

〔研究ノート〕

## 教育の再生と創造をめざして

—いじめ・自殺問題を手がかりに—

酒 井 博 世

はじめに

- (1) 事態の深刻さ・緊急性と「対策」
- (2) いじめ「対策」に見られる基本的特徴
- (3) 何が問われているのか  
—私たち（教育学研究）に課せられた課題—
- (4) 教育の再生と創造をめざして

はじめに

本稿は、1996年3月30日に開催された日本教育学会と中部教育学会の共催による教育シンポジウム「教育の再生と創造をめざして—いじめ・自殺問題を手がかりに—」において、筆者が行った基調報告の草稿である。この基調報告は、今回の教育シンポジウムを準備するにあたって6回にわたって開催された実行委員会で議論された内容を基本的に下敷きにしてはいるが、以下の報告の内容の大半は筆者の関心の所在と責任において構成されたものである。なお、この内容は、シンポジウム参加者に当日配付された資料集に他の報告者の報告要旨とともに収録されている。

## (1) 事態の深刻さ・緊急性と「対策」

今日、いじめ・自殺問題は、子どもの命に関わる事態として深刻かつ緊急性を持った課題として受け止められていることは、改めて指摘するまでもない。そのために、この問題の解決をめざして、様々なレベルで様々な「対策」についての論議が展開され、具体的な手だても講じられてきている。

## (2) いじめ「対策」に見られる基本的特徴

これらの「対策」の基調にある特徴を整理すれば、およそ次のようになるであろう。その一つ一つについてそれが適切なものであるか検討する必要があるが、本日のシンポジウムの趣旨は、直接いじめ対策に限定されたものではないので、ここではその特徴点だけを拾い出してみる。

### 1) 「命」の大切さの強調

第一に、「命」の大切さを子どもたちに訴えようとしていることが挙げられる。大河内君事件後の全校集会で最も強調されていたのがこの問題であり、マスコミ等を通して多くの識者も子どもたちにその点を訴えかけてきた。

### 2) いじめは絶対許されない

第二に、いじめは決して許されるものではない、いじめは絶対に許されるものではない卑劣な行為であるという強い認識に立って子どもに対応すべきことが強調されている。ただし、この考え方は、やや方向性の異なる二つの考え方を内に含んでいるように思われる。その一つは、いじめは人間として許されるべきことではないから、たとえ子どもといえどもその責任をはっき

り自覚させようというものであり、大人や教師が子どもに対して毅然とした強い態度で臨む必要があることが強調される。いま一つは、いじめが相手の人権を侵害する行為であるとして、いじめの背後にある人権意識の立ち後れを指摘すると同時に、さらにその背後に存在する、教師の体罰も含めた人権侵害を助長する教育界における風潮、教師や大人の子どもに対する態度そのものの見直しを求める、あるいは人権意識涵養の必要性が説かれる。前者は一連の文部省サイドからの対策に濃く表れており、後者は、例えば法務省人権擁護局や日弁連などの見解に表れている。

### 3) いじめの早期発見

第三に、いじめ被害にあっている子どもの存在を見過ごしていたことへの反省と早期発見の必要性の強調である。いじめ・自殺事件の問題性の深刻さは、子どもがその命を絶ってはじめて、問題の存在そのものに気づく、それまで大人や教師がなかなか気づかないというところにある。それだからこそ、問題が起こるたびに、なぜそれ以前に問題を発見できなかったのかが改めて問われると同時に、いじめの総点検が叫ばれてきた。しかし、いまのところ、子どもたちに直接働きかける有効な具体的手だてを見出しているとはとても言いがたい状況にある。具体的手だてを持たないままに「早期発見」のみが強調されると、だれがいじめているかを見つけだし、両者を切り離すことによって（場合によってはいじめている子を隔離し、場合によってはいじめられている子に「不登校」を呼び掛け）一時しのぎをしているにすぎないということになりかねない。

### 4) 子どもの声に耳を傾ける

第四に、いま最も精力的に取り組まれている対策は、いじめの被害にあっている子どもの、死を考えるほどの苦痛を第三者に相談する、訴えることのできる場を設定する（養護教諭の役割の見直し、子どもへのアンケートの実施、電話

110 番等の設置，スクールカウンセラーの配置など）という試みではないだろうか。親や市民団体によるもの，弁護士やカウンセラーなど専門家が対応しているもの，退職教師や教員団体等教師が中心になっているもの，子どもたち自身の手で仲間の声をきこうとしているものなど，この取り組みは多様な展開と広がりを示している。緊急の対応としては今日最も重要なものの一つであろう。

ただし，彼ら，彼女らの「沈黙」は，彼らの訴えを本気で受け止めることのできる大人の不在とそうした大人への不信が根底にあるわけで，彼ら，彼女たちの声を受け止める多様なチャンネルの構築は，同時に，彼ら，彼女たちの「思い」を正面から受け止める感性を私たち自身の内に育てるという努力の必要性を含んでいる。

### (3) 何が問われているのか

— 私たち（教育学研究）に課せられた課題 —

このように今日様々に議論されている「いじめ対策」を，一時的な緊急避難的，対症療法的措置に終わらせないために，いま何が必要とされているのか，私たちは何を明らかにしなければならないのかについて考えてみる。

#### 1) いじめの発生原因の分析

まずいじめの発生原因を深く分析することが挙げられる。このことを抜きにして，今日のいじめ問題を根本的に解決していくことは不可能である。このことに関しては，今日の教育を支配している競争原理や能力主義，選別主義との関連，より大きくは教育基本法が掲げる「人格の完成」をめざす人間教育から労働力としての人材開発をめざす教育への学校教育の変質，あるいは多発する校内暴力への対応を契機に 70 年代以降強められてきた規則順守のための取り締まりを軸とするいわゆる「管理教育」の徹底・強化や，教師

による体罰との関連、高度経済成長の過程における地域や家庭の変貌とそれに伴う家庭や地域の教育力の衰退との関連、さらには画一的均質的価値観が重視され、異質なものを排除しがちな日本社会の特質との関連など、すでに様々な議論が展開されている。これらの議論が、さらに深められ、一歩進んで、では日本の教育をどのような方向に、どのように作り変えていったら良いのか、またどうしたらそれが実現できるのか（あるいはその実現をはばんでいる要因は何か）などが提示される必要があるであろう。

## 2) 発達課題（教育課題）としてのいじめ認識

今日のいじめは、基本的には子どもたちの成長・発達の過程における発達のしそびれ、発達のひずみの現象形態の一つである。それはさらに言えば、いじめ問題はいじめだけに限定された問題ではなく、校内暴力（生徒間暴力を含めて）や登校拒否等の問題とも重なって、今日の子どもたちが人間的発達を実現していく上で大きな困難に直面していることを意味している。いったいどのような条件が子どもたちの人間的発達を阻害しているのか、逆に、よりポジティブな表現をすれば、より人間的な発達の可能性がどこにあるのかを解明することがいま求められている。すなわち、この問題を子どもたちの発達課題として受け止め、具体的な教育課題を明らかにする必要があるように思われる。この点を明らかにしていくことが、今日の事態を教育の問題としてどのように克服していくかを考える上では前提とも言える条件であるはずである。この課題に応じてこそ、弁護士、カウンセラー等各種専門家とは異なる教育学者固有の役割を果たすことができるのではないだろうか。

## 3) 子どもの内面のありように目を向ける

いじめ「対策」を困難なものにしている要因の一つとして、「いじめの見えにくさ」「発見の遅れ」がしばしば指摘される。教師たちは「いじめ」と日常的な悪ふざけとを見分けることの困難さを強調し、社会はそうした教師

たちの「見る目」のなさを批判する。そこからどうしたらいじめを見抜くことができるのか、なぜ教師たちはそれができなかったのか、という問題が生じてくる。その際に、私たちが経験的に認識している次元とは異なる、今日のいじめの特質を解明することの必要性が強調されるわけであるが、現実には、いじめ問題が表面化するたびに、「ささいな嫌がらせや子ども同士のいさかいはあったかもしれないが、それがいじめであったとは思いませんでした」という言いわけが繰り返されるだけである。今日の事態は、むしろそのささいな嫌がらせそのものの中に潜んでいる問題性の解明にこそ焦点があてられるべきである。問題は、「いたずらか」「いじめか」をどう区別するのかにあるのではなく、その境界が限りなくあいまいになっている状況、そうしたいたずらを繰り返すあるいはそれを受けている子どもたちの内面のありようそれ自体が問題とされなければならない。

#### 4) 思春期いじめの問題性

今日のいじめの深刻な状況を考えると、子どもたちの人格発達が大変危機的状況にあることが容易に推測できる。とりわけ今日のいじめの深刻さの要因の一つとなっているいじめの暴力性、陰湿さ等を考えると、そうした状況を生み出す背景となっている、思春期の子どもたちの人格発達の問題状況を明らかにすることが、とりわけ重要になってきていると思われる。今日の子どもの人格的特性をどう理解するかという問題である。

子どもたちの内面において人間的な感性、人間的価値観はどうなってしまっているのか。子どもたちの内面における人間的な感性（自律的な善悪の基準）と自己の行為（いじめ）との内的葛藤はどうなっているのか。そもそも子どもの内面において、自律的な自我形成はどうなっているのか。

こうした問題をどう考えるかによって、いじめ「対策」の方向や方法は決定的に異なったものになってくる。仮に多くの子どもたちの人格が全面的にしろ部分的にしろ「ゆがんだ」あるいは「くずれた」状態にあると考えるな

らば、自らの「ゆがみ」や「くずれ」を自覚させるための外的な強制力が必要となってくる。これに対して「現代の子ども・青年の問題現象は、子ども・青年の中に生まれた新しい自己が自立を求めつつけているからこそ起こっているのである。」「現代の子どもの問題現象がどんなにひどいものであろうとも、それを人格的・精神的な自立を追求するたたかい、ないしはあがきととらえる視点を確立する必要がある」（竹内常一）とするならば、人格発達を阻害する様々な否定的作用に対して抵抗しようとする、あるいは自己を防御しようとする子どもたちのけなげな「あがき」や「たたかい」に寄り添い、それを励まし、援助することが必要となる。あるいはまた、本来そのような内的矛盾（葛藤）を引き起こすはずの内的諸力（内的要求）が未成熟（未発達）であるがゆえに生じる問題であるとするならば、その欠落部分の形成をめざす積極的な教育的働きかけが必要となる。

おそらく現実に子どもたちが抱えている問題は、これらのどれか一つというよりはむしろ、様々な事態が相互に複雑に入り組んでいると思われる。それだけに、画一的な、紋切り型の子ども解釈に陥ることのないよう慎重な検討が必要となる。

##### 5) いじめを抑制し克服する機能の喪失状況

今日のいじめが、「いじめは昔からあった。しかし子どもたちはそれを自分たち自身の力で克服し、成長の糧としてきた」といった具合に語られるかつてのいじめとは全く異質のものとなっていることは、しばしば指摘されることである。ではかつてのいじめと今日のいじめはどこがどう違うのか、今日のいじめの特徴はどこにあるのか。この点に関わる議論も多様になされている。しかし、この問題を少し別の視点から見てみると、さらに解明しなければならぬ問題が浮かび上がってくる。

かつてのいじめに「教育力」があったと言われる最大の理由として、子どもが、いじめ、いじめられる経験を通して次第に他者の持ち味や他者の気持

ちを理解し、同時に自分自身のそれらを自覚し、人間理解を深めながら友人関係を築き、社会的関係の中での生き方を少しずつ身につけていったということがしばしば指摘される。しかしながらこのようなことが可能であったのは、「いじめ」そのものの「教育力」というよりもむしろ子どもの周囲に様々な人間関係（異年齢集団や様々な種類の友達関係あるいは大人との関わり等）が豊かに存在していたからであった。これに対して今日のいじめの特徴として、加害者、被害者の関係に加えて周りではやし立てたり傍観したりする子どもの存在や、「学校」（学級）というせまい閉鎖された集団が舞台になっていること、あるいは、いじめ方に歯止めがなく、陰湿かつ執拗で、相手を自殺にまで追い込むこともあるのに、いじめる側に加害意識や罪悪感が欠乏している等、子どもの人格形成上の問題、さらには子どもが日常的に取り結んでいる人間関係の質の問題性が指摘されている。かつては子どもたちの世界に豊かに存在していたいじめを許しかつそれを抑制し克服する機能が、子どもの内面においても子どもを取り巻く関係においても解体してしまっている状況がある。

とするならば、今日の子どもたちの世界において、なぜに子ども相互の交流の機会が奪われているのか（子どもの諸集団の崩壊）、あるいはどうしてそのような状況が生み出されるに至ったのか、その背景が明らかにされなければならない。とりわけ教育のありようの変化といった背景の解明が試みられなければならない。

いじめ・自殺問題はとりわけ中学校（思春期）において深刻な問題とされているが、決してこの時期だけの問題ではなく、子どもの成長・発達過程全体に関わる問題である。

#### 6) 「学校」の閉鎖性、密室性の打破

さらに、いじめ・自殺事件を通して最も問題になるのが「学校」の閉鎖性、密室性の問題である。学校を中心とする教育改革の基本的視点をどこに

置くかといえ、やはり、学校を子ども、親、市民にどれだけ開放できるか、言い換えれば子どもや親、市民が参加した教育（学校）改革がどこまでできるか、という問題、いわゆる「参加」論を軸にした改革論議ができるかどうか、という問題が指摘されている。

#### (4) 教育の再生と創造をめざして

このような課題を意識して、これからの教育のあり方を考えていく基本的な方向（視点）について考えてみたい。

##### 1) 今日における子どもの発達課題

今日のいじめが、基本的には子どもたちの成長・発達の過程における発達のしそびれ、発達のひずみの現象形態の一つであるとするならば、それは具体的にはどのような問題なのか。

今日のいじめの特徴として長期にわたって執拗に繰り返される、その残酷さ、あるいは暴力性がしばしば指摘される。なぜこうした行為が平然と行われるのか。行いうるのか。

この点に関しては、加害意識の希薄さ、正義感の欠如等、様々に議論されているが、基本的な問題は、自分たちの行っている行為が相手にどのような思いをさせているのか、その行為がどういう意味を持っているのかを客観視することができない、あるいはそれを客観的にとらえることを困難にしている状況に子どもたちが置かれている、ということの意味している。普通に考えれば、中学生ともなれば、自分の行為を対象化して客観的にとらえる認識能力は育っているはずである。にもかかわらずそれができないとすれば、そのことを困難にしている特別な条件があるとしか考えられない。それは何か。まず考えられるのは、自分の行為をまさに自分の行為として意識する「自分意識」というか「自己共鳴感」「自己肯定感」といったものの欠如であ

る。換言すれば、常に受動的な客体として、管理された生活の中で育てられてきた主体的意識の欠如、自分自身の力で問題を解決していく主体的な能力の弱さ、である。

次に考えられることは、加害者意識よりもむしろ、自分自身も被害者であるという被害者意識が「加害意識」を曇らせる原因になっているのかもしれない。いじめている側の子どももまた、何らかの被害者として存在する構造が客観的には存在しているのではないか。積もり積もった被害意識の欲求不満が事柄を自分の問題としてとらえるというよりは、他人のせいにする傾向を生み出してはいないだろうか。

また仮に自分の行為が相手に苦痛を与えている、いやな思いをさせているとわかっていながら、なおいじめを繰り返すとすれば、それは何故か。相手に苦痛を与える、いやな思いをさせることに罪悪感を感じない、それはなぜか、という問題でもある。「人権意識」の欠如と言ってしまえばそれまでであるが、さらに言えばそれは、まさに自分の行為を「不当なもの」「いけないこと」と意識していないということである。だからこそ、「いじめはいけないことだ」「絶対に許されない行為なのだ」ということを毅然とした態度で子どもたちに示さなければならないという対応が声高に叫ばれるわけであるが、しかしながらそのようないわば「道徳教育」的手法で解決できるほど問題は単純ではないようである。いじめがこれだけ社会的問題になって、しかも自らの命を代償にしてそれに抗議する子どもが続出しているときに、「いじめがいけないことだ」と思わない子はあまりいないであろう。とするならば、自分の行為を「いじめ」と認識していないか、「人権感覚」を鈍らせる要因、あるいは逆に自分（やいじめている子）の行為を「許される行為」として正当化する何らかの感覚、意識があるに違いない。「いじめ」を「いじめ」として認識しにくい状況あるいは「いじめ」を許す何らかの土壌が子どもの内面あるいは子どもを取り巻く環境に存在しているということである。仮にそうだとするならば、そうした土壌そのものを作り変えていか

なければ、いじめはなくなる。

## 2) 教育再生の課題

このように考えてくると、教育の再生に向けての方向性（課題）の幾つかが浮かび上がってくる。その幾つかを提示して基調報告を閉じたい。

第一に、自己肯定感の形成あるいは主体としての子どもの復権である。管理と競争の原理が支配する今日の教育状況の下で、子どもたちは常に教育の客体として位置づけられ、何かに追い立てられ、他者よりすぐれていることに唯一の価値を求めて、悪戦苦闘しつづけている。その結果、多くの子どもたちはまるごとの自分を、その存在それ自体の値打ちをかけがえのない存在として十分に自覚できないままに、不安と焦燥に駆り立てられる状態に追い込まれている。ささいなことに「むかつき」「いらつく」精神状態は、今日の子どもたちに特有の症状となっている。そのことは、成長の過程で獲得してきた様々な力に自信が持てず、いとも簡単に「わかりません」と答えてことを済ませようとする大学生や、質問に対して「～？」と教師の顔色をうかがいながら自信なげにあいまいに答える子どもたちを生み出している。文明の進展に伴って複雑な問題が様々な表面化してくると、あるいは自分が関わる世界が広がっていけばいくほど、それに反比例する形で自分のちっぽけさ、無力感といったものもまた拡大していく。それだけに、これからの教育は「自分」あるいは「人間」というものの存在（「生きる」ということ）への肯定的な感覚を育てることが不可欠になっている。そのためにも、何よりもまず自分のためなところや否定的な部分も含めて自分の存在をまるごと受け止めてくれる環境が用意されなければならない。

そのためにも緊急の場合の避難場所として家庭がその役割を果たすことができるように、改めてその役割と機能が問いなおされなければならない。

第二に、家庭のみならず学校もまた子どもたちが安心して存在しうる場所として、そのあり方を根本的に変革する必要がある。学校における居心地の

よさは、基本的には子どもたちひとりひとりが、人間としての「品位」を持った存在として、自主的な精神の持ち主にふさわしい扱いを受けることによってはじめて可能になる。こうした思想は、周知の通り教育基本法においてすでに提起され、子どもも市民的権利の行使主体として積極的に位置づけられている「子どもの権利条約」において、より発展させられている。この条約においては、従来未熟な存在として大人による一方的な保護の対象としてしかとらえられてこなかった「子ども」が、子ども自身に関わるすべての事柄に対してその見解を表明し、自己にとって何が最善であるかの決定を下すプロセスに加わる参加主体としてその権利が承認されている。

こうした精神を踏まえることは、決して大人や教師の指導責任を放棄することを意味しない。むしろこれからの教育が、成長過程にある子どもの特殊性を考慮しながらその育ち方、生き方に関わる子ども自身の意思を十分に尊重することと「子どもの人格、才能ならびに精神的・身体的な能力を、それが本来可能性としてもつ範囲いっぱいまで発達させること」（「権利条約」29条1項）を保障するために子どもを援助し指導する活動とのよりダイナミックな関係を構築することの必要性が、いっそう明確になったと言ふべきであろう。子どもがその権利を行使することを励ましつつ、かつ権利行使の主体としてふさわしい発達を実現するために、どのような学びの場を提供するのが問われることになる。

第三に、子どもたちが真に主体的存在になるために、これからの教育が、生きる目当ての獲得の実現を、その目標の根底にすえなければならない。それは社会や世界あるいは歴史に対する自分の課題性といったものが自覚できるようになるということでもあろう。社会や世界のことがわかる、その中で自分の関わり方が意識できるような教育が必要になる。環境、平和、人権、開発等々、今日社会が、地球が抱えている様々な問題は、未来に生きる子どもたちにとって自分たちに直接関わってくる（はずの）問題である。

しかしながら、それらの課題が「学ぶべき課題」として大人から一方的に

押し付けられたならば、子どもたちはただ機械的に、自分たちとの関わりを何ら意識することなく単なる「知識」として、ひたすら覚え込もうとするか（そしてその結果として、せっかく獲得された知識はやがて忘れ去られてゆく）、反発してそれを受け入れることを拒否するかであろう。

ユネスコはこれからの教育（あるいは「学習」）のあり方について様々な勧告を行っているが、人類的課題を単なる知識として提供するのではなく、課題として提供しながら同時にその課題解決に必要な判断力を獲得するための方法として、対話・討論を中心とする教育方法、子どもたちの創造的想像力と社会活動に依拠した方法を採用することなど、貴重な提言を行っている。そのことによってこそ子どもたちが、「他人の権利を認め尊重しつつ自分の権利及び自由を行使するとともに各自の社会的義務を遂行する」ことができるようになると勧告は考えている。

今日すでに、私たちの周囲でも「国際理解教育」「平和教育」「人権教育」「環境教育」などの分野で、“Think globally, act locally”をモットーにした教育内容および方法の再構築の試みが多様に展開されはじめている。「関心・意欲・態度」といった一見子どもの主体的側面を重視した学習指導方法が提起されているからこそ、改めていま子どもたちが自分の存在および生き方を多様な地域、社会、世界の人々とのそれと重ねながら、再発見、再創造することを可能にする教育を追求する必要がある。