

現代日本の学校と「いじめ」問題

— 教育基本法制の立法思想に照らして考える —

勝 野 尚 行

- 序 「いじめ」問題に対する接近法
- I 「いじめ」問題の発生原因を探ること
- II 現代管理主義教育体制と「いじめ」問題
 - 1 現代管理主義教育体制の特徴
 - 2 管理主義教育体制と特別権力関係の理論
- III 自主性こそは人格の特性である
- IV 現代日本の学校における根本的矛盾
 - 「いじめ」問題等、現代学校教育病理の発生原因について —
- V 国連「リアド・ガイドライン」
- VI 管理主義教育体制と人間的内的葛藤の変化・変質
 - 人権意識形成の課題性 —
- VII 文部省「いじめ」対策の概観
 - 文部省設置「いじめ対策緊急会議」最終報告の内容批判 —
 - 「最終報告」内容概説
- VIII 「いじめ」問題を克服する教育の実現を求めて
 - 学校教育参加権の制度的保障の実現に向けて —
 - 1 文部省『新教育指針』等の課題提起
 - 2 文部省初等中等教育局『中学校・高等学校、管理の手引』等
 - 3 人権意識の思想的形成の課題性
 - 「個人の尊厳を重んじ」
 - 子どもを一般人権の享有主体として承認する —
 - 「自他の敬愛と協力によって」
 - 民主主義的な人間的連帯の関係の形成をめざして —

* 本論文は、去る96年3月30日に、日本教育学会・中部教育学会の共催で、テーマ「教育の『再生』と『創造』——いじめ・自殺問題をてがかりに——」の下で開かれた「公開教育シンポジウム」(於、名古屋大学シンポジオン)において、私が行った同主題の研究報告「現代日本の学校と『いじめ』問題」である。

本論文は、その骨格を東海教育自治研究会機関誌『教育自治研究』第9号(96年)にすでに発表しており、それをさらにいっそう内容的に発展させたものである。

なお、本論文の中的一部分(第七章相当部分)については、すでに私は、東海教育自治研究会機関誌『教育自治研究』第8号(95年)に論文「『いじめ』問題の研究——文部省設置『いじめ対策緊急会議』最終報告等——」において報告したところなので、この重複部分については、ここには収録していない。合わせ参照されるよう要望しておきたい。

序 「いじめ」問題に対する接近法

副題を「教育基本法制の立法思想に照らして考える」とする、本研究報告での私自身の、この生徒間「いじめ」問題に対する接近の方法論に関して、初めに2,3の限定をしておかなくてはならない。

その第一は、この「いじめ」問題の研究は、本来、生活指導の理論等が専門的に取り組んでしかるべき研究ではないかと思われるけれども、ここでの私自身の接近法については、これを教育行政学の方面からの接近法とするほかないということである。現代日本の学校構造論の方面から、この「いじめ」問題に極力迫ってみたいと思っている。

その第二は、この現代日本の学校教育を組み立てる原理としては、管理主義・競争主義・能力主義等の原理があると考えられるけれども、このうち、ここでは私自身は、主に「管理主義教育」との関連で、この「いじめ」問題に迫ってみたいと思っているということである。ここで、本来ならば、この「管理主義教育」という概念の中身の問題に関して概説しておく必要がある

が、本文中で極力、概説してみることにしたい。

その第三は、初めから結論的なことを言うことになってしまうけれども、この生徒間「いじめ」問題の解決の方向にしても、私自身としては、やはり戦後教育改革の所産としての教育基本法（教育の憲法）の立法思想のなかに、すでに明確に示されているのではないかと考えているということである。反面から言えば、私自身としては、この生徒間「いじめ」問題にしてもまた、この教育基本法の立法思想の筋から、現代日本の教育が著しく逸脱していることから生まれているのではないかと考えているわけである。

I 「いじめ」問題の発生原因を探ること

この生徒間「いじめ」問題についても私自身は、その発生原因の理論的解明の方面からみても、その実践的解決の方法の定立の方面からみても、極めて難解な問題であることを、いよいよ痛感せしめられているところである。

(1) しかし、頻発する深刻かつ重大な、この生徒間「いじめ」問題を根本的に解決していく上で、決定的に重要なことは、この「いじめ」問題の発生原因（学校内的な教育体制的要因および学校外的な社会的要因の両者を含んで）を徹底して深く解明し定立することではないかと考えるのである。というのは、この発生原因を深く解明することもなしに、生徒間の「いじめ」問題の解決の方策をあれこれ打ち出してみても、その方策は一時的な、対症療法的な、その場しのぎの方策にとどまったり、まるで筋違いな方策にとどまったりして、そうした方策によっては、すべての子どもたちの人間的発達を真に保障していく方向で、現代日本における「いじめ」問題を解決していくことは、到底不可能だと思われるからである。

(2) 例えば、ごく最近になって、学級・学校内「いじめっ子」集団を「出席停止」処分によって学級・学校から「隔離」というような方法等が提案されている（例えば、95・3・13付、文部省設置「『いじめ対策緊急会議』最終

報告」等参照)が、学級・学校内に「いじめ」を生み出すような土壌をそのままに存在させておくとすれば、学級・学校内にまた新たな「いじめっ子」集団が誕生してくる可能性は大いにあるし、そのようにして「隔離」された「いじめっ子」たちの人間的発達の保障をどのようにしていくのかという問題もまた、その後に解決しなくてはならない、困難かつ重大な課題として浮上してくることになるからである。

したがって、まず初めに、学級・学校内に「いじめ」を生み出す土壌にこそメスが入れられなくてはなるまい。そして、そのような土壌こそはまた、単に生徒間「いじめ」問題だけではなく、まさに現代日本における各種の学校教育病理(教職員による体罰・暴力・侮辱等、不登校・登校拒否、高校中退、対教師暴力・生徒間暴力・器物破損等を含む校内暴力、等々)を生み出す土壌ともなっていることに、我々はよく注意しておかなくてはならないように思うのである。

(3) さらにまた、新潟県上越市立春日中学校1年生、伊藤^{ひさし}準君が95年11月27日に「いじめ」を苦に自殺した事件を受けて、新潟県教委は地元紙『新潟日報』95年12月20日付に「大切な命と心を守るために勇気を出して、今すぐSOSを」との意見広告を出している。そして、さらに広島県教委は「いじめに苦しみ、学校に行きたくない子供たちには登校を強制しません」という主旨の文書を4万部作成して、学校を通じて96年1月中には、小・中・高校生のいる全家庭に配ることを決定したという(『毎日』95・12・21付)。この広島県教委の決定に関して、この決定を報じた『毎日』記事は『『子供の命を守ることが何より優先される』との県教委の考えだが、教育委員会が『不登校』を認める呼び掛けをするのは極めて異例』と疑問を出しており、当の県教委(指導課)自身も「学校に行きたくないという気持ちになった時、命をかけてまで学校に行かせることはできない。教委が発信するのは勇気がいるが、あえて出したい」と、これが苦渋の選択である旨を告白しているが、いずれの県教委の決定も「いじめ」問題の発生原因に迫った選択ではなく、むしろ反対に、教育行政自身の責任を回避した、著しく筋違い

な対症療法的対応であると言わなくてはならない。果たして、このような対策が今後の「いじめ」克服に少しでも役立つのであろうか。

Ⅱ 現代管理主義教育体制と「いじめ」問題

この生徒間「いじめ」事件等の発生原因の問題は、容易に解明し定立し得る問題ではないから、今後とも掘り下げて、その解明にさらに取り組んでいかなくてはならない。

しかし、他面では、その発生原因のうち、学校内教育体制構造的な問題については、その大筋においては、すでに相当程度まで明白だとも言えるのであって、この問題についての、より精密な解明こそ、これからの研究課題だと言わなくてはならない。

1 現代管理主義教育体制の特徴

(1) かつて私は、現代日本における「管理主義教育体制の特徴」に論及したときに、その特徴として、① 規則・点検・制裁、② 規則による全生活の規制、③ 規則による人格表現の自由の制限、④ 規則制定手続きの独善性・反民主性、⑤ 教職員を果てしない過労に追い込むもの、⑥ 現代学校病理を生み出すもの、以上の6つの特徴を列挙し（拙著『教育基本法制と教科書問題』改訂増補版、法律文化社、91年、454頁以下）、とくにこの中の⑥に関して、次のように指摘しておいた。

「現代学校教育の病理現象として、体罰・暴力、校内暴力、いじめ、不登校・登校拒否、高校中退等々の、実に様々な重大かつ深刻な病理現象をあげることができる。そして、これらの各種の学校病理現象の発生原因に関しては、確かに各種の要因を考えなくてはならないけれども、それらのうちの最大かつ最重要な（学校内）要因としては、我々は、管理主義教育の普及・浸透・徹底の過程で、学校が子どもたちをいよいよ深刻な内面的葛

藤・欲求不満に追い込み、そのために学校が子どもたちにとって、いよいよ『楽しい学校』から『苦役を強いる学校』になってきていることをあげなくてはならないのではないかと。教職員の体罰・暴力・侮辱等の、野蛮かつ非人間的な、およそ教育者にあるまじき『理性の喪失』的行為にしても、それは上命下服の、命令服従主義の、日頃の管理主義的な教職員支配・学校管理運営の中で生み出されていると考えなくてはならないのではないか。」(同、456頁)

現代管理主義教育体制の構造が生徒間「いじめ」問題までも含んで、各種の学校教育病理を生み出していることを示唆しておいた箇所である。

(2) 私自身は、以上のように指摘するだけで、なぜ現代管理主義教育体制の構造が、とくに最近になって頻発しているような、悲劇的かつ重大な「いじめ・自殺」事件等まで惹起せしめることになるのか、その理由を十分に解明し得ているとは思っていない。現代日本の管理主義教育体制の下で、①不登校・登校拒否、高校中退、校内暴力(とくに対教師暴力、器物破損等)等までの、現代学校病理がなぜに果てしなく発生することになるのか、②さらに、本質的にみれば、その発生原因は、結局のところ同じところにあるに違いないと考えられるにしても、なぜに教職員による体罰・暴力・侮辱等から、生徒間「いじめ・自殺」事件等までもが、これほどまでに頻発することになるのか、これらの問題の解明は、それほどに容易だとは思っていない。

したがって、この両者の内的関連についての精密な解明は、むしろ、まさに今後の研究課題だと思っている。

(3) しかし、ここで初めに明確にしておきたいことは、少なくとも、まさに「子どもたちをいよいよ深刻な内面的葛藤・欲求不満に追い込み」ながら、学校を「子どもたちにとって、いよいよ『楽しい学校』から『苦役を強いる学校』に」変化・変質せしめてきている、この現代管理主義教育体制の構造を改革していくことなしには、近年の「いじめ」問題等の解決は、到底不可能だろうということである。『中日』社説「大人が失った『子どもの信

頼』(94年12月19日付)は「いじめの総点検も110番もいいが、その場しのぎの対症療法では追っつかぬところまで事態は進んでいる。私たちを取り巻く社会を土台から造りかえる体質改善が、今は必要である」とまで書いているほどである。

つまり、このような現代管理主義教育体制の変革をめざすような学校改革・教育改革を抜きにしては「いじめ」問題の解決は不可能だろうということである。さらにすすめていけば、近年の「いじめ」問題等の解決にとってもまた、かの「子ども・父母・住民の学校教育参加権の制度的保障」は、差し迫った課題となっているということである。

2 管理主義教育体制と特別権力関係の理論

ところで、この現代管理主義教育体制とはどんな教育体制であるかを解明するためには、この教育体制を内面的・内部的に組み立てている文部省側・教育行政理論にまでメスを入れていかななくてはならないが、その際に浮上してくる理論こそ、かの「特別権力関係の理論」にほかならない。一体、この特別権力関係の理論とはどんな理論であるか。

* 現代日本の学校構造をどのようにとらえるか、そのとらえ方は多様に成立するに違いないけれども、私自身は、この現代日本の学校構造については、これを「包括的支配服従関係の論理」によって組み立てられている「特別権力関係の理論」を軸に据えてとらえていく必要があるのではないかと考えている。

(1) 現代日本の学校教育を組み立てている理論は、戦後日本において、かの「地方教育行政法」の成立前後の1950年代中頃から60年代以降、90年代現在までにかけて、実に精力的に、文部省側から学校教育の世界に持ち込まれている「特別権力関係の理論」であるということが出来る。つまり、この56年「地方教育行政法」が48年「教育委員会法」に取って替えられたとき、単にそれは法制面で公選制・分権制・独立制をして任命制・集権制・従属制に変えただけのものではなく、同時に、その法制運営・運用の理論を

も、子ども・父母・住民の学校教育参加論を主軸に据えた文部省『新制中学校・新制高等学校、望ましい運営の指針』（49年）等から、そのような学校教育参加を全面的に拒否し拒絶するような、この種の特別権力関係の理論等に大きく変質せしめたのである。そして、このような特別権力関係の理論等が現代日本の管理主義教育体制を組み立て、後述するように、まさにこの管理主義教育体制こそが深刻かつ重大な、多種多様な現代学校教育病理を広く生み出し、ここで問題にする「いじめ・自殺」事件等をも多発せしめていると考えられるのである。

（2）そして、この種の特別権力関係の理論は、① 第一期の、60年代から70年代前半頃までにかけては、主に教職員管理の分野に持ち込まれ、② 第二期の、70年代後半頃から90年代現在までにかけては、さらにすすんで、児童生徒管理の分野にまでも持ち込まれるに至っている理論である。

〔第一期〕 この時期に、戦後日本の教育行政の世界に特別権力関係論を精力的に持ち込んだ代表的論客としては、木田宏、今村武俊、林部一二、高石邦男、高橋恒三、鈴木勲、等々をあげることができるが、このうちで、これを最初に持ち込んだものは、周知のように、今村武俊『教育行政の基礎知識と法律問題』（第一法規、初版64年、改訂版66年）である。拙稿「特別権力関係論の批判」（拙編著『教育実践と教育行政』法律文化社、全訂版79年所収）の中で、これについて相当詳細に分析しているので、少しばかり長くなるが、その一端から引用・紹介しておくことにしよう。

「（それは）特別権力関係につき『包括的に当事者の一方が相手方を支配し、相手方がこれに服従せねばならぬ』関係、『法治主義の適用が排除され、具体的な個々の法律の規定に基づかないで、包括的な支配権の発動として、命令強制をすることができる関係』などと説明した後、この特別権力関係の観念の認められる実益がある事例として、公務員の勤務関係、学生生徒の在学関係、伝染病患者の在院関係、受刑者の服役関係などをあげている。その法関係においては、公務員、教職員、児童生徒等と伝染病患

者、受刑者等とが相等であり、教職員・児童生徒に対しても受刑者・伝染病患者に対するのと同質の強制力を働かすことができることに実益があるとする。在学関係が特別権力関係として制度化されたとき、児童生徒は、受刑者や伝染病患者と同じ取扱を受けることになり、もっぱら命令に服従するだけの人間となる。そうなれば、教育を受けることは、もはや微塵だに人間の権利ではありえず、勤務関係が特別権力関係として制度化されたとき、教職員は、もはや『教育する』権利主体ではありえず、命令に従って『教育する義務』だけを負わされた人間となってしまう。この制度の内部では、受刑者の人間が同じ受刑者の人間に向かって『教育』するのだから、教育は自由な人格主体者間の相互作用とはまったく異質な『人間』間での行為となる。

総じて、特別権力関係を制度化している根本概念は『義務』にほかならず、そこからの『人権』『権利』の概念・意識の完全なまでの放逐がその制度化を可能ならしめているのである。現行日本国憲法下、このような『監獄学校』『囚人学校』とでもいうべきものが本来、いかにして存続可能となるのであろうか。そこでは教育は服従させられた人間が相手の人間を服従させる行為でしかないのである。」（同、222頁）

人権意識の思想的形成をこそ、本来、最重要な核心的教育課題とすべき現代学校において、在学関係・勤務関係までも特別権力関係と規定する、この種の理論を学校教育にまで強引に持ち込むことによって、それは、子ども・父母・住民・教職員の人権・権利を全面否認し、もっぱら服従主義・順応主義・適応主義の学習・協力・勤務等の態度を強制し強要してくる。それは「包括的支配服従関係の論理」によって、勤務関係から在学関係までを組み立てようとする理論にほかならない。

この種の理論によって学校管理運営制度が組織されたとき、そして教職員の教育法意識がそこに取り込まれていったとき、もはや教職員の間にも強固な人権意識・権利意識が形成されるはずもあるまい。いまや「子どもの人権に

ついでに「教職員の規範意識の希薄さ」が厳しく問題にされ批判されるに至っている基本的理由である。

〔第二期〕 この時期に、教育行政・教育の世界に特別権力関係論を精力的に持ち込んだ代表的論客としては、菱村幸彦をあげることができる。その菱村の多数の編著書の内容については、すでに若干、拙著『子どもの権利条約と学校参加』（法律文化社、96年）でみておいたが、その特徴は、それら菱村の編著書のなかに、実に多数の生徒指導関係の編著書が含まれていることにある。このことは、70年代後半以降になって、この特別権力関係論が生徒指導の分野にまでも、全面的に持ち込まれるに至ったことを意味しているのである。それら編著書のうち、ここでは菱村『Q & A、生徒指導の法律相談』（教育開発研究所、85年）等についてだけ、若干瞥見しておくことにしよう。

* これらの菱村の編著書がどの程度まで、現実の教育行政・教育の世界に持ち込まれ普及・浸透せしめられ、影響力を発揮していったのか、発揮しているのか。その程度を実証的に解明することは著しく困難であるが、その普及度・浸透度については、我々の予想をはるかに超えるものがあるように思われるのである。

① 髪型・服装・持ち物等「校則で決めたことを、なぜ学校は生徒に強制できるのか」の問題を説明するためには「校則の法的性格を吟味しておく必要がある」として、菱村は「行政法学では、国民が国や公共団体の権力に服する関係を分けて、一般権力関係と特別権力関係の2つがあるとす。一般権力関係とは、税金を徴取したり、犯罪を取り締まったりするように、およそ国民一般や住民一般に対し、国や公共団体の支配権が及ぶことをいう。いわゆる統治権に服する者のすべてに成立する法的関係である。ここでは法治主義が妥当し、法律の根拠があってはじめて国民に対する規制が可能となる」と説明した後、このうちの「特別権力関係」について、まず次のように説明している。

「これに対して、公務員とか国・公立学校の生徒とかは、国や公共団体との間に、一般の国民とは異なった特別の法律関係を持つ。これらの関係

は、法律や同意に基づいて、公務員になったり生徒になったりしたことにより生ずるものである。いったんその関係に入ると、公法上の特定の目的のために必要な限度において、包括的な支配権が働き、いちいち具体的な法律の根拠がなくても、指示や命令ができるとされる。このような法律関係を特別権力関係と呼んでいる。」（同、4頁）

② その上で菱村は「国・公立学校の児童・生徒は、法律の強制（学校教育法による就学義務の実施）、または任意の同意（付属小・中学校や高校への入学）により、学校という営造物（公の施設）を利用する地位を得て特別権力関係に入るが、学校当局は教育の目的達成のため、必要な範囲内において、法律の個別的な根拠規定なしに、児童・生徒に対し、指示や命令ができるというわけである」から、校則は「学校という営造物主体が特別権力関係に基づいて発する命令ということになる。校則により髪型を規制したり、制服を定めたり、オートバイの利用を禁止したりすることは、学校の教育目的達成のため必要なことであると考えれば、学校当局はいちいち法律の根拠なしにそうした規制をなしうるのである」と説明している（同、4頁）。

さらにまた、菱村は「公法学上の管理とは、公の支配権を有する者がその支配権に基づいて、公の施設の存立を維持したり、その本来の目的をできるだけ完全に達することができるよう、あらゆる営みをするをいう」と述べた上、学校教育法第5条、地方教育行政法第23条等という「学校の管理」概念の中身に関して、ここでいう管理とは「学校の設置主体が公の支配権をもって、学校の目的（教育の実施）を達せしめるために必要な一切の行為を行うことを意味している」と説明している（同、12、13頁）。

③ したがって、この「校則＝学校命令」観の背後には、校則が「営造物管理権による命令であるということは、最終的には学校の利用関係の停止や排除措置を含めての厳しい規制を、生徒に対し求め得るものであることを意味する」「本来、学校は倫理的存在であり、教える者と教えられる者とは対等の立場にあるわけではないのだから、望ましくない行動をとる児童・生徒

に対しては、必要に応じて教師の毅然たる態度が要請されなければならない」とする、法律的規制からも自由に「厳しい規制」をなし「毅然たる態度」をとるべきであるとするような発想（同、9、23頁）が、さらには「子どもを先験的に自律性のあるもの、主体性のあるものとし、最大限に自由にさせることこそ教育的であり、規則でしぼることは非教育的だとするのは、あまりにも子どもを理想化するものではないか。自由はとかく甘やかしや放任につながりやすい。今日の子どもに求められるのは、むしろ規律の徹底ではないか」とするような「自由の否定」「規律の徹底」の発想（同、16頁）が、強く流れているのである。

④ なるほど菱村もまた、校則が「特別権力関係に基づく命令であるから」といって、ことさら管理強化的とか懲罰訓戒とかという意味をもつと短絡して考えられては困る」と述べ、続いて「校則は、教師の監督下において維持されるものであるよりは、むしろ生徒自身の所属感や規範意識により、主体的に受容されることが望ましい。そのためには、校則違反即処罰ということは必ずしも必要ではなく、違反者に対する教育的配慮がまず求められる」「規律も自主的に確立するのが望ましい」などと述べ（同、7、17頁）、生徒に対して校則の主体的受容・自主的遵守を文言上では求めている。しかし、菱村の発想は著しく「規律の徹底」に傾斜した生徒指導論になっており、例えば、菱村が「地道な実践の積みあげを」で提唱し評価している生徒指導は、次のような指導である。

「校内暴力で荒れた中学校で、その立て直しを図るため、『教育はまず形から』と、① あいさつの励行、② 校則の徹底、③ 校内の美化、の方針を決めて実行した学校がある。その結果、学校は見違えるほどきれいになり、教師への反抗や非行は影をひそめた。こうした事例についてまで『管理が自己目的化してしまっている実践』といたずらに管理主義の名のもとに否定したり、冷笑したりする人がいるが、いかがなものであろうか。児童・生徒の自主的活動への過度の規制はよくないとか、形を整えるだけの

形式主義は排すべきだなどということは、言うはやさしいけれど、では問題のある学校をどうやって立て直すかということになれば、理想論のみでは片がつかないであろう。地道な実践の積みあげによるほかないのではな
いか。」（同、18頁）

⑤ なおまた、菱村幸彦著『はじめて学ぶ教育法規』（教育開発研究所、85年）は、学校での教師の授業に関して、一方で「非権力的な営み」であるとか、学校事故にあった児童・生徒に損害賠償を幅広く認めようとして「教師の授業も便宜上公権力の行使とみなしている」などと説明しながら、他方で「それだけではないのだ。学校教育の性質は、やはり公権力の行使とみなすべき側面がある」と、次のように述べている。

「たとえば、義務教育を考えてみればいい。小・中学校では児童・生徒は就学を強制される。就学すると、学校ではあらかじめ定めた教育計画により一定の教育を行うが、その場合、教師と児童・生徒とは対等ではない。児童・生徒は教師の命令に従わなければならない立場にある。それはある意味では教師が公権力の行使を行っていることにほかならない、といえる。」（同、7-8頁）

授業そのものまでも「公権力の行使」ととらえる議論は、必然的に「学校で行う教育もまた行政の一環なのである」という「教育＝行政」論にまで行き着くことにもなる。

「行政とは行政の主体（国または地方公共団体）が行政の客体（国民や住民）に対して行う作用をいう。だから教育行政とは国や地方公共団体が国民や住民に対して行う教育などの提供をいうわけである。国が国立学校を設置し、地方公共団体が公立学校を設置し、そこに教師を配置して教育事業を行うこと、それが教育行政の実施にほかならない。文部省や教育委員会はそれらの学校を設置し、管理するのが主な仕事である。それは学校と一体となって、行政を実施する機関なのだ。こうしてみると、教育界によくみられる、行政と教師とを対立的にとらえる考え方がおかしいことがわか

る。文部省や教育委員会はけっして学校や教師と対立するものではなく、本来両者は行政の主体として一体となって、行政の客体である国民や住民に教育サービスを提供する存在なのである。」(同、11-2頁)

いまや、教師も教育長・校長等と同じ「行政の主体」者としての「公務員」となり、教育までも行政の一環に組み入れられることになってしまったのである。

(3) このような菱村説については、まさに「包括的支配服従関係の論理」を、教職員の勤務関係の分野をはるかに超えて、子どもの在学関係・生徒指導の分野にまでも持ち込み、子どもたちに対して「学校命令としての校則」「公権力の行使としての教育」等への全面的・絶対的な服従を要求するものというほかないであろう。もはや法律でさえも、学校の指示・命令に歯止めをかけることはできず、学校は「厳しい規制」「規律の徹底」の名の下に、子どもたちの全生活から人格的自己表現の自由等まで、これを全面的に規制することができることになる。子どもたちには、そのような校則(学校命令ないし行政命令等)に無条件的に服従しながら、これを「自主的」「主体的」に遵守することが要求されることになる。

このような「包括的支配服従関係の論理」が現代日本の学校を組み立てるに至ったとき、教職員についてはもちろんのこと、子どもたちもまた、極度に深刻な欲求不満・ストレス・人間的内面的葛藤等に陥るに至ることは明白であろう。

(4) あるいは、このような特別権力関係の理論等は、すでに文部省側の支配的理論ではなくなっているのではないかと思われるかもしれないが、実は、政府・文部省側が今次の国連「子どもの権利条約」を批准・発効させるまでの、条約の閣議決定・国会審議等の過程のなかでも、子どもたちの人権・権利の制限を合理化すべく、くり返して持ち出されている理論であることに、よくよく注意しておかなくてはならないであろう。

この点についても、詳しくは拙著『子どもの権利条約と学校参加』(前出)

第2章および第3章を参照されたい。

Ⅲ 自主性こそは人格の特性である

このような特別権力関係の理論等によって組み立てられた管理主義教育体制は、なぜに「子どもたちをいよいよ深刻な内面的葛藤・欲求不満に追い込み」ながら、学校をして「子どもたちにとっての『楽しい学校』から、いよいよ『苦役を強いる学校』に変化・変質せしめる」ことになるのか。その理由は、まさに「自己決定性、自律性、自主性こそはもともと人格の特性である」からである。つまり、自律性・自主性こそは、まさに人間の「人間的本性」にほかならないからである。

(1) かの文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』（47年12月）はまず、教育基本法第1条（教育の目的）の項に、とくに「自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成」を盛り込んだことに関して、次のように説明している。

「自主的精神とはすべての物事にあたってみずから主となって能動的に行動する精神である。更に、これを反面からいえば、みずからの正しいと信ずるところは、卑屈におちいることなく、正当にそれを主張することである。いわゆる『みずからかえりみて直くんば千万人といえどもわれゆかん』というような強い正しい意志力である。この精神が民主主義社会を発展させるものであるといえよう。」（同、66-7頁）

このように書いた後、それはさらに「このことはすでに人格の完成といひ、国家及び社会の形成者といっている中に当然含まれている精神であり、教育刷新委員会の建議には見られなかったが、現下の日本において特に必要とされるので、ここに掲げられるに至ったものである」とまで書き（同、67頁）、とりわけ「自主的精神に充ちた」国民の育成に重点を置いた教育を要請しているが、それは一体どのような理由からであるか。

(2) 文部省調査局『第92帝国議会に於ける予想質問答弁書「教育基本法案」関係の部』(47年3月12日, 15日)は、とくに教育基本法第1条に「自主的精神に充ちた」という文言を盛り込んだ理由について、次のように説明している。

『『自主的精神』とは、単に命令だから従うとか、又は事大主義とかいう態度でなく、自ら主となり、積極的に、勇往邁進する精神である。自己決定性、自律性を意味する。自主性はもと(もと)人格の特性であり、人格の完成は当然、自主的精神を包含するが、新時代の教育指針として重要であると思われるので、特に掲げたわけである。』(同, 19頁)

この説明の中でとくに重要なことは、教育基本法制が「自主的精神の育成」を教育目的に掲げたとき、まさに「自主性はもともと人格の特性である」という、そのような人間観・人格観に立って、その延長・発展上に、この教育目的を掲げていることである。

(3) また、文部省調査局『教育基本法説明資料』(47年3月)が『『自主的精神に充ちた』——封建的隷属的意識をもった人間ではいけない。『心身ともに健康な国民』というは、精神的にも肉体的にも健康潑刺とした国民でなくてはならないからである』という(同, 5頁)ときにも、その基底にはやはり「自主性はもともと人格の特性である」という人間観・人格観が流れているに違いないのである。

自主性・自己決定性・自律性等こそ、まさに人間の人間的本性にほかならない。

IV 現代日本の学校における根本的矛盾

——「いじめ」問題等、現代学校教育病理の発生原因について——

さて、そうだとすれば、現代日本の学校が特別権力関係の理論等を取り込むことによって、管理主義・競争主義の教育体制に組み立てられ、むしろ

「封建的隷属的意識をもった人間」の形成をこそ意図しているとも考えられるかぎり、まさに現代日本の学校は、子ども的人間の本性に根本的に対立する構造からなる教育体制だといわなくてはならないであろう。現代日本の学校（教育委員会・教育長—校長・教頭—教職員—子ども・父母）を組み立てる「包括的支配服従関係の論理」は、政策的・行政的な包括的支配服従関係のなかに、単に校長・教職員たちだけではなくて、まさに子ども・父母たちまでも組み込むことによって、もっぱら子ども・父母たちに服従・順応・適応だけを強制・強要する施設にまで、学校を変化し変質せしめてしまっているからである。

まさに、この点に、現代日本の学校が生徒間「いじめ」問題をはじめとして、各種の深刻かつ重大な学校教育病理を次々と生み出している根本的・本質的な理由があるといわなくてはならないであろう。

(1) 包括的支配服従関係と人間的本性の矛盾・対立から、各種の現代学校病理のうち、例えば、子どもたちの、不登校・登校拒否、高校中退、校内暴力等の病理が必然的に生み出されるに違いないということについては、至極見易い道理であろう。これらの学校病理は、子どもたちの学校に対する欲求不満・ストレス・人間的内的葛藤等が生み出しているに違いないと解されるからである。

* なるほど、子どもたちのなかに欲求不満・ストレス・内的葛藤等を生み出しているものは、学校内における、この包括的支配服従関係と人間的本性の矛盾だけではない。すでに、子どもたちの社会的な生活そのものが強い内的葛藤等を生み出しているといつてよい。しかし、そうだとすれば、なおさらのこと、それらの内的葛藤等を「解決」する場所として、まさに学校は存在しなくてはならないのではないか。

(2) この同じ矛盾・対立を根底に置いて、教職員による体罰・暴力・侮辱等から、生徒間「いじめ・自殺」事件等までも、生み出されているに違いないと思われる。しかし、各種各様の学校教育病理のうちで、教職員による体罰・暴力・侮辱等、生徒間「いじめ」問題等の、これらの学校病理の発生原因に関しては、さらに深く「人間性の退廃」論にまで下降していったの、

より掘り下げた究明が必要となるようにも思われるので、これら病理の発生原因については、さらに深く論究していかなくてはならない。

つまり、現代管理主義教育体制に関し、これを「包括的支配服従関係の論理」と「人間の人間的本性」との矛盾・対立からなる教育体制としてとらえているだけでは、この教育体制の本質をいまだ全体的にとらえ得たとは、必ずしも言えないのである。というのは、この教育体制の本質的矛盾は、まさに以上のような点にあるには違いないとしても、いま一步すすめて、この教育体制がどのような人間人格をつくり出しているかの問題にまでもメスを入れていかないかぎり、この教育体制がなぜに、生徒間「いじめ」問題等、教職員による体罰・暴力・侮辱等のような病理を果てしなく生み出すのかの問題について、いまだ具体的には説明できないからである。

では一体、現代管理主義教育体制は、どのような人間人格をつくり出しているのか。

この問題については、後のVIで若干なり論究してみることにしよう。

V 国連「リアド・ガイドライン」

(1) 現代日本の学校を組み立てる、包括的支配服従関係と人間的本性との矛盾・対立こそが子どもたちの間に、深刻かつ重大な「非行」を生み出すこと、この点をこの矛盾・対立の解決の方途まで含んで、とりわけよく教えてくれているのが、今次の国連「子どもの権利条約」にもよく留意してまとめられた、かの国連「リアド・ガイドライン」(Riyadh Guidelines)である。そこで以下、こらでこの国連「リアド・ガイドライン」についても瞥見しておくことにしよう。

この文書は、90年夏に開かれた第8回「国連犯罪防止会議」で採択され、国連総会に向けて採択が勧告された文書であるが、この国連「リアド・ガイドライン」は、正式名称を「少年非行の予防のための国連ガイドライン」

(United Nations Guidelines for Prevention of Juvenile Delinquency) というけれども、まさに生徒間「いじめ」問題等を含んで、各種の少年非行を予防し、その上で、すべての子どもたちの人間的発達を達成していく上で、何がなされるべきかについて、実に明快に、例えば、次のように書いているからである。その一端を引用・紹介しておこう。

「1 少年非行の予防は、社会における犯罪予防にとって必要不可欠な部分である。合法的で社会的にも有益な行動を行い、社会に対するヒューマニスティックな態度やヒューマニスティックな人生観を受け入れることによって、青少年は非犯罪的な態度を発達させることができる。

3 このガイドラインの解釈にあたっては、子ども中心の態度が追求されなければならない。青少年は、社会において積極的な役割とパートナーシップを認められなければならない、単に社会化と統制の目的物とみなされてはならない。

21 教育制度は、その学術的活動および職業訓練の他に、以下の事項についても特別の注意を払わなければならない。

(b) 青少年の個性、才能ならびに精神的・肉体的能力をできる限り発達させること。

(c) 単なる対象物としてではなく、積極的かつ有効な参加者として青少年を教育過程に参加させること。

31 学校は、公正な方針や規則を定めるようにしなければならない。懲戒規則を含む学則 (School Policy) の制定や決定手続においては、生徒の代表が存在しなければならない。」

少年非行の予防にとって、子どもの人間的発達の実現・達成にとって、子どもたちは、単なる「社会化と統制の目的物」ないし「対象物」とみなされていてはならないのであって、まさに子どもたちの社会参加（学校教育参加まで含んで）こそ、徹底して追求されなくてはならない旨を明示しているからである。いわば「子ども＝パートナー」論の全面的な登場である。

(2) さて、そうだとすれば、生徒間「いじめ」問題の解決の方策は、この「いじめ」問題を日常的に生み出している現行の管理主義・競争主義の学校教育体制の構造、この体制構造を改革し変革していくことと結びつけて、つまり子ども・父母・住民たちに学校教育参加権を制度的に保障していくことを内に含んで、提起されなくてはならないということになる。したがって、緊急避難的な「いじめ」対策の問題と、この「いじめ」問題を基本的に解決していくための方途の問題とは、ひとまず厳格に区別しておかなくてはならないということにもなる。

このような観点からみても、現代日本における深刻かつ重大な、各種の学校病理を基本的に治癒していく方途に関して、『毎日』社説「教育の分権・参加を探れ」(95・7・26付)が、現代管理主義教育の体制構造を厳しく批判しながら提起している、以下のような見識は、大いに注目に値するとみられよう。

「いまでも都道府県・市町村の教委は、首長の意味も、議会の意味も無視した管理的教育行政を実施している。『教育の中立性』が口実なのだが、文部省の指示にだけは忠実に従うのである。ましてや親の意思、子どもの自主性といったものが学校教育に反映されることはない。こうした『過剰管理』が、いまの学校を死んだ存在にしてしまった。教師にも子どもにも生命の躍動感などなく、いじめ、体罰など陰湿なものだけが横行し、多くの子どもの不登校に陥っている。

問題は学校現場の自主性なのである。父母と教師が(ときには生徒も加わって) どういう教育を目指すか真剣に話し合う。そして苦しみながら協力して、一つ一つの問題を解決していく——。こういう活動が一般化しなければ、いじめなどの深刻な問題はなくなる。

今後積極的に取り組むべきは、分権・自治・参加を基本とした教育のありようを探ることだ。その結果、仮にドイツのように中央政府に文部省がないシステムになっても何の不思議もないだろう。」

以下のような見識がそれである。

VI 管理主義教育体制と 人間的内的葛藤の変化・変質 ——人権意識形成の課題性——

現代管理主義教育体制に関して、これを「包括的支配服従関係の論理」と「人間の人的本性」との矛盾・対立からなる教育体制としてとらえているだけでは、いまだこの教育体制の内部的本質をとらえ得たとは、必ずしも言えない。というのは、この教育体制の本質的矛盾は、まさに以上の点にあるには違いないとしても、さらにいま一步すすめて、この教育体制がどのような人間人格をつくり出しているのかの問題にまでメスを入れていかないかぎり、なぜこの教育体制が生徒間「いじめ」問題等をはじめ、各種各様の深刻かつ重大な現代学校教育病理を果てしなく生み出しているのか、この問題について、いまだ具体的には説明できないと思われるからである。

では一体、現代管理主義教育体制は、どのような人間人格をつくり出しているのか。

(1) 包括的支配服従関係と人間的本性との矛盾・対立は、子ども・教職員のなかに深刻な人間的内的葛藤を生み出し、ひいては強い欲求不満・ストレスを生み出す。そうだとすれば、この欲求不満・ストレスを生み出す人間的内的葛藤は、何らかの方法・仕方によって解決されていかななくてはならない。さもなければ、人間は自己自身のアイデンティティーを確保することができないからである。

その際の、その解決の方法として、基本的には、以下の4種類の方法が考えられる。

現代管理主義教育体制の下では、すでに述べたように、学校側の包括的支配権に基づく外部的な強制・強要によって、子どもたちは「上から」の命

令・支配に向けて、否応なく服従・順応・適応等の行動をとることを余儀なくされるが、そのような「上から」の強制によって形成される外形的外見的行動様式は、子どもたちの人間的本性に由来する人間的内面的な欲求・要求などと深刻な矛盾をきたすことにならざるを得ない。

① したがって、この種の矛盾・対立が生み出す、そのような内面的葛藤を解決するための方法の第一は、そのような人間的内面的葛藤から発生する欲求不満・ストレス・緊張等を、そのままに積極的・直接的に周囲にぶつけて、その欲求不満・ストレス等を一時的に解消していく道である。したがって、その行動は必然、著しい攻撃性・狂暴性・残忍性等を帯びることにもなる。校内暴力的行動とか非行等がそれである。

② そのような内面的葛藤を解決するための方法の第二は、その反対に、不登校・登校拒否等にすむ道である。それは、服従・順応・適応を強制してくる周囲の環境に対する消極的・拒否的な対応の仕方であるともみることができる。

③ そのような内面的葛藤を解決するための方法の第三は、後者の人間的内面的欲求を強く自己抑制したり、はては自己否定したりすることによって、外部から強制された外形的外見的行動様式を、あえて自己自身の欲求・要求・意思に発する行動様式であるかのように理解し「内面化」することによって、自己自身のアイデンティティーを確保する道である。したがって、この道は、子どもたちが自己自身の人間的内面的な欲求・要求・意思を、著しく貧困化していく道とならざるを得ない。

④ その人間的内面的葛藤を解決するための方法の第四は、その反対に、自己自身の人間的内面的な欲求・要求・意思を強く前面に押し出すことによって、そのような自己自身の人間的内面的な欲求・要求・意思に基づく行動様式の社会的・制度的な承認を求めて、外部からの外形的外見的行動様式の強制・強要に反対し、そうすることによって自己自身のアイデンティティーを確保していく道である。つまり、かの「意見表明権」の権利性を強

く自覚しながら包括的支配服従関係に対応する道であると言ってよい。

(2) しかし、その内面的葛藤の解決方法として、基本的には、以上の4種類の方法が考えられるとはいっても、現代日本の学校における包括的支配服従関係の論理の、より徹底的な進行の下では、圧倒的多数の子どもたちは、必然的に上記の①、②、③の道を選択することにならざるを得ない。

(3) つまり、もっぱら服従・順応・適応だけを強制されるような学関係の下では、もはや子どもたちのなかに人間的な欲求・要求・意思が育ってくるわけもない。そうだとすれば、子どもたちのなかに豊かに育ってくる、そのような人間的な欲求・要求・意思を基礎にして、それらを実現しようとする意識・意思こそ、まさに人権意識にほかならないとすれば、このような学関係の下では、そのような人権意識も育ってくるわけがないのである。

まさにここに、子どもの人権意識形成の現代的課題性がある。

そして、そのような人権意識は、子どもたちのなかに人間的内面的な欲求・要求・意思を、より豊かに育てあげることによって、はじめて形成されていくのである。

Ⅶ 文部省「いじめ」対策の概観

— 文部省設置「いじめ対策緊急会議」最終報告の内容批判 —

ようやく95年3月13日に発表された「文部省設置『いじめ対策緊急会議』最終報告」の内容は、すでに発表された94年12月9日付『『いじめ対策緊急会議』緊急アピール』、同年12月16日の全国教育長会議での野崎初中教育局長「説明要旨」、同日付初中教育局長通知「いじめ問題について当面緊急に対応すべき点について」等々の延長線上にあり、具体的な措置としての「出席停止」処分の提示等を除いては、そこにはとくに目新しい提言等は含まれていないが、いまま少し内容に立ち入り、その問題点を個別的に指摘しながら、本報告の内容概説とすることにしよう。

「最終報告」内容概説

(1) まず初めに、それは「いじめについては、従来、一部にいじめられる側にもそれなりの理由や原因があるとの意見が見受けられることがあったが、いじめられる側の責に帰すことは断じてあってはならない。いじめの問題については、まず誰よりもいじめ側が悪いのだという認識に立ち、毅然とした態度で臨むことが必要である。いじめは卑劣な行為であり、人間として絶対に許されないという自覚を促す指導を行い、その責任の所在を明確にすることが重要である」と書いている。ここでいう「毅然とした態度」とはどんな態度か、その「責任の所在を明確にする」とはどういうことか、不透明な部分を残しているが、それでも「いじめは卑劣な行為であり、人間として絶対に許されない」という認識に明確に立った「いじめ」指導を求めているかぎり、正当な指摘だといわなくてはなるまい。また「いじめをめぐっては、いじめるといじめられる者の他に、それを傍観したり、はやしたてたりする者が存在するが、こういった行為も同様に許されないとの認識を持たせることが大切である」という指摘も、この「いじめ」の構造に即してみるかぎり、概して妥当な指摘だとみることができよう。

(2) 続いて、それは「いじめは、外から見えにくい形で行われることが多く、いじめやその兆候を見逃してしまう危険性が高い。また、いじめられている子どもは、いじめを認めることを恥ずかしいと考えたり、仕返しを恐れるあまり、いじめの事実について尋ねても自ら否定するといったように、人に打ち明けられず悩みを抱え込んでいることも多い」実態を踏まえて、したがって「いじめの問題の対応に当たっては、子どもの苦しみや辛さを親身になって受け止め、子どもが発する危険信号を、あらゆる機会を通じて鋭敏に捉えるように努めることが大切である。その際、表面的・形式的な判断で済ませることなく、子どもの立場に立って細心の注意を払い、親身の指導を行うことが不可欠である」と書いている。早期の「いじめ」の発見・解決にとっては、教職員等に「細心の注意」「親身の指導」が必要不可欠である旨

をいった部分であるが、確かにそうだととしても、とくに学校教職員について、果たして「子どもが発する危険信号を、あらゆる機会を通じて鋭敏に捉える」ことなどが可能な、ゆとりのある教育労働条件が保障されているのであるか。これらの要求は、学校教職員に対する、余りにも過重な、過酷な要求ではないかと思われる。ところが本「最終報告」は、これを「主客転倒の議論だ」と退けてしまう。

「いじめの早期発見のためには、児童生徒と接する機会を確保することが大切であるが、校務の多忙により、こうした機会を十分に持つことが困難であるとの声を聞くことがある。しかし、学校が子どもの教育の場であり、特にいじめは学校教育の根幹に関わる問題である以上、このような考え方は主客転倒と言わざるをえない。」

このように書いた上で、それは「学校の運営はあくまでも、児童生徒を中心に考えるべきであり、会議や行事の見直し等、校務運営の効率化を図りつつ、児童生徒や保護者と接する機会の確保と充実が努めることが大切である」とまで書いているが、このような「正当な」学校運営論は、まさに校長・教育委員会・文部省にこそ向けられるべきものであり、教育行政側が反省の糧とすべき「貴重な」学校運営論であって、およそ一般教職員に向けて出される筋合いのものではない。紹介されている「校務の多忙により、そうした機会を十分に持つことは困難である」という声は、単なる「考え方」なのではなく、まさに極度に「多忙な校務」に追われた教職員の現実から生まれた声なのである。

(3) その上で、それは「いじめの問題は、教師の児童生徒観や指導の在り方が問われる問題である」と書いて、教師の児童生徒観の転換を求めたり、さらに「いじめは家庭教育の在り方に大きな関わりを有している」と書いて、家庭の教育的役割の重要性の再認識を求めたりして、あたかも「いじめ」問題が「道徳教育」の徹底によって解決できるし、解決しなくてはならないかのように説いている。

① 初めに、それは「いじめは、学校生活において、弱い者、集団とは異質な者を攻撃したり排除しようとする傾向に根ざして発生することが多い。このような傾向は、我が国の社会一般にも存在する問題ではあるが、特に学校をめぐるのは、教師が単一の価値尺度により児童生徒を評価する指導姿勢に大きな関わりを有している場合がある」と書き、教師の「単一の価値尺度により児童生徒を評価する指導姿勢」を非難しているが、このような「指導姿勢」は、まさに上記の「文部省等の（集権主義的・管理主義的）指導・管理」からこそ、あるいは現行の競争主義・管理主義の学校教育の制度からこそ、生まれているのではないのか。

このような「指導姿勢」の制度的由来をまるで問うこともなしに、それは続けて、教師に対して「あくまで児童生徒一人一人を多様な個性を持つ、かけがえのない存在として受け止め、教師の役割は児童生徒の人格のより良き発達を支援することにあるという児童生徒観に立つ必要がある」と、それ自体としては、注目に値する正当な、教師がよって立つべき子ども観を打ち出している。

② しかし、すぐに続けて、それは「このような児童生徒観の下に、道徳教育、こころの教育等の推進を通じて、お互いを思いやり、尊重しあう態度等の涵養を行うことが重要である」と書いて、上記のような子ども観の下で「道徳教育」が推進されなくてはならないという。ここでの子ども観と、このような「道徳教育」観とは一体、どのような論理で結合しているのであろうか。

③ それは「家庭は子どもの人格形成に第一義的な責任を有しており、いじめの問題の解決のために極めて重要な役割を担っている」と書いて、この「いじめ」問題の解決における「家庭教育の重要性の再認識」を求めている。あたかも「家庭の教育機能の低下やしつけの不徹底といった状況が生まれている」ことが「いじめ」問題の発生の最大の要因であるかのように、それは次のように書いている。

「いじめの問題の背景には、いじめる側や傍観者に思いやりや他者の痛みが分かる心、善悪の判断、弱い者を助ける勇気、正義感、遵法精神等が欠落している点があるものと考えられる。各家庭は、このような人間として備えるべき基本的な生活習慣・態度等を身に付けさせる第一義的な責任は、まず家庭にあるとの自覚を持つ必要がある、このような観点から、常に子どもの生活態度を見直してみる事が大切である。」

ここでは「このような人間として備えるべき基本的な生活習慣・態度等を身に付けさせる第一義的な責任は、まず家庭にあるとの自覚を持つ必要がある」と、明確に書かれているからである。

* 本報告書に対して「人権尊重という教育の基本や行政の責任を曖昧にし、いじめっ子や教師や親に責任を押しつけ、道徳教育、『こころの教育』の推進を図ろうとしている。いま大切なことは、子どもの権利条約の観点から、どの子にも人権意識を育むことである」という批判が新聞紙上に寄せられている（高田公子、95・3・14）が、概して正当な批判だといわなくてはならない。まさに「いじめ」問題の解決の基本は「どの子にも人権意識を育む」教育をどうつくり出すかにあるからである。

(4) 総じて、それは「いじめの問題をめぐることは、ともすると親や教師等の関係者がそれぞれの立場から、その責任を他に転嫁し合うという形で論議が拡散し、対応に有効性を欠くくらいが見られた。もとより、いじめの原因等について検討することは必要なことであるが」と書き、すぐに続けて「(しかし)最も大切なことは、子ども一人一人の豊かな成長への願いを共有しながら、関係者全てがそれぞれの立場から、いじめの問題に一体となって取り組み、その早急な解決を図ることである」と書いている。

確かに「大切なことは、いじめの問題の解決に、関係者全てが一体となって取り組むこと」ではあるが、それはこのような一般的・抽象的な提言を「いじめの原因等について検討すること」を回避し棚上げしながら提起している。すでに「いじめ」問題の解決の方法は明白であるから、その発生原因等の解明など必要がないかのような論法をとっている。しかし、このような論法をとることによって、この「いじめ」問題の発生原因等の解明を回避し

てしまうとすれば、提起される「いじめ」問題の解決の手法は、不可避免的に、いずれも極めて皮相な、その場かぎりの対症療法的手法とならざるを得ないであろうし、到底「いじめ」問題の根本的解決に通ずる手法とはなり得ないであろう。

その典型的な事例をあげてみよう。

① それが提示する「いじめる側への指導」の一つに「出席停止」措置がある。それは「いじめを行った児童生徒に対しては、いじめの非人間性に気付かせ、他人の痛みを理解できるよう教育的指導が必要である」と書いた後、しかし「いじめの状況が一定の限度を越え、いじめられる側を守るために必要である場合には、いじめる側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、厳しい対応を取ることも必要である」と書いて、出席停止処分や警察への通報・引渡を提案している。

このような「いじめ」問題の解決方法に対しては、新聞各紙の「声」欄にも厳しい批判が掲載されることになったが、『朝日』「声」欄で、ある三重県高校教員は、報告書では「教職員、家族、社会が一体となって取り組み、時には警察の協力を求める、などと述べているが、それはいじめ対策にとどまっているだけで、なぜいじめが起こるのかについては一言もふれていない。いじめをなくすために求められていることは、その元になっている偏差値による競争と管理主義の教育を改めることだ。対症療法的『対応』では、いじめはなくなるしない」(95・3・24)と書いているが、まことに至当な批判だといわなくてはならない。

② それはまた「養護教諭を生徒指導部に加えること」などを提案している。それは「養護教諭は、悩みを持っている児童生徒の『心の居場所』としての役割を果たしているという実態がある」ことに着目し、各学校の実情に応じ「養護教諭を生徒指導に関する校内組織に加えるなど校務分掌上、より適切に位置付けるとともに、養護教諭が得た情報が学校全体で共有され、いじめの問題の解決に有効に活用されるような工夫と配慮が必要である」と提

案している。

このような「いじめ」問題の解決方法に対しても、新聞各紙の「声」欄に厳しい批判が掲載されることになり、『朝日』「声」欄で、伊勢市在住のある父親は、本報告書が「養護教諭の積極的な位置付け」「保健主事の役割の重視」等を提案していることをとらえ、これは「問題をかかえた子が保健室へ集まりがちだという現実に対応したものだと思うが、問題はなぜそういう現象が起こるのかにある。問題はだから、彼らを保健室へ行かざるを得ない気持ちにさせている教育のあり様にある。それを根本的に解決しようとせず、ただ単に養護教諭の教育的役割を強化するだけでは済まない。これはこの報告書の全体に通じる発想である。つまり、いじめの真因追究なしに、いきなり『いじめっ子の出席停止』などという強権的姿勢で、いじめに対処しようとしている報告書の倒錯ぶりを指摘したい」(95・3・18)と書いているが、これについても極めて正当な批判だといわなくてはならない。

VIII 「いじめ」問題を克服する教育の実現を求めて

— 学校教育参加権の制度的保障の実現に向けて —

この生徒間「いじめ」問題を解決し克服していく上で、一体いま、どんな学校改革・教育改革こそが追求されなくてはならないのか。現代日本の教育が戦後教育改革の成果としての教育基本法制の立法思想から著しく逸脱してしまっているところ、まさにそこから、この生徒間「いじめ」問題もまた頻発しているのではないかと考えて、以下そのような観点から、あらためて教育基本法制規範が提起している教育課題を浮上させて、その課題に照らして、現代日本の学校改革・教育改革のあり様に関して課題提起をしてみることにはしたい。

(1) 初めに生徒間「いじめ」問題の発生原因についていえば、その根本的な原因は、いまの学校教育が「人権意識の思想的形成」(教育基本法上の概念

にそつていえば、『個人の尊厳』の思想の意識的形成」ということになる) という現代的・核心的な教育課題の達成に、一向に成果をあげることができていないという点にある。

それどころか、むしろ現代日本の学校教育の中では、現実には「人権意識の知識的形成」ないし「人権認識の形成」という教育課題さえも、自覚的・意識的な学校教育の課題とすることに、学校管理運営制度・教育労働条件等の、いずれの方面からみても、著しい困難があるということにある。したがって、生徒間「いじめ」問題の根本的な解決のためには、学校管理運営制度・教育労働条件の改革・改善とも結合して、まさにこの困難こそが克服されなくてはならないと思われる。

なるほど、村山士郎(大東文化大学)も言うように、確かに「いじめを現代の社会と学校に起因する社会病理としてとらえるなら、その克服には、現代社会の競争原理と管理主義の抑圧そのものと、それが純化して子どもの前に現れる学校空間の組み替えという難問に直面する」ことになろうが、この難問を学校教育が解決していく道は、やはり「人権意識の思想的形成」しかないと思われる。

(2) しかし、ここであらかじめ注意しておきたい点は、この「いじめ・いじめられる関係をとともに生きる仲間としての関係に組み替えていく」(村山士郎)のために必要な「人権意識の思想的形成」という、この教育課題は、単に生活指導・教科指導・部活指導にとっての課題であるにとどまらず、むしろ学校管理・学校運営にとっての課題であるということである。つまり、この「人権意識の思想的形成」という課題を教育実践のなかで追求するだけでなく、つまり教育実践のなかだけに矮小化してしまうことなく、学校管理運営過程への子ども(父母・住民)たちの参加を権利として制度的に保障することを通じて、この課題を追求し達成することこそが重要であり、そうすることによってはじめて、現実的・具体的に「人権意識の思想的形成」が可能となり、その結果として、生徒間の「いじめ」問題等も解決され克服され

ていこうだろうということである。

(3) とところで、ここで「人権意識の思想的形成」と書いて、あえてこれを「人権意識の知識的形成」と区別しているのは、すでに文部省『新教育指針』（4分冊、46・5-47・2）その他による、以下にみていくような課題提起があるからである。

1 文部省『新教育指針』等の課題提起

(1) 文部省『新教育指針』で、まず注目すべきことは、それが第5章「民主主義の徹底」の箇所、まことに明快に「全教職員による共同決定に基づく学校運営」を提起し、そこで「学校の経営において、校長や2、3の職員のひとりごめで事をはこばないこと、すべての職員がこれに参加して、自由に意見を述べ協議した上で事をきめること、そして全職員がこの共同の決定にしたがい、各々の受け持つべき責任を進んで果たすこと——これが民主的なやり方である。このような学校経営そのものによって教師は民主的な教養を積むことになるのである」と書いて、特別権力関係論的・管理主義的な教職員支配を真っ向から退けていたことである。

(2) この点にも深く関係して、それは、かのGHQ指令「日本の教育制度の管理についての指令」（45・10・22）が「個人の尊さ、集会の自由、言論の自由、信教の自由のような人間の根本的な権利と合う考えを教えたり、行いを身につけさせること」を要求していたことをとらえ、これらは「実に民主主義の根本になることがら」であるとして、単にこれらの「人間の根本的な権利を思想として教える」ことだけではなく、それを「生活の上で実行させる」ことを求めていたこと、総じて「民主主義の思想と実行を教育の重要な内容に取り入れる」ように求めていたことに、よく注目しておきたいと思う。子どもを人権（自由権）の享有主体としてとらえた上で、さらに子どもを人権の行使主体としてもとらえ、その行使能力の育成を特別に重視して、子どもを学校の管理運営に参加させることを要求していたからである。

2 文部省初等中等教育局

『中学校・高等学校，管理の手引』等

このような，子どもを学校の管理運営に参加させる必要があるという発想は，当時の文部省・学校管理運営論に広く認められる発想であって，例えば，このような課題提起を行った文部省著作としては，この文部省初等中等教育局『管理の手引』（50・3）の他にも，文部省学校教育局『新制中学校・新制高等学校，望ましい運営の指針』（49・5）その他がある。

* そこで，本来ならばここで，これらの文部省著作『管理の手引』『望ましい運営の指針』等の内容を詳しくみていかなくてはならないが，紙数等の都合により，これらの文部省著作の内容検討は，すべて拙著『子どもの権利条約と学校参加』（法律文化社，96年）の方に譲ることにする。

3 人権意識の思想的形成の課題性

この「人権意識の思想的形成」の中身に関して，より掘り下げて解明していくためには，さらに我々は，教育基本法の立法思想にも立ち返り，それが現代日本の教育（戦後教育）の基調に据えることを強く要請している「個人の尊厳を重んじ」（教育基本法前文）という思想の含意から，さらには「個人の価値をたっとび」（同第1条）の含意，さらには「自他の敬愛と協力によって」（同第2条）の含意，その他について，逐一子細に確認していく必要があるように思われる。この点についても，すでに拙著『子どもの権利条約と学校参加』（前出）で，相当詳細に追跡しているが，ここでも以下，若干みておくことにしよう。

「個人の尊厳を重んじ」

——子どもを一般人権の享有主体として承認する——

(1) 教育基本法の前文第二段に「個人の尊厳を重んじ」という文言が出

てくる。これについて、かの文部省教育法令研究会著『教育基本法の解説』（国立書院、47年）は、すでに初めに、前文第二段は「本法を貫く精神、したがって新しい教育の基調を示し」ているが、この「新しい教育の基調となるべきものは、従来の教育の弊害を反省し、そのことを背景として示されていることに注意する必要がある」と書いている。つまり、戦前日本の教育の弊害に対する根本的な反省の上に立って、まさに本法の前文に盛り込まれたものであり、これこそ戦後新教育の基礎に据えられるべき根本原理であること、したがって「ここに『個人の尊厳を重んじ』とあるのは、個人の尊厳を重んずる人間とつづくのではなく、個人の尊厳を重んずるという基礎の上に、教育が行われなければならないとするのである」と説明している（同、53—4頁）。この「個人の尊厳を重んずる」という思想こそ、教育基本法の全体を貫く根本精神であり、したがって戦後新教育の基調＝基礎に据えられるべき根本思想であるという解説である。

(2) では、この「個人の尊厳を重んじ」という文言の含意は何であるか。

憲法の第13条に「すべての国民は、個人として尊重される」とあり、第24条②には「個人の尊厳に立脚して」などとあることの意味について、ときの金森徳次郎国務大臣が第90帝国議会で「この憲法のたてまえが、人間ひとりびとりというものにねうちを認めなければならないというにある。一体、人間というものは、他人をもって代えることができない貴重なものであるが故に、それを粗末にはならないということを、一つの根本原理としている」「ここにいつている『個人の尊厳』とは、故なくしてこれに対して、普通にいう意味の人格を認めないような行き方をしてはいけない、という意味である」などと答弁していることを踏まえて、前掲『教育基本法の解説』は「人間は人間たるの資格において『品位』を備えているのであって、何か他のものと代えられるような『価格』を有する物件とは、本質的に区別せられる。いかなる境遇、身分にあろうとも、すべての個人が人間として持っているこの品位が、個人の尊厳なのである。この個人の持っている尊厳を普遍

的な立場でいえば、人格の尊厳ということになるのである」と説明している(同、55頁)。

日本国憲法の基本的人権の思想の基礎に据えられている「個人の尊厳」の思想が教育基本法の基礎にも据えられていることを、明確にしたものである。そうだとすれば、教育基本法もまた、基本的人権の享有主体として個人(子ども、父母、教職員等)をとらえているということになる。

(3) また、憲法・教育基本法が「人格の尊厳」「人間の尊厳」等としないで「個人の尊厳」としたのは、人間を「一層具体的存在者として示そうとした」からだ(同、14-5頁)ということにも、特別な注意を向けおく必要がある。というのは、教育基本法は「個人の尊厳を重んじ」「個人の価値をたっとび」などの文言を盛り込むことによって、まさに一人ひとりの人間の尊厳・価値をこよなく尊重することを、換言すれば、まさに個人の人権・権利を承認して、この個人の人権・権利をこよなく尊重することを、戦後教育の根本原理としなくてはならない旨を示しているのだからである。

「自他の敬愛と協力によって」

— 民主主義的な人間的連帯の關係の形成をめざして —

(1) 教育基本法第2条(教育の方針)には「自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」という文章が出てくる。この中の「自他の敬愛と協力によって」の中身に関して、前掲『教育基本法の解説』は、初めにまず「教育ということが全うされるためには、教育する者とされる者との間に敬愛という心のつながりがなければならない。更に他人を敬愛するというにとどまらず、自分みずからをも敬愛するということが必要である」と書いた後、さらにすすんで「自己のよいところをいつくしみ育ててゆく、又みずから正しいとするところを正当に主張してゆくことが大切である。そこで『自他の敬愛』とされたのである」と説明している(同、74頁)。そうだとすれば、この「自他の敬愛」というのは、自他が

「みずから正しいとするところを正当に主張してゆくこと」を、自他が平等に共有する権利として承認した上にはじめて成立する、まさに人間的な連帯・共同の関係を指しているのであって、かの「自主的精神に充ちた」人間（教育基本法第1条）こそが形成し得る人間の近代的な関係をいうことにもなるのである。

(2) さらに、この『教育基本法の解説』は「この自他の敬愛ということとは、教師と生徒との間のみならず、教師相互、生徒相互の間にも行われなければならない」のであって、このような「敬愛の念の上に、はじめて相互の協力が可能となる。真、善、美の価値の実現をめざし相互に教育し、教育され、協力一致してゆくところに偉大な文化の創造と発展とがとげられるのである」と説明している（同、74頁）。つまり、教職員相互間、教職員と生徒間、生徒相互間に「みずから正しいとするところを正当に主張してゆく」対等かつ平等な人間的関係（権利義務関係）を形成していくことを、まさに「自他の敬愛と協力によって」という文言は要請しているのだと言わなくてはならない。教職員たちは子どもたちと協力し共同しながら、相互に「教育し、教育され」ながら、新しい文化を創造し発展させる主体として、子どもたちを登場させなくてはならないということになる。

(3) そうだとすれば、この「自他の敬愛によって」という文言の中には、かの国連「リアド・ガイドライン」に盛り込まれていた諸規定、例えば「青少年は、社会において積極的な役割とパートナーシップを認められなければならない」（第3条）「（教育制度は）青少年を単なる（社会化と統合の）対象物としてではなく、積極的かつ有効な参加者として教育過程に参加させること」（第21条(c)）などの諸規定、ここに内包されている参加権の思想が、すでに色濃く流れていると言わなくてはならないであろう。

【補 記】

校正段階に至っても、さらに繰り返して読み返してみると、やはり否応なく、いくつか論究不足の問題があることに気がつく。その一つは、生徒間「いじめ」を早期に発見するための方法に関しても、さらに、発見し得たその「いじめ」そのものを早期に解決していくための方法に関しても、ほとんど論究し得ていないことである。現代日本の学校構造が生徒間「いじめ」等の学校教育病理をなぜに果てしなく頻発させることになるのか、その発生原因と関係させてみたときに、その「いじめ」問題はどのような方向で解決されていかななくてはならないのか、これらの問題に関しては、相当程度まで解明し得ていると思うけれども、現実にはいま発生している「いじめ」を早期に発見し早期に解決するために、学校・教職員はどのような方法で取り組んでいったらよいかの問題についての論究が大きく不足していることは、いかにしても否定できないように思う。生徒間「いじめ」問題そのものに関する、掘り下げた内在的検討の不足である。

いま一つは、生徒間「いじめ」問題の発生をも「予防」しながら、生徒間の民主主義的な人間的連帯の関係を形成していくためには、学校・教職員が「人権意識の思想的形成」を共通の核心的な教育課題に設定しなくてはならず、学校・教職員が総力をあげて、この教育課題に日常的に取り組んでいかななくてはならない旨を、強く指摘しておいたけれども、この「人権意識の思想的形成」のための教育実践を現実具体的にどのようにすすめていったらよいか、この問題についての論究がなお不足しているようにも思うのであり、この「人権意識の思想的形成」論がなお抽象的一般論にとどまっているようにも思うのである。

私自身としては、この「人権意識の思想的形成」をめざす教育実践論・学校構造論の本格的構築こそ、いまや焦眉の課題となっていると思っている。