The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	コレクション中川1 : 教室の不和
Author(s)	中川, 雅道
Citation	臨床哲学のメチエ. 2011, 17, p. 40-47
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/6754
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

コレクション中川①

教室の不和

中川 雅道

今年度、ある私立中学校の「道徳」の時間を受け持ち、対話型の授業をすることになった。そこで起こったことを書いてみたい。

1、話は通じない

クラスの様子を見ながら、どんな授業をしようかと考える。はじめの授業で「アルパカのぬいぐるみを持っていないと話せない」というルールを作って「道徳の授業で話し合ってみたいこと」をひとりずつ出し合った。でも、急作りのルールは守られることなく、当然のように、こそこそと話している。わらわらと立ち上がる子がいると思えば、ヤジを飛ばす子も出てくる。そんな中、突然、ある女の子が「なぜ授業中にしゃべるのかについて話したいです」と、全員を威嚇するように、決然と発言した。その場では、誰もその発言に反応しなかったのだが。

彼女の言葉を「ルールを破っている生徒を不快に感じ、そいつらに言いたいことがある」と理解しても不自然ではないだろう。実際、ほかの授業でも(その場で暗に名指された同じ子たちが)うるさいということは、ちらほらと聞いていた。

「クラスのルールを自分たちで考える」という作業をすることで、学校で当然とされる規範について考える授業をやってみようと思い立った。生徒の行動が変化するかもしれない。淡い期待を持ちながら、以下の手順で話し合いを行った。目標は、自立的にルールを決め、従うことができるようになること。

①プリントに「学校ですべきこと / すべきでないこと」を一文にし、理由も書いてもらう。
②書かれたことをもとにして、一覧表を作り、それぞれのルールについて質問する中でそのルールが必要かどうか話してもらう。

結果、生徒の行動に (ほぼ) 変化なし。冷静に考えてみると、「授業中にしゃべってはいけない」というルールに合意するからといって、授業中にしゃべらなくなる、なんてことはない。しゃべらない人は、ただ、しゃべらない。

そんな授業の中で、思わぬ光景を見ることになる。ある日の授業のメモに、こんな記述が残されている。

「人が傷つくようなことをした人がいても、まず先生に相談する」について。

先生に話すと、怒られて面倒なことになるから自分たちで解決したほうがいい。
先生に迷惑がかかるからやめたほうがいい。

先生が入ってくると、よけい話がこじれる。

いちいち先生にチクリに行くやつがいると、みんなが怒られて傷つくからやめたほうがいい。
お前らが、自分のやったことに責任をもたないから。

そっちがやってきたから。いきなり殴ってきた。
階段でいきなり肩をなぐられた。
体育の授業中に頭をたたいてきた。

「これについて話したい」と出されたのは、「揉め事」が起こったときに先生に言いに行くかどうか、だった。口論になって、けんかになったときに、先生に助けを求めるのかどうか。「先生に言いに行くこと」に疑義が出される。理由は明快で、言いに行くことで全員が怒られるから。自分たちで解決した方がめんどうなことにならずにすむ。しかし、ここから議論は、議論でなくなっていく。

発言が発言に重なり、「先生に言いに行かない」に賛成する発言が続く。「何かおかしいかもしれない」と思い始めた頃にはもう遅かった。言いに行かないことを支持する発言は、実は、ある生徒が「揉め事」の当事者になったときに、すぐに「チクリ」に行くことを責め立てる発言だったのだ。動き出した集団の矛先は、ひとりに集中す

ることになる。

「質問するで。なんでいちいち言いにいくんか、答えてくれ」。

「お前らが、自分たちのやったことに責任を持たへんからや」。

ここからの応酬は、どちらが最初にきっかけを作ったかの口論になった。「おまえが先にやってきたんやろ」。もちろん、止めるべきだった。でも「このことについて話す機会がないから真剣に話したい」というある生徒の熱意に負けて、話し合いを続けてしまった。授業を続けた結果、責められた子は、泣き崩れてしまった。「あいつら最悪や。こんなクラス嫌や」。議論の余地のない失敗。

互いの話が、互いに聴かれなかった。話す素材があった。ルールについて話したいという欲望があった。発言するための道具もあった。自分の行ったことに対する「責任」というキーワードも登場し、具体例もあった。しかし、相互性が生まれることなく、互いに話が通じない。最後は、ただただ、口々に「わめき声」が聞こえただけ。

なぜ、挙げられた声は聴かれないのか。無数に起こる類似の状況が、そんな疑問を投げかけさせる。なぜ、声は聴かれないのか。

2、人間の政治的本性

失敗が、胸に突き刺さり、淀みのようなものとして残り続ける。この経験を忘れてしまうか、経験の様相を変えてしまうか。教室に向かい続けるには、どうしても、自分がそのどちらかを求めていることに気づく。失敗の淀みの中で、ランシエールのテクストを読み始めたときに、自分の経験を語り直すきっかけを、そこに感じた。経験の様相を変えることを目指して、教室で起こったことを描き直してみたい。

フランスの政治哲学者ジャック・ランシエールは、アリストテレス『政治学』に登場する二つの定式化をたよりに、政治について語り始める (ランシエール , 2008 年 , pp.134-136)。

i) 人間という動物の政治的本性は、言語の保有である。

「授業中には話すべきではない」と、声が挙げられたときに、それを聴くことができるようにしているものとは何か。第一に、それは、人間の言葉である。アリストテレスは、単に快 / 不快を表明する動物の鳴き声と、正 / 不正、美 / 醜、善 / 悪、..... を表明する人間の言語を区別する。そして、後者こそ

が政治の本質である、と述べる。

> ii) 政治的主体とは、命令することと命令されることに与る [分け前を持つ](avoir part) 主体である。

第二に、政治に参与するためには、人は互いの立場に立てなければならない。あらかじめ、命令する側か、命令される側かという身分が与えられている。つまり、支配者階級と、被支配者階級という身分である。そのいずれの立場にも立てなければならない。

言葉をもってさえいれば、立場の共感は簡単だ。言葉のやりとりが成立するためには、言葉の受信者と発信者の間に同じ言葉が共有されているのだから、相手の立場に立つことができる。言葉が通じているとき、我々は言語的平等という地平の上に立つ。

3、奴隷 = 生徒？

しかし、ギリシアには例外的な者たちがいた。「奴隷」である。奴隷は、自分の仕事をするために、主人の命令を理解できなければならない。つまり、言葉を理解できなければならない。しかし、奴隷たちは政治的主体なのだろうか。

> アリストテレスが言うには、奴隷が言語能力に与るのは理解の様態においてであって、保有の様態においてではありません。奴隷は言語を理解するけれども、言語を保有してはいないのです。したがって、話すことは話すことと同じではなく、聞く [= 了解する] ことは聞くことと同じではないのです (同書 , p.138)。

奴隷はただ、言葉を理解できるだけで、言葉を持っているわけではない。奴隷は、政治の共同体に加わるどころか、言語の共同体にすら入ることができない。(奴隷が) 話すことは (自由人が) 話すことと同じではなく、(奴隷が) 聞くことは (自由人が) 聞くことと同じではない。ここでは、言葉という同じものが、二重化されている。

ランシエールは、また、血族貴族 / 平民という寓話を持ち出す。平民たちが、自らの権利を貴族たちに要求したとき、貴族たちは次のように考えた。

> 平民に言葉を話す能力はない、なぜなら彼らは言葉を話さないのだから。平民は言葉を話さない、なぜなら彼らには言葉を話す能力がないのだから。平民の口をついて出るのは「わめき声のようなも

の」で、欲求の徴であって、知性の現れではない (同書 , pp.140- 141)。

階級という分け前 (所与として与えられたもの) によって、何かが分断される。同じはずの言葉は、平民が話しているという理由だけで、快 / 不快を表明する動物の鳴き声と同じものとされる。ただ、平民が物音を立てているだけだと。

生徒が奴隷で、話し合いに参与することができないということだろうか。教師が支配する立場にあって、教師と生徒との二つの立場の間に、言語的な平等が打ち立てられなければならないというような。そうではない。ここで「奴隷」と言われているものは、「立場」と言われているものは、自分とは異なった者たちに対して、憎悪や侮蔑が働くときに出現するものではないか、ということが言いたいのだ。だから、生徒と生徒の間でも、自由人 / 奴隷が出現する。すべての人の間に、このような現勢的な、奴隷化が働く余地がある。そのとき、我々は話された言葉を聴かない。言葉を聴かず、言葉の主体を動物だと見なす。

自分が教室の中で経験したことは、この奴隷化ではなかったのか。

4、感性的なもののパルタージュ

続けよう。ランシエールは、自由人と奴隷との間に生じる、話すことと聞くことの二重化を「感性的なものの分割 = 共有 (partage du sensible)」と呼ぶ。言葉を話すことは、同時に、感性的なものを伝えることでもある。言葉が聴かれるかどうかは、この感性的なものに懸かっている。

感性的なものの分有 (partage) によって、何よりもまず、感性的な世界の諸形式そのものがしかるべき場所に配置されるのであり、その形式を通して、立場が目に見えるものとなり、言説が聞き取れるものとなり、能力や無能力が明白なものになるのです。感性的なものの分有によって、共通の対象として目に見えるものと、見えないもの、筋道のたった言葉として聞き取れるものと、苦痛のうめき声としか聞き取れないものとが規定されます (同書 , p.139、括弧は引用者による)。

感性的な世界が分有されることで言葉が言葉になる。目に見えるものが目に見えるものとなり、立場が可視化され、話が聴かれる。言葉が二重化されたのは、自由人と奴隷の感性的世界が

異なっていたからだったのだ。

感性的世界によって、見えないもの、うめき声も同時に規定される。つまり、自由人たちの間では、感性的なものが共有されるが、奴隷たちにとっては、その同じ感性的なものによって、自由人たちから分割されるのである。自由人か奴隷かという、与えられた立場(part) によって、話し合いに加わるための言語を言語として感じる、感性的な正義が、分割 / 共有 (partage) される。正義とは、正しく分配されているということ、ここでは特に、政治に参与する立場が分配されていることだ。言語によって決定されていると思われたパルタージュは、実は、言語以前の、言葉を意味のあるものとして受け取るための感性によって決定されていた。真実、美しいこと、善いこと、正しいことの感性を、実は我々は言葉で伝えあっている。近い場所にいる人たちは、なんとなく似た感性を持つ。そして、その感性が、言葉を言葉として聴かれるようにする。

感性が違っているとは、奴隷であること、貴族ではない平民であること、生まれた地域が違うこと、家庭が違うこと、育った環境が違うこと、運動した経験も、勉強した経験も違うこと、学習障害をもっていること、おとなしくて目立たないこと、おしゃべりをやめることができないこと、いじめられた経験があること、.....、教室の中にはそれこそ、無数の感性の差異が隠れている。私学では、トラブルを抱えた生徒が入学することが比較的多い。それら隠れていた感性の差異が、言葉をやりとりすることで明るみに出て、不和が生じる。

5、舞台を創る

ランシエールは、感性的なものが食い違うさまを、了解 = 聴取 (entente) が働かない「不和 (mésentente)」と名付ける。「それは、いかなる形式の同意(アコール)もないまま、他人の言説を聞くという状況です」(同書 , p.144)。そこでは、うめき声としての音を、聴き続けなければならない。しかし、不和は単なる失敗で、忘れ去られなければならないものなのか。

> 労働者運動や女性解放運動と呼ばれたものは、公共世界と私的・家庭的世界、生産と再生産に運命づけられた世界のあいだの分割 = 共有を問題にしなおすことでした。これらの運動は、何よりもまず感性的世界を描き直すことにありました (同書 , p.145)。

労働者運動、女性解放運動という歴

史的な運動が辿ったのは、単に私的で、運動が起こる前には全く顧みられなかった感性的世界、生産と再生産、生殖に運命づけられた世界を問題にしなおすことだった。そして、まさにその運動の只中で、不和の状況が生まれた。不和は、ある意味で解放の序曲なのだ。私的だと、無意味だと考えられてきた世界に配慮を行うようになるために、不和は存在している。不和が起こるとき、奴隷が出現するとともに、その奴隷の感性的世界も同時に出現する。そのときになって初めて、奴隷の世界を検討する余地が生じる。教室の不和は、単なる失敗ではなく、新たな平等へ向かうための失敗だった。

この不和に続く、問題の解決は、どのように生じるのか。

> 自分たちの立論が、立論となりうるような舞台を作り出さなければならないのです。その舞台の上で、貴族たちが見ようとしない対象を見るようにし、貴族たちが耳を貸そうとしない主題に耳を傾けさせなければならないのです。一つの共通性 [共同体] を創設し、そのような共通性の存在を否定する者たちさえもそこに含みこまなければならないのです (同書 , p.143)。

共通性が存在しなかったところに何らかの平等という新たな共通性が創られなければならない。まずは、声が声として届けられなければならない。見えないものを見えるようにし、聴かれていないものを聴かれるようにしなければならない。そこに、自分たちの立論が聴かれるという言語的な平等を創らなければならない。言語的平等という、言語の話し手 (agent) と受け手 (patient) との間に成立する、言語的共通性。我々はここで立ち尽くす。どうすれば、不和が解消される具体的な平等が作られるのか、誰かが示してくれるわけではない。ただ、教室に不和だけが、繰り返し、訪れる。

さて、そろそろ次の授業にいかないと。

もうひとつだけ、こんなことがあった。ルールについて話す授業で「教室でポイ捨てをするべきだ」の一点張りで、クラス全員から詰問の嵐を受けた子がいた。主張の理由は「ゴミがなかったら、掃除する意味がないやろ」。一点のブレもない論証は、当然のように不和を生む。その後、担任から「一週間一人で掃除してみな」と命じられた彼は、強情に掃除し、特に折れた様子もない。道徳のまとめの授業で、印象に残ったルールを一枚の紙に表現して

みなさいと、課題を出したとき、彼は「ポイ捨てをするべきではない」と仮面ライダーが掃除している絵を描いていた。なにが、どう伝わったのか、これは何らかの舞台が築かれたと言っていいのか。

とにかく、教室では不思議なことが、たくさん起こる。

教室に生まれる平等とは、どんなものだろうか。そんなことをもやもやと考えながら、教室に向かうことになる。

文献

ランシエール『民主主義への憎悪』、松葉祥一訳、インスクリプト、2008年。

引用は、すべてランシエールの講演から行った。

（なかがわ　まさみち）