

教育実践記録の「読み方」(Ⅱ)

—「文学理論」を参考にして—

白 石 陽 一

Methodology on the “Reading” of Educational Practice Records (Ⅱ) (Record of the Practice written by the Teacher)

— In Reference to “Literary Theory” —

Yoichi SHIRAISHI

(Received October 1, 2013)

はじめに

わが国の教育実践においては、教師自身の手による「教育実践記録」と呼ばれる文章が数多く報告され、検討され、評価されてきた。また、生活指導実践における重要課題が「教育実践記録」の分析にあり、生活指導サークルの大きな“魅力”の一つが「実践分析」にあることは、くりかえし主張されてきている。しかし、実践記録の「読み」が、なぜ、かくも重要なのか。また、その方法論はあるのか。この点について厳密な議論はあまりなされてはこなかった。

教育実践を研究する方法論やそれを記述する文体について、さしあたりの合意がないとするならば、教育学の存在根拠が揺らぐことになる。それは同時に、教育実践の自律性をきちんと主張できないことを意味する。そこで、先に筆者は、実践記録の分析方法（読む、書く）について先駆的な仕事をなした竹内常一の主張について論じ、さらに「物語論」、「精神医学」に示唆を得ながら、実践記録の「読み方」について、一つの試論を示した。¹

それにひき続き、今回は「文学理論」（テキスト論）を参考しながら、実践記録を読む・書くときの観点について論じてみたい。文学理論といっても、当然、多岐にわたる。そこで、実践記録を読むさいに重要と思われる観点だけに限って参照してみたい。それは、教育関係者がイメージする「国語の授業における読み」とは、かなり性格を異にするものである。それゆえに、教育理論にとって刺激的であり、かつ有益であると思う。

筆者は、教育実践記録を「物語」と規定して論じている。あるいは、「物語」という見方をせざるをえないという立場をとっているので、この点について簡単に説明しておく。

実践記録を書くというとき、それは、必ず書き手の視点を通して描かれるものである。どういう事実を選択し、どういう順序で書くか、そこには書き手の意味づけが、濃淡の差はあるしても必ず存在している。したがって、書き手は、これらのことば（言語）に関する規則からのがれることはできない。

したがって、実践記録は「物語と呼ぶしかない」性格の文章である。あるいは、フィクションと読んでもよいし、虚構的要素をふくんでいると言ってもよい。これは、「ことば」を使って対象を再構成しようとするときに必ずつきまとう問題である。人はことばを使う以上、「ことばの規則」からのがれることはできない。たとえば、人称や視点など、言語構造に従わざるをえないのである。²

1. 「文学理論」の観点から見た「作者」、「読者」、「作品」

今日の文学理論は「テキスト」の概念をぬきに考えることはできない。それは、「作者」、「読者」、「作品」についての理解の仕方に大きくかかわってくる。以下、小森陽一の論にしたがって、要約しておく。³

文学理論あるいは「テキスト」論の世界では、そもそも、「作者」の意図は何か、というような国語の授業で

みられる「作者」論は通用しない。他方、「作品」という概念が通用するのは、「一人の個性と独創性をもった作者」がいて、「たった一つの意味しかない」ところなのである。そこでは、読者は、作者が設定した（とされる）ただ一つの意味を探るだけの受動的な客体となる。作者だけが生産者であり、読者は消費者にすぎないことになる。創造主体である作者に対して、読者は一段低い存在となるだろう。それに対して、「テキスト」や「読者」については、以下のように説明される。

「テキスト」とは、複数性のある場である。「自らが諸テキストの錯綜体としての読者がかわることによって、意味が生産される動的な場」である。だから、「テキスト」を読む読者は、「テキストの意味生成にあたかも共同執筆者のように自ら参加する、生産行為を行う主体」となるのである。「読むこととは、読者自身の記憶の中にある多様なジャンルの記憶と、今呼んでいるテキストを相互にかかわらせることであり、そのことによって読者自身のテキストを織りだしていくことにほかならない。」だから、文学テキストの言葉は、歴史や社会をめぐるものもろのテキストとの多様な応答性・対話性の中にひらかれていくことになるわけである。

「読者」について、もう少し詳しく理解するために、石原千秋にしたがって要約しておく。⁴

読者にできる仕事とは何か。まず、「作者に言及することだけはしない」読みである。「そもそも小説の言葉は作者と読者のコミュニケーションの手段ではない。」テキスト論では、文学テキストは現実世界から相対的に自立していて、起源とは接続しないという考え方を採る。ここでいう起源とは、当然、「作者」である。「作者」と現実との相対的独自性を認めなければ、「作者」は小説中の犯罪に法的な責任を負うことになってしまう。

作者に言及しないなら、何を分析するのか。その基本型のひとつを紹介すると、二項対立図式の方法がある。たとえば、＜中心／周辺＞ ＜内／外＞ ＜おとな／子ども＞ ＜精神／肉体＞ ＜社会／個人＞ ＜都市／農村＞ ＜善／悪＞ ＜自己／他者＞ ＜男／女＞などである。農村や田舎が「郷愁」として称揚されるのは、都市の「問題」が浮上したことと表裏一体である。「都市」という場とそこに住む層の成立によって、「田舎」が再発見された、ということもできる。そして、「都会」に対して「田舎」の価値を対抗させて、「田舎」を上位におこうとする意識がその深層には存在している、と解釈できるのである。⁵ 石原も象徴的に言うように、作家論のパラダイムから「作者の悲哀」しか引き出せないならば、それはあまりにも貧しく安易であろう。

とりあえずおおざっぱな用語を使うのだが、「作家論」でもなく「作品論」でもなく、「読者論」の立場に立つ、ということになれば、読者は、基本的に自由に読んでよいことになる。しかしながら、私たちの自我は自由ままにテキストを読んだりはいしない。なぜなら、「自我は社会に拘束されているから、実はそんなに自由ではない」のである。自我はまったく自由に中に浮いているわけではなく、必ずある「解釈共同体」に所属しているからである。私たちは、その「解釈共同体」が許す範囲内での「解釈」しかできないから、「解釈共同体」に寄り添って読むよりは、まったく自由に読むほうがよほど難しいのである。⁶

「解釈共同体」は「内面の共同体」と重なることもあれば、その具体的な現れとも言える。その具体相については、歴史や時代によって異なり、簡単に規定したり説明したりすることもむずかしいので、一例のみ挙げておく。たとえば、「近代的な読者」の誕生は、日本では明治40年代以降と言われるが、それは言語の一体感にもとづく国民統合をもくろむ国民国家の誕生と結びついている。この一体感を求める傾向が解釈の共同体をつくりだす。そして、内面の共同体に一定の方向性を与えるのが、学校における「国語教育という制度」である。石原によれば、この一定の読み方とは「大人に成長することが人間の価値だとし、他人との共生を志向する道徳的読み方」のことである。⁷

テキスト論の立場からいえば、「作品」は読まれることによって成立する、ともいえる。テキスト論では、「想定された作者」と「実作者」は区別される。テキストにおいて読者が読みとるのは、「実作者」の意図などではない。テキストから読みとってくるのは、じつは、読み手自身の心情や思想にほかならない。したがって「想定された作者は、ひるがえって読者の産物となる。最終的には作品の作者は、読者ということになる」のである。⁸ このように解釈を進めていくならば、「作品とは読者が自分自身に出会う場所」となり、「読書行為とは、読者が自分自身をたえず読んでいくプロセス」だということになる。⁹

あるいは、こうも言える。「この作品のメッセージはこうであるという批評解釈は、それが解釈者や批評家の解釈にすぎないことを隠して、あたかも作品そのものが語っているようにみせかけたもの」なのである。¹⁰ 作家の意図はこうだ、とか、作品のメッセージはこうだとか批評していても、それは解釈者の意図にすぎないことになる。

実践記録を「物語」として読む、という発想にもとづくならば、物語と「虚構」、物語と「筋」についても最低限の理解が必要となるだろう。

小説が「現在の視点」から読めることの意味については、「虚構」の考えから説明される。「始め」と「終わり」が意味づけられて構成されていることが虚構の時間である。それが、「小説が終わる」ことの意味でもある。小説の読者には、終わりから始めを逆算するように解釈する自由がある。これがフィクションを読むということの意味である。¹¹ 過去の物語のつくり方が、未来のモデルの創造とむすびつく、という考え方も、そこには存在しているだろう。

およそ物語とは、「終わる」ことを基本としている、とも言える。人はなぜ小説を読むか、という問題に対して、それは終わりがあるからだ、という回答がある。「人間のいとなみは、すべて終わりがあることによって意味をもたらされる。」「人間の文化とは、はじめもなければ終わりもないカオス的なものに、終わりを設けることによって意味をつくりだす営みであるとすれば、物語というのは、あるいは本というのは、文化的営為の典型」ともいえるのである。¹²

私たちが物語の「筋」という時に、「ストーリー」と「プロット」のちがいを理解しておくことが不可欠である。ストーリーが時間的順序にかかわる叙述であり、先・結末について問いかけるのに対して、プロットとは、因果関係にかかわる叙述であり、過去・原因について問いかけるのである。ストーリーが「それからどうした?」という問いによって浮かび上がらせることができるのに対して、プロットは「なぜか?」という問いによって浮かび上がらせることができる。ストーリーが時間的な進展だとしたら、プロットは質的な飛躍である。¹³

ストーリーとプロットとは<図>と<地>の関係にあるが、「なぜ」というプロットがいろいろとさしこまれると、読むさいの視点が複眼的・多層的になり、実践のリアリティーが増していくのである。ストーリーがあるということは、複数のできごとが無関係に並んでいるわけではない。あるできごとと他のできごととの間には何らかの関係があるはずである。しかし、テキストから人物の「内面」が読めるならば、リアリティーは増してくだろう。「なぜそうしたのか」というように、内面という目に見えないものを問うのが、プロットの役割でもある。

2. 「文学理論」の観点から実践記録を「読む」視点

(1) テキスト論によれば、「作者とはじつは読者のこと」である

実践記録を「テキスト」とみるならば、それは、課題として、私たちに与えられているのである。「テキスト」とは、複数の声が交差する場であり、異なる声が対話する場であった。そして「作品」は読まれることによって成立する、という性格をもっていた。だから、実践記録を読むときには、現実の作者を実体として想定しないし、直接に作者に言及しない。つまり、目の前の報告者を、直接に批評するのではない。

読みを深めたり広げたりすることは、参加者である読み手の「聞きこみ」によって補うこともできる。実践記録を読むときにもっとも重要なことは、「聞きこみ」なのである。¹⁴ 当時の状況はどうであったのか、子どもの発達課題はどこにあったのか、学校での共同体制はどの程度取り付けることができたのか、など、実践者が書いた物語のなかに「眠っているもの」、「いまだ言語化されていないもの」を汲みあげていかねばならない。このような過程を経て、「だれが、どのように成長した」物語か、「別の可能性もありえたのではないか」、といった意味づけができるようになる。

実践記録が「テキスト」だと言えるのならば、「実践家がどういう関心を持っていたのか」を尋ねることは、じつは、読み手である「私の関心はどこにあるのか」、「私の関心ではどう読めたのか」と自問自答していることになる。この過程においては、参加者である読み手は「自分の実践を」検討していることになる。このときに問われるのは、実践をした者というよりも、問いをさし出している者となる。「実践分析」とは、実践した人を批判的に検討することではなくて、読み手である自分自身を問いただしていく営みなのだということになる。だから、実践の一部を切り取って、「すぐれている」とか「がんばっている」とか評価するだけでは不十分なのである。実践記録を分析する方法論を明らかにすることを悲願とした大西忠治も、自分のために実践記録を読み続けてきた、と述べている。¹⁵

(2) 実践の「ストーリー」と「プロット」を読む

実践記録を「読む」ときに、まず「誰がどうした」というように、事実を認めながら、事件のあらすじを追っていくことが必要である。これは、文学理論でいうところの「それから、どうした」(ストーリー)といった時

系列の問いかけである。

まず、「これは、どんな物語なのか？」つまり、「だれがどうなる、だれがどうする話なのか？」この大筋を確認する。そうすると、「主人公は誰なのか？」という問いが浮上する。「主人公とは＜変わる＞人、＜越境する＞人」だとすれば、「誰が、どのような課題をもっており、どのように変わったのか？」という議論となる。

「学級地図・人間関係図」を描くという作業は、ストーリーを調べてみることに重なっている。どの子を「主人公的」とみなすのか。主人公的な子と他の子どもたちとの関係はどのようなものだったのか、について具体的に聞き合う。実践の「見え方の差異」を議論し合う。こういう議論が進んでいくだろう。

実践家は、自分のスキーマやコードにしたがって実践せざるをえないのである。スキーマやコードとは、自分が実践を読んだり進めたりするときの指標・枠組み・型のようなものである。それは、自分の実践への道をつくるものなのだが、しかし同時に自分を縛るものでもある。そこから「こぼれおちるもの」は、実践家には見えてこない。「こぼれおちるもの」「見えなかったもの」を補うのが、他者の視点であり、子どもの視点である。だから、実践記録を読むさいには、他者の目から見たプロットと子どもの視点がさしはさまれる対話場面が重要になるわけである。

たとえば、＜生徒が授業「妨害」をしたから教師が怒った＞という時間的順序で読むのでは、実践の深層は見えてこないこともある。＜生徒が「妨害」をおこすのは授業の矛盾に対して「問いかけ」に応答するおとなが欲しいから＞という因果関係に「読みかえる」ことが必要となる。

また、「理論の原則に則っていない」とか「定式化された方式に合致していない」といった意見は安易に発せられてはならない。実践記録の読み合いにおいては、うまくいかなかった実践家が自信を失ってはならないのである。逆にいえば、文脈全体の意味づけができることが、ギリギリ一歩上位の課題が指摘できることにつながる。

しかし、じつは、聞きこみ方・聞きとり方がむずかしい。必要最低限でありながらも、事件の核をつかみとれるような質問ができるようになるためには、子どもの発達課題、学校をとりまく時代状況、指導原則や指導技術についての深い理解が必要だからである。また、的確な聞きこみができるということは、教育における「解釈コード」が自覚されたり、読みかえられたりすることとセットになるであろう。いまは、この解釈コードというか、二項対立図式を、教育の論理からつくりだす必要性を指摘するにとどめる。

3. 「文学理論」の観点から実践記録を「書く」

(1) 実践記録は「本人が」、言語で書く

実践記録においては、教師本人の主観、つまり現実や子どもの「見え方」が、あるいは「見えなさ」が言語によって書き留められる。書き手である教師は、教育現実の「外に」たつて、「上から」眺めながら書くことはできない。教師は「関与しながら観察」して、その過程を書いている。そこでは、教師と子どもの「関係」が問われてくる。より実践的にいえば、教師と子どもとの対話のようすが聞きとりのテーマとなってくるのである。

「思い」は「ことば・言語」によって表現されないと、存在しないことになる。思いが先にあって、しかる後に言語として確定するのではない。言語化されたときに、思いが存在したことになるのである。さらにいえば、事実とは、それが言語化されたときに顕わになるものである、ともいえる。こういう考え方を「言語論的転換」という。実践家が、「書きながら思い出している」とか「書いてはじめて見えるものがある」というのは、こういう事情を言いあらわしている。

書き手は、事実や思いを「選びながら」書いているわけだから、実践には「捨てられたもの」「想起されなかったもの」など存在している。また、教師目線だけになると、視野が狭くなる。教師が描いた物語から「ぬけおちるもの」が出てくる。それを補うものが、生徒の視点、生徒の声である。したがって、生徒との対話場面を思い出して記述しなければならなくなるわけである。¹⁶

(2) 「現在」の自分から見て、「過去」の自分を意味づける

実践記録を読むとは、現在の視点から「自分の過去を読みかえる」ことである。今までの自分の歴史を「そのようであったのか」と確認しながら、「自分自身と折り合いをつける」ような「読み」はないのだろうか。自分の実践における苛立ちや憤りや無力感や自責の念などは無駄なものではなく、いまの自分にとって必要であったのだ、という了解の念を抱くような「読み」はありえないのだろうか。それは、自分自身と「和解」する方法を

さぐりあてるためにも必要であるように思われる。

人は、過去から現在へ至る自分の成育史の整合性を認めることができないと、存在の不安にかられ、世の中に対する不満が止まらない。自分の実践を読むことで、自分は傷ついたままではないことを発見したり、傷ついてはいけなことを了解したり、無力感や被害感情から逃れたりすることができるのではないか。そこから「暴力をしずめる」言葉も生まれてくるのであり、そこから、実践の展望も生まれてくるように思われる。

「読みかえる」ことが「教師を励ます」ことや「暴力をしずめる」ことに貢献する、このような理論が必要だと思ふのである。「多忙で管理が厳しい中、よく子ども・生徒の側に立っている」といった、いわゆる「労い」や「慰め」のことは必要ではあろうが、つねにこの次元に留まっていたよいわけではない。「子どもの中に“もう一人の自分”を発見しよう」といった、スローガンのメッセージやプラスアルファの努力を要求するだけでは、かえって教師を追いつめることにもなりかねない。たとえば、「子どもの」「荒れ」や「表出」を異議申し立てと読みかえるだけでなく、「教師が」自分自身を読みかえる契機を探りあてたいのである。

＜子どもの見方が変われば、教師の実践のあり方が変わる＞というベクトルとともに、＜教師の今までの実践を読みかえたから、子どもへの指導の観点も変わる＞というベクトルはないのだろうか。このような観点を説明するために「虚構」という観点から示唆されるものがあるのではないか。

(3)「読めるから書ける」というすじ道から始めることもある

実践記録が書けない、という嘆きを聞くが、じつは、まず、読めるようになることが先決なのかもしれない。書けないということは、事実が思い出せないからだ、思い出せないということは構想が明確でないからだ、構想が明確でないので重要な事実が記憶に残らないし想起されてこないのだ、という説明がなされることもある。

そうだとすれば、逆に、読み方を学ぶことによって、実践を展望しながら、重要な事件を記憶したり想起したりする力が芽生えるのではないか。実践を進めるためには、マニュアルや指針も必要だが、展望がうっすらとでも見えないと、子どもの成長や変化が描けない、したがって、実践の物語が描けない。「誰が、どうした」という事実の確定、「なぜ、そうしたのか」という問いかけ、ができるようになると、実践のポイントもイメージできるようになるかもしれない。

「物語」という観点を活用することで、実践記録を読み合うさいに「方針を優先する」のか、「解釈を優先する」のか、という対立を克服していく視点もえられると思う。

「方針」をストレートに導き出すことへの疑問あるいは留保は、いわば「設計主義」への懐疑と重なっている。エリートの理性を信頼して、すぐれた理論を体得した人間が設計したグランドデザインに沿って社会を作っていけば、理想社会ができあがるという「設計主義」が疑われるべきだ、と中島岳志は言う。¹⁷

従来の実践分析において基本とされてきたのは、＜分析→方針＞＜実践—総括—方針＞という筋道や、「この指導でよかったのだろうか」「今後どうすればよいのだろうか」という問いのたて方であった。やや一般化すれば、設定された目標に対して何が達成されたのか、を評価して課題を明らかにする、というものであった。話を単純化すれば、目標の確定が優先するのである。

これとは逆に、子どものストーリーに教師が参加する、というアプローチが主張されることもある。ここでの参加の内実は、子どもとの対話や討論をベースにしながら子ども・集団のとらえ方を修正・更新していこうとする指導の構え、ということになる。ここでも、話を単純化すれば、目標の柔軟な修正が大事なのである。しかし、ストーリーを描く観点や方向が見えないと、状況に柔軟に対応する術がない。

目標を持たない組織は、構造的に墮落する。しかし、状況に応じて、というだけでは、原則や指針が不在となる。教育実践とは、この両端のあいだを揺れながら調整していくことなのかもしれない。平凡な言い方しかできないが、物語という観点が、この両極に偏ることを抑止する役割をもつのではないか。

以上、「読み」という行為・機能を重視することで、教育実践のイメージを「変える」ことにつながるのではないか、という予測も、私の中にある。

たとえば、働きかけて応答する、対話して聞き取る、問いかけて語りかける、ほめる・導く・さし示す、提案して合意する、活動を計画する・構想する・評価する、・・・といったイメージに対して、「読む」という働きを重ねてみる。あるいは、たえず「関与しながら観察している」と想定してみる。「読む」を付加するのではなく、「読む」が貫いてある、と考える。これまでとはややちがった実践の風景が見えてきて、教育という営みの相貌が変わってくる気がするのだが、これは予想の域に留めておく。

4. 実践記録を「物語」として読む観点・手順

文学理論に学びながら実践記録を読むとすれば、どのような観点が必要となり、どのような手順をふむのだろうか。以下、高校生活指導研究協議会・京都大会「問題別分科会5 教育実践記録を読む」の報告・討論を使って論じてみたい。

(1) 事件のあらまし

「テキスト」として用いた伊津光さんの記録（「私、悩んでいます」）の概要は以下のとおりである。¹⁸

いわゆる“中位”の公立高校の「特進クラス」（2年）が舞台である。この高校には、朝課外、模擬試験、英語合宿など、受験成果を上げるための体制がある。教師たちも、この「成果主義」によっておいこまれているが、そのおいこまれている状況を意識化できない状況にある。

このクラスは1年の時から遅刻、提出物、授業態度の問題など、教師の目から見て「自律できない」ように映っている。この生徒たちをどのように指導するのか、どう変えていけばよいのか、担任である伊津は「悩んでいる」。

6月ごろの「事件」は、以下のとおりである。英語の授業の時、数人が居眠りをして、N先生に叱られて、学級委員のH男が代表として謝りに行き、その後、授業態度をどう改めるかについてHR討議を行った。この間、中心的に動いたH男の負担は大きく、「その場に倒れ込み」、数人の女子は泣いていた。

その後、英語担当のN先生も、思うように授業が進まない胸の内を伊津に吐露したり、教師と生徒たちは一応和解した様子であった。しかし、英語合宿のとき、5人の生徒が遅刻してきたり、英語系のA子が参加しなかったりした。教師が説得しようとしても、A子は次のように反論するだけだった。

A子：「行っても謝るだけでしょ。謝っても何もならん。」

9月ごろの「事件」は以下のようである。英語の朝課外に遅刻する生徒も出て、英語系のA子も欠席する。英語の宿題も半数の生徒しかやってこない。伊津は、緊急の話し合いをもうけ、生徒たちだけで話し合わせた。そうすると、〈だれかが遅刻してきたら全員で居残り勉強をする〉（連帯責任）ということだけが決まっていた。その後、学級委員という「立場上居残りの掛け声をかけている」H男がだんだんと辛そうになり、伊津に尋ねてきた。

H男：「みんな居残りをするのかどうか僕に訊いてくる。僕が決めて良いんでしょうか。不満に思っている人もいるみたいで・・・」

また、N子とS子も居残りの不満をぶつけてきた。

N子・S子：「遅刻って個人の問題じゃないですか。・・・勝手に決められました。決めた人たちがしゃべっているし。最近クラスがバラバラで楽しくない。」

分科会当日の聞きこみによれば、二人がプリプリと怒る表情だったので、伊津が声をかけてみると、不満の声をあげたそう。その後、H男とS男がクラス全員にアンケートをとることになり、8割が「居残りはしない」という結果になった。その理由は、（居残りをしたからといって）遅刻自体は減っていない、意味がない、時間の無駄、などであった。

強制的な取り組みは廃止することになり、クラスは落ち着きをとりもどしたようであり、「以前にもまして温かな空気が流れるようになった。」そうはいつでも、いまだ見通しをもって行動できない生徒の姿が、そこにある。伊津さんの「悩みはまだまだ続く・・・」では、担任の悩みの根源は何か、今の悩み方でよいのか、教師の悩みと生徒の悩みは共通なのか、これらのものが討議の課題となる。

(2) 主人公はだれか？ 転換点はどこか？

私は、さしあたり、主人公を教師（担任、伊津光）に設定した。その理由は、以下のとおりである。

第1に、教師が置かれている状況を確定しておかねばならないからである。そのためには、まず教師を主人公として、教師の視点から見える学校の閉塞的状况を明らかにし、共有しておく必要がある。困難な状況が共有されないと、「ないものねだり」の批評をしてしまうからである。逆にいえば、状況を確定することは、現実的には「小さな突破口」を探し出すことにつながり、長期的には「大きなシステムの改変」を見とおすことにつながるからである。

先に「おいこまれている」教師と書いたが、この実践記録に登場する教師は、「どのようにおいこまれている

のか」を意識化できていないと思われる。意識化できていないとは、教師が「自分たちが置かれている状況を分析的に語ることは」をもっていないことから判断してよいと思う。教師から発せられることは、「がんばるかー怠けるか」という形式的二分法のものである。教師自身が、「成果主義とはちがう」ことをもちえなかったのだ。ここに、ほんねとたてまえ、理想と現実の間で、「葛藤しながら発していく声」が教師から奪われている状況を見るのである。

第2に、教師を主人公にすることによって、教師の判断を問うことができるからである。ここでいう「判断」とは、教師が指導した意図とか、生徒のとらえ方などをさす。「問う」といっても、報告者・記録者に対して、指導の成否を問いたず、といったように、詰問調になってはならない。参加者・読み手が、大胆な予測や推測も含めて、生徒の様子や心情、あるいは教師の発言を「聞きとろう」「再現させよう」という意図を持っていることが重要である。

第3に、どの生徒を主人公にすればよいのか、という問いも浮上する。

そもそも、このテキストを物語として読むということは、「起承転結」とか「導入―展開―ヤマ場―終結」といった構造、あるいは「クライマックス」という視点を持って読むことも可能にする。あえてクライマックスを設定することで、全体の相貌が鮮明になったり、登場人物の変化が見えやすくなったりすることもある。物語には「事件」がある、ということは、「変化」があるということである。一番大きく変化するところがクライマックスである。そこで、一番大きく変わった人物はだれか、ということになり、その人物を「主人公的」とみなしてもよいのではないか、ということになり、では、どの生徒が主人公にふさわしいのか、という一連の問いが浮上するのである。¹⁹

主人公を決めることは、事件の「転換点」を決めることとむすびついている。

第1に、学級委員であるH男の悩みに教師が気づいたときが転換点であると考えれば、H男は主人公の候補者となる。担任の意図を汲みながらも生徒の不満にも気づいているH男の「また裂き状態」は、どうしても理解しておかねばならないだろう。H男は担任の期待に沿おうとすればするほど、友人から見放される不安に耐えられなくなったのかもしれない、H男は何を獲得したのか、何に傷ついたのか、という問いかけも生じてくるだろう。

第2に、N子とS子が主人公となってもよい。2人は居残り勉強の不満をぶつけてきたところから、クラスの「本音が公になり始めた」のであり、そこから居残りを決める審議過程・決定過程の問題点も明らかになってきたからである。伊津が、二人の不満の表情を読みとり、二人との対話へ進んだことが、この物語の転換点だったのかもしれないからだ。

第3に、英語係のA子を主人公とすることもできるだろう。A子は、遅刻したり、謝ったり、「謝ることの意味はない」と言ったり、「みんなからいろいろ言われるのが面倒臭い」と言ったり、いろいろなメッセージを発している。「英語係」という立場にあるにもかかわらず、というべきか、それとも「英語係」という立場を超越して本音を出している、というべきか。A子の目からは、このたびの事件は、かなり「うっとうしい」ものに映っていたのかもしれない。

さらに登場人物の目をとおすと別様の世界が見えてくるといえるのなら、英語教師のN先生の立場から見えてくるものもある。伊津は、多忙ゆえに家庭を犠牲にしているN先生の苦労も聞きとっているからだ。あえて言えば、生徒をおいつめる「加害者的」立場と成果主義におこまれた「被害者的」立場、この二重性である。加害と被害の二重性をもつとするならば、ここを意識化することから、生徒と和解し、生徒に許される道を探ることもできるかもしれない。

このような読み方は、とりたてて目新しいものではない。ある特定の子どもに焦点を当てて、その子の「固有名詞」を題名にすえる実践記録は、よく見られるものである。また、「学級地図」を描きながら、ほんとうの主人公はだれか、実権を握っている子はだれか、について考えることも、よく行われることである。

また、登場人物は数人ぐらいに限定したほうが状況や展開が把握しやすい、といわれることもあれば、複数の人物が登場してそのかわりあがり出されるような記録がおもしろい、とも言われる。いずれにしても、「だれを視点として実践記録の世界を読むのか」という問題が語り継がれてきたのである。

(3) この実践記録は、一話完結では終わらない。

だれが主人公なのかという問いは、見え方のちがう物語の可能性を生みだし、それぞれの登場人物の背景や課題を明らかにし、教師が次に向かうべき対話の切り口も浮かび上がらせることにつながった。そうだとすれば、

第二話、第三話が書かれる可能性を孕んでいることになる。そのための伏線は、登場人物の多様な「声」として、萌芽的に描かれている。

先に主人公候補としてあげたH、N、S、Aたちの「声」は、他の登場人物である生徒の意識や行動と響き合っていると考えることもできる。H、N、S、Aの視点からこの学級を見ると、教師の見え方とは異なった世界が見えてくる可能性がある。それは、もう一つの世界であり、第二話の可能性なのである。²⁰ たとえば、リーダー候補であるHの立場にたてば、リーダーの持つ宿命的な不安定さから学級を見ることになるのである。

(4) 教師のあやまりをのりこえて、教師が許され、救われる道を探る

実践はつねにあやまりを含む。一般的にいて、それをのり越えるためには、二つの回路がある。第1に、生徒の批判をよびおこし、この応答によって自らの指導を検討すること。第2に、実践記録をもとにサークルなどで、教師の対応を検討すること。論理的に考えて、両者は不可分の関係にある。

「あやまり、誤り、過ち」という言い方がきびしすぎる印象を与えるのなら、判断が必ずしも適切でなかった、とか、もっと生徒と適切に対話をする可能性があった、とかの表現を用いてもかまわない。しかし、判断の不完全さを補ったり、のりこえたりすること自体の必要性は明らかであろう。

たしかに、実際問題としては、自責や無念の気持ちが、報告者・実践者の念頭には浮かぶであろう。しかし、サークル・検討会としては、その気持ちをそのままに反復したり、増幅するだけにしてはならない。それでは、反省主義に陥るからである。反省は、つねに後ろ向きである。

過ちをのりこえる道は、対話へと向かう勇気のうちにある。その対話への手がかりをつくり出すことが、実践記録の読み合いである。「ある生徒がこの物語の主人公でありえた」と解釈することで、当事者である生徒(H男、N子・S子、A子)との対話が、担任の伊津のなかに甦ってきたのだ。分科会当日、くわしくは述べられなかったが、生徒それぞれの苦労話が伊津の口から語られた。伊津の記憶の底にあったものが発掘されてきた、といえようか。当人が実践したとき、あるいは記録を書いたときには、それほど自覚してはいなかったかもしれないが、じつは重要なことを対話していた、ということになる。そうだとすれば、報告者は、この時点で、「後日出会うことになるだろう生徒」との対話を想定しているかのようである。あるいは、検討会での想定対話が、後日、役立つかもしれない。

だから、実践検討会というか、読みひらきの会において望まれるのは、「あなたは、気づいていたこともあるのです」、「あなたには、チャンスがあったのです」ということばである。実践記録というテキストは多声的であると認識することで、複数の生徒と対話する可能性を手にすることができた。実践者は、現在の視点から自分の過去を書き改めることで自らを次なる行為へと誘い、自らを救う可能性を手に入れたのだ。

H、N、S、Aがかかわった事件が生じなければ、生徒と教師の関係は険悪なものになっていたかもしれない。また、生徒同士の関係も陰湿なものになっていた危険性も否定できないだろう。そうだとすれば、教師と生徒、そして生徒相互に対話が成立した、というよりは、「和解」が成立した、と解釈することもできる。それ以上に、教師が生徒によって「許された」と解釈する方が適切であるような気がする。

一般論であるが、教師は、子どもから許しを与えられるとき、子どもたちとはじめて対等の関係、あるいは市民としての関係をむすぶようになるのかもしれない。²¹ 教師は、善意から子どもを傷つけてしまうこともある。子どもも、自分の傷つきを悟り、その原因を教師に求めるようになるだろう。しかし、およそ、人は人を傷つけることなく生きることはいえない、そして、ほんとうのことを言う時には人を傷つけてしまう。このようなことを徐々に学びながらおとなになっていく。そして、おとなになるとは、人を許すことができるようになることなのかもしれない。

「実践というものは、誤りを犯す権利を行使しながら、正しさを貫いていく責務を果たすものだ」といえる。²² 教師がたえず過ちをおかしながらも、何とかそれをのりこえていけるのは、どこかで和解が成立し、どこかで許しがなされているからなのかもしれない。生徒に許される、ということは、生徒に甘えていることを意味するのではない。先に述べたように、過ちをふくみながらも対話へと向かう過程で許されていくのだろう。そのためにこそ、実践記録を読んで、予行演習的に対話の契機を探すのである。

批判的意見は友情があればこそ役立つのだ、といった言い方がなされることもあるが、そのような事態がどれほど存在したのか、私には疑わしい。実践検討会においては、たとえば、「(生徒の反応や内面や課題が) 見えていなかったでしょう」というに報告者を追求するような発言は、慎むべきだと思うのである。精神主義と努力主義は、学問においても実践においても無益である以上に有害である。

話をやや飛躍させて、さらに誤解を恐れずにいえば、国語・文学の読みにおける「主人公の気持ちの変化を読みとろう」という観念的な問い方と、実践記録の読みにおける「指導はこれでよかったのだろうか」という抽象的な課題のつくり方、この両者は通底しているように思われる。あるいは、国語の読みにおける「感動したところを発表しよう」といった道徳的課題と、実践記録の読みにおける「実践者の子どもによりそう共感的姿に学ぼう」といったスローガンのまとめ、この両者にも類縁性があるような気がするのである。両者ともに、指導におけるリアリズムの弱さと読みにおける視点の乏しさが見えるからである。

(5) 教師と生徒、生徒相互で「対話するべきテーマ」を探る

以下、文学理論に学んだ読みの「方法」をふまえて、実践自体の課題と展望についても一言しておきたい。

それは、「学び」と「進路」について、本音をふまえて議論する機会をつくることだと思う。英語を学ぶ意味、数学を学ぶ意味。ここでいう意味とは「おもしろさ」と「有益さ」という二つの要素を含む。英語が進路に果たす役割は何か。では、進路をどう考えるのか。進路について不安を声に出したことはあるか。学ぶことは将来のために今を犠牲にすることでよいのか。人生の意味は現在に与えられるのか将来にあるのか。幸福とは現在に存在するのか将来に求めるのか、……。進路という難問は「私的な」悩みであるとともに「公的な」秘密となつてみんなが知っていることでもある。冒頭に上げた問い、つまり受験体制の小さな突破口でありかつ生徒の具体的な成長は、ここにおいて、「学びの探求」というテーマとなつて明確化された、と言える。

これらの問いに答えることは、教師にとっても大変なことであり、労力を要することである。たしかに、これらの問いかけは、抽象的すぎるとも言えるし、根源的すぎるだろう。しかし、根源的であるということは、避けて通ることはできない、ということでもある。難問であるとはいっても、おいこまれながらする仕事よりは意欲も上がるかもしれない。おいこまれて不安に駆られながらする仕事は徒労観も大きいからだ。

中等教育、とくに高校の教育課程は、非常に不安定である。その教科内容は、大学（上級学校）へ進むための「準備教育」なのか、18歳で市民になるための「完成教育」なのか、という難問がある。象徴的にいえば、「もう二度と数学を学ぶことのない人のための数学教育」といった課題が設定されてもよいはずである。

私は、教科内容すべてについて一挙に改革しよう、などと提案しているのではない。一つの単位だけでもよい、ときどきのエピソードでもよい、授業改革の試みを生徒と対話しながら進めていく以外に、教師が救われる道はないのではないか、と言いたいのである。²³

先に、教師のことばと声が奪われている、と書いた。しかし、生徒の不満が身体化されている以上、そしてそのサインを読みとってしまった以上、教師のなかにも「不満があることが自覚された」のである。この自覚が、生徒を市民として遇することになり、おとなとして対話することにもつながるであろう。

やや抽象的な話になったが、学習面でいえば、教科通信の活用、サロンの学習、「この指とまれ式」の特別学習、など、ちょっとした学習の工夫などが構想できないだろうか。討議面でも、日常のおしゃべりから始めて、有志でのサロンの語り合いから総合学習へ、という展望もありそうである。

(6) 「<叱る一謝る>風土」と「反省主義—連帯責任」の癒着——体罰の土壌

最後に、補足的考察として、この実践に特徴的な状況分析をして終わりたい。それは、高校のみならず、多くの教育現場に共通する構造を見るからである。²⁴

生徒が遅刻したり、怠けていたりすると、教師が「キレてしまう」。それを生徒が気づかって「謝る」という場面がある。もしも生徒が謝る理由があると教師が考えるのなら、生徒の怠慢によって自分が傷つけられている、と教師が思いこんでいるからだろう。つまり、生徒が加害者であつて、教師が被害者であるという理屈である。

「叱る一謝る」の風土からは、当然のように、「反省」主義と「連帯」責任の発想が生まれてくる。事実、実践においても、遅刻したり居眠りした生徒の「気持ち」を聞くのである。話し合うテーマは、遅刻する原因でもなく、集中する対策でもない。だから、生徒は自分が悪かった、としか言いようがないのである。がんばる気持ちを見せ、がんばる態度を縛るために「居残り勉強」が提案され、それは全員参加の連帯責任となるのである。ここでは、つねに上下の関係が固定的である。

このような風土では、先生を怒らせないようにしよう、先生を怒らせたら大変だ、といった気づかいしか存在しなくなる。一步步状況を改善していくためのルールを提案して合意していくという練習や体験を積むことができない。総じて、討論し合う風土や論理的に考える土壌が育たないのである。

反省主義の蔓延するところ、「するか—しないか」「10か0か」「とにかく、みんないっしょだ」という単純な

二分法が支配的になる。そうすると、少しでも怠けている者、少しだけ努力が足りない者を見つけ出して、非難し、取り締まるという「統治」の発想が進行していく。教員は、主観的には善意から、「統治」のような働きかけをしてしまうのである。たとえば、英語教師は、1組が好きだからこそ腹が立つ、と言っている。自分が努力して英語が好きになった経験は生徒に伝わるはずだ、と信じている。自分にとって良いことは、生徒にとっても同じように良いことだ、と疑わない。この人たちは、自己と他者は基本的に一致する、という幻想を抱いている。このような事態を称して、「自己同一性」の暴力と言ったり、「他者の他者性」を侵害すると呼んだりするのである。

ここに、「愛情が支配になる」論理がある。担任も英語教師は「熱心」であり、「生徒から慕われている」と思っている。細部にこだわるようだが、実践記録にある「生徒に慕われる」という表現は「担任の視線」で書かれているのであり、「生徒の視線」をくぐったものでない。

これは、息苦しい。だから、生徒も、謝ったあとに「倒れこんだり」「泣き出したり」するほどの緊張感を抱いている。また、素直にも「謝っても何もならん」と言い放ち、2学期になると「クラスがバラバラで楽しくない」と感じてくるのだろう。こういう状況が続くなら、生徒の屈辱感も少なくないと想像できる。屈辱を屈辱として理解できないままに内面化されるなら、それは「恨み」の感情となっていく、他者への信頼を土台にすえるコミュニケーションの阻害要因となっていく。

教師の「熱意」と「使命感」と「成果主義」がまとまって肥大化したときに、「体罰」が生まれてくる。この報告者が紹介しているような現場は別に珍しいことではないとするならば、私たちの現場は、体罰とそれほど遠くない位置にあることになる。

建設的に要約すれば、以下のようになるだろうか。教師の目線から読まれるときには、反省主義は告発されない。生徒の視点をくぐってこそ、その抑圧性が顕わになるのである。体罰を「内科的」に克服するためにも、このテキストは読まれるべきだったのである。課題が普遍的であるということは、一人で悩むべきではないことになる。自分だけが理不尽に苦しいのではなく、私の悩みはみんなに役立つ、という地平が見えるときに、私たちは少し落ち着きを取りもどすのである。²⁵

註

¹ 拙論「教育実践記録の『読み方』」『熊本大学教育学紀要』第61号、人文科学、2012年

² 教育実践記録を「物語」と規定するとき、実践記録は「どういうジャンルに属するのか」というジャンル規定の問題も生じる。ジャンルを決めることは、読む態度にかかわるのである。これは、実践記録について研究するさいの前提であるとともに難問である。

実践記録は、説明文（とくに記録文）や批評文や評論文とは言えないだろう。本論では、教師・作者が、ことば・言語にもとづいて「創作する」という意味で「物語」である、あるいは、「物語的要素」を含んだ文章である、という立場にたった。しかし、物語というときには、微妙な問題も残るのである。

物語だとすれば、「私が叱った」と書いてあっても、作者（実践記録の書き手）が「実際に叱った」と思わなくてもよいことになる。後に本文で述べるが、作者（固有名詞）とテキスト（テキストの記述）はきりはなす、というのが小説の約束事だからである。（石原千秋『未来形の読書術』筑摩書房、2007年、67～72ページ。）

では、実際のところは、教師は注意したと思っけていても、子どもにとっては叱られたように感じられたのか。教師は叱ったと思っけていても、子どもはそうは感じていなかったのか。叱ったと思っけていても、それは教師のかんちがいののか。俗に言えば、「何がほんとうのできごとなのか」ということは、「どういう観点からそれを見るのか」ということと不可分である。別の視点を使うならば、教育学的「事実」の確定がむずかしい、ともいえるのである。

*教育実践記録は「物語」という性格をもつ、あるいは物語として「読む」ことができるという考え方については、跡上史郎氏（日本近代文学、熊本大学教育学部）から示唆を得た。ここに、感謝の意を記しておく。

³ 石原千秋、木股知史、小森陽一、島村輝、高橋修、高橋世織『読むための理論』1991年、世織書房、4ページ以下。（小森陽一「テキスト」）

⁴ 石原千秋『読者はどこにいるのか』河出書房新社、2009年、30～34ページ。なお、テキスト論は「方法」ではない。テキスト論は「立場」なのである。

⁵ おおざっぱに言っけて、脱構築（批評）の大前提は「二項対立関係」をつくることである。この二項対立は、並列ではなく上下関係なのである。そして、脱構築とは、「二項対立崩し」のことである。それは「二項対立の矛盾をつき、二項対立では割り切れないなにかをみつかる」ことである。（大橋洋一『新文学入門』岩波書店、1995年、139ページ以下）

⁶ 石原千秋『読者はどこにいるのか』, 121 ページ.

読みのベクトルを指示する「コード」というものが存在していることについて, 簡単に紹介しておく.

「文学テキスト自体には, 予め読者の読みのベクトルを指示する指標というか記号というか, あるいは構造というものが仕掛けられて」いる. 読みのベクトルを指示する指標をコードと呼んでもよい. それは, タイトル, 作者名, 書き出し, 序文あるいはエビグラフ, 主人公, などである. あるいは, 立身出世など時代社会状況に符合する物語のコードである. テキストを組み替えるとしても, 既存のコードの指標に対立するものを打ち出すか, あるいはその指標にそって読みこんでいくか, そのいずれかなのである. (前田愛『増補 文学テキスト入門』筑摩書房, 1993 年, 95 ページ.)

読者の読みを方向づけるものとし, さらにもうひとつ, 「期待の地平」について述べておく.

読者は, さまざまな期待を持ち, 予測をたてながら読んでいく. その際, 物語にはある型がある. たとえば, 「子供が大人成長する物語」とか「大人が子供のような自然を取り戻す物語」とか, である. この期待の地平に沿って読む場合もあれば, それを裏切ることもある. しかし, 私たちが「成長の物語」とか「喪失の物語」とか「和解の物語」というように小説を読むということは, じつは, 私たちは, すでに「知っている物語」として読んでいることになるのではないのか. 小説を読むというときには, それが未知の物語のようで, じつは既知の物語でもある, という矛盾というか逆説をはらんでいる. (石原千秋『未来形の読書術』57 ~ 60 ページ, 76 ~ 77 ページ)

⁷ 石原千秋, 『読者はどこにいるのか』68 ~ 69 ページ

⁸ 大橋洋一, 前掲書, 90 ページ以下.

⁹ 同上書, 99 ページ.

厳密に言えば, ここでの大橋の叙述と主張は, 「受容理論」を参照しているのである. 受容理論が想定する読書行為とは, 「読者を偏見から解放し, リベラルな主体へとつくりかえる文学教育的なプロセス」であった, と大橋は評価している. しかし, 大橋は, 「受容理論」のもつ以下のような限界も指摘している. 読者を高く評価するときの「リベラルな主体」そのものがひとつの「偏見」に留まるのである. また, 読者は自己とは出会えても他者とは出会えない. 作品を読めば読むほど, 読者は「自己確認の迷路」にとりこまれて脱出することができなくなってしまう.

¹⁰ 大橋洋一, 前掲書, 219 ページ.

¹¹ 石原千秋, 『読者はどこにいるのか』100 ページ.

¹² 大橋洋一, 前掲書, 177 ページ以下.

¹³ 『読むための理論』84 ページ. 88 ページ以下. (島村輝「物語」, 石原千秋「ストーリーとプロット」)

¹⁴ 竹内常一『おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるとき』桜井書店, 2003 年, 183 ページ以下. たとえば, 以下のような記述を参照. 「聞き取りができれば, 十分ではないですか.」「実践記録の分析というのは, 所与の記録を手がかりにして, 実践をさらにくわしく聞き取ることからはじまるのです.」「聞き取りが終わったとき, 実践記録の分析も終わったということになるのではないですか.」

¹⁵ 大西忠治『実践記録の分析方法』明治図書, 1983 年, 3 ページ. 『大西忠治教育「技術」著作集 第 15 巻』, 明治図書, 394 ページ.

¹⁶ 塩崎義明は, 実践記録は読んでもらうことを前提にして仕上げていく, という論を展開している. そのさいのポイントは, 子どもの発言を意図的にたくさん書くこと, 教師の発言についても, なぜそうした発言をしたのか, これを行間に書きこんでいく, としている. この考え方も, プロットの重要性と重なる. (『実践記録の書き方』全生研編『生活指導』2010 年 12 月, 明治図書)

¹⁷ 中島岳志『保守のヒント』春風社, 2010 年, 9 ページ以下.

世間では「保守反動」などということばがあるが, 保守は思想的には「反動」ではない. 「漸進的改革」こそが, 保守のとり立場である. 20 世紀の保守が「設計主義」的な合理主義を疑う, あるいは近代啓蒙主義を疑うときの相手は, ファシズムと共産主義であった. 保守の考え方によれば, 単に古いものに帰るのではなく, 伝統は意識的に発見されるのである. そして, 保守は両極端を疑う, あるいは二者択一という状況を根本的に疑うのである.

「意図的・計画的・目的的」な営みであると規定されることの多い「教育」活動を考えるさいに, 中島の言う「保守」は有益な視点を提供している. (中島岳志「保守・右翼・ナショナリズム」芹沢一也・荻上チキ編『日本思想という病』光文社, 2010 年.)

¹⁸ この伊津光の実践記録は, 全国高校生活指導研究協議会『高生研第 51 回全国大会研究紀要』(2013 年)に所収されている.

「教育実践記録を読む方法」について, 当日の分科会は以下のように進化した.

①まず, 白石が, 実践記録を「読む」とことと「書く」とことについて, それぞれの方法や理論的・実践的な意味について論じた.

②次に, 伊津光さんに実践記録を報告してもらい, 質疑応答をする.

③この実践記録についての私の読みを提示し, 読みの観点は妥当か, 読み方に問題はないか, 別の読み方は可能か, という視点で議論をお願いした. これは, 実践記録の「分析」を検討するという, いわゆる「分析の分析」のスタイルである.

この分科会での参加者の意見は大変刺激的で有益であった. この論文の文責はもちろん私にあるのだが, 本論を作成するにあたって参加者の意見が参考になったことを, ここに記して謝辞としておきたい.

¹⁹ 私は「物語として読む」ことを提案しながらも, 「クライマックス」という用語はあえて用いないで, 「転換点」という用語をあててきた. クライマックスという用語を使うなら, そこで事件が解決したのか, あるいは破局したのか, が問われてくる.

教育実践において、はっきりした「解決」のような出来事が存在するのか、あるいは、決定的な「破局」という出来事が存在してよいのか、本論では回答することができない。そこで、さしあたり、転換点というあいまいな用語にとどめたのである。また、「主人公」についても、厳密な意味で考えるのではなく、事件の転換点にかかわる重要人物という意味で用いた。

²⁰ これが、竹内常一が援用するバフチンの言う「多声的」(ポリフォニー)ということであろう。

ドストエフスキーの小説では、いわゆる主人公だけでなく、個性的・魅力的な人物が複数登場し、独自の声を発し、独自の権利を持つかのように表現し、あたかもポリフォニー(多声楽)のような統一性を実現している、といわれる。「あたかも主人公は作者の言葉の客体ではなく、れっきとした価値と権利を持った自らの言葉の担い手であるかのようだ。」(ミハイル・バフチン著、望月哲男／鈴木淳一訳『ドストエフスキーの詩学』ちくま書房、1995年、14ページ)

²¹ 竹内常一「子どもたちの『その後』と教師たち」全生研編『生活指導』2004年2月、明治図書、117ページ。

²² 竹内常一『若い教師への手紙』高文研、1983年、111ページ。

²³ 教育学的に言えば、〈活動—組織—指導〉という3つの層で実践をとらえる必要がある。つまり、活動の見えやすい成果だけを問題にするという発想を超えていくわけである。指導の層において問われるのは、生徒の自己変革なのであるから、生徒の内部にどんな事件が生じたのか、そのプロセスを物語的に描くことが、教師にとっても実践への意欲となるのである。

²⁴ 市場原理が浸透し、成果主義が圧力となる教育現場では、暴力を容認する風土が醸成されることを忘れてはならないのである。「人間力」がアドミッションポリシー(大学の特徴)に掲げられることもある。まさに、悲喜劇である。就職率アップというただ一つの評価基準が金科玉条の至上命令となる趨勢である。これらの目標は、大学が自分で作成したことになっているので、自分で自分の首を絞めることになる。名目は学生のため、本音は大学のため、という指導がまかりとおっている。「みなさんのため」という名の自己保身」が幅をきかせることになるのだ。

成果主義の圧力が席卷する状況を指して、内田樹は、「待ったなし主義」と呼んでいる。(朝日新聞2月26日)彼は、「体罰は近代日本の遺物」であるとする片山杜秀の見解(朝日新聞2月19日)を評価しながら、体罰事件や柔道バワハラ事件のルーツを「軍隊でのしごき」にみている。「近代日本の組織的愚行の多くは、『待ったなし主義』という一語を以て合理的な反論を遮り、押しつぶし、断行されてきた。今もそれは変わらない、／スポーツにおける体罰を正当化する指導者たちもまた例外なく『待ったなし主義者』である。」

日露戦争のとき、生産力や火力の乏しさを補うために、「精神力」が期待され動員された。「持たざる国」を補う軍隊の精神論である。それは「軍隊教育」のみならず学校教育まで広がった。日露戦争は薄氷の勝利をおさめたがゆえに、軍隊教育や大和魂は疑われることなく、戦争の激化とともに絶対化されていった。「服従を第二の天性とする」というのは軍隊教育の方針である。そして、「自活的服従」のメカニズムは軍隊であみだされ企業にひきつがれている、という類推は無謀なものではないだろう。

体罰の是非を「信頼関係の有無」で論じてはならない。「どこまでは体罰でどこからが指導なのか」という問い方も不毛である。体罰が生じる構造と風土を明らかにすることが重要なのだ。体罰がなされているならば、傍で見ている人でも傷つくのである。

²⁵ 市村弘正は、「負け方の問題」について述べている。「権力が作動しているメカニズムに身をおき続けていれば、あるいは積極的に加担すれば、すべてが自明化されていく。敗北の仕方によっては、社会の多数派の中には見えていないものが見えるようになり、新たな実践への道筋がつけられることもある。「すべての物事が動いている、あるいは動きうる、ということを知るためのきっかけが、敗北だ」ともいえる。「新たな解放の理念を探すということではなくて、そうしたものがすべて失われた荒地で、少しでも自由でありたいという時に生まれてくる小さな風穴が、負け方の問題」である。「支配的価値に汚染されない負け方がよい負け方」ということになる。そうでなければ、ただ打ちひしがれ、悲嘆にくれることになる。(市村弘正・杉田敦『社会の喪失』中央公論社、2005年、116～124ページ)

「適格者主義」が浸透している高校現場において、教師が自己の良心を保とうとするならば、教師自身が「公的」指導と「私的」指導を使い分けることを、当面は選択することになるのかもしれない。学校の立場としては「処分」なのだが、私人としての教師の「本音」をひそかに語っておく、という二重方式である。この隙間に生徒との最低限の対話をさしはさむ余地があり、そこから、生徒たちの「声」をヨコにつなげるチャンスも芽生えるかもしれない。