

## 第10章 問い直しのエチュードー「私に従ってはならない」をめぐって

西平 直（上智大学グリーンケア研究所 特任教授、京都大学名誉教授）

### 1、「効果など考えるな」

あるワークショップのことである。一日のプログラムを終えたその最後、輪になって、みんな「体験の分かち合い」を行っていた。午後だけ講師を務めた私もその場に居合わせた。

何人かの発言があり、私も少しコメントし、そろそろ終わるかと思い始めた頃、ある若いカウンセラーが発言した。話の要点は、あれこれ考えずに身体的反応に任せる時、クライアントと響き合う感覚が生まれ、多くの場合、それはクライアントが望む結果につながるという内容だった。

それは午後のセッションに沿った発言であるように思われた。クライアントと響き合う感覚は、結果的に、良い効果を生む。少し楽観的であると思わないこともなかったが、一日の締めくくりとしては、これでよいか、と思った時だった。

プログラムの主宰者・川手鷹彦氏が「イリュージョン」と言い放った。言葉を投げつけるような響きがあった。私はその趣旨がよく分からなかった。すると、彼は同じ言葉を繰り返した。Illusion, illusion! その場の空気が一変した。

英語で表記したのは、実際に発言が英語だったからである。そのプログラムは四川省など中国各地から川手さんを慕ってきた人たちの日本研修。見事な通訳に助けられ、ワークショップは日本語と中国語で進んでいたのだが、時々、英語で直接語り掛けられる場面もあった。この時は、まさに、英語であった。

「そんなことは幻想にすぎない。忘れなさい。そうした考えから離れなさい。決してそんなことを期待してはいけない。クライアントを助けることができるという思いから離れなさい」。

舞台俳優でもある川手さんの声は「断定的」だった。反論を許さない命令のような声の響きだった。

私は自分のからだ固くなるのを感じた。呼吸はおそらく止まっていた。そして、発言した若いカウンセラーを気にした。彼は大丈夫か。

ところが、彼は打たれ強いのか、ひるむことなく、もう一度、発言した。「でも、クライアントも喜んでくれました。効果もありました」(実際は中国語で発言され、それを通訳が英語にしてくれたものを、記憶を頼りに、私が日本語にしている)。

それに対して、川手さんは、身じろぎひとつせず、再び「効果など考えるな」と断言した。声を荒げたわけではないのだが、それこそ舞台のクライマックスで語られるセリフのように、有無を言わせぬ響きがした。記憶では、確か、Efficiency is nothing という言葉だった。

会場は静まり返った。音が吸い込まれてゆく。輪の中心が、暗い空洞になって、すべての音を吸い込んでゆくように感じられた。

これほど完全に否定してしまうのか。そう思いながら、私は自分が否定されているように感じていた。そして若いカウンセラーを心配した。あるいは、場を和ませるために、何か発言すべきなのかとも考えた。しかし同時に、それこそ一番してはいけないことであると理解していた。今がクライマックスである。一番大切な時である。そう思いながら、音の消えた緊張した輪の中心を見つめていた。

意外なことに、若いカウンセラーはもう一度発言した（私は反射的に、よせばいいのに、と思った。そして文化的な違いなのかとも考えた）。

「ではどうしたらクライアントを助けることができるのですか」。

川手さんは即座に反応した。「助けることはできない。助けることができると思うのは、傲慢だ」。arrogant という言葉が鋭かった。そこまで言うのかと思った。何もそこまで言う必要はないのではないか。しかし、それを言い切るのが川手さんであり、だからこそ、みんな、彼を慕ってわざわざ日本まで来ているのだとも思った。

でも厳しい。ヒリヒリした。「傷口に塩を塗り込まれる」とはこういう感覚なのかと思ったりした。

しばらくの沈黙の後、川手さんはこう続けた。「千人のカウンセラーがいても、そんな考え方をしているならば、何も変わらない。クライアントから学ばせてもらう。そこが原点だ。学ばせてもらう。毎回学ばせてもらう」。

そう語ると、彼は静かに立ち上がり、ピアノに向かった（部屋の中にピアノがある、最高の環境だった）。通訳さんに何か伝えたのだろう。中国語で指示があり、みんなが立ち上がり、おもむろに二列に並び始めた。

私は何が始まるのか分からないまま、ともかく緊張から解放されたと感じていた。息が止まっていたのだろう。ホッした。

今思うと、あの緊張した空気の中、川手さんが立ち上がった時点で、皆は、次に何が始まるのか理解していたことになる。静かに椅子を片付け、おしゃべりすることもなく、二

列に並んだ。あたかも台本通りの芝居のように、みんなが動きを共有していた。

漢詩の朗誦<sup>ろうしゅう</sup>だった。川手さんが静かにピアノの音を出す。それに合わせて、全員が、声を合わせて、朗誦する。李白や杜甫の詩。五言絶句、七言絶句。見事だった。抑揚のある中国語。音楽そのものである。自然に真似したくなる。からだ<sup>からだ</sup>が中国語の響きに包まれた。内容は説明してもらったはずなのだが、記憶にない。みんなの声に圧倒されていたのだ

ろう。二十人のからだ全体の響きが、会場全体に木霊<sup>こだま</sup>した。

余談だが、私は一度だけ中国を訪ねたことがある。その時、案内されて、北京郊外の「孔子学校」を訪ね、そこで『論語』の朗誦を聴いた。教室一杯の小学生たちが「大合唱」していた。その時、私は初めて中国語に触れたと感じた。そして中国文明の圧倒的な深みを垣間見たように感じた。今回の朗誦はその体験を思い起こさせた。

こうした朗誦はシュタイナー学校でも見られる。本場ドルナッハの「ゲーテアヌム」で演劇を学び、そして教えた経験を持つ川手さんのことである。そのワークショップは様々な仕掛けに満ちていた。正確には、そうした仕掛けに満ちた体験の上に、あのセッションがあり、そしてあの最後の場面が来たことになる。

朗誦が終わるとともにワークショップは解散となった。朗誦の後は和やかだった。演出家でもある川手氏は、そこまで「計画・演出」していたのだろうか。しかしもし朗誦がなかったら、あの空気はどうなっていたのだろうか。

#### ・ワークショップ

少し状況を説明する。まず、川手鷹彦（1957ー ）という人物のこと。どう説明したらよいか。劇作家・演出家・藝術治療教育家。

10代で渡米、20代でスイス・ドルナッハ「ゲーテアヌム・舞台芸術学院」に入り、言語造形術と演劇術を修める。十二年間の欧州滞在の後、帰国し「心の保護を求める子どもたち」への藝術教育に専念する。しかしその間、バリ島の「ランダ舞手」としてヒンドゥー儀礼の最奥を担い（2000～2007）、さらに、戯曲・物語・歌曲・絵画など創作活動も継続している（例えば、『隠された子どもの叡知 -北ドイツの治療教育施設での記録-』1999年、誠信書房、『イルカとライオン自閉症、ADHD、不登校など八つの事例』2003年、誠信書房、『とらのおおかみ、子どもらの心が生んだ物語』2010年、地湧社など）。

無償制の治療教育の場として一般財団法人《花の家》を設立。沖縄県名護市の屋我地診療所に治療教育外来を開設。近年は中国各地からの要請を受け、「心の保護を求める子ども

たち」への藝術教育を行っている。

と、およそそんなことになるのだが、私が彼と最初に出会ったのは、バリ島である。小さな村の「ランダ祭」を見学に訪れた時、そのランダの舞手が川手さんだった。ヒンドゥー文化の最奥を担うこの不思議な日本人は、私にとっては異人そのものだったのだが、不思議な御縁に導かれ、言葉を交わし、何度かお目に掛かるうちに、私は彼から強烈な影響を受けるようになっていた。

先のワークショップは、そうした川手さんが主宰する五日間のプログラムであった（2019年11月11日—15日）。中国各地から集まった臨床家・治療者・保育者などおよそ二十名が参加し、京都・錦鱗館を会場にした。錦鱗館は、東山を借景とした小さな研修施設（リトリートセンター）のようなところで、セミナー会場としては最高である。その家主さんが川手さんに惚れ込み、彼は京都に来ると、そこでセミナーを行っている（なお、この企画は毎年継続するはずだったが、コロナ禍のため、現在休止中）。

\*川手鷹彦という人物についてももう少し説明しておく。彼がスイスにいた時、ドルナッハを訪ねてきた哲学者・中村雄二郎先生を案内したことがあったという。中村先生は川手氏の非凡な才能を見抜き、その最初の著作に序文を寄せている。ドイツの治療教育施設における経験を綴った本（前掲書『隠された子どもの叡知』）を中村先生は、次の三つの点において高く評価する。1）子どもたちの乱れたリズムを整えている。とりわけ、川手さんの実践が「物語詩の合唱」（朗誦！）を重視している点に深く共感している。2）呼吸の持つ意味。その実践が子どもたちの不規則な呼吸に注目している点に共感している。3）言葉、特に「子音」の持つ現実感覚への働き。川手さんが「レッスンの際に、できるだけ子音をはっきり発声させるよう努力」している点に強い共感を示していた。この

「実践記録」は、「十二年間の漂泊生活をひとまず休止して日本における治療活動を始めた」時点で、回想と共に語られたものであるが、いわば、先のワークショップの背景を物語っていたことになる。

#### ・タイプが違う

その当日の懇親会のことも書いておく。食べて飲んで笑った後、あの若いカウンセラーが私に尋ねた。「あの場面で先生はどう感じていたのか、聴かせてもらえませんか」。

私は迷ったが、その場の雰囲気に乗せられて、正直に話すことにした。「川手さんのあの批判は私に向けられていると感じた。そして怖かった。そこまで言う必要はないのではないかと思いつつ、他方では、そう言える川手さんをすごいと感じた。私には言えない。私自身はあのように厳しい言葉をぶつける勇気がない」。

実はその時、通訳さんが別のテーブルにいたため、日本語を独習中の四川省の高校生が必死に通訳してくれた。私も自分の思いを表現するのに必死だったが、通訳してくれた彼はさらに苦労していた。彼には申し訳なかったが、私は続けた。

「川手さんと私はタイプが違う。厳しい言葉をぶつけることができる人と、そうでない人がある。どちらも一長一短。好き嫌いも様々。同じ人でも、時によって必要とすることが違う。今は厳しい言葉が必要、今はそう言われたくない。その時々で必要が違う。その必要を見抜いて適切に対応することが必要になる。しかし本当は、常にその両方が必要なのではないか」。

どこまで伝わったのか分からない。しかし彼らは互いに意見をぶつけ合っていた。そして最後に、あの若いカウンセラーがこう言った。「あの後、川手先生が私のところに来て、私の肩を、笑いながら、二回「叩いた」のですよ」。

それだけ君は期待されていると伝えたいと思ったが、私がそう語る前に、誰かが何か言い、みんなで大笑いしていた。

## 2、期待を裏切る ― 皇紀夫「臨床教育学」

この体験は私に すめらぎのりお 皇紀夫先生（1940― ）を思い起こさせた。正確には、順序は逆であって、皇先生の論考を読んで、あれこれ考えていた矢先に、あのワークショップが来たから、私は皇先生に重ねて、川手さんの発言を聴いたことになる。

### ・アドバイスしない

皇先生の現場は「教育相談」である。学校の先生たちが相談に来る。ところが皇先生はアドバイスをしない。教育相談は「問題解決の請負代理人」になってはいけない。むしろ教師の内なる教育観を宙づりにするというのである。

まず、アドバイスをしない。教師たちは、問題に直面し、その解決の糸口を求めて皇先生のところにやってくる。ところがその期待を皇先生は裏切る。裏切るどころか、そうした期待を捨てよと勧めるのである。

問題を解消したい、一刻も早く解消したい。そうした期待から離れる。むしろ困難は承知である。現場にいる限り、そうした期待を捨てることなどできない。しかしその期待に縛られている限り何も変わらない。同じ地平を巡っているだけである。「教育相談は、その所期の期待をどこかで裏切って、学校の期待を偷んで脱一相談化を仕掛ける転機を絶えず

待っている」(皇紀夫編著『「人間と教育」を語り直す—教育研究へのいざない』ミネルヴァ書房、2012年、150頁)。

「相談」と名乗っておいて、その期待を裏切る(「脱-相談化」を仕掛ける)。その転機を常に窺っている。相談は「相談であることを止め」、「新しい対話」に入る。その対話は「問答」とも言い換えられる。

重要なのは、初めから「問答」を仕掛けるわけではないという点である。「教育相談は、その撥開を可能にする不可欠の助走的条件であるといつてよい」(同)。

皇先生の文章には、時々こうした読みにくい漢字が登場して私たち読者を困らせるのだが、おそらくこれも「早く分かりたい」という私たちの期待を「裏切る」作戦である。「撥」は「はねかえる・はねあげる」。琵琶や三味線の「ばち」もこの文字で表すというから、「ばち」で弾き鳴らすように、一瞬の転機をもって「問答」が始まる(撥開する)。そのための助走。教育相談は「問答」のための助走なのである。

そこで、こう言い換える。「相談の役割とは、一面で現場の要請に応えることである。と同時に、それに答えない(答えられない)ことをはっきりさせることでもある。この答えないことが相談の脱-相談化という生産性をもたらす」(同)。

最後の「生産性」という言葉は、私の語感には馴染まないが、趣旨はよくわかる。「答えない」ということが、新たな位相で、事態を進展させる。相談に來た教師にとって、(結果的には)最も「生産的」というべき転換をもたらすということである。

\* 「問題を相談する場面が持つ生産性」について皇先生はこう書いている。それは、正しい標準的な枠組みに教育を囲い込むことではない。早く問題を処理して消滅させることでもない。そうではなくて、1)「教育の枠組みからはみ出すかどうかの境界線上を連れ立ってさ迷いながら教育の意味が微妙に変容する開かれた局面に気づくこと」。2)「教育言説が新しい不思議さを発見する文脈を問題の語りにおいて工夫すること」(「教育の中の教育」、皇紀夫他編『人間であること』燈影舎、2006、172頁)。融通性・曖昧さ・柔軟さが、ここでの「生産性」のメルクマールである。

#### ・学校特有の文脈

皇先生は、問題を「問題」として見てしまう学校教育特有の文脈を問い返すという。本当にそれは「問題」なのか。なぜそれを解消したいのか。

「問題を解消したい」と期待している限り、「一体何が問題でありそこで何が起きているのか、その意味は何なのかなど、「問題」のかたちや意味を改めて問うための余地を失って

いる」（同、144 頁）。

皇先生の視線は、問題を「問題」として見てしまう＜前提＞に向けられている。それを「問題」と見立てる教師の教育理解である。

例えば、生徒が学校に来ない。あれこれ試みても学校に来ようとしなない。その出来事を「問題」と見る。ということは、その前提として、生徒が学校に来ることを「当然」としている。学校に来ていれば「問題はない」。そうした＜教育理解の前提＞。

なお、不登校については、文部科学省が興味深い（画期的な）通達を出した（「不登校児童生徒への支援の在り方について」2019 年 10 月 25 日）。学校復帰が唯一の目標ではないというのである。これまでの不登校支援は、学校への復帰を目指していた。多様な試みを奨励したものの、最後は学校に戻ることを前提としていた（そうした誤解を与える記述があったため、過去 4 回にわたる文科省通知はすべて廃止とするというのである）。

必ずしも学校に復帰しなくてもよい。もちろん、復帰してもよいのだし、復帰することが必要ならそれを支援するのだが、それがすべてではない。復帰しなくても、それがその子にとって必要であるなら、それはそれで認める。不登校を「問題」と見立てる前提を、文部科学省が問い直すというのである。

ところが、皇先生は、さらにその先を見る。教育の問題を考えてゆくと、必ず「人間とは」という「巨大な問い」が出てくる。正解がない。にもかかわらず、必ずそこに行き着いてしまう。例えば、人間が地球を壊している、それでも人間が生存し続けることは大切か。そうした「問い」に答えることなどできないのだが、教育の問いはこうした「巨大な問い」と結びついている。ところが、「問題を解消したい」という期待は、この問題の厚みを消してしまう。理解を浅くしてしまう。皇先生はそれをひっくり返そうとする。

#### ・問答

教師の「対応能力」を育てるためである。その時その場に相応しく対応する力。そのためには事態を深く見通す眼が必要である。ところが「教師の内なる教育観」が固定していたら、それに縛られて、事態を見通すことができない。そこで「宙づり」にする。そのために「問答」が必要になる。

皇先生は「教育相談」の期待を裏切り、期待にこたえない。応えない（答えない）ことによって、相談が「問答」に変換する機会（機変）を待つ。期待にこたえてしまったら、相談に来た人は、これまでの期待を上滑りしてゆくだけである。仮に表面的には満足したとし

でも、実は<固定された枠組み>に縛られたままである。

皇先生が期待を裏切るのは、その<枠組み>を壊すためである。せめて、それに気づくためである。自らが<固定された枠組み>に縛られていることに気が付く。気づかぬまま当然と思い込んでいた常識的通念に気づく。自分が学校という文脈の中で当然自明の前提となっていたことに縛られていたと、身をもって気が付く。「問答」はそれを狙う。

では、皇先生は、自分の側から仕掛けるのか。それとも、ひたすら待ち続けるのか。おそらく（テキストでははっきり語られないのだが）これも時と場合によるのだろう。積極的に働きかけることが有効な場合もあれば、待ち続ける場合もある。相手の話を聞き続け、「期待を裏切り続ける」中で、その時を待つ。あるいは、むしろそうした臨機応変の対応を探り当てようとするのが問題の核心であったことになる。

#### ・働きかけと「常套句」

先の川手さんを思い出す。あの場面は、機転が生じるように、積極的に仕掛けている。黙ってやり過ごすこともできた、にもかかわらず、川手さんは一挙に「否定」に出た。おそらく、若いカウンセラーとのそれまでのやりとりの中で、「今この時」と判断したのだろう。「弾けるように（<sup>ばち</sup>撥のように）」、一挙に「否定」に出た。若いカウンセラーの<前提>をひっくり返し、「助きたい」などという思いを、断ち切るように、命じた。

禪は「卒啄同時」という。卵の中の雛が殻を突くのと、親鳥が外から殻を突くのが同時である。親鳥は頃合いを見計らって殻を突き、それを頼りに雛は内側から殻を突く（西平2019、第12章）。皇先生の語る「問答」も「卒啄同時」を念頭に置いているのだろう。

しかし皇先生は、その手前のところに目を留め、面白い指摘をしておられる。問題解決を期待する地平においては、しばしばその語りが、画一的になる。「常套句」が繰り返され、語れば語るほど、本当に問題にすべきことから離れてしまう。「常套句」という自らの語りが問題の本質を隠してしまうというのである。

ところが実は、そこが「切り口」になる。お決まりの常套句に注目していると、そこが、かえって転換点になる。常套句が<sup>ばち</sup>「撥」になり、それを<sup>はじ</sup>「弾く」ことによって、一挙に場面が変わる。常套句が「変換を仕掛ける標識」になるというのである（155頁）。

「常套句 truism」は「集団的なレトリック」である。例えば、学校の文脈で使われる、「子どものために」とか、「子どもの自発性を尊重して」といった決まり文句。それは、「学校制度言説の一義化に最も貢献する実践的なイデオロギー化装置」とも語られる（同上）。



まさにそこに目を留め、そこを「弾く」というのである。

否定するのではない。むしろ、そのレトリックが本来持っていた機能を高く評価するのだが、しかしレトリックは固定化しやすく、本来の機能を塗りつぶしてしまう。そこでそこから抜け出す。つまり、常套句を創り・壊し・捻じ曲げ・読み変える、そうしたプロセスの中に自ら巻き込まれ、動き続ける。変容し続け、固めてしまわない。あるいは、固めては溶かし、溶かしては固めるというのである。

\*常套句としては、他に「目立たない子ども」とか、「学習意欲がない怠け者」とか、「すぐ切れる子」などが挙げられている。それらの言葉は「相談の最初に出て切る語り口であるが、一人の子どもの在り方を語るにとしては、あまりに貧弱でノッペリしたものである」(前掲「教育の中の教育」171

頁)。そうした常套句が「撥<sup>ばち</sup>」になる。それを切り口として、その言葉を裏返してゆくと、「あたかもオセロゲームのように」、関連する言葉が裏返ってゆくというのである。

### 3, 脱学習への反転ーリフレーミング

「リフレーミング reframing」という話を思い出す。心理学の用語で、物事を見る枠組み(フレーム)を変えて、別の枠組みで見直すこと(リフレーム)。例えば、心理療法の場合は、ネガティブな言葉をポジティブに言い換える。ものの見方を変えることによって、ポジティブに生きる手がかりを掴むという。

例えば、「身勝手」というネガティブな言葉を「主体性がある」とポジティブに言い換える。「意地っ張り」というネガティブな言葉を「意志が強い」と言い換える。「八方美人」を「協調性がある」と言い換える。そうした練習を積み重ねることによって、世界をポジティブに見るようにしてゆく。まさに「ポジティブ思考」であり、自己肯定感の弱い日本の若者には必要と言われると、そんな気がしないでもない。

ところが、川手さんや皇先生の話は、いわば、発想が逆である。ポジティブに問題を解決しようとするベクトルを反転させる。ということは、リフレーミングに即していえば、ポジティブな言葉をネガティブに言い換える「反リフレーミング」の練習なのである。

「主体性がある」というポジティブな言葉を「身勝手」というネガティブな言葉に言い換え、「意志が強い」を「意地っ張り」と言い換え、「協調性がある」を「八方美人」と言い換える。

何ともひねくれた話なのだが、そこまでしないと<前提>に気が付かない。そしてその<前提>に気が付かないと、柔軟さが生まれない。しなやかな発想のためには、一方向に

強化するだけでは足りない。反対方向に向かう「脱」も必要になる。

「ポジティブ思考」を壊したいのではない。そこに硬直してしまうことを嫌う。ポジティブだけが良いと思ひ込み、何でも無理やりポジティブに向かわせようとするのを嫌う。ネガティブに見ることもできるし、ポジティブに見ることもできる。そうした両面性を併せ持つ方が、より柔軟性が高いと考えるのである。

ちなみに、日本の伝統的な思想はそれを「自在」と呼ぶ。ポジティブに見ることもネガティブに見ることもできる。ポジティブにも囚われないしネガティブにも囚われない。その方が、より「自在」の度合いが高いと見るのである。

もちろん、ネガティブにしか見ることができない状態は弱い。しかしポジティブにしか見ることができないのも、実は、同じだけ弱い。「対応能力」のためには、ポジティブにもネガティブにも見ることができると同時に、どちらにも縛られない「自在」が必要になる。いわば、表も裏も知った上で、今この場面では、表を見る。今このクライアントさんには、表を見ることが必要である。そうした判断が可能になるためには、一度、逆ベクトルを経験しておく必要があると考えるのである。

#### ・脱学習

今日、そうした理解は「脱学習 unlearn」と語られ始めている。それは「学習 learn」の逆である。学んだ内容から「離れる・脱する・自由になる」。学んだことを忘れて終わりではない。学んだ内容から離れることによって、新たな展開に身を投げ出す。離れることによって初めて拓かれる新たな地平に進みゆく（「脱学習」については、西平 2019、第四章）。

そう思ってみれば、川手さんのレッスンも皇先生の「教育相談」も、「脱学習」の試みである。学習から脱学習への転換。その「きっかけ」を提供しようとしていたことになる。

あらためて「脱学習」について確認しておく。

1) 脱学習は、学習なしには始まらない。何も学習していない人が「脱学習」することはできない。脱学習は、学習を前提にして、開始される。

2) 脱学習は、学んできたことの破壊ではない。破壊が目的ではない。学習という一方に向かうベクトルが壊れる時、しばらくは混乱するとしても、その中から、今までとは異なる新たな動きが始まる。その動き出しのために、学習から「離れる・脱する」。

3) 何かが「始まる」のであって、「始める」のではない。意図的・計画的に始めるのではなく、おのずから、始まる。知らぬ間に、本人のからだの内側から、始まる。あるいは、

気が付いたときには既に始まっている。そして、その動きが、これまでの「学習」に新たな光を当てる。これまでの「学習」に厚みを持たせる。あるいは、まったく異なるパラダイムに移行する。

\*「脱学習」を「脱構築」と重ねてみるなら、脱学習の先の新しい展開は「再構築」と重なる。つまり「学習=construction」、「脱学習=de-construction」、「その先の展開=re-construction」となる。脱学習については、例えば、西平 2019)。

#### ・効果など考えるな

川手さんの言葉の要点は、「効果など考えるな」という点にあった。この言葉だけ切り取ってみると、ずいぶん乱暴である。熱心な若いカウンセラーに向かって、冷や水を浴びせるように聞こえる。

ところが、実はその言葉は、「効果を目指した学習」を前提としていた。若いカウンセラーは「効果を目指した学習」を立派に積み重ねてきた。だからこそ、その彼に向かって「効果など考えるな」と言う。初学者に向けられた言葉ではない。既に基本を学び終え、さらに学ぶことを望んだ熱心なカウンセラーに向けられた言葉である。

おそらく川手さんは、このカウンセラーの「熱心さ」に目を留めた。ひとつの前提の上に立ち、視野が狭くなっている。＜自分が拠って立つ前提＞に気づいていない。カウンセラーはクライアントを支えねばならない。いかに効果的に支えたらよいか。その問いばかり考えている。その前提に気づかせようとする。

なぜか。囚われないためである。その前提に縛られないためである。前提に縛られていると、柔軟な対応ができなくなる。ということは、「効果を考える」ことが悪いのではない。それに囚われ・縛られることが「悪い」。正確に言えば、悪いのでもない。むしろ「もったいない」に近い。囚われてしまえば、それ自体を生かすことができない。「効果を考える」ことばかり考えているのは、効果を考えることそれ自体が、生きない。固く狭く硬直してしまう。

そこでその前提に揺さぶりをかける。しかしそれだけではインパクトが弱いから、やはり「効果を考えるな」と鋭く突きつける。「助けることなどできない、助けることができると思うのは傲慢だ」。そう言い切ることによって、初めて生じる衝撃がある。

演出家である川手さんが、それを知らないはずはない。本人に尋ねたら、そんなことはないと言われ、一蹴されるに決まっているのだが、しかしどこかで、「この時」と感じたのではない

か。今この場は、鋭い言葉を突き刺す時である。

川手さんは「直観的に」という言葉を好まない。ならば「動物的に」と言ってみる。動物的嗅覚によって、「今この場」を、鋭く感じ取る。勝負師に近い。事態を好転させる「機」を察し、一挙に「勝負」に出る。

その時、どれほど全体的状況を考慮しているのか。すべてを視野に入れた判断であるようにも感じる。その一言がいかなる影響を与えるか、すべて承知の上で、それでも、今この場面であれば、大丈夫、たとえ傷つくことがあったとしても、必ず回復可能であると、一瞬のうちに状況判断していたようにも感じる。しかし、まったく逆に、そうした結果など一切顧みず、突き動かされるように、声が、先に出ているようにも感じる。その一言が、相手を傷つけ、関係を壊す結果になることもある。すべてがうまくゆくとは限らない。それでも、声が、出る。一期一会。伸るか<sup>の</sup>反るか<sup>そ</sup>の勝負師である。

皇先生の場合は少し違う。「教育相談」という期待を集めておいて、それを裏切る。しかしこの場合も、「問題を解決したい」という願いが<前提>になっている。本気で子どものことを考え、本気でクラスをよくしたいと考えている真面目な教師たち。まさにその「真面目さ」に、皇先生は問題の核心を見る。

つまり皇先生の話も上級編なのである。真剣に仕事に向き合い、熱心に学びたいと願う、勉強熱心な教師たちに向けられている。「学習」の勧めではない。既に学習している者に向けて、その学習を転換させる。そのまま進むのではない。学習が土台としていた<前提>を問い直し、その当然自明の前提を疑う時、今まで見えなかった地平が拓かれる。その新たな地平に躍り出よという。

それが「対応能力」である。そのつど異なる状況に、そのつど新たに対応する。硬直的な対応では、そのつど変化する状況に対応できない。しかし単に状況に迎合するのではない。それでは「対応」にならない。そのつど新たに变化する状況と「問答」するためには、状況に合わせてと同時に、実は、変わらぬ軸が必要である。

皇先生のところに相談に来た教師たちは、この「変わらぬ軸」を持っていた。皇先生は、一見すると、その「軸」を壊しにかかっているように見えるのだが、実は逆に、その「軸」を生かそうとしたことになる。

しかしこのまま「学習」していたのでは、その「軸」が固まってしまう。そこで、一度、自明の前提から離れ、あらためて、その「軸」に動き出す機会を与えようとしたということである。

#### 4、「私に従ってはならない」というメタメッセージ

さて、川手さんの言葉も皇先生の言葉も、どちらも「誤解されやすい」言葉であった。その現場の状況から離れてしまうと、正確に理解されない。

では、その「現場」はいかなる背景を持っていたか。まず、どちらも、初心者向けのクラスではなかった。専門職に就いている人への個別指導である。しかもどうやら、その背後に、何らかの「メタメッセージ」が潜んでいた。「信頼関係」と呼ぶこともできるのだろうが、どうやら、それだけではない。

奇妙な表現だが、それは、「私に従ってはならない」というメタメッセージではないか。私に従ってはならない。そう言いながら、働きかける。鋭い言葉を突き付け、前提を覆す。

従わなければ破門するという権力とは違う。むしろ、私の言うことに従ってはならない。しかし、だからと言って、突き放すのではない。むしろ、積極的に揺さぶりをかける。前提を覆そうとする。そうやって働きかけながら、同時に、「私に従ってはならない」というメタメッセージを送る。どうやら、そうした不思議な(厄介な・厚みのある)状況の中で語られた言葉であったように思われるのである。

##### ・私の命令に従うな

私に命令に従ってはならない。そう命じる師匠の言葉に、弟子たちは、従うべきか。師匠に従いたいと願う弟子はどうしたらよいか。

例えば、「私の命令に従うな」と弟子に命じた上で、師匠が便所掃除を始める。掃除しながら、水を持ってこい、床を拭け、廊下も頼む、と弟子たちに命じる。弟子たちは手伝うべきか。

もし手伝ったら、「従ってはならない」という命令に反したことになる。しかし反対に、手伝わなかったら、今度は、「従ってはならない」という命令の通りになるから、やはり師匠の命令に従ったことになる。

「従うな」という命令に、従ってもダメ、従わなくてもダメ。いずれにしても師匠に従うことになってしまう。

禅の公案が得意とする「働きかけ」である。禅はこういう仕方でも弟子を追い詰め「自覚」を促す。そう理解されることが多いのだが、どうやら、それだけでもない。いずれにせよ怒られるなら、迷っても仕方がない。怒られることは避けられない。ならば、いっそ「怒

られること」を務めとする。どのように怒ってもらえるか。怒ってもらえることこそ、ありがたい。そう開き直る。褒められることなど期待しない。怒られるために、師に従う。そうした「覚悟」が、メタメッセージとして、期待されていたのか。

すべては、師匠と弟子との具体的な関係性の中で決まってくることなのだが、いずれにせよ、弟子の側は、立ち止まり、混乱し、我が身の置き方を自覚し直さざるを得ない状況に追い込まれることになる。

なお、哲学的考察に倣えば、「私に従うな」といった種類の文章は「自己言及命題」と呼ばれ、自己自身も含めて言及する際に生じるパラドックスを持つ。「この文は偽である」という文章のように、それを「真(正しい)」と理解しても「偽(誤り)」と理解しても反論される(古典的な二値の真理値をあてはめようとするすると矛盾が生じる)。

重要なのは、この種のパラドックスが、1) 自己自身を含めて言及する、と同時に、2) 何らかの「否定」を含む、という点である(例えば、末木文美士『哲学の現場』トランスビュー、2012年、第四章)。

「私に従ってはならない」という命令は、文字通り「否定」を含んでいる。この命令が、その命令自身も含むから、自己自身(命令そのもの)を否定してしまう。命令しておきながら、その命令を、命令自身が否定してしまう。

論理的にはそうした困ったことになるのだが、実際の場面においては、どうやら、こうしたメタメッセージが共有されている場合、そこで為される「働きかけ」には、奇妙な「厚み」が生まれる。「働きかけ(メッセージ)」は一方向的であるのだが、その前提となる「命令(メタメッセージ)」がそれを打ち消すから、ブレーキがかかる。しかし「働きかけ」が止まるわけではないから、弟子は、どうしたらよいのか、追い詰められてしまう。

おそらくそれが「転機」となる。いわば、教育関係のエネルギーが、弟子の内側に侵入し、その内側を食い破り、跳ね返ってくる。外から刺激を受けたには違いないのだが、受動的に「された」のではなくて、自らの内側がひっくり返る仕方で、おのずから、何かが生じてくる。そうならざるを得ないようにできている。

それが「気づく」という言葉で語られてきた出来事なのではないか。外から照らされるのではなく、内側から輝く。しかも「私」が意識するのではなく、「気」がつく(「気づく」という出来事については、井筒俊彦の考察をもとに考えてみたことがある。拙著『井筒俊彦と二重の見』ぷねうま舎、2021、第七章)。

・メタメッセージが共有されている

「効果など考えるな」という言葉は、まさに「否定」と「命令」から成り立っていた。そして、もしかすると、川手さんの言葉は、自分自身にも向けられていた。つまり、川手さん自身にも当てはまり、その言葉が「効果的」であることを放棄してしまう。自己正當化を放棄してしまう。

「効果など考えるな」という言葉は、そう語る自らの言葉が、相手に対して効果があるとは考えない。「助けたいなどと考えるな」という言葉は、あなたを助けたいと期待しない。無責任なのではない。通常とは異なる位相の言葉なのである。

一方が正解を持ち、他方が持たないという関係とはまったく異なる地平に自らを連れ出してしまふ。正解を持つ者が、持たない者に、一方向的に、正解を伝授するという関係を壊しながら、新しい「やりとり」の地平を創り出そうとする。そうした関係の中で、生じてきた、その時にのみ通用する言葉なのである。

皇先生の場合は、それを「期待を裏切る」という形で、突きつける。しかも、先生の場合は、あらかじめ、自らの考えを公にしておられているから、先生を訪ねてくるのは、たいていは事情を理解した者である。つまり、通常教育相談とは違うことを承知している。あるいは、通常のアドバイスでは、問題の根底に届かないと感じた教師たちが、先生を頼ってこられる。

ということは、初めからその「教育相談」は、通常とは違うという「不文律（メタメッセージ）」を共有したうえで構想されている。その意味では「反・教育相談」と看板を掲げてもよいのだが、それでは「期待を裏切る」ことにならない。

しかし、そうした事情をまったく知らずに先生のもとを訪れた人は、やはり訳が分からず面喰うはずである。あるいは、文字通り、期待外れと憤慨する。その場合、皇先生は、事情を説明して、理解を求めるのか。それとも、理解されないまま、まだその時ではなかったと、見ていたのか。それこそ一期一会、そのつど対応が違うのだろうが、もしかすると、そうした場面こそ、皇先生の現場においては、最も大切な瞬間であったのかもしれない。

教育は変化をもたらす。変化をもたらすための「働きかけ」である。その中身は多様であってよいのだが、何らか「働きかけ・やりとり・関わり」であることは間違いない。

ではその「働きかけ」がうまく機能するのはどういう場合か。むろん様々な条件が考え

られるのだが、もしかすると、「私に従ってはならない」という逆説的なメタメッセージが共有される場合、その「働きかけ」は最も自由なのかもしれない。あるいは、「働きかけ」がうまく機能した場合、後から振り返ってみると、その背後に、「私に従ってはならない」というメタメッセージが共有されていることが多いのかもしれない。

不思議である。