

# 「暴力を考える」教育学において教師は いかに暴力を考え続けられよいか

—ベンヤミン「暴力批判論」をてがかりに

How Should Teachers Continue to Think about Violence in the Pedagogy of  
“Thinking about Violence”? : Using Benjamin’s *Critical Theory of Violence* as a Guide.

日向 悠太\*

HYUGA, Yuta

【要旨】松田太希は既存の教育学が教育から暴力を排除しきれると主張する点に疑義を呈した。教育はその目的を達成するために不可欠な「暴力性」を持っている。それを無視し、ただ「暴力を否定」することは体罰を肯定する教育者に対して有効な反論を持ちえない。したがって松田は「暴力を考える」という別のアプローチを提案する。それは暴力の是非論を超え、暴力概念、暴力現実へと分け入り、その実態を冷静に受け止め、発生源に立ちかえるという方法論である。本稿ではその立場をさらに進めるべく、「暴力を考える」という主題から「誰が暴力を考えるのか」「どう暴力を考えるのか」という問いに対して議論を進めていく。そのためにベンヤミンの「暴力批判論」を導きに、法が罪を裁く暴力を問題視する。ベンヤミンの暴力批判では、法的暴力の循環が神話的暴力と定義され、純粹なる法の破壊が神的暴力、法を措定しない行為を非暴力と定義される。また神話的暴力では暴力が循環する点について、暴力の背景に別種の暴力が隠れているということを指摘することで、教育実践における「暴力を考える」方法を提起した。目に見える暴力は別の暴力を背景として持つ。したがって目に見える暴力を裁くことをやめ、それを導きにその背景にある暴力を暴いていくことを「暴力を考える」具体的実践として提案する。

キーワード: 教育と暴力 暴力を考える ベンヤミン 暴力批判論 構造的暴力

## はじめに

「教育と暴力」という問いはいついかなる時代においても発生し、途絶えることの無い教育問題のひとつである。例えば「ブラック校則」<sup>1</sup>は現代的な教育問題のひとつであり、2020年7月には都立高校のツーブロック禁止校則が共産党・池川友一都議会議員に問題視され、それに対する藤田裕司教育長の答弁と合わせてSNSから大きな話題となった<sup>2</sup>。しかしこうした校則は「ブラック校則」という言葉が生まれ認知されるはるかに前から存在し、問題視され続けてきていた。

\* 立教大学大学院文学研究科

もちろん学校でのいじめという問題もこの COVID-19 状況下、すなわち身体的接触が制限された状況下でも変わりなく報道される。学校でのいじめで言えば 2021 年 9 月にも町田市で小学 6 年生女児がいじめを訴える遺書を残し自殺したという報道がなされた。

教育における暴力は教師から子どもへの体罰、子どもから教師への校内暴力、子ども同士のいじめ、また近年では 2019 年 9 月に報道のはじまった神戸市立東須磨小学校での教師いじめを通じて教師間での暴力もまた問題視され、各関係性にて生じうる。関係性においてもその形式、すなわち肉体的な暴力であったり精神的な暴力であったりという点でも多様な表れをする。

したがっていついかなる時であっても「教育と暴力」という問題は問われ、議論する必要がある。それは特定の教育における暴力事件がいついかなる時も起こっており、それらの個々の問題に対応すべきだからではない。むしろ、教育学をそうした個々の教育問題に対する対処療法的な答えを出したり、それらの教育問題を解決したりするための教育方法を提供する学問であるという考えはしばしば否定される。教育学とは教育問題の「問題」のあり方それ自体を問い直す。むしろ問題の問題たるゆえんはどこにあるのか、世間の教育論で問題視され議論されている論点に対してその問い方は本当に正しいのかと問い直すことが教育学の仕事である<sup>3</sup>。無論、「教育と暴力」も教育における「暴力」という概念それ自体が問い直されるような議論でなければならない<sup>4</sup>。

とりわけ教育哲学ではしばしば、まさに上記の通り教育問題における「問題」それ自体を問い直そうと取り組まれてきた。「教育と暴力」に関して例外ではなく、暴力は教育哲学の論点として何度も扱われ、その意味を変容してきた<sup>5</sup>。

近年の「教育と暴力」研究ではもっぱら、学校教育が暴力と不可分であるかもしれないと考えられている。学校教育はその歴史上、それを成立させる権威が不可欠であり、それを失った現代では教育が立ち行かず、そのことが体罰を引き起こしているという議論である。その意味で、学校教育には暴力が不可欠であり、その意味で分かちがたい暴力性を有しているとする考えである<sup>6</sup>。

この立場をまとめたものに松田太希の著書である『体罰・暴力・いじめ：スポーツと学校の社会哲学』がある。ここでは既存の教育学・教育論が「暴力の否定」の立場から脱していないという批判が立てられ、代わりに「暴力を考える」というアプローチが提案されている。上記の通り、学校教育はある種の暴力「性」と不可分である。だがそれにも関わらず教育における暴力を否定することは、教育自体の否定か暴力が生じていることの否定か、いずれかになってしまう。そこで松田は暴力の実態を描き出すことで暴力自体に向き合おうとする。

本稿では松田の「暴力を考える」立場を基礎とし、松田の次にいかなる「教育と暴力」の議論を展開できるか検討する。松田の議論から新たな問いを引き出し、その立場を進めることを目的とする。そこでは「暴力を考える」から「誰が考えるのか」、「どう考えるのか」という問いが示され、それぞれについて更なる議論が展開できることが期待できる。

さらに本稿では上記で生じた問いに対してベンヤミンの「暴力批判論」を読解することで議論を進めようとする。ベンヤミンは松田同様、暴力の徹底した分析を方法として扱っていた。だが松田の議論の中では中心的に扱われておらず、松田の議論を深めるのに貢献することが期待される。

ベンヤミンの「暴力批判論」を通じていかに「暴力を考える」ことができるのか。それが本稿全体を通じて答えてゆく問いである。

## 1、「教育と暴力」の現在としての「暴力を考える」教育学

「教育と暴力」は長く対立し、前者は後者を排除しようと試みてきた。だが一方で教育実践の中には体罰や虐待という暴力がはびこり、また時には不可欠とされてきた。また子どもの暴力を暴力的に排除してきたのもまた教育である。つまり、大人は子どもが誤ったことをしようとしたのであれば時として手を上げてよいが、子どもは決して暴力を振るってはならないというように主張される。そして実際に身体的な体罰を与えなくても、暴力を振るった子どもに対しては強い叱責や人格的な非難が浴びせられるかもしれない。

松田太希が教育学の暴力研究に対して持った違和感はそうした「暴力の否定」に垣間見える暴力の影への気づきを端としている。すなわち、暴力を憎み、否定することによる「暴力に対する暴力的な感情」<sup>8</sup>への自覚が「暴力の否定」という安直な思考へと留保を与え、「暴力を考える」という新たな方法論の提起へと向かわせた。

そこで松田が採用する方法論は「暴力の社会哲学」である。そこでは言葉、社会、そして人間の内に分かちがたく暴力が潜んでいるという前提で議論が展開される。本稿で取り扱う松田の著書『体罰・暴力・いじめ：スポーツと学校の社会哲学』の「はじめに」では以下のように彼の立場が表明されている。

本書の基本的な立場は、「人間は暴力的存在である」という命題によって表現することができる。これは、暴力の現実を悲観的に嘆くものではなく、むしろそれを冷厳に受け止め、そこから人間と暴力の関係を探究していこうとする態度の出発点になるものである。そこでは暴力を人間存在の運命のひとつとして引き受け、「人間はどうやって暴力と付き合っていけばいいのか」を考えることを重要なミッションとする。人間存在や社会生活に避けがたく伴う暴力の自覚、つまり、私も、あなたも、暴力とは無縁ではありえないという自覚からの出発である。<sup>9</sup>

暴力が人間諸活動（根源的には人間存在）と不可分であるとすれば、暴力を否定する立場は敗北に終わるだろう。むしろ「人間と暴力は分かちがたい」から体罰を肯定する教育者の方が社会認識としては正しいということになってしまう。松田はあくまでも暴力を肯定してくる体罰肯定論者の論拠に立ちつつも、彼／彼女らの早急な論理展開だけを否定する。つまり、人間関係に不可避な暴力があるかもしれないが、それを超過する暴力については防がなくてはならないと考える。したがって暴力の是非論を超え、暴力概念、暴力現実へと分け入り、その実態を冷静に受け止め、発生源に立ちかえらなければならない。ここで「暴力をむやみやたらに嫌悪するような暴力アレルギー」との決別、つまり、暴力の否定を超え、暴力を考える立場が宣言される<sup>10</sup>。

このように、松田において「暴力を考える」とは暴力を否定、すなわち裁き、滅する態度を差し控え、その代わりに暴力そのものを描き出していく振る舞いである。だがここで2つの問いが生じる。まず、この「考える主体」は誰であるべきなのだろうか。そして「どう考える」ののだろうか。

## (1) だれが「暴力を考える」のか

暴力が人間存在に根源的に備わっているとすれば、誰一人として暴力の当事者ではない者はいない。したがって上の問いについての答えは「すべての人間」と言えるだろう。それは他方において「暴力が発生するところの人間関係はそこに生きる人たち自身によってしかありえないものなのだから、最終的にはその場で生きる人たち自身にしかわからないようなレベルの問題がある」<sup>11</sup>ののだが、しかし「個人の力で解決していくことができるほどやさしいものではない」<sup>12</sup>のような、ローカルでもありグローバルでもある問題だ。

しかし時として教師の中には現場の経験を偏重し、その外部からの意見に耳を傾けない、外部の意見は聞くに値しないと考える者がいる。彼／彼女は例えば、教育研究者が「現場」のことを何もわかっていない、したがって研究者の意見は役に立たないと考える。こうした教師は以上のような理由で教育における暴力問題についての考察を、外部からの意見を聞き入れずに「内部」と考えられた人々のみで考えようとする<sup>13</sup>。またこれは研究者の側にも見られる態度であり、研究者こそよく教育をわかっている者であり、現場の人々は何もわかっていないとするならば、現場主義の教員と同じ過ちを犯すだろう。

したがって、松田は教育問題に関わる人々の交流を増やし、学校の「風通しをよく」していこうと主張する。「第三者委員会の設置や組織体制の見直し、あるいは公開性の確保」<sup>14</sup>は風通しをよくする例の一部である。

## (2) どう「暴力を考える」のか

松田はスポーツ指導・スポーツ集団に学校教育と学校集団に典型的なものを見出す。スポーツには目指すべき明確な目的として勝利が規定されており、その存在が我々の模倣すべき「良い選手」という「規格」を指導者にもたらす。指導者はそれに即した選手を育てようとすることで指導の正当性を有する。それは指導者にも、そして選手にも正当化される。

このように、スポーツでは明確な目的があり、指導者も選手もそれを目指す。だがそれこそがスポーツの「暴力性」の起源だと松田はいう。ここでいう「暴力性」とは「「暴力」の現出を下支えし、隠れた次元で人間の生にひずみを生み出すある集団的状况や人間関係の状况のこと」である<sup>15</sup>。スポーツではオリンピック標語の「より高く、より速く、より強く」に代表されるように、今よりも高みを目指すことを理念に掲げる活動である。したがって今の自己を否定し、より高い自己、すなわち指導者が有する「良い選手」の「規格」を獲得してゆこうとする試みである。

もちろん、選手がより高みを目指し、憧れのアスリートのように活躍したいと考えるのはスポーツにおける何よりの原動力である。だが松田が言いたいのは、そうした「ほれこみ」や「憧れ」という価値的なものが暴力性と表裏一体であるということである。

この暴力性が指導者によって現実化されたものが体罰を含む暴力である。したがって指導者はスポーツ指導のために力を尽くせば尽くすほど暴力的にならざるを得ないと松田はいう。スポーツの目指すべき目的を目指し、そして指導者自身がその威光に適う存在であり続けようとするほど、それに即さない状況を何とか回避するため、体罰が行使される。そして指導者とは選手が目指すべき「規格」を知っている存在であるがゆえに選手から模倣される。体罰も同様に選手によって模倣され、それは体罰を次世代へと受け継ぐことを意味する。

教育にもまた同じような構造が、つまり価値的なものが暴力性と表裏一体であり、望まれる「規

格」を子どもに与えるように熱心にあつては、つまり教師らしくあろうとすればするほど、体罰へと結びついてしまう。

松田は以上のように教育を分析する中で暴力への対抗手段を論じている。スポーツにおいては、あまりにもスポーツの世界、スポーツの価値観に入れ込むことでそこから逃れられなくなることがある。スポーツの世界の価値観を絶対化することは、スポーツにおける暴力の発露につながってしまう。したがって「たかがスポーツ」という価値観によってスポーツを相対化する向きを加えなければならない。学校教育に適用するならば、松田は学校的な時空間が破壊されるような体験が学校の中に表れる必要があるとする。

また松田はスポーツ指導と教育の間に類似だけでなく差異も見出す。それは、スポーツ指導では「ほれこみ」が生じる一方で現代の学校教育現場にはそれだけの権威は残されていない。にもかかわらずその中でも教師は生徒を導くための努力をしなければならない。もちろん教師も良い教師を当然のように目指す。だが学校という権力装置は正当性を失っており<sup>16</sup>、したがって学校の暴力性を個々の教師が担わなければ教育は成立しなくなってしまう<sup>17</sup>。それはまさに、教師にとって体罰が不可欠だという感覚を与えてしまっている。

したがって松田は価値観の相対化と共に、「大きな視野をもちながら現代の状況を分析」<sup>18</sup>することも強調している。

このように松田の主張するように「暴力を考える」ためには教師を含めた誰もが風通しよく関わりつつ、価値や理念と表裏一体にある暴力の現状を分析し相対化する必要がある。

であるならばこの松田の議論を踏まえて今後の「教育と暴力」の議論を進めるということは、以上のふたつを問いの根底に置かなければならない。例えば以下のような問いが考えられるだろう。「いかにして教育問題の議論を風通しよく行うか」あるいは「教育問題の議論において風通しの悪くなっているところはどこか」。また「暴力を分析するためにはいかなる観点を持てばよいのだろうか」、「いかにして人は目には見えない暴力性に気づくことができるのだろうか」。

## 2、ベンヤミンの「暴力批判論」<sup>19</sup>

本節ではベンヤミンの「暴力批判論」を概括し、本稿の議論への活用を検討する。議論を先取するのであれば、ベンヤミンは暴力の中に不当な暴力と正当な権力とを描き出そうとする。ここで中心的な話題となるのは法的暴力であり、暴力が循環する「神話的暴力」を純粋なる法の破壊、法を破壊しその後新たな法を措定しない「神的暴力」によって打ち砕くことが主張される。言い換えれば、法は暴力を自己保存的に正当な暴力と不当な暴力を区別するので、法の暴力は顧みられない。それを打倒するには勝利を媒介としなければならないが、法的暴力を打倒してもそこで用いた手段としての暴力は保持されるので、法的暴力は維持される。それを打倒するには、法を破壊しその後法を措定しない類の暴力が必要となる。加えて非暴力的な行為とは、そこに法を措定しないものと定義することができる。

### 2.1 ベンヤミンにおける「暴力批判」<sup>20</sup>

まず前提として、ベンヤミンの「暴力」と「批判」という用語について確認しておかなければならない。これらの語は日本語の我々の素朴な用法としての「暴力」「批判」とは少し異なる。

ベンヤミンの用いる「暴力」とは Gewalt である。これは英語の violence と force をまたがった概念であり、日本語に照らし合わせると暴力と権力を内包している。この中には種々の強制力が混在しており、その中には我々が廃棄すべきだと考える強制力もあれば、正当な権力も含まれる<sup>21</sup>。

そこでベンヤミンは暴力を批判 Kritik する。ここで言う批判とはカントが三批判書で行った「批判」と同様の意味であり、概念を分析し概念の中に線を引くことである。ベンヤミンは確かに暴力を廃絶しようとする意志を持っていたが、それは暴力を否定することではなく、暴力という概念自体の解像度を上げるように腑分けし、不当な暴力と正当な権力をそれぞれ描き出す営為であった。したがってベンヤミンは、後に説明するが暴力を神話的暴力と神的暴力に分け、神的暴力こそが腐敗した暴力である神話的暴力を廃絶しようと主張する。

## 2.2 ベンヤミンにおける法、正義と暴力

ベンヤミンの暴力批判の論点は法、正義（法の目的）、暴力の関係を描き出すことである。まずベンヤミンは法が目的—手段の関係にあり、暴力が手段の領域にあるという。そのとき、目的の正当性が手段を正当化するのか、手段が適法であることが目的を適法にするのかで前者を「自然法」、後者を「実定法」とする。そこで正しい目的のための暴力が正当化されるという考え方を皮相的だと断じ、ベンヤミンは実定法こそが手段の領域たる暴力を批判する導きになると考える。

だがそれでは適法な手段と目指すべき目的がかみ合わないのであれば、すなわち暴力なしに正義を果たせないとすればどうするのか、そこに問題を示し、ベンヤミンは手段を媒介としない純粋な目的、目的を媒介としない純粋な手段、それらを探究するのが必要だと述べる。その上で法の目的（正義）の議論は自然法から結着がつかないため除外すると宣言し、実定法に焦点を当て議論を続ける。

そこで実定法の中に、認められる目的と認められない目的とが対立するという次の論点に進むことになる。実定法では法的に認められる手段に即して追及された目的が適法とされ、そうではない目的は許容されない。つまり法は「権利主体としての個人についていえば、場合によっては暴力をもって合目的に追及されうる個人の自然目的を、どんな場合にも許容しないことを、特徴的な傾向としている」<sup>22</sup>。ここで自然（的）目的は法的目的とはっきり区別される。

一方、ストライキ権のように自然目的でありながら法的に認められる暴力もある。一見、法の中でも自然目的は認められているように見える。しかしその暴力もまた法に認められた範囲のみ、すなわち法秩序を揺るがさない範囲でのみ適法と認められ、法秩序を脅かすものについては違法なストライキ（ストライキ権の乱用）であるとして退けられる。自然目的には法を揺さぶり、解体するような営為を引き出すものもある。そこで法秩序はそれらの行為に対して線を引く。

さらにこのストライキ権を通じて、ベンヤミンは暴力の対立したふたつの性質を描き出す。それは革命的ゼネストに典型とされ、一方で労働者は権利の行使を、一方で国家はその権利の行使を抑制しようとする。ここには法秩序を打破するために与えられた権利を行使するような場合に見られる積極的な行動にも暴力の名が与えられるであろうという新たな暴力観がベンヤミンによって提示されることになる。ここでベンヤミンは戦争の勝利が平和に向けた講和をもたらすという点で、暴力には法を措定する、すなわち新たな法を作り出す性質があることを明らかにする。

ベンヤミンはこの積極的な暴力を「法指定暴力」とし、一方で法秩序が自己保存のためにその手の暴力を非難し攻撃する「法維持暴力」と対置させる。

### 2.3 法指定暴力と法維持暴力の連鎖：繰り返されるものとしての神話的暴力

だが必ずしも法指定暴力は正義に適った暴力ではない。むしろ法指定暴力は即座に法維持暴力と結託し、退廃し腐敗するという恐れをもっている。それは法の執行が判例を生み出すことで絶えず法を指定するように、法維持暴力は法指定暴力と結びつく<sup>23</sup>。また法指定暴力は指定した法が法として機能するよう、暴力を後ろ盾にしなければならず、法の執行のために法維持暴力へと変転していつてしまう。ベンヤミンは「手段としての暴力はすべて、法を指定するか、あるいは法を維持する。二つの客語のいずれをも要求しないような暴力は、みずから効力を抛棄(ほうき)しているのだ」<sup>24</sup>という。つまり「紛争の完全に非暴力な調停はけっして、なんらかの法的協定には至らない」<sup>25</sup>。

したがって暴力抜きに法を築き上げることなどではしない。自然法であれ実定法であれ、いかなる法にも背景に暴力を余儀なくされる。法的暴力は革命の成功や戦争による戦いへの勝利、人々の血を媒介として、そして己以外の暴力や抵抗への暴力による抑圧による維持を不可欠とする。だが暴力を廃棄することは人々にいかなる解決や解法ももたらさない。人々は暴力を廃棄し平和を求めるために、暴力を行使し続けねばならぬアボリアへと落ち込んでしまっている。

ベンヤミンはこのアボリアを乗り越える為に、このような暴力の回帰する状況进行分析する新たな暴力「批判」に乗り出す。そこでこの法指定と法維持の暴力の繰り返しを神話の暴力に見出した。

この神話的な暴力とは「その原型的な形態においては、神々のたんなる宣言である」<sup>26</sup>。つまりそこに神々が存在することを宣言しているに過ぎない。神々の暴力とは「ある既成の法への違反を罰するというよりは、むしろひとつの法を設定するものなのだ」<sup>27</sup>とベンヤミンはいう。ここでは勝利を媒介に法を出現させるのであり、刑罰による法維持暴力とは全く異なる。神話の暴力とは法指定の暴力である。

だが先に言った通り、法指定暴力は法を指定して即座に暴力を解雇するものではない。法指定暴力は権力の元に法を設定するが、それは我々が踏み越えてはならぬ一線、「特権」的な領域を生み出す。法はそうして我々の手出しできない神聖な領域として設定され、明確に区別される。すなわち法とは神々の宣言のまねごとのように、人間世界の中で不可侵の領域を作り上げることである。その意味で神話的暴力とは「より純粋な領域をひらくどころか、もっと深いところでは明らかにすべての法的暴力と同じものであり、法的暴力のもつ漠とした問題性を、その歴史的機能の疑う余地のない腐敗性として、明確にする」<sup>28</sup>として純粋なる目的・純粋なる手段の領域にはなりえないとする。

神話的暴力の中に純粋で積極的な法指定暴力は見つからない。神話的暴力は人間世界に神聖で特権的な地位を作り上げるだけで、それは別の人間に打倒されうる。すなわち神話的暴力における法指定暴力はほかの法指定暴力を呼び起こすだけである。それは法が指定され、それが維持される中で別の革命の気配が、すなわち法維持暴力へと変転しうる法指定暴力が呼び覚まされてしまう。その意味で神話的暴力は純粋なる領域にはない。

だとすればこの循環する神話的暴力を打倒する類の力を、諸目的に媒介されない純粋な直接的

暴力を問うことが次のベンヤミンの課題となる。

## 2.4 神的暴力

ベンヤミンは以上の課題に対し、「神話」に対する「神」を取り上げ、「神的暴力」を神話的暴力へと対置させる。それはすなわち、法を破壊し、境界を取り払い、そして罪を取り去る暴力である。法指定暴力が既存の法を破壊した後に法を作り上げてしまうのであれば、神的暴力とは法を破壊してそのままにしてしまう。つまり後には何も残さない、したがって維持される必要のない暴力として描かれる。

ベンヤミンはこの神的暴力を具体的に示してはいない。あくまで神話的暴力の対比の中で論じ、この暴力の具体的な表れを証明できないとする。だがこれは法指定暴力に対する「法破壊暴力」であり、罪に対する罰ではなく絶対的な命令、また罪の軽重などで推し量れない絶対的な裁きとして現れる。

ここで重要なのは——そして「教育と暴力」の議論では最も看過されてきたといっているベンヤミンの主張は——神の命令である戒律には決して行為への判決はでてこず、「行為への神の判決も、判断理由も、はかり知ることはできない」<sup>29</sup> ことである。「したがって、人間による人間の暴力的な殺害の断罪を、戒律から根拠づけるひとびとは、正しくない。戒律は行為する個人や共同体にとっての判決の規準でもなければ、行為の規範でもない」<sup>30</sup>。つまり神的暴力の観点において、神の言葉を借りて人々が神の判決を代弁することは間違っている——したがって神話的暴力は神の暴力ではなく、神話すなわち人の描いた法による暴力なのである。

## 2.5 非暴力の領域

では人間はいかにして、判決を下さずに何かを決定することができるのだろうか。法的暴力に頼らず、人はなんらかについて共同的に行為することができるのだろうか。ベンヤミンはそれを可能であるといい、その領域の行為を「非暴力」であるという。

ここで言う「非暴力」とは決して寛容や慈愛や赦しといった類のものではない。ここで言う「非暴力」とは法を打ち立てない行為である。ベンヤミンで言えばこれは「話し合い」や「ゼネスト」が例に挙げられている。

もちろんここで言う「話し合い」も言葉で解決するという類の一般的な用法ではない。この話し合いは「協定」や「議会」とは異なる。「協定」は決して非暴力ではありえない。それは「相手が協定を破るときには、なんらかの暴力を相手にたいして用いる権利を、双方がもつ必要があるからだ。協定が協定として機能するためにはその決定すなわち法を維持する暴力もまた維持される。「議会」とは協定から暴力が欠けた形態であり、実行力が無い法の指定である。それに対して「話し合い」では「非暴力的な和解が可能ならにとどまらず、さらに、暴力を原理的に排除していることが、ある重要な一点で——つまり、嘘が罰せられないという点で——はっきりと証明されていなくてはならない」<sup>31</sup> ものである。

また「ゼネスト」すなわちゼネラル・ストライキとは一般的に全国的・一斉のストライキをいうがベンヤミンはこれを「政治的ゼネスト」と「プロレタリア・ゼネスト」に区別し後者を非暴力な行為と認める。両者の違いについてベンヤミンはゼネストが条件付きで撤退するか否かという点で区別し、完遂するゼネストを非暴力とみなす。ここでは政治的ゼネストは先の協定のよう

な役割を持つ。つまり、新たな協定を求めてストライキを行い、その勝利の暁には法が措定されるのである。

これらの二例のように、ベンヤミンは法を措定しない行為を非暴力と認めている。「話し合い」は必ずしも神的暴力の表れと言えず、そこでの話し合いは徒労に終わるかもしれない。だがそこに立法の目的がない点で純粋な手段の領域と言える。プロレタリア・ゼネストによる国家の壊滅も、国家の福祉によって生命をつなぎとめていた人々にとっては必ずしも全く非暴力であるとは言えないかもしれない。だが非暴力をこの観点で考えていくということは、暴力の素朴な議論に対して新たな視座を開くかもしれない。

ベンヤミンの神的暴力の特徴は法破壊の後に法を措定しないことであり、また罪に対して即座に罰を与えることの否定であった。ベンヤミンの「話し合い」が嘘や詐術に対して罰を与えず、何かそこで決定を行うことのない行為であったことを鑑みると、そこからベンヤミンを通じて(学校)教育において「暴力を考える」見方が現れてくるのではないだろうか。学校で生じた暴力、すなわち「見える暴力」を見た自身の(親の、教師の、教育行政の)その判断には、法維持暴力の立場が含まれていないだろうか。まさに暴力を見るその目にこそ暴力があるかもしれないと気づくというのは、暴力それ自体の表れに別の暴力を見ることができるということではないだろうか。こうした観点を持って、以下では教育実践の議論に進もうと思う。

### 3、非暴力な方法を通じて「暴力を考える」

#### 3.1 繰り返すものとしての暴力

丸山<sup>32</sup>は学校制度や教育の中に構造的暴力を見出す。この構造的暴力とは平和学者ヨハン・ガルトゥングの作り出した概念である<sup>33</sup>。これは個人的暴力に對置される概念であり、組織的で社会的な暴力を示す。1節で述べた「見えない暴力」はこれに近く、例えばある病気が薬によって容易に治せるような時代に、薬が買えないなどの理由で死亡してしまうような状況があれば、そこには暴力があるといえる。

この構造的暴力の議論の中では、構造的暴力と個人的暴力どちらが原初的な暴力であったかその起源をさかのぼれないという性質がある。個人的暴力にはそれを許す雰囲気としての構造的暴力があったかもしれず、構造的暴力は個々の個人的暴力の積み重ねの結果かもしれないのだ。また構造的暴力は構造、すなわち社会構造が密接に関わる。暴力はより上位のレベルの階層から下位の階層に、上から下へと降りてゆく。ある下位のレベルにおける個人的暴力は、より上位の階層(例えば国家や共同体など)の暴力が降りてきた結果であると考えられる。

神話的暴力が法措定暴力から別の法措定暴力への循環の中にあつたことを思い出してもらいたい。暴力は別の暴力を導き出し、終わりのない連鎖へと誘う。構造的暴力と個人的暴力も、それぞれがそれぞれを導き、あらゆる形で機能し、そしてある暴力は隠れ、ある暴力は現れたり明るみにされたりする。

だとすると、ある暴力を見たとき、その背景に別の暴力がありうる、目の前の暴力とはそのための導きになるかもしれないということが言えるのではないだろうか。そこで暴力を罰するという既存の方法をいったんやめ、そこから「暴力を考える」道へと進んでいくというもう一つの道が、考えられるのではないだろうか。

### 3.2 暴力を考える教師と暴力を考える教育

教師の暴力はベンヤミンによって神的暴力の例として挙げられる。それを単純にとらえれば、教師の暴力をベンヤミンは肯定していたことになる。だがそれは果たして、いま我々が素朴にイメージする教師の暴力と同じなのだろうか。あえて飛躍を恐れずに主張するならば、それは教師が語る科学や論理の反論しえなさ、意見を変えざるをえないような説得力、主張の正当性、筋の通った説明それ自体の持つ、すなわち教師ではなく教師の語る世界の超越性が子どもを、学習者の考えを変えてしまう力なのではないだろうか。少なくとも子どもが学校や家庭のルールを守らないときに与えられる罰を神的暴力であるなど言えはしない（後者は典型的な神話的暴力である）。

教師や親を含むあらゆる教育者、そして教育関係者が「暴力を考える」とき、目の前で起こった「見える暴力」はその探究を開始する第一歩となる。暴力はその前に必ず別種の暴力を持ち、遡ることができる。「見える暴力」の裏には「見えない暴力」が、物理的暴力の前には構造的暴力が、暴力は秩序を破壊するが、その後に新たな秩序をもたらす。教師の体罰という個人的暴力は罪と罰の前例となり法を措定し、教師の権威を維持するように機能する。校内暴力は教師の暴力の対抗暴力となりうるが、それが新たな法を、すなわち暴力による序列を形成するようになると腐敗した暴力である神話的暴力に堕ちる。いじめは松田が言うように倦怠感漂う閉塞感に満ちた学校の中での最後の気晴らしになるかもしれない<sup>34</sup>が、同時に子どもの中に階層関係・上下関係にもとづく秩序が生まれうる。そうした連関のどこかで、必ず暴力は教師や教育者たちの目の前に現れる。だが現れたということは、その前の「見えない暴力」もまた間接的に見たということになる。ではその「見えない暴力」とは何なのか、という問いの契機として目の前の「見える暴力」を捉え直すことができる。

教育者は「教育を考える」ために「見える暴力」をもとに「見えない暴力」を暴いていく。だがそれが暴力を罰するために行われていては、罪と罰の連関である神話的暴力に墮落していく。ではどうすればよいのだろうか。それはベンヤミンの言うところの「非暴力」な方法で達成されるのではないだろうか。

ベンヤミンは非暴力な行為を、法を措定しないものとして見ている。したがって教師が用いる「非暴力」な行為もまた、以上のようなものでなければならない。例えば「話し合い」を採用するならば、その結果として何らかの罰を決定するものでも評価を下すものでも、あまつさえ和解を促すものでもあってはならない。加害者はそこで嘘を言ってもかまわず、自分の罪を堂々と告白してなお反省の色を見せなくてもかまわない。そこでされるべき唯一のものは合意であり、上野によると「むしろ正義の複数性をふまえたうえで互いに意見を交わし合いつつ」<sup>35</sup>行っていくことであると解釈されている。

付け加えるのであれば、まさにその正義がある構造的暴力にしたがった偏りのあるものだと気づく契機かもしれない。そして同時に、教育者もまたその中で自分が知らず知らずに加担していた暴力、子どもたちを取り巻く暴力に気づかされることだろう。その時教師は自分が裁く立場にある全き潔白な存在ではないということをいやというほど知らしめられるに違いない。少なくとも、その構造的暴力を放置し維持してきたほかでもない1人なのだから。

もちろん教師もまた、加害者であり被害者なのかもしれない。暴力の遡及に終わりはない。教師を取り巻く暴力は教師間や学校内の上下関係、保護者や地域社会、文部科学省や各教育法令、

それを取り巻く社会、国家、国際社会関係、その歴史と、空間的・時間的に無限に広がる。

この無限の広がりの中に議論を進めることは「暴力を考える」教師として問題を大きくしすぎているだろうか。そうではないといえるだろう。暴力を考えることとは、暴力に対する問いを変え、より探究してゆく姿であったはずである。むしろ教育が子どもを自己中心的な世界から世界と共に生きる世界へと広げていくことが教育における「教えること」なのだとはいえる<sup>36</sup>。教育の場で、目の前の暴力に対する近視眼的な考えをやめ、社会や歴史という広大な観点から目の前の暴力を議論していく、そうして目の前の暴力を人間の歴史と結び付け、そして法的な責任に留まらない責任の内て論じていくことこそが、むしろ加害者に対し、刑罰的な意味での罰ではなく、罪に不釣り合いな神的暴力で罪を浄ぐことにつながるのではないだろうか。踏み込んで言えば、そうして個人の罪は拭われ、罪人として市民権を奪われるのではなく、市民としてこの世界、人間の歴史を取り巻く暴力という問題を解決する責任を負った市民へと成長してゆくのではないだろうか。

まとめよう。「暴力を考える」ために何をすればいいのか。それは、学校や教育の場で生じた目の前の暴力を、それを規則に従って断罪するのではなく、それを契機に別種の暴力に気づいていくことである。それは教師や親や教育行政官自身の暴力を明るみにするかもしれないし、それ以外の暴力を明るみにするかもしれない。そのために我々は加害者と被害者とそれ以外を明確に区別し、一方を排除したり罰して市民権を奪うことをやめ、誰もが等しく「話し合い」に参加する機会を得る。だがそれもまた、罪を詳らかにして加害者の罰を量る場であったり加害者に反省させ罰を受け入れるよう心を入れ替えさせる場になってはならない。そこでは法を措定したり法を維持したり、そのために判例を作り上げる場となってはならず、ただひたすらに「暴力を考える」ために参加できる場にならなければならない。当事者同士で示談を促すことも、和解を命じること、口をつぐんだり欠席したりすることを咎められることもあってはならない。

## おわりに

改めて松田の議論から残された2つの問いに答えてみよう。

誰が「暴力を考える」のか。それは先に述べた通り、すべての人間である。松田は「現場」の経験が特権視され、外部からの言葉に耳を傾けないような教師に対して強く非難をしていたが、ベンヤミンについて検討を通じて、ここにこそ神話的暴力が見て取れるといえるだろう。つまり、「現場」主義の教師は「現場」の経験を特権的なものとして神聖な領域に預け、それ以外の俗物にとって侵されることのない地位に押し上げる。

これは子どもに対しても同じである。学校の中で「ブラック校則」のような不条理がまかり通る背景には学校の中で教師を生徒と隔て特権化するからである<sup>37</sup>。つまりこの場合の教師は学校の外部からも内部からも特権化されている<sup>38</sup>。そこでは教師にとって、「暴力を考える」ために不可欠な交流は生じえない。教師の暴力に対する偏りはむしろ教師の中で極性化されかねない。

この状況を打破する「話し合い」においては誰もがそこに参加しようという点で松田の問題視する点の乗り越えが期待できる。もはや「暴力を考える」ことは教師の特権ではない。そこでは「教師／生徒」はおろか「被害者／加害者」という境界も打開され、全ての人々が暴力の「当事者」として議論に参加することができる。さしあたりそこに参加するのは教師と生徒、つまり学

校内部の人々だけかもしれないが、その「話し合い」では学校を超えたこの世界全体が射程として考慮される点で「現場／外部」の境界を乗り越える。

どう「暴力を考える」のか。つまりいかに暴力を分析的に、相対的に見ることができるのか。それは、目の前で起こった、あるいは確認できた暴力が、単体で生じた個人の暴力ではなく、その背景に広がっている別の個人による暴力やその個人の暴力を正当化する構造的暴力との連関で問われることである。目の前の悪を裁く近視眼的な暴力観は暴力の現代的な状況を相対化するに至らない。そうではなく、罪を裁くという目的のための手段としての裁判・議論・議会ではなく、純粋な話し合いでありどんな発言も許容される「話し合い」が行われる必要がある。そこでは「なんていじめてはいけないのか」「体罰をして何が悪い」というような開き直った発言も裁かれることはあってはならない。むしろその問いに対して根拠を問う、つまり「なぜいじめて正しいと思うのか」「なぜ体罰は正しいと思うのか」という問いによって、当事者の暴力が正当化される根拠としての構造的暴力への気づきへと至ることができるかもしれない。

暴力は悪いことだ、だからその罪を裁かなければならない。その厳格なる態度が、暴力を隠し、我々はそれを暴くという暴力を引き出している。それは暴力を暴力でもって制するやり方にはならず、「暴力の究極的な廃絶」<sup>39</sup>にもならない。それは暴力を独占するという態度に他ならない。その暴力までも投げ捨てられたとき、「暴力を考える」冷静な思考を今一度取り戻せるのではないだろうか。

#### 脚注

- 1 この用語は少なくとも2018年まで遡ることができる（「『ブラック校則を無くそう！』プロジェクト」<http://black-kousoku.org/> 2021年9月26日閲覧）。2019年にはこの用語を冠したドラマが放映されている（日本テレビ「ブラック校則」<https://www.ntv.co.jp/bla-kou/> 2021年9月26日閲覧）。
- 2 2020年3月12日、日本共産党東京都議会議員団「予算特別委員会 池川友一都議の一般総括質疑」（[https://www.jcptogidan.gr.jp/category01/2020/0312\\_1717](https://www.jcptogidan.gr.jp/category01/2020/0312_1717) 2021年9月26日閲覧）
- 3 矢野智司、2019、『歓待と戦争の教育学：国民教育と世界市民の形成』、東京大学出版会、10-11頁。
- 4 鷹野克己、2008、「暴力の教育的擬態を超えて」、『暴力と人間存在』、谷徹、今村仁司、マーティン・ジェイ、ほか、筑摩書房、111-131、114頁。
- 5 例えば1982年、教育哲学会発行『教育哲学研究』第45号、研究討議報告Ⅱ「教育と暴力」の中では4人の論者と1人の総括者によって「教育と暴力」が議論され、そこでは当時の教育が「見える」ものばかりを扱い「見えない」ものを無視する点に批判が加えられた。そこでは「教育問題」が「見える暴力」である「校内暴力」から「見えない暴力」である子どもの心理的側面への抑圧へと読み替えられることとなる。子どもの暴力ばかりへ注目することを退け、「教育」自体の暴力を退けるよう主張された。

また2000年代には田中智志と丸山恭詞を代表とし、教育の他者性と悲劇性が注目され、新たな暴力論が提起される。ここでは先の「教育と暴力」討議の中で主張された教育的関係の修復、教育力の回復、指導力の向上という方法が否定される。教育は子どもの他者性という条件の元では達成し得ないかもしれない不確実で不可能性に満ちたプロジェクトであり、それを確実に達成させようとするところに暴力が現れるという。したがってここでは暴力の問題性を教育の方法ではなく人間観・思想の問題に読み替えられている。

以上の研究の龍脈はまだ整理されておらず、本来は本研究の中に組み込まれる必要があるが、紙幅の関係でここでは中心に論じず、別の機会を設けたい。参考文献としては以下のとおりである。なお

「教育と暴力」研究討議報告については掲載雑誌と発行年は同じなので〔著者名、論文タイトル、ページ〕で記載する。

- 山口治、「教育と暴力——特に校内暴力を中心として——」、17-20。上田吉一、「教育と暴力——認知論からの考察——」、20-23。伊藤隆二、「「暴力」発生の機序と教育の意味」、23-26。小川博久、「「校内暴力」事件からみた学校の存在意義」、27-29。村田昇、「研究討議に関する総括的報告」、30-33。田中智志、2002、『他者の喪失から感受へ：近代的教育装置を超えて』、勁草書房。丸山恭司、2001、「教育・他者・超越：語り得ぬものを伝えることをめぐって」、『教育哲学研究』84、教育哲学会、38-53。丸山恭司、2002、「教育という悲劇、教育における他者：教育のコロニアリズムを超えて」、『近代教育フォーラム』11、教育思想史学会、1-12。丸山恭司、2005、「教育現場の暴力性と学習者の他者性」、『岩波応用倫理学講義6：教育』、越智貢（編）、岩波書店、116-131。
- 6 この立場を示すものとしては以下がある。加野芳正、2013、「近代の学校教育制度と暴力——「体罰」と「いじめ」を中心に——」、『スポーツ社会学研究』22(1)、日本スポーツ社会学会、7-20。丸山恭司、2013、「学校の暴力を考える：教育的まなごしを転換するために」、『高校生活指導』196（秋季号）、全国高校生活指導研究協議会、100-107。松田太希、2016、「教師は暴力的存在である——体罰の淵源を見据えて——」、『広島大学大学院教育学研究紀要：第一部』65、広島大学大学院教育学研究科、35-41。
- 7 松田太希、2019、『体罰・暴力・いじめ：スポーツと学校の社会哲学』、青弓社。
- 8 松田、前掲、25頁。傍点は松田。
- 9 松田、前掲、15頁。
- 10 松田、前掲、33頁。
- 11 松田、前掲、217頁。
- 12 松田、前掲、216頁。
- 13 松田は自身の経験の中で、「現場」の教員から「侮辱的」ともいえる非難を受けたことを挙げ、「教員としての経験がない者には、学校に意見する資格が無い」という論理に対して反論している。松田、前掲、215-218頁。
- 14 松田、前掲、217。
- 15 松田、前掲、36頁
- 16 田中の「教育装置」論はこの松田の主張を裏付ける。「教育装置」とは教師と子どものコミュニケーションを成立させる背景としての教育的関係を支えるシステムである。このシステムが作動していないところにはいかなるコミュニケーションすなわち意味の伝達も成立しない。したがって田中は個々の教育者の教育方法の向上を目指す教育方法論的な教育学は現代的教育問題を解決しないという。田中、前掲。
- 17 加野も同様の分析を行っている。学校教師は脱近代化社会において権威を失い、生徒と対等な権威関係の中で教育を成立させるために権威を発揮しなければならない。そこで教師は権威の回復を目指し暴力をふるう。一方でスポーツ指導者はそのスポーツの威光のもとに依然として権威を保持し続けている。したがってスポーツ指導者の暴力に対しては、自己の権力を抑制することで解決できるという。加えて教室における生徒間暴力、すなわちいじめはスポーツ場面のほうが顕著に表れやすく、指導者には生徒への均等な活躍機会と公平な対応によっていじめの発生しやすさに敏感になることを求める。加野、前掲。
- 18 松田、前掲、227頁。
- 19 本稿では以下の翻訳を利用した。ベンヤミン、ウァルター、1994、「暴力批判論」、『暴力批判論 他十篇：ベンヤミンの仕事1』、野村修（訳）、岩波文庫、28-65。また随時他の「暴力批判論」読解を参考にし議論する。参考文献を参照のこと。また「暴力批判論」内容理解のために以下の文献も参照した。岩本剛、2017、「ヴァルター・ベンヤミンとアナーキズム：暴力批判論と1920／1920年頃の断章群をめぐって」、『人文研紀要』(87)、中央大学人文科学研究科、225-253。仲正昌樹、2011、『ヴァルター・ベンヤミン：「危機」の時代の思想家を読む』、作品社。森末伸行、1988、「法と暴力——ベ

- ンヤミン「暴力批判論」を手掛かりとして」、『法哲学年報』(通号1987)、日本法哲学会、114-132。
- 20 この項の内容は酒井(2004)、8-13頁および上野(2006)、iii-vii頁を参照する。
- 21 アーレント(2000)は暴力と権力を、それらが両立することの無いものとして明確に区別する。アーレントによると、暴力とは少数による道具を用いた強制力であり、権力とは多数者による決定である。権力者は多数者の立場を無視した決定を行うことができず、暴政とは警察力や軍勢力という道具の元で多数者の意見を無視したところに生じる。
- 22 ベンヤミン、前掲、34頁。
- 23 この典型をベンヤミンは警察権力としている。警察権力は法維持暴力と法指定暴力を境界なく扱い、しかもそれらの条件(法維持暴力は新たな目的を作り出すことはせず、法指定暴力は戦いへの勝利によって正当化される)を無視するところに問題がある。つまり警察制度にはいかなる暴力の有効な知見が無く、実体のない暴力がまるで「化けもの」のように存在するだけだと非難する(ベンヤミン、前掲、44-45頁)。
- 24 ベンヤミン、前掲、45頁。フリガナは筆者。
- 25 ベンヤミン、前掲。
- 26 ベンヤミン、前掲、55頁。
- 27 ベンヤミン、前掲。
- 28 ベンヤミン、前掲、58頁。
- 29 ベンヤミン、前掲、61頁。
- 30 ベンヤミン、前掲。
- 31 ベンヤミン、前掲、48頁。
- 32 丸山、2013、前掲。
- 33 ガルトウング、ヨハン、1991、「暴力、平和、平和研究」、『構造的暴力と平和』、高橋先男、塩屋保、酒井由美子(訳)、中央大学出版部、1-66。
- 34 子どもたちの行いを「いじめ」として整理されるのは、全てが起こった後である。実際にそこで怒っているのは学校というつまらない空間で起こる、祝祭的な楽しい出来事である。したがって「いじめ」の糾弾は全く空疎なものになってしまう。学校には子どもたちの興味を掻き立てるものはなにもない。そこで生活する閉塞感・倦怠感の発散としての祝祭こそが「いじめ」であり、そこでの被害者とは共同体における供儀である。それを松田は「最後の気晴らし」としてのいじめと称する。松田、2019、前掲、208頁。
- 35 上野、2006、前掲、75頁。
- 36 ビースタは教えることと学ぶことを明確に区別し、後者が世界を了解する態度であるとし、前者を世界と共に成長してゆくこととした。言い換えると、学ぶことは世界の事物を了解し、それを自分の目的にとって利用可能にしてゆく態度であり、教えることは特定の目的を志向する滞りない人生を中断し、ある世界の問題を共に思考し、自分の目的に囚われず、今までとは異なる姿で生きることを目指す。ビースタ、ガート、2018、『教えることの再発見』上野正道(監訳)、東京大学出版会。
- したがって「教育と暴力」についても、教えることは暴力について何か固定したイデオロギーを獲得するというよりは、暴力という問題それ自体を解決するプロセスと、共に生きるということを意味する。
- 37 鷹野は教育において暴力を野蛮に属させることで教育と暴力を判然と区別されているという。つまり、教育されていないものは野蛮であり、暴力をふるうのは教育されていない、未発達な、野蛮なものであり、教育される必要があるのだ。したがって子ども、教育されるべきものとは野蛮で、暴力的であり、それに対置される教師はそうではないとされる。
- 38 これは「家庭の話に口立ちするな」と主張する親においても同じだろう。ここでは家庭が「現場」として特権化され、親は子どもに対して特権化されている。
- 39 ベンヤミンは「暴力の批判は、暴力の歴史の哲学である。この歴史の「哲学」だというのは、暴

力の廃絶の理念のみが、そのときどきの暴力的な事実に対する批判的・弁別的・かつ決定的な態度を可能にするからだ。手近なものしか見ない眼では、法を措定し維持する暴力の諸形態のなかに、弁証法的な変動を認めるくらいのことしかできない」といい、自身の立場が「暴力の廃絶」を志向し、しかしそれは対立する暴力のどちらが勝ったかという事実を確認する程度のことしかできず、ただの歴史の記述でしかない。そうではなく、「哲学」である以上はそこに暴力の循環の打破を目指す理念が無ければならない。ベンヤミン、前掲、63頁。