

〔図書紹介〕

中岡哲郎 著

『教師と生徒』

よし くに よう いち
吉 國 陽 一

本書は技術史学者の中岡哲郎が1953年から1960年にかけて定時制の京都府立朱雀高等学校において数学の教師を勤めていた際の経験を基に書かれた教育実践の記録である。中岡は技術の変化と人間の生活、労働とのかかわりを歴史的な観点から研究し、『人間と労働の未来 技術進歩は何をもたらすか』(1970年)、『工場の哲学 組織と人間』(1971年)、『近代日本技術の形成 <伝統>と<近代>のダイナミクス』(2006年)などの著作を記している。

本書の構成は以下の通りである。

はじめに—ストーブの話—

I 教師と生徒—三つの教師論—

- 1 ロマンチックな教師
- 2 炭鉱地帯の教師
- 3 教師の心の火花、

II 生徒の生活と教師

- 1 生徒の生活を知ること
- 2 お母ちゃんは人間とちがう、
- 3 「とじこめられた思考」からの解放
- 4 計算ごっこ、

III あるテスト・ケース—未解放部落をめぐる討論—

- 1 討論のはじまり
- 2 「差別」をめぐる生活意識
- 3 意外な発展—教師へのはねかえり—

- 4 教師の指導性について
- 5 二年たって一討論ののこしたのもの一

IV 学校をやめていく生徒たち

- 1 一つの失敗の記録
- 2 〴〵集団〴〵のもつ意味

V 教育の持つ意味

- 1 仲よし学級への抵抗
- 2 定時制教育と底辺の生徒

二つの定時制と底辺の生徒 なぜ底辺の生徒を重視するのか

底辺の生徒たちの問題をとりあげることは必ず職場の問題をひきおこす

あとがき

本書は全編が中岡の教職経験に基づく省察を基盤としており、定時制高校におけるそれぞれの生徒たちの生活の背景にまで踏み込んだ、詳細かつ具体的なエピソードを踏まえた教師論である。

本稿で技術史学者としての中岡の代表作ではなく、彼の教師としての実践記録に焦点を当てるのは本書が中岡の教師としての思考の軌跡を描き出す中で、ドナルド・ショーンの言う反省的実践家としての教師の実践的認識の生き生きとした実例を提示していると思われるからである。

反省的実践家としての教師像が近年、教育学において定着しつつある。これはショーンの言う「不確実性、複雑性、不安定性、固有性、価値観の衝突」(Schön., 1983)と言った特徴をもつものとして教師の仕事を捉える視点が生まれつつあることの証左と言えよう。教師の仕事は様々な問題が網の目のようにかかわり合いながら存在しているという点で不確実、複雑、不安定である。また、教師の仕事においては同じ状況が一つとして存在せず、それぞれの問題が固有性を帯びている。同じ子ども、同じ教室は一つとしてないのである。さらに、教師の仕事はその目的を巡って様々な価値観が衝突する場でもある。子どもの幸福、子どもの学力、集団としての学級の成長など、何を達成することをよい教育と考えるかは価値の置き方によって無数に存在し得る。ショーンが反省的実践家を特徴づける概念として用いる「行為の中の省察(reflection in action)」(Schön., 1983)はこうした「不確実性、複雑性、不安定性、固有性、価値観の衝突」といった状況の中で、あらかじめ設定された問題を解決するのではなく、自らを含む状況の中で行為を通して不確実な状況を変化させ、問題そのものを発見し、設定していく過程である。

しかしながら反省的実践家としての教師像が定着する一方、そのあり方やイメージが具体的な実践のレベルで共有されているとは言えない状況もまたある。上記のように教師の仕事を巡る状況の一つとして同じものがなく、固有性によって特徴づけられるとすれば、ショーン自身が『反省的実践家 専門家は行為の中でどのように思考するか』において建築や精神医学を例として行っているように、具体的な事例の積み重ねの中から教師における反省的実践の特徴を浮き彫りにしていくよ

り他ないであろう。

上記のような観点を背景としたとき、本書は反省的実践家としての教師の実践的認識を照らし出す優れた事例として捉えることができる。本書の本編にあたる「I 教師と生徒—三つの教師論—」は以下のような一節で始まる。

「教師が教育の情熱にとらえられている時、彼は必ず自分の対象である生徒についての美化されたイメージをもっている。そして、それは必ず現実によってうちくだかれる。それがうちくだかれた時に、何を彼が考えるかということから、彼の本当の教師としての長い歩みの第一歩がはじまる。」
(p.15)¹⁾

「生徒についての美化されたイメージ」が「現実によってうちくだかれる」というところに反省的実践家の仕事の特質である不確実性との出会いが表れている。中岡自身が「はじめに—ストーブの話—」において本書を「教師と生徒の生活の中の思考」(p.12)という主題で展開したかったと語っているように、本書は教師としての中岡の生徒の生活の現実との出会いが中核となっている。中岡は生徒の生活の現実の複雑さから学ぶことによってそれ以前の単純化された認識を改め、自らの教育実践において向き合うべき問題を発見し、設定していく。その意味で本書は教師として中岡が生徒に何かを教え、伝えていくというよりは、中岡が生徒の生活の現実に向き合うことによる学びの記録であると言える。それは多くの場合、生徒の現実の前になす術もなく立ち尽くしてしまうという挫折の記録でもあるが、後述のように一見、教師の挫折と見える経験の中にあっても生徒自身によって学ばれ、残されていくものがある。

このように、不確実な状況との出会いの中で既存の問題認識を変化させ、新たな問題を発見していくという点において本書は反省的実践家としての教師中岡の姿を浮き彫りにしていると言える。1950年代の京都の定時制高校という文脈は現在の教師とは異なる点もあるものの、複雑な状況からの学びによって実践を形成していく反省的実践家としての教師のあり方は現代の教育実践に照らしても十分に学ぶべき価値があると言える。

ショーンは行為の中の省察の中核をなす過程の一つとして、既存の認識枠組みでは捉えられない複雑な状況との出会いを通して認識の枠組みを変化させ、状況を再形成する「枠組みの転換(reframing)」(Schön., 1983)を挙げている。以下、中岡による枠組みの転換の過程に焦点を当て、反省的実践家としての教師が相対する教職の具体的特質について論じたい。

① 教師の主観的意図と生徒の学びのずれ

教師が教えたつもりでいることをそのまま生徒が学ぶというのは最も素朴な教育観であるが、教職を取り巻く複雑な状況に向き合い、枠組みの転換を行うならばこうした教育観は再考を迫られることになる。

中岡は自身の実践経験に対する省察を経て、生徒の生活の中の生きた関心を捉えない限り、教師の主観的意図とは正反対の学びが生徒に生じることすらあるということを見出している。

「I 教師と生徒—三つの教師論—」において中岡はある年の卒業式における生徒とのやり取りを取り上げている。中岡は自身が学生運動に身を投じる中で様々な矛盾に苦しみ、失敗や敗北を繰り返した経験を語り、「理想と現実のくいちがいに悩むこともあるであろうが、そのくいちがいにじっくりと耐えて着実に行動してほしい」という旨の言葉を生徒に贈った。中岡自身は現実的な立場に立ちながら変革の情熱をもち続けるためにのりこえなければならない困難について心をこめて話したつもりであり、生徒の眼は中岡の言葉が彼らの深所にとどいたことを認識させてくれたという。

ところが、二、三年後にこの時の卒業生に会って確かめたところ、ほとんど例外なしにすべての生徒が現在の世の中は何事も理論通りにはいかないから先走った行動は慎むべきであるという「日和見主義のすすめ」(p.35)と受け取っていたという。中学を出たての子どもの時に既に職場に入り、最下層の労働力として使われる中、何一つ自分の思い通りになることはないという定時制高校の現実の中で育まれた生徒たちの生きた関心のプリズムを通して中岡の学生運動時代の経験に基づく変革へのメッセージは屈折していたのである。

「II 生徒の生活と教師」において中岡は数学の授業を一日も休まずにうなずきながら聞いているのに試験になると必ず休むという女子生徒の話を紹介している。中岡は担任の教師からこの生徒が「うちのお母ちゃんは人間とちがう」と言って彼のところに相談に来るとい話を聞く。父親がなく、母と弟の三人で暮らすこの生徒は料理屋の住み込みの女中として働く母を助けるため、大会社の給仕として働きながら家計を支えていた。食べざかりの弟を食べさせるために自らは十分に食べられない状況や、週に一度も母親が帰ってこない中で弟と暮らしていかなければならない心細さから、この生徒は現状の耐えがたい重みを母親への憎しみに転化させ、上記の言葉によって表現したのである。

中岡はこの生徒の言葉の裏に、彼女が小学校や中学校で受けてきたであろう、人間はかくあるべきだという戦後のヒューマニズム教育の影響を見てとる。人間の愛情の様々な形、母親がどのように子どもを愛するかという教師の語りが生徒の生活の中の生きた関心を通り抜けた時、『「人間ならば母性愛があるはずだ」、「うちのお母ちゃんには母性愛がない」「だから、うちの母ちゃんは人間と違う」という三段論法』(p.55)を通して上記の彼女の言葉につながっていたのである。

上記二つの出来事を中岡は生徒の生活の中の思考を無視した教育が、教師の主観的意図とはかけ離れた結果をもたらすことの実例として捉えている。教師の仕事を取り巻く複雑な現実を踏まえた時、目的、手段、結果という単純な因果関係は成立しなくなってくるのである。

② 生徒の教育を通して教師も教育されるということ

教育が生徒の社会への適応を目指すことに留まらず、よりよい社会を目指す変革的な実践を志向する以上、教師が生徒に教えるのみならず、教師自身が生徒の教育を通して教育されるという

プロセスが不可欠となる。中岡は生徒の生活の中の思考の中に社会の矛盾の存在を見ている。そこに教育的にアプローチするやいなや、社会の中に生きる教師自身にも内在する問題を生徒からのねかえりによって突きつけられることになる。

「Ⅲ あるテスト・ケース—未解放部落をめぐる討論—」で、中岡はホーム・ルームの時間を未解放部落の問題についての討論に充てるという試みについて紹介している。当時、未解放部落の問題を扱うにあたり、中心問題を差別心にあると考え、差別がよくないことを訴えることを通して差別をなくす教育をすべきであろうという見解と、生徒の正しい行動は正しい認識によって保障されるという前提の下、未解放部落の問題の本質についてその歴史的経緯を含めた科学的な認識を形成すべきであるという見解が相争う形で存在していた。中岡たちの高校は後者の見解を実践してみろという意図に沿って行われる。

この実践は成功した。全校的に未解放部落についての関心が高まり、放課後遅くまで討論が行われるようになった。しかし、この問題は部落差別の問題にとどまらず、自分たちもまた生活の中で直面している何らかの差別の問題にまで生徒たちの意識を高めていくことになる。定時制高校の生徒や職工ということで自分たちもまた差別を受けているという気付きが生まれたのである。

こうした生徒の気付きは部落差別については怒れと言いながら、生徒の受けている差別については口をつくむという中岡ら教師に対する批判となって返ってくることになる。中岡らの高校は定時制とともに全日制の課程もあったが、全日制の理科の実験器具が定時制の生徒には使えない、夜間は図書館に司書がない、運動場や体育館の使用において全日制が優先されているなど、設備使用の面で大きな格差が存在していた。生徒たちはこうした現状が放置されていることとともに、授業においても生徒たちの分からない漢字を書き、昼間働く生徒たちに予習をする暇がないことを知っていながらどんどん進み、乱暴な言葉を生徒に投げかける教師の無理解に対して激しい批判を浴びせるようになった。教師たちは生徒には部落差別の解消を訴えつつ、心の底では定時制の生徒である自分たちへの差別意識を温存しているのではないかと生徒たちは感じ始めていたのである。

教師たちは生徒たちの反応に対して狼狽しつつ、真面目に勉強をしている生徒ならともかく、そうではない生徒が差別を盾に教師批判を行うことには抵抗を覚えるなどと嘆いていた。中岡はこうした教師たちの姿に、真面目な生徒なら批判されることを受け入れられるなどと交換条件を出して論点をはぐらかし、生徒の要求と期待を正面から受け止めることから逃げようとする教師の無意識の本能を読み取っている。部落差別に対する生徒の現状適応的な姿勢を問題視し、教育を通して働きかけているはずの自分たちが教師としての差別心や現状適応的な生活意識を露呈し、変革を迫られる結果となったのである。

こうした生徒たちの要求に対し、中岡ら教師たちは部分的にはその現状適応的な意識に対する反省に基づき、実験器具の使用や図書館司書の配置など、物的、制度的な側面からの改善は達成した。しかし、「おとなしい生徒」、「教師の言うことを素直に聞く生徒」を生徒の望ましい姿と考

え、生徒の教師に対する要求や批判が高まると「教師の指導性」が失われてしまったと嘆く教師たちの権威主義的な教育観については改善が及ばず、教師たちの現状適応主義的な意識が克服されることはなかったという。部落差別の問題について生徒たちの批判的な意識を喚起することに成功したがゆえにこそ、教師たちも生徒によって教育されるきっかけを与えられているのである。

③ 生徒同士の関係のもつダイナミズムの発見

教育実践における複雑な状況に目を向けるならば、教師から生徒に与える影響のみならず、生徒同士の中で生まれる相互作用のダイナミズムもまた考慮に入れる必要がある。中岡は挫折も含む自らの実践を通して、生徒同士が及ぼし合う影響の複雑さとその可能性についての気付きを得ている。

「IV 学校をやめていく生徒たち」において、中岡は職場の勤務形態の問題から、授業へのコンスタントな参加が難しく、教育上の配慮を必要とした女子生徒の話を挙げている。働きながらも中岡らの学校で学ぶことを生きがいに努力する彼女に対し、中岡ら教師陣は会社とのやり取りを含めた様々な対応によって就学が可能な状況を維持しようとした。しかし、彼女自身の職場や学校をめぐる人間関係の複雑さ等によって状況は困難を極め、徐々に教師陣も他の生徒からも持ち込まれる様々な問題も抱える中、彼女への対応が手薄になってしまい、結果的にこの女子生徒は退学することとなる。

中岡はこの問題について振り返る中で、一人の教師が五十人もの生徒を抱える中、困難な問題を抱える一人の生徒に注ぐことのできる労力に限界があったという解釈を拒んでいる。中岡は自分たちの失敗を「ただひとつの問題を、最後までただひとつの問題として解こうとしたこと、一人の問題を五〇人の問題として解く方法をもたなかったところにある」(p.145)と考える。

五十人の生徒を教育することが一人の生徒の教育の五十倍大変であるという発想は教師と生徒の関係のみを考えることに起因する。一人の困難な条件におかれる生徒の問題に徹底的に取り組むことによって他の生徒に影響を与えることが可能であり、その影響を利用することが必要であったと中岡は考える。中岡は職場に働きかけるなど、教師から直接彼女を援助することには力を尽くしたものの、クラスで彼女への協力と援助を組織することについては取り組みが不十分であったと振り返る。実際に中岡が他の学生で同様のケースに直面した時、クラスの中でその学生を支える集団を作ることに全力を注いだ結果、支える側の生徒への好影響も含む、生徒同士の成長を促す関係性を築き上げることができたという。

同じく、「IV 学校をやめていく生徒たち」において中岡は数学Ⅱから数学Ⅲへと科目が移行する際のエピソードを挙げている。前者で三十人程いた生徒のうち、後者においては数学が得意な生徒ばかり十五人ほどしか残らなかったという。数学が得意な生徒のみで構成されるクラスがより授業をしやすいという先入観に反して中岡は数学Ⅲでは生徒の反応が平均化されて授業がやりにくいという感覚を覚えたという。

中岡は生徒の優越感や劣等感、競争心、嫉妬、羨望、友情、協力の努力など、ネガティブな要素も含めた生徒間のダイナミックな相互関係が一人ひとりの生徒の成長の条件となっており、数学が得意な生徒のみで構成されるクラスはそうした生徒をかりたてる熱気のようなものが消滅することで進めにくくなってしまったのだと分析する。

中岡は就職組と進学組を分けるという発想や、能力別のクラス編成をこうした生徒同士のダイナミクスを無視しているという点において批判する。進学できない生徒が進学する生徒に対して抱くコンプレックスは自己否定にもつながる一方、向上のためのバネにもなる。しかし、それが人間的成長の原動力となるためには両者の間に信頼と尊敬を根本とした人間的な接触が必要であると中岡は言う。中岡によれば進学組、就職組という集団によってへだてられることでお互いが「相手にとって抽象的な存在」(p.156)にしかならなくなり、競争心を煽り立てるような仕方ではか学びを促す手がなくなってしまう。

1950年代の経験を基にした中岡の主張は新自由主義政的な教育政策等を背景として子どもたちが置かれた現代の状況においてなお、説得力のある批判として受け止めることができるように思われる。

④ 不確実な状況における教育的ビジョンの形成

中岡は教職をめぐる複雑で不確実な状況に対する省察の中、ショーンの言う「枠組みの転換」(Schön., 1983)によって既存の認識を問い直していく。こうした実践においては一見すると、一貫した教育目的を保ち続けることは困難であるように思われる。しかし、中岡は複雑で不確実な状況と向き合う中で、固定した目的ではないものの、自らの実践を導く一貫した方向性を見出すに至っている。最後にこうした中岡の教育的ビジョンについて考えてみたい。

ここまで見てきたように、中岡は生徒の生活の中の思考に、社会の矛盾の反映を見ている。生徒たちの狭い経験を基準とした主観的で歪められた思考を中岡は「とじこめられた思考」と名づける。「とじこめられた思考」は個々の生徒によってその表れ方は多様であるものの、「とじこめられた思考」から生徒が解放され、社会の矛盾を客観的、科学的に理解できるようになることを教育の目的に据える点において、本書における中岡の教育的ビジョンは一貫している。

「とじこめられた思考」は例えば前述の「Ⅱ 生徒の生活と教師」において、「うちのお母ちゃんは人間とちがう」と言った女子生徒の言葉に表れている。この女子生徒は人間なら母性愛をもつべきだというヒューマニズム的徳の観点から母親を非難するのではなく、当人の意志や努力に反して一人の女性の生き方を規定する社会の構造について洞察できるようになった時に初めて母親を公正に見ることができるようになると中岡は考える。

「とじこめられた思考」はそこから生徒を解放すべきものである。しかし、そのための出発点としての「とじこめられた思考」を理解し、そこに反映される関係を注意深く見守るとともにその意味を考えていくことによって解放への道筋が開けると中岡は言う。そのため、本書における中岡の教育

実践は生徒に何かを伝えるという教師の教える過程よりも、生徒の生活の現実と向き合い、生徒の「閉じ込められた思考」の意味を考える学びの過程として描かれている。

挫折や教師の無力さの確認に終わることも多い実践の中、「とじこめられた思考」からの解放を目指す中岡の教育的ビジョンは意外にも楽天的である。前述の「Ⅲ あるテスト・ケース—未解放部落をめぐる討論—」において、部落差別問題を議論した卒業生たちと中岡が会った際、それぞれの労働現場で社会における差別の問題に直面し、高校における経験を基に解決のための方法を模索する姿に触れている。その中で中岡は紆余曲折を経た部落差別をめぐる議論や自らの現状適応的意識を浮き彫りにした醜態も含めて、教師が生徒の中に残したものは確かなものであり、様々な振れ幅はあってもその後の生徒の社会生活の中で新しい発展を生んでいくであろうことを感じたという。

本稿を締めくくるにあたり、部落差別の議論を通して家庭の反対を押し切って部落問題研究所の事務助手になることを決意した女子生徒について考察する中で書かれた中岡の言葉を引用したい。この生徒はそれまで西陣独特の家族関係の下、一家の長である兄に対していかなる異議もとなえられない関係にあったという。

「こうして私達の努力がひきだす生徒の自発的な意志、その生徒の意志がつぎつぎと現実につかつかって、生み出す様々な葛藤が、教師が執拗にその過程にくつつき投げ出さないで根気よくつきあっているかぎり、私達の指導につきものの無数の失敗と限界にもかかわらず、最後には生徒の飛躍と成長につながるであろうことに関しては、私は手放しの楽天主義なのである。」(p.97)

複雑で不確実な状況における暗闇を彷徨うような実践の中、試行錯誤を繰り返す教師に対して希望を与えてくれる言葉である。本稿が五十年以上もの時を経たこの教師の小さな実践記録の意義を照らし出し、反省的实践家としての具体的な教師像の確立に寄与することを願う。

〈書誌情報〉

中岡哲郎：教師と生徒。三一新書、1961年、190頁

- 1) 以下、ページ番号のみの引用は本書『教師と生徒』からの引用である。

〈引用文献〉

Schön, D: The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books, 1983.