

# 公教育だからこそできることと教育の語り方を問いなおす

——数值的に明証できない大切なことを言語化する試み——

白石 陽一

## An Essay Reconsidering the Work that only a Public Education can do and the Way of Talking about Educational Matters

— An Attempt to Deal in Words with Important Matters that Cannot  
be Resolved with Numerical Methods —

Yoichi SHIRAISHI

(Received October 1, 2015)

### はじめに —— 教育における「統制」の背景にある「ビジネスモデル」の弊害

今日、教育現場における「統制」と指導の「スタンダード化」が進行している。それは、たとえば、あいさつの強制、無言掃除の徹底、靴をそろえるなど、「きちんとさせる」ことへの脅迫観念と思考停止状況であり、テスト対策一辺倒であり、定型的な道徳授業の導入などである。

この状況の背後には、「新自由主義」や「ビジネスモデル」がある。〇〇戦略、人材養成、質保証、教育サービスなど、経済や市場の用語が教育界に流れ込んでくると、教育のしごとにも「ビジネスのように」行うことが疑われなくなる。ビジネスは「新しさ」と「変化」を求め、競争的・攻撃的な精神を志向し、利益第一の発想に立つ。新自由主義経済は、ルールや価値観を全世界にわたって均一化することで、自分たちのルールや価値観を世界中に通用するものにしようとする。ビジネスにとって変化は至上命令なのだから、トップダウンや独裁の方がとっつき早い。それに対して、民主主義は「手間がかかる」し、本質的に「決定を遅らせる」システムである。だから、経営の判断あるいは経営の成功と民主主義とは、次元が違うのである。ビジネスと教育とのあいだに本質的に異なる論理があることを十分に自覚し警戒しなかったがために、統制やスタンダードが教育の世界でもあたりまえのこととなってしまったのである。

ビジネスモデルと一線を画する教育の目的あるいは機能について、内田樹に従うならば、以下のように言うことができるだろう。「教育は『子どもを共同体成員としての責務を果たし得るまでに成熟させる』という機能を担っている。／共同体成員として、付託された義務を果たし、弱者を支援し、限りある資源の公正な配分を気づかう人間をつくること。それが教育の目的であり、自余のことは枝葉末節に過ぎない。」<sup>1</sup>

いま、市民、成熟、共同体成員というキーワードについて、その意味内容を検討することはしない。当面このくらいの目標でさしあたりの合意をとっておきたい。この意味で、内田の主張に私も賛同する。そのうえで、以下の内田の指摘こそが重要なのである。<sup>2</sup>

この目的を達成するためにさまざまな教育理念が併存し、さまざまな教育方法が混在する「多様性についての寛容」が不可欠なのである。めざす目的はある程度明快でないといけませんが、それを達成する方法・手段は多様性が許されるべきなのである。子どもたちの前に複数の選択肢が広がっている時に、成熟することが保証されるからである。成熟とは、矛盾する見解を同居させる能力であったり、不愉快な隣人と共存することができる力であったりする。このような力は、一つだけの方法や一つの回路をくぐることでは達成されない。もちろん、二分法の発想では達成不可能である。

教育におけるビジネスモデルの弊害と統制のメカニズムについては、上記のようなタッチで別の機会に論じたので、今回は「現象のおかしさとおろかしさ」をほりさげて検討し、おかしさを許してしまう「教育用語」「教育の語り口」「教育現場で流布している思考形式」について考察したい。

これらの「おかしさ」について、総花的に検討するよりも、むしろ「あいさつ」という「指導」行為一つに限定して検討することでかえって問題の深刻さをうかびあがらせることができると思う。原田真知子の実践記録「学校だからこそ出会える体験を」<sup>3</sup>は、今日の学校状況の「おかしさ」「おろかしさ」をみごとに指摘するとともに、その克服策を示している。原田の文章には、教師の意図や解釈や方針がきちんと書きとどめてあるので、読み手からすれば、実践のストーリーが見えやすいし、現状を分析して解決策を探すことに役立つのである。この実践記録一本だけでもていねいに読みこめば、今日の学校状況の問題点を検討し、克服策を探ることができる、そのための絶好のテキストである、と私は思う。

### 1. 「あいさつ」の強要・スタンダード化と「軍隊的なもの」の相似性 ——「平凡」「日常」に潜む精神の麻痺状態

原田の記録の冒頭の記述はこうである。「『おはようございます!』／朝、校門を入ると校長先生や列になった子どもたちが明るく元気に声をかける……。私は、この光景が苦手だ。」

原田のテキストは、「私は、校門あいさつが苦手だ」という素朴な直感を前面に出す文章から始まっている。その後、実践経験に裏打ちされた論証へと進み、実践を紹介しながら対案も示されている。ここで、直感→省察→対策という記述の流れに注目したい。これは実践家が実践を進めていく際の重要なすじ道であるとともに、分析者が辿るべきすじ道でもある。

では、なぜ、「校門、一斉、あいさつ」が苦手なのか。それはこの「あいさつ」が「号令」をかけられているように感じられるからだ。暗黙の裡に、号令に対する返答を強要されるのは「うれしいことではない」からである。ちなみに、原田を引用する以上、私も、同様の気分である。

原田は、校門で号令をかけ続けるだけでは、子どもとのおだやかな対話の機会が失われる、という趣旨で自分の実践を語っている。「1年生のケントを見つけた。『おはよう』と声をかけると『あ、まちこ先生、ほくきょうね、花の蜜吸ってきたんだよ。甘かったんだよ』と得意気に話してくれる。『わあ、いいなあ。先生もそれ、すってみたいなあ』『うん、今度教えてあげるよ』……。よかった。いい朝になったなあと思う。ケントは次々にかけられる号令の中にあつては、このような話はできなかつたんじゃないか、とも思う。」

この生活実感にもとづく話は、子どもの生活のようすや興味を知るための切り口であり、ひょっとすると「生活科の題材」になるかもしれない。そして、教師も楽しい会話をして、「いい朝になったなあ」というさわやかな気分になれたのである。この記録から解釈できるのは、「あいさつ運動」の定型化が、教師と子どもとの対話の機会を奪っているということである。この事例だけでも、あいさつの強要や号令の連呼を批判するための十分な反証となる。この事実にもとづくならば、あいさつ運動はいつでもどこでも教育的であるとは言えない。

このように問題点を指摘すると、〈たかが「あいさつ」くらいで目くじらを立てることはないではないか〉とか、〈「あいさつ」をするなどいっているのか〉という反論が予想される。熟慮や批判を封じる言い方である。

このような反論というか意見に対して、ていねいに回答しておきたい。まず私は、あいさつ自体は否定していない。そうではなくて、どんなあいさつでも、やりさえすれば効果がある。だから、全員でそろってあいさつ運動に参加するべきだ、「あいさつ運動」をわが校の方針に決める、という硬直した思考形式を問い質しているのである。この思考形式では、あいさつを「するか／しないか」の二分法で考えている。そして、「しないことは悪」であり「することは善である」と決めつけている。先に紹介したように、あいさつは「すればよい」というのではない。「あいさつをやりさえすれば、円満なコミュニケーションが取れるようになる」という単純な因果律があるのでもない。極端な事例を挙げれば、校門であいさつ指導をしながら、返事が小さいという理由で叱られたり、あいさつをしながら服装チェックされるという非教育的な事実は幾度も報告されている。あいさつを運動化したことが逆効果になる場合も少なくないのである。

細部にこだわるようだが、理論研究の場においては、「積極的にしたほうがよい」こと、「することに合理性と説得力がある」ことを提言するべきであり、「とりあえず、やってもいいかもしれない」くらいのことは提言してはならない。「やってもやらなくてもいいこと」が増える実践する現場は多忙になり、組織にいがみ合いが生じるからである。

それにもかかわらず、「とりあえずなんとかしろ」という風潮があるとしたら、それは軍隊的である、としか形容のしようがない。あるいは、「前のめり」の生活態度であり<sup>4</sup>、「まったなし主義」<sup>5</sup>である。しかし、「なんとかしろ」という当の本人は、ほんとうの解決策を知らないからこそ、「なんとかしろ」という号令をかけるこ

としかできないのである。そこにあるのは、思考停止と自己保身でしかない。あるいは、「とりあえずがんばった」というアリバイづくりである。混乱し疲弊するのは、つねに現場である。

「とりあえず、やる」「とにかく、やれ」「意識を持つな」という行動パターンの典型は、戦前の軍隊にみることができ、私たちは「軍隊的なもの」をきちんと検討し批判することができなかったがために、教育の世界でも管理や統制のメカニズムを深く知ることができなかったといえる。そこで、以下、簡単ではあるが、軍隊における規律訓練の仕組みを考察してみたい。デモクラシーをスローガンとして知るよりも、ファシズムを論理において理解するほうが、民主的な社会形成に資すると私は考える。

まず軍国主義者、ファシズムの精神は「無責任の体系」である。これは、戦後すぐに丸山眞男が指摘して以来、くりかえし強調されていたことである。<sup>6</sup>戦争責任を問われたときに軍国支配者は、戦争遂行の雰囲気は「すでに」起こってしまっている、開戦は「なんとなく決まっている」から、自分個人の力では何ともしがたい、と答弁したのである。「彼等はみな、何物か見えざる力に駆り立てられ、その失敗の恐ろしさにわななきながら目をつぶって突き進んだのである。彼等は戦争を欲したかといえば然りであり、彼等は戦争を避けようとしたかといえばこれまた然りということになる。」

丸山の要約に従えば、「彼らの法廷における答弁の仕方そのもののなかに、日本支配層の精神と行動様式が鮮やかに映しだされている」のである。そして、この精神形態を「既成事実への屈服」といい、「権限への逃避」という。「既成事実への屈服」や「権限への逃避」は、それほど目新しくない思考パターンであり行動スタイルであるかもしれないが、この平凡な事柄を批判できなかったことが戦争を止めることができなかった要因となった、というのが丸山の訴えである。「平凡な事柄がかくも巨大な結果を産みだしたことに對してつねに新鮮な驚きと強い警戒を忘れてはならない」という丸山の指摘を、書き留めておきたい。これは、日常のなかにある「違和感」や「おかしさ」を軽んじると、戦争のような巨大な結果を招来してしまうという歴史の教訓である。

今日、私たちの職場には、一方で、「なんとかしろ」と壮烈な命令を下しながら、「なぜそれをするのか」についての明確な説明もなく、「どうしたらよいのか」についての冷静な指示もない、そして「なんとかならなかった」ときの責任はとらない、このような指導者がいる。他方で、なんとなく決まっている、どんな結果になるかわからないけど進むしかない、失敗の恐ろしさにわななきながら目をつぶって突き進むしかない、このような雰囲気がある。そして、この精神構造を疑えないならば、私たちは今でも軍事支配者の精神形態の呪縛からのがれられていないことになる。簡単にいえば、強くあらねばならないのは個人なのであって、決して国家なのではない。

軍隊の訓練とは、不自然・無意味・不条理なことにあえて従わせることを目的とする。つまり「服従が第二の天性」になるように、「従順な身体」につくり変えようとするのである。兵士をして自発的に服従してくれる人格に仕立て上げることを目的としているのである。たとえば、以下のように、である。

軍隊では、敬礼から始まり、起床から就寝まで、用便から箸の上げ下ろしまで、事細かに規定されている。(海軍予備学生心得)この心得では、「してはいけない」ことが圧倒的に多く、「してよい」ことはほとんどない。「来る日も来る日も、同じ日課の繰り返しかえしである。・・・それになれるまでには相当はげしい苦痛を伴う。しかしそのことによって、私たちはいやおうなしに、日一日と軍人らしくなってゆく自分を感じる。軍人らしくなるということは、・・・命令に対する批判とか、懐疑とかをもたなくなってゆくということなのである。・・・日課表に追いまくられ、非人間化されていった。それはいいようもないわびしさであった。」<sup>7</sup>

なぜ、意味もないことを事細かに規定するのか。それは、この規則が守れないことを前提にしているからである。守れなかったときに暴力的処分をする用意をしているのである。この恐怖を身に沁みさせることで、命令に逆らえない人格をつくるのである。あるいは、自発的に従うことでしか暴行という恐怖から逃れることはできないことを身に染みさせるのである。

このような環境に閉じ込められると、訓練されるものは、自ら感情を抑圧しないと生きていけない状況においこまれる。兵士は、精神的に傷つかないように仮面をかぶるか、攻撃的になるか、癡癡的になるか、いずれにせよ彼らの精神は麻痺していく。軍隊における訓練は、行動規制のスタンダード化の極致とその悲しき帰結を見ることができるといえる意味で、私たちが学ぶべき「反面教師」である。

このような組織で「いじめ」が発生するのは必然の帰結である。無意味なことや不必要なことには嫌気がさすのが自然である。それでも「まじめに」決まりを守ろうとする人は、決まりの「おかしさを疑う」人が許せなくなる。結局、組織の中にいがみ合いが生じて、組織としての士気や達成度は低下するのである。少なくとも一般組織においては、モラルとパフォーマンスが低下するはずである。似たような事例が学校で生じることは、以下原田の記録を紹介しながら論証する。



## 2. 号令が疑われない学校で生じた、子どもの学校不信 —— あいさつの強要を疑う力が欠如したときに「失われたもの」

上記のような批判をすると、〈あいさつをしなければ、子どもはもっと悪い方に向かうのではないか〉という不安の声や、〈いままでもあいさつ運動をやってきたのだから、いまさらその努力が無駄なのだということではできない〉という反論が寄せられることは容易に想像できる。しかし、あいさつの「号令化」が学校の日常を覆うと、いかなる事態がひきおこされるのか。この悲しくも危険な帰結を、原田の実践記録は、鮮明に教えているのである。

原田の学校では、3年前から「起立!」「やり直し!」「前へならえ!」という号令が何度も響いていた。3・4年合同の運動会練習がくりかえされるなかで、子どもたちは「4年生担任の侮蔑を含む冷たい一喝で緊張に包まれ、ひきつった顔でただ列を整えていた。」当時3年生の担任だった原田は、このようすを間近に見ている。その後6年生担任になった原田は、この子どもたちと出会うことになる。4年当初「号令」に緊張していつも背筋を伸ばしていた子どもたちは、6年の夏休み明けから様子を変え始めた。どのクラスにも「いじめ」や「排除」が目立つようになり、教師反抗、授業不成立のクラスもあり、グループ同士のいがみ合いも無数にあった。

6年のクラスを受け持ったときのクラスのようすを原田は、次のように書いているが、印象的なので、やや長く引用する。「こんなによそよそしく、教師に対しても、同級生同士でも距離を置いている6年生を見たことがなかった。斜めに見上げる目、くすくす笑い、こちらを見ながらの囁き合い……そういった、敵意を感じさせるしぐさや声から、まず教師が好きではないんだな、と悟った。」

委員会や係を決めるときには「何がいちばん楽か」を大声で言いあう。体育係を決めようとしたら、だれも希望者が出ない。子どもの言い分は「準備と片付けとか面倒だし」である。原田は、こう解釈している。「学校もそんなに好きじゃないんだな、ということは伝わった。それを伝えたいんだな、ということも。」

原田は、このような思いや不満や本音は、溜めておくと危険だと判断し、「早いところ言葉にさせたほうがいい気」がしたので、体験を書かせた。そうすると、当時の担任に対して「死んでほしい」というほどの恨みをもっている子もいた。「あれからずっと、教師というものはいやなものだと思っている」と冷静な言葉ではっきり書く子もいた。

このような記述に対しては、以下のような批判がなされることがある。この批判に承えておくほうが実践記録に従って意見を述べるという論法を使う際に、誤解を招かないだろう。

まず、原田の書き方が「主観的だ」という意見である。およそ教育実践記録の書き方が主観的であるからといって、そこに記述されている内容をすべて斥けてはならない。実践は、つねに教師の主観的判断にもとづきながら進められざるをえない。実践記録は必ず書き手の視点をとおして描かれるのであるから、「ことば」の規則から逃れることができないのであり、必然に書き手の意味づけから逃れることはできない。実践記録は、「物語」と呼ぶしかない性格の文章なのであり、「虚構」的要素を含んでいる。教師の判断があるからこそ実践記録は読み手にとって分析しやすくなり、省察の対象となりうるのである。原田の解釈の正しさは、それに続く実践の成否によって判断され、その後の子どもとの対話の成否のなかで評価されるべきなのである。この間の事情は、物語論（ナラティブアプローチ）の成果からも明らかであるが、ここではくわしく論じる余裕はない。<sup>8</sup>

あるいは、「死んでほしい」などという恨みの文章など書かせるべきではない、という意見もあるだろう。概して「本音は醜い」ものである。しかし、それを溜めこんでいてはいつか爆発する。どこかでだれかに聞いてもらわないといけない。もちろん、本音をいつも公に語ってよいのではない。本音は醜いものであるから人を傷つけることがある。本音は胸のうちに秘めていてもよい。しかしそれを大きな声で語ることには慎重でないといけない。これが大人の「常識」であり、この常識を知る人を「成熟した」大人・市民という。このような理路を、学校生活をとおして、時間をかけて教え合い学び合っていかなければならない。「醜い言葉を言ってもよい／言っではいけない」という二分法は、ここでも無力である。

話を戻して、子どもたちは、なぜ学校と教師が嫌いになったのか。その理由としては、さきに述べた「軍隊的なもの」の悪影響が出た、と解することができる。「起立!」「やり直し!」「前へならえ!」という号令や「侮蔑を含む冷たい一喝」など、不自然なことに黙って従うという抑圧された不満は、教師への反目となるか、より弱者である子どもへのいじめとなるか、そのいずれかである。

学校生活は命令され、指示されることが圧倒的に多いのだから、子どもの行動基準は、「叱られないようにする」となる。あるいはおもしろいことや自発的にすることは少ないのだから、「できるだけ楽をしよう」という発想

になる。きびしい言い方をすれば、子どもが係に立候補しないことも、面倒くさいと言って準備をしないことも、子どもが横着になったからではない。それは、考え方の順序が逆である。学校生活で統制と点検が続くから、この苦しみから巧妙に逃れることが、子どもたちの生活の基準となったのである。

「おとなはわかっていない」という作文を書かせることで、原田は子どもたちから不満の声を聴きとった、と書いてある。ていねいにいえば、この作文を書かせれば、「ただちに」子どもは本音を言うわけもないだろう。まず、子どもが、この教師は自分の本音を聞いてくれる大人なのだ、秘密を語っても裏切らない人なのだ、という印象を抱くことが前提である。要するに、子どもたちによって原田が「選ばれる」必要がある。この間の事情は、記録に書かれていないが、実践を進める際には重要な観点である。

以上、あいさつの強要を疑う力が欠如したときに、学校で「失われたもの」とは何か。私は、この「問い方」を強調したいのである。

まず、善意のつもりで行われた「あいさつ」が「号令」になり「統制」に変わるときに、子どもの意欲も節度も失われていったのである。また、教師の側において失われたものは、「考える」という営みでもある。職員室へ入るとき声が小さいと「やり直し！」となることがある。このように要求する大人の言い分は、「大声であいさつができない人は社会から弾かれる」というものであるが、「本気で」そのように考えているのだろうか。学校生活を安寧化し秩序化するために規則を定めたり、成果を上げるための行動が規格化されてしまうと、教師は「自分のことば」で「することの意味や方法」を説明する努力をしなくなる。たとえば、「<学力>はこんな力と技術なのだから、こんな方法で指導すればよい」と自問自答する機会を失っていく。教師が「自分のことば」で語らないという事態は、教職の「専門性」の喪失であると同時に、自分のしごとに自分で責任をとらない態度である。

「情理を尽くして語る」<sup>9</sup> 風土が失われるところでは、指導そのものが相手に届かなくなってしまう。私たちは自分のことばを失いながら、指導が届く風土も失っていくのかもしれない。また、人は思考停止におこまれると、「とにかくがんばるしかない」態度、「前のめり」な働き方、「無批判な」ポジティブシンキングを受け入れてしまい、「悲しむ力」を弱体化させてしまう。したがって、職場で苦勞している人々に配慮する余裕がなくなり、トラブルを起こす子どもへの想像力も衰退する。また、短期間に成果だけを求めるビジネスモデルを模倣し、見栄えのよさにこだわる教育現場では、民主主義の手続きは無駄なことになり、トップダウンや独裁を許す口実を与えてしまう。

私たちは「見た目」の数値や成果に反して、「教育統制」によって「失われつつあるもの」の大きさを想像するべきである。それは、「とりかえしがつかない」ほど大きなものである。人間の文化にかかわって言えば、ひとたび失われたものを再生するには、大変な労力と時間を必要とするのである。

### 3. 「いろいろな人がいる」ことを学び合う ——学校だからこそできることを確認し合う

原田の実践では、「まずは知ることから」ということで、問題をもつ子どもや特別なニーズをもつ子どもと対話を始めている。たとえば、シュウは4年のときに声変わりして、吃音があり、意味不明なことを言ったりするという理由で「気持ちが悪い」と避けられていたのだが、原田はシュウと仲よしになる。だれよりも背が高いシュウに「わあ、進撃の巨人だあ。食べないでえ〜！」と声をかけたら、「先生はおもしろいのでかんべんしてあげます」と答えてくれた。それを見て「オレも食べないでくれ〜！」と合わせてくれる子もいた。「やさしい巨人」となったシュウは、それ以来「食べるぞ」とふざけるようになった。

まず、「排除」されている子と「仲よく」なることが先決である。もちろん、「仲よくなる」とは象徴的な言い方である。当事者にとってみれば、自分に関心をもってくれている、自分は排除されないのだという期待を抱くことが重要である。そのために、シュウの個性に合いそうな「進撃の巨人」というネタを、原田は遊び心で使ってみたのだろう。子どもが好きな漫画のネタを教師は知っていなければいけない、と私は言いたいのではない。対話するネタなら子どもに聞いてみてから始めてもよい。ここでは、「進撃の巨人」という虚構の世界で教師と子どもがいっしょに遊んだ、という経験が大事なのである。虚構の世界で「食べないでえ」「かんべんしてあげます」と遊び合い、応答し合う経験をとおして、子どもはこの人は味方だという感触を得ていくのだろう。「何か悩み事でもあるのですか」とか「言いたいことがあったら何でも言っていいんだよ」という親切ぶった硬い言い回しでは、子どもは内面を出してはこない。子どもは、自分の内面を「むきだしに」語ることはしない。それ

は、難しいことであるとともに、恥ずかしいことだからだろう。

「シュウにはシュウの事情があるのだから、排除してはいけません」と論理で論ずることも、時には必要だろう。しかし、この場面のように、虚構遊びを見ていた子どもたちから「オレも食べないでくれ〜！」とかかわってきたことが重要である。自然に遊び場面で応答してしまった体験のほうが、子どもにとってみれば、シュウは排除しなくてよい友だちなのだという感触を得ることになる。仲よしは、虚構や遊びの場面を介して体得されるのである。

子どもを知るという実践は、「関与しながらの観察」というスタイルをとおして進められる。「知る」という行為は独立しているのではなく、対話や遊びという活動と並行して進められるのである。対話や遊びという楽しい場面にいるからこそ、子どもは内面を解放してくるのであり、それゆえに教師はよりよく子どもを知ることができる。もちろん知るということは指導の半面である。シュウの好きなことを知りながら、それを手がかりにして、子ども同士の対等な関係をつくるという目的に向かうのである。このように、日常のなかにこそ、意味ある体験が含まれている。後でまとめるが、これこそが、「学校だからこそ出会える体験」である。数値化できないが不可欠の体験である。

原田の使う言葉によれば、彼女は「語り合い、学び合う」実践も記述している。人を排除してはいけなくと注意するだけでは、観念的である。観念的であるということは、教師の言葉が子どもに響かないということである。子どもは、広い世界には「いろいろな人がいる」ということを知的に学習することで、狭い自分の周りにもいろいろな人がいることを知るのである。原田は、児童労働、LGBT、ホームレス、少年兵、アパルトヘイト、震災などのテーマを取り上げて学び合いをしている。<sup>10</sup>

上記のテーマについての学び合いを分析しようとすれば、「この事実は何れの立場から語られているのか」という視点の問題や、「こちらの期待通りの回答を語ってもらうように<弱者>や<語り手>を誘導してはならない」という当事者性の尊重など、むずかしい問題が控えている。この問題を論じようとすればかなり長い文章が必要になる。また、上記のような現代的なテーマをすべてとりあげよう、とか、たくさん取り扱おう、などと主張したいのではない。本論では、知ること・学ぶことが生きることにつながるという結論の一端を説明しておきたいのである。

これらのテーマについての学び合いは、総合学習であり、人権教育であり、道徳教育でもある。人権や道徳を学ぶとき、まずは「いろいろな人」が侵されてはならない権利をもって存在しているという事実を知ることから始まる。「権利とは何か」を知るとは、まず「権利が侵されている」という事実を知ることから始まるのである。理不尽に差別されている事実を知ること、そこには権利が存在することを知る。権利は発見したり再発見されたりするものである。このプロセスとともに、権利を守り・育てる方法も学び合うのである。

子どもはスローガンのおしつけを嫌う。あたりまえの結論をおしつけられることに対して反感を示すのである。嫌うといっても、言葉に出して明快に否定するのではない。号令の強要に対してとったような不健全な反応の場合もあるだろう。LGBTについて学んだとき、原田のクラスでは「なぜ学校で教えないのか」という問いをめぐって子どもたちと考え合った。そのときの答えは「教師もよくわかっていないから」「へたに教えるともっと差別が起きるから」であった。原田も「当たってるな」と感じた。

ここで子どもが拒否しているのは、「よくわかっていないのにわかったふりをする」こと、「よくわかっていないことでもおしつける」こと、「わからないことを正直にいわないで学ぼうとしない」こと、このような教師の態度であろう。「無知」とは学んで変化しようとしないうこと、あるいは「無知」とは「<自分が何を知らないか>を知らないこと」という哲学の知恵に学ぶなら、教師の学びと子どもの学びは並行的であってよいことになる。教師の側からみれば、「正答主義」の授業をくり返し、子どものつまづきを大切にしていない習慣が、子どもの前でたちどまって考える勇気を殺ぐのである。

さきに子どもは自分の内面をむきだしに語ることはしないと述べた。子どもは、小説や劇の登場人物に同化しながら、登場人物に自分の内面を重ねて、自分の内面を語り始めることがある。観劇行事で、家族の確執が話題となる劇を見た後で、子どもは次のように語り始めている。

「うちの前のお父さん、浮気して、お母さんに何度も暴力をふるって、お母さんのお金をたくさん使っちゃって、それでもなかなか離婚に応じなかったんだよ。裁判に何年もかかっちゃってさ。サイテー。顔も見たくないけど、お母さんが親権とったから、離婚の条件で月に一度会わなくちゃならないんだ。それが明日。サイテーの時間だよ」

この子どもは6年生である。この事例についてはいねいに論じる必要があるだろう。



子どもは、家族のトラブルをいきなり話し出すわけでもないし、だれにでも話すわけでもない。教師と二人だけの秘密にする場合もあるし、似たような境遇の子どもたちと話し合うこともあるだろう。この発言に見られるような家族のトラブルは6年生の子どもが背負いきれるものではない。それゆえに、だれか大人に聞きとってもらえないならば、大変なストレスを抱えてしまうことになる。もちろん教師は福祉の専門家ではないので、解決策をアドバイスすることは困難かもしれない。しかし、だれかが聴き取ることをしないと、この子どもは自分だけが理不尽に不幸なのだ、自分だけが世界から見捨てられそうだ、という感じをもってしまうかもしれない。

そうすると、子どもはいろいろな問題行動をとる可能性も出てくる。子どもと十分な対話ができていると、子どもの問題行動の背景が理解できないので、ますます子どもを責めるという悪循環におちいってしまう。原田も当然、このように判断して実践しているはずだ。だからこそ、「もっとしゃべりたいよねえ」と子どもの背中では言っている、と原田は書いている。ちなみに、「もっとしゃべりたいよねえ」と言う子どもは、「うちのママは別れたいのに別れられないんだよ」と言い、なかなか下校せず「6年2組の8番と13番、まだ靴が残ってます」と何度も日直から報告されていた子どもである。「きちんとさせる」と「家庭の事情を聴く」ことを天秤にかければ、どちらが大事であるか、それは「ふつうに」考えればわかることである。形だけの成果を求め、それを徹底することで「失われた」ゆとりと対話と寛容の重さを感じざるをえない。

やや一般化していうと、「個人的なことは政治的なことである」というのはフェミニズムが提起した命題である。個人で抱えることは辛すぎる事情、自己責任に還元してはならない事情を公の問題にしていく。それが公になることで、「トラブルに至らざるをえない」事情をみんなに理解してもらう。そして、この事情は「構造的」であることを理解し合う。このプロセスを経ながら支援の輪を広げていく。だが、私事をただちに公にしたところで、それに共感してもらえるかどうかは不明である。「家族の問題は自分たちで解決すればよい」というように無視される恐れが強いため、自分の事情を語りだすには勇気と信頼が不可欠なのだ。個人の事情を語りだしても大丈夫だと当の本人が確信し、それを共有してもよいと認可する集団があるときにのみ、私的なトラブルを共通の話題にすることができる。このタイミングと順序性を間違わないことをもって、「ケア」の実践と呼ぶこともある。個人的事情が「まじめに」公にされるタイミングの計り方がむずかしいのである。

ここでは、おもに原田と特定の子どもとの個別の関係しか言及していない。トラブルを抱えた子や特別なニーズをもつ子と周囲の子どもとの関係についてもいねいに論じる必要があるのだが、このたびは論じきれないことをお断りしておく。また、家族問題を話し合うグループをどこまで広げるのか、ということは、小学校高学年段階では微妙な問題である。中学校では、このような家族の問題を有志で語り合うという、いわば「自助グループ」的な活動をふまえた生活指導が展開されているが、同様に、ここでは言及する余裕はない。<sup>11</sup>

原田は、この実践記録の終わりに次のように書いているが、この指摘を今一度読みこんでおきたい。

「語り合いたいこと、知りたいこと、いっしょに考えたいことは、まだまだたくさんある。せっかくで出会ったのだから、同じ空間にいられるのだから、『号令』をかけ合っている場合ではない。私は、どうしてこんなつらい思いをしているのか。あの子は、何にあんなに怒っているのか。それを知りたい。語り合いたい。学校だからこそ出会えるこの体験を、どうか奪わないでほしい」。この主張はまことに痛切である。この願いがあるからこそ、原田は、学校だからこそ出会えることを紹介し、私もそれについて若干の説明を試みた。私も原田とともにまじめに言うのだが、「号令をかけ合っている場合ではない」のだ。

先に、「進撃の巨人」や「家族のトラブルの吐露」にかかわる子どもとの対話について、かなりていねいに意味づけを行なった。その理由は、日常の対話にこそ、いくらかでも重要な教育的意味を見出せることを証明したかったからである。些細な対話場面でも詳細に読みこんでみれば、子どもの発達にとっていろいろな意味があることを示したかったのである。この事実をもって、あいさつ運動や号令に時間をかけることは無益ですらあることを強調したかったのである。

補足しておく、ここで原田が「知りたい」と書いていることが重要である。子どもを変えたいとか、成長させたいとか、勝たせたいとか、ストレートに成果を志向する文章でないことが重要なのである。教師は子どもがどこで悩んでいるのか、そのほんとうの事情を知らないのである。だからこそ対話したい、拒否されるかもしれないけど対話への勇気をもちたい、という意識なのであろう。それは、「こう指導すれば、こんな成果がでる」という自然科学のまねをする手法とは異質である。

#### 4. 公教育の存在証明 —— 数値化・行動化できないものを言語化する努力を

スタンダード化に話を戻すと、エビデンス（数値化された証拠）があろうとあるまいと、原田たち教師が日常的に営んでいる行為は、学校教育では背骨のような営みであることを確認したい。それを「一言で」をうまく言い当てることはできないが、それが「きちんと機能しているか」については種々の実践例を引きながら語ることはできる。原田の試みに典型的な実践を、「自明性への疑い」、「排除しない実践」、「当事者性をふまえる指導」、「世界を知ることと自分を知ることをつ結びつける学び」というように定義して問題はないと思う。しかし、それ以上に私が言いたかったのは、「数値化・行動化できないものを言語化する」努力をしたい、ということであった。数値化できないことは価値がない、という発想は、究極のビジネスモデルである。教育活動を数値化・規格化しようとすることは、教育がビジネスに浸食された、といってもよい。

ここでもていねに述べておくと、私は、教育活動や指導を「技術」ととらえ、それを指針化することは、教職科学の課題であるという立場を堅持している。指導するという行為を技術として確定することで教職の専門性をうちたてるということは、近代教育学が望んだことである。いわば歴史的課題なのである。しかし、技術というときに、それは自然科学や工学の発想にもとづくテクノロジーのそれではない。自然に対してであれ人間に対してであれ、およそ「働きかける」という行為が系統化されるときには、それを技術と呼ぶ。だから、指導するという働きかけは、種々の人間科学の成果をふまえて論究されねばならない。これは、いわば論理的要請である。

「数値化・行動化できないものを言語化する」ためには、何か「新しい」ことが必要なのだろうか。このような問い方自体が、つねに「新しさ」を求めるビジネスモデルの影響だ、といっておこう。「新しさ」信仰の風潮にあえて抗う言い方をすれば、「今ある営み」で十分なのだ。これが、私の結論である。

研究活動においては、対象が古いということは思想が古いということの意味しない。この例にならっていえば、新しいと言われる方法でなくても十分に役立つと言いたい。私が、あえて「原田実践一本」をテキストとして、課題と展望を論じられるという立場に立ったのも、この意味においてである。

私は回りくどい論述をしているのかもしれない。だが、自然科学的エビデンスがなくても重要だと公認されていることはいくらでもある。たとえば、「まなざし」は、実体としては存在しないが、コミュニケーションという現象を説明するときには不可欠である。まなざしが「ある」、「働いている」、「機能している」ことについては、現象学が論理的に論証してきたことである。あるいは、「スロー、遅さ」や「弱さ」という用語でもって社会批判を行ったり、思想的提起を行ったり、実践的改革を行っている事例はいくらでも挙げることができる。これらの言葉は、一見すると、つかみどころのない言葉ではある。しかし、福祉、医療、共同生活など、この言葉が語られる現場でなされた事実はきちんと評価され、これらの試みは普及しているのである。<sup>12</sup>

教育実践記録においても、同じような試みはいくらでも挙げることができる。たとえば、古閑勝則は、「福島ならではの体験」として、震災後、福島に学校にあった「ゆったりとした時間」の大切さについて、以下のように述べている。<sup>13</sup>2011年原発事故が起きて、福島に学校は大変なことになった。放射線の数値が高いので、校庭は使用禁止、窓も開けない・・・さらに対外行事もすべて中止となった。公開授業研究会も出張もなくなった。すると学校はどうなったのか。「ゆったりとした時間」が流れたのである。教師は、授業をするだけなので、とてもゆとりがある。勤務時間も守ることができる。そうすると「すごいこと」が二つ起きた。

一つ目は、「いつもは怖い先生が、やさしくなった。」教師にゆとりがあるから、子どもにやさしくできるのである。二つ目は、「子どもの話をたっぷり聞ける」ということである。このような話は、阪神大震災のときにも報告されていた。大変な状況におかれたときに、一番大切なことがうかびあがってくるのである。

あいまいな表現ではあるが、「ゆったりとした」時間に、教育活動の本質を見ることができるといえる。しかし、「ゆったりとした」時間などというものは教育にとって明証的な意味がない、と断じてよいはずがない。「ゆったりとした」時間は教育の正否にとって不可欠の要因であるということは、健全な「常識」、あるいは「良識」である。人々が長年かけて習慣化してきた価値を簡単に切り捨てると、それを復活させるためにたいへんの労力を費やさないといけなくなる。

このような「常識」を疎かにしてはならないという戒めが「公」教育には付託されている、と考えてよいのではないか。ビジネスモデルは、好むと好まざるとにかかわらず、教育の「私物化」を志向する。そこでは、できるだけ早く、最小の労力で、自分だけが勝ち抜く方法に価値があるとされるからである。そこには「公」も「共同体」も「成熟」も存在しない。原田とともに「学校だからこそ出会える体験」を語るのが公教育の存在証明



となるはずである。

この事例から導かれるのは、あいさつ運動のような「ムダなこと」をやめることそれ自体が学校改革の有効な手立てとなるということである。あたりまえすぎる結論であるが、教育統制やスタンダード化の弊害を改めるためにはスタンダード化を「やめる」ことが一番の対策であり、そのために必要なのは、スタンダード化の「おかしさ」を意識し、その弊害について発言することなのである。

## 5. 教育の言葉の空虚さ問いただす ——言葉に敏感になることで、実践への感度を上げる

教育現場の「おかしさ」を意識化するためには、教育問題をあつかう言葉、教育の語り口を吟味することが必要である。教育現実の「あたりまえ」を疑えないということは、教育の用語が「あたりまえ過ぎる」ことと関連している。現場の「おかしさ」に対する素朴な直感や生理的違和感からでもよい、まず声に出して試みることから始めるべきではないか。

たとえば、「しつける」という管理的用語や「生きのこり」という市場原理用語を簡単に使ってしまうか敏感になるか、このちがいは子どもに向かう時の指導観に投影されるだろう。子どもを語るときには具体的か抽象的か、このちがいも重要である。実践を臨場的に再現できるということは、成功と失敗、両方をふくめて重要な事件を記憶しているということである。この事件をどう活かすのか、について省察できるということである。それに対して、抽象的用语では、実践を分析する切り口が浮かばないし、展望を探ることもできない。皮肉な言い方になって申し訳ないが、学級目標が、いつでも「明るく、元気に、がんばる、なかよし」というのでは、言葉が空虚になる。あるいは、オリンピックなどがあつた時には、「感動をありがとう」「夢は叶う」「支えてくれた人に感謝しよう」という道徳主義の話でも、同じく言葉が空疎になる。

私は、指導における「道徳主義」について、簡単に論じたことがある。<sup>14</sup>「努力は報われる」「感謝の気持ちが大事」「和を大切に」など、教育界で無自覚に用いられるスローガンの歪さを指摘したのである。指導における「道徳主義」の問題点とは、陳腐な結論が先にある。それは言葉だけを見れば反論しづらい。その抽象的な目標に向かって無限の努力が要求される。要するに、教師の恣意的な評価によって、子どもをおいつめる論理となっていることが問題なのである。さらに、子どもをおいつめながら教師自身を多忙化においこみ、思考停止においこむことも問題なのである。

今日、夢や希望を語る「美しい」言葉がもてはやされる傾向にある。貧困や格差が広がる社会において、スポーツや芸能の世界で成功した人が称賛される。「世界で戦う日本人」がその典型である。成功者のことさらな顕彰は、きびしい状況でも一人ががんばれば活躍できるのだ、というメッセージになっている。しかし、こんな人は万人に一人であり、この風潮に染まれば、ほとんどの人生がギャンブル化してしまう。<sup>15</sup>美しいスローガンを流布させるということは、不幸な現実にも目を閉ざすという働きをもつ。ここでもていねに言っておきたいが、私は、子どもがスポーツ選手に憧れることを止めているのではない。子どもの憧れには、素直に応答してやればよい。私が言いたいのは、夢と希望という空虚な言葉に潜む裏メッセージに配慮しないと、人に通じる言葉を開拓できないということなのだ。

「紋切型」の用語や思考が蔓延する「紋切型社会」の息苦しさを指摘する声があるが、上記の主張と重なるので紹介しておきたい。紋切型とは、たとえば、「育ててくれてありがとう」「ニッポンには夢の力が必要だ」「全米が泣いた」「国益を損なう」などである。<sup>16</sup>一例のみ挙げていえば、親に育ててもらって感謝したい人は、確実にいる。だが、だれもが、いつでもそう感じているわけでもない。親から虐待された人もいれば、親が「重い」と感じる人もいるはずだ。親が居るという現実に対しては、人それぞれ多様な解釈仕方があるはずだ。それにもかかわらず、ただ一つの空虚な選択肢しか存在しないような空気を煽る。親に感謝するということは、たてまえとしては全否定できないという一点を評価軸として、それに疑いを述べる者を排除しようとする。やや大げさにいえば、これは「排除」であり、「暴力」であり、「知性の貧困化」である。

あるいは、「行政用語」にすぎらつて、この用語から脱却できないことも問題である。「確かな学力」「豊かな心」という言葉を金科玉条にして、それが大切だと言い続けると、自分のことばで考えるという習慣がつかなくなる。自分のことばで実践を語るということは、第一に、専門性についての矜持をもつことである。第二に、相手に届く言葉を「情理を尽くして探す」ということである。それに対して、相手に対して「豊かな人間性が大事だ」と説くことは、上から目線であり、失礼なことである。「豊かな人間性」など、その意味内容はまったくあいまい

なのであり、語る側からどのようにでも意味付与できることばである。どんな意味内容かを自分で説明することなく、相手に対してそれを追求しろ、というのであるから、相手を尊重しない失礼な言い方になるのである。

学校から家庭に対して発せられる言葉にも、空虚ゆえに反目を招きかねないものがある。たとえば、「早寝、早起き、朝ご飯」が大切なことくらい、だれでもわかっている。それができないから苦勞しているのであって、親子どもども、教師にこの苦勞を知ってほしいのである。それににもかかわらず、「早寝、早起き、朝ご飯」をくりかえされると、この人は自分と共感的に対話しようという意志が弱い人なのだ、と判断されても仕方がないだろう。あるいは「家族で夢を語り合おう」というものがある。こんな「当たり前すぎる」がゆえにどう実現してよいかわからないようなことを強調するのは、私事に対する介入ですらある。夢というのなら、学校で楽しい体験をさせる、そうすれば子どもが家でその話をするかもしれない、そうなる家族での話題ができて会話が弾むかもしれない。せめて、学校側の努力を示しておくべきであり、それも示さないで、家庭に空虚な目標をおしつけることは傲慢だと言われても仕方がないだろう。

逆にいえば、自分たちの実践を自分たちの言葉で語るということが重要になってくる。自前の言葉を持つということは、自分の実践に責任をもつことでもある。若いから、不勉強だからなどという圧力によって口を閉ざさなくてもよい、学校のおかしさについて、とりあえず話し出してみる。その場所は、もちろん職員室である必要はない。語りだしたときに自分は少し変わり、語る場ができ始めることもあるからである。<sup>17</sup>この語る場ができ始めることを、サークルの出発点と呼びたい。サークルには、目的や組織が必要であることは言うまでもないが、それが強固なものとして存在していなければならない、というものでもない。悩みを語り始めるという意味においてサークルとは、人々を結びつけ、学び合わせる「働き・機能」という性格をもってよい、と私は考えている。だから、サークルから自前の用語や臨床的な語りがわきあがってくる可能性があると思う。

私は、やや強すぎる口調で現状の批判をしたかもしれない。それでも教育の語り口こだわったのは、教師の言葉、学校の言葉、教育行政の言葉が、「相手の存在を想定して発せられた」性格であると思えない場合があることを危惧するからである。最低限、相手に敬意をはらうという「教育固有の」語り口だけなら、その意義について合意することができる。相手の存在を想定した語り口を意識することによって、ビジネスモデルの競争的口調や「軍隊的なるもの」の攻撃的口調をのりこえることができると思うのである。ささやかなことかもしれないが、教師の口調や語りが変わり、教育現場で語られる用語が変わることで、教育実践も変わるのではないか、と思っている。

私がこのように主張するのは、内田樹のいう「情理を尽くして語る」ことの意味をかみしめたいからである。内田は以下のように言う。「情理を尽くして語る。僕はこの『情理を尽くして』という態度が読み手に対する敬意の表現であり、言語における創造性の実質だと思うんです。・・・言語における創造性は読み手に対する懇請の強度の関数です。どれくらい読み手に言葉が届くことを願っているか。その願いの強さが、言語表現における創造を駆動している。」<sup>18</sup>私は、さきに「教師の専門性」を論じる文脈で、次のように書いた。「情理を尽くして語る」風土が失われるところでは、指導そのものが相手に届かなくなってしまう。この時念頭にあったのは、いま引用した内田の指摘なのであった。

もう一点つけ加えるならば、このように私が主張する背後には、最初に紹介した丸山の警告もある。日常の語り口に意識を向けるということで、「平凡や事柄がかくも巨大な結果を産みだした」歴史を忘れてはならないという丸山の問題意識を重ねているのである。

## 註

<sup>1</sup> 内田樹『内田樹の大市民講座』朝日新聞社、2014年、123ページ。この書物は「コラム」をまとめたものであるが、教育の目的について、この文章がわかりやすいので引用した。市民としての成熟、共同体の成員、教育とビジネスの本質的相違など、内田の教育に関する主張は、他の多くの著作から示唆を得ている。たとえば、『内田樹による内田樹』（株式会社140B、2013年、256ページ以下）『街場の共同体論』（潮出版社、2014年、145ページ以下）

<sup>2</sup> 同上書、132ページ。

<sup>3</sup> 原田真知子「学校だからこそ出会える体験を」教育科学研究会編『教育』2015年7月、かがわ出版、14～21ページ。以下断らない限り、原田の引用はこの論文からである。

- <sup>4</sup> 鷲田清一『だれのための仕事』講談社, 2011年, 56ページ以下. 近代の時間感覚は, <前のめり><プロスペクティブ (前望的)>であり, そこからインダストリーな心性 (勤勉, きまじめ) が生まれ, 合理的な生産のために社会も規格化され, そこに自律的に服従する心的規制も生じた.
- <sup>5</sup> 内田樹「私の紙面批評」『朝日新聞』2013年2月26日. 体罰問題を近代日本軍隊の遺物との関連で指摘している. 「近代日本の組織的愚行の多くは『待ったなし主義』という一語で以て合理的な反論を遮り, 押しつぶし断行されてきた. 今もそれは変わらない.」
- <sup>6</sup> 丸山眞男『増補版 現代政治の思想と行動』未来社, 1964年, 「軍国支配者の精神形態」を参照. 引用は91ページ.
- <sup>7</sup> 蝦名賢造『海軍予備学生』中央公論新社, 1999年, 142～143ページ. 森村誠一の解説も参照. 軍隊のメカニズムと管理主義教育の関連については, 城丸章夫『管理主義教育』新日本出版, 1987年にくわしい.
- <sup>8</sup> 教育実践記録において教師の主観こそが重要な要素であり省察の対象となること, および, 教育実践記録を「物語」として読むことの意味については, 拙論「教育実践記録の『読み方』」『熊本大学教育学部紀要, 第61号』2012年, 「教育実践記録の『読み方』(Ⅱ) — 「文学理論」を参考にして —」『熊本大学教育学部紀要, 第62号』2013年を参照.
- <sup>9</sup> 内田樹『街場の文体論』ミシマ社, 2012年. 「情理を尽くして書く」ことの意義については, 再度論じる.
- <sup>10</sup> 原田真知子「『いろんな人がいる』のが当たり前前の教室に」全生研編『生活指導』2012年10 / 11月, 高文研も参照.
- <sup>11</sup> たとえば, 加納昌美「二年B組の話」『全生研第57回全国大会紀要』2015年. 子どもたちは, 家族の問題を語り合おうとして, 「自分もカミングアウトしたい」と言っている.
- <sup>12</sup> たとえば, 辻信一『スロー・イズ・ビューティフル』平凡社, 2001年. 浦河べてるの家『べてるの家の「非」援助論』医学書院, 2002年, 向谷地生良『「べてるの家」から吹く風』いのちのことは社, 2006年. 高橋源一郎, 辻信一『弱さの思想』大月書店, 2015年.
- <sup>13</sup> 古閑勝則「正美くんの成長」大和久勝・丹野清彦編『班をつくろう』クリエイツかもがわ, 2015年.
- <sup>14</sup> 拙論「指導における『道徳主義』に関する一考察」『熊本大学教育実践研究』第26号. 2009年.
- <sup>15</sup> 湯浅誠「格差と貧困をなくすために私たちにできること」牧野富夫, 村上英吾編『格差と貧困がわかる20講』明石書店, 2008年, 250ページ以下.
- <sup>16</sup> 武田砂鉄『紋切型社会』朝日出版社, 2015年, 4ページ.
- <sup>17</sup> 塩崎義明編著『学校珍百景』『学校珍百景 2』学事出版2014年, 2015年.  
学校の「おかしさ」を笑いながら問題提起している. 息苦しい学校を「笑い」ながら告発するタッチをとることで, おかしいと思う人はたくさんいるのだという安心感を読者に抱かせる. この書物には, 「笑い」による批判がだれにでもできるという事実を公にして, 実践を語り合える仲間を増やしていこうという意図がある, と私は解釈している.
- <sup>18</sup> 内田樹『街場の文体論』16ページ.  
「情理を尽くして語る」ということに関連して, 内田は「届く言葉」があまりにも存在していない状況について, 以下のように警告する. 私たちのまわりに行き交っている言葉は, 「査定を求める」言葉ですらない. 「自分を尊敬しろ」と命じる言葉である. 世の中には一定のパーセンテージで「頭のいい人」はいる. そしてこの人たちは, いろいろなことを話すけれども, メタ・メッセージは一つだけである. それは「私は頭がいい. 私を尊敬しなさい」である. このように述べたうえで, 大学生に次のように説き, 訴えている. 「これだけは聞いておいてもらわないと困る. 君たちがちゃんとした大人になってもらわないと, 僕も困るし, 君たちも困るし, みんなが困る. だから, 僕の話聞いてくれ. このようなメタ・メッセージを聞き落とさないでほしい, と. (287～288ページ)  
「情理を尽くして語る」ことの反対側にあるのが「呪い」であり, 「呪い」を解除する方法が「祝福」であるとされる. これらの指摘は, 教育の語り口を考えるうえで示唆的である. (内田樹『呪いの時代』2014年, 新潮社, 文庫版)