

教育論説における〈カテゴリーまちがい〉

上原 秀一

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第5号 別刷

2018年8月3日

教育論説における〈カテゴリーまちがい〉[†]

上原 秀一*

宇都宮大学教育学部*

いじめをやめさせるために、子供に「いじめ」の概念を持たせる。体罰をやめさせるために、教師に「体罰」の概念を持たせる。そのとき、「いじめ」や「体罰」の概念は、どのような在り方をするのが望ましいのだろうか。輪郭のはっきりした「鮮明な写真」のような在り方だろうか。それとも、輪郭のぼやけた「不鮮明な写真」のような在り方だろうか。また、そもそも、概念の輪郭が「はっきり」しているとはどういうことなのだろうか。「ぼやけて」いるとはどういうことなのだろうか。こういう問題を論じる。

キーワード：ライル、カテゴリーまちがい、ヴァイトゲンシュタイン、家族的類似性、いじめ、体罰

1. 「教育論説」とは何か

石川達三の小説『人間の壁』である(石川達三『人間の壁(中)』岩波現代文庫、2001年、245～246ページ)。

小菊の花を手を持ったまま、先生は教室の入口に立った。そして意外なものを見た、ちんばの少年が雑巾をもって、前列から順番に机の上をふいて行く。彼が歩くたびに少年の肩ははげしく傾く。他の三人の少年が、ちんばの少年の歩調に合わせて、彼等もちんばの真似をしながら、ひと足ごとにかけて声をかけている。

「よいしょ、よいしょ、よっこらしょ！」

ちんばの内村義一は真赤な顔をして、泣きそうな気持を懸命に抑えながら、わき目もふらずに机の上をふいて行く。ほかの少年たちは残酷なよろこびに興奮した表情で、内村君をとりかこむような位置に立って、彼といっしょに動いて行く。

同書は、1958～1959年に新潮社より刊行された。岩波書店編集部は、2001年に同書を岩波現代文庫に収録した。その際、同編集部は、次のように「編集付記」を記した。

【編集付記】

本書の本文中に、身体障害等にかかわる不適切な表現があるが、本著作が書かれた時代性や原著者が故人であることを考慮して、原文どおりとした。

(岩波書店編集部)

『新明解国語辞典・第七版』(三省堂、2012年)によれば、「ちんば」とは、「片足が悪くて、左右の釣合のとれた歩行が出来ないこと(人)。」のことである。この辞典は、この語について、「侮蔑を含蓄して用いられることがある」と語釈の補足的説明をしている。共同通信社『記者ハンドブック・第13版・新聞用字用語集』(2017年)でも、「ちんば」は、「差別語、不快用語」とされている。「足が不自由な人・状態」や「足に障害のある人」に書き換えることとされている。「ちんば」は、岩波書店編集部のいう「身体障害等にかかわる不適切な表現」に当たるのである。

しかし、この場面で「内村義一」に苦痛を与えているのは、「ちんば」という語ではない。苦痛を与えているのは、「三人の少年」による「真似」と「かけ声」である。「内村義一」の苦痛は、どのような種類の苦痛だろうか。「三人の少年」の「真似」と「かけ声」は、どのような種類の行為だろうか。彼らの行為は、「いじめ」のカテゴリーに属するのだろうか。属するとすれば、それはなぜだろうか。

これに続く部分である(同書、246～247ページ)。

[†] Shuichi UEHARA*: Category Mistake in Education Discourse

Keywords : Ryle, Category Mistake, Wittgenstein, Family Resemblance, Ijime, Corporal Punishment

* School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: suehara@cc.utsunomiya-u.ac.jp 上原秀一)

沢田先生はそのいたずらの意味を知ったとき、胸のなかで火がついたように熱くなった。彼は菊の小枝を手に持ったまま、机のあいだを大股に突きすすんで行った。そして一番うしろにいた山岸文明の肩を平手でびしりと打ち、続けて奥田彦市の肩を突きとばした。すると三人目の与田大二郎が先生に気がついて逃げようとした。先生は一、二歩追いつがって少年の肩をつかみ、手もとに引きもどしておいて、彼の肩をしたたかに打った。与田大二郎は白い眼をあげて、

「痛えなあ。なにすんだ」と言った。

この少年が一番反抗的だった。沢田先生は荒い呼吸をしながら、

「何をしてるんだ、お前たちは……」ときびしい声でしかりつけた。

教室の入口に他の生徒たちが顔をそろえ、息を殺して先生を見ていた。ちんばの内村君は雑巾をもって立ったまま、急にしゃくりあげて泣きはじめた。それといっしょに、反抗的だった与田大二郎が顔をしかめて泣きだした。彼は腰のあたりを机の角にぶつけたらしく、腰をさすりながらかみ込んだ。

沢田先生は一瞬のうちに冷静をとりもどした。子供をたたいてはいけない。子供をしかるときにはもっと冷静でなくてはならないのだ。〔下線引用者〕

「沢田先生」は、「三人の少年」に苦痛を与えている。「三人の少年」の苦痛は、どのような種類の苦痛だろうか。「肩を平手でびしりと打」つという「沢田先生」の行為は、どのような種類の行為だろうか。彼の行為は、「体罰」のカテゴリーに属するのだろうか。属するとすれば、それはなぜだろうか。

「子供をたたいてはいけない。子供をしかるときにはもっと冷静でなくてはならないのだ。」これら二つの文（センテンス）は、地の文に在る。小説の〈話主（スピーカー）〉が、「冷静をとりもどした」沢田先生の心情を代弁しているのである。これら二つの文は、「教育実践についての論説（discourse about educational practice）」である。

同様に、「沢田先生」が「校長」に対して述べた次の言葉も、「教育実践についての論説」である（同書、279～280ページ）。

「僕は三人の生徒をたたきました。なぐったというよりは、叱るためにたたいたという程度です。子供に怪我をさせるほど僕は軽率ではありません。僕は平手で一つずつ肩をたたいただけです。かなり強くたたきました。しかし着物の上からです。そのために怪我をした者はおりません。

生徒に体罰を加えてはならん事も、よくわかっております。私のやった事は、体罰というほどのものではなかったと思っております。少なくとも生徒に、そのために大きな苦痛をあたえてはおりません。

与田大二郎という子供は、そのときによろめいて、机の角に腰のあたりをぶつけたようでした。〔引用略〕学校を休んでいるのは怪我のためではありません。僕はむしろ、僕に対する反抗の意味で休んだものと思います。反抗させるような結果になったのは、僕の失敗でした。

もともと、内村というちんばの子供を三人でからかって、いじめておったので、それを僕はきびしく叱ったのですが、与田以外の二人の生徒は、僕が叱った意味をちゃんと理解し、片輪の子供をいじめた事を正直に後悔しておりました。与田という子供だけが反抗的になっております。この子については、別にまた指導の方法を研究してみなくてはなりません。〕〔下線引用者〕

「山岸文明」の「父親」は、「PTA有志」の会合で次のように言う（同書、286ページ）。

「ちんばの子供の真似をする位のことは、だれだってやります。どこの子だってやる事だ。別に大して悪気があってやる事じゃない。ただのいたずらじゃないか。それをあんた、三人も並べておいて、端からぶんなぐって、その中の一人は怪我をさせられて、ずっと学校を休んだなんていうことは、これはあんた、教育上の大問題ですよ。〔引用略〕私はね、教育から暴力を追放しなきゃならん、真剣にそう思いますよ。

われわれが子供のころには、先生から散々なぐられたものだ。ああいう軍国主義教育が、今もまだ学校でおこなわれているとすれば、これは問題です。そういう教師は一日も早く処分し

てもらわなくては困る。そうじゃありませんか」
〔下線引用者〕

この言葉も「教育実践についての論説」である。しかし、「沢田先生」の次の言葉はどうだろうか。「沢田先生」は「三人の少年」に言う（同書、250ページ）。

「顔に墨をつけている友達は、笑ってもいい。顔を洗えばとれる。しかし内村のちんばはもう治らないんだ。治したくて治したくてたまらないけれども、お医者さんの力でも治すことができないんだ。それをお前たちは笑ってもいいのか。笑われた内村は、どうすればいいんだ。笑われないようにするために、どうすればいいんだ。どうする事もできないじゃないか。

もしお前たちがちんばだったら、どうする。……他人の一番つらがっていることを、面白がって笑うような人間は、人間のくずだ。苦しんでいる人に同情し、いたわってやるのが、本当の友達だろう。」〔下線引用者〕

この言葉は、「教育実践についての論説」ではない。「教育実践」そのものである。「教育実践についての論説」ではなく、「教育的な論説 (educational discourse)」と言うべきである。このように、「教育実践についての論説」と「教育的な論説」とが有る。区別しよう。そして、両者を合わせて「教育論説 (education discourse)」と呼ぶことにしよう。しかし、両者の間の境界線はぼやけている。例えば、教育学部の教師が学生に向かって体罰の害を説く。その言葉は、「教育実践についての論説」かも知れないし、「教育的な論説」かも知れない。また、小学校の校長が保護者に向かっていじめの害を説く。これも、どちらの「論説」なのか、一概には決められない。だから、「教育実践についての論説」と「教育的な論説」との境界線は、ぼやけているのである。ぼやけたままではいけないのだろうか。ぼやけたままにしておくと、どんな不都合が生じるのだろうか。どういう場合に不都合が生じるのだろうか。

2. 「いじめ」の定義、「体罰」の定義

文部科学省は、「いじめ」を次のように定義している（文部科学省「平成28年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」）。

児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。

この定義は、統計を取るための定義である。この定義にしたがって、各学校は、一年間の「いじめの認知件数」を文部科学省に報告する。「いじめ」に含まれるものと含まれないものとは、明確に区別されなければならない。学校ごとの判断にばらつきが有れば、統計数字に対する信用が損なわれてしまう。だから、統計を取るためには、「いじめ」という概念の輪郭は、はっきりしていなければならない。そのために、「いじめ」の定義によって境界線を引くのである。しかし、「いじめ」概念の輪郭は、いつでもはっきりしていたほうがいいのか。

「沢田先生」が、「内村というちんばの子供を三人でからかって、いじめておった」と言ったとき、彼の頭にはこのような「概念の輪郭」があったのだろうか。「定義」があったのだろうか。定義に照らして、三人の行為を「いじめ」と判断したのだろうか。「山岸文明」の「父親」は、「ただのいたずらじゃないか。」と言ったとき、「いじめ」の定義に照らして、「いじめ」ではなく「ただのいたずら」と判断したのだろうか。彼らの〈論説〉には、概念の輪郭をはっきりさせる境界線が必要なのだろうか。境界線を引くための定義が必要なのだろうか。

学校教育法第11条は、「体罰」について、次のように定めている。

校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。

東京高等裁判所は、この定めについて、判決で言う。(東京高裁昭和56年4月1日、『判例タイムズ』No. 442、1981年8月1日、166～167ページ)。

事実行為としての懲戒はその方法・態様が多岐にわたり、一義的にその許容限度を律することは困難であるが、一般的・抽象的にいえば、学校教育法の禁止する体罰とは要するに、懲戒権の行使として相当と認められる範囲を越えて有形力を行使して生徒の身体を侵害し、あるいは生徒に対して肉体的苦痛を与えることをいうものと解すべきであつて、有形力の内容、程度が体罰の範ちゆうに入るまでに至つた場合、それが法的に許されないことはいうまでもないところであるから、教師としては懲戒を加えるにあつて、生徒の心身の発達に應ずる等、相当性の限界を越えないように教育上必要な配慮をしなければならないことは当然である。〔下線引用者〕

「体罰」とは、「懲戒権の行使として相当と認められる範囲を越えて有形力を行使して生徒の身体を侵害し、あるいは生徒に対して肉体的苦痛を与えること」である。これは、「体罰」に対する一つの定義である。司法上の判断をするための定義である。この定義に基づいて、裁判所は、被告である教員に無罪を言い渡したのである。「体罰」に含まれるものと含まれないものとは、明確に区別されなければならない。裁判所は、「体罰の範ちゆう」という語を使って、教師による有形力（目に見える物理的な力）の行使について、「相当と認められる範囲」を明らかにしようとした。すなわち、「相当性の限界」を明らかにしようとしたのである。裁判においては、「体罰」という概念の輪郭ははっきりしていなければならない。定義によって境界線を引かなければならない。そうでなければ、えん罪を生んだり、誤って無罪判決を言い渡したりすることになってしまう。

「いじめ」の場合と同様に問う。「沢田先生」は、「私のやった事は、体罰というほどのものではなかったと思っております。」と言う。彼は、東京高等裁判所がしたのと同じように、「体罰」の定義に照らして、このように言うのだろうか。彼の〈論説〉には、「体罰」という概念の輪郭をはっきりさせる境界線が必要なのだろうか。境界線を引くための定義が必要なのだろうか。

3. ライルとヴァイトゲンシュタイン

ライルは言う (Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, Penguin Books, 1963, p.19.)。

私が理論的な関心を持っているのは、次のようなカテゴリーまちがい (category-mistakes) である。日常の場面では特定の概念 (concepts) を完璧に使いこなすことが出来る、そういう人たちがいる。しかし、この人たちも、抽象的な思考 (abstract thinking) になると、これと同じ概念を、属するはずのない論理的なタイプ (logical type) へと組み入れてしまうのである。

〈カテゴリーまちがい〉とは、「概念を、属するはずのない論理的なタイプへと組み入れてしまう」まちがいである。

ライルの言うところによれば、〈カテゴリーまちがい〉は、「日常の場面」ではまず起こらない。例えば、オックスフォード大学を初めて訪れる外国人が、カレッジ、図書館、運動場、博物館、各学部、事務局などに案内された後で、「しかし、大学はどこにあるのですか。大学そのものはまだ見せてもらっていません。」と言うのは、〈カテゴリーまちがい〉である。しかし、このような〈カテゴリーまちがい〉は、「大学という概念の正しい使い方を知らない人たち (people who did not know how to wield the concepts *University*, [...]) が犯すまちがいでしかない、とライルは言う。だから、「概念を完璧に使いこなすことが出来る」人たちは、「日常の場面」では、こういうまちがいをしない、ということになる。

一方、「抽象的な思考」になると、「これと同じ概念を、属するはずのない論理的なタイプへと組み入れてしまう」とライルは言う。ライルが示した例を、日本の状況に置き直して示す。政治学の学生が、日本と諸外国の憲法の違いを学んだとする。そして同時に、日本における国会、内閣、裁判所、各省庁の相互関係も学んだとする。この学生が、「文部科学省と宮内庁と日本国憲法の三者の相互関係を説明せよ。」と言われたら、混乱してしまうだろう。文部科学省、宮内庁、日本国憲法、いずれも「制度 (institution)」ではある。しかし、文部科学省と宮内庁が「制度」であるのと、日本国憲法が「制度」であるのとは、「論理的なタイプ」が違う。宇佐美寛氏の言葉を借りれば、「意味次元」が違う (宇佐

美寛『〈論理〉を教える』明治図書、2008年、34ページ)。したがって、三者を並べてその相互関係を問うのは、〈カテゴリーまちがい〉なのである。問いが〈カテゴリーまちがい〉を起こしているのに、それに気がつかずともに答えようとすれば、混乱する。ライルは、このような趣旨の主張をする。

「日常の場面では特定の概念を完璧に使いこなすことが出来る、そういう人たち」とライルは言う。「日常の場面」のどのような状況・文脈で、概念を使うのだろうか。状況・文脈を考えなくていいのだろうか。「大学はどこにあるのですか。」という言葉は、状況・文脈によっては皮肉にもなる。

村上春樹氏の小説『ダンス・ダンス・ダンス』である。34歳の「僕」と13歳の「ユキ」の会話である(村上春樹『ダンス・ダンス・ダンス(下)』講談社文庫、1991年、38ページ)。

「ねえ、今度ディズニーランドに行ってみないか？」と僕は聞いてみた。

「あんなところ行きたくなんかないわよ」と彼女は顔をしかめて言った。「ああいうの嫌いなもの」

「ああいうソフトでやわでわざとらしくて子供向きで商業主義的でミッキーマウスのなところは嫌なんだね？」

「そうよ」と彼女は簡単に答えた。

「僕」は、冗談を言っている。作者が造形した「僕」の人物像によって、また、作者が構築した「僕」と「ユキ」の関係によって、「ミッキーマウスの」は、〈カテゴリーまちがい〉でありつつ、状況・文脈にふさわしい冗談になっている。概念は、状況・文脈の中で使われる。状況・文脈を見なければならぬ。

ヴァイトゲンシュタインは、「概念」について、ライルと対照的な発想をした。概念の「家族的類似性(family resemblance)」という在り方である。ヴァイトゲンシュタインのいう「家族的類似性」について、野矢茂樹氏は、西村義樹氏との対談で、次のように言う(西村義樹・野矢茂樹『言語学の教室——哲学者と学ぶ認知言語学——』中公新書、2013年、70～71ページ)。

野矢 ヴァイトゲンシュタインの家族的類似性は、まさに古典的なカテゴリー観を突き崩す観点として出されてきたものですからね。〔引用略〕

たとえば「遊び」という概念を考えてみます。しばしば「遊びの本質は何か」のように問われて、「遊び」という概念の定義が求められますが、ヴァイトゲンシュタインは遊びの本質などありはしないと指摘するんですね。「遊び」と呼べるものの中には、複数の人でやるものも一人でやるものもあるし、ルールがあるものもないものも、勝敗があるものもないものもある。ヴァイトゲンシュタインの卓抜な比喻を使えば、それはちょうど繊維を撚り合わせて糸を紡ぐようなものと言えます。一本の繊維が端から端まで通っているなどということはなく、ただたくさんの繊維が部分的に重なり合いながらつながっているだけです。「遊び」という概念も、いくつかの遊びに共通する特徴が部分的に重なり合いながら、「遊び」という一つの概念に撚り合わされているのだ、というわけです。そしてヴァイトゲンシュタインはこのようなあり方を「家族的類似性」と呼びました。父親と子どもは部分的に同じような顔をしていて、子どもと母親も部分的に同じような顔をしている。父親と母親はとくに似ているわけではないのだけれど、子どもとの類似性を通して、一つの家族を形成している、という感じでしょうか。〔下線引用者〕

「遊び」を「いじめ」や「体罰」に置き換えてみよう。しばしば「いじめの本質は何か」「体罰の本質は何か」のように問われて、「いじめ」や「体罰」という概念の定義が求められる。しかし、「いじめ」と呼べるもの、「体罰」と呼べるものをよく見れば、「一本の繊維が端から端まで通っているなどということはない」、ということが分かるだろう。

「いじめではなく遊びのつもりでした。」と言ったり、「いや、それは遊びではなくいじめだ。」と言ったりする。これらは、「いじめ」と「遊び」を〈カテゴリー〉に分ける言い方である。父親と母親が「とくに似ているわけではない」と同様に、「いじめ」と「遊び」も「とくに似ているわけではない」のかも知れない。しかし、両者は、「たくさんの繊維が部分的に重なり合いながらつながっている」のではないだろうか。その「繊維」を発見するべきではないだろうか。そのためには、〈カテゴリーまちがい〉という発想を捨てなければならないのではないだろうか。

ヴィトゲンシュタインは言う (Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations* (Fourth edition), Blackwell Publishing Ltd, 2009, p.37. ルートヴィヒ・ヴィトゲンシュタイン (丘沢静也訳) 『哲学探究』 岩波書店、2013年、64ページ)。

概念の境界を知らないのは、境界線が引かれていないからだ。先に言ったように、——なにか特別の目的で——境界線を引くことはできる。そうやってはじめて概念が使えるようになるのだろうか？ いや、とんでもない！ なにか特別のその目的がある場合は、別だけれど。〔下線引用者〕

「特別の目的」とは何か。例えば、「統計を取る」という「特別の目的」で、「いじめ」概念の境界線を引くことは出来る。あるいは、「司法上の判断をする」という「特別の目的」で、「体罰」概念の境界線を引くことも出来る。しかし、境界線を引くことによって「はじめて概念が使えるようになる」のだろうか。「いじめ」の概念や「体罰」の概念は、境界線を引くことによってはじめて使えるようになるのだろうか。「いや、とんでもない！」とヴィトゲンシュタインは言う。概念の境界線は、特別の目的で引こうと思えば引けるのだが、引かなければ概念を使えない、というわけではないというのである。

ヴィトゲンシュタインは言う (同書p.38、同訳書65ページ。ただし、同訳書における「ゲーム」という訳語を「遊び」という訳語に改めた。)

「遊び」という概念は縁がほやけた概念だ、と言われるかもしれない。——「しかしほやけた概念なんて、概念といえるのだろうか？」——ピントのずれた写真なんて、人物写真といえるのだろうか？ 鮮明でない写真を鮮明な写真と交換することは、どんなときでもメリットがあるのだろうか？ 鮮明でない写真のほうこそ、しばしば必要とされるものではないのか？〔下線引用者〕

「ピントのずれた写真」、「鮮明でない写真」は、何の役に立つのだろうか。

4. 家族的類似性

原田浩司氏は言う (原田浩司『すべては子どもたちの学びのために——不登校、いじめ、勉強嫌いが

なくなった学校——』あめんどう、2016年、102ページ)。

当時、一部の親たちのあいだで、「チテショウ」という言葉が使われていました。「知的障害」の「チテショウ」です。「あの家の子はチテショウだから……」というような話を、子どもがいるような場所でしていたのです。

それを聞いたある男子児童が、同じ言葉をクラスで当人に言ってしまいました。びっくりした担任が注意しましたが、もぞもぞと言い逃れをして謝りませんでした。その後も何度か同じようなことがあり、担任が注意を繰り返しましたが、改まりませんでした。

ここに書かれている事実を、『人間の壁』に書かれている事実と比べよう。どのような類似点が見えるだろうか。どのような相違点が見えるだろうか。例えば、次のような類似点と相違点が見える。

1. 「チテショウ」という語が使われた状況・文脈が不明である。「あの家の子はチテショウだから……」は、「……」の部分にどのような言葉が入るのか分からない。きっと侮蔑的な言葉が入るのだろう (そして、原田氏はそれを書きたくない、書けないのだろう。原田氏の文章は小説ではない。だから、あらわに書けなくて当然である)。『人間の壁』では、「ちんば」という語を使用する状況・文脈に、侮蔑の含意は無い。一方、原田氏の学校では、「チテショウ」という語を使用する状況・文脈に、侮蔑の含意が有る (と想像される)。
2. 障害者に対する差別意識が親にも子供にも有る。教師は、親の差別意識と子供の差別意識を同時に解決しなければならない。この点は、『人間の壁』と似ている。
3. 「担任」の「注意」は、効果が無かった。「沢田先生」の指導は、「三人の少年」のうち二人に対しては効果が有った。原田氏の学校の「担任」がどのような「注意」をしたのかは不明である。だから、なぜ効果が無かったのかは分からない。

『人間の壁』の場面と原田氏の学校の場面とを見比べるべきである。「いじめ」に当てはまるかどうかというカテゴリー (わく) を捨てて、見比べるべきである。

原田氏は、「男子児童」を次のように指導した (同書、102ページ)。

そこで私から指導することになり、その子を校長室に呼びました。「○○くんのことをチテショウと言ったって聞いたんだけど、ほんとかな？」と事実を確認したうえで、こう語りかけました。

「それはね、言われた相手の心を傷つける言葉なんだよ。あなたにも人から言われたら嫌なことってあるでしょう？ そんな言葉を使っている大人はよくないよ。でも、あなたまでそんな言葉を使わないようにしようね」

すると驚いたことに、その子がポロポロ涙を流したのです。〔下線引用者〕

原田氏は、「あなたにも人から言われたら嫌なことってあるでしょう？」と言う。「沢田先生」の指導言と比べる。「もしお前たちがちんばだったら、どうする。」である。二人の指導言は、似ている。要するに、「相手の身になってみる。」ということである。しかし、両者の間には、違いが有る。文脈・状況である。原田氏は、「○○くんのことをチテショウと言った」ということを問題にしている。「チテショウ」という語の使用そのものを問題にしている。「沢田先生」は、自分自身も「ちんば」という語を使っている。ここでは、「ちんば」という語の使用そのものが問題なのではない。状況・文脈が問題なのである。「男子児童」に「チテショウ」という語の悪さをどう教えたらよいのだろうか。

原田氏は、自らの指導について、次のように言う(同書、102～103ページ)。

子どもは、ときに意地悪で残酷な一面をのぞかせることもあります。心の中には確かに良心があります。頭ごなしに強く叱るのではなく、ゆっくり静かな声で話せば、必ず善悪の基準を自ら心に刻むことができるものなのです。〔下線引用者〕

「ゆっくり静かな声で話」すという教育方法はたしかに重要である。しかし、「男子児童」が「善悪の基準を自ら心に刻む」ためには、「概念」を作らなければならない。「チテショウ」という「概念」を作って、この概念が使われる状況・文脈の悪さを知らなければならぬ。教師は、子供に「概念作り」を促す方法を持たなければならない。

広山隆行氏は言う(広山隆行『局面指導』が学級を変える——とっさの指導の心構えと上達法——』日本標準、2009年、140ページ)。

エピソード25 いじめと闘う！

どんなに学級が順調に成長していても差別的な言動は生じる。そのような現場を早く見つけ、瞬時に対応することが、いじめを大きくさせない。ここでは、いじめの芽となる事象についての指導を行う。こういう場面には気をつけてアンテナを張っておきたい。

【指導例1】

休み時間。教室でD君に対してA君がプロレス技をかけている。B君、C君はそれを見て笑っている。

こんな場面を見かけた。遊んでいるのをやめさせて話を聞いた。

「君たち、今、何をしていた？」

・プロレスごっこです。なあ。

・うん。

A君がB君、C君に同意を求めた。

「本当か？」

・本当です。そうだろ？ D。

・はい……。そうです……。

D君は力なげに答えた。

これは、広山氏による「局面指導」の指導例である。広山氏によれば、「局面指導」とは、「ある場面(状況)における子どもの不十分・不完全な言動をよりよい方向に正すための指導」である(同書、4ページ)。「エピソード25 いじめと闘う！」は、「いじめ」の場面(状況)における局面指導の指導例である。

続きを見る(同書、140～141ページ)。

「そうか。それなら、D君。A君に技をかけてみる。」

D君はできない。A君もやられたくないそぶりをする。

「できないということは、プロレスごっこじゃないということだ。プロレスごっこというのなら、お互いに技をかけた、かけられたりするはずだ。みんなの立場が同じはずだ。君たちがやっていたのはプロレスごっこではない。何だと思う？」

・わかりません。

「これは遊びじゃない。一方的に技をかけている。れっきとした『いじめ』だ。新聞やニュースで話題になっている『いじめ』の第一歩です。」

・そんなつもりじゃありませんでした。

「みんな最初はそう言うんだよ。だからもう一度確認する。君たちがやっていたのは『いじめ』だ。二度とするな。」〔下線引用者〕

広山氏は、「プロレスごっこと言うのなら、お互いに技をかけたり、かけられたりするはずだ。みんなの立場が同じはずだ。」と言う。この指導言は、「A君」の持っていた「プロレスごっこ」という概念を、ある方向に変えることになるはずである。「A君」は、最初、どのような「プロレスごっこ」概念を持っていたのだろうか。広山氏の指導言によって、この概念はどのような方向に変わるのだろうか。「プロレスごっこ」は、「いじめ」と似ていない、という方向に変わっていくことだろう。これは「プロレスごっこ」ではない、「いじめ」である。このような指導言によって、「プロレスごっこ」と「いじめ」の間に境界線が引かれることになる。概念の輪郭をはっきりさせる指導である。子供の持つ「プロレスごっこ」概念は、輪郭がはっきりしていたほうがいいのか。

ヴァイトゲンシュタインは、「ピントのずれた写真」の「メリット」と言う。「プロレスごっこ」と「遊び」と「いじめ」の間の境界線を、「家族的類似性」によってぼやけさせることになる。これは「メリット」だろうか。どのような思考が促されるのだろうか。「プロレスごっこ」という概念は、どのような「家族的類似性」によって、他の無数の概念と交差しているのだろうか。プロレス、ごっこ遊び、スポーツ、レスリング、けんか、サーカス、見世物、いじめ、暴力、ルール、反則、凶器……。こうした概念相互の関係をよく見ることになる。よく見ることで、概念を自分で作ることになる。

いじめの害も体罰の害も、カテゴリーを用いた思考では見えない。いじめや体罰と見える一つ一つの行為が、どのような〈苦痛〉を生み出すものなのか。その〈苦痛〉はなぜ不当であるのか。これを明らかにすべきである。そうでなければ、ある行為は、法律で禁じられた「いじめ」や「体罰」に該当するから悪いのだ、という説明にしかならない。そのような説明は、子供が自らを律するのに必要な「概念

作り」を妨げる。だから、〈カテゴリーまちがい〉ではなく、〈家族的類似性〉を思考の方法とすべきである。子供の思考、教師の思考、そして教育実践について思考する教育学の思考、いずれの層においても、概念の〈家族的類似性〉を見る思考方法が必要である。

引用・参考文献

Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, Penguin Books, 1963.

Ludwig Wittgenstein (Translated by G. E. M. Anscombe, P. M. S. Hacker and Joachim Schulte), *Philosophical Investigations* (Fourth edition), Blackwell Publishing Ltd, 2009. ルートヴィヒ・ヴィトゲンシュタイン (丘沢静也訳)『哲学探究』岩波書店、2013年。

石川達三『人間の壁 (中)』岩波現代文庫、2001年。
宇佐美寛『〈論理〉を教える』明治図書、2008年。

西村義樹・野矢茂樹『言語学の教室——哲学者と学ぶ認知言語学——』中公新書、2013年。

原田浩司『すべては子どもたちの学びのために——不登校、いじめ、勉強嫌いがなくなった学校——』あめんどう、2016年。

広山隆行『「局面指導」が学級を変える——とっさの指導の心構えと上達法——』日本標準、2009年。

村上春樹『ダンス・ダンス・ダンス (下)』講談社文庫、1991年。

平成30年3月30日 受理

Category Mistake in Education Discourse

Shuichi UEHARA