

「開かれた指導力」の提唱 —対称性人類学を介した, 臨床心理学からの提言—

A Proposal of “Open Competence of Teachers”
Recommendation from the Point of View of Clinical
Psychology by Means of Symmetrical Anthropology

中 島 義 実

Yoshimi NAKASHIMA

(福岡教育大学学校教育講座)

(平成20年9月30日受理)

要約

学校教育に「市場原理主義」がもちこまれ、「成果主義」による教員評価なども盛んに唱えられ行われつつある現在であるが、その中で「指導力」は適切に扱われているのだろうか。生徒指導上の様々な連携や、チームとしての学校、ということが重視される中、指導力についても、個人の中に閉ざされて比較されるようなものではない「開かれた指導力」として捉えることが有用であると提言する。これは、教育というものが、原理上、等価交換や市場原理主義で扱えるものではないという基礎的・総論的考察にもとづくものである。思想的根拠として中沢が展開している対称性人類学の理論を援用した。

キーワード：開かれた指導力, 連携, 教員評価, 市場原理主義, 対称性人類学

1. 「指導力」を臨床心理学から問い直すのはなぜか

「指導力」という概念は、主として教育学が専門的に検討するものであろう。本来、臨床心理学からものを言うことではないのかもしれない。

しかしながら昨今の、教育改革とよばれるものについて目を凝らしてみると、いくつかのことについて、臨床心理学の立場から提言しておきたい思いが強くなってきた。

特に現在、市場原理主義を背景とした改革が多く試みられているが、それらがどのような危険性をはらんでいるのかについて、検討しておく必要があると思われる。その際に、臨床心理学の視点から、新たな角度からの光をあてることができるのではないかと考えたのである。

そこで、中沢が展開してきた「対称性人類学」(中沢, 2002-2004)を仲立ちとしながら、市場原

理主義が教育の実質をどのように損ねていく危険性をもつのか、原理的追究を試みた(中島, 2008)。総論とともに、今後の各論の展開への端緒も列挙しておいた。「指導力」という概念を直接指し示すことはしなかったが、視野の中には含まれていた。

今回は、「指導力」をトピックとして扱いつつ、先に行った原理的追究を、より広い議論の場に提出することを目指して提示する。また、先の論究で十分に詰めきることができていなかった部分についても補うこととする。

「指導力」をめぐるのは、特に市場原理主義を背景とした競争主義、成果主義と連動するとき、過度の評価主義により教師が無用の圧迫まで被ることとなる。そしてメンタルヘルスをめぐる深刻な問題にまで至っているのが昨今の現状である(天笠, 2007)。「指導力」という概念がともする

と陥ってしまうこのような隘路についても、今回の作業をとおしてみると、新しい方向への展望が可能となっていくように思われる。その方向について、新たな概念とともに、提言を行うことが本稿の目的である。

2. 「指導力」観への疑問と提案

教員養成大学に赴任後まもなくして、「指導力不足教員」という言葉と出会った。

指導力という概念は、教員個人に、個別に独立して付着しているものとされているのだと、まずは感じた。そして、それが不足しているか否かを、何かによって測ることのできる概念として想定されているのだ、と感じられた。

「この先生は指導力がある」「あの先生は指導力が低い」というような語りとも出会ってきた。

指導力という概念は、教員を個別に物差しの上に並べて、大小を比較したり、大小順に並べたり出来る概念として想定されているようだ、という印象をもった。

ところでこの指導力という概念は、内実としてどのような力のことをさすのだろうか。

おそらく、教育学において広範な議論があるのであろう。その専門ではない者としては、それらを総覧して内容の可否を論じようとするものでは全くない。

そうではないのだが、そもそも、この「力」が、単独個人に帰属させられている点、そして、一直線の物差しの上に並べることのできるものであるかのように観念されているようである点が、心理臨床に従事する者として気にかかる。

その懸念について、考察を試みる。

(1) 指導力は単独個人に帰せられるのか

臨床心理学の立場から、教師の「指導力」にふれることになるのは、「連携」をめぐるのことである場合が多い。

たとえば、担任している児童生徒が不登校の状態にあるとする。「担任一人の対応だけでは難しい」と判断され、スクールカウンセラーなど臨床心理士のところに助力の要請が来る、というような場合である。

ここで、二つの場合を設定してみる。

- ① A先生は、スクールカウンセラーや他の同僚たちに頼ったりせず、自ら家庭訪問等を繰り返した。その後、その生徒は再び登校してくるようになった。
- ② B先生は、スクールカウンセラーや他の同僚たちに助力を依頼し、連携しながらアプローチ

した。その後、その生徒は再び登校してくるようになった。

このようなとき、「指導力は教師個人に単独に帰せられる」のだとしたら、「一人で解決したA先生の方が、助力をあおいで解決したB先生よりも、指導力がある」ということになるのであろうか。

単純にそうなるものではないことは、この種の状況を自らのこととして体験した者には明らかであろう。

まずそもそも、「不登校」という大雑把なカテゴリーでは「同じ」状況にみえるとしても、実際には、当該の児童生徒によって、どのようなアプローチが適切であるかは異なる。指導の困難さの度合いも異なる。この場合、A先生が担当した生徒より、B先生が担当した生徒の方が指導が困難だったのかもしれない。

さらに、連携をとったか否かで指導力の大小を比較するのも困難である。A先生が行った単独での指導は、本来リスクが大きかったのだが、幸運にもうまくいったのであり、他方、B先生は状況を冷静に吟味したうえで、より確実なアプローチとして連携を選択したのかもしれない。そうすると、むしろ、状況の把握、先への見通し、リスクの管理というような意味で、B先生の方が能力を発揮したとみることも可能となる。

そもそも連携という対応は、「丸投げ」や「たらい回し」ではない。B先生のように結果として機能する連携を行いたいならば、相互に様々な情報共有やアプローチの調整などを適確に行う必要がある。ある意味で、単独でアプローチするよりもエネルギーを必要とする。

「連携が必要である」と判断するには、おのれの限界を受け入れ、引き受けるという能力も要る。どの部分に連携が必要なのか、誰と連携するのが効果的か、それによって何が期待できるか、というようなことを見通す能力も必要となる。

このような事情があるにもかかわらず、もしも仮に、前掲した「一人で解決したA先生の方が、助力をあおいで解決したB先生よりも、指導力がある」というような見方がなされるならば、誤った評価につながりかねない。

そもそもA先生の指導とて、見かけ上はA先生だけが指導したように見えるかもしれないが、A先生を影から理解し、さりげなく力づけていた同僚の力がはたらいっていたかもしれない。当該生徒をかつて担任した先生からのメッセージが、A先生を触媒として芽吹いたのかもしれない。このよ

うな可能性がある以上、この結果を導いた「力」をすべてA先生に単独に帰してしまうことはできない。

このような例は枚挙にいとまがない。

同様に不登校の生徒を担当したC先生が、年度末まで繰り返しアプローチしたが、ついに生徒は学校に姿を見せなかった。ところが新学年、D先生が担任になると登校を始めた。これをD先生の指導力が単独でなしたこととみなしてよいだろうか。C先生の継続的なアプローチの蓄積は寄与していないといえるだろうか。

いわゆる「問題行動」には時として、児童生徒の成長上の課題から発せられる「メッセージ」という側面がある。E先生の担任時には生じなかった問題行動が、F先生が担任になったら生じた。だからといって、F先生の指導力が足りないか。そうはいえない。無意識に「この先生なら受け止めてもらえるかもしれない」と児童生徒の内心が動いた可能性も否定できない。

このように、心理臨床がかかわる側面からみるときに、「指導力」というものが、「個人単独に帰せられる、周囲の事象と独立した力量」であるとは思えないのである。

近年、児童生徒の適応の問題が広範にとらえられるようになってきたことにともない、「チーム・アプローチ」が唱えられている（石隈，1999：小泉，2007など）。チームにおいて、個人はどのように評価されるであろうか。個人が出した結果は、周囲から独立して生じたとみなされるであろうか。

たとえば野球の打者を評価するとして、「野球は点取り競争なのだから」と打点に注目するとしよう。これは「前の打者の出塁が多いか少ないか」に左右される。つまり、他の打者のパフォーマンスに左右される。単独個人に帰せられる値ではない。本塁打数は一見単独のように見えるが、「次の打者の打力が低い」場合には勝負を避けられる場合が増えるので、本塁打数は増えない。打率もしかりである。投手でも同様であり、勝利数は味方打線の得点力に、防御率は捕手を中心とした守備力に左右される。チームプレーにおいては、一見個人に付帯されるかにみえる数値も、実際には個人の力量単独では決定されない。チームを預かる責任者は、そのことをふまえて選手を評価せねばならない。そうしないと、チームとしてプレーする意識が低下し、チーム力が落ちるのである。

以上見てきたように、「指導力」を「個人単独に帰せられる、周囲の事象と独立した力量」とみなすことは、事態の重要な部分を見落とし、チー

ムとしての学校の力を下げかねないと考えられる。

そのような捉え方を、「閉ざされた指導力観」と呼ぶことにする。すると、チームが実際によく機能し、チームとしての力量を発揮するためには、「閉ざされた指導力観」ではない、「開かれた指導力観」とでも呼びうる観点から指導力を捉える方がよい、ということになるであろう。

先に挙げた例で言えば、A先生とB先生については、連携に対して開かれた指導力観をもつことであろう。C先生とD先生については、時間軸に対して開かれた指導力観でみていく必要がある。E先生とF先生については、表現の多様性に対して開かれた指導力観の観点から捉えなおすことが大切になると思われるのである。

(2) 指導力は物差しの上に並べられるか

心理学、わけても臨床心理学は、「真の能力」を言い当てようとするに対してとても慎重である。

例えば子どもの記銘力を知りたいとして、数列等を暗誦させて再生させ、その1回の結果だけでもって、「記銘力を把握した」とは考えない。あくまでそれは、ある日、ある条件のときの、たまたまの結果である、と受け止める。「真の力」の把握に近づきたいならば、何回もの試行を重ねて、「平均値」などのふさわしい代表値を得るための検討の過程をふむことになる。それでも「あくまで代表値」であって、「真の値である」とは考えない。

知能の測定というようなことになると、よりデリケートになる。どんなに著名な知能検査で測定された値も、あくまで「ひとつの測定値」に過ぎないものとして扱う。ある日、ある条件（本人の調子、検査者との関係、その他諸々の可変条件）のもとで、ただ1回トライアルを行い、そのパフォーマンスの結果を得点化したものに過ぎない。

ゆえに、見かけ上はたしかに、IQ85ならば85という値が出るし、一直線上の物差しの上に並ぶようにも見えるのだが、そのような扱い方はしない。「この85は、このときの、この人にとって、どんな値だったのか」「この人のこれまでの生きてきた歩みに照らして、どのような意味をもつ数値なのか」「この人のこれからを考えると、どのような可能性を見てとることのできる数値なのか」。そのような問いをもちながら、これらの数値を扱う。

そうなるともはや、IQ85という数値は、物差しの上に固定されない。児童Gの85と児童Hの85を「等しい」と機械的に考えることはしない。あ

るいは、児童Gの85という値自体についても、実際にはもう少し低い値から、もう少し高い値にわたる可能性をもつ、広がりのある数値として扱うことになる。知能という能力を、「開かれたかたち」で扱うのである。「その人その人のひとりに対して開かれた」「その人固有の人生の文脈に対して開かれた」「その人の未来の可能性に対して開かれた」捉え方である。

臨床心理学における「能力」の扱い方の一例として知能検査の例を挙げたが、これは臨床心理学の中でも「査定」「アセスメント」にあたるものであり、中でも最も数値上に並べやすいようにみえるIQを例にとつてのことである。

これが、面接等による治療的対話となると、「能力」概念は、幅の広さや単純比較への疑念だけに留まらなくなってくる。

神田橋(1990, 1997等)は、クライアントのもつ一見ネガティブな特徴も、視点を変えれば能力だといえると主張した。そして、面接においてこれらを能力として捉え返そうと試みるのが有用であると勧めている。たとえば「強迫性」を「強迫能力」と言い換えてみる。その利点は、クライアントがすでにもっている資質を生かすかたちで、自然で滑らかな治療像を描き、目指すことが出来ることである。「強迫性」が、未来において、「ものごとを整然と完遂する能力」として生かされる、というように。

こうなると、「能力」という概念は、プラスやマイナスといった、一定の方向や価値軸に沿うものでさえなくなってくる。治療関係の中で、能力のもつ方向性や価値軸が、融通無碍に扱われるようになっていくほど、治療は進展していく。

目を転ずれば昨今は、日常の社会の中でも「老人力」「鈍感力」などのように、従来一見マイナスのイメージを背負うこともあった概念を、むしろ積極的な意味を持つ「能力」として捉える試みが支持を得ることがある(赤瀬川, 1998: 渡辺, 2007)。

能力というものは、特定の価値軸から自在な価値軸へと開かれた捉え方で扱われるときに、生の営みを豊かなものにするのである。

以上見てきたように、能力というものを、個々に単独に独立して貼りついて大小を比較できるような、「閉じられた捉え方」をすることについて、大きな欠陥や限界を感じずにはいられない。

「指導力」という能力についても、「閉じられた」捉え方をしていたのでは、大切なものを捉え損ねる危険性があるのではないだろうか。学校が

チームとして機能し、生の営みの豊かな場となっていくために、「開かれた指導力」という観点を提案したいのである。

3. 「開かれた指導力」はどのような根拠をもつか

ところで、前節で見えてきた「閉じられた指導力」という捉え方の危険性という視点は、単に臨床心理学という特殊な立場からみた感傷な反応などにとどまるものではない。

指導力観の内実が「閉じられた指導力」であるときに、それは、行政や財政、組織論など、教育をめぐる広範なことがらに対して、危険な状況をもたらすと考えられる。

その根拠とは、かつて論じた総論的・原理論的考察である(中島, 2008)が、ここで再度、「指導力」観とのかかわりで振り返っておくこととする。

(1) 教育を扱う原理として「等価交換」は適切か

現在、公教育に対して、様々な形で「市場原理主義」が導入されつつある(赤田, 2007: 福田, 2007: 福井, 2007: 岡崎・赤田, 2007: 齊藤・大内, 2007: 戸田, 2005等)。

教育の質を競争原理によって向上させようとする訳である。これは、競争による選別ともなりうるのだが、そのことをも是認する、あるいは選別を主目的に含める議論も存在する(福井, 戸田など)。そのような中、指導力も同様に競争原理のもとにおかれようとしている。「教員評価」が一般化し、成果主義の名の下で競争を行わせ、「指導力不足教員」を市場競争で淘汰しようとしているようにもみえる。

しかしここでもう一度立ち止まってみたい。教育を扱うのに市場原理主義というものはたして適切なのだろうか。実は非常に不適切なのではないだろうか。

このことについて論じたのが内田(2007)である。以下、その主たる論旨を示す。

市場原理の基本原則のひとつは「等価交換」である。商品、サービス、債権など何であれ、前もって値踏みされ、その値と等価な貨幣と交換される。

では、教育というものは、等価交換できるものなのであろうか。

等価交換を行うためには、あらかじめ買い手側に、商品やサービスを値踏みする能力がなければいけない。支払う金額と等価であるかどうか、品定めできねばならない。

ところが教育の場合は原理上これが不可能なの

である。なぜなら、教育を受ける主体とは、これから手に入れていくものの意味、価値、有用性などを判断できない状態にある主体だからである。判断できるのは、教育を受け終えた時点である。事前に判断できるならば教育は不要である。判断できないから教育を必要とするのであり、判断できるようになるために教育していくのである。学び終えてはじめて、あるいは、学び終えて何年かを経て、手に入れたものの価値が分かってくる。「ようやくあのこの意味が分かりました」「今思えばもっと勉強しておけばと思います」。教育に携われれば、何らかに耳にすることになるセリフである。このように、手に入れていくものについての意味や価値について、理解できない主体から、理解できる主体へと形成していく過程こそが、教育だといえる。

するとここでは、「前もっての値踏み」が成り立たない。教育を受ける前の状態では、その価値を理解できないからである。ゆえに等価交換の原理で扱うことができない。安易に市場原理を持ち込むならば、先ほど述べた「主体の形成の過程」が軽んじられ、あたかも店頭の商品や家電製品を選ぶときのような「値踏みする側としての価値判断能力を十分にもっている主体」の視線を既に得ているかのような錯覚へと、子どもや保護者をミスリードしてしまうかもしれない。

以上のように見てくるとき、「値踏みする視線」とは、「閉じられた」論理の中で成り立っていることも見えてくる。

近年「モンスター・ペアレンツ」なる語が出現しテレビドラマの題材になるほど人口に膾炙した。学校や関係者に寄せられるクレームのうち、本当に手に負いがたいものはごく一部なのではだろうと思う。しかしともかく、まずはクレームとしてやってくるメッセージは、閉じられた論理の形をとることが多い。前もって「当然得られる」と期待済みのサービスが得られなかった、と主張する。「計算に入っていたはずのサービス」というものを設定しているのである。「本来」という語でもって、前もって想定されていたものが不足している、裏切られた、と主張するのである。

このように「前もって等価性を期待したのに、それにつりあう実質がないではないか」と主張する論理形式は、閉じられた論理形式といえる。実際には、思いもしなかった想定外のことがらが発点だったかもしれない場合も少なくないと思われる。それでも、「前もってこうだったはず」と切り出してくることが多いのではないだろうか。

このように言ってしまえば、等価交換における不備、という構図に持ち込めるからである。そして「自分の側に、よいプランがある。あなたたちの言う、前もって計算できないものではなくていい。私のプランに基づくとおりにせよ」と注文することもできる。前もって見積もったものと等価のものを提供せよ、ということである。すべては前もって見積もられたとおりに動いていく。閉じられているのである。この論理に持ち込まれると「追い込まれた」気持ちになる。教師や学校の側も、「等価を保障できなかった」という、等価交換の論理に取り込まれてしまう。もともと教育をそのようなものとして提供してきた訳ではないのに、等価交換をしていたような気にさせられてしまう。これほどまでに我々は、市場社会の論理に漬かりきっているのである。

これをほぐすには、クレームをもって来た人が当初感じたはずであろう体験や思いの「予想もしなかった」部分になんとかしてコンタクトをもつことであろう。「失望」や、その直前に感じたはずの「当惑」、 「予想もしなかった」生身の揺れ、そのような部分に触れ、そこに手当てをしながら対話していくことができるならば、ことが展開し始める。「開かれた対話」となるからである。

このようにして、市場原理主義は「等価交換」の原理を不適切な場にもちこみ、理不尽な事態にまで教育を追い込んでいく危険性をもっているのである。

(2) それではどのような原理で捉えるのが適切か ① 対称性人類学の視点

では、そのようにならないあり方はあるのだろうか。等価交換の論理にからめとられない、教育における主体形成の過程を大切にできる考え方はないのか。

中沢(2002-2004)の行ってきた、「対称性と非対称性」をめぐる人類学的考察が、大きく役に立つのではないかと考える。この概念はきわめて包括的なものであり、国家制度、社会経済、宗教文化など、我々人類の営みを一貫して整理してとらえようとする概念である。その全容は膨大であり、ここに示すことは困難だが、その中のひとつの枠組みを用いることで、市場原理ではない社会経済や言語文化のあり方をさぐりあてていくことが可能となる。そして教育をめぐる言説も、それに基づいて整えていくことができると考える。以下、中沢の論旨を追っていく。

我々が生きている社会は市場原理主義を基調としており、基本原理は等価交換である。

商品はあくまでモノであり、それを作った人や、前に所有していた人の思いや感情を含んだ形では扱われない。それらを消去した上で、等価と認識したものと交換する。そのために、モノの価値は確定的であろうとつとめることになる。人の思いや感情の付着に左右されずに、計量可能な形で価値が確定される。共通尺度がつくられ、あらゆるモノにこの尺度を押し当てていく。これを中沢は、モース（1973）の理論などを参照しつつ「交換の原理」と命名する。価値の確定した等価交換の原理である。

ところがこれとは違う形で、我々がものをやりとりすることがある。親密さを増したい相手に思いをこめて贈り物をするとき、我々はどのようにするであろうか。

まず、「これは商品でした」という痕跡をできるだけなくす。値段のタグなどを注意深く外するのはそのためである。「価値は不確定」ということにするのである。贈る側、贈られる側とも、価格には言及しないのがエチケットである。共通尺度上の大小よりも、そこにともなう固有の意味や感情が大切なのだ。他の何かで代替することなど、考えられない。

見返りを期待したりしないのもエチケットである。贈られた側が、贈り主の気持ちを感じ取り、それに対する自分の気持ちを伝えたいときも、即座のお返しは失礼とされる。お返しまでに間が空くのは、親密な関係が持続しているという証でもある。即座の見返りがないと継続しないような脆い関係ではないことの証となる。

このような原理を、「交換の原理」に対して「贈与の原理」と呼ぶ。奇妙なことだが、贈収賄事件が世間をにぎわすことなどから、「贈与」の語感に悪い印象をもち、このような原理を「贈与の原理」と呼ぶことに違和感をもつ向きもあるかもしれない。だがそれは全く逆なのだ。贈収賄こそ大きな見返りを前提としている。贈賄こそ、「交換の原理」の権化であり、「贈与の原理」のかけらもない。「贈与の原理」は見返りを求めることをしない。心をとらえて離さない異性や目の中に入れても痛くない孫に何かを贈るとき、誰が見返りを期待するだろうか？このような「贈与」の局面ではたらいっている原理が「贈与の原理」である。

現代社会はこのように、「交換の原理」を基調としつつ、随所に「贈与の原理」が散在する形で成り立っている。

ところがかつて人類は「贈与の原理」を基調と

した社会を営んでいた。

社会がまだ、狩猟や採集に基盤を置いていたころ、人間たちは、自分たちの生きている共同社会、そして自然界全体、これらを成り立たせている「力」について、どのように考えていたのだろうか。語り継がれてきた「神話」などからそれを知ることができる。

それらによれば、人々は動物やその他自然界に生きとし生けるものたちを、自分たちより下に見るというようなことを決してしなかった。もとより敏く賢い動物たちは、生身の個体としては脆弱な部類の生物である人類などにやすやすとしとめられはしない。なのに獲物が手に入るのはなぜか。それは、自然界の側が人類に対して友愛の情をもって来ていて、その友愛のしるしとして「人類への贈り物」としての獲物を差し出してくれるからだ、と考えたのである。自然界にすまう霊たちは、身にまとっていた肉や皮革や骨を贈り物として人々の手に残し、そしてまたもとの場所へ帰っていく、そのように考えられていた。だから人々も、贈り物である獲物を、敬意をもって丁寧に扱った。荘厳な儀礼の中で解体がなされ、肉や脂、骨も皮も、叶う限りを感謝して受け取った後、やむなく廃棄する部分についても敬意をこめて葬送した。季節ごとの祭礼も、自然界への感謝であり、人類の側からの贈与であった。

このような社会では、宇宙を司る力の根源は、自分たち人類の側にはなく、自然界の側にある、と観念された。共同体のリーダーである「首長」たちは、自分たちに力があるとは考えなかった。力の源泉である自然界との贈与関係が、より親密で敬愛のこもったものであるように細心の注意を払って儀礼を取り仕切る、仕え人として自認していた。

このとき、人間界と自然界とは互いに贈与しあう「対称性」の関係にあったのである。

しかし、歴史上のある時点で、この均衡が破られた。力の源泉を自然界におかず、人間界内部の特定個人に付与し、その権能をもって、人間界と自然界とのすべてを取り仕切ろうという意志をもった社会が出現した。「王国」である。力の源泉は、「王」として人間界の側に取り込まれた。万物を取り仕切る権能を裏付けるために、至高神信仰（一神教とは限らない）が古来土着の素朴な信心を巻き込み体系に組み入れていった。人々は個別性を平準化された「王国の民」となって戸籍登録され、自然界も人間に従属し管理されるモノとなっていた。世界の富はいったん王の下に集められ、

王の権能にしたがってモノを民に再配分することとなった。このときに「計量性」が重要となった。自然界はモノとして、人々は民として、すでに標準化されていたので、尺度による計量は容易であった。むしろ計量のために、モノとされ、民とされたといえるのかもしれない。

後世、至高神のもと全ての人は平等であるとの思想に達し、王という制度は消退した。神さえも哲学的観念の後方に姿を消し、国民ひとりひとりが権能を有する者となった。世の富は、王による再配分から、市場での交換原理で扱われることとなった。とはいえ市場原理の背後には「神の見えざる手」がイメージされている。もともと「王」を権威づけていた神である。権能を人間界においているという点では何の変わりもない。神がもっていた権能は、むしろあらゆる個人に等しく付与されたとも言える。個人個人がみな神に等しい権能を有し、いよいよますます人類の優越する構造となった、とみることもできる。

いずれにしても、力の源泉は人間界の内部に持ち込まれた。対称性の関係は成立しなくなり、非対称性の関係が基調となったのである。

② 教育における対称性と非対称性

「王国」の登場が、対称性を巻き込みすりつぶしていった。このことを知るとき、教育に関係している者はすぐに「学級王国」という言葉を連想するであろう。

この言葉はネガティブな意味で用いられることが多い。外に対して閉じられていて、内部では担任教師が絶対的な力を握っている学級。たしかに「王」である。非対称の世界では、権能は内部にあり、内部で完結する。

それゆえしばしば、「外からチェックされにくいために、内部でなされる教育の質が低下しやすい」という趣旨の批判の根拠のひとつとされる。

そういう面はあるであろう。

しかしながら、例えばそれを改善するために、市場原理主義などを用いるのは適切なであろうか。

市場原理は等価交換を基盤としている。教育もモノとして値踏みされる。売り手と買い手の関係は、対称性をもたない。値踏みする買い手の側に権能がある。

教育に市場原理を導入すれば、教育を受ける側を「買い手」であるかのように錯覚させ、そちらに権能を移行することはできるであろう。かくして担任教師から「王権」を奪い取ることも可能であろう。

しかしそこで成立するのは、より過酷な、非対称原理の支配する交換市場である。担任教師は買い手からの注文に右往左往させられ磨耗していく町工場の工場主のごとくなる。

しかもこの場合、「買い手」は「商品」である教育の、価値や有用性をきちんと評価できる主体になっていない。このことは先に確認したとおりである。

そうすると市場は、風評や流行や投機筋に左右されて乱高下する荒れたものとなるであろう。その拳句に何が破壊されたのか、気付いたときには遅いのではないだろうか。

「学級王国」の克服のために、さらに上位の権能者を設定する方法もあるであろう。指示の徹底とチェックもできるであろう。権能者のもとの競争をすることもできる。東京都品川区などが行っている「競争」は、カリスマ的な教育長の権能のもとで行われているとみられるので、そうであれば、市場原理主義的な競争とは異なる。むしろ中国などのように、管理された国内でなされる競争状況に近いであろう。こうして「王」の権能を吸い上げて、「王国」を無力化することもできる。さながら、諸王の上に君臨する「皇帝」である。権能のありかを一段階上の層に置いた、より強力な非対称性を作り出したということになる。

「学級王国の弊害を除く」としても、これらのようなことでよいのであろうか。

違うのではないだろうか。

問題の根源は、対称性を放棄して、「首長」が「王」になってしまった時点にあったのではないか。

それまで自然界の中に権能を見出していた人類が、傲慢にもその権能をも自分たちの社会の内部においてしまった時点にあったのだ。

であるならば、「学級王国」の弊害の克服も、その時点に着眼して行うのがよいのではないだろうか。

王が誕生する以前、非対称性に陥る前の、対称性を見出していくことである。

かつて人類が自然界の中に見出してきたものを、では、教育界においてはどこに見出していくことができるであろうか。

まず思い浮かぶのは、他ならぬ子どもたちである。

臨床心理学者であり、学校教育にも多大な関心を注いできた河合の、子どもをめぐる一連の仕事(河合, 1987: 1992a: 1992b: 1995: 1997等)は、子どもたちのもつ「野生」や「ワイルドネス」の

中に、教育の生気の源を見出す試みでもあった。子どもたちという「自然界」に目を凝らし、対話を深めていくことで、かつて人類が自然界との間に成り立たせていた対称性を築きなおそうとする、そのようなものであったと捉えられる。そのような試みを通して「学級王国」を脱し、贈与の生気の行きかうような、対称性のある教育関係の描出を試みたのではないだろうか。

「自然界」は、教師自身の中に見出すこともできる。「お上」から降りてきた文字や文言をそのまま子どもたちの脳に刻み込むのが教師の仕事ではない。丸呑み丸投げの仕事ではない。学習指導要領であれ、何らかの通達であれ、それを受け取った教師自身の身と心とが、まずそれぞれ独自に反応しているはずである。各々固有の身と心とをもつ生命体なのだから。独自に反応し、それを受けて何かが動き出すこともあるであろう。その反応や動きを大切に、刻々と動いていく自らの心身と対話しながら、子どもたちに語っていくことではないだろうか。子どもたちほど、嘘を見抜くにたけた存在もいない。教師が板書したり語ったりする言葉と、教師自身の心身とが対話的に照応しあう対称性の関係にあるのか、それとも文字が心身を支配する非対称性の状態にあって「お上のいいように言わされている」だけなのか、子どもたちにはどこかで確実に伝わるのである。何事も教師自身がよく咀嚼せねばならないとは言い古されたことではあるが、教師自身の内なる自然界ということを考えるとき、対称性の理論によっても裏打ちされる、大切にしたいプロセスなのである。

このようにして、中沢の対称性人類学を参照することで解決がみえてくるのがらというのは、教育界に数多く見出せるのではないかと思われる。

そしてなにより、教育を扱うにふさわしくない「等価交換」を前提とする市場原理主義がもつ破壊性を免れることができる。

教育こそ、贈与の原理で成り立つものである(矢野, 2008)。対称性のビジョンを通していくことで、生気を取り戻していくことができるのではないだろうか。

4. 対称性人類学から「指導力」を捉えなおす

当初のテーマに戻って整理しなおすとしてしよう。

教育を対称性人類学の視点から見直す。そのときに、「指導力」はどのようなものとして見えてくるであろうか。

非対称の原理のもとでは、「権能は内部で完結する」のだから、指導力というものも、教師個々

人に単独完結するものとして捉えられることになる。

つまり、先に見てきた「閉ざされた指導力」とは、非対称の原理のもとで捉えられた指導力のことなのである。

「閉ざされた指導力」は非対称の原理で成り立っているのだから、交換の原理であつかうのに好適である。市場原理主義的な教育改革の試みにも、フィットしやすいであろう。あたかもひとつの商品のように、市場の中で価値の序列におさまっていくであろう。

では、対称性の原理のもとでは指導力はどう捉えられるであろうか。対称性の世界では、権能は外部にある。そして、外部からはたらいっている権能に対して、どのようにして関係を取り結ぶか、が重要となる。

外部とは、子どもかもしれない。保護者かもしれない。同僚かもしれない。他領域の専門家や、社会資源かもしれない。地域に暮らすあの人たちかもしれない。地域に仕事に来るこの人たちかもしれない。あるいは時間軸で考えれば、過去になされた指導かもしれない、未来になされる指導かもしれない。もちろん、今ここの自分自身の「内なる自然」かもしれない。(現在教員にも広がっているうつ病を、「内なる自然をなごりにした結果」とみることでもできるのではないだろうか)。

それら、外部にあるものをきちんと見極め、ふさわしい関係を敬意と友愛をもって結びあうこと、これが、対称性の原理のもとでの指導力ということになる。

するとこれは、先に見てきた、「開かれた指導力」に他ならない。

「開かれた指導力」とは、対称性という視点から捉えられた指導力のことなのである。

このような指導力観は、何も今日に始まるものではない。

たとえば菅野(1995)は、現職教員向けのカウンセリング研修教材の中で、教員同士の同僚関係の中で疲弊していくベテラン教師に関する事例を挙げ、「人に相談したり、頼ったりするのも能力のうちだと思います」と述べている。そうなのである。相談したり、頼ったりするためには、「自分の限界を認識する力」「認識しつつも退かず、自分の軸はたしかである力」「しかし足りない部分があるという事実を受け入れることのできる力」「相談できる対人関係をもつ力」「誰に頼るのが適切かを見極める力」などを必要とする。これらの能力を指導力として評価するべきだと主張した

(中島, 2007) のも、菅野の教材を現職教員研修に何度も用いてみて、確かにそのような観点が必要であると実感したからでもある。

ただしその段階では、そのような指導力はいくまで、「非常時に用いるオプション」と認識されても致し方ない論述にとどまっていた。しかし、中沢の対称性人類学をとおして捉えなおしてみたときに、「開かれた指導力」として一般化することが可能であることが見えてきた。連携等の能力は、その中の一部分だったのである。

チームアプローチというようなことも、単なるオプションではない。むしろ人類学的な根源をもつ思想哲学に裏打ちされた「開かれた指導力」という基礎力の、具体的展開のひとつなのだ。

「開かれた指導力」は、非対称の原理によっている。等価交換で扱えるものではない。市場原理主義では、この「開かれた指導力」を捉えたり伸ばしたりすることはできない。むしろ市場原理主義は、「開かれた」ものごと、対称性のものごと、等価交換できないものごとを嫌悪し、何としてでも共通尺度で交換できるものにしたがる傾向をもつ。教育現場に市場原理主義をもちこむならば、「開かれた指導力」は、削減され消滅させられるしかない。そうやってきたときに、学校がチームとして機能するというようなことが、果たしてありえるのだろうか。

高名な経済学者も言う。「市場は失敗しうる」(ロナルド・ドーア, 2007)。経済界において欠いてはならない基本認識なのであろう。それでも「神の見えざる手」を人間界内部に獲得したかのような幻想に、すぐにすがりたくなってしまうのが我々である。現在全世界に波及している金融市場の混乱をみると、かつての日本の失敗から、何も学ばなかったのだろうかという疑念をもちずにはいられない。金融市場の混乱による損失も多大なものではあるだろうが、仮に教育界を市場原理が支配して、そして大きな損失が出てしまったとき、失われるものは、質的にははるかに大きいものになるのではないだろうか。未来の社会を成り立たせていく主体である子どもたちにおよぼす損失なのであるから。このようなことについて、教育論における市場原理主義の鼓吹者たちはどのように考えているのだろうか。「セーフティネット」をオプションとして設定すればよいというようなレベルのものとは思われない。損耗と崩壊が待っているように思われてならない。それは個人を損ね、そして統治を損ねていくであろう。そう、教育の問題とは、社会のインフラの問題でもあり、

社会を適切に統治するために欠かせない機能の一つでもあるのだ(栗田, 2008)。

5. 非対称の現代社会を生き抜きながら

「開かれた指導力」を提唱するにあたって、中沢の対称性人類学にもとづいて行った考察(中島, 2008)に基盤を置いてきた。

ただしそれにはひとつの不十分な点が残っていたのも事実である。

あくまでも現代社会は非対称の原理でなりたっている。その中に生存しつつ、対称性をどのように見出したり実現させたりして生きていくのか、という、両者の関係について不十分だったのである。

その時点では、非対称の原理を「現代社会を生き抜くためのヨロイカブトのようなものであり、生き延びるためにやむなくそれを身にまとわざるを得ない」ものようにして捉えていた。

しかしながら、中沢は、対称性と非対称性との関係についてもすでに言及していたのである。このことに気づかされたのは、橋本(2007)によってである。

橋本が示すように、中沢は、われわれの思考が、「複論理」(バイ・ロジック)として作動していることを指摘している。対称性の論理と非対称性の論理とを同時に伴いながら生きる、という意味での「複論理」である。

橋本は、「非対称性の知性は人間中心の思考を行う」とし、「対称性の知性は森羅万象を対称的で同質なものとして思考する」とした。両者は、互いに否定しあう関係にある。「人間中心」か「万物対称」か。だが同時に、「非対称性の知性」は、調和を重んじる「対称性の知性」に支えられてこそ適切に制御される。理想論にとどまりやすい「対称性の知性」は現実的な「非対称性」の知性の運用の中に生かしまれることで自分自身の豊かさを実現する。このように相互に否定性をはたらかせることで双方が生きるという「弁証法的」な関係にあるとするのである。

弁証法という概念、ないしは用語法については、あまりにものごとをきれいに、予定調和的に提示するような感があり、安易には採用しづらいのだが、少なくとも我々人類は、双方を同時にかかえながら生きている存在なのだということを、中沢はすでに指摘していたのである。

中沢の言う複論理は、ある意味で、現生人類という特異な生物が、やむなくかかえてしまった「引き裂かれ」であるようにも思われてくる。

橋本も指摘するように、片方の知性にのみ浸りきるならば、思考においては当座は楽である。しかし生の営みの中で、周囲の破壊（「非対称」のみの場合）や自滅（「対称」のみの場合）のような破綻にいたる。

我々の生の営みを、細やかになぞってみるならば、非対称性の論理を生きている瞬間もあれば、対称性の論理を生きている瞬間もある。両方を併行して行っていて、矛盾に気付かずあっけらかんとしているときもあれば、矛盾に気付いてしまって苦しみ痛むこともある。双方を乗り換えあうことで突破できることもあれば、双方に片足ずつをかけたまま、引き裂かれそうになりながらしのいでいくこともある。このような姿が、橋本の言う「弁証法」にあたるのかどうかは分からないが、ともかくも、そういう日常を私たちは生きている。

それがすなわち、中沢の指摘した複論理ということなのだ考える。河合が好んで用いた「二律背反」を生きる、という表現にもこのようなことが含まれているのであろう。

対称性は我々のそばで、随所に微細に生じてくる。非対称性はそれらをすかさず等価交換の世界に巻き込もうとする。「二つの領域のどちらにもまたがって存在しているのが、われわれの身体である」と橋本も言う。対称性を見逃さず守りつつ、非対称性の中で生存するための営為もおこたらない、そのような身体を生きていくときに真骨頂を發揮する生命体が、現生人類なのであろう。

対称性と非対称性とをつなぐものとは何だろうか。橋本は、「イニシエーション」こそが、本来の意味でのイニシエーションこそが、それであると言う。オウム真理教などの場合は、対称性だけに浸りすぎた本来的でない「イニシエーション」観だったために破滅へと至った。本来的なイニシエーションのあり方は心理療法の中でこそ体験される。そのとき、人間の実存は、双方の論理が互いを否定しつつ、かつ、互いを生かし合うプロセスを体験し、それを通して複論理を生きる存在となる、と述べる。

けれどもそれを実現するのは、心理療法だけなのだろうか。たとえば佐藤（1995）のように、教育を「死と再生」や「身体」から捉えていくならば、教育現場もまた、対称性と非対称性との複論理を生きるあり方へのプロセスを提供する場である、ということになるのではないだろうか。

現生人類ほど、知能と本能のバランスを欠いている生物もいないであろう。これほどまでに知性の限りを尽くして、同種同士の殺し合いを過剰に

行う生物はいない。このような生物が宇宙の一員として生きていくためには、複論理を生きるということ、どうしても学んでいかねばならないのではないだろうか。非対称性なしには現代社会で個体として生存することができない。けれども対称性をも生きなければ自らの生きる場を人類全体としても宇宙から失っていく。そのような危機がすでに顔をのぞかせている昨今なのではないだろうか。教育は「国民の義務」というよりも「人類の義務」としてなされていくものなのではないだろうか。複論理を生きることの困難さと大切さとを学んでいくために。

このことに気付かないまま、安易に市場原理主義を導入してしまっただろうか。経済界でさえすでに、市場原理主義の限界に直面し、その先を模索している。浅薄な市場原理理解は、取り返しのつかないことを生まないだろうか。

指導力への意識を決定的にもたず、あらゆる場合を考えても学校の中で生かすことのできない教師がいるとしたら、何とかしないといけないのは言を待たない。けれどもそのような教師を見出すためであるならば、すべての教師を市場の中に放り込んで評価の序列の中で競争させたりなどする必要はない。現場を生きていればおのずと分かるものなのではないだろうか。

成果主義を導入しても、これまでも十分一生懸命仕事をしてきた人たちが「よりいっそう一生懸命であらねば」と自らを駆り立てて磨耗するだけではないだろうか。その一方で手を抜きがち人は、どんな制度を導入しても何らかに手を抜く手法を駆使する、そういうものなのではないだろうか。

教育をよりよいものにしていくこと。これが大切なのは間違いない。

けれども、本当に大切だと思われる「開かれた指導力」を捉えることができず、かえって根こそぎにしかねない市場原理主義については、一度ストップをかけた方がよい、そしてもう一度、現場に身を置きつつおのれの心身に問いかけながら、自分の学級で、自分の学年で、自分の学校で、自分がなう教育行政主体で、「開かれた指導力」が息づいているのか、ゆっくり探りなおした方がよいように思われるのである。

制度はいのちを担保しない。

こういう制度を作れば、たとえば、評価とかのシステムを整えれば、それが一定以上の教育の水準を担保するというようなことは原理上ありえないことを、示してきたつもりである。教育とはい

のちの営みであり、制度はいのちの豊かさを担保するものではない。むしろ制度は言葉で身体を硬化させる傾向をもつ。その一方で理念を無力化する抜け道が必ずできる。制度の存続それだけが自己目的化して、いのちを制度に奉仕させていく傾向がぬぐわれない。このことを忘れずにいたいと思う。幸い、私たちには、いやでも複論理をかかえさせてくれる、現生人類の心身がある。非対称の中を生きつつ対称性が圧迫されるならば、きしみがおきてくるであろう。そこが悲鳴を上げるとき、いやできれば悲鳴が上がるその前に、そこからの声に耳を傾けていたいと思う。

謝辞

本論文は、これまで様々な機会に、このような者にお声掛けくださった現職の先生方、管理職の先生方、教育行政にたずさわる先生方から頂いてきた目に見えない贈りものへの、感謝の思いが書かせたものです。中でも本年、「開かれた指導力」を地で生きてくださり、数々のかけがえのないお仕事をなさりつつも余りに早くにこの世から旅立たれました、福岡県立福岡聾学校の故浅田啓一先生に、心からの感謝と哀悼の意を表させていただきます。

文献

- 赤田圭亮 2007 教育改革は本当に必要だったのか 現代思想, 35(5), 67-79
- 赤瀬川原平 1998 老人力 筑摩書房
- 天笠崇 2007 成果主義とメンタルヘルス 新日本出版社
- 福田誠治 2007 競争しても学力行き止まり イギリス教育の失敗とフィンランドの成功 朝日新聞社
- 福井秀雄(編) 2007 教育バウチャー 学校はどう選ばれるか 明治図書
- 石隈利紀 1999 学校心理学 —教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 橋本朋広 2007 心理療法におけるイニシエーション・モデルの検討 大阪府立大学大学院人間社会学研究科心理臨床センター紀要創刊号, 11-21
- 神田橋條治 1990 精神療法面接のコツ 岩崎学術出版社
- 神田橋條治 1997 対話心理療法の初心者への手引き 花クリニック神田橋研究会
- 菅野純 1995 教師のためのカウンセリングゼミナール 実務教育出版

- 河合隼雄 1987 子どもの宇宙 岩波新書
- 河合隼雄 1992a ころの処方箋 新潮社
- 河合隼雄 1992b 子どもと学校 岩波書店
- 河合隼雄 1995 臨床教育学入門 岩波書店
- 河合隼雄 1997 子どもと悪 岩波書店
- 栗田哲也 2008 なぜ「教育が主戦場」となったのか 「統治の失敗」という見過ごされた論点
- 小泉令三 2007 学校内の取り組みの現状とこれから 福岡教育大学心理教育相談室(監修) 子どもの学校適応を促進しよう —新しい校内研修のためのテキスト— ブレーン出版 pp.1-20
- ロナルド・ドーア 2007 「市場の失敗」認めよ 西日本新聞11月27日朝刊
- モース, M. 1973 有地亨・伊藤昌司・山口俊夫 訳 社会学と人類学 I 弘文堂
- 中島義実 2005 スクールカウンセラーとしての導入期実践 基盤となる発想を求めて 風間書房
- 中島義実 2007 不登校といじめ問題改善の方策 福岡教育大学心理教育相談室(監修) 子どもの学校適応を促進しよう —新しい校内研修のためのテキスト— ブレーン出版 pp.43-66
- 中島義実 2008 「教育の自殺」の「凶器」となりうる言説のあり方について —対称性の言語使用と非対称性の言語使用— 教育実践研究, (16) 福岡教育大学附属教育実践総合センター 145-152
- 中沢新一 2002-2004 カイエ・ソバージュ I-V 講談社
- 岡崎勝・赤田圭亮(編) 2007 私たちの教育再生会議 現場からの批判と提言 日本評論社
- 斎藤高男・大内浩和 2007 教育・国家・格差 現代思想, 35(5), 40-66
- 佐藤学 1995 学び その死と再生 太朗次郎社
- 戸田忠雄 2005 「ダメな教師」の見分け方 ちくま新書
- 内田樹 2007 下流志向 学ばない子どもたち 働かない若者たち 講談社
- 矢野智司 2008 贈与と交換の教育学 漱石, 賢治と純粹贈与のレッスン 東京大学出版会
- 渡辺淳一 2007 鈍感力 集英社

