

自己肯定感と評価活動

白石 陽一

Self-esteem and Evaluating Activity

Yoichi SHIRAISHI

(Received October 3, 2005)

1. 問題の限定 — 「自己肯定感」をめぐる自明性と多義性

「自己肯定感」は、自明性と多義性を持つ用語である。

「自明性」があるというのは、自己肯定感という「形式的」目標を設定することはさしあたりは正しい、と了解されるからである。しかし、自己肯定感の意味することに関しては、論者によって力点の置き方が異なっている。自己肯定感の「内実」をどのように厳密に規定するのか、それは「多義性」と曖昧さを含んでおり、その整理は必ずしも容易な作業ではない。

たとえば、「非行」克服と自己肯定感は、結びつけて主張されることは多い。1970年代から80年代にかけて中学校における「非行」問題に尽力し、「ツッパリは“ブリキの勲章”にすぎない」と主張した能重真作は、以下のように述べている。「非行とは自暴自棄の姿だと考えているのです。」「疎外感の強い今日の子どもには、わたしは徹底した自己愛を教えることが、何よりも大切なことだと思っています。」¹

近年、ドラッグ問題に取り組み、「夜の街」で青少年と対話を続け「夜回り先生」と呼ばれている水谷修も、次のように述べている。「買春されていく子どもたちに共通しているのは、異様な寂しさと自らに対する自信喪失です。……子どもたちをきちんとほめてあげることで、自分への自信を持たせることができれば、すぐに防ぐことができると考えています。」²

「引きこもり」青年に光を当てるカウンセリングを行っている富田富士也は、以下のような「ひきこもる」子どもの訴えを紹介している。「子どもはいつも、親や先生に、自分の成長をプレゼントしたいと思っているのに、大人はそのことを、いつも信じてくれない。」「先生、自信は、自分がつけるものではなく、他人がつけてくれるものではないですか。」³

能重がいう「自己愛」とは、自分を大切にすること、といった意味合いであり、自己肯定感と言い換えてもよい。水谷のいう「ほめる」「自身を持たせる」ことは、自己肯定感を育てる指導の大原則である。富田の主張からは、自己肯定感にとっての「他者との応答」関係の重要性がうかがえる。これらの主張のうちに「自明性」と「多義性」をうかがうことができるが、実践的意義と有効性については、一定の合意が得られているといっていよいであろう。

このように、自己肯定感とは、その重要性が幅広く認知されてはいるが、厳密に定義され共通の広場で用いられるには至っていない概念なのである。この概念をめぐるのは、学校教育だけに限定しても、以下のような論争点が存在している。

自己肯定感「ほめる」ことや「他者からの応答・評価」によって育つといわれているが、この「ほめる」「評価する」という指導の有効性をめぐる問題。

ほめることの指導論的意義は認めるとしても、ほめることで何を育てるのか、ほめることで育てるべき子ども像とは何かという、評価に内在する思想性・政治性の問題。

「ほめる」ことを第一にという問いの立て方を疑う、つまり説得や合意を「ほめる」ことの上位に置けるのかという問題。

自己実現・自己啓発・「こころのブーム」など、個人の心理が「市場化」される状況で、「ポジティブ・シンキング」「プラス志向の評価」を推進するだけでは、社会問題が個人主義化される危険性が生じるという問題。

自己肯定感「ナルシズム・自己愛」に矮小化されるという「両刃の剣」的性格を持つが、これが優性思想や愛国

心と結びつく問題。

今概略的に列挙してみた問題は、どれも重要なものであり、相互に関連している。「自己肯定感」という用語に関していえば、それをを用いる学問分野のきわめて広範であり、自信、誇り、自尊心、存在の肯定、など似かよった用語も多い。⁴それゆえ、この用語自体を学術的あるいは学説史的に整理するには、大きな労力と高い能力とが要求される。そこで本論では、いくつかの注目すべき実践例を手がかりにして、現在教育界に浸透している「競争原理」との対峙という観点から考えてみることにする。

2. 「ほめる」ことと自己肯定感

自己肯定感を育てるために「指導と評価の一体化」を主張した吉本均は、「指導的評価活動」という教授学キーワードを提唱した。⁵彼が強調したのは、「荒れる」子どもの「荒れない」部分、一人の中の「二人の自分」＝「もう一人の自分」を見る子ども感（感性）であり、教師と子どもとの間の相互応答・評価の関係づくりである。この「あてにする⇔あてにされる」という応答関係を通しての実感される「アイデンティティ」や「居場所」感覚などにも言及している。その際にうちだされた実践指針が「肯定の発見」「達成感の獲得」などである。吉本の「指導的評価活動」論のすべてにわたって論述することはできないので、先の2点「肯定の発見」「達成感の実感」にかかわって、その意義を確認しておきたい。⁶

「指導的評価活動（ねうちづけ）」とは、教えた「結果」に生じる子どもにおける達成を「測定」することではない。教師が教える「過程」で子どもの活動に共感しつつ、そのねうちを示し続ける「活動」である。「評価」とは、子どもの活動への価値づけであり、ねうちづけである。「ほめる」力とは、子どもの肯定的なねうちを発見する力であり、それは教師の「指導」力そのものなのである。「ほめるか、叱るか」という二分法的発想や「7つほめて3つ叱る」という常識は、初めから考察の対象外となっている。教師にとってもっとも重要な概念である「指導」の内実を深めるために、もっとも日常的であり、子どもと向かい合った以上避けられない「ねうちづけ」という行為を検討することになったのである。

子どもは達成感とともに自立する。達成の事実とともに自己肯定感を抱くのであり、達成できそうな課題を順次子どもに示していく必要がある。今、子どもと学級にとって何が課題なのか、どの課題なら達成可能なのか、その見通しを描く力が指導力そのものなのである。「できない」ことの指摘・叱責が続くなら、子どもはすぐに挫折感を獲得してしまう。皮肉な言い方が許されるなら、挫折感を与える方法は簡単なのである。象徴的にいえば「できたことしか語らない」、実践指針としては「否定の中に肯定を見る」、これは「ほめる」ことがさほど重要視されてこなかった現状を打開するために提起されたスローガンであった。典型事例は、授業における「応答関係」の指導に見られる。話し方・聞き方、発表の仕方、討論の仕方など「応答関係」発展という教師の「願い」は同時に子どもの「課題」であるわけで、それを順をおって示しつつ、その活動の中でねうちを指さし、ねうちを広げていくのである。関係をきりむすぶ中で、「育てる」論理・技術・指針を前面におしだした、と評価できる。

「ほめる」ことは、それ自体として行われるのではない。子どもの可能性・個性も、それ自体として存在しているのではない。教師の働きかけの中で実際に活動を仕組んでみないと、子どもの個性も価値も見えてこない。少しの努力で・誰でもが・短期間で達成できる課題を提示するがゆえに、達成感を評価することが容易になるのである。これらの指導については、今日でも十分妥当する意義を確認することができる。また、肯定の発見や達成感の実感という原則をいっそう拡大・発展させるような多くの実践事例が報告されてきた。以下に紹介するように「指導」ということを考える際に学ぶべき成果も多い。

川野理夫は、「いいところがあつたらほめる」というのは消極的な方法に過ぎない、「ほめることをつくってやる」のが教師のしごとだ、と言いきっている。子どもが「楽しい」と感じ、「おもしろい」という発言が引き出される授業づくりへの志向があつてはじめて、ほめるべきよさが発見できる。たとえば文学作品に関する深い教材解釈なくして、子どもの「浅い発言」も「つまずき」も評価できないのである。⁷たとえば、「ごんぎつね」の感想で「この物語は嫌いだ」という子どもの発言は、一見すると投げやりな感じがする。しかしよく聴いてみると、この感想の真意は、「寂しい者同士が交わりあえない世界は嫌いだ」というこの作品の主題に迫るものだったのである。「かぼちゃのつるが」という「詩」の授業で「おもしろいところはないですか」という教師の問いに「テンヤマルがない」と答える子どもがいる。表面しか見ていないような感じの発言も、「植物の生命力

を感じさせるために、一気に読ませる表現技法だ」と評価することができる。授業の質の向上、つまりは指導案構想の充実とともに、子どもの可能性を発見し「ほめる」機会が増えていくのである。

大西忠治は、「達成というものは、するものではなくて、つくるものだと考えている」と主張している。「指導とは常に学級集団の中に問題を発見し、それを子どもに投げかけることから始まる」のである。しかし、多くの人は、この点でつまづいてしまっている。「ベル着」が一般化するほど、日本の教師は学級の中に問題を発見する力を失っているのかもしれない、と皮肉的に危惧していた。⁸「ベル着」とは、とりあえず始めてみることの意義を言うための例であり、次の課題に進むための前提条件なのである。それは、話し方や聞き方や討論の仕方や教科固有の学習方法など、学習規律の発展というさらなる課題に進むための手がかりなのである。また、達成をつくるという時、「満点主義」の克服が語られる。「ローカを静かに」といった永遠の目標に陥ってはならないからである。いま・ここで、達成可能な課題を発見する力が、「ほめる」力と結びついているのである。「目標というものは、集団の力量に応じた高さにかかかぎられないものだ」ということを、教師も子どもも学ぶべきである。

評価活動（ほめて育てる実践）が自己肯定感の育成に貢献することについて論じてきた。「ほめる」ことは「形式原理」であり、「方向目標」である。また、「一般」教授学の立場からすれば、指導原則はすべて「形式的」目標になることを避けられない。実はこの点にこそ、指導的評価活動の限界と課題が存在しているのである。⁹さらなる検討課題として、以下の3点を指摘したい。第1に、今、何がねうちとして共有できるのか、という「実質的」課題である。つまり、日本の社会と教育に浸透している新自由主義的な「競争原理」と対峙し、それを相対化できるかという課題である。第2に、「ほめる」ことを単独で論じるのではなく、「総体的」視野のもとでとらえる課題である。具体的には、子どもの声を「聴く」ことからほめることへつなげる、子どもの「失敗する権利」を承認する実践の構想である。第3に、「ほめる」ことより上位の指導方法があるのか、「ほめる」を包括するような指導の論理があるのか、という課題である。以下、順をおって検討していく。

3. 「競争・正答・成果」の相対化

子どもの中の「もう一人の自分」を発見しよう、というだけでは、「ねうちが発見できる教師は立派な人」「発見できない教師は努力不足」という結果になってしまう。「悪い子はいない、どこかによい点はあるはずだ」という道徳的発想でも、授業妨害が続くなら、子どもに責任転嫁したり、自責の念に囚われたりする。形式的努力目標が教師を追い詰める危険があることに留意しておかねばならない。¹⁰最低限の現状把握、子ども把握がないと、実践の基本構想が立てられないのである。

この最低限のものが社会と学校全体に広く浸透している「競争原理」であり、子どもの中にしみこんでいる「恐怖」「不安」である。「ルールなき資本主義の暴走」と形容される時代、競争を至上命題とする「新自由主義」の時代、「生き残り」という非人間的スローガンが一人歩きしている。この恐怖や不安の根源は、「自己選択」と「自己責任」のイデオロギーであるが、このもとでは、できないのは自分のせいだ、できない者は罰を受けても仕方がない、という誤った観念が生じてくる。そこには、「優者」の傲慢と「劣者」の卑下、両者の分裂が生じる。俗に言う「勝ち組」と「負け組」の分裂である。「負け組」は将来が見えない不安と恐怖を抱え込んでおり、「勝ち組」として現在のクラスから滑り落ちる不安と恐怖にさらされている。競争原理は、各階層すべてにわたって深く浸透しているのであり、「みんな」不安なのである。

「強者」の中にも「傲慢と不安とが同居」していることについて、以下のように指摘されている。『『突き落としあい』競争のなかで居残ったものが、洗練された差別主義者というか、排他的な自立主義者へと自己をアイデンティファイしていくのです。・・・競争の秩序にこだわり、競争を勝ち抜いてきた『強者』の子どもたちにして、・・・いつ落ちこぼれるかも知れないという不安に駆り立てられて競争しているのです。だから、その傲慢な顔の裏には、落ちこぼれることに怯える不安に満ちた顔があるのです。だからこそまた、かれらは他者を敵視し、攻撃し、排除しなければならないのです。』¹¹

「できない者は報われない」という考えを逆手にとって、「がんばれば何とかなる」というおとなは、「強者の論理」に囚われている。「自分ひとりでがんばればよい」というのは、「自分だけは救われよう」という僥倖を期待する幻想にすぎないのであり、つながりを欠いた孤立的努力主義である。この無限大の努力主義と自己責任のイデオロギーに起因する恐怖や不安が人々を追い詰めている。大人社会においては「過労・自殺」が、子ども社

会においては「いじめ・自殺」が問題にされるが、この二つの悲劇は、深いところでつながっている。両者とも「助け」を求めることが困難であったり、「弱み」を見せることが避けられたりするからである。

子どもたちみんなが不安で疲れているため、「ストレスの蓄積」「自己肯定感の喪失」「攻撃性の増大」が広がっていくが、これらは密接につながっている。「できてあたりまえ、完璧にできないとダメだ」という完璧主義への強迫観念がストレスを生み、「強くあれ・個性を出せ、といわれても、どうしていいかわからない」という無力感と自己否定感が生まれ、自分を否定・批判する者に対して自分を守るために「お前の存在がムカつくんだよ」と攻撃的になるのである。子どもの生き辛さや悲鳴に耳を傾けることなく、一方において競争に自発的に「のってくる」子を育て、他方ではこれに反発して競争から「おりていく」子をソフトに管理しようとする傾向が指摘されている。これを評して過酷な大競争への「選別教育」と心のセルフ・コントロールを訓練する「従属教育」という二つの傾向といわれているが、結局のところ、子どもの中に「がんばり」と「あきらめ」の二極分解が生じることになる。¹²

新自由主義化における暴力と無力感の浸透について、中西新太郎は以下のように指摘している。¹³ 新自由主義的政治・経済状況は、社会「解体」と同時に社会「統合」を同時に求める、つまり、競争が激化すると「持てる者」と「持たざる者」との格差が広がり、自殺・自己破産・高卒無業者・犯罪の進行、といった社会解体の危機が生じる。だから、この社会的分裂を回避しようとして、強い国家、強い自律的個人、自己責任、「痛み」の引き受け、といった社会統合が求められるのである。こうした状況の中で、「弱者」の不満・鬱屈が蓄積されていくが、それは支配層に向かうことはない。むしろ、「暴力は下方委譲」されるのであり、若者の間に「無力感」が浸透していくのである。彼らに対して社会的「弱者」や「敗者」であることを徹底して自認させ、内面化させ、開き直りや反抗の回路を塞いでしまうのである。「強度に内面化された無力性は『無力であること』の『連帯』を求めるのであり、他の人も同じように無力であり続けるよう要求するのである。……徹底して支配してかまわない人間に人権を認めることは感覚的違和感を呼び起こすだけでなく、憤激の対象にすらなる。」¹⁴ したがって、「弱者」が連帯して立ちあがる可能性が摘み取られてしまうのである。

弱者同士のいがみ合いは、自分の私生活だけを守るために治安を求め、自分とは「異質な」人を排除していくという全体主義に気づかない「生活保守主義」とでもいうべき風潮である。¹⁵ さまざまな事件が起こるたびに、少年に「心の闇」というレッテルを貼ったり、病名をつけたりして、安心し、思考停止状態に陥り、おとなの責任を放棄している。「事件」からきちんと学ぶ以外に問題再発の防止策はないはずである。しかし、自分とは「異質な」恐い人が犯罪を犯すのだという発想では、「恐い」人を差別し排除しようという態度が生じる。そこでは自称「正義の人」が被害者にならないための監視・管理のメカニズムしか働かない。自分が加害者にならないためにこそ事件から学ぶ、という態度が見られない。

自分の「弱さ」が同情ではなく軽蔑の対象となる時、自分を評価する者に対して絶対に弱みを見せないようにふるまうようになる。このふるまいを中西は、何があっても平気でいようとする「平気感覚」と名づけた。¹⁶ それは、精神的危機を回避しようとして獲得された手段である。無表情・無反応は感情の衰退ではなく、自己防衛の作法である。

このような無力感と暴力の関連については、突如として問題視されたのではない。1980年代、竹内常一が、暴力の問題について「非行」問題の文脈で説明していたことが想起されるべきである。「自己の生命・人格をもてあそばれ、ふみにじられてきたものは、他者の生命、人格に対してより破壊的・攻撃的になることによって屈辱をのりこえようとする。いや、それを屈辱と感じる自己を摘み取り、抹殺しようとする。だから、被害者から加害者に転じたものほど、無差別に攻撃をしかけ、人目に立とうとする。つまり、忠誠競争の先頭に立とうとするのである。……旧軍隊と同じダイナミズムが働いているといえる。」¹⁷ 癒されない被害者へのケアが不可欠なのであり、暴力の連鎖を断ち切り、平和的に社会を製作する方法が強調されていたのである。

敵対的競争が進行するならば、「最も差別された子どもたちの中に、むしろ痛みや悲しみを失う状態」が生じると、坂元忠芳は1980年代に起きた横浜「浮浪者」殺人事件に触れながら、次のように述べている。「浮浪者」というのは、坂元も言うように、「失業した出稼ぎ労働者」というのが正しい。殺人を犯した中学生たちの多くは、学校でも家庭でも大変不幸な扱いを受けている子どもたちであった。「自分が徹底的に差別されている場合に、『悲しみの喪失』や『痛みの喪失』さえ起こることを示しています。むしろ差別されている人々に攻撃を向けることによって、その人たちと本当は同じ気持ちを感じられるはずなのに、それとは全く反対のことが起こったのです。」¹⁸ 基本的に同じ運命にあって本来つながり合うべき人々の間で攻撃し合う悲劇が生じたのである。

新自由主義、競争原理、自己責任などについて縷々述べてきたが、その本質の解明が本稿の課題ではない。学

校を取り巻く競争原理について不十分ながらも言及してきたのは、誤解を恐れずに言えば、安易に「ほめる」ことの逆効果を危惧するからである。教師と子どもとの間には、厳密に言えば「権力」関係が存在している。教師はこれに由来する上下関係・支配関係を自覚することを忘れがちであり、子どもは一方的に評価されるだけの「客体」になりがちであるがために、「ほめる」という行為は、「強者」「常識」「多数派」の側からなされる危険性と隣り合わせである。教師の主観的ともいえる「善意」が、子どもにとっては「抑圧」「ストレス」「高すぎるハードル」とならないように、つねに思慮しておく必要がある。「明るさ」「がんばり」という常識的スローガンだけでは、結局のところ序列化に手を貸し、過剰適応を煽ることにもなりかねない。

端的に言って、「競争、正答、成果」を相対化することに自覚的でありたいのである。さしあたり授業論的にいえば、「学力向上フロンティア」に巻き込まれて、「できないよりはできたほうがよい」、「とりあえず早くわかるほうがよい」、「早い・正しい・たくさん・がんばることに価値がある」といった正答主義や成果主義にとらわれた評価を避けることである。「とりあえず他人よりも努力して、いわゆる中流くらいの生活を得る」ということが「勝つ」ことの内実として暗黙裡にイメージされていないだろうか。したがって、いわゆる抽象学力の獲得やとりあえずの上級学校への進学でもって安心する傾向もあったのではないか。単純に「努力が報われる」のは、高度経済成長という時代の産物だとも言えるのであり、高等教育と就職率が上昇し続けた時代だからこそ可能になったともいえる。抽象的「学力」の獲得が疑問視されないならば、「競争と正答と成果」しか評価されないことになる。「役に立たない」教養、「楽しくない」学習を不問にするならば、子どもの「努力」だけを評価し続けるしか道は残されていないことになる。教師の「努力主義」は、教材研究と授業改革への道を閉ざすのである。さらにこの背後には、小学校から大学まで「学ぶこと」と「働くこと」をどう結びつけるかという問題、国民的基礎教養や学力の内実を大胆に再編成し、完成教育と準備教育の関係を根底から問い直すという問題も控えていることを忘れておきたい。

ここで詳論はできないが、現実的には、「つまずき」「つぶやき」「遅さ」への評価が重要である。¹⁹ たとえば、「できれば間違わないほうがよい」という消極的まがい観を克服する。「おそさ」は恥でも弱点でもなく「だまされないための力を会得する」ための武器だという学習観を得る。子どもが失敗したときにこそ教師の出番があるという「失敗する権利」を保障する。

生活指導論や教育論一般に広げていけば、総じて「おとな自身」が問われているのである。おとな自身が「あたりまえ」「自明」としていた価値観を、子どもとの対話を介しながら吟味することが求められている。「勝つ」「幸福」「できる」とは何か。一見迂遠なようだが、こういう自明ともいえる価値観についての、徹底した吟味が必要である。これらのものは、現代社会・おとな社会そのものへ根源的で刺激的な問いかけである。これらの問いかけを一旦はくぐっておかないと、子どもと対話し・合意し・説得することは困難になるように思われる。詳細な検討は本論の課題を越えるのであるが、新谷開の以下のような実践構想には大いに学ぶべきであろう。

「私の実践は『生きていくことへの恐怖』が世代の苦悩であることに逆に立脚し、階層間の無理解や対立を乗り越えさせ、同じ課題を抱えたもの同士として子どもたちを出会いなおさせることを通して、子どもたちの基本的信頼感を充足し、『未来不安』『自己否定』『人間不信』を共同して乗り越えさせようとするものだ」と自分では思っている。²⁰ 子どもたちの恐怖の背後にある新自由主義の本質は自己責任と競争である、と新谷は見定めている。「きちんとしていないと捨てられる」「強くないと生きていけない」という脅迫と向かい合い、「誰が一番強いのか、正しいのか」競争を「誰が一番わかるか、許せるか」競争に組み替える。

「あたりまえ」を問い直す、という構想で、彼の実践は、たとえば次のように進んでいる。「わたしの学級には学級会を通さないで押し付けたルールは一つもない」というように、徹底した「合意形成」を実践の基幹にすえる。そして、「過剰適応で率先して教師の意図をくもとうとする子どもよりも不適応気味で遠慮なく本音をぶつけてくれる子たちのほうが意味指導しやすい。討議・討論を起こしやすいからだ」と述べる。多様な価値の並存をめざし、違いは格差ではなく差異であると認識させ、違いの下に同じ課題や要求が隠れていることに気づかせるためには、討議・討論は不可欠である。たとえば「宿題はなしにしてほしい」という要求には、「高学年で学力差がついているから、全員一緒の宿題は意味がないので宿題は先生もだすつもりはないが、それなら自分にあった学習をしていく必要がある」と課題を指摘する。その結果、「宿題は原則として出さないで自主学習でやる。内容は一人ひとり先生と話し合っ決めて。授業の必要上宿題を出すときは必ず話し合う」と合意を形成している。

4. 子どもの「失敗する権利」の保障

一般的にあって、評価活動は、子どもの「要求の先取り」である。子どもたちは、「今は騒いでいるが、本来学びたがっているはずだ」、「今は暴力的であったり、孤立したりしているが、心の底ではかかわりたがっているはずだ」といった、子どもの欲求に対して信頼を置くことから実践を進めている。きちんと言語化されていない欲求に、人間的な要求の萌芽を見るのである。個々人の内面に潜んでいる欲求を、教師の評価活動によって学級に広め、それを普遍的な価値をもつ要求に高めようとする。子どもの発達要求は教師の願いでもあり、この願いを評価活動という行為にこめたのである。「教師が課題を与え・教えて→活動をさせて→ほめて終わる」というサイクルの中で達成感を自覚させる評価活動の原則である。達成できない課題は掲げてはならないという教師の良心と指導の見通しの適切さが、そこには反映されている。

しかし、子どものトラブルや失敗を恐れて、教師が先回りして、何でも教えてしまってよいわけではない。これでは、子ども自身で解決する機会を奪ってしまうことにもなる。「トラブルやめごとが起こったときこそ、子どもが大きく飛躍するチャンスととらえ、・・・子どもに思いっきり解決をまかせてみることも必要です。教師が先回りしてトラブルやめごとを起こさないようにしてしまうことは、子ども自身の解決する力を奪ってしまうことにもなります。」²¹

子どもの「失敗する権利」「責任をとる権利」を提唱する宮下聡は、この点について次のように述べている。「今、『自由イコール放任』だとか、『権利は言うが義務はどうした』などの議論が聞かれます。私はそのどちらも正しくないと思っています。子どもに自由を保障することは同時に責任をとることを保障することです。その子の発達にふさわしく責任をとらせることをしない自由はおとなの都合による放任、おとなの怠慢だと思っています。発達にあった責任をとりきることは、子どもにとっては義務ではなく権利だからです。・・・甘やかすというのは、おとなの都合で子どもに失敗と後始末の体験を保障しないことです」²²「責任を取ることが権利である」という表現がなじみにくいかもしれないが、要するに、自分で決めることが不足し、それゆえに間違いを犯すことが過度に忌み嫌われて、間違いから学ぶ機会も奪われていることへの批判と解することができよう。

主人公とは自分の足で立つ人のことだ、と比喩的に表現するならば、自分の足で立つからこそ、つまずき、失敗するのである。失敗することのほうが多いとさえいえるし、つまずきは日常茶飯事だといえる。この「つまずきへの権利」「失敗する権利」を保障することは、「自由の保障」と表裏一体を成している。この権利を保障するためには、職場のゆとりも精神的余裕も必要だ、というのが多忙化する現実の本音であろう。この権利を保障するため時間的確保は、実践的に緊急の課題であるが、ここでは、「論理の問題」として提起したのである。たとえば余裕がないからといって、はじめは過保護にしておいて子どもが失敗すると激怒する、ということでは最悪の事態を招いてしまう。「いじめを出さないクラスにしよう」という目標を掲げておいて、先回りのいじめ撲滅を急ぐならば、もし、いじめが発覚すると、それを咎めて終わり、ということにもなりかねない。「荒れた」クラスを担任した途端に授業妨害が発生すると、それは担任個人の責任だと自責の念を強要してはならない、個人の指導力不足として糾弾してはならない。極論を言うならば、いじめという現実からも人権を学ぶ可能性があるのだ、といえる。「早期発見」は、精神主義的スローガンに終わることが多い。

「できた」ことだけをほめるならば、「弱者」のいがみ合いと分裂を招く。できた結果だけを見るのではなく、「なぜできなかったのか」という原因を探ること、「できなくて悲しんでいる」心情への想像力を高めること、が必要である。「できない」ことのほうが多いとさえいえるのであり、これも失敗から学ぶことと不可分である。

子どもが「キレかけた」時、人に暴力をふるわず机やイスをけったりすることがある。そのとき「人に当たらず、我慢してモノに当たったからよくがんばった」とほめる実践もある。しかし、この場合でも、子どもが我慢できるようになる前に、まずキレた時に「子どもの声」を聴いていたはずである。まず「キレた」という失敗を解して、その事実をうけとめて、「暴力」に内在する不満や悲しみを「言語化」させて、次善の解決策を探る、といったサイクルを歩んでいたはずである。先回りして、「キレないために、〇〇のことをしよう」と教えていたわけではない。

叱るのは後でもできる、まず子どもに聴いてみることから始める。これは実践家の中でよく語られるスローガンである。反省主義では、子どもは育たない。暴力をふるった子どもは、どういう経緯で暴力に至ったのか、自分では理解できていない。「少年事件」の記録からも明らかのように、事件を起こした「少年」たちは、そのことをきちんと記憶していないことも多い。「少年事件」を取材してきた西山明は、少年たちは「自分でやったこ

とを説明できれば、おそらく罪を犯すことはなかったのではないのでしょうか」と指摘している。言葉による説明能力を獲得していないからこそ暴力の衝動に向かうしかない。「我慢していることを周りが気づいてくれないことが一番辛かった」と、当事者の少年は当時の心理状態について話してくれる、という。²³

失敗をする権利を保障し失敗から学ぶためには、子どもの「声」を聴くことが不可欠である。それは実践的にも不可欠であるし、論理的にも子どもを「許容する」「肯定する」「存在そのものを認める、受けとめる」といったことと不可分である。²⁴「子どもの声を聴いてもらう権利」ということで、保護監察官として「少年犯罪」にかかわってきた青木信人は、次のように述べている。「自分たちの言動にたいする応答が得られないこと、声を聴いてもらう権利の剥奪は、声なき声をさらに闇においやり、彼らを見えない衝動のとりこにしてゆく。」²⁵ 詳細については、議論されていることも多いので、本稿では論じることはできない。ただ、「聴く」ことから「ほめる」ことへの回路の重要性だけは指摘しておきたい。

先に子どもの中にストレスが蓄積され自己肯定感が衰退すると、自分を否定する者にたいして防衛的になり攻撃性が増す、と指摘した。「孤立化と拭いがたいくらい相互不信」である社会の気分について警告を発する芹沢俊介は、人間の攻撃的感情と自己肯定感の関係について、以下のように指摘している。「内閉的でかつ自己防衛的になった個人、その結果、私たちは対人関係において異様なくらい敏感になっていったのです。ちょっとした言動が、即座に自分に対して侵襲的であるとみなしてしまうにいたったのです。言い換えれば、一人ひとりが容易に被害者感情を表に出し、人に攻撃的になる時代がいま、ということになるでしょう。／家族に対し肯定的感情を抱けない子どもたちが三人に一人の割合でいるということ、それと同じくらいの数の子どもたちが自己肯定感を持っていないでいるということが明らかになったのもその頃でした。」²⁶

人は一般に、苦悩を聴きとられることで自尊心を回復する、といわれる。人生の中で受けてきた理不尽な辛さをきちんと受けとめてくれる人がいる、と感じた時に安心する。自分の人生の生き辛さの原因が見えてくることは、原因不明の苦しきからとりあえず解放されることになる。それは、自分史という物語の整合性をとりあえず獲得することである。自分と同じ苦勞をしてきた人々の存在を知ること、自分だけが孤立的に悩まなくてもよい、ということに気づく。こうした一連の過程をふんでいくことが重要なのであり、単純に「受容」すればよいという方法や「癒し」というムード的ことばは警戒すべきであり、慎重に用いねばならない。

ほめる・認める・聴くなどと言うと、それは「甘やかした」という反論が直ちに聞こえてきそうであるが、「叱らずに子どもが育つわけがない」という声の背後にあるのは、自分の苦勞を聴きとってもらえなかった「おとなたちの声」である。たとえば、「経済成長」を支えるために「もっとがんばれる」と努力してきた時代の精神構造である。「その時代のエネルギーは自分を叱咤激励するエネルギーでした。それは絶えず自分を否定して、その苦しみを養分にするような嗜好的な力でした。」²⁷「おまえたちは恵まれすぎている」、「俺たちはこんなに苦勞してきたのに、おまえたちは甘え過ぎている」。これらの自己否定から出るエネルギーは、不安エネルギーであり、この不安エネルギーに支えられた子どもに対する膨大な「期待という支配」が問題である、というのが家族論、アダルト・チルドレン（AC）研究者からの警告である。「甘やかすという言葉は、支配する側が、支配される側からの反撃を恐れる言葉です。」むしろ、聴きとられなかったおとなの苦勞が反転して、子どもたちに対して怒りとなって向かう、と言ったほうが適切かもしれない。²⁸

恨みの世代間連鎖を断ちきらねばならない。いわゆる「社会的弱者」である子どもの声は、おとな社会の矛盾の凝縮である。子どもの「荒れ」と教師の「生き辛さ」がつながっている、と感じとることのできる「寛容」さが求められている。「つながっている」という実感は「競争原理」への関心から生まれる。子どもは「保護されるべき」存在であるから、教師も仕事なので我慢して聞く、というレベルでは徒勞を招く。子どもの声を聴くことで、自分の競争原理への囚われを自覚させられ、そういう「自己への関心」が聴くことの原動力となる。たとえば、「学びからの逃走」をする子どもの苦悩を聴いてみる時、ドリル主義と習熟度別クラスと新自由主義とが関連づけられるのであり、そこから学力と人格の統一的形成という古典的かつ現代的な授業の課題が見えてくるのである。²⁹

5. 「合意」の力と「自己肯定」の感情

端的に言って、「自己肯定感を育てる」「ほめることを第一に」という問いの立て方そのものに問題はないのだろうか。「ほめる」「叱る」より「正しい」「誤り」の評価を、そして、「誤りの指摘を恐れない子を育てたい」と

いう大西忠治は、とくに教科指導に限ってと断りながら、次のように述べている。

「ほめることと叱ることは、根本的には人間に『愛』とは何かを教えることとつながっているように思う。」

「授業においてはほめたり、叱ったりあまりしないようにしている。・・・もっと私が重視するのは、『わるい』『誤っている』と評価しても、それは『叱られているのではない』ことを感じさせることの大切さである。」

「ほめることは、実はやさしいのである。しかし、まちがいを指摘することはむずかしい。・・・しかし人間は、まちがうものであり誤るものである。・・・やたらにほめる教師は・・・『誤り』を指摘されることを『叱られる』ことと同一視する状態から成長させない非教育に手を貸していることにもなりかねない」³⁰

これら文章には、含蓄ある指摘と発展的に敷衍しておくべき視点がこめられている。

第1に、大西自身が「授業において」と話を限定しているように、「真理に対する誠実さ」の問題として受けとる訓練が重要だ、ということである。これは、知ることで世界が広がる経験、それが自分の偏見を否定するという経験、さらにはその否定されることが苦痛でなくなる経験、といった時間のかかる問題である。

第2に、確認しておくべきは、「悪い」「誤っている」と指摘されても「叱られている」と感じさせない、という主張に関して、「そのためには、教師と子どもとの信頼関係ができていればよいのだ」という回答は不適切である、ということである。教師と子どもとの信頼関係は、指導の前提なのではなく、指導の結果である。信頼関係ができないと指導が入らないというのであれば、「先生なんか嫌いだ」と反抗する子どもに対して「さしあたりは嫌いかもしれないが、お互いにうまく（平和的に）つき合っていく方法を学ぼうよ」と提案できないことになってしまう。「ほめられた」「認められた」つまりは自分をしっかり見てくれる人がいる、という指導・体験の結果、信頼関係が築かれるのである。

第3に、「誤りを指摘できる」ということは、それを論理的に説明できる力が要請されることでもある。誤りの指摘であるから、当然反論・拒否も予想されるが、子どもとの対話を介して、それを乗り越えていく力が要請されるはずである。³¹ 暴力的な子どもに対して、「モノにあたって友達に手を出さないから、よく我慢した」という評価では底が浅い。「君の戦いたい気分、学校秩序に対して怒りたい気持ちは理解できる。しかし、戦う方法が誤っている」といった内容を対話を介しながら、論理でもって訴えていくほうが高度である。

第4に、「誤っている」という評価が「叱られている」と感じさせない、ということをめざす方向には「誤り」をのりこえていく活動が構想されている。子どもの自主的判断を求めることは、彼らに「過ちや罪をのりこえさせていく」ことだ、といってよい。「ほめる」ことだけでは、教師の価値観に合わせてくれる子どもを想定することになる。先に述べた「失敗する権利と責任をとる権利」の問題と重なってくるのだが、子ども自らの決断を尊重しながら、その成果は評価しつつも、失敗からも学べる力を育てようとしている。³² この問題は、「指導性と自主性」の関係をめぐって、いっそうの検討を要すると思われる。

第5に、自己肯定感と合意形成とのレベルのちがいが、性格のちがいである。自己肯定感は「主観的」レベルのものであり、第一義的には「感情・心情」の問題であるのに対して、「合意」「説得」「対話」とは「客観的」な指導技術に属するものであり、育てるべき「力・能力」の問題である。もとより、感情を豊かにすることは、それとしてきちんと探求されるべき独自の課題である。³³ 実践的に「自己肯定感」が主張される場合、基本的信頼感とか安心感とかの獲得と結びつけて、実践の出発点という役割を与えられる。先の引用で「ほめることは、愛とは何かを教えることだ」という趣旨の文章を引用した。愛を論じるには慎重でなければならないが、「自分をみてくれている」「見捨てられていない」という感情が基本的信頼感の基礎となるであろう。誤解のないよう付言すれば、「見捨てない・見捨てられない」ということも、論理的には、究極の方向目標であり、相手から十分に納得されるほど、容易には達成できないのである。

論理的には、「合意」形成が「ほめる」を内包する。あるいは、「説得」が「評価活動」の上位にあるとあってよい。「ほめる」ことは、動機づけや意欲づけの重要不可欠の手段である。感情・情動といったパトスの側面への働きかけである。もとより、「ほめる」ことを通して具体的な行動のねうちを教え、具体的な行動へと励ますこともできる。「わからない」をつぶやいたことは授業展開に役立つ、と評価する場合など、典型事例には事欠かない。しかし、なぜこの活動をするのかという意味を提案し、具体的にどう進めればよいのかという手順を示し、できそうだという見通しを与える、といった複雑な語りかけの要素が、説得や合意に含まれているからである。そこには、論理と筋道というロゴスの要素が不可欠である。

いま、やや強引に、合意と評価の関係を規定したが、どちらが高級か、という上下関係の問題ではない。実践においては、評価活動も合意形成も不可欠である。「ほめるか合意か」という二者択一ではなく、これらの指導行為がなされたことで子どもの中に「自己内対話（自己格闘、内面葛藤）」がいかにしてひき起こされるか、が

問われるべきである。ほめられて単純にうれしい、提案されたことを無媒介に受け入れる、のではない。ほめられる・提案される内容のもつ意味が、子どもに考えられているかどうかである。そのことが、指導が受け入れられたかどうかの鍵なのである。

註

- 1 全国生活指導研究協議会編・能重真作『非行・問題行動で悩む教師へ』明治図書、1988年、9および57ページ。
- 2 水谷修『さらば、哀しみの青春』高文研、2003年、106～107ページ。
- 3 富田富士也『子どもたちの暗号』ハート出版、1995年、8ページ、および『「キレル」前に気づいてよ』佼成出版社、1998年、81ページ。
- 4 たとえば、臨床心理学・臨床実践の立場から高垣忠一郎は、「競争原理」の中で「見捨てられ不安」に怯える子どもに寄り添いながら「自分が自分であって大丈夫」という「共感的自己肯定感」を提唱している。彼が斥けるのは、「たくましい日本人」といったスローガンで自己の優越性を見せつける「競争的自己肯定感」である。（『生きることと自己肯定感』新日本出版社、2004年）自己啓発と自助努力と自己責任の癒着、作為的につくりだされた「こころのブーム」、危機管理としての「こころのケア」については、小沢牧子・中島浩壽『心を商品化する社会』（洋泉社、2004年）を参照。「少年（事件）」問題、アダルト・チルドレン問題にかかわる人々から「根源的イノセンス」つまり子どもを「肯定し」「承認する」理論の提唱（芹沢俊介『家族という暴力』春秋社、2004年）、「自尊心」つまり子どもは無償の保護や愛情を求める援助される側であり、そのことを当然と思う心のありようの解明（西山明『自尊心泥棒』三五館、1998年）など、類似してはいるが若干意味内容の異なる用語が提起されている。現代社会における子ども分析とともにおとな分析としても重要である。
- 5 吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書、1983年。
- 6 吉本均『授業の原則』明治図書、1989年、『授業観の変革』明治図書、1992年、を参照。拙論「共感的要求としての指導的評価活動」岩垣攝・深澤広明編『教育方法の基礎と展開』コレール社、1999年。
- 7 川野理夫『子どもとつくる授業』えみーる書房、2000年、199ページ。
- 8 大西忠治『教師の「指導」とは何か』明治図書、1988年、42～45ページ。
- 9 先の高垣の著作に見られる「脅し」と「見捨てられ不安」という競争的風潮に抗して、「自分とたたかわない」「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感が重要だという主張は、新自由主義下において一定の意義を持つとともに、形式主義的規定であるがゆえに、補完的説明も必要となる。自己肯定感とは「主観的」感情の問題であり、それがどの程度満たされれば安心して暮らせるのか、という「客観的」基準を示すものではない。程度の差はあるにせよ、自己肯定の感情が実感できるか否かは、現代人の生活状態が危機的であるか平和的であるか、を問いなおす試金石のような性格を持つといえる。
- 10 野田正彰『共感する力』みすず書房、2004年、216～218ページ。竹内常一「子どもの暴力と平和」『教育』国土社、2005年8月、25～26ページ。「子どもの苦しさを理解してあげてください」というだけの専門家の「空虚な言辞」が親をおいつめる実情を指摘している。
- 11 竹内常一『少年期不在』青木書店、1998年、20ページ。
- 12 子どもと教科書全国ネット編『ちょっと待ったあ！教育基本法「改正」』学習の友社、2003年、135ページ。
- 13 中西新太郎「新自由主義的国家体制への転換と暴力の水位」渡辺治他編『ポリテイク04』旬報社、2002年、112ページ。
- 14 同上書、122～123ページ。
- 15 斎藤貴男『「非国民」のすすめ』筑摩書房、2004年、19～41ページ。
- 16 中西新太郎『若者たちに何が起きているのか』花伝社、2004年、281～284ページ。
- 17 竹内常一「発達可能性を奪われた子どもたちと教師」全生研常任委員会編『現代の非行にどうとりくむか』明治図書、1982年、80ページ。
- 18 坂元忠芳『子どもの悲しみと教育』新日本出版社、1989年、18ページ。「弱者」同士が出会えない実情と奪われていく自尊感情について、北村年子は次のように指摘している。「強いものに服従を誓い、傍観者に助けを期待することもあきらめたゼロ（・・・事件の当事者）は、自分の受けた痛みを、いじめっ子たちへの『正当な怒り』として表すことのできないまま、その抑圧された怒りのほこ先を、自分自身の弱さにむけ、より弱いものにむけた。」（『ホームレス』襲撃事件“弱者いじめ”の連鎖を断つ』太郎次郎社、133ページ。）吉田俊一著『ホームレス暴行死事件』（新風舎、2004年）の「解説」において北村は、弱者の分裂と自己責任について指摘している。「『あの人（・・・ホームレス、引用者）たちは好きでやっているのだから』『努力しなくてあなただけだから』。そうした無知と無理解からくる『自業自得論』や、『がんばれば何とでもなる』といった努力万能主義のガンバリズムが、この社会には根強く蔓延している。」（209ページ）
- 19 今泉博『まちがいや失敗で子どもは育つ』旬報社、2003年。
- 20 新谷開『居場所と出番をつくる』『教育』国土社、2004年8月、39～44ページ。

- 21 今泉博+佐藤隆+山崎隆夫『生活指導力』旬報社、2004年、11ページ。(ここでの項目担当は、菊池正悦)
- 22 宮下聡『中学生の失敗する権利、責任をとる権利』ふきのとう書房、2002年、120～121ページ。
- 23 西山明『鳥はねぐらへかえれども』三五館、2005年、158ページ。
- 24 子どもの「声」を「聴く」とは、実践的に有効ではあるが、さしあたりの象徴的な表現であることも確かである。「声」を介して現代社会の疎外や矛盾を分析する方向へ向かうこともあれば、子どもの「受容」「存在そのものの肯定」といった、哲学的、心理学的、宗教的知見を動員しなければ整理がつかない概念にもつながる。
- 25 青木信人『子どもたちと犯罪』岩波書店、2000年、129ページ。
- 26 芹沢俊介×高岡健『殺し殺されることの彼方』雲母書房、2004年、3ページ。
- 27 信田さよ子『夫婦の関係を見て子は育つ』梧桐書院、2004年、82ページ。
- 28 家庭内暴力など、当事者たちの生き辛さは、世代連鎖を経て「戦争の残影」に結びつく、と西山明は指摘している。「時代を引きずった父の恨みが次世代には恐怖感として伝わる」(『鳥はねぐらへかえれども』203ページ)「私たち団塊の世代は『戦争』を『家族の暴力』として経験していたのかもしれない。」(205ページ)「罪の意識は聞き手がいなければ、物語を紡ぐ機会はなく溶解する筋道にはつながらない。・・・過去の経験は否認して感情を抑圧するようになるだろう。思うようにならない家族での苛立ちをきっかけに、凍結した戦場の記憶が刺激され暴力となって噴出していく。」(210ページ)「戦場の経験について聞く力を持ち、悲しみを共有する『服喪の仕組み』を戦後社会は生み出せなかった」(211ページ)
- 29 新自由主義と習熟度とドリルの関連を見失うならば、教育荒廃の本質を見失う差別的発想が浮かんでくると、やや揶揄的に警告されている。「子どもたちや親の差別教育への怒りは本来の敵を見出せず、直接の指導者である教師に向けられ、教育特区やコミュニティスクールの誇大宣伝を真に受けた人々から『お前が鈍くさい教師やからや』と罵声を浴びせられ、歯ざしりする教師が何人も現れるでしょう。」(久保齋『一斉授業の復権』子どもの未来社、2005年、21ページ)
- 30 大西忠治『授業づくり上達法』民衆社、1987年、198～202ページ。人格形成は、人間的な「不正」「悪」の問題とかわるので、別次元で論じる必要がある、と指摘している。
- 31 「論理力」や「対話力」の必要性を示す典型例として紹介されているものである。掃除をサボる生徒を注意したところ、「アルバイトなら掃除をすれば金がもらえる。金をもらってないのに、掃除をさぼったと叱られるのは納得いかん」と言い返される。それに対して若い教師は「反論できなかった」「つまり、最近の若い教師の多くは、生徒と論争できないというのである。／生徒と論争することによって、生徒を知的に(論理的に)鍛えていく—そのためにも、教師には「論理力」を身につける訓練が、必要となってきているのだろう。」(薄井道正『教師のための「読み」の技術 大西忠治の方法に学ぶ』民衆社、1988年、92ページ)
- 32 竹内常一は大西忠治にふれながら、誤りをのりこえる実践の意義、「指導性と自主性」の関係について、以下のように示唆している。「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。・・・もしこれが恐ろしいことだとしたら、教師が子どもにたいして自主的判断を求めることも、恐ろしいことだと意識しなければならないのではないですか。／そう意識しないから、自主性の問題が過ちや罪の問題と結びつかないのです。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乗り越えさせるか考えなければならないのではないですか。」(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、178～179ページ)
- 33 野田正彰は『戦争と罪責』において、(岩波書店、1998年)「傷つくことのできる」感情を取り戻すことの重要性を指摘している。「何故ここまで、感情は平板化し、愉快であることに強迫的になってしまったのか。喜怒哀楽の感情は、どれか好きな感情だけ取り出して大きくできるというものではない。十分に悲しめる者こそが、十分に喜ぶことができる。楽しい感情が湧いてくる前に、身体で笑う所作を覚えた人々の感情は豊かにならない。」(5ページ)「感情を抑圧してきた社会の歪みは、若い世代にも続いている。感情交流を拒否し、他者のちょっとした言葉や態度に『傷つく』を連発する青年たち。彼らは、深い悲しみと単なる好き嫌いとを弁別する能力さえ持っていない。」(355ページ)安易な「プラス思考」では対応できない実情が了解されるとともに、「明るさ」への評価の限界を感じざるを得ない。