

特集：子どもの声を聴くということ

「聴く」というあり方

—「関係性」の方へ—

守屋 淳（北海道大学）

小さなモモにできたこと。それはほかでもありません、あいての話を聞くことでした。なあんだ、そんなこと、とみなさんは言うでしょうね。話を聞くなんで、だれにだってできるじゃないかって。でもそれはまちがいです。ほんとうに聞くことのできる人は、めったにいないものです。（ミヒャエル・エンデ『モモ』¹より）

I. はじめに

「子どもの声を聴くということ」が本特集のテーマである。「子どもの声を聴く」ということは、臨床教育学において、そして本学会においてもたびたび強調されてきた。

それは逆に言えば、これまで当事者である子どもたちを無視し、子どもたちのあずかり知らぬところで教育政策が決められ、また実践現場においても、往々にして子どもたちの訴えが真剣に聴き取られてこなかった、ということの表れであるとも言えるだろう²。そしてそのことへの痛切な反省として臨床教育学が立ち上げられ、「子どもの声を聴く」ことを強調してきたのだと考えることができる。

ところで、このように「子どもの声を聴く」ことの重要性はもちろん否定できないとしても、「子どもの声を聴く」ということが簡単に語られすぎてはいないだろうか。つまり、「子どもの声を聴く」ということは、その気になれば誰にでもすぐにできることなのだろうか。たとえば教師たちに「子どもの声を聴きましょう」と言ったときに、ほとんどの教師は「もちろん、ちゃんと聞いていますよ」と答えるのではないだろうか。そしてもしその通りに、ほとんどの教師が子どもたちの声をちゃんと聴いているのなら、学校における子どもたちの問題は今ほど深刻にはなっていないのではなかろうか。

そもそも、音声情報が情報として耳から入るという意味においてならば、聴覚障害がない限り誰しも「聞く」ことはできる。ここまで「聞く」と「聴く」という二つの漢字を使い分けて表記してきたように、「聴く」ということは、「聞く」とは何かモードが違う、別の行為を意味しているはずである³。

本稿ではこの「聴く」ということ自体、言い換えれば「聴く」というあり方自体について探究していこうと思う。それは実は教育実践において鋭く問われる重要な問題であり、教育学が気づかなかつた、あるいは気づいても見ようとしてこなかった、しかし極めて重要でアクチュアルな問いへのチャレンジであると筆者は考えている。

II. 実践者たちの「聴く」こと

1. 教師たちにとっての「聴く」こと

教師にとって、日常の子どもたちとのかかわりの中で、「子どもの声を聴く」とはどういうことだろうか。

長野県の小学校教師だった牛山榮世(1943-2011)は、保育士である自分の妻との家庭内の会話を次のように紹介している。

あるとき、「子どもたちが先生の言うことを聞かなくて、先生たちも大変だ」と話したときに、家内は事も無げにこう言いました。「そりゃあね、先生が子どもの言うことを聞いていないからだよ」—しばし無言でいると、「私なんか反対に、私の方が子どもの言うことを、五倍も十倍も聞いているよ。ひたすら子どもの言いたいことを聞きとるのが仕事だと思ってる。その願いにちゃんと応えなければ、子どもも私の言うことなんて聞いてくれない」って、こう言うんですね⁴。

と言う。そして、なぜ教師が子どもの言うことを聴いていないのかということについて、

教師主導型の一斉授業というのは、宿命的に子どもの言うことを聞かない構造となっています。あるいは、聞く必要性に迫られない構造になっていると言ってもいいかと思えます。ここで聞く必要があるとすれば、せいぜい教師のやらせたい範囲内で聞くということだけだと思います⁵。

と指摘している。さらに、

とにかく学校というところは、朝から晩まで、子どもにやらせること、させることがあまりに過剰で、子どもの言うこと、欲していること、求めていることに本当に耳を傾けるとか、耳を澄ますとか、そういったことがどうしても少なくなってしまう、そういった嫌いがあるかなと思います⁶。

と述べ、学校には教師たちが子どもの声を聴けなくさせるような構造があることを明示している。そしてだからこそ、

いかに子どもの言うことを聴ける教師になるか、ということが今日的な大きな課題であります⁷。

と主張している。

三重県の小学校教師であった石井順治(1943-)は、『教師の話し方・聴き方』(正・続)⁸の2冊の著書の中で、教師の「話すこと」「聴くこと」について、実践的に、かつ深く考察している。

石井もまた、日本の教師たちの問題点を次のように指摘している。

わたしは、日本の教師は、子どもに対して「話す」ことに偏った指導をしてきたと考えています。ということは、教師自身も話すことに偏った意識をもち、子どものことば、子どもの考えを引き出し、受け取り、そこから学びをはぐくむということを十分にしていなかったとも言えます。つまり極端に言えば「聴けない」教師になってしまっていたということなんです。そういう意味で、教師は、話すことよりも、聴くことに心を砕かなければい

けないのです⁹。

そして「聴けない」教師になってしまう理由を、石井は次のように考えている。

教師が子どものことばを聴くということは簡単なことではありません。まず、教師はどんな場合でも、教えなければいけないことをもっているものです。さらに、それをどう教えようかというプランももっています。そのうえ、子どもたちを正しく導かなくてはという使命感も有しています。ですから、どうしても、自分の用意したことを、プラン通り、わかりやすく指導したいと考えます。そこに落とし穴があるのです。(中略)そういう考えに陥ると、子どものことばは聴こえにくくなります。(中略)そんなときの教師の頭には、次はどういう発問をするのだったかとか、時間はあとどれくらいあるのかとか、早く想定したように子どもが発言してくれないかとか、そういった教師本位のことばかり浮かんでくるのです¹⁰。

この引用から明らかなように、石井にとって教師が「聴く」とは、子どもの言葉を聴覚刺激として受け取るということとは違うことを意味している。聴覚刺激としては「聞こえ」ていても、必ずしも「聴いて」いることにはならないのだ、という考えが示されていると言っていい。

さらに石井は、

できることならば(中略)、ことばとして語られない子どもの心の内のことばも聴きたいものだと思います。(中略)教師は、子どもの考えのなかにはそういう宝物のようなものがあると考え、それを知りたい、それを引き出し、そこから学びを進めたいと願い、耳を澄まし・目を凝らしたいものだと思います¹¹。

と言う。「聴く」という言葉を、音声には表れないことを感じ取るということにまで拡張して用いているのである。

同様のことは牛山の叙述の中にも見出すことができる。牛山は、自らの体育の授業をビデオ映像を見て振り返りながら反省するある教師の、

次のような言葉を紹介している。

子どものほんのちょっとした動きとか、体つきとか、表情とか、そういったもののいきさつを、自分は現場の実践の中で、本当に細やかに見ていただけるか。そしてそういうものを受け取りながら、その子がそのとき、何を求めていたのか、どう感じていたのかを、本当の意味で自分は受け取っていたのか、聞けていたのか。つまり、子どもの体の動きを言葉として聞きとれてきたかということが、映像を見れば見るほどしみじみ思い返されてくる¹²。

そしてこれを受けて牛山は、「子どもの言うことを聴く」とは、子どものつぶやきに耳を傾けるのは当然のこととして、

要するに、子どもの体が発している、体が表していることも、「子どもが言っていることとして聞く」ということであります¹³。

と言う。

このことに関してはさらにもう一人、静岡県の中学校教師であった佐藤雅彰(1944-)の指摘にも注目してみたい。

子どもを見ると、二つの言葉を感じたい。一つは、耳から入る子どもの反応をどう聴くか。もう一つは、子どものまなざし、息遣い、仕草、からだの動きである。私たちは、今まで自分の耳に聞こえた言葉だけを聴いていた気がする。子どものからだは、声に出していなくても目に見えぬ内なる声(言葉)を発している。子どもの感情は、身体どこかに表れる。特に目の表情や仕草に表れる¹⁴。

こうした実践者たちが、音声以外のもの、聴覚器官以外で感じ取ることをも、「聴く」という言葉で表していることに、ここではまず注意を向けておくことにしよう。このことの意味は第四章において改めて考察しようと思う。

さらにもう一度、石井の著述に戻り、本稿の問題意識から重要と思われる点に注意を促しておきたい。

石井の著書はその題名から安易に想像されてしまうように、技術としての、ノウハウとし

ての、「聴き方」を述べているように思われるかもしれない。しかし石井はそのような見方を明確に否定して、

話し方・聴き方はマニュアルに当てはめるように身につけるものではなく、時間をかけて多くの経験を積みながら磨いていくものだ¹⁵(以下略)

と言う。さらに、次のようにも述べる。

話し方とは、単なる技術ではなく、何をだれに伝えたいかという話の中身と意欲、そして相手意識によって生まれるものだ(中略)聴きやすい話し方を、単なる方法から考えることにわたしは賛成しません。そうではなく、ひたすら、話す相手との関係に心を配り、話す中身に心を砕くことです。そして、作弄的な話し方に陥るのではなく、話すことに誠実に立ち向かうことです。¹⁶

これらの引用は、「聴き方」ではなく「話し方」についての指摘だが、聴き方についても同様に、単なる技術として身につけるものではなく、ある種の心の持ち方が問われることを、次のように表現している。

相手の話を聴く、相手の思い、考えを受け止めるという行為(中略)は、子どものこと、子どもの考え、子どもの内にあるものを知りたい、聴きたいと思うところのもち方によって可能になります。¹⁷

こうしてみると、石井の言う「話し方」と「聴き方」は、実は別物なのではなく、相手へのある共通した向かい方、構えを意味しているといえるのではないだろうか。同様のことを佐藤は「教師の居方(way of being)」と表現し、この概念を次のように説明している。

私は、この言葉を教師の人格ともかかわった身体技法だと思っている。教師の子どもを見る温かい眼差し、無意識の所作、声の大きさ、子どもとのかかわり方等がこれに該当する¹⁸。

単なるマニュアル、単なる技術として身につくものではない、こうした「聴く」というあり方を、それではどのような言葉で表現すべき

かは、実は難しい課題である。ここでは差し当たって、「心を砕くこと」、「誠実に立ち向かうこと」、「心のもち方」、「居方」、「身体技法」といった仕方で表されていることに着目して、さらに考察を進めよう。

2. カウンセリング、精神科治療における「聴くこと」

ここでいったん、「聴く」ということについての考察を深めるために、教育以外の場に目を転じてみよう。するとすぐに気づくのは、カウンセリングにおいて「聴く」ことが強調されているということである。

ロジャース (Rogers, C.R.) の「非指示的カウンセリング」(来談者中心療法)において、「無条件の肯定的配慮」、さらには「共感的理解」が、カウンセラーに求められる条件として明示されたことを通して、カウンセラーの仕事は、何よりもクライアントの話を肯定的(積極的)な配慮(関心)をもって、共感しつつ聴くことだと考えられるようになってきた。カウンセリングとは、カウンセラーがクライアントにアドバイスや指示を与える場ではなく、クライアント自身もつ自分で自分の問題を解決しようという力を引き出す場なのであり、そのためにカウンセラーには徹底して聴くこと、すなわち「傾聴」が求められるのだと論じられてきた。

たとえば、ロジャース派カウンセリングを我が国において推進した中心的人物の一人である佐治守夫は、その著『カウンセリング入門』¹⁹の中でこう述べる。

本当に人の話を理解し、その人の本当に言いたいことを聴くということは、単に話している人の前にいるということではできないものではない。

私がカウンセリングを通じて学んだ最も大きな、そして私にとって私の考え方を根底からくつがえすほどの画期的なことがらは、この「相手の話を聴く」ということの意味の深さであった²⁰。

そして佐治は、「聞く」ではなく「聴く」という

言葉を使うのは、「聴く」人の方に

全く積極的な、相手をわかろうとする働きかけがあることを言いたいからである。相手の内面的な世界、相手の人間性そのもの、相手のそのときの深い全存在につながる気持や感情やその他もろもろの、言葉や筆では表現できないものを、私はできるだけ敏感に、そして相手が意味するままにうけとりたいと思う²¹。

と言う。

佐治は、人が相談を受けたときのありがちな特徴的聞き方として、(1)批判的な聞き方、(2)同情的な聞き方、(3)論理的な聞き方を挙げ、いずれの聞き方も相手の問題の解決にはつながらないことを示して、「真に相手の気持ちがわかるような聴き方」が必要であると示し、そのためには、言葉以外の相手の様子、表情、息づかい、姿勢等々にまで神経を届かせなければならない、と言う²²。

同様なことは精神科医にとっても、とりわけ対話的精神療法において重要になる。精神科医である神田橋條治は、医師が診断のため患者と面接するとき、「問診」という言葉が使われるように、問うことの技術に焦点が当てられがちだが、「まず大切なのは聴くことであり、問うことは従である」とし、問うための技法上の工夫はすべて、「聴くことの技術が一定水準に達してはじめて有用となる」と言う²³。

精神分析医である松木邦裕は、『耳の傾け方』²⁴と題する著書において、「こころの臨床家を目指す人たちへ」²⁵のアドバイスとして、クライアント/患者の話の「聴き方」について、6段階のステップ²⁶に分けて論じている。

松木はまず、同書の序章において、

聞くという行為は私たちがこの世に生れ出たそのときから行っているあまりに日常的な行為であるためか、専門領域で働いていると自然に身に着くと考えている人たちも少なくないように思えます。(中略)しかしながら、系統的な訓練なしに専門的な聴く力を身に着けている人を、実際のところ、私は

知りません。こうした安直な考え方をしている臨床家は、その本人が思うほどには聴く力をつけていません²⁷。

と聴き方の訓練の必要性を指摘している。そして、本書のような書物だけで聴き方が身に着けられるものではなく、

こころを理解すること、耳を傾けることには、その方法をきちんと学ぶこと、そしてそれを、臨床力を十分に備えた指導者の下での適切な訓練を通して確実に身に着けること、という両者のための長い期間が必要なのです。熱意や頭で理解して自己流を通していただけでは、ほんとうには身に着かないのです。²⁸

と言う。さらに

臨床場面での聴くこと、耳を傾けることのも目的は、その語っている人のこころに出会う、その人のこころに触れることです。²⁹

とした上で、

聴くことが目指すこの目的は安易に達成されるものではありません。聞いている側がみずからのこころの平穏を守るために行う知的な聴き方や表面的な親しみでは、こころに出会うことは達成されません。³⁰

と指摘する。つまり、聞く側の聞き方やあり方（「自らのこころの平穏を守るための知的な聴き方」、「表面的な親しみ」）によっては、実は相手の心に出会うという意味では、聴いていることにはならない場合もある、ということなのである。そして臨床家にはそのような自らのあり方を反省する感受性が必要であるし、またそれは短時間で一人で身に着くものではない、というのである。

松木はこのように、前述した6つのステップについて説明しつつ、臨床家自身のあり方を随所で指摘している。ここではこの6つのステップについての詳述は避けるが、松木がこのうち①～④については「能動的な聴き方」とするのに対し、⑤、⑥の聴き方については、「受け身的な」聴き方であり、「こころを感知する」聴き方であるとしていることに注意を促しておこう。

この⑤、⑥の聴き方は、「精神分析的聴き方

ともされており、松木自身が精神分析医であることから、このような聴き方が能動的な聴き方と対比されて強調されているとも考えられるが、次のように患者の無意識を捉えるためには、ぜひ必要な聴き方であると主張されている。

患者／クライアントの無意識は、私たちの意識によってではなく、無意識によって感知されるのです。つまり、私たちが能動的に聴くという意識的な聴き方で対応しているときには、患者／クライアントの無意識は私たちには受け取られていないか、受け取られているとしても、そこに私たちが注意を向けることは大変難しいものになっています³¹。

そしてこのような聴き方を身に着けることによって、最終的には

私たちは、聴くという姿勢に加えて、見る、嗅ぐ、味わう、触れるという五感をきちんと使う方が、より豊かに彼／彼女のこころを感知できるに違いありません³²。

とし、

私たちが私たちの目の前にいるその人のこころを理解しようとするなら、その人全体に私たちが出会うことで、それが真に達成されるのでしょうか³³。

と結論づけている。

聴くということが、必ずしも能動的な行為とは限らないこと、そして、聴覚に限らず、私たちの五感すべてを使って、ということは私たちの存在そのものを通して実現されること、という重要な洞察をここから得ることができる。「聴く」ということの探究は、単に聴覚の働かせ方という方法を問うことではなく、「聴くというあり方」、つまり「聴くという存在の仕方」を問うことになるのだと考えられるのである。

それでは次に、対人関係の場に関わってきた3人の論者のユニークな論考を手がかりに、「聴くというあり方」について、考察していこう。

Ⅲ. 聴くというあり方

1. 「聴くこと力」(鷺田清一)

哲学者の鷺田清一は、その注目すべきユニー

クな論考、『「聴く」ことの力』の中で、

〈聴く〉というのは、なにもしないで耳を傾けるという単純に受動的な行為なのではない。それは語る側からすれば、ことばを受けとめてもらったという、たしかな出来事である³⁴。

として、聴くことが、聴かれたその相手の自己理解を促すような力を持つことを述べた上で、

わたしがここで考えてみたいこと、それがこの〈聴く〉という行為であり、そしてその力である。語る、論ずという、他者にはたらきかける行為ではなく、論じる、主張するという、他者を前にしての自己表出の行為でもなく、〈聴く〉という、他者のことばを受けとる行為、受けとめる行為のもつ意味である³⁵。

と同書の問題意識を明示している。

鷺田によれば、哲学は今までしゃべりすぎてきたのであり、「聴く」ことの意味については、ほとんど問うてこなかった³⁶。ところが我々の日常生活においては、そして特に「ケア」と呼ばれる領域においては、苦しみを語る人を前にして、その言葉に聴き入らざるを得ない立場に立たされる。自分を中心に置き、世界のことわりを探り分析しようとしてきた今までの哲学のスタンスでは、この「聴く」というあり方、つまり他者と私の間に起こることの意味に迫ることはできない。

こうして鷺田は「聴くことをこととするような哲学」のあり方の探究を試み、そのような試みを「臨床哲学」と名付けている。

鷺田は言う。

苦しみの語りは語りを求めるのではなく、語りを待つひとの、受動性の前ではじめて、漏れるようにこぼれ落ちてくる。つぶやきとして、かるうじて。

ことばが《注意》をもって聴き取られることが必要なのではない。《注意》をもって聴く耳があって、はじめてことばが生まれるのである³⁷。

この、聴く人の「受動性」をさらに敷衍し、「ホ

スピタリティ（歓待）」という概念も援用しながら、鷺田は、「受動や受容ということがもつポジティブな力」を「人間にとっての本質的な力である」として、それをすなわち「聴くことの力」と呼んでいる³⁸。

つまり、ここで「聴くことの力」としているのは、必ずしも文字通りの意味で「聴く」ことだけを意味しているのではない。他者を受け入れること、迎え入れること、歓待することと、「聴く」こととは、その存在の仕方としては、同じようなあり方をしているということになる。そしてそのように存在するということは、自分を危うくすることでもある。鷺田は言う。

他者を迎え入れること、それは他者を「われわれ」のうちに併合することではない。(中略) それはむしろ、自己を差しだすことであり、その意味で他者とのぬきさしならぬ関係、関係が意味を決めるのであって、〈わたし〉が関係の意味を決めるのではないような他者との関係のなかに、傷つくこともいとわずにみずからを挿入してゆくことである³⁹。

こうして、「聴く」ことはすなわち、自己をあげひろげて他者を受け入れることであり、自らをヴァルネラブルに（傷つきやすく）することでもある⁴⁰。しかしただだからこそ、

「聴く」ことは、他者を支えるだけでなく、じぶん自身を変えるきっかけや動因ともなりうるものなのだ⁴¹。

という重要な指摘にもつながっている。つまり、真に「聴く」ことを通して、聴く人も傷つきながら、自分の今までの世界を超え、自らの成長につなげることもできるのであって、逆に言えば、そのような覚悟をもって「聴く」というあり方をしない限り、彼の目の前の苦しむ人は、その苦しみを語るができない、ということでもあろう。

2. 「話しかけのレッスン」(竹内敏晴)における「声が届く」こと

ところで、鷺田は同書の中で、言葉が届くとはどういうことか、という考察を展開している

42。その際、鷺田が依拠するのは、演出家・竹内敏晴の「話しかけのレッスン」⁴³である。

竹内は、中耳炎を悪化させたことが原因で、幼い頃から少年時代まで、ほとんど耳が聞こえなかった。その後、抗生物質の投与により耳は聴こえるようになったが、他者としっかりと会話ができるようになったのは44歳のときだったという⁴⁴。それまでは、よく聞こえなかったがために発音も悪く、また自分の言葉をよく聴き取ってもらえない経験を繰り返したことによって、

私〔竹内〕のそれまでの話し方は、目をふせ、自閉的に、単調に、活字をならべたように発語するか、あるいは、熱中し、挑みかかるように、全身が躍るようにしゃべりかけるか、極端に二分されて⁴⁵（以下略）

おり、いずれにしても相手との間に見えない壁があるように感じていたのだが、ある発声法をマスターしたことをきっかけにして、「相手を確実に声でつかまえられるようになった」という。そして、そのとき

こえは、ある、いわば質量と速度とを持ち、的を撃った。小さいこえでも大きいこえでも相手に確実に届いていることが、私にわかった。⁴⁶

のだという。このときの経験を竹内は「ことばが劈かれた」と呼ぶのだが、この経験について後に彼は次のように述べている。

他人にじかに私のことばが、つまりはおのれ自身が今触れている、そして相手もじかに私に触れてくるという驚きと、よろこび⁴⁷。そして、このことをきっかけに竹内は、役者の訓練のためのレッスンをモチーフに、独自のレッスンを開発し、他者と「じか」に関わり、出会うことについて、そのレッスンを通して追究し続けた。竹内自身によって「からだことばのレッスン」と名付けられ、その受講者たちには「竹内レッスン」と呼ばれていたレッスン⁴⁸を、彼は2009年に84歳で亡くなる直前まで、様々な場所で、様々な背景を持つ人たちを対象に行ない続けた⁴⁹。

さて、この「からだことばのレッスン」を構成するいくつものレッスンの一つとして、「話しかけのレッスン」⁵⁰がある。「話しかけのレッスン」とは、めいめい勝手な方向を向いて床に座る4~5名の聞き手の後方の数メートル離れたところから、一人の話し手が聞き手とは目をあわせないようにしながら、聞き手のうちの一人を選んで、その一人に何か短い言葉で話しかけるというものである。その際、聞き手には「自分に話しかけられた」と思ったら手を挙げる、という課題が与えられている。

やってみたらすぐにわかることだが、話し手が選んだその聞き手が「自分が話しかけられた」と思って手を挙げることは、めったに起こらない。もちろん、聞き手に話し手の声は聞こえているわけだが、そして往々にして話しかけた言葉の意味内容から（たとえば「早くお金返してよ」というような）「自分に話しかけたのかもしれない」と思って手を挙げることはあるが、「本当に自分に言われた、という感じがしましたか」と問われると、「いや」と首をひねることになる。そして「それではどっちの方に声が聞こえましたか」と重ねて問うと、「あっちの方」と遠くを指すことも多い。もちろん話し手の方は、その聞き手にちゃんと話しかけたつもりなのである。

一方聞き手がこのレッスンに慣れてきて集中して聴くことができるようになると、「今の声は頭の上を越えていった」、「ずっと手前で下に落ちた」、「誰にでもなく全員に言った」、「背中ofすぐ近くまで来たのに戻っていった」というように表現するようになる。このことについて竹内は次のように述べる。

聞き分けているうちに、声とは、単に空気の粗密波という観念によって表象されるような、抵抗感のないものではないことが実感されてくる。肩にさわった、とか、バシッとぶつかった、とか、近づいて来たけどカーブして逸れていった、というような言い方で表現するほか仕方のないような感じ—即ち、からだへの触れ方を、声はするのである。声はモノのように重さを持ち、動く軌跡を描いて

近づき触れてくる⁵¹。

また、次のようにも言う。

このような言い方は文で読むとかなり奇妙に感じるかもしれないが、聞き手は感じたままをことばにしているので、言いかえれば、私たちの「からだ」は他人の声をこのように聞き分けているのに、日常生活ではその知覚はおおわれてしまっていて意識に上ってきていないのだと言えるだろう⁵²。

もちろんこのことを、いわゆる科学的に説明することはできないだろう。しかし、筆者自身の多くの経験によっても、そのつど違う人たちが違う場所でこのような似た表現をすることは確かであって、差し当たって竹内が言うように、私たちの身体はこのように他者の言葉を聞き分けているのだということは認められるだろう。そしてそのとき次なる問題は、それではなぜ話し手が意図したようには、聞き手には声は聞こえてこないのかということであろう。

もとより、この現象に意外な感を得るのは、まず何よりも話し手自身である。すると次は何としても相手に声を届けようと、いろいろと工夫してもう一度やってみようとする。周りで見ている、自分ならうまくできるだろうとチャレンジする人もいる。ところがそれでも、うまく行くことは少ない。そんなとき竹内は、周りで見ているレッスン参加者たちに、話し手の姿勢に注目するように言う。

たとえば「独り言を言っているみたいで声がさっぱりこっちに来ない」と言われるような話し手の姿勢は、たとえば両手を後ろに組んで、棒立ちになってしゃべっていたりする。そのとき身体の重心は後ろにかかっている。竹内によれば、手を後ろに組むということは、片方の手が他方の手を握っているのであり、それは聞き手の方に動こう、近づこうとする身体を、握っている方の手が後ろに引っ張っているようなものであって、

意志としては話しかけよう、目当ての人とつながろう、としているのだろうが、からだは行かないで、とひきとめている。これでは

声は前へ行けない⁵³

ということになる。

また、これとは一見逆に、一所懸命相手の方に踏み出して話しかけようとしているが、聞き手の方が「私の方に声 came と思っていると、ストーンと手前で落ちた」とか「声が戻っていった」ということがある。こうした場合、話し手は、

ことばの最後（語尾）になると、すつと顎を退く、あるいは身を退く。中には踏み出した足が語尾の音と共に規則正しくと言いたい正確さですつともとへ戻る人がある。つまりここで相手のからだにことばがしみこむという肝心の瞬間に、からだか、そして声もすつと後戻りするわけである。⁵⁴

つまり、話し手の身体のあり方がそのままと言っていいほど、声の届き方に表れているのである。このことを竹内は次のように言う。

こんな現象に気づいてゆくと、話し手も、まわりで見ている人々にとっても、身動き—という外的な言い方よりも、もっとからだの内部の奥の動き、あるいはからだの志向性—というか存在の仕方そのものが、そのまま声に現われているんだなあと感じとれてくる⁵⁵。

さらに、遠くの聞き手に声を届けようとして身体を乗りだすように話す話し手がいる。しかしこのような場合、聞き手が自分が話しかけられたと思うことはまずない。それは竹内によれば、

距離が遠くなれば、それを越えるこえの発射量が大きくなければならぬ、と思ひこむのだが、これは客体的な測定可能な世界を想定しているので、自分のからだを客体として操作していることにほかならない⁵⁶。

相手を選び、それに声を届けようと身構えるということは、相手を客観的な対象物と化すことであり、相手と自分との間に客観的な距離を設定することである。それを越えて声を届けても、それはいわば物理的な音波であって、人間的な「触れる」行為にはならないだろう⁵⁷。

ここに、このレッスンの不思議の秘密が隠されているのではないだろうか。聞き手にとって、話し手の声が、物理的な音声としては聞こえていても、「自分に話しかけられた」という実感を持ってないときは、話し手が自分の行為を意識的に操作しようとして、自分自身の身体も聞き手の身体も、いわば「物」のような対象物として見てしまい、相手と自分の間にあるつながりを自分から切ってしまうからではないだろうか。

それに対して、駅の改札口から好きな人が出てきたのを見て思わず「〇〇さん」と叫んだとき、

話し手は相手との距離はどのくらいだからこのくらい大きな声を出さなくてはとか、あっちの人でなくてこの人に声を届かせるには、とか考えるなどということはあるまい。からだ全体がはずんで、いきなりほかの世界はまったく消え去り、ただ相手の人ばかりが目の前にあって、それからからだ全体でとびかかってゆく一たとえ客観的には間隔が五十メートルあろうとも、すぐ目の前にいる相手にとびつくのと同じことである。言いかえれば、話しかけるとは、距離がゼロになることにほかならない⁵⁸。

そしてもちろんこのとき、相手にはしっかりと声が届き、呼びかけられた方は瞬時にその呼びかけた人の方を向くであろう。こうして竹内はさらに次のように指摘する。

もともと人と人は、その場を同じくしているだけですでに共に生きており、かかわりあっている。ただ潜在化しているかかわりを揺りおこし一気に具体化する契機が、「声によってその人に触れる」という行動なのだ⁵⁹。したがってまた、このレッスンで往々にして話し手が陥りがちな、「気持ちを込めて話しかけよう」という構えも、自分に閉じこもることになりやすく、たいていの場合、相手に声は届かない。竹内は言う。

話すとは、ある意味で自分がカラッポになつて、相手のからだに行く、至る、ことなの

だ。ふっと、「話しかけてみようかな」と思って動くということは、実は話し手がそのからだに呼ばれているということではあるまいか。(中略)

すでに、自他のからだはここにある。すでにかかわり、つながっているのだ。メルロ・ポンティのことばを借りれば、「自他は、一つの系の二つの項である」。それを、生きること、たぐりよせること、よみがえらすこと、それが「話しかける」ということにすぎない。自分と相手のからだは、本来、それぞれ閉じた個体ではないのだ⁶⁰。

「聴くというあり方」を探究する本稿において、このように「話しかけのレッスン」における「声が届く」ということについて、紙数を費やしながら検討してきたのは、この竹内の認識が「聴くというあり方」を考える上で重要な示唆を与えてくれると思われるからである。つまり、私たちは本来、一人ひとりバラバラに存在しているのではなく、実は同じ場にいる者どうし、すでに関わりあっているものであり、その感覚に目覚めているとき、声が相手に届き、声によって他者に触れるということが起こるのであって、おそらくこのようなあり方に目覚めているとき、本当に「聴く」ということも可能になるのではないか。

ところがまた、竹内が指摘しているように、私たちは往々にして、その既にそこにある関わりに気づかず、自分や他者の身体を物のように操作しようとする。あるいは自分を閉じ、自分の中に閉じこもってしまう。それが人間と人間との間に本来感じられるべき豊かな情感を、貧しく、冷たいものにしてしまっているのではないだろうか。この点については、さらに第IV章において考察することとする。

3. 「IPR トレーニング」(早坂泰次郎)における「視線が届く」こと

さて、このように竹内の指摘を整理してみると、竹内とはまったく違う角度と背景から、そしてまったく違う実践に取り組んできた社会心

理学者、早坂泰次郎が、実は竹内とはかなり共通した認識に至っていることに気づかされる。

もともと第二次大戦後、「対人関係スキル」の向上を目的としてアメリカで始まった「感受性訓練」(sensitivity training=「ST」)は、1960年代に日本に導入されたが、折しもの高度経済成長期の中で、産業界から、従業員同士の人間関係を良くすることで企業の生産性を高めることができるという意味で、注目を集めるようになった。しかしそれはST本来の精神であった、深い人間理解や相互研鑽による人格の成熟とはかけ離れたものとなり、トレーナーがトレーニング中に暴力をふるいメンバーを負傷させたり、メンバーが自殺したりなどの事件も起こって、「人格改造」「地獄の特訓」などと批判を受けるようにもなった。

そのような時期にコンサルタントとしてSTに参加した早坂は、当時のトレーニングのあり方を批判しつつも、一方でその可能性⁶¹を感じ、「ホンモノのSTをやろう」と仲間呼びかけ、1970年から独自のトレーニングを開始した⁶²。このトレーニングは「IPR (InterPersonal Relationship =対人関係の略) トレーニング」と呼ばれ、以来年に数回ずつ、早坂が2001年に亡くなった後も、その遺志を継いだ人たちによって現在に至るまで続けられている⁶³。

IPRトレーニングは具体的には次のように行われる。初対面の10名前後の参加者で一つのグループ(「Tグループ」と呼ばれる)を組み、そこに1~2名のトレーナーが加わる。グループは円形に並べた椅子に座り、1回1~2時間のセッションを休憩をはさんで繰り返す。このようにして3泊4日の「ベーシックトレーニング」が行われ、さらにその1~2ヶ月後に1泊2日の「メイントレーニング」⁶⁴が行われる。1回1回のセッションは自由な話し合いの時間であり、「Tの時間」、ないしは単に「T」と呼ばれる。参加者はこの時間を通して互いを知りあい、対人関係のありさまを体験的に学んでいくのである⁶⁵。

早坂はこのトレーニングの目的を次のように

記している。

四日ないし五日の合宿⁶⁶の中に設定されたグループに参加することを通じて、多くのばあい初対面の他人を知り、自分を知り、バラバラだった人の群れがほんとうに「グループ」になるとはどういうことなのか、どうすればそうなるのかなどを、徹底的に体験を通じて学ぶことにある⁶⁷。

具体的にどのようにグループが展開していくかについては、もちろん個々のグループによって大きく異なるのであるが、トレーナーはメンバーが体験によって学ぶことを徹底的に重視するため、通常指示を与えるようなことはせず、ただ初回のTの冒頭、

Tグループとは

トレーニング・グループの略です。ここではメンバーは自由にふるまうことができます。このグループは他人を知り、自分を知るための訓練の場です。グループのなかでおこるすべてのことが、学習の素材になります。

トレーナーはメンバーの学習と集団の成長に援助的な役割を果たします⁶⁸。

と記された紙を読み上げ、あとは「では、始めましょう」と一言だけ発して沈黙する。

互いに初対面のメンバーはとまどって、沈黙に耐えきれず自己紹介を始めたりするが、自己紹介が終われば再び沈黙に戻ることになる。そうした中、一人のメンバーが滔々と自分のことをしゃべり続けるということも起こる。早坂は、このようなTグループの初期におけるメンバーの発言は、多かれ少なかれ沈黙という重く不気味な空虚に、言葉というモノを充填することによって不安や不気味さを鎮めようとするあがきだ⁶⁹、と言う。

話題が途切れずにおしゃべりが続けば、メンバーたちはグループが生き活きたと思いきみ、人間関係ができあがったと思おうとするが、そうではないことにすぐに気づく。話題が一段落したときや、休憩後の新しいTの冒頭に、再び重苦しい沈黙が訪れるからだ⁷⁰。

やがて、このようなおしゃべりには意味がな

いことに気づき、自分自身の、今、この場での気持ちをしゃべるメンバーが出てくる。またトレーナーも、短い言葉で、たとえば「〇〇さん、今の△△さんの話に興味がありましたか？」というようにして、今、ここで起きていること、メンバー一人ひとりが感じていることに注意を促していく。

こうして、時間が経つにつれ、メンバーとメンバーとの間で気持ちが通じ合う瞬間が訪れる。ところが往々にして、一人、あるいは数名のメンバーは、たとえば顔を伏せたりしてなかなか他のメンバーと視線を合わそうとせず、そのことが他のメンバーたちには気になって仕方ないということが起こる。そのメンバーが自分に閉じこもっていて、気持ちが通じないからである。

こんなときトレーナーはそのメンバーに、「みんなを見てごらん」と働きかけることが多い。ところが、そう言われたメンバーが他のメンバーに一生懸命視線を向けても、しばしば相手に「見られている感じがしない」と言われてしまう。

ここにおいて早坂は「視線が届く」ということについて、本稿の問題意識にもつながる重要な指摘を行っている。

視線が確かにこちらに向いてはいるがただ眺めているだけの眼はガラス玉のようで、みられているという感じがしない。こんな時視線を向けている当人の中では必ず「見て何になるんだ」「見るってどういうことなんだろう」「何を見ればいいんだろう」「ワザとらしくて馬鹿馬鹿しい」「テレ臭くていやだ」等々の思考が往来している。こうした思考に囚われている人の眼は一人の眼を見つめているつもりでも、しばしば本人の気づかぬままに揺れ動いて停止せず、あるいは一人ひとりの眼にとどまることを恐れるかのように、次々と走っていく⁷¹。

このことに関して早坂は、別のところで次にように述べる。

ほんとうに見る(すなわち眼で感じる)こと、ほんとうに聞く(耳で感じる)ことと、

考えることとは両立しないものだ。(中略)頭の中であれこれ思考をめぐらしながらでは、視線を相手のひとみに向けて見たところで、仮に方向はピッタリと適中していたとしても、視線はけっして相手のひとみにはとどかず、したがって相手はけっしてほんとうには見えないものだ⁷²。

そしてさらに、

こんなとき、トレーナーはそのメンバーにしばしば、「今このグループにだれか気になる人はいますか」と聞くだろう。注意の方向を自分自身の内部から外部へうつすことによって、思考と自意識にがんじがらめにされ、閉じこめられた感性を解放し、「気づき」(awareness)へと開こうとするのである⁷³。

こうして自分自身に閉じこもりグループの中で孤立していたメンバーが、他の一人ひとりのメンバーとしっかりと目を合わせ、周りのメンバーには「初めて〇〇さんに見てもらえた」と言われ、当の本人も「見えた!」と感動するという場面が訪れる。他者との関係に開かれた瞬間である。このように、

この「見える」ことがトレーナーを含むすべてのメンバーの間の共通の体験となった瞬間、(中略)グループ体験が出現する。グループ体験の成立をメンバー達は「みんなが今やっと一つの輪になった」「やっとほんとうにグループになった」等々と述懐する⁷⁴。

早坂は、このような意味での「グループ体験」をもつことが、ほんとうのグループになったということだとするが、さらにこの「グループ体験」はいわゆる「集団的一体感」を意味していない、ということに注意を促している。「グループ体験」は一体感の体験と言うより、メンバー同士の独自性の、すなわち「違い」の相互受容であり、またそれは永続するものではなく、せいぜい数分、ないし数十分続くだけだと言う⁷⁵。

そしてさらに、そうした「グループ体験」の直後にすれ違いや対立が起きたとしても、

一旦グループ体験を経たグループでは、そうしたすれ違いや対立はもはや危機ではな

く、解決への可能性を疑うメンバーはいない。言いかえればグループ体験とは基本的信頼の成立を意味している。そしてそれを支えるのはお互いの「見える」(=視線がとどきあう)体験であった⁷⁶。

と述べている。別のところではこの「グループ体験」についてこう述べている。

それは断じて、性格やものの考え方の上に共通点や一致点を見出して安心したとか、バラバラだった思想が統一されたことの感激とかではない。それはむしろ、グループのひとりひとりが、それぞれちがった人生を生きるちがったひとりひとりであることの発見であり、そうしたちがいの大事さの共感である、ということができらるう⁷⁷。

早坂は「グループ体験」をもつことがIPRトレーニングの目的ではないし、「グループ体験」が必ず起こるというわけではないとしているが、「グループ体験」をもつことの重要性はここまでの引用からも明らかだろう。そしてこれは、人間が一人ひとり異なっていて、そして異なっているからこそ、同時に人との関わりの中で生きている、ということの気づきだ⁷⁸とも言えよう。

当初このことを早坂は「実存への覚醒」と呼んだが、後に「関係性」の発見(再発見)と呼ぶようになっていく。早坂は、よく「人は一人では生きられない」と言われたり、あるいは逆に「人間なんて結局一人ぼっちだ」とも言われるが、そうではなく、そもそも「人は一人では生きていないのだ」⁷⁹として、「関係性」について次のように説明する。

気持ちのレベル、心理のレベルでの先のようなゆれ(引用者注;「人は一人では生きられない」とか「人間なんて結局一人ぼっちだ」と思うこと)の底にひそみ、ふだんは忘れられているが実は誰にも否定できないこの深い人と人のかかわりの現実を私は関係性と名づけたかと思っている。いわゆる人間関係は関係性の上に、そして関係性から成り立つのであって、決して逆ではない⁸⁰。

つまり、

単なる人間関係は意思や状況でつくったり、こわしたり、できたり、こわれたりできるし、事実そうしたことは始終起っているが、関係性の現実はまだ発見もしくは再発見が可能だけである⁸¹。

とし、先に述べた「気持ちのゆれ」が心理学的事実とすれば、関係性の現実は存在論的だ⁸²、と言う。言いかえると、人間は、いわゆる人間関係を拒否しようと、無視しようと、あるいは逆にそこに頼ろうと、常に関係の中に生きているのである⁸³。私たちは生きていく上で、そうした「関係性」に気づかず、つまり目の前にいる他者たちに気持ちが向かず、自分に閉じこもったり、傍若無人に振舞ったりすることがあるが、IPRトレーニングにおいて、メンバーたちと視線を届かせることによって、自分がそうした「関係性」の中に生きていることに気づくのだ、ということである。

IV. 「関係性」の忘却と回復

1. 「関係性」への感受性を取り戻すこと

さて、竹内に続き、早坂のIPRトレーニングについても多くの紙数を費やしてきた。しかし、こうしてみると、この両者の気づき、ないしは指摘には、実に多くの共通性があると感じられないだろうか。竹内は「ことば(声)が届く」、早坂は「視線が届く」ということを問題にしているが、どんなときにそれが阻まれ、どんなときに実現するかということについても、共通するものを見ることができる⁸⁴。つまり、声が届くとき届かないときの話し手のあり方と、視線が届いたとき届かないときのそのメンバーのあり方との間に、である。

このことに関して、早坂の以下の指摘が興味深い。

わたしが他のひとを見るとは、実は眼を通して、からだ全体で感じることなのだ⁸⁵。
あるいは次のようにも言う。

Tグループのなかでほんとうに感ずるとは、すなわち、ほんとうに聞き、ほんとうに

見るとは、いわば眼で聞き、耳で見る体験なのだ⁸⁶。

「眼で聴き」「耳で見る」とは、もちろん比喩的表現だと言うべきだろうが、これは全身で集中して感じる、ということの意味していると言えるだろう。このことに関しては後に早坂は次のように言っている。

あるグループの中で、人の話をなかなか聞こうとしないあるメンバーに対して、私が思わず発した「眼で聞くんだよ」という言葉が千年前の中国の禅書『洞山録』にそのままあるのをその後見つけ、落胆と同時に喜びを感じたりもした⁸⁷。

これは精神科医の松木が、聴くという姿勢に加えて「五感をきちんと使う」方がクライアントの心をより豊かに感知できる、としていることにも通じるだろう。また、教師である石井や、牛山や佐藤が、声にならない子どもの身体が発するものをも「聴きとろう」としていたことも、「聴くというあり方」をこのように考えれば、むしろ当然のことと考えられるのではないだろうか。

そして逆に、このように五感を働かせ、全身で集中して相手を感じるというあり方の実現を阻むのは、早坂の言うように「自分に閉じこもって考えること」であり、竹内の言う「身体を物のように操作しよう」という構えであり、あるいは驚田がこれまでの哲学の問題として語った、「自分を中心に置き、世界のことわりを探り分析しよう」としてきたスタンスであろう。

こうした構えが見失っているものは、早坂の言う「関係性」である。だからこそ早坂はそういう状態に陥っているメンバーに「この中にだれか気になる人はいますか」と、注意を外に向けることを促す。そしてこれは単に注意を「外」に向けようとしているというよりは、そのメンバーも本当はすでにその中で生きている、「関係性」に気づかせようということであろう。というのは、誰かが「気になる」ということは、自分の中で考えたり、分析したり、判断したりすることによって生じるのではなく、何かを考

える前に否応なく感じてしまうこと、いわば向こうからやってくることだからである。つまり、私はある人と「関係性」を生きているからこそ、その人が「気になる」のである。

竹内も話しかけのレッスンにおいて、

私は話しかけ手が相手と距離をとる身構えをとったときは、声をかけてストップする。そして聞き手も坐を崩して、話しかけ手と顔を見合わせ、話しかけ手に、たとえば「ちょっとここに来て」などと話しかけてもらうことにしている。(中略)それを二〜三度やってみると、話しかけ手に人との接触感がよみがえってくる。そこでもう一度聞き手に自由に坐ってもらってから、話しかけ手に、だれに話しかけようかと選ばうとしないで、みんなを見ていてごらん、とすすめる。そして、ああこの人に話しかけたい、と思ったら、すっと話しかけてみて、と言う⁸⁸。

と述べている。これもまた、話し手が気づかずにいる、あるいはレッスンという状況の中で見失ってしまった「関係性」への感受性を取り戻させようとする働きかけだと言えることができるだろう。そして竹内がメルロ・ポンティを引用しつつ「自他のからだはすでにわかちあっている」と言うのも、早坂の言うこの「関係性」の指摘に他ならない。

2. 「客観主義」、「エヴィデンス主義」が見失わせる「接面」(鯨岡峻)

「聴くというあり方」とは、このように、ともすれば見失いがちな「関係性」への感受性を取り戻すことだ、と取りあえず言うことができるかもしれない。このような本稿の問題意識とは全く違った角度から同じような問題を指摘しているのが、発達心理学者の鯨岡峻である。

鯨岡は、保育等の人間と人間とが関わる実践において、その、人と人とが関わる場面を「接面」と名付け、

実践の場は、何よりも人と人の接面で生じている心と心の絡み合いの機微から次の展開が生まれる場です。実践者はその接面に関

わる当事者として、相手や自分の心の動きを感じ取り、それによって相手への対応を微妙に変化させて関わっているはず⁹⁰。

と述べる。つまり、本稿での問題意識に即して言えば、実践者は、その場で生きられている「関係性」を感じながら、そのつど相手に対応して関わっていくということである。

ところが、発達心理学等の人間諸科学は、自然科学をモデルにした「客観性」を重視するあまり、こうした「接面」にはあえて目を向けずにそのパラダイムを築き上げてきた。鯨岡は言う。

行動科学としての心理学はもとより、保育学、教育学、看護学、医学、あるいはさまざまな社会福祉関連の諸科学もまた、自然科学をモデルにした客観主義やエヴィデンス主義への強い囚われを背景に、目に見える行動中心の研究を展開し、人間一人ひとりの心に定位することを極力避けてきました。(中略)つまり、エヴィデンスとして扱うことの難しい「心」はできるだけ排除して、客観的に押さえることのできる(数値化できる)「行動」だけに焦点化しようというのが、これらの人間諸科学に共通の学問的基盤だったといっても過言ではありません⁹⁰。

問題は、このことが学問内部の事情にとどまらず、実践現場に影響を及ぼしてしまっていることだと鯨岡は指摘する。たとえば、

今や若い母親たちは、その接面で生じている目に見えない心の動きに目を向けるよりも、赤ちゃんに何をしてやればよいのか、その関わり方を教えてとばかりに、赤ちゃんの行動と自分の行動に目を向けようとします。

(中略)どこまでも関わり方、対応の仕方を求め、自分の願っている方向に子どもを動かそう、自分の思い通りに子どもの行動を調整しようという気持ちが強いように見えます⁹¹。

また、一般の母親に限らず、専門の保育士においてすら、

行動が気になる子ども、目立つ子どもにだ

け注意が向かい、子ども一人ひとりに保育者の目が向かわなくなり、そのために自分との接面で子どもがどのように心を動かしているかも感知できなくなって、子どもの思いを受け止める、子どもの存在を認めるという保育者本来の働きが弱くなり、集団全体に何をさせるか、何を与えるかしか考えに浮かばない保育状況が生まれています⁹²。

と言う。そしてたとえば、「力をつけることだけを目指して子どもを頑張らせる」ことが、子どもの心を圧迫し、

「健常」と言われる子どもたちの中にさえ、子どもらしいエネルギーを感じさせない、存在感の乏しい、興味や意欲に欠ける子どもたちが多数目に付くようになりました。大人の顔色を窺い、評価に敏感で、聞き分けは良いけれども、自分から物事に取り組む姿勢の弱い子どもたちが大勢目につくのです⁹³。

と指摘している。鯨岡はこのような状況が広く人間にかかわる様々な実践領域に広がっているとして、このことに「危機感」を表明し、彼の提唱する「エピソード記述」という方法によって、人間に関わる学問がそのあり方から根本的な転換を目指すべきことを主張している。つまり、「客観主義パラダイム」から「接面パラダイム」に転換することによって、「接面」で起きていることに学問として積極的に着目していかなければならないとしている⁹⁴が、これはすなわち、本稿で問題にしてきた「関係性」への着目を促しているとも言うことができるだろう。

3. 「聴くというあり方」と教育実践

ひるがえって、本稿で考察してきた「聴くというあり方」について考えてみよう。本稿のここまでの論述に対して、「それでは、結局どうすればよいのか」と問いたくなる人も少なくないかもしれない。しかしそれこそが、鯨岡が指摘する「行動だけに注意が向かう」客観主義ではないか。第Ⅱ章で述べた教師たちやカウンセラー、精神科医たちが、身に着けるには時間と経験が必要で、それは容易にできることではない、

と強調していた「聴く」ということを、誰にでもすぐにできる「方法」として提示してほしい、そうでないことは凡人には手を出せない、と決めつけてしまっているのではないか。

「聴く」ということは、いわば泳げるようになること、自転車に乗れるようになることのように、練習(経験)を積み重ねるうちに、身体で体得できるようになることであろう。そのことは、初心者が言葉で読んで理解したつもりになっても(泳ぎ方を本で読んでだけでいきなりプールに入ったときのように)、実地においては全く通用しないようなものだろう。

教育実践の現場においては、「聴く」ということに限らず、教師が時間と経験を費やすことで初めて見えてくる、自分のものにできる「技」がいくらかもある。長年、日本の教師たちは、そのことを当然のこととして、先輩から後輩へとそうした「技」を受け継いできた⁹⁵。

しかし今や、鯨岡が指摘するような「数値」によるエヴィデンスを示すことが、教育現場にも求められるようになってきている。そのことは容易に、「それではその『数値目標』を達成するためには何をしたらよいか」という、「行動主義」に実践者たちを追い込む。そうした実践者たちには、目の前に息づいている子どもたちの姿は見えないし、声は聴こえない。その場で感じているはずの自分自身の心の揺れも感じられなくなる。

したがってまず、このような昨今の風潮に安易に従うことは、教育という仕事を貧しくするものであり、子どもたちの成長に害を与えるものであることへの自覚が私たちには必要であろう。

そして、優れた実践者たちが当たり前のように日々経験し、後輩たちに伝え続けてくれたように、子どもたちとの「接面」で起ることを感じ取り、子どもたちとの「関係性」の中に生き、日々心を揺らしながら関わり続けること。それこそが教育実践の基本であり、価値あることだという自信を取り戻すこと。そしてその困難な道に踏み出す勇気を持つこと。そうした「あ

り方」を自分のものにしたとき、私たちは本当に子どもの言葉を「聴く」ことができるようになるだろうし、それが子どもたちの豊かな成長につながり、ひいては私たち自身をも、実践者として豊かに成長させていくことにもつながるのだろう⁹⁶。

<注>

1 ミヒヤエル・エンデ、1976、『モモ』、大島かおり訳、岩波書店、p.22

2 児美川孝一郎も以下の著書で、今までの教育論がほとんど子どもの立場を無視して行われたことを批判し、様々な教育問題を子どもの立場から論じるべきことを提唱している。児美川孝一郎、2015、『まず教育論から変えよう』、太郎次郎社エディタス

3 以下本稿では、引用文中を除いて、単純に音声を「聞く」場合とは違う、対人関係において重要な、ある「きき方」を、「聴く」と表記することにして両者を区別する。この「聴く」のより具体的な内実とは、以下の本論で考察される。

4 稲垣忠彦・牛山榮世、2013、『続 教師教育の創造』、評論社、p.140

5 同書、p.145

6 同書、pp.147-148

7 同書、p.141

8 石井順治、2010、『教師の話し方・聴き方』、ぎょうせい/石井順治、2014、『続 教師の話し方・聴き方』、ぎょうせい

9 石井、2010、P.30

10 同書、pp.38-39

11 同書、p.45

12 稲垣・牛山、2013、pp.142-143

13 同上

14 佐藤雅彰(佐藤学解説)、2011、『中学校における対話と協同』、ぎょうせい、p.138

15 石井、2014、p.4

16 石井、2010、pp.28-29

17 石井、2014、p.14

18 佐藤雅彰・佐藤学(編著)、2003、『公立中学校の挑戦』、ぎょうせい、p.122

19 佐治守夫、1966、『カウンセリング入門』、国土新書

20 同書、p.7

21 同書、pp.7-8

22 同書、pp.9-19。この佐治の主張が、前節で

教師たちが述べていたことと共通していることは明らかだろう。

²³ 神田橋條治、1994、『追補 精神科診断面接のコツ』、岩崎学術出版社、p.121

²⁴ 松木邦裕、2015、『耳の傾け方』、岩崎学術出版社

²⁵ 同書の副題である。

²⁶ 以下の6段階である。①基本的な聴き方—批判を入れず、ひたすら耳を傾ける。②離れて聴く—客観的な聴き方の併用。③私たち自身の思いと重ねて聴く。④同じ感覚にあるずれを細部に感じ取る。⑤無注意の聴き方。⑥平等に漂う注意をもって聴く。

²⁷ 同書、p.6

²⁸ 同書、p.16。ここにも「聴き方はマニュアルによって身につくものではなく、時間をかけて経験を積みながら磨くものだ」という、石井の問題意識と共通するものを見ることができる。

²⁹ 同書、p.19

³⁰ 同上

³¹ 同書、p.129

³² 同書、p.150

³³ 同書、p.151

³⁴ 鷺田清一、1999、『「聴く」ことの力』、TB Sブリタニカ、p.11

³⁵ 同上

³⁶ 同書、pp.12-15。石井が「日本の教師は話すことに偏った指導をしてきた」、「教師自身も話すことに偏った意識を持ち」、「『聴けない』教師になっていた」と言っていたことと、実は同じ問題を指摘していると考えられる。

³⁷ 同書、p.163

³⁸ 同書、p.235

³⁹ 同書、p.136

⁴⁰ このことは、「弱さ」を肯定的に捉え直すという、鷺田の次の著書、『<弱さ>のちから』(2001年、講談社)の探究へとつながっていく。なお、筆者は、下記の2篇の論文で、この「弱さ」をめぐる問題について考察した。

守屋淳、2011、「弱さの教育学のために」(『兵庫県立大学環境人間学部研究報告 第13号』、pp.31-40、所収)

守屋淳、2016、「『弱さ』を認め合うことの困難と可能性」(『教育』No.841、かもがわ出版、pp.5-12、所収)

⁴¹ 鷺田、1999、p.138

⁴² 同書、pp.66-71

⁴³ 詳しくは後述するが、以下の二著を参照さ

れたい。

竹内敏晴、1988、『ことばが劈かれるとき』、ちくま文庫、pp.148-154(初版は1975、思想の科学社)

竹内敏晴、1990、『「からだ」と「ことば」のレッスン』、講談社現代新書、pp.12-44

⁴⁴ 竹内敏晴、2010、『レッスンする人』、藤原書店、巻末の「竹内敏晴 略年譜」による

⁴⁵ 竹内、1988、p.146。なお〔 〕内は引用者による補足を示す。

⁴⁶ 同上

⁴⁷ 竹内、1990、p.14

⁴⁸ これらのレッスンの具体的な内容、方法については、まず、以下の著書で詳述された。

竹内敏晴、1975、『劇へ—からだのバイエル』、青雲書房

なお、後に「竹内レッスン」は演劇関係者以外からも広く注目を集め、関心をもたれるようになったが、その時期になってレッスンの内容をさらに詳しく紹介したのが、先述の、竹内、1990、ならびに以下の著書である。

竹内敏晴、1998、『日本語のレッスン』、講談社現代新書

竹内敏晴、2006、『竹内レッスン』、春風社

⁴⁹ 筆者も、大学生であった1980年に初めてレッスンを受けて以来、たびたびレッスンを受け、また、竹内の助手という形でレッスンに参加したり、あるいはいくつかの場で自分自身が、子どもたち、大学生たち、あるいは教員たち等を対象にレッスンを行ってきた。後述の「話しかけのレッスン」についても多くの経験をもっている。

⁵⁰ 竹内自身は晩年にはこのレッスンを「よびかけ」と呼ぶようになったが、またこの呼称の変更には、このレッスンの本質にかかわる重要な意味があると考えられるが、本稿ではその問題には深入りせず、長く使われてきた「話しかけのレッスン」という呼称をそのまま用いる。

⁵¹ 竹内、1990、p.27

⁵² 同書、p.26

⁵³ 同書、p.33

⁵⁴ 同上

⁵⁵ 同書、p.38

⁵⁶ 竹内、1988、p.150

⁵⁷ 竹内、1990、p.35

⁵⁸ 同上

⁵⁹ 同書、pp.35-36

⁶⁰ 同書、p.40。なお、引用文中のメルロ・ポ

ンティの言葉は、正確には以下の通りである。

ここでわれわれに与えられているのは、今日の心理学の用語で言うなら、〈私の行動〉と〈他人の行動〉という二つの項をもちながら、しかも一つの全体として働くような〈一つの系〉なのです。(メルロ＝ポンティ、M、1966、「幼児の対人関係」、pp.135-136、〔瀧浦静雄・木田元訳、『眼と精神』、みすず書房、所収])

⁶¹ 上述の「ST本来の精神」、すなわち「深い人間理解や相互研鑽による人格の成熟」を指していると考えられる。

⁶² 以上の経緯については、北林才知、2008、「『グループ』の発見とその展開」(『現代のエスプリ 第495号 対人関係トレーニング』、至文堂、pp.47-58、所収)を参考にした。

⁶³ 2016年5月現在で通算161回を数えている。以下の「日本IPR研究会」のホームページ参照。
<http://www.7a.biglobe.ne.jp/~ipr/index.htm>

⁶⁴ 「メイントレーニング」の方法は基本的に「ベーシックトレーニング」と同様である。2つのトレーニングに分けて行う理由については、たとえば、高橋照子、2008、「IPRトレーニングとは」、pp.28-29(前掲『現代のエスプリ 第495号』所収)参照。

⁶⁵ この項については、以下の文献が参考になるが、筆者自身、大学生であった1981年にメンバーとして参加して以来、およそ10年間、数度にわたりスタッフとしてトレーニングに参加しており、本稿の以下の記述は筆者自身の経験にも基づいている。

大森幹夫、2008、「IPRトレーニングの方法」(前掲『現代のエスプリ 第495号』pp.37-46、所収)

また、絶版となっているが、早坂自身が詳しくIPRトレーニングについて紹介したものとして、以下の著書がある。

早坂泰次郎、1978、『人間関係のトレーニング』、講談社

⁶⁶ ベーシックトレーニングは、現在は前述のように3泊4日で行われているが、当初は4泊5日で行うことが標準で、一部が3泊4日で行われていた。

⁶⁷ 早坂泰次郎、1979、『人間関係の心理学』、講談社現代新書、p.31。同書にもIPRトレーニングの簡単な説明に加え、随所にトレーニングで起きた出来事が記述されている。

⁶⁸ 早坂、1978、p.46。なお、高橋照子、2008、

pp.27-28、によれば、現在(少なくとも2008年時点)でも、同一の内容が読み上げられているようである。

⁶⁹ 早坂、1978、p.187

⁷⁰ 同書、p.188

⁷¹ 早坂泰次郎、1994、「他者が見えるということ」、p.177(早坂泰次郎(編著)、『関係性の人間学』、川島書店、所収)

⁷² 早坂、1979、p.80

⁷³ 同書、p.81

⁷⁴ 早坂、1994、p.178

⁷⁵ 同上

⁷⁶ 同書、pp.178-179

⁷⁷ 早坂、1978、pp.78-79

⁷⁸ 早坂は、とかく日本人が「よい人間関係」という言葉で、和を重視し波風の立たない和気あいあいとした和やかで安定した関係をイメージしがちなのに対し、一人ひとりが自分らしく生きれば当然そこには違いが現れ、また関係も刻々と変化していくのであって、そうした違いを尊重しつつ分かりあっている関係を「ほんとうの人間関係」だとしている(早坂、1979、pp.177-206)。ここで述べられている「グループ体験」も、この「よい人間関係」を意味するのではなく、「ほんとうの人間関係」を意味するものであることは明らかだろう。

⁷⁹ 早坂、1994、「はしがき」、pp.i-ii(早坂泰次郎(編著)、『関係性の人間学』、川島書店、所収)

⁸⁰ 同書、p.ii

⁸¹ 同上

⁸² ここで「存在論的」とは、以下で述べるように、人間はもともとそのようなあり方をしている、ということの意味している。

⁸³ 竹内が「自他のからだは～すでにかかわり、つながっているのだ」と言っていたのも、ほぼ同じことを意味していると考えられる。

⁸⁴ ただし早坂は、以下の著書の中で竹内に言及し、竹内の「ことばが届く」と同様のことをわれわれは「視線が届く」かどうかで体験している、としつつも、「視線が届く」はその本性上、相互的でしかありえない(つまり「視線が届く」のは、必ず両者の間で同時に起りお互いに視線が届いている)のに対し、「声が届く」は必ずしもそうではないという決定的な違いがある、と主張している。(早坂泰次郎、1991、『人間関係学序説』、川島書店、p.244)この早坂の主張が妥当かどうかについては今後の検討課題とし、ここでは両者の共通点に焦点を当てて考察を進

めることとする。

⁸⁵ 早坂、1978、p.177

⁸⁶ 同書、p.180

⁸⁷ 早坂、1999、「グループに学ぶ」、p.147 (早坂泰次郎 (編著)、『現場からの現象学』、川島書店、所収)

⁸⁸ 竹内、1990、p.36

⁸⁹ 鯨岡峻、2013、『なぜエピソード記述なのか』、東京大学出版会、p.3

⁹⁰ 同書、p.14

⁹¹ 同書、p.5

⁹² 同書、p.6

⁹³ 同書、p.7

⁹⁴ 同書、並びに、鯨岡峻、2015、『『接面』からみた人間諸科学』(小林隆児・西研 (編著)『人間科学におけるエヴィデンスとは何か』、新曜社、所収)。

なお、早坂も、すでに数十年前から、繰り返し心理学の科学主義的立場を方法論的に厳しく批判してきた。たとえば

アカデミズムの中に身をおく心理学者はなまなましい人間関係の現場からの問いかけや訴えに対して、自らもそこへコミットすることによって、その現場から答えようとはせず、個体主義にもとづく心理学のデータや知識による武装を介して、人間関係への提言や助言をするにとどまりがちである。(早坂、1991、p.29)

としたり、また、「見える」とか「視線が届く」という現象の重要性について、学者たちはほとんど取り上げてこなかったと指摘した上で、そればかりか、こうした「体験した人ならだれもが納得するありふれた現象」を、「知的アカデミズムの世界に閉じこもろうとする哲学者や心理学者」は「許しがたい非科学的言明」と受け取るかもしれない、と批判している。(早坂、1994、pp.179-187)

⁹⁵ 第Ⅱ章で取り上げた教師たちは、本文中に示したようにほぼ同世代である(ちなみに鯨岡も1943年生まれである)が、この世代(すなわち1960年代後半から70年代にかけて、若手教師として技を磨いた)の教師たちにとってはある意味で常識的であった、時間と経験を費やして技を磨くという感覚が、急速に教育の世界から失われているのではないか、ということが鯨岡と共通すると思われる、筆者の「危機感」であり、本稿を貫く問題意識である。

⁹⁶ 語るべきことはまだまだあるし、かろうじ

てここに記すことができたことも、まだまだ整理が足りず、読者に十分に伝わらないだろうことを懼れると同時に、筆者の力不足を憾むのみである。さらなる議論の展開を他日に期したい。