

いじめと嗜虐的攻撃に関する研究

— 内藤朝雄『いじめの社会理論』を中心に —

柳 田 泰 典

A Study of Ijime (Bully) in Classroom

Yasunori YANAGIDA

長崎大学教育学部紀要—教育科学— 第75号 別刷

2011年3月

Reprinted from Bulletin of Faculty of Education

Nagasaki University : Educational Science, No. 75 (2011)

いじめと嗜虐的攻撃に関する研究

— 内藤朝雄『いじめの社会理論』を中心に —

柳 田 泰 典

A Study of Ijime (Bully) in Classroom

Yasunori YANAGIDA

はじめに

いじめとは他者にたいする攻撃であり、軋轢やトラブルとはまったく異なるものである。しかし、この攻撃がどのようなものなのか、それについての検討は不十分なままである。

内藤は、いじめを嗜虐的攻撃と規定し、いじめ分析と解決策に新たな問題提起をした。この嗜虐的攻撃論の成果と限界を明確にし、いじめ問題研究をさらに深化する必要がある。

いじめとは何であり、どのようにして解決されるべきか。文部科学省は、いじめを「心理的・物理的な攻撃」ととらえ、あらゆる攻撃を抑制すべき対象としてきた。解決されるべき抑制されるべきは、あらゆる児童・生徒がもつ「攻撃的性格」であり、指導は人としてのあるべき「善」が中心になる。これにたいして、私は攻撃を「道具的攻撃」と「反応的攻撃」に区別し、いじめは「反応的攻撃」であると特徴づけ、その原因と解決策を模索してきた。この区別は攻撃性の研究成果である、「反応的攻撃は、攻撃誘発刺激に対して怒り感情をともなって何らかの攻撃行動を示す場合、道具的攻撃は、目的を達成するため何らかの攻撃行動を道具として使用する場合で、怒り感情をともなわない場合も多い」(山崎勝之・島井哲志『攻撃性の行動科学』ナカニシヤ出版 2002年 p.19)に基づいている。

攻撃を、「道具的攻撃」と「反応的攻撃」に区別する。そのことによって、児童・生徒の日常的な軋轢やトラブル(道具的攻撃)などにたいする分析・対応と、怒り感情をともなういじめ(反応的攻撃)にたいする分析・対応を区別することが可能になる。このような視点で、学級における教師や児童・生徒の行為やコミュニケーションを分析していくと、道具的攻撃とは、「あなたを主語とするメッセージ(あなたメッセージ)」「人格指導による行為形成」「自己と他者を相互に制限しあう関係」「自分が勝ち相手が負ける」という4つの要因によって形成され、それらを改善する取り組みが必要であることが分かってきた。しかし、反応的攻撃の特徴である「怒り」の生成メカニズムは、未解明のままであった。

内藤のいじめ＝嗜虐的攻撃論は、<欠如>－全能希求－<欠如>の再生産というメカニズムを解明し、いじめの本質的な分析と怒り(例えば、自己愛憤怒)の必然的生成過程を提起するものであった。嗜虐的攻撃論を検討することによって、反応的攻撃論を再検討するとともに、学級における教師や児童・生徒の行為やコミュニケーションの4要因(あなたメッセージなど)との関係をさらに深化させる必要がある。

なお、文中の引用におけるページ数は、断りのない限り、内藤朝雄『いじめの社会構造』

柏書房 2001年のものである。

第1章 いじめ＝嗜虐的攻撃論の特徴と限界

内藤は、いじめを嗜虐的攻撃と定義する。そして、この嗜虐的攻撃は、学校共同体主義による〈欠如〉から生じる体験構造（ β -体験構造）によってつくられる認知-情動図式であると説明するのである。しかし、この嗜虐的攻撃という分析は、深刻かつ不条理ないじめの特徴をとらえているが、学級構造の分析としては不十分である。これは内藤がいじめ事件やいじめ問題の原因としてのみ学校や学級を分析することによる限界と思われる。

1. 嗜虐的攻撃とは何か

内藤は、いじめを嗜虐的攻撃と定義し、「加害者側の嗜虐意欲」（p.28）に焦点をあてる。ここで言う嗜虐意欲とは、「思い通りにならないはずのものを思い通りにする」（p.216）という意味である。氏によるいじめの定義は、A「実効的に遂行された嗜虐的関与」（最広義p.27）、B「社会状況に構造的に埋め込まれたしかたで、実効的に遂行された嗜虐的関与」（狭義p.27）、C「社会状況に構造的に埋め込まれたしかたで、かつ集合性の力を当事者が体験するようなしかたで、実効的に遂行された嗜虐的関与」（最狭義：集団に焦点p.28）である。この定義の特徴は「実効的に遂行された嗜虐的関与」であり、その意味は、「それが加害者側の行為を通じて被害者側の悲痛として現実化し、その手ごたえを加害者側がわがものとして享受する」（p.28）ことにある。また、「社会状況に構造的に埋め込まれた」とは、例えば、「学校制度（被害者は制度的に帰属を強制され、加害者との関係を切斷することができない）という社会状況に構造的に埋め込まれ」（p.28）ていることなどを指す。（いじめが集団的に行われる場合は、Cの最狭義の定義となる）。

内藤によるいじめの定義（嗜虐的攻撃）は、これまで現象的に把握されていたいじめの本質的な特質を明確にするものであった。そしてこの本質的な特質の把握に沿って、原因が追究され根本的な解決策が明示されることになる。しかし、内藤のいじめの定義および解決策は、現在の文部科学省の定義・解決策とは真っ向から対立したものである。

現在の文部科学省によるいじめの定義は、「当該生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」（文部科学省通知 2006年）である。この定義の特徴は、生徒の未熟さによるトラブルや軋轢と深刻な攻撃を区別しないこと、そして、攻撃の特質にかかわらず当該生徒が苦痛を感じているものすべてをいじめと定義することにある。いじめの特質を限定しない、また、当該生徒の苦痛に焦点をあてた理由は、それまでの定義では、いじめが把握されず深刻化していったこと、また、軋轢状況での早期発見・早期解決が意図されているのである。以前の定義（1995年）は、「自分よりも弱いものに対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」であるが、ここにおける「一方的」「継続的」「深刻」という特質の区別が、「一方的ではない」、「継続的ではない」、「深刻ではない」、さらに3つすべてに該当しないのでいじめではないなどの理由によって、いじめ把握を困難にしてきたからである。

いじめを定義する目的は、その特質を明らかにすることによって改善策を提起することにある。内藤は、いじめを嗜虐的攻撃と定義し軋轢・トラブル（道具的攻撃）との区別を

行った。しかし、嗜虐的攻撃とはどのようなものかという構造的な分析はあるが、それをどのように把握するか、軋轢やトラブル（道具的攻撃）とどう区別するか、さらに、嗜虐的攻撃をどのように改善するかという提起は行わない。内藤の定義は、これらを行わないことに特徴がある。その理由は、嗜虐的攻撃が蔓延する原因は学校共同体主義（中間集団全体主義）にあり、学校共同体主義を変える（学級を無くするなど）、さらには学校を解体すること（教育チケット制などによる自由な学びの実現）によってしかいじめを改善する方法は無いとするからである。

これにたいして文部科学省の定義は、いじめの特質は区別されずあらゆる攻撃がいじめとされる。そのためあらゆる攻撃が抑制と改善の対象となり、教育指導は一般的かつ全面的になる。重要な課題は、思いやり、相互尊重、生命や人権を大切にすることであり、いじめは人間として許されないことを徹底することである。また、早期発見・早期対応が強調され、具体的な方法や体制（調査方法、全教職員の協力、児童相談所や警察等との連携、家庭・地域社会との連携など）が提起される。このような一般的かつ全面的な指導によっても、いじめや暴力行為が減少した兆しは見えない。それは、この方法では攻撃という現象を抑制するだけでその原因の改善には至らないこと、また、その抑制方法も児童・生徒の人間性を喚起しているだけで社会的諸能力をしっかりと形成するものになっていないことにある。

内藤のいじめ＝嗜虐的攻撃論は、それ自体の改善ではなく原因としての学校や学級を解体するものである。他方、文部科学省は、学校や学級の機能を強化することによっていじめを解決するというまったく逆の方向にあるのである。内藤の嗜虐的攻撃論を批判的に分析することによって、いじめの解決の可能性を検討していこう。

2. いじめ＝嗜虐的攻撃と＜欠如＞

いじめ＝嗜虐的攻撃は、＜欠如＞からの全能希求として説明される。＜欠如＞からの全能希求は、全能筋書ストックとして図示されている（図2-2 p.70）。この図によれば、＜欠如＞とは、無力でみじめな自己（自己表象）、迫害的で酷薄な対象（対象表象）、無力感・崩壊感（随伴情動）という心理－社会構造としてとらえられ、そして、この＜欠如＞から全能希求が生成され、それらは、完全にコントロールする自己（自己表象）、完全にコントロールされる対象（対象表象）、全能感（随伴情動）である。

この全能筋書ユニットは、いじめ＝嗜虐的攻撃の具体的なタイプとして明示される。それらは、B-a「主人と奴婢」（体験世界の用具的秩序を動かさないで、その秩序の上で利便性に準拠して命令する主人と、命令に忠実に従う奴婢のセット）、B-b「破壊神と崩れ落ちる屠物」（ストレートな暴力のパワーそのものを楽しむ筋書）、B-c「遊ぶ神と玩具」

（神は、新たな接続線を引いて世界の脈絡の別次元を強引に結びつけ、思いのままに世界の現実そのものを一気に破壊しつつ再創造し、その思いもよらぬ形態変化の愉快なかたちに笑い転げる）というきわめて深刻なものである（p.72）。また、これらは、「相手が主体性をもっていることをこちらが把握し、その自由をいかに踏みにじるか」（p.72）という全能感（随伴情動）を満足させるものなのである。

内藤のいじめ＝嗜虐的攻撃分析は、多くの事件や事例に基づくものであり、不条理かつ理不尽ないじめの本質を説明するものである。しかし、ここで検討しておかなければなら

ないのは、全能筋書を引き起こす〈欠如〉とは何なのか、また、内藤の分析でいいのかということである。

内藤の〈欠如〉論は、否定的体験による α -体験構造の崩壊を伴う認知-情動図式の漠然化である。否定的体験とは、「迫害・拘束・無力・(個別の)欠如・苦痛・屈辱・不幸・不運・ちぐはぐな環境といった様々な言動で形容される」もの(p.61)。 α -体験構造とは、「自分が何であるか」に関わらない「無条件な自己肯定感覚」を支えもたらす自己と対象と情動に関わる体験構造である(pp.60~61 原的充足に関わる体験構造とも述べられているが難解である)。

α -体験構造の崩壊・漠然化の原因や要因として重要な位置を占めるものを4つあげ、「学校という空間はこのすべてを満たす傾向がある」(p.63)とする。その4つとは、(a)他者からの迫害、特に無力な状態で痛めつけられ続けること。これはいじめ誘発型の β -体験構造に対しては特権的な形成効果を有する。(b)拘束、すなわち自由や自発性の剥奪。(c) α -IPSが実質的に存在しないところでの不釣り合いな心理的密着あるいは強制的密着。(d)認知-情動図式のすりかえの誤用である。分かりにくいのは(d)であるが、これは、「 β -体験システムは、一次欠如(α -体験の欠如:引用者)を全能感の〈欠如〉にすりかえて、全能筋書を追い求めるように欠如感の方向を向け換える」(p.66)、「このすりかえによって生じた α -体験システムの充足不全によって、〈欠如〉はますます昂進し、生体は欠如信号を出し続ける」(p.67)の意味であろう。

そして、この〈欠如〉を引き起こす学校は以下のように断罪される。「いじめの場としての学校共同体は(a)(b)(c)(d)のすべてがそろっており、いわば軍隊-刑務所と宗教との統合である。学校では、実質的には薄情な関係を家族のように情緒的に生きることが強制される。若い人たちは、いじめで強迫されながら『なかよし』が強制され、人生の初期から『精神的売春』を生き延びなければならない。その結果、いわば不釣り合いに存在の内襲にしみ込んだ他人たちの内臓の臭いに、殺意に似たわけのわからないムカツキを抱く。また、『本当は』誰が好きで誰が嫌いなのが当人にも分からなくなり、その判断を集団的な心情反射に頼るようになる。だから今まで個として仲良くしていても、『みんな』の風向き次第ではいじめに加わってしまう。」「『私の本当』を持つことは許されない。学校で集団生活することで、個として心理的距離を自律的に調整する能力が、著しく失調する。学校への適応は、情緒的対人関係とその中で自己感覚に関する認知-情動図式を徹底的に漠然化してしまう。」(pp.63~64)と。

しかし、内藤の提起する〈欠如〉、 α -体験構造の崩壊を伴う認知-情動図式の漠然化は、日常の学校生活を実証的に分析したものではない。そのためであるが、(a)他者からの迫害、特に無力な状態で痛めつけられ続けることとは何のことなのか、どのような状況を指しているのかを理解することはできない。それは(b)(c)(d)についても同様である。また、軍隊-刑務所と宗教の統合と断罪される学校共同体に対する批判は、個人の自由を基準としたものであり、この点からすれば制度化されたすべての集団的活動は個人の自由を剥奪するものとして批判することができる。

確かに内藤の言う、 α -体験構造の崩壊を伴う認知-情動図式の漠然化はあるのかもしれないが、重要なことはそれがどのようなメカニズムで引き起こされるのかである。学校共同体だからという説明では不十分である。あえて言えば、学校共同体の現状は内藤の見

解とは違っている。現状は、学校共同体は崩壊過程にあり、 β 体験システムの崩壊過程と α 体験システムの未形成という状況なのであり、それが〈欠如〉をつくり出しているのではないだろうか。みんな一緒とみんな違ってみんないいが併存し、やる気があるのか将来困るぞと自ら学ぶが併存し、どちらも機能不全を起こしている状況がある。

3. 〈欠如〉－全能希求－〈欠如〉の再生産

いじめ＝嗜虐的攻撃は、 β 体験構造として特徴づけられ、それは循環運動をするものである。 β 体験構造とは以下のような仕組みである。 β 体験システム（学校共同体）が、〈欠如〉すなわち α 体験構造の崩壊と認知－情動図式の漠然化を引き起こし、反転して全能希求を創出する。全能希求は全能筋書（全能体験の筋書）を形成し、全能筋書は具現を媒介にして行為やコミュニケーションと結合する。しかも、 β 体験（いじめ＝嗜虐的攻撃）は、 α 体験構造をさらに崩壊させる→〈欠如〉。また、どんなに β 体験を起こしても α 体験は充足しない→〈欠如〉。さらに、他者によって全能筋書を外された場合、〈欠如〉が露呈し自己愛憤怒が生じる→〈欠如〉。こうして、「全能筋書は限りない行動へと人を駆り立てる。その時ひとは、何をしてもリアリティがずれた感覚に苛まれ、いらつき・むかつきを昂進させながら、焦燥感に駆られて過剰な活動をくりかえす」（p.66）のである。

〈欠如〉から全能希求への状況は、「 α 体験構造の崩壊と共に認知－情動図式が漠然化してくると、何が問題でどうしたら充足できるかが把握できないまま、意味が定かにならない危機感覚（情報価を失った欠如信号）だけが昂進する。その結果、何をしてもリアリティがずれた感覚に苦しみ、慢性的に漠然としたイラダチ・ムカツキ・空虚感をかかえることになる」「無限の底からの生の腐食と感じられる」「このような無限の感覚に対してその逆を漠然と希求して、（認知－情動図式が漠然化し対象や充足の輪郭を失ったままに）充足を強引に引き起こそうとする生体の（進退窮まった猿が自分の指を噛み切るような）実験神経症的な反応が起こり、生体は認知－情動図式に対して無根拠なままに錯覚としての『全能』という希求価を創出してしまう。ここに錯覚としての〈欠如〉からの全能希求が生じる」（p.64）と描写されるものである。

β 体験と α 体験の関係は、「 β 体験システム（学校共同体：引用者）は一次欠如（ α 体験の欠如：引用者）を全能感の〈欠如〉にすりかえて、全能筋書を追い求めるように欠如感の方向を向け換える。一次欠如は当人には感じられも体験されもせず、ただ全能感の〈欠如〉（二次欠如＝ β 体験の欠如：引用者）だけがリアルに体験され、全能希求行動体勢に入ってしまう」「しかし、二次欠如に準拠してどんな行動を起こしても α 体験システムは充足せず一次欠如は埋まらないから、全能筋書は限りない行動へと人を駆り立てる」（p.66）というものである。

ここで検討しなければならないのは、錯覚としての全能希求が、〈欠如〉からどのように創出されるのかということである。その契機となるものは「何が問題でどうしたら充足できるかが把握できない」「意味が定かにならない危機感覚」「何をしてもリアリティがずれた感覚」「慢性的で漠然としたイラダチ・ムカツキ・空虚感」「無限の底からの生の腐食」などである。難解なので限定して考えてみよう。ただし内藤の学校共同体＝ β 体験システム論ではなく、学校の状況を「 β 体験システムの崩壊過程と α 体験システム

の未形成」ととらえて考える。例えば、算数の学習。以前ならば反復練習で終わっていただろうが、最近の子どもたちは「算数面白くない」「どんな意味があるのか」「わからない」などを考えるようになってきた。それに対して、将来困るぞと勉強を強制する（ β -体験システム）ことも、良く分かるように教える（ α -体験システム）こともできないために、どうしていいのかわからない「慢性的で漠然としたイラダチ・ムカツキ・空虚感」が生じる。錯覚としての全能希求はここから創出されると言うのだろう。

たしかに、「思い通りにならないこと」「どうしていいのかわからないこと」が継続的かつ長期に渡って蓄積され、その反転として「思い通りにならないものを思い通りにする」という全能希求が創出されそうである。しかし、これは β -体験システムによるのではなく、 α -体験システムの未形成こそが課題として提起されるべきではないだろうか。

第2章 中間集団全体主義と学校共同体主義批判

いじめはいじめ問題である。内藤は、「いじめ自体は、どんな社会でも存在し、けっしてなくなる。どんな社会にも存在する攻撃的な人々が誰かをいじめてしまい、それが犯罪にあたれば即座に処罰され、それが犯罪にあたらない場合でも被害者が自由に距離を遠ざける（あるいは縁を切る）ことができる場合、いじめの構造的な蔓延とエスカレートは抑制されるであろう。このような抑制が成功している場合、いじめは存在しても、（略）いじめ問題は存在しない」（p.107）ととらえる。そして、抑制どころかいじめを増幅し「群れた隣人たちが狼になるメカニズム」（p.19）として中間集団全体主義を提起する。

学校は学校共同体と定義され、中間集団全体主義の典型的事例として分析される。そして、学校共同体の中間集団全体主義は、マクロな教育制度・教育政策によって支えられているものと断罪し、この教育制度・教育政策の根本的な改革によってしかいじめ問題を解決することはできないとするのである。

1. 中間集団全体主義としての学校共同体

内藤は、中間集団全体主義を「各人の人間存在が共同体を強いる集団や組織に全的に埋め込まれざるをえない強制傾向が、ある制度・政策的環境条件のもとで構造的に社会に繁茂している場合に、その社会を中間集団全体主義社会という」（p.21）と定義し、「戦中の日本社会は、国家全体主義も中間集団全体主義もきわめて強かった。戦後日本社会は国家全体主義がおおむね弱体化したにもかかわらず、学校と会社を媒介して中間集団全体主義が受け継がれ、人々の生活を隅から隅までおおいつくした社会であった」（pp.23～24）、また、「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。日本の学校は若い人たちに共同体を強制する、いわば心理的過密飼育の檻になっている」（p.24）と説明する。

日本は中間集団全体主義社会であり、学校は、共同体を強制する心理的過密飼育の檻である。このような規定には多くの疑問をもつが、出口の見えないいじめ問題の深刻さはとらえている。しかし、このような極端かつ全面否定的な規定は、深刻ないじめ事件の事例の分析から原因としての学校を批判し、さらには、内藤の理想とする「適度に物象化された市場と法によって、個人が距離を調節する自由が保証されている市民社会」（p.17）との比較による学校批判であり、そのため解決策は学校共同体を解体する以外にはないのである。

内藤によれば、この学校共同体の中間集団全体主義は、「学校共同体主義という『あたりまえの善き慣習』は人々の骨の髄までしみ込んだ習慣」(p.121)が、マクロな教育制度・教育政策によって支えられることによって成立しているものである。「あたりまえの善き慣習」とは、「ここるところの交わりによって人間存在が響きあう、集団生活による全人的な教育の共同体」(p.119)をめざすこととされ、このことが、「学校は、その内部領域を市民社会の論理と切断しておく不断努力」(p.119)を形成し、また、同じことではあるが、「学校では厳格な法の適用が免除されるという慣習の聖域扱いのために、『友だち』や『先生』によるやりたい放題の暴力が蔓延する」(p.120)とされるのである。そして、マクロな教育制度・教育政策は、「生徒を全人的に囲い込み、『かかわりあい』を無理強いするように考え抜かれている。つまり学校は共同体であるとして、生徒が全的に交わらないでは済まされぬよう、互いのありとあらゆる気分やふるまいが互いの立場や命運に大きく響いてくるよう、制度的・政策的に設計されている」(p.121)。「学校では、これまで何の縁もなかった同年齢の人々を朝から夕方までひとつのクラスに囲い込み、さまざまな『かかわりあい』を強制する。たとえば、集団学習、集団摂食、班活動、掃除などの不払い労働、雑用割当、学校行事、部活動、各種連帯責任などの強制を通じて、ありとあらゆる生活活動が小集団自治訓練となるように、しむけられる」(p.122)と特徴づけられるのである。

こうして、「共同体を強制する心理的過密飼育の檻」とは、「あたりまえの善き慣習」を原理とし、教育制度・教育政策に支えられる「集団生活による全人的な教育の共同体」のことである。そしてそれらは、市民社会の論理（人と人の距離や法の適用など）と切断された「かかわりあい」の強制と訓練なのである。

さて、内藤の学校＝中間集団全体主義という定義は正しいのであろうか。氏によれば、学校とは、ここるところの交わりによる全人的な集団訓練であり、共同を強制する場である。しかも、市民社会の論理は切断され嫌悪さえされるというのである。また、国家全体主義は弱体化し、社会は市場と法によって自由が保証されているにもかかわらず、学校は全体主義を受け継ぎ維持しているというのである。検討すべき課題は、共同の強制＝善き慣習＝全体主義、そして法論理の切断の2つである。

内藤が問題視しているものは、思いやり、感謝、仲間、絆、意欲、態度などにもとづく望ましい集団活動の実施という教育指導のあり方と思われる。これらを指して、共同の強制＝善き慣習＝全体主義と考えているのだろう。たしかに、現象的には集団（共同体）が個人（市民社会）と対抗している側面はあるが、より本質的なことは、「人格指導による行為形成」と「行為指導による人格形成」との対抗なのである。たとえば、テストの点数が悪いと、努力が足りないもっと頑張れと人格指導が行われる。けんかなどのトラブルは、お互いに相手の気持ちを考えろと人格のあり方を問題にするのである。ここに不足しているものは、より分かるように教育指導を改善し学習活動を支える、けんかの原因を理解し合い自己主張による解決を支えるという行為指導なのである。この行為指導の不足、行為指導の未形成は、人格指導を過剰化させる側面をもつ。内藤の言う共同の強制とは、過剰な人格指導をさしていると思われるが、その本質は行為指導の不足、行為指導の未形成なのである。

法論理の切断とはどのようなことか。内藤はそれを、「学校共同体主義が『あたりまえ』

になると、市民社会の論理によって学校内の暴力に対処することができなくなる」「学校の頭越しに警察に通報したり告訴したりするとしたら、道徳的に非難されるのは『教育の論理』を『法の論理』で汚した暴行被害者の方である」「学校では厳格な法の適用が免除されるといふ慣習の聖域扱いのために、『友だち』や『先生』によるやりたい放題の暴力が蔓延する」(p.120)と説明する。しかし、この法論理の切断も、「学校共同体主義」や「聖域扱い」によるのではなく、学校における出席停止や懲戒さらに刑事罰が、行為の責任をとること以上に人格批判や社会的排除として機能することにたいする恐怖と回避にあるのではないだろうか。内藤の言うように市民社会の論理を学校に適用することは重要なことであるが、それは切断されているのではなく適用すべき市民社会の論理や仕組みが未形成なのである。「やりたい放題の暴力」には、行為指導や行為の責任を取らせる具体的な仕組みが学校には必要である。それが形成できないのは、学校共同体主義に原因があるのではなく、「人格指導による行為形成」を善しとする教育活動さらには日本文化の限界である。

2. いじめにおける利害と全能の接合

内藤は、いじめ（全能具現）は利害計算と接合していることを強調し、「うまくやりおこせる」タフの全能具現モデルと利害－全能マッチングモデルの2つを析出する。

「うまくやりおこせる」タフの全能具現モデルとは、「弱者なりの全能筋書」(p.83)であり、「いじめられてみじめな状況にある者はしばしば、耐えること自体を、『タフ』という全能筋書に変造する」(p.83)というものである。彼ら（弱者）は、『耐えるタフ』の美学を生きながら、ひたすら『世渡り』の技能を修得する」(p.83)、「いじめの場で『うまくやりおこせる』技能の修得へと、人を駆り立てる」(p.84)、『タフ』の全能筋書は、『世間を泳ぐ』生活技能に織り込まれていく」(p.84)というのである。そしてさらに、「自分が過酷な社会環境で『うまくやりおこせる』ことができるようになると、すこしずつその『世渡り』の一環としていじめ」(p.84)を始める。彼らは、「いじめられる者は情けないからいけないのだとか、いじめられた者は今度は強くなっていじめる側になればいいという実感」(p.85)をもち、『タフ』になれない『情けない』者には『むかつい』てしまい「幸福そうに見える者を、目の当たりにしただけで被害感と憎悪を爆発させる」(p.86)のである。

利害－全能マッチングモデルは、「いじめの場で、多くの人は利害計算に照合して全能筋書を組織し、全能筋書に照合して利害計算している」(p.90)、「加害少年たちは、危険を感じたときはすばやく手を引く」「加害者側の行動は、全能希求に貫かれながらも、徹頭徹尾、利害計算に基づいている」(p.89)と説明される。そして、「全能具現は利害計算に従属する」(p.89)と性格づけている。この利害計算は、(学校は) やっても大丈夫な場所だから「できるうちに思い存分やっておこう」(p.88)、「安全を確保し、非難された場合にアリバイ工作をしたり言いわけをしたりする」(p.89)、「相手が強いかどうかの利害計算」(p.91)などであるが、この利害計算と全能具現の関係は、中間集団全体主義の基本的な特徴として事例的に問題提起される。

この「利害－全能」事例のイメージは、「①魔女狩りは狂騒的なお祭り騒ぎであると同時に当時最も効率のよい金儲けの手段でもあった。②日本ではしばしば、学校の暴力教員

は非暴力的な教員よりも『指導力』が認められ教頭や校長への出世に有利である。③戦時中の軍部では、非現実的な主張で気迫を示す演技が仲間内での立場を安泰にし、臆病者というレッテルを貼られたら切腹を強要されることすらあった。④いじめが蔓延する教室で、キレル実演は自分の立場を有利なものにする。⑤文化大革命時の中国では、『悪のり』することが同時に保身の術でもあった」(pp.217～218)である。

内藤の利害と全能の接合論は、いじめの場に限られるものではなく、「ほとんどの人々は、多かれ少なかれ利害と全能の接合を生きている」(p.214)、さらには権力論にまで及ぶものである(pp.219～221)。ここまで射程を広くする理由は、利害と全能との切断による市民社会を構想(中間集団全体主義の解体)するためであるが、ここで検討しておかなければならないことは、利害と全能の接合は、手段なのか目的なのかということである。それが目的ならば利害と全能の関係を切断し解体すればいいだろうが、何かの目的を達成する手段ならば目的それ自体を変えなければならないのである。利害と全能の接合は手段であって、目的は他者に勝つこと、すなわち、自分が勝って相手が負ける(Win-Lose)ことなのではないだろうか。目的をこうとらえると、問題となるのは、全能具現的なあり方のどのような機能が勝つことを可能にしているのか、また、学校において自分が勝って相手が負けるという状況を変えることができるのかということになる。

自分が勝って相手が負ける、その機能は相手の人格を批判することによって行われており、全能具現の本質は過剰な人格批判ととらえることができる。変えるべき課題は、この人格批判にあると思われる。また、自分が勝って相手が負ける、すなわちWin-Lose状況は、行為批判による自分も勝って相手も勝つ、Win-Win状況をつくりだすことによってしか変えることができないものなのである。

3. 即効的政策提言と中長期的改革案の検討

内藤は、いじめ問題の元凶であり、中間集団全体主義を蔓延させている学校制度の改革を提言する。それは、即効的政策提言と中長期的改革案の2つから成っている。

即効的政策提言は、「①暴力系のいじめに対しては学校内治外法権を廃し、法システムにゆだねる。そのうえで、(加害者が生徒である場合も教員である場合も等しく)加害者のメンバーシップを停止する(停止するとは、退学あるいは懲戒免職をさす：引用者)。②コミュニケーション操作系のいじめに対しては学級制度を廃止する」(p.139)というものである。内藤は、法システムにゆだねることは、暴力を犯罪として罰しかつ抑制するだけでなく、「仲間内の勢力関係を跳びこえて法によって加害者が処罰されるのを目撃する体験は、中間集団は強い者が弱い者を圧倒する力によって治められるという秩序学習をさせず、普遍的な正義が法によって守られていることを学習する市民教育として効果的である」(p.140)とする。そして、コミュニケーション系のいじめ(しかと・悪口・陰口など)の原因は、「親密な人間関係を選択する交際圏を極小化する、小ユニットへの強制帰属の作用」(p.140)によるものとし、学級制度の廃止を提起する。

内藤は、「法によって加害者を処罰」(p.140)することと「市民教育としての効果」(p.140)をあげているが、学校自体を市民社会化していくことには否定的である。しかし、市民としての権利や義務、公正や平等を発展させないままに、処罰だけを実行すべきではない。さらに言えば、「法システムにゆだねる」ということではなく、学校として市民社会の論

理に基づいた処罰の仕組みをつくるべきなのではないだろうか。さて、学級制度の廃止は、現状の改善に「かなりの効果が期待できる」(p.141) のであろうか。問題の中心は、「いじめられても一緒にいなければならない」「嫌でも一緒に活動しなければならない」ことからの脱出と回避であるが、その限りでは正しい提言なのかも知れない。しかし、学級制度の廃止によって、市民的な人間関係をつくっていく機会も可能性も同時に喪失することにならないだろうか。

次に、中長期的改革案について検討してみよう。内藤の「二十一世紀の新たな教育制度の青写真」(p.276) に、学校制度は存在しない。これは、学校制度を中間集団全体主義の温床とすることによる論理的帰結であろう。学校制度に代わって登場するのは、様々な学習支援団体や多種多様な市民クラブの林立、多種多様な教材の供給、国家試験や業界団体試験による習得認定、教育チケットの配布である。そして、「どんな勉強のしかたをしようとするか人の自由」(p.277) である。

国や地方公共団体がバックアップするタイプの教育は、義務教育と権利教育に区分され、義務教育は必要最低限の知識に限定され大幅に縮小される。それにたいして権利教育は、生涯教育・社会教育として大幅に拡大されるのである。義務教育では、「(a)生活の基盤を維持するのに必要な日本語、(b)お金をつかって生活するのに必要な算数、(c)身を保つために必要な法律と公的機関の利用法」(p.277) を習得する。権利教育は、学習系と豊饒な生の享受系に区分され、さらに学習系は学問系と技能修得系に区分される。学習系においては、学問系の説明はほとんどなく、技能修得系の拡大が提起されている。それは、「職人系の人たちがもういちど誇りをもって生きていけるようにする」「学歴ではなく、職種に応じた技能系の資格によって有利な条件で職につくシステムができる」(p.280) と説明される。キャリアと無関係な豊饒な生の享受系は、「自由なく遊動―着床>の積み重ねによる、レディメイドの自己形成とぎずな形成を支援するもの」(p.282) とされる。

この中長期的改革案における検討課題は、教育内容や学習内容はどのように発展していきのかということである。内藤はそれらを、「地域に林立する多様な学習サポート団体と市民クラブは、魅力によって淘汰され進化する」(p.283)、「学習者は質のよい団体を自由に選択し、チケットを渡す」(p.281)、「学習サポート市場での技能競争によって、試験に何回も落ち続ける人のための効果的な教授技術や教材が開発される」(p.281)、「質の高い学習サポートを提供する団体が生き残る」(p.281) と述べ、魅力、質の良い団体、効果的な教授技術や教材、質の高い学習サポートと表現するだけである。この教育内容や学習内容の発展メカニズムの欠落こそ、内藤理論の最大の弱点である。氏の基本的な論理である<欠如>、 β -体験構造の根本問題は、きわめて不十分な学力形成状況（教育内容や学習内容の組織化のレベルの低さ）にあるのであって、共同体主義だけが問題ではないのである。

第3章 内藤朝雄『いじめの社会構造』の成果と課題

これまでの検討結果をまとめると、内藤のいじめ＝嗜虐的攻撃という定義は正しい。しかし、その原因としての学校共同体主義＝中間集団全体主義という規定は間違っている。理由は、学校の共同体的なあり方は崩壊過程にあり、崩壊過程だからこそ共同体主義が強調される状況にある。現象としては、内藤の言う、 β -体験構造に見えるかもしれないが、

本質は α -体験構造の未形成である。また、内藤の学校共同体主義＝中間集団全体主義は、学級の実態分析からは「人格指導による行為形成」という特徴として定義できるものである。課題とすべきは、「行為指導による人格形成」の発展であり、学級の解体ではない。

〈欠如〉－全能希求－〈欠如〉の再生産論、利害と全能の接合論はきわめて鋭い分析である。しかし、根本的な論理の基礎である〈欠如〉の原因は、学校共同体主義＝中間集団全体主義、 β -体験システム、 β -体験構造ではなく、前述したように、 α -体験システム、 α -体験構造、「行為指導による人格形成」の未形成ととらえるべきものである。未形成としているのは、これまでの教育指導、学級指導の根本原理は、「人格指導による行為形成」という特徴をもっているが、これを批判するだけでは何も解決しない、我々が挑戦しなければならないのは、これまで試みたこともなかった「行為指導による人格形成」であるという意味である。内藤の言う、自由な学習社会も「行為指導による人格形成」（市民教育）を発展させなければ絵に描いた餅となる。

さて、内藤の『いじめの社会構造』の成果と課題についてまとめておこう。それは、①いじめ問題の新たな解決策を提起したこと、②学校を「中間集団」とし、いじめを児童・生徒の問題から市民的な自由や自律の問題としたこと、③いじめを体験構造としてとらえ、体験構造改革の必要を提起したことであろう。

①いじめ問題における3つの解決策

内藤の問題提起によって、いじめ問題の解決策は大きく3つに分けられることになった。ひとつは、内藤の言う学校・学級制度解体論、ふたつは、文部科学省の学校・学級機能強化論、みっつは、私の提起する学校・学級構造改革論である。内藤の学校・学級制度解体論はこれまで述べてきた。また、文部科学省の学校・学級機能強化論は、いじめの定義の際に概略を述べておいた。ここでは、学校・学級構造改革論についてふれておこう。

私の提起する学校・学級構造改革論は、「行為指導による人格形成」を指導原理とし科学的認識の形成と市民教育をめざすものである。現在の学級指導の多くは、「人格指導による行為形成」であり、意欲、態度、思いやり、感謝などが強調され、内藤はこれらを共同体主義と特徴づけるのである。これを改革する。たとえば教科指導。教科指導は学力概念から変えていかなければならない課題がある。行為指導という視点からすると、学力概念は「成果が計測可能でだれにでもわかり伝えることができるように組織された教育内容を、学習して到達した能力」（藤岡信勝『現代教育科学』明治図書出版 1975年8月）としなければならない。学力形成から、意欲や態度を排除し、分かるように有意味に学習内容を組織するのである。それ以外に〈欠如〉を解決する方法はないのである。教科指導だけが学校・学級構造改革論ではないが、特別活動等は割愛する。

これらの3つの解決策は、いじめ問題を越えた学校・学級論である。それぞれが更に論理を深化させ論争していくことが重要である。

②学校は、市民的な自由や自律を形成することができないのか。内藤の言う、学校は、「全体主義」を維持・再生産する場なのか。内藤の深刻かつ悲観的な分析を受け止めながら、緊急な課題として市民的な自由や自律の可能性を追求すべきなのではないだろうか。

内藤は、学校を国家と個人の間中に位置する「中間集団」であり、共同体を強いる「全体主義」であるとその性格を定義する。「中間集団」の説明は十分ではないが、文脈から考えると自治などの市民的自律を形成するメカニズムを持ち得ないものとされる。また、「全体主義」とは、個人の自由と権利を保障しようとしめない国家による教育制度・教育政策と地域・人々の「善き慣習」（共同体主義）によって形成され、その特徴は人格的自由の収奪と共同体への人格的献身である。内藤は、いじめ問題の元凶である個人の自由と権利を保障しようとしめない国家による教育制度・教育政策および地域・人々の「善き慣習」（共同体主義）の2つを同時に廃棄すること、そして、市民的自由を発展させる中長期的改革案を提起するのである。

内藤が、学校制度の廃止によってしか、市民的自由や自立を形成することができないとするのは、学校や学級分析の不十分さ、一面性によると思われる。たとえば、「集団学習、集団摂食、班活動、掃除などの不払い労働、雑用割当、学校行事、部活動、各種連帯責任などの強制を通じて、あるとあらゆる生活活動が小集団自治訓練となるように、しむけられる」（p.122）は現状分析とは言えないのではないだろうか。結論から言えば、これらの共同体的なあり方は崩壊過程にあり、多様な教育活動が模索されているのである。この多様な教育活動は、市民的なもの（たとえば給食のカフェテリア方式）もあれば共同体的なものの再構成（たとえば無言掃除）もある。

市民的な自由や自律の追求は、現状の多様な模索の中で行うべき重要な課題なのである。内藤の言う魅力的な教材開発にしても、タイル方式・水道方式（算数：遠山啓）、仮説実験授業（理科：板倉聖宣）など多様なものがあり、それを教材とする教育実践も数多くなされている。また、十分触れる余裕はないが、魅力的な教材を使った学習過程は、豊かな個と集団の関係を形成するのであり、集団は悪い・共同は悪いとすべきではない。

内藤が提起している生涯教育・社会教育の教育チケット制による大幅な発展などは重要な課題であり、それは学校制度の市民的あり方の模索と並行して追求されるべきである。

③児童・生徒の行為やコミュニケーションを、単なる行動としてではなく体験構造、認知－情動図式としてとらえることの可能性と限界。

内藤は、いじめを、 β -体験構造（＜欠如＞ \Leftrightarrow 全能筋書）、認知－情動図式（完全にコントロールする自己－完全にコントロールされる対象－全能感）によって説明する。このようにとらえたのは、「心理水準と社会水準の接合領域に照準した理論枠組」（p.59）として提起され、行為やコミュニケーションの社会構造分析に新たな地平を築いたものである。しかし、この理論枠組は＜欠如＞の分析には十分生かされていないのではないと思われる。内藤は、「＜欠如＞は、迫害・拘束・無力・（個別の）欠如・苦痛・屈辱・不幸・不運・ちぐはぐな環境といった様々な言葉で形容される否定的体験をきっかけ要因とする」（p.61）と述べるにとどまり、＜欠如＞を体験構造として分析していないのである。

＜欠如＞を体験構造として分析すれば、＜欠如＞自体を変革する課題が析出されるのである。逆に言えば、＜欠如＞の体験構造を分析しないことによって、＜欠如＞をつくりだしているものを解体する、すなわち学校や学級を廃止するという論理に陥るのである。

＜欠如＞を体験構造として分析する課題は多岐に渡るが、ここでは教師の学級指導についてだけ言及しておこう。

内藤の〈欠如〉や β -体験構造は、私の行ってきた教師の学級指導分析から見ると「あなたを主語とするメッセージ（あなたメッセージ）」「人格指導による行為形成」「自己と他者を延長関係としてとらえること」「教師が勝ち児童・生徒が負けるという指導」を指していると思われる。「あなたメッセージ」とは、あなたを主語に「あなたは〇〇しなければならない（You must）」というものであるが、これは命令であるため「そうすべき根拠」は説明されない。また、根拠が提示されたとしても「勉強すべき」「掃除すべき」といった社会的善に終わるものであり、命令を補完する程度のことである。「人格指導による行為形成」は、あらゆることの原因を人格特性に求めることである（原因の帰属様式）。勉強ができない子は意欲が足りない、けんかをする子は忍耐力が足りない、人参が食べられない子は好き嫌いであり感謝の気持ちが足りない、あいさつをしない子は尊敬の念が足りない規範意識が足りないとされ、これが「普通の考え」になっている。そして、これらを改善するために「意欲をもて」「がんばれ」「感謝の気持ちをもて」などの人格指導が行われる。

「自分がされて嫌なことを相手にするな」「相手の身になって考えろ」などは、「自己と他者を延長関係としてとらえること」である。例えばけんかをしてAがBをたたいた。Aには、「自分がされたら嫌だろう、Bの気持ちになって考えろ」と言い、Bには、「たたいたAの気持ちを考えてごらん、あなたも悪い所がなかったの」などと言い、両方にごめんなさいを言わせるようなことである。また、これも普通のことと思われがちであるが、学級では「教師が勝ち児童・生徒が負けるという指導」が行われる。人参が食べられないことは、好き嫌いという人格特性の問題となり、作ってくれた人に申し訳ない、感謝の気持ちが足りない、食べるまで遊びに行つてはいけないということになる。ここで行われているのは、食べることを一緒に考えるのではなく、食べることを無理強いすること（児童・生徒が負ける）ことであり、そのためにあらゆる言説と手段を使う（教師が勝つ）ということである。

内藤の言う〈欠如〉、 β -体験構造を、「あなたメッセージ」「人格指導による行為形成」「自己と他者を延長関係としてとらえる」「教師が勝って児童・生徒がまけるという指導」だととらえれば、このような状況を、「わたしメッセージ」「行為指導による人格形成」「自己と他者を拡大関係としてとらえる」「教師が勝ち児童・生徒も勝つ」という体験構造に変えることこそが課題となる。

まとめ

学級における攻撃の諸相を、「道具的攻撃」と「嗜虐的攻撃」ととらえ、いじめは「嗜虐的攻撃」であると特徴づける必要がある。これによって、「心理的・物理的な攻撃」（文部科学省）の質的な区別を行い、人間としてのあるべき「善」の指導ではなく、「道具的攻撃」には市民教育、「嗜虐的攻撃」にはカウンセリングや処罰を含む教育指導の必要を提起することが可能になる。また、「反応的攻撃」を特徴づける「怒りをともなう」という不明確な心理状況を排除し、いじめをより客観的である嗜虐的であるかどうかを判断基準とすることができる（「反応的攻撃」は再規定が必要である）。

〈欠如〉は多くの児童・生徒がかかえる認知-情動様式であり、「嗜虐的攻撃」だけでなく「道具的攻撃」を引き起こす基盤になっている。〈欠如〉を「多くの児童・生徒がか

かえる認知－情動様式」ととらえることには抵抗があると思われるが、その内容は、「あなたを主語にするメッセージ（あなたメッセージ）」「人格指導による行為形成」「自己と他者を延長関係および制限関係としてとらえる」「教師が勝って児童・生徒がまけるという指導」という4要因をさしている。この〈欠如〉を改善するものは、新しい4つの原理「わたしを主語とするメッセージ（わたしメッセージ）」「行為指導による人格形成」「自己と他者を拡大関係としてとらえる」「教師が勝ち児童・生徒も勝つ」というものである。

学校は、共同体主義を崩壊させつつあるが、他方、市民社会的な状況は未形成である。この2つの課題にどう対応していくのかが課題である。内藤の言う、学校は、中間集団全体主義の温床であるという定義は、そういう側面は依然として存在する、または、共同体主義の崩壊過程にあるからこそ共同体主義が過剰に強調されているという評価にとどまる。内藤は、この共同体主義を悪とし解体を提起するが、そんなに単純なものではない。日本の学校制度が特殊であることは周知のことであるが、それは文化や歴史を抱えこんだ特殊性である。これを西欧の学校制度や市民社会と比べて批判しても、批判の有効性はあるが現実の具体的な改善メカニズムを明確にすることはできないと思われる。

今後、〈欠如〉論を基礎に学校教育を考えざるを得ないが、その課題の多さに悩まされることになるだろう。しかし、その中心が「学び」にあることは変わることがないだろう。学びの豊かさ、学びの分かりやすさこそが、〈欠如〉から児童・生徒を救い出すことができる。現在、その方法を模索している。それは、IRE構造からIDCSC－Self learningへの転換などであるが、その内容は別の機会に譲りたいと思う。