉の視界に入らない〈子ども〉を区別するところから、規範学としての教育学の自明性を問うている。
土戸敏彦『冒険する教育哲学〈子ども〉と〈大人〉のあいだ』、勁草書房、1999
- 20) 発達論、認識論におけるデュエーイ、ヴィゴツキー解釈の問題については、佐藤学「学びの対話的实践へ」(佐伯胖他編『学びへの誘い』シリーズ学びと文化1、東京大学出版会、1995)参照。また、村山士郎は田宮側の主張にみられる機械的反映論と客体的な子どもも把握の傾向を指摘している。(村山、前掲書、pp.149-152)
- 21) 「ほぼ閉じられる」というのは、この論争に結論が出されたという意味ではない。第34回「大阪市作文教育研究大会」(2001年10月・主催なにわ作文の会)における基調報告で、報告者土佐いく子はつぎのように報告している。『日本作文の会』が戦前の生活綴方教育の伝統を引き継ぎ、結成されて今年で、58年になります。『書きたいことを書きたいように書く』ということをめぐることは、発展的な幾多の理論的、実践的な論争を経てきました。そして今日、『日本作文の会』の活動方針には『題材を子ども自身に選ばせるといふ、子どもの今の気持ちを大切に、書きたいことを書きたいように書くということ』を原則」と、明記されるようになりました。『なにわ作文の会』が結成以来、この原則を貫いてきたことを誇りに思っています。同時に、方針では、『子どもたちにムカつく心の叫びを率直に表出してもらい、私たち教師がそれを受け止める、そこに今日の実践の糸口があるのではないだろうか』という提起もされています。子どもの心の叫びに耳を傾け、そこに共感していくことの大切さは、同感ですが、これを受けて現場で、『ムカつくことを書きましよう』という実践が展開されるなら、これはまた新たな課題主義になるのではと懸念しています。」
- 22) 高浜介二「かえるの学級解説」宮原誠一・国分一太郎監修『(新装版)教育実践記録選集4』、新評論、1975、p.136
- 23) 野名個人の述懐としては、「ぼくなど添削、かきなおしに関しては全く臆病で、しないことにしている。いわゆる添削など乱暴なことであると思っている。文章の心理を無視した、子どもの思想、感情のありようを無視した乱暴なことだと思っている」(野名『綴方教育論』、有文社、1974、p.151) また後には、これでは子どもに「迎合の知恵」を働かせまいかといっている。(1990、プリント資料)
- 24) 野名竜二「続・生活綴方小論(1)」大阪綴方の会編『研究資料 生活綴方教育論をめぐって』、大阪綴方の会、1977、p.39
- 25) なにわ作文の会『生きること綴ること―教師 大澤 昇の仕事』、なにわ作文の会、1999、pp.18-19
- 26) 佐々木昂「指導の特殊性」、1933、佐藤広和・伊藤隆司『佐々木昂著作集全一巻』、無明舎出版、1982、p.64
- 27) 持田俊介「子どもたちのくらしと表現をみつめて」なにわ作文の会編『生きる力をはげます綴方教育』、部落問題研究所、1982、p.26
- 28) 佐々木、前掲論文、前掲書、p.65
- 29) 佐々木、前掲論文、前掲書、p.66
- 30) 佐々木昂は、その生活綴方教育論の核心を〈生活と表現〉、〈生活の事実と生活の真実〉、〈生活―態度―表現〉、〈存在―我―表白〉へと深めていった。三木清の哲学・思想との関連におけるその深化の過程については、拙稿「生活教育論ノート―佐々木昂についての覚書」『京都短期大学論集』第19巻第1号、1990、参照。
- 31) 西本肇は、アレントによりながら学校を「現れの空間である公的領域」にみたて、「ウソのない〈言葉〉とブツカリ合いという〈活動〉。翻ってこの二つこそ〈現れの空間〉としての学校／教育関係に欠如してきたものだ」と問いかえす。この西本の把握に倣うなら、行論で確かめてきた大阪の綴方教師たちの〈生活と表現〉という子どもへの関係のとり方と、そこにおける態度性への眼差しを原理とする生活綴方＝教育の実践は、言葉とその授受(活動)によって「〈現れの空間〉を保持しながら、それを〈現れのリアリティ〉に向けて組織していく」過程として読み込まれる余地をもつというべきだろう。西本肇『学校という〈制度〉―その危機と逆転の構図』、窓社、1999、pp.293-294