

人間関係教育の限界についての一考察

赤 堀 方 哉

【1. はじめに】

社会の近代化・高度産業化に伴う人間関係の歪みについて指摘されるようになって久しい。例えば、リースマンはその著書『孤独な群集』(Riesman, D., 1950)の中で、「他人指向型」という理念型を提示した。「他人指向型」の人間にとって、他者を上手に操ること、他者に上に操られことが第1に重要な才能であり、彼らは他者の承認を強迫的に求め続けると論じた。リースマンのこの理論は20世紀半ばのアメリカを背景として生み出されたことは間違いない。そして、1950年当時はおそらく、「他人指向型」はアメリカにおいても多数派ではなく、一部の上層中産階級に限られたことであろう。しかしその後の近代化の地理的・階層的な広がり、上記のような意味での人間関係の歪みの広がりでもあった。

現代日本においても例外ではない。特に若年層においてその歪みは極大化する。近年多発する少年犯罪の深層を追うルポルタージュ(読売新聞、2000)のキーワードは、「他者の承認の追及の挫折」や「他者からの拒絶」であり、その裏返しとしての「何か大きいことをやってみかえしたい」というものである。あれほど大きな事件を起こしながら、その動機には内発的なやむにやまれぬ思いは皆無である。ただ他者との関係性の中を流浪しているうちに、いつの間にかその地点に流れついていたという感じさえ受ける。

そもそも「恥の文化」と称されるような他者指向の傾向をもつ日本に、高度産業化による「他人指向型」的な社会的性格の広がり、その傾向に拍車をかけた。このような「他人指向型」の社会を円滑に運営するための重要な要素の1つは、「人間関係の技術」である。エリアス(Elias, N., 1969)が描き出したような宮廷社会では、人間関係の構築自体が自己の立身出世を決定付けるため人間関係が技化する。この社会は特殊であるとしても、ゴフマンの一連の著作(Goffman, A., 1959, 1961, 1963, 1967, 1974, 1981)は、より一般的で日常的な社会生活での人間関係の技を描き出した。状況を的確に定義し、その中で自己の外見と動作の典型化が要請されており、それがなされている限りにおいてこちよい状況が生み出されるとするならば、これには一定以上の熟練が必要であろう。ここに現代日本の若年層に歪みが極大値として現れる理由がある。すなわち、他人指向型の深化に反して、人間関係の技の習得の未熟化が顕著なのであ

る。

人間関係の技は、具体的な人間関係の中での具体的な営みによって習得していく他ない。家族や子ども集団等の様々な人間関係の中での挑戦と失敗の繰り返しが技の習得を可能にする。しかし高度産業化は地縁や血縁という生得的な集団の機能を徐々に低下・解体していく。家族の規模は縮小し、地域社会は壊滅的な状況である。かつてギャング集団と呼ばれたような地域おける異年齢の子ども集団が、自然発生的に生まれる土壌は今日の地域社会にはない。子どもたちの試行錯誤を可能にする「場」が失われているのである。生得的な集団に代わって、固有の目的に沿って形成される機能集団が台頭してきた。機能集団の代表が学校である。この集団においては、子どもたちの試行錯誤の機会は保障されていない。機能集団は、公然とであれ密かにであれ、競争を促すシステムであるからだ。その集団の目的に沿って、集団の成員は序列化・選別化される。学校においてはそこでの失敗は、学歴社会を経由して、その個人の価値さえ決定しかねない。このようなリスクを背負っての挑戦は不可能に近い。つまり、試行錯誤の「場」が失われると同時に、試行錯誤を促す「エネルギー」が失われているのである。

このような時代認識に立って、梅光学院においては「人間関係コース」を設置し、人間関係を中心に学ぶ教育プログラムを提供してきた。ここではコミュニケーションを「他者を通じて、自己を知り、自我を形成する過程」として捉え、他者との関わりの中での自己のあり方を、それぞれの学生が見つめなおし、受け入れることを目標としてきた（赤堀、2000）。また、自己認識と自己受容と並行して、他者認識・他者受容を目標としてきた。具体的な目の前にいる他者への信頼を、様々な関わりを通して獲得する。そして、その「具体的な他者」への信頼を「一般的な他者」や「世界」への信頼へと深化していくことを目指した（赤堀、2001）。このことはこの世界の中で、他者と関わりを繰り返す「エネルギー」として、学生自身に注ぎ込まれていくと考えてきた。このような教育目標を実現するために、学外でのボランティア活動を正規の教育プログラムに取り込んだことを初めとして、人間関係に関わるワークや、内省を促す文章指導など、これまでの大学教育の枠に収まらない画期的な教育を展開してきた。その教育成果は赤堀（2002、2003）や村中・赤堀（2004）、村中（2004）などで示したように、「自己肯定感の獲得」や「人間そのものへの信頼の獲得」、「他者とのつながりの確信」などが挙げられ、一定の成果を収めてきた。

しかしその一方で、少なくない数の学生から痛切な非難・批判が出ていることも事実である。2003年度末に行われた無記名の授業評価アンケートには、「差別がひどい」、「こんな人に、何か教えてもらおうなんて思わない」、「教師失格だ」、「学生のことを思ってくれていない」、「やることなすこと、意味ないし深く入りこまれてすごく不快だった」等の記述がある。また、同じ時期に行われた記名式のレポートにおいても、「態度が冷たくなった」、「先生たちの実験台にされている」、「他人の心をほじくっているような気がする」、「ひいきされている人がいる」などの記述

がある。

これらの非難・批判を文字通りに受け止めることによって、特定の教師の資質の問題として片付けることも可能であろう。しかし本論文においては、このような非難・批判を教師の個人的な資質に還元するという視点は採用せず、上記のような人間関係教育を実施する際には副産物として必ず生ずるものであるという視点に立つ。このような視点に立つならば、人間関係教育は大きな限界を持っていると言わざるを得ない。すなわち、人間関係教育の実施及び成果が、必然的にある割合の受講生に不満を抱かせ、そのことが人間関係教育の成立基盤を内部及び外部から切り崩すことになるからだ。しかし、無記名のアンケートだけでなく、記名式のレポートにおいてもほぼ同様の批判が表明されていることには注目されてよい。これは、受講生同士の愚痴や無記名のアンケートとは全く異なり、自己の責任において、他者と関わり、関係を改善していく営みの端緒であると考えられる。この意味において、表明された非難・批判は副産物以上のものであり、教育成果と表裏一体のものであると考えられる。

本研究では、まず、ゴフマンのドラマツルギーを手がかりにして、教室における教師と学生の関わりの様子を描き出す。その後、互いの演技に終始する教室が必然的に抑圧しているものが存在することを指摘し、人間関係教育の実践が抑圧された感情の一部を解放していることを示す。これによって、人間関係教育の限界を明らかにすることを本論文は目的としている。

【2. 教室のドラマツルギー】

1. ドラマツルギーの概要

ゴフマンは、2人以上の複数の人々が居合わせ、相互に観察・知覚が可能であるときに生じる対面的相互作用をその分析対象とした。このような「共在」における秩序の基礎に規則や規範を見出し、それを演劇における演技という視点から研究し、ドラマツルギーという諸原理を導き出した。ドラマツルギーとは、対面的相互行為を互いの「印象管理」を中心に据えたパフォーマンスという観点から研究することである。「印象管理」とは、他者が自己についての印象を制御・誘導することを主要な関心事としながら、他者の前に身体を晒し、相互行為を行うことである。

ここにおいては、自己とは、「呈示されたもの」であって、「呈示するもの」ではありえない。そのために「呈示されたもの」を守るために様々な技術及び戦略が必要になってくる。ある対面的相互行為に参加する者は、その単一の「状況の定義」を維持するのに協力する^{注1)}。そしてその共通の「状況の定義」の中で適切に見えるようにそれぞれが適切にふるまう（「印象管理」）。この適切さを保証するのが慣習であり、役割である。それぞれが自己の適切さの保証として慣習や役割を採用し、その結果として慣習や役割の適切さが補強されていく。対面的相互行為の中で、慣習や役割の内自己呈示する限りにおいて、それぞれの自己は、内面の精神傾向からではなく外部から刻印された「儀礼的な自己」として尊重される。慣習や役割から外れる行為は、対

面的相互行為参加者が許容できる範囲内では、儀礼的に無関心を装うことによって、その状況からは非関連化され、「状況の定義」とそれぞれの「呈示された自己」が守られる^{注2)}。

対面的相互行為において、相手に晒された身体は「印象管理」される。その「印象管理」の基準は、道徳的要請に関する基準である。つまり、晒された身体による情報ゲームは、自己に関する情報ゲームであると同時に、道徳的要請に基づく儀礼ゲームでもあるとされる。

このようにゴフマンは、「共在」の秩序の中にあるふるまいの規則を、自己呈示として記述し、その背景に道徳的秩序を見出した。次節では、このドラマツルギーという手法を使って教室の秩序について考える。

2. 教室のドラマツルギー

教室は言うまでもなく、「教師」と「学生（又は児童・生徒、以下同様）」という2つの役割から構成されている。教師は、教えるもの、導くものとしての役割を担い、指導的あるいは権力的な地位を教室で占める。一方学生は、学ぶもの、従うものの役割を担い、その地位は従属的である。この教室の役割構造に自覚的な教育実践の一つに、「プロ教師の会」の一連の著作（諏訪、1997a、1997b、1998a、1998b、河上、1999、喜入、1999）がある。諏訪（1997b）は「生徒が、教師というものは生徒より『えらい』存在であるというフィクションを認めていたから」教室の秩序は成り立っていたとする。そして、今日の学級崩壊等の教育現場の混乱は、「教師と生徒の関係は、双方にそれぞれの立場を『演じる』という合意がなければ成立しないものなのに、最近の生徒たちは、生徒を『演じ』なくなってしまった」ことが大きな要因であると論じている。

ゴフマンの用語に換言するならば、まず、教師と学生の関係は、「教える—学ぶ」という権力関係であるという「状況の定義」がある。そして、その「状況の定義」を互いに維持するべきであるという道徳的要請がある。このことを前提として互いがふるまう限りにおいて、教師及び学生の自己は、「儀礼的な自己」として教室の中で尊重されるはずであった。しかし、「演じ」ない者の出現^{注3)}が「状況の定義」を切り崩した。「演じ」ない者は、単に「演じ」ないのではなく、「演じ」るべきであると認識していない。ここにおいて道徳的要請に基づく教室という秩序がフィクションでしかなかったことが明らかになる。

このような教室の崩壊現象への処方箋として「プロ教師の会」が提示しているのは、様々な事例を取り上げてはいるものの、学校という時空間に属する間は「生徒」という役割を「演じ」ろ、また、教師は「演じ」させろというメッセージに集約される。この処方箋はきわめて懐古的であり、教室の現状を変える力にはならないように思える。なぜならば、彼らも指摘しているように、教室という「状況の定義」の崩壊は学校現場だけに要因が求められるものではないからだ。個性重視や自由主義的な教育という崩壊をもたらした直接的な要因も、戦後民主主義の定着という大きな社会の流れの必然の結果として生み出されたものである。教室という「状況の定義」の崩壊という部分的な結果だけを取り上げて、戦後民主主義が定着する以前の教育に戻すよ

うな処方箋は、場当たりのなものにとどまり、実効性は薄いと考えられる。

「教える一学ぶ」という役割構造に意識的でありながら、「プロ教師の会」とは別の可能性を提示しているのは、鷺田（1999）である。彼は発達心理学者である浜田寿美男との会談を踏まえて、「学校言語」が人間関係にすさまじい歪みを発生させていると指摘する。本来「訊く」とは自分の知らないことを他人に「訊ねる」ことであったはずであるのに、学校では教師から生徒に対して、知っていることを「訊く」ということが日常的になされている。教師から「訊かれた」生徒は、「訊かれた」ことに応えるのでなく、教師の中にある解答を先取りして答える。その答えは、当たるか当たらないとして意識されるとしている。

「教える一学ぶ」という役割構造を是とする立場（例えば「プロ教師の会」）からするならば、鷺田らが問題視しているような教室の状況は全く問題とならない。むしろ、教室が正常に運営されている証左とさえされるかもしれない。

次節では教室をドラマという手法で構築することの限界を物語論の知見を借りながら検討する。その過程で鷺田らがこのような状況の何を問題としているのかが明らかになってくるであろう。

3. ドラマツルギーから物語論へ

物語論の知見は、語りの本質は他者に向けられたものであるということを示してきた。語りは他者の存在を前提として、他者に納得のいくように語られなくてはならない。納得とは出来事の受け止め方の評価であるので、聞き手が納得するとは、語り手と聞き手が評価を共有するということであり、ある価値観が正当化されるということである（浅野、2001）。しかし、語り手と聞き手が同じ権利で価値の正当化をめぐる闘争を常時行っているわけではない。語りを中心とする対面的相互行為の繰り返しによって正当な価値が決まっていくという原初状態を想定することはできる。だが、我々の生活する世界は、正当な価値が大まかには決まった後の世界なのである。この世界において対面的相互行為は、正当な価値を生み出す行為ではなく、正当な価値^{注4)}をなぞろうとする行為に変わる。語り手は語るというその行為において、自己が正当な価値を承認し体現しているということを表明しなくてはならない。このとき語るという行為は、外見の能動性に反して、きわめて受動的な行為となる。聞き手の価値を先取りして語ることによってし、聞き手を納得させ、自己が正当な価値を承認している者として表明できないからだ。

「納得するように語る」を「印象操作」、「価値の共有化」を「状況の定義」と読み替えるならば、物語論のここまでの議論はドラマツルギーの議論とほぼ重なる。しかし、ドラマツルギーが状況の描写を続けるのに対して、物語論はドラマ的状況の構成から解体までをプロセスとして射程におさめようと試みる。つまり、ドラマツルギーは記述枠組みであるのに対して、物語論は現状の変革を試み、セラピーの理論としての野心ももっているのである。ドラマツルギーがゴールとしたところから、物語論は現状の変革の理論としてスタートする。

物語論においては、「語る自己」と「語られる自己」との区別は意味を持たない。なぜならば、自己は語られることによって構成されていくからだ。自己を構成するはずの語り、他者の納得を先取りするものであるならば、自己のあり方そのものが他者の納得を先取りするものになる。固定された関係の中での他者の納得の先取りの連続は、自己をそのようなものとして自分自身が定義づけることであり、自己と社会との関係を定義付けることである。多くの部分を他者に委ねたドミナント・ストーリーが構成され、この固定的で許容範囲の狭い物語の中で、固定的なふるまいしかできないようになってしまう^{注5)}。この関係は相互的であるので、ドミナント・ストーリーに捕らわれてしまったのは一方の語り手だけではなく、両者である。捕らわれた両者による対面的相互行為によって、そのストーリーをより強化することになる。

このような現状認識に立って行われるナラティブ・セラピーは、今捕らわれているストーリーが唯一のものではなく、そのストーリーを構成するために意識的・無意識的に隠蔽してきた出来事を再び語りの俎上へと引き出すことから始まる。それらの出来事を意識し、つなぎ合わせることによって新しい物語を構成する。この新しい物語は、外側から与えられた物語ではなく、古い物語の内側から（つまり、自己の内側から）現れてくるということは肝要である。古い物語を葬り去るのではなく、古い物語を内に含む新しい物語を構成しているのである（Sluzki, C. E., 1992）。

この過程の中で重要になってくるのは聞き手である。固定的なストーリーを構成するに至らしめたのは、聞き手の納得を先取りする語りであった。聞き手の納得の幅が狭ければ、語り手の語りの幅がそれに比して狭くならざるを得ない。この悪循環を断つために、聞き手の納得の幅の広さが求められる。良質の聞き手によって、ドミナント・ストーリーの中では語られることになかった残余部分に光があてられ、その残余部分を手がかりにドミナント・ストーリーを脱構築し、新しいストーリーを生み出すことができるのである。

教室のありようを記述する枠組みとしてはドラマツルギーは一定の効力を持ちうるかもしれない。しかしシニカルに現状を追認するその態度は、教室を構築（もしくは再構築）しようとするときには全く無力である。「演技しない」生徒を逸脱としてしか記述することが出来ないからだ。我々は、彼らを逸脱として取り扱うのではなく、ドミナント・ストーリーを脱構築し語りなおすことによって、新しい物語（＝新しい「私」）を模索していると考えなくてはならない。新しい物語を生み出す残余部分は多くあるが、その一つであると思われる感情を取り上げて、新しい物語の構成の可能性とその困難について考えていく。

【3. 教室と感情——結びにかえて——】

学校教育は知識の伝授に重きを置いてきたため、感情を取り扱うことは稀であった。むしろ、感情は効率的な知識の伝授を阻むものとして遠ざけられてきたとさえ言える。系統学習がカリ

キュラムの中心になるにつれ、学習対象から自己を切り離して客観的に学ぶことが可能になったからだ。しかし、どのように学習対象が客観化したとしても、学習主体である学生は抽象的な存在になることはない。一人ひとりの学生は常に身体をもった具体的な存在である。であるならば、伝授される知やその伝授方法など教室で起こる様々な事象に対して、具体的存在である証左として感情^{注6)}が多種多様なベクトルとして生起しているはずである。感情の存在を、教師、学生の両者が無視することによって教室の秩序が成り立っていた。

感情を無視するというドミナント・ストーリーが疑いなく受け入れられている間は、その秩序の下で生活することが苦と感じられることは少ない。しかし、戦後民主主義の下での「ものわりのよい」大人や、高度消費社会の到来に伴う個性重視の風潮は、ドミナント・ストーリーの残余部分であった感情に光を当てることになった。感情の生起(=「私」そのもの)を大切に扱われないことが苦として認識されるようになった。しかし、教室は感情が存在しないことを前提に構築されているため、感情は抑圧され続ける。

この感情を教室の中で解放し、それを手がかりに自己を見つめなおし、他者や世界との関係を築きなおしていくことが、人間関係教育で目指されたことであった。この試みは感情を正面から取り扱ったことのない者に、感情の取り扱いを教えるということでもある。これは、感情を解放し(1段階)、取り扱う技術を習得する(2段階)という順序を踏む。感情の取り扱い技術を習得してから、感情を解放するという順序はありえない。したがって、感情を扱う技術を持たないまま感情が解放されるという局面に必然的に立ち会うことになる。また、教室で上記のような局面に出会うとき事態はより複雑になる。感情を解放し表明する側が感情を扱う技術が未熟であるだけでなく、表明を受け止める側(他の学生)も未熟である。そのため教室の秩序が崩壊し混乱することは避けられない。この混乱は学生同士の表面上のつながり切り崩し、見せかけの平穏さは失われる。また、このような局面を演出した教師に対して、上で見たような人格への非難がなされる場合もあるだろう。この混乱が過渡的な状況であり、演出としてなされていることが教師及び教師集団によって見失われるならば、人間関係教育の存立基盤がその外部から揺るがされることになる。また学生が不満と共にその場を去るならばその存立基盤が内部から揺るがされることになる。ここに人間関係教育の大きな限界が存在する。この限界は越えていくには、その時々には困難なことが起ころうとも、何とかなるはずだという楽観的に場と自己の受容する精神が必要であろう。しかしこの楽観的な精神は、おそらく一般的な他者や世界そのものへの信頼によってもたらされるものであろう。これは人間関係教育が教育目標としたものであって、人間関係教育の前提となるものではない。このようなトートロジーを抱えながらどのように人間関係教育を展開していくことが出来るのかを模索していくことを課題として本研究を締めくくる。

【4. 注】

- 注1) もちろん、「詐欺的な行為」の場面など、全員が共通に「状況の定義」をしているわけではない。また、「詐欺的な行為」でない場面でも、個々の内面においては「状況の定義」が一致していない場合もありうる。しかしここで問題にしていることは、内面の不一致を越えて、外見上の一致がとりあえず目指されていることである。
- 注2) 許容できる範囲を超えてしまった場合は、「通常ではない」という刻印付けをされ、慣習的相互行為の範囲外におかれる。この場合も、彼をカッティングアウトすることによって、「状況の定義」は維持される。
- 注3) 「演じ」ない者とは、教師を「えらい」と認めない学生だけでなく、自らを「えらい」と認めない教師も含む。
- 注4) 正当な価値は、その名ほど固定的なものでなく、きわめて多重的である。例えば、人に危害を加えるという行為は、日本という国家には正当な価値として承認されない。しかし、日本の内部においても人を傷つけるという行為を正当な価値として承認する「場」もある。
- 注5) その極端な例が、アルコール依存症などの嗜癖がある。嗜癖の問題は、個人の能力の問題ではなく、関係性の問題として捉える見方が今日においては有力である。
- 注6) 感情が社会的に構成されるものであるという感情の社会学の知見（岡原ら、1997）を否定するものではない。しかし、感情が社会的に構成されるとしても生起するその瞬間において、まさに自己の内側から生起しているように感じるのも感情の特徴の一つである。

【5. 引用・参考文献】

- 赤堀方哉（2000）「人間コミュニケーション教育におけるコミュニケーションの捉えかたに関する一考察」、梅光女学院大学論集33、29-40。
- 赤堀方哉（2001）「人間関係教育の教育目標に関する社会学の考察—信頼という視点から—」、梅光女学院大学論集34、33-43。
- 赤堀方哉（2002）「ボランティア体験学習の教育効果に関する研究」、梅光学院大学論集35、1-10。
- 赤堀方哉（2003）「ボランティア体験の教育効果に関する研究(2) —臨床社会学試論—」、梅光学院大学論集36、11-19。
- 浅野智彦（2001）『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ』、勁草書房。
- Elias, N. (1969) Die Hofische Gesellschaft, Hermann Luchterhang Verlag. (波田節夫他訳『宮廷社会』、法政大学出版局、1981)
- Goffman, A. (1959) The Presentation of Self in Everyday Life, Doubleday Anchor. (石黒毅訳『行為と演技—日常生活における自己呈示』、誠信書房、1974)
- Goffman, A. (1961) Encounters, Bobbs-Merrill. (佐藤毅他訳『出会い—相互行為の社会学—』、誠信書房、1985)
- Goffman, A. (1963) Behavior in Public Places, Free Press. (丸木恵祐他訳『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて—』、誠信書房、1980)
- Goffman, A. (1967) Interaction Ritual, Doubleday Anchor. (広瀬英彦他訳『儀礼としての相互行為—対面行動の社会学—』、法政大学出版局、1986)
- Goffman, A. (1974) Frame Analysis, Harper&Row.

- Goffman, A. (1981) *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- 巖谷奈々 (2001) 『感じない子ども ころを扱えない大人』、集英社.
- 河上亮一 (1999) 『学校崩壊』、草思社.
- 喜入克 (1999) 『高校が崩壊する』、草思社.
- 小森康永ら (1999) 『ナラティブ・セラピーの世界』、日本評論社.
- McNamee, S. & Gergen, K. J. (1992) *Therapy as Social Construction*, Sage Pub. (野口裕二ら訳『ナラティブ・セラピー 社会構成主義の実践』、金剛出版、1997)
- 村中李衣・赤堀方哉 (2004) 『跳ぶ教室—人間関係教育の挑戦—』、教育出版.
- 村中李衣 (2004) 『ころのほつれ、なおし屋さん。』、クレヨンハウス.
- 岡原正幸ら (1997) 『感情の社会学—エモーション・コンシャスな時代—』、世界思想社.
- Riesman, D. (1950) *The Lonely Crowd*, Yale University Press (加藤秀俊訳『孤独な群集』、みすず書房、1964)
- 椎野信雄 (1991) 「ドラマツルギーから相互行為秩序へ」、安川一編『ゴフマン世界の再構成—共在の技法と秩序』、33-64、世界思想社.
- Sluzki, C. E. (1992) "Transformations: a blueprint for narrative changes in therapy", *Family Process* 31.
- 諏訪哲二 (1997 a) 『平等主義が教育を殺した』、洋泉社.
- 諏訪哲二 (1997 b) 『「管理教育」のすすめ』、洋泉社.
- 諏訪哲二 (1998) 『ただの教師に何ができるか』、洋泉社.
- 諏訪哲二 (1998) 『学校に金八先生はいらない』、洋泉社.
- 諏訪哲二 (1999) 『教師と生徒は<敵>である』、洋泉社.
- 鷺田清一 (1999) 『「聴く」ことのか—臨床哲学試論—』、TBSブリタニカ.
- White, C. & Denborough, D. (1998) *Introducing Narrative Therapy*, Dulwich Center Pub. (小森康永 監訳『ナラティブ・セラピーの実践』、金剛出版、2000)
- 読売新聞 (2000) 「続・見えない心 1~4」、6/6~6/10.