

学校教育における生徒指導対応の変遷に関する一考察

— 「いじめ問題」をめぐる課題を中心に —

棚 野 勝 文

A Study on the Transition of the Response of Student Guidance in School Education
— Focusing on the Issues involving "Bullying Problems" —

Katsunori TANANO

1. 課題設定

本論文は、最初に日本における学校教育が、生徒指導に対して、歴史的にどのように対応することが求められてきたのかの変遷過程を整理する。次に、生徒指導問題においても、近年、特に社会問題化することが多い、「いじめ問題」を題材として、学校教育が求められる対応方法の変遷の理由を分析・考察することを目的とする。なお、「生徒指導」は、それぞれの時代に応じて歴史的に広義な領域を持ち多義的に使用されているが、本論文では、問題行動対応としての生徒指導を取り上げる。

生徒指導が複雑化・多様化したことを背景に、2017年4月学校教育法施行規則の一部改正により、「チームとしての学校」が法規上整備され、スクールカウンセラー（以後、「SC」と表記）及びスクールソーシャルワーカー（以後、「SSW」と表記）の職務が明記された。新たに規定された職務は、SCは「心理に関する高度な専門的知見を有する者として、不登校、いじめや暴力行為等の問題行動、子供の貧困、児童虐待等の未然防止、早期発見、支援・対応等」とされ、SSWは、「ソーシャルワークの価値・知識・技術を基盤とする福祉の専門性を有する者として、不登校、いじめや暴力行為等問題行動、子供の貧困、児童虐待等の課題を抱える児童生徒の就学支援、健全育成、自己実現を図るため、児童生徒のニーズを把握し、関係機関との連携を通じた支援を展開するとともに、保護者への支援、学校への働き掛け及び自治体の体制整備への働き掛け」とされている。SC、SSWの職務の法規化は、教育再生実行会議第七次提言（2015年5月）、第八次提言（2015年7月）、第九次提言（2016年5月）並びに2015年12月中教審答申『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』等を踏まえた、いわゆる「チームとしての学校」の整備の一環である。この答申では「我が国の学校や教員は、欧米諸国の学校と比較すると、多くの役割を担うことが求められている反面、役割や業務を際限なく担うことにもつながりかねないという側面がある」とし、「生徒指導や特別支援活動等に関わる課題が複雑化・多様化」している状況に対応するために「チームとしての学校」を求めている。したがって、「チームとしての学校」の整備は、生徒指導領域の拡張に伴う教師の担う領域の拡張を要因とした教師の多忙化の解決とともに、現在の学校における生徒指導が、生徒－生徒間、生徒－教師間における個人・相互作用による解決から、学校組織・制度⁽¹⁾による解決を重視した政策上の変化をあらわしているといえる。

そもそも、生徒指導は、欧米諸国においては、教員以外に生徒指導専門職が学校内に設置され、教員の直接的な職務ではないケースが多い。一方、日本においては、教員が兼務する生徒指導主事の設置からもわかるように、法規上も教員の職務とされている。そして、「チームとしての学校」では、複雑化・多様化した生徒指導に対応するために、「組織としての学校」に主眼を置いた、学校と専門員との連携・協働による学校組織としての対応強化を求めている。では、なぜ日本の学校教育は、生徒指導を教員の職務として担い、また、その領域はどのような経緯を経て拡張してきたのか。本論文では、最初に、この学校教育における生徒指導対応・領域の変遷を、問題行動対応に焦点を絞り歴史的に整理することを目的とする。

次に、学校教育において生徒指導への対応が変遷した要因を考察する題材として「いじめ問題」を取り上げたい。いじめ問題は、生徒指導においても、近年、特に社会問題化している課題であり、情報開示、訴訟、責任問題を背後に包含することを常に意識する必要があるなど、現在の学校教育において無視できない領域といえるであろう。そして、いじめ問題は、2013年「いじめ防止対策推進法（以下、「いじめ防止法」と表記）」の成立により、法的にも学校組織としての対応を求めることとなった。いじめ防止法は、いじめ予防および事後対応に対して、学校・自治体が取べき措置を定めている。いじめ防止法は「自殺」の防止や「隠蔽」の防止、「社会問題化」の防止であって、学級や学校でいじめを起きにくくする・起きないようにする等の「未然防止」はあまり眼中にないかのようにすら読める^②との指摘もあるが、いじめ防止法制定後、いじめ問題は子どもの発達課題や生徒—生徒間、生徒—教師間における個人・相互作用による未然防止・解決の視点より、教育行政・学校経営に属する学校組織課題として捉える視点が強くなったといえる。したがって、本論文の後半では、現在の複雑化・多様化したと指摘される生徒指導において、その象徴的課題であるいじめ問題を題材に取り上げることで、生徒指導が学校組織課題として捉えられることになった要因の分析・考察を試みる。

本論文においては、これらの分析・考察を通じて、今後、より複雑化・多様化すると考えられる生徒指導に対して、学校教育は、どのように対応していく必要があるのか、また「チームとしての学校」は、歴史的視点から学校教育としてどのような意味を持つのかを考える端緒となる知見を提供できると考える。

2. 生徒指導の変遷

1) 戦前期

明治期における生徒指導は、明治14年の政変により漢学・独逸学を奨励する文教政策に方針転換されたことを契機に、学校組織を主体とした学校管理課題ではなく、教授・訓育領域になったと指摘されている^③。そして、独逸学を奨励する中で、修身科が教授法の中に含まれ「正課の教授が、学校教育の領域のほとんどすべてであった^④」と述べられていることから、生徒指導は、天皇絶対主義を児童・生徒へ徳育として植え付けることを目的とした修身科における教科指導が中心であったと考えられる。

1922年に少年法が成立し、不良少年、犯罪少年に対する直接の対策は、警察を中心とする捜査機関と司法省所轄の少年保護機構の少年補導ないし保護活動が中心となった。そして、一般的には、学校教育、社会教育を含む狭義の教育活動は正常児を対象とする学問に自らの範囲を限定してしまい、非行の問題は正常児の教育から閉めだされる傾向を生み出すことになった^⑤と指摘されている。しかし、学校教育、特に中等教育段階における諸学校は、社会的・文化的環境が大きく変容しはじめる1920年代以降、校外における少年の非行問題に全く無関係ではなく、生徒の学校外における生活領域にさまざまな関わりを持つことになる^⑥。この校外における学校の関与に深く関わったのが、1928年大阪府に最初に設置され、全国に広がることとなる教護聯盟による教護活動である。教護聯盟は、学校がその活動運営に関わるが、一定の組織と、予算を持ち、専任員を置くなど、学校外に新たに設置された組織である。そして、その活動目的は、主に中等学校生徒の校外生活を捕捉しようとしたものである。

戦時体制期である1940年文部省の指示により、校友会などが学校報国団に改組された。また、学校報国団の内部に軍事教練、勤労働員に重点を置いた指揮系統をいっそう明確にした全校編隊を設けることを目的とした学校報国隊の結成が進められ、一部の地域では、校外教護機関との統合なども実施^⑦された。太平洋戦争が避けられない状況下において、軍事教練・勤労働員などを目的とした学校報国隊が組織されたことは、学校外における生徒の活動に対して学校が担うべき領域が拡大することを意味した。

2) 戦後期

1946年「米国教育使節団報告書」を基に、占領期の教育が展開されることになる。そのなかで、アメリカで通常生徒指導に相当する言葉であるガイダンスが日本に導入された。ガイダンスが導入され、研究報告

書である『指導』が公刊された後、1948年からはじめられたIFELにおいて、ガイダンスの講義も始まる。1949年文部省『新しい中学校の手引』では、生徒指導として、「教育指導」、「健康指導」、「職業指導」、「人格指導」、「趣味指導（余暇利用指導）」を挙げている。このことから、ガイダンスの導入により、生徒指導は学校教育の課題として扱われるものとされたのがわかる。また、『新しい中学校の手引』においては、生徒指導が教師の領域との前提で記述されており、生徒指導が専門員による活動領域として学校教育へ導入されることは、戦後当初からなかったと理解できる。

一方、生徒指導が学校教育の課題であるとの認識が始まった終戦後においても、青少年の問題行動は、一貫して社会問題であった。政府は、当初、青少年の非行・犯罪の原因を「今日の経済状態、戦争の及ぼした精神的荒廃」としていたが、1949年頃からは、いわゆる中流階級の子どもの犯罪の割合が多くなったことなどから、原因を「家庭（親）の問題」、「子ども自身の問題」と考えるようになり、青少年問題の政策を新青少年対策として開始した。具体的には、1949年に内閣官房に青少年問題対策協議会（後の青少年問題協議会）を設置し、この協議会の審議にもとづき内閣官房長官名で「青少年対策について」が、各都道府県知事あてに通達された。この通達では、青少年問題に対する措置の大半は、家庭裁判所の活用、児童福祉司、児童委員等の活用、職業指導など、社会教育の領域に含まれ、「社会教育としての青少年教育の担当すべきこと⁽⁸⁾」と位置づけられていた。石田が、占領期における生徒指導を、「学校の「生徒指導」はガイダンスと同義であり、問題行動対策は、社会教育を中心に行われていた⁽⁹⁾。」と指摘していることからわかるように、問題行動対応は、この時期においては依然として、学校教育外の課題として認識されていたことがわかる。

1951年、占領終了の頃から、「生活指導」の用語が広く用いられるようになった。この後、「生活指導」は、一時期多様な概念を持ち学校教育において実践されるようになる。そして、この生活指導の概念が多様であったために、問題行動対応の概念も含むこととなり、文部省も『問題青少年の理解と指導』『問題児指導の実際』を出版するように、「就学及び不良防止」に取り組むようになった⁽¹⁰⁾。そして、昭和30年代には、青少年の問題行動対応として、「特別教育活動（教科以外の活動）を通じた生活指導の強化」や「校外生活指導」の充実強化が求められるようになり、1962年の文部省「青少年の非行対策について」において、非行生徒に対する指導体制の確立を初めて直接的に学校に求め、1963年より「生徒指導」の充実強化が施策として実施され、学校教育における「生徒指導」に問題行動対応の役割が課せられるようになってくる⁽¹¹⁾。1964年、文部省は、青少年の不良化が増加したため、生徒の健全育成と非行防止対策として全国で62校を生徒指導研究推進校として指定するとともに、全国に90人の生徒指導担当の指導主事を配置した。このように、戦後当初は社会教育として捉えられていた問題行動対応が、少年非行の増加、進学率の上昇などを背景に、学校教育における生徒指導に組み込まれていくことになる。

1965年に文部省が配布した『生徒指導の手びき』において、「生活指導」という用語は、現在かなり多義に使われているので、本書では「生徒指導」という用語を用いた」としたことで、以後、生徒指導が用語として用いられるようになる。この『生徒指導の手びき』では、生徒指導の意義として、「現在の学校教育、特に中学校や高等学校の教育において、生徒指導の充実、強化が強く要請される根拠として、青少年の非行の増加—青少年・生徒の増加、粗暴化、集団化等—の現象とそれに対する対策があげられるが、生徒指導の意義は、このような青少年の非行といったいわば消極的な面にあるのみではなく」との記述があることから、この時期には「学校教育」における生徒指導に、問題行動対応が含まれていたことが理解できる。

その後、1969年に学習指導要領が改訂され、特別活動の内容に新たに「学級指導」が加えられた。坂本が、この改訂を捉えて「毎週1時間（中学校）実施される学級指導の時間は、あらゆる場と時間において展開されている生徒指導の機能を基盤として、行われなければならない。ここにおいて、生徒指導が“学級指導”という内容（特別活動の内容）をもって、学校の教育課程のなかに、はっきりと領域として位置づけられたのである⁽¹²⁾」と述べているように、生徒指導は教育課程にも組み込まれることとなる。

1970年代後半より全国的に広がりを見せ始めた校内暴力は、1983年に検挙数のピークを向かえ、文部省

は、この事態に対し相次いで問題行動対応に関する通達⁽¹³⁾を出すことになる。これらの通達では、全教師一体となった積極的な生徒指導、警察等関係機関との連携はもちろん、生徒の出欠確認の厳重化、授業のない教師の校内巡視、教師の校外パトロールなどによる生徒校外生活指導の重視など、教師の日常的な生徒指導活動方法までが明示されることになる。そして、1975年には、中学校・高等学校において生徒指導主事が、教師の充て職として制度化されることにより、生徒指導は、教師の担うべき領域として学校教育へ本格的に組み込まれることとなる。

このように、生徒指導における問題行動対応は、戦前から戦後当初までは、天皇主権下における徳育に主眼を置いた修身科として教科指導される以外、学校組織からは外部化され、社会教育問題として扱われ、警察・司法機関・教護聯盟などの活動に学校が協力する形で進められていた。しかし、戦後のガイダンス導入による生活指導の概念の多様化に伴い、1960年代前半には、学校教育における「生徒指導」に問題行動対応の役割が課せられるようになる。そして、1970年代後半より社会問題化する校内暴力への対応などで、生徒指導主事が制度化されることからわかるように、生徒指導は、生徒—教師の相互作用レベルのみではなく、学校組織レベルにその対応を求める状況に推移してきたことがわかる。

3. 生徒指導の変遷要因 —いじめ問題を通して—

1) 現在のいじめ問題をめぐる課題

問題行動対応が、教育問題として社会教育から学校教育へ取り込まれていくのが、1960年代前半からであった。では、次に、学校教育において生徒指導が、主に学校組織レベルの課題へと移行する要因を、いじめ問題をテーマに考察したい。

2011年10月に大津市立中学校2年生男子の自殺（大津市中学生自殺事件）をきっかけに、いじめ防止法が成立したことにより、いじめ問題は、新たな学校経営上の課題として位置づけられ、学校管理上の「問題」となり⁽¹⁴⁾、学校にとって危機管理対応の問題になったと指摘されている。また、小野田は、いじめ防止法では多くの法的債務の遂行が「学校組織」に課せられているが、現在の学校の権限と能力では履行が不可能と思われること、また、「教育的解決」より「法的な解釈」が中央に置かれるという法化現象の学校現場への浸透⁽¹⁵⁾を指摘している。

このように、現在のいじめ問題は、その法化現象が指摘されるなど、学校組織において主に対応される課題として認識されているといえる。では、なぜいじめ問題は、学校組織において主に対応すべき課題として認識されることになったのか。その変遷過程と要因を以下に考察する。

2) 問題行動の変遷といじめ問題

最初に、問題行動対応と学校の関係が、先行研究によりどのように整理されてきたのかをみる。

伊藤は、戦後の問題行動の変遷を「表1」のように、発生場所が学校外から学校内へまた、平成期にはいる90年代には、各個人の「心」へ変遷してきたとまとめている。また、藤田⁽¹⁶⁾は、戦後を3段階に区別し、第1段階は、集団就職や暴走族など主として学校の外での問題が注目された高校進学率が約9割を越えた昭和50年当初（1970年代半ば）まで、第2段階は、校内暴力、対教師暴力、いじめなど主として学校の中での問題が注目され始めた情報化、消費の高度化が顕著となり社会生活が流動化しはじめた昭和60年代（1980年代半ば）まで、そして第3段階が、不登校や高校中退や保健室登校のように、教室・学校の拒否という象徴的に注目される学校化社会の一元的価値や規範と社会生活や価値観の多様化との狭間で問題が起きた段階としている。

【表1】 問題行動の変遷⁽¹⁷⁾

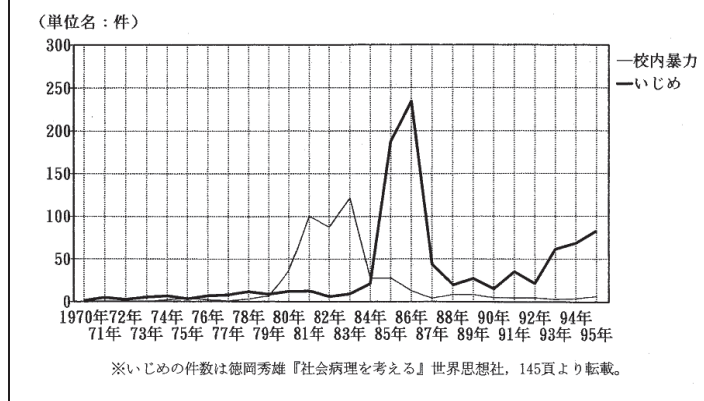
	敗戦～50年代	60年代	70～80年代	90年代
発生場所	学校外	学校内外の境界	学校内	学校の内外、「心」
性質	貧困、生存競争	疎外	受験戦争、反抗	教育の拒否、人間関係、秩序の解体、「心」
原因	社会	社会と学校の接続	学校	学校、「心」
解決策	経済・福祉	学校教育	学校教育	「心」、関係の再編

前述したように、1960年代前半には、問題行動対応が、生徒指導化し、学校教育における課題と認識されるようになった。一方で、子どもの問題行動が、学校組織を脅かす課題となるのは、70年代以降学校内に問題行動の場所が移動するのがひとつの要因になるといえる。この時期に、大きな学校課題となったのは70年代後半から社会問題化し、82～83年に社会問題としてピークを向かえた校内暴力である。しかし、校内暴力問題では、校内暴力の40%が対教師暴力であり⁽¹⁸⁾、そもそも校内暴力が社会問題化した背景に、生徒が教師に対して暴力を振るうという、あってはならない事象に対する社会的関心事であったため⁽¹⁹⁾、その原因を「落ちこぼれ」「偏差値秩序」「受験戦争信仰」の犠牲者として子どもたちを見る視点、すなわち当時の「教育構造」に対する「疎外された生徒の異議申し立て」を原因と考える⁽²⁰⁾、社会・文化レベルにおける課題である論調が多く見られ、校内暴力を防ぐ要因として、学校の瑕疵などによる責任問題へ転嫁されにくい構造があったといえる。そのため、「組織としての学校」すなわち、校内暴力の対応が、主として学校組織であるとの社会認識が弱かったといえる。

校内暴力報道がピークの83年に、校内暴力からいじめ問題へ社会問題の関心が移動する転機になったと

いわれる2件の事件が発生する。暴力生徒を先生が刺した忠生中事件と、横浜中学生浮浪者殺人事件である。この2つの事件は、受験競争の重圧にさらされた子どもが、より弱者を攻撃しストレスを発散した事件として認識され、「弱いものいじめ」の問題として取り上げられた⁽²²⁾。この後、校内暴力に代わりいじめ問題の記事が85年から急増することになる(「図1」)。この時期、いじめ問題が増えた原因としては、当時は校内暴力問題解決のため、学校の管理教育体制、教師の体罰など

【図1】 校内暴力といじめの記事数⁽²¹⁾



に対する子どもの反応とする文脈が語られていた⁽²³⁾が、いじめに対する捉え方が拡大し、校内暴力の問題が、いじめ問題という新たな教育問題報道へ同化⁽²⁴⁾したことも要因として大きいと思われる。そして、校内暴力問題は、社会・文化レベルの課題としてクローズアップされたのに対し、いじめ問題は、この後、学校組織の課題として扱われていくことになる。

このように、1980年代前半までは、いじめ問題は校内暴力問題の陰に隠れ同化し、社会問題化していなかった。いじめ問題が社会問題化するのには、1985年大阪府高石市自殺事件において、「死を呼ぶ“いじめ”」(朝日1985.1.23)と報道され、1986年中野区立富士見中学校いじめ自殺事件(鹿川君事件)以降である⁽²⁵⁾。その後、1994年愛知県大河内君事件、2006年北海道滝川市事件と、いじめ問題は周期的に社会問題として大きく取り扱われ、2012年大津市中学生自殺事件を契機に、いじめ防止法が成立することになる。

では、いじめ問題はなぜ、主に学校組織による解決が求められる基調となっていたのだろうか。それを考える視点を以下に3点挙げる。

3) いじめ問題裁判をめぐる法構造

過去の裁判例から、いじめを巡る裁判を正確に抽出することは困難である。なぜなら、80年代以前において、現在いじめと認識される行為が、いじめ行為として捉えられず、学校事故、恐喝事件、傷害事件、殺人事件等として訴えられており、そこから、事件の背景を読み解き、現在の定義でいじめを抽出することは困難であり、また、いじめの定義をめぐる議論を対象としない本論文においてもあまり意味を持たないと考える。例えば、現在の定義であればいじめ問題として取り上げられる事件は、すでに1951年「岡山・津山市で県立高校2年が同級生を刺殺して逮捕、悪口を言われて」との事件⁽²⁶⁾を見ることができる。したがって、ここでは、いじめの定義が現在とほぼ同じに認識され、いじめ問題が社会問題化した85年以降におけるいじめ裁判を抽出し考察したい。

学校事故等と同様に、いじめ問題が裁判となる場合、多くは国家賠償法第1条1項「国又は公共団体の公権力の行使に当たる公務員が、その職務を行うについて、故意又は過失によって違法に他人に損害を加えたときは、国又は公共団体が、これを賠償する責に任ずる」によって訴えられる。したがって、学校設置者の責任を問うためには、その前提として教職員が「故意又は過失によって違法に他人に損害を加えた」ことが必要となり、いじめ訴訟においては、基本的にいじめを原因とする自殺・傷害などに対する教員の「安全配慮義務違反」「予見可能性」が問われることになる。85年「浦和市長立三室小いじめ負傷事件」判決が浦和地裁であり、担任教師に対し、いじめられる可能性のある児童に対する万全の措置を講ずる義務、一般的指導にとどまらない抜本的ないじめ対策義務違反の過失を認定した(判時1559号、68ページ)。この時期には、いじめ問題は、「子ども同士の学校生活における人間関係に由来するものであり、まさに学校、教師の生活指導の対象となるものであるから、偶発的に発生する生徒間の校内暴力と異なり、基本的には学校側の責任の範囲に含まれると考えられる⁽²⁷⁾。」として、いじめ防止の問題は生活指導の対象に含まれるとして、基本的には学校責任の範囲であるとの認識が現れてくる。

いじめ問題は自殺と結びつくことで社会問題化した。1990年以降、いじめを原因とした子どもの自殺をめぐる裁判が増加することになる。逆に、1990年以前で刊行物に登載されたいじめによる自殺をめぐる訴訟は、1981年新潟地裁(判時1031号、158ページ)しか見ることができない⁽²⁸⁾。1990年以降のいじめ訴訟は、国家賠償法を根拠としているものが多い(例外として、債務不履行、民法715条1項〔使用者責任〕による訴訟例がある⁽²⁹⁾)。したがって、いじめ問題が裁判となった時点で、国家賠償法による訴訟となるため、学校設置者である教育委員会が直接の被告となり、教育行政・学校組織の問題となる法構造を持つといえる。そして、90年代以降、いじめ問題が社会問題化し、いじめをめぐる裁判が増えることは、学校における意識も、いじめの可能性が疑われるすべての事案に関して、裁判を前提とした組織運営を求めることとなり、学校現場において、いじめ問題は、学校事故と同様に危機管理課題となり、学校組織における問題と意識されはじめることになったといえる。そして、いじめ防止法の成立により、いじめ問題が、いじめの未然防止より「隠蔽防止」や「社会問題化防止」に関心が移ったことにより、学校組織における課題であるとの認識が決定的となったと捉えることができる。

4) いじめの構造理論

いじめが社会問題化した86年に森田洋司・清水賢二により「いじめ集団の四層構造論」が出され、現在においてもいじめの構造理論として、多くの支持を得ている。この「いじめ集団の四層構造論」におけるいじめ理解は、いじめを学校組織の問題として認識させる重要な論拠のひとつとなっている。山本⁽³⁰⁾が指摘するように、「いじめ集団の四層構造論」が受け入れられることにより、クラスにおいていじめ問題が起きたときには、クラス全員が理論上その当事者となる構造ができあがる。したがって、クラスの集団構造によ

つてもたらされると解釈されるいじめは、クラスの責任者である教師のいじめ問題に対する責任を免れようがなくなる構造を作ることになる。また、いじめ問題は時としてクラスを越えて発生するため、学校が組織としていじめの責任を負うことが求められることになる。そして、「いじめ集団の四層構造論」は、直接の加害者の責任を見えにくくするともいわれ、社会的には、加害者生徒と被害者生徒間という相互作用レベルにおける解決の意識が弱まる。したがって、「いじめ集団の四層構造論」の認知の広がり、学校組織に主に問題解決をすべき当事者としての役割を与えることになったひとつの要因と捉えることができるだろう。

5) 「苦痛」としてのいじめ

85年警察庁はいじめを「単独または複数で、特定人に対して、身体への物理的攻撃のほか、言動による脅し、いやがらせ、仲間はずれ、無視などの心理的圧迫を反復継続して加えること（1985年「犯罪白書）」と定義し、86年文部省は、いじめを「自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」と定義した。そして、いじめ防止法では、「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」と定義した。このように、いじめは、それが社会問題化し対応が強化されはじめた85年当初から、心身の苦痛＝「心」の問題と定義されており、いじめ防止法の定義においては、行為の継続性を問わなくなった点を特徴としている。

ところで、いじめを「心」の問題としたことに関する課題を考察する上で、組織存立の要件として、組織が環境から「正当性」を調達することであるとの新制度派組織論の視点から見た学校組織論について触れておきたい⁽³¹⁾。ここで言われる正当性とは「社会的に構成されたシステムのなかで、ある主体の行動が望ましく、適切であり、妥当であるという一般化された知覚ないし仮定⁽³²⁾」と定義される。また、正当性は制度的環境と、技術的環境から調達することが可能であるとされている。そして、一般に学校組織においては技術的環境からの調達は、学校教育の目標が曖昧で成果が見えにくいことを理由にそれほど高いものでないとされている。一方、制度的環境には、近代的学校制度のように制度化されたルールを確立し儀礼的分類を維持する期待と、活動に対する期待の2つが存在する⁽³³⁾。この中で、儀礼的分類による学校組織の正当性は、近年の民間人校長制度や不登校問題に対する「教育機会確保法」の成立などが象徴しているように、その維持よりも緩和が期待されており、揺らぎは始めているといえる。一方で、酒井によれば、活動に対する期待は、学校組織の「正しい指導」神話として現在も存在し、その神話に沿った活動を教師に期待しているとしている。そして、現在の「正しい指導」神話のキーワードが「生徒との触れ合い」であり、「カウンセリングマインド」で受容的に理解し、教師－生徒間の信頼関係が指導上最も重要になると指摘している⁽³⁴⁾。

この「正しい指導」神話に依拠すると、いじめ問題を「心」の問題として捉えたならば、教師は生徒と触れ合う中で受容的に理解することが、当然の責任として与えられることになる。また、「正しい指導」神話は、組織存立の内部要件である成員の動機づけである教師の動機づけも同時に構築し、日本の教師は教師－生徒の関わりを重視しているといえる⁽³⁵⁾。したがって、学校組織に対する外部からの期待と教師の動機づけが一致することで、外部の期待は際限なく高まり、逆に、いったん問題が生じたときには、いっそう教師・学校が非難される構造⁽³⁶⁾が、いじめ問題に象徴的に現れていると捉えることができる。そして、現在のいじめ問題対応は、いじめ防止法改定時の議論で、いじめを認知した教師がそのことを学校組織へ連絡しなかったときに処罰の対象とする案が議論されたことから分かるように、いじめ問題への対応をひとりの教師にではなく、学校組織に求めている。このように、「苦痛」としてのいじめ」としてのいじめ問題の捉え方が、「正しい指導」神話を通して、教師、学校教育への解決の期待を高め、結局は、いじめ問題の解決を

学校組織に求めることとなる要因のひとつと指摘できる。

そもそも、いじめの定義が主観的な「心」の問題となり、しかもいじめ防止法により、その継続性を問わなくなったことは、いじめ問題を学校から根絶することはできない、もしくは、いじめ防止を放棄し、いじめは発生時に対応する危機管理問題になったとの捉え方もできる内容である。そして、その根絶不可能な「心」の問題である、いじめ問題に対応しながら、生徒の心に寄り添う「正しい指導」神話が、学校組織の正当性を担保する要件である限り、いじめ問題は、学校組織で解決すべき問題であり続けることになる。

しかし、いじめ問題が「心」の問題である限り、学校組織においては、危機管理課題として発生時の責任の有無を論じることしかできない。そこで、「心」の問題であるいじめ問題から学校組織を守るためには、いじめ問題の法化という作業が皮肉にも有効かもしれない。法化は責任回避という現象をおこす⁽³⁷⁾と指摘されており、「法に則った対策を実施したという実績があれば、自殺等があっても学校の責任は問われない。だから、裁判で負けないよう最小限の取り組みだけを学校は行う⁽³⁸⁾」ということであり、いじめ防止法が求める学校への責任が、学校組織の権限と能力を超えているならば、皮肉にも小野田が「いじめ訴えがあった場合の記録の取り方⁽³⁹⁾」を述べたことに、現在のいじめ問題への学校組織としての対応方法が、象徴的に現れているともいえる。

4. まとめ

本論文では、最初に、生徒指導と学校に関して、歴史的変遷を整理した。明治期の学校教育は、児童生徒の生活指導を、修身科における教科教育としていた。その後、大正期、昭和初期においては、日本の全体主義化など、当時の社会的環境を背景に、青少年に関わる諸課題の解決に学校教育を巻き込む動きが現れはじめ、徐々に学校・教員が、教科指導外で生徒指導に関わることになる。しかし、概括的には戦前は、問題行動対応においては警察・司法機関や教護聯盟など学校外部の組織、専門員が主体的に活動し、学校は外部組織に協力する体制であったといえる。

戦後ガイダンスの導入とともに、生徒指導が学校に内部化されていく。そして、ガイダンスにおける生徒指導が、一時期、極めて広範囲な意味を持つ生活指導に変わる中で、青少年非行が社会問題化し、生活指導の一環として問題行動対応も、学校へ内部化してきた過程を見てきた。

そして、問題行動対応としての生徒指導は、現在の認識ではいじめと判断される事例が含まれる校内暴力が社会問題化しはじめた頃には、徐々に、その解決が、生徒—生徒間、生徒—教師間における個人・相互作用による解決だけでなく、解決の重心を学校組織に求める傾向が高まってきたといえる。そして、1985年以降にいじめが自殺と結びつき、その後もいじめ問題として幾度となく社会問題化した結果、現在のいじめ問題は、いじめ防止法が、その行為としての解決の主眼を学校組織にしていると捉えることが可能な内容となった。この、いじめ問題において、解決方法の重心が、学校組織へ移行した理由としては、「いじめ問題裁判をめぐる法構造」「いじめの構造理論」「苦痛」としてのいじめ」などを要因としていることに言及できた。

学校の正当性を担保することは、学校組織はもちろん外部も望んでいることである。学校の正当性を完全に否定する社会の成立は、子どもの教育を学校が担っている制度が変わらない限り、今後も望まれないだろう。一方で、子ども・学校・地域を取り巻く環境も複雑化・多様化し、激しく変化する中で、組織の正当性の調達が困難な時代になってきているとも指摘できる。根絶不可能ないじめ問題において、学校が組織の正当性を担保するために、法化現象が必要であったとの理解も可能であった。しかし、ハーバーマスの「家族であれ学校であれ、その外的な構造を法的に制度化する以上のことをすべきではない⁽⁴⁰⁾」との指摘を待たなくても、基本的に教育活動に法化は馴染まないと考える。

現在、「チームとしての学校」により、学校組織にSC、SSW、部活動指導員など外部の専門家を入れる制度整備が進んでいる。これは、学校組織の正当性を、いじめ問題のように法化に頼るのではなく、学校組織の専門性を高めることにより維持しようとしている行為であると捉えることも可能ではないだろうか。

【 注 釈 】

- (1) 藤田は、教育問題の4次元を設定し、それぞれに、ミクロレベル=個人・相互作用、ミドルレベル=組織・制度、マクロレベル=文化・社会と区分している。(藤田英典「教育問題の社会学」天野郁夫・藤田英典・苅谷剛彦『改訂版教育社会学』放送大学教育振興会、2010年、27ページ)
- (2) 滝充「法律制定の意義を管理職としてどう受け止めるか」『月刊教職研修 2013年10月号』494号、教育開発研究所、2013年、19ページ
- (3) 平井貴美代「学校経営はどのように語られ論じられてきたか」小島弘道・勝野正章・平井貴美代『学校づくりと学校経営』、学文社、2016年、120-122ページ
- (4) 奥田真丈監修『教科教育百年史』建帛社、1985年、483ページ
- (5) 守屋克彦『少年の非行と教育』頸草書房、1977年、83ページ
- (6) 鳥居和代『青少年の逸脱をめぐる教育史-「処罰」と「教育」の関係-』不二出版、2006年、190ページ
- (7) 鳥居和代、同上書、166-167ページ
- (8) 藤岡貞彦「社会教育理念の転換」、碓井正久編『社会教育(戦後日本の教育改革第十巻)』東京大学出版会、1971年、149ページ
- (9) 石田美清「学校における生徒指導と問題行動対策-昭和20・30年代の文部省通知と青少年問題協議会答申の分析を通じて-」『上越教育大学研究紀要』25-1、2005年、266ページ
- (10) 石田美清、同上書、266ページ
- (11) 石田美清、同上書、266ページ
- (12) 坂本昇一「わが国における生徒指導の歴史」沢田慶輔・飯田芳郎・樋口幸吉・鈴木清・堀久編『新生徒指導事典』、第一法規、1982年、20ページ
- (13) 1978年「児童生徒の問題行動の防止について」、1980年「児童生徒の非行の防止について」、1981年「生徒の校内暴力等の非行の防止について」、1983年「公立の小学校及び中学校における出席停止等の措置について」等が出されている。
- (14) 安藤知子「学校における経営課題としての「いじめ問題」」『学校経営研究』40、大塚学校経営研究会、2015年、23ページ
- (15) 小野田正利「「いじめ」記録の取り方が明暗を分ける～いじめ防止対策推進法下の学校の責務」『季刊教育法』182、エイデル研究所、2014年、40-41ページ
- (16) 藤田英典、前掲書、37-39ページ
- (17) 伊藤茂樹「「心の問題」としてのいじめ問題」『教育社会学研究』59、日本教育社会学会、1996年、23ページ
- (18) 小林剛「なぜ、いじめ・体罰が起きるのか」『季刊教育法』62、エイデル研究所、1986年、35ページ
- (19) 太田佳光「教育問題の社会的考察(Ⅱ)-校内暴力問題の言説分析を中心に-」『愛媛大学教育学部紀要 教育科学』44-2、愛媛大学、1998年、80ページ
- (20) 太田佳光、前掲書、82-83ページ
- (21) 太田佳光、前掲書、81ページ
- (22) 太田佳光、前掲書、83ページ
- (23) 長谷川幸介「「いじめ」による学校事故と安全保証義務」『季刊教育法』59、エイデル研究所、1985年、116-122ページ／池田恵理子・今橋盛勝・梶原和夫・田中紀子「体罰・いじめ問題を誰が解決するのか」『季刊教育法 臨時増刊号 体罰・いじめ』64、エイデル研究所、1986年など
- (24) 太田佳光、前掲書、80ページ
- (25) 間山広朗「概念分析としての言説分析-「いじめ自殺」の(根絶=解消)へ向けて」『教育社会学研

- 究』70、日本教育社会学会、2002年、145-163ページ／・徳岡秀夫『社会病理を考える』世界思想社、1997年／・伊藤茂樹、前掲書
- (26) 山本健治『[年表] 子ども事件1945-2015』つげ書房新社、2015年、33ページ
- (27) 高橋清一「「いじめ」による事故と学校・親の責任」『季刊教育法 総特集いじめ・体罰の法的検討』62、エイデル研究所、1985年、47ページ
- (28) 福田健太郎「学校事故と学校設置者の責任-いじめ事案から見た法論理の現状と課題-」『人文社会論叢 社会科学篇』20、弘前大学、2008年、82ページ で、いじめ自殺裁判の最初の例として挙げられているが、この裁判においても「いじめ」ではなく、「繰り返し乱暴」「いやがらせ」という用語が使用されており、80年代前半の「いじめ」に対する意識をうかがうことができる。
- (29) 福田健太郎、同上書、83-84ページ
- (30) 山本雄二「言説的实践とアーティキュレーション-いじめ言説の編成を例に-」『教育社会学研究』59、日本教育社会学会、1996年、74-75ページ
- (31)・菊池城司「教育改革と教育変動」『教育社会学研究』41、日本教育社会学会、1986年、38-49ページ／・耳塚寛明「社会組織としての学校」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣ブックス、1992年、72-90ページ
- (32) 涌田幸宏「新制度派組織論の意義と課題」『三田商学研究』58-2、慶應義塾大学出版会、2015年、228ページ
- (33) 酒井朗「現代日本における学校組織の存立に関する社会学的研究」『アカデミア人文・社会科学編』63、南山大学、1996年、249-270ページ
- (34) 酒井朗、同上書、258-260ページ
- (35) 酒井朗、同上書、261ページ
- (36) 酒井朗、同上書、263-264ページ
- (37) ユンゲル・ハーバーマス『コミュニケーション的行動の理論 (下)』訳丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田教実・馬場孚瑳江・脇圭平、未来社、1996年、379ページ
- (38) 滝充、前掲書、18ページ
- (39) 小野田、前掲書、39-44ページ
- (40) ユンゲル・ハーバーマス、前掲書、378ページ