

子ども・青年にとっての学校を問い直す — 人格発達を保障する学校論の再構築をめざして —

Inquiry about Today's School from a Point View the Children and the Youth in Japan
— Aim at the Reforming School Theory for Guarantee of Human Development in Today —

新村 洋史 *Hiroshi Shinmura*
(美術学部)

序——課題意識と研究方法について

1970年代半ば以降から21世紀の今日において、社会・学校は子どもの人格発達を一段と大きく損ねはじめた。その深刻度を増している学校の現実を直視し、「子どもにとっての学校の意味」を問うことを軸に、学校再生のあり方を洞察することが本稿の課題である。子ども自らが自己の人格形成をめざし、社会形成の担い手として自己の社会的能力を身につけていくことこそ、幸福追求権の核心をなす生き方であると筆者は考える。しかし、それを社会（国家の政治）も子ども自身も放棄し、学校もそれに同調して自らの存在価値を放棄するかのとき現代社会と学校体制とが現代社会を席卷している。これを批判的に考察していきたい。

ここでは、子ども・青年の意識と行動の実態に焦点を当て、そこから学校及び教育政策・行政の諸問題を析出し、今日における学校再生の基本問題を考えることとする。

I. 学校論、学校づくり論の研究のあり方をめぐって

1. 学校論研究とは

1970年代半ばから今日において、時代を画するような大きな社会問題となっている学校における子ども・青年の問題とは具体的には、広範囲におよぶ「自信・自己肯定感の喪失」、「いじめ」「不登校」「学級崩壊」「非行」などである。本稿はこれらの問題を、学校論・学校づくり論の世界から検討するものである。学校だけがそれら諸悪の根源だとはいえないが、学校もまた正統な機能を果たせず、「逆機能」のサイクルを拡大していることは事実であり、人間・教育・社会発展の展望を確保する上でのキーポイントの一つであることは確かである。この点につき学校論の観点からもう少し付言する。

これらの問題は、「人間性」のあり方そのものにかかわっている。「人間性」を育み形成する場であるはずの学校が、「人間性」を破壊・崩壊させるという事実は、社会形成の矛盾、すなわち社会の崩壊・解体を意味する。それは社会制度の一環としての教育事業や学校のあり方を根本的に問い直すべき最大級の矛盾であり課題であるというべきである。

従って、これらの諸問題を、学校のあり方という観点から考察することは、今日、もっ

とも重要な「学校論」的な研究課題である。

「学校論」という教育学研究の「領域」的カテゴリーにおいて考察すべき課題は、以下のような点である。

①学校（制度）は、国民・子どもの人間形成にいかなる作用を与えているか、②社会構造・文化構造の変化は、学校制度や学校の構造にどのような変化を引き起こすものとなっているか、③教育・学校の目的や理念、機能・役割は正しく機能しているのか否かを、子どもの生活や学びの実態的・生態学的にどう考察することができるか、また、どのように改善・改革することができるか、④学校の管理・運営や教職員の仕事、およびその組織化はどのように変化しているかなどを、主たる研究課題とするものである。

「学校論」という教育学のカテゴリーを、1945年敗戦後、最初に提起したのは勝田守一（『学校論』、1952年）であった¹⁾。それは、「日本国憲法・教育基本法体制」のもとで、その「教育の目的」を実現する学校像が未確立な時代にあつて学校論を提起するものであった。その根底にあつた課題意識は、国民・子どもを民主的な人格・主権者として自己形成できる「教育改革」「学校改革」を追求することである。厳密に言えば、「民主教育」「民主的国民教育」論における学校論への課題提起であるというべきかもしれない。これに先だつて敗戦直後にはまた、戦前・戦中における民主教育の遺産を復興・再生しようとする「学校づくり」の視野や課題意識をもつ実践も湧出していた²⁾。

1950年代の後半以降になると、「学校づくり」という言葉が登場する（たとえば、校長であつた斎藤喜博の著作『学校づくりの記』1958年など³⁾）。それは民主的な学校論、あるいは学校像を念頭において、その目的・目標を学校現場の具体的な実践において組織化し実現することを教職員みずからの課題とするものであった。

また、全国的な教育研究運動においては、「職場づくり」「職場の民主化」という言葉で、「学校づくり」の実践・運動がひろがり、今日では、実践・運動面だけではなく、研究面においても「学校づくり」は一般的・普遍的な概念として定着した。

また、国家・政府における文書においても、1990年を前後する時期から「学校づくり」という言葉が用いられるようになった。それ以前においては、「教育管理」「学校管理」「学校経営」「教育経営」という言葉が用いられてきた。しかし、教育政策や教育行政の意図を、学校の教育機能の内面において実効支配力のあるものにしていくためには、行政管理的なニュアンスの強い官僚制的な用語ではなく、教育実践的な概念である「学校づくり」が有効であると考えられるようになったと思われる。それは、教育内在的に「国家による教育支配」の度を高めるための政治的方策であると推察すべきであろう。

2. 子どもの人間性の阻害・疎外と学校（づくり）論研究の今日的課題

今日の学校を舞台とする子どもの人間性の疎外・人間発達の疎外とは、すぐ上で見たよ

うに、端的には次のような事態をさす。

たとえば、①子ども・青年が学校教育を受ければ受けるほど、自分の能力や生き方（人生や生き方の目標）において自信を喪失していくこと、②言い方をかえれば、自己の価値観、自己の人間としての規範（判断・評価・行為などの拠るべき規準）を大学生になってもなお自己のものとして確立することができなくなっていること、③これはいいかえれば、自己肯定感（自分はこれでいいのだという自己確信）やアイデンティティを獲得することができないことを意味する。④その日常的な学校生活における現象形態として、いじめ、不登校、学級崩壊、授業崩壊、暴力・非行などが蔓延するというような事態をさす。

それは、「弱肉強食」への社会変貌や家庭の崩壊、格差化・貧困化などを背景とし、その諸問題と一体の関連性をもって生じている問題である。総覧すれば、社会・文化構造の「非人間化」と一体の関連構造のなかで、学校の崩壊現象が進行している。では、学校・教職員には問題がないかと言えば、そうは断言できない。社会構造の問題と関連しつつも、学校それ自体における問題の所在や要因が問われなくてはならない。このような学校論の全体的視野は、今日では大きく広がっていると思われる。

以上のように、「学校は何をすところか、何をすべきか」という問題は、日本の近代社会と近代学校の誕生（1872年・明治5年）以降絶えることなく問われてきた。しかし、今日ほど「子どもの現実」が学校・教職員や教育政策・行政担当者に対して根底的な問題提起をしている時代はない。したがって、「子どもから見た教育政策（論）⁴⁾」「子どもから見た学校（論）」というとらえ方を確立させることは、必定であり、不可欠な課題となっている。勿論、これまで子ども・青年を度外視して教育論・学校論が論議されてきたとは言えないが、子ども・青年世代そのものが学校と教育のあり方を、言葉で言い尽くせぬとも、自己の存在をかけ心身の総体をもって「否定」「批判」する時代はかつてなかったといえよう。

それは、1968年を前後する時代におきた「世界の青年・学生の『異議申し立て』運動」に相当するといってもよいように思われる。

上記の①～④で見た子ども・青年の実態は、消極的に見えるが、現状の学校や教育を自己の存在をかけて感受し、否定し批判するという性質を伴っている。このほかにも、「高校中退者」が1990年代半ばで14万人を数え、最近年でも約12万人にのぼることを見ただけでも、それを放置して日本社会の発展はないとはっきり言えるであろう。

大学生の場合も例外ではない。東京大学（教養学部）の調査報告書（2013年3月）⁵⁾は、東大生の実態を次のように指摘した。(1)「学生が均質化していて、個としての主体性を発揮しようとしにくい」、(2)「自分の関心よりも高得点が望める授業の履修を優先させる傾向がある」、(3)「留学やインターンシップなどを避けたがる」、(4)「授業ごとの勉強時間が少ない」、(5)「批判的思考、国際感覚に乏しく、英語力も低い」などとしている。このような学生の実態はどの大学でも同様である。「自分の問題関心ではなく単位が取りやすい授

業を履修する」という傾向は、信州大学では約81%に及ぶという⁶⁾。このような「楽単」意識（楽に単位をとれる履修状況）では、学生自身が社会的自立を果たし自信を獲得することは不可能であり、創造的な社会貢献も期待できないであろう。

東大の場合、学生一人当たりの国費は世界一（OECD加盟国中）であるにもかかわらず、前述の通りである。この調査結果に基づき、東大当局自身が「改革」を提言し実行に着手した。しかし、その行く末は大企業を中心とする成長戦略に貢献する人材養成や軍事研究・兵器産業研究では、民主的な人格形成や社会形成の担い手を志向する人間は育たない。

しかも、日本の大学から、人文・社会科学系統の学部・大学や授業を解体するという経団連の要求に従う安倍政権・文部科学省（下村博文・文科大臣）の愚劣きわまる大学政策（「国立大学改革」2015年5月）は、大学（人＝教職員）と「国民の教育権」「学問の自由」の破壊そのものである。「大学・教育改革」そのものが、大学・学校破壊を先導している。

高校生や大学生のアイデンティティ形成を奪っておきながら、さらに輪をかけて大企業と国策の侍女を養成しようとする戦略は、学校・大学と青年たちの人間性と人生をますます荒廃させるものである。それでは、東大の調査報告書が指摘する大学生と大学の荒廃を改善・改革することは不可能である。人類の共通・普遍の「教養」を抹殺することからは、民主的な学校づくり・大学づくりを展望することはできない。矮小化された国策に身を委ねるのではなく、青年・学生の自らの要求を育てること、それを可能とする学校・大学づくりこそが国民の要求である。また、学生たち自らがそうした改革の能力を潜在的に秘めているのである。

事態は述べたように文字通り危機的であるが、国民・青年・学生の要求の発展と学校・大学の教職員との共同によってしか、事態の改善を託することはできない。困難であっても、その可能性を追求することこそが、今日の学校づくりの課題である。

II. 学校論の歴史と系譜

以上の点を踏まえ、日本における近代学校の創設から今日にいたる学校論の系譜とその特徴を示す問題を、ごく簡単に、年表ふうに表示し俯瞰しておきたい⁷⁾。

（系譜1）1872年（明治5）、「学制」の発布により、近代学校の制度化に着手。「殖産興業」「富国強兵」という産業と国家主義の「人材養成」を学校の役割とした。自由民権運動を背景に、国民の側から批判的な学校論が提起された。例えば、植木枝盛は「国民を操り人形にするような教育にするな」とした。中江兆民は「天賦の人間の権利としての教育を保障するために国家は責任を果たせ」と論じた。このような世論の力を反映し、1879年（明治12）の「自由教育令」では、「学校運営は町村民の選挙による学務委員によって行われる」「授業料は地方の自主性に委ねる」などの学校法制がだされた。

（系譜2）1890年（明治23）「教育勅語」が制定されると、天皇制絶対主義のもと、国

家主義的学校体制が固められていった。1891年（明治24）、「教育勅語」の写しが、翌年には「御真影」が全国の学校に配布された。祝祭日に歌うべき「唱歌」8曲が「君が代」を含め「官報」告示された。「日の丸」掲揚・敬礼と「君が代」斉唱は、この時に確立された。1903年（明治36）には、教科書が「検定」から「国定」制度に変更された。これによって「教育勅語」を教科と教科外活動に貫徹させる教育システムができあがった。このもとで日清戦争（1894-5）、日露戦争（1904-5）をしかけ、帝国主義の時代に突入した。この時代には労働者階級が誕生し、日本最初の階級政党「社会民主党」（安部磯雄、片山潜、幸徳秋水）が結成され、「国民の権利としての教育」が叫ばれた。石川三四郎「小学校教師に告ぐ」は、それを雄弁に物語る。学校・教師は、国民の権利保障を実現するものであれと訴えた。

（系譜3）大正自由教育は、「大正デモクラシー」という時代思潮のもと、学校における「知識の詰め込み、国家道徳観念の押しつけ」を廃し、児童を中心にする教育思想や教育実践を称揚した。特に、そのような理念を私立学校創設によって実現しようとする運動がおこった。成城小学校、池袋児童の村小学校などがそれである。また、「日本教員組合啓明会」（下中弥三郎）が結成（1919年（大正8））され、「教育改造の四綱領」を発表した。また、旧制高校や大学生たちによる学校における軍事教練反対運動がおこり、多くの労働組合による「国民の学習権」の主張や「自己教育運動」が活発化し、自ら学習・教育活動を展開した。この大正期には、修身教育において教科書以外の教材（森鷗外の作品）を使った授業を視学委員にとがめられ休職処分され辞職した「川井訓導事件」（1924年（大正13））が起きている。

（系譜4）「天皇制ファシズム体制」「戦時教育体制」といわれる1930年代から1945年敗戦に至る時代における学校の民主化運動の系譜がある。国家権力は軍国主義の手段として学校や児童生徒、大学生を死に至らせるまでに利用する時代となった。文部省は『国体の本義』（1937年）、『臣民の道』（1941年）を発行するなど、その体制を整備した。

「小学校教員連盟」（1929年）や「全日本教員組合」（1930年）などが結成されたが即日解散命令が発せられた。非合法とされる「日本教育労働者組合」が結成され、「新興教育研究所」が創設された（1930年）。これらの運動とのつながりを持ちながら、「北方教育」運動、「生活綴り方教育」や「生活教育」の運動が誕生した。自覚的な教育改革運動が弾圧されるなかにあってもなお、学校内や子どもとの直接的な教育活動の世界で、また地域や親との交流をとおして、新たな歴史を創造する力を秘めた教育実践が積み重ねられていった。「子どもたちの生活の事実や思い」を書かせ、これを交流し討議し合うことをとおして、生活現実を客観的・科学的に認識させるとともに、自らの生活要求や生き方の展望をみいだすことができるような教育的働きかけをする実践が全国的なつながりをもって展開された。

1937年以降の本格的なファシズム体制のもと、これらの実践を展開した教師たちは治

安維持法によって検挙され、この実践・運動は途絶えた。1945年敗戦後に、この歴史的遺産が埋もれ火のなかから、甦るのである。敗戦後の民主教育と学校づくりは、この“教育の歴史的到達点”から、再出発するということである。教師と子どもとの間で蓄積された「教育的価値」の創造が、歴史を動かす力をもつことが、これらの教育研究運動が証明している。

(系譜5)「日本国憲法・教育基本法体制」の基での民主的学校論・学校づくり実践。これについては、すでに触れたところである。石橋勝治、今井誉次郎、無着成恭(『やまびこ学校』)などは、戦前・戦中の民主教育の実践をよみがえらせたものである。

(系譜6)「逆コース」「教育反動」の中での民主教育・学校づくり。1951年片面講和条約によって日本は「独立」する。この時期は同時に「教育反動化」の時代となった。教育の国家統制が次々と敷かれた。1950年は国家統制の学校制度の土台がつくられ、1960年代はその土台の上で、高度成長のために学校を変質化させていった過程である。この期において学校づくりの教育学的研究や研究運動が登場した。例えば、持田栄一『学校づくり』(三一書房、1963年)⁸⁾、剣持清一の山形における研究運動⁹⁾、教育科学研究会における「学校」部会の研究運動など¹⁰⁾、である。

(系譜7) 1984年-1987年の臨時教育審議会・答申(中曽根内閣)は、「第3の教育改革」を目指すものであった。答申文が明言するように、「第3の教育改革」とは「憲法・教育基本法体制」の教育を破壊・解体することを意図するものであった。それは1989年学習指導要領改訂(告示)に示されるように、基礎基本を平等・公正にすべての子どもに保障することを放棄し、学力においてその水準はバラバラでよいとし、労働力・人材養成において多様な学習(能力形成)であるべきとする、新たな多元的な「能力主義教育」を強化するものであった。すなわち、「新しい学力観」なるものを提起し、従来の「学力」(基礎基本)に加えて、「意欲」「関心」「態度」を評価し、いわゆる「内申書」に記述する体制を敷いた。「学力」に加え「人格」までも評価対象となった。子ども・青年は「人格丸ごと」、試験日やテスト時だけでなく、在校・在学時間のすべてが「評価」対象とされ、自主的・主体的な生き方そのものを奪われることになったのである。

この1980年代とそれ以降の「教育改革」は様々な様相と深刻度を拡大して、子ども・青年を追い詰め、荒廃させることになった。校内暴力(“荒れる中学生”)、いじめ・いじめ自殺・登校拒否・不登校・非行など。

「いじめ」については、1980年代半ばは「いじめの第1の波」(東京中野区・鹿川裕二君の自殺)をなし、1994年以降、第2の波(愛知県西尾市・大河内清輝君自殺)、2005-6年の第3の波(北海道滝川市・小学校6年女子の自殺)と続く。

(系譜8) 2006年「教育基本法」の改悪と「アベジューション」。教育基本法改悪もアベジューションの問題も多くの問題を含むので、ここでは「いじめ」問題に限定してみることにする。安倍首相の私的諮問機関である「教育再生会議」は、2006年11月29日、

「いじめ問題への緊急提言」を発表した。ここには真の「学校づくり」を破壊するような提言がなされた。①第一の問題点は、子どもに対する厳罰主義である。「加害者」に対する「指導、懲戒の基準を明確」にし「社会奉仕・個別指導・別教室での教育」などを行うなど、子どもを加害者・被害者と単純に分断する行政的対応を強調する。これ自体が、いじめの本質をまったく認識していない措置である。②第二は、同じく教職員に対する厳罰主義をいう。刑事事件のような感覚で、いじめに対処できない教員を懲戒処分等に付するという管理強化を指示するものである。③第三は、いじめの責任を学校・教職員や父母・家庭へと一面的に帰すものである。学校や親への援助・教育条件整備を放棄・放置して、学校等の「自己責任」とするものである。④いじめの背景には能力主義や競争の教育にあることは多くの教育関係者が指摘するところであるが、この点については一顧だにしていない。国連・子どもの権利委員会（CRC）から二度にわたって、この点の改善を政府・文部科学省は「勧告」されているにも関わらずである。これは最近制定された「いじめ防止対策推進法」（2013年6月28日）の場合でも同じ問題を内包している。

（小結）

以上、学校論の系譜を歴史的に俯瞰した。社会・政治・教育政策とかわかって学校がどう位置付けられ、国民がどのような批判と要求をもったか、そして学校の内部でどのような教育実践が創造されたかを素描した。その要点をまとめれば、次のようである。

(1)「学校づくり」は常に国民と教職員の側から自覚され提起された。(2)その中心にある教育意識・学校観は、国民・子どもの自己形成権であった。(3)与えられた学校から、自分たちでつくる学校へと意識転換させる力が「学校づくり」に内在するものであった。(4)その原点は、子どもを人間として自立させる教育的価値を子どもたちとの相互信頼を築くことによって実現しようとするものであった。(5)国家権力等による教育・学校への支配介入は、このような教育の本質を破壊するゆえに、これと闘う国民的な連帯・共同を必要とした。「地域に根ざす教育」や学校への父母参加・三者協議会・四者協議会等は、そうした教育的価値の創造を保障する当然の仕組みである。子どもの人間発達をどう保障するかが学校（づくり）論の中心問題であり、今日、これを国民的規模で取り組める時点に到達したといえる。以下に、子ども・青年の人格発達にかかわる問題状況を素描する。

Ⅲ. 自己肯定感を奪われた日本の子ども・青年と学校

子ども・青年の意識や価値観に関する政府関連の調査はたびたび実施されてきた。最近年の二つの調査を見ることにする。

内閣府調査（2013年）

その一つは、2013年11月から12月にかけて行われた内閣府の世界7か国（日本、韓国、米国、英国、ドイツ、フランス、スウェーデン）を対象にした「若者意識調査」（13歳－29歳、日本は1175人対象¹¹⁾である。(1)「自分に満足しているか」の回答は、日本は

45.8%と最低である。1位の米国が86.0%、6位の韓国でも71.5%であった。(2)「自分には長所があるか」の回答は、日本は68.9%と最下位。1位は米国で93.1%、6位のスウェーデンでも73.5%であった。(3)「自分の将来に希望をもっているか」の回答は、「もっている」は61・6%で、これも最下位であった。(4)「自国のために役立つことをしたい」の回答は、日本が54.5%と1位であった。特に、10代後半から20代前半までの年齢層で高いという。しかし、(5)「自分の参加で社会現象が少し変えられるかもしれない」との回答は30.2%と最下位であった。この調査結果を報じた新聞は、『『社会貢献したい』、でも『自信持てず』』と評していた。

この調査結果からは、子ども・青年の要求と社会現実との乖離が著しい実態が示されている。日本の子ども・青年は「自己評価」が低く、「自己肯定感」をもてないでいることが明白である。調査主体（内閣府）は、その社会的要因を分析せずに、「家庭・学校・地域が一体となって若者を見守り支える環境づくりを進めるべきだ。社会貢献したい若者には社会参加の教育も必要だ」とする。自己肯定感や自信と一体となった「社会貢献」の意識・意欲こそがすべての子どもに保障されるべきであろう。勝田守一は「学校の機能」の一つに「社会統制」を掲げていた。勝田のいう「社会統制」とは、「主体的・創造的」な活動の能力を「認識能力の発達を軸」に「創造的な社会的適応」（強調点は新村）をなすことであった。それこそは、民主的主権者への自己形成の道である。今日、日本のすべての学校が、社会貢献につながる「校訓」や「学校の教育目標」を掲げているが、認識能力や主体的・共同的に問題意識を高める教育・学習が子ども自身のものにはなっていない。これが、この調査結果が物語るものである。ここに今日の社会と学校の実態が示されている。

国立青少年教育振興機構の高校生調査（2014年）

もう一つ、標記の「高校生調査」を見ておこう。同機構は毎年、調査を行っているが、2014年（9月-11月）の調査は「生活と意識」をテーマに実施された¹²⁾。米国、中国、韓国、日本の4か国、各国の高校生1500人～2500人を対象に実施され、総計7700人から回答をえた。

(1)「自分の希望はいつか叶うと思うか」について、「とてもそう思う」「まあそう思う」の回答合計で、米・中・韓国は80%を超えたが、日本だけが67.8%と低かった。(2)「私は人並みの能力がある」という質問では、肯定的な回答は米国88.5%、中国90.6%であったが、日本は55.7%と大きな格差があった。(3)「私は勉強が得意なほうだ」についての回答では、米国・中国・韓国は70%近くが得意だとするのに対し、日本の高校生ではわずか23.4%でしかない。(4)「自分はダメな人間だと思うことがある」への回答では、「とてもそう思う」「まあそう思う」の合計が、日本は72.5%と最も多い。米国は45.1%、中国56.4%、一番少ないのは韓国で35.2%である。

日本の高校生が、なぜこれほどまでにネガティブで自己否定的であるのかについて、調

査者側は、同機構の非常勤理事・明石要一（千葉敬愛短大学長、教育社会学）をもってコメントをしている。その原因は「体験不足」「孤独な子どもの増加」「親・教師が褒めない」の3点であるという。そして、「ボランティア活動、地域活動、自然体験」を積んでいくことが、その解決策であるという。さらに「夢と希望にあふれたころを振り返り、勉強以外の子どもの可能性に目を向けるべきだ」という。このコメントにも一理はあるように思われるかもしれないが、そうではない。本質的問題を逸らしている。

本質的問題とは、高校受験や大学受験のための高校教育へと高校が変質していること、「受験学力」による序列化こそがその真の要因であることは、他の多くの調査から明らかである。真の勉強をしたら人間（高校生）は、自信や自己肯定感をわがものとすることができるはずである。どうして、そういう真の勉強をしようといわないのか。勉強したら「夢と希望」が消滅する「勉強」とはいったい何か。それこそが問われるべきであろう。

Ⅳ. いじめ問題と学校づくりの課題

1. いじめの歴史的・社会的構造

「いじめ」とは、「(いじめを受ける) 当該児童生徒が、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、2006年)とされる。「いじめ」の要因についての歴史的・社会的構造を、森田洋司は概略次のように述べる¹³⁾。(1)「私事化社会・競争社会・市場主義社会＝ミーイズム」。これを根本要因として、(2)「社会的な紐帯や規範が緩み、アノミー状態の社会が生まれていること」、(3)「公共的な時空間が縮小し、公共的な体験が貧困化していること」。同じ文脈においてであるが、(4)「公共の問題への無関心から、人間の根無し草状態がひろがり」、(5)「孤独、不安、恐怖、挫折、居場所のない感覚にさいなまれ、社会的実践から隠遁し」、(6)「利己主義や社会的排除（弱肉強食の新自由主義・競争主義社会による）」に巻き込まれる。こうした社会・文化環境がいじめの温床となるとする。

これを筆者なりに考えればつぎのようになる。どのような場面でも共同的な関係が後退し、競争主義と表裏の関係で醸成される利己主義の空気が充満する社会・人間関係のもとで、大人も子ども・青年も、共感し合う能力、他者を思いやる心、そして自分たちが納得できる共同社会を創造しようという表象力・構想力も喪失し、自己感情や利己的な想いを衝動的に発散させることによって収まりを付けるという弱肉強食的な関係の場をつくること。また、そうしたいじめ集団に加担するという関係性をつくることで「群れの中にいる安心」(「求群感情」)¹⁴⁾を求める。「いじめ」とは、このような人間の関係性の歪みである。人間は自分にとって「異質なもの」と出会うことによって、新しい世界と自分の人間性をつくっていく。精神科医の吉田脩二は、これを「食べ物」の世界と類比させて説明する。食べることは、異質なもの(異物)を自分の中に取り入れることである。人間はその異物に数限りなく出会い、親が食べるのを見ながら、食べられるんだと思い、それを口に消費

化する。それはやがて血となり肉となって自分を成長させることになる。このように異質（他者）との出会いこそは、人間発達の原点である。個性・人間性の発達を破壊する社会・学校構造の改革こそ、今日の学校づくりの根本課題である。

2. 子どもの発達と発達を疎外する学校構造の問題

小学校高学年から中学生の時代は、「思春期」といわれる。人生における「疾風怒涛」の時代である（J. J. ルソー）。その特質は、自我像の確立をめざし、自己に厳しいまなざしを向けるようになる。親や教師に依存することを良しとせず、精神的自立をめざして苦闘する。人間とは何かを想い、自分の人生や生き方、生涯目標や自己の存在理由などに強い関心を向ける。これが「思春期」といわれる発達段階における生命＝人間の「自己創造力」である。これらは、人間すべてに共通なものであり、すべての人間（大人）が自己の人生（ライフサイクル）のなかで体験してきたことであるから自明であろう。

ところが学校（システム）の支配的実態は、子ども・青年の主体的・共同的な「自己創造」を抑圧し、「学力テスト」体制の中に閉塞させ、その成績で子どもを序列化し、人間の軽重や処遇をはかるといふ差別・選別の機能を強めてきた。子ども一人ひとりの個性や人間としての値打ちをもって子どもとの関係を築くことを二の次にしてきた。こうして、子どもの個性や創造的思考を軽んじ創造力を発揮して授業に参加することを抑圧してきた。学校や教師の指示することに耳を傾け従う子どもだけが「良い子」として評価されてきた。それは子どもの中に、得体のしれない不安・被抑圧感・恐怖・情緒不安をうみ、「めあてのない欲求不満」を充満させる¹⁵⁾。こうした学校の社会的関係（「構造」）のなかで、「いじめ」、すなわち、「人間どうしの差別、排除、攻撃的言動、無視、心身にわたる虐待、迫害」が横行することになる¹⁶⁾。

2007年以降、学校における「学力テスト体制」が恒常的に強化され、学校生活時間まで自動車工場の流れ作業さながらにシステム変更がなされている。学校は「テスト勉強」のための授業時間を増やすために、休息・休憩時間を短縮し、給食時間までも短縮する。そうした学校が増えている状況である。

子ども・青年の世界に「いじめ」をはびこらせる環境とは、次のようにまとめることができる。(1)1980年代以降に「いじめ」が恒常化するが、それは学校の競争主義と管理主義という言葉に象徴されるように、非人間的な競争と管理の社会的関係を土台に、その社会システムが学校内にも浸潤したことによる。(2)「学力向上（目標）運動」（企業経営における「目標管理」と同じ）及び、それと一体の「学校規律」強化・徹底や、仲間づくり・自治的活動の後退によって、子ども同士の学びあいを通しての「社会的自我」、アイデンティティ形成が大きく疎外される。(3)「いじめ」行為や集団関係の中で、子どもが真に求め充足を願うものは、「群求感情」、人間存在の基盤としての「本能的な集団欲」である。加害者も被害者も共に、孤立感や無力感を払拭し、自分の「居場所」（アイデンティ

ティ)をもつことを心の底から求める。(4)それが充足される「学校環境」「教師—児童生徒の関係」が貧困であることが、子どもをして「いじめ」行為へと逸らすことにつながる。(5)こうして、人格発達、「自分が自分であることを確認していくことを最大の関心事にしようとしている時期」において、仲間との関係を疎外しあう「いじめ」は社会的・人間的・教育的な意味において最悪の事態である。学校(制度)の破綻そのものである。

V. 不登校と学校づくりの課題

1. 不登校の実態・事例研究の蓄積

不登校者数は、2014年度で小・中学生合計、12万2902人。前年度比で3285人増である。20年前は小・中学校合計は約10万人であったから、20%も増加している。

不登校の本質は、「学校という特定多数の共同体・集団の中で、自己の位置づけに失敗するか、喪失することによって学校内存在が不可能になり長期欠席にいたるものである」。

社会心理学的には、学校や学級の場において「本能的な集団欲」「求群感情」を得られなくなることによっておこるものとされている。いじめ問題とも複合する本質をもっているといつてよい。その原因は、単純に学校にあるとは言い切れず、複雑な重層的な要因をもつが、子どもの学習・発達権を保障すべき場としての学校の問題に深くかかわっている。

多くの地道な事例研究によって、その家庭・社会・学校の構造や関係性の中で子ども・青年が体験する人間的事柄がようやく見え始めている。その一端を次に見たい¹⁷⁾。

- (1) A子は中1で不登校となった。活発で責任感の強い生徒であったが、掃除をサボル男子たちを先生に告げるなどした。これを契機にまず男子から「ハバ」にされ女子にも広がった。そうしたいじめを教師に告げ指導してもらおうにするのが常であった。しかし、それによって生徒同士の関係はいつそう困難になり不登校となった。「教師のペット」とそれによる優越感をもってしまうようなクラス環境の問題を鳥瞰できる目をもつことが学校・教師の課題となる。
- (2) B子は高校2年で不登校となった。宗教を背景とする母親の価値観に抑圧され、喘息発作になることもしばしばで、学校を休みがち。級友にそれを責められて不登校となる。母親との関係にも隙間があり、学校では「仲間不在」であった。
- (3) C男は高校3年で不登校。文化祭の準備を終え、すぐ帰ろうとすると、男子の一人が「帰るな」といった。これを無視したら、シャツをつかんで止められた。C男はその男子を殴って怪我をさせ、学校からは謹慎処分を受けた。C男はそれ以降、心身不調となり精神科に通院するが、登校はしても教室に入れなくなった。C男は寡黙で不愛想。家庭でも学校でも希薄な対人関係が彼を挫折させることになった。学校行事にも参加することなく「役割」「居場所」がない。個人の性格の問題に解消させず、学校の問題として対応することが求められる。

- (4) E男は、18歳、高校1年で退学し、大学検定予備校に入ったが不登校になった。ある日、突然に学校に行けなくなった。幼少時からの生活が要因と思われる。一人っ子で友達が家に来てくれたら遊ぶが自分からは遊ばない。勉強しかできないという感じだが、心の底では仲間を求めつつ、果たせずに来たことを後悔する。
- (5) F子は高校2年で不登校。怠学、非行・喫煙、不登校の境界をさまよった。こうして、自尊心や自我同一性をうしなった。
- (6) G子は小学校4年生から不登校、中学校もほとんど通学せず、高校生になっても学校に馴染めなかった。制服を着なくてはいけぬ、運動場に寝転がったことで叱責されるなど規則づくめ。家庭は社会規範よりも個人を尊重する。耐寒登山に参加したことできちんと通学できるようになった。仲間たちを得たことがきっかけであった。

2. 子ども・青年から見た学校の問題

不登校が内包する子ども・青年の人格発達にかかわる問題は、上述したようにきわめて複雑難解である。学校（教職員）・家庭・専門医などとの共同なくしては対応は不可能に近い。

学校を軸として見たとき、不登校の子ども・青年が示唆する学校の問題には、2側面がある。すなわち、(1)「学校の価値」を何らかの意味において肯定的に認識しながらも、人間関係能力に対する自信のなさが、不登校を生む。(2)自己において現代の「学校の存在価値」を疑い承認できず、学校でのトラブルが即不登校となる。しかし、教師や仲間と心を通じ合うことで学校の意味を自己のうちにおいて認めるようになるという2側面である。

(1)の側面における「学校の価値」とは、仲間がいること、学校環境や教師―生徒間の関係が、自分の存在を認めてくれ、親身なコンタクトがあり、情のある人間関係が結べること等である。これは、そのまま(2)と相通じている。(2)は、受験勉強や「学力」競争を急ぎ立てるような学校には価値がないと思うが、教師の理解があり、仲間がいるから学校に行っているという構図である。「学校の価値」そのものが、生徒に問われる時代となっている。

学校体制の重心が「学力」の獲得一辺倒であり、偏差値競争一本槍であったら、親密な人間関係も形成されることはなく、子どもにとっての学校は崩壊するのである。子ども・青年は、商品のごとくに教育の対象にされ、品定めを受ける存在に甘んじていることを「義務」などとは感じていない。人間の尊厳・個人の尊厳に懸けても、そんな学校にアイデンティティを感じることはできないと直観するのであろう。このような不当な学校を拒否することは、子ども・青年の権利である。そのように子どもたちが考える時代を迎えているのである。子ども自身の主体的自己形成をサポートできる学校をどうつくるか。今日の状況からみたこれが学校再生の原点である。

VI. 結び——学校論・学校づくり論の課題

以上にみた限りで、今後の学校論・学校づくりにかかわる論点や問題について箇条書的にふれて、結びとする。

- (1) 今日の学校制度の実体は、18世紀の産業革命期に英国で始まったベル・ランカスター方式（モニトリアル・システム）¹⁸⁾の学校と基本的に変わっていない。それは産業の担い手を再生産するという意味での「人材」養成・按分を重点とする学校システムであった。

敗戦後の日本では、1960年代初頭に、学校は「マンパワー・ポリシー」の装置とされ、1971年中央教育審議会答申、1984年臨時教育審議会答申を経て、1990年代以降今日まで、産業構造に対応させる多元的能力主義の学校体制が敷かれている。高校と大学においては、「学力」「成績」認定を厳密化せよという行政管理や入試の「制度改革」が強化されている。いじめ・不登校が、そうした社会・教育政策の文脈から派生していることを度外視することはできない。子どもの人間発達をこそ主目的とする学校改革が急務である。

- (2) 学校や教職員が、このことを忘れるならば、いじめや不登校問題を解決することはできない。教職員自身も、「人材」として評価される度合いを深め、「上意下達」のトップダウンのもとで、いじめにあっている。「教員評価」は、教員間の連帯・共同を破壊するように作用している。このような学校体制のもとで自由にモノ言えぬ学校や教師が増えている。そうした関係のなかでいじめ問題に対応することができない学校に墮している。学校・教職員の全員が、いじめや不登校問題の全体を究明しあい、学校づくりの組織論を確立しなければならない。ノルウェーでは、オルヴェウス（Dan Olweus）¹⁹⁾によるいじめに正面から対応できる教育的組織化が実施されていることを考えれば、人的条件の整備をはかることで実現可能である。日本版オルヴェウスは、向山洋一編『「いじめ」は必ず解決できる』に示されている。

いじめを「隠蔽」し、知らぬ顔を決め込む学校体制こそは改革されるべき第一の基本課題である。このままでは学校への信頼感を回復させることは不可能である。

- (3) 現代社会とそこでの学校においては、いじめや不登校は誰にも起こりうるということを共通認識にしなければならない。子ども・青年の人格発達の特徴からみて、それぞれの生徒の自己同一性を尊重しあう過程が平坦ではないことを共通認識にしていかなければならない。知識を詰め込めればいい、成果（成績）をあげさえすれば、学校の役割を果たし、教師の使命を全うしたなどという学校観・教育観を超えなければならない。産業国家・企業国家が「事前制御」したシステムにそって、子どもの生活文脈とは交わらない抽象化・記号化された知識や行動様式を子どもの中に転化させればよいとする学校体制を変えなければならない。このシステム自体が、子どもの自己同一性の獲得を困難にし、自己否定感や敗北感に陥れるのである。こうした

教育官僚制が強化される中で教師は教育官僚 (Educational bureaucrat) にされ、子どもに対して権力者さながらにふるまうことを強制されているのである。

- (4) 1980年ころの東京大学の広報誌に、大学4年生が卒業前になると「自分は何をしたらよいか、どんな仕事についたらよいか」と学生相談室を訪れる学生が増えるという記事があった。学校システムが、これほどまでに子ども・青年の社会的環境・心的環境を破壊するものであることに驚愕する。不登校の事例で見たように、子どもは人間的自然の法則にしたがって、自己を知り、仲間を知り、社会や世界を知ろうという欲求や要求をもってる。「偏差値教育にどっぷりと漬かり切った大学生は、そうした自己探求につながる授業や教師の言説を拒絶する」という事例も報告されているが、それでよしとすることはあり得ないであろう²⁰⁾。

子ども・青年は本来、社会・公共や世界的視野から自分を探究したいという「自己創造力」をもつのである。企業国家によって予め制御された権力構造の一環としての学校体制を、国制の基本 (日本国憲法・教育基本法体制、1947年) に則って、学校改革を貫くことこそ、学校を「子ども・青年のための学校」として再生させるこれからの学校づくりの針路である²¹⁾。

注

- 1) 『勝田守一著作集・5、学校論・大学論』1972年、国土社。
- 2) 拙著『学校づくりの思想と実践』2010年、青木書店を参照。
- 3) 『斎藤喜博全集・11』1970年、国土社。
- 4) 『日本教育政策学会年報第4号』1997年、八千代出版、では「変化する社会と子どもからの教育政策」を主テーマとしている。また、石元巖ほか編著の『いじめ自殺、子どもたちの叫び』2007年、大月書店、では、「子どもの研究を軸にした学校づくり」(大平浩樹論文)があり、子どもから出発する学校づくりを改めて提案している。
- 5) 『中日新聞』2014年5月26日付けが、この報告書の内容を紹介している。
- 6) 浜林正夫ほか編『これでいいのか大学入試』1998年、大月書店、128頁。
- 7) 主として、宮原誠一ほか編『資料日本現代教育史』1974年、三省堂、第1, 3, 4巻を参照した。
- 8) 『持田栄一著作集・3、学校づくり論』1980年、明治図書。
- 9) 『剣持清一教育論集・第1, 2, 3巻』1973年、民衆社。
- 10) 教育科学研究会編・雑誌『教育』国土社の1960年代以降を参照。
- 11) 注5)に同じ。
- 12) 『中日新聞』2015年9月22日付け、に紹介があり、また、識者 (明石要一、尾木直樹) の論評が掲載されている。
- 13) 森田洋司著『いじめとは何か——教室の問題、社会の問題』2010年、中公新書。
- 14) 吉田脩二著『いじめの心理構造を解く——学校の開放をめざして』1996年、高文研、40頁ほか。
- 15) 大田堯「戦後50年の反省と子どもの『いじめ』」『こども白書・1995年版、いじめ社会を読み解く』1995年、日本子どもを守る会編、草土文化。
- 16) 新堀通也は、いじめの態様を細かに述べている。すなわち、からかい、ひやかし、嘲り、あだな、は

やしたて、冗談、ふざけ、ごっこ、いたずら、いじわる、陰口、いやがらせ、なぶり、いびり、さらし者、見せ物扱い、仲間はずし、黙殺、白眼視、つるし上げ、持ち物隠し、喧嘩、落書き、など。新堀通也「陰湿化する『いじめ』」『ブリタニカ国際年鑑・1995』200-201頁。

- 17) 吉田脩二・生徒の心を考える教師の会編著『不登校——その心理と学校の病理』1993年、高文研。
- 18) イギリスの産業革命期において、ベル(Andrew Bell, 1753-1832年)とランカスター (Joseph Lancaster, 1778-1838年)は、それぞれ学校を開設し、3R'sの訓練的教授を、競争原理と秩序維持の原理を結び付けて、効率的に実施するシステムを考案・実施した。年長の優れた子どもが助教(モニター)となって、詰込み指導の手助けをした。拙著『人権の時代』1999年、青山社を参照。
- 19) ダン・オルヴェウス『オルヴェウス・いじめ防止プログラム——学校と教師への道しるべ』2013年、現代人文社。
- 20) 拙著『人間力を育む教養教育』2013年、新日本出版社を参照。能力主義教育に飲み込まれている大学生は増えていることは確かであるが、これに批判的に開眼していく学生たちも少なくないことを考察した。
- 21) いじめ問題については、その他、尾木直樹著『いじめ——その発見と新しい克服法』1995年、学陽書房、同『いじめ問題をどう克服するか』2013年、岩波新書、鎌田慧著『いじめ社会の子どもたち』1998年、講談社、能重新著作『子どもといじめ』1987年、大月書店、石元巖ほか編著『いじめ自殺、子どもたちの叫び』2007年、大月書店などを参照した。