

能力論研究委員会 報告書

教育文化総合研究所

2019年

「能力論研究委員会報告書」 もくじ

はじめに―能力と社会をめぐる未来語り	2
第一章 「能力論」をめぐる基本的問い	10
第二章 交換の論理と「能力」	21
第三章 能力主義を問い直す	32
第四章 教育改革の「闇」ともうひとつの物語―対話的空間を創る試み	44
第五章 つながりの中で生きる―スペインの試みから考える	55
第六章 近代を生きるための根本課題―人間と社会の限界性と向き合う	63
おわりに	71

はじめに―能力と社会をめぐる未来語り

伊藤 書佳

二〇年後の日本から

ときは二〇四〇年。

日本社会は、ずいぶんと変わりました。

いちばんよかったなあと思うのは、すべての一人ひとりの生を保障することがなにより優先されると考えられるようになり、社会構造の変革が起こったことです。激烈な競争に勝ち抜くことと、生の保障はいまではすっかり切り離され、人々は恵まれた人と恵まれない人とに分断されることなく生き合っています。

ワーキングプアも過労死も過去のものとなりました。相対的貧困解消のためには直接支援がおこなわれ、就労の有無や病気や障害などの状況によって必要に応じた社会保障が得られるようになっていきます。BI（ベーシックインカム）ならぬAI（アブレイジンカム＝平均所得保障）により、GDPの半分を人口で割った金額も給付されるようになりました。生活保護制度時代にあった受給者バッシングはなくなり、「役に立たないやつはダメだ」とか「自分で稼いで一人前」とか「それぞれ得意を活かして努力して、自律した人材になって生きのびなければ」とか「生きていてもしかたのない人間もいる」というのはつくられた物語にすぎなかったと、それを自分たちが信じ込んでしまっていたと、いまではみんなが知っています。

一日の労働時間も四時間になりました。専門性を必要とする仕事もありますが、昔のように高卒で

ないと雇ってもらえない、大卒でないと就けない仕事は激減しました。学歴や業績による所得格差もそれほどないので、就職のために学校でいい子にしている成績を取らなければというプレッシャーはもうありません。職業安定所の壁にかかった「能力差別撤廃」の標語が書かれた看板も、ずいぶん年季が入ってすすけてきています。

解決が困難な問題も先送りにはなりません。地震や異常気象による災害、いまだ収束作業のつづく東京電力福島第一原子力発電所を抱えながら、環境の汚染と破壊を食い止める政策に力が注がれています。脱原発が実現して、すべての原発は廃炉です。でも、まだ廃炉作業は進行中で、使用済み核燃料や核廃棄物の保管にも十全な注意を要する日々に終わりがいいことを忘れる人はいません。公害被害者への全面補償も実現しました。被害被害への救済もすみやかにこなわれています。そういえば、核兵器も世界中で廃絶されました。核爆弾なんか使ったら地球に住めなくなってしまうというところにある日、世界の全員が気づいたのです。それでたちまち核兵器はなくなってしまう。自然や他国の破壊と収奪、大量生産大量消費による経済成長では立ち行かないということに遅ればせながら気づいたいまでは、全世界規模で方向転換をはかる議論を深めています。

合言葉は「人間する」

高齢化社会はかなりのものなのですが、それでも安心して看病や介護を受けられる、安心して徘徊できる地域があるので、それぞれに人生を謳歌する暮らしがあります。野宿をしている人にもインフラが整っています。AIが始まる前につくられた野宿の人でも誰でも気軽にゆつくり一風呂浴びたり、洗濯したりできる無料の公衆浴場「自由と生存の湯」も有料になりましたが、いまでも健在で

す。そうそうそれから、日本でもイタリア同様に精神病院が廃絶されました。大型の障害者収容施設も廃止されて、みんなそれぞれ地域で暮らすようになりました。地域といっても、かつて人々を苦しめた同調圧力やローカルな掟に縛られる村社会に逆戻りしているわけではありません。「近づいてみれば誰一人まともな人はいない」という言葉通り、さまざまな背景と顔をもつ人々とのあいだで、とくに「人間する」という意味での地域です（*1）。

いまでは、地域でいろんな人がごちゃごちゃといっしょにいたことが大事にされているのです。広場や道端や軒先に座っておしゃべりしたり将棋を指したりしている人たちが大勢います。ベビーカーを邪魔だとして、遊びに興じる子どもの声を禁止したりすることはなくなつて、地域に子どもが戻ってきました。もちろんひとりでいたい人もそこかしこにいます。ただで座っておしゃべりできる屋内スペースもあちこちにあるので、そこでくつろぐ人もたくさんいます。お天気や美味しいもの話だけでなく、政治の話も社会の問題も自分ももっている心配事の話もあたりまえにされていて、選挙で誰に投票するか、自分の考えや意見を言つて議論するのはめずらしいことではなくなりました。空気を読むとか忖度とかは死語になっています。もう、「空気は吸うもんやで」というギャグも使えません。いろんな人といっしょに過ごしたり話しているうちに自分が何を考えているのかがわかったり、考えが変わったり、その場にいる誰もが思つてもいなかった解決策やものの方が出現したりする瞬間を多くの人があじわっています。スマートフォンにスムーズにいかないことばかりだとしても、それが「人間する」ことだと楽しんだりあきらめたりするゆとりが生まれているのです。ゆとりといえば、二〇年前にはなかった五十万人以上が集まれる大きな公園や広場が東京にもできました。だから、大規模デモと集会がこれまで余裕でできるようになりました。

能力主義からの解放

社会が変わったことで、子どもが暮らす環境も大きく変化しました。

学校教育制度でいえば、まず、特別支援学校は廃止されました。いまでは、どの子ども地域の学校に通い、障害のある子どもも外国籍の子どももみんないっしょにかつばらばらに思い思いに、寄り合っ
て過ごしています。勉強するのも遊ぶのも給食を食べるのも分けられることはありません。公立小学
校・中学校はもちろん公立高校まで、望めば誰でも通えます。同時に、不登校と呼ばれていた学校に
行かないという行為が問題視されることはなくなり、だれもが、行きたいときに学校に行き、行きた
くないときは行かない日々を過ごしています。「教育を受けていないと社会に出て成功できない」と
いった処世のための教育観は、社会は市場ではないというあたりまえのことが共通認識となったため
に消失したのでした。特別支援学校も不登校の子どもの教育機会を確保する施設としてつくられた教
育支援センターもよろづ館や集いの場となり、だれでもいつでも行ける場として運営されています。
それらは学校のある時間に遊びに行ってもかまわない場所。子どもだけとかお年よりの場所では
なく、いろいろな人が集える場です。図書館でも公民館でもどこでも日中にふらつと子どもが行つ
ても、誰も「あれ、学校は？」なんて聞きません。子どもがどこにいるかは、その日そのときで違っ
とがあたりまえになっています。

根本的な教育改革がおこなわれ、学校も人間を中心においた場所となったのです。子どもたちは集
団として扱われることも、人材予備軍として養成される存在でもなくなりました。学力テストの廃止
をはじめとする個人評価システムの縮小もおこなわれました。社会的自立をめざして個人が努力に
よって能力を身につけるといふ発想は、もうありません。そもそも能力は個人が身につけたり、個人

に備わっていたりするような力ではないということが理解されています。いろんな子どもとおとながいっしょにいることで出現する、社会問題の解決策や得体の知れない創造によって社会を更新していく場所のひとつとして、学校もあるのです。

と、ここまで読んでくださったみなさん、いったいなぜこんな作り話をしているんだろうかといぶかしく思っておられるでしょうか。この二〇年後の未来からの報告は、フィンランドのトム・アーンキル^(*)たちが創ったちいさな民主主義のための対話の手法「未来語りのダイアログ (Anticipation Dialogue)」にインスパイアされて書いています。「未来語りのダイアログ」とは、未来を思い出す対話です。すべて順調、ぜんぶうまくいった未来を想像して、その未来の時点からどうしてそんなふうによくなったのか、だれがどこでどんなことをしてそれが実現されたのか、具体的に振り返っていく。未来をツールとして用いて、大いなる創造性を出現させる^(**)。トムの「未来語りのダイアログ」は、一年後のよくなった状態を想像するのですが、能力をめぐる未来語りは、社会全体が変化するまでもう少し時間がかかるだろうと、二〇四〇年の未来から考えてみることにしました。

この報告書をきっかけにいろんな人と未来語りをして、現実の問題を構造から問い、社会の課題を解決していきたい。そんな思いから、まずトップバッターとして、口火をきってみたわけなのです。

何が社会をこうさせたか

教育文化総合研究所（教育総研）から委嘱されて集まった私たち能力論研究委員会は、能力主義からの解放を視野に入れた研究をテーマとして出発しました。この出発を未来からふりかえってみたとすれば、社会構造の变革が起こるきっかけには、戦後最大の殺人事件と言われた相模原障害者施設殺

傷事件と学校の始業式の日子ども自殺が最多となる「九月一日問題」があったということになります。二つの深刻な事態に共通する問題は、近代社会のあらゆる差別と一線を画して正当化されていた差別、「能力主義」です。

教育総研から受け取った諮問文には、二〇一七年の社会と人びとの苦境がにじんでいます。

学校ばかりではなく社会全体に、能力主義の発想が普遍的にみられる。「できる—できない」の軸で人々を判断しようとする価値は、むしろ正当なもの、平等を実現するものとみられている。封建制下での身分による扱いの違いが不当なものであることには多くの人々が納得するが、「能力」のある人が優遇されることについては疑われない。ここには各人の間に差をつけて配分していくことを当然とする価値観がある。格差社会と言われる中で、その格差を生み出す構造自体に疑問を呈するのではなく、むしろそれを前提としたうえでの「成功」の方法が探られていく。

教育基本法「改正」から一〇年を経て、日本の教育は一層「人材」養成に重きを置き、子どもたちには「早い—遅い」といった発達段階的まなざし、役立つかどうかといった功利的まなざしが向けられ、一定の子どもたちが「問題のある子ども」、「困難を抱えている子ども」とされていく。かれらは「支援」の対象となり、排除された上で現状の価値尺度への適応を求められる。このような仕組みづくりは、OECDの「スキル」論に見られるように国際的な動向でもある。教育再生実行会議にもこの点がみられる。

このような「能力」についての発想が、障害者への差別（的まなざし）を下支えし、相模原の「やまゆり園」の事件に象徴される優生思想につながっている。そこで、具体の教育改革を「能力」という観点から分析し、能力主義からの解放の可能性について研究していく必要がある。

私たちは変革のきつかけとなる最初の二年間を、なぜ教育と能力主義が強く結びついてしまったのか、何が能力主義を正当なものにさせているのか、そこから解放される道筋をどこに見出せるのか探ることに費やしました。次のページからは、この二年間の報告をお届けしていきます。

*₁ 「人間する」とは、本研究委員会松嶋健委員の造語である。「近づいてみれば誰一人まともな人はいない」は、精神病院を廃絶したイタリアがおこなう精神保健のモットーで、人びとのあいだに浸透している。松嶋は地域を「他者を欲待する多数性の場」、「国家と個人の〈あいだ〉」にひろがる場であり、集団と個人の〈あいだ〉の次元」と位置づける。地域とは、「近づいてみれば誰一人まともな人はいない」に集約されるように、「ノーマライズされた正常人の集団」ではなく、特異的で例外的な存在である例外者たちが住まう空間」なのだ。そして特異的で例外的な存在である一人ひとりとは、それぞれが個人として屹立しているということではなく、多数の多様な他者、あるいはモノたちが交錯しあう、対話と争いに開かれた関係性の場にいることによって、特異的な存在になる一人ひとりである。詳しくは『プシコナウティカーイタリア精神医療の人類学』（松嶋健／世界思想社）を参照されたい。

*₂ トム・アーンキルは、兄のロバートとともに未来語りのダイアログ（Anticipation Dialogue）を開発した。フィランソロジの国立保健福祉研究所の教授である。「未来語りのダイアログ」は、多機関、多職種が連携して行う対人支援活動をうまくやっていくための方法とされているが、じつはそこにとどまらない。それは思想であり、権力の乱用を縛るシステムであり、民主主義の実践であり要である。ジョン・デューイの「民主主義を再発明すること」にもつらなる。また、ダイアログは対話と訳されるため一対一がイメージされるが、複数のものが一人ひとり相互に語りあう空間である。その場に出現する得体のしれない創造物がダイアログの産物として享受される。

医学書院 二〇一九年

ヤーク・セイックラ、トム・アーンキル（斎藤環訳）『開かれた対話と未来 今この瞬間に他者を思いやる』^{*₃}

第一章 「能力論」をめぐる基本的問い

池田 賢市

はじめに

就職の際に性別によってその機会に有利・不利があるとすれば、不平等あるいは差別として糾弾される。出生地や家庭環境あるいは国籍などによる不利益も同様である。

ところが、学歴による処遇の差異は、多くの場合、無意識的に受容されていると言えるだろう。むしろ、そのように差異を設けることが平等なこと、あるいは公平・公正であると了解されている。なぜなら、学歴の高さは「能力」の高さを表すと信じられているからである。そして、能力の高い者が優遇されることは公正・公平だとされている。これを「能力による差別」だとして問題視する人は少ない。

しかし、なぜ「能力」が高いとよりよい処遇を受けることが当然視されるのだろう。これは、改めて問われなければ自明のこととして了解されているが、いったん誰かから問われると、はたしてどのように答えることができるのか。（そもそも学歴と能力との関係も問わなくてはならないのだが。）

本章では、まず、生活に必要な知識等の修得（＝能力の形成）という観点から学校教育（とくに義務教育制度を中心に）の存在意義をとらえることはふさわしくないことを確認する。その後、「能力」が実際にはきわめてあいまいで漠然としていること、また、それを個人の所有物として扱うことの問題性を指摘し、人々の生存権という観点から能力論の展開の方向性を考えてみたい。

1. 義務教育制度の原理

学校教育、とくに義務教育制度は「社会生活をしていく上で最低限必要な知識・技能を身に付けるため」に存在しているのではないことを確認したい。

日本国憲法二十六条は、教育を受けることの権利を規定している。その権利に年齢制限はない。この権利規定を受け、学校教育法十七条^(*)は、保護者にその子どもを小学校等に就学させることを義務として課している（就学義務）。この義務を履行しなかった場合には督促がなされ（学校教育法十七条第三項）、なお履行しない場合には一〇万円の罰金が課せられる（同法一四四条）ことになっている。しかし、子ども自身に対して学校に通うようにとの義務づけは規定されていない（もちろん、学びへの義務もない）。

小学校を修了したら次の学年からすぐに中学校に入学し、一五歳まで保護者の就学義務は続く。日本では、この「一五歳」という年齢が、通常の場合、中学校卒業時の年齢と一致しているために、中学校を卒業することで義務教育が終わると勘違いしている人が多い。しかし、義務教育は、小・中学校での教育内容の修得（卒業）をもってではなく、子どもが一五歳になる日の属する学年の終わり、つまり三月末日をもって終了するのである。もし「修得」が義務教育終了の要件だとすれば、卒業試験のような何らかのハードルが課されていたはずである。ところが、現実にはそうではない。

あくまでも年齢によって義務教育期間が定められているのだから、たとえば一五歳で中学二年生であったとしても、（病気や長期の外国での滞在などさまざまな理由で一般的に考えられている学年と年齢との一致からずれることはあり得る）、その学年の終わりで義務教育は終了する。この場合、終了するのは保護者の就学義務であって、学びへの権利に年齢制限はないのだから、その子ども自身は

中学校で学び続けることができる。

この「年齢主義」という原則は極めて重要である。知識内容の修得の状態は、義務教育制度の趣旨とは何の関係もないのである。そもそも権利行使をしている者に対して、何かのことからの修得を義務づけているのだとしたら、もはや権利とは言えず、それ自体が問題にされなければならぬ。何を、いつ、どのように学ぼうとするかは、本人の権利であり、その学びへの権利は常に自由の領域として保障されていなければならない。

2. 労働していないことが大切

義務教育制度の原理として「年齢主義」と共に重要なものが、保護者に課された、子どもを学校に就学させる義務である。では、どうして学校に行かせることが学びの権利保障になるのか。それは、学校に行かないと知識の習得ができないから、ではない。それは、安価な労働力として子どもたちが使用（酷使）されないように（雇用主や保護者から）保護するためである。義務教育段階での「出席」のもつ意味には、働かされていないことの証明という側面がある。したがって、義務教育制度は労働法制とセットとなる。日本では一五歳までは労働者として雇用されてはならないのであり（労働基準法五十六条）、それを確実に実行させるために保護者に対してその子どもについての就学義務を課している、という構造になっている（*2）。（日本国憲法二十七条は、子どもの酷使を禁止している。）

子どもたちが「働いてはいない」ということが重要なのであって、そこで何を学ぶかは、子どもの権利行使の問題であり、強制されるような性質のものではない。ここから、「不登校」の問題がどのような性質のものであるかも整理できる。つまり、それは、知識が習得できないといった能力形成の観点からの問題ではなく、学校に来ていないと「労働させられているのではないか」という疑念が生

じるから問題なのである。したがって、労働していないことが証明されれば、実際に学校に通っていないことも、制度の趣旨から見れば大きな問題にはならない。

もちろん、教育内容を軽視しているのではない。国の政策として学校においてどのような教育内容を構築しようとするかは法的にも規定されている。そのこと自体は問題ではなく、重視したい点は、その内容をどのように学ぶか学ばないか（あるいは少なくとも今は学ばないか）は権利行使の側にゆだねられているという点である。

3. 学習内容は社会生活に関係がない

ここまでではとくに義務教育制度に着目した議論であったが、高校以降では話は異なるのではないかと、その意見はありうる。しかし、結論を急げば、原則は何ら変わらない。むしろ、高校以降の学校は、子どもたちを「学力」によって選別し分類していく制度として、現実的に差別的処遇を見える形にする機能を果たしている。少なくとも高校までは、希望すれば誰でも学べる制度にしておくことが国際的な動向である。（もちろん大学を含む高等教育段階へのアクセスも全員に開かれている必要があることは言うまでもない。）

ところが、入試の存在によって、教育を受けるにふさわしい能力をもつ者かどうかが問われ（適格者主義）、一定の者を不合格にさせることで教育への権利が寸断されてしまう。これについては、受験者が募集定員に満たなくても不合格者が出されているのだから、単に物理的な収容能力を超えてしまったために入試で選別せざるを得ないという説明は成り立たない。人々に対して、学校で勉強しなければ能力が身につかないかのように思わせ、また学歴によって就業の機会に差を設けているにもかかわらず、その道を閉ざす政策が堂々と取られている。

しかし、高校は、中学校までとは異なって「専門教育」も実施されるのだから（学校教育法五十一条等）、（入試制度の問題はあるとしても）学歴に基づく処遇の違いは当然であるとの見方もある。ある職業への準備ないしは養成としてかなり特化したカリキュラムが組まれている場合（現実にはどの程度そのような高校が存在しているかは別にして）には、そうかもしれない。

この発想に従うならば、大学で一般教養的な知識を身につけたとされるだけでは、就職の際に工業高校や商業高校といった専門高校の卒業生にはかなわない、ということになつていなくてはならない。ところが、大学卒業の方には機会は広く開かれている。つまり、高校以降においても、現実的には、学校で勉強する内容が実際の社会生活の中で本当に不可欠なものなのかどうかは疑わしい、ということになる（*3）。

経験に即して言えば、それほど不可欠なのだと思えば、またその習得の度合いによつて処遇の違いが説明できるとするのなら、学校でのすべてのテストに一〇〇点満点を取つていることが望まれたはずである。しかし、むしろ、一〇〇点ばかり取つている子どもは変り者扱いされ、ある場合には社会性がないとまで言われることさえある。日常のあらゆる場面で、「中学校の時の理科は苦手だった」「高校では赤点ばかり取つていた」「大学の四年間は部活ばかりで授業のことは覚えていない」などという会話はごく普通に交わされている。つまり、学校での学習内容が理解できていなくても、または忘れてしまつていても、社会生活を送る上ではまったく問題がないということを私たちは日々確認しながら生きているのである。

しかし、学校教育での知識の習得の程度（学力・能力の高低）がその後の生活、とくに就労の機会や賃金のあり方に大きく影響すると信じられている。学校で提示される知識内容が実際の生活に不可欠なものというわけでもないのに、なぜ、学校で好成績を得ること、高学歴であること（＝能力があ

ること) が生活条件の格差をも正当化するほどの力をもち得るのか。

4. 「努力」による説明方法への疑問

この問いへの解答のひとつとして、「努力」信仰が考えられる。つまり、性別や出生地、国籍などは本人の努力ではどうにも変更ができないものだが、能力(学歴によって証明されると信じられている)は努力次第でいかようにでも高めることができる、という言説がある。しかし、これでは、つぎのような研究成果と矛盾する。

まず、能力(学歴)は本人の努力次第でどうにでもなるものではなく、家庭環境(経済的条件、文化的条件など)やその人を取り巻く社会環境によって強い影響(相関関係)を受け、むしろ、本人の努力といった個人的要因では説明できないことが、一九六〇年代にはすでに問題提起されている^(*4)。仮に、能力に関して「努力」で説明できる部分があったとしても、なぜ、能力向上に努力した者がよりよい処遇を受けることが肯定(しかも平等だとみなす)されるのか。

「努力」への高い価値づけは、なぜ、個人の努力といった自己責任的な語りで能力が説明されるのかというさらなる疑問を誘発する。仮に学校での成績の良し悪しを能力の高低だとするとしても、それが個人の努力といった次元の問題ではないことが検証されているにもかかわらず、なぜ個人の「努力次第」という言説がまかり通るのか。

また、この努力言説には、「生存権」という点において大きな問題がある。その人がどのような特徴(能力など)をもつかによって生存のあり方が左右されたのでは、安心して生きていけない。生存に関して、努力したかしないかに左右されず、人として必要な処遇・配分が確保されなければならぬ。ところが、むしろ努力の如何によって生存の条件に違いをもたらすこと、つまり差別を助長

し、生存の危機をも招く処遇が平等だとされている。

5. 他者からの評価目線の受容

努力した者がよりよい処遇を受けるといふ発想は、何を根拠に正当化されているのか。「努力」は、人としての生存条件を左右してもよいと考えられるほどに価値が高いのはなぜか。「一生懸命」に何かをやっていることは、確かに、道徳的に良いこととされている。「努力」は、人として当然なされなければならない無前提の価値とされているようである。

しかし、「努力」したかどうか、それを判断・評価するのは本人ではなく他者である。他者から見ると「努力」とみなされなければ、いくら本人が一生懸命にやったと言っても意味をなさない。では、その「努力」は何によって認められるのか。それは、それを評価しようとする者が何を求めているかによって異なる。その要求に合致した形で努力し成果を上げた者が評価されることになる。しかも、先に確認したように自己責任論として「能力」が語られている限り、個人への査定として「努力」評価は機能する。

要するに、他者の求めに応じて行動する者が高く評価されることになる。他者からの評価のまなざしを内面化した者が高い「能力」を示すことができることになる。しかも、生存の条件に関わるのだから、その期待に応えないわけにはいかない。

6. 能力の社会モデル

このように他者への対応力によって「能力」のある・なしが定義されていくのであるから、要求内容が変われば、いままで「能力がある」と言われていた子どもが、逆に「能力に問題がある」と言わ

れはじめるわけである。「能力」は他者を媒介にしてしか姿を現さない。

つまり、「基礎的で不可欠な能力」などという実体的なものは存在せず、能力判定しうる権力をその関係性の中で保持している者によって能力は定義される。換言すれば、能力は社会的にその都度定義されるのであり、いわば「社会モデル」によってとらえられるべきものである。

たとえば「障害児」と「能力」との関係を考えればわかりやすい。「障害児」とは、何か「できない」ということを指標とした「外部からの権力作用による名付け」にほかならず、学校（そしてその魔力に侵されている世論）が子どもたちどんな「能力」を期待するかによってつくり出されてきたものだと言えないだろうか。しかもその「期待」（何ができるべきか）は、非対称な（バランスの悪い、一方的な）関係性の中で形成されてくる。

「能力」が高いと言われるためには、ある一定の内容を修得すれば安心であるということではなく、常に人々から何が要求されているのかに敏感でなければならぬ。「能力」とは、人々を常に不安な状況に置く装置のような役割を果たす。（なお、今日の「生涯学習」の提唱には、相変わらず「能力」を個人の観点から実体的に説明し、一生涯、不安な状況に人々を置こうとする脅迫的な側面がある。）

7. 開かれた所有の発想

このように、個人の「努力」や「要求・期待」への対応の度合いによって「能力」が語られるとすれば、その「能力」は個人の所有物として扱われているということになる。学力テストも、あくまでも個人としてのその子の「学力」を測るものである。したがって、「能力」は排他的に個人に帰属していることになり、それがもたらす効果も排他的に独占可能となる。価値あるものを所有しているのだから、それに対して何らかの見返り（交換）を要求できることになる。「能力」は市場の論理と親

和性が高い。

このような所有の排他性は、近代社会が要請した個人主義や自由主義には適合的であったかもしれない。しかし、この世の中に個人の努力のみで物を生産している人がいるだろうか。実際には、さまざまな人々の集合的な所産として一定の財が生み出されている。そもそも相互依存しなければ生きていけない私たち人間にとって自由を保障するものとは、このような排他的な所有関係ではなく、社会全体に蓄積されている資源とそれにもとづく集団的な利益から排除されない関係性の中で生きていくことではないか。

おわりに

結局、「能力」とはつねに「求められる能力」として提示される。学校は「能率的な学習」によってその定着や向上を目指す。求められていることに応じていくことが目標となるのだから、このような学習を通して子どもたちは社会の現状を肯定していくことになる。求められていること自体を問い直すといった発想はここでは成り立たない。

また、学校は「支援」と称して、子どもたちを「障害」、「不登校」、「外国籍」、「学力」といった指標で「分類」し、別の場所を設定して学ばせようとする。しかも、それらは「きめ細かな指導」と評され（教育再生実行会議の第九次提言、二〇一六年五月）、教職員や保護者に受け入れられていく。

しかし、この「支援」策は、貧困や成績等の格差を大前提（しかも自己責任）にし、なぜ支援が必要な状況に至ったのかを分析することはない。また、その支援の方向性がますます格差を助長し支援の連鎖を生むことは無視されている。

「能力」を個人所有できる実体としてとらえ、交換の論理で処遇の違いを正当化するのではなく、

他者との関係の中で定義づけられるものであることを踏まえ、生存権という観点から現状の能力評価の不当性・差別性を問うていく必要がある。

^{*1} 学校教育法十六条では、保護者に子どもへの九年間の普通教育を受けさせる義務を規定し、その具体的方法として十七条での小学校等への就学義務を課している。なお、同法十八条はこの就学義務が免除される場合（子どもが病弱、発育不完全その他やむを得ない事由による）が規定されている。もちろんこれは例外的な場合を示しているのであって、安易な適用によつて教育への権利保障が侵害されてはならない。

^{*2} 産業革命、資本主義の拡大などで子どもたちが安価な不熟練労働力として都市に集まり、劣悪な労働条件・衛生環境の中で長時間労働を強いられるようになっていった。このような社会問題に対して、子どもたちを保護するため、児童労働の制限や就労の最低年齢などを定める法律（工場法）がつくられるようになる。たとえば、イギリスは一九世紀に入つて、一二歳未満の子どものついては一日二時間の就学をした者でなければ雇用してはならないといった規定を設けるなど、そこに近代国家における義務教育制度の発展と密接につながつていった典型を見ることができると。

^{*3} そもそも学校で学ばれる内容とは何かを問う必要がある。いわゆる知識内容が中核であるとは限らないことは、経験的にも明らかである。しかし、ここでは学ぶ内容が問題なのではない。なお、企業は、学歴を何らかの指標として位置づけ、雇用の際の決め手にしているのであり、それに関する研究も一九八〇年代に盛んになされた。だが、本書の主題とは重ならないので割愛する。竹内洋『競争の社会学―学歴と昇進―』（世界思想社、一九八一年）、日本教育社会学会編『学歴の社会学』（東洋館出版、一九八三年）などを参照。

^{*4} たとえばフランスの社会学者ブルデューの研究などでは、社会的に条件づけられた特権を個人的な努力の結果あるいは才能であるかのように変質させ、それらに基づく不平等が正当化されていく構造が明らかにされている。『遺産相続者たち』（石井洋二郎監訳、原書一九六四年、邦訳は一九九七年、藤原書店）、『再生産』（宮島喬訳、原

書一九七〇年、邦訳は一九九一年、藤原書店）を参照。また、同時期のこのような不平等研究については、ジェンクス（橋爪貞雄ほか訳）『不平等』（原書一九七二年、邦訳一九七八年、黎明書房）、ブードン（杉本一郎ほか訳）『機会の不平等』（原書一九七三年、邦訳は一九八三年、新曜社）、バーンステイン（萩原元昭編訳）『教育伝達の社会学』（原書一九七五年、邦訳一九八五年、明治図書）なども参照。

第二章 交換の論理と「能力」

松嶋 健

能力主義と近代化

「能力主義」が問題にされるべきなのは、端的に言うところ、それが現にある不平等を正当化する言説として機能するからである。例えば出自や性別、エスニシティなどによる不平等について、それを正当だと表立って主張する人は今の日本社会ではさほど多くないだろう。だが「能力」にもとづく格差や能力に応じた処遇の不平等については、ある程度仕方のないものとして多くの人に受け入れられているように思われる。それは、能力に応じた処遇が公正だと感覚されていることを意味する。この公正さの感覚はどこから来るのか。本稿で検討したいのは、この感覚と交換の論理との関係である。

能力主義の由来をたどると、それがもともと近代化の過程における伝統からの解放の論理として生まれたことがわかる。身分やカーストによつて社会的地位や職業が決まるのではなく、本人の能力次第で職業を選択し、評価され、それに応じた社会的処遇を受けることが公正であるという論理である。勃興しつつあったブルジョワジーを中心として生み出されたこの論理は、産業化によつて社会的流動性が高まることと相関して広く受け入れられていった。

この産業化による伝統社会の近代化は「個人化」として現象するが、同時にそれは出自やカーストによつて決まる「その人が何者か」ではなく、「その人が何をしているか」つまり職業によつてアイデンティティを決定し、かつ統制するような社会への移行でもあった^(*)。注意すべきなのは、い

わゆる「伝統からの解放」が必ずしも善だとは言えないということである。例えば、植民地化される前のインドはカースト社会だといわれるが、仔細に見るとそれは職分権体制であり、多様な社会集団の分節的な参加と分有によって成り立っていた。つまり、各々が職分に応じて共同体の生産活動に参加しそこから取り分を受け取ることで、共同体全体の再生産を継続させるような仕組みである〔田辺 2016:96〕。そうした社会においては、個人の自由を無制限に認めることで共同体の再生産を危機に陥らせるよりも、カーストの方がよほど善きものであった^{(*)2}。

対して、「近代的」な社会では個人の選択の自由により大きな価値が置かれる。言い換えるとこれは、価値の中身は問わず、各人による異なる価値の追求を可能にする枠組だけを制度化するものである。そこでは同時に、属性によらず誰に対しても社会的地位の達成の可能性を開く「機会の平等」という理念が掲げられる。これが、一般に属性主義から業績主義への移行として語られるものである^{(*)3}。

等価交換の論理と「能力」

能力主義はこの業績主義とほぼ同一視されているが、よく考えてみると、業績（何をなしたか）と能力（何ができるか）は別物である。前者は過去志向であり、後者は未来志向である。もちろん過去の業績は、その人がこれから何をなしうるかを示すしるしではある。しかし業績としては現れない能力が様々なかたちでありうることも私たちはよく知っている。また、属性が本人にはどうすることもできない次元を指し、業績は本人の意志と努力次第で変えられるものという区別からすると、能力が天賦のものであって本人の意志とは関係がないという意味では、能力主義と業績主義を同一視することには無理がある。にもかかわらず能力主義は業績主義と同じようなものだと見なされている。

その理由として指摘しておかなければならないのは、能力のなかに「努力」が含まれていて、努力

によって能力を高めることができる点である。「メリトクラシー^{(*)4}」という語の生みの親であるマイケル・ヤングも、メリットを「知能+努力」と定義している[ヤング 1982: 112]。努力の契機が入ることで、能力は単に与えられたものではなく、本人次第で大きくしたり発展させたりできるようなものとしてイメージすることが可能になる。

このイメージのもとになっているのは、能力がそもそも個人に帰属するものだということである。もつとあからさまに言うなら、個人が所有しているモノのような何かとして能力はイメージされている。能力が個人に帰されることでその社会的な側面が捨象されるという点に関する批判はこれまでもなされてきたが、さらに重要なのは、個人が所有するモノのような何かとしてイメージされることで、それが交換可能なものとして観念されるという点である。これは、能力主義における「能力」が、実際に何かができることそのものではなく、交換の論理を前提とするある種の説明概念である可能性を示唆する。

実際に何かが「できる」ことは「能力」と同じではない。どのような人でもある活動の文脈においては「できる」けれども、別の活動の文脈においては「できない」。例えば、ギターは弾けるが泳げないとか、数学は得意だが料理はからつきしだめとか、若いときには速く走れたが年をとって歩くのも難しくなるといったことがある。あるいは車椅子の人は歩けなくても、エレベーターがあれば一人で移動することができるし、歩ける人でも空は飛べないが、飛行機を使えば空を飛んで別の場所に移動することができる。つまり、全く何もできない人もいなければ、あらゆることができるという人もいない。できる／できないというのは存在の問題ではなくて、状況や環境、使えるリソース、活動の文脈の問題だからである。「できる人」「できない人」がいるのではなく、「できること」「できないこと」があり、さらには「できるとき」と「できないとき」というのもあるわけだ。

できるということと能力の区別の系譜をたどると、アリストテレスのエネルギーとデユナミスの区別にまで至る。エネルギーは「現実態」「実現態」と訳されるもので、実際に観察できる行為や現象である。それに対し、デユナミスは直接知覚されえない「可能態」「潜勢態」であるが、そのものに内属しているとされる潜在性や性向であり、一定の条件のもとで発現する。例えば、種子は植物となり花を咲かせるデユナミスであるが、土や水がないとエネルギーとしての植物のかたちをとって成長し花を咲かせることはない。この区別に基づくなら、能力はデユナミスであり、実際になされた行為やその結果として形をとったものがエネルギーだと言える（*5）。問題は、デユナミスをそのものとして知覚の（したがって評価の）対象とすることはできず、その対象となるのはあくまでエネルギーであり、しかもその状態が発現するためには一定の条件が必要だという点である。できる／できないということが状況や環境、活動の文脈の問題だというのは、この条件の形成という部分に関わるからである。つまり、能力の形成や実現という話は、こうした条件を整える社会的な次元の問題だということになる。この点をふまえた上で私が主張したいのは、能力主義の中核的問題は、能力そのものが個人に帰属するのか、社会的に構成・形成されるのかという点とは違うところに存するという点である。それが市場の問題にほかならない。

先に注（*1）で、個人化の進展とは、あらゆる次元において市場に依存することだというベックの指摘を引いた。それは俸給という労働力商品の売買においても同様である。具体的な例で考えてみよう。例えば、なぜAさんには一〇〇〇万円の報酬が支払われるのに、Bさんには一〇万円の報酬しか支払われないのだろうか。端的に言うところこれは市場における価格の差であるが、価格というもの、市場を介することで適正化する側面と、逆に差が極端に広がる側面とがある。後者の例は、稀少価値のある物に対して購入者が競合し、価格が吊り上がっていくようなケースである。この場合、複

数の買い手が競合する商品は値がどんどん上昇するが、買い手がつかない商品の価格はますます下落することになる。ヤングも有能な人材を獲得するための経営者間の競争について指摘していた「ヤング 1982: 100」。ここから言えるのは、対価の違いは、労働力商品を売る側の問題というより、それを購入する側に由来するということである。

こうしたいわばオークション的状况があるにもかかわらず、市場においては等価交換が行われているという信念が広く共有されているなら、対価に対して何らかのものが交換されているはずだという推論が働く。そこで等価交換されているはずのものこそ「能力」というわけである。その人が貴族だからとか、男性だからという理由でより高額な俸給をもらうのには納得できない人も、能力が高いからという説明には納得してしまう。そして自分がこれだけの給料しかもらえないのは、あるいはそもそも就職できないのは、能力が劣っているせいだと自分を納得させる。ここには次のような前提があると考えられる。近代化された社会では、人は何者であるか（属性）によって評価されない。機会の平等というかたちでスタート地点がそろえられたゲームにおいては、人は何をなすかによってのみ評価されなければならない。その評価に応じて対価をもらうのは正当である。貴族であろうと非労働者であろうと、何もしていない者が対価をもらうのは公正ではない。ここには、なしたこととその対価とのあいだの等価交換という論理が認められるが、それは経済的であると同時に道徳的な論理でもある。対価の大幅な格差がある場合にもこの論理は持ち出されるが、実際になしたことのみでこの格差を説明することには無理があるので、そこに「能力」という可能態が持ち出されるわけだ。

厄介なのは、「能力」にまつわるこうした言説が、現実の不平等を正当化するだけでなく、希望をもたらずなものでもあることである。なぜなら、交換の原理は基本的に対等な者同士のあいだで働くものだからである。交換においてやりとりされるものは等価とみなされる。そこから交換にあたる

人々もまた等価であるとみなされるのである。王と臣民が何かを交換することはできないのであって、対等な同じ人間だという前提が市場交換を成り立たせ、その交換の論理によって人は対等だとされる。そこに格差があるとすれば、それは当人がより少なくしか与えなかったからである。だが、少ししか差し出せなかった「能力」は、幸いなことに努力によって高めたり増やしたりすることが可能だとされており、そして当の交換自体が負債を返済し、より大きな対価を受け取る可能性を保証している。能力を身につけ、高めさえすれば、それに応じた対価をあなたも受け取ることができるのです！

だが、労働力商品を売るといふ場面を考えると、そこにあるのは売り手と買い手のあいだの絶対的な非対称性である。売り手は、なぜ自分が買われたのか、あるいは買われなかったのか本当は知らない。にもかかわらず、それは能力のせいだと考えるよう仕向けられる。ここから見えてくるのは、能力主義における「能力」とは、対価の差というかたちで現れる配分の不均等を等価交換の論理によって説明するために用いられる概念ではないかということである。これは、能力が個人のものか、社会的に形成されるものかというレベルの話ではない。実際に何か持続的・反復的にできることに對して日常的に用いられる「能力」についての語用と、能力主義における「能力」の用法は区別されなければならぬ。それは、現にある社会的富の配分の不均等を、市場における交換の論理によって説明するという語用論の文脈で捉える必要がある。だとするならば、能力を実体視し、その内実が読み書き能力からコミュニケーション能力やリスク管理能力などに変わったとされるなか新たな能力を身につけたり高めたりすることを推奨するよりも、何かができたりできなかったりすることと社会的な富の配分をまず独立の問題として区別した上で、どのような仕方で配分するのが公正なのかを考えるのが筋であろう。能力主義の問題は、何よりもまず、能力の問題と配分の問題とを一緒くたにしてしまうと

ころにある。そして、「能力」による解放や逆転の可能性にしがみつくと、ますます能力主義の神話が機能することになるのだ。ここに能力主義の希望と絶望がある。

交換・ヒエラルキー・コミュニティズム

当たり前のことだが、社会は市場ではない。社会と市場が一致しない以上、市場における等価交換の論理を社会的配分の論理とすることはできないはずである。だが、能力主義の普及が示しているのは、市場における等価交換の論理を社会的配分の論理とすることが公正だという感覚が多くの人に共有されているということではないだろうか。

こうした交換の論理が人々の生のリアリティに浸透していることを示す徴候は、近年よく使われるようになった表現に現れている。それは、「元気をもらいました」「勇気をあげたいと思います」という類の表現である。かつて、元気や勇気は「湧いてくる」ものであって「もらう」ものではなかった。元気や勇気は内から湧いてくる生命力のようなものだったのに、今や個人が所有して交換することが可能なモノであるかのようにあげたりもらったりされている。ここに、経済学的な市場交換の論理が多くの人々に身体化され、現在のリアリティとモラリティを形成している様子を垣間見ることができるだろう。

こうした交換の論理にもとづく「負債」の言語が、人類の歴史において不平等な諸関係を正当化するために使われてきたことを明らかにしたのは人類学者のデヴィッド・グレーバーである。浩瀚な『負債論』のなかで彼は、負債にまつわる人類史を語ることを通して、市場の言語がいかにして人間の生活のあらゆる側面に浸透するようになったかを再構成してみた。「グレーバー 2016」。グレーバーによると、負債とは「完遂にいたらぬ交換」である。そして交換とは、等価性にまつわるやりと

りのすべてである。そこに厳密な等価性があるわけではなくても、等価性に向かおうとするやりとりの不連続のプロセスが交換なのである。より広くは、人類学で互酬性 (reciprocity) と呼ばれてきたような関係性であり、そこには、公平、均衡、公正、対称性といった正義の感覚が含意されている。人類学者が贈与交換と捉えてきたやりとりは、貨幣を介した交換でもなければ、厳密に等価なものを返礼するわけでもないが、それでもそこに貸しと借り、優位さと負い目のあいだの経済的かつ道徳的な均衡感覚があり、広い意味での交換と考えることができる。

しかし、とグレーバーは問う。「本当にすべての正義は、互酬性に還元可能なのだろうか？」そこで人類の社会の多様性のなかに見られる共通した経済／道徳の原理として、交換の他にグレーバーが見出すのが、ヒエラルキーとコミュニティである。ヒエラルキーにおいては、上位下位の境界ははっきりと引かれ、関係性を規制する枠組みがすべての関係者に受け入れられているため、習慣と先例の論理にしたがって機能する。王制、身分制、カーストなどはこのヒエラルキーの論理を基軸としている。対してコミュニティとは、「各人はその能力に応じて貢献し、各人にはその必要に応じて与えられる」という原理にもとづくあらゆる関係性である。これについてグレーバーは、共産主義という体制の問題ではなく、どのような社会においても、資本主義のまったなかにおいてさえも現に存在するものであり、これこそが人間の社交性の基盤であるとして「基盤的コミュニティ」と呼ぶ「グレーバー 2016: 134-170」。

これらの原理は、異なる社会や体制の原理ではなく、どこであつても共存し絡み合っている異なる諸原理である。したがって、すべては交換の論理に基づいているから公正なのだと言張したり、あるいはコミュニティの原理のみにもとづく社会を作ろうとしたりすることはどちらも間違っている。だが逆に言うと、たとえ資本主義社会であつても、そこに市場交換の論理とは異なる原理を基軸

とする共同性を作り出すことは可能なのである。それは例えば、コミュニティの原理を中心とする社会的連帯協同組合のような実践のなかに具体的に見出すことができる^(*6)。

ただ難しいのは、グレーバーが指摘するように、公正な社会を想像しようとするとき、人は往々にしてすべてが均衡している優雅な幾何学をイメージしないわけにはいかないという点である。市場というものもまた、誰もが同じ動機と知識を持ち、同じ利己的計算の上で交換を行う自己充足した世界を想像することから生み出された数学的モデルではない^{〔グレーバー 2016: 172〕}。にもかかわらず、人はそのモデルにしたがって現実を説明し、道徳的判断を下そうとするのである。「能力」にもとづいた公正な交換が行われているという市場のモデルは、こうして多くの人々に現実を説明する優雅な神話として受け入れられるのみならず、まさに私たちの「現実」そのものを構成することになる。能力主義の言説は、現代の祭司たちによって繰り返し語られることで、私たちの「現実」を日々支え、再生産しているのである。

^{*1} ウルリヒ・ベックは、個人化の進展とはあらゆる次元において市場に依存することだと指摘する。それゆえ個人化は、逆説的にも個人的な自立した生き方の余地をより狭くする。教育システムや職業システムを中心とする制度によって規定される標準化された生き方が個人のレベルにまで浸蝕してくるからである^{〔ベック 1998: 252-271〕}

^{*2} 現在のインドでは、カーストと能力主義は共存している。例えば、南部のチェンナイの小学校の廊下の壁には、「目覚めた市民プログラム」と題して「I can」といった標語が多数貼られていた。また東部のプリーでは、街中の道路に英語アカデミーの成績優秀者の顔写真が貼り出されていた。

^{*3} ある身分や人種への所属・属性 (ascription) という個人が変えることのできない側面と、個人が能力によって成

就することのできる業績 (achievement) を社会的行為の準拠枠として区別したのは社会学者のパーソンズである。「パーソンズ+シルス 1960」。この点に関しては市野川論文も参照のこと。

*4 メリトクラシー (meritocracy) については市野川論文を参照。

*5 但し、より厳密に言うところアリストテレスはエネルギーを二つの段階に分けている。エネルギーを「実現態」と訳す桑子敏雄によれば、エネルギーは「能力が」はたらかのうちにあること」を意味するものであり、能力が実際に備わっている状態とその能力が現に発揮されている状態の両方をアリストテレスは指している。例えば大工になりたいと思っている者が修練を経て実際に家を建てる能力をもつようになった段階を「第一のエネルギー」、その能力を発揮して実際に家を建てている状態が「第二のエネルギー」である[桑子 1999: 208-209]。この区別は重要であるが、本稿のここでの論点は、可能態が実現態に移行するときに一定の社会的条件が必要だということ指摘するところにあるので、この区別はひとまず措いておく。

*6 スペインの社会的連帯協同組合については工藤論文を参照。イタリアの精神病院のなかで入院患者によつて一九七三年に最初に作られ、その後、社会協同組合として法制化されたものについては松嶋 [2014] のとりわけ2章と5章を参照してほしい。

参考文献

- 桑子敏雄 「解説」『心とは何か』アリストテレス (桑子敏雄訳) 講談社 p.195-229 一九九九年
- デヴィッド・グレーバー 『負債論—貨幣と暴力の5000年』(酒井隆史監訳) 以文社 二〇一六年
- 田辺明生 「宗教性からみたインドル存在の平等性にもとづく多様性の肯定」『岩波講座 現代 第6巻 宗教とこのころの新時代』大澤真幸 (編) 岩波書店 pp.91-117 二〇一六年
- タルコット・パーソンズ+E.A.シルス (編) 『行為の総合理論をめざして』(永井道雄・作田啓一・橋本真訳) 日本

評論社 一九六〇年

ウルリヒ・ベック『危険社会―新しい近代への道』（東廉・伊藤美登里訳）法政大学出版局 一九九八年
松嶋健『プシコノウテイカーイタリア精神医療の人類学』世界思想社 二〇一四年

第三章 能力主義を問いなおす

市野川容孝

「能力主義」という日本語は、狭義には、日本の雇用の特徴とされる年功主義との対比で、年齢や勤続年数ではなく、その人の業績や職務や職能によって職位や給与を決定していくことを指すが、広義には、次の二つの英語に対応するものと理解されている。一つはmeritocracy（メリトクラシー）、もう一つはableism（エイブリズム）であり、どちらも「能力主義」と訳されてきた。この二つの英語に照らしながら、能力主義とは何かを問いなおしてみよう。

メリトクラシー

一つ目の「メリトクラシー」という英語は、イギリスの社会学者、マイケル・D・ヤング（一九一五—二〇〇二）が一九五八年に著した『メリトクラシーの台頭』[＊]という近未来小説で用いられたのが最初とされている。実はとても新しい言葉である。

ヤングは、学者になる前は、労働党系の社会主義者として活動し、アトリー労働党政権がベヴァレッジ報告等をベースに現代福祉国家を築いてゆく際にも尽力した。ヤングは「一九四五年の精神」（ケン・ローチ）を間違いなく共有した人だが、彼のこの小説は、社会主義がメリトクラシー（能力主義）という形で新たな不平等や支配を生み出しうることへの警告として書かれている。

小説の舞台は、二〇三四年のイギリス。その前年の五月に、メリトクラシーに抗して一般大衆が反

乱をおこすという想定で、その反乱が社会をどう変えうるか、という問いかけで、この小説は始まり、また終わるのだが、小説の大部分は、一八七〇年から二〇三四年までのイギリス社会の歩みのみをかえりにあてられている（出版年の一九五八年以降のことはヤングの想像）。

なぜ、一八七〇年から始まるのか。この年にイギリスでは初等教育が義務制になる。と同時に、公務員職も、権限をもつ者による恣意的な任用ではなく、競争試験による登用が原則となった。これ以降、コネや生まれではなく、メリット（業績や能力）によって、その人の地位や権限や所得が決められる制度が徐々に広がると同時に、そのメリットを育む機会が初等教育として万人に提供されてゆく。つまり、一八七〇年は、イギリスにおけるメリトラシー元年なのだ。

今では人口に膾炙かいしやしているが、この小説が発表された一九五八年当時は、誰もが初めて目や耳にする新奇な言葉だった「メリトラシー」を、作者のヤング自身はどのようなものとして描いたか。少なくとも三点ある。

●メリトラシーはデモクラシーではない。メリトラシーは、万人の平等を前提とし、またその実現を目指す「デモクラシー」とは別物である。それは、これまでの「生まれつきの貴族の支配」や「富豪たちの寡頭政治」に取って代わる「才能ある人びと」「もともと優秀な人びとによる支配」であり（邦訳『メリトラシー』一七頁）、支配するエリートたちは最低でも知能指数一二五の持ち主で、その数は国民の五％。

メリトラシーによって階級対立はなくならない。そうではなく、ヤングの描く未来社会では、人びとは「能力によって階級に分かれている」のであり、かつての上級階級と下層階級の「利口な人たちが」が両階級の「愚鈍な人たち」を支配する（同書、一二八頁）。

メリトラシーにおいては選挙に関して「一人の票数をその知能に比例させる比例代表制」という

極端な提案も出されるが（同書、一六五頁）、メリトクラシーとデモクラシーの違いは、ここで最も鮮明になる。

●メリトクラシーは結果の平等を否定する ヤングの小説の第六章は「労働運動の衰退」と題されている。なぜ、労働運動は衰退するのか。メリトクラシーがそれを機会の平等で立ち止まらせ、さらに結果の平等へ進むことを阻むからである。「社会主義者は、平等を説くことによって機会均等という賞を得たが（…）機会均等が実現されると、平等を説き続けることは明らかに不必要であるばかりでなく、労働運動が名誉とすることのできる成果でさえダメにしてしまうと考えられた」（同書、一五四・五頁）。

メリトクラシーは、機会が平等になることで作動するが、逆に（能力に関係なく）結果の平等がもたらされれば無意味になる、そういう制度である。能力はあるのに、貧しい家庭に生まれたがゆえに、それを發揮できない人たち。その逆に、能力は全くないのに、親の遺産で大金持ちになっている人たち。そのどちらもあつてはならないとしながら、社会主義は、しかし能力主義を知らず知らずのうちに強化してゆく。だから、労働運動は衰退するのである。

機会の平等を保障する（とされる）義務教育も、結果的には不平等をつくり出すものでしかない、とヤングは言う。「人間は結局、天賦の才能が平等でなく、不平等であるため、注目すべき存在なのである。（…）不可避の自然の不平等をあらわにし、いつそう明らかにする以外に、教育の不平等をなくする目的はあるのだろうか」（同書、一三八頁）。義務教育は、どの子どもも見逃さないといい点で、スクリーニングとしては完璧とも言える。

●メリトクラシーと優生学 ヤングによれば、メリットは「知能＋努力」と定義でき（同書、一一二頁）、さらに知能にも生育環境が関与するので、メリトクラシーは遺伝決定論ではないが、人びとが

自分の子どものメリットを少しでも高めようとする結果、「優生運動」が広がる。「知能指数の低い女性と結婚する高い知能指数の男性は、自分の遺伝子を浪費しているわけであるから、女性の方の父や祖父の記録も調べるのが普通の慎重さである」（同書、二二一頁）。ヤングの小説では、二〇一六年、イギリス国内のすべての三歳児について調査が実施され、その結果を優生学研究所が一九五〇年以降、集めてきた四世代にわたる記録と照らし合わせることで、「子どもの知能はその祖先の知能から予言して間違いない」ことが証明される（同書、二一八頁）。

フエビアン協会所属の社会主義者だった作家のジョージ・バーナード・ショーは、優生学の熱心な支持者としても有名だ。彼の主張は「社会的な階級差別と貧富の差が、人びとを優生的に最も望ましい結婚から疎外している以上、階級の区別をなくせば生物学的に望ましい男女の結合が増えるはずだ」というものだった（ダニエル・J・ケヴルズ『優生学の名のもとに』朝日新聞社、一九九三年、三九頁）。ショーのような社会主義者は他にもたくさんいた。イギリスに限ったことでもない。ヤングの『メリトクラシー』は、社会主義の立場から、社会主義の中のそういう流れを批判した本だと言える。

さて、最初は否定的な意味をもって生まれた言葉や概念が、その後、肯定的な意味で用いられるようになる、というのは、よくあることで、ヤングの造った「メリトクラシー」もその一例である。

今日、社会科学において「メリトクラシー」は、本人にはどうすることもできない性別や肌の色や年齢といった「属性」ではなく、本人の努力によって変化しうる「業績」によって、その人を評価する制度、すなわち「業績主義」という意味で用いられている（弘文堂『現代社会学事典』二〇一二年、二八一頁、「業績主義」参照）。属性と業績は、アメリカの社会学者のタルコット・パーソンズが一九五一年の『社会体系論』で、前近代的な社会原理であるゲマインシャフト、近代的なゲゼルシャ

フトというF・テンニースの弁別を、さらに細かく分解した五組の対概念の一つとして提示したものだ。ヤングの『メリトクラシーの台頭』はその七年後の一九五八年の刊行なので、パーソンズはまだ「メリトクラシー」という言葉を知らないし、使ってもいない。ヤングがデイストピアを描くために造った「メリトクラシー」が、パーソンズの「アチーヴメント（業績）」に接続される（あるいは、それと混同される）ことで、社会科学ではその意味合いも否定的なものから肯定的なものに変化したと見てよい。

トマ・ピケティの『二十一世紀の資本』（二〇一三年）は、そうした変化を経て、メリトクラシーを基本的に望ましい原理・価値観としている著作の一例だ。格差の拡大や、富の一握りの人たちへの集中が批判されるべきなのは、メリトクラシー（パーソンズの言う業績主義）を脅かすからだ。ピケティは言う。「私たちの民主主義社会は能力主義的〔英訳では meritocratic〕な世界観、少なくとも能力主義的希望に基づいている。それは、格差が血縁関係やレント〔不労所得〕ではなく能力や努力に基づいた社会を信じているという意味だ」（邦訳、みすず書房、四三八頁）。

ピケティは、メリトクラシーを守るために、格差の拡大と富の集中を批判する。しかし、それは機会の平等を説くだけで、結果の平等を最初から諦めることにならないか。ピケティはメリトクラシーをデモクラシーと同一視するけれども、私たちは、もう一度、ヤングに立ち戻って、デモクラシーを裏切るものとしてメリトクラシー（能力主義）を問いなおすこともできるはずだ。

エイブリズム

もう一つの「エイブリズム」という英語に照らして、能力主義を問いなおそう。

OEDのオンライン最新版^(*)は、ableismの初出を Off Our Backs というアメリカのフェミニ

ズム雑誌の、障害をもつ女性たちを特集した一九八一年五月号に求めている。そこでエイブリズムは「一群の人びとを、その人たちが身体的、精神的にできること、もしくはできないことを理由にシステマティックに抑圧すること」と定義されている。「できない」ことだけでなく、「できる」ことが、抑圧につながりうるとされている点が興味深い。女性は、妊娠・出産「できる」がゆえに、家で育児にあたるべきで、外で働くべきではない、というのが、その一例だろう。

ableism という言葉はさらに、一九八〇年代に英語圏で確立された障害学（ディスアビリティ・スタディーズ）でも頻繁に用いられてゆく。障害学はまず、インペアメントとディスアビリティを区別する。インペアメントはある人の身体的・精神的な不具合——障害学ではさらにそれを一つの個性とも考える——を意味するのに対して、ディスアビリティはそのインペアメントを理由になされる一連の社会的な可能性剥奪（disabling）のプロセスを言う。

この区別に重ねて、障害学は「医学モデル」に「社会モデル」を対置する。医学モデルが、ある人が何かをできないことの理由を、その人のインペアメントに求めるのに対して、社会モデルはその理由を、その人を取り囲む特定もしくは不特定の人びとの配慮の不足と欠如、ならびにそれらを自明視ないし正当化する制度（法律等）に求める。医学モデルは「個人モデル」とも言われる。

たとえば、「あの人はなぜ電車を使わないのか」という問いに、医学モデルが「あの人は足が悪くて階段が登れないからだ」と答えるのに対して、社会モデルは「車椅子の人が使えるエレベーターが駅にないからだ」と答える。同様に、「あの人はなぜ私の話が分からないのか」という問いに、医学モデルが「あの人は耳が聞こえないからだ」と答えるのに対して、社会モデルは「私が手話で伝えなからだ」あるいは「音声だけで伝えるからだ」と答える。医学モデルが「あなた個人にどのような問題があるのか」と問うのに対して、社会モデルは「あなたを取り囲む社会にどのような問題がある

のか」と問うのである(マイケル・オリバー『障害の政治』明石書店、一九九〇年、第一章)。

二〇〇六年出版の『デイスアビリティ事典』は、エイブリズムを「見かけ上の、あるいは想定された、身体的、精神的、もしくは行動上の違いを理由として、人に対する不平等な処遇を助長する考え方と実践」と定義した上で、その具体例を五つあげている(*3)。

第一に、どうせ無理だと思うこと (lowered expectations)。障害をもつ子どもたちに対して、大人たちが最初から、どうせ無理だと諦めること自体が、子どもたちから能力を奪ってゆく。たとえば、発話障害のある子どもたちは、理解力も劣っていると誤解されることが多い。

第二に、正常(とされたもの)に近づけるのが良いと思いつまむこと (normalization as defence)。たとえば、教師や親たちは、ろうの子どもたちの教育に際して口話主義でのぞみ、手話によるコミュニケーションを低く見がちだけれども、それは手話を一つの言語として平等に扱わないということである。

第三に、自己決定の制限 (limitations in self-determination)。非障害者は、障害者は自分のことについて自分で決めることができないと思いつまむ、障害者に対してパターンナリストックに振る舞いがちだが、そのこと自体が障害者から能力と可能性を奪ってゆく。

第四に、「障害者」という言葉そのものを使うこと (labeling)。disabled という英語は特にそうだが、「障害者」という日本語も、ある人をそう名指すことで、できない人、能力を欠いている人という思い込みが始まってしまふ。

第五に、優生学 (eugenics)。これには、(一)何らかの異常や欠損があると思われる人が生まれないうようにすること、(二)生まれつき異常や欠損がある人が子どもをもたないようにすること、(三)異常や欠損があると思われる人を施設に閉じ込めたり、場合によっては殺害すること、の三つがある

と執筆者のサンドラ・J・レヴィは言い、選択的中絶を優生学の今日的形態の一つとしている。

障害学のエイブリズム批判と、ヤングのメリトクラシー批判は、次の点で異なっている。ヤングは能力のある人となない人の分断が新たな支配を生み、人びとを平等、特に結果の平等という理念から遠ざけると批判したが、障害学がエイブリズムという言葉で批判してきたのは、能力があるとか、ないといった判断そのものが、思い込みで成り立っているということである。ヤングは能力をまだ本質的主義的に捉えずにしている。あるいは、障害学の言葉で言えば、能力を「個人モデル」で考えている。

駅にエレベーターがあれば、電車に乗ることができないとされてきた車椅子ユーザーも電車に乗ることができると。あるいは、話が理解できないとされてきた乗客も、手話で伝えれば、話している人以上にその人の話を理解できる。ヤングのメリトクラシー批判は、できない人、能力のない人の救済という話に向かってゆき、ヤング自身、その救済について悲観的にしかなれなかったけれども、そもそも誰が、どういう前提で、できないとか、能力がないと判断しているのか。その物差しを揺さぶって、一つではなく、いくつもの軸を開いてゆくことが、障害学のエイブリズム批判である。

日本語の「能力主義」

本章冒頭で述べたとおり、「能力主義」という日本語は、狭義には、年功主義との対比で、その人の業績や職務や職能によって職位や給与を決定していくことを指す。

その意味での能力主義を最も早く、前面に押し出したものの一つは、一九六六年に日経連(二〇〇二年に経団連に統合)が出した報告書『能力主義管理——その理論と実践』である。マイケル・ヤングの『メリトクラシー』刊行の八年後だが、この報告書には「メリトクラシー」という言葉も、況んや、ヤングのそれに対する批判も出てこない。日経連のこの報告書は、それとは全く独立・無関係に

「能力主義」という日本語を用いている。その冒頭で「能力主義（管理）」は、次のように定義された。

能力主義管理とは、労働力不足・賃金水準の大幅上昇・技術革新・開放経済・労働者の意識の変化など、経済発展段階の高度化にともなうわが国企業経営をめぐるきびしい環境条件の変化に積極的に対応して、従業員の職務遂行能力を発見し、より一層開発し、さらにより一層有効に活用することによって、労働効率を高める、いわゆる少数精鋭主義を追求する人事労務管理諸施策の総称である。……それはいわゆる画一的年功制からの脱皮である（一七頁）。

能力主義（管理）が必要な第一の理由として、この報告書が強調しているのは「労働力不足」である。この報告書が出された翌年の一九六七年に、日本の有効求人倍率は一・〇となり、以後、一九七五年に〇・六五に急落するまで、一・〇を超える状況が続く。労働力が不足しているのだから、労働者一人一人の生産性を上げなければ、日本の経済は立ち行かない。年齢とともに給与が自動的に上がる年功制では、生産性の向上は望めない、というわけだ。

ここで日経連が能力主義に對置した「画一的年功制」（自動昇給制）は、戦後初期、労働組合が主張した「生活給理論」、すなわち「同じ年齢ならば同じ必要生計費だから同じ賃金を！」という考えに、ある程度、沿うものだった（熊沢誠『能力主義と企業社会』岩波新書、一九九七年、二七頁）。この意味での年功制が、日本では、個人査定と表裏一体の職能給制に取って代わられてゆくのだが、それは欧米の職務給制とも大きく異なる。欧米の職務給制は、同一労働同一賃金を原則とし、ゆえに個人査定という日本の制度とは相容れない。事実、「欧米の日系企業」では「個人査定による賃金格

差のシステムは、同一労働同一賃金論に立つ組織労働者によって拒まれている」(同書、二二〇頁)。日本の企業における能力主義の第一の特徴は、個人査定という制度であり、それは働く者たちを互いに競わせ、分断する。この制度は、日本の学校教育にも深く根をはっている。

一九七〇年代に入って「能力主義」という言葉は、障害者運動でも用いられてゆくが、肯定されるべきものとしてではなく、否定・批判されるべきものとして、である。

たとえば、一九七六年八月に開催された全障連(全国障害者解放運動連絡会議)結成大会では、次のように述べられている。「資本主義社会の中では、労働価値を産み出さないといわれる重度障害者は、当然の事として社会的労働から排除されている。また軽度障害者は能率が悪いとか生産性が低い、という理由で悪条件を強いられている」「労働者階級総体の労働に対する価値観を変えていかなければならぬ」「労働者が能力主義に毒されている限り結局資本家側の差別攻撃に屈服して障害者の要求をふみにじる事になりかねない」(全障連全国事務局『全障連結成大会報告集』長征社、一九七七年、一四九・一五〇頁、傍点引用者)。

能力主義が、障害者差別の代名詞として言挙げされているのだが、全障連のこの能力主義批判は、しかし、右の英語圏の障害学におけるエイブリズム批判と少し違っている。英語圏の障害学が問題にしてきたのは、可能性剥奪(dis-abling)であって、ability(できるようになること、あるいは能力)そのものは、その価値を失っていない。それをたった一つの尺度で計ったり、できない理由を個人に求めたりすることが批判されたのであって、別の物差しで能力を見出したり、環境の改善や配慮によって、できるようになったりすることは、むしろ望ましいこととされている。

それに対して、全障連が批判したのは、能力の有無によって、あるいはその高低によって、人間を評価することそれ自体だった。英語圏の障害学と日本の全障連の間のこのずれは、たとえば、アメリカ

カのADA（一九九〇年制定）にみられる「能力障害者（qualified individual with a disability）」という概念をどう見るか、という点にも現れる。日本の障害者運動では、この概念を、能力の有無によつて障害者を分断するものとして批判的にとらえる声が少なくなかった。

以上のことをふまえて、能力主義の何を、どのように問いなおすことができるのか。少なくとも四つある。

第一に、能力主義を超えて、私たちは機会の平等のみならず、結果の平等にまで考察の射程を広げてよい。

第二に、障害学の「社会モデル」を、障害のみならず、能力に対しても適用してよい。できないこととの理由を、個人にではなく、個人とその人を取り巻く人びととの関係に求めることが正しいのであれば、同じことは、できることとの理由（すなわち能力）についても言えるはずだ。すなわち、能力の社会性というものを見据えること。

第三に、その帰結として、個人査定という分断・競争の原理に抗して、人びとの連帯の回路を構築し、強化することができるし、すべきである。

第四に、人間の価値や尊厳は、能力とは無関係のものと思ふことができる。能力とは無関係に、人間は人間として尊重されてよい。

*1 Michael Young, *The Rise of The Meritocracy*. London, 1958（窪田鎮夫・山元卯一訳『メリトクラシー』至誠堂、

^{*2} Oxford English Dictionary (<http://www.oed.com/>)

^{*3} Sandra J. Levi, "Ableism" in: G. L. Albrecht ed. *Encyclopedia of Disability*, Vol. 1. SAGE Publications, 2006. pp.1-3.

第四章 教育改革の「闇」ともうひとつの物語―対話的空間を創る試み―

菊地 栄治

後期近代はなかなか厄介で手ごわい。SNSなどによって疑似的に承認欲求を満たしつつ他者化が促進され、「不公正な状況」さえも自己責任論で片づけられていく。結果として、異質な他者と出会い「弱さ」の次元でつながる豊かさを想像することさえ難しくさせられる。このことは、金融資本主義が支配する弱肉強食のビジネス界だけで起きているわけではない。暮らしや学びの領域、あるいは、子どもたちの生活をごく当たり前のように支配し始めている。近代の社会制度のひとつである学校もわかりである。いま、学校の近代性がさらに意識化されにくい形で徹底され始めている。

教育改革の四つの難点

臨時教育審議会答申を嚆矢として「小さな政府」論がもてはやされ、とりわけ「縮小期」を迎えて以降、教育改革は一貫した特徴を帯びるようになってきた。人間と社会の限界性をふまえつつ（第六章参照）、社会像・学校像から合理的な手立てを精選していく方法（バックキャスト）ではなく、現状を追認しつつ場当たりのにあれもこれもと加算していく方法（フォアキャスト）を採りながら、もう四半世紀の間、以下の四つの特徴（趨勢）がなし崩し的に公教育を覆い尽くしてきた（*）。教育消費者のニーズを満足させながら個人を飼い馴らすことで、批判的なまなざしを向けることができます。す困難になってきている。

第一に、新自由主義である^{(*)2}。人間経済や共生経済など、もともと商品貨幣にとられない経済の仕組みがあることは、他の章で詳細に明らかにされた。しかし、グローバル社会の現実を手ごわい。「属性原理」から「業績原理」へと転換する公正な社会が、「強い個人」に向けて教育することによってしか実現できないかのように人々を錯覚させている。「メリトクラシーの神話」のもと、人々は思考停止に陥っている。「個人的地位達成の手段としての教育」という捉え方が、市場原理と選択の自由と学校改革をリンクさせる論理とつながることによって、新自由主義の教育改革を支えてきた。公立の小・中学校でも学校選択制が導入され、学校が提供するサービスを消費者たる保護者が購入するという図式が当然のように受け止められてきた。一九九〇年代後半以降の学力低下論もこれに力を貸し、それぞれに学力を上げなければ幸福は得られないといった偏った見方を広げていった。子どもたちばかりでなく、教師もまた目標管理方式という（ビジネス界ではもはや時代遅れの）人事考課制度が導入される中で、確実に物象化されていくことになる。そのことによって、日本の学校教育を支えてきた実践や構えがやせ細っていき、教師の自律的専門職性を劣化させるだけでなく、「生徒が出会う教師の多様性の幅」を狭くしていった。

第二の特徴は、新保守主義である^{(*)3}。新自由主義によって切り分けられた個人をつなぎとめる社会的ポンドなり紐帯が必要になるのは必然であるにしても、それは本書で言う「つながり」や「連帯」ではなく、抽象的で実体的な社会（たとえば、国家）への諸個人の忠誠でしかない。「縮小期」において日の丸・君が代をめぐる「是正指導」が行われたのは偶然ではない。国家と個人の関係性が、さまざまな私的領域も含めて、分節化されて捉えられ、個人が国家をコントロールするという民主主義社会の根源的関係性が意図的に転倒させられていく。共通の関心を持ちつつも異質な意見を取り交わし、出入り自由な空間を保障する「公共圏」ではなく、「権力」をもつ者や機関が個人をコン

トロールしていくという関係性の歪みが極まっていくな。自国中心主義によつてこの傾向に拍車がかかっている。

第三に、この二つのトレンドは、日本においてはとくに官僚主義や形式主義によつて支えられてきた。市場原理や首長支配によつて緩められたとみるのはあまりにもナイーブすぎる。たとえば、教師の多忙化の構造からも明らかである。不条理なまでの多忙さに翻弄され対話的關係が失われることによつて、自律的な教師のありようが失われている。とくにミドルリーダー層の意識変容や若年教員層の無力感の増大と保守化は、学校づくりのエネルギーを失わせていく^(＊4)。さしあたり「強い個人」を育て「個人のニーズ」に対応して日常をやり過ごすことで手いっぱいになせられる。依然として、学校の自律的な取り組みや個々の教師の創造的なありようを応援する仕組みからは程遠い現状がある。多様化政策も「生産性」重視へと一元化されていき、さまざまなレベルで思考停止がはびこる。

第四に、これら四つの変化を支えてきたのが、功利主義である。もつと具体的には二つの次元を含む。ひとつは、新自由主義と適合的な「生産性重視」という方向性の誤りである。幸せの多元化を見失い、「総和」で物事を判断しつつ、個人を切り分けて全体秩序を維持しようとする一種の全体主義に陥っている。もうひとつは、自己決定の機会を奪い、語る側の権力性や誤謬を見過ごすことを通して、人間の客体化を徹底させる。その過程で、さまざまな知の体系は都合よく利用されていく。たとえば、ジェミリー・ベンサムの救貧院や一望監視のシステムは、決して過去の遺物ではない^(＊5)。

SNSが発達しようが、AI革命が実現しようが関係性の歪みはさらに徹底されていくであろう。アクティブラーニングも社会のいたらなさや人間存在の多元性を充分に組み込めない場合には、飼いやらされた学習にとどまる。

個体能力論の果てに…

このように、後期近代の教育改革は、新自由主義／新保守主義／形式主義／功利主義に彩られている。わが国においても、日本的な近代主義とアングロ・サクソン流の「小さな政府」への誘導が共鳴し合って、「子どもの時間」を歪め、生きにくさを増殖させている。しかも、公教育を支える教員の労働環境の問題もこれと同根である。テスト主義と学校選択制が義務教育のあり方に影を落として久しく、とりわけ医療モデルにもとづく能力の実体化と個体化が進行している。たとえば、特別支援学級の急増は典型例である^{(*)6}。一九九〇年代以降、「個体能力論」を媒介にした「国家」vs「個人」の図式が強化されている。教員の「多忙化」によって、教員の自律性指向は低下し、評価主義に学校が支配されてきている。学校目標は所与とされ、異論を含めた対話の機会が制度的に奪われる中で、同調圧力（付度を含む）が強まっていく。総じて、「最大多数の最大幸福」のために、小さくされた声は「制度化された権威」を通して解釈され、学習の主体である子どもたちはますます客体化される。教員サイドが寄り添う余裕をなくすことで、異質な他者と「出会い」相互的主体责任する場が削られていく。このことは、学びの場それ自体の「豊かさ」を犠牲にするものであるが、未来社会にとっても致命的である。こうしたいわば教育改革（教育社会）の「闇」の本質を認識することがまずもって欠かせない。

このような個体能力論を典型とする後期近代の矛盾は、二つの傾向を惹起する。

ひとつは、「切り捨てていく」改革である。具体的には二つの要素を含む。一方には、ITなどの技術革新に乗っかり、人と人のつながりをバーチャルなものへと割り切っていく方向があり、もう一方には、能力に応じて社会的位置に人々を精妙に埋め込んでいく方向がある。いずれの場合も、認知

心理学・脳科学の知見や技術革新が手を携えることによつて、「人間の限界性」が忘れられ、おそらくは少数者がますます排除されていくことになる。前者の学校改革の典型は、N高などの個別ニーズに見合った改革の普及であり、後者としては、学力向上を目指した単純な「学び直し」の議論の例が挙げられる（アクティブラーニングの「没社会性」「認知偏重」の傾向も同じ罠に陥っている）。

これに対して、もうひとつの物語が丁寧につむがれてきたことも事実である。それは、後期近代の〈近代性〉なるものと向き合い、つながりの中で生きていくための関係性の再構築へと歩み出そうとするものである。きわめて困難な道のみではあるが、そこでは、異質な他者が出会い、相互に変わっていくことを通して、新しい価値が生み出され、社会変革の契機が創出される可能性もある。それは、第六章で言及する「人間と社会の限界性」を軸にした学びの場の構築であり、社会へと返していく粘り強い試みである（もちろん、この試みすらも後期近代の物語に回収されて理解され消費される現実もあることにも留意する必要があるのだが）。この章では、小学校の例として大空小学校を、そして、高校の例として松原高校を取り上げる。

「みんなの学校」のおもしろさの意味

医療モデルが教育の世界を席卷し、特別支援学級が激増するという現象は決して手放して喜べない。それは、社会における関係の問題を「個人の能力」のありように還元するという罪深い過ちを犯してしまう。存在論的不安をあおり、「個人の成長を支援する」ということで、つかの間の安心感を提供するから厄介である。このモデルにのつとる限り、「人間と社会の限界性」が致命的なほどに忘れられてしまうのである。

しかし、闇と向き合う光もある。構造的に課された苦しきの中で、このことを明確に証明するいく

つかの学びの場がある。^{(*)7}たとえば、大阪市立大空小学校の取り組みが典型的である。同校は、『みんなの学校』という関西テレビの優れたTVDキュメンタリー^{(*)8}によって、その存在を世に知らしめた、二〇〇六年創立の新しい都会の小学校である。といつても、地域には下町の優しい雰囲気同居する。近年、先述の教育改革の流れの中で、子どもたちは早々に「個人の特性や能力」にもとづいて切り分けられ、ふさわしい学校・学級へと水路づけられる。しかし、大空小学校では他校で見放されたり、しんどさを受け止められなかったりした子どもたちが迎え入れられている。世に言う「発達障がいというレッテル」も「暴力をふるった経験」もいつたん括弧に入れられる。だからこそ、ここでは「出会い」が起こる。「ダメなものダメ」として曖昧にしないし、何より友だちとのかわり合いの中で互いに育っていくことを大切にしている。地域の支えもあり、さらに子どもたちの「できごと」を通して、大人同士が学び合うことにもつながっている。

「自分の子どものことを書いている人はゼロ！ すごいで。…（中略）…なんかね、自分の子どものことばっかりじゃないねんな、みんな。みんなのことを書いてはんねん。自然と。」と当時の木村泰子校長が運動会を見た保護者（サポーター）の感想を読んで喜びを表現するシーンがある。異質な他者として日常にかかわりあう中で、まずは言葉や「できごと」の意味を奪わない。が、放っておくのではない。そこには、社会と主体が具体的に立ち上がっていく。経験の負の側面も含めて、そこから「やり直し」へと歩みを進めていくのである。大空小学校は、単純な学力向上策とは一線を画する。意図せざる結果として、全国学力テストB問題の平均点が秋田県を上回っていることが判明しても、じつに冷静で本質を見失わない対応がなされる^{(*)9}。たとえば、算数の問題に「わからない」と書いた友だちを「あかん」と指摘したできごとがあったとき、『わからん』て書いてんのが大正解や、Aには。…（中略）…そういう友だちが自分の隣にいていうことを考えたら、自分は自分と

いっしょやと思てAにつきおうてたらあかんと思うねん。…(中略)…わかってるBはわかれへんAを助けなあかんねん。それがBのやれることや。」とクラス全員を集めて丁寧の説明するシーンがある。子どもたちの「できなさ」を受け止めつつ、「できること」を提供し合う関係性を育む機会が大切にされていく。

加えて、多忙化などへの対応もまた官僚主義に甘んじていない(これは、校長次第であるという現在のシステムの限界でもあるが)。たとえば、木村校長は、法律や条例に違反しないことであれば、当該校の学びにとってマイナスになるような行政からの依頼事項は凜として断るという^{(*)10}。大空小学校の取り組みは、個人の能力(学力)を高めるところに眼目があるのではない。さまざまなしんどさを抱えた子どもたちや大人たちが出会い、相互に変わり合っていくことの意味やおもしろさを感じづらくを通して、私たちの社会が再構築されるべき方向を示してくれているのである。

社会を変える「優しいチカラ」

大空小学校など、人権をベースに据えた小学校での取り組みはきわめて貴重である。もちろん、その取り組みが万能であるわけではない。とはいえ、外部社会がもたらす「しんどさ」の解決を学校のみを求めること自体が「学校化」を支え、旧来の二項対立図式にとらわれ、「他者化」してしまふ。「人間と社会の限界性」に立ち戻り、万能性を勝手に想定するのではなく、その先につなげていくことが問われる。より「出口」(外部社会)に近い高校レベルで果たし得る役割を問い直すことはきわめて重要である。

大阪府立松原高等学校(以下、「松高」)は、後期近代の個体能力論に無批判に縛られることをよしとしない。しんどさと向き合うことが求められてきた歴史的な経緯も大きく作用している^{(*)11}。松

高はもともと地元中学生の署名運動を軸にして、地域の高校として求められて設立された（一九七四年）。なかでも、被差別部落の厳しい現実と向き合うことを軸にしていたからこそ、①差別やいじめを許さない、②落ちこぼれを出さない、③地域に根差した高校、という三原則が教員集団の支え合いと生徒同士の関係性を切り捨てない中で大切にされてきた。しかし、形式主義への反発が生まれることで設立当初は差別事件等の現象を生み出していく。そんな中で「準高生^{*12}」（知的障がいを持つた生徒）との学び合いが松高の学校づくりの重要な契機となった。まさに、いっしょに生きていくことから学びが始まり、「人間と社会の限界性」を認識することから育つ「優しいチカラ」を育む場となっていた。リスクは幾度も訪れたが、その都度、何を大事にするかを対話の中で明確化にしていった。総合学科への再編（一九九六年）など大きな変革を遂げていく中で、松高の教員集団は「肩幅の狭い（＝しんどい）教員を支え合う」ということにこだわり続けてきた。それはまさに、地域づくりのビジョンを身近な職場から実行していったといってもよい。アクティブラーニングを単なる認知的プロセスの外化^{*13}にとどめるのではなく、具体的な地域や社会で生きている人々と出会うことでホンモノに近づいていく。三年間を通して関係性の中で学び合っていく姿は、社会連帯経済にもつながり得る基盤的なコミュニティの可能性を具体的に示している。

つねに「人間と社会の限界性」を中心に据えることで、学びの場がリスクと向き合い、教員同士が支え合い、鍛えられてきた。生徒たちの問いや言葉を奪わず、かれらが社会の現実と向き合えるように環境を整え、丁寧に生きている大人と出会う機会をつくっている。負の側面（しんどさ）を含めた生を肯定し、仲間とともに生きていく。最近で言えば、当事者の生徒自身の提案を軸に展開した松高版子ども食堂（「松高きっちゃん・みんなの食堂」）の取り組みなど生徒の学びが社会を変えていく可能性をもつ。^{*14}松高の歴史からは、「松高三原則」↓「生き方を学び学び方を学ぶ」↓「優しいチカ

ラ」…という変化するコンセプトからそれぞれに「後期近代」への向き合い方のヒントを読み取ることが出来る。

そこには、制度そのものを変えていくという視点もまた含まれており、これまでの章で述べられている社会像との「類似性」が感じ取れる。松高の試みは、単純に外国の実践や抽象的な理論を無文脈に移植したのではなく、目の前の子どもへの切実さと向き合う大人たち（教員など）が「人間すること」を大切にしながら実践として結実したものであるといえる。しかし、本章の前半で要約した「縮小期後半」の教育と社会の変容は構造的にこのような試みを阻害する危険性を孕んでいる。現状を正統化する個体能力論やメリトクラシーの神話の影響力は計り知れない。したがって、私たちの内面をも支配するその巨大なモンスターを徹底して相対化することが欠かせない。その意味でも、こうした粘り強い取り組みを特別視するのではなく、既存の社会構造を支えている大人たちこそがそれらの試みから学んでいくことが重要である。あわせて、これらの学びを促すための制度改革や政策の選択はいかにあるべきか…という順序でものごとを捉え直していく必要がある。内発的な試みから学び、さらに重層的に展開していきたい。

*₁ 持続可能な社会と環境問題への対応の二つの理念型は、各政府間関係や学校意思決定過程にもあてはまる（バツクキャストとフォアキャストについては、小澤徳太郎『スウェーデンに学ぶ「持続可能な社会」』朝日新聞社、二〇〇六年、参照）。

*₂ 初期のまとまった考察として、ジェフ・ウィッティイ（堀尾輝久・久富善之監訳）『教育改革の社会学』東京大学出版会、二〇〇四年、など。当時も、社会正義と民主主義の問題が認識されたが、状況の悪化はグローバルに拡大している。

*³ 藤田英典『安倍「教育改革」はなぜ問題か』岩波書店、二〇一四年、参照。とくに「ネット社会」が人々を分断する働きによって、権力に自発的に従い相互監視さえする傾向が強まっている。

*⁴ たとえば、菊地栄治「中学校教育はどう変わったのか?—二〇〇二・二〇一七年全国校長・教員調査データの比較分析—」『多目的生成モデル』にもとづく教育改革の実践と構造に関する総合的研究』（科学研究費報告書）、二〇一九年、など。

*⁵ 二〇一六年七月に知的障害者福祉施設「神奈川県立津久井やまゆり園」で起きた殺傷事件（「相模原事件」）は、根っこをたどりゆくと四つの時代変化の投影に見えてくる。

*⁶ 菊地栄治「神話としての〈個体能力論〉を問い直す—全国校長・教員調査データの分析を中心に—」前掲報告書所収。

*⁷ 本章で紹介する事例から実践の「万能性」へと一面的に読み替えることには充分に留意されたい。

*⁸ 「みんなの学校」『ザ・ドキュメント』（関西テレビ、二〇一三年十一月二十七日放映）。語りの引用（二か所）は、OA同録による。引用中のAとBは、番組では名前等で語られている。

*⁹ 真鍋俊永「多様なふれあいがみんなの成長に—橋下市政の足元で見つめる教育改革」『Journalism』通巻二八七号、二〇一四年四月号。

*¹⁰ 木村泰子『みんなの学校』が教えてくれたこと』小学館、二〇一六年、五九～六一頁。

*¹¹ 菊地栄治編『進化する高校 深化する学び』学事出版、二〇〇〇年、菊地栄治『希望をつむぐ高校』岩波書店、二〇一二年、参照。

*¹² 地中中学生が中学までいっしょに学んだ仲間が障がい理由に入学できない現状を変えるべく約二万筆の署名を集め、定員外の交流生としての受け入れが大阪府教委によって認められた（五期生）。

*¹³ アクティブラーニングについては、溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、二〇一四年、に詳しい。単なる教育技術にとどめるのではなく、社会形成主体としての学びへとどのような形でいくかが問われなければならない。

*¹⁴ 社会変革の可能性については、「社会」を多元的・重層的に捉えることが前提となる。この点についての詳細な考察については、別稿を期するものである。

第五章 つながりの中で生きる～スペインの試みから考える～

工藤 律子

困難の真の原因

リーマン・ショックを発端とする経済危機が深刻化した二〇一一年、スペインでは一時、失業率が三〇%近くまで上がった。二五歳未満の若者の場合は五五%を超えることも。この事態を前に人々は考え始める。困難の真の原因は何であろう、と。

当時、この国では、まともな雇用機会のない若者が、未来を切り開く手立てを探していた。住宅建設ラッシュの中で銀行に手頃なローンを勧められ家を購入した人は、失業しローンが払えなくなる、銀行に立ち退きを命じられ路頭に迷った。顧客から家を奪っても資金繰りがつかなくなった銀行は、政府に支援を求めた。その結果、潰れそうな銀行や企業を救済するために、教育・医療・社会福祉予算が削減された。

これに異議を唱える人々が、二〇一一年五月一日、主要都市のメインストリートを「真の民主主義を！」と叫んで練り歩き、街の中央広場に集結して抗議の声を上げた。「15M（キンセ・エメと発音。5月15日の意）」と呼ばれる市民運動の始まりだ。その参加者の中には、「公教育は皆のための、皆のもの」と書かれた緑のTシャツを着た教員たちもいた。

デモの後、広場に集まった市民は、そこにテントを張って何日間もとどまり、話し合いを続ける。「オキユパイ」の始まりだ。政治、経済、教育、文化、メディアなど、テーマごとに集い、共に考え

た——。一見、自分には直接関係がないように見える「金融危機」になぜここまで追い詰められたのか。こうした事態を二度と引き起こさないためには、何が必要なのか。その議論はやがて、参加者それぞれが暮らす地域へと持ち帰られ、都市を中心に各地区で「15M住民議会」が組織された。

「15M住民議会」に参加した人たちはまず、気づく。「既存の制度に依存してばかりではダメだ」。経済界の利益を優先する既存政党の政治とは異なる、真の民主主義政治＝市民政治を実現しなければならぬ。協同組合の取り組みなどを学んで、新自由主義とは異なる経済の仕組みを広めなければならぬ。そのためにも、お金ではなく、もっと人間同士のつながりに価値を置いた生活を築かなければ。

この気づきは、その後、様々な動きをもたらした。

つながりを築く市民たち

日本に比べれば、スペインではまだ家族の絆が強く、隣人付き合いも盛んだが、地方から都市への移住者や他国からの移民、一人暮らしの高齢者など、孤立しがちな人間は増えている。そういう人たちは、生活が苦しくなった時、絶望に追い込まれがちだ。が、もしも、ふだんからお金に頼るばかりでなく、もっと別の形で暮らしを豊かにすることを考えていけば、その絶望は回避できるのではない。人間は本来、お金やそれを稼ぐ能力にばかり依存しなくとも、色々な人とのつながりで生きていけるし、そうしたつながりの中にこそ、安心感や生きがいを見出せるのではない。15M以降、そう考える人が増えている。

つながりを築くために、人々が利用している仕組みに、「時間銀行」がある。「時間銀行」の基本形は、一つのグループ「○○時間銀行」に集まった人たちが、各自、人に提供できるサービス（例え

ば、英語を教える、買い物を手伝う、パソコンを修理する、など）を登録し、互いに必要なときに必要なサービスを提供し合うというものだ。サービスの依頼者は、サービスにかかった「時間」をサービス提供者に支払い、提供者はもらった時間を自分の「時間預金」に加える。これを例えば地域で実施すれば、時間銀行に参加することで隣人と知り合えるうえ、お金がなくても必要なことをより気軽に頼むことができ、自分もちょっとしたことでも隣人の役に立てる。そうやって、持ちつ持たれつの関係が広がり、「お金がない」という不安が軽減されれば、世間が求める「能力」を身につけお金を稼ぐことに必死にならなくとも、人との関係性の中で自分らしく生きれば良いと、肩の力が抜けるだろう。

この考え方を教育現場でも広めようと、学校で時間銀行を実施する教員や子どもたちもいる。

首都マドリード郊外の町、バジエカスの小学校では、時間銀行のコンセプトを子どもたちに紹介するために、クラスごとにパズルのピースのようなカードをつくり、そこに各自の「得意なこと／苦手なこと」を書いてもらった。そして、それらのピースを組み合わせることで、「誰かの苦手なこと」と「誰かの得意なこと」は互いに補い合えることを紹介し、誰にでも人のためにできることがあり、協力すれば大抵のことは解決できるということを伝える。むろん、特に得意なことがなくても、誰かに手助けしてもらえばかりでも構わない。一緒に安心してすごせることが大切なのだ。この学校には、児童四四人の中に自閉症を含む何らかの障害を持つ子が三六人いるが、彼らも大半の時間を普通教室で過ごす。学校でも社会でも、全員が同じことをできる必要はなく、それぞれのあり方を認め合い、関わりあうことで、豊かな暮らしを皆で形作っていけばいいということを、子どもたちは学んでいる。

マドリード北部の小さな町の中高等学校での試みは、「問題解決の仲介役」というユニークな活動

だ。四年生（日本の高校一年生）が放課後の時間を使って、一、二年生の悩み事・問題の解決に協力する。毎週水曜日、活動に関わる二五人の四年生のうち、時間のある者が、スクールカウンセラーの部屋に集まり、相談のある後輩が来るのを待つ。来たら、一人が担当仲介者となり、後輩と共に問題解決に取り組む。ある一年生は言う。「私はある子にじめられていて、辞めて欲しいと伝えたいけれど、うまくできる自信がなかった。でも先輩が応援してくれたおかげで、きちんと話せた」。ある四年生は、廊下で殴り合いのケンカをした少年二人の仲介役に。「ケンカの原因は、周囲が話を誇張したせいで生まれた誤解だった。三人でじっくり話し合ったら仲直りできたよ」。仲介役たちは、活動を通して、「人の気持ちはどう理解すればいいか、色々学べるところがいい」と話した。

中等高等学校での取り組みは、多くの場合、通常の時間銀行とは違う形式をとっているが、「人と共有することで、個人の時間を社会的な時間に変えるのが、時間銀行」だと、活動を推進する教員は説明する。

時間銀行は、個人主義や競争主義、拝金主義のはびこる社会において、真に民主的な社会に不可欠な、異なる他者への真摯な眼差しをそこに関わる者たちの間に育む。子どもの頃から、そうした眼差しを持ち、大勢のそうした眼差しのもとで生きていくことこそが、本当の民主主義に基づく政治、福祉社会を築く力になるだろう。

つながりで変革を起す「社会的連帯経済」

スペインでは、教育を含む、あらゆる事業・分野において、「労働者協同組合」による取り組みが進んでいる。15 M前後から、その傾向は更に強まった。国内にある組合全体（約一万二〇〇〇）の約四割が二〇一〇年以降に設立されている。つまり、既存の経済システムに振り回されずに、労働者自

らが自分たちの働く場＝労働者協同組合をつくり、自分たちの理念に基づいて、民主的なルールの下で働き、生活することを選ぶ人が増えている。「社会的連帯経済」を担う人たちだ。

社会的連帯経済とは、個々の資本家の利益を増やすことではなく、社会全体の利益を考える人たちが集まって経済活動を行なう仕組みだ。その中心的なアクターである「労働者協同組合」は、いわゆる「企業」とは対極の職場組織になっている。スペインでは、あらゆる業種で労働者協同組合が作れる「協同組合法」が、州レベル、国レベルで整備され、社会保障制度も整っている。

労働者協同組合では、事業の運営やその方針の決定が、すべて組合員である労働者自身に委ねられる。そして、役職に関わらず、組合員全員が一人一票の決定権を持つ。給料を決めるのも、労働者自身だ。新米でもベテランで重要な役割を担う者でも、給料は同じ、もしくは最小限の差にとどめられる。多く稼ぐことよりも、組合員が公平な立場で協力しあうことで自分たちの理念に基づいて働き、生活を向上させ、社会にも貢献することを、第一の目的としているからだ。

労働者協同組合の組合員は、何より仕事にやり甲斐を見いだしている。組合の事業内容は、教育、社会福祉、自然エネルギー、有機農業、フェアトレードなど、社会的意義が深く、持続可能な世界を築くことを意識したものが多く。これらの組合は、州、国、世界レベルでつながっており、異業種の組合が全国的、世界的なネットワークを通して協力し合うことで、社会的連帯経済を、社会変革の担い手へと押し上げようとしている。

そうした組合の具体例を見よう。

バレンシア市にある「フロリダ」は、保育所から小中高등학교、大学までを運営する労働者協同組合だ。そこで働く約五〇〇〇人の労働者のうち、七割は組合員で、教育方針や給料も組合員である教員自身が決めている。「自分たちが運営に関わっているので、とてもやり甲斐がある。子どもたちも

私たちも、人間として成長できる機会が多いと感じる」というのが、教員の声だ。授業方法もユニークで、中等高等学校では教科書は使わず、各教員が独自に作成した教材を用いて授業を行なっている。大学では、一年時から常に五、六人のチームで学び、教員も学生も、専門を超えて関わり合う。例えば、ロボット研究チームに教育学部の学生が参加し、論文に意見を述べたりする。それにより、新たな気づきや知識が得られるという。

「フロリダ」は、教育関係のほかの労働者協同組合ともつながっている。また、異なる業種の労働者協同組合のネットワークにも参加。ほかの組合関係者が、「フロリダ」の大学院で研究したり、フロリダの卒業生が地域にある労働者協同組合に就職したりもする。インターンや留学生も多い。学内・外あらゆる場につながりを広げること、一人ひとりが、より自分らしく学び生きられる環境を生み出そうとしている。

カタルーニヤ州オロツトにある「ラ・ファジェータ」は、二〇一六年に財政部門を財団に移行するまでの三七年間、精神障害者が参加する労働者協同組合としてヨーグルトの生産やガーデニング業などを行なってきた。現在も約三五〇人の労働者のうち、およそ八六％が何らかの精神障害を持つ。創立メンバーで心理士のクリストバル・コロンは、精神病院の患者一四人と病院を飛び出し、この組合を立ち上げた。病院に隔離され、仕事といっても自分では選択できない、ほとんど無意味な作業をさせられていた精神障害者は、人としての生きがいや権利を奪われていると感じたからだという。自分にあつた形で働くことができれば、誰もが生きがいを得られ、周囲との関係の中で結果的に誰もが社会の役にも立てる。そんな職場を実現するために、労働者協同組合を作った。障害を持つ者もそうでない者も、皆が組合員として自由に意見を出す権利と責任を持つことが大事だと考えたからだ。

事務員をするパーソナリティ障害の男性（四〇歳）は、「以前は家からあまり出たいと思わなかつ

たけれど、ここへ来て人と関わることの楽しさを知った」と微笑む。売店のレジ係をする鬱病の男性（五一歳）は、「自分のペースで働けるので、落ち着く」と話す。「家族といえるような気分になれる」と言う労働者食堂の料理長は、ミシユランひとつ星レストランから転職してきた女性だ。異なる人々と働くことで新たなつながりを楽しんでいる。ラ・ファジエーダの経験は、現地見学ツアーや社会的連帯経済のネットワーク、メディアを通じて、世界各地に伝えられている。

このように、社会的連帯経済の動きが示す「協働と共生」のネットワークは、人が生きがいを持って安心して生活できる世界を築くためには、異なる者たちの民主的で自由なつながりこそが重要なのだと、教えてくれる。

つながりの中で生きる

ところで、スペインの「教育への権利に関する基本法」は、「すべてのスペイン人（およびスペイン在住の外国人）は、自らの個性を伸ばし、社会に役立つ活動を行なうことを可能にする義務教育を、無償で受ける権利を持つ」とし、「この法律は、自由と寛容性と多元性の原則に基づく共生のための規範である」と定めている。だから大半の教員や親も、社会・経済的条件や障がいの有無などに関係なく、すべての子どもが多様な人とすこし、様々な知識に触れて、市民として育つ場を最善の形で提供するのが、公教育の役割だと理解している。学力アップよりも、色々な子ども・おとなのつながりの中で自由に育っていくことが、子どもたちの人生にとつてより重要だと考える。このことは、スペインが一九三九年から七五年まで続いたファシスト政権・フランコ独裁を抜け出し、民主的な教育を築き始めて以来、公教育の現場で強く意識されてきた。この国が、独自の言語を持つ州を含む一七の自治州で構成される「多民族国家」で、アフリカや中南米など複数の地域からの移民の多い

国でもあることも、その背景にある。

日本でも、外国からの労働者や移住者が増え、また市場経済の発展の中で「能力」が求められた多くの分野で、人間が人工知能などの先端技術に置き換えられようとしている。そんな現在そして未来において、私たちが人として生きがいのある人生を送るためには、異なる価値観、知識、文化、習慣を持つ人ともっと自由につながり、人間社会の豊かさを育んでいかなければならない。子どもたちを取り巻く世界が、「能力」という言葉で語られる「(政治・経済中心の)権力が決めた社会的優先事項に役立つ力」を持つかどうかで人を選別、分断するものである限り、誰もが「人間することのできる幸福な未来は見えてこない。スペインの市民の取り組みから学び、私たちも、人とながり、そのつながりの中でより自由に安心して生きられる社会を、足もとから築いていくことを迫られている。

※スペインの義務教育は六〜一六歳。その後、二年間は普通高校か職業高校が選択できる。

※「15M」や「時間銀行」、「社会的連帯経済」についての詳細は、拙著『雇用なしで生きる』（岩波書店）、岩波『世界』二〇一八年九、一〇、十一月号連載ルポ、スペイン発「もうひとつの世界」を創る、を参照。

第六章 近代を生きるための根本課題～人間と社会の限界性と向き合う～

菊地 栄治

半世紀の世界変容…一九六八年、そして後期近代

いま私たちが生きている社会は、どのような社会なのだろうか。ある保守派の為政者は、「個人がわがままになりすぎているし、今どきの若者は家族愛や地域愛を大事にしていない。移民を受け入れたために犯罪は増え、このままいくと国家は滅びてしまう。純粹な〇〇人が営々と築いてきた文化を守らねばならない。だから教育は重要なのだ。」と力を込めて演説するかもしれない。他方、革新派の運動家は、「大衆は抑圧されており、経済の仕組みの中で虚偽意識を抱かされている。このままいくと個人が解放されることは期待できない。社会の仕組みを見抜いている私たちが、正しい文化と社会を構築する主体とならなければならない。だから教育は重要なのだ。」と扇動するかもしれない。

経済・政治体制を異にした東西世界のイデオロギー対立の状況は、それぞれが正義を主張し合い、軍拡競争と冷戦体制を生み出していった。しかし、もう半世紀も前の一九六八年前後に対立の本質を浮かび上がらせる一連の出来事が起こった。私たちは、チェコ動乱・ベトナム戦争・文化大革命…などを目撃するにつけ、イデオロギー対立がじつは「近代」が内包する同じ限界を抱えていたことを意味していることに気づかされる。「表面上はいかにも対立しているように見せかけているが、実際には国際政治の面でも、裏側での世界管理という形での連立体制になっている」のであった（*1）。

あれから時代はどう変わったのか。実際には、社会が多元化するのではなく、むしろ一元化したま

まグローバル化されていったように見える。トランスモダン、高度産業社会、情報化社会、知識基盤社会：さまざまな呼び名を与えられてきたが、社会進化論的な概念規定では本質を見誤ってしまふ。「近代」をめぐる課題を批判的に捉え直さないまま「後期近代」^(*)へと接続してしまつてはならない。現実には、金融資本主義が徹底されることで、再配分機能が弱体化され、人々はグローバルな規模で生産性を基準に一元的に配列され、選別され、搾取されてきたのである。チャンスはだれにも開かれていたのだから、「失敗」は個人の問題に過ぎないと片づけられ、国民から吸い取られた税も資産運用を通じて還元されるという国家レベルの「詐欺的営み」によって不平等な構造が正当化されていく。

後期近代はなかなかの曲者である。なぜなら、私たちは「近代」のある部分の利益を甘受するという仕組みの中に置かれているからである。本研究委員会のテーマである「能力論」もまた両義的でありまゝまま人々に受け入れられている。たとえば、日本国憲法第二十六条は「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」としている（生存権をベースにした読み解きの詳細は、第一章を参照）。この規定は近年で言えば、合理的配慮に連なる考え方と重なつてもいる。しかし、意図せざる結果として、包摂しながら排除していく社会が帰結する。この歪みの根本にあるものをここでは「人間と社会の限界性」として捉え直してみたい。

人間の限界性

後期近代をめぐる議論の中で見落とされがちなひとつの相は、人間の限界性である。冒頭で記された「人間する」という言葉の中には、人間を高みに立たせるということへの身を切るような慎重さがある。近代なるものは、人間中心主義によって多くの果実をもたらすと同時に闇を抱え込ませること

になった。たとえば、近代は、一人ひとりの「自己実現」という名の内面管理へと向かわせる。

ひとつには、「できなさ」を個人的に克服すべき特性と捉えさせてしまったことを指摘しなければならぬ。ここには、直線的な時間感覚をベースにした発達観が横たわっている。「感動ポルノ」よろしく、常に、「できること」を美化してしまう。そもそも人類自体ができないことだらけであることを忘れてしまっているかのようである。科学技術が発達すればするほど、不快が克服されることで、無痛文明の中で家畜化されていくという指摘もある^{(*)3}。「できなさ」を典型とする「負」の特性（社会的な仕組みの中で生きにくさへと変換される特性）は、主体として語ることを躊躇すること（言葉を飲み込むこと）とセットになって、「人間する」ことを困難にさせていく。たとえば、すでに一九六八年の同時代に近代の矛盾を看破していた滝沢克己は、宮澤賢治が最晩年に教え子にあてた手紙を例に、人間の深淵に潜む「慢」の病を指摘する^{(*)4}。

「あなたは賢いしかういふ過りはなさらないでせうが、しかし何といっても時代が時代ですから充分にご戒心下さい。風のなかを自由にあらけるとか、はっきりした声で何時間も話ができるとか、じぶんの兄弟のために何円かを手伝へるとかいふやうなことはできないものから見れば神の業にも均しいものです。そんなことはもう人間の当然の権利だなどといふやうな考では、本気に観察した世界の実際と余りに遠いものです。」

いまや「できること」への執着は、個人的な意識の持ちようを超えて広がっている。直線的成長の幻想が、いかに私たちの思考習慣を規定しているかは、少し想像力を働かせればわかる。専門知は、医療・発達モデルが生み出した「発達障がい」を実体的で個人主義的な見方で受け止めるように

人々を洗脳していく。不登校言説の歴史とも共通するが、この「できること」への執着は人々を内面から呪縛しているのである。しかし、他方で学問内在的な批判も生まれてきている。先の滝沢神学にとどまらず、たとえば、鷺田清一は、従来の哲学を「しゃべりすぎていた」と問い直し、臨床概念を深化させてきた^{(*)5}。また、浜田寿美男は発達研究が進むほど子どもたちの生きにくさが増すことを問題視し、個体能力論そのものを問い直していった^{(*)6}。

もうひとつは、「わからなさ」をめぐる限界性である。生活世界が分断され、同質的な世界に安住すればするほど、自分自身がゆさぶられる経験が乏しくなっていく。あわせて、急ぎ足で内面を強くしつつ生きることを強要される後期近代においては、すでに自分の中に確立した枠組みに合わせて認識することでよしとする傾向がある。自分自身への「わからなさ」を受け容れるのではなく、わかっただけにさせられる方向へと習慣づけられる。昨今の就活での自己分析、あるいは、自己啓発を促すメディアのもてはやされ方は、まさに後期近代を生きる人間たちが異様なまでに自己改良に執着する社会的熱病に取り憑かれていることを象徴している。これとは対照的に、他者の「わからなさ」を認識し、少しでもわかろうとするためのエネルギーはどんどん吸い取られていく。また、生きている世界の幅の狭さゆえ、「わからなさ」を増大させる出会いはますます縮減されていく。このことによつて、「もっと他者を知りたい」という思いが奪われていくことになる。後者の意味での限界性はじつは、社会の限界性とも深くかかわってくる。

社会の限界性

近代的主体の析出とともに、私たちは直線的時間感覚を基盤にした近代社会の「企て」に彩られた経済社会を形成してきた^{(*)7}。このことは、自然をモノとして捉えこれを利用するためのテクノロジー

ジーを生み出すことでさまざまな便益をもたらしてきた。私たちが容易にはその外側に身を置けないのは、その便利さを程度の違いはあれ享受させられているからにほかならない。しかし、かつて『沈黙の春』や「ミナマタ」の告発を受けてきた歴史をわれわれは持っている。たとえば「中間技術」(シューマツハー^(*))の提案はもうひとつの経済の雛型となったものの、近代の暴走の歯止めとはならなかった。なぜなら、近代国家という権力装置を前提とする中で、経済のグローバル化は結局のところ「強い国家」が支配する国際政治と世界資本の投資家たちの商品貨幣を蔓延させる政治経済装置を温存・拡大させるに過ぎなかったからである。

さて、本来的には教育は社会の形成者を育てるものである。思い切った言い方をすれば、「現在の社会の誤りを正すこと」が教育の根本的な役割である。しかし、現実には、世界標準の「学力」が規定されその学力尺度によって、国家間で学力平均値の高低を競うことが常態化している。学力をめぐるまなざしは、国家レベルから日常の教育実践レベルにまで下りてくることで、個人の教育達成を引き上げることが「教育保障」であるかのような錯覚を起こさせる。この個人レベルの教育達成に応じて、社会的・経済的報酬を正當に配分してくることがあたかも正義であるかのように仕向けられ、かつ、コミュニケーション能力など測定することが困難なものまでも測定可能であるかのように制度設計がなされていく^(*)9)。

これは、後期近代をめぐる議論が社会的選抜Ⅱ配分の問題のみに矮小化され、メリトクラシーの欺瞞性を見抜けないまま、上から目線の教育改革論が跋扈することによってもたらされている。たとえば、イギリスの「第三の道」を主導したアンソニー・ギデンズの議論^(*)10)は、社会的排除の問題をも視野に入れたジョック・ヤングの現実把握^(*)11)に比べればきわめて浅く一面的に見える(たとえば、他者化という趨勢を視野に入れない社会理論は、後期近代の根本課題を見落としてしまう)。

私たちが生きる社会なるものは、さまざまな瑕疵やいたらなさを抱えている。とはいえ、いまだマジョリテイではなくとも、あるいは、理想国家として完成されたものでなくとも、さまざまな可能性の芽はあちらこちらに育っているということも事実である(デヴィッド・グレーバーの「基盤的コミュニティズム」(*12) 概念のようにな。第二章参照)。社会の限界性を中心におくことは、単なる現代社会の一面的な否定にとどまらず、そこから私たち一人ひとりが学び得る何かですでに存在していることを意味している。「いま、ここ」から新たな社会を構築していく可能性に開かれているということである。

三つの要諦と二つの手立て

後期近代の罨に陥りがちな時代状況の中で、人間と社会の限界性を軸に据えることによって、新たな可能性が見えてくる。その際に、大切にしたいポイントが三つある。

(一) 類としての人間

ひとつめは、「類としての人間」という捉え方である(*13)。当然のことであるが、後期近代に翻弄されることで見えなくなってしまうこと、それは人間が類として存在しているという素朴な事実である。個体の能力が高まっていけば、人類社会が幸福(wellbeing)に包まれるわけではない。個人もしかりである。個体能力を磨いていけば、幸せが訪れるわけではなく、無限に満たされないうまま走り続けるだけである。能力を高めるために子どもを追いついていく親たちの姿があるかと思えば、子どもを虐待する親たちも急増している。これらは、他者化されモノ化された子どもたちの現実を映し出しているだけではなく、親たちもまたモノ化されていることを意味している。私たちは、まずもって「類としての人間」であることを思い出さなければならぬ。

(二) 意味⇩活動⇩力 (⇨単なる特徴)

個体能力論のもうひとつの病理的特徴は、個体としての「力」をつけることが不可欠であると強迫的に信じ込まされている点である。力をつけてこそ活動が可能になり、その結果将来的に学んだことの意味がわかるだろうという図式である。近年では、たとえば、発達障がいをめぐる早期対応と個別化プログラムの開発に典型的にみられるように、個体の能力を開発することに全力を注ぐことが幸せへの近道と信じられている。大学生においても、就活に先立ってコミュニケーション能力を身につけなくては…という思いにかられているケースも多い。しかし、実際には、思いがけない出会いを通して学びの意味を見つけ、そのことがきっかけで新たな活動へと展開し、気がついてみると新たな自分に出会っていくことも少なくない。力への執着と個人の意味の収奪から自由になることが出発点となる。

(三) 他人事⇨自分事

能力の形成にこだわり、「人間する」ことを忘れている現代社会において、(一)や(二)に気づくための仕掛けを行う上での最後の要諦は何か。それを筆者は、「他人事⇨自分事」としてシンプルに捉えている。他人と自分を同一のものとして捉えがちな同調主義・共同体主義の罠に陥るのではなく、そもそも違う存在として尊重しつつ、その上で、「できごと」を媒介しながら他人事を自分事として重ねていくことを意味している。これはどのような時代どのような社会であつても究極の課題ではあるが、とりわけ後期近代において見えづらく、かつ切実である。

まず、これらを大まかな軸としつつ、権力の横暴を緩めながら、「いま、ここ」を楽しめる場(複数性⇨ポリフォニーが中軸をなす)をつくっていくこと、促していくことが課題となる。加えて、構造的な暴力と向き合うためにも、マクロ政策の選択肢を吟味しつつ、政治と経済を鍛え構造を揺さ

ぶつていくことが期待される。

*1 今村仁司『近代性の構造』、講談社現代選書メチエ、一九九四年、六頁。

*2 後期近代とは、前近代／近代／後期近代という進化論的な前提にもとづく時代区分ではない。再帰性を特徴とするものの、近代なるもののどの側面に焦点を合わせるかによって、様相を異にする。①近代なるものを抱え込みながら当該成員に見えにくくさせる仕組みをもつこと、②本来異なるリズム（位相）をもつ社会の複数領域（たとえば、経済、社会、文化など）を一元化させるほどに強力な見えない力をシステムが内包していること、の2点においてポストモダンの社会認識パターンとは異なると筆者はみている。

*3 森岡正博『無痛文明論』トランスビュー、二〇〇三年。

*4 滝沢克己『現代教育の盲点』『朝のことば』創言社、一九九二年、八二～八三頁。

*5 鷺田清一『聴く』ことばの力』東急エージェンシー、一九九九年。

*6 浜田寿美男「発達心理学の課題」岡本夏木・浜田寿美男『発達心理学入門』岩波書店、一九九五年。

*7 今村、前掲書、参照。

*8 E. F. シューマツハー（小島慶三・酒井懋訳）『スモールイズビューティフル』講談社学術文庫、一九八六年。

*9 後期近代に見られる能力の実体論・絶対視の欺瞞性の病理については、中村高康『暴走する能力主義』ちくま新書、二〇一八年、に詳しい。

*10 アンソニー・ギデンズ（佐和隆光訳）『第三の道』日本経済新聞社、一九九九年、など。

*11 ジョック・ヤング（木下ちがや他訳）『後期近代の眩暈』青土社、二〇〇八年。

*12 デヴィッド・グレーバー（酒井隆史監訳、高祖右三郎・佐々木奈津子訳）『負債論』以文社、二〇一六年。

*13 三つの要諦のうち二つは、浜田が早々に指摘している（浜田、前掲論文）。

おわりに

池田 賢市

未来が語られるというストーリーは、小説では珍しいことではない。ジョージ・オーウェルの『1984年』やオルダス・ハックスリーの『すばらしい新世界』などはよく知られている。二〇世紀に書かれたこのふたつの物語では、いずれも人間性が奪われていく暗い未来が描かれている。さまざまな技術の発展がどのようにして全体主義に結びついていくのか、私たちはこれらの作品によって知ることができる。

一方で一九世紀に書かれたウィリアム・モリスの『ユートピアだより』（岩波文庫、二〇一三年）では、さまざまな抑圧から解放された世界が描かれている。これに対しては、二〇世紀に起こる世界大戦を知らなかったがゆえに書けたのだとの評論はありうる。しかし、モリスは解放されたいまの世界の中になるまでの「変化のいきさつ」について、「いまふりかえると、その変革の大きな原動力は自由と平等へのあこがれでした」（一九八頁）と書くことで、人々が危険な世界への道になぜ入ったいかなかったのか、という点を描こうとしている。今日であれば新自由主義的でも表現できる批判に對しても、「競争という努力への刺激がなくなったからといって、社会の必要な生産がさまたげられることはなかった」（二四六頁）と指摘（反論）している。

とはいっても、はじめのうちはみんな既存の枠組みの中でしか不自由からの脱出のイメージを思い描けないので、「被抑圧者の階級を脱して抑圧者の階級にはいあがる、というめったにない機会をとらえる」（一九九頁）ことを考えようとしてしまう。自らを苦しめている構造自体を問うことができ

ず、むしろその構造に乗っかって、少しでも上に登っていかうとするわけである。しかも、登れなかったのは自分の努力不足だとの「自己責任」で矛盾を覆い隠してしまう。こうして自発的に隷従していく仕組みが不平等を正当化していく。

しかし、人々は自由とは何か、平等とは何かを考え、このままでは一向にこの構造から抜け出せないこと、つまり、「一部は生活が向上して、中程度の金持ちぐらいにはなったであろうが、その下にはとてつもなく悲惨な奴隷たちの大きな層が存在し、その奴隷状態は、それ以前の階級的奴隷状態よりもはるかに絶望的なものに」(二〇〇頁)なっていくことに気づいたのである。そして、雇い主に抑圧されているということを「またたくまに理解し」、「雇い主などいなくてもやっていけると思うようになった」(二〇二頁)^(*)。こうして、商業主義的の制度および発想が厳しく批判され、問い直されていくことになる。

では、本書の「はじめに」で描かれた二〇四〇年の世界までの二〇年間に、わたしたちはいったい何に気がついたのか、何を理解したのか。

それは、新たな差別、「能力差別」への気づきであった。「新たな」というよりは、これまで誰もが差別だと認識していなかったものに対して、「それは差別だ」と自信をもって言えるようになったということなのである。実は、現在私たちが知っている多くの「差別」は、このようにして「発見」されてきたものである。国籍による差別や性別による差別、また人種や障害などによる差別。差別はいつも差別する側の利益になり、その特権を正当化するように機能するのだから、少なくともマジョリテイはそのことに気がつかないか、気がつかないふりをする^(**)。

このような観点から冷静にこれまでの生活を振り返ってみると、「能力(主義)」が格差や差別を正

当化する説明概念となっていること、そしてそれが人々の生存さえ脅かすに至ることが明らかになってきた。そうである以上、「能力」に基づく交換（＝市場）の発想では自由で平等な生活などは望めないということは「またたくまに」理解される。「能力」によって語られるあらゆる分析は疑われなくてはならない、と気がついたのである。

もちろん、これは「能力」ということばの用いられ方が問題だということではない。つまり、その用語や発想自体に問題があるのではなく、正しく使用しないのがいけないのだ、ということではない。しかし、これまでの枠組みに慣れ親しんでしまっているために、一見すると人々の自由や平等を目指しているかに思えて、実は、相変わらず「能力」の魔力にひきつけられている例はたくさんあった。

たとえば、障害児教育の領域では、「普通学級に障害のある子が入ることで、他の子どもたちがとてもやさしくなった／がんばろうと思う子が増えた」とか、「障害のある子にとっての教育方法や教材は、結局、他の子にとってもよい効果をもたらすものであった」などという差別発言が堂々と、まるでよいことのように語られていく。ここでは、「障害児」は何かの役に立っていることがつねに求められている。役立ったかどうかをいったい誰が、どんな基準で判断してよいのか、判断しうるのか。そのような「まなざし」こそがある者たちを「障害児・者」へとつくり変え、どのような貢献をなしうるのか、チェックの対象にしてきたのではなかったか。これが「やまゆり園」の事件とつながっていることは言うまでもない。

そもそも、なぜ「障害児・者」という名称で分類されなくてはならなかったのかが問われなくてはならないのだが、そのような問いはなかなか立ち上がってこない。相変わらず、「この子にもこんな

ことができる」とか、「一生懸命に努力して、こんなことができるようになった」といったように、周りの者が理解できる形での能力の発揮が教育の目的となっていく。なぜそのような「能力」がない（とみなされる）と生きていけないような社会になってしまっているのか、そんな疑問は誰ももたない。

また、本書は「能力」ということばの使用自体をやめようと主張しているのでもない。「能力」ということばを使って社会、教育、学校のことを語り始めると、必然的に、ある一定の語りが展開されてしまう価値構造の中にわたしたちが（おそらく無自覚に、あるいは良いこととして）存在させられているということを問題にしたいのである。たとえば、「能力」ということばが発せられたとたん、まずは「ある・ない」といった存在が（個人所有というあり方で）問題とされ、その「向上」が目指され、それへの「評価」のあり方が議論されていく。そして、まるで個人の存在を尊重するキー概念であるかのように、公平性・平等性を実現する民主的社会的な前提として「能力（主義）」に高い価値が置かれていく。このことがいかに虚構に満ちているかは、本書を通じてすでに明らかにしている。たとえどんなに「良い」とされる実践であっても、「このような実践の結果として、各人の学力も伸びた」という一言ですべてを無化させて（能力主義に回収して）しまう。そんな語り口には警戒しなくてはならない。

ところが、その「魔力」はなかなかしぶとい。たとえば、教育に限らず、「機会の平等」は制度的にも、また倫理的にも大前提とされ、この前提があるのだから、あとは個人の努力次第でどのような道も開ける、という説明がなされる。これによって、人を生存の危機にまで陥れる可能性のある「能

力（主義）」という差別原理は平等原理として信じられ、崇拜されていく。

「機会の平等」は、「何を成したか（その可能性も含めて）」によって人は評価される、という語り方とセットで登場する。つまり、平等だとされる「機会」を利用する以上は、何かを成さなければならぬのである。なぜだろう。「機会均等」は恩恵として誰か（その時に権力行使しうる人？）から与えられたものなのだろうか。まるで恩返しでもするかのようになり、それに報いなければならぬ性質のものなのだろうか^(*)。しかし、そんな問いかけ自体が恩知らずのように扱われ、何を成し遂げたかどうかが注目される。しかもその評価は他者によって行われる。けっして自己申告ではない。

こうして私たちは、進んで評価対象になるように脅迫されていく。しかも、その「評価」は公正に行われていると信じ込まされているのだから、その評価に応じた差別的な処遇は当然の帰結とされる。

しかし、なぜ、私たちは「評価」されなくてはならないのだろうか。誰によって、何のために評価の「対象」になっているのだろうか。これまでこのような問いは封印されてきたと言えるだろう。教育、とくに学校教育の領域においては、この禁を破ることはなかなか難しい。なぜなら、学校こそ、暗黙の前提として子どもたちを評価対象にしているからである。おそらくこの前提なくして学校という制度は成立しない。

「機会均等」とは言うけれど、そもそもその「機会」とは、誰が何のために用意した機会なのか。また、その「機会」に乗らないという選択肢は果たしてあるのかどうか。もし、その「機会」を利用しない人が不利益を受けることがあるのであれば、その「平等性」は全員参加を強制（総動員）する脅迫となる。「機会の平等」「成果」「評価」といった考え方自体がもつ強烈な差別性を問わないまま、

「良い教育」「良い学校」が求められていく「改革」には最大限の注意が必要になる。

このような罫に落ちないためには、どうすればよいのか。

ここまで見てきた中であらためて気づくことは、「問いの立て方」にポイントがあるのであるのではないか、ということである。どんな「問い」あるいは「疑問」が（実質上）封印されてきたのか。その封を開いていく必要がある。やや象徴的に言えば、文字が読めないと生活していく上で不便であるから、少しでも文字が読めるように個人として努力していく（あるいは社会的に文字学習の支援体制が整えていく）こと（その方法を工夫したり、成果を評価したり）を問題にするのではなく、文字が読めないとどうして不便なのか、なぜそのような仕組みになってしまっているのか、文字の読み書きとは関係なく誰もが安心して暮らせるような社会にすべきではないのかと問う必要がある、ということである。

前者の「できるようになる」ための問いは多くの人の支持を集めるが、そしてそのために公費が投入されることもありうるが、後者の「どうしてできないといけないの？」という問いは、おそらくその意味が理解されないまま（あるいはわがままなこととして）放置されていた。そのような問いを立てることさえ思いつかないほど、人々は抑圧に慣らされてしまっていたのである（*4）。

二〇四〇年までの二〇年間で大きく世の中の様子が変わったのは、この後者のような問い方が当たり前になったからなのである。人はさまざまな悩みや困難を抱えている。が、なぜそのことが自分の悩みになったのだろうかと、ふっと何気なく考え始めた瞬間、「いま、ここ、わたし」のあり方が急速に相対化され、何が問われなくてはならなかったのかはつきりしてきたのである。

本書は、「能力主義」の魔法からいかに逃れるか、そのために何に着目し、何を問わなくてはならないのかを繰り返し述べているのである。それは過去（の抑圧）と未来（の解放）を現在に生活の中の一挙につかむ、ということかもしれない（*5.0）。

*1 本書第五章の執筆者である工藤律子さんの著書『雇用なしで生きる』（岩波書店）はこのことをよくあらわしている。

*2 アルベール・メンミによる差別の定義を吟味されたい。「差別主義とは、現実上の、あるいは架空の差異に普遍的、決定的な価値づけをすることであり、この価値づけは、告発者が己の特権や攻撃を正当化するために、被害者の犠牲をも顧みず己の利益を目的として行うものである。」（白井成雄・菊地昌実訳『差別の構造』合同出版、一九七五年（初版一九七一年）、二二六頁）なお、メンミの差別論については、『人種差別』（訳者同右、法政大学出版局）も参照する必要がある。

*3 義務教育段階の学校で使用する検定教科書の裏表紙には、「この教科書は、これからの日本を担う皆さんへの期待をこめ、税金によって無償で支給されています。大切に使いましょう。」と書かれている。義務教育は権利として保障されているものであり、このように「恩着せがましく」言われる筋合いはない。教育への権利をどのように位置づけるかは本人次第なのであり、勝手に「期待」などされたのでは権利侵害に通じる。しかし、せっかくの権利保障がこのように何らかの成果を求めるような言い回しで、脅迫的になされてしまうのである。もちろん「日本を担う」という表現自体にも、グローバル化した世界の中での学びが必要だと言われている今日においては（もちろんこのような認識でよいかどうかは議論しなくてはならないとしても）問題があるだろう。

*4 このような傾向に警鐘を鳴らす指摘は、たとえば、すでに一九八〇年の段階で、八木晃介によってなされている。管理主義の完成形としての「自己規制」を指摘し、「異議の申し立てはおろか、異議の存在の自覚をさええあらかじめ阻害され、知らず知らずのうちに自らの真の要求をすら見失ってしまう構造」（『差別の意識構造』解放出版社、

*
5

一九八〇年、二七九頁）がつくられていることが論じられていた。

小野二郎は、モリスとマルクスとの関係を論じる中で、「過去と未来を現在に生き抜くという真の実践的歴史把握」という表現でモリスの精神を特徴づけている（『ウイリアム・モリス』中央公論社、一九九二年、一九七頁）。

能力論研究委員会

菊地 栄治（早稲田大学・研究委員長）

池田 賢市（中央大学）

市野川 容孝（東京大学）

工藤 律子（ジャーナリスト）

松嶋 健（広島大学）

※はじめには、伊藤書佳（教育総研事務局）が
とりまとめをおこなった

能力論研究委員会報告書

2019年10月発行

編集・発行 教育文化総合研究所
東京都千代田区神田三崎町3-3-20
スカイワードビル6階
電話 03-3230-0564

印刷・製本 (株)東京文久堂

