課題研究 III-1

不可能としての教師存在

— 近代前期型から後期型への転換の質とは何か —

諏訪 瑛二 (川越女子高校)

(1) はじめに

7、8年前に私の教師としてのありよう(思想と技術)が生徒たちの現実とほとんど交差しないという挫折を経験した。生徒へのさまざまな働きかけがことごとくマイナスに転化する。その現実には私は呆然とせざるを得なかった。

教師と生徒の「関係の絶対性」に強くこだわることからつくりだした思想と技術であり、生徒の事態に対応できるファジーゼトリックスター的な方法論を持っているといふ自負はかなりの程度崩れあした。生徒の変質の速さにこちらの世界認識が間に合わなかったというが。

(2) 教師の権力性

高校教師になった当座から教師と生徒とは順接的につながるものではないことを意識せざるを得なかった。関係が対等でないというが、初発の関係において教師側に先験的な優位性が付与されていた。また、学校という「場」が生徒たちにとって「与えられた場」「強制された場」であることも実感した。そして、私という個人が生徒たちから私の固有性を引いた「教師一般」として遇せられた。どのように頑張っても私は私ではなく、彼らにとってはあくまでも教師という抽象性でしかなかった。さらに、学校において教師として生活していくことは、教師の持つ先験的な指導性に依拠することであると認めなければいかなかった。(私人性を示せば生活においても学習においても生徒たちは怠惰になった)やがて、全民間運動による教官(教師)の権力性への挑戦がなされるようになったが、

私たちの実感としては、教師でありつづける限り教師の権力性から逆れられるはずはなかったし、また、その権力性が全く不必要なものとも思えなかった。私たちは教師でありつづけながら教師の権力性を解体しようとする実践を構築しようと思った。

(3) 学校という「場」の構造

学校という「場」の規定性において教師と生徒は出会う。近代市民としての抽象性において対面するのではない。この出会いの質の客観性こそが実践を構築する際の土台そのものである。社会共同体が歴史的に設定した学校という「場」の歴史性や構造を通常教師たちは認識や思考の対象としていない。教師の権力性は社会共同体から付与されたものであり、その権威性は地域共同体や家庭から保障されるものであるのに、教師は自分の人格性と知力によって生徒たちを従わせていると思ひ込んでいる。これはおそらく教師存在が自然に帰ってしまう幻想であり、また、これなくしては生徒の前に立てないのである。従って、生徒はひたすら教師の指し示すものにつき従うべきものであり、教師(である自分)が「生活」においても「学習」においても生徒たちに提示するものは、生徒にとっても利益になるということになる。そこには教育や学校に対する懐疑は全く存在せず、「個と集団」「個人と社会」の予定調和的な認識が背景としてある。教師存在は絶対的な善であり正義がある。そこにあるのは、社会に必要なものは個人にも必要であるはずだとする楽天主義である。

(4) 教育の作為性

例えば、授業というものは「体系化された知」の伝達である。それは単なる知識の集積のほうではないから、一定の価値観に基づいて構成されており、「知」の伝達は明らかに価値のおしつけである。授業内容は主として社会共同体の歴史段階における必要から設定される。決して、学習する個体の要求によって構成されるわけではない。もちろん、人間は類的存在であらうから学校というシステムによる「文化」のおしつけは必然的であり、それ自体を不条理なものと考えなければならないが、社会共同体にとって必要だと考えられることが、即個々の人間にとっても必要だと強弁することは危険である。いずれにしても、教育という営みが人類史が必然化しているところの「作為的な営み」であることを認識しておかぬばならない。

(5) 教師と生徒関係の本質的な対立性

学校では「授業内容」や「生活の規律」は個々の教師の体を通して表出される。それら学校の中空に浮んでいるわけではない。また、授業内容も生活規範も生徒たちが自らの判断で選びとれるものとして提示されるわけではない。それらは生徒たちが全面的に受け容れるべきであるというコンテキストにおいて生徒におしつけられる。そのとき、教える側の教師と学習する側の生徒とは価値をおしつける個体と価値をおしつけられる個体との関係において価値争奪の様相にあるといえる。このような個と個の衝突がそれほどトラブル化しなかったのは、地域共同体等のサポートによって教師の権威性が守られていたからであろう。つまり、生徒たちが教師を自分と同じ個体と捉えないで、教師一般としての権威性を認めていた。これが近代前期の教師と生徒の関係性を安定化させていた要因の一つであ

る。

(6) 学校の文化性の変容

教師が生徒に対して権威性を持っていること、或いは持たざるも入るべき創造的な関係性にあることも対象化して、教師の善悪性やその善悪性の持つ本質的な抑圧性を実践の上で解体しようとしていた私の実践も、結局は「教師が教える、生徒が学ぶ」という伝統的な学校の文化性が維持されていて初めて有効であることが、8年ほど前に明らかになったのである。学校は教師が教師の役割を演じ、生徒が生徒の役割を演じるという約束事によって成り立つのであるが、もともと教師が教師としての約束的ありようを越えて全体的人格として自己を表現しようとする習性があったが、近頃は生徒も瞬間瞬間に人として最大限に生きようとする衝動を露けにしつつあるので、学校の文化性そのものが変容しつつあるといえる。もちろん、このような学校文化の変質は一般社会の大衆社会的状況と軌を一にしている。

(7) 転換の質とは何か

- 学校そのものの文化的威圧性は必要なくなったのか（学習の請けたまわり機関でいいのか）。
- 教育と学習の論理が違ふことを徹底して問題にすべきである。
- 個が自己肥大することと個の成長とは同義なのか（個の集団、個人と社会・歴史との関係をどう設定するか）。
- 教育が教師の個別肉体を通して入ることを教師論はどう組み込むのか。
- 教師は社会共同体から課せられている任務に徹すればいいのじやないか。
- 教師の思っていることはせつしやうことと直接つながらない。