

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	加害／被害を語れない被抑圧者としての学習者：『プリズン・サークル』、「ばあさんとボク」を通して考えたこと
Author(s)	永井, ほのり
Citation	国語教育思想研究 , 32 : 104 - 110
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054805">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054805</a>
Right	
Relation	



# 加害／被害を語れない被抑圧者としての学習者 —『プリズン・サークル』、「ばあさんとボク」を通して考えたこと—

広島大学大学院・院生 永井 ほのり

キーワード：被害／加害、書けなさ、学習者観

## 1. 『プリズン・サークル』の衝撃

### 1. 1 映画『プリズン・サークル』を見た時のこと

2023年1月、私はドキュメンタリー映画『プリズン・サークル』の無料上映会<sup>1</sup>にスタッフとして参加する機会を得た。映画は、対話を主軸とする更生プログラム「TC(Therapeutic Community=回復共同体)」を日本で唯一導入している刑務所「島根あさひ社会復帰促進センター」(以下、「島根あさひ」)を扱ったドキュメンタリーである。

スタッフとして受付を片付け、すでに上映が始まっている会場にそっと入りイスに座った途端、たちまち映像に引き込まれた。主人公として映し出される何人かの受刑者の様子、そして発する言葉は私に強い共感を呼び起こすものであり、私は自分が上映の手伝いをするためにここに来たことも忘れて泣いてしまった。私がこれまで「学習者」という言葉の意味の中に招き入れようとしてきた人たちが、実際に学習者として画面の中にいたからである。ただし、彼らがいたのは学校の教室ではなく、刑務所の中だった。

### 1. 2 『プリズン・サークル』にみる、加害者であり、かつて被害者でもあった受刑者という「学習者」

ここでは、ドキュメンタリー映画『プリズン・サークル』(以下、同名の書籍と区別するため「映画」)の映像と、映画の製作過程を記した坂上香監督の著書『プリズン・サークル』(以下、坂上, 2022)の記述から、「島根あさひ」で更生プログラム「TC」の教育を受けている一部の受刑者がどのような学習者として想定されたか、またその想定のもとでどのように学びが実践されたかを捉える。

まずは、映画に取り上げられた「島根あさひ」という施設と、そこで行われている更生プログラム「TC」について、引用しつつまとめる。

「島根あさひ」は、比較的犯罪傾向が進んでいないと判断された男子受刑者が服役する刑務所である。収容定員2000人の施設の中で、TCユニットには一度に40名ほどが参加している。訓練生と呼ばれる受刑者らはユニットで刑務作業や生活を共にしながら、「行動認知療法」の授業や「感情に向き合う」ことをテーマとした対話的な授業を週に計12時間程度、20人前後の2グループで行う。

坂上(2022)によれば、TCのカリキュラムとは、「依存症や犯罪などの問題を、当事者たちの力を使って共同体の中で解決していこうとする試み(p.2)」であり、この「解決」とは当事者たちが単に再犯をしないだけではなく、人間的成長をすることを指している。カリキュラムは3ヶ月を1クールとして計画され、最低でも半年間の参加が義務付けられている。半年以上は希望者のみ参加となるが、1年～1年半程を選ぶ参加者が多いそうだ。半年以上参加すると、彼らは同じ内容の授業を1回きりではなく、何周か繰り返すことになる。同じテーマでの対話を半年後に再び行うことで、参加者は語り手としても聞き手としても成熟し、他者や自分自身との関係性を深化させることができる。(坂上, 2022 p.2-3, 11)

ここまで述べてきた「島根あさひ」のTCユニットは、米国のアミティ<sup>2</sup>が構築したカリキュラムから学び、これをモデルにしている。しかしアミティとの大きな違いもある。それは、アミティが依存症等の元当事者をスタッフとして採用するのに対して、「島根あさひ」の支援員は臨床心理士、社会福祉士、

<sup>1</sup> 映画『プリズン・サークル』上映会+監督講演会+座談会、広島大学人間社会科学研究科ひろしま「平和研究」イニシアティブおよび比較日本文化学プロジェクト研究センター主催、心理臨床教育研究センター共催、2023年1月28日、於広島大学東千田キャンパス未来創生センター

<sup>2</sup> 1981年にアリゾナ州でナヤ・アービター、ベティ・フレイズマン、ロッド・ムレンの3人が創設した依存症や暴力の問題を抱える人々を対象とした民間の社会復帰施設。刑務所内外でアービターとフレイズマンは薬物などの元当事者である。(坂上, 2002 p.116)

精神保健福祉士などの専門家のみだという点である。(坂上, 2022p.12-16) 元当事者スタッフの存在は、今まさに問題を抱えている当事者にとって、更生のロールモデルになりうる不可欠な要素であると考えられる。しかし当事者スタッフのいない「島根あさひ」の TC でも、専門資格を持つ支援者らがアミティの理念を深く理解することで、訓練生との良好な関係を築くことができたと坂上は評価している。TC ユニットでは1クールごとに訓練生の入れ替えがあるものの、経験者が残る中に新しい者も入ってくる形式になっている。この緩やかな入れ替えシステムによって、TC ユニットの先輩訓練生が更生のロールモデルになるとまではいかなくとも、新しく入った訓練生に発言を促したり相談に乗ったりするなどの関係性が作られている面がある。

TC の実際の授業には、さまざまな言語的手法と非言語的手法とが用いられる。例えば、罪を犯すまでの半生における周囲の人たちとの関係を図化するという方法、「暴力」というキーワードから思いつく別の言葉を書き出す方法、「ある少年の物語」を創作する方法、サイコドラマなどの演劇的手法などが映画に登場する。これらのバリエーション豊かな言語的活動の前後に対話を組み込みながら、全体としても常に対話的にカリキュラムは進められていく。授業の内外で、支援者は訓練生同士が対話することを促し、助け、ときに支援者と訓練生も対話を行う。

この TC の教育において、受刑者たちはどのような学習者として想定されているのか。

まず、受刑者たちは、これまでに受けてきた被害と、与えてきた加害の体験についての感情の抜け落ちが特徴的である。そして、それらの体験と自分の考え方や言動の傾向との関連性への認識も弱い学習者である。よって、その抜けている部分を言語化しながら埋めていく学習が必要となる。これは、アミティ及び TC の用語で、「エモーショナル・リテラシー(感情の識字)」を獲得していく学習と呼ばれる。感情を感じ取り、理解し、表現する能力のことである。

TC の授業において、受刑者たちは、自らが子どもの頃に受けた虐待や暴力、差別や貧困といった被害の状況をさまざまな形で語ることを求められる。しかし、初めは語ろうにもなかなか思い出せない。発言を躊躇する。手を挙げられない。言い淀んでしまう。または、状況そのものは思い出せても、状況か

ら感じたはずの自分の感情を、自分事としての実感を伴って追想することができない。よって言葉にすることもできない。そして、彼らは被害体験に対するのと同じような不自然さで、加害の記憶についても思い出せないのである。加害を他人事のように語ったり、加害を矮小化して軽く語ったりする者もいる。自分の感情を感じ取り、理解し、表現することがなければ、自分が犯した罪や傷つけた相手に向き合うことはできないと TC では考えられている。

このような加害/被害についての「感情的な記憶」に関して、訓練生のうち映画において焦点を当てられた主人公の一人である拓也の態度の変化が強く印象に残っている。拓也は詐欺罪で収容されている若者である。映画の前半で、拓也が「母親が家を出て行ってから自分は長く施設で育った、家庭の記憶はない」と笑う様子が映っている。坂上(2022)はこのような拓也について、「彼の雄弁さは、むしろ語れなさ(明かせなさ)のカモフラージュに思えた。ペラペラと話すことで核心をずらし、何かを隠し続けて来たのではなかったか。」(坂上, 2022 p.56)と書いている。

拓也は、家庭や幼少期の暮らしに関するテーマになるといつものように語れなくなる自分に気づくという段階を経て、2クール目からは施設での暮らしについて語り始めた。

そして映画の終盤になって、別の訓練生が展開する授業で「自分の話をしてほしい」と自由に語る機会を与えられる場面がある。拓也は、「TC来て半年経つんですけど……子供の時の話しようと思って」と、それまで全く語らなかった、施設に入る前までの出来事—命の危険があると判断されるほど激しい父親からの暴力や、家を出ていった母親についてのエピソードを具体的に語った。

「感情を自分が受け止められるようになったら、昔の出来事を思い出せるようになる」という支援員の言葉を、拓也は「本当にそう思う」と実感していた。続けて拓也は次のようにも語った。「施設に預けられたことや、母が出て行ったこと、よく気にかけてくれていた受刑者がユニットを後にすることに對しても、寂しく感じたいのに感情が動かない。自分がもどかしくて泣きたい気持ちになる。」「順番おかしいけど。」と。

私は、拓也のこの発言から希望を感じる。過去の感情を取り戻すことはできなくても、少なくとも現

在感じられる「感情が動かないことに対して泣きたい気持ち」という感情を手がかりに、それを言葉にすることが重要ではないだろうか。

感情を言葉にすることは誰にとっても簡単ではない。真面目に傾聴してもらえる場や、他者からの問いかけや促しなどの助けが必要である。TCの参加者たちは、授業の合間の休憩時間にも会話することが推奨されているようだ。この時間に、授業内では解決しなかったグループ対話を続けたり、気になる発言をした相手に質問をしたり、支援員に一对一で相談をしたり、あるいは励ましの言葉をかけたりもらったりする。授業外でこそ、「言葉の習得はエモーショナル・リテラシーそのものであり、TCの日常すべてがプラクティスの場であったことがわかる」(坂上, 2022 p.256)。

『プリズン・サークル』に登場する訓練生(受刑者)たちは、被害性と加害性とを併せ持ち、加えてそれを自分で認識し言語化することができないという意味で被抑圧者だと言える。そして、TCは、語るべき感情を抱えながらも、混乱し言葉にすることができない受刑者を訓練生=学習者と呼び、学習者が加害性も被害性の両方を抱える自分自身と向き合うための言葉の教育を行っている。

### 1. 3 私の加害性/被害性への気づき

私が映画を見て共感し胸が詰まるように感じたのは、おそらく私がこれまで、この映画を見るずっと前から、自分がいつか道を外れて、取り返しのつかない罪を犯すのではないかと思ってきたことによる。穏やかな現実がここに確かにあると実感していても、それはいつか自分の行いのせいであっけなく崩れてしまうだろうという思いがある。これは破滅を想像して不安になるという感覚よりももっと確信めている。友人に話せばまさかと驚かれ、他の人はあまりそのように思っていないようだとは今度はこちらが驚く。

私は画面の中の受刑者が語るような、命に関わる加害や被害の体験をしていない。にもかかわらず、罪を犯してしまった人に自分を重ね合わせて、「ああ、わかるわかる」と共感している。程度は異なるが、私も加害性と被害性を持っているからだろう。

私の中にはヒステリックな衝動があって、それがたまに怒り泣き叫んだりして困った事態を起こす。目の前にいる相手が気に食わないからではない。そのような衝動の種があると、他人を傷つける傷害や、

自分を傷つける自傷の延長で法に触れる(薬物使用、飲酒運転など)の可能性がある。アルコールとの関係も、危ういものがあると自覚している。このことを私は、加害性と自覚している。

私がカッとなって何か酷いことを言ったり過剰な行動をしたりするときの感覚は、映画に登場した一人の受刑者が語った窃盗をするときの「罪悪感もなくサッと財布を盗っている」感覚にとっても似ている。行動の時点では既に、自分の奥底で加害と被害のすり替えや混乱が起こり、正当化し有耶無耶にする処理が終わっている。このように、映画の中で受刑者が言っていることは時々、私にはとてもよくわかる。

一方の被害性については、逆境がなければ生きていく気がしないと、不安な気持ちとして感じられる。私は幼少期に家族の中でケア的な役割を担っていた時期があり、その頃の物事の捉え方が染み付いているようだ。今でも何かにつけて自分が被害者の側にいることを居心地良く感じるという、被害性に依存する傾向がある。例えば、中学校教員時代に約半年間の休職をした時、休職直前のひどい状況それ自体は苦しく情けなかったが、同時に自己イメージには合っている面があった。うまく社会で働けない自分、ひどい状況に耐える自分という元々持っていたイメージが現実となり、やっぱり自分の人生などうまくゆくはずがないのだという奇妙な納得感があった。

## 2. 書くこと教育の学習者観

### 2. 1 本稿における学習者観

私はどのような学習者像を想定し、その学習者がどのような時にどのように言葉を使えるようになってほしいと考えるのか。

私が念頭に置いている学習者とは、何らかの抑圧的な状況に置かれ、またそのせいで加害性を帯びることもあるような子どもである。ここで言う加害性は、自傷も含む。そして、自傷とは肉体的な自傷だけではない。例えば、自分には良いところがあると思えない子、周りからの助けがあったとしても受け止められなくなっている子、自分を良いと思えない心理状態になっている子、平たく言えば「自己肯定感が低い」と特徴づけられる子どもたちのことを指している。そして、そういう子どもたちを念頭に置いた書くこと教育を考えたいと思っている。よって、限られた少数派の子どもたちの話をしているつもり

はない。「自己肯定感が低い」子どもたちの問題を、言葉の学びの問題と繋げて論じようとするものである。

「自己肯定感が低い」子どもたちは、自らを過小評価しているために、自分は語るべき内容を持っている人間だと自覚することが難しい。自分の中に「書くべきだ」、「書いてみよう」と思えるコンテンツを見つけることができている状態だと言える。このような学習者においては、周囲の人たちと関わり合っている生きていくための情緒的な課題と、言葉による認識という国語科で扱う課題とが不可分であると考えられる。

ある教育方法学者が、国立大学附属小学校の公開研究会の基調講演で、意欲や自己肯定感が乏しい学習者に対して意欲や自己肯定感を先に育てたいと考えがちだが、そうではなく方法をこなすことで同時に意欲づけるべきだと語っていた。この発言から想像できる学習者観は、方法に向き合える程度には情緒の安定した学習者だと私には感じられる。これまでの言葉の教育の実践や研究は、情緒不安定な学習者を少数の例外として一旦枠の外に置くことで、そのモデルが作られてきたように思われるのである。

一方、私の考える学習者は情緒の不安定な学習者である。私がこのような情緒不安定な学習者を想定するのは、私自身がこの問題を抱える学習者だったからである。

研究や実践の学習者観の部分には、研究者や教師自身がどのような書き手なのか、さらに言えば子ども頃にどのような学習者だったのかということが影響すると考えられる。

## 2. 2 書くことによる「認識」

ここでは、浜本純逸の作文教育論をまとめ、学習者の「書けなさ」について考える。

浜本（1996）は、物事を書き表す過程が子どもの認識力を育てる点に、作文教育の重要性を見ている。「認識」について浜本は、「自己と自己をとりまく状況とを力動的に認識すると同時に認識の仕方を身につけ、自己の生活を切り拓いていくような力（p.92）」と定義する。

その上で、作文指導の実践においては「生活文、文学的文章、論理的文章」という、認識の仕方を基準とした文種による分類を提唱している（p.92）。

次に、学習者の「書けなさ」については、作文をいやがる子どもが発する言葉として「書くことがない」

と「どのように書いたらいいのかわからない」の二つを挙げている。そして「書くことがない」のはテーマ・題材の問題、「どのように書いたらいいのかわからない」のは表現方法の問題であるとしている（p.94）。また、学習者の文章表現のスタンプについては、「小学校三年生から中学校一年生の間に停滞現象が見られることは事実」とその存在を認め、またその原因は発達による「表現方法に関する批評意識」の高まりと、「自我意識の発達」にあるのではないかと仮説を立てている（p.106）。

このような「書けなさ」の要因に、新たに情緒的な問題として「認識したくない」と「自信がない」を加えられそうである。「認識したくない」学習者も、認識することから逃げ切ってしまうことを望んでいるのではなく、認識したくないが、心のどこかでは認識するのを感じてはいるのである。学習者が言葉で思いや考えを書き表そうとするときに湧き起こる「認識したくない」という抵抗感は、書くことを止めるだけではなく、学びに向かう姿勢そのものを妨げることがある。また、もう一つの「自信がない」というのは、社会と対峙する自信がないということである。

言葉で表現できるものが思いや考えに対して完全にぴたりでなくとも、一旦は言語化による認識を試みるのが、学びに向かう一歩であることは間違いない。その一歩を踏み出すにはどのようにすればよいのだろうか。

## 3. 指導者の働きかけ

### 3. 1 識字の学習者個体史～「ばあさんとボク」

就学年齢の時期に学校教育の「学習者」の枠から取りこぼされ、文字の読み書きを習う機会を得られなかった人が、大人になってから自分の人生というコンテンツと向き合い、半生を振り返って綴った文章がある。第48回部落解放文学賞識字部門の受賞作品、川口康弘の「ばあさんとボク」である。

「ばあさんとボク」の大まかな内容は次のとおりである。筆者の川口は「学校が苦手で、ほとんど行っていません。（川口，2022 p.25）」という子ども時代を過ごした。十六、七歳になると広島鉄工所に住み込みで働き、周りから「ここに書いたら引かれるようなこともいっぱいされました。大人しくて不器用で陰気で口答えしない人間なんて、生きてる価値はあそこでは無かったのだ。（川口，2022 p.26）」

と言うほどの酷い目に遭う。その後も、「二十五、六歳の頃、新聞配達に誘われてお世話になることになりました。字がよくわからないので地図を片手に自転車をこぎながら町の半分を回っていました。（川口、2022 p.28）」とあり、文字の読み書きを習得しないまま生きてきた半生が綴られる。しかし、人生の時間の大半を一緒に過ごした「ばあさん」と死別したことで、「大げさに言えば生きる目的がありませんでした。（川口、2022 p.35）」と感じ、川口にとって内面的な転換点が訪れる。その後、30代後半で夜間中学に通うことになり、そこで文字を識り、文字を用いて表現できるようになった経緯へと続いている。

川口の文章には、実祖母「ばあさん」を介護しながら暮らした時期のエピソードが多く書かれている。その語り口には川口が感じているであろう「ばあさん」との親密さや、「ばあさん」への深い眼差しが滲み出ているために、読み応えがある。

この作品の選評の対談を読むと、この「ばあさん」への深い眼差しの部分が評価されての受賞だとわかる。しかし、選評の対談をさらに読み進めると、応募選考時の作品タイトルは「ばあさんとボク」ではなく「文字を識るということ」だったことが明らかになる。対談の末尾での選評者の野村氏<sup>3</sup>が「タイトルは変えた方がいいんじゃないかなあ。勝手ながら、川口さんに提案があります。「ばあさんとぼく」はどうでしょう。」と述べ、それに応えた鎌田氏<sup>4</sup>の「そうすると、もっとイメージがくっきりするから。」とコメントしているからである。このコメントを川口がどのように受け止めたのかは不明であるが、最終的には「ばあさんとボク」というタイトルに変更して掲載されている。題名の書き替えが書き言葉を使うことに関して権威をもっている（と少なくとも川口には感じられるだろう）選評者の立場から提案されたことには引っ掛かりを感じる。選評者の提案は、その意図がないにせよ、権威によって川口の「言葉」を剥奪し、代わりに文学性を押し付けるような働きかけとなってしまったのではないか。

これは私の想像でしかないが、「ばあさん」が亡くなるまで、川口にとっての「言葉」は、ばあさんが語る話を聞くこと、ばあさんとの会話、そしてばあさんに対する考察が中心だったのではないだろう

か。文字と書き言葉をほとんど使えない状態でも、川口の「言葉」というもの自体は、「ばあさん」とのつながりにより、ある種の豊かさをもって育ち、存在していただろう。しかし一方で、このように私が想像巡らすことができるのは、やはり文字を識った後の川口によって文章が書かれたからである。書き言葉がほとんど使えなかった頃に考えたり話したりし、その中で作られていった川口の「言葉」が、文字を識った後の川口によって書き言葉に変換され、書かれたと考えることができるのである。

私は川口の文章を読み、言葉にして自分自身や相手や場に伝えることによって自己が形成されるのではなく、言葉にする前から自己はその人の内にあるはずだという思いを強くした。誰かに向けて語らなくとも、文字で書かなくとも、その人生はある。その上で、言葉にすることによって自己認識を更新できることや、公に向けて表現することで他者と関わり合えることが喜びを伴って付け加わるとよいと考える。

私は川口を識字教育の学習者という枠組みの中で見ているが、書くことを取り巻く環境は学習指導だけではない。賞の選評者にとってみれば、書き手である川口は学習者ではなく、文章は学習成果物ではない。選評者らは川口の文章を純粋に作品として扱ったからこそ、内容の中心である「ばあさん」を前面に出すように改題を提案したように捉えられる。だからと言って、元々の「文字を識るということ」というタイトルが「ばあさん」の存在を霞ませているかということ、そうも思われぬ。書くべき内容としての「ばあさん」に大きな存在感があるからこそ、その「ばあさん」を書き残すために不可欠だった「文字を識るということ」が重要なのではないだろうか。「文字を識るということ」

川口自身は、この文章を書く意味について以下のように本文中に書いている。長くなるが、できるだけそのままを引用する。

「私の人生について、という題材をこうして掘り起こそうとしているのは実は二度目です。一度目は私に勉強を教えてくださいと先生がインタビュー形式で、私の要領を得ない話をまとめ、雑誌に寄稿したとのことでした。後日掲載された雑誌を頂きましたが、自分の人生を文字を通して見

<sup>3</sup> 野村進、ノンフィクションライター。

<sup>4</sup> 鎌田慧、ルポライター。

るのはなかなか骨の折れる作業で、少し読み進めるだけで脳裏にさまざまな風景が、言葉が、顔が、そして何より自分の当時の心情が思い浮かんでくるのです。一人で泣きそうになりながら、休み休み読み終えた後にはしばらく目が開けられなかった。きっと目を開けたら私の過去がそこにあるから。少し目をつむり、とりとめのないことを考えて時間を過ごしていました。識るということは理解するということ。ほとんど字を読めなかった頃の自分なら自らの過去などを読んでもなにも感じなかったはずなのです。きっと風景など浮かばなかったから。自分の過去なんて忘れたまま死蔵してしまっていたから。(中略)そしてまた、今度は自分の字で、決してまともではなかったであろう人生をできる限り書こうとしています。何故か。先生方にすすめられてたものもあります。現に言われなければ、私の人生など書こうとは思いませんでした。しかし、もしかしたらそんな自分の人生に価値を見出してくれる人が居るのではないか、文字でもう一度、今度は自分の手で書くというのは、もしかすれば、読んだ誰かが記憶にとどめてくれるかもしれない。なにも変わらないかもしれませんが。しかし文字は残るのです。だから、それでも文字を書かなければならない。そう思っています。それが識るといふことなのだから。知ったら伝えたくなるでしょう。残したくもなるでしょう。」(川口, 2022 p.36-37)

以上の引用部分には、「私に勉強を教えてください先生」として指導者の存在が書かれている。この指導者は川口に対して、先に述べた選評者とは対照的な働きかけを行なっている。

川口自身が半生を文章として書くまでに、まず指導者がインタビュー形式で半生のエピソード聞き出して文章化し、川口がそれを読むという過程があったことがわかる。川口にとっては「読むこと」もまた、文字を知ったからこそ過去の体験を生々しく思い出させる方法になったと見て取れる。また、指導者はそこで終わらせずに、川口自身が文字で書くことを勧めている。このような段階を踏んだ指導者の働きかけが、川口の「言葉」と文字とをつなげる助けになったと考えられる。

### 3. 2 ラベリングについて

ある時、ゼミで「永井がずっと踊り場に居る(=書けないでいる)のは、トラウマが原因ではないか」

と指摘を受けたことがある。そして、トラウマを持つきっかけは様々にあるが、「ADHD」の特性がある子どもは教師から怒られやすく、トラウマを抱えやすいという話も出た。私は「トラウマ」や「ADHD」と聞いた時点で、すぐに嫌な気持ちになって、気づくと余裕のない声で言い返していた。「それは個人の特性の問題ですか？社会の問題ではないですか？」

私は、「トラウマ」や「ADHD」という言葉から、問題が学習者自身の内部にだけあるというニュアンスを感じてしまう。

この「トラウマ」や「ADHD」といった言葉の他にもラベルはある。「ADHD」とともに発達障害スペクトラムのうちアスペルガー傾向についてカバーする「ASD」や、傷つきやすい特性である「HSP」、「愛着障害」、「アダルトチルドレン」、「機能不全家族の子ども」、「宗教の家の子ども」「ヤングケアラー」などである。どれも学習者の一部分を説明するためには役立つが、その子の全てを説明するには足りない。そして、ラベリングされることは不快感を伴う。

私が最も家族との依存的な関係性に悩んでいた短大生の頃、名付け(ラベリング)によって個人の悩みが典型化され、研究らしきものになることを学び、それを救いを感じた。そのように学んだはずだったが、自分が感じているもやもやしたものに対して、誰からも何という名も付けられたくないとどこかで思っている。名付けることは、名付けによって言葉で説明することの暴力と、集団の中の個が何者であるかを決めつけてしまう暴力ですらあると感じる。

教師はとにかく、子どもの状態を名付けることで子どもを理解し語ろうとする。子どもの立場からすれば、そんなことで簡単に治療やケア、そして教育をできるはずがないと言いたい。しかし、反対に自分が教師の立場になって教育や研究の問題として学習者の状況を取り上げようとする、どうしても名付けなければならない。いや、どうしても名付けなければならないのだろうか？

教師は、子どもの問題の原因を究明し治療する必要があるのではないか。どのみち教師が学習者の過去の原因となる出来事の記憶、その在処まで一緒に行くことはできない。原因の在処までは、おそらく学習者本人がいつのまにか一人で行って帰ってく

る。教師はそのことを聞いて、そうだったんか、と言って受け止める。そのようにできればいいのではないだろうか。

#### 4. おわりに

2023年1月28日、別のスタッフの代打でたまたま手伝うことになった映画「プリズン・サークル」の上映会は、私にとって大切な出会いになった。監督である坂上香の同名著書を読むと、坂上も映画を制作しながら自分自身の抱える問題に向き合っていたことがわかり、驚くと同時に、そのことを本の中に書いたという事実にもっとも胸打たれた。

今回この原稿には、学習者観と教師観について、私自身についての語りを交えながら書くことになった。自分のことを書くのは苦しい作業である。自分で読んでまた、苦しいと感じる。しかし、「ばあさんとボク」を書いた川口康弘が言うように、私にとっての書くということの価値や意味は、今はわからなくてももっと先でわかるだろう。迷いを保留して書かなければならない。

子見出し1～3の内容は、互いに繋がりが希薄だが、この点やその他の問題点については今後の課題としたい。

#### 【引用及び参考文献】

- 坂上香, アミティを学ぶ会編 (2002) 『アミティ・「脱暴力」への挑戦：傷ついた自己とエモーショナルリテラシー』 日本評論社
- 坂上香 (2022) 『プリズン・サークル』 岩波書店
- 浜本純逸 (1996) 『国語科教育論』 溪水社
- 福岡教育大学国語科研究室 (1975) 『認識力を育てる作文教育』 明治図書
- 川口康弘 (2022) 「ばあさんとボク」 (部落解放文学賞識字部門受賞作品) 『部落解放』 解放出版社, 2022年7月増刊号 (824号)