

<論文>

教師が教師であり続けるための戦略
—教師の心象における対立的二項コードをめぐる—

西永兼康 信州大学大学院教育学研究科科目等履修生
越智康詞 信州大学教育学部教育科学講座

A Strategy for Being a Teacher
—Confrontational 2 Clauses-Code in the Self-Image of the Teacher—

NISHINAGA Kaneyasu: Credited Auditor, Graduate School of Education,
Shinshu University

OCHI Yasushi: Educational Science, Faculty of Education, Shinshu University

The purpose of this report is to discuss the “confrontational 2 clauses-code” in the self-image of a teacher. A teacher struggles between ideal and reality. A teacher is between the ideal of “*kyoshi*” and the reality of “*kyouin*” (*Imatsu*), and he is an “intermediator” (*Sato*). *Yanag* (2012) uses the “confrontational 2 clauses-code” to describe a strategy for being a teacher. The teacher sees the reality as evil, and he thinks that only he is good. To discuss the “confrontational 2 clauses-code” in the self-image of the teacher, we give an example from the newsletter of a high school class of one of the authors.

【キーワード】 教師の心象 対立的二項コード 中間者 教師と教員 階段のぼり

1. はじめに

教師とは、理想と現実の間で日夜、格闘する存在である。教師とは、「教師」としての理想と、「教員」としての現実の狭間に身を置き（今津 2012）、自らの存在が引き裂かれるような中で、務めを全うせんとする「中間者」である（佐藤 1997）。現実には理想の状態にはない。しかし理想を抱かなければ現実には足元を掴まれ、現実の世界に取り込まれ、どっぴりとその世界の価値観に浸かってしまう。それを潔しとしない教師は、現実を「悪」と規定し、自分だけは「善」なる世界におり、その理想に向かう自己像を描くべく、自己を鼓舞する。自分だけは「悪」なる世界から自由であると任じ、精神的に「善」の世界に逃げ込むことで、かろうじてその職務に留まり、なお教師として励もうとしている。柳はそのような教師の心象を「対立的二項コード」によって描写したが（柳 2012）、本稿はその「対立的二項コード」に注目し、この概念レンズを通して実践現場において格闘する教師

の主観性のありようを分析する。その際、筆者の一人（西永）が自らの実践の中で記した「学級通信」というテキストを素材とし、その意味について批判的に考察したい。

2. 「対立的二項コード」（柳）をめぐる

—「教師」と「教員」との狭間に立つ「中間者」としての存在

まず議論を整理したい。今津は『教師が育つ条件』で、「教師」と「教員」の語法について述べている（今津 2012）。両者は「しばしば同じ意味として理解されて」いるが、前者が「教える専門職的職業」を示し「理想的で価値的なニュアンス」を持つものに対して、後者は「学校組織の一員」「現実の実態」を指すという。「理想的な『教師』を目指しながら、実際の『教員』としては学校組織の職務上の諸制約があつて夢を果たせない」のであり、「実際の教職生活のなかで教師個人は『教師』と『教員』の両側面を併せ持ち」、「これら両側面が教師個人の内面で互いに対立葛藤する局面がしばしば見られる」というのである。

この「教師個人の内面で互いに対立葛藤する局面」を持つ存在を、佐藤は「中間者」と呼ぶ（佐藤 1997）。佐藤によると、教師という仕事は、「機械的な反復に終始する仕事」や「自己の利益を中心とする仕事や些末な日常性に忙殺される仕事」に比較して、「教育という文化的実践」の持つ「創造性」と、「個人の人生に関与し公共の幸福に貢献する」という「倫理性」を持ち、それが他の仕事に比べて「比較にならないほどの魅力的なイメージ」をもたらしているという。しかし「現実には、学校という場所ほど『創造性』が抑圧され『倫理性』が剥奪されている場所は少ない」のであつて、「現実の学校は、機械的な反復に終始する場所であり、子どもも教師も自己中心的な競争を強いられる場所であり、些末な日常性に忙殺される場所」だというのだ。どのような教師も教育という営為の豊かな「創造性」と、人の役に立っており、しかも自分にとって遣り甲斐があるという「倫理性」とを渴望し、それを理想として求めているのに、現実の学校はそうではない。かえつて現実の学校がその渴望を「抑圧し疎外し剥奪する装置として機能している」という。結局「中間者」としての教師の存在とその身体は、「この矛盾した現実」の「間」にあつて、「引き裂かれ」「教師の存在論的な危機が絶えず成立している」というのである。今津と佐藤の問題意識は、共通している。「教師」としての「理想」に憧れながら、「教員」としての「現実」の中で、如何にその危機を脱するのかということである。そして柳は、その戦略・たくらみを提示しており、それこそが柳の語る「対立的二項コード」である。以下に素描したい。

ところで柳の『＜学級＞の歴史学』以降の一貫した着目点とは、「自明視された」学校という制度が、如何に強く強制力をもって成立したのであり、それを歴史的に論述することによって、現在の学校・クラスを相対化することにある（柳 2005）。学校とはアリエスによると、近代になり突然出現したものであるが、この学校が現代に至るまで様々に制度化されて存続し、今では「自明視」されるに至っている。そして、柳の見立てによると、「自明視」され、強制力をもって存在している「物理的空間としての学校」の中で、「規律中心

に動き、デジタル化された教育内容を機械的に伝達する学校組織に、子どもが激しい拒絶反応を示すことは明白であり、教師の活動も成立することは不可能である」と言う（以下、柳 2012）。近代社会の特色を「全般的合理化過程」に置き、社会の中で伝統的、非合理的、非宗教的感情を脱するような一連の動き、すなわち「脱魔術化」に近代の特色を見たのはウェーバーであるが、柳はこのウェーバーの論を紹介しつつ、学校が一面においては近代の特色そのままの「合理的」性質を持ちながら、しかしそうではない性格を内包していることを忘れてはいない。学校とは強制力の働いている、決して「自明」ではない組織である。その学校組織の強制的な要素を脱し、効率よく運営させるためには、「逆に非合理的要素を組み込む」ことが必要で、「学校にその成員を感情レベルで心酔させる再魔術化の努力を繰り広げる必要がある」と指摘している。

柳はそのための方策として、二点を挙げている。その第一が「学校の儀礼化」である。学業以外の様々な行事や雰囲気を持ち込み、学校を「ハレの舞台」に仕立て、もはやそのことは「ガス抜き」などと呼ばれるものではなく、「学校を単調なリズムで働く非人間的な機械原理の世界ではなく、人間味の横溢する豊かな生活空間」に仕立て上げようというのだ。この第一の点は学校全体の組織、そして運営に関してのものであるが、第二の点こそ我々にとっての重要な指摘である。柳は、教師の務めのアンビヴァレントな性格を知っている。曰く、「一方において子どもを事前制御の対象として規律化し、単調な知識の伝達を行うことが要請されるということと、他方で感情ワークに励んで子どもを情緒的に魅了せねばならないという要請というアンビヴァレントな関係は、教師の職業的アイデンティティ確立に危機をもたらす」と。そこでこの「両者のバランス維持の困難性という苦境から逃れうる一つの方法」として考えられたものが、「対立的二項コード」である。「対立的二項コード」とはある場の状態を、二つの相対立する状態に単純に分類するための「ラベル」であろう。「対立する要請」に日夜直面している教師は、学校という場を「善悪や良否という価値付与された対立的二項コード」に変換し、一方の「単調な知識の伝達」に代表されるものを、「悪」なる存在・「否」なる存在として「ラベリング」を行う。その上で自分は、そうではない「善」なる世界、「良」なる世界に属しているという意識をあくまでも持ち続け、「悪」なる存在・「否」なる存在と「対極」の、「子どもを中心とする自由で個性重視の理想の教育、すなわち『子どものための学校』を目標に生きる夢を育む」というのである。

ここで強調されなければならないことは、教師としての自己は「善」なる側に属しているが、教員の「現実」としてはその世界にはいないことである。だから「善」にして「良」なる世界を、すなわち「理想」の世界を夢見るのである。そして柳の指摘の通りに、「悪」なる存在、「否」なる存在とは、必要な存在であろう。それはその対極の世界が現実の世界として現存すればするほどに、理想がより一層理想として輝きを増すからである。光が輝くためには闇がなければならない。純白の色がよりその色の純粋さを示すためには、周りのどす黒い色が必要だという訳である。その時、この「善」「良」なる存在を求める在り方

は、絶対的な宗教的な匂いさえしてくるらしい。そこで柳はこう結論づける。「こうして教育は単なる知識の伝達ではなく、あたかも宗教のごとくに崇高な営みへと昇華されてきた」と。こうして柳は、教師の心象を「対立的二項コード」によって描き、その中に宗教性を見ているのである。

3. 「対立的二項コード」を例証するための一筆者の教育実践「学級通信」への批判的考察 —「実践者」「分析者」「省察者」の立場から

以上の「対立的二項コード」が実践現場に身を置く教師の中でいかに作用するのかを具体的に例示するため、以下では筆者の一人（西永）の教育実践である「学級通信」をテキストにして検討を行う。その際、実践当時の西永を「実践者」、「対立的二項コード」という概念を通してテキストを観察する西永を「分析者」、分析結果を得て今後の実践について総合的に考察する西永を「省察者」というように立場を区別して以下の考察を進めていく。

3.1 実践者によるテキストの解説

まずここでは、実践者としてこの実践が行われた時の勤務校の状況及び本テキストの事情を解説して述べる。そのことによって、テキストの成立背景を知ることとなり、このテキストの実践論文としての位置づけも明確になると思われるからである。実践者がこの実践を行った時の勤務校は、某地方の県庁所在地に位置する私学のキリスト教主義の中高一貫校である。高校の卒業生はほぼ全員が4年制の大学などに進学する。とりわけ県立志向の強い本地域では、私学である実践者の勤務校は、いわゆる「進路実績」がその生き残りのためにも一つの大きな課題となっている。学内には成績の基準が求められる進学に特化したコースも設定されている。実践者はこの高校で、10年ほど担任を務め、当時は高校2年生の担任であり、次年度も同じクラスを持ち上がるようになっていた。クラスでは「学級通信」を毎週発行し、事務的な連絡の他に「今週の言葉」と称し、実践者が日々感じている事柄を自由に綴っている。勤務校では放送朝礼講話を教師が輪番で行い、実践者はその原稿を「通信」に載せたが、今回のテキストはその原稿である。

実践者はかねてより教育書を継続的に読み進め、その中で出会ったのが、西平直の「階段のぼりと学歴社会」という（おそらく西平の自作であろう）寓話であった（西平 2005）。実践者が日々格闘している、所謂「受験体制」に対して、それを批判して止まないこの物語に実践者は心を奪われた。キリスト教主義学校に奉職し、一自身もキリスト者であるが、「人間教育」の実践を希求しながらも、「進路実績」を無視する訳にはいかないジレンマ状況に逢着していた筆者は、放送朝礼の機会を得て、担当した放送朝礼講話でこの話を紹介した。2011年1月19日のことである。その後、実践者は勤務校での実践に携わる一方で、2011年度より科目等履修生として、週に一コマの授業を受講するなど、教育学の教師と学生との協働の学びの機会を得ることになる。その中で実践者は自らの実践の省察（ライブヒストリー分析）に打ち込んだ。そうした学び（省察）の一貫として受講してい

た授業で取り扱われたテキストの一つが、柳論文（「物理的空間としての学校」）であった。優れた論文において、自分が普段漠然と感じている事柄が、これ以上の明晰な論述はないと思われる形で示されることがある。「対立的二項コード」を論じた柳論文は、まさにそのような論文であり、自らが暗黙に従ってきた実践の在りようをさらに深く照射するものであった。この柳の論に触発されつつ自らの実践を振り返り、執筆されたのが、今回の論文である。

3.2 テキスト

1 おはようございます。2 年α組担任、地歴公民科の、N です。最近、びっくりする
2 ような物語に出会いました。題して「階段のぼりと学歴社会」という話です。
3 南の海に小さな島があった。その島の人々は、皆が、せわしくチョコチョコ歩いて
4 いる。夕暮れになると、島の真ん中にある山の階段に、子どもたちが集まってくる。そ
5 して一生懸命、階段のぼりの練習を始めるというのです。階段の下では親たちが、そん
6 なわが子の姿を、心配げに、でもどこか誇らしげに見ている、という。これは一体どう
7 してなのか。実はこの島では子どもが 17 歳になると、階段のぼりの速さと正確さとを
8 競う測定検査をする。その成績によって将来の仕事や地位を決めているというのです。
9 島の長老によれば、昔々、王様は山の山頂に住んでいた。海岸から外からの使いがある。
10 早く王様に伝えねばならない。だからその階段を、なるべく早く、しかもきちんと一歩
11 ずつ、のぼらねばならない。それができる若者が優秀なのです。今でも象徴的な意味だ
12 けが残り、その測定によって子どもたちの将来が決まってしまうというのです。
13 この物語が何を言いたいのか、もうお分かりだと思います。階段のぼりという学歴社
14 会の競争を表している。人より少しでも「上に」行くという競争です。成績の差が僅か
15 であっても、優越感と劣等感が交差する、それがこの学歴社会の競争なのです。私は、
16 この学歴社会の価値観に、強い嫌悪感を覚えます。でもそう覚えつつも、担任として、
17 そして中三という受験生を抱える一人の父親として、そこから自由になっていないこと
18 も、同時に覚えるのです。AB 高校の名前から、B の二文字を取った C という場所にあ
19 る県立の高校と、私達の AB 高校はそんなに違うのか。そしてこの AB 高校で進学コー
20 スという文字の前に、「特別」という二文字が付く付かないかで、そんなに違うのか。
21 ああ、一体、人間とは何でありましょうか。
22 私は思う。この社会が、どの学校に行ったのかで評価される学歴社会であることは、
23 否定できないと思います。また私もそのことから、逃げるわけにはいかない。進学実績
24 も受験指導も考えなければならぬ。悩みながらも、私自身の授業のスタイルも、クラ
25 スによっては変更を余儀なくされるかもしれない。先週末には、現代日本の 17 歳・18
26 歳の「測定検査」であるセンター入試があった。それが大きな出来事であることに間違
27 いない。ただし、人間の価値は、人間の一つの能力を示すにすぎない学業成績で決まる
28 のではないのです。私達が神に愛されている存在だからこそ、価値がある。実に AB 高

29 校での宗教教育の責任は極めて重い。やや難しい言葉を使うと、相対的な事柄と絶対的
 30 な事柄とを、そして学歴信仰とキリスト教信仰とを取り違えてはならない。相対的な事
 31 柄を絶対化するとき、間違いが起こる、不自由になる、不健康になる。

32 そしてなと思う、私たちの学校の授業が、はたして階段のぼりの優劣を競わせるかの
 33 ような無意味なものなのか。そんなことはない。成績云々ということを超えて、それぞ
 34 れの教科に関わる学問や技能、つまり「学び」そのものに価値がある。その価値を、教
 35 師は授業で全力をもって示す。「階段のぼり」によって、人との優劣を、「上下」を競う
 36 のではない。自分がどれだけ「前に」進めるのかが、その授業では問われるのです。「階
 37 段のぼり」ではない、それぞれの果てしない「学びというゴール」を目指して、「前を」
 38 向き、そして前進するのです。この学びの方向が大切なのです。

39 私が担任をしている高校の2年α組の副担任は、I先生です。よきパートナーです。
 40 そのI先生が、放課後や、場合によっては日曜日にも、学校に2年α組を中心に、生徒
 41 の皆さんを呼ばれ、古典の勉強を見てくれています。素晴らしいと思います。生徒も頑
 42 張っている。一人ひとりには確かに「前進」している。担任として、涙が出るほどに嬉し
 43 い。そのような勉強に価値がないはずはないのです。

44 私たちの「絶対的な」聖書にはこうある。「神は真実な方です。あなたがたを耐えら
 45 れないような試練に遭わせることはなさらず、試練と共に、それに耐えられるよう、逃
 46 れる道をも備えていてくださいます」(コリントの信徒への手紙一 10章13節)。

47 父なる神様は、皆さんを支えて下さる。受験本番の3年生、全力を注いでください。
 48 必ずに「逃れる道」が備えられている。負けるな。私たちも応援しています。そして一
 49 人ひとりの皆さん、今日の業に全力で励みましょう。今日一日も、果てしない「学びと
 50 いうゴール」を目指して、「前を」向き、確かな一歩を、踏み進める私たちであります。
 51 以上です。

3.3 批判的考察

(1) 分析者としての立場から

ここではこのテキストに即し客観的に分析する。すなわちテキストに表れている実践者の語り、分析者としての筆者が分析する。ただし全てに渡る詳細な分析は紙幅の関係から断念せざるを得ず、テキストの流れに沿い、4つの図によって基本構造を提示したい。

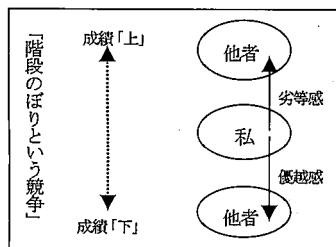


図1 成績による学歴社会の価値観—「垂直」の寓話に示されている。「上下を競う勉強」、すなわち「学歴社会の競争」(13-14)に対して実践者は「強い嫌悪感」を覚えつつも、そこから自由になつ

ていないことも表明している。「担任」として、また「中三という受験生を抱える一人の父親」として、クラスの生徒や自分の子供に少しでも「上の」学校に行かせたいことを匂わせて、さらには県立の一番の進学校や、勤務校に「難関大学」への進学指導に特化したコースがあることに言及し(16 以下)、最後にはこう語る。「ああ、一体、人間とは何であり

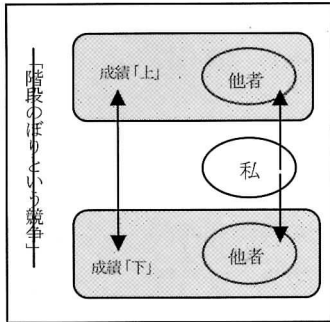


図2「キリスト教信仰」による垂直次元の覆い隠し

ましようか」(21)。

次に実践者は「この社会」が「どの学校に行ったのかで評価される学歴社会」(22)であることを認めつつ「人間の価値は、人間の一つの能力を示すにすぎない学業成績で決まるのではない」(27-28)と語る。そして「私達が神に愛されている存在だからこそ、価値がある」(28)とし、図1で示された垂直次元の「学歴社会の価値観」を「キリスト教信仰」(30)によって覆い隠そうとし(図2)、こう語る。「相対的な事柄と絶対的な事柄とを、そして学歴信仰とキリスト教信仰とを取り違えてはならない。相

対的な事柄を絶対化するとき、間違いが起こる、不自由になる、不健康になる」(29-31)。

それでは「学歴社会の価値観」を「覆い隠された」「私」に対して、その後、どう語られるのか。まず「上下」という垂直の次元を「キリスト教信仰」によって「覆い隠そう」とした実践者は、「私たちの学校の授業が、はたして階段のぼり」のような「無意味なもの」であるのかと問いかけ(32-33)、一人ひとりの「私」を「学び」へと誘っている。その際に実践者は、「勉強」を「学び」という高次の次元へと置き換え、成績という「上下」(「垂直」の次元)を、自分の成長という「前後」(「水平」の次元)に変換し、こう語る。「『階段のぼり』ではない、それぞれの果てしない『学びというゴール』を目指して、『前を』向き、そして前進するのです」(36-38)。もはや「私」は他者と自分の成績を比べ、その「上下」に一喜一憂する「私」ではなく、「前を」向き、自分の成長を目指す、「『前に』進む私」である(図3)。

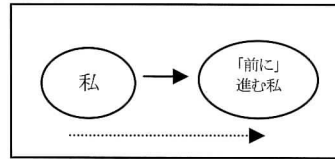


図3「学びの方向」—「水平」

しかしまだ講話は続く。39行目以下では、実践者のクラスの副担任の教師がクラスの生徒を中心に個別に勉強を教えていることを紹介し、その話を「美談」に仕立てている。また44行目以下では、試練の中でも「逃れの道」が備えられているとの聖書の言葉を引用した上で、「現代日本の17歳・18歳の『測定検査』であるセンター入試」(25-26)を受け

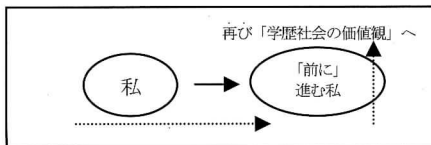


図4「水平」から再び「垂直」へ

(48)と語った後で、こう結んでいる。「そして一人ひとりの皆さん、今日の業に全力で励み

ましょう。今日一日も、果てしない『学びというゴール』を目指して、『前を』向き、確かな一歩を、踏み進める私たちであります」(48-50)。ここでは何が起きているのか。前を向け、「前進」させたその先には、受験での成功という「ゴール」が暗示されている。ここでは「水平」から「垂直」へという方向が意識されているのは、間違いなからう(図4)。成績の「上下」という学歴社会の価値観に嫌悪を示すが故に、その価値観を「覆い隠す」ように努めた実践者は、「前後」という方向を強調しつつも、最後の段においては、覆い隠したはずの「上下」の価値観に奉仕しているのである。

(2)省察者としての立場から

以上、実践を行った実践者が、本テキストの事情を述べ、その後、分析者として分析を行った。その分析を実践者がどう省察するのか、すなわち省察者としての立場からの考察を行う。

本テキストにおいて実践者の立場は「学歴社会」をめぐって大きく揺れ動いている。冒頭の「階段のぼり」の寓話を引用することで、「上下を競う勉強」を強いる「学歴社会」の価値観の愚かさを示しつつ、その価値観への強い嫌悪感を吐露する。そして「キリスト教信仰」を援用し、「前を向き、前進する学び」を提示することで、「私」の成長という「前後」の問題に方向をすり替えつつ、最後には「上下」の価値観にすり寄り、奉仕している。どうして初めから、単純に「上下」の価値観に立って「勉強しろ」と勧めないのか。それこそ実践者の「教師が教師であり続けるための戦略」である。実践者は感じている、教師は、「現実」としては生徒・保護者・学校からの要望から「学歴社会」「受験体制」に奉仕しなければならない、そこから決して逃れることができないことを。しかしそれを正直に認めたくない実践者は、そこで「階段のぼり」の価値観を「こき下ろし」、嫌悪の思いを「吐き出す」。自分の中にある、逃れられない「学歴社会」の価値観という毒を吐き出し、「デトックス」(解毒)を行うが如くである。だからその嫌悪感は激しく示された方がよい。そして「悪」の世界の闇が深く描かれれば描かれる程、そこから脱した喜びは大きい。そうしてこの実践者は、「アジール」(避難所)を探し求め、自分だけは「善」なる「理想」の世界に観念上は逃れこむ。その意識は自分が「聖なる」者であるとの思いに至り、この実践者の心象は「宗教性」を帯びているのかもしれない。そのような教師の心象を、柳は「対立的二項コード」との概念によって描写したが、実践者はその聖なる「理想」に安住することは許されていない。一人の教員として「学歴社会」の価値観に対し嫌悪感を示しつつも、その価値観に奉仕する道を選び取っている、それがこの実践者の「教師が教師であり続けるための戦略」である。

この「戦略」をこの実践者が取ることで得られるのは、「学歴社会」の価値観に 一ひとときの「あがき」と言えども――反旗を翻し、それを表明できること自体ではないか。たとえ結果としては奉仕する道を選んでも、反旗を表明することで、デトックスを感じ取り、心の平衡を保とうとしているのではないか。またそうしなければならない程に、学校とい

う「現実」は「理想」と隔たっているのかもしれない。もちろんこの戦略は克服されねばなるまい。教育現場においては、周りは全てが全て「悪」ではなかろうし、「善」もあろう。そして「善」と思っている自己も「悪」であるかもしれない。自己を客観視し、相対化する。そのためにはアカデミックな世界との「対話」は不可欠であろう。その上で、「現実」を「理想」に近づける教育実践の創造が、求められていよう。

4. おわりにかえて

最早、紙幅も尽きてきたが、以下にまとめとして4点を指摘し、今後の課題としたい。

4.1 教師の心象における「対立的二項コード」の妥当性について。ここでは筆者の一人の「学級通信」をその対象にしたが、より広い妥当性を示すためには、この筆者の他の例証はもちろんのこと、さらには他の実践者に対する実証が必要であろう。しかしこの「学級通信」のテキストに関する限りは、「教員」という「現実」と、「教師」という「理想」との間で生きる「中間者」としての教師の心象を描く概念レンズとして、この「対立的二項コード」との概念の妥当性は認められよう。

4.2 その教師の心象における「ファリサイ的」なるものについて。新約聖書の福音書では、ファリサイ派なる人物が出てくる。自分だけは「選ばれた民」の代表であり、自分だけは正しいと自認し、周りの民を裁く人々であり、福音書ではイエスによって断罪されている人物らである。テキストの実践者の場合、自らが正しいという意識が、自分が教師であり続けるために必要と考え、それを戦略上、選び取っている（ジレンマ状況の「やり繰り」）。その姿は一面において「ファリサイ的」であるとも言えようが、同時に現実の過酷さが増す中で、自らのアイデンティティを支える機能を持ち、さらには「改革の可能性」を秘めていることも、否定できないかもしれない。今後の検討を要する。

4.3 「理想」を抱く中での「現実」について。教師が「理想」を抱き、自らを「善」なる側に置く一方で、様々な事前制御システムという「現実」が、「『悪い教育』という名のフィルターで覆われ、直視されることはなくなり、子どもは逆に過酷な制御システムのなかに閉じ込まれたままとなる」と柳は語っているが、この指摘は看過できないであろう。「理想」を持たなければ、教師は教師であり続けることはできない。しかし「理想」を抱き、アジールに逃げ込むことで、結果としては「現実」を無視することとなり、その「現実」に取り込まれ、「現実」の問題がひたひたと侵食してくるかもしれない。そこで重要なことは、その「現実」の問題を見抜き、アジールにいる自己も考察の対象に入れ相対化させ、省察を重ね、自己の実践を些かでも「理想」に近づけることではないか。

4.4 実践者の省察について。実践者が自らの実践を省察する作業は、その個人が行うしかない以上、孤独な作業でしかない。しかしその作業が孤独であることは、他者と協働で行うことを拒否せず、かえって他者を求める。今回の筆者の場合、協働の省察を行う他者とは、大学の教師、そして学生であり、これら他者との協働の学びや対話の中で、自らの省察が深まることを覚えている。そして自らの実践を省察する上で、アカデミックな世界

の概念規定（たとえば対立的二項コード）を援用することは、自らの省察をより深化させるために有益ではないか。今後とも大学での人々、そして勤務校での同僚や生徒との学びや対話を通じて、自らの教育実践への省察を重ね、さらなる実践へとつなげたい。

注：近年「実践研究」というジャンルが注目を得ることで、実践と研究を往還する省察、研究者と実践家のコラボレーションが実現しつつある。しかし、アクション・リサーチがそうであるように、これまでの実践研究は、研究者が実践現場（実践共同体）に近づき、実践者と共に実践研究を行う方向でのコラボが主であった。ヴァン・マーネン(1977)は省察を、(1)技術的省察、(2)実践的省察、(3)批判的省察の三つに分類しているが、現状では(1)、(2)の省察が中心で、(3)の「批判的省察」をいかに（実践者のレベルにおいて）実現していくかという視点が欠けているのである。本論文は、「教師＝実践家」が大学の教育研究者共同体に出向き、学術的な議論（概念的省察）に主体的に参加することで実践を「批判的に省察」し、自らの実践を改善・創造していこうとするその痕跡を記した、もうひとつの「実践研究」であるといえる。

文献

- バーガー, ピーター・L, 1979, 聖なる天蓋—神聖世界の社会学, 菌田稔訳, 新曜社, 東京
- 藤原頭, 荻原伸, 2012, 受験体制の中で自分の教育観にこだわる—ジレンマのやり繰りと教師の学び, グループ・ディダクティカ編, 教師になること, 教師であり続けること, 困難の中の希望, 勁草書房, 東京, pp.159-181
- 今津孝次郎, 2012, 教師が育つ条件, 岩波書店, 東京
- 西平直, 2005, 階段のぼりと学歴社会—受験・競争・アイデンティティ, 教育人間学のため, 東京大学出版会, 東京, pp.43-68
- 越智康詞, 1990, 教育のパラドックス—教育の宗教性に関する一考察, 教育社会学研究, 47, pp.156-170
- 越智康詞, 2011, アリエスの<教育>理論を読む—「近代と教育」研究のシステム論的展開, 教育を<社会学>する, 学文社, 東京, pp.156-171
- 佐藤学, 1997, 序論=教師というアポリア <《中間者》から《媒介者》へ>, 教師というアポリア 反省的实践へ, 世織書房, 神奈川, pp.3-21
- Van Manen, M., 1977, Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical, Curriculum Inquiry, 6(3), pp.205-228
- 柳治男, 2005, <学級>の歴史学 自明視された空間を疑う, 講談社, 東京
- 柳治男, 2012, 物理的空間としての学校, 加野芳正・越智康詞編著, 新しい時代の教育社会学(シリーズ現代の教職 7), ミネルヴァ書房, 京都, pp.58-72

(2013年5月31日 受付)
(2013年11月13日 受理)