

「教える—学ぶ」関係と「支配」関係

白石陽一*

“Teaching—Learning” Relation and “Control” Relation

Yoichi SHIRAISHI

Abstract

The purpose of this paper is to make clear the power or control in “teaching—learning” relation and to get the point of overcoming this control.

It is important to examine “inter-subjective” relationship in order to ensure the self-determination of “the weak” (child) and the right of child to express the view in concerning with teaching-learning process. Enlightenment-standpoint in didactical theory must be overcome critically by defining the right to learn.

“Family-Theory” is available to get the wisdom on educational guidance or direction. First, we can become conscious of “the control called by the name of love” in supporting activity or teaching activity and consider critically the power in teaching-learning process. Second, we can acquire the logic of accepting the “problematic” child and the method of forming mutual consent between teacher and child.

はじめに

本論の課題は、主に授業における「教える—学ぶ」関係に潜む「権力・支配」関係を明らかにし、それに自覚的に対応する観点を得ようとするところにある。

そのさい、まず、「学び論」の立場から提起されている「相互主体的」関係の意義を確認することで、学びにおける「権利」の価値を実践的に明確にする。次に、これとは対照的に、「教える」という行為に避け難く内在する「権力・抑圧・支配性」を解明し、これを相対化する方途を、家族論、アダルト・チルドレン (AC) 研究などの知見から学ぶ。この作業を通して、子どもを「許容できる」理論を構築し、さらには「おとなをも解放していく」理論の可能性を探る。

1. 「学び論」の視点から 「相互主体的」関係を問い直す

1990年代以降、「自己決定、権利、参加」をキーワードとする学び論からの授業論の再構築が進んでおり、注目すべき論が提供されている。それは、「新自由主義的学び」への対抗軸という時代的立場も明確に打ちだしている。その特徴を紹介・評価し

つつ、筆者なりの補足的観点もつけ加えておきたい。¹

第1に、「権利」論を全面に出した学びの「行為論的モデル」の提唱である。学びの行為論的モデルとは、「権利論を前提にして、生活コンテクストから現実世界を『異質共同』のなかで読み解き読みひらく能力とともにそれをつくりかえる力と見通しを育てる学びとスキルを、授業づくりに対する子どもの自治論的・行為論的参加（存在論的参加ではない）とそのスキルにおいて追求するモデルである」と要約されている。²

ここで斥けられている「存在論的」とは、主体としての身体をそなえた者同士の相互身体的な関係をさす。向っていく働き（志向性）をもつ身体的主体が「まなざす→まなざされる」応答関係に入るといったように、「世界内存在」としての関係をいう。これは、人間が避けがたくきりむすぶ「存在様式」であるがゆえに、「権利」の問題とはならない。権利とは発見され、育てられるものだ、といわれる。素朴な拒否を授業への異議申し立て欲求ととらえ、権利の萌芽であると解釈する。「生きている今を知りたい」という当事者の問題関心から学習を進める権利を広く承認する。こういう欲求を発現させ、まともあげ、探求活動へ高まっていくことが、授業への自治的・行為的な参加のあり方であろう。

第2に、「弱者」の視点・ニーズからの、学習者

* 教育学科

の「自己決定」、学びの「共同決定」が提唱されている。自己責任と自己決定を掲げる新自由主義の文脈では、強い者の決定力が支配的となり、弱い者はそれに対して参加する可能性が乏しくなっていく、強者と弱者の分裂を招く。さらに現代では、「指導」の概念は、子どもの自己（決定）を抑えるもの（抑圧性）と見られてきているから、と主張される。³

新自由主義の競争原理が学校・授業のすみずみまで、教師の意識・無意識のレベルまで深く浸透している「現代」という状況を鑑みるならば、「指導性と自主性の統一」という楽観的見方では対応しきれない、と先の主張を解釈することができよう。対応しきれないというのは、よほど競争原理を対象化しつつ実践をしなければ、教師も強者の論理に絡みとられてしまうため、結局のところ、指導が抑圧性を持つことに気づかなくなってしまうのである。そこで、「通常」の絶対化を克服し「弱者」のニーズを基本にすえる、という観点からの自己決定が強調されることになる。また、「ほめる」という行為が、「多数派」「常識」「強者」の視点からなされるならば、教師の主観的ともいえる「善意」が、子どもにとっては抑圧的に作用する。「問いかける」という行為に対して、教師の思考の枠内での意見が暗黙のうちに求められるなら、それも自由な発言への阻害要因となり、結果としてはストレスとなる。

第3に、学習の共同決定と自由な仮説設定を機軸にした「相互主体的関係」の提唱である。「拒否の自由」の指導論といえども、つねに教師の働きかけに応じた「拒否の自由」となりがちであり、教師の提案に対して受容か拒否かという二者択一では、子どもの選択の範囲は限定されたものになる。従来の発問は、「知っている」者である教師の意図が隠された「虚偽の問い」であったのに対して、共同探求的における発問としては、「真実の問い」としてなされる可能性を認める、とされる。⁴

「教師の教えたいものを子どもの学びたいものに転化する」という発問論の考え方では、教師自身が想定した枠組み以上の解釈は重視されないことになる。むしろ、子どもの意見や探究活動が教師の意図をも超えてゆく可能性を許容しなければならない。子どもの素朴な疑問や疑いを軸に、教師自身も教材解釈を深めたり、調査活動を発展させたりする「共同探求」において、おとなにとっても重要な意味を持つ「真実の問い」が共有されるのであろう。それは、子どもの生きる不安、知りたい欲求であり、おとなの・人類の・現代の課題である。

第4に、結局のところ、「啓蒙主義」的な「囲い込み授業」の転換が提唱されているのである。今ま

でに自明視されている授業像とは、教師によってあらかじめ設定された目標・内容に向けて、それを達成・獲得するためのすじ道を、指導された対話をとおして子どもたちに主体的に歩ませるといった授業像なのである。「これでは、結局のところ、啓蒙主義の『囲い込みの授業』とならざるをえないであろう。』⁵

「賢いおとなが真理を教えてあげる」、「おとなの言うことはそれなりには正しい・いつかはきっと役立つ」、といった響きを持つ「啓蒙主義」からの脱却が求められる。誤解を恐れずにいえば、教師という職業上、われわれはつねに時代の「新しさ」に直面せざるをえない。「憲法」を学校から始めなければならなかったこと、戦争非体験世代が「戦争」を語り継ぐこと、「勉強」時代の終焉に際して市民的教養を模索すること、など新しい課題を共同探求する以外にはないのである。この点に関連するが、「大人と子どもの二分法」を超えること、自分の「大人性」を解体すること、を関曠野は指摘している。⁶ロックに代表される近代的自由主義は、理性を持った自立した強い個人を前提にし、そこから理性的なおとなと非理性的な子どもとを区別する。完成したおとなのモデルがあって、それを基準として子どもをコントロールしようとする。この点で、自由主義は保守的で虚構じみた思想である。現実には、そういう完成したおとななどいないからだ。現在では、結局、「強く」「自律した」「新進の企業家をモデルとした」大人像が描かれているにすぎない。この硬直化した「大人性」を解体する最前線に立っているのが教師であり、そのための実験室が学校である、とあってよい。

「学び論」の観点から、「育てるべき行為」としての権利行使能力を全面に出すとき、当然ながらそれを抑圧するメカニズムに対しても注意は払われたはずである。「政治性」とか「マイクロ・ポリティクス」という用語で学校・教室を分析する試みがこれに該当する。⁷「共同探求的」授業への試みは、その後、「総合的」領域での学び、「批判的学び」という視点、「社会参加」という行為、など多様な展開をみせており、その具体相の分析が現実的な力を発揮するであろうが、それは本論では扱えない、ここでは、第1に、教師は学校の制度・文化の体现者であるがゆえに、規範への同一化や逸脱の抑止という側面を持つことを自覚しつつ、第2に、それを相対化するための観点を「学び論」から原理的に得ようとしたのである。

「囲い込み」という表現自体を詮索すると、議論は袋小路に入り込む。「納得を経て従うことは抑圧

なのか」、といった反論も予想されるからである。問われるべきは、「当事者である子ども」にとって抑圧的・支配的と感じられるかどうか、である。しかし、子どもは、「支配・抑圧」をいうことを、自分自身の言葉で語るわけではない。子どもの「声なき声」を聴きとり、それを抑圧するメカニズムを解き明かそうとするのが「家族論」研究である。愛情の善性が疑われなかった「家族関係」において「支配」が生じるのなら、「教師—子ども」関係においても「支配」は避けがたい。本論は、この点について家族論から示唆を得ようとする試論である。

2. 「教える（与える・援助する）」に付随する「権力性」を自覚する

まず問題の限定を行っておきたい。本論では、近代家族論の歴史的研究から学ぶことは手に余る。現代社会において抑圧が厳然と存在するという現状認識から示唆される点に限って論述していく。そして「狭い・閉じた範囲」「愛情の過剰と歪み」ゆえに抑圧が生じるという認識は学校教育と共通する部分がある、との立場から出発する。家族の問題から学校・教室の問題への、さしあたりの類推が成り立つという立場をとる。

(1) 「家族の暴力」と「愛情という名の支配」

まず、「親の加害者性は隠蔽されてきた」と言いきる斎藤学の見解を聴くことから始めたい。

「家族は一種の暴力装置である。この言い方がどぎつく聞こえるのであれば、一步後退して暴力隠蔽装置であると言い換えてもよい。…／子どもは生き残りのために親の愛と関心が必要としている。その子どもが親の価値観や打擲を、むしろ自ら望んだものとして受け入れ、『偽りの自己』を発達させてしまうのも当然のことである。こうしてつくられた人格の中では、すでに親の押しつけも虐待も想起されることはない。…／私たちはすべて、“温かい親”を必要としている。この欲求にそって、親の加害者性は隠蔽されてきた。そしてそれを暴露する作業には陰に陽に様々な抵抗や圧力が加わる。／抵抗の最大のものは、子どもを虐待するような親は、“一部の”階層，“一部の”人種，“一部の”精神異常者である、とする『一部切り捨て』の思考法である。…この気づきこそ、『人類最後のタブー』を突破する糸口になるのではないだろうか。」⁸（斎藤学から引用する場合、ルビは原文）

子どもを大切にす親という家族イデオロギーや健全な家族の中で虐待が生じるわけがないという幻想が支配的であったため、専門家である斎藤の但し書きを了解した後でも、「暴力装置」としての家族

という表現からは「どぎつい」印象は拭い去れない。家庭内で生じる暴力・虐待（夫から妻へ、親から子へ）、わが子を愛せないという嘆き、おとなになっても残存する対人関係での生き辛さ、など家族問題は、具体的事例を介して学ぶことが必要である。事例の持つ物語性を了解することで「暴力装置」という抽象的で強烈な用語の内実がイメージできるであろう。この作業を怠るなら、かえって誤解と混乱を生む恐れがある。しかし、現代において家族批判がタブー視されるということは、逆に言えば「弱者」の側から問題が暴き出されることを恐れる人々も多いということである。誰の立場からタブーが語られているか、が明らかにされねばならない。危険を承知の上で、狭い関係の中で「抑圧・支配」が生じる「論理」を「家族論」から学ぶことによって、「教える」というおとな・教師の行為に避けがたく内在する「権力、支配、抑圧」を検討する格好の糸口が得られると思うのである。

決定的に重要なものは、おとなの「愛情という名の支配」を批判的に考察する見地である。親の愛情ほどその善性が自明であるとされ、批判されにくいものはない。この考え方は教師にも拡大解釈されてしまい、結果として子どもを支配するための免罪符となることが多い。「親子関係においては、『所有』『愛情』『支配』の三つが混ざり合って、混同されて使われています。そして表向きには、すべてが『愛情』という名によって正当化されてしまっているのです。」⁹「愛情」とは、学問の対象となりがたい、つまり、ある一定の限界内で安心して活用できる定義を持ち難いのである。それゆえに、恣意的に用いられやすいのであり、それを自己弁護的に用いる人は、つねに「強者」である。

アダルト・チルドレン（AC）研究の立場から、親からの一方的な「贈与」が子どもを苦しめることについて、信田さよ子は次のように指摘している。

「贈与」とはなじみの薄い言葉かもしれないが、経済的・物質的なものであれ、精神的な期待や要求であれ、影響力の正負にかかわらず、子どもが望むと望まざるにかかわらず、親から贈られているものを指す。多くの場合、それが愛情という名の下で行われている。

「いかに正の贈与が苦しいものかに想像力を働かせていただきたいのです。／なぜ拒絶できないのか。それは贈与する親を傷つけないと子どもが思うからです。…贈った側はそれによって優位に立つのです。…権力を獲得するのです。正の贈与は、する側とされる側とにこのような力関係を生むのです。…親は子どものためと言いながら、圧倒的優位に

立っているのです。」

「愛情とは、与える側と受け取る側の双方にあって成り立つのです。受ける側がそれを苦痛や拘束と感じれば、それは愛情ではなく支配なのです。おまけにその支配は、受ける側の自尊心を奪い、抵抗不能に陥らせるしかないのです。」¹⁰

親子関係において「産んでやった・育ててやった」とか「産んでもらった・育ててもらった」といった贈与関係にまつわる言い方がなされるが、これも圧倒的優位の立場からの発想である。親は自分が精一杯育てたつもりの子どもから反発される時、傷つくのである。「自分は悪くない」という子どもの訴えを一旦は許容するのが親のつとめである。この子どもの免責性を受け止めるのは、当面は親しかいないからである。にもかかわらず、親は「自分はいい親だった」と免責されたいし、「自分が正しい」ということを「誰のおかげで産まれたんだ、誰のおかげで学校に行っているんだ」という正論で武装する。この「最終兵器ともいうべき反論不能の正論に勝てることばは存在しない。…子どもは親との免責競争に敗北し絶望していく。しかし自分が悪いと認められず、なおかつことばでは敗北しかないと見えているとき、多くの子どもたちは暴力をふるうのではないだろうか。理由のない親への暴力は存在しないと思う。」¹¹ 自分が正義の側・正論の側であることに疑いを持たない人（おとな）は、問題はつねに相手の側（子ども）にあると信じている。にもかかわらず自分に責任が押しつけられる時、自分は悪くないという免責感情が生じ、それが許されないと被害者感情が生じ、それが「暴力」へと転じていく。そこに子どもからの「対抗暴力」が発生する土壌が生じる。

一般に、「感謝」や「報恩」ということばには、支配のイデオロギイが付着していることが多い。政治・宗教・教育の場においてこのことばが用いられる場合、近代天皇制や家父長制度における同心円的構造のもとで、最下層の人に対して自発的服従を求めるからである。¹² 家族問題は、最初に引用した斎藤学の指摘どおり、「一部の個人の性格」の問題に還元されることなく、社会批判につながることで普遍性を獲得していく。普遍性を獲得するとは、それが自分の問題でもあることに気づくことである。さらに言えば、自分が加害者となりうる可能性と現実性と知ろうとするのである。戦後日本の「資本主義」の矛盾の具体相としての「家族」を取材してきた西山明も、次のように述べている。

「親と子の間には、『してあげる』側と『してもらおう』側という力関係が潜んでいる。…／『してあ

げる』側はいつも肯定をされ感謝をされる。…相手をコントロールして、『してもらおう』側に服従を求める側面がある、ことが見えてくる。」¹³

また、親が自ら支配的立場にあることに無自覚的であったことで、現在社会問題化している「子どもへの虐待」はこれまで隠されてきた、と西山明は指摘している。逆に言うならば、親の視点、強者の視点からの「支配的な物語」から脱して虐待の記憶を繰り返し語ることで、子どもたちは少しずつ解放され、「よくここまで生き抜いてきた」と、新たに自分の持っている力を発見していくのである。¹⁴ この問題にかかわる人々はサバイバー（生きのびてきた人）と称され、上記のようなことを「過去から解放される」と表現する。過去を語れるということは、それを聴きとり、肯定的に受けとめる人の存在が不可欠である。

これらのルポルタージュから学ぶのは、親への安易な糾弾でもなければ、自己の成育史の価値の減少でもない。「家族が存在する以上、避けることのできない関係性」への問いを失わないということである。子どもの生育史の上での親の位置を相対化していくこと、時にはその影響力を小さいものと解釈しなおしていくことである。アダルト・チルドレンとは、自己認知・自己申告を基本にし、自分は悪くないという免責性を大切にし、自分の主観が肯定され、その結果として自分は変えられるという希望を産みだす言語である。¹⁵

(2) パワー信仰と努力主義と不安エネルギー

では、「愛情という名の支配」の背後にあるものとは何か。それが、親の「不安エネルギー」に支えられた子どもへの過大な「期待」、つまりは支配である。

「親は世間並みという一見平等を装った競争に子どもを使って参入しているのです。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、家族という集団を居場所ではなく、調教と訓練の場所に変えているのではないかと思います。／もう、かつての狂奔したような経済成長の時代は訪れないでしょう。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。」（ルビは原文）

「我慢し、耐えて、そしてその恨みを弱者への支配にすりかえていく、この共依存支配の連鎖は日本社会の隅々にまで見られるものです。」¹⁶

不安エネルギーは「努力主義」のイデオロギイとも結びついている。右肩上がり的高度経済成長の「恩恵」によって、自分の努力が「報われた」はず

なのに、それをすべて自分のパワーであると勘違いしてきた。自分と同様の努力を子どもに強いることは当然であると考えてきたが、実は自分以上の努力を強いていることに気づかない。労働者管理の見地から見ると、「もっとがんばれる」という自発的服従のメカニズムが浸透していることを十分に批判しきれない。先行的指摘は存在したであろうが、今ようやく、「子どもの生きづらさ」を介しておとなの苦勞が浮上してきた、と言ってよい。この文脈でいえば、資本主義のメカニズムが生活世界にどのように侵入してくるか、という問題である。教育家族の拡大や能力主義の浸透と合わせて考察されるべき教育学の課題なのである。

「パワーによって自己を律し、他者を屈服させ、自然をコントロールするという近代社会（西欧社会）の自我理想には、ようやくその限界が見えはじめてきたようです。自己のパワーへの信仰は勝者を成功への努力の虜にし、敗者を寂しさと渴望の奴隷にします。」¹⁷

この指摘は、職場のおとなにとっても教室の子どもにとっても無縁なものではない。斎藤学のことばを借りれば、「職場に過剰適応している多くの父親たちは、それによる苦痛を感じることもないという点で、彼らの娘たち（…過食・拒食に悩む子ども、引用者）よりも危険なところにいる」ということになる。¹⁸ 自然も自分もコントロールできるというパワー信仰が存在するところ、表面上の「勝者」「敗者」にかかわらず、矛盾は深刻である。「がんばることは、いずれにせよ、よい」とか「努力は、きっと報われる」というだけの安易なスローガンの残酷さに気づくべきである。

(3) 子どもが親を支えている

家族論は、子どもの言語化されないメッセージを解釈するための貴重な知見を与えてくれる。それは精神医学独自の考え方であるから、日常的行為ともいえる教育実践と直結させることには若干の留保が必要であろうが、傾聴に値するものが多い。「メッセージとしての症状」について次のように指摘されている。

「症状とか逸脱行動（非行）とか呼ばれるものは、すべてメッセージとしての機能を持っている。…／主体が意識している他者へのメッセージは『要求』であるし、半ば気づいているなら『愁訴』である。まったく気づいていない（ないし気づきたくない）メッセージは『症状』と呼ばれる。／したがって、精神療法の仕事とは、主体の症状を要求に転換する過程ということができる。…『その気』にならない限り、薬物乱用などできるものではないのである。

そして生徒が『その気』になるのは、薬物乱用という手段を使わない限り、周囲とコミュニケーションできなくなっているときである。」¹⁹

ここで「治療」とか「癒し」とかいった言葉を用いないで、精神療法は主体の「症状を要求に転換する」ことだ、と述べられていることは示唆的である。教育実践においても種々報告されているように、子どもの「暴力」の原因を自分自身で「言語化」するように指導することで、自分の「ムカツキ」の由来をつきとめて、「何が辛くて、何がしたいか」を自分のことばで語れるようになると、一歩踏みとどまる力を獲得するようになる。薬物乱用している子どもたちは、「助けてくれ」とは言わず「ほっといてくれ」と要求するだけである。メッセージを送りながら、無意識レベルで否認している。このようなかたちでのメッセージを「パラドキシカル・メッセージ」といい、精神医学的な症状はほとんどこうした形式をとったコミュニケーション（伝達）の一形態である、と言われている。²⁰

このメッセージの背後に潜む決定的に重要な解釈は、「子どもが親を支えている」「子どもこそが親をよく理解している」というものである。²¹ この表現は若干比喩的であるがゆえに刺激的であろうとしている。子どもにとって「家族」とは、そこで生きるしかない唯一の世界であり、「親」とはこの人に依存しなければ生きられない人である。子どもは、過剰に責任をとったり、夫婦の不和を仲介したり（なだめ役、調整役）、順応したりする。いずれの場合も、緊張と恐怖があり、いわゆる過剰な適応能力を獲得してしまふ。一番安全であるはずの家族から緊張を強いられる。そこから見捨てられないために必死で過剰適応を試みる。そこでは自由な欲求が満たされず、欲求すること自体が恐れられるため、感情が摩滅していく。それゆえにと言うべきか、ACの子どもたちは、表情に乏しいのだが、自己承認への欲求が強い、といわれる。

いずれにせよ、家族の問題に関しては、つねに「常識は疑われなければならない」のである。抽象的に「弱者」を語るのではなく、「当事者の現場」から立論していく姿から、教育学も学ぶ点が多い。たとえば、家族の物語を語ろうとすれば、つねに親の立場から語られることになる。それが家族の「支配的な」物語となるのだが、それは同時に「強者」の側からの意味づけにすぎない。家族論の文脈では、客観性とは、親の側、権力の側の発することばである。カウンセリング関係で「エンパワーメント」という言葉が使われるが、これは客観性や中立性を超えて「あなたの味方である」という立場をとること

である。「権力とは状況の定義権である、という視点からすれば、状況の再定義こそが権力を行使されている側、つまり被害者に必要なのである。」²² 権力に対抗できることばと視点が必要なのである。ACとか虐待（DV）とか、名づけられることで初めて、「強者」の暴力性が人々に認知されるようになったからである。明らかに人権侵害であるにもかかわらず、名づけられる前までは、意に介されない日常の出来事だったのであり、「弱者の悲鳴」はおとなへは届いていなかったのである。

3. なぜ援助したがるのか、 なぜ教えたがるのか

親子関係において「してあげる」といように贈与関係は不可分であった。この贈与関係は援助関係においても避けがたく付随してくる。わが国における援助関係は、勾配関係・上下関係に転化しやすい。

「なぜ私は援助したがるのか？」この問いをぎりぎりまで執拗に考えることで、援助にまわりつく支配をあぶりだすことができるのである。「援助」する欲求とは何なのか、私はなぜ援助したがるのかという自分への問いかけを、援助職や看護職カリキュラムの中に取り入れる必要があるのではないかと、信田さよ子は提唱する。この問いかけは、同時に、「なぜ私は教えたいのか、教えたがるのか」という教育学の問いに直結するのである。以下、家族論に学びながら、「教える」という行為にまつわる支配性を自覚し、それを相対化する観点を探り、あわせて今後の検討課題も提示しておきたい。

(1) 「援助」するという「快感」

信田さよ子は、「援助者と被援助者の等価性をどのように保障していくか」という問いかけから出発している。

「等価性を保証するためにはまず、ぎりぎりまで援助にまつわる価値を剥奪する作業をおこなう必要があるだろう。…愛情、献身、奉仕などという価値をふくんだことばをことごとく放擲することである。…贈与が相手にとって価値のあると思われる物を送ることであるとするならば、援助関係は容易に贈与関係に転化していく。だからこそ、援助者自身はまず援助の脱価値化をはからねばならない。」²³

この引用にみられるように、「ぎりぎりまで剥奪する」とか「ことごとく放擲する」という表現は、単なるレトリックの問題ではなく、「援助－被援助」において対等の立場・等価性の確保がいかに困難であるか、を示す形容詞であろう。事実問題としては対等ではありえないことを自覚しながら、そこへ近づこうとする構えの表明である。

では、援助者は何を受け取っているのか。

「われわれは必要とされる快感と充足感を同時に得られる。この世に自分を必要としてくれる存在があるということは、なんと素晴らしいことだろう。おまけにその人は自分の指示通りに動いてくれるのだ。それは支配の快感を与えてくれることを素直に認めよう。

そして自分の援助がよきものとして受けとめられることのこの上ない満足感。感謝され、おまけに自分の好意は社会的にも意味あるものとして承認される。援助することでわれわれは、これだけのものを受け取っている。」²⁴

ここでも、「快感」という表現は、正しく理解される必要がある。禁欲と良心を前提に使用されねばならない。支配的行為を「立派な親の行為」ととらえるか、「人生を生きていくにはルールが必要だ、それを教えるためにはどうしても支配しなくてはならない」ととらえるか、後者、「必要悪としての支配」を選択するのは、援助にまつわる支配から逃れることはできないと自覚するからである。「対等な立場に立てる」と主張することこそが観念の産物であることは、くり返し強調してきた。「支配」を絶対悪として排除するのではなく、それを自覚し、相対化すること。そうすることで、援助者は自分の行為が抑圧的に作用していないか、自己点検できるのである。さらに、「子どもの声を聴く」とか「子どもの異議申し立てに耳を傾ける」という従来からの実践指針を補完する働きを持つのである。

(2) 子どもを「承認」する論理を

おとなと子どもとの免責競争を回避し、愛情という名の支配を弱めるための観点は、「子どもを承認する」、「イノセンスを承認する」、「自尊心を認める」である。これらの子どもを受けとめる・承認する論理について、次のように指摘されている。「芹沢さん（芹沢俊介…引用者）は、子どもが自分の人生に責任を持てるようになるには、『あなたにはなんの責任もないんだよ』といった親に認めてもらうことが必要不可欠だと述べています。でも、これを『ありのままのあなたでいいんだよ』などという月並みで、陳腐な言葉と混同しないでほしいのです。…親によって自分に責任がないんだと承認されることで、初めて子どもは自分の人生に責任がもてるようになるのです。」²⁵

信田さよ子によれば、「ありのまま」という陳腐なことばを斥け、子どもを産み落としたという親の「原罪」を主張する。それが芹沢俊介のいう「根源的イノセンス」と重なるのである。単純に言えば、子どもには何の責任もない、私がこの世に子どもを

送り込んだのだ、と親が一旦は認めることである。そして「子どもには責任がない」と親に認められることと「自分の人生に責任がもてるようになる」ことの間には実は重大な飛躍があるのだが、この飛躍の検討こそが重要なのである。イノセンスは芹沢の論を理解する際に不可欠でありながら、やや難解な用語である。

私たちは、自分の誕生に関与していないし、この体、性、両親、名前などの現実を「かきこまれて」この世界に生まれてきた。親による一種の強制的贈与といってもいい。それゆえに、人間は世界に対して「自分には責任がない」という心的な場所を根源的に内在させてしまった。しかしイノセンスとは、この根源的受動性による現実に対しての恨み言を言うための概念ではない。現実を受入れられなくなった時、何とかしてくれというメッセージを発言する場所、すなわちイノセンスは誰でも備わっている、という認識が重要である。だから、強制的に贈られたものを拒否することは自然なことであり、子どもにはこのイノセンスを表出する権利がある。にもかかわらず、拒否するのではなく逆に、子どもは世界を肯定し、選びなおすことができる。それは、一つには自分が肯定されていると感じるからだ、と芹沢は言いながらも、自らそれは平板な論理でもある、とも述べている。拒否から肯定への書き換え、イノセンスの表出からイノセンスの解体、これこそが、芹沢とともに執拗に追及されるべきテーマである。簡略しすぎた紹介であるが、「受けとめる」「承認する」ことをぎりぎりまで考える時に到達する地点を確認しておきたかったのである。²⁶

先に虐待の記憶を語ることで過去から解放され、よく生きてきたという力を発見する、という見解を引用した。それは同時に、聴きとられ、自尊心を獲得することの重要性でもある。竹内常一も「イノセンス」に依拠しつつ、「自分を引き受けて生きることができない」という子どもの声を受け止めて、「生きていていいんだよ」という声を届けることを述べている。子どもたちは「不条理な存在である自分というものが親や教師から歓迎され、祝福されることを求めているのである。」子どもを祝福する者として「教師は、選ばれてしまったのだ」という構えが必要となる。²⁷「不条理」という言い方に関連して大上段な言い方が許されるなら、「努力が報われない」「成功が見えない」自分と現実の受けとめ方を、おとなは子どもと共同で探っていくのであろう。標準的な正しさを伝えて終わり、という第三者的評論ではない。壊れている世界・安全でない世界の中にいる苦しさを認識し、その地点から変えられるも

のと変えられないものを探っていく営みが求められるのかもしれない。この意味で、「聴く」という用語でもって実践を語る機会が増えるであろうし、この用語の意味内容を問う作業が、今後重要となる。

(3) 暴力の由来である「無力感」と努力主義の「背後」を見すえて

子どもを追いつめ・傷つけるのは教師自身が無力であるからである。芹沢俊介によれば、暴力の由来は無力感にある。「暴力の根源はいつの場合も、無力感です。『いらいら』もまた、無力感のひとつの表現です。…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。／『悪いのはおれではない、あいつだ』／それどころかこうした無力感やイノセンスの感情は、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。」²⁸

「虐待」問題についてなされた以下の指摘は、学校・授業においても十分に妥当する。「子どもにつらくあたるのは、自分が無力であるときだからです。母親の無謬化は、自己の無謬化につながり、それは必然的に自分の子どもへの仕打ちの正当化につながることは申すまでもないでしょう。」²⁹

ここで「無力感」を自覚することは、絶望ではなく希望である。教育家族の父は<教導する父>であることが多い。子どもが教育的に「ダメ人間」かどうか、が最大の関心事である。こういう期待と規範が強い家庭においては、子どもは<くい子>であろうとするが、結局はおとなが子どもからの「反撃」を受けることになる。ここで父親は無力感に陥る。しかし、「この無力感が折り返し点である。」³⁰ 自己の無力感と対話し考えるという営みを経た後に、再生の道が生まれるのであり、「甘えるな」ということばを捨てる回路が作られる。芹沢は「甘え」について次のようにコメントしているが、示唆的である。³¹「いい経験、いい苦勞のしかたをした人の言葉は決して『甘えるな』などといった傲慢で暴力的な響きを帯びないものである。」「甘えは悪ではない。それどころか逆に甘えを存分に受けとめられた体験の欠如こそが、人を教導的に、それゆえ暴力的にするのである。」

これらの指摘を教育現場に拡大解釈するならば、「無力」とは、「競争と多忙と孤立のためにゆっくりと智慧を出し合えない状態」と解することができる。本来的に非人道的な教師だけが、子どもを抑圧するのではない。「きちんとしないと捨てられる」「強くないといきていけない」という強者の論理は、

“学力低下”だけは避けないといけない，“荒れたクラス”ではまずい，“指導力不足”の評価に怯える，といった形で，おとな・教師にも浸透している。希望ではなく不安が，仕事の稼働力となると，現場のストレスは強く徒労感は大い。子どもの「荒れ」は彼らの生き辛さの表明であり，教師の無力感も彼の生き辛さの表明である。現代社会において，教師と子どもは「同志」と呼んでもよいのかもしれない。今，「教師という仕事が自らを救ってくれるのか」という問いに対して想起されるのは，横川嘉範のことばである。彼は，「わたしの平和運動と憲法」という論文で，自己の被爆体験を述べながら，「喪失体験からの人間回復」について語っている。「『先生』という仕事が私を救ってくれたのです。『子ども時代』をもてななかったわたしは，子どもと共存することによって，『子ども時代』を体現することができたのです。」³²

教師の無力感を見据えることと子どもへの許容力を高めることは，不可分の関係にある。子どもの許容や肯定という点，「それは甘やかさだ」「叱らずに子どもが育つわけではない」という反論が直ちに聞こえてきそうである。この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の静かな叫び声である。

先に自分を「叱咤激励する自己否定エネルギー」が反転して子どもを傷つける事実を引用したが，人は自分の苦勞を一人で引き受けて，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けるのだろうか。また，おとなと子どもの「免責競争」について引用したが，おとな自身が自分の人生で誰からも肯定されてこなかったのではないか。それゆえにおとなが子どもによって肯定されたがっている，という解釈も出されている。³³

「語り継ぐ一聴きとる」関係をつみあげることで，恨みの世代間連鎖を断ち切らねばならない。³⁴ 親は戦争で何を体験してきたのか，親は働くことで何を得て・何を失ったのか，親は思春期・青年期の頃何を考えていたのか，などについて語り合い・学び合う関係が求められる。とはいえ，これは重大すぎる問題である。親は何ゆえに語らなかつたのか・語れなかつたのか，という逆の真実もまた，問うべき難問だからである。指摘だけに留めて，今後の課題とする。

(4) 意見表明と合意形成

以上，教師の指導に内在する「支配」を相対化し，子どもを傷つけず，教師の精神も荒廃させない観点を得ようとしたのである。それは，インフォームド・コンセント（説明と同意），ディスクロー

ジャー（情報公開），アカウントビリティ（説明責任）といった用語が目ざされている今日，もっとも身近で実践的なところで，これらのスローガンを実現しようとする試みでもあった。この点に関連して言えば，指導を考える際の基本として「意見表明と合意形成」が重要であることはいままでもない。すること・学ぶことの意味を提示し，それに対する意見を受けとめ合意形成をしながら実践を進める。子どもの内面に侵襲的にならないよう，節度ある距離をもった対話をつづける。発言しない権利を保障し，強引に指名しない態度を保つ。つまずき・失敗への権利を保障する。具体的なレベルで詳細に論じる必要があるし，授業論レベルでの考察も不可欠である。

このような作業は，指導が受入れられるかどうかの吟味でもある。おとなと子どもの二分法を超え大人性を解体する試みに言及したことを，ここであらためて想起しておきたい。

それは，教師の指導の価値を下げることではない。また「教える」ことに支配性が内在するからといって，教師の仕事を抑制し，誇りを減じることになるのではない。むしろ，教師の仕事の尊厳を問い直すことにつながるのである。この点にかかわって言えば，佐藤学とともに，今日の「教育改革」が教師の尊厳を踏みにじっている現状認識こそが不可欠である。「今日の教育危機の焦点は，教師たちの尊厳をどう守るかということにあると思います。『学力低下』よりも教職の危機のほうがはるかに重大です。」³⁵

教育実践において教師の尊厳と子どもの尊厳は，どちらかだけが守られるということはない。³⁶ 「子どものために」というスローガンだけを文字どおり信奉するならば，指導の「挫折」を招くことを，本論では指摘したかったのである。つまり，そこには「愛情という名の支配」が忍び寄り，教師を追いつめ，そこでの「無力感」が子どもを追いつめる危険性を確認したかったのである。

註

- 1 拙論「授業論の研究動向」日本教育方法学会編『教育方法30 学力観の再検討と授業改革』図書文化，2001年。
- 2 久田敏彦「コミュニケーションとしての『学びと教え』」子安潤・久田敏彦・船越勝『学びのディスコース』八千代出版，1998年，196ページ。
- 3 湯浅恭正「自己決定と学び」同上書，162，171ページ。
- 4 子安潤『学びの学校』ミネルヴァ書房，1999年。

- 64, 70ページ。
- 5 久田敏彦「対話する授業をつくる」久田敏彦・湯浅恭正・住野好久『新しい授業づくりの物語を織る』フォーラムA, 2002年, 128ページ。
 - 6 関曠野「どこに学校再生の道はあるか」『教育』2004年7月, 国土社, 71~73ページ。
 - 7 子安潤・山田綾・山本敏郎『学校と教室のポリテックス』フォーラムA, 2004年。
 - 8 斎藤学『家族の闇をさぐる』小学館, 2001年, 156~157ページ。
 - 9 信田さよ子『子どもの生きづらさと親子関係』大月書店, 2001年, 114ページ。
 - 10 信田さよ子『夫婦の関係を見て子は育つ』梧桐書院, 2004年, 21~22ページ, 30ページ。(初版本の書名は『愛情という名の支配』海竜社, 1998年)
 - 11 信田さよ子『愛しすぎる家族が壊れるとき』岩波書店, 2003年, 98~102ページ。および『アダルト・チルドレンという物語』文藝春秋社, 2001年, 68~78ページ。
 - 12 たとえば, 高橋哲哉『靖国問題』筑摩書房, 2005年, を参照。
 - 13 西山明『家族漂流記』共同通信社, 1999年, 227ページ。
 - 14 西山明『少年サバイバル・ノート』集英社, 2000年, 131~132ページ。
 - 15 アダルト・チルドレンとは「現在の自分の生きづらさが親との関係に起因すると認めた人」と定義される。ここでもポイントは, ①性格ではなく親との関係を問う, ②単純因果論ではなく, 親を攻撃して解決しようとするのではない, ③自己認知・自己申告を基本とする肯定言語である。(信田『夫婦の関係を見て子は育つ』74~86ページ。)
 - 16 『夫婦の関係を見て子は育つ』82, 224ページ。
 - 17 斎藤学『家族依存症』新潮社, 1999年, 207ページ。学歴社会への信仰とともに学歴差別へのルサンチマン(恨み)が, 団塊の世代, 特に男たちのテーマであった, と西山明は取材後に語っている。「団塊の世代の私も, 戦争や貧しさで果たせなかった親の学歴ルサンチマンが背中にはりついていますね。…それでも親の『教育的な視線』に耐えられたのは, 高度経済成長という時代の後押しを受けて, 我慢の先を信じたことができたからでしょう。…でも今の子どもは高学歴の親を超えなければいけない上に, 忍耐の先が見えない。…だから子どもにとって親の視線は抑圧でしかない。」(西山明『日本漂流記 男たちの行方』共同通信社, 2001年, 215ページ)
 - 18 斎藤学『家族の中の心の病』講談社, 1997年, 252ページ。
 - 19 斎藤学『「家族」という名の孤独』講談社, 2000年, 214~216ページ。
 - 20 斎藤学『家族の中の心の病』91~92ページ。
 - 21 信田さよ子『脱常識の家族づくり』中央公論新社, 2001年, 6~9ページ。
 - 22 信田さよ子, ジャナ・キャンベル, 上岡陽江『虐待という迷宮』春秋社, 2004年, 124ページ。
 - 23 信田さよ子『アディクション・アプローチ』医学書院, 1999年, 136~137ページ。この書物の帯で紹介された文章の一部を引用する。「従来のアプローチでは「患者本人」を対象とし, 医師という「専門家」が, 家族に愛情と理解を求めながら「治療」していた。アディクション・アプローチは, これら医療者側の「信仰」をことごとく反転する。」
 - 24 同上書, 143ページ。
 - 25 信田さよ子『子どもの生きづらさと親子関係』111~112ページ。なお, 信田のいう「原罪」とは, 出産自体にかかわることである。「be born」といわれるように「生まれさせられた」のである。実存哲学の用語でいえば, 望んで生まれのではない, ということである。この用語自体も立場の違いのよっては承認しづらいであろう。
 - 26 芹沢俊介『現代<子ども>暴力論 増補版』春秋社, 2001年, 2~7, 13~14ページ。西山明も同様のことを述べている。「この世に誕生したこと自分には一切責任がない, という『免責へ欲求』が, 援助される側の正当性を支えている。私は, そのような保護を受けて当然と思う心のありようを『自尊心』と呼んだ。」(西山明『鳥はねぐらへかえれども』三五館, 2005年, 96ページ)彼は, 免責性が奪われ, 自己評価が低められ, 怒りが恨みに転じていくことを, 「少年事件」の取材から説明している。
- また, 芹沢は「肯定と正当化のちがいを明確に峻別している。「私の悲願は, 子どもの暴力を全面肯定できる理論をつくることです。…殺人を犯すまでになったのは, それまでにわれわれがきちんと受けとめてこなかったからじゃないか, というところまで, 丁寧に検証していきたいんです。…肯定と正当化とは天と地ほど違う。肯定とは受けとめであり, 存在の根底にさかのぼったうえで, そのような行為にいたったことへの了解です。子どものほうから『いや, そうではない。ぼくが悪いんだ』という自己受けとめが返ってくるのが,

最終的に抱いているイメージなんです。ここまでは許すけれども、ここからは許さないというようなことをいっているあいだは、自己受けとめはできないと思います。…つまり表出の主体に悪の自覚は訪れず、責任の観念は永遠にやづてこないと思います。」(上田紀行+高史明+芹沢俊介『親鸞と闇をやぶる力』講談社、2003年、186、197ページ)

- 27 竹内常一「子どもを他者と世界に結ぶもの」『生活指導』2004年10月、明治図書、42～46ページ。
- 28 芹沢俊介『家族という暴力』春秋社、2004年、228～229ページ。
- 29 同上書、64ページ。
- 30 芹沢俊介『ついていく父親—胎動する新しい家族<新版>』春秋社、2005年、203～206ページ。
- 31 同上書、209および223ページ。
- 32 横川嘉範「わたしの平和運動と憲法」『生活指導』1991年、8月臨時増刊号、88ページ。彼は、これを一言で「憲法は、わたしをはげましてきた」と述べている。
- 33 西山明編『少年事件』ちくま書房、257～258ページ。「子どもの育つ苦しみ」という点にかかわって、西山のインタビューに答えた信田の発

言である。

- 34 斎藤茂男(『妻たちの思秋期』共同通信社、1982年)や西山明(『家族漂流記』『日本表漂流記』ともに共同通信社、1999年、2001年)や野田正彰(『戦争と罪責』岩波書店、1998年)など、「現場」に密着したしごとから学ぶ点が多い。
- 35 佐藤学「中教審『義務教育改革』の矛盾をつく」クレスコ編集委員会・全日本教職員組合編『クレスコ 2005年11月号』大月書店、8ページ。
- 36 竹内常一は、教師の解放と子どもの発達を結びつけること強調している。「教育学研究をすすめるばあいでも、教師というものが教育実践の中でどのように解放されていくのか、そのようにして人間的な尊厳さ、人間的な品位というものをかちとっていけるのか、ということをかみならず考えるようになりました。…たんに子どもの人間的な発達をひきだすだけでなく、教師じしんもその過程でみずからを解放していけるのでなければ、その教育方法は正しいものでないのではないかというふうに考えるようになりました。」(『民主的人格の形成と高校教育(下巻)』明治図書、245ページ)