

# 「ビジネスモデル」とは異なる公教育の論理

—若手とベテランの対話という観点から教育実践を構想する—

白石 陽一

## Logic of public education different from the “business model”

— Planning of educational practice from the perspective of the dialogue of young teacher and expert teacher —

Yoichi SHIRAISHI

(Received September 30, 2016)

### 1. 教育における「ビジネスモデル」の浸透と教育における「公共性」の危機

教育における「スタンダード」の進行と「統制」的手法の浸透が、相乗効果のように学校現場を侵食している。具体的にわかりやすい事例をあげるなら、「きちんとさせる」、「見た目を整える」、「寛容を許さない」といった報告が絶えないのである。その実情について、典型的だと思われるものをまとめてみると、以下のようになる。

#### ①あいさつの強制

子どもから「はじめます」「お願いします」が「自然に」出るようにして、この数値を集計・公開する。教師が「立ちましょ！立て」と号令をかけ、子どもたちが「ヤァー」と声を揃える。まさに、これは軍隊の規律ではないか。この学校では、教師が指名したら、必ず「はい」と返事をすることを決めている。「あいさつのできない人は社会から弾かれる」からだそうだ。

#### ②「きちんとさせる」ことへの脅迫観念と思考停止的なりしまり

靴のかかとを揃えて下駄箱に入れているかどうかをきびしく点検する学校がある。「かかどが“○”になると平和になる」からだそうだ。職員室に入るときには、子どもは「○年、△組、□□番、○○です」と声をかけるが、「声が小さい、やりなおし」を要求される。このように要求する教師は、正しい礼儀作法を教えていると「本気で」信じているのだろうか。子どもが無言掃除できるのは以心伝心の証だ、と「本気で」主張する人もいる。

#### ③テスト対策一辺倒

ある県では、月ごとの「WEB 配信問題」という名の小テストが実施されている。入力すると学級・学校の平均点、県ごとの平均点がたちどころに表示される。週末になると「WEB 予想問題」が配布されて宿題になる。テスト時間は50分確保しているが、早くできた子どもは5分で終わることもある。早く終わった子どもが机に伏しているのを読書を許可したら、学習指導部から「注意」を受けた。<sup>1</sup>

#### ④定型的な対処の強要

特別支援学校では教室から飛び出す子がいて、管理職は絵カードなどの視覚支援の導入を強要してくるが、当の本人はその子の「本来の姿」を見にくることはない。管理職は、その子が「教室にいるかどうか」をチェックしたいだけであり、その子が「教室で何を楽しみ、何を学んでいるか」については関心がない。<sup>2</sup>

以上、悲喜劇のような事態が「まことしやかに」進行している。

このような事態をおかしいと思いつつも、なぜか止めることができないという教師の実感も、あわせて報告されている。さらに、まじめにがんばればがんばるほど苦しくなる、自分で自分の首を絞めているようだという感覚も何度も聞いている。その理由として、「何に対して」がんばるのか、がんばることの前提を問わないからだ、という回答もありえる。では、なぜ問えないのか、という問いまで突きつめるなら、教師があまりにも多忙であるがゆえに批判的に考える余裕を失い、思考停止に陥っているからだ、という回答になるだろう。たしかに競争と多忙と管理はセットになって教育現場にやってくる。権力や支配についての納得のいく説明と、その説明にもとづく対策を私たちは欲しているのではないか。

こういう状況にあつて、新自由主義や市場原理に「対抗」する実践をきりひらこう、というスローガンを聞くこともある。だが、「対抗」「抗う」という言い方には、私たちはつねに「負けている」「押されている」という響きがある。また、抵抗するという言い方では、具体的に対抗するとは何をすることなのか、を明瞭に説明しないイメージもある。私たちは、いつも負けており、私たちは積極的に実践をうちだしてこなかったのだろうか。そうでもあるまい。ここで詳述はできないが、教育実践のなかにたしかに存在しているはずの、新自由主義とは「別の」論理をうちだす必要がある。

そこで、競争や統制や多忙は、どのような関係にあり、これらがからみ合った不幸な現実はどのようなメカニズムによって産みだされているのか。最低限、私たちが置かれている現実を知ることから始めたい。私たちがどういう関係に網の中にいるのか、それを把握することができないならば、自分の立ち位置が見えなくなって不安になる。人は不安に陥ると成果を求める圧力に怯えてしまうか、学校現場で生じている出来事を既成事実だと思ってそれに屈服してしまうか、いずれにしても主体的考える余地をもちえないことになる。主体的に考えることができないということは、子どもを追い込みながら教師も追い込まれていく悪循環を断つことができないということである。

この悪夢の循環を相対化できないならば、教師は子どもからの素朴な「異議申し立て」を受けたとき、なぜ子どもは「荒れている」のか理解できなくなって混乱してしまうだろう。ここでいう子どもの素朴な異議申し立てとは、反発であったり、拒否であったり、意欲の低下であったりする。誤解のないようにていねいに付言しておけば、子どもの異議申し立ては、「荒れ」として表出されることがある。この「荒れ」を子どもの欲求であると「読みかえ」ながら実践を構想することは、日本の教育実践が築きあげてきた原則である。

これらの関係を俯瞰的に理解するためには、内田樹のいう「国民国家の株式会社化」という見解を聞くことが有益である。それは、教師と子どもの「息苦しさ」の根源を理解することにもつながると思うからである。

「わが国はいま『国民国家のすべての制度の株式会社化』のプロセスを進んでいる。平たく言えば、金儲けに最適化したシステムだけが生き残り、そうでないシステムは廃絶されるというルールに国民の過半が同意したのである。営利企業の活動はもちろんのこと、農林水産業のような自然の繁殖力を永続的に維持管理するための活動も、医療のような国民の健康を保持するための活動も、教育のような次世代の担い手の市民的成熟を支援するための仕組みも、すべてが経済効率だけを判定基準にして淘汰されるべきだ」という判断に国民の過半が同意を与えた。」<sup>3</sup>

ここで最優先されているのは、この統治システムが「儲けやすいかどうか」である。現代の労働者の多くは株式会社の従業員であるが、この人たちが日常的に親しんでいる組織は民主的なものではない。勤めている会社が民主的かどうかについて、従業員自身がいつも関心を払っているわけではない。株式会社の常識が社会の常識になったために、その弊害や限界について疑義を唱える人も少なくなったわけである。

グローバリズム、ビジネスモデル、市場原理、競争原理、成果主義といった用語は、経済や社会の情勢を説明するさいに用いられており、教育の世界でも疑われることなく用いられることもある。これらの用語で表現されることがらの内実については、学術的には差異もあるだろうが、現実感覚としてはほぼ同じことをさしている場合も多い。これらの用語が疑われないということは、「その用語が示すような現実」が教育現場にあらわれても、その現実を批判できないということである。以下、これらの風潮を理解するために最低限必要だと思われる点を列挙してみたい。

第一に、グローバリズムやビジネスモデルは、たえず「新しさ」「変化」を求め、「格差」を広げることも厭わないのである。それは、短期間のうちに利益を最大化しようとし、投資した財をただちに回収しようとする。利潤は差異から生まれ、商品の価値は「新しさ」といった「差異」の中にあるのだから、ビジネスにとって「変化」は至上命題となる。「新しさ」を導入するだけのことを優先するのなら、トップダウンや独裁のほうが手取り早いし合理的である、とさえいえる。

ビジネスモデルのマイナス面を疑わないところでは、独裁者の登場や独裁的手法を容認する風土を許してしまうという。経営者の判断あるいは経営の成功と民主主義の要求とは、次元が違うのである。

第二に、ビジネスは「〇〇戦略」といった「戦争用語」で語られることが多い。「ビジネスに『戦略』なんていない」と主張するビジネスマンである平川克美は、以下のように言う。人間が発明したビジネスという魅力的で豊饒なコミュニケーションを、なぜ戦争というつまらないアナロジーで語りたがるのか。その理由は、ビジネスが社会の限られたリソースの「奪い合い」として認識されるようになったからである。いわゆる「戦略本」が読者の心の深いところで響かせているのは「恐怖」である。<sup>4</sup>そして、私たちが「戦略的」思考にとらわれる

理由は二つしかない。そのひとつは自分に優位に事を進めるポジションの獲得という一種のずる賢さであり、もうひとつは自分の相手はずる賢さで対応してくるという疑心と恐怖感である。ずる賢さとか疑心とかは現実存在するとしても、それを第一の原理とすることを、教育のしごとは望まないはずである。

戦争用語がビジネス用語として用いられ、そしてビジネス用語が教育用語に流れこんでくる。教育の世界でも、「教育投資」「人材養成」「質保証」「費用対効果」「教育サービス」といった用語が並んでいる。戦略的・攻略的な「ビジネス」用語が疑われないままに普及するということは、「競争的・攻撃的」な精神や「利益第一」の教育が疑われないことを意味する。この悲しい帰結の典型については後述する。

第三に、世界経済のルールや用語や価値観が均一化されるならば、教育内容や教育方法も全国一律に規格化・標準化されることも、論理的帰結としては十分にありえることである。「〇〇小（中）スタンダード」という名称には、規格化された商品としての学校教育の性格をみることも可能である。ここでスタンダードに沿っていることの説明責任が強要されることもまた、サービスの徹底という発想からみれば当然のこととなる。

「利益最大化」、「投資一回収」といったビジネス的な教養や知識は、教育現場で起こっている問題を「解決」するのではなく、ただ「隠蔽」するだけである、と平川は主張する。「ビジネスマンが、ビジネスの人材教育のような合目的な経済合理性をもって、現下のいじめや不登校、知識レベルの低下といった問題の処方を書くなどということは、あってはならないことである。」「利潤を効率的にはじき出すという明確な目標達成のための場で起こる問題と、利潤とはそもそも何かと考える教育現場で起こる問題とは、問題の在り処が違うのである。」<sup>5</sup>

この指摘が、教育関係者ではなくビジネスを専門としている人からなされていることを重く受けとめたい。短期的な利益を目的とするビジネスの思考形式と長期的な展望や公共的な発想や多様なものとの共存を目的とする教育とでは、問い方や考え方の根本が異なるのである。あえて言えば、ビジネスマンは「利潤とは何か」という問いをいつも発するわけではない。しかし、教育関係者は、「そもそも利潤とは何か」、「利潤追求と幸福追求は合致するのか」という「そもそも論」の問いを手放してはならない。このように問うことが「いつも」必要であるというわけではないが、それを「まったく」問わないというのは教育の活動とは呼べない。

いま、グローバリズムについては特段の説明をしないままに、論じてきた。ビジネスの論理と教育の論理が根本的に異なることを指摘するためには、グローバリズムについて論じると話の筋が複雑になると考えたからである。そうはいってもグローバリズムについてある程度の共通理解をもっておくことは、やはり教育や民主主義を考えるうえで有益であると考えるので、以下、グローバル資本主義の進行は民主主義の衰退をもたらすという水野和夫の主張を要約してみたい。<sup>6</sup>

グローバリゼーションとは、「中心」と「周辺」からなる帝国システム（政治的側面）と資本主義システム（経済的側面）であって、「中心」と「周辺」を結びつけるイデオロギーなのである。「中心」にある先進国が「周辺」つまり、いわゆるフロンティアを広げることによって「中心」が利潤を得て、資本の自己増殖を推進していく。そのさい、地理的な市場拡大は、いまや最終局面に入ったと言える。地球上には、もはや地理的・空間的なフロンティアは残っていない。資本主義は、いまや「電子・金融空間」のなかで利潤をあげようとしている。

実体経済を無視して金融市場は肥大化している、と水野は言う。たとえば、先物市場では超高速取引が主流となっているが、何を根拠に取引が行われているかといえば、それは「市場の歪み」である。わずかの額の歪みを見つけ、価格のわずかな差を突いて売り買いすれば儲かるというわけで、この歪みに数百億円という大量の資金を投入すれば、たとえ一銭でも大きな収入が手に入ることになる。これを1日のうちに何回も繰り返せば、莫大な富を得ることも可能である。こうした市場の歪みは人間の目では見つけられないのであって、コンピューターが自動で行うのである。なぜ、先物市場がこれほど肥大化するかというと、実際のモノや財の動きとは無関係なのだから、売買は無限に広がるのである。<sup>7</sup>

リアルな現実の次元を超えた空間で、生身の生物体としての人間の実感と無関係に、経済活動が営まれているのである。この現実を突きつけられた今、グローバリズムの背後にある価値観でもって日常生活や教育実践を判断してはならないことは明瞭である。

資本主義にとって「周辺」は不可欠なのだから、新たに「周辺」をつくり出す必要がある。「周辺」が国外になければ、それを国内につくりだす。それが、アメリカでいえばサブプライム層であり、日本でいえば非正規社員であったりする。したがって、国境の内側で格差を広げることを厭わない「資本のための資本主義」は、民主主義も同時に破壊することになる。民主主義は、価値観を同じくする中間層の存在があった初めて機能するとも言えるのだが、中間層の没落は民主主義の基盤を破壊することにつながる。たえず「周辺」と「新しいもの」と「変化」を求める「資本主義」の論理を教育の論理に無媒介に適応してはならないことだけは、明確に指摘できるだ



ろう。

あるいはこうも言える。グローバリゼーションは、人・モノ・カネが世界的な規模で動くという事態をさすのなら、それは「自然な過程」である、といえるのかもしれない。それに対してグローバリズムとは、グローバリゼーションに対して新自由主義な価値と意味を与える「イデオロギー」だと言える。グローバリズムを推進しようとする人々は、グローバリズムについて具体的な記述はしていない。しかし、「グローバリゼーションも中心と周辺を結びつけるイデオロギーだとするならば、『中心にいかにか富を集めるか』である、と推測してかまわないでしょう。・・・露骨に言えば、グローバリゼーションとは、周辺から中心にお金が集まるようにする仕組みそのものと言い換えることもできます。」<sup>8</sup>

「新しさ」「変化」「成長」といった用語で自分たちの世界と営みを構想するビジネスモデルや経済の論理を知ることがないならば、それを疑うこともできない。それを疑うことができないならば、その危うい帰結を想像することもできない。あるいは、経済の論理とは異なる教育の論理について、自信をもって主張したり実践したりすることもできなくなる。

鈴木大裕は、アメリカの「教育改革」を検討しているが、この論究は「公教育」とは何か、を考察するうえで非常に有益である<sup>9</sup>以下、＜ビジネスモデル・新自由主義は、「公」教育概念を解体する＞という命題について、鈴木 の 著作を参考にして論究してみたい。

アメリカの市場型教育改革は、端的にいうと「企業の企業による企業のための」教育改革である。その国家統治のあり方とは、これも端的にいうと「人権よりも所有権の優越性を認める」ことである。この統治法の下では、経済に必要とされる知識とスキルの重点化、それに伴う批判的思考の排除、これら教育コンテンツのコード化と標準化などが生じる。その結果、「商品化した教育」は、公共財ではなく私財と考えられるようになり、教育の民営化が促進されることによって教育産業には暴利がもたらされる、という。

鈴木 の 著作では、この具体的な事例がていねいに説明されているのだが、2つだけをここで紹介する。

公教育の市場原理を徹底していった場合、その行きつく先は「教育の非専門化」である。教員の非専門化とは、教育派遣というビジネスを容認することである。教育派遣とは、発展途上国からアメリカへの教員輸入である。規制緩和により、教員養成、教員免許、教員配置などが自由化され、「民間」の団体がそこに参入してくる。この間の詳細は省略せざるを得ないが、教員免許も持たず、その土地に対する理解も持たずに教えることが許されるのである。その背後にあるのは、地域や学校や子どものちがいを無視して標準化された教育のビジョンである。このビジョンは、教育を標準テストの点数＝「学力」＝「グローバル市場における競争力」という狭い定義に閉じ込め、教えるという行為をテスト対策や行動テクニクへ矮小化し、学ぶという行為を数値化できる成果へ簡略化したのである。

OECD が3年ごとに実施するPISA（国際学習到達度評価）の問題とは、OECD が世界中の公教育を遠隔評価し、監視、競争させ、政策誘導していることであり、それゆえに、PISA のシステムは現在の新自由主義の構図そのものなのだ、と鈴木 は指摘する。このシステムは、「市民一人ひとりが当然のように、『あるべき姿』に従って少しでも己の『パフォーマンス』を上げようと務め、自己の行動を規制していくという、個人の心理にまで浸透する監視と抑圧の力学」なのである。<sup>10</sup>

私も鈴木 と同様に、PISA というテストの質そのものを批判しているのではない。OECD がPISA という世界統一の基準を提示し、評価する権力を握るならば、評価権の一極集中が生じるという危険性を危惧し、さらに一極に権力を集中させたものが世界のすみずみにわたって遠隔操作を可能にすることを危惧するのである。<sup>11</sup>

教育が「数値化」され、世界規模で「標準化」（スタンダード化）されることによってできあがるのは、教育の「商品化」である。「数値による統治」と「評価による操作」という二つの新たな政策トレンドである。この大きな流れを知ることなしに、PISA 型学力の何たるかという議論をしても、PISA の順位に一喜一憂しても、結局のところ、自分たちの努力は、すべて商品化という大きなうねりの中に回収されてしまうのである。私たちの主観的善意とは無関係に、私たちの努力は数値という無味乾燥な貨幣のようなものに飲み込まれてしまうのである。このようなシステムにおける競争とは、そこから降りることを許さない性格をもっている。システムすべてが商品化を志向しているために、私たちの教育的努力はよき商品になるための競争に参加することでしか評価されないからである。

このような批判をしていると、＜批判するだけではダメだ、対案を出せ＞というのが、自称＜改革者＞の常套句である。しかし、現状をより悪化させるような提案に反対するのに、わざわざ対案を出す必要はないはずだ。

このように論理的に主張する中野剛志は、次のようなたとえ話をもちだしている。麻薬常習者に対して「麻薬は体に悪いからやめろ」と言ったところ、麻薬常習者から「反対するなら、麻薬のほかに気持ちがよくなる対案を出せ」と言い返されたとしたら、「そんな対案は出せないから、麻薬の使用に反対できない」と言って引き下がるのか。麻薬の使用という悪事をやめさせるのに、いちいち対案をださないといけないのか。

いかに状況がきびしくとも、「してはならない」ことがある。「一線をこえてはならない」ことがある。「何をするか」はすぐにわからなくても、「何をしてはならないか」だけはわかる時もある。公教育をビジネスの論理でわりきってとらえてはならない。これが「すべきではない」ことである。「すべきではない」ことに手を染めないことは、システムや制度や組織を「より悪化させない」ための方策である。

## 2. 「社会共通資本」としての公教育と「決定を遅らせる」民主主義

財政危機を強調して「改革」の競い合いを要請し、「成功」した場所に予算を選択的に集中する「頂点への競争」というプロセスは、日本でも進行している。ビジネスモデルが教育の世界で究極化していったアメリカの姿を反面教師として、私たちは「公共性とは何か」、「学校にしかできないものは何か」という問いに対して、きちんとした回答を示さなければならない。とりあえず、公共財あるいは「社会共通資本」としての教育という発想が必要であること、民主主義の基本特性から教育実践を構想する必要があること、この二点についてだけ、概略的に指摘しておきたい。それは、象徴的にいえば、「数値化できないものをどう理論化するのか」という試みである。あるいは、「大切なものは目に見えない」のだが、「目に見えないものをどう言語化するのか」という問いでもある。

まず、ビジネスモデルの問題点を強調する内田樹が「社会共通資本」の意義を指摘しているので、内田の立論を紹介することから始めたい。

グローバリズムを超えるためには昔に戻るのではなく、グローバル化という自然過程を勘定に入れたうえで、新しい世界像を構築する必要がある。そうはいっても、この課題に対する見通しを与えた人はいない。とりあえずできることは、「それを壊されては生活が立ちゆかないもの」を死守することである。この死守すべきものが、社会共通資本であり、そのなかに教育という営みや制度もふくまれる。

「社会的共通資本」とは、それがなくては共同体が立ちゆかない公的資源のことであり、自然資源（大気、森林、河川、水、土壌など）、社会的インフラ（道路、交通機関、上下水道、電気、ガスなど）、制度資本（教育、医療、司法、金融、行政など、とくに教育と医療）の3つをさす。これらの制度は、「どれも、人間の弱さ、脆さ、人間の非力、無能力を前提に制度設計されています。壊れやすいものをそと取り扱う。なかなか育たないものの成長をじっと見守る。自分ではできない仕事をしなければならない人に手を貸す。そういう時間と手間がかかる作業のために作られているのが社会共通資本です。」<sup>12</sup>

これらの制度は「変化を嫌い、惰性を好む。」その理由は、これらの制度の基準になっているのは「生身」の人間であり、尺度になっているのが「人間の生きる時間」だからである。こういう「それがなければ人間が生きてゆけないもの」は、原理的にいって私有されてはならない。その管理運営には政治と市場はかかわってはならないのである。

社会共通資本としての教育も、変化を嫌うものとして考察されるべきである。時の政権が変わるたびに、教育政策や教育目標がコロコロと変わったり、教育内容があっという間に変わったりしたら、現場は混乱するだけである。「それでも変われ」という人は、ビジネスの時間と生物としてのヒトの時間の区別がつかない人である。また、教育の成果は短期的には判定しづらい。長年積み上げてきた制度や習慣を急激に変えてしまって、成果が出なかったからといって、元に戻すことは困難である。念のために言えば、ここでいう「判定」とは、漢字がいくら書けるようになったとか、歴史の知識をどれだけ覚えたか、というレベルではない。市民としての成熟とか国民全体の教養と民主主義の度合いというレベルである。

今の日本の教育論は、「共同体そのもののパフォーマンスを最大化するために何ができるか」を考えていない、と内田は言う。その反対に、「人間というのは自己利益を最大化するため、教育機会を利用する存在である」ということを無謬の前提として話を始めている。こういう前提に立つ限り、学校教育は破綻に向かうしかない。教育資源を競争的に奪い合うという発想からは、「自分だけが教育資源を独占的に利用でき、自分以外のものはできるだけ教育機会から疎外されることを願う人間」しか生まれてこないだろう。そうではなくて、学校教育は「共同体の次世代を担い上げる成熟した市民の育成」のためのものである。そのためには、できるだけ多様な教育機会が提供され、子どもたちが潜在的可能性を開花できる仕組みをつくらねばならない。<sup>13</sup>

内田自身が強調しているように、上記の主張は「あたりまえ」のことである。このあたりまえのことが「奇矯な暴論」だと受け取られるならば、現代日本の教育論議のほうが歪んでいる、と言わざるをえないのである。

この問題に関連させていえば、近年、「遅さ・スロー」「弱さ」「ケア」などの用語が教育の世界でも語られているが、この動向は評価すべきだろう。「勉強とスポーツで勝つ」という短期的かつ形式的なゲームのレベルならば、即決ということもあり得るだろう。だが、少年期の発達課題をクリアするか市民としての成熟をめざすというレベルでは、迂回や回り道は必然である。発達課題についていえば、幼児期・少年期・思春期・青年期と、それぞれの課題をすべて上手にクリアした人などいない。発達には凹凸があり、だれもが、それぞれのレベルで「発達しそこなっている」のであり、この意味で人はすべて「欠如態」である。だれでも「遅れ」と「弱さ」をもっている。この欠如・遅れ・弱さを自覚し、友人と共同しながら、それぞれの課題をのりこえていくというのが人格形成の基本原則である。このような性格の営みに対して、時間的尺度をもちこみ、効率を評価基準とすることは正当ではない。

似たような話として、大学の「文系」軽視の風潮がある。理系は儲かることに結びつきやすいので役に立つけれど文系は役に立たない、という通念があるが、これこそが問題なのである。こういう通念や非難に対して、文系は「役に立たないけれども価値がある」という言い方では、説得力のある反論とはなりえない。「文系は役に立つ」という論理を積極的にうち出さなければ、大学の存在価値を世間に訴えることはできないのである。

話を単純化していえば、理系は「短期的」に役立つが、文系は「長期的」に役立つのである。それが新幹線であれ高層ビルであれコンピューターであれ、理系の知は与えられた目的に対してもっとも役立つものをつくる。いわば目的遂行的な知なのである。それに対して文系の知は、自明化している目的と価値そのものを疑い、問い質すのである。たとえば、戦前の「鬼畜英米」という価値は不変のはずはないし、1960年代から信奉されてきた「高度成長」という価値の軸も21世紀になると揺らいでいる。「グローバリズム」という用語はここ30年くらいの間に隆盛を極めてきたのであるが、30年後にグローバリズムという用語が語られているという保証はない。価値の変化を見定めるためには長期的なスパンが必要である。長期的な視野をもって価値を創造することが、文系の知の特質なのである。<sup>14</sup>

世俗的にみれば自明化しているような価値や尺度を疑うという視点がなければ、人類は進歩しなかったはずである。いや、人類の破滅をくいとめるのは文系の知である、とさえいえるだろう。文系学問の役割である「批判(的思考)」は、社会の「異物」であること自ら選択し、この役割を社会から負託されているという自覚のもとに成り立つのである。このような「文系の知」の中に「教育の知」を加えても何ら問題はないはずである。

次に、教育について議論するさいに、「民主主義は手間がかかる」という観点を説得的に説明することが重要である。

そもそも、民主主義は「決定を遅らせる」システムなのである。討議と合意には手間がかかるけど、独裁と専制よりは「まし」であることを、人類は経験的に学んだのである。人類はもっともらしい動機によってさまざまな政策を決定してきたが、結果としてはとりかえしのつかない過ちをおかした。この過ちを防止せんがために熟議と手続きを大切にすることを学んだはずである。あるいは、即決を望むと、独裁を自ら招き入れ、自らを臣民の不幸に陥れることも学んだはずである。「速さ、変化」を至上命題とするビジネスモデルと「手間がかかる」民主主義とは両立できないのである。たしかに、民主的決定には時間がかかる。手続きをきちんと守ると遅さも伴う。しかし、時間をかけて討議した過程が残ることによって、その決定がまちがったときにもやり直しがしやすくなっているのである。民主主義と遅さとは不可分だという覚悟がなければ、教育という営みのもつ公共性は新自由主義の統治的なシステムによって浸食されてしまうだろう。

討議あるいは熟議について一点だけ指摘しておく、「民主主義の美点は、合意を形成することにあるのではない。」合意を第一義の目標として優先するならば、社会の同質性を強要する危険性が生じてくる。そこでは、<決められる政治がよい>というような風潮も許容されることになり、個人や個性や異論や異質性が顧みられなくなるのである。そうではなく、民主主義の特徴は、「対立が維持され続ける」ことにある。人々の間の「対立や差異が正当なもの」として認められ、差異や対立を無理やり除去したり排除したりしない、「決して終息しない多元性を維持し続けること」が民主主義にとって肝要なのである。<sup>15</sup>

逆にいうと、対立が維持することによって、「弱者」や「少数派」の存在を忘れないことが、民主的だといってもよい。差異や対立を排除しないということは、複雑な現実を複雑なままに保持することである。この努力をしないと、単純な二分法やワンフレーズの用語の乱用を許し、知性の低下をひきよせてしまうのである。ここでも<決めないでもよいのか>という安直な反論は文脈を読まないという点で不適切である。ここの議論では、



<決めなくてもよい>という怠惰を強調しているのではなく、<強引に決めることから生じる悲劇を回避する>知恵を優位においているのである。

### 3. 「若手」から発せられる「おかしさ」の声、実践を贈りながら行う「ベテラン」の自己省察

「全国平均を上回る」とか「学校を好きになる子どもを数値目標化する」など、空虚な目標であっても、現場ではたえず評価を気にする毎日となっているため、それに反論しづらくなる。「とりあえずやるしかない」という状況においては、私たちは「<能力がない>のではない」「<熱心でない>のではない」ことを証明しようとして、いっそうの多忙においこまれていく。これが、自己責任のイデオロギーを支える「疾（やま）しさ」の感覚である。<sup>16</sup>

「改革」が提唱される場所では、市場原理を生きぬく「強い個人」が想定され、それはスーパーティーチャーを求める声と符合し、立派な個人が表彰される。たしかに、事実として、一部の成功者は存在する。この事実ゆえに「疾しさ」は払拭されなかったともいえる。教育の世界でいえば、古くは「二宮尊徳」が象徴的である。昨今のメディアでは、「世界で戦う日本人」をことさらに顕彰し称賛しているが、この人たちが努力して成功する強い個人のモデルにされている。

また、「規格化」という状況は安心と保身を欲する人には都合がよいのだが、同時に、組織の中に「統制と排除」、「防衛と攻撃」を生む。ある組織が規格や規則を強引に守ろうとすると組織内で統制が進み、それに異議を唱える者は排除される。規格に従うことで組織を防衛しようとする側は、その息苦しさを疑う人を攻撃することになる。このように考えると、「権力」とは、社会全体に、あるいは生活の中に網のように張り巡らされ、相互監視や自発的競争を促し、差別と排除のメカニズムとして「機能している」ものと理解するほうがよい。

だから、私たちを抑圧する相手や闘う対象が特定できるわけでもないし、「競争に対抗して共同を」という二分法的で倫理的なスローガンを叫ぶだけでは展望は見えてこない。また、実践を進めるためには、少数者・被抑圧者のなかにある「闘うためには労力がある、上手に“かわす”ほうが楽だ」という発想を許容することも必要である。さらに、息苦しい状況をのりこえるといっても、職場での発言力やリーダーシップのちがいをふまえて世代別に検討しなければ、空論になるだろう。

そこで、まず声を上げづらい立場にある「若手」の立場に立って実践の構想を考えてみたい。いわゆる「弱者」の立ち位置から語ることをしないと、提言は有効性をもたえないと思うからである。発言力が弱い「若手」は「おかしさ」に気づき、声を出すチャンスをつかむ。「ベテラン」の域に属する人は若手の声に応答しながら自己省察を進める、という二つの観点で論じてみたい。

まず、若手が「声をあげる」ことは、自分を肯定し、さらには子どもを肯定することにつながるのである。以下、その理由について述べる。

いま若者は、「全身就活」状況におかれている。<sup>17</sup> 教員も例外ではない。若い教師は、教員採用試験における論文対策などをとおして、<法やルールを守らない人がいるので規範意識の育成による道德教育が必要だ>といった「模範解答」を学んできた。自分の本心からそれを信じるかどうかは別にして、とりあえずこのフレーズを覚えたのである。また、「理想の教師」「豊かな心」「学力向上」といった観念的用語や前のめりの快活さを求める訓話を浴びせられてきた。若い人々は、自分の意思とは無関係に行政用語と採用試験用語を使っているのだから、目の前の現実に対する感度を上げたり、そのおかしさを疑う感性を養う機会が乏しい。あるいは、自分独自の感性を言い当てる言葉を探し出すという経験も乏しい。たとえば、理想の教師について語る時、それを一般論で語るなら、<子どもの身になって>、<思いやりと人間性のある>、<わかる授業をする>、<子どもの対話する>という次元の話にしかならない。私は、この言い方が「誤り」だと言っているのではない。こういう「皮相」な用語しか使えないならば、「重層」な現実を読みとく「能力が育たない」と言っているのだ。用語の使い方は、現実の読み解き方と不可分である。

だが、このような事態は、程度の差はあるにせよ、すべての教師にあてはまる事態である。だから、現実を理解し実践をイメージするためには自分の言葉を使ってみることがいかに重要であり、さらに自分の言葉を活用できる自由がいかに重要であるのか、私たちは、若者を鏡にして、自分の言葉をもつことの意味を省察するよき機会としたい。

懐疑なしには知性は産みだされないとするならば、自分の言葉を持ち、自分で実践をつくりだそうするときには、事態のおかしさを疑うことも当然必要になってくる。だから、トラブルをかかえておいつめられている若

い教師に対しては、「あなただけが悪いのではない」「助けを求めてもよい」「弱者になることが大事」というメッセージを外すわけにはいかない。自分だけが弱いのではないという「免責性」のメッセージは、被害者となった人に対してまず語られる「決め台詞」である。そうでないと、若い人々は、自分を傷つけるか、子どもを傷つけるか、いずれかの悲劇に陥ってしまう。自分を傷つけるとは、できない自分を責め続けて心身を病むことである。子どもを傷つけるとは、成果圧力に怯えて子どもに成果を強要し、子どもから反発を受けてしまうことである。

では、なぜ、自分を「弱者」と規定することが救いとなるのか。

第一に、実践がうまくいかないのは自分だけの責任なのではない、という考えをもつことができるからである。それは「道徳的に敗北しない」態度である。道徳的に敗北してしまうということは、自分自身に対するプライドや矜持も失われているわけであるから、復活するエネルギーもわいてこないのである。人は自分自身に対するプライドを失うと、希望することをあきらめた卑屈な表情になるのではないか。

たとえば、「部活」にしる「書類作成」にしる「調査報告」にしる「改革案づくり」にしる、教師はそこに膨大な時間と労力がつき込んで、疲弊している。その結果として、授業につき込む時間が不足するのである。子どもを対話したり子どもを遊んだりする時間も削ることになる。これこそ「本末転倒」である。だから「全てのしごとを、きちんとできない」ことは、何ら悪いことではない。それは「だれにもできない」ことだからである。「できない」自分を責める必要はないし、逆に「できない」他人を責めることは傲慢な態度になる。さらに、教師が疲れきっていながら、子どもの笑顔がエネルギーだと無理やり自分に言い聞かせながら、子どもにがんばろうと呼びかけるのは、やはり偽りの声であろう。自信の裏付けを伴わない偽りの声は、まっすぐに相手に向けづらいものである。

翻って、「強者」とはだれか。それは「虚構」である。先に述べたように、それは「一部の勝者」なのであり、だれもが到達できる境地ではない。あえて言えば、管理・統制する側から要求される理想的モデルである。それも、一部の運のよい人にしか与えられないモデルである。

第二に、自分を「弱者」と自己規定することで、子どもと自分を重ねて見る視点をえることができる。若い教師は、概して「よい子」「まじめな学生」であった、ととりあえず想定しておこう。そのときに、若手は「学校過剰適応」の子どもに出会うチャンスを得るのである。それがチャンスであるというは、子どもの息苦しさを鏡として、自分の生き方を問いなおす手がかりを得るからである。逆にいえば、自分の息苦しさを素直に認めることができたときに、子どもの息苦しさを正体を知ることができる。他人の理解を深めるということは、自分を理解する仕方を変えるということと連動している。このような営みを称して、子どもに「共感する」とか子どもと「つながる」とか言う。

また、自分の弱さを認めることで「他者」としての子どもを受け入れる素地ができる。「他者」についていえば、<他者に応答することが大事だ>という程度の言い方にとどまり、ていねいに説明しないままに用いられることもある。誤解を恐れずにいえば、他者という用語は、わりと安易に、そして肯定的な文脈で用いられることが多いので、最低限の説明をしておきたい。付言しておく、近年、ケアと自治の関係が議論されているが、ケアを論じるときでも、他者の問題は不可欠である。

第一に、他者とは、私の理解を超える存在であり、予見不可能な存在である。

これは、他者から呼びかけられるときの「他者」とはどんな存在なのか、という問題である。家庭崩壊、虐待、発達障害、災害の被害など、私たちは、通常、このような経験をしてはいない。それゆえに想像するしかない世界である。私たちは、他者に共感すると簡単に言っているが、もとより他者に一体化することはできないし、自分の想像力に頼るしかない。だが、ことばの定義上、自分と異なる存在を想像すると言っても、想像する基準は自分の尺度しかないのである。だから、他者の内面を「想像する」こと以前に、他者が「存在する」ことに気づかねばならない。<sup>18</sup>

第二に、他者は突然に、予測を超えて登場する。

ケアが問題になるような場面では、まず先に、子どもの側からの投げかけがあり、しかる後に、大人がそれを受けと止めるという順序である。これを、子どもの育ちに「沿う」と言ってもよい。<sup>19</sup> 要するに、引き受けることが出発点なのである。倫理学の用語でいえば、「他者の顔」、「他者の声」の存在が先行する、あるいは他者の「他者性」が存在する、ということである。ケアとは、応じざるを得ないものであり、ケアする者の意志というよりも状況から要請される必然という性格をもつ。たとえば、泣き叫ぶ赤ん坊への応答である。子どもは有無を言わず大人を応答に引き込む。しかし、そのとき、大人は、子どもの表情にケアの意味を見出す。

ここでいう「他者との出会い」というものは、倫理学の用語からいえば、私が他者を見出すという能動的なモー



ドにおいてではなく、私が「他者に曝露される」という受動的なモードにおいて記述されるのである。<sup>20</sup> 出会いにおいては、出会うという行為を選びとるという主体の倫理が先に存在しているのではない。『主体』が決断を下すのではない。決断が下された後になって、そのような行為を起動させた『始点』が事後的に確定され、それを人は『主体』と名づけるのである。」大ざっぱな言い方をすれば、主体は事後的に成立するのである。

他者に出会ったとき、他者に怯えて他者を排除するか、それとも一旦立ちどまって懐を開こうとするか、これは市民としての成熟度を測る尺度であり、かつ教育実践の分岐点ともなる。私は弱者であるがゆえに排除されたくないという意識をもつときに、私が他者に対して寛容な風土とルールをつくらない限り私は自分の安心を保障することができないという考えに達することができる。この発想は、大人であっても子どもであって変わりはない。ちなみに、このような考えに至る人をさして、リーダーの端緒と呼ぶことも可能であろう。「おかしさ」への気づきはリーダーの誕生に道をひらくのである。

話を戻して、若手が教育統制やビジネスモデルのおかしさに気づくことは、「もう一つの視点」から自己を規定できるようになることであり、現実を「複眼でみる」力を身につけることである。この過程で、若手は自分を肯定し成長していくのだが、ここでいう「成長」とは、選択肢を増やしていくことを意味する。選択肢が増えれば、抑圧的なメッセージから自由になることができる。詳細は省くが、「弱者になる力」は「抗議する力」につながり、さらには「世論をつくる力」「ルールをつくる力」にもつながる可能性を秘めているとだけ指摘しておきたい。

若手がSOSの声を出すことができる素地をつくるためにも、ベテラン教師や中堅教師が、悩みを公開する姿勢をみせることが大切である。付言すれば、ここでいう若手の「声」とは、象徴的にいえば、トイレでの会話であったり、特別室でのつぶやきであったりする。まちがっても若手に対していきなり職員会議での発言を要求するのではない。

ここでいう「ベテラン」とは、省察と熟慮をもって実践を積んできた人というくらいの意味で用いている。ベテランが悩みを公開するとは、「自分の行き詰まりもベテランの課題と似たようなポイントがある」という気づきを、若手に対して促すことである。この過程で「危うさ、もろさ」をもった人が近くに居るということは重要なことだ、とベテランは気づく。若手の声の聴くことで、「即効性のある要求をすることで子どもの声を聴きそこなっていないだろうか」という問いがベテランの中に浮かんでくるのである。

トラブルをくりかえすや排除されがちな子どもは、どのクラスにもいる。そうだとすれば、教員は、程度の差はあるにせよ「みんな同じ課題をかかえている」ということになる。視野の狭い教師は、自己責任でクラスの問題を解決しようとして失敗してしまうこともある。あるいは、「きちんとさせるのが指導力だ」という呪縛から逃れられない教師も、助けを求めることをためらってしまう。ベテランは、問題を一人で抱えることは自分の首を絞めることだと気づいているから、自分のクラスのトラブルを公開して助けを求めることを試みる。このプロセスを見とおすことは指導力そのものだ、といってよい。

ここでいう「助け」を求めるとは、文字通り悩みを公開するだけではなく、「学級づくりと学校づくり」をセットにするという観点をもつことである。学級づくりと学校づくりの統一といっても、たとえば、職員室で発言し、実践構想を披歴し、児童会・生徒会活動に関与し、文化活動を組織する、といった強力なリーダーシップをとるといって発想でなくてもよい。むしろ、日常の問題をテーマ化し、その解決のために尽力し合う関係をつくるというリーダーシップが求められる。これは、自分にできないことができる人を集めてくる力である。このリーダーシップこそ、高度な専門性が要請される職業人（プロフェッショナル）のありかたである。

今、「助け」を求めると言ったが、この指導は、教職員間の勢力地図を読み、協力してくれる人を探し、対立しそうな人を知っておく、という構想とつながっている。たとえば、自分が「スタンダード化」に対して異論を唱えて、別の対応を提案しようとしても、それに賛同する人がいなければ、孤立したり自暴自棄になったりする危険性がある。自分に「近い」人と「遠い」と見極め、自分の意見をとおしやすい人々を募っていく構想は、中学校で「非行」にとりくんだ教師たちが蓄積してきた成果でもある。

若手と対話する教員は、表面的には「若手のために」相談を受けたり、実践記録を読んだりしているようであっても、協議の過程では「自分の実践」を読みかえながら、自分の経験を「贈っている」のだ、と解したい。この感覚がない限り、ベテランの指導は「上から目線の説教」となる。ベテランの側からみれば、自分と若手との「落差」だけを意識していると、他者を責めるという姿勢になりやすい。この態度では、自分の実践を「省察」という契機を産みだせない。若手との対話において自分の語り口を点検し、ひいては子どもへの語り口を調整していくという内発的活力が、ベテランにおいて、いま一步の向上心をよびさますのではないか。なんとかして自分の経験をパスしようという努力のないところでは、ベテランは成長しないのではないか。<sup>21</sup>

私は、「教師と子どもとの対話」と「ベテラン教師と若い教師との対話」には共通性があるように感じる、と推測的に述べたことがある。その共通性とは、以下のようなものである。ベテラン教師は、「啓蒙的」助言の限界を熟知しているのではないか。その人は、子どもであれ教師であれ、当事者が心の底で抱えている思いや素朴すぎる疑問などを語りださないかぎり、脱皮も成長もできないと感じているのではないか。その人は、子どもや若者から本音を聴くことはありがたいことだ、と思っているのではないか。<sup>22</sup>

ここまで論じてくれば、教育の「商品化」とは異なる公教育の具体的な実践構想の紹介、さらにはその実践の意味づけなどが必要になってくるのだが、この点については他日を期したい。

## 註

<sup>1</sup> 全国生活指導研究協議会編『生活指導』2014年10/11月号、高文研、26、36、38ページ以下を参照。

<sup>2</sup> 河合隆平「『子どもに合った学校』とは何かを問い、語るために」教育科学研究会編『教育』2015年4月、かもがわ出版、47ページ以下。

<sup>3</sup> 内田樹「反知性主義者たちの肖像」内田樹編『日本の反知性主義』晶文社、2015年、55ページ。

<sup>4</sup> 平川克美『ビジネスに「戦略」なんていらぬ』洋泉社、2008年、35ページ、192ページ。

<sup>5</sup> 平川克美『株式会社という病』文藝春秋、2011年、254ページ以下。

<sup>6</sup> 水野和夫『資本主義の終焉と歴史の危機』集英社、2014年、28～42ページ。

<sup>7</sup> 水野和夫『過剰な資本の末路と大転換の未来』徳間書店、2016年、114～118ページ。

<sup>8</sup> 同上書、185ページ以下を参照。

水野によれば、グローバリゼーションについては、明確な定義はない。だが、それを語る人によって、自分の有利になるように説明しているようである。たとえば、アメリカ連邦準備制度理事会（FRB）の議長・グリーンズパンは、「グローバリゼーションは誰にとっても利益がある」と発言したという。

<sup>9</sup> 鈴木大裕『崩壊するアメリカの公教育 日本への警告』岩波書店、2016年、38ページ以下、46ページ以下、72ページ以下。OECDの教育局次長でありPISAディレクターであるシュライヒャーが、世界最大の教育出版社・ピアソン社の顧問であることは注意に値する事実である。（76～77ページ）

<sup>10</sup> 同上書、71ページ。

<sup>11</sup> 私は、「全国一斉学力テスト」の問題点を指摘するときに、評価権の一極集中は、「金融権力」の「格づけ」に似た、一種の構造的暴力であり、遠隔操作システムの網にかかる、現場の声は匿名に評価者の改革圧力によって消し去られると論じた。PISAと全国一斉学力テスト、この両者のもつ支配のシステムは、ほぼ同様の論理に貫かれていると言ってよい。（拙論「学力評価の一極集中と『活用型』学力の浸透がもたらすもの」『九州教育学会研究紀要』第36巻、2008年）

<sup>12</sup> 内田樹『内田樹による内田樹』株式会社140B、2013年、262ページ以下。

社会共通資本の考え方については、宇沢弘文『社会共通資本』岩波書店、2000年を参照。

<sup>13</sup> 内田樹『街場の共同体論』潮出版社、2014年、160ページ以下。

<sup>14</sup> たとえば、吉見俊哉『「文系学部廃止」の衝撃』集英社、2016年、61ページ以下。

<sup>15</sup> 河野哲也『道徳を問いなおす』筑摩書房、2011年、131ページ。

<sup>16</sup> 入江公康『眠れぬ労働者たち』青土社、2008年、167ページ以下。

<sup>17</sup> 大内裕和・竹信三恵子『『全身就活』から脱するために』『現代思想 2013年4月』青土社、38ページ以下。

<sup>18</sup> 安克昌『臨床の語り』栗原彬ほか編『越境する知 2 語り：つむぎだす』東京大学出版会、2000年、273ページ。

<sup>19</sup> 石橋涼子「子ども・医療・ケア」川本隆史編『ケアの社会倫理学』有斐閣、2005年、65～66ページ。

<sup>20</sup> 内田樹『レヴィナスと愛の現象学』文藝春秋、2011年、82ページ以下。

本論で述べた以外でも、ケアについては重要な論点が多く、共通認識も形成されていないと考える。たとえば、「ケアする者がケアされる」という「相互性」がケアや指導を考える際の基本だと主張されることもあるが、はたしてそうか。「相互性」が無批判に前提とされるならば、主体の事後的成立という論理は登場しない。ケアの「倫理」をうちだす以前に、ケアの「論理」を明らかにしなければならない。理論的にいえば、ケアとは、純粹贈与（愛の世界）と交換（市場の世界、貨幣の世界）のどちらに属するのか、いまだ曖昧である。

あるいは、他者の予見不能性について、内田はこう述べる。「『他者』は私の全能性の翳りのうちに住まうのである。」（91ページ）主体や能動に優位を置く発想からは、他者を記述することは困難なのである。

<sup>21</sup> 学び続ける教師は、いつもスローガンとして掲げられるのであるが、それでは、55歳以上の教師の成長や向上は、どのように描かれるべきなのか。世代別に、成長の具体相を論じる必要がある。

<sup>22</sup> 拙論『『強い指導』のメカニズムと『世代間交流』の実践』全国生活指導研究協議会『全国通信 No. 201』2014年。