

いじめ問題を考える——考察と資料

太田 直道

以下の資料は、2017年から18年にかけて行われた「みやぎ教育文化研究センター」主催の「道徳と教育を考える会」において、筆者が行った報告とそれに基づく討論をまとめたものである。

全体は「第一部 いじめ問題の考察」、「第二部 いじめ問題 文献資料」とから成り、第一部は、第1章 いじめ問題へのアプローチ、第2章 いじめの根への問い から成る。

第一部 いじめ問題の考察

第1章 いじめ問題へのアプローチ

1 いじめ問題の所在

1.1 私たちはいじめ自死の報道に触れるたびに心に重い疼痛を感じる。いじめ問題は、子どもが学校現場で死に追いやられるという、問題の特異性と衝撃性によって、俄然社会の注目を呼び起こし、いまや今日の学校教育における火薬庫のように受け取られている。仙台ではいじめ自死問題がクローズアップされて以来、どの学校においても同様の問題が起こるのではないかという焦燥にかられて、その対応に関係者が走るという様相を呈している。そこからは「いじめ対応問題」という怪物に振り回され翻弄されている状況が浮かび上がってくる。小さなくすぶりが足元に起こったなら、大きな火災の火種にならないようにもみ消すことに多大のエネルギーが費やされる。「大火災」の予兆に学校全体が神経をとがらせ、何か問題が発生すれば「とにかく鎮火」とばかり走り回るといったシナリオができあがっている。そこには「いじめは絶対に根絶する」という空気がみなぎっている。以前は、いじめ自死問題が発生すると学校や地域を挙げてそれを隠蔽し、なかったことにするという「いじめ隠し」が一般的だったが、昨今の事態は教育界の全体がいじめを不祥事であると糾弾し再発防止の対応に走り回るといった、以前とは逆の状況が見られる。しかしいずれの場合にも、とにかくいじめはもみ消さなければならないという姿勢と体質が何も変わることなく保たれている、と言わざるをえない。

いじめ問題は、たしかに深刻である。被害者の子どもにとっていじめは地獄である。『いじめ』というこの特異な集団的暴力は、その執拗さにおいて、他に類例を見ない。『いじめ』の標的になった者に『ここにはおまえの居場所はない』ということをしざまな手段を使って繰り返し、何度でも陰に陽に了解を強いてくる。…この過程において、自己存在の基底が被災しなかったら、ほんとうにさいわいである。多くの標的にされた子どもたちが、回復不能なぐらいの傷を受けて、たった一人でのたうちまわっている」（芹沢俊介『いじ

め」が終わるとき』2007年、彩流社)。私たちは、このようなことが子どもの世界で起きるといふことの異常さを根本的に考えなおさなければならない。いじめ問題への取り組みは、事件や状況への対応によってではなくならない。問題の根本原因に目を向け、その根絶に努めることによつてのみ、いじめ問題は真の解決への途につくことができるのである。

いじめそのものは、現今に見られるような行政的対応によるかぎり潜行し、温存され、より陰湿な次のステージとなつて暴発しかねない。いじめ対応は、いじめが「目に見えない究極の空間」(清永健二『いじめの深層を科学する』、2013年、ミネルヴァ書房)で起きる問題であることを見逃している。それは容易に明かされることのない子どもの心のなかでのできごとなのである。表にその「症状」が現れたときには、多くの場合その病気はすでに深刻な段階に進行している。教員による聞き取りやいじめ調査では、子どもたちは容易に本音を明かすことなく、次の「秘策」に走りかねないのだ。

1.2 国連子どもの権利委員会は、日本政府にたいして三回の「総括的所見」を發表している(1998年、2004年、2010年)が、日本における子どもの困難をめぐる状況について、①権利主体として子どもという考え方が社会に浸透していない、②暴力を防止するための包括的なプログラムがない、③教育制度が過度に競争的である、④日本政府が「いじめを含む校内暴力」の問題にたいする適切な対応をしていない、⑤競争的な学校環境がいじめ、精神障害、不登校、中途退学、自死を助長している、という趣旨の問題指摘をしている。委員会はいじめを児童虐待や児童ポルノグラフィという問題とともに子どもを取り巻く諸困難の一つだといふ。「いじめ問題」を特別の課題としては取り上げているわけではないのである。所見は、今日の日本の学校教育における根本的難点を全体的視野から適切にとらえている。いじめ問題は国内では烈火のごとく取沙汰されているが、国際的には子どもの権利の侵害に関する諸問題の一つとして評価されていることが特徴であろう。

1.3 いじめ自死は最近に始まった問題ではない。また近年急増しているわけでもない。1980年台以降、いくつかの波を経ながらむしろ一定の割合でコンスタントに起こつてきた問題である。しかし、1970年代までは「いじめ」という名詞形の言葉も一般に流布していなかった(子どもたちをめぐる大きな問題は「非行」であった)。学校がいじめの場として問題化したのは1980年台中半以降のことである。問題は、いじめというきわめてあいまいな、「鶴的」なことばにたいする共通理解が学校にも社会にも欠けていることにあり、誰もが「見えない怪物」に翻弄されているという点にある。いじめは子どものみならず現代社会全体が罹っている根源的な病の一つの症状である。80年台以前の社会にも差別があり、暴力があり、虐待があり、そしていじめもあったが、いじめが独立した問題として大きくクローズアップされたことはなかった。むしろいじめは日常生活のなかに埋没していたのであろう。ところが過去に、典型的で激烈ないじめがまかり通つていた事例があつたのである。戦前の軍隊である。軍隊という密閉された閉鎖社会はいじめの絶好の温床であつた。軍隊のような密閉空間で、「軍人勅諭」に示されたような、個人を無視した上意下達秩序の集団社会がつくられば熾烈ないじめがまかり通るのはあまりにも必然的なことなのだ。今日の学校がいじめの温床となっているのは、その体質が戦前の軍隊に似てきたことを意味しているのかもしれない。

1.4 いじめは根本的に解決可能である。しかしそれは「いじめ対応」によってではない。昨今のいじめ対応においては、いじめられた子どもの把握、調査、支援、そしてそれらのための体制づくりにあまりにも多大のエネルギーが費やされているように見受けられる。しかしこのような対応では、子どもはいじめ予備軍として見張られているようなものであり、一時的な「自粛」が見られるかもしれないが、根本的解決にはならない。いじめ問題の解決は、子どもの生きる場、生活し成長する場を根本から見直し、人間らしいそして子どもらしい生活空間を創造することによってでなくては期待できない。そのためには、なによりも子どもたちが自由に天賦の探究心を発揮できる場を創造すること、そしてそのために子どもの「人権」を正面から見据え直すことが必要である。そして彼らを人間的な応答の世界に解き放つことによって、いじめという悪性の心情を彼らの心から一掃することが可能となるのである。

2 いじめの場について

2.1 学校現場では、ますます強化された管理主義の支配が顕著であり、そのなかで学校が一段と閉塞的になり、教師も子どももがんじがらめに規制されて身動きがとれなくなっている。とりわけ教室における児童生徒は、自由度が限りなく圧縮され、機能的に作業することが要求され、自由空間と自主的活動の場からますます遠ざけられているように思われる。いまや学校は高度の管理組織体であって、それぞれの部分がより機能的に動くように精査され調整された機械装置のようになっている。しかし、学校のこのような現実には今日のいじめ問題の最大の原因があることは知られていない。学校における管理組織体への傾斜が、教師にとっても児童生徒にとっても「精神的窒息（息苦しさ）」を感じさせるようになっている。管理主義のもとでは教師の創造的探求は萎縮し、子どもの羽ばたきの羽は枯渇してしまうであろう。学級編制のもとでの集団主義教育という 20 世紀的な学校体制が、21 世紀の競争的管理主義という大波に呑み込まれ、すでに桎梏となっているのである。

2.2 子どもが管理される最大の場は教室である（中学校では「部活」というもう一つの要素が加わる）。こんにちの教室は高い凝集度と均質性を要求する集合体（機能集団）と化している趣があるが、生命力を自由に発揮する場であることを離れて、あたかも免疫機能が狂って自己を攻撃するようになった病理体のような状態が生まれている。この病理が蔓延するなかで、児童生徒たちの心と身体が苛立っている。心身の平衡状態は容易に崩れ、知らず知らずのうちに排撃的構えが身に備わってくる。そして、苛立ちが表に噴き出しているのに、それへの対処の仕方がわからないという精神状態のもとでいじめ問題が発生するのである。「いじめはそうした教室という集団的身体の病理を映す鏡ではないのか。いじめは学校集団のあるところ、どこでもいつでも起こりうるのである」（芹沢俊介『「いじめ」が終わるとき』、2007年、彩流社）。

2.3 いじめ問題は閉鎖集団問題と一体である。人は強制された閉鎖的な人間関係のなかに

身を置かされれば、否応なしに集団による「自己無化作用」を受けざるをえなくなる。人は長時間他の世界から隔離されてすごせば、その世界がすべてだと思えるようになり、そこに生まれた特殊な（他に通用しない）秩序関係に無条件にしたがうようになる。加野芳正は、E. ゴフマンの「全制的施設」という概念に注目し、それを教室に適用している（加野芳正『なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか？』、2011年、日本図書センター）。「全制的施設」とは、外部から障害物によって遮蔽され、そのなかに人々が「強制的」に集められ、長時間拘束され、集団行動のなかに個人の生活が埋め込まれる場をいう。全制的施設において、各人の差異は消失へと向かい、同質化が進行する。誰もが横並びの一線に立たされ、そして狭い場のなかで競争させられるのだ。そのとき、いじめが生まれる。「その内部で差異が消失して危機に陥った社会は、無実の人間を犠牲者に仕立て上げ、これに全員一致の集合暴力を加えることによって、秩序を回復する」（R. ジラール）という力が働くからである。

この観点から見ると、今日の「教室」がかかえる深刻な問題は、①あまりにも長い時間、②同じ指標に適合する（同質の）子どもたちが、③狭い空間に密集させられ、④「退場」の自由を奪われ（保健室が救いの場である！）、⑤外部の世界から遮断され、⑥「なかよく」することを強制される、という点にあるだろう。

多くの人が誤解しているが、秩序ある社会とは同質の個人の集合体ではない。むしろ逆であって、何らかの異質性を備えた諸個人が、相互の間に区別を立て、一定の距離をおき（つかずはなれず）、その上で相互性の関係を結ぶことができる社会である。教室に「収容」された児童生徒が均質化され無差別化されると、子どもたちの間での人間的関係（秩序）が消失し、いわばゼロ社会状態になる。このような状態は安定的でありえず、そこから予期しない「ひび割れ」（差別化）が生まれ、他に通用しない「偽秩序」（力による分団化）が生まれる。このようなプロセスがいじめの発生メカニズムである。

2.4 いじめの温床となるのは「閉じられた人間関係」*である。この点では識者の見解は概ね一致しており、子どもたちが好む好まないにかかわらず教室（と部活）という狭い密閉空間に、来る日も来る日も一日中閉じ込められていることにいじめ問題の最大の理由があると考えられる。学校では「みんな友だち」、「なかよくする」、「協同」、「共生」などという標語がたえず掲げられるが、「誰ともなかよく」が全体主義の押しつけであり、強者の論理であることに注意が向けられることはない。市民社会では、人は誰ともなかよくしているわけではなく、そのようなことは不可能である（ヒューマニズムと「なかよし」とは異なる）。気の合わない人とは迎合したりつき合ったりしないのが、基本的な人間関係である。学校で無理に人となかよくすることを押しつけようとするれば（強制されたなかよし）、迎合が始まり、なかよくできない子、自分の個性を意識する子（少数者、例外者）がターゲットにされることは必至であろう。

学校に市民的關係が成立していないことが問題なのだ。市民社会では人と人との間には一定の距離が置かれ、他者とのべつたりの関係はむしろ拒否されるが、学校社会では誰もが密着しなければならないのだ。この閉鎖社会ではピッタリ集団や「イツメン」が習いとなる。とすれば、学級を中心とした今日の学校制度が子どもの生活にとって軛になっているのか否かということが、改めて問われなければならないであろう。

*たとえば、尾木直樹は「何らかの人間的な関係性が成立していなければ、いじめは発生しません。したがって、閉じられた「仲良しグループ」の中で、いじめが発生する。…「逃げ場」がないため、いじめられていても、その関係性から逃れることができない」（『いじめ問題をどう克服するか』、2013年、岩波新書）という。鎌田慧は「私はその原因を過剰な集団主義のツケと考えている。個性が大事であるなら、学校を支配している横並びの集団主義を廃止し、生徒個人の意見を保証すべきだ。個人を切り捨てる企業や学校の集団主義、これが日本的いじめの根源である」（鎌田慧『いじめ社会の子どもたち』、1998年、講談社文庫）という。また内藤朝雄は、このような教室では群れて「祝祭」を生きる者たちのあいだにしばしば奇妙な空間占有感覚が生じるという。この空間が一部の「仲良し」グループのいわば属領となり、特有の彼らのノリによって完全に埋め尽くされることが生じかねないという。「学校共同体では「単純明快につきあわない」ということはできない。朝から夕方まで過剰接触状態で「共に育つかかわりあい」を強制する学校では、心理的な距離の私的な調節は実質的に禁止されている。学校では「友だちみんな」と一日中顔をつき合わせてベタベタ共生しなければならない」（内藤朝雄『いじめの構造』、2009年、講談社現代新書）という現実には、いじめの最大理由があるという。

2.5 教室が子どもたちにとって、喜びの場ではなく、苛立ちと消耗の場であるとしたら、これほど不幸なことはない。土井隆義によれば、ある中学生は「教室は たとえて言えば地雷原」という川柳を詠んだという。彼らが教室で神経をすり減らしている様子がうかがえる。彼らの感受性はまずもって仲間集団の内部へと向けられている。彼らは教室のいたるところに埋設された地雷を踏むことのないように細心の注意を払いながら、互いの配慮の視線をさらに繊細なものへと研ぎ澄ませているのだ。彼らは互いの反感が露呈しないように、対立の要素を徹底的に排除しようとし、さらに高度な気遣いを伴った人間関係を営んでいく。ここには人間関係への過剰な期待と、それがもたらす過剰な重苦しさをめぐって、相互に補強し合うような関係が成立している（土井隆義『友だち地獄』2008年、ちくま新書）。もっとも、近年ではこのような「神経戦」が繰り広げられるのは、教室を飛び越えてSNSやLINEといったスマホの世界に移りつつあり、近い将来「学校いじめ」より「携帯いじめ」が「主戦場」になる可能性がある。

それゆえ、教室という閉鎖的環境のなかで生まれているのは一種独特の「閉鎖集団意識」である。この意識のもとで、狭い井の中で増幅される共生意識とそれへの同調化が空間全体を覆うようになる。この共生意識は調和のある信頼関係ではなく、うちに「ひび割れ」を孕む「KY意識」であり、市民社会的な共生主義とは真逆の、弱肉強食の食物連鎖のなかを生きる意識である。内藤朝雄によれば、この意識のもとにその集団のみに通用する価値意識（位階意識）が誕生し、そして「帝国」が形成されるという。そしてそこに独特の「臣民意識」が生まれ、支配関係が発生するという。それについていけない子どもが迫害される。内藤はこの「臣民意識」を「群れに対する忠誠と紐帯」と形容する。「彼らは大人社会の価値観や秩序を生理的に嫌悪する。それらは、彼らなりの倫理秩序にとって、本当に「悪い」ことだ。…生徒たちには生徒たちの特殊な秩序に根ざした濃密な世界がある。だが、その濃密さは、わたしたちが思い浮かべるものとは趣をことにしている」。そして「自分たちの「ノリの国」を汚す普遍的な理念に対して、中学生たちは胃がねじれるような嫌

悪と憎悪を感じる」というのである（内藤朝雄『いじめの社会理論』2001年、柏書房）。

2.6 こうして子どもたちの日常空間である教室は、いじめ集団というコロニーがきわめて容易に繁殖しやすい培養皿のような状態になっている。この場に「芽」が生じることはむしろ自然であり、どれほど菌糸が拡がり、どの子どもがコロニーの触手に捕まるか（ターゲットにされるか）はむしろ偶然（ちょっとした差異）であることが多い。中にはいじめ集団が上級生から年々受け継がれるという「古典的」なケースもあるが、いじめる側の本人たち自身がいじめ集団の一員であると自覚していない場合がむしろ圧倒的に多い。いじめというひびが自然的に発生し拡がるのが問題なのであり、いじめる側といじめられる側とがどのような関係にあるかということは副次的で偶然的な問題である。この点で森田洋司によるいじめ分析論は、いじめ問題の基本理論のように受け取られているが、問題を適切にとらえたものとはいえないであろう。森田洋司は『いじめとは何か』において、「いじめ集団の四層構造モデル」なるものを提唱し、教室が被害者-加害者-観衆-傍観者という四つのグループにわかれ、とりわけ観衆であり傍観者である周囲の子どもたちの態度によっていじめが抑止されるか促進されるかが分かれるという。「いじめにおける反作用の担い手は、当事者を取り巻く周囲の子どもたちである。周りの子どもたちは、さらに二層に分かれる。ひとつはいじめをはやし立てて面白がって見ている子どもたち（観衆）であり、もう一つは見て見ぬふりをしている子どもたち（傍観者）である」。そして彼は、問題のポイントが傍観者のなかから仲裁者があらわれるか否かという点にあるという。そして傍観者には、自分が被害者になることへの恐れや力に対する従順、集団への同調志向があり、かえっていじている子どもを支持する存在になりやすいと分析する。いじめの性質は加害者だけでなく、周りの子どもたちの反応によっても決まるというのである。「いわば教室全体が劇場空間であり、いじめは舞台と観客との反応によって進行するドラマである」（森田洋司『いじめとは何か』2010年、中公新書）。

しかし、広く受け入れられているこの説明方式は問題の所在を曖昧にし、いじめのより深刻なレベルを見落とす近視眼的なものでしかない。いじめの大半は大勢の目の前で繰り広げられる暴力行為ではない（このようにいじめは見せしめのための「デモンストレーションいじめ」であり、効果を狙った「劇場いじめ」である）。むしろいじめは、いじめられる子ども以外には容易に見えない「透明な行為」である。とりわけ、心理的いじめや言葉によるいじめ、無視によるいじめ、携帯いじめなどはいよいよ深く潜行して周囲のものが感知することがきわめて困難ないじめである。被害者本人だけは誰にいじめられているかをはっきりと見極めているが、それ以外の者は、加害者も含めて誰がどの層に属するかなど特定できない場合がむしろ多数なのである。

いじめは「場の現象」であり「場の事件」である。場の性格がいじめの発生とその特徴を規定する。子どもたちははじめから「いじめる子」として登場するのではない。あえて言えば、すべての子どもがいじめる側になる可能性を自己のうちにもっているというのが、現代の子どもたちの状況であろう。いじめに加担しない強い意志をもつ子どもがいたとしたら、その子どもはよほど強い倫理的意識を持つ家庭で育ったにちがいない。

2.7 すべての子どもが同じ一つの方向に横並びにされることが考え直されなければならない。子どもは家では家族に囲まれて生きており（双子でないかぎり、大人、異年齢の兄弟姉妹とともに暮らしている）、身の周りのさまざまな大人を見ながら成長する。教育もまた世代の継承と年長者への模倣をつうじて行われる。そのような子どもたちが同年令の、同質の子どものなかに常時閉じ込められ、近接することを強いられば「病理現象」が発生することは避けがたい。このことにこれまでの学校はあまりに無神経であった。かつては、6歳になれば桜の花のもとに学校の門をくぐり、整然と並べられた机に緊張した顔で席につくということが、すべての親にとっての「エデンの園」であった。しかし、21世紀の学校はすでに「失樂園」になりつつある。整然と並べられた机が修羅場になる可能性が大きくなっているのである。今日では、教室ははるかに開放されなければならないだろう。多様な形の教室が生まれるべきであるし、一つ教室のなかに閉じこもったままではできるだけ避けられなければならない。学校内で異年齢交流が興り、あるいは上級学校や下級学校が相互に交流しあい（オープンキャンパス）、地域の人々や老人と接することを進めること（地域ボランティア）が、教室の開放を促すであろう。このような「教室開放」は近年断片的に行われるようになってきている。しかしこのような取り組みがむしろ教育の本科であり、中軸に据えられなければならないという理解はまだ見られない。学校の本来の姿は開かれた人間関係の陶冶の場だという理解が育たなければならないのである。

2.8 いじめには「固有場」が存する。いじめが生まれる空間には一つの共通性がある。閉鎖空間である。空間が固定され、しかもそのなかに子どもたちが長期間密集させられるといじめが生じるのは必然である。彼らの生活の場を開かれた空間へと転換させ、彼らが開かれた空間のもとで、抑圧されていた生命感覚をよみがえらせること、ここにいじめ問題の克服のための鍵がある。それゆえ教室のあり方を根本的に見直し、そこを真に開放された場にしなければならない。開かれた教室がいじめ問題解決への第一歩である。子どもたちの生活空間をより開放的な、自由度のある場にするのが何より求められている。固定化した学級制度を見直し、授業の少人数化や自由選択性、異学年交流、地域社会学習などの学校改革を学校関係者の創意で推し進め、子どもたちの人間関係の流動化を促すことが重要である。このような取り組みが繰り返されればはじめて、いじめ問題の解決への糸口が見出されるであろう。

とりわけ、授業について行けない子どもにとって教室は不条理と苦痛の場でしかない。一律の教育システムではこのような不全感しか抱けないような子どもたちが多数生み出され、広大な不如意の空間が広がることになる。いじめる子どもたちといじめの場ははじめからあるのではない。一定の条件が整えば食品の発酵が進むように、教室がいじめ空間に変容するのだ。環境が変われば子どもたちの心の諸関係も変るのだ。彼らが開かれた場に身を置き、心を没頭させるような対象に出会うことができれば、彼らの心からいじめは自ずと姿を消すであろう。

教育の場のそのような転換を教育のリセットと呼んでみよう。場のあり方をリセットするのである。子どもをひとつの場には閉じ込めない、長期間滞留させない、メンバーを固定させないなどの工夫が本気で試みられるべきである。環境が変われば「倫理」も変わるのだ。子どもの生活空間のしくみを変えることによって、なくてもよいはずの生の苦しみを

雲散霧消させる機会が開けるのだ。いま、子どもたちの生活環境に創造的改変を加えなければならぬ。そのことによって、現今のいじめ事態がはるかに消えてしまう可能性がある。生活環境を見直そうとしないまま、いじめ対策を講じようとする教育者の側には大きな責任忘却があるであろう。

3 いじめる子どもについて

3.1 いじめ問題は「いじめる子どもの問題」であるという見地が忘れられている。昨今のいじめ対応では、もっぱらいじめられる子どもに関心が集中し、そこからいじめの実態について解明しようという方向が顕著であり、それどころかほとんど自明のように受け取られている。ところが、いじめはいじめる子どもがいるから発生するのだ。しかも今私たちが直面している抜き差しならない問題は、ほとんどすべての子どもがいじめる子どもになりかねない（潜在的にはいじめる子どもである）という事態であり、学校現場そのものがいじめ発生の土壌となり、「一触即発」の状況にあるということにある。

3.2 戦後の前半期にあつて学校現場で深刻とされてきたのは、「非行問題」であり、学校の「荒れ」であった。いかにも悪ぶった非行グループや暴走族たちが学校秩序や市民社会のルールに反逆するという形で世間を騒がせた。しかしこのような「反逆」や「狼藉」は根絶されないとしても、社会の表舞台からは潮が引くように退行していった。そしてそれと入れ替わるように「いじめ」が俄然注目されるようになったのである。土井隆義はこの現象を「非行からいじめへ」という流れとしてとらえる。「非行サブカルチャーが崩壊した結果、反抗のテクニクが先輩から後輩へと伝承されなくなり、手口の稚拙化が進んでいる。また、非行サブカルチャーに染まらなくなったために、いかにもワルっぽい荒れた形相の少年たちを街で見かけることも少なくなった。…（今日の子は）軟弱な人間関係をなんとか維持するために、外部の関係に対して固く殻を閉ざす傾向にある。その意味において彼らの感受性はまずもって仲間集団の内部へと向けられている。かつてとはその向きが反転しているのである」（土井隆義『友だち地獄』2008年、ちくま新書）。

3.3 いじめ問題とは、子どもたちの反抗の形態が内面化し透明化した結果、深部で繰り広げられる（したがって陰湿な）事態が偶々表層に浮かび出た問題なのである。彼らは大人社会にたいして殻を固く閉ざしている。彼らは、彼ら自身の親密集団内部で複雑な人間関係を作りだし、ひび割れ寸前の均衡関係を生みだし、親密の外見の裏で相互の意識軋轢を醸成させている。彼らは潜在的な「いじめる子」であると同時に「いじめられる子」でもあるのだ。いつどちらの側に転ぶか自分でもわからない瀬戸際を生きているのだ。それゆえ、真に危機的なのはいじめ一歩手前の崖っぷちに立つ「普通の子」であるというべきであろう。

もとより子どもの世界は力の論理がむき出しに現れる世界である。子どもは社会から保護されているが、それは裏を返せば法的な権利主体として認められていないということである。子どもには法は適用されない。また、子どもは自分の要求を説明や説得によって認

めさせることができない。子どもは「わがまま」（自己の力の行使）を通すしか他に方法がないと心得ている。このことについて中井正夫は、「子どもの世界は成人の世界に比べてはるかにむきだしの、そうして出口なしの暴力社会だという一面をもっている」と指摘する。子ども同士の「約束」は民主的な契約ではなく、一種の力関係の承認であり、仲よしの裏に隠れた支配と服従の関係の相互承認である。それゆえ、子どもは「約束」から脱出することができない。子どもは容易に「出口なし」の精神状態に追い込まれる。「なるほど、そのなかに陥った者（子ども）の「出口なし」感はほとんど強制収容所なみである。それも、出所できる思想改造所では決してなく、絶滅収容所であると感じられてくる。その壁は透明であるが、しかし目に見える鉄条網よりも強固である」（中井久夫「いじめの政治学」、『アリアドネからの糸』1997年、みすず書房）。

それゆえいじめ問題はすぐれて「政治学」的問題である。子どもの諸関係の「権力構造」を明らかにすることが必要なのである。そして、子ども存在の尊厳を子ども同士が承認し、子ども世界の社会的ルールを子どもの存在仕方において形成することが根本的に求められるのである。この「子ども憲法」は大人が作成するものではない。大人の為すべきことは、そのための環境と条件を整えることである。この「環境整備」のもとで、子どもが自由の空気を吸うことができるようになれば、子どもは大人社会に負けない人間讃歌の「憲法」を創り出すであろう。

3.4 中井久夫のこの「糸口」を手がかりにして、いじめのプロセスを以下に素描してみよう。いじめは子どもの権力願望が暴走するところから始まるのであった。本来子どもは力を頼りとし、力にしたがう。子どもは大人世界のなかで育つが、自分が無力であることを日々痛いほど味わっている。抵抗の支えが力であることはわかっているが、その不足を感じて歯を食いしばっている。それゆえ、きっかけが与えられれば子どもは力の行使に走り出すであろう。それが子どもの成長力なのだ。しかし力の行使に走り出した子どもは止まり方を知らない。力に慣れれば子どもは無際限に力を追求し、「これでよい」という満足点をもたなくなる。この力は大人にたいする抵抗を生むこともあるが、同じ子ども仲間に向けられることが一番容易いのである（むろん大人に向かっても歯がたたない）。こうして競争といじめが始まる。多くの子どもは力の行使欲と純真なやさしさ（このやさしさをもたない子どもがいるであろうか）を両性具有のように体得しており、両者の軋轢のさなかにあって苦しんでいる。こうして跛行的ないじめ状態が子ども世界のそこそこに発生し、際限なく繰り広げられる。

3.5 いじめには悪意の力学が働く。いじめる子どもはいじめられる子どもがどのような苦痛を受けているかを知っている。知っていながらその苦痛に寄り添おうとしないのである。いまはいじめる側に立っており、いじめる心で満たされているのだ。いじめる子どもは「遊んだだけ」という。しかしその遊びはいじめられる子どもが苦しまなければ遊びにならない。こうしていじめる子どもは対象を追いつめ、どこまでも許さず、相手のアイデンティティをつぶすまで手を休めない。いじめる子の心の底には「いじめ心」が張りついている。自分でも確かめることのできない曖昧な悪意が心の底で蠢き、行動へと突き動かす。相手を辱め傷つける心が働き出すと、いじめる心は内心の軋轢から開放され、優越者への願望

に満たされ、気が楽になるのである。いじめる子どもは次第に悪意と同居しながら幸福感を味わうようになる。

善意の行動は勇気を伴うものだが、悪意の行動はじつに簡単に滑りだし、機動力を発揮する。悪意はまず対象となる子を周りの子どもから分離し、標的として狙いをつけ、もっとも有効な方法を編み出す。対象の子に強い心理的不安や動揺を起こさせ、退路を断つ。「いじめ」は分離した標的を抱え込んで離さない。標的が固定されているから、暴力が反復継続性を帯びるのである。反復継続の過程で標的の特定化が強まっていく。標的の特定化と反復継続性とは、「分離」と「囲い込み」の暴力にとって、切り離すことができない一対の行為である」（芹沢圭介『「いじめ」が終わるとき』2007年、彩流社）。こうしていじめ行為は反復継続性と日常性と帯びようになり、そのことがいじめが他の暴力と異なる最大の特徴となる。

3.6 子どもたちをいじめへと走らせる基本衝動は「むかつき」である。いじているとき、その子どもには悪意が走っている。悪意は対象を襲うと同時に自分自身をも襲い、自己を免疫不全のような状態に陥れる。いじめ予備軍の子どもはその徴候に「むかつく」という言葉を連発する。むかつきとは自己の生理的不調に伴う反応である。自己のなかに異物が侵入しており、それを吐き出そうとする反応である。そのように、むかつく子どもは何かわからない異質なものが体内に入ってきたと感じ、自己自身との戦闘状態に入っている。この異物は「自己存在の不全感」というべきものであろう。自己の内部にたいする憎しみと敵愾心がむかつきを生み出す。むかつきはもともと他者に向かう作用ではない。しかし自己の内部で暴れまわるむかつきは、対象も輪郭もはっきりとしないまま周りに怒りや不満をぶちまき、手当たり次第に攻撃をかけようとするのだ。むかつく子どもにとって誰をいじめるかとは些細なきっかけで十分であり、二次的な関心事にすぎない。

いじめる子どもは根源的な不幸福感をもっており、この不幸を身近な誰かに転嫁しようとする。この点で、内藤朝雄の次の指摘は問題点を的確にとらえていると思われる。「この『むかつき』は、何かに対する、輪郭のはっきりした怒りや不満ではない。そうではなくて、『存在していること自体がおちつかない』、『世界ができそこなってしまう』ような、漠然とした、いらだち、むかつき、おちつかなさである。こういう、いわば存在論的な不安全感に直面したときの、かけ声が『むかつく！』なのである」。さて、彼はいじめ加害者には独特の被害感と、憎悪と、残酷が見られるという。思い通りにならない憤怒が対象に転嫁されるのである。「むかつきの反対が曖昧な無限の救済感である。不安全感をかかえた者の認知情動システムが誤作動を起こし、突然、世界と自己が力に満ち、『すべて』が思い通りになるかのような『全能感』が生まれる。いじめ暴走の始まりである。…いじめ加害者は、いじめの対象にも喜びや悲しみがあり、彼の世界を生きているのだ、ということを知っているからこそ、その他者の存在をまるごと踏みじり抹殺しようとする。…こうして子どもたちは仲間と集まり、暴力によってかたちを与えられる全能感によって、この『むかつき』から『守られ』、『何でもできる』気分になる。不安全感の反転現象である。」（内藤朝雄『いじめの構造』1984年、講談社現代新書）、と彼はいうのである。

また彼は「ノリ」がいじめの現場の心であるという。「ノリ」とは同じ場にいる大勢への同調の心であるが、神聖であり、守られなければならない。周囲の皆が相互に調子を高め

あって悪意の乱舞に向かうのである。「ノリ」の場は彼らにとって不全感からのつかの間の解放として「生命」のようなもの（全能感）を感じる場である。そのときみんなから外れている者が攻撃の対象となる。「自分たちの『ノリの国』を汚す普遍的な理念に対して、中学生たちは胃がねじれるような嫌悪と憎悪を感じる」（同書）。

むかつきは現代の子どもたちに見事なかたちで「実存化」され、感染症のように広がっている。むかつく子どもたちを生んだのは今日の社会の人間無視の効率的な生活システムである。手軽な生活に慣れ、欲望の対象が容易に手に入ると信じている子どもは自己の絶妙な状態以外はなじみず、他者の不幸を忘れる。むかつきはがまんを知らない、甘やかされた生活の産物である。むかつきには他者を尊重し敬愛する心が欠けている。むかつきは愛を滅却する。むかつく子どもからは、信頼し信じるという心が抜け落ちてしまい、他者を大切にするという人間観が雲散霧消する。このような状況を無神論的状况と呼ぼう。それゆえ子どもをむかつかせてはならない。本当に愛する経験をもたない今日の子どもたちは、むかつきにたいする抵抗力をもたないからである。むかつく子どもは自己嫌悪の亢進の一途をたどる。周りの他者に自己嫌悪をなすりつけ、おのれのレベルにまで引きずり下ろすまでは止むことがない。「むかつきいじめ」は愛への反逆行為である。

3.7 いじめはその程度と形態においてさまざまに分類されるが、そのレベルの観点から三つの段階に分ける議論が一般的である。清水賢二によれば、三つの段階は次のように説明される。第一に、「無意識的あるいは意識的に繰り返しなされるからかい、ふざけ、ひやかし、つけくちなどの悪質性の低い行動からなる「表層いじめ」、第二に、「継続的あるいは一過的な悪意を込めた会話、言葉、身振り、動き、集まりなどにより被害者が心理的不安や動揺を起こし、あるいは身体的財産的不利益を半強制的に求められる「中層いじめ」、第三に、「悪意を込めた抗しがたい嚇しや暴力を背景に被害者に強い心理的不安や動揺を起こさず、あるいは不本意な交友関係、金品要求、暴力行為、違法行為への参加を強いる行動としての「深層いじめ」である（清永賢二『いじめの深層を科学する』2013年、ミネルヴァ書房）。

この分類において、とくに第二の中層段階が注目される。中層いじめは子どもたちのざわめきのような人間関係のなかから、些細なトラブルやマナー違反、思惑の衝突、グループや少集団の形成などをきっかけとして、任意の場で生じ、一定の期間持続し、先鋭化しあるいは消滅するというような、変異と流動性を特徴とするいじめである。いじめは子どもたちの私的な日常生活のざわめきに隠れて見えない場合が多い。このようないじめは教師や外部の大人が介入して止めることが困難であり、ときに逆効果になる。森田は、「グレイゾーン（中層）のいじめに対する教育的指導の本道は、子どもたち自身による自浄作用をいかにしてたかめるかにある」という（森田洋司『いじめとは何か』2010年、中公新書。因みに、彼はいじめの三段階を白、グレー、黒と色分けしている）。しかしこの自浄作用はグループ化しひび割れを起こしている子どもたちの内部では容易に進まないであろう。むしろこのようなひび割れた人間関係が作られないような開放的な場づくりと雰囲気づくりが求められる。中層いじめがはびこる基底には、子どもたちの間で自己責任に基づいた倫理的意識が欠如しているという状況がある。自己責任を棚上げにして他者を責める人間観に子どもたちもしっかりと浸っている。

いじめの土台にはこのような個人責任倫理の欠如という日本社会特有の精神状態がある。子どもたちはこの精神状態をむしろナイーブな形で擦り込まれているのである。彼らは個人であることの自覚を強く持たず、集団身体であることをよしとし、集団への濃密な帰属意識、一体化願望を抱いている。いじめは自分たちの帰属する集団身体の盛り上がりのために犠牲を捧げる行為でもあるのだ。それゆえ、いじめの場では集合的な生命感覚が高揚する。「中学生たちがいじめを「遊び」と言い、弱者をなぶり殺しにするような行為を「遊んだだけよ」と言うときの「遊び」とは、こういった「祝祭」的な生贄作業のことであり、それは集合的な「生命」感覚を構成する、きわめて重要な営みである。…ノリで響きあう「みんなの空気」は彼らの秩序の根幹であり、人の命よりも大きな価値がある」（内藤朝雄『いじめの構造』）。

他方で、第三の深層いじめはターゲットをとらえて離さないあらゆる種類の暴行、金品要求、違法行為への参加を強いるいじめであり、高レベルの集団的な暴力行為であり、非行である。深層いじめは心だけでなく財産や身体、さらに生命に大きな危害を及ぼし、被害者が自死にいたるケースが多く、絶対に許してはならない非行である。清水賢二は、深層いじめは年間700件弱起きており、他のレベルのいじめとは質的にまったく異なるという。そして中層レベルから一挙に深層いじめに落ちることはないというが、むしろ近年は中層レベルのいじめがいつの間にか昂じて深層化するという傾向が見られるものと思われる。しかもいじめによる自死が、深刻で徹底した暴力的いじめによるのではなく、集合的な「ざわめきいじめ」によっても起きるということが見られる。

3.8 今日、マスコミ等で取り上げられるいじめ事件の多くは自死を伴う深層いじめである。深層いじめは、「非行」というラベルが貼られることを学校関係者がためらうために表面化されにくいという傾向があるが、他方でその事実が激越なために（特に遺書が出てきた場合に）社会の耳目を動かし、学校の枠を越え、行政や、医療、警察、司法が対応に乗り出すということが繰り返されてきた。

深層いじめが自死を引き起こすにいたるまでには、いじめの深化の過程があるという。中井久夫によれば、いじめの過程は「孤立化」と「無力化」と「透明化」という三段階をたどる。深層いじめはこれらの諸段階を通過したいじめの完成型として捉えることができるのである。いじめの主眼は最初「孤立化作戦」に置かれるという。「孤立化」とは、いじめの対象（標的）をしっかりとマークして周りの子どもから切り離すことである。いじめられるものがいじめられるに値すると「宣伝」することによって（PR作戦）周りの子どもが遠のく。孤立化作戦によって、周りの子どももいじめられる子どもを特別な目で見ようになり、当の子どもは理不尽な事態に自分なりの説明を与えようと必死になる。被害者はいつ襲われるか分からないので絶えず細心の注意を払っていなければならない（警戒的超覚醒状態）。しかしこのことが被害者をいっそうの孤立状態へと追い込む。「無力化」とは、被害者に「反撃はいっさい無効である」ことを教え、被害者を観念させることにある。抵抗することはむしろ、とくに教師や大人に訴え出ること、ちくりの罪名を受けることであり、厳罰が科せられる。いじめるものは、大人に話すことは卑怯であり醜いことであるという道徳教育を被害者に施す。こうしていじめは完成された「透明化」に向かう。この段階におけるいじめは擬態動物のように周囲の目から見えなくなっており（必要な場

合には故意に大勢の面前でいじめが行われる)、被害者は絶海の孤島に追い込まれたような状態になる(中井久夫「いじめの政治学」)。

3.9 グレーゾーンのいじめは子どもの日常生活のどの場でも起こりえるものであり、教師や大人が介入してこれを消滅させることがほとんど不可能である。子ども間のもつれた内部関係に大人が外部から解決に乗り出しても、子どもはくぐり抜けて逃げるか、偽善の演技を工夫するだろう。教師による事後の介入はそれゆえ限定的な意味しかもたない。教師の本来の役目はこのような介入をすることではなく、罅れを生じさせないようにすることである。より重要なことは、教師が子どもの心の活動圏のなかにしっかりと入り、日常的な交感を行うことによって子どもの心に寄り添うことであろう。さらに子どもに根本的な人間観を抱かせること、すなわち自己の「思想圏」(ヘルバルト)をしっかりと保ち、他者を尊重する心を教えることである。どのようなことがあっても他者を陥れず他者に危害を加えない強い意志、自己の衝動を抑える力(がまんすること)、生命への絶対的愛を教えることがなければいじめは根絶できないであろう。さらに子どもを狭い世界のなかに閉じ込めなくて、広い世界に赴かせること、あらゆる年齢と階層の人々がどのように生きているかを早い段階から学ばせること、そして情熱を傾ける課題と目標を持たせること、これらに教育者の努力が向けられなければならない。このような取り組みを通じてはじめて子どもの自浄作用を期待することができる。自浄が可能な状態を作ることが教育者の本来の仕事なのである。

3.10 今日なお、子どもたち同士の連帯感、仲間意識の高まりや学級のまとまりによっていじめを根絶しようとする考え方が大勢を占めているが(たとえば、子どもと学校との絆を重視するソーシャルボンド論)、今日のいじめ胎動状態が潜在している子ども世界にあっては、この考え方は諸刃の剣となることに留意しなければならない。学校や学級における一体感を養うことは、それだけでは子どもたちに閉鎖的意識を増大させることになりかねず、場合によっては強い排外的衝動に走らせかねないからである。また、いじめる子といじめられる子を和解させようとするのは、いわば強者と弱者を和解させるようなものであり、いじめる子の責任を曖昧にしたままであってはいじめを根絶できず、その再発を招くことになるであろう。

子どもたちのまとまりの前に、社会的公開的な場における人間関係に習熟させることが必要であり、民主主義的で市民的なセンスを身につけさせることが必要なのである。道徳教育を強化したところでいじめ問題は克服できない、という考え方がある。「加害者は学校や家庭でストレスを抱えている場合が多く、そこに思春期特有の複雑な心理が絡むことで、いじめがひどくなってしまいます。本人も攻撃の衝動を抑えられず、暴走してしまいます。そうした子どもに、道徳教育の強化によって教師が上から規範意識を身につけさせようとしても、さらにストレスを貯めこむだけです」(尾木直樹『いじめ問題をどう克服するか』2013年、岩波新書)。道徳教育がこのように上からの目線で、国が定めた徳目と規範を教えこむものであるなら、尾木の言うように逆効果を招きかねないであろう。道徳は本来人間精神における内的な意思の涵養を育む営みである。このような意思形成を子どもの心に育まないかぎり、いじめ問題を克服することは不可能であろう。それゆえ、道徳教育

を徳目教育から内的精神の涵養の教育に転換させることがいじめの根絶のために求められるのである。

4 いじめられる子どもについて

4.1 一通の中学生（2年男子）の遺書がある。「なぜ、もっと早く死ななかったかという、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に、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、自分で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」（武田さち子『あなたは子どもの心と命を守れますか！』WAVE出版、2004年）。自制心とやさしさを失っていないが、おそらく極限にまで追いつめられた心の状態が伝わってくる。危うい年齢の中学生の多くが、自死という自己の終焉行為のすぐ近くで生きていることが伝わってくる。

4.2 いじめ問題の最大の悲劇は、いじめられる子どもが心身に苦痛を感じ、生きることの喜びと意志を失うにいたることにある。いじめがそのような状況に被害者を追い込むのである。それゆえ、なぜいじめが被害者から生への意欲を奪いとるほどの力を持つのかという理由を解明することがいじめ問題を理解する上での不可避の問いとなるであろう。ところが学校現場では、むしろいじめ被害者をクラスのなかで孤立させないような支援体制（和解による解決）をつくることや、カウンセリングや転校を勧めることによりいじめられる子に対応を勧めるケース（隔離による解決）が大半である。ある調査によれば、2004年から2009年までに、小4から中3までの児童生徒で、「週1回以上」いじめられた体験が継続したと答えた者が男女ともに、どの学年も5～20%程度に及んでいるという。100万人程度の児童生徒が「仲間はずれ・無視・陰口」といういじめを受けていることになる（『いじめと向き合う』教育科学研究会編、2013年、旬報社）。膨大な数の子どもたちが生きることの充足を味わうことができず、苦しみの日々を送っているのである。信じがたいほど多くの子どもたちが生きる意志を失いかけているのである。

4.3 いじめられる者の多くは長期のいじめを受けており、深刻な内心の葛藤と心身の疲労状態（PTSD症候群）にある。いじめのさなかにあるときは「供犠」のスケープゴートを演じなければならない。被害者らしく振る舞わなければならないのである。逃げたり闘ったりすればただちに身の危険を招くから、「友だち」の役にとどまりながら卑屈な従属の姿勢を示すか、あるいは陰で弱々しい反抗をするしかない。しかしこれは危険なことであり、生きる希望を喪失させる行為であることは容易にわかる。森田洋司がいうように、いじめによって失われるものは肉体の生命だけではなく、自己の尊厳、自己肯定感、あるいは自己実現という「人間存在」における根幹も失われるのである（『いじめとは何か』）。仲間集団や社会の一員としての自覚が根元から突き崩され、流れにただよう浮草のような意識状態になる。それでも彼らは学校や仲間集団から逃れられない、およそ逃げることが考

えられず鉄条網よりも厳しい囲いで囲まれていると感じる。いじめられている子どもの精神状況についての中井久夫の記述は、その深刻さに心を震撼させられるだろう。「この段階になると、被害者は孤立無援であり、反撃あるいは脱出のために無力である自分がほとんど嫌になっている。被害者は次第に自分の誇りを自分で掘り崩していく。さらに被害者の世界が狭まってゆく。加害者との対人関係だけが内容のある唯一の対人関係であって、大人も級友たちも非常に遠い存在となる。遠く、実に遠く、別世界の住人のように見えてくる。…空間は加害者の臨在感に満ちている。すなわち、自己の無価値化の完成である。多くの子どもの自殺は、とうてい果たせない「無理難題」を課せられたことを契機に実行に踏み切っている」（「いじめの政治学」）。

4.4 J.L. ハーマンが心的外傷（トラウマ）について語っていることは、いじめ被害者の精神状態についても的確に当てはまるであろう（J.L. ハーマン『心的外傷と回復』1992年、中井久夫訳、みすず書房）。彼女は心的外傷の被害者はわれわれに実存的問いを投げかけているという。苦痛の重荷をわれわれもまたいっしょに背負う姿勢に立ってはじめて、外傷の意味がわかるというのである。そのためには、人が心的外傷を受けたときの様態、その後長く続く精神的な苦悩の実態を理解していなければならない。人間は、抵抗も逃走も可能でなくいっさいの行動が無益に終わったとき、彼の自己防衛システムは圧倒され、解体に向かう。健全な場合に危険にたいしてとる防御反応が崩壊し、いわば丸裸で敵にさらされるようになるのである。そのとき、被害者は外傷後ストレス障害（PTSD症状）の三つの症状を呈するという。「過覚醒」と「侵入」と「狭窄」である。「過覚醒」は長期間にわたって危険に備え続ける緊張のために発症し、「侵入」は心的外傷を受けたその時の刻印が心に焼きついたままであることの症状であり、「狭窄」は屈伏によって心が無感覚的反応を呈するにいたる状態である。被害者は覚醒の基準線が高くなっている。彼らの身体はつねに危険にたいする警戒状態にある。彼らは不意に襲ってくる刺激や体験を思い出させることに対して極端な驚愕反応を呈する。彼らの身体は落ち着いたよい気分を持つことが困難になる。不眠、昂奮、緊張性頭痛、胃腸障害、腹痛、背部痛、骨盤痛を伴うことも多い。外傷後の諸症状は非常に長く続き、また幅が広いので、被害者はその後長く記憶に苛まれ、孤立無援感と恐怖とにしばりつけられた生活を送ることもある。

4.5 いじめられる子どもは「透明化」の段階にまでいたれば、いじめを避けることが無理だということを悟り、服従の仕方を身につける。彼らの多くはいじめ者が絶対の力を持ち、こちらの心を読むことができ、こちらの人生を完全にコントロールしていると思ひこむようになる。彼らは残された唯一の方法である「よい子にしていること」が生きるための唯一の方法だと思ふようになる。彼らはいじめられているという秘密を隠そうとする。なんでもないのだと親や周りの大人たちに思わせるために彼らはあらゆる工夫をする。他方で、彼らは自傷行為に走ることが多い。ハーマンによれば、彼らは当初自傷行為に疼痛を感じないという。むしろ穏やかでほっと救われた感じが力強く起こってくるという。身体の痛みの方が心の痛みよりずっとましなのでこの置換えとなるのである。彼女は、自傷行為は自殺とは明確に区別されるという。自傷行為は死ぬためではなくて、耐えられない心の痛みを和らげるために行われるというのだ。逆説的であるが、彼女は自傷行為を自

己保存行為の一つの形と考えている。

4.6 PTSD症状にいたった被害者は彼の生活の空間と時間を崩壊させる。基本的な人間関係が維持できなくなり、〈自分以外の人々との関係において形成され維持されている自己〉が粉碎される。家族愛、友情、恋愛そして地域社会への感情的紐帯から引き裂かれる。生活空間の全体が変形させられ、孤独な内面生活に閉じこもりがちになる。社会に適応するのが恐ろしいほど大変な仕事になる。また、時間感覚が変調し、未来も過去も消え去る。こんなことの一切がいつどのような形で終わるだろうかと考えて自分を苦しめ苛むことをやめ、苦しみの今に流されるままになる。ある被害者の言うように、「われわれにとっては歴史はすでに停止していた」。こうして被害者は、同時に二つの世界を生き、また二つの時点に存在し続ける。一方で現実の世界に身を置く自己と他方でいじめの現場に一人取り残された自己とが同時存在し、前者の世界に身を置きながらもフラッシュバックし、いじめの現場のその時に連れもどされる。

4.7 いじめによる心的外傷からの回復の手がかりは、その後を生きていくための「有力化 empowerment」を養い、他者との新しい結びつきを創ることにある。極度に内攻的になり自棄的になっている状態からの回復は容易ではない。被害者の回復は「人間関係の網の目」に包まれてはじめて可能であり、孤立状態のままでは立ち直ることは望めないだろうと思われる。森田ゆりのように、「ちからはすでにわたしたちの内にあるのだ。傷つけられ、抑圧され、外に出すことを阻止されてきた自分のちからに気がつくこと、それを活性化させることである。…エンパワメントとはちからをつけることではなく、「ちからを回復すること」といったほうが、その本来の意味にずっと近い」（森田ゆり『子どもと暴力』1999年、岩波書店）。いじめに傷ついた子どもたちは、新しい生活が蘇るなかで本来自分もっていた力をふたたび見つけ出したとき、新しい一歩を踏み出すことができるのである。

5 根源的問題と対応的見識

5.1 いじめ問題はなぜ生じるのか。その原因を問う視点が今日のいじめ対策の流れにおいて見失われている。いじめ問題は基本的にいじめる子どもの問題である。いじめられる子どもは被害者であるという認識に徹すべきである。いじめの認定は外的な状況調査（周りの子どもたちからの聞き取りが中心である）によっては適切になされえない。いじめの事実認定はとくに被害を受けた子どもの内面的主観、とりわけ内的なPTSD（心的外傷）の状態によって判定されなければならない。いじめは心に傷を負わせる行為であり、その被害は当該の子どもの内面に起きているからである。ハーマンは被害者と加害者とのあいだには道徳的中立という選択肢はないという。喧嘩両成敗の論理は成り立たないのである。私たちはどちらの側に立つかの実存的選択を強いられている。しかし被害者の側に立つものは、加害者のむき出しの怒りに直面するだろう。しかも加害者は圧倒的多数である。いじめに立ち向かう人は圧倒的な敵（無理解と反感の当事者たち）を覚悟しなければならない

いのである。「これは避けられないことであるが、私たちの多くにとってこれ以上の名誉があるか」(ハーマン)。

5.2 子どもたちのいじめの現場は学校である。学校がどのような制度のもとで成り立ち、どのような子どもたちの世界を創り出しているかということがいじめ問題の存否を決めると言っても過言ではない。学校が高度の閉鎖性を有し、児童生徒の長期にわたる凝集状態を許し、「全制的施設」の性格を持ったままでいけば、いじめ発生の土壌となることは明らかである。学校には市民社会のルールとは異なる、管理施設的な制度や運用がまかり通ってはいないだろうか。未成年のゆえに子どもたちの自立性を押さえつけてはいないだろうか。子どもを形成されつつある人格的存在にとらえ、さらには市民(小さな市民)と認める見地が忘れられてはいないだろうか。

民主主義に基づく市民的公共性の秩序が子どもたちにも適用されなければならないのである。彼らに別の原理があるわけではないのだ。市民社会状態とは諸個人の自由と自立を原理とした人間関係のことである。自己の幸福の追求が保障されるとともに他者にたいしても同一の権利を尊重すること、このことが徹底して教えられなければならない。民主主義とはゆるやかな人間関係のことであり、民主主義のもとではじめて諸個人間の過剰接触と軋轢は緩和されるであろう。

子どものあいだには壁があってはならないという。否、子どものあいだがべったりと密着してはならないのだ。子どもにも内面世界があり、自己の矜持の自負がある(幼児は自分が蔑ろにされると声を絶して泣く)。この内面世界をしっかりと陶冶することが教育の本来の課題である。子どもの内面的世界の引力圏には大人も他の子どもも勝手に立ち入ってはならないのだ。「なかよく」ということは「仲(間隔)がよく保たれている」ということでなければならない。交際の距離を保つということは、人生の最初期から教えられなければならないもっとも基本的な人間的ルールの一つである。

それゆえ教室は閉鎖的空間であってはならない。さまざまな活動分野に出てゆく「プラットホーム」(公共広場)のような性格を有することが望ましいであろう。そのとき子どもたちの関心は広い外部世界に向かい、接触による相互摩擦を軽減させることができるであろう。場が変わればいじめ問題は解消されるのだ。たとえば、頑迷ないじめ集団が卒業とともに雲散霧消し、普通のおとなしい生徒や社会人になるということはめずらしいことではない。

5.3 いじめる側にもいじめられる側にもそれぞれの理由があるという見解は間違いである。どのような場合にもいじめることには正当な理由がない。いじめることを弁明する論理はない。いじめられる側に理由や責任を求めることは被害者に対する新たないじめにも等しい。ところがわが国では、いじめる子どもを保護し、あるいは形式的な謝罪で免責しようとする場合が大半である。とくにいじめ自死の場合は、死人に口なしとばかりに自死をした子どもの家族が学校や地域からのけものにされ敵視される場合が後を絶たない。森田洋司は、「ヨーロッパの発想に照らせば、共同生活のなかで被害が発生し、安全が損なわれたとき、学校が加害責任を明らかにし、加害者にその責任を果たすよう求めるのは当然であり、それこそが共同体における正義を実現する妥当な方法である」と指摘している(『い

じめとは何か』)。また武田さち子は、「いじめ自殺で、加害者が罪を認めて真摯に謝罪した例は、私の知る範囲ではきわめて少ない。…いじめはトラブルにすり替えられる。加害者側は数を頼み、事なかれ主義の学校を味方につけ、生きている被害者の口さえ塞ごうとする。心身に深い傷を負わされた被害者は、被害を口にすることで周囲からはトラブルメーカー扱いされ、二重の被害を体験する」という（『あなたは子どもの心と命を守れますか！』）。加害者には「教育的配慮」がなされるのである。加害者の子どもにたいして責任をもって指導し矯正しようとする精神もシステムも学校には存在しない。学校も行政も加害者の親も、誰も責任をもって少年たちを立ち直らせようとしない。反省をしない子どもたちは同じことを繰り返す。

5.4 いじめ問題の背景には子どもの個性や価値意識、多様な創意関心を尊重するか否かという問題がある。すべての子どもを一律の尺度で測るのでなく、各々一個の存在者としてとらえる見地が求められる。子どもは適切な環境と刺激が与えられれば、驚嘆すべき個人的な能力を発揮する。これが子ども認識の第一の原理である。そして第二の原理は、どの一人の子どもも他の子どもと同一ではなく、じつは似てもいないということであろう。これら二つの原理はすべての人間に通底するものであるが、とくに子どもの教育においては尊重されなければならないだろう。個性とは差異である。自己とは他者と比較できない存在のことであり、他者と同じ基準で測ってはならない存在のことである。キルケゴールは現代を「水平化の時代」と喝破したが、現代は人間存在の差異を消去し、人間を横並びの状態にして競わせる時代である。しかし、子どもはそのような状態に置かれ、水平的発想に馴れてしまえば、その精神は萎え、嫉妬が暗躍することは避けがたいであろう。

それぞれの子どもはベンチから立ち上がってそれぞれ思い思いの方向に走りだす。多面性こそが人間のあるべき姿である。走り出すべき方向が無数に開けていることを教育者は洞察し、子どもに教えなければならない。ところが今日の学校では、子どもたちは一律に教えられ、ひとつの基準で評価され（すべての相対評価は一律の基準で評価する）、同じ方向に連れて行かれる。水平化信仰が行き渡っているのである。この基準のもとで子どもが序列化されるとき、上位から外れた大多数の子どもたちに自棄と怨恨の潜在意識が深く刻まれることは避けがたいであろう。

5.5 道徳教育はいじめ問題に有効でなく、道徳教育を強化したところでいじめ問題は克服できないという見解がある（尾木直樹など）。新しく発足する「特別の教科 道徳」（小学校は2018年度から、中学校は2019年度からスタートする）は、いじめ問題への対応をかかげて、急遽「特別の教科」に格上げされ教科に導入されたという経緯がある。それゆえ、教科書にはいじめ問題の単元が盛り込まれているが、上からの目線で善悪正邪を説く徳目主義（規範意識の教化）に徹したものである。尾木直樹は、「いじめはいけない」といった規範意識を教えるだけでは子どもたちに「ストレスを貯めこむ」だけであり、むしろ、自らが社会を構成する当事者であるという当事者意識、市民意識によっていじめ克服を育んでいくべきだという（『いじめ問題をどう克服するか』）。また中井久夫は、大人の世界にいじめが横行しているのに、いじめはいけないと教えられても子どもは理不尽だと感じるという（『いじめの政治学』）。

しかし、道徳、というより人間性教育（哲学）は教育の最初期から必要であり、教えられなければならない。人間性教育は、その本来の意味においては、個人が自分自身の意志と判断力を持ち、おのれの判断にしたがって自律的に行動することを教える学問である。このことを踏まえてはじめて教科としての道徳はその真価を發揮できるのである。そのための前提になるものは、人間世界についての科学的な認識力と、内的精神の自由と行動の自律力であり、生命と人間性への驚嘆の心である。子どもたちがこれらを本格的に学ぶ場が今日ほど切実に求められるときはないであろう。そのための教育の可能性が問われているのである。子どもの人間形成にはもちろん大人に全責任がある。カントは、もともと人間には自由を求めるきわめて強い傾向性が備わっているという。彼は、この自由を正しく習得すると人間はその素質を信じがたいほどに發揮するが、わずかでも邪な自由、わがままや奔放という自由の擬態に慣れ親しめばすべてを犠牲にしてしまうという。それゆえ、子ども時代に自らの意思のままに気ままに生活することが許されて、しかもそのときいかなる抵抗にも合わなかったとすれば、人間はその全生涯をつうじてある種の野性的な粗暴さをもち続けるであろうともいう（I.カント『教育学』、『カント全集』第17巻、岩波書店）。

5.6 それゆえ、人間教育の原点を今日の歴史的状況のもとで新たに見なおすことが、いじめ問題に立ち向かう基本的姿勢でなければならないだろう。子どもが生き、成長するということの意味を問うことは、人間の存在論的意味を問う問題である。子どもが押し寄せる欲望装置に負け、わがままとやさしさの渦のなかで自分を見失っているなかで、安定した自尊感情と他者尊重の意識とを身につけることが、いじめ問題克服のABCである。日本人の心から人間への尊崇の感情と他者危害への抵抗の意志が弱まってすでに久しい。この原点に立ち返らなければ、いじめ問題は根絶できないであろう。

第2章 いじめの根への問い

以下の論考は、いじめ問題の背景にある子どもの精神的状況の問題とその思想的意味について筆者が考察したものである。

1 子どもの精神的状況

1.1 子ども時代は心の危機の時代である。幸せな幼年時代の揺籃から突然理不尽の烈風が吹き荒れる競争世界のなかに投げ出され（小学校の始まりのときからそこは競争社会である）、何の心の準備もないまま競争と差別の世界を生きぬくように命じられるのだ。高速道路が網の目のように張り巡らされたなかを一人で歩くと命じられたような生活が始まってしまうのである。

子どもにとって、この境遇は不意に訪れるものであり、有無を言わせないものである。家庭や学校はほんらいこのような状況にたいする防御壁となって子どもたちを守るべきであるのに、彼らをこの烈風のなかに押し出している。そして、この烈風にさらされた瞬間、

子どもの心がこわばり始める。受動的硬直と絶対的諦観＝思考停止が生まれ、伸びやかに育つかも知れなかった自己信頼（R. エマーソン）の芯を塞がれてしまう。このことが現代日本の子どもたちの最大の特徴であるかもしれないことを、各種の子ども意識調査が雄弁に伝えている。日本の子どもは際立って自尊感情が低く、自分の生活に誇りを抱くことがなく、未来に希望を寄せることがない。むしろ子どもたちは、この世界に無をしか見ることのないニヒリストではないかと思わせるほどである。信頼という言葉を見失ったとき、精神のあらゆる彷徨が始まるのだ。それゆえ、エマーソンの次の言葉は子どもたちへのメッセージであるかのようなものである。「自分自身を信頼せよ。あらゆる心はこの鉄絃に触れて響きをなす。神の摂理が自分のために与えてくれた位置づけと、同時代の人々との交わりからなる社会と、諸々の出来事の関連性を受け入れよ。」（『人間教育論』、世界教育学選集、市村尚久訳、明治図書）

1.2 子どもにはもともと直裁的なものの捉え方と本質直観的な是非の透視能力がある。子どもの論理は媒介的、方便的ではない。それだけに自然の理にかなったものであるが、それは同時に折れ曲げられやすく、誤った価値観にさらされれば、そのまま誤った方向に容易に傾くのである。是非を見分ける力を子どもは生まれながらに持っている。しかし、このように「絶対的」に、選択の余地もなく、大人社会の既成価値観が押しつけられれば、子どもはその是非の能力をほとんど瞬時に窒息させ、その後は長い思考停止の成長期を送ることになるかもしれないのである。

彼らは大人社会の言い分にダブルバインド（板挟み状態）となり、不信感を募らせるといふ経験を重ねる。一方では平等と共生の唱導を聞きながら、他方で同時に格差と競争に耐えることを強いられるなかで、子どもは自分の意欲でものごとを選ぶことを回避し、是非の判断のあいだをすり抜けることを学ぶ。学校生活では子どもたちは屈託のない日々を送っているように見えるが、彼らは前方に暗雲が広がっているのをひそかに察知している。この暗雲に向かって進まなければならないのだ。多くの子どもたちはこの先行きを見ながら見て見ぬふりをし、心の底で不安と不条理を感じ、そこから逃げ出したいという衝動を心の片隅に抱いている。

いま学校は子どもたちの希望が息づく場であることを止め、競争の圧迫的な空気がただよう場となりはてている。このような状況のなかで、彼らが大人社会から押しつけられる（と受けとめている）秩序とは別の秩序、彼ら自身の「論理」が通用する世界、いわば一つの「仮想現実」を求めようとするのは自然だろう。この「仮想現実」は二様に現れると思われる。一方では、彼らは自分の心のなかに閉じこもり、ハリネズミのように殻を固くし、「オタク生活」を始める。他方で、彼らは大人社会の論理に「本能的」に反発し、自分たちだけに通用する暗々裏の約束を定め、秘密結社のような集団をつくろうとする。いずれも大人社会からの遮断の行動である。

子どもたちのいじめ行動はこのような土壌から生まれるのではないか。いじめは子どもの心が鬱積しどこかにはけ口を求めるときに起きる。抱負をいだき、自己信頼の思いに目覚めた子どもはいじめに走ることはない。いじめる子どもはひそかに自分のなかにある自分を敵視し攻撃しているのだ。それゆえ、いじめを克服するには子どもの心のなかにある鬱積した澱みを取りのぞき、子どもの心を広い空間に解放することがなによりも必要なの

である。

2 いじめの発生機序について

2.1 いじめは人間社会のいたるところで見られる現象であるが、すべての社会組織において必ず起きるというわけではない。組織が一定の条件にあるとき、ちょうど温度と湿度が適正であれば発酵が始まるように、いじめがきわめて容易に発生する。そして、今日の多くの学校ではそのような条件が整っているのであろう。いじめ調査で発生件数の少ない学校や行政区が調査不足と指弾される状況である。ところが、その条件は現代社会に生きる私たちの生活スタイルとそれに支えられた価値観から創りだされたものであり、私たちの生活社会空間にいじめの菌糸が這い拡がっていることはあまり注意されない。

それでは現代生活のどこにそのような条件があるのだろうか。いじめの発生機序となる二つの根本的要因が考えられる。一つは現代生活を覆い支配する価値観であり、他は現代社会の組織的性格である。

2.2 第一に、私たちが営む現代生活は習性化され制度化された体制的価値観（これを大人の価値観と呼ぼう）によって覆いつくされている。しかしそれらの価値観は物事の理路を導くものではなく、むしろ多くは現実生活の利害を糊塗するのに都合よく合致したものであろう。それは欲望的な経済生活によって醸成された自己中心主義と競争主義的な幸福観に他ならないであろう。それはものごとの是非を自分で考える理性的な人格を導くものではなく、他者のなかを泳ぎ渡る器用さを身につけさせる技巧を事とする価値観であろう。これらが大人の世界を支配していることを子どもはよく知っている。そして自らの立場の弱さのために大人の価値観を受け入れる（ふりをする）ことが得策であると心得ている。しかし、このような価値観と社会システムのために不利な状況に陥っていると感じる子どもたち（いわゆる「落ちこぼれ」やボーダーラインにいる大多数の子どもたち）は、大人社会の価値体系に不信の念をいだき、ストレスを鬱積させ、人生を前向きに捉えることができなくなるであろう。

とりわけ近年国際的に急激に広まっているポピュリズム的な政治世論は、いじめが蔓延する社会状況と無縁ではない。その自己本意的であり、他者排撃的な発想法はいじめ心理とも共通であり、人間性を限りなく狭隘化し、寛容の心を喪失させるという点で両者は同質である。ポピュリズムはいわゆる新自由主義の鬼子のような産物であり、現代世界の倫理的溶解の現われであるが、普遍的な人間性を拒否するという点で、現代における精神的退行の典型的な症状を示している。人間性を失ったその価値観は人々のあいだに偏狭な自己中心主義の心を生み出すばかりでなく、文化的偏狭と帰属集団への埋没をも生み出すであろう。そして、このような状況がいじめの蔓延の土壌でもあることは言うまでもないであろう。

2.3 第二に、もうひとつの根本要因は、今日の日本社会における組織的集団の閉鎖性である。民主主義社会は本来開かれた組織の相互関係のなかで成熟するが、日本社会の組織の

多くは閉鎖化の方向に傾倒するという特徴を有している。組織とそこでの人間関係が閉鎖するとき、集団規則の支配と成員の凝集度に比例して人間関係の非人間化が不可避免的に発生し、個人の自由を阻害し圧迫するようになる。さらに組織の閉塞性は多数者集団心理（多数者の専決を自明とする）を助長し、少数者の排撃を著しくする。たとえば、国家全体が一個の密閉集団と化した戦時下の「国民総動員法」の元では、個人の自由が死滅し、上意下達の命令的關係が社会の隅々にまで浸透し、「村八分」といういじめが蔓延した。

いじめは、それが生じている社会的背景としての競争原理や格差システムなどの構造的な疎外現象と結びついており、その随伴物という性格をもっている。ところが、この格差と競争という組織原理は組織の閉鎖性と一体であり、その産物に他ならない。格差はある一定の枠のなかで生じ、競争は「定数」が割り当てられたときに発生する。こんにち競争を美化し、進歩のための不可欠な方法と考える見方が支配的であるが、競争は他者を追い落とす行為であり、敗者を必然的に生むシステムであることに留意する必要がある。いじめはこのような格差と競争のある世界で発生するのである。そのときのいじめ行為は他者にたいする「追い落とし」であり、しかも弱者をいっそう弱い立場に追い落とそうとする行為である。その点で、いじめはどのような組織であっても、そこに諸個人間の非人間的な競争的關係が残存しているかぎりなくなることはないであろう。それゆえ、競争が美化され意図されている今日の社会的常識のもとでは、いじめは「必要悪」であるかのように絶えてなくなることがなく、闇の花を繚乱させるであろう。

格差は、子どものあいだでは集団内部での地位の「不等性」として表れる。弱者への差別である。いじめが見られる場では、いじめる側といじめられる側との間に格差があり、いじめる側に差別の心が生じている。格差は上下の差にとどまらない。多数者と少数者、平均者と偏差を有する者（異質者、異端者）とのあいだに格差がある。構成員が真に対等で相互的であるなら、いじめは発生しない。民主主義的な権利が認められる集団においては、各人は主体的な人格として振る舞うことが認められ、差別が介入することがない。相互性が民主主義の基本構造だからである。いじめが横行する場ではこの相互性が損なわれているのである。子どもたちの世界、とくに学校現場では、「教育」の名のもとにこの民主主義的相互性が無視され、抹殺される傾向にあるのだ。それゆえ、学校世界において、子どもたちの一人ひとりが人格的な主体であることが真に認められれば差別は介入することができず、いじめは生じないであろう。相互性がいじめに対する真の対立概念なのである。

民主主義とは人間の生活空間の開放性のことをいうのであろう。そして、いじめ行為は閉鎖的な格差空間において間違いなく生じるのである。いじめが見られるすべての場には、人間関係の閉塞的状况と他者尊重の空転がある。このような空間に生きている私たちは誰もが他者危害の一手前にいる。ときに起こる私たちの無思慮な行動がいじめやハラスメントにいたるか否かは、ほんの小さな格差意識のざわめきで分かれてしまうのである。

2.4 いじめ問題への視点と理解は、加害者と被害者という人と人との関係からとらえるという方式に定位している。しかしとくに子どもの世界における人間関係は容易に変化し、逆転し、離合集散するものである。この問題は個的な人間関係によっては捉えきれないのである。司法關係的な当事者の相互關係から、いじめ状況を加害者と被害者に双極化することには限界がある。より根本的な事態は「場」の閉塞性にある。ある一定の場の性格が、

優者と劣者への分化と運動を生み出すのである。そして今日の日本の子ども世界、とくに学校現場という場の構造と論理がいじめ発生への強烈な作用因、そういつてよければ「震源」となっているところに根本原因があり、ここに目を向けなければこの問題は一向に乗り越えることができないのである。

3 「閉ざされた社会」といじめ

3.1 閉ざされた場についてもう少し考えてみよう。閉ざされた場はたんに閉鎖的、閉塞的な場という意味にとどまらない。それは個人にたいして全体が、したがって個人的自由のたいして社会的責務（規則）が強大となり、絶対的となった場をいう。それが家族であれ、さまざまな集団であれ、教室や学校であれ、国家であれ、全体（制度、規則、支配者、管理者）が命令的性格を有し、成員を拘束する場であるならば、その場は閉じられている。およそ社会的道徳的責務を課す組織はそのかぎりでは閉ざされている。それにたいして、社会集団においてその成員である個人の心が人類にまっすぐに結びつき、それどころか自然や生命にまで及び、それらと結びつきあっているならば、そのような社会は開かれている。その社会は一定の限定的社会にたいして全人類社会というべきものであり、国境のような組織の境界を持たないであろう。現代社会においては、おそらく各種の NGO や研究者集団などがそのような開かれた性格を有しているであろうが、私たちが住んでいるほとんどの体制的な社会集団は例外なく閉ざされた場としての性格を有しているといわなければならない。

3.2 ベルクソンは、彼の生命哲学の終局の場面で『道徳と宗教の二源泉』（1932年）を著した。そして現代の既存世界がおよそ閉ざされた社会として存在するのにたいして、開かれた社会が展望されるべきであり、目指されなければならないと考えた。そして、社会の閉鎖性を切り拓くことのみが人類社会を創造に向かって跳躍させることができると説いたのである。彼は、私たちがそのもとで生活している制度的社会と開かれた人類社会との差異は本質的なものであり、たんなる程度上のものではないという。これまでは閉ざされた社会のあらゆる諸制度が人間を支配してきた。人間は社会的制度に包まれ規制されてきたのである。しかし今やもう一つの新しい道徳、別種の道徳が必要であるという。開かれた社会の道徳である。開かれた社会では、開かれた魂（心）が生まれ育つ。開かれた魂とは、自己の拡張や他人の支配に心を奪われるのではなく、その眼を自然の営みに向け、また未来世界に向けるような生き方をおのれの姿とする魂である。ベルクソンは、人間の心を解放し社会を創造的なものにするには、現実を超克する創造的行為と抑圧的な制度からの自己解放の努力だと考えたのである。

このような観点から見れば、今日の学校教育は閉ざされた魂を養成する閉ざされた教育に他ならないと言わざるをえないであろう。しかし教育とは魂を開く営みなのだ。それはまっすぐに人類の未来を我がこととして考えようとする人間を創造しようとする営みである。開かれた魂を育てるには、子どもたちのあいだに新鮮な風が通うように心の間隔を保たせ、各人が相互の絡み合いのなかでもがくのではなく、彼らの目を前方に向けさせるの

でなければならない。そうすれば、彼らは自分の周囲を創造的に組み替えようと工夫しはじめるにちがいないし、未来の人類社会のあり方に真剣に心を砕くようになるにちがいない。

3.3 人は、このような思想を夢想的だというかもしれない。しかしベルクソンは二つの社会のこの対比を断固として明確にしなければならない歴史的段階に人類社会がやってきたのだと考える。現代の科学技術の急激な進展や人類が共通にかかえる諸問題はもはや「閉ざされた社会」の拘束的なシステムでは対応できないというのである。われわれは彼のこのような議論に耳を傾け、「開く」ことの大きな意味を考えてみようと思う。そして、子ども社会もまた二つの社会——閉ざされた子ども社会と開かれた子ども社会——に分かれると考えよう。閉ざされた子ども社会では子どもたちは、彼らには逃げ場がないだけ、ストレートに組織と制度に拘束され、子ども同士相互の接触的関係に身を晒すことになる。彼らは前（未来）を見ようとせず、横（友人関係）に気を奪われる。子どもは本来未知の自然や事物の探求に没頭し、脇目を振ることを忘れるものである。そのような子どもは「開かれている」。しかし、今日の学校における子どもたちはこのような生き方に親しむ術をほとんど知らない。周囲の思惑と期待を肌で感じながら、「調整と対応」という与えられた課題（まったく大人のやることだ）に応えるのに心身をすり減らし、慢性的疲労状態にある。心のざらつきが神経を高ぶらせるが、この摩擦感情をぶつけることができるのは親か友しかいない。彼らは精神的に閉じ込められているのだ。彼らは開かれた生活の体験を持たない。学校と家庭との小さな空間、しかも「完全に」閉ざされた空間が彼らにとっての全世界なのである。このような状態こそいじめが繚乱する基礎条件である。

3.4 このことと関わって、「共生」という言葉の盲点について考えておくべきであろう。「共生」にも開かれた共生と閉ざされた共生とがある。そして今日の学校教育の場において用いられる「共生」というキーワードは多くの場合後者の意味である。「共生」は子どもたちの人間関係を導く理念とされ、いわば「殺し文句」のように用いられている。しかしこの言葉のもとで、皆と同じであることが至上とされ、異質なものが入り込むことを許さない精神状態が形成されるのであれば、それは一種の全体主義に陥る。かつての「村八分」が「国家的共生」のなかで繰り広げられたことを思い起こすべきだ。時代の通念にたいしてともすれば人びとは盲目的になる。ある特定の価値観が社会全体を覆うとき、それが子どもたちの前に純粹に強化されて現れることがある。それゆえ、共生は異質なものが同じ共通の場に共-存在するという意味でなければならない。

3.5 閉ざされた社会のより一層深刻な問題は、その社会が誤った方向に進路をとった場合である。社会にはその都度ある一定の方向性が支配している。この方向性が誤った、あるいは未来閉塞的な方位に向けられれば、すべてが萎縮し、沈滞し、創造性を失い、精神を麻痺させるにいたる。人類の悲惨な歴史は強度に閉鎖的な社会が誤った狂気の選択を行うことによって繰り返されてきた。しかも、閉鎖的になればなるほどその社会の選択は狂氣的になるのだ。このことは国家や大きな社会の場合にかぎられない。家族や小集団においても方向性があり、誤った選択がありえるのだ。今日の学校で言えば、閉鎖的な学校シス

テムが「過度に競争主義的な環境」(国連子どもの権利委員会第3回日本審査総括意見)を選んだ結果が、子どもたちの精神的葛藤を生み、その可能性の芽を摘んできたのだ。逆にそれが未来可能性に開かれた方向を選んでいけば、子どもたちの心に創造性が芽生え、精神に律動性が回復されることはほとんど自明のことであろう。

いじめ問題との関わりでいえば、学校における教育課程や生徒指導の閉鎖性が及ぼす決定的な影響について私たちは改めて考える必要がある。いじめはある条件が与えられると蔓延し、その条件から解放されると雲散霧消する性格の現象である。もっとも、たえず未知の領域に足を踏み入れなければならない教育の世界では、未来の教育においても新たな未知の病理現象が発生する可能性は否定できないであろう。その場合でも、子どもたちの精神を解放し、彼らの心に未来可能性の思いをいだかせることが、子どもたちの困難を克服する唯一の鍵であることはまちがいない。

4 いじめと道徳教育

4.1 いじめと道徳教育とは密接な関係があると考えられている。「特別の教科 道徳」が導入されたのは、いじめ問題が機縁であったことは、「教育再生会議」が2013年に出した第一次提言「いじめ問題等への対応について」において、「道徳の時間を「特別の教科道徳」として位置付ける」と提議されたことによって始まったことから明らかである。しかしながら、いじめは道徳教育の欠如の結果起きた問題だというわけではない。はるかに根深い現代社会の構造的な問題にその根があったのだ。この根に目を向け、その成り立ちを根本から見直すことなしには、いかなるいじめ問題対策も空転するだろう。もっとも、道徳教育がいじめの発生にたいする防波堤として有効な役割を果たすことは可能であろう。しかし、そのためには道徳教育が子どもの精神的資質を育て鼓舞することができる場合に限られるであろう。そしてそのような道徳教育は残念ながら現行の指導要領による「特別の教科 道徳」によって可能になるとは言いがたいであろう。

4.2 現代社会の諸制度や慣習は必ずしも道徳的性格に合うものではなく、それどころかその多くは反道徳的だと言わざるをえない(たとえば、原発の建設や稼働が地域住民の安全や地球環境の核汚染に影響を及ぼしていることは、到底道徳的善に合うことではない)。大人の世界に道徳が通用しないとき、どうして子どもに道徳を教えることができようか。道徳とはもともと大人に求められるものであり、大人の先決事項である。大人が道徳的であれば子どもは自然的な形で道徳を学ぶであろう。道徳的でない大人が道徳を教えることほど矛盾したことはない。子どもたちは大人社会のこのような欺瞞を肌で知り抜いている。そしてそれにながらも生き方を心得ている。それでも彼らはこの世界に道徳の光の片鱗を探している。汚されていない新鮮な風の流れを求めているのだ。もしそれを見つめることができれば、彼らの心に自己判断の結晶作用が芽生えるであろう。

4.3 子どもの世界は子どもの「私事」の空間である。子どもの私事には子どものルールとマナーがある。しかしそれは大人社会の規準とは趣を異にしており、直観的で即応的な類

のものであり、遊びとともに変化し、客観的検証を受けていない。その臨機応変の直裁的な約束を決するものは「行為の力学」である。砂山の頂から流された水が必然的な流路をつくるように、彼らの相互行為には力学に適った道筋が形成されるのである。それらは流動する彼らの成長過程の断面であり、自然の理に適っているが、欲望とのあいだに亀裂が生じやすく、子ども同士の間でトラブルを起こしやすい。いじめはたえずスタンバイされているようなものである。しかし、その時のいじめはいわば通時的な自然的いじめ（「いじめっ子」によるいじめ）であり、今日問題とされるいじめとは異なるであろう。

子どもの世界のなかでは、いじめは、からかいやふざけやうそやだましや卑怯と同じように、彼らの「自然的な」ふざけ行為の現れとして、いつの時代にも止むことはなかったであろう。しかし今日のいじめはそのような「素朴な時代」のいじめとは様相を異にしている。いじめにも歴史的変遷があるのだ。それは現代社会におけるいじめ構造（いじめ社会）の様態を写しとっており、現代の脈絡に適った「現代的いじめ」に変貌しているのである。企業活動や社会的諸制度のもとで蔓延する大人社会のいじめ構造と同型のものが、子どもの世界で、「学校活動」のなかで「純化」されて繰り広げられているのである。それゆえ、今日のいわゆる「いじめ問題」、学校教育の場における子どもたちの悲劇としてのいじめ問題は、大人社会の歪みを放置したままでは克服することはできないであろう。しかしそれでも子どもたちのいじめ問題の克服は大人社会の変化を待つわけにはゆかない。緊急行動が求められるのである。現代の「学校いじめ」は過剰接触（閉鎖性）と大人社会の模倣（規則社会と偽善の人間関係）によるものであり、いわば現代日本社会の縮図としてのいじめである。それゆえ、その責任は大人にあり、この大人社会の流行病を子どもに感染させないようにしなければならない。われわれは子どもの「私事世界」が危機を招かないようにする「責務」がある。われわれは子どもたちの心の世界の内部に安易に踏み込んではず、他方で彼らのトラブルを放置してはならない。これまでは教育という大義のもとで、子どもたちの私事の場に土足で立ち入り、彼らの心を操作成形することがまかり通ってきた。子どもにおける「人格性」があまりにも無視されてきた。われわれの行動は彼らの私事の世界に踏み込むことではない。それは「学校活動」のあり方を大きく変えることによって、いじめの内圧を押し下げることでなければならない。それは「開かれた学校」への具体的行動を踏み出すことによって、学校そのものが未来の人間像を先取りする場となることによってのみ可能となるであろう。ともかくも学校は「未来への疎開」に踏み出さなければならない地点にまですでに到達している。子どもを大人世界の戦場に巻き込ませるわけにはいかないのだ。

4.4 道徳教育はそれが適正なものであれば、いじめ問題克服への鍵を与えることができるであろう。道徳教育とは人間の心に普遍的な人間本性にかなった精神を涵養する努力であり、営みである。そのかぎり道徳教育は心の問題を子どもたちに考えさせる場である。しかし道徳教育においてもっとも根本的なことは、それが人間における普遍的理念を教えることを目指さなければならないということである。人類が共通に持つべき理想、人間として承認すべきものと拒否しなければならないもの、人間関係の根本的なあり方、それらに向かってそれぞれの発育段階で子どもが思惟投入できるような世界（教材）を示すこと、これらが道徳の課題である。そしてこれらの目標はたった一語に集約されるであろう――

愛の教育である。生命愛、自然愛、人類愛、人間愛、他者愛、そして自己愛——これらがすべて同一の愛の精神から派生したものであること、それらを自らのものにするによっておのれの人間性を磨くことができること——このことが道德教育の本質でなくて、道德はどこにあるか。いじめとの関連でいえば、道德教育はこのような愛の教育を開拓し実践する方途を模索することなしには、空転するばかりであろう。愛の心を養い育てること、そうすれば後は子どもが物事の是非を自分の力で考え、「自らの務め」を自分で発見するだろう。そしてこのことが子どもの心の解放への第一歩であり、いじめ根絶への踏み出しとなるであろう。

4.5 ところが今日の道德教育は、人間の普遍的価値＝人間性の核心を教えるのではなく、個々の場面での正邪のあり方＝徳目を教える教科に特化している。道德が四つの柱に分けられ、それぞれの場面で確定された徳目が呈示され、それらのすべてを修得することが義務づけられる。道德教育が「行動の指定」を事とする教科となっているのだ。人間は個々の徳目を教えられておのれの道德性を形成するのではない。道德教育は徳目教育ではない。道德性は根本的な人間観と価値観を自分で学び取る力を身につけることによって醸成されるのである。そのためには人は理想主義者にならなければならない。理想主義者とは愛を高く掲げる人のことである。普遍的な理想を心に抱いたとき、人はみずから「道德的」になるだろう。逆に理想が見失われたとき、価値は相対化し徳目に分裂し、人の行動は定型的にパターン化されるばかりであろう。

それゆえ、子どもたちからいじめへの内圧を減少させるためには、いじめの非を説くまえに、子どもたちの心を閉鎖状態から解放し、光の場へと連れ出すことが必要である。道德教育が有効性を持つとすれば、それがこのような場があることを子どもたちに発見させることによってであるにちがいない。

5 哲学的考察 ——子どもの内面性と哲学する心

5.1 J. F. ヘルバルトやF. フレーベルによれば、ものごとくに没頭する心が子どもの最高の特質であり、そのような子どもはみずから自己の精神力を鍛え、少年らしい人間性を醸成するという。探究的な意欲や行動が子どもの心を育てるといっているのである。自己の内面や自然の不可思議や言語活動の創造性に興味をもつ子どもは他者に対しても心を開く。また子どもは過去の自然史的世界や未知の宇宙や異世界のことがらに果てしない夢をいだく。そのような子どもは他者との心の交流にも積極的である。他者を排斥する心は世界の探索に心を奪われた子どもの魂に住むことができない。学校教育はこのような子どもの探究心(哲学的知的探究心と呼ぼう)を育てることに全力を注ぐべきである。いじめの場では子どもたちの心からこのような探究心が消え失せている。世界に向かうはずの心がへし折れてお互い同士を突き刺し合っているのだ。彼らの内面的な探究心の発露は大人社会によって塞がれ、彼らはいわば精神的窒息状態に陥り、相互に絡み合っただけで身動きが取れなくなっているのである。

5.2 いじめは第一義的に心の世界に向けられた攻撃であり、侵害であり、抹殺である。身体暴力的ないじめはそのための有効な（といじめる側が判断した）手段にすぎない。他者の精神的抹殺がいじめの最高規定である。その意味でいじめは心への加害行為であり、内面性への侵犯である。いじめがあるとき、そこには人と人との精神的な絆は断たれている。いじめの当事者はこのことを知っているがゆえに、ことさらにいじめる側もいじめられる側も対等のつながりがあるかのように偽装するのである。隠蔽は偽装的対等の形をとるのだ。

5.3 人と人とのあいだに真の対等と共感 *sympathy* が成り立つ場ではいじめは成立しない。いじめは差別の行為であるから対等の場ではいじめは生まれえない。いじめは心の遮断であるから、共感しあう関係のもとではいじめは育たない。共感とは人間社会を望ましい形にする最高の原動力になりえるが、そのときの共感とは異質な他者に対する共感——同質な他者との繋がりとは共感と呼ぶより、帰属意識と見なされるべきである——であることを理解していなければならない。共感とは同一感情、存在の一致の感情ではない。差異、すなわち多様性と複数性の上に成り立つ共通感情（普遍感情）が共感である。しかしこのことはいかにして可能だろうか。

共感には、他者を苦難から救いたいという善意（善意志）が伴っている。ともに善い状態でありたいという思いがなければ共感とは成り立たない。共感とはそれゆえ援助への動機を与える。共感そのものは心における内的な共鳴状態であり、直接に相手に作用を及ぼすものではない。しかし共感とは行為を促すのである。行為へと傾斜した共同感情を私たちは同情 *compassion*、あるいは憐れみ *pity* と呼ぼう。これらは存在の同時性（共にこの世界に住むという共同性）の実現へと足を踏み出した対他者感情である。共感から同情に進むとき、そこには他者にたいする尊重と畏敬という心の働きが伴っている。そうでなければ同情は空虚なものに終わるのである。それゆえ、共感が尊敬の念と結びつき、それによって包まれたとき、他者にたいする倫理的精神が揺るぎないものになるのである。——このことがいじめ社会が解消するための精神的条件である。このような精神を愛 *love*、あるいは仁愛 *benevolence* と呼ぶことができるとすれば、愛のみがいじめを真に阻止することができる唯一の防壁である。いじめの対立概念は愛である。それゆえ愛がいじめのない人間関係を作るための絶対条件であることが理解されよう。

5.4 子どもたちの人間関係の陶冶はこのような意味で愛の教育によってなされなければならない。これはあまりにも単純な言明であるが、今日の学校教育においてなんと忘れられていることであろうか。いじめが蔓延するのはそこに愛が欠けているからである。この原点に立ち返らなければ、いじめ問題にたいするあらゆる取り組みは空転するだろう。

それでは愛の教育はいじめの場ではどのように働くのか。いじめの場は被害者に心の外傷が発生したとき成立する。なによりも先ず愛は被害者の可傷性に向かい、それを治癒しようとするのである。可傷性 *vulnérabilité*（傷つきやすさを表す E. レヴィナスの言葉）とは心の肌の繊細さをいい、他者との摩擦に耐えない過度の柔らかさをいう。可傷性とは心の純粹無垢性である。繊細な子どもほど傷つきやすいのである。しかし次に、愛は加害者の可傷性にも向かうだろう。子どもが加害者であるとき、彼もまた無傷ではない。無傷な

子どもは加害行為に走らない。心が不安の摩擦にざらつき、その一部が欠損しているとき、相手にその欠損を押しつけようとするのだ。いじめの現場では加害者と被害者の双方が傷を負っており、加害者はその傷を周囲にまき散らそうとし、被害者はいわば古傷の上に新たな傷を加えられたような状態にあるのだ。

しかしどのような場合に人は容易に傷つくのか。理不尽にたいしてである。差別社会では理不尽がまかり通る。エゴが他者を荒らして回る。差別する心は厚顔無恥となり、その行為は傍若無人となる。このような悪性の心はもともといかにも悪びれた不良と一部の政治家の占有物であったが、近年信じがたいことが起こっているのである。もっともナイーブな魂の持ち主である子どもたちが、この理不尽な心に感染するようになったのである。不条理な差別の影響をいちばん受けやすい子どもが、この病に感染すると他者にたいして直接に加害的になる。子どもたちはもともと薄氷の共生空間を生きている。このような状態にあって彼らの心は社会の精神的ウィルスにたいして耐性をもたず、あつという間に感染する。彼らは純粹であるがゆえに傷つきやすいのだ。その心はガラスか薄氷のようであり、衝撃にたいしてほとんど無抵抗にひび割れる。このとき砕かれた心を宿した彼らはほとんど生態的にいじめに走る。

5.5 レヴィナスの言葉をいま少し借りよう。彼は人間におけるこのような魂の窮状を徹底して見すえ、解剖した。彼の言葉はいじめを受けて断末の状況に陥った被害者の赤裸々な姿を言い表してはいないだろうか。彼は、人は現実社会のなかで「自己に反して生きる」という。自我の自同性はすでに破損し、その傷は外部にさらされている。そのような状態において、語ること（あまりにも心配り過剰の言葉）は「剥き出しにされた皮膚の呼吸そのもの」であり、喘ぎつつ他者に向かうことである。そのとき、自己の核が守られるのではない。まるごと剥き出しにされるのである。およそ身体の外傷は外部から皮膚が損傷を受けることによるのであるが、心の外傷は核が傷を受けて溶解し、外部に向かって膿を吐くのである（彼らはしきりに「むかつく」という）。いじめの場には可傷力のある刺戟性の霧が充満しているが、先ず感染した子どもが外傷を受け、いじめに走る。いじめとは膿の撒き散らしなのだ。そのとき、いじめられる子どもはいわばいじめる子どもの「受容体」であるが、「いかなる受動性よりも受動的な受動性」、おのれの場所も意味も奪われた受動性のなかを生きている。それでも息切れしつつ思い出を蘇らせつつ、理不尽に苛まれながら、おのれの無力を慰撫しつつ語り続けようとする。これがいじめを受ける者の言説であり、自ら自己を無化しようとする心境にまで進んだ、いじめのさなかにある子どもの心ではないだろうか。

5.6 このようないじめ状況が蔓延する背景に子どもの精神の無形成（未形成ではない）がある。精神とは人間における核を形成する内面性のことである。そのような核となる信念を持たなければ精神は育たない。この点では、今日の子どもの心は結晶することのない溶液のような状態にあり、核心を形成しないまま成長を遂げた流動体のような状態にあるとすることができるであろう。あるいは、心の成長の芽が外に伸びるのではなく内に巻き込まれ絡み合った状態にあるとすべきであろうか。それゆえ鬱屈した心を解き開き、光に顔を向けさせることが子どもに接する者の最大の務めとなる。逆に、この光が失われた状

態をニヒリズムという。いま、子どもの心のなかにニヒリズムが充満していることが最大問題なのだ。ニヒルな彼らは行為の依り所を知らない。同調の場に引きこまれ、そこから脱出するすべを知らない彼らは、いついじめというニヒリズムの坩堝に滑り落とされても不思議ではない。

もともと子どもの心には一種の原生状態の生命が漲っている。自然の原生状態には澄みきった光と水が必要であるように、心にも光と水の超越的イデアである希望と理想が不可欠である。それらなしではこの原生状態は枯渇してしまうのだ。われわれは理想喪失という壮大な損失に見舞われた世界を生きている。理想を失った精神ははてしなく崩壊していく。光と水を断たれた植物のように。とりわけ十代の彼らは精神の最大の形成期にあるから、その欠損は最大の精神的転落を引き起こしかねない。思春期の彼らが理想を知り、その光線に射られれば信じがたいほどの可能性を発揮するというのに。

いじめ問題において問われているのは大人の責任である。大人は現代世界の引受人であるが、同時に未来世界にたいして責任を負っている。H. ヨナスは、現在の状態の善性を問う既成道徳にたいして、本来の道徳、あるいは時制の道徳は「未来道徳」でなければならないと説く。大人の責任とは未来への責任なのである。現在道徳は自己の行為の是非を問う。未来道徳は他者倫理と責任倫理を骨格とする。われわれは未来世界の人々にたいして責任を負っている。現在世界が善であることは望ましいが、それが未来世界に継承されなければどれほどの意味があるというのだろうか。倫理とは未来人への価値の継承である。親とは子どもに可能性の場を受け渡す人間のことであり、教師とは子どもに人間の理想を語る人である。