

「教育における説得」というアポリアを考える：学校教育における教える-学ぶ関係について考察するために

山岸，賢一郎

九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻(教育の分析哲学, 教育関係論)：博士課程

<https://doi.org/10.15017/1904343>

出版情報：教育基礎学研究. 3, pp.45-64, 2006-03-31. 九州大学大学院人間環境学府教育哲学・教育社会史研究室

バージョン：

権利関係：



「教育における説得」というアポリアを考える

——学校教育における教える・学ぶ関係について考察するために——

山岸 賢一郎

はじめに

学校教育に関する言説の中で、あるいはより範囲を狭めるならば、学校教育における教える者と学ぶ者の関係（以下、「教える・学ぶ関係」と表記する）に関するとりわけ 70 年代後半以降の言説の中で、「対話」や「対等」や「語り合い」等が学校教育において実現されるべきものとして語られることは少なくない。また、それとは逆に、「押し付け」や「管理」等が、学校教育のうちには存在すべきでないものとして語られることも少なくない。無論、この二つの理念、すなわち「対話」等々の実現という理念と、「押し付け」等々の禁止という理念は言わば一枚のコインの表裏であり、巨大な一つの理念——以下ではこの巨大な理念を、『対話』等の実現（＝『押し付け』等の禁止）という理念」と表記しよう——であると言うべきだろう。そして、この巨大な理念は、現在も教育学者や学校教師にかなりの程度受け入れられ、自明化していると言ってよいように思われる¹。

とはいえ、主に 90 年代以降、この巨大な理念を問い直し、脱自明化しようという試みも生じてきている²。これらの試みにおいては、乱暴にまとめるならば、次のような問いが発せられていると考えてよいように思われる。その問いとはすなわち、「対話」等の実現（＝「押し付け」等の禁止）という理念をあまりに肥大化した形で実現させようとすれば、学校教育における教える・学ぶ関係を、従って学校教育というシステム自体を解体してしまうのではなかろうか、という問いである。

本稿は、以上に簡単に素描された構図を念頭におきつつ、主に、80 年代後半における学校教育に関する言説中の、「説得」の語られ方に注目する。その上で、「対話」等の実現（＝「押し付け」等の禁止）と深く関わるものとして、「説得」の語りにおいて顕在化しているところの或る理念的な問題——本稿の表現では、「教育における説得」というアポリア——を描き、その問題について考察していくこととする。

1 「説得」というアポリア

1-1 「説得」とは

説得とは、例えば或る辞書³によれば、「相手が納得するように、よく話して聞かせること」とされている。基本的には、本論文が注目するところの、学校教育に関する言説中の「説得」もこの定義的説明に適うものであるが、これに尽きるものではない。

ここではまず、執筆当時中学校・高校の教師であった阿部昇の『教師のための説得の技術』（1989年）が、「説得」を如何に説明しているのかを見ることで、本稿が注目すべき「説得」が如何なるものであるかを提示することとしたい（なお、この著作にまず注目するのは、この著作が一冊の本として「説得」を論じたものであるため、本稿が以下で取り上げる「説得」の諸側面のうちのほとんど全てを含んでいるからである）。阿部は「説得」について次の如き定義的説明をしている。

説得とは、本来それをする側とされる側とが、「対等」であるという前提で行なわれるものである。教師の子どもへの上位下達ではなく、対等な立場という形で、教師が子どもと対話をしながら、説得をする。そして、子どもの納得を得て、そこから指導を通していくというものである。【阿部 1989: 20】

ここには、「対等」「対話」「上位下達ではなく」といった語が用いられながら、「説得」が説明されている。ここからは一見して「対話」等の実現（＝「押し付け」等の禁止）という理念を読み取ることができるだろう。しかし、「上位下達」ではない「対等」「対話」としての「説得」とは何であろうか。それは、やや具体的には、「一つ一つの指導の場面で、教師が『なぜそうした方がいいのか』『そのことにはどんな意味があるのか』を、丁寧に時間をかけて子どもたちに語り込む。そしてそれを切り口に指導を成立させていくということ」【阿部 1989: 20】である。阿部の言葉を用いてさらに言い換えれば、

「よく話して納得させる」——つまり「よく話して子どもがなるほどと認め、受け入れる」という状態を形成していくための、一つの教育方法としての「説得」である。

だから、教師の説得によって、子どもが納得するかどうかは、まったくその子どもの選択に任されるのである。つまり本人が拒否できることも含めて、子どもが「選ぶ」ということを前提に行なわれる、教育の一つの営みなのである。【阿部 1989: 25】

「教育における説得」というアポリアを考える

ここでは、理由や意味を説くことで子どもを納得させることの必要性が説かれているということに留意するとともに、子どもには納得しないということ「選ぶ」権利があること、教師が子どもに納得させたいところのものを「拒否」する権利があるということが「説得」の「前提」と語られ強調されているということに留意しておきたい。繰り返しておくならば、「説得」とは、「本人が拒否できることも含めて、子どもが『選ぶ』ということ」を前提に行なわれる、教育の一つの営みなのである。

ところで、「説得」に際しては子どもにも「選ぶ」権利があり、教師の「説得」を「拒否」する権利があるということは、何も阿部だけが主張していることではない。例えば、1986年の『現代教育科学』（29巻2号、No.351）誌上では、「教師の力量を見直す② 説得の技術」という特集が組まれているのであるが、この特集の中で、（当時）小学校の教師である橋本は次のように述べている[橋本 1989: 40-41]。「説得」は「子供に『やめる』ように働きかけねばならない状況」ないしは「子供に『始める』ように働きかける必要がある状況」が要求するのであるが、「説得」を受けて「それを止めるか、始めるかは、子供の自立的な判断による」。つまり、教師は「子供による『拒否』も覚悟しておく必要がある」。そして橋本は次のように書き加えている。「子供の自立を促す教育としての説得は、究極的には願うしかない」。

1-2 「説得」というアポリア

だが、「説得」が「本人が拒否できることも含めて、子どもが『選ぶ』ということ」を前提に行なわれるものであるとすれば、次のような疑問が湧いてくる。それは、教師がどうしても教えたものを、どうしても生徒が納得せず、拒否しようとした場合はどうなるのだろう、という疑問である。教師の「説得」の技術が如何に優れていようとも、そのようなことが全く起こらなくなるわけではなかろう。

学校教育における教える・学ぶ関係、とりわけ義務教育段階における教える・学ぶ関係においては、教師は教えなければならない何事か（それは授業の内容に限られないであろう）を教える者と考えられているはずである。とすれば、教師が教えなければならないその何事かについては、例えば子どもが納得できずに拒否した場合にあっても、教師は子どもに教えなければならないことになる。これは、阿部が「説得」の「前提」として挙げていた「本人が拒否できることも含めて、子どもが『選ぶ』ということ」と折り合いがつかないように思われる。つまり、「説得」の「前提」は、学校教育の場においては難易度が高いものであるばかりか、ときには無視されざるを得ないようなものであるよ

うに思われるのである⁴。

ここでさらに、阿部の言葉を引用しよう。阿部は、専ら教師を読者として想定しているわけではない一般向けの増山良彦の著作、『説得力』（1983 年）を引用しつつ、「教育における説得」の特徴を述べている。

増山氏は次のようにも述べておられる。

「説得することばは、なにか相手にこちらの考えをわからせることのように思われやすいが、それは違うのだ。二人で共通の新しい見解をつくり出すことである。したがって、自分から相手に一方的に伝える（押し付ける）ものはなにもないのだ」。

これも、教育における説得とは少し違う。教育では、何と言っても教師が子どもたちに教える——つまり「伝える」という要素が基本的にあるのである。

教育における説得も、むしろ「押しつけ」であってはならない。そして、すでに述べてきたように拒否できることを含めて、子ども自身にそれを選ばせることを大前提としなければ、もうそれは「説得」ではない。

そしてまた、教師が一方的に子どもに知識やものの見方を注入するというようなものであってはならない。教師と子どもとが、ある意味で「人間対人間」として向かい合い、「対話」していくという形の説得でなくてはならないと思う。

しかし、教育における説得では、子どもたちが未だ知らない、または気がついていないものの見方や行動の仕方を、それを通じて子どもたちに教えるという要素が、その根幹に大きく存在しているのである。説得が「対話」という形をとるからと言って、それが「一方的に伝えるものはなにもない」というようなものでもしあるならば、それはもう「教育」ではなくなる。 【阿部 1989: 31・2】

阿部がここで述べているのは次のことである。「教育では、何と言っても教師が子どもたちに教える——つまり『伝える』という要素が基本的にある」のであるが、それでもなお、「教育における説得も、むしろ『押しつけ』であってはならない」。「自分から相手に一方的に伝える（押し付ける）ものはなにもない」わけではないが、しかし、それにも関わらず、「子ども自身にそれを選ばせることを大前提としなければ」ならず『押しつけ』であってはならない」。

「教育における説得」の語りは、或る理念的対立の上に、複雑にもつれたものとして

「教育における説得」というアポリアを考える

成り立っているもののように思われる。あるいは、その理念的対立が顕在化したものであるように思われる。すなわち、「対話」等の実現（＝「押し付け」等の禁止）という理念と、「教える」あるいは「伝える」者としての教師という理念との対立が、「教育における説得」をこのような複雑でもつれたものとして語らせているのである。

このもつれを解きほぐすこと、言い換えればこの理念的な対立——「対話」等の実現（＝「押し付け」等の禁止）という理念と、「教える」あるいは「伝える」者としての教師という理念との対立——を調停することは、容易には達成できそうにもない難問であると言っていいだろう。以下では、「教育における説得」を舞台とした以上のような理念的対立を、そしてまたこの対立を如何に調停するのかという難問を、『説得』というアポリア」と表現することとする。『説得』のアポリア」ではなく『説得』というアポリア」と表現することの理由は、「説得」の語りそれ自体が、上で述べた理念的対立が顕在化したものであると考えることができるからであるが、この点について詳しくは（主に3－2において）後述することとしたい。

アポリアとは、難問、矛盾、あるいは困惑を意味する語であるが、語源的には、道／手段（*chemin, Weg, way*）がないということの意味する。すなわち、ジャック・デリダの印象的な表現を借りるならば、「アポリア、それは道＝なしである（*Aporía, c'est un non-chemin*）」[デリダ 1999: 38]。とすれば、本論文のここからの課題は、「説得」というアポリアの、その道のなさを詳述することであり、なぜ道がなくなるのかを考察すること、と表現できよう。以下では、この課題を遂行するために、「教育における説得」の幾つかの特徴を取り上げ、考察を進めていくことにしよう。

2 「説得」が可能であるという信念

2－1 「説得」が可能であるという信念

まず、「説得」が可能であるという信念について取り上げよう。『現代教育科学』（29巻2号、No.351）の特集「説得の技術」における『授業妨害・拒否』どう説得するか』において、小学校の教師である坂本は次のように述べている。

どんなに授業妨害をし、授業拒否をしている子どもでも、「これでいいんだ」と思っている子はいない。「このままではいけないんだ」と思いつつ、荒れてしまうのだ。

[坂本 1986: 56]

この言葉は、子どもは教師と同じように「このままではいけないんだ」という思いを抱いているはずだという、坂本の信念が表出されたものである。ところで、教師が「荒れて」いる子どもを「説得」している際に、もしその子どもが「このままではいけないんだ」とは微塵も思わないとすれば、そして「説得」とは「押し付け」を排したものであるとすれば、教師の「説得」はその子どもには通じないであろう。とすれば、この坂本の信念はつまり、「説得」が可能であるという信念であることになる。

「説得」が可能であるという信念は、何も坂本だけが持つものではない。この信念は、その名のとおり、「説得」という手法に期待する多くの教師に共有されているものである。例えば、『勉強ぎらい』どう説得するか』において、(当時)小学校の教師である長谷川は述べている。

勉強ぎらいの共通点は「勉強がわからない」とことと「勉強する価値を捨てている」ことです。聞いていても、よく理解できないし、勉強する意味もわからなければ、子どもばかりでなく、誰だっていやになります。

しかし、子ども達は、自分が『人間として発達する』ことを本音のところで強く望んでいるので、学習する意味さえわかれば努力をはじめます。[長谷川 1986: 72]

子どもたちが、「自分が『人間として発達する』ことを本音のところで強く望んで」さえいない場合、「勉強ぎらい」に対する教師の「説得」が通じる見込みはないだろう。その意味で、上の長谷川の言葉もまた、「説得」が可能であるという信念の表出なのである。そして、このような信念がなければ、教師は「勉強ぎらい」の子どもを「説得」できるなどとは思えないであろう。

「説得」が可能であるという信念、という今の我々の論点に直接に関連する事例として、少々長くなるが、坂本が挙げた「説得」の事例を見てみよう。なお、以下に登場する「敏夫」(仮名)は小学校 5 年生であり、生活リズムも乱れ、朝寝坊をしたり、学校を休んだり、さらには、授業妨害を繰り返していた。その敏夫を、坂本が「説得」している場面である。

「毎日、授業中、やじったり、叫んだり、ブツブツいったり、ザマー、ミロ！ ヘッ、ブリッ子！ ブス！ といったり、ミスした子に対して、バカ笑いしたり……。

「教育における説得」というアポリアを考える

どうなの？ 敏夫君は、楽しくって、やっているの？」

「別に……」

「別に……，ということは，ないだろう。自分の気持ちを，ごまかしちゃ，いけないよ」

わたしは，きつく，敏夫の目を見すえた。敏夫は，目をそらした。

「ほら，ごまかしている。しっかり，先生の目を見て，考えろ。本当は，どうなんだ。先生は，知っているんだ。敏夫君は，他の子がミスをする時，大笑いするのよね。確かに笑っているけれど，目も，ほほも，ひきつっているんだよ。本当に，心から笑っているんじゃないと思う。敏夫君が，サッカーをやっている時の笑い顔，笑い声とは，まったく，ちがっているんだよ」

「本当の気持ちは，どうなんだろうね。敏夫君。別に……，なんて，ごまかしてすむことではなく，自分にとって，大切なことだと思うんだ。自分を，ごまかしちゃ，いけないんだ。」

一分，二分，三分……，沈黙が続いた。長い，長い時間に思われた。七分ぐらいして，敏夫は，大きく肩で息をした。

「楽しくは，ない……」

「ほんとうは，やめたい，と思っているんじゃない？」

敏夫は，大粒の涙を手の上に落とした。そして，うなずいた。⁵ [坂本 1986: 60]

上の場面を通じて，仮に敏夫が「このままではいけないんだ」とは微塵にも思わなかったとすれば，坂本の「説得」は失敗に終わっていたはずである。それは確かなことであろう。

しかし，ここで次のような疑問も湧いてくる。敏夫は本当に，坂本の信念——「説得」が可能であるという信念——どおりに，『このままではいけないんだ』と思いつつ，荒れていたのだろうか。もしかしたら，敏夫は元々はそのような思い——坂本が言う「本当の気持ち」——など抱かずに荒れていたのではなかろうか。坂本の信念とは異なり，坂本の「説得」が始まる前までは，敏夫には「本当の気持ち」など存在していなかったのではなかろうか。坂本は，敏夫に対する上の如き「説得」を『もう一人の自分』を発見させていく説得 [坂本 1986: 58]と呼んでいるのであるが，そもそも坂本の「説得」以前には，敏夫が発見すべき「もう一人の自分」などいなかったのではなかろうか。「本当は，どうなんだ」という，信念の籠った坂本の言葉が，敏夫のうちに「もう一人の自

分」を構成したのではなかろうか。

上の疑問は、おそらく敏夫のみが正答を与えることができるような疑問である。あるいは、敏夫にとってすら正答が存在しない疑問であるかもしれない。しかし、この疑問に関して、敏夫の「本当の気持ち」が実際には如何なるものであったかという論点よりもより重要な論点がある。

その論点とは、この疑問によれば、坂本の「説得」の場面は次の①・②の如きものとして想定されている、ということである。すなわち、①敏夫は坂本の「説得」を受ける以前は「このままではいけないんだ」という「本当の気持ち」を抱いていなかった。②敏夫は「このままではいけないんだ」と思っているはずだという坂本の信念が、「説得」の過程において、敏夫のうちに「このままではいけないんだ」いう〈本当の気持ち〉を生み出した。

坂本の「説得」事例を読み返してみれば、①・②の如き想定はそう法外なものではないはずである。そして、この想定の下では、坂本は「説得」が可能であるという信念を抱くことによってその信念を現実のものとし、「説得」に成功していることになる。すなわちこの想定の下では、子どもの「本当の気持ち」を無視していた信念が、「本当の気持ち」を無視していたからこそ子どものうちに〈本当の気持ち〉を作り出し、「説得」が可能となっていることになる。

2-2 「説得」が可能であるという信念の、危険性と有用性

以上に想定された事態がさほど法外なものではなく、実際に起こり得る事態であるとするれば、我々はこの事態を如何に捉えるべきであろうか。上に想定された事態に関して、そして「説得」が可能であるという信念に関して、当時高校教師であった諏訪は、その「おそろし」さと「抑圧」性を指摘して次のように述べている。

話し合いや納得を重視する「話せばわかる」という考え方を私がおそろしいと思うのは、「話してもわからない」ことを想定していないからである。自分はひとを説得でき、従わせることができると思い込んでおり、自分以外のひとが自分とは異なる人間であることへの畏れの気持ちがないのだ。「話せばわかる」という思想には、相手が自分と同じ言葉の世界にいるはずであり、また、いなければならないとする抑圧的な姿勢がうかがわれるのである。⁶ [諏訪 1990: 43]

「教育における説得」というアポリアを考える

さらに諏訪は、「話せばわかる」という考え方、言い換えれば「ひとを説得でき」という「思い込」みについて、「生徒が自分とはちがう価値観を持つこと、持っていることを認めていない」と述べ、「本質的な抑圧」が発生する可能性を指摘している[諏訪 1990: 43]。

学校教育における説得について論じた山田[2002]もまた、上に想定された事態及び「説得」が可能であるという信念を批判している。山田によれば、この信念に従えば、「児童生徒はすでに学校のカリキュラムや生活様式への志向性を教師と共有している」ことになるのであるが、それは「児童生徒の多様性を過小評価するとともに学校教育の正統性を過大評価するもの」である、という[山田 2002: 104]。

確かに、「説得」が可能であるという信念は、諏訪や山田が描いたように、危険な側面・抑圧的な側面も持っている。だが、だからといって、教師はこの信念を完全に捨て去るべきだ、などとは簡単には結論できないし、簡単に結論するべきではないだろう。そのような結論を出す前に、この信念の（学校教育に寄与するという意味で）有用な側面にも目を向けてみなければならない。

坂本が敏夫を「説得」する事例と、その事例についての我々の想定（①・②）を思い出してみれば、そこには、「説得」が可能であるという信念の、一つの有用な側面が示唆されていよう。「説得」が可能であるという信念は、「説得」が成功する可能性自体を作り出す可能性を持っている（かもしれない）のである。

また、「説得」が可能であるという信念がなければ、教師は「説得」を粘り強く続ける⁷こともできないはずである。坂本は、もうしないという坂本との約束を破り万引きを繰り返してしまった小学校六年生の「和夫」（仮名）に対して以下の如く述べているのであるが、このとき坂本のかくのごとき態度を可能にしているのは、和夫は「このままではいけないんだ」と思っているはずだ、という信念なのである。

「万引きはしてしまったが、和夫の話を聞くと、前回よりも、やろうか、いや、やめようかという内部葛藤が、前よりも激しく起こっている。前より、進歩した。もっとじっくり語りこんでいこう。」 [坂本 1986: 57]

何度も約束を破る子どもに対してすら「じっくり語り」込むというこの態度は、和夫は「このままではいけないんだ」と思っており従って「説得」が可能である、という固い信念なくしては不可能なものであるにちがいない。

さらに、学校教育における教える・学ぶ関係や、「対話」等の実現（＝「押し付け」等

の禁止)という理念をも視野に入れて考えてみるならば、「説得」が可能であるという信念の、危険な側面とも有用な側面ともつかない、独特の側面が見えてくる。

既述したとおり、義務教育段階における教える・学ぶ関係においては、教師は教えなければならない何事かを教える者と考えられている。そして、このとき教師は、教えなければならないその何事かについては、例え子どもが納得できずに拒否した場合にあって、当然のことながら子どもに教えなければならない。このような状況の下で教師が教育しようとするとき、彼が「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念に従おうとするならば(その理念に従おうとすればするほど)、教師の目には教育しなければならないのに教育(「押し付け」)してはならないように思われる事柄が見えてきてしまう。ここで教師は、「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念と、「教える」あるいは「伝える」者としての教師という理念との対立に苦しむことになるのである。

しかし、このとき、教師が「説得」が可能であるという信念を持っていればどうか。山田が指摘していたように、「説得」が可能であるという信念によれば、「児童生徒はすでに学校のカリキュラムや生活様式への志向性を教師と共有している」のである[山田2002: 104]。かくして教師は、自身が「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念に従っているのだという思いを抱きつつ、教育することができる。⁸

上段落の最後の言葉「教育することができる」を、押し付けることができる、という言葉に読み替え、そのような教師の態度を(例えば教育学者が)「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念に従って批判することは容易い。だが、教師は、だからといって教育しないわけにはいかないのである。

「説得」が可能であるという信念は、良くも悪くも、その信念を抱く教師をして、次のような理念的対立について思い悩ませない、という機能を持っている。すなわち、「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念と、「教える」あるいは「伝える」者としての教師という理念との対立について——換言すれば、「説得」というアポリアについて——、教師を思い悩ませないという機能を持っている。

3 「説得」と「権威(信頼)」

3-1 「説得」には「権威」が必要

ここで「説得」が可能であるという信念に関する議論を離れ、より直接的に、「説得」

「教育における説得」というアポリアを考える

を可能としているもの、「説得」が成立するに不可欠なものに関する議論に移ることにしたい。

「教育における説得」が成立するには、何が必要であろうか。多くの論者が一致して強調している論点が、教師には子どもに対する「権威」がなければならないという論点であり、あるいは教師は子どもに「信頼」されていなければならないという論点である。例えば、阿部は次のように述べている。「言うまでもなく、説得を成功させるためには、教師は子どもから一定の信頼を受けなければならない。それがない説得が成功することはない」[阿部 1989: 196]。あるいは、「何の権威も持たない者の『説得』は、決して通っていかない」[阿部 1989: 213]。また例えば、小学校教師（当時）である橋本もまた、「『説得の技術』以前の準備」として、第一に「子供との信頼関係をつくる」を挙げている[橋本 1986: 41]。

この論点について、まずは、阿部の言葉を引用することで論を補ってみよう。阿部は、「教師が呼んでも、教師の所に子どもが来ようとしない」、「もし来たとしても少しでも早く教師の所から立ち去ろうとする」、「子どもも確かにその話を聞いてはいるのだが」「聞くポーズをしているだけ」といった「経験」を「現代の教師なら必ず一度や二度はしているだろう」[阿部 1989: 209-210]と述べた後——ここで言及されている「現代の教師」という論点については後に詳述したい——、次のように続けている。

その経験がどういうレベルでの不成立であるかは別にしても、少なくとも子どもたちの目には、教師の姿が、自分に「説得」をすべき対象として映っていないというところに原因があるのだと思う。要するに、人間というものは自分が重く見ていない人物から、いくら良い「説得」を受けても、納得はしないものなのである。

[阿部 1989: 210]

阿部によれば、教師がいくら良い「説得」をしたとしても、子どもが教師を「『説得』をすべき対象」として「重く見て」いなければ、子どもは納得しないという。では、教師はどうすればよいのか。この問いに阿部が用意した答えが、「教師は『権威』を持たねばならないということなのである」[阿部 1989: 210-211]、というものであった。

ここで、「権威」という語の使用法について少々付言しておきたい。「権威」という語の使用法について考えてみるならば、少なくとも上に引いた文脈において阿部が述べるところの「権威」は、他の語——例えば「信頼」という語——によって代替が可能であ

ることが分かる。阿部は上で次の（Ａ）のように述べていた。（Ａ）教師に「権威」があるならば、子どもは教師を『説得』をすべき対象」として「重く見」ているがゆえに少なくとも教師による良い「説得」は成功する。しかし、（Ａ）の如き言明は、次の（Ｂ）の如き語の使用法に則ったものであろう。（Ｂ）子どもが教師を『説得』をすべき対象」として「重く見」ているがゆえに少なくとも教師による良い「説得」は成功するならば、教師には「権威」が有ると言ってよい。

とすれば、（Ｂ）に登場する「権威」を「信頼と共感」という語に置き換えてみれば、（Ａ）に登場する「権威」も「信頼と共感」という語に置き換わることになる。つまり、上に引用した文脈に限るならば、阿部は、下に引用する教育学者のようにも述べる事ができたのである。

そして教師の「語るもの」が、子どもに納得して受けいられる、というコミュニケーションが成立するには、こうした教師と子どもとの、人間としての信頼と共感のうえにたった関係が、どうしても必要だ、ということである。 【小田 1986: 21】

とはいえ、上に引いた文脈に続く阿部の言葉を考え合わせるならば、阿部の目的にとっても、そして本稿の目的にとっても、探究概念としては「権威」という概念の方が「信頼」や「共感」よりもより使用しやすいことが明らかとなろう⁹。後の議論に具体性と現実味を持たせるという意味で大変重要な意味を持つため、少々長くなるが、上に引いた文脈に続く阿部の言葉を引用してみよう。

私も新採の頃は、教師という硬い殻を捨てて、子どもたちと「対等」にやっていたと考えていた。だいたい「教師」などといういかめしい古臭い肩書きがあるから、子どもたちとの間に壁ができるのだと思っていた。ましてや「教師の権威」などというものは、教育をだめにする元凶の一つだとさえ、思っていた。

若くてその上童顔の私が、もっと大人らしさを捨てて、子どもたちと、同じレベルで遊び、子どもたちと、同じレベルで人気タレントや趣味の話をした。言葉遣いもほとんど友だち同士のように話をした。子どもたちが悪いことをした時も、私は友だちがいさめるように軽く注意するだけでした。授業中のおしゃべりも、少々子どもなら仕方ないと、ほとんど怒らなかった。

それが、本当の教師になる道だと信じていた。

「教育における説得」というアポリアを考える

ところが、いざ私が教師としての指導性を発揮して、子どもたちに語りかけたり指示を出したりすると、子どもたちにことごとく拒否されてしまったのである。友だちとしてつきあっている分には良いが、教師として私から指導されることはいやがったのである。私はその時、子どもたちにとって教師ではなかったのだ。その時、私ははじめて気がついたのである。指導というものは、まったく同等の者同士の間では、非常に成立しにくいということ。

教師が子ども達を指導するためには、その間に、ある差がなければいけないのである。そして、それを支えているものの一つが、実は教師の「権威」なのである。

だから、教師の指導の柱の一つである「説得」においても、その権威は無視できないのだ。 [阿部 1989: 210-212]

「指導というものは、まったく同等の者同士の間では、非常に成立しにくい」、「教師が子ども達を指導するためには、その間に、ある差がなければいけない」、という阿部の言葉には、強い実感が込められている¹⁰。この「差」を作り出すところの要素の一つを、本稿は阿部と共に「権威」という語を用いて表現することにしよう。言い換えれば、教師を「子どもたちにとって教師」にするものを、「権威」という語を用いて表現することにしよう。

ところで、上の引用した阿部の如く「差」や『『権威』』と言うと、『それは権威主義だ』と言って権威拒否の症状を見せる人がいる」[阿部 1989: 212-3]かもしれない。あるいは、阿部は彼自身も賛同していた「対話」等の実現（＝「押し付け」等の禁止）という理念から逸脱していると指摘したくなる人もいるかもしれない。

そのような人は、学校教育における教える・学ぶ関係、すなわち教師が子どもを「説得」する場面を離れて、別の場面を想定してみるべきであろう。例えば、パソコンに関して専門的な技能を有する大人がその技能を習うべく教えるをこうてきた別の大人を指導する場面を想像してみるべきであろう。この二者の間にも、学習者が埋めるべき「差」と、それによって生み出される「権威」が介在しているはずである。そして、そのような「差」と「権威」がなければ、そもそも、この二人の間には教える・学ぶ関係は成立し得なかったであろう。また、この想像のもとでは、「納得」や「説得」が生まれるには「差」と「権威」が必要であるということも明白となろう。

「権威」という阿部の言葉に着目することで、阿部は彼自身も賛同していた「対話」等の実現（＝「押し付け」等の禁止）という理念から逸脱している、という批判をする

ことも不可能ではない。しかし、そのような批判は単に、学校教育におけるものであれ、それ以外のものであれ、あらゆる教える・学ぶ関係を解体するだけであろう。ひいては、「説得」というアポリアの道のなさに拍車を掛ける結果を生むだけであろう。

とはいえ、今の我々の議論において、次のような根本的なアポリアは残されたままである。パソコンの技能を有する大人がその技能を習うべく教えるをこうてきた別の大人を指導する場面と、教師が少なくとも義務教育段階にある子どもを「説得」する場面には決定的な違いが存在している。パソコンについて教えるをこうた大人は、パソコンを教える者の教えるを完全に「拒否」することができる。すなわち、パソコンの技能を習うことそれ自体を止めてしまうことができる。また、パソコンを教える者も、学習者に学ぼうという意欲がなくなれば、つまり彼に「納得」する気がなくなれば、彼に教えることそれ自体を止めてしまうことができる。だが、義務教育段階にある子どもは、少なくとも学校教育を完全に「拒否」することは許されていないのである。そして、教師は、子どもに学ぼうという意欲がない場合にあっては、即ち、「納得」する気がない場合にも、彼を教えることそれ自体を止めてしまうことは許されていないのである。

3-2 「権威」を失ったからこそその「説得」——「説得」というアポリア——

阿部の言葉から始められた3-1における議論によれば、そもそも教える・学ぶ関係が成立するためには、教える者には「権威」が必要であった。つまり、阿部も述べているとおり、「教育における説得」が成立するためには教師には「権威」が必要であった。だが、実は阿部は、『教師のための説得の技術』の冒頭で、子どもたちが教師の指導にしたがわないという報告が多く聞かれるということに言及しながら、次の如く述べていたのである。

こういうことになってきた〔子どもたちが教師の指導にしたがわないという報告が多く聞かれるということ——引用者注〕原因には、色々なことが考えられる。が、その中でも重要と思われるものの一つに、子どもたちが教師を「教師」と見なさなくなっているということが、挙げられる。子どもたちにとって、もはや教師は、自分を「教えるべき師」ではないのである。

これはもちろん、子どもたちだけのことではない。大人社会の中で、教師というものの、もっと言うところ学校というものの位置づけが、軽くなっているのである。だから、かつて教師や学校というものが、持っていた社会的「信頼」や「権威」は、

「教育における説得」というアポリアを考える

今失われつつある。 [阿部 1989: 17]

こうした状況を、1989年に阿部は「私たち教師にとっては、たいへんやりにくい状況」[阿部 1989: 19]と表現している。朝日新聞紙上に「いま 学校で」が連載されたのは1972年からであったが、とりわけ70年代後半以降は、体罰、学校外の社会通念からは異様に映る学校の慣行や校則、教師の権力的姿勢（「管理教育」）等々が批判的に、しかも盛んに報道・報告されるようになっていた[cf. 広田 1999: 118-121]。良かれ悪しかれ、以前よりも厳しい社会的まなざしを受けて、「かつて教師や学校というものが、持っていた社会的『信頼』や『権威』は」失われた。

かつての学校や教師には強い「権威」があったとすれば、そのとき子どもは教師の「指導」をどう受け止めたのだろうか。子どもは「権威」を持った教師の「指導」に対して、それを疑えるとは思えなかったかもしれないし、あるいは、それを疑おうとも思わなかったかもしれない。「かつての『指導しやすい』子どもたちの中には、とにかく『先生の言うことだから』と、ほとんど吟味せずに唯々諾々と、教師の指導にしたがっていた、という側面がないわけではない」[阿部 1989: 18]。

もはや、学校にも教師にも権威はない。かといって、基本的には全ての子どもが学ばなければならないという形で、学校教育というシステムは現存する。そして、学校にやって来る子どもに、「指導」を押し付けてはならない（「対話」等の実現＝「押し付け」等の禁止という理念）。「教師が『信頼』や『権威』を持ち得ない状況」[阿部 1989: 20]において発せられた次のような阿部の言葉に、「教育における説得」という語りが生まれてきた背景を読みとることができる。

教師の指導が通らない以上、そういう丁寧な時間をかけた「説得」によってしか、今や、指導を切りひらき、成立させることはできないとも言えるのである。今、「説得」こそ、鍵なのだ。 [阿部 1989: 20-1]

阿部は、「今、全国的に広がっている指導不成立の状態を、打ち砕き、指導を成立させる最も有効な教育技術こそ、『説得』なのです」[阿部 1989: 3]とも述べていた。しかし、もちろん、「教育における説得」は教師によって積極的に選択された教育戦略・教育技術なのではない。むしろ、止むに止まれぬ、他に道のない選択として、浮上してきたものなのである。

3-3 「権威」を生むための技術

他に道のない選択として、「権威」を持ちえなくなった教師は「説得」という手法でもって教育せねばならなくなった。教師は、理由を述べ、事実を提示し、何とかして子どもに「納得」を生み出そうとする。だが、3-1における議論が示すとおり、「納得」を生み出すためにもまた、すなわち「説得」が成立する為にもまた、「権威」が必要なのであった。

かくして、阿部の『教師のための説得の技術』の最終節は、現在の教師が持ちえなくなった『信頼』と『権威』を、教育のプロとして、自らの手で意図的につくりだす【阿部 1989: 219】すための技術について論じられることになる。象徴的な例を掲げておきたい。以下は、阿部が、「権威」を意図的に作り出す——とりわけその第一歩目として『「形」の上での権威」を作り出す——ための技術を、事細かに紹介している箇所からの引用である。

そして、その手始めは、「形」の上での権威から考えていかざるをえないのではないかと、私は思っている。教師の権威というのは、一つは子どもとの違いによって成立するものであるから、たとえば服装はあまり子どもじみていない、趣味の良い大人っぽいものを身につけた方がよい。子どもとの違い、つまり大人っぽさはそれ自体一つの「権威」なのである。

私はスポーツウェアのブランドものというのは、個人的には大嫌いだが、しかし学級行事などで私がたまに着るそれは、上下で二千円のバーゲンのものではなく、そのブランドものである。特に私の学校には、比較的経済的に恵まれた家庭の子どもが多いので、中学生を相手にしたときに限ってそういうことを配慮している。（高校生も私の学校にはいるのだが、高校生だと逆にそんなことは教師の権威とはあまり関係なくなる）

とにかく、スポーツウェアにかぎらず、私は着るものは、まあ寒さがしのげれば、なんだって構わないといったタイプの人間であるが、にもかかわらず、子どもたちの前で身につけるものには、少なからず気を遣う。

特に、子どもたちとの関係が出来上がるまでの、四～五月頃は気を遣う。【阿部 1989:214-215】

「教育における説得」というアポリアを考える

阿部は、この後に、『形』の上での権威」ではない「質の高い知的な権威」[阿部 1989:217]を生み出す必要があることを指摘しながら、次のごとくに、『教師のための説得の技術』の最終節の論述を結んでいる。

当然その為には〔「質の高い知的な権威」を生み出すためには——引用者注〕、すでに述べたように子どもとコードで切り結び、信頼を受け、また誠実に指導していかねばならない。

そうなってくれば、当然、形や外的な要素による権威は不必要となり、眠り込んでいくことになる。そして、さらには次の段階では、その教師の知的な権威さえも、子どもたち乗り越えさせ否定させていくという指導も行なっていくべきであろう。

「権威」には、きわどさがあり、危うさがある。一步間違えば、それによって子どもたちを抑圧して「支配」していくという「権威主義」に陥る。その危険を教師は常に意識し、注意していかなければならないと思う。

ただし、きわどく危険だからといって「権威」を無視し否定することは、今まで述べてきたように、教師としての指導性を失わせることにつながる。やはりそのきわどさ危うさを見据えながら、「権威」をつくりあげていくしかにののだと思うのである。

今や教師は「信頼」と「権威」を、教育のプロとして、自らの手で意図的に作りだしていかなければならないのである。 [阿部 1989: 219]

以上の如き阿部の言葉のうちにもまた、「対話」等の実現（＝「押し付け」等の禁止）という理念を見出すことが可能である。阿部はこの理念に従って、教師は自らの手で意図的に作り上げた「説得」の前提条件を、つまり「権威」を、子どもに「乗り越えさせ否定させていくという指導も行なっていくべき」だと説く。しかも、このとき阿部は「権威」を子どもに完全に「乗り越えさせ否定させ」ることが、「教師としての指導性を失わせ」、学校教育における教える・学ぶ関係を解体させる危険性を孕んでいるということを知りながらも、そのように説いているのである。

おわりに——まとめに代えて——

本論文の課題は、1－2で設定されたように、（１）「教育における説得」というアポ

リアについて詳述することであり、(2) なぜアポリアが発生するのかを考察することであった。

(1) については、ここまでの議論によってある程度は達成されているであろう。その冗長かつ複雑な議論のエッセンスを、ここでまとめておこう。「教育における説得」とは、「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念が顕在化する舞台であるとともに、学校教育における教える・学ぶ関係を舞台とする「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念の顕在化そのものである。そしてまた、「権威」を持ちえなくなった教師が他に選択の余地がないかたちで選び取った教育手法である。

(2) についても、ここまでの議論によってある程度は達成されているであろう。とりわけ、「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念と、教師が「権威」を持ちえなくなった状況が、「教育における説得」というアポリアを生み出しているのである。

参考文献一覧

- 今津孝次郎 1997 「『教育言説』とは」, 今津孝次郎・樋田大次郎編『教育言説をどう読むか 教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社, 1-17 頁
- 小田切正 1986 「教師の説得と子どもの発達と」, 『現代教育科学』No.351 (29 巻 2 号), 20-24 頁
- 汐見稔幸 1996 「overview: 子どもと教育の社会学的研究の現状と課題」, 『岩波講座 現代社会学 第 12 巻 こどもと教育の社会学』岩波書店, 209-225 頁
- 杉山裕之 1986 「言い放しではなく, 事実を見せつけて——大森修氏の掃除の実践の追試より——」, 『現代教育科学』No.351 (29 巻 2 号), 82-86 頁
- 諏訪哲二 1990 『反動的! 学校, この民主主義(デモクラシー)パラダイス』JICC 出版局
- 橋本定男 1986 「高学年段階の説得の技術——危機的状況を生かす技術」, 『現代教育科学』No.351 (29 巻 2 号), 40-44 頁
- 広田照幸 2003 「〈教える・学ぶ〉関係の現在」, 『教育には何ができるか 教育神話の解体と再生の試み』春秋社, 236-260 頁 [初出は, 『近代教育フォーラム』第 11 号, 教育思想史学会, 2002 年]
- 増山良彦 1983 『説得力』講談社新書

「教育における説得」というアポリアを考える

- 森岡修一 1997 「「教育は教え込みであってはならない」——授業における命令—服従関係とその克服」, 今津孝次郎・樋田大次郎編『教育言説をどう読むか 教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社, 75-103 頁
- 宮澤康人 2004 「教育関係の誤認と〈教育的無意識〉」, 高橋勝・広瀬俊雄(編)『教育関係論の現在』川島書店, 39-85 頁
- 山田雅彦 2002 「教育の場における説得——その前提と帰結——」, 『年報社会科学基礎論研究』第1号, 96-111 頁
- デリダ, ジャック 1999 『法の力』, 堅田研一訳, 法政大学出版 (Derrida, Jacques 1994 *Force de loi—«Le Fondement mystique de l'autorité»*, Galilée)

注

- ¹ そのような自明化の例として, ここでは, 森岡[1997]の言葉を引用してみよう。

バフチンは, 真理を知り所有している者が, そうでない者に教えるというような〈教師—生徒〉の相互関係, つまり「教育的」な対話は, 双方にとって「問題の共通性」をもたないが故に, 〈対話的能動性〉をもつ対等な関係にある真の「対話」になり得ていないという。そのことは, 授業における教師と生徒は「学ぶ者」としてあくまで対等であるべきことを意味する。教師だけが正解を知っていて子どもから答えを引き出そうとするような授業は, たとえそれがいかに対話の形をとってしようとも, また一見子どもがいきいきとして活発な授業の様相を呈していようとも, そのことばの真の意味において対話でも教育でもないことを教師は知らなくてはならない。[森岡 1997: 98]

以上のような, 「対話」の実現を教師に向けて強く訴える言説が, 『教育言説をどう読むか 教育を語ることばのしくみとはたらき』という題目の論文集——この論文集の編者は, 教育言説において「殺し文句」となった言葉のポリティクスについて検討することを課題として挙げていた[cf. 今津 1997: 11-12]——に含まれていることの意味は, 決して軽くはない。

- ² そのような試みの例として, 例えば, 諏訪[1990]や, 広田[2003], 宮澤[2004], を参照。
- ³ 金田一京介・金田一春彦・見坊豪紀・柴田武・山田忠雄(編)『新明解国語辞典 第二版』三省堂, 1979 年。
- ⁴ 下に引用する阿部の言葉は大変示唆的である。阿部は, 説得に際しては子どもの「納得」が重要であり, 「子どもが選ぶ」ことが重要であると何度も強調したのちに, 次のように述べているのである。

もし、そこで納得しなければ、また再度説得を続けていけばいいのである。「子どもが選ぶ」以上、当然のことである。

ただし、だからと言って、私は教育では何をするのにも、すべての子どもの「納得」がなければ、実行してはいけないなどと言う気はない。子どもたちが納得していなくとも、させなければならないこともある。

たとえば、学校の「始業時刻」を、小学生たちに納得させた上で決定していくというようなことは、今のところは不必要であろう。それを、子どもたちの納得を得ていないからおかしい、という人はいないだろうと思う。 [阿部 1989: 27]

ここで阿部は学校の始業時刻については、(それをおかしいと考える人はいないだろうから) 子どもの納得を得られなくても構わないとしている。言い換えれば、阿部は、学校の始業時刻については、(それをおかしいと考える人はいないだろうから) 子どもに「押し付け」てしかるべきであると考えている。

⁵ 以上の引用における傍点は、引用者による。

⁶ 以上の引用における傍点は、引用者による。

⁷ 阿部もまた、粘り強い説得を称揚していた。阿部は、一度で子どもを納得させることができるような「説得」は稀にしかないと述べ、「焦らず怒らず、そして粘っこく何度も繰り返して説得するということは、ぜひ必要なことである」[阿部 1989: 34]と述べている。

⁸ ここで、次のような問いが生まれるかもしれない。すなわち、教師が「説得」できるという信念を有しておらず、それでいて「対話」等の実現(=「押し付け」等の禁止)という理念も念頭に置いている場合、教師はどんな思いでもって教育し得るのか。この問いの答えは、諏訪[1990]が与えてくれる。諏訪は、上に見たように「ひとを説得でき」という「思い込」みについてその「抑圧的な姿勢」を指摘した後、次のように述べている。「だから、学校の生活上の規制と生徒の行為がぶつかったとき、教師はただ生徒を管理すればいいのだ」[諏訪 1990: 43-44]。この言葉を字面のみから批判することは容易い。しかし、本稿のここまでの議論は、諏訪のこの言葉を批判することの難しさもまた示しているはずである。

⁹ ただし、「権威」という概念は説明概念としては不十分なものであろう。(「権威」は本文中の以降の議論の中で徐々に概念的に豊かなものにされていくとはいえ)本文中に(A)(B)という形で述べた議論を見てみれば、(A)の如くに用いた「権威」という概念は、(B)の如き概念の使用規則に則っただけの同語反復的なものであることは明らかであるから。「権威」という概念をより豊かな概念にする、ないしは別のより相応しい概念に置き換える作業は、今後の課題としたい。

¹⁰ この阿部の実感については、阿部[1989: 212-213]も参照のこと。また、同様の論点として、諏訪[1990: 23-27]も参照のこと。