

# 存在論としていじめを考える

第5回子ども学会議大会推進委員長

浜田寿美男 (奈良女子大学 文学部教授)

## 問題の根はいつも複合的

この社会のなかで起こる問題の根はいつも複合的です。だけど私たちに見えるのは、多くの場合、その問題によって引き起こされた結果だけ。表面に現れたこの結果の背後を掘り下げていけば、そこには深い根がいくつも絡み合っている。なのに、私たちはとにかく表面だけを見て、なんとか問題を押さえ込もうとします。熱が出れば解熱剤で熱を下げ、下痢になれば下痢止めですそれを抑えるようなもので、日常の場面はそれですむかもしれませんが、国の政策などとなれば、そんな対症療法でいいの？ と言いたくなります。

たとえばいまの学校教育の世界では、「教育再生」などというスローガンを立てて、鳴り物入りでいろんな勇ましい提言がなされていますが、どれもみな、まったく単純な対症療法を並べただけで、正直、あきれてしまいます。学力低下に対してはゆとり教育を見直し、授業時間を増やすとか、いじめ対策にはいじめの加害者を出席停止にするとか、徳育を強化するとか……。表面を押さえ込むだけで、その根を洗おうとする姿勢はうかがえません。

学力低下は、その言葉だけが一人歩きしていて、どういう学力が低下しているのか、その低下がそもそもどういう意味で問題なのかは問われないまま、とにかく学力低下が問題なのだと言うばかり。問題の根このところで、ほんとうは子どもたちが学校で学ぶことの意味を見失って、むしろ学びから逃走しているのだとすれば、授業時間を増やせば増やすほど、かえって学びからの逃走を加速させるだけではないか。そう思うのですが、そうした議論はいつか聞こえてきません。

いじめにしても、徳育に力を入れるとか、厳罰で臨むとかいうことですむような話なのかどうか。心の教育などと言って「一緒に仲良く」をスローガンにしながら、他方では、子どもたちが学校に行くことの意味を、学力という個体単位の評価に集約させて、事実上子どもたちの共通性を分断しているのですから、これそのものが矛盾です。その上で、いじめはその規律違反だから厳しく罰するというのでは、深刻ないじめはますます潜行するだけ。そんなことは目に見えている

じゃありませんかと言いたくなります。

政治の世界ではスローガンが飛び交います。いやミニ政治の世界というべき学校のなかも、校門の前に掲げられた「標語」から、黒板の端に書かれた「今週の目標」まで、スローガンで溢れています。だけどスローガンというのは、たいていの場合、立てたところでもうその役目は終わっている、そうしたアリバイ的なものにすぎません。逆に、スローガンを立てた上でこれを徹底しようとすれば、監視の目を光らせて、摘発、指導しなければなりませんし、それが厳しくなればなるほど、表面だけつころう態度が前面に出て、問題の根はそれだけ深くなります。

「差別をなくそう」と言って差別がなくなったためしはありません。同じように、「いじめをなくそう」といくら叫んでも、あるいは教室でしつこく説教を重ねても、それでいじめがなくなるはずもありません。問題の根元を洗わないで「いじめ撲滅」などと声高に叫ぶ精神の貧しさのほうを疑う、そんな感性をこそ、私たちは自分たちのなかに育てていかなければならないのかもしれないかもしれません。

## ごく素朴な存在論から

しかし、問題の根を洗うといっても、それは容易なことではありません。その容易ならざる課題をここで全面展開するだけの余裕も力量も、私は持ち合わせていないのですが、ただいくつかヒントめいたことを並べるくらいならできるかもしれません。と言っても、私は学校という現場に身をおいた人間ではありませんから、具体的な事例に即して現実的な方策を提言できるわけではありません。むしろいじめの現場は別にして、人間という存在の条件に照らしたとき、いじめがそもそも何であるかを白紙から見直してみる。いじめの原因探しではなく、少々大仰に言えば、いじめを成り立たせている人間の条件を探るということになるでしょうか。つまり、いじめの存在論です。もっともそれは高邁な哲学的存在論ではなく、「人は身体をもって生きる」という、ごく素朴な存在論から出発した議論ですが……。

ということで、ここではいじめという現象を、まず

子どもの人格の未熟性のようなレベルで考えないことにします。つまりそれを規範意識や公的意識の脈絡で論じない。むしろ反対に、むしろ性善説に立って、子どもであれ大人であれ、誰もがその根では基本的に善であるという前提で考えることにします。つまり善をなすことを善しとし、悪をなすことを悪しとする、そのことをみんな知っていて、できればそうしたいと思って生きている、そういう前提で考えることにします。人間の現象を考えるときには、とりあえずそうして方法的に性善説に立った方が、物事がよく見えてくるのではないかと思うからです。

ただし、その性善説は、厳密に言えば主観的性善説、つまり他者から見たときはともかく、みんな自分のなかでは性善で、自分として善いことをしているつもり、悪いことはしていないつもり、なのに世の中には、ときどきとんでもない悪がはびこる。そうした主観的性善説の立場を方法的に選んで、そこから人間の現象を考えてみようというわけです。裏返して言えば、悪の根を個人の悪意のなかに見ないという立場です。

その上で、対象とするいじめの範囲も限定しておきます。いじめと一口に言っても、その具体的なかたちは様々で、それらを一つひとつ取り上げて論じるわけにはいきませんから、ここでは、一人の子どもが複数の子どもたちによって身体的、あるいは関係的な攻撃を受けるといふ、「一対多」の構図のいじめに限定して考えます。それが、今日のいじめのもっとも典型的なものだと考えるからです。

ということで、「一対多」の構図のいじめを、主観的性善説の立場に立って見ていくということにします。

## 身体が生きる遠近法

さて、方法と対象をこのように絞ったところで、素朴な存在論から最初に確認しておきたいことは、人間の世界の遠近法です。人は身体をもって生きる存在であるがゆえに、そこで生じるあらゆる出来事を、それぞれ自らの身体の位置から、まさに遠近法的に世界を体験するほかありません。

むかしから、人間のいるところにはどこにでも、いつも何らかのいさかやめごと、意地悪やケンカがありました。実際、人同士の間に、これまで争いが絶えたことは一度もありません。そればかりか、20世紀になって大量殺戮できる兵器が作られるようになってからは、何万、何十万、あるいは何百万という単位で人が殺される戦争が頻々と続いてきました。そのことを思えば、日常の多少のいさかやケンカは可愛いものです。子どものいじめなど、多と多が争って大量

の人間が殺戮される戦争に比べれば、まことにささやかなことに見えてしまうかもしれません。しかし、それは第三者的に子どもの世界を見下ろした見方であって、たとえばいじめの渦中に身を置かれた子どもたちにとって、それは遠くの戦争とは比べられない、まさに深刻そのものの問題です。

人は、それぞれ生身でこの遠近法の世界を生きています。どれほど苛烈な戦争でも、遠くにいる多くの人にとっては、自分と無縁の世界の風景にすぎません。現に新聞・テレビで流されてくる戦争について、私たちが日常のなかで、いかにも深刻な顔をして語っても、結局は対岸の火事を眺めて、あれこれ評論しているにすぎないという現実があります。しかし、もちろん、その渦中に生きている人々にとっては、それがまさに目の前の生き死にの問題なのです。

同じように、いじめにおいても、その一対多の構図に巻き込まれ、その一位置に追いやられた子どものなかには、ときに自死を選ぶものが出てきます。外部から眺めた人々には「それくらいのことです」なんて思われてしまうことでも、当人にはとてつもなく深刻であったりするので。いや、一対多のその同じ構図の渦中にいてさえ、多の側にいる子どもには、一の側の心的状況が見えないことが多いものです。つまり相手が味わっている悲惨を、目の前で当の悲惨を味あわせているはずの子どもたちたちが感じ取っていない。遠近法でいう「遠近」は、単に物理的な距離と比例するものではありません。このことが次の「図地分節」という論点に関わってきます。

## いじめの当事者たちの図地分節

いじめにおける一対多の構図は、一の側にとって非常に残忍なものです。多の側は往々にしてその残忍さを意識してはいません。同じ残忍な行為を両者が互いにくする—される—というかたちで体験しているわけではないのです。このことを心理学でいう「図地分節」の概念から考えてみます。

図と地というのは、意識の前景と背景のことです。私たちは身の回りの膨大な刺激にさらされているのですが、もちろん、そのすべてを処理できるわけではなく、そこからごく一部を拾い出し、それでもってその場を体験しています。裏返して言えば、その場の体験のテーマからはずれたものは、ただの背景として背後に押しやられるのです。次ページの図は有名なルビンの壺ですが、そこから白い壺を引き出して見ているときには、その周囲の黒い部分はただの背景にすぎません。ところがその黒い部分から人の横顔の輪郭が浮か

び上がってくると、今度は2人の横顔が向き合っているとところが図として浮き立って、先ほどまで盃だった白い部分は背景に沈んで地になってしまいます。これがいわゆる図地反転です。こうした図地反転の特殊な図版に限らず、私たちの世界は、つねにそのように図と地が分節されて体験されているのです。

## ルビンの盃

では、一对多のいじめ場面において、個々の子どもたちの体験はどのように図地分節されているのでしょうか。現実のいじめとはちょっとかけ離れて見える例から考えて見ます。これは、一昔前に社会福祉のパイオニアとして有名だった田村一二さんの話なのですが、いじめの構図を考える上で興味深いヒントを提供してくれます。

田村さんが自分の子ども時代のことなのですが、ある時期、村の子どもたちの間で猫いじめがはやったことがあったのだそうです。子どもたちが数人集まって、野良猫の子どもを見つけると、みんなで小さな川に連れて行って、2、3人ずつ川の両側に分かれ、一方の側から子猫を川に投げ入れる。すると必死になって子猫は向こう岸まで泳いでいく。そこで待ち受けた子どもが、岸に這い上がってきた子猫をつまみあげ、また川に投げ込む。投げ込まれた子猫はやむなくまた反対側の川岸に向かって泳いでいくが、そこにまた子どもたちが待ち受けていて、這い上がったところをつまみあげて、川に投げ込む。それを繰り返しているうちに、やがて子猫は力尽きて川にぶくぶくと沈んでいく。そんなふう子猫を死ぬまでいたぶって遊んだというのです。

子猫をいじめて殺すなどという、なんとも残忍な遊びですが、子どもたちはキャッキョッと笑い声を上げて遊んでいるのです。子どもたちはどうしてこんな遊びを楽しめるのかと、不思議に思う人がいるかもしれません。またそこに人間の本質的な攻撃性を見る人もいるかもしれません。私もそのことを否定はしませんが、それ以上に重要なのは、それが集団での遊びだということです。たった一人でこの猫いじめをやったとすれば、自分が猫をいじめ、猫が自分にいじめられているという体験そのものが図と

なりますから、それこそ残忍そのものですが、これを集団でやれば図地分節がガラリと変わります。つまり猫をいじめ、いたぶるというのはあくまで遊びの素材にすぎず、その素材を共有して子ども同士がキャッキョッと笑いふざける、その部分が体験の図となっているのです。

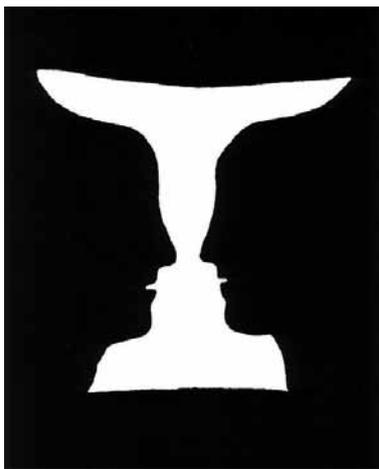
いじめの場には笑いがつきものです。それは人間がそこまで残忍だというより、むしろいじめそのものが共同の体験としてあるということの方に意味があるのではないのでしょうか。対象をいじめることが図となっているというより、一緒にいじめて笑うというその「一緒性」が図になっていると言った方がいいように思うのです。ちなみに田村一二さんは、あるときみんなと猫いじめに興じていて、最後に猫があきらめてぶくぶくと水の中を沈んでいくとき、その猫と目が合ってしまった、それ以来、この遊びができなくなったと言います。そこで初めて、いじめられて死んでいく猫の悲惨が図になったのです。一对一のいじめでは相手の悲惨がもろに見えて、それが図になってしまうため、その持続はかえって難しいのでしょう。

## 攻撃に貼りついた被害感情

いじめの条件を考えると、もう一つ問題となるのは、猫いじめでは前面に出なかったいじ

め自体の「攻撃性」についてです。

いじめに見られる攻撃性については、とかく人間のもつ攻撃本能などに関連づけられがちですが、私はその攻撃性に目をつけるより、むしろその背後にある被害意識の方を重視すべきではないかと思っています。実際、戦争でもケンカでも、そこでの攻撃には、先に自分がやられたという被害感情が貼りついているものです。やられたからやりかえすという心理です。被害感情抜き攻撃性は、種の異なる獣への狩猟などで発揮されますが、人間同士の間で、純粋にそれが見られることはほとんどありません。そして現に、その被害感情が強いほど攻撃性も激しく表現されます。反テロを掲げた戦争が、テロ以上に過激になってしまうことがあるのもそのせいでしょう。いじめについて考えるときも、加害者の攻撃性そのものを取り出して論じるより、むしろその



■図1：ルビンの盃

加害者自身が抱えている被害感情の側から見るのであれば、その実相がよく見えてこないのではないかと私は思っています。

人は、一般に自分の行った攻撃性よりも自分が受けた被害性のほうを強く意識しやすいものです。先ほどの言い方を使えば、自己意識のなかでは攻撃性よりも被害性の方が図になりやすいのです。たとえば相手におよそ無理な要求をしていても、相手がその要求に応えないでいると、そのことに被害感を持って、要求に応えるようにさらに強く求めるといようなことが起ってきます。自分の被害を図として前景に立てることで、「自分は悪くない」と思い、そう思うことで自分を安全に保つ。先に述べた主観的性善説には、そうした側面があって、ときとしてこれがまことに手前勝手な性善説になるのです。

もちろん、逆に自分の加害を図にして、自己のうちの罪責感を過剰に意識する人もいます。ところが、皮肉なことに、そうした謙虚な人たちほど、自らの精神の健康を保つのが容易ではありません。とすれば現実的には、自分の加害には目をつむり、被害感情を前面に抱えている方が、精神を堅固に守っていられるのかもしれません。ただ、これでは人のありようとして少々惨めです。

実を言えば、この背後にはもう一つの問題、つまり人との関係をこうした<加害—被害>の枠組で見えちゃう、そうした集団のあり方、関係のあり方の問題があります。

## 生活の中身を共有しない、むき出しの人間関係

戦争での自軍と敵軍のように、構造として最初から<加害—被害>が組み込まれている場合は話が単純ですが、ここで問題にしたいのも、いじめにおけるような生身の人同士の関係です。そのような生身の人同士の関係を<加害—被害>として語らなければならなくなるのは、互いがある生活の中身を共有しなくなったときです。典型は、その関係が破綻しかけたときです。そのとき加害、被害が文字通りの犯罪として現れることもあります。

しかし逆に、人と人が積極的に生活を「一緒」にしようとしているとき、そこでは加害も被害もありません。何かをともに生み出そう、創り出そうとしている「一緒性」のなかでは、成功はもちろん、失敗も挫折も共有されて、それぞれが加害、被害に振り分けられることはありません。もっとも現実にはそれほど美しくはいかなくて、どんなに幸せな関係のなかでも、小

さな失敗を相手のせいにして被害感を持ったり、自分の負い目として罪責感を持ったりすることは、しばしばあるのですが、ともあれそうして何かを一緒に創り出そうとしている場では、加害—被害の軸は基本的に背景に沈んでいるものと考えていいはずで

そのように考えたとき、問題になるのは、なんらの生活の中身をも共有しない、しかしその場を共にすることだけは求められているという関係です。つまり関係だけがむき出しになった関係。そこでは互いの言動が、簡単に加害—被害の枠組みに落ちていく危険性を帯びています。

いったい人同士の関係のなかにそんな関係はあるのかと言われるかもしれませんが、実は、学校のなかで子どもたちがさらされているのが、そのようなむき出しの関係の典型ではないかと、私には思えるのです。学校で子どもたちに求められるのは、基本的に、個人を単位とした能力の向上・発達であり、それによって個々人の将来を準備することです。しかし子どもたちはたった一人で教えられているのではなく、集団の場で学ぶことを求められ、皆と仲良くとは言われるのですが、実質的に何かを一緒に創り出すことはありません。「共学」「共育」という美しい言葉はありますが、その内実はどうでしょう。かつて社会全体が貧しかった頃は、まだしも学校は生活の場でした。いまでこそ一時の幻影であったかのようにも見えますが、生活つづり方運動のなかに見られたような生活の共有感が、子ども同士の間にもありました。しかし、いまはそうした生活の共有感は確実に失せています。

しかしそれでも、子どもたちは学校に通い、決まった学級に配属され、そこで他の子どもたちと、まさにむき出しの人間関係を求められる。みんな仲良くと言われながら、その場で一緒に何かを創り出すこと、生み出すことは求められない。そうした一緒性の場で加害—被害の枠組が前景に立つようになることは、ほとんど避けがたいことであるように思えてきます。しかもその枠組は、集団同士が多対多で対決する敵—味方の構図へと展開していくのではなく（そこではまだしも何らかの共有性が必要ですから）、むしろ一を犠牲にして多が被害感情を共有し、それを笑いや脅しの攻撃性で表す、そうした一対多のいじめの構図に落ちていく。そういうことが起こっているように思うのです。

さてさて存在論から見たなど大仰なかたちで語りだし、結果として少々悲観的にすぎる構図を、しかも図式的に描くにとどまってしまったのですが、ここの話はいったん終わることにしなければなりません。この素描をもう少し具体的なかたちにして展開する作業は、また別の機会に譲ることにします。