

「理解の失敗」と逸脱行動

規範的要請としての「教師のまなざし」に着目して

稲葉浩一（立教大学大学院）

0. 問題関心

「いい先生とはどういった人か」。報告者は教職科目の授業において、初回に学部生に対し簡単なアンケートを行っている。つい最近まで「生徒」であった彼女らの「いい先生」像は、時としてバリエーションに富んだものだ。いわく「教えることがうまい人」。「知識が豊富で尊敬できる人」。「時には厳しくしてくれる人」…などなど。だがその一方で、彼女らの回答の大多数は次のようなもので占められる。「自分たち - 生徒 - のことを理解してくれる人」である。

日本語で言う「先生」には、単なる「教える人=teacher」以上の姿がある。たとえば学校生活は独特の規律を課すものであることは言うまでもないが、そこで指導を行う「先生」はtrainerの姿に近い。さらに内田（2005）が述べるような、児童生徒が教師に対して深遠な何かを感じ尊敬してしまう、masterともいべき「先生」像があるだろう。だが今日、とりわけ教師に期待されている役割は、児童生徒を理解してくれる人 — いわばcounselor的役割としての「先生」であるように思われる。

実際今日の教育の言説では、児童生徒を「理解」するべしという言明が一般化されている。基本的にそういった語りの担い手（主体）は「大人」の側であるのは言うまでもないが、しかしながら興味深いのは、その対象（客体）である「子ども」たちもまた、同様の「いい先生」観を共有しているように思われることだ。教育というフィールドにおいて、まなざす側もまなざされる側も、双方が「児童生徒理解」を求めているのではないか。

このように、「教師は児童生徒を理解すべし」という規範について「大人」と「子ども」の間で合意が得られているのだとすれば、これは「幸福な一致」ともいべき事態であるのだが、そうであるならば、もはや「理解すべし」という語りはことさらに産出される必要もないように思われる。しかしながら実際は、「理解すべし」

という言説は、減少するばかりか増大・拡大の途にさえある。素朴に考えて、これは奇妙な事態といえるのではないだろうか。

それでは私たちは、教育というフィールドにおいて「児童生徒理解」を語る際、何を求め、訴えているのであろうか。以上の関心から本報告は、児童生徒らにまなざしを向ける「教師」観に着目しつつ、「児童生徒理解」概念の再検討を行う。

2. 教育問題としての「理解の失敗」

「共感的理解」という語に象徴される児童生徒理解は、今日の教育における最重要課題のひとつとみなされている。だがこの課題の必要性が盛んに語られるのは、児童生徒カテゴリーを適用される者たちが、何らかの逸脱・問題行動を起こした（と報じられた）時であるだろう。その文脈における「教育問題」は、ほぼイコールで大人たちの「理解の失敗」として語られるわけである。

たとえば「いじめ問題」においては、「いじめ苦」を動機として子どもが自殺や不登校を行った場合、彼らに対する「理解の失敗」を咎に教師や保護者らはしばしば叱責を受けることがる。その際、「理解できなかったのは教師の怠慢だ」「気づいたはずである」といった「日常的凶器を内包した無邪気な言説」（北澤 1997, p. 150）までもが語られうる。

職業としての教師が児童生徒に対する「理解の失敗」が語られる際、しかしながらそれは単なる職業上の過失以上の問題性が想定されていることは明らかだろう。つまり「理解の失敗」は職業上のミスや「怠慢」とされながらも、この事態は同時的に教師の一個人としての人間性・道徳性をも剥奪しかねない。すなわち教師は、児童生徒らの「心」を「受容・共感」していなかった者として、糾弾されうるのである（伊藤 1996）。

ところでこういった「理解の失敗」の言説

が最も過熱するアリーナは、少年犯罪報道を契機としたマスメディアであるだろう。たとえば「心の闇」という言葉が定型化して久しいが、牧野によれば、少年犯罪報道において「心」という不可視で曖昧な対象への着目（「心の闇」を理解するという困難な課題）とその管理責任追及という矛盾した言説の節合が、少年犯罪への絶えることのない「不安」の温床となってきたという（牧野 2006）。

この文脈においては、「児童生徒理解の失敗」とは、彼らの心を精確に読み取ることの失敗として認識されているだけではない。というのも「心の闇」とは児童生徒らの「心が理解できない」という事態を想定し、クレームを申し立てている語句である。つまり「心の闇を理解する」課題は、実際に困難なのではない。「理解できないことを理解する」という、概念的な困難ないし倒錯を予め含みこんだ課題であるわけである。そしてしばしばメディアレベルでは、この特異な困難を解決（解明）する存在として、専門的な知識・技術をもった「心の専門家」が姿を現す。この背景には「心の闇を読み解くことができるのは心の専門家である（はずだ）」という心理（学）主義的な認識が流通しているといえるだろう。

以上のように、児童生徒の逸脱・問題行動が語られる際、彼らに対する「理解の失敗」は彼らの「心」の理解に関する失敗として認識されている。その特質は第一に彼らの「心」を受容的・共感的に理解していなかったこと、第二には彼らの「心」を精確に読み取ることができなかったことの二点が挙げられるだろう。教師は人として「心」を受容・共感せねばならないし、また「先生（counselor）」として「心」を精確に読み取らなければならない。児童生徒の「心」にまなざしを向ける（べき）教師は、いわば二重の期待と責任を課されているといえるだろう。

しかしながら私たちは、日常生活において相手の「心」そのものを覗き込む実践をしているわけではない。また児童生徒による逸脱・問題行動が報告された場合、当事者の「理解の失敗」は過去の児童生徒らの「心」を推論することで行われる。典型的には「それが心のサインだったのだ」「SOSをその時発していたのだ」とい

う語りがそれであるわけだが、このように「理解の失敗」という事態は、原理的に遡及的にしか立ち現れようのないものである。

このように「理解の失敗」が語られる際、そこではある特殊な視点が採用されている。それは本来私たちが生身で他者とかかわりあいをもつ空間から乖離したものである。本報告ではこういった認識的態度を「神の視点」と呼び、私たちが他者とのかかわりのなかで本来用いているものと明確に区別を行おう⁽¹⁾。

3. 「理解の失敗」の構造

以上の議論を踏まえて、本報告ではある喜劇をフィクショナル・データとして扱い、「理解」をめぐる日常生活者の視点と「神の視点」の構造的な相違について、「解釈のドキュメント的手法」(Garfinkel, 1967)を手掛かりに論じていく。そのうえで、いくつかの新聞記事を用いて教育における「理解の失敗」の言説を検討し、「失敗」に対して規範的に「神の視点」を要求される職業としての「教師」観を明らかにしていく。

【注】

(1) 北澤と片桐(2002)は私たちが「客観的事実」を想定する際、ある出来事に対して何者をもつことのできない「神の視点」をとっていることを、『刑事コロンボ』の映像技法を例にしながら論じている。本報告はここに大きく示唆を受けながら、試論的に「理解の失敗」の構造を解き明かしていく。

【文献】

- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- 伊藤茂樹, 1996, 『「心の問題」としてのいじめ問題』『教育社会学研究』第59集, 21-37p.
- 北澤 毅, 1997, 「他者の不透明性について」『立教大学教育学研究年報』第40号, pp. 149-159.
- 北澤 毅・片桐隆嗣, 2002, 『少年犯罪の社会的構築』東洋館。
- 牧野智和, 2006, 「少年犯罪報道に見る『不安』」『教育社会学研究』第78集, pp. 124-146.
- 内田樹, 2005, 『先生はえらい』ちくまブリマー新書