

社会臨床雑誌

2004年04月18日

第12巻第1号

はじめに	日本社会臨床学会編集委員会	1
〈2003年 日本社会臨床学会合宿学習会報告〉		
学習会I 教育改革の現状と問題	戸恒 和夫/岡村 達雄	2
学習会II 心理職の資格化をめぐる	佐藤 剛/赤松 晶子	22
〈論文〉		
私たちの生活の中に浸透していく診断名	戸恒 香苗	36
教育基本法「改正」の動きと「特別支援教育」の提言の関連を探る	篠原 陸治	46
山口毅「逸脱のボーダレス化に関する一考察」をめぐる	原田 牧雄	58
〈“この場所”から〉		
短歌という小窓から	斎藤 寛	70
自衛隊イラク派兵下の都立学校	岡山 輝明	72
シンポIIの発題者、山田真さんとおしゃべりしたこと	篠原 陸治	75
編集後記		78
日本社会臨床学会第12回総会のお知らせ		表紙裏

日本社会臨床学会第12回総会のお知らせ

日本社会臨床学会運営委員会

日本社会臨床学会第12回総会を以下のように開催します。会員、非会員の、どなたでも参加できます。多くのみなさんの参加を期待します。

- 日程： 2004年5月3日(月)・4日(火)
場所： 立教大学 七号館 (池袋駅西口徒歩10分)
東京都豊島区西池袋3-34-1
参加費： 2000円

総会プログラム

5月3日(月)

- 11:30~12:30 定期総会
13:30~17:00 シンポジウムI いま、社会の心理主義化をどう問うか
発題：中島浩壽、戸恒香苗、斎藤寛
司会：林延哉、平井秀典
18:00~20:00 交流会(参加費：3500円)

5月4日(火)

- 10:30~16:30 シンポジウムII 教育基本法「改正」になぜ反対するのか
発題：岡村達雄、岡山輝明、山田真、佐々木賢
司会：篠原睦治、古谷一寿
(12:00~13:00に、昼食休憩を予定しています)

連絡先：日本社会臨床学会事務局：茨城大学教育学部情報文化教室林研究室

tel:090-3143-5988 fax:029-228-8314 メール:shakai_rinsho@yahoo.co.jp

第12回総会実行委員長：茨城大学教育学部学校教育講座 三輪寿二研究室気付

tel:029-228-8532 fax:029-228-8532 メール:miwas@mx.ibaraki.ac.jp

(第12回総会実行委員長 三輪寿二)

はじめに

日本社会臨床学会編集委員会

左の頁(表 表紙裏)をご覧ください。前号に引き続いて、第12回総会のお知らせを掲載しました。2004年5月3日(月)・4日(火)に、東京都豊島区池袋の立教大学で総会が開かれます。立教大学の金子さん(学会員)のご協力を得て、準備も進んでいます。今回は、関東近辺を予定していましたが、まさに、都会のまん中になりました。大型連休のど真ん中ですし、どうも、場所も日程も「まん中づくし」ですが、シンポジウムで社会の心理主義化、および教育基本法「改正」に関わる問題を取り上げるので、テーマもまた「まん中づくし」のひとつになっているように思います。

今号は、2003年秋(2003年9月13日、14日、15日)の合宿学習会の報告を掲載しました。このときの学習会の一つはまさに、総会シンポジウムと関係した教育改革を取り上げ、その中で、教育基本法「改正」問題を中心に討議しました。学習会I「教育改革の現状と問題—教育基本法「改正」を軸に」がそれです。そのときの発題者の一人は今回シンポジストになって下さる岡村達雄さんです。もう一人は現場の状況を克明に伝えてくださった戸恒和夫さんでした。もう一つの学習会では、心理職の国家資格化問題を取り上げています。学習会II「心理職の資格化をめぐる—医療保健心理士の法制化を軸に」がそれです。発題者は、医療保健心理士という名称(仮称)で国家資格化の動きがあることを現場から問題として提起した赤松晶子さんと、児童相談所に勤務するなかで資格の問題も含めて臨床について考えている佐藤剛さんです。この問題もまた社会の心理主義化と無関係ではなく、まさに心理主義が社会に受け入れられていく趨勢と専門心理職の資格化は関連しているわけです。その意味で、学習会は今回の総会シンポジウムに引き継がれていると言えます。

また、今号は、別の意味でも、第12回総会に関連した内容を企画しました。シンポジウムと関係するような論文、あるいはシンポジウムやシンポジストの紹介になるような文章の掲載をできるだけ心掛けました。

戸恒香苗論文「私たちの生活の中に浸透していく診断名」は、「発達障害」として近年学校の中で話題になっている子どもたち、その親たちとの、医療現場での関係を通して見えてくる問題を描いています。戸恒さんは、この問題は、20年前の自閉症という診断名が社会の都合で登場してくる状況と全く一致していると指摘しています。篠原睦治論文「教育基本法「改正」の動きと「特別支援教育」の提言の関連を探る」は総会シンポジウムIIを意識していますが、昨今の「特殊支援教育」の目論みをも的確に批判していきます。原田牧雄論文「山口毅「逸脱のボーダレス化に関する一考察」をめぐる」は、本誌第10巻3号に掲載された山口論文を読みつつ、教育の現実を考えていきます。掲載論文がお互いの思索を刺激し、深め、本誌上で交流、討論できるようになることはまさに本誌にとってはその使命です。こういう試みを多くの方々からも寄せて頂けると本誌も活性化すると思います。

「この場所」からは、岡山輝明さん、斎藤寛さん、そして篠原さんの山田真さんへのインタビューが掲載されています。三人とも、そして戸恒さんも第12回総会のシンポジストを引き受けてくれています。

総会は会員、非会員どなたでも参加できます。みなさんの周りの方々もお誘いいただきますように。いろいろな意見をたたかわせ、納得したり持ち帰りにしたりしながら、総会を過ごせることを願っています。また、連休の東京はひよっとしたら結構気楽に遊べるかもれません。

学習会I 教育改革の現状と問題

— 教育基本法「改正」を軸に —

発題 戸恒 和夫
岡村 達雄
司会 中島 浩篤

発題I 「学校」に何が残るか

戸恒和夫

東京都足立区で中学の教員をしています。学校が非常に息苦しいものになってきている、その実態を自分の身の回りでおきていることしか見ていないのですが、お話してみたいと思います。

まわりとの関係を大切に作る学校

私は教員になってから30年たつのですが、私のやってきたことというのは、区立の中学の中で、なんとか子供らが、世の中に出てまわりの人間とのつきあいを大事にしながらやっていこうと、その辺の意識を時代に負けないように強くもってほしいと願って、つきあいをやってきた。もともとは子供問題研究会という会で、いろんな障害を持つ子供達とのつきあいを経る中で普通中学の現場の中でそのことにつながってとりくんでいこうと考えやってきた。ですから特に気にしてきたのはどちらかというと、皆からはみだしてしまうような暴れん坊だったり、色んな問題があつて気持ちがむしゃくしゃしているような子供達だったり、あるいは皆からちょっとじゃまにされてしまうようなタイプの子供達だったり、ついて行くのがやっとという子供達というような子供達と、どういうわけかはじめにつながりができる。

ある程度、勉強ができて、なんでもやれるという

子はほっておいてもいいんじゃないかと、多少関わって物の見方が広がればいいんじゃないかと。決して公立の教師として望ましいやり方をしてきたとはいえません。授業が終わってからの部活動だとか、色々な行事、文化祭だとか体育祭、宿泊とか、そうなる子供達とがちゃがちゃ準備をして楽しくやれる部分というのが普通の授業以上にありますから、そんなところでムキになって汗をながしてきた。

一つの例としては、「奉仕活動クラブ」というのをやりはじめた。この名前は嫌いなかたもいらっしやと思うが、当時一斉クラブというのが作られた頃で、そうすると何百人もの生徒が週1時間だけ一斉にクラブ活動をやる。この位置付けは、元々部活動というものがあいまだったもので、代わりに一時期だけこれを入れる事でないがしろにされただけの気がするが、一斉にやる訳だから、生徒があふれてしまうわけです。

一番希望が集まるのは体育館に行つて、身体を動かすのが多い。それが百人、二百人にもなつたら結局何もできない。だから私の発想としては学校で余っているスペースを使って、子供らと好きな事をやろうと、好きなことをやるには何か名目がなければということで、思いきつて「奉仕活動」というのをやろうとなった。最初、まず一回は全員で腕まくりして、ズボンもたくしあげて、たわし1個で便器を磨くのをやる。

汗だくでやる。大体最初は男の子しか来ないが、そ

ういう馬鹿げた事だけれどもまさかと思う事を一回やってしまうと、けっこう「おれたちってこんな事をいっしょにやった」というようなそんなところから、お互いにスマートでない、礼儀正しくもない、「少し相手に立ち入ってもいいかな」という感じになるようだ。普段の付き合いよりもわがままが強い部分をお互いに要求しあってもいいかな」という仲間意識というのが出てきます。一応名目が立つというのと、やりたいというのをからみあわせ、子供らにも知恵を使わせて余ったスペースでやるわけです。ある時は秋空のもとで木に上って余分な枝を落としてみたり、何でも良かったんです。冬になるとほかのクラブ、たとえばバレークラブなんかの子たちは4月から同じメンバーなのであきてしまう。そこへ挑戦状を作って自分達でチームを作って試合を申し込む。これも相手が喜び、自分達も楽しむ。一つの例なんですが、学校の中に正規に位置付けられた教師と生徒のやりとりだけじゃないものをいっぱい持っていけたらいいのじゃないかな、という思いでやってきたところがあります。

行事などにもいろいろこだわりをもってきました。文化祭で劇をやるとか、合唱をするとか、時代の流れの中で潰されてきた部分だが、たくさんいる人の前で皆で何かやらなければならぬというのがあって、一番しんどいのですが、まとまっていくためのプロセスとして、今でも子供らは一回はけんかをしますよね。女の子たちはわりと早い時期からちゃんとやりたいとあせっている。男の子たちはそれから逃げ回っている。そうしてもう限界だというぎりぎりのところでけんかになる。そういうものを経てまとまっていくのを見るのはおもしろいし、子供達自身もそんなことやれっこないと思っていたのが、最後にできていくという経験に感動する。今でもどちらかというと行事を大事にしたいなと思っている理由です。

「日の丸」で本格化した管理強化

そんな僕がここ10年ぐらいの間に感じてきた教育改革についてお話したい。1998年、平成10年に今の学校に移った。4クラスずつの学校で中ぐらいの規模

で、でも今では少し大きい方になると思います。前任校にいた頃にはだんだん管理が強化されてきたなという時期でしたが、まだ、教師が考えたことが何でも出来てしまう感じが強かった。でも端緒は日の丸だった。前任校は相当エリート校で地域からも支持されていて他所からの越境も多く、部活も盛んで何部と何部が全国レベルだか、という評判の学校だった。卒業式で日の丸、君が代をあたりまえにやっていたところなんです。それを毎日、日の丸をあげると校長が言い出したのが97年でした。

一般的にいつということではなく、私の周りでそうだったということですが、校長が半年がかりでこのことを提案し、先生方の意見を聞きたいということで何回も会議をやりました。ところが最後は朝の打ち合わせで突如申し渡して「意見を聞いたけれど結論はこうだ」とされました。

その頃から職員会議は校長を補佐するために意見を出し合う場で、決定機関ではないということがしきりに言い出されていた時期でした。丁度97年に都教組が社会党系と共産党系に分裂していった事も絡んでいたと思う。要するに組合が弱くなって行って、管理が強くなっていったというのが、学校に限らず、全体の流れの中で起きていました。

昔からやりたかった都立高校の能力別編成

丁度、その頃に都立高校の改革推進計画というのが出て、今の都立高校で起きている「改革」の方向が示されている。たとえば、エンカレッジスクールだとか、中高一貫教育(=都立高校が中学も持つような形で、来年具体化される)の学校、定時制をどんどん減らして、これは早くから代々木高校という形で、3部制の定時制の高校ができていたが、3部制単位制にして統廃合していく。定時制が減っていく。商業と工業をくっつけてしまうとか、レベルの低い底辺校を思いきってなくして、ハイレベルの工業系あるいは商業系にイメージを変えていく。具体的には、去年東京で科学技術高校というのができ、工業高校の中でハイレベルを標榜しつつ登場しています。

エンカレッジスクールというのは、さぼったり、非

行したりでなく勉強がはなはだ遅れているが真面目に努力するタイプの子をピックアップして、うちでは徹底的にサポートし指導してやるとしています。足立区では足立東高校が4月からスタートしていたが、倍率がいきなり8倍で、これまでは定員割れをねらって、ともかくどこでも入ればいいという子が集まっています。1年間で300人のうち100人近く退学してしまっていました。

それが一気に8倍。「今年は退学者もいません。茶髪、金髪ははいません」という形で胸をはっています。ますます期待は高まっています。「生徒達のつまづいているところを見る」。そこの先生の話では「48÷4からやっていますよ。ぐんぐん力がついていますよ」という話になっています。

この基本の考えも1950年代から出ています。私が教員成りたての頃、公立の学校の方向がどっちに向いていくのかを見てみると、自民党の文教部会がかなり大きい力を持っていました。そこで出している構想というのが当初から普通科を減らして職業科を増やし、そして能力別でいいんだと、それ対日教組路線という確執が言われてきました。

もともと文教部会の議論から出されてきていて、くやしければ30年の間どんどん実現してきてしまったということです。

自己申告書と人事考課制度

1999年4月に石原都知事が就任した。私らの感覚では青島都知事の頃から、都の改革の動きが特に学校の仕組みを変えろという面と、教員に対する締め付けの両面があるが、強くなってきたと思います。石原知事になってから心の東京革命、朝は必ずあいさつをしましょう、知らない子でも叱れる様にしよう、というのを出してきました。

つぎに出てきたのが、教員に対する人事考課制度だ。自己申告書というB4の裏表の一枚の紙に、「教員が自分はどのような長所を持っていて、今後どのような研究課題をかかえていると、今年は学校の中のどのような役目を担当して、そこにはどのような目標を持ってやろうとするか」ということを書くわけです。これは4月に

書いたら終わりではなくて、また9月には書き直す。2、3度校長面接をしながら、「最初の目標がどんなふううに達成できているか、途中でどういうふううに修正を加えるか」をしながら、「来年度どういうふううにしていっただいいか、自分を向上させるようにやっていきなさい」と指導を受けます。この自己申告書については、目標をできるだけ数値化しなさい、数値目標を示さなければならぬとされ、はやりのボランティア活動に生徒たちを参加させるとしたら去年が40名参加だった、したがって今年は60名にしたい、という風に数値を入れて目標を立てるよう「指導」されるのです。

もう一つはその自己申告書によって校長が教員をランクづけしていく、成績評価していく。S、A、B、C、Dの5段階で評価を付けてその評価によって、いずれは給与に差をつけていく。このやり方は先に教頭、校長に対して実施されました。まん中だった方がいいが、一つ下だった教頭からは5千円給料を減らす。一つ上だった人には5千円プラスする。競争させることで、いい教頭を育てようということです。これでやる気を出させる、と。私らが一番反発したのは5千円、1万円でやる気が出たり出なかったりするものなのか、いかにも馬鹿にしたやり方だなと腹が立ったのです。それは校長がつけるというだけではなく、校長は区教委、都教委から監督されているわけで、お前のところはなぜSの一番いいのが多いのかとか、付け方自体も干渉される。そういうランクを付ける校長は研修を受けさせられ、皆同じように付けてしまう事は上から叱られていく。無理矢理にでも差をつける事を校長は迫られていくようになるわけです。

今までだと、いわゆる特昇という形で教員に関して定期昇級以外にやる気を出させる仕組みがありました。例えば3ヶ月特昇というのと3ヶ月早く、去年4月に昇級したのが1月に早めに昇級できるとかの3短、6短、12短とある。最初大した事はないと思っていたのですが、そうではなく、1年早く給料が上がると、階段で上がっていく形の下の部分自分の生涯賃金になるわけで、それが退職するまでの間、ずっとたまっていくと何十万かの差になっていく。かつては校長が組合との間で、前に上がってから時間が立っているのは

誰さんだから今度はその人達から上げようと、バランスをとっていた。僕らも職場のなかでそれぞれ家庭の事情を持ちながらやっています。

ある人は赤ちゃんを育てて産休をとっていたということで、しばらくは学校で残って仕事はやりにくいというのがあれば、それは我々の中でカバーしながらやるんだというところで、職場のやる気というのは保たれていました。昇級もそんな感じでならして、皆がやる気を出す中でやっていこうという職場の力がありません。それがここから崩されていく。校長達としてもなんとか現場の中でまあまあやってこれた事が通用しなくなってきました。これが人事考課制度が導入されてきた姿です。

「はみだす」者をきりすてる多様化と自由化

都立高校を多様化して、効率のいいものにしていくんだという流れのなかで、日比谷、戸山高校が一斉の入試問題から外れて国、数、英だけはレベルの高い独自問題を出しているんだということになり、これは石原都知事が出してきた昔のエリート校を再現したいということと一致しています。

また、都立の城東高校というのが珍しく甲子園に行きました。すると、都知事が野球で集まってくる学校があっというんだ、特徴のある学校を作っていけばいいんだという流れになってくる。進路先として都立には普通科が多いが、どこの地元にもどうにもならない高校がある。茶髪、金髪、ピアスだの、学校はさぼってしまう、やる気はなさそうだし、タバコは吸っている、そういう目で見えていくと、かくいう自分達も充実した生活を年中できている訳ではないし、色んなことがあっていいのだろうけれど、でもちょっとだらしない過ぎる。あそこへ生徒を入れるのは心配だというのがあるわけです。いわゆる底辺校です。

ただし、僕たちの立場から見ると、昼間の高校へ入れてやりたいが、どこもないがあそこなら入れるとなると、吹きだまりみたいに色んな子供達がともかく入れる場所になっている訳で、あそこだったらどうだと生徒にいうと、「怖いんじゃないの」、「やだー」と生徒が言い出す。僕らは「そうは言っても半年か一年辛抱

すると大丈夫だから、その間に皆来なくなるからそうしたらいい学校なんだよ。生徒は少なめだし、先生は面倒見てくれるし、この前の子も2年生からすごく落ち着いた。一生懸命やって大学に入れたんだよとっていた。」なんていうと、そうかな、なんて言っている。確かに言くと、見た目は怖い。だから警戒してしまう。

見た目がごちゃごちゃしている底辺校は評判が悪い。意図的に重点校みたいな指定を受けて、教員が配置されて立て直すのを都がやりだす。つまり、日比谷高校だけの話しではない。大田区の雪谷高校が甲子園に行った。最初、都立が甲子園に行ったということですごいと思ったが、私立が全国から野球少年を集めているのと同じで、城東が甲子園に行っただけで、部活動の特別指定を受けた雪谷に、全都から集まってきた、部員が百人位いるのとみると、しらけてしまう。ともかくそれぞれが特徴があればいいんだ、ふきだまりだけではなくそうという方向に動きだしているのが現状です。

2001年からは足立区でも、学校選択の自由化が始まった。それと平行して開かれた学校づくり委員会というのが作られた。PTAとは別にその地域の町会長や青少年委員、保護司、教育に関わる名士の方たちを集めるのだが、町会長となると、実際は70代の方が多く、この方たちが学校に入って学校評価を行うわけです。例えば私の学校が地域の期待にどれだけ応えているか、生徒達をどういう風に指導しているか、どんな工夫をしているか、都が進めている施策についてきちんと機能しているかを評価するという。今までのPTAとは全然違って、学校を評価する権限を持っています。そういう委員会を開いていくわけです。でも実態は集まっているが、まだ校長先生達の話の聞いているだけで提案や手伝いをすると言っても限られているし、「何のためにやっているのか」とつぶやきながら、3年目になっています。中に、1つの小学校ぐらいは熱心な委員たちが集まって学校を作り替えるみたいに動きだしているところもあるそうで、アメリカでも地域の人達が半分以上リーダーシップをとって運営する形式を取り入れているらしいが、これがどう機能していく

か決して侮れないと思っています。

学区選択の自由化はかなりきつい攻撃です。足立区でも発足して3年だが、そのことによってはいくも学校が統合され中学校の数が一つ減りました。ちょっとした子供の中のうわさで、どっと生徒の数が動く。私の学校はスタートした最初の年は増えました。

つまり、今の2年生は3年生より3、40人多い。どうしてかと言うと、両隣の学校から20人がぱっと来たり、いやな奴がこっちにいるから他に行ってしまう、誰ちゃんが行くと分かったから自分も行く、という生徒の中の動きがいろんな形である。もちろんいい学校に行きたい、嫌な奴のいない所に逃げたい、そういう動き以外に、けっこう勝手なことが出来そうだし、先輩がいるから行く、あそこなら茶髪でも平気らしいとか子供レベルの動きが出ています。親の意識としては進学に有利な学校、落ち着いて勉強のやれる学校、いじめがなくよく面倒をみてくれる学校、部活で特徴のある所へ入れて伸ばしてやりたい、というのが主だけれど、僕らが見ていると、実際に始まって2、3年で親は振り回され、なんのことはない子供の噂で動いています。

これが自由化というやつじゃないかと思えます。我々はこれで振り回されどんなに自分達なりに頑張っている、噂というのは別です。かっこいい事があるとそっちに動く。手に余る生徒が目立つと、10人、20人の数が減ります。隣の学校に3年生に悪いのが集まっているという噂で去年は多かったが、今年の1年生はなぜかぐっと減っています。来年は1クラス減りそうだとも言われています。そんな感じでこちらも影響を受けだしています。

校長も教員も協力して地域にアピールして、学校説明会をやり、小学生の体験入学をやりましょう、学校説明会には色んな工夫をしてコンピューターを使ってパワーポイントで大した写真でなくても印象的に見せたりしなくては……。そういう意識を捨てられなくなっています。

余裕のなくなった日常

2002年から本格的になる新教育課程と同じころか

ら教員の勤務形態について監査請求というのが出されれば、それを利用する形で管理強化がどんどん進んできました。

これまでと違うのは週5日制が本格実施になったのが2002年で、それまでは夏休みは教員の自宅研修として認められていて、42日間のうち日直が順番で2日間廻ってきて、他に登校日、プール当番で出るくらい、それ以外は家で過ごすことが出来た。とはいつても、部活をやっている教師は夏休みに20日以上行っているのだが、その間普段の土、日の休みの分をまとめ取りしたりして、自分の計画で1ヶ月余りを使えるところが、教員のやりがいの部分だった。それが週休も増えて名目がたたなくなっているのだから、ちゃんと学校に来なさいという形になり、教員がどういう勤務をしているのかという監査請求が出てしまっています。これに答えられるようなやり方をしていなかったらおかしいんだ、とどんどん管理が強化されてきたと思います。

今年で言う、実際は、毎日学校へ行かなくてはならない。夏休暇を5日とっていたが、土、日は休みでそれ以外は休暇をとる事が有り得るが、自宅研修というのはないという所まで来ました。

教科書問題も2001年の8月に都が養護学校に教科書を選択するのを強行して一つまた壁を壊されました。この動きに対しても非常に腹が立つ部分が多い。それまで教科書を選択するのに学校で投票したり、教員たちが投票して区で集約してそれを元に教科書選ぶシステムがあったのが一気になりました。実際はめんどうでいちいち見に行っていないんですが、今まで使っているのはこれで、慣れて使いやすいからこれでいいという所で投票していたが、その形式があつという間にうち破られて、教育委員会が教育委員に採択する権限があるという先例を都がやってみせたのです。養護学校に何故やったかという、都が直接採択の権限を持っているから、都立の学校つまり養護学校だからです。区立中学に関しては、区が持っている。教育委員がそれだけの権限を持っている事を示せばいいと都は考えているということです。

新教育課程というのが本格実施されたのが平成14

年です。週休完全2日で、この結果我々の授業がものすごく余裕なくなってきました。私は社会科なのでそこで比較すると、以前でいうと4、4、3で1年生、2年生は社会科4時間ずつ、地理と歴史2時間ずつということです。3年生で公民を3時間1人の生徒にそって言えば3年間4、4、3だった。新教育課程になったら、選択教科が増え3年生で、週5時間これをやる。総合学習というのがあって、これと合わせて7時間取れと言う事になりました。7時間とるためには毎日月から金まで5、6時間ずつ授業をやるが、そのうちほとんど午後は、選択か総合学習になってしまう。

何故午後かという、選択学習をまともに組むと、少人数にして習熟度別にクラス分けをする。それを取り入れてやるのが選択学習であって、全部一括してやるのは選択学習ではないという主旨があるわけです。まともにやると、一つの選択の時間では今までだと4クラスの学校では4人の教師がいれば授業できていたのが8人必要になります。国語の基礎コース、発展コースがあって、英語、数学も同じように分けていく。それで少人数でやると教師の人数が増える。教員のほうが全く余裕がなくなり、選択の時間になると、実態として職員室に空き時間に残っているのがたった1人という状態になっています。だからもっと小さい学校では大変になるわけです。

全くゆとりのない状態になっている。で、私でいうと2人で社会科を持っていて、空き時間が1週間の間に3時間です。1時間目から5時間目までぶっとうして授業をする日が2日あります。それくらいに余裕がない。しかも生徒にとっても、選択授業は大して変わらないと思う。選択の時間に抜け出して、決った部屋に行かないでうろろしている生徒がいて、非常に混乱する原因になっています。結局こんなことが何年続くのかなというのが我々の中の話になっています。そういう状態が続いているのが実態です。

評価の仕方も相対評価でなくて絶対評価をしなさいということになったが、絶対評価というのが、始めてみるとえらいめんどうなことなんです。テストだけで5~1の評価をつけていればよかったのが、色んな事をやって、その度に評価をして、それを集積して、そし

て観点別に興味、関心、態度、知識、理解、思考、判断、資料活用能力を判断するのです。1学期間たくさん内容について教師が評価する場面を工夫してその積み重ねていく。それはあらかじめ生徒に示されている。これだけやればこんな評価になる。だからあなたはこうやって頑張らなさい、やる気を出しなさいということだが、これをやるとなると毎時間チェックしていかなくてはならないのです。

私はそういうふうにはやっていませんが、非常に煩瑣なことをやっています。そのためには準備をするのに、夏休みがずっと時間を取られて、計画書を作ったり手間がものすごく増えています。こういう風にやらせる狙いは、夏休み潰しにあったのではないかと思うぐらいです。家に仕事を持ち帰らないと終わらないくらいで、今までそんなことはなかった。そんな風に変わってきました。

教員のキャリアプランというのが、さっきの自己申告書とセットにされてまた新たに出てきて、5年、10年、20年、30年と節目で10年単位で自分の研修計画を立てなさい、それに基づいて研修を受けなさいとなっていて、割り切れるタイプの人でもなければ、研修なんていって外へ行っているひまはないと思うのですが。

主幹制一校長も監視される

さらに主幹制というのが導入されました。主幹制というのは、今まであった主任制とは違って、校長、教頭と組んで一緒に仕事をする役を3人ずつ中学に置くということです。試験を受けて合格した者が主幹になります。今年初めて私たちの学校に来ましたが、まだ全然はっていない学校もあります。今年になって実際配置になりました。おかしいのは、今まで我々の仲間やってきた人達が主任でいる訳ですが、主幹がひとり来たらその人のポストとして主任をその人にあてなければならぬ。そういう形で生活指導の力のある人がはずされたり、例年3年生教員の中から進路指導主任というのが出ていたのですが、2年生に来た主幹の人が進路指導主任になっている。実際の仕事は、こちらがやっているのです。

今年、私の所できなりTTを加配するから申し込みをなさないと区が言ってきた時に、誰も希望しなかったのです。校長は困ってしまうわけですね。誰も希望しないのに出せと言われても困る。そういう時、主幹は率先して「私の教科で希望します」と言う。学校を行政の思う方向に引っ張っていくためにはものすごく都合のいい制度だなと思います。

友人から都で百何十人かの処分が教員に対して出たという話を聞きました。性教育に関して行き過ぎがあったということなのですが、加えて勤務についてインチキがありました。

何かの行事で遅くなった分、それを別の日に早く帰っていいということがあり、調整休と言っています。それが認められる範囲を逸脱しているのが、処罰をくったのです。これで校長が1人格下げになったという話が出ました。大変な事だと思う、僕らもしょっちゅう同じような事をやっています。要するに4%、教員には特別な手当が付いているのだから勝手に調整をやってはいけないことになっているのです。だけどそれってどうしてばれるのかなと、いつどういう実態があったという証言がなければ出てこないはずだなと。

話しているうちに、思い当たったのは、これは主幹制だなと思いました。主幹になっている人達は皆、上をねらっている人達なんですね。主幹として、管理職としてものすごい訓練を受けています。ある人は民間の会社に行って研修を受けると言っています。

色んなことをやらされています。この人たちは多分校長にだけ尽せばいいとは教育されていません。学校の中で校長が周りの言う事聞いてなあなあでやっているとところだったらそれは問題にしろぐらいの、そういう研修を受けているのではないかと。まさしくそういう存在としてはいつて来ています。校長も今までは距離をおいてみていたが、校長というのもみじめな存在かなと、そういう意味で言うと、自分達で一生懸命考えて頑張っているんだという話じゃなくなって、もう言われた通りにやるしかないのです。

だったら時間で終わってとれるものとは、あとは知らない、まさしく今まで言ってきた全部やる気を

なくさせるそういう仕組みを今一生懸命作っているのだと思います。

これから戸恒はどうするんだというところが何も無いものですから、情けない話ではあるんですが、とりあえず見ている現状をお話させていただきました。

(とづね かずお 中学校教員・足立区)

発題II. 教育基本法の現在を読む

岡村達雄

教育の構造改革、教育基本法の「改正」、「心のノート」は関連している

教育基本法の「改正」案が、来年(2004年)の国会に上程されるのではないかと、言われています。戸恒さんからは学校の現在の状況について話がありましたが、私からはもう少し全体状況に関して話したいと思います。進展している「改革」の実態がどのようなものであるのか、あるいはどのような方向に行こうとしているのか、などに対する私の見方をお話します。

教育基本法「改正」が国家戦略として進められようとしています。その改革理念は遠山敦子文部科学大臣名による5月に出された文書「教育の構造改革」に掲げられています。小泉政権の構造改革路線の一環です。今回の教育基本法の「改正」は、昨年(2003年)の4月に全国の小・中学校の児童生徒に配布されている「心のノート」の問題と極めて緊密に関わっている、と見なされてきました。「構造改革」と教育基本法の「改正」と「心のノート」が、現代日本の教育を方向づけしています。さらに、「日の丸」「君が代」強制も挙げておくべきでしょう。このような動向の背景にグローバル化があり、市場競争、規制緩和、自由化をめぐる事態の進展があるのはいうまでもありません。

私が大学に勤務したのは1973年ですが、その頃の1971年に出された中教審答申、四六答申は戦後初めての本格的な教育改革構想でした。当時、政府は「第三の教育改革」と自称していました。それから30数年

経っています。この間、日本の教育はきわめて根本的な変転に見舞われました。1984年には臨時教育審議会が設置され、国家戦略としての80年代教育改革構想が打ち出されました。

その頃、社会学者の日高六郎さんが、筑摩書房から「日本を考える」という3冊の本を編集されましたが、その本のタイトルに「事態の進展が認識を上回る時代」と書かれていました。90年代からの十数年間の我々がおかれている状況を言い当てるものでした。現在、進められつつある教育改革は、明確な輪郭と構想に導かれた構造改革を課題としております。私たちはそれに対抗できるような全体的な認識をもちえているわけはありません。こうした現状を踏まえて、私なりの問題提起をしたいと思います。

「個性と能力の尊重」を批判する

私の専門分野は教育行財政ですが、公教育とか教育政策の分析に関心があり、そのときどきの教育状況を分析し、私なりの捉え方を提示してきました。今回も、私見を論題として示そうと思います。

まず「教育の構造改革」とは何かを押さえ、次に教育基本法の「改正」問題と「心のノート」について、そのあと、「教育の構造改革と教育支配の新段階」という順に話してみたいと思います。

先ほどの文書「教育の構造改革」の標語は「画一と受け身」から「自立と創造」へとされています。さらに「新しい時代を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指して」となっています。そこで、今回の教育改革の基本理念を4つ提示しています。すなわち、(1)個性と能力の尊重、(2)社会性と国際性の涵養、(3)選択と多様性の重視、(4)公開と評価の推進、です。

私は、これらの理念は、戦後これまで政府、自民党が時々に行ってきた教育の改革に伴う理念の総括であると同時に、それらを新しい21世紀の理念として位置付けるということだ、と思います。

現在の政府や文部科学省の基本的な認識は、戦後教育の半世紀を「画一と受け身」によって総括し、それに替わって、「自立と創造」にもっていくということに集約されたということです。「画一」ということは、教育

基本法や学校教育法によって制度化され現実化された教育の体制のことを指しているわけです。つまり、平等・機会均等・均一化、あるいは公的保障の原理など、平等の理念による戦後教育のさまざまな試みとあり方を「画一」という概念で一括するということです。

「受け身」というのは、憲法の26条ならびに教育基本法における教育を受ける権利の保障のあり方を指しています。教育は基本的には国家において保障されるという枠組みで維持されてきたわけですが、それを教育を受ける客体としての国民の立場を「受け身」というふうに捉えて、こうしたあり方は今後はほしくないということです。

まさに、「画一と受け身」というのは、戦後教育を総括し、それを国家の側から打ち出したと見てよいでしょう。これに応えるのが先ほどの4つの理念なのです。

まず第1の「個性と能力の尊重」というのは、能力主義の原理を改めて基軸に据えるということです。教育基本法の3条にある機会均等、能力に応じて、という原理、それから憲法における26条の、能力において等しく教育を受ける権利というのは、実現されるべき理念というより目標、プログラム規定であったわけです。もちろん、この能力という言葉については解釈論としてさまざまに議論されてきました。その意味では、能力の尊重という場合の「能力」はすでに憲法と教育基本法に貫かれている「近代」的能力観に裏付けされてきました。しかし、戦後の制度化された教育の中では、平等の原理を当然として、能力の差異が差別原理として機能している現実が現にありながら、それを前面に出すのを避けて、個性、習熟度、発達、多様性などとして取り扱って、真っ向からは「能力」を原理として振り回さないようにしてきた経緯があります。しかし、いまや江崎玲於奈、三浦朱門などという人たちは、優生学や社会有機体論などの「能力観」を公言し、エリート主義的能力観を吹聴している事態になっています。

いずれにせよ、現実の学校教育の現実態には差別的な能力主義が戦後改革の当初から作用してきたというのは指摘するまでもありません。

この個性と能力の尊重は、現実の社会における不平等を、能力の不平等として是認し、その克服を放棄するという態度の表明である、と私は考えています。つまり、能力の不平等の基底にある、社会経済的な不平等を公認して、それに対しては手を出さないということです。これまでは、福祉などの分野における公的介入によって現実の不平等を是正し、そのような配分権力システム、福祉国家的なあり方の装置があったわけですが、現在の構造改革はそうした装置をはずして現実の然らしむところにゆだねたわけです。つまり、競争原理によることにして福祉国家的なあり方を清算するということでした。

私は臨床心理学会のときから、この能力原理を問題にしてきました。1979年の養護学校義務化に際して、「戦後特殊教育の論理と構造」という本をまとめたりしましたが、その中でも、能力原理の批判的検討を試みました。1960年代においてアメリカで公民権運動がはじまり、マイノリティに対するさまざまな社会的なアクションが行われたわけですが、ジョン・ロールズらの正義論によって、70年代後半において、周知のアファーマティブ・アクションが行われました。これは、いわば逆差別的な正義論によって能力主義に対抗するというものでしたが、90年代にノーベル経済学賞を授与されたインドのアマルティア・センは、「不平等の再検討」という本で、ロールズの議論を詳細に検討し、潜在的能力(ケイバピリティ)論を提起し、基本財の平等配分に止めず、その活用の仕方(潜在能力)をも問題にすべきであり、ロールズの正義論では能力の不平等は克服できないと指摘しました。能力原理は、人権宣言以来、社会が認める合理的差別だとされてのち、今日でも重要な問題である事には変わりないと思います。今回の改革理念としての「能力の尊重」は、不平等を是認して、その上に教育を構築していくことだと思えます。

「社会性と国際性の涵養」の実相

2つめの社会性と国際性の涵養ですが、これは簡単に言えば、国民主義です。国民主義ともナショナリズムとも言わないけれども、伝統と文化を尊重する、国

際社会の中で日本の文化的位置づけの承認を取り付けるということです。日本の歴史、伝統、文化における共同体の担い手として日本人を捉えていくということです。

ここには、教育基本法の「改正」において問題になっている愛国心の問題があります。もうひとつは、若年層に対する勤労観、職業観の形成を図っていくことが重要な核になっています。現在、社会の階層化が進展していると言われてます。特に、80年代半ばから日本社会は分岐化し総中流社会ではなくて、分断と階層化を進展させてきたと指摘されてきました。こうした事態を前提にした社会政策の展開が意図されています。それは分に応じた職業観や勤労観を形成し、社会への不満を吸収し、社会不安を回収し、社会への奉仕、貢献、無償の献身行為であるボランティアを緩衝帯にした分断＝統合の仕組みであると言えます。共同体への一体感の醸成に向けた国を愛する心の育成と接合するような意味では、社会防衛的な発想が入っていると思います。

国家の現状認識を極めてソフトな社会性と国際性という言葉でくるんでいると思います。

「選択と多様性の重視」とはということか

これは、まさに、市場経済原理を容認していくということです。国民の多様なニーズに答えていくという立て方をしてます。産業社会の中で生じてくるさまざまなニーズに応えることが政府や国家の責任であり、できるだけ選択の幅を広げていくのだ、と。この理念の背景には、資本主義社会における私的な原理を是認して、それを一層拡張していくということがあるわけです。この選択と多様性のなかに、学校選択も入っています。

たとえば、18歳人口が150万人ぐらいいるとしますと、4年生大学が約600、短大もほぼ同数ありますが、この18歳人口をぶん取り合戦するわけです。大規模大学はわりと学生定員が安定しますが、定員不足を起こす大学もあるわけです。ところが、大規模大学もさらに学生定員を確保しようといういことにだけ目がいつてしまう。社会的な公正・公平原則から大学もは

ずれてしまっているわけです。学校選択の問題や学区制をなくしていくということと連動していると思われる。選択主体の基準は個人個人の選好・ニーズであり、市場原理が前提とする私益と私益の対立は強者にとって有利に調整され、それを「新しい公共」の担い手に委ねようとするものだ、とも言えます。グローバリゼーションに対する社会再編の基本原則を、教育改革の理念としても位置づけたとみるべきでしょうか。

「公開と評価の推進」の問題点

これは、今回の構造改革を特徴づける重要な原理だと私は思っています。私も、学校が閉鎖的な空間で社会との間に壁があるので、その壁をなくせ、と言ってきました。教師たちが学校の中だけで何かやっていて、社会からの批判には目をつぶり、煙たがることを問題にしてきました。だから、公開の問題は学校や教育に対する批判の意味があったわけです。

ところが、現代の文部科学省は学校を公開せよ、と言ってきているわけです。市民運動の側の論理を行政側が主張する事に対して戸惑うことがありました。学校が閉鎖的であったのは、一方では学校内では職員会議など、自治など民主的な働きを封じ込めて、公開しないほうが行政側には都合がよい、ということがあったわけです。しかし、校長権限の強化、職員会議の校長の補助機関化が実現することで、今度は職員会議の記録、授業公開、情報公開などありとあらゆる事を公開せよ、となって現象面では同一になります。市民運動の側からの公開要求と管理のための公開要求は、方向と意図が違っています。公開しない論理を管理への批判として立てる意味があるでしょうか。

この公開の原理は、まさに評価の原理と結びついているわけです。すべてを評価の対象にし、それを有効にしておくためには、手が届かなかった場所やことがらの公開が必要なわけです。閉鎖的にすると、評価機能が作動しないからです。だから、幼稚園から大学院まで評価の原理を効率的に進めていくためにはすべてをオープンにしていかなければならないのです。

50年代後半には勤務評定、これは教職員の管理機能、管理的なシステムですが、70年代後半に主任制、

新任研修制度を整備していく、さらに現在になって教員の勤務実態を明らかにして不適切な教員を排除していく、このためにすべての情報をオープンにするわけです。市場の原理は、グレー・ゾーンをなくしていくことですし、内と外を区別して内を外からの介入から守るのだという。だから、公開と評価はまさに一体化してくるわけです。これは構造改革には必須の理念なのです。

私たちが、大学において学生による授業評価がありますが、基本的には先生方のご判断でやってください、と。学生の授業評価を大学に取り入れるかどうかについては、教授会でも論議がありました。私は十数年前に、この議論があったときに慎重にすべきだ、と主張しましたが、現在はもうやらないわけにはいかないという風になっていて、その結果、私の大学でもこの3～4年、学生の授業評価が行われています。

アメリカでは60年代に、授業評価が入りました。シラバスの公開は、教員が学生に授業で何をやるかを公開せよ、それが当然である、質の高い授業をしているかどうかを評価するということです。さらに、学生だけではなくて社会に公開しなければ社会に対する大学の評価が得られない、説明責任が果たされないということになるわけです。

私はこの授業評価に異論をもってきましたが、昨年の秋に、授業評価とは何か、授業評価を評価する事を学生とし始めました。評価する主体とは何か、評価とは何かを考え始めたのですが、これはいささか自己弁護的なもので、やはり、こういう流れにどう抵抗するかが問われているのです。

したがって、この理念は個々の教員のレベルの問題と、各大学の品質管理、評価なのです。第三者的評価機関から高い評価を得ないと今後、大学は立ち行かないと。教員の質、大学の質、学生の質、学力の質、卒業生の就職状況の質、あらゆる事が評価の対象となり、まさに、評価によって大学を管理するという事です。これは、キリがありません。ありとあらゆる事が評価の対象となっていくわけです。これに対して私たちは、どう対抗していくのか、十分な認識をもてないままにいるわけです。

教育基本法「改正」をどう捉えるか

教育基本法の「改正」は、これまで述べてきた教育改革の構造とワンセットになっています。構造改革を進めていくために、教育基本法を「改正」しなければならないわけです。

現在の教育基本法の「改正」に対して多くの人たちがさまざまな見解を提示しております。「改正」反対の立場には、いくつかありますが、その一つは、今回の「改正」は「改悪」である、というものです。現在よりも悪くなる、ということです。ですから、基本的には教育基本法を守る必要がある、となります。その延長線には、教育基本法は憲法と一体なので、基本的人権と主権在民、恒久平和主義に連なる教育基本法の理念を高らかに主張している方もいます。

しかし、私は、71年の教育改革のときからですが、教育基本法は守るべきところもあるが、それ自身が備えている諸原則は近代資本主義社会の現実を反映させているものである、と考えるようになりました。歴史的な所産としての教育基本法です。ですから、そうしたものとして、一定の批判と相対化をはかって、擁護の対象としてだけでなく、これを越えるあり方を目指すべきだ、と主張してきました。これは、日教組などには受け入れられない論理ですから、これまでも学会や運動でも少数派でした。

教育基本法が近代の公教育の原理において構成されているのだから、それを歴史的に位置づけて、その限界と問題点を明らかにしていくという観点が必要です。つまり、現実の教育に照らして、教育基本法が果たしてきた役割を位置付けていくことです。

こうした私なりの認識を改めて確認したのは、昨年(2002年)の11月に中間答申が出され、中教審の委員の一人であった市川昭午さんという方が、委員の立場から審議のあり方について「きちんとやっていない。(中教審の)論議のあり方はおかしい」という趣旨で会議のあり方を批判しました。それから、今年(2003年)1月の『教職研修』という雑誌で、市川昭午さんと中教審の教育基本法「改正」問題の委員会の副会長をしていた木村猛さんとが対談しています。市川さんはその中

で今回の教育基本法「改正」には疑問をもっていることを述べています。

たとえば、愛国心とか伝統を重んじるとか、そういう新しい理念を教育基本の第1条、教育の目的に付け加えることはすべきでない、と述べ、法律は人々の行為を律するものであっても、心を律するものではない、と発言しています。

これは近代の原理である、つまり、法と道徳、規範は違うものであって、法は心について規定すべきではない。だから、国を愛する、ということを入れたのはおかしい、と市川さんは言う。価値や理念について法律で定めるという事は原則的にあってはならないということを言っているわけです。1889年の大日本帝国憲法によって、日本は近代的な天皇制立憲君主国家を創設したわけです。このときの総理大臣山形有朋に対して、井上毅は「今日ノ立憲政体ノ主義ニ従ヘハ君主ハ臣民ノ良心ノ自由ニ干渉セズ」と「意見」し、憲法中に心に関する事に触れるべきではない、それは天皇の言葉、勅語によって決めればよい、と主張した経緯がありました。だから、たとえば天皇への忠心などということは帝国憲法の中では触れてならずとして、近代憲法の約束事を守ったというわけです。もっとも、1890年の教育勅語によってさらに強力な臣民形成をしたわけですが。市川さんはそれを想定し、教育基本法「改正」において新しい「徳目」追加に反対である、と言っているわけです。それでは第1条についてどう考えるのか、それが問われることとなります。この点には語らずです。

歴史的所産としての教育基本法

1889年の帝国憲法と1890年の教育勅語との関係をどう捉え、さらにそれらが敗戦後どうなったかを考えることが必要でしょう。日本国憲法は1946年11月に公布され、1947年3月に教育基本法と学校教育法が制定されて4月から新しい学校制度に移行することになりました。このときにも、同じような論議が繰り返されたのです。日本国憲法で教育の価値を規定するのはおかしい、と。この議論に関わって少し触れておきたいと思います。

田中耕太郎という当時の文部大臣が1961年に「教育基本法の理論」という本を有斐閣から出版しています。そこで次のように述べています。

「従って如何に教育思想が混乱し不明確であるにしろ、道徳の徳目や教育の理念に関する綱領のごときものを公権的に決定公表することは、国家の任務の逸脱であり、パターナリズムかまたファシズム的態度といわなければならない。この故に明治二十三年の教育勅語のごときは、そのかかげている道徳訓の内容の正不正当否は別として、それが天皇の権威によって制定された点において問題となるのである。問題はその制定が反民主主義というよりも、国家が介入する権限をもっていないところの、道徳や教育内容の問題に立ち入った点に存するのである」(51頁)。

にもかかわらず、第1条に、道徳的、規範的なものが教育の目的として制定されたわけです。なぜそうなったかということ、日本人は戦前、教育勅語の影響に置かれていたので、新しい民主主義的、近代的なあり方で教育的なことを考えていくためには、教育勅語に替わるものを制定しなければならないだろう、やむを得ずするのだ、ということを行っているわけです。こうして教育基本法の第1条で、教育価値の「法定」を認めたのです。

1947年の教育基本法が国会で審議されたとき、教育の目的を法律で定める事は無理である、と言われていました。教育刷新委員会の務台理作なども法が心に関わる事を定めてはいけませんが、歴史的な事情の中で、教育目的において法で規定せざるを得ないと言っているわけです。

『資料教育基本法の50年史』という1998年の本で、編者の鈴木英一さんと平原春好さんが、当時の事を振り返って、教育目的を法で定めることを是認すべきである、という事を言っています。要するに、戦後の教育基本法の制定において、教育基本法自身が近代の原理を逸脱して戦後の教育が発したということなのです。戦後国家の政治指導者や日教組を含む教育運動の人たちも、第1条において教育目的が規定されていることに疑いを持たないで来たということになるのです。

戦後の教育基本法体制というのは、重大な原理の逸脱を肯定しています。一方、国家も国民もその逸脱の持つ意味の重大性を認識しないまま、今日まで来てしまったということです。このことは、1950年の天野文部大臣の教育基本法の「改正」、1960年、池田内閣の荒木万壽夫文相の教育基本法「改正」発言、1966年の「期待される人間像」、1975年、自民党文教部前会長であった西岡武夫議員の全面改正発言など、また戦後さまざまな時期の愛国心問題など、第1条の問題との関係を直視しないで見過ごしてきたということです。したがって、私は、この第1条そのものを問題にしておく必要がある、と考えています。

文部科学大臣が教育基本法の「改正」を諮問した文章の中で、初めて「徳目」という文字が出てきます。次に、昨年の11月の中間答申ではこの文字が3ヶ所出てきます。真理と正義を愛するとか個人の価値とか公共と責任、自主的精神などが「徳目」として挙げられています。最終答申では「徳目」が求められている、と書かれています。私たちは、教育基本法の第1条を「徳目」とは考えてこなかったのですが、ずっとその言葉にすり替えて、愛国心などを入れてくるわけです。

私は、この100年の間に展開された大日本帝国憲法と教育勅語、日本国憲法と教育基本法、そして今回の教育基本法の「改正」と予定されている憲法の「改正」は国家と個人の関係をめぐる基本問題を抱え込んできたと考えています。法によって心を律すべきではないにもかかわらず、今回、堂々とそれを行おうとしている時代状況がいま、進行しようとしているのです。教育基本法の「改正」は、国家と個人と心、権力と心の問題を新たに再構築する方向に踏み出そうとしています。これは、近代日本における国家と教育の関係史—100年の総括である、と私は考えています。

【心のノート】が意味すること

【心のノート】は、いまお話した国家と心の問題をまさに、先行的、実効的に進めているものです。【心のノート】は教科書でも教材でもないと言いながら、検定制度も受けない、しかし、心に関わる問題を国家が直接に介入してくるものとなっています。これは、ま

さに、「不当な支配」ということであればこれほど不当なものもかつてなかったものです。教育基本法の第1条そのものがもともと教育目的の「法定」ということで「不当な支配」であり、1条と10条は矛盾した構造になっています。いいかえれば、1条は「不当な支配」を法によって正当化した、正当な「公的支配」にほかならないというべきです。にもかかわらず、中教審は第10条に触れないで「心のノート」をつくったことは、矛盾に触れないで不当な支配を実行に移し始めたということです。法改正をしてさらに実効的にするという、とんでもないことが行われているのです。問題は正当かつ公的支配にどう対応すべきか、国民国家の呪縛から離れて、価値多元的な社会における個人と個人、個人と正統化された権力との関係をどのような教育構想として描くのか、それが問われていると思います。

学校の現実、教育なるものを競争的環境に放り込み、良心を支配する「精神の戒厳令」下におかれています。

私が今日お話しした事は、教育の構造改革が提起されていることの意味、それと一体となっている教育基本法の「改正」をどう捉えるべきなのか、そして「心のノート」がそれらを実効化していくということ、これらが極めて構造的な問題としてあるということです。それから、教育の構造改革の理念は、近代日本教育100年の総括として出された、日本の国家の態度表明である、ということです。これらに対して、私たちはどうするのだ。それを問われている、のではないか。今日の発題として終わります。

(おかむら たつお 関西大学)

討 論

中島浩篤

戸恒和夫さん、岡村さんの発題の後、2時間にわたって討論が行われました。以下はその報告です。但し紙幅の関係で大幅に縮めた形となっています。

近代法の原理とそれをこえるもの

林：「法が心を律してはならないというのが近代法の原則である」とありますが、その意味を伺いたいです。例えば法律は「人を殺してはいけない」と行為を縛っているけれども、それは「殺してはいけないよ」という価値・心のことを言っているのではないのでしょうか。思想を反映してもよいが、条文とすべきはあくまでも行為のことにすべきということなのでしょうか。

岡村：憲法で人権の一つとして規定している良心の自由の問題を法律で否定するようなことをすれば、自己矛盾だという意味です。教育基本法では法が介入してはならないとする価値に関わっていることを規定しているということなんです。

篠原：今のことと関連して伺いたいです。岡村さんの柱の一つは、近代法を軸にした批判だと思います。近代法との関係でいえば、はじめから違反をしていた。明治憲法もそうだし、教育基本法もそうだった、と。折々に議論はあったのだけれども、基本的には人々の心の有り様を説いてきてしまっている。今日ではそれがもっとも典型化した形になっているし、国家はまさに心を支配しようとしている、と。そういう形で提起されていると思います。それはそれでものすごく新鮮だったのですが、近代法そのものをどう越えるかというテーマを聞いてみたいとも思いました。

岡村：それは今日時間があればお話しする予定でしたが、とりあえず近代の原則から見てもおかしいということを中心に認識しておきたいということがありました。だからといって近代の原理ですむわけではない。自立した個人として描かれている近代の人間像が良心の自由といったものの背景にあります。近代法の原理の背景にあるそういった人間像をこえるあり方を模索していかなければならない。そういう観点から、この問題を考えていく必要があると思います。

しかし基本法は近代の原理からも逸脱しているのだから、それは指摘されてしかるべきだと考えます。それによって問題の所在は明らかになると思います。た

だ、それではすまない問題をかかえています。それをこえて諸個人が共に生きるとは何か、共同の関係の中でどういうふうに関わり合うか、その時公権力はどのようにかかわるべきなのか、そういったことは近代的原理をこえることです。そういうレベルからこの問題をもう一度論議していく必要はあると思います。

篠原：ただ、近代の原理を軸にした批判を行う時、国家による心の支配という視点がでてくる。これはとんでもないと言いながら、心の強調につながっていく。国家が介入してはならない、個人の自由の問題だと言っていくと、まさに心中心主義的な近代の人間像の重視になっていくのではないのでしょうか。僕はその議論になって大丈夫なのかと思うのです。こういうふうを考え直すべきではないかというのはないのですが、これから考えていければと思っています。

小沢：先ほど岡村さんは共生をめざすということをちらっと言われました。共生教育という言葉がありますね。それは岡村さんにとっては矛盾になってしまうのでしょうか。

教育という営みは価値を伝えるということを抜きにできない面がありますね。その価値が教育という営みにくっついて法の中に潜り込んでくるということがおこるのではないかと思うんです。そうなるとう村さんが言っているように、どの価値が正しいかという思想合戦になってしまう。教育基本法の価値観は間違っているのかという思想合戦になってしまう。それは教育という営み自体が孕んでしまうジレンマであると私は考えるんです。共生教育というのも既に矛盾になってしまう。そこらへんはどのようにお考えになるのでしょうか。

岡村：国家は教育に支配介入すべきではないという視点があります。介入していない教育があるという前提にたっていると思うのですが、教育はそういうものではない。

ここには教育は善きものという前提があるんです。しかし教育という行為自身さまざまな問題を孕んでいることは我々が経験していることです。ですから共に生きるという教育は葛藤の所産であり、共に相対立するという意味では自己矛盾かもしれません。

近代の原理を逸脱しているのだから近代の原理をもう一度きちんとさせようということも怪しいのかも分かりませんが、今日本の国家がやろうとしていることは宗教的なバックボーンを国家の原理として位置づけようとしているわけです、つまり近代を逸脱しているんです。今教育基本法の「改正」を行おうとしている人たちの背景には天皇制があることは明かです。そういう原理が改めて国家の原理として位置づけられるかもしれない。これに対して強力に批判する勢力はない。近代的な論理で批判することすらなく推移しているのではないのでしょうか。だからこそ、これを主張する意味もある。

しかし、それによって状況全てを説明することはできない。我々自身が国家と社会、個人と権力、他者と自己の関係をどう捉えていくのかといった問題とかかわらせながら、この事態にどう対応するのかということを考えていかなければならないと思います。

われわれは70年代以降、教育善きもの論を批判してきましたし、教育行為そのものも批判的に吟味してきました。そういう観点も近代論理に対する批判として大事にして、われわれの言葉として発していきたいと思っています。

篠原：国家は国民の内面を支配してはならない、あるいは心を指導するといった僭越なことをしてはならない、そういった市川昭午的な批判についてですが、内面の自由を保障したり、国家は介入しないといったモデルが理論上はありえたとしても、実際上ありえたのか、そういった歴史があるのか、あるいはそういう形で教育を考えた国家があったのか、その点についてお聞きしたいのですが。

岡村：個人の尊厳という問題があります。尊厳とはどういうことか、諸個人がそれぞれ世界観・社会観をもって生きていることを認めあうということです。これは今のグローバル社会においても一つの拠り所としてあります。

社会が多元的な価値をもった人間によって形成されていることを認めようということです。そういう多元的価値社会を作っていく。それを近代的原理と言ってしまっているのだろうか。

憲法における良心の自由だとか信仰の自由は、篠原さんの言うように、近代国家成立の根拠ではありません。しかし我々は憲法上の良心の自由や個人の尊厳を越えてもっと積極的に我々が共同的に生き合うあり方の思想を生み出していく、そういうことに向けて問いかけていくべきでしょう。

教育という行為は国家が介入してはならない聖域的なものとしてあるのではなく、価値をもった主体によって教育は担われているんです。価値的な行為ゆき教育は成り立たない、それはその通りです。しかしどこからそれが他者に対する抑圧と支配に転嫁していくのかを我々は慎重に見定めなければならない。教育行為の主体である教師は気が付かないで他者に対して権威的抑圧的な行為をしてしまっているということが事実としてあります。だけどそれが敵対的抑圧的行為になってあらわれない限りは教育は成り立っている。しかしそれは擬制的に成り立っているんです。そこには「する」「される」関係があるわけです。しかし許容できる範囲内でとどまるしかない。われわれはそれが抑圧的關係にならないところまでとどまるしかないんです。そういうものとして教育を認識していかなければならないんです。

ですから、「教育は善きもの」ということが前提としてあって、国家はそこに入ってきてはいけないという論理の立て方はおかしいのではないかと思います。教育はそうではない、教育行為自体は価値を引きずっているということを認めながら、公権力が心にかかわり、抑圧的に関与している時、これにどう対抗するのかという問題を立てるべきと思うのです。

竹村：教育基本法の3条には「能力に応じて教育を受ける機会を……」というのがあります。これは近代的ではあるなとも思うのですが、法制化された時にはどういう形になっていたのでしょうか。3条と1条の関係についてお伺いしたいと思います。

岡村：12月23日に大きな集会があります、その前段階でいろいろな小集会が行われます。そこで「教育基本法と能力原理」についての分科会をやるので岡村さん来ないかというお誘いがありました。教育基本法にも問題があるのだ、ということだと思います。

教育基本法にも能力原理が当初からある。憲法においては「能力に応じて、ひとしく教育を……」となっているのに対し、教育基本法では「能力に応じて教育を」となっている。能力の原理が憲法においても教育基本法においてもあるのは事実です。これに対しいろいろな説明が行われてきました。能力は、個性だとか成長や発達に応じて教育が行われるという近代的原理を言っているのであって、注入主義的な見方に対しては個性尊重の原理であるという解釈もありました。しかし他方で、習熟度別など能力主義が戦後の学校制度のバックボーンとしてあるという指摘もあります。そういう矛盾をかかえた論理としてあるのです。

教育基本法は前文で、憲法のと一体であると述べています。その憲法は1章で象徴天皇制を規定している。そういうものをもった憲法であり、それを前提とした教育基本法なわけです。そのことをもっと考えていかなければならない。

そういう問題として教育基本法における個人の尊厳の問題も考えていきたい。われわれ自身の歴史への責任の取り方がなおアジアの人たちから批判されている時、教育基本法の理念を称揚して「改正」反対だとする立場とちがう場所にどのように立つことができるか、それが問題だと思います。

教育基本法「改正」と女性バッシング

小沢：教育基本法「改正」の論議と並行して女性へのバッシングがものすごく広まってきています。基本法「改正」の公聴会が開かれますと、申し合わせたように会場からジェンダーフリーは行き過ぎである、女性の役割を認識しろ、といったニュアンスの発言が沢山でているんです。

たまたま新宿西口を歩いていたら日本会議が大勢集まってピラを配っていました。ここにつながっている国会議員は衆参あわせて240名位いて、その人たちが今の教育基本法を批判していると言われているんです。そのピラの表には「今こそ教育基本法の改正を！」とあり、裏には「男女共同参画の裏の顔」とありました。

それから今全国で心の教育講演会が沢山行われてい

ます。行政やマスコミが後援団体としてずらっと名を連ねているんですが、その中味は、女性は夫をたて、男に使い、良き嫁母を演じれば子どもの問題は全て解決する、といったものが多いのです。

先日、北海道でも教育委員会が後援団体として名を連ねている講演会が開かれたそうです。600人も動員されて行われたんです。そこでの講演の内容は「社会臨床雑誌」11巻3号で原内理恵さんが詳しく紹介しています。

このように教育基本法「改正」と女性へのバッシングがセットになって進んできていることをどういうふう位置づけて捉えたらよいのでしょうか。

それから家庭教育の推進ということで、今年度3億何千万かの予算をつけて「家庭教育ノート」を作った。「心のノート」の次に「家庭教育ノート」です。そして各地域で家庭教育講演会を組んでいます。臨床心理士も講師として挙げられています。

このあたりをどういうふう押さえていращやるのでしょうか。

戸恒：何が近代国家かという、経済の自由が一番大きいと思います。ともかく好きに稼いでやっていくという資本主義の流れがグローバリズムと呼ばれるまでになりました。ただ、その流れがここまでくると「君たちはそれでいいよ」と言っていた部分にまでおつきりだしている。「そこまでやられたのでは、ほくたち(の国)まで、のんびりとやっていけなくなってしまう」と。

教育でも、なんとか皆で助け合っってといった部分はずさないといけなくなっています。そうしないと今の国際競争の中で追いつかなくなっている、そういう意識なんだろうなという気がします。今まで「少なくとも中学卒業くらいまでは皆でやらなきゃな」とやってきた部分まで手をつけて、差をどんどん広げようとしている。

階級社会になってきている、とどなたかがおっしゃいましたが、まさしくそれをやらないと日本の経済が負けてしまうという意識なんですよ。

でも本当は負ける勝つ話ではないんですね。やりたい人たちはどこへ行ってもできるわけですから。た

だ「負けた」人たちをいままで通りに面倒を見ることはできない。そこであきらめさせて「貧乏でもいいから楽しく生活しなさい、と。要するに、公教育では「一緒にしておこう」をはずして、「好きなようにやりなさい(=個性尊重)」ということなんです。お金もあまりかけたくない、と。

ハイエリートになるんだったら私立でもどこへでも行けばよい、公立に行ってもいいが、塾か何か金を使って頑張ればいい。それができないとって中学校の教員があれこれすることもないよ、これ以上の余計な心配をすることもないよ、と。給料分だけきっちり働いて、余計なことに口を出すな、と。そういう所へ向かっていると思うんです。

ですから僕のレジメに「教育改革、あとは知らない」と書いたのは、文科省は本心では足を抜き出しているのではないかという実感が強いからです。もう一つ、少年犯罪が増えているなどのニュースが多いですが、ああいった報道によって何とかならないのかといった渴望のような状態が生まれている。私の見方では「わー、こんなんじゃどうしようもないよ、どうなっているんだ教育は」という流れが意図的に作られていて、その中で官僚たちはお金をつかう道として臨床心理士などいろんなものを用意する。そういう仕組みをちゃんと作っているんだという感じですよ。

そして戦争をやる。そこだけは着々と準備しているんだと思います。

そういった本音をどうやってあぶり出していけるのか。「もう少し女の子らしくしてほしい。子どもの教育、もう一寸やらないとダメだよ」とか「先生が怒れないようではしょうがない。体罰くらいやったっていいじゃないか」といった意見がじゃんじゃん出てきている。それに対して「教育基本法は守らなければいけないんだよ」と言えるものがないんです。もう少し違う角度から考えないと無理かなと思います。

そして僕らも「お金だけではないんだから、このへんで集まって楽しんでいけるような方法考えるしかないぜ」と、同じような絵しか描けないんですね。「俺は勉強して出世するんだ」という人に「それはやめなさい」と教えるわけにはいかないですね。

内藤：小沢さんの話で、ジェンダーフリーの問題と基本法「改正」がセットになって出てきていることを認識していなかったのが、改めて考えていかなければならないのかなと思いました。

県議会から指摘を受けて、相模原市で過激なジェンダーフリー教育をしているということで新聞の矢面にたつということがありました。神奈川県はある時期まで男女参画社会を一つの大きなスローガンとしてやってきましたし、国際教育もやってきました。

文部省の観点だけでなく私たちの仲間も頑張っベトナム・ラオスの子どもたちに教育をという活動を行っています。しかし、この間東京都との関係で締め付けが厳しくなっています。

「家庭教育ノート」がすごく配られてくるし、「心のノート」をどう利用したらいいかという教師への指導がきます。「心のノート」を作った人の講演会では「強制ではない、使わなくてもいい」ということでしたが、今年の春には心のノートを何年生がどのように使っているかという調査が入りました。どう使っているか分からないという声が多いと、利用の仕方が下りてくるのです。

私たちも子どもに苦勞することがあります。そうになると「最近の親はしつけが悪いからね」といったこともついつい思ってしまう。社会的な構造の中でそうなっているのだということにきちんと立ち返る習性がないんですね。戸恒さんが言われたように、そういう雰囲気教育現場に蔓延していることが、こういうイデオロギーの受け皿になってきているのだと思います。

小沢：男女混合名簿にする運動が進められてきましたが、それをまた男女別名簿にする流れが出来てきて、男女混合名簿を取り下げる自治体が出てきています。これはかなり攻撃的意図的だと思います。憲法を変えたり、戦争を準備していくのに、女がもの言うとなかなか出来なくなる、だから女の口を封じようとしていると思えてならないんです。

原田：条例化する段階で揺り戻しがあると聞いています。

鎌形：今、母親バッシングがすごいです。私も

子どものことで、学校からは「親のことではないか」と言われ、いじめのことを言うといじめに耐える強い子を育てろ」と言われてしまいました。右からも左からもバッシングがあるんですね。心理学的意味あいからも言われているんです。こういったことは今の動きに絡むところがあると思います。

基本法「改正」の主体とは？

徳永：誰が教育基本法「改正」をしたがっているのかということを中心に考えたいと思います。一昔前だったら資本家階級が自分たちの利益を守り云々といった説明ができたんです。ところが今はそれができない。今は、草の根保守といわれる層に力があるんですね。どこかに支配階級がいて、それが巧妙な画策をして今日をつくっているといった説明ではおそらくすまない。そういった議論で教育基本法「改正」反対と言っているけれども多くの支持は得られないと思うんです。

そういう議論をしても、「でも不安なだから、12才から刑法の対象にした方がよい」といった意見が普通のところから出てきてしまうんです。ですから、特定の既得権を守りたい階層がいて、それが残りの国民をからめ取って新しい体制をつくらうとしているといった理解の仕方で行っていると運動は失敗するだろうなと思います。そこで誰が仕掛けているのかということを知りたいと思います。

萩谷：岡村さんの話で、戦前回帰型の動きということが出てきました。社会主義も弱まり、多国籍化もすすみ、福祉国家にする必要もなく各国から富を吸い上げられるような体制になってきていますね。その体制の中で働いてしがみついていくしかないんですね。半分だまされて、半分のってやっている。

市場確保のための戦争さえできればいいのであって、天皇はいらないのです。ただ、天皇制擁護の人たちが一緒にやってくれて、しかも反対勢力をたたいてくれる。まつろわぬ子どもを叩きつぶすのに協調してくれる人たちとして歓迎しているのであって、けっして思想的に一致しているのではない。新しい社会つくるのに天皇はいらないと実は思っている人たちも叩いてくれるからありがたい、と。社会党総評ブロックが

強かった頃はできなかったことがどんどんできてしまうということがあるので、反対勢力をつぶしてしまうことのうま味はあると思うんです。

もしそうだとすれば、「天皇制なんだよ」とこちらが言っていると、「違ふよ」と逃げられてしまう可能性があると思っています。

誰が敵かといえば、私たちが飯を食って働いている経済構造、崩すと食っていけないのが敵です。マトリックスという映画で、みんなシステムに依存して生きているので、救わなければならないそいつら皆が敵なんだ、と言っていたのがとても示唆的だったんです。軍国主義がおこしたという考えは好きではないんです。システムの中に適応して生きていること自体がおこしているのではないかと思います。

岡山：性教育パッシングのことですが、夏に報道されたようなことがどう都立高校に反映したのかということをお話ししておきたいと思います。都立高校では9月1日から各教員に週案を出させるようになったんです。週案というのは、一週間の自分の授業でどういうことをするか項目だけあげるものなんです。

実際の授業の場面においても、既に年間授業計画を出させられているんです。学期ごとに校長教頭の授業観察もあるんです。それでも飽きたらずに一つひとつの授業で何を教材として使ったか、と。プリントを使うならプリントも添付して出しなさいと言うんです。そういう形で全ての授業を視野におさめるようなことが行われようとしている。これは教育基本法「改正」前の状態です。これが「改正」されるとどうなるのかな、教員は息の根を止められるのかな、と思ったりします。

岡村：構造改革の主体は誰かということですね。これは自民党の派閥や日本会議ではないんです。グローバル化の状況の中で日本がまとまった国民国家として生き延びていくためには公共的な政策を立てていく必要がある。派閥やセクトのレベルではなく、国家の公共的な立場をどう維持するのか、これが使命感としてある。小泉は自民党はつぶれてもいいから構造改革をという。自民党どころか国家そのものの存続がかかっているという認識があると僕は思います。

2001年に中央省庁の改革が行われました。文部省は文部科学省になった。そういう中で、重要な公共的政策決定をする主体は内閣府です。内閣府のホームページを開くと、日本の国家がどういうことをしようとしているのかが出ています。国家のレベルでは共同参画社会の形成、共生社会の構築ということが課題になっているんです。これは日本会議など保守的な様々な層が個別利害として言っているレベルをこえて国家的利害として提起されているんです。まさに、国家の公共的政策の担い手としてのひとり一人がその試練を担っていくということなんです。

ですから、これは戦前回帰ではないんです。21世紀に入った段階で日本の国家は脱皮した、新しいところに進もうとしているんです。地方分権も必要だ、と。国家の規制をはずしますので、国家の出来なかったことをどんどんやってください、と。これは国家の活性化をはかっていく重要なエネルギーなんです。個々の国民がかつてのように国家の指令に従ったり反対したりということではなく、公共的な政策理念をお互いが担う、そういうことをどうつくっていくのか、これは今の日本の構造改革のあり方だと僕は思います。

構造改革の主体は特定の集団ではなく、まさに公共的利害を担う主体である。その主体を担うために公教育が大きな課題を担わされている。そして社会をオープンにしてそこからエネルギーを引き出してくる。同時に管理する。こういう新しいシステムが作られつつある。そういうことに対し我々はどう対応したらいいのかうろたえている。

私自身もそうです。どういう原点で対応するのか、我々自身まだ見つけだしてないんだと思います。

先ほど小沢さんがおっしゃられたジェンダーフリーの問題ですが、日本の国家は共同参画社会にしていけないと世界に負けるんです。そういう認識があるんですね。ですからジェンダーフリーに対する日本会議の反対は、一つの立場だとは思いますが、これが全てではない。むしろこういうことをつぶしながら国家は進んでいくと思います。

内閣府が出来て、行政の企画・実施を全部そこでや

る。そういうものが出来たんです。これは前になかったことです。そういう国家の政策形成と主体が総合的に立ち上げられ、新しい仕組みが生み出されてきていると私は思います。その中で教育の構造改革が進められている。教師がそれを担わされている。個々の親や子供たちがこの構造の中に引き入れられている。

その中で愛国心などが言われている。これは天皇制の問題として戦前回帰的に言うのではなくして、きちんと丁寧に位置づけるべきだと思います。執拗に日の丸・君が代を強制してきているわけですね。われわれはこうした状況を強いられている。こうした事態をつくり出してきた力は何だったのだろうか。われわれ自身もそれにコミットするということはなかったのだろうか。そういう点もあるのではないか、そういったことを含めて考えてみなければならぬと思っています。

いずれにしても、教育基本法「改正」、教育の構造改革をどうとらえるかという場合に、「内閣府論」は重要な位置を占めていくものと思われまます。

(なかじまひろかず 本学会運営委員)

【編集部より】

発題者の岡村さんより、学習会当日の討論に関して、補記を入れてほしいとの申し出がありましたので、以下に追加します。

「補記」

岡村達雄

発題者の基本的立場にかかわる質問を受けながら、応答できていないところがあり、編集委員会の承認を得て、本誌上にて補記させていただきます。

篠原睦治さんから、発題者のスタンスは「近代法」を軸とした批判の方法に拠っていると思われるが、いったい「近代法」をどう超えるのか、その点を明らかにせよ、と問われました。教育基本法はどのような歴史的役割を果たしてきたか。この一点を明らかにするために、近代教育法制である教育基本法の性格を検証しようとしたのです。この観点から、その第10条は「不当

な支配に服してならない」としていますが、第1条がもともと教育目的の「法定」という意味では「不当な支配」にあたります。それゆえ第10条に依拠した「内的事項」への介入を「不当」とする批判は、第1条によって反古にされてきました。問題は、「不当性」批判的方法的前提となっている近代の二項図式＝内外区別論が、権力への批判よりはむしろ権力の支配の手段となっていることにあります。こうした近代の枠組みを超えるためには、不当な支配をふくむ「公的で法的な」かつ「正当な」支配を批判していくことが課題です。「逸脱」論はこの一点を明確にさせ、近代批判の課題性を問う意図から論じたものです。

篠原さんからの二つ目の質問は、内面の自由に国家は介入してならない、というのが国家はいつも個人の内面に関与しているのではないか。内心に関与しない原則に基づく教育を考えた国家があったのかと問われています。近代の国民教育、公教育は公権力が組織主体であるかぎり、実際に、個人の内面に支配を及ぼしています。これは事実認識の問題です。良心の自由を保障する憲法を持つ国家により個人が内心を侵害されたとき、まずは法規範によって侵害を批判し救済を求めます。それは事実としての行為を規範をめぐる対立に置き換えるものであり、価値認識の次元への移行です。侵害されたものが、権力は侵害するものだ、と達観しているわけにいかないのは当然です。規範的価値の争奪をめぐる実践は、所与の法規範を批判し、それを超える制度実践をとおして、事実認識を深め、現実批判と変革の契機をあたえるものだと思います。この際、いわゆる「内外区別論」は内部・内心を外部の干渉から守るとしながら、問題を内部に押し込める内心支配の論法です。また、内部・内心の外部行為化＝表現を認めず、内部に封じ込めるものであり、ここに国家権力が用いる規範の二項対立図式の方法が<心理中心主義>を下支えする関係を成り立たしめているわけです。発題の基本的立場性は、こうした近代批判をモチーフにしています。

「国家による心の支配」への批判という問題の立て方は、精神と身体、心とからだなど、内部と外部、内と外を区別化してとらえる近代の人間把握にからめとら

れる議論になる、そうした議論は危ういのでないか、これも篠原さんからの問題提起です。私も同感です。いま、近代社会を成立させてきた社会内外に設けられていたもろもろの<境界>が失われ、境界線によって成立していた規律社会から新しい管理社会への移行のもとでは、内外区分論はもはや有効ではありえませんし、それにとって代わる批判的方法も、未だ不明な状況にあると思います。

小沢牧子さんからは、教育目的からの「解放」は価値と思想の抗争の場をつくりだし、共生「教育」と矛盾するのではないかと問われています。国家によって生き方を方向付けされるのは、隷従した主体のあり方を脱しきれないのだと思います。その方向が不明であっても、他律的価値への同調にとどまるよりは、相互批判と他者との共存を引き受けて、この不明な時代に錘を垂涎させ<価値の創造>に賭けていくこと、むしろそれがもたらす困難こそ<共生>と<教育>を探究していくことを意味づけるのだと、わたしは思います。

とりあえず、発題者からの応答とします。

学習会II 心理職の資格化をめぐって — 医療保健心理士の法制化を軸に —

発題 佐藤 剛
赤松 晶子
司会 林 延哉

発題I. 臨床という営為における倫理に関する覚書
佐藤剛

問題意識

「専門家はいない」というのも極論だし、「専門家がすべてだ」というのもまた極論だと漠然と思ってきました。一方の極に振り切れないような思考は可能でしょうか。今回の報告は、そのための一つの試みです。なによりも大切なのは、実践と思考が袋小路に陥らないような問いを設定することです。

私自身は、「専門性」と「資格」は等しくないと考えています。「資格」がなくても、「専門性」が保たれることは十分ありえるし、反対に「資格」が「専門性」を保証するとは限りません。現状の心理臨床言説は「資格」と「専門性」を何の思慮もなく結び付けます。この現状に抵抗するためには、どんなことが必要だろうか、ということです。

現状認識

現状は「心理臨床言説」制圧状態であると言わざるを得ません。具体的に言えば、全国すべての中学校にスクールカウンセラーが配置され、小学校への配置も検討されています。心理臨床言説が、1995年の阪神大震災や、地下鉄サリン事件など社会的な事件とリンクしはじめたことから、現在の心理臨床言説の制圧がはじまりました。最近では池田付属小事件の犯人に対し

て臨床心理士による面接がニュースとなっていることもこのことを証明しています。心理臨床言説を支える心理臨床学会の会員は1万人を超えています。

他方でこの状態に対する違和感も表明されており、小沢牧子著「心の専門家はいない」(1)が新版として広く読まれています。

臨床という営為における倫理の三つの相

ここではまず臨床という営為が生きている倫理を明らかにしたいと思います。臨床という営為は、三つの位相を同時に生きていると私は考えています。この三つの位相を同時に生きることができる者だけが、臨床という営為を持続しうるわけです。

自分に対する倫理という位相(面接技術向上のために)

非常に極端なことを言う人でしたら、専門とかなんとか言わなくても、相手に対して深い愛情があればいいのではないと言われるでしょうが、われわれとしては、その深い愛情というものが二人の間でどういう形をとり、どういう意味をもってなされていくのかということをも具体的に言えなかったら、これは話にならないと思うわけです。(2)

臨床の場に立つ人びとにとっての基盤倫理であり、この倫理自体をおち壊すことは非常に困難です。「社会的存在として人とかがかわろうとする場合には、自

分自身の資質を向上させなくてはならないということは確かだと思います。

他者に対する倫理という位相(他者との共感のために)

「患者のために」といいつつ、結局は、自らの業績としていく「事例研究」の方向性は、この「患者」をどこに置き去りにしていくのであろうか。殊に、「事例研究」は、「患者のプライバシーを守る」という形で、「患者」を匿名化して、「患者」がその「事例研究」に共鳴したり批判する機会を永遠に奪ってしまう。そして、そこで浮上してくるのが、専門家の「理論」であり「業績」である。これでは、「患者のプライバシーを守る」という大義名分のもとで、実は専門家の権利・権力を守っているといえる。(3)

臨床という営為において「治療」者と「クライアント」とのあいだに倫理が発生するわけですが、第1の倫理は、相談室のなかでの倫理は意識するけれども、日常生活における倫理については何も言うことはできないでしょう。「治療」者は「クライアント」への「治療」を自らの業績とみなし、利益を得てゆきます。この非対称な関係に対して倫理が発生します。この倫理に無自覚な者は「一生懸命治療しているのだから、何が問題なのか」としか言えません。この倫理の位相を尊重した実証的な検証は、主に思想や社会学の領域で担われています(フーコーの権力分析やエスノメソロジーや会話分析)。

社会に対する倫理という位相(社会秩序の変革のために)

ならば臨床家は、歴史的な時間の中でも己が職業を消滅させるべく、その社会的行動を方向づけて然るべきではないのか。繰り返して言おう。心理臨床家とは、そもそも自身の職業的営為が社会的には要らなくなるために汗する、という矛盾を本質的に胚胎した職能なのである。(4)

これは、第1の倫理ではまったく応えることのできない倫理です。臨床という営為を行う社会的な責任に関する倫理です。第1の倫理しか生きていないとすると、自らの功名心や自己愛のために業績主義へと走るしかありません。軽薄な社会認識しか持っていないのです。臨床という営為が、社会のなかでどのような影響を及ぼすことになり、社会のなかで臨床という営為がどのように認識されていくことになるのかについて自覚しなくてはならないと思います。たとえば、心理診断に使われる種々のテストが社会的に持ってしまう意味について徹底的に考えることなどがその一例です。それは、第1の倫理では到底辿り得ない倫理と言えます。この倫理は、現状の「心理臨床言説」においてまったく欠けている部分です。

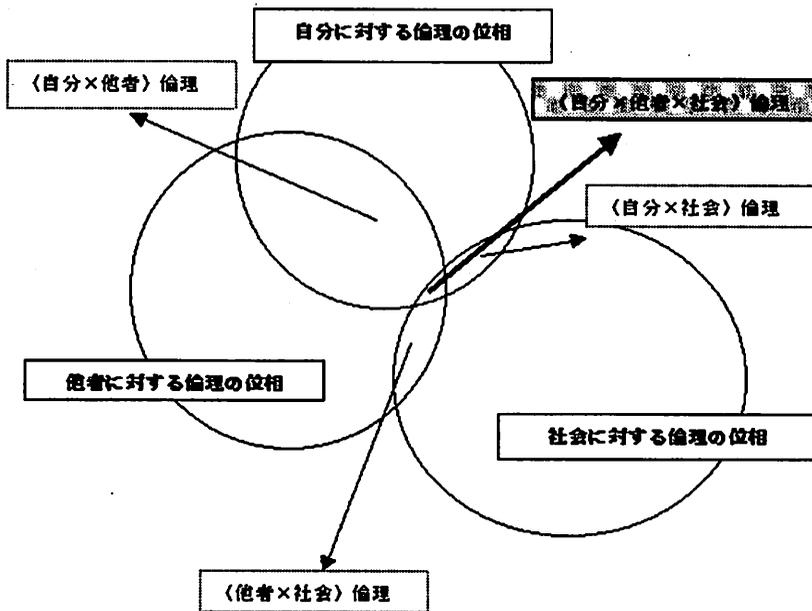
これら三つの倫理を設定すると、現状が第1の倫理ばかりが目立ち、第2、第3の倫理への配慮が乏しいと言えます。これからも「心理臨床言説」が日本の社会に深く浸透していくなかで、倫理への配慮が不可欠です。これらの倫理を図式化すると次頁のようになります(図1「臨床的営為」が生きているはずの倫理の位相)。三つの倫理が重なり合う場所で留まり続けるためにはどうすればいいのでしょうか。

反対も肯定もせずに持続すること

本質的な考えとしては、われわれは資格をもって社会に対して責任の所在を明らかにする。また、社会のほうでは、その資格に対してももちろん発言できます。資格をもっているのに問題があるという批判がでてきたとき、われわれは批判を受けることによって成長する。そこに何らかのはっきりとした線を引かなかつたら、日本の今の状況では非常に曖昧なままで進行していくんじゃないかと恐れているわけです。(5)

この発言者は現在文化庁長官となり、臨床心理士たちがスクールカウンセラーとして「活躍」し、不登校の減少に効果を発揮したと認識されている現在、心理臨床言説の流布は決定的なものとなっています。臨床心理士はなりたいた職業の上位を占めるようになり、大学には

図1 <臨床的営為>が生きているはずの倫理の位相



臨床心理士の養成コースが乱立しているわけです。これに関連して、下記の山下の予想は的中していると言えるでしょう。

社会の様々な場に、何かの形で「心の専門家」が、所定のライセンスを所持して進出していくという状態が現実のものとなるなら、大学にポストを持つ心理学者たちは、我が世の春を謳歌するということになるのであろう。(6)

現在は「心理臨床バブル」とでもいうべき状況です。心理学がいつも時代の要請のなかで発達してきたというのは疑いようのない事実であると思います。もっとも、バブルはいつか弾けるに決まっているのですが、バブルのあとを私たちはどのように生きるべきなのでしょう。

私自身は「専門家」として社会的に認めてもらおうとは思っていません(今後も資格を取るつもりはありません)。ただ、自分の意思とはまったく別の方向に社会が作られているという事実については肯定すべきだと考えています。ある意味では反対であり、ある意味で肯

定であるとは言いようがないことなのです。いまは三つの倫理の位相が重なり合う場所に留まり続けることが大切だと考えていますが、それは同時に、いまの私の限界でもあります。

<社会>のなかで臨床的営為を行おうとするときに、さまざまな倫理と向き合って生きているはずですが、しかし、人はしばしばそのことを直視しません。自分に対する倫理だけを背負えばいいと思っている人もいますし、他者とのあいだに生まれる権力的な関係だけを問題にしていればいいと思っている人もいます。しかし、実際にはこの三層が重なりあう地点にいるわけですから、分かりやすくしてはいけないのだと思います。それを忘れたときには人は軽薄に臨床的営為を語り始めるのではないのでしょうか。人は<倫理>的であるならば、資格の有無はどちらでもいいのではないかと考えてきます。問われるべきは、臨床という営為にかかわる人の倫理だと思うのです。

注および文献

- (1)小沢牧子『「心の専門家」はいらない』洋泉社 2002
- (2)「日本臨床心理学会・日本心理臨床学会公開シンポ

- ジウム記録 臨床現場から専門性を考える」における河合隼雄の発言:『臨床心理学研究』Vol.25 No.2 所収 日本臨床心理学会 1987 90頁
- (3) 同上シンポジウムにおける篠原睦治の発言:同上誌93頁
- (4) 久能徹「欠落する過渡期への自覚」『臨床心理学研究』Vol.25 No.2 所収 日本臨床心理学会 1987 127頁
- (5) 前掲シンポジウムにおける河合隼雄の発言:前掲誌93頁
- (6) 山下栄一「『資格・専門性』問題についてのコメント」『臨床心理学研究』Vol.25 No.1 所収 日本臨床心理学会 1987 17頁

(さとう つよし 本学会運営委員)

発題 II.

赤松晶子

はじめに

佐藤さんの話を聞いているうちに混乱してきましたが、これには年齢の問題もあって、補聴器を入れていないと、人の声が聞き取れないし、眼鏡も何度か変えています。老人蔑視みたいな言い方はしたくないのですが、やはり現実には厳しいものがあります。

今日持ってきた資料は、『社会臨床雑誌』(第11巻2号)に掲載したものです。今年(2003年)の5月頃より、医療保健心理士のことが急浮上してきましたが、すでに精神保健福祉士が資格化されて以後、病院の中は修羅場のようになっていて、このまま放っておけないと思って書いたものです。そのまま読んでも仕方ないので、これをベースにして、自分のしてきたこと、考えてきたことを振り返りながら、話してみたいと思っています。

資格を持ったら倫理は守れない

佐藤さんの発題にもあった、“自分と他者が向かい合っているところで理想的な何かができる”、という考えは、いわば「心理療法」の慣例的なものですが、現実

の中ではわからないことも多く、私は、「資格を持ったら倫理は守れない」と思います。

ここに来る前に、資格と免許という言葉調べてきたのですが、辞書によると、資格というのは、技術を持つこと、そして、それに地位を与えられる、と書いてあります。一方、免許は、先輩などから学んだ技術を自分で磨く、ということです。私は、資格については、地位の問題をめぐって考えてきたと思うのです。

資料の論文は、ここ数年、東京足立病院でパートになってからのことを書いたのですが、足立病院の前に、群馬県や相模原(神奈川県)の病院を転々としていました。病院はどこに行っても閉じ込められた人がウロウロしていて、かつては、暗い中で毛布にくるまっている人の塊があるという感じでした。こちらが、そういう状況に関わっていく中で患者さんと関係が出来てきて、言いたいことが出されてくるのですが、医療構造の中では、病院に注文しても、こちらの声は聞き入れられないのです。最近、建物は新しく近代的になってきたけれど、本質は変わらないのです。

患者さんとなつなっていくと、病院の外に一緒に出たりすることも出てきて、以前、一緒に外出した患者さんが逃げ出してしまったりしたときなどは、「誰々先生がやっと連れて来た患者なのに、何をしているの!」と叱られたり、「自分の給料分ぐらいは稼いでほしい」と言われたりしました。昔であれば、それは、心理テストをするということで、ロールシャッハなどは個別で時間がかかるからダメで、患者さんを20~30人、一同に集めてクレペリンテストをするわけです。それを何回か続けたら、「少し稼ぎましたね」と言われる、そんな状況がありました。

現在は、心理テストというよりも、デイケアに何十人患者さんが来たか、訪問看護に何十人行ったか、というような稼ぎ方があるのですが、薬のことや医療のおかしさについて指摘したりすると、「パラメディカルが何を言うか!」と言われてしまう。はじめの頃は、それが資格にもとづいているのか、何にもとづいているのかわからなかったのですが、医療社会は極めて封建的な関係なのです。

私は戦前の生まれで、父親は封建的な人だったと思う

のですが、私の根っこにあるのは女性差別の問題です。セクハラ的なことを子どもの頃から受けたりしたことがあったので、そういう差別的なものへの抵抗は自分の中にあつたといえます。病院に勤め始めた頃は戦後10年余経っていて、世の中も変わってきていたのですが、医療の場では他の企業と全然違っていました。給料だけでなく、普段の食べ物(勤務先での昼食など)まで、医者と、その他の職員、さらに患者さんとは違うという状況に出会ってきました。その中で、これはおかしい、何故普通に話し合えないのか、と考え続けていました。

医者を頂点とするヒエラルキーこそ、精神医療の根本的問題

私は、設立当初に連絡をもらって臨床心理学会に出始めたのですが、そこでも大学院卒が正会員で、普通は準会員そしてだんだん正会員になっていく、というような順序がありました。そして、1969年の第5回大会のときに、改革が起きることになります。当時、臨床心理学会では、資格認定委員会心理臨床家の資格推進が行われていて、国立小児病院の渡部さんなどがその委員になっていました。

しかし、同じ年の精神神経学会金沢大会で、「精神医療は患者に役立っていたか?!」という内部告発・捉え直しがあって、そこから医者が第5回の臨床心理学会の大会に来て、フロアの後ろの方から「あなた達は何を考えているのか!自分たちが患者に対して何をしているか、それをこそ考えなくてはならない!」と叫んだわけです。それに呼応して、渡部さんたちが「資格どころではない、これまで自分たちが何をしてきたか、考えるべきだ」と主張したりしたわけです。

患者さんが閉ざされ、プライバシーも守れないような病院状況の中で資格どころではない、ということは当然のことでしたが、その時の私は、「格好よい」医者が叫びそれにみんながワァーと乗っていく状況が腑に落ちなかったのです。というのも、私の経験の中では、医者が悪い、と思っていました。現場で医者はみんなの意見を聞かないで指示ばかり出し、他の職員を抑え、そして患者さんはその職員に殴られて、一番下層に位置づいていたからです。当時、看護者は夕暮れになる

と庭に出て、患者を抑えるための空手の練習をするのです。それは、昭和42年に現在の東京足立病院に勤務し始めたときも同じで、男子看護者には柔道と空手の練習があつたのです。

ある時、若い患者が看護者に無理やりに連れてこられて保護室に入れられ、暴れる中で、看護者の方から手が出るような状況に遭遇しました。その後の勉強会の折に、そのことを指摘したら、「他の所のことに口を出すな、自分のことを考えろ!」と院長から怒鳴られました。後から聞くと、一生懸命頑張っている看護者が可哀そうじゃないか、ということなのです。つまり、医師の指示のもとで動いている職員はかばわれ、患者を切り捨てるということです。だから、「病院に来ると僕の人生は絶望的だ」というような患者さんの声が出てくるわけで、そういう絶望的な病院状況をつくっているのは医師である、と考えてきていました。

それだけに、臨床心理学会で医者の意見にみんなが拍手喝采する姿に、私はその内容には賛成するけれど、その雰囲気には一歩踏みとどまる思いでした。

臨床心理学会はその年2回大会を持ったのですが、佐治守夫さん、空井健三さん、大塚義孝さんなどが理事としてそのときの壇上において、彼等を追及している状況がありました。その中で、私は「こんな討議を続けていても仕方ないので、小グループに分けて話を深めてから再び全体で話し合えないか」と提案したら、後から「そんなことを言って、臨床心理学会のことを考えられるのか!」と怒鳴られたのですが、それが篠原さんでした。小グループでは意見が分散して深められないということだな、と後から気付いたりしたのですが、そんな調子で少しずつ自分の問題に向き合っていくことになりました。

まだ、医療者と患者の立場の違いがもたらす問題を十分に認識できないまま、2~3年を過ごしていましたが、患者の大野萌子さんや吉田おさみさんから厳しい追及を受ける中で、立ちすくむような思いを深めていきました。自分は何をしたらよいのか、初めのところから考え直さなければならぬような状況に追い込まれていったように思います。

先ほどお話した論文の中にも書いていますが、資格と

ということ、免許や技術という事は違うと思うのです。山本和郎さんが1980年頃の臨床心理学会の大会で、ふぐ料理の例を出して、「やはり、資格は必要だよ」と言ったことに違和感をもったことを覚えています。つまり、ふぐ料理をするために必要なことは、技術であって、それは自己練磨、自己の技術を深めるという事なのだろうと思うのです。しかし、医療の中の資格は専門家中心の思想をもった地位ということなのです。

精神医療のヒエラルキーは強化されている

たとえば、医師という資格は、医療法や医師法に守られているにしても、医師の指示が全てになっていて、医師の指示がなければ患者は外出もできないという状況になっているのです。精神医療捉え直しが1969年から行われて、20年ぐらいいは私達も何をしようかと考え続けました。その中では、三枚橋病院などに見られるように、医師の指示でなく、看護は看護の主体性の中で動いてよいのではないのか、職員がそれぞれに主体的に動いていくのがよいのではないのか、という動きが一時的にはあったと思うのです。しかし、1988年に精神衛生法が精神保健法に変わり、それと同時に精神保健指定医が制度化されて、結果的に医師の権限が強化され責任がかり、その指示がカルテに明記され、それが無ければ何もできないという状況に現在は来ています。主体的に考える看護者も陰で「おかしいよね」とブツブツ言うにとどまってしまう状況です。

たとえば、こちらが患者さんやその家族との関係をつくり、離婚話まで出ていた夫とやっとなり仲良くなってきたので、夫婦で外出しようとするめていたら、「主治医の指示がなければダメです!!」と看護者が言うわけです。そこで作ってきている人間関係が指示があるかないかで全部ダメになってしまう。それほどに、医師の指示が強化されているけれど、一方で、医師は看護者が心配になるから、と言って患者さんの動きをとどめてより抑制的になってゆくこともあるのです。とにかく、医師のサインの有る無しが決め手になっていて、行政もそういうところに注意を払うのです。この行政の監査には、病院中、神経をビリビリさせて、そこで言われてしまうことで病院が動かされ、患者さんと作ってきた

人間関係が覆されていく現状があります。

資格を越える動き方をどんなふうに描いてきたか

昨日、司会の林さんに、どんな事を話そうかと相談したところ、これまでやってきたことの中でこれからも残っていくことがあるだろうから、その辺りを話してみてもどうか、とアドバイスを受けました。そのアドバイスに従って、資格を越えるような動き方を自分たちがどのように考え、してきたかについて、少し触れたいと思います。

東京足立病院に勤務する前、数年他の病院に勤務していたとき、外出の際に患者さんがいなくなったお話を先ほどしました。患者さんがいなくなった後は、外出するときには、患者さんを並ばせて、番号を点呼、唱和させて人数を確認しないと外出できないような状況になったりするわけです。

その後、足立病院に来たわけですが、当時の院長はかなり苦勞した体験を持った人でした。私は、1967年に心理職として、ワーカー職の一人とともに常勤職で入ることになりました。それまでは、大学の先生が週一回病院に来て、心理テストだけをして報告を出していました。常勤職で入ってからは、患者さんが少しずついろいろと話をしに来る関係が出来て、患者さんに沿って考えていくということがあって、勤めてから初めのうち、私は良いテストをしようと思って、医局からも心理テストの要請が来るので、非常勤の心理職3~4人の若い人たちと1ヶ月60件ぐらいいの心理テストをとっていたということがありました。

そういう中で、1969年から70年にかけての精神医療改革の気運にのみこまれて行くわけです。それで、医局に「なぜ、心理テストをとるのか?」と問いかけたら、「何を言っているんだ!君たちにも稼がせてやっているのに」という返事でした。先ほど話したように、心理テストが心理職の稼ぎの全てというような状況でしたし、病院経営で収入の90%強は、薬代とそれを処方する医者の行為によるものでした。心理テストは殆んど病院経営に役立たないが、僅かの努力ということなわけです。また、コツコツ面接を続けながら患者さんを理解しようとする医者からは心理テストがどうしてダメな

のか、という意見もありました。

それでも、心理テストの問題を考え、主張しながら、年金診断書作成とか、当時は運転免許にも診断書が必要とされる場合があって、そういう必要性のあるときに限って心理テストをとるということが定着していきました。次第に年に数回まで減ってゆきました。しかし、最近では、心理テストのオーダーを出す若手の医者が入ってきて、それに応える臨床心理士が入ってきているという状況になり、少し様変わりし始めています。

1970年代には、心理職が3人、ワーカー職が5人勤めていたのですが、心理職は技術職として、ワーカー職は事務職として雇用されていて、心理職の方が7～8千円給料が高かったのです。仕事の分担もあって、心理職が心理テストや心理面接で就労可能と判断すると、ワーカー職が患者さんと一緒に職探しに出かける、というような形だったのですが、患者さんの要望を聞く中で、また、精神医療改革の気運にも影響されて、そういう分業体制はおかしいのではないかと疑問をもちました。

患者さんが外泊したい、仕事をしたい、と要望するときに、それに立ち会った人が一緒にそれを考え、行動していくことが必要ではないのか、分業的にするのではなくて、一人の患者さんの流れに沿って関わり続けて行くということです。それで、1974年に、心理職とワーカー職が一緒になって心理福祉課をつくりました。その時に、給料格差もなくなりました。元来の差があったため、ワーカー職の上がり分と心理職のそれに格差がつくことになりました。それに納得できない心理職の人が辞めるという事も起きましたし、患者さんにそって動いていくためには全員常勤職にすることが必要で、そのためにパートの人たちも何人か辞めていただくことになりました。そういう犠牲を出しながら、8人で心理福祉課をつくったわけです。

その頃、ちょうど病棟も8つあったので、病棟担当を一病棟一人として、患者さんと一緒に壁新聞をつくれたり、保護室の掃除を看護婦さんと一緒にしたりとか、から始めてゆきました。その中で気づいた事は、患者さんが病棟の中ですることが何もないということでした。「薬です

よ、ご飯ですよ。」という以外、限られた人が当時飼っていたウサギの世話をする程度のものでした。そこで、女子病棟では、一緒に買い物に行ったり、料理をつくったりし始めました。入院以来、何年も自分の財布をもったことがない人がいたりする病院の現実があるわけです。医局からは「専門的な仕事もしないで、何で遊んでいるのか」という叱責もあつたりしたのですが、外来に來ない患者さんのところには時々出かけたりしたのですが、訪問看護という医療点数形態がない時代なので、「自分の時間で行け」と言われたりもしました。とにかく、稼ぎにならないことをするという事で叱責的になっていたわけです。

1973年頃からオイルショックの影響で、60人ぐらいのナイトホスピタル(入院しながら、昼間は仕事に出かける形態:編集者注)の患者さんがいたのですが、職場を次々に失っていく事が起きました。患者さんによってはそのまま正式採用されて、退院して住み込みで働くということもあつたのですが、精神科患者の働き先はかなり少なくなつていきました。それで、仕事はなくてもアパートに退院すればいいよ、という「ブラブラ退院」が当時全国的に起きてきました。外来の患者さんで、昼間することがない人のことを考えて、外来サークルをつくれたり、喫茶室をつくて患者さんがいくらかでも働ける場にしたりしたわけです。これらの活動が、1986年にデイケアの認可につながっていきます。

患者に見せないカルテは作らない

現在は、カルテ開示の問題が出てきているのですが、当時は、患者さんから自分のカルテを見せてほしいと言われても、見せないものでした。それで、デイケアの記録は、「患者さんに見せないものはやめよう」と主張し、患者さんに参加した感想を書いてもらい、それに応える形でスタッフが書くというような、いわば交換日記のような記録づくりをしました。行政の許可もとって出発し、患者さんからの評判もよかつたものです。社会復帰を目的にしたデイケアには、開かれた記録づくりはある意味で当然のことで、他の病院にも少し影響を与えたところがあるのではないかと、思うのですが、それが、最近、行政からは、客観的な記録ではない、と言われました。それで、その記録のあり方も少し変わってきている

ような現状があります。

しかし、そういう活動の中から、当事者の会ができきたり、事件が起きると病院の外で話し合うようなつながりも出来てきています。足立区には4つの精神病院があるのですが、足立病院はかなり自由でいいよ、という評判が患者さんに広がって、デイケアも150人体制で、200人以上の登録があるというマンモスデイケアになっています。しかし、そのために、ある意味では、中身が形骸化してしまい、「つながりが持ちにくくなった」と、最近患者さんに言われたりしているのです。

何かをつくっていくときには、患者さんの意見を聞きながら一緒にやっていこう、いわば治療共同体みたいなイメージを持っていたわけです。病院全体は無理にしても、デイケアには、そういう治療共同体を夢見て、医者に対しても「デイケアに来る時は白衣を脱いで来てください」と、文句を言われながらも主張したりしてきました。

制度と実情があまりに食い違う

患者さんを主体にしたエリアをつくろうという気概を持ちながらやってきたのですが、それが崩れていくような状況は、1991年に臨床心理学会が心理職の国家資格を求め動きを選択してしまう事に象徴されているようにも思います。

それと同時に、1993年から95年あたりが一つの分かれ目になっています。精神保健法以降、グループホームや作業所の設置の促進など、地域医療を推進するような流れがあったのですが、実際はその中身は貧困そのものです。援護寮をつくっても人口当たりでの設置数が制度で決められているので、なかなか認可されなかつたりするわけです。先取的に長期入院者の退院を促進しようと独自に頑張っても、認可されなかつたりするので、共同住居をつくったりするわけです。ところが、病院が共同住居をつくることは法律上できません。そこで別の会社をつくって自立採算的に運営する方針をとったのですが、自立採算できないので、病院から職員やお金が流れていたとして、去年の5月に医療法違反で新聞沙汰になったりしたのです。

医療保健心理士資格の話が出てくるときと同じ頃、新障害者プランとACT(Assertive Community Treatment)というのが出てきました。ACTというのは、積極的に地域に出るというような意味で、現在32~33万人の入院患者さんがいるのですが、そのうち、症状が軽くて退院可能な患者さん約75000人をまず退院させる、と厚生労働省が言っている。しかし、退院する場所がないから掛け声だけですが、これに続いて、重症の精神障害者を外に出すと言いついて、それはアメリカや北欧の真似です。アメリカなどでは州立・公立病院をやめたりするわけですが、日本の入院患者は多いので、それを早く減らさなければ汚名であるというわけです。私立病院に病床の85%以上を頼っている日本でそれは容易ではないでしょう。

先日、厚生労働省の人が、あるシンポジウムで、これは必ずやります、と言っていたのですが、地域の貧困な現状でどうやって出来るのか、と思うのです。作業所で患者さんが1日5~6時間一生懸命働いて、1ヶ月5千円から1万円の手当てです。みんな生活保護を受けているから構わないでしょう、と言うのですが、そういう目にあつた患者さんにとっては、はり合いが持てるどころか屈辱感でしかないのです。作業所の職員は以前は補助もなくいわば薄給だったのですが、現在は補助が出るので職員の給料は公務員なみになっていて、しかし、患者さんの給料はそういう状況なのです。

しかも、足立区には13の作業所があるのですが、以前は、職員の熱意もあり、大変な患者さんがいてもつきあい続けるような関わりがあったのですが、現在は乱暴する人は来ないで下さい、と追い出され排除されてゆきます。だから、国の施策はいろいろと出されるけれど、人間の実行力とか精神力がついていけない現状になっています。

資格は人を変える、人をつくる、その問題点

そういう中で、医療保健心理士資格が着実に進められています。臨床心理学会も、それと密接な関係がある全国保健医療福祉心理職能協会も、そして、精神神経学会、小児科学会などもこの資格を後押ししているわけです。他方、河合隼雄さんなどは医療の問題に限ることに疑問を投げけていたりするのですが、医療内でも医師会が二の足を踏んでいたりするのはその通りです。それ

は、この心理資格が出来る、と、精神療法という医療行為をすることになるので、医師の独占業務を侵すことになるのではない、ということなのです。精神保健福祉士が資格化される時は、看護協会が患者さんを支えるという点で、業務独占を侵すのではない、というように、いろいろなせめぎあいが出てきたわけです。

資格が、自分の技術の向上によって患者さんや人間社会の必要に役立つようになろうとしているものならば、そのようなせめぎあいはないはず。そういう意味では、今後、精神保健福祉士と医療保健心理士がいがみあうことが出てくると思うのですが、侵されるというような感覚では、自分たちの業務の不備を見直す関係にはならないのではない、と思うのです。佐藤さんの話では、カウンセラーとしての仕事がすでに地に付いてきていて、それは否定し難い現状にきている、ということでしたが、それ自体、いつまで続くか、いずれ見直しが来るだろうと思いません。

資格で地位を守るというときに、どうしてもミスを外に出したくないという事になります。私が病院に就職したときにも、それまでに学んだノンディレクティブな面接法ではとてもやっていけない現実に出会うわけです。最近、足立病院にも大学院卒で臨床心理士の資格を持った人が入ってきていますが、この人は大学院で学んだ事にこだわってしまって、ブリーフセラピーをやったりするのです。目標を立てて、それに近づくと、点数化していきようなやり方です。あるとき、その人がある患者さんの妄想の対象になったので、「患者さんが辛そうなので、そのことをスタッフ間でも相談しよう」と、本人に話したら、「赤松さん、やめてほしい、何でそんなことを言うんですか!」と怒り出し、どうやら自分の恥になることは話題にしないしてほしいということらしい。

妄想の対象になることはよくあることで、それはそれだけのつながりの中で生じることだから、その人と向き合って話していくことだろうと思うのです。だから、それは恥ずかしいことではないのですが、その心理の人にとっては隠しておかなければならないことなわけです。その人のありようもあるけれど、やはり、資格者というのは自分のミスをつくりたくない、人前

に出したくない、という事になると思うのです。

また、ある仲間は資格をとるかどうかを迷い悩んでいたのですが、資格を取る決断を不承々々として、精神保健福祉士の資格をとったわけです。しかし、資格をとってからは、歩き方が違うのです。トントンと弾んで歩いてしまう。というのは、周囲からの資格をとることへの評価は確実にあり、やはり、それは人として、ホッとすることなのでしょう。こちらとしては、その人が悩んでいたときに、「たとえどのような資格をとってもその問題を考え続けることでしょう」と声をかけてきたわけですが、今回、医療保健心理士がいよいよ浮上してきたことを話したら、「そのことには関心ありません」という返事でした。一体、どういうことだろうと思うのですが、地位のなんらかの保証がかないかは大きいのでしょうか。人間って弱いと思います。

精神医療は医療点数という制度に縛られ、翻弄されている

訪問看護などでは、資格者でないと点数化できないので、同じ患者さんに資格者と無資格者が訪問する場合、記録の氏名記入欄には資格者用と無資格者用が分かれて作り直されています。また、現在の院長からも上司からも、赤松さんの訪問を誰々(新しく入職した資格者)に変わってもらったら」等といわれます。しかし、人のつながりや関係はそんなものではないと思うのです。

以前は、長期入院を作り出しておきながら、最近では、3ヶ月以内の退院を40%行う事が出来たら、医学管理料を高くしてくれる、というような制度が出来たことで、みんなそればかりを気にするようになるわけです。こういう点数縛りの中で、資格者が求められていくと、資格は誰のためなのか、という点で、患者さんのためでない事ははっきりしてきます。資格、制度に乗らなければ、病院経営が、すなわち職員の生活がやっていけないということなのです。

こういう医療状況は、これから4分の1世紀ぐらい続くなかでどうとらえ直されるか、だと思います。時代が効率、評価で進んできているので、今後、どんな

ふうになっていくのか、わからないのですが、この辺りで話を終えたいと思います。

(あかまつ しょうこ 東京足立病院)

討 論:スローな関係論でいこう

林延哉

はじめに

昨年の秋、長野県原村の自然文化園で行った「心理職の資格をめぐる—医療保健心理士の法制化を軸に」の司会者としての報告を行う。

発題者の赤松さん、佐藤さんの部分に関してはそれぞれご本人による文章が掲載されているので、僕の担当する部分は発題後の討論の部分を中心になる。

報告の方法だが、当日の発表を司会者であった僕が自分なりにまとめるという方法で報告をさせてもらう。中で参照されている当日の発言の中には、発言者の意図とは異なる解釈をしてしまっている場合もあるかもしれないが、もしも「私はそのようなつもりでの発言をしたのではない」と思われる様な部分に出会ったとしたら、「あの司会者はこんなふうに私の話を聞いたのだな」と考えてご容赦願いたい。

医療保健心理士の法制化についてはあまり軸にはなっていないかった

テーマは「心理職の資格化をめぐる—医療保健心理士の法制化を軸に」だったのだが、当日はあまり医療保健心理士の法制化を軸とした話にはならなかった。これは司会者の不徳の致すところかもしれないが、学習会の参加者の多くが医療の現場の人ではなかったことも関連しているのではないと思う。赤松さんはもちろん医療現場の人であるが、もう一人の発題者の佐藤さんは医療現場の人ではなかったし、司会者もまた医療現場を知る人間ではなく、参加者の多くは医療現場よりも教育現場に近い人だった。そのため語られる話題は医療現場のことに限定されず、畢竟、「心理職の資格化」について「医療保健心理士の法制化」を軸に語るというよりも、「資格・専門性批判」と「資格・専門性批判をすることについて」と

があれこれと語られることになった。

ところで、いま報告を書きながら学習会のタイトルをあらためて見直してみると、いったい何を議論したいのか、どこにたどり着きたいのかを、このタイトルは何も言っていないことに気づいた。「医療保健心理士という資格が法制化されつつあることを中心に据えて、心理職の資格化をめぐる」までは分かるのだが、「めぐるって何をしたい」のか、何が議論したいのか、どこにたどり着きたいのか、何を主張したいのか、等々肝心の事が語られていない。タイトルをつけるのは難しいと、学習会の企画者の一人として反省した。

資格・専門性批判は、資格化社会の構造を補完している

ひとつははっきりとしてきたことは、社臨の場や小沢牧子さんの著書「心」の専門家「はいらない」で語られる専門性・専門家に対する批判は、有資格者・資格取得希望者・専門家にとって、自戒の視点を与えるものとして受け止められているということだ。つまり、専門家として自分たちに対する批判や、自分たちが行ってしまうかもしれないことについて知っておきたいという専門家のニーズに答えているということだ。

小沢さんは自著がそのように読まれることで自分は結局のところ資格・専門性を補完する構造的立場に置かれてしまっていると語った。また、佐藤さんの発題は資格・専門性批判を専門家の持つべき倫理として捉える視点を提起していた。ある参加者は、資格に抗するとしてやってきた社臨の人たちも外側から見れば強者なのだ、資格をとって自分の身を守らなければならないような弱者に対して説得力を持った議論をどのようにして生み出せるのかが課題なのではないか、と指摘した。

佐藤さんも、資格を取得して臨床心理士として活動している人たちとも議論する回路の模索として自分は発題したと語られていたと思う。資格・専門性批判は、資格者・専門家批判ではなく、資格者・無資格者、専門家・非専門家を問わず共通する視点として保持し得る、つまりは資格者・専門家が自分の日々の営みを見直すための視点として保持し得るものとしてあるという認識が社臨の場においても強くなってきているのを感じさせた。議論が議論のための議論として終わらないためには何らかの現実の行

為に寄与しなければならず、それゆえに資格・専門性批判の議論は、現実に存在する資格・専門性の行使者である資格者・専門家の行動規範・倫理基準として現実化することが、資格・専門性批判の議論を有意義なものにする、という考えとして捉えることができるだろう。

また、臨床心理学会時代のことに思い致すならば、当時は学会構成員であった心理の専門家達が、「される側に学び、される側とともに」と自己批判をしていたのであって、資格・専門性批判が資格者・専門家の反省・自戒のためのものであるという点は、実は臨心時代から変わらない構図であるとも言えるだろう。

ところで、この議論において、資格批判をしている社臨の人間が強者であるという指摘はもっともなこととして、それに対置される弱者が資格を取らなければ自分の身を守れない専門家であった点には若干の感慨を覚えた。これまでしばしば強者?弱者の対立軸を用いた議論では強者=専門家、弱者=病者・障害者であったのだが、今回の議論では強者=資格を取らなくても食べていける専門家、弱者=資格を取らなくては食べていけない専門家という対置が用いられた。強者も弱者も専門家のうちにあり、これはまさに「専門的な」議論であった。

既に分業化された病院とこれから分業化していく学校での問題の現れ方

学校でのスクールカウンセラー導入にまつわる話では、大きく二つの問題が指摘された。

ひとつは、スクールカウンセラーはひとつの学校に腰を落ち着けて子どもと向き合う訳ではなく、トータルに子どもを見ることはできないということ。もうひとつは、スクールカウンセラーは資格者であり専門家であり、そのような人間が混ざった場での議論は、互いの意見を対等におつけ合い、対象化し合うことができない、ということだった。

これまでほぼ教師だけで構成されてきた学校という場に、まったく異なった出自と行動パターンを持った異業種の人間が参入してくることで、労働現場にきしみが起きていることが伝わってくる。

別の参加者は、病院内で医者と臨床心理士の間の連

携がとれておらず説明がちぐはぐで不安な思いをさせられた体験を語った。赤松さんは、ある参加者の質問に答えて、現在の医療現場にチーム医療は無い、と明快に答えていた。

学校と病院のふたつの現場の話聞いていて次の様なことに気づかされた。

医療現場は既に様々な業種による分業体制が成立した場であり、そこではそれら業種の連携が問題になるし、また、様々な業種が働いているにもかかわらずその中で唯一特権的な地位にあって他業種・患者に対して専横を極める医師のあり方が最大の問題とされる。

一方の学校は、これまでほとんど教師だけの職場であり、そこに新たにスクールカウンセラーという異業種の人間が登場した。学校はこれから分業体制に移行する(かもしれない)場であり、それゆえに現体制を維持しようとする志向が提起される。学校を子どもを「トータルに見ることの出来る」立場の人だけで構成することの利点が主張される。教師はそれが出来る立場であるのだが、教員の労働負担の増加によってそれが不可能になってきていた、そこにスクールカウンセラーというパートタイム労働を行う業種が参入する隙があった、しかしスクールカウンセラーは子どもをトータルに見ることはできない、それはやはり教師こそ出来る仕事であることを主張する。が、それは同時に学校という職場を同業種の労働者のみで構成するということの主張でもある。

学校が、教師であるという点で平等な労働者だけで構成されていることによって実現する平等で啓発的な議論というのがあるのだろうということは理解できた。同時に、教師もまた国家資格を持つ専門家であるという点においては、この議論はまさに専門家の戦域争いの構図であることも明らかだ。

既に分業体制が成立してしまった現場においては一部の業種の専横と各業種間の連携が問題とされているし、これから分業体制に移行するかもしれない場においては、分けられていくことに抵抗することが問題となっている。

ポストモダン状況下で定方向的な発達への信仰を学校が失えば、学校は病院と構造的には等質のものになっ

ていこう。 (学校が病院化する一方で、病院は修理工場的なあり方を抜け出て専門学校的、そして発達信仰ならぬ健康信仰を得て学校化することで新たな商品価値を得ようとしているとも考えられる。) 学校は病院に、病院は学校に近づきながら、(多業種という多様な価値が、互いに浸食し合うこと無く併存する) ポストモダンの職場形態とでもいうようなものを形成していくのであろうか。

「トータルに捉える」ということに対する議論の問題
社臨の議論の場でしばしば起きる定石的な問答とでもいうものがいくつかあるが、そのひとつは「子どもをトータルに捉える」という視点が提起され、それに対して「トータルに見るで大丈夫か、トータルに見られるのは気持ち悪い、窮屈だ」という感想が返されるというものだ。

学校現場における教師による子どもの管理を批判する際に、学校における“生活”的な部分、教師の介在しない子どもと子どもとの関係の部分重視してきた議論の流れからは、教師が子どもの全てを把握しようとする「トータルに見る」志向性に対する当然の反論である。「トータルに見る」ことについての議論の基底にあるのは、「子どもの全てを把握すること」を目指すのか、「見えない部分があっても当然、見えない部分があっても構わない」という立場で子どもと関わるのかという、子どもに対する際の基本的なスタンスの選択の問題であり、社臨でしばしば語られてきたのは後者の立場をとることであり、その立場からは、パートタイム的に学校に現れてちょこっと子どもと関わるだけというスクールカウンセラーのあり方も、そのパートタイム的な労働形態を根拠に批判するにはあたらぬ。

ところで、この「トータル論議」は、小学校と、中学校、高校とを同じように語るができるのだろうか。小学校の1年生と中学校の1年生とでは、教師の子どもに対する関わり方は当然変わるだろうし、変わるべきだろう。中学生に対して小学生に対するのと同じような関わり方をしようとすればそこには必ず無理が生じ、小学1年や2年の子どもに対して、高校生に対するのと同じように対すれば子どもは途方に暮れてしまうだろう。生活圏の狭い年少の子どもならば、(レトリックとしてあれ)トータルに捉え

る可能性もありえるだろうが(あるいは捉えてしまえてしまうこともあるのかもしれないが)、生活圏の広がっていく年かさの子どもをトータルに捉えようとすれば、それは捉えようとする側に無理がかからざるを得ない。大人が是非善悪の判断をしなければならない年少の時代があるのは確かだが、年長になってまで周囲の大人が是非善悪の判断を押しつけるようでは子どもの反発は免れないし、子ども自身が是非善悪の判断をする経験を積むことが出来ない。そんなことを考えると、幾つぐらいの子どもを想定して教師が「トータル論議」をしているのかをはっきりさせなければ不毛な議論になってしまうように思う。今回の学習会でも「トータルに捉える」ことを挙げたのは小学校の教師であり、それに反論を提起したのは中学校の教師や元高校の教師であったように覚えている。

資格・専門性批判は、特定の資格・専門性批判である

今回の学習会でも明らかに感じられたのは、資格・専門性批判は、医師や心理職という特定の業種についての資格・専門性批判であって、「資格一般」「専門性一般」の批判ではないということだ。今回の学習会でも、スクールカウンセラーは資格者・専門家として問題視されていたが、教師の資格性・専門性は問われてはいなかった。資格・専門性批判は、一定の文脈の中において一定の対象について行われるものだ。

「資格・専門性一般を問う」という設問は、かつてはあったのかもしれないが少なくとも現在においては既に力を失っているのではないだろうか。もちろん特定の業種についての議論としては有効性を失ってはいない。が、一般論として資格の否定や専門性の批判を行おうと思わぬ袋小路に入り込んでしまう。

何かについて一定以上の知識や技術(平均的以上の知識や技術、とか、非常に特殊なことで大半の人がそのことについて知らないような知識や技術)を持っている人を「専門家」と呼ぶのであれば、そもそも専門家一般を否定することは無理なことだ。それは人が活動する限り、そして人が記憶を持つ限りあってしまうものであって、もしもそれを否定しようとすれば、その議論の目指すところは「何人も他の人以上に、特定のことにについての知識や技術を身につけてはならぬ

い]、つまりは「何人も、一切の学習や経験をしてはならない」あるいは「何人も、他と異なる学習や経験をしてはならず、また行った学習や経験は他と異なる受け止め方をしてはならない」というようなところに行き着いてしまう。が、そんな議論をしたい訳ではない。

また、私たちは普段の生活の中ではいくらかの「専門家」に頼って生活しているし、そのことに問題を感じていない。車が壊れれば整備工場に持ち込んで修理してもらい、眼鏡の具合が悪くなれば眼鏡屋で調整してもらい、自分の乗っている車は自分で修理すべきだ、とか、自分のかけている眼鏡のレンズくらい自分で研磨すべきだ、という主張もあるかもしれないが、それは専門的な知識や技術に対する批判というよりも、DIYなライフスタイルの主張として捉える方がいいことだろう。

したがって、医師や心理職の資格や専門性に対する批判的な議論と同時に、さまざまな専門家をいかにうまく使いこなして暮らしていくかという議論が行われる余地が存在している。今回の学習会でも、専門家に振り回されずに如何にうまく使っていくかを考える必要があるという提起があり、それに対して病院に行かなければならないような状態の時には既に苦しい状態にあるのに、その上にそのようなことを考えなければならないのではなおさら自分を追い込む事になるというような反論があがった。

確かに健康な時には可能な自分の生活の自己制御が、ちょっと体調を崩しただけでも出来なくなってしまふという体験は誰もが知っていることだろう。専門家の使いこなしも健康ゆえに言えることなのかもしれない。それゆえに安心してかかることの出来る病院や医者であって欲しいが為に現在の病院や医師のあり方を批判する議論が資格・専門性批判の議論と接近する。が、安心してかかることの出来る病院や医師への希求は、安心して身を委ねてしまえる専門家の希求であり、専門家の制御下に自分の全てを委ねてしまえる状況に対する希求でもある。しかしそこに存在するであろう専門家と非専門家との力関係、階層こそが資格・専門性批判において批判の対象としているものであり、安心してかかることの出来る病院への希求もまた批判の対象となる。こうして、専門性の全否定が不可能という前提の上で、専門家の使いこなし論とより

よい専門家論との両方がやはり否定されて、議論は袋小路に行き当たる。議論を現実の行為に結びつけようとするれば、わずかに残された道は、専門家自身が資格・専門性にまつわる批判的議論を学び、行動を改めるという倫理としての資格・専門性批判の道だけのように思えるし、さもなければ、資格・専門性批判の議論はあくまでも高踏的・哲学的な現代社会に関する議論であって、直接行動に結びつくような議論ではないとふまえるかである。社臨の現在の資格・専門性に関する議論はこのような状態にあると思う。その中で一応の主流は、批判することに意味があるのであって具体的なオ尔特ナティブを提起することは禁欲する、という最後に書いた立場に近いものではないだろうか。

まとめ

今回の学習会の中で語られたことを整理すると以下のようになるのではないと思う。

●医療保健心理士の法制化によって、病院では更にいっそう分業化が進み、諸業種間の連携が難しくなる。患者のたらい回しや患者に対する責任の分散が起きる。

●医療保健心理士の資格が心理士本人にとって高い地位を意識させればさせるほど、心理士は他業種や患者に対して専横な振る舞いをする可能性が高い。

●学校へのスクールカウンセラーの導入は学校という労働現場の再造化であり、現体制を維持しようとする既存の労働者集団との間に軋轢が起きる。(その際にあらためて現体制の利点が再認識されるが、その強い主張もまた一方で問題を含む。例えば、「子どもとトータルに捉える」という様な考え方の持つ長所と欠点。)

●スクールカウンセラーもまた、自身を教員よりも“上の”業種と自覚すれば(教員の知らないことを自分は知っており、教員には分からないことを自分は知ることが出来、自分は教員に対して指導する立場である、のように)、教員や子どもに対して独善的で専横な振る舞いに出る可能性が高い。

●心理士は自らが依って立つ理論的立場ゆえ、発生している問題を個人の心理的問題に還元して解消しよ

のようになるのではないかと思う。

●医療保健心理士の法制化によって、病院では更にいっそう分業化が進み、諸業種間の連携が難しくなる。患者のたらい回しや患者に対する責任の分散が起きる。

●医療保健心理士の資格が心理士本人にとって高い地位を意識させればさせるほど、心理士は他業種や患者に対して専横な振る舞いをする可能性が高い。

●学校へのスクールカウンセラーの導入は学校という労働現場の再造化であり、現体制を維持しようとする既存の労働者集団との間に軋轢が起きる。(その際にあらためて現体制の利点が再認識されるが、その強い主張もまた一方で問題を含む。例えば、「子どもとトータルに捉える」という様な考え方の持つ長所と欠点。)

●スクールカウンセラーもまた、自身を教員よりも“上の”業種と自覚すれば(教員の知らないことを自分は知っており、教員には分からないことを自分は知ることが出来、自分は教員に対して指導する立場である、のように)、教員や子どもに対して独善的で専横な振る舞いに出る可能性が高い。

●心理士は自らが依って立つ理論的立場ゆえ、発生している問題を個人の心理的問題に還元して解消しようとする。そのようなスタンスは、子どもや精神病者がおかれている社会的状況を改善することに寄与せず、現状を温存させる方向に働く。

●資格・専門性批判の議論は、有資格者・専門家の側がそれを自戒・自省のための視点の提供として捉えることで、現行の資格・専門性に基づく構造を補完する役割を担わされる。

●専門家の使いこなしが安心して任せられる専門家かという議論があった。

おわりに

小沢さんは自分の著書について好意的に「スローな関係論」と呼んでくれた人がいたが自分としては当たり前のことを書いただけと、「スローな関係論」という“ラベリング”をあまり気持ちよく感じていないことを語っていた。

が、小沢さん自身、著書の終わり近くでまさに「スローフードの勤め」を描いている。「……出来合いの食べ物や即座に口に入れることから、素材を料理して食べる暮らしへのあたりから出発するのもひとつの道だ。食べることこそ自分で考えることを含む毎日の営みだし、誰でもが即座にとりかかれる。」という小沢さんの言葉に僕は共感する。

資格・専門性批判も、日々の営みの中で当然に生まれてくる「専門的なこと」を「専門性」として括り出し資格化することで、特定の個人を離れた存在としての「専門性」を作り出し、また資格によって、経験の中で判断していく・成長していくという時間のかかる関係を、資格の有無やその級・レベルによって判断するというファストな関係へと変えてしまうことへの納得できなさ、受け入れがたさがその真ん中にあるように思う。

現代とは、「素材を料理して食べる」という営みが「当たり前なこと」と捉えられるのではなく、「スローフード」のようなラベリングをされることによって位置を得る時代なのだろう。かつての「当たり前」が当たり前でなくなって、「当たり前のひとつ」になる時代。幾つもの価値が並立し、そのどれも「絶対善」の地位も「真理」の地位も得ることが出来ない・得ることを認めない時代。そのような時代に僕たちのやれることは、ラベリングされることを怖れること無く自分にとっての「当たり前」を選択し主張していくことだ。「スローな関係論」、それは僕たちの選択する「当たり前」の名前として、決してふさわしくないものではないと思う。

(はやしのぶや 日本社会臨床学会運営委員)

私たちの生活の中に浸透していく診断名 —ADHD、LD、アスペルガー症候群の子どもたちを中心に—

戸恒 香苗

新しい診断名をめぐって

この数年病院に子供達がADHDの診断を受けに来ることが多くなっている。この新しい診断名をめぐって、子供を取り巻く人々の変化がとても気になり、何か違うと思いつつ、日を過ごしている。実は大半の親は教師や保母さんに診断を受けるように言われて来ている。私たち心理相談員は別に診断することは業務になっていないので、「そうですか」とさっさと医者にまかせばいいのだが、診断をもらうことで安心したい、また次の治療を求める人達の気持ちにそう簡単に沿って動いていいのかと複雑な思いになる。親たちは周りに迷惑をかけているという弱味があり、自分達も悩んでいることなので病院へ行けば診断ばかりでなく、いい治療法があると期待して来る。教師は自分達でとくにADHDの項目をチェックして診断しておきながら、更に親に専門家の診断をもらいに行かせる。やはり、早期治療が有効だという思い込みが蔓延していて、10才までに治療しないと手後れと校長先生に言われ慌ててきた親もいる。親、教師、保母さん、専門家それぞれがどうしてこれほどまでにこの子たちを問題にするのだろうか。アメリカのDSM-IVの診断基準によると、「不注意」「多動性・衝動性」についてそれぞれ9つのチェック項目があり、そのうち6項目が満たされればADHDと診断される。じゃ5項目だったらどうなるの言いたくなるが、その境界はあいまいなものだ。教師や保母さんもそして専門家もその9項目をチェックするのだと思う。

今までも我が子が自閉症や、知恵遅れではないかと心配する親子は出入りしていた。そのことと大して違いはないのかも知れないが、かなりのスピードで私た

ちの中に定着しつつあるADHD、LD、高機能自閉症(アスペルガー症候群)という新しい診断名に馴染まず違和感を感じているのは確かだ。その診断をもらう子供達本人はどう思っているのだろうか。また彼らにむけて国が特別支援教育なるものを打ち出しているが、子供達の生活はどうなっていくのだろう。

画家の案野光雅氏が新聞に色覚検査の無意味さについて書いていた(朝日新聞2003年8月23日)。診断したからといって治療法もないのに検査をする必要があるのかと。医者、パイロットのような特殊な職業以外は大きく関係がない筈で、実際学校の健康診断からはずされたいが、意外なことに検査希望者が多いことに「耳を疑った」と書いている。診断とはどうもそういうものらしい。日常生活で何か不都合なことを黒か白かはっきりさせることで安心、納得をもらうのだ。本人にとって安心、納得は大きいと思うが、周りの納得、安心のために子供達がいじられることに納得がいかない。

自分がアスペルガー症候群であることを診断してもらって納得したという人の本を読んだが、幼い時から自分の“変さ”を感じてきて、それは脳に“発達障害”があるからだということがわかり「これで手の打ちようがあるとうれしくなりました」とある(1)。具体的な手の打ちようについては読んでいてわからなかったが、診断が一切何のメリットもないのだから無意味だと言いきるのは考えが浅いことで、今まで厭わしく、感じていた自分、または自分の一部が公に認められる魅力は意味があるのだ。この“変さ”加減は連続していて、どの“変さ”加減からアスペルガーになるのかハッキリした線が引かれている訳ではない。興味が限定されたり、こだわりが強かったり、その程度を表す直線の

どこかに私たちの誰もが位置することになる。

ADHDの場合、診断の後の手の打ちようとして、リタリンという薬の存在があるのですます医療機関への期待は大きい。医者や、専門家は副作用が少ないとして、ADHDの子供達に処方するリタリンは、確かによく効くらしい。大体4時間、落ち着き、集中力が持続する。今までの悩みが全て解決するのだから、親も、教師も当然飛びつく。親の嫉の悪さでもなく、教師の指導力のせいでもない。家でも、学校でも扱いやすい子供になるのだ。

先日アメリカから帰ってきたお母さんは、「ちょっと子供がアクティブだとリタリンを飲ませられていた。薬のせいでは一っとしてしている子がいて、アメリカは薬の使い過ぎだと思った」と話す。リタリンは日本で唯一許されている覚醒剤で、飲むとよけい活発に走りまわりそうだが、どういうわけか抑制効果が出るのだそうだ。こういう薬はぴったり効く人と、そう上手く効かない人がある。成功例は希望でもあるが、例外だって五万とあるはずだ。今までの元気でやんちゃ、少々うるさい子がADHDと名が付いた途端に副作用がどう出るかわからない薬を飲まされ、一人延々と責任を取らされていくことになる。飲み終わりをどのように判断するかも疑問に思っている。

それにしても、親たちが学校の言う通りに動き、専門家の言う通りに薬を疑うことなく飲ませてしまうのは、何故なのだろう。戸惑う親はいても、怒る親には出会わない。考えてみれば怒っている親が病院には来ないのはあたりまえだが。「俺も小さい頃そうだった」というお父さんに出会ったが、自分の体験から息子の将来についても見通しが立っているのか、お母さん程あせってはいない。

リタリンを3年間息子に飲ませていたお母さんは「3年間薬を飲ませたが、その間息子をフリーズしていた気がする。飲んでいる間色々なドラマがあったはずなのに、親子でそれを乗り越える体験を逃してしまったことが残念です。薬を止めたら、また扱いにくい息子に戻ったけれど、これが息子なんだと実感した」と語ってくれたことがある。大人たちは子供を安易にいじりすぎていないだろうか。子供はそう簡単には

大人の思うようにはなってくれない。手間ひまをかけながら、というより手間ひまをとられながらその時を過ごし親も間口を広げていかざるをえない。落ち着きのない子に親や周りの人達が付き合うことは無駄なことなのだろうか。それを無駄としてしまった私たちは、困ったどうしようの繰り返しの生活の中でつけていく力を手放し始めていることになる。

医者は患者の求めに応じて診断し情報を与え、薬も飲むか飲まないかは親子の判断に任せる。しかも親子の生活をいじる自覚はなく、親子の生活に付き合う気もない医者にとって効果のある薬を出すことは魅力であるにちがいない。そう医者にとってはその程度のことなのだ。

二次障害の強調

1960年代からアメリカではLDの親の会が活動をはじめ、学会の設立、専門誌の発刊を経て、全障害児教育法(1975)でLDの定義が行われ、IEP(個別教育計画)の作成が義務づけられ、特別支援教育が始まっていった。日本にもその流れが入り1990年に親の会ができ、14年を経てアメリカと同じように彼等に向けて特別支援教育が始められようとしている。

『社会臨床雑誌』第11巻第1号に山口さんも書いているが、特殊教育の再編が目論まれている。

「盲、ろう学校に通う子供達の重度、重複化が進み、肢体不自由の養護学校での医療ケアの子供の増加、知的障害の養護学校では自閉症の子供の指導法の開発の必要性」を理由にしているが、根本のところはエリート教育の推進であり、それに合せて特殊教育の充実も図られる。この特別支援教育を受けている子どもたちは、アメリカでは子供達の10%であり、日本では今までの特殊教育を受けているのは1%だが、特別なサポートを必要とするLD、ADHD、高機能自閉症にも拡大することでアメリカ並みの「特殊教育業界」の拡大が図られるのだ。また90年代から問題になり始めた学級崩壊の原因としてADHDの子供達が注目され始め、少年たちの一連の事件が起きる度に、これらの診断名が取り沙汰され、病いとして治療機関に行くべき

子であり、人々には手に負えない子供達の印象が深まっていった。日常暮らしている親でさえ、将来わが子が犯罪を犯すのではないかという不安はマスコミや、そこで発言する専門家によってあおられ、専門家なら答えてくれる筈と見ず知らずの私に聞いて来る。そして先生たちも、自分が関わるのではなく専門家へまかせようとする。そして医療機関へという流れができはじめているのだ。この障害が、将来「いじめ」「不登校」「非行」「性格のゆがみ」という二次障害を引き起こすと見通され、早い対応で防げると言われ、治療されなければならないものとされてしまった。いじめは誰にとっても愉快なものではない。事が起きた時、本人やまわりの人達がどう動くかであって、彼等だって例外でないはずだが、前もって予防が考えられてしまう。障害があるからいじめがあり、いじめられないために障害を治療するという図式が強調されすぎてないだろうか。

子供を手放していく先生達

去年の9月、東京都は「特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に関する実態調査」を全都の公立小、中学校の普通学級の教師達に出し解答を得ている。目的は実態把握と特別支援教育の推進、研究の基礎資料を得るためとなっている。3分野75項目について4段階で評定することになっている。実際には学年で気になる子どもをピックアップし、数人の教師で評定したようだ。

I:学習面での様子30項目、II:行動面での様子(不注意など)18項目、III:行動面での様子(対人関係など)27項目となっている。IがLD、IIがADHD、IIIがアスペルガー症候群をチェックする内容になっている。

教師達が一人の子供をこの項目に沿って評価していく場面を想像すると、何か貧相な世界をイメージしてしまう。自分のクラスの面倒なA君をこの項目に置き換えていくことに熱中してしまっただろうか。置き換えた時、何か日頃のA君とはちがった子として浮かび上がり違和感を感じなかっただろうか。

小学校1年の男の子について担任が医者にあてた手紙を読んでびっくりしてしまった。医者がその子の学校での様子を知らせてほしいと頼んだらしく、まさしく都の調査項目のいくつかが羅列してあった。お母さんに「彼はしっかり今回チェックされたみたいですね」とうなってしまった。もう一通学童保育の先生からの手紙もお母さんは持参していたが、そこには彼が友人とどう遊んでいるかが平易な言葉で書かれていて、学童保育には調査項目が配られなかったからかもしれないが、項目のような文言はなかった。子供達を狩り出していくに等しいこの調査をどう捉えているのか、教師の側の発言を是非聞きたい。

また担任の先生によって、当然子供たちの様子もかなり異なる。前の学年の時は教室から出ていた子が、今度の担任とは約束して3回目には自分で戻ってくるし、担任は親への連絡帳には一切何も書いて来ない。前の担任の時は、できない、困る、迷惑の文字が並んでいたし、学期末には呼び出しがあり、子供のために「特殊」へのお勧めがいつもだった。本人も朝学校へ行ったがらなかったが、今はさっさと用意して行ってしまう。先生の力量によるのだと思うが、親も精神的に楽で子供に怒ることがなくなった。教師がADHDの対応を勉強すればこのようになるのか定かではないが、うまく付き合える人と、振り回される人もいる。特別支援は教師への特別支援の意味も同時にあって、教師の力量も量られる。しかし、クラスの中には他の子供達もいていろいろな関わりがあるはずで、クラス運営が教師対子供の関係だけで進む単純なものではない。不登校をしている5年生の子が、「4年生の時は、学級崩壊していて勉強がわからなくなったけれど、毎日学校はおもしろかった。5年生になったらこわくて、きびしい先生で胸がドキドキして学校へ行けなくなった」という。どっちもどっちの話ではあるが、クラスを押さえられることが教師の力量と単純に言い換える事はできない。

私の娘の幼な友達にも落ち着きのない子はいたし、近所にもいた。授業中友達にちょっかいをだす、注意しても3歩歩けば忘れる、学校のお知らせは机の中、筆箱、鉛筆、消しゴム、帽子、ランドセルすら忘れて

いく等その武勇伝は今話せば笑い話だが、親から聞く愚痴はかぎりなかった。今は2人とも18才をすぎその態度は落ち着いたものだ。小学校の朝礼でちょろちょろするのでいつも先生に羽交い締めになされていたというが、当時まだこれらの診断名がはやらなかったので先生は親に文句を言いながら付き合っていた。

保育園の保母さんに2時間、3才の息子が他の子たちといかに違うかを言われ続けたお母さんがいる。それでも保母さんの気持ちはすまなかつたらしく、病院へ行くことを勧められた。親たちの不安に対して「長い目で見ていきましょう」と安心させるのが保母さんの役割だと思っていたのだが、最近聞く話から、たくさんの子供達を見てきた筈の保母さんが、子供の大丈夫を拾うのではなく、異常を拾い出すことに熱心になっているのではないかと感じる。集団の動きにのれなかったり、あきやすかったり、癩癩をすぐ起こし、泣き虫の子供達が診断をもらったその日から扱いやすい子になるわけではない。早期に発見され治療、訓練を早く始めることが、その子にとって利益になるとかたく信じている節がある。子供が何もできないとあせる親に、その子その子によってできる時期がちがうと、昔から言いふるされてきたことばをよく使うが今は非常識な発言になっているらしい。以前、先生達は自分達の手に負えないからといって子供達を病院に送り込んで来ることなどなかったのではないか。自分達こそが教育の専門家だったからだ。

最近、親子の話の聞いていて、先生達の台詞が変わってきたと思う。中2の不登校の子の担任は、親に学校カウンセラーへ行くように勧め、クラスで浮いてしまう子には、学校では手に負えないので区の相談室へ行くように勧める。本人たちは教師からことばをかけられるのを待っているというのに。担任は「私の電話はいやでしょうから」とさっさと引いてしまっている。そんなに簡単に自分のクラスの子を手放すことができってしまうことが信じられない。教師たちは力量のない自分達が関わるより、専門的な場に任せた方が子供にとって幸せと思ひ込みは始めている。

教師から呼び出されたお母さんは、カウンセラーも同席し小3の息子がLD、ADHDではないかと言われ

る。お母さんは「だから私にどうしろというのですか」と聞いたところ、カウンセラーは勉強の出来なさを指摘、知能テストをと言う。教室を立ち歩くわけでもなく、奇声、大声を出して授業妨害するわけでもない。でも授業では筆箱の中をいじって遊び落ち着かない。黒板の方はめったに見ず、授業中お客さまをやっているという。ドッジボールのようなルールのあるゲームは苦手。面倒見のいい女の子には人気だが、本人の自立心が育たないと教師には見える。だからどうだというのだろう。親はそういう息子に学校が特別にめんどうをみるべきなどとは思っていない。教師は本人のためになると思って診断をしたいのだろう。このままこのクラスで日常の体験を積んで、場数を踏む事が一番本人のためと思うのだが、親の何をしたらいいのかという質問に教師もカウンセラーも具体的に触れて来なかったという。

また、びっくりしたのは、不登校の子が同じクラスの多動の子のちょっかいが原因で学校へ行けなくなったと言われた時だ。と言うのは、その多動の子も偶然私の所へ来ていたからだ。それもたて続けに似たような相談が2件入ったのだ。これを聞いて「やはり多動は問題で治療の対象と考えるべきだ」と思われては困るのだが、不登校の子には申し訳ないが、多動の子の肩を持ってしまう。不登校の子供達はその子たちのふるまいを不登校の主な理由にしているのだが、2人共に色んな事をがまんして親の期待の中で生きていることができる子たちだ。おもうがまにふるまう多動の彼等を腹立たしくもあり、うらやましくもあり、複雑だ。学校、家で疲れている子にとって、親が日頃クラスにいるべきではないと嫌う彼等を学校に行かない理由にするのが一番通りやすい。多動の子供達が都合よく利用されていると感じたのだが、一人は転校し一人はクラスに戻ったが、学校の中でその子どもたちがぶつかりあうことなく、ADHD、不登校という図式で分けてすましていくことに問題を感じてしまう。

学校の外にある相談室に話が持ち込まれ、学校が現場でなくなっていくことに危機感を持つのは私だけの感覚ではないだろう。以前には聞かなかったような話が出始めていて、それだけ学校、教師をとりまく状況

に余裕がなくなってきたという証拠だし、学校の中の医療化が進んでいる証拠でもある。

一人一人のニーズは分けていくこと

特別支援教育では、この子供達一人一人のニーズに応じた教育をうたっていて、結局の所、通級か特殊学級を用意していく。「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)2003/3/28答申」を読むと、特殊教育の教師が特別支援のコーディネーターになるとか、通級で子供達は1週間に数時間からほとんどの時間をすごすことになるという。

ADHD、LDということで通級に行っている子の親に、具体的に何をしているのかを聞いたことがあるが、1対1で国語の本を読んだり、算数をやっているという。

親にとってみれば、個別、ていねいに教えてもらっているのがありがたいという。こういうサービスを利用しないのは勿体ないとも言う。彼等にとって学習の大切さが強調され、勉強ができるはずなのにできない事実には親は焦らされているので子供本人の思いや負担は別として、親や教師に有り難がられながら子供達を分けられるのだから、この体制はどんどん進められていくのだろう。けれどこう言っていた親も、子供が中学になった時、彼が1日の途中で通級に行くことをいやがり、授業に遅れることも気になり、通級で思う程効果がでなかったこともあり通級をやめる。彼は国語の本読みは相変わらず苦手だし、英語の単語テストも一桁で苦手は苦手に残り続けているが、中学では時間ごとに教師がちがうこともあって、子供も通級に逃げる必要はなくなって“普通にできない子”をやっている。

埼玉県で今推進されようとしている2重籍もこの動きの中から出てきている。盲、ろう、養護学校に通う子供達に地域の普通学級の学籍も与えるというもので、都も同じように「副籍」を考えているという。

障害を持つ子は地域の小、中学校で入学式を迎え、そのあと各障害に応じてそれぞれの盲、ろう、養護学

校にお引き取り願うというものだ。「地域の学校は彼等を「うちの子」が帰ってきたと言う意識で、すべての子供、教師、親たちが仲間として迎え入れてくれるところが、いままでの交流教育と違う」と、この2重学籍(支援籍)を推進してきた山口薫氏(日本LD学会会報)はとくとくと述べる。その子たちだけが、何故「帰ってきた」と言われなければならないのか、山口氏の中では帰ってくる子として分けられた子であり続けているのだ。また「迎え入れてくれる」などという恩着せがましいことが使われ、2重学籍の子供はありがたいがらなければならないらしい。

具体的には「週数時間、通級指導を受けたり、特殊で週20時間以上特別教育を受けたり、更に必要であれば、長期間、盲、ろう、養護学校で教育を受けることができる」とこれも恩着せがましく特別サービスが受けられるみたいな事を言う。従来とどこも違わないのに、山口薫氏は人々の意識が違っていくことを強調するのだが、そこにいない子とたまに会って、いいことも、嫌なことも含めて暮らすことなく人の意識など変わるわけがない。誰がどういう過程を経て決めるのかをみると、本人の希望は認められず、“一人一人のニーズをうたい、高度な専門性を持った専門家が出てきて子供達のメニューが決められる”ことになり、これまでよりもっとがんじがらめになる。

「普通」に通う子供の6%が特別支援教育を必要としていると言い、特別支援教育の具体策として2重籍を挙げているのだから、まさしく彼らとその対象になる。

LD、ADHD、高機能自閉症の子供たちは“できない子”、“問題の子”として括られてきたが、ある日、「知的には問題はなく、特別な教育をすれば伸びる子」として光りをあてられ、いわゆるできない子とはちがう所に置かれる。できない子でもないし、普通でもない、クラスにもう一つ違う子供の存在ができ、子供達が細かく分けられていく。親は「知能に遅れがない」という所に注目し、教師は「障害」として理解し両者にはズレが生じている。学校、教師の本音は彼等は面倒臭い子なのだと思う。

ADHD、LD、高機能自閉症について「知的遅れがない」という所が共通に強調される。だから「手立て」があれば学習において「伸びる」につながり、「一人、一人のニーズに応じた支援」になっていく。そして、「個別指導計画」が作成されるとになる。

LDについては違いは様々で、特別な単一の指導法はないし、ADHDは薬を飲んで落ち着かせ、高機能自閉症には「社会的な場の雰囲気を読みそれにふさわしい行動をとる」「自分の気持ちを伝えたり、他人の気持ちを読むことができる」等のソーシャルスキルの獲得となる。また、「二次障害が顕著に現れる場合があるので、特に思春期にはいていねいな対応が重要である」(2)とあるが、対人関係の不器用さの克服は誰にとっても難しく、身近な人達との関わりから学んでいくもの、教室から彼等を取り出して、さて何ができるのかと首を傾げる教師もいる。高機能自閉症(アスペルガー症候群)の子たちの二次障害うんぬんは、いじめによって強迫症状が出現する場合があることを言っているのだと思うが、いじめられて強迫的になった子は彼ら以外にも多くいて、彼らだけの特徴ではない。それを避けるためにどのような手立てがあるのか。いじめが深まらないように配慮したり、いじめに合わぬように「ていねい」に管理し、保護することらしい。そのことが彼らを二次障害から守る上で必要な事とされるが、普通にある子供達との関わりあいからある程度隔離したり、大事にされることになり、周りはやりあうこともなく彼、彼女を理解していくことになる。保護された中の理解でいいのだろうか。

ある女優さんがテレビのトーク番組でわが子がLDであったためにどんなに学校で苦勞したかを語り、同席の出演者たちの涙を誘っていた。そのお子さんは高校を卒業したあと、職業訓練校に通っているという。本来はできる子なのに、できない子たちの世界にはいってしまい残念だと言っているのだろう。普通にできない子では不満らしい。彼女の主張は「アメリカではこの障害は理解されているが、日本では周りの理解が足りない。理解を深め、社会的なサービスを整備してほしい」ということだ。

勉強のできない小学生、中学生に病院で何人も会っ

ている。数学5点、英語3点しかとってこない中学生は、宿題をするくらいなら夕食ぬきを選ぶくらい筋金入りだ。九九は7の段からあやふやになる小学5年生もいる。小2の弟の方が先に九九を暗記してしまった。国語の音読ができない、作文が書けない、集中力がない、今できても、次の時にはできない等々、親はそのできなさに悩んでいる。「知能に遅れがなく」ても試験で点数は良くない子ばかりで、できなさをチェックすればこれらの障害名があてはまるのかも知れない。けれど、そのできなさを聞いても、先の女優さんが語るような悲劇的な事ではない。彼らひとりひとりの世界は多彩であり、あれができない、これができないということばで語られるような貧相なものではない。母親に息子さんも自分のことをLDなどということばで語って欲しくないだろうと想像してしまう。

クラスの半分はできる子で、半分は当然できない子になってしまう。そのできない子の中から彼らがピックアップされて、個別でいねいな教育を受けさせられるのだが、乱暴に言わせてもらえば、またそこで落ちこぼれの子供がでてくるにすぎない。効果のある子とない子に、教育可能な子と可能でない子を更に分けていくにすぎないと思っている。

彼らについて専門家が書いた本を見ると、学習がいかにか効率的に進められるべきかが中心であり、友達や周りの人達との生活には見事に触れていない。専門家が言うように何がしかの手立てを講じれば勉強ができるとなれば親たちはとびつすがそうは上手いかわず、できる世界に入れてもらえず、かといってできない子たちとはつながりたくないという話が残っていただけだ。

自閉症の子供達におこったことが繰り返される

これらの動きを見ていると、25年前病院で出会った自閉症の子供への療育と、今行われている療育が何も変わっていないのだが、そんな自閉症のこどもたちに起こった事がまた繰り返し替えられようとしているのではないかと思う。当時、専門家に母子関係が問題だと言われ、その指導でだっこばかりしていた親がいて疲れ

果てていた。その後、自閉症は脳の機能障害ということになる。ある時、「言葉の出る薬がある」と某新聞社がスポンサーで薬の説明会があり、親たちにすごい反響があった。自閉症の親たちの多くが、その薬をわが子に試したがったが、結局「効果」があったのはほんの少数の例外的な子供達だったとその後聞いた。親が専門家の言葉を聞いて右往左往させられたのだ。

3才児検診で自閉傾向と言われた子は、幼稚園の他に、区のことばの教室に通いさらにそこから専門の療育を受けるように勧められ、自閉症専門のクリニックのグループ指導と個別指導を受けることにしたという。月6万円のお金がかかる。確かに、ピアノ、プール、英会話と幼い頃から習い事に通っている子供たちがいるのだから大して変わりはないかも知れないが、療育は早ければ早い程いいと言われ、親たちは療育機関を訪ね歩く。そうやって療育機関で他の親たちに出会うことや、専門家に評価されたり、励まされる事は孤立しがちな親にとっては日常の大きな支えになっている事も確かだ。けれど、いつか療育の時間は終わる。親子の生活は分けられた場、決められた人との関係が残されていく。

養護学校の高等部に通うお母さんに学校でどんな専門教育を受けているのか、自閉症の彼に特別なプログラムがあるのか聞いた。比較的大人しい息子さんは、ただ「安全に」置いておかれるだけで、学校では障害によって個別指導はないとお母さんは不満そうだ。今度修学旅行があるが、最近いらいらすることがあると言った途端、医者から薬をもらってきて欲しいと言われてしまう。お母さんとしては「3泊4日ぐらい何とかしますよ」と教師に言って欲しいのだ。今までの付き合いがあるのに、効くかどうか分らない薬にたよる教師に不信感を持つのは当然だ。子供が成長するにつれて親たちは治療、療育に対してほとんど期待しなくなるようで、専門家の助言に従うより、日常付き合い合っている自分達親の方が余程的確に対処できることを知っていくからだろう。

これから始まる特別支援教育で、手間のかからない息子さんは彼のニーズにかなって、また安全に置いておかれるのかも知れない。

手許に東大病院の精神科が出している「自閉症 よりよい治療への手がかりを求めて」(3)という患者さん向けのパンフレットがある。その内容は、自閉症の診断、それに伴う合併症の説明、病院で行われている治療、療育相談の説明、そして原因解明の研究にわたっている。脳機能障害であること、遺伝ではないという説明があり、自閉症児の発達を健常児の発達の1才半から4才までの4ステージに分けて、各ステージで身につけるべき課題の解説をしている。2才半前後のところでは、「物の名前をきちんと言ってきかせる。学校や外出から帰宅した時、具体的な質問をしてやりとりを促す。公園や公共機関などで基本的なマナーを教えていく。家事の手伝いがしっかりできるようにする。」等が示してある。これはどの子についても普通に親たちが気を付けていることで、繰り返し、はっきり、わかりやすく子供に言い聞かせても、そうはならないから親たちは疲れ果ててしまうのだ。結局、困った行動については薬物療法となり、「パニック、自傷、他害、攻撃行動、睡眠障害」に抗精神病薬が使われる。

顔を紫色に腫れ上がるくらいに自分で叩いてしまう子や、1週間全然寝ていない子に薬を処方してもらったことがあるが相当量が出されたわりには大して効き目がなかった。ある小児科の医者はその行動をとめようと思ったら自分には怖くて出せない量を出すことになると言う。こちらが不安になり「薬を使ってみる?」と言うと、いろいろ体験してきた親たちに「効くわけがないでしょ」と軽くなされてしまう。親の方がよくわかっている。

しかし、子供との生活に疲れ、中学生の子供をある専門の病院にに入れてしまった親がいて、面会に行くと、10数人の若者が一部屋に集められ、日を過ごしているという。1日のプログラムはあるのだろうが、薬を飲む、食事、トイレ、お風呂ぐらいが生活で、看護婦さんに話しかけられる訳でもなくうろろしているとお母さんは言う。わが息子の姿を檻の中の動物の様だったと辛がる。これが今行われている最先端の治療であることはまちがいない。

自動車の屋根に飛び乗ってしまうとか、幼い子を叩

いたり、押ししたりしてしまうとか、5年間にテレビを8台こわした子とかがこのパンフレットではどう対応してもらえるのかさっぱりわからない。どんな治療、訓練がよって彼らの状態が変わるのか、長い間見聞きしてきたが何一つ有効な療法があると聞いた事はない。親が疲れた時がピンチでその時は薬の服用と、隔離になることぐらいだ。永遠にテレビを壊し続けるわけがないので本人のパワーがいずれ落ちる時を待つしかないそれが現状だ。子供の状態が重ければ重い程、今行われている療育に対して親たちは懐疑的だと言える。

このパンフレットの最後には、原因を探る研究として自閉症の発病に関わる遺伝子の発見、環境ホルモンの影響や脳の働きを調べる研究を進めているとある。表向きは原因がわかれば、治療法に道を開くということだろうが、遺伝子がいずれ発見されれば、当然「出生前診断」でその遺伝子がチェックされる体制ができる。あるお母さんは早速、息子の主治医から母親の血液検査の申し出があり、直感的にいやな感じがしたと言う。それはおおげさでなく自閉症撲滅につながり、自分の子供たちがこの社会にいてはいけない存在となっていくことを意味しているからだ。

この原稿を仕上げる間際、小沢勲氏の「自閉症とは」(4)の著書を知り、篠原睦治さんからお借りしたのだが、読み進むと、私がここまでずらずら書いてきたことが、この本で20年前すでに看破されていた。なかなかこの本が今手に入らなくなってしまっていることは何を意味しているのだろうか。

小沢氏は自閉症の原因、治療の歴史を追い、専門家特に医者達が“自閉症”児・者をどう扱ってきたか批判している。前述の東大病院精神科のパンフレットは自閉症児の今の“取り扱い”を端的に表しているのだが、学齢期の子供を2才半の年令発達段階に位置付け、それに基づいて訓練プログラムが立てられている。この本ではそのことを、「彼らが書きとめているのは、各年齢における病状変遷の表面的記述であって、発達の必然性ではない」(5)とし、自閉症児が脳機能の障害として理解されることをみとめつつ、それは健常児の発達、行動が脳機能との関連で述べられるのと同様の範

囲内であり、「自閉症に限って脳機能(障害)が持ち出されねばならない領野が広いわけではない」(6)、更に「彼らのまなざしは結局のところ健全者の欠如として症児をみる差別者のそれである」(7)と断じている。この彼らとは「言語・認知障害説を唱える生物学主義者」のことをいうのだが、パンフレットを書いた精神科の医者はその彼らであり、20年を経てこの小沢氏の批判は全くそのまま当てはまる。昨今この脳機能という語の前に私たちは無力化していないだろうか。「人と人のかかわり合いの中で、症児をみつめる眼を失ってしまった」(8)という批判は、無力化した私たちにもあてはまる。だから、薬に解決を求めようとする。

この本の4章では、1970年代のアメリカでのMBD(微細脳損傷)、LDをめぐっての動きに触れ、薬の多用、一人の症児が州によって様々な診断名が付され、処遇がまちまちであることについて述べている。このMBDをめぐる動きと自閉症論における器質性(脳機能障害)の強調が同質のものであったとする。その結果、「彼らの複雑な心理的症状なり現象なりを、根底にある単純な生理的変異によって説明しようとする」(9)ことになった。はたして複雑な心的現象を全て脳障害に見出し、説明することが可能なのだろうかとか小沢氏は疑問を呈する。

最後に小沢氏は「取り扱い困難な子ども」の歴史の過程に一貫してあったのは、彼らの持つ仮構の言語、認知障害に資を掃し、いかなる処遇体系に入れるかを企図した「国家的意志」の存在を明らかにする。「社会的に排除すべき一群の子供が析出され、医学的にラベルされるべき存在として範疇化される。もし、社会的排除過程に、医学的論理が適合しないならば、医学的概念の方が改変させられることになる。そして、まさにこのような事が、自閉症論をめぐって歴史的にみられた事実なのである」(10)と結ぶ。自閉症の子供達に起こった事が、今またADHD、LD、高機能自閉症の子供達に起きていると言える。

ADHD、LD、高機能自閉症の診断名は、最近少年犯罪がらみで話題に登り始め、受難の日々がしばらく続きそうだ。テレビのある司会者は「事件が起きな

いとこの“病氣”がわからない。それまで潜伏させている不気味さ」を強調していたが、その短絡的な理解の仕方の方が余程不気味なのだが、この時は、親からわが子もそうなるのではないかと質問を随分受けた。わが子を一番知っている親でさえ不安にさせる程に、これらの診断名は一人歩きを始めている。ちょっと変わったやつ程度の印象が、この病名をその子に付するだけで、突然不気味な人になってしまう。マスコミや、それを通した専門家たちの言辭によってあおられた不安が「国家的意志」によるこの子供達の析出、隔離に加担していくことになる。

ADHD、LD、高機能自閉症の子供達がまた同じ経過を辿らされている事に許しがたい思っている。自閉症の場合とは異なるという人もいるだろう。その子のために個別でいねいなサービスが用意されていて、効果もあり、また親子が望んでいる事だと。しかし、サービスを受けることで、結局の所は教育可能な者、教育効果のある者を取り出すにすぎず、効果の上がない者をまた分けていく機能をこのサービスは担っていくに違いない。専門家が親子の生活に口を出すなら、ずっとその親子に関われと言いたい。

しかし、彼ら専門家は子供達の学校を分けておいて、社会に出る時には地域の人達の理解が必要だとし、「町でもし彼らが困っていたら声をかけて欲しい」と言い、その理解を求めて親の会や養護学校が地域に冊子を配ったり、市民ボランティア講座を開くという。周りの人との関係は、学校が終わってから“考えてあげる”問題であって、本人たちは最初から周りとの関係を奪われているから自分達の手にはない。それが彼らの専門家としての関わり方だと言って言い抜けるのだろう。生まれてからずっと専門家にいじられ続け、なおかつ常に“理解される”べき存在にされ、つくられた嘘っぽい関係を飲んでいかざるをえない現実がある。さらに遺伝子解明による存在の否定まで国家の意志が目論んでいるとしたら。国家の意志がいかなるものなのか定かではないが、私たちの意志が大いに関係しているとも思っている。いまや体外受精に驚かず、脳死臓器移植に慣れていく私たちの日常がある。病院にいて昨今気づくのは、ゲノムの名札を付けた新

設研究室の多さであり、気づけば病氣、障害の後ろに染色体異常を疑い、遺伝子の解明を急ぐ医療の姿だ。そして遺伝子治療を切実に待ち望む患者さんがいる事も確かだが、10年前には耳にしなかったこのことばが全てを解決するかのように私たちの中に入り込んでいく。けれど遺伝子治療が実現しても、全てを解決するものではなくまた新たな危険を背負い込む事なのだと素人でも予想できる。

一方で小沢氏の本の中に「医療は何もしてくれない。薬を与えてほっておくだけです」(11)というある自閉症児を持つ母親の発言があり、20年経った今も十分に現状と通じている。このことばの重みに耐えつつ、この間仕分けだけをしてきた医療に対し文句をつけられるところにいることが、逆に親たち子供たちにとって大事なのではないかと気づかされるのだ。まだ自分達の側に医療の側に渡さないものがありつづけているからだ。これからの10年、特別支援教育は親たちが期待したような成果をあげる事もなくありつづけ、子供たちをしっかりと分けていくことだけはやっていこう。

ついでに言うなら、遺伝子解明だけは成果をあげていき、それは治療に結びつきながら私たちの手の届かないところでしっかり人々を選別していく役割をはたす事だけは確かだ。

文献

- (1)岡野高明・ニキ・リンコ『教えて私の「脳みそ」の私たち』花風社 2002
- (2)「今後の特別支援教育の在り方について」特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(最終報告) 2003年3月28日
- (3)東大病院精神科小児部「自閉症 よりよい治療への手がかりを求めて」2003
- (4)小沢勲『自閉症とは何か』精神医療委員会 1984
- (5)小沢 前掲書 317頁
- (6)小沢 前掲書 316頁
- (7)小沢 前掲書 317頁
- (8)小沢 前掲書 317頁
- (9)小沢 前掲書 185頁

- (10)小沢 前掲書 578頁
- (11)小沢 前掲書 475頁
- (12)柘植雅義「学習障害(LD)」中公新書 2002
- (13)杉山登志郎「アスペルガー症候群と高機能自閉症
の理解とサポート」学研 2002

(とづね かなえ 東大病院小児科心理相談室)

教育基本法「改正」の動きと「特別支援教育」の提言の関連を探る ～関係文書を読みながら～

篠原 睦治

はじめに

社会臨床学会第12回総会(2004.5.3～4)では、「いま、社会の心理主義化をどう問うか」と「教育基本法「改正」になぜ反対するか」のシンポジウムを開く。後者では、教基法「改正」の動きが「特殊教育から特別支援教育へ」の提言や健康増進法の実施にも連動していると思うので、これらの切り口からも、教基法「改正」問題に迫る予定である。

本稿では、中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」(2003.3)と、文部科学省内に設置された「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(2003.3)を紹介しながら考えていくが、両者の諸問題と関連性を読み解ければと願っている。

さて、上記中央教育審議会答申は、当時の森喜朗内閣総理大臣に提出された「教育改革国民会議報告～教育を変える17の提案」(2000.12)を受けている。この報告は、「人間性豊かな日本人を育成する」「一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む人間を育成する」「新しい時代に新しい学校づくりを」の各々の柱に対して五項目の提案をしている。最後に、四番目の柱として、「教育振興基本計画と教育基本法」を設定して、ここでは、「教育施策の総合的推進のための教育振興基本計画を」と「新しい時代にふさわしい教育基本法を」を提案している。この四番目の柱にそって、本答申はなされたことになる。

こうして、政府・自民党は、21世紀に向けて、教基法「改正」を意図しているのだが、それは「教育振興基本計画」とセットになっている。つまり、本答申

は、「新しい時代」を定義しながら、その時代にふさわしい「教育基本法の在り方」と「教育振興基本計画の在り方」を述べている。第1部では、それらの内容を整理しながら、幾つかの問題を考える。

第1部 「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」を読む

「21世紀の教育が目指すもの」は「日本人の育成」

本答申は、第1章として「教育の課題と今後の教育の基本的方向」を論じているが、当該章は「1 教育の現状と課題」「2 21世紀の教育が目指すもの」「3 目標実現のための課題」からなっている。

「1 教育の現状と課題」で、「教育基本法の下に構築された学校教育制度をはじめとする教育諸制度」は、「国民の教育水準の向上」と「我が国社会の発展の原動力」に限定されてプラグマティックにのみ評価されている。つまり、日本国憲法が示した「理想の実現は、根本において教育の力に待つべきものである」とした現行教基法の精神は、ここでは引用されるに留まって、その継承の必要性には言及されていない。教育の国家的・社会的効用性が注目されているのだが、このような観点は、教基法「改正」が「教育振興基本計画」とセットとなり、後者に導かれ制限される形で提案されている本答申の一貫した姿勢のなかにいよいよよかえる。

本答申は、「今日、我が国社会は、大きな危機に直面している」と述べ、「国民の間では、これまでの価値観が揺らぎ、自信喪失感や閉塞(そく)感が広がっている。倫理観や社会的使命感の喪失が、正義、公正、安全への信頼を失わせている。少子高齢化による人口構成の変化が、社会の活力低下を招来している。長引く

経済の停滞の中で、多くの労働者が離職を余儀なくされ、新規学卒者の就職は極めて困難となっている」と、国家の責任を何ら問うことなく、国民に対する統治についての危機意識と不安を表明する。

ついでだが、「我が国社会」は聞きなれない言葉である。これは、国家という政治支配体制と産業・企業社会の表裏性(一体性)を表現した用語と思われる。そのもとでは、「国民」概念しか成立しないことになる。なお、本答申では、「我が国社会」とは別に「国家・社会」という言葉も使っているが、両者は弁別して用いている様子がない。同義的であると思われる。

本答申は、それゆえ、「国民」の側が抱える「わが国社会」にとっての重大な諸問題を列挙するのだが、ここでは、「いじめ、不登校、中途退学、学級崩壊などの深刻な問題」も「青少年による凶悪犯罪の増加」も「規範意識や道徳心、自律心の低下」のゆえであると、個々人の「心の問題」になっている。また、これらの問題は、「敬愛や感謝の念、家族や友人への愛情などをはぐくみ、豊かな人間関係を築くこと」が困難になっていて、「家庭や地域社会において心身の健全な成長を促す教育力」が欠如しているからだとしている。

その上で、「学ぶ意欲の低下」を指摘して、「基礎的・基本的な知識・技能、学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などの「確かな学力」の育成」を強調している。加えて、「大学・大学院には、基礎学力と分野横断的かつ柔軟な思考力・創造力を有する人材の育成を目指した教育研究体制の構築」を要請している。

これらの課題を果たすのが「21世紀の教育が目指すもの」だが、それは、「21世紀を切り拓く心豊かなたくましい日本人の育成」である。そのような「日本人」とは、「①自己実現を目指す自立した人間、②豊かな心と健やかな体を備えた人間、③「知」の世紀をリードする創造性に富んだ人間、④新しい「公共」を創造し、21世紀の国家・社会の形成に参画する日本人、⑤日本の伝統文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人」である。上記①～⑤のうち、④が軸にある。①は④の前提、②はその条件・土台、③はそのトップ層、⑤はそこに期待される(心の在り方)である。

したがって、①では、「規律と責任」「個と公のバラ

ンス」「基礎的・基本的な知識や技能」「学ぶ意欲」など、②では、「自律心、誠実さ、勤勉さ、公正さ、責任感、倫理観、感謝や思いやりの心」「生涯にわたって積極的にスポーツに親しむ習慣や意欲、能力」など、③では、「我が国社会や人類の将来の発展に貢献する人材」「未来への扉を開く鍵となる独創的な学術研究や科学技術の担い手となる人材」など、④では、「個人の主体的な意思により、自分の能力や時間を他人のために役立てようとする自発的な活動への参加意識」「自らが国づくり、社会づくりの主体であるという自覚と行動力」など、⑤では、「自らの国や地域の伝統・文化についての理解を深め、尊重する態度」「他の国や地域の伝統・文化に接した時に、自他の相違を理解し、多様な伝統・文化に敬意を払う態度」「このような資質を基盤とした、国際社会の責任ある構成員としての自覚」などが指摘されている。

人が関係的・社会的に存在するとき、そのアイデンティティと「生きる場」は多様であり重層的であるはずなのに、本答申では、「生きる場」を「個人→家族→地域→国→国際社会」へと一方向的に拡大していくことを期待しているし、そこに生きる人間の軸になるアイデンティティはあくまでも「日本人」と規定している。

筆者が思うに、私たち、日本国籍を持つ者が持つべき「日本人の自覚」とは、「国家の民」として規定される「日本国民の自覚」である。それは、米国のイラク侵攻への加担を含む日本国家がなしてきた他国・他地域への侵略戦争の歴史と現在につながり加担してきたことへの後悔と反省においてである。それゆえ、さらに、それは、憲法九条で不戦と平和を誓った国歌の宣言に同意し、協力し、そのことを怠る時の国歌を糾すことにおいてである。

「21世紀の我が国社会」～生涯学習社会と男女共同参画社会

本答申は、上記第1章を踏まえて、「第2章 新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」へと進むのだが、その冒頭で、「現行の教育基本法を貫く「個人の尊厳」、「人格の完成」、「平和的な国家及び社会の

形成者]などの理念は、憲法の精神に則った普遍的なものとして今後とも大切にしていこうとともに、21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指す観点から「教基法「改正」はなされる必要がある」と訴えている。

現行教基法に接木して、教基法を「改正」と言うのだが、前者と後者は一部順接的であると読むべきであろう。つまり、「普遍的なもの」としての「憲法の精神」という指摘は護憲派に対するリップサービスであることは否めないとしても、「個人」「人格」「能力」概念は、「心豊かでたくましい日本人の育成」を目標とする教育においても、まずは焦点化される事項である。

したがって、この際、「個人」「人格」「能力」概念を問い直さなくてはならないのだが、本稿においても、「第Ⅱ部「今後の特別支援教育の在り方について」を読む」へと進むにつれて、一層顕著に、分断・包囲される「個人」、序列化・階層化される「能力」、個性・能力で意味づけられる「人格」が描かれていくので、このテーマについては、追々に考えていくことになる。

この後、第2章は、「改正の視点」を7項目列挙しているが、それらは、「21世紀の教育が目指すもの」で示された事項にほぼ対応しているので、ここでは省略する。追って本章において述べられる「具体的な改正の方向」について考える。

まず、「新たに規定する理念」に着目するが、それらは「個人の自己実現と個性・能力、創造性の涵養」「感性、自然や環境とのかかわりの重視」「社会の形成に主体的に参画する「公共」の精神、道徳心、自律心の涵養」「日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」「生涯学習の理念」「時代や社会の変化への対応」「職業生活との関連の明確化」「男女共同参画社会への寄与」である。

以上、7項目のうち、「生涯学習の理念」「男女共同参画社会への寄与」についてだけ、それらの説明部分を紹介しつつ考えるが、前者では、「家庭教育、学校教育、社会教育」が並列し、生涯的に「職業生活に必要な新たな知識・技能の習得」と「社会参加に必要な学習」が不可欠となっている。そして、「生涯のいつでも、どこでも、自由に学習機会を選択して学ぶこと」が強

調されている。

後者では、「男女が互いにその人権を尊重しつつ責任も分かち合い、その個性と能力を発揮することができる男女共同参画社会を実現するため」としているが、「個性と能力」が性差と連動して表現されている。そして、ここでは、「現在では、男女共学の趣旨が広く浸透するとともに性別による制度的な教育機会の差異もなくなっており、(現行教基法第五条が規定する:引用者注)「男女の共学は認められなければならない」旨の規定は削除することが適当である」と結論している。思うに、性差別を超えるための理念・制度としての男女平等・共学論は、この際、後退しており、能力・個性主義の文脈で、性差の有効な活用を新しく主張している。「生涯学習社会」も「男女共同参画社会」も、「21世紀の我が国社会」に適合する限りの、そこに貢献する「これからの社会の在り方」なのである。

ここでは、「同性愛・性同一性障害」問題など、性差を超え合う関係や社会のあり方を探る課題は射程にない。そして、「生涯学習社会」は生涯管理される事態にもなるので、人々の暮らしは追い立てられ息苦しくなるという問題は一蹴されている。

「過度の平等主義・画一主義」批判

さらに、本答申第2章は、教基法「改正」における理念を述べた後に、「教育の機会均等、義務教育」、「国・地方公共団体の責務」、「学校・家庭・地域社会の役割等」など、制度・組織に関する提案をしている。

「教育の機会均等」についてだが、「教育の機会均等の原則、奨学の規定は、引き続き規定することが適当」としている。つまり、「すべての国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない」(現行教基法第三条)を引き継ぐというのである。ただし、「これまでの教育がややもすれば過度の平等主義や画一主義に陥りがちであった」と指摘している。これまでも、能力主義教育、教育の多様化・多層化、特殊教育の普通教育からの分断・隔離は、第三条規定に基づいて合理化、合法化されてきたのだが、にもかかわらず、本答申は、これまでは「過

度の平等主義・画一主義」であったと総括している。「新しい時代」にふさわしい形で能力主義・エリート主義教育をいよいよ進行させようとする意気込みがうかがわれる。

ところで、「教育の機会均等の原則」に関わって、「障害のある子どもなど教育を行う上で特別の支援を必要とする者に対して、その必要に応じ、より配慮された教育が行われることが重要である」とわざわざ断っている。ここでは「障害のある子ども」が「特別の支援を必要とする者」と新たに定義され直しているが、彼らは、本答申が要請する「過度の平等主義・画一主義の是正」対象の枠外に置かれている。第Ⅱ部で詳しく説明するが、これが「特殊教育から特別支援教育へ」の提言である。

「義務教育」についても、「義務教育期間9年間、義務教育の授業料無償の規定は、引き続き規定することが適当」としている。ただし、ここで、義務教育は「国家・社会の(国民に対する：引用者注)要請であるとともに、親が本来有している子を教育すべき義務を国として全うさせるために設けられたものである」と説明されている。つまり、ここでは、「義務教育」は、子どもの教育・学習・発達権を保障する観点に立つがゆえに、親の就学義務と地方公共団体の設置義務から構成されるという(戦後、よく語られてきて、相当程度の市民権を持っていたはずの)論理は一掃されている。なお、これは国民教育論だが、筆者は、この論理も含めて、普通教育と特殊教育からなる戦後の別学教育体制は確立されてきたと考えるので、この論理に立つ者ではない。(1)

「義務教育制度の弾力化」「政治教育」「宗教教育」の意図

以上で、「具体的な改正の方向」に関する、理念、教育の機会均等、義務教育の事項を見てきたが、以下で、その他の事項で着目すべき内容を紹介する。

「必要な諸条件の整備」には、教育内容等も含まれることについては、既に判例により確定していることに留意する必要がある。「学校の基本的な役割について、教育を受ける者の発達段階に応じて、知・徳・体の調和のとれた教育や、豊かな感性をはぐくむ教育を

行うとともに、生涯学習の理念の実現に寄与するという観点から簡潔に規定することが適当である。」「学校教育の成否は、子どもの教育に直接に当たる教員の資質に大きく左右される。教員に対する評価の実施と、それに応じた適切な処遇の実施や、不適格な教員に対する厳格な対応とともに、養成・採用・研修や免許制度の改善等を通じて、教員の資質の向上を図ることは教育上の最重要課題である。」「現行法においては、家庭教育について、社会教育の条文の中に、「家庭教育は……国及び地方公共団体によって奨励されなければならない」と規定されているにとどまっている。家庭教育の現状を考えると、それぞれの家庭(保護者)が子どもの教育に対する責任を自覚し、自らの役割について改めて認識を深めることがまず重要であるとの観点から、子どもに基本的な生活習慣を身に付けさせることや、豊かな情操をはぐくむことなど、家庭の果たすべき役割や責任について新たに規定することが適当である。なお、その際には、家庭が子どもの教育に第一義的な責任を負っているという観点到十分留意し、最小限の範囲で規定することが適当である。」

以上を通覧して明確だが、国家による教育内容への積極的な介入、教員の資質管理の強化、家庭教育の役割と責任の明確化とその監視などが強調されている。そして、そのなかで要請される教育は「知・徳・体の調和のとれた教育」「豊かな感性をはぐくむ教育」である。しかも、それは、教育される対象(転じて主体)の生涯的な「学習」において期待されている。

そのなかで、「義務教育制度の弾力化」が提言されているが、それらは、「就学年齢について、発達状況の個人差に対応した弾力的な制度」「学校区分について、小学校6年間の課程の分割や幼小、小中、中高など各学校種間の多様な連結が可能となるような仕組み」「保護者の学校選択、教育選択などの仕組み」にすることだが、「保護者の教育選択の自由」をも導入した「個別化・個性化」の推進を目指している。これは、「上」から能力主義的分断ということもあるが、「下」(この場合、親)の「自己決定・自己責任」の論理で進行するものでもある。このトリッキーな論理が「我が国社会」による統治の原理・手段として強調されてきていること

を警戒しなくてはならない。なお、このことは、校区制の解体、学校選択の自由、習熟度別学級、教科の選択制などで、各地、各学校で開始されている。(2)

第2章では、追って「教育上の重要な事項」が二つ特記されている。それらは、現行法が規定する「政治教育」(第八条)および「宗教教育」(第九条)に関わっている。

前者に関わって、現行法では、教育上、「良識ある公民たる必要な政治的教養」を尊重することを要請しているが、ここでは、「国家・社会の主体的形成者としての教養」と定義され直して、「国家・社会の諸問題の解決に主体的にかかわっていく意識や態度を涵養すること」が重要視されている。この文脈で、なおのこと、「特定の党派的政治教育等の禁止」が再強調されているのだが、とすると、本答申が示すような政治的・思想的立場のみが「教育の政治的中立性」に見合うものとして認められることになる。

後者に関わって、現行法では、教育上、「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位」を尊重しなくてはならないとなっていて、「信教の自由」(憲法二〇条)に関わって、公教育たりとも、個人の信仰や宗教活動に立ち入ることが出来ないし、これを尊重しなくてはならないと積極的に規定してきた。

しかし、ここでは、「憲法の規定する信教の自由や政教分離の原則に十分配慮した上で」と表現して、これらの原則の堅持を後退させつつ、「人格の形成を図る上で、宗教的情操をはぐくむことは、大変重要である。現在、学校教育において、宗教的情操に関連する教育として、道徳を中心とする教育活動の中で、様々な取組が進められているところであり、今後その一層の充実を図ることが必要である」と述べている。

既に言及した「感性、自然や環境とのかかわりの重視」「社会の形成に主体的に参画する「公共」の精神、道徳心、自律心の涵養」「日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」などに関わって「宗教的情操に関連する教育」が新たに強調されるのだが、これらは既に、「国歌斉唱・国旗掲揚」の義務化・儀式化、「心のノート」の全国配布といった具合に実施されている。

「教育」の投資効果とその客観化の追求

本答申は、現行教基法が1947年に制定された際、その下でもあってよかったはずの「教育振興に関する基本計画」は策定されなかったとわざわざ指摘して、「政府として、未来への先行投資である教育を重視するという明確なメッセージを国民に伝え、施策を国民に分かりやすく示すという説明責任を果たすためにも、教育の根本法である教育基本法に根拠を置いた、教育振興に関する基本計画を策定する必要がある」として、最終章(第3章)で「教育振興基本計画の在り方について」を述べている。

本章は、「計画の策定、推進に際しての必要事項」を述べているが、それによると、「教育は、個人の生涯を幸福で実りあるものにする上で必須のものであると同時に、社会を担う人材を育成することにより、我が国の存立基盤を構築するものである。今後、我が国が国家戦略として人材教育立国、科学技術創造立国を目指すためには、計画に定められた施策を着実に推進していく必要がある」と、「教育投資の充実」こそ重要であるとしている。

そのためには、「国と地方公共団体、官民の適切な役割分担」と「政策評価の実施」が重要としているが、後者に関わって、「政策評価を定期的の実施し、政策目標や施策目標の達成状況、投資効果を明らかにするとともに、その結果を計画の見直しや次期計画に適切に反映させていく必要がある。また、国民に対する説明責任を果たすため、評価結果の積極的な公開を行うとともに、国民からの意見を計画に適切に反映させることが大切である」と述べている。別のところで、「今後おおむね5年間に重点的に取り組むべき分野・施策を明確にする」と言っているところからしても、「教育」の実利性、即効性、そして投資効果の測定可能性と客観化を求めていることは明らかである。

「個性・能力」を媒介とした階層化社会

こうして、本答申末尾に「(参考)」として「今後の審議において計画に盛り込むことが考えられる具体的な政策目標等の例」が列挙されていくのだが、ここまで

見ると、教基法は「教育振興基本計画」に見合うように「改正」されなくてはならないと考えていることがいよいよわかってくる。戦後の教育政策が、教基法の理念から出発して、そこから外れるとき、折々にそこへ向かって軌道修正される動きがあったことから考えると、今回の動きは、逆転して、以下に述べる「具体的な政策目標等」の実現によってもたらされる「国家戦略として人材教育立国、科学技術創造立国」を目指すことを合法化する形で、先取的に教基法「改正」が緊急の課題になってきたのである。

さて、「具体的な政策目標等の例」を見るが、それらの柱は、(本答申本文に繰り返し出てくることであるが)(1)信頼される学校教育の確立、(2)「知」の世紀をリードする大学改革の推進、(3)家庭の教育力の回復、学校・家庭・地域社会の連携・協力の促進、(4)生涯学習社会の実現である。

それでは、どのような具体的な政策目標等が示されているのであろうか。まず「(1)信頼される学校教育の確立」では、「(2)①一人一人の個性・能力を涵養する教育の推進」で「児童・生徒の学習到達度を調査するための全国的な学力テストを実施し、その評価に基づいて学習指導要領の改善を図る。『確かな学力』を育成し、国際的な学力調査(PISA/IEAなど)での上位成績を維持する。」「少人数指導や習熟度別指導など個に応じたきめ細かな指導を推進して、分かる授業を行い、学ぶ意欲を高めるとともに、楽しい学校生活を実現する。」「学習障害(LD)、注意欠陥／多動性障害(ADHD)等への教育的対応を含めた特別支援教育体制の構築を図る。」「当面、高等学校の通学範囲に少なくとも1校を目標に中高一貫教育校の設置を推進するとともに、小中一貫、幼小一貫など弾力的な学校種間連携等を積極的に推進する。」を挙げている。

「(1)②豊かな心をはぐくむ教育の推進」では、「地域の人材の活用や体験活動等を通じて、道徳教育の充実を図る。」「いじめ、校内暴力の「5年間で半減」を目指し、安心して勉強できる学習環境づくりを推進する。また、不登校等の大幅な減少を目指し、受入れのための体制づくりを推進する。」「学校、市町村、都道府県等の各段階における教育相談体制の整備を図り、

子どもの心のケアを充実する。」などとある。

「(1)③健やかな体をはぐくむ教育の推進」では、「生涯にわたって積極的にスポーツに親しむ習慣や意欲、能力を育成するため、教員の指導力の向上、優れた指導者の確保、運動部活動の改善・充実を図る。」「子どもの体力や運動能力の低下に歯止めをかけ、上昇傾向に転じさせることを目標として、子どもの体力向上を推進する。」などとある。

「(1)④グローバル化、情報化等社会の変化に的確に対応する教育の推進」では、「高校卒業段階で英語で日常会話ができ、大学卒業段階では英語で仕事ができることを目標とした英語教育など、外国語教育の充実を図る。TOEFL等の客観的な指標に基づく世界平均水準の英語力を目指す。大学入試センター試験に平成18年度入試から外国語リスニングテストを導入する。」他3点が列挙されている。

次に、「(2)「知」の世紀をリードする大学改革の推進」を見るが、そこでは、「大学改革の流れを加速し、活力に富み国際競争力のある大学づくりを目指すため、国立大学の法人化など大学の構造改革を推進する。」「高等教育機関の活性化を図るため、各大学において具体的目標を定め、教員の公募制・任期制の導入の推進を図るほか、教員の自校出身者比率の低下や大学院入学者中の他大学出身者の割合の増加についての数値目標の設定など、各大学において具体的な目標を定め、教員・学生の多様性を高める。」「安易な卒業をさせないよう学生の成績評価を厳格化し、高等教育修了者にふさわしい学生の質(基礎的な教養、専門的な学力、人生観と世界観など)を保証する大学教育の実現を図る。」「学校管理職への女性の登用や大学・大学院における女性教員比率等の飛躍的な向上を促進する。」「『留学生受入れ10万人計画』に続く新たな留学生政策を早期に策定し、高等教育の国際化及び国際競争力の強化等に資する留学生施策を推進する。」「優れた研究教育拠点形成等の重点的な支援とともに、博士課程学生、ポストドクター(博士課程修了者)支援の充実など優れた若手研究者の育成を推進する。」「国際的な通用性等を踏まえた高等教育機関の質を確保するための第三者評価システムの構築を推進する。」「研究開発

成果等の知的財産の創出、保護、活用等を推進する。」「大学・大学院等への社会人の受入れを拡大するため、社会人特別選抜制度や夜間大学院、昼夜開講制、長期履修学生制度の充実、サテライト教室の設置など、社会人の再教育を推進する。」などが列挙されている。

「(3)家庭の教育力の回復、学校・家庭・地域社会の連携・協力の促進」と「(4)生涯学習社会の実現」については省略するが、上記(1)と(2)は連動しつつも、(1)が(④を除いて)すべての子どもの「個性・能力に応ずる教育」を強調しているのに対して、(2)は、(1)を前提に、そのなかから、「知」の世紀をリードするべく潜在的なエリートを選抜して、そのための大学・大学院教育になるように改革すると提言している。そこでは、その限りで、男も女も、日本人も外国人も着目されている。

そして、それらは、大学入試センター試験への外国語(英語)リスニングテストの導入、大学の法人化などで、まさに始まろうとしている。

こうして、「『知』の世紀をリードする創造性に富んだ人間」としてのトップ・エリートを頂点とする、「個性・能力」を媒介とした階層化社会がいよいよ出現していくのだが、そこでは、支配・被支配の重層構造が拡大再生産されていく。このような展望こそ、「新しい時代にふさわしい教育改革」がもたらそうとしているものである。それは、ひたすら、「我が国社会」のためにである。

第II部「今後の特別支援教育の在り方について」 を読む

「LD、ADHD、高機能自閉症」への新たな着目

このようなことを押さえたところで、本答申(2003.3)が言及する「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)等への教育的対応を含めた特別支援教育体制の構築を図る」ことを考えたいので、(同年同月、8日遅れで公表された)特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」(2003.3)を読むこととする。

山口正和は、すでに本誌11巻1号で、同タイトルの「中間まとめ」(2002.10)を批判的に通して読んでいるが、「最終報告」は内容的にほぼ同じである。また、山口は、第11回総会シンポジウム I「『支援』ばやり、これで大丈夫か」の発題で、「最終報告」に言及している(11巻2号)。筆者は、山口が行った批判の視点にほぼ共鳴しているので、改めて全面的に読むことを省略する。

ここでは、「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等への教育的対応」に焦点を当てて、本最終報告のメイン・テーマである「特殊教育から特別支援教育へ」の提案を読み解くこととするが、それに先んじて、本最終報告に到る流れを確認しておく。

「『21世紀日本の構想』懇談会報告」(2000.1)、「国民教育改革会議報告～17の提案」(2000.12)が相次いで、「フロンティアの育成」を明言しつつ、能力主義(特にエリート主義)教育の推進を公言していることは衆知の事実である。(3)

後者の報告では、そのため、「問題を起こす子どもによって、そうでない子どもたちの教育が乱されないようにする。」「教育委員会や学校は、問題を起こす子どもに対して出席停止など適切な措置をとるとともに、それらの子どもの教育について十分な方策をとる」と提言している。これに先んじて、「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」は「学習障害児に対する指導について(報告)」(1999.7)を発表しているが、「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、この報告も受けて、さらに「国民教育改革会議報告～17の提案」を追って、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について(最終報告)」(2001.3)を発表している。

ここで初めて「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等への教育的対応」が一括して言及されている。なお、この「最終報告」を受ける形で、「(盲者等の)就学基準と就学手続」を見直した「学校教育法施行令の一部改正」(2002.9施行)を行って

いる。これは、盲児、ろう児、知的障害児、肢体不自由児など、従来の障害児に対する就学基準を見直し、彼らは特殊学校への就学を原則とすると再確認したうえで、普通学校への「認定就学者」を例外的に大仰に規定している(篠原論文 本誌10巻1号、および「シンポジウム I 学校の再編成に向き合う」の木村俊彦発題 本誌10巻2号参照)。

そして、今回、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」(以下、「最終報告」)において、本格的に「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等への教育的対応」が論じられている。「国民教育改革会議」の「問題を起こす子どもの教育について十分な方策をとる」と言及する際の子どもたちは、必ずしも、従来の特殊教育対象児ではない。それは、普通学校・普通学級に在籍してきた(未だ十分な判定と指導を受けていない一筆者は「共生・共学」の観点から、そのことを良しと考えるが)「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等」に焦点化される子どもたちでもある。

くり返すが、今回の「最終報告」が「特殊教育から特別支援教育へ」を提言する際、それは、従来の特殊教育対象児も「特別支援教育」の対象として含ませるとしているが、その提言は、確実に「学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等」に傾斜して着目している。

まず、彼らは、どのように定義されているかを見る。

LDについては、既に言及した「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議報告 学習障害児に対する指導について」で「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない」と定義してい

る。

「ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」と。

「高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」と。

上記の如く定義された三種類の障害には共通項がある。それらは、従来、特殊教育の対象であった障害とは異なること、特に知的障害ではないこと、環境的な要因でなく中枢神経系に何らかの要因が推定されること、学習上、行動上の特異かつ偏った障害であることである。つまり、これらは、普通学級で期待される、学習上、行動上の規準からのずれや偏りで定義される障害種名になっている。

「特別支援教育」とは何か

次に、「特別支援教育」はどのように定義されているかだが、「障害のある児童生徒の教育については、自立や社会参加のための基本的な力を培うために障害の状態に応じて行う教科指導に加えて、自立活動の指導、すなわち、障害に起因して生じる種々の困難の改善・克服のための指導という重要な機能がある」として、「この機能に関しては、近年の国際的な障害観の変化も踏まえれば身体機能や構造の欠陥を補うという視点で捉えることは適切ではなく、生活や学習上の困難や制約を改善・克服するために適切な教育及び指導を通じて、障害のある児童生徒の主体的な取組の支援を行うこと」が求められるとし、これが「特別支援教育」であるとしている。

これは、障害のある児童生徒を一旦は「教育の対象」から「学習の主体」へと意味づけ直して、それを「特別に支援する教育」であると言うのだが、以下に見る

が、これは、恐ろしく丁寧に管理し指導する教育理念・方法になっている。

「特別支援教育」は、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズ」に応える営為となると言うが、むしろ、後者に着目することで、作り出されてきた「教育の在り方」であると思われる。

盲・ろう・養護学校から特別支援学校へ

新たに提起された「特別支援教育」では、「質の高い教育対応を支える人材」「関係機関の有機的な連携と協力」「個別の教育支援計画」の必要性「特別支援教育コーディネーター(仮称)の役割」「地域の総合的な教育的支援体制の構築と当該地域の核となる専門機関の必要性」などが強調される。

ここでは、児童生徒のニーズに対応した一層質の高い教育、校長・教頭など管理職のリーダーシップ、医師、教育心理学者など専門家の幅広い活用、盲・ろう・養護学校と小・中学校、そして都道府県教育委員会と市町村教育委員会の密接な連携協力、教育・福祉・医療・労働などの総合的、生涯的な相談・支援体制の整備、そして、これらのもとの「個別の支援計画」の策定が提案されている。

そこで、まず、「特別支援教育を推進する上での盲・ろう・養護学校の在り方」が論じられているが、これらの特殊学校は「障害種にとらわれない学校制度へ」「地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校へ」と、その役割を拡大・充実すべきであるとしている。かくて、従来の盲・ろう・養護学校は、役割的にも名称的にも「特別支援学校(仮称)」とするとしている。

「特別支援学校」についてだが、「最終報告」は、「今後の盲・聾・養護学校は、障害が重い、あるいは障害が重複していることにより専門性の高い指導や施設・設備等による教育的支援の必要性が大きい児童生徒に対する教育を地域において中心的に担う役割とともに、教育的支援の必要性の程度がそれに至らない児童生徒が就学する小・中学校等における教育や指導に関

し、教員や保護者の相談に応じ、助言等を行うなど、小・中学校等に対しても教育的な支援を積極的に行う機能を併せ有する学校」であると述べている。

ここで明らかだが、「特別支援学校」は、従来の特殊学校の役割を継承しながら、一方で、新たに、障害の軽い、知的に問題の少ない、小・中学校に在籍する「認定就学児」や「LD、ADHD、高機能自閉症」児のための支援活動を行うという、二重の性格を持った機関となる。

「特殊教育から特別支援教育へ」によって、障害児教育の対象が幅広くなり、その場が「特別支援学校から普通学校へ」と広がることになる。子どもの側から言えば、個々の子どもが置かれる場がいよいよ多様化、多層化するし、より多くの子どもたちがいろいろな「特別支援教育」のもとに個々に囲われていくことになる。そこで、理念化され強調されてくる用語が「一人一人の教育的ニーズに応ずる教育」である。

「普通学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症などは6%程度」ということ

次いで、「最終報告」は「特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方」を論じていくのだが、この文脈で、特に「LD、ADHD等の現状と対応」が強調される。ここと関わって、「LD、ADHD、高機能自閉症等」「通常の学級に在籍する特別な支援教育を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」結果を、それらの「定義と診断基準(試案)等」(LDについては既に発表済み、既述1999.7文書参照)とともに、「(参考1~3)」で大々的に載せている。

この調査結果は、全国から抽出された普通学級(4328学級)の担任教師に対するアンケートに基づく集計だが、①「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」、②「不注意」「多動性—衝動性」、③「対人関係のこだわり」それぞれにそって、各児童生徒の学習上、行動上の具体的諸特徴をチェックすることから始まっている。上記①は「LD、ADHD、高機能自閉症等」に共通に関わるもので「知的発達遅れ」がないかどうかをチェックするためである。同時に、①は特に「LD」にも関わるのだが、「知的発達の偏り」がどのよ

うにあるかを診るためである。②は特に「ADHD」、③は特に「高機能自閉症」に関わっている。

しかし、興味深いことに、集計結果は、障害の種類別になされていなくて、「表1」では「学習面か行動面で著しい困難を示す(6.3%)」、「学習面で著しい困難を示す(4.5%)」、「行動面で著しい困難を示す(2.9%)」、「学習面と行動面ともに著しい困難を示す(1.2%)」となっている。

新しい障害種名は便宜上のことであって、普通学級にいる「学習上、行動上、問題のある子ども・問題を起こす子ども」への着目と、そこでの「特別支援教育」という名の「指導・管理」が緊急の課題になっていることを示唆している。このことは、(第I部で見た)教基法「改正」に関わる答申が明示した「能力主義(特にエリート主義)教育」を推進する意図を押さえることによっても明らかである。もしかすると、「LD、ADHD、高機能自閉症」児に対する「特別支援教育」においても、「特異な優れた能力」の発掘という意図があるかも知れないが、余り現実的とは思われない。

さらに、アンケート上から浮き上がってきた「行動上、学習上、問題のある子・問題を起こす子」についてであるが、アンケートの質問項目は、「現場の教員」にとって指導・教育上、困難な問題行動を聞いているのだから、彼ら以外に適切な回答者はいない。つまり、「LD、ADHD、高機能自閉症」と括られがちな子どもは、「教育する側」にとっての「問題の子」である。このレッテルは、普通学級で「教育する側」が付き合えるならば受け入れるが、付き合えないと判断すれば排除するという論理を内包している。「特別支援教育」は、その論理を隠べいし合理化している。

「一人一人の教育的ニーズに応ずる教育」がもたらす困り込みと排除

さらに、「最終報告」が述べる「LD、ADHD、高機能自閉症」児に対する「特別支援教育の在り方」を考える。彼らに関しては、原則として普通学級に学籍を置きながら、「特別支援学校(仮称)」、「特別支援教育コーディネーター(仮称)」、「通級による指導」などで、「特別支援教育」を行うと提言している。

すなわち、「盲・ろう・養護学校から特別支援学校へ」については既に述べたが、改めて本項にそった部分を引用すると、「今後、小・中学校等において専門性に根ざしたより質の高い教育が行われるようにするためには、これまで蓄積した教育上の経験やノウハウを活かして地域の小・中学校等における教育について支援を行うなどにより、地域における障害のある子どもの教育の中核的機関として機能することが必要である」と述べている。

「通級による指導」については、更なる拡充を提起し、「通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒に対する特別の指導を行うための制度として設けられ、近年、対象児童生徒数が増えていることからそのニーズは高いといえる。しかしながら、①障害の状態の改善・克服を主たる目的としており、LDのように特定の能力の困難に起因する教科学習の遅れを補う指導が中心となる場合を想定していない、②指導時間が1～3時間と短時間であり、LD、ADHD等については適切な対応が困難な場合がある、ということを踏まえ通級による指導の制度の目的や指導時間について、より弾力的な対応ができないか検討する必要がある」と提言している。

なお、本項で論じている文脈からは少しそれるが、「特殊学級から特別支援教室へ」について引用しておく。「特殊学級の機能として、その制度の本来の趣旨を尊重し、盲・聾・養護学校の対象とはいええない程度の教育的ニーズを有する障害のある子どもを教育する機能を今後も持たせることが適当であり、この場合には、これまでの交流学习等の実践でも明らかのように、他の子どもと共に学習すること、又は、生活する時間を共有することが有効であると考えられる。このため、小・中学校に在籍しながら通常学級とは別に、制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導に必要な時間のみ特別の場で教育や指導を行う形態とすることについて具体的な検討が必要と考える。」

中度・軽度の知的障害児など従来の特殊学級児童生徒は、これからは普通学級のほうに在籍しながら、

「特別支援学級」で教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を受け、従来の「交流学习」部分については、在籍中の普通学級で行うとしたらどうかと提案している。しかし、これでは、これまでの特殊学級在籍児童生徒の「健常児」との関係や彼らの生活や教育の実態と何ら変わらないことになる。

以上で明らかだが、「特別支援教育」は、まずは「LD、ADHD、高機能自閉症」の子どもたちに向けられている。彼らは「行動上、学習上、問題の子ども、問題を起こす子ども」として、かくも手厚い「特別支援教育」の中に囲われることになる。

この際、強調されることは、「障害の種類・程度に応ずる教育」ではなく、「一人一人の教育的ニーズに応ずる教育」である。そこでは、個々人が、メルクマールとしての「障害種の診断」を受けながらも、実際は、普通学級で期待される、学習上、行動上の規準からのずれや偏りを手がかりに、個々バラバラに専門家チームの下に「指導・管理」される結果になる。すなわち、個々人において、また、個々人の間において、囲い込み(インクルージョン)と排除(エクスクルージョン)が多様かつ重層的に進行していくと想定しないわけにはいかない。

「LD、ADHD、高機能自閉症」の唯脳論的理解を超えて

「最終報告」において、もう一点、着目しておきたい文章がある。それは、「最近では、脳の発達と学習方法、コミュニケーション等脳科学からの知見の蓄積を育児や学習指導に活かしていくことが重要との認識の下、国内外で脳科学と教育との関わりを重視した取組が行われている。文部科学省においても、個人が有する能力の健全な発達や維持又はその妨げとなる要因を適切に除去又は克服するとの視点に立つて『脳科学と教育』研究を重要な研究分野として捉え、文部科学省内に設置した『脳科学と教育』研究に関する検討会に、ワーキンググループを設けて今後の取組方策等について検討を行ってきている。言語障害、LD、ADHD等のように脳の発達と密接な関連があるものもあり、障害のある児童生徒についても脳科学の成果を踏まえて

適切な教育的対応を図ることが一層効果的と考えられるものがあるため、現在行われている検討の結果も踏まえ、教育サイドからの課題の提示を踏まえた『脳科学と教育』研究が進展することが望まれる。この場合に、国立特殊教育総合研究所等教育に関わる機関や研究者も積極的な対応を図ることが期待される」という主張である。

「LD、ADHD、高機能自閉症」は「中枢神経に何らかの要因による機能不全」として共通に仮説的に定義されていることについては既に述べたが、ここでは、「何らかの要因」を明確にできないまま、「だからそうなる」と言ってもいいのだが、まずは「脳科学」のテーマにしてしまっている。「脳科学と教育」の二つは止揚されることなく、事態は、「唯脳論的理解」とそれに基づく宿命論的処遇へと限りなく収斂していくことになる。

今、求められているのは、彼らを「特別支援教育」に囲い込むことでも、「脳科学」の研究対象にしてしまうことでもない。従来通り、普通学校・普通学級の中で、「普通の子供」の一人一人として生き合い育ち合うことである。そして、70年代以降、養護学校義務制度化に抗いながら、「地域の学校へ」入学し、そこで暮らし合ってきた(「重い障害児」や「知的障害児」を初めとした)「障害児たち」と「健常児たち」の関係を、もう一度しっかり思い起こし描き直すことである。

おわりに

本稿では、教基法「改正」の動きと「特殊教育から特別支援教育へ」の提言の関連を探ってきたが、両者は能力主義(特にエリート主義)教育の強化と展開という太い思想軸によって貫かれている。つまり、「特別支援教育」はエリート主義教育を積極的に補完することを明らかにすることが出来たと思う。さらに、「特別支援教育」において、もっとも集約的に、囲い込みと排除を見届けることが出来たのだが、実は、これは、「21世紀の教育改革」総体に予想される(早くも処々に進行している)縮図なのである。

「特殊教育から特別支援教育へ」の試行は、「盲・ろ

う・養護学校から特別支援学校へ」など、法律「改正」を必要とするといった未決定な事項も抱えているが、すでに文部科学省において特殊教育課は特別支援教育課となるなど、国レベルで開始されているし、都道府県レベルでも、先取的に、また後追いのに進んでいる。例えば、東京都は、東京都心身障害教育改善検討委員会の〈中間まとめ〉として「これからの東京都の心身障害教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして」(2003.5)を発表しているし、同年7月には、本稿で紹介した文部科学省のと同様な実態調査を、ここでは悉皆的に行っている。

なぜ、「我が国社会」は教基法「改正」へなのか、そして「特別支援教育」へなのか。それは、グローバリズム(市場経済の自由競争化、国際化、アメリカナイゼーション)と、そのような国際社会への参画と貢献そしてそこでの競争、というネオ・ナショナリズムに対応する個々人の意思、意欲、態度、そして個性・能力が期待されているからである。

このような事態は、アメリカの協力要請を受けて、ついにイラク侵攻に加担した深刻な現実と深く連動している。とすれば、教基法「改正」の動きと「特殊教育から特別支援教育へ」の提言は、健康増進法の実施や、象徴天皇制(憲法第一条)を堅持しながらイラク参戦などを合憲化する憲法第九条「改正」の動きなど、幾つもの危険な動きと密接に関連していると言わなくてはならない。

本稿が考えてきた「教育改革」の諸問題は、このような政治的・経済的状況を射程において、さらに批判的に切開していかなくてはならないのだが、そのことについては、稿を改めて考えたい。

(2004.3.10)

参考文献

- (1)日本臨床心理学会編『戦後特殊教育・その構造と論理の批判～共生・共育の原理を求めて』現代書館 1980.4
- (2)篠原睦治「『教育改革』のなかの『個性の尊重』と『自己決定』を問う」小沢牧子編『子どもの〈心の危機〉はほんとうか?』所収 教育開発研究所 2002.7

(3)篠原睦治「『教育の転換』とスクールカウンセラー」『現代思想』Vol.28-29 2000 100~110頁

(しのはら むつはる 和光大学人間関係学部勤務)

山口毅「逸脱のボーダレス化に関する一考察」をめぐって

原田 牧雄

山口さんの論文の要約

B 先日(2003年9月27日)は久しぶりに「教育現象研究会」(1)が開かれて、東大の大学院で教育社会学を専攻されている山口毅さんの「逸脱のボーダレス化に関する一考察」(「社会臨床雑誌」第10巻第3号2003.3掲載)が取り上げられた。当日の話し合いは学校という職場での全く相容れない価値観の対立をどう認識するか、といった話題が中心となり、彼の論理の展開をどう受け止めるかとか、彼の論理と現実との関わりをどう考えるか、といった問題は充分には論議されなかった。今日は先日の論議を反芻し直し、もう少し問題点を整理し、疑問点を浮き彫りにしてみたいと思う。

A それではまず、かなり長くなると思うけど、山口さんの論文の要点を押さえておこうか。例えば「いじめ」という現象がある。現在の「いじめ」は「ふざけ」、「からかい」、「ケンカ」と区別が付きにくく、また加害者の加害意識も希薄であり、被害者、加害者、傍観者の立場も流動的だと言われる。要するに逸脱行動とそうでないものの境界が揺らいでいるわけだけど、こうした現象を山口さんは「逸脱のボーダレス化」と捉えている。山口さんによればこうした現象は「いじめ」に限らない。「セクハラ」のようなものも含めて、逸脱行為とそうでない行為の境界がはっきりしなくなっているのが、現在の状況だという。「いじめ」も80年代前半に学校における特別な現象として捉えられてから、「いじめ」という形で名詞化されたもので、それまでは例えば広辞苑を引いても、「いじめる」という動詞はあっても、「いじめ」という名詞はなかったようだ。

こうした現象をどう捉えるかについて、山口さんは

まず自身で名づけた「合意モデル」という見方をあげている。この「合意モデル」では、「いじめ」のようなボーダレスな現象を考える際も、何が逸脱で何が逸脱でないかの社会的合意は所与のものと認識されている。その上で、現代は、いじめの発生を抑止してきた地域社会や家庭が崩壊し、画一化した学校教育が異質な存在を排除し、また爛熟した消費社会の中で、子どもは何が逸脱で何が逸脱でないかを見失っている……このため子どもたちの間で「いじめ」のような捉えどころのない現象が起きてしまっているのだ、と考える。つまり逸脱の定義は揺らいでいないのに、子どもと子どもを取り巻く社会状況が、病的なアノミー状態に陥っていると捉えるわけだ。このように「合意モデル」では、「いじめ」問題を子どもだけの病理現象と考え、曖昧な部分はグレーゾーンといった表現で、子どもの逸脱行動の多発・蔓延に読み替えてしまう。

「合意モデル」では、今言ったように、規範に対する社会的合意があらかじめ存在していると考えられているから、逸脱のボーダレス状況においても、まず規範の再確立が求められる。例えば「いじめ」という事態も、現場で起きていることは、いじめられていると感じている子どもと、単にからかっているだけと思っていて子どもがおり、教師はそこにいじめがあることに気がついていない、というのが一般的な実態じゃないかな。ところが、いじめられていると感じていた子どもが自殺してしまったりして、事態が表面化すると、曖昧でボーダレスな実態は捨象されて、あたかもきちんとした合意が存在するかのように捉えられ、特に教師に対して、なぜ「いじめ」の存在を見抜けなかったのか、といった非難が集中してしまう。つまり、合意モデル的把握は現実には適用されると、必ず規範の再確立が求められるというわけだ。

ところでこのように、ボーダレスな現象を子どもの問題に限定していくと、じゃあ社会的合意の基準はどこに担保されているのか、ということが問題になってしまう。山口さんは、「子どもの世界では逸脱がボーダレスである以上、合意の調達はできていない。そうであるならば、合意の基準は、こどもの「いじめ」を一致して逸脱視する大人の側にあるのではないかと述べている。つまり問われるべきは、社会的合意の基準ではなく、大人の側のまなざし、大人が用意した「いじめ」というカテゴリーの特徴ではないか、と言うんだ。少年の凶悪化言説をみても、統計上は60年代の少年の方がはるかに凶悪で、現代の日本の少年は、むしろ世界的に見ても稀なほどおとなしいと言われるのに、マスコミの論調も世間の見方も、正反対の凶悪説に傾いている。こうした例から考えても、「いじめ」問題は、山口さんの言うように、報道や教育の場を通じた大人の側の積極的な問題構築、と見た方がいいんじゃないかと思う。

B 山口さんは「合意モデル」の後に「葛藤モデル」というのをあげているね。

A そう、例えば喫煙者集団と非喫煙者集団のように、それぞれの集団内で合意されていることが正反対で、二つの集団がそのことを巡って葛藤し合っているようなケースを考えるとわかりやすい、と言っている。論文の中では、P・ウィリスの反学校文化の例があげられている。恐らく「ハマータウンの野郎ども」に出てくる労働者階級のいわゆる不良たちの文化を指していると思うんだけど、その不良たちは一致して学校に反抗的な文化を維持している。でも当然ながらこの不良集団の外側の人々は、一致してこの不良たちの行動を逸脱したものとしている。

B それは当たり前のことで、わざわざ強調される必要もないんじゃないか？

A 山口さんが言いたいのは、「葛藤モデル」のように、集団によって何が逸脱かが異なる場合、集団間の

葛藤を経て逸脱定義が決まる、つまり逸脱の基準は自明のもののように扱われるけど、実は構築されるものだという事だと思ふ。

B でもこの「葛藤モデル」によって、逸脱のボーダレス化という現象がうまく記述されるわけじゃないんだらう？

A そう、山口さんは、逸脱のボーダレス化というのはこうした内と外の明確な対立構造ではないと言っている。「いじめ」という現象を見ても、大人、子供という葛藤するとされる勢力それぞれの内部で、逸脱の定義がボーダレスなのであって、ある集団単位で担保された逸脱についての合意を前提として把握されるものじゃない。つまりこれは、ある決められた規範に対して人々が従ったり従わなかったりしているという現象じゃない。だから逸脱の定義はあらかじめ与えられたものとして共有されていて、それが人々の行動を制約するんじゃないで、人々によって積極的に構築されるものという風に発想を逆転させる必要がある、という点を強調している。そしてさらに、規範を用いることにより構築される逸脱という観点を徹底させて、所与としての逸脱定義を分析上の前提とせず、特定の場面や個人の経験において、その都度構築されるものとして、逸脱を捉えることを提案している。要するにポイントは、社会や集団を前提にしない、個々の場面において逸脱の定義が構築されるという点だと思ふ。

具体的に言うと、個々の特定の場面で「ここにいじめがある」いや「いじめではなくふざけているだけ」、「いじめは許されない」いや「いじめは許される」といったカテゴリー上の価値の対立があるわけだけど、この葛藤は集団間の葛藤ではなく、場によって、個人によって異なる葛藤であり、この個々の場面、個人によって異なる葛藤の中で、逸脱の定義はその都度構築されているというわけだ。そしてこのように捉えるなら、現状に対する対策も、合意モデルのような規範の再確立ではなく、人々がどのような規範の用い方をしているかの問題になる、と言っている。さらにこのように考えるなら、合意モデルに基づく主張も、規範の

用い方の一例として、この図式の中に位置付けられると述べている。

B なるほど、大胆な発想の転換だね。

A 山口さんはこの発想をさらに押し進めて、個人がその都度の場面や経験において異なった仕方で逸脱を構築する「自由」を持ち得ると主張する。ここには少なからぬ論理の飛躍があるような気がするけど、彼の考え方をもう少し見ていくと、この後にメルッチという人の「個人化のポテンシャル」という概念を紹介している。これは「現代社会において、家族・地域・学校といった既存の制度、集団の拘束力が希薄になったことに伴い、様々に多元化した情報を取捨選択する単位として個人が重要になる……」といった概念なんだけど、この概念を足がかりにして、何が逸脱であるかということが、全体社会や集団レベルで担保され、個人がこれに従って動くのではなく、多義的な逸脱定義が個人の(自由な)選択の対象となる、という風に展開させているんだ。

彼の考察をさらに見ていくと、こうした個人単位で情報を介した選択が可能になる一方で、そこに選択を通じた社会的統制が働くと見ている。山口さんはこんな例をあげている。ある行動を「いじめ」だと非難された子どもが、「今の子どもは学校生活のストレスが溜まっているので、いじめをしても仕方ない」と反論したとすれば、この子どもは逸脱の合意モデルに基づいた原因論を採用していると捉えられ、この子どもの合意モデルを用いる「自由」が大人によって規範の弱体化、喪失の表れと解釈され、合意モデルによる規制の根拠となっていく……つまり、逸脱のボーダレス情況は、自由な選択とそれを通じた統制という二面性を持ったものだということが強調されている。

こうしたことを踏まえた上で、ギデンズの「純粋な関係性」という概念を援用して、自分の主張をさらにはっきりとさせている。「純粋な関係性」というのは、関係の形成に当たって、諸集団・制度といった外的要因に規制されるのではなく、(広い意味での、あるいは前提を外した)社会関係を結ぶこと自体を目的とす

る関係性であって、これは先程の「個人化のポテンシャル」でも主張されていた、あらかじめ与えられた振る舞いを担保する諸集団・制度の拘束力の低下を踏まえ、関係性がより自由な選択に開かれたものになることを前提にしている。これによって関係性を見直す話し合い、交渉の余地が開かれ、関係性における権力の不均衡への批判が可能になるような地平が拓けると主張している。このように発想を逆転させることによって、それぞれの場面で個々人が従来の振る舞いを疑い、関係における逸脱の自覚的構築と、関係の組み替えという道が開かれたわけだ。

しかしここにも落とし穴があると言っている。それは最近の風潮に乗って、問題解決の責任が個人に求められてしまう危険があるからだ。いじめられてしまうのは、その人間が対人関係における社会的スキルを持っていないからだと思えられ、その個人は例えばスクールカウンセラーなどによって、その場面や関係性から切り離され、その個人の対人意識や自己意識だけに焦点が当てられ、心の有りよう、気持ちの持ちようだけが作り変えられる恐れがある。こういう方向に行くと、具体的な場面での関係を告発することが不可能になってしまう。必要なのは、日常的な関係においてクレームや交渉が自由にできること、その場その場で食い違いの交渉を行うことのできる慣行が存在するか、という問題だと言っている。

「いじめ」をめぐる

A 以上大まかだけど、山口さんの主張を紹介したので、これを踏まえて少し疑問点なんかをあげながら考えてみようか。

B まず山口さんのあげている「合意モデルの欠点」を簡単に言うと、① 何が逸脱で、何が逸脱でないかの合意が所与のものとして存在している。② そのために、合意モデルに基づいた「いじめ問題」の解決は、規範の再確立に直結してしまう、という風にまとめられると思う。確かに現実の関係性の力学の上で見ると、例えばいじめ問題が表面化すると、所与としての社会

的合意が猛威をふるって、関係者を追いつめてしまう。でも「いじめ」という現象自体が、主観的な割り切れなさ、言い換えれば個人の内奥に様々な不透明なメタファーやニュアンスを含んだものであって、共時論的、あるいは水平思考的な関係性の力学の中では、捉え切れないものであることを、その本質としてしまっているんじゃないかな。

A 山口さんのこの論文は、「いじめ論」というわけじゃないんで、「いじめ問題」だけに焦点を当てるのはどうかと思うんだけど……山口さんは今までの「いじめ論」が、そのように意識や個人の内面の問題に終始してきたことへの反省をこめて、こうした論を出してきたんじゃないかな？今までの見方は、「いじめ」に対して思い入れが強すぎたというか、「いじめ」の捉えどころのなさにこだわって、これを病理現象として見すぎたため、知らず知らずのうちに秩序や規範に対する思い込みを混入させていたのかもしれない。そういう意味で、何が逸脱であるかの基準はあらかじめ存在しているものではなく、個々の場面場面の力学の中から生まれるもの、と捉えなおすことによって、新たなすっきりとした思考のフィールドが用意されるんじゃないだろうか。彼の考えに沿って言えば、何が逸脱で何が逸脱でないかが、あらかじめ決められていないために、「いじめ」は捉えどころがなかったのであり、逆に捉えどころがないということを前提として認識してしまうのは、基準はあらかじめはっきりしているものだという思いこみのせいだ……とまあ、考えられるんじゃないかな。

B でも最近の若い人は、山口さんに限らず、深層から何かを掴み取りたいといった願望がほとんど感じられない。一種の水平思考というか、メタファーやニュアンスを含まない関係の力学、あるいはプラグマティックな政治力学的思考に初めからシフトしているような気がするんだ。だから本来のあるべき姿が失われたと捉える広義の疎外論的思考、あるいは深層構造を想定した思考には、何の興味も関わりも持たない。僕はこの「いじめ問題」を、現場で起きている生々しい

事態として捉えるのなら、この問題を関係の力学に還元してしまっているのだろうか、という点はどうしても疑問なんだ。

「いじめ問題」は先ほども言ったように、いじめられていると感じている個人の主観の問題が重要なファクターを占めていると思う。君がまとめてくれたように、山口さんは「個人化のポテンシャル」、「外的要因に規制されない純粋な関係性」、「関係性を見直すその都度話し合いの可能性」を語り、それを「いじめ問題」解決の糸口にしたいと考えているようだけど、やはりいじめをめぐる個人の在り方をどう見るかが問題になるんじゃないかな。彼は「個人化のポテンシャル」を言いながら、先日の研究会の時も個人の中に問題を想定することを批判的に見ている。個人に問題を還元することと、当事者性の問題を分けているのかな？

A 当然山口さんも、いじめられている個人の「主観性」やネガティブな状況を意識しないわけじゃないと思うけど、そこを出発点として問題を立てていっても、先ほどの合意モデル的解決しか出てこないと考えているんじゃないだろうか。一度そうした発想から離れて、プラグマティックな関係の力学の中に問題を据え直してみることも必要んじゃないかな。

B でもそこから何が見えてくるんだろう。ネガティブな主観性が一気にポジティブなものに変わるとも言うのだろうか？先ほど話したように、山口さんは様々な逸脱定義が個人の自由な選択の対象となるような「個人化のポテンシャル」、既成の集団や制度に縛られない「純粋な関係性」といった概念を援用して、関係性における権力の不均衡への批判が可能だと考えているようだけど、こうした発想は現実の無効化した教育空間に閉じ込められた子どもの無気力の深さとは無縁じゃないかな。現代の学校の中に見られる「いじめ」の典型的な例をあげると、「いじめ」に遭っている子どもは、いじめられても不快感を表に出すことはない。逆に優しさの中に自分を追い込んでいって、おどけてみせるような子がほとんどだと思う。一昔前に見られたような暗さのパワーのようなものも喪失してい

て、ひたすら自分の内にある善意にすがりつくため、そのことが周りの人間のうざったい気分を誘い、さらにいじめられてしまう……こうした子どもに関係そのものの組み替えや、関係のあり方を告発する力なんて残っていないでしょう。

A まあそれは分かるけど、よく言われるように暗く内向的な子どもだけが いじめられるわけじゃないよね。明るく活動的な子ども、先生の受けのいい子ども……とにかく、ネガティブでもポジティブでも何らかの形で目立つ子どもが いじめられる、とよく言われるよね。僕は思うんだけど、いずれの場合も いじめられている人間が入ってしまう独特のエアポケットがあるんじゃないかな。

これは極めて主観的なものではあるんだけど、本人にとってはとてもリアルで強固なもので、このエアポケットに入ってしまうと、蟻地獄の中に落ちたように、もがけばもがくほど真空状態のような呼吸困難に陥ってしまう。このエアポケットは真空状態で息もできないのに、自分の身体は剥き出しのまま周囲の目に晒されている。周囲の目に晒されているのに、周囲の人間からは無視され、不気味なせせら笑いしか聞こえてこない。このエアポケットに陥った個人は、主観的な努力でこのエアポケットを抜け出そうとするが、努力すればするほどエアポケットは深まってしまっただけだ。いじめられているのにおどけて見せる子どもの反応は、このエアポケットからの主観的な逃避行動じゃないだろうか。

このエアポケットは、いじめられている個人にとっては極めて主観的なものだけど、本質的には関係の力学上の問題だと思う。いじめられていた者が、ある時ふっといじめる側に回るのも、これが関係の力学の問題だからだと思う。だからこの問題をいじめ・いじめられる関係を越えたメタレベルで解決しようとしたら、関係そのものを断ち切って、いじめられている子どもを一時的なシェルターに逃げ込ませるか、別の集団に強制的に移すしかないと思う。

いずれにしてもこれは関係の組み替えの問題なので、できれば個人の自由な選択によって、無理なら周

りの人間が強制的に関係を断ち切り、関係を組み替えるしかないと思う。

A 話が戻ってしまうけど、ここで山口さんの論文の基本的なところを、もう少ししっかりと押さえておこうか。彼は「逸脱のボーダレス化」と言っているけど、この「ボーダレス」とは何か、について少し考えてみたいんだ。ここでは「いじめ」の例があげられているんで、それから考えてみると、いじめられていると感じている当人にとっては、「いじめ」は決してボーダレスなわけじゃない。マスコミ等を通じた大人の側の問題構築が投影されているかもしれないし、主観的な思い入れが変化することはあっても、本人にとっては、リアルではっきりした事態だと思う。

問題は いじめている側じゃないかな。いじめていると意識してやっている者といじめられていると感じている者とは、はっきり対応している場合もないわけじゃないけど、一般に言われるように、現代の「いじめ」は、軽いからかい、軽い使いっばり、軽い無視……といったほとんど「いじめ」とは意識されない行為が、「いじめられている」と感じる者には「いじめ」になる。ここでは、「いじめ」とそうでない行為がボーダレスなのは、いじめている者といじめられている者の人間関係の非対称性に起因している。だからこれはボーダレスというよりも、「ずれ」や「食い違い」、「共通理解不能」といった方がいいのかもしれない。

ボーダレスなのは、軽いからかいや使いっばりが、多額の現金の恐喝や体にあざができるほどの暴力へとエスカレートする時、そこに、ここからは「いじめ」という境界がなく、いじめている者の意識もボーダレスなままエスカレートしていく、というところだと思う。

よく「いじめ」が発覚してしまった後で、加害者は、なんてひどいことをしたんだと周りから言われるけど、事態が進行している時は、加害者の加害意識は驚くほど希薄で、罪悪感もほとんど感じていない場合が多い。あと、「いじめ」という事態を周りから見ている見方と、進行している事態との食い違いがある。周りからは「ふざけ」や「軽いからかい」にしか見えないもの

が、いじめられていると感じている者にとっては、深刻な「いじめ」だったり、逆にいじめられているのかと思ったり、ふざけていただけ、あるいは「いじめ」ではなく、「ケンカ」だった、なんてこともある。それから、事態が進行中の時と表ざたになった時の周囲の見方の食い違いがある。この事態が進行中の時の見方と、表ざたのなった後の見方の食い違いは関係者全てに生じる可能性がある。

このように見てくると、「食い違い」や「ずれ」と「ボーダレス」を区別しておいた方がいいのかもしれない。いささか抽象的に言えば、「食い違い」や「ずれ」は、変化しつつある事態のある局面を水平に切った時に見えるもので、この変化しつつある事態を縦に切った時に見えるのが、「ボーダレス」なのである。要するに「食い違い」や「ずれ」自体が変化し続けているところが「ボーダレス」なのである。

ここで起きていることの全体を「いじめ現象」と名づけるなら、「いじめ現象」は、いじめている人間(加害者)の行為(からかいやふざけから恐喝や暴力まで)のボーダレスな変化と、いじめられていると感じている人間(被害者)の固定的な主観との非対称的関係を中心に、関係する全ての人間の見方の「食い違い」や「ずれ」のボーダレスな変化、と規定することができると思う。

B でも、軽いいじめの場合は、被害者・加害者・傍観者の立場が入れ替わる可能性もボーダレスなんじゃないかな。被害者と加害者の非対称的関係が固定していくのは、いじめがエスカレートして、恐喝や暴力などの重いいじめになった時かもしれない。

A そうかもしれないね。さきほどから話しているように、「いじめ現象」は、関係する人間の関係の在り方や見方の「食い違い」や「ずれ」自体がボーダレスに変化する現象であって、何が逸脱で何が逸脱でないかの定義は、変化しつつ進行する事態の時間を誰がどこで止めて、水平に切って見るかにかかっていると思う。進行する事態を縦に切って、その変化を通時的に見ると、君の言うように、様々なメタファーやニュア

スを含んでいると思うけど、事態を横に切って共時的に見ると、そこにあるのは政治的な力学じゃないだろうか。

B そうかもしれないね。山口さんは、この間の話の時、歴史社会的アプローチには、あまり興味が無いと言っていた気がする。だから心性史のような視点も持たないんじゃないかな。そういう意味でも君の言うように、共時的視点から事態を見ているのかもしれないね。僕自身は、通時的視点にも共時的視点にも、立場としては立つつもりはないんだけど……僕も山口さんの論文に戻って別の点から考えてみたいんだ。山口さんは、さっきから話に出ているように、「何が逸脱で何が逸脱でないかの定義はその場その場で構築される」ということを強調している。僕は、ここでいう定義というのは、どんな「いじめ」もいじめている人間が一方的に悪い、いじめられている子どもは全く悪くないという「善悪」の基軸と、いじめられる人間にも問題がある、暗くうじうじしてるからいじめられるんだ、といった「強弱」の基軸、この二つの基軸のせめぎ合いの中から生まれてくると思うんだけど……そして「いじめ」という事態が進行中でまだ表に出ない時は、「強弱」の基軸が支配的だけど、何かのきっかけで事態が表ざたになると、今度は「善悪」の基軸が支配的になるんじゃないかな。そして恐らく「いじめ問題」の核心には、「善悪」の基軸の虚妄性と、それにすがりつく人間のイノセントとのずれ、そのずれをうごたく感じさせる「強弱」の基軸のコントロール不能……といった事態が複雑に絡み合っているんじゃないだろうか。そしてそこでは、個対個、あるいは個対多のいずれにしても非対称的な関係、そのずれや違いそのものが、何が逸脱で何が逸脱でないかを決定しているんじゃないかな。

もう少し言えば、僕は以前から「いじめ現象」が孕む問題は、「善悪」という価値の基軸が「強弱」という価値の基軸に変化していく過程を映し出す、文明論的射程を持っていると考えているんだ。しかし現状は「善悪」という価値の基軸の空虚さは誰の目にも明らかなのに、それにすがるしかない弱者のイノセントな心性が

根強く残っているし、無償性を背後に持たない「強弱」という価値の基準は、まさに傍若無人のコントロール不能状態にある。大まかに言えば、この二つの価値基準のせめぎ合いの一つが「いじめ」という現象だと思う。もちろんここで言う「いじめ」は、学校における問題だけじゃない。今の社会の至るところに見られるものだと思う。

A その話はなかなか面白いけど、逸脱のボーダレス化というのはそういう価値の基準そのものを喪失した無前提の状況の中で起きていることじゃないだろうか。自己内部の善意にすがりつく弱者のルサンチマンに対する強者の苛立ちがいじめを生む、といった典型的なものもあるだろうけど、いじめられるのは弱者ばかりではない。目立つ行動をする強者だって、みんなからシカトされてしまうこともある。さっきも言ったように、一度いじめのエアポケットに入ってしまうと、弱者は善意にすがりつくかもしれないけど、強者は不可解な孤立を強いられ、次第に活力を喪失してしまう。何がいじめで何がいじめでないのか、主観的にいじめられていると感じたらいじめなのか……こうしたことが全くのボーダレスだとしたら、その場その場で生み出されるのは、基準でも正当性でもない、ただいじめの認定だけだと思う。しかもこの認定は、時間を止めて事後的に行われるのであって、事態が進行している最中に当事者の間では確認不能だと思う。

B 君がはじめにまとめてくれたように、山口さんは、「現状に対する対策は、合意モデルのような規範の再確立ではなく、人々がどのような規範の使い方しているかの問題になる」と言っている。ところで僕は思うんだけど、規範というものは力と正当性が直結して初めて生み出されるんじゃないだろうか。例えば「人を殺してはいけない」ということも正当性だけでは正当性を主張できない。必ず、これは絶対にやってはいけないということを力で押し付け、決め付けなければ、正当性は生まれてこない。さらに言えば、「人を殺してはいけない」というのは戒律であって、規範とは言えないのかもしれない。これが規範になるために

はそれが慣習として人々の意識の底に深く根を下ろさなければならないと思う。

以前から話してきたように、近代社会は生活の根＝人々の意識の底に根付いていた反復する時間を、常に進歩や新しさを求める、先の見えない不可逆の直線の時間にすり替えてしまった。反復する時間の澱みの中で育まれた慣習は、停滞した重苦しいものと見なされて、いつか貶められ、「惰性」に変節してしまった。今は形だけの戒律、失速した直線の時間、惰性……この3つがバラバラに存在していて、その場その場の時間空間を越えて、人々を縛るものは何もなくなくなった。個人個人の思い入れの中に戒律や規範が存在していても、それは力と正当性を獲得できない。アフリカなどの伝統的部族社会の慣習が近代化によって破壊されると、凄惨な暴力が噴出してしまうのもそのためだと思う。いずれにしてもその場その場の時空を越えて、人と人とを縛るものが消えてしまったら、全てはその場その場の力関係と正当性のせめぎ合いの中で生まれるものに従うしかなくなってしまったわけだね。

思考法の変遷

A そうすると、規範そのもの、あるいはそれを支えてきた構造そのものがボーダレスということかな。山口さんはそこまで言っていないけど、我々はどうしてもそのように捉えてしまうね。

80年代前半に「いじめ」が社会問題になった頃、こんな事を考えていた。一昔前は、たとえ利害が食い違って大喧嘩になったとしても、そこには紛れもない人と人とのコミュニケーションがあったんじゃないか。心の底から怒って喧嘩になったとしても、その喧嘩すること自体を支えていた、言葉以前の共感能力みたいなものが存在していたんじゃないか……この共感能力は共通感覚と言い換えてもいい。そして日常的な功利性や合理性に規定された関係を表層的関係、この表層的関係を支えている共感能力、あるいは共通感覚を深層的関係と規定して、「いじめ」などという不可解な事態が起こるのは、この表層的関係と深層的関係の回路が

途切れてしまったからだ……といった風に考えていた。

B そうだね。ところでこうした捉え方には二つの前提があるような気がする。一つは現代の現象の独特の不可解さは、過去とは全く断絶したもの……例えば子どもの身体に起きている変容は、長い歴史の中でかつて見られなかったものと捉えられたこと。もう一つは、本来は我々の背後に我々を超える大きな目に見えない構造や存在があって、それが個々の存在を支えていたのではないか、という発想……考えてみれば先ほど話に出た共通感覚だけでなく、イリイチのバナキュラーな領域、ベイトソンのマトリックス、カール・ポランニーの離床といった概念や発想は、みんな今言ったように、かつては我々個々の存在を支える目に見えない大きな存在、あるいは存在の連鎖のようなものがあつたのに、現在はそれらが忘却されるか消失してしまったと捉える。

A もう少し説明してくれないか。

B 例えばカール・ポランニーは、経済は本来宗教や儀礼や神話といった非合理的行為やシステムと深く関わっており、非市場社会では経済行為は、それらの中に深く埋め込まれていたのに、近代社会が経済合理性だけを切り離し、離床させたと説いている。またイリイチは、産業社会以前の地域に根ざした手作りの自給自足行為をバナキュラーと呼び、賃金労働体制における貨幣の「交換価値」と対比させているし、ベイトソンは透明な内的秩序としてのマトリックス(母体)を想定し、現象はそのひび割れに過ぎないと言い、世界をあまねく満たす美に包まれて、みんな結ばれ合っているという安らかな感情を、現代のほとんどの人間は喪失していると語っている。

A そうだね。そうした本来は我々の背後に我々を支える目に見えない構造があつたのに、現在の我々はそこから疎外されてしまっている、という発想がとても新鮮に見えた。だから僕も今話に出たイリイチの言う

バナキュラーな領域や網野善彦や阿部謹也の描き出す中世の世界が、近代社会の矛盾が煮詰まった現代の状況を鏡のように映し出し、相対化してくれるように思われた。でも当時を振り返ってみると一番問題だったのは、さきほど君も言ったように、我々が直面している事態は、過去とは全く断絶したかつて経験したことのない不可解なものであり、どのような思考法によってそれに接近したらいいのか、ということだったと思う。だから我々は、例えばベイトソンの認識の結論に興味があつたというよりも、その認識が不可解なものに向き合い、そこに認識の通路を作り出す、前提を外した柔軟な思考法に興味を覚えていたのかもしれない。さらに今考え直してみると、思考する側というよりむしろ思考対象としての事象の不可解さにひかれていたのかもしれないね。

B その通りだと思う。だから我々が直面している不可解な状況は、単純な因果論や二項対立的思考、プラグマティックな政治力学では決して捉えることはできないと思われた。その状況は、多義的偶然的な奥行きにかすんでおり、前提を外し、視点を相対化し続ける中で、かろうじて光を当てられるものと考えられた。その不可解さ、解明の困難さが我々の思考を突き動かしていたのかもしれない。

言い換えれば、そこには独特の深さへの欲望が働いていたと言ってもいい……例えばミンコフスキーはよく知られるように、分裂病の「原因的障碍」を「現実との生命的接触の喪失」に見、この現実との生命的接触は「生の非合理的因子」と関係し、「生理学や心理学の諸概念はその側を通り過ぎて、それに触れることもできない」と言っている。このように、その原因を脳の器質疾患や遺伝の問題に還元できない分裂病の不可解さが、人間存在の深層を垣間見せるのだし、「いじめ」もボーダレスで不可解だから現代社会の病理の深さを示すものと考えられた。

A そう、確かに物事を善悪、男女といった二つの相反する対立として捉える二項対立による認識は、各人の立場を明らかにしてすっきりと事態を説明するのに

はいいんだけど、この二項対立は我々が物事にかぶせている認識構造の網であって、物事の本当の姿は二項対立では捉えられない多義性や偶然性の中で揺らいでいるものだ……といったふうに考えていたよね。

B こうした多義性や偶然性の持つ深さへの誘惑というのは、事象を眺めたとき、時間とも空間ともつかない距離、奥行きを持って眺められる距離みたいなものだったんじゃないかな。その距離には虚であることの力のようなものが働いていた……こうした感覚には二項対立的な物の見方がひどく浅く見え、現実の政治力学も茶番にしか見えなかった。

A でも見方を変えれば現代は、この多義性、偶然性は物事の様相やその認識の仕方ではなく、現実そのものになってしまったのかもしれない。さきほど君が言ったように、規範を支えてきた構造自体がポードレスだとしたら、何か対立が起きたら、無前提の中での話し合い、あるいは力と力のぶつかり合いが果てなく続くしかなくなってしまうんじゃないだろうか。

山口さんの見方を水平思考と言ってしまったけど、それは現実そのものが多義的な葛藤に満ち、様々な事象が無前提から葛藤を経て基準が決まる……こうした現実に対する対処方法を示しているんじゃないだろうか。こうした状況の中では、どこまでも現実に即したその場その場での解決を求められる。だから思考がプラグマティックな政治的発想になるのもやむを得ないのかもしれない。

B この間の話の中で山口さんが「合意はできないというのが唯一の合意」と言っていたけど、それは互いの存在を賭けて対立する両者が、血みどろの争いの果てに見出した結論というよりも、人と人との共同体的コミュニケーションの不可能性を語ったものだったのかもしれないね。多分山口さん自身は共同体的コミュニケーションも理解していると思うんだけど、現実の生活体験の中では、互いの思い入れをぶつけ合って共感し合うようなコミュニケーションを経験していないんじゃないかな。思い入れや感情移入のないさらっと

した関係、あるいは初めから関係を調整し合うような関係……そうした中で「合意はできないというのが唯一の合意」という言葉をメタファーじゃなくて、現実そのものとして体験したんじゃないかな。

A 少し結論を急いでしまったね。ここで我々の思考法の変遷をもう少し振り返ってみたいんだ。さきほどの所に戻ると、80年代の終わりには、こうした発想そのもの乗り越えなければ、という話が出てきた。我々の背後に我々を超える大きな眼に見えない存在があって、それが我々を支えたり動機づけたりしてくれる……という発想自体、一種のドクサ(思い込み)ではないか、という批判だ。そこには気付かないうちに、我々の願望のようなものが投影されていたのではないかな……我々は本来は自然で無垢なもの、あるいは渾沌としていたものが、その本来のあるべき姿をなくした(疎外された)状態になっていると捉えたわけだけど、そうした見方は、現状を分析するときの我々の眼差しの中にあらかじめ存在していたのではないかな……

B そうかもしれないね。本来あるべき姿をなくしたという疎外論で捉えると、現状はネガティブにしか捉えられない。つまり過度に暗く深刻に捉えられてしまう。

またその当時、自然を賛美する心性、純真であること、無垢であることを賛美する心性が、実は近代の心性だったということも話題になったね。誰が言ったか忘れたけど、「風景の発見」ということも言われた。ヨーロッパアルプスは、中世の人々にとっては単なる障害物にすぎなかった。これを大自然の美しい姿と捉える感性自体が、実は近代のものだったというんだ。

A そうだね。だから純真で無垢な子どもは、大自然の中で育つのが理想だという、アルプスの少女ハイジの物語は中世には存在しなかったわけだ。

B そう、でも中世の社会は近代の歴史観で捉えられるような暗黒時代じゃなかった、という見方から逆に我々は、近代の普遍性の持つ暴力性を自覚できたん

じゃないかな……と言いながら、どうしても考えてしまうのは、「近代の矛盾や行き詰まりを逆照射してくれる中世」という思考方法そのものの中に、先ほど言った無意識の願望がすでに入り込んでいるのではないか、ということなんだ。

A ある見方が新鮮に感じられることそのものの中に、我々の願望が混入していないかどうか、警戒していた方がいいとは思うよ。

B この願望や観念があらかじめあって、それを現状分析に投影してものを見るから、原因と結果が取り違えられてしまう、という見方は因果論一般に敷衍できるのかな。

A それはどうかわからないけど、我々の思考法は深く因果論に囚われているとは思う。前にも引用したけど、ヴァイトゲンシュタインは我々の先入見がいかに因果論に囚われているかをこんな風に述べている。

「次のような二つの種類の植物、AとBを考えてみよう。両者とも種子を生じる。二種類の種子は全く同じように見え、最も注意深い研究によっても我々は相違を見出せない。しかし植物Aの種子は常に植物Aを生み出し、植物Bの種子は植物Bを生み出す。このような状況なので、これらの種子からどの種の植物が生み出されるかを我々が予言できるのは、当の植物がどの植物から生じたかを我々が知っている場合に限られる。これには反対を唱える人がいるかもしれない。未発見の相違が種子それ自身の中に存在せねばならない、歴史は種子の内部にその痕跡を残さずにはそれ以後の展開の原因足り得ない、と言われるかも知れない、と。にもかかわらず【相違が存在せねばならない】という強調表現は事実を何ら変えるものではない、むしろ、因果性という先入見が我々にいかに強い影響を及ぼしているかがこの反論には示されている。」(2)

内面過程の中に因果の連鎖が存在していると見る

か、弁証法的なダイナミズムの中にある因果論を問題にするかで、大分違うと思うけど、いずれにしても今ここにこういう現象が存在していることには、何らかの原因があるはずだ、その原因を探る、あるいは弁証法的ダイナミズムの過程を再構成してみることによって、我々は物事の真理に触れることができる、という強い思い込みがそこに存在している。この思い込みをカッコに入れてものを見るということは、結局現象をそのまま見ることにほかならない。

B つまり、現象学的な見方というわけだね。

A いや、そうじゃない。現象学はあらゆる先入見をカッコに入れた上で本質を直観するとか、射映による自由変更によって固定的な意識の働きを柔軟なものにする、とかいっても結局はノエシスとノエマの相関関係という意識に直接与えられるものを基点に据えるため、意識の自然な働きによって、物事は生々しさという説得力のもとに、錯覚は錯覚のまま、決定不能な両義性は両義性そのままに捉えられる。

B つまりそれは現前主義に陥るということか?

A いやそうじゃなくて、現象学が意識という内部に事象を引き込んでいるという風に感じられるということなんだ。現象学の立場を取る人は、曇りのない意識が直接事象と触れていることをそのまま記述しているだけだ、と主張するだろうけど、事象をありのままに記述するという意識の働きは、容易に実存的奥行きに向かって傾きやすいし、傾いてしまうと、事象はたちまちその人間の実存の不透明な厚みに染まってしまう。また、困ったことに、この染まっているところが強い魅力と説得力を持ってしまうんだ。

B つまり何が言いたいんだろう?

A 物事をありのままに見る、という今話に出た「現象学」がイメージされやすいけど、現象学的な記述は今言ったようにその人間の实存の不透明な厚みに染

まりやすいだけでなく、図と地が反転するような対象、両義的に錯綜している対象を捉える際に、言語の意味付与機能に頼ってしまうことになる。晩年のフッサールは「厳密学の夢は見果てた」と言ったそうだけど、事象そのものを追求し続けた認識の自己展開的運動が解体してしまった後に現れたのは、感性的地平の深い奥行きだった。つまりフッサールは自分の意図とは全く逆に、相対主義的地平を探り当ててしまったわけだ。哲学者の市川 浩さんなどは、これはハイデガーからの逆影響だと見ているようだけど、これを引き継いだフランスのメルロ＝ポンティなどが両義性、偶然性などを主題化し、さらに相対主義的地平を拓いていった。

B 同じ対象を前にして、捉え方によって様々な像が作られてしまうということだね。かなり長い間、この相対主義をどう乗り越えるのかとか、相対主義をどこまでも相対化していくしかない、といったことが話題になっていたよね。

A そう、いろいろな形で話題になった。今ちょっと触れたけど、ゲシュタルト心理学の言う両義性の問題、図と地の反転をどう考えるかとか、世界が我々にこのように現れているのは、「恣意性」によって世界から分離された差異の体系、つまり言語によって世界がこのように分節化されているからだ、という認識をどう乗り越えるかという問題、あるいは、理論や認識の仕方が観測そのものを規定するという、パラダイム論で問題になる「理論負荷性」をどう考えるか、といったことが何度か話題になった。

そこで、これを近代の理性にもう一度立ち戻るのではなく、相対主義をプラグマティズムの中に解消してしまうのでもなく、事象をありのままに見る確実性をどう手に入れるのか、ということを考えるうちに、「自己原因とはその本質が存在を含むもの、言いかえれば、その本質が存在するとしか考えられないものことである。」「実体とはそれ自身において存在し、それ自身によって考えられるものことである。言いかえれば、その概念を形成するために他のものの概念を

必要としないものことである。」「神とは絶対無限の存在者、言いかえれば、そのおのおのが永遠・無限の本質を表現する無限に多くの属性から成り立つ実体のことである。」というスピノザの「エチカ」の冒頭の言葉に出会った(3)。世界は無限の属性の現れとして我々の前にある。一切の因果論とは無縁に、端的にそこにある。これは無限の属性を孕んだ無前提の前提としての唯物論的確実性に触れていることではないか……こうしたスピノザの直観は、「世界は確実にそこにある。これこそが神秘的なのだ。」と言ったヴァイトゲンシュタインの直観にそのままつながっているのではないかと思ったわけだ。

もう少し言えば、スピノザが実体を根本原因として生ずると考えた観念・欲望・意思・感情・身体などの様態を、人間は解釈を交えずに理解することはできないのではないか、さらに解釈は解釈の解釈を生み出し、立場により、理論により、また言語による切り取り方によって様々な像が作り出され、事態はどこまでも相対化されてしまうのではないか……ヴァイトゲンシュタインが「無意識の内面過程」などナンセンスだと退けたのは、人間の深奥を探求するかのとき深刻な問題が、実は解釈の解釈に過ぎないことを直感したからではないかと思うんだ。我々は一切の因果論とは無縁に、端的にそこにある実体と解釈を交えずに理解することのできない様態をしっかりと区別し、さらに考えつづけるしかないは今思っている。

A 以上、我々の思考法の変遷を、大まかに見てきたわけだけど、今見たように、「世界の無限性と端的で確実な知覚」という結論に到達したのは、やはり事象を未確定の多義的なものと見ることに、深みを感じることでできたポストモダン的な状況が、飽和点を迎え、自明性がのっぺりと干からびたような現実に直面するしかなかったからだと思う。

B でも現実には、決して一義的なもの、あるいは二項対立的な力学だけで捉えられるものじゃないと思う。そういう側面が表面化してきてはいるけど、今我々が話してきたような様々な捉え方で捉えられる多様な事

象が、君の言葉を借りれば、自明性がのっぺりと干からびたような現実の下に、そのまま折り重なって堆積しているんじゃないかな。以前、現実をありのままに見る標準レンズだけでなく、それを相対化したり背景を見たりするために、思考のズームレンズが必要だという話をしたけど、全共闘時代からポストモダンの終わりまで、様々な思考法に触れてきた経験が、思考のズームレンズとして、物事を見る時の奥行きになっていけばいいな、と勝手に思いこんでいるんだけど……。

2003年11月14日

注および文献

- (1)教育現象研究会は、佐々木賢さん(日本社会臨床学会運営委員)が主催する研究会。毎回、テーマ別の講師を呼び、教育をめぐる問題を幅広い視点から自由に論じている。
- (2)ヴァイトゲンシュタインの1937年の手書き原稿にある言葉。(奥雅博『思索のアルバム』勁草書房1992 4頁より抜粋)
- (3)スピノザ著 工藤喜作・斎藤博訳『エチカ』『世界の名著』所収 中央公論社 77頁～78頁

(はらだまきお 神奈川県立高等学校教員)

短歌という小窓から

斎藤 寛

十年余り前、なんやかやでうちひしがれ落ち込んでいた時に、短歌の雑誌をながめていた。そこに載っている作品は、なぜかほとんどすべて、うちひしがれた魂のやむにやまれぬ表出のように思われ(今にして思えばずいぶん思い込みようだが)、ここに今の自分と同様の境遇にある者たちの嘆きや叫びがあると感じ、そうした作品を読むことによって暫し心が安らぐように思った。それまで、時折り悪戯書きのようにメモしていたにすぎなかった短歌が、私の生活と切り離せないものになり始めたのは、この時からであった。

短歌を読み・詠むことによって心がやすらぎ救われる。つまり、自己慰安とか自己救済と呼ばれるような働きが、歌うということには必ず付随しているように私には思える。自己が自己を慰め救うと言う時、そこではすでに、慰め救う自己と慰められ救われる自己とは分裂しているわけで、この自己の分裂・二重化という事態が詩という世界を開くのだろう。あの野郎ぶっ殺してやる!などと吠えている限りはただただ辛いだけけれども、ぶっ殺してやると吠えてみたらど今宵宇宙に答ふる者なし、などと言い出せば、吠えている自己と、距離を置いてそれを見ている自己とが分裂して、この双方の自己による「私たち」という救済の境位が現れる。

ところで、私の同世代で短歌を作っているひとの多くは、初めの頃に塚本邦雄という歌人の作品に出会ってたく衝撃を受けた、という経験をしているようだ。私もそのひとりである。塚本という歌人は、例えばこんなふうに歌う。《革命歌作詞家に凭(よ)りかかれてすこしづつ液化してゆくピアノ》、《日本脱出したし 皇帝ペンギンも皇帝ペンギン飼育係りも》、《航

空母艦の「母」なる文字がうちつけに腥(なまぐさ)し幾人を殺せし》

二首目の「皇帝ペンギン」は昭和天皇の喩である(と塚本自身が言っているわけではないが私はそう直感したし、おおかたの説者も同様だろう)。なんで三十一音でこんなものすごいことが言えるんだらうと、クラクラするような感覚に襲われたのを思い出す。彼の作品にあっては、見る者・見られる者の存在の境位は、日常身辺の諸事を自覚的意志的に離れて、明確に「社会」や「歴史」に切り込んでいる。しかし、それが歌であり詩である以上は、そこに何らかの、たとえばほんの微かなるものであっても、歌うことによる慰安や救済がやはり伴われているように私は感じる。それを「美」と言い換えてもよい。

最近、若い世代がインターネットで交わし合っている短歌の多くは、塚本作品の境位からは無茶苦茶に遠いものであって、ただただ三十一音に整形したおしゃべりを楽しんでいるように聞こえる場合もある。それでも歌であるからには、自己の分裂・二重化という機制はつねに伏在しているだろう。そこに、どれほどの自己相対化の射程を持ち込むことができるかは、ひたすら「心」に焦点を当てた言説の類によるのではなく、「社会」や「歴史」あるいは「存在」や「宇宙」へ届く思索によるのだ、と私は思う。私も、塚本作品のような強度を自分の歌において維持することはとてもできず、もう少し日常詠に近いところで詠むことが多いが、それでもころごしだけは常に高く掲げていたい。

カウンセリングの場のような関係によって「悩んでいたことを話すことができただけでなんだか楽になりました」というようなことは、確かにあるのらうと思う。悩み多き者の存在に応じて、こうした他律的な

「自己表現誘発装置」もまた呼び出されることとなるの
だろう。しかし、そこでは見る者・見られる者は自己
の分裂・二重化へと豊饒化するのではなく、「心の専
門家」とクライアントの関係に閉鎖する。こうした装
置による閉鎖系に依存することなく、しかし、うちひ
しがれ落ち込んでいたりする時の自己をどうにかした
いと言うなら、私の思うには、ただ、ただ、“汝歌う
べし”、である。

最後に、蛇足ながら私の実験作と自称する一首を掲
げておきます。

〈さざれ石の巖となりて苔むして朽ちて碎けて……
なあんにも無い〉というのであります。国家幻想賛歌
へ転位された原和歌の無念をほかならぬ短歌形式に
よって暗らそう、という野心作のつもりでありまし
て、いくつか変奏版を作って数種の新聞や雑誌の投稿
欄に送ったのですが、ついにどちらさまからも入選に
していただくことはありませんでした。

(さいとう ひろし 秀明大学)

自衛隊イラク派兵下の都立学校

岡山 輝明

昨年12月3日、東京地裁で一つの判決が出た。「国旗国歌法」の成立する直前の99年4月、東京都日野市立の小学校の女性音楽教諭が、入学式の「国歌」斉唱の際、ピアノ伴奏を拒否して戒告処分を受けた。この不当性を訴えた裁判である。朝日新聞のホームページによれば、教諭側は思想・信条に反する「君が代」の伴奏を強要することは憲法などに違反すると主張したが、山口幸雄裁判長は「職務命令は正当で、思想・良心の自由を制約するものであっても、教諭は受忍すべきものだ」と判断を下した。つまり、「君が代」伴奏拒否での戒告処分は適法であるとして、音楽教諭の請求は棄却されたのである。

原告側は控訴した。尤もであろう。仕事の上では個人の尊厳など踏みにじられても止む無しとされたのは、一旦勤務についたら奴隷として働けと断言されたに等しい。そもそも明らかに個人の思想・信条に関わるものを強引に持ち込もうとすること自体が間違っているのである。

しかしである。この判決を聞いて、10月23日に、新たな「入学式・卒業式などにおける国旗掲揚及び国歌斉唱の実施について」の通達を出した東京都教育委員会の関係者とこれに同調する校長達は、それ見たことかと勢い付いているに違いない。通達には別紙で「実施指針」が付随しており、掲揚の場所(式典会場舞壇上正面と校門など)と時間(生徒の登校から下校まで)、「国歌斉唱」の式次第への明記、司会者の任務(「国歌斉唱」の発声と列席者に起立を促すこと)、教職員の座席指定と起立斉唱、ピアノ伴奏等々が示されている。会場設営については、卒業生や新入生と在

生、保護者、教職員が向かい合うようなフロア形式を認めない内容となっている。全員が「舞壇上正面」の日の丸に向かって当然のように礼をする形になるのである。さらに「教職員の服装は、厳粛かつ清新な雰囲気の中で行われる式典にふさわしいものとする」とまで言及されている。これは、「日の丸・君が代」に抗議してオリジナルデザインのブラウスを着て昨年の入学式に臨んだ大泉養護学校の教員のような場合も考慮したものであろう(因みに、彼女は戒告処分を受け、現在人事委員会闘争が始まっている)。端的に言えば、教職員の個人としての思いを動作はもちろん、服装に至るまで表に出させないという訳である。

それでも止むに止まれず、何らかの形で「日の丸・君が代」の強制に反対する思いを表現すればどうなるか。通達本文はそこまで射程に入れて「教職員が本通達に基づく校長の職務命令に従わない場合は、服務上の責任を問われることを、教職員に周知すること」と、処分の用意があることを明らかにしている。念入りという他ない。先の判決は音楽教諭のピアノ伴奏についてのものではあったが、それ以外の係りを担当する教職員、新入生や卒業生の担任の思想・良心の自由が職務命令によって制約されたとしても、同じように「受忍すべき」ものと受け止めざるを得ないのであろうか。

通達は、来春の卒業式を待たず10月末から11月にかけて、障害児学校を含む幾つかの都立学校の創立記念式典等で実施に移された。様々な人達から得た情報に基づいてその有様を整理すると以下の通りである。

①「国歌斉唱」時に起立して歌うことを明記した「職務命令」が一人ひとりに文書で出された(口頭ではだ

め。また、学校によって若干の違いがあるものの、文書の様式は都教委が準備した。

②「職務命令書」の受け取りを確認するために、教頭が校長に付いて回って誰に渡したかをノートにチェックした。

③ 音楽教員にはピアノ伴奏が命令された。

④ 会場の体育館にピアノがなく、予算をつけて4階の音楽室から運んだ学校もある。

⑤ 教員の休暇をまず認めない。但し、抗議して認めさせた学校もある。また心労のあまり休もうとした音楽教員の休暇を認めない学校もあった(都教委の指示を仰いでいる)。

⑥ 準備段階から4名～8名の都教委職員が来校して、会場の配置から教職員一人ひとりの座席に至るまで指示。「国歌斉唱」時には教職員の動きを監視する(教職員全員に会場内に入るよう命令し、ビデオで撮影した学校も)。

⑦ それでも着席したり、会場から退席した教職員がいた(監視に来ていた都教委職員によって、式終了後直ちに校長室で事実確認を受けた学校もある)。

ここまでやるかと思わずにはいられない。今や学校には戒厳令が敷かれたと言っても過言ではない。細かな指示は都教委から直接出る。しかもその通りに行われているのか監視に来る。例え「日の丸・君が代」に積極的な校長であってもただの「伝言鳩」に過ぎない。その意味では実質的な決定権を持たない校長に何を言っても無駄な状況でもある。だが、ここに一つ巧妙な仕掛けがある。教職員一人ひとりには具体的な指示を明記した「職務命令」が文書として出されたにもかかわらず、校長自身には「都立学校長殿」とまとめた「通達」ともう一枚の「実施指針」しか出されていない。尤も全部の校長を集めた場面では、都教委から「これは職務命令だ」と口頭で説明があったと聞く。では何故、①で整理したように、校長が教職員に職務命令を出すのに口頭では不十分で、わざわざ一人ひとりに文書を出さなければならないのか。これを校長に指示したのは他ならぬ都教委である。

90年代に入り、先の「学習指導要領」から入学式や卒

業式に際して国旗を掲揚し国歌を斉唱するよう「指導するものとする」と改められた。その後、筆者が知るだけでも、これまでの間に2人の都立高校教員が戒告処分を受けている。いずれも「日の丸」掲揚を妨害したと言いがかりを付けられて、地方公務員法にいう「信用失墜行為」「職務専念義務違反」などに問われた。何か「した」ことを捏造されて問題にされたのである。しかし今度はその正反対である。「君が代」斉唱の際、起立しないこと、歌わないこと、つまり「しない」ことが問題にされるのである。勿論、口を閉じて座ったままでいたからといって、それ自体で容易に処分できるものではない。そこで、あえて大きな問題にするために校長から「職務命令」を出させるのである。その際、文書で明示し教職員一人ひとりに渡したことを確認しておけば、職務命令を出した出さないが争点になることはない。こうして、教職員が所属長である校長の意向に従わなかった場合、「職務命令違反」として処分を下すことを可能にしたのである。

これに対して、校長自身は文書の上では都教委から職務命令を受けていない。しかも、細部にわたる具体的な部分はもう一枚の「実施指針」に明示するという二段構えである。口頭でどんな説明がなされていようと何の証拠もない。文書の上ではあくまで「通達」であり、「実施指針」なのである。公の場で追求されれば、「職務命令」と同じように重々しく受け止めてほしいと説明したまでだ、と言い逃れる余地を残している。つまり、あくまで校長の責任として都教委の言うままにやらせたい訳である。その意味では、都教委の指示に従わなかったからといって、校長を職務命令違反で処分することは難しい。ではそれぞれの職場でこれまで取り組んできたように、校長との話し合いを重ね、様々な工夫を編み出すことができるのだろうか。

この点でも都教委に抜かりはない。職員を直接派遣して式典を監視すると共に、同じ10月23日付けで「適格性に課題のある教育管理職の取り扱いに関する要綱」を横山洋吉教育長名で決定している。これは校長や教頭を降任させる手続きを定めたものである。勧告等というスタイルをとってはいるものの、「不適格」と都教委が判断すれば校長や教頭を結果的に辞めさせる

ことができる。校長の決定権を形式上は侵せないからこそ、こうした回り道をして都教委の指示に従わない管理職を外す構えを見せたのである。

喧しく言われてきた「校長のリーダーシップの確立」とは、つまり「都教委による学校支配の確立」に他ならない。校長が都教委の奴隷となるのに対応して、教職員も一人の人間としての人格が否定され、都教委の意を体現する校長の奴隷と化すことが意図されている。「日の丸・君が代」だけの問題では決してない。むしろこれを突破口にして、卒業式や入学式に限らず年間を通した教育課程全体を直接に支配しようと企てているのである。養護学校の性教育攻撃に端発した週の授業毎の計画案(「週案」)の提出強要もこの流れの中にある。その先に何が見えるか。

昨夏、長く自衛隊に勤めている一人の卒業生に手紙を書いた。イラク特措法の制定時、新潟県加茂市の小池清彦市長が全国会議員と閣僚に送った反対の意見書と同封してである。市長は防衛庁の教育訓練局長としてPKO法案にも関わった人物である。返信には「我々がなぜ米軍の後始末のためにイラクまで行かなければならないのか分からない。ましてやイスラムの文化も知らない。同僚も家族も不安を感じている。しかし命令が出れば行かざるを得ない。国民の意志に従う他ない」と認めてあった。

学校は今「君が代」を歌い「日の丸」の小旗を振って彼らを送り出す役割を担わされようとしている。あたかも国定教科書のように文部科学省によって作られ、誰のチェックを受けることもなくいつの間にか全国の小中学生に配布され使用が強いられている全4冊の「心のノート」を開けば、疑問を感じることなくお国のために命を投げ出す人間になれと色も鮮やかに誘導している。戸惑いを覚えるのは日本人生徒とその保護者ばかりではない。在日韓国・朝鮮人生徒を始め帰国・外国籍生徒とその保護者も「心豊かでたくましい日本人」育成の大合唱の前に立ちつくす他ないであろう。

秋の国会には、教育基本法の「改正」案が上程され、次いで憲法「改正」が具体化する気配である。前者には「愛国心教育」などと共に文部科学省による学校支配を

意図した「教育振興基本計画」が盛り込まれ、後者には国民の権利に制限を加えると共に戦争への歯止めをはずすことが目論まれている。この時、教職員が生徒や保護者の面前に、国家から言われたままに生きる人格像を見せつけるだけでは、それぞれの思いはどうであれ、表向きは「皆さんも同じように縮こまって従うしかありません」という強烈なメッセージを発してしまう。「しない」ことを許さない、言い換えれば都教委の意のままに「させる」ために、ズバリ権力の側に回らせるために処分や降格が用意されたのである。闘いは確かに難しい。様々な人達と連帯してどうしよとく闘っていくか、ここが踏ん張りどころである。

なお、昨年秋に行われた都立高校と盲ろう養護学校20校余りの創立記念式典の国歌斉唱時に、着席・退席したことを「確認」された教職員は10人いた。彼らに対してこの2月17日、慌しく処分が言い渡された。これまでにない短期間で処分が決定されたのは、3月の卒業式を前に見せしめを狙ったものである。また処分そのものもいきなり「戒告」という重いものであった。「戒告」とは賃金の3ヶ月延伸、最初のボーナス1割カットなどお金の損害部分と、「服務事故再発防止研修」のように内面の屈服を強いるものがセットで用意された処分である。残念なことに、この攻撃を跳ね返すべき教職員組合の動きは鈍い。都立高校では組合が組織防衛を掲げて強制する側に回ろうとする気配さえみせている。権力との中間にあったはずの組合の存在感が急速に薄れ、直接に個人がどう対応するか迫られてきた感がある。これもグローバリズムの反映というべきか。

(おかやまてるあき 都立夜間定時制高校教員)

〈“この場所”から〉

シンポIIの発題者、山田真さんとおしゃべりしたこと

篠原 陸治

名医、松田道雄に憧れることから

八王子の街中で

今度の社臨総会では、第2日目に、シンポジウムⅡ「教育基本法「改正」になぜ反対するか」を考えるが、山田真(やまだ まこと)さんにも発題者のお一人になっていただく。

実は、山田さんには、ほくも企画・運営に関わっている子供問題研究会主催の「春の討論集会」(3月27・28日)で行う「発題と討論Ⅰ」『健康に生きる権利と義務』の問題は何か～「禁煙・嫌煙・分煙」ということも切り口に」の発題もお願いしている。

そんなわけで、先日、ほくは、本誌と同研究会ミニコミ「ゆきわたり」に、山田さんのことを紹介したいと思って、山田さんの職場、八王子中央診療所(東京都八王子市)を訪ねた。

昼の12時がお約束だったが、少し早めに着いたこともあって、患者さんたちはまだかなりいた。お二人で診療を進められている様子だったが、それでも「これは1時まで待つことになるかな」と思ったが、実際は、12時半に落ち合うことができた。

午後からの診療は2時からということで、ほくは、近くのレストランで、1時間ほどテレコを回しながら、山田さんの話をいろいろうかがうことが出来た。講演、著作活動でも多忙な山田さんは、この2時間の中で、そのための打ち合わせなどをされているようだった。

山田さんの本を読んだり話を聞いたりした方もおられると思うが、ここでは、このとき、おしゃべりしたことで、ほくが興味深く聞いた幾つかの一部を紹介しよう。

山田さんと言えば、まずは小児科医である。「はじめてであう小児科の本」(福音館書店)、「子ども診療室から」(筑摩書房)などがある。若い頃、山田さんは、「京都に名医あり」と知られていた松田道雄のような小児科医になりたいと思っていた。医学部を出たら、松田のところに徒弟奉公に入って、庭掃除をしながら、診察中の松田のしぐさを盗み見し、やがて、一人前になろうと思いついていたようだ。でも、丁度、卒業の頃(60年代後半)、松田は開業医を辞めて、後にリベラルな育児書と評され、今や古典となった「育児の百科」(岩波書店)の著述に専心すべく書齋に引きこもってしまったので、そのことは果たせなかった。

松田は、もともと、ある時期まで安楽死法に反対する旨を公言していたが、晩年になると「安楽に死にたい」(岩波書店)を出版して、「安楽死の合法化」を提言するに到るが、山田さんは、それは彼の「育児の思想」にも限界として表現されていたと言う。例えば、「女は結婚したら母親にならなくてはならない」「周りから必要と思われてこそ、ひとは生きている意味がある」と。そして、山田さんは、堀秀彦の「老人はどうせ汚いもの、みっともなく生き続けてやる」というメッセージのほうに惹かれている。

また、松田は、70年代当初、早々と「障害の子も普通学級で」と開明的な発言していた人だが、それにしても「どの子も地域の学校へ」ではなかった。「軽い子の場合に限る」と、わざわざ断っていた。

しかし、山田さんは、若い頃、憧れていた松田にいまも強い関心を持っていて、「育児の百科」の再評価と、その解説をやってみたいと構想しているようだ。

山田さんは、松田の育児書は理念的過ぎて、すっきりしている、グチャグチャ、ゴチャゴチャしたところがないよね、と言うが、そんなふうにコメントする山田さんが、この本をどのように解説するのだろうか、ぼくはワクワクしながら想像した。

すっきりと、でも揺れながら

山田さんの社会的発言は一貫してすっきりしている。「子どもの健康診断を考える」(筑摩書房)などで一部読むことが出来るが、「健康診断、予防注射は知らない。抗生物質の乱用は危ない」などと、医療界にも患者側にも語り続けている。また、「風邪は、三日しっかり寝込めばすっきり直る」という、いにしえからの生活の知恵にも共鳴する。

特に、山田さんは、森永砒素ミルク事件にも薬害・スモン病の裁判にも、被害者側に立って、しかも、医療・薬物による加害に加担してきた医者立場を振り返りながら関わってきたので、「よく効く新薬」こそ恐い、と肌身に感じていて、その使用に慎重である。

一方、患者たちは、「痛い、つらい、苦しい、楽になりたい」「このままでは動けない、でもすぐにも働かなくてはならない」などと、切実な体の訴え、深刻な生活の現実を引きずって、山田さんのところへ駆け込んでくる。山田さんの説明を受ける余裕もないまま、患者のなかには、すぐに「抗生物質を出せ」と執拗に迫る者もいる。

山田さんは、自分の姿勢、方針に共鳴する「優等生」の患者さんだけでたとえ商売が成り立つとしても、それだけではつまらないと思っていて、このような患者を切り捨てた臨床であってはならないと、「行きつ戻りつ医療」を模索している。また、そのことを楽しんでいるようでもある。

地域医療ではなく、街中の待合室に

そんな、こんな姿勢もあって、山田さんは、「町のお医者さん」である。長年「地域医療」に携わってきた人であると紹介しそうだが、山田さんは、「ぼくは地

域医療はやっていない。それは危ない」と応えた。

若い頃、山田さんは、たびたび僻地、無医村に医療活動に出かけたし、数年にわたって上野公園近くで、浮浪者たち(今の言葉で言えば、ホームレスの人たち)の診療をしていた。

そのなかで、村でよく見えることだが、地域丸ごとのていねいな健康指導、診療こそが、警察も出来ない、医師だからこそできる、住民の生活一括管理という権力的行為になると気づいていく。

でも、山田さんは、待合室がお年寄りたちの再会の場、おしゃべりするところになることを歓迎している。ある日、めったに街中に出ることのないおばあちゃんが、息子に連れられて、ここに来たとき、五十年ぶりに旧友と再会して懐かしんでいたと、そんな待合室の風景を話してくれた。

「禁煙・嫌煙・分煙」～画一化・絶対化の無理

山田さんは、昨今の「禁煙・嫌煙・分煙」の風潮と制度化をいぶかしく思っている。どのような観点でかと思いたが、そのとき、山田さんは、アメリカの場合を話し出した。「禁煙・嫌煙・分煙」でライフ・スタイルを画一化すること、そこに流れている「他人に迷惑をかけてはいけない」ということを絶対化することは、危ないと思うのだが、いま、アメリカの風潮と制度は、特に9.11事件(2001年)以来、いよいよそのようになってきていると。

アメリカは、もともと多民族、多言語、多宗教、多習慣が混在している社会である。それゆえ、今まで、このような画一化、絶対化が起ころうしたときでも、行きつ戻りつして揺れてきたし、それがアメリカ社会の魅力だったのだが、昨今の「禁煙・嫌煙・分煙」の圧倒的な流れには、その揺れが見えなくなっている。このような話は、国内的には予防注射の徹底でも、国際的にはアフガニスタンおよびイラク侵攻にもうかがえると、山田さんは憂鬱な気分をたたえて加えた。

教基法「改正」、特別支援教育、健康増進法がセット
になって

山田さんもほくも、教育基本法「改正」の動きと「特殊教育から特別支援教育へ」の提言とは、能力主義、エリート主義、劣者切捨てということで裏表の関係になっていると考えている。しかし、ほくは、健康増進法も、この流れに組み込まれているという山田さんの指摘に、もう一つ、ストンと胸に落ちないものがあったので、そのことについて訊ねた。

山田さんは、「戦争への準備」という文脈で、これらを考えていると話した。臨戦国家への協力と貢献は、「国民」一人一人の有効な体力、健康、能力、態度、意識などの総和によって可能なのだが、その実現のために教育・医療が急激に「改革」されてきているのだと。とすれば、一方で、「無駄なもの、人」は出来る限り少なくしたいし、排除したいと考えていかざるを得ないではないかと。

ほくは、人々の間で、「健康増進」は良いこととして歓迎されているし、健康増進法が規定した「受動喫煙の防止」は「嫌煙権」の保障という話になると思うので、この法律の成立は「国家の都合」だけからは説明できないと思うと返すと、山田さんは、「でも、法律になったということは大変なことだよ」と応えた。「どんなふうに変なこと？」をめぐっては、語り合う時間的余裕がなかった。それこそ、当日の宿題にする。

実は、ほくは、「脳死・臓器移植に反対する市民会議」等がよびかけた、昨年5月の集会で、山田さんから、発効したばかりの健康増進法のことを、その問題とともに知ったのだが、そこには健康保持の自己責任、健康増進施策の協力責務などが規定されていた。(八木晃介論文「ヘルシズムとイヤシズム」本誌11巻3号参照)

今度のシンポジウムで、山田さんは、「教育基本法「改正」問題に焦点を当てつつも、教育基本法「改正」の動きと「特殊教育から特別支援教育へ」の提言、そして健康増進法の実施の相互関連を浮き彫りにしながら、共に考える一端を担ってくださるであろうと楽しみにしている。

2004年3月15日

(しのはら むつはる)

編集後記

最近、あちこちで、総会の宣伝、案内の文章を書いています。本誌前号のはじめに、そして編集後記、そして今号のはじめにとこの編集後記。他にもパンフレットめいたものをつくったりしているわけです。総会のことを書きはじめると全部同じようなものになってしまうと思います。まじめに、そのあたりをおつき合いして下さっている方はまたかと思われるのですが、それは実は僕が総会のことが頭と手から離れないように、目と頭からみなさんも総会のことが離れなくなっているということなのです。本当かな？

編集のこともいろいろと考えてはいるのです。最近の号でめざとい読者の方はお気付きだろうと思いますが、さしあたり各論文の文献や注のところのある程度の統一をはかろうとしています。結構、これだけでも大変で、いわゆる注にあたるものと、文献を分けるかどうか、さらに、文献も参考文献と引用文献を分けるかどうか、そしてそれらを分けるとすれば、本文中の表記をどのように区別していくのか、などに始まり、文献の場合本文出現順に掲載するのか、著者の名前前で五十音順にするのか、アルファベット順にするのか、も決めなければならなくなります。さらに、さらに、文献の著者名、巻名、発行年、出版社名、引用しているならば引用頁、これらの順番はどうするのか、なども考えなければなりません。他にもいろいろとあるのですが、これを編集者が一人でこなすのはいささか苦しいというのが実情です。自分でやり始めたのだから自分で自分の首を絞めているようなものだ、と言われればそれまでですが、この方向で行くと、以前にもこの編集後記か何かで書いたように、執筆者のみなさんにある程度までは担って頂くことを考えなければならなくなります。表記上の約束事を投稿規定の中に明確に記載し、それにそってできるだけのご協力を執筆者の皆さんにお願いすると言う方式です。こうなると、自分で始めたことが自分で始末できなくなって、周囲を巻き込むということになるのかもしれない。それでもまだ、現在はいろいろと試行錯誤中でもあり、表記の仕方も執筆者のみなさんへのご協力のお願いもどうしようかと迷いながら編集しています。

実際には、それでも最近号は、執筆者の名前、所属については論文の冒頭で漢字のみにして、文末によみがなと所属、というようにしています。著者に関心を持ってもどういう名前なのか読み方が難しい場合もあるので、より親しみが持てるのではないかと勝手に想像しています。文献の表示のことに限らず、読者のみなさんにも『社会臨床雑誌』づくりに関して「よいアイデア」や「これまでの問題点、読みづらさ」など、ご意見がおありになれば、お寄せ下さい。

雑誌のことが長くなりました。

第12回総会もまさに間近です。立教大学はなかなかの雰囲気、交流会会場に予定している学食もこれまでとはひと味違います。シンポジウムで議論し、交流会で親ぼくする。そんなイメージを持っています。よろしくご参加くださいますように。

(三輪)

社会臨床雑誌 第12巻第1号

◆発行年月日◆

2004年4月18日

◆発行者◆

日本社会臨床学会(代表 中島浩輝)

事務局 茨城県水戸市文京2-1-1茨城大学教育学部情報教育講座林研究室

電子メール shakai_rinsho@yahoo.co.jp

WWW http://www.geocities.jp/shakai_rinsho/

電話/FAX TEL/090-3143-5988 FAX/029-228-8314

郵便振替 00170-9-707357

◆印刷所◆

有限会社アルマウオック

東京都千代田区神田神保町1-64 田中ビル2F

電話：03-3296-7811

定期購読大募集

月刊むすぶは草の根の住民・市民運動の交流誌です。

ひとり一人の読者によって支えられています。

1970年7月、ちいさな会社が誕生しました。名前をロシナンテ社といいます。ドン・キホーテの愛馬の名前からとったものです。ロシナンテ社は毎月『月刊地域闘争』現在は『月刊むすぶ』を発行し、たくさんの人々に詠んでいただくことのみを行ってきました。

この雑誌は、全国各地で取り組まれている草の根の住民・市民運動の交流誌です。高度経済成長下の公害問題、効率だけを求め弱者を切り捨てる社会、教育、人権、医療・・・などに問題提起をしてきた人たちの声を掲載してきました。

有名人やマスメディア的な立場ではなく、あくまで直接日常の中でいろいろ取り組む人々の声を集めてきました。現場・平場の声をそのまま表現してきました。ささやかな存在です。是非、定期購読の輪にご参加ください。

年間購読を基本にしています。年間8400円（前金制）

郵便振 01080-6-42151 名義ロシナンテ社（お電話いただいて後日入金でもかまいません）

銀行口座への入金の場合はご一報下さい東京三菱銀行（普）4008047

京都市左京区田中門前町96-2 Tel/fax 075-721-0647

E-mail:musub@mc.kcom.ne.jp

HP <http://www9.big.or.jp/~musub/>

HIHYOSHA

精神医療32号 高木俊介・十岡崎伸郎編

特集 **羅針盤なき航海**

「医療観察法」の成立と漂流する精神医療

「医療観察法」の成立は、戦後五七年目にして時代が大きく転換した局面（ボツク）を象徴する出来事だ。「精神障害者」「外国人」など社会的逸脱の汚名を負わされた人々の、共生への道は閉ざされることになる。この不確かな時代を生き延びるための課題を明らかにする。
●B5判、一七〇〇円十税

精神医療33号 黒川洋治・浅野弘毅「責任編集」

特集 **開放化運動を超えて**

病院から地域への移行をめざして

一九七〇年代に展開された「開放化運動」は何を残し、その後の精神科医療の変革とどうつながったのか？二〇〇三年一月に開かれたワークショップの報告を中心に構成
●B5判並製、一七〇〇円十税以下続刊

三輪寿二
カウシセリング
と学校づくり
●臨床心理学と
教育学の現在

吉本隆明・十森山公夫

異形の心的現象

統合失調症と文学の表現世界
忽ち四刷！●四六判上製、一八〇〇円十税



愛の精神医学
野口昌也 ●四六判
一八〇〇円十税

コミニティメンタルヘルス

氏家靖浩編
メンタルヘルス
ライブラリー10

●A5判
一八〇〇円十税

多様なコミュニティと多様なメンタルヘルスのあり様を実践によって考えるのがコミュニティメンタルヘルスである。「心の専門家」の支配から離れたところでの心の健康に関する全ての問題が、コミュニティメンタルヘルスの対象となる。それは「専門性とは何か」「科学とは何か」を問う試みとも言える。コミュニティの、コミュニティによる、コミュニティのためのメンタルヘルスを考えるためのユニークな試み。精神医学、臨床心理学、呪縛カラ解放セヨ！



批評社

TEL113-0033

東京都文京区本郷1-28-36

TEL.03(3813)6344 Fax 03(3813)8990

<http://hihyosya.co.jp>

カウンセリング・幻想と現実

日本社会臨床学会 編

定価各3000円+税

カウンセリングの大衆化現象の中、その思想と技法に疑問と批判を提起し現代社会を考察する。

上巻 理論と社会

第I部 カウンセリングの歴史と理論

- | | | |
|-----|-----------------|------|
| 第一章 | カウンセリングの歴史と原理 | 小沢牧子 |
| 第二章 | 戦後日本におけるロジャーズ理論 | 林 延哉 |
| 第三章 | 戦後精神医療とカウンセリング | 赤松晶子 |

第II部 現代社会論とカウンセリング

- | | | |
|-----|----------------------|-------|
| 第四章 | 生涯学習・管理社会におけるカウンセリング | 中島浩壽 |
| 第五章 | 消費社会の神話としてのカウンセリング | 井上芳保 |
| 第六章 | 感情労働とカウンセリング | 石川 准 |
| 第七章 | 資格社会とカウンセリング | 佐々木 賢 |

下巻 生活と臨床

第I部 医療・管理とカウンセリング

- | | | |
|-----|----------------------|------|
| 第一章 | 病院精神医療とカウンセリング | 三輪寿二 |
| 第二章 | 地域精神医療とカウンセリング | 広瀬隆士 |
| 第三章 | 職場のメンタルヘルス対策とカウンセリング | 武田利邦 |
| 第四章 | 阪神淡路大震災/PTSD/心のケア | 大野光彦 |

第II部 子ども・若者・学校とカウンセリング

- | | | |
|-----|-----------------|-------|
| 第五章 | 児童相談現場とカウンセリング | 三浦高史 |
| 第六章 | 学校現場とカウンセリング | 渡部千代美 |
| 第七章 | 相談室という場とカウンセリング | 島根三枝子 |
| 第八章 | 臨床的営為とカウンセリング | 加藤彰彦 |

第III部 解放・自立論とカウンセリング

- | | | |
|-----|------------------|-------|
| 第九章 | 女性とフェミニストカウンセリング | 佐藤みどり |
| 第十章 | ピア・カウンセリングを考える | 篠原睦治 |

野本三吉

定価3800円+税

子ども観の戦後史

戦後の「児童観」はどう変遷したか。子どもに関わる文献を探索しながら、保護育成の「子ども観」を解体し、社会的存在としての「子ども像」創出に挑戦した画期的な書。

現代書館

東京都千代田区飯田橋3-2-5
電話03(3221)1321 FAX03(3262)5906

<http://www.gendaishokan.co.jp/>

THE SHAKAI RINSHO REVIEW

The Japan Shakai Rinsho Association

Editorial and Publication Office :

c/o N. Hayashi, Department of Info-Education, Faculty of Education, Ibaraki University,
2-1-1, Bunkyo, Mito-shi, Ibaraki-Ken, 310, JAPAN

CONTENTS

Prologue _____ The Editorial Committee, The Association ____ (1)

The Reports of Workshops of the Association:

Workshop I : Thinking about Problems of Today's Reform in School Education

_____ Tozune,K. & Okamura,T. ____ (2)

Workshop II : Around the Licensing of Clinical Psychologists

_____ Sato,T. & Akamatsu,S. ____ (22)

Critical Comment on the Social Function of Diagnosis _____ Tozune, K. ____ (36)

**Considering the Close Connection between Fundamental Law on Education to Be Revised
and Special Support Education to Be Proposed** _____ Shinohara,M. ____ (46)

Reading "Thinking on the Vague Borderline of Deviation" by Yamaguchi, T.

_____ Harada, M. ____ (58)

"Where We're At"

Saito, K(70) Okayama, T.(72) Shinohara,M(75)

The Editors' Comment _____ (78)

Information of the 12th Convention of the Association _____ (0)

#The Japanese term *Shakai Rinsho* literally means clinical work on society. However, the meaning is still vaguely defined by our association and we refrain from giving it a precise English equivalent at this time.