

《研究ノート》

大学教育とファカルティ・デベロップメントの
方法論的検討

小 瀧 高 志

はじめに

本考察は、2014年1月23日に行われた明星大学大学院FD研修会の報告資料を基に加筆訂正を行った論考である¹。そのため、通常の論文とは違い、論旨の展開や表記の厳密さに欠ける部分があることを、あらかじめお詫びしておく。不完全なものながらも、大学教育とFDにおける瑕疵や、それぞれの方法論における誤謬について、本稿では経済合理性の観点と教育の人類的使命から批判を加える。

その理由は、FDの方法論が多くの場合において、経済学的、経営論的なビジネス・モデルを採用していることに、筆者は違和感を覚えるからだ。それは、大学で行われる授業が、教育コンテンツ（商品）として等価交換（売買）の対象とされ、授業を行うことが教員と学生との間の労働契約として扱われ、製品評価として教員の資質をチェックすることを前提としたシラバスづくりが徹底されつつあるからである。筆者は疑問を禁じえない。はたして、教育は等価交換の対象となる商品であろうか。学生は、消費者であろうか。良質な商品を適正な価格で提供するという経済学的文脈を、そのまま教育現場の教授方法に翻訳できるのであるか。商品と対価とを即時的に等価交換する無時間モデルを前提とする市場原理モデルを採用するなら

ば、さまざまな教育プロセスも、無時間モデルとして再構築することを求められるだろう。それは、教育の本質を損なうことではないか。

以上のように疑問を投げかけながらも、筆者はFDの必要性を否定する「FD無用・廃止論者」ではない。それは、FDの実施が大学の衰退という安易な危機意識としてではなく、大学の存亡に臨むのは構成員（教職員だけでなく、この言葉においては学生をも含む）であるという意識を喚起し、1人ひとりが何をすべきなのか、ということを考えるきっかけと問題解決を図るソリューションを見つけだす1つの方法論を、ある視座から提供している、と考えるからだ。

しかし、現在のFDにおける問題解決のソリューションに、はたして欠陥はないのか。あるいは、FDが採用している方法論の有効性や、その方法論自体が依拠する視座についての妥当性を検証する必要はないのだろうか。というのも、FDが今日の教育現場に導入されるに当たっては行政主導的に現場に投入され、実施が半ば義務的に進められてきたという経緯を持つことから²、実際の現場からの自己批判、相互研鑽の価値観とは一線を画す側面があることも否めないからである。

このように考えるのは、筆者の生い立ちが以下のようにあり、格差や貧困に研究関心を持つことと無縁ではないだろう。

自己紹介

小淵 高志

おぶち たかし：1974年生まれ、東京都出身、明星大学大学院修士課程修了（人文学研究科社会学専攻）、専門社会調査士、図書館司書

オイルショックの翌年に生まれ、低成長時代に幼少期を過ごす。バブル景気（1986年～）の最盛期に中学校生活を送り、明星高校2年生（17歳）のときにソビエト連邦とバブル経済の崩壊を経験する（1991年）。団塊ジュニア世代のため受験に苦勞するも明星大学への進学を果たし（1993年の18歳人口は最多の205万人）、その後大学院へ進むが就職氷河期（1993年～2005年）はなおも続いていた。経済の悪化する中で発せられる「ジャパン・アズ・ナンバーワン」の国家的ステートメントや、市場主義の国として「チャンスは平等に与えられている」という政治的

アナウンスメントに、大いに疑問を持ちつつ20代を送る。その疑問から社会政策に研究の関心を持ち、30代で「格差社会」を論じ、小論「福祉国家と階級」を記す（2011年『明星大学社会学研究紀要』第31号に掲載される）。松井秀喜や室伏広治と同年の39歳（FD研修会が行われた2014年1月23日現在）。

1. 「学生の身分」の延長を求めて大学院へ —モラトリアムの獲得が最大の進学理由—

今回の明星大学大学院FD研修会では、15年前に筆者が過ごした修士課程の当時の様子を紹介し、現在の状況と比較することから議論が始まった。そこで、本稿でもその流れに従い、筆者の大学院への進学理由から報告する。

筆者の大学院へ進もうと思った最大の理由を正直に申し上げると、「学生の身分」を延長したかったというモラトリアムの獲得にある³。その理由には、ポジティブな側面（建前）とネ

表1 筆者経歴

| | | |
|------------------------------------|---|-----|
| 1990年（15歳） | | |
| — 高校生：明星学苑高等学校男子部 | | |
| 1993年（18歳） | | |
| — 学部生：明星大学人文学部社会学科 | | |
| 1997年（22歳） | | |
| — 院生①修士課程：明星大学大学院人文学研究科（社会学専攻） | | |
| 1999年（24歳） | | |
| — 院生②博士課程：武蔵大学大学院人文科学研究科（社会学専攻） | | |
| 2002年（27歳） | | |
| — アルバイト・非常勤講師 | | |
| 2004年（29歳） | | |
| — 助手？：明星大学 旧教職等諸資格センター実習指導員（任期制職員） | | |
| 2005年（30歳） | | |
| — 専任職：東北文化学園大学医療福祉学部 専任講師 | | |
| 2009年（34歳） | | |
| — 専任職： | 同 | 准教授 |
| 現 在（39歳） | | |
| 担当科目： | 社会学、社会学の基礎、現代社会と福祉、社会福祉の政策、社会保障概論、公的扶助論、専門研究Ⅰ（国家試験対策）、保健福祉特別講義Ⅰ（就職対策） | |
| 委員会等： | 全学禁煙委員会、自己点検自己評価報告書作成WG、入学試験作題WG、広報委員会、図書紀要委員会、学科互助会ほか、臨時のものもたくさん。 | |

ガティブな側面（本音）との2面性がある。まず、ポジティブな側面から挙げると、「学部時代にやり残したことを仕上げたい」、「もっと勉強したい」、「研究者になりたい」というものであった。次に、ネガティブな側面は、「社会に出るのが怖い」、「働くのが嫌だ」、「もっと遊んでいたい」というものであった。

これらは、自分の気持ちの中で対をなしている、進学費用を捻出する親や周囲の説得材料になっていた。「社会に出るのが怖い」ことを「学部時代にやり残したことを仕上げたい」と前向きな理由に置き換え、「働くのが嫌だ」という本心を「もっと勉強したい」からと偽り、「もっと遊んでいたい」という戯言を「研究者になりたい」という妄想と一字違いの理想で覆い隠したのであった。

当時の筆者は、自分にどのような社会的能力が必要なのか、まるでわかっていなかった。自分が蔵している潜在的な資質をどう開発していけばよいのか（開発するに足る資質があるのかどうかも定かではなく）、そのプログラムを知らずに社会に出ていくことを非常に恐れていて、逃げ場所を探していたのだった。逃げ場所と言っても、当時はなんとなく「大学院へ行くという手があるぞ」と、あいまいに考えていたものだった。

しかし、進学に確たる決心がなく「これこれのことを知りたいので教えてください」というような明確な「ニーズ」（研究関心や学習計画、進路希望）を形成することができずにいた⁴。

それでも、大学院に行ってやっていけたのは、「君に必要なものはこれだよ」、「それはあそこに行って、あの人に習うといいよ」。あるいは、「私の所に来て、私に習うといいよ」、「人に教えてもらうためには、こういうことをした方がいいよ」ということを、そのつど絶妙のタイミングで筆者に告げてくださる先生方や先輩たちがいたからだった。

当時の筆者は、「十を聞いてようやく一を知る子ども」だったので、その時点ごとに詳しく語るくらいのナビゲーションがなければ、とたんに道を見失う頼りない院生だった。

この場合の「おせっかい」というのは注意を与えて介入するという「指導」のことではなくて、「身銭を切って導く」ということである。「お代を下されば、それと等価のサービスをします」ということではなくて、「とりあえずお代は要らないから、来て話を聴いてくれ」と、いまにも嬉しそうに話を始めるような前のめりに教える姿勢である⁵。

大学院時代に師事したのは下平好博先生だった。学部生のころは、先生方の研究している分野のことをあまり深く知ることはなかったのだが、大学院を意識する3、4年生くらいになると、理解できないながらも先生方の研究のテーマに関心を持つようになっていった。授業やゼミなどで、研究成果の一部を紹介される機会があり、そのときに一番楽しそうにお話しされていたのが、下平先生であった。

その姿を見ていて、漠然とこんなに楽しい職

表2 大学院への進学理由

| 〈ポジティブな理由（建前）〉 | 〈ネガティブな理由（本音）〉 |
|-----------------------|----------------|
| 1. 学部時代にやり残したことを仕上げたい | 1. 社会に出るのが怖い |
| 2. もっと勉強したい | 2. 働くのが嫌だ |
| 3. 研究者になりたい | 3. もっと遊んでいたい |

業（上機嫌に働ける仕事）につけたらよいなと思ひ始め、（上機嫌に働ける人に）どうしたらなれるのだろうと考えたことも、大学院への進学に至った理由だった（あるいは、大学での青春群像を描いた漫画に触発されて⁶）。そして、今まで分からなかったことが分かるようになること。知的なブレイクスルーを経験することにより、多幸感を覚えるようにもなった⁷。

しかし、その知的ブレイクスルーの快感を得ることと引き換えに、これまでの考え方の再考を必要としたり、価値観の転換やライフスタイルの修正を必要としたりするものがあつた。学問知の中には、「知らぬが仏」という知見がいくつもあるものだし、研究を続けるためには、なにかをセーブしなければならない時もある（限られたリソースの集中）。これらのことを受け入れられずに、大学院での時間を無為に過ごしたり、やるべきことを先延ばしにしたりして、（博士課程を過ごした武蔵大学も含めて）筆者には将来への選択肢を自ら狭めているように見えた人たちもいたように思える。あるいは、なにかに深く傷ついていたたり、逃れてここにやってきたという風情を感じることもあつた（cf. 「アジール＝逃れの場」としての大学、大学院⁸）。

さて、「研究者としての適性」あるいは、「研究者を目指す大学院生の適性」を2つ挙げるとするならば、筆者は「開放性」と「柔軟性」を挙げる。それは、「まだ知らないこと」に心を開き、「すぐに習得しようとする」姿勢が整っていることである。あるいは、自分の知的枠組みの解体と再構築を楽しめる素質といつてもいいかもしれない。

それは社会人としての適性とほとんど変わらないと思う。というのも、優れた発想で新しいビジネスチャンスを獲得したり、社内外の雑多な業務から良好な人間関係の維持に気を配る企

業経営と、革新的な研究成果をもたらしつつ学内の職務を着実にこなし、大学運営に貢献したりすることには、多くの共通点があるように思えるからだ。だから、すぐれた研究者は成熟した社会人であるにとらえられる⁹。

2. 大学教育の方法論的検討

2-1. 現代の学部教育（大学院教育も？）における「学生（院生）」の基本形は「子ども」たち！?

以上のように、筆者自身の大学院時代をふり返りながら当時の教育を、身銭を切った「おせっかい」によって立ち上げられた教育の場から始まったと考察してきた。ここからは、未熟な者を成熟のプロセスへ導く方法論を検討してみたい。

それは教育が「弱者ベース」で制度設計されているということを意味している。彼ら彼女らは自分にどういった社会的能力が必要なのか、分かっていない。自分が蔵している潜在的な資質をどう開発してよいのか、そのプログラムを知らない。自分がどういったルールで行われている「ゲームのプレイヤー」であるのか、全くと言っていいほどに分かっていないのであるから、社会（ゲームの行われているフィールド）に出ていくことに、ためらいを感じるのは当然であろう。

でも、彼ら彼女らはその定義からして（なにしろ「子ども」であるから）、「これこれのことを知りたいので教えてください」というような「ニーズ」（知的な必要性に基づいた目的達成リスト）を形成することができない（もっとも、それができるのは「大人」である）。

もし、自分に必要なものをはっきり言語化することができ、どこに行つて誰にそれを求めたいのかを知っており、それを教えてもらう代償に提供できる価値あるものをすでに手元に

持っているとしたら、その人はすでになんかなり学習進度の高い段階にいる。

とりあえず現代の大学で「教える」という営みが対象にしているのは、この段階まで達した人たちではない（彼ら彼女らは、ハーバード大学やMITなどの超エリート「高等教育」の対象である）。

まだ自分に必要なものを知らず、どこに行ってもいいかわからず、教わる代償に提供するものを何も持たない人たち、そういう「子ども」たちが現代の大学教育（大学院教育も？）における「学生（あるいは院生）」の基本型としてとらえる。

この「子ども」たちをベースにして現代の大学・大学院教育は制度設計していかざるを得ないから、今後、ますます教えることの起源は「おせっかい」になるほかないのではないか。そういう子どもたちの近くにわざわざ行って、「君に必要なものは、これだよ」、「それはあそこに行って、あの人に習うといいよ（『私の所に来て、私に習うといいよ』の方がさらに『おせっかい度』が高い）」、「教えてもらうためには、こういうことをした方がいいよ」ということを告げる必要度合いは高くなり、それを厭わずに行えるかどうか、大学（大学院）教育に携わる教員に求められる資質と言えるかもしれない。あるいは、大学全体に醸成される余裕や雰囲気が必要。

教えるというのは共同体を支える「次世代」を創り出すための仕事である。それは家族でも、企業でも、地域共同体でも、国民国家でも同じである。教育の受益者は学びを受ける「本人」ではない。共同体そのものである。

だから、「おせっかい」な教えたがりの人が出てくるのだ。実は、「おせっかい」ではなくて、「共同体を生き延びさせるため」にやっているのだ。共同体が生き延びてくれないと、先々「自

分自身も困る」ことがわかっているから「おせっかい」をしているのである。

でも、現代において教育が「共同体が生き延びるため」のものであるという考想にすぐに同意してくれる人はきわめて少数である。それは、ほとんどの人が「教育を受けるのは、自己利益を増すためだ」と信じているからだ。

つまり、勉強して、いい学校に行って、いい会社に入って、高い年収と社会的威信を手に入れて、ゴージャスな消費生活を手に入れるために人間は勉強するのだと思っている¹⁰。

しかし、それは違う。先行世代が教えなければならぬのは「自己利益を増大する方法」ではなく「共同体を生き延びさせるための方法」である。教えなければいけないのは、個人が生き延びる術ではなくて、彼ら彼女らが属している集団が生き延びるための術である。

集団があと百年、二百年生き延びるために、自分がいまここで何をすべきか。それが「分かる」能力を身に付けてもらうのが教育の本義であり、市民的成熟に導くそれ以外のことはすべて副次的なことにすぎない。

2-2. 市場ニーズにキャッチアップする利益誘導型の「実学教育」が失敗するのはなぜか？

「学ぶとこんな自己利益があるよ」という利益誘導で学習努力を基礎づけようとする実学教育の試みは、本質的に失敗を宿命づけられている。なぜなら、報償が予告された場合に、人間はすぐに費用対効果（コストパフォーマンス）を考えるからだ。つまり、「どうすれば最少の学習努力で、教育を受けた場合に得られる報償を手に入れられるか」を考えるのは、それがいちばん合理的だからである。目標達成への意欲よりも、学習努力を最小化する方法を考案するための意欲の方が強くなるのは、必然ともいえるのだ。

なぜなら、子どもたちは多くの場合、自己利益の増大に寄与するものとそうでないものとを選別する基準に、「快（好き）・不快（嫌い）」という価値を採用するからである。一方、教師が教育において採用する基準は、「必要・不必要（無駄や不要ということだけではなく有害という意味もここには含まれる）」という価値であるからだ。たいてい、教師が子どもたちにとって「必要」と考えるものほど、子どもたち本人には「不快」なものだ。

それにしても、掛け算の九九や漢字を覚えることに、どんな利益誘導をかければよいのだろうか。一方、その「不快」に耐えて、他の子どもたちよりも「必要」なことを先に学んだ子どもは、その利益を独占しようとする。具体的にどうするかというと、他の子どもたちの学びを妨害するのである。なぜなら、そうすることによって他者よりも相対的に自分を優位にとどめておくことができるからだ。

たとえば小中学校において、学習塾に通っている子どもほど授業中に私語が多いのは、すでに知っていることが繰り返されて退屈だからではなく、他の子どもが自分と同じ利益を得ることを、無意識に嫌悪しているからであると考えられる。それは、高いお金を（親に）払って（もらって）塾へ行き（それを子どもは負債と感ずることもある）、「不快」（と負債）に耐えて得た利益（対価）を目減りさせまいとする彼ら彼女ら自身の必死の攻防なのだ。

ところで、私語は1人でするものではない。塾に行っている子どもに話しかけられている子どもは、そのあいだ不如意になるから、授業に集中できなくなる。教師が私語を注意し、授業が滞れば当人の目論見は、さらに達成されることになる。というのも、クラス全体の知的パフォーマンスと学習成果とを、一度に引き下げることに成功するからだ。

こうした授業妨害は、塾通いの子どもたちだけが行うものではない。成績の振るわない子どもたち（あるいは、そこそこできる子どもたち）も同様である。彼ら彼女らは自分たちの中から、自分よりも先に「分かっていく（さらに分かっていく）」子どもたちが出ないように、お互いを牽制しあうために私語をしているのだ。こうして、塾通いの子どもたちは授業進度における自分の優位性を保とうと腐心し、塾に通わない子どもたちにおいても、お互いの知的パフォーマンスを自分と同じレベルにとどめ置こうと、底辺への死闘に明け暮れるようになる。自分の学力の絶対的なパフォーマンスを上げるよりも、他者のパフォーマンスを下げる（上げさせない）ことで、自己利益の相対的な増大（あるいは維持）を図るのだ。

これらについて、筆者の邪推が過ぎるという向きもあると思う。しかし、分かっているも分からなくても、教員から目をつけられ注意や叱責を受けるリスクを考えれば、静かに授業を受けているほうが、子どもたち自身にとって楽なはずだろう。

それでもなぜ、授業妨害を繰り返すのか？それは、彼ら彼女らが絶対的な努力によって自分の学力を向上させるよりも、他者の知的パフォーマンスを引き下げることのほうが、ずっとコストがかからない、と値踏みしているからなのだ。

つまり、所属集団全体の知的パフォーマンスが低ければ、自分の能力を高める努力も少なくて済むからである。かくして教室では、いやや学齢集団全体において、万人が相手を底辺にとどめ置こうという死闘が繰り返されることになる。

これは、大学においても同じであると考えられる。全員の内容の理解が浅くなれば、科目担当教員が定期試験の難易度を下げざるを得ない

ことを、学生たちは（経験的に）知っているからなのである（授業は学生の努力を前提に行われるということ）。

そして、学生たちのこの「悪習」は、授業レポートの作成や国家試験に向けた勉強においても発揮される。筆者の勤める大学では、ゼミ室や食堂で、平日だけでなく土日にも長時間にわたって、学生たちが仲間を作ってグループで学習をしている。

ところが、よく見てみると、大半のグループは、ほとんどの時間を勉強に集中していない。休憩しているところだったのかもしれないけれど、それにしては長すぎ、勉強している時間においても散漫に過ぎるように見受けられるのだ。というのも、グループ内で勉強に集中しようとする（している）人がいると、話しかけたりして注意をそらすような行動をとっている。これが同一人ではなく、グループの相互のメンバー間で、その役割が回っているように見えるのであった。筆者にはその様子が、お互いが抜け駆けを許さないよう、皆が皆を見張っているように思われた。

それにしても、お互いが邪魔をされながら窮屈に思わないのだろうか？ わざわざ彼ら彼女らがグループで勉強するのはなぜか？ 筆者は次のように考えた。学生たちは「皆と同じくらい勉強している（勉強した）のだから大丈夫」と、試験への不安を和らげたいと思っているのではないか。その根拠を「皆と同じくらい勉強している（した）」ことに求めようとしているのだ。

では、「皆と同じくらい勉強した（している）」のに、自分だけ落ちてしまったらどうするのか。いや、そうならないように、「もっと勉強しなければ」とは頑張らない。自分が落ちた理由を外在的なものとするために（たくさん落ちた人がいれば、試験が難しすぎたからだと言いつ

けるから）、自分の「道連れ」を作ろうとお互いが仲間の足を引っ張り合う（負の連帯）が生まれる。これを筆者の意地の悪い解釈だと責める向きもあろうかと思う。

しかし、そうしたグループ学習で作成し、筆者のもとへ提出されたレポートの出来がすこしも芳しくなく、国家試験合格者が1人も出ないグループが頻出することに鑑みての推論なのである（合格する人は、図書館で1人静かに勉強しているもの）。

上記の理由から、実務者養成校においても無資格のまま卒業する学生が少なくない。医療現場では無資格者の就職は難しい。福祉系や介護職の場合、無資格であっても特別養護老人ホームなどへの就職が可能であるものの定着率が著しく悪く、短期間のうちに離職する若者が少なくない。彼ら彼女らは不本意就職を繰り返す中で、やがて就業意識を減衰させてゆく。あるいは、学卒後に一切の就職活動をせず、近隣のコンビニエンス・ストアなどでのアルバイトをするものの、それ以外の時には引きこもりに近い状態で過ごす若者もいる。

ニートの語源であるヨーロッパの場合、現代においても学歴や職業などの階級構造が堅牢であるから、本人に社会的上昇の意思があっても機会が与えられないことが社会問題になっている（社会的排除）。

しかし、日本のニート問題はそれとは違う。貧困家庭の出身者などの一部の例外があるものの、社会的上昇の機会が提供されているにもかかわらず、子どもたちが自主的にその機会を放棄している点に、日本固有の問題がある¹¹。日本のニート問題は、階級構造から生じる社会的排除にあるのではなく、社会的上昇機会の個人的排除に原因がある。そのため、日本のニート問題の症状は全階層的に現れるのが特徴である。大学の将来構想を練る際は、この日本的特

徴に鑑みなければ、学部（学科）の新設や改組改編を繰り返しても、人員募集につながらないだろう。その理路を次に説明する。

2-3. 「実学志向」と合成の誤謬が招く大学界全体での知的失調

まず、結論から言おう。社会的上昇機会の獲得に貪欲な人を対象とするならば、実学教育はある程度成功する。

ただし、市場ニーズにキャッチアップした「実学志向」の大学というのは、教育投資が迅速かつ確実に回収できるような学問領域にのみに特化した知の貧困さを露呈するものである。今日の大学経営の文脈で語られる「実学志向」の有用性とは、突き詰めていえば、労働市場が高い値をつけることを指している。教育を、投資と利益の回収というスキームで論じることは、教育の持つ価値の大半を捨象する。

未熟であるにもかかわらず、自分が1つの完全なる個として対等の関係を主張してくる子どもたち。自分を客観的に見られないのに、自分の考えは一般的だと思いこんでいる多くの子どもたち。そして、なにより自分は特別な存在だと思っていたがる彼ら彼女らのオンリーワン主義。それは、これまでの教育のなかで「個性」を見つけ出すことを煽られて「成長」や「成熟」の観念がわからないままに生きてきたからかもしれない。

彼ら、彼女らに「成長」や「成熟」のロールモデルを示すことができる「大人（として振る舞う他者）」の不在が、現在の社会の不幸につながっているともいえるのだ。本来は、社会全体の成熟にリンクした成長の道筋を子どもたちに示すことが、教育の役割のはずである（教育の人類学的使命）。

筆者にも日々の講義の中で、思い当たる節が数多くある。ただ、我々大学教員は、1講義単

位あるいは、研究室単位で学生に接する分だけ、まだ負担は少ないのかもしれない。小中高等学校の教師たちの苦労は、想像を絶するものがあると思う。

ここからは、現在の本務校である東北文化学園大学で経験したことをもとに、話を進める。東北文化学園大学は、宮城県仙台市の中心部から在来線で15分程度の立地にあり、理学療法士や作業療法士、看護師、視能訓練士、言語聴覚士、社会福祉士、介護福祉士といった医療福祉系の資格取得を目的に据えた学部学科構成に加え、総合政策学部という一般教養部門とともに、建築や設備関係の学部を備え、一級建築士をはじめ、電気工事の資格や消防設備の工事資格の取得を目的にする学生たちが集まる「手に職（実学）志向」の強い大学といえる。

大学の校舎のある敷地には専門学校もあり、大学で取得できる資格のいくつかは、専門学校でも取得できる。専門学校でしか取得できないのは保育士や医療事務で、大学でしか取得できないのは、理学療法士や作業療法士、社会福祉士などの国家試験受験資格である。そのいっぽうで、介護福祉士や視能訓練士は、専門学校、大学ともに、両方で養成している。同じ法人内で学生を奪い合っているようにも見えるが、大学への進学費用の負担には耐えられないが、しっかりした職に就かせるためには資格の取得を、と考える層の需要を専門学校が受け止め、医療福祉系の資格取得を視野に入れつつも一般企業就職との選択を併存した進路希望を持つ学生が、筆者の所属する保健福祉学科に入ってくるというかたちで緩やかに棲み分けができており、専門学校から大学への編入という道も用意されていることから、大学単体、専門学校単体での学校経営よりも安定しているのではないかと、という見方でもできる。

しかし、ここ数年は専門学校、大学ともに志

願者が激減している。その理由は、本学のより上位校において合格基準が緩くなり、「本来であればうちに入学してきたであろう学生」が上位校に流れて行ってしまう傾向にあるからだ。

また、そうした学生を抱え込んだ大学は、合成の誤謬（「悪貨が良貨を駆逐する」現象）を起こしつつあるわけで、大学全体での知的な不調を抱えることになる。上澄みを拘われた下位校（本学）は、新たなフロンティアから学生を獲得することに奔走しなければならず、その後、大学全体で深刻な知的失調に陥り（学生の多様性に悩まされ）、通常の授業に加えて特別な対応教育に追われることになる¹²。

誤解を恐れずに推論すると、いま、多くの若者たちは、より上位の学歴から有利な職に就こうとしているのではなく、仕事そのものに就くことを避けるために大学へ来ているように見える。直接的に言い換えれば、手に職をつけるために資格の取得をめざし、技能を習得しようとしているわけでもない。だから、辛ければすぐに休学や退学をするのではないか（安易な学籍異動の多さ）。労働の忌避という「子どもの身分」の延長を求め（モラトリアムの延長）、「学生という社会的カテゴリー」に属することを欲求しながらも、提供される教育機会のほとんどを、「受益」ではなく「苦役」とみなしている。

2-4. 若者の「知っていてよいはずなのに知らないこと」に注目する（対偶的推論による考察）

大学で学生と接していて不思議に思うことは、「なぜこんなことも知らないのだろう」という知らなさ加減である。「日常的にそれを知る必要のあるシチュエーションに遭遇してきているはずだろうし、知らないことによってこうむる不利益も多いはずなのに」ということを、ことごとく知らないのである¹³。

そこで、「知っていても良いはずだし、知っているといろいろと有用であり、学ぶ機会があったにもかかわらず、あえて学ぶことを避けてきた」ものは何か？ なぜそうしてきたのか（理由）という視点から考えていこうと思う。「無知とは何かから目を逸らそうとする無意識の努力の成果である」（cf. ジャック・ラカン）という仮説からの推論である。

結論から先にいうと、「構造的に眼をそむけ、選択的に無知で居続ける」のは、「世界の見え方が変わってしまう」ことを恐れているからだろう。新しい経験をするすることで、これまでの自分の価値観が無効になってしまうことを嫌悪しているのである。新しい経験を積んで価値観が変わったり、環境に適應する過程でその環境を支配する社会規範が内面化して、人間が変わったりしてしまう。その「自分が変わること」への不安と恐怖があるのだろう。まるで、自らを閉ざすように、幼くして自己形成を完了させてしまっているのである。

政治参加の平等や言論の自由の獲得、経済成長と福祉国家などのように、かつては社会全体で守ろうと共有された大きな「物語」があった。しかし、いまの若者たちにとって社会にはそうしたものがない。あるのかもしれないが、自ら積極的にコミットメントしたくない「物語」なのかもしれない。

社会にない以上、守るべき「物語」は自分の中にしかない。つまり、もっとも守らなくてはならないものは「今の自分」であると固執することになる。でも、「守るべきものが自分の中にある」というのは、根本的な人間理解としてとても危ういものである。それは、「今の自分」を構成する価値観を揺さぶる他者の意見や変化（成長・成熟）を求める社会的要請に対して、構造的にノーと言わざるを得なくなるからである。それはやがて他者への激しい嫌悪感にかわ

り、拒否の態度をとり続けることが攻撃性や精神的な疾患に向かっていく場合もある¹⁴。

現代の学生は、自分の理解できる範疇を超えた内容を語る教員に対して批判的であり、自分の無知を自覚するシチュエーションに遭遇することを忌避し、激しい嫌悪感を示して攻撃的にふるまう者さえ現れ始めている。自分にわからないことを話す他者を無能とみなし蔑むことで、自らの優位性を確保するというアクロバティックな生存戦略を採用する¹⁵。

教育機会から得られる最大のメリットは「社会性の獲得」である。社会性を獲得することで市民社会の一員として受け入れられる。そこでは大人としての社会規範の内面化や社会全体に通底するものへのコミットメントが求められ、精神的な成熟やライフスタイルの変更が必要になってくる。

ところが、若者が「社会性の獲得」と言う場合には、「自分らしさ」をベースにして、そこに装飾的に年取とか社会的地位とか文化的資本とかを加算していくイメージを描いているようである。本質や内面が変わらず、外形的な付加価値だけが加算されてゆく。そういうセルフイメージとして想定されている。それは、ちょうどロール・プレイング・ゲームでアイテムや魔法の呪文を獲得し、キャラクターをパワーアップしていくようなものに似ている。だから、内面そのものが変わる可能性を前にすると、強い恐怖心と嫌悪感を表すのではないだろうか。これが、若者を学びから逃走させている動機になっていると筆者は考えている。

つまり、現代の若者には、自分が自分でなくなってしまうということに対する強烈な嫌悪がある。これはある意味では「個人レベルの新しい保守」と言える。保守と言っても愛国心を持つわけではなく、彼ら彼女らが持つのは愛己心である。彼ら彼女らの愛は国へ広がることはな

く、非常に狭い範囲で自己完結する。国家という思想レベルでの連帯、あるいは憂国することによって同胞を確認するという政治的な関心に結びつくことはほとんどない。

旧来の保守の若者たちが政治的な関心を強く持ち、右傾的な活動に参加することで人間的な浮力を得ていたこととは対照に、「個人レベルの新しい保守」は福祉的な関心が高く、ボランティア活動に参加する若者や、医療分野や福祉系の職業を志す若者の中に数多く存在する。直接的な弱者支援活動において、対面的なシチュエーションから自己アイデンティティの獲得を図ることが、彼ら彼女らの特徴である。

旧来の保守の若者たちが右傾的な政治思想を媒介にした「連帯」によって集団的な浮力を得ていたのに対し、現代の新しい保守の若者たちは、被支援者らによる他者からの直接的な「承認」によって、個人レベルで人間的な浮力を獲得する。どちらの効率が良いかといえば、政治思想を学ぶこともなく、集団的な人間関係を取り結ぶ必要もないので、それは圧倒的に後者だろう。阪神淡路大震災や東日本大震災を経験したことによって時代的な要請もあり、行っていること自体は社会的にとっても良いとされることであるから、ボランティア活動は否定されない。

しかし、筆者はここに大きな陥穽があると考えている。人間というのはよく出来ているもので、身近に自分の庇護を必要としている弱い者や傷ついた人がいたら、「この人を助けてあげなくちゃ」とすごく元気が出るものだ。赤ちゃんができた夫婦を見ているとそんな気がする。お父さんになった旦那さんなどは、「俺がなんとかしなきゃいけない」と思って大いに張り切ったりする。自分より弱い者を前にしたり、頼られたりすると、なぜか、人は自分の生命力が充進する躍動感を覚えるものである。

たとえば、ボランティアをした後に清々しい

気分になるのは、相手から感謝されたことだけでなく、弱者を支援するために、自分の方から持ち出しているものと「支援するぞ」という気負いや相手からの感謝とで、自分が得ているものの収支がプラスに振れるからだだろう。

弱者を支援することで結果的に自分自身が浮力を得ている。そのことを意識している人は少ないように思う。弱者を支援したいという気持ちの中には、そうすることによって全能感であったり達成感であったり自尊感情を得たいという欲求が混じっている。そのことを意識できているかどうか、とても大切のように思われる。

たとえば、知的障害児に乱暴を繰り返して死亡させた児童施設の職員や、老人ホームでの介護虐待による死亡事故のケースを見ていると、筆者は「彼ら彼女らはこの人たちを無意識に支配しようとしていたのではないか」と考えることがある¹⁶。ニュースなどでは、職場内での人間関係や労働条件や待遇の悪さが起因したように伝えられることの多いケースだが、相手が自分の思うようにならなかったこと。つまり、自分たちの介護が受け入れられなかったという不安全感（の腹癢せ）が、不幸な出来事を招いているように思われるのだ。

自分のボランティアな福祉マインドの中にエゴイズムを自覚する人は少なく、自分が弱者支援から利得を得ていることに鑑みて、自省的な考えをもって相手に接することのできる人は、もっと少ないかもしれない。

だからといって、「良いボランティアと悪いボランティアがいるのでしょうか？」という質問はありえないだろう。なぜなら、皆ある意味で「良いボランティア」でもあり、同時に「悪いボランティア」でもあるわけだからだ。とくに、医療福祉系の学部教育においては、このことを学生自身が早い段階で認識する手立てを持てるようにすることが必要と思われる。

3. ファカルティ・デベロップメントの方法論的検討

3-1. FDにおける方法論の誤謬

多くの場合、現在のFDは経済学的、経営論的なビジネス・モデルを採用している。そのことに、筆者は強い違和感を覚える。それは、大学で行われる授業が、教育コンテンツ（商品）として等価交換（売買）の対象とされ、授業を行うことが教員と学生との間の労働契約として扱われ、製品評価として教員の資質をチェックすることを前提としたシラバスづくりが徹底されつつあるからだ。

インセンティブを与える方法論として、授業を教育商品に模してそれを購入することのメリットを“売り”としてアピールする戦略が、シラバスの書き方として採用された¹⁷。教員の教授力向上に寄与するものとして授業評価アンケートが採用された。この授業評価アンケートは、評価者として学生を授業に参画させることで、学習意欲を促すインセンティブになることも期待して計画されている。

もっとも、なんらかのインセンティブや授業評価による学生の参画を行わなければ、学生の学びへの意識や教員の質的向上は、なされないのであろうか。とくに、現在のFDの喫緊の課題となっているのは、学生の学習意欲の向上である。学生の積極的な学びを発動させるために、マーケティングの手法を大学運営に取り入れ、“市場ニーズ”のある教育プログラムを科目設定するようになった¹⁸。その結果、「実学志向」の“ニーズ”から、資格の取得や就職に有利とされる科目群の攻勢が目立つようになった。このようなかたちで構成される「実学志向」は、「努力と報酬との相関」（投資と回収）を最大化することを目的としている。

では、学びにおいて自己利益を追求し、努力

と報酬との間に相関がなければ、人は学ぼうとしないのであろうか。報酬が大きくなれば、学びの意欲も高まるのだろうか。あるいは、そうしたものと全く無縁の学びというものは、存在しないのであろうか。そんな筆者の問いの答えが、ある古典に記されていた。

しからば何のために苦学するかといえば、一寸と説明はない。前途自分の身体は如何なるであろうかと考えたこともなければ、名を求める気もない。名を求めるところか、蘭学書生といえば世間に悪く言われるばかりで、既に已に焼けになっている。ただ昼夜苦しんで六かしい原書を読んで面白がっているようなもので、実に訳のわからぬ身の有様とは申しながら、一方を進めて当時の書生の心の底を叩いてみれば、おのずから楽しみがある。これを一言すれば——西洋日進の書を読むことは日本国中の人にできないことだ、自分たちの仲間に限って斯様なことが出来る。貧乏をしても苦渋をしても、粗衣、粗食、一見見る影もない貧書生でありながら、智力思想の活発高尚なることは王侯貴人も眼下に見下すという気位で、ただ六かしければ面白い、苦中有楽、苦即楽という境遇であったと思われる。

(福沢諭吉『福翁自伝』、岩波文庫、1978年、pp.92-93)

学問自体に喜びを見出し、血氣盛んに勉強する書生たちを、福沢諭吉は『福翁自伝』のなかで、このように叙している。そして、書生たちの狂気じみた勉強のありさまを、次のように結んでいる。

兎に角に当時緒方の書生は、十中の七、八、目的なしに苦学したものであるが、その目的

のなかったのが、却って仕合せで、江戸の書生よりも能く勉強が出来たのであろう。ソレカラ考えてみると、今日の書生にしても余り学問を勉強すると同時に始終我身の行先ばかりを考えているようでは、修業は出来なかつたと思う。さればといって、ただ迂闊に本ばかり見ているのは最も宜しくない。宜しくないとはいいいながら、また始終今もいう通り自分の行く末のみ考えて、如何したら立身ができるだろうか、如何したら金が手に這入るだろうか、立派な家に住むことが出来るだろうか、如何すれば旨い物を食い好い着物を着られるだろうか、というようなことばかり心を引かれて、齷齪勉強するということでは、決して真の勉強はできないだろうと思う(同書、p.94)。

勉強を動機づけるものが何もないときでも、「こんなに難しいオランダ語を読めるのは、日本に自分くらいしかいない」というような誇りともいえなくはない気概のようなものに、書生たちは学びへのモチベーションを見出している。なんとも健気に見えるけれども、彼らは、営利榮達でも知的優越でもなく、純粋な知的充足に快感を覚えている様子が見て取れる。彼らは学ぶ喜びを、知性の存在理由を知性そのものの中に見出しているからこそ、激しい勉強に邁進できたのであろう。

教育を受けることの対価を、学生にあらかじめ指し示すことによって、このような学問への吸引力は生まれるだろうか。福沢諭吉の語る書生たちは、餓えた者が食べ物を必死になって求めるように、渴きに喘ぐ者が必死に水を探すように、知の探求に駆り立てられている。この餓えと渴きのように、何が何でも勉強せずにはいられない、勉強しないと自分が苦しくて耐えられないという精神状態を、学生に少しでも励起

させる手立てを具体的に考えることが、教育の現場にいる人間の喫緊の課題ではないだろうか。

そこへ、等価交換、競争原理、評価と報酬という市場原理を教育に持ち込んでしまっただけでは、それらは活性化するどころか、かえって損なわれてしまうだろう。というのも、他人よりも相対的に優れた知的資源を利用してどのように自己利益を増すかという「利益問題」を、子どもたちは優先的に考えるようになるからだ。

しかし、今日のFDで盛んに喧伝されていることは、ビジネス・モデルとして教育を語ることである。そこには、必然的に商取引のルールが持ち込まれる。利便性や効能を提示することによって、学生に「学び」を発動させようというのだ¹⁹。この論理の致命的な欠陥は、学生を「顧客」として扱うことにある。

では、学生を「顧客」という消費者に見立てることによって、教育はどんな陥穽に落ちてしまうのだろうか。これから教育を受けようという側の学生たちは、自分が受ける教育の内容をまだ理解していない。なぜなら、これから自分が受けるはずの教育の意味や有用性が理解できないという事実それ自体が、学生たちが「教育を受けなければならない理由」だからである。

一方、消費者は、商品の購入に先立って、目の前に並んでいる商品の価値や有用性を熟知しているものと想定される。消費者は、複数の競合商品の中から最も適切なもの（費用対効果の最も優れたもの）を選び出すことができるというのが、商取引の基本にある考え方である。そして、商品の購入に際して支払った対価と購入した商品の便益が等価でないとき、消費者はクレームを申し立てる権利を持つ上位者でもある。

子どもを消費者と見立てることにより、大学はさまざまな教育コンテンツを差し出す販売業

者となる。そこでは、自分が購入する商品についてほとんど基礎知識のない状態の（未熟な）消費者に気に入ってもらうために、「この商品（大学の、授業の・・・）“売り”や“個性”は・・・」という便益と効能をうたう形で消費者心理に入り込もうと、購買意欲を掻き立てる必死の営業努力をするほかなくなっていく。

しかし、それでも思うように学生の要望をつかむことはできない（志願者の増加にはなかなか結びつかない）と筆者には思われる。というのも、ほかのものの便益や効能を、前もって比較衡量できないのが、教育の本質だからである。それは、教育を受けることの意味が、新しい度量衡を手に入れることにあるからである。たとえば、定規しかもっていなかったところに天秤という重さをはかる道具を手に入れるようなことが、教育を受ける「便益」なのである。だから、互いに価値や尺度の違うものを並べて、同一の基準で有用性を論じることはあまり意味をなさないし、消費者は、前もって比較衡量できないものにたいして、有用性を論じることをしない（原理的にできない）からである²⁰。

子どもたちには、これから学ぶことの価値も意味も実は分かっていないという根源的な事実から出発しなければ、教育の存在理由はなくなってしまう。というのも、教育は本来、人類学的使命を帯びたものだからである。社会には、消費者が求めないものにも、価値や必要性があるものが存在する。買い手がいないからといって失くしてしまったり、手入りを怠ったりすると、社会全体の存続に支障をきたすものがある。それは、採算性がないからと市場による供給が途絶えても、医療や福祉のように公共的な必要性のある制度を維持しなければならないのと同じである。じつは、教育もそうした制度の1つなのである²¹。

歴史や芸術、文学、教養などは、個人が生き

ていくうえで必ずしも必要不可欠のものではないかもしれない。しかし、人類が普遍的に生存し続けていくことにおいて、現役世代から後継に存続されるべき価値を持つものである。これらに対して、現在の学生が、個人的な価値を見出さないからといって、社会的にも価値がないと断定してしまう危険性が、今日のFDにはある。それは、FDが商取引にその方法論を依拠することと、ビジネス用語で教育を論じる以上、消費者ニーズ追従型の大学経営から抜け出すことができないからである。それでも、消費者の動向を敏感に察知すれば、生き残る有効な手立てになるのでは、という期待があるのかもしれない。

しかし、市場において選択を誤らない消費者というのは、全体を長期的に見た場合における理論的なモデルであって、短期的、部分的には失敗を繰り返す孤独な群衆である²²。そして、どんなに周到にマーケティングを行っても、商品開発や販売戦略はすでに時遅れである。我々は、常に過去に対する戦略で現在を戦っているのである。局所的な消費動向に依拠し、短絡的な進路設定から大きく舵を取ったあとでは、修正舵を当てても間に合わないだろう。我々は、有効な手立てと思われるFDにおいても、その基本的方法論にある経営論的手法と商取引的実践論とで教育を論じることの限界と弊害とを考慮しなければならない²³。

FDが推進される中で見過ごされているのは、教育が本来、等価交換の対象となる無時間モデルではないということである。いや、教育論にFDを取り入れる際に、教育が無時間モデルであるか否かという当否を考えなければいけないということに、まったく気づかなかったか、あるいは意図的に無視してしまったことである。本来、考えなければいけないことを考えずに進めてきてしまったということである。

それは、教育の原理とは異なる経済学的原理によって、教育の方法論を語ることで、そこから捨象されるものを勘定に入れたか入れないか、何を得て何を失ったかというものの収支報告がなされないまま、無理な推進がなされている現実である。

3-2. 教育を政治的な争点や市場の淘汰に投げ出してはいけない

K. R. ポパーは、その著作『開かれた社会とその敵』のなかで、教育にビジネスの論理を持ち込むことを許さない旨の指摘をする（cf.「第20章 資本主義とその運命」）。

さらに、宇沢弘文の『社会的共通資本』では、その理路が整理され、強調されている。宇沢は、共同体が存立するために必要な要素を「社会的共通資本」と呼び、3つのカテゴリーに分けている。第1のカテゴリーに含まれるのは、大気、土壌、海洋、河川、湖沼、森林などの自然環境である。第2のカテゴリーは、社会的なインフラを指し、上下水道、通信、交通、電力、ガスなどの社会生活に不可欠な設備である。第3のカテゴリーは、「制度資本」と呼ぶもので、それなしには集団が存立し得ない社会システムにあたり、具体的には司法、行政、医療、教育などである。

これらのシステムはいずれも共同体存立の根本に関わることであるから、専門家が専門的な知見と技術的良心に基づいて管理運営しなければならないと、宇沢は説く。というのも、政権与党が替わるたびに司法システムが変わり、医療システムが変わり、学校のカリキュラムが変わるということを繰り返す社会においては、人びとが社会を存立していく上で、必要な共通の価値観を持てなくなることを危惧するからである。これは、1人の経済学者の理論的発見というよりも、人類学的な経験知（常識）ではなか

ろうか。宇沢はそれを「社会的共通資本」という経済学の文脈に載せ、政治的介入と市場による競争から遠ざけようとしたのである。

これは、自然環境や社会的インフラや制度資本を、政策的な争点や市場の淘汰に投げ出してはいけないという宇沢のメッセージである。それはまた、教育の専門家たる教員には、その技術的良心にかけて共同体のメンバーを守り育てる使命があるということだ。つまり、我々は教育に対する政治や市場の関与に、はっきりとした抵抗を示す必要があるということだ。

これらの考察から、ビジネス・モデルを教育に持ち込んだ結果に、教育から何が毀損され、社会がどのように劣化するかを詳細に検討しなければ、FDが有害であることは明らかだろう。

それでも、今日、学生の学習意欲を喚起する方法論（ソリューション）として、学習への対価として得られる報酬を、学習の成果としてあらかじめ示すことでインセンティブを与える方法が採用されている。

はたして、学びにおいて自己利益を追求し、努力と報酬との間に相関がなければ、人は学ぼうとしないのだろうか。また、報酬が大きくなれば、学びの意欲も高まるのだろうか。あるいは、そうしたものと全く無縁の学びというものは、存在しないのだろうか。

教員の教育力向上においては、能力を定量的に獲得すべく教授方法の訓練が行われ、学生が授業評価に参加することによる教員の資質のチェックが旨とされてきている。この授業評価アンケートは、評価者として学生を授業に参画させることで、学習意欲を促すインセンティブになることも期待して計画されている。

もっとも、なんらかのインセンティブや授業評価による学生の参画を行わなければ、学生の学びへの意識や教員の質的向上は、なされないのだろうか。とくに、現在のFDの喫緊の課題

となっているのは、学生の学習意欲の向上である。学生の積極的な学びを発動させるために、マーケティングの手法を大学運営に取り入れ、“市場ニーズ”のある教育プログラムを科目設定するようになった。「努力（学習）と報酬（成果）との相関」（投資と回収）の最大化が実現されれば、学生の学習意欲が向上するという考え方である。

これらの前提は、商品評価を正当に行える認識力と良識とを兼ね備えた消費者像に立っている。授業改善を学生のコメントに求めるには、学生に十全な認識力と判断力、事態を分析する考察力、意見を表明する能力とルールを遵守する姿勢、発言への意欲が必要とされる。しかし、学生にそれらが備わっているだろうか。授業中の質疑応答のコメント、定期試験の論述、学生のレポートの内容を考えてみてほしい。

筆者の場合を申し上げると、それらのいずれもが「幼児的」なものばかりだった。答えの内容は、自分の主観的な「好き」か「嫌い」かという印象と手持ちの知識のみで「分かる」か「分からない」かによって判別されたものばかりであった。そこには、思考をめぐらせた痕跡をほとんど認めることができない。授業中の事例問題や各種資料の読み方の解説、提示した考え方のプロセスを、見事にショートカットしているものばかりであった。

ここで、筆者の教授方法のまずさを指摘する方もおられるだろう。たしかに、「先生の言っていることが、私には分からない」という趣旨の学生からのコメントもたくさんある。でもそのあとに、どこが分からなかったのか、どのように説明してほしかったのか、と次ぐ学生はいない。こちらから尋ねても口ごもるばかりである。けっして怒った口調で問いただしているのではない。なかには、「うざって一な、テメー死ねや」という罵声を上げる学生もいる。

あきらめずに同じ説明を繰り返すこともあれば、例題のヴァリエーションを変えて説明を行うこともある。それは、同じ食材でも調理法を変えれば食べられるようになるだろう、という料理人の工夫にも似ている。それでも、学生は「分からない」と言い続ける。途方に暮れた筆者には、それが「分からない」というよりも「分かりたくない」と言っているように聞こえてくることがある。お腹が減っていなければ、どんなにおいしい料理も食べたくないように、学びに対しての「食欲」がわからないように思われるのだ。

さて、「先生の言っていることが、私には分からない」というのは、ほんらい学生にとって自己評価が下がる事態で、そう告げること自体めらいや恥ずかしさを感じたりするものと思われるのだが、最近の学生においてはそうではなくなっている。おそらく学生たちが教師に「わからない」と言う時、そこには「批判」がこめられているようなのだ。「(私の)分からない(知らない)」ことを言う教員を「(私は)好きじゃない(嫌い)」というような批判だ(それは、ほとんど拒否の姿勢であり、非難に近いものである)。

「分からない(知らない)」と「好きじゃない(嫌い)」との組み合わせで、学生は教師が提示する論件を、ほとんど勝ち誇ったように、やすやすと乗り越えてゆく。そこには、教師が取りつく島はなく、反論や代替意見といった建設的な対話が生まれる余地がまったく見いだせない。これは筆者の所属する東北文化学園大学だけのことでない。助手時代を過ごした明星大学でも、兼任した都立保健科学大学(現首都大学東京荒川キャンパス)、現在非常勤に行っている東北福祉大学でも、集中講義に行った岩手大学でもさして変わりがない。

なぜだろうか。筆者には、学生たちが提供さ

れる教育機会のほとんどを、拒絶しているように見える。彼ら彼女らにしてみれば、「分からない」は「苦役」を強いてくる教師を封じる(コミュニケーション断絶のための)ワイルド・カードなのだ。そのカードには、「分からないと言っているのに、これ以上訊くなよ」という呪詛が込められている。

こうした前提を無視して、方法論の吟味も不十分なままにFDは推進され続け、そのことにたいしても、多くの教員は無関心のままの状態にいる。あるいは、反論しても無駄だ、というあきらめのような雰囲気もある。実力的な圧力がかけられている訳でもないのに、なぜだろうか。それは、この問題を取りあげてわざわざ反論することに、「気後れ」するからだと思われる。

ある特定の話題を議論することに「気後れ」することを考える上で、興味深い指摘がある。君が代の起立斉唱命令を巡る訴訟について、コラムニストの小田嶋隆氏は発言することに「気後れ」すると言ひ、自身の「気後れ」を出発点にコラムの中で次のような考察を進めている。「うちの国では、圧力が、暴力を伴った威圧として発動されるようなケースは滅多にない。圧力は、通常真綿で首を絞めるような、絶妙な『面倒くささ』として立ちはだかる。『君が代なんかほっとけよ。どうしてわざわざ地雷を踏みに行くんだ?』と、だからたとえば親切な友人は、そういう風に忠告してくれる。でも、結局踏みに行くのだな。特定の話題の周辺が地雷原になっているということは、その話題が『圧力』を獲得したことを意味している。そういう場合、誰かが地雷を踏みに行かないと、議論が死ぬ。と、無理が通って道理が引込む。かくして、弾圧が成功する。考えすぎだろうか」²⁴と、筆者も考えるからだ²⁵。

この論調に鑑みれば、FDは議論としてすでに死んでいる。というのも、方法論にたいして

の批判が出ないことは、それがすでに成熟したシステムであるからではなく、批判することが「面倒くさい」からなのと、教育システムの向上や大学の学生募集に効果を期待できることに、なぜ協力できないのかという、まさに正論的な同調圧力（善意のファシズム）にあえて反論することは、さらに「面倒くさい」からなのだ。

正論に反論する材料（合理的理由）を探すことは、ときに純粋な消耗でしかない。というのも、正論を覆せるのは、さらにパワフルな正論だけであり、正論同士の論争は原理主義的闘争に他ならなくなるからだ。授業やゼミの他に、らちのあかない学生指導や雑多な事務処理に追われ、学生募集の行事に駆り出され、競争的研究資金も獲得しなければならないとなると、ただ参加して時間が来れば終わるFD研修ならば、甘んじて受け入れようという気持ちになるのも当然である。「神々の闘争」に参戦する気力も体力も残っていない。研修の実施や参加の要請を行う上層部の人間は、ほうほうの体で参加する側（現場の教員）に、どんな教育効果を期待するのか、と愚痴の1つもこぼしたくなるものだ。

ただ、こうしたFD研修の実施が、大学認証や自己点検自己評価報告書に実績として残すという現実問題があり、助成金などにもかかわってくことに鑑みると、何も言えなくなる。息巻いて批判的でいられるのも、筆者が大学運営に直接かかわる理事側や管理職ではないからかもしれない。そこで、今のうちにたくさん地雷を踏んでおこうと思う。

おわりに 一現実社会の様相を半分しか表現しえない現代の経済学と教育の存在論—

カール・ポランニーは、社会を統合する人類の経済原理には、市場交換とは異なる「互酬」

や「再分配」といったシステムがあることを論じた²⁶。現在の経済学、あるいは、FDに代表される「教育論」は、市場を社会そのものとしてとらえる傾向がある。注意しなければならないのは、もともと両者は別々のものであり、市場は社会とは異質なメカニズムで作動しており、歴史的に見ても、市場と社会との間には、深刻な確執が存在してきたということである²⁷。

市場と社会とには、交換と贈与の原理が働いている。等価交換を原則とする第1種の交換によって作動するのが、市場である。その市場の作動を媒介し、加速するのが貨幣である。そして、貨幣に媒介されない「贈与」と「再分配」を含む第2種の交換は、市場のなかでも行われ、その大部分は市場の外の社会で行われる²⁸。ほんらい、教育とは市場の外で行われる「贈与」と「再分配」の行為であった²⁹。

近代経済学は、市場における貨幣の科学であるといってもよからう。近代経済学の限界は、貨幣に換算できない価値を捨象せざるを得ず、貨幣の流通で捉えることのできない行為（無事の贈与）を表現できないことにある。

だから、現在のFDの方法論では、先に挙げた『福翁自伝』に出てきた書生たちの「学び」を説明することはできない。しかし、教育現場の我々が目指しているのは、“書生たちの「学び」”のような動機（学問知への渴望）を、現代の若者たちに発動させることなのである。ところが、いまの教育論には、この現象を正しく理解するための科学的方法が、存在していないのである。

今日のFD理論は、貨幣による等価交換をいちばんの土台にし、教員と学生との売買契約（労働契約）というビジネス・モデルに教育の実践を当てはめて理解し、現状を改善しようと模索している³⁰。しかし、そこには「贈与」や「再分配」という「隠された変数」の働きを無視し

てしまう誤謬があることに、気づかなければならないだろう³¹。

教育に関する人々の行う実践から、社会的現実を理解するための社会科学の理論の試みは、これまでの社会学や教育学にいくつもある。しかし、社会と経済（市場）とを、もろともに包含できる科学は、これからつくりだしていかな

ければならない。経営論的手法と商取引的実践論とで教育を切り取って理解することは、効率を上げようと焦るあまり、産湯とともに赤子を流すことに等しく、角を矯めて牛を殺すようなものだ。市場だけにではなく、社会にとってどんな教育が必要か、という教育の存在論を見据えた方法論を模索すべきである³²。

- 1 本稿の筆者である小淵高志は、学部4年間と大学院修士課程2年間との計6年間を明星大学で過ごした。2014年1月23日（木）に行われた今回の大学院FD研修会では、本学出身者が当時の大学院教育をふり返ることで見えてくる今後の課題をテーマに、筆者による報告と参加者によるディスカッションが行われた。母校で報告する機会を与えていただき、今後の教育や研究に対する姿勢を考えるきっかけをつかむことができた。また、当時の先生方に再開する機会を得たことで、とても有意義な時間を過ごすことができた。今回お招きいただいたことを感謝する次第である。そして、研修会での報告資料を掲載していただく機会を得たことで、教育への方法論や大学運営を再考する貴重な時間を持つことができた。重ねてお礼を申し上げる次第である。
- 2 たとえば認証評価のように、一定期間内に評価を受けることを助成金の公布の条件に指定する向きなどと同じく捉えられるからだ。
- 3 モラトリアムを認めすぎたがゆえ、社会に打って出るような若者の気概を削いでしまったというように、ネガティブなイメージで語られるモラトリアムであるが、本来の意味は社会に出る試行錯誤期間という意味である。精神科医の小此木圭吾氏（1930～2003）が、1978年に記した著書『モラトリアム人間の時代』がきっかけとなって、一般に広まった。
- 4 もし、自分に必要なものをはっきり言語化す

ることができ、どこに行っても誰にそれを求めたらいいかを知っており、それを教えてもらう代償に提供できる価値あるものをすでに手元に持っているとしたら、その人はすでになんまり学習進度の高い段階にいる。本来、大学院が対象にしているのは、この段階まで達した人だろう。ところが、まだ自分に必要なものを知らず、どこに行ってもいかわからず、教わる代償に提供するものを何も持たない未熟な「子ども」の状態では筆者は進学したのであった。

- 5 「おせっかい」のマインド・セットというのは、たとえるならば落語の『寝床』で、義太夫を喰る旦那のそれに近いものだ。お酒も肴も、甘い物もこちらでご用意するから、ぜひ私の義太夫を聴きにきて欲しい、と。当時の先生方が「持ち出し」覚悟で、筆者に学びの場を立ち上げられていたことに、今頃になって気づいた次第である。
- 6 肉眼で菌を見ることが出来る主人公・沢木を中心に、農大のバイオ研究室に蟠踞するマッド・サイエンティストたちの青春群像を描く『もやしもん』（石川雅之）のヒットに鑑みると、「めっちゃくちゃ怪しい人たちが跳梁跋扈している大学」というものに、夢や憧れを抱く現代の若い人たちが一定数いることが分かる。『動物のお医者さん』（佐々木倫子）も、獣医学部に君臨する非常識きわまるウルシバラ教授に振り回される若きサイエンティストたちの姿を描いたものだったし、『のだめカンタービレ』（二

ノ宮知子)も音大で社会的成熟度ゼロのシュトレゼマン先生に振り回される若き音楽家たちの困惑と成長を描いたものだった。

これらの作品はアニメやドラマになり、今でも多くの若者に親しまれている。ひょっとすると現代の若者たちは、怪しい大学生活や変人のような教員の個性に魅力を感じているのかもしれない。認証評価などで大学の外形標準を整えたり、FD活動によって教員の質の向上を政策的に図ることは、大学の持つ一番の「売り」(魅力)をわざわざ捨てるようなものではないか。

7 立花隆氏は、ある著作の中で、そうした快感を「セックスした時の快感よりも勝る」と評していた。

8 人間をその出自からも、身分からも、階層からも、信教からも解放し、その差別意識を廃し、知的閉域からの自由を得させるための「逃れの間＝アジール」であるというのが学校の重要な社会的機能の1つではないのかと思う。「アジール」とは、元来、古代西欧の「避難所」のことを指す語である。「逃れの間」と訳して使うとき、そこには一般社会から隔絶されていたかわりに、公権力も介入できない自由と平和が息づいていた自治区という意味合いが込められる。ただし、「アジール」は、新しい力をつかむことのできる再生の世界として避難できる領域であっても、決して夢ばかりがあふれる楽園ではない。学校であれば、やがて卒業しなければならぬし、何かを失ったり、捨て去ったり、決別することと引き換えに、何かから解き放たれる場でもあった。こう記したのは、歴史家の網野善彦氏の著書『無縁・公界・楽——日本中世の自由と平和』(平凡社選書)を読んでいて、女性に離婚する権利のなかった江戸時代における「逃れの間」を考えていたからだった。当時、夫と別れたい女性は縁切寺へ駆け込んだ。離婚を望む女性が、門内に草履でも櫛でも、身につ

けていたものを投げ入れたとたんに、追手はその女性に手をかけることもできなくなるという寺法が、当時の女性の「自由」を支えたのだった。しかし、この「自由」は、一面では厳格な規律によってしばられていたことも見落としてはならないだろう。東慶寺(縁切寺)は、堅固な内外の囲をめぐらし、もしもそこを逃亡した場合には、「剃髪・裸体」にして追払うという刑罰をもって報いられたとある。これを網野氏は「とすれば、これは一種の『牢獄』という見方も成立ちうるであろう」(p.25)と結論する。大学院への進学を「入院おめでとう」と言うジョークには、進学＝社会的入院という意味(皮肉)が込められているのではないか。

9 逆に、ろくでもない学者はたいてい幼児的であるといえる。もちろん、幼児的で粘着的で閉鎖的で、狂気と紙一重の「マッド・サイエンティスト」のもたらす科学史的ブレイクスルーの存在を否定するわけではないが、「真性マッド・サイエンティスト」は遠目でもそれとわかるほどに強烈な怪しさを放っているものだ。

10 そうした「パイプライン・システム」はすでに崩壊したと家族社会学者の山田昌弘氏は『希望格差社会』のなかで指摘するが、学歴形成から外れること自体がリスクを増大させること指摘し、競争から逃れられない地獄絵図を提示している。

11 これらのことは、山田昌弘『希望格差社会』、佐藤学『「学び」からの逃走』、刈谷剛彦『学力と階層』、内田樹『下流志向』などに詳しく紹介されている。

12 施設面では教育支援センターの開設など(<https://www.facebook.com/tbgu.esc>)。各教員の個人的負担も過重になる傾向が。とくに、実習担当教員の心労と負担は計り知れない。

13 筆者の同僚に「インプットの量が少なすぎる」と痛切に嘆く教員がおり、授業が成り立たない

と指摘する。筆者は、知識量が少ないこととともに、それを本人たちが自覚しえないことが深刻な問題ではないかと考える。

- 14 疾病利得。病気になったことに責任を問われず社会的な役割を免除され、ケアされる対象として被保護者の立場の獲得を目指す。ただし、彼ら彼女らが獲得したがっているのは「病人」や「患者」の立場ではなく、幼稚なふるまいを咎められず、知的に未熟であっても全能感を享受できる「子ども」のポジションである。よって、周囲からの援助を受け入れず治療を拒み、患者や病人としての「回復への義務」を回避しようとする。本人たちは、自分の病識を自覚しえないほどに「子ども」でいることを徹底しようとさえする。「成熟拒否」という、若者の新しい病理かもしれない。

- 15 若者の取るこれらのふるまいについては、佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』、諏訪哲二『オレ様化する子どもたち』、速水敏彦『他人を見下す若者たち』、内田樹『街場の教育論』『街場の大学論』『最終講義』などに、詳しく紹介されている。

- 16 自分でも在宅での介護経験が5年ほどあり、思うところがある。時間のかかる食事や夜中の排せつの介助、認知症のために徘徊や見当識の障害が出たときに、暴力的な衝動にかられたことが何度もあった。それは、思うに任せぬ相手の事態に疲弊し、終わりの見えない介護への憔悴から生じるものだけではなく、被介護者本人や周囲からの賞賛と理解が得られないことによって、自分の承認欲求が満たされないことによるものだった。今思えば、単純に「欲求不満の八つ当たり」以上のものではないのである。自分が承認欲求の充足を求めていることに気づかずに介護を行うことは危険だ。なぜなら、最大の承認は相手が自分に服従することであり、相手の服従を獲得する最短経路が暴力であり、相

手の死は自分への完全な服従だからである。

- 17 5段階評価のように数量的に置き換えられる項目が評価の対象となるために、数値化できない領域を評価できないという欠点を、実施者(教員)や評価者(学生)は、どの程度認識しているだろうか? 本来、そうしたりテラシーを持つ者のみが、評価者としての権利を持つものである。授業評価アンケートは、科目間の比較を考慮しているために質問項目が画一的とならざるを得ず、その科目の特徴的な部分をとりこぼす側面も否定できない。教員によっては、FD以前から自らの授業において自主的に学生からの評価を求めたり、意見交換をしている。

- 18 本格的に行おうとすれば、改組改編ということになり、学部学科の統廃合、新設がおこなわれる。

- 19 シラバス(Syllabus)を詳細に書くということ。これから学生が学ぶものに対して、一覧性を開示することがその役割である。しかし、未知のものであっても一覧性が開示されることによって、人は知らなかったことであってもすでに知っているかのような既知感を抱く。つまり、学生は、授業を受ける前からその内容を知っているという倒錯に陥るようになる。それは、シラバスにおいて、教育目標、教育方法、教材、評価方法に加え、履修するとどのような知識や技術が身につくかということが示され、何回目の授業ではどのような内容のものが教授されるかという細かい項目まで開示されるからである。

シラバスで示された便益や効能が達成されないとき、学生は教員にクレームを申し立てる権利を有する上位者となる。そのポジションを獲得すると、知の絶対的非対称性という初学者が超えられない断層さえ、軽々と超越する。それは、シラバスが一種の教育商品の諸元表となり、その購入の契約としての拘束力を持つからである。というのも、ユーザーは、契約に違反した

メーカーやサプライヤーを告発する権利を持つからだ。

学生のその告発は、往々にして教員に理不尽である。というのも、学生は自分の理解できる範疇を超えた内容を語る教員に対して批判的であり、自分の無知を自覚するシチュエーションに遭遇することを忌避し、激しい嫌悪感を示して攻撃的にふるまう者さえ現れ始めている（自分にわからないことを話す他者を無能とみなし蔑むことで、自らの優位性を確保するという生存戦略を採用する。若者の取るこれらのソリューションについては、佐藤学：2000、土井隆義：2004、諏訪哲二：2005、速水敏彦：2006、内田樹：2007・2008・2010に詳しい）。自分の度量衡で測れない尺度に価値を見出さないという狭量さが、現代の学生の特徴でもある。あるいは、成長することを拒んでいるのだろうか（cf.「ピーターパン症候群」。あるいは、片田珠美：2010を参照）。

というのも、内田樹によれば、消費者は商品の購入の前後で変化しない存在であるところの無時間モデルの前提に立つからだという。商品の購入によって消費者の意識や価値観が変化することは、その商品の購入に先立つ自分の吟味が不確かなものであったこと。つまり、自己の見識の低さを認めることであるから、上位者の立場から降りることになり、批判を受ける側に甘んじることへの転落を意味するものとして著しい恐怖を抱くからであるという。そこで、支払った対価に見合わない粗悪品をつかまされたとして、自らを被害者の立場にとどめるべく、他罰的な教員評価を行うようになる。詳細なシラバスの作成を厳格化すればするほど、大学は学生らが教員への他責的な評価を執り行う許可証に同意署名したことになるのである、と内田はまとめている（内田：2011ほか多数）。

しかし、教育の目的は、自分の持っていないな

った度量衡を新しく取り入れることによって、違った価値への気づきを促すように、時間とともに変化するものである。受けた教育の意味や有用性は、後から実感するものという構えを持たなければ、人は知性そのもののうちに価値を見出すことができなくなる。簡単に言えば、自分の知らないことを知っている人に対して尊敬の念を抱くことができなくなるのだ。

はたして、人は尊敬の念や畏怖を感じないところに、教えを乞い学ぶ意欲をもちうるだろうか？あるいは、傲慢な不作者を、弟子として受け入れる師がいるだろうか？

市場ニーズにキャッチアップした「実学志向」の大学というのは、教育投資が迅速かつ確実に回収できるような学問領域にのみに特化した知の貧困さを露呈するものである。今日の大学経営の文脈で語られる実学志向の有用性とは、突き詰めていえば、労働市場が高い値をつけることを指している。教育を、投資と利益の回収というスキームで論じることは、教育の持つ価値の大半を捨象することである。

未熟であるにもかかわらず、自分が一つの完全なる個として対等の関係を主張してくる子どもたち。自分を客観的に見られないのに、自分の考えは一般的だと思いこんでいる多くの子どもたち。そして、なにより自分は特別な存在だと思っていたがる彼女ららのオンリーワン主義。それは、これまでの教育のなかで「個性」を見つけ出すことを煽られて「成長」の観念がわからないままに生きてきたからかもしれない。彼ら、彼女らに「成長」のロールモデルを示すことができる「大人（として振る舞う他者）」の不在が、現在の社会の不幸につながっているともいえる。社会への参画という対等性の概念は、民主制と非常に親密である。しかし、すべてにおいて完全な対等性を開くことが民主主義の要諦ではない。本来、限定すべき対象や範囲にさ

えも対等性を開き参画を志向する態度は、民主主義を採用した社会が陥る病理である。すでに、オルテガが『大衆の反逆』において、ニーチェが「超人」という概念を用いて、民主主義から生じる病理が社会にもたらす症状を説いている。

- 20 「物差し」と「秤」とでは、どちらが役に立つかという議論をしているようなものである。用途の違うものの便益を比較することは、本来できないものである。

- 21 募集人員を満たせない高校を統廃合することを、集客力のない事業所や支店を閉鎖することと同じように、考えてはいないだろうか。この論理を医療や福祉に適用したことが、地域医療の崩壊や民間事業者の参入し得ない過疎地域での訪問介護の問題を招いていることに鑑みれば、経済合理性だけで安易な刷新をすべきことが得策ではないことが分かるはずだ。教育を社会のなかにおける「生態系」として見る必要があるのではないだろうか。

例えば、英語英文学科を国際コミュニケーション学科に名称変更することは、グローバル化に対応する人材育成というメッセージとともに、「英米文学研究」を日本の大学で講ずる理由が、「もう存在しない」というメッセージも一緒に発信していることに気づいているだろうか。真の国際社会理解のためには、その国の言葉を縦横無尽に駆使できるだけでは、実は足りない。その国の社会における「他者」や「構造」や「現象」や「存在」について、きちんと語ることのできる翻訳者、いや、単なるトランスレーターではなく、タフで奥行きのある生活言語の形成にかかわることのできる媒介者が必要である。「外国語で書かれたテキストを、適切な日本語に置き換える技術」を持った媒介者は、先達が明治から現代にいたる150年をかけて錬成してきた「英米文学研究者」たちである。

英米文学研究の分野だけではない、社会学だってそうである（cf. 高田保馬らのような黎明期の社会学者たちを見よ！）。日本の高等教育のきわだった特徴は、森鷗外や夏目漱石の時代から「巨大な翻訳機関」だったことにある。「輸入学問」と揶揄され、単なるインポーター（輸入業者）と蔑む向きもあるが、久しく日本のどの分野の学術研究者らも、そのような「翻訳機関」で外国語教育を受け、自分の学術的責務はフランス語や英語やドイツ語で書かれた学術的なテキストを受け止めることのできる日本語を書くこと。それを、外国語をよく解さないふつうの日本人の生活言語の中に（無理矢理にでも）練り込んでゆくことだとずっと信じてきたのではないか。

社会学者の富永健一は、「翻訳をすることは研究者にとって税金を払うようなものだ。今は読まれないと思われる本でも訳して残しておくなければならないものもある。よい訳で文献を残せば、後に続く若い人たちの役に立つ。訳す苦勞を別のところに振り向けて、より高い位置から研究を始めることができる」と語っていたという。『福翁自伝』に出てくる書生たちの狂気じみた勉強ぶりも、そうした信念から生まれてきていたのではないか。

学科の名称変更という看板の掛け替えは、学問界での「知のリレー」を放棄することへの同意署名なのかもしれない。筆者が本学の卒業生だからと言って、よその学科の悪口ばかりを言っているはいられない。筆者が大学に入学した頃、所属する社会学科の授業概要を見ると、「原書講読」なる科目が一覧にあった。しかし、「開講せず」とあり、4年間受講することはできなかった。今から20余年前のことである。英語英文学科が国際コミュニケーション学科になる以前から、わが社会学科（現人間社会学科）は、「知のリレー」から遁走していたことになる。

なにもこれは、明星大学だけのことではないようだから、このようにして、外国語で書かれたテキストを練れた日本語に翻訳するという技術継承が組織的、構造的にオミットされ、それぞれの学部学科から原書講読（原典講読）の授業科目が閉講し、日本の大学からフランス文学科や英文学科、ロシア文学専攻がなくなっていった。

異文化理解には、歴史研究が不可欠である。その研究には、血が通い体温が感じられる生身の言葉が必要である。歴史に血を通わせ体温のある「身体」として再生するのは、文学の仕事である。「通訳」ではなしえない深淵を、「英米文学研究」が担っていたのである。

しかし、「そのような人々の書くものを読む以外に、外国の文化や研究知見に接近する手段がない読者」は、現代においてほとんどいないのかもしれない（その理由は、水村美苗：2008に詳しい）。そして、書物を介して欧米の「知」にキャッチアップできないと、日本の国際的發展を遂げられないという時代でもない。

だからといって、「英米文学研究」を日本の大学で講ずる理由が、もう何も存在していないことにはならない。というのも、「一神教的世界観にある欧米社会とイスラム社会との融和に、多神教的世界観にある日本社会が果たす役割は大きいのではないか」（E. トッド：2010ほか）と、フランスの歴史学者エマニュエル・トッドが指摘するように、現代の「英米文学研究」（だけではなく社会科学研究を含む学問界全体）には、外国との比較文化論的研究を行い、日本社会を翻訳し発信する役割が期待されてきていると筆者には思われるからだ。

だが、その期待に反して近い将来において、「[Haruki Murakami（村上春樹）研究]」や「[Hiroyuki Itsuki（五木寛之）研究]」（『他力』）や『大河の一滴』が世界各国の言葉に翻訳され、

欧米だけでなくアジアやアラブ諸国でも読まれている）だけが、日本の英米文学者が唯一他国の研究者よりも優位に立てる領域になるのでは、と筆者は危惧している。

社会学界においての事態はより深刻である。それは、P. L. バーガーらが指摘するように、「現代社会をひとつの全体として見ることで、つまりそれ自体をとらえると同時にほかの諸社会と関連させながらそれを見ようとする努力を意味する。すなわち、社会学的な視角は包括的かつ比較論的でなければならない」（P.L.バーガー、H.ケルナー 1981=1987：p.11）のに、「社会学の全体がこうした狭く小さな問題を追及することだけに自己を見失ってしまう」（同書：p.12）傾向が増えつつあるからだ（社会学研究者の方法論的個人主義への過度な志向）。

こうした傾向に対し、バーガーらは「すべての偏狭なアプローチは知的実質の喪失をともなう」（同書：p.11）と警告し、「社会学は『大きな問題』に帰らなければならない。社会学の古典期とおなじく今日においても、こうした『大きな問題』のうちでも最高の問題は、さきにもふれたように、近代的な世界の構造はどうなっているのかという問題である」（同書：p.12）と繰り返す。

これは日本の社会学界にも当てはまり、「大きな知」への接続がなされないまま個別領域の知見がバラバラに積み上げられることを意味している。これは、シュンペーターが学問の発展に期待して構想した社会科学の専門分化とは異なる（シュンペーター：1915=1972。なお、シュンペーターの社会科学の構想に関する考察は、小淵：2001を参照）。というのも、ある領域の研究で「発見」されたことが、別の研究者に「再発見」され、両者がお互いにそれぞれの「発見」に気づかないままに研究を続けていくという悲劇（というよりも喜劇？）が繰り返さ

- れていくばかりで、全体的な学問知の発展につながらないからだ。
- 22 D.リースマン『孤独な群衆』みすず書房。これだけではなく、より現代的な文脈を示すとすれば、長崎浩、2011年、『共同体の救済と病理』、作品社。
- 23 教育に商取引的経営感覚を持ち込むことの危険性を、内田樹は次のように指摘する。「たしかに社会は急激に変化していきます。政治だって変わる。でも、そうした外の社会の変化のスピードに学校は合わせちゃいけないんです。ビジネスなら、新しいビジネス・モデルを取り入れて、起業して、市場にその適否の判断をゆだねることができる。それはすぐわかる。ビジネスにおいては『マーケットは間違えない』というルールでゲームをやっていますから。正しければ儲かり、間違っていれば倒産する。それだけのことです。でも、実際には設立された株式会社のうち、20年後まで生き残っているのは100社に1社程度でしょう。会社ならそれでいい。でも、こっち（※筆者注：教育のこと）は生身の人間が相手なんです。1%なんていう歩留まりで教育モデルを試すわけにはゆきません。100人中99人は『教育に失敗しました』というようなことを教師は言う訳にはゆかない。教育はビジネスと同軸には論じられないと言うのは、そういうことです。失敗が許されないんです。だから、『長い経験によって、これはまあ大丈夫だということが分かっているやり方』をベースにして、少しずつ微調整する以外に手立てがない。それに対して、『社会の変化のスピードに対応していない』という批判を向けるのは、ナンセンスなんです」（内田樹 2011：pp.9-10）
- 24 小田島隆『地雷を踏む勇気』技術評論社（pp.77-78）
- 25 この論件について、筆者も地雷を踏みに行った。詳細は、東北文化学園大学医療福祉学部保健福祉学科紀要『保健福祉学研究』（第10号）に収録の「平成23年度 第11回山形大学FD合宿セミナーに参加して」。
- 26 カール・ポランニー『大転換』などの記述による。
- 27 その確執を埋めるためのインターフェースを、有史以来、人類は模索し続けている。政治、国家、社会政策などがそのインターフェースとして長期間採用されてきたが、どれも万能ではない。
- 28 資本主義は市場の原理が、社会の全域に拡大されたシステムであるといえる。たとえば、経済のグローバル化による国境を越えた金融市場。そこでは、実体経済そのものを金融商品の売買が左右し、当該国の経済に影響を及ぼす。こうした市場の原理には、人間の結びつきでできた社会を、解体に導いていくような力が潜んでいる。
- 中沢新一によれば、「資本主義が発達する以前の世界では、市場の力の及ぶ範囲が厳しく制限されていたために、『社会が市場を包摂し、抑制する』状態が作り出されていた。その状態が突破され、逆に『市場が社会を包摂する』という新しい状態が生まれたときに、資本主義は初めて本格的な稼働を開始したのである」（中沢 2011：p.46）という。今日の教育はその資本主義に絡め捕られかけている。FDは、自らそこへ加勢し教育の自滅を速めているかのようだ。
- 29 歴史的に見ると、「学校」の役割は、長時間労働や親の搾取から子どもを解放するために存在した。教育は、親の収奪から子どもを守る者だったのである。就学することは、大人からの収奪から子ども自身を守るだけではなく、子どもとして過ごす時間（児童、生徒、学生という社会的ポジション）の獲得によって、余暇時間

の再分配や世代的な贈与のなかに組み込まれる。教育には、子どもが大人から搾取されることを防ぎ、市場における階級闘争状態に投げ出されることを回避する目的があったといえる。

30 それは、ポスト・フォーディズムのトヨタ・カンバン方式たる「カイゼン」と言いかえたほうがよいかもしれない! まさに、QCサークルとしてのFD!!

31 経済活動の基底の部分に、現在の市場で執り行われている「交換」と呼ばれているものとは異質な原理が隠されていることに最初に気づいたのは、意外なことに自由主義経済のもとをつくったミューゼスやシュムペーターやハイエクといった経済学者たちだった。彼らは、古代ギリシャの社会と市場を調べ、古代ギリシャ人は、交換に2種類あることを意識していたことを明らかにしている。等価交換を示す第1種交換と「贈与」や「再分配」を含む第2種交換である。第2種交換には、「コミュニティに入れる」とか「敵を味方に変える」という側面（「隠された変数」）もあり、それには教育がその役目を果たしたのではないかと考えられる（cf. 社会化）。人類学的使命としてみれば、教育には社会の成員を「媒介」し、敵を味方に「変換」し、「贈与」するものであった。

それは、市場でみられる等価交換（第1種の交換）とは異質の様相をなしていることが自明であろう。というのも、市場における等価交換の対象にすることのできるものには、すでに選別が施されているからだ。それは、市場が「役に立つ」と判断されたものでなければ、交換の対象にならないからである。交換の対象となるものは市場の内部に取り込まれ、交換の対象とならないものは市場から外部にはじき出されてしまう。結果として市場の内部の世界は、市場が「役に立つ」と判断されたものだけで均質化されてしまう。

ところが、教育には等価交換以上の「コミュニティに入れる」とか「敵を味方に変える」という「隠された変数」がある。この「隠された変数」にこそ、社会の存続と発展の伸びしろとしての価値が託されている。現在のFDは、その伸びしろの価値を、あえて切り落とす方向に進んでいるのではないか。

32 筆者はそれを、教育を示すエデュケーションと原理を示すロゴスを掛け合わせて、エデュケゴロジーと造語したい。

【参考文献】

- デビット・リースマン (1964=1984 加藤秀俊 訳) 『孤独な群衆』 みすず書房
- エマニュエル・トッド (1999=2008) 『世界の多様性 家族構造と近代性』 藤原書店
- 、ユセフ・クルバージュ (2007=2008) 『文明の接近 イスラームVS西洋の虚構』 藤原書店
- エマニュエル・トッド (2010 石崎晴己編) 『自由貿易は、民主主義を減らす』 藤原書店
- フリードリッヒ・アウグスト・フォン・ハイエク (1934=2011 江頭進 訳) 『資本の純粹理論』 春秋社
- カール・ポランニー (1944=2009 新訳版 野口建彦・栖原学 訳) 『大転換——市場社会の形成と崩壊』 東洋経済新報社
- カール・R. ポパー (1950=1980 小河原誠・内田詔夫 訳) 『開かれた社会とその敵 (第一部・第二部)』 未来社
- ルードヴィヒ・フォン・ミーゼス (1953=2004 東米雄 訳) 『貨幣および流通手段の理論』 日本経済評論社
- (1966=1991 村田稔雄 訳) 『ヒューマン・アクション』 春秋社
- P. L. バーガー、H. ケルナー (1981=1987 森下伸也 訳) 『社会学再考 方法としての解釈』 新曜

社

ヨーゼフ・アイロス・シュンペーター (1908=1983 大野忠男・安井琢磨・木村健康 訳)『理論経済学の本質と主要内容』岩波書

—— (1915=1972 谷嶋喬四郎 訳)『社会科学の過去と未来』、玉野井芳郎監修『シュンペーター社会科学の過去と未来』ダイヤモンド社

網野善彦 (1996)『無縁・公界・楽——日本中世の自由と平和』平凡社選書

宇沢弘文 (2000)『社会的共通資本』岩波書店

内田樹 (2007)『下流志向』講談社

—— (2008)『街場の教育論』ミシマ社

—— (2010)『街場の大学論』角川書店

—— (2011)『最終講義』技術評論社

——、香山リカ、山口二郎、薬師院仁志 (2011)『橋本主義 (ハシズム) を許すな!』ビジネス社

小此木圭吾 (2010)『モラトリアム人間の時代』中公文庫

小田嶋隆 (2011)『地雷を踏む勇氣』技術評論社

小淵高志 (2001)『シュンペーター『社会科学の過去と未来』をめぐって』武蔵大学社会学部『ソシオロジスト』(2001: pp.183-200)

片田珠美 (2010)『一億総ガキ社会——「成熟拒否」という病!』光文社

刈谷剛彦 (2012)『学力と階層』朝日文庫

佐藤学 (2000)『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店

中沢新一 (2011)『日本の大転換』集英社

長崎浩 (2011)『共同体の救済と病理』作品社

諏訪哲二 (2005)『オレ様化する子どもたち』中央公論新社

速水敏彦 (2006)『他人を見下す若者たち』講談社

福沢諭吉 (1978)『福翁自伝』岩波書店

水村美苗 (2008)『日本語が亡びるとき——英語の世紀の中で』筑摩書房

山田昌弘 (2007)『希望格差社会』筑摩書房

(おぶち たかし、東北文化学園大学医療福祉学部保健福祉学科准教授)