

「教育の自殺」の「凶器」となりうる言説のあり方について

— 対称性の言語使用と非対称性の言語使用 —

On the Usages of the Language Usable for “Suicide of Education” as Weapons
Symmetrical Usage or Asymmetrical Usage

中島 義実

Yoshimi NAKASHIMA

(福岡教育大学学校教育講座)

要 約

昨今の教育改革論議を主導している市場原理主義的な発想法について、言語使用の観点から、臨床心理学の視点をもとに、その限界性や危険性を指摘した。教育に関する言語使用として用いることが原理的にみて不適切な、等価交換の発想や枠組みが持ち込まれていることが問題であると指摘した。この状況から脱するために、中沢の「対称性人類学」の視点が有用であることを示した。

キーワード：教育改革，市場原理主義，等価交換，対称性，言語使用

「知らないことを恥だとは考えていないんだ」虹人は珍しく舌打ちした。「われわれの若い頃はそれとの格闘だったよ。知らないのは自分の未熟さだと思っていた。(中略)けど、その悔しさがバネになった。(中略)知らないことを恥とする気持ちが人を成長させる。すべてに亘って知らないで通るなら頑張る必要もない。」
高橋克彦 『竜の枢』

1. アメリカ精神医学で「市場」がなしたことから

アメリカの精神科医は、今、どんな思いで仕事をしているのだろうか、と想像してみることもある。

中井(1996)によれば、医療保険を民間医療保険を主体とするシステムにしてしまったために、保険会社の「査定員に会うこと」が「医師の仕事の少なからぬ部分を占め」るようになってきているのだという。我々が精神科受診ときいてイメージするような精神療法は、医師が処方だけを行い、実際にはナースが担当することが多くなった。保険会社もそれを勧める。医師が行うより安価だからだそう。

「いつ、どこの、だれがみても同じ」診断になる、という意味での「信頼性」を目指したDSMなる診断分類体系の導入も、結果として診療よりも、保険会社の査定に便利な道具となった。「医師の立場を変質させて、医事裁判と保険査定に備えた診断と処方を行う存在に追いやりつつある」(中井・山口, 2004)という。

標準化の試みが、診断という医師の手技を、保険査定枠組みに対して「売りやすい」ものとしたのだ。

保険会社は保険金の運用益で利益を上げる。市場においていかに利ざやを稼ぐのかの競争である。

極論すれば、こうも言える。アメリカの精神科医たちは、自らの手技と、それを発揮する時間や空間を、利ざやの支配へと売り渡してしまったのだ、と。ある種の「自殺」であるようにさえ見える。(念のために補

足するが、医療従事者個人々人における良心や誇りは、個人によっては高く保たれているらしい。特に海外から来た医師において)。凶器のひとつとなったのは「いつでも、どこでも、だれでも」同じ判断が行えるという意味での「信頼性」をめざした「標準化」であった。

それにしても、査定員に会うことが主な仕事となり、裁判や保険のことを考えた仕事が本業を圧迫する、というあり方は、わが国の我々に無縁なものであり続けるのだろうか。

アメリカではさらに、統計的な実証研究に基を置くいわゆるevidence based medicineの席捲が、製薬会社の都合とリンクし、「マーケティングがエビデンスを作る？」(野口, 2007)とまで言われる事態を産んでいる。この場合は製薬会社の市場競争に医療が支配される。ここでの凶器は統計的な実証研究であった。

このようなこととも我々は無縁でいられるだろうか。

筆者は、教育学の専門家でもなければ、経済学の専門家でもない。しかし、心理臨床に携わるものとして「対岸の火事」ではないアメリカ精神医学界の、このような状況を知るにつけ、これはいずれ、我々の関わっている教育界とも無縁ではなくなる、と考えるようになった。以下の論考は、したがって、教育学や経済学の専門的見地からは詰めの甘い部分が多々あることとは思われるが、アメリカの精神医学界が被ったような

ことを、わが国の教育界が被ってしまう危険性に関する考察の端緒として、とどめておきたく書きつける素描的構図である。議論の細部に関しては、各領域の専門家からの検討がいただければ幸いである。

2. 公教育に導入されようとしている「市場原理主義」

現代の社会が基調としている主たる原理は「自由な市場競争」の原理である。

ここでは、「よりよいものを」「より効率的に」提供する者が勝者として生き残り、敗者は存続を危うくされる（ちなみに「より安く」は「より効率的に」の結果と位置づけられよう）。「よいもの」を「効率的」に提供してもらえるようになっていくはずの「消費者」には歓迎されるシステムであるように、まずは見える。

確かに前者、即ち「よりよいもの」を目指す競争も行われる。

しかし後者、即ち「より効率的」であることへの競争にも、着手されないことがない。スローガンのひとつは「コストカット」となる。

ここで、二種類の競争を比較してみる。「よいものを目指す競争」と「効率的であることの競争」である。

どちらの競争が、より、「コストがかからない」であろうか。間違いなく後者である。即ち、端的にコストカットを行うことである。この競争にかかるコストは、「よりよいもの」を作ろうとする競争にかかるコストよりも、少なくすむ。

かくして、「市場原理による競争をさせよう」とするシステムは、コストカットの方をより大きく推し進めていく傾向をもつことになる。「効率化」の美名の下に。昨今話題の「食品偽装」はその一例である。

特にターゲットとなりやすい「コスト」の代表のひとつに人件費がある。様々な手法で給与を実質削減され、勤務を支える種々のリソースが圧迫され、様々な職業人におけるメンタルヘルスが悪化し、自殺による人口変動を議論しなければいけないような事態にまで至った（天笠, 2007）。

「人にかかるお金」のことを「コスト」とばかり呼ぶようになったのは、いつごろからのことなのだろうか。「投資」としての側面をないがしろにするようになってきたのはいつごろからのことなのだろうか。ともあれ、わが国では、90年代半ばあたりから、このようなシステムを主導とする社会への誘導がなされてきたとみることができる（天笠, 2007）。

そして現在、我々が関わる公的な教育サービスにも、このようなシステムがもちこまれようとしている。学校選択制や教育バウチャー等が典型である。教員評価、学校評価、学力テスト等は、それ自体は運用次第で様々な活用可能だが、市場競争的なシステムとの連動になじみやすい点が多く、併せて議論されることが多い（斎藤・大内, 2007; 赤田, 2007; 福田, 2007等）。これらの動きを「市場原理主義」と呼ぶことにする。

公教育の場に、市場原理主義が持ち込まれる。このことは、我々に、何をもたらしていくのであろうか。

前掲の論者のように、既に様々な立場から警鐘が鳴らされている（岡崎・赤田編, 2007等）。

他方で市場原理主義が持ち込まれることを擁護する論もある（戸田, 2005; 福井編, 2007等）。

あるいはそれらを大きな視点から整理しなおして考えていこうとする試みもある（立田監訳, 2006等）。

そのような議論の中で、「対話」を生業とする臨床心理学の視点から貢献できるところがあるのではないかと考え、以下、論考を進めてみようとするものである。

3. 教育は「等価交換」できるのか

そこでまず、ひとつの概念を導入したい。

それは内田（2007）が様々な教育問題を扱うにあたって採用した術語「等価交換」である。内田はこれをキーワードとして、子どもたちの「学びからの逃走」のメカニズムの解明を試みている。以下、内田の論旨を追ってみることとする（なお、「等価交換」の概念自体は、諏訪（2005）に由来しているようである）。

かつて、子どもたちが成育にともない最初に体験する「社会的活動」は、多くが「お手伝い」、即ち「生産」ないしは「サービスの提供」であった。「お駄賃」として、駄菓子や小額の金銭を受け取った。即ち「生産者」「労働者」である体験を重ね、「社会における自己」の基本イメージとしていたのである。

ところが現代では、子どもたちが最初に体験する社会的活動は「買い物」である。自らの財布からでなくとも、祖父母などのそれも含めた「財布」をバックに、陳列棚を前にして「どれが欲しいの？」と尋ねてもらい、自分で選んで物を買う体験である。このように「消費者」であるという体験を重ねて、「社会における自己」の基本イメージとなしているのが現代の子どもたちである。あらゆる対面的状況において、自らをまずは消費主体として位置づけるのである。

消費者なのだから、目の前に提供された品や活動が「買う価値があるかどうか」が行動の基準となる。支払う対価に見合うと判断してはじめて買うことになる。「等価交換」である。「自分にその用途や有用性が理解できない」ものは、「買う価値がない」と考える。

このような子どもたちであるから、学校にいるときの構えも、基本は「教育サービスの買い手」のそれとなり、提供される「サービス」を「等価交換」の視点から「品定め」する。

ところが実は、教育というものは、「等価交換」で扱うことが原理的に不可能なものなのである。

以下に述べるような「教育の逆説」が、教育の本質のひとつだからである。

教育を受ける主体は、これ以降手に入れていくものの意味や価値、有用性が理解できてはいない状態で教育の場に臨む。だからこそ学ぶのであり、逆にそれら

を十分理解できているというならば、それはもう学習が完成している状態である。学び終えた時点ではじめて、学んだことの価値や意味は理解される。自分が学んだことの意味や価値が理解できるような主体を構築してゆく生成的な行程こそが、学びである。

したがって教育から受益する人間は、自分がどのような利益を得ているのかを、教育がある程度進行するまで、場合によっては教育のプロセスが終了するまで、言うことができない存在なのである。(ときにはプロセスを終了して何年もしてから、「ようやくあのことの意味が分かりました」「もっと勉強しておけばよかったと今になって思います」等の語りを聞くことにもなる)。

したがって、学校にやってくる子どもたちにとっても、示されるもののかかなりの部分は、意味や有用性がまだよく分からないものであり、彼らの手持ちの度量衡では、それらの価値を計量できない、というのが常態である。

つまり、「対価に見合うかどうか」という問いそのものが、学び始める時点においては実質的には成り立たないのである。価値を計量できないからである。

したがって、教育を「サービス」として捉える議論自体はあってもよいかもしれないが、それを、「市場」において「等価交換」にかけられる「サービス」として扱うのは不適切である。

市場における等価交換では、商品やサービスの「品定め」がついた瞬間に、対価との交換が成立する。「時間性」の概念を必要としない。

しかし教育の場合、「品定め」を前もってつけることができない。前述したように、「品定めができる」主体を構築していく生成的な行程が、学びなのだ。したがって、「価値」に「時間性」がともなう。

こうして、教育は、「市場」における「等価交換」で扱うには適切でないと言えることができる。

教育自体の原理がそうなのだが、特に、公的資金により運営され提供される「公教育」について、特にそれは当てはまる。

そうなると、市場原理主義による「競争」で公教育の「質を向上させる」という狙いも、無効であったり裏目に出たりする可能性が高くなると思われる(食品産業でさえ競争が結果として偽装を導いたのだ)。

4. 等価交換の非対称性に陥らないあり方とは

「公教育は等価交換にかけられるにはふさわしくない」と、前節で確認した。「したがって、市場競争原理で質を保証できるものではない」とも。

では、「等価交換」ではない扱い方を、どのように考えていけばよいのであろうか。

ここで中沢(2002-2004)の提唱する、「対称性と非対称性」という概念を導入したい。この概念は、「カイエ・ソバージュ」と題された一連の思想的成果の中

核をなす、きわめて包括的な概念であり、国家制度、経済制度、宗教文化等、我々人類の様々な営みを一貫して整理して捉えることのできる概念である。

ここでは、この概念をまず、経済的側面からみていくこととする。公教育について、「等価交換」や「市場」になじまないことを前節で指摘したが、ではいかなるありようであるときに、ふさわしい取り扱いができるのか、その原理をみておきたいからである。

経済というものを、人類学的な幅で捉えて「人々どうしの間で行われる、様々な富や財物のやりとり」として見るときに、市場競争が主導する社会を生きる我々の慣れ親しんだあり方とは異なったやりとりのあり方が、かつては社会の主たる局面にあったことが見えてくる。そのあり方の中から、公教育が市場原理主義の導入によって被りかねない事態からの脱出への糸口も見えてくるのではないか、その可能性を追求したいのである。

以下、中沢の論旨を追っていくこととする。

我々が暮らしている資本主義社会の主局面においては、等価交換が原則である。そこで動いている原理を「交換の原理」と呼ぶこととすると、その特徴は、以下のようなものとなる。

まず、商品はあくまで単なるモノである。作った人や、前に所有していた人の人格や感情を含んだ形で扱われることはない。

ついで、商品と商品、商品と金銭、サービスと金銭等、いずれの場合も、相互を等価と認識して交換する。

そして、物の価値は確定的であろうとつとめている。その価値は計算可能なものに設定されていなければいけない。等価交換を行うためである。そのために共通尺度をつくり、価値の確定性を求める。いったん尺度が成立すれば、何にでもこの尺度を押しつける。

このような「交換の原理」で我々の資本主義社会は動いている。

しかし、そのような我々であるが、暮らしの中の細やかな局面に目を凝らせば、交換とは違う原理が部分的にはたらいっているのを見つけることができる。

その局面とは、原理的に表現すれば、人と人が人格の結びつきを実現しようとしている現場である。分かりやすい例を挙げるならば、親しい人に心をこめて何かを贈るときをイメージすればよい。

このときにはたらく原理を「贈与の原理」と呼ぶ。そこでやりとりされるのは、商品としてのモノではない。通常我々は贈り物をするにあたって、値段のタグを注意深く外す。商品としての痕跡を消すのである。この点からして「交換の原理」とは異なっている。価値は不確定、ということにしておくのが、贈った側も、贈られた側も、エチケットである。共通尺度上のあれこれではなく、贈り物に付随して相手に伝えられる、意味や感情が大事だからである。価格についてやりとりするのは気持ちを損ねる行為となる。

さらに「交換の原理」と異なっている点として、即座のお返しは失礼とされる点が挙げられる。お返しを贈るまでに間があくのは、関係が持続している証しともなる。即座に等価の返礼をせねば、と考えると、間髪を入れず交換価値が関係性に浸入する。

以上のような、相反する「交換の原理」と「贈与の原理」とからなる社会を我々は生きているのだが、経済活動の主たる枠組みは交換の原理である。他方で、人類学の諸成果によれば、贈与の原理で成り立っていた社会が、かつてあったことも明らかにされている。

贈与の原理に基づいて成り立っている社会、それは中沢によれば「対称性」を実現している社会である。

「交換の原理」では、等価交換して支払いを済ませれば人格的結びつきは発生しない。支払い済みとなる。売り手と買い手との人格や関係性は捨象され、買い手が一方的に商品を値踏みする。非対称の関係である。

他方そうではなく、計量的価値の不確定なものを、価格による尺度上の序列づけによらず、人格的な意味や感情を伴って贈ったり贈られたりという関係にあるとき、両者の関係は対称性の状態にある。

そのような対称性が社会全体において実現しているさまをイメージするには、今度は国家や共同体の成り立ちに関する領域でみていくと分かりやすい。

人間の社会がまだ、狩猟や採集に基盤をおいていた頃、人類は自然界のことをどのように捉え、また、自らの共同体のよって立つ基盤をどのように考えていたのだろうか。

それには、その時代から語り継がれてきたとみられる「神話」の語りに耳を傾けてみるのがよい。そこではしばしば、人間と動物たちとは「同類」「友人」として語られる。

そもそも賢い動物たちは、生身の生物としては脆弱な人類などに、やすやすとしまめられようはずがない。けれども人間たちに友愛を示す自然界は、「人間への好意のしるし」として、毛皮や肉を「贈り物」とする。そのような贈り物として捕獲場面に現れてくれた動物たちを、人間たちは敬意をもって丁重に扱った。獲物や自然界（とそれらの象徴）に対する敬意をこめたふるまいや荘厳な儀礼的行動、解体の作法、食事の作法等があり、骨などの廃棄にあたっては特に敬意をこめた儀礼的な葬送が執り行われた。季節ごとの祭礼も、感謝の返礼として厳かに執り行われた。これらを通して人間の示す敬愛への応答として自然界は、時至れば再び獲物という贈り物を差し出してくれる。

このようにして成り立っている社会においては、世界を統べる力の源泉は、自然界の側にあると捉えられていた。その源泉からの贈与によって、社会は自らを維持する力を得ていたのである。

したがって、社会である共同体のリーダーたる首長は、「力」をもって「支配」することを決してしなかった。力はあくまで源泉たる自然界の中にあり、そこか

らの贈与を大切に受け取り、敬愛を込めた返礼を注意深く取り仕切ることが首長のつとめであった。

人間界と自然界とは対称的な関係を保っていたのである。

しかし、歴史上のある時点で、そのような力の源泉をも人間界の内部にとりこみ、ある特定の人間にそれを付与する社会が出現した。社会の内部に取り込まれた自然権力を体現する特定個人、それが「王」である。王は、自然界に帰せられていた力の源泉をも、自らの身体に具有する存在として、社会の中に立ち現れた。力の源泉の象徴として至高神信仰（唯一神とは限らない）が誕生し、権力のよりどころとされた。その力をもって個人性は平準化され、人々は「国の民」となった。「王国」の出現である。

そしてこのとき、対称性をもって人間界の外にあった自然界は、その権能が人間界の内部に取り込まれたことで、人間界に従属、管理されるモノとなった。両者の関係は非対称の関係となったのである。

以上が中沢の「対称性人類学理論」の一側面を、我々のテーマに援用すべく概観したものである。

ここで、人間界と自然界のあり方が非対称となったのが「王国」の出現時であったことに注目したい。

そうすると、教育に関係している者としては、ひとつの言葉が即座に想起されるはずである。即ち「学級王国」である。

この語は批判的な意味合いで使われることが多い。外に対して閉ざされて、内に対して非対称の力を行使する、というニュアンスをもって用いられる。

では、非対称にならない、「対称性」は学級の中に実現できるのだろうか。できるとしたら、それはどのような状態のことをさすのだろうか。

人間界と対称性をたもち、力の源泉をもつ「自然界」、それはほかならない、子どもたちの中にまずは見出すことができるのではないだろうか。

先年世を去られた臨床家で、教育とも関わりの深い河合隼雄の著作群（1987, 1992a, 1992b, 1995, 1997等）からは、子どものもつ「野性」「ワイルドネス」「自然」から我々が学ぶこと、それらのありようの独特さを大切にしながら聴き入り、対話し、そこからの「力」を丁寧に受け取ることの大切さと深長さが読み取られる。このときには、いわゆる近代科学の知だけでなく、「ファンタジー」「物語」「神話」の「知」の援用も重要となってくる。近代科学が自然界を「対象物」とみなして「非対称」的に関わるのに対して、神話や物語などでは、人間と自然界とは対称性のもとで人格をもって語りあい関わりあうからである。

河合の主張の底に一貫して流れていることのひとつを一言で言いかえるならば、教師が「王」ではなく、あたかも「首長」のように、子どもたちの中にある「自然界」と「贈与の原理」が成り立つ関係を保とうとすることの大切さであると言えよう。そうやってこ

そ、「学級王国」の弊害を免れることができる。

学級や学校の外にさらなる「力」を置くことで、学校や教師を評価しチェックし、そのことで「学級王国」の弊害を除こうとする発想がある。しかしこれは、力のありかを、より上位の「王」（さしずめ諸王の上に立つ「皇帝」か）即ち「人間界内部の別の箇所」に移しただけで、「非対称的」であることには変わらず、むしろ重層的に強まる。教師や子どもたちの営みは、より高い「評価」等と「等価交換」されるための「商品」となって書類やプレゼンテーションに収まる。

贈与の関係においては、教師はたえず「自然界」からの「チェック」を受けている。かつての人間界が、自然界からの贈り物である「獲物」を十分頂けているかどうかでもって、自分たちの営みの質を考えたように。学級における贈与の対称性がどのように保たれているか、その具合をみれば、十分な関係性を築けているかがわかる。誰よりも教師自身がその場で分かる。生々しい空気感を常にその身に感じとることになる。

これが非対称の関係に転じ固着し「王国」となってしまえば、チェックは外からされるしなくなる。実際に現在、その方向性ばかりが強化されている。我々の社会の枠組みが、基本的に、非対称の「交換の原理」で成り立っているからである。

非対称の「交換の原理」が「開発」による「自然破壊」を進めたように、教室の中の「自然」も荒廃していくのかもしれない。このことについては後述する。

ともあれ、教室の中の「自然」との対称性が鍵である。この「自然界」は、さしあたりは子どもたちの中に見出しやすい。しかし、我々も生物である以上、教師自身の中にも「自然界」は見出しうるはずである。この「自然界」と、贈与の関係をとりむすぶあり方を探る道もある（臨床心理学もそれらに貢献できる諸技法を有している）。そのようなあり方が子どもたちに伝わるとき、子どもたちは、必要である「社会化」と、内なる自然界との対話とを、調和的に発展させていく道を見出し得るのではないだろうか。

そうならず、学級が王国であってしまえば、非対称の交換の原理にさらされてもいたしかたない。評価という等価交換の市場で「売れる」ような、モノを作っていくしかない。商品には作った人や持っていた人の人格や感情は含まれない。価値が確定的で計量可能なものとならなければいけないからだ。そして共通尺度上に並べられる。

このとき、子どもたちと教師の営みは、一定のフォーマットに収めこまれ、属人性を削除された非主体的な文言にどんどん置き換えられていくことになる。共通尺度上に並びやすいように、確定された書き言葉で、紙の上に固着されていく。そこに残るのは、人格がなした営みではなく、文言が粛々と執り行われた結果としてのものごとである。言葉が生体を支配し、脱生命化する。教室の「自然界」が荒廃するとしたら、こう

いうときだ。

あらためて問おう。どちらを選びたいだろうか。

思い起こすのは、大学院生として、心理臨床の腕一本で何とか食べていけるようになりたいと奮闘していた頃に見聞し体験したことたちである。よもや近い将来に教員養成大学に奉職することになるとは思っていない状態で、教師とは異なる主体として教育に関わる学校臨床心理士（スクールカウンセラー）として、いくつかの学校現場に通いつめる日々を送った。

そこで目にしたのは、多量の文書類の処理のために、書類や機器と向き合っている教師の姿であった。いや、それは正確ではない。そのような中でも、わずかな時間を見つけては、子どもたちとの何気ないやりとりで、真摯な思いを込めつつも、ユーモアの味も添えている、豊かな生身のコミュニケーターの姿をもたしかに見たのだった。

いつしか思うようになった。たしかに現在、子育てや教育にまつわり子どもが問題を呈することは多い。自分の仕事も、その解決に寄与しようとするものであり、独自の立場と誇りをもっている。不要な存在とは思わない。けれどもどうだろう、この、目の前にいる先生たちに、もう少しでいいから、子どもたちと自由に伸びやかに接することのできる、時間を、環境を、与えてあげることにはできないのだろうか。そうするならば、問題のかなりは軽快するのではないだろうか。

そう考えるようになるに伴い、私自身の仕事も、子どもや保護者を支える仕事をおろそかにしたつもりはもちろんないが、先生たちの応援役、ほぐし役、作戦参謀、愚痴の聞き役、ねぎらい役をさせていただくことがひとつの中心になっていった。対話の中に、心理臨床的な見立てをそっとしのばせて伝えながら（中島、2000：2003：2005）。

興味深い現象もみられた。駆け出しの臨床心理士であった若輩者は、学校の中のことに無知であった。そこでむしろ、生徒指導教諭や学年主任に、「分からないことを教えてもらう」という姿勢をもつようにした。すると併行して、ある学年主任が、個人的に記録していた生徒指導手記を、コピーして筆者の机の引き出しに、連載のように入れてくるようになった。この親しみに感謝し、筆者は感想を返した。まずは教師の日常を知って感心したことを伝え、そしてほんの少し、臨床心理学的見地から感じとられたことを加えた。そのような日々を重ねたある日、引き出しに入っていた文章にはこうあった。「そのように読んでくださるのが私にとってのカウンセリングになっていることに気付いた」。この体験は私の宝になっている。そこで得られた贈与の力が現在の教員養成教育へと私を導いた。

5. 言語使用における対称性と非対称性

繰り返す。教師にもっと、時間と余裕を取り戻させることはできないのだろうか。

いや、今やこの表現は正確ではない。

教師が今、「交換の原理」に割かざるを得なくなっている時間を縮小し、子どもたちと「贈与の原理」で関わりあう時間に置き換えていくことは、できないのだろうか。非対称の関係でなく、対称性を生きる局面を増やすことはできないのだろうか。

今や教師たちは「子どもたちよりもパソコンに」向かわさせられている。ファイル上の書き言葉に奉仕させられている。教師から時間と余裕を次々に奪っていく（この多忙さを「民間の方が多忙」と軽視して競争を促そうという見解【福井編，2007】は笑止だが、真面目に考えたうえでならば相当に危険である。あれだけの過労死者や自殺者を産んできた阿漕な人遣いを「基準」にしようとは）、文書作成や会議への動員。ある種の「非対称性の言語使用」に仕えているようにみえる。

それらを非対称と呼ぶのは何故か。文書や議事録の行方をたどれば明白である。これらの言語生産物は教育行政が回収し「評価」「予算」「管理職人事」等との等価交換物とする。教育行政は、交換で得た言語生産物を「根拠データ」として「議会答弁」等を生産する。それらは議会との間で「予算」等と等価交換される。議員はそれらの「質問と、引き出した答弁」とを、成果物として支持者たちの「票」と等価交換する。個々においては、善意から始まった事業もあれば、熱意からの取り組みもあろう。それでも、この非対称の交換の連鎖の中へと回収される流れに乗らないあり方で存続させることは非常に困難である。

つまりところ市場的な等価交換の連鎖に「出荷」され「流通」していく文書であり会議なのだ。政治家が闇雲に「改革」の音頭をとり、有権者が踊り、マスコミが合いの手を入れるごとに、結果として教育現場には「非対称の言語使用」と「その効率的大量生産」がより一層求められ、子どもたちとの対称性を生きる時空が蚕食される。非対称性の言語使用だけがはびこる。

では、対称性の言語使用とはどのようなものだろうか。

ここではまず、「説明」という言語使用をめぐる、「非対称的なあり方」と「対称的なあり方」とを対比して示してみたい。

非対称の、等価交換的な言語使用における「説明」とは、先に挙げた議会答弁等が典型である。そこで語られることは全て、「いつ、だれが、どこで」説明しても、説明しきることのできるものでなくてはいけない。したがって、「完全」「網羅」「誰にでもすぐに、誤解なく理解できる」ものでなければならない。

「説明」がこのようなものであることを要請されるとき、「質問」が「追及」の意味をもつ。等価性への疑念だからである。説明者は防戦一方となる。非対称の関係に追い込まれる。質問者が「善意」であっても。

他方、対称性の言語使用における「説明」の例としては、「インフォームド・コンセント」を示したい。カタカナ言葉で書いてしまえば、いかにも整然たる手続きや書類が連想される。

しかし臨床の場で本当に必要なのは、そのようなことではない。日本語にしてみればわかりやすい。「説明と合意」。筆者は授業等でもあえてこの日本語を用いる。

ここにおける「説明」は、合意を目指す説明である。「他ならぬこの私」が、「他ならぬ目の前の、ただ一人のその人」に、消化しながら理解していけるように時々刻々と声調や表現を調整しながら、時間性を伴って行う説明である。「いつ、どこで、だれが」行っても同じもの、になることがない。なり得ない。

このような説明に対する「質問」は、クライアントとして「主体」でありたいためになされる質問である。これに対して臨床家も、自らを順次開示しながら、今後の共同作業に関わる主体として、応答する。

クライアントの中の「自助主体」と、臨床家のもつ「主体感」と、双方が生きた流動体としてそこにある。対称性が成り立っている。そうでないと、「治療的合意」に至ることができない（中井，1982，神田橋，1997）。このような対称性の言語使用は、実は、カンファレンス等でもできるだけ成り立たせておきたいものである（神田橋，1990等）。

これが学会発表となると、これは「業績」として等価交換に出荷されるので、問答は非対称となる。それはそれでよい。等価交換のための場なのだから。

ところがそのような非対称の言語使用を、心理臨床の事例検討の場に持ち込むと、途端に事例提供者が「針の筵」に座らされることになる。対称性を前提としていたはずなのに、非対称性の質問を浴びるからである（このような時、質問者は大概、自分が背景に考えている仮説や見立てを開陳せず、非対称の優位に立つ）。

非対称の質問の典型は、商品に対するクレームである。クレマーという語が瞬間に教育の場にも広がり、「モンスターペアレンツ」なる言葉までも生んだ。今や教育者はそのような追及への説明という、非対称の言語使用にまで追われることとなった。土居（1961）は、社会全体が秘密に対する理解と耐容性を失うならば、治療は事実上不可能となると予見したが、今やこのことが、教育界において本当のことになりつつあるとも言える。非対称的「追及」は「知る権利」「透明性」等の美名をもって、あらゆる「時間性」を排除した、「即座に全てにおいて完全な回答が得られなければいけない」という等価交換を迫る。我々は、松本（2007）をして、「横綱に続いて総理大臣までも」「病院送りに」し、「今度は誰を」と恐怖せしめた「国民」なのだ（すでに多くの教師が「病院送りに」されてきた）。

6. 「教育の自殺」の「凶器」となりうる言語使用

以上見てきたように、「非対称の言語使用」が今や、教育界を窒息させようとしている。教育界自らが進んでそうしているように見えることもある。こうなると「教育の自殺」である。自殺の「凶器」となりうる「非対称の言語使用」には、例えばどのようなものがあるだろうか。各論の詳細な検討は後日にゆだね、それらの一覧を、概観とともに以下に並記するのみにしたい。

(1) シラバス

本論文の鍵概念のひとつである、等価交換の概念で現代教育の隘路を論じた前掲の内田が「高等教育の自殺の一つの兆候」としているのがこれである。授業の開始にあたり、大枠となる約束事や条件等の提示は必要である。しかし、「何月何日にはどういう主題でどういう学術情報を提供する」というところまであらかじめ固定して提示するのは、非対称の言語使用である。

たとえ大教室での大人数レクチャーでも、受講者のその時々々の雰囲気等から内容消化の具合を読み取り、各々に応じて説明のペースや繰り返し、言い換え、例示などを即座に調整することで、授業は成立し機能している。ここには対称性がある。

究極のシラバスとは「いつ、どこで、だれが」教授しても完全に同一に進む授業であろう。生き物どうしの関わりあいはないに等しい。しかし単位としての互換性は増すので、市場は歓迎するであろう。

(2) 評価（成果主義）（選択制）（教育バウチャー）

「交換の原理」では、共通尺度のもと、価値の確定が求められる。「学校評価」等は、それ自体は、いかようにも生かすのが、非対称性の世界を、それと自覚せず生きていく主体が手にとれば、容易に価値確定と尺度上の序列の材料となる。PDCA的手法も外から型が押し付けられると序列材料になりやすい。すると成果主義、学校選択制、教育バウチャー等と容易に連動し、等価交換物としての面ばかり肥大する。あくまで仮にだがバウチャーをもし文字通り「券」として作れば、翌日には保護者間で売買の市場が成立するであろう。売却益をパチンコ代に充てるような親の子どもにこそ、公教育は手厚い支援を講ずるべきなのだが。選択制導入論者はそのような、選択主体たる家庭の側にあらかじめ存在する格差への配慮を考えているのだろうか。成果主義については、特に短期的なアウトプット評価で管理する場合、成果物との距離感を失わせるので、教育者の側の自己客体化や冷静な分析、発想の転換等を妨げることも指摘しておく。メンタルヘルスだけでなく、パフォーマンスもイノベーションも妨げる。

(3) 公教育を「サービス業」とする言説

今日の教育論でこの語を聞くことは多い。しかし見てきたように、教育は元来等価交換サービスではない。あくまで公的サービスであると認識していないと、容

易に非対称の言説に蚕食されていくであろう。

(4) 「ごまかし勉強」の教材および類似物

教育を等価交換物と見立てる主体に好適なのが、藤澤（2002）が「ごまかし勉強」と紹介した、咀嚼力の弱い子どもの学習スタイルに迎合する教材である。

「どんな人にでも分からせることができなければ、説明者の責任である」という言説も、これに与することがある。品定めされる非対称の商品としての「説明」である。

(5) 「分からない」と言えば勝者となる議論

みてきたように、非対称性の言語使用においては、「説明」は、「いつ、どこで、だれに聞かせても、即座に誤解なく理解される」ものでなくてはいけない。等価交換されねばならないからである。

ここで、「分からない」と言ってしまうれば勝ちになるという言語使用が生じた。某ニュース番組で、キャスターが、政治問題等について「分かりにくい」とだけ言えば批判になる言説形態を広めた。咀嚼力のなさの表明でさえ、品定め目線で相手を攻撃する武器となる。（この目線は「被害者のポーズ」とも容易に連動する。またさらに容易に、「賠償」という商品を要求し、値踏みする消費者、すなわち非当事者の立ち位置へと転じ、さらなる優位に立つ者もいる）。

(6) 心理学用語の「信頼性」：いつ、どこで、だれでも

心理学者が「この知能検査は信頼性が高い」と語る時、多くの人々がイメージするのは、「測定値が真実を言い当てている」ということではないだろうか。しかし実態はそうではない。ここで言う信頼性とは、あくまで、測定という行為において「いつ、どこで、だれが」行っても試行の結果値が安定している、という意味である。安定しているゆえに尺度上に並べられるのである。言い換えれば、容易には変動しない数値ということでもある。ゆえに、これを変動させた介入は偉大だ、ということにもなる。しかし他方で、動かしやすいものから動かし、その小さな芽を大切にすることも教育である。このことから目を奪われないよう、「信頼性」の語を誤解しないようにしたい。教師に求められることの中には、「今、この時、この人だからこそ」してくれたことという面も大きいからである。

7. 展望はどこにあるか

対称性の言語使用ならば手放して問題なしとするのか。そんなことはない。どのようなものも「凶器」となりうる。操作の難度は格段に異なるが。教育関連の悪徳商法には「教育の逆説」を逆手に取りつつ売り手主導の非対称へと持ち込む高度なトリックがある。

非対称性の言語使用の危険を論じたが、対称性の言語使用の世界を本論では局地的骨格しか描ききれていない。中沢自身、具体的成果は、これから重ねようという段階に見える。対称性の世界は、不用意に書き言葉にすると非対称への契機をはらむ性質をもつ。ゆえ

にしばしば「口伝」「象徴」「不立文字」で伝えられる。ここでも神話等に学ぶのがよいかもしれない。河合の一連の仕事を、教育に関する「対称的思考」を動員したフィールドワークと捉えることも可能であろう。フィンランドや愛知県犬山市等の手がかりも現存するが(福田, 2007; 犬山市教育委員会, 2007等), 身近なフィールドにも息づいているはずである。行政においても対称性の契機は現存するであろう。

ともあれ対称性ということを意識するだけでも、見えてくることは多いであろう。たとえば教師にゆとりを与えるために増員する。それはよいのだが、非対称の言語使用にばかり従事させては、肝腎の子どもとの関わりは実らず、所期の目的を達しない。

誤解のないように付記しておきたいが、本論は、非対称の言語使用を不要とするものでは全くない。我々は、交換の原理が主導する世界に生きているのだ。非対称の言語使用はヨロイカブトとして必要な武装である。自らも何らかの程度に身につけ、子どもたちにも使い方を教えねば生きのびることができない。(身につけることにのみ専心した者こそが「勝ち組」になっていくのかも知れないが)。腕のよい鎧職人は尊敬されるべきでもあろう。ヨロイカブトは不自由とはいえず、不自由を何としても逃れようとするのも不自由である。

とはいえ、非対称性が対称性を日に日に圧迫していく現代である。あるいはいつか、対称性は滅ぶのであろうか。もしそうであるならば、「臨床」の「床」の原義は「死の床」であったのだから、この世ならぬものたちともともにあり続けていこうと思う。

謝 辞

本論文につながる発想のいくつかは、教育社会学者である油布佐和子先生とのインフォーマルな対話、および、先年夏の山陰地方への出前講義の機会から得られたものです。本年度をもって本学を辞される先生と、出雲路とに、あらためて感謝申し上げます。

参考文献

- 赤田圭亮 2007 教育改革は本当に必要だったのか 現代思想, 35(5), 67-79
- 天笠崇 2007 成果主義とメンタルヘルス 新日本出版社
- 土居健郎 1961 精神療法と精神分析 金子書房
- 藤澤伸介 2002 ごまかし勉強(上) 光明社
- 福田誠治 2007 競争しても学力行き止まり イギリス教育の失敗とフィンランドの成功 朝日新聞社
- 福井秀雄(編) 2007 教育パウチャー 学校はどう選ばれるか 明治図書
- 犬山市教育委員会(編) 2007 全国学力テスト, 参加しません。 明石書店
- 神田橋條治 1990 精神療法面接のコツ 岩崎学術出

版社

- 神田橋條治 1997 対話心理療法の初心者への手引き 花クリニック神田橋研究会
- 河合隼雄 1987 子どもの宇宙 岩波新書
- 河合隼雄 1992a ころの処方箋 新潮社
- 河合隼雄 1992b 子どもと学校 岩波書店
- 河合隼雄 1995 臨床教育学入門 岩波書店
- 河合隼雄 1997 子どもと悪 岩波書店
- 松本圭二 2007 すみません, 領収書ください 安倍政権1年 終幕は突然に2 西日本新聞9月15日朝刊
- 中井久夫 1982 精神科治療の覚書 日本評論社
- 中井久夫 1996 訳者あとがき (ジュディス・L・ハーマン 中井久夫訳 1996 心的外傷と回復 みすず書房 pp.389-400)
- 中井久夫・山口直彦 2004 看護のための精神医学 第2版 医学書院
- 中島義実 2000 中等学校教育現場における心理臨床のほりにてー〈界を限る〉堤としての教師との共働へー 田畑治(監修) 人間援助の諸領域ーそのころ・実践・研究 ナカニシヤ出版 pp. 37-47.
- 中島義実 2003 学校教育現場の臨床実践ー「自助主体の守り育て」を目指してー 田畑治(編著) 臨床実践の知 ナカニシヤ出版 pp.68-89
- 中島義実 2005 スクールカウンセラーとしての導入期実践 基盤となる発想を求めて 風間書房
- 中沢新一 2002-2004 カイエ・ソバージュI-V 講談社
- 野口正行 2007 マーケティングがエビデンスを作る?ー製薬会社と精神科治療ー 精神科治療学, 22(9), 1195-1197
- 岡崎勝・赤田圭亮(編) 2007 私たちの教育再生会議 現場からの批判と提言 日本評論社
- 斎藤高男・大内浩和 2007 教育・国家・格差 現代思想, 35(5), 40-66
- 諏訪哲二 2005 オレ様化する子どもたち 中公新書 ラクレ
- 立田慶裕(監訳) 2006 OECD未来の教育改革1 教育のシナリオ 未来志向による新たな学校像 明石書店
- 戸田忠雄 2005 「ダメな教師」の見分け方 ちくま新書
- 内田 樹 2007 下流志向 学ばない子どもたち 働かない若者たち 講談社