



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	いじめ予防における修復的アプローチの可能性に関する 覚書(fulltext)
Author(s)	宿谷,晃弘; 竹原,幸太
Citation	東京学芸大学紀要. 人文社会科学系. II, 69: 127-164
Issue Date	2018-01-31
URL	http://hdl.handle.net/2309/148759
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

いじめ予防における修復的アプローチの可能性に関する覚書

宿 谷 晃 弘^{*1}・竹 原 幸 太^{*2}

法学・政治学分野

(2017年8月30日受理)

要 旨

修復的正義・修復的实践は、いじめ研究において新たな視点や手法をもたらすものとされつつ、これまでのいじめ研究におけるその位置づけが理論的に整理されてきたとは必ずしもいえない状況にあったように思われる。本稿においてはまず宿谷がこれまでのいじめ研究のうち、代表的なもののいくつかを取り上げ、その内容を概観・検討し、その上でそれらのいじめ研究の中における修復的正義・修復的实践のいじめ論の位置を探っていく。次に竹原が、日本文化論等の成果に基づきつつ、学校空間の現状とそこにおけるいじめの原因について探っていく。そして、最後に宿谷がいじめを予防する上で土台となる修復的文化が基調とする理念の大枠を探ると同時に、竹原が学校における修復的文化構築の方向性を探っていく。本稿は、いじめ研究の中に修復的正義・修復的实践を理論的に位置づけることを目指すと同時に、そのいじめ論の理論的深化のために手始めに修復的文化論の大枠を探ることを目指すものである。

キーワード：いじめ、修復的正義、修復的司法、修復的实践、修復的文化、ゼロトレランス、学校文化

【目次】

1. はじめに（宿谷・竹原）
2. いじめをめぐる言説について（宿谷）
 2. 1 諸言説の概観
 2. 1. 1 森田の議論：コミュニタリアン的ないしリパブリカンのアプローチ
 2. 1. 2 河合の議論：ユング心理学の立場から
 2. 1. 3 尾木の議論：学校文化の変革を目指して
 2. 1. 4 内藤の議論：リベラリズム（ないしリバータリアン）的アプローチ
 2. 1. 5 伊藤の議論：言説批判
 2. 1. 6 竹原の議論：修復的实践からのアプローチ
 2. 2 いじめ研究における修復的正義・修復的实践の位置について
3. 学校空間の現状といじめの発生原因について（竹原）
4. いじめに対する修復的アプローチの可能性について：修復的文化論を中心に
 4. 1 修復的文化の概念について（宿谷）
 4. 2 学校における修復文化の可能性について（竹原）
5. おわりに（宿谷・竹原）

*1 東京学芸大学 社会科学講座 法学・政治学分野（184-8501 小金井市貫井北町4-1-1）

*2 東北公益文科大学（998-8580 酒田市飯森山3-5-1）

1. はじめに

いじめをめぐる世に、様々な議論がなされ、数々の実践が行われていることは周知の通りである。個々の事例や個々の介入者の特性が様々であることを考えれば、いじめに対する定番の特効薬のようなものはないといってもよいのかもしれない。しかしながら、いじめが単に個々の人間関係の中で生じるだけでなく、広く社会構造の歪みの中で生じるのだとすれば、制度的、さらには文化的対処をも含めた総合的・包括的なアプローチが必要とされることは否定できないことのようにも思われる。

本稿においては、いじめの問題に対して修復的正義・修復的实践の立場からのアプローチを試みる。修復的正義・修復的实践からのアプローチについては、後述するように、これまでも議論がなされてこなかったわけではまったくない。しかしながら、そこでは、実践的な配慮、つまり、いじめをどうするか、とりわけゼロトランスと呼ばれるアプローチよりも修復的正義・修復的实践のアプローチの方がどのように優れているか等という実践的な関心が中心となり、理論的な配慮、つまり、数あるいじめ研究の中で修復的正義・修復的实践のアプローチがどのような位置を占めるものであるか、修復的正義・修復的实践の根本概念といじめ対策の問題とがどのように結びつくのか等に関する理論的な検討が(試みられてはいるものの)比較的手薄であったといっても過言ではないようにも思われるのである。本稿においては、このような状況に鑑み、いじめ研究およびそれと修復的正義・修復的实践との結びつきについて理論的検討を行っていく。また、本稿においては、そのような理論的検討を踏まえた上で、修復的正義・修復的实践のアプローチの、いじめ問題(とりわけいじめ予防)への具体的適用のあり方についても、若干の検討を行っていくことにしたい。もっとも、この小稿においては決定的な結論を出すことはできない。この小稿においては、共著者のスタンスの根本的な違いも含めて、問題・議論の全体像を整理することに意識を集中し¹、より徹底した検討については後日を期すことにしたい。

以下において、まず第二章においては、宿谷が理論的見地からいじめ研究の全体像を俯瞰し、その中での修復的正義・修復的实践のアプローチの位置について大まかな整理をしていく。次に第三章においては、竹原がより具体的な立ち位置から学校空間の現状を俯瞰し、そこにおけるいじめ発生メカニズムについて日本文化論の成果も踏まえつつ整理していく。そして第四章においては、まず第一節において宿谷がそもそもいじめを生み出す文化構造に变革を迫るものとしての修復的文化の大枠を示し、次に第二節において竹原が学校における修復的文化構築の方向性についてその大枠を示していく。

(宿谷晃弘・竹原幸太)

2. いじめをめぐる言説について

本章においては、いじめをめぐる言説を概観していく。もっとも、本稿においては、膨大ないじめ研究のすべてを概観することはできない。この小稿においては、近時の有力な議論のいくつかを取り上げ、それと比較して修復的正義・修復的实践のアプローチがどのような位置にあるかということの粗描するのみである。以下、順次みていくことにする。

2. 1 諸言説の概観

2. 1. 1 森田の議論：コミュニタリアン的ないしリパブリカン的アプローチ

いじめ研究において、その影響も含めて森田の議論を看過するわけにはいかないであろう。以下においては、森田の著書『いじめとは何か』²を中心に、その議論を概観していく。

2. 1. 1. 1 森田の議論の概要

2. 1. 1. 1. 1 いじめ概念の3要素について

森田によれば、日本や世界のいじめ研究において共有されているいじめ概念の要素として、次の3つがあるとされる。つまり、①力関係のアンバランスとその乱用、②被害性の存在、③継続性ないしは反復性である。

第一に力関係のアンバランスとその乱用であるが、森田は、これを「いじめの本質を規定する基本的かつ不

不可欠な要素である³」とする。森田は、「力のアンバランスが存在すること自体は、異常なことでも問題のある事態でもない」が、「それが乱用されれば、他者への攻撃やハラスメント、虐待へと転化する」と指摘する⁴。そもそも力のアンバランスは社会を構成する不可欠の要素でもある。森田によれば、力関係のアンバランスは、「広く観察される現象であり、人間関係があり、集団や組織の関係があれば、避けることができない」というに止まらず、「むしろ力関係のアンバランスがあるからこそ、私たちは関係を結び、集団や組織を作って運営できるといっても過言ではない」とされる⁵。このことを踏まえて、森田は、「アンバランスな力関係は、良い方向にも働く」のであり、これこそが「いじめが古今東西を問わずどこにでもあり、いつでも、誰にでも、起きる可能性がある所以である」が、「いじめが偏在するとしても、それは潜在的な可能性に過ぎず、必然的に生まれるわけではない」であり、いじめが「人間社会の力の磁場から派生する問題であるだけに、その歯止めを人間社会にいかにして埋め込むかが課題となる」とするのである⁶。

上記の認識を踏まえた上で、森田は、いじめの基本的性質として、次の4点を挙げる⁷。つまり、①いじめは不可避な現象ではないこと、②いじめは関係性の病理であること、③いじめる側といじめられる側の関係は固定的ではなく、立場が入れ替わることもあること、④いじめは、相手を弱い立場に置いて被害を与えるものであること、である。森田は、いじめが流動性・状況依存性といった特質を持つことを指摘し、「いじめとは相手に脆弱性を見出し、それを利用する、あるいは、脆弱性を作り出していく過程である」とするのである⁸。もっとも、「現実には、特定の子どもの被害が集中し、固定化している」のであり、「むしろ、深刻ないじめ被害は、この被害の固定化によってもたらされる」のであるが、森田は「それは、流動性や状況依存性といったいじめの特質と矛盾するものでは」なく、「固定化が起きるのは、力のバランスが一方に傾いたままの状態が続き、そこに力が乱用され続けているからで」あり、「周りの子どもたちや教師による歯止めは、固定化し一方に偏った力のバランスに均衡を取り戻す働きを」もつのであるが、「この働きかけができるのは、力の関係が流動的で状況に依存するからで」あるとするのである⁹。

森田は、さらに力関係の相違をもたらす資源に言及している。森田は、「いじめとは、相手に対して優位な資源を動員して、そこに生じる優勢な力を乱用することと考えられる」のであり、「このように考えると、いじめに対応する場合にも、一步踏み込み、子どもたちの日常生活の力関係に着目し、背後に潜むパワー資源を探し出し、そこに働きかけていくことがポイントとして浮かび上がってくる」のであって、これは「パワー資源を操作することによって、いじめる側の優位性の基盤を弱め、あるいは、いじめられている子どもの劣位性の基盤を強化して、歯止めをかけられるからである」とする¹⁰。森田は、いじめにおいて動員される力の資源として、①身体的な資源・能力の優位性、②他者からのレファレンス、③エキスパート性のほか、④インターネット、⑤大人の言動（教師の言動等の、子どもたちと直接関係する大人だけでなく、マスメディア等）も挙げている¹¹。

第二に被害性の存在であるが、森田は、「いじめの場合、被害を受けた人間の被害感に事実認定の基盤を置いている¹²」と指摘する。その理由として、森田は、まず「何よりも、いじめが心に傷を負わせる行為であり、被害は被害者の内面に起きているため、他の人間が外から判断することは容易ではない」ことを挙げ、次に、「もしも、いじめがあったかどうかの判断を加害行為の存在に求めるとすれば、加害者が気づいていないいじめを掬い取ることはできなくなる」のであり、「あるいは、意識している場合でも、いじていることを認めなかったり、遊びと称して事態をすり替えたり、人目につかないところで行われたりするなど、加害性を立証することは容易ではない」ことを挙げている¹³。さらに森田は、被害性に関連して、いじめ問題の解決について、単にいじめを終息させるというだけでなく、「内面の傷痕を回復させ、いじめを受けた子どもの成長に障害となっている事態を取り除くことが必要である¹⁴」と指摘する。森田は、「いじめによって失われるものは生物体としての生命だけではなく、「仲間集団とのつながりに生きている証を感じ、自分がこの世に存在し、生きていることが何かの役に立っているという社会的な有用感など、『社会的存在』としてのいのちも萎えさせてしまうのが、いじめである」と指摘するのである¹⁵。

第三に継続性ないしは反復性であるが、森田はこの要素を除外する。森田は、「一回であっても、それが重大な人権侵害にあたる」とすれば「いじめと呼ぶことができるのであり、また「定義には、現象のすべてをカバーし、そこから漏れる事例がないようにすることが求められる」「ため、森田の定義ではこの要素を定義の構成要件から除外し、いじめにあたるか否かの判断を、いじめを受けたとする本人の判断に委ねている」とす

るのである¹⁶。

2. 1. 1. 1. 2 囲い込みといじめ

上記の3要素だけでなく、森田はさらにいじめという現象において囲い込みがもたらす効果について詳述している。森田は、「いじめは相手を逃れられない立場に囲い込み、追い込むことによって最大限の効果を発揮する」のであり、「囲い込む檻や柵さくの役割を果たすものは、大枠としての教育であり、それを具体化している学校や学級という空間であり、保護者や本人をも含めた周りの人々や社会からの、教育を受けることに対する期待」であって、「もし、いじめが学校以外の場や人間関係で起きていれば、教育は逃れられない檻でも柵でもない」が、「現実には、子どもたちのいじめのほとんどは、学校と学校における人間関係で発生している」と指摘する¹⁷。また森田は、「囲い込みは、学校や学級という空間だけでなく、親密性という関係性によっても起きる」のであり、一般的には「学校や学級のような『組織』を逃れることは容易でないが、友人関係は逃れようとすれば逃れられると考えがちである」が、「事実、深刻ないじめに遭っている子どもに、教師やカウンセラーが、いじめる子どもたちとの関係を絶って、別のグループの子どもたちと付き合うように勧めることがある」が「それでも依然として関係を切ろうとしない場合が少なくない」のであって、それは「たとえいじめがあろうとも、親密な友達関係は、彼らの居場所であり、それなりに充足感を与えてくれるからである」と指摘するのである¹⁸。森田によれば、「いじめられた子が、教師や保護者に知らせないことが多いのは、大人が入り込むことによって仕返しをされたり、いじめがエスカレートしたりすることを恐れるためだといわれている」が「しかし実際にはそれだけでなく、子どもたちの親密な関係のなかに大人が入り込むことによって、これまでの関係が壊され、居場所がなくなってしまう恐れや、孤立への不安感、さらに仲間を売り渡すことになるという背信感も大きい」のであり、「いじめられても、仲間であることに意味を見出さざるをえない人間の弱みにつけ込んで、いじめはより陰湿となり、子どもを追い詰めていく」とされる¹⁹。

2. 1. 1. 1. 3 いじめ概念の定義について

以上の議論を踏まえた上で、森田は、いじめを次のように定義する。つまり、「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的に、あるいは集合的に他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえることである²⁰」と。

森田は、「この定義では、いじめを『加害-被害関係が生じる行為』として位置づけている²¹」とする。森田は、被害者の感情だけでなく、「加害側の行為責任を明確にすることも大切である²²」とするのである。その上で、定義の個々の要素について説明を加えている。

まず森田は、「『同一集団内の相互作用過程』は、本書では、学校を中心とした子どもたちの集団とその人間関係に限定している」とする。森田は、いじめといっても、大人同士の間のいじめや大人と子どもの間のいじめもあることを指摘した上で、「ここでは、文部科学省の基準との整合性を図²³」って、このような限定を行ったものと説明している。また、森田は、「『同一集団内』という表現には、学校教育という制度的な枠組みとしての学校社会も含意されて」おり、「さらに、この表現は、人間関係や集団からの囲い込みが起きる可能性をも示唆するものであり、いじめには、逃れられない立場に相手を置いて進行する性質があることも、含意している」とするのである²⁴。

次に森田は、「『優位に立つ一方が……他方に対して』という表現は、パワーバランスの不均衡に乗じて、いじめが発生することを示している」とした上で、「これにより、同程度の力をもった喧嘩や口論、いさかいなどと区別される」とするのである²⁵。

また森田は、「集合的に」という表現について、「無意識的に」ではなく、あえて「集合的に」としたのは、「個々人が『無意識』であったとしても、人々が集まることによって、社会心理学でいう『群集行動』にも似た状況が作り出される場合があることを示しているからである²⁶」とする。森田は、「周知のように、その人の日常の行動がどれだけ理性的であっても、群集心理はその場の雰囲気流されてしまう」のであり、「集団で寄ってたかっていじめるケースが、欧米に比べて多い日本社会では、軽視できない要因」であるとし、「また、個々のメンバーが共同体の運営に無関心なため、集団にアノミー（無秩序）状態を招き、いじめのような逸脱行動を生み出す温床となる場合がある」として「いじめに対して、どのメンバーからも抑止力がかから

ず、被害がエスカレートして継続する状況は、その典型である」とするのである²⁷。

そして、森田は、『精神的・身体的苦痛』については、精神的苦痛を前に置き、次いで身体的な苦痛を論理的な必要性から併記している」とし、その理由として、「いじめの場合、精神的な被害が被害感情の基盤をなしていることを含意している」とするのである²⁸。

2. 1. 1. 1. 4 いじめの見えにくさについて

上記の定義に加えて、森田は、いじめの性質として、その見えにくさについても指摘している。

まず森田は、いじめは「いじめがあったかどうかを判断する基準が被害者の心のなかにあり、傷も心のなかに残るという性質」があるために「被害者側とそれ以外の者による認識にズレが生じるケースが少なくない」と指摘する²⁹。森田は、被害者が「被害を訴えないことが多く」、「仮に訴えたとしても、相手がそれをいじめだと思ってくれないこともある」ことや、被害者がいじめがエスカレートするのを回避するために「嵐が過ぎ去るのをじっと耐え忍ぶか、何でもないふりをしてやり過ごす」ことによっていじめが見えにくくなってしまふことなどを指摘するのである³⁰。

また森田は、「悪意による見えにくさ」、つまり、いじめの反規範性が社会的に確立したことにより、「いじめる側も、自分が善くないことをしていると意識し」、「それだけに、皮肉なことだが、見えないところでいじめが行われ、『偽装』や『正当化』という動機隠しも巧みになる」と指摘する³¹。森田は加害者の「正当化」によって「教師の認識の枠組みが組み替えられ、いじめる側に正義をもたらしてしまう」場合があるだけでなく、「いじめられた側の認識の枠組みさえも組み替えてしまうこと」、つまり「被害者であるにもかかわらず、原因は自分にあると考えてしまい、自責の念さえ抱かせてしまうこともある」と指摘するのである³²。なお、森田はここで、「ネットいじめ」の深刻さを指摘し、「現状を見ると、もはや個人のモラルや心構えだけでは対応できず、「個人情報保護などを勧奨しつつ、情報秩序の確保のための社会的な仕組みの確立やシステムの開発が早急に望まれる」と主張している³³。

そして、森田は、「悪への意思が悪を生む」だけでなく、「『不善への意思が善をなす』」じともあるし、『善への意思が悪を生む』」こともある」と指摘する³⁴。森田は、「ここでいう『善への意思』とは」、例えば、「倫理に沿おうとする意思、規範を遵守し秩序を保とうとする意思」等、「社会的に望ましいとされている行為を志向する態度を意味する」が、「この善への意思がいじめという悪を生む場合には、いじめる側といじめられる側との認識のズレがきわめて大きいものとなる」のであり、「善をなそうとするがゆえの行為であるだけに、いじめられる側にとっては、抵抗の道が狭められてしまい、事態を独りで抱え込み、追い詰められていく可能性も高くなる」と指摘するのである³⁵。

もっとも、森田は教師が当事者以外からの情報や状況の認識等をも通じていじめを把握し、介入することでいじめを解消ないし減少させている事実も指摘する³⁶。また森田は親の認識や態度について被害者側・加害者側双方につき、問題が見られることを指摘している³⁷。

2. 1. 1. 1. 5 いじめの明度と内外からの歯止め

森田はまず、「いじめには、ふざけやからかい、冗談から、明らかに刑法に触れる暴行、傷害、恐喝まで、幅広い行為が含まれている³⁸」とし、各段階に応じて社会的対応の原理が異なってくると指摘する。森田は、日常生活の領域から法に触れる領域まで含むいじめの広がりや「色彩の明度に喩えて図示すると、白からグレイの段階を経て、徐々に色の度合いを強め、犯罪や非行と絡んだ黒の領域の行動にまで至る³⁹」とする。もっとも、森田は、日常の場面でも「そこに力の乱用が起き、相手に被害を与えることになれば、いじめというグレイの領域に移行する」ことになるのであり、「この場合、ふざけやからかい、冗談などは、いじめの『乗り物』となっている」のであるから、「いじめの事実確認をする場合にも、表に現れた行動のみに着目して『ふざけているだけだ』などと形式的に判断することは、誤った認識を生む」と釘を刺すことも忘れていない⁴⁰。大まかにいって、森田はグレイの領域のいじめに対しては「子どもたち自身によるインフォーマルなコントロール」で対処し、黒の領域のいじめに対しては「大人や警察・学校などによるフォーマルなコントロール」で対処すると整理している⁴¹。

このようにいじめの明度を明らかにした上で、森田は、いじめは「人間が社会的に作り出す関係性に潜む病

理である」から、「私たち人間社会では、その発現を未然に防ぎ、起きたいじめに『歯止め』をかける知恵を集積している」として、いじめに対する内からの歯止めと外からの歯止めを挙げる⁴²。

まず内からの歯止めについて、森田は、「意識調査の結果では、ほとんどの子どもたちが、いじめは良くないことだと認識している」にもかかわらず、「現実には、いじめはなくなっていない」と指摘する⁴³。森田は、この背景にある要因として、第一に「逸脱性の境界が不明確なこと」、第二に「実害が見えにくいこと」、および第三に「学校の秩序や教師の威信の揺らぎ」を挙げている⁴⁴。第一の要因に関して、森田は、「逸脱性の境界が曖昧であるということは、特定の行為がいじめにあたるかどうかの判断が、行為の状況や地域文化などによって、異なる場合があることを意味している」のであり、「状況的誘因が加われば、逸脱性の境界は容易に溶解してしまう」と指摘する⁴⁵。また第三の要因に関して、森田は、例えば、児童虐待やDV等、様々な形態の力の乱用に「対する日本社会の感性が鋭敏か否かは、子どもたちの規範感覚に少なからず影響を与えていることも見逃すことはできない⁴⁶」と指摘するのである。

そして、外からの歯止めについて、森田は有名ないじめ集団の四層構造モデルを持ち出す。森田は、「正常な社会とは、犯罪に対する適切な反作用力を備え、一定数の犯罪を生み出すことのできる社会といえる」とした上で、「このことは、いじめにも当てはまる」のであり、学級集団も適切な反作用力を備えなければならないとする⁴⁷。森田は、「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」と指摘し、これらの「周囲の子どもたち」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）」と「見て見ぬふりをしている子どもたち（傍観者）」から成るとする⁴⁸。森田は、「周りで見ている子どもたちのなかから、『仲裁者』が現れる、あるいは直接止めに入らなくても否定的な反応を示せば、『いじめる子』への抑止力となる⁴⁹」と主張する。森田は、学級集団において、いじめに対する「反作用が何も起きなければ、いじめを助長する」のであり、「傍観者は、彼らが考えているように中立とはいえず、「さらに、傍観者の存在は、いじめという力の乱用に対する服従の構造を広げ、それが集団圧力となって、『止めに入る子』をためらわせる」のであって、この点において「まさに傍観者も加害者なのである」と指摘する⁵⁰。森田は、また日本のいじめの特徴として、歯止めが作動せず、「特定の子どもに長期間にわたって続き、手口も多様となり、エスカレートしていく」「進行性タイプのいじめ」が多く⁵¹、その背景に、日本においては年齢が上がるにつれて仲裁者の出現率が低下し、これに対して傍観者が増加していくといった事情があることを指摘する⁵²。

2. 1. 1. 1. 6 市民性教育の重要性と私事化社会

以上のような内外からの歯止めを形成・強化していくために、森田は市民性教育の重要性を強調する。森田は、「いじめを止めたり、仲裁したりするには、その場の雰囲気への同調志向、自己保身といった意識を超える価値観を育成していくことが必要となる」のであり、「その鍵は」、「いじめを、いじめる子といじめられる子との『個人と個人との関係の問題』と認識するか、『集団全員の問題』として捉えることができるかにある」とする⁵³。森田は、「いじめ問題を『個人化』させず、学校社会にとっての問題として『公共化』させる力を子どもたちにつけ、自分たちの手で課題を解決するよう、主体的に参画させていくことが必要である⁵⁴」として、これを実現するための手段として市民性教育の必要性を強調するのである。

そして、森田は、現代型のいじめの背景にあって、市民性教育による対処が必要とされる現代社会の特質、つまり私事化ということについて議論を展開している。私事化とは、「一言でいえば、人々を集団や人間関係へと伝統的につながりつめてきた絆に緩みが現れてきた、ということで」あり、「それは、人間関係のしがらみに振り回され、他人が私事に土足で踏み込んでくる煩わしさから逃れようとする動きであり、自分を犠牲にしてまで企業や集団に尽くすことはほどほどにし、私生活の隅々まで丸ごと呑み込まれることがないように人間関係や組織に対して適度な距離を置きつつ、自分の私的な領域（「ワタクシゴト」の世界）を確保したいという欲求の現れでもある」⁵⁵。

森田は、私事化にはポジティブな面とネガティブな面の両方があるとする。ポジティブな面には、「個人の存在に重きを置く価値観」や「『人権』という観念が、より具体的な内実を獲得していくこと」（そもそもいじめが社会問題化した背景にも、私事化の進展があること）などがある⁵⁶。これに対して、ネガティブな面には、「公共性や他者に対して無関心になる傾向」や「私益が突出し、公益が軽視される傾向」などがあるとされる⁵⁷。そして、森田は、「今、私たちに求められていることは、この私事化のポジティブな側面を最大化しつつ、

共同性に開かれた個人を育成することによってネガティブな側面を最小化し、日本社会を成熟させていくことである⁵⁸とする。森田は、私事化社会の新しい課題として、リスクヘッジの個人化や社会的排除の問題を挙げるのであるが、同時に従来のガバナンスではもはや諸課題に対応できないとする⁵⁹。それゆえ、森田は、「これからの社会では、『私』は『公』と『ヨコ』の関係に並び立ち、ときには拮抗し、対立を含みつつ、協働して社会の公共性を形成する存在へと転換を図っていかなくてはならない」のであり、「このような官民協働による『新たな公共性』の構築」を実現するためには、「シティズンシップについての考え方」を「行政からサービスを受ける権利という側面」を強調するものから「受益者権利と社会の構成員としての責任とが対になった」ものへと転換する必要があるとするのである⁶⁰。

2. 1. 1. 1. 7 ソーシャル・ボンドといじめ

もっとも、森田は、市民性教育が形骸化する危険性も指摘している。つまり、「いくら市民教育が現代社会の抱える問題の解決に不可欠で、国が推し進めようとしても、市民たるべき国民が、国家や共同体にアイデンティティをもつことができず、自己の利益に汲々とするならば、市民教育は形骸化するだけで」あり、「共同性へのつながりの意識」、すなわち「ソーシャル・ボンド」を強化する必要があるとする⁶¹。森田は、ハーシの議論に依拠しつつ、ソーシャル・ボンドを形成する諸要素、つまり愛着、投企、巻き込み、規範の正当性への信念のそれぞれについて、いじめとの関連で議論を展開している⁶²。

2. 1. 1. 2 若干の検討

森田の議論は、現在いじめ研究の通説といってもよい位置を占めるものであり、研究だけでなく政策にも大きな影響を及ぼすものであるといつてもよいであろう。ただ、森田の議論は、(その知見の豊富さゆえであろうが)若干未整理の部分もなきにしもあらずのようにも感じられ、筆者の力量ではよりの確な把握をなすことが困難であった。

それはともかくとして、森田の議論にあえて疑問を提示するとすれば、次の3点に対するものとなる。つまり、①いじめと私事化とを結びつける点、②市民性教育ということで市民の参加や貢献の側面が強調され、公権力による侵害から市民を守るという視点が背景に退いている点、③市民性教育に議論を集約するように見える点、である。

第一にいじめと私事化との結びつけであるが、そもそもいじめにおいて問題となっているのは社会(や学校)の私事化なのであろうか。もちろん、現代社会の諸性質のうち、私事化という側面があるのも確かであろう。しかしながら、現代社会のもつ特有の同調圧力についても議論がなされ得ることについては、後述の他のいじめ研究の示すところである。私事化は、森田の示すように個々人の欲求の現れという側面もあるであろうが、同時に個々人が、自律的な個人よりはむしろ消費主体等としての個体であることを方向付けられ、行動や欲求の発現形態は個体的でありつつ、行動や欲求のパターンは同一であるように強く束縛されていると見ることも可能であろう。そうであるならば、「個」と「全体」という図式のもとで議論を展開することは、あまり適切ではなく、むしろ新たな道徳主義を呼び込むだけのようにも感じられる。この点について、あくまで管見の限りでは、森田の記述からはより説得的な議論を見出すことは困難であるように思われる。

第一の点と深く関係することのように思われるが、第二に、森田の議論においては、いわば積極的自由が強調され、消極的自由が私事化の要素として背景に押しやられているようにも見受けられる。しかしながら、もともと人権へのコミットメントが十分とはいえず、時代によって内容は異なるにしても通時的にみて同調圧力の高い社会において、個々人の貢献を中心に据えることは、それが必要不可欠であったとしても、慎重に行われるべきことといえよう。あくまで管見の限りではあるが、森田の議論において、この点についてより詳細な検討がなされているとは言い難いもののように感じられる。

第三に市民性教育であるが、もちろん、一般市民の教育の重要性は否定できない。しかしながら、同時に教育システムや雇用システムの問題点・課題を検討し、修正ないし変革の青写真を示すことも重要であろう。もちろん、市民性教育はシステム改革の間接的な処方箋とはなるであろう。しかし、システムが改革されずに、市民性教育で個々人にばかり焦点があてられるのだとしたら、それは単なる道徳の注入に終わり、結局(あるいは比較してみた場合、以前の方策よりは表面的に、つまりいじめの件数を減少されるという点で役立つもの

が出てくるかもしれないが) 根底的課題の新たな「隠れ蓑」が増えるだけの結果に終わる危険性もないわけではないように感じられる。

2. 1. 2 河合の議論：ユング心理学の立場から

ユング心理学の立場からいじめに関して重要な発言を行った人物として河合隼雄を取り上げないわけにはいかないであろう。もっとも、河合の議論は独特の広さと深さをもつため、その全体像を捉えるのは筆者の力量では容易ではない。この小稿においては、その著書『いじめと不登校』および『子どもと悪』⁶³に表された限度においての河合の議論の概要をまとめることに止めることにしたい。

2. 1. 2. 1 河合の議論の概要

2. 1. 2. 1. 1 悪の両義性

河合は、いじめをはじめとする悪の両義性を指摘する。つまり、河合は、悪は恐ろしいものであると同時に自立や創造性に結び付く面を持っているとする。河合は鶴見俊輔や田辺聖子などの例を挙げつつ、シオランの「善良なるものは創造しない。それは想像力を欠いている」という言葉を引用している⁶⁴。河合は、また、『若草物語』においてジョーの根源悪の体験と妹のエミーの受難の場面を示しつつ、姉妹の「関係を解体してしまうほどの悪の体験があつてはじめて、その仲が以前にもまして強化されるところが、人生の不思議なところであろう⁶⁵」という。しかし、だからといって河合は「無分別に悪を称揚しているのではない⁶⁶」。悪は、取返しのつかない事態を招来する危険性を持ったものである。『若草物語』において悪がその両義性を示したのは、エミーがたまたま死ななかつたことと、母親が「裁く人としてではなく、根源悪の体験をした先輩として⁶⁷」愛をもってはたらきかけたからである。以上の事柄を河合は、次のようにまとめている。つまり、「大人は子どもに根源悪の恐ろしさを知らせ、それと戦うことを教えねばならない。時によっては厳しい叱責も必要であろう。しかし、そのことと子どもとの関係を断つこと、つまり、悪人としての子どもを排除してしまうことは、別のことなのである。自分自身も人間としての限界をもった存在であるという自覚が、子どもたちとの関係をつなぐものとして役立つのである。そして、そのような深い関係を背後にもって、悪も両義的な姿を見せてくると思われる⁶⁸」と。

2. 1. 2. 1. 2 現代のいじめの特徴とその背景

河合は現代のいじめが「陰湿化し、過酷になって⁶⁹」いる背景として、次の3つの要因を挙げる。つまり、①子どもへの圧力の増加、②思春期への対処の仕方の変化、③大人の役割・家族関係の変化、である⁷⁰。

第一に子どもへの圧力の増加であるが、河合は現代の日本人の価値観は「多様化しているようでいて、ほんとはものすごく一様化して⁷¹」いると指摘する。河合によれば、現代日本においては「『いい学校を出て、いい会社に入る』こと」が絶対視され、しかも「日本人の特徴的な考え方として、努力したものは誰でも偉くなると思っている」が⁷²、その背景には仏教的思考に支えられた日本の民主主義およびその教育と新たな身分制度としての学歴社会があるとされる。

まず仏教的思考に支えられた日本の民主主義およびその教育ということについてであるが、河合によれば、仏教においては個々のものが存在するのではなく、存在それ自体があつてそこから個々のものが性起してくると考えられ、したがってそこには個性も能力差もなく、ただある道に特有の「型」を身につけることによってその道に誰もが精通することができると思われているとされる⁷³。この「型」の習得は「誰にでもできる」という意味において『易行』と呼ばれ、日本の民主主義教育においてもこの「易行」の考えが知らず知らずのうちに前提とされ、「西洋の文明を早く取り入れるために」「教育に力を入れ、西洋の『型』を早く身に着けさせようとするようになった」のであり、「特に敗戦後はこの傾向がますます強くなった」とされる⁷⁴。その結果として、「人はみな平等であるという精神のもと、建前として、全ての人間は努力さえすれば何でもマスターできるはずである、という考えが日本の教育界を支配してしまったので」あり、「得意な子どもも不得意な子どもも、それぞれが自分の個性を發揮して、自分の好きなことができる環境が形成されてこなかった」し、「教科書にしても、それを教える方法も、できる限り画一的で同質にすることが民主的である、と考えられてきたのである」とされるのである⁷⁵。

次に新たな身分制度としての学歴社会であるが、河合は、「明治になって、一生決まった身分を廃する代わりに学歴というものを置いたので」あるが、その背景には「日本人は能力差の観念がないので、順番がつけられなかった」ことがあると指摘する⁷⁶。この学歴社会においては、「能力差は認めるが、平等観を狂わせないという人生観」は認められず、画一的な教育システムのもとで「できる人は身分が高くなり、できない人は身分が低くなる」という身分意識が強く共有されているのである⁷⁷。

このように、「もともとみんな能力差がないのだから学力がアップしないのは決められた学習方法による勉強をきちんとしていないからだ、怠けているからだ」という考え方およびそれに基づく教育（絶対的平等観とそれに基づく画一的教育法・教育システム）と、「一流の大学を出たという身分をもっていけば能力もあるはずだ」とみんなが思っているがゆえに学歴がその後の人生を決定する強力な要因となり、しかも他のライフコースの価値が貶められていること（能力差への意識なき「努力神話」に支えられた新たな身分制度としての学歴社会）とが相まって、「子どもに対する圧力が異常に高まってくる⁷⁸」と、河合は分析するのである。

第二に思春期への対処の仕方の変化であるが、河合は思春期の問題がいじめを激化させている要因として、上記の子どもへの圧力の増加とともに「思春期に至るまでに、『悪に関する体験学習が少なすぎる』⁷⁹」ことを挙げている。河合によれば、例えば、若衆宿や上下関係の子ども社会などのように、昔は思春期を「うまく抜けていくために世の中にはいろんな仕掛けが」あったのであるが、「今の日本では、思春期の子どもたちを守る装置を全部やめてしま」い、「やめた代わりにそれにふさわしいことを他に探し出していない」といった状況にあるとされる⁸⁰。河合によれば、「特に一九七〇年代ぐらいから急に核家族化がすすんで」きて、「子どもの数も少ないし、大人の監視の目がとどきすぎて、いわゆる『よい子』として育てられてくる子が多い」のであるが、「これらの『よい子』は、日本において自分の生きたいように生きているのではなく、規格にはめこまれていることが多い」のであり、悪いことをする体験を持ってないまま「思春期になって、内から突きあげてくる不可解な力に直面し、親や教師のコントロールに対して、急激に反撥するとき、その限度がまったくわからなくなってしま」うとされるのである⁸¹。

そして、第三に大人の役割・家族関係の変化であるが、河合は核家族化による親の役割の重さの増大と経済的發展に伴う家族関係の稀薄化を指摘する⁸²。河合によれば、「経済的に豊かになって、日本人はかつてない物質的な便利さや快適さを手に入れた」が、「それを維持するためには相当に働かねばなら」ず、「どうしてもお金を稼ぐことに気をとられて家族間の接触が少なくなる」という問題のみならず、「家族間の関係の円滑さのために、お金が使われて心が使われない、という状況が生み出されてきた」とされる⁸³。河合によれば、お金を使って心を使わない「育て方は、外から見ていると『過保護』に見えるが、ほんとうのところは、子どもは何も『保護』されてなどいない」のであり、「ほんとうの『甘え』も『保護』もなく、ただものに埋まっているだけである」とされる⁸⁴。河合は、「このような稀薄な人間関係に育ってきた子どもが、いじめる側になってもいじめられる側になっても、そこから脱け出す緒となるべき『心のつながり』を持っていない⁸⁵」ので、いじめは深刻化する一方になると指摘するのである。

2. 1. 2. 1. 3 いじめと対策

それでは、以上のような現代のいじめに対して、どのような対処をなせばよいとされるのであろうか。河合は、そもそもいじめ対策ということ自体に対する抵抗感を表明する。河合は「世の中を健全にしようと張切っている人は、対策が好き」だが、対策にはその対象を「もの扱い」しているという側面があることを指摘する⁸⁶。さらに河合は、「『対策』というものを盾にして、人間としての責任を逃れようとする⁸⁷」ことに対して釘を刺している。もっとも、だからといって、河合が対策の重要性を否定するわけではない。河合は、「対策は必要であるが、その立て方、そのやり方が大切」なのであり、「対策のなかに自分の在り様や責任がしっかりとかわってくる」「ような対策でないという意味がない」のであり、また対策が「短絡的にならないことが大切である」とする⁸⁸。

河合は、教師の工夫について、自身が会った現場教員たちが「短絡的な防止策ではなく、子どもの個々へのびのびと生かされているところでは、いじめが起りにくいという発想⁸⁹」を持っていることを称賛する。河合は、「教師が生徒の状況、自分の能力などを考えて、それにふさわしい方法を考え出すところに解決策が見つかるので」あり、そのような対策は「画一的ではなく、教師の個性と責任のかかわりのなかから生み出され

ているところに、意味があると思われる」とするのである⁹⁰。

また河合は、スクールカウンセラーについて、「スクールカウンセラーがかかわることによって、『対策』の短絡化を防止している点⁹¹」が印象に残るとする。河合によれば、「いじめは『悪』という考えに単純にとらわれすぎると」いわゆる「犯人さがし」に「教師が熱心になってしまう」が、「カウンセラーは誰が犯人かを見つけることよりも、個々の子どもの話にまず耳を傾けようとする」のであり、「そうすると、その子なりにいろいろと考え、解決策を自ら考え実行していく」のであるから、「そうすると、誰が『悪』かなどという必要がなくなる」とされる⁹²。

もっとも、河合によれば、スクールカウンセラーは、上記のような機能をもつがゆえに個々の子どもの声を傾聴することと、現に起きているいじめへの対処（何らかの手を打たないと「役立たず」の烙印を押される危険性がある）との間でジレンマに陥ることがあるとされる⁹³。河合は、「このジレンマの解決には一般的答がなく、「個々の場合にそれにふさわしい方法を見出していけてこそ『専門家』としてのカウンセラーといえることができる⁹⁴」とするのである。

2. 1. 2. 1. 4 日本社会における父性の創造の必要性

河合のいじめ「対策」は、さらには彼の文化論とも接合されている。上記のいじめ「対策」において、河合は、「子どものそれぞれの個性を伸ばしていくと、いじめは結果的になくなっていく⁹⁵」と述べている。では、個性を伸ばしていくというのは、河合においてはどういうことを意味するのであろうか。河合においては、この問題は学校や家庭だけの問題ではなく、およそ日本社会全体の問題として位置づけられている。

河合は、社会や教育等における父性原理と母性原理を問題にする。河合は、「私の言う父性とは『個』というものを大切にす性で、母性は『包み込む』性だと」定義した上で、「日本は心理的には母性優位の国で」「個人の個性や自己主張を尊重するより、場の調和を重視する」社会であるとする⁹⁶。河合は、「明治の父親は威厳があった、戦前のお父さんは立派だったという」が「父親を偉く思わせるような仕組みが世の中にあったというだけで」「むしろ個人としての父親は、日本国全体に奉仕する存在」であり、「日本社会の母性原理を補強する役割を果たしていた」にすぎないとする⁹⁷。河合にとって、父性とは、「何事につけ、自分の意見を持ち、それを明確に表明する強さ⁹⁸」に裏付けられたものである。それゆえ、河合においては、日本において父性は復権するものではなく、創造するものと位置づけられることになるのである。

もっとも、河合は母性原理を排して父性原理を打ち立てることを主張するのでは、決してない。母性原理にも悪い面もあれば良い面もあるように、父性原理にも良い面もあれば悪い面もあるのである。河合は、「あるひとつの原理を正しいとしてそれを強化することを考えるのではなく、原理を深めるということを考えるべきだ⁹⁹」とする。ここにいう「原理を深めるとは、自分のよって立つ原理に対立する原理にも意味があることを認め、その葛藤のなかに身を置いて、右に左に、それを繰り返しながら、自分のよって立つ原理をできる限り他と関連せしめることによって、ものの見方を豊かにしてゆくこと」であり、河合は、「二つの原理を梯子の両側の柱のようにして、その間を一步一步と下がってゆく」「ようにして深めてゆくとき、足が地に着いて、ここを基盤にと感じるところ、そこに、その人の個性が存在している」とする¹⁰⁰。

2. 1. 2. 2 若干の検討

河合の議論は、その悪の両義性論や父性原理・母性原理論に表されているように、単線的ではなく、複合的な構造を有している。これは、河合が臨床を強く意識していることから来るものといえよう。河合の議論の非単線性を示すものとして、例えば、身分制度や昔の子ども社会に関する分析を挙げることができよう。つまり、身分制度が日本人に一種の安心感を与える側面もあったという指摘や上下関係のある子ども社会等が思春期の危機に対して果たしていた機能の指摘等、一見すると懐古主義的に見える議論も、母性社会日本の欠点と利点を踏まえた上で、子どもの個性を伸ばし、思春期の問題にどう対処するかという観点に支えられ、（かろうじてという側面もないわけではないかもしれないが）建設的な議論になっていると評することができるように思われる¹⁰¹。

もっとも、敢えて指摘するならば、河合の議論に対しては、次の2点の疑問を提示することができよう。つまり、①法制度に関する視点の欠如、②関係性の視点の欠如である。

第一の法制度に関する視点を河合に求めるのは多くを求めすぎるといえるものかもしれない。しかし、「短絡的な防止策ではなく、子どもの個々がのびのびと生かされているところ」を個々の教員やスクールカウンセラーたちが実現していくためにはどうしても限界が生じてくる場合もあるはずである。法制度というのは、本来的には、その限界を除去し、少なくともその限界を生じさせないようにするために使われるべきものといえよう。個々の人間の努力と法制度を結ぶ視点が求められる。河合の議論は、個々の人間の努力と日本社会のあり方とを結びつけているものの、法制度との関連については比較的手薄のように感じられる。もちろん、これはないものねだりの点も多々あり、むしろ河合の議論を受け止めた側の課題というべきかもしれない。

第二の関係性の視点の欠如であるが、臨床心理という視点からはどうしても、個々の子どもと向き合うという姿勢が強く打ちだされることになるのであろう。しかしながら、数々のいじめ研究が示すように、いじめの問題は子ども、教師、親等の関係性の中で生じるものである。とりわけ、加害者と被害者との関係性に着目するならば、それぞれが個別に立ち直ればよいというのでは自ずから限界が生じるであろう。もちろん、河合の議論に関係性の視点が皆無であるわけでは、全くない。例えば、子どもと親との関係性について、河合は随所で詳しく論じている。しかしながら、それはあくまで加害者（あるいは被害者）個人を中心にその子どもとその親との関係性について着目するものであり、加害者と被害者との関係性までは、意識的に視野に入れられているとは言い難いように思われる。

2. 1. 3 尾木の議論：学校文化の変革を目指して

尾木の議論は、いじめを現代社会の問題の中に位置づけ、その特徴を明らかにすると同時に教育学的観点を土台とするリパブリカン的なアプローチに基づいた解決策を提示するものである。以下においては、尾木の著書『いじめ問題をどう克服するか』¹⁰²を中心に内藤の議論の概要を把握することを試みる。

2. 1. 3. 1 尾木の議論の概要

2. 1. 3. 1. 1 今日はいじめの特徴と深刻化のメカニズム

尾木は、まずいじめ問題の変遷（いじめの社会問題化と文部省・文科省の定義等の変遷とその背景）を概観した上で、現代的ないじめの特徴を提示する。

尾木によれば、現代的ないじめの特徴は、①日常化、②流動化、③透明化であるとされる。第一に日常化とは、いじめが「ある時、異常な行動として突発的に起こるといえるものではなく、「かなり頻繁に、そして日常的・継続的に行われている」のであり、かついわゆる『『荒れた学校』』においてのみ起きるものではなく、「どの学校、どの学級でも起こりうるし、実際に起きていてもおかしくない」ものになったことである¹⁰³。第二に流動化とは、「かつてのイメージのように特定のいじめられやすい子どもが、常にターゲットになる状況とは異なり、むしろ誰もが加害者にも被害者にもなる可能性がある¹⁰⁴」ことである。そして第三に透明化とは、日常化・流動化の「結果、いじめそのものが見えにくく、見つけにくくなる」ことである。

尾木は、以上のように現代的ないじめの特徴を描き出した上で、さらに①子どもたちの関係性・教育現場の質的变化、および②子ども社会のIT化について詳述している。

第一に子どもたちの関係性・教育現場の質的变化であるが、尾木によれば、かつては学校の「仲良しグループ」だけでなく、学校外にも様々な関係性が存在し、子どもたちは「いろいろな関係性に支えられながら育っていたの」であるが、「今日だが、そうした多様な関係性が少なくなり」、学校の「仲良しグループ」の閉鎖性・拘束性が増大したが、これが「いじめを見えにくくするだけではなく、いじめの深刻化にもつながる危険性」を高めたとされる¹⁰⁵。尾木によれば、この子どもたちの関係性の縮小・拘束性の増大は、地域コミュニティの縮小だけでなく現代の教育現場の質的变化によってもたらされたとされる。つまり、尾木によれば「二〇〇〇年前後に進められた市場原理主義の教育改革による影響」等は「学校をより強固なテスト学力偏重へと導いてしまったので」あり、「こうしたテスト学力の偏重は、子どもたちから放課後を奪っていくことになり」、しかも「同時に、家庭においても、学校的な価値観が浸透してきて」おり、「子どもの学力を伸ばすという目的が、家庭の役割として学校と一体化している」とされるのである¹⁰⁶。

第二に子ども社会のIT化であるが、尾木によれば「いじめが見えにくくなり、子どもたちの『逃げ場』がますます失われていく」「状況をさらに加速させている要因として、今日においては、インターネットの影響

は見逃せ」ないとされる¹⁰⁷。尾木はまず(携帯電話等の普及率, ネット依存, 学校裏サイト, LINE等の影響など)「子どもたちの生活空間にどれくらいIT化が浸透しているのか確認¹⁰⁸」した上で, 思春期の子どもたちへの影響を懸念する。尾木によれば, 「大人とボーダレスな状態に置かれ, 子どもどうしだけの関係性が, 大人の見えないところで深化していくインターネットの世界では, 思春期の子どもたちを健康的に成長させていくことはかなり難しい課題¹⁰⁹」であるとされる。そして, 尾木は子どもたちへのネット・リテラシー教育の重要性を強調するのである¹¹⁰。

尾木は, 以上のように現代的ないじめの特徴を概観した上で, 具体的事例として大津事件を検討しつつ, 現代日本の教育制度に内在する, いじめの深刻化のメカニズムを描き出している。

第一に教師について, 尾木は, 「教師の力量不足を単に責めるだけでは展望が開け」ず, 「日本の多くの教師に共通してみられる問題」, さらに「そうした問題が生じてしまう背景に」ある「日本における学校運営や教育行政のあり方の問題」を指摘する¹¹¹。そして, 尾木は, 教師の側の問題として, ①思春期の子どもに対する認識不足, ②いじめに対する理解不足, ③スクールカウンセラー制度の弊害を指摘する。

まず①思春期の子どもに対する認識不足について, 尾木は, 大津事件の「一連の経緯からうかがえるのは, 教師の側に, 思春期の子どもに対する発達論的な視点に基づいた認識が欠けて」おり, 「そのことが, 子どもたちの行動の危険性を過小評価し, 対応を遅らせる原因になっているの」であり, 「気づいたときには, 深刻な事態に陥ってしまい, さらに対応を困難にし」てしまうとする¹¹²。尾木によれば, 「一〇代前半の思春期の子どもたちの場合, 心理的にみても心は発達途上」であり, 「様々な物事に対する興味・関心が急速に高まる一方, それを抑制する脳の働きは十分といえ」ず, 「そのため, 大人よりもずっと速いスピードで依存的傾向に陥ってしまう危険性さえあり」, 「いじめの場合も, 早期の段階で発見して, 止めなければ, 加害者はますますいじめ行為に対する依存を強め, 加害行為をエスカレートさせていく危険性もある」のであり¹¹³, しかし, 同時に大津事件の加害者のように自らのいじめ行為に対して「正しくない, 悪いことだと認識しつつも, 自分の力では自らの感情や行為を抑えられないといった苦しい心境を」抱えている場合もあり, こうした「心の奥底の叫びに向き合うことが教師にでき」るならいじめを止める機会もあり得るとされる¹¹⁴。尾木はまた, 大津事件の被害者が「なぜいじめを教師や親に訴えられなかったの」かということについて, ここには「思春期の男子特有のプライドの問題が潜んでい」て, 「かつての『弱い者いじめ』という見方の影響もあって, 自分を弱者だと大人に訴えることに抵抗を覚え, 特に親には告白でき」ず, 「心理的にみても, 親や教師の『権威』や『支配』から脱して『友だちどうしの世界』に依存して」おり, 「強く依存しているからこそ, いじめられても, そこから逃げようとは」せず, 「むしろ, 逃げるのができない」と指摘する¹¹⁵。

第二に学校現場について, 尾木は, まず同僚性の喪失を指摘する。尾木によれば, 「今日の複雑化したいじめ問題は, 担任教師が一人で抱え込んで解決できるものではなく, 「教師間で気になる生徒の問題について情報を共有し, お互いに連携し“教師集団”として力を発揮しながら対応する姿勢が必要」であり, 「いじめこそ, こうした教師の『同僚性』によって, 解決すべき課題」なのだが, 「この『同僚性』が, 今日教育現場から失われてしまった」とされる¹¹⁶。尾木はその主たる要因として, 「教師の多忙化と成果主義の問題¹¹⁷」を挙げる。とりわけ尾木は成果主義がいかに教育現場の在り方を歪めているかを指摘し, さらに, 成果主義と相まって問題を増幅させている集団主義の存在を指摘する。すなわち, 尾木によれば, 「いじめは閉じられた関係性の中で発生」し, 「したがって, 密室性・閉鎖性が強い日本の学校は, そもそもいじめが発生しやすい環境にあり」, 「しかも, 集団行動に重きを置いていることが, いじめの発生をさらに促す要因にもなっている」とされる¹¹⁸。尾木によれば, 「数値目標をともなった成果主義によって, 『遅刻ゼロ』などといった目標が掲げられると, その足を引っ張る子どもはクラス全体の邪魔者であり, 教師が子どもを『いい子』と『悪い子』に分別してしまうことになりかね¹¹⁹」ないとされるのである。

第三に教育委員会について, 尾木は, いじめ事件が発生した際に教育委員会が事実の隠蔽に奔走することの背景として, 「教育委員会が学校に対して強い権限をもつヒエラルキー構造の歪みと, 教育委員会自体の密室性¹²⁰」を指摘する。尾木は教育委員会が現在のような体質をもつに至った経緯を概観した上で, 「現在の教育委員会のあり方を変え, 平和主義, 主権在民に基づいた本来の役割に戻すためには, 教育委員会に教育現場の目, 市民の目をいかに入れるかがポイントとなる¹²¹」と指摘するのである。

そして第四に誤ったいじめ対策について, 尾木は, 道徳教育の強化や厳罰化等の問題点を指摘する。尾木

は、まず大津中二いじめ自殺事件の舞台となった「中学校が、前述の通り文科省が指定する道徳教育実践研究事業推進校だったことも忘れては」ならないのであり、「道徳教育重視という目標が、結局のところ、実際にいじめを克服するどころか、むしろ、いじめの存在を隠蔽する方向に作用しただけ」だと厳しく批判する¹²²。また尾木は、今日はいじめの特徴として自身が挙げるところの「流動性」に言及し、出席停止などの厳罰化の問題性を指摘する。つまり、尾木によれば、いじめの事例の中には「学年のかかなりの数の生徒が『出席停止』となり学校が成り立たなくなる」ケースも存在するのであり、「もっと、構造的な問題に目を向け、小手先の対処療法ではない対策が求められる」とされるのである¹²³。そして尾木は、警察による学校への積極的介入について、警察の介入方法は「学校教育とは異質なモノ」であり、「事件によって深く傷ついている子どもたちのケアという面でも、問題が残り」、「しかも安易に警察に頼るような状況を日常化させてしまうと、学校としての教育的対応をおろそかにする危険性もある」と指摘する¹²⁴。尾木は、「『いじめは犯罪だ』とよくいわれるが、「いじめには犯罪にまでは至っていないものも含まれる」のであり、例えば「『シカト』といわれる無視、仲間外れなどは、いじめではあっても、犯罪ではない」のであって、その場合、警察の介入に頼ることはできず、「むしろ警察が関与せざるを得ない事態を防ぐような、学校側の主体的な対応こそ、いじめ対策には不可欠」であると主張するのである¹²⁵。

2. 1. 3. 1. 2 いじめ防止対策推進法について

以上概観してきたように、尾木は、今日はいじめの特徴やそれを深刻化させる構造的・制度的問題を指摘した上でいじめ防止対策推進法について検証している。すなわち、尾木は「法の成立自体に懐疑的な意見」のうち、代表的な二つの意見、つまり、「第一に、法制化によって学校がますます多忙化し、逆にいじめ対策が形骸化してしまうのではないか、という見方」および「第二に、そもそも、いじめの問題は法制化になじまない、という意見」の二つを挙げて、まず第一の意見に対しては、「共感する部分が多々」あるが「学校においては、子どもの心身の安全が最優先課題であり、前提となるべき」だから「どんなに多忙であっても、いじめに関する取り組みは、授業や職員会議などよりも優先されなければならないので」あり、多忙化は確かに問題だが、「それでもなお、この法制化の意義を評価したいと思」うとし、次に第二の意見に対しては、「いじめは早期に発見し、犯罪などの重大な行為に発展する前に食い止めることが重要」であり、「犯罪になってから、司法に任せればよいというものではなく、「海外に目を向けると、いじめ対策の法制化を進めている国は多」いのであるから、そういった事例も参照しつつ、法制化していく必要があると指摘する¹²⁶。

このように法制化の意義をいじめ防止対策推進法成立に至るまでの経緯を検討した上で、尾木は、本法の問題点・課題について指摘する。尾木によれば、問題点・課題として、「第一に、当初の自民党案にあった精神主義・道徳主義的な部分が色濃く残っていること」、「第二に、教育委員会の役割についての規定がない」こと、および「第三に、多くの重要な項目が法律の本則ではなく、衆参両院の文部科学委員会による附帯決議に入れられていること」が挙げられるとされる¹²⁷。そして、尾木は、今後の見直しのポイントとして、「第一に、子どもの権利保障の視点を前面に打ち出す」こと、「第二に、被害者や遺族などの『真相を知る権利』を法律に明記すること、「第三に、いじめは人権侵害であるという前提を明確に打ち出すべき」こと、および「第四に、学校や教育委員会にとっていじめ防止対策は、子どもたちに対する最も重要な安全配慮義務であることについても規定する必要がある」あることを挙げるのである¹²⁸。

2. 1. 3. 1. 3 いじめ対策について：スクールデモクラシーの提唱

以上の分析を踏まえた上で尾木は、教育学的な観点からいじめ対策の枠組みを提示する。尾木の主張は、スクールデモクラシーという言葉に集約されるものであり¹²⁹、単なるいじめ対策だけの構想ではない。しかしながら、尾木は、上述のように、そもそもいじめ対策は小手先の問題ではなく、構造的な問題であると指摘しているものであり、スクールデモクラシーはいじめを含む諸問題を未然に防止し、発生した場合にはより根底的な処置をなすものと位置付けられていると言えよう。尾木の言葉によれば、「いじめ問題に向き合うことは、すなわち、一人ひとりの人間を大切にする、真に豊かな社会をどう築いていくか、という壮大な課題につながっている」のであり、「いま求められているのは、小手先のいじめ対策ではなく、人権を尊重し、民主主義を成熟させる大きなビジョンをもった、根本的な克服策」であるということになる¹³⁰。

尾木は、スクールデモクラシーを定着させ、いじめを根本的に克服するために、次の4点の主張をなしている。つまり、①教育の目標を根底から問い直すこと、②学校外の第三者の役割を重視すること、③いじめを人権問題としてとらえ直すこと、④社会全体でいじめを克服すること、の4点である。

第一に、教育の目標を根底から問い直すことについてであるが、尾木はこれまでの教育改革について「本来に、日本の教育が抱えている問題点を的確に抽出し、そのうえで認められた課題を克服するという科学的で丁寧な過程を踏んで進められてきたのかどうか」怪しく、「むしろ、その時々々の為政者の『改革しなければ』という前のめりの主観によって、急進的に進められてきただけ」で「そのために、教育現場は振り回され、無用な多忙化を生みだすことになっているように感じ」られるのであり、「いじめに関していえば、成果主義は教師や学校の隠蔽体質を強め、さらに、学校選択制は学校と地域とのつながりを希薄にし、保護者らとともに学校をつくっていくという共同責任を喪失させる流れを進め」、「そのことが、学校の密室性や地域からの孤立を強める結果にもつながった」とする¹³¹。尾木は、「いま必要なのは、学校を管理・統制する『競争と破壊の教育改革』ではなく、『共同と創造の教育改革』なの¹³²」であり、具体的にいえば、まず教師の多忙化の中身の変質、次にいじめを克服するための学校づくりが必要であると主張する。

まず教師の多忙化の中身であるが、尾木によれば、「いま教師たちが多忙なのは、子どもたちのためではない¹³³」ことが問題であるとされる。尾木は、「仮に、子どもたちのために多忙になっているのであれば、教師はそれほど疲弊¹³⁴」しないとす。「教師は本来、子どもが好き」であり、「子どものためになっているという実感がもてれば、忙しい状況であっても、教師としての喜びが増し、子どもの成長の役に立ったという『自己有用感』をもつこともできるから」である¹³⁵。ところが、例えば「文科省や、都道府県、市区町村などから送られてくるアンケート調査」などに象徴的に表されているように、教師を多忙化させているのは、「教育委員会や自治体が、議会で議員に追及されたり、あるいはマスメディア向けに記者会見を行う際に、それらの追及をかわすために使われるのがほとんど」といった類の書面などの処理によってなのである¹³⁶。尾木はこの背景にある競争主義の影を指摘する。つまり、尾木によれば、「競争主義の教育改革によって孤立した学校では、一人ひとりの子どもを守ることも、学校という自らの立場を守ることが優先されがち」であり、「学校を吟味・選択する『消費者』としての保護者に対する、形骸化した『説明責任』に追われることになる」なのであって、これは「真相を追求して開示することよりも、『消費者』からのクレームを処理することが優先されるから」であるとされる¹³⁷。尾木は、「教師が子どもたちのために働くことを促進し、多忙感を『やりがい』と『充実感』に変えていく教育改革こそ必要¹³⁸」と主張しつつ、同時に教師のいじめに対する理解を促進するための研修制度の必要性も強調している。

次にいじめを克服するための学校づくりであるが、尾木は集団主義的な学校文化を個人を尊重する学校文化へと変革することの必要性を強調する。尾木によれば、「学力テストなどが特に顕著」なように「日本では、他者との比較・競争が学校教育の中心に据えられて」いるが、「本来、重要なのは、自分が生きていくうえで必要な力を身につけられたか、いかにその力を伸ばすことができたのか、といった視点」であり、「それは、他者との比較ではなく、自分自身がどれだけ進歩・成長したのかという、自らの内との比較という視点」であるとされる¹³⁹。尾木は、「ヨーロッパなどでは、このように『個』に重きを置いた教育が主流となって」いるが、「それは、グローバル社会を生きていくうえで、自ら主体的に考えて、行動していくことが求められているから」であり、それは「受動的に与えられた知識だけでは、ますます多様化していく社会を生き抜いていくこと」ができず、「新たな課題に向き合い、未来を切り拓いていく発想とスキルが求められている」からであると主張する¹⁴⁰。尾木は、オランダの例を参照した上で、日本社会におけるシチズンシップの観点の希薄さを指摘し、「『人権尊重のシチズンシップ教育・愛とロマンの教育』という高い目標を掲げることを提唱¹⁴¹」する。尾木によれば、これは、「具体的には、①人権侵害であるいじめ問題をシチズンシップを養うことで克服する、②子どもに対しては体罰などのペナルティを課すことで向き合うのではなく、寛容の精神で向き合う、③そして人類の英知・進歩などについて、大きなロマンが感じられる授業を実践する、とまとめることができ」とされる¹⁴²。そして、尾木は、上記の目標と具体的方策を組み込んだ包括的ないじめ防止実践プログラムを提唱する。それは、「『個人への対応』『学級での対応』『学校での対応』の三つの領域と、『直接的アプローチ』『間接的アプローチ』の二つのアプローチに分けて、具体的な対策を構造的に示¹⁴³」すものである。尾木によれば、「『直接的アプローチ』において、最も重要な視点は、子どもたちが主体となって、①いじめが

発生しにくい学級・学校づくりをいかに進めるのか、②たとえ、いじめが発生しても、自分たちの力でいかに解決するのか、③それらの視点・方法・システムなどをどのように総合的に手際よく構築するのか」であり、「子どもたち自身による研究発表、ロールプレイなど、子どもたちが楽しみながら、生き生きと活動できる創意工夫が必要」であるとされる¹⁴⁴。また、『『間接的アプローチ』では、心安らぐ学習・生活環境の整備と学級生活における規律の確立が重要なポイントと」なるのであり、「厳しい校則や詰め込み授業など、子どもにとってストレスフルな環境をいかに緩和できるかということも学校の取り組みとしては重要」であるとされる¹⁴⁵。

第二に、学校外の第三者の役割を重視することであるが、尾木によれば、「学校の中だけに任せておいても、いじめ問題の抜本的な克服はでき」ず、「特に、大津事件のように、いじめ事件が深刻な事態にまで至ってしまった場合、学校側は、被害者遺族などから責任を追及される当事者となり、公平・中立な立場で実態調査を行うことは困難」であり、「また、いじめは早期の段階で解決することが大切」だが、「いじめの加害者・被害者の当事者だけでは、早期の解決が困難であることはいうまでも」ないのであって、それゆえ、第三者の介入を考慮する必要が出てくるとされる¹⁴⁶。ここで『『第三者』とは、(1)学校以外の組織、(2)いじめの当事者でない『仲裁者』という二つの側面が¹⁴⁷』あるとされるのである。尾木によれば、この第三者機関には大きく分けて二つの機能があるとされる。すなわち、第一に、「いじめ被害があった場合、その事実関係を調査し、被害者の子どもを救済し、人権を回復させること」であり、「第二は、未然に防ぐ対策をしながらも、残念ながら、子どもが命を落とすなど、深刻な事態が起きてしまった際に、事後的にはあってもしっかりと事実解明を行い、学校などに改善をうながすこと」である¹⁴⁸。また、第三者機関のもつべき性質について、尾木は、①独立性と学校・教育委員会に対する資料開示請求権等の権限、②子どもに対する細心の注意、③いじめ問題の解決・再発防止を主眼とした修復的な対応、④組織の透明性・説明責任などを挙げている¹⁴⁹。また、第三者機関の委員の条件について、尾木は、法、心理、学校臨床などの専門家を入れる必要性和同時に「最も重要な条件は、子どもの視点に立てる人であるかどうか¹⁵⁰」であるとする。そして、尾木は、専門家・大人だけでなく、第三者の子どもの役割の重要性も主張する。すなわち、尾木は、森田の議論を土台にしつつ、傍観者を仲裁者に転換させることが重要だとするのである¹⁵¹。

第三に、いじめを人権問題としてとらえ直すことであるが、尾木は、日本社会において、そもそも人権、さらには子どもの人権に対する意識が低いことを指摘する。尾木は、子どもの権利条約との関係においていじめを捉え直し、いじめという行為を、①「子どもの生きる権利を奪い、自己決定権や健康に暮らす権利を奪うもの」、②「教育を受ける権利の侵害」、③「人間関係、すなわちコミュニケーションに関する権利の問題」と捉え¹⁵²、また加害者の子どもの人権の重要性を強調し、かつ学校づくりや教育実践における子どもの主体性の重要性を主張するのである¹⁵³。

そして、第四に、社会全体でいじめを克服することであるが、尾木は、「いじめが発生しやすい学校文化をいくら改善しても、学校を取り巻く日本社会そのものが、いじめが発生しやすい社会的風土に満ちていたら、まったく意味が」なく、「企業におけるパワハラなど、人権侵害を放置したままでは、次世代を生きる子どもたちに、社会に対する希望や信頼、さらに未来への道筋を示すことはできない」し、「ましてや、人格の発達がいじめの克服につながるということを、子どもたちに実感させることも不可能」であると主張する¹⁵⁴。尾木はこのような観点から、まず地域の学校参加の重要性を指摘する。つまり、尾木によれば、「子どもたちは、学校の中だけで育つのでは」なく、「基本的には、地域社会の中で育つのであり、また子どもたちの存在が地域を活性化させることにもなる」とされる¹⁵⁵。尾木は、保護者だけでなく地域の誰もがいじめの克服のための活動に自由に参加し、子どもたちの関係性を外部に開かれたものにすると同時に、子育ての実感が地域の大人たちの「喜びや生きがい¹⁵⁶」を引き出す点に着目するのである。また尾木は、家庭にできることとして、加害者にしない子育てや子どもが被害者になった場合の対処法について論じている。つまり、自分の子どもを加害者にしないために「まず親自身が、豊かな人権感覚を身につけなければ」ならず、かつ「家庭において『自分の子どもを、人権を踏みにじるいじめの加害者にはけっしてしない』という固い決意を」もって、「日常の家庭生活の中で『いじめは絶対に許されない』という親の考えや姿勢を、子どもたちに示していくことが必要」とするのである¹⁵⁷。そして、自分の子どもが被害者になった場合には、「親として守りたい五つの重要なポイント」、つまり、「①親はわが子の最大の味方であり、どんなことがあっても守り通す」、②学校が危険なら一

時の緊急避難として学校に行かないことも選択肢として考える」, 「③共感の相槌を打ちながら, 子どもから実態を聞きとる」, 「④学校に相談する」, 「⑤学校に相談しても進展がなければ外部の専門機関に連絡・相談する」があるとし, その上で「わが子と触れあう時間を意識的につくること」の重要性を指摘するのである¹⁵⁸。尾木は, 以上のような議論を展開した上で, 最後に, いじめ問題の克服においては「大人社会のありようが大きく問われているといっても過言では」ないのであり, 「いじめ問題に向き合うことを契機に, 私たち大人社会を改めて点検し, 子どもたちを未来を切り拓くパートナーと位置づけ, その知恵や力を借りながら, 豊かな社会を築いていくことが大切」だと主張するのである¹⁵⁹。

2. 1. 3. 2 若干の検討

尾木の議論の特徴を大まかにまとめるとすれば, 次の点を挙げることができよう。つまり, ①基本的に森田のいじめ論をベースとしつつ, 現代型いじめの特徴を把握するという観点からいじめ現象を分析している点, ②教育改革の問題性といじめ問題の深刻化との関連性を指摘する点, ③子ども期の重要性を強調する点などである。

まず尾木の議論は, 基本的に森田のそれと同じ方向を目指しつつ, 教育改革の問題性や教育心理学的な観点から子ども期の重要性を主張する点において, これまでの日本の教育学の成果を色濃く反映したものになっているといえよう。また尾木の議論は, 次に概観する内藤のそれと同様, 心理学の成果を応用するものであるが, 内藤の議論が個体の心理構造を静態的に捉える(つまり, 個体の精神状況の中身はともかく枠組みのあり方に関して共時的に捉える)のに対して, 尾木のそれは, 子どもの成長発達の観点を強調する点で個体の心理構造を通時的に把握しようとするものと言えるように思われる(そして, この点が内藤と尾木のいじめ対策提言の違いを生み出しているようにも感じられる)。

上記のように位置づけられる尾木の議論は, その細部の問題性はともかく¹⁶⁰, 問題を構造的に捉え, とりわけ文化構築的なアプローチを採用する点において参照に値するものと思われる。また尾木自身は議論を深めているとはいいがたいが, 彼が修復的司法(正義)の理論に一定の理解を示したことは, 現在最も影響力をもつ教育問題に関する発言者の発言としてその効果を期待することもできよう。

このように総じて尾木の議論は肯定的に受け止めることができたとして, その上でなお問題点を指摘するとすれば, 次のようになろう。つまり, ①道徳主義的色彩, ②なお残る抽象性, ③法的観点の希薄さ, 等である。

まず第一に道徳主義的色彩であるが, 例えば教師のやりがいのある多忙感の肯定(さらにはいじめ研修の強化の主張)にも象徴されるように, 子どもたちのためにという視点に特化しすぎる傾向があるように感じられる。子どもは確かに大事であり, そもそも教員という職業は全人格的な関わり合いを要請されるものかもしれない。しかし, 今日教員や学校の立場を困難にしている一因は, 競争主義と同時に, こういった価値観が(実態はともかくとして)反論を許さない絶対的な「教義」として十重二十重に人々を縛っているという事実にも存するよう感じられる。もちろん, 尾木も教育改革等の制度的・政策的問題について教師との関連で重要な指摘をしている。しかし, それはあくまで子どもたちに主眼があるのであり, 自身もまた個人として, また勤労者としての権利を有する教員への視線は比較的希薄であるようにも感じられるのである。誤解を恐れずに極言するならば, 教員の権利の問題は, 子どもたちの権利の問題の添え物ではない。むしろ, 教員も子どもも親も, それぞれの権利・尊厳が尊重されていてこそ, 子どもの権利は最大限に尊重され得るのである。教員・子ども・親の権利の尊重の実態がないにもかかわらず, かつその目標の実現に向けた具体的な方策の提示がないにもかかわらず「子どもたちのために」といったスローガンを掲げるのは, あまり有益とはいえない意味での道徳主義的主張のようにも感じられる。

第一の点とも関係することとして, 第二になお残る抽象性であるが, 学校における総合的・包括的ないじめ防止プログラムの全体像および個々の方法の輪郭を示すのはよいとして, 問題はこれらを誰が, どのような制度的・財政的な枠組みを使って, どのように実現していくかである。もちろん, 総合的・包括的ないじめ防止の方策があまり意識されない中で, スクールデモクラシーという理念のもとに体系的に全体像を示した功績は非常に大きなものがあるといえる。しかし, 単なる競争主義・成果主義批判やいじめ防止対策推進法の概観に終わらない議論を(現場や教育行政を知る人間だからこそ)展開してほしいと望むのは多くを望みすぎるので

あろうか。むしろ、これは、尾木に対する注文というよりも、尾木の議論を受けた側の課題といってもよいのかもしれない。

そして第三に法的観点の希薄さであるが、例えば尾木は天津事件に関して学校・教育委員会側が弁護士に相談していたとの指摘をしている¹⁶¹。しかしながら、弁護士に相談すること自体はなんら非難されるべきことではなく、ただしかるべき調査もせず、弁護士に相談するという選択肢をいわゆる組織防衛等のためだけに使う場合が問題であるともいえよう。もちろん、尾木もそのような文脈で議論をしているものと思われるが、第一の点とも関連して一定の懸念を感じさせられないわけではない。

2. 1. 4 内藤の議論：リベラリズム（ないしリバタリアン）的アプローチ

内藤の議論は社会学と精神分析を組み合わせ、いじめを発生させる社会・心理構造を分析したものである。以下においては、内藤の著書『いじめの社会理論：その生態学的秩序の生成と解体』¹⁶²を中心に内藤の議論の概要を把握することを試みる。

2. 1. 4. 1 内藤の議論の概要

内藤は、まず中間集団全体主義という概念を提示しつつ、いじめ研究の射程範囲を規定する。ここで中間集団全体主義とは何かということであるが、内藤はそれを「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という¹⁶³」と定義する。内藤によれば、「全体主義社会では、中間集団が個人に対して過度な自治と参加を要求」し、「個人に対して徹底的な締めつけを行う」とされる¹⁶⁴。内藤によれば、この中間集団こそがいじめの温床となるのであり、例えば戦前の日本もそうであったとされる。つまり、「戦時中に近隣関係が組織化され、さまざまなイベントとともに『公』に献身する共同体的様式が強制されたとき、いままで潜在化していた妬みや悪意が解放され、「適度に物象化された市場と法に隔てられて、各自が適度な距離をおきながら私的な幸福を追求していたころには、決して起こらなかったようないじめが頻発した¹⁶⁵」と。

内藤は、中間集団全体主義をこのように描き出した上で、いじめ研究の射程範囲を提示する。それによれば、戦後日本においては全体主義の座が学校や会社などの中間集団に移り、人々はその専制のもとで苦しんでいるのであるが、「いじめ研究は中間集団全体主義を索出するマーカーの役割を果たし、「中間集団全体主義を抑止するプロジェクトの出発点に位置する」ことになるものであり、「このプロジェクトは、自治体や政府や国連のバックアップのもとで、①群れた隣人たちが狼になるメカニズムを研究し、②このメカニズムをブロックする制度と政策を設計し、③これを、家族、学校、地域、職場組織、民族紛争地域といったあらゆる領域で実施する」ものであるとされる¹⁶⁶。このように内藤は、いじめ研究を、単に学校や職場だけではなく、広く日本社会（さらには世界）を、いじめを生み出す中間集団全体主義の専制から解放するための実践的な学問として位置づけるのである。

内藤はいじめ研究を以上のように位置づけた上で、いじめの定義を提示する。つまり、いじめとは、「最広義の場合、A『実効的に遂行された嗜虐的関与』」であり、「狭義の場合は、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』」であり、そして最狭義の場合、「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』」とされる¹⁶⁷。

以上のようにいじめ研究の射程範囲やいじめ概念を明示した上で、内藤はいじめを生み出す社会的・心理的構造の分析を提示する。内藤によれば、人は『自分が何であるか』に関わらない『無条件的な自己肯定感覚』の装置¹⁶⁸をもって生きているとされる。内藤は、このような「原的充足に関わる体験構造を、 α -体験構造と呼ぶ¹⁶⁹」とする。内藤によれば、例えば、迫害や屈辱などの否定的体験をしていても「それ以外の α -体験も同時並行的に生きられている場合、その苦痛が大きなものであっても、ひとは〈欠如〉から守られている」が、学校のように「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」場においては α -体験構造が侵食され、それに伴って「認知-情動図式の漠然化」が生じるとされる¹⁷⁰。この「認知-情動図式の漠然化」により「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」し、「その結果、何をしてもリアリティがずれた感覚に苦しみ、慢性的で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」のであり、内藤はこの〈欠如〉を「無限の底からの生の腐食と感じられる」ものであるとする¹⁷¹。そして、無限の〈欠如〉の感覚に対応して全能を希求する反応が形成されてしまい、全能感を満たすためのシナリオが記憶の中から呼び出されてそのシナリオに合うように操縦する他者を探し出して巻き込むことになる¹⁷²。もっとも、このような全能感の希求とその充足は、一次的な自己肯定感の欠如とその充足とは「似て非なるコピー」に過ぎないからどのようにしても無限の〈欠如〉の感覚は消失しないどころか、むしろ強化され、その結果「ひとは、何をしてもリアリティがずれた感覚に苛まされ、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」ことになる¹⁷³。

いじめの心理の基本構造は以上のようなものとして描かれているが、内藤はさらに、①全能のシナリオの在り方およびシナリオと他者との関係、②いじめの執拗さの背景、③いじめを支える美学、④全能希求と利害計算との関係、⑤いじめの秩序の構造等についてより詳細な分析を試みている。

まず①全能のシナリオの在り方およびシナリオと他者との関係であるが、内藤によれば全能のシナリオは「一般に『全能のパワーに満ちた主演（自分）』と、『自分のパワーによって悲痛とともに壊されながら、そのことによって自分はパワーに満ちていると、パーフェクトに思わせてくれる共演者』という配役で成り立って¹⁷⁴」いるとされる。内藤によれば、この全能のシナリオは、a.主人と奴婢、b.破壊神と崩れ落ちる屠物、c.遊ぶ神と玩具に細分化されるが、実際には「結合し・圧縮され・多重的に具現され」つつ、「状況の推移に応じて」「絶えず切り替わる」とされる¹⁷⁵。これらのシナリオは、「他者の表情や身振りでもって具現（外的具象とのマッチング）されなければ、錯覚としてすらリアルに体験することができず、「具現するためには、他者を巻き込んで、その筋書に見合った一定の振る舞いをさせる必要がある」¹⁷⁶。この点において全能のシナリオは「完全に共演者に依存して」おり、「だからこそ、相手役たる被害者がシナリオどおりに振る舞ってくれない場合、主役たる加害者は加害者であるにもかかわらず自分が被害感を感じるようになってしまい、激怒」する¹⁷⁷。なぜなら、他者が思い通りに動いてくれないとシナリオが破綻して「〈欠如〉が露呈してしまう¹⁷⁸」からである。

次に②いじめの執拗さの背景であるが、内藤によれば、「過去にいためつけられた体験を有するいじめる側は、いじめられる側を容器とした投影同一化を用いて、自分の傷つき歪んだ体験構造を補修し、癒そうとする¹⁷⁹」とされる。ここで「投影同一化とは、自分の一部を相手に投影し、その投影された部分を相手を支配することで支配しようとすることである¹⁸⁰」とされる。内藤によれば、「いじめる側は、かつて自分をいためつけていた迫害者と同一化し」、「痛めつける役を生きながら同時に自分が現に痛めつけている相手の中で『過去の痛めつけられた自己』をもう一度生きる」のであり、その際「かつてのみじめな自己の表象は、いじめ被害者によって具現されて体験される」のであり、「こうして相手をさんざんいじくりまわしたあげく、やっと、いじめられているのではなくいじている自分を心の底から確認し、過去のみじめな自分から少し離脱したような気になることができる」とされる¹⁸¹。内藤によれば、被害者に「『このような（自己の癒しのための）容器として具体的にふるまってもらう』という体験構造上のニーズが、いじめの執拗さを支えている¹⁸²」（括弧内、筆者）とされるのである。

次に③いじめを支える美学ないし独特の倫理であるが、何故いじめる側は自己を正当化でき、しかもその正当化に多くの者が従っているのか、それを支える美学ないし倫理について、内藤は、それを「『タフ』の美学とでもいべき『弱者なりの全能筋書』¹⁸³」と呼ぶ。内藤によれば、「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」し、「『タフ』になるということをも美的に自負することで現実の惨めさを否認する」とされる¹⁸⁴。しかも、これは個々人の美学にとどまらずいじめの秩序の倫理規範ともなっている。つまり、内藤によれば、子どもたちが「『世渡り』をする社会（『世間』）では、十分に『タフ』になった者が『タフ』になれない者を『おもちゃ』にして『あそぶ』ことは『ただしい』ことであり、おおくの『普通』の生徒たちは、自分たち『なりの』社会のなかでこの『権利意識』を持っている」のであり、「いじめに耐えた体験が大きければ大きいほど、この『権利意識』も大きくなる」のであって、「自分自身が迫害されながら必死で『世渡り』をしてきたという自負と、『世間』とはそういうものだという秩序感覚が、このような事態を生んでいる」とされる¹⁸⁵。内藤によれば、「『タフ』の全能筋書を生きた者は、不幸

の平等主義に対する違反には敏感になる」のであり、「苦勞して『タフ』になってきた者は、おうおうにして、苦勞を共にし合うことなく『世間』に対してうまく自他境界を引くことに成功して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、「相手が楽しんでいる幸福をはずかしめ、破壊し尽くさねば気がおさまらない」とされるのである¹⁸⁶。

次に④全能希求と利害計算との関係であるが、内藤は「現実のいじめ状況や、いじめ関連諸事象が浮き彫りにする社会生活を、全能具現モデルだけから説明するのは不十分である¹⁸⁷」とする。内藤によれば、「しばしばこのままでは破滅するとわかっていてもやめられない他の全能希求的な嗜癖行動と違って、いじめに関わる全能具現は（たとえハードケースであっても）利害構造に埋め込まれ、利害計算に従属した形で作動している¹⁸⁸」とされる。そして、内藤によれば、この利害と全能の相互促進の関係の中で営まれる行為は単なる演技とは異なるとされる。つまり、「保身のために『ふり』をしているのではなく、そのときは『馬鹿になりきって』『そういう気分になりきる』のでなければ、いじめ状況を生き延びることはできず、「自分の『感情』を使うのではなく、保身のために『感情』をいわば『あいだ』にあけわたし、そのことで身の安全を得る」とされるのである¹⁸⁹。

そして⑤いじめの秩序の構造であるが、内藤によれば、「『子どもたちなり』のいじめの場の秩序は、『あそび』の秩序でもある¹⁹⁰」とされる。いじめの場においては「自分たちの〈欠如〉を全能感で補完するために犠牲者を見つけだし、打てば響くように恣意に応える『おもちゃ=自己対象』という容器としていじめ被害者を制作しながら『使用する=あそぶ』共同作業の秩序を、生徒たちは生きている¹⁹¹」のであり、そこには〈祝祭〉が生じるとされる。内藤によれば、いじめは共同作業たらざるを得ず、「全能感容器を制作する共同作業の動向に従って消長することになる」がゆえに「そこから錯覚としての集会的な『生命』感覚が生じる」のであり、「このような集会的な全能具現を〈祝祭〉と呼ぼう」とされる¹⁹²。この〈祝祭〉の秩序においてはノリがすべてであり、そこでの善は「全能感ノリに『みんな』の感情連鎖に調子を合わせて存在することで」あって、その「秩序の中でいじめられる身分の者は、その場その場で全能感をもたらす容器あるいは『おもちゃ=自己対象』としてのみ存在意義がある¹⁹³」。逆に、そこでは、「その場その場で共振する『みんな』の全能感ノリを超えた、普遍的な理念（個の尊厳や人権といった普遍的ヒューマニズム等）に従うことや、生の準拠点を持つこと」（括弧内、筆者）や「『みんな』と同じ感情連鎖にまじわって表情や身振りを生かない者は、『わるい』」とされるのである¹⁹⁴。そして、内藤によれば、〈祝祭〉の積み重ねによっていじめの秩序はその〈属領〉を拡大していくとされる¹⁹⁵。内藤によれば、その力学は次のように描写される。つまり、「『ボス』は、自分を中心とした勢いで〈祝祭〉をしきることによって、『コントロールするパワーに満ちた自己』という全能を自己に対しても他者に対しても現実化する。『とりまき』も〈祝祭〉のイニシアティブにあやかすることで、同じような全能を身分相応に自己の側に具現する。このように全能をこの身に現す『ボス』や『とりまき』は、やり、やらせ、見せる。『ボス』は、自分の示唆に対して『とりまき』たちが創意をこらし、被害者が悲痛をあらわし、周囲が拍手喝采し、自分を中心とした全能の域がにぎわうのを見る。生徒を囲い込む空間は、このような〈祝祭〉の積み重ねによって、グループの〈属領〉になっていく¹⁹⁶」と。

以上の分析に基づきつつ、内藤は、いじめ問題のマクロレベルでの問題解決法を提示する。内藤の提示する政策は、短期的解決策と中長期的解決策の二つからなる。

まず、短期的解決策として内藤は、「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」、「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」し、かつ「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」という二つの政策を「同時に実施することを提言する」とする¹⁹⁷。

次に中長期的解決策として内藤は、①自由な社会の構想と②それに基づく新たな教育制度を提示する。

まず自由な社会について、内藤は、「自由は、人が誇りをもってそれぞれの生を美しく生きるためになくてもならないものであると同時に、多種多様な相容れない生のスタイルを生きる人々が、『なかよく』しなくても共存できるようにする社会の秩序原理でもある」とし、「自由な社会で強制されるのは、なじめない者の存在を許す我慢（寛容）だけであり、ここで『存在を許す』というのは、攻撃しないという意味であって、『なかよくする』のとは違う」とする¹⁹⁸。自由な社会において、各人は、「たとえば自分はなにが好きでなにが嫌いか、なにを愛しなにを憎むか、どんなときに幸福でどんな場合に不幸か……、といったことがぴたっと身

について、それに従って動いていると的確に幸福感がわいてくる」といった「自分に馴染んでいる状態」を獲得するための「旅」を「繰り返しながら、自分に馴染むスタイルの調整をしつづける」のであり、「この調整によって『たしかな自己』という虚構を、生きるために必要な虚構として成立させることが可能になる」とされる¹⁹⁹。内藤によれば、自由な社会を実現するために最も重要なのは「他者コントロールによって全能を体験するチャンスと、生活環境の利害図式（特に権力図式）を、構造的に一致させないようにすること²⁰⁰」であるとされ、そのための政策の具体的な枠組みとして「①人々を狭い閉鎖空間に囲い込むマクロ条件を変えて、生活圏の規模と流動性を拡大すること。②公私を峻別し、こころや態度を問題にしない、客観的で普遍的なルールによる支配²⁰¹」が必要になるとされる。このような自由な社会における国家の役割について、内藤は、自由な社会は「放っておけばおのずからできあがる、というものではなく、「他のスタイルを生きる人に対する攻撃を禁止し、個人の選択と移動の自由を実質的に保障する」「しっかりと社会的インフラストラクチャーが必要であり、そのような社会的インフラストラクチャーが整備されるためには「中程度の規模の政府が必要になる」とされるのである²⁰²。

そして、自由な社会における教育制度のあり方について、内藤は、義務教育と権利教育からなる制度を提唱する。ここにいう義務教育における義務とは、「①日本社会で生活していくのに必要最低限の知識を習得しているかどうかをチェックする国家試験を子どもに受けさせる保護者の義務、②国家試験に落ち続けた場合には、後述の教育チケットを消化させる保護者の義務、③国が国家試験を行い、またさまざまな学習サポート団体や教材を利用するためのチケットを国や地方公共団体が人々に配る義務」のことをいい、「必要最低限の知識」とは、「(a) 生活の基礎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」であるとされ、「子どもに試験を受けさせない場合と、子どもが試験に落ち続けているにもかかわらず教育チケットを消化しない場合に限って、保護者は処罰される」などの主張がなされている²⁰³。また権利教育は「当人が自己の意志によって参加する権利を有する」ものであり、年齢制限なしにすべての市民が老若男女入り混じって受けられるものであって「国や地方公共団体は、この権利を万人に保障するように義務づけられる」とされる²⁰⁴。権利教育は、「学習系と豊饒な生（きずな形成と自己形成）の享受系」からなり、「学習系はさらに学問系（学をつける）と技能習得系（手に職をつける）に区分され」²⁰⁵、「豊饒な生の享受系は、自由な〈遊動-着床〉の積み重ねによる、レディメイドの自己形成ときずな形成を支援するものである²⁰⁶」とされる。これらの教育においては「教育のみに利用できる特殊貨幣で、義務教育用と権利教育用の二種類」からなる教育チケットが用いられるのであるが、「義務教育用チケットは国家試験に合格するまで無制限に与えられ」、「権利教育用チケットは、収入に対して逆比例的に行政から配分される」とされる²⁰⁷。この教育制度のもとでの学習の方法は各人の自由に任されており、「各人は試行錯誤しながら、自分に馴染んだ学習スタイルをつくりあげる」のであり、「このような自由な学習者のために、さまざまな学習サポート団体が街に林立する」ことになるとされる²⁰⁸。そして、これらの学習サポート団体や豊饒な生の享受系の市民クラブは、「魅力によって淘汰され進化」し、「行政は、魅力による淘汰が展開する自由な空間を維持する役割を担う」とされるのである²⁰⁹。

2. 1. 4. 2 若干の検討

内藤の議論はいじめの加害者個人やいじめが深刻化している集団の心理構造を明確にするだけでなく、いじめが深刻化していくメカニズムを詳細に分析した点で画期的なものであるといえよう。また、内藤の議論は、いじめの問題にとどまらず、そもそも自由な社会の姿とはどのようなものなのかということについて見取り図を提示してくれる点で大変興味深いものといえる。

内藤の議論の、いじめ研究における位置づけとしては、まず森田の議論がどちらかといえばいじめが発生する集団の外面的な現象を記述しているのに対して、精神分析の観点に基づいて加害者個人や集団の内的なメカニズムから描き出す点においてより深みのある議論になっていると評することもできなくはないであろう。また、心理分析の点において、内藤の議論は、尾木等の議論と一線を画するものであるといえよう。つまり、尾木などの議論が加害者等の心理構造をそのライフサイクルを俯瞰する観点から捉えているのに対して、いわば、尾木たちが学校いじめの加害者を子どもと捉えているのに対して、内藤は大人と同一のもの（大人と子どもとの心理構造ないし状況の相違は捨象されてよいもの）とみなしているように思われる。

以上のように評価・位置づけることのできる内藤の議論について、大まかにいって、次の4点につき、疑問を提示することもできよう。つまり、①刑事司法システムの効用を「信頼」しすぎる点、②子どもと大人の精神構造の違いを捨象する点、そして③制度や行政の効用を「信頼」しすぎる点、④中間集団のみならず、社会全体の動向の影響を考慮しない点である。

第一に刑事司法システムの効用に関して、いじめの加害者だけでなく、自分の子どもにしかるべき教育を受けさせない保護者に対する処罰に言及する等、「安易に」信頼しているようにも見受けられる。もちろん、従来の少年司法システムの諸問題を否定することはできず、とりわけいじめの問題に関して、刑事司法システムに関心が傾斜していくのも否定できない。しかしながら、それだからといって刑事司法システムに内在する問題点や刑罰等の機能的限界も無視してよいわけでは全くない。内藤もこのあたりの事情は熟知しているものと思われるが、その著書を見る限り、管見においては、ただ単に刑罰を背景とするシステムの威嚇機能はいじめ問題では有効だと主張されているのみで、刑事司法システムの根本問題を踏まえた上での説得的な議論は展開されていないように感じられる。あるいは刑事司法システムに数々のデメリットや危険性があるとしても、いじめ問題や中間集団全体主義の問題の大きさを考えるのであれば、国家刑罰に期待する方が効用が大きいと考えているかもしれない。だが、そうであるならば、そのことについてもう少し丁寧な議論を展開する必要があるように思われる。

第一の点と深く関連することであるが、第二に、子どもと大人の精神構造の違いをどう見るかに関して、内藤のようにそれを考慮しないことが妥当かどうかが問われよう。この点についても、管見の限りでは説得的な議論が展開されているようには見受けられない。

第三に内藤の議論は制度や行政の作用の完全性を「信頼」しすぎるように感じられる。あるいは制度や行政の作用が限定的であったとしても、環境の大枠がよい方向で決定されたなら互いに食い合わないという点で善い方向に動いていく人間のあり方を「信頼」しすぎているようにも感じられるのである。いかなる体制のもとでも不正義は存在し、暴力が暴発する事態が発生し得る。仮に内藤の示す社会・教育システムの姿が他の構想と比べてよりよいもののだとしても（それが非常に魅力的なものであることは否定できない）、その構想が抱える弱点・問題点を詳細に検討し、補強するための議論を展開する必要があるだろう。しかしながら、管見においては、説得的な議論が展開されているようには見受けられない。

第四に、内藤は α 構造が崩壊し、 β 構造が暴走する仕組みにおいて中間集団（いじめに関しては学級集団）の影響を指摘するが、森田等の研究が示す社会全体の動向の影響はどのように考えるのであろうか。もちろん、あまりに大きい凶式は意味がない、絵空事であるとして否定することもできよう。しかしながら、いくら学級制度が解体され、市民社会の中で国家制度によって支えられながら様々なグループが形成されたとしても、それが社会全体の動向によって負の影響を受けている可能性（したがって、学級制度のもとではひどくないにしても、やはり陰湿で暴走気味の諸集団が形成され、人々がそれに拘束される可能性）は否定できないものように思われる。もちろん、学級制度ほどひどくなければよいと主張であれば、それはそれで一理あると思われるが、少なくとも内藤が求めているイメージは、魅惑やフェロモンなどという言葉に表されているように、もう少し積極的なもののように感じられる。

2. 1. 5 伊藤の議論：言説批判

以上の言説に対して、いじめに関するデータ等と照らし合わせつつ、いじめ・いじめ自殺をめぐる言説を分析し、いじめ、とりわけいじめ自殺をめぐる世論の「沸騰」に対して警鐘を鳴らす議論もある。そのような議論の一例として、本稿においては、伊藤のそれを取り上げることにしたい。

2. 1. 5. 1 伊藤の議論の概要

伊藤によれば、「『いじめ自殺』は子どもの自殺の中ではごく一部の、どちらかと言えば珍しい自殺である²¹⁰」とされる。それにもかかわらず、現在、「いじめ自殺」は社会問題化され、子どもの自殺の中心的な現象と位置付けられている。伊藤によれば、そもそも「いじめ自殺」が社会問題化される以前に子どもの自殺の主要な動機として挙げられていたのは「勉学・受験による自殺」であるが、「一九八〇年代以降子どもの自殺のストーリーとして『いじめ自殺』が広く知られるようになるのと入れ替わるように、『勉学・受験による自殺』

はほとんど語られることがなくなった」とされる²¹¹。これは「勉学・受験による自殺」がなくなったこと、ないし減少したことを意味しない。伊藤は公式統計によって「勉学・受験による自殺」が「いじめ自殺」よりもずっと多いことを確認している²¹²。つまり、「ある種の自殺が目されることと、実際にその種の自殺がどのくらい起こっているかは全くと言ってよいほど関係ない²¹³」のであり、「ある種の自殺が社会問題になるのは、自殺や自殺者よりもむしろ社会の側の要因に左右されることを示唆している²¹⁴」のである。

伊藤がこのような社会問題化を問題視するのは、それによって当該問題についての特定の形のイメージが形成され、そのイメージ自体が独自の力学によって動きだし、当該問題に対する人々の考え方や対処法を規定してしまうからである²¹⁵。そもそも自殺は様々な逸脱行為と同様、社会の集合感情を刺激するが、自殺の場合、他の逸脱と異なって「逸脱者自身は死亡してこの世にいない²¹⁶」ために逸脱者本人にサンクションを与えることができない。だが、傷つけられた集合感情はその回復を強く求める。そこで、代わりに「自殺者をその原因を作った人物によって『殺された』かのように位置づけ、その人物を犯罪者のように見なしてサンクションを科す」という事態が発生しやすい²¹⁷。「いじめ自殺」はいわば社会問題としての自殺の典型例となっているが、そのことがむしろ当該問題の解決の妨げとなっていることを伊藤は憂慮しているのである²¹⁸。

それでは、いじめ・「いじめ自殺」は何故このように社会問題化されるに至ったのであろうか。この問題について、伊藤は、二つの方向、つまり社会的背景および論理・レトリックのそれぞれの側面から検討を加えている。

まずいじめ・「いじめ自殺」の社会問題化の社会的背景であるが、伊藤は2つの要因、つまり学校教育に関わる要因および人間関係上のトラブルに関わる要因の2つを挙げている。第一に学校教育に関わる要因について、伊藤は学校教育の社会的意味の変化による学校内の日常的な事柄の教育問題化を指摘する。つまり、伊藤は、学校教育の価値の低下により人々が（学校教育がもたらすメリットを享受するために）学校の「不快さ」を甘受するというをしなくなったこと²¹⁹、さらにいえば学校が「将来もたらされる価値あるもののために現在は努力したり耐えたりするような場所から、現在安全に居心地良く過ごすことが重視されるような場所に変化した」ことによって「子どもが学校で安全に、快適に暮らすことを脅かすような事態は、何よりも避けるべき重大な問題と見なされる」ようになったこと²²⁰を指摘している。第二に人間関係上のトラブルに関わる要因について伊藤は、例えばDV、児童虐待、ストーカーなどのトラブルは従来「泣き寝入り」か中間集団への訴えかけを通じて「解決」されていたのであるが、現代社会においては中間集団の力が衰退し、代わりに「比較的身近な人間の間に様々な形で起こるトラブルを類型化し、問題として名称をつけて明確に定義し、それへの対処や解決を『専門家』に委ねる²²¹」動きが台頭してきたことを指摘する。伊藤はこのような対処の特徴を「いわば『白黒つける』ような対処²²²」であるとし、その有用性（被害者の救済、予防等）を認めるとともにその問題点を指摘する。つまり、伊藤によれば、「こうした形での解決は『一方的』でも」あり、「問題における加害性と被害性を重視するため、解決した後に加害者と被害者の関係はほとんどなくなるような場合が多く」、「その極端さゆえ、被害者にとっても訴える際は『覚悟』が求められるし、加害者にとっては社会的生命を失うようなことにもつながり得る」上に、予防効果もさることながら「同時に、問題を避けるために人間関係を極力無難なものにしたり、常に警戒しながら関係を取り結ぶ傾向も生じ」て「人間関係の希薄化や表面化にもつながっていくであろう」とされる²²³。

次にいじめ・「いじめ自殺」の社会問題化の論理・レトリックであるが、伊藤は同じような社会的・時代的背景をもつ問題は多くあるにもかかわらず、いじめ・いじめ自殺が社会の関心を引きつけ続けてきた原因として、問題を「問題として位置づける際の論理やレトリックが作用していると考えられる²²⁴」とする。そして伊藤はそのような論理やレトリックとして加害者／被害者という構図を指摘する。伊藤によれば、「加害／被害が見えやすい場合に事象は社会問題化しやすい²²⁵」のであり、いじめ、とりわけいじめ自殺においてもそのようなレトリックが作用しているのであるが、いじめの加害者とは誰か、いじめからいじめ自殺が発生する因果関係とはどのようなものか、いじめの被害者とは誰かなどといった事柄は、実のところ自明のことではないとされる²²⁶。例えば、いじめと自殺の関係について社会的には「いじめがひどいから被害者が自殺した」という図式が自明視されるが実際にはどのようなプロセスが生じていたかは不明であり、すべてのケースに当該図式を当てはめるのは行き過ぎであるとされる²²⁷。しかしながら、これらの問題は無視され、いじめ・いじめ自殺について「語る者は自分を被害者側に定位し、加害者側とは全く異質な者として語っている²²⁸」という事態が

一般化していると、伊藤は指摘するのである。

以上の議論を踏まえた上で伊藤は、いじめ・「いじめ自殺」の社会問題化によって何がもたらされたかを検証する。伊藤はここで「いじめや『いじめ自殺』が現在のような形で問題化しているという事実は、いじめの当事者、特にいじめられている子どもや自殺を考えている子どもにとって決して望ましいことでは」なく、「問題から離れたところでいじめや『いじめ自殺』について語っている者にばかりメリットをもたらしているのではないか」という問題意識を表明している²²⁹。もちろん、伊藤も現在支配的ないじめ・いじめ自殺の語り以外に「真なる」語りがどこかに存在していると考えているわけではない。伊藤は、「およそ社会問題というものは、実際に起こっている現実とは別次元で、言説によってある特定の形に作られるものであり、「このようなものとしてしか存在し得ない」ともする²³⁰。しかしながら、同時に伊藤は、社会問題化において「なされた定義や切り取り方、語り方は決して絶対的なものではなく、常に『別の可能性』があり得る²³¹」と指摘する。その上で伊藤は、現在の支配的な語り口（ドミナント・ストーリー）がそれを語る者にアイデンティティの確認やカタルシスをもたらす物語として消費されていることを指摘するのである。つまり、伊藤によれば、いじめ・いじめ自殺を語る者は、自分は安全な位置にいて被害者側に立ってみせることによって何のリスクもなしに正しい自分というアイデンティティを自他に示すことが可能になり、しかも被害者と同一化することによってもたらされる負の感情を（自分は安全な位置にいるがゆえに）容易にポジティブなものに変換して快感を得る体験としていじめ・いじめ自殺に関する語りを消費しているとされる²³²。伊藤はさらに、この消費行動によっていくつかの問題が発生していることを指摘する。つまり、伊藤によれば、ドミナント・ストーリーは被害者には「自殺は効果的だ」という情報を提示して自殺を促進する要因を与え、加害者とは平行線で終わるだけであり、いじめを「放置」したと非難されがちな学校などの「間接的加害者」の問題解決の意欲を削いで自己保身等にエネルギーを費やすように追い込み、集合感情にとっては（結局のところ、問題が「解決」されないことから）その回復が図られない等の問題が発生するとされる²³³。しかも、伊藤によれば、ドミナント・ストーリーは「事実上やり返せない相手を選んで徹底的に攻撃するという点において」「皮肉なことに子どもたちの間のいじめと相似形を成している」とされるのである²³⁴。

以上の分析を踏まえた上で、伊藤は、その改善を模索する。伊藤によれば、必要とされるのは、第一に上記の分析から明らかになった「事柄を私たちがきちんと認識すること」および第二に「これを踏まえたうえで問題について別の語り方を根づかせ、その基盤の上に対策や制度を構想し、作り出し、活用していくこと」の二つであるとされる²³⁵。後者について伊藤は、「何らかのストーリーがDS（ドミナント・ストーリー）になり、それ以外のストーリーが語られないという状況は避けなければなら」（括弧内、筆者）ず、「私たちは問題の複雑性を初め、それぞれのストーリーを誰が、どのような事情で語っているのかについてセンシティブに、批判的になる必要がある」のであり、「DSがなくなって多様な語りが並存するようになれば、むしろいじめ問題についての過剰な語りは抑制されていくようにも思える」とする²³⁶。そして伊藤は、別の語り方として、加害者として語ること、いじめという現象を「物象化」して語ること（いじめ・いじめ自殺を客観的な記述のみによって淡々と語ること）、充足的側面のみを重視する学校観を変えて語ること、および性的いじめなどの語られなかった側面を語ることを提唱するのである²³⁷。

2. 1. 5. 2 若干の検討

伊藤の議論は、一方においていじめ自殺をめぐる言説批判を通じて、いじめ・いじめ自殺が社会問題化したことによって生じた問題認識と対処の枠組みの歪みを明らかにし、いじめ・いじめ自殺への対処をより多様かつ生産的なものにしようとする試みであると言ってよいであろう。しかしながら他方において、伊藤の議論は、それが断片的に用いられたならば、いじめ・いじめ自殺が社会の対処すべき問題として定式化された事実それ自体を無化することにもなりかねない「危うさ」をもっているようにも感じられる。もちろん、これは伊藤の意図することではないであろう。伊藤は、いじめ・いじめ自殺のドミナント・ストーリーが単なる消費の対象となり、当該問題のより適切な解決を妨げるだけでなく、「消耗品」として扱われ、「賞味期限」が過ぎた後に打ち捨てられるのを懸念しているものと思われる。だが、伊藤の議論はそのような誤用を回避し得るものにはなっていないように思われる。それは伊藤の議論がドミナント・ストーリーの脱構築に終始していることと無関係ではないであろう。もちろん、伊藤も何の手立ても講じていないわけではないことは上記の議論から

も明らかなことといえる。だが、少なくとも伊藤が提示している対処法では、「野次馬」的聴衆の熱狂に水を差したり、法政策論的なレベルでの話を軌道修正することに大いに貢献し得るとしても、個々のケースの処理にどれほど「直接的に役立つか」は未知数であるように思われる。そもそも、いじめ・いじめ自殺だけでなく、伊藤が例に挙げるDV、児童虐待、ストーカーなどの諸問題は、文化的・社会的にしっかりと根付いたという意味でドミナント・ストーリーになっているのだろうか。それらを定式化した理論や実践が根底に置いている問題意識は、文化的・社会的に広く共有されていると言えるだろうか。伊藤の言う「ドミナント」・ストーリーが、「建前」として成立しただけで実はまだ文化的・社会的にドミナント・ストーリーになっていない諸問題なのではないかと疑うことも不可能ではないように思われる。そして、法律のレベルで「強硬姿勢」を貫かないのであれば泣き寝入りや中間集団によるもみ消しに逆戻りしてしまうという危機感が関係者をしてより「強固な」姿勢をとらせる所以であるというのも完全に否定することはできないのではなかろうか。もちろん、このことは伊藤の議論の有用性を否定するものでは全くない。むしろ、その有用性を最大限に引き出すために（少なくとも誤った反発や曲解を防止するために）その言説批判のより適切な使用法が検討されるべきであろう。これは伊藤の課題というよりも伊藤の議論を受けとめた側の課題であるようにも感じられる。

2. 1. 6 竹原の議論：修復的実践の立場からの提言

近年、いじめの問題に修復的司法・修復的実践のアプローチを適用すべきであるとする主張がなされている。このような論者として、竹原幸太、山下英三郎などの論者を挙げることができるであろう。このうち、本章においては学校における修復文化形成に着目する竹原の議論を概観していく。

2. 1. 6. 1 竹原の議論の概要

2. 1. 6. 1. 1 子どもの「悪さ」と子ども文化・甦育論

竹原は子どもの「悪さ」を頭ごなしに否定し、大人の観点から「健全育成」をしようとするのではなく、「悪さ」の中にある「育ちの栄養素」に着目していくべきだと主張する。竹原は、「これまでも、重大な少年事件などが起きると、子どもの育ちの『危うさ』や『おかしさ』が議論され、『大人社会』が望む『健全さ』が子どもに求められ、青少年健全育成条例などの青少年対策が練られてきたのであるが、「親や社会の望み通りに子どもが育って欲しいと一方的に子どもに求めるのは、『子ども側の成長発達（育ち）の視点』が抜けていない」かと疑問を提示する²³⁸。

竹原は、そもそも子どもの「危うさ」などの危機意識の高まりは、実のところ社会の側の教育意識の高まりの結果であるとも指摘する。つまり、教育意識が高まっているからこそ、子どもの「悪さ」に目がいき、危機意識が高まり、「健全育成」が唱えられて監視の網の目が細くなり、その結果、これまで見過ごされてきた「悪さ」が見つげ出され、危機意識がまた高まって「健全育成」の声がさらに強くなり、統制がさらに強化され、その結果、「悪い」少年がまた見つけ出され……といった悪循環が生じているとされるのである。

竹原は、このような悪循環から抜け出すために、「『健全育成』の『毒素』と見なされる子どもの『悪さ』の中にも、社会性を身につけながら非行抑止力を育み、『自立』へとつながる『育ちの栄養素』が含まれていることを捉えることが大切²³⁹」であると主張する。竹原によれば、「大人が先回り」して色々な対策を講じて「『悪さ』の芽を早期に摘み取る発想では、子どもによって重要な『育ちの栄養素』を摂取できず、時に『栄養不良』となった『いい子』が突然キレて『非行』という『発達不全』を起し得ることの確認が必要」であるとされる²⁴⁰。竹原は、「むしろ、幼いうちから複雑な集団関係の中で、自分の役割や立場を学びとり、集団での地位の築き方などを学んでいくことが必要であり、これらの経験を積み重ねることで、子ども達の『社会性』が練り上げられていく²⁴¹」という社会教育学者の増山均の議論を引用しつつ、「従来の『悪さ』を摘み取ることに熱心な青少年対策を批判的に問い直すと同時に、道徳教育の徹底などよりも、むしろ、『子ども文化』の中に徳育の要素が含まれており、子ども達がゆっくと時間をかけて『悪さ』に含まれる『育ちの栄養素』を咀嚼できる時間を保障することが大切だと²⁴²」主張するのである。

竹原は、また、更生概念を司法における概念に止めるのではなく、「日常の中で、子どもが出来心から逸脱した行動を起こしたり、発達に困難を抱えてつまづいたり、失敗して、荒れてしまったりする、あらゆる段階で²⁴³」使う可能性について考察している。竹原は、「過去の自分の起こした『悪さ』と向き合いながら、子

も自らが本来、有している『立ち直る力』を引きだし、社会の一員として、再び甦らせ、更に生きていくための育ちを支える教育的な働きかけを『甦育(そいく)』と表現したい」とし、『甦育』は教育、福祉、司法領域の専門職や自助グループの働きかけのみならず、子ども同士の相互の働きかけも含み、子ども文化領域にまで及ぶものと捉え」ることを提唱するのである²⁴⁴。

2. 1. 6. 1. 2 修復的实践・修復的文化の主張

以上のような教育学的議論を土台としつつ、竹原は、修復的实践のアプローチを導入することを主張している。竹原は、ゼロトレランスと対比しつつ、修復的实践がどのようなものであるかを描き出している。竹原によれば、まずゼロトレランスは、①子ども観としては、「統制すべき『危険な存在』として子どもを観る(問題解決の客体)」ものであり、②指導観としては、「事前に大人が主導となって規則を設け、その規則に即して例外なく対応する個別的指導」や「加害者個人への自己責任の追及と排除によって、被害者や学級集団の安全を維持」することを重視し、③問題行動観としては「校則などの『規則違反』として認識する」ものであるとされ、これに対して修復的实践は、①子ども観としては、「自ら問題を解決する『発達可能態』として子どもを観る(問題解決の主体)」ものであり、②指導観としては、「教師と生徒が共に問題解決の主体を担い、対話により関係性を強化し、被害者、加害者の事後的ケアを設定する相互関係的指導」や「対話の中で把握される被害者や関係者のニーズを確認し、加害者の立ち直り支援を計画」することを重視し、③問題行動観としては「共に生活している『人と人との関係性を悪化させる害悪』として認識する」ものであるとされる²⁴⁵。

竹原は森田らのいじめの四層構造の議論を参照しつつ、「今日では、『関係性を組み替えていく指導』が求められている²⁴⁶」ことを指摘する。その上で、関係性に注目するアプローチとしての修復的实践の構造を問題行動の未然予防から事後対応に至る時系列に沿って第一水準から第三水準にわけて図式化している。つまり、問題構想の未然予防の側からはじめて、まず「学級活動において他者の意見を傾聴するスキル、対話を行うスキル、非暴力的な紛争解決スキルなどを学ぶ」第一水準の実践があり、次に「軽微な問題行動の解決において、教師と特定の生徒の小規模な会議、学級会議、仲間調停(ピアメディエーション)などを行う」第二水準の実践があり、そして「重大な問題行動の解決において、ソーシャルワーカー、警察、父母、地域住民などの学校外の第三者も加えて会議を行う」第三水準の実践があるとするのである²⁴⁷。

上記のような構造を有する修復的实践は、単なる一時的な介入に止まるものでないことは明らかであろう。竹原は、山辺恵理子や宿谷晃弘の議論を引用しつつ、「お互いに『対話する関係性』を育みながら『修復的文化』を築き、その延長線上に重大なケースでの修復的司法が位置づいていることの確認が必要²⁴⁸」であるとする。そして日本の学校教育における「空気を読んで本音をいえない関係性」が『『ネットいじめ』につながる悪循環』を生んでいる現状についても指摘し、そのような悪しき関係性に「切り込む上でも、お互いに『対話する関係性』を育む修復的实践のニーズがある」とするのである²⁴⁹。

2. 1. 6. 2 若干の検討

竹原の議論は、従来の教育学や非行研究の知見を土台としつつ、修復的实践の理論や手法を取り入れ、修復的文化の概念の内容をより明確なものにしている点で非常に有益な議論であるといえよう。しかしながら、竹原の議論に対しては、大まかにいって、次の3点について疑問を提示することができるように思われる。つまり、①昔の子ども文化の「賞賛」、②「悪さ」を悪さとして見ることの否定、③道徳主義的な観点からの修復的文化論である。

第一に昔の子ども文化についてであるが、そもそもそれはそれほど「賞賛」に値するものだったのだろうか。伊藤の示すところによれば、子ども文化があったとされる時代にもいじめやいじめ自殺はあり、いじめの手口や残忍性は今日とさほど変わるものではなかったようである²⁵⁰。竹原だけでなく、教育学の議論の知見からの論理的帰結として、昔は子ども文化があり、いじめも自殺に至る事例は比較的少なかったということになりそうだが、実際はそうであったとはいえないとすれば、これをどう説明するかが問われることになるだろう。もちろん、いじめ自殺という極端なケースにのみ視点を固着させるのではなく、およそ昔あったとされる子ども文化の教育的機能に着目するのであれば、自ずから違った評価が導き出されるかもしれない。つまり、子どもたちが大人による過剰な管理を受けずに「自主的に」社会的スキルを身に着ける空間があったのであれば、そ

の空間はその教育的機能の点において今日の（学校のみならず社会全体における）教育システムより「優れていた」といえるかもしれない。しかし、内藤の議論やおよそ日本社会のあり方に対する批判的な見地を念頭に置くのであれば、その子ども文化もまた強烈な同調圧力に満ちた空間であったといえることができるようにも思われる。その同調圧力を理念的にどう評価するのか、理念的には評価しないとしても機能的観点からみれば評価できるとするのか、それともノスタルジーが理念的評価と機能的評価の双方の感度を鈍らせているのか、管見の限りでは判然とししない。もちろん、竹原（やその依拠する教育学的言説）も単なるノスタルジーに浸っているわけではないであろう。しかし、表面的にみる限り、その議論はノスタルジーとともに受容される危険性が高く、竹原の目指す対話の文化をより明確に描き出すためにはそのような危険性はあらかじめ除去しておくのが望ましいように感じられる。また機能的観点に特化するとしても、「昔の子ども文化」の教育的機能の利点のみならず欠点も当然あったはずであり、そのことに対する徹底的な検討なしには、やはりノスタルジーの域を出ない議論と評せざるを得ない部分も出てくるように感じられるのである。

第二に「悪さ」に対する態度についてであるが、竹原（やその依拠する教育学的言説）においては、「悪さ」を悪さとして受け止めることに対する道徳主義的な否定意識が存在するように感じられる。もちろん、教育や子育ての場面において、「悪さ」を悪さとして否定的に受け止めていたのではそもそも教育や子育てなどできないであろう。「悪さ」を栄養素として受け止めるというのは、至極全うな実践的態度であるといえる。しかしながら、強く実践を意識するからこそ、見えなくなっているものもないわけではないだろう。そもそも人間の傾向として「悪さ」を悪さとしてしか受け止められない「悪さ」があることも打ち消しがたい事実である。それを頭ごなしに否定するのは、教育的な態度といえるのであろうか。もちろん、「悪さ」を悪さとして受け止める心性が、竹原の指摘するような悪循環を招いていることも事実であろう。だが、その悪循環の中にいる人間との対話が望まれるのだとしたら、それは「悪さ」を悪さとして受け止め悪循環に陥る「悪さ」を頭ごなしに否定するのではなく、それともう少し丁寧に向き合うことのように感じられる。

第三に道徳主義的な修復的文化論についてであるが、仮に竹原の議論の根底に関係性に対する道徳主義があるのであるとすれば（それは教育学的言説には一定程度含有されているようにも感じられるが）、それに基づく対話は相当程度圧力のあるものになってしまうようにも感じられる。思いやりや共感の関係性を融和的なものにする重要な要因であるが、人間には思いやりや共感を持ってない場面も多々存在する。共生は、そのような場面においても達成されなければならないのであり、それが達成されている以上、個々人に対してそれよりも高度の倫理的態度を求めるのは過剰な期待というものであるように感じられる。もちろん、誤解なきように付け加えておくが、思いやりや共感の重要性を否定するわけでは、まったくない。ただ、ここで指摘したいのは、思いやりや共感へのプレッシャーが不当な抑圧を生みだし得る危険性があり得るのではないかということである。修復的文化は、倫理的に高い位置にいる人間のみ文化であってはならない。それは、（例えば筆者もまさにそうであるところの）共感性に乏しく、偏狭な人間をも「包摂」し得るものでなければならないのである。

2. 2 いじめ研究における修復的正義・修復的实践の位置について

2. 2. 1 本章における修復的正義・修復的实践の理解といじめ問題

これまでのいじめをめぐる諸言説の中で、修復的正義・修復的实践がどのような位置にいるかということを検討するにあたって、まず竹原の議論を参照しつつ、宿谷が念頭に置いている修復的正義・修復的实践像について、その輪郭を粗描しておくことにしたい²⁵¹。

まず修復的正義とは、不正義の圧倒的な存在を意識しつつ、関係性の構造的な歪みや紛争から生じる、個別具体的な害（ハーム）や、人間が関係性の構造の中で十全な生をまっとうしていくために生じるニーズに深く応答し、不正義の中で対話を基調とする平和の文化を構築・維持・発展させることを目指す実践・理論のことをいう。そして、修復的实践とは、修復的正義のプロジェクトのうち、学校等の教育システムを中心に展開される実践・理論のことをいう。修復的正義・修復的实践が紛争を取り扱う際に、キーワードとするものには、紛争当事者のハームとニーズ、紛争当事者の自発性・主体性、傾聴・対話、未来志向的責任などが挙げられよう²⁵²。

以上のような理解を前提とした場合、修復的正義・修復的实践が、いじめ問題と向き合う時、次の5点が意

識されることになる。つまり、①いじめ当事者・関係者（被害者、加害者、双方の家族、クラス等、教員、地域住民等）のハームやニーズの注視、②いじめ当事者・関係者の自発性・主体性、③傾聴・対話の重視、④未来志向的責任、⑤制度的・文化的アプローチの重視等である。

第一にいじめ当事者・関係者（被害者、加害者、双方の家族、クラス等、教員、地域住民等）のハームやニーズの注視であるが、単に被害者のハームやニーズ（あるいは逆に加害者のハームやニーズ）のみを注視するのではないということが重要である。これは、修復的正義・修復的实践の視点が、いじめによって生じた損害の修復と加害者等の責任追及に特化されていないことから生じてくる要素である。つまり、修復的正義・修復的实践においては、いじめは不正義の圧倒的な存在のもとで発現する暴力の一形態という理解を前提としつつ、構造的な不正義と向き合い、不正義の中にある当事者・関係者の尊厳をできるだけ尊重する試みが模索されるのであり、そこから関係性の中にある人間たちのハームやニーズが注視されることになるのである。

第二にいじめ当事者・関係者の自発性・主体性であるが、およそいじめ問題だけでなく、様々な紛争等の解決には当事者等の自発性・主体性が重要な要素となってくるであろう。もちろん、これは当初から当事者等が有していなければならないというのではなく、関係者のうちの問題解決のキーパーソンや第三者による適切な介入のもとで引き出されてくる場合が多いかもしれない。

第三に傾聴・対話の重視であるが、これは何が何でも、いついかなる時でも傾聴・対話で対処ということの意味しない²⁵³。例えば、まさに激しい暴力が振るわれている時、傾聴・対話では対処できないことが多々あるであろう。また、例えば、ハームに深く囚われ、他者への攻撃性を終息させることが（未来のことはともかく）現時点でできない者に傾聴・対話せよといっても無理であろう。

第四に未来志向的責任であるが、修復的正義・修復的实践においては、当事者等のハームやニーズに対して、負の烙印を押す形ではなく、歪んだ関係性を人間尊重のあるべき関係性へと修復するために個々人がなすべきことは何かという観点からの責任が問題とされる。このことは行為によって規範が否定されたことへの非難を否定するものではない。

第五に制度的・文化的アプローチの重視であるが、上記の諸要素をいくら並べたところで、個々人による一時的な努力ではいかんともしがたい課題が山積している場合が多かろう。修復的正義・修復的实践は、個々人の努力だけでなく、その努力がより円滑に、より効果的に実現されていくのを支える制度の設計や文化の構築を目指すものである。

2. 2. 2 いじめ研究における修復的正義・修復的实践の共通性・発展性

上記のようなものとして理解された修復的正義・修復的实践の議論は、これまでのいじめ研究の成果とどのような点において共通性をもち、どのような点において発展性をもつものといえるであろうか。もっとも、ここで共通性といっても、それは、これまでのいじめ研究のすべてに共通する性質を修復的正義・修復的实践もまた有しているということの意味しない。それは、これまでのいじめ研究のすべてではないが、重要な成果において示された要素のうち、修復的正義・修復的实践が引き継いでいる（中には発展させている）ものを指す。以下、順次みていくことにしたい。

まず共通性として、次の5点を挙げることができよう。つまり、①個々人の実存を問題にする点、②未来への視線を重視する点、③個々人の積極的参加を重視する点、④閉じた集団の雰囲気等ではなく、普遍的な価値を重視する点、⑤制度ないし文化のアプローチを重視する点等である。

第一に個々人の実存を問題にする点であるが、とりわけ河合等にみられるように、教師の思い込みや上から目線の指導ではなく、子どもたちの視点に寄り添い、その実存から発せられてくる声を引き出し、展開していくのを支えていこうとする姿勢を修復的正義・修復的实践もまた引き継いでいるといえよう。

第二に未来への視線であるが、とりわけ河合や尾木等にみられるように、心理学や教育学におけるいじめ研究は、犯人探し・責任追及に視野を限定するのではなく、個々人がよりよく成長し、よりよき関係性を構築していくために誰がどのようなことをなすべきかという未来への視線を重視する姿勢を有しているように思われる。修復的正義・修復的实践もまた、これを重視することは、本稿において、すでに明らかにされたことである。

第三に個々人の積極的参加を重視する点であるが、森田や尾木等にみられるように、いじめを個々人の問題

にせぬ、学校や地域社会、ひいては日本社会全体の問題にしていこうとする傾向を、修復的正義・修復的实践もまた引き継いでいるといえるように思われる。

第四に普遍的な価値を重視する点であるが、森田、尾木、内藤等にみられるように、閉じた集団の雰囲気等ではなく、例えば、自由や人権等の、集団の論理を超えた普遍的な価値を重視する姿勢を、修復的正義・修復的实践もまた引き継いでいるように思われる。

第五に制度ないし文化のアプローチを重視する点であるが、これまでのいじめ研究において制度の構築についてはとりわけ内藤の議論が参考になり、文化構築の議論についてはとりわけ森田や尾木（そして河合）の議論が参考になるところである。修復的正義・修復的实践は、制度設計と文化構築の両方を重視するものとして、これらの成果を引き継いでいるといえよう。

そして発展性として、次の点を挙げることができよう。つまり、①関係性の視点の広さ、②当事者・関係者の対話の重視、③様々な対応手段の有機的連関の明示、等である。

第一に関係性の視点の広さであるが、確かにこれまでのいじめ研究も、関係性の中でいじめが生じ、時には深刻化していく点を捉えている。例えば、森田の議論は、(教師や親を背景としつつ)子どもたちの関係性の中でいじめが発生・深刻化していくメカニズムを描き出している。また河合の議論は、とりわけ親と子どもとの間の関係性の歪みによっていじめ等の問題が発生することを示している。このように、これまでのいじめ研究も関係性ということを中心においていることは事実である。しかしながら、修復的正義・修復的实践は、関係性をいじめのメカニズム把握・対処の観点からのみ捉えるのではなく、その中で生起し、尊重され、修復・充足されるべきものとしてのハームやニーズの観点からも捉えている(それゆえにこそ、被害者だけでなく、加害者、教師、他の児童生徒、地域社会の住民等のハームやニーズも問題となってくるのである)。また修復的正義・修復的实践は、例えば親と子どもとの関係性においていじめを捉えるだけでなく、被害者・加害者、学校、地域社会等の関係性の総体の中でいじめを捉えていくものでもある。このように、修復的正義・修復的实践は、これまでの研究においては部分的にしか示されなかった関係性の要素を全体的に把握するものである。もちろん、これまでのいじめ研究も、上記のような広さを持っているかもしれない。しかしながら、修復的正義・修復的实践は、それを自覚的・体系的に示した点において発展性を有しているといえよう。

第二に当事者・関係者の対話の重視であるが、修復的正義・修復的实践は、当事者・関係者がファシリテーターに支えられながら、自身のハームやニーズについて実存の深みから向き合うことを重視する。これまでの研究においては、例えば、被害者ないし加害者と治療者が向き合うことは考えられていても、当事者・関係者が向き合うことを中心に据えることはなかったであろう。この点において修復的正義・修復的实践は、発展性を有しているといつてもよいかもしれない。

第三に様々な対応手段の有機的連関の明示であるが、ブレイスウェイトや竹原の議論等にも示されているように、修復的正義・修復的实践は、対話による文化構築から強制的手段の行使に至るまで様々な手法を有機的に連携させて体系化している。もちろん、尾木や内藤の議論から見て取れるように、これまでのいじめ研究もそのような体系を示してこなかったわけではまったくない。しかし、対話(しかも当事者・関係者の実存の深みからの)を中心に体系化したのは、修復的正義・修復的实践の成果であるといえよう。この点において、修復的正義・修復的实践は、発展性を有しているといえなくもないであろう。

(宿谷晃弘)

3. 学校空間の現状といじめの発生要因について

3. 1 村八分の発展形態としてのいじめ?

文部省が「いじめ」という用語を公式に使い始めるのは1985年からであるが、日本ではそれ以前にも「差別」、「無視」等の表現でいじめは存在しており、古くは「農民による、農民のための、農民の制裁」として村八分という「村落共同体」の中での社会的制裁が存在していた²⁵⁴。

村八分とは、「冠・婚・葬・建築・火事・病気・水害・旅行・出産・追善」という10種類のうち、「火事」と「葬式」の二分を除いた八分の交際を絶つことを意味し²⁵⁵、農村社会で最も重い制裁であった。

前田信二郎は、村八分の変遷形態に関して、①「地主的形態」、②「ボスの形態」、③「民主的形態」、④

「都市化的形態」(経済形態・行政形態)の4つに分類している²⁵⁶。

「地主的形態」は、地主の権力と利益とを防御する政治的な要素の強い制裁であり、地主の支配に反対する者が村八分にされた。

「ボスの形態」は、地主形態から自作農への移行・変遷期において、自作農の権力拡大を目指した政治的な策略であり、無条件的に旧地主関係者や裕福で権力がありそうな者が村八分にされ、自作農の不当な権力拡大に反発する農民も村八分にされた。

「民主的形態」は、権力者の利益保護ではなく、地域住民の利益保護という観点に立ち、散発的な権力への抵抗として、住民同士が生活を統制していくために村八分が実行された。

「都市化的形態」は、伝統的な地域社会が都市化政策への抵抗として、旧住民が新住民を疎外して伝統的社会形態の保守のために村八分が実行され、経済的形態(現物経済から商品経済への抵抗)と行政的形態(町村合併や学校合併等への抵抗)の側面があった。

やや粗い整理ではあるが、上記の村八分の形態を今日のいじめに当てはめた場合、いじめの実質的リーダーが学級内に存在し、水面下で周囲にいじめの指示を出すような形態が「地主的形態」に、集団の「空気」を探りながら、誰かが集団から浮き出た場合、KY(空気が読めない)としてレッテル貼りを行う形態が「民主的形態」に、学級内のサブグループ同士が対立して生じるいじめが「ボスの形態」に、「転校生」という異質な存在がスケープゴートを受けるいじめが「都市化的形態」にそれぞれ合致するように思われる。

いずれにせよ、近代以降、日本社会では集団関係の中で社会的制裁を下す文化構造が存在し、今日の「いじめ」の発生要因の背景に位置づいていることが推察される。

3.2 いじめの発生要因としての日本的「空気」の文化

いじめの四層構造等でも説明されるように、いじめは集団力学の中で浮上していることは今日、広く知られているところである。

内藤朝雄が中間集団全体主義と表現して日本の集団関係の重圧を鋭く指摘するように、日本では周囲の雰囲気や察しながら行動することが求められる。すなわち、集団圧力が個々に強く押し掛かることが日本文化の特色の一つであるが、その反面で、集団で期待される行動が誰により決定されているのかが見えにくい側面もある。

この点について、橋爪大三郎は日本文化の曖昧性自体に注目し、これを「実質的な意思決定が誰だか分からない空気の支配による仕組み」と表現したが²⁵⁷、昨今で言えば、「空気を読む」文化構造がそれあり、「空気」が読めない場合は、KYとして、集団から疎外される恐怖感が内在している。

従来から、日本文化は人間と人間関係を重視する「人間主義」と表現されてきたが²⁵⁸、関係性が希薄したと言われる反面、関係性に飢えてより高度なコミュニケーションが求められる現代の集団関係における「空気」は非常に重苦しいものとなっている。

土井隆義は、昨今の子ども達が周囲との対立を回避して、誰も傷つかないようにするため、場の雰囲気や空気を読み合うことを「優しい関係」と表現しているが²⁵⁹、「優しい関係」の下では個人の本音は「地雷を踏む」ことにもなり兼ねず、まさに「空気を読む」サバイバルゲームとなる。さらに、「優しい関係」の下では、集団の空気を読んで逸脱しないことが求められるつつ、個人の「キャラ」が被らないように、集団の空気から逸脱しない範囲でのキャラ設定が求められる困難性・生きづらさも指摘される²⁶⁰。

また、ある時は「キャラ」に応じて生徒間で「スクールカースト」という階級が形成され、「いじられ役」や「いじり役」が固定化され、これが「いじめ」へとつながるケースも浮上している²⁶¹。

このように、学級・学校内での複雑な人間関係で生じる「空気」を読みながら、行動していくことが困難な場合、「KYな奴」として集団からあぶりだされ、いじめの標的になる。

さらに、近年の学校では「特別なニーズを有する子ども」に対する個別的ケアが強化されているが、これは同時に「個性に応じた教育」という理念とは別に、「集団の中でやや異質な行動を起こす生徒」と認識させる逆機能をもたらす側面もあり、障害を有した生徒がいじめの標的にされやすい構図も確認しておく必要があるだろう。

以上のように、日本の文化構造とそれに応じた近年の若者文化論を見てみた場合、いじめ問題においては、

「犯罪」レベルに当たる「暴力系のいじめ」もさることながら、集団関係の「コミュニケーション操作系いじめ」にいかにか切り込むかが課題といえよう。

そのような課題に対して、関係性を編み直していく修復的アプローチはいかなる可能性を有しているのか後述したい。

(竹原幸太)

4. いじめ予防に対する修復的アプローチの可能性について：修復的文化論を中心に

本章においては、前章における竹原の日本文化論を踏まえた議論を前提としつつ、その日本文化との対話を試みるものとしての修復的文化理念の大枠と、学校における修復的文化構築の方向性について粗描していく。以下、順次論じていくことにしたい。

4. 1 修復的文化の概念について

まず、修復的文化とはどのような性質をもつものであろうか。これまでの記述から明らかなのは、それが対話を基調とするということであろう。すでに河合の議論にも示されているように、教育的見地・立場等の高みから相手に接するのではなく、相手に寄り添い、その個性を十全に引き出していく姿勢が求められる。

しかしながら、これは社会構成員の全てに求められていることなのだろうか。とりわけすべての他者の声を傾聴し、その心情に共感し、その生の十全な展開を支えていく責任を誰もが担えるわけでもない（少なくとも筆者のような人間には力量的にも人格的にも無理である）。そして、その責任をすべての構成員に求めていくこと自体の危険性についても懸念が示されなければならないだろう。なぜなら、これまでのいじめ研究や日本文化論が示しているように、日本社会においては個を抑圧し、他者（ひいては全体）のために奉仕せよという圧力が強いように思われるからである。そして、それに対する「抵抗」ないし「逃避」は、自らを消費主体として消費社会のもつ同調圧力に身をゆだねる方向で展開されてきたといえなくもないように感じられる。そのような状況の中で、再び全体を強調し、（自由・人権を尊重しながらとは言うものの）個々人の担うべき責務を高唱する立場は、結局のところ、同調圧力に満ちた空間に回収され、個々の負担を増加させていく危険性を有しているように思われるのである。

もちろん、理論が目指すべき方向性が実地において歪められるという事態はどの理論にもついて回ることである。しかしながら、それだからといって理論体系の内部に防止装置を組み込む努力を放棄することは許されないであろう。それでは、閉じた社会の文化に対しても、消費社会の文化に対しても対抗しようとする修復的文化は、どのような性質を基調とするものとして考えられ得るであろうか。

本稿第2章の記述から明らかなように、これまでのいじめ研究だけでなく、修復的正義・修復的实践においても、個々の市民の積極性・能動性が基本とされることが多い。それはシュクラール（Judith N. Shklar）の議論²⁶²に従えば「希望の党派」とでも呼ぶべきものである。しかしながら、シュクラールも示すように、希望と正義は常に不正義に転換してきた。その歴史を忘却することは許されないであろう。修復的文化の基調は、個々人の精神すべてを動員することを避け、胸の内で何を思っていようとも、ひとまずお互いが食い潰し合い、かつ権力を有する者から圧迫を受けないように維持されるべき基準を遵守するという方向のものでなければならないであろう。そこでは、思いやりや共感はいわば偶然もたらされるギフトであり、あった方がよいが（そして、できれば無理なく生じるような仕組みが工夫されはするが）なくても（害がない限りは）強要されない。そこでは教条主義的に思いやりや共感が求められるのではなく、人間が不正義の傾向をもつことを前提とした上でまずは（とりわけ公権力、ついで個々人の）不正義が発現しないようにする仕組みを構築し、それを阻害する仕組みは解体ないし変革することが求められるのである。

以上述べたことはいまだ粗描の域をでないことは明らかであるが、ここではひとまず消費社会を基調とする立場と閉じた社会の規範を重視する立場との比較において、いじめ対処における修復的正義・修復的实践の位置づけを図式化しておくことにしたい。

図において、濃厚な道徳とは閉じた社会の規範のことであり、市民的徳とは不正義の圧倒的存在を前提に相互に残酷さを避けるべく規範を設定し、相互に抑制し合う市民の規範のことであり、そして消費者意識とは消

費社会における個体の意識のことを指す。濃厚な道徳においては共同体主義（場合によっては共和主義も）や民主主義が念頭に置かれ、消費者意識においてはリバータリアニズム等が念頭に

	濃厚な道徳	市民的徳	消費者意識
応報		○	
修復		○	

に置かれており、また市民的徳においては修復的正義・修復的实践が念頭に置かれている。また、いじめ等の紛争等への姿勢について応報と修復の双方に○をつけたのは、修復的正義・修復的实践も、応報ということで念頭に置かれていた行為責任の枠の重要性を意識する必要性と、単なる害悪による報いだけでなく（常にそれに転換する危険性があるがゆえに応報の枠を意識する必要があるのではあるが）ハームとニーズに回答する方向性を重視する必要性の双方を重んじるべきと考えるからである。修復的文化は、以上のような枠組みの中において追求されるべきものと考えられる。

(宿谷晃弘)

4. 2 学校における修復的文化の可能性について

従来、デューイ (J.Dewey) 等の教育学者は社会の縮図として学校を捉え、社会を運営する市民性を学ぶ教育過程として学校教育を論じてきたが²⁶³、修復的实践は「財産としての紛争 (N.クリスティ)」との認識の下、逸脱行動を克服していく過程自体に個人と集団の成長発達の契機を見出し、問題の解決過程自体が教育であることを再確認させる教育的意義があるといわれている²⁶⁴。

日本の教育政策に引き付けていえば、2000年代以降の問題行動対策の文部科学省通知から2013年のいじめ防止対策推進法に至るまで、「問題行動を予防する対策（行為規制）」に終始し、「問題行動を克服していく教育（行為者規制）」の視点が後退している一方で、修復的アプローチはいじめ等の問題行動の克服過程に主眼を置く点が重要である。

もっとも、修復的アプローチを実践していく上では、教師は実践の基盤となる「相互尊敬 (respect)」や「エンパワメント (empowerment)」といった教育価値について、ホームルーム等で徹底的に教え、こうした教育価値に即して各学科でも対話（話し合い）を実施していくものである²⁶⁵。

モリソン (B. Morrison) が示した修復的实践の連続構造に即せば、日常的な対話経験の蓄積の上に、問題行動をめぐる修復的対話が導かれることとなり、実践上、困難な点が浮上した場合、再度、修復的アプローチを支える研修機関において実践を振り返り、実践スキルを高めていくこととなる。

しかし、修復的アプローチの研修機関や教師の研修機会が十分確保されていない日本においては、従来から取り組まれてきた「学級集団」づくりという言説の焼き直しに留まるリスクもあり、いかに実践を省察していく機会を確保していくかが課題となるだろう。

(竹原幸太)

5. おわりに

本稿においては、これまでのいじめ研究の中に修復的正義・修復的实践の理論・実践を位置づける試みがなされた上で、とりわけいじめ予防に関連して、学校空間の現状といじめの発生原因の粗描を踏まえつつ、修復的文化の性質の粗描が試みられた。もっとも、この小稿においては、要請される作業の一部を遂行することにより、より詳細かつ体系的な作業を敢行するに際して突破口を切り拓き、今後の課題を明らかにするという観点からの作業に終始せざるを得なかった。今後、作業を継続し、後日、より完成された論考を発表することを目指したい。

(宿谷晃弘・竹原幸太)

注

- 1 いじめに関しては、当然のことながら法律や判例の動向も分析する必要がある。しかしながら、この小稿においては、これらの分析は後日の課題とし、ひとまずいじめに関する言説の分析を中心とするものである。
- 2 森田洋司『いじめとは何か：教室の問題，社会の問題』（中公新書，2010年）参照。

- 3 同上, 71頁。
- 4 同上, 72頁。
- 5 同上, 73頁。
- 6 同上, 73-74頁。
- 7 同上, 74-76頁参照。
- 8 同上, 76頁。
- 9 同上, 77-78頁。
- 10 同上, 78頁。
- 11 同上, 78-82頁参照。
- 12 同上, 84頁。
- 13 同上。
- 14 同上, 85頁。
- 15 同上, 86頁。
- 16 同上, 88頁。
- 17 同上, 88-89頁。
- 18 同上, 92頁。
- 19 同上, 92-93頁。
- 20 同上, 95頁。
- 21 同上。
- 22 同上。
- 23 同上。
- 24 同上, 96頁。
- 25 同上。
- 26 同上。
- 27 同上, 97頁。
- 28 同上。
- 29 同上, 98頁。
- 30 同上。
- 31 同上, 99頁。
- 32 同上, 100頁。
- 33 同上, 101頁。
- 34 同上, 101-102頁。
- 35 同上, 102頁。
- 36 同上, 103-105頁参照。
- 37 同上, 105-107頁参照。
- 38 同上, 116頁。
- 39 同上。
- 40 同上, 116-117頁。
- 41 同上, 117頁。
- 42 同上, 123頁。
- 43 同上。
- 44 同上, 126-127頁。
- 45 同上, 126頁。
- 46 同上, 127頁。
- 47 同上, 130頁。
- 48 同上, 131頁。

- 49 同上, 132頁。
- 50 同上, 134頁。
- 51 同上, 137頁。
- 52 同上, 135-140頁参照。
- 53 同上, 141頁。
- 54 同上。
- 55 同上, 147-148頁。
- 56 同上, 149-150頁。
- 57 同上, 150頁。
- 58 同上, 155頁。
- 59 同上, 156-160頁。
- 60 同上, 160-163頁。
- 61 同上, 174頁。
- 62 同上, 178-190頁参照。
- 63 河合隼雄『いじめと不登校』（新潮文庫, 1999年）（以下, 「河合・『いじめと不登校』」と表記）, 同（河合俊雄編）『子どもとファンタジー』コレクションⅣ子どもと悪』（岩波現代文庫, 2013年）（以下, 「河合・『子どもと悪』」と表記）参照。
- 64 河合・前掲書（注63）『子どもと悪』2 - 22頁参照。
- 65 同上, 39頁。
- 66 同上, 22頁。
- 67 同上, 38頁。
- 68 同上, 39頁。
- 69 同上, 126頁。
- 70 同上, 126-133頁参照。
- 71 河合・前掲書（注63）『いじめと不登校』18頁。
- 72 同上, 18頁。
- 73 同上, 138-141頁参照。
- 74 同上, 141頁。
- 75 同上, 142頁。
- 76 同上, 154-155頁。
- 77 同上, 154頁。
- 78 河合・前掲書（注63）『子どもと悪』128頁。
- 79 同上, 130頁。
- 80 河合・前掲書（注63）『いじめと不登校』16頁。
- 81 河合・前掲書（注63）『子どもと悪』130頁。
- 82 同上, 131頁参照。
- 83 同上, 131頁。
- 84 同上, 132頁。
- 85 同上。
- 86 同上, 135頁。
- 87 同上。
- 88 同上, 136頁。
- 89 同上, 137頁。
- 90 同上, 138頁。
- 91 同上, 139頁。
- 92 同上, 139-140頁。
- 93 同上, 140-141頁参照。

- 94 同上, 141頁。
- 95 同上, 138頁。
- 96 河合・前掲書 (注63)『いじめと不登校』26頁。
- 97 同上。
- 98 河合隼雄『子どもと学校』(岩波新書, 1992年)26頁。
- 99 同上, 27頁。
- 100 同上, 28頁。
- 101 例えば、河合は「『昔はよかった』式の安易な」議論を否定し、次のように述べている。つまり、「確かに、昔の家庭は憩いの場であったかも知れない。しかし、『嫁』にとってもそうであったらうか。大家族が平和に機能してゆくためには、多くの女性の涙と忍耐を必要としたのである。涙と忍耐が悪いというのではない。それは人生にはどうしても必要なものであろう。しかし、それが一人の人に集約され、それを土台として他人が『平和』を楽しんでいるのはおかしいことである。このような点に気づいたからこそ、家族の在り方が敗戦後に変化してきたわけである。昔の方法も悪い、今のも悪いとなると、一体どうすればいいのか、ということになるが、これが現在のわれわれの状況なのである。われわれはそれに従うべきモデルをもっていない」と(河合隼雄『家族関係を考える』(講談社現代新書, 1980年)14頁)。
- 102 尾木直樹『いじめ問題をどう克服するか』(岩波新書, 2013年)参照。
- 103 同上, 27頁。
- 104 同上, 28頁。
- 105 同上, 31 - 32頁。
- 106 同上, 33 - 35頁。
- 107 同上, 37頁。
- 108 同上, 37頁。
- 109 同上, 46 - 47頁。
- 110 同上, 47 - 48頁参照。
- 111 同上, 73頁。
- 112 同上, 74頁。
- 113 同上, 74 - 75頁。
- 114 同上, 76頁。
- 115 同上, 77頁。
- 116 同上, 85頁。
- 117 同上, 85頁。
- 118 同上, 90-91頁。
- 119 同上, 91頁。
- 120 同上, 93-94頁。
- 121 同上, 96頁。
- 122 同上, 99-100頁。
- 123 同上, 101-102頁。
- 124 同上, 103頁。
- 125 同上, 103頁。
- 126 同上, 111-112頁。
- 127 同上, 116-118頁。
- 128 同上, 119-120頁。
- 129 この点について、尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』(岩波新書, 2000年)参照。
- 130 同上, 149頁。
- 131 同上, 151頁。
- 132 同上, 152頁。
- 133 同上, 153頁。

- 134 同上, 153頁。
- 135 同上, 153頁。
- 136 同上, 153-154頁。
- 137 同上, 154頁。
- 138 同上, 155頁。
- 139 同上, 157頁。
- 140 同上, 157頁。
- 141 同上, 165頁。
- 142 同上, 165頁。
- 143 同上, 167頁。
- 144 同上, 167頁。
- 145 同上, 169頁。
- 146 同上, 170頁。
- 147 同上, 170頁。
- 148 同上, 173頁。
- 149 同上, 174-180頁参照。
- 150 同上, 181頁。
- 151 同上, 182-187頁参照。
- 152 同上, 194-200頁。
- 153 同上, 200-209頁参照。
- 154 同上, 210頁。
- 155 同上, 212頁。
- 156 同上, 213頁。
- 157 同上, 216頁。
- 158 同上, 216-219頁。
- 159 同上, 219-220頁。
- 160 例えば, 荻上チキは尾木のネットいじめ論の粗雑さを厳しく指摘する。荻上チキ『ネットいじめ』(PHP新書, 2008年) 134-138頁参照。また, 他の部分に関して, 例えば, 地域住民によるいじめ防止パトロールや部活動の学校外への開放性等を一例として推奨するのはよいとして, 例えばその危険性や問題点等についてもより詳細な検討が必要とされるようにも感じられる。
- 161 尾木・前掲書(注102) 92頁参照。
- 162 内藤朝雄『いじめの社会理論: その生態学的秩序の生成と解体』(柏書房, 2001年) 参照。
- 163 同上, 21頁。
- 164 同上, 15頁。
- 165 同上, 15頁。
- 166 同上, 26頁。
- 167 同上, 27-28頁。
- 168 同上, 61頁。
- 169 同上。
- 170 同上, 61-63頁。
- 171 同上, 64頁。
- 172 同上, 64-65頁参照。
- 173 同上, 66頁。
- 174 内藤朝雄『〈いじめ学〉の時代』(柏書房, 2007年) 158-159頁。
- 175 内藤・前掲書(注162), 73頁。
- 176 同上, 65頁。

- 177 内藤・前掲書 (注174) 161頁。
178 内藤・前掲書 (注162), 73頁。
179 同上, 79頁。
180 同上, 78頁。
181 同上, 79頁。
182 同上, 79 - 80頁。
183 同上, 83頁。
184 同上, 83頁。
185 同上, 85頁。
186 同上, 86頁。
187 同上, 87頁。
188 同上, 87頁。
189 同上, 91-92頁。
190 同上, 93頁。
191 同上, 93頁。
192 同上, 94頁。
193 同上, 94-95頁。
194 同上, 96頁。
195 同上, 127頁参照。
196 同上, 127頁。
197 同上, 139頁。
198 同上, 264-265頁。
199 同上, 269-270頁。
200 同上, 265頁。
201 同上, 266頁。
202 同上, 263頁。
203 同上, 277頁。
204 同上, 278頁。
205 同上, 279頁。
206 同上, 282頁。
207 同上, 280頁。
208 同上, 280-281頁。
209 同上, 283頁。
210 伊藤茂樹『「子どもの自殺」の社会学』(青土社, 2014年) 45頁。
211 同上, 27頁。
212 同上, 28頁参照。
213 同上, 27頁。
214 同上, 38頁。
215 同上, 47-48頁参照。
216 同上, 14頁。
217 同上, 14-15頁。
218 同上, 47-48頁参照。
219 同上, 63-81頁参照。
220 同上, 71-72頁。
221 同上, 75-76頁。
222 同上, 78頁。

- 223 同上, 79頁。
- 224 同上, 88頁。
- 225 同上, 91頁。
- 226 同上, 92 - 108頁参照。
- 227 同上, 101 - 103頁参照。
- 228 同上, 109頁。
- 229 同上, 115-116頁。
- 230 同上, 113-114頁。
- 231 同上, 114頁。
- 232 同上, 123 - 137頁参照。
- 233 同上, 137 - 143頁参照。
- 234 同上, 144頁。
- 235 同上, 158頁。
- 236 同上, 167頁。
- 237 同上, 168 - 186頁参照。
- 238 竹原幸太『失敗してもいいんだよ：子ども文化と少年司法』（本の泉社, 2017年）136-137頁。
- 239 同上, 139頁。
- 240 同上, 140頁。
- 241 同上, 141頁。
- 242 同上, 142-143頁。
- 243 同上, 147頁。
- 244 同上, 147頁。
- 245 同上, 119頁。
- 246 同上, 120頁。
- 247 同上, 120頁。
- 248 同上, 121頁。
- 249 同上。
- 250 伊藤・前掲書（注210）44-45頁参照。
- 251 より詳細な記述については、宿谷晃弘・安成訓『修復的正義序論』（成文堂, 2010年）参照。また、多くの修復的正義・修復的司法論が共有する諸要素についての粗描は、宿谷晃弘・滝原啓允『労働法における修復的正義の展開可能性に関する一試論』東京学芸大学紀要人文社会科学系Ⅱ第68集（2017年）106-107頁参照。
- 252 宿谷・滝原, 同上参照。
- 253 この点について、ブレイスウェイトの議論が参考になる。宿谷晃弘『共和主義政治理論・刑罰論の射程範囲-修復的正義とブレイスウェイト・ベティット』比較法学第40巻第3号（2007年）17-61頁参照。
- 254 前田信二郎『犯罪の都市化』（有斐閣, 1957年）317頁。なお、以下は拙稿「修復的正義と日本文化に関する教育学的研究-再統合的恥付けをめぐる修復的実践の教育戦略」西村春夫・高橋則夫編『修復的正義の諸相』（成文堂, 2015年）を再整理したものである。筆者の修復的実践論については、拙著『教育と修復的正義—学校における修復的実践へ』（成文堂, 2018年出版予定）を参照されたい。
- 255 長井真理「村八分論」飯田真他編『岩波講座精神の科学8 治療と文化』（岩波書店, 1983年）360頁。
- 256 前田・前掲書（注254）, 327-333頁。
- 257 橋爪大三郎『人間にとって法とは何か』（PHP新書, 2003年）167-168頁。
- 258 浜口恵俊『間人主義の社会日本』（東洋経済新報社, 1982年）を参照。
- 259 土井隆義『友だち地獄』（ちくま新書, 2008年）8-10頁。
- 260 土井隆義『キャラ化する／される子どもたち』（岩波ブックレット, 2009年）10-12頁。
- 261 鈴木翔・本田由紀『教室内（スクール）カースト』（光文社新書, 2012年）。
- 262 以下の議論に関しては、拙稿「修復的正義の思想的探求のための覚書：日本における理論的先駆者の作業を手掛かりとし

つつ」東京学芸大学紀要人文社会科学系Ⅱ 67 (2016年) 113-134頁参照。

263 J. デューイ 『学校と社会』 (岩波文庫, 1957年)。

264 Morrison, B., 'Schools and restorative justice' in G. Johnstone and D. W. Van Ness (ed) *Handbook of Restorative Justice*, Willan publishing, 2007, pp. 325-350.

265 Thorsborne, M & Vinegrad, D, *Restorative justice pocketbook, teacher's poket book*, 2009, pp. 31-32