

「暴力」を鎮める教育に関する一考察

白石 陽一

A Study on Calming the “Violence” in Education

Yoichi SHIRAISHI

(Received October 2, 2006)

はじめに

—教育現場における「無力感」と「暴力の連鎖」を問う

「競争原理」と「管理主義」が癒着することは、容易に想像できる。競争が激化すれば、競争に「のっていく」者と「おりにていく」者が分断され、「持てる」者と「持たざる」者との格差の拡大をもたらす。「競争の恩恵にあずかれなかった」者の不満・憤慨を、ハードにもソフトにも「管理」する対策が講じられる。あるいは、競争に「のっていく」ことへ向けての「管理」も進行する。さらには、競争と「改革圧力」とは不可分の関係にあるため、そこでは仕事の事務化を引き起こし、「多忙化」と結びつき、人々の精神を疲弊させる。このような事態は、「新自由主義」の時代においていっそう顕著であり、この競争と管理から発生する「暴力性」は、その基本構造において、おとな社会にも子ども社会にもあてはまる。おとな社会と子ども社会を寸断して、子ども社会がおとな社会に比べて「暴力的でない」と考えることこそが、幻想の産物なのである。したがって、学校と社会と貫く管理の「仕組み」やそこから生じる「暴力性」をていねいに分析する必要がある。

教育現場における「無力感」について、さしあたり「競争と多忙と孤立のためにゆっくりと智恵を出し合えない状態」と解することができる。「教育改革圧力」のなか、“学力低下”だけは避けないと、“荒れた”クラスではまずい、“指導力不足”評価に怯える、など、「成果主義」が圧力となって教師を襲うとき、教師の不安と焦燥が増加する。さらに「成果主義・人事考課」が「自己責任」のイデオロギーと結びつく時、教師の分裂と孤立化も進む。希望ではなく不安がしごとの稼動力となると、現場のストレスは大きく徒労感も大きい。「きちんとしないと捨てられる」「強くないと生きていけない」「自分が弱いのは努力不足のせいだ」といった「自己責任」のイデオロギーは、教師にも子どもにも、労働者にも浸透している。子どもの生き辛さを見つめながら、それを鏡としておとなの生き辛さを反省する、その時に、おとなと子どもはつながっていることを理解することができる。

「経済成長」を支えるために「もっとがんばれる」と叱咤激励され、「まだ努力が足りない」と「不安エネルギー」をかき立てられてきたのは、おとなたちであった。このおとなたちが蓄積してきた「自己否定をバネにするエネルギー」や「努力主義的」精神構造が、子どもに向っていくことになる。「おまえたちは恵まれすぎている」「君たちはまだ努力が足りない」、こういう「期待という名の圧力」「愛情という名の支配」がおとなたちによって理解されないならば、子どもへ向う「指導」は、権力的・抑圧的にならざるを得ないし、ここから「悲しみの連鎖」「恨みの連鎖」「暴力の連鎖」が生じてもおかしくはない。「暴力」抑止の手立ては、おとなの側から発せられねばならない。¹

「暴力の由来が無力感」であるならば、その「無力感」の由来を問いつめていかねばならない。それは、教師をとりまく目標管理システム、さらにその背後にある労働者をとりまく労務管理システムを問うことにつながっていく。社会状況分析から出発してその影響を避けがたく受ける教師個人の意識と行動を検討する、というすじ道は、社会科学の基本的な方法である。それに加えて、競争社会に投げ出されたわれわれ教師が、ある種の「弱さ」「悲しみ」「きつさ」「しんどさ」が共有できる地点から「指導」を問い直すことも必要である。このことは、「教育実践において教師と子どもを両者ともに解放する、両者の尊厳とともに回復する」理論をつくるための基本的観点である、ともいえる。象徴的な言い方が許されるなら、「暴力を鎮める」指導、「怒りを鎮める」ことば

が探りだされるべきである。² あえて順序を示すならば、教師の側の怒りを鎮めることによって、子どものなかの怒りを鎮めるための観点を探り出したのである。「鎮める」というなじみの薄い用語にこめたのは、いわば「内科的」対応である。いきなり「暴力」を克服する対策をひねり出すのではなく、暴力の由来をシステムと個人、制度と精神構造の両面において求め、その「発生を抑止」する論理を考えたいのである。あえて言うならば、新奇を衒った対策を打ち出すのではなく、若干の認識の変更を求めるのである。

「暴力」という言葉のニュアンスは多様であり、この用語の意味内容も多義的である。構造的、制度的、物理的、心理的、言語的、動機、手段、など、説明するための観点も多様であるが、「傷ついた」といえば何でも暴力なのだ、という雑な議論は避けるべきである。よって、「さしあたりの」定義だけでも必要なのであるが、その作業は困難を極める。ここでは、森田ゆりも述べるように、語り手の「視点の持ち方」が明記されればよい、とする。³ たとえば、子どもたちの生活世界のすみずみにまで、すでに「権力的・暴力的なもの」が浸透して子どもたちはそれに囚われている、よって子どもたちはすでに「恐怖」の世界に生きている、という現状認識から議論を始めることが重要だと、竹内常一は指摘している。⁴ 要するに、言葉の詮索よりも現状認識から出発すべきであり、現状をもっとも適切に言い当てる「ことば」を探りあてて用いられればよいのである。逆に言えば、「暴力」という政治力学的用語で学校現場・子ども世界を解釈することで、その世界の「きびしさ」「こわさ」が了解できる、とも言えるのである。

1. 「暴力」の由来である「被害（者）感情」をつきとめる

学校現場における「暴力性」「攻撃性」を分析する際に芹沢俊介の「暴力論」が有効なのは、彼が暴力を無力感と結びつけているからである。芹沢の暴力論の要点のひとつは、こうである。「暴力の根源にあるのはいつの場合も、無力感です。・・・自分では受けとめきれない現実に直面したとき、わたしたちのなかに生まれる感情は、それを他人のせいにしてしまうことです。・・・こうした無力感やイノセンスの感情は、（自分に責任がないという感情・・・引用者）容易に被害者感情に転じてゆくのです。この被害者感情が暴力の契機であり、また権力意識の発生の契機でもあるのです。」⁵

さらに彼は、＜考えること＞で自分のなかの暴力性をあぶりだすことも強調している。「暴力の最大の抑止力のひとつが＜考えるということ＞なのです。・・・＜考えるということ＞をさらに突き詰めていくと、自分のなかの暴力性、権力性をどう点検していくかという問題にぶつかります。」⁶ 「考える」とは抽象的な言い方ではあるが、暴力が発生する由来をとことんまで追求することが意図されている。たとえば「心の闇」といったレッテルを貼って思考停止状態に陥り、そのことでもって「異質な他者」を差別・排除する、あるいは「癒し」というムード的用語を安易に使い問題が解決したような気分を陥り、そのことでもって「弱者の声」をきちんと聴きとれない、といった事態を避けようとする試みと類似しているのである。

「暴力の根源は無力感である」という定義は、“本来”非人道的な人間や“もともと”管理的な教師から暴力が引き出されるのではないことを含意している。暴力の由来が明らかになることによって、誰でもが加害者になる可能性もうちだされる。被害者感情が恨み・怒り・僻みをひきおこし、防衛感情が攻撃を生む、というメカニズムが明らかになり、その可能性が普遍性へと理論づけられるときに、「当事者性」が芽生えるのである。

自分の努力が報われず、さりとて他に妙案が思い浮かばないとき、自分が被害者だと感じてしまう。人が苦勞や悩みを一人で受けとめて、そのマイナスエネルギーを他者に放射することなく生きていくのは、きわめて困難である。深刻な悩みは誰かに聴きとられる必要がある。受けとめ・聴きとられる体験が希薄であるとき、この苛立ちの矛先は自分を追い込んだとみなす相手へと向う。“自称”正義の人・善意の人が、「加害者」となってしまうのである。他人を傷つけず自分も傷つけないために、暴力論は役立てられねばならない。自分が攻撃的にならないために暴力と管理の由来を学ぶのである。“弱者のいがみあい”や“末端に位置するものいさかい”を回避し、“現場にトラブルを沈殿させない”ことを願うのである。

その際、当然、社会全体を貫く「競争と管理のメカニズム」、つまり、競争原理が進むと教職員管理も進むという現実、そこでは多忙化・事務化・（精神的・肉体的）疲弊が進行するという問題、などを＜考える＞ことも含めている。この問題については、労務管理の実態に関する研究成果に学ぶ必要があるのだが、本論の守備範囲を大きく超える。しかし、「おとなの側から」暴力抑止の方向をうち出すためには、労務管理における「強制された自発性」や働きすぎからくる「怨念感情」などについての、最低限の共通理解が不可欠である。⁷ 教師をとりまく「目標管理」それ自体は新規なものではなく、その背後には日本的労務管理システムがあることを十分に

理解しておきたい。

芹沢は「被害者感情と暴力」にかかわって、「自分が加害者にならないことを優先する」ことの意義について論じている。「ぼくは加害者になることの恐ろしさしか考えてこなかった。どうしたら加害者にならずにすむのかということを生懸命考えてきたのです。」この主張と結びつけて、彼は、少年法改正論議がたけなわの時期、「検察官関与に反対し少年法を考える会」に参加した時、「少年犯罪の被害者」と名のる人々によって威嚇された体験を紹介している。「お前みたいなやつがいるから、世のなかが悪くなるんだ」と威嚇されたのである。

「被害者感情が組織化されていったときにどうなるか、ということです。つまり、被害者が正義を主張し始めて、その正義に則って行動したときに、それはいつの間にか暴力になっていくんです。・・・被害者が加害者になるという反転と、そこに出現する暴力の連鎖をどう抑止していくかというテーマをもたないままに、われわれの社会は進んできてしまったんですね。」⁸

また、被害者と加害者の両方から別の安全な場所に身をおいて彼らを裁く「世間の声」についても指摘している。「世間の声とは、事件の第三者であることの余裕から、自分を正義の位置に置き、そこから行う加害者と被害者の落ち度の制定なのである。私が<加害—被害>の二元論に立ち、われ先に被害者意識を組織することによってこしらえられた船に乗り込み、その安全な場所から、決して射返されることのない非難と攻撃の矢を安心して加害者に向けて射ることにためらいを覚える・・・」⁹

事件が起こるたびに「当事者として考えよう」、「その人の身になって行動しよう」、「思いやりをもとう」といった観念のお題目が述べられることも多い。しかし、上記の指摘に学ぶならば、そのことの無力さと欺瞞性を思うべきである。「当事者となる」ことは、それほど容易なことではない、という自戒をこめた認識こそが出発点である。自分を正義の側に置いて加害者を糾弾することは、暴力の拡大再生産に手を貸すことになってしまう。正義の裁き手という安全な位置には、相手の落ち度を責める優越感や満足感がつきまとっている。

また、芹沢は「善悪の価値判断を最後まで留保する」ことを自分の評論に課している。「善悪の判断をもしするとすれば、一番最後にしたい、考え尽くして、これ以上もう自分では考えられないというところで最終的に善悪の判断をしたい」と言う。これが、社会問題についての評論活動、とりわけ「犯罪」問題などを扱う際、の基本態度であるという。¹⁰ 善悪の判断をするのは手っ取り早いし、そのことへの誘惑はある。しかし、手っ取り早く善悪の判断をする道徳主義の風潮の中では、一方で、善悪を裁く優越・糾弾の側に自分を置くし、他方で、安易な反省主義に個人を追い込む。両者とも、現実には即して考えることを断念してしまうのである。

「被害者感情が暴力の根源である」ということは、形式論理的には「教科書攻撃」をする人々の感情にもあてはまるのである。歴史教科書問題で「日本の教科書は自虐的だ」と攻撃する人々は、中国や韓国などアジア諸国から日本の教科書、国論が歪められてきた、という被害者意識に立っている。彼らは外国から文句を言われる被害者の立場になっている。しかも被害者を装った「勝ち組」である。彼らは「見えない」他者からの批判を恐れ、脅えている。だから、「自衛」のために武器を持ち、それが一人前の国の条件だという発想に立つ。¹¹

この点に関連して、「見えない他者におびえてはならない」という大塚英志の主張は重要である。さまざまな「事件」に対し「心の闇」というレッテルを張り「思考停止」状態に陥った人の背後にあるのは「見えない」他者への脅えである。自分とは「異質」で「理解不能な」他者への脅えは、「治安の強化」と「自警団」を産み、他者を排除する「監視社会」へと行き着く。事件が起こるたびに、いたずらに「早急な対策を」を求めたり、「考えるな」「対策を」という発想は危険ですらある。「人々を判断停止に駆り立てる感情の背後にあるのはこの『他者』への脅えではないのか。」わかりやすい被害者意識をつくりだし、正義のためという理由で「他者」を排除しようとする発想は、攻撃的な社会へと向っていく。¹²

また、彼らの発言には「主語」が欠落しており、「許せない」という「述語」だけが過激になり、安易に「国益」に身をゆだねていく、という指摘も同様の文脈で考えるときに重要である。¹³ 自分を匿名の状況に置き、感情的なことばが責任の所在を明かすことなく垂れ流される。

対話成立の前提として「対話を阻むもの」を認識しておくことが「対話」や「共存」をスローガンに墮落させないためにも重要である。それは、ディスコミュニケーションの分析からコミュニケーションの成立を探る、という筋道に似ている。「管理主義」や「暴力」を恐れるからこそ、管理や暴力が生じる論理を十分にふまえておきたいのである。一見迂遠なようではあるが、暴力の由来である被害感情について十分に<考えておく>ことのほうが、安易な「対策」だけを拙速に講じるよりは、「有効で」「現実的な」対応であるといえる。

この思考態度は、辛淑玉のいうところの、「無知」と「排除」の連鎖を断ちきることにつながるのである。「私にとって向き合うべきは、人ではない。／『無知』なのだ。／権力と連動した『無知』な人々が、隣人が、弱者

を排除していくという現実に、いかに抗していくか。」¹⁴「無知」とは煽情的比喩かもしれないが、一方で、「隣人」から差別される不幸を知り、いわゆる「社会的弱者」の恨み・怨みがより下方の「弱者」へ向けられないよう警戒し、「社会的弱者」が連帯できるための方策を探ろうとしている。また他方で、正当な怒りが健全な社会批判能力を生み出す力になる、と訴えているのである。辛淑玉は『怒りの方法』において、「正しい」怒り方、「いつ、どこに」怒りを向けるべきか、怒りの「受けとめ方」などを論じるなかで、上記の問いを呈している。「怒りを鎮める」ことを論じる際、怒りの正当な表現を評価することと怒りの歪んだ発露を検討することとは、きちんと分けて論じなければならない。

およそ「平和」の維持という営みは、それがマクロな戦争抑止のレベルであれ、マクロな教室での対立阻止のレベルであれ、中井久夫にならって言えば、「派手さのない見栄えのしない」性格である。「戦争は明快で単純で期限があります。そして、一見プラスがありそうに思います。因果関係が明快単純です。そしてヒーローが生まれます。俗語で言えば、格好いいのです。ただし、これは全部見せかけであり、・・・これに対して平和は、失点を少なくするという減点主義の地味な努力です。そして果てしない努力で期限がありません。・・・つまり平和の維持はダサイのです。見栄えがしないのです。」¹⁵ 教育実践が「見栄えのしない」営みであると言いきれるかどうか、この判断は主観的要素がからむため一律ではないだろう。だが、見栄えがしないからといって「誇り」を減じる必要もなければ、逆に「成果」を求めて競い合うことも愚かであろう。派手な「成果と美談」を疑いつつ、美しい「スローガン」の内実を吟味する力こそが教育実践には求められるのであり、それは、ある種の国民的基礎教養の一部ともなるのではないか。

2. 「過剰要求」と「過剰労働」の癒着をつきとめることで、おとなの間に生じるトラブルの蓄積を断つ

まず、到達点を紹介することから始めたい。それは、父母と教師の「すれちがい」をどうのりこえるか、という課題への取り組みである。この実践は、教師と子どもの関係を直接に問うものではない。しかし、「被害者感情が暴力を生み出す」「弱者」同士がいがみ合う」可能性があることを典型的に示しつつも、それを克服していく事例とその論理を提供してくれるからである。¹⁶ この「生活指導」実践で指摘されている「すれちがい」を少しだけ紹介しておく。

- ・塾に行かせてどこが悪い——学校の長期欠席をめぐるすれちがい
- ・今度されたら、教育委員会へいうよ——子どもの喧嘩をめぐるすれちがい
- ・うちの子は悪くありません——落ち着きのない子どもの指導をめぐるすれちがい

これら親の声は、正当な要求というよりは、自己中心的な苦情のようにもみえる。教師の立場からすれば、厄介なものとも映るかもしれないのである。親からの苦情が「厄介なもの」とすれば、苦情をうける教師には被害者としての感情がわきあがってくるかもしれない。また親は当然、自分の子どもが正当に指導されてないと解しているわけであるから、親のなかにも被害感情が生まれているだろう。被害感情を持つもの同士が勝手に自己の主張をくりかえすならば、そこから暴力や攻撃が生じて不思議はないのである。

ここで、「考える」という営みが不可欠である。大げさに「考える」という表現を用いなくても、実践家は、以下のように状況を分析している。親とて孤独で不安な子育てのなかにおいて悩んでいるのであり、その不安をぶつける相手はどこにもいないのである。教師も親からの意見を聞きとることなく、親に対して一方的に協力を求めてこなかったらうか。

『「うちの子だけ」という生き方は、競争の自由を叫ぶ“新自由主義”の描く『生き方』像そのものである。・・・孤独で不安な中で子育てをしている母親たちにとって、その不安をぶつける相手は、学校・教師しかいないという場合が多い。』

「学級通信を出すことについて、その内容について、親たちと議論をしてきたであろうか。『感想』は求めても、『意見』を求めることは少なかったのではないだろうか。・・・教育活動に親が参加するという発想を持たず、『協力』だけを求めたり、啓蒙的に接したりしていくとき、すれちがいはますますその根を深くしていこう。」¹⁷

また、以下の実践報告からうかがえるように、親との対話をとおして、文句・不満の裏にある被害者感情を聴きとることに成功しているといつてよい。「私は家庭訪問に行き、行雄の父親がなぜ、学校にことごとく文句を言っていたのか、わかる気がしたのです。／それは行雄の父親の憤慨したような口ぶりからでした。その口ぶりから、自分は人からバカにされたくない、軽んじられたくないという思い、懸命に生きているのにうまく行かない苛立ち、世間に対しての恨みや僻み、そんな思いが伝わってきたのです。」¹⁸

「学校への無理難題要求が増えているのはなぜか」という問いかけから、教職員の考え方と保護者の思いとの間にあるずれを埋め、親の「要求」のウラにある「願い・思い」を汲み取りながら学校運営を進めることを、小野田正利は指摘している。彼の言によれば、それは「イチャモン（無理難題要求）研究」¹⁹と名づけられているのだが、それは「教育参加論・学校参加制度」研究の当然の帰結である、という。そのいくつかを紹介する。

- ・箱入り娘で育てたいから誰ともケンカさせるな。
- ・野良犬が増えたのは学校給食のせいだ
- ・親同士の仲が悪いから、子どもも別の学級にしてほしい。

小野田は、これらの要求によって教職員が萎縮したり、過剰防衛に走る事態を危惧している。また「どっちもどっちだ」というだけでは本質的解決に至らないことも強調する。『『教育改革病』に翻弄されるなかで、学校や教師が子どもと向き合う時間を奪われ、『本当の思いとは何か』を『見抜く』だけの体力と余裕を無くしていることが深刻』だ、という状況分析もつけ加えている。²⁰

「教職員が子どもと触れ合う時間が減少すればするほどイチャモンは反比例して増える」というのが、小野田の主張する定理である。学校における余裕の欠如ゆえに、わずかの行き違いが取り返しのつかない紛争へと発展してしまうのである。物理的に「ゆとり」「余裕」を奪還することが大前提である。²¹さらに、「イチャモン」の由来を突き止めることで、無力感に陥ることだけは避けることができるのであり、最悪の事態は避けることができるのである。最悪の事態とは、教師が自信喪失になったり神経衰弱になったり、またお互いが傷つけ合ったりすることであり、それだけは、当面何としても回避しなければならない。

先の生活指導実践で報告された、「うちの子だけは」という親の生き方が競争の自由を叫ぶ“新自由主義”の生き方である」という解釈が実感をもって理解されねばならない。そのことを通して、小野田のいう親の「本当の思い」を見抜く余裕が回復され、「新自由主義」「教育改革」の危険なイメージを共有することができる。

学校に対する親の過剰とも言える要求を生みだした背景には、企業中心社会がもたらす過剰労働と過剰消費がある、と大内裕和は指摘している。²²長時間労働の常態化は親の子育てへの関心を弱め、経済的豊かさによってもたらされた消費社会は人々の意識の私事化をもたらし、子育てを「やっかいなこと」ととらえる意識を広げていった。自分に余裕がないから親たちは学校に対して過剰なサービスを要求する。「人々の過剰労働生活がもたらす強力なサービス要求と、より『守られている』と見える公務員・教員に対するルサンチマン意識はすごい」ということになる。たしかに、大内の言うように、「いやがる仕事を（学校と教員に・・・引用者）押し付け、教師の多忙化をもたらししている人々が『教師のサラリーマン化』や『教師の質の低下』を批判する資格などないだろう。」ここでの大内の論評は、安易な「学校非難」や「教師たたき」が不当であること指摘しつつも、その批判の由来するところをもつていることが重要である。単純に教師を擁護しているのではない。さらに付言すれば、抑圧された怒り・怨念である「ルサンチマン」が放置されるなら、「社会的弱者」のいがみ合いが生じ、それはファシズムの温床ともなってしまう。

つまり、親たちも「きつい」から、「ゆとり」がなくなる。過剰サービス要求とは、その「無力感」ゆえの「責任転嫁」と解釈できる。それぞれの「きつさ」「大変さ」が出し合われ、共有される必要がある。なぜ、過剰なサービス要求が出てくるのかということの理解が出発点であるし、まず対話をしてはじめて要求の背後にある「きつさ」が理解されることもあろう。ここまできて、教師も親も、「みんな」大変だ、「みんな」ゆとりがないことに気づくのである。事態はあっというまに複雑であろうが、とりあえずこの地点まで来て、はじめて連帯できる可能性が拓けるのである。

3. 「荒れ」と「暴力」を区別することで、子どものなかの恨みの連鎖を絶つ

子どものなかに「恨みの連鎖」が生じていることについて、宮崎久雄の実践記録『『無視』事件——声なき声が聞こえる』を手がかりに分析してみたい。²³

六年生の1学期まで仲良くしていた女子グループのなかで清美という女子の「無視」事件が起こった。教師はていねいな対応を心がけ、隣のクラスの友人から情報を得たりしながら、ようやく本人と話すことができるようになる。そして清美はようやく悲しみを噛みしめてこう答えた。「私は平気です。でも、なぜ無視するのかだけは知りたいと思います。」その後、教師は無視している子どもたちと対話を試みるのだが、その理由は、清美から受けた行為に対する「過去の恨み」であるという。その発言を再録する。

「そんなら言いますけど、私は清美さんに恨みがあるんです。」・・・

「何が恨みなのかね」

「四年生の遠足の時、私は真智さんと一緒にお弁当を食べようと約束していたんです。それなのに、清美さんが割り込んできて、私は真智と一緒に弁当を食べられなかったんです。」

宮崎の評価とは別に、筆者の分析として、「一緒に弁当を食べられない」「約束を破って割り込んでくる」「恨みを長期間にわたってひきずる」こと自体の是非についての判断は控えておく。とりあえず彼女たちにとって「大きな問題」であったと、当面「肯定」しておく。肯定するとは、彼女たちが主張することの理由がそれなりに理解できた、とすることである。

この会話を聞いて教師はショックを受ける。「何年間も悔しい気持ちが癒されなかったということであれば、いったいこの子たちの家族や友達、そして先生との関係はどうなっていたのであろうか。」そして、「二年も三年も忘れられなかったということは、誰にもその悔しさ悲しさを受けとめてもらってこなかったということになりはしないか」と考える。さらに次の解釈が重要なのだが、宮崎にとって、「癒しということは、話を聞いてもらえる人が身近に居て、実際に聞いてもらい、悲しんだり悔しがったりしてくれることを言う」のである。こう考えると、「無視している子どもたち、すなわち加害者の生活にも同情せざるを得ないように感じる」のである。筆者も、「癒し」について語るなら、宮崎と同様の意味で用いたい。聴きとり・語り合い、その過程で恨みの原因・背景への想像力をたくましくし、生き辛さを生んだ成育史の整合性を了解することが大事である。

その後の会話は以下のように進む。

「あの時、私は、無理に入ったわけではないわ。私が、入れてと言ったら、みんながいいよって言ってくれたから入ったのよ。割り込んだわけではないわ」

「そんなこと言ったって、いやだなんて言えないじゃない」・・・教師が助け舟を出す・・・

「その時、いやだとは言えない事情があったんではないの?」・・・

「そうなんです。私がいやだなんて言えば、わたしがいじめられ、無視されていたと思います」

「気づかい」「やさしさごっこ」といった用語で、思春期のトラブルを形容することもなされてきたが、上記の会話は典型的である。せっかく「気づかい」した努力・配慮は「恐怖の関係」を避けるためだけのものではなかった。この「気づかい」は友人関係の改善へは向わない、自己防衛の手段に過ぎないのである。極端に言えば、この繊細な「努力は報われない」のである。気づかった努力がどこかで聴きとられるべきであったと評するのは一般論としては簡単であるが、いつ・どの場面で聴きとるか、教師にその時間的・精神的余裕はあるのか、という難問への回答が求められる。筆者の分析はこれ以上ふみこめない。

無視した側と無視された側の両者での対話が成立したことで、「事件」は収束に向うかに見えたが、これで終わったのではなかった。子どもたちは「きわどい攻防」を繰り返して行く。無視の原因は、結局「迷宮入り」となった。それほどまでに「微妙な」問題なのであった。その後、教師は無視することの本当の原因について、子どもたちと対話する。

「理由なんてともかく、嫌な感じね、無視しようと言われると、私たちは、そうよね、本当に嫌な奴と言って一緒に無視するんです」

「え、理由はないの?」

「だって、理由なんか聞いたら、シカトされるし、逆にうるさい奴と思われて、自分が無視されちゃうよ」

宮崎は「やらなければ自分がやられるという状況は、戦争で敵と向かい合っている時と同じではないか」と感じる。彼が「あとがき」に述べているように、「日常的な普通のことや普通に行えることが、どんなに平和なことであるかを思い知らされます。」暴力の世界を問い直して平和な世界を制作する、という生活指導の今日的スローガンは、「暴力」「平和」という用語が教室で用いられてよいことを、説得的に示している。

鈴木和夫も、「暴力の連鎖を断ち、平和的に生きること」と題した「あとがき」において、子どもの声を紹介している。「小さい時から変な子、と言われ、悪口を言われていた。僕が振るう暴力より、僕が受けた心の傷のほうが深いよ。言葉で言ってもわからない。ぶったり、殴ったりしたほうが、ぼくの心の傷がどんなものかわかるんだ。ぼくはぼくなんだ」・・・「ぼくは今、復讐しているんだ。小さいときのぼくに代わって、大きくなった今のぼくがやっているんだ。あいつらは、小さいときからぼくを変な子って言っていたからね」²⁴

短い紹介文だけから解釈を広げるのは危険を伴うであろうが、子どものなかにある暴力の連鎖を象徴的に理解することはできよう。子ども自身が述べるところの「心の傷」を自分自身の言葉で言語化させるまでには、ていねいな対応があったであろうことは容易に想像できる。学級における「暴力」について、より具体的な報告が「Tという子と子ども集団づくり」という実践記録であるが、鈴木と子どもたちは、Tという子の暴力的な表出

と長い間つき合ってきた経緯を報告している。Tという子はパニックを起こすとモノを投げつけたりして、手をつけられなくなり、子どもたちを「隔離」するしかなくなるという。大変貴重な記録であり学ぶ点も多いのだが、ここではその詳細を割愛し、鈴木が「暴力をしずめる言葉」と題して、自分の実践を総括している文章から、彼の意見を聞くことにしたい。²⁵

まず、T自身も彼をとりまく子どもたちも、「Tの暴力的な表出そのものがどんな意味をもっているか、などについて頓着はしなかった。」その理由は、この暴力的表出を読み進めていくと、Tにとってみれば「このクラスの子ども集団との関係が如実にされ、居場所のない自分をさらけ出してしまうから」である。T以外の子どもたちにとっても、「自分たちのアンダーグラウンドが白日のもとにさらされ、『ルールなき共同体』でヒソヒソやっっていく楽しさを喪失していくのが目に見えていたから」である。ものごとを「正面から見つめる」ことは、口で言うほど容易ではなし、世界をありのままに見ることは勇気を必要とする。Tの暴力的表出と学級の子どもたちの無関心、この両者を公共の場にさらして議論することに至るまでは、繊細な努力を要するのである。その経緯も割愛せざるを得ないが、子どもたちが「真っ向から向い合えない」現実のなかにある「生き辛さ」をどう読み解くか、について彼が語る文章が重要である。

『T、君はこうしなければならぬのだ！』と言いだしそうになっている自分の内なる『国家』＝権力性と出くわす。・・・子どもの生きづらさと向き合っているはずの自分が、権力性をしだいにあらわにしていくのではないか、・・・／そう感じると、自分が子どもに発している言葉は、子どもが感じている生きづらさを言い当てて、代弁している言葉ではなく、子どもの気持ちをねじ伏せている言葉なのではないかと思うのである。・・・／Tのような子どもは、そういう意味では、教師の教師性を問う試金石でもあるのだ。』

教師が自己自身のなかにある権力性を見る勇気があってこそ、「子どもをねじ伏せる言葉」を回避することができた。あるいは、Tおよび学級の子どもたちの「問題」を十分に分析していても、それを正面から指摘し、それに対して直ちに修正要求を出すことにも慎重になれた。それは、鈴木も言うように、子どもの「暴力」のなかに「弱者」の防衛と怯えを読んだからである。「彼（T）の身体は他者にたいして、怯えと恐怖を抱く絶対的な弱者としてのそれであった。」他者に対する恐怖と怯えがあるために、他者と対等に接することができず、距離をとったり、偽装的にわがままにふるまったりしたのである。教師は、このように分析することで、弱者のなかの被害者性を受けとめていた、と評価してよいであろう。だから、その「被害者性ゆえに生じる暴力」を、「無条件に悪である」として糾弾することを選択しなかったのである。

だが、これは子どもの「受容」だけを前面に出す単純さでもないのである。竹内常一は、鈴木和夫の実践をていねいに分析しているが、その評価の一つに、子どもの「荒れ」と「暴力」を区別している点を挙げている。²⁶「荒れ」に対しては寛容であり、「暴力」に対しては介入する。「いじけたいときはいじけていい」「怒鳴り散らしたときは、そうしてよい」というように「荒れ」に対しては寛容である。「ここには、荒れる子どもを秩序に強制的に服従させることにたいする断念がある。教師の思いとは異なる言動をとる子どもと生活をともにするのであれば、寛容でなければならないという判断がある。」だが、荒れが暴力に転じ、他者の人権を侵害することは許さないのである。このように評価する理由は、竹内の以下の主張にある、と思われる。

竹内は、「荒れる」と「おかす」を区別し、「咎」と「罪」も区別し、罪は正義（法）に照らして裁かれ、その罪を償うことが教えられなければならない、と主張する。暴力の動詞は「荒れる」という自動詞ではなく、「おかす」という他動詞である。「荒れ」という名づけでは暴力の加害性が問題にされず、暴力行為が法違反であることも、「法」が客観的に存在していることも問題にされない。暴力は「乱暴な力」であるだけでなく「無法な力」なのである。「荒れ」という名づけによって、「一方に管理主義的な取り締まりを、他方に裁きを欠いた癒しを増幅させる結果」となっている。子どもが間違いや過ちや咎を犯す権利を認めつつ、罪を償うことも教えねばならない。子どもは間違いや過ちや咎を犯しつつその存在を知る。おとなはその存在に気づかせればよいのであって、基本的に罰する必要はない。しかし、子どもは正義を知り、罪を贖うことを知ったとき「市民」になるのである。子どもを「市民」とすることを課題とする中等教育においては、この点はとくに重要である、とされる。²⁷「裁き」と「償い」の問題、さらには「贖罪」の教育まで視野に入れて「暴力と平和」を考える重要性が指摘されている。これは「許し」や「癒し」を精神主義のレベルから解放する、あるいは安易な「和」の精神を問いなおす、という、今後いっそう深められるべき課題につながるであろう。

4. 習熟度別学習の「暴力性」を自覚することで、「精神的自由」を保障する授業づくりへ向う

佐藤学は、「学力低下」論争の不毛性を批判する際に、「改革が危機を生み出す」という皮肉な事態を訴えている。「『学力低下』が議論されればされるほど、『学力向上』を謳った安易なマニュアル本が氾濫し、能力主義の習熟度別指導と競争主義の学力テストが氾濫し、その結果、学びの体験は衰弱し、『数値目標』と『目に見える結果』による評価が学校の経営と教師の実践から創造性を奪い、皮肉にも『学力低下』の対策によって学校の機能が劣化し、『学力低下』を生み出している。」²⁸

学力「低下」の実態分析を怠り、あるいは「学力」に関する当面の了解もなく、不安を煽りつつ、子どもと教師を追いこんでいく、それも効果の期待できない方法を強制的に採用させ、その結果には責任をとらないとするならば、これは「暴力的」事態である、といえよう。久田敏彦も、「学力低下」問題が具体的様相をもってあらわれる「習熟度別学習」を批判する際、習熟度別学習のもつ「暴力性」を指摘する。

たとえば、基礎学力を「読み書き算」に限定するのはすでに幻想なのに、それを押しつける。ガンバリズムで責め立て、できなかったのは頑張らなかつた証拠だという逆メッセージを送り、見捨てられないためにますます頑張るしかないガンバリズムの世界に吸収される。「ていねいに教えてもらってよかった」という実感を強調しそれが習熟度別学習の効果であるかのように問題をすり替える。そして、競争的秩序に自ら適応し、学びの共同性を体験することなく孤立的異質排除の関係に入る。²⁹ ちなみに、どのコースを選ぶかは、つねに子どもの自己責任・自己選択であるかのように装われる。そこには、合意も契約もない。

「子どもは競争させないと怠けるものだ」とか、「社会に出ると厳しい競争社会なのだから、学校にも競争を導入しよう」といった俗論に対して、きちんとした反論をしておかねばならない。

要するに、競争がもっとも安易な方法であること、それは教師も子どもも傷つけること、“勝者”も“敗者”も不安であること、などについてきちんと認識しておく必要がある。先のような状況で授業をすれば、子どもが思考することから「逃避と断念」をし、「傲慢と不安」から正答主義にしがみつ়。そしてこの両者は同根一体である。「正答主義」のなかで永く生きてきた子どもたちは、競争が当たり前のようになり、自分の意見を表明することを「あきらめて」、そのため「わかりません」に逃げこんでしまう。人の答えをバカにする傲慢さも自分が見下されたくないという不安のあらわれでもある。努力しない自分が悪い、というのも、見下されないためにひたすらがんばる、というのも自己責任のイデオロギーに囚われている。“ういた”発言、“こだわる”意見などの自己主張は、「和」を乱す悪とされることもある。

さらに、「競争しないと子どもはがんばらない」という発想は、「競争」と「努力主義」と「自己否定的エネルギー」によって育てられてきたおとなのルサンチマン（怨念）の裏返しである。自分と同等もしくはそれ以上に努力しないで学力が身につくはずがない、という価値観でもある。おとなの苦勞の由来がつきとめられないならば、おとなの苦勞体験は子どもへの抑圧的要因となってしまう。

こういう「競争と強制」に対して「参加と共同」の学びが対置され、その際、子ども自身が問いを立てる、批判的に問いなおすことの意義が強調される。しかし、問題は、子ども自身に問いをたてさせる、という時の教師の「自問自答力」である。教師自身が、教科内容の価値に、教材の適切さに対して本質的に問いを立てる余裕と能力を保障されているか、という問題である。教材研究への余裕のなさが教師を「学力向上フロンティア」になりかせる要因でもある。³⁰ この地点から、教師の「問う」力と意欲が論じられねばならない。

“学級崩壊”“授業崩壊”が取りざたされるなかで、注目されているのが、今泉博の授業実践である。相手の顔を見て話せないのはたつぷりと聞いてもらった経験が乏しいからではないか、孤独感が不安感を生み出しそれを解消するために“おしゃべり”しているのではないか、「一つのことをみんなで話し合う」授業体験から暴力の克服はできないだろうか。こういう発想から、「学びに権利と楽しさを」と訴え、「推理・予想・討論」をキーワードに授業づくりを展開している。

今泉の授業については多くの観点から評価できるのだが、ここでは、「発言を強制しない」という点から評価したい。「発言する権利をだいにすればするほど、発言しない権利も、それと同様に尊重される必要があります。価値や権利は対立を含んだものとしてとらえられることで、実践が豊かになっていきます。」³¹ 日本国憲法第十九条には「思想及び良心の自由は、これを侵してはならない」と謳われている。この条文は、たとえば「日の丸」「君が代」強制問題に代表されるように、教師の内面の自由を守るものである。それと同時に、教室における子どもの「内面の自由」も保障されねばならない。いい発言をしなければならぬ、個性的な意見をださな

ければいけない、といった集団的・規範的圧力は有形無形に子どもたちの心身にしみこんでいる。もちろん「安心」「解放」が自動的に子どもの思考・認識の発展に結びつくわけでもない。しかし、正しさ＝真理の伝達か、自律＝自由な表現の保障か、というジレンマを、「精神的自由」の側から解いていける可能性を、今泉の実践は示している。それは、彼の「まちがい」観とも関連している。彼は、次のように述べる。

「教師の『間違い観』が豊かになれば、どの子の発言も、なにひとつ無駄なものはないと実感できる」。³² 一般的にいえば、この発言を保障するのは教師の豊かな教材研究力である。³³ これは、十分に正しすぎる見解であり、結果として、教師の教材研究への努力をつのるメッセージともなる。しかし、一步退いて、まちがい・つまずきを子どもの自律的自己表現の萌芽ととらえたい。それを受けとめることで、教師自身が「自問自答」し、「授業のなかで教材解釈する」機会が増えるからである。教師は、子どもをつまずき・まちがいに支えられながら教材解釈力を伸ばしてく、とも言える。それは教師の権威を下げることにはならない。率直に正答を提示しない教師に対して不信感を持つ子どももいるかもしれない。しかし、子どもが囚われている「正答主義」をストレートにゆさぶるよりは、教師自身が考える愉しみを体験していく姿を示すことが有効である。どの意見もとあげられるという安心感、思ったことが言えるとスッキリする経験などをとおして、子どもたちは「内科的に」授業観・学習観を変容させていけばよいからである。

5. 「愛情という名の支配」の自覚することで、「指導」に付着する「抑圧性」を回避する

「愛情という名の支配」「善意の抑圧」を自覚することで、私たちは、なぜ「教えたがる」のか、教育するという「快感」に浸っていないか、「責任が保身に、保護が監視に」転落していないか、自主性・創造性に「誤りはつきもの」ではないのか、おとなは「子どもに支えられている」のではないのか、「子どものために」のスローガンが教師も子どもも追いつめていないか、という問いかけが成り立つのである。「愛情のイデオロギー批判」は、愛情にまつわる「虚偽意識」が多くの人々をとらえていることを批判するのである。「教える」ことに避けがたく内在する「権力性・抑圧性」の行使が失敗したときに生じる教師の「無力感」、さらには権力が付着しているとはいえ「教育愛」の美名のために費やされた努力が報われない結果生じる「暴力」、これらの自覚が教師の「指導」を検討する重要な観点を提供する。ここで詳論する余裕はないが、「家族論」の研究や臨床から示された家庭内暴力やアダルトチルドレン問題における事実は、このタブーへの十分な反証となりえている。³⁴ 教育現場からの問題提起を一例のみ紹介するが、非常に示唆的なのが、「『子どものために』という教育愛の暴力」についての岡崎勝の主張である。

「子どものために」という言葉はオールマイティーの切り札としてよく語られる。しかし、その実態は不明瞭であり、空虚である。このスローガンは「教育愛」と結びついて教師を追いこんでいく。「教育愛は子どもへのエネルギー投下量によって決まる」と思っている教師が実は沢山いる、と岡崎は言う。そして「教師の教育愛は、教員と子ども（教師一生徒）の間関係の中からしか生み出されない、一種の力関係なのだ」とも言う。

「教員は子どもを、愛するが故に支配させようとする。『子どもを自律させ、自立させよう』ということを経済的目標にしようとしても、それは本質的に教育愛と矛盾する。自律は従属する『愛の配慮や指導』を切断することだ。／教員は、教育愛を持って指導すればするほど、それに従わない子どもを排除したくなる。エネルギーを投下すればするほど、その見返りを期待する。・・・／ときどき体罰などの暴力事件が起きるが、それも基本的なところでは、教育愛が裏切られたときに起きやすい。」³⁵

聞く人からすれば、この主張は皮肉的な現状批判と映るかもしれないが、この言説は状況を定義しなおす効果がある。この主張は、「まじめさ」のイデオロギー批判であるとともに、教育「労働」における「ゆとり」奪還の訴えでもある。「愛」の定義こそ、困難を極める。むしろ、愛の名の下で何が行われているか、の批判的吟味こそが重要である。「虐待」や「AC」などの成果に明らかのように、言葉によって「名づけられる」ことで現実を読み替えることが可能となる。沈黙を強いられていた人の側から状況を規定しなおすのであり、「弱者」と「支配」が世界に登場しなかったときには「見えなかった」ものが「見える」ようになるのである。公務員の教育「労働」を問いつつ、「使命感」に付着する「抑圧性」を問いなおすことができる。

「子どものために」というガンバリズムではなく、教師と子どもの「スレチガイ」を前提にして実践を構想することを浅野誠は主張する。教師の信じる「正しさ」を押しつけるか、それが子どもに受入れられないと「降参」か、という事態に陥ってはならないのである。「『正しさ』勝負での実践というのは『シロクロをつける』二分法の発想ですが、それを好む人は『妥協』とか『保留』を嫌いがちです。」³⁶ このような二分法は、勝利か敗

北かという悲劇的発想に行き着くのだが、その背後にはまじめとガンバリズムが存在している。これに対して、条件つきで進んでいく、寛容でありつつ進んでいく実践・生き方が模索されている。また、彼は、ストレッチャーのりこえる際に、「世代間の異質共同作業」という視野から教育実践の見なおしを提起し、その際のリーダーシップに関連させて、以下のことを主張する。「自己犠牲する人は、他の人にも自己犠牲を強いてしまい、結果的に自己も他者も大切にできないことになってしまうことがあります。そうにも思うのです。」³⁷ <正義かさもなくば敗北か>、という二分法では、良心的に仕事に携わろうとする人々の分裂と疲労をもたらす。そうではなくて、「寛容」「中庸」といったニュアンスの実践形態が求められてくるのである。

教師と子ども、おとなと子どもとは「通じ合わない」ことを前提にして関係をつくりあげられることを、竹内常一は提起している。「もともと教師の言葉と生徒の言葉は異言語であって、通じ合わないものだ。だから、通じ合わないことに『絶望』はしない。また、通じ合ったからといって『歓喜』とはしない。それらはいずれも『凡庸』なことだ。……かれ・彼女らと時代経験を共有することが教師の特権であり、課題であると思っている。」³⁸

この主張には、愛情という情緒的で不安定な用語の入り込む余地はない。安易に絶望や歓喜といった感情的体験を求めることで、凡庸に陥ってはならないと警告している。「時代経験の共有」という観点は、「共通語」を紡ぎだす対話の内実を深め、「寛容」の概念を求めるように思われる。教師の「特権と課題」を合わせて考えるとき、教師の解放と子どもの解放という課題を、同時に追求することができるのである。

最後に「寛容」について一言しておきたい。親と教師の間のすれちがいの調整、子ども相互のトラブルと教師の訴えの調整、授業における指導性と自主性の関係、そして教育するという営み自体に内在する抑圧性の自覚、など、以上紹介してきた事例は、いずれも「寛容」という用語で説明してもよいことであった。主観的「正しさ」を抑制的に扱い、相手の「自律的」判断を尊重する、といった緊張関係が読みとれたからである。しかし、「寛容」とは、歴史的な概念であるがゆえに、厳密な規定をした上で使用されるべきであると考え、本論では使用を控えてきた。谷本光男の定義によれば以下のようなのである。

寛容とは、「他人や他の集団が、異なる思想や宗教を奉じていたり、異なる習慣の下で生活しているという事実と直面して、道徳的に受入れられないと判断したり、あるいは不快感や嫌悪感が引き起こされる場合に、それにもかかわらず、それらの思想や宗教や習慣に干渉することなく、また自分の思想や宗教や習慣を相手に強制することなく、その他人や他の集団と共存しようとする態度」のことである。³⁹ このように、「寛容」とは、自由、正義、市民社会、公共性などの概念との関連で、政治、宗教などの分野で長く議論されてきた問題であり、この歴史的成果に学ぶ必要がある。一方が価値を保持し、相手の信念を否認しながらも、相手の行為に干渉しないという態度について、単純に「啓蒙主義」批判だけではわりきれない射程をふくんでいる。先行研究に学びながら、寛容論から教育論を考察することも、今後重要な課題となるであろう。⁴⁰

注

- 1 拙論『『教える一学』関係と『支配』関係』『熊本大学教育実践研究』第23号、2006年。ここでは、斎藤学や信田さよ子の家族論的アプローチ、芹沢俊介の暴力論、教師と子どもをもとに解放するという竹内常一の理論、などに示唆を得ながら、「愛情という名の支配」「善意という名の抑圧」の実態について、また「教える」こと避けがたく内在する「権力性・抑圧性」について論じた。
- 2 鈴木和夫『子どもとつくる対話の教育』山吹書店、2005年、265ページ。「教室のなかの物語は、……たとえば、『暴力をしずめる言葉』を、世代を超えて創り出していく営みのなかでうまれるのではないだろうか。そこに、教師としての誇りと楽しさを感じる世界があるように思うのである。」
- 3 森田ゆり『子どもと暴力』岩波書店、1999年、15～18ページ。
- 4 竹内常一『教育を変える』桜井書店、2000年、11ページ以下。また竹内は「おかす」ということばをつうじて、「いじめやセクシュアル・ハラスメントから南京大虐殺やアウシュヴィッツまでの暴力をひとつのものとしてとらえ、『暴力の世界を越えて平和の地平』へと越境していく『普通教育』を構想しなければならない」と述べている。「暴力」を広義に解釈し、「普通教育」の問題とすることで、それを、おとなと子どもの連続性という観点から位置づけている、と解釈することができよう。
佐貫浩も「市民的能力」「公共性」を育てるために「暴力とのたたかい」を提起する。ここでも、用語の詳細な定義よりも、「脅かされる」生活の危機から立論している。「支配一被支配」の関係、表現の自由の抑圧にともなう恫喝と屈服のコミュニケーション、価値創造のための協同活動の破壊、などの「暴力」からの解放を挙げている。（『新自由主義と教育改革』旬報社、2003年、136～139ページ）
- 5 芹沢俊介『家族という暴力』春秋社、2004年、228～229ページ。芹沢の暴力論は、イノセンスや権力との関連で発

生ずる暴力、母や家族という存在そのものの暴力性、愛に付着する暴力、などの重要な観点がある。また、暴力を鎮める契機として「受けとめ」「肯定」がある。(たとえば、『母という暴力』春秋社、2001年、を参照) 芹沢も「暴力」を厳密に定義することには力点を置いては無い。その発生の由来と構造をつきとめていき、その作業過程を通して「暴力」を抑制する方法を浮かび上がらせる、という論法を採っている。

6 同上書、66～67ページ。

7 城丸章夫の著書『管理主義教育』(新日本出版社、1987年)は、労務管理と軍隊管理と学校管理の連続性と関連性に言及し、学校教育が軍隊「教育」と企業「教育」の影響を強く受けていることを論じている。それは、ことばの正しい意味での「教育」とは呼べないかも知れないが、軍隊と企業において、そこで求められる人間「形成」へ向けての「方法」や「影響力」が、入念かつ巧妙に制作されてきたことは確かである。

一般に管理といえば、「取り締まる管理主義」や「全人格的絶対服従」が想起される。しかし、「<全人格的絶対服従>というものは、みずからの意志をもたず、命令されたことしかしない」人間の存在を特徴としているのである。これは<支配>という点では都合がよいかもしれないが、近代の工場や軍隊では、労働者や兵士が自発的・積極的に行動してくれないと困るのである。ここに、「服従をめぐる難問」が存在するわけである。(168ページ以下)そこでの管理は、「支配者・管理者のみでは生み出すことができないものであって、被支配者・被管理者の意志の参入をまって、はじめて生まれてくるもの」なのである。(110ページ)いわゆる「自発的服従」の論理と心理が明らかにされねばならないのである。

この問題について、「強制された自発性」という視座を設定し、労務管理の見地から論究を続けてきたのが熊沢誠である。彼は、端的にこう述べている。「この<強制された自発性>という視座が、日本の企業社会の批判的検討にとって今もつとも有効であろう、私はそう確信する。」(熊沢誠『新編 日本の労働者像』「文庫版へのあとがき」筑摩書房、1993年、339ページ)「強制された自発性」を説くにあたって熊沢誠は、現代日本企業の「働かせる」論理と、日本型従業員のそれへの適応としての「働いちゃう」心理との相互作用を強調する。「労働者にとってどんなに厳しい状況であっても、一応状態が安定しているかぎり、労働者・サラリーマンはそれを受け入れているのです。」(熊沢誠『働き者たち泣き笑顔』有斐閣、1993年、2～4ページ。)もちろん「無条件に」受け入れているのではなく、「不満がありながらも」受け入れるには、「それなりの」理由がある、その理由をつきとめねばならない、という考えであろう。

先の点を整理するならば、日本の能力主義は「フレキシブルな適応力」と「生活態度としての能力」から成り立っている、と言える。日本の企業においては、職務の範囲やノルマ、働く部署などにおける絶え間ない変動をこなすことのできる能力、つまり柔軟に・弾力的に働ける能力が求められてきた。「要するに、いま与えられている仕事だけができること以上の努力が要請される。そんなところから、会社員は、生活の全体を仕事志向で会社中心とする態度・姿勢・性格を、半ば強制的、半ば自発的に要求されるようになります。」(『若者が働くとき』ミネルヴァ書房2006年、138～140ページ) 残業や休日出勤するかどうか・・・、アフターファイヴに自己研修するかどうか・・・、引越し・単身赴任にたえられるかどうか・・・、など厳密な意味で能力の範疇に属さないものが評価の対象となるのである。

「日本の能力主義」や「人事考課」が、一定程度受け入れられたのには理由がある。それは、第一に、査定が長期にわたり、くりかえされること、処遇に決定的に差がつき始めるのは勤続15年たってからである。第二に、多面的であること、配転が多いためであるが、多面的でないフレキシビリティと生活態度の評価は不可能である。第三に、適用が全階層にあたること、である。「人間の能力差を生得的なものとみて早々に『優勝劣敗』の原則を適用することを避け、全階層の従業員の能力の開発を期待すること、それは日本の人事考課の明るい側面である。」(『日本の経営の明暗』筑摩書房、1989年、51～54ページ)

日本の労働者に受け入れられる「明」の部分を見定めることが、「強制された自発性」「自発的服従」の論理と心理を理解することにつながる。そこからおのずと「暗」の部分も浮かび上がってくるはずである。熊沢の研究から明らかかなように、“純粋な”主体性といったものは存在せず、自発的行動も状況との緊張関係のなかで“歪められていく”のであった。巧妙な支配がまず、労働者・教師の精神と肉体へ苦悩を蓄積していく、次にそれが同じ構造をもって子どもに襲いかかってくるのではないか。この「暴力の連鎖」が詳細に明らかになることで、教師と子どもをともに解放する理論の土台が築かれる。

8 芹沢俊介・高岡健『殺し殺されることの彼方』雲母書房、2004年、64～66ページ。

9 芹沢俊介『「新しい家族」のつくりかた』晶文社、2003年、31ページ。

10 芹沢俊介『子どもたちの生と死』筑摩書房、1998年、45ページ。

11 大塚英志『香山リカと大塚英志が子供たちが書いた憲法前文を読んで考えたことと憲法について考えてほしいこと』角川書店、2005年、36ページ。

12 大塚英志『他者におびえて『近代』を断念してはならない』『週刊 金曜日』、2006.1.17。大塚は「愛国心」問題についても、同じ論理で発言している。「結局、愛国心というのは『他者が恐い』、それだけなんだと思います。・・・伝わらないからこそ伝えなくていけない。わからないからこそ、わかろうとする。ところが、『共通の心があるからわかる』と言った時に、ことばはいらなくなってしまうわけです。しかも、その『共通の心』に補完されないものは、

- すべて異物として敵になっていきます。」(大塚英志『憲法力』角川書店, 2003年, 77~78ページ。)また, 「ニート」問題に関して, 「ニート」を社会の不安とみなしたり, 憎悪の対象とする世相にも, ほぼ同様のメカニズムが働いている。(本田由紀・内藤朝雄・後藤和智『「ニート」って言うな!』光文社, 2006年, 167ページ以下)「ニート」非難をする人は自分を強者の側に置いているし, 「ニート」という否定的人間像の対極にあるのが「人間力」という肯定的な像である。しかし, 「人間力」に意味付与する人は強者である。
- 13 森達也・森巢博『ご臨終メディア』集英社, 2005年, 74および176ページ。
 - 14 辛淑玉『怒りの方法』岩波書店, 2004年, 144, 157ページ。
 - 15 中井久夫『関与と観察』みすず書房, 2005年, 9~10ページ。および46~47ページの指摘も重要である。「戦争は必ず被害者意識に訴える。・・・従わないものは排除する。・・・その努力が讃えられる。・・・人は近視になり単純になる。・・・美談が生まれる。指導者は美化される。・・・煽動家の定番である。不正や腐敗や卑怯には目をつぶらされる。すぐ終わると思う。／必ずそうは問屋がおろさない。」
 - 16 船越勝『何が, どう, すれちがっているのか』全国生活指導研究協議会編『父母とのすれちがいをどうするか』高文研, 1998, 13ページ以下。
 - 17 坂田和子「「役割分業」の母親像を変革し, 新たな父母との対話・協同へ」同上書, 175, 181ページ。
 - 18 今関和子「親との出会い・出会い直すために, どうしたらよいのか」『生活指導』2005年10月, 明治図書, 44ページ。
 - 19 小野田正利「学校への無理難題要求が増えているのはなぜ?」『クレスコ』2006年4月号, 大月書店, 22ページ以下。
 - 20 小野田正利「学校とイチャモン(無理難題要求)」『教育』2006年10月, 国土社, 76~83ページ。
 - 21 赤田圭亮は, 「超過勤務」を生み出す精神構造, 法解釈上の問題について指摘している。「誤解を恐れずに言えば, 自分の働き方に何の関心も示さない教員が, 子どもたちに対して発する言葉は, 空虚である。」「最後まで付き合いきり, わずかに報われたと感じることができる教員は, 生活のすべてをなげうって生徒に関わった教員のなかでもごく少数です。多くは, その途上で矢尽き, 刀折れて, 退場していくのです。」(『不適格教員宣言』日本評論社, 2003年, 180, 245ページ)日々の労働現場では, 能力を発揮する喜びだけでなく, そこで生活する労働者としての価値として, 「ゆとり」, 「なかま」, 「(一定の) 決定権」, という価値が擁護されなければならない。(熊沢誠『能力主義と企業社会』岩波書店, 1997年, 184ページ以下)
 - 22 大内裕和「非難ではなく対話を」赤田圭亮・岡崎勝編著『こころの科学 やさしい教師学入門』日本評論社, 2002年, 58~59ページ。および大内裕和・佐々木賢・赤田圭亮『鼎談 学校はどこに向かうのか』172ページ以下, 参照。
 - 23 宮崎久雄『子どものトラブルをどう解きほぐすか』高文研, 2000年, 184~207ページ。
 - 24 鈴木和夫, 前掲書, 268~269ページ。
 - 25 同上書, 56~66ページ。
 - 26 竹内常一「子どものなかの暴力と平和」『教育』2005年8月号, 国土社, 25ページ以下。
 - 27 竹内常一『いまなぜ教育基本法か』桜井書店, 2006年, 181~185ページ。
 - 28 佐藤学「劣化する学校教育をどう改革するか」『世界』2005年5月, 岩波書店, 110ページ。
 - 29 久田敏彦「教育改革と子ども」久田敏彦ほか編『子どもが生きる時間と空間』フォーラムA, 2006年, 35~36ページ。
 - 30 「読み・書き・算」の習熟の問題は, あらためて「理論的」に論じる必要がある。たとえば, 久保齋『学力づくりで子どもが変わる』子どもの未来社, 2002年, の分析が必要である。教育基本法に則り, 単純な反復練習の強要ではない, 努力主義でもない「学力のつけ方」を主張している。
 - 31 今泉博『まちがいや失敗で子どもは育つ』旬報社, 2003年, 150ページ。
 - 32 今泉博『崩壊クラスの再建』学陽書房, 1998年, 149ページ。
 - 33 授業を「情緒的開放」から論じるだけでなく, 子どもの発言組織, 意見への対応の問題としても論じる必要がある。たとえば吉本均の提起した「授業展開のタクト」, 大西忠治が「指導言」のなかでもっとも重要だとした「助言」, などを深める必要がある。
 - 34 拙論『「教える一学ぶ」関係と「支配」関係』を参照。
 - 35 岡崎勝『学校再発見!』岩波書店, 2006年, 179~180ページ。
 - 36 浅野誠『<生き方>を創る教育』大月書店, 2004年, 147~153ページ。
 - 37 同上書, 167ページ。ただ, 「自己犠牲を避けよ」という呼びかけがなかなか通じないほど, 事態は深刻でもある。自己犠牲を強いられる強力な構造への洞察が求められるからである。それが, たとえば, 熊沢の言う<強制された自発性>である。
 - 38 竹内常一「子ども世代の『時代経験』を共有しよう」『生活指導』2005年3月臨時増刊, 明治図書, 7, 8ページ。彼は「私たちは子どもたちの不幸を気遣いながらも, その裏でひそかにその不幸を愛する『聖人』の悪徳におちいつてはならないのだ」とも述べている。個人の不幸に涙して気づかい聖人ぶることが, 一種の支配関係・上下関係に陥ってしまうからであろう。「共感」とは, 難問なのであるし, 安易に使えない言葉でもある。
 - 39 谷本光男「寛容」加茂直樹編『社会哲学を学ぶ人のために』世界思想社, 2001年, 112ページ。

- 40 たとえば、リベラリズムの立場から「安全保障」とかかわらせて「存在をゆるす」という観点が提起されている。「自由な社会で強制されるのは、なじめない者の存在を許す我慢（寛容）だけです。『存在を許す』というのは、攻撃しないという意味であって、『なかよくする』のとは違います。むしろ『なかよく』しない権利が保障されるからこそ、『存在を許す』ことが可能になります。」（内藤朝雄『「構造」－社会の憎悪のメカニズム』『「ニート」って言うな！』205ページ）「なかよくしない」という言い方自体に強調点があるのではない。「存在を許す」寛容の結果、「なかよし」が保証されてもよいし、考え方の違うもの同士に対して安易に「なかよく」することを強要しない、という立場の表明である。このような、いわば「自由主義的寛容論」の問題性を鋭く検討し、「他者の信念を否認しているにもかかわらず、その他者の信念に干渉することを抑制する」という「寛容のパラドックス」に言及しながら、生活指導論がその限界を超える手がかりを提供するのではないかと、刺激的な問題提起を小林大祐は行っている。（小林大祐『『リーダー不在』から始める生活指導の意味 自由主義的寛容論に対する境界からの挑戦』『高校生活指導』2006年夏、青木書店、6ページ以下）