

# 教育に「交換の原理」をこれ以上持ち込んでしまってよいのか —おしせまる危機に関する各論—

On the Need to Stop Bringing  
the Principle of Exchange into Education  
Discussion about the Particulars of the Closing Crisis

中 島 義 実

Yoshimi NAKASHIMA

(福岡教育大学教育心理学講座)

(平成21年9月29日受理)

## 要約

市場原理主義を背景にもつ教育改革の危険性について, 中沢の対称性人類学を援用しつつ, 言語使用の具体的な諸側面についての各論を展開した。市場原理主義の背後にある「交換の原理」が, 教育における主体を希薄化していく危険性が示された。対称性の知としてのブリコラージュが主体において作動することに, 危機を生き抜く希望が見出された。教育においてそのような主体を育てるあり方の追究が重要となると提起した。

キーワード: 教育改革, 市場原理主義, 対称性人類学, 言説空間, ブリコラージュ

「死ぬのではない。休みたいのですよ。この若者も私とおなじ思いでしょう」  
崇史ははじめて温かな笑顔になった。 高橋克彦『蒼夜叉』

## 1. はじめに

政権が交代した。予算の編成や審議において, より多くの言説が, 今後, より可視的な形で行き交うこととなるであろう。当然ながら, 教育ということもその中の大きなテーマのひとつとなるはずである。

本稿は, 中島(2008)の各論部分の具体的展開である。同時に, 中島(2009)における基礎論の展開を反映したものとみなす。

前者において, 「交換の原理による言説」と「贈与の原理による言説」とを対比した。それらを, 「非対称性の言説」と「対称性の言説」と言い換えることができることも示し, 教育界における影響性に関して検討した。後者では, 「指導力」という概念をトピックとして, 「対称性」を「開かれた」と言い換えることができるのではないかと

と提案した。

したがって, 「交換の原理による言説」は「非対称性の言説」と同義となり「閉じられた言説」と呼ぶこともできる。対して「贈与の原理による言説」は「対称性の言説」でもあり「開かれた言説」ということになる。そのように位置づけて, 教育界における各論に適用していくことになる。

また, 中島(2009)で確認したように, 両者はいったん対置されるが, どちらかをとって, 他方を捨てればよい, というような単純な関係にあるわけではない。

現代社会は交換の原理によって成り立っている。けれども, 橋本(2007)がいうように, 交換の原理によって「人間中心」に展開する「非対称性」の知性や言説は, 万物を対称的に捉える贈与の原理に基づく「対称性」の知性や言説によって制御

されねば、暴走しかねない。この場合、「人間中心」いや、正確には「交換の原理」の権化である「市場中心主義」の暴走が周囲を破壊するという形をとるであろう。

しかし逆に、贈与の原理に基づく「対称性」の知性や言説は、「非対称性」の知性の運用の中に生かしこまれることではじめて、自らのもつ豊かさを、現実世界にところをえたものとする事ができる。「非対称性」を単純に否定してしまった「対称性」の知性もまた暴走する。この場合、現実世界にところを得ないまま自滅する形となるであろう。橋本はいわゆるカルト的宗教集団の失敗の根源のひとつを、この点に求めている。

このように、二つの原理、二つの言説、二つの知は、お互いを否定しあいつつ、お互いを必要としている。自らの暴走を制御し、現実世界に実現し、かつ、豊かできずみずしくあるために、自らを否定するはたらきをもつ相手を必要としているのである。

とはいうものの、今日、あまりにも、「圧倒的な非対称」(中沢, 2002)が世界を席卷している。日々微細に生じて消える対称性の世界は即座に絶滅の危機にさらされる。この動きは最初経済界に始まったが、「グローバル化」「競争力」の美名の下に、政治、行政の世界に侵入し、行政を介する形でいまや、教育の世界にも入り込もうとしている。

非対称の権化である市場原理主義はすでに、経済界を大きく飲み込んでおいたうえで大きな失敗を犯し、その全体に大きなダメージを残した。市場に巻き込まれたものたちは、弱い主体ほど、回復しがたい深手を負った。同じことが、地域の行政や、教育、医療、福祉にまでもちこまれたとき、失敗の及ぼす被害は、どれほどのものになっているのだろうか。

このような認識の下で、中島(2009)では教育における危機の指摘と、生存の方向性とを展望したのであるが、本稿では、それをも踏まえつつ、中島(2008)では略示のみにとどまった、具体的各論の展開を可能な限り試みることにする。

## 2. 二つの原理の再確認

まず、問題となる、二つの原理の相違について、確認しておく。

### (1)「交換の原理」「非対称性の知」「閉じられた言説」

現代の市場経済の基本は「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ものとしては扱われない。その痕跡を消去したうえで、等価と認識されたモノと交換される。そのため、モノの価値は確定的であろうとつとめることになる。モノに関わりあった人の思いや感情は捨象され、定量的に計量可能な形に変換されて価値が表現され確定する。そのための共通尺度が作られ、あらゆるものごとにこの尺度を押し当てていく。等価交換を基本とする「交換の原理」である。

このとき、ものごとを動かす力能は、人間社会の内部の「王」にあるとされ、やがて「神の見えざる手」による「等価交換市場」がそれにとってかわる。ものというものは、人工物でなくとも、自然界からのあらゆる産物も、自然界を動かしている力そのものも、全て、共通尺度の元に定量的に並べられるモノとして人間界に従属する。このとき人間界は、自然界に対して非対称の位置をとることになる。人間界に内部化された力能の源泉の象徴は当初は王であり、市場主義経済の発展とともに、資金資本が王に取って代わる。

私たちの日常の商取引の場でも、買い手が売り手の上位にあることは明白である。買い叩くことも、クレームをつけることも、買い手の権利である。「お客様は神様です」。非対称である。

等価であるかどうかの値踏みのついた瞬間に交換がなされるので、この原理のもとでは、「時間性」「プロセス性」は極力捨象される。即座に価格が決定され、提示されなければならない。

このような原理が支配する世界では、政治、行政、教育など、人のあらゆる営みを計量的に評価して市場原理で競争させることが奨励される。市場における比較競争が計量的価値を高めるという信念が共有され、「競争力を高める」ことが、あらゆる営みにおいて錦の御旗となる。人の営みは一つ一つ切り離されて、それぞれに評価額がつけられる。成果報告書、議会の答弁、証拠資料などが求められる。人と人、営為と営為との脈絡やつながりは捨象され、成果物のみが求められる。独立した成果物に価値を閉じ込め確定する、「閉じられた言説」がここでは用いられる。書き言葉が話し言葉より上位に立つ。

### (2)「贈与の原理」「対称性の知」「開かれた言説」

親しい友人などとの間で贈り物をやりとりするとき、価格を問題にすることは失礼である。商品としての痕跡はできるだけ消される。そして、物は単なるモノではなく、お互いの思いや感情が加わったものとなる。この価値を量で計ることはできず、他の何かと等価に交換することはできない。

これが贈与の原理である。

このとき、物にこめられる思いが力能となって、贈与者から、被贈与者へとエネルギーが運動を起す。返礼のときも、返礼者が物に込めた力能が、返礼をもらう者へのエネルギーの運動を起す。

この力能の作用は、いつ、どこで、どのような質の作用につながるのか、前もって決めておくことのできるものではない。ものごとの価値は、時間的プロセスを経ることで明らかになることが多い。定量的に価値計測ができないのは、このためでもある。

この原理で人間社会と自然界との関係を捉える社会では、万物を動かす力能は自然界の中にある。人間界は、自然界からの友愛の証として、贈り物である獲物や収獲物を得る。それに対する返礼の儀式が社会の要となる。返礼において失礼のないよう取り仕切るリーダーが「首長」であった。「対称性の知」で成り立っていた社会である。

このような局面は現代社会の日常の細部にも、日々生じており、ここでは、成果や対価を望まない言語がやり取りされる。斟酌、共鳴、行間、含意、比喩、イメージ、連想といった、定量的に扱えないものが大切な役割を果たす。書き言葉よりも話し言葉が重要であり、話し言葉の中でも、より、前言語的な部分（声色、表情、身振り手振りなど）が重要な役割を果たす。身体そのものによるそれを含み、多様な対話の文脈に開かれている、「開かれた言説」である。

この原理のもとでは、自然界との対称性が重要となるが、これは、人によって調整される「擬似自然（追憶の中の田園風景のような）」でもなければ、お気楽な「自然との共生」のような商品広告にうたわれるようなものでもない。自然界はもともと、人によってコントロールはおろか、認識しつくすことさえもできるものではない、畏れ多いものであった。山の木々や野のススキは、少し目をはなした隙に田畑に容赦なく侵入する。予測できない気象変動が森から獲物を一瞬に消し去る。大気圏や地殻の変動は人々の棲家全体を奪いとっていく。そのように認識された畏れ多い自然界との間における贈与と返礼であることには十分な留意が必要となる。

以上確認した2種類の原理において、人の営みがどのように異ってくるのか、以下、現在問題となっている「非対称性の横暴」を中心に、いくつかのトピックを検討していくこととする。

### 3. 各論

#### (1) 「説明責任」に終わりはあるのか：「説明」と「質問」との非対称

非対称性の世界では、「説明」という言説は、いつ、どこの、誰に対して行っても、理解され納得されるものでなければいけない。正確に言えば、理解され納得される度合いによって値段がつけられ、商品価値が定量化される。

政治家が国民に対して政策を説明する。これに対して、「わかりにくい」と一言言ってしまえば、説明者である政治家よりも上位に立つことができる。「私を理解させることのできない、商品価値の低い言説である」というメッセージとなる。非常に手軽な政治批判である。

この手法は、ニュースショー番組で開発され多用されてきた。このとき、説明を受けた側が、「それは、このようなことだと理解すればよいでしょうか」と自己の抱いた理解像を開示すれば、対話は対称性に近づくのだが、非対称的関係の上位に常にいることを欲するならば、「わかりません」「理解に苦しみます」とだけいい続ければよい。あなたの言説は「買い手のつかない」「商品価値の低い」言説なのですよ、というメッセージを突きつけつづけることになる。

したがって現代、多くの議論の場で見られる現象として「わからない」「わかりにくい」「理解が得られない」と言ってしまえば、その議論における勝者になってしまうという現象がみられる。

理解しようと試みたり、相手がうまく言えないでいるところを斟酌したりする必要はない。その場の内部で勝てばいいのならば。

このとき外部から眺めれば、実は「わかりません」と語った者は、「私には推測したり斟酌したりして、ものごとを分かっているように見えるエネルギーも余裕も柔軟性も思いやりもなく、ひょっとするとそのようにする能力自体ももっていないのかもしれない」と自己表明していることにもなっている。脇から見れば、そのことは明白である。贈与の原理、対称性の原理による、開かれた言説の空間からみるならば、そのような意味を帯びることになる。しかし、非対称性に覆われた言説空間の内部に自らを限るなら、この点は不問に付される。言説の市場の閉ざされた交換空間の中で、商取引の損得だけが問題になるのだ。それが、非対称性の言説空間である。咀嚼力の不足という聞き手の欠けは問題とされず、ひたすら、「誰にでもわかる説明ができない」説明者の非である、とされる。

このことと関連して近年多用されているのが「説明責任」なる語である。この言葉が、生産的な意味合いを共有した上で相互的に使われている例に接した記憶がない。使われるのは、上記のように、「わからせることのできないあなたが悪い」と責め立てるときばかりである。さらに悪いことには、「わかりません」という表現を用いる場合には「私はわかりません」という意味で自らを、何かを引き受ける可能性のある主体としてさらす余地がまだ残っているのだが、「説明責任」と言ってしまえば、全ては説明者が悪いのだ、ということをして、「私」という身体を張らずに主張することがきわめて容易にできてしまう。何か機械的で客観的な制度のような観念物が、追及役まで買って出てくれている観になる。生きた生体を主体として登場させなくてもよくなるのだ。

もうひとつ、説明に対する非対称的な言説として「質問」を挙げておきたい。

質問という言説もまた、閉ざされた言語空間では、「わからない」の語と同様に、相手の言説の値段を引き下げる機能をはたすことができる。

質問の背景にはふつう、質問者がその時点で頭の中に画いている理解像なり仮説なりがあるはずなのだが、非対称性の言説空間では、これを開示する必要はないとされる。売り買いの世界なので、売り手に開示の必要はあっても、買い手は無名性を保障され、開示の必要はないとされる。したがって、こちらの意図を隠しつつ質問を多数繰り出して答弁させ、思うように説明者を振り回しておいてから、隠していたメッセージをやおら発してたたらを踏ませたり、恐慌に陥れたりすることができる。

基本的に、非対称的な言説空間で「説明」と「質問」がなされるときには、発言が「議論」にならないようにせねばならないとされる。「質問」はあくまで「説明」の範囲の言説に対してしかなされねばならず、自己の見解の開示は「それは議論だ」として退けられる。優位に立とうとする質問者に対して、質問の意図や背景を逆質問することも禁忌とされる。このような閉じられた言説空間の中で、言説が値踏みされ、言説者が優位を争うのが、非対称の言説空間である。ここには、「対話」の名に値するものはない。

優位に立たれた側の言説者は、主体としての発話者の値打ちを下げられ続け、主体としての存立すら危うくなる。いや、そもそも、説明者が生体をもつ主体であることすら、本当は要求されていないのかもしれない。生体をもつ主体が下手に

説明をすると、説明言語が揺れる。生きている以上、そうなるのが普通である。ならばそれよりも、いつ、どこか、誰にでも、十分な説明をおこなう無機物の方がましであるということにもなる。かくして世の中には、分厚いマニュアルがあふれ、web上には膨大な情報が挙げられることになる。「説明書を見ましたか？ちゃんと書いておいたでしょ？」と、説明者側も生きた主体としてことをひきうけずに済む。思いの行き場はどこにもない。

わたしたちはそのような言説空間を生きたかったのだろうか。

何度も述べることであるが、非対称の言説空間への対処力もある程度身につけておかねば、ことを実現していくことは難しい。ときには自らの明日の命をつなぐことでさえも。

けれども、実現していくことの内実を突りある豊かなものとするには、少なくとも、ことを動かしているものたち同士は、対称性の言説で語り合いたいものである。相手の言動が十分に理解できていないときには、理解できていない自らを恥じる気持ちをいだきつつ、さしあたりいただいた理解像を開示しながら、自らの理解の及んでいない地点について教えてくれるように願う。相手が十分な説明のできない状態にあるときには、その意を汲むように斟酌しながら耳を傾ける。

すなわち、相手も、自分も、より「身心をもつ主体であること」が増していくような言説空間の方向に向かうことである。

耳を傾ければ、自らの中にも複数の声があることがわかる。相手の中にも複数の声があることが分かる。

心理療法における面接室とは、これらを聞き取りやすく工夫した結果生みだされた、あくまでひとつの道具である。

したがって、対称性の言説空間そのものは、面接室の外にも広く存立しうる。

教壇に立った教師は、児童生徒に向けて、自らを生身の主体として開示し、やはり生身の主体である児童生徒の声に耳を傾ける。声になっていない思いへの斟酌をはたらかせる。そのために、生体である自分自身の中にある複数の声にも耳を傾けていくことになる。

このような「開かれた言説」の空間が、少なくとも教育の中では、しっかりと守られてほしいものである。

これを壊すのは簡単である。

教師に対して、非対称の言説空間をこしらえてやればよい。

保護者たちは、教師の言説を商品として扱い、クレームを振りかざすことで教師を意のままにする術を手にしてしまった。

これを可能にしてしまったのは、教師たちに価値のものさしを差し向け、ことあれば非対称の説明を要求する管理職であり、教育行政である。教育の場を市場にさらしてしまったのだ。本来ならむしろ、市場から守る立場の者たちであるのに。

このようにして今もどこかで、開かれた言説の空間が容赦なく壊されていっていることであろう。心痛めずに破壊を済ませるための武装用語はすでに経済学から拝借済みである。

このような中ではあるのだが、ともかくも、生体として生きる営みを大切にしたいならば、必要以上の非対称の導入を防ぐことである。すでに入ってきているものを最小限に抑えることである。

そうしないと、生きた主体がどこにもいない教育現場という、笑えないパラドクスしか残らないであろう。

## (2) 「エビデンス」をどこまで出せば信用してもらえるのか

「科学的に証明された『有効である』というエビデンスのある処方になさねばならない」として、医学の世界に、エビデンス・ベースドなる運動がおきた。世界を平準化していくグローバル市場主義と非常に相性がよいために、民間保険と連動してまたたく間に世界の医学界を席卷した。そして今、おそらく心理学を介する形で、教育の世界にも導入されようとしている。曰く、「教育においても、科学的に検証されたエビデンスのある手法、即ち数量的に、統計的に効果が証明された手法が用いられねばならない」。

しかしこの動きは、教育を豊かにするのだろうか。医学界では、患者自身を見ることなく、ディスプレイや検査データばかりを見る医師が増えているように思われてならない。教育界もそのようなことになりはしないのだろうか。

教育者として、被教育者の前に立ったと想像してみる。そして相手から「あなたの教育が役に立つというエビデンスはあるのですか？」と質問されたとする。すると、次のような思いが、内面の何割かを占めることになる。「つまり、この人は、私を信用しることができないのだ。私という人格や、私との関係性というようなことでは安心できないのだ。エビデンスという脱人格的なものが示されて、やっと安心してコミットできるようになる、そういう人なのだ。そういう関係性の中に

いたい人なのだ」。

逆の立場を想像してみる。「私の提供する教育の有効性は、こんなにも多くのエビデンスによって証明されています」という言葉を相手から聞く場面である。どうしても最初に思い浮かんでしまうのは、教材販売などの悪徳セールスである。そうでない場合を想像してみても「この人は、自分が提供するものを、私が受け取ってくれるかどうか、不安なのだ。私がこの人を信用しないんじゃないか、人格や関係性では信用してもらえないんじゃないかと思っているのだ。だからエビデンスに頼るのだ」との思いが心中に湧くことには変わりはない。

つまり、エビデンスを要求しあうのは、お互いの人格や関係性への不信に根ざしていると言える。また、エビデンスを示し合うのは、誇示し合うのは、相手の人格や、相手との関係性に対して不安を覚えるからであるといえる。「エビデンスが必要だ」と発言するのは、つまり、「我々は不信感と不安感をどうしてもいだき合ってしまう。自分たちではなんともできないのです」と言明することと同じなのである。エビデンス・ベースドを、主義として主張するならば、それは、関係性というものは想定に入れませんが、スルーします、という言明に等しい。

そのような、不信と不安の証に他ならないエビデンスなるものを、教育界に導入する必要があるのだろうか。

あるとしたらただ一つ、「所詮人の世の全ては、不信と不安に根ざしているのだ。教育とて、相互不信、相互不安の上にあると考えるしかないのだ」というような前提を、教育における人間観として全面的に採択する決意を固めた場合のみである（これには相当厳しい覚悟が必要である。予算面なども含めて）。

そのようでありたいだろうか。教育という場で、不信と不安をやり取りしたいだろうか。またそうするしかないのだろうか。

財界人が教育に言及したがる場合、あるいはそういう場合があるのかもしれない。

また、子どもを送り出す親を消費者としている、教育産業の経営者もそう言うかもしれない。

そして「子どもも最初から消費者として扱われ、消費者としてのみ育てられるべきだ」と考えるならば、本当にそれでいいのかもしれない。

けれどもそれでは、結局消費者しか育たない。生産者は育たない。実際、世代を重ねるほど消費者性が強まり、生産や創造で社会にコミットする

態度をはなからもっていない若者の割合が増す傾向が強くなっているのではないか。

あくまで公教育では、子どもと教師とを、時間性のある、信頼と安心の関係を醸成していく空間においておきたいと考えるだろうか。人格や関係性ということについて、信頼や安心のまなざしでみていくことができる主体として育ててほしくないだろうか。そのような主体の育つ言説空間を生きてほしくないだろうか。もしそう考えるならば、エビデンス主義の導入は控えた方がよい。不信と不安の種を増すばかりだからである。

この悪貨はいつも簡単に良貨を駆逐してしまう。医学界ですでに証明済みである。

### (3) 心理学用語の「信頼性」は誤解されていないか

同様に心理学が浸入させかねない用語のひとつに「信頼性」がある。

「効果」を「検証」し、「エビデンスを示す」には、「信頼性」のある尺度が欠かせない。ここで言う信頼性とは、「いつ」「どこで」「だれが」測定しても安定した計測値を得ることができる、という意味である。そのような値を動かすことができた介入が、「エビデンスあり」とされるのである。

けれども教育の現場においては、「他ならぬ今」「他ならぬここで」「他ならぬこの先生が」行ったことだったからこそ、ささやかだが、かけがえのない一歩を踏み出すことができた、というような事実が大切になってくる。しかしこの事実、「エビデンス」を支えるべき「信頼性」の観点からは、「カウントするに値しない」ものとして扱われる。大量のサンプルデータに支えられないものごとを認めないからだ（サンプル数の少ない研究が、公の場で、サンプル数が少ないというだけのこと「気持ち悪い」と罵られた例を見たのは一度ではない）。

ところが、「信頼性」という語は日常会話の文脈でも使われる。「正しい」「確実」「絶対」「権威」というイメージを帯びて。ここが混同されるとき、奇妙なことが起きる。

例えば、ある知能検査があり、「心理学的研究によって高い信頼性が証明されている」ということは、「測定値が安定している」ということを指すに過ぎない。けれどもこれを聞いた教師が、日常用語の「信頼性」として受け取るとき「この検査の結果は権威ある正しいものなのだ」と信じ込み「ならばこの子どももこれ以上伸びないであ

う」と思い込んでしまうことが起き得る。

知能検査の値とは、もともと統計学的にも、かなりの幅で解釈することが可能な数値であり、そうすべきであるとされている。ある測定値が、解釈次第で「健常水準」に入るとみられることもあれば、「明らかな遅滞」と解かれてしまうこともある。

そうであるのに、日常用語の「信頼性」で受け取ってしまった人の中では、「この知能指数の値は権威ある不動のもの」となってしまう危険性があるのである。そして数値は一人歩きする。本来の文脈を離れて一人歩きし始めた数値が、無用の誤解や迫害を子どもに与えてしまった例は累々としているのではなかろうか。（そもそも知能指数とは、中井・山口〔2001〕が言うように、「ここまでではできる」ことの指標であり、「これ以上はできない」ことを全く意味しない。）

営々とした教育により、知能検査の測定値など、かなりのばしていくことができるのである（例えば杉山〔2002〕。4歳時のIQが57だった子どもが、早期からの周囲の配慮により、中学卒業時点で101に達した事例が記載されている）。

教育の世界で「信頼性」なる語を用いたい心理学者は、このことに十分に心すべきである。

### (4) 計画と成果で教育の動きを描けるか

計画を立て、その通りに成果を挙げた。

そのように事業を語ることができれば、いかにも格好良く聞こえる。しかし、生きた人間たちが織り成すものごとは、本当に、そのようにして進むものなのだろうか。計画外のことがよきものをもたらすことがある。誰もが知っていることである。

いや、そうではなく、物事を進めるための手段、道具に過ぎないものとして、計画や成果を位置づけているのだ、そう主張する者もいるであろうか。

それに対してはこう問い返したい。その道具立ては、ものごとを、豊饒にしていくのに寄与しているか。

PDCAという用語も、経済界から教育界へと入り込んできた言葉である。

もっとも経済界では過去のものであるとも言われる。「今頃そんなことを言っているのか」と。このような、経済界に追従する教育言説はうんざりするぐらい多いのであるが、大概がこのように、教育界の外から見たときに奇異な印象を与えることになってしまうようである。かつて「不登校生徒数の削減」という珍妙な言説に出会ったのは、

教育行政の場においてであった。「コスト削減」「人員削減」のような経済用語を入れてしまったのであろう。不登校に対して、削減でよいのならば、簡単である。除籍すればよい。なるほど、不登校とカウントされる生徒の数は減る（憲法には違反してしまうのだが）。これだけ無批判に経済用語が流入してしまうようになっている教育界。これもまた、非対称性の言説が圧倒する状況にあるからであろう。

いまさら、ことさらに言われなければいけないほど、教育は無計画になされているのだろうか。断じて否であろう。翌日の授業展開を思い描かずに眠りにつく教師がいるのだろうか。子どもたちの表情を思い浮かべて発問を考える、そのようなことは立派なPではないか。そしてなにより、あの膨大な学習指導要領と、おびただしい解説書がすでに備えられているではないか。それらをどう消化して、子どもたちがものにできるものとして具現化していくか、日々教師たちはプランを考えているではないか。

同じことがCにも言える。教師は常に、子どもたちの目にさらされている。これほど生々しいC、嘘のないC、容赦加減のないCが、他のどこにあるのだろうか。それていく視線、曇り行く表情。そのようなCに対して、即座に挽回すべく、次の言葉をつむぎだす、そのようにして、絶え間なく、CとAを繰り返しているのではないだろうか。

これらについて仮に例えば、「記録がないとチェックできないから」「チェックできるモノでないと商品にならないから」ということで、「証拠物」としての文書が必要とされ、子どもや教師たちの一挙一動を記録し書類として残さねばならないとしたならば、それだけで相当な作業になるであろう。

馬鹿馬鹿しい想像である。けれども、教育の場面で、ある種大真面目に真正面からPDCAを証拠物を伴う形で徹底するならば、つまるところそうするしかないではないか。

そこまでさせる勇気や資源をもつことなく、おためごかしのようにPDCAと唱え、議会に通りのよい資料をこしらえさせるために教師の労力を動員するのは、いったい、誰のためなのだろうか。

教育の実態に沿うならば、前述したようなサイクルが、大小取り混ぜて、同時並行して多数回っているのである。ミクロなところでは、子どもたちの表情を見ながら語り口調を調整するというような次元から、マクロなところでは、年間の指導計画、さらには、学年を重ねるごとに積み重ねが

なされていくようにしていくところまで。

これらを全て記述できるであろうか。たかだか二次元の平面的フォーマットに表現できるのだろうか。

もしも、それを強行し、平面フォーマットに押し込んだとすれば、貧相化以外の何だというのだろうか。

もちろん、商品としての扱いやすさは断然、増してくる。閉ざされた言説は定型化しており、値段がつけやすいことこのうえない。中身の貧相化は仕方がない、とされる。

「数値目標」も同じようなことである。数値目標こそは、閉ざされた言説体系の権化である。市場において最も扱いやすいが、内実としては究極の貧相化である。（ちなみに現在、鬱病等による教師の休職や退職の多さが問題になっているが、鬱親和者が数値目標や数値や記号で表されるものごとに対してストレスを感じやすく、それらを突きつけるだけで、簡単に調子を崩してしまう〔神田橋、2009〕、ということも、もっと広く知られてほしい事実である）。

PDCA。Pに盛り込まれなかったものに対しては、何のDもなされないのだろうか。少なくとも、知らないうちにエネルギーをかけてもらえなくなるであろう。Pに盛られなかったものは扱われなくなっていくのだろうか。巷間、「研究指定を受けると学校が荒れる」と言われるのは、このようなことなのではないだろうか。

Pに沿わないDが要求される事態が起きたらどうするのだろうか。お役所ならおもむろに、Pの策定のし直しに会議室にこもるのだろうか。ならば教師は職員室に戻るべきなのだろうか。そんな教師がいるのだろうか。そのように動く主体を前提としてものごとを組み立てる必要がどこにあるのだろうか。

そもそも、想定外の子どもの動きが学びを創造するというようなことはないだろうか。「それはCで扱います」。お役所ならばそう言えばよいのかもしれない。生きた現場ではそう言っているうちに、子どもの動きがどんどんPから離れていくこともあるのだが、それでもCの段階まで放置するのだろうか。そうであるならPDCAとは、完全に「閉ざされた言語系」以外の何ものでもない。

再言するが、教育はもうすでに、十分に、PDCAを何重にもわたって行っているではないか。もっと豊かで、生きた身心が互いに開かれあう形で行ってきたではないか。

もちろん、「手を抜こうと思えば、どんどん手

を抜くこともできる」のが教育の世界でもある。しかしそのような教師がいるとして、PDCAを形として導入すれば、手を抜かなくなるのだろうか。手を抜く者は、何をどのようにしても手を抜き、手を抜けない者がその分を余計に背負い込んで磨耗する、そうなるだけではないのか。

それとも、前述したエビデンスや信頼性などの語も含め、そんなにまでしても「科学」の称号が欲しい、ということなのだろうか。科学とは、そんな犠牲を払ってまで得る価値のあるような称号なのだろうか。

客観科学も、市場主義も、計量可能性と、非属人性を前提としている。これは、個人というもの、パーソナルなプロセスというものへの不信を前提としている。対話の個別性というものをみとめず、文脈や状況の個別性をみとめない。

我々が科学を欲したのは、文脈や状況の個別性から自由になりたいという欲望からだったのかもしれない。しかし残念ながら、人は簡単に自由になれる存在ではない。科学がこのまま進歩するほど、人をして結果として市場に隷属せしめ、個性を抹殺する役割を果たすことになるだろう（クローン人間がその象徴のひとつとして、遠くない未来に現れるであろう）。

これらを導入することは、我々を救うのか、滅ぼすのか。すでに多く論じられているところであるが、国立大学における教育や研究にも市場原理、競争主義が導入された。当然の帰結として、Pを明瞭に示しやすい学問の優位性が幾何級数的に増している。いわゆる人文科学と呼ばれる分野、また、社会科学と呼ばれる分野にも、前もって、「いついつまでに、このようなことを行い、経費はこれこれで、成果はこれこれである」という記述の困難な、ないしは、原理上不可能な学問分野が多数存在する。そのような学問による知を、不要としようというのだろうか（本稿が鍵語として「対称性」「贈与」などは、まさしくそのような知によって見出されてきたのであるが）。自然科学の分野でさえ、近年わが国でノーベル賞を受賞した研究において、計画外の事態から重要な現象が見出されたという事例があったと記憶している。そのような事態の生じる余地も狭めていこうというのだろうか。その代償はどれほどのものになるのだろうか。

##### (5) 「分かりやすい教育」が招くのは咀嚼力の低下ではないのか

分かりやすい教材、分かりやすい授業。これは

美名である。

「あなたの授業は分かりにくい」「あなたの教材は分からない」。教育者側の不備であるように見える。昨今必須ともなりつつある、「授業評価」も、ある面ではこの文脈にあり、教育者側の不備をなくすために行われている側面が強い。

けれども、「分かりにくい」「分からない」という言説は、教育者側の不備だけを指しているのだろうか。

前述した「分からない、と言ってしまうば議論の勝ちになる」という、閉ざされた言説空間の中ではそうかもしれない。

けれども、開かれた言説空間の視座からことを眺めなおすならば、「分かりにくい」「分からない」ばかりを連発するならば、それは、学習者側の理解力、咀嚼力の不足を示すことにもなるのだが違うであろうか。「分かろうとしている」「最大限、教育者の言わんとするところを理解しようとしてきている」という「開かれた」あり方の中であれば、それは対話へと開かれていくであろう。「でも、分かることのできない私なんだ」と我が身をさらす。そのような自己の姿を開示した、開かれた態度の中であるならば。けれども、商品を品定めするのと同じような目線で教授を受けつつ「分かりにくい」と評するのは、閉じられた言説空間の中では消費者の高みから見下ろすことになるのだろうが、実は、学習者として力に乏しく意欲に乏しいことを示すことに他ならない。我々は、そのような言説に奉仕するものとして教育を提供してよいのだろうか。そのような教育は、学ぶ主体を強くするだろうか。

藤沢（2002）が提起した問題はまさにこのことである。咀嚼力の弱い子どもの学習スタイルである「ごまかし勉強」に迎合する教材が歓迎される世なのである。

売り手は言うかもしれない。「どんな人にもわからせることのできる教材でなければ、教材としての値打ちは低い」。

商売ならばそれでよいのかもしれない。けれども、学ぶ主体を成長させることを目指す場合、いつまでも離乳食のような、咀嚼力の要らない教材ばかりを提示しては、結局学ぶ主体が育たない。「噛んで含めるように」教えるモードが必要な局面はあるであろう。けれども全体として目指すところは、歯の立ちにくい課題に自ら食らいつき咀嚼していく主体の育成であろう。

心理学の世界でも、見開き2ページでワントピックを解説し、分かりやすくしたつものような図



書が続々と出版されている。果たして読者は、自立した心理学の実践者になることができるのだろうか。

文明の進歩に伴い食物が柔らかくなり、小顎の現代っ子の顔つきを生み、事実彼らは固い食物を嫌い、ハンバーガーなどの歯ごたえのない食物を嗜好する。

「一目で分かる」などというたい文句が、大学生が手に取る本にまでうたわれるようになってよいのだろうか。

漢籍を素読していた時代と、どちらが本物の学習者を育てているだろうか。

#### (6) 「お客様第一」主義は正しいか：引き受ける主体の希薄化

「そうは言うが、全てはお客様のためではないか」と言うかもしれない。

この言説に対しては、二段階で問うてみたい。

そもそも、学習者はお客さまなのか、という点が第一であり、これは、ここまで相似した形の論を重ねてきた(中島, 2008・2009)。教育における学習者は、市場における「お客様」とは根本のところ異なる。教育では等価交換が成立しないからである。

ここではもう一点、経済界においてさえ、「お客様第一主義」は正しくない可能性があるということ指摘しておきたい。

ロングセラーとなっている坂本(2008)は、数多くの会社経営に取材した結果として、経営者が第一にすべきは、「お客様の幸せ」ではない、と主張している。

では誰の幸せを第一とすべきなのか。

社員の幸せを第一にするのである。社員を幸せにする。すると幸せな社員の仕事が、お客様を幸せにする、という順序が正しいのである。

社員の幸せを犠牲にして、「お客様を第一」とするとき、必ず社員のどこかにひずみが生じる。社員を犠牲にした分、一時的に業績は上がる。そして事業を拡大する。しかしそのうち、社員が犠牲になっていることによるロスやコストが発生する。あるいは品質が低下する。モラルハザードがおきる。そしてお客様に出してはいけないものを出してしまうことになる。急速に上がった業績が急速に下がる。人員整理をせねばならなくなる。

多くの企業がそのようにして、失業者を生み出していった。

坂本は、そういうことを起こさずに、しかし、健全な財政状態で経営できている企業を取材した

のである。共通していたのは、まず社員を幸せにすること、であった。

社員の次がお客様か。それも違う、と坂本は言う。次に幸せを考えるべきは、社員の家族であるというのだ。社員の家族が幸せでないとき、結局社員も幸せでなくなる。そしてお客様を不幸せにする。社員の家族からいたずらに、社員とともに居る時間を剥奪するのは、かえって経営のためにならない、というのである。

社員の家族の次がお客様か。まだ違うのである。次にくるのは発注先、外注先、いわゆる下請け先の社員とその家族である。ここを大切にしないと、発注離れがおきるし、効率化を押し付けると廃業に追い込みかねない。結果として会社のためにならないのである。

次がようやくお客様である。お客様のニーズに対応するのは大事である。けれどもそれを行うのは社員である。したがって社員を大切にすると、社員がお客様を大切にようになるのである。

ちなみに、その次にくるのが地域である。会社のある地域の住民たちが、「この会社があることで幸せだ」と思えるようにすることだ。

株主の幸せは、そのあとにやってくる。以上のことを行っていれば、自然と生まれてくる。株主の幸せとは、配当金とともに、その会社の株を持っていることの誇りである。地域や社会から愛されている会社の株をもつよろこびである。配当金等による株主の利益を第一にすると、社員やお客様の満足が二の次になり、失敗する例が多いという。

「幸せ、不幸せなどと、甘ったるい言葉を使うでない」「そんなことでは競争に勝てない」と言うだろうか。

では問おう。競争に勝たなければいけないのか。競争しなければいけないのか。

「競争力」との美名は、経済の右肩上がりの成長を前提にしたモデルに根ざしているのではないだろうか。けれども、人類が地球上で、他の生物との間で織り成す系の中で調和的に生存するためには、経済成長に依拠する社会モデルそのものから発想を転換せねばならないところまで来ているのではないだろうか。詳説は避けるが、深刻に語られる環境問題とは、畢竟、そういうことなのではないのだろうか。教育もまた、経済成長時代に適合したモデルで整備されてきた。パラダイムを変えねばならないのではないだろうか。

お客様との等価交換に行動原理をのっとられてしまった者たちは、これらの問題を乗り越えることができない。

「キミにはお客様のことを考えるという姿勢が感じられない!」。そのように社員をどやしつけるのはなぜだろうか。社員という主体の振る舞いを、交換の原理でしか考えていないからである。そのような会社は等価交換市場で優位に立つことを、しゃかりきになって目指す。業績を拡大させ続けねばならない。そうしないと、とどのつまり、借入れ金の利払いの見込みさえ減っていつてしまう。利殖に支配されている者は、その交換物として、他者を支配しようとする。それが部下へのどやしつけである。このとき上司は、「お客様」の思いを考えているように見えて、実は、我が身に引き受けてなどいない。もしこの会社に「お客様」からクレームが入ったらどうするだろうか。上司は、お客様の前では平身低頭するが、お客様が帰るや否や、社員に責任を押しつけて責め立てる。このとき、上司は、お客様の思いを社員の手押しつけたことになる。自らは、できるだけ短時間でそこから逃れたいという訳である。

相手からの思いを引き受けて対応するとはどういうことか。上司としては、お客様には「私の責任です」と謝ったうえで、部下に対しても、「君が悪かったんじゃない。責任は私にある」とすることである。「もっとお客様のことを考えなさい!」。そうどやしつけられて釈然としない思いを抱いた社員がいたとすれば、それはある意味、正しい感覚なのである。

人は、自分のされたことを、他者に対してしてしまう。教えられたことではなく、されたことを、する。心理療法の世界でも、スーパーバイザーに痛めつけられた治療者は、クライアントを痛めつける。様々な方向から痛めつけられる現場教師が、子どもたちを痛めつけずに居られるとしたら、奇跡に近い自己犠牲がそこにあると考えるしかない。保護者からのクレームを引き受ける主体としての意識が希薄化してしまっている管理職や行政職員たちは、表では頭を下げるが、すぐに教師を前面に押し出して、有無を言わず頭を下げさせる(このことが引き起こした深刻な冤罪事件については、福田〔2007〕に詳しい。最大の被害者が児童たちであったことを読みとることができるはずである)。本当に引き受ける主体として立っている管理職や行政ならば、クレームにも毅然とした対応をし、教師たちには、「思うことを手を抜かずやってみて、それで文句がきたら、私が引き受ける。だから思い切ってやってほしい」と語るはずである。

会社はまず、社員の幸せのためにある。お客様

を第一にして社員をどやしつけるためにあるのではない。学校も同じことである。

「幸せ」。たしかに等価交換になじむ言葉ではない。これは贈与の原理である。社員を幸せにすることがお客様を幸せにする。社員の家族を幸せにすることが社員を幸せにする。会社のある地域の幸せをめざすことが社員の家族を幸せにする。エネルギーは定量的でないあり方で、系から系へと時間性の中でひきつがれていく。その場で等価決済され「チャラ」となるのではない。このようなことからは贈与に他ならない。贈与の原理の営みである。

このように企業が振舞うとき、おのずと経営は等身大のものとなり、共存共栄的なものになる。取引先の幸せも重要である。業界の幸せも大切であろう。

すると、事業の拡大はある程度で抑制される。抑制されたところでのバランスと循環。そのようにして、創業以来、前年度比でマイナスになったことのない企業を坂本は取材してきたのである。急成長は、できそうであっても、あえて目指さない。拡大路線を選択しない。そのことで、業績悪化時の首切りを、全くしないことができる企業がちゃんと存在しているのだ。経済成長モデルではそうはいかない。資金資本が暴れまわり、実体経済が翻弄される中、一時の拡大は、のちの縮小を迫られる運命から逃れられない。拡大路線を選択しないパラダイムでこそ、幸せの連鎖による経営が成り立つのである。

服部(2009)は、そのような経済のあり方を、グローバリズムに対して「自律型」と命名し、単に一企業のみならず、小さな地域においてもそれが可能であり、それこそが弱い立場の人を守ることを示した。大型ショッピングモールの進出によって地域の小売店舗が消えてしまった街には、大型店舗に行く足を持たない年配者が多数居住している。そこで「徒歩経済圏」とでも言うべき商圈を再生する試みが描かれている。小口安定雇用の提供にもつながったことはいうまでもない。この経済圏が成り立つとき、地域の弱者が、粗雑なグローバリズムの運動体に生身をさらしてしまうことが防がれる。

このようなあり方が、経済界においてさえいくつも見出されるのだということに、気づいて欲しいものである。「競争力」「効率化」「費用対効果」「数値目標」などの経済用語で教育界に対して発言している人たちに。自分たちが何をしようとしているのか、気づいてもらうために。

お客様第一主義は、社員を磨耗させ犠牲にする。まして、「会社は株主のものである」と考えてしまうならば、社員だけでなく、消費者までもが、投機に振り回される存在になってしまう。事実この数年、我々を振り回してきたのはそういう事態だったのではないか。「会社は誰のものか」。「資金を出している株主のものである」。理屈としては成り立つ。この命題を立てることで、株主優先主義は、お客様主義までも覆した。利益が出れば、首を切った社員や、値上げした商品のことは忘れて、まず株主に増配する。粉飾決算に無感覚になる経営者まで生み出した。けれども問い忘れていることがある。「そもそも何のために資金を出したのか」。あるいは会社側に立てば、「そもそも何のために資金を集めたのか」。落ち着いて考え直したときに、なお、「株取引をする者が投機で儲けて、株主が幸せになるためである」と言えるだろうか。

まず誰の幸せを第一にするのか。

社員の幸せを第一にする。これを教育に置き換えるなら、教師の幸せを第一にするということになる。子供たちや保護者のために、教師が犠牲になるのではない。教師、そして教師の家族。この順序で幸せになっていくときに、幸せな彼らに迎えられる子どもたちが幸せになるのである。

等価交換価値に絡めとられた教育行政や管理職は、保護者からのクレームを引き受ける主体にはなりえない。クレームをつけられたという、「買い叩き」に見合う等価交換、つまり、他者を買叩くことに走る。それがつまり、教師を責めるということである。「研修」「対策」「質の向上」。美名はいくらでもつく。本質が等価交換であるならば、結局その行政者や管理職は、ことを主体として自らに引き受けず、他者に転嫁していくのである。

「私が、我々が、先生方を幸せにする」。行政職や管理職がそのような気構えのある主体とならない限り、学校は消費者のいいなりになり続けるしかなく、保護者から買い叩かれ、買い叩かれた行政職や管理職が担任教師たちを買叩き、教師は使い捨てとなる。このような事態が、結局のところ、未来を担う世代を不幸にしているのが、なぜ分からないのか。このことの方がむしろ不思議に思われてくる。

(7) 完璧な安全を求めるのは逆に危険ではないのか：外部なき安全球体における主体なき安穩学校の安全ということが言われるようになって

久しい。たしかに、どこからともなく侵入してきた者によって、わが子の命が訳もなく奪われてしまうようではたまったものではない。

しかし近年、この傾向も度が過ぎつつあるように思われてならない。

我が子が学校から帰ってくる。見ると、今朝はなかった擦り傷がある。保護者は学校に電話をかけ、怪我の責任を問う。一体いつから学校は、怪我をすることもいけないような不自由な場になってしまったのか。

給食のパンが余った。子どもたちから希望者が出てきてじゃんけんをして持ち帰っていた。しかしこれも禁止された。持ち帰ったパンを食べて子どもが腹痛などを起こした場合、どうするのか、というのである。

放課後の子どもたちが戸外で遊ぶ姿が見られなくなった。大学生などのボランティアを動員して、放課後の校庭で子どもたちと一緒に遊ばせるようにした。子どもたちが元気よく生き生きと遊ぶ姿が戻ってきた。ところが急に中止となった。「何かあったらどうするんですか」。保護者の一言で全てが止まった。

中沢(2002)は、現代の富裕国における、安全で豊かな世界を維持するためにあらゆるネットワークを張り巡らし、神経を尖らせているありさまを、「安全球体」と呼んだ。

この球体の中では人々は、常に最上級の安全圏内にいるために、不快なものからできるだけ遠くいるために、できればそれらが存在しないことにするために、環境整備を求めつづけ、その管理者の手に、安寧を委ねる。洗練された快のみを享受して、外部の世界で何が起これようとお構いなしである。外部との接触は完全に断たれる。外部との通路をもたない。それが安全球体である。

侵入者は即座に排除されねばならない。安全が少しでも守られなかったら、管理者の責任を追及し、より完全な安全球体を目指さねばならない。自分たちは求めるだけでよい。安全を守る責任主体は球体に預けてしまった。そのように契約したのだ。何かことあれば不履行を責め立てればそれでよい。自らを守る主体となる必要のない安穩の中に居ることが許される。

これはしかし本当に幸せなことなのだろうか。

安全球体の中では、幼児であっても喧嘩をしてはいけない。相手の安全を脅かす可能性が想定されるからである。ましてや手を挙げたり噛み付いたりしてはいけない。そうならないように、保育者はもちろん、保護者が目を光らせている。

けれどもそのようにして育った子どもが、やがて長じて体力をつけ、言語的知識を増し、自己像や自己評価に鋭敏になったときに、怒りの感情や妬みの感情などと、適切に折り合っていくことができるであろうか。無理であろう。身体も関係性も回復力の強い幼少期に、「一年に何十回も絶交する友達」との、取っ組み合いを含む喧嘩を経験せずに、怒り、敵意、妬み、興奮など、自らの内側にある、「安全でないもの」とつきあっていくことができるであろうか。

しかし、安全球体である現代社会は、幼児の喧嘩も許さない。我が子を、自分自身の商品価値を定める有力なアイテムのひとつとしてしまっている現代の若い親たちにとって、我が子が怪我をすることは、自分の人生という商品の価値を下げられるということなのだ。話は文字通り賠償問題にまで、時としてエスカレートする。あるいはそのような状況をカバーするための保険商品すら、もうどこかで開発されているかもしれない。「被害者のポーズ」をとる者ほど強力な消費者もいない。「賠償」という商品を要求し、値踏みする消費者の高みに立つことができる。いったん消費者となれば、当事者性という生身まで脱ぎ捨てた優位を得ることになる。些細なことで「被害者だ」と訴えが来る者が、あらゆる局面で増加する。

けれどもそのようにして、完璧な安全を求めていくほど、実は危険も大きくなる。中沢の言う、圧倒的な非対称がもたらす力学的不均衡が、球体を食い破る。

自らの内なる「安全でないもの」との付き合い方の分からない子どもが、長じて破壊性の高い道具を手にして、無辜の人々に襲い掛かる。なまじ球体内部が均質であるために（なぜなら、均質でないと、「安全性の不平等」というクレームがすぐにつくからである）、「安全でない」内なる動きが外化したときに、関係の深い誰かがその動きをブロックしてくれる位置に立っている確率が著しく低下しているのである。襲撃は容易に四圍に広がる。安全球体を求めた結果である。

そもそも人類は、怒りや妬みなど、安全でないものを抱え込んだ生物である。だからこそ、それらとどう付き合うかを、身をもって幼少期に学ばねばならない。

逆説的ではあるのだが、怪我などの危険に触れることによって、それらは体得されていく。危険に触れることではじめて、危険との付き合い方を体得する。

同じ理屈が、免疫力についても言える。身体の

免疫力も当然、「はしか」などの危険と隣り合わせにあることを通して増していく。対人的にも同じである。異分子との接触、外部との接触、それは危険と隣りあわせかもしれない。けれどもそのような機会から隔てようとする（「あんな子と遊んじゃいけません」）空間の中で育った者たちの中から、長じたときに強力な排除性を発揮する者が出現し、時として、排除した者を死に至らしめる。外部からおびやかしてくるものとの付き合い方を体得していないので、排除以外の方法を創り出せないのである（以上が「いじめによる自殺」の説明であることはすでに明らかであったであろう）。

こうして現代の我々は、我々自身のみならず、子どもたちをも安全球体に囲い込み、かえってより大きな危険を招来しようとしているのである。中沢（2002）が描いてみせたように。

教師たちとて現代人である。教師の内部世界にとどまり、そこを安全球体にしたいくなる、そういう学校もあるかもしれない。そのような時、外部からやってくるあらゆる保護者が怪物的に見えてしまう、そういうことも起きているかもしれない。

エキセントリックな例を挙げたが、安全球体を求めることの危険性の、本質的な部分は、じつはもっと地味であり、しかし根の深いところにあると考える。

養育や教育に「完全」「欠けのないこと」「パーフェクト」を求める心性である。

これがなぜ危険であるのか。それについては中島（2000）に論じたが、以下に簡約する。

人間は生後さしあたり、誰かに依存しなければ生きていくことができない。このとき、依存する相手に対しては、大きな幻想を内心にいだいている。この段階ではそうすることが安全であり、信頼感の中で成長が促進される。しかし人は、いずれ依存の対象から距離をとって歩んでいかねばならない。そのためには、その過程で、依存する対象への幻想が次第に縮小し、等身大のものになっていかねばならない。そうならないとき、いつまでも相手にしがみつき振り回す、そのような心性の持ち主となる。依存の対象が養育者である幼少期、教師や家族である青年期、どちらにしても、原理は同じである。「上手な幻滅」のプロセスが必要なのである。

依存される側が、ごく普通に振舞っているとき、「上手な幻滅」のプロセスは自然に進行する。

ところが依存される側が、当初に投げかけてもらっていた、「完璧で素晴らしいあなた」という

イメージにしがみついてしまうときがある。常に子どもの露払いをしてお膳立てをし、考える危険を事前に排除しようとする。子どもが不機嫌にならないよう、たえず気をくばり立ちはたらく。このとき、たしかに子どもの内面で、「完璧で素晴らしいあなた」という依存対象のイメージが壊れることはない。その代わりに、先に見た心性の成長のプロセスが動き出さず、自らの不満や怒りを自らのものとして引き受けられず、依存対象に向けることになる。それでも「完璧でいたい」親や教師は、それらを自分に引き受けて、不満や怒りが二度とおきないようにと腐心する。子どものご機嫌とりにまわる。依存対象への幻想は益々肥大化し、子どもはますますしがみつきの、依存する相手を振り回すようになる。

こうして多くの母親が疲れ果て、教師が磨り減っていく。育児で鬱になる母親、鬱で休職する教師が増えていくのである。デートDVを含む数々のDVにおいても相似の光景を見ることができよう。

どうすればよいのか。

「自分は完璧でなどないのだ」。親や教師がそう認識し、認めることである。自分には限界がある。これはしばしば認めがたく、受け入れがたいことである。けれども、この痛みを経ない限り、子どもは、不満や怒りを自分自身で引き受けて対処していく主体として育っていくことができない。これはある意味で、ひとつの能力である。自己の限界を認識する能力。それを受容する能力。これはつまり、「自分ひとりでものごとは完結しないのだ」という、「開かれた」「対称性の」発想をもつことで道が開かれる能力なのである。

すでに育児の領域では、多くの母親がいだきがちに「完璧な母親イメージ」からの呪縛を解くための試みが広まりつつある（子ども家庭リソースセンター・こころのケア研究所、2003）。

教師に対しても是非そのようなことがなされていってほしい。そのような願いから若干の試みを始めているところでもある。

しかし世の大勢は学校に、安全球体であることを迫る。限界があることを許さない。教師は24時間保護者からの電話を覚悟しなければいけない。何時にどこでかかってこようが、対応は完璧でないといけぬ。電話の向こうに居るのは商取引の相手なのだ。競争力を落とさぬよう、完璧であることが自分には課されている。

非対称の世界にいる限り、安全球体を求め続ける限り、外部との通路を大切にしない限り、外部

に対して閉ざされている限り、この桎梏から逃れることはできない。

そのような呪わしい事態を、我々自らが招来している。そのことに気づいていくことは、できないものなのだろうか。

#### 4. ブリコラージュへと開かれた主体に (1) 私たちはプログラム化されるのか

教育における言説について、「交換と贈与」「非対称性と対称性」「閉鎖系と開放系」をキーワードとして各論を検討してきた。

交換原理の支配する市場主義社会では、閉鎖系言語である書き言葉が、話し言葉より優越することになる。話し言葉は、話す人個々人によって千変万化していく心身世界へと開かれており、定量的に測定して価格をつけることがとても難しい。

そこで書き言葉を価値ありとし、書き言葉のみを有効とさえする。根拠資料の要求やエビデンスの要求とはそういうことである。

我々は、文言を粛々とするだけの存在である方が望ましいとさえされかねない。

書き言葉を生体に刻み込むことが教師の仕事ではないと書いた（中島、2009）のは、現にそのようなことが起きているからである。子どもの自殺事件などの直後、役所からの通達どおりに教師たちが復唱する、「ひとつしかない命を大切に」などの文言は、生きた子どもの心身に、果たしてどのように響くのだろうか。小さな冒険をあれだけ禁じておきながら、今更なんだというのだろうか。

世を見渡せば、倫理綱領であれ、製造物安全の発想に基づく「使用上の注意」であれ、書き言葉の肥大化はとどまるところを知らず、ひたすら安全球体へと生体を奉仕させようとする。アルゴリズムに則らない医療には保険が支払われず、エビデンスのない生きた対話による心理療法に退場を叫ぶものまで居る。「障がい」との標記がいつしか広まり「障害」と書くことイコール差別であると印象づけかねない言説（田原、2009等では、「障害」との漢字表記は謝罪すべきもののように描かれている）まで出現した。込められる感情の微細なひだ（滝川・佐藤、2001で重要視されたような）など無視される。

書き言葉の優越。

書き言葉が生体をコントロールする世界。

我々は、プログラムされて動かされる存在となっていくのだろうか。

様々な心理上の「変数」に関する「法則」を見出し、「抑制」「促進」の変数が確定されれば、相

手との間で感じることや振舞うことでさえ、プログラムで覆い尽くすことができそうに見える。そういう存在として私たちは生きたいのだろうか。

## (2) 閉ざされた個人間の取引や契約以外は無効なのか

安全球体の内部においては、数え上げうる限りのあらゆる瑕疵を文言化してリストをなし、等価となる補償を設定する。

閉ざされた言説空間で、閉ざされた個人同士が安全に何ごとかを取り交わす場合、このような契約とならざるを得ない。

契約とはまさに、閉ざされた個人同士が、書き言葉を優越させて拵える、閉ざされた関係性の典型である。

けれどももともと私たちは、互いに対して開かれており、というよりも、完璧であることができないため、どこかに「破れ目」とでも言えるところをもっている存在である。

破れ目があるからこそ、その破れ目でもって、互いを開きあい関係性をもつ。そのようにしてきたのではなかっただろうか。

ただしこれが成り立つのは、対称的な関係性を注意深く保つ場合のみである。

いまのところ、このような関係性をもつ余地は、それなりに残されてはいるようである。淵上ら(2009)の行ったシンポジウムは、社会心理学においても、そのような希望がありうることを示した。教員評価を真に益あるものとするには「納得」が重要であるとの認識が、話題提供者で共有された。納得が成立するのは対称性を保った対話がなされたときである。そこで吉田(2009)が語った、「説得よりも、納得」「こちらが変わっていく覚悟」とは、対称性に他ならない。実際に学校長を務めた荒尾(2009)は、目標管理型の教員評価が課せられたときに、まず、各教員が書いた達成目標の文書を、学校長自らが要約し、「このように理解したが、これでよいか」と提示し、それを何と、当の教員に添削させたのだという。管理職がまとめた文書を教員が添削する。この対称性である。このような「開かれた言語空間」を管理職が提供するならば、教員評価の中にも「贈与の原理」が動き出す。このようにして相互に納得した目標を共有し、全職員に提示して共有を広げ、先のような面談を年度内に数回行ってはフィードバックした。開かれた主体が導くことで、対称性が動き出した。ここには希望がある。

とはいえ日々、我々の言語空間を商品化しよう

とする非対称の市場への動きは、手を変え品を変え、砂漠が押し寄せてくるように、私たちの頭上にとめどなく降り積もってくる。

印象的なエピソードがある。10年ほど前の、日本教育心理学会における、あるシンポジウムであった。指定討論者の発言であった。彼は高校教員であり、長年教育相談の専門性を磨き、その領域でもひとかどの大物として認められている者であった。また当時は、単位制高等学校の教務主任として膨大な教務事項をこなしており、そのような一幕も披瀝された。その彼が、当時学校教育上の課題として話題となっていた、個人としての生き方や在り方をどのようにして育てるかについて、言及したときである。このような印象が残っている。「いわゆる『生き方・在り方』につきましては、・・・」と語ったのだが、印象的だったのはそのイントネーションであった。「イキカタアリカタ」(「キ」と「リ」にアクセントがくる)と聞こえたのだった。小学校低学年時に「かきかた」という教科名の授業を受けたが、それと同じイントネーションであった。「イキカタアリカタ」。モノを呼ぶような呼び方であった。「生き方」「ありかた」というような、微細で柔らかで流動的なものでさえ、「イキカタアリカタ」という名のコンテナにおさめて、ラインの上を動かすような言説。閉ざされた言説に他ならないこの言葉が、教育相談のスペシャリストを自任する者の口から出てきたとき、非対称の言説の圧倒的な影響力に思いをいたさずにはいられなかった。

このような、非対称の言説空間の圧倒的な膨張。これを止めねば、との思いが共有されない限り、生きていくほどに、世代を重ねるほどに、対称性の言語空間が逼塞していく体験を重ねていくことになりそうである。

果たしていつまで、私たちは、開かれたありかたでお互いに語り合い、関係し合うことができるのだろうか。

## (3) それでも生きていきたいからには

生体として、開かれたあり方で生きていくことが難しい世になりつつある。

交換の原理、非対称の思考、閉ざされた言説それ自体は、冒頭で示したように必要不可欠なものである。これらがなければ対称性はこの世にところを得ることができない。「限りの痛みを嘗めてはじめて、生はこの世の体に宿りうるのかもしれない」(中島, 2000)。けれども、それらが生かされるのは、贈与の原理、対称性の思考、開かれた

言説空間とともに、矛盾しあいながら、相互否定により、相手を生かし合う、という逆説の中にあるときだけである。

けれどもこうしてきてきたように、贈与の原理、対称性の思考、開かれた言説空間など全く存在しないかのように無視する形で（おそらく、相手を知っていて無視しているというよりも、知らずにいる可能性がある。知っていて、対決しあう、相互否定であってほしいのだが）、交換の原理、非対称の思考、閉ざされた言説による生産物が、次々と発明開発され、私たちの生活世界に重畳散乱し続けている。

どのような展望がありえるのだろうか。

心理臨床の営為を一例として、考えてみたい（自らの肌身が行っていることがこれなので、これでしか例示できないのである。間違っても、心理臨床は優越であるなどという発想に立つものではない）。

医療や教育の現場では、「適応」のため、また「予防」のために、様々な「スキル」という商品の切り売りが盛んになって久しい。あるいは、「解釈」と称して治療者の早分かりや決め付けを、被治療者の認識空間に押し込むような心理臨床もいまだに存在すると聞く。

けれども本当に大切なのは、「スキル」や「解釈」が、「開かれたもの」として存在するようなモードを伴っているかどうか、である。

生体とは柔弱なだけの存在ではない。身边に転がっている無意味な物体に、意味を与え、身体の延長として用いていく能力を持った存在である。「道具」をつくり、使うことのできる存在である。

そうなのである。解釈であれ、スキルであれ、「相手が用いる道具」として（神田橋、1997等）理解し、提示し、選択させるとき、それらは相手の生体を豊かにする。「相手が用いる道具」としての提示、つまり、開かれた提示である。「私が読み取ったように理解しなさい」「ここに書いてあるように使いなさい」とするならば、閉ざされた提示であり、生体を脅かす。「貴方の理解のプロセスを大切に」「あなたが使いやすいものを」。このような、開かれた言説を添えて扱うことが、希望をひとつ、つなぐであろう。ちなみに、この発想の追究を「スクールカウンセリング」において行ったのが中島（2006）である。

そしてもうひとつ。

箱庭療法を受ける人を想像してみる。

単なる箱、単なる砂、単なるミニチュア、である。目の前にあるのは。しかし現生人類の生体は、

そこに意味付与を始める。はたから見てみると、任意に選択したミニチュアを自由に配置することができるように見える。しかし動きはじめた意味付与の作用は、その全体がひとつの身体になってしまったかのように知らずに動き出し、特定のミニチュアへと手を伸ばさせ、「ここしかない」という場所にそれを置かせる（河合、1969など）。「この」ミニチュア、「この」場所でなければしっくりこなくなってしまう。他ではだめなのだ。このような作用がはたらくとき、単なるありあわせのモノにすぎなかったものが、幾重にも折り重なるイメージとメッセージを発する意味空間を織り成していく。

この一連の動きはまさしく、ブリコラージュ（中村、1984）に相違ない。どのようなガラクタをも神話のアイテムに変えてしまうような、意味付与、ないしは、意味の降臨を作動させる力である。

私たちの生体には、ブリコラージュの力が残されている。

交換原理が撒き散らした閉ざされた言説たち、非対称の思考に強いられて生み出されたモノたちについても、私たちは、ブリコラージュを行っていくことが不可能ではない。

教育における対称性を、非対称の市場からの要求物が圧迫している。けれどそれらのモノすらをも、ブリコラージュの素材である「ありあわせの」「手近なところに」「たまたまころがっていた物体」として手に取って、意味付与の作動が動き出すのを待つことができるならば、光が見えてくるかもしれない。荻谷ら（2009）が示した、教員評価制度の自主的改変適用もそのような一事例なのかもしれない。淵上ら（2009）において管理職経験者が示した実践例も、評価制度を道具として、納得感ある主体を育てる試みであった。ことに、荒尾が「しないといけないなら、なんでも利用しよう」との発想で行った、目標管理評価を逆手にとって開かれた対話を重ねた実践は、ブリコラージュの好見本である。

ブリコラージュは、もっと手近なモノを用いて行うことができる。他ならぬ自分自身の身体を構成する諸器官である。

自分の中の自然界ともいえるこの世界に、対称性の知のモードで耳を傾けてみる。なにも高度な修行でなくてよい。身体の様々なところが「感じていること」に目を向けてみる。重さ、こわばり、凝り、まるで骨のようにになっている筋肉、意識していなかった微細な感覚、それらを静

かにモニターしてみることに。

心理臨床の世界では、自分の中に聞き入る技法としてフォーカシング（ジェンドリン、1982等）、動作法（成瀬、2000等）、イメージ療法（田嶋、1992等）、夢分析（河合、1967等）などの諸技法が開発されてきた。しかしこれらを「非対称性」の商品として切り売りし、「非対称的」に自らに押し込むことは容易である。そうなってしまうという事例を見つけたければ、関連学会を一回りしてみれば十分である。これらの技法そのものは、対称性の知のモードで自らの心身へのブリコラージュを行おうとして生み出されてきたのだが、このことを忘れるのも市場社会においては容易なようである。とはいえ、あらためて自らの心身に聞き入りつつ行ってみるならば、生体はブリコラージュをはじめてくれるはずである。

さて、公教育である。

希望をつなぐために行うことは、基本的には同じである。同じ発想、すなわち、対称性の知の姿勢で、相手に、外部に、自らの未知なる心身の内奥に、聞き入ることから始まるであろう。

対称性の知は、自分の属する内輪世界の外にこそ、ものごとを成り立たせる力の源があるととらえ、それに対して注意深く振舞う。五感を研ぎ澄まし、イメージ世界を柔軟にする。自然界への返礼を注意深く行った、かつての首長に率いられた人たちのように。

向かい合うのは、子どもであり、子どもたちであり、保護者であり、保護者たちである。「地域」という、実は一義的には捉えがたい「外部」もまた、相手である。五感を研ぎ澄まし、イメージ世界を柔軟にして、注意深く振舞いつつ、聞き入っていく。

注意の方向はあくまでそちらであり、内輪のお上の方に居る、商品の「競争力」を要求してくる人たちに、ではない。

そして語るとき、示すとき、与えるとき、相手こそがそれを「道具」として用いるブリコラージュの主体なのだ、との認識を添えて、目の前に置く。それをどのように取り上げ、使用していくか、その主体は相手にある。その姿勢で語り、臨む。ブリコラージュを行う主体をはぐくむ視線を注ぎ続ける。ある子どもは、ある保護者は、そのような主体として尊重される歴史を、人生上ほとんど体験してこなかったかもしれない。そのとき当初、反発や嫌悪の言動を見せるかもしれない。しかしそれは実は当惑なのである。辛抱強く待ち、聞き入り、差し出すことを続けるときに、主体として

動いてよいのだということに気づく。非対称性の力によってはめられていた桎梏からの離脱は可能なのだ、と気づいてくる。その一縷の可能性にかけながら、自分の限界を認めつつ、なしうることを、ただ、なす。

そこから始まるのではないだろうか。どのような廃墟に立つことになるろうとも、ブリコラージュからはじめていくことならばできる。はじまるとしたら、そこからだ。

非対称性の世にあって、子どもたちの目の前に、非対称的に立ちはだかり、戦いを挑ませ、訓練することも可能ではある。ある程度は必要なかもしれない。しかし程度問題である。対称性が棲まうことを不可能にするほどの否定性は危険である。そしてその危険水域に、きわめて近いのが現状なのではないだろうか。

その危機感から、一連のものを書いてきた。別にここからでなくてもよい。ともかくもどこかから、対称性が危機にあることを聞きつけて、各々のブリコラージュを起こして行って欲しい。その一心だけで書いてきた。

残された時間は少ないように思われる。現生人類のブリコラージュ能力は、廃墟からも立ち上がりうる希望をいだかせる。けれどもそのような力への敬意を完全に失ってしまうとき、対称性は、この世ならざるものたちに持ち去られたまま、二度とここに返ってくることはないのではないのか。そう思われてならないのである。

そしていったい何人の、教師たちが休み、また死んでいかねばならないのだろうか。いつまで現今の後手後手の対症的試行で、こと足れりとするつもりなのだろうか。私たちの社会とは、その程度のものに過ぎなかったのだろうか。私たち自身とは、その程度のものでしかないのだろうか。

未来への投資のことを根本から考え抜き、発想と構造を変えていくことをしない国に、希望があるとは思われない。新政権においてすら、早くも、マニフェストなる書き言葉に拘泥し、のびやかに自由に生体と対話できない政治家たちをみることとなっている。それでも希望というものがあるとしたら、絶望の果て、果ての果て、ということになるのだろうか。

## 文献

荒尾真一 2009 日本教育心理学会第51回総会 自主シンポジウム 教員評価、学級評価に関する教育社会心理学的研究(I) 一スクールリー



- ダーのアセスメントについて— 指定討論における発言
- 淵上克義・鎌田雅史・露口健司・荒尾真一・吉田道雄・原田純治 2009 教員評価, 学級評価に関する教育社会心理学的研究(Ⅰ) —スクールリーダーのアセスメントについて— 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 138-139
- 藤澤伸介 2002 ごまかし勉強(上) 光明社
- 福田ますみ 2007 でっちあげ 福岡「殺人教師」事件の真相 新潮社
- 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
- 服部敦 2009 自律型経営のすすめ —東海地域の景気動向に思うこと— 春日井商工会議所会議所ニュース 9月号
- 荻谷剛彦・諸田裕子・妹尾渉・金子真理子 2009 検証 地方分権化時代の教育改革 「教員評価」岩波ブックレット
- 子ども家庭リソースセンター・こころのケア研究所(編) 2003 ノーバディズ・パーフェクト活用の手引—カナダからの子育て・親支援プログラム ドメス出版
- ジェンドリン, E.T. 1982 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄(訳) フォーカシング 福村出版
- 神田橋條治 1997 対話精神療法の初心者への手引き 花クリニック神田橋研究会
- 神田橋條治 2009 私信
- 河合隼雄 1967 ユング心理学入門 培風館
- 河合隼雄 1969 箱庭療法入門 誠信書房
- 中井久夫・山口直彦 2001 看護のための精神医学 医学書院
- 中村雄二郎 1984 術語集 岩波新書
- 中島義実 2000 中等教育現場における心理臨床のほとりにて —<界を限る>堤としての教師との共働へ— 田畑治(監修) 人間援助の諸領域 そのこころ・実践・研究 ナカニシヤ出版 pp.37-47
- 中島義実 2006 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 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— 福岡教育大学附属教育実践総合センター 教育実践研究 16, 145-152
- 中島義実 2009 「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— 福岡教育大学紀要 58 第4分冊, 117-127
- 中沢新一 2002 緑の資本論 集英社
- 成瀬悟策 2000 動作療法—まったく新しい心理治療の理論と方法 誠信書房
- 坂本光司 2008 日本でいちばん大切にしたい会社 あさ出版
- 杉山登志郎 2002 一人一人の子どものために この本を通して理解して欲しいこと 石川道子・辻井正次・杉山登志郎(編著) 可能性ある子どもたちの医学と心理学 ブレーン出版 pp. 1-4
- 田原豊治 2009 自分らしく 西日本新聞 5月27日, 6月2日
- 田嶋誠一 1992 イメージ体験の心理学 講談社現代新書
- 滝川一廣・佐藤幹夫 2001 「こころ」はどこで壊れるか 精神医療の虚像と実像 洋泉社新書
- 吉田道雄 2009 日本教育心理学会第51回総会自主シンポジウム 教員評価, 学級評価に関する教育社会心理学的研究(Ⅰ) —スクールリーダーのアセスメントについて— 指定討論における発言