

論文

教育デザインへの提案 — 「否定的なもの」の力 —

山下 暁子

1. はじめに

本稿は、教育における「善さ」の分析を試みた村井実と、内藤朝雄のいじめについての考察、及び、様々な視点から廃棄物についての考察を行ったケヴィン・リンチの論を手がかりとして、「否定的なもの」の可能性を提示することを目的としている。

現在の学校教育では、学習指導要領に示されているように「子どもたちの現状をふまえ、『生きる力』を育むという理念のもと、知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成を重視¹⁾している。また、学習指導要領に示される学校教育の活動の方向性は、健康、安全、活力、心身の調和的発達を目指している。このような教育の方向性によって「生きる力」を育むために「教育デザイン」が配慮すべきこととは何だろうか。

「生きる力」というスローガンが打ち出されて十数年経つ。この成果は数値として目に見えるものではなく、客観的に評価する手段はない。しかしながら、この十数年間のあいだに実感されてきているだろうか。「ゆとり」の中で「生きる力」を育む、という方向性が示されたわけだが、「ゆとり」が見直されつつある中で、「生きる力」は今も期待されている。さらに「生き抜く力」という言葉も出てきている。「生き抜く力」は、平成8年に中央教育審議会初等中等教育分科会による、義務教育の目標についての基本的な考え方に関する意見として提出された中にも見られる²⁾。

「子どもたちを善くし国を善くしよう」としてはじめられた学校制度は、「ちょっとした考えちがい」によって、その目的とされる「善さ」が「快さ」へとすり替わってしまったと教育学者の村井実是指摘する。しかし、「快さ」を目的とし実現することさえも難しい状況があるのではないだろうか。社会の中で生きる者として直面する日々の生活の中では、必ずしも健康、安全、活力、心身の調和的発達が適っている状況ばかりではない。むしろそれらが脅かされている状況にある者もいる。厳しい環境に直面した時にこそ発揮できる「生きる力」を育むためには何が必要か。この問題を問うためには、従来、教育が志向してきた「快さ」や「善さ」の反対側や、対立項について顧みることが必要なのではないだろうか。本稿では、このような「快

さ」や「善さ」の反対側にあるもの、対立項として「否定的なもの」に目を向け、教育デザインにおける位置づけを考えていく。

本稿で扱う「否定的なもの」とは、「止揚される否定的なもの」、「おぞましいもの」、「廃棄物」の三つに分けられる。この三つの区分は、概念的には区分されるものであるが、本稿においては三つの間での移行、とりわけ後の二者の間での移行の可能性を考える。

従来、教育において「否定的なもの」は、この三つのうちの「止揚される否定的なもの」としてのみ捉えられてきた。つまり、教育において「否定的なもの」とは、否定されることがあっても結局のところ発展的な良い変化となることが前提とされるものである。たとえば、A. マズローの自己実現理論が教育において理想的に扱われる場合などのように、その他に発達論であっても、教育実践についてでも同様に、「否定的なもの」が「否定的なもの」としてそのままに扱われることは、一部の芸術教育を除いてほとんどないと言ってよい。

なぜ「否定的なもの」が「否定的なもの」としてそのままに扱われることがないのかということは、教育とは何かということについて述べた文章を見てみると、わかりやすい。

教育は未成熟者の心身の諸能力を全面的に開発させ、人格としての成熟を授ける成人の意図的な交渉過程であろう。(中略) さらに、これによって若い世代が、自然、社会、人間、全存在についての諸々の知識および価値体験に基づく経験を、先行世代から受け継ぎながら、さらにこれをとおして新たな価値を追求し創造していき、社会の成員となるのを援助する営み、ということができる。³⁾

おおよそ、教育というものについて認められる価値の把握は、上の文中に表現されているだろう。その上で、このような価値体験、価値実現のためにどのように能力を開発することが必要なのか、ということが議論されるのである。このような教育的営みから外れた「否定的なもの」や、経験は、「病理」や教育「問題」として扱われることになる。

教育とは「善さ」を目的として行われると概して言うことができる。具体的に教育において目指される「善さ」とはどのように表現されているかという点、たとえば、「子どもたちの〇〇（やる気、発見する力、自信、自ら考える力 etc.）を育てることで、△△（学習意欲、学校への適応、自ら行動する力、自尊感情 etc.）を高めよう」といったような文章に見られる。〇〇や△△に入る言葉は多種多様にバリエーションを変えてはめ込むことができる。

今日の子どもたちの積極性の乏しさ、自尊心や自己有用感などの欠如といった状況を踏まえると、子どもたちのよさを評価し、その能力・適性、興味・関心に即して個性を伸ばす教育を展開し、子どもたちが成就感や達成感を感じられるようにすることが重要である。（中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」 答申より）⁴⁾

このような教育の言説に見られる定型は、単なる教育のスローガンのみならず、実践的な関心に基づく研究の場合であっても当てはめることができる。

上に挙げた中教審の文章で述べられている教育の方向性も「善さ」を志向していると言えるだろう。そのため、この文章に対して明らかに異議を唱えることは難しいのである。だが、教育学者の刈谷剛彦は、このような個人を対象とした教育の方向性を社会的文脈に位置付けて、社会階層という視点で批判する。たとえば、「出身階層といった個人の社会的背景の違い」や「個人を取り巻く社会的環境の違い」などから考察する場合には、「素朴な自己の称揚」という事態として捉え批判することができる。つまり、単なる普遍的、一般的な「教育の目指す善さ」として称揚されるのとは対照的に、批判的に扱い問題化することができるのである⁵⁾。

しかしながら本稿では、社会的文脈から教育社会学の視点で捉えなおすのではなく、なぜ「善さ」を志向する方向性しか検討されないのか、どうすれば教育を語る中で別の方向性を見ることができるのか、という視点で考察を試みる。教育社会学で問題化されるように、子どもたちから「善さ」を引き出し、より「善い」ものへと高めようという、「善さ」を求める方向性を持った教育言説における「善き」問題設定は、ひとたび（学校）教育の外的問題項と接するとき、それぞれの側面すべてで「善さ」を保つことは難しくなってくるのである。

教育が「善さ」を志向しているのならば、それとは別の方向や違う側面について検討することなく、目指す方向を見定めることができるだろうか。このような見解から、「善さ」とは別の方向性を志向するものとして、教育における「否定的なもの」について考察を行っていく必要があると考える。

第2章では、村井実の論考を大まかにトレースしながら、教育において目指されている「善さ」について把握しておく。第3章では、「善さ」の対立項として仮定する「否定的なもの」について、三つに区分して考察する。第4章ではケヴィン・リンチの廃棄と廃棄物の考察から、新たな視点を提案する。

2. 教育における「善さ」

2.1 教育における「善さ」

「否定的なもの」に触れる前にまず、「善さ」について村井実の論考を参照し、「善さ」の構造を把握しておく。

教育学者の村井実は『「善さ」の構造』⁶⁾の冒頭で、人間の「ちょっとした考え違い」や、「善いと思ってやったことが、思いがけず悪い結果となる」ということの喩話を出している。田舎道の峠でバスがパンクしたので、運転手は乗客を降ろして修理をしたうえで、バスは乗客を乗せて出発した。しばらくして運転手がふと振り返ると、乗客はみな死亡していた。——実は、峠で乗客たちは道端に美しく熟れた実をみつけて大はしゃぎで食べていた。それが毒だったのだという。

村井は「教育」もこの喩話のようなものではないかと述べている。教育問題とは深刻な事例について問題化されやすいが、実際の「ちょっとした考え違い」というのは、なにげない場面での、ある一つの選択といった小さなことからでも起こりうるのである。

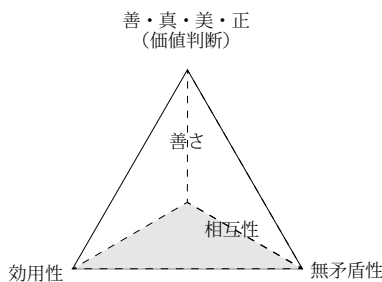
ここで、「善さ」の判断の働きのメカニズムとはどのようなものか、村井の論に沿って以下にみていく。

私たち人間は単純な知覚的「快さ」の他に、いくつかの複合的な知覚による感覚的「快さ」や、感覚的「快さ」と他の情動的または知的要求の満足との複雑な複合による精神的「快さ」といったものを持っている。他者のための犠牲的行為が「快さ」をもたらす場合の「相互性」の要求の満足、あるいは、すじみちを知る・立てる・貫くことを同時に求める「無矛盾性」の要求の満足がある。村井は、これら「相互性」と「無矛盾性」の要求の働きの中で人間は、自分の生活の維持と発展に対する「効用性」も最大であることをまた求めるものであると言う。

私たち人間にある「相互性」「無矛盾性」「効用性」という三つの要求は同時に働いて、また同時に満たされることを求めており、これらの要求が満たされたとき、そのことを「善い」という言葉で表現する。そして、これら三つの要求が満たされたときと判断されるとき、この根拠は、村井によれば「美」への要求の充足にあるとされる。だが、「美」とは先の「善い」という判断にかかわるものであり、これはすなわち「相互性」「無矛盾性」「効用性」が満たされたとしても「美」への要求の満足がなければ、「善さ」の判断が成り立たないというわけである。

しかしながら、「ちょっとした考え違い」は、人間

が相手の場合は特に、あらかじめそれを予測したり回避したりすることは困難である。そのような「ちょっとした考え違い」によって引き起こされる問題を許容し包含する考えを持つには、「美」という価値判断だけでは足りない。相互性と無矛盾性と効用性を統制する理念として、善・真・美・正の価値があると言える。村井は「善さ」の構造を三角錐で表現しており、下記の図はそれを少し補足したものである。村井は「相互性と無矛盾性と効用性を底辺（基盤）」にして、それらを統括する価値判断としての「美」があるとする。けれども、「美」のみならず、「善さ」には他に善・真・正の価値も関与する。



さて、このように考えられる「善さ」と、その価値判断を考えるには「否定的なもの」を避けては通れない。なぜなら、カントも美と崇高を論じるにあたって、否定を媒介とした美について考察を行っている⁷⁾ように、人間の価値領域で「否定的なもの」をいかに扱うかということが本質的にあり、「善さ」が価値判断によるものであるならば、「否定的なもの」も価値判断によっているからである。

教育において考えられる「善さ」の対立項は「善一悪」の「悪」ではない。教育の志向する「善さ」に対してあるのは「否定」であり、「否定的なもの」である。教育における「善さ」について考えるとき、そこでの「否定的なもの」について目を向けていかななくてはならないだろう。

2.2 「善さ」の混迷

村井は教師に見られる「善さ」の混迷について、想定される教師像を示しながら、その類型を示している。以下に引用⁸⁾しながら「自然主義的誤謬」、「素朴な直覚主義」、「素朴な情動主義」の三種類のタイプについて見ていく。

① 「自然主義的誤謬」——

このタイプは、子どもを「善く」するということは、社会生活に必要な知識・技術を授けること、思想パターンや行動パターンを身につけさせること、などの考えを持っている。

子どもに対しては、「社会に出て役立つ〜」「成功するためには〜」「あなたの将来のために」など、利益

誘導的な「ためになる」ということを「善さ」と説明する。つまり、「善さ」を「快さ」に置き換え、さらにその「快さ」の実現に必要な社会生活での「利益」や、社会生活への「適応」などに役立つ諸性質に置き換えている。

子どもたちの「自己実現」「自己発展」等を強調するが、「善い自己実現」「善い自己発展」という問題を積極的に取り上げているわけではない。

② 「素朴な直覚主義」——

このタイプは、いやしくも「善さ」という言葉あるいは観念があるかぎり、必ずそれに対応して「善さ」というものあるいは性質がなくてはならないという信念を持つ。

「善さ」というものの性質が明らかにされないかぎり、教育をもって行うことができるわけではないと思込んでいる。けれども、自分ではその性質を明らかにできるわけではなく、かつ日常教育を行っている立場であるため、このような考えの人々にとって教育とは、自信がないままにとりあえず行っている惨めな仕事でしかないということになる。

また、このタイプのもう一つには、自分は「善さ」という性質を見ている、あるいは「直覚」していると確信している者もある。このような者は、窮極的な「善さ」について、その性質を直覚しているという建前であるから、自分が直覚したと思うその「善さ」を、あれこれと子どもたちに教えたり身につけさせたりすることに熱中し、何事につけても専制的になってしまう。

③ 「素朴な情動主義」——

このタイプは、「善い」「悪い」は「好き」「嫌い」あるいは「自己利益」の問題にすぎず、その意味で「趣味」あるいは「快」の問題にすぎないと見なす。そうでありながら、子どもたちに対して「それは善い」「それは悪い」と教えている不思議な教師である。何故「善い」のか、「悪い」のかと問われれば、要するにそれは「好き」「嫌い」や「自己利益」の問題にすぎないと答えることしか知らない。

以上のように、村井による、教師に見られる「善さ」についての誤謬とも言うべき類型をみてきた。どれもたしかに、定型的に見られるタイプであると言えよう。

村井の「善さ」の構造は、単に道徳的「善さ」に限っているわけではなく、人間の生きる中での働きを捉えようと意図している。そのため、村井は道徳的発達を跡付けて記述し分類することを批判しており、本来「善さ」について記述・分類するとき、記述する者の「善さ」についての判断を明らかにする努力がなくてはならず、それなくしては無意味であると述べる⁹⁾。

一方で、先に触れたように、村井は「善さ」を統括するものを「美」としているが、その「美」に含まれ

る「否定的な」側面である、「崇高」や「吐き気」には触れていない。そこで次に、「善さ」に関してその「否定的な」側面について考察していく。

3. 「否定的なもの」

近代教育制度は、子どもを発見したと言われるアリエスやルソーの、子どもを大人の暴力や搾取から守る、子ども時代を大人社会や世俗と別にして育てる必要性がある、といった考えから始まる。世俗を悪しきものと捉え、そのような世俗から子どもを離すということで既に示されているように、その頃から教育は「善さ」を志向している。けれども、人間は目的を持つことで世界を「助けになる」「邪魔になる」という観点から、「善」と「悪」、「神」と「悪魔」へと二分するようになったとベイトソンが言うように¹⁰⁾、世俗から分けられた子どもは当初の意図とは別に、一方で善き大人へと育つことが前提されるために、「善さ」からも分けられている存在となった。そのために、教育は二重の意味で「善さ」を志向していると言えるだろう。

さて、日本における近代教育は明治期に始まる。このときの近代教育制度は前述のような「善さ」を志向して始められたものではなく、先に分類を示したうちの「自然主義的誤謬」の考えによる。つまり、労働力によってもたらされる経済の成長によって、国や個人の生活にとっての利益も増大するという「快さ」を「善さ」の代わりにしている。これは現在も、コミュニケーション教育や自己利益や自己実現をはかる教育という形で継続しており、教育の目的としてコンセンサスが得られていると言えるだろう。

「快さ」が教育で志向される「善さ」としての実態であることを念頭に、「善さ」とその反対項としての「否定的なもの」について、次に考察を行っていく。

結論から言うならば、自己利益としての「快さ」を求める〈経済的価値モデル〉から脱すること、(しかしながら、人間から分けられた「善さ〈神〉」を求める近代的善さのモデルなのでもない)つまり、従来見過ごされてきた「否定的なもの」を〈エコモデル〉によって捉え直そうとする試みである。国や個人の生活にとっての利益の増大という「善さ(快さ)」の動機から始められた教育の〈経済的価値モデル〉では、「善さ(快さ)」を志向するために生み出されてしまう残渣としての「否定的なもの」が発生するが、〈エコモデル〉では、残渣は別の側面から捉えられ、別の魅力を見出されることが期待される。

3.1 「否定的なもの」

「否定的なもの」とは、大きく次の3つの側面に区分して考えることができる。

- ・「止揚される否定的なもの」(弁証法的)
- ・「おぞましいもの」

・廃棄物

①「止揚される否定的なもの」

一つ目の「止揚される否定的なもの」とは、弁証法的否定としての止揚として考えられる。弁証法的否定とは、あるものの内在的自己否定によって行われるが、弁証法的否定としての止揚とは、あるもの(こと)は契機として否定されるのだが、次のものへと高められて保存されることである¹¹⁾。簡単に例えて言えば、分解され新たなものとして生まれ変わるリサイクルの流れに乗る。

「否定的なもの」のリサイクルの流れは、教育における「善さ」を常に問いなおすための循環と契機でもある。そして、教育の「善さ」を目指す直進的な動き、もしくは硬直性に対して、力動性を与える。「否定」の契機によって省察的 reflective に問い直され、変容、または更新されていく。その意味で、リサイクル可能な「否定的なもの」の流れは、本来は生産的な反覆であり、正統な教育の営みの内であって、必要不可欠なものであると言える。本稿ではこれについては従来の教育の意義の内に含まれているものと見なす。

後の二つについて、止揚可能なもの、すなわち教育可能なものとはまではいかなくとも、人間を構成するための必須のものとするためには、とりえず吐瀉されたり、廃棄されたりするのではなく、保持されねばならない。

②「おぞましいもの」

二つ目の「おぞましいもの」とは、「嫌悪するのだけれど魅惑されるもの」という意味を持つものである。生理的な経験にもとづく嫌悪感をもよおすもので、その感情は主に抑圧から生じてくる。一つ目の「否定的なもの」と違い、すぐに別のものへと変化させることもできず、また再利用することもできないものとされている。

先にカントは、芸術の特徴は、自然においては醜い物或は不快を感じさせるような物でも、これを美しく描写するところにあるとしながら、ただ一種の「嘔吐を催させる」醜にはこれが当てはまらないことに触れている。

しかしただ一種の醜だけは、これに迫真の表現が与えられると一切の美学的適意を、従ってまた藝術美を減却せざるを得ない、それは——嘔吐を催させるような醜である。実際、この奇異な感覚は単なる想像に基づくものであるが、しかし対象がかかる感覚を伴って表現されると、この対象はあたかもその享受を——我々が極力これに反抗するにも拘わらず、——否応なく我々に押しつけるかのように感じられるのである。¹²⁾

この嘔吐を催させる恐れ難い醜、「おぞましいもの」とは、ジュリア・クリステヴァの言う「アブジェクション」¹³⁾ という概念で説明される。クリステヴァによれば、どんな文化的な経験も全て浄化の企て（カタルシス）に属するならば、人びとはおぞましきから自分の身を清めることでそれを達成すると考える。そのため、人びとはこれまで、おぞましきものを宗教という形でコード化してきた。諸規則への服従を旨とする社会全体の形成は、浄めと分離の儀礼によって始められる。汚れたものが穢れたものへと神聖化され、その浄めの儀式によって「排除」が行われることで肉体と社会的コードの存在が確定される。

「おぞましき（アブジェクション）」は、個人的な次元でも、社会的な次元でもある。おぞましきは、主体と客体の不安定な状態が、自他の自己同一性の不確定な状況（アブジェクト）の様相を纏って意識に出現する¹⁴⁾。そのため、「おぞましいもの」それ自体はリサイクル（止揚）不可能なものとされている。アブジェクトの構造における排除行為は「聖なるもの」を樹立する¹⁵⁾ という点で、排除自体が容認される。

聖なる教えは、「主に不純なもの、不純の回避の方法、そして浄化の儀式」¹⁶⁾ を中心としてきた。「語る存在となり、昇華能力を身につける」ために、母なるものと分離しなくてはならない。このとき排除される対象であるアブジェクションが語る存在の外部に位置する場合、迫害対象や生け贄が生み出されるわけだが、キリスト教においてはアブジェクションを内面化、精神化することで人間の原罪を生み出した。これは、「言葉や個人的意識〔個人的良心、信仰〕に浄／不浄の分離判別が委ねられるということ」を前提¹⁷⁾ としている。

③ 廃棄物

三つ目の廃棄物とは単なる廃棄物のこと、または廃棄物一般である。不用品や残渣、つまり、ある状況において否定的に捉えられているけれども、別の側面からはまた私たちの生活の中へ戻すことができそうなものも含まれている。例えて言えば、リユースできるもの、もしくは、単に打ち捨てられるか焼却されるだけかもしれないものである。二つ目の「おぞましいもの」との違いは、不要であるという判断のきっかけに感情は伴っておらず、嫌悪の感情は結果的に廃棄物であるということにより生じるということである。つまり、ただ見捨てられている、不要であるとされているということであり、状況や判断によっては別の結果となる可能性を持つものである。

単なる廃棄物とは、単に廃棄されたもの、と捉えるのだが、詳細に検討していくならば、上に挙げた二つを含む概念であるとも言える。「おぞましいもの」は「否定的なもの」に含まれ、その一部の未消化、または未解決な部分であり、ある特殊な感情を併せ持つものと言えるのだが、単なる廃棄物は必ずしも「否定的なもの

」であるとは言えず、その位置づけは両義的である。これは、ヘーゲルが *aufheben* を「止揚」の意味で用いている場合と、単に「廃棄物」との意味で用いている場合とがあることにも表れていると考える。けれども、ここで言う廃棄物とは、(肯定的成果を生まない) 否定と止揚という両義性ではなく、未分類、未判断なものとして考える。廃棄物の可能性は両義的であって、しかしながらその判断によって、リサイクル（止揚）されたり、リユースされたり、ただ打ち捨てられたりする。

つまり廃棄物は、人間の活動において無駄や不要とされたものである。けれども、別の側面から見ればそうでもないかもしれない、という可能性を持つものである。廃棄物とは一般的に生産的な概念から区分されたものであって、そのままであっても、また別の側面からは有用性が認められるかもしれないものである。

3.2 学校でのいじめ問題について

「おぞましいもの」が抑圧によって生まれるならば、「おぞましいもの」の存在を直視せず、それに対する感情を認めずにいることは、複雑さを増している人間関係と人間の感情との関係において、排除という簡単な解決方法によって聖域を維持することになる。「きもい」「うざい」「むかつく」といった、子どもたちがよく口にするような言葉とは、「おぞましき」の表現の言葉であり、その排除を意味している¹⁸⁾。「おぞましいもの」を排除する行為によって教育の場を「聖なるもの」として存続させていこうとすることは、子どもが、というよりは、そこに居る大人が生み出していると考えられる。

社会学者の内藤朝雄は、いじめについて述べる中で、中間集団において派生する全体主義的な現象を「中間集団全体主義」と名付け説明している¹⁹⁾。内藤は全体主義の価値的基本テーゼを以下のように説明する。

個人は全体の側から自己が何者であるかを知らされるような仕方では生かされ、全体に献身する限りにおいて個人の生は生きるに値するものになる。当然、このような善い生き方は個人に強制すべきである。個人の自由と全体の共通善が対立する場合は全体の共通善を、個人の権利と全体のきずなが対立する場合は全体のきずなを優先すべきである。²⁰⁾

全体主義を「個に対する全体の圧倒的な優位、および個の人間存在が包括的に全体に埋め込まれることを強制する社会体制」²¹⁾ とし、その制度的な部分を分けて考え、そのうえで全体主義を成立させる道具立てとしてその制度を問題化する。

内藤によれば、学校という制度によって作られる中間集団内における全体主義の圧力によって、集団を維持していくための一つの手段としての排除構造の継続

を実現するためにいじめが行われると言う。

現行の学校制度のもとでは、市民社会の秩序が衰退し、独特の「学校的な」秩序が蔓延している。(中略)ただ、「学校的」な秩序が蔓延し、そのなかで生徒も教員も「学校的」な現実感覚を生きているのである。²²⁾

中間集団全体主義化した学校では、排除による祭儀的空間が演出され、それが日常的に維持されなくてはならないという無理な状態によって、いじめが発生し継続する。そのような場となっている学校共同体を、心理—社会的な秩序化の原理を持つものとして、内藤は以下のように規定し、独自の体験構造—社会秩序モデルを提示する。

①個の次元を超えた集合的な次元として感じられる全能的な準拠点の感覚(集合的な「生命」感覚)を仮構しながら、②これを媒介して「他者たちのなかで私が生きられ・私のなかで他者たちが生きられる」ように体験される(他者を容器としてその内容を私として生きる、集合的な投影同一化の)心理—社会的なメカニズムを、③連ね合わせていくことから秩序化される社会集団である。²³⁾

そのモデルによれば、いじめの場としての学校共同体は、(a)他者からの迫害、(b)自由や自発性の剥奪、(c)不釣り合いな心理的密着、(d)認知—情動図式のすりかえ的誤用のすべてがそろった、軍隊—刑務所と宗教との統合²⁴⁾であると内藤は述べる。いじめの体験構造は、欠如と全能希求のメカニズムによって説明される。そこでの被害者は聖なる空間(共同体)のための生贄であり、さらに、自他境界の不安定さから生じる不安から、投影対象にアブジェクトの昇華を試みる。

解決策として内藤は、個として他者との心理的距離調整が可能な学校への制度的な変更(学級制度をはじめ、学校共同体の解体)を提案するのだが、近年、教育学者の小玉重雄が、学校は「監獄から収容所へ」、監獄の規律訓練(更生させ世の中に送り出す機能)から収容所の環境管理、つまり管理社会における排除の装置としての機能へと変化していると述べている²⁵⁾ように、学校それ自体が期待されている機能を変更することは(根本的解決であるかもしれないが)難しいだろう。そこで次に、現在の学校制度の中で考えられる方策として、「廃棄物」を媒介として「止揚される否定的なもの」のあり方を変え、また「おぞましいもの」を表象可能にしていくことが考えられる。そこで、「否定的なもの」から「廃棄物」への転向(移行)について考察を行っていく。

4. 廃棄と廃棄物の考察から

子どもは「変化をつけているために、社会的な定義を受けていない人びと」²⁶⁾として隔離される。「たとえ彼らが、思春期のように、予測できる変化を過ごしていても、その変遷は、死や再生が、典型的に象徴する、何らかの特別な儀式によって、定義されなければならない」²⁷⁾のである。教育は「保護」「隔離」と付き合わなくてはならないわけなのだが、そうであるならば、教育の場は「保護」「隔離」する収容所から、より社会へ近い場所へと環境を変えていかななくてはならない。

そのためにも、まず「否定的なもの」の受入れについて着目される必要がある。教育の場とは、「善さ」が実現される場であるはずなのだが、そこでは、ここまで考察してきたような「善さ」と対になる「否定的なもの」の受入れは機能していないか、あるいは見過ごされたままになっており、「快さ」が学校共同体の中での倫理によって「おぞましいもの」を排除する行動を促し聖なる空間として機能することを許してきた。村井が教育での「善さ」の混迷と批判するものが、教育における本来の「善さ」として認められたまま、「快さ」を価値とする全体主義的な(経済的価値モデル)において続けられていると考えられる。そこで産み出される——「おぞましいもの」を含む——「否定的なもの」を止揚とは別の形で無害なものとしての「廃棄物」へと移行する(エコモデル)への提案のために、ケヴィン・リンチの論を参照して「廃棄物」の概念について考察をすすめていく。

4.1 ケヴィン・リンチの廃棄と廃棄物の考察から

アメリカの都市計画家であるケヴィン・リンチ(1918—1984)は、独自の都市計画理論を発表し、その理論や概念は建築や都市計画の専門家のみならず、広く他の分野へも影響を及ぼし読者を獲得している。

リンチの遺稿となった『廃棄の文化誌』は、彼の死後に編集されたものである。そのため、独自の主張や理論が強く見られるとは言えないが、「廃棄」に関する網羅的な記述と考察は他に類をみないものである。様々な廃棄と廃棄物とともに、その考察において重要な位置づけを占めているのが、廃棄や廃棄物にまつわる「嫌悪」と「魅惑」という矛盾した感情である。その他に、人びとに廃棄物についてのインタビューを行った際に特徴的に見られた「喪失」の感情にも注目している。

廃棄と喪失とは違うことをリンチは繰り返し述べている。リンチは人びとへの廃棄についてのインタビューの際に、「捨てねばならぬモノについて尋ねようとしているにもかかわらず、議論は、別の喪失に向かってしまうことが多かった」²⁸⁾と述べている。

人びとは、廃棄したモノや放棄について思い起こすとき、それに伴う感情を思い起こす。その感情とは喪

失である。このインタビューの記録から、廃棄から思い起こされる喪失の感情を伴うものは、モノの場合であっても場所の場合であっても、その人にとっての(幼児期でなくとも)何らかの移行対象²⁹⁾のようなものであったことが見てとれる。これらの喪失の感情は、すでに過ぎ去った過去(廃棄)への魅惑の感情の一部である。

4.2 「廃棄物」という両義性

今現在の「否定的なもの」についての対処を、喪失の感情となるまでの時の流れを待たずに行うには、否定の作用のうちに、主体(主観的体験様式)から客体(客観的体験様式)へ移行を促すことが考えられる。これは「止揚される否定的なもの」となることであり、正統な教育の営みでもある。

けれども、ここでは「否定的なもの」への嫌悪の感情のみならず、「廃棄物」に伴う魅惑の感情について注目したい。「止揚される否定的なもの」の流れでは嫌悪の感情を止揚によって客体へと至る方法で処理する。けれども、ここで提案されるのは、この従来の流れとは別の、否定の作用を揚棄すること、つまり、「否定的なもの」への判断を未分類なものへと戻すことである。

先に第3章で述べたように、「廃棄物」について、「止揚される否定的なもの」と、「否定的なもの」の一部である未消化な部分である「おぞましいもの」をも包含する概念であるとともに、必ずしも「否定的なもの」でもない、という両義的な位置づけで捉えることを提示した。この見方によって、〈経済的価値モデル〉によって生み出される残渣としての「否定的なもの」を、従来の「止揚される否定的なもの」(教育の正統な流れ)や「おぞましいもの」(排除構造)として捉えるのではない方法を考えることができるのではないか。

教育が善としての「快さ」を志向するということを許容するとしても、そこでの価値判断を一時保留し、未分類、未判断なものとしての「廃棄物」という捉え方をすることで、条件反射的な反応や対応をせずに、リサイクル不可能とされる「おぞましいもの」であっても操作・変容できる余地が生まれ、緩やかに自らの力で廃棄・放棄または変容させていくことが可能になるのではないだろうか。そのような廃棄によって派生する感情は、憎悪や嫌悪ではなく「喪失」であり、もしくは変容によって「魅惑」が生まれるかもしれないのである。

また、「廃棄物」という両義的な位置づけ、未判断な見方とは、「使われていないが、潜在的に有用な資源」として詳細に検討されていないという場合のみならず、はたして本当に使い途があるかどうか、ということについて検討されていない場合も含む。たとえば、「砂漠」という打ち捨てられた場所があったとして、そこを有用な場所とするために役立てようとするこ

が果して本当に正しいかどうか。

砂漠が、不経済 wasteful になるのは、潜在的な有用性が減少するとき(浸食、砂丘の形態、岩塩の埋蔵量の低下など)、あるいは有用性を維持するために、エネルギー、人間の関心、物質的な資源(砂丘を安定させるフェンス、あるいは、排水で溝ができるのを防ぐダム)を必要とするときである。³⁰⁾

リンチは、「はたしてこの世界は、私たちの高揚と愉快のためだけにつくられたものだろうか?」³¹⁾と問う。

廃棄の経済的な視点には、永続的で普遍的な価値に裏づけられた発展的な視点のような安定性はない。効率性、バランスの問題で、コストと利益を定義するために、別の初源的な価値を頼りにする。³²⁾

〈経済的価値モデル〉での「否定的なもの」の捉え方には、村井の言うような「快さ」としての善が拠り所とされる。本稿で提案する〈エコモデル〉とは、上記のリンチの問いにあるように、「ちょっとした考え違い」を問い直すとともに、「否定的なもの」を両義的な「廃棄物」の概念で捉えなおしていくことである。

5. おわりに——教育デザインへの提案

「廃棄物」という考え方は、「否定的なもの」という大きなくくりと同様に、普遍的に適用できる。「おぞましいもの」にあるようなアブジェクションや、生理的な嫌悪感のみならず、廃棄物への感情全般に「不快感」と「魅惑」が伴っている。それは精神分析的な抑圧というよりも、文化的な感情とみなすことができる³³⁾。そのため、子どもにとって「廃棄物」とは、その区分は本来あいまいである。一般的に教育とは、このような「廃棄物」に対する態度やルールを身につける場所でもある³⁴⁾。

けれども、子どもにとって「廃棄物」を拾い上げ、蒐集し、新たな用途を夢想することへの興味や楽しみ、その過程での要不要の選択もまた、学ばねばならない基本的なレッスンの一つであろう。しかしながら、これは学校の中で扱われるべき内容ではない。この楽しみに抵触せずに、これを受容する、許容することで、先の「廃棄物」に対する態度やルールを身につけるとい学校での機能が働くことになる。

このような「おぞましいもの」や「否定的なもの」を「廃棄物」へと移行し、両義的な感情を認め、一部の人々の楽しみとすることは、芸術の世界では「キッシュ」として繰り返し歴史的に試みられてきた。「キッシュ」は単なる悪趣味ではなく一種の価値づけによる判断であり、良い趣味にあるとされる統合された価値や重要性が洗練と威厳ならば、「キッシュ」では過剰

さと下品さに置き換えられる³⁵⁾。

また、1980-90年代に一時流行したアブジェクト・アートは、「おぞましいもの」(アブジェクト)を芸術において扱ったが、主体から客体への移行作業としてのその試みはあまり成功してはいない。なぜなら、アブジェクトにまつわる感情、「憎悪」、「嫌悪」、「吐き気」といった不快感を生じされるものを扱いながら、カントの言うような芸術「自然においては醜い物或は不快を感じさせるような物でも、これを美しく描写する」というわけではなく、かといって「崇高」なのでもない、「キッチュ」のように過剰さと下品さをもって別の価値へと高められることもないため、そこでの感情も変化させられることがなく喉につかえたままになってしまう³⁶⁾。このような「否定的なもの(アブジェクト)」の表現によって、その感情を追体験することは、教育の機能において「否定的なもの」を扱う方法としてはふさわしくない。

リンチの廃棄と廃棄物の考察において、「嫌悪」と「魅惑」の感情とともに注目される、「喪失」の感情とは、「おぞましいもの」や「廃棄物」など、「否定的なもの」の感情が何らかの緩やかな移行によって変化もしくは保存されたことを表わしている。先に述べたように、「廃棄物」に対する態度やルールを身につけるための学校での機能とは、一方では「良い趣味」の規定を設けることである。それと同時に、本稿での提案でもある、その裏側で「廃棄物」の蒐集と魅力を見出すことを一定程度許容する余地を設けておくこと、つまり、洗練され統合された価値の提示(教育における「善さ」への志向)と、それに反する価値(「否定的なもの」への「不快感」と「魅惑」を文化的な感情へと変化させる機能を持つことである。

そして、そこで教師の担う役割とは「否定的なもの」への眼差しをもつこと、リンチの言葉を借りて言えば、「私たちには不定形で不快感を催させるほどの内臓にも豊かな形を認める訓練をしている」³⁷⁾解剖学者たちのような目を持つことである。

具体的な実践としての機能は、すでに芸術教科の中に見出せる³⁸⁾のだが、まだ十分に注目されておらず研究は進んでいないため、具体的な教科の中での考察と提案が今後の課題となる。

このように想定する教育の機能は、いずれ「キッチュ」がサブカルチャーとして市場で流通するものへと変化するように、大きな流れとしての「止揚される否定的なもの」のサイクルの一部として捉えることができるようになるかもしれない。

- 1) 文部科学省 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm, 2012/10/01)
- 2) 文部科学省 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05082301/003.htm, 2012/12/21)
- 3) 中内敏夫「I 教育のなりたち」,『現代教育の目標』編集委員会編『現代教育研究』日本標準テスト研究会, 1968年, p.133。
- 4) 『『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機—(中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」答申) 1988年6月。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980601.htm, 2012/12/21)
- 5) 苅谷剛彦『階層化日本と教育危機 不平等再生産から意欲格差社会へ』p.205。
- 6) 村井実『『善さ』の構造』『村井実著作集』第三巻, 小学館, 1985年。
- 7) カント『判断力批判』第48節, 篠田英雄訳, 岩波文庫(上), 2004(1964)年, p.264。
- 8) 村井前掲, pp.270-272。
- 9) あらかじめ研究者自身の内部に、人間の多様な対人的・対社会的思考態度の何を道徳的とするか、何をそうでないとするかの判断、つまり思考態度の「善さ」についての判断が、記述分類の原理としてならなければならないのであり、したがって、いやしくも記述・分類を志すほどの研究者は、本来、実はその記述・分類に先立って、その原理となる自己内部での「善さ」についての施行方式および判断を、自己自身および他の人々の前に積極的に明らかに示す努力を欠くわけにはいかないのだからである。もしもそれが欠けていたとすれば、彼による記述・分類というのは、明らかにその原理についての独断の上に成り立っているのであり、単にそれだけでは、おのずから科学的に「無意味」とならざるをえないのである。(村井前掲書, pp.337-338。)
- 10) G. ベイトソン『精神の生態学』改訂第2版, 佐藤良明訳, 新思索社, 2006(2000)年, pp.102-103。
- 11) 岩佐茂「止揚〔揚棄〕Aufheben」の項『ヘーゲル用語辞典』pp.67-68。

- 12) カント, 前掲。
- 13) ジュリア・クリステヴァ『恐怖の権力——〈ア
ブジェクション〉試論』枝川昌雄訳, 法政大学出
版局, 2005 (1984) 年。
- 14) 同上, pp.315-316。
- 15) 同上, p.25。
- 16) ケヴィン・リンチ『廃棄の博物誌』有岡孝・駒
川義隆訳, 工作舎, 2008 (1994) 年, p.34。
- 17) 同上, p.318。
- 18) 長野順子「おぞましさを美学の帰趨—「吐き気」
の芸術的表象について—」『美術芸術学論集』6
号, 神戸大学, 2010 年, p.3 参照。
- 19) 内藤朝雄『いじめの社会理論』柏書房, 2001 年。
- 20) 同上, p.19。
- 21) 同上。
- 22) 内藤朝雄『いじめの構造 なぜ人が怪物になる
のか』講談社現代新書, 2009 年, p.26。
- 23) 内藤 2001, p.51。
- 24) 同上, p.63。
- 25) 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社,
2003 年。
- 26) ケヴィン・リンチ前掲書, p.62。
- 27) 同上。
- 28) 同上, p.273。
- 29) イギリスの精神分析家ウィニコットが、乳幼児
が特別な「愛着」を寄せるようになる、おもに
無生物の対象に対して当てた術語。主観的体験
様式から客観的体験様式への、また母子未分化
な状態から分化した状態への「移行」を促すと
いう。(遠藤利彦「移行対象」中島義明他編『心
理学辞典』有斐閣, 2008 (1999) 年, p.26.)
- 30) ケヴィン・リンチ前掲書, pp.193-194。
- 31) 同上, p.194。
- 32) 同上, p.214。
- 33) 廃棄に対する不快感は、廃棄の過程にあるさま
ざまな危険の客観的な結果であり、また理性が
創造したものでもある。私たちの思考と行動が、
何世代にもわたって集積したものが、感情であ
る。その感情が、変化を管理する方法を決定す
る。感情は、自己の意識には欠くことのできな
い重要なものであり、私たちは、両義的で否定
的な廃棄のイメージを用いて、日常に生起する
物事の流れを扱う。廃棄に対する行状と心構え
に折り合いをつけようとしながら、廃棄の過程
を転換できないなら、私たちは、考え方を変え
なければならぬ。人間の感情には、この目的
に合うものも、合わないものもある。もっと上
手に世界を管理するためには、まず人間の感情
を理解することである。(ケヴィン・リンチ前掲書,
p.34.)
- 34) 子供たちは、屑の中をくまなく捜し歩いて不思議なものを家に持ち帰ってくるのが好きである。しかし、親たちは、子供にそのような品位の落ちる行為の危険性を警告し、即座にガラクタをもとの屑の中に戻してしまう。それは、排泄物で遊ばないことも含め、子供たちが学ばねばならない、基本レッスンなのである。(ケヴィン・リンチ前掲書, p.44.)
- 35) ピーター・ウォード「トラッシュエスティック」
遠藤徹訳, 『ユリイカ』vol.27-5, 青土社, 1995 年,
pp.17-18 参照。
- 36) アブジェクト・アートはこのような感情そのものとなることを表現とした作品であると捉えることもできる。
- 37) ケヴィン・リンチ前掲書, p.35。
- 38) 例えば、小学校図画工作科での「造形遊び」や、小学校図画工作科、および中学校美術科での「生活画」など。高等学校芸術科においては、その影響と効果について、美術教科全体の考察が必要となってくる。

【参考文献】

- イヴ＝アラン・ボワ／ロザリンド・E・クラウス『アンフォルム 無形なものの事典』加治屋健司／近藤學／高桑和巳訳, 月曜社, 2011 年。
森田洋司『いじめとは何か』中央公論新社, 2010 年。