

教師は「力づけ」られねばならないのか？

—実践と研究における問題系—

濱 崎 タマエ*

Why must the schoolteacher be encouraged?

Problematique on practice and research in education

HAMASAKI Tamae

abstract

This article aims to philosophize the problem of knowledge with regard to educational practice and research from the schoolteacher's viewpoint. For the examination, I set two groups of problematiques on practice and research in education. (I) problematique on the relationship between the researcher and the schoolteachers and (II) problematique on the knowledge of practice. First, I explore these through the history of teacher culture and examine the issue to which a teacher has been seen as a problem. Second, for (I), I examine that the concept of the "teacher as a researcher" has been rather controversial in the history of teacher culture, especially with regard to Sawayanagi Masatarou's ideas and the controversy over educational practice and research in the '50s. Third, for (II), I philosophize the relationship between the researcher and the "teacher as a researcher" by introducing the post colonial theory, especially that of Gayatri Chakravorty Spivak's subalterns theory. Fourth, I assert that the schoolteacher becomes an organic intellectual. This involves "ethical resistance" and "others" toward the child. To conclude, I propound the concept of the "teacher as a researcher" which must be reconstructed in the modern age.

Keywords : teacher as a researcher / the schoolteacher as a subalterns / organic intellectual / others / ethical resistance

1. はじめに

教師に注がれる眼差しが熱い。ひとつは、矢次早に繰り出されてきた教師政策にこめられた眼差し。例えば、2006年の改正教育基本法、翌年の教育関連三法案をはじめとする、度重なる教育職員免許法の改正や更新制度の設置、教員人事評価システムの管理・統制強化を意図するこれらの政策背景に社会一般に広がる教師「不信」言説が控えていることは周知のとおりである¹。一方で、教育諸科学からの教育現場に向けられるもうひとつの眼差しがある。エスノグラフィー、エスノメソドロジー等の参与観察やアクション・リサーチに代表される参加型の現場研究、質的研究の活況が示す教師の教育行為/実践への強い関心である。昨今は、この眼差しが目まぐるしいほどの教師政策にたじろぎ、疲弊する教師を「癒し」「力づける」ねらいをこめたものへとシフトしている²。何れも、教師の専門性を高める「期待」が込められている。とはいってもその前提には大きな開きがある。目白

キーワード：研究者としての教師 / サバルタンとしての現場教師/有機的知識人/他者性/倫理的抵抗性

*平成21年度生 人間発達科学専攻

押しの教師政策は、「公教育に対する保護者や国民の信頼を確立」することへの期待から教師の専門性が強調される³。現場研究は、実践の内実を問うことによって、文脈依存性の特徴をもつ教師の専門性をいかに高めるかという関心が軸にある⁴。

前者の性格を新自由主義に影響された社会変容とそれに呼応する国家の教育目標を合理的に達成するための言わば、道具的に専門性を捉えた眼差しとみなすとすれば、後者は、人間形成という世代をつなぐ人類史的価値の達成に目標をおくという公共的意味として専門性を捉えたものと性格づけることができよう。専門性を道具的に設定し、結果、管理強化をもたらす前者の眼差しが、教師を実体において追い詰めているのは言うまでもない。

では、後者の「癒し」「力づける」眼差しは、教師にとって結構なことばかりなのだろうか。教育という文脈を見つめたとき、後者にも、前者とそう違わぬ問題含みの眼差しが見え隠れする。それは、教育行為を通して社会や文化、歴史を創造するという教育の文脈において、教師が脱中心化された存在としてあらかじめ想定されているという眼差しである。前者の明らかな教師疎外は見えやすい。これに対して、後者は一見見えにくいものの、研究と実践を通して知を創造するという文脈を見つめ直してみれば、研究における主体としての教師が疎外されているのではないかという疑念が浮かび上がってくる。「癒し」「力づける」眼差しと裏腹の脱主体化された無力な教師像構築への危惧である。そればかりか、公共的意味を附与した教師の専門性を担うに足る教師像構築への足場を掘り崩しかねない。

とすれば、教師にとって、後者の問題が意味するものは重い。すでに研究者側からの自己言及的問い直しの作業は進み、深められている⁵。しかし、現場の側はどうだろう。研究者の存在が教育現場においてにわかに親密で濃いものとなってきた現在、教師の側から、実践と研究をめぐる知の問題を原理的にとらえ返す作業が求められているのではないか。

教育実践の当事者としてこの問題系と交渉し、考察を試みる。これが本稿の目的である。以下、2において、教師にとっての実践と研究をめぐる問題系列を、研究者介在による関係性が引き起こす知のイニシアティブにかかわる問題系（Ⅰ）と教師が自身によって行う一人称の実践研究における知の問題系（Ⅱ）の2点に整理し、主な先行研究を参照しつつごく大まかに歴史的に遡って、下り、現在の問題位置を見定める。3において、研究者参入による現場研究が活況を帯びることになる背景を知のあり方としての時代的要請が引き起こした流れとここに絡む「問題化」として構築されていった教師像の流布の2点に限定し考察する。特に、後者において、研究者という他者介在がもたらした関係性の問題を4において、教師の側から捉え直す。では、教師の研究はどう新たに捉え直されなければならないか。5において、教師が位置する実践＝研究の場と研究者にとっての現場との異なる意味の位相をみることによって考察する。最後に、実践と研究をめぐる問題系を現代状況のなかで引き受ける教師像再考の必要性和今後の課題を6において提示する。

以上の一連の作業によって教師が再び研究主体としても、また、教育の文脈化を創造しうる主体としても立ち上がる可能性を予期的に指し示す小論としていく。

2. 先行研究が照らす実践と研究をめぐる2つの問題系

日本の教師文化における実践と研究をめぐる問題系の視座といえ、紛うことなく教師自身が行う一人称としての実践と研究の関係を問うものであった。かつて自明なほどに見なされていたこの関係は、「実践と研究の統合」を理想とする教師像として日本の教師文化に根づいてきた伝統でもあった。その典型と起源を「教育的研究を実際と一致せしめんと努める」と私立成城小学校設立趣意書に宣言した沢柳政太郎の教師像にみることができる⁶。それは、戦前の天皇制国家体制下、「忠良ナル臣民」づくりの「教育者精神」を体現した「師範」教師像を乗り越えるべく、「師範」が求めた「順良・信愛・権重」という人格的資質や聖職者としての使命感に対して教師の研究を第一義に対置したものであった。

沢柳の教師像を中野光は「研究者としての教師」と呼ぶ⁷。「教育の現実と自らの実践を対象にする意識」を研究がもたらすとの沢柳の意図は、「戦前戦後を通して展開された民間研究運動を担った教師たち」に継承される⁸。研究主体としての教師像、言い換えれば、教師一人称による研究者としての教師像が、日本の教師たちに教育における当事者としての強い自負と教師アイデンティティを育くみ、教師文化を支えていったのである⁹。

しかし、同時に、歴史を振り返ると、教師による研究の評価は論争含みであったことも伝える。例えば、教師の実践研究を創出する手だてとして重視された実践記録をめぐる1950年代の教育科学論争は、教師による「実践と研究の統合」、この容易なさを顕わにした¹⁰。周知のとおり、当時、交わされたのは研究の実証主義的な科学の基準に照らした実践記録の科学知としての信頼性である。例えば、「科学性」を最も厳しく求めた清水義弘は、実践記録にみられた「主観性」や「文芸記述的パターン」「潜在的な英雄主義、模範意識、ないし一般化の態度」を非科学的性格であるとして問題視した¹¹。清水に典型的に示された実践記録の非科学性という指摘はその後の実践研究における克服課題となり、記録のあり方や分析の方法、さらには実践内容等をも含む総出の科学化が教育研究世界を席卷していった。実践の研究様式は教師主体の一人称から研究者を軸足とする三人称へと促される。

教師自身の言葉が息づいていた様式は、研究者の立場から観察し、対象化する研究言語の様式に取って代わり、発話プロトコルやプロセスチャート図等の抽象的記号が占めていく。特に、実験心理学や教育工学アプローチに代表される客観性を重視する量的研究の隆盛は¹²、主観のもとにあったからこそ教師にとって意味づいていた実践が教師から離れることを意味した。教師の必要としての実践ではなく、研究者の理論構築のデーターとして、時には、理論検証の手段として化す傾向を強めたのである。佐藤学が分類してみせたように教師の実践は、「理論の実践化 (theory into practice)」「実践の典型化 (theory through practice)」に奉仕する時代を過ごすなかで¹³、教師が実践のなかから掴み取った知は教育研究世界において不問に付されていく。教師主体の実践研究は、中野が位置づけたように、教育研究世界から遠く離れて民間教育研究運動や教師たちの自主サークルによって鍛えられ、脈づいていくこととなる。

研究者としての教師像が教育研究世界において再度注目されはじめるのは、1980年代以降である。実践と研究双方における行為主体としての教師を教育諸科学が主題化していく。現場研究への高まり起点もこの頃である。直接的には認知科学や学習者論の研究成果によって、教師の主観性や内面性への関心、教師の成長・発達への関心が高まり、研究における実践者としての教師「教師＝研究者 teacher as researcher」という教師の内省研究動向を生んだと捉えられているが¹⁴、筆者は、後述するようにこうした高まりの後景には、学問潮流における知のパラダイム転換と教育現場を問題領域として語る言説が重なる眼差しが底流にあったのではないかと見ていく。80年代以降の研究者としての教師研究は、教師が実践の意味や有効な手だてを研究者に与えられた言語ではなく、自前の言語によって獲得しようとすることを大いにサポートし、教師を「力づける」という点において十分意義深いものであり、また、ますます複雑化、多様化し、一筋縄ではいかない教育問題を抱える現場において、そもそも教師一人の力技などで問題解決が図れる時代でもないことは言うまでも無い。この意味で三人称様式をとる研究者としての教師研究は今後の教育研究の主軸であり、時代の要請であろうことも間違いないだろう。

しかし、果たして、それは「力づける」ことによってその先にある教師を主体とする「実践と研究の統合」を真正な意味で実現するものとなるだろうか。なぜならば、三人称のなかに組み入れられた教師の実践の意味づけは、教師という主体の手を離れて、三人称的分析や解釈のポリティクスの渦に投げ込まれることになるからである。「力づけられる」眼差しのなかで、教師は研究主体を位置づけることなど可能なのだろうか、という疑念を覚えるのである。つまり、研究における知見を誰が語るか、研究主体は誰か、研究のイニシアティブを巡る研究構図における関係性の問題をめぐる問いが俄かにのぼってこざるを得ない。ここに実践と研究をめぐる第一の問題系が押し出されてくる。この問題系の解は、教師と研究者との水平的関係構図に恐らく帰着すると思われるが、しかし、仮に第一の問題系が解決したとしても問題が残される。

問題を意識していない/できない「力づける」ことを必要とする教師自身が引き受けるべき問題系がそれである。同様な危惧を小川博久も現場研究を代表するひとつである臨床教育学に対して表明している。臨床教育学が研究者と教師との間にある「非対称の関係」を前にして問題の語りの筋立てを教師と研究者との共同で追究しようとしても「自らの病理を認識せず教育実践問題を感じない教師とどうすれば、共同性を獲得できるかが疑問」であると指摘する¹⁵。小川の回答は、研究者が問題点を言語的に解明するのみでなく実践者の体験に参加するなかから身体知を共有することであるとする。これは研究者としての立場がなせる小川の引き取り方であるが、この提起に孕まれる問題は、むしろ引き取られるべき相手を実践当事者の側に差し向けたものとして筆者は捉え直したい。なぜ教師は問題を問題と感じないのか、そもそも問題の意識化は研究者のサジェスションでしか図れな

いものなのか。実践当事者が引き受けるべき第二の問題系がここに押し出されてくる。これへの解は、恐らく教師一人称による研究者としての教師像構築と不可分であろう。

以上2つの問題系は、避けがたくある時代要請としての現場をフィールドとする三人称的教師研究と水平的に横並びしうる教師一人称による実践＝研究を解として求め走るなかで交差するように思われる。交差の地点で浮かびあがる教師像、及び教師と研究者との関係構図とが2つの問題系の統一解となろう。さて、2つの問題系は、現場研究の活況を滋養としてその程度を深めているように思われる。では、そもそもなぜ現場研究はこれほどに活況を呈するようになったのだろうか。まずは、この背景を考察することとしたい。

3. 問題領域として眼差された現場

現場研究の活況を生み出した要因が複雑で多様なものであることは言うをまたない。2点に絞る。一つ目の要因を概観しよう。1980年代、学問思潮は言語論的転回と名づけられた言語への問い直しを軸とする知のパラダイム転換を経験する。言語はもはや概念や思考の単なる表記ではなくなった。中村雄二郎の表現を借りれば、言語は、「概念の母胎であり、思考の地平」であり、「人間をトータルに表現し、世界の根源的構造にかかわるもの」へと位置づけられたのである¹⁶。言語と切り離せない知の産出は根本的な見直しを迫られる。従来 of 抽象的で単一の普遍化された近代知のあり方から具象的で多様性に富む多元的な知のあり方を受容する方向へと背を押された。新たな知の産出や創造をめざす研究のあり方は、変貌を遂げていかざるを得なくなる。偶発的で一回性の出来事の積み重なりで彩られる現場が時代の求める知のありようを模索する研究フィールドとなっていったのだ。教育研究も、現場研究と質的研究へと大きく引き寄せられ、うねっていった。

二つ目の要因が重なる。現場研究が盛況とならざるを得ない社会状況もまた大きかった。高度成長期を境に現れはじめる教育の私事化とともに教育は公共性を喪失していく。教育が社会の問題を解決する希望の公共空間だった戦後の一時代から、教育それ自体が解決を迫られ、社会問題となる時代を迎えていった。70年代後半から学校現場では次々と校内暴力、いじめ、不登校、体罰、学力低下等々の教育問題が噴出していく。竹内常一が指摘したように、この時代の教育現場は、先に示した近代知を乗り越え新たな知を創出する「課題意識を国際的な教育運動と十分共有する」ことができない「精神的鎖国」状態に陥っていた¹⁷。特に子どもの「他者性」を受容する倫理的関係性の視点を弱かった学校現場は、事態をより深刻化させた。時に教育病理と呼ばれたこうした言説群は、後に臨床を冠する現場研究の活況へとつながることになる。学問思潮のパラダイム転換と時同じ頃である。

言語によって構造化された教育実践は、鋭い批判と問い直しを迫られていった。言説実践の現場をつくっている教師/教師のいる現場は、治療の必要な問題として語られるフィールドとしても主題化されていった。追い打ちがかけられる。80年代半ば、市場原理を公教育に持ち込んだ新自由主義の臨教審路線が走り出す。「教育ニーズ」に応じる「教育サービス」の声が高まる。その声は、直接的に向き合う保護者と現場とを対立的な緊張関係に巻き込んだ。メディアも結果においてこれを後押しする賑わいをみせていった。教育現場は、社会一般からも教育研究からも問題視され、「問題としての教育/教師」という言説で語られるのが典型となっていく。小玉亮子が80年代以降の子どもや親子関係のあり方を問題として語るその語り口を「プロブレマティーク（問題構制）」として差し出したように、教師の問題も「プロブレマティーク」として構築されていったと捉えることができよう¹⁸。

それは、必然のごとく学校教育を体現する教師への不信となって、教師の心身にのしかかっていった。90年以降の教師研究動向を調査した高比良健一の指摘がこれを物語る¹⁹。近年の教師研究における「最もホットな問題領域」は、教育現場の多忙化に伴う教師のストレスやバーンアウトに焦点を当てた葛藤研究にあるという。90年代を迎える頃には、「あ・うん」のように教育現場は、「信」に値しない場であるとの前提が語り口となっていた。「問題領域」の眼差しにまみれていた教育現場は、「信頼回復」という題目を至上命題とさせられ、以後、諸々の改革施策を経験させられるアリーナと化していくのである。

しかし、改革は、どのようなものであっても、結局は、久富善之が述べたように「詰まるところ教師たちの仕事のレベルに降りて来て」「改革の成否もそのレベルで試され」るしかない²⁰。改革の決定者でもない教師が結

果の責任を負わされるのである。動機づけを欠如した責任ある行為遂行者として務めることを余儀なくされた教師は、感情労働の轍に陥って、その心身を深く蝕むか、あるいは、マクドナルド的主体へとその身を預け、実践を創造するという営みからじわりと退却していった。教師であること、それ自体が受難の時代を迎えていったのである。教師の受苦は、さらにドラスティックなまでに突き進む近年の教育改革によって、より一層の厳しさを増している。だからであろう。研究は、高比良が指摘したように「教師を力づける（エンカレッジ）」ことを願って、「このままではもたなくなりそうな一人ひとりの教師、あるいは解体しつつある教師文化を何とか支えようという方向」に加速していった²¹。研究世界からの現場参入、参加、協働による熱い眼差しの後景には、こうした時代状況がひとつの要因、されど最も大きな要因として控えていた。

4. 研究者—教師の関係構図から問題系（I）を拓く

教師の疲弊、教師としての生き難さを思うとき、現場研究は、確かに、大いに教師を癒し、励ますものとなる。しかし、それは、現場教師にとって喜ばしいことばかりとはいえない。教育実践が言語による文化的実践であるならば、研究という営みは、実践によって生みだされた文化の様相を見つめ、読み、かつ、書くという行為となる。現場参入、参加研究となれば、さらに文化を生み出す契機となる示唆や指示を伴う発話である「語る」行為が加わる。教師と研究者との間に展開する文化を見つめ、語り、読み、書く行為を巡る構図、つまり、「見る/読む/語る/書く—見られる/読まれる/語られる/書かれる」関係は、サイドが先鞭をつけた文化成立における「表象」問題として表面化するからである²²。

現場研究者と自らを位置づける小川がいみじくも述べたように現場研究一般における研究者と教師との関係は非対称の関係にあると捉えられている。それは、自らを表象できない者に代わって、語るという代弁行為をとりがちな知識人の表象における権力性を問題化したサイドの指摘と直結する問題性を孕むといえよう。さらに、サイドを経由したポストコロニアル理論、特にスピヴァクの『サバルタンは語るができるか』において示されたサバルタンの語りの問題が「他者表象」の問題として敷衍化されたことを念頭におけば²³、「力づけられる」教師への眼差しは問題性をより深刻なものへと掘り進める。

なぜならば、筆者は、現状下におかれている教師の位置をサバルタンと近似したものとして捉えることが可能ではないかと思うからである。ここで捉えるサバルタン概念は、初発のA. グラムシの階級概念として展開された従属的諸階級に属する者という実体概念ではもちろんない。スピヴァクによって拡張された政治や文化、経済、階級、ジェンダー、職業などの差異がもたらす抑圧によって従属的位置にされた者という示差的、関係的概念を想定している²⁴。この拡張によって、サバルタン概念は、実体として以上に認識論レベルにおいても、自らを語りえないだけでなく、語る場を奪われ、語ったとしてもその語りが他者に収奪されてしまった存在と見なされることとなった。教育行為の目的や動機づけを奪われ、しかし、行為の責任は持たされる教師政策に翻弄される状況、あるいは、研究の言語をもたないが故に研究者に自らの実践経験を委託して代弁してもらわざるを得ない現場研究の状況は、教師が自らを語り得ない、語ろうとしても語りを奪われている構造に置かれているという意味で自らを語りえないサバルタンの存在に近似していると捉えることができはしまいか。教師を「力づける」眼差しが孕む問題性は、自ら語りえないサバルタンにそれでもなお語らせるには、という「他者表象」の問題をくぐらせることでさらに明らかになる。R. チョウが指摘した他者を「欠如」と見なす、その眼差しにあらかじめ含まれている前提の問題性である²⁵。チョウが「エディプス思考」と呼んだ力のある者が作動させる他者「欠如」の眼差しは、欠如ある他者として表象した者を「力づけられねばならない者」として救済の対象とし、「力づける」正義の救済行為を遂行する。こうして、力のない他者に力をつけて語らせる他者「主体化」の道は、またもや代弁行為の権力性を生み出す危険を冒すこととなる。サバルタンの語りはメビウスの輪にも似た表象の暴力によって無力化されるのである。メビウスの輪を途切れさせない力学が働くかぎり、サバルタンの語りは真正な声を届かせることはできない。問題としての教師が語られつづけた歴史によって現況下の教師が自ら語る力、声を失っていった過程とそれは重なる。プロブレマティークの俎上にのせられた教師が「欠如」の対象として力づけられる存在となったとするならば、サバルタンの存在として教師を捉えることが許されるのではないか。

だからといって、教師の置かれたサバルタンの状況を放置しておいていいわけなどない。知の介入の困難さが

想定されるこの構図を前に、回路は閉ざされたままにあるように思える。しかし、そうではない。スピヴァクは、「サバルタンたちがアントニオ・グラムシの有機的知識人ないしはかれらの共同体の代弁者として浮上した」ときその可能性が開かれると指摘して、閉ざされたかに見えた回路を拓く²⁶。その鍵となる視座がグラムシの有機的知識人概念である。有機的知識人とは、その極に配置された中立的で相対的自立性を旨とする聖職者や科学者、哲学者、理論家といった伝統的知識人への対抗的存在である。

伝統的知識人が支配者の利害と権力性を巧妙に媒介する代行人であるのに対して、有機的知識人は人々一般のなかに居ながら恒常的に働きかける存在であり、人々と知識とを感情や道徳をも含んで有機的に結びつける政治的能力をもつ専門家である²⁷。スピヴァクはグラムシの有機的知識人の概念を多様な差異がうごめく現代世界を前提として意味を拡張させていく。この拡張のさせ方に先の回路を拓く示唆が含まれている。それは単に、非対称や差異の間に横たわる関係を丁寧に読み解いて事終われる拡張ではなく、関係として生成されるなかで発生する力学を動的に捉える視座をもって読み開きつづけるような拡張である。サバルタンが有機的知識人となって語りはじめたとしても、再び先の構図のもつ非対称的関係、権力性が発動されてしまうのなら問題系は拓きはしない。発動を抑止し、回避するのが「他者との間に倫理的関係性をとりむすぶ」視座である。「答えを返すことができるようなしかたで、語りかけるよう試みることを意味」する関係性としての倫理を抱懐した視座、これが強調されるのである²⁸。研究を倫理的関係性の構図として捉えるならば、関係のなかにある者には、他者に何らの媒介もなくとも容易く語らせて主体化させたと寿いでいるエディプス的眼差しではなく、そうした眼差しへの常なる恐れを抱き、また、語っているにもかかわらず、その声を本当は聞きとっていないのではないかという常なる恐れを抱きながら、他者との関係性をとりむすぼうとする努力が求められるのである。

努力は、語る者、発話する者がどのように位置を占めようとするのか、位置の占め方、ポジショニングに表れる。岡真理の表現に託せば「発話者の位置とは、何事かを語るにより、その結果として、『私』がはからずも占めてしまった位置のことである」という程に恐れをもって位置する努力が必要なのだろう²⁹。教師を「力づける」ことを願う現場研究であれば、求められるのは教師が有機的知識人として浮上する「ようなしかたで語りかけるよう試みる」発話を行う研究者のポジショニング、そこへのセンシティブな意識である。語っていることが届きあう関係、対話的關係が求められるのである。冒頭に指摘したように、すでに研究の側には自らのポジショニングを問題化する問いとして引き受けた上でこの構図を内破しようとする理論的作業と試みが示されている³⁰。

5. 教師が実践当事者として引き受けることによって問題系（Ⅱ）を拓く

では、教師の側、教育実践の当事者はこの問題系をどう引きとればよいのだろうか。ひとつの回答は、教師自らの手によって有機的知識人となることであろう。それは、本稿が問題系の解として求める教師一人称による研究者としての教師像構築の可能性とつながることとなる。なぜならば、人々と知識とを人間の感情や道徳等をひっくるめた全体性を通してつなぐ媒介者である有機的知識人が行う行為そのものに文化成立の文脈づくりを担わざる得ない一人称の主体性が担保されているからである。しかし、ここで懸念されるのは、小川によっても指摘された問題の意識化を図ることができない教師の問題である。そこに深く咬んでいるのは、教師一人称の実践の場と研究の場が同一であるという不可避な特異性である。もちろん、現場参入の研究者もフィールドで得られた結果を研究世界へ持ち帰るのみでなく、現場に還元するという研究実践を行うという意味では、同様である。しかし、その存在の居方は、志水宏吉が2つの国籍、2つのオリジンをもつニューカマーになぞらえて臨床社会学者を「ダブル」と称すことを厭わないと言明したように、実体としての仕分けられた2つの世界が想定されているという前提がある³¹。

これに対して、教師は実践と研究を同一の場、同一の時間のなかで行うことを余儀なくされる。時空間が実践＝研究と一元化された場に立つと言えようか。この意味で教師は、自家撞着的な場に生きるというより複雑な位置を引き受けている。実践と研究の自家撞着的構造は、構造の外に立てないジレンマを生む。ジレンマは意図的に突き破らなければ、構造のなかの心地良さに浸って自己充足化しがちとなる。科学知の信頼性問題や教師が陥る無謬的实践観も引き起こされやすい。実践記録の非科学性を問うた清水の指摘、問題を認識し得ない実践者へ

の小川の疑念を持ち出すまでもなく、この構造に囚われた知の基盤は存立要件自体そのものに脆さを内包しているのである。さらにやっかいなのは、実践と研究の結果を自分の利益のためでなく「子ども」という「未然の可能性」をもつ「他者」、しかも個別かつ集合的「他者」に還元しなければならないという社会的倫理的責任が強く課せられているという点である。研究者が活動の内側に相当程度食い込んで構造を解明し、問題点を照射できたとしても、教師が熱望する明日からの改善につながる有用性を期待するのは無理であろう。臨床を冠する現場研究に見られがちな、ある特定の個別問題に特化して発達の、心理的に解決を図ろうとする傾向やあるいは研究の焦点を当該の問題を解決するというよりも「問題の語られ方」や「筋立て」の差異におくといった言語戦略等が、実践の側から隔靴搔痒と捉えられるのも現場の特異性が色濃く影響しているだろう³²。

以上を踏まえたとき、では、教師一人称による研究、有機的知識人たる教師の研究となるには、いかなる要件が必要となるのであろうか。自家撞着的構造をいかに突き破るか、あるいは、囚われがちになる構造の隘路をいかに抜け出るか、そこにポイントがある。

このための視点として「他者性」と「倫理的抵抗性」を挙げたい。第一点は、実践を支える教師の認識論的視座に、「他者性」を繰り込むという視点である。スピヴァクが度々参照するデリダのことは「わたしたちのなかの他者の声である内なる声にうわ言をいわせること」のように、自分のなかに異質な他者を抱えるのである³³。研究者—教師の関係構図における考察と同様、他者との倫理的関係性を意図的に持ち込むこと。それには、他者に対する倫理的眼差しと態度が重要な要件となってくる。他者との倫理的関係性の強調を端的に示すことばとして「学び知ったことを忘れ去ってみる」と彼女が表現したことを思い起こすならば、知識における「わたしたちの特権」を「自分の損失」だと捉えられる感性、それは自分の特権化にとってではなく、他者について「懸命」になることに使えるようなそんな感性を持つことである。しかも他者が「わたしたちをまじめに受けとることができるよう」「答えを返すことができるよう」「語りかけるように試みる」ために「忘れ去ってみる」という倫理的な眼差しと態度とを自分のなかに育むことである³⁴。

教師を考えてみる。教師の倫理的な眼差しと態度は、言うまでもなく「子ども」という他者に「懸命」になるために使われる筈のものである。教師にとっての「他者性」は、子どもを視点にした視座となる。この子どもを視点に「懸命」になるがゆえに第二点目として浮上するのが倫理的抵抗性である。子どもが子どもとして生きるという「他者性」を尊重するということは、子どもが生きる文脈を重視するということである。時にその文脈が、子どもの生を脅かす教育観であるならば、例え、それが時代の支配的な教育観であったとしても対峙せざるを得ないという態度を倫理的に呼び起こす。人々のなかにいながら感情的にも知的にも道徳的にも有機的に知を結び合わせる、政治的能力をもつ媒介者であるのが有機的知識人である。そうであるならば、教師が有機的知識人として屹立するには、この子どもを視点とした教育の文脈に社会的・政治的・歴史的・文化的に関与する意味での倫理的抵抗性が内に孕まれている必要がある。「他者性」と「倫理的抵抗性」をひっさげて実践＝研究の場に立つとき、教師は有機的知識人となりうる可能性が拓く、そう思える。

部分的にはあれ、近似した具体例を日本の教師はすでに経験してきた歴史がある。日本の教師文化に連綿と根を張ってきた沢柳以降の教師一人称による「研究者としての教師」像である。沢柳の時代にあつては、当時の「実際と没交渉である」ヘルバルト派の教育学や社会的教育学、実験教育学等の支配的な教育学との対峙があつた。それは、小国喜弘が教育言説に翻弄されて目の前の子どもの問題を「実際」から語ることを忘却する現場教師の姿を沢柳が嘆く様を描写したほどに、厳しいものであつた³⁵。こうした態度を支えたものこそ、教育の目的は国家や権威などのためではなく、眼前の子どもの「進歩」や「発達」「変化」のために掲げられるのだという「倫理的抵抗性」であつたろう。以後の時代においても、かつての綴方教師をはじめとした実践記録が、「国家権力からの教育の民間性の奪回という課題」という抵抗的精神を孕んだ研究方法であつたことを想起すれば³⁶、実践＝研究の場が子どもを視点とした倫理的抵抗拠点を帯びていたことが端的にみてとれよう。

その精神は、国家の教育権に対置された子どもの発達権論争に象徴された戦後教育に受け継がれ、その後の戦後教育の構造的限界が噴出し、社会一般からも教育研究からも教師がプロブレマティークされ批判された70年代以降にあつても、民間教育運動における教師たちの平和教育、解放教育、性教育、人権教育の取り組みの底に通奏低音として鳴り響いてきたと言える。「子ども」を梃子とする教師の倫理的抵抗の精神を糧に、教師は実践と研究双方の結果に倫理的責任を負う主体となって実践を駆動し、研究を駆動してきた。

子どもに向けられた倫理的責任は、背後にある教育の文脈をなす時代や社会にも及ばざるを得ない。倫理的抵抗が産み落とされざるを得ない根拠もこの文脈のつらなりにある。教師が文脈に咬むことの必然を沢柳は「教育の事実」という象徴的言葉で警告を発し続けたのである。「教育の事実」という言葉は、日本の教育学、教育実践における認識論的論争のなかで事実＝実在＝リアリティといった類似的象徴的言葉を生み出しながリフレインされていく³⁷。言い換えれば、「教育の事実」をいかに捉えるかの問題が実践を生み出す起点となっていたといえる。それは、教育の文脈の立ちあがりがまさに子どもが体現する「教育の事実」から起こされる必要があると捉えられたからに違いない。だからこそ、倫理的抵抗が必然として生まれ、教師の認識論的視座に「他者性」が部分的に繰り込まれたのである。実践当事者が引きうける実践と研究をめぐる問題系の解は、教師の実践＝研究の場に子どもという「他者性」と「倫理的抵抗性」の視座が差し挟まれたとき、教師一人称による研究者としての教師像、有機的知識人の研究位置をとる公共的専門性を担った教師像としてその輪郭を立ち上らせたように思われる。

6. おわりに

以上、実践と研究をめぐる2つの問題系は、一方からの研究者との倫理的関係性を求める解ともう一方からの教師自身が育みつかみとる「他者性」「倫理的抵抗性」が裏打ちされた実践＝研究を求める解とが交差する地点に辿り着いた。浮かび上がったのは、有機的知識人としての性格を抱懐する、教師一人称による「研究者としての教師」像である。

とはいえ、沢柳以降のモダニズムに彩られた伝統的教師像から引き出された視座をポストモダンの只中にある日本の教育の時代状況において何らの媒介もなく緩用することは無謀である。特に、教師たちがプロブレマティークされゆく要因のひとつともなった子どもを「他者」として捉え損ねてきた点も問われなければならないだろう。戦後教育実践の多くは、確かに子どもに「懸命」であった。しかし、その際の子どもは、森田伸子が指摘したように、大人の思惑、欲望が表象されたマジック・ワードと化したものであった³⁸。

戦後の民主主義の尖兵としての政治的子ども、50年代以降にはじまる脱政治化された無垢なる子ども、80年代以降の消費社会に投げ出された市場としての子ども。その時々の子どもを小玉亮子が述べたように大人が代弁し、プロブレマティークすることで、ますます、「語りえない」者としてサバルタン化し、教育の出番を華々しく敷き詰めていったのである。先に、沢柳以降の教師像を部分的にと留保した理由がここにある。したがって、現代的意味における教師一人称による「研究者としての教師」像を屹立する際、この子どもを視点とした「他者性」の繰り入れは、こうしたかつての反省の上に脱構築し、再構築されたものへと転換される必要があるだろう。

注

- 1 日本教師教育学会編「〈特集〉教員制度の改革と教師教育のゆくえ」『日本教師教育学会年報』第16号、2007年、pp.8-64
- 2 高井良健一「教師研究の現在」『教育学研究』第74巻2号、2007年、pp.113-122
- 3 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」、2006年
- 4 「〈連載〉教育の実践研究の現在」第1回～第5回『教育学研究』第74巻1号～75巻4号、2007～2008年
- 5 清水睦美・内田良「研究レビュー質的研究の10年」『教育社会学研究』第84集、2009年、pp.103-121
- 6 田嶋一「教育学と教育実践を統合する試み—沢柳政太郎の教育学論をめぐって—」『国学院大学教育学研究室紀要』第41号、2007年、p.79
- 7 中野光「教育研究者としての教師」『日本教師教育学会年報』第9号、2000年、pp.165-168
- 8 同上
- 9 佐藤隆「教師の成長と民間教育研究運動」『日本教師教育学会年報』第14号、2005年、pp.41-47
- 10 勝田守一「実践記録をどう評価するか」『教育』第5巻7号、1955年、pp.82-86
- 11 清水義弘『教育社会学の構造』東洋館出版社、1955年
- 12 水越敏行「教育学研究のあり方について」『日本教育学雑誌』20（2）、1996年、pp.75-76
- 13 佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖/宮崎清孝/佐藤学/石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、1998年、

pp.9-55

- 14 澤本和子「授業実践研究の現在」『山梨大学教育学部報告』第48号、1997年、pp.285-292、によれば、先鞭をつけた代表例として稲垣忠彦・佐藤学が提示した事例研究を重視した「授業カンファレンス」という反省的授業研究の方法によるもの、教育工学分野の吉崎静夫らによる教師の意思決定過程研究、澤本和子による「授業リフレクション」研究等々が挙げられている。
- 15 小川博久「臨床教育学をめぐる諸理論への批判的考察」『日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科』第10号、2004年、pp.159-168
- 16 中村雄二郎『述語集』岩波新書276 岩波書店、1984年、p.i
- 17 竹内常一『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社、1993年、pp.219-220
- 18 小玉亮子「語らない子どもについて語るということ—教育『病理』現象と教育研究のアポリアー」『教育学研究』第63巻3号、1996年、pp.74-81
- 19 高比良、前掲、pp.113-122
- 20 久富善之「子どもと教師の苦悩と希望」『日本教師教育学会年報』第13号、2004年、pp.8-14
- 21 高比良、前掲、p.119
- 22 サイード, E./板垣雄三・杉田英明監訳・今沢紀子訳『オリエンタリズム』平凡社、1993年
- 23 G.C.スピヴァク/上村忠男訳『サバルタンは語ることが出来るか』みすず書房、1998年
- 24 同上書、p.42
- 25 レイ・チョウ/本橋哲也訳『ディアスポラの知識人』青土社、1998年
- 26 スピヴァク、前掲書、p.140
- 27 グラムシ, A. 片桐薫編訳『グラムシ・セレクション』平凡社、2001年、p.175
- 28 スピヴァク、前掲書、p.140
- 29 岡真理『彼女の《正しい》名前とは何か』青土社、2000年、pp.193-194
- 30 秋田喜代美/恒吉遼子/佐藤学編『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会、2005年
- 31 志水宏吉「研究vs実践」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻、2001年、p.378
- 32 新堀通也『教育病理への挑戦』教育開発研究所、平成8年、および、小林剛/皇紀夫/田中孝彦編『臨床教育学序説』柏書房、2002年、
- 33 スピヴァク、前掲書、p.140
- 34 同上書
- 35 小国善弘『戦後教育のなかの〈国民〉—乱反射するナショナリズム』吉川弘文館、2007年、pp.194-196
- 36 大田堯/中内敏夫編『民間教育史事典』評論社、昭50年、pp.88-90
- 37 今井康雄「現代学校の状況と論理—〈生活と科学〉から〈美とメディア〉へ」『岩波講座・現代の教育2 学校像の模索』岩波書店、1998年、pp.170-203
- 38 森田伸子「子ども史から見る戦後社会—民主主義の尖兵から市場の子どもへ—」『現代思想』第30巻第5号、青土社、2002年、pp.108-123