

## <励ますこと>と<受けとめること>

春 日 耕 夫

(受付 1997 年 5 月 30 日)

「励まさないで受けとめる」という言葉を初めて聞いたのは、広島市のある公民館の一室で開かれていた「希望会」の月例会においてであった。それ以来すでに長い年月が過ぎたけれども、その言葉を初めて耳にしたときの感動はいまでも鮮やかに記憶している。

「希望会」は、広島市安佐南区社会福祉協議会の仲介によって組織された、いわゆる登校拒否の子どもをもつ親のためのセルフヘルプ・グループである。同協議会発行の小冊子によれば、「希望会」の発足は1983年5月のことだったという。それ以来毎月1回ずつ開かれてきた同会の月例会には登校拒否の子どもをもつ親が市内各所や近辺市町村、さらには隣接県からも集まってきて、自分の子どもの登校拒否に関する不安や焦り、悩みや怒りや悲しみなど、さまざまな思いや感情をめぐって、驚くほど率直な語り合いを行ってきた。

筆者自身について言えば、「希望会」と初めてかかわりをもったのは1986年夏のことだった。当時広島市内の公立中学校に勤務する教師であり、同会に対する主要な援助者のひとりでもあったH氏を訪ねて同会の月例会会場をのぞいた折りに、間もなく始まろうとしていた例会での話し合いをそのまま傍聴させてもらったというわけである。その意味で、筆者にとって同会との出会いは一種の偶然によるものであって、必ずしも登校拒否問題や「希望会」という集まりに対する積極的な関心にもとづくものではなかったけれども、そのときの例会会場を包んでいた雰囲気の柔らかさとメンバー相互間に交わされる関係の優しさに強い感動を覚え、同会世話役担当者に頼んで継続的に傍聴することを許してもらい、それ以来、筆者自身の職場

事情の変化のために参加することが困難になるまでのおよそ五年間、ほとんど欠かすことなく月々の例会を傍聴してきたという次第である。

そうして始まった「希望会」とのかかわりではあったけれども、例会に集まってくる「登校拒否児」をもつ親たちの語り合いを傍聴させてもらう過程では、それ以外の場所ではとうてい学ぶことなどできなかったに違いない多くの事柄をさまざまに学ぶことができた。なかでも、筆者にとってはとりわけ感動的で、学ばせられるところの多かった話のひとつが、「励まさないで受けとめる」という言葉を語ったSさんの話だったというわけである。

当時、SさんはY県T市在住で、夫婦と子ども三人からなる五人家族の主婦だった。年齢は40歳ぐらいだったのだろうか。物静かな感じの、知的で聡明な印象を与える女性であった。

Sさんの子ども三人のうち、第一子は女の子で、高校二年に在学中だった。仮にKさんと呼んでおこう。彼女は小学校五年生になって間もないころから学校に行くことをいやがりはじめ、二学期が始まって数日後にはまったく学校に行かなくなり、いわゆる登校拒否の状態に入ってしまった。それ以来およそ四年間、一日たりとも登校しないという、いわば「パーフェクトな」登校拒否を続けた彼女は、しかしながら中学三年の二学期からは登校を再開し、ある高校を受験して合格。それ以来再び登校拒否のきざしを見せることはなく、小さなトラブルには時折遭遇しつつも、全体としてみれば比較的平穩のうちに高校生活を続けてその時点に至っていた。

Sさんの第三子は「末っ子」で「次女」。仮に「まさこ」と呼んでおこう。当時彼女は小学校四年生で、クラスメイトたちの間ではその名にちなんで“まっこ”と呼ばれていたという。本稿で中心的にとりあげようとしている「励まさないで受けとめる」という言葉をSさんが語ったのは、この“まっこ”をめぐる出来事について彼女が話していた時のことだったのである。

以下、まずは、Sさんが語ったその話を、できるだけSさん自身が語った通りに再現するような形で紹介することから始めよう。

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

[Sさんの話]

このあいだ、いちばん下の子で、小学校四年生になる娘に、同じクラスの女の子から15名ぐらいの連名で手紙がきたんです。何だろうと思って開けてみたら「まっこへの注文」と書いてありましてね。

うちの子は「まさこ」という名前なものですから、みんなから“まっこ”と呼ばれているんですよ。それで「まっこへの注文」となっているわけなんですが、手紙には「注文1」とか「注文2」とか書いてありましてね、「なすりつくな」とか、「めいわくかけるな」とか、とにかくまあ、いろんなことが書いてあるんです。「ひとの悪口いうな」とか、「走って帰るな」とか、ですね。「話しかけるな」というのもありましたし、「黙っているな」というのもありましたね。そういった調子で10何項目、赤いサインペンのようなもので書いてあったんですが、娘はその手紙を見て大変なショックを受けましてね。ショックを受けてるのがこちらから見ててもわかるくらいなんです。それで、娘は、「学校に行きたくない」と言い出したんです。

七年前の私でしたら、きっと、「頑張んなきゃ駄目よ!」とか、「元気出なさいよ!」とか、「これくらいのことで学校に行きたくないなんて、そんなことでどうするのよ!」とか、そんなことを言っていたと思うんです。「こんなことで負けちゃ駄目よ!」とか、「堂々と学校に行ってみんなを見返してやりなさい!」とか、「お父さんだって会社でつらいことがいろいろあるのに我慢して行ってるのよ!」とか、そんなことを言って、一生懸命励まして、何とかして子どもを学校に行かせようとしていたと思うんです。

でも、いまの私には七年のキャリアがありますからね。七年前、いちばん上の子が登校拒否になりましてね、それから後七年間、次から次にいろんなことがありまして、そのなかで私自身もいろいろ悩んだり苦しんだりしてきて、本当に、もう、いろんなことを考えさせられてきたんですよ。それで、まあ、そのおかげでと言いましようか、私も以前の私と比べたらずいぶん変わることができましたし、いろいろわかってきたこともありましたから、手紙を見たとき娘がどんなにショックだったか、本当によくわ

かることができたんですね。娘のつらい気持ちが、もう、痛いくらいによく  
 わかったんです。ですから、私たちは、娘を励ますということはしないで、  
 家族みんなで娘の悲しみを受けとめようとしたんです。それで、「そんな  
 に学校に行きたくないんだったらあしたは休んでみる？」と言ってみた  
 んですが、そしたら娘は「うん、あしたは休む」と言いまして、次の日は  
 学校を休んで、家でのんびりして、一日中好きなことをしていました。ま  
 あ、そうは言いましてね、娘が心のなかで何を考えていたのか、それは  
 わかりませんけどね。娘は何にも言いませんでしたからね。で、まあ、と  
 にかく、娘はそうやって一日中家にいたんですが、夕方になってから「お  
 母さん、私、あした学校に行く」と自分から言い出しまして、それから今  
 日まで、どうやら無事に学校に行っています。

七年前、と言いますといちばん上の子が学校に行きたくないと言いだし  
 たときなんですが、あのときはとにかく私たちもあわてましてね、いろい  
 ろ言って聞かせたり励ましたりして、学校に行きたくないと言う子どもを  
 何とかして学校に行かせようとしたんですね。学校のほうからも「学校に  
 行きたくないというのは子どもの甘えです」とか「怠け心です」とか言わ  
 れていましたし、先生がわざわざ家にまできて下さって、学校を休んでい  
 る子どもに会って学校にくるように働きかけて下さったりしますと、「こん  
 なに熱心に子どものことを考えていただいて何とありがたいことか」と感  
 謝したり、「わざわざ家にまできていただいて申しわけない」と思ったり、  
 「先生がこんなに熱心にして下さってるのにどうして学校に行かないんだ?」  
 と思って子どもに腹が立ったりで、何とかして子どもを学校に行かせよう  
 として焦ってばかりだったんです。いまから考えてみますと、恐ろしいこ  
 とにと言いますか、母親の私が、学校と一緒に、子どもを追いつめ  
 るようなことばかりしていたんですね。

でも、いまだからこう言えるのでありましてね、七年前はもう、とにか  
 く、子どもを学校に行かせなければ、行かせなければと、そればかりだっ  
 たんです。ですから、いまこう言っておられるというのも、上の子の登校

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

拒否とつきあってきたおかげだと思うんですね。もしあの経験がなかったら、私は今度もまた、子どもを追いつめるようなことばかりしてたんじゃないかと思うんです。その意味では、上の子の登校拒否のおかげと言えは変ですけど、まあ、そのおかげで、私も下の子も救われたようなものだと思うんです。

で、この話を先生の耳にも入れておいたほうがいいものかどうか、私もいろいろ迷ったんです。こんなこと先生に言ってもしかたないんじゃないかと思ったり、先生に話してもろくなことにはならないんじゃないかと思ったりしましてね、いっそ黙ってるほうがいいんじゃないかとも思ったんですが、でも、何にも言わないのもどうかと思いまして、一応耳に入れるだけは入れておこうと思いまして、先生の授業の空き時間に会ってもらって、一応こういうことがありましたということをお話ししたんです。で、そのとき、お話しする条件をつけさせて下さいということで、「このことは誰にも言わないで、先生ひとりの胸に納めておいて下さい」ということをお願いしたんですね。「手紙を書いた子どもさんたちを指導しようとか、うちの娘のために何かしてやろうとか、そういうことは一切しないということでお話しさせていただきたい」とお願いしたんですが、そしたら、先生は、「どうして指導してはいけないんですか?!」とおっしゃるんです。「指導するの<sup>が</sup>教師としての私の義務ですし、そんなことがあ<sup>つ</sup>たら指導するの<sup>が</sup>当然だと私は思います」というようなことを先生はおっしゃるんです。

私も、まあ、先生がおっしゃることがわからないわけではないんですけど、でも、ほんと、いろんなことがありますでしょう。先生に言ったばかりに、いじめが治まるどころか、ますます激しくなったというケースもいっぱいあるといいますしね。ですから、そういうこともいろいろお話ししてみたんですが、先生はどうしてもわかって下さらないんです。それで私は「それならお話しできません」と言いまして、「先生ひとりの胸に納めておくという約束をしていただけないんだったら話せません」と私が強く言いましたら、先生も不承不承ではあったんですが「わかりました」とおっ

しゃって下さいまして、それで、まあ、そういう約束でお話ししたんです。

先生は神妙な顔で聞いてらっしゃいましたけど、話が一応全部終わったとき、「校長にだけは話させて下さい」と言われましてね。そう言われたら私としましては「校長先生にも言わないで下さい」とまでは言えませんから「それはそうして下さいでも構いません」と言ったんですが、ところがですね、その日の夕方なんですよ。手紙を書いた子どもたちが五、六人、きたんですよ。「まっこ、ごめんね。仲良くしようね」と言い、きたんですよ。私はもうショックで、「先生、約束破ったな!」と思って頭を抱えてしまいましたね。まあ、後で聞いた話では先生も約束を破られたわけではなくて、「帰りの会」かなんかで「今日、先生は、とっても悲しいことがあった」というようなことを言われただけだったらしいんですけどね。そしたら、それを聞いていた子どもたちのほうが「あのことよ」「あのことよ」とお互いに言い合って、自分たちのほうから先生に言いに来たというようなことだったらしいんですけどね。

で、うちの子がその手紙をもらうことになったきっかけなんですけど、学校で「班替え」というのがあるというんですよ。その班替えのやり方なんですけど、最近の学校での班替え、どういうふうにやってるか、ご存じですか? まあ、いろんなやり方があるんでしょうけど、うちの子のクラスでは、まず最初に班長が決まるというんですね。たとえば班が五つあるとしますと最初に五人が立候補して、「私は班長になったらこんなことをします」というようなことをみんなの前で言って、それが認められたらその子は班長に決まるというんですね。で、そういうふうにして班長が決まったら、今度は残りの子どもを班長が順番に一人ずつ指名して行って、自分の班にとっていくというわけなんです。そのとき人数がうまく割り切れればいいんですけど、二人とか三人とか、「おあまり」が出てくるというんですよ。そしたら、今度は、「おあまり拾い」というのが始まるというんです。「おあまり拾い」とか「落ちこぼれすくい」とか言ってるらしいんですけどね。で、うちの子は、いつも、その「おあまり」になっていたというんで

す。

考えてみたら、ほんと、娘もずいぶんつらい思いをしていたんですよね。それで、娘は、そのつらい気持ちを、親しくしている子に漏らしたらしいんです。近所の子で、娘がいつも一緒に学校に行ったりしている割と仲のいい子がいるんですが、その子に漏らしてしまったというんですね。そして、その子がそれをほかの友だちに言って……。まあ、その子は別に告げ口したというわけではなくて、ただ「まっこがかわいそう……」とかいうようなことを言っただけだったらしいんですが、それがみんなに伝わっていく間に「まっこがみんなの悪口を言ってる」ということになっていきましてね、「それなら私たちだって言いたいことがある！」というようなことをクラスの女の子たちが言い始めまして、それが今回の手紙になったというわけなんです。

まあ、うちの子はちょっとびくびく者と言いましょうか、正義感があると言いましょうか、物事を大きく見れないと言いましょうか、小さな違反を見逃せないと言いましょうか、そういうところがある子なんです。頑張り屋ですし、人に負けまいとするようなところもありますし、三年生の頃はクラス委員に立候補していたような子で、先生の言うことは忠実に守ろうとするような子なんです。「自分は守ってるのにみんなは守らない」というようなことを言ったりしてましたけど。そんなところがある子だったからなんでしょうか。班替えのとき、いつも「おあまり」になっていたというんですね。

で、先生とはその後、二度ほどお会いしました。一度目は二学期の通知表渡し的时候了けど、そのときも、先生は、「そんな手紙を書くのはとてもいけないことだから、書いた子どもたちをきちんと指導したい。だからどうしても指導させてほしい」と言われるんです。「うちの子がそんなことをするなんて、このまま放っとくわけにはいかないから、うちの子を叱ってくれ、と言われる親もおられるんだから、どうしてもきちんと指導しなければいけない」と言われるんです。でも、いくらそう言われましてもね、

そのことで娘がいじめられるようなことにでもなったら取り返しがつきませんからね、「絶対にそんなことはしないで下さい!」と私は言ったんです。私としては自分の子どもを守ることだけで精一杯でしたし、よその子どもさんの教育のためになんて、考える余裕はなかったんですよ。

それからその後先生とはもう一度お会いしたんですが、そのときも、先生は、「教えてやらなきゃ子どもたちも気づかないんじゃないか」って言われるんです。「いけないことはいけないと教えてやりたいから子どもたちを指導したい」「指導させてくれ」と言われるんです。「まっこに対するみんなの思いも出させてやりたいし、誤解の部分もあったかも知れないし、だからきちんと話をさせたいから」って言われるんです。でも、そんなことをされたらどういうことになるか、ちょっと考えてみればすぐわかりますよね。先生も少しはおわかりだったと思うんです。「まっこの悪口がいっぱい出るかも知れませんが」って言われてましたからね。私はもうぞっとしましてね、「そんなことをしてもらっては困ります!」と言ったんです。「裕子ちゃん事件」というのがありましたでしょう。ご存じないですか。「陰でこそこそ悪口を言うようなことはしないで、言いたいことがあるなら正々堂々と正面から批判しなさい」というような指導を先生がなさって……、という事件。そしたら、言われるほうはショックですよ。みんなに取り巻かれて、面と向かってですよ、「あなたはこうこうだから嫌いなんだ」とか、「こうこうだからあなたのことがいやなんだ」とか、みんなから言われたら、そりゃあショックですよ。で、そのショックで女の子が自殺したという事件。あの事件のことなんかも全部先生にお話しして、いろいろ説明したんですけど、先生はどうしてもわかって下さいませんでしたね。

で、娘は、「みんなは私のためにやってくれたんだからみんなを恨んでなんかない」と言ってるんです。「みんなが私のことをいけないと言うんだから私にいけないところがあるんだろうし、自分のいけないところは直さなければいけないと思うんだけど、でも、どこがどういけないのかわからないし、わかったからといってすぐ直せる自信もないし」と言ってるんで



春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

すが、そのことを先生に言いましたら、先生は、「それは逃げだ！」と言われるんです。「本当に悪いとわかったら変えられるものです」と言われるんです。「だからまっこの悪いところを教えてやりたいし、きちんと指導してやりたい」と言われるんです。私はもう、とてもじゃないですけど、先生にわかってもらおうという気持ちにはなれませんね。

それから、三学期になりましてね、ほんとに、まあ、何ということなんでしょうね、あれは。「班の批判会」というのをやってるっていうんですね。「批判しよう、自慢しよう」というんですけど、自分たちの班の自慢できることをみんなの前で発表して、それがみんなから認められたら赤いシールがもらえるというんですね。その代わり、ほかの班から批判されたら、今度は緑のシールをもらわなければならないんですよ。で、ある期間がたったらそれを集計して、棒グラフかなんかにして、班ごとの競争をしようというわけなんです。先生の考えとしては、「いけないと思うことは陰でこそこそ言わないで、正々堂々と批判しよう。自慢できることは堂々と自慢しよう。堂々と自慢できるようなことを進んでしよう」と、まあ、そういうふうに、子どもたちが自分からすすんでお互いに認め合ったり自主的に批判し合ったりできるような、そういう子どもになろうということらしいんですけど、おかげさまで、もう、悲惨なものですよ。娘が通っている学校では二時間目と三時間目の間の休み時間が20分あって、ほかの休み時間より長いから「大休憩」と言ってるんですけど、その大休憩のときは教室にいないで、外に出て体を動かして遊ぼうということになっているんですよ。で、うちの子は生真面目ですから、班のほかの子に「外に出ようよ、外に出ようよ。出ないと批判されるんだから」と一生懸命言ったらしいんですが、どうしても出ようとしない子が何人かいて、仕方がないから三人だけ外に出たというんですね。そしたら案の定ですよ。ほかの班から批判されて、結局緑のシールをもらって……。まあ、次の日はみんな外に出たらしいんですけどね。

それから、卒業式のとき在校生が卒業生を送る劇というのをするらしい

んですが、その劇の出演者を決めるとき、班の子が、「まっこ、自慢よ、自慢！」とささやくんですって。「立候補すれば自慢できて赤いシールがもらえるから立候補しなさいよ」ということなんですけど、結局うちの娘たちの班からは娘ともう一人が立候補して、それで赤いシールがもらえたというんですね。まあ、立候補した子が多くて、結局劇には出なくてもよかったらしいんですけどね。

ほんとに、もう、学校のことを言い出したらきりがありません。私は、もう、先生に話してわかってもらおうとか、学校に変わってもらいたいとかいうようなことは諦めました。ですから、学校はこれからも相変わらずでしょうし、娘はこれからも学校でいろんなことがあって、傷ついたり苦しんだりしていくんだらうなあとと思うんです。そりゃあ、もちろん、学校が変わっていったらね、うちの娘のような子どもでも楽しく過ごせる場所になっていってくれるんだったらね、それがもちろんいちばんですけど、そんなことはどんなに願っても無駄なようですしね。だから、娘はこれからも学校で傷ついていくしかないんだらうなあと、これからも傷ついていくんだらうけどそれはもうしかたがないと、娘のことを考えたらかわいそうですけどね、でも、たとえ学校でどんなことがあったとしてもね、どんなに傷つくことがあったとしても、自分たちの娘は自分たちで守っていくしかない、自分たち家族が支えていくしかない、私たちはそう思っているんです。

＊

以上がSさんの話である。

あらためて言うまでもなく、話の発端はSさんの第三子、“まっこ”宛に「赤いサインペンのようなもの」で書かれた手紙が届けられたという出来事である。

この年頃の子どもたちにとって、赤色の筆記具で手紙を書いて送り届けるということは、相手に「絶交」の意思を伝えようとするときのやり方で

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

あるという。しかも、その手紙には、同じクラスの女子生徒15名前後の名前が連署されていたというのである。15名といえばクラスの女子生徒の大部分に相当する人数である。つまり、“まっこ”に届けられたその手紙は、クラスの女子生徒全体の大部分を占める子どもたちの名において彼女に突きつけられてきた「絶交状」だったというわけなのである。その手紙を見て彼女が激しいショックを受けたのも、「学校に行きたくない」という反応を示したのも、まったく当然のことだったと言ってよいだろう。

“まっこ”の母親であったSさんにとっても、それは、少なからずショッキングな出来事だったに違いない。しかしながら、Sさんは、その出来事への彼女自身の対応の仕方を説明するに当たって、「私には七年のキャリアがありますからね」と語ったのであった。

七年前。それは、冒頭で述べたように、Sさんの第一子で「長女」のKさんが登校拒否を始めた時点である。そのとき以降の七年間の経験を指して、Sさんは、「七年のキャリア」と言ったのである。

よく、「不幸はひとりではやってこない、必ず仲間を連れてやってくる」と言われることがある。何かひとつ不幸なことが起こるとそれがきっかけとなって、あたかも不幸が不幸を招き寄せるかのごとく、次から次に不幸が押し寄せるようにやってくる、という意味である。子どもの登校拒否を単純に「不幸」なことと言ってよいのかどうか、慎重に考えなければならない問題ではあるけれども、それが上述のような事態を引き起こす最初の「引金」になるということは、決して珍しいことではない。たとえば、子どもが登校拒否の状態に陥ったとき、夫はその責任を妻の養育の失敗に求め、「お前のしつけがなっていないから！」「お前が甘やかしすぎたから！」などと言って妻を責める。あるいは、登校拒否問題を抱えこんだために家庭に「暗く」「重い」雰囲気が漂うようになってくると、夫が「仕事」や「酒」に逃げ込んだり、「帰宅拒否症候群」的心理状態に陥ってしまうことも珍しくない。それに対して、妻は妻で、子どもの養育に失敗したという理由で母親としての自責の念と無能感で自らをさいなみ、あるいは、家庭のこと

はすべて妻にまかせて家庭を省みようとしなかった夫に対して怒り、恨みを抱き、あるいは絶望し、そうして夫婦関係が破綻する。そこに「舅」や「姑」が登場してきて、「なぜ子どもを学校に行かせないのか!」「学校に行かせなければ駄目じゃないか!」などと言って「嫁」を責める。そうして「嫁-舅・姑」関係は険悪化する。かつては親しく交際していた友人や隣人たちに対しても、乗り越えがたい隔たりを感じるようになってしまうことがしばしばである。さらには、これら一切に起因するストレスのゆえだろうか、病気や仕事上の失敗なども増えてくる、といった具合である。

SさんとSさんの家族もその例に漏れず、Kさんの登校拒否が始まって以来の七年間、とりわけその最初の数年間は、混乱と苦悩の連続だったというのである。そのなかでさまざまに悩み、苦しみ、迷わなければならなかったSさんは、しかしながら、そのように悩み、苦しみ、迷うことによって逆に多くのことを学び、それまで自分をがんじがらめに縛りつけていた「つまらぬ常識」や「世間体」から自らを解放し、他者と豊かに共感する優しさと柔らかさを獲得することができたというのである。その意味で、Kさんの登校拒否が始まって以来の七年間は、Sさんにとって、苦悩と悲嘆の七年間であったと同時に、自己解放と自己豊富化の七年間でもあったというわけである。まさしくそのような意味をこめて、Sさんは、Kさんの登校拒否が始まって以来の七年間の経験を指して「七年のキャリア」と言ったのである。

そして、もしその「七年のキャリア」がなかったら、とSさんは語るのである。娘が学校に行きたくないと言い始めたとき、「頑張んなきゃ駄目よ!」「元気出なさいよ!」などと励まして、何とかして娘を学校に行かせようとしていたに違いない、と。しかし、そのときの自分には「七年のキャリア」があったから、娘のつらい気持ちが痛いほどわかったんです、だから私たちは娘を励ますということはないで、家族みんなで娘の悲しみを受けとめようとしたんです、と。

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

「励まさないで受けとめる」。——何という感動的な言葉だろう。そうではないだろうか。少なくとも筆者はそう思う。しかしながら、“まっこ”のクラスの担任の先生は、Sさんの対応の仕方とはまったく対照的に、“まっこ”に対しても、“まっこ”宛に絶交状を送りつけた側の生徒たちに対しても、「指導しなければならない」「教えてやらなければならない」と主張し、「指導すること」「教えること」の重要性を強調したというのである。

「励まさないで受けとめる」とはいったいどういうことなのだろうか。何を受けとめようというのだろうか。なぜ励まさないというのだろうか。それに対して、「指導しなければならない」「教えなければならない」と“まっこ”のクラスの担任の先生が言ったとき、その先生は何をどのように指導し、何をどのように教えなければならないと考えていたのだろうか。

以下、本稿では、Sさんが話した「絶交状事件」に即しながら、これらの点について考えてみたいと思う。しかしながら、それらの点について考えるためには、まずもって、“まっこ”のクラスで行われていた「班作りの教育実践」の意味について言及しておかなければなるまい。

＊

“まっこ”のクラスで行われていた班作りの教育実践がはらむ問題性については、少なくとも以下の二点についてみておく必要があるだろう。すなわち、第一は班作りの手続きに関する問題性についてであり、第二は班の機能様式に関する問題性についてである。

まず初めに、班作りの手続きに関する問題からみていこう。

“まっこ”のクラスで行われていた班作りのやり方は、初めに班長を決めるというやり方であった。そのようなやり方で班作りが行われる場合、班長を決める方法としては、班長になろうとする意思のある生徒が初めに「立候補」というやり方が一般的には行われているようである。つまり、班の数と同数の生徒が班長になる意思のあることを表明し、それがクラス全

体で承認されることによって班長が決まるというやり方である。そうして班長が決まったら、その次に、残りの生徒を各班に割り振る作業が行われることになる。この作業のやり方としては、ほかの生徒たちがいなくなった「放課後」などの時間帯にすでに班長に決定した生徒たちだけが集まってその作業を行うというやり方が行われている場合もあるが、“まっこ”のクラスではそうではなく、全生徒が見守るなか、そのまっただなかで班長が生徒を一人ずつ指名して、自分の班の「班員」としてとっていくというやり方が行われていた。

そのようなやり方で班作りをしようとする場合、その班作りの作業過程は、具体的には以下のような形になるだろう。すなわち、すでに班長になることに決定した生徒たち——仮に班の数が五つだとすれば五人の班長決定者たち——が教室の前のほうに並び、残りの生徒はそれぞれ自分の席に座ったまま（あるいは教室外の廊下に出て）、班長による指名を待っている。第一班から順に班長が生徒を一人ずつ指名して、自分の班にとっていく。指名された生徒はそれぞれ自分の席を離れ、自分を指名してくれた班長のまわりに集合する。そういうふうにして第五班までひとまわり指名が終わったら、引き続いて二巡目の指名が行われることになる。この場合は、当然、一巡目とは逆の順に、つまり第五班から順に生徒を指名していくことになる。このようなやり方を繰り返すことによってクラスの生徒全員がひとり残らず指名されれば班員選びはそれで終わりとなり、班が確定することになる。

このような班作りのやり方は、しかしながら、本質的に悲惨な結果を招く可能性(危険性)をはらんだやり方だと言ってよいだろう。なぜなら、このような方法で班作りが行われる場合、あらかじめ何らかの予防的な取り決めが特別に定められているというのでもないかぎり、ほとんど例外なく、班長は、自分が同じ班になりたいと思う子どもから順に指名していくはずだからである。当然、クラスのなかで人気のある子どもや友人関係の多い子どもは真っ先に指名され、友人関係の少ない子どもや友人関係をもたな

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

い子ども、あるいはクラスのなかで孤立しがちな子どもはいつまでも指名してもらえないという結果になるだろうからである。

ほんの少しだけ想像力を働かせてみよう。そうすれば、この種の班作り作業の過程において以下のような光景が展開されていく様子が容易に思い浮かべられるのではないだろうか。すなわち、——班長による指名が一巡し、二巡目の指名が終わるころ、それぞれの班長のまわりにはすでに指名を受けた生徒たちが集合し、次は誰を指名するかをめぐって協議を始めるだろう。まず初めに、班長が、すでに同じ班になることが決まった子どもたちに相談するだろう。「次は誰にする？」と。その問いに答えて、ひとりの子が、「A君がいいんじゃない？」などと言うだろう。それに対して、もうひとりが、「A君よりB君のほうがいいと思うよ」などと言うだろう。あるいは、また、ひとりの子が、「A君は絶対にいやだ！」などと言うだろう。それに対して、もうひとりが、「B君のほうがもっといやだよ！」などと言うだろう。そういった具合で、教室のあちらでもこちらでも、班ごとに、次は誰を指名するかをめぐってにぎやかな協議が行われることになるだろう。

あるいは、また、他の班が班員指名するのを傍らで見ながら、「次に指名されるのはA君だと思うよ」「いや、B君だと思うな」「いやいや、絶対にA君だよ」などと予想し合うかも知れない。そして、その結果、その予想が当たったら「ほうらね、言った通りだろ」などと自慢の声をあげ、予想が外れたら外れたで、「なあんだ、C君かあ！」などといった歓声をあげるだろう。そうして、班員指名作業は一種お祭り騒ぎ的雰囲気の中で行われていくことになるだろう。

そのなかで、友人関係の少ない子どもや友人関係をもたない子ども、あるいはクラスのなかで孤立しがちな子どもたちは自分の席に座ったまま、班長や班長による指名を早々に受けて「指名する側」にまわった生徒たちのまなざしにさらされつつ、なすすべもなく、彼ら——「指名する側」にまわった生徒たち——が自分を指名しようという気になってくれるまで、ただひたすら受動的に待ちつづけなければならないのだ。それは、何と惨め

なことだろう。そのような惨めさを耐え忍ばなければならない子どもたちにとって、それは、何という屈辱だろう。そして、クラスの一部メンバーにそのような屈辱と惨めさを強いているその光景の、何というおぞましさだろう。しかしながら、このおぞましい光景こそ、まず班長が決まり、次いで班員を指名してとっていくというやり方で行われる班作りがもたらす不可避的な結果なのである。

このおぞましい光景の中心に立たされ、クラス中の生徒たちの無遠慮なまなざしにさらされる屈辱と惨めさを最大級に味わわなければならないのが班員指名の作業過程で最後まで指名されずに残されてしまう子どもたちであることは言うまでもない。こともあろうに、彼らは、「おあまり」とか「落ちこぼれ」などといった、信じられないほどストレートな呼び名で呼ばれていたという。その呼び名それ自体が、班員指名の作業過程で彼らが耐え忍ぶことを余儀なくされている屈辱と惨めさの質を余すところなく表現しているとは言えないだろうか。

このような事態を、いったいどのような言葉で形容すればよいのだろうか。クラスのマジョリティによるクラスの一部メンバーに対する迫害、あるいは虐待、ないしは凌辱とでも言えばよいのだろうか。たとえそれが元来は「教育的」な意図をもって始められた営みだったとしても、それは、もはや、その現実的な意味において、「教育的」などという言葉とはおよそ無縁の営みでしかないと言うべきだろう。

\*

次に、“まっこ”のクラスで行われていた班作りの教育実践をめぐる第二の問題、すなわち、班の機能様式をめぐる問題について考えてみよう。

Sさんが話したところによれば、“まっこ”のクラスにおいて、班は、班どうしが互いに競い合う「班競争」の単位としての機能を担わされていた。そのために、生徒たちの行為は、その意味を、班競争という文脈で付与さ



春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

れることになっていたのである。具体的に言えば、ある生徒が賞賛に値すると認められる行為を行った場合、その行為を行った当の生徒個人が賞賛されるのではなく、その生徒が所属する班全体が賞賛されることになっていた。逆に、ある生徒が非難に値するとみなされる行為を行った場合は、その行為を行った生徒個人が個人として非難されるのではなく、その生徒が所属する班全体が非難され、たとえそれがその生徒個人の個人的行為にすぎないものだったとしても、その班に所属する班員全員がその責任を負わなければならないことになっていた。そうして、班は、班競争の単位としての機能を担わされることによって、同時に、「共同責任システム」としての機能をも担わされるようになっていたのである。

教室がこのような機能を担う「班」を単位として構造化されるようになってくると、生徒たちはひとりの生徒「個人」として行為することを許されなくなり、ある班に所属する「班員」として行為することを要請されるようになってくる。彼らは、自分が所属する班の利益に貢献するように振る舞うことを要請され、班の利益を損なう振る舞いは差し控えるようにという要請のもとにおかれるのだ。当然、彼らは互いに他に対しても班の利益に貢献するように振る舞うことを要求し合い、班の利益を損なう振る舞いは差し控えるように要求し合うことになるだろう。その結果、班は、班の利益に貢献するように振る舞うことを生徒どうしが互いに要求し強制し合う「相互強制システム」としての性格を帯びるようになり、また、班の利益を損なう振る舞いは差し控えるように監視し合う、「相互監視システム」としての性格を帯びるようになってくるだろう。

この場合、「班の利益に貢献する行為」とは、言い換えれば、教室の支配的な期待や要求にしたがう行為であると言ってよいだろう。それは、さらに言い換えれば、教室の支配的な規範的秩序にしたがう行為であると言ってもよいだろう。そうすると、上のパラグラフで述べたことは以下のように言い換えてもよいことになる。すなわち、教室が「班競争体制」として構造化され、班が「共同責任システム」としての機能を担うようになって

くると、班は、教室の規範的秩序にしたがうことを生徒どうしが互いに要求し合い、かつ、そうした規範的秩序から逸脱しないように互いが互いを監視し合う、「相互強制＝相互監視システム」に転化する、と。

“まっこ”のクラスにおいて班がこのような機能を担わされていたということもまた、生徒間の関係のありように深い影響を及ぼす結果になっていたと思われる。以下、そうした問題について考えてみるために、班がそのような機能を担わされているがゆえに引き起こされと思われる班内の人間関係をめぐるトラブルについて、対照的な二つのパターンを描いてみよう。

まず、ある課題の達成をめぐって、班競争が行われているとしてみよう。そして、その競争に負けるまいとして、班全体が当該課題の達成に重大な関心を寄せているとしてみよう。ところが、その課題を達成する妨げになるような班員がいるために、班全体としての課題達成はうまくいっていない状況にあるとしてみよう。仮に班がそのような状況にあったとすれば、そのとき班内の生徒どうしの関係は大きく歪んでしまうことになるだろう。なぜなら、その状況は、班全体としての課題達成の妨げになるその班員に対して、班のメンバー全体が否定的感情を抱くようになったとしても不思議ではない状況だからである。

教室ではこのような状況がさまざまに生起すると言ってよいだろう。たとえば、「宿題をきちんとやってくる」班競争、「忘れ物をなくする」班競争、「かけ算の九九を全員が言えるようになる」班競争、等々が行われているという状況がそれである。そのような状況のなか、「宿題をやってこない」班員や「いつも忘れ物をする」班員、あるいは「かけ算の九九がいつまでも言えない」班員が一人でもいれば、ほかの班員全員がどんなに努力しても班全体としての課題達成は不可能になる。とすれば、班全体としての課題達成を不可能にさせたその班員に対してほかの班員全員がそろって否定的感情を抱くようになったとしても不思議ではない。ましてや、班全体としての課題達成ができなかった責任を班員全員が負わなければならないと

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

いうのであればなおさらのこと、それらの課題達成を不可能ならしめたその班員に対して、班員全員が、「〇〇さんさえいなければこんなことにはならなかったのに！」などという思いを抱き、さらには「〇〇さんなんかいなければいいのに！」などという思いを抱くようになったとしても不思議ではないと言うべきだろう。

こうして、班競争体制として構造化された教室には、教室の期待や要求に首尾よくしたがいてない生徒に対して否定的感情を抱くように生徒全体を突き動かしていくようなダイナミズムが生まれやすくなってしまおうとてよいのではないか。そして、その結果、やがては生徒全体がそのような生徒を嫌悪し、そのような生徒の存在自体を排除したいと思うような感覚さえ抱くようになってしまいかねないと言ってもよいのではないか。その意味で、班競争体制として構造化された教室とは、教室の期待や要求に首尾よくしたがいてない生徒に対する否定的感情を教室のなかに創出し、あるいは、少なくともそのような感情を触発するように作用する可能性（危険性）をはらんでしまった教室だと言ってよいだろう。

次に、班が「共同責任、相互強制＝相互監視システム」という機能を担わされるがゆえに引き起こされと思われる班内の人間関係をめぐるトラブルの第二のケースとして、上に述べたケースと逆のパターンをとるケースをあげてみよう。それは、以下のようなケースである。すなわち、上述のケースと同じように、この場合も、ある課題の達成をめぐって班競争が行われているとしてみよう。ところが、教室の期待や要求に忠実であろうとしているのは一人か二人の班員のみで、ほかの班員は全員がそうした期待や要求にしたがわず、教室の規範的秩序から逸脱した振る舞いを続けているとしてみよう。言うまでもなく、そのような事態を続ければ班競争に不利益をもたらすことになるばかりでなく、班全体がその責任を問われることにもなってしまうから、教室の規範的秩序に忠実であろうとする班員は、違反や逸脱を繰り返す班員たちに対して、そうした行為はやめるようにと働きかけなければならない立場に立たされてしまうだろう。そこで、彼

（または彼女）は言わざるをえなくなってしまうだろう。「そんなことをしててもいいの?」「〇〇しなければいけないんじゃないの?」「そうでないと批判されるよ」などといった具合に。

このような状況もまた、教室内にはさまざまに生起すると言ってよいだろう。たとえば、「授業中におしゃべりしない」班競争、「学校に漫画本をもってこない」班競争、「学校帰りに買い食いしない」班競争などが行われているという状況のなか、「授業中におしゃべりしないようにしよう」「学校に漫画本はもってこないようにしよう」「学校帰りの買い食いはしないようにしよう」などと心がける班員は一人か二人で、ほかの班員は授業中におしゃべりをし、漫画本をこっそりもってきて回し読みし、学校からの帰りにはお菓子屋などに立ち寄っていく、といった状況がそれである。仮にそのような状況があったとすれば、教室の期待や要求に忠実でなければならないという思いを強くもった子どもは、前述のように、違反や逸脱を繰り返す班員たちに対して言わずにはいられない立場に立たされてしまうだろう。「授業中におしゃべりしてはいけないんじゃないの?」「学校に漫画本をもってきてみつけたらどうするの?」「学校帰りに買い食いしたら批判されるよ」などとといった具合に。

そのような場合、違反や逸脱を繰り返している側の班員たちが少数派班員のそうした声に率直に耳を傾けてくれるのであれば問題はないが、ほとんどの場合彼らはそうはせず、むしろ苛立ちや不快感をあらわにするといった反応を示すだろう。なぜなら、彼らは、他の班員から指摘されるまでもなく、「授業中におしゃべりしてはならない」「学校に漫画本をもってきてはならない」「学校帰りに買い食いしてはならない」などといった教室の規範的秩序についてはすでに十分に知っており、したがって、彼ら自身の行為がそうした規範的秩序からの逸脱であることについてもすでに十分に知っており、そのうえでそうした逸脱を繰り返しているのだからである。とすれば、一般的に言って“それ”をしてはいけないと知りつつ“それ”をしているとき、あるいは“それ”をしなければいけないと知りつつ“それ”を

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

しないでいるとき、「そんなことをしててもいいの?!」「○○しなければいけないんじゃないの?!」などと言われることほど煩わしく感じられることはないのと同じように、教室の規範的秩序からの逸脱と知りつつその行為を繰り返している班員たちが「そんなことをしててもいいの?!」「○○しなければいけないんじゃないの?!」などといった言葉に煩わしさを感じたとしても、少しも不思議ではないからである。当然、そうした言葉を繰り返す少数派班員に対して彼ら多数派の側の班員たちが「うるさいな!」「ほっといてくれよ!」「言われなくてもわかってるよ!」などといった言葉を投げつけたとしても、少しも不思議ではないと言うべきだろう。

こうして、この場合もまた、上に述べたケースと同じように、班競争体制として構造化された教室には、一部の生徒——この場合は教室の規範的秩序に対して忠実であろうとし、まわりにもそのことを要求してくるような生徒——に対して否定的感情を抱くように生徒全体を突き動かしていくようなダイナミズムが生まれやすくなってしまうと言ってよいのではないか。そして、その結果、やがては生徒全体がそのような生徒を嫌悪し、そのような生徒の存在そのものを排除したいと思うような感覚さえ抱くようになってしまいかねないと言ってもよいのではないか。その意味で、この場合もまた、班競争体制として構造化された教室とは、一部の生徒に対する否定的感情を教室のなかに創出し、あるいは、少なくともそのような感情を触発するように作用する可能性（危険性）をはらんでしまった教室だと言ってよいだろう。

＊

以上、“まっこ”のクラスで行われていた班作りを中心とする教育実践の意味について述べてきた。もちろん、これらの問題についてはさらに述べるべきことも少なくないが、“まっこ”のクラスで行われていた班作りがはらんでいたと思われる問題性について例示するためなら、以上の記述で充

分だろう。そこで、以下、本来の問題に戻ることにしよう。すなわち、「励まさないで受けとめる」ということの意味について考えてみるという問題である。

すでに述べたように、“まっこ”の苦悩と悲しみに彼女の母親であるSさんが初めて気づいたのは、同じクラスの生徒たちから“まっこ”宛に「絶交状」が送り届けられてきた時のことであった。しかしながら、「絶交状事件」とでも呼ぶべきその出来事は、Sさんが“まっこ”の苦悩と悲しみに気づくことになるきっかけではあったけれども、その出来事それ自体が“まっこ”苦悩と悲しみのそもそもの発端だったというわけでは決してない。なぜなら、彼女の苦悩と悲しみそのものは、その「事件」が起こるはるか以前にすでに始まっていたのだからである。

前述のように、彼女がそのなかで学校生活をすごしてこななければならなかった教室とは、「班競争体制」として構造化された教室であった。その体制のもと、彼女の教室において班は「共同責任システム」としての機能を担われ、「相互強制＝相互監視システム」に転化するまでに至っていた。その結果、そうした班を中心として営まれる教育実践は、班作り（または班替え）の手続きという点からみても、班の機能様式という点からみても、生徒どうしの関係を大きく歪める可能性（危険性）をはらむものとなっていたのである。まさしくそのような教室で学校生活をすごしてこななければならなかったということ、そこにこそ彼女の苦悩と悲しみのそもそもの出発点があったのである。なぜなら、彼女は、第一に、教室で班替えが行われるたびに傷つかなければならず、第二に、班競争体制として営まれる教室の日常生活そのもののなかでも常に傷ついていなければならなかったからである。

まず第一に、彼女は、班替えが行われるたびに深く傷つかなければならなかったのであった。なぜなら、彼女は、そのたびに、教室のなかの「おあまり」として、自らをクラス中の生徒たちのまなざしのもとにさらさなければならなかったからである。

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

そもそも、彼女の教室で行われていた「班替え」とは何だったのか。それは、その実質的意味において、まず初めにクラス中の生徒を一堂に集合させ、そこから生徒を一人ずつ、友人関係にもっとも恵まれている者から順に、あるいはもっとも人気のある者から順に取りのけていき、そうすることによって、逆に、クラスでもっとも人気のない生徒、友人関係からもっとも孤立している生徒、クラスでもっとも嫌われている生徒をいわば「あぶり出し」にしていくための、クラスをあげて行われる公式行事だったのである。それは、そのようにして「あぶり出し」にされた生徒に「おあまり」というラベルを貼り付け、彼（または彼女）こそがクラスでもっとも人気のない生徒であり、友人関係からもっとも孤立している生徒であり、クラスでもっとも嫌われている生徒であることをクラス中で確認し合い、かつ、彼（または彼女）自身に対してもそのことを確認させるための、クラスをあげて営まれる公式行事だったのである。

そうした行事のまっただなか、一人ないし幾人かの生徒は「おあまり」というラベルを貼り付けられ、クラス中の生徒が投げかけるであろう侮蔑のまなざしにその身をさらさなければならなくさせられるのだ。そうした立場に立つことを余儀なくされた生徒たちが抱くであろう屈辱の思い、やり場のない怒りと悲しみと絶望、そして自己嫌悪は、いったいどれほどのものであっただろう。その苦悩と悲しみのや、言葉では容易に言い表せないほど深いものだったに違いない。しかしながら、そうした苦悩と悲しみこそが、「絶交状事件」が起こるはるか以前から“まっこ”が耐え忍んでこなければならなかった苦悩と悲しみだったのである。

だが、しかし、彼女の苦悩と悲しみは、それですべてだったのではなかった。なぜなら、彼女は、さらに加えて、班競争体制として営まれる教室の日常生活それ自体のなかでも常に、さまざまな苦悩と悲しみに直面し続けなければならなかったからである。

彼女の「人となり」についてSさんが語ったところによれば、彼女はいわば「びくびく者」で、「正義感」があり、「物事を大きくみる」ことがで

きず、それゆえに「小さな違反を見逃せない」性格で、「先生の言うことは忠実に守ろうとする」タイプの子どもであった。要するに、彼女は、教室の規範的秩序に対しては、それに忠実にしたがわなければならないという思いを強くもった子どもだったのである。とすれば、クラスメイトたちが「小さな違反」をしているときでも彼女自身はいっさいそのような違反はせず、教室の規範的秩序に忠実であろうとしていたはずである。そのようなとき、仮に教室が班競争体制として構造化されていず、「共同責任システム」としての機能を担わされた班なるものもなかったとすれば、彼女自身は自らの信念にしたがって教室の規範的秩序に忠実であろうとしつつ、クラスメイトたちが「小さな違反」を犯すことに対しては、それを彼ら自身の自由に委ねておくということもできただろう。しかしながら、彼女の教室は現実には「班競争体制」として構造化され、班は「共同責任システム」としての機能を担わされていた。その結果、彼女は、単に彼女自身が教室の規範的秩序に忠実であろうとしなければならなかっただけでなく、他の班員たちが犯すであろう「小さな違反」に対しても無関心のままでいることを許されない状況に置かれていたのである。

とすれば、彼女にとって、学校生活は、緊張とストレスに満ち満ちたものとなっていたに違いないのだ。何よりもまず、彼女は、他の班員たちが犯す「小さな違反」が班競争において不利益をもたらすであろうことを懸念しつつ、いつも「気を揉んで」いなければならなかったはずである。のみならず、彼女は、彼らに対して言わなければならない気持ちにもさせられただろう。「〇〇してはいけないんじゃないの?」「××しなければいけないんじゃない?」と。それに対して、他の班員たちは——「大休憩の時間には教室外に出て遊ばなければいけない」という規則を無視して教室内にしようとしつづけた班員たちと“まっこ”との間に起こった葛藤についてSさんが話していたように——規則違反はやめるように、きちんと規則にしたがうようにと促す彼女の言葉を無視し、あるいは煩わしく思い、逆に「うるさいね!」「ほっといてよ!」などという言葉を投稿返したりもし



春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

ただろう。しかも、そのような葛藤は彼女と他の班員たちとの間に稀ならず引き起こされたに違いないから、他の班員たち全員がやがては“まっこ”の存在それ自体を煩わしく感じるようになり、ひいては、クラス中の生徒全体が彼女を嫌悪するようになっていったとしても不思議でなかったはずである。

こうして、彼女にとって学校生活は、二重の意味で、苦悩と悲しみに満ち満ちた生活だったに違いないのだ。しかも、彼女は、そのような生活を、少なくとも彼女がこのクラスの一員となったとき以来およそ二年近くという長きにわたって、ひたすら耐え忍んでこななければならなかったのである。そのつらい気持ちや悲しい気持ちを誰かに訴えるということもせず、ただ一人で、孤独のうちに、である。それは何と孤独な、そして、何という「頑張りの」生活だったことだろう。

その彼女に対してクラスメイトたちからの「絶交状」は突きつけられてきたのである。彼女にとってそれがどれほど衝撃的な出来事だったか、あらためて説明する必要があるだろうか。その「絶交状」を見て彼女が「学校に行きたくない」という反応を示したことが何よりもよく物語っているように、それは、耐え難い苦悩と悲しみを必死に耐え続けてきた彼女の孤独な「頑張り」を「最終的」に打ち砕き、深い絶望と挫折の淵に彼女を追い込んでいくに十分な衝撃力をもった出来事だったのである。

そのような出来事にうちのめされ、いままさに絶望と挫折の淵に沈み込もうとしていた彼女にとって、そのときまわりから投げかけられる言葉が「励ましの」言葉だったとすればどうだろうか。そのような言葉によって彼女はいささかなりとも励まされ、勇気づけられたと言えるだろうか。

そのようなことは絶対にない。そう断言してもよいだろう。

なぜか。

上述のように、彼女は、「絶交状事件」が起こるそのときまで、耐え難い苦悩と悲しみを耐えるべく、必死に「頑張り」続けてきていたのだ。絶望的な孤独のなか、そうした「頑張り」を続けてきたあげく、クラスメイト

たちからの「絶交状」にうちのめされて、「もうこれ以上は頑張れない」という境地に彼女は追いこまれてしまったのだ。そうした苦境のまっただなか、彼女が力なく発した唯一の言葉が「学校には行きたくない」という言葉だったのだ。その言葉は、言うまでもなく、「いままで一生懸命頑張ってきたけどもう駄目だ!」「これ以上はもう頑張れない!」という言葉だったのだ。とすれば、その彼女に対してまわりから投げかけられる言葉が「頑張らなきゃ駄目よ!」「元気を出しなさいよ!」「こんなことで負けては駄目よ!」などという「励ましの」言葉だったとするならば、彼女は思わざるをえないではないか。「私がどんなにつらい気持ちでいるか、絶対この人にはわからないんだ!」「私がどんなに苦しいか、この人はわかろうともしてくれないんだ!」と。ましてや、そうした言葉を投げかけてくるのが彼女のことももっとも親身に思ってくれているはずの人——たとえば彼女の母親——だったとするならば、彼女はさらに深くうちのめされるほかないではないか。「ああ、この人でさえ、私がどんなにつらいか、わかってくれないんだ!」「お母さんでさえ、私がどんな気持ちでいるか、わかろうともしてくれないんだ!」と。そうして彼女はさらに深く絶望していくほかないではないか。彼女のその絶望は、究極的には「この広い地球上に誰ひとり、私の気持ちをわかってくれる人はいないんだ!」「こんなにたくさんの人がいるのに、私にとって通じ合える人はどこにもいないんだ!」という、恐るべき孤独の境地にまで立ち至ると言ってよいだろう。

こうして、深い苦悩と悲しみのなかにあった彼女にとって、「励まし」の言葉は実際にはまったく「励まし」になどならなかったばかりか、逆に彼女をうちのめし、ますます深い孤独と絶望のなかに彼女を追い込んでいく結果にしかならなかったはずなのである。

しかしながら、苦悩や悲しみを抱く人にとって「励ましの」言葉が実際には「励まし」にならないばかりでなく、ますます深い孤独と絶望のなかにその人を追いやっていく結果にしかならないというのは、決して“まっこ”のケースに限られた出来事ではないのである。というよりは、むしろ、

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

「励ましの」言葉はほとんど常に苦悩や悲しみを抱く人をさらに深く苦悩させ、より一層耐え難い悲しみのなかにその人を追いやってしまう言葉なのである。

なぜか。

その理由は、「励まし」の言葉が本質的に「否定の」言葉だということにあると言ってよいだろう。

「励ましの言葉」が本質的に「否定の」言葉だということは、以下のように考えてみれば容易に理解することができるだろう。まず、何らかの困難に直面して苦悩している人が、その苦境のなかで、「もう駄目だ」「これ以上はもう頑張れない」という言葉を発しているとしてみよう。そのような場合、人は、その人を励まそうとするのであれば、次のような言葉を口にするのではないだろうか。すなわち、「もう駄目だなんて、そんなことはない。一生懸命頑張れば何とかなるよ！」と。あるいは、「もう駄目だなんて、そんな弱気でどうするんだ。もっと頑張らなければ駄目じゃないか！」と。これら「励ましの」言葉が、いずれも、困難に直面して苦悩している人が発する「もうだめだ」「これ以上はもう頑張れない」という言葉を真っ向から否定する言葉になっているということは、あらためて説明するまでもないだろう。

「励ましの言葉」は、このように、本質的に「否定の」言葉なのである。それは決して困難に直面して窮地に陥っている人の苦悩や悲しみに耳を傾け、共感的にそれを受けとめようとする言葉であるのではなく、また、その人の苦悩や悲しみをその人とともに分かち合おうとする言葉であるのでもなく、それらいっさいのことを拒絶しようとする言葉なのである。それは、また、乗り越えがたい困難におしひしがれそうになりながらもその人が必死に続けてきたであろう「頑張り」に思いを致そうとする言葉であるのではなく、また、そうした「頑張り」を続けてきたにもかかわらず挫折の淵に追いやられてしまったその人の苦悩に同情 (sympathy) を寄せようとする言葉であるのでもなく、「もっと頑張れ！」「弱音を吐くな！」「そん

な弱気でどうするんだ！」と、その人をさらにむち打つ言葉なのである。とするならば、「励ましの言葉」が、苦悩や悲しみを抱く人をして、「私がどんなにつらく悲しい気持ちでいるか、この人には絶対にわからないんだ」「結局この人とは通じ合うことなどできないんだ」などという思いを抱かせ、究極的にはその人を「誰ひとり私の気持ちをわかってくれる人はいないんだ」「この地球上に誰ひとり私が通じ合える人はいないんだ」などという絶望的な孤独の境地に追い込んでしまうのも、当然のことだと言うべきだろう。

それに対して、「受けとめる」言葉は、いまそこで苦悩している人の苦悩や悲しみに全面的に耳を傾け、まるごとそれに共感し、そうした苦悩や悲しみをその人とともに分かち合おうとする言葉なのである。その意味で、「励ましの」言葉が「否定の」言葉だったのとは対照的に、「受けとめる」言葉は全面的に「肯定の」言葉なのである。それは、いまそこにある人がいまそこにあるがままにあることをまるごと肯定し、受容しようとする言葉なのである。「受けとめる」言葉は、したがって、「励ましの」言葉が苦悩や悲しみのうちにある人をさらに一層絶望的な孤独の境地に追いやっていく言葉だったのに対して、そうした孤独の境地から苦悩や悲しみを抱く人を解放してくれる言葉なのである。その意味で、苦悩や悲しみを抱く人にとって、「受けとめる」言葉は何よりも大きな慰めと励ましを与えてくれる言葉なのである。

実際、人は、どんなに深い苦悩や悲しみにうちのめされていても、その苦悩や悲しみに耳を傾け、共感し、そうした苦悩や悲しみをともに分かち合おうとしてくれる誰かに出会うことができさえすれば、その瞬間に、孤独からは解放される。そのとき、彼（または彼女）は、その「誰か」との出会いによって、他者とつながり、世界そのものにつながりえる存在として自らを感じとることを許されるのだ。苦悩や悲しみを抱き、それゆえに絶望的な孤独に悩まなければならない人にとって、そのことは、どれほど大きな慰めとなり、励ましとなることだろう。まさしくそのような慰めと励

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

ましを苦悩や悲しみを抱く人に与えてくれる言葉、それが「受けとめる」言葉なのである。

もちろん、だからといって、苦悩や悲しみを抱く人にとっての「もともとの」問題そのものを「受けとめる」言葉が解決してくれるというわけでは決してない。当然、「受けとめる」言葉との出会いによって人がどれほど大きな慰めと励ましを与えられたとしても、苦悩や悲しみを抱く人にとっての「もともとの」問題そのものは、依然として未解決のまま、その人の前に立ちはだかっているはずである。その意味で言えば、「受けとめる」言葉は無力であると言えなくはない。が、にもかかわらず、それは、何ものにも代え難い貴重な「贈り物」をその人にもたらしてくれる言葉なのである。なぜなら、それは、その人をして、他者とつながり、世界そのものにつながりえる存在として自らを感じとることを可能にし、そのことを通して、その人に、その人にとっての「もともとの」問題そのものに立ち向かい、それと闘っていこうとする勇気さえ与えてくれるからである。「受けとめる」言葉は、その意味で、耐え難い苦悩や悲しみにうちのめされ、いままさに絶望と挫折の淵に沈み込もうとしている人にとって、何よりも大きな励ましを与えてくれる言葉なのである。

＊

以上、「励ますこと」と「受けとめること」という問題をめぐって述べてきた。そこで、以下、次の問題に移ることにしよう。すなわち、「指導する」ということ、あるいは「教える」ということの意味について考えてみるという問題である。

前述のように、「まっこへの絶交状事件」についてSさんからの説明を受けたクラス担任の先生は、「励まさないで娘の悲しみを受けとめようとしたんです」と語ったSさんとは対照的に、“まっこ”に対しても、“まっこ”宛に絶交状を送りつけた側の生徒たちに対しても、「指導しなければならな

い」「教えてやらなければならない」と主張し、「指導すること」「教えること」の必要性を強調したのであった。

クラスを預かる担任教師として、その先生が「指導すること」や「教えること」の必要性を強調したというのも、一般的・常識的な考え方からすれば、まったく当然のことだったと言ってよいだろう。なぜなら、学校とは、一般に、子どもたちを教え、指導し、教育する場だと考えられているからである。そして、まさしくそれらのこと——すなわち、子どもたちを教え、指導し、教育すること——に対して全面的に責任を負わなければならないのが教師の仕事だと考えられているからである。

しかし、本当にそうだろうか。担任の先生が「指導すること」や「教えること」の必要性を強調したということを、当然のこととして正当化してよいのだろうか。むしろ、「指導すること」や「教えること」をそのように強調するということが自体が大きな落とし穴になってしまうというようなことはないのだろうか。

「指導すること」や「教えること」を単純に「よきこと」と信じて疑わない人びとのみならず、それらに対して批判的な意見をもつ人びとによってもしばしば見過ごされていることだけでも、「指導する」ことも「教える」ことも、「励ます」こと同様に、本質的に「否定の」営みなのである。なぜなら、いまそこにひとりの子どもがいるとして、その子どもを「指導」し、彼に何事かを「教えよう」とするのであれば、そこには必ず、彼はいまある彼のままであってはならない、いまある彼とは異なる何者かにならねばならないという意思が多かれ少なかれ働いているはずだからである。逆に、その子どもがいまそこにあるがままにあることを全面的に肯定し、受容しようとするのであれば、彼を「指導」し、彼に何事かを「教えよう」などということにはならないはずだからである。「指導する」ということであれば、「教える」ということであれば、いずれも、「指導しよう」としている側、あるいは「教えよう」としている側が「望ましい」と思う人間に＜ならせる＞ために、子どもに働きかけようとする営みなのである。それは、子どもが

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

あるがままに＜ある＞ことに対して、それを「否定」しようとする営みにほかならないのである。

このように、「指導する」ことや「教える」ことは本質的に「否定の」営みであるという点で「励ます」ことと共通した性格をもつ営みであり、「受けとめる」ことと比べればまったく対照的な構えをもつ営みなのである。とするならば、「まっこへの絶交状事件」に際して担任の先生が「指導しよう」「教えてやろう」という構えで臨んだとすれば、そこには、当然、「励ます」ことによって引き起こされたであろう事態と同じように不毛な事態が引き起こされていたはずなのである。

以下、このような問題について、具体的に考えてみることにしよう。その場合、問題を次の二つに分けて考えていくことにしよう。すなわち、第一は先生の“まっこ”に対する関係という場面での問題であり、第二は“まっこ”宛に絶交状を送りつけた側の生徒たちに対する関係という場面での問題である。

まず初めに、“まっこ”に対する関係という場面での問題からみていこう。

すでに述べたように、Sさんが語ったところによれば、クラスメイトたちから「絶交状」を突きつけられた“まっこ”は、その「絶交状」にうちのめされつつも、「みんなが私のことをいけないと言うんだから私にいけないところがあるんだろうし、自分のいけないところは直さなければいけないと思うんだけど、でも、どこがどういけないのかわからないし、わかったからといってすぐ直せる自信もないし……」と語ったという。この言葉には、ある日突然「絶交状」を突きつけられて困惑し、事態をどのように受けとめてよいのか理解できないまま混乱状態のなかで途方に暮れている彼女の心情が、きわめて率直に語られていると言ってよいだろう。それは彼女以外の第三者にとっても十分に了解可能な心情であり、かつ、全面的な同情 (sympathy) と共感に値する心情であると言うべきだろう。ところが、担任の先生は彼女のその言葉に対して「それは逃げだ!」と言い放ち、「本当に悪いとわかったら変えられるものです。だから“まっこ”の悪いと

ころを教えてやりたいし、きちんと指導してやりたい」と語ったというのである。

担任の先生によって語られたというこれらの言葉の、何という残酷さ！

それらの言葉は、何よりもまず、この先生には、困難に直面して苦悩している生徒の苦悩や悲しみに耳を傾け、それを共感的に受けとめようとする構えなどまったくないということを、ものの見事に語っている。しかも、この先生の生徒に対する構えは、基本的に、「それは逃げだ！」という先生自身の言葉が語っているように、苦悩や悲しみを抱えている生徒がそうした苦悩や悲しみを訴えること自体を非難し、断罪する構えになっているのである。さらに、そのような生徒に対するこの先生のまなざしは、「本当に悪いとわかったら変えられるものです」「だから“まっこ”の悪いところを教えてやりたい」などといった先生自身の言葉によってまぎれもなく示されているように、「否定の」まなざしそのものなのである。とすれば、この先生による「指導」や「教育」とは、その実質的意味において、クラスメイトたちから突きつけられてきた「絶交状」にうちのめされて苦悩と悲しみのただなかにあったひとりの生徒(“まっこ”)をさらに一層うちのめし、ますます深い苦悩と悲しみのなかに追いやっていく営みでしかなかったはずである。

もちろん、この先生が言うように、「まっこ自身に悪いところがあった」という言い方も、まったく成り立たないわけではないだろう。なぜなら、彼女は、前述のように、教室の規範的秩序に対しては忠実に従わなければならないという思いを強くもった子どもだったからである。彼女がまさしくそのような子どもだったということ、そのことが、「班競争体制」として構造化された教室のなかで創出され、あるいは触発される否定的感情を彼女が一身に背負わされ、「班替え」に際してはクラスの「おあまり」としてさらし者にされる「犠牲の山羊」たらしめられていった背景的要因の少なくともひとつだったということは、充分にありえることだからである。

しかしながら、他方では、“まっこ”の性格や「人となり」ではなく、班



春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

作りを中心として組織化されたクラスのあり方こそが問題だったのだという言い方も、それ以上に成り立つはずである。なぜなら、班作りを中心として営まれていた“まっこ”のクラスのあり方には、すでに述べたように、班作りの手続きという点でも、班の機能様式という点でも、重大な問題があったからである。

これら二つの問題のうち、「班作りの手続き」に関して言えば、“まっこ”のクラスではまず初めに班長が決まり、その後で班長が順番に生徒を一人ずつ指名して自分の班の班員としてとっていくというやり方が行われていた。そのやり方は、そのようなやり方で班作りが行われるかぎり、誰かが必ず「おあまり」としてさらし者になる役割を引き受けなければならないやり方だったのである。そして、まさしくそうした「不幸な」役割をいつも引き受けさせられていたのが“まっこ”だったというわけである。とすれば、問題を次のように定式化することも可能であると言ってよいだろう。すなわち、班替えのたびに「おあまり」という役割を引き受けさせられたのが“まっこ”その人だったのはなぜなのか、と。

問題がいったんそのように定式化されてしまうと関心は概して“まっこ”自身の性格や「人となり」などといった個人的要因に焦点化され、その結果、問題は“まっこ”自身にあったのだといった類の結論が下されることになりがちである。しかしながら、そもそも誰かを「おあまり」としてさらし者にしなければならないような班作りが行われてさえいなかったら、誰ひとり——したがって、当然、“まっこ”自身も——「おあまり」になどなくてもよかったはずなのである。その意味では、“まっこ”自身に問題があったというよりは、そもそも誰かを「おあまり」としてさらし者にしなければならないような班作りが行われていたということ自体に問題はあったと言うべきだろう。

次に、「班の機能様式」に関して言えば、“まっこ”のクラスでは教室が「班競争体制」として構造化され、その結果班が「共同責任システム」として機能し、さらには「相互強制＝相互監視システム」として機能するよう

になっていた。そのために、彼女のクラスには、ある種の個人的特性を備えた生徒に対して——すなわち、教室で期待され要求されることを首尾よくなしえない生徒、あるいは、教室の規範的秩序に忠実でなければならないという思いを強くもった生徒に対して——否定的感情を抱くようにクラス全体を突き動かしていくようなダイナミズムが生まれやすくなっていたのである。そして、まさしくそのような否定的感情を一身に背負わされていた生徒こそ“まっこ”だったというわけである。とすれば、上の場合と同様に、そうした否定的感情を一身に背負わされたのが“まっこ”その人だったのはなぜなのか、というふうに問題を定式化することも可能であろう。

問題がいったんそのような形で定式化されると、ここでもまた関心は“まっこ”自身の性格や「人となり」などといった個人的要因に焦点化され、結局は“まっこ”自身に問題はあったのだといった類の結論が下されることになってしまうだろう。しかしながら、そもそも彼女のクラスに班競争体制がなく、ある種の個人的特性を備えた生徒に対して否定的感情を抱くようにクラス全体を突き動かしていくようなダイナミズムもなかったとすれば、クラス中の生徒たちの否定的感情を彼女ひとりが一身に背負わされるということにはならなかったのかも知れないのである。その意味で言えば、この場合も、問題は“まっこ”自身にあったのではなく（あるいは、少なくとも“まっこ”のみにあったのではなく）、「班競争体制」として構造化されたクラスのあり方のほうに（も）あったと言うべきだろう。

以上述べてきたように、「まっこへの絶交状事件」に関しては、一方では「まっこ自身に問題があった」という言い方が多かれ少なかれ成り立つと同時に、他方では、「まっこのクラスのあり方にこそ問題はあったのだ」という言い方も成り立つはずなのである。とすれば、問題は“まっこ”自身にあったのか、それとも“まっこ”のクラスのあり方にあったのか、などと議論するのは不毛であると言うべきだろう。なぜなら、それらふたつの主張はどちらか一方のみが全面的に正しくて、他方は全面的に間違いだ、な

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

どといった性質のものではなく、いずれもが何らかの真実を含む主張であると同時に、いずれもが真実の一部を含む主張でしかないからである。

それに対して、「実践的」観点から——つまり、どうすればその問題を解決することができるのかという観点から——問題を見ようとする場合は、事情はまったく変わってくる。なぜなら、いまそこに何らかの問題が生じているとした場合、その問題を生じさせたと考えられる諸要因のうち、いずれをもっとも重要な要因とみなすべきかを決定するための判断基準をその「実践的」観点が与えてくれるからである。

具体的に言おう。いまそこに何らかの問題が生じているとして、その問題に関して「実践的」な観点から見ようとするのであれば、「その問題を解決するためにはどうすればよいのか」というふうに問題は立てられるはずである。とすれば、その問題を生じさせたと考えられる諸要因のうち、「実践的」に働きかけていくことによって取り除くことが可能な要因こそ、もっとも重要な要因として浮かび上がってくるはずである。なぜなら、そもそもその問題を解決することができるためには、その問題を生じさせた要因そのものを取り除くことができなければならないからである。したがって、「実践的」な観点から問題を考えようとする場合は、次のように問うべきなのである。すなわち、その問題を生じさせたと考えられる諸要因のうち、「実践的に」働きかけていくことによって取り除くことができるのはどの要因か、と。

それと同じように、「まっこへの絶交状事件」に関しても、あくまでも「実践的」観点に立って考えようとするのであれば、やはり次のように問うべきなのである。すなわち、“まっこ”の性格や「人となり」を変えるのはどれほど容易な（または困難な）ことなのか、と。また、「班作り」を中心として組織化されたクラスのあり方を変えるのはどれほど容易な（または困難な）ことなのか、と。

問題をこのように定式化してしまえば、答えはもはや明らかである。なぜなら、一般的に言って人の性格や「人となり」を変えようとしてもそん

なに簡単に変えることなどできないように、「まっこ」の性格や「人となり」を変えようとしても、そんなに簡単に変えられるはずはないからである。それに対して、班作りを中心として組織化されたクラスのあり方は、先生がそれを変えようという気になりさえすれば、いとも簡単に変えられるはずだからである。とすれば、「まっこへの絶交状事件」に関しては、班作りを中心として組織化されたクラスのあり方こそ、もっとも重要な要因として挙げられるべき要因だったはずである。ところが、にもかかわらず先生はいっさいそのことにはふれようともせず、「まっこの悪いところを教えてやりたい」「指導してあげたい」と主張したのである。

先生のこの主張が基本的に間違いだということは、もはや明らかだと言ってよいだろう。

それにしても、なぜ先生はこのような間違いを犯してしまうのだろうか。もちろん、「まっこ」の性格や「人となり」を変えることがそれほど困難でないというのであれば、彼女の「悪いところ」を指摘し、それを変えるように彼女を指導しようという方針で臨むのもよいだろう。しかし、それが必ずしも容易でないというのであれば、そのような「指導」は無意味なばかりか、逆に彼女をますます苦しめ、より深い絶望のなかに彼女を追いやっていく結果にしかならないはずである。なにしろ、彼女は、クラスメイトたちから「絶交状」を突きつけられたうえに、先生からは「あなたに悪いところがあるからだ」と指摘され、「その悪いところを変えなさい」と要求されてしまうのだ。そうして、彼女は、結局のところ、先生の「指導」そのものによって、さらに一層むち打たれる結果になってしまうのだ。かくも残酷なことが「指導」の名においてなされるなんて、そのようなことが許されてよいのだろうか。

いま、そこにいるのはクラスメイトたちから「絶交状」を突きつけられ、苦悩と悲しみのなかで絶望の淵に沈み込もうとしている子どもなのである。そのような子どもを前にして、「あなたにはこれこれこのような悪いところがある」などと言い立て、そうすることによって彼女をさらに一層むち打

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

つなどということが、許されてよいはずがない。たとえその「事件」の原因が彼女自身にあったのだとしても、いまそこで苦悩し、悲しみにうちめされ、絶望の淵に沈み込もうとしている彼女に対してまずなすべきことは、彼女の「悪いところ」を指摘し、その「悪いところ」を変えるようにと彼女に要求し、そうすることによって彼女をさらにむち打つということではなく、彼女の苦悩と悲しみそのものに耳を傾け、共感的にそれを受けとめ、彼女の苦悩や悲しみを彼女とともに分かち合おうとすることであるはずである。ところが、先生は、あくまでも「指導すること」や「教えること」の重要性のみを主張するのだ。何という“おかしさ”だろう。だが、この“おかしさ”こそ、「教えること」や「指導すること」にのみ心を奪われてしまった魂の持ち主が陥りがちな落とし穴なのである。

それだけではない。これまで何度も述べたように、「絶交状事件」の背景には“まっこ”の性格や「人となり」といった要因だけでなく、班作りを中心として組織化されたクラスのあり方という要因もあったはずである。とすれば、クラス担任の先生は何よりもまずそのことに驚愕し、痛恨の思いを抱かなければならなかったはずである。なぜなら、「絶交状事件」の背景に班作りを中心として組織化されたクラスのあり方という問題があったとすれば、その「事件」に対する責任の重要な一端は先生自身が負わなければならないことになるからである。それに対して、“まっこ”自身は、少なくとも一面においては間違いなく、先生自身が責任の一端を負うべき「絶交状事件」の「被害者」とも言うべき存在だったのだ。ところが、先生はその「事件」に対する自己責任には気づこうともせず、全責任を“まっこ”に帰属させ、「みんながあなたに絶交状を突きつけたのはあなたに悪いところがあるからだ」などと「指摘」し、その「悪いところ」を変えるように「指導」したいと主張したのである。これもまた、何という“おかしな”ことだろう。しかしながら、この“おかしさ”もまた、「教えること」や「指導すること」にのみ心を奪われてしまった魂の持ち主が陥りがちな落とし穴なのである。

「指導する」ことや「教える」ということは、前述のように、子どもがあるがままに＜ある＞ことを否定し、「指導しよう」としている側、あるいは「教えよう」としている側が「望ましい」と思う人間に＜ならせる＞ために子どもに働きかけていこうとする営みなのである。それゆえに、「指導すること」や「教えること」にのみ心を奪われてしまった人のまなざしは、「子ども」の「悪いところ」に集中的に向けられることになりがちなのである。その結果、「指導すること」や「教えること」にのみ心を奪われてしまった人は、しばしば、「子ども」の「悪いところ」を矯正しようとするならばかりに心を奪われ、自らの教育実践そのものを自己反省的(reflexive)に検討することなどできなくさせられてしまいがちなのである。その意味で、「絶交状事件」について知らされるや否や「まっこの悪いところを教えてやりたい」「きちんと指導してやりたい」と語った先生の言葉は、まさしく、「指導」や「教育」に心を奪われてしまった人の言葉そのものだったと言ってよいだろう。

＊

以上、「まっこへの絶交状事件」に際して担任の先生が「教えよう」「指導しよう」という構えで臨んだ場合、“まっこ”との関係においてはどのような問題が引き起こされていたのだろうかという問題をめぐって述べてきた。そこで、次の問題に移ることにしよう。すなわち、「まっこへの絶交状事件」に際して担任の先生が「教えよう」「指導しよう」という構えで臨んだ場合、「絶交状」を送りつけた側の生徒たちとの関係においてはどのような問題が引き起こされていたのだろうかという問題である。

Sさんが語ったところによれば、“まっこ”のクラスの担任の先生は、「まっこへの絶交状事件」に際して、「そんな手紙を書くのはとてもいけないことだから〔絶交状を〕書いた子どもたちを指導したい」「教えてやらなきゃ子どもたちも気づかないんじゃないか」「〔だから〕いけないことはい

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

けないと教えてやりたい」などと語り、“まっこ”宛に「絶交状」を送りつけた側の生徒たちに対しても、「教えること」や「指導すること」の重要性を強調したのであった。

もちろん、一般的・常識的な考え方からすれば、先生が「教えること」や「指導すること」を強調したというのは、まったく当たり前のことだったと言ってよいだろう。しかしながら、その主張は、一般的・常識的な考え方からすればまったく当たり前のようにみえる主張ではあるけれども、基本的な間違いをはらむ主張だったのではないだろうか。第一、「そんな手紙を書くのはいけないことだ」などということをわざわざ教える必要があったのだろうか。それが「いけないこと」だということぐらい、先生が教えようとしなくても、すでに彼ら自身は知っていたのではないだろうか。実際、彼らは、先生が「今日、先生は、とっても悲しいことがあった」と語るのを耳にただけで「先生が言っているのは“あのこと”なんだ!」と直感的に感じとり、自分たちのほうから「自主的」に“まっこ”に「絶交状」を送りつけたということを申し出てきたのであった。そのことから明らかなように、彼らはすでに知っていたに違いないのだ。クラス中の生徒が連名でクラスメイトに「絶交状」を送りつけることが「いけないこと」だということぐらいは。

それならば、なぜ彼らは“まっこ”に「絶交状」を突きつけてしまったのか。言うまでもなく、それは、彼女に「絶交状」を突きつけたくなるような感情を彼らが抱いていたからだと言ってよいだろう。具体的に言えば、彼らは、彼女に対して、怒りや苛立ちや憎しみなどといった、何らかの否定的な感情を抱いていたに違いないのだ。

その結果、彼らは、クラス中の生徒が連名でクラスメイトに「絶交状」を突きつけることは「いけないことだ」と知りつつも、“まっこ”に対して「絶交状」を突きつけたくなるような感情を抱いていたがゆえに、結局は彼女に「絶交状」を突きつけてしまったのだ。とするならば、彼らがやってしまったその行為は、「正義」対「不正義」という倫理的・道徳的基準に照

らして判断すれば「正義」に反する行為だっただろうけれども、感情における「真実」対「偽り」という基準に照らして判断すれば、間違いなく、彼らの「感情における真実」を表現する行為だったはずなのである。ところが、にもかかわらず、担任の先生は、彼らのそうした行為に対して、「そんな手紙を書くのはいけないことだ」と教えなければならない、指導しなければならないと主張したのである。

このように考えてくると、先生が主張した「教える」ということ、あるいは「指導する」ということの実質的な意味が明らかになってくる。結論的に言えば、先生の「指導」とは、クラス中の生徒が連名でクラスメイトに「絶交状」を突きつけるのは「いけないことだ」という「正義」を掲げ、そうした「正義」の名において“まっこ”に「絶交状」を突きつけた生徒たちの「感情における真実」を抑え込もうとする営みだったのだ。簡略化した言い方で言えば、それは、倫理的・道徳的「正義」の名において生徒たちの「感情における真実」を抑圧しようとする営みにほかならなかったのだ。

とすれば、「まっこへの絶交状事件」に際して先生が「教えよう」「指導しよう」という構えで臨もうとすれば、生徒たちに残された選択可能な反応様式は、「反抗」か「屈服」という二つに限定されてしまうことになるだろう。これら二つの反応様式のうち、「反抗」とは、先生が掲げる「正義」に対抗してあくまでも彼ら自身の「感情における真実」を主張し、倫理的・道徳的「正義」の名において彼らの「感情における真実」を抑圧しにかかってくる先生に反発し、反抗するという反応様式である。そのような反応様式を生徒たちが示す場合、その先生は、間違いなく、「指導」に失敗したとみなされるだろう。実際、先生による「指導」は、この場合、二重の意味での失敗だったと言ってよいだろう。なぜなら、それは、まず第一に、生徒たちをしてそのような「指導」をしようとした先生に対して反感を抱かせるだけでなく、第二に彼らが以前から抱いてきたに違いない“まっこ”に対する反感をもますます増幅させることになるからである。そのとき、彼



春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

らは単に先生に対して反感を抱くようになるだけでなく、彼らをして“まっこ”に「絶交状」を突きつけたくなるような気持ちにさせたであろう感情そのものをもますます募らせてしまう結果になってしまうのだ。

それに対して、生徒たちに残された第二の反応様式は、“まっこ”に対する怒りや苛立ちなどの感情は依然として抱きつつも、先生が主張する「正義」の規範力には抗しきれず、結局は先生が掲げる「正義」のもとに屈服してしまうという反応様式である。このような反応様式を生徒たちが示す場合、先生による「指導」は一見成功し、問題は一応解決されたかのようにみえるだろう。しかしながら、この場合もまた、問題は必ずしも解決されたわけではないのである。なぜなら、先生による「指導」とは、倫理的・道徳的「正義」の名において生徒たちの「感情における真実」を抑圧しようとする営みであるがゆえに、「指導」の成功とは、現実には、生徒たちの「感情における真実」に対する「抑圧」の成功でしかないからである。当然、そのとき生徒たちの「感情における真実」は単に抑圧されているだけであって、彼らの感情それ自体が「望ましい」方向に改変されたわけではないからである。むしろ、“まっこ”に対して彼らが以前から抱いてきたに違いのない怒りや苛立ちなどの感情そのものは、「指導」という名の「抑圧」が成功裡に行われることによって、逆に、ますます増幅されてしまう結果になるとさえ言うべきだろう。その意味で、先生による「指導」が成功したかに見えるときでさえ、皮肉にも、「指導」という名の「抑圧」が行われたというそのことのゆえに、生徒たちをして“まっこ”に「絶交状」を突きつけたくなるような気持ちにさせたに違いのない感情そのものはますます強化されてしまう結果になりかねないのだ。

こうして、「まっこへの絶交状事件」に際して先生が「教えよう」「指導しよう」という構えで臨んだとすれば、先生による「指導」が失敗した場合はもちろんのこと、それが成功したかにみえる場合でさえ問題の本質的解決には役立たないばかりでなく、問題をますます深刻化させる可能性さえあったはずなのである。その意味で、先生が「正しい」指導を行ったの

か、それとも「間違っただけ」指導を行ったのかということが問題なのではなく、また、先生の指導が「充分」だったのか、それとも「不十分」だったのかということが問題なのでもなく、そもそも先生が「教えよう」「指導しよう」という構えで臨もうとしたこと自体が基本的に間違いだったと言うべきだろう。

それでは、「まっこへの絶交状事件」に際して、先生は、いったいどのように対応すべきだったのだろうか。もちろん、その問いに全面的に答えることはできないけれども、少なくとも以下のようにだけは言ってもよいだろう。すなわち、生徒たちの「感情における真実」を「正義」の名において抑圧するようなことはいっさいせず、たとえそれが倫理的・道徳的観点からみれば許されるべきでないとは判断されるべき感情だったとしても、彼らの「感情における真実」は彼らの「感情における真実」としてそれをまるごと受けとめ、共感的に理解しようとするところから始めるべきだったのだ、と。

このように言えば、しかしながら、以下のような疑問や批判が激しく浴びせられるのではないだろうか。すなわち、倫理的・道徳的に許されない行為をしてしまった彼らの感情を共感的に理解しようとするなんて、そんなことができるのだろうか。そもそも、そのようなことをしてもよいのだろうか。彼らに対しては厳しい批判こそなされるべきではないのだろうか。彼らが抱くさまざまな感情それ自体のなかにも、倫理的・道徳的観点から眺めれば好ましくない、あるいは、許されるべきでない感情もあるだろう。それをしも共感的に理解しようというのか、等々。

このような疑問や批判は、しかしながら、まったく見当はずれの疑問であり、批判であると言うべきだろう。なぜなら、彼らの行為がたとえ倫理的・道徳的に許されない行為だったとしても、また、彼らが抱く感情そのものが倫理的・道徳的観点からみれば好ましくない、あるいは、許されるべきでないとは判断されるべき感情だったとしても、彼らがそのような感情を抱いたということが事実であるかぎり、その事実は事実として否定しよ

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

うがないし、否定するべきでもないからである。しかも、彼らが彼ら自身の「感情における真実」を率直に語ってくれるのでありさえすれば、彼らが何をどのように感じ、なぜそのように感じたのかを共感的に理解することは可能であるはずだからである。もちろん、彼らが感じているところを理解しようとしても、容易に理解できないという場合もあるだろう。しかし、そのような場合でも、なお、少なくとも彼らがそのような感情を抱いたという事実そのものは理解可能なはずである。その意味で、彼らの「感情における真実」に耳を傾け、それを共感的に理解しようとすることは、いかなる場合でも、多かれ少なかれ可能なはずなのである。もちろん、その場合もなお、彼らの行為が倫理的・道徳的には許されない行為だという判断は依然として保持しつつ、であってもかまわないことは言うまでもない。

しかしながら、先生がそのような構えで臨みさえすれば、問題は解決されると言えるのだろうか。もちろん、その通りだと言える根拠はどこにもない。が、先生がそのような構えで臨むときはじめて、問題解決への可能性は開かれるはずだとだけは言ってもよいだろう。少なくとも「まっこへの絶交状事件」程度の「事件」なら、先生がそのような構えをとりさえすれば、それほど大きな困難もなく問題は解決されていたはずである。

第一、“まっこ”に「絶交状」を送りつけた生徒たちは、クラス中の生徒が連名でクラスメイトに「絶交状」を送りつけるのは「いけないことだ」ということぐらい、充分すぎるほど知っていたのだ。ところが、そうであるにもかかわらず、彼らは、“まっこ”に「絶交状」を送りつけてしまったのだ。とすれば、彼らには、“まっこ”に「絶交状」を送りつけたことを多少なりともやましく思い、後ろめたく思う気持ちが一方にはあったはずである。と同時に、他方では、そのことを正当化したい気持ちもまた彼らにはあったはずである。そのような両面的感情を抱いていたに違いない彼らに対して、倫理的・道徳的「正義」を振りかざし、クラスメイトに「絶交状」を送りつけるのは「いけないことだ」と迫っていけば、彼らの率直な反省を促すことにはならなかったばかりか、彼らをますます強硬に自己正当化

せざるをえない立場に追い込む結果にしかならなかったはずである。その結果、彼らは、さらに一層声高に主張せざるをえなくさせられたに違いないのだ。「だってね、“まっこ” ったらね、いっつもこうなんだからね！」「先生は知らないだろうけどね、“まっこ” と一緒にいて迷惑受けてるのはこっちなんだからね！」などといった具合に。

それに対して、先生が彼らの「感情における真実」は彼らの「感情における真実」としてそれをまるごと受けとめ、共感的に理解しようとするのであれば、彼らには自己正当化しなければならない理由などなくなってしまうはずである。なぜなら、彼らが自己正当化しようとしなくても、先生のほうが共感的に彼らの「感情における真実」を理解しようとしてくれるのだから。彼らが彼らの「感情における真実」を声高に主張しなければならないのは、言うまでもなく、彼らの「感情における真実」に先生が耳を傾けようともせず、それを抑圧しようとするからなのである。当然、先生が彼らの「感情における真実」に耳を傾け、それを共感的に理解しようとする構えを見せさえすれば、彼らには、彼ら自身の「感情における真実」を声高に主張しなければならない理由などなくなってしまうはずなのである。そして、そのとき、はじめて、クラス中の生徒が連名でクラスメイトに「絶交状」を突きつけるのは「いけないことだ」という「正義」に対しても、彼ら自身のほうから率直に——倫理的・道徳的「正義」のもつ「有無を言わせぬ」規範力に強いられることによってではなく——それを受け入れようとする可能性も開かれてくるはずなのである。そして、また、そのときはじめて、彼らが彼ら自身の行為を自ら率直に反省しようとする可能性も開かれてくるはずなのである。

\*

以上、「教えよう」「指導しよう」という構えは棚上げして、生徒たちの「感情における真実」は「感情における真実」としてそれに全面的に耳を傾

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

け、共感的に受けとめようとするところから始めれば、そのときはじめて問題解決への可能性は開かれるだろう、と述べてきた。

しかしながら、「先生」という立場に立つ人にとって、「教えよう」「指導しよう」という構えを棚上げすることなどできるのだろうか。おそらく、実際には、それは容易なことではないだろう。第一、「教える」ことや「指導する」ということは、「先生」という職業的立場にある人の「職責」そのものである。したがって、自らの「職責」にいささかなりとも忠実であろうとするかぎり、「先生」という立場にある人は、「教えよう」「指導しよう」としなければならないのだ。その意味で、「先生」が「教えよう」「指導しよう」という方向に傾いてしまいがちになるのも、むしろ当然のことなのである。

しかも、状況は、多数の生徒が名を連ねてひとりのクラスメイトに「絶交状」を送りつけるという「事件」が起こったという状況なのである。それは、おそらく、クラスを預かる教師として、責任ある対応がもっとも強く要求される場面のひとつだろう。そのような場面におかれたとき、「先生」という立場に立つ人としては自らの「職責」に常以上に敏感にならざるをえないだろうから、その「先生」がますます「教えよう」「指導しよう」とする方向に傾いていったとしても、当然のことだと言うべきだろう。

さらに、また、たとえ先生が「教えよう」「指導しよう」という構えを棚上げして、生徒たちの「感情における真実」に耳を傾け、共感的にそれを受けとめようという構えで臨もうとしても、「世論」はそれを許さないだろう。子どもをめぐる「事件」が起こったとき、子どもの純粹無垢性を強調し、学校や先生を厳しく批判しておけば、それだけで「良心派」であることの証明になるかのごとき時代である。その意味で、学校とは厳しい批判にさらされやすい（vulnerableな）組織であり、「教師」とはとりわけ厳しい批判にさらされやすい（vulnerableな）職業なのである。そのような時代的環境のなかで「まっこへの絶交状事件」のごとき「事件」が起こったとすれば、「世論」は厳しく問いつめるに違いないのだ。「いったい先生は

どのような指導を行ったのか?!」「指導に手落ちはなかったのか?!」「十分な指導を行ったのか?!」と。そうして、さらに一層「指導すること」や「教えること」を学校や先生に要求してしまうのだ。とすれば、そのような批判を避けるためにも、「先生」が、ますます「教えなければならない」「指導しなければならない」という方向に傾いていったとしても、少しも不思議ではないと言うべきだろう。

こうして、「教えよう」「指導しよう」という構えを棚上げして、生徒たちの「感情における真実」は「感情における真実」としてそれに全面的に耳を傾け、共感的に受けとめようという構えで臨むということは、きわめて簡単なことのようにではあるけれども、「先生」という立場にある人にとっては非常に困難なことなのである。

同様に、「励まさないで受けとめる」ということもまた、簡単なことのようにでありながら、「親」という立場にある人にとっては、実際には、きわめて困難なことなのである。というのも、「親」という立場にある人は子どもが「よりよき大人」に成長していくことを願うだろうし、子どもの「将来」が幸せであることを願うだろうからである。そのような願いを抱くがゆえに、「親」たちは、子どもが何らかの困難に直面して苦境に陥ったとき、そこで挫折してしまわずに、その苦境を乗り越えていくことを子どもに望み、それゆえに、次のように言うだろうからである。すなわち、「それくらいのことでくじけちゃ駄目!」「頑張らなければ駄目じゃないか!」「クヨクヨしてもしかたがないでしょ!」等々と。これらの言葉がいずれも「励ましの」言葉であることは、あらためて説明するまでもないだろう。

こうして、子どもが困難に直面して苦境に陥ったとき、「親」という立場に立つ人は「もっと頑張れ!」「弱音を吐くな!」「そんな弱気でどうするんだ!」と子どもを叱咤激励することばかりに熱心になり、子どもの苦悩や悲しみに思いを致そうとすることには思いが及ばなくなってしまうのだ。その意味で、「励まさないで受けとめる」ということは、「親」にとって、きわめて困難なことなのである。あたかも、「まっこへの絶交状事件」への対

春日：＜励ますこと＞と＜受けとめること＞

応をめぐって「励まさないで受けとめようとしたんです」と語ったSさんにして、それは、混乱と苦悩の7年を経た後にはじめてなしえた対応だったように。

こうして、子どもたちは何よりもまず「指導」や「教育」の対象とされ、「励まし」や「叱咤激励」の対象とみなされる。これが一般的な現実なのである。まさしくこのようなまなざしを転換すること、そのことこそが切実に求められていることなのだとすることを「まっこへの絶交状事件」をめぐるあれこれの出来事は語っているのではないだろうか。

繰り返し述べてきたように、「指導する」ことや「教育する」ことは、いずれも、大人世代が「望ましい」と思う人間に＜ならせる＞ために子どもに働きかけようとする営みなのである。それは、子どもがあるがままに＜ある＞ことを「否定」しようとする営みにほかならないのだ。「励ます」ということもまた、基本的にはそれと同じだと言ってよいだろう。なぜなら、「励ます」ということは、何らかの困難に直面して苦境に陥った子どもの苦悩や悲しみに耳を傾け、それを共感的に受けとめようとするのではなく、「もっと頑張れ!」「弱音を吐くな!」「そんな弱気でどうするんだ!」と「叱咤激励」し、目の前に立ちはだかる困難を乗り越えていくことを子どもに要求する営みだからである。それは、子どもがあるがままに＜ある＞ことを受け入れるのではなく、「頑張る子ども」や「弱音を吐かない子ども」「苦境を乗り越えていく子ども」に＜なる＞ことを子どもに要求する営みなのである。その意味で、「励ます」ということもまた、「指導する」ことや「教える」こと同様に、子どもがあるがままに＜ある＞ことを否定し、大人世代が「望ましい」と思うような人間に＜ならせる＞ために子どもに働きかけていこうとする営みなのである。それゆえに、子どもが「指導」や「教育」や「叱咤激励」の対象としてのみみなされるとすれば、そのとき大人世代が子どもたちとの間に取り結ぶ関係はきわめて「いびつな」関係になってしまうのだ。

子どもはもちろん「未熟な存在」である。それゆえに、これからさらに

様々なことを学びつつ、「一人前」の人間になることを目指して成長していくべき存在である。その意味で、子どもが「教育」や「指導」の対象とみなされるべき存在であることは間違いない。しかしながら、彼らは一個の「人間」でもある。「未熟」ながらも「人間」として、固有の意思や感情をもち、希望や願いを抱く存在である。そのような存在としての子どもと向かい合おうとする関係、それを「出会い」の関係と呼んでみよう。とすれば、単なる「指導」や「教育」や「叱咤激励」の対象として子どもを客体化してしまうのではなく、「固有の」意思や感情をもち、希望や願いを抱く存在としての子どもと豊かに「出会う」関係を作ること、そのことこそが何よりも痛切に求められていることなのだとすることを「まっこへの絶交状事件」をめぐるあれこれの出来事は語っているのではないだろうか。