

いじめに関する一考察

— 学校教育の視点から —

播 本 秀 史

はしがき

本小論は1987年、筆者が高校の教員時代に書いたものです。年末の部屋の整理の際に偶然見つけました。30年も前のものですが、どこにも掲載の機会がな
いまま眠っていたのです。2019年度には大学教員の退職を控えている筆者のわ
がままから、ここに発表いたしました。筆者の恥に免じて、ご寛恕いただけれ
ば幸いです。

はじめに

日本中でいじめにまつわる痛ましい事件・出来事が頻発している。つい数年前までは校内暴力が吹き荒れていた。現在、校内暴力は一応の平静をみせ、かわって登場してきたのが、いじめとされている。しかし、校内暴力といじめとは、はたして別個のものであろうか。出現する形態こそちがえ、実は同じ病根から生じてきたものではないだろうか。あるいは病根への対応の在り方が、校内暴力からいじめへという転移をもたらしたのではなかろうか。その意味では非行や「登」校拒否、「おちこぼれ」、学校ざらい、勉強ざらい等も同じ性格をもつものといえよう。

こうした現象を教育に関係した社会病理=教育病理として考察している論者⁽¹⁾

もいる。教育病理というならば、いじめはその極北にあるといえよう。

いじめを考察するにあたっては、学校・教師・行政等からの視点だけでなく、家庭、地域社会、マスコミ、またそれらを取りまく大状況としての社会等、さまざまな視点、あるいはそれらを複合させての視点が必要であるが、本小論では学校教育を中心に述べる。

1. いじめの病根としての学校教育

(1) 「学習の疎外」化現象

学習指導要領にもとづく、全国一律の学習内容が、生徒・親・教師の内的必然と関係なく、あるいは「ずれ」ながら、国家の教育権の名のもとに、画一的・均一的に押し付けられている。この被害は特に中学校において顕著である。教師は学習指導要領とそれにもとづく教科書の内容を過不足なく教えこまなければならない。生徒が分かるうが分かるまいが、与えられた内容を与えられたノルマをこなしてゆかなければならない。「落ちこぼれ」落ちこぼしは必然である。教師のなかに虚しさと焦りが渦巻き、苛立ちと諦めが交錯する。

生徒にしても、教えられる内容について現実感（リアリティ）や意義を見いだせないまま、なかば条件反射的に学習している。あるいは「内申書」のゆえか、ひたすら情報の洪水に耐えている。人間が本来もっている知的好奇心や学ぶ喜びといった心性が疎外されて、生徒たちにとって学習が「徒労」と化してしまっているかのようである。「徒労」としか思われぬものに競争を強いられ、一生を左右しかねないランクづけがはりめぐらされている。学習本来の意味は見失われ、ただ競争に勝つことだけに重大な関心がはらわれる。ここにも「学習の疎外」化現象がみられ、学習は調教と大差ないものとなる。また、学習（調教）の成績がよいことが、一種の免罪符であるかの状況が、家庭・学校・社会においてみられ、ますます「学習の疎外」化現象は助長されている。人間性

が荒廃してゆくのも当然であろう。「学習の疎外」化現象は徳育と分離された知育の在り方に、その本質的根元があるのではないか。これに関しては後の「克服への試論」で述べる。

さてこのような状況におかれている生徒にとって、教師とはいかなる存在であろうか。無益な「徒労」を強制し、競争をあおりたて、また監視する敵対者でしかないのではないか。「教育の営みに不可欠な相互の信頼関係が見事なまでに欠落している」⁽²⁾といえよう。

生徒のなかに「学習の疎外」化にともなう抑圧と虚しさや苛立ちが充満する。それは人間ゆえの怒りでありやり場のない欲求不満であるともいえよう。連帯すべきクラスメートは無益だが「重大」でもある偏差値・入試レースの競争者である。このような受難劇が中学校を中心に展開されている。

学習指導要領をはじめとする日本の学校教育のシステムそのものの再検討がせまられている。しかし、それは現在進行中の中曽根内閣直属の臨教審路線とは全く異なるものとなるはずである。

(2) 管理教育

管理教育は愛知・千葉だけでなく学園紛争から波及した、校内暴力、非行、登校拒否、学校事故訴訟、進学熱等の高まりを背景に、全国いたるところで実施されている。中学校がここでも中心であろうが、高校でも特に新設校において実施されている。

管理教育とは一般に、生徒に厳格な規則を課し、その遵守を権力や暴力で強制する、命令・取り締まり型の教育をいう。あるいはまた、人間的触れ合いを無視した「事務処理的な教育」⁽³⁾のことをいう。規則は生徒の学習活動はもとより、生活全般にわたってこと細かくはりめぐらされ、場合によっては、思想、信条、表現の自由等の基本的人権に抵触しかねないものも見られる。体罰⁽⁴⁾に至っては何ら弁明の余地はないにもかかわらず、意外と横行しているのは周知

のとおりである。また、事務処理型は上意下達式、問答無用、すなわち支配・被支配の構造を含んでいる。いずれにせよ、人間性への信頼、「自由」の承認、成長・発達してゆく個への理解と共感、それらが無視ないしないがしろにされている「教育」のことである。組織の維持・発展にとって都合の悪い異分子は排除してゆくという構造も有しており、教育の論理というよりは経済（効率）の論理にたった「教育」であるといえよう。

事例（フィクション）

ひとつの事例について考察する。高校1年生のA君は遅刻をして、正門で生徒指導部のB先生から指導を受けた。そのうちB先生は「カバンの中を見せてみろ」と言った。A君は「嫌だ」と拒否した。「何だその態度は、やましいところがないのなら見せてみる」と怒り「おまえ、俺の指導に従えないのか。それなら俺にも覚悟がある」と脅した。B先生の大きな声に、まわりにいた先生たちがやってきて、A君をとりかこんだ。それ以上、拒否する勇気を失ってカバンの中を見せた。B先生はカバンをひったくるよう取って調べはじめた。中からタバコがでてきた。「何だ、これは。やっぱり俺が思ったとおりだ。俺の目はごまかせないんだ。こいつめ！」A君は数発、殴られた

その放課後、A君のタバコ所持をめぐって臨時職員会議が開かれた。その高校ではタバコ所持の場合、それが1回目（初犯などという教師もいる）だと、3日間の自宅謹慎であった。しかし、A君は何かと問題を起こす生徒というので、この際、懲らしめようということで、1回目にもかかわらず無期謹慎（10日間という目処はつけられたが）という特別指導（処分ではないの意か）原案が生徒指導委員会（生徒指導部の代表数名、クラス担任、各学年主任により構成）から出された。この提案に異を唱える教師もなく（これは勇気と識見を要す）原案に対し、反対1名、保留1名のほか全ての教員が原案に賛成した。なお、研修日、出張等で会議に出席しなかった教員も多かった。会議日だと総勢60名

位の教員が集まるが。かくして A 君の無期謹慎は決定された。

この特別指導には誓約書（今後、再び問題行動をおこした場合にはいかなる処置にも従います、という旨のもの）の付帯事項がともない、A 君の今後よって退学（自主退学というかたちで）という事態も生じうる。

事例の考察

このような「指導」を受ける A 君、受ける可能性のあるその学校の生徒は、どのような人間に育ってゆくのか、またその学校の先生はどのような人間形成の構想をもっているのか。

ここには、人格の尊重や未来の主権者たる生徒への配慮がみられるであろうか。生徒の、しかも高校生のカバンをあけることは教師にとっても大問題のほずである。教育の現場では時と場合により、あけさせるということも起こりえよう。けれどもその場合でも留意したい点が二つある。一つは生徒の了解・納得を得るといこと。二つは教師自らが「痛み」をもって対応・指導するか、である。この二つを無視して断行することは生徒の中に育てるべき、かけがえのないものを踏みにじることになる。実はこのかけがえのないものこそが、いじめ、校内暴力、登校拒否、非行等の防止、克服に重要な役割をはたすのではないか。

また、教師の恣意により規則が変更されることには強い疑念を禁じえない。これでは「朕は国家なり」の絶対君主かファシズムにおける独裁者と変わらない。また、ここには教師のエキセントリックなあるいはエモーショナルな差別感があるかもしれない。

恐ろしいことである。しかし、管理教育を強く推し進めている学校では、何の抵抗もなく、あたりまえのように行われているのではないか。そうだとすれば、何と硬直化した、何と思いあがった、何と民主的な営みから遠いことであろう。教師は旧陸軍内務班における下士官ではないはずである。

人間理解は、自らも途上者であり、危うい存在であるという認識と、人間ゆえにもつ「かなしみ」への共感とから始まるものではなからうか。

教師はこちら側の人間、生徒はあちら側の人間というふうな位置づけをしなければ学校における教師のアイデンティティが保てないような状況があるのでなからうか。

2. いじめの克服にむけての試論

(1) 学校とは 教師とは

人間は生命を維持するため必要な知識・技能・技術を学ばなければならない。また、先人の築き上げた文化遺産を継承・発展させていかねばならない。(これは教育そのものの働きでもある。近代公教育の時代になり、公教育としての学校が整えられていくが、国家のための教育が主流ではあったが、一方、個のための教育もあった。後者の系譜の日本国憲法および教育基本法に従えば)⁽⁵⁾ 人格の完成をめざし、民主的・平和的な社会の形成者とならねばならない。これらは本来、親の責務においてなされるべきことであるし、親はその権利も有している。しかし、すべての親が子に教育をするのは不可能なので、親にかわり学校がその責務と権利の一端を担うことになった。いわば学校は教育権者である親の信託をうけてはじめて存立しうるのである。その際、教師には一定の教育の権限と教育の自由が保証されなければならない⁽⁶⁾。学校・教師は親の信託をうけ、その子に適切な教育をしてゆかねばならない。もちろん、これは子どもの教育を受ける権利・学習権・発達権が前提にある。また、地域社会の協力も不可欠である。

文部行政はこういった教育が実施されるために、それに必要な外的諸条件の整備確立を目標として行わなければならないはずである。

このように日本国憲法、教育基本法の根本的理念にたちかえることが、世界の教育改革の潮流にも合致し、いじめ克服の根幹になるのではないか。たとえば、西ドイツ、ハンブルク邦における「学校憲政法」⁽⁷⁾は示唆に富む。

「本法律は1970年代における教育改革の一つの柱となっている学校の自律性の強化および教師・生徒・父母を中心とする教育経営を法制化した一つの典型例であり、またその邦における法制化の先駆け的存在である」

「個々の学校の管理（Verwaltung）は、校長が単独で行なうのではなく、教師・生徒・父母代表によりなる学校会議と校長により行われる」

「生徒の代表機関は学校会議に代表を送るほか、生徒に関わりをもつ事項の決定に参与する」(第1学年から第6学年までの学校および特殊学校は除く)

日本の学校の実態と何とかけはなれていることだろうか。こういう差異がいじめ、校内暴力、登校拒否、「学習の疎外化」などの問題の根といえないだろうか。

(2) 徳育としての知育を求めて

はたして現在の日本において知育は存在しているであろうか。断片的なバラバラなものとして詰めこまれているだけなのではないか。受験のペーパーテストにおいて測定できかぎりでの「知」ではないか。暗記しておきさえすればよい、それゆえすぐに剥落する「知」⁽⁸⁾ではないか。ただ単に知っているだけの「知」、それゆえ人格の完成、自律的人格や未来の主権者たるに必要な判断力、批判力の育成に貢献するところのない「知」ではないか。記憶力の陶冶は

しているが、「悟性の陶冶」(Verstandesbildung)はしていないのではないか。一種の知育はしているが、真の知育は行われていない。

では、真の知育とは何か。それは各人の「個性統一」のなかにくみこまれている知、今ここにある現実に対し「具体的に迫ることのできる知」「粘着力のある」知、そういったものを育てることができるものをいう⁽⁹⁾。そうであるなら、それは徳育(その人の生き方)を内包したものであるといえよう。徳に影響しない知育、知を排除した徳育は、いずれも真の知育・徳育ではない。

現在の日本の家庭では、子どもは勉強さえしていれば、家庭のなかで当然はたさなければならない種々の役割を免除されている現実があるのではないか。親も子どもも学歴社会の怪物に抑圧され翻弄されているかのようである。そこで育つ子どもが人間的感性を欠いたエゴイスティックな存在になってゆく様はなんともやりきれない。

また、学校においても進学校などは勉強以外のことには「寛大」で「自主性」の大義名分のもと、めざす高校・大学に合格させることに眼目がおかれている。「底辺校」になるにしたがい、勉強のことはうるさく言わないかわりに、生徒指導に厳しくなり管理化する。いずれにしろ、「知」と「徳」とが分離された教育がなされている。

社会においても一流校の生徒は頭がよく、人間的にも優れているといった見方がある。頭がよいことの内実は問わないで(せいぜい高い偏差値よい進学)勝手な風潮が支配している。「能力」による無意識な差別がある。(能力と学力は異なるがここでは問わない)「能力」が低いとみなされる学校に通う生徒はどういう気持ちでいるだろうか。そこでは「思春期に顕著な名誉の感情」⁽¹⁰⁾も「肯定的な自己像」⁽¹¹⁾ももつことができない。また、そこから「人権意識」やそれに基づく「規範意識」を内実とする「自己統制力」も生まれてこない。

いじめをはじめとする問題行動を発生させる土壌が家庭、学校、社会にある。それをより助長しているのがマスコミである。もちろん、日本の教育システム

そのものの責任はきわめて重い。

私は文部省が主導する教育システムそのものの再考が必要と考える。教育の内容に干渉する学習指導要領をはじめとするシステムを廃止すべきだとかんがえる。それが無理ならば、せめて昭和22年、26年のようなものであってほしい。教育基本法第10条2項にたちもどるべきだと考える。教育の環境、外的整備の役割に徹すべきだ。20名学級を実現させるだけで、いじめを含めてありとあらゆる学校の矛盾に希望の明かりが見いだせるのではないか。防衛費を大幅に削ってでも教育にお金をかけるべきだ。最終答案を控えている臨教審も性格そのものが「新国家主義」⁽¹²⁾に通ずるものであるし、それに含まれた財界の意向をくむものである。80年代以降の教科省問題（中学公民・高校現代社会）、内閣総理大臣の靖国公式参拝、自衛隊シーレーン問題・海外派遣問題、国家機密法等は臨教審とけっして無縁ではない。今、真剣に求められている知育とは、こうした問題に深い関心を持ち、科学的、実証的に究明・検証してゆくことのできる能力（知）の養成ではないか。そこで培われる知は徳に影響をおよぼさずにはないだろう。自らの在り方たとえば学校における自治活動にも鋭いメスが入られるであろう。なぜ、今、ここで勉強するのかの意味もつかみとるだろう。人間の生き方、社会、国家の在り方、世界の平和と幸福にも生き生きとしたまなざしがむけられることであろう。

さて、このような知育即徳育がなされるためには、文部省と同じように、学校・教師においても自己否定的な役割が求められよう。

(3) 管理教育を超えて

管理教育が生徒の中に育てるべき、かけがえのないものを踏みにじっている
と先に述べた。中等教育段階を中心に考察する。

管理教育は「肯定的な自己像」をつくりえない。そもそも人間性への不信を
もとにした教育であるからである。「生徒はほうっておくと何をしでかすか分

からない」「たえず注意してみて（監視して）いなければだめだ」と見なされている。ドバスのいう「思春期に顕著な名誉の感情」はいたく傷つけられている。

「思春期のあいだは道徳的価値は原理・原則に帰着するのではなく、若者たちが似たいと願うモデルの人びとに体现されている。彼らはお手本になる生涯の中に、自分も感じている理想の完全な姿を見出すのである」⁽¹³⁾。

生徒たちにとって一番身近な大人である教師ははたして「モデル」「お手本」となれるであろうか。髪の高さを数ミリの差まで測れる道具を発明したりする教師、スカートの長さ、靴下の色・ワンポイントの有無まで口うるさく指導する教師に生徒は尊敬の念を抱くであろうか。生徒の冷ややかな反応にあるいは反抗的な態度に、教師みずからの沽券にかかわると立腹し、ますます居丈高になる教師に失望ないし軽べつの念までも持つのではないだろうか。

校内暴力の克服の事例⁽¹⁴⁾をみても分かるように、生徒一人ひとりへの理解と共感がなければ、そもそも指導などできるはずもない。教師の側に息の長い忍耐と努力が求められる。腹を立てたり、体罰にたよったりすれば、それまでの努力がすべて水疱に帰す。その意味で教師には「禁欲」が要求される。自らを「絶対化することへの禁欲」(上田薫)である。生徒を支配し、思うようにできるという誘惑に対する禁欲である。イエスは弟子の足を洗ったが、管理主義的、権威主義的教師は自らの足をなめさせたいという願望が意識下にあるかもしれない。自分にとって都合の悪い子どもへの差別意識や偏見がないとはいえないのではないか。「禁欲」は一種の自己否定、自己を「相対化」することである⁽¹⁵⁾。「教育とは不完全な人間が不完全な人間に働きかける営みである」⁽¹⁶⁾このような識見が存するところには、どこかのびやかですがすがしい風が吹いている。そういう場所にはいじめはありやなしや。

生徒が自分自身に誇りと自信をもてる場、自立をうながす場が求められる。教師が管理しないで（援助は必要だが）、生徒による自治的活動の場が求められる。それには教師の生徒一人ひとりへの理解と共感が不可欠であろう。

竹内常一も「教師が自分の暗さを見つめ、子どもの暗さに共感しうるものを見つけてゆかないと、子どもの心に糸をたれることはできない」⁽¹⁷⁾と述べている。

教師が「暗さ」や弱さも含めた自分、ありのままの自分を生徒の前に出すことが大事なのではないか。勇気が求められる。それは生徒を信じることに必要とされる。管理や体罰は教師の臆病の反映かもしれない。

個性尊重、自由尊重は、財界や政府の都合によるものではなく、その子にとって欠くことができないがゆえものであってほしい。個性や自由の尊重を推進するためには、教師集団の協力体制が必要である。協力体制の中でさまざまな摩擦を繰り返しつつ、生徒の発達段階への理解、教師のもつ権力性の自覚、また人権意識が深まってゆくことを願う。

おわりに

教師は生徒を信頼していない、文部省も先生を信頼していない。そこを前提とした教育活動、教育行政が現在進行している。教師、文部省の側に正義があると思っている。その側に真理があり、その側が絶対であるという前提で教育が営まれている。そこにこそ、教育の病根がある。文部省も教師も私も、それゆえ、自己否定、自己を相対化してゆくことが、これからの日本の教育に求められている、と考える。

注

- (1) 新堀通也編『教育の病理』（福村出版、1982年）
- (2) 上田薫「人間理解の浅さ」『児童心理』10月号臨時増刊（金子書房、1985年）
- (3) 城丸章夫「管理教育を論ずる」『教育』（国土社、1985年6月）
- (4) これに関しては藤田昌士「体罰の克服」『教育』（前出、1985年12月）が参考になる。

いじめに関する一考察

- (5) ()は補筆した。
- (6) 永井憲一『教育法入門』（日本評論社，1985年）同『教育法学の展開と課題』（学陽書房，1978年）
- (7) 海老原治義編集『資料現代世界の教育改革』（三省堂，1982年）
- (8) 芦田恵之助『読み方教授』（1916年）中野光『大正自由教育の研究』（黎明書房，1968年）より引用
- (9) 上田薫『知られざる教育』（黎明書房，1958年）他
- (10) ドベス『教育の段階』（岩波書店，1982年）
- (11) 藤田昌士『道徳教育』（エイデル研究所，1985年）
- (12) 飯島宗一「日本の教育改革の課題」（名古屋大学教育学部『教育改革研究』第2号
永井憲一「臨教審第一次答申の法的批判」『法律時報』1985年10月
- (13) ドベス『前掲書』
- (14) 校内暴力問題研究会『校内暴力事例の総合的研究』（学事出版，1984年）
- (15) 上田薫『人間形成の論理』（黎明書房，1964年）
- (16) 上田薫『ずれによる創造』（黎明書房，1973年）
- (17) 田中孝彦『子どもの発達と人間像』（青木書店，1983年）より引用