

指導における「合意」的側面に関する一考察

白石 陽一

A Study on the Aspect of “Mutual Consent” in Educational Guidance

Yoichi SHIRAISHI

(Received October 1, 2007)

はじめに

本論においては、まず大西忠治が「加害としての教育」という観点を提示し、その自覚から教師と子どもの「合意」の意義と方法を究明しようとした先駆性について論じる。これらの検討をふまえ、「愛情という名の支配」「善意という名の抑圧」、動機が正しいように見えれば結果への責任は免罪される「動機責任主義」、指導における「道徳主義」、教育のことばに特徴的な「偽善」「欺瞞」「空虚」がもたらす帰結、など、指導に関する問題について指摘する。

また、竹内常一が大西を引用しながら教育実践において「誤り・過ちをおかすこと」の意味に言及し、さらに「社会制作」「憲法的ルール」の意義を主張しているが、この問題についても論じる。この課題はそのまま「憲法の実践」につながることを、そして、この「憲法の実践」が、教師と子どもをともに解放していく理論と方法につながっていることを論じる。

1. 「加害としての教育」の自覚と「合意論」の提唱

大西忠治は、自著『大西忠治教育技術著作集4 方法・技術としての「指導と管理」』（明治図書、1991年）に自らが付した解説において、「この四巻に『加害としての教育』という副題をつけようかと思った」と述べている。この著作集四巻は、教師の指導とは何か、という問題について、実践的技術をこと細かに示しながら、その技術がもつ思想について追求したものである。大西はこの著作で、「しゃべること」や「決めること」、「四分六分のかまえ」で語ることに、「合意形成」の技術や「教育的管理」の技術などについて論述し、実際にこれらの実践を積み重ねていった。しかし、この間「加害としての教育」という考え方が念頭を去らなかつたという。

「私には、教育とは所詮、善意と美しいことばに満ちた世界において、子どもに、組織的かつ継続的に加害することではないか——という思いが去らない。／ 私もまた、親であり、しかも教師でありつづけるかぎり、子どもの加害者でありつづけるしかないのではないかという恐れをもち、その自覚と自戒を忘れては教師として生きられなかつたという気がするのである。・・・／ 私は教育と教師の世界の偽善的性格だけはどうしてもなじめないのである。」¹⁾

この主張は、再読されるべき先駆性を持っているが、後でまとめて検討する。その前に、大西の言う「加害」や「罪」については、若干の補足を要するであろう。

大西も言うように、どんな教育でも子どもを何らかの枠にはめることになる。だから、子どもが人間として生きるためには、「枠に入り、その枠の中で枠を越える自分」を発見していくことにならざるをえないのである。枠に入れるところから「加害」という発想も生まれ、それを越えるところに「自己教育」という観点が生まれる。

大西は精神的次元での「加害」を主に念頭に置いている。好きでもない教科の授業でおもしろくない内容を教え込まれたり、テストで苦しめたり、できないときには精神的に追いつめたり、することの意味も方法もわからず努力だけが強いられる、このようなことは「加害」と呼べないのだろうか、と大西は考える。精神的影響力が加害的性格ももつことがある、とすると、教師の笑いの中に感じられる冷笑・嘲笑的雰囲気のようなふるまいまでが子どもに悪い影響を与えてしまう、という意見もあるだろう。しかし、あまりにも神経質な議論は、

教師を逆に過剰反応に追い込む危険もあるので、控えるべきであろう。また、教師が内心において子どものことを見下したり悪く思ったりすることがあるかもしれないが、それさえもが「罪」であるとするデリケートな主張も控えるべきである。宗教においては、「内面の罪」を問題にすることはできるが、世俗のレベルでは、このような議論は教師の内面への侵入であり、「内面の自由」という憲法的価値への侵害だからである。

教師が子どもに働きかける場合、原理的にいって、「異質な他者」へ働きかけるといえる。ここでいう「他者」とは、哲学的な意味でいえば、私とは異なる成育史や価値観をもち、出会って対話しても簡単には理解できない存在のことを指す。絶対的個別性をそなえた、もう一人の主体のことである。みんな一緒だからなかよくできるとかという考え方は、他者を自分と同じものとみなしている。それでは他者の「他者性」たる所以を侵害してしまう。それを、哲学的には、「自己同一性の暴力」というのである。こうした、「自己同一性」暴力から免れた完全に無罪の人は、まず存在しない。「哲学的な批判とか、反省とかいう活動に可能なのは、自己の暴力性を自覚しつつ、それを可能な限り縮減する、暴力的でないような存在のあり方を追究する」ということである。²

教師は、他者である子どもの意図を知りえないわけであるから、私の善意が他者の尊厳をそこなうこともありうる。この他者への侵入・干渉の度合いが一定の境界線を超えるところで加害性が感じられる、と言うこともできる。教師によって語られる「教育的美談」は、教師が一方的に自分の人生を意味づけたい欲求のあらわれではないか、と疑う必要がある。

大西が注意を求めるのは、教師の善意ゆえの加害である。だから、次のように言う。「親子の愛情さえも、子どもから見ると加害を加えることになることを自覚するべきではないか。」「加害者の自覚のない、善意だと思いつ込んでいる者の加害こそ、恐ろしいのである。」「加害」は不幸な偶然である、とみなすことはできない。したがって、加害性への自覚から大西が導き出す結論は、こうである。

「どう転んでもわれわれが、加害者であるしかしかたがないとすると、われわれに残された道は、子どもの中に、それにまけないエネルギーを育てるしか方法がない。教育的加害を逆手にとって子どもがそれを自らの生きる能力を高めるもの、つまり子どもたち自身で害ではなく、益に転化できるようなちからをつけてやることしか残されていない。」³

そして、大西が「権利」とか「民主主義」を空虚なスローガンの次元で語るのではなく、「加害」「傷つき」という生活実感に密着させて追求した点を、今こそ大きく評価するべきであろう。彼は、自分の教育思想をそのまま語るのではなく、「技術」の側面で語ることに努めている。「実践家」の本領はこのような主張にこそ反映される、と筆者は思うのである。

ところで、「加害を逆手にとって、生きる力に転化する」というが、この試みはそれほど容易なことではない。大西もきちんと条件をつけている。簡単に紹介すれば、第一に、必要な加害と不要な加害を選別することであり、第二に、子どもの傷つきを自分のものとして共感することであり、第三に、合意を形成する努力をすることであり、第四に、どのような教育をも、子ども自身が生きる力に転化できるものにする方法と自覚を形成することである、とされる。第三の観点から「教育的合意」の問題が、第四の観点から「教育的管理」の問題があらわれてくるのである。

もちろん、この合意と管理は密接に結びついているし、とくに実践レベルでは切り離すことはできない。この著作集において、管理の指標を7点、授業が成立するための必要な管理的問題を5点を挙げている。これらの諸点にも、民主主義の内実を実現するための含蓄のある指摘がふくまれているが、要点のみ示すと以下になる。⁴ 教師の指導が「加害」にならないためには、子どもが受身の管理にとどまるのではなく、管理そのものを「自己管理」に変えていく力を身につける必要がある。そこで「ルールをつくり」「ルールを変え」「ルールを守る」力を育てねばならない。それは、とりもなおさず討議、会議、決定とは何かを教えることであり、そこで培われる民主主義とは何かを体得させることでもある。

しかしながら、本論では、「教育的管理」の問題については軽く触れるだけにとどめ、主に「教育的合意」と指導の問題について論述する。その理由は、大西も強調するように「管理」という日本語に付着するマイナスイメージを払拭して、管理と民主主義とを関連づける作業が必要になるからである。

大西は、「指導の条件」として、①なぜそれをしなければならないかという目的の説明、②その目的を実現するための手段としての方法を明確に示すこと、を挙げている。⁵ この観点からみれば、合意とは指導成立の不可欠の条件ということもできる。合意とは、平たく言えば「とりきめる」ことである。「合意形成」といった場合、することの意味（なぜするのか）、そのための方法（どのようにするのか）、達成の見通し（どれくらいでできるのか）、を提案し、子どもから質問を受け、説明し、承認を得て、合意を形成する、という一連のプロセスが基

本的である。授業においてなぜこの教科を学ぶのか、を説明し、それに基づいて教科の授業におけるルールなどを決定する場合にも、合意形成という言葉が用いられる。だから、大西も合意の技術をコミュニケーションの技術と同列で論じるのである。しかし、「合意」の意味内容も、やや曖昧な点も残されている。

合意には教育的管理を成立させる前提という側面もある。管理には、とりきめたことを着実に遂行することまでが、あるいは定着し習慣化することまでが含まれている。合意してルールが決まったなら、それを遂行していく日直などの機関が必要になり、そこで主に管理権が行使されるからである。

2. 指導における「論理」の強調

指導や管理、学習集団や集団づくりについて、非常に多くの実践的・理論的叙述を残している大西において、「合意」や「管理」という重要概念も一義的には定まらない。「大西忠治研究ノート」をまとめた薄井道正も、大西における「指導」や「管理」は決して理解しやすいものとはいえない、と論じている。大西自身がそれを「ライフワーク」と言った以上、本格的に論じた文章も多い。しかし「ライフワーク」であるが故に、問題が大きすぎて整理困難になることもありうるのである。⁶

大西は、指導における *propaganda* と *agitation*、を区別して論じている。⁷ この二つの性格を検討するのは、指導における「論理」と「合意」とがなぜ第一義的に強調されたのか、そして「論理」を前面に出すだけでは解決できない微妙な課題とはなにか、を大西の主張から理解しようとするためである。あらかじめ言っておくと、大西自身もこのような政治用語・外国語をそのまま使用することを好ましく思うはずはない。人に働きかけ、集団を扱うことにおいては、多少「きたない」側面があっても、その力の行使について進んでいるのは、政治や商業の世界である、と大西が考えるからである。政治的概念からすぐれた側面を生かし、「汚れた」側面を取り除いて、教育の世界に転用することを試みたのである。⁸

Propaganda (プロパガンダ) とは、知的な説得、あるいは説明のことを指す。ここで重要なのは、伝える「何か」であり、事実・内容の正しさであり、その事実には客観性・論理性・経験性が要求される。客観的でない事実は生徒を納得させないし、論理的でない事実は生徒に理解させられないし、経験的でない事実は、生徒に理解する必要と興味をひきおこさない、からである。以下の文章において、討論や説明における「論理性」はみごとに強調されている。

「私は、むしろ結論よりも、その論理をとおして、その正しさを証拠づける部分のほうに、むしろ教育があり、指導があるのだと思う。・・・結論だけ子どもたちにのべて、それを要求するのは、指導ではなく、一つの暴力ではないかと思う。」⁹

「結論だけ述べて、それを要求することは暴力である」という主張から、「加害性」への危惧を読みとることができる。結論の正当性を子どもが吟味して納得しなければ、その「正当性」が合意されたとは言えないからである。もちろん、教師の提案のすべてを、子どもがただちに納得することはありえない。子どもからの疑問を受けて説明をし直したり、さしあたりの了解を取って先へ進む、といった手続きを経るほうが通常のことであろう。これらのコミュニケーションの中で、加害性が自覚され、信頼が築きだされていく。そして、子どもも自分の生活や学習に対して疑問を持ち意見を述べるができること、ルールをつくり変えることが可能であること、みんなで決めた理由あるルールには従うことが集団生活では重要であること、などを学んでいく。他方教師も、子どもからの抵抗を受けて、自己の要求の正当性を吟味していくのである。子どもの「抵抗」は、より高度な「参加」へと高められていくであろう。

Agitation (アジテーション) とは、実感的な説得、あるいは扇動と言ってもよい。愛や情熱、正義や力強さを示して、相手を納得させるために感情に働きかける方法である。ここで重要なのは、伝える「相手」の情調である。そこには指導する者の「権威」という微妙な問題が控えている。大西もこの権威については十分に注意を払ってはいるが、これを論証するとことも難しいので、ここでは論じない。¹⁰

アジテーション、つまり相手の感情に働きかける実感的説得ということで一般的に用いられているのは、「ほめる」という行為のほうである。ここでも大西は注目すべき主張を展開している。

「ほめないが、ほめられていると子どもに感じさせること—それこそが教師のプロとしての自覚ではないか・・・<子どもはほめられて育つ>という教育の最初の、そして原点となる原則を私は否定したことも疑ったこともない。」¹¹

大西によれば、感情に働きかける指導として「ほめる」「許容する」「理解する」といったことは、どこまでも、基礎的段階なのである。指導とは、子どもに働きかける行為であり、子どもへの要求である。たしかに、理解とか許容とは、働きかけが成功するための前提として重視される。子どもに聴いてみることで成育史が見えてきたり、悩みの理由が察知されることもあろう。また、たしかに、「ほめる」ことにおいても、それが具体的であれば、行為への呼びかけと映ることもある。ある子どものすぐれた発表の仕方や聞き方をほめることは、同時に他の子どもへそれを模倣することを要求しているからである。しかし、「理解」や「ほめる」こと、それ自体が教育活動の目標となることはありえないのである。さらに言えば、指導が成功したということは、子どもへの共感も子どもの理解も十分だったとも言える。よって、単純化して言えば、合意形成のほうが「ほめる」ことよりも高度であり、困難な課題である、と言える。

「私がかまんできかないのは、褒めるとき、褒める側は、無意識に自分を一つ高い次元に置いて、相手に恩恵を与える立場にたっていることである。そのことをよく知って、教師の褒める技術が生まれているようにも思えるのである。そして褒める時、教師としての私は、一種の安全地帯に逃げ込むことができる。相手を傷つけないが自分も傷つかないですむ。・・・/私の授業技術には、褒めることも、叱ることも必要がないと思っている。・・・/もっとも大切なことは、正しいか否かをあきらかにする私の指導言に対してそのまま生徒たちはそれを受け入れる必要もない。むしろ私のいうのが正しくない、誤っているかもしれないと疑い、反論する関係こそ、授業での、教師と生徒の関係だと思っている。」¹²

ほめることは自己を「高み」において「恩恵」をほどこすことではないのか？それでは、陰に陽に子どもからの感謝を要求することになり、ひいては支配関係に転落してしまうことにもなる。ほめることは、傷つけあうことを避ける「安全地帯」に逃げ込むことではないのか？指導というものが相手への要求という性格を持つ以上、避けがたく生じてくる相手からの孤立や反発についても、大西はきちんと自覚的であった。「指導というものは、集団から孤立し、集団に反発される側面をもちながら、しかも、その孤立と反発に耐えながら、自分の力量で、孤立や反発を、自分への支持へかえていく覚悟と、とりくみの全行動をいうのである。」¹³ここで言う指導の主体は、教師でもあり子どものリーダー（班長、級長、生徒会役員）でもある。孤立や反発をも覚悟して自分への支持をつくり出すというとき、支持を得られず反発を受けてしまう教師やリーダーの傷つきをも想定している。

「することの意味と方法」を提案しないで、「できたこと」をほめるだけよいのか？そもそも、することの意味を、教師は簡単に説明し、子どもから納得をひきだすことができるのだろうか。学校現場には、簡単そうにみえて説明困難な課題が多い。なぜ学校に来るのか？なぜ学習するのか？なぜ国語の学習をするのか？なぜ班をつくるのか？なぜ話し合いをするのか？なぜ掃除をするのか？などなど。

「そのうちわかる」「やってみないとよさはわからない」「子どもに説明してもわかるはずがない」「とりあえず達成感をほめておかないとのとってこない」という発想は、「啓蒙的」である。賢いおとなが未熟な子どもに「上から」指示する、正しさの実権はおとなが握っている、という発想である。それに対して、することの「意味と方法」を、さしあたりでも語るのが、「立憲的・契約的」発想である。大げさに言えば「教育」「指導」概念の転換も求められている。この意味で、教育とは「上から」意図的・計画的・目的的に何がしかの知識や情報や価値を与えることではない。

また、授業に限定するならば、「誤り」を指摘しても、「叱られている」と感じさせないことが大切である、と大西は主張する。「ほめる—叱る」よりも「何が正しくて、何が誤っているか」「何が正当で、何が不当か」を指し示す力のほうが、教材解釈力を高め、子どもの学力を高めるからである。いっそう重要なのは、人は誤りを犯す存在であり、それから学びながら、それをのりこえることも学ばねばならないからである。子どもの自主性や自主的学習力を育てる、というとき、真理に対して誠実であり、誤りを恐れない冒険的態度も養われねばならないからである。そして、一般に「評価」によって育つものは、その「自立度」において限界がある。評価が成長のエネルギーとなると、子どもは「おとなの顔色をうかがう」ことから自由になりえないからである。

3. 「道徳主義」の克服

—あるいは、善意の抑圧と動機責任主義の克服

ここで、大西の主張に学びながら、いわゆる「道徳主義」的なもの問題点について考察しておきたい。それは、当然のように、加害への自覚、論理的説明の必要、対等的契約・合意とは対極に位置するのである。

「道徳主義」は、一切の説明をしないで、反論しづらいことを繰り返し強調する。それは、結論が先にあるからである。しかも、それは陳腐で観念的なものにすぎない。このことは、「戦前の（国民学校の）教科書」の記述を分析すれば明瞭である。入江曜子が戦前の教科書をていねいに分析しながら、その問題点を明らかにしているが、「戦前の」思考停止教育がみごとに説明されている。この歴史を学ぶことによって、今日の教育実践に「思考停止」状況が生じる回路を理解することができる。さらに、指導に内在する「暴力性」が現れてくるメカニズムを理解することもできるのである。

「修身」はもとより「国語」の教科書においても、事態は同様である。「日本ヨイ国、キヨイ国、世界ニーツノ神ノ国」ということは繰り返し強調される。「ありがたいこと、めでたいこと、祝福すべきことなど、異議をとないにくい事柄に『みんなは』という言葉で冠して、個々の自由な感想を封じ込める文体が目につく。」¹⁴

しかし、何故に「ありがたい」のか「神の国なのか」の説明は、まったくなされないのである。「私たちは・・・としました」という感動の共有、「みんなは・・・しました」という一体感が求められ、そこに「私」を埋没させる技法が用いられる。「みんな」「わたしたち」という複数形で考えることが刷り込まれている。当然のように、「個人」「自己決定」などは、存在するはずがない。入江は、この書物の最後で、以下のように結ぶ。その結語は、つけ加えるべき言葉はないほどに明快である。

「この時代、このような教育と訓練の名による超国家主義的思想を刷り込まれた子どもたちの不運は、一体感のなかに、横並びの価値観のなかに自己を埋没させる快感——判断停止のラクさを知ってしまったことである。そしてもう一つの不幸は、全体主義のまえに、個人がいかに無力かということを知ってしまったことである。そしてさらなる不幸は、いかなる荒唐無稽も、時流に乗ればそれが正論になることを知ってしまったことであり、それ以上の不幸は、思想のために闘う大人の姿を見ることなく成長期をすごしたことであろうと思う。」¹⁵

結論を述べるよりも論理を語ることのほうが重要であり、その正しさの証拠を語ることのほうに指導の本質がある、と大西が強調したことを想起すべきである。さもないと、入江が危惧している「戦前的」状況に落ちこんでしまうだろう。

感動の強要も正義のおしつけも、当たり前前を一生懸命叫ぶことも、ともに危険である。あたりまえすぎることは、抽象的であるがゆえにそれ自体としては反論しづらい。「明るさ」「まじめさ」「意欲的」「和」「努力」「素直」「誠実」「謙虚」など、この言葉自体を批判することはできない。あたりまえすぎる表現であるがゆえに、そこに内在する暴力性への非難を封じることになるのである。しかし、抽象的であいまいであるからこそ、この言葉に意味内容を付与するのは、つねに「強者」であり「権力者」なのである。明るさやがんばりという表層的には前向きなスローガンだけを子どもに与えておけばそれで終わり、とする風潮すらある。教師のあつい動機だけを伝えておけば指導は終わった、という自己満足に安住するならば、あとは子どもの努力を煽るしか残されていない。そこでは、教師が子どもを傷つけながら自分の精神も傷つけていく、という悲劇的結末が待っている。

自己の狭い価値観を子どもに押しつけることが加熱するとき、「愛情という名の支配」や「善意という名の抑圧」のもつ問題性が生じる。それは、「愛」「善意」という美しいことばによって、その背後で生じる「暴力」や「支配」を隠蔽してしまう問題である。そこでは、「権力関係」としての＜教師—子ども＞という問題もかかわってくる。教育問題を「権力」という観点でとらえてみるならば、無意識に善とされていた教育という営みに「支配」や「抑圧」という性格が付着していることが了解されてくるのである。¹⁶

同様の意味で教育実践や教師教育において「使命感」や「情熱」を強調することも、危険である。なんとしても相手を変えようという使命感や情熱は、自己の評価を求める保身と結びつく。教師の狭い了見の中で子どもを変えようという結論が先にあり、子どもの生き辛さを分析することを怠るとき、指導への省察は停止する。省察が停止したところ、使命感のみが強調され、抑圧性は増していく。現状分析を怠ると、停滞状況が隠蔽され、勇ましい虚言が横行し、暴力が容認される。

横並びの価値観のなかに自己を埋没させることは快感であり、その判断停止がラクである、という入江の主張も鋭い。自分を多数派の安全地帯に置くことは安心であり、そこから他者を非難することも快感であろうし、思考停止することが、そのまま多数派へ自己を組み込むことになる。これは、「異端者」と見なされる人々を標的とする「社会的いじめ」の構造であり、この構造は子ども社会における「いじめ」においても該当するであろう。

ここに「加害としての教育」の危険性が生じることは明瞭である。入江の主張は、個人の「思想の自由」をどう守り育てるか、という観点で展開しているが、この「憲法的価値」を学校現場でも認識し、「憲法の実践」に生かすことが重要であると思われる。

また、教育の世界では「動機」がよければ「結果」には責任をとらなくてもよいかのような「動機責任主義」

が、いまだきちんと批判されてはいない。たとえば、「引きこもっている」人を社会にひきだすのは「支援」であると決めて、その動機が「善意」であるとされる。「不登校」する子を「治療」する、若者を「更生」させる、というような発想も同様である。このような発想の下では、不登校や引きこもりは、あってはならない「負の状態」であり、その負の状態から本来の状態へひき戻されねばならない、とされる。若者を更生させるためには、暴力の行使も「やむをえない」ことだ、とされるのである。加害者が「善意」の位置に立つことにより、事態の重大性を隠蔽し、暴力行為を正当化し、責任を転嫁・回避することになる。¹⁷ 芹沢俊介はこのような状況を批判して、象徴的な言葉で言い切っている。「善意の道は地獄へ通じる。」「『善意』の前進は、『必要悪』をヒロイズムに近づける。」大西が、「偽善」のことは戒め、「管理」という術語に固執して「行為の結果」にまできちんと目配りしていた意義を、ここでも確認するべきである。¹⁸

上記のような問題は、スポーツ指導を例にとっても考えるとわかりやすい。たとえば、スポーツ指導者の永井洋一は、「自分の子供が勝利者である快感を味わいたいという、大人の身勝手な欲求が少年スポーツを歪めている」と指摘する。¹⁹ プロスポーツの場合なら、勝利至上主義も容認できることがある。指導者と選手との間に感じ方が違って、指導者が自分の指示を強制することも許されるかもしれない。なぜなら、彼らは互いに、ビジネスとして「契約」し、その中で結果を出すことを求められているからである。指導者はその方法で失敗すれば解雇される危険を背負い、選手は与えられた条件の中で結果を出すことによって高額な年棒を約束される、という「契約」関係の中で両者は生きているからである。

しかし、育成期のスポーツは、ビジネスとしての結果や勝利を求められてはいない。耐えるのも勉強だ、というのは指導力不足を露呈しているだけである。さらに重要なのは、スポーツのそもそもの意義は自己表現にある、という原則である。「なぜ自分はそのように感じ、考えるのか」「自分はなぜそのようにプレーしたのか」を、指導者もスポーツする少年も自分の意志で存分に表せるようになることが重要なのである。²⁰ このようなスポーツの本質を論理的に説明し、そのための指導方針を「契約・合意」する必要がある。ビジネスとしての「契約」ではなく、教育的「契約」すなわち合意の形成である。その過程で自分の自己表現を主張し、相手の自己表現も尊重する、という視点がつくりだされてくる。こういう関係から、「負け」からも学ぶという視点も獲得されるはずである。一生勝つ側にいる人間は限られている。圧倒的多数の敗者は「屈辱」以外に学ぶものがない、というのではスポーツは「文化」としての価値を失うのである。

このようなスポーツ指導に関する永井の指摘を敷衍するならば、指導者の成長と選手の成長、自分の成長と相手の選手の成長、がともに目指されている、と評価することができる。そして勝利という快感に酔って子どもを支配するという過ちから指導者を解放する視点が「自己表現」である。それは、「文化としてのスポーツ」という観点であり、この観点での合意が重要視されているのである。

4. 子どもの「参加」によって、教師が「救われる」

竹内常一は、大西の主張に言及しながら、彼の論をいっそう発展的に読みひらこうとする。たとえば、次のような主張である。

「学級集団づくりを提唱した大西忠治さんはくり返し『実践家には誤りをおかす権利がある』というと同時に、『過ちをおかす権利があるから、実践家はかぎりなく豊かなのだ』と主張したのです。・・・教育は子どもに自主性を求めれば求めるほど、子どもがおかすかもしれない過ちや罪にどう対応するのか、その過ちや罪をどう子どもに乗り越えさせるか考えねばならないのではないですか。・・・おなじことは教師にもいえます。教師自身もまた、自主的判断を要件とする実践から必然的に生じてくる過ちや罪にどう対応するかを自分の課題としなければならぬのです。」²¹

まず、「過ち」と「罪」の問題であるが、これは「裁き」と「償い」さらに「贖罪」をも視野に入れて「暴力と平和」を考えるさいに重要である。それは、「許し」「癒し」を精神主義のレベルから開放し、日本的「和」のもつ抑圧的性格を問い直し、「法による支配」をつくりだすという課題である。このように、非常に重要なテーマなのだが、これも本論では扱えない。²²

竹内は、実践家が誤りをおかす権利があり、さらにそれをのりこえていく責務がある、という自説を保障するために必要な二つのことを挙げている。第一に「実践記録」を書き共同で分析・検討すること、第二に子どもの「参加」を保障することである。²³ ここでは、竹内が子どもの「参加」にこめた内容を、筆者なりに意味づける

ことを試みたい。以下の引用は、さしあたり授業論の文脈で語られているが、原理的には、教育一般にもあてはまる論理である、と考える。

「授業づくりへの子どもの参加は、子どものためにというか、教育のためだけに必要とされているのではないのです。子ども以上にそれを必要としているのは、実は教師なのです。・・・なぜならば、子どもが・・・教師の指示や指導を問い返すちからをもつとき、教師は二重の過ちから救われるからです。その二重の過ちのひとつは、・・・教師の指導が支配になってしまうという過ちです。そしてもうひとつの過ちとは、教育実践そのものから生じてくる過ちなのです。・・・/授業づくりへの子どもの参加は、授業に対する批判的応答としてはじまらねばならないのです。」²⁴

教師の指導が支配に陥るのではなく、子どもたちの自己指導に転じるようになるためには、子どもが、授業「内容の真偽」を問い返し、授業「進行の方法」を問い返すことを保障し、その力を育てねばならない。そのことを通して、教師と子どもが共同で、「権力的・暴力的」な支配をあぶりだし、のりこえてゆく。このことを、授業における「学習集団の側面」と言ったり、授業における「自治の側面」と言ったりするのだが、これらを総称して授業づくりへの子どもの「参加」と言う。それは、「契約」的性格をもつのである。

教師が「救われる」といっても、文字通り子どもが指導の欠点を指摘してくれるわけでない。教師が「救われる」とは、教師自身ができるだけ「加害者にならない」ように実践すること、である。およそ「暴力」論に関係することがらからわれわれが学ぶのは、「暴力」発生メカニズムを理解することで、我々が「加害者」にならないよう予防するためである。しかしながら、すでに見たように、教育実践においては「加害」は避けがたいことなのである。だから教師ができるのは「加害」を自らチェックできる観点を学ぶことである。

子どもの学校教育や授業への「参加」というとき、それは権利であるからとか、最善の利益であるから、といった理由で説明されることは多い。このこと自体はまったく正しいのであるが、それに加えて、子どもの「参加」を保障することで、教師が「救われる」、という主張に、筆者は注目するのである。

教師の指導が支配になる過ちについては、さまざまな場面で指摘されているだろうが、学校が「権力的・暴力的」なものにおかされていることを再三指摘している竹内からすれば、「権力的・暴力的」なものの侵入に無自覚であるならば、それは、結果として、子どもへの支配となるであろう。ここでは、竹内の特徴的な用語で「家父長制」的な指導の問題点に言及しておきたい。²⁵

学校という社会的風土は、「良心的」教師を「家父長制」的な教師にしてしまう、と竹内は言う。また、「やさしい」とされる教師でも、心理的な受容と管理的な統制に揺れ動くこともある。つまり、教師は子どもを受容せよ、との大合唱にさらされ、子どもの甘えを限りなく受け入れさせられている。しかし、こういう無制限の受容は、子どもが教師の個人的領域まで侵入することを許してしまう。教師のほうは、それを子どもからの侵入とみなして動揺する。それを見て、子どもは自分が裏切られた・見捨てられたと感じ、教師に対して怒りを噴出させる。この子どもの攻撃に出会うと、「やさしかった」教師が、突然怖い顔をしめすことになる。しかし、怖い顔をす教師のほうも傷ついているともいえる。結局、傷つけ・傷つけ合う関係に陥ってしまうのである。

ここでいう「家父長制的」とは、慈母の顔と暴君の顔を持っている。愛の名のもとに、一見子どもを「保護」し「受容」しているかのようにみえる。しかし、それは教師の狭い価値観を犯さない限りにおいて、のことである。自分に従うものは温かく包摂するが、ひとたび反逆するならば徹底的に暴力を加える、といったニュアンスの関係である。それは、男性中心主義的な権力関係の反映でもある。だから、教師と子どもが「対等」に対話しあう関係が結べていない。教師の「愛情」「正義」「善意」が子どもの支配となったり、子どもの内面への侵入となったりしている。あるいは、教師が子どもにきちんと要求することを控えてしまったり、子どもと節度ある関係が結べなかつたりするのである。

そこで、「参加」「契約」「平和の制作」という概念が重要になってくるのだが、これを実践で実現するのはたやすいことではない。竹内は「教育することの成り立ちがたさ」ということで「学級崩壊」現象を検討し、「教師が傷つく」ことに言及している。「学級崩壊」にさらされた教師は、激しい無力感や孤立感にとらわれて、「心的外傷」を負うことにもなる、という。詳細に紹介することはできないが、教師の「傷つき」への理解を深め、それを回避するための方法を探らねばならない。²⁶

そのさいの「参加」の仕方が実践的には問題となるのだが、その観点を竹内に従い、一点だけ紹介しておく。教師と子どもの関係を「二者関係」から「三者関係」へ開いていく、という型がある。これは、溝部清彦の実践を分析した結果、竹内が導いた結論である。溝部の実践記録の中でとりくんできた子は、過保護や過干渉やネグレクトとか両親の離婚とか親子のトラブルとか、それも母と子という二者関係のトラブルを持つ子どもだった。

子どもは教師に対して親とのトラブルをぶつけてくる。「親に対する子どもの依存感情と攻撃感情を、教師はぶつけられることによって、子どもの甘えと敵意の渦の中に巻き込まれる。」教師は親代わりをつとめることもできず、トラブルに巻き込まれて「教師の方が傷ついてしまう」のである。このような悲劇をのりこえるために、「第三者」である子どもの介入を求めるのである。ここでも詳細に紹介することはできないが、教師一人の努力では、教師自身をも傷つけてしまうという分析が重要である。²⁷

子どもの「参加」を「批判」と読みかえることは可能であり、その力を育てることの重要性も明らかである。しかし、この課題がいかに困難であるか、かつて、竹内は、以下のように論じたのであった。それは、思想の自由がありながら、理非を論理によって争うことを避ける「日本的」風土であり、そこでは「民主主義」と「天皇制」が混在し、思想の自由と和の精神が合成されている。²⁸ 概要のみ記せば、以下のとおりである。

教師は子どもからの批判に出くわすと、過敏症になり、動揺する。そしてできるだけ早くこの事態から逃亡したいと願う。この逃亡衝動に駆られて教師は、生徒の要求を権威主義的にたたきつぶそうとするか、生徒の要求に同調してまるのみにしてしまう。結局、生徒の人格形成の自己運動を断ち切ってしまう。生徒の要求に身をさらしていくということは、きわめて意志的な作業なのである。しかしながら、「語る—きく」という関係を結ぼうとしても、あるいは討論の関係を築こうとしても、「理非を問ひ合う」ということがかならずといっていいほど忌避されるのである。ここで、忌避する人は、おとな一般と呼んでも、生徒と呼んでもよい。

理非を問おうとした者は、寛容と無関心という対応に出くわすことになる。論争を仕掛けても表面的にうけ入れられたかのように見えて、じつは軽くあしらわれているだけなのである。逆に、相手は論争を仕掛けた者に対して、一方的に自己懺悔したり、自己断罪したりする。彼は表面的には尊敬されたように見えても、共同して行動することはない。じつは、「祭りあげ」られているだけにすぎない。どちらの場合においても論争そのものが成立せず、理非を問おうとした者は敗北してしまうのである。これほどまでに、理非を問う論争というものは、成立しがたいのである。

「ことばのうえだけで相手をやっつけても、相手は倒れないのです。相手の思想を相手の無意識のレベルで、さらには実践のレベルでとらえ、相手の思想をこちらで構築し、相手をこちらの手で思想的に武装させなければなりません。相手をいわば強めることによって、相手を否応なく理非を問う場にひきだし、相手にも理非を問う場を構築させなければなりません。」²⁹

相手の思想を強め討論する力を育てることなく、ないものねだりの要求をして、相手をやりこめることは、一種の「暴力」である。そこでは、相手は表面上は屈服したかにみえて、心情的には離反してしまうのである。子どもの理非を問う力を強めることで、理非を問ひあう関係を築きだす、ここに「教育」と「参加」が結びつく契機がある。竹内は、教師の成長や解放と子どもの成長や解放、この両者が同時に追求されないならば、それは正しい教育方法とは呼ばないであろう、と述べている。³⁰ それは、指導の過ちを正しながら、参加の質を高めていく教育方法なのである。

5. 日本国「憲法の実践」

おおざっぱに言えば、今日の学校状況においては「暴力」による支配がはびこっている。それに対して「法」による支配を確立することによって平和な社会を制作すること、これ自体が、いじめや暴力や迫害を、子ども自らの手で、自主的にのりこえていく道である。「憲法的なルール」を創造的に実践し、それにもとづいて自治と共同を発展させることを竹内は主張する。³¹

ここでいう「憲法的」とは、「近代社会」における「契約」の思想であり、「近代憲法」における「立憲主義」の思想である。野蛮な「自然状態」から「法の支配のある平和」の制作へ、の転換である。そこから、会議の実践、合意の実践（討議づくり）、人格的「対等」の関係、など、広い意味での「参加」と呼ぶべき教育的課題が導かれる。

「立憲主義」の考え方は、端的に、「憲法は政府に対する命令である」³² とか、「法律は国民を縛り、憲法は権力を縛る」³³ とか表現される。憲法条文では、「天皇又は摂政及び国務大臣、国会議員、裁判官その他の公務員は、この憲法を尊重し擁護する義務を負ふ。」（第九九条）と謳われている。憲法遵守義務は「権力者」の側にある。社会の中には強弱の力関係が厳然と存在することを前提にして、「弱者」に対する「強者」の理不尽な支配を許さない、少数派のため・弱者のために存在意義がある、というのが、近代憲法の基本的な考え方である。

権力を統制しチェックする、ということが近代憲法の基本原則ならば、「ルールをつくりかえる」ということは、自己決定の主体である「市民」に属する力である。市民として育てられるべき子ども・青年にとって不可欠の力であるといつてよい。ただ、おとな・政治の課題が、ただちに子ども・教育に結びつくわけではい。文字どおり、憲法を守ることを伝えるような狭隘な護憲主義は、教育の課題にはなじまない。

中西新太郎も「憲法を生き直す」という言い方で現代の教育課題を表現している。それは、教師と子ども、両者に共通する課題なのである。『憲法は、戦後民主主義の柱であって、大切なものだから守りましょう』というものであったら、憲法や平和の大切さは伝わらないのではないのでしょうか。私は、いま大人たちは、自分の生命が何によって守られてきたのかという実感のない生活を送ってきた子どもたちとともに、『憲法を生き直す』という課題を共有しなければならぬと思っています。』³⁴

さきに「道徳主義」の危険性を検討し、「理非を問ひ合う」関係が成り立ちがたい、と論じた。それは、「和」の問題点を明らかにすることを求める。それと同時に、「個人」の尊重という原則を「生き直す」こと、個人の概念を豊かに強めることを求めるのである。個人の尊重ということを反復するだけでは、そのありがたさも実感できないし、「個」の疎外状況をみつめて、それをのりこえる契約をむすぶ展望も見出せないのである。

憲法一三条「すべて国民は、個人として尊重される」という条文の思想は、「権力が勝手なことをしてはいけないという、中世以来の広い意味での立憲主義が、近代になって凝縮した到達点です。』³⁵ このように言う樋口陽一は「みんな一緒」主義の弊害も強調する。³⁶ 日本的「和」の強要のもたらす危険性について指摘しているのである。象徴的に言えば、「和をもって貴しとなす」では、法律はいらないのである。³⁷ 「和」を保って欲しい、矛盾が顕在化して争いごとが起きて欲しくない、現状のままでいて欲しいのは、支配する側の希望だからである。「和」が無前提に主張される社会や集団においては、違いや対立が避けられないからこそ会議や討議が必要である、という発想も見られない。それは、個人主義・自由主義を攻撃する「いじめ」の遠因ともなる。³⁸

憲法を生きなおすということは、教師の職場において「憲法的価値」が尊重されているか、を問いなおすことである。「改革圧力」に襲われ、競争と評価が進行し、多忙となる。そこでは思考が停止し、虚無と退廃を疑えない精神状態に追い込まれる。すると人権へ問題に無関心となる。そこへ「権力的・暴力的」なものが忍び込んで来る。だから、評価と競争と自己責任と分断が進む教育現場において、過ちを共同でのりこえる懐の深さ・寛容さが求められるのである。

学校現場で「学力」と「個性」を競う競争が進み、この競争に「のって来るように」管理が進む。さらに、「学力」と「個性」を向上させた証拠の提出が求められ、その文書が詳細に評価される。評価が低い教員は「自己責任」を負わされる。悩みを打ち明ける教員は失敗を明らかにしたことになり、相談することは評価を下げることになるという風潮が生まれる。多忙も相まって現状は変えられないという無力感に囚われる。「努力が報われない」教師は自分が「被害者」であると思ひ込む。すると、自分の努力に応えない子どもに対して暴力的・抑圧的に対応する。その結果、「まじめな」教員が「加害者」となる。また、「子どものために」というスローガンの下、教師はよりいっそうの「ガンバリズム」を強いられる。すると、過労になり、自己の心身を疲弊させてしまう。いずれの場合も、「熱心な」であるとされるような教員が「指導力不足」に追い込まれたり、「休職」においこまれたりするるのである。自称「まじめな」人が「加害者」になるか、「よい」人が「自分の精神を病む」か、いずれにしても悲劇であることにはかわりはない。

また、「癒されない」おとなの中でくすぶる「努力主義」と「不安エネルギー」が子どもをおいつめていることも了解しておく必要がある。「もっとがんばれる」と叱咤激励されながら、「否定されたら困るという不安」をエネルギーとしてがんばってきた人々も多いのである。この成育史に沈殿された生き方は、自分が受けてきたことを反復するかのように、自己否定的努力を子どもに強いるのである。そこにこそ、「暴力」と「加害」が生まれる源がある。「子どものために」は、「無限のエネルギー投下」を求め、教師を解放しない。「癒されない」おとなとは、自分の苦勞が聴きとられなかった人のことである。

教員養成においても、単純に「力量形成」だけを語ってよい時代ではなくなった。子どもを「変える」、子どもを「変革する」ための指導技術そのものが問ひ直されてくる。子どもの「変革」という言葉自体にこめられている「抑圧性」の検討も必要である。「変える」とは「わかる」「できる」ようにするだけのことなのか。知識の増加だけをもって「学力向上」といってよいのか。そもそも「変える」という発想自体に「加害性」への自覚が欠けているのではないか。それは教師の「努力主義」を促進し、教師の視野を狭め、教師を疲弊させていく。

若い教師の疲弊や休職・退職、また彼らを支えきれない職場の現実も、上記のような観点で議論すべきである。いま、「おとなと子どもをともに救う」という発想が必要となる。おとなの生き辛さと子どもの生き辛さがつな

がっている、という実感が、実践を進める原動力となる。「権力的・暴力的」なものがおとなの世界にも子どもの世界にも、共通に浸透しているのである。自らが背負ってのりこえるべき課題を、おとなも子どもも共有しているのである。おとなと子どもは、現代を生きる「同志」だといえる。理想だけを語れば空虚になる。さりとて現実に適応するだけでは、それは墮落と屈服である。理想と現実の間、それはたてまえとほんねの間といってもよいが、この間の矛盾に葛藤しながら一歩ずつ刻んでいく姿を示すこと、この姿が子どもにとっての「教材」となり、対話する同志と映る。

教育という行為のもつ「加害性」の自覚から「教師を救う」という発想への飛躍。そこで子どもの「参加」が育てられ、教師と子どもが「契約・合意」を学び合うという「憲法の実践」の実験へ。教師の「指導」に、新しい意味を付与していかねばならない。

注

¹「大西忠治『教育技術』著作集 4 方法・技術としての「指導と管理」明治図書、1991年、318-320ページ。

²高橋哲哉『反・哲学入門』現代書館、2004年、39、45ページ。

³「大西忠治『教育技術』著作集 4」、216-218ページ。

⁴学級管理の指標は以下の7点である。紙数の都合上、筆者が概要のみ要約する。①民主主義とは何か、についての追求と疑いを持つ。②総会に背を向けない。それが非能率的でめんどうなら、それを改める姿勢と方法を身につける。③個人としての意見を述べ、論理的正しさと実感的正しさに従う訓練ができる。④みんなで決めたことには原則的に従い、決めたことは必ず変えることができる態度を身につける。⑤全体の合意にもとづく管理の方法と組織をつくり出し、改廃することができる。⑦これらの原則に、自分の人生を生きていくために、どうかかわっているのか、とむすびつけて考えることができる。この7点は、管理が「自己管理」になるための条件と方法であり、実践が操作主義に墮落しないための観点であり、実践に民主主義を貫くための指標である。これらの諸点に留意することで、善意から出る「加害」を点検することも可能なのである。

授業成立のための管理問題として、たとえば次の5点が挙げられている。①説明を聞くために私語しない。②討論のルールを使い、それに従う。③リーダーシップ（特に教師の）の必要性を理解し、それに従うこと。④授業には作業的側面があり、設備や用具を使用するための管理的約束がある。⑤授業には必ずしも楽しくない側面があり、訓練的側面もある。それに耐えるためには、他からの強制も必要であり、それを利用しなければならない。「子どもはやがて、悪しき管理に満ちている現実社会と、社会集団の中へ出て行くのである。その中にスムーズに適応することだけを親も教師も願ってはならないが、それに適応できない子どもに育て、その中に生きていけない子どもを育てては、教育ではない。」

「社会の中に適応できない子どもを育てては、教育ではない」という表現自体は、「不登校」「ひきこもり」を肯定する今日の立場からは異論もあろう。しかし、美しいことばだけを打ち上げて教育の結果に責任をとらない世相に対して、大西は「管理」というアクの強い言葉をあえて用いることで、どんな力が形成されたのか、という指導の結果を問題にした。この意味で、「結果責任主義者」であったと言える。

⁵大西忠治『生活指導入門』青木書店、1990年、100ページ。

⁶薄井道正「大西忠治研究ノート」『大西忠治『教育技術』著作集 別巻1』明治図書、1991年、132ページ以下。大西の「集団づくり」（合意形成・対話）における指導言は、「説明」における三要素というファクターでも分析することができる、と薄井は述べている。それは、①教師が問題を提示する＝課題提示の説明、②とりくみの方法を示す＝方法提示の説明、③評価＝判断提示の説明、の3つである。合意形成のポイントや意義については、「教科」指導と「生活」指導を貫いて共通する観点がある、という薄井の指摘は重要である。（180ページ）

⁷「大西忠治『教育技術』著作集 4」、前掲書、232ページ以下。

⁸大西忠治『生活指導入門』、106ページ以下。

⁹「大西忠治『教育技術』著作集 4」、56ページ。

¹⁰同上書、111ページ以下。大西が権威やヘゲモニーをもちだすのは、「指導が正しくても、なおかつ通らない場合のことを言っているわけです。」（『生活指導入門』、120ページ）厳密に言えば、なぜしなくてはならないかという目的とそれをするための手段方法を説明してもなお、それが受入れられない場合のことである。

たとえば、教師がそれなりに「すぐれている」（たとえば教える内容と方法に）という権威を子どもが自覚的に感じ、集団的に認められていない場合もあるからである。権威やヘゲモニーとは、指導を支えるものである（さしあたり依拠する力）と同時に、指導の結果獲得されるものでもあるような、関係概念なのである。

大西自身が、元気よさ・快活さなどによって子どもを「ひっぱっていく」、いわゆる「人気がある」「人格の影響力」のある教師に対して、それへの理解を持ちながら、その限界も認識していった。羨望も反発も、了解も批判も、あったのである。そこから一般化できる「技術」を志向するとともに、「属身的」性格の権威やヘゲモニーへの考察に向かった、と筆者には思われる。

11「大西忠治『教育技術』著作集 4』240 ページ。

12「大西忠治『教育技術』著作集 9』明治図書, 1991 年, 390-391 ページ。

13「大西忠治『教育技術』著作集 4』50 ページ。

14 入江曜子『日本が「神の国」だった時代—国民学校の教科書を読む』岩波書店, 2001 年, 47 ページ。

15 同上書, 220 ページ。

戦前の天皇制軍国主義において、なぜ論理なき服従が徹底されたのか、あるいはなぜそれが一定程度「成功」したのか、さらにはなぜ臣民は自発的に服従することになったのか、という歴史から学ぶことによって、現在における管理主義や道徳主義の限界を明確に批判するための視点が得られるのである。たとえば、日本国憲法の「悪口」を言う権利はあるが、帝国憲法にはそれはない。ただ自発的に従う行為が要求されるのみである。大政翼賛会や隣組制度によって、無関心であることが許されないのである。また、どの程度まで意欲的に従うのか、という基準も示されない。そうすると、無限に服従することが掟となってしまふ。あいまいで無制限な掟によって、見えない他者からの相互監視システムから抜け出せなくなってしまうのである。

軍紀における「家族主義」の強調もそのひとつである。「軍隊における支配の関係を家族関係におきかえ、家族的な親愛感を利用して、その抑圧感を幾分なりともやわらげようとしたのである。」しかし、それでも自発的服従を期待しえなかった軍紀は、強圧的・独善的となり、自己目的化し、あらゆるものに優先し、「真空地帯」を生み出した。(藤原彰『軍事史』東洋経済新報社, 1961 年, 112-114 ページ。)

服従を「第二の天性」とすることを目的とする「軍隊の紀律(軍紀)」においては、「忠節 礼儀 武勇 信義 質素」などの徳目が何の説明もなく反復された。(城丸章夫『管理主義教育』新日本出版社, 1987 年を参照)「兵卒に天皇への忠節の『理由』を説く必要はない——有朋(山県有朋・・・引用者)は考える。・・・一切の過程を抜き去って結論だけで命令することが、より絶対的となり、より神聖化される。理由を述べることは、そこに批判の余地を残す。・・・神聖とは、あらゆる批判観念を抹殺し、峻拒することである。」(松本清張『象徴の設計』文藝春秋(新装版)151 ページ)小説家による構想力ある記述によれば、暴力的支配の論理がイメージできる。

16 拙論「『教える—学ぶ』関係と『支配』関係」『熊本大学教育実践研究 第 23 号』2006 年, および「『暴力』を鎮める教育に関する一考察」『熊本大学教育学部紀要, 第 55 号, 人文科学』2006 年, を参照。

わかりやすい例としては、正義の名の下でのシゴキや「鍛えて一人前に育ててやる」と称するイジメ、など正義感とイジメ・シゴキが癒着することも多いのだが、原理的にいって、権力関係は「指導—被指導」において避けがたく存在する。「正義というのは必ずおしつけを生むんで、『正義のおしつけがもたらした悲惨な結果から人類がやっとのことで学びとったものが民主主義なんだ』ということをおしつけを教えないと、・・・正義というのは人々を結束させる。その強い力で排除もするから恐ろしいんですよ。」(板倉聖宣『社会の法則と民主主義』仮説社, 1988 年, 52-54 ページ)

17 芹沢俊介『ひきこもり狩り』雲母書房, 2007 年, 14 ページ。引用は, 8 ページ, 24 ページ。

18「仮説実験授業」を提唱した板倉聖宣も、「結果責任主義」を強調する。真理は権威・多数決では決まらない、科学的認識は実験でのみ決まる、という仮説実験的認識論、および子どもの感想から「楽しさ」を評価するという評価法からすれば、結果責任は当然の帰結ともいえる。(『哲学的とはどういうことか』(つばさ書房, 2004 年, 128 ページ。)

大西も板倉も、戦前の反省から「だまされない」ことを強調しているが、偽善の言葉や情報を疑い、指導の結果に責任をとろうとする態度が現れているとも言えよう。

「『読む力』とは、活字になった文章の真実とそうでないことを読みわける力のことだと私は思う。・・・学問とか勉強とは、かんたんには人にだまされないための力をつけることであり・・・」(大西忠治『国語おもしろ勉強法』民衆社, 1986 年, 28 ページ)

「よく『われわれはデマ宣伝にまどわされた』という風に考えるけれどもそんな反省ではいけない・・・もしそういうことであれば、われわれは 2 度, 3 度と同じような間違いを繰り返す可能性がある・・・デマ宣伝とか他人にまどわされぬ主体の人間を確立すること、それが最も重要なことだ」(板倉聖宣『子どもの変革と仮説実験授業』明治図書, 1968 年, 199 ページ)

19 永井洋一『スポーツは「良い子」を育てるか』NHK 出版, 2004 年, 19 ページ。

20 永井洋一『少年スポーツ ダメな指導者 バカな親』合同出版, 2007 年, 107-109 ページ。

21 竹内常一『おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるとき』桜井書店, 2003 年, 178 ページ。

「そればかりか、私は、実践家は『罪』さえおかし権利があると考えています。」この「罪」概念は「咎」と区別されて論じられている。重要な概念ではあるが、難解でもあり叙述も少ないので、本論では扱えない。竹内のこの主張は、70 年代より一貫している。「教師というものは、たえずどんなに誤っていたとしても、みずからの主体をかけて生徒に教えることのほかに、みずからの品位を守る道がないのではないか。それ以外に、しょっちゅう生徒をだめにしているにちがいない自分をこえていく道はないのではないか。」(竹内常一『民主的人格の形成と高校教育(下巻)』明治図書, 1980 年, 244 ページ)

22 竹内常一『今なぜ教育基本法か』桜井書店, 2006 年, 181-185 ページ。

23 竹内常一『おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるとき』179 ページ以下。

実践記録における自己省察、自己点検の問題に触れられている。それは、誤り・過ちを、子どもの応答分析によって点

検する作業のことをいう。ここで重要なのは、いまの「私」自身が自分の実践時における「私」を言語化することで意識化していく営みである。教師自身が自分の「ことばと文体」をつくらないと実践は語れない、と竹内は言う。

実践場面を「対話形式」で再現するとか、自分なりに子どもに働きかける「ことば」や「武器」を言語化するとか、こういう自分のことばと文体がなければ、自己省察の契機が見出せない。実践記録の事実といっても、それは教師自身が選択して意味づけたものである。この選択と意味づけのための方法を持ちえたとき、実践が個性的に伝わるといえよう。そして、この言語化・意識化・文章化は一人では困難なのであり、他者・仲間・同僚の聴きとりが不可欠である。

そして、「自分の実践をリアルに再現できる」力は、実践家の力量そのものである、と筆者は思うのである。

大西も「実践記録」を読み、分析することを強く勧め、自分の課題としたのである。実践記録の中の肯定的側面と否定的側面とを批判的にし、継承することは「現場の教師の職業的教養」として大切なのである。「一日も早く、できれば学生の間に、大学で、過去の実践の典型的な記録をよくよんでおくことが必要なのである。」「現場の多忙さとたたかいつつながら、やはり早いうちに、有名は実践記録を一日も早くよむようにおすすめする。」(大西忠治『教師の教育力』日本書籍、1987年、14-15ページ)

²⁴ 竹内常一『教育を変える』桜井書店、2000年、261-262ページ。

²⁵ 同上書、15、31ページ。

²⁶ 同上書、12ページ以下。

²⁷ 竹内常一『おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界をたちあげるとき』47-49ページ。溝部清彦の実践の特徴が分析されている。

²⁸ 竹内常一『民主的人格の形成と高校教育(下巻)』245ページ。

家族の中に「思春期」の子どもがいるということは、その対極に「思秋期」の親がいるということである。この両者は、いずれも人生の危機に立たされているにもかかわらず、危機を共有できないばかりか、憎しみあつたりしている。教師は、こういう親子の危機的現実に介入せざるをえなくなる。竹内は、こういう教師に対して次のように語りかける。「あなたはそうした親と子の新しい旅立ちに立ちあうことができたからこそ、あなた自身が癒され、大衆的な高校の「教師」として再生することができたのです。」(『子どもの自分くずし、その後』太郎次郎社、1998年、227ページ)これは、おとな・親の危機と子どもの危機は重なっているものであり、この危機の共有に出会うことから、教師の「癒し」「再生」が期待できる、という解釈であろう。一方的に「子どもを変える」という狭い発想の限界も明らかである。

先の主張には、以下に示すような「対象変革と自己変革」の関係に関する難問への回答もうかがえる。人は相手を直接に変えることはできない。自分が変わることで間接的に相手を変えていくしかない。しかし、厳密な意味で「人・相手を変える」ということもできない。人は自分も直接に変えることはできない。世界(環境、社会、他者)に働きかけることでしか自分を変えていくことはできない。反省主義では、人は変わらないのである。

²⁹ 同上書、257-258ページ。

³⁰ 同上書、245ページ。

³¹ 「憲法的ルール」に関連するが、「社会制作の実験」という表現も使われている。そこには、「なりゆき」で戦争をしてしまい、それに対して責任をとらなかつた国家・社会・歴史への反省とともに、大人と子どもが共同して、新しく憲法秩序をつくりだそう、という意図を読むことができる。(『教育を変える』、34ページ以下)

³² ダグラス・ラミス『憲法は、政府に対する命令である』平凡社、2006年。たとえば、2章「国民には、憲法に従う義務があるか」を参照。

³³ 伊藤真『高校生からわかる日本国憲法の論点』トランスビュー、2005年。「はじめに」および3章「立憲主義」を知っていますか」を参照。

³⁴ 中西新太郎『戦後レジームからの脱却』のゆくえん『クレスコ』2007年9月、大月書店、13ページ。

³⁵ 樋口陽一『個人と国家』集英社、2000年、204ページ。

³⁶ 樋口陽一『三訂 憲法入門 補訂版』勁草書房、2006年、54ページ以下。

³⁷ 樋口陽一『個人と国家』、70ページ。

³⁸ 「優等生」根性とイジメの構造について、藤本一勇は次のように指摘している。「『敵体性』を煽る言説の過剰さ、声の大きさや押しの強さ、その外見上の自信は、実は、自己の弱さ、不安、中身のなさ、自信のなさの裏返しである場合が多い。・・・自分たちより弱い存在を社会全体として叩くことで、自分の不安や不満を解消し、自分の社会的安全を確保する。・・・ささやかな自分の地位を脅かしそうな下位の者を抑圧することでせめてもの安心を得ようとする。これがイジメの構造であり、欲求不満のはけ口を求めての連帯がファシズムの芽となる。・・・『優等生』は、優等/劣等の評価基準があつてこそその優等生である。・・・自分より優位にある存在の価値や指令に従順であるからこそその『優等生』である。・・・優等生は所詮与えた枠組みをはみ出すことができない。狭い内輪でのプチ成功にしがみつくと従属者である。そして、与えられた規準への従属の高さを誇り、より従属の度合いの低い者を軽蔑し叩く、転倒した『勝者』である。」(『批判的感覚の再生』白澤社、2006年、33-37ページ)

与えられた規準への従属の高さを競う典型的・抑圧的なことばが「和」であり、より従属の度合いの低い者を軽蔑して叩く歴史的・現在的事実が「非国民」である。