

## V.v. ヴァイツゼカーのパトス学の観点からの 生徒指導に関する人間学的考察

土屋 弥生<sup>1)</sup>

### I はじめに

現在、学校では様々な問題が存在している。学力不振、不登校、いじめ、発達障害児への対応等どれもその解決のためには大きな困難を伴う問題である。しかも、これらの問題はそれぞれが単独の問題として存在しているのでは無く、複雑に絡み合いの構造を持ちながら存在している。これらの問題に対応しながら教育を成立させるために、我々はなにをどのようにすればよいのだろうか。

教育を成立させるためにはまず、生徒の理解が必要であることに異論はないだろう。この生徒の理解は、まず生徒を「観察」することによって生徒の状況を把握し、その把握内容について生徒との「交信」によって再分析し、確かなものにしていく。そして、その生徒状況を我が身のこととして引き受け、生徒の歩むであろう「道」を教師自身が「代行」することによって再度、「指導内容」が分析され確定し、指導が行なわれることになる。このような指導実践は、日頃の具体的な経験を反省的に分析することにより高められることになる。つまり、教師の実践的な指導力は、佐藤(1991)が述べているように、「事例研究」を通して、創造的な熟練教師が保持している①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みを再構成する思考によって構成される「実践的思考形式」による日々のリフレクションを通して高められるのである。教育方法学は、「複雑で複合的な教育実践に接近する確かな基礎を提供し、教育実践を構成している多様な側面から理論的な反省と批評を行う」(佐藤, 1996)。この意味での教育方法学的研究は、具体的な事例に

関する省察を抜きにしては成立しないであろう。

本論では、具体的な教育問題を解決するための「実践的思考形式」として、ヴァイツゼカー<sup>註1)</sup>をその導きとしながら具体的事例を取り上げ、人間学的な観点から考察を試みる。

### II 学校現場というパトスの世界

我々の現場における生徒指導を考えるにあたって、医学的人間学の創始者V.v. ヴァイツゼカーの言説は大きな示唆を与えてくれる。学校は病院のありようのように還元できない特殊性を有した場である。それは教師と生徒あるいは保護者、同僚といった様々な関係性が、医師と患者という関係を基本とする病院的人間関係より遙かに複雑な場所だからである。この複雑さを複雑さとしてとらえることが必要である。したがって、ヴァイツゼカーの医学的人間学を導きとする我々は、彼にならって本論の考察が人間学に重点をおくことになるということを確認しておかねばならない。ヴァイツゼカー自身が述べているように、彼の医学的人間学においては、医学的というのはその外面的な形式を規定するものであって実例と叙述手段を与えるだけのものであるということを忘れてはならない(ヴァイツゼカー, 2010, p.13)。

学校という場所では、様々な人々が様々な活動を通して関わり合っている。生徒、教師、保護者、カウンセラー、地域の人々など、これらの人々はまさに学校という場所で「交わる」のである。ヴァイツゼカーによれば、人々はふだん表面的、因果的、個別的、原子論的に対人関係(交わり)を考えており、「この関係」が存在的な事態では

1) 日本大学文理学部人文科学研究客員研究員

なく、パトス的な「ゆらぎ」<sup>註2</sup>なのだということを完全に見逃しているという(ヴァイツゼッカー, 2010, pp.82-84)。

医療においては、医者と患者の対話は問いと答えのやりとりとして展開される。ここでは「いつ」「どこ」「なに」「なぜ」の主題はすべて情念的ではなく知的な外見をもち、したがって当然、パトス的ではなく存在的な色彩を帯びている。しかしここで気分や情動の色彩に染め上げられたパトス的な光景に踏み入れるやいなや、その関係性の光景は一変する。患者は医者の前に現れたことだけで、あるいはそれに加えて言葉でもはっきりと「わたしは健康になりたい」といっている。つまり患者は彼がそうなりたいものであるのではない。これはわれわれの存在のパトスの状況であって、それをこの患者は願望、希望、意図といったかたちで経験している。患者は病気であるかぎり彼が現にあるところのものではない。しかしわれわれの人生には、病気以外の場面でも、なんらかのパトスの状況がいつも認められる(ヴァイツゼッカー, 2000)。

「私がなにかをしようと思う(Will)のは、それが現在はない(nicht ist)からである。もし現在すでにそうなっているのなら、それをしようとは思わない。あるいはそういう意志をもつことなどまったくできない。私がなにかをできる(Kann)のは、それがやはり可能性としてはあっても現実性としてあるのではないからである。さらに、私がなにかをしてよい(Darf)のはそれが許されているからだし、私がなにかすべき(Soll)なのはそれが命じられているからだし、私がなにかをする必要がある(Muß)のはそれが不可避だからである」(ヴァイツゼッカー, 2000)。つまり存在自体は欠如していて、あるのではなくて思われているだけだというあり方をパトス的と呼ぶのである(ヴァイツゼッカー, 2000)。

パトス的なありかたとは、実のところ、現にあらぬものとの「交わり」かたのひとつにすぎない(ヴァイツゼッカー, 2000)。臨床、実践の場面でこのパトス的なもの、パトスのカテゴリーが重要なのは、「それで正しいこと、真のことが捉えられる」という点にあるのではなく、結果的に役に

立つという点にある。」(ヴァイツゼッカー, 2010, p.86)しかし正しいとか真であるとかの必要なく役に立つものをそれと知りうるのも、このパトスのカテゴリーを利用できる人だけだろう(ヴァイツゼッカー, 2010, p.86)。

学校という場所も病院や診療所と同様に、このパトスに満ちあふれている。学校に行きたいのに行くことができない生徒、何とか学校に来られるようにしたい教師、何とか学校に行かせたい保護者、学校に行きたいけど行くことができずそのことをすまないと思う生徒、何とか生徒を助けたいカウンセラーや養護教諭など人間の情念が絡み合い様々な出来事が起こる。我々現場の教員は、この情念に付き添い関わらねばならない。

精神病理学者の木村敏はヴァイツゼッカー著『病因論研究』(1994)の解説の中で、この情念に基づく関係性の事態は、それぞれの人間の生活史というドラマとして見なければならぬと指摘している。学校現場でこのドラマの主演を演ずるのは、生活史上での重大な転機に際して生徒の機能が変換して別の機能となり、それとともに生徒にとっての現実も変換して別の機能となるという事態である。ここで我々はヴァイツゼッカーが指摘しているように、「機能」という生理学用語が数学の「関数」と同じ語であることに注意しなければならない。生徒にとっての現実とは、そこに生きている生徒がそれに対してどのような態度をとるかの「関数」なのであって、それは換言すれば、そのような現実を主体的に作り出す「機能」なのである。したがって、この機能を把握するための教師と生徒の、あるいは教師と保護者の「交わり」は、この各自の生活史という物語をどう聴き取るか、ひとえにこの聴取にかかっているといっても過言ではない。そして、この「交わり」は「見ること」と「聴くこと」が一体となった「行為」として行われなければならない。

木村敏はこの生活史の精神医学における意味を次のように語っている。「現象学的精神病理学者が、いずれも現存在の『世界性』の面へののみ眼を向けて、『時間性』ないし『歴史性』の面への着目を怠ってきたことは、その結果として現象学的精神病理学の臨床的射程の著しい短縮をもたらし

てしまったとしてよい。人間存在の本質は、現在の時点における対他者、対世界的関係につきるものでは決してない。人間が人間であるということ、自己が自己自身でありうるということは、人間が歴史的存在であり、自己が時間的存在であるということを根拠にしてはじめて可能になる。つまり、現在の自己の存在が、過去のすべての生活史の積分として、また次に来るべき未来の微分係数として固有の歴史的・時間的な意味をもっているからこそ、自己固有の自己性も可能となるからである。」(木村, 2006, p.19-20) つまり、「精神病理学は臨床の現場を離れては成立しない。「臨床の現場」である患者の病態のうち、精神科医がその日その日に関わりあう横断面的な精神症状は、現実には薬物療法の対象であり、生物学的精神病理学の研究主題である。精神病理学がこの横断面的状態像の記述のみに終始しているのであったなら、それは分子構造の模型を題材にした絵画や機械音の録音を用いた作曲と大して変わらないだろう。つまり、それ自体としては美しいものであっても、それは分子生物学や機械工学の現実とは何の関係もない美しさにすぎないだろう。臨床の現場における精神病理学の真の課題は、現在の患者の病態を彼の全人生の文脈の中で正しく捉えて行くという縦断的ないとなみにある。つまり現在の病態が患者の人生にとってどのような意味をもっているのかを見極めるのが、精神病理学に課せられた使命なのである。そのためには、精神病理学は、患者の自己が他者や世界との「あいだ」の場所において、また自己自身との「あいだ」の歴史性において、どのようにして「時間」を生きているか」(木村, 2006, p.20-21) このことから眼をそらすわけには行かない。

したがって、ヴァイツゼカーや木村の指摘をふまれば、学校という現場で生徒を理解するという我々の営みは、生徒の「パトス」の「世界性」と「歴史性」(時間性)を見ることと理解できるであろう。

### III 事例提示

前述したことをふまえ、生徒指導が教育現場において具体的にはどのようにおこなわれるのかと

いうことをパトスの観点から検討するにあたってここに事例を提示する。事例の提示にあたっては、本稿の考察を他の事例に転用していくという実践的意義をふまえると、我々の周りでよく見受けられる典型的な事例が考察対象としてふさわしい。特異な事例は、確かにその事例としてのインパクトこそあるものの、それをその他の問題事例に引きつけて考えようとするときに困難を引き起こす。ここで取り上げる事例は、著者が教育活動を実践する学校における事例であり、他校においてもよく認められる事例であると考えられる。学校現場における問題は、様々な人間関係から発生するが、ここでは主に不登校の状態にある生徒とその保護者のあり方を提示する。高等学校に入学する以前の経緯、家庭環境、人間関係、入学後の生徒の様子と変化、さらにはその保護者の様子と変化について叙述する。ここでの記述は前述した生徒や保護者の状況に対する観察-交信-代行分析及び指導内容分析から得られた内容である。

事例は、入学相談時の生徒・保護者と教師の面接の場面に始まり、入学後の教育活動の中での生徒の変化を追う。入学時の面接は各自の生活史についての物語の聴取である。面接では聴取の中に見えてくる生徒本来のあり方を読み取り、その後の教育活動の可能性を探求する重要な手がかりを得ることになる。また、そこに家族、特に保護者がどのような関わりをもつのか(パトス的な意味において)ということも生徒のあり方を考える上での大きな背景となる。事例の提示にあたっては、著者自身が教育の現場に入りこみ、そこに立ち現れる出来事について現象学的態度をもって、ギアーツ(1987)の言う「分厚い記述(thick description)を心がけた。なお、外的な個人的事情をぼかすために事例には可能な限り変更を加えた。その際にも面接時や入学後の生徒の真実をなるべく損なわないように工夫した。

#### 1 Aさん(入学時:高1・女子)のエピソード

##### 1) 入学時面接において

Aは小学校高学年から不登校傾向が始まった。中学校の3年間も結局は継続的に登校することはできなかった。朝になると目は覚めるものの、眩

暈におそわれ身体を起き上がらせることができずに数時間を布団の上で過ごすことになる。身支度を整えられるのは結局昼近くになってしまい、登校できたとしても午後からということは少なくなかった。こうして結果的に通常通りの中学校生活を送ることが困難となり、欠席・遅刻数は増えていった。

一朝起きられないんだね。それはどんな感じかな？

A：夜、寝る時点では「明日はちゃんと学校に行こう。時間割はこんな具合だった。学校へ行ったらきちんと授業を受けて清掃までやって一日を過ごそう」と、学校で具体的に何をするかまで考えてから眠るんです。きっと明日はちゃんと起きて学校に行けると寝る時点では100%思っているのに……。朝になると、頭では学校に行きたいのに身体がどうしても動かないんです。本当なんです。お母さんもみんなも、もしかしたら私の言うことを心からは信じてないのかもしれないけど本当にそうなんです。でも、実際に学校に行けたとしても、なんでそんなに遅刻するんだ。さぼりじゃないのかと誤解されているかもしれない。そう思うと、学校に行くこと自体もだんだん怖くなってきました。

— (別室での保護者との面談で) Aさんの状況はどんな感じでしょうか。

Aの保護者：たぶん学校へ行きたいという気持ち強いのだと思います。朝になって部屋の様子を見に行くと、とても青白い顔をしてどうしても起き上がれないと言います。私自身はそういう経験がないので、最初はびっくりしましたし、もしかして仮病なのかもとも思いました。そういうことが始まったのが小学校6年生の頃だったと思います。小学校6年生のときのクラスは私から見ても落ち着きのない雰囲気クラスだったので、本当は学校へ行きたくないということもあったのかもしれませんが。中学に進学したら一からやり直すと本人が言っていたので、私も家族もそれを期待していましたが、結局状況は一進一退を繰り返すという感じで、思うように継続的にきちんと学校に行くことが今もできていません。

Aは礼儀正しく、文字もきれいに書き、言葉遣いも丁寧で好感がもてる生徒であったが、自信のないまなざしでこちらを見る。面接中も体を小さく丸めて表情は固かった。面接の際に面接者は本人の話をスムーズに先に進めていけるように、なるべく柔らかい表情を心がけ、次の言葉が詰まってしまうように促した。Aになるべく優しい眼差しを送り、Aの話を受けとめることに集中して、話を中断させないようにした。Aはささやくような小さな声で話を続けた。

Aは自分の現在の状況に加えて、それ以前の経緯や家族のことについて語り始めた。Aには2歳年下の弟がいて、地元の少年サッカーチームに入って活躍している。両親は週末になると弟のサッカーの試合に付き添い、Aが小学校5年生の頃から週末は両親と弟が家を空けることが多くなった。Aは一人、自宅に留守番として残るか学習塾へ通うという過ごし方をしていた。今でもとくに母親は弟のサッカーにつきっきりという感じで、弁当を作ったり試合の場所まで送って行ったり応援に行ったりして忙しくしている。家族はあたかも弟を中心に動いているようにAには見える。小学校高学年のときには私立中学校受験をしようと思って塾に通っていたが、なかなか思うように成績が伸びず6年生の途中で私立中学への進学はあきらめることになった。両親は公立中学校でもいいと言って、Aを責めるようなことは全くなかったが、せつかく塾に通わせてもらったのに申し訳ないと思った。弟は成績も良くサッカーも得意で、現在は私立中高一貫校に入学して学習している。Aは家族の中で自分だけが取り残されたような感覚に襲われ、不安になることがある。

きちんと学校へ行かなければと思い、少し無理して登校したときには気分が悪くなり、教室で倒れてしまったことがあった。それ以来、無理して登校するということが体が恐怖で、それ以前にも増して学校へ行くのが怖くなってしまった。

Aは小学校高学年までの学校での成績もよく、不登校気味になるまでは両親にとって、取り立てて心配のない子どもであった。自分の身の回りのことも自分ででき、特に大きな問題はなかった。だからこそ、両親はAの不登校の状態を容易に受

けとめることはできなかった。両親には、Aがそこまで学校に行けなくなってしまう理由について全く見当がつかない。身体的な問題があるのかもしれないということで、病院で検査を受けたが思春期性の低血圧症の疑いがあるという診断であり、即効性のある治療は特にないとされた。

## 2) 入学後の経緯と変化

入学時に、「2日連続して登校できたら1日は休んで休息をとる」「体調の変化があった場合には無理をせずに帰宅する」「授業の途中であっても体調が悪化したら教室から出て休憩室に移動する」など、体調の不安を克服するための具体的な方針を決め、本人・保護者・担任・他の教科担当者が共有した。

Aは入学時の取り決めによって、「休む」ことが悪いことではないと思うようになり、「まったく動けなくなる前に休んでおく」というのも登校を継続させる方法だと思うようになった。入学後1か月くらいは欠席や遅刻が見られたものの、2か月目以降は欠席・遅刻が減っていった。ただし、学校に対する姿勢が積極的なものに変化した様子は見られず、自らの登校のパターンをつくってそこに自分自身をあてはめていくという感じであった。

クラスでの様子としては、Aの座席の周囲の女子生徒とごく稀に会話があるものの、自ら進んで周囲の雰囲気にとけこもうとする様子は見られなかった。義務的に学校に来るということを自らに課しているようであった。

Aは音楽が好きで、この学校に入学しようと思ったのも「ハンドベル部」で活動してみたいと思ったからだ。しかし、実際には授業を受けるために学校に来るのが精いっぱいという気もしていた。両親もまずは学校にしっかり通うことを優先する方がいいのではないかと助言した。A自身も放課後に部活動を行うだけの体力と気力が自分にあるかは疑問であった。そんなとき、ハンドベル部の先輩がAの教室にやってきて部活動への参加を誘ってくれたため、Aは思いきってハンドベル部の活動に参加してみることにした。入部して数か月の間、2時間の練習時間を立ち続けて

いるのが苦しく、過呼吸気味になってしゃがみこむ姿が見られた。

それでも、みんなで音を分担してそれを合奏として合わせて美しいひとつのハーモニーを創り出すのはとても楽しい時間だった。何より、練習中は人と話をしなくてもいいのは気持ちが楽だった。Aは、多くの人たちと同じ空間にいること自体を苦痛に感じることも多かったので、ハンドベルの練習に集中して会話をささむことがなくてもみんなで一緒にいられるのはとても気持ちの良いことだった。

ハンドベル部の部員は12名で、指導する教員が2名、練習の際には14名が集まって活動する。部員は男女混合で、学年も1年生から3年生までが含まれている。ハンドベル部の活動は他学年の生徒たちが集う交流の場でもあり、ハンドベルの演奏を通してAは部活動の雰囲気になじんで、クラスでの活動にも変化が見られた。入学当初は自分から積極的に他の生徒に話しかけたり、交流しようとしたりする様子はほとんど見られなかったが、ハンドベル部の活動が軌道に乗った頃からクラスでの交友関係に広がりが見られるようになった。学校やクラスといった集団への違和感が弱まり、雰囲気になじんで活動できるようになっていった。

— (入学から半年後の放課後の教室で) 入学当初と今で、自分の中で変わったと思うことはあるかな？

A：朝起きるときに感じていた苦痛は少しずつなくなってきたと思います。夜の時点で次の日のことを心配してあれこれ考えることも少なくなりました。よく知り合えていない人と話すのは今も苦手ですが、学校に来ること自体は怖くはなくなりました。先輩たちのことを見ていると、自分も1年後はこんなふうになれるのかなあと考えるようになりました。ハンドベル部の人たちとは特に仲良くしているということもないのですが、一緒に活動していると安心できると思います。曲が完成するととてもうれしいし、みんなで作り上げているという気持ちになります。今はハンドベルの活動をすることが私の生きがいで

と思います。

— 家族との関わりで何か変わったなと思うことはある？

A：両親が私に遠慮しなくなったような気がします。これまでは私が学校にきちんといけるのかどうかを両親に見張られている気持ちがありました。両親は遠慮して、私のことに触れないようにしているようにも思えました。学校に行けないときに、母親がとてもがっかりしている様子を見るのはつらかったです。いつも私のことをどんなふうに思っているのかが心配でした。私のことを気遣ってきた家族に何か恩返しをしたいとは思いますが、何をしたらよいのかはよくわかりません。

— (入学から半年後) Aの最近の様子はいかがですか？

Aの保護者：できるだけ本人がやりたいようにやるのを見守るようにしてはいますが、いつまた中学のときのように学校に行けなくなるのかが不安で仕方ありません。なかなか安心できない状態です。ハンドベルの活動を続けるのもいいのですが、疲れてしまって学校そのものに行けなくなったらと思うと心配です。今の状態は無理しすぎているのではと思います。あの時の不登校の状態に戻られるのだけは困ります。とにかく毎日元気に学校に行ってくれればと願うばかりです。それから、学校に行けばいいというのではなくてやはり勉強をしっかりとやらしてもらわないことには。高校を出てまたつまづかれたら、また親が何かしなければならいんじゃないでしょうか。ひきこもりになられたら大変です。それと、お友達がちゃんとできているのかも気になります。高校生なんだからお友達もつくって楽しく高校生活を送ってほしいです。

Aはもともとしっかりした性格の生徒で、両親の言いつけをよく守り模範的な子どもであった。両親の期待に沿うのが自分の役割だと感じ、勉強や学校での生活も期待に沿えるように努力していた。両親もそういうAはとりたてて心配をかけな

い、育てやすいいい子であると感じていた。自分のことは自分でできるのでそれほど神経質に目をかける必要も感じていなかった。

Aが小学校5年生になったときに、弟がサッカーを始めたことで状況が大きく変わった。いい子であるAに向けられていた両親の視線はその多くが弟に注がれるようになった。それだけではなく、家族全体の雰囲気やペースは弟の言動によって決まるようになってくる。両親の期待に応えることがAにとって最も重要な課題であったのだが、両親の期待や歓喜や注目はその多くが弟のものになっていった。

Aは感受性が強く、両親が自分に何を望んでいるのかを両親の表情や態度を見ながら考え、それに沿って行動してきたので、期待が他へそれるに従って「自分が何をすべきなのか」「何をしたら両親にほめてもらえるのか」が分からなくなっていった。勉強することも習い事をする 것도、全ては両親の期待通りにおこなって認めてもらうことが目的だったので、困惑が彼女を毎日のように襲うようになった。Aの意識としては「弟のサッカーさえなければ」ということはまったくなかった。むしろ、弟の活躍を願っていたくらいだった。しかし、実際のところは両親の注目を一身に集めている弟と自分自身の存在の薄さのコントラストに耐えられなくなっていた。

まったく意識的にではないが、この頃からAを原因不明の身体の調節不能が襲うようになった。起きたくても起きられないというかたちで、それは身体に顕われることになった。A自身が述べている通り、意識としては「起きたい。学校に行つて勉強したい」のだが、どうしても身体が動かないという状況に陥ってしまう。実際にはこの状態は、家庭内での状況の変化にA自身が適応できなくなったと見ることができる。A自身が生きるかたちとして指標としてきた「両親が自分に求めることを実現する」という状態が保持できなくなったためである。小学生・中学生である自分は他の多くの人たちと同様、学校に行つて勉強するのがいいに決まっているのに、どうしてもそれができないというかたちでAは生きるようになってしまったと考えることができるだろう。それはAに

とって利得のある状況でもあったと言える。弟のサッカーに集中していた両親の注目と心配を自身に集めることに成功しているのだから。

一方保護者については、全く心配をかけたことのないAが不登校状態になってしまったという事実にはショックを受けていた。「普通のことを普通にできるいい子」だと思っていた長女が、ある日を境に全く別の人間になってしまったが、その理由が自分たちには全く分からないという受けとめ方である。とにかく「普通にしてほしい。普通の状態に戻ってほしい」と願うことしかできない。学校に通うという誰もがができる普通のことができなくなったAを心配する気持ちはもちろんあったが、それよりも「どうしてうちの子がこんなことになったのか」「こんなはずではなかった」「こういう状態が続くのは困る」という気持ちでいっぱいだったと思われる。本人の状態についての心配というよりはむしろ、自分たちの気持ちの整理がつかないことや受け入れられないつらさが多くを占めていた。

## 2 指導実践の経過と人間学的解釈

人間の生とはパトスの絡み合いのあり方で表現される。問題を抱える生徒の根底にはパトスの絡み合いの不均衡があり、10代の生徒の場合には絡み合いの対象は、主に生活をいつも共にしている家族であり、家族との関係性が生徒自身のパトスに大きな影響を及ぼしていると見ることができる。

ここでヴァイツゼカーによるパトスのカテゴリー (pathische Kategorien) について確認しておきたい。パトスのカテゴリーには Will [しようとする/したい/意志する], Kann [できる/可能である], Darf [してよい/させてもらう], Soll [すべきである/する義務がある], Muß [せねばならぬ/必要である/必然的である] の5つがある。パトスのペンタグラム (pathisches Pentagramm) は幾何学的なかたちをしていて、この5つが互いに一定の仕方に関係し合っていることを示している。(ヴァイツゼカー, 2010, p.85-89)

したがって我々の指導実践においては、パトスのカテゴリー、それら5つのパトスのペンタグラ

ムを用いてAの状態を理解し、整理し、Aのパトスのペンタグラムの状態、つまりAにおけるパトスの絡み合いの構造を理解・整理することが、Aにとって必要な指導を考える前提となる。

Aは入学時までは不登校の状態にあり、かつ自分自身の身体を思うようにコントロールできないという症状に陥っている状態にあった。パトスのあり方、つまりパトスのペンタグラムが不均衡となり、問題が生じていると考えることができる。目に見える不都合な現象はすべて、パトス関係の不具合が根底にあって起きている。生徒の不都合な状況を改善させるためには、その関係性が変容していく契機を与える必要がある。

Aは事例において見られた通り、保護者の期待に沿うこと、期待に応じてほめてもらうことを常に意識していた。つまりAの入学前の状態は、パトスのカテゴリーにおいては Darf [してよい/させてもらう], Soll [すべきである/する義務がある], Muß [せねばならぬ/必要である/必然的である] の3つが過剰な状態にあったと見ることができる。保護者がAに対して「してよい」「すべきである」「せねばならぬ」としたことがらについて、行為面において忠実に実行していた。一方で、Aは Will [しようとする/したい/意志する], Kann [できる/可能である] のカテゴリーについては大変弱い状態にあった。主体的に何かを「しようとする」姿勢や、自分自身が何かを「できる」という実感については非常に希薄であったと見ることができる。

本事例においては両親、弟との関係性の変化を契機に不登校が見られるようになった。しかしこれは「両親の関心が弟に移った」という単純なことがらを示しているのではない。むしろ、意識の上ではAは弟の活躍を喜んでいるし、両親にも大きな不満があるわけではない。このように、Aの言葉や行動の表面にあらわれてくることはAのパトスのペンタグラムとはかけ離れているため、それらの絡み合いを見ようとしないう限り、Aが陥っている状況の核心に迫ることはできない。

我々の指導においては、Aのパトスのペンタグラムの不均衡を調整し、Aが不登校の症状を脱するため、Will [しようとする/したい/意志す

る], Kann [できる／可能である] の強化を図ることが主題となることが分かった。したがって, Aの指導はこの見解に基づいて組み立て, 遂行することになる。それによってパトスの均衡を実現し, Aの主体が形成され, 自立に向かうことが目指される。

以上のように考えると, 実際にAの世界を大きく変化させていくためには, 何かを教え, 与えることだけでは不十分である。パトスの絡み合いを整理してAにとっての「生きやすい」状況をつくり出す必要がある。Aの生きるかたちを変えていくということは, A自身が世界と交わる方法を変えていくことに他ならない。それにはまず, 身体のコントロールを失ったAにとって自らの身体を取り戻すことが必要である。それは「身体そのものが意識の関与なしに外界と境界面で維持している相即関係を変化させる必要がある」(木村, 1994) からである。

Aの指導を遂行する上で重要なことは, 家族以外の人間関係の構築である。Aのパトスの絡み合いの対象を疲れ果てた家族とのパトス関係から切り離していく必要がある。Aが小さな目標をクリアしながら学校に登校できるようになったら, 次の段階はAが生きられるような世界との関係づくりをしなければならない。そこで我々はAが興味を持っていたハンドベルをそのツールとして用いることとした。Aが興味を持っていて, なおかつ身体活動を伴うハンドベルは効果的なパトス形成の場であった。

ハンドベルという楽器は, 演奏する全員が演奏する曲で用いられるすべての音を分担して奏でる珍しい形態の楽器といえる。演奏者が一人抜けてしまえば, そこに存在するはずの音が曲全体からすべて抜け落ちる。つまり曲が成立しないという事態に陥る。合奏の構造については木村敏が述べているように, 個々の演奏は全体の音楽に拘束されており個と全体の関係によって成立している。(木村, 2012) 個として自分の役割を果たすと同時に, それはそのまま全体の構造の中であって全体との関係を維持しながら進んでいく。全体の流れと個の演奏のよい関係を探りながら演奏が展開される。このような場に身を置くことは, 身体を通

して自分自身が全体との関係を保持しながら交わって存在できることを実感する。つまりそれは, 身体性を基盤とした受動総合の世界においてノエシス的身体性の世界で他者とつながるということの上のない経験であると言える。ノエシス的自己・身体性の世界を強化することによって, そこを基盤としたノエマ的自己・身体が立ち上がってくることになる<sup>註3</sup>。

Aが学校に行きたいのに行けないという症状は, 本来A自身のパトスの中でWill [しようとする／したい／意志する] が占めるべき場所に, 家族とくに保護者のMuß [せねばならぬ／必要である／必然的である] が大きく入り込んでしまっていたと見ることができる。我々の指導はすべて保護者のMußをA自身のWillへと変容させるためのものである。

以上のことを実現するために教職員全体で討議をおこなった結果, 以下の指導がおこなわれた。

まず教頭から, Aが両親の注目を集める方法が「不登校」の状態にあることであったことが指摘され, その方法を他へ「ずらす」必要性があるということになった。つまり, Aのパトスの対象を家族から他の人間へ移すということである。このためにまずA自身には, 目標を小さく設定させることで学校に登校できる日を増やしていき, 登校の実績を積み重ねることで徐々に不登校ではない状態になるよう指導していった。担任は, 連続して登校させることを時には意図的に回避させて, 登校が完全に途絶えてしまうことを避けさせた。

また, 教職員はAのこれまでの経緯(中学時代に不登校であったことや, 朝になると思うように身体が動かなかったことなど)を恥ずかしく特異なものであるというようには扱わず, Aに対してこれまでの生活の延長線上で自分の力でできることから積み重ねていけばよいと実感させることをあらゆる場面で心がけた。つまり「できない」ことを強調するのではなく, 「できる」ことに向かうことを勧めていく立場をとり, AのKannを強化しようと試みた。指導者が生徒の「できていない」ことではなく, 「できる」ことに目を向けていくだけで, 生徒は自分が「できる」ことに注目していくことができるようになっていくのは明らか

かである。教師という立場の者は、無意識ではあるにせよ生徒の「できていない」ことに注目してしまいがちであることを自省しなければならない。

さらに、Aは期待に沿えない自分に自信を失くしていることから、小さな成功体験を積んでいくような状況をつくる必要があった。成功体験を積むということは、自らそのように体験し、実感するということである。そのためにハンドベルの活動や体育の授業の中では特に、他者と自然に交わってその場にとけ込むような体験をさせることを重視した。ハンドベルの演奏を通して言葉では言い表せない一体感を共有したり、体育の活動の中においてチームでまとまりをもって行動したりするとき、教師はそれがより自然なかたちで成されるように配慮した。このようにしてAは、その場に自らの身体をなじませていくことによってノエシス的身体性を強化していった。ノエシス的身体性が強化されると、集団に対する違和感が和らぎ、安心してその場に存在することができるようになる。この体験を通して、Aは自分が世界の中になじんで他者と共存しているという実感を得ることができるようになった。学校生活において、Aがこういう場を日々の活動の中で繰り返し体験することが重要であった。

Aが小さな成功体験を積む際に、教職員はAが自分自身の努力でできたときにほめて認めることを心がけた。成功体験は自らの活動の中でおこなわれることではあるが、実際に自分で成功だと思っただけでは成功体験の価値がAの中に根づかない。そこで、例えばハンドベルの活動の中で、指導教員はAが新たなステップを踏むことができたときを見計らってその成功をほめるということが必要であることを確認して実践した。このことを通してAのKannは徐々に安定的なものとなっていった。

やがてハンドベル部の活動の中で成功体験を重ね、他の部員とともに曲を創り出し、言葉を超えた交流が円滑に行われるようになったAは、家族と自分という関係から離れ、他の人間関係の構築を果たし、そこで安心を得ることを経験することになった。こうしてAのパトスの対象は家族から

他の人間に移っていった。

パトスの対象が家族から学校の友人たちに移行していく経過の中で、Aは身体のコントロールができなかった状態から、身体によって世界と交わられる状態に変わっていった。Kannの強化の段階を踏んで自己の身体を取り戻していったAは、やがてWillの基盤を強化し、未来を展望することができるようになっていった。

以上のような指導の結果としてAは、不登校という場所を脱し、WillをもちKannを形成することができるようになった。Aはノエマ的自己のあり方を大きく変容させることになった。つまり当初のAはノエマ的自己の根底にあるべきノエシス的自己・身体性を家族とのあいだでしか形成できていなかった。そこでのノエマ的自己は脆弱であったと言わざるをえない。家族と私という関係乗り越えて、他者とのあいだで育まれるノエシス的自己・身体性が強化されることによって、脆弱なWillやKannしか保持できなかったノエマ的自己を超越して、強いWillやKannをもつノエマ的自己を確立できるようになった。これはAの自立への第一歩と言える。

また、付言しておきたいのは、このような教育活動を通じて、この問題に関わった教師集団の教育力の向上と学校内の雰囲気の変容である。「創造的な雰囲気をかもしだすためには、何をしなければならないのか。家族の間に健全な雰囲気が行き渡るために、どのような寄与をすることができるのだろうか。どのようにすれば気のやすまる雰囲気になるのか、歓待的な雰囲気になるだろうか。子どもを育むような雰囲気になるだろうか。これらの問いに答えるのは困難である。しかし、一般的に当てはまることとして、こう言うことはできよう。すなわち、そのための欠かせないのは、まず、そもそもこうした人と人との間の事柄そのものに注意を向けるような姿勢である。そして次に、控えめなコミュニケーションの態度、すなわち、自らを表出し行為しようとする意図から自分を連れ戻し、育たなければならない当のものに寄与するよう自制する態度なのである。」(ベーム、2006) 今回の実践ではこのような「育たなければならないもの」の誕生が垣間見えたといえ

る。これらの点については、主題への照準の確保と紙面の都合上別の機会に譲りたい。

#### IV おわりに

以上のような経過の後、Aの身体症状は大きく変容して以前の不登校の状態とはまったく違う健全な状態に落ち着いた。欠席することなく登校できるようになり、表情に笑顔があふれ、生き生きと活動できるようになった。交友関係も広がり、安定した学校生活を送ることができるようになった。また、ハンドベルの活動や演奏を通して自信をつけ、将来の自己像を具体的に抱き、自ら大学進学を志すようになった。A自身が「自分の病気はもう完全に治ったと思う」と語っている。

不登校をいわゆる「病気」というように捉えることは許されないだろう。不登校の問題は、病気が治って社会に戻っていくというような単純なことではなくて、「学校に行かない」という選択をする子どもたちも存在することは事実である。したがって、本稿のような結末がすべてだとはいえない。しかし、現実の学校では、本稿で取り上げた生徒のようなケースで苦しんでいる生徒は少なくない。現場の教師は実践者であり、評論家のように傍観者でいることは許されない。我々はその時々起こる現実的問題について将来を見越した上で、とりあえずの最適な解決をしていかねばならない。

問題を解決していくためには生徒を理解することが出発点となる。生徒を理解するということはすなわち、生徒・保護者のパトスを理解することに他ならない。それぞれのパトスはペンタグラムによりかたちづけられている。生徒が何らかの不都合な状況にあるとき、それはパトスのペンタグラムの不均衡であると見て取ることができる。指導とはこの不均衡を修正することである。本稿のケースからパトスのペンタグラムの修正のためには、ノエシスの自己（身体性を含む）の世界を捉えることが重要であることが明らかとなった。このような生徒指導の視点は、今後同様なケースに対応する際のひとつの出発点として位置づけられ取り組みの原形となるであろう。

我々は生徒を理解するということだが、このような目で見ることの出来ないパト斯的地平においておこなわれることを忘れてはならない。

#### 注

注1 本稿ではヴァイツゼッカーの表記が「ヴァイツゼッカー」と「ヴァイツゼッカー」となっている箇所があるが、これは引用文献の表記の違いによるもので同一人物である。

注2 ヴァイツゼッカーはその著「アノニューマ」(『生命と主体』木村敏訳、人文書院)の中で「ある/存在する」について「存在的」と「パト斯的」を区別している。「存在的」な「ある」とは有的・客観的・事物的な客観的認識の対象となりうる性質のものであって、「パト斯的」な「ある」とは生命的・人称的・人間的な認識対象となりえないような依拠関係のなかにあるものとしている。

注3 木村敏は、現象学的身体論を概観した上で、「ノエシスの身体性」と「ノエマの身体」という概念を提示している。ここでいう「ノエシスの」とは「もの」として対象化することのできない純粋な事態、あるいは主客未分化な出来事をさしている。これに対して「ノエマ的」とは意識の内容として、志向の対象として、気づかれた「もの」のあり方をさしている。したがって、ノエシスの身体性・自己性はノエマの身体・自己を根底から基づけることになる。

#### 文献

- ベーム, G. (2006), 『雰囲気的美学』晃洋書房, p221.
- ギアーツ, C.: 吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳 (1987), 『文化の解釈学 I』岩波書店, 3-56ページ.
- 木村 敏 (1994), 『『病因論研究』解説』ヴァイツゼッカー (著)『病因論研究』講談社学術文庫, 179-181ページ.
- 木村 敏 (2006), 『自己・あいだ・時間』ちくま学芸文庫.
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990), 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第30巻, 177-198ページ.
- 佐藤 学 (1996), 『教育方法学』岩波書店, 5ページ.
- ヴァイツゼッカー: 木村敏訳 (2000), 『病いと人』新曜社, 250-251ページ.
- ヴァイツゼッカー: 木村敏訳 (2010), 『パトゾフィー』みすず書房.
- 木村 敏 (1994), 『こころの病理を考える』岩波書店, 58-59ページ.
- 木村 敏 (2012), 『臨床哲学講義』創元社, 22-25ページ.