

自立と共生の教育社会学（その8）

—学校におけるいじめ問題を中心に—

神田 嘉延〔鹿児島大学名誉教授〕

Educational sociology for personality independence and humanity symbiosis : Around the problem of bullying in school (PART8)

KANDA Yoshinobu

キーワード：現代の学校のいじめ問題、いじめと遊び、反社会的人格形成といじめ問題
いじめと隠蔽する学校、いじめ問題からの子どもの発達課題

序章 課題と方法

- (1) 人間発達における自立と共生との関係
- (2) 自立と共生における学校と地域
- (3) 学校の官僚制化と地域からの学校の分離
- (4) 基本的な人権としての学習論と民主主義形成のための公教育の原理

鹿児島大学教育学部教育実践センター研究紀要
第17巻（2007年11月）掲載

第1章 自立とコミュニティ

—マッキパー、テンニース、マルクスから学ぶ—

- (1) マッキパーのコミュニティ論とパーソナリティの発達
- (2) テンニースのゲマインシャフトとゲゼルシャフトからみる人々の結合論
- (3) マルクスの資本主義に先行する諸形態からみる共同体論

第1章 鹿児島大学教育学部教育学部研究紀要
第59巻教育科学編（2008年3月）掲載

第2章 競争による孤立化と共生による連帯

- (1) デュルケムの社会的分業によるアノミーの現象論と市民的連帯の道徳教育論
 - 1 共同的人格からの機械的連帯と分業の発展による機能的連帯としての復元的制裁の役割
 - 2 愛他主義こそ人間社会の本質
 - 3 分業の社会的病理
 - 4 社会病理と自殺問題
- (2) 孤独な群衆—リースマンより—
- (3) 現代日本の孤立化現象と社会病理

—現代日本の自殺急増問題を中心として—

第3章 分業の発展による官僚制と参画民主主義

- (1) 現代社会と官僚制
 - 1 現代的視点からの資本主義発展と官僚制の分析
 - 2 官僚制の発展によるエリート退廃—G. W. ミルズのパワーエリート論の退廃論の検討をとおして—
 - 3 官僚制の逆機能—マートンの理論の検討—
 - 4 日本の官僚制問題の特徴
- (2) 資本主義の発展と官僚制—ウェーバーの官僚制論の検討から—
 - 1 ウェーバーの官僚制論の特徴
 - 2 官僚制的装置の永続的性格
 - 3 指導人物と官僚制
- (3) 学校教育の官僚制と新しいコミュニティ形成

1 教育行政の特殊性と官僚制

2 学校経営と官僚制

3 児童生徒への教育活動と官僚制

4 校区コミュニティと学校の官僚制の克服

第4章 資本主義と道徳教育の課題—稲盛和夫の人間観から—

- (1) 市場経済の道徳問題と稲盛和夫の利他精神
- (2) 稲盛和夫人間発達観—こころを磨く—
- (3) 21世紀の社会的正義
- (4) 稲盛経営哲学とモラル問題

第2章から第4章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第18巻（2008年11月）掲載

第5章 人間学概念の構造化

- (1) 自立的人間性と正義精神
- (2) 人間の学—和辻哲郎から—
- (3) 人道主義倫理の諸問題と道徳—エーリッヒ・フロムから—
- (4) 日本的ヒューマニズムと人間力—伊藤仁齋の検討を中心として
- (5) アジア的幸福観と利他の精神
- (6) 人間論の生物学的アプローチの検討

第6章 人間力と学問

- (1) 人間知と教養—ヒルティの幸福論の検討より—
- (2) 生き方と人間力形成—伊藤仁齋の兒子問—
- (3) 学問と人間力形成—石田梅岩に学ぶ—
- (4) 学問と仁政(経世済民)—横井小楠から学ぶ—

第5章から6章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第19巻(2009年11月) 掲載

第7章 子どもの発達と自立

- (1) 人間形成としての子ども自立的発達—フレーベルの「人間の教育」から学ぶ—
 - 1 子どもどもの共同感情の発達—微笑と安心の共同感情—
 - 2 子どもの誕生と成長の源泉
 - 3 学校は子どもにとって何なのか
 - 4 子どもの遊びの場を提供する地域社会の役割
 - 5 子どもの好奇心と自然環境の役割
 - 6 フレーベルから学ぶ芸術教育
 - 7 読み書きの教育
- (2) 地域と学校—デューイから学ぶ—
 - 1 学校の社会的役割
 - 2 小学校教育と子どもの生活
 - 3 子どもの指導とカリキュラム—子どもの現時の体験と未来の経験—
 - 4 教材を扱う科学者の側面と教師の側面
 - 5 反省的注意力と子どもの自立的精神の発達—反省的注意力発達と自然教育—

第7章(1)～(2)鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第20巻(2010年12月) 掲載

- (3) 人間の発達課題と教育—ハヴィガーストから学ぶ—

- 1 生活と学習
- 2 幼児期の発達課題
- 3 児童期の発達課題
- 4 児童期の発達課題達成における仲間集団と教師の役割
- 5 児童期の知的発達
- (4) 子どもの知的発達と教育の役割—J・ピアジェから学ぶ—
 - 1 子どもの年齢に応じた知能の発達論
 - 2 自己中心性と論理的思考の準備
 - 3 感覚運動的知能と感情の果たす役割
 - 4 7歳から12歳までの児童期の発達論
- (5) 発達教育学と人間的教育目標—ルートから学ぶ—
 - 1 教育学的孩子の発達研究の基本的視点
 - 2 子どもの発達を促進する諸力
 - 3 問題解決のための思考能力と情意的・感情的生活
 - 4 創造的達成能力と自立のための学習過程
- (6) 未来の発達水準と子どもの自立—ヴィゴツキーの発達の最近接領域の理論から学ぶ—
 - 1 ヴィゴツキーからみた従前の子どもの発達と教授学習の理論
 - 2 発達の最近接領域論
 - 3 子どもの発達の最適期の上限と下限
 - 4 児童期における二言語併用問題
 - 5 書きことばの教授・学習
 - 6 子どもにとって生活的概念と科学的概念の発達

第8章 現代社会の貧困と子どもの発達問題

- (1) 貧困論と子どもの発達問題
 - 1 マルクスの資本論にみる子どもの貧困問題
 - 2 モンテッソーリの社会問題としての子どもの見方
 - 3 アマルティア・センの貧困と潜在能力
 - 4 現代日本での子どもの貧困論をめぐって
- (2) 母子世帯問題
 - 1 母子世帯と子どもの貧困問題
 - 2 母子世帯の子育ての困難性
- (3) 児童虐待と家族問題
 - 1 児童虐待と子どもの貧困化

2 児童虐待防止法の特徴

3 児童虐待の統計的現状

4 児童虐待の現代の特徴

以上 第8章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第22巻(2012年12月) 掲載

第9章 現代の学校におけるいじめ問題

(1) 現代の学校におけるいじめ問題の特徴

(2) 学校におけるいじめの問題論

(3) いじめと子どもの遊び意識の問題

(4) 文部科学省のいじめと人権教育についての見方

(5) いじめを隠蔽する学校の体質

(6) 反社会的な人格形成といじめ問題

以上 第9章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第22巻(2013年12月) 掲載

第9章 現代の学校におけるいじめ問題

(1) 現代の学校におけるいじめ問題の特徴

現代日本の学校内におけるいじめ問題は、学校教育の矛盾の集中的な現れである。この問題を根本的に解決していくには、現代の学校教育を根本的に見直し、本来の学校の再生を探っていくことである。子どものいじめ問題は、どのような背景と特徴をもっているのか。

現代のいじめ問題は、画一的な偏差値教育による「学力」向上やコンクール主義で評価されている問題状況と深い関係をもっている。それは、子ども達に勝ち組と負け組を作り出し、子どもの人間関係に差別と偏見をもたらしているからである。そして、未来の希望や進路に恐怖心を与えていく現実がある。輪切りによる点数の評価は、子どもの創造性やゆとりを奪っている。さらに、子どもへの恐怖を与えていく管理主義教育は、それに拍車をかけている。教師の体罰問題も同様である。体罰は、子ども達にどのような影響を与えているのか。体罰の背景にどのようなことがあるのか。いじめと体罰は、現代の学校教育の病理現象である。

弱肉強食の競争主義と管理主義の教育は、学校の本来の人間の成長の役割が、十分に機能していないことばかりではなく、ときには、逆効果になっている。そこでは、子どもの発達の歪みをつ

くっている。子ども達が遊びや共同の活動をとおして、本来の人間な成長の連帯心や共感を学ぶ場を奪っている。

いじめと体罰の問題は、現代の学校教育のあり方を考えていくうえで極めて大切なことである。子どもの発達において、相手の心の痛みを理解する教育が必要である。道徳教育で徳育の課題になっている思いやりを育てる教育もそのひとつである。そこには、子どもの人間関係能力、対人認識の発達、コミュニケーション能力の発達の課題などがある。人権教育もそのひとつである。

いじめが遊びになっている事例も少なくない。いじめが、自殺するほどひどい相手の心を傷つけている場合が少なくない。相手の心の痛みが理解できていない子どもが生まれている。このことは、深刻な子どもの発達の歪みである。誰でもいじめられる、いじめる経験があるということで、対人関係の成長における喧嘩などのトラブルのなかで学ぶという一般化される問題ではない。それは、対人認識における思いやりをもてない人格的な歪の問題である。いじめの質の問題を吟味しながら、個別的に子どもの人間関係の発達の歪みをみていくことが必要である。

現代における学校教師の多くは、評価を気にした競争主義や管理主義に追い立てられている。多くの教師の関心は、競争主義のなかで子どもの「学力」向上が中心にある。子どもの認知のつまずきよりも、一見理解がむずかしいという子どもに、いかにしてわかるようにしてあげるか。教師の探求心、教師の教育実践の努力が求められているが、管理主義と効率主義のなかでは、ドリルや鍛錬主義による「学力」向上に、奔走しがちになる。画一的な偏差値教育やコンクールを基準に、効率主義的に評価される学校や教師は、いびつな教育実践に走らされていくのである。

子どもの目線にたつて、今、子どもが何を求めているのか。子どもをめぐる人間関係の歪みがどうなっているのか。教師は、現実の子どもの生活実態の中から、子どもの気持ちを理解していく努力が大切である。この余裕がもてない状況に、多くの教師が追い立てられている。教師は、子どもの未来にとって、今の子どもの問題状況をどのよ

うに解決していけるのか。これには、どうしたらよいのか。子どもの学力問題と同時に大切な課題である。

現代における子どものいじめは、学校内での人間関係での歪の関係のなかで起きている。子どもの人間関係の歪みは、「学力」競争における偏差値の輪切りと差別感、コンクールやスポーツ競技による勝利至上主義の教育と無縁ではない。各教科による成績主義、学力問題と深く関わっているのである。

教師の体罰は、これらの問題と深く関わり、子どもの人間関係におけるいじめの問題と無縁ではないのである。教師の体罰は、競争主義と管理主義による現代学校における「教育指導」の歪みである。いじめや体罰が最も深刻な事態は、それを原因とする子どもの自殺問題である。

子どもの自殺行為に、学校側がなぜ閉鎖的になっているのか。学校の閉鎖性は、いじめ問題を複雑にしており、父母や地域住民に教師達の不信を大きくして、事態を深刻化させている。学校の指導や管理責任をめぐっては、子どもの親と学校との関係で裁判が起きている。学校と父母との関係が深刻な問題状況を作り出しているのも現代的特点である。

マスコミは、学校の問題を大きくとりあげ、インターネットも加わり、その批判に激しさを増している。学校の閉鎖性は、どこから生み出されているのか。親の学校に対する過度な期待や依存と、どのような関係をもっているのか。いわゆるモンスターペアレントの問題は、この裏返しである。親や地域の意見に敏感になって、教師達の専門性の意見がマスコミから、とかく遠ざけられている深刻な状況もある。教師達の不信も社会的に増幅されて、学校の閉鎖が進んでいるのである。

子どものいじめ問題は、子ども間の集団的な人間関係だけではなく、学校の管理運営の閉鎖性の問題があり、現代における子ども集団の人間関係がよりみえにくくなっている。学校の管理運営の責任者は、自己保身や責任逃れから、より閉鎖性になりやすくなっている。その閉鎖性をより強くしているのは、親や地域、社会、とくにマスコミなどによる学校教育に対する批判からの自己弁護

や逃避が原因にある。

そして、他面で親自身の子育てに対する学校の過度な依存性の風潮も見逃せない。親や地域の学校参画の弱さ、子どもの教育に対する主体性のなさが、学校の閉鎖性に拍車をかけている。子育てにおける学校と親、地域の役割が分断され、それぞれの機能から連携していくことがおろそかにされている。

さらに、学校教育に「学力」「競技・コンクール」の競争主義が極度にはびこっていることは、自然的な遊びによる仲間集団の形成を弱くさせている。ここでは、子どもの内発的な規律の精神の形成が弱くなり、競争主義から歪な小集団的な閉鎖的な人間関係がつくられやすくなっている。子ども集団の中で、頻繁に仲間外れの現象が生まれていく。子どもは、排除されることの怖さが、逆に歪な小集団の形成をつくりだしていく。

恐怖は、小さな集団による閉鎖性や自己中心的になりやすい関係をもつ。社会的存在としての人間的な共生の関係の育ちを遠ざけていくのである。子どもは、大人からの教育の力によって、遊びなどの自発的な集団の形成のなかで、仲間と共に共感する喜び、共生的な人間関係、思いやりの道義が育っていくのである。

歪な集団であっても、学校の管理主義教育から、子どもの精神的な「安心」の場所にもなる。しかし、それは、子どもの歪な遊びの人間関係にもなっていくこともある。いじめられても逃げることでできない小集団の人間関係にはまりこんでいく。学級のなかで、多くの子ども達自身がよくみえる世界のいじめと、そうではなく、子ども達にもみえにくいという、小集団の陰湿ないじめにはまり込んでいく世界がある。

ここでは、支配と従属の関係が極端に起きていく。人間の成長の自然な子どもの遊びの世界は、仲間とともに空想や創造する共同作業の喜びが起きる。身体を動かして仲間とともに楽しむ。それらの喜びの世界が奪われているのも現代である。まさに、自己中心的な支配欲がかき立てられ、残酷性が快楽になる。いじめることが「遊び」になっていく。いじめる側は、相手の心の痛みが理解できない世界に舞い込んでいくのである。ここ

に現れている命と身体の安全をおびやかす恐れのある深刻な学校でのいじめの問題がある。

本論では、現代的な学校でのいじめ問題を中心に扱っていく。本論は、どの子どもにもいじめの問題にみまわれる可能性があるということからの論の立て方からではない。自殺などに至るといふ命と身体の安全がおびやかす深刻な問題に焦点をあてている。どんな、子どもでもいじめにあう、いじめの側にたつことがあるといふ論の立て方は、アンケートからの統計的手法で明らかにしている。その典型は、文部科学省の国立教育政策研究所「いじめ追跡調査」にみることができる。

「仲間はずれ、無視、陰口」を例に、被害者は毎回大きく入れ替わり、中学3年間に被害経験もなかったものは、2割以下、8割以上の生徒は「仲間はずれ、無視、陰口」の被害があったとして、「どんな学校でも、どんな学年でも、いじめは起きうるといふのが、正しい事実認識、客観的な事実」といふのが、文部科学省の国立教育政策研究所「いじめ追跡調査2007-2009」平成22年6月の見解である。⁽¹⁾

いじめ問題は、自殺までに至る命と身体の安全をおびやかす重体な事態になっていくことがある。軽微ないじめの問題から深刻な事態に至るいじめの問題を切り離さず、子どもの人間関係や集団における構造的ないじめの問題の把握が求められている。このことから、子どもの発達課題を探ることが必要である。それらは、子ども同士の信頼と友情への人間関係能力、コミュニケーション能力、多様な価値や文化で育った子どもの育ちを尊重できるような学校教育を実践できるのかどうかに関わっている。

本論では、多様な個々の子どもの状況に即応して、どのようにして、信頼と友情の人間関係能力、仲間と共感する喜びの感情の発達、コミュニケーション能力の発達、思いやりの道義の発達の課題が達成できるのかという問題意識がある。

とくに、そこには、生徒指導上に問題を抱えている子ども達の関係で、いじめ問題の解消にどうつながっていくのかという実践的な教育課題がある。そこでは、他の人への思いやりの心の育ち、人権教育などの子どもの発達の課題がある。ここ

には、同じ価値観や文化と異なることや、異なる態度や普通と異なることに対する相互理解の教育が求められている。この問題に向きあっていないことが、命と身体の安全を脅かす深刻ないじめをつくりだす一つの要因である。

重大な命と身体の安全をおびやかすようないじめをなくしていくことは、多様な個性や文化を尊重していく教育が極めて大切である。多様な個性や文化を尊重していく教育のためには、画一的な価値基準による競争主義の弊害をなくすことである。そして、それを遂行していこうとする管理主義教育をなくして、父母や地域住民も参画できる開放的な学校教育の管理運営が求められているのである。

いじめ問題には、学校の閉鎖性の問題から真実がなかなかみえないのが現状である。文部科学省・国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる「いじめ追跡調査」のように、いじめは、どんな学校でも、どんな学年でもいじめは起きうるといふ問題の立て方からではなく、子どもの命と身体の安全性をおびやかす重体な事件の問題を事例に基づいて、具体的に明らかにする必要がある。どの学校でも、どの学年でも起きるといふいじめの一般論では、重大な事件の問題の特殊性を隠蔽する役割を果たす。本論でのいじめ問題は、現代の学校教育のかかえている特殊な問題性として扱うものであり、決して学校教育一般を論じるものではない。

ところで、大津市の中学2年男子がいじめによって自殺した事件が、大きな社会問題になった。この問題の本質は、親が真実を知りたいが、学校側が、長らく隠蔽したことである。大津の子どものいじめによる自殺事件が、大きくマスコミ報道され、それが異常に加熱された。インターネットでは、関係者のプライバシーという人権問題も絡み、問題が複雑化していった。

文部科学省は、この事件のマスコミ報道の過熱のなかで、2012年8月1日～9月22日に緊急調査を実施した。2012年4月以降から調査日までの半年間の実態調査である。その結果を2012年の11月22日に公表している。

調査項目は、1. いじめの問題への取組に対す

る点検について、2. いじめの実態把握に関するアンケート調査について、3. いじめを把握したときの対応について、4. いじめの問題に関する校内研修について、5. 学校における管理・指導体制の在り方について、6. 学校と警察の連携について、7. その他であった。

6ヶ月の間に、昨年度1年間の認知件数7万件余の倍以上の14万4千件が認知されたという数字である。いじめが大きな社会問題になることによって、その認知件数が急増したのである。いじめの認知件数は、平成18年度は、12万4898件であったが、その後減少して、平成22年度は、7万7630件になっている。

表(1)に示すように、この調査によるいじめの認知件数は、県によって、大きな差がある。鹿児島県のように、3万0877件の報告がある。この数字は、軽微とおもわれるものでも積極的に把握しようとしたあらわれである。福岡県の540件、佐賀県の132件などと対照的である。平成22年度のときは、鹿児島県はいじめ認知件数は、455件、平成23年度395件である。福岡県は、平成22年度764件、平成23年度668件である。これらの数字は、学校の把握した認知件数であり、教育委員会や学校はいじめの捉え方も必ずしも統一しているとは限らず、いじめの統一的な基準に基づいての実態の数字ではない。

表(1) いじめの認知件数 (国公立学校)

	都道府県	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計	※参考			平成23年度	
							1000人あたりの認知件数	解消しているものの件数	認知件数に対する割合	計	1000人あたりの認知件数
1	北海道	1,146	1,496	818	18	3,478	6.3	2,821	81.1%	3,330	5.9
2	青森県	261	382	72	1	716	4.8	622	86.9%	791	5.1
3	岩手県	1,339	520	168	21	2,048	14.2	1,667	81.4%	338	2.3
4	宮城県	7,802	1,528	241	8	9,579	37.6	7,470	78.0%	1,722	6.7
5	秋田県	398	318	303	1	1,020	9.5	823	80.7%	392	3.6
6	山形県	68	79	133	14	294	2.3	179	60.9%	359	2.8
7	福島県	135	122	66	1	324	1.5	270	83.3%	175	0.8
8	茨城県	1,229	850	155	0	2,234	6.7	1,919	85.9%	2,277	6.8
9	栃木県	777	592	117	1	1,487	6.6	1,270	85.4%	1,183	5.2
10	群馬県	363	233	231	4	831	3.7	695	83.6%	1,271	5.5
11	埼玉県	371	772	170	17	1,330	1.7	1,079	81.1%	1,422	1.8
12	千葉県	10,671	4,483	594	45	15,793	24.2	11,963	75.7%	7,452	11.4
13	東京都	5,008	3,017	249	39	8,313	6.8	6,525	78.5%	4,979	4.0
14	神奈川県	2,770	2,067	270	33	5,140	5.6	3,675	71.5%	4,454	4.8
15	新潟県	444	396	171	11	1,022	4.0	803	78.6%	892	3.4
16	富山県	169	168	51	0	388	3.3	272	70.1%	646	5.4
17	石川県	433	284	111	2	830	6.3	489	58.9%	1,193	9.0
18	福井県	371	292	83	0	746	8.0	619	83.0%	611	6.4
19	山梨県	1,167	1,279	101	0	2,547	25.5	1,892	74.3%	598	5.9
20	長野県	612	596	122	19	1,349	5.5	1,059	78.5%	914	3.7
21	岐阜県	797	682	180	12	1,671	7.0	948	56.7%	2,950	12.2
22	静岡県	2,445	1,715	188	88	4,436	10.6	3,324	74.9%	3,095	7.3
23	愛知県	4,542	2,811	252	3	7,608	9.0	6,024	79.2%	8,523	10.0
24	三重県	755	432	126	6	1,319	6.3	865	65.6%	257	1.2
25	滋賀県	89	106	56	9	260	1.5	219	84.2%	229	1.3
26	京都府	5,795	2,526	421	6	8,748	31.0	6,692	76.5%	463	1.6
27	大阪府	1,769	1,272	321	10	3,372	3.5	2,792	82.8%	2,311	2.4
28	兵庫県	966	530	403	5	1,904	3.1	1,558	81.8%	1,082	1.7
29	奈良県	4,329	2,044	390	18	6,781	43.0	4,588	67.7%	287	1.8
30	和歌山県	63	133	51	9	256	2.3	210	82.0%	98	0.9
31	鳥取県	86	96	15	1	198	3.0	134	67.7%	78	1.2
32	島根県	110	63	81	11	265	3.4	183	69.1%	212	2.7
33	岡山県	299	422	527	10	1,258	5.7	942	74.9%	850	3.8
34	広島県	282	369	103	5	759	2.4	553	72.9%	549	1.7

表(2)に示すように、いじめの認知件数のうち、児童生徒の命又は身体の安全がおびやかされるような重大な事態に至るいじめの認知件数は、278件であった。生命や身体の安全がおびやかされる重大な事態になる恐れのないいじめの認知は、学校種別によってもその比率が異なるのである。その内訳は、小学校62件、中学校170件、高校41件、特別支援5件で、中学校の比率が、約6割強

と高い数字になっている。

表(3)に示すように、いじめの態様での最も多いのは、冷やかしからかいひの件数であり、小学生65.6%、中学生70.0%、高校生65.0%となっている。生命又は身体の安全がおびやかされるような重大な事態に至るいじめで、多いのも冷やかしからかいである。小学生65%、中学生55%であり、ひどくぶつというものが、小学生23%、中学生

表(3) いじめの態様 (国公立私立学校)

区分	小学校		中学校		高等学校		特別支援学校		計		
	件数 (件)	構成比 (%)									
冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。	国立	297	67.8	353	76.9	1	20.0	10	43.5	661	71.5
	公立	57,191	65.6	28,415	70.3	6,442	66.1	367	63.9	92,415	67.0
	私立	290	61.8	1,144	60.9	1,731	61.4	—	0.0	3,165	61.3
	計	57,778	65.6	29,912	70.0	8,174	65.0	377	63.1	96,241	66.8
仲間はずれ、集団による無視をされる。	国立	125	28.5	109	23.7	2	40.0	4	17.4	240	25.9
	公立	24,236	27.8	7,988	19.8	2,032	20.8	111	19.3	34,367	24.9
	私立	72	15.4	385	20.5	472	16.7	—	0.0	929	18.0
	計	24,433	27.7	8,482	19.8	2,506	19.9	115	19.3	35,536	24.7
軽くぶつかられたり、遊ぶふりをし て叩かれたり、蹴られたりする。	国立	110	25.1	70	15.3	2	40.0	6	26.1	188	20.3
	公立	24,043	27.6	9,074	22.5	1,897	19.5	176	30.7	35,190	25.5
	私立	105	22.4	376	20.0	623	22.1	—	0.0	1,104	21.4
	計	24,258	27.5	9,520	22.3	2,522	20.1	182	30.5	36,482	25.3
ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。	国立	34	7.8	20	4.4	0	0.0	2	8.7	56	6.1
	公立	11,649	13.4	3,083	7.6	768	7.9	67	11.7	15,567	11.3
	私立	10	2.1	110	5.9	258	9.2	—	0.0	378	7.3
	計	11,693	13.3	3,213	7.5	1,026	8.2	69	11.6	16,001	11.1
金品をたかられる。	国立	0	0.0	14	3.1	0	0.0	0	0.0	14	1.5
	公立	4,212	4.8	1,267	3.1	435	4.5	42	7.3	5,956	4.3
	私立	2	0.4	66	3.5	154	5.5	—	0.0	222	4.3
	計	4,214	4.8	1,347	3.2	589	4.7	42	7.0	6,192	4.3
金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。	国立	46	10.5	27	5.9	0	0.0	2	8.7	75	8.1
	公立	10,347	11.9	3,863	9.6	1,039	10.7	61	10.6	15,310	11.1
	私立	26	5.5	136	7.2	278	9.9	—	0.0	440	8.5
	計	10,419	11.8	4,026	9.4	1,317	10.5	63	10.6	15,825	11.0
嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする。	国立	38	8.7	46	10.0	0	0.0	1	4.3	85	9.2
	公立	10,653	12.2	3,301	8.2	1,011	10.4	62	10.8	15,027	10.9
	私立	13	2.8	104	5.5	244	8.7	—	0.0	361	7.0
	計	10,704	12.1	3,451	8.1	1,255	10.0	63	10.6	15,473	10.7
パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。	国立	5	1.1	54	11.8	1	20.0	1	4.3	61	6.6
	公立	1,715	2.0	2,125	5.3	1,641	16.8	54	9.4	5,535	4.0
	私立	6	1.3	211	11.2	408	14.5	—	0.0	625	12.1
	計	1,726	2.0	2,390	5.6	2,050	16.3	55	9.2	6,221	4.3
その他	国立	2	0.5	10	2.2	0	0.0	3	13.0	15	1.6
	公立	5,372	6.2	1,949	4.8	552	5.7	40	7.0	7,913	5.7
	私立	20	4.3	65	3.5	193	6.8	—	0.0	278	5.4
	計	5,394	6.1	2,024	4.7	745	5.9	43	7.2	8,206	5.7

(注1)複数回答可とする。

(注2)構成比は、各区分における認知件数に対する割合。

40%、高校生52%と身体的な暴力行為では、高校生になると高くなる。

いじめによる自殺の問題が大きな社会的な問題になっているときに、軽微ないじめから、命と身体をおびやかす重大な事態のいじめの深刻性の問題を類型していくことが大切である。すべての子どもにいじめが起きる可能性があるということだけではなく、そのいじめの可能性が、命と身体の安全を脅かす重大な事態になっていくということの把握が必要である。差別的意識を払拭し、多様な価値の尊重、異文化や環境など友だちを互いに理解し、信頼し、助け合うという思いやりが大切である。そして、人権意識、感謝の気持ちの形成などの子ども達の間人関係をめぐる発達の形成も含めて、命や身体の安全をおびやかすいじめの問題を深めていく課題がある。

子どもの発達の未熟な段階では、自己欲望がコントロールできずに、我が儘性が表面に出てこない。そこでは、他の人を理解するよりも支配や差別をしたがるのが起きやすい。文化的に少数派や貧困の子どもは、差別のターゲットになることがしばしばある。ここでは、社会的な差別の問題が子どもにも反映していく。そして、権威主義的人格の形成が助長されていく。さらに、画一的な価値評価による競争主義による序列的意識の傾向をつくりやすくなる。

ところで、文部科学省のいじめの緊急調査では、いじめや暴力行為等に関するきまりや対応の基準を明確にしたものを保護者や地域住民等に公表し、理解と協力を得るよう努めているかを問っている。この回答では、大きな問題がでた。さきの文部科学省の緊急調査質問項目で、問題が浮き彫りになった。緊急調査では、小学校35.5%、中学校43.1%、高等学校47.9%、特別支援22.4%でしか、公表し、理解と協力を得るよう勤めているとしか回答をしていない。アンケートの回答した学校側が、正直に答えているにせよ、保護者や地域住民に公表し、理解と協力を求めることが、学校の管理運営上に不可欠であるという認識にも欠けている。まさに、緊急アンケート回答の数字から、学校内でのとりくの説明が、保護者や地域住民に、公表して、理解と協力を求めることがお

ろそかにさせている学校が多いのである。

指導上配慮を要する児童生徒の進級、進学又は転学について、学級担任等の教員間の引き継ぎが行われているのかという質問項目では、指導記録等の資料を用いて引き継ぎを行っている、回答した比率は、小学校86.1%、中学校82.7%、高校72.7%となっている。当然ながら、引き継ぎが行われていくことは、教育上に不可欠なことであるが、指導記録に基づいての引き継ぎが行われていない現実も一部にある。

児童生徒の問題行動等の調査は、生徒指導ということから毎年、文部科学省は、いじめの認知調査をしている。平成22年度7万7630件、平成23年度7万231件の数字は、その調査にでてくるいじめの認知件数である。いじめと並んで、学校内での暴力行為も重大なことである。この暴力行為もいじめと同じ程度の件数が報告されている。中学校での暴力行為が圧倒的に高いのが特徴である。この児童生徒の問題行動等の調査では、学校内の暴力行為は、平成22年度は、小学校7092件、中学校42987件、高等学校10226件である。全体として、60305件の把握である。中学の割合が71%になっているのである。

学校での暴力行為は、平成18年度、全体で44621件であり、中学校は、平成18年度30564件である。統計的には、中学校が平成22年度42987件と大幅に増大しているのである。高校は、平成18年度10254件から平成22年度10226件、小学校は平成18年度3803件から平成22年度7092件と倍以上に増大している。

警察が取り扱った校内暴力事件は、平成14年度675件、平成18年度1100件、平成22年度1211件、平成23年度1270件である。平成23年度の中学生の校内暴力事件で警察が取り扱った事件数は、1168件ということから、校種別で中学生の校内暴力事件が多いのである。警察が取り扱ったいじめを起因する事件は、平成14年度225件、平成18年度460件、平成23年度219件である。

警察の取り扱ったいじめ起因する事件は、平成20年から平成23年度までは、減少している。平成23年度の30歳未満の自殺者は、3926人になるが、このうち学生・生徒児童は、1008人である。その

内訳は、小学生13人、中学生71人、高校生268人、大学生522人、その他134人となっている。

警察が認知した家庭内暴力は、平成14年度1291件、平成18年度1294件、平成23年度1470件である。その多くが、母親を対象としたものが62.1%である。子どもと親の暴力事件は、母親に集中している。父親にたいする暴力事件は、7.7%である。家庭内では、母親とのトラブルが大きな位置を占めている。(データ数字は平成23年版、24年版の内閣府の子ども・若者白書より)。

(2) 学校におけるいじめの問題論

いじめ問題を中間集団全体主義という概念をつかって、内藤朝雄は、分析する。かれの中間集団全体主義とは、国家の全体主義ではなく、国家から相対的に自立した学校や会社といった組織が全体主義の座に移動したとする。戦後日本社会は、先進国水準の民主的統治機構を完備しているが、学校や会社は、全体主義的に共同体への人格的隷属を強いているとする。そこでは、自治や共同という集団が個人を徹底してしめつけるということをあげている。日本の戦時中の地域コミュニティの自治と共同が苛酷に強制されたとして、「公」に献身する共同体様式が強制されたときに、いじめが頻発したとする。⁽²⁾

国家レベルでは、市民的自由が保障されているが、しかし、日本の職場組織には、家族ともども従業員の全生活を囲い込み、生活のすみずみまで隷従を強いる傾向があったとする。共同体的組織編成原理を埋め込んで、日本は経済成長を遂げ、国家の統治原理も中間集団共同体から、法が働かないように、非合法的な制裁を実効的に加える内部秩序維持にきわめて強い自律性を有することとなったと内藤は考える。

つまり、中間集団共同体は、従業員に好き放題に人格変造的な「教育」「しつけ」で隷属を組織運営で行うことができたの内藤朝雄は考えたのである。彼は、各人が集団や組織に全的に埋め込まれる強制傾向をもつ日本社会の中間集団全体主義の特殊性を指摘したのである。学校は、会社とともに日本の中間集団全体主義を支えてきた典型である。内藤は、いじめ研究の射程を中間集団全体

主義ということから学校共同体主義の弊害という視点から分析していくのである。⁽³⁾

内藤朝雄のいじめの社会理論を考えていくうえで、国家から相対的に自立しているとした学校や会社の共同体について問題を深めていくことが必要である。学校共同体主義ということで、国家から自立した学校の存在をどのようにみていくのか。いうまでもなく、学校の管理運営は、教育行政と深く結びついて行われているが、この次元と異なる学校の共同体主義とはどのようなことであるのか。

内藤によれば、学校には、市民社会の論理と隔たる全体主義的共同体主義があるとみている。個人と個人の信頼関係がないにもかかわらず、どんなに市民的人権が侵されても子ども達なりの一体感や秩序が尊重されるのが学校であるとする。市民社会の良識から信じられない暴力をふるって楽しむ嗜虐者を学校共同体主義がつつみこむと内藤朝雄は強調する。学校共同体主義は、他者たちのなかで私は生きられるという秩序たてての集会的生命存在の権利をより尊いものとして体験させる。⁽⁴⁾

内藤は、いじめを明らかにするには、当事者の体験構造が重要であるとしている。それは、やりきれなさを振り払おうとと殴られて顔を歪める他者を具象として調達して、一時の全能の筋書きを具現する体験を求める。欠如から全能を求める体験構造によって、無力な状態で迫害され続けても、その迫害者を敵とみないでいられるすり替えの産出ができる。そこには、苦痛や屈辱、不幸なほどに否定的体験による欠如の意識は生じないとする。

学校は、欠如の体験という他者からの迫害、自由や自発性の剥奪、不釣り合いな心理的密着、認知一情動のすり替え的誤用のすべてを満たす空間である。学校は、軍隊、刑務所、宗教の統合であり、人生の初期から精神的売春であるとする。学校は全能筋書きストックとしての自己表象(無力でみじめな自己)、対象表象(迫害的でおもいやりのない酷薄という対象)、随伴情動(無力感、崩壊感)として、主人と奴卑、破壊神と崩れ落ちる屠物、遊ぶ神と玩具を求めている。学校

でもいじめの起きる理由を内藤朝雄は以上のように説明していく。⁽⁵⁾

さらに、内藤朝雄は、中長期的な教育改革案をだす。学びの共同態というたてかたで一日中強制的に「べたべた」させる学校共同体主義を変革するには、日本社会で生活していくための必要最低限の知識を習得させる国家試験を子どもに義務づけさせる教育チケット制を提唱する。⁽⁶⁾

この立場は、かつてイリイチが脱学校論で提起したものと同一である。学校のもっている潜在的カリキュラムによる教師の圧迫から、学校外での自由に選択できる教育クレジット制の提案であった。この見方と重なる。

現代の学校は、内藤朝雄が指摘するまでもなく、いじめや教師の体罰などで多くの子どもの人権が犯されている。いじめや教師の体罰が学校そのものが集団心理としての学びの共同態主義としてもっているものであるのか。それとも本来の学校のもっている子どもの発達保障の場としての姿から歪んだ病理現象として、いじめや教師の体罰の問題をみるのか。この二つの見方は、問題の捉え方が本質的に異なっている。この二つの問題を深めていくことは、今後の学校の未来を考えていく根本的な問題である。

これらの見方の選択は、学校制度のあり方を考えていくうえで異なっていく。本論は、後者の立場にたっていじめや教師の管理主義教育を学校の病理現象として、ほりさげていく。しかし、現象的に内藤朝雄が指摘する学校内の問題状況は、きちんと捉えておく必要がある。つまり、市民社会での良識では信じられないほどのいいじめや教師の体罰が起きていることも事実である。現象論では、内藤朝雄と共有するところもある。学校の学びの共同態という内的な論理からではなく、現代社会における大人のいじめが、子ども社会のなかで純粋に現れているとみるのである。

子どものいじめの現象にみるところは、現代社会の競争主義と管理主義のなかで一般的にみられるのである。その現れ方が、子どもの場合に大人と異なる。このことは、社会化という成長が未熟でいじめ問題が起きるのである。そこでは、社会的存在としての人間としての働きがなくて、未熟

に動物的な攻撃性や動物的な欲望のなかで起きるのである。いじめることが快楽的な現象となり、支配欲望がむきだしにあらわれることがある。

イラク戦争のときのアブグレイブ刑務所における捕虜虐待など、極度のストレス解消の異常な快楽を求めた虐待事件があった。戦争のなかで軍隊内のいじめや捕虜の虐待に、極度のストレス解消のための異常な快楽を求めることがある。残忍な遊びのいじめもその一種である。学校のいじめの問題も子どもの人間関係における社会化の未熟性と共に、学校集団内における弱肉強食の競争主義と管理主義における子どものストレス発散ということによって起きている。子どもの異常な遊び意識のなかで、いじめが起きているのである。いじめを伴う遊びは意識は、ゲーム遊びなどの世界の意識の投影もあることを見落としてはならない。

人間関係を通しての子どもの人格形成における人権感覚の未熟性は、家族や地域、そして、教師たちの援助によって、おもいやりや慈しみの精神が育てられていくのである。思いやりや慈しみ、絆の感覚を育てて行くには、子ども自身の信頼できる集団的な人間関係が必要である。ここには、子ども自身だけの遊びの人間関係の仲間集団と、地域のなかで子どもが祭りなどで社会的役割を果たしていくことと、子どもの二つの集団の側面がある。大人や青年、異年齢集団など、子ども自身の遊びの世界と別の社会的な側面で、思いやりや慈しみ、絆の精神が形成されていくという二つの側面があるのである。

学校のもつ集団は、この2つの面をもっている。家族のなかで育っていた子ども達が学校という集団のなかに入ることによって、社会的な規範の形成の場に入っていく。子どもは学級集団のなかで学び、また、学校行事のなかで異年齢の集団形成をしていくのである。このことは、近代以前の学校のない社会でも、伝統的に地域の異年齢集団や年齢階梯の組織のなかで行われてきたのである。人間は、文明の発展と生産力の増大によって、複雑な社会的組織を発展させてきた。

近代社会は、すべての国民が学ぶ学校という社会的組織を誕生させた。近代社会は、複雑な社会的組織が分業と弱肉競争主義を伴っていった。人

間には本質的に思いやりや慈しみ、絆をもった目的意識がある。人間は、仁愛の心をもった社会的な存在であるが、近代社会の発展による弱肉強食の競争主義は、人間の本質的な仁愛に基づく社会的を目的意識的な教育がなければ育っていかない時代になった。

子どもは、集団との関係をもちながら人間的に成長していくのである。学びの協同ということは、おもいやりや慈しみ、絆という精神を人格的に付与していくうえで不可欠な場である。ここには、思いやりや慈しみ、絆という学びが、前提になっている。競争主義や管理主義による子どもをランクづけに評価をしたり、命令やおしつけをするものではない。また、子ども集団を操作主義的に動かしていくものでもない。

森口朗は、いじめの発生のメカニズムとして、内藤朝雄のいじめの社会理論を踏襲して、コミュニケーション能力の高低によるスクールカーストからいじめを説明する。自己主張力、他者と共感する力と同調力の高低が、スクールカーストを左右するという論理である。スクールカーストが上位であればいじめのターゲットになりやすく、そのグループでは、いじめの発生がない。しかし、スクールカーストの低い子どもは、容易にグループ移動ができないので、不良グループからの暴行や恐喝などの悪質ないじめが発生しやすくなるという。⁽⁷⁾

いじめの原因論が峻別されずに、被害者に原因があるという問題、被害者に責任があるという問題は全く異なるということが明確にされていないとする。原因論と責任論の組み合わせの類型は4つあるとしている。被害者に原因も責任もない。被害者に原因があるが責任はない。被害者に原因も責任もある。被害者に原因はないが責任はある。⁽⁸⁾

いじめは根絶することができないというのが森口の主張である。彼は、そのことを前提にいじめの対策をすべきであるという。むしろ、学校の異常性は、いじめではなく、校内犯罪が堂々と行われていることであると森口はみる。いじめと犯罪を峻別することが重要であり、いじめの名の下に学校犯罪が覆い隠されているというのが森口の強

調していることである。⁽⁹⁾

学校犯罪がまかりとおっていることによって、学校本来の子どもの学習の権利が侵されているというのである。いうまでもなく、学校は、子どもの発達を保障していくために、生きていくための諸能力をつけていくところであり、科学的な能力、コミュニケーション能力、身体能力、芸術的な表現能力など各教科の学びは重要である。どの子どもも生きていくために学力をつけてやるのが大切である。

このことは、障害児にとっても当然のことである。生きていく権利は、学習権なくして獲得できない。子どもは自立していくために人間的に理性をもって、将来の職業や社会生活に、様々な能力を身につけていくことはいうまでもない。学校での、この基本的な権利が学校犯罪によって犯されるならば、学校のもっている基本的な機能の喪失になる。

したがって、子どもが学べるための基本的な条件整備として、子どもの人間関係にある暴力や恐喝という犯罪的な行為は、見過ごすことはできないのである。学習を保障していくための学校のルール確立、教育的に子どもが参加していける学校自治による秩序は、きわめて大切なことである。

ところで、刑法に違反する子どもの犯罪問題は、非行少年として対処される。学校は、家庭裁判所、児童相談所、警察などと連携して、子どもの非行問題について対処していくことはいうまでもないことである。学校は、刑法から無縁ではない。しかし、子どもは、人間的な発達途上であり、大人と同じ様に刑法の裁きを受けるものではない。このことは少年法によって明確にされていることである。子どもの健全育成のために罪を犯した青少年の更正教育は大切なことである。「少年の健全な育成を期し、非行のある少年に対して性格の矯正及び環境の整備に関する保護処分を行うとともに、少年の刑事事件については特別の措置を講ずることを目的とする」というのが少年法の趣旨である。

警察官は、少年事件に関しては、直接に家庭裁判所に送致または通告しなければならないとしている。まず児童相談所にゆだねるのが適当と認め

るときは、直接に児童相談所に通告ができるとして、児童福祉による措置も重視していることも大切な特徴である。少年法は、家庭裁判所で処理することの重要性として、全件送致主義の原則をとっている。調査官は、きちんと事件を犯した少年とむきあって更正のための調査をしなければならないのである。少年事件が複雑になり、学校での問題も深刻になるなかで、スクールソーシャルワークの配置とその連携は、きわめて大切になっている。このための十分な人員の保障が求められているのである。

少年法では、家庭裁判所に送付された少年事件について調査をしなければならないとしている。

「少年、保護者又は関係人の行状、経歴、素質、環境等について、医学、心理学、教育学、社会学その他の専門的知識特に少年鑑別所の鑑別の結果を活用して、これを行うように努めなければならない」と少年法九条で子どもに関する専門的知識を総合的な視点から調査することの大切さを強調している。

子どもの発達の歪みから更正させていくための少年事件の審判には、それぞれの専門的知識ばかりでは、各機関の連携が特別に求められている。罪を犯した少年をどのように更正させていくのか。刑法的な面からは、社会的な秩序の維持ということから少年を保護することもあるが、多くの場合は、一過性であり、事件の追求からの厳罰主義よりも子どもの更正の方が大切である。子どもの問題行動には、学校教育も深く関わっているとみなければならない。学校の教師は、子どもの日常の学校生活状況、学習状況が最も理解できる立場にいる。

少年法の一〇条に規程する付添人の選任に教師の役割は保護者とともに大切なことである。現代は、子どもの生活や子どもの価値意識に占めるうえで、学校が大きな位置を占めているからである。いじめをみるときに、校内犯罪という視点も重要であると提起する森口朗のいじめ構造論であるが、少年法の理念である更正を重視し、家庭裁判所への全件送致主義の理念から学校教育は、どのように積極的に関与していくのかという論理が必要ではないか。

学校教育からの排除の論理のなかで、いじめの校内犯罪論が利用されるのであれば、本末転倒である。子どもの人格形成のうえで、他人をいじめていることが快樂になっていることが生まれてくることは、教育的に、それをどう克服していくのか。また、学校内では処理できない異常状況の場合に、どう処理して、それぞれの子どもの学習権を守っていくのか。

良心をもたない人格の形成、相手が苦しんでいるのを喜びと感じていじめをくりかえす人格、反社会的な人格が学校という世界のなかでどのようにつくられていくのか。学校のなかでの不安、劣等感、孤立感、無力感のなかで、精神的な依存関係を子ども達はもつ。とくに、子ども達が意識するところの逸脱集団の傾向は、強く現れる。小集団のなかで支配される関係である。

ここでは、自分自身がとくに失われた状態である。自分がいじめられても脱出することのできない精神構造になってしまう。また、いじめる側は、大きな喜びをもって、より快樂にふけていく。他人に苦痛を与えるいじめがまさに遊びという快樂になっていくのである。苦痛を与えていることが他人を完全に支配していることの喜びである。

ここには、ひとりひとりが人格的に自立していく自由への精神の発達はみられていかないのである。子どもの発達過程においては、お互いに刺激しあって目標を達成していくという切磋琢磨は、重要なことである。しかし、弱肉強食の競争では、敵対的な傾向になって、ときには、不安や孤立に陥る。とくに、画一的な偏差値学力競争やコンクール主義で、子どもを評価していく場合は、敵対的關係に拍車をかけていく。

子どもには、負けず嫌いで、自分の思うような成績になれなかったり、競争で上位になれなかったことで、かんしゃくを起すことがある。そのくやしさが、次のエネルギーになっていくことは否定できないが、敵対的な弱肉強食の競争主義が日常化して、自分の位置が固定されるような状況では、子どもの精神的な不安が一層に増幅され、孤立が進む。このことによって、他者への暴力、自虐的な癒やしの特殊な小集団をつくりがちにな

る。敵対的な競争主義がマイナス作用として働くことになる。弱肉強食の競争主義ではなく、切磋琢磨して、お互いを認めながら向上していく場づくりが子どもの健全なる人格の形成にとって不可欠である。

(3) いじめと子どもの遊び意識の問題

1994年11月に愛知県で起きた中学2年の大河内君のいじめ自殺事件は、残酷ないじめがくりかえされていたことによる自殺として、大きな社会問題として、マスコミでも報道された。大河内君は、毎日のように殴られたりした。また、女子トイレに入らされたり、女子生徒がいる前でズボンを下ろされたりしていた。遺書に「自分にははずかしくて、できないこと」をされたと書かれている。そして、いじめの同級生から使い走りをさせられていた。自転車で、風の強い日に、1時間かかるところに、ちよくちよく夜に使われていた。帰りがいつもより、おそいときに使われていたのである。さらに、重大なことは、多額な金額が、要求された。持ってこないと、たばこの火を押しつけるなどの暴力があった。「強盗してでも金を持ってこい」と脅し、別の同級生の家に盗みをするを強制された。

こうした不当に得た金銭は、グループのカラオケ、ゲームセンター遊びや、コンビニで食糧や酒を買うのに使われた。そしてもっとも恐怖を与えたいじめが行われた。それは、顔を無理やり水の中につけられるものだった。川の中で足をかけられて、息ができず、力づくで押さえつけている。このような残酷ないじめがあって自殺に追い込まれた。大河内君の遺書には、お金をとっていじめた同級生を責めないでくださいと次のように家族に書いている。

「14年間、ほんとうにありがとうございました。僕は、旅立ちます。でもいつか必ずあえる日がきます。その時には、また、楽しくくらしましょう。お金の件は、本当にすみませんでした。働いて必ずかえそうと思いましたが、その夢もここで終わってしまいました。そして、僕からお金をとっていた人たちを責めないでください。僕が素直に差し出してしまったからいけないのです」。

自殺の理由は、いじめが理由である。多額なお金をもってこいと脅迫され、もってこないと残酷な仕打ちを受けるということである。

遺書には、「自殺理由は今日も、4万とられたからです。いじめられて、もう一回とってこいていわれるだけだからです。そして、もっていかなかったら、ある一人にけられました。そして、そいつに「明日、『12万円』もってこい」なんていわれました。そんな大金はらえるわけ、ありません。・・・なぜ、もっと早く死ななかったかというと、家族の人が優しく接してくれたからです。学校のことなど、すぐ、忘れることができました。けれど、このごろになって、どんどんいじめがハードになり、しかも、お金がぜんぜんないので、たくさんだせといわれます。もうたまりません。最後も、御迷惑をかけて、すみません。忠告どおり、死なせてもらいます。でも、自分のせいにされて、自分が使ったのでもないのに、たたかれたり、けられたりって、つらいですね。」⁽¹⁰⁾

いじめグループのリーダー格の「社長」と呼ばれていた同級生は、腕力がずば抜けていた。その下には「極悪軍団」と呼ばれる生徒が数人、さらに下に「パシリ」「召使い」として大河内君ら2人前後がいた。序列は「社長」をのぞいてたびたび変わった。大河内君から脅しとっていた金は一旦「社長」のもとに集められ、それを分配していた。グループのトップの「社長」は、上級生に「生意気だ」と言われ、使い走りにされたり、お年玉を巻き上げられたりして泣いて帰ったりしたことがある。いじめ集団は、上級生のいじめ集団から生意気であると逆にいじめられていたのである。

いじめの本質と克服ということで、大河内事件について、前島康男は、思春期の葛藤の問題を理解し、その現代的歪みの問題を明らかにする必要性を強調している。

大河内君の悲惨の事件でなぜ自殺するくらいなら登校拒否をしなかったのか、あるいはまわりに助けを求めなかったのか、なぜいじめ集団からぬけだせなかったのか、さらになぜいじめた子やいじめ集団をかばうのかと一連の疑問がでてくるとしている。前島康男は、思春期の葛藤のあり方を

を深めるなかで理解することが大切としている。思春期は、自尊心が強く、親に心配かけたくない、弱い人間にみられたくないということが非常に強い。また、いじめられることに助けを求めることは仕返しがこわいということであると。自立しようともがいている中学生の子ども達は、もはや子どもではないという自尊心を強くもって、親や教師から自立していく心をもつ。このことが、第二反抗期の時期となって、親の価値観を一度、否定して相対化して、自分の価値観を形成していくという。

そして、現代社会は、思春期の葛藤を克服していく環境が十分に整っていないとみている。つまり、1、いい学校、いい会社へ行くという優秀児願望という親の価値観の変化、2、受験競争のなかで自立に決定的影響を与える集団の弱まり、3、管理主義教育、偏差値教育という学校と教師の変化、学級集団のあり方の変化、4、他人の不遇や弱点を笑いにしたり、暴力やツッパリを賛美する退廃文化の風潮で、子どもの自我形成の建設的に価値観を身につける文化の質の問題があるとしている。⁽¹¹⁾

なぜいじめていることが、おもしろいのかという疑問について、前島康男は、「罪の意識がない」「人間性がそこまで破壊されたのか」という批判では問題の本質がみえてこないとする。そして、人間的無感覚化の傾向としての不安を押しつけられ、抑圧的に支配されている生活的居場所のなかでの人間的コミュニケーションを断ちながら自己防衛せざるをえない生き方の状況を説明する。フロムが述べるの無能力を度重なって宣言されることが最も苦痛であるとする。それを克服するために麻薬や仕事に没頭することから残酷な殺人に至るまでなんでもやっつけてのけるという。退屈からの逃避の論、管理主義教育の中で朝から晩まで受け身に孤独であり、仲間と心を開いたり、一緒に行動したりする体験をもてず、やっと探しあてた共同の世界がいじめ集団であったという城丸章夫の論を紹介している。前島は、この説は学ぶところがあるが、胸にすんとおちないことがあると。現代的に、考えると、子どもの抑圧された恨み心が重く横たわっていることが、いじめを

おもしろがる理由として、新たに付け加えることが必要としているとしている。⁽¹²⁾

これらの論は、いじめている子どもたちの心理的な状況説明になっているが、生まれた子どもが人間的に成長していくには、社会との関係での教育によって、達成されていくという論から出発する必要がある。社会の発展と教育との関係で、人間の本質的な理解と、社会に順応し、社会を創造していくための子どもの発達の側面から、未来志向的にみていくことが必要であるが、人間のもつ思いやりや絆を否定し、反社会的に、いじめをおもしろがる思春期の問題状況を明らかにしていくことが求められているのではない。

いじめの問題は、子どもの社会的な発達の歪みの問題である。いじめ問題から、子どもの社会的発達の歪みの課題を明確にする必要があるのではない。いじめ問題の克服には、子どもの反社会的な行動がどうして起きていくのか。社会的に、学校から抑圧されているという意識、感情からの解放をいかにして可能にできるのか。

幼児期から信頼関係のなかで育ち、共同の作業をとおして共感し、達成感をもって共同で喜び、連帯心を育つ場が、子どもの生育歴からどうであったのか。それらは、弱肉強食の競争社会のなかでは、非常に困難な課題である。教育機関は、弱肉強食の競争社会から人間的絆を育て上げていく防波堤にならなければならない。しかし、同時に、子ども達の将来は、弱肉強食の競争社会のなかで生きていける能力を身につけていかねばならないという矛盾をもっている。

そこには、どんな子どもでも相互に認め合う態度が特別に重要である。相手の立場を理解し、多様性を認め、共存していける価値観の形成の教育が求められている。自己の欲望を押しつけて、支配し、自己の思い通りに我が儘にふるまうことが、人の心を傷つけていくことになる。そして、暴力や脅しが人の心をいかに傷つけていくのかの教育が求められる。

おもいやりを育てていく教育は、いじめ克服の大切な教育課題である。それは、学校教育の全体のなか、社会科での人権教育、国語などでの感情の理解、道徳の時間などでの思いやりの話しが必

要である。個別的な生徒指導、学校の積極的な公開制による地域と父母の参画によるおもいよりの教育実践を多面的にとりくむことが求められている。個々の教科の学力向上は、子どもの人格的な発達と結びついて展開させていくことが必要であり、学力は、子どもが人間的に生きていくために必要な能力などである。単なる受験競争、弱肉強食の立身出世のための学力競争ではなく、人格形成と結びついていくものである。

学校の規律は、私的な家庭から子どもの公的な生活形態に入っていく過程であり、そこでは、社会的存在としての人間の形成過程であるという認識が大切である。それらは、人間の尊厳に適合する方法で行われていくものである。すべての子どもの諸能力は、子どもの能力に応じて、可能な限り最大限度まで発達させることが学校教育に求められていることを決して忘れてはならない。

そして、人権及び基本的自由は尊重されるように子どもの人格形成に人間の尊厳と共生の教育をはかることが大切である。平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活を子どもに準備させることや、自然環境の尊重を育成することが求められている。それらの教育は、子どもの権利条約にもあるとおり、世界の共通した課題である。子どもの教育にとって、いじめはしてはいけないといくら説教しても子どもの心に響いていかないことはいまでもない。共同の作業をとおして、共同の達成の喜びをとおして、共感と連帯の感情を育てていくことが、弱肉強食の競争社会のなかで、とりわけ重要である。いじめは、非人道的な行為であり、人間の尊厳を犯す行為であり、人権と基本的な自由を踏みにじることであるということを、共感や連帯を育てていく教育のなかで、繰り返し強調することである。それらは、子どもの内面に入って知識をとおして、確信をもって定着していくものである。

つまり、いじめる行為は、目的意識性をもった仲間の絆を尊重するはずの「人間」が、一方でもつ人間の支配欲からの悪性の攻撃性が前面にでてくることである。それは、社会的存在の分かち合う人間の本質から逸脱した悪魔の行為である。人間はそれぞれ役割をもって分かち合って生きてき

た。

しかし、文明の発達は、分かち合いの役割の中樞になっていたリーダーが人々を支配し、権力化することによって、欲望を独占していくような階級的な支配の社会システムをつくりあげていった。近代社会は、人間の欲望を一層に増大させ、この支配システムのなかに弱肉強食の競争社会のしくみをつくりあげていったのである。つまり、分かち合いの人間の本質と支配欲、近代社会以降の社会的上昇志向がより普遍的に可能になったことによる出世欲望の人間の葛藤が広範に起きていくのである。

類人猿が、原人になり、人間になっていくという人類の歴史は、二本足で歩き、手を器用に使い、自然から自立していく度合をもつことによって、動物的な自然淘汰主義を克服していった。食べ物を分かち合い、家族を支え合い、共同して労働し、共同して生きていくという人間の営みをしてきた。このなかで、人間的に助け合いの心が発達してきたのである。

人類史は、何百万年という世代の継承を歴史に積み重ねながら、人間的な分かち合いの精神を発達させてきた。人類の発展は、目的意識的な分かち合い、仲間を思いやり、共に暮らしていける社会をもった。そのことによって、文化や諸能力を発達させてきた。それは、親から地域から継承されてきた文化である。子どもは、親や地域、社会から育てられることによって、一人前の人間になってきたのである。

子どもの発達過程には、人類の歴史が凝縮されている。戦争や反社会的な人格の形成は、どのようにして起きるのか。それらは、類人猿が人間になっていく長い歴史とは、逆に人間が欲望に支配されていく精神的な退化現象である。文明の形成は、一方では、人間的な分かち合いの精神の退化現象をつくりだす。人類史の文明の発生によって、階級的社会がつくられきた。そこでの集団を統括するリーダーの社会的な役割は、支配と従属関係をつくりだす。そして、奴隷を生み出し、富める層と抑圧される層とに社会が分化していく。

類人猿から人間になっていく分かち合いの人間社会から、支配従属、争いの社会へと転化してい

くのである。食料を獲得していくために、人間は、集団的に狩猟をした。狩猟は、生きていくために食糧を獲得するために、集団的な攻撃性をもった。獲得した食糧は、共に氏族共同社会のなかで、分かち合ったのである。特定の人々が独占的に食することはなかった。

しかし、階級社会の出現は、人間自身を奴隷として支配するようになった。ここには、人間同士の争いがはじまったのである。人間のもっていた食糧を獲得するための武器が、富を独占するために、人間自身を殺傷するための兵器に変わっていくのである。神から与えられた人間のもつ智慧は、分かち合いのために、共同で生きていく精神であったが、一部の人間は、人間自身を殺傷し、人間自身を破壊し、富を独占し、多くの人びとを支配するための悪性の目的意識性をもつようになったのである。

人間の破壊性と残酷性は、支配と従属の社会を造り出した歴史のひとつの過程にすぎない。現代のいじめの問題は、青少年に人間の文明の悪性の歴史が凝縮してあらわれているのである。文明の歴史は、信仰を発達させ、自然の神の発生から、悪性の攻撃性、残酷性を抑制するために、善や正義のモラルを社会に強く与えたのである。人間性をもって生きていくための社会的秩序を求めたのである。これは、教育の力によって達成されたのである。まさに、子どもを教育することは、人間性を育てていくことなのである。

青少年の心理的な状況を見つめていくことは、それ自身、子どもの発達の援助にとって不可欠である。人間的精神が育っていない、子どもの社会的発達の歪みを直視する必要がある。子どもの心理的苦痛、心理的に抑圧されている状況のみでは、子どもの社会的発達の歪みの問題の解決にならない。もういちど、なぜ人間としての人を思いやる意識、他人の痛みを理解していける意識、人権の意識が形成されなかったのか。死においやる残酷ないじめを引きおこしていく、子どもの社会的発達の歪みの形成について深くみつめていくことが必要なのではないか。子どもを理解していくということが、子どもの心理的な状況に偏重して、子どもの社会的発達という人間性の成長につ

いての教育課題の捉え方がおろそかにされてはならない。

(4) 文部科学省のいじめと人権教育についての見方

文部科学省の人権教育の指導方法等に関する調査研究会議は、人権教育の指導方法等の在り方についての第二次のとりまとめを平成18年1月に公表している。それによると人権教育は、基本視点として、学校教育活動全体を通して推進することを強調している。「人権教育は、[生きる力]を学校教育において、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じ、教育活動全体を通じて推進されるものである。また、日常の学校生活も含めて人権が尊重される学校・学級とするように努めることが肝要である。例えば、児童生徒の意見をきちんと受けとめて聞く、明るく丁寧な言葉で声かけを行うことなどは当然であるが、教職員は改めて児童生徒一人一人の大切さを強く自覚し、一人の人間として接しなければならぬ」。

人権教育は、確かな学力というなかで、生きる力を育てていくという立場で各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間のなかで推進していくことをあげている。この学校教育活動全体のなかで人権教育を推進していくということである。このことは、とくに、学校教育の学習時間数の多いそれぞれの教科を教えるなかで、人権教育がどのようにかかわっているのかという目的意識性が教師に求められている。

道徳教育も学校教育活動の全体のなかで推進していくことが位置づけられているが、道徳と人権教育との関係もきわめて大切な課題である。道徳を各教科と結びつけていくことが必要である。道徳は、科学的な知識と無縁ではない。道徳は、確かな学力として生きていくための人間的な諸能力の形成と結びつけている。総合的な学習の時間は、各教科や道徳と結びつける大切な学習時間である。学校教育のなかで学力という課題に対して、それが、人間形成としてどのような関わりがあるのか。このことを教師は、しっかりとみつめておくことである。

知識を豊かにして、科学的な思考や創造性を身につけていくことは、道徳や人権教育とどのような関係をもつのか。身体の発達、情操を豊かにすること、コミュニケーション能力、集団的な協働力や共感力などを身につけていくことは、道徳や人権教育とどのような関係をもっているのか。さらに、地域や家族を加味して、それぞれの具体的な子どもとの関係で、子どもの人格形成をみつめていくことが教師に求められる。道徳教育や人権教育は、単独に教科のように指導され、学習されるものではない。道徳教育を教科のように扱う教育実践は、子どもの発達における道徳の形成を理解しない見方である。

文部科学省の人権教育の指導方法等に関する調査研究会議は、いじめの問題について次のように述べている。「いじめや暴力をはじめ他人を傷つけるような問題が起きた時には、これらの行為を看過することなく学校全体として適切かつ毅然とした指導を行い、いわば正義が貫かれるような学校・学級とするように努めなければならない。現在、各学校では人権教育に組織的に取り組むと共に、家庭・地域社会、他校種と積極的に連携して人権教育を推進している。この実践をより積極的に推進することが求められる。学級活動、ホームルーム活動での集団指導やその他の個別指導での人権を尊重した生徒指導は、「自分の大切さと共に他の人の大切さを認める」という人権感覚を育成する人権教育として位置づけることができる。このように生徒指導において、「自分の大切さとともに他の人の大切さを認める」という人権感覚を育成することを通じて、暴力行為やいじめ等の生徒指導上の諸問題の未然防止に努めることが重要である。

児童生徒の暴力行為、いじめ、不登校、中途退学などの生徒指導上の諸問題の解決に当たっては、人権侵害行為の存在や人権相互間の調整を必要とする問題である可能性の存在を念頭におき、人権教育を基盤とした生徒指導を実施することが大切である。また、いじめや暴力をはじめ他人を傷つけるような問題が起きた時には、他の人の人権を尊重する観点から、これらの行為を看過することなく学校全体として適切かつ毅然とした指

導を行うように努めることが大切である」。

文部科学省は、人権教育を組織的に取り組むことによって、いじめや暴力など他人を傷つける問題が起きたときに、学校全体として毅然として対処できるとしている。生徒指導における人権感覚の育成を通して、いじめや暴力をなくしていく指導を強調しているのである。

文部科学省は、学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイントとして、次のようにのべる。「いじめをなくすため、まずは、日頃から、個に応じたわかりやすい授業を行うとともに、深い児童生徒理解に立ち、生徒指導の充実を図り、児童生徒が楽しく学びつつ、いきいきとした学校生活を送れるようにしていくことが重要である」。

授業が個に応じて、わかりやすい授業を行って、学校生活が楽しくできるようにすることが大切であるとしている。いじめの問題の解決の大きな課題として、生き生きとした学校生活を子ども達が送れるように楽しい授業にすることを力説している。

さらに、いじめはどの学校においても起こりうるという認識が大切であると次のようにのべる。

「いじめについては、「どの子どもにも、どの学校においても起こり得る」ものであることを十分認識するとともに、特に、以下の点を踏まえ、適切に対応する必要があること。「弱いものをいじめることは人間として絶対に許されない」との強い認識を持つこと。どのような社会にあっても、いじめは許されない、いじめる側が悪いという明快な一事を毅然とした態度で行きわたらせる必要がある。いじめは子どもの成長にとって必要な場合もあるという考えは認められない」。

いじめがどの子どもにも、どの学校にも起こりうるということは、いつでもいじめについては緊張感をもって子どもの指導をしていくことの必要性があるということでは理解できる。しかし、くりかえしくりかえし残酷に普段つきあっている「友人」を自殺までも追い込む深刻ないじめ問題は、特別に深めていく課題である。いじめの問題が、どの学校でも起こりうるという見方によって、深刻ないじめ問題を決して見逃してはならな

いのである。現実の異常な子どもの人間関係を緻密にみて、異常ないじめの問題を直視していくことが求められている。いじめは、どの子どもにも、どの学校に起きるといふ問題提起は、間違っていないが、子どもが自殺に追い込まれていく深刻ないじめの問題については、子どもをめぐる特別な状況によって生まれてくることをみていかねばならない。

文部科学省のいじめ問題の克服で人権教育の大切さとして、いじめを行った児童生徒に心理的な孤立感を与えないように一定の教育的配慮が必要としている。そこでは、いじめを行った児童生徒に対しては、いじめの非人間性やいじめが他者の人権を侵す行為であることに気付かせ、他人の痛みを理解できるようにする指導を根気強く継続していくことをあげている。文部科学省の生徒指導の領域では、他人の心の痛みが理解できるような指導ということであるが、その理解のレベルではなく、心のなかに染みついている人格的な発達上の歪みを個別的にみていくことが求められている。自殺に追い込むような残酷ないじめの行為についての子どもの心理的な状況、他人の痛みが理解できるような人格的な形成について、教育的な援助が積極的に求められているのである。

ここには、反社会的な人格形成が、子ども期からどのように形成されていくのか。それに至らないようにするには、どのような子どもへの援助が必要なのか。個別的に子どもの反社会的な人格形成の芽をつみとっていくことが求められている。

さらに、文部科学省の人権教育という側面からの指導提言では、いじめを行う児童生徒では、一般の児童生徒とは異なる場所で特別な指導をする必要性を次のように述べる。「いじめを行う児童生徒に対しては、一定期間、校内においてほかの児童生徒と異なる場所で特別な指導計画を立てて指導することが有効な場合もあること」。そして、学校の教育では限度を超える場合には、出席停止や警察との連携も必要であると文部科学省は、次のように提言する。「いじめの状況が一定の限度を超える場合には、いじめられる児童生徒を守るために、いじめる児童生徒に対し出席停止の措置を講じたり、警察等適切な関係機関の協力

を求め、厳しい対応策をとることも必要であること。特に、暴行や恐喝など犯罪行為に当たるようないじめを行う児童生徒については、警察との連携が積極的に図られてよいこと」。

いじめは、どの学校でも起きる可能性をもっているものであり、いじめは絶対に許されないという毅然とした態度で望むことを教師は、求められている。一瞬の感情のもつれからのけんかや、継続的に弱い者を傷つけるいじめということを確認して区別することである。いじめをする児童生徒については、特別に人権教育を行う重要性を指摘している。

さらに、暴力や恐喝のような犯罪行為をするような児童生徒は、出席停止の措置や警察との連携活動の重要性を指摘しているが、この際に警察との連携は、あくまでも刑法との関係で犯罪行為をする児童生徒として明確に教師が認識しておくことが必要である。

つまり、教師の本来の生徒指導の役割を軽視して、児童生徒を脅しとして、安易に警察との連携活動ということがあってはならないのである。警察は、刑法犯罪を取り締まる機関であり、社会的秩序を守るための公権力である。その社会的役割は、重要であるが、学校教育とは社会的役割が異なることをみなければならぬ。青少年の虞犯行動について、補導活動を警察は積極的に行っているが、これは、刑法的な側面からの少年犯罪を未然に防止することであることを決して見落としてはならない。学校には教育機関として、子どもの社会規範の形成、道徳教育、人権教育、生徒指導、知識などの諸能力形成の役割があるのである。

児童生徒の出席の停止についても、親や保護者との協力のもとに、地域での少年の更生のための支援、保護観察や、児童自立支援施設の充実が不可欠である。とくに、家庭環境などの理由により生活指導が必要な児童を入所または通所させて、必要な教育指導をして、子ども達を自立させていく施設は究めて大切である。謹慎処分として、学校への出席停止のみということで、その子どもの生活指導の側面が全くなければ子どもの発達は保障されず、人格的に未熟のままに放置するならば、反社会的な人格形成の促進要因になりかねぬ

いのである。

文部科学省は、「いじめ問題への的確な対応に向けた警察との連携について」を平成25年1月に通知をだしているが、配慮されるべき具体的な方策について次のように述べている。「いじめ事案のうち、その児童生徒の行為が犯罪行為として取り扱われるべきと認められる場合の警察への早期の相談や、特にいじめられている児童生徒の生命又は身体の安全が脅かされている場合の速やかな警察への通報に当たっては、学校や教育委員会と警察が日頃から緊密に情報共有できる態勢の構築が重要であることから、次の取組を積極的に進めること。

警察への相談や通報を確実にを行うため、学校警察連絡協議会等の場において認識の共有を図るとともに、相談等を行うべきか否か判断に迷うような場合も積極的に相談することをあらかじめ申し入れておくなど、警察と連携した早期の対応が可能となるよう相談等の促進を図ること。また、学校警察連絡協議会等の場において、学校におけるいじめ問題に関する学校・教育委員会と警察との連携について具体的に協議を行うなど、学校警察連絡協議会等の活性化を図ること。学校・教育委員会と警察との相互連絡の枠組みに係る協定等において、連絡対象事案として犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案を盛り込むことにより、連絡が一層円滑に行われるよう当該協定等について必要な見直し等を行うこと。

学校においては、警察署等に配置されているスクールサポーターによる学校訪問や校内巡回を求めるなど、積極的な受入れを図ること。また、教育委員会等においても、退職警察官等を活用した取組を進めるとともに、スクールサポーター制度に類似した制度（生徒指導推進協力員など）を運用している場合には、その従事者と警察署等との情報交換を行うための連絡協議会の開催等を通じて確実に警察との連携を図るよう努めること」。

ここでは、警察と学校との情報の共有が積極的のべられているが、それは、児童生徒の生命、身体の安全を確保するための方策であることを決して忘れてはならない。連絡協議会の設置による情報の共有化は、生徒指導の全般ではない。さら

に、非行問題の未然の防止として、学校教育上での子どものプライバシーに関することまでも情報を共有することではないことはいうまでもない。

警察との連携したいじめの事案への的確な対応として、文部科学省の通知は、生命、身体の安全が脅かされる重大ないじめへの対応として、警察との連携を刑法的な犯罪行為に限定しているのである。「警察と連携したいじめ事案への適確な対応。(1)児童生徒の生命・身体の安全が現に脅かされているような重大事案及びこれに発展するおそれが高い事案については、直ちに警察に通報するとともに、学校においては、警察との連携の下、いじめられている児童生徒の安全の確保のため必要な措置を行い、事案の更なる深刻化の防止を図ること。

警察においては、(2)の重大ないじめ事案に当たらない事案であっても、当該児童生徒又はその保護者が犯罪行為として取り扱うことを求めたときは、その内容が明白な虚偽又は著しく合理性を欠くものである場合を除き、被害の届出を即時受理することとしていることから、その場合は、警察と緊密に連携しつつ、その捜査・調査活動に協力すること。(3)その他のいじめ事案への対応。警察においては、児童生徒の生命・身体の安全が脅かされていたり、そのおそれが高いとは言えない事案であって、当該児童生徒及びその保護者ともに警察で犯罪行為として取り扱うことを求めない事案を把握した場合には、当該児童生徒又はその保護者の同意を得て、学校や教育委員会に連絡することとしている。こうした事案については、必要に応じて、警察に対し、加害児童生徒への注意・説諭、加害児童生徒に指導する際の助言、いじめ防止を主眼とした非行防止教室の開催等の協力を求めるとともに、対応状況や事案の経過について連絡するなど引き続き連携すること」。

この通知のなかで、(1)の生命、身体の安全が脅かされる重大な事項については、問題なく警察の連携が求められていくが、問題は、重大な事項ではなくても保護者が犯罪行為として取り扱うことを求めたときである。保護者からの被害の届けを即時受理していく警察に対して、学校が警察の捜査・調査活動に協力するということである。犯

罪行為が一過性の軽微なることや子どもの喧嘩などに親が被害届けとして出す場合に、警察が著しく合理性を欠くという判断をきちんともつことである。この警察に対する子どもへの教育的配慮が適切であるのかという市民的な監査の場が必要である。

少年犯罪の原則である全件を家庭裁判所に送付していくしくみが大切であり、行き過ぎた親と警察の対応が起きないようにすることが大切である。とくに、クレームを持ち込んで、間接的に現場の教員や学校に圧力をかけるモンスターペアレントが増えているなかで、警察の対応も慎重に親の被害の届けを少年法の理念にそって、子どもの健全育成ということから合理的に対応することが求められる。

さらに、文部科学省は、学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイントとして、わかりやすい授業と児童生徒の深い理解を次のようにのべている。「いじめをなくすため、まずは、日頃から、個に応じたわかりやすい授業を行うとともに、深い児童生徒理解に立ち、生徒指導の充実を図り、児童生徒が楽しく学びつつ、いきいきとした学校生活を送れるようにしていくことが重要である」。

いじめは、わかりやすい授業をすれば学校での問題の責任はすむのであるのか。現代の学校のなかに、わかりやすい授業の問題以上に、学校成績によって子どもを輪切りにしていく体質がある。学力競争によって、子ども自身の自尊心や将来の希望を奪っていく側面がないか。弱肉強食の受験競争やコンクール主義などに子どもを動員して、学校生活を楽しく、生き生きさせることができるのか。子どもを様々な側面から多面的に評価し、個々の子どもの個性に対応しての誇りを持たせる学校教育が大切ではないか。

思春期から青年期は、自己の将来を具体的にみつめていく時期である。この時期には、職業観教育、職業選択の教育、主権者として育ていく教育、未来を創造していく教育は、極めて大切である。そこには、夢や希望という子ども自身の内発的な要求や、自分自身が将来への確信と自尊心の発展をもつ未来志向性が大きな意味をもってい

る。

夢や希望の具体化は、将来にむけての自己の能力の発展を自発的にさせる原動力である。わかりやすい授業は、すべての子どもの未来への生きるための基礎的な能力をつけていくことであり、どんな子どもも尊重し、多様性を認め合い、共同の活動をとおして、仲間と苦勞を共にしながら達成する体験を持ち、そこで、共感し、連帯していく人間形成が不可欠である。それは、決して弱肉強食の競争主義のなかで、自分が勝ち抜いていくためのものでは作り出すことができない。

夢や希望には、多面性がある。また、多くの将来の可能性をふくらませていく教育は、思春期、青年教育には重要な発達条件である。子どもの個性に対応しての具体的な能力問題も含めての、将来への可能性に確信をもって、子どもが前へ突き進めるように援助してやるのが学校教育の重要な役割である。

それは、受験学力の点数向上のみではなく、子どもの未来への夢をふくらませる多面的な進路の意志決定のできる援助である。意志決定の援助には、個々の子どもの諸能力の問題も深く関わり、コミュニケーション能力、身体能力、創造的な能力、情操的な能力、思考能力、受験学力向上など多面的な要素をもっている。

思春期、青年期の学校教育の役割は、子どもの夢や希望をふくらませ、その実現の道筋をつくってあげる能力形成の援助である。それは、受験体制での学力試験の結果での将来への個々の能力形成ではない。受験学力が将来の夢のひとつの要因になる子どももいることは否定しないが、その子どもの将来への夢や希望が前提になって受験学力向上が求められる。子どもの内発性から、自分自身がなりたいたいの将来の夢、真に未来に向けて生きていこうとすることが重要なのである。

子どもの将来への夢や希望を大きくふくらませ、その大いなる可能性、子どもが将来に生きていく未来社会にむけて楽しく情熱的にむかっていく学校教育のあり方が問われているのである。それは、単にわかりやすい授業を行うという次元では決してない。

文部科学省は、いじめを惹き起こす要因に、家

庭教育が大きな関わりをもっていることを次のように強調する。「いじめの問題の解決のために家庭が極めて重要な役割を担う。いじめの問題の基本的な考え方は、まず家庭が責任を持って徹底する必要がある。家庭の深い愛情や精神的な支え、信頼に基づく厳しさ、親子の会話や触れ合いの確保が重要である。いじめの問題については、学校のみで解決することに固執してはならないこと」。

文部科学省は、いじめを引き起こす要因に家庭教育の問題があるとしているが、家庭教育の個々の責任ということでは、問題の解決にはならない状況もある。子どもの貧困問題とも重なって、家庭の子育ての機能さえ奪われていることすらある。家庭の深い愛情や精神的な支えが奪われている子どもを社会や地域が保護して、援助していくしくみをどのようにつくりあげていくのか。とくに、社会的な養護という視点からの地域での取り組みが深く求められており、学校教育と児童福祉の結合が大切になっている。このようななかで、子どものいじめ問題を地域的に学校教育と連携して取り組んでいく課題があるのである。

文部科学省は、学校においていじめを把握した場合に、保護者や教育委員会の速やかな報告を提起している。とくに、保護者の訴えには、謙虚に耳を傾ける必要性を次のように強調している。

「学校においていじめを把握した場合には、速やかに保護者及び教育委員会に報告し、適切な連携を図ること。保護者等からの訴えを受けた場合には、まず謙虚に耳を傾け、その上で、関係者全員で取り組む姿勢が重要であること。

学校におけるいじめへの対処方針、指導計画等の情報については、日頃より、積極的に公表し、保護者等の理解や協力を求めるとともに、各家庭でのいじめに関する取組のための具体的な資料として役立ててもらえるような工夫が必要であること。いじめ等に関して学校に寄せられる情報に対し、誠意を持って対応すること。

また、いじめの問題に関し学校と保護者や地域の代表者との意見交換の機会を設ける、特にPTAと学校との実質的な連絡協議の場を確保するなどにより、家庭・地域社会との連携を積極的に図る

必要があること。家庭教育を支援するため、様々な学習機会や情報の提供、相談体制の整備、ボランティア活動など親子の共同体験の機会の充実、父親の家庭教育への参加支援など家庭の教育機能の充実に図る施策を計画的に推進すること。その際、家庭教育の意義に関心を示さない、あるいは、学校との連携に協力的でない保護者などへの方策について、子育てのネットワークづくりの推進などきめ細やかな施策が望まれること」。

学校のいじめ問題の対処に、日頃より積極的に公表して、保護者の理解や協力の重要性を指摘しているのである。しかし、なぜ、それが、有効にできないのか。学校や教師の責任性の問題に恐れているのか。責任を問われることは、学校や教師にとって、評価の問題と絡んで、最も避けたいことである。なぜ、学校のいじめ問題への隠蔽体質で裁判になっていくのか。この問題を掘り下げて深めていく課題がある。

現実には、いじめ問題の対処では、保護者と学校の協力関係がうまくいっていないのである。保護者や地域と学校の意見交換の場を設ければ隠蔽体質はなくなっていくのであろうか。むしろ、大切なことは、学校や教師が深刻ないじめが発覚して、社会的に問われることを恐れているのではないか。

ここには、いじめ問題を解決していく姿勢よりも、評価されていくという不安が強くなるのしかかっているのではないか。そこでは、なにも起きないことがよいということなれ主義がある。つまり、積極的に子どもの人間の発達課題に立ち向かうことをさけているのではないか。大切なことは、いじめの深刻な問題が起きたという事実よりも、それに対して学校や教師達が、どのように問題解決に取り組んだのかという視点から積極的に社会的な評価を考えていくべきである。

(5) いじめを隠蔽する学校の体質

大津の中学2年生のいじめ自殺事件は、学校がいじめに背をむけたということが大きな批判を浴びた。この学校は、いじめ自殺問題が起きる3年前は、文部科学省の道徳教育研究指定校に選ばれ、立派な冊子もまとめられていた。道徳教育実

践の自負心もあり、重大ないじめが起きたということは、道徳教育のモデル学校として、大きな傷がつくと学校の管理者と教育委員会は、思い過ぎて対応したのではないか。

同時に、学校の教職員は、道徳教育実践のモデル校としての特別な学校であったことから、子どもの人間関係の実態をみる視野が鈍感になっていたのではないか。学校としては、いじめをしない、させない、みのがさない、許さない、いじめが起きたときは迅速に対応するという詳細なマニュアルをつくっていた学校ですらある。いじめのマニュアルもつくり、きちんとした道徳教育実践をしているので、学校は万全の対策をしていると校長や教育委員会は、安心していたのである。

いじめのマニュアルがあったことにより、それにはずれる生徒達のおかしな動きに対して、きちんとした対応をすることができなかった。この学校では、マニュアルにより万全の対策をしていたが、現実のいじめ問題の対応に著しく遅れ、いじめの真実から背をむけることが起きたのである。学校では、授業を落ち着いて受けられるようにと、始業のチャイムと同時に着席するというピギン・オン・チャイムの取り組みを徹底していた学校である。かたちの枠で子どもを指導するということで、個々の子どもの人間性を発達させていくという生徒指導ではなかった。一方で不登校やいじめなどの問題行動はなくなっていないという学校の認識から、教師は、頻繁に家庭訪問をしていた。⁽¹³⁾

いじめで自殺した生徒は、いじめていた生徒達と遊ぶために親のキャッシュカードも無断で引き出したり、祖父母のクリーニング店のレジから金を盗みとっていた。さらに、万引きもさせていた。断ると殴られるという構図である。2年生の2学期に入ると学校は、文化祭、体育大会と行事づくめであった。教師達は、あわただしく、その運営の準備におわれるようになる。2学期に入ると、いじめられた生徒は、暴力を受ける頻度が多くなったのである。

自殺した生徒は、9月末の文化祭の日に、教室で殴りつけて、上靴で顔を踏みつけ、床に頭を打ち付け、メガネも飛ばされた。同級生も、やばく

ないのと聞くと、いじている生徒は、きつい目であれば遊びと流す。翌日の体育大会で大会本部席の後方で、いじめられた生徒は、手首を鉢巻きでしばられ、粘着テープで口をふさがれ、足も縛られて動けない状況で、腹を殴り、背中を蹴るなどさせられていた。さらに、羽交い締めにして、口の中に蜂の死骸を押し込むなど。そのようすを携帯で動画撮影している。いじている3人の集団は嬉しがっていたのである。その様子を見ていた別の生徒からいじめられているから助けてあげてということがあり、ある生徒は縛ってるのはやりすぎと注意している。

このときに、2年を担当している部活動に熱心な女教師が通りかかった。女教師は、「やめときなさいよ」、「ちゃんと応援しないさい」と去っていくということである。教師達は、プロレスごっこじゃれあい程度ということで、いじめられている生徒の緊迫感は伝わっていない。体育大会当日、教師たちは二人一組でパトロールをしていた。トランシーバーで連絡し、携帯電話やタバコはとりあげていた。生徒指導体制は万全ということであった。十月上旬に入ると自殺の練習ということでいじめの残酷さはエスカレートしていった。教室で馬乗りになって顔を何度殴り、昼休みはトイレで殴り、教室と廊下の窓枠や転落防止用の鉄棒の上で自殺の練習を強要されていた。

いじめられていた生徒は、気まずい状態にあると思いつつも、ひどいことをされてもいじめ集団との関係を絶つことはいっさいしなかった。10月4日にいじめられている生徒が殴られて、保健室にかけこんだ。養護教諭が指導が必要と、担任と職員室にいた教員に情報を伝えたが、担任は二人から事情を聞いて、けんかの延長と判断する。仲直りさせる格好をとる。10月3日から5日にかけては、いじめられている生徒が、最も深刻な時期であった。

10月5日に学年集約会の会議で三人の女性教員がいじめではないかと主張したが、いじめの可能性があるから今後、注意深く見守るということで、15分間のみの形式的な会議による結論であった。十分に時間をとって、現実的にいじめられている生徒を具体的に救済する手立てをとらなかつ

た。この三人の女性教師の訴えは、いじめられている生徒の状況経過からみるならば、重大な時期であった。それから、亡くなるまでの11日までの1週間は、毎日のように暴力を受け、机の中は荒らされ、教科書や成績カードも破られた。昼食のパンも勝手に食べられた。もういやといじめられている生徒は、投げやりの態度になり、殴られても、蹴られても「あれは訓練」と発言をするようになっていた。⁽¹⁴⁾

体育大会の日は、学校側は教師2人一組になってパトロールをするなどして、生徒指導を徹底していたが、残酷ないじめは教師がとおりかかったときでも行われていた。教師たちの多くはプロレスごっこという子どものじゃれ状況とみていたにすぎない。子どもたちのいじめは、教師達のパトロールの目からもみつけることができなかった。いじめられた生徒が殴られて顔がはれていても、子どもの喧嘩ではないかという認識である。

そのことを教師達がじっくり議論して、多面的に様々な面から問題をみることができなかったのである。深刻な状況であったいじめられている生徒のことも、生徒指導の学年会議も15分で終わるなど、真正面から真剣に取り組むことができなかった。顔が腫れるほどの殴られ状況を単なる喧嘩としていたのである。顔が腫れるほどの生徒達の喧嘩は、頻繁にこの学校は起きていたのであろうか。教師側みれば、現象的に喧嘩やプロレスごっこにみえる問題は、実は深刻ないじめが起きていたことなのである。教師達は、その深刻性にどう気づいていたのであろうか。担任をはじめ、責任ある教師の状況把握が極めて甘く、問題の深刻性を指摘する教師や生徒たちの意見を十分に傾ける体質がなかったのである。なぜ、校長をはじめ学校の指導体制は、問題の深刻性を思う教師達の意見、生徒達の訴えを真剣に受け止めることができなかったのであろうか。学校の管理主義やマニュアル主義の問題、教師達の多忙の問題なども含めて、検討が求められているのである。

自殺した後での学校対応は、閉鎖的で、問題かくしに翻弄されるのである。校長をはじめ、教育委員会さえも、いじめがあったことをなかなか認めようとしなかった。共同通信大阪社会部編の

「大津中2いじめ自殺」の本では、この問題について次のように述べている。「生徒が自殺した翌日に、クラス全員で黙祷を捧げたが、身近な仲間が突然みずから命を絶ったショックは大きく、多くの子がすすり泣いていた。遅刻したいじめていた生徒二名はテンションが高く、顔を見合わせてニヤニヤ笑い、小声で話した。反省はおろか、死を悼むそぶりも見せない」。休み時間、深い悲しみに浸る生徒らを「おまえら、そんなに仲良かったんか」とからかった。自殺した生徒の机の上にゴミを置いたり、そこでトランプを始めたりした」と書いている。⁽¹⁵⁾

さらに、共同通信大阪社会部編「大津中2いじめ自殺」では、学校側の対応の問題について次のように記している。「遺族からの申し出を理由に、いじめの可能性が浮上していたが、大事にならずにすむかもしれないと考え、静観することを学校側は決めていた。いじめをした生徒に指導を促すこともしなかった。自殺の当日に、校長は、現時点でいじめは把握していないと記者会見しているが、内部の会議のやりとりでは、いじめがあったと言わなくて正解だった。内部の人間がいじめで亡くなったとおもわないことだ」と述べている。⁽¹⁶⁾

以上の共同通信大阪社会部編の大津いじめ自殺の記述が事実とするならば、校長の態度は驚くべきことである。福岡の教師のいじめによる「殺人教師」事件のように、被害の実態がないにもかかわらず、マスコミの加熱報道によって、冤罪事件が起きることもある。⁽¹⁷⁾

従って、マスコミがすべて、真実の報道をするのかということでは、慎重に検討する必要はある。大津いじめ自殺事件は、現実に子どもが自殺している。この重みは大きい。

このことに対して、校長は、静観するということで、事実を隠蔽したのである。共同通信大阪社会部の大津いじめ自殺の記述をみる限り、現実に、遺族からのいじめの可能性の申し出に対して、静観することという態度をとったのである。また、学校側の内部の人間がいじめで亡くなったと思わないことだと、真実に真正面から向き合う姿勢が全くなかったことである。

このことをどう理解すべきであろうか。なぜ、校長は、ここまで頑固に、自殺までもした重大な問題に向き合うことをしなかったのであろうか。大事にならずにすむという意識が、校長にはあったのであろう。生徒が現実に自殺した重大な問題に目をむけようとしなかったのである。生徒の自殺が、社会的に問題にされなければということであろうか。ここには、自己のやっていることを正当づける絶対的な権威による管理主義がみられるのである。それは、自己と異なる意見を排斥し、独善主義に陥ちいりやすくなる。そして、当然ながら、閉鎖性が伴っていくのである。さらに、事なかれ主義に拍車がかかけられ、教育者としての責任感が薄くなっていく。

学校側は、臨床心理士によるスクールカウンセラーや弁護士に生徒達のアンケートをもとに判断してもらおう対策をとっている。いじめと自殺は切り離すべきであるということや父親の虐待通告の記述など自殺の理由は、学校の責任を回避する意味から、家庭問題に求めようとするものであった。臨床心理士によるスクールカウンセラーなどが、学校側の立場にたって、家庭問題にすりかえようとしている。このことは、学校の隠蔽にスクールカウンセラーの「専門性」の立場が利用されているのである。

ところで、いじめた側の三人は、学校に登校できなくなり、教師達は家庭訪問をして、学校になぎとめようとしているが、三人の居場所はなくなり、転校を余儀なくされた。いじめを目のあたりでみてきた生徒たちは、教師達の対応に怒りをぶつけていく。共同通信大阪社会部が入手した全校生徒アンケート自由記述のなかでは、教師への不満が次のように綴られている。「絶対先生は気づいていたと思う。いじめはなかったと会見開く前に真実をしるべき、知らせるべき。大人のエゴのせいでみんな傷ついた。いい加減隠さず話してほしい。学校に不利な情報は流さへんとか、こすいマネしんといしてほしい」。「私の正直な気持ちは、学校は少し無責任だと思う。このアンケートだって、「学校は何も知らなかった」みたいで変」。「いじめない学校づくりは名前だけで、何の役にもたっていない気がします」。「いじめた人

の反省していない態度を聞いてすごく悔しい気持ちとモヤモヤした気持ちちばかりです。それに、すぐ動かない学校の先生の姿にイライラします。……このことがあって、教師全員キライになった。ハッキリしないし、行動が遅いから」。⁽¹⁸⁾

情報が共同通信大阪社会部編で出版した「大津中2いじめ自殺」に依存した内容であるが、この記事が事実であるならば、学校の問題性を深くみつめないわけにはいかない。いじめはただの遊びということやいじめは楽しいことであるという、いじめた子どもの主張も大津中2のいじめ自殺の問題でも浮かびあがっている。いじている子ども達は、相手の心の痛みの深刻性の認識ができていないのである。ここには、子どもの発達の歪の問題状況がある。

(6) 反社会的な人格形成といじめ問題

学校でのいじめ問題を考えていくうえで、管理主義と競争主義のなかで増幅されている権威主義的パーソナリティの形成を無視することはできない。子どもの権威主義的なパーソナリティ形成は、未成熟なまま放置しておけば反社会的パーソナリティの形成に結びついていく。

ところで、子どもの発達の歪みの問題として、管理主義と競争主義からの差別感を強くもった反発意識を重視していく必要がある。それは、反社会的なパーソナリティの形成の要因になるからである。反社会的パーソナリティは、他者の権利や感情を無神経に軽視するパーソナリティである。

反社会的パーソナリティは、いじていることが楽しいという生徒の発言にみられるように、他人の痛みを感じないという特質をもっている。自分の快樂のために、いじめを繰り返して行うということは、ゲームの世界に投影している自己中心的な世界で、他人を傷つけても、他人の心が痛むことに無関心なのである。そこでは、人権感覚が育っていない。まさに、人間が本来的に持つ良心の欠如である。

権威主義的パーソナリティは、権力や強いものに柔順で、弱いものに攻撃的で、強圧になる人格性をもつ。この人格性は、人種排外主義などにス

テレオタイプ化しやすく、また、権力志向を強くもつ。そして、破壊性をもち、偏見や差別意識にとらわれやすい意識である。そこでは、合理的に判断することよりも、不合理や暴力の態度を持つ。

そして、孤立に対する不安を強くもつが、自分の所属している集団に対する帰属意識は極端に強い。さらに、外見や形で人をみていく傾向が強く、人間の内面をみることは極めて弱い。理想や正義に対して、懐疑的で、人を手段としてしかみない傾向になる。

権威主義的なパーソナリティは、人種差別主義、ファシズムを受け入れた精神構造である。社会学者のアドルノは、権威主義的パーソナリティの実証研究をしていくうえで、9つの変数項目をたてた。それは、1、因習主義（慣習化した中産階級の価値に対する固着）、2、権威主義的従属（内集団の理想化された道徳的権威への追従的、無批判的態度）、3、権威主義的攻撃（慣習化した諸価値に造反する人びとを見つけ出し、これを非難し、処罰しようとする傾向）、4、反内省性（主観性、想像力および柔軟な精神に対する敵対）、5、迷信とステレオタイプ（個人の運命にかんする神秘的な規程への信仰。固定したカテゴリーで思考する傾向）、6、権力と硬直（支配一従属、強者一弱者、指導者一信奉者の平面での先入主意。権力者への自己同一化。自我の因襲的な属性を適度に強調すること。強力と硬直を誇大に主張すること）7、破壊性とシニシズム（人間的なものへの一般化された敵対と悪意）、8、投射性、（粗野で危険なものが世界に増大しつつあると信じこむ傾向。無意識の情緒的な衝動を外部に投射すること）、9、性（性的な「行為」への誇張された関心。

因習主義の尺度は、みずから固定した絶対主義的価値への執着を帯びたものであるから、権威への尊敬と従属とは子どもたちが学ぶべきもっとも重要な美德であるとする。慣習化した諸価値に造反する人びとに懲罰を加えようとする極端な因習主義は、共存共栄の哲学と結びつた慣習と別ものである。

因習主義と権威主義的攻撃は、生活の道徳側

面とパーソナリティの間の統合が欠如している特殊な構造を表現している。自我は、超自我による過度の懲罰を招くことなしに、その充足を許す仕方ですべての衝動を規制することをひきうける。良心との折り合いを保ち、良心と情動的衝動と自己とが、相関的な調和のもとに作用するように大きな総合を生み出していくのは、自我の機能である。

自我の弱さは、因襲主義と権威主義の随伴物である。自我の弱さは、パーソナリティ内部に道徳的諸価値の恒常性を構築することができない。アドルノは、良心がパーソナリティの内部の価値として形成されていかなないことが、自我の弱さからであるとしている。この自我の形成の弱さは、因襲主義と権威主義が作りだしているというのである。つまり、因襲主義と権威主義は、良心などの道徳的価値をパーソナリティの内面につくりだすことをしない。また、人間の道徳的な価値を日常的に判断していくうえで大切な内省の作用ももつことが出来ない。

弱い自我は、主体的で柔軟な精神にがまんできず、いずれ敵対する。極端に反内省的な人間は、人間的現象について考えることを不安に思うのである。自分の情動が規制できなくなってしまうことを恐れるために、純粋な心情そのものを恐怖の対象とする。弱い自我の人間は、自分自身の内面的生活の領域に接触しないために、人びとが何を考え、どのような感情をもっているのか関心をもたない。そして、自分を常に多忙にしむけ、実務に没頭させ、内心の葛藤に目をむける代わりに、思考を何か愉快なことにむける。反内省性の人間は即物的で人間の内面の生活、主体的人間像をもたないとアドルノは指摘するのである。

アドルノは、第5番目として、人種排外主義の権威主義の内容項目として、迷信とステレオタイプを問題にする。迷信とステレオタイプは、自我の弱さを非現実的なやり方で表出させるということで、外的な幻想的なものへ責任を転移させてしまうというのである。弱い自我では、情緒的で、潜在的な不安にさいなまれないために、迷信とステレオタイプの精神構造が機能する。自我によって外的な諸力を自ら克服することによって、自己

の運命を決定することを迷信やステレオタイプのパーソナリティは放棄する。迷信とステレオタイプは、人種排外主義に関連していくが、それは、単純な知性の低さというのではなく、自我の弱さが大きく影響しているのである。

権威主義による人種排外の第6番目は、権力と硬直の問題をアドルノは指摘する。硬直を誇示するのは、自我の弱さの反映で、生活文化のなかで禁圧されている特定の種類の禁欲の強さの反映である。ここには、権力へのコンプレックスがあり、人間関係における権力的動機の過度の重視をもっていく。人びとのあらゆる関係を強者と弱者、支配と従属、指導者と信奉者、鉄槌と鉄床といった範疇でとらえようとする。権力欲求は、権力を獲得したいし、保持したいし、喪失したくない願望である。

そして、権力を運用することを恐れる。他者の権力に敬意を払い、それに服従したくなる。権力の保持者の足下にはせ参じる。権力に服従することによって、自分もその一端を担うことができると期待する。強者対弱者という視角からすべての人間関係をみる人は、内集団と外集団という思考方法にも適用する。優秀民族と劣等民族という形で、優越感を得る精神構造として、内集団の特定の民族の帰属意識を強くもつのである。

アドルノは、反民主主義的人間として、パーソナリティの深層に強い攻撃的衝動を潜ませる。それは、自己の欲求に対して、外部から課せられる無数の制約があるからである。この攻撃性のはけ口は、外集団にむけられる。それは、道徳と無関係の攻撃性である。徹底的に攻撃的であるにもかかわらず、道徳的文脈と離れたことばによって正当化する。敵意は、一般的で特定の対象への方向づけから自由である。このことによって、攻撃性の理由づけはいらぬ。ある特定の間人が攻撃的であったら、だれもが攻撃的であると信じこみたくなる。隣国に戦争をしかけ、攻撃するのは「人間性」のゆえなのだとして合理化する。

アドルノは、権威主義的攻撃との関連で第8番目の投射性の問題を指摘する。権威主義的性格の抑圧された衝動は、その場で責めを帰すことができるような他者の上にと投射される傾向がある。

反民主主義的な人間は、外的世界のうちに、彼自身の内部で抑圧されている衝動を見いだす傾向がある。

反ユダヤ主義の投射的なものは、事実に関する判断と解釈とが、さまざまに抑圧されている心理的圧力によって歪められている。ユダヤ人がもつ攻撃的な意図、敵意という非現実的な錯覚の属性を非ユダヤ諸民族の自己防衛ということで、攻撃をするのである。邪悪な勢力がはびこっていることからの防衛ということでの攻撃性である。

第9番目は性的な問題である。自我から疎外された性的傾向としての問題である。これは、権威主義的攻撃性と投射性とは結びついている。性的願望が抑圧されており、手に負えない危険をはらんでいることも注意されなければならないとアドルノは考える。⁽¹⁹⁾

この9つの尺度をもってアドルノは、ファシズム、反民主主義の精神構造を実証的に問題にしていたのである。パーソナリティの内部に働く非合理的な力、人種排外主義、権威主義、反民主主義に気づき、それを克服していく力は、自我であるとアドルノは考えたのである。人びとが民主主義に責任をもって、理性的になっていくのは、パーソナリティ内の自我の果たす役割が大きいとアドルノは考えた。パーソナリティから離れて、客観的で思慮深い人間のもつ合理的体系をつくることはできない。民主主義的に行動できるプログラムは自我の形成が重要なのである。この自我とは、現実を察知し、他のパーソナリティ諸領域を統合し、最も意識的・自覚的に働くパーソナリティの成熟である。⁽²⁰⁾

心理セラピストのマーサー・スタウトは、アメリカで、良心をもたない反社会性人格障害のひとたちが二五人に一人はいるとしている。すべての人間が良心がそなわっているものではないという見方である。欲望を罪悪感や羞恥心で抑えられることもなく、冷酷さを他人から非難されることもない。良心の制約から完全に解き放たれていて、罪悪感なしになんでもしたい放題にできる。良心の制約から完全に解き放たれている人間がいるというのである。

マーサー・スタウトは良心のないもののタイプ

を三つあげる。第一は、野心家の場合の良心のないもの、第二は、暴力的なもの、第三は、寄生虫なものである。野心と高い知能を背景に巨大な富と力を追い求める第一のタイプは、厄介な良心の声にわずらわせることなく、成功をめざす他人の試みを片っ端から打ち砕くことができる。帳簿をごまかし、証拠を隠滅し、自分の従業員や顧客に平然と裏切り、金目当ての結婚をし、信じている相手に計算ずくの残酷な嘘をつき、有能な同僚を陥れ画策する。声をもたない無力な集団を平気で踏みしめる。そんなこともできるのもひとえに良心などというものに縛られない、究極の自由のおかげだとする。⁽²¹⁾

第二の良心のない暴力的なタイプは、めざわりな人間すべてに暴力をふるったり、殺害したりすることを無理やり止められない。自分の良心がないので、良心と対決することはない。誰かを殺そうとするときは、唯一に障害になるのは、外部的要素だけだ。へまをしたら逮捕され、司法によって罰せられるからだという見方である。

第三の寄生虫的な良心をもたないものは、努力せず、働くのをいやがり、趣味にひたり、テレビをみて、ぶらついてすごす。親族や友人の情けにすがりながら暮らしをつづけるタイプである。自分を無責任だとか、怠け者だとは考えず、恥ずかしいとは思わない。経済的に貧しくとも、もしだれかと性的関係をもてたとしたら、その相手は自分が家計を支えねばと思うだろう。第一の望みは働かないことなので、財源となる相手は金持ちである必要はなく、家計を支えねばと良心に縛られている人なら誰でもいい。⁽²²⁾

良心のない反社会性人格障害は、次のような7つの特徴をもち、そのうち三つがみれば精神的な疾患としてみなすとアメリカでの臨床診断はみている。第1は、社会的規範に順応できない。2、人をだます、操作する。3、衝動的である、計画性がない。4、カッとしやすい、攻撃的である。5、自分や他人の身の安全をまったく考えない。6、一貫した無責任さ、7、他の人を傷つけたり虐待したり、ものを盗んだりしたあとで、良心の呵責を感じない。さらに、別の特徴を付け加えたりする研究者や臨床家もいるが、そのひとつ

が口の達者さと表面的な魅力であると。つまり、ほかのだれよりも気さく、真剣、セクシー、楽しいという印象をあたえるカリスマ性を持ち、ふつうの人よりも刺激にたいする欲求が強く、結果として、人を惑わせて危険な冒険に引きずりこみ、病的に嘘をつき、人をだますという。⁽²³⁾

アメリカの心理学者のマーサー・スタウトは、良心は人間集団がもつ他者との感情的な愛着から生まれる義務感であるとする。しかし、人間の社会のなかで、良心が破壊され、打ち捨てられた人も存在するのはなぜか。愛に基づいて人間は、良心が形成されていくが、恐怖は、スーパーエゴをつくっていく。恐怖はスーパーエゴをつくっていく大きな要因であるとする。そこでは、自分以外の人間には関心がなくなる。自分の行為から生まれる結果については、全く無頓着になるのである。

スーパーエゴは、良心をつくりあげる愛、思いやり、やさしさの感情が入る余地がない。良心というものは、人間が互いに助けあえる能力に深く根ざしている。恐怖の続く心の闇は、スーパーエゴをつくりあげていく基盤であるとアメリカの心理学者マーサー・スカウトは考えるのである。⁽²⁴⁾

中学生や高校性にとって、画一的な能力主義による偏差値教育のなかで、常に自己の将来に恐怖をつきつけられている。「学力」という名の競争主義がスーパーエゴをつくりあげる基盤になっている。このような状況のなかで、子どもの人間的な成長にとって、思いやりやさしさの心を育て上げていく教育が特別に大切なのである。すべての子どもに人間として、生きていくための基礎的な能力を身につけさせる教育と同時に、個性に合わせる、将来の夢や希望を見通していく教育が求められているのである。

ところで、恐怖は、権威に弱い精神構造をつくりあげる。良心をもたない指導者が国民の良心に催眠術をかけて大きな破局をもたらした例は歴史上に何度もある。権威者によって良心が無力にさせられることがある。権威は、ものとして人びとをみるよりも、無力感よりも厄介で、恐怖心よりも克服がむずかしい。

人間は、一般的に権威に従うようにプログラムされている。社会的な存在の人間は、リーダーを

もって社会的に行動していく。人間の社会は、それぞれに役割を与えていくが、リーダーの存在は、不可欠である。自然的なリーダーの形成は、構成員の感情を共有でき、メンバーの尊敬的な感情の形成のなかで生まれていく。画一的な偏差値教育やコンクール主義の教育は、生きている社会での感情の共有できる人間形成よりも、社会的に強制された価値観によって生徒を絶対的な権威の感情をつくりあげていく。

大きな絶対的な権威は、不合理な服従心に影響する。教育は、良心も目ざめさせておくための一つの要素にちがいないが、教育程度が人の良心を強くすると考えるのは、尊大であり、大きな誤りである。教育はときには正当性を見抜く力になることがある。また、ときには、教育は盲目的な服従が抑えられる。⁽²⁵⁾

絶対的な権威を求める人は、良心をもてなくなっていく。教育者自身が、絶対的な権威を求めるならば、そこで育つ子ども達は、絶対的な権威に溺れて、良心が育っていかないのである。「学力」ということで、絶対的な権威を謳歌する教育者には、人間としての良心をもった教育をすることができない。動物的な欲望をもった弱肉強食の人間の顔をもった多くのオオカミを育てていく。オオカミは、自然の秩序をもっているが、絶対的な権威を求める人間の欲望には、自然の秩序をもたずに果てしなく目的意識的に自己の欲望のために人々を支配しようとする。

なにが良心のない人間をつくりあげるのか。マーサ・スタウトは、この問題について、愛とやさしさといった感情的な体験が重要とする。愛を感じられないという感情を体験をもつことがない子どもは、良心が育っていかない。良心は、罪悪感や自責の念を感じるものだけではなく、他者とのきずなも結ぶ能力をもつことによってつくられていく。

良心をもたない人は、まず、はじめに幼児期に親との接触を求める愛着体験がないことによって、愛を感じる心が育っていないことから始まる。幼児期の愛着が阻害されている状況から、感情を受けとめるところが育っていないということである。良心をもたない人は、原始的な感情反応

である肉体的苦痛や快感、短期間の欲求不満や勝利感で、怒りや渴望で捕食的な勝利感である。良心をもたない人は、ほかの人びとに関心をもたないため、自分が疎外されても歎いたりしない。愛のために結婚することはない。それは配偶者でも、子どもでも愛することができない。⁽²⁶⁾

子どもの復讐の激情は、子どもの生活によく起こる信頼関係の破綻が原因となる。これは、復讐の破壊性になるとエーリッヒ・フロムは「悪について」のなかで述べている。子どもは善意と愛情と正義を信じて人生を始める。赤児は母親の態度を信頼して生きていける。裏切りと失望の傷痕を心の奥深く味わった人は、人生を憎み始める。信ずるに足る人や物がなく、善と正義に対する信頼感がすべて愚かな妄想に終われば、人生は悪魔の支配を受けているように思う。人生は悪で、人間は悪で、自分自身は悪だと。人生を信じ愛することに失望した人は、破壊する人に変わる。この破壊性は、絶望の一種であるとフロムは考える。⁽²⁷⁾

フロムは人間の攻撃性は、生きていくための良性攻撃性と悪性攻撃性があるとして、悪性攻撃性は、人間だけがもつものであるとしている。また、破壊性には、戦争や宗教的、政治的な葛藤、貧困など狂乱状態で多くの人びとが殺されたり、残酷に拷問されたりする爆発的な破壊性があると。

これらは、人間の性格構造と結びついた破壊性ではなく、破壊的潜在力であり、恒久的条件によって、育てられ、突然の衝撃的なできごとによって動員されるエネルギーである。刺激的な要因がなければ破壊のエネルギーは、眠ったままで、性格構造と結びついた破壊性の場合のように、たえずあふれるエネルギーではない。破壊的行為に快楽を覚える人間は、他人を支配し、傷つけ、はずかしめるという強い欲望をもった人物なのである。

サディズムの本生は、生きているものに絶対的に無制限の支配を及ぼそうとする情熱である。身を守るすべを持たないものに、苦痛や屈辱に耐えることを強いるのは、絶対的な支配の表現の一つである。多くの破壊的性格をもつ人間は、権威主義的性格とも呼ばれてきたが、上の者に服従し、

下の他の人間を完全に支配するためにかれを不具にし、かれを窒息させ、かれを阻害しようとする。

一人の人間、あるいは集団が他の人間や集団に無制限の権力を振るう場合が、すべてサディストを生じるとは限らない。すべての親、刑務所の看守、学校の教師、そして官僚はサディストではない。多くの人たちはその機会を与えるような環境でさえも、サディストの発達を導くものではない。主として生命増進的である性格をもった人物は、容易に権力に惑わされない。生命の増進の傾向がサディステックな性格の要素と葛藤して、無力な人びとを支配する喜びを覚えることがあっても実際の拷問やそれに類似した残虐行為をしないのである。

以上のようにフロムは、職務として、社会的に人びとを支配できる立場のあるものでも、生命増進のエネルギーをもつことによって、権力に惑わされないようになるというのである。教師は、職務として、社会的に子どもを支配できる立場にあるもので、フロムの警告は重要な指摘である。子どもの未来をみつめ、育ちのつまづきを発見し、その克服のために子どもを人間的に生きていけるように育てようとする。教師の生命的な増進のエネルギーは、教師自身の職務的な与えられている容易な権力感の誘惑を追いやっていく。子どもを常に操作の対象として、集団操作的「教育技術」の虜になっている教師は少なくない。この教師は、絶対的な権威意識に拍車をかけて、一般社会からかけ離れた人格を形成していくのである。

破壊的性格を発達させる要因に、空虚感や無力感がある。フロムは、子供に即して、この問題について、次のように述べる。「刺激がなく、子どもの能力を呼び起こすものがなければ、雰囲気が重苦しくして喜びのないものであれば、子供は凍りついてしまう。印象づけることのできる対象は何もなく、反応する人もなく、耳を傾けてくれる人さえなく、子供には無力と無能の感覚が残る。このような無力さが、必ずしもサディズムな性格形成をもたらすとはかぎらない。そうなるかどうかは、多くの要因による。しかし、それは、個人的にも、社会的にも、サディズムの発達に寄与す

るおもな原因のひとつである」。⁽²⁸⁾

フロムは、悪性の攻撃性は、生まれつきではないとする。人間のほんとうの要求や能力の十分な発達、人間の自発的能動性と人間の創造力の発達の好都合な条件ができるならば、悪性の攻撃を大いに減らすことができるとする。搾取と操作は退屈と無意味さを生じる。それは人間を不具にする。人間を精神的不具者にするすべての要因が、人間をサディスト、破壊者にもするというのがフロムの考えである。⁽²⁹⁾

フロムが指摘する悪性の攻撃と良性の攻撃性を区別し、さらに、悪性の攻撃も人間が生まれつきもっているものではないという考えである。この視点は、いじめを克服していく教育実践に極めて大切なことである。悪性の攻撃性の克服は、子ども達の要求や能力を引き出させる教育ができるかどうかである。そこでは、偏差値による学力至上の競争主義教育ではなく、生きていくための諸能力形成のために、子どもの個性にあった人間的能動性と創造力を生かした教育が切実に求められている。この教育実践において、教師自身の誘惑である絶対的権威志向や、人間を操つる「教育技術」主義の克服が大切なのである。

まとめ

現代の学校におけるいじめ問題の特徴は、遊びとして残酷な暴力行為や、耐えることのできない恥さらしを強要していることである。いじめられている生徒が自殺に追いやられる命と身体の危険に陥る重大な事態が作りだされているのである。

この問題は、どの子どもでもいじめる側やいじめられる側になるという一般的な思春期の反抗の次元では、済まされない。重大な命と身体の危険にさらされているいじめは、特殊な問題状況があるのである。それは、反社会的な人間の形成がされているという発達の子どもの発達の歪みを見ていかねばならぬことを本論では強調した。

学校におけるいじめ問題は、現代の学校教育の画一的な偏差値教育による「学力」向上やコンクール競争主義教育のなかで起きていることである。そこでは、子ども達が共同で、連帯感をもつ

て、達成感を味わっていく場が極めて少なくなっている。負けることのくやしきから常に勝つことを強要される教育が行われている。

偏差値教育やコンクールでは、誰かが、いずれのグループが負け組になっていくのである。切磋琢磨していくことと、弱肉強食とは、本質が異なるのである。常に弱肉強食によって、子ども達を負け組にしていく不安にかり出していくのが、現代の学校教育の競争主義教育と管理主義教育の特徴である。現代の偏差値教育と管理主義教育のなかで、学校教育のいじめの集団構造をみていくことが大切であり、学校のもっている集団主義そのものがいじめをつくりだす構造では決してない。

人間の成長において、本来的に仲間と共に絆をもって、集団のなかで育つ側面があることを決して見落としてはならない。学校で、個人を尊重し、人間関係における人権を大切にしていくことは大切な課題である。この教育は、本来的に個人を尊重した近代的な社会のなかで生きていく人間形成をしていくうえでは、不可欠なことである。

本論では、学校の自治的集団性そのものを否定していく議論にはくみしなかった。国家や社会は、民主的な制度をもっているが、学校には、自治や共同という集団が個人を徹底してしめつけるという中間的全体主義構造を持っているという議論の問題性について、本論では明らかにした。

常に評価されている学校や教師達は、自己防衛のために、教育委員会などの定めた基準にそって、無難な学校生活を送ることで、子どもの問題の状況から真正面に立ち向かうことを消極的にしている。大津のいじめ自殺の事件は、そのことを象徴した出来事であった。教師達がじっくり議論して、多面的に様々な面から問題をみることができなかつたのである。

深刻な状況であつたいじめられている生徒のことも、生徒指導の学年会議も15分で終わるなど、真正面から真剣に取り組むことができなかつた。顔が腫れるほどの殴られ状況を単なる喧嘩としていたのである。教師側みれば、現象的に喧嘩やプロレスごっこにみえる。校長をはじめ責任ある教師の状況把握が極めて甘く、問題の深刻性を指摘する教師や生徒たちの意見を十分に傾ける体質が

なかつたのである。

とくに、道徳教育のモデル学校として、評価されていたことが、隠蔽体質に拍車をかけたのである。それは、学校ばかりではなく、教育委員会も道徳教育のモデル学校の評価が、隠蔽に加担したのである。

本論では、現代の学校でのいじめをめぐる問題状況から反社会的な人間形成をみることができ。残酷ないじめをしていて、それが遊びとして快楽になっていることがみられる。相手の心の痛みが理解できない子ども達が育っているのである。この子どもの発達のを歪みを直視しなければならない。良心をもてない子ども達が育っているのである。

学校における偏差値教育やコンクールによる競争主義と絶対主義的権威のおしつけが、良心を持たない子ども達を育てる基盤になっている。教師達の学校教育の権威主義による子どもを操作する教育技術にも直視しなければならない。この集団操作の技術主義という非人間的な教育は、歪な人格形成の加担として、見逃してはならないのである。出世主義的な教師達が、この権威主義と競争主義による教育実践に奔走しているのである。子どもを操作することに教師としての自負心をもって突き進んでいる現実を直視しなければならない。

注

- (1) 文部科学省国立教育政策研究所「いじめ追跡調査2007-2009」平成22年6月、6頁参照
- (2) 内藤朝雄「いじめの社会理論」柏書房、14頁～15頁
- (3) 前掲書、21頁～26頁参照
- (4) 前掲書、50頁～53頁参照。
- (5) 前掲書、69頁～73頁
- (6) 前掲書、276頁～280頁参照。
- (7) 森口朗「いじめの構造」新潮社、49頁～50頁
- (8) 前掲書、126頁～127頁
- (9) 前掲書、156頁～158頁
- (10) 村上義男「いじめ社会あえぐ子どもたち」朝日文庫、11頁～45頁参照
- (11) 前島康男「増補・いじめ—その本質と克服

- の道すじ」創風社、63頁～71頁参照
- (12) 前掲書、89頁～94頁参照
 - (13) 共同通信社大阪社会部「大津中2 いじめ自殺」PHP、18頁～19頁参照。
 - (14) 前掲書、39頁～50頁参照。
 - (15) 前掲書、73頁
 - (16) 前掲書、79頁～80頁
 - (17) 福田ますみ「でっちあげ福岡「殺人教師」事件の真相」、新潮文庫参照
 - (18) 共同通信社大阪社会部「大津中2 いじめ自殺」PHP、250頁～253頁参照。
 - (19) アドルノ・田中義久他訳「権威主義的パーソナリティ」青木書店、54頁～74頁参照
 - (20) 前掲書、24頁～25頁参照
 - (21) マーサー・スタウト・木村博江訳「良心をもたない人たち」草思社、8頁～9頁参照
 - (22) 前掲書、12頁～14頁参照
 - (23) 前掲書、15頁～17頁
 - (24) 前掲書、49頁～51頁参照。
 - (25) 前掲書、81頁～87頁
 - (26) 前掲書、164頁～166頁
 - (27) エーリッヒ・フロム・鈴木重吉訳「悪について」紀伊國屋書店、26頁～27頁
 - (28) E・フロム作田啓一・佐野哲朗訳「破壊下」紀伊國屋書店、477頁
 - (29) 前掲書、706頁