

いじめに対する懲戒的学校教育実践の理念とその批判

—ヘルバルト・伝統的教育・ゼロトレランス—

東京理科大学 山本宏樹

1. 学校のいじめをめぐる三つ巴のたたかい

(1) いじめをめぐる三つ巴の対立

かつて坂本秀夫は「生徒懲戒という教育と非教育、助言と強制の入り乱れるこの世界こそは教育論の試金石」(1982:5)であると言ったが、いじめ対応論はまさにそうした試金石ないし識別子の一種として評価の視線にさらされている。百家争鳴の壮絶な論争の渦中に敢えて対立構図を描くとすれば、そこに見られるのは三つ巴の争いだといえよう。

三つ巴の争点は、直接的には生徒懲戒の是非をめぐる2つの論点「いじめ問題に対する学校組織の主導性」と「いじめ加害児童生徒に対する厳罰化」の是非にあるといえる。

第1のアクターは小浜逸郎(1995)や内藤朝雄(2001)らである。かれらはいじめ問題を現行の公教育システムが本質的に抱え込まざるをえない問題とみなし、公教育の領域的撤退によって事態の収拾を図ろうとする。ここでは小浜の言葉を借りて、かれらを「公教育縮小論者」(小浜1995:171)と呼ぼう。

公教育縮小論は、いじめ問題に対する学校組織の主導性を低減させ、学校を一般社会のルールのもとで運営しようとするものである。そして、それゆえにいじめ加害者に対し刑罰法規を適用することを求める厳罰化路線を取ることになる。

それに対し、第2第3のアクターの問題認識はおおよそ逆である。かれらは社会的要因や経済的要因によって公教育システムの本来的機能が発揮されないことを今日のいじめ問題の原因とみなしたうえで、公教育システムの改良によって事態に対処しようとする。ここではかれらを公教育改良論者と呼びたい。

そして我々はいじめ指導を題材とした公教育改良論の教育実践報告に懲戒的指導と対話的指導の

二様を見分けることができる。

ここでいう懲戒的指導とは、学校教育法第11条で規定される懲戒、および同法第35条で規定される出席停止処分等のうち、威圧・叱責・学内処分・出席停止のように児童生徒に対して強い心理的負荷をかけることを前提とした強制的指導を指すものである。

それに対し、対話的指導は懲戒として数えられない程度の話し合いや温和な語りかけ、懲戒に数えられるにしてもせいぜい威圧的でないかたちでの説諭を用いた非強制的指導を指す。

無論、対話的指導と懲戒的指導は教育実践上常に対立するものではなく、現場において段階的ないし相互補完的に用いられることも少なくない。例えば「小学校段階の子どもに対しては対話的指導で十分だが、心身の発達が進んだ中学校段階以上の子どもには懲戒的指導を用いざるをえなくなる」という主張、あるいは「仲良しグループ内の半日程度の仲間外しであれば対話的指導で十分だが、その期間が数日に及び、対話的指導を用いても状況が改善しない場合は懲戒的指導を用いざるをえない」といった主張は実にありそうな話である。

ただ、いじめを子どもの未熟さの表れとみなし、懲戒を指導戦略上のカードとして積極的に利用していこうとする教師と、威圧的統制や懲戒・処分を禁じ手と見なし、それらの手段を使用せざるをえないにしても、そうした事態を己の不徳の致すところとして恥じる教師のあいだに非常な温度差があることは確かであろう。本稿では便宜的に前者を公教育改良論懲戒派、後者を公教育改良論対話派と呼んで、三つ巴の一極にそれぞれを位置づけたい(以下、それぞれ懲戒派・対話派と略す)。

なお、本稿が公教育改良論対話派のいじめ論として念頭に置いているのは教育科学研究会(2008)、全国生活指導研究協議会(2013)や評論家の芹沢俊介(2007)、臨床心理士の大河原美以(2007)、ス

クール・ソーシャルワーカーの草分け的存在である山下英三郎(2010)などの議論である。かれら対話派は、いじめ対応をめぐる学校の主導性を擁護したうえで、いじめ加害者に対する厳罰化を批判し、対話的手法の徹底とそれを可能とする教育資源の供給を要求する¹⁾。

それに対し、懲戒派のいじめ論としては、さしあたり加藤十八(2000, 2009)、大野達郎(2000)、藤平敦(2006a, 2006b)、嶋崎政男(2007, 2013)、中井孝章(2008)など後述のゼロトレランス推進論者のもの、あるいは、近年『月刊教職研修』等と言論を活発化させている山本修司[編](2012)などが挙げられる。懲戒派の議論もまた学校の主導性を擁護するものであるが、異なるのは厳罰化を推進する点である。とはいえ、ここでいう厳罰化は公教育縮小論のそれとは異なり、むしろ教育罰としての色彩が強いものとなっている。

(2) 危害防止原理とパターナリズムをめぐる

こうしたバリエーションはどこから来るのだろうか。この点について考える際に重要であるのは、坂本秀夫の生徒懲戒に関する以下の指摘である。

基本的人権は、至高の価値を持つ、ということは民主社会の鉄則である。基本的人権から由来する唯一の義務は基本的人権を尊重するという義務である。この義務の対象は自分自身の基本的人権であると同時に他人の基本的人権でもある。自分の基本的人権も他人の基本的人権も、同じ基本的人権の現われにすぎない、と考えるべきであろう。したがって基本的人権を制約する〈公共の福祉〉とは、基本的人権の外にあるものではなく、内部にあってそれを調整する原理であるという考え方が理解できる。

同じように、学校の内であっても、生徒の基本的人権、学習権は尊重されねばならない。生徒の人権、学習権を制限する強制力の根拠は、生徒一般の人権、学習権以外にはない。これらの調整のために、強制力が加えられることがあるのは当然であろう。(坂本1982:24-25)

このようにして懲戒を生徒の基本的人権・学習権の内的調整の方法と見なした場合に問題となるのは、内的調整の妥結点をいかにして決定するかである。

その判断をめぐる参照されるべき第一の基準は「対象者の他者危害を防止するための干渉」として定義される自由主義の第一原理、いわゆる危害防止原理であろう。

現に懲戒派の少なくない論者が、加害生徒に対し懲戒や出席停止処分を行うことを、いじめ被害生徒に対する危害防止の観点から正当化する。たとえば嶋崎政男(元中学校長・現神田外語大学教授)は次のように述べている。

緊急対応と根本対応を区別しないことです。「子どもの命を守るため、陰惨な恐喝や暴力行為は司法機関に委ねよう」という提案に対して、「排除の論理ではいじめの本質は解決されない」と反対論を唱えるのは、燃え盛る炎を前に、「防火対策」を論じるようなものです。溺れる子がいたらまず助ける。泳法の伝授はその後です。(嶋崎2007:83)

嶋崎はいじめ対応において被害者優先を徹底し、必要に応じて加害者への懲戒や出席停止処分、私立であれば退学処分をも含めて措置の決断をせよとする(2013:94-95)。しかし対話派・懲戒派の別なく教師たちの多くは危害防止原理のみにもとづいた懲戒処分に強い抵抗を感じるだろう。なぜなら、坂本の言うとおりの生徒の基本的人権・学習権の尊重は多くの教師にとって至上命題であり、それゆえにたとえ被害生徒の救済という喫緊の課題のもとにあったとしても、教師たちの多くは危害防止原理のみにもとづいて加害生徒の人権・学習権を制約することに躊躇を感じずにいられないからである。

そのため、現実の懲戒派と対話派のあいだで重要な分岐をもたらしているのはもうひとつの原理、すなわち「対象者の利益擁護のための干渉」として定義されるパターナリズムである(山本宏樹2012:180)。

対話派と懲戒派は何をいじめ加害者の利益とみなすかにおいて大きく異なっている。懲戒派は後述のとおり、いじめ加害者の規範順応的変容が加害者自身の利益になるとして、そのための懲戒・処分の有効性・正当性を主張する²⁾。

対話派は逆に、侵襲性の強い懲戒や処分を子ども利益擁護の観点から禁じ手とする。そして、

いじめ加害者の内部にある不全感や鬱屈した感情を癒やすことによっていじめ加害者・被害者の権利保障の両立を目指そうとするのである³⁾。

注意すべきは、ここで懲戒派と対話派の差異が二様のパターンリズムとして存在するという点である。横山謙一(1997)も指摘しているように、パターンリズムには次の2つが存在する。ひとつは公共道徳の観点からみて望ましい状態に至ることを被介入者自身の幸福とみなして介入を正当化する旧来的なモラルリズムのパターンリズムであり、もうひとつは介入の正当化理由をより厳密化し、浅慮や無知によって被介入者が自身を傷つけることのみを正当化論拠とする、他者危害原理の補完原理としての自由論的パターンリズムである。対話派と懲戒派の差異は、このいずれを採用するかと密接に結びついているといえよう。

たとえば教育科学研究会(2008)や全国生活指導研究協議会(2013)の諸実践に見られるように、対話派に顕著であるのは「単に他者を傷つけるのみならず、他者を傷つけることによってみずからをも傷つけてしまう加害生徒」「本当は他者をいじめたいわけでないのに、衝動的にいじめをしてしまう加害生徒」といった加害者像である。対話派の文献においてはそうした加害者への哀憐の情が必ずといってよいほど表現されており、受容と共感をベースにした対話的方法もまた、そうした加害生徒観にもとづいて選択されることになる。

なお、対話派においては垂訓よりもエンパワメントが基調になるわけだが、やはりそこに専門家による先取的価値判断が存在する点は見逃されてはならない対話派の主張は、その意味で後者の自由論的パターンリズムと親和的だといえるのである⁴⁾。

それに対し懲戒派は、そうした対話派的な加害者観に対して批判的であり、より「道徳」的な加害者批判を行う場合が多いようである。詳しくは後述するが、その意味で、懲戒派はモラルリズムのパターンリズムと親和的であるところでは指摘しておきたい。

なお、公教育縮小論者はこうした生徒の基本的な人権・学習権の内的調整方法をとることは消極的であり、むしろ学級制を廃止するなどの施策によっていじめ加害者といじめ被害者を構造的に疎

隔することで、子ども同士の利益衡量という権利論的アポリアを回避しようとする。かれらは子どもたちの消極的自由を保障するためには、教育的営為からの撤退も辞さないのである。

(3) 生徒懲戒をめぐる思想的対立

こうした三つ巴の対立はどこに起源を持つのであろうか。筆者の見立てでは、その根源となるのは自由をめぐる思想的対立であろうと思われる。以下に雑駁にはあるが、筆者の現状の見取り図を示しておきたい。

1) 対話派の思想的基盤

まず対話派の主たる思想的基盤は穏健な自由主義ないし社会主義に求められる。かれらは個人と共同体のいずれに重きを置くかをめぐってバリエーションを描きつつも、概ねいじめ加害者の背負う選択不能な背景要因に対し敏感であり、いじめ加害者の包摂を志向する点で一致する。

たとえば前述の教育科学研究会(2008)や全国生活指導研究協議会(2013)の諸実践には次のような定型が見られる。それはまず、いじめが発覚した際に、それを教師と加害生徒との二者関係や被害生徒を含めた三者関係に閉じるのではなく、学級集団全体の議論へ開く点、そして加害者の苦悩や弱さが周囲に共感的に受容されるなかで加害者がおのれの非を認めて懺悔するとともに、学級や家庭の関係性が組み替えられ、その場に居合わせた者たちの関係性自体が深化することによっていじめが消失するという点である⁵⁾。

対話派の正当化方法は概ね二通り存在する。ひとつは対話的方法のほうが帰結的に鑑みて妥当だとする帰結的正当化である。たとえば懲戒的方法は結局のところ一時しのぎに過ぎないという後述の大河原の引用がその典型例である。もうひとつの正当化方法は、子どもに対して懲戒的方法を用いることは権利保障上いかなる場合にも許されないとする権利論的正当化である。

2) 懲戒派の思想的基盤

懲戒派の思想的基盤は大きく二つに分かれる。まず、前述したように危害防止原理によって懲戒を容認する自由至上主義的懲戒派である。かれら

は自由主義の第一原理である危害防止原理の徹底を主張し、いじめ被害者の消極的自由の保障のためには加害者への制裁や排除も辞さない。しかし、その一方で思想信条の自由もまたかれらにとって至高の価値であるため、かれらはいじめ加害者の人格的加虐志向性に対する介入に関しては必ずしも積極的ではなく、結果として行動統制が優先的に選択されることになる。

それに対し、いじめ加害者の加虐的人格を道義的に問題化する全体主義的懲戒派もまた存在する。かれらは自由至上主義的懲戒派と「いじめ厳罰化」の一点で共振するが、いじめ加害者の共同体的包摂を目指し、包摂の必要条件としていじめ加害者の訓育を求める点において大きく異なる。かれらが対話的方法ではなく懲戒的方法に傾く理由については論理必然的でなく全体主義の心理的基礎に遡って検討する必要があるが、いずれにせよ、そこで正当化原理となっているのが前出のモラリズム的パターンリズムである点は重要であろう。

3) 公教育縮小論者の思想的基盤

公教育縮小論は、危害防止原理を優越させる点において自由至上主義的懲戒派の議論と親和的である。しかし公教育それ自体の持つ危害性に敏感である点で、より一層自由至上主義的であるといえよう。

たとえば内藤朝雄(2001)は、いじめを中間集団全体主義の病理とみなし、その温床となる学級制の解体を提案する一方で「いじめ加害者を厳罰にせよ」(2013)と主張するが、人間の尊厳を至高のものとし、それが傷つくことを徹底的に排除しようとする場合、これらの両論が並立することは自然である。

内藤が懲戒派ではなく公教育縮小論者として位置づけられるのは、懲戒派が安寧なる学校的日常の保障を被害者の尊厳の保護の主要な目標とみなすのに対し、彼が生徒の尊厳の保護にあたって学校制度それ自体の抑圧性を告発するからである。

(4) ヘゲモニーの変動のなかで

なお、上記のようにして対立を形成する各派の社会的位置は、時代とともに変化している。

酒井朗(1997)も述べているように、70年代後

半以降、学校で校内暴力やいじめが頻発し、教師が指導上の困難に遭遇するなかで、現場では「管理主義」への批判が強まり、生徒の気持ちを理解するところから指導を立て直そうとする動きが高まりを見せるようになり、それによってC.ロジャーズの非指示的な来談者中心療法に範をとったカウンセリング・マインドが流行するようになる。こうした動きは三つ巴において対話派を後押しするものであり、以降、対話派優位の時代が幕を開ける。

しかしすでに多くの論者が指摘していることであるが、2000年代に入りそうした状況には変化が訪れている。例えば2000年の少年法厳罰化や2006年末の教育再生会議による「いじめ問題への緊急提言」以降の一連の提言と通知がその徴表となるだろう。森田洋司も述べているように、第一次安倍内閣主導の教育再生会議提言はいじめ加害児童生徒への「出席停止措置」の活用や懲戒の行使などを盛り込み、教師が毅然とした態度で臨むことも強く求めるなど、処罰的な色彩を強めたものとなった(森田2010:57)。

さらに2013年6月21日に自民・民主ほか全6党によって共同提出され、参院本会議で可決成立した「いじめ防止対策促進法」(6月28日公布)もまた重要であろう。いじめが社会問題化してから早30年、初のいじめ対策法は、いじめ問題に対する学校の主導性を追認し、「毅然とした対応」の実現に向けて懲戒と処分 of 積極的利用を促すものとなった。

一見して分かるとおおり、これらはいずれも三つ巴のうち懲戒派を利するものである。今後、「いじめ防止対策促進法」体制下において、いじめ問題はどこへ行こうというのか。

筆者は帰結的妥当性の観点からも権利論的妥当性の観点からも、かくなる方向性を歓迎していない。しかし同時に、公教育縮小論や対話的公教育改良論の内的論理に則して懲戒的指導の批判に終始することにも意味を見出せないでいる。

対立陣営を悪魔化したり、相手方の議論を封殺することなく、双方の議論の機微を弁えた対論を行うために、本稿ではまずできるかぎり懲戒派の議論に内在して検討を行っていききたい。

拙稿では上記の問題関心により、以降で懲戒派

の子ども観や権利観がいかなるものであるかを可能なかぎり内在的に検討するとともに、懲戒的指導のもたらす帰結について検証するための準備を行う。

2. 懲戒派と対話派の理念的対立

(1) 懲戒派と対話派の相互批判

懲戒派について検討するにあたり、対話派と懲戒派の対立から話を始めたい。数多あるいじめ指導関連著作を手にとった際まず目に入るのは、対立陣営に対する不信表明と時に憎悪と呼べるほどの批判である。

とりわけ懲戒派には強い口調の批判が目立つ。たとえば山本修司(元東京都中学校長、現町田市教育センター教育アドバイザー)は次のように述べている。

私のこれまでの経験によれば、教員がきちんと指導すれば、どんな問題行動も阻止することができる。ところが多くの学校現場では、生徒の問題行動が拡大してこれまでの指導方法が通りにくい状況が生まれると、なぜか「彼らを強く叱るのはやめよう」という「受容的・共感的」な指導論が登場してくる。しかしその指導論をよく聞いてみると「自分たちの力では問題行動をやめさせることはできない」ということが前提条件になっていることに気がつく。「厳しく叱っても彼らは言うことをきかない。仕方がないので、彼らの言い分をじっくりと聞きながら、粘り強く説諭し続ける」という論理なのだ。このような考え方は教育を預かる者として適切であると言えるだろうか。「敗北者の言い訳」とでも呼ぶべきものではないだろうか。(山本修司[編]2012:13-14)

あるいは、80年代に「管理教育のメッカ」と称された愛知県立高校で教頭・校長を歴任し、近年も後述のゼロトレランス方式の日本への紹介者として活動を続ける加藤十八は以下のように述べる。

学校はもともと父性的な場です。母性は「養育」をしますが、「教育」は父性の領域にあります。そのため、昔の学校では、秩序を保って規範を重視し、何か起きたならばその原因を追究するのは当然のことだったの

です。しかし、多くの教員や相談員がカウンセリングの実践をするようになって、学校の規律と規範が緩み始めました。

指導や指示を禁止するカウンセリングマインドの普及は、教師の自由を奪い、権威も失墜させていきました。教師側に何も手を出さず、何も言わせない抑止力として働いているのです。非行生徒に受容的態度で接するのは、時に危険なこともあります。また、「刺激を与えない」という理由で、相手に向かって、何も働きかけず待つだけなので、教師や相談員、カウンセラーが仕事をしない言い訳にもなるのです。(加藤2009:222)

これらの強い批判には、対話的方法論に対する根本的疑義と対話的理念の誤用・濫用に対する懸念、そして懲戒的方法論への確信と自負とが充溢しているように思われる。

それに対し、対話派からも懲戒派に対する批判がなされている。たとえば福井雅英(元小中学校教員、武庫川女子大学准教授(当時))は次のように言う。

まず一つは、教師や周りの大人は現代のいじめ問題を、規範意識の低下と子どもの人間関係のもつれという狭い世界に閉じこめるのではなく、抑圧的な社会における人間的な社会統合の破壊という、大きな危機の現れとして理解すべきだということである。克服の道は、子ども自身が社会の形成者になりゆく努力をベースにした、人間的連帯の回復である。ところが、教育再生会議などの「いじめ」をめぐる議論や提言には威圧的な傾向がついて回り、排除や懲戒が処方されているが、子ども一人ひとりの人間的な成長を考える教育論は見あたらない。それではいっそうの圧力として作用し、いじめは潜行して凄惨さを強めることにならないかという現場の心配がわき起こるのは当然である。(教育科学研究会2008:15)

大河原美以(東京学芸大学教授、臨床心理士)もまた懲戒的指導の効果をめぐって次のように異論を唱えている。

恐怖を与えることで、従順にさせることは、「他律」にあたります。他者から律せられているということ

すので、厳しい他者がいないところでは、まったく自己統制ができない状態に陥ります。ですから、しつけにはなりません。大人の側の「自分はちゃんとしつけしているぞ」という自己満足にすぎないでしょう。さらに問題なのは、恐怖を与えられれば、その恐怖感という不快感情にもちこたえられない今の子どもたちは、容易に解離してしまい、その場では従順になりますが、封印した不快感情は、後に問題をもたらすことになり、問題を先送りするだけになるでしょう。(大河原2007: 48-49)

(2) 伝統的教育と進歩主義教育

こうした尖鋭な対立は、懲戒と対話という2つの指導方法の帰結の有効性を争点としつつ、それを超えて人間観・教育観・社会観をめぐる当為論的信念対立の要素をも含んでいるように思われるが、そうした対立の泉源は果たしてどこにあるのだろうか。懲戒派自身の自己認識を示しているのが加藤十八の以下の記述である。

教育学の始祖とも言われているドイツのJ・ヘルバルトは、今から約200年前に、先人たちが作り上げてきた伝統的な教育文化をまとめ上げました。彼は、教育の究極の目的を「道徳的品性の陶冶に役立つ知識を教え、これを確立するための強い意志をつくる訓練をすること」と考え、この目的を達成するためには、管理、教授、訓練の三つの教育作用が必須であることを主張しました。(略)

このヘルバルトの教育観は、古今東西不変なものとして現在に至るまで広く世界的に認められ、実践されている教育原理です。すなわち、このような教育観に基づくものが伝統的な教育と言えるのです。こうした教育が当り前の教育であり、これまで大きな価値と効果が認められてきました。(略)

しかし20世紀に入って、伝統主義的な教育理念とは決定的に相反する、「進歩的」「革新的」と言われた教育理念が出てきました。それが後に、日本やアメリカの教育現場を混乱させる元凶となった「進歩主義教育論」であり、「教育の人間化論」だったのです。(加藤2009: 24-25)

ここで加藤が直接の批判対象としているのは「デューイらによる子ども中心主義」とロジャー

ズ派の受容共感型カウンセリングであるが、興味深いのは彼が懲戒派と対話派の対立を、教育学内部における進歩主義と伝統主義の対立として描いている点である。

懲戒派の論者のなかには、例えば山本修司(2012: 174)や義家弘介(2010: 78)のように現場主義を標榜して教育学的議論そのものを「抽象的な理論」として敵視する者もいる。それに対し加藤は進歩主義教育対伝統教育というかたちで、教育学内部においてヘゲモニーの争奪を仕掛けているのである。

たしかに教育学史上、この種の対立には枚挙に暇がない。明治20年代前半に小学校教育をめぐる争われた開発教授論争における注入主義と開発主義の対立(新井1993)、ゆとり教育をめぐる系統主義と経験主義の対立、OECD(2009)が教師の二つの教育的信念として採用する直接伝達主義と構成主義の対立等々においても、伝統的教育と進歩主義教育の関係と類する対立が家族的類似性をともなって存在している⁶⁾。それらは遡れば古代ギリシャにおけるソフィストの啓蒙とソクラテスの産婆術の対立にも見られる教育学史上の二大潮流といえよう。いじめ指導をめぐる対立もまた、こうした教育学の宿痾たる対立の争点となっていることは間違いない。

3. 懲戒派の教育的信念

(1) ヘルバルトの教育観

ただし、加藤の主張を鵜呑みにするわけにもいくまい。なぜなら伝統的教育、ヘルバルト教育学、そして現代の懲戒派の三者は加藤の記述ほど順接の関係にあるとはいえないからである。

1806年刊行の『一般教育学』を主著とするJ.F.ヘルバルト(1776~1841)は、教科書的にいえば教育実践と区別される「学としての教育学」を創始した19世紀ドイツの教育学者である。彼は道徳的品性の陶冶を教育の中心事業と位置づけ、先世代の主導的な教育実践家=教育学者であったペスタロッチ(1746~1827)と比較して教師による注入的な教育を重視したことで知られる。

なお、教育界でのヘルバルト評価は以下に見る2人の著名なヘルバルト研究者の言によく表れて

いる。

ヘルバルト以後、教育学はその立場や内容において幾変遷を経てきたが、教育学が始めて学問として独自の地位を占めることができたのは、ヘルバルトに始まると言ってよい。ヘルバルトの教育史上の功績は、まさにこの点に存しているのである。しかしながらヘルバルトに淵源する教育学そのものは、その後一路発展の過程をたどって来たが、それとともに二十世紀の初頭になると、彼の教育思想は没落の機運に遭遇し、今日ヘルバルト主義といえ、あるいは道徳至上主義として、あるいは教授上の唾棄すべき形式主義として、また観念的な詰込教育として世の非難を浴び、また彼が構築した教育学も、固有の科学ではなくて、一個の応用哲学に過ぎないとして非難するものも表れている。この意味において今日では、彼の教育学はもちろん教育界の花形ではない。(稲富1979:233)

どちらかと言えばヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776~1841) は、教育史の舞台上での「悪役」(それは不可欠の役割でもあるが) としての印象を一般に持たれてきたように思われる。ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、エレン・ケイ、そしてデューイなどの教育学が、児童の解放をめざして彼らに自由を贈った「暖かき教育学」と好意的な眼で見られるのに対し、ヘルバルトのそれは旧教育学の代表であり、硬直的な詰め込主義の方法論を考案し、子どもには非活動を押しつけた「冷たき教育学」として敬遠されがちである。(竹中1987:3)

ヘルバルトに対するこうした悪評は、確かに現代において懲戒派が被ってきたそれと重なるものであり、そこに多くの類似点が存在することは間違いないといえよう。

ヘルバルトの不人気の一因はまずもってその子ども観に求められる。彼は子どもを意志を持たずに生まれた「あらゆる道徳的關係に無能力」な存在とみなし、その衝動的な「野性の粗暴さ」が子どもに宿りつつある真の意志を反社会的方向に引き寄せないように十分な強さの力を用いて圧迫を加え続け、それによって子どもの内なる「道徳的闘争の援助」を行うことが必要だと述べる (Herbart 1806:33-34,205)。

そして彼はそのために教育の構成要素として管理論・教授論・訓育(訓練)論の3区分を用いてそうした子どもの「野性」に対抗しようとする。

まず、教授であるが、ヘルバルトにおいて重要なことは、彼が教授を単なる事柄的知識の伝達ではなく、道徳的品性の前提となる知識を提供し、子どもの豊かな経験と知識とを結びつけ、多面的な興味関心の創出を司るものとして位置づけている点である。管理は教授の前提となるものであり、愛と権威とを伴った作業・監視・威嚇・懲罰によって、子どもの生まれもった「粗野な凶暴性」を統御し、秩序を維持する任務とされる。

それに対し、訓育は教育構成要素の最後に位置づけられており、教授によって培われた知識の上に生徒の意志を育み、品性を陶冶するものである。

管理が「子どもの心情の中に何か達成しようとする目的をもつものではなくて、ただ秩序をつくり出そうとするものであるにすぎない」(上掲書:34-35)のに対し、訓育は「陶冶しようとする意図をもって、青少年の心情に直接的に働きかけること」であって、その点において訓育は形式的には管理に通じるが、内容的には教授と連続することになる(上掲書:182)。

ヘルバルトは訓育の過程を基本的に日々の「連続的な応待」のなかに見出している。

ヘルバルトは訓育にあたって、たとえ生徒の心情を傷つけてしまうとしても、必要な範囲において罰の必要性を認めるが、その際に配慮されるべきは以下の点である。

[管理のために圧迫に訴える際]人は冷静、簡潔であり、さっぱりしていなければならないし、問題がすぎたら直ちにすべてのことを忘れてしまっているように見えなければならない。(略)訓練[訓育]のアクセントはまったく異なっている。短かくなく、急激でなく、延長的、持続的であり、ゆっくりと滲透しそして次第に止む。なぜなら、訓練[訓育]は、陶冶的と感ぜられていることを望むからである。(Herbart 1806:186-187)

教育罰は管理罰のように因果応報という尺度に結びつけられているのではなく、それが個体に対して、常に十分に考えられた警告としてあらわれ、教育者に対する継続的な反感を引き起さないように考慮されな

ければならない。生徒の感じ方がここではすべてを決定する。(Herbart 1806 : 199)

いずれにせよ教師は、生徒が教師に対する信頼や尊敬に拠って内なる道徳的闘争に向かうことを援助するために常にみずからを厳しい自己批判に曝す必要に迫られる。また教師は、その心情を知り、それに対して繊細な従順さを示す生徒に対して、安全に憩える場所とならねばならないし、そうした教育者の態度は確固として不変でなくてはならないと言うのである(上掲書 : 45,188-190)。

さて、こうした毅然たる教導論からすると、対話派の採用する方法論、すなわち加害生徒の揺れ動く内面に寄り添って、その不全感を愛と承認によって補完しながら徐々にいじめ的人間関係の解消を図っていくとするそれは、教育として語義矛盾だということになるのであって、遂には先述のとおり「教育の墮落」(加藤2009 : 29)や「敗北者の言い訳」(山本修司2012 : 14)といった不名誉な烙印を捺されることとなる。

もちろん、ヘルバルトの教育論は『一般教育学』刊行当初から対話的实践家によって激しい批判にさらされている(松本1973)。その意味では懲戒的教育実践を教育学設立当初から縷々として続く対立の構図のなかに位置付けることは一定の妥当性を持つように思われる。

(2) ヘルバルト教育学と伝統的教育の距離

とはいえ、ヘルバルトに対する管理主義批判は一面的であるとも言える。竹中暉雄(1987)も述べているとおり、19世紀当初のドイツの学校環境は極めて劣悪であった。ヘルバルトの『一般教育学』刊行の同時期に「1000人の子どもたちをたった1人の教師が教える方法」(独訳1808)なる触れ込みでイギリスから輸入されたベル＝ランカスター方式が典型であるように、当時はいかに子どもに対して低廉に知識を教え込むかが世間の関心事となっており、学校では体罰による管理が一般に行われていた(竹中1987 : 60-62)。ヘルバルトの教育学はそうした粗野で管理的な伝統的教育の現実から訓育主義的教育を救出しようとする試みであったともいえる。

したがって、現代の懲戒的教育論においてもヘ

ルバルト教育学と伝統的教育を一括して論じるのではなく、両者との位置関係が問われなければならないだろう。

この点は加藤十八や義家弘介ら懲戒派の少ない者が教育勅語を賛美して憚らない点を鑑みる場合にとりわけ重要となる(加藤2009 : 44、義家2010 : 56)。竹中(1987 : 37)が指摘するように、ヘルバルトは一方にフランス市民革命のテロリズムやその後の恐怖政治への墮落、他方にドイツ領邦国家の封建的宿弊を睨みながら、上意下達に従う封建的臣民像を破壊し、自然科学的知識を土台にして自律的かつ個性的人間を育て上げようとしたのであって、そうした彼からすると懲戒派の封建的道德観は是認しがたいものだといえる。

すでに幾人もの研究者が指摘しているように、ヘルバルト教育学の一つの不幸は、日本への輸入展開過程で儒教道徳によってその教育目的を換骨奪胎され、「教育勅語」頒布直後の時代状況の中で、日本国民への国民道徳の注入という政治目的に舶来の学問的粉飾を施すのに利用された点にある(中内1973 : 202、山本正身1985 : 71、竹中1987 : 283)。結局のところ、日本的ヘルバルト主義は形式的側面においてヘルバルトから大いに影響を受けつつも、その核心においてはむしろヘルバルト学説という容器に日本土着の伝統的教育思想を流し入れたものであって、現代における懲戒派もまたヘルバルト自身というより、ヘルバルトを飲み込んだ日本固有の伝統的教育に主たる思想的泉源を求めるべきであろう。

つまり対話派が教育学と臨床心理学の緊張関係のただなかにあって「教育の心理学化」を警戒されるのと同様、懲戒派においては教育学と教育学以前の伝統的教育心性、あるいは教育ならざるものとのあいだに容易ならぬ緊張関係が存在しているのであって、まずもって「教育学の濫用」が警戒されるべきなのである。

4. 懲戒派における管理と訓育の対立

(1) ゼロトレランスをめぐる懲戒派の内部対立

次に、懲戒派内部のバリエーションに目を移そう。懲戒派は前述のとおり非指示的な教育方法に価値を見出さない点において一致を見るものの、

決して一枚岩だとはいえない。

重要となるのはヘルバルトの教育要素3区分のうち管理と訓育をめぐる対立関係である。一口に懲戒的いじめ指導と言っても、被害児童生徒の人権保障や学校の秩序維持のために行われる管理としてのそれと、いじめ加害児童生徒に対する訓育としてのそれは、現実的に見た場合には常に両面的であるにしても理念的には区別すべきである。

とりわけいじめ指導をめぐる、教育学において一般に忌むべきとされる管理の位置取りが重要となるだろう。生徒指導上、たとえば喫煙などの「被害者なき逸脱」においてはパターンリズムの観点から管理的要素に対して訓育的要素が重視されることも少なくないはずである。それに対し、いじめ問題は常に他者危害という問題が関与するため、管理的要素がより重要性をもって立ち現れることになる。

こうした管理と訓育の緊張関係について好例となるのは近年台頭しているゼロトレランス方式の生徒指導をめぐる議論であろう。ゼロトレランスとは、端的に言えば、「予め定められた特定の非違行為に対する学校内処分の基準に忠実に従い、処分される生徒の具体的事情によって処分の有無や軽量を異ならせることのないよう、厳格に処分を執行する教育方式」(星野2010:1)であり、問題行為に対する「許容範囲^レ=寛容^ラさ^ス」(をゼロとする点に由来する。

たとえば、前述のとおり日本へのゼロトレランス方式の紹介者である加藤十八は次のようにいう。

日本の教育界には「叱って立ち直らせる」という伝統的な教育的慣習があった。叱るということは、処罰をしないという前提があって叱っていたのである。教師と生徒の「信頼関係」とは、叱るという指導の中から教師と生徒の相互作用の間に生じるのである。叱らない、何も指導しない中からは、信頼関係などは生まれてこないのである。

日本の教育界には、ゼロトレランスのような現実的、合理的、効果的な生徒指導にはなじまない文化的風潮がある。

一方、アメリカでは叱らない。規則違反者は直ちにゼロトレランス方式で処罰されるのである。アメリカでは、叱らないで、罰を体験させて生徒自らの責任で

立ち直らせるのである。

日本の方式が良いのか、アメリカ方式が良いのかを考える場合、その方法論ではなく、結果としてどちらが効果が上がるか、結果として問題生徒がどちらがうまく立ち直ることができるかどうかを基準にして、我々は良否を考えなければならない。(略)

現在の日本では「叱って立ち直らせる」という方法には、残念ながら限界が見え始めてきているのが事実である。それでは生徒指導法はどうあるべきかを明らかにすることが、現在の日本にとって必要不可欠のことである。

多数のふつうの教師が、誰でもどんな生徒でも指導できる指導法はどうすればよいか。この方法の選択には、アメリカのゼロトレランス方式に近いところに、その指導法を求めなければならない状況に来ていることを、我々は認識しなければならない。(加藤2000:57-59)

興味深いことに、ここでは対話派の受容と共感を基調とした非指示的教育とは異なる「寛容」のかたちとして、訓育的懲戒が描かれている。そして加藤は現実に対する危機的認識をもとに「寛容」な訓育重視の実践から「不寛容」な管理的懲戒へと軸足を移すことを提案しているのである。

(2)「無裁量」型と「割れ窓理論」型

ただ、ゼロトレランスの厳密な定義については、藤平敦(2006)や星野豊(2010:35)も指摘しているとおり、論者によってバラツキが見られる。ここではまず次の2つの類型を区別しよう。

第一類型のゼロトレランスは「特定の非違行為に対して学校内処分の基準を明確に定め、学校ないし教員の裁量を認めない」(星野2010:3)という、いわば「学校の法化」としての不寛容を採用するものであり、ここではこれを無裁量型ゼロトレランスと呼ぶ。

無裁量型ゼロトレランスにおいては、いじめが発生した際、その具体的種別や累積程度に応じて情状酌量の余地なく一律に罰則が課されることになり、教師生徒間の信頼や恩情を梃子とする個別で直接的な訓育的指導の契機が減少する分だけ、ヘルバルトのいう管理的色彩が強まることになる。

それに対し、第二類型のゼロトレランスは「軽

微な非違行為であっても将来における重大な非違行為の徴表と認知して厳格な学校内処分を科す」(星野2010:3)というように、いわば兆候に対して不寛容な姿勢を採るものである。

アメリカで「ステーキナイフを所持していた児童が逮捕された」「過激な詩を書いた少年が停学になった」等々として問題となっているのはこちらのゼロトレランスであるが(船木2003)、そもそもこの定義のゼロトレランスは、軽犯罪の厳罰化や風紀の徹底的な取り締まりによって重犯罪の芽を潰すことができるという「割れ窓理論」に則したニューヨーク市警察の治安維持活動の誇張された成功譚を元にしたものであり、その意味において極めて管理的色彩の強いものだといえる。ここではこれを割れ窓理論型ゼロトレランスと呼ぶ⁷⁾。

いじめについて言えば、たとえば悪意なく行われた「いじり」や軽微な無視などであっても「いじめはいじめ」として出席停止等の重罰に処すことになる。

なお、本類型は後述の第二類型のゼロトレランスと便宜的に区別されるかたちで「プログレッシブ・ディシプリン」(累積的・段階的規律指導)と呼ばれる場合もある(加藤2000:34, 2009:37)。また、加藤(2009:38-39)の指摘によれば、アメリカの学校においても、現在では純粋な割れ窓理論型ゼロトレランスが採用されることは少なくなっており、それよりも「私語や遅刻に対しては第一類型、暴力やいじめに対しては第二類型」というように、第一類型を優先するかたちで両者が併用されるのが一般的になっているという(加藤2009:38)。

(3) 「ゼロトレランス」対「訓育的懲戒」

こうしたゼロトレランス方式に対しては、たとえば義家弘介のように懲戒派の内部において反旗を翻す者も存在する(朝日新聞2006)。

義家は「子供達は暗闇の中で震えている状態にある。大切なのは、大人達はその暗闇のなかに入っていく、『熱』を与えて救ってやることだ」と述べて、いじめ加害生徒に対するゼロトレランス方式の出席停止処分活用策に反対している。彼は次のように述べる。

いじめが起きたら毅然と対応した。「学校に出てくるな」ではなく、登校させて何時間も別室で謹慎させ、「おまえに足りないことは何か」を教えた。ときにはこっそりとケーキを食べさせ、農業体験にも行かせた。牛の出産に立ち合わせたら、ボロボロと泣いた。出席を停止させても、家でゲームでもして時間をつぶすだけ。それは謹慎ではなく、休暇に過ぎない。(略)

権威ではなく、情熱と愛情を持った教師集団の力で導くのが教育なのに、こうした教師集団を作らないままルールだけを厳格にしようとしている。これでは教育の敗北だ。「ルールだから」という殺伐とした理由だけで処分されては、教育は死んでしまう。(朝日新聞2006:12)

彼はこのようにゼロトレランス方式の導入に看過することのできない管理の肥大を見取り、従来の訓育的懲戒路線を踏襲すべきことを訴えるのである。

ただ、注意すべきは、加藤もまた少なくとも理念の水準において訓育を諦めようとしているのではない点である。加藤はあくまでも訓育を達成するための帰結的有効性の観点から手段として管理的手法を再評価しようとしているのである。

加藤が言うとおりの、理念的にはゼロトレランス方式に訓育的機能を期待することもできなくはない。第一類型の無裁量型ゼロトレランスであれば、教師の裁量に任せた場合に生まれることになる教師生徒間の恩情的関係性が訓育にとって逆進的に作用するとして、敢えて厳正な規律運用を行うことで生徒に自己防衛を迫り、それをもって計算合理性の陶冶を期待する等が考えられる。

第二類型の割れ窓理論型ゼロトレランスでは段階制や累積性が後景に退いており、罰則強度を高めて一罰百戒の形でいじめについての予防的な規範学習を生起させることや、ショック療法的に人格変容を果たすことが狙いとなるだろう。

ゼロトレランス方式によって狙いどおりの訓育機能が実際に果たされるかどうかについては実証的知見に乏しく判断を保留せざるをえないが、いずれにせよ懲戒派の内部対立の実質は「管理か訓育か」という単純な二項対立ではなく、管理的手法と訓育的手法のいずれが訓育と管理の両機能をよりよく満たすかという点にあるといえよう。

(4) 「日本型ゼロトレランス」というねじれ

ただし、日本のゼロトレランス方式をめぐる言説状況はかなり混沌としたものである。懲戒派のなかには、こうした「ゼロトレランス対訓育的懲戒」の対立構図自体を採用しない論者も少なくない。たとえば日本でのゼロトレランス方式の普及に大きな役割を果たした国立教育政策研究所報告書(2006)で主査を務めた明石要一は、これまで「問題のある子」が寛容主義的な教育環境のなかで実質的に放置されてきたとして「とことん面倒をみる」ことこそがゼロトレランスの本質であると述べる。そして「退学・停学の認められていない義務教育学校における最後の手段」であるにもかかわらず、これまで「抜かざるの宝刀」と化していた出席停止措置を「生徒指導上の有効な手段の一つ」として位置づけ直すこと、これこそがゼロトレランスの概念を端的に表したものであるというのである(朝日新聞2006:12)。

明石の採用するゼロトレランス定義は第1第2の定義と明確に異なる。明石のいうゼロトレランスは対話派の「寛容な指導方法」に対するアンチテーゼとしての「毅然とした対応」の代名詞であり、そこではいじめ加害生徒の反省を促すためには情状酌量も吝かではないとされている。これは管理的な色彩の強い第1第2類型に比べて遥かに訓育的要素を含んでおり、その意味で反寛容主義的ゼロトレランスと呼んで第三類型に括るべきものである。

しかし、反寛容主義的ゼロトレランスは実のところ前述の義家の実践などに見られる訓育的懲戒論そのものであって、この種のゼロトレランスは、もはやオリジナルな文脈からするとあまりにも隔絶しているといわざるをえない。

(5) ゼロトレランスを呑みこむ訓育主義

そして重要なことは、中井(2008:124)が指摘しているとおり、日本の公的文脈で流通している「日本型ゼロトレランス」は、まさにこの第3定義によるものだという点である。

前述の加藤や明石の他、嶋崎政男(2006)や藤平敦(2000a, 2006b)など、日本のゼロトレランス推進派の多くにおいて、出席停止処分は訓育的指導の一環として、かれらはいじめ被害生徒やそ

他の生徒の教育を受ける権利を保障するために加害生徒を排除するといった生徒間の利益衡量を行うことには消極的であり、学校内でいじめ被害生徒を保護しつつ、いじめ加害生徒を訓育するという両立困難な目的を達成するために利用できるカードを総動員しようとしているに過ぎない。

また、ゼロトレランス推進派の多くは仮に学校内で問題を解決できない場合、加害生徒たちの「教育を受ける権利」を保証するために、彼らを受け入れる専門的教育機関としてオルタナティブスクールの設立が急務であるとの主張をする(中井2008:122、大野2000:154、加藤2009:207)。

懲戒派が理念としてこうした志向性を有する点は見落とされるべきでないだろう。懲戒派の特徴は排除や管理にではなく、むしろ加害生徒を教育から排除しないように懲罰の段階を無限に引き延ばそうとする濃密な教育志向にこそある。それは対話派がスクールカウンセラーや外部の医療福祉機関と連携して加害者に対応しようとするのと内容的に見ればまったく別であるが、形式的には同じく教育的意図の発露だともいえるものである⁸⁾。

対話派・懲戒派の別なく、少なくとも日本の教育界において、訓育から撤退しようとする理念的志向性はほとんどみられないかつてヘルバルトが伝統的教育によって改竄されたのと同様、ゼロトレランスもまたその核心部を換骨奪胎され、訓育主義の奔流へと呑みこまれているのである。

(6) 懲戒処分と君主型権力

日本型ゼロトレランスとアメリカ型ゼロトレランスの差異が象徴するのは、ひとつには中井(2008)がG.ドゥルーズを引いて指摘するごとく、いわば規範の内面化によって行動統制を行う20世紀的な規律訓練型権力の発露としての訓育と、規範の内面化の如何を問うことなく行動統制のみを目的とする21世紀的な管理型権力の発露としての管理の対立である。日本の懲戒派は良くも悪くも明確に伝統的教育の路線を踏襲するかたちで前者を志向している。

しかしそれとは別の危惧を挙げることもできる。本稿冒頭で述べた「いじめ防止対策促進法」体制下の懲戒志向は規律訓練型権力の強化のみならず、そこからの退歩の危険をも孕むからである。

すなわち、ドゥルーズ(1990)がモダンにおける規律訓練型権力やポストモダンにおける管理型権力と区別したもうひとつの権力類型、すなわちプレモダンを象徴する剥き出しの権力である君主型権力への志向性が無意識のうちに宿っていないかということである。

君主型の管理技術について述べると、そのイメージは、教室中央の一段高い教壇に厳格な教師が立って、つねに生徒たちと相対しながら知識を教え生徒指導するというものだ。この場合の教師は、家来たちに向けて一方的に命令を行う——命令に背けば即、殺すことも辞さない——、権力の頂点に立つ君主にたとえることができる。君主の場合は、死をもって罰とするのに対して——G. アガンベンの「死の権力」に対応する——、教師の場合は、体罰である。処罰の程度の差こそあれ、君主も教師も、メンバーに向けて命令を強制することに変わりはない。一方、命令を強制されるメンバーたちは服従することを強いられる。このように、上から下への権力の発動、すなわち有無をいわさない命令と服従の強要こそ、君主型管理技術の特徴である。(中井2008:71)

中井は体罰を君主型の徴表として挙げるが、近年「指導死」(大貫[編著]2013)として論点化されているごとく時には生徒に死をもたらす強度の懲戒処分についても、その内に子どもをよりよく生かそうとする「生の権力」と異なるもうひとつの権力、すなわち子どもを否定し拒絶する「死の権力」の伏在を見取することは不可能ではあるまい。第3節末尾でも述べたとおり、理念としての訓育は常に濫用の脅威に曝されている。それは管理型権力のみならず君主型権力からも脅かされているのである。

5. まとめと今後の課題

(1) 懲戒派と対話派の距離

懲戒派の教育論は多くの点で対話派と対立するものである。まず、その子どもを未熟かつ無能力とみなす性悪説的な子ども観は、対話派が多かれ少なかれ共有している「イノセント」(芹沢1997)な子ども観とは対照的である。懲戒派は指導観も

また指示的・注入的であり、非指示的で内発的な対話派のそれと大きく異なる。さらに懲戒派の社会観は多くの場合、全体主義的であるか、あるいは逆に自由至上主義的であり、穏健な自由主義ないし社会主義を支持するであろう対話派の多くと異なる⁹⁾。

とはいえ対話派と懲戒派内の主流派である訓育主義的懲戒派の関係性は微妙な位置にある。一方では真逆の教育的信念を有し、教育論のヘゲモニーをめぐる闘争する間柄にありつつ、しかし他方においては同じく訓育的価値を信奉する者同士として、管理および教授に照準して訓育領域から大幅に撤退しようとする公教育縮小論、そして、教育的営みを内部から掘り崩す「君主」を共通の敵とするからである。

(2) 懲戒派の心理的・社会的基礎

それにしても、かつてヘルバルトを呑みこみ、現代においてゼロトレランスをも呑みこんだ訓育主義的伝統教育とは一体何であろうか。それを知るためには教育の基底に流れる「匿名の教育思想」の領域に足を踏み入れざるをえないだろう。ここでそれを行うだけの余力はない。

その点の学究を今後の課題とした場合に重要であるのは、懲戒的指導を志向する集合的心性の基底となる心理的傾向性である。世代的に再生産され、脈々と受け継がれる懲戒的指導への志向性、そこにはある種の文化的遺伝子と、それを可能とする心理的傾向性が存在するはずである。

そのように考えた際に、重要となるであろう知見として次の3つを挙げたい。第一は、E.フロムやA.アドルノらフランクフルト学派による「権威主義的パーソナリティ」研究である。懲戒派の教育観と権威主義的パーソナリティの関連について検討することは意味のあることであろう。

第二はA.ミラー(1980=1983)の「闇教育」論である。ミラーの議論はいじめをはじめとする他害行為や種々の自傷的行為の原因をそれ以前の被虐待体験に求めるものであり、そこからすると、いじめに対する懲戒的指導は無効であるどころか有害だといえる。また、ミラーからすれば懲戒派教師はかれ自身虐待の被害者であり、また虐待の連鎖をもたらす悪しき文化的遺伝子の運び手でもある。

その意味で、ミラーの主張は懲戒的指導に対してフランクフルト学派の議論よりも直接的な批判をなすものである¹⁰⁾。

それに対し、ここでは第三にB.バーンSTEIN(1971=1981)の階級的社会化論を挙げたい。バーンSTEINは、フランクフルト学派やミラーの議論と異なり、権威主義的な教育関係をアプリオリに棄却することなく階層論的視座から分析の対象に据えようとする。

彼の議論は対話的指導と懲戒的指導に付与される意味の階層的差異を指摘し、〈対話／懲戒〉の安易な二項対立図式化を批判するものとなるだろう。たとえば義家弘介のいうような「熱血指導」が限定的にせよ「効果」を持つ場合があるのは何故なのか。それはおそらく侵襲的な懲戒が特定条件下においては対話派の想定と異なるかたちで何らかの心理的補完をもたらすことがあるからであろう。

つまり、権利論的議論をいったん脇におくとすれば、懲戒を用いた「対話」としての対話的懲戒、対話を通じた「懲戒」としての懲戒的対話といったように、そこには対話と懲戒の織りなす実践的機微が存在する可能性が考えられるのである。

そして、バーンSTEINにおいては階級という変数がそうした機微を構成する重要な要因となる。したがって我々は、今後子ども同士の階級内・階級間コミュニケーション上の齟齬、そして、かれら自身、現在に至る階級的軌道を持つ存在である教師と子どもとのコミュニケーション上の齟齬について実証的に検討する必要がある。

また、懲戒と対話という方法論的区分は可視的であり、初発の区分として意義があるものの、バーンSTEINの言うようにそこに厳密な二項対立が存在しえないとすれば、いじめ加害生徒に必要なものが内なる道徳的闘争の支援であるのか、それとも愛情や基本的信頼であるのかをめぐる見立ての差異が徴表としてより重要となるはずである。こうした見立て上の差異自体いかなる心理的・社会的基礎の上にあるものが重要な論点だといえよう。

(3) 懲戒的指導の帰結

それと同時に、もうひとつ重要であるのは、懲戒的指導がいじめ加害者の心にもたらす影響に關

する仮説群の検証である。懲戒派・対話派・公教育縮小論者の争点について実証的知見を収集する必要がある。

たとえば「叱責や懲罰などの懲戒は対象者に不可逆的かつ永続的に作用するのか、それとも一時的抑圧をもたらすに過ぎず防衛機制を通じて発露へ向かうのか」「永続的に作用するとして、それは反いじめ的な道徳的品性を陶冶するのか、それとも予期せざるかたちで望まれぬ変容をもたらすのか」「一時的抑圧であるとするればそれはいかなる形をとって発露するのか」等々が問題である。

いじめ指導に対する権利論的な賛否を検討するにあたっては、懲戒的指導の作用機序とその帰結的蓋然性を明らかにすることは不可欠であろう。これについては前述の知見の他、B.F.スキナーの行動理論における罰の位置付けやJ.ハーマンらの心的外傷論の議論をも参照すべきである。ゼロトレランス方式に対する実証的知見もまた、近年蓄積されている¹¹⁾。

いじめ被害者の権利擁護という命題のなかで被害者と加害者の利益衡量の観点もまた求められている。そのためには懲戒派の方法論を検証するのみならず、懲戒的指導を用いない場合に何が起こるのかも含めて対話派・懲戒派双方の方法論の比較検討が必要であろう。これらについては宿題としたい。

※本稿は寄稿論文であるが、公開検討会の場における長谷川裕・小澤浩明両会員によるアドバイスを踏まえて執筆された。また、本稿の姉妹編となるいじめ関連文献紹介が教育科学研究会[編]『いじめに向き合う』(旬報社、2013年)に掲載されている。なお、本研究はJSPS科研費24830083の助成を受けたものである。

註

- 1) 残念ながら各論者の主張を詳細に検討するだけの紙幅は残されていない。山本宏樹(2013b)にていくつかの論者について部分的に言及がなされているため適宜参照されたい。
- 2) 誤解の無いように述べておけば、嶋崎もまたいじめに対する学校の安全保持義務違反を認めた福島地裁

いわき支部の判決（1990年12月）を引き合いに出して、いざとなればいじめ被害者を守るために警察へ通告することを義務としながらも、他方ではパターンリズムの観点から懲戒や出席停止措置を主張している（嶋崎：ii, 2013：116-117）

- 3) 芹沢（2010）、教育科学研究会（2008）、全国生活指導研究協議会（2013）等を参照のこと。
- 4) 詳細は山本宏樹2012を参照のこと。
- 5) こうした実践的志向性は対話派全体にあてはまるというよりも、A.マカレンコ等に範をとる集団主義教育の系譜に属する対話的实践として理解するのが妥当であろう。たとえば教育科学研究会（2008）にも寄稿している横湯園子は一対一の対話を通じていじめ加害者の変容を後押ししようとする。彼女の紹介する事例は学校における教育実践ではないが、この種の実践を志向する教師も存在するはずである。
- 6) この点については山本宏樹（2013a）において簡単な説明がなされている。
- 7) なおゼロトレランス、割れ窓理論および大本となっているF.ジンバルドの割れ窓実験の理解をめぐっては、アメリカにおいても支持者・批判者双方に多大な誤解がある点に注意が必要である。詳細はJ.ヤング（2007）を参照のこと。
- 8) もちろん、理念とそれがもたらす帰結には乖離があって当然である。生徒たちが濃密な懲戒的指導を忌避することによって自己排除が起こることは十分に考えられることであるし、また船木正文の以下の指摘に見られるように、そこに理念の濫用の危険性が存在する点は看過されるべきでなからう。「ゼロトレランス方式の生徒指導のなかで、懲戒の名を借りた教師のパワー・ハラスメントが多く生み出され、それにたいする怨念を深めた生徒たちがますます反社会的な資質を形成していく可能性はきわめて高いのではないだろうか。」（教育科学研究会2008:154）
- 9) ただし、義家弘介（2010）や「夜回り先生」こと水谷修（2012）など、こうした特徴に一致しない論者も存在する。かれらについては後述の対話的懲戒の観点から検討を加える必要があるだろう。
- 10) ミラーの批判の矛先は伝統的教育に向けられており、ヒトラーの破壊的人格がどれほど伝統的教育の影響下にある幼少期の厳格なしつけに影響を受けているかを明らかにしようとするものである。なお、この点に関し、ナチスにおいてはペスタロッチとフィヒテが称揚され、ヘルバルトが退けられていたという事実は興味深いものである（竹中1987：305）。
- 11) たとえばAmerican Psychological Association Zero Tolerance Task Force（2008）を参照のこと。

参考文献

- 朝日新聞（2006）「「寛容度ゼロ」生徒指導（私の視点・ウィークエンド）」朝日新聞2006年6月17日付朝刊12面。
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force（2008）Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools?: An Evidentiary Review and Recommendations, *The American Psychologist*, 63（9）, 852-862.
- 新井孝喜（1993）「「開発教授論争」の教育内容論的検討」東京教育大学教育方法談話会 [編] 『教育方法学研究』11号、93-115。
- Alice Miller 1980 *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main（=A.ミラー（1983）山下公子 [訳] 『魂の殺人：親は子どもに何をしたか』新曜社）。
- 稲富栄次郎（1979）『稲富栄次郎著作集（5）ペスタロッチ、ヘルバルトの教育思想』学苑社。
- OECD（2009）*Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.（=OECD（2012）『OECD教員白書：効果的な教育実践と学習環境をつくる（第1回OECD国際教員指導環境調査（TALIS）報告書）』[著] 斎藤里美 [監訳] 木下江美、布川あゆみ、本田伊克、山本宏樹 [訳] 明石書店）。
- 大河原美以（2007）『子どもたちの感情を育てる教師のかかわり：見えない「いじめ」とある教室の物語』明治図書出版。
- 大野達郎（2000）『アメリカの高校改革：日本の学校は何を学ぶべきか』学事出版。
- 加藤十八（2000）『アメリカの事例から学ぶ学校再生の決める：ゼロトレランスが学校を建て直した』学事出版。
- 加藤十八（2009）『いじめ栄えて国亡ぶ：教育再生の鍵はゼロトレランスにあり』幸福の科学出版。
- 加野芳正（2011）『なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか?: 透明な暴力と向き合うために』日本図書センター。
- 喜多明人（2008）「厳罰主義（ゼロ・トレランス）の動向と支援主義の政策・実践」『子どもの権利研究』第13号、子どもの権利条約総合研究所、31-35。
- 教育科学研究会（2008）『「いじめ」を考える（教育別冊）』国土社。
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2006）『「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書：規範意識の醸成を目指して』国立教育政策研究所。
- 小浜逸郎vs諏訪哲二（1989）「高度大衆社会のエロスと文化：家族と学校の行きつく果てにあるもの」『別冊宝島第95号 ザ・中学教師：親を粉砕するやり方編』宝島社。
- 小浜逸郎（1995）「公教育縮小論」小浜逸郎・諏訪哲二 [編] 『間違いだらけのいじめ論議』宝島社。
- 酒井朗（1997）「「児童生徒理解」は心の理解でなければ

- ならない：戦後日本における指導観の変容とカウンセリング・マインド」今津孝次郎・樋田大二郎 [編] 『教育言説をどう読むか：教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社。
- 坂本秀夫 (1982) 『生徒懲戒の研究』学陽書房。
- 嶋崎政男 (2007) 『生徒指導の新しい視座：ゼロトレランスで学校は何をすべきか』ぎょうせい。
- 嶋崎政男 (2013) 『「脱いじめ」への処方箋』ぎょうせい。
- Jock Young 1999 *The Exclusive Society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, Sage Publications, London (=J.ヤング (2007) 『排除型社会：後期近代における犯罪・雇用・差異』青木秀男他 [訳] 洛北出版)。
- Gilles Deleuze 2003 *Pourparlers 1972 - 1990* (=G・ドゥルーズ (2007) 『記号と事件：1972年～1990年の対話』出文文庫)。
- 諏訪哲二 (1990) 『反動的！：学校、この民主主義パラダイス』JICC 出版局 (→ [改題出版] (1997) 『「管理教育」のすすめ』洋泉社)。
- 諏訪哲二 (2013) 『いじめ論の大罪：なぜ同じ過ちを繰り返すのか?』中公新書ラクレ。
- 芹沢俊介 (1997) 『増補版 現代〈子ども〉暴力論』春秋社。
- 芹沢俊介 (2007) 『「いじめ」が終わるとき：根本的解決への提言』彩流社。
- 全国生活指導研究協議会 (2013) 『生活指導2013年2/3月号：いじめを子どもと乗り越える』高文研。
- 竹中暉雄 (1987) 『ヘルバルト主義教育学：その政治的役割』勁草書房。
- 内藤朝雄 (2001) 『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。
- 内藤朝雄 (2012) 『いじめ加害者を厳罰にせよ』ベスト新書。
- 中井孝章 (2008) 『学校身体管理技術：規律訓練から環境管理へ』春風社。
- 中内敏夫 (1973) 『近代日本教育思想史』国土社。
- Basil Bernstein 1971 *Class, Code, and Control Volume 1: Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul (=B.バーンステイン (1981) 『言語社会化論』萩原元昭編訳、明治図書出版)。
- Basil Bernstein 1977 *Class, Code, and Control Volume 3: Toward a theory of educational transmissions (2nd edition)* Routledge & Kegan Paul (=B.バーンステイン (1985) 『教育伝達の社会学：開かれた学校とは』萩原元昭他 [訳] 明治図書出版)。
- ピエール・ブルデュー、堀尾輝久、加藤晴久 (1990) 『いま教育に何を求めるか』『世界』1990年5月号、岩波書店、164-185。
- 藤田昌士 (1996) 『日本の教育課題 4：生活の指導と懲戒・体罰』東京法令出版。
- 藤平敦 (2006a) 「ゼロトレランス理念と日米実践校の事例」『月刊生徒指導』2006年10月号、学事出版。
- 藤平敦 (2006b) 「いま日本で求められているゼロトレランス理念とは」『月刊学校教育相談』2006年11月号、ほんの森出版。
- 船木正文 (2003) 「学校暴力と厳罰主義：アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察」『大東文化大学紀要 社会科学』第41号、大東文化大学、155-170。
- 星野豊 (2010) 「学校内処分の法的妥当性 (3・完)」『筑波法政』第48号、筑波大学社会科学系、1-77。
- 水谷修 (2012) 『夜回り先生 いじめを断つ』日本評論社。
- 松本賢治 (1973) 「ヤッハマンのヘルバルト批判：ヘルバルト研究覚書1」日本教育学会 [編] 『教育学研究』第40巻第3号、1-11。
- 山下英三郎 (2010) 『いじめ・損なわれた関係を築きなおす：修復的対話というアプローチ』学苑社。
- 山本修司 [編] (2012) 『いじめを絶つ！毅然とした指導 3：子どもの命を守った現場教師たちの実践 (教職研修総合特集)』教育開発研究所。
- 山本正身 (1985) 「日本におけるヘルバルト派教育学の導入と展開」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学』第25号、慶応義塾大学大学院社会学研究科、67-74。
- 山本宏樹 (2012) 「「向かい火」としてのパターナリズム：ピエール・ブルデューと民主主義」現代位相研究所 [編] 宮台真司 [監修] 『統治・自律・民主主義：パターナリズムの政治社会学』NTT出版、171-212。
- 山本宏樹 (2013a) 「国際教員調査TALISは現代の黒船か?：教育的信念をめぐる闘争のゆくえ」『SYNAPSE』19 (2013年3月号)、ジアース教育新社、30-35。
- 山本宏樹 (2013b) 「知ることの痛みとその希望：いじめ問題を考えるための17冊」教育科学研究会 [編] 『いじめに向き合う』旬報社。
- 横山謙一 (1997) 「パターナリズムの政治理論：その歴史的考察 (西洋政治史)」澤登俊雄 [編] 『現代社会とパターナリズム』ゆみる出版。
- 義家弘介 (2010) 『ヤンキー最終戦争：本当の敵は日教組だった』産経新聞出版。
- Johann Friedrich Herbart 1806 *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen (=J.F.ヘルバルト (1960) 『一般教育学 (世界教育学全集13)』明治図書)