

学校現場における構造的問題と 音楽科教員の立場

上原 朗 永

The Structural Problems On Schools And The Standpoint As Music Teachers.

AKIHISA UEHARA

(Received November 19,1993)

キーワード：構造的問題、理解すること

はじめに

「先生と言われるほどのばかでなし」と蔑まれるかと思えば「七尺下がって師の影を踏まず」と敬われ⁽¹⁾、また、「先生」という呼称が職業の別名でありながら個別人物としての教師に対する敬称としても使用される⁽²⁾。「教師という職業には人物論が避けて通れない問題であるならば、それが何故かが、その職業行為の特質に関連づけて問われるべきであろう」⁽³⁾。

一方で、実践研究が子どもの主体性を追求することを目的になされていようとも、基本的に知識の理解を主要な、というより唯一の教育の目的としている限りにおいては、音楽科の教員が抱える真面目な悩みは、他には理解されないであろう。

音楽科の授業時間が二週間に僅か一時間しか確保できないという状況が発生したとして、単に記憶の不連続を知識の理解という概念の中断における問題としてしか見ないであろうから、そのこと自体問題とすら見なされないのである⁽⁴⁾。しかしながら音楽科の学習内容とは、音楽活動という人間の営みを体験として経験することそのもの内にあるといってもよい。したがって不規則な型で概念の分習法的学習ないし集中的学習がとられるということは、決して望ましいものではないし、むしろ、授業時間数の確保が、他教科や学校行事の都合に著しく左右されるということ自体が、由々しき問題である、と考える。

本小論は、香川県内に実在する国立大学教育学部附属X小学校における筆者の一年間の勤務経験に基づいた学校現場の問題事例の幾つかを取り上げ、これを航空事故における構造的な原因や戦争における意志決定の史実等と比較した上で、因襲の温存する学校現場の構造的な問題としてこれを糾弾しつつ、更にかような批判的立場に立った場合に学校の現状の中で音楽科教員が子どものために何をなし得るかについて考察せんとするものである。

なお、ここで覚醒という言葉ではなくあえて糾弾という言葉を選択した理由には、上掲X小学校に限られたことではないが、「多忙である」、「現場はそう簡単にはいかない」という弁明によって、結果的に「学校」で最も弱者である子どもに全てのしわ寄せが及んでいる実情を見るに耐えないからである。かような弁明に見え隠れする、学校現

場の欺瞞と一人よがりを紛糾し、子どもの生（das Leben）が受け入れられる安らぎ（Geborgenheit）の場としての学校現場をつくるための断罪として、あえてかかる言表を用いたのである。なお、ここで糾弾する対象は、筆者が知るところの特定の具体的個人ではなく、かかる個人をかくあらしめている学校組織であり、また、学校組織をあらしめている構造的背景としたい。また、筆者自身がこのような組織に一年という期間身を置いていたことも事実であり、その意味で、自己批判の念もここには含んでいることを合わせて書き留めておく必要がある。

1. 学校現場における問題事例と考察

教員の職場としてみた学校現場において、例えば殆ど例外なく連日行われているサービス労働の実状に対し、教員個人が労働者としての立場に立って何の発言も持たない、という前近代の実態は、何処から来るものであろうか。一つには、組合加入者が職場に皆無であるという事実が現わにしている、この県特有の個人利益の保障の仕方⁵⁾が、結果的に招いているとも言える。更に一つには、勤務時間とか休日出勤とかを一々口にしては、共同体或いは現場としての職場の実務に大きな障害がでる、という教条からきているのではないか、と考えられる。殊に後者の問題について言えば、教員にとって学校という職場は、構成員の共同体意識を抜きにしては業務そのものが成立さえしないという、「学校」という職場の特質を見逃すことができないであろう。学校における事務内容の膨大化を始めとする限界の状況の見直しは、過労死や神経症的疲弊を代表とする労働災害から教員を守るという理由のみならず、最低限の勤務状況が保障されることによる子どもへの還元が十分に考えられるという理由のもとにおいても、その必要性が強く叫ばれる⁶⁾。

X小学校とは、学習を含む児童の日常の学校生活の指導より以上に、例えば文部省研究開発学校指定の研究（本来の意味での研究に値する内容が実際に得られているかどうかには疑問が残るが）に重きを置かざるを得ない事実の一つを取り上げただけでも、学校教育においては極めて特殊な立場にあるといえる。しかし、同時にかかる性質を他に悟られまいとするかのような自意識過剰の側面が、もともとは教員個人の職業的良心に端を発するものであれ結果的に集団の意志（実際には意志なき意志、すなわち個人の意志の存在しない、責任の所在の判然としない意志である）を形成することを自らに強要した。そしてかかる態度が、研究を受託することに自ら誇りを見出すことによって、元来の保守的性質の露呈を無意識のうちにもあいまいにする、といった計略をある程度成功させてきたようにも見える。研究を進めていることをことさらに他に主張しなくてはならない姿勢の隠された理由がここにこそ存在するのであり、純粹に子どもと生活を共にする教員としての職業的良心から生み出された実践とは甚だ言い難い点に、重大な問題が存在する。

X小学校を教員にとっての職場として見た場合に存在する様々な問題は、教員が子どもに関わる具体的場面において、以下のような事例を生起させている。

（事例1）

宿泊学習の食事の後始末の時間のことであるが、集合時刻に班長が遅れたという理由で、学級担任は、子どもが楽しみにしていた風呂がわりのプールに入らせなかった。この女兒はショックのため発熱し保健室にて休んでいたのだが、筆者が聞き出したところによると、「本当は、他の班の分が遅れているのを気に掛けて手助けしてあげていて」自分が遅れたところ、担任に弁解もできないまま処遇を受けたということ

であった。

(事例2)

終業式の日、両手にいっぱい荷物を抱えた1年生が下校している。担任は計画的に荷物を持ち帰らせるという指導をしていないようであり、交通事故も心配であった。担任のみならず管理職の資質（力量以前の適正としての）も問われる。

(事例3)

転入初年度の教員に運動会で極端に少ない分掌しか与えないで屈辱を受けさせる。また、若干教員を、子どもの眼前で先輩教員が叱責するということが少なからず見られる⁷⁾。

上掲の事例は、あまたある問題事例の中の僅かなものであるが、「意味ある他者」(significant others)⁸⁾—個人が意志決定にあたって準拠するキープースンとしての他者—に耐えていこうとすることによるストレスは、保護者との関わり以上のものがあるのではないか、と思われる。かかる状況が、児童理解の不適切を再び生み出し、学校現場において精神の疲弊を加速度的に増大させているのではなかろうか。

「子どもは知覚的には成長力を持っているが、情緒的には、それが他者の応答性如何に全面的に依存しているだけに大変傷つきやすい」⁹⁾。したがって、情緒的欲求の挫折による逸脱行動や退避行動を発生させにくい子どもが、「復元力の強い子ども」と見なされ、特殊な位置にある学校¹⁰⁾の入学に際しては「被害」が少ないことが一つの観点になるのが実情である。一見しっかりした感じに見える子どもたちも、しかし「傷ついた」自己の癒しを逸脱行動や退避行動¹¹⁾に求めることさえできない子どもたちとして見なすならば、決して手放して「さすがは附属の子！」と楽観するには及ばないのである。

2. 社会的事実に基づく構造的問題の比較検討

柳田邦男によれば、アメリカ原子力規制委員会(NRC)が、スリーマイル島二号炉の事故に関して1979年に出した最終報告書において、自らの反省に際して自動車運転のoperabilityを引用しているという。「テクノロジーの最先端を行く原発の安全問題を論じるのに、交通事故対策を引き合いに出してくること自体が面白い」¹²⁾が、教育現場が、様々な面で社会の雛形であり、特質上模倣を得意とする限り¹³⁾、学校教育現場の現状を、航空機事故の組織構造的な原因や戦争という非常時の組織での意志決定になぞらえて省みる試みも、いささか唐突ではあろうが、無意味とは思われない。

(事例1)

ベテランパイロットの方がアンダー・シュート事故が多い¹⁴⁾。

教育の具体的場面を振り返るに、現実的対応としては、AよりBを選択した方がbetterである(教育することについての自己の良心或いは個人の価値を具現化するために)、との思考過程と判断との後にBが選択される、というパターンがステレオタイプに移行した時、選択に到るまでのジレンマを押し込め判断停止にしたままBの行動を択る、という実態があるといえよう。教職という実際の職業にあっては、状況判断の適格性は優位に位置づけられる点、他の職業と共通するが、経験に裏打ちされたステレオタイプに全面的に頼ることは、失敗を少なくするといった長所のみには働かない点において、職人的職業と

性質を異にするのである。すなわち、かえって迷いのなさがもたらす弊害—「先生」は迷わないという拒絶感（信頼感Vertrauen, というよりも）を子どもに抱かせることにより、実存的意味での「対話」が教育者・被教育者の間に共に持たれることが成り立ちにくくなる、といったような⁽¹⁵⁾—も存在するであろう。

（事例2）

1972年9月7日、日本航空機のソウル金浦空港暴走事故は、官制官からのEXPE-DITE（急げ）の指示に重揺したパイロットが、『防御的な立場』に追い込まれたため、細心の注意を欠いたために発生した、と見られている。⁽¹⁶⁾

ここで教職にある人間は、何故に上司や保護者に屈しやすいのか、という一般的傾向が省みられなければなるまい。教員の立場を考える際に、「国民教化としての教育は近代化達成の最も重要な手段とされ、教師は、おもて向きはその国民教化の直接の担い手であったけれども、近代化という国家目標の手段とされた教育は、教師の手中にだけ任されることは許されなかった」⁽¹⁷⁾、という歴史的事実に、未だに支配されている面を考えなければならないという点があるにしろである。

（事例3）

1972年9月24日、日本航空機のボンベイにおける空港誤認着陸事故も、直接には、内陸側からのILS誘導を管制官の指示に「屈し」て受けられずNDBと目視のみに頼って海岸側から着陸を行ったためと見られ、これはソウルでの事故と同様「防御的な立場に追い込まれたことが直接原因である点では一般的な事例といえる。しかし、この事故の背景には、もう一つの要因—すなわち、「日本航空が経営側の事業規模拡大に狂奔」⁽¹⁸⁾する余り、「技能のみ持てば性格・人格を問わず採用」すること、具体的には自衛隊パイロットからの「割愛」が、実質的に無条件の採用」という形で行われた事実—がある、とも見られている⁽¹⁹⁾。

教員の場合に、適正な人材を採用しているかどうかには少なからず疑問が感じられる。最近、栃木県の小学校4年生の学級において現金の紛失があり、その際28才の女性教諭が児童31名全員の指紋を採取する、ということがあった⁽²⁰⁾。この教諭一人を批判するのはたやすいが、人権感覚の希薄な教員が現場に存在するという事実こそ問題にされなくてはなるまい。教育現場では何がアクシデントで何がインシデントなのか、教員（管理職を含んで）自身に把握されなかったり、密室である教室という闇から外に顕在化しなかったりすることが多い。このような事件は、いわば「氷山の一角」であり、かかるアクシデントを表面化させるだけのインシデントが現場には基底的に存在する、という事実こそ、目を向けなければなるまい。

柳田は「成熟した社会とは、大目的を達成するために、科学的、合理的な思考に従って、よりよい道を選択していくような精神的風土が定着した社会のことである」とし、「大事故を防止するには軽微な事故を洗い出して分析することが有効である」とする。そしてまた、「システムが大規模化・複雑化している高度技術社会においては、誰かを血祭りにあげても、根本的な安全対策にはならない」⁽²¹⁾とする。そしてさらにこの見地から、

オーストラリアにおけるインデントへの先駆的取り組みや、日本航空機長会の“Flight Safety”での検討を評価している⁽²²⁾。

柳田はまた、日本人機長と副操縦士の間には「上下」、「先輩後輩」の意識が強く、副操縦士が機長のミスを指摘する雰囲気がないことや、管理社会的大集団における労働の主体性喪失の問題をあげている。「管理社会的大集団においては、一人一人の勤務と役割分担とが明確されている」ので、ミスや弱点をかばい合う職人社会的小集団の側面は通用しなくなっているというのである⁽²³⁾。

さて、職人的職業において弟子が親方を見習うことが成立するのは、親方が弟子より以上の技術を所持しており、弟子は親方の技術に疑いをもたない、という状況の下においてである。教育現場においても、後輩教員が先輩教員の実力を評価してこそ、助言や命令に心から従うのではあるまいか。しかしながら、経験を積んだ先輩教員が、例えば「権威」と「権力」を混同して実践に臨んでいる場を、若年教員が日常目の当りにしていれば、いかに先輩教員が実務的な能力を持っていても、子どもの理解については先輩教員からの助言に耳を傾けようとしな、といった場合も当然起こり得るであろう。

(事例4)

1928年(昭和3年)12月6日、北陸本線柳ヶ瀬トンネルでの機関車乗務員窒息事故は、このトンネルが明治31年に規格化されたものだったため、機関車の大型化にトンネル断面積が追いつかず、排煙に無理が生じたためとみられる⁽²⁴⁾。

航空管制官ほどではないにしろ、教員の労働にも分刻みのスケジュールが余儀なくされるような状況があり、「名人芸」的な現実対応の実務的能力が過大に学校組織の中で求められる傾向がある。

連日12時間はおろか15時間を超えることもある労働条件⁽²⁵⁾は、明治時代のトンネル断面に、窒息死の乗務員は、教員の精神的及び肉体的疲弊や過労死に例えられるのではないか。

(事例5)

ビルマ・インド国境におけるインパール作成は先の大戦における最も悲惨な戦史の一つに上げられ、死者3万人を超えるといわれる「文字通り激戦につぐ激戦の連続」⁽²⁶⁾であった。

「多くの戦記が、世に埋れたる将兵の事蹟を顕彰してくれるには一義があろう。だが彼らは何故、早斐なき死戦を強いられねばならなかったか。今、彼らにそれらを強いた人々によって、その勇戦争をいかに讃えられようと、英魂ならびに遺族の心が安らぐことはあるまい。空しく枯れた万骨の思い、私はそれをあわれむ。」⁽²⁷⁾と書かした想像不可能な悲惨さと御霊のものの言わぬ語りを思い、現代日本社会の構造的疲弊にメスを入れなければならない。

特にこの戦史実が今振り返られなければならないのは、ここに「組織の中で物事を決めて行くに当たっての極めて日本的な決定の仕方と責任の在り方という問題が浮かび上がってくる」⁽²⁸⁾からである。

この作戦は、第15軍司令官、牟田口廉也中将一人によって発案された、極めて無謀な計画であり、食糧・弾薬の補給なき作戦である。そして3万人を超すといわれる死者を出しながらも、軍の責任追求が行われなかったところに特徴がある。

詳しく言うならば、先ず第一に、「ほんのひと握りの人間の政治的思惑や野心が、冷静で客観的な少数意見を封じ込め、全体の意志として決定されるという点」⁽²⁹⁾において、そして第二に、途中独断で撤退することで、軍の責任を法廷で糾弾しようという心づもりであった佐藤中将を、軍法会議にかけることなく、軍自らの責任をあいまいにし回避したという事実が責任なき決定を露呈していることが決定的であるという点において、現代の「激烈な国際競争下の企業戦略に相通じる」⁽³⁰⁾もので、引いては日本企業戦士を養成することに最大の力点を置いているのが実際である学校教育の現状にも当然通ずるのである。

「日本では各人が各人なりの心性と行動様式をもつことはむつかしい。しかも前個性的均質主義は平等主義という名の平均主義とないまぜとなっているため、時としては非人間的とすら非難されかねない」⁽³¹⁾、という指摘がしばしばなされる。そして「企業の家族主義的経営とか、各種の社会諸集団における集団主義的意思決定システムは、古いタイプの人間疎外を示すものであり、これは、高度産業社会下の新たなタイプの人間疎外を解決する手段となりえない」⁽³²⁾、という構造的特質は、学校においても同様である。

上田恒夫によれば、シカゴ・オヘア国際空港の管制官の言を借用して、「プロ」とは、“A person or individual who uses co-llective resources in making a decision”と定義される⁽³³⁾。

学校教育の最前線に従事する教員は、そうした観点から見た場合、どうしても「教職は準専門職 (semi-profession) として、形式的には、個々の教員の自由裁量に委ねられる職務が多い一方、被雇用者として集团的に職務の遂行にあたることが多いことから、職場集団のインフォーマルな規制力の影響がきわめて大きな職業である」⁽³⁴⁾ (傍点筆者)、との指摘がなされ、問題点の多い職業であることが確認できる。

戦争は人類が最大の犠牲を代償として引き替えた教訓を持つ。また、航空機事故も貴い人命と引き替えに手に入れた教訓を持つ。いずれも組織における意志決定の選択の積み重ねとオペレートとの重なりの中で構造的問題となり、重大な結果を引き起こしたものである。教育という社会の中の現象が、これらの教訓に学ぶべきことは多い。

3. 個性的分化としての主体と音楽科教員の立場

「理解すること (Verstehen) 」における理性的認識の中心的手段としての言語と、感性的認識 (sinnliche Erkenntnis) の手段としての音楽とが相互にその存在の固有的価値を認めるところから、具体的な解決は始まるであろう。

「理解する」ために言語の明示性に依拠することに偏りすぎると、様々な可能性に開示されている子どもの方向性を閉塞する危険性がある反面、言語を無視した方法は、優れて客観的な表現としての自らの特性を生かせず、授業に代表される教育の現実の状況における有効な手段をあえて使わないことになるからである。教育とは、言語的、非言語的な様々な「表現」の内容や方法を教育する営みである、という面を有するので、「表現」の媒質によって「表現」の内容を対象とする教育の方法⁽³⁵⁾ に関しても、様々なあり方がある程度方向付けられ工夫がなされなければならない。

学校教育においては、集団学習・一斉指導という教育形態が、これまでの歴史の中で統

合的に扱われ、あまつさえ学級経営の中で、個体の精神の個性的分化としてのあり様が集団に常に還元されることを目標に、運営が行われてきたとあってよい。つまり、学校教育の歴史においては、一斉指導という現実の中で、個の存在へ対応する具体的対策と意味づけとして、学習集団と個の関わりが位置づけられてきた。しかしながら本来は、「表現」の媒質によって集団の意味はいちいち異なった性質を内包する。

このことから、したがって第一に、一斉指導が方便として取り入れられることで、本質的には教材が直接影響を受けることのない知識の理解を内容とする学習領域もしくは教科—例えば、漢字の学習、四則計算などの学習が典型的なものとしてあげられよう—と異なり、集団活動それ自体が教材の本質と切り離せない「音楽」の場合、学習集団における「言語」の表現⁽³⁶⁾と「音楽」の表現⁽³⁷⁾、及び「遊び」(Spiel)や「身体性」など学校教育の場で見落とされてはならない表現等、それぞれの媒質の可能性と区別が考察される必要があるように思われる。

そして第二に、この主題の下には、学習指導の意図的、計画的構成としての音楽授業(及びその他の、学校内の音楽活動)と、音楽体験そのものの具体的時空としての音楽授業(同)との間隙の現実が、直視されなければならない、無論この両者が重ね合わせられるように対立の克服の努力が払われなければならない。

先ず第一の点に関しては、例えば次のような具体的な実践の展開が、これについての回答となるかもしれない。「沈黙」によって教師が語っている内容もあるのだ、ということ、子どもに理解させ、了解的な態度が取られることが音楽学習にとっては少なくない部分を占めていることを理解させながら学習習慣を形成していくこと、また、言語によって空間的なイメージを覚醒させ、イメージを表出するに際して如何なる音楽の要素を用いて形成していけばよいかを体験的に工夫させること、これらを学習指導の目標とした学習過程における、教師の「言語」の表現のあり方に関する実践である。ここでは、一つのフレーズの末尾(例えば4/4拍子の曲における第一フレーズ末尾でもよい)で、次のフレーズ(第二フレーズ)の頭の予期をさせようとする時、ピアノ伴奏による援助(指導者としての意志が音に介在する、という意味において、音による「表現」と、これを見なすことができる)と、「言語」による援助の併用あるいは状況に応じたこれらの使い分け、等が具体的な技術として考察の対象とされなければなるまい。

また、第二の点に関しては、例えば以下のような実践的展開が可能であろう。それぞれの楽曲の特性の一つとして、演奏における集団の形態と意味を民族誌的観点から理解し、学習集団としての集団に、音楽の種類によって異なった集団の意味を見出しながら、音楽創造を主体的に行う時空として音楽授業を作っていく、子どもの視点と教師の教材研究に支えられた授業展開のあり方である。

授業の構造を概念的に把握しようとする、学校現場の一部における傾向は、潜在的な教師主導型の授業を示すものである。なぜなら、現実にはできていないのに、授業が本来あるべき、ある主旨のもとに捉らえられるべきだ、という確信は、因襲的に継続されてきており、結局、授業のプランが教師の一方的な見方のもとでの構造化として捉らえられるために、かかる意図の実現の為には子どもの活動が「教師の手の平の上で」意図的に構成し直される意識、言い換えれば個体の固有な活動を尊重しているかのような振舞いを見せながら実のところ子どものエネルギーを授業の特定の過程において発散させておき、その代償として教師主導の段階に進入することへの反動を控えさせるという、無自覚にして周到

な意識が、授業の実際に看取れるからである。

授業の実践においては、限られた経験の中から客観的構造を経験的に作り上げることよりも、子どもの現実の生に授業の素材を看取り、これを構造化し、客観的精神としての音楽（あるいは他領域）文化の内的体験を通じて、体験を生に還元していく、という見通しのある態度がとられねばなるまい。その意味で、授業の分析あるいは考察も、子どもの具体的な行動や内面の事実に基づいてなされるべきであり、客観的構造としての把握は、新たな実践の展開のあり方において、その完了が証明される方が、如何に子どもへの還元がであろうか、というものである⁽³⁸⁾。

いたずらに授業の構造化を、限られた経験に基づいて行うという態度は、子どもに対して、「子どもらしいということを装える子ども」⁽³⁹⁾としてのあり方を、歪曲的に意識づける可能性がある。教師に気を遣って、教師の授業の進め方に合わせて分からないふりをしたり、教師が授業構成の中で問題点として取り上げたい点において教師の意に添うような配慮をしてくれたりする子どもの態度を、承認し助長するのは、教師の側のひとりよがりな授業の構造的把握の誤りがもたらすひとりよがりな確信であろう。

このように考えると、子どもが理解しやすいように配慮した話し方は大切であっても、子どもにわかると思える話しかしない、というのも随分子どもを見くびった話である。理解できにくいかもしれない子どもに伝えたい、という内容は確実に存在する。それにもかかわらず教育者自身が子どもとの実存的関係の苦悩や生の喜びに基づく感情の様々を、肌身で伝えたいと思うのは、教員の恣意と見なされなければならないのであろうか。等質な雰囲気を求められる、組織としての学校現場にあって、音楽科は、かかる雰囲気に対して抵抗する立場を宿命的に背負わされている、と言えるのではなからうか。なぜなら音楽とは個性的分化としての精神（Geist）⁽⁴⁰⁾の所産であるからである。音楽を使って、思いつきや刹那の感情を表出することに終始する音楽授業や学校行事での音楽の扱いには、大きな改革を迫りたい。

教科を越えた、いわゆる融合的カリキュラムが提唱されてきている、時代の要請を前に、今一度、教科の本質としての音楽の意味を振り返って考察し、音楽文化の固有の型式を教育者が把握しつつ、個体としての子どもが「表現」することができるような場を授業において構成することが求められる。

学校現場における構造的問題とは、結局、組織を構成する一人一人の教員が、自らの職務上の立場に自己の固有性を発揮することに対して億劫にならず、全体主義的雰囲気に呑み込まれることなく、子どもの側に「寄り添っていく」⁽⁴¹⁾姿勢を貫くことで、改善するほかないのではなからうか。音楽科教員の立場は、かかる把握のもとで自らの特質を自覚しながら探られなければならないであろう。

おわりに

子どもの捉らえ方が社会の変貌の中で多様になり、家庭や社会で子ども論がいろいろに語られているにもかかわらず、知識の広範性に関して率直に言えば、ともすれば閉鎖的との批判を受けるにまかせている学校教員が少なくなく、しかもかかる立場の学校教員によって、教育という社会の営みが根拠とすべき科学的視点に基づかない経験的な構造化があまりにも安易に行われている傾向がある。経験のみに基づくと言っても過言ではない、かような仕方では、欺瞞的な安全⁽⁴²⁾としてしか捉えられようのない、ひとりよがりな解釈の

雛型を無意味に創出しつづけることの、還元性のない空虚さに、管理職を含む教員全てが気づくべきではないだろうか。

実践に際しての一般型を導き出すこと自体に限界がある、という束縛をここに自ら感じつつも、さしあたって、以下の二点を打開策としてあげておきたい。

まず第一に、子どもの日々の生活が丹念に記述され、省察されてこそ、子どもが学校あるいは学級に「住まう (wohnen)」⁽⁴³⁾ことができるのであり、子どもの個性的分化の現われとしての学習の個別的様態が現実的可能性を持つ。したがって、学級担任制、教科担任制、学級副担任、学級付、団付などの人事構想も結局は、子どもを丹念に見、「理解する (verstehen)」観点から見直される必要がある。

第二に、学校現場での実践研究は、基本的に個々の教員の課題意識に帰すべきである。教員の集合体としての学校組織にあって、個々の教員の能力・資質の向上の方法について、個性的あり方の保障がなされなければならない。

そして最後に、究極的には自己を理解することを目的としているといえる「表現」の重要性が、学校教育の中で認められなければならないのは、以下の立場においても明白である。

「合理主義的人間の創出を求める大衆教育や道徳教育が普及すればするほど、自己実現のための学習意欲にとって必要なのは、ともすれば否定され、消え入りがちな主我の世界、自己感の世界を、自己中心性ではなく個性の源と解して、拡充することでなければならない」⁽⁴⁴⁾。

いわば「自己の対象化等に由来する自己の傷つきを癒す」⁽⁴⁵⁾ことを目的とするのみならず、前もって未来に開示した型で、子どもにとって、音楽活動が用意されなければならぬ。音楽科教育においては、音楽というものが外的に存在するものでなく、音楽体験そのものが学習材とされる、という理由において、学校教育現場において固有な立場を占めるのである。

拙小論を終えるに当たり、断っておかなければならないのは、もとより筆者の勤務した附属学校は、中学校での非常勤を別にすればX小学校僅か一校であり、しかもそこでの経験は一年という短さでもあるので、かような経験が如何ほどに他の附属学校または一般の公立校の実状に共有されるかについて、全く未知数である。しかしながら、生涯を現場教員の職に捧げてみても、あらゆる実態の学校現場を経験するという事は、おそらくやはり不可能である。この点では、筆者の実状と等質の部分もあるわけであり、ここに稚拙を省顧せず、筆者の経験の一部を現わにすることを手掛りとしながら、学校現場の問題点と、問題点の存在を前提とした音楽科教育の立場について卑見を述べる機会を設けさせていただくこととしたことに、今更ためらいを覚えるまでもない。かかる試論が、あるいは比較的多数の学校についても、その現状に照らしてささやかな批判的検討をもたらすかもしれない、という万々の可能性を願って、拙小論を終結させたい。識者の率直な叱正が得られるならば幸である。

なお、本小論の目的としたところに向けての素材の取り上げ方、データの不足、分析の甘さなどは、強くこれらを自覚しているところであり、今後更に努力を継続したい。

註

- (1) 陣内靖彦『日本の教員社会－歴史社会学の視野』（東洋館出版社、1988）頁2～

3。

(2) 前掲書 頁5。

(3) 前掲書 頁5。

(4) 香川県内に実在する国立大学教育学部附属小学校で、音楽科の授業が確保できないという事実は、既に拙論「音楽科存立の意義に関する教育学的試論」（『山口大学教育学部研究論叢』第42巻第3部、1992）及び「教育学的に見た音楽科教育の今日的課題についての一考察」（『山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第4号、1993）のそれぞれの冒頭部分において指摘したとおりである。当該学校において音楽科の授業が十分に実施されない根拠は、おそらく「学校教育法施行規則」〔教育課程等の特例〕第二十六条の二によるものであろう。しかし、当該校においては、この規則に銘打たれている「児童の教育上適切な配慮がなされている」限りにおいて、という条件が充たされているかどうか、それが問題である。

なお、このことに関連して以下の言表を付記しておきたい。「授業計画の合理化を通じて確かに個々の時間を節約をすることはできるが、しかし、長期的に見れば時間が無駄に費やされるという逆説的な実情を隠している」のであって、こうした不毛さは、「時間との誤った関わりを根底にもっている構造的な矛盾を明らかに」している。（括弧内は以下の論文より引用。F. キュンメル著、中戸義雄・大西勝也共訳「授業の中の時間」（森田孝他編『人間形成の哲学』大阪書籍、1992に所収）頁213～214）。

(5) 祖父江孝男著『県民性』（中央公論社、1971）によれば、讃岐人は「へらこい」（ずるい、小ざかしい）と指摘される、という。（同書頁191。）

(6) 少なくとも、かかる学校の管理責任者たる校長以下管理職は、「労働基準法」に反して教諭を労働させている事由により、懲罰を受けるべきである。

(7) 斉藤茂太著『頭のいい叱り方・叱られ方 私の方法』（三笠書房、1983）によれば、先輩や上司は、長い時間かけて培った「経験」をあとに続く者に伝える責任があるが、その手段の一つとして「叱る」ことは特に重要な意味をもっている、とする。この前提に立ちながらも、本文中の事例は、適正な「叱り方」といえるであろうか。

「沈黙」（ギュスドルフ）による教育や「了解的理解」（ボルノウ）が一般性をもちにくい、当該学校においては、子どもの眼前で「先生」が別の「先生」に叱責されるという事実により、叱る側の「先生」は「偉く」て信頼に値する先生で、叱られる側の「先生」は「偉くなく」て信頼に値しない先生である、といった定位が行われる場合がある。ちなみに常勤の教諭であった筆者については、音楽科専科教員であったこともあり、低学年の子どもは、教育実習生との違いが離任式になって初めて理解できた、という余り笑えない事実があった。

(8) G. ミード以来の社会学における用語。なお、石戸谷哲夫・門脇厚司編『日本教員社会史研究』（亜紀書房、1981）頁617によれば、G. ミードの‘Mind, Self and Society’において、このタームそのものは用いられておらず、Gerth, H. & Mills, W.の‘Character and Social Structure’において初めて用いられている、という。この点については今後の研究に委ねるところである。

(9) コフォートの立場に拠る、以下の論文。

速文洋「「学習」をREJECTする側からみた学習論—共有と統合のための学習観を求

めて－（『教育学研究』第60巻第3号、日本教育学会、1993）、頁48。

- (10) これらの言い方は、当該学校の当事者によって、ある時は弁明として、ある時は開き直りとして用いられている。確かにかような側面は「附属学校」にあることは疑いなく、仕事量の膨大さの中で子どもへの「被害」を最小限に食い止めるためには必要とせざるをえない選択かもしれないが、改善への意志を持たない点に大いに疑問を抱くのである。
- (11) こうした行動では、ある意味で子どもが選択しうる、子どもらしい行動ともいえるわけであるから、むしろこれらの行動が時たま見られてこそ自然な状態といえなくもない。
- (12) 柳田邦男『死角 巨大事故の現場』（新潮社、1988）頁147。
- (13) この点が学校教員が社会一般から「セミ・プロ」として蔑まれる一つの要因でもあろうか。
- (14) 柳田邦男『マッハの恐怖』（新潮社、1987）頁175・251。
- (15) ギュスドルフは著書『何のための教師』（‘POURQUOI DES PROFESSERS’ただし今回は、小倉志祥・高橋勝訳による、表記の訳書、みすず書房、1972を参照）において、次のように述べる。

「教師と弟子とは、その一瞬の出会いの中で、その一瞬の対決の中で、すべてを相対化するという広汎な運動の中に自分たちを置くのである。誤りはこの状態を絶対的なものとし、当事者双方にとって、歴史の一局面にしか過ぎぬものを永久に凍結することであろう。かくして教師と弟子との対決は、すべての人間の真理は対話のうちにある真理であるということを示している」と。（頁227。）
- (16) 柳田邦男『続マッハの恐怖』（新潮社、1986）頁438。
- (17) 陣内靖彦、前掲書 註1の書 頁7。
- (18) 柳田邦男、前掲書 註12の書 頁472。
- (19) 前掲書、頁470～475。
- (20) 『中国新聞』朝刊、1993年10月30日、15版、社会1面。
- (21) 柳田邦男、前掲書 註12の書 頁105。
- (22) 前掲書 頁111。
- (23) 柳田邦男『航空事故 その証跡に語らせる』（中央公論社、1991）頁158～160。
- (24) 佐々木富泰・網谷りょういち『事故の鉄道史』（日本経済評論社、1993）頁155。
- (25) 前掲X小学校においては、学年主任級は日曜休日が月1ないし2月程度しかとれないのが平均的状況であり、土曜日の半日休業に到っては、年を通じてほとんどとれていないことを筆者自ら確認済みである。
- (26) 後勝『ビルマ戦記』（光文社、1991）頁321。
- (27) 荒木進『ビルマ敗戦行記――兵士の回想――』（岩波書店、1982）頁191。
- (28) 『NHKスペシャル ドキュメント太平洋戦争 第4集 責任なき戦場 ～ビルマ・インパール～』（1993年6月13日放送分）。
- (29) 註8に同じ。
- (30) 註6の書における瀬島龍三の序より引用。
- (31) 林信弘『教育の哲学的探求』（法律文化社、新版1922）頁237～238。
- (32) 前掲書 頁229。

- (33) 加藤常夫・上田恒夫著『機長席からのメッセージ Part 2』（有斐閣、1988）におけるまえがき。
- (34) 註8における石戸谷哲夫・門脇厚司の編者、頁579。
- (35) 「表現」の「教育」における定位については、以下の論を参照。大西正倫『木村素衛における「形成・表現」について』（京都大学教育学部紀要XXXⅡ、1986）、頁162。
- (36) 教育者から被教育者への指示、また、子どもが自己を表現するための言語的表現などが考えられる。また、他の子どもとの共通の認識方法としての言語の使用も忘れられてはならないであろう。なお、中田基昭『授業の現象学』（東京大学出版会、1993）の視点も参照した。
- (37) なお、時間性・空間性という音楽の内包する随伴的問題も、ここで考えられなければならない。音楽教育における空間性の問題については、拙論『ボルノウ教育学における空間概念と音楽教育の関連性についての一考察』（中国四国教育学会紀要「教育学研究紀要」第39号第2部、1993掲載予定）を参照。
- (38) この意味で、『学習指導研究会発表資料』（奈良女子大学文学部附属小学校、1993）の記述の方法と、その背景にある実践の態度には学ぶべきものがあるように、筆者には思われた。
- (39) 坪能克裕編『教室を出た天才たち』（音楽之支社、1989）頁50、における山田詠美の談より引用。
- (40) 藤田健治『哲学的人間学 体系と展相』（二玄社、1978）頁205。
- (41) これは、子どもに追従すること、子どもに習得させるべき学習内容をおろそかにすること、子どもの思い付きのままの表出を「表現」と読み替えること、教師の権威を落としめることなどのいずれをも意味するものではない。しかし、X小学校においては、不幸にして、「寄り添う」ことがかような脈絡において実際には機能している場合があった、と筆者は経験上、確信している。
- (42) 川森康喜『ボルノウ教育学の研究』（ミネルヴァ書房、1991）頁187。
- (43) O. F. Bollnow ; Mensch und Raum, Kohlhammer, 1963, S. 276.
- (44) 速水洋、前掲論文、註9の論、頁262。
- (45) 前掲論文、頁262。