

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師(2) —ある高校教員の教育実践を題材にして—

〈関係〉のなかにたつ教師(2)

—ある高校教員の教育実践を題材にして—

齋藤尚志

はじめに

2008年度以来、「子どもの貧困」が叫ばれ、その具体的な教育・保育現場の状況、子どもの生活背景としてある家庭や地域の実態、教育に限らず生活の基盤となる就労（雇用）・福祉・医療などへの制度的な保障のありようや不十分さなどが次々に報告・指摘されている。私は、このような状況を鑑みて、前稿「〈関係〉のなかにたつ教師(1)」(本研究紀要第38号)において、次のような問題意識を示した。

私の問題意識は、先の神戸市の小学校や湊川高校の教育実践（1970年代の課題や問題を抱える子どもたちへの取り組み—筆者注）が今現在の教育状況を考える上で、どのような歴史的意味や意義をもつのかを問い、その上で今現在の教育状況をとらえ返し、これからの教育のありようを見据えるところにある。とくに、教師と子ども、教師と子ども集団、教師集団と子ども集団、教師同士、教師と保護者・地域の人びとなどのさまざまな人間の〈関係〉の網の目のなかにたつ教師に焦点をあてて追究していきたい。(p. 38)

前稿では、「さまざまな人間の〈関係〉の網の目のなかにたつ教師」に焦点をあてるための前提作業として、現時点での子どもに対する「共感や理解に欠けた眼差し」を指摘した。そして、その「眼差し」に基づく生徒指導が「規範意識の醸成」と「毅然たる対応」によって、子ども個人の心がけやがんばりによる問題解決を図ろうとするにすぎないことなどの問題点を明らかにした。そして、「規範意識の醸成」と「毅然たる対応」に立たない子ども理解や子どもの問題行動への対応として、1970年代に神戸市立吾妻小学校の教員集団が示した見方、すなわち、『問題を抱えた子どもに問題の責任を押し付けること』なく、『貧困などの社会構造から派生した社会問題までも子どもになすりつけること』のない見方、やはり『親や子どもの責任にしてしまうのではなく、そんな子どももふくめて、ひとりひとりの子どもを生かすために最善を尽くさなければならないという見方』(p.48-9)に立ち返ることを提言した。そうして、「かつて、子ども、教員、保護者、地域の人々などからなる〈関係〉の網の目のなかにたちいり、子どもの背景にあるものをつかんでいった数々の教育実践に学んでいかなければなら

ない」(同上)と結んだ。

そこで、本稿では、1974年に兵庫県立湊川高校(以下、湊川高校と記す。)に着任し、2008年に同校を定年退職された伊田哲朗氏¹(以下、敬称略。)の教育実践を題材にして、「さまざまな人間の〈関係〉の網の目のなかにたつ教師」について考えていきたい。伊田は、助教諭・講師時代を含めた36年半の教員生活のなかで、子ども・生徒²との関わりや授業実践などを記した報告・論文・エッセイなどのテキストをのべ60本以上著している。彼のテキストのなかには、家族や友人関係に悩む生徒から、被差別部落出身者・在日コリアン・障害者(児)であることなどによって差別を受け苦しむ生徒まで、実にさまざまな問題や課題を抱える生徒たちが登場する。伊田はそのような生徒たちにどのように向きあっていったのだろうか。

とくに、問題や課題を抱える生徒たちに向きあっていく上で、教師はどのような存在としてあるのか。教師だからそのような生徒たちに向きあうのか。それとも、教師であろうとなかろうと、目の前にそのような生徒たちがいればおのずと向きあってしまうのか。それは、伊田個人の資質の問題なのか。それとも、伊田が置かれた人間関係、あるいは、問題や課題を抱える生徒たちに長年向きあい続けてきた湊川高校という場の磁力や雰囲気のようなものの影響によるものなのか。

伊田はテキストのなかで自らを“私”と呼ぶ。その“私”は教師としての“私”なのか。それとも、他の何者かであるのか。“私”は教師になった当初から教師としてあったのか。あるいは、いつからか教師としての“私”となったのかどうか。“私”の語りは、生徒との関わりを通して“私”を、“私”の教育実践を他者にさらけ出していくことを意味する。それは同時に、伊田のなかで、“私”を捉え返し、“私”とは何者なのかを問い続ける不断の営為ともいえる。なぜならば、“私”と生徒との関わりという事実は、教育実践の記述と記述の蓄積を意味し、その過程でその事実に何らかの価値づけをする。それは、“私”と生徒が出合い、出合い直す機会でもあり、さらには、教育とは、教師とは、生徒とは、学びとは、生きるとは、……とは何なのかという“私”への、あるいは、“私”の教育実践への問いかけと仮の答え、そしてそれらの修正・再構築のプロセスとしてあるからである。伊田のテキストのなかの“私”は、その時々何をどのように語り、逆に、その時々どのように語られるのかを追ってみたい。

たとえば、伊田は1974年に湊川高校に赴任する以前、代用教員として3年弱の期間に大阪府高槻市の小学校に勤めている。その時期の“私”は、次のように語る。

何もかも力不足な私が、それでも教師になろうと思ったのは、人間が好きだからです。子供が好きだからです。(「半年間をふり返って」 p.33)

(反発する六年生に対していつも思っていたのは、)「何とと言われても君が好きなんだぞ」……それは私のささやかな、抵抗であったような気がします。(同上 p.33-4)

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師²⁾ —ある高校教員の教育実践を題材にして—
 教え子は、同時に私のライバルでもあります。子供たちに負けないためにも、あらためて
 大地に足をすえ、しっかりとやらなくてはと思っています。(同上 p.34)

「人間が好き」、「子供が好き」だから教師になった伊田。反発する子どもにいつも抱いていたのは「君が好き」ということであり、それは“私”の「ささやかな、抵抗であった」とも述べる伊田。教え子を同時に“私”の「ライバル」として、みずから奮い立たす伊田。若い教師らしい初々しさと、子どもや自分自身への期待や情熱を感じさせる“私”の語りである。この“私”の語りがこののち課題や問題を抱える生徒たち（伊田は、1974年以降湊川高校の教員となり、テキストを編む。伊田の「子供」の表記が「生徒」に変わるため、本稿でも「生徒」と表記する。）をはじめ、たくさんの生徒、同僚、保護者などと出会い、彼・彼女らとの〈関係〉のなかにたち、つながりを持ち、テキストに書き綴られることによって、どのような変化をみせるのであろうか。

とくに、本稿では、正教員として最初に勤め、意図的にテキストを書き始めた場所であり、「逃げだしたくなる程、やさしく、きびしく問われ続けた歴史」（「新しい出会い」 ページ数なし）を刻んだ場所であったとされる湊川高校時代の“私”の語りとはどのようなものであったのかを追究してみる。

1. 湊川高校という場

まずは、伊田が赴任した当時の湊川高校がどのような学校であり、伊田がどのような教員であったのかをみておく。

はじめに、湊川高校訪問指導部が語った次の文章をあげる。

今、湊川高校では、落第生教室にはじまり、校外生徒教室、育友会費不正流用事件、一斉糾弾と続いた過去十余年の推移の中からつくられた校風の中で、“問題児”“非行少年”“ゴンタ”……、と表面に浮き出た現象だけで義務教育の過程を切り捨てられてきた生徒たちが、やっと今までの自己の生育史をふり返りながら、それを「語り」として教師の前へぶつけてくるようになってきている。私などは緊張のしどおしで、長い間生徒とのやりとりを追われてきた。〔「A・Tの生活—教師Bの場合」 p.15〕³

伊田が湊川高校に赴任したのは1974年である。その頃の湊川高校では、「“問題児”“非行少年”“ゴンタ”……、と表面に浮き出た現象だけで義務教育の過程を切り捨てられてきた生徒たち」に、教師たちが時に振り回され、時に批判・否定されながらも、逃げることなく生徒たちに向きあっていた。生徒たち自身も差別や貧困から逃げないで人間の解放の可能性に賭け、

人間として当たり前生きていくことによりやく気づきだし、「やっと今までの自己の生育史をふり返りながら、それを『語り』として教師の前へぶつけてくる」ようになっていた。教師は、生徒たち一人ひとりからの「語り」を受けとめ、何らかの形で応えていかなければならなかった。湊川高校の生徒たちの「語り」とはどのようなものであり、教師はどのように応えていったのであろうか。ちょうど同じ頃、1977年に湊川高校を訪れ、授業や生徒理解に限らず人間理解の点でも伊田に大きな影響を与えた教育学者の林竹二のことばを参照してみる。

林によれば、“湊川”（以下、林らが語る湊川高校の独特の雰囲気ないし教育力を指して“湊川”と表記する。）の生徒たちは、「義務教育学校の捨て子たち」（『教育の再生を求めて』 p.v）であり、日本の学校教育から疎外され、切り捨てられてきた者たちであった。そして、彼の目に映った当時の“湊川”の教師は、「この人生を逃げない—少々のことであっても首をつらない、葉をのまない—人間をつくる」（『学ぶことと変わること—写真集・教育の再生を求めて』 p.76）という思い（「悲願」）に導かれて、「落第生教室」以来20年の苦悩を続ける者たちであったという。林は、足尾鋳毒事件で谷中村に残ることを決意した村人と当時の“湊川”の教師たちを重ね合わせ、「貧乏や不幸から逃げないで、そのまっただ中で、人間としてまっとうに生きることのできる人間をつくることに人間の解放の可能性を賭けているのではないか。」（同上）と評している。「人間の解放の可能性を賭けている」とは、「学ぶことに、存在が一安易な、よりよい生活などではなく、人間であること、人間であり続けることの可能性が、かかっている」（同上）ような、「人間を大切にする」ことを意味した。

さらに、林は、「湊川の教師は、大なり小なりそういう経験をして、その中で自分をつくりかえながら次第に生徒と向きあえるところまでたどりつくわけです。それのできない人間には、あそこはつとまらない……。」（同上 p.112）と述べる。「そういう経験」というのは、教師が生徒に殴られた際の対応を指している。当時の“湊川”の教師は、どれほど時間をかけようとも、「ことこまかに事件の経過をたどり、腑におちるまで問いただした。そして、長時間の聞き取りのなかで、ようやく生徒が殴った理由を明かすと、殴られた教師も含めて、「みんなの顔がパッと明るくなった。私は感動が抑えられなかった。」（同上）そうだ。日々何度となく「そういう経験」が繰り返される。そして、その過程で、教師は「自分をつくりかえながら次第に生徒と向きあえるところまでたどりつく」のだという。

また、この林の指摘は、演出家・竹内敏晴との対談のなかでなされたものである。この指摘の前に、竹内も“湊川”の教師について簡潔に述べている。一般的な教師像として、「教師は実に防衛本能が強い。」といい、教師がいかに責任回避能力に長けているか、それは「教師というより官僚というものの本性といった方が正確なのかもしれません」と述べた後の指摘である。すなわち、「湊川の教師たちはその逃げ道を封じられている。こわくても何でも、必死に生徒に向きあっている、ということなのでしょう。」（『学ぶことと変わること』 p.112）と。

伊田が立つ“湊川”という高校は、教師が自分自身を取り繕ったり、ごまかしたり、見て見

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽²⁾ —ある高校教員の教育実践を題材にして—
ぬふりするなどの一切の「逃げ道を封じ」られたところであり、「必死に生徒に向きあ」わざるをえないところであったといえる。それだけ“湊川”の生徒が抱える問題や課題が重く厳しいものであったともいえる。そういう厳しいところでみずからを問いただしながら、伊田はかろうじてその場にとどまっていたのかもしれない。伊田は、このような教師のひとりとして、“湊川”にいた。当時の伊田について、竹内は次のように述べている。

十一月だったかに、伊田哲朗氏が、知恵遅れと言われていた加藤好次のどもりが直って来ている、虚弱で五分と腰掛けていなかった朴隆章の背がシャンと伸びて来た、とニコニコしながら報告しているのを聞いて私は胸が熱くなりました。こういう現象は、身近に起こってもなかなか気がつかないものです。それが的確に見えている伊田氏の愛というか、触れ方をありがたいことだと思いました。(同上 p.117)

「伊田氏の愛」という表現で、伊田の生徒をみる眼ないし生徒との関係のありようを評している。ここでの伊田と生徒との関係のあり方は伊田固有のものなのか。林は、“湊川”の教師について、「自分がけなされながら、叱られながら、子どもが美しくなっている、すばらしい感想を書いていると、それを手ばなしで喜ぶというのは、教師としてはまことに希有のことです。」(同上 p.110-1)と述べている。“湊川”の教師は、「荒れる」生徒にけなされ、同僚に叱られ、生徒に向きあいつづけていた。にもかかわらず、生徒は、林の授業で深くみずからを問い、自由へと歩み出した⁴。彼・彼女らは、“湊川”の教師にではなく、林によって、学ぶことが変わることであることを示したのである。それでも、“湊川”の教師は、生徒が自由になることをなによりも喜んだ。“湊川”の教師は、悪条件のつみ重ねでなにもできないなどという、林にとっては多くの教師がするありきたりの弁解を決してしなかった。林の指摘によれば、伊田だけでなく“湊川”の教師に竹内のいう「愛」があるように思える。

ただし、竹内の伊田評を受けて、伊田の同僚の登尾明彦は次のように述べている。

生徒の変化を見落とさなかったのは、伊田さんの確かな眼だ。竹内さんによれば、「伊田氏の愛」ということになる。教師の資質を私は問い続けているが、そういう時、私はいつも伊田さんを思い起こすのである。(「パンの木」第193号(2005)「善意が転げてきたような人—伊田哲朗さん⁽²⁾」)

やはり、伊田の「確かな眼」、「愛」なのである。同僚の登尾が「教師の資質」を問い続けながら、いつも伊田のことを思い起こすほどである。むしろ、伊田が「確かな眼」や「愛」をはじめから備えていたというより、林が指摘するように、「悲願」を胸に、ひたすらに生徒に向きあいつづけ、厳しくみずからを問いただすなかで、つまりは“湊川”に鍛えられて磨かれた

ものであったというべきであろう。

それでは、伊田は、どのように“湊川”で過ごし、「確かな眼」、「愛」をもつにいたったのであろうか。“私”の語りに焦点をあてて、その時々、伊田がどのような生徒や同僚に出会い、何を感じ、何をどのように書きつづっていったのかを探ってみる。

2. 〈関係〉のなかにたつ“私”

(1) 問われ浮遊する“私”

まずは、伊田が湊川高校へ赴任して間もない時期に出合った生徒TとT子との関わりを語る“私”からみていくことにしよう。

Tは、当時28歳の伊田より1歳年下27歳の青年であった。6人兄弟の末っ子の彼は、両親の離婚で彼だけが父親にひきとられた。貧困と病気によって小・中学校へ通えない日が多く、十分な教育を受けることができないまま社会人となる。そのため、文字が十分に書けないことなどから教育の大切さを痛感し、中学校の「形式卒業者」として夜間中学に入学し、湊川高校に進学してくる。二学期以降、仕事が忙しくなり、高校を休みがちになる。それとともに、元気もなくなっていく。8月の勤務状況を見ると、6日ある休み以外、8時半から16時半までの就業を基本として、勤務したその日の22時から翌日5時までの夜業をもこなす日が7日もあった。そのようななかで、Tは学校へ通い、学校祭にむけてのクラス代議員も務めている。このようなTに対し、伊田は、Tが学校へ来やすい状況を作ろうと思ひ悩む。

私は二十八才の教師であり、Tは二十七才である。さして苦勞もせず大学へ行った。たった一才年上の私が、Tの思いをどこまで受けとめられているのか疑問である。仕事のことと最後まで授業が受けられないことを私に告げ肩を落として帰っていくTの姿を見て、「明日は元気で来いよ。」という声しか出せない自分は、一体何処にいるのだろうか。Tの就学保障のとりくみを、どこまで本気でやるかによってその解答も出てくるであろうか……。〔働く青年〕 p.10)

伊田がTと向きあえるようになるには、Tの就学保障を「どこまで本気でやるか」にかかっている。「一体何処にいるのだろうか」には、そもそも自分自身とは何者なのか、どのように生きてきたのか、どのようにTと向きあえばよいのかという自分自身への問いかけが感じられる。「人間が好き」、「子どもが好き」という思いだけではどうにもならない生徒の現実を目の当たりにして、伊田は自分の存在や立ち位置を見失うことになる。この問いかけはどのように解決されていくのであろうか。

T子は、父と二人の弟と暮らしており、“湊川”に通いながら、昼は食品会社に勤めている。

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽²⁾ —ある高校教員の教育実践を題材にして—

仕事を休みがちの父親は、酒を飲むと、T子たちに暴力をふるった。とくに、T子には、弟たちの世話をしよう強くせまる。「家を出たい」というT子に、伊田は「『家を出たらどうなるんや、第二人はどうなるんや』と心をオニにして言いつづけた」（「家を出たいと思うこと」 p.289）という。伊田たち教師は何度となく父親と話をしたが、父親の言い分が二転三転し、途方に暮れる。T子や姉弟たちについては、小学校・中学校・児童相談所・親類との協力のもとの対応に取り組んでいこうとする。しかし、親類と父親の「学校の先生は、もう手を引いてくれ」（同上）という希望により、伊田たち教師は手を引かざるをえなくなる。そのようなT子、T子の父親について、伊田は次のように述べる。

私の家庭どころではない。私はT子の父親の気持が、ほんとうにわからなくなってきている。T子の父親の気持が理解できないだけ、私は、幸せな所にいるのだろうかと思う。必死で、それでも家を出ずに頑張っているT子の姿に、私は自分の母親の姿がダブってくる。決して、死んだらあかん。それだけを願っている。心配でも家に行けない。行くと、ますますT子を追いつめるようになってきている。（同上 p.290）

「T子の父親の気持が理解できないだけ、私は、幸せな所にいるのだろうかと思う」。ここにも、生徒に向きあおうとする自分とは何者なのか、自分はどのように生きてきたのか、どのようにして人と向きあってきたのか、という問いかけと自分の立ち位置がつかめず浮遊する伊田の姿がうかがえる。青年Tのように、就学保障の取り組みとしてすべきことが明らかなきもあれば、T子のように会うことさえできず、ただ思いを馳せるしかないときもある。この時期の伊田は、このような状況のなかに身を置き、「一体何処にいるのだろうか」と問いつづけたのである。

同じ時期、伊田は、同僚の教師Nから「伊田はなぜ湊川の教師になったんや、母親のことをからませてまとめて来い」（「出会いの場所〈朝問研〉」 p.1）という注文を受けている。厳しい口調であるが、当時の伊田の姿を見た同僚としては、自分自身も伊田と同じような状況をくぐり抜けてきたからこそ、伊田が自分自身と向きあうきっかけを投げかけてきたのであろう。他の場面でも、伊田は、同僚に「視点がボケている」といわれ、「きびしいながらも暖かい励まし」（「ホーム・ルーム運営について」 p.19）を受け続ける。先の教師Nの注文に対しては、伊田も、「しんどい作業だったけど、そのことを通じて見えたことがあった。それは湊川の教師になったことで、これまで出会えた人が再び胸の中に浮かんで離れなくなったことだ。」（「出会いの場所〈朝問研〉」 p.1）といい、「家を出たいと思うこと」というテキストを編み、そのなかで、母親、町で偶然声を掛けられた吃音の青年、沖縄出身の青年などこれまでに出会ってきたさまざまな人たちとの関係の一つひとつを振り返っている。そして、次のような結論に

至る。

湊川には、ひょんなことから来ることに決まった私だが、今まで私と接して来た人々が、人間の悲しさ、おもしろさを教えてくれたことが、かろうじて、私に湊川で頑張らなくては、と思わせてくれているように思う。〔「家を出たいと思うこと」 p.288〕

過去に出合った人びとや彼・彼女らとの関係のありようをふり返ることで、「今まで私と接して来た人々が、人間の悲しさ、おもしろさを教えてくれたこと」に気づき、当初の“私”を解体し、気づいたことを基に「湊川で頑張る」こと、すなわち“私”の“湊川”での立ち位置を見定めようとする。それは、“私”を再構築しようとする作業といえよう。それでは、伊田はどのように“私”を再構築していくのであろうか。

(2) “私”をつくりかえる

伊田は、湊川高校に着任して半年で、一年生の担任となる。そこから伊田のホーム・ルーム運営が始まる。クラスには、被差別部落出身の者、在日韓国・朝鮮人の者、ひとり親家庭の者、「障害」(以下、「」を外す。)のある者、夜間中学出身の年配の者と、状況や立場の違うさまざまな生徒たちがおり、「集団としてまとまりにくい面」(「ホーム・ルーム運営について」 p.1)を持っていた。その状況を示す伊田のことばによれば、「一年間を通じ、授業に坐りきれられない生徒と、そのことで教室がざわつき、やりきれなさを内に秘めながら、学校や担任に声にならない要求を持っている年輩者生徒、それをとりまく無関心層や、あきらめてしまっている生徒がいるという図式」(同上 p.1-2)であったという。

そのようななかで、たとえば、伊田は、ホーム・ルームの時間を利用し、「授業を受ける姿勢」というテーマで何度も討議を重ねていく。ときには、読み書きができないゆえの「苦い経験」をもつ年輩者の語りを誘い、あるときには、若い生徒の騒がしさにクレームをつける20代後半の生徒に彼自身の10代の頃のことを問い、若い生徒と20代後半の生徒双方の理解をうながしている。また、伊田が、クラスの状況を見誤り、十分な対応ができていないと、とくに年輩の生徒たちのあせりはますます高まり、安心して通学できないことも度々あったという。

そのような試行錯誤のなかで伊田は、生徒たちに向きあい、彼・彼女らのさまざまな表情や態度の変化に気づいていくことになる。

全日制高校の受験に失敗して湊川高校に入学してきた生徒Fがいた。Fは、「人を殺すことは『刑法第何条に違反するから悪い。』と言った言い方を平気でやり、授業の中でも『こんな問題、小学生の問題や。』と言ってのけ、“俺は頭が良いんだ。”と言わんばかりの態度をとる」(同上 p.13) 生徒で、ホーム・ルームの討議でも理屈を押し通し、他の生徒から距離を置か

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師(2) —ある高校教員の教育実践を題材にして—

れていた。伊田は「そんなFを、何とか変えようと、ろう下で、教室で、職場の帰り道で、ある時はどなりながら話してい」(同上 p.18) った。そして、そのなかで、伊田は、「Fは他人と切れることで、自分を守り通して生きている様な生徒であろう」(同上 p.13) と気づいていく。そして、Fの傲慢な態度や他人を見下すことばなどの表面的な事柄に惑わされることなく、彼の言動の元になり真意であろうなものかを見据えながら、「個々の生徒を追い求めながら、週一度のホーム・ルームの時間を中心に集団としてどう組織していくかということ」(同上 p.18) を意識し、クラスをまとめようと励む。

ここには、TやT子たちの向きあうことさえ困難な状況に出合い、戸惑い迷い、自分の立ち位置を見失っていた“私”ではなく、過去をふり返り、過去を糧として、今の立ち位置を見定め、目の前の生徒たちに向きあおうとする“私”がいる。ただし、その“私”は決して一つの立ち位置に居つくことなく、個々の生徒との出会いによりくり返し問われ、再構築していくものとしてある。そして、その過程で、個々の生徒を追い求めながら、生徒集団としてのありようが同時に問われ始めている。

また、湊川高校卒業式の答辞についてのエピソードをみってみる。卒業式が近づいたある日、ホーム・ルームにてだれが答辞を読むかが話し合われた。伊田としては、部落差別を乗り越え結婚し、若い生徒の面倒見のよいNを推薦しようとしていた。しかし、話し合いのなかで、知的障害のあるBが突如立候補した。伊田は、知的障害のあるBが普段の授業の時から十分に文章を読めないことや卒業式ではより一層緊張し読めなくなるであろうことなどの理由を示し、Bの失敗を案じて辞退を勧める。しかしながら、「先生、Bは卒業できるんやろ。卒業できる者はみんな答辞を読む資格があると違うんか。先生は、差別はいけない言うてるけど、それは差別と違うんか」(「同和教育で繋がり、救われてきた」 p.31) というAの発言を皮切りに、他の生徒もBを推した。結局、Bを含む5名の障害のある生徒たちが答辞を読むことになる。伊田は、「私は最後には非を認め生徒に謝ったが、心のどこかでは納得していなかったように思う」(同上) という思いを残し、卒業式当日を迎えた。

卒業式の当日、Bは少しも淀むことなく答辞を読んだ。Bは初めてスポットライトを浴びて、解放されたのだと感じた。Bを「どもらせて」いたのは私だったのではないかと感じ、恥ずかしい思いをした。初めて心から生徒たちに詫びたいと思った。

今振り返ってみても、私が色々なことに気づく代償として、生徒たちをいかに傷つけてきたか。そのことだけは忘れないでおこうと思った。(同上 p.31-2)

生徒のことを考えるあまり先読みしすぎ、その結果、生徒の自立や自主性を伸ばす機会を奪うということがある。あるいは、善意からの働きかけであるために、それが働きかけられる側

にとってどのような影響を及ぼすのかに十分思いが至らないこともある。ここでの伊田のBへの配慮はまさにそのようなものであり、そのことを「差別と違うんか」と問いつめられた。伊田は、その指摘を素直に受け入れ、非を認めることができない。しかし、卒業式当日のBの姿に出会い、ついに、いろいろな理由をつけてBの身を案じているものの、実のところは自分の思うようにしたかっただけではなかったかという「恥ずかしい思い」がこみあげる。そこには、教師から生徒への関わりの中かで働く教師の権力性に潜む差別に気づかない自分がいた。「Bを『どもらせて』いたのは私だったのではないか」とはそのことを意味する。だからこそ、「初めて心から生徒たちに詫びたいと思った」と吐露した。

ところで、「私が色々なことに気づく代償として、生徒たちをいかに傷つけてきたか」と、生徒と向きあい、いろいろなことに気づけるようになったことよりも、「気づく代償」というそれまで気づけなかったことへの自省が先立っている。ここに、一つの立ち位置に居つくことなく、自らの立ち位置を不断に問い続ける姿がある。過去をふり返り、それを糧として、かろうじて“湊川”で生徒と向きあう伊田ではあったが、それは伊田と生徒とのつながりのなかでさまざまなことに気づく過程であると同時に、自らの権力性や差別性を自覚する過程でもあり、自己の否定と再構築の連続であったといえる。

(3) 救われる“私”

自己の否定と再構築の過程は、容易なものではない。何がこの頃の伊田を支えたのであろうか。生徒Kのことばを紹介する。

Kは、おとなしく仕事で欠席しがちな目立たない生徒で、朝問研(朝鮮問題研究部)に在籍していた。幼いときから家庭が不安定で、中学のときには両親が夜逃げし、姉弟離ればなれとなり、何度か死のうと思ひ死にきれなかった経験をもつ。湊川高校に来て、Kは林竹二の授業を受け、感想文を書く。「人間の賢さ」について書かれたものである。一部を示す。

時には後悔して、死に急ぎ、失敗という結果に終り、その人が、今まで以上に、生きることに専念した時は、その時からが、その人は〈賢い〉といえるんじゃないかな? つねに自分自身が、生きていて、充実したなあと、感じ、それ以上に、生きることの意味を、知った時こそ、世の中の、最高に、賢い人になれると思う。

賢くなろうと、生きることは、反対に、ばかな人間なのかも知れないし、私は、自分は、賢く生きたいとは思わないし、ただ、様々な出来事に出会い、悲しみも、愛情も、少しでもいいから感じて生きたい。その生きるには、どんな生活が必要か、どんな人と出会えばいいのか、全に(「全々」のことか一筆者注)わかっていない。こんな自分にも、自分なりに、感じた、賢い部分を、持って、生きているんじゃないかと思っています。(「出会いの場所〈朝問研〉」 p.6)

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽²⁾ —ある高校教員の教育実践を題材にして—

何度か死のうと思ひ死にきれなかった経験をもつKは、林の授業を介して、「ただ、様々な出来事に出会い、悲しみも、愛情も、少しいいから感じて生きたい」と自分の存在をまるごと肯定し、それを「賢い部分」とする。林は「学ぶことは変わること」だというのが、このKの変化こそまさにそうなのであろう。Kの感想文に対して、伊田は次のように述べる。

小説を読んでも、詩を読んでも、その中の言葉が、自分の中にあまり居すわったことがない私に、「自分が存在するのは、賢い部分なのかも知れない」というKの言葉が、いつの間にか私の中に宿り離れなくなっていた。

授業の中で、生徒指導の中で、うまくいかなかったり、田舎にいる気のふれた母親と家族のしんどいしらせを聞くとき、Kの感想文に支えられてきた。生き続けること、湊川にいることしかできない私でも、まんざらすてたものではない、と思ってきた。少しの気おいてもなく、自分のこと、周辺のことを見すえているKに出会えたことで、私自身の気おいもとれてきたように思う。(『出会いの場所〈朝間研〉』 p.6)

“湊川”で7年目を迎える頃にしたテキストに「自分を変えなければ何も始まらないが、しんどい」(1980)というものがある。このテキストは「授業を考える会」報告者への批評であるとともに、伊田自身の授業への反省でもある。たとえば、教材に関しては、「『教材』と出会えるということは、自分が日常的に、自分の生き方をきびしいところでみつめ、生徒にもきびしく向きあっているからこそできると思う。そうでないところで『あれがよかったよ』とか人に聞いてする教材で授業をしても授業にはならないと思う。」(p.48)とある。しかし、結論部分では、苦悩とも迷いともいえるような思いが述べられることになる。

結論は、やっぱり自分をかえなかったら、何も始まらないということだが、しんどいことだと思う。再び長嶋氏の報告にふれて思うことだが、回りの状況に責任をかぶせる人が多い中で、進学校で「単語を、構文を、進度を」と生徒からいわれながら、自分が時におたおたしながら確実に生徒の心を開いている。そういう氏の着実な歩みが、現在校で一年と少しの間でああいう実践ができるのだろうと思った。教師はひとりでも大きな仕事ができるんだなあと感じた。元気がでたというより、しんどいというのが本音です。(p.48)

「元気がでたというより、しんどいというのが本音です」。なすべきことは「自分が日常的に、自分の生き方をきびしいところでみつめ、生徒にもきびしく向きあっている」こと。そのような「着実な歩み」によって「自分が時におたおたしながら確実に生徒の心を開いていかなければならない。「自分をつくりかえ」ことは、自己の否定と再構築をくり返さなければならず、ただただ「しんどい」ことである。何の支えもないなかで、「生き続けること、湊川

に「いることしかできない私」は否定の対象、克服の対象でしかなかったであろう。それが、Kのことが支えとなり、「生き続けること、湊川にいることしかできない私」を認めることができるようになった。伊田は、「少しの気おいてもなく、自分のこと、周辺のことを見すえているK」に支えられながら、「私自身の気おいてもとれ」、なお「自分のこと、周辺のことを見すえ」続けようとするのであった。そして、“湊川”における自分の教育実践を見定めていくことになる。

(4) “湊川” と “私”

「しんどい」という本音を吐いた“湊川”7年目の伊田は、同じ年に熊本県の玉名農業高校へ研修に行く。そこで、教師歴3年目の27歳の教務主任・古沢に出会う。「全校的にも、部落・朝鮮・障害者生徒を大切に、学校へつなげてきた中心的な学校と見られている湊川高校の教師が、何を研修に来たのかというような不思議そうな顔」(ページ数なし)をする古沢に、訪問理由を次のように述べている。「学校の中で、ほんの二、三人の教師のみが学校体制としてではなく、個人の力量で誰もたよりにせず、部落・朝鮮・障害者に会おうとしておられる、そんな教師に学んでいきたいと思うので」(同上)と。そして、この訪問理由のあとに、当時の伊田の思いが記されている。

事実、私は湊川総体の中で何かできたことはあっても私個人の力量で、生徒をかしこく、たくましく育てあげていったことがあるのだろうか、湊川でなかったら私に何ができるのだろうかと思うことがよくある。(同上)

「湊川でなかったら私に何ができるのだろうか」。一切の「逃げ道を封じ」、「必死に生徒に向きあ」わざるをえないところであった“湊川”は、いつしか“私”を何よりも支える場となっていた。生徒や同僚など“湊川”で出合った人びとが、“湊川”赴任当初に伊田を支えてくれた過去の人びとと同様、今や伊田を何よりも支えてくれる存在となっている。すでに7年目を迎え、「湊川総体の中で何かでき」る“私”に安住せず、「個人の力量」で何かできる“私”へとさらに「自分をつくりかえ」ていかなければならない。どこまでも、一つの立ち位置に居つかず、自己の否定と再構築を不断に行い続ける。

研修報告は、古沢の同和教育実践のようすと、同和教育推進教員でもない古沢がなぜそれほどまでに被差別部落につながろうとするのかということについて記されている。古沢が被差別部落との関わりについて「ひっかかり」があったからだとして述べたことに対して、伊田は「部落とかかわる〈ひっかかり〉を私も明らかにしていかなければ、ひとりになった時かかわりきれないのではないかと思う。」と吐露する。そして、「ひっかかり」について次のように述べる。

齋藤：〈関係〉のなかにたつ教師⁽²⁾ —ある高校教員の教育実践を題材にして—

父は母の病気以後やさしくなっていたのに、私はどこまで母に出会えているのかと思う。私にとっての〈ひっかかり〉とはそのことではないのかと改めて思う。人が人につながるということはどんなことなのか、やさしさとはどんなことなのか、私にはまだ分かっていなかったことをおもい知らされた気がする。(同上)

「ひっかかり」とは、「人が人につながるということはどんなことなのか、やさしさとはどんなことなのか」を問い続けることである。しかし、それは、「いつでも逃げ道をつくって動いてきた。そんなことを思うとき、ふと逃げだしたくなる。自分が問われない世界で生きたいと思うことがある。」(同上)と、自戒とも迷いとも思えることばをも誘う。そして、「今一步ふみこめないで、かつ逃げられないところで7年目をむかえた。何をすればいいのか分かっているのだからと、自分に言い聞かせている。」(同上)とある。

「湊川でなかったら私に何ができるのだろうか」と思い悩むだけではいけない。「何をすればいいのか分かっている」のだから。〈ひっかかり〉をもって被差別部落とかかわらなければならない。なぜに〈ひっかかり〉をもとうとするのか。それは、「湊川総体」ではなく、「私個人の力量で、生徒をかしこく、たくましく育てあげてい」くためであろう。“湊川”で7年目を迎えた伊田のなかに、“湊川”とは一体何なのか、生徒に出合いつながるとはどのようなことなのか、やさしさとは……、しんどさとは……、などなどの伊田自身がこれまでに感じたことや気づいたこと、「湊川にすることしかできな」かった“私”も含めて“湊川”でのすべてのことを見据えようとする思いが芽生えはじめていた。それは、“湊川”を離れて「ひとりになった時」のこと、すなわち、教師として一人立ちする“私”が描き始められたことを意味する。

おわりに

「人間が好き」、「子どもが好き」という子どもや自分自身への期待や情熱を感じさせた“私”は、“湊川”(生徒や同僚を含む)に出合ったことで、自分の存在や立ち位置を見失い、浮遊し、“湊川”以前の“私”に向きあわざるをえなくなった。しかし、“湊川”以前の“私”に出合い直すことで、“湊川”での最初の立ち位置を見定めた。そして、“私”を否定し再構築しつづけ、「自分をつくりかえながら次第に生徒と向きあえるところまでたどりつ」こうとした。その過程で、当初「逃げ道を封じ」、「こわくても何でも、必死に生徒に向きあっている」くことをせまった“湊川”は、次第に伊田が何かができていると感ずることができるとき、伊田の実践を支える場へと移り変わっていった。ただし、それに安住させず、“湊川”を、“湊川”に支えられる“私”を問うことを伊田にせまる点で、“湊川”はやはり「逃げ道を封じ」、「こわくても何でも、必死に生徒に向きあっている」くことをせまる「しんどい」場なのであるが。

玉名農業高校へ研修に行き、“湊川”を離れて「ひとりになった時」のこと、すなわち、教師として一人立ちする“私”が描き始められた翌々年、伊田は神戸甲北高校に転勤する。“湊川”を離れまさに伊田の「個人の力量」が問われることになる。そこで、伊田は特別授業〈縁〉のなかで、伊田がこれまでに出会った人びとや彼・彼女らとのつながりのありようなどを積極的に生徒たちに語り出していく。つまり、新たに“私”が語り出されていくのである。そして、さらにさまざまな生徒、同僚、保護者、その他の人びとと出会い、つながっていく。

“湊川”以前の“私”、“湊川”での“私”、“湊川”を見定める“私”、そして、“湊川”以後の“私”など、語り出された“私”から何を読み解いていくのか。教育とは、教師とは、教師と生徒（子ども）の関係とは、……一体どのようなものなのか。教師はどのようにして教師になっていくのか、いかないのか。省察、見識、反省的思考などが教師の専門性の基礎をなすとするならば、あるいは、反省的実践家としての教師を描くとするならば⁵、それはどのような過程を経てたどり着くものなのであろうか。次回、“湊川”以後の伊田による“私”の語りを紹介した上で、そのことを考えていきたい。

◇引用した伊田のテキストの出典は、以下の通りである。

- ・「半年間をふり返って」（高槻市立檜田小・第五中PTA『むすびの友』 1972年7月）
- ・「働く青年」（兵庫県高等学校教職員組合神戸県立支部教育研究集会報告 1975年）
- ・「家を出たいと思うこと」（兵庫解放教育研究第2回大会報告集『わたしたちの「胸つき坂」をこえてあるく』 1975年）
- ・「ホーム・ルーム運営」（神戸地区県立学校同和教育研究協議会第5回研究総会 第2分科会「自主活動」報告 1976年） 以下、「神戸地区県立学校同和教育研究協議会」は「県神戸同教」とする。
- ・「A・Tの生活 —教師Bの場合」（兵庫県立湊川高等学校訪問指導部「ふたたび、歩くことから始める—訪問指導者の軌跡」 第28回全国同和教育研究協議会兵庫大会報告集・補遺『村へ回帰しつつ越える 「同和」教育運動の転形期における実践と思想的課題』 1976年）
- ・「出会いの場所〈朝問研〉」（大阪府立私立学校同和教育研究会報告集 1978年）
- ・「朝問研の傍にいて」（解放教育研究会定例会報告 1978年）
- ・「自分を変えなければ何も始まらないが、しんどい」（第1回授業を考える会感想文集 1980年）
- ・「玉名農業高校研修報告」（研修報告 1980年）
- ・「新しい出会い」（県立神戸甲北高校 校内研修 1982年）
- ・「同和教育で繋がり、救われてきた」（県神戸同教 教育内容部会通信『えんぴつ』第26号 2003年）

-
- ¹ 伊田の経歴について、簡単に示しておく。1947年生まれ。国学院大学法学部卒業。1971年9月より、大阪府下の小学校で助教諭・講師を勤め、1974年9月から兵庫県立湊川高校（夜間定時制）、1982年から神戸甲北高校、1989年から東神戸高校（夜間定時制）、1996年から小野工業高校、2000年から再び湊川高校で教鞭をとる。2008年3月定年退職。36年半の教員生活において、ホーム・ルームや授業の実践報告、その時々生徒との関わりや思い、教育一般への考えなどの64本のテキスト（文章）を書き残している。
 - ² 伊田が関わった子どもについては、湊川高校着任以降の子どもたちが高校生であるため、「子ども」ではなく、「生徒」と表記する。
 - ³ 引用文中の「落第生教室にはじまり、校外生徒教室、育友会費不正流用事件、一斉糾弾と続いた過去十余年の推移」とは、1960年代半ば頃からの湊川高校における反差別への取り組みを指す。詳細については、福地幸造『落第生教室』（教育問題新書17）（明治図書出版 1964年）、兵庫県立湊川高校教師集団編『ほえる 落第生たち』（同和教育シリーズ18）（部落問題研究所 1969年）、兵庫県立湊川高校教師集団編『壁に挑む教師たち』（三省堂 1972年）を参照願いたい。
 - ⁴ 湊川高校での林の授業については、『教育の再生をもとめて —湊川でおこったこと』（筑摩書房 1977年）、『学ぶこと変わること —写真集・教育の再生を求めて』（筑摩書房 1978年）などに詳しい。
 - ⁵ 佐藤学『教師というアポリア —反省的实践へ—』（世織書房 1997年）や秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開」〔森田尚人ほか編『教育と市場』（教育学年報5） 世織書房 1996〕を参照。