荒井ゼミ　卒論・ゼミ論集

2022年度(第19期・第20期・21期)



2023年3月



①荒井先生 🎨
②菅原 ☃️
③田所 🕷️
④藤井 😸
⑤川久保 🍀
⑥佐藤 😐
⑦鈴木 🤓
⑧園田 🇬🇧
⑨名久井 🖌️
⑩西田 😄
⑪増田 🧸
⑫峰 🦋
⑬綿貫 🐋
⑭中山 🙃
⑮山口 🤍

表紙の絵　名久井　彩　（含　上記の説明）

はじめに

この冊子は、法政大学社会学部で 2022 年度に私が担当した専門演習の受講生たちが書いた卒業論文、ゼミ論文の論文集です。

2022 年度の荒井ゼミ（専門演習）は演習３と演習１・２を対面原則で開講しました。

演習３は一昨年度、2020 年度から演習１、演習２と持ち上がってきた受講生５人のうち一人は留年、一人は自主留学のために休学したため、正式に受講登録したのは３人だけでした。春学期までは他の２人もときどき参加していましたが、秋学期は来なくなり、結局、正式登録した学生３人だけが論文を、卒業論文として書き上げました。形式的にいろいろ難点がありますが、２年、３年とそれぞれ趣が変ったゼミ論、さらにこの１年の間の紆余曲折も経て、最後にそれぞれ自分で踏ん張ってまとめ上げました。年末の追加ゼミでは予想できなかったのですが、３人とも期せずして、それぞれが２年生のころに示していた「不思議な」こだわりにつながり、そのせいか、論の展開がとてもユニークになったと、私は感慨深く受けとめました。

３年生は全員、２年生のときからの受講生です。今年度ははじめから、ゼミ論にむけての研究報告を重ねてきました。昨年度の経験が活かされたのか、今年度一人ひとりの報告を毎回２～３人行っても、テキパキと質疑が進み、毎回、それぞれの検討は短時間であったにも関わらず、議論を深めていけたように思います。４月当初からテーマを大きく変更した学生が複数いて、安易に流れていないか心配していましたが、変更したテーマで頑固に研究を進めました。テーマを継続した学生も研究方法を自分で工夫して報告していきました。

新たに３年の集団に参加した２年生はたった二人と少なかったのですが毎年演習１で取り組んできた、図書紹介と教育本質論の文献検討から始め、その後は３年の報告の合間を縫って、ゼミ論に向けての報告を重ねました。また９月に演習１・２としてオンラインで行った春学期追加講義－共通文献検討学習会では、『人新世の資本論』（斎藤幸平）の輪読検討を行ったのですが、協力し合ってこのレポーターを務めてくれました。毎回、活気のある３年の討議に学びつつ、自身のこだわりある問いをそれぞれ提示してくれて、３年生も大いに刺激されたのではないかとか思っています。そして戸惑いながらもはじめてのゼミ論を書きあげました。

初冬、荒井ゼミとしては３年ぶりに行った宿泊を伴う合宿は昨年の通い合宿に引き続き、３年生が運営を取り仕切り、４年生の卒論にむけた報告を受けて学び合うとともに、スポーツ等、楽しく交流できました。そのおかげか、１月 25 日、26 日と今年は二日間にわたって行った卒論・ゼミ論検討会も、学年を超えて、気遣いながらも遠慮のない厳しい質問やコメントのやりとりが続き、充実したものになりました。

昨年同様今年も、かつてのような卒業生たちとの交流を組織できなかったのが残念ですが、これは今後に期したいと思います。

2023 年 3 月 17 日　荒井容子

目次（2022 年度卒論・ゼミ論集）

はじめに・・・

Ⅱ　卒業論文　4年生

12　ジャン=ジャック・ルソーの教育思想を現代社会にどう生かすか
―ジャン・ピアジェの発達心理学から見る
消極教育の意義と日本の教育政策―・・・・・・・・・・161
菅原　唯　　（４年）
13　なぜ自分の子どもに手を出してしまうのか
―身体的虐待の本能的・心理的要因について―・・・・・・・・・・195
田所　大登　（４年）
14　学校における「子どもたちのいじめ」をなくすための議論と対策の検討・・・・・225
藤井　陽向　（４年）

資料

2022 年度卒論･ゼミ論文　口頭試問　方法とスケジュール・・・・・・・・・・・・・・・・・ 252
付録　口頭試問時　菅原レジュメ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 255
口頭試問時　名久井レジュメ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 260

2022 年度荒井ゼミ思い出アラカルト・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 262

編集後記にかえて・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 268

2023年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習１）

LGBTQ児童のカミングアウトと家族

～ジェンダーレス教育を目指して～

社会学部社会学科２年J組

中山　桃華

はじめに

第一章　セクシュアル・マイノリティの子供とカミングアウト

第一節　カミングアウトのデータと LGBTQ
第二節　子供の発育段階でのカミングアウト

第二章　家族のありかたとフェミニズム

第一節　子育てとフェミニズム
第二節　変化する家族の形

第三章　ジェンダーレス思考の家庭教育

第一節　ジェンダーレスな子育てとおもちゃ
第二節　ジェンダーレスおもちゃとジェンダー・ステレオタイプ

おわりに

はじめに

私がこのテーマについて、論文を書くきっかけとなったのは、高校生の頃の選択授業をきっかけに、セクシュアル・マイノリティの子供たちの教育について興味があり、荒井ゼミナールでの議論を通して、家族での教育について疑問を持ったからである。私にとって家族とは、友人、恋人、教師、知人など、自分の環境を取りまく人間関係の中で、一番近しい存在であると感じている。たとえ、家族関係が複雑な家庭であったとしても、結局のところ一番の支えになってくれる存在は、どんな子供にとっても血縁関係にある親なのではないか、と今まで思い込んでいた。

しかし、荒井ゼミナールを通し、必ずしもそうではないことに気付かされ、様々な家族の形があることを知り、その中でもセクシュアル・マイノリティの子供たちについて研究を進めるうちに、家族へのカミングアウトが難しいということを知った。彼らにとっての家族の存在、カミングアウトと家族の関係性、子育てをする親から見たジェンダー意識について研究を進めており、今回の論文では、なぜ、家族に対してのカミングアウトが難しいのか、幼いころの家庭環境が及ぼす影響や、家族の在り方、ジェンダーレス教育について明らかにしていく。

第1章　セクシュアル・マイノリティの子供とカミングアウト

1節　カミングアウトのデータとLGBTQ

カミングアウトとは、セクシュアル・マイノリティが自分の性的指向や性自認を自分以外の他者に伝えることであるが、「セクシュアル・マイノリティの当事者が親にカミングアウトしている割合は、わずか２２％（２０１６） p86である。[1]というデータから親へのカミングアウトの難しさが読みとることができる。

セクシュアル・マイノリティの基本的な知識として、L　レズビアン＝女性の同性愛者、Gゲイ＝男性の同性愛者、B　バイセクシュアル＝両性愛者、T　トランスジェンダー＝心と身体の性別が一致していない、Q　クエスチョニング＝自分の性別がわからない人、パンセクシュアル＝すべての性別に対して、性別に関係なく恋愛感情を抱く人、Xジェンダー＝自分の性別を決めていない人、アセクシュアル＝他者に対して恋愛感情も性的欲求も抱かない人とされている。そのほかにも数えきれない多様の性が存在しており、10 人に一人がセクシュアル・マイノリティであるとされる。[1]（株式会社LGBT総合研究所より）

国内の成人を対象に LGBTs の人口規模を推定する調査が何度か実施されている。調査

[1] 「LGBTQ＋の児童・生徒・学生への支援」～教育現場をセーフ・ゾーンにするために～葛西真記子／誠信書房／２０１９

会社 に登録されている 20〜60 歳未満の男性を対象 にした 2009 年の調査(1659 人) 1)では,「これまでに性的な魅力を感じる対象」が男性のみあるいは男女両方であった者は 3.7%,「これまでの性経験の相手」が男性のみあるいは男女両 方であった者は 2.0%であったことが明らかになっている。また,「性的な魅力を感じる」「同 性との性経験」の両方の経験あるいはいずれか一方の経験者は 4.3%であった。2016 年に広 告代理店の博報堂 DY ホールディングスおよび LGBT 総合研究所が実施した全国の 20〜59 歳を対象にしたインターネット調査 2)(有効回 答数 8 万 9366 人)では, レズビアン 1.70%, ゲイ 1.94%, バイセクシュアル 1.74%, トラ ンスジェンダー 0.47%であり, LGBT 人口は 5.85%と推定されている。日本労働組合総連合 会が 20〜59 歳の有職者を対象にした調査 3) (2016 年実施, 有効回答数 1000 人)では 8.0% が該当すると報告されている。また, 筆者らが 高校生 1 万 63 人(2017 年実施, 有効回収率 90.3%) を 対 象 に し た 質 問 紙 調 査 4) で は, LGBT 2.8%, X ジェンダー 5.0%, 好きになる相手の性別が分からないといったクエスチョ ニング(questioning)は 2.1%と推定されており, 全体で 10%が LGBTs である可能性が示唆されている。[2]

欧米と日本の研究でも、他者へカミングアウトすることに困難を抱えていることが明かされている。その中でも家族へのカミングアウトはリスクを伴い, 特に困難であると考える非異性愛者が多いことが欧米の研究では指摘されている。家を追い出し, 暴力をふるうなど, カミングアウトした非異性愛者に対して否定的な反応をする家族や親も少なくはなく, そのようなネガティヴな反応は非異性愛者の精神的健康に大きな害を及ぼすとされている。日本でも、家族へのカミングアウトに困難を覚えつつ, 家族だからこそ「分かってほしい」と考える非異性愛者は少なくはなく、「親・きょうだい という血縁家族が重視されている」ことが指摘されている。[3]自分を A として自分とは違う人を B として区別するように性に枠組みをつける間違ったアイデンティティの確立が起こってしまっている。

２節　子供の発達段階でのカミングアウト

石丸のアイデンティティモデル p88 では、未探索、差異への気づき、同一化の開始、自己受容の 4 段階に分かれていて、同一化の開始と、カミングアウトが同時期である」[4]と述べられている。

子育てにおいて、乳幼児期 0 歳から 6 歳は可愛がり期であり、自己肯定感の形成がなさ

---

[2] 性的指向・性自認・性別表現とは？宝塚大学看護学部 教授 日高庸晴 2023/01/17

[3] 「カミングアウトされた家族」から＜非異性愛者を持つ家族＞になることとは　元山琴菜 2014, 家族社会学研究, 26 (2)： 114–126

[4] (「LGBTQ＋の児童・生徒・学生への支援」〜教育現場をセーフ・ゾーンにするために〜葛西真記子／誠信書房／２０１９)

れる。児童期７歳から１２歳はしつけ期であり、基本的なルールや小学校や中学校の社会とのふれあいが生じる。思春期１３歳から１８歳は見守り期であり、親と子のかかわりの距離感の把握が起こる[5]とされている。

これらから私は、同一化の時期というのは、基本的なルールや小学校や中学校の社会とのふれあいが生じる時期であり、カミングアウトはこの時期ではないかと考察した。

2014 年 1～7 月に岡山大学ジェンダークリニック産婦人科外来を受診し 小学生以前から性別違和感を持っていた性同一性障害当事者に同意のもと，無記名自己記入式質問紙調査を施行した。小学生の頃に，性別違和感を言葉で「伝えることができた」との回答は，MTF 当事者 6．5%， FTM 当事者 18．0%と低率であった．「迷って伝えなかった」は，各 28．3%と 36．0%，「絶対に伝えまいと思った」は． 各 50．0%，36．0%，「性同一性障害ということ自体知らなかった」は，各 152%，0%であった．カミングアウトしようと思った相手は，「父親」各 0%，7．1%，「母親」各 18．0%，16．1%，「教員」各 4．0%，3．6%であった．また，性別違和感を「恥ずかしくて言えない」「理解してもらえない」と悩んでいた．しかし，今となって思えば，「小学生の頃に支援してほしかった」人として，「母親」各 72．3%，71．7%，「父親」各 46．8%，71．7%，「教員」各 63．8%，60．4%と高率 に挙がった。[6]

補足として MTF は心の性は女性、身体の性は男性で、FTM は、心の性は男性、身体の性は女性である。

一部の結果ではあるが、家族と子供が一番近い存在ではないかと疑問に思っていた自分自身の考えに対し、「今となって思えば，「小学生の頃に支援してほしかった」人として，「母親」各 72．3%，71．7%，「父親」各 46．8%，71．7%」という結果が挙げられていることに対して、親子関係はやはり密接であると感じた。親子関係を詳しく分析するため、子育てについて家庭環境が及ぼす影響や、ジェンダーとの関わりについて明らかにしていきたい。

第二章　変化する家族とフェミニズム

第一節　子育てとフェミニズム

育児の常識は時代によって変化する。例を挙げれば、１９７０年代の子育て論では抱き癖が付くため乳幼児の抱っこを控えるべきという風潮があったが２０２０年代では愛着形成のためにスキンシップは必要、たくさん抱っこしましょうという考え方に変化。

---

[5] （「LGBTQ＋の児童・生徒・学生への支援」～教育現場をセーフ・ゾーンにするために～葛西真記子／誠信書房／２０１９）

[6]

また、１９７０年代粉ミルクは栄養価が高くて母親の体系維持に良いとされ推奨されていたが、今は母乳が推奨されている。他にも、ほめて育てるべき、厳しくしつけをするべき、一人で寝かせるべき、添い寝をするべき、など祖父母世代との子育ての価値観が大きく異なっている。特に祖父母世代の教育は無意識的に女らしさや男らしさが当たり前になっている傾向があると感じた。女の子だから、男の子だから、と言われた経験は誰しも経験したことがあるのではないだろうか。亭主関白や性別役割分業などの考えが主流であったころから、多様性が尊重されるようになりつつある現代社会で、大きな変化をもたらすきっかけとなったのは「フェミニズム」であると私は考える。フェミニズムとは、多種多様な性を持つ人が平等な権利を持ち、対等な立場で生きることを目指す思想を指す。「一言で言うなら、性差別をなくし、性差別的な搾取や抑圧をなくす運動のことだ。」[7]と示されている。「フェミニズムが目指すのは、支配をなくし、自由にあるがままの自分になること。正義を愛し、平和な人生を生きられるように私たちを解き放つことである。」[8]フェミニズムの考えが生まれたばかりのころは主に女性が自由に生き抜くための権利を求めていたが、多様性の尊重を求める現代社会に適用してみると、フェミニズムとはマイノリティも、マジョリティも、皆がそれぞれ自由に、自分を尊重し権利を持つことであると捉えられる。自分とは違う多様性をお互いに尊重し理解しようと努力が求められており、枠組みに入れて区別するのではなく、一人一人を唯一無二の存在として尊重することが、社会全体に浸透していくことが望ましい。

第２節　変化する家族

時代によって家族の在り方は、異なっており、多様である。家族の在り方や形について、歴史的な観点から見てみる。資本主義が始まった明治期以降家族は、天皇を中心とする国家の下部組織、基本単位として再編成されていく。主に農業を中心とする生産システムであったため、家族は今のような消費だけではなく、生産を担う場所でもあり、女性や一定年齢以上の子供を労働者として利用する場でもあった。女性も様々な労働に従事していて、専業主婦はほとんどいなかった。男性は、家の跡継ぎを作るということもあって妾を持つようなことも認められていたが、逆に女性の性は貞淑が厳しく求められた。明治民法化で、男子中心の家制度が強制され、男性が家庭内で絶対的な権力を持つ一方、女性は家長に従属する非主体的存在（無能力者）とされ、良妻賢母という規範が注入されていった。

---

[7] ベル・フックス著、堀田碧訳、「フェミニズムはみんなのもの」情熱の政治学　新水社、２００３年、ｐ１４（原書 FEMINISM IS EVERYBODY, Passionate Politics bell hooks 2000

[8] ベル・フックス著、堀田碧訳、「フェミニズムはみんなのもの」情熱の政治学　新水社、２００３年、ｐ２０５

戦時期になると、戦争体制を支えるべく、女性も女性役割を遂行すると同時に、男性の穴を埋めるべく工場などでの生産労働にも従事した。

第二次世界大戦後、占領軍の影響のもと、新憲法、新民法が設定され、家族も近代化された。経済システムが徐々に、工場、第三次産業中心のものに変化していく中で、家族は生産と切り離されて行き、消費の場となっていく。夫が賃金労働者となり、妻は生産労働からかけ離れて主婦となっていくケースが増えていった。

戦後民主主義教育は男女平等とは教えたが、家族は社会の基本単位であり、相補的男女二分法にもとづく性別役割分担、それによる結婚・家族は、何ら問題のないものであり人類普遍なもののように教えた。そのため、実質的な男女平等は、戦後６０年たった今でも実現されていない。

現代社会では個室化、市場化、少子高齢化、離婚、非婚化、晩婚化、家族の多様化、家族の人数の減少、一人暮らしの増加、女性の社会進出、高学歴化、人権意識の高まり、社会的マイノリティの視点などが重なって変化の真っただ中にある。

家族の中で父親と母親のそれぞれの子供とのかかわり方について、現在の社会の数量的比較では小さいころから女ジェンダーをもとに育てられてきた女性が、より女性役割としての「母親らしい優しいかかわり」をするものが多い（得意なものが多い）と考えられるので、比較条件を整えない調査では現象としてはこのような結論の傾向を予想することができる。しかし、それは母親の役割の本質的な証明にはならない。ある時点である子供が女性の方を好み、男性を怖がったとしても、本能・本質論的に子供が女性を好み、男性を怖がるとは言えない。女性にばかり触れて育った子供が男の人を最初怖がるのは当然だからである。「したがって、乳幼児期の母親の役割が大きくなるのは当然のことであり、この時期に誰が育てても同じだと主張するのは大きな間違いである」[9]と記されている。このことから、第一章の第二節で示した小学生が親にカミングアウトし支えてほしかったとする割合
「母親」各 72．3%，71．7%，「父親」各 46．8%，71．7%
父親より母親の方が高い理由が少しばかり解明できた。

第三章　ジェンダーレス思考の家庭教育

第一節　ジェンダーレスな子育てとおもちゃ

子育てはその子のジェンダーにとても大きな影響を与えます。女の子らしく、男の子らしく育てることは決して間違いではないし、自分の子がたとえセクシュアル・マイノリティの子であったとしても、親に責任があるのではない。もう社会の中の共通認識として女の子らしいものと男の子らしいもの、性別を二つに分けて考える考え方が定着してしまっ

[9] 木村涼子/ジェンダー・フリー・トラブル_バッシング現象を検証する/有限会社白澤社/２００５

ていることを根本的に転換するほかないのである。何となく世間で決められている男らしさ女らしさについて書かれている文献読んだので紹介したいと思う。「もし、女の子の名前が一郎だったらどう思いますか？」「男の子の名前が裕子だったら変だと思いますか？」男の赤いランドセルで、女の子が黒いランドセルだと違和感がありますか?このように男と女の当たり前が何となく決められていて、そこから外れると世間から「おかしい」「変だ」というレッテルが貼られてしまうことがあります。」[10]というところから、男の子が青で女の子が赤、男の子は仮面ライダーがすきで、女の子はプリキュアが好きなど誰も決めたわけでもないことが浸透してしまっていることを改めて感じた。子育てをするということは親の役目であり、特に長女長男を初めて育てる親は初めてのことや、わからないことがたくさんである。

子供の発育段階中で、子供の発育に重要な役割をもたらすおもちゃについて、一昔前は女の子用のおもちゃ、男の子用のおもちゃと売り場もサイトのカテゴリーも区別されていた。しかし、２０１５年１１月２４日、世界規模で展開しているおもちゃ量販店のトイザらスが、オンラインショップでもおもちゃの販売の男女別の表記を廃止することがわかった。Let Toys Be Toys は、以下のようにコメントを残している。「私たちは、大手小売業者の店舗内の看板だけでなく、オンラインストアからも『男の子』『女の子』のカテゴリーを廃止させることができてとても嬉しく感じている。2013 年から Let Toys Be Toys は、おもちゃ市場での男女分けの方法についてトイザらスと議論してきた。話し合いではトイザらスは、店舗でのジェンダーの表記をなくし、よりジェンダーに配慮したカタログの作成することに同意した。彼らはさらに、オンラインのカテゴリーを変更できるかにも注目し、ウェブ上での商品のグループ分けについて検討することを約束してくれた。オンラインでも、店舗でもこれらの話し合いの結果がみられるということは素晴らしいことだ。…私たちは、これまでこれだけの変化をもたらしてくれたトイザらスの英国支部に本当に感謝したい。子ども向け商品の男女別表記をなくす。トイザらスだけでなく、最近では子ども向け商品からの男女の性別表記をなくす動きがみられている。

小売りの現場や商品で男女の垣根を低くする取り組みが広がっており、日本トイザらスも男女別であった売り場を融合するとした。[11] このように昔から染みついてしまっている「当たり前」を少しずつ壊すことによって、多様性、個人を尊重するジェンダーレス教育へとつながっていく。

第２節　ジェンダーレスおもちゃとジェンダー・ステレオタイプ

---

[10] （ｐ２３ジェンダーレス時代の男の子女の子の育て方/佐藤律子/株式会社秀和システム/２０２１）

[11] 日本経済新聞　売り場、性別関係なく　トイザらスはおもちゃ棚を融合　２０２２年７月３１日掲載　最終閲覧日１月１７日

おもちゃに関する興味深い研究を見つけたので紹介する。近年、ジェンダーレスなおもちゃとして、ミニカーや工具、電車などがかわいくデザインされたものや、男児向けにデザインされた世話人形などが販売されている。しかし、これらのおもちゃは、ジェンダーレスであるどころか、結局、女児はかわいいものが好きであるべきといったジェンダー・ステレオタイプや、育児に関する役割分担業意識を助長する可能性がある。この研究では、ジェンダーレスおもちゃの存在がジェンダーレスな社会を促進しうるか、逆にジェンダー・ステレオタイプを助長するか、どちらの可能性が高いか検討する。

調査回答者は１８歳以上の日本人男女１０３名

調査時期は２０２１年１０月中旬から１０月末

質問項目は「知り合いの女の子に、誕生日プレゼントとして何かおもちゃをあげようと思い、女の子に何が欲しいか尋ねたところミニカーが欲しいと答えた」という場面を描写し、

質問①女の子にミニカーをプレゼントするか尋ね、「プレゼントする」、「プレゼントするか迷う」「ミニカー以外をプレゼントする」の中から回答を求めた。次に、「従来のミニカーA のタイプ」「ジェンダーレスのおもちゃの B のタイプ」の写真を提示し、

質問②「A のタイプ」「B のタイプ」「ミニカー以外」のどれをプレゼントするか尋ねた。ミニカーの質問に続いて、電車のおもちゃ、工具のおもちゃ、レゴブロックについても同様に質問した。4 番目に、性別を入れ替えて、男児がお世話人形を欲しがっている設定の質問も行った。

結果として、「A」「あげない」の選択肢を「B 以外」としてまとめ正解確立の検定を行った結果、男児のお世話人形においてのみ有意性がみられ、「あげる」人の方が「迷う・あげない」人よりも B（ジェンダーレスのおもちゃ）を選択する割合が高く、ジェンダーレスなお世話人形はジェンダー・ステレオタイプを助長する可能性が示唆された。一方、女児向けのジェンダーレスおもちゃは、その可能性だけでなく、男児向けとされてきたおもちゃに女児がふれる機会を増やし、ステレオタイプを解消する可能性も考えられる。[12]

この結果から、同じような傾向をもつ疑問点を見つけた。「そして、ジェンダーがなくなるにつれて、人びとの個性や多様性が目に見えてはっきりしてきました。たとえば仕事をする人は、男女平等だからと男女ともパンツスーツを着ているわけではありません。パンツの人もスカートの人も、ビジネススーツの人もカジュアルも、それぞれ自分の着たい服を選んでいます。今は、中学、高校の制服も、生徒がパンツかスカートか選べるようになってきました。必ずしも性的マイノリティというわけでなくても、運動部の活発な女の子がパンツをはき。おしゃれ感度が高い男の子がファッションとしてスカートをはくこともある時代に

[12] 林さくら　ジェンダーレスなおもちゃはジェンダー平等化を促進するか？　日本教育心理学会第６４回総会発表論文集　２０２２年

なったのです。」[13]私はここの文章を読んだとき、少し違和感を覚えた。活発でボーイッシュな女の子がズボンをはくことに対しては受け入れられるのに男の子がおしゃれとしてスカートをはくことは違和感でしかないのである。一部の実験ではあるが、ジェンダー・ステレオタイプとは女児の方が解消しやすい傾向にあることが解明できた。

おわりに

今回のゼミ論では、１章については、セクシュアル・マイノリティの子供たちが抱える問題である、カミングアウトに焦点を当てて論じた。家族に対するカミングアウトを明らかにした。今後、家族以外へのカミングアウトと、アウティングについて調べを進めいていきたい。

二章については、家族の形を歴史的観点から論じた。いつまでも変化をし続けるからこそ、セクシュアル・マイノリティに限らず、子供と親との関係を追っていきたいと考えている。

三章については、ジェンダーレス観点から、子供の発育段階と家庭環境に密接であるおもちゃとジェンダーについて論じた。ジェンダーレス教育に関しては今回ごく一部なので、今後は幼少期に限らず、学校教育におけるジェンダーレス教育の取り組みと課題について明らかにしていきたい。

[13] ジェンダーレス時代の男の子女の子の育て方/佐藤律子/株式会社秀和システム/２０２１

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習 1）

非認知能力への関心と批判的視点
－社会情動的スキルへの転換－

社会学部社会学科 2 年 M 組

山口　郁

目次

はじめに

第1章　非認知能力について

　第1節　注目される非認知能力
　第2節　介入研究
　第3節　ジェームズ・ヘックマンとポール・タフの見解
　第4節　二人の見解に対する疑問

第2章　非認知能力への批判的視点

　第１節　非認知能力という言葉への批判と社会情動的スキル
　第２節　社会情動的スキルの教育に対する批判

おわりに

はじめに

本題に入る前に、なぜ私が非認知能力に関心をもったのかについて明示する。きっかけは大学受験である。私にとって大学受験は人生の中で一番頑張った経験の一つである。そして、大学生になった今、大学に受かることができたのは、単に問題を解くことができるほどの知識、思考力をもっていたからだけではないと考えている。知識を広げ、思考力を伸ばすためには、なんらかの力があったのではないか。これが、最初の問いであった。途中で諦めず最後までやり抜く力、継続する力、困難に直面したときに投げ出さない力、欲望を抑える自制心などである。私の大学受験の経験は、これらの学校の授業や教科書では学ぶことができない力、テストの点数などの数字では表すことができる、計算力、読解力、暗記力とは別の力の存在を強く感じるものであった。そこから、これらの力は人々が幼児から大人に成長していく過程のあらゆる場面に関わってくるのではないかという問いをもった。非認知能力という言葉に出会ったのは、春学期のことであった。私が対象として研究していきたい力は、この言葉が意味する力なのかもしれないと思い、研究を進めてきた。今回は、今までの演習１でまとめた非認知能力に関するまとめと、非認知能力の批判的な視点を明らかにしていく。

第１章　非認知能力について

第１節　注目される非認知能力

近年、世界中で非認知能力（非認知的スキル）への関心が高まっている。旧来、賃金、所得、昇進や雇用形態などを予測する個人の要因は認知能力と称される能力などが注目されてきた。学業成績や学力のテストの成績、計算力、読解力といった学問的な能力の高さが、その後の収入や雇用形態を予測するという研究知見が示されてきた[1]。より高い認知能力を備えることが個人の成功に、社会の経済学に、有効であるとみなされてきたのだが、近年認知能力と称されるものの高さだけが、個人の適応を高めるわけではないという見識が報告されている。その中でも、経済学者ジェームズ・ヘックマンとヨナ・ルビンスタインによる研究では、個人が得る賃金の高低に関して、高校卒業者、高校中退者、高校卒業者と同等の資格（The General Educational Development test（以下「GED」と省略））の合格者を比較し、認知能力のみでの賃金の格差は説明ができないことを示し、個人がもっている認知能力ではない能力の重要性を説いた[2]。また、攻撃性や内気さなどの個人の特徴が個人の賃金に関連しているという研究もある[3]。遠藤利彦

（2017）は「賃金とこうした個人の特徴の関連パターンには,性差や文化差，職種による差も存在するのだが，ほかにも協調性や自尊心，外向性などといった特徴が個人の収入状況に一定の説明力を持つという知見が集まっている。認知能力の高さだけが，人生の成功の鍵ではないことを示唆するこれらの研究結果を受けて，我々人間が持つ，認知能力ではない側面の特徴，いわゆる「非認知的能力」への関心が非常に高まっている」[4]と述べる。賃金など個人の生活に差があらわれるものは、認知能力には含まれない能力の影響があるということが経済学者、教育学者、専門家による研究知見として明らかにされ、「非認知能力」という言葉に関心が寄せられている。

また、「非認知能力（社会情動的スキル）」が現代において、重要視される理由には 2 点が挙げられると秋田（2020）は述べている[5]。一点目は、「AI への代替が困難な仕事として、複雑な社会的関係性が必要となる高次な思考判断を要する仕事を行う資質・能力が求められているからである」[6]。秋田は新たな知識や価値を創造するために他者の視点に立つ「他者への共感性」と、容易ではない課題達成のための「粘り強く挑戦し創意工夫するような情意的側面」[7]を挙げる。二点目は、「移民の増加といった、社会における多様性が必要な場面の増大である」[8]。秋田は、「民族的・文化的・言語的な多様性が国際的に見て増大している中で、他者と共に折り合いをつけ平和で民 主的な市民生活を送るためには、他者への共感性や異なる文化への敬意、自己意識などがより一層求められてくる」[9]と述べる。異なる視点や価値観を受け入れるためには、相手の立場にたち理解しようとする相互理解、他者との差異を受け入れる寛容さが必要不可欠である。浜野（2020）は、「これからの不確実な VUCA1 （Volatility、Uncertainty、Complexity、Ambiguity）の時代を生きていくうえで、いつの時代にも求められる能力として注目されている」[10]と非認知能力（社会情動的スキル）を評価する。ある程度定められた価値や方向性に従い、そこに必要な情報や知識を得て、それに沿って判断し行動することが求められていたが、VUCA の時代において、さまざまな状況に柔軟に対応するために求められているのだ。

では、非認知能力とはなにを指すのか。非認知能力の火付け役となったジェームズ・ヘックマンは非認知能力の構成要素を「肉体的・精 神的健康や、根気強さ、注意深さ、意欲、自信といった社会的・情動的性質」[11]「長期的計画 を実行する力、他人との協働に必要な社会的・感情的制御」[12]としている。多くの場合、非認知能力は「認知能力以外のあらゆる能力」として用いられている[13]。しかし、この定義に沿うと、非認知能力の定義は広範囲に広がっていってしまい、具体的にどのようなものなのか見えなくなると考えられる。そのため、非認知能力という言葉自体に対する批判もある。これには関しては第 2 章で扱う。

第２節　介入研究

非認知能力への関心を高める契機となったペリー就学前プロジェクトに関する報告書

があげられる。ペリー就学前プロジェクトとは 1962 年から 1967 年の間、ミシガン州ペリー小学校付属幼稚園に通う 3〜4 歳の子供 123 名を対象に行われた。対象とされた教育上のリスクのある低所得層の子どもたちとその家庭と、同地区に居住する家庭が実験群と比較対象群に分けられ、実験群では子供が幼稚園での幼児教育プログラムに参加し、同時に専門家による家庭訪問が毎週行われ、家庭や養育者に対する教育が実施された。その後、実験群と比較対象群は 40 年以上にわたり追跡調査の対象として、14, 15, 19, 27, 40 歳の時点でのさまざまな能力、発達の状態、生活状況に関する調査が行われた。ペリー就学前プロジェクトは、低所得層の子供の知能を向上させる目的で子供の教育に関する幼少期の教育介入プログラムとして実施された。実施された目的とは別の意味で、このプロジェクトは注目を集めることになったのは、40 代の時点でかつて実験群に割り当てられていた人々の方が、犯罪率が低く、年収が高く、持ち家がある割合が高く、比較対象群よりもよりよい生活を送っていることを明らかにした調査結果である。この結果から、介入プロジェクトの効果がその後極めて長く持続し、調査対象者の生活に影響を及ぼし続けることを示唆する調査結果は，教育に関する研究知見としても重視されるものとなっている[14]。

第 3 節　ジェームズ・ヘックマンとポール・タフの見解

ヘックマンは、ペリー就学前プロジェクトの調査結果を分析し、非認知能力を早期教育にすべきと主張した。ヘックマンは経済的観点から非認知能力の重要性を主張したのだ。米国の公教育が、子供たちの到達度テストの点数で評価する教育に偏っている現状を批判した。多くの人が社会で成功し、経済格差を解消するためには、学力テストでは測れない、意欲や根気強さや他者と協力するのに必要な社会的・感情的制御の性質をもつ非認知能力を伸ばす教育が重要であるとし、人間において発達の早期、幼児期に非認知能力が育まれる最適な時期である。幼児教育にかかる費用を社会が家庭へ事前に分配することで、効率的に社会的格差が解消される。だから幼児教育への社会的投資が必要なのだという結論を導いた。

ジャーナリストのポール・タフは非認知能力に肯定的な見解を示している。そして、ヘックマンを筆頭に幼少期の環境がその後の成功に繋がるという考えから、ポール・タフは世の中に成功する人と失敗する人がいるが、その差を生み出しているのが本当に幼少期の環境なのかという疑問を明らかにしようとした。結論として、幼少期の環境、とくに家族の機能が子どもたちの非認知能力を身に付けるために必要不可欠である。失敗する子の多くが低所得層の家庭であり、富裕層の子どもが成功する確率が高いのは、幼児期にストレスが多い環境で育ったか、少ない環境で育ったかが影響している。しかし、ポール・タフは、非認知能力と定義している「やり抜く力や自制心は失敗を通して手に入れるしかない。しかしアメリカ国内の高度にアカデミックな環境では、たいてい誰も

なんの失敗もしない」[15]と述べ、富裕層の子どもたちも「私立学校、家庭教師、アイビーリーグの大学、安全なキャリアというレールにはまりこんで、家族、学校や周囲の文化によって小さく丸め込まれ、逆境を克服して気質を伸ばす本物のチャンスを与えられていないのではないか」[16]とやり抜く力や自制心を伸ばす機会が失われていると指摘した。逆境、ストレスの環境の中にいる子どもたちを野放しにする、反対に逆境から過度に守ることは、子どもが非認知能力を手に入れることを妨げる。子どもに失敗を学ばせ、それに真正面から向き合うことを教えることが子どもたちを成長させるという結論を導いた。

第４節　二人の見解に対する疑問

第 3 節では、非認知能力に肯定的な意見を持っているジェームズ・ヘックマンとポール・タフの見解を示した。第 4 節では、二人の見解に対する疑問について記述する。ヘックマンとタフが自身の見解を述べるに当たって使われてきた社会的成功という言葉である。２人が示す社会的成功とは、何を指しているのか。ジェームズ・ヘックマンは、恵まれない環境に生まれた子供は、技術を持たない人間に成長し、生涯賃金が低く、病気や十代の妊娠、犯罪、薬物中毒といった個人的・社会的な問題に直面するリスクが高いが、社会政策として幼児教育への投資をすることで、リスクを是正できると示唆している。ここでいう個人の社会的成功とは道徳的、客観的な視点から考えているのではないか。しかし、成功とは客観的な価値観として捉えることができるのかという疑問が浮かびあがる。なぜなら成功に値するものは、人によって異なるからである。社会的成功とは、何をもって成功とされるのか。ジェームズ・ヘックマンが是正できるとした個人的、社会的問題に直面しているとその人生は社会的成功にはならないのか。この疑問に関しては、今後深く突き詰めていく必要がある。

第２章　非認知能力への批判的視点

第１章では、非認知能力がなぜ世界で注目されてきたのかについて、ペリー就学前プロジェクトや GED プログラムなどの介入研究からわかったことをもとに、非認知能力に肯定的意見を持ち、研究や調査を進めてきたジェームズ・ヘックマンとポール・タフの見解について触れた。しかし、非認知能力について肯定的な考えだけではない。非認知能力という言葉自体に対しても批判的な意見がある。そこで、第２章では、非認知能力への批判的視点を明らかにしていく。そして、非認知能力という表現が妥当なものなのかも検討していく。

第 1 節　非認知能力という言葉への批判と社会情動的スキル

まず、非認知能力とはどのような資質・能力として定義されているのか。第 1 章でも、少し触れたが、非認知能力の火付け役となったヘックマンは、非認知能力の構成要素として肉体的・精神的健康や、根気強さ、注意深さ、意欲、自信といった社会的・情動的性質」[17]「長期的計画 を実行する力、他人との協働に必要な社会的・感情的制御」[18]とした。しかし、住野好久（2021）が「『非認知』能力（外側からは認知しにくい能力）か、『非』認知能力（対象者の認知能力ではない能力）か、分からない」[19]と述べるように、非認知能力という言葉ではその定義が曖昧であり、その構成要素も曖昧な傾向にある。また、沢井佳子（2019）は、ヘックマンが導いた、「学業のみならず、社会性や情動コントロールの能力を育む「幅広い領域の教育」の恩恵をすべての子どもが得られるように、社会が幼児期にお金と手間をかければ、子どもが年をとるまでに望ましい効果が得られ、人生も社会全体も豊かになる」[20]という結論には賛成するが、「問題は、社会性や情動コントロールの能力を「非・認知能力」と名付け、学業に関わる能力だけを「認知能力」と名付けたこと」[21]と述べている。また社会性や情動コントロールの能力の中には膨大な認知過程があるにもかかわらず、それを「非認知」と呼べば、人間関係、我慢ができることに認知は入っていないという誤解を与えてしまうと指摘する。まず、「「非（non-）」が先頭につき、「認知『じゃないもの』が大事だ」途言う造語の仕方が誤解のもと」[22]であり、否定ではなく肯定で、端的に表現すべきだと主張する。ヘックマンが重視した学業の能力（ヘックマンのいう認知能力）と社会情動性の能力（ヘックマンのいう非認知能力）の両立は、教育者の間で「非認知能力（非認知スキル＝Non-cognitive skills)」という名称のみに関心が向いてしまった。さらに、「非（non-）」がつくことで、認知能力を排除する、また時間的に後回しにするという解釈へと導いてしまった。非認知能力という言葉がヘックマンの二つの能力を同時に重要視する論とは異なる理解を広げたのだ。

OECD（経済協力開発機構）は、非認知能力という呼称を、学術的により厳密な形となるよう社会情動的スキルと言い換えた[23]。非認知能力という言葉に対して上記のように定義が曖昧でることから、以降、非認知能力と記述せず、社会情動的スキルとする。遠藤利彦によると、OECD のレポート[24]では、「人のスキルを認知的スキルと否認知的スキルに大きく整理して捉えており、後者を「社会情動的スキル（Social and emotional skill）と呼んでいる」[25]。また、「認知的スキルは知識、思考、経験を獲得する能力であり、獲得した知識に基づく解釈や推論などが含まれ」[26]、一方の「社会情動的スキルは、「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の 3 つの側面に関する思考、感情、行動のパターンであり、学習を通して発達し、個人の人生ひいては社会経済にも影響を与えるものとして想定されている」[27]。

第 2 節　社会情動的スキルの教育に対する批判

社会情動的スキルの育成にあたっては批判的見解がある。クリスチャンソン（2018）は、感情的知性という概念は、「感情的に知的な感情の中身に対して何ら本質的な道徳的制約を加えない」[28]と批判する。つまり社会情動的スキルがどんなに高くても、道徳的に望ましくない場合があるということである。この批判に対して、浅井は、「確かに、1920 年～30 年代の心理学者は、他人の理解や人間関係を処理する能力に対し、「他人を思いどおりに操縦する技術にすぎない」と皮肉な視点で見る傾向にあった。」と述べ、ブルーム（2018）の言葉を引用し、「道徳的な判断や行動は共感の強い力によって形作られるところが大きいが、『そのせいで社会的状況 が悪化することがままある。』[29]と述べるように、社会情動的スキルの一つである「共感」が高くても、誤った道徳的判断や行為をしてしまう可能性はある」[30]と述べている。しかし、社会情動的スキルが高いほど、道徳的判断や行為の遂行において困難を示すという相互関係は存在しないと浅井は述べる。「サイコパスの問題は、共感より自制の欠如や悪意に関するものであり、共感力の低さと、他者に対する攻撃性や残虐性のあいだに関係があることを示す証拠はほとんど得られていない。」[31]とブルームが述べており、相互関係が存在しないことは確かであるといえる。このことから、浅井は、「共感だけが強調されることなく、自制を含む感情の コントロール等の、他の社会情動的スキルをバランスよく育むこと」[32]の重要性を強調し、「共感自体に対する批判も、共感の対象を自身の周囲以外の事物に広げていくよう留意することで、誤った道徳的判断や行為を回避することが可能となる」[33]と述べる。また、「他者を前に、情動を自ら制御し得ない事態におい ては、しばしばモラルは不在となる」「社会情動的スキルの存在が、正しい理性の判断に従おうと心を向ける習慣を形成する土台となり、結果としてモラルを形作る」[34]という考えから、感情をコントロールすることに焦点を当てると、社会情動スキルを育むことが、欲望の制御や方向付けとしての道徳教育に繋がると述べ、道徳的制約を加えないという批判を反論する。

おわりに

今回のゼミ論文では、非認知能力という言葉自体が、人に誤った理解へと迷走させてしまう表現であること、より学術的な言葉としての社会情動的スキルへの理解を深める結果となった。私自身もはじめは、ヘックマンのいう非認知能力が連想させる能力のイメージを「認知能力ではないもの」と思い込んでいた。沢井佳子が指摘するように、「非」という否定を意味する接頭語によって、ヘックマンが考えた本来の意味、認知能力と社会情動的スキル（ヘックマンのいう非認知能力）のバランスの重要性を充分に理解することができていなかった。しかし、あらたに社会情動的スキルと表すことで、誤った理解を正しい理解へと修正することに繋がった。また、社会情動的スキルに対する批判を一点記載した

が、ほかにもさまざまな批判がある。批判とその理由を理解し、反論するという作業を繰り返すことで、新たに社会情動的スキルへの理解を深めることができると考える。この1年で学んだことは、批判的視点、クリティカル・シンキングによる、物事のみかた、捉え方である。本として出版されているから間違ってはいないだろうという先入観を捨て、用語そのものに対する批判的視点を持つことの重要性を感じた。ある意見に賛成だと考えていたとしても、一度一歩引いて考えてみることが重要ということ。最後に、依然として「社会的成功」への疑問が残る。上手く言葉では説明ができないが、社会的成功とは、何を指すのか。社会的成功と判断するのは誰なのか。社会的成功、成功という言葉に関する疑問を解明していきたい。

注

[1] 遠藤 利彦（2017）「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」，国立教育政策研究所， p 7

[2] Heckman, J. & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. American Economic Review, 145-149.

[3] Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioral approach. Journal of economic literature, 1137-1176

[4] 遠藤 利彦（2017）「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」，国立教育政策研究所， p 7

[5] 秋田喜代美「社会情動的スキルの重視とその育ちを支える幼児期の重要性」公益財団法人日本教材文化研究財団『研究紀要第 49 号（令和元年度）』2020 年， p 8-14

[6] 浅部 航太「社会情動的スキルの育成が求められる背景と育成の 在り方の検討」，『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要』12 巻、2022， p 130

[7] 秋田喜代美「社会情動的スキルの重視とその育ちを支える幼児期の重要性」公益財団法人日本教材文化研究財団『研究紀要第 49 号（令和元年度）』2020 年， p 8

[8] 浅部 航太「社会情動的スキルの育成が求められる背景と育成の 在り方の検討」，『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要』12 巻、2022， p 130

[9] 秋田喜代美「社会情動的スキルの重視とその育ちを支える幼児期の重要性」公益財団法人日本教材文化研究財団『研究紀要第 49 号（令和元年度）』2020 年， p 8

[10] 浜野隆「国際比較でみる日本の『非認知能力』の課題―PISA2018『読解力低下』問題を手がかりに―」公益財団法 人日本教材文化研究財団『研究紀要第 49 号（令和元年度）』2020 年， p 42-51

[11] ジェームズ・J・ヘックマン(2015)『幼児教育の経済学』（大竹文雄解説，小草秀子訳）東洋経済新報社， p 11

[12] 同上、 p 17

[13] 浅部 航太「社会情動的スキルの育成が求められる背景と育成の 在り方の検討」，『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要』12 巻、2022， p 127

[14] 遠藤 利彦（2017）「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」，国立教育政策研究所， p 7
[15] ポール・タフ（高山真由美訳），2013，『成長する子失敗する子-何が「その後の人生」を決めるのか-』，英治出版株式会社， p 263
[16] 同上
[17] ジェームズ・J・ヘックマン(2015)『幼児教育の経済学』（大竹文雄解説，小草秀子訳）東洋経済新報社， p 11
[18] 同上、 p 17
[19] 住野好久「それでも，やはり，『非認知能力』の育成は大切だ」『指導と評価』2021 年 6 月号，2021 年， p 4
[20] 清家茂樹「「非認知能力」という名称の流行が生んでしまった“誤解”と“困った副作用”」、STUDY HACKER，2019，https://kodomo-manabi-labo.net/yoshikosawai-interview-04
[21] 同上
[22] 同上
[23] 浅部 航太「社会情動的スキルの育成が求められる背景と育成の 在り方の検討」，『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要』12 巻、2022， p 128
[24] OECD（2015）Skills for social progress: The power of social and emotional skills.
[25] 遠藤 利彦（2017）「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」，国立教育政策研究所， p 8
[26] 同上
[27] 同上
[28] クリスチャン・クリスチャンソン『子供を開花させるモラル教育―21 世紀のアリストテレス的人格教育』麗澤大学 出版会，2018 年， p 18
[29] ポール・ブルーム著，高橋洋訳『反共感論』白揚者，2018 年， p 16
[30] 浅部 航太「社会情動的スキルの育成が求められる背景と育成の 在り方の検討」，『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要』12 巻、2022， p 131
[31] ポール・ブルーム著，高橋洋訳『反共感論』白揚者，2018 年， p 55
[32] 浅部 航太「社会情動的スキルの育成が求められる背景と育成の 在り方の検討」，『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要』12 巻、2022， p 132
[33] 同上
[34] 同上

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習２）

日本における文化的再生産論の意義

社会学部社会政策科学科３年 B 組

綿貫　創太

目次

はじめに

第1章　ピエール・ブルデューの再生産論の分析
　第1節　文化的再生産論の概要
　第2節　文化的再生産論の課題

第2章　文化的再生産論に基づいた研究
　第1節　文化的再生産論の研究史と日本の社会的流動性
　第2節　文化的再生産論をめぐる経験的研究

第3章　日本の教育問題へのアプローチ
　第1節　文化的再生産論の有用可能性
　第2節　日本の教育問題解決のために

おわりに

はじめに

私は教育とはすべての子どもたちの可能性を最大限に押し広げ、自己実現の手助けをするものであると考えている。また個人だけではなく国家の視点から見ても、教育はすべてのものの土台であり、経済的にも精神的にも豊かな国家を築く上では欠かせないものである。しかし近年教育格差という言葉が多くのメディアを通して広く認識されるようになった。生まれ育った環境により格差が生じてしまう現状は不公平なものであり、私はこの問題について長い間強く関心を持っていた。そのため大学入学後すぐに教育の現場で活動したいと思い、高校時代に所属していた部活動の外部コーチや、塾講師のアルバイトを始めた。それらの経験を通して教育の現状やあり方について考えながらこれまで過ごしてきた。

そのような背景から昨年度は『教育機会の格差の現状』というテーマについてゼミ論文を執筆した。この論文では、教育機会の格差の原因を本人にはどうやっても変えることができない初期条件である「親の学歴」と「出身地域」という二つの要素から分析した。その結果、親の学歴の高さ、出身地域が都市であるか地方であるかともに教育機会の格差に相関関係があったことが分かった。しかし先行研究をもとに現状の数値的データを眺めながら、事実確認を行うような論文に留まってしまった。また、現代に至るまでの学校制度に対する批判的な議論についての知識はほとんどなく、それらを無視したものでもあった。今年度はその反省から、ピエール・ブルデューが論じた文化的再生産論に基づいて、それが日本においてどのような意義があるのか、日本の教育の分析手法として有効なのかを研究していこうと思い、このゼミ論文を執筆した。

○『再生産―教育・社会・文化』の中で用いられている略符号

AP：教育的働きかけ　AuP：教育的権威　TP：教育的労働　AuS：学校的権威

SE：教育システム　TS：学校的労働

第1章　ピエール・ブルデューの再生産論の分析

第1節　文化的再生産論の概要

まず文化的再生産論を論じたピエール・ブルデューについて大まかであるが紹介していく。ブルデューは 1930 年に生まれて 2002 年に亡くなったフランスの社会学者である。研究対象はかなり広く、人類学や家族、言語活動、メディアなど様々である[1]。その中で最も有名でかつ深く研究していた分野が教育である。ブルデューは教育を研究する中で注目したのが階層の再生産である。しかし「教育が社会階層の再生産に寄与している」と同時期に論じた社会学者は多くいる。その中でもブルデューは文化的再生産が社会的再生産へと繋がっているという独自の考えを示した。その考えを述べた著作として『遺産の相続者たち』『再生産―教育・社会・文化』『ディスタンクシオン』などが挙げられる。今回の論文では、ブルデューが初めて文化資本という言葉を用いて論じた『再生産―教育・社会・文化』を取り上げて文化的再生産について分析していこうと思う。

ブルデューの文化的再生産論について簡潔に述べると、学校に入学する前の段階において身に付けている文化資本の多寡が学校教育の選抜制度を勝ち抜く上で大きな役割を果たしており、学校はそれらの文化資本を学力資本へと変換するため、文化資本の差異が社会階層の維持・再生産に寄与しているといったものだ。以後ブルデューの論理構造を詳しく見ていく。制度的には万人に開かれているように見える学校制度も、選抜試験や学校生活で重要視されているのは単純な筆記能力だけではなく、言葉の使い方や振舞い方、音楽や絵などの文化的素養も必要であると主張した。ブルデューはこのような文化的素養を資本として捉えて、文化資本と呼んだ[2]。学校制度を有利に勝ち抜くにはこの数値的に測ることができない文化資本が必要であり、そうした能力は支配者側の価値を基準としている。そのため、幼い頃から支配者階級の言語や文化、価値観などに慣れ親しんでいる支配者側の子弟は、自然な形で学校制度に馴染み、有利に選抜を勝ち抜くことができる。一方労働者階級の子どもたちは、学校で使われている言語体系が、普段の生活で使用している言語体系と異なるため、授業において学習内容の理解度の妨げになってしまう[3]。ここで成功を収めて、学力資本を獲得した子どもたちは親と同じように支配者階級や中流階級の地位につき、再び文化資本を獲得する。これが文化的再生産論の流れである。

ここでブルデューの資本の概念について整理していこうと思う。ブルデューは資本を①経済資本、②文化資本、③社会関係資本、④象徴資本の四つに体系化している[4]。経済資本とは、お金や土地などの譲渡可能な資本を指す。主な再生産論はこの経済資本による階層の再生産を論じているものが多く、私の昨年度のゼミ論文でも世帯収入が学歴や階層に及ぼす影響について論じている。次に文化資本は金銭以外の文化的素養などの個人的資産を指す。ブルデューが最も重要視している資本であり、後にその文化資本の細かい分類を示す。次に社会関係資本とは社会において個人が属する集団で築いた人間関係のことである。つまり人脈などの人と人との繋がりのことであり、その信頼関係が利益を生み出す可能性を秘めている。最後の象徴資本とは、個人の社会的評価や威信を高める要因となる資本のこと

だ。分かりやすく言うと肩書のようなものであり、周囲への権威の表れとして捉えることができる。また①から③までの資本はすべて象徴資本となる可能性を持っており、これらの獲得財が他者の「種別的論理を認める知覚カテゴリーを通して把握されたとき[5]」象徴資本となると述べられている。

そして文化資本は大きく三つに分類することができる。一つ目は身体化された文化資本である。数量的な資本ではない言語や振舞い、価値観、論理的思考、趣味などの個人に身についているものが挙げられる。これらは幼少期に身に付きやすいため、多くの時間を過ごす家庭環境から受ける影響が特に大きいと言われている。二つ目は客体化された文化資本だ。物や財産として形に残る資本のことである。具体的には書物や楽器、絵画などが当てはまる。三つ目は制度化された資本である。これは社会から公的に認められた資本のことを指し、学歴や資格などがある。学歴は文化資本とは分けて学歴資本として論じられることも多いが、ブルデューは行為者が獲得した文化的能力を学校制度にとる選抜試験などで測定されて学歴となるため、文化資本の中に組み込まれていると考えられる。

以上のような文化資本の格差があることを踏まえたうえで、それらの文化資本を学歴資本や経済資本へと転換する学校の役割について考えていこうと思う。ブルデューはまず教育について以下のように述べている。

「およそ象徴的暴力を行使する力、すなわちさまざまな意味の押しつけ、しかも自らの力の根底にある力関係をおおい隠すことで、それらの意味を正統であるとして押しつけるにいたる力は、そうした力関係のうえに、それ固有の力、すなわち固有に象徴的な力を付けくわえる[6]」

「およそ教育的働きかけは、恣意的な力による文化的恣意を押しつけとして、客観的には、ひとつの象徴的暴力をなすものである[7]」

象徴的暴力とはあるものを正統なものと思わせて、隠された状態で価値観や規範を押しつけることである。近代において、前面に価値観を押しつける教育は反発を招くため、隠された状態でしか教え込むことしかできない。そのような教育的働きかけを行うのが学校であり、象徴的暴力ともなっている。

「文化的恣意を押しつける AP の恣意的な力は、究極的には、それが行使される社会組織を構成している集団間または階級間の力にもとづいているのであるが、この AP は自ら教え込んだ文化的恣意を再生産することで、その恣意的押しつけの力を基礎づけている力関係を再生産するのに寄与している(これが、文化的再生産における社会的再生産の機能である。)[8]」

次に教育的働きかけによって文化的恣意を押しつけられた後どうなるかについて述べて

いる。この文は支配者階級の文化的価値観に適合した人々は、大人になって今度は教育する側の立場になったとき、その教育は自らの学生時代に教え込まれた価値観に基づき行われると解釈できる。ここで重要なのがこの価値観は本人にとって自覚しにくいものである。このような個人にそれと自覚されない知覚、思考、行為を生み出す性向のことをブルデューはハビトゥスと呼んだ。そしてハビトゥスを産出するように持続して行われる教え込みの労働のことを教育的労働（TP）と定義した。このようにハビトゥスが引き継がれることで、今の階層関係の維持に学校教育が貢献していると言える。そして教育的労働について以下のように述べられている。

『ある特定の社会組織において、支配的 AP の達成を可能にする TP は、被支配的集団または階級の成員に、支配的文化の正統性の承認を押しつけようとし、と同時に、教えこみまたは排除を通してかれらの文化的恣意が非正統であることの承認を押しつけようとする。[9]』

この文には支配者階級のハビトゥスの教え込み以外にも、被支配者階級の文化的恣意が非正統であること押しつけられていると主張している。この非正統であることの排除は決して公に行われるものではない。先ほどにも紹介した言語資本の違いのように、当たり前かのごとくすべての人が共有している言語として、支配者階級の言語が用いられる。これは間接的に被支配者階級の言語を非正統なものとして排除していることになる。このように隠れた状態である文化に特定の価値を与えたり、逆に排除しようとしたりしている。さらにブルデューは学校的労働という概念を用いて以下のように説明した。

『・・学校的労働とは、専門化され、つねに補完可能なように互換的で、多数におよび、同質の訓練を受け、特定化され規制された TP、すなわち二次的 TP の制度化された形式にほかならない。[10] 』

TP とは先ほど説明したようにハビトゥスを産出するようじゅうぶん持続して行われるべき教え込みの労働のことである。一方 TS とは教育システム内に確立されたハビトゥスを産出するような教え込みのことであると解釈した。TP との違いは互換性があるということであり、これはすべての教師が一様なハビトゥスの教え込みを行うため、教える側の人物が変わっても教え込むハビトゥスは変わらないと考えられる。つまり再生産の要因は知識を伝える教師側ではなく、教育システムにあると示している。

第2節　文化的再生産論の課題

第二節では『再生産―教育・社会・文化』から読み取れる文化的再生産論の課題を大きく三つに分けて分析していこうと思う。一つ目は文化的再生産論の実証的研究として取り上げられている文化資本が言語資本のみという点だ。この本では第 I 部では理論的仮説の整

理、第Ⅱ部ではそれに基づく実証研究となっている。そして言語体系が異なる上流階級と民衆階級では離学率が民衆階級の方が大幅に高いという研究結果が明らかになった[11]。つまり上流階級からかけ離れた階級であればあるほど、言語体系が異なるため、学校における選抜が不利となるとという結論が出されたのだ。しかし、言語資本以外の文化資本による実証研究は取り上げられていない。これでは文化資本が階級の再生産に寄与しているかを確かめる研究ではなく、言語資本が教育上の成功にどのような影響を与えるのかについての結果を表していることになってしまうのではないか。たしかに立ち振る舞いなどの身体化された文化資本は数値で出すことができないため、調査するのは困難であるかもしれない。しかし客体化された文化資本である家にある本の数の調査などは、容易にできるのではないかと感じた。

二つ目は実証研究に十分なデータがないということだ。言語資本の影響を調べる研究においても、高等教育を受けている学生を対象として言語テストを行い、その結果を都市出身者と地方出身者、上層階級か中間階級か民衆階級かなど、カテゴライズすることで相関関係を調べている。しかし、ブルデューの主張する階級による言語体系の違いは、方言やアクセント、文法、トーンなどにあると述べられている[12]。特に方言はフランスにおいて、フランス革命までは方言の使い分けが社会的地位を反映していた。そのため方言やアクセントなどは言語資本の中で重要な要素ではあるが、それらについての研究データは書かれていなかった。これにより言語資本という概念が曖昧化されてしまっているのではないかと思う。

三つ目は当時の学校教育に対して警鐘を鳴らすものではあるものの、具体的な解決策を提示できていないことである。『再生産―教育・社会・文化』でのブルデューの文化的再生産論の理論形成は緻密に行われているが、そこで止まってしまっている印象がある。本書の終わりに掲載されている翻訳者の宮島喬の解説にもこの点について「・・ブルデューらの理論化志向は、変革への実践やその主体の役割を認めていないため、閉じた理論の形成に終わっており、結局ペシミズムに通じているのではないか・・[13]」といったような疑問の声がよく上がることを認めている。しかしこのような理論や分析が、改革への指針として無駄になることはない。そのため今まで経済資本ばかりに着目していた再生産論への挑戦であり、読者に新たな教育社会学の観点を示すことで、後の教育議論の活性化に期待するような意図があったのでないかと感じる。

第2章　文化的再生産論に基づいた研究

第1節　文化的再生産論の研究史と日本の社会的流動性

この章では文化的再生産論に基づいた研究を紹介していくが、まずは日本でブルデューの理論がどのようにして受け入れられていったかについて見ていこうと思う。ブルデュー理論に依拠した教育社会学的分析は、日本においては 1980 年代以降本格化したが、2000 年以降、研究数は減少傾向にある[14]。しかし 1970 年代からおよそ 30 年間を中心に、日本の教育社会学に大きな影響を与えてきた。

ブルデュー理論の理論的アプローチにおいては、『再生産―教育・社会・文化』の翻訳者である宮島が『文化的再生産の社会学 ― ブルデュー理論からの展開』を出版しており、日本の大学生を対象に研究を進めていた。また、ブルデューが提唱した文化資本の概念も浸透したことにより、学力と階層に関する論文においては、幼少期の家庭環境や経験を重視した論文が増えてきたと山本らは主張している[15]。しかし、現状ブルデュー理論を用いた日本の教育問題へのアプローチを研究した論文は少なかった。文化資本という概念が広まりつつある中で、なぜ少ないのか。

その理由として日本にもフランス社会と同じような階層社会に根差した文化があるのか、という問いがあるからではないかと思う。ブルデューの母国であるフランスは、階層関係のはっきりした社会であり、階級により言語資本に大きな差異があることは先ほどにも述べている。それに比べて、日本の社会は明治時代より前は士農工商という身分の区別がはっきりしており、学校も士族が通う藩校と、農民が通う寺子屋に分かれていた。しかし、現代に普通教育が普及したことにより、社会階層の流動性が高まったため、階層問題を認識しにくくなった。OECD の調査によると、日本では、低学歴（高等学校未修了）の親を持つ子どものうち、22%が子ども自身も低学歴であるという結果出ており、OECD 平均の 42%に比べると大幅に下回っているため、日本では世界的に見ると最下層の社会的流動性は平均より高いと言える[16]。同様に、日本では低学歴の親を持つ子どものうち、高等教育（大学レベル）の学位を取得している人の割合は 24%であり、ＯＥＣＤ平均の 13%を上回っている。したがって日本は他国と比較すると社会的流動性は高いため、固定化された階層観を持てないので、ブルデュー理論への批判的な論文も多くあることが考えられる。

しかし、日本の階層社会が完全に否定されたわけではない。同じく OECD の調査で、高学歴の親を持ちながら自身は低学歴となる子どもの割合はわずか 4 %であり、自身も高等教育（大学レベル）の学位を取得する人の割合は 71%である[17]。OECD 平均はそれぞれ低学歴になる割合が 7%、自身も高等教育(大学レベル)の学位を取得する割合が 63%なので、この結果は『粘着力のある天井』と呼ばれており、社会階層の高い家庭の子どもは親の階層をそのまま維持しやすいことを示している。このように上位の階層は固定化されやすいため、ブルデュー理論は日本の教育問題においても、決して無効な分析手法ではないと考えている。

第2節　文化的再生産論をめぐる経験的研究

次により具体的な文化的再生産論の研究の展開を見ていこうと思う。日本での文化的再生産論の研究では、文化資本と社会階層以外の関係にも着目されている点は多い。まずは文化資本と年齢における関係である。山下は、近畿と東京の美術館での訪問者調査から，若年の高学歴者が多い中で，高齢者ほど一人または夫婦で訪問を重ねる美術愛好者であるにかかわらず，幼少期の美術館経験が少ないという事実があると述べた[18]。これについて大島らは経済発展に伴って文化財が普及したことにより、社会階層の高い若年層は文化接触機会

が高まったのでないかと考察している[19]。つまり、高齢者の美術館訪問者はもともと文化資本の多い社会階層の家庭に生まれたのではなく、年を重ねるごとに文化的な活動に親和性を持つようになったことが予想されるため、若年層が美術館を訪問する要因とは異なることが分析される。

また、ジェンダーの文化的再生産に関しては、性別間の社会的不平等と女性内の階層再生産に着目した研究が行われた。性別間の社会的不平等について杉原らは、女性の文化活動自体が性役割意識を伴って実践されるわけでないが、その背景に性役割分業、業績と文化を志向する社会化、進路職業選択や結婚出産に伴う選別が構造化され，男女の平等原理に抵触しない形でジェンダー再生産のメカニズムが働いていることを指摘した[20]。近年ようやく女性の社会進出を後押しされるようになり、結婚出産後も職場に復帰できるような仕組みや制度が生まれつつあるが、当時はそのような保障もなく、女性は男性に比べて将来の選択肢が極端に少なかったことが分かる。

女性内の階層の再生産についても、女性のほうが文化資本の世代間継承性が高いことが指摘されている[21]。片岡は、神戸市の成人男女を比較して、男性よりも女性の正統文化活動が社会的地位に結びついていることを明らかにした。また、相続文化資本が「母から娘へ」伝達され、それが学歴に転換されるだけでなく、婚姻市場にも転換されて、配偶者選択に影響を及ぼし、夫の経済的地位に関連することを示している[22]。

さらに日本においても「正統的文化」の事例として、クラシック音楽趣味の拡大過程に着目した研究が進められた。加藤は昭和初期の学生生活調査に基づいて、レコードやラジオの普及に伴い、都市新中間層出身の学生を中心に西洋音楽趣味が広まったことを示した。加えてこの時期には、音楽学校出身の演奏家・教育家に対して、大学出身の評論家が自らの職業とは別に愛好家としてクラシック音楽を熱く語る「学問的」趣味を形成していたと述べている[23]。また、高度成長期に川上源一ヤマハ社長が主導した音楽教室の普及とともに，家庭外学習で獲得可能な「中流文化」としてピアノ所有を大衆層に浸透させた経緯を論じた。1995年 SSM 調査に基づいたデータを見てみると、クラシック音楽会への参加が，特定の職業・学歴・年齢・居住地域などに閉鎖されておらず，「常連」になるきっかけも多様であったことから，文化的正統性を守りつつ大衆消費者を顧客として形成された「市場に立脚する文化」であると主張した。

第3章　日本の教育問題へのアプローチ

第1節　文化的再生産論の有用可能性

この章では 2 章の研究を踏まえて、日本の教育問題に対してブルデューの文化的再生産論は有用可能なのかについて検討していきたい。まず大前提としてブルデューの母国であるフランスと日本では歴史的・文化的背景が大きく異なる社会であるため、「文化」という概念を用いて極めて困難である。山本らの論文でも「・・ブルデューが個人の保有する文化資本を測る目安としてあげている「クラッシック音楽鑑賞」や「美術館へ行く」「骨董店で

家具を買う」などの文化的活動や，「ピアノ」「絵画」「車」などの文化的財，さらには「好きな画家」「好みの食べ物」「よく聴く音楽」などの趣味嗜好を，そのまま日本の文化資本を測る指標として使用することは，文化的背景が異なる以上あり得ないことである。[24]」と述べられている。先ほどの章で論じたクラシック音楽や美術館訪問も中流文化として浸透したものの、特定の階層にのみ開かれたものではなかったので、文化資本の指標として扱うのは極めて困難である。そこで私は日本においても文化資本の測定指標となりうる可能性がる要素を二つ挙げる。

一つ目は家にある本の冊数だ。本は蓄積されて残るため、客体化された文化資本に分類される。現代の日本においても、クラシック音楽や絵画より身近に感じるものであるため、これを指標の一つとして分析していこうと思う。令和三年度の全国学力・学習状況調査の報告書にとると、小学校六年生と中学校三年生を対象に「あなたの家には、およそどれくらいの本がありますか。(雑誌、新聞、教科書は除く)」という質問に対する回答と、学力テストの関係を示すデータが出ている[25]。例年では平均一日あたりの読書時間を尋ねる質問のみであるが、令和三年度からは新たにその家の文化資本の量を捉えることができる家庭にある本の数を尋ねる質問が追加された。まず小学校六年生の調査では、「０～10 冊」が 11.0%、「11～25 冊」が 18.8%、「26～100 冊」が 33.6%、「101～200 冊」が 19.3%、「201～500 冊」が 12.2%、「501 冊以上」が 5.0%となっている。これと国語の学力テストの平均正答率との関係を見ると、「０～10 冊」が 58.9%、「11～25 冊」が 59.7%、「26～100 冊」が 65.8%、「101～200 冊」が 68.9%、「201～500 冊」が 71.5%、「501 冊以上」が 71.2%となっており、家にある本の冊数が多ければ多いほど国語の平均正答率が高くなる傾向があるため、本の冊数と国語の学力には強い相関関係があることが分かる。家に本が多くある環境では自然と読書時間も増えるだろうし、読書することは国語のテストとも親和性が高いため、この結果は当然であるかもしれない。しかしこの相関関係は算数・数学のテストの平均正答率からも読み取ることができる。小学校六年生の算数のテストの平均正答率との関係を見ると、「０～10 冊」が 58.7%、「11～25 冊」が 64.6%、「26～100 冊」が 71.4%、「101～200 冊」が 74.5%、「201～500 冊」が 77.4%、「501 冊以上」が 76.9%となっており、国語と同じような強い相関関係が読み取ることができる。これは中学校三年生でも同様の結果が出ている。近年の算数や数学も問題文を読み取る力を試されるような問題も多く見受けられるため、本を読むことで問題文を理解する力が高まったので、算数や数学の得点も家にある本の冊数と関係があるではないかという推測もできるが、簡単にそれらを結びつけるのは難しいと感じる。ただ、本という家庭にある文化資本の量の差異によって学力テストの得点に影響を与えているのは揺るぎない事実である。

二つ目は言語能力である。ブルデューの研究でも用いられていたように、日本においても言語を習得するという行為自体には日本であろうとフランスであろうと差異はないと考えている。山本らも「個人が身につけた言語能力は，所属階層の文化的要素を刻印されたものであり，その言語能力（話し方，抑揚，アクセント，語彙の選択，文の構成等）は，他者に

その人となりを強く印象づける作用を持ち，個人を社会的空間の中に位置付ける重要な要素となるだろう。さらには，言語は他者とのコミュニケーションのみに使用されるのではなく，われわれが絶え間なく行う思考という行為とも直結する。個人の社会的経験を思考へと昇華する，その回路を繋ぐものこそ言語なのである。[26]」と述べており、言語能力の重要性を説明している。

しかし、言語能力を文化資本として用いるには難点がある。それは就学前後の子どもの言語能力を測定する方法が確立されていないという点である。なぜ就学前後の子どもに限定するかというと、人はその所属階級により独自の言語の能力を幼少時に獲得するとブルデューが論じているからである[27]。幼少時に家庭で獲得した言語能力（文化資本）を学校という制度を通して変容する前の段階で測定するために、就学前後である小学校低学年くらいが望ましい。ところが日本においてそのような子どもの言語能力を測定する実証的な研究はほとんどないため、考察するのは不可能である、ひとつの目安として、山下らは小学校段階における国語に関する意識調査のデータを挙げている[28]。そのデータから小学 1 年生の16%が国語を「嫌いな教科」であると回答している。調査は 9 月に実施されているため、入学から半年後の時期にあたる。そのため山下らは、「まださほど学校教育システムからの影響を受けていないと思われる小学 1 年生の 16%が，国語に対して苦手意識を持っているということは注目に値する[29]。」と述べている。国語への苦手意識と言語の能力の関係は単純に結びつけることはできないが、教科書などに使われている学校的言語と児童自身の保有している言語に違いがあれば、それが理解力の妨げになってしまい、国語への苦手意識に繋がっているのではないかと予想することもできる。不完全な要素ではあるが、幼少期の言語能力を測定する手法が確立されれば、言語能力は文化資本の指標として十分な役割を果たすと考える。

第2節　日本の教育問題解決のために

ブルデューの理論がもたらされたことにより、日本の教育社会学は家庭環境から生み出される文化資本と、それを学歴や経済資本へと転換させる学校の役割に注目が集まるようになった。従来の教育格差論では世帯収入という経済資本の違いが、教育達成に大きな影響を与え、階層の再生産に寄与しているという論調はほとんどであったため、ブルデューの考えは日本に新たな視座をもたらした。それを踏まえたうえで日本の教育格差に向き合わなければいけない。日本は他国と比較して格差が大きいわけでもないが、決して小さいわけもない凡庸な格差社会である。しかし格差は確実に存在している。親の学歴や出身地域、文化資本など多くの初期条件が異なる中で、学校制度はその差異を埋めるような働きをするべきであるが、現代の学校はその役割を果たせているのだろうか。むしろ階層構造を補強・再生産しているのではないかという批判が多くされてきた。貧困家庭への奨学金による支援のような経済的援助もとても大切であるが、私は根本的な学校制度に疑いを持つことが最も重要であると考える。そうでなければ教育格差の本質的な解決には繋がらない。近年にな

って教育格差という言葉が広まったことは、格差拡大が問題になったことによるものかもしれないが、認知度が広がったことは肯定的に捉えるべきである。いかにして現状の格差を打破できる策を出せるか常に検討しなければならないと思う。

おわりに

今年度一年間の研究を経て、多くの文化的再生産論をはじめとする近代教育批判について触れることができた。今回は紹介することはできなかったが、マイケル・アップルの『学校幻想とカリキュラム』でも学校の不可視のメカニズムと当時のカリキュラムに対する批判は私自身の考えを深めるきっかけにもなり、ブルデューの文化的再生産論を研究するきっかけにもなった。そのためこの一年間は、近代の学校教育批判の過程と知識についてみにつけることができたと思う。

しかしこのゼミ論文を通して反省点もある。例えば第三章第一節にて、日本の教育問題へアプローチするために、日本にも有効な文化資本を探り、家にある本の数と言語資本という二つの要素に注目した。ところが家にある本の数は、本を購入できるかどうかというその家庭の経済的な余裕が大きく関わってきてしまうため、純粋な文化資本の影響を測ることができないのではないかと考えてしまった。文化資本と経済資本は互いに独立したものではなく、複雑に絡み合っているため、文化資本単体の影響を調べるのは非常に難しいと実感した。また、言語資本についても研究対象は明らかにしたものの、実証的な研究は見つからず、文化資本の影響を解明することはできなかった。やはりフランスとは歴史的にも文化的にも異なるため、日本での文化資本の指標は極めて曖昧であり、指標を選び出すには研究者の恣意的な判断が必要となってしまう。日本においてブルデューの理論の実証的研究が少ない理由もそのためであると考えられる。

来年度は今年度の知識を踏まえたうえで再度教育格差の問題にチャレンジしたいと考えている。未だに正解がないこの問題に対して、自分が納得するような解答を出すことを目標にしてより良い論文が書けるように精進したい。

---

[1] 著者：多田治、荒井悠介、小股遼、須田佑介、永山聡子『社会学理論のプラクティス』くんぷる、2017 年 10 月 25 日初版発行、p8 要約

[2] 注 1 に同じ、p13 を要約

[3] 著者：ピエール・ブルデュー、ジャン＝クロード・パスロン　訳者：宮島喬　『再生産―教育・社会・文化』藤原書店　初版は 1991 年 4 月 25 日　初版第 11 刷 p106 を要約

[4] 注 3 に同じ、p82 を要約

[5] 注 3 に同じ、p185 から引用

[6] 注 3 に同じ、p16 から引用

[7] 注 3 に同じ、p18 から引用

[8] 注 3 に同じ、p25 から引用

[9] 注 3 に同じ、p65 から引用
[10] 注 3 に同じ、p85 から引用
[11] 注 3 に同じ、p105 を要約
[12] 注 3 に同じ、p118 を要約
[13] 注 3 に同じ、p287 から引用
[14] 山本準・岡島典子　『日本の教育問題における分析手法としての P.ブルデュー理論の有用可能性について』　鳴門教育大学研究紀要　第 35 巻（2020）p172 を要約
[15] 注 13 に同じ、p172 を要約
[16] 『社会階層のエレベータは壊れているのか？社会的流動性を促進する方法』 OECD https://www.oecd.org/tokyo/newsroom/action-needed-to-tackle-stalled-social-mobility-says-oecd-japanese-version.htm

[17] 注 15 に同じ
[18] 山下正之　『美術館との対話　5 社会学』 昭和堂　p269 を要約
[19] 大前敦巳・石黒万里子・知念渉　『文化的再生産をめぐる経験的研究の展開』教育社会学研究第 97 集（2015）p130 を要約
[20] 杉原名穂子・喜多加実代，1995,「「男」と「女」の再生産メカニズム―大学生の調査から」，宮島喬編,『文化の社会学』有信堂，pp. 64-97

[21] 注 18 に同じ
[22] 片岡栄美　『教育達成過程における家族の教育戦略―文化資本効果と学校外教育投資効果のジェンダー差を中心に』　教育学研究第 68 巻第 3 号 pp259-273
[23] 加藤善子「昭和初期の学生と音楽趣味」『大阪大学教育学年報』創刊号，pp. 117-128
[24] 注 13 に同じ、p174 から引用
[25] 令和 3 年度全国学力・学習状況調査　報告書　【質問紙調査】p126
[26] 注 13 に同じ、p175 から引用
[27] 注 3 に同じ、p130
[28] 学研教育総合研究所「小学生白書 Web 版（2018 年 9 月調査）」
[29] 注 13 に同じ、p179 から引用

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習２）

コミュニケーション能力育成に
演劇教育はどう関わるか
－対話の場所づくりとしての演劇的手法－

社会学部社会学科３年Ｊ組

名久井　彩

目次

第１章　コミュニケーション能力育成が求められる日本の教育界
　　第１節　コミュニケーション能力はどのようにして求められているか
　　第２節　コミュニケーション能力が求められる背景
　　第３節　コミュニケーション能力育成の現状と課題

第２章　演劇的手法を用いたコミュニケーション能力教育
　　第１節　これまでの学校教育における演劇教育
　　第２節　演劇的手法を用いた教育

第３章　演劇的手法を用いた教育の実践例
　　第１節　自分の身体を知る
　　【実践例：いしいみちこ「身体づくり」】
　　【実践例：竹内敏晴「話しかけのレッスン」】
　　第２節　自分の思考を知る
　　【実践例：川島裕子「私の大切なもの」】
　　【実践例：平田オリザ「スキット」】
　　第３節　他者の思考を知る
　　【実践例：川島裕子「パートナーの大切なもの」】
　　【実践例：石野由香里「他者をなぞる」】
　　【実践例：渡部淳「政治経済の授業における演劇的プレゼンテーション」】
第４章　対話の場所づくりとしての演劇的手法
　　第１節　自分と対話し、他者と対話するための教育
　　第２節　コミュニケーション教育の今後の課題

おわりに

第１章　コミュニケーション能力育成が求められる日本の教育界

第１節　コミュニケーション能力はどのようにして求められているか

日本経済団体連合会が実施した「2018 年度 新卒採用に関するアンケート調査結果」では選考で企業側が重要視している項目は「コミュニケーション能力」が 82.4%で 16 年連続１位となっている[1]。また、経済産業省は 2006 年に社会が求める能力として「社会人基礎力」を定義し、３つの能力・12 の能力要素の中に発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力といったコミュニケーション能力を掲げている[2]。

このように社会からコミュニケーション能力が長年かつ切実に求められれば、当然教育にも影響する。文部科学省は学習指導要領の中で「基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力」や「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や 感動する心などの豊かな人間性」[3]などのコミュニケーション能力の育成を目標として掲げている。また、中央教育審議会の「教職生活の全体を通じた 教員の資質能力の総合的な向上方策について」には、教員に求められる力の中に「コミュニケーション能力」が示されている[4]。

このコミュニケーション能力という言葉は、長年外国語教育の現場で用いられる言葉だったが、近年は普段の生活や協働の場で用いられるようになった。企業が求めるコミュニケーション能力も、もはや英語がどの程度使えるかといった語学力についてではなく、商談力や仲間との対話力を示している。学校教育でも、外国語教育を語る際にコミュニケーション能力の育成は論じられるものの、現在学習指導要領全体で用いられるコミュニケーション能力という言葉とはまた違う文脈であると言える。本論文で用いるコミュニケーション能力という言葉も、語学に限定する能力ではないことを先に示しておく。

第２節　コミュニケーション能力が求められる背景

ではなぜ近年コミュニケーション能力が求められるのか。大きく分けて３つの環境変化が背景にあると考える。

まず１つ目の視点は技術革新によるコミュニケーション媒体の変化である。中島によれば、1990 年以降の新しい情報技術の発展によって以下のようなコミュニケーションの変化が起こっているという[5]。

---

[1] 一般社団法人　日本経済団体連合会(2018)「2018 年度 新卒採用に関するアンケート調査結果」、p. 2。

[2]経済産業省中小企業省(2018)「我が国産業における人材力強化に向けた研究会(人材力研究会)報告書」、p. 26。

[3] 文部科学省(2010)「学校・家庭・地域が力をあわせ、社会全体で、子どもたちの『生きる力』をはぐくむために」、p. 8。

[4] 中央教育審議会(2012)「教職生活の全体を通じた 教員の資質能力の総合的な向上方策について」、p. 3。

[5] 中島裕昭(2017)「演劇とコミュニケーション」、『〈教師〉になる劇場』、フィルムアート社、pp.89-90。

①個人の分離、対面コミュニケーションの減少
メディア・テクノロジーの発達が人間を個別に分離し、身体を接近させた直接的な対面によるコミュニケーションの機会を減少させている
②媒介性の増大
インターネットの整備もあり、テクノロジーに媒介された間接的コミュニケーションはいつでもどこでも可能になっており、たとえ直接的なコミュニケーションが可能な場合でも、記録保存などの必要から媒介されたコミュニケーションを優先するようになっている
③文字・視覚情報の増大・高速化、情報価値の減少
常時接続されたネットワークを通じて、大量・高速に流れてくる文字や視聴覚情報を次々と処理していくことにより、一つ一つの情報価値ないし意味は減少している（情報の価値は、その内容・質ではなく、さらに別の情報を生み出すか否かによっている）
④視聴覚以外の感覚と想像力のはたらく余地の減少
視聴覚器官を占有するように情報が流れてくるため、他の感覚を働かせたり、手元にはない情報を補うように想像力をはたらかせたりする機会が減少している

これらの指摘を整理すれば、身体を用いたコミュニケーションが減少し、オンライン上のやりとりと視覚情報が重要化したことに加えて、増大した情報はインフレーションを起こしたことになる。中島はこれらのコミュニケーションの変化によって従来のコミュニケーション様式そのものに齟齬が生まれたことと、従来のコミュニケーション様式を用いていた世代と新しいコミュニケーション様式で育った新世代との間の乖離を指摘している[6]。

このような視点から見ると前章で述べたような企業ないしは社会が必死にコミュニケーション能力をもった人材を欲しがる理由がわかる。コミュニケーションそのものの形が変わっているためにそこに対応できる人材が欲しいということ、また慣れている人と慣れていない人の乖離の間をうまく繋ぐことができる人を求めていると解釈できる。

２つ目の視点は少子化による子どもたちの「他者」との出会いの減少である。この「他者」とは自分が理解し難い存在のことであり、「他者」と生活するにはコミュニケーションは必須である。平田は少子化によってこの「他者」と出会うことが少なくなり、それによってコミュニケーションを学ぶ機会が減少していると指摘する[7]。例えば家庭が一人っ子だった時に「ケーキ！」と子どもが単語で発話しても親が察してケーキを提供してしまう環境や、学校ではもう顔見知りの教室の人々の間に新しいコミュニケーションが生まれることは少ないという環境がある。特に日本は察し合う文化が良いとされているために、狭いコミュニテ

6 注５に同じ、pp.91。
7 平田オリザ(2012)『わかりあえないことから：コミュニケーション能力とは何か』、講談社新書、p.26。

ィでは阿吽の呼吸で繰り広げられるコミュニケーションが増加する。こういった環境で育った子どもたちがいざ社会に出て、「他者」と喋る時にコミュニケーションが成り立つのは難しい。

このような「他者」と出会う機会が減っている一方で、多様性を目指す社会へ変化しようとしていることは否応なしに「他者」とのコミュニケーションが必須となる。現在、日本に定住就労する在留外国人が増加の一途を辿っていることにより、いわゆる「外国にルーツを持つ子ども」も増加し続けている。文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 30 年度)の結果について」によれば日本語指導は必要な児童・生徒は 2018 年で 51,126 人にも及ぶ[8]。彼らの母語はポルトガル語、中国語、スペイン語、フィリピン語、英語、韓国語など多岐にわたる。

さらに、多様性を目指すための配慮は外国にルーツを持つ子どもへの配慮だけにとどまらない。性的マイノリティ、障害、貧困、不登校、ひきこもりなど、多様性を受け入れるために配慮が必要な要素は尚多く存在する。こういった自分とは異なる事情を抱えた相手との生活には、コミュニケーションが欠かせない。言語の壁以上に、背景が異なる人とのコミュニケーションが最も大きな壁となるからである。

このように３つの視点からコミュニケーション教育が必要とされる背景を考えてきたが、教育の現場でコミュニケーション能力が求められるのはただ社会に要請されたからだという理由だけでなく、子どもたちが今、学校や地域で生きるために必要な力であることがわかる。

第３節　コミュニケーション能力育成の現状と課題

ここまで社会や教育の現場でコミュニケーション能力が求められていることを述べてきたが、社会でも教育の現場でもコミュニケーション能力という言葉にあまり明確な定義がないことは指摘したい。

まず社会の中でも求められるコミュニケーション能力はダブルバインドの状況に陥っていると言える。現在の企業が表向きで求めている「コミュニケーション能力」は「異文化理解能力」であると言える。平田の言葉をかりて言えば、「異なる文化、異なる価値観を持った人に対しても、きちんと自分の主張を伝えることができる。文化的な背景の違う人の意見も、その背景(コンテクスト)を理解し、時間をかけて説得・納得し、妥協点を見出すことができる。そして、そのような能力を以て、グローバルな経済環境でも、存分に力を発揮できる」[9]人材である。そして日本企業が求めているもう一つの能力として「日本社会における従来型のコミュニケーション能力」が求められている。上司の意図を察して機敏に行動したり、会議の空気を読んで反対意見は言わなかったり、輪を乱さないことなどである。

つまりは、状況に応じて交渉と主張を使い分けることができる人であると言えるのだが、

8 文部科学省(2020)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 30 年度)の結果について」、pp.2-3。
9 注７に同じ、p.16。

これは前節で述べたような少子化社会で獲得するには難しいスキルであることは想像に難くない。「他者」の減少により、多様な「状況」に触れることが少ないからである。

一方で、これらコミュニケーション能力の教育という話になると、コミュニケーションが「関係性」から生まれるという視点が大きく欠落することが、この問題を難しくしていると考える。「状況に応じて」という言葉を言い換えれば、「関係性によって」ということになる。しかし川島によれば、教育においてコミュニケーション能力は「『個人の奥深くに眠る性質』を掘り起こすことで向上させるという内向きの志向」[10]として捉えられているという。ここから何が起こるかといえば、「現在のコミュニケーション教育は〔中略〕『適切さ』や『効率さ』という評価基準の中で、単なる『技術』の教育として、汎用的なスキルトレーニングが行われている。つまり、どこにでも『活用』可能な、断片的で単純化された『スキル』を繰り返しトレーニングするのである。これらのコミュニケーション教育では、上手に伝えるための『プレゼンテーション力』や『話す力』というように『発信』の側面に重点を置かれる特徴がある」[11]のだという。

現代の日本におけるコミュニケーション能力の教育として取り組まれているもので一般的に挙げられるのは、プレゼンテーションや、話す力の教育だろう。さらにはそれがどこでも使える「スキル」として教育されている時点で、関係性の中で生まれるはずのコミュニケーションという考え方は無くなってしまっているという指摘である。これは個人の中にある性質を掘り起こせばコミュニケーション能力が向上できるだろうということから生まれる。平田も「日本ではコミュニケーション能力を先天的で決定的な個人の資質、あるいは本人の努力など人格に関わる深刻なものと捉える傾向があり、それが問題を無用に複雑化している」[12]と指摘する。

例えば教室にいる無口で大人しく、中々会話の輪に入れない子どもはコミュニケーション能力の欠如を心配される。一方声が大きく沢山意見を述べることが子どもは現代の教育の中で用いられるスキル的意味の「コミュニケーション能力」を心配されることはないが、それが教室内で威圧的態度を示している様子だったらどうだろうか。関係性の中で生まれるコミュニケーション能力という意味では後者にも問題があると言える。結局のところ、関係性で見なければある人物のコミュニケーション能力など測ることができないのである。そのはずなのに、教育の中ではコミュニケーションが単一のスキル教育で獲得できるという幻想が抱かれている。「関係性」を重要視したコミュニケーション教育の確立が急がれる。

第 2 章　演劇的手法を用いたコミュニケーション能力教育

前章で述べてきたコミュニケーション能力とその教育において、本来求められているコ

---

10 川島裕子「『教師である』から『なる』へ：〈教師〉を編み直す場としてのコミュニケーション実践」、『〈教師〉になる劇場』、フィルムアート社、p.32。
11 注 10 に同じ、pp.33-34。
12 注 7 に同じ、p.31。

ミュニケーション能力と、その教育とでは捉え方に大きな乖離があることを指摘した。そして問題なのはコミュニケーション能力を単なるスキルを教え込む教育ではなく、沢山の関係性の中で獲得していく教育へと考え方を変えていくべきであることを主張したい。そこで私は演劇的手法を用いた教育がこの課題を解決する糸口になるのではないかと考える。以下では演劇的手法について述べる。

第１節　これまでの学校における演劇教育

日本において演劇教育は科目として確立こそしていないものの、その研究と実践は多く行われ、その教育的意義と効果も実証されている。しかし中島の演劇教育史の分析によれば「演劇の学校教育への導入が、一貫した考え方やそれを主張する特定の核となる集団の要請によるものではない」[13]という。

表１　中島による日本の演劇教育史分析

第１の波	【近代演劇と近代教育が定着し始めた 19C 末～20C 初頭】 ・　近代化社会批判のためであり、学校教育のためではない。 →しかし学校教育と演劇教育が共存可能であることを指摘。 →当時の教育者もこれを見逃さなかった。
第２の波	【第二次世界大戦後の民主化の影響を受けた学習指導要領】 ・　「劇化」が要領内に記載、デューイの経験主義を強く反映。 →体系性のない、基礎学力を低下させる教育として批判される。
第３の波	【詰め込みからゆとりへ】 ・　知識重視離脱的教育方法の一つとして演劇が採用 〈＋1998 改訂学習指導要領に「総合的な学習の時間」導入〉 〈＋2002 年平田オリザ作　導入〉
第４の波	【ゆとり終了後も求められる演劇教育】 ・　2008 年にゆとり教育が終了するも、2010 年「児童生徒のコミュニケーション能力に資する芸術体験事業」が展開 ・　上演目的ではない、学習の中に入れ込む演劇教育の増加

中島の言う第１波では演劇そのものを子どもにさせることが目的だったために、教育という視点は全くといっていいほど重要視されていなかった。しかしながら学校劇という名で全国各地にその文化が広まる頃には教育者が演劇の教育的意義を見出し研究は進んでいったことも事実である。しかし第２波の経験主義の流れ、第３波のゆとり教育の流れでたびたび演劇が教育に導入される流れがあったものの、その教育的意義が明確化できずに下火

[13] 中島裕昭(2017)「演劇は『学校』の枠組みに組み込めるか」、『日本語学：特集　演劇を学校教育に取り入れる』、36-3、p.6。

になってしまった。

私はこれらの問題は演劇が総合芸術であると言われることに演劇教育のアイデンティティを置きすぎた、つまり演劇の総合芸術である形をそのまま教育に取り入れることにこだわりすぎたのではないかと考えている。一度コミュニケーション教育という側面から離れて考えると、演劇そのものが教育に提供できる価値は、身体での表現、戯曲の美しさ、演劇公演の鑑賞、人々が営んできた演劇の歴史、舞台美術の制作などがあり、学校劇のように演劇公演を作るという目的を達成すれば、様々な役割を持った人々の共同作業という意義もある。確かに演劇が総合芸術たる所以はここにあり、そこから教育的意義を見出すことは容易である。

しかしながら実際に学校教育に取り入れるとなると、総合性は他の領域と重なることを意味することになる。例えば身体表現は体育と、戯曲は国語と、演劇の鑑賞や歴史、舞台美術の制作はそのほか音楽や美術などの芸術科目と、様々な役割の共同作業は学級活動などと、いうように、演劇が学校教育でその総合性を主張するにはその輪郭がぼやけてしまったのではないかと考える。教育の現場は忙しい。他の領域できることなら、わざわざ演劇を教育にその総合性だけを用いて取り入れる理由にはならない。

第２節　演劇的手法を用いた教育

演劇教育が下火になりつつも、中島の分析にあるとおり、2000 年代になっても演劇教育は行われている。その特徴は、コミュニケーション能力育成のためであることと、上演することを目的としないことにある。

前章で現在の日本のコミュニケーション教育においては、求められているコミュニケーション能力と実施されている教育の間ではその考え方に違いが生じていて、今求められているのは関係性に焦点を当てたコミュニケーション教育だと述べた。本論文ではこのように関係性に焦点を当てたコミュニケーション教育のために用いる現代の演劇教育の流れを、「演劇的手法を用いた教育」と呼ぶことにする。

これは、これまでの学校教育における演劇教育の研究よりもより教育的意義を集中させて演劇教育が演劇教育である意味を抽出したいからという理由と、コミュニケーション能力育成の目的を関係性という点に焦点を当てて述べていきたいという理由がある。

特に前者の理由には、これまでの演劇教育と分けて考えたい理由がもう一つある。これまで研究され、実践されてきた演劇教育には、どうしても学芸会のイメージがついてしまっている。具体的に言えば、「演劇」には「自然ではない大袈裟な演技」や「パターン化されてしまった表現」といった偏見が付き纏い、それらを教育で「させられる」というイメージである。

しかし、ここでいう演劇的手法を用いた教育ではそのようなことはしない。次章で演劇的手法を用いた実践例をいくつか挙げるが、それらすべてこのような「演劇」のイメージはない。このような「イメージからの脱却」という意味でも、演劇的手法を用いた教育という言

葉を用いたい。

演劇的手法を用いた教育について、もう少し詳しく定義する。正は演劇による教育とは「他者との交流から生まれた、一人ひとりの内奥に湧き起こる思いやイメージを、演劇や演劇的手法を用いて身体表現し、他者に伝えていく行為について学ぶことであり、かつその援助や指導」[14]と定義している。これをいくらか簡単にした定義を本論文では用いたい。それは以下の通りである。

①身体を使い②他者との交流で生まれた③一人ひとりの内から生じるものを表現するための教育

①に関しては、第１章で述べたようなメディアテクノロジーの発達により可能となった媒介されたコミュニケーションではないことを意識しての定義である。テクノロジーによって直接のコミュニケーションが減ったとはいえ、五感を使った直接のコミュニケーションが全てなくなるわけではない。そして必要な時にそれらの能力が衰退していてはならないと考える。コミュニケーション能力を育てるためには、このように身体を使ったコミュニケーションに焦点を当てることが必要であると考える。

②に関しても第１章で述べたような少子化で家庭内や教室内では発生しにくく、しかしながら多様性を目指す社会で必ず意識しなければならない自分とは異なる理解し難い「他者」の存在をコミュニケーション教育では大切にしたいため、この点は定義として重要視したい。

③に関しては、②の「他者」と反対にある「自己」の確立を意識した定義である。ここまでコミュニケーション教育において「他者」との関係性を重要視するべきであるという主張を繰り返ししてきたが、その出発点は必ず「自己」であることを忘れてはならない。演劇的手法を用いた教育においてはこの「自己」を振り返る機会も設ける必要がある。

このような３点を軸に定義づけた演劇的手法を用いた教育の実践例を以下でより詳しく見ていくことで、コミュニケーション教育におけるその意義を示していきたい。

第 3 章　演劇的手法を用いた教育の実践例

以下では「他者と自分の境界を知る」、「自分の思考を知る」、「他者の思考を知る」といった３つのテーマに沿って実践例を挙げていくが、それぞれは演劇的手法を用いた教育の定義である①身体を用いる③一人ひとりの内なるものから生じる②他者との交流で生まれる、と対応したテーマ設定となっている。このテーマをそれぞれの実践が他のテーマを横断することもあるが、以下に挙げる実践例が、具体的にどこが手法としての定義に沿っていて、どのようにコミュニケーション能力育成に関わっているのかを明確化させるために用いる。

---

[14] 正嘉昭(2017)「演劇教育とは何か：生きた表現とことばの学びの地平」『日本語学：特集　演劇を学校教育に取り入れる』、36-3、p.27。

第１節　自分の身体を知る

【実践例：いしいみちこ「身体づくり」】

高校の国語教師だったいしいは総合学科の演劇の授業を持ったことをきっかけに、自身の中の日本の教育に対する問いを見出し、高校生たちとの関わりの中で演劇教育の可能性とメゾットを確立していく。

数多くの演劇的な視点と方法で生徒へと関わったいしいの取り組みの中でも、「身体作り」に関する取り組みとその姿勢は、コミュニケーション能力を養うために重要な視点である。いしいは演劇の授業の最初に、生徒にセリフを言わせる訳でも戯曲の説明をする訳でもなく、ストレッチ、筋力トレーニング、全力で稽古場を走らせるなど、「身体を全力で動かす」課題を与える。このような身体を動かす課題は、心の状態や頭で考えたイメージの身体への反映を捉える「内側」の感覚と今身体がどうなっているのかを客観的に俯瞰して捉える「外側」の感覚を養うために行われる。つまり、心と身体が繋がる感覚に気づくための取り組みである。

このような身体を使った取り組みは体育と重なる部分があるが、コミュニケーション教育においての身体と向き合う目的は、あくまで他者と違う自分自身を自覚するためである点に大きな違いがある。いしいも現代の体育は「競技の技術を学ぶ方向が主で〔中略〕誰もが持っている自分の身体と向き合わせる授業はほとんどないのが現状」[15]であると指摘している。

以下に身体と向き合う課題におけるいしいの考えを引用する。

「生活によって付いたバランスの悪い筋肉が整うことで、姿勢もよくなり立ち姿も綺麗になる。今まで意識したことのなかった身体の内部の、細やかな筋肉の連動や皮膚の感覚が、どんどん敏感に、そして繊細になっていきます。筋肉がついてくると動くのが楽になって、身体を動かすのが楽になって、代謝も上がって、自分に余裕が出てきます。すると周囲に対する視野も開け、周りのことを考えることができるようになるのです。」[16]

また、いしいは身体作りについて、表現の教育は抽象的な話をせざるを得ないために、このように今目の前に見える身体が変わっていく様子を、生徒自身の身体を使って見せることから始めることは、その教育を円滑に進めるためにも大きな意味があると言う。コミュニケーションという抽象的な話題に触れていく中でも、少しでも具体的な効果が見えるよう工夫が必要だという視点でいしいの考えは大切であると考える。

【実践例：竹内敏晴「話しかけのレッスン」】

いしいよりもさらに身体の意識化に集中し、普段の生活で使う身体の強張りや歪みを自

15 いしいみちこ(2017)『高校生が生きやすくなるための演劇教育』、立東舎、p.51。
16 注 15 に同じ、p.50。

覚させる取り組みを竹内は行う[17][18]。特に話しかけのレッスンは普段何気なく行っている「話しかける」という動作で、自身の発話や身体の在り方を意識化するための画期的な取り組みである。

竹内が展開する「話しかけのレッスン」はこうである。「四〜五人が床に坐り、めいめいの好きな方向を向いていると、二〜三メートル離れたところから、別の一人が、そのうちの一人に短い言葉で話しかける、と言う形をとる。「話しかけられた！」と感じた人は手を挙げる。聞き手の課題はこれだけである。その場に立ち会っている人々の課題は、話しかけ手が、誰を目指しているかを見ていること」[19]。

こうすると、聞き手が話しかけられたと思い手をあげることは滅多に起こらない。聞き手に聞いた感想では、ある人の話しかけは「ひとりごとみたいだった」と、ある人の話しかけは「みんなに言っているみたい」と、ある人の話しかけは「すっと手前で落ちてしまった」など、様々な形で認識されるが、どれもただ一人の人には届かない。話しかけ手にしてみれば確かにあの人に話しかけたはずなのに、と思うし、聞き手からしてみても、音としてその声を認識していてもその音を「自分に関係ない」と認識する体験をしたのが初めてなので戸惑う。周りで見ている人も話しかけ手が誰を目指して話しかけたのかがわからないのである。竹内は「私たちの『からだ』は他人の声をこのように聞き分けているのに、日常生活ではその知覚はおおわれてしまっていて意識に上ってきていないのだと言えるだろう」と述べる。竹内のレッスンはこのような意識されていない身体から発するものを意識化することにその目的がある。

この「話しかけのレッスン」で特定の人物に話しかけることを成功させるためのトレーニングとして竹内は以下のようなものを挙げる。「まず、息が相手の首筋にかかるくらいのすぐ近くから話しかけてみる。もし相手が『あ、話しかけてくれた！』と振り返ったら、一歩離れてまたやってみる。こうしてだんだん遠くに行って三〜四メートルまで試みてみる。〔中略〕 ある人は近くだとうまくいくのに、遠くなるとどうもだめだし、ある人はあべこべだ。例えば気づかないうちにしゃっちょこばって[20]手も足も出ないようにしている人に、周りの人が指摘して、いつもだったらあなたどうする？と尋ねて、手を出して相手に触れようとしてみるとか、いっぺん近づいて肩に手をかけて呼んでみるとかしてみる。そして元の位置に戻って、さて、同じように動こうとしても、つま先に障害物がある。『前に出られない！どうする？』。促してみると、パッと声が届く、なんてこともある」[21]。

話しかけられないという体験、どうしたら話しかけられるか思考する体験、話しかけることができたという体験。どれも普段意識しないが、コミュニケーションでは重要な身体からの表現である。これを意識させることに竹内の「話しかけのレッスン」の教育的意義がある

---

17 竹内敏晴(1989)『からだ・演劇・教育』、岩波新書。
18 竹内敏晴(1990)『「からだ」と「ことば」のレッスン』、講談社現代新書。
19 注 18 に同じ、p.24。
20 鯱張って(シャチホコバって)：緊張して、硬くなって。の意味と思われる。
21 注 18 に同じ、p.39。

と考える。

第２節　自分の思考を知る

【実践例：川島裕子「私の大切なもの」】

川島の取り組み[22]は教員養成過程で行われたものだが、演劇的手法を用いてコミュニケーションの課題を解決しようとして取り組まれており、子どものコミュニケーション教育にも十分活用できると考える。

この課題は、自分の大切なものを持参し、５分ほどで語る活動である。聞き手は聞き終えた後に話し手の物語がどのように伝わったかを考え、その話にタイトルをつける。その後話し手に話してみた感想を聞く。

この課題で川島が大切にしているのは、「自分自身や自分が歩んできたライフヒストリーを一人一人が一度振り返ってみることで〔中略〕内的に体験していた自己の物語を他者と共有し、他者からのタイトルや感想を聞き、そういった他者の反応を通して、〈わたし〉の物語に新たな意味が加わっていく」[23]こと、「自分にとって大切な話を、他者にきちんと受け取ってもらえたと感じること、他者の大切なものを全身で受け止めていくという体験」[24]、「熱のこもった他者の話を聴いていく中で、その多様性や自己との違いが実感として迫り、それぞれの違いや自分との差異が明確に立ち現れてくる」[25]ことであるという。

この取り組みはいしいの「自画像」[26]という取り組みも同様の目的で類似した手法で行っている。いしいの取り組みは、川島のように一つのテーマに絞らず、自分の性格、親子関係、友人関係、いじめ、スクールカーストなど、生徒にテーマ設定を任せる。これは取り組む際の授業の規模や生徒の指向に任せてルールを工夫することが可能であることを示している。

【実践例：平田オリザ「スキット」】

「スキット」は「時間がない」「どうやってやればいいかわからない」という現場の声に応えための平田による小学校の教育での実践例である[27]。平田はこのような台本を用意した。「朝の学校の教室で子どもたちがワイワイと騒いでいる。そこに先生が転校生を連れてくる。生徒から先生へ幾つかの質問。それから先生は『職員室に戻る』と言って帰ってしまい、先生と生徒だけが残って会話が続く」[28]。

平田の教材の意図として、まず普段授業の教で用いられる教材の「～である。」「～だ。」といった口調ではなく、話し言葉を用いることで、国語の授業が苦手な子どもだとしても参

---

22 注 10 に同じ、pp.59-61。
23 注 10 に同じ、p.60。
24 注 10 に同じ、p.61。
25 注 10 に同じ、p.61。
26 注 15 に同じ、p.65。
27 注 7 に同じ、p.45。
28 注 7 に同じ、p.45。

加しやすいことにある。最初に示された台本は改変可能で、普段の自分の言葉という個性と、演じるべき役柄の個性をすり合わせていく過程が子どもたちには生まれる。例えば台本の中のあるセリフで「昨日父ちゃんが」と言っているところを普段自分が使う「お父さんが」に変えても、台本の中のキャラクターを意識づけるために「お父上が」に変えても良いのである。このように普段垂れ流される話しことばを堰き止めて意識化、文字化することで日常使っている言葉に意識的になることを目的としている。また、言語規範をあらかじめ一方的にすり込まないことで話し言葉の多様性に気づくことも意識しているという。

この教材は言語としての「普段の自分の意識化」だけでなく、振る舞いの意識化も可能であることに特徴がある。この台本の場面は、先生がいる時間といない時間で分けられる。また転校生がいる時間といない時間でも分けられる。このような誰が「いる」「いない」でどのように振る舞いが変わるのか、または変わると予測されるのか、について考えることができる。そうすると例えば朝先生が入ってくる前ではだるそうにしていたが先生が来ると姿勢を正したり、先生がいるときといない時では転校生への興味の持ち方が違ったり、逆に先生がいても転校生がいてもあまり変わらないと考えたりする子どももいる。

このように平田の取り組みは、日常の一コマに転校生という「他者」を挿入する台本によって普段の生活の仕方を意識化することが可能になる。また意識化だけでなくキャラクターや行動の創造も可能であり、子どもたちの可能性に歯止めをかけない、普段の自分の解放としても重要な場所として機能すると考える。そしてこれは普段のコミュニケーションの意識化と新たなコミュニケーションの挑戦の場と言える。

第３節　他者の思考を知る

【実践例：川島裕子「パートナーの大切なもの」】

この川島の取り組み[29]は、第２節の「私の大切な物」という取り組みの発展形である。「私の大切な物」では自分の大切な物を用いて物語を紡いだが、この「パートナーの大切なもの」ではペアになった受講生の大切なものを紹介する課題である。これはそのパートナーを見たそのままに演じる上手さを問うわけではなく、自分とは違う他者の話を「取材」を通して語り直して他者に近づくことにその目的がある。ここで川島はペアをできるだけ普段あまり関わらない人同士、または価値観の違いによって自分との差異を明確に感じている人同士がペアになるように考慮するという[30]。これは演劇が「既存の枠組みや境界を動かし、飛び越え、さらに新しい意味や関係性、出来事を創造的に生み出していく〔中略〕リスクを犯すことのできる安全な場である」[31]ため、それをより活性化させるためであるという。

川島はこうも述べる。「どれだけ丁寧に相手の話を聞こうが、他者に完全になり変われ

---

29 注 10 に同じ、pp.70-73。
30 注 10 に同じ、p.71。
31 注 10 に同じ、p.70。

る訳ではない。相手のことを知ろうとする方法にも、正解があるわけではない。しかし、自分のことを知ろうとしてくれているという他者の思いに喜びを感じることもある。身体を開き、そのプロセスに関わり続け、相手のことを実は分かってはいないかもしれないという余白を常に残しておくこと。そしてこのように自己と他者のギャップを何度も往復することで、これまで自分を縛っていた枠が広がっていく。『わたし・あなた』の境界の上をぐるぐると動き回る経験が、自己と他者の関係性に気づきをうんでいく」[32]。

この課題を終えた受講生の振り返りの中には、自分の人と関わるときの癖に気づいた者もいたという。ある男子学生は「日頃、自分は話を聴いていないと言われるが、その意味がわかった気がする。途中まで決めつけていたり、相手の言うことを相手の視点から理解しようとしたりしてこなかった。相手を『受容』するのではなく『解釈』していたんだと思う」[33]と述べた。これは講座の中で前節に挙げた「私の大切な物」を最初に行ったことで、自分の「物語」と相手の「物語」を対比することが可能になる。またその上で、他の学生が語る他者の「物語」とも対比できることで、自分の他者の「物語」がどのような傾向を帯びているかが明確に立ち現れる。このように他者理解の過程で自身の他者理解の「仕方」にも気づくことができる取り組みであることが、コミュニケーション教育に必要な要素を含んでいると考える。

【実践例：石野由香里「他者をなぞる」】

石野の取り組み[34]は 2014 年に早稲田大学で社会貢献やボランティアに関心のある学生に向けた講座の中で、相手の立場に立った支援やボランティアの内容を再考するために行われたものである。これは石野が、学生の相手のために何かをしたいという先走る思いが現場の抱えている問題を丁寧に検討する姿勢を忘れさせてしまう傾向があると分析したことが背景にある。

講座内では学生が自ら設定した高齢者、地域活性、障害者、不登校、国際協力、ソーシャルビジネスなどのテーマごとにグループに分かれ、フィールドワークやボランティアを行った。その後各自が現場で「ひっかかりを覚えた場面」をなるべく忠実に再現したシーンを作り、何度も繰り返し演じる。ある学生は発達障害の子どもの学習を支援するボランティアで出会った少女に不快な思いをさせてしまった体験を、ある学生は聴覚障害がある学生にノートテイクボランティアを行っていた時に相手の学生に拒絶された体験を、ある学生は家具の移動な高齢者の家にボランティアへ行った際に高齢者がボランティアにお金を渡そうとした場面に出会った体験を、それぞれ「ひっかかりを感じた場面」として演じた。石野はこのことについて、「自分でも説明がつかない、自分の理解を超える出来事を

32 注 10 に同じ、p.73。
33 注 10 に同じ、p.72。
34 石野由香里(2021)『他者の発見：演劇教育から人類学、ボランティアと地域活性論への架け橋』、早稲田大学出版部、pp.43-93。

『ひっかかり』として抽出して検討することにより、それは自分のこれまでの準拠枠を当てはめる(仮説を検証する)のでは解消されないがゆえに検討可能性を含んだものとなり得る」[35]と述べている。

このような他者理解の出発点に立ったのちに、実際にその場面を演じていく。石野はこれによって、学生がひっかかりを覚えた場面で身体感覚に基づく省察を行うことと、すでに持っている準拠枠の変容が起こったと述べている。「自分の身体が巻き込まれながら『他者をなぞるように演じる』この手法は、自他の境界に立ち、自他の区別が揺らぐジレンマを経ることで、自分と他者について同時に深く省察することに繋がり、変容的学習を促していると考えられる。それは、自らの準拠枠(パースペクティブ)を根本的に見直すことにもなっていた。そして、その省察を引き起こす起点となっていたのは『自分ではない人になってみる』ことによる身体的な感覚の変化であった」[36]。

自らの身体を通して「ひっかかりを感じた場面」を演じることで、学生たちは「違和感のあった相手の態度と同様の態度を自分も取り得ることを発見し、接点を見出し〔中略〕その結果当初感じていた違和感はなくなっていった。そして、自他の間に『接点』を見出すことで、相手を『他人事』ではなく『自分と地続きなもの』として捉えられるようになった」[37]。

このように石野の取り組みは、他者を元から自分が持っている「理解できる枠」に当てはめて考えるのではなく、枠を見直し批判的になることで枠そのものを取り払った上で他者の想像をする。そこでは自分の身体を、他者がいる場所そのものに当てはめて演じるという手法を用いることで自他の境界線を乗り越えることに繋がり、目の前にある課題を見出すというプロセスを辿っている。

他者理解の難しさを、演劇的手法を用いることで克服しうることを示す石野の取り組みは、現状のコミュニケーション教育では成し得ていない他者理解の教育可能性を含んでいることに、注目すべき点があると考える。

【実践例：渡部淳「政治経済の授業における演劇的プレゼンテーション」】

渡部は政治経済の授業に演劇的プレゼンテーションを導入した[38]。その授業では外国人労働者問題をリサーチして、その結果をディベートドラマ形式で物語を構成し、学校祭で発表したという。

渡部は、フィクションとリアルを行き来する演劇教育で育まれる力を特にこの取り組み

---

35 注 34 に同じ、p.78。
36 注 34 に同じ、p.80。
37 注 34 に同じ、p.84。
38 渡部淳(2017)「ドラマ教育の可能性」,『日本語学:特集　演劇を学校教育に取り入れる』, 36-3, p.52。

で重要視している。[39]リサーチで得た全く自分とは生い立ちの異なる人物の人生を、演劇を通して再構築することで、異なる生を生きることになる。そこから相対的に自分自身のことも振り返って見つめ直すこともできる。また、それだけでなく、複数人で発表に向けて取り組み、協力することで、その準備段階で感じ取ったことを言葉にする作業が多く生まれる。自分がリサーチで感じたこととチームメイトの感じたことをすり合わせ、発表にあたっては見る人に伝えたいのかを話し合うことになる。

渡部の取り組みは石野の取り組みとは違い、発表という目標が明確に設定され、その形式もディベートドラマ形式と指定されていた。明確なゴールがあることで学びの方向性が定めたい場合にこのような枠組みを設けることも可能性としてあることを示唆している。また、渡部の例は高校生に向けた物であり、大学生よりも時間的制約が大きい中でもこの社会問題をリサーチした後に対象者を演じる形式を取り入れられたことに注目すべきである。

第 4 章　対話の場所づくりとしての演劇的手法

第 1 節　自分と対話し、他者と対話するための教育

前章での演劇的手法を用いた教育は、どれもシェイクスピアのセリフを腹から声を出してハキハキと言うようなものではない。スラスラ滞りなく喋れる人を育成するためのものでもない。まして俳優を作り出すための養成所的教育でもない。繰り返すようだが、演劇的手法を用いた教育は、喋るためのスキルを上げるようなこれまでのコミュニケーション教育とは全く違う、人と人との関係性に焦点を当てることができる、真のコミュニケーション教育の方法なのである。

この演劇的手法が作り出す教育的意義を、少し視点を変えて考えてみると、これは子どもたちにとって自分と対話し、他者と対話する場所を作り出すことのできる教育なのではないかと考える。

第 1 章で述べてきたように、コミュニケーションを取り巻く環境は目まぐるしく変わっている。技術的な側面に加えて、少子化、多文化共生など、確実にこれまでのコミュニケーションの常識では太刀打ちできない状況がある。さらにそのような場面でコミュニケーションとは何かを明確にせず、プレゼンテーション能力や話す力などの発信力にばかり力を入れて満足していては歪みが出るのは確かである。

そこに存在しないのは関係性というコミュニケーションの最も重要な視点であることは先にも述べた。この関係性の中心になるのは「自己」と「他者」であり、「自己」を出発点に「他者」を知る。その上で「他者」と対話しながらその関係性の中での最適解を見つけていく作業がコミュニケーションである。コミュニケーション教育として演劇的手法を用いた教育の意義をこれまで述べてきたものの、それ以上に、この関係性によって異なる「自己」と「他者」を学ぶ時間が教育の中で設けられることがこの演劇的手法による教育の意義とも言えるのではないだろうか。

---

[39] 注 38 に同じ、p.53。

子どもの自己肯定感の低さは日本では大きな問題となっている[40]。肯定する自己はもちろん良いところばかりではなくてよくて、短所についても冷静に向き合う自己受容に基づく自己肯定感も必要となる[41]。しかし学校教育で育つ主な自己肯定感は「他者評価等に基づく自己肯定感」である。「自己」と向き合う機会は学校教育においてそれ単体で行われることは少ない。自己を大切にするやり方を教わらずに、どのようにして他者を大切にできるだろうか。自己の分析の仕方を知らずに、どのようにして他者を知り、コミュニケーションが取れるのだろうか。演劇的手法を用いれば、ただ自分の中で自己を見つめ直すだけでなく、発表という場所が必ず発生するため、言語化ができる。また、同じ課題に取り組む同級生が同じように自己を見つめ直した結果を聞くこともできる。このような自己を見つめ直すという作業に相互作用が生まれるという意味でも、演劇的手法を用いた教育は集団で学ぶことができる学校教育において取り組むべきであると考える。

第２節　コミュニケーション教育の課題

コミュニケーション教育は、政府や企業が必要としていようがなかろうが、子どもたちにとって必要な教育であることは疑わない。しかし中島の「コミュニケーションの要請は抑圧ともなる。とりわけ教育や学校と言う場でのコミュニケーションを常に声なき声を押し、殺してしまう危険があることを忘れずにおきたい」[42]という指摘は常に心に留めておかなければならないと考える。人間社会においてコミュニケーションには逃げ場がない。コミュニケーション能力は本人の資質の問題だと思われる傾向にある日本において、学校教育におけるコミュニケーション教育でいわゆる「落ちこぼれ」になってしまった時に、その先の生活におけるコミュニケーション全般に影響を及ぼす可能性がある。これはコミュニケーション教育の科目化とその成績評価を絶対に避けたい理由の一つになるのだが、科目にならないとどの科目の教員が行う教育なのかの問題となり、たらい回しにされる危険性があり、結局のところコミュニケーション教育の質が極端に下がる可能性が高い。

しかし全ての教員が、現代に必要とされているコミュニケーション能力が必ずしも備わっているとは言えないし、たとえ教員にコミュニケーション能力が備わっていたとしても、それを教えることができるとは言い難い。そこで、北海道教育大学では 2011 年から「演劇的手法」と「コミュニケーション」をキーワードにした教員養成・教員研修の実践プロジェクトが科目を横断して行われた[43]。この取り組みは科目に関わらず行われたことで、全ての教員にコミュニケーション教育を教えることができる可能性がある点で注目す

---

40 竹内健太(2017)「子どもたちの自己肯定感を育む：教育再生実行会議第十次提言を受けて」、『立法と調査』、392、p.65。
41 注 15 に同じ、p.66。
42 注５に同じ、p.108。
43 渡辺貴裕(2017)「演劇的手法と教師教育との結びつき：教師としてのあり方の探求という可能性」、『〈教師〉になる劇場』、フィルムアート社、p.113。

べき取り組みである。

コミュニケーション教育をより適切に取り入れるには、多くの教員が、科目を横断し、かつ関係性に焦点を当てることの重要性を把握した上で取り組むことが最適だと考えるが、そのためには教員養成の時点で確立されたノウハウを教える必要がある。この点がコミュニケーション教育における一番大きな課題であると考える。

おわりに

私がこれまで受けてきた学校での演劇教育において「何が一番楽しかったのだろう？」と考え続けてみると、自分が演劇教育をどう論じたいのかが見えてきた。

自分と向き合って、人と向き合う時間は学校教育の中ではあまり設けられない。そうなってしまったのはあまりにも教育現場に時間がなくて、それを取り巻く環境は目まぐるしく変わっているからではないかと思う。そのような中で演劇の授業の時間は私にとって普段の生活を堰き止めて、本当の意味で自分と他者と対峙する時間だった。あの時間が一番楽しかった。

コミュニケーション能力が必要とされている現代で、でもそれが足りないと感じるから教育で教えてほしいという流れの根本を、このような視点から見てみると、課題が見えてきたような気がした。あまりにも自分と、他者と対峙する時間が少ない。演劇教育だったらそれができるのではないか、と思うことができた。

それでもこの抽象的な話を、説得力を持って論じるにはまだ技術も根拠も足りない。

本論文がゼミ論で良かったと心の底から思う。卒業論文でもっと、私の楽しかったあの時間を明確に論じることができるように、力を貯めたいと思う。

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習 2）

なぜ、学校に行くのか

－アフリカの教育を中心に－

社会学部社会政策科学科 3 年 D 組

園田　大嘉

目次

はじめに

第 1 章　基礎教育の拡充と課題

第 2 章　学校に行く子どもたち

第 3 章　近代学校教育制度の成立

第 4 章　近代学校教育批判

第 5 章　「実践知」と「学校知」

おわりに

はじめに

ゼミ論を執筆するにあたって、大きく分けて 2 つの問題意識があった。1 つは、サブサハラ・アフリカ地域の人々が、近代学校教育制度を無批判に受容してきたのではないのだろうかということである。そもそも、サブサハラ・アフリカ地域の子どもたちは、家族の働き手という役割を果たしながら、兄弟の世話をすることに従事している。そのため、親からすれば、子どもたちが学校に行くことは、働き手を失い、兄弟の世話をする人がいなくなるわけであり、学校に行かせることに消極的であった。また、初等学校の就学率が高い数値だとしても、初等学校を修了することは、また別の話である。学校での教育が自分たちの生活に関係しないため、学校に行く意味を失い、ドロップアウトすることもあった。そのような困難を抱えながらも、就学率を伸ばした背景には、どのような要因があったのだろうか。サブサハラ・アフリカ地域の学校が果たす機能的な側面は、知識・技能を伝授することだけでなく、子どもたちが水やトイレにアクセスすることを可能とし、給食を食べ、残っている給食を家で待っている兄弟のために持って帰るなど、生活の一部として欠かせない機能を果たすようになった。しかし、それだけが学校に行く理由として、納得することができるだろうか。たしかに、親からすれば、そのような機能的な側面が魅力的であり、それが子どもたちを学校に行かせるインセンティブとなることもあるが、それは、学校で教えられている知識・技能がどういったものなのかという、知識自体を精査する観点を見落としていることになる。そもそも、親は、学校で教えられる教育の内容を精査することができるのだろうか。現代においても、親が文字を読み書きできない、つまり、非識字者であるということは、珍しいことではない。就学の経験がない親からすれば、学校で何が教えられているのか見当がつかないはずである。そのため、子どもたちが学校でどのような教育を受けているのかを精査することが不可能なのかもしれない。ただ、子どもたちがなにを学ぶのかを知らずに、学校に行かせることは、教育学が暴露してきた学校権力の抑圧に従順に従うという最悪のシナリオを迎えることになる。政治的な働きかけによって、「学校に行くこと＝よいこと」という価値観が押し付けられている抑圧的な構造を受け入れることに抵抗感を感じずに、快く受け入れているのが、今のアフリカ社会の問題点であり、近代学校教育制度を無批判に受け入れているのではないのだろうかという問題意識が生まれた理由である。

2 つ目は、そもそも、「学校に行くこと＝教育を受けること」なのだろうか。アフリカ研究では、無条件に「学校に行くこと＝教育を受けること」という図式が描かれがちだが、サブサハラ・アフリカ地域の人々は、学校がなかったとしても教育を受けていたはずである。また、学校が提供する知識・技能がアフリカ伝統的な社会・文化のスタイルにそぐわないこともあるだろう。それに、教育の質が担保されておらず、学校で教えられることが、実生活や社会で生かすことができないということもあるだろう。教育の質を精査しないことは、学校に行く「目的」、どのような知識・技能を伝授し、社会で機能することができるのかとい

う「教育の目的」を十分に理解しないことであり、だからこそ、なぜ、就学率が急激に向上したのか疑問なのである。第 2 章では、親は、子どもたちが学校に行くことに漠然とした期待感を膨らませると指摘したが、親が感じる期待感は、子どもたちだけに感じるのではなく、自分たち自身も教育を受け、その期待感を感じることもできるだろう。イヴァン・イリイチは、その著書『脱学校の社会』において、このよう述べる。

> 「第一は、誰でも学習しようと思えば、それが若い時であろうと年老いたときであろうと、人生のいついかなる時においてもそのために必要な手段や教材を利用できるようにしてやること、第二は、自分の知っていることを他の人とわかちあいたいと思うどんな人に対しても、その知識を彼から学びたいと思う他の人々を見つけ出せるようにしてやること、第三は公衆に問題提起をしようと思うすべての人々に対して、そのための機会を与えてやることである」[1]

イリイチの主張は、生涯学習を想起させるものであり、私が真にアフリカの教育に必要なのは、学校教育ではなく、「生涯学習」であると考える。それは、学校という近代学校教育制度という権威に従順になることもなく、幅広い分野での学習の機会を獲得することにもつながる。一般的に、「生涯学習」という概念は、学校教育から、社会教育、成人教育、文化的活動などを指し示し、非常に幅広い領域を指す概念となっている。学校教育は、すでに限界を迎えている。グローバリゼーションの影響により、詰め込みの教育では、激変することの時代に翻弄されるだけである。子どもたちを学校に行かせる親自身も、教育を受けることの価値を享受しなければならない。それは、「学校に行くこと＝教育を受けること」という無条件に描かれる図式を俯瞰し、比較し、相対化し、検討するための手段であり、学校に行くことの本当の価値を見出すことになるだろう。そのためには、学習者が主体的に「なぜ、学校に行くのか」という目的意識をはっきりさせることが重要である。

---

[1] イヴァン・イリイチ著、東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1977 年、140-141 頁。

UNICEF 世界子供白書 2021[2]によると、サブサハラ・アフリカ地域における初等学校の非就学児率[3]は、男子が 17%、女子が 21%と高い割合を示している（図 1 を参照）。しかし、「サブサハラ・アフリカ地域」と一括りにすることは、賢明ではないだろう。例えば、南スーダンにおける、初等学校の非就学児率は、男子が 58%、女子が 67%であり、一方、ウガンダでは、男子が 6%、女子が 3%と、アフリカと言っても、国ごとの差異が極めて大きいことが分かる。加えて、サブサハラ・アフリカ地域で行われる調査は、データが入手できる国の平均値であり、データが入手できなかった国もあることを考慮しなければならない。

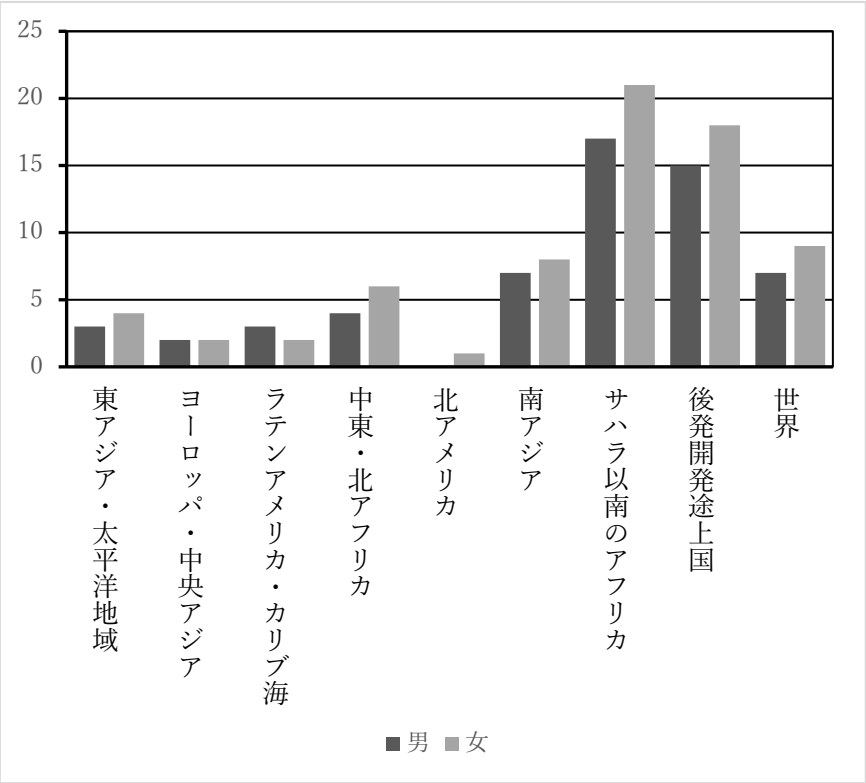


図 1　世界における初等学校の非就学児率
注：このデータは 2013 年から 2019 年の間に記録されたもので、最も新しい年次のものを参照している。
出所：UNICEF 世界子供白書 2021 より筆者作成。

---

[2] UNICEF「世界子供白書 2021」2021 年、76-79 頁、https://www.unicef.or.jp/sowc/pdf/UNICEF_SOWC_2021_table11.pdf（2023 年 1 月 13 日アクセス）。

[3] 正規の初等学校年齢であり、初等学校または中等学校に就学していない子どもの数。正規の初等学校年齢の子供の総数に対する割合で表される。

1960 年代、サブサハラ・アフリカ地域のおける初等学校の就学率は、36%であった。アジアが 67%、ラテンアメリカが 73%と、他国と比較しても、サブサハラ・アフリカの就学率は、とても低い数値であった[4]。しかし、1990 年に、タイで開催された「万人のための教育世界会議」において、「万人のための教育（EFA：Education for All）」が、国際社会の共通の理念としてコンセンサスを獲得したことや、2000 年に、国連ミレニアム・サミットで採択された国際的な公約であるミレニアム開発目標（Millennium Development Goals：MDGs）によって、貧困削減パラダイムが主流となり、国際社会の関心は、サブサハラ・アフリカ地域地域における、初等教育及び、前期中等教育を含めた基礎教育の質と量の拡充に向けられた。

しかし、急激な就学率の向上は、教育の質を低下させる要因でもあった。山田は、「それまで、学校がなかったコミュニティにどんどん学校が作られていくが、教室建設が追い付かず、土間に 100 人もの子どもが座って、それを一人の教師が教えるといった情景は珍しくなかった」[5]と指摘する。基礎教育の普遍化を目指し、学校を急激に建設したことによって、殺到する入学者数に学校側のキャパシティが足りず、また、教科書や机、筆記用具なども不足している教室に 100 人もの子どもが詰め込みの状態で授業を受けるという状況が続いているのである。教師は、適切な訓練を受けていないどころか、ボランティアで雇われている教師がいるなど、教育の質が担保されていないまま、学校の増設のみが行われているという指摘は、枚挙にいとまがない。

また、国際社会による資金援助により、アフリカの政治指導者たちは、学校の建設のみならず、病院や保健所などの社会開発にも注力し、就学率の向上のみならず、病院や保健所の数の増加も実現した。しかし、社会開発の進展は、望ましいものではなかった。児玉谷は、「開発を主導してきた国家は財政破綻と汚職腐敗の増加で社会サービスを満足に提供できなくなった。80 年代の経済危機、構造調整に始まるアフリカの現代史は、民衆から見れば、政府が公約した学校教育の保険サービスといった近代の象徴が、一度は手が届きそうにな

---

[4] The World Bank “Education in Sub-Saharan Africa Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion” 1988, p. 2, https://documents1.worldbank.org/curated/pt/816101468009945118/pdf/multi-page.pdf（2023 年 1 月 13 日アクセス）.

[5] 山田肖子『解釈する能力と情報を反復する能力 ―アフリカ伝統社会での教育からの投影―』アフリカ教育研究、2016 年、7 巻、57 頁、https://www.jstage.jst.go.jp/article/africaeducation/7/0/7_57/_pdf/-char/ja（2023 年 1 月 13 日アクセス）。

ったところで再び遠ざかっていく時代であった」[6]と指摘する。このように、基礎教育の拡充とともに、様々な課題が浮かび上がってきたのである。

[6] 児玉谷史朗『新たなる改革としての MDGs？ ―アフリカ研究の視点から―（特集 ミレニアム開発目標とアフリカ）』日本貿易振興会アジア研究所、2006 年、アフリカレポート、16 頁、https://core.ac.uk/download/pdf/288466702.pdf（2023 年 1 月 18 日アクセス）。

1990 年以降、就学率が急激に向上したが、教育の質が担保されていなかったこともあり、初等教育を修了する子どもたちは、男子が 61%、女子が 62%と、ドロップアウトする子どもたちも多く存在した。しかし、初等学校の就学率が著しく低下することは、なかった。そもそも、サブサハラ・アフリカ地域の子どもたちが学校に行く理由は、普段の生活では得られない知識や技能が得られるのではないか、それにより将来の生活が安定することや収入が向上するのではないのかといった漠然とした期待感を持った親たちが、現状の直面している課題や教育の質に関心を払わず、学校に行くように、子どもたちの背中を押しているからである。山田は、「学校では母語よりも英語やフランス語などで教えてもらった方がいい」「家にいても身につくことを教えられるなら学校に行く必要はない、学校は、家の生活とかけ離れたことを教えてくれるほどありがたい」と、アフリカの学校に子どもたちを通わせる親の声をキャッチアップし、「その延長線上には、そういう異質な体験が、親や地元の人とは違った、よりよい生活や仕事につながるという発想がある」[7]と指摘する。この背景には、親に就学経験がないため、学校に行って子どもたちがなにを学んでいるのか分からないが、親が非識字者であり、子どもたちが読み書きできることに恩恵を感じていることや、学校で教わった知識・技能が生活において活かされているからかもしれない。ただ、そのような漠然とした期待感、それは、学校で学ぶ知識そのものにこだわりがあるわけではなく、学校に行った、つまり、「教育を受けた人」というラベリングこそが、未来への期待感を膨らませるのである。しかし、そのような期待感は、必ずしも未来を明るくするものだと断言することは、できない。学校に行くことで得られる知識が、自分たちの生活に役に立つという保証はなく、卒業したとしても、その知識を生かして社会に貢献し、自分たちの生活の質を向上させるとも限らない。しかし、自分たちの生活に直結しないからこそ、学校に行かなくてもよいという声がマジョリティである時代は、終わった。親たちは、家業の手伝いや兄弟の世話を後回しにさせてでも、子どもたちを学校に行かせるのである。しかし、なぜ、そこまでして学校に行かせる親が増えたのか、そして、学校に行くことで未来が明るいと思うのだろうか。この違和感を解消せずには、いられないのである。サブサハラ・アフリカ地域の人々は、近代学校教育制度を無批判に受容したきたのではないのだろうか。

---

[7] 山田肖子『アフリカにおけるリテラシーと技能 ―特集にあたって―』アフリカ教育研究、2016 年、第 7 号、1-2 頁、https://www.jstage.jst.go.jp/article/africaeducation/7/0/7_1/_pdf/-char/ja（2023 年 1 月 18 日アクセス）。

要するに、「なぜ、学校に行くのか」という問いについて、教育の本質に立ち返り、考察していきたいのである。そもそも、近代学校教育制度が成立したのは、16 世紀頃のヨーロッパと言われている。近代という時代は、中世の身分制度から人々が解放され、私有財産制に基づく資本主義社会において、一定の経済力と参政権を持った市民が誕生した時代であった。一方で、伝統的な徒弟制度による就業の手段や共同体としての生活のコミュニティを失った人々は、貧困や飢餓に苦しみ、犯罪や悪事に手を染めることも厭わないようになったのである。例えば、イギリスでは、そのような社会的コンテクストから、救貧や治安維持を目的として、学校がつくられた。藤井は、「産業革命の発生に伴う工場での機械労働は、大量の未熟練の低賃金労働者を必要とした。熟練手工業者など成人男子の失業者が増加する一方で、低年齢の子どもたちが低賃金で長時間労働させられる工場労働者として使用されるようになった。また、工業都市におけるスラムの発生や家庭崩壊によって、教育的な観点から子どもたちにはきわめて劣悪な環境が生み出された」[8]と指摘する。また、勝野は、「工場で働く非熟練労働者に求められたのは、生産性を高めるのに必要な最低限の知識や技術と、勤勉な態度や規律の正しさ、そして権威と命令への従順さでした」[9]と指摘する。そのため、識字率は、文化的な技能としての役割を失い、経済的な技能としての側面がより強調されるようになった。マイケル・サンダーソンは、「識字率の低下は経済成長のわき上がりを妨げはしなかった。というのは、工業化の性格が教育制度に対してたいへん低い識字率しか要求しなかった」[10]と指摘した。産業革命期のイギリスでは、国家の発展と教育の質の依存関係が反比例的な相関関係にあり、産業革命による国家の産業と経済が進展した一方で、子どもたちの識字率が低下した、つまり、教育が弱体化・脆弱化したのである。また、産業革命期のイギリスでは、子どもたちは、稼ぎの担い手であり、「教育を受けること」は、授業料の支払いと子どもたちの稼ぎを失うという二重の重荷を背負うことになる。子どもたちは、十分な教育を受けることができず、自身の貧しい識字率に不満を感じ、学校を離れ、労働に従事するのである。このように、子どもたちは、長時間労働を強いられ、国内の産業と経済を発展させるための「道具」として、学校で訓練を受けていたのである。つまり、救貧や治安維持を目的としてつくられた学校は、教育を通して、過酷な工場労働から子どもたちを保護するものではなく、国家の利益を最優先した制度にしか過ぎなかったのだ。もちろ

---

[8] 藤井千春『世界の教育 ―歴史と展望―』勁草書店、安彦忠彦、石堂常代、『最新教育原理　第 2 番』第 5 章、68-69 頁。

[9] 勝野正章『子どものための学校ってどんな学校？』有斐閣、勝野正章、庄井良信、『問いからはじめる教育学』第 7 章、89 頁。

[10] M. Sanderson, “Literacy and Social Mobility in the Industrial Revolution in England”, Past and Present, No. 56, 1972, p. 75.

ん、そのような労働者階級の子どもたちを保護するような「学校」は、存在した。しかし、識字力の救済者として役割を果たすことはできなかった。よかれと思い行った教育は、働き手としての子どもたちにとってもまた、二重の重荷となり、既存の学校制度と同質の役割を果たすこととなった。村山は、「国家の要請から生まれた学校は、国家によって保障され、権威づけられた学校であって、子どもを教育の中核に据えず、国家社会が常に中心となる教育であり、子どもを教育の中心に置くことを忘れた発想に特色がある」[11]と指摘する。イギリスにおいて、産業革命が急速に社会全体へ拡大・普及したことは、このような国家に従順な労働者を生み出す学校制度を確立したからだろう。さらに、アメリカの経済学者のボウルズ＝ギンタスは、「資本家階級が、労働者階級の労働力を高め、同時に、労働の果実を資本家の利潤に転換することを可能とするような社会的条件を再生産するような制度として求めたのが学校教育であった」[12]と指摘する。つまり、資本主義社会において、資本家の思い通りに働く従順な労働者を生み出すことが、学校教育の目的になっているのである。これが、近代学校教育制度の成り立ちの 1 つの例である。

[11] 村山英雄著『子どもと学校―教育学入門』ぎょうせい、1997 年、19 頁。

[12] ボウルズ＝ギンタス著、宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育 II ―教育改革と教育制度の矛盾』岩波書店、1987 年、151 頁。

第 4 章　近代学校教育批判

このような近代学校教育制度には、様々な批判がある。近代学校教育制度では、詰め込みによる教授法が一般的である。教育が社会で機能するための知識を身につけるためのチャンネルとするならば、詰め込みによる教育は、その効力を十分に発揮することができるだろう。しかし、『被抑圧者の教育学』を著したパウロ・フレイレは、そのような詰め込み型教育を「銀行型教育」と称して批判した。

> 教師が一方的に話すと、生徒はただ教師が話す内容を機械的に覚えるというだけになる。生徒をただの「容れ物」にしてしまい、教師は「容れ物を一杯にする」ということが仕事になる。「容れ物」にたくさん容れられるほどよい教師、というわけだ。黙ってただ一杯に「容れられている」だけがよい生徒になってしまう。こうなると教育というものは、ただのものを容れたり貯めておいたりする活動に終始してしまい、生徒はただものを容れる容れ物、教師はものを容れる人になる。生徒と気持ちを通じさせるコミュニケーションをとる、というかわりに、生徒にものを容れつづけるわけで、生徒の側はそれを忍耐をもって受け入れ、覚え、繰り返す。これが「銀行型教育」の概念である。「銀行型教育」で生徒ができることというのは、知識を「預金」すること、知識を貯めこむこと、そして、その知識をきちんと整理しておくこと、であろう[13]

第 3 章でも見られるように、識字教育と言うのは、学習者の主体的な取り組みにより獲得されるものではなく、社会の側の状況に規定されるものであることを認識する必要がある。つまり、文字を読むということは、その文字が表している世界を読むということであり、識字教育は、そのような現実に向き合う契機になるものである。しかし、イギリスの労働者階級の子どもたちは、言葉を不完全な状態で獲得し、ただ文字を読むことにしかとどまらなかった。言葉を獲得するということは、現実の世界の不平等と向き合い、批判的にその文字を読み解くことであり、言い換えれば、フレイレの識字教育は、「沈黙の文化」によって奪われた言葉を取り戻し、社会変革を起こすということである。しかし、銀行型教育では、生徒は、「知るという行為」にのみ従属し、文字を知ることにしかとどまらないのであり、現実を批判的に読み解くことなど不可能なのである。一方的に「知るための教育」では、社会変革のムーブメントは、起こらないのである。だからこそ、「対話」が必要なのである。「対話による教育」は、「知る」という前向きな行為を後押しする。フレイレは、「実践」という言葉をよく使うが、そこには、「省察」と「行動」という 2 つの意味が含まれている。「省察」というのは、現実を認識することであり、知ることである。「行動」は、その現実を変革し

---

[13] パウロ・フレイレ（三砂ちづる訳）『被抑圧者の教育学 50 周記念版』亜紀書房、2018 年、131-132 頁。

ようとしていくことである。つまり、フレイレの「実践」は、知るという行為のみだけにとどまらず、教師と生徒の対話により、現実を批判的に読み解き、社会変革のムーブメントを起こすことを意味する。そのため、近代学校教育で行われているような「銀行型教育」では、批判的に現実と向き合うことができず、抑圧的な構造を快く受け入れてしまうのである。

他にも、フランスの哲学者ミシェル・フーコーは、その著書『監獄の誕生―監視と処罰』において、学校が監獄や病院、軍隊といった装置、つまり、人々が権力に従順になるように訓練され、規律化されているという近代的な権力メカニズムの装置であると指摘した。フーコーによると、近代において、学校という空間は、単なる知識・技術の伝授が行われる場としてだけでなく、国家の基礎を成す国民形成の場としても重要な役割を果たす空間でもあった。そして、国民形成を行う上で、規律・訓練が行われる必要があったと指摘する。

> その空間によって、それぞれの生徒の座席が定められた結果、ひとりひとりの取締りと全員一斉の勉強が可能となった。また勉強時間の新しい節約が組織化された。学校の空間を、学ぶだけのみならず監視し階層化し賞罰を加える一つの装置として機能せしめるようになった[14]

規律・訓練のために、空間や時間の均一化が行われた。空間の均一化とは、例えば、年齢や成績、階級に基づく学級編成のことである。同じような年齢、同じような成績、同じような階級の生徒が 1 つの空間に集められることによって、均一化が行われる。それが行われることによって、一斉授業が可能となったのである。一斉授業が可能になったことで、時間の均一化も容易となった。例えば、時間割や学習カリキュラム、教室の配置などである。このような空間や時間の均一化は、近代学校教育制度に蔓延る「教育の病」を生み出すことになるのである。フーコーによると、学校の規律権力メカニズムは、監視・賞罰・試験という 3 つから成立している。生徒たちは、試験を受け、その点数の推移を監視される。その点数によって、教師は、生徒に対して称賛や叱責の声をかけ、賞罰を与える。今井は、「このような監視・賞罰・試験のメカニズムによって、生徒たちは、少しでもよい点数をとりたいと望み、そのために進んで自らを律する主体的な人間へと形成されていくことになる」[15]と指摘する。また、子どもたちは、学校に遅刻せず、授業中の私語は慎み、居眠りやあくびすらも許されない。そして、おとなしく教師の言うことを聞いていればよいというように、生徒たちは、禁欲的な学習態度を強制されていくのである。

子どもたちは、今日でも総じて学校では北側の廊下に面して、長屋のように並ぶ教室

---

[14] ミシェル・フーコー著、田村俶訳『監獄の誕生―監視と処罰』新潮社、1977 年、152 頁。
[15] 今井康雄著『教育思想史』有斐閣、2009 年、298 頁。

で、黒板に向かって一斉・画一的な授業を受けるために、年齢に応じた教室が配属され、教室内の特定した座席位置に配分される。そして子どもたちに学習の決まりが定められ、きまりの遵守が学習活動に先立って求められる。子どもたちは教師の命令または指示に従って、定められた時刻には決まった椅子に着席し、カリキュラムに従って学習活動を展開する。このようにして規律・訓練の装置としての学校システムは維持され、教授方法の改善と連動して、学校秩序の安定と効率が、社会の側からも教師の側からも優先され、そのことが子どもに対して正当化される。そしてこのシステムは、教師の意にそわない子ども、問題をもった子どもを排除するための有力な装置ともなり、子どもの意識は、しだいに教師の意識に競って順応し、従うべく変容されていく[16]

近代学校教育制度は、国ごとに教科書の内容が異なっていようと、本質的に差異などなく、その制度自体の在り方は、現代においても、権威に司る装置となっているのである。

[16] 村山英雄著『子どもと学校―教育学入門』ぎょうせい、1997 年、21-22 頁。

このように、近代学校教育制度には、様々な批判が寄せられた。もちろん、近代学校教育批判は、これだけではなく、ピエール・ブルデューは、学校教育が文化資本に基づいた階層社会を生み出し、不平等を再生産する装置と指摘し、マイケル・アップルは、学校を社会変革の場と捉えるも、カリキュラムが政治的・文化的属性を帯びていることや、マイノリティ・グループに属している人々が不利益を被るように方向づけられていると指摘するなど、近代学校教育制度が引き起こす不平等や不正義、不公正と闘うものは、多く存在した。その批判の中でも、イリイチの言葉は、広範に認められるべきであろう。

> 「第一は、誰でも学習しようと思えば、それが若い時であろうと年老いたときであろうと、人生のいついかなる時においてもそのために必要な手段や教材を利用できるようにしてやること、第二は、自分の知っていることを他の人とわかちあいたいと思うどんな人に対しても、その知識を彼から学びたいと思う他の人々を見つけ出せるようにしてやること、第三は公衆に問題提起をしようと思うすべての人々に対して、そのための機会を与えてやることである」[17]

近代学校教育制度は、教育を受ける必要性、いや、教育を教えられる必要性を説いたと同時に、自主的な思考と学習意欲を削ぐ機能を果たすようになったとイリイチは、指摘する。法政大学には、「自由を生き抜く実践知」という「ブランディング・ワード」がある。それは、「地域から世界まで、あらゆる立場の人々への共感に基づく健全な批判精神を持ち、社会の課題解決につながる「実践知」を創出しつづけ、世界のどこでも生き抜く力を有するあまたの卒業生たちと力を合わせて、法政大学は持続可能な社会の未来に貢献します」[18]というものだ。「実践知」があるとして、学校で教えられる知識・技能を「学校知」だとした場合、その「学校知」が、社会の側との乖離があれば、「実践知」として、社会の課題解決につながることは、ないのではないのだろうか。つまり、第 2 章で触れたように、「学校では母語よりも英語やフランス語などで教えてもらった方がいい」「家にいても身につくことを教えられるなら学校に行く必要はない、学校は、家の生活とかけ離れたことを教えてくれるほどありがたい」と、アフリカの学校に子どもたちを通わせる親の声があり、「その延長線上には、そういう異質な体験が、親や地元の人とは違った、よりよい生活や仕事につながる

---

[17] イヴァン・イリイチ著、東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1977 年、140-141 頁。

[18] 法政大学 教育開発・学習支援センター『法政大学 学習支援ハンドブック 2020 HOSEI UNIVERSITY MAKING THE MOST OF YOUR UNIVERSITY EDUCATION 2020』2020 年、3 頁。

という発想がある」[19]という、その期待感は、実践知としての役割を果たすことができず、単に「学校知」として、「知っている」という段階で学習が中断してしまう。フレイレが指摘するように、「知っている」というフェーズでは、社会変革を起こすことは、できない。「学校知」がどのように形成されるのか、そして、それは、社会との乖離がないか、土着に基づいた教育が行われているのか、アフリカの伝統的な社会・文化的な側面からの考察をより深めていかなければならない。なぜなら、「実践知」と「学校知」の乖離を測るには、俯瞰的に社会と学校を見渡し、より多様な視点を取り入れなければならないからである。それは、学校で行われる施策に注視するばかりならず、「近代学校教育制度」そのものを批判的に捉えていくことも忘れては、ならない。

サブサハラ・アフリカ地域の子どもたちが学校に行く理由は、すでに「学校」が人生における１つの過程として組み込まれており、「目的意識」を持たずして、学校に行っていることがほとんどだろう。もちろん、目的意識が欠如していることも問題だが、それ以上に、学校で教えられる知識・技能、それがどのような影響を子どもたちに、社会に与えているのかを精査しないことには、学校が不平等や不正義、不公平を再生産する装置として、社会の中に在り続けるだろう。万人のための教育（EFA：Education for All）やミレニアム開発目標（Millennium Development Goals：MDGs）、それの後継ぎとなる持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals：SDGs）により、サブサハラ・アフリカ地域に教育制度が導入され、教育の拡充が行われた。その施策に批判的な言葉が寄せられたが、制度自体の欠点や欠陥を指摘することがなかった。国際社会は、その鈍感さに反省しなければならない。イリイチの言う、「教育ばかりでなく現実の社会全体が学校化されてしまっている」[20]というのは、サブサハラ・アフリカ地域の初等学校の就学率が急激に向上したことからも分かるように、この違和感は、人々の働きかけによるものではなく、普遍的な基礎教育の拡充に伴う必然の現象だったのだろう。

---

[19] 注７に同じ。

[20] イヴァン・イリイチ著、東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1977 年、15 頁。

おわりに

来年度は、「生涯学習」を中心にアフリカの教育について論じてみたい。私は、近代学校教育制度を批判したいのではなく、子どもたちの人生がよりよくなるように、学習者が主体的に学習を享受してほしいと願うばかりである。私が抱えていた問題意識に立ち返ると、子どもたちが無意識のうちに学校に行くことが人生の一部となり、当たり前の過程となることに大きな違和感があった。国際社会は、貧困により教育を受けられない子どもたちを救うために、教育を受けさせる権利を普遍化に尽力するが、とりわけ、就学率の向上のみにスポットが当てられて、教育の内容や質の問題を置き去りにしがちである。しかし、学校で教えられる知識・技能自体を無批判に受け入れることは、フレイレやイリイチ、フーコーの指摘するような、学校教育の負の側面を受け入れるということである。また、教育の普及が完了するとともに、学校に行かないことが強調されがちである。学校と言うのは、「包摂」の機能を所有しながらも、「排除」の機能を持ち合わせている。現代日本の子どもたちが学校に背を向けている現状を鑑みれば、その機能を暴力性は、計り知れない。年々、子どもたちのいじめ、不登校、暴力、自殺は、増加している。学校という装置は、だれにも止められない暴走機関になりつつある。既存の学校教育をアップデートしなければ、社会全体で不平等や不正義、不公平が再生産され続けるのである。

また、アフリカの子どもたちが学校に行く理由をより深く、より高度に考察しなければならないと感じた。そもそも、子どもたちが学校に行く目的を見出すことは、難しいだろう。それは、学校に行く理由を銀行型教育のような詰め込み型の教育が、より難しくしているのだと感じる。また、「実践知」と「学校知」の関係性にもより深く言及し、土着による教育の優位性を論じていきたいと思う。「生涯学習」の分野では、学習者の自発性や主体性を強調するが、学校教育は、そのような自主性や自発性を排除し、義務や強制による学習を行う。フレイレが説いた教師と生徒の関係が、フレイレの望むようであれば、義務や強制のような抑圧的な教室などなく、生涯学習の場としても、その機能を果たすことができるだろう。しかし、それだけでは、自発的な意識を生み出すことはできず、「実践知」と「学校知」がより強固な関係で結ばれ、なおかつ、対話による教育が実現されなければならない。子どもたちの意識が自発的で主体的なものへと変わっていくことで、「なぜ、学校に行くのか」という問いに広範に「答え」を導き出せるだろう。学習者ひとりひとりが、その「答え」を持ち、学びを享受している未来を想像したい。

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習２）

公立図書館と知的自由

社会学部社会学科３年Ｎ組

川久保　南美

目次

はじめに

第 1 章　公立図書館の発展
　第 1 節　知的自由を保障する機関としての公立図書館
　第 2 節　日野図書館の意義

第 2 章　図書館の自由に関する宣言
　第 1 節　知的自由をめぐる『図書館雑誌』誌上討論
　第 2 節　「図書館の自由に関する宣言」の成立

第 3 章　有山崧と公立図書館
　第 1 節　ALA と有山崧の比較
　第 2 節　有山崧の描いた公立図書館像

おわりに

はじめに

私にとって、図書館は無くてはならない存在である。なぜなら、幼い頃から通い詰めた近所の図書館があったからこそ、たくさんの面白い本に出会い、読書を好きになることができたと思うからである。一方で、これは私の感想であり、全ての人にとって図書館は必要不可欠な場所であるか？というと、不可欠だと思っている人は少ないかもしれない。これは、デジタル化が進んだ社会の中の図書館が、少し時代遅れな場所に見えていることも影響しているだろう。情報化社会の現代において、主に紙の図書を提供する公立図書館を公的に運営する意味は何か、と聞かれると、言葉に詰まる。しかし私は、現代社会にとっても、図書館は無くてはならない存在であると考える。大学 2 年次から受講している図書館司書課程の講義をきっかけに、「知る権利を保障するための図書館」という図書館の役割に興味を持ち、知的自由を保障するための機関としての図書館に着目することで、図書館の意義を捉え直すことができるのではないかと考えた。情報化社会では、玉石混交の膨大な情報を取捨選択しなければならない。そんな時に、あらゆる情報資源を集約した図書館の存在が活きるのである。国立国会図書館本館に、「真理はわれらを自由にする」という言葉が掲げられているように、図書館には自習部屋でも無料貸本屋でもない、社会の中の重要な位置づけがあるのではないかと考えている。

そこで、知的自由の観点から、現代社会における図書館の意義を捉えることを目標に、本年度のゼミで報告を重ねてきた。本年度は、公立図書館が辿ってきた歴史を中心に調べていたため、現代社会と図書館の意義をつなげるまでには至らなかった。本稿では、戦後の公立図書館の歩みから、公立図書館の本来的な意義を探ることを目標に、公立図書館と知的自由について論じる。

第 1 章　公立図書館の発展

第 1 節では、公立図書館がどのように知的自由を確立したのかについて、戦前～戦後における図書館の変化を中心に概観する。第 2 節では、現在の図書館サービスの基礎を築いた日野図書館について詳述する。

法律上で定義される図書館は、地方公共団体の設置する「公立図書館」と日本赤十字社、一般社団法人、一般財団法人の設置する「私立図書館」に分かれる。一般的な呼称として「公共図書館」が用いられることも多いが、法律上このような文言は存在しないため、本稿では「公立図書館」に統一する。

「知的自由」、「知る権利」、「知る自由」の 3 つは全てほぼ同義であるが、知る権利と知る自由の差異について、塩見昇は以下のように述べている。

> 「知る自由」と「知る権利」の違いを説明する憲法学に即した区別として、前者を国民が知ることを公権力によって妨げられることなく、自由に教授できる自由権としてあるのに対し、後者は国民が国家に対し積極的に情報の開示を求める社会権だという理解が通説として存在する。[1]

「知的自由」は、「一個人が何の妨げも受けることなく、自由に精神の活動を行うことのできる状態[2]」（図書館用語大辞典）と定義されている。本稿では、明確に区別したい場合を除いて知る自由と知る権利の意味を内包した知的自由を用いる。

また、「図書館と知的自由」について、川崎良考は以下のように定義している。

> 「図書館と知的自由」とは、広範な社会的、政治的な問題や課題にどのように図書館や図書館界は対応すべきなのか、あるいは対応すべきではないのか、対応すべきだとするとどのように対応すべきなのかという問題である。[3]

「図書館と知的自由」の問題とは、国民の知的自由を守るために、図書館が取ることのできる最善の行動は何か、という問題提起であるということができる。

第 1 節　知的自由を保障する機関としての公立図書館

日本初の西欧型図書館は、明治維新政府が文明開化を押し進める中で、福沢諭吉の『西洋事情』を契機として、1872（明治 5）年に設立された官立の書籍館である。書籍館は、現代の公立図書館とは異なり、利用には制限規定があり、館外貸し出しは許可されていなかった。1899（明治 32）年には、図書館に関する法律である「図書館令」が公布され、地方公共団体が独自に図書館を設置することが認められるようになり、日本各地で公立図

書館が開館した。当時の図書館について、二村健（明星大学）は以下のように述べている。

> （前略）府県立図書館、市立図書館などの公立図書館 19 館、信濃教育会を代表とする各地の教育会の経営による図書館 18 館、市立図書館 7 館が、1910 年代までに開館された。これらは、社会の要望する人材養成の地方レベルでの要求の表れで、その結果、はっきりと公開型の図書館であった。[4]

引用にある通り、日本各地に開館したとはいえ、その館数は非常に少なく、現在の公立図書館総数の 3297 館（2021 年集計）[5]と比べると雲泥の差である。一方で、当時としては画期的な開架制を採用し、日本における近代型図書館が成立しつつあった。しかし、日本が第 2 次世界大戦へと突入し、治安維持法や国家総動員法が施行されると、図書館も戦争に加担したと言わざるを得ない状況になる。戦時下の図書館について、馬場俊明（前甲南大学）は以下のように述べる。

> いま、図書館の自由は、市民の「知る自由」を保障し、それに応えていくための資料提供活動を支える包括的な理念となっているが、「自由宣言」採択以前の日本の図書館界には忌憚ない批評をすれば、「図書館の自由」など存在しなかったといってよいだろう。[6]

> 思想善導とは、国民を国家体制の支持する思想に導くために、言論・出版の統制と弾圧をはかる教育・文化政策のひとつであり、その思想的源流は、1882（明治 15）年にまで遡る。[7]

> このときの明治前期の支配体制の思想が、近代日本のファシズムの言論統制の原理と化し、連綿として敗戦にまで至るのである。[8]

このような思想善導に協力した過去への反省を生かし、第 2 次世界大戦後の GHQ による民主主義の到来に合わせて、図書館も民主化していく。GHQ に置かれた CIE（民間情報局）という組織が、開架制、ブックモビル（移動図書館）、レファレンスサービスの 3 つを備えた民主主義国家の図書館モデルを日本に根付かせる活動を行った。1950 年には「図書館法」が成立し、「日本国憲法―教育基本法―社会教育法―図書館法」という法体系が出来上がった。1954 年には、戦前の思想善導への反省を基盤とした「図書館の自由に関する宣言」も成立する。「図書館の自由に関する宣言」は、知的自由の確立を宣言したものとして戦後図書館史に位置付けられる重要な宣言であるため、第 2 章以降に詳述する。そして、高度経済成長期真只中の 1963 年、日本図書館協会事務局長の有山崧を中心に、日本の公立図書館の

現状をまとめた『中小都市における公共図書館の運営』、通称「中小レポート」を作成する。中小レポートは、公立図書館サービスの礎を築き、公立図書館のサービスを現在の形に発展させる契機となった。

ここまで、戦前~戦後までの図書館の歩みを概観した。以上から分かることは、戦前の図書館は現在のような図書館サービスは確立されていないだけではなく、戦時中に知的自由を侵害する主体となったことへの反省により、戦後にかけて民主的な図書館が作り上げられてきたということである。つまり、公立図書館における知的自由の確立は、民主化がもたらしたものと考えることができる。民主化の基盤として作成された日本国憲法第 21 条には「言論、出版その他一切の表現の自由はこれを保障する」と規定されている。この「表現の自由」には憲法解釈上「知る自由」や「知る権利」を含むとされている。「知る権利」とは、「情報を受け取る権利と情報を求める権利[9]」を指す。国民が主権を持つ民主主義社会では、国民 1 人 1 人が意思決定を行うため、その判断材料を提供することで、図書館は国民の知る権利を保障しているのである。

第 2 節　日野図書館の意義

第 1 節の後半で述べたように、中小レポートは現在の公立図書館の基礎として重要な意味を持つ。そしてその中小レポートを主導した人物が東京都日野村（現日野市）出身の有山崧である。有山は、中小レポートに記したことを実践するため、日野に 1 から自分の思い描いた図書館を作り上げようとした。それが、現在の日野市立中央図書館（以下：日野図書館）である。そこで、第 2 節では日野図書館の成立を辿る。

中小レポートは、日本図書館協会事務局長の有山崧の発案により、中小公共図書館の運営基準を作るために集まった前川恒雄をはじめとする 7 人の委員によって作成された。当時の図書館は、利用者数や貸し出し数は少なく、少ない利用者の多くが受験勉強の自習部屋を求める受験生であった。本来の市民に情報を供する図書館という役割が薄れつつあったのである。図書館の実地調査をもとに運営基準がまとめられた中小レポートは、以下の 3 つの点が主要な理論であった。

> 第一に、公共図書館の本質的な機能は、資料をもとめるあらゆる人々やグループに対し、効果的にかつ無料で資料を提供するとともに、住民の資料要求を増大させることが目的である。[10]

受験生によって閲覧席が埋まっていた当時の図書館に、本質的な機能を問い直す理論と言えるだろう。

> 第二に、「中小公共図書館こそ公共図書館のすべてである」ことが、「深い感慨をもっ

て」書かれていた。[11]

例えば、大きく立派な図書館がある県にひとつだけ建てられたとしても、遠くに住む市民は利用することができず、図書館の恩恵を受けることができない。立派な建物よりも、より多くの資料を全ての市民へ届けるためには、中小公共図書館の発展が重要なのだという理論である。

> 第三に、この本の構成は、従来の常識を 180 度変えて、住民へのサービスから本の整理、図書館の管理へとつながっていくようになっていた。この構成の奥には、図書館の業務のすべては住民に奉仕する現場、カウンターから出発するという考えが横たわっていた。[12]

戦前や終戦直後の公立図書館は、開架制を採っていたとはいえ、知識人以外の一般市民には敷居が高い、書庫的な図書館であった。そのような上から目線の図書館ではなく、市民が気軽に使うことのできる図書館への転換が求められたのである。

中小レポートの発表後、有山と前川は中小レポートを実現した図書館を日野に作ろうとするが、潤沢な図書費を盛り込んだ予算が取れず、移動図書館 1 台から日野の図書館を始めることにした。そして、昭和 40 年 9 月 21 日、「毎日日野を回るから、ひまわり号[13]」と名付けられた移動図書館ひまわり号はサービスを開始した。サービスを開始してから半年、移動図書館は半年に 6 万五千冊[14]の本を貸出し、移動図書館は利用者の獲得に成功した。それは、建物ではなく図書費に予算を使い、利用者のリクエストに応えて新鮮な本を常に用意し、利用者のプライバシーを守ることに最新の注意を払った結果であった。これは、現在の図書館では当たり前になされていることかもしれないが、当時の図書館界では画期的な試みだった。日野図書館の成功について、二村は以下のように記述している。

> 就業 7 カ月にして、登録者数において、同規模の自治体の 3.54 倍、全国平均の 3.00 倍、貸出冊数において、同規模自治体の 3.59 倍、全国平均の 3.93 倍の実績をあげ、一挙に図書館界の注目を集めた。[15]

そして、昭和 41 年に古い電車を買い取り、電車図書館をつくった。初めての分館となる、多摩平児童図書館である。昭和 48 年には建築家鬼頭梓の設計した中央館が開館した。前川恒雄の著作『移動図書館ひまわり号』（昭和 63 年）には、市民の要求の高まりに相反する目新しい日野の施策への批判等、決して平坦ではない日野図書館の発展への道のりが著されている。前川は、日野における図書館づくりを以下のように述懐している。

> 一人の人間の生涯でも、何かの事業でも、大きな飛躍がなしとげられるのは、最悪

の条件のもと、最低の地点から、全力をふりしぼって跳ぶことによってであることが、しばしばある。日本の公共図書館がそうだった。その発展の拠点となった東京都の日野市立図書館は、移動図書館一台だけでスタートし、館長であった私はこの車に全てをかけて、新しい図書館をつくるために、力いっぱい跳んだのだった。[16]

ここまで論じてきた日野図書館の成立過程は、中小レポートの実践と、その先のさらなる発展への道のりであった。日野図書館の意義とは、日本が目指すべき公立図書館の在り方を自ら体現し、成功を収めることで日野の実践が周囲の図書館へ波及していったことにあるだろう。では、日本の公立図書館の基礎を築いた日野図書館を発展させた理念とは何だったのか。中小レポートや日野図書館を発案した有山崧は何者であったのか。続く第2章、第3章で論じていく。

第2章　図書館の自由に関する宣言

第1章第1節では、民主化と共に公立図書館の知的自由も確立されてきたと述べた。知的自由の確立を論じる上で、現在も公立図書館にポスターとして掲示されている「図書館の自由に関する宣言」（以下：自由宣言）の成立は、大きな転換点である。そこで、本章では「自由宣言」の成立過程について論じる。第1節は「自由宣言」作成の機運が高まる前段階の議論であり、第2節は「自由宣言」作成に向けて動き出す契機の議論である。

第1節　知的自由をめぐる『図書館雑誌』誌上討論

1950年代、『図書館雑誌』（日本図書館協会の機関誌、1907年創刊）の紙面上で知的自由をめぐる誌上討論が展開された。その発端となった出来事が、破壊活動防止法（以下：破防法）の制定である。以下は、破防法の一部抜粋である。

第一条
この法律は、団体の活動として暴力主義的破壊活動を行つた団体に対する必要な規制措置を定めるとともに、暴力主義的破壊活動に関する刑罰規定を補整し、もつて、公共の安全の確保に寄与することを目的とする。
第二条
この法律は、国民の基本的人権に重大な関係を有するものであるから、公共の安全の確保のために必要な最小限度においてのみ適用すべきであつて、いやしくもこれを拡張して解釈するようなことがあつてはならない。[17]

この法律に関して、団体の規制や、教唆やせん動といった行為の実行以前の取り締まり、

そして文書や図面が取り締まりの対象として明示されていることが問題視されていた。そんな情勢の中、1952 年に開かれた図書館大会において大会決議として破防法に反対することが提案されると、その是非について『図書館雑誌』へ様々な意見が寄せられた。この際の意見について、福井祐介（京都大学）は論文の中で、3 つの中立観があり、「(a)積極的中立(b)消極的中立(c)ジャーナリズムの意見を参考にすべきという意見[18]」に分類できるとした。(a)は政治的にいっぽうの立場を取るべきとする意見であり、(b)は政治的文脈の中で議論は行うが、対立する意見の両方を提供するべきという意見であり、(c)は図書館の中立について、政治的文脈から論じるべきではないという意見である。

> （前略）政治的に一方の立場を取るべきだとする(a)積極的中立を採用する者は比較的少なく、政治的文脈の中で議論は行えども、対立する意見の両方を提供することが図書館の中立であると論じる(b)消極的中立が相対的に多かった。(c)での、図書館の中立について、政治的文脈から論じるべきでないという主張は、ごく少数であった。全体的に、図書館の中立性の問題は、国際情勢（冷戦）と国内情勢（逆コース）の一部として語られていたといえる。[19]

さらに福井は、「全体的に、図書館の中立性の問題は、国際情勢（冷戦）と国内情勢（逆コース）の一部として語られていたといえる。[20]」と述べる。逆コースとは、「第二次世界大戦後の民主化政策を見直し改革に逆行しようとする政策路線[21]」と定義される。逆コースの中で、(b)のように消極的中立性により両方の意見を取り入れたとしても、それは暗示的に逆コースへの反対を表明することと同義であることも考えなければならない。当時の中立性議論について、有山は以下のように批判している。

> 図書館の立場は、ある事柄について直接的に意見を表明することではなくして、民衆の表明への奉仕にある。つまり、民衆がその事柄について各自自分の意見を決定しそれが世論形成にまでなるために、資料を収集し提供するという謙虚な奉仕的立場である。[22]

したがって、図書館は民衆の意思決定を援助する情報提供機関としての役割に徹し、自ら意見を表明するべきではないと述べている。この有山の論は、当時中立性について揺れていた図書館界において毅然とした主張であり、後の自由宣言の根幹を成す論であるため、有山崧については第 3 章で検討する。

このように、図書館の中立性とは複雑であり、真の中立とは何か、また、公立図書館の設置主体は地方公共団体であるため、権力的な恣意が図書館の方針に影響を及ぼしていないかということを常に考えなければならない。現在の図書館では、「自由宣言」に基づき、資料の収集については、ある特定の思想的または政治的な本を 1 冊受け入れた場合、反対の

考え方を持つ資料も同時に受け入れなければならない。多様な考え方の本を並べることで、図書館の中立性を担保しようということである。また、図書館員の嗜好や恣意によって本を選書することは禁止されている。それでも、本を選書する図書館員の主観を完璧に排除することは難しく、真の図書館の中立性とはいかにして実現されるのかということは、困難な課題である。しかし、図書館員が判断に迷った際に、「自由宣言」という規範があることは有効である。前段落で指摘した破防法をめぐる議論の際には、「自由宣言」成立前であり、指針となる規範が存在しなかった。それにより、当時破防法への意見表明が議論されたり、全国図書館大会にて「原子兵器禁止に関する各国図書館界への訴え」が決議されたりと、規範によって揺れ動く図書館界の動向を伺うことができる。「原子兵器禁止に関する各国図書館界への訴え」の際に原爆による悲惨な過去が感情論を盛り上げたように、規範が無いことで、図書館が中立性を放棄し一方的な立場を採用する危険性を孕んでいると考えられる。『図書館雑誌』誌上討論は、「自由宣言」成立以前において図書館の社会的位置を自らも決めかねる不安定な状況を示すものであり、現在から見ると、規範の必要性を示唆させる議論であったと考えることができる。

第 2 節　「図書館の自由に関する宣言」の成立

「自由宣言」成立までの過程は、「図書館の自由に関する宣言」原案採択、図書館の自由委員会成立、「図書館の自由に関する宣言」1979 年改訂の 3 段階に分けられる。

まず、「自由宣言」原案は、「図書館憲章」という名前であった。「図書館憲章」作成のきっかけについて、塩見は 1952 年 2 月、「秩父市立図書館の一司書の机の中を警察官が勝手に調べるという事件が起きた[23]」ことであるとしている。警察官の目的は図書館で催されるある文化人の集会を調べることが目的であり、公権力による明らかな図書館の侵害である。秩父市立図書館の憲章制定の要請を受けて、憲章委員会により原案が作られ、1954 年 5 月に採択された。しかし、宣言は採択されたものの、塩見は「1960 年代半ば頃までは、日常の図書館活動の中で宣言が想起されることはきわめて乏しかった[24]」と述べており、現実的に活用されることは少なかった。

そこで、図書館の自由を主に扱う常置委員会を日本図書館協会に設置することが求められるが、具体化するまでには至らなかった。そのような中、図書館の自由に関する調査委員会（以下：自由委員会）発足の契機となった事件が、1973 年の山口県立図書館蔵書封印事件である。この事件は、「反戦自衛官」や「朝鮮人問題」等複数の主題の本が書架から段ボール箱に詰められ、利用者が見つけられないように隠されていた事件である。この事件について、塩見は以下のように述べている。

> 新築された県立図書館の開館式に知事や県議会議員がやってくるので、「堅い本を開架からはずそう」と考えた W 整備課長が M 参考課長の手を借りて、反体制的な本

54 冊を抜き取り、ダンボール箱につめて書庫にしまい込んでいたことが、その後マスコミの調べで明らかになっているが、その後のやり取りの中で W 課長が「私だけが悪者になるのか」と林に漏らしたという話もあり、山口県の政治的風土も絡めてその背景には根深いものがありそうである。[25]

その後、「自由宣言」の重要性が見直され、1975 年 3 月、自由委員会は正式に発足した。一方で、山口県立図書館の事件から自由委員会発足までに約 2 年を要しており、発足までに多くの懸念事項や議論があったことが伺える。これについて、塩見は以下のように述べている。

1973 年 10 月に顕在化した『目黒区史』回収問題をはじめ、とくに西日本の多くの図書館で部落差別に関連する本、差別表現を含む図書をめぐる扱いが厳しい状況にあり、いま、図書館の自由を正面から取り上げるとなるとこの問題との関係を避けることはできない、日図協の現状で果たして十分な対処ができるか、という危惧が議論となった。[26]

このように、自由委員会の設置により、知的自由に関わる問題へのより慎重な対処を任されるという重い責任を持つことになった日本図書館協会であるが、図書館憲章（自由宣言原案）の副文を作成することから、自由委員会の活動が始まった。

そして、1979 年には「自由宣言」の改訂が行われるが、この契機について、塩見は（自由委員会が）「『宣言の趣旨の普及を図る』に即して手掛けた最初の大きな仕事が、『副文』を今日的に再生し、続出する図書館の自由の侵犯問題への対処に生かせるようにすること[27]」であるとしている。「自由宣言」の原案が採択されてから 20 年以上の時間が経っており、変化した図書館を取り巻く状況に対応できるような副文を著そうとしたことが「自由宣言」改訂の動機であったようだ。「自由宣言」改訂に至る試行錯誤は、塩見昇の『図書館の自由委員会の成立と「図書館の自由に関する宣言」改訂』に詳述されており、細かな言葉の表現や意味合いについて何度も協議を重ねながら改訂されていったことが分かる。

このような経緯を辿って成立した「自由宣言」は、現在でも公立図書館に掲示されており、高い規範性を持っている。「自由宣言」主文は、「図書館の自由が侵されるとき、われわれは団結して、あくまで自由を守る」と結ばれており、非常に力強い言葉を用いていることから、図書館の知的自由を守る機関としての毅然とした態度を読み取ることができる。一方で、「自由宣言」が日々図書館で遵守されることの重要性を塩見は以下のように述べる。

宣言が図書館のありようについての国民に対する誓約である以上、それはすべての

図書館によって日常不断に実践し遵守されなければならない。そのためには、宣言が全ての図書館によって支持され、その共通意思が提唱者である日本図書館協会の基盤となっていることが不可欠である。[28]

したがって、規範があることは当然に重要な意味を持つが、規範は存在するだけでは意味がなく、何か問題が起きた時に対処する力を持たなければならないのである。最近の知的自由をめぐる図書館問題としては、神戸連続児童殺傷事件の加害者が執筆した『絶歌』の図書館における取り扱いが議論を呼んだこと、文部科学省が拉致問題に関する資料を積極的に受け入れるよう通達を出したことが問題となった事例等、多くの問題が発生している。これらの問題に対処する時、図書館は「自由宣言」をどのように活かしているのか、調べる必要があるだろう。

本節の最後に、1979 年改訂版の「自由宣言」主文を引用する。

図書館は、基本的人権のひとつとして知る自由をもつ国民に、資料と施設を提供することをもっとも重要な任務とする。
この任務を果たすため、図書館は次のことを確認し実践する。
第１　図書館は資料収集の自由を有する
第２　図書館は資料提供の自由を有する
第３　図書館は利用者の秘密を守る
第４　図書館はすべての検閲に反対する
図書館の自由が侵されるとき、われわれは団結して、あくまで自由を守る。[29]

第 3 章　有山崧と公立図書館

第 2 章で「自由宣言」について論じたが、「自由宣言」原案策定や自由委員会設置が議論されていた時期、日本図書館協会事務局長であった有山崧という人物がいる。有山は、東京都日野村出身で、事務局長として「自由宣言」の理念の基礎を唱え、地元日野の図書館の発展に貢献し、晩年は日野市長として市政を担った。第 1 章で論じた公立図書館発展の基礎を築いた日野図書館と第 2 章で論じた「自由宣言」は、どちらも有山の理念が礎となっている。つまり、本稿で論じてきた知的自由の理念を辿ると、有山崧に帰結するのである。そこで、第 3 章では有山崧を取り上げる。第 1 節では、アメリカ図書館協会（American Library Association 以下：ALA）の意見表明と有山の考えを比較し、第 2 節では全 3 巻の『有山崧著作集』を紐解き、有山の思い描いた公立図書館とはいかなるものであったのかを探る。

第 1 節　ALA と有山崧の比較

公立図書館に関する文献に目を通していると、時々ALA の動向に関する記述が散見される。その記述で議論されているのは、ALA の意見表明に関することである。川崎によると、着目すべきは、戦後冷戦期[30]からの動向であるという。戦後の東西冷戦期は、反共産主義のイデオロギーが浸透した状況下で、1947 年からカリフォルニアでは『アメリカの形成』、ニューヨーク市では『ネイション』などへの検閲が高まり、そうした動きに対処するためにALA は 1948 年 6 月 18 日に「図書館の権利宣言」を改訂[31]している。以下は、改訂された「図書館の権利宣言」の 3 条と 4 条を抜粋したものである。

> 3. 図書館は，情報を提供し啓発するという図書館の責任を達成するために，検閲を拒否すべきである。
> 4. 図書館は，表現の自由および思想の自由の抑圧に抵抗することにかかわるすべての人びと，団体と協力すべきである。[32]

この 2 つの条文は、日本の「自由宣言」（1954 年原案）第 4 項「図書館はすべての不当な検閲に反対する」と第 5 項「図書館の自由が侵される時、我々は団結して、関係諸方面との協力の下に抵抗する」と内容が重複している。ALA「図書館の権利宣言」1948 年改訂、JLA（日本図書館協会）「自由宣言」1954 年原案公布、という時系列なので、ALA の発表に JLA が影響を受けた可能性がある。

ALA「図書館の権利宣言」の成立は、JLA が山口県立図書館蔵書封印事件に対処するために自由委員会を設置したように、検閲絡みの事件を受けて条文の改訂を行っている。一方で、ALA の 1969 年年次大会、1971 年年次大会でベトナム反戦決議が採択された時点で、JLA とは意見表明に関する立場を違えている。当時、ベトナム戦争下のアメリカでは、米軍の残虐な行為がメディアによって伝えられ、若者の出征兵士の犠牲が増えたことへの反感が高まる等、反戦への機運が醸成されていた。そこで、ALA も社会的責任を果たすべきという意見が増える。そして、1970 年年次大会では、会員総会は「アメリカ図書館協会は現代の重要問題について立場を明らかにする用意がある」を採択し、評議会は「立場声明で明確に定められた図書館サービスや図書館との関連で」という文言を付け加えた上で、ALA はベトナム反戦決議を採択[33]した。川崎は、図書館の意見表明について、平等公平な蔵書を以て中立性を守る知的自由派を「中立性」、意見表明を通して図書館の使命を果たす社会的責任派を「唱導性」という言葉で表現している。川崎の『社会的、政治的な問題と図書館の立場表明：アメリカの事例と実践』（2020）を参考に言葉の意味について、「中立性」を「図書館は直接的に立場を表明せずに、知的自由を確保し民衆の表明に任せること」として、「唱導性」を「図書館の立場を直接的に表明し、社会的責任を果たすこと」と定義した。これにより、第 2 章第 1 節で引用した有山の「図書館の立場は、ある事柄について直接的に意見を表明することではなくして、民衆の表明への奉仕にある」という立場は「中立性」寄りであ

り、ベトナム反戦決議を採択した ALA は「唱導性」寄りであると捉えられる。

したがって、ALA「図書館の権利宣言」と JLA「自由宣言」の間には類似点が見られるものの、ALA と有山の間には、「唱導性」と「中立性」という立場の相違があると言える。なぜこのような相違が現れたのだろうか。戦後の図書館改革は、GHQ の占領政策の一環として行われたものであり、図書館の民主化自体がアメリカの影響を受けたものである。即ち、ALA に倣うような動向が日本で見られたとしても不思議はないが、有山は自分の立場を一貫して守っている。有山はどういった理由で図書館の役割を「民衆の表明への奉仕にある」と主張するのか、次節で検討する。

第 2 節　有山崧の描いた公立図書館像

有山が図書館雑誌へ「図書館の立場は、ある事柄について直接的に意見を表明することではなくして、民衆の表明への奉仕にある[34]」と寄稿したのは 1954 年のことであり、図書館界で中立性の議論が交わされていた時期であった。有山の主張は、図書館側からはある特定の意見を論じることなく、民衆の意思決定に委ね、図書館は判断材料としての資料提供に徹するべきというものである。では、民衆の意思決定力の質はどのようなものであったのだろうか。以下に有山の意見を引用する。

> マス・コムニケーションを受ける側つまり民衆についていえば、日本においては誰でも知っおいて（原文ママ→正しくは、知って）いる如く、いろいろのマス・コムニケーションを取捨選択して自己の判断形成の材料にするという民主的成熟さを身につけていないし、他方マス・コムニケーションを流す側は、流す手段が、巧妙になりもっともらしい外観を粧って受ける方で応接に暇のないほど次から次へと流してくるので、受ける民衆は、一種の催眠術にかけられたような状態に陥ってしまって、もっぱら受身のしかも判断中止の状態におかれることになる。
>
> このように一方交通のマス・コムニケーションが盛んになるにつれて、民衆の民主的成熟さが育成されるどころかその反対になるという矛盾も考えられる訳である。[35]

有山は、民衆について「民主的成熟さを身につけていない」とし、民衆はマス・コムニケーションに扇動される存在であるとしている。マス・コミュニケーションについては、昭和 35 年の安保闘争において、新聞・放送等のジャーナリズムは一斉に反政府の論陣を張り、国民を国会デモや反岸政権・反安保へと駆り立てたが、ある時一斉に論調を翻し、非暴力や言論尊重を唱えたという出来事があった。これに対し有山は、「客観性の要求される新聞がこれでいいか、と疑問を持たざるを得ない。[36]」と批判している。そして、民主的成熟度の低い民衆に対して一方的に何かを意見する弊害について、以下のように述べている。

図書館がマス・コムニケーションの重要な機関であるとするならば、一つには、今のべたような矛盾について、二つには、うっかりすると知らず識らずのうちに一方的立場の手先になる、ということについて、充分考えてみる必要ががる（原文ママ→正しくは、がある）。[37]

つまり、図書館がマス・コミュニケーション的に意見を表明することは、逆に民主的成熟を妨げる恐れがあり、図書館は民衆が自分で民主的に判断し意思決定をするために資料を収集し提供すべきと論じているのである。ここに、有山が貸し出しサービスを推進した本質的な理由を読み取ることができる。有山は著作の文中で「図書館のなすべき仕事が今一つある。それは自己の意見を表明しうるまでに民衆を民主的に成熟させること、つまり対象構成である[38]」と著している。

次に、日本における民衆の民主的成熟度の低さは何に起因するのか。有山は、明治以降のいわゆる「つめこみ教育」の影響を指摘する。

明治教育というのは、今から約 100 年前、日本が鎖国から開国して、世界各国と自由競争に入った。それに負ければ、日本は植民地にされるか、とにかく落伍してしまう。（中略）外国過去数 100 年かかって作り上げてきた文明の成功した例だけをとにかく早く国民につぎこまなければならないということで、それを 70 年間で私達はやったわけです。[39]

明治維新政府による西洋化政策は、国民に生活に大転換をもたらし、変化に応じることをもとめられた当時の教育にとっては、詰め込み教育が合理的であったのだ。今の日本の発展は明治維新あってのものであり、有山は「歴史の中では必然的な方法だった[40]」としながらも、日本の社会教育の気質について以下のように記述している。

（前略）明治以来の教育というものは、自己教育力というものを育成する暇がなくて、むしろそれを逆に育てないままで学校の門から大量の人々が送り出されて来た。ですからそういう社会においては自己教育力というものがないわけです。[41]

明治の初めに教育立国ということを考えたが、その教育というのは学校教育であって、社会教育というものは殆ど顧みられていませんでした。[42]

有山の考えによると、歴史的に見て日本には自己教育力を醸成する基盤が無く、それが明治・大正・昭和へと時が流れた後まで尾を引き、民衆の民主的成熟度を低下させているということである。また、有山はデンマークとイギリスの図書館を視察した上で、社会教育

の基盤における日本との差を以下のように述べる。

> 私は向こうに行ってつくづく感じたのは、イギリスでも、デンマークでも、社会の自己形成の働きを教育というように考えているということ、つまり環境の変化に順応して社会そのものが新しい人間や新しい社会を作って行く働きが教育なのだ、ということであります。[43]

> （前略）図書館は社会の中から社会の要求によって生まれるべきものだけれども、日本においてはそこまで社会がまだ進んでいない。まだヨーロッパの社会と日本の社会の差は大変違うと思うのであります。[44]

デンマークとイギリスにおいては図書館に対する社会的要求が既に大きく、2 国を見習うべき点もありながら、前提となる社会が日本とは異なるため、日本ではまず、図書館への要求を引き出すことから始めなくてはならないと言える。

では、有山の考える民衆とはどのような集団なのか。有山は、民衆とは、かつての「public」と「mass」が一体化した「mass」であると考えている。かつての「public」とは、「教養と財産があって選挙権のある人々、無組織集団ではあるが比較的限定され固定化された集団、つまり有産有識階級、第三階級（新興ブルジョアジー）[45]」、いわゆる読書層のことである。かつての「mass」とは、政治から疎外されており、「社会構造の底辺部にあって下層庶民と言われて歴史と社会の光の中でその存在は十分認められなかった[46]」人々、いわゆる不読書層のことである。有山は、かつての図書館の対象を以下のように述べる。

> 従って「public library」は社会の全体ではなくその一部分の「明るく澄んだ」部分、「public と呼ばれるジャーナリズムの読者層」を対象とするもので、暗く重くよどんだ mass―不読書層―は除外されていたと言える。[47]

その後、18、19 世紀の近代資本主義的生産様式が台頭すると、農民も労働力として動員されるようになる。そして、かつての「mass」が社会に登場するとともに、「public」と「mass」が一体化し、2 者が混ざりあった「mass」が平等な権利を持つ民衆となるのである。つまり、かつての図書館は一部の読書層を相手に資料を提供していれば良かったが、不読書層も含めた大衆に対しては、図書館への潜在的要求を引き出すという行動が必要なのである。有山は、近代資本主義社会の到来により異質化した「mass の救出」が必要だと述べる。

> Mass-communication の真只中にありながら、その禍から「mass」を救出して行くことは、mass library としての図書館の教育的機能である。ある意図をもって一方的な information を提供することまたはそれを受け入れ易くすることが図書館の教育性では

なく、このような「mass」の救出こそ図書館の教育性であると信ずる。[48]

「mass」の救出とは、「mass」の中からより多くの読書層を増やすことであり、それこそが図書館が為すべき対象構成であると考えることができる。

それでは、図書館に対する要求を引き出すために、図書館は具体的に何をすべきか。それは、「本と人との結付きつまり読書という運動を促進する働き[49]」と定義される「読書運動」である。有山は、読書への導入の方法を以下の(a)~(h)に示す。(a)は、「読書を真正面から押立てないこと[50]」であり、説教的に読書や良書を押し付けることは、逆効果である。(b)は、「読書をさまたげている生活環境の整理[51]」であり、読書をする時間を奪う主婦の家事負担軽減や、読書に対する家族の理解等、環境的要因に働きかける方法である。(c)は、「視聴覚資料を使うこと[52]」であり、読書の入り口としてラジオやテレビ、演劇等の資料を用いて民衆への文化的なものに対する敷居を下げることも必要である。(d)は、「話すこと[53]」であり、読むことが苦手な不読書層に対しては本の内容を話して聞かせることもできる。(e)は、「本を身近かにおくこと[54]」であり、本が読まれる可能性を少しでも高める効果がある。(f)は、「話合いから[55]」であり、話し合いの機会を設けることで話題の発展から生まれる読書要求に期待するのである。(g)は、「他の動機づけから[56]」であり、職業的な知識を求める動機など、読書以外の動機を突破口にすることもできる。(h)は、「組織体のグループ活動から[57]」であり、グループ活動で読書を試みる方法もある。以上のように、読書運動には多様な形があり、複数の角度からのアプローチが有効であると考えられる。一方で、読書運動について注意しなければならないことは、あくまで民衆が主役だということである。図書館が読書を上から押し付けると、逆に民衆の要求を妨げる恐れがあるため、民衆のための読書運動について慎重に検討しなければならない。

ここまで、全3巻の『有山崧著作集』をもとに、有山の思想を検討した。20代からその晩年まで図書館行政に携わり、数々の改革を実施した有山の思い描いた公立図書館像とはどんな姿であったのか。それは、民衆が自ら図書館へ要求し、その要求に専門性と確かな蔵書を以て応える図書館という相互の関係が、図書館を取り巻く環境の中で発展していくような公立図書館であったのではないかと考える。そして、民衆が図書館へ足を運ぶことを通して育まれた自己教育力が、やがて1人1人の意思決定そして世論形成へとつながることを期待していたと考えられる。有山が目指したものは、一貫して民衆のための図書館であったことは間違いないだろう。

おわりに

本稿では、知的自由と図書館について、公立図書館の歴史や「図書館の自由に関する宣言」、有山崧の思想を検討しながら論じた。本稿を通して、初めに問題提起をした公立図書館の本来的な意義とは、知的自由を保障するために、あらゆる資料を収集し提供する機関であることを改めて確認することができた。また、公立図書館が意義ある存在であり続けるためには不断の努力が必要であり、「図書館の自由に関する宣言」に掲げられる規範を現実に生かすこと、有山崧が論じたような図書館の本質を理解し、考え続けることが求められると言えるだろう。

一方で、本稿並びに今後の研究については、課題が多い。本稿は、図書館と知的自由について有山崧に帰結したものの、その思想を完全に捉えきることはできなかった。第 3 章第 2 節で取り上げた読書運動以外にも、有山は図書館協会の在り方、職員の専門性、アジアの図書館間の連携等を課題として述べており、すべて重要な視点である。有山は、刻々と変化する社会状況に対し常に自身の論を毅然として展開していたが、その確固たる信念の源流は何か、誰か師となる存在がいたのか、疑問に思っていたが、著作集からは読み取ることができなかった。前川恒雄や日本図書館協会が有山について論じた他の文章にも目を通す必要があるだろう。また、有山を中心に進んだ戦後の図書館について、二村健の『図書館の基礎と展望』や今まど子の『現代日本の図書館構想　戦後改革とその展開』の中で「貸し出しに特化しすぎた」という批判があったことが示されているため、戦後の図書館改革を批判的に捉える方法を考えなければいけない。そして、演習 2 の報告の際に挙がった、他国における図書館の意見表明と民主的成熟度の関係や有山の論に沿った図書館による民衆の自己教育力養成への具体的道筋については解明することができなかった。さらに、最終的な目標として、これからの図書館はどうあるべきかについて自分の論を展開したいと考えているため、来年度は知的自由を保障する機関としての図書館の可能性を探りたい。

[1] 塩見昇『図書館の自由委員会の成立と「図書館の自由に関する宣言」改訂』、日本図書館協会、初版 2017 年 12 月、P.169

[2] 図書館用語辞典編集委員会『最新　図書館用語大辞典』、柏書房、2004 年、p.319

[3] 川崎良孝『社会的、政治的な問題と図書館の立場表明：アメリカの事例と実践』、京都図書館情報学研究会、2020 年、p.4-5

[4] 二村健『図書館の基礎と展望』、学文社、第 1 版は 2011 年 8 月、引用は第 2 版 2019 年 6 月、p.44~45

[5] 日本図書館協会 HP、「日本図書館統計」、2022pub_shukei.pdf (jla.or.jp)、2023 年 1 月 7 日参照

[6] 馬場俊明『図書館情報資源概論』、日本図書館協会、初版は 1998 年 5 月、引用は新訂版 2018 年 11 月、p.148

[7] 同上、p.148

[8] 同上、p.148

[9] Japan Knowledge Lib、『図書館情報学用語辞典　第 5 版』「知る権利」の項目より

[10] 前川恒雄『移動図書館ひまわり号』、筑摩書房、昭和 63 年 4 月、p.16

[11] 同上、p.16

[12] 同上、p.16

[13] 同上、p.53

[14] 同上、p.63

[15] 前掲、二村健、p.47

[16] 同上、p.3

[17] 総務省、「e-Gov 法令検索」、破壊活動防止法 | e-Gov 法令検索、2023 年 1 月 8 日参照

[18] 福井祐介「原則としての「知る自由」の未確立期における図書館と社会的立場 －1950 年代の図書館界の趨勢と有山崧の思想－」、http://hdl.handle.net/2433/209930、京都大学大学院教育学研究科紀要、2016 年、3 月 p.99

[19] 同上、p.99

[20] 同上、p.99

[21] Japan Knowledge Lib、『日本大百科全書』、「逆コース」の項目

[22] 有山崧『有山崧著作集 1 』、日本図書館協会、1970 年 3 月、p.37

[23] 前掲、塩見昇、p.6

[24] 同上、p.17

[25] 同上、p.33

[26] 同上、p.47

[27] 同上、p.81

[28] 同上、p.212

[29] 日本図書館協会、「図書館の自由に関する宣言」、図書館の自由に関する宣言

(jla.or.jp)、2023 年 1 月 8 日参照

[30] 前掲、川崎良考、p.19

[31] 同上、p.46~47

[32] JLA 日本図書館協会 HP、「ALA 図書館の権利宣言」、iflastatement1999 (jla.or.jp)、2023 年 1 月 9 日参照

[33] 前掲、川崎良考、p.208~210

[34] 前掲、『有山崧著作集 1 』、p.37

[35] 同上、p.36

[36] 同上、p.70

[37] 同上、p.36

[38] 同上、p.37

[39] 有山崧『有山崧著作集 3 』、日本図書館協会、1970 年 3 月、p.33

[40] 同上、p.34

[41] 同上、p.34

[42] 同上、p.34

[43] 有山崧『有山崧著作集 2 』、日本図書館協会、1970 年 3 月、p.166

[44] 同上、p.167

[45] 前掲、『有山崧著作集 1 』、p.49~50

[46] 同上、p.53

[47] 同上、p.51

[48] 同上、p.55

[49] 前掲、『有山崧著作集 3 』、p.9

[50] 同上、p.10

[51] 同上、p.10

[52] 同上、p.11

[53] 同上、p.11

[54] 同上、p.11

[55] 同上、p.11

[56] 同上、p.12

[57] 同上、p.12

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール(演習 2)

図書館サービスの新たな動向の変化

社会学部社会学科 3 年 K 組

増田唯

目次

第１章　図書館サービスとは
第１節　図書館サービスの意義
第２節　図書館サービスの内容・方法
第３節　図書館サービスの現状

第２章　図書館サービスの課題
第１節　日本の図書館サービスの課題
第２節　海外の図書館サービスの現状と課題
第３節　図書館への願望

第３章　図書館サービスの展望

おわりに

はじめに

私は小さい頃から本が好きで、その気持ちは現在進行形で変わることはなく今でも図書館に通う日々を過ごしている。しかし、私とは正反対に本が苦手な人々も多く存在している。彼らはそもそも本を読む気力がないため図書館に足を運ぶ頻度が少ないのだろう。だが、現行の図書館はただ本棚に置いてある本を貸し出ししたり、本を読むためだけにあるような施設ではなくなってきている。このような図書館の変化、新たな可能性を知ってもらうことで、本が苦手な人、静かな空間が苦手な人、図書館に対して堅苦しいイメージを抱いている人など、図書館に対する偏見を持つ人々の思想を変え、自然と図書館に来てもらい、マイナスに捉えられていた図書館像を払拭することが出来るかもしれない。そしてゆくゆくは、本に興味関心を抱き、図書館に通う人々が増えるのではないだろうか。また、図書館には知的自由という市民の当たり前に持つ権利を守る重要な役割を持つ機関として存在している。本が苦手というだけで図書館に来館する足を止めるのではなく、図書館に行くことで新しい文化に触れたり、恩恵が受けられる魅力の詰まった存在なのだということを認知してもらい、図書館の素晴らしい実態を見て、本を好きになってもらい、図書館はなくてはならない施設であるということを認識してほしい。

第1章　図書館サービスとは

第 1 節　図書館サービスの意義

まずはじめに図書館サービスとは、「公共図書館をはじめとする各種の図書館が図書館利用者のニーズに応じて、必要な資料や情報を提供するために日常的に行なっているサービスのこと」[1]を指す。このように図書館サービスの主な概要として世間一般に認知されているのは、図書や雑誌、CD などの資料提供を主とした館内で行われているサービスを思い浮かべるだろう。1954 年に採択され、図書館を支える理念として掲げられた図書館の自由に関する宣言では、「図書館は、基本的人権のひとつとして知る自由をもつ国民に、資料と施設を提供することをもっとも重要な任務」[2]としているため、図書館は資料と施設を提供している機関として存在していると認知されているのも仕方がないのかもしれない。しかし、現代の図書館サービスは資料提供の範囲にとどまることのない新しい展開を日々遂げている。今や図書館は「社会的な役割として読書を通して人を育むこと、人々の生活と仕事に役立つこと、地域の課題解決を支援する活動を通して地域社会の活性化に貢献すること、地域文化を継承し創造すること、図書館利用者の情報活用能力の向上を促すこと」[3]などを目的とし

---

[1] 金沢みどり(2016)「図書館サービス概論」、学文社、p.7。

[2] 「図書館の自由に関する宣言」
https://www.jla.or.jp/library/gudeline/tabid/232/Default.aspx、1 月 13 日閲覧。

[3] 前掲書、p.7。

て活動しており、社会的な役割を持つ図書館として図書館サービスに取り組んでいるのである。

第 2 節　図書館サービスの内容・方法

図書館では、歴史的に「閲覧・貸出・レファレンス」という順番でサービスが誕生[4]しており、各図書館においてこれらを基盤にサービスを行なっている。この基盤となるサービスの他に第 1 節で挙げた社会的な役割として図書館が機能するために、特定層のニーズに対応するサービスや問題解決型サービス[5]といったものが展開されている。特定層のニーズとして挙げられているのは、児童、ヤング・アダルト、成人、高齢者、障害者、移民や先住民などの言語的、文化的少数者を対象としている[6]。それぞれサービスの内容や課題が異なっており、利用者のニーズに合わせた実践的なサービスを行うことが求められている。年齢や国籍、社会的身分はそれぞれ人によって様々であり、多様性を大事にしていく配慮が表れている。

問題解決型サービスは、基盤となるサービスを超えた新たな図書館の可能性を開くサービスであると考えられる。「平成１０年１２月から，平成４年５月に生涯学習審議会社会教育分科審議会施設部会図書館専門委員会が報告した『公立図書館の設置及び運営に関する基準』」[7]では、図書館は，生涯学習の振興を図る上で，住民の身近にあって学習活動を支援する極めて重要な社会教育施設であり、社会の様々な変化に伴って高度化・多様化する住民の学習要求に適切に対応[8]しなければならないと定められた。

このように、社会教育の変化に対応して、図書館の見方や政策を変えようという働きがこの新しい問題解決型サービスを生み出したといえる。時代や環境の変化に応じて図書館サービスも変化したことが分かる。

第 3 節　図書館サービスの現状

では、現在の図書館サービスの現状はどのように展開、評価されているのか。文部科学省がまとめた「社会の変化と図書館の現状」を参考に考える。

①不況と財政困難のなかでも図書館は増加しているにもかかわらず，資料費も司書・司書補の人数も減少している[9]。また，平成 15 年 4 月 1 日現在で，約 4 分の 1 の図書館には司書

---

[4] 前園主計(2009)『図書館サービス論』、東京書籍株式会社、p.22。

[5] 同上書、p.23。

[6] 同上書、p.104-122。

[7] 前掲 HP。

[8] 前掲 HP。

[9] 「社会の変化と図書館の現状」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/tosho/giron/05080301/001/001.htm、1 月 17 日

が一人もいないという状況[10]。
② レファレンスサービス用の独立カウンターがある図書館とレファレンスサービスのための窓口がある図書館を合わせて，約 4 分の 1 にとどまっている[11]。
③ 「予算や職員の削減により，図書館は体力を失いつつあり，新たなニーズへの対応が困難となってきている。」[12]
④「調査研究・課題解決支援のためのサービスが求められているが，1960 年代後半以降蓄積・拡大してきた施設，資料，職員などの資源を基盤とすることによって，これらのサービスの提供が可能になっている。」[13]
大まかに以上の 4 つの点が日本の図書館サービスの現状として挙げられる。全体的に図書館サービスの甘さ、課題点などが多い印象を受ける。①の司書の現状については、図書館の自立的規範として定められた「図書館員の倫理要綱」の図書館員の基本的態度として、「図書館へのあらゆる期待と要求とを明確に把握し、分析し、かつ予測して、期待にこたえ、要求を実現するように努力することこそ、図書館の基本的な態度である。」[14]と述べられている。このことから、図書館には住民の要求実現に応えるための技量と専門的な知識を持つ司書が必要なのである。図書館利用の信頼と安心を保つためにも司書の導入が必要なのではないか。②のレファレンスサービスの現状は、第 1 章第 2 節で述べた通り、図書館サービスの基盤の中に含まれているほどレファレンスサービスは重要なサービスである。③の新たなニーズへの対応が困難な現状は、一人一人のニーズに合わせたサービスが必要な今、欠かすことができないため、苦しい状況下であっても利用者のために活動してほしい。④の課題解決支援のサービスの現状は、20 世紀の新たな図書館サービスとしてこれから増進して展開していくべきサービスであるため、元来の資料を提供するだけの図書館ではなく住民に開かれた図書館を目指すことに焦点を当てて行っていくことが必要であると考えられる。この新しい課題解決型サービスは第 3 章でも詳しく述べたい。

第2章　図書館サービスの課題

第 1 節　日本の図書館サービスの課題

第 1 章第 3 節では、現在の図書館サービスについての現状を知ったが、その現状に対して

閲覧。
[10] 同上 HP。
[11] 同上、HP。
[12] 同上、HP。
[13] 同上、HP。
[14] 「図書館員の倫理要綱」
https://www.jla.or.jp/library/gudeline/tabid/233/Default.aspx、1 月 16 日閲覧。

今後どのような図書館サービスを目指していくべきか。文部科学省が挙げている「これからの図書館サービスの在り方」では、以下の 6 点を挙げている。

①レファレンスサービス[15]

②専門的情報の提供[16]

③閲覧・貸出・リクエストサービス[17]

④利用者のニーズに合わせたサービス[18]

⑤図書館資料の整備と提供[19]

⑥資料に関する情報の組織化[20]

特に、重要だと思われる課題は第 1 章第 3 節でも触れられていた①レファレンスサービス②専門的情報の提供④利用者のニーズに合わせたサービスだと考える。

まず、①の問題点は、レファレンスサービスについて利用者に知られていないため、サービスを利用しない人が多いことが挙げられている[21]。レファレンスサービスが不十分であると、第 1 章第 1 節で述べた図書館サービスの意義である利用者が求める必要な資料提供が出来ない。

②の専門的情報の提供は、課題解決型サービスを行うのに最も重要である。図書館は本来、資料提供を主とする機関だが、資料提供やレファレンスサービス以外にも、関係機関との連携によって、その主題に関するセミナー等を開催したり、資料の展示コーナーを設置したりと行える範囲でサービスをすることが良い。

④は、本が好きな人、苦手な人に関わらず図書館に来館しやすい施設にするためには、利用者が利用しやすいと思ってもらえることが重要である。そのために、利用者一人一人に目を向けてどのようなサービスをするべきかを熟考することが大切である。

以上 3 点を最も重要な日本の図書館サービスの課題であると考えている。これら 3 点に着目して考えると、課題解決型サービスを広げ、社会装置としての図書館を作ろうとする動きが今後期待されているのではないかと感じる。

---

15 「これからの図書館サービスの在り方」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/tosho/giron/05080301/001/003.htm、1 通期 17 日閲覧。

16 同上、HP。

17 同上、HP。

18 同上、HP。

19 同上、HP。

20 同上、HP。

21 同上、HP。

第 2 節　海外の図書館サービスの現状と課題

これまで、日本の図書館サービスについての現状や課題を取り上げて見てきたが、視野を広げて海外の図書館サービスについても見てみたい。日本の図書館サービスと何が違うのか、どのような広がりを見せているのか、図書館に対しての見方は日本と異なるのか、様々な視点で見てみたい。今回、海外の図書館サービスについての事例が書かれた本 4 冊を見つけた。オランダ、デンマーク、フィンランド、スウェーデンと北欧諸国に関するものばかりであった。これには何か意味があるのか。

・オランダの図書館サービスの現状

まずはじめにオランダの公共図書館サービスの現状を見る。公共図書館制度が整備されたほとんどの国では、文化保障の観点から住民が無料で公共図書館を利用できるように維持されている[22]。しかしながら、オランダの公共図書館サービスは有料化制度が導入されているという驚くべき特徴を持っている。その背景の一つとしてオランダで図書館が成立したきっかけにある。オランダで公共図書館制度が確立したのは二〇世紀初頭であるが、当時の図書館は自治体の公的機関としてではなく、共同体の私的な読書施設であった[23]。私的機関であるため、その趣旨に賛同する有志のメンバーによって読書施設は運営され、運営経費もまたメンバーが出し合うというのが普通であったため、その後も、政府や自治体の補助を受けながら自律的な公共図書館運営が会員制度を基盤にして継承され、今日の公共図書館に至っている[24]。つまり、オランダは、無料で運営されてきた施設が課金をするようになったのではなく、最初から会員制の組織だったのだ[25]。

館内での資料閲覧、公共空間としての図書館での滞在、司書からの専門的なアドバイスは無料でサービスを受けられるが、これ以外の資料の予約やリクエストといったサービスは有料である[26]。

有料のサービスを受けるためには、カードを発行し、会員になる必要があるが、経済的に余裕がない住民も実際にいるだろう。こうした人々の基本的人権としての情報・文化へのアクセスを保障するために、ほとんどの図書館には、難民への会費免除制度や経済困窮者への会費割引制度がある[27]。この割引制度は、図書館独自の仕組みではなく、自治体全体としての優遇措置の枠組み内で適用されており、経済力のある人は所定の額を支払い、払うのが困難

---

[22] 吉田右子(2018)『オランダ公共図書館の挑戦-サービスを有料にするのはなぜか？-』、新評論、はじめに p.3。

[23] 同上書、p.46。

[24] 同上書、p.46-47

[25] 同上書、p.47。

[26] 同上書、p.52-53。

[27] 同上書、p.50。

な人の会費は行政が負担すべきという考え方がある[28]。経済格差を是正し、より多くの人々にサービスを享受出来るように配慮した取り組みを行なっている。

大部分の国で、図書館サービスは無料の原則が定められているため、オランダの有料図書館サービスは世界的に珍しい例だといえる。この制度が成立したきっかけに公共図書館の成り立ちの歴史から始まったため、会員制の図書館になったのはその国ならではのものである。しかし、有料でサービスを受けられるということはお金を払ってまで本が読みたい人しか来館しなくなり、本が苦手な人や本を読まない人を益々図書館から遠ざけてしまっているのではないかと感じる。また、経済的に余裕のない人に対して、割引制度があり、会員になるためのハードルを低く設定しているが、本当に余裕のない人はお金を払ってまで図書館に行こうという気持ちになるのだろうか。お金を払って本を読むために時間を使うのではなく、働いてお金を増やすために仕事に時間を充てる方が良いという考えを持ち、本を読むという娯楽に費やす時間はなく、日々生活を送ることに必死な状況にある人たちにとって安価な値段で会員になったとしても図書館を利用しようという気になるのだろうか。また、有料だとその払った金額分に応じて図書館に行って元をとる目的で行く人が多くなり、本来の目的である本を読んで知識や情報を得ることが二の次という考えに陥ってしまうのではないかという不安を持つ。こうした経済的負担を抱えた人々がどのくらい加入しているのかまでは本書に書かれていなかったため、詳しい状況などは分からず私の勝手な憶測になってしまったが、やはり会員になるために安くなるとはいえ、お金を払うということは図書館を利用する時の敷居が高くなってしまうため、平等に全ての人に開かれた無料でサービスを受けられる図書館が良いと感じる。

・オランダ図書館サービスの課題

オランダ図書館だけではなく、北部ヨーロッパの図書館でもっとも重視されている課題は、マイノリティグループを包みこむこと、すなわち社会的包摂である[29]。社会的包摂は、異なる文化背景をもつ人びとが行き交うヨーロッパ社会全体の目標であるため、人間の基本的権利である情報と文化へのアクセスを保証する公共図書館は、情報アクセスにかかわる社会的包摂を担うことが期待されている[30]。だが、「基本的な情報へのアクセスができないために社会参加がかなわず、文化を享受することができないグループが現時点でも存在しており、その数は増加している。」[31]そんな中、情報と文化へのアクセスに関して不利な立場に置かれているマイノリティグループの中で、ヨーロッパにおける最大規模と言えば難民である[32]。難民の人々が移住先の社会で生きていくために必要な支援をしようということで行

---

[28] 同上書、p.50。

[29] 同上書、p.217。

[30] 同上書、p.217-218。

[31] 同上書、p.218。

[32] 同上書、p.218。

われた代表的なプログラムとして難問の子どもを対象とした無料の学習支援や、就労支援などが行われた[33]。また、識字能力が低い住民、高齢者、失業者、非市民、読字困難者といった図書館サービスがとりわけ必要とされる弱い立場に置かれた人びとに向けて、読み書き能力を獲得させるためのリテラシープログラム、コンピュータを使えるようになるためのIT支援プログラムなどが行われている[34]。情報リテラシー能力を獲得できなければ、図書館を利用する考えがなくなってしまうため、図書館側から積極的に働きかけて図書館に連れてこなければならないのである[35]。
このオランダ図書館の課題を知って、難民の人々のように新しい国や土地で不安を抱える人々に対して、あらゆる情報や文化を知る手立てとなる本が並ぶ安心安全の図書館に気軽に通うことができるようにしたり、情報リテラシー能力が欠けているが故に図書館を利用するきっかけを与えてくれる活動をしていたりと、図書館を利用できない人に手を差し伸べる活動を課題として動いていることがわかった。

・デンマークの図書館サービスの現状
続いてデンマークの図書館サービスの現状を見る。デンマークでは、近代的な図書館が設立されるまでは教会に付設された図書室がコミュニティにある唯一の図書館だったが、そこを利用できるのはごくかぎられた人びとであり、すべての住民に開かれた近代的な公共図書館制度が完成したのは、一九世紀後半から二〇世紀初頭にかけてであった[36]。その後、一八三〇年代に生涯教育の重要性を説いた教育者グルトンヴィの影響で、デンマークでは社会全体が生涯学習の意義というものを早くから認識することになった[37]。そのため、「無料で情報にアクセスできる図書館は、まさに生涯学習にとって「要」とも言うべき役割を果たしていることになる。」[38]つまり、デンマークの公共図書館は、生涯学習のもっとも重要な拠点として存在してきたのである[39]。日本では、生涯学習を行う場所として図書館の他に公民館があるが、デンマークは公民館といった施設がないため、公共図書館がコミュニティの文化活動の主要な部分を引き受けているということで、図書館で実施されるプログラムは実に多彩である[40]。日本でも展開されている講演会、展示会、読書会、学習会、コンサート、

---

[33] 同上書、p.220。
[34] 同上書、p.223。
[35] 同上書、p.223-224。
[36] 吉田右子(2010)『デンマークのにぎやかな公共図書館-平等・共有・セルフヘルプを実現する場所』、新評論、p.32。
[37] 同上書、p.35-36。
[38] 同上書、p.36。
[39] 同上書、p.36。
[40] 同上書、p.80。

映画上映会などが定番のプログラムとして挙げられる[41]。注目したいのは、出生率が低下しているといった問題から、乳幼児と保護者を対象とした「ベビーカフェ」というプログラムで、歯科医や保健師の専門的なアドバイスやカウンセリングが無料で受けられるというサービスがあるのだ[42]。本職のスペシャリストがわざわざ図書館に来て支援をするという柔軟な活動はまだ日本では進んでいない。

そして今もっとも新しい図書館サービスの現状として、最近ではデンマークのいくつかの自治体手間、住民サービスコーナーを図書館内に設ける動きが出てきた[43]。「これは、行政手続き、税金相談、年金相談など、今まで役所で行われてきた行政サービスを図書館で行なってしまおうというものである。」[44]図書館は多くの人びとにとって生活動線上にある場所だし、役所よりもアクセスしやすい[45]。また、図書館側から見ても今まであまり図書館に来なかった住民が、住民サービスコーナーに訪れたついでに図書館に立ち寄ってくれるという相乗効果も期待できるのである[46]。専門の本職の人が実際に対応するというプログラムは日本には馴染みのないサービスである。こうした本格的なサービスを受けられるのは、デンマークの図書館では、住民による業務支援つまりボランティアがいないという点に関係があるのではないかと考える。現在、日本の図書館では図書館の運営にボランティアの協力と参加を求めている図書館が増加しており、読み聞かせ等の活動を行っている[47]。また、「利用者や住民の有志によって自主的に作られた組織である図書館友の会があり，図書館の機能をPR するとともに，図書館の運営を援助する役割を果たしている」[48]など、ボランティアの活動や支援が図書館にとって大きな支えとなっており、必要な存在としている。しかし、デンマークでは図書館業務は専門職務として位置づけられており、図書館ボランティアという概念が存在しないばかりか、デンマーク図書館職員組合もボランティア導入に反対しているのである[49]。これは、「北欧において公的サービスにおける専門職の役割が確立していて、専門知識をもたない者が業務に携わることはできないことになっている」[50]ためである。

---

41 同上書、p.81。

42 同上書、p.81-82。

43 同上書、p.88-89。

44 同上書、p.89。

45 同上書、p.89。

46 同上書、p.89-90。

47 「住民による図書館支援」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/tosho/giron/05080301/001/007.htm、1 月 16 日閲覧。

48 同上、HP。

49 前掲書、p.54。

50 前掲書、p.55

ボランティアの支援がない分、専門職の人が仕事をきちんとこなし、専門職であるが故に住民に本格的な支援をすることが出来るという特別なサービスが出来るのだと分かる。日本でもしも、本職である教師などを図書館に呼ぶことができたら、学校に行けない子どもたちのために図書館で適切な学習支援を指導するということも出来るのではないかという新たな可能性が生まれるのではないだろうか。

・デンマーク図書館サービスの課題

デンマークに限らず、北欧の図書館にとって、マイノリティとマジョリティの統合としての役割が重要な課題[51]として挙げられている。現状、マイノリティ住民の利用頻度は高いが、資料の貸借が少なく、マジョリティ住民は、資料の貸借を主たる目的として図書館を利用しているので、図書館での滞在時間が短いなどと、二つのグループは、交わることなく図書館という空間ですれちがっているのである[52]。以上のようにオランダの図書館サービスの課題と同様、マイノリティの人々の支援に着目している。図書館の滞在時間の関係で、互いに交流できる時間が限られている。そのため、マジョリティとマイノリティの人々が時間を共有し、一緒に図書館過ごせる時間を作り出すことが大切である。そのためには、マジョリティとマイノリティ双方が参加出来る交流の機会を増やすためのプログラム活動が必要なのではないかと感じる。

今回、オランダ、デンマークと北欧の図書館サービスの事例を見たが、日本図書館サービスと比較して見ると柔軟性や専門性の高さが顕著に見られるサービスであったと感じる。特に、オランダ図書館の図書館サービスが有料だということは私にとって新たな視点を発見出来たと同時に戸惑う気持ちを持った。日本では、図書館法で無料の原則が定められているほど、図書館は無料で利用することができる市民に平等に開かれ機関であることを謳っていて、そのことが当たり前であると思っていた。私自身、本が好きなため図書館に行くと何冊も借りて読みたいという意欲が湧き出てくるのも、図書館が無料で貸し出しできる場所だということを認識しているからである。もし、図書館の利用が有料であると知ったら、その意欲は無料で利用できる時よりも薄れてしまう気がする。また、この現状は、私が目指す図書館サービスと相反するものになってしまう。本が苦手な人、図書館を利用しない人のために、図書館に来館してもらうサービスを考え、少しでも本に興味関心を抱いてもらい、本を読むきっかけを作りたいと考えているため、図書館に来館して本を読んだり、図書館施設でゆっくりくつろぐことは出来るが、それ以外のサービスは全て有料と突きつけられるだけで、図書館を居心地の悪いものだと認識してしまうかもしれない。そうなると、本に興味関心を抱くことがないままになってしまう可能性がある。しかし、サービスが有料な事に対してオランダ図書館の司書は、「無料であることでサービスがないがしろにされてしまう感

[51] 前掲書、p.241。

[52] 前掲書、p.243。

じがする」という意見や「サービスに対価を支払うということは、そのサービスに『敬意を払うこと』」[53]と考えているのだという。オランダには、ソフトドラッグの使用が一定の条件のもと法的に許可されていたり、尊厳死が認められているなど自己決定権を重視する価値感を持つ国である[54]。日本は逆に周りの雰囲気や周囲の状況に合わせる価値観を持つ国だといえる[55]。こうした国によって意識や価値観のズレから生じるものでもあるのかもしれない。

第 3 節　図書館サービスの可能性

第 1 節と第 2 節で日本の図書館と北欧の図書館のそれぞれの図書館サービスの課題を見たが、共通していた点として、どちらもマイノリティに目を向けたサービスに焦点を当て重要視していた。日本でも第 1 節で利用者のニーズに合わせたサービスを課題としていることを述べており、その中に多文化サービスも含まれている。「多文化サービスとは、通常のサービスや資料を利用できない、あるいは利用しにくい文化的・言語的少数者を主たる対象とする図書館サービス」[56]である。日本は北欧とは異なり難民数は少ないが、留学生、外国人労働者、国際結婚による外国出身の配偶者とその子どもなど多くの文化的・言語的背景を持つ人々が暮らしている[57]。ユネスコ公共図書館宣言では、「年齢、人種、性別、宗教、国籍、言語、あるいは社会的身分を問わず、すべて人々が平等に利用できるという原則に基づいて提供され、通常のサービスや資料の利用ができない人々に対しては、特別なサービスと資料が提供されなければならない」[58]と規定されているが、まだまだ改善されるべき課題は多い。北欧は、日本の図書館サービスよりも発展している図書館が多いが、その北欧の図書館でさえも多文化サービスを課題としているということは多文化サービスは、世界共通の図書館サービスの課題なのだろうか。日本でも、多文化サービスを行なっている図書館は数は少ないが実施しているところもある。しかし改めて考えると日本の図書館ではあまり外国人を見かけないのである。日本には外国人にも無料で平等に開いているはずなのだが、来館する姿を見ることは少ないのである。これは、外国人にとって図書館は入りづらいものになっているのだろうか。彼らは、日本の文化や言語を学ぶために図書資料が必要であるはずなのに利用できていないという状況は遺憾である。こうした状況から日本ではまだまだマイノリティの人々にとって図書館は敷居が高いと感じる場所なのだ。こうした考えを払拭し、まず

---

[53] 前掲書、p.57。

[54] 前掲書、p.11。

[55] 前掲書、p.12。

[56] 「多文化サービス Q&A」
https://www.jla.or.jp/committees/tabunka/tabid/901/Default.aspx、1 月 17 日閲覧。

[57] 同上、HP。

[58] 「ユネスコ公共図書館宣言」
https://www.jla.or.jp/library/gudeline/tabid/237/Default.aspx、1 月 17 日閲覧。

は図書館に来館してもらうことから始めるべきだと考える。彼らの文化を尊重し、よく知ることが大事である。また、サービスを行うことにあたって言語の壁が出てくる。言語翻訳できるタブレットを設置したり、外国資料を展示するコーナー、図書館案内の冊子やパンフレットなどの説明書を多言語で書くなどの工夫が求められる。いくら図書館サービスを改善したからといって図書館に来てもらわなければ意味はない。そのため、広報活動、PR などに力を入れることも重要だと考える。こうした小さな視点から新しい図書館サービスを考案していくことが大切な過程であることを感じさせられたものでもあった。

第3章　図書館サービスの展望

これまで述べた通り、図書館サービスは 2000 年代に入ってから課題解決型サービスなどの新しいサービスを行なったりと市民により近づいた図書館が増えている。こうした動きは、住民の知的自由、学習する権利など基本的な権利を保障する役割だけではなく、「家族や地域社会の日常で『デモクラシー』を情勢し、民主的な価値を基本としながら、様々な課題に目を向き合える『まち』を育てていく」[59]ことをも可能にする力があるのだ。

【事例】 瀬戸内市の図書館づくり

瀬戸内市の最初の図書館状況は、瀬戸内市立牛窓図書館と公民館図書室があるだけで、「岡山県内公共図書館調査」で住民一人あたりの蔵書数、貸出冊数は県内二十四団体中、最下位であるほど図書館が市民や地域に根ざしていない町であった[60]。しかし、台風による高潮で唯一の図書館が浸水してしまったことから、新たに図書館法に基づく図書館施設として位置付けるために、整備を始めることとなった[61]。図書館整備での瀬戸内の方針は、「持ち寄り・見つけ・分け合う広場」という基本構想を市が責任をもって示し、これをベースに市民の意見を聞き取り、可能な限り計画に盛り込んでいくということで進展した[62]。市民から意見を聞くために、「としょかん未来ミーティング」という日常生活・場所・テーマを告知して、誰でも毎回自由に参加できるワークショップを開き、基本計画、実施計画を作成して整備していった[63]。このワークショップで「子どもの本のコーナーは親子でおしゃべりをしてもいい空間にしてほしい」とか中・高校生から「対話しながら勉強ができるグループ学習室がほしい」などの意見があり、実際に実現することとなった[64]。

---

[59] 嶋田学(2019)『図書館・まち育て・デモクラシー-瀬戸内市民図書館で考えたこと』、青弓社、p.11。

[60] 同上書、p.88-89。

[61] 同上書、p.89。

[62] 同上書、p.89。

[63]同上書、p.89-90。

[64]同上書、p.101。

図書館を整備するにあたって、実際に市民を招いて生の意見や声を聞き、それをもとに実際に図書館整備や図書館サービスのヒントとして意見を取り入れている。どのようにして理想の図書館にするべきかという一つの課題に対して市民同士で議論し、発展させていくというこの取り組みによってデモクラシーが醸成されていることがわかる。瀬戸内市のまちの図書館をよりよくしようという市民の考え・行動は、まちをより良いものにしようという考えにも繋がるのではないだろうか。市民にとってまちにある図書館は、そのまちの文化や歴史そのものであり、後世に渡って受け継がれるための大切な施設である。そのため、市民はまちにとって良い図書館を作ろうと瀬戸内市の新たな図書館づくり運動に積極的に働いたのである。

おわりに

今年のゼミでは、図書館サービスというテーマで研究してみたが、私が知りもしなかった多様なサービスが展開されていることに本当に驚いた。小さい頃は、図書館の児童室で読み聞かせや、夏休みに行われたスタンプラリーに参加することはあったため、そういった子ども向けのサービスが行われていることは知っていた。しかし、今の図書館サービスは地域や市民の課題を解決するといった一見、本を扱う施設の図書館がやるべきことなのだろうかという疑問を当初は持っていた。しかし、図書館はただ本を貸し出す場所ではなく、市民の知的自由を守り、情報を提供することを目的とした機関だという根本的な図書館の存在、在り方というのを再認識し、図書館の意義を意識するようになったことで、私が元来体験してきた図書館サービスは本当に初歩的なものであったのだと思い知らされ、様々なサービスに挑戦する図書館の変化をもっと知りたくなった。こうした図書館サービスの変化を、研究を始めた私のように知らない人はまだまだ多くいるだろう。そのような人々に図書館の新しい姿を知ってもらいたい。また、今回改めて日本の図書館の現状や課題を知り、どのように改善すればいいのか、また図書館に来てもらうためにはどのようなサービスを行えば良いかを、来年新しい図書館サービスを考案する際のヒントとして考え続けていきたい。

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習２）

防災教育の可能性

社会学部社会学科３年 A 組

西田　真白

目次

はじめに

第１章　現行の防災教育の現状
　第１節　防災教育の実践
　第２節　防災教育の問題点

第２章　防災教育の実践事例
　第１節　豊かな人間性・社会性を育む
　第２節　「釜石の奇跡」を生んだ防災教育
　第３節　二つの実践例の共通点

第３章　災害に対する危機意識
　第１節　災害時における人間の行動心理
　第２節　都市型災害を生き延びるサバイバルプラン

おわりに

はじめに

みなさんは、東日本大震災発生時、どこで何をしていただろうか。
私は、埼玉県所沢市にある地元の小学校にいた。
小学校 3 年生ということもあり、右も左もわからない中、地震が発生したので、正直何が起こったのか、この先何が起こるのか全く見当がつかなかった。教室には、クラスメートがそろっていたものの、先生が不在だった。とりあえず、机の下に隠れたが、揺れが収まると、学級委員が先陣を切って、クラスメートが次から次へと校庭に避難していった。記憶があいまいだが、おそらくこのとき、校庭に避難するようアナウンスが流れる前に避難していた。結果的に、けが人が出ることはなかったが、生徒の判断が誤っていれば、けが人が出ていてもおかしくなかった。

私は、この体験より、日頃から、防災に対して目を向けて、生徒一人一人に防災の知識がなければ、災害時に、誰一人として命を守るための行動に移すことができないと考えた。

ゼミ内では、以上の経験から、防災教育をテーマに扱っていくと説明したが、おそらく昨年のゼミ論から方向転換して、一体なぜ防災教育に目を向けたのか疑問に抱いた人も多いことだろう。こうなった経緯を説明していく。
昨年は、自然体験活動と関連のある自然保護教育を調べていきたいと考えていた。しかしそんな中、昨年、ワンダーフォーゲル部の OB が山で命を落としてしまった。その OB は登山技術が高く、山岳ガイドをするほどの方だったので、亡くなる際には、雪山でアイスクライミングをしていた。足を滑らせてしまい、数m下の地面にたたき落とされたそうだが、その時はまだ助かっていたという。ただし、気象状況が悪く、ふぶいており、ヘリコプターが救助に向かえず、翌日に救助をする形になったため、命を落としてしまった。20 代と若く、合宿を一緒に行ったこともあったので、とてもショッキングな出来事だった。私は、この出来事から、自然は楽しい反面、時として、恐ろしい一面も見せることを再確認し、自然の脅威によって、命を失う人が一人でも多く減ってほしいと考えた。そこで、防災教育をテーマにゼミ論を書きたいと思ったわけだ。

ここからは、本論文の構成である。
本論文では、現行の防災教育について挙げていく。
第 1 章では、現行の防災教育の現状を説明していき、防災教育の問題点を挙げていく。
第 2 章では、防災教育の実践事例を 2 つ紹介したのち、実践事例の共通点を挙げていく。
第 3 章では、災害に対する危機意識を高めるために、災害時における人間の行動心理とサバイバルプランを挙げていく。

第 1 章　現行の防災教育の現状

第 1 節　防災教育の実践

内閣府は、防災教育のねらいとして、「一つ目は「災害時における危険を認識し、日常的な備えを行うとともに、状況に応じて、的確な判断の下に、自らの安全を確保するための行動ができるようにする」、二つ目は「災害発生時及び事後に、進んで他の人々や集団、地域の安全に役立つことができるようにする」、三つ目は「自然災害の発生メカニズムをはじめとして、地域の自然環境、災害や防災についての基礎的・基本的事項を理解できるようにする」」[1]と挙げている。

国は、学校現場における防災教育の現状を以下のこととしている。
以下は、現行の防災教育について、文部科学省のホームページを要約である。
「防災教育」は、他の教科と同じく、学習指導要領の枠内で行われているが、「防災教育」という特定の教科があるのではなく、様々な教科の中で、防災の狙いに沿った要素を入れて防災教育が進められている。例えば、安全な行動を身に付けさせるため、どういったときにけがをしやすいのか、そのためにどんなことに気を付けたらいいかなどを体育や特別活動・安全指導の時間に教えており、地域の安全に役立てるための 1 つの知識として消防署や消防施設のあり方などを社会科で、自然災害の発生メカニズムを理科などで教えている。学習をするにあたっては、文部科学省からは防災教育についての教材が各学校に配布されている。学校現場では、平成 10 年に「総合的な学習の時間」を設け、それにより理科や社会という既存の教科ではない形で防災教育を取り上げることも可能になったが、総合的な学習の時間は、ほかにも消費者教育、金融教育、法教育、環境教育など、さまざまな分野から大きな期待・要請を受けている。

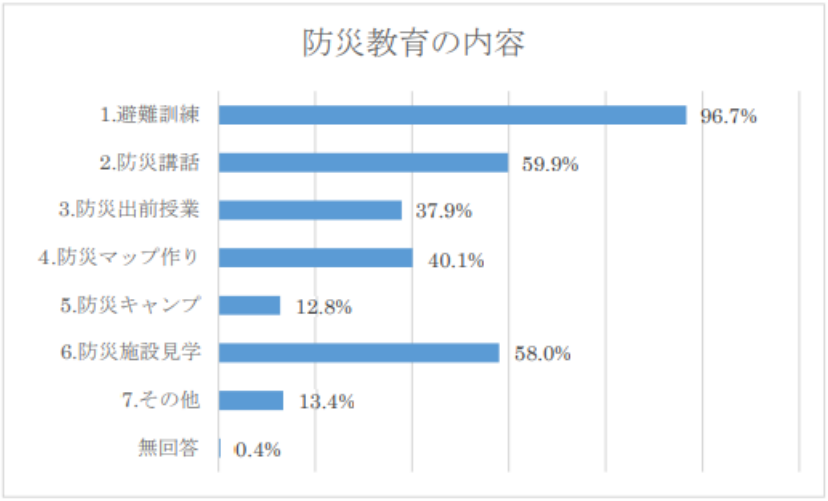
以上のことから、防災教育の実践にあたって、防災教育の内容を教材に導入したり、「総合的な学習の時間」を設けたりしたことで、既存の教科でない形で防災教育が展開できるようになったと言える。しかし、防災教育の現状には多くの課題が残されていることがわかるほか、「総合的な学習の時間」では防災教育のみを指導する時間ではないため、十分に防災教育に時間が充てられたとは言えないだろう。

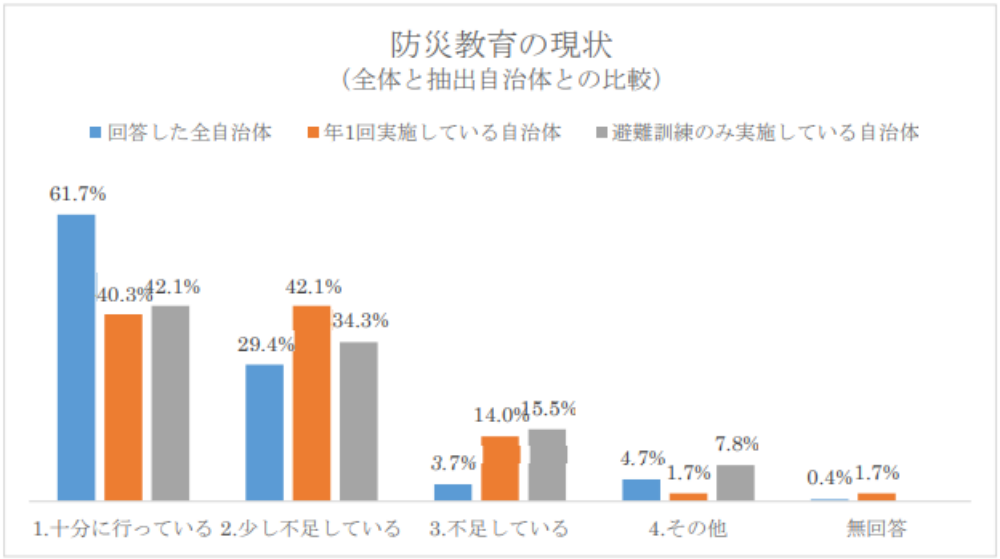
第 2 節　防災教育の問題点

次に、防災教育の問題点を挙げていく。
教育委員会への防災教育に関する調査報告書[3]によると、2017 年 8 月 25 日から同年 9 月 25 日にすべての都道府県教育委員会、市区町村教育委員会 1788（47 都道府県、1741 市区町

村）を対象に調査したところ、防災教育や防災研修に関する地域間格差がみられたほか、学校と地域の連携が進んでいないという実態が見えてきた。[4]

また、以下の資料は、先の調査報告書にある防災教育の内容[5]と防災教育の現状[6]を表している。





これらの資料によると、防災教育の内容において、避難訓練が 96.7%と他の防災教育に比べて、圧倒的に高い数値であることがわかる。防災教育の現状からは、防災教育を年１回実施している自治体と避難訓練のみを実施している自治体が、防災教育を不足していると回答した割合が、回答した全自治体に比べて高く、このことは、教育委員会が認識している[7]

つまり、防災教育では「避難（防災）訓練」が中心的な位置を占めており、避難訓練中心の防災教育が展開されていることがグラフから読み取れる。

私自身、学生時代、避難訓練中心の防災教育を受けてきた。先で述べたように、現行の防災教育は「総合的な学習の時間」に防災教育を展開していることを挙げたが、少なくとも、私が学生だった頃は、「総合的な学習の時間」は、林間学校や修学旅行、課外活動などの話し合いに充てられる時間が多く、防災教育を実践した覚えはほとんどない。

現状、先生らの時間外労働が叫ばれており、避難訓練以外の防災教育に時間を確保することが大変困難であることは理解できる。しかし、命を最優先に考えるならば、私は、避難訓練以外でより実践的な防災教育を展開することは必要不可欠になってくると考えた。

第 2 章　防災教育の実践事例

次に、防災教育の実践事例を二つ紹介する。

第 1 節　豊かな人間性・社会性を育む

まず一つ目が、片山貴文・岡元行雄・神崎初美「豊かな人間性・社会性を育む防災教育の試み」[8]だ。以下は、論文の要約である。[9]

この実践事例では、「総合的な学習の時間」を利用して、中学 3 年生 38 名を対象に、10 月から 2 カ月かけて防災教育を試みた。中学生は、1 グループあたり 6〜7 名で構成された 6 班に分かれ、班単位で学習に参加した。
防災教育の内容は、中学校の教員（主に 2 名）、市の防災安全課（主に 4 名）、大学教員（主に 3 名）で、時間構成、内容量、生徒の理解度、内容の順序性、地域活動時の安全性に焦点をあてて話し合いを重ね、以下のように実践した。
まずは、45 分間、コンピュータを利用した学びで意識づけを行った。
初回の学習では、災害に備えることに関心を持たせることや、この防災教育のテーマを伝えることに重点を置いた。
次に、45 分間、災害時の状況を過去の出来事から学んだ。
自分たちの地域で起きた過去の災害の様子を学ぶ目的で、講義を設けた。
このとき、食料などを確保するために長蛇の列をなしている様子や、教室が避難所に使われている様子などを阪神・淡路大震災の時の写真によって紹介し、具体的なイメージをつかめるようにした。
その後、100 分間、避難所の様子を体験的に学んだ。
避難所では、どのような問題が起こりやすいのかを、体験的に理解することを目的として、「配給物の不足編」、「要援護者（車いす）編」、「トイレ編」の 3 つに分けて、3 分程度の寸

劇シナリオを作成した。そこでは、様々な立場の人から意見を聞いて、演じた役として自分の気持ちや、相手の気持ちを理解するようにした。
そして、50 分間、避難所の体験を振り返った。
具体的には、避難所の体験日までに、担当する人物の置かれた状況や気持ちを振り返り、登場人物からみて他の人たちの状況や気持ちを想像し、災害時に、どのような問題が生じやすいか考えるという宿題を課した。
また、避難所の体験日のあとには、親に震災体験を聞くという宿題を課した。
そのうえで、避難所の体験を振り返る時間を、改めて確保した。
これが終了すると、半日間、現実の世界を見て学んだ。
これまでに、コンピュータを通じて学び、また、シナリオを通して体験的に学んできたことを、今度は、実際の地域を見て学ぶというように、学びの場を地域へと広げる目的で、防災地図作りを行った。
最後に、まとめとして、これまでに自分たちが学んできた内容を、家族や地域住民に伝える場を提供するために、発表会を用意し、50 分で発表を行った。
防災教育の効果を調べる目的で、すべての教育が終了した発表会のあとに、調査票を用いて中学生と参加者に感想を書いてもらった。
すると、それぞれの人の立場から意見を聞くことで、災害時に人々の衝突や混乱が起こりやすいことが、体験的に理解されていたという感想が寄せられた。
このことから、避難所の体験を振り返り、地域に対してできることを考え、高齢者や障害者の目線になって地域を見てまわり、まとめた内容を地域住民に伝えるという過程を、多くの時間をかけて経たことで、人間性や社会性が育まれたのではないかと思われる。
以上が論文の要約となる。
私は、この実践事例において、重要視しなければならないことは、地域住民と協力して体験を行っていたということだ。先に述べたように、防災教育の問題点として、学校と地域の連携が取れていないことが挙げられる。災害時には、学校と地域が連携を図っていくため、防災教育の段階から、地域住民と交流をすることは非常に重要なことだ。
また、避難所の体験を振り返り、まとめた内容を地域住民に伝える一連の過程は、子供たち自身で行っていた。最後に地域住民に発表があることから、自ら考えたことや感じたことを自分の中で落とし込む作業が必要になってくるため、深い学びに繋がっていったと考える。

第 2 節　「釜石の奇跡」を生んだ防災教育

次に、片田敏孝『命を守る教育』[10]と森本晋也・土屋直人「震災を生き抜いた子どもたちが学んだ津波の歴史と防災」[11]より、「釜石の奇跡」を事例に挙げる。

みなさんは“釜石の奇跡”をご存じだろうか。

この出来事は、2011 年 3 月 11 日 14 時 46 分頃に発生した東日本大震災で起こった。
「釜石の奇跡」とは、約 1,300 人もの人が亡くなったり行方がわからなくなったりした岩手県の釜石市で、津波で壊滅状態となった鵜住居小学校と釜石東中学校にいた児童・生徒約 570 人全員無事に避難することができたという、まさに奇跡のような出来事である。[12]

しかし、この出来事は本当に奇跡だったのだろうか。
総務省消防庁は以下のように述べている。

> 「釜石の奇跡」は、子どもたちが、単に運が良かったからというものではなく、この地域で日ごろから行われていた防災教育を学んだ子どもたちが自分たちの普段から行っている行動を当たり前に実践した結果が起こしたもの（後略）[13]

つまり、この出来事は、防災教育が生んだ賜物ということなのだ。

次に挙げる事例は、この「釜石の奇跡」を生んだ防災教育の実践例だ。
「釜石の奇跡」の立役者となったのが、2004 年から釜石市の防災・危機管理アドバイザーになった当時群馬大学教授の片田敏孝氏だった。片田教授は子供を対象とした防災教育を重視し、釜石市の全小中学校の津波防災教育を指導した。津波防災教育では、『津波防災教育のための手引き』が使用されており、学校で教える各教科の中に津波防災教育を織り交ぜ、一般の授業に津波や避難の要素を入れた。例えば、算数では、津波に関する計算問題が出てきたり、国語では、津波に関する作文を書かせたりした。[14]
また、当時の防災教育は、「客観的なデータを示し、当時の被害写真を見せるという恐怖喚起のコミュニケーションによる『脅しの教育』が行われてきた」（後略）[15]ことから、ネガティブではなくポジティブなアプローチを重視した。
その上で、片田教授は、災害から命を守る大事なことがあることに気づき、以下のように「避難三原則」をまとめた。

> その一・想定にとらわれるな！
> その二・その状況下において最善を尽くせ！
> その三・率先避難者たれ！[16]

内閣府より、「避難三原則」についてそれぞれ説明する。[17]
その一は、三原則の中で一番重要な原則となる。その一の「想定にとらわれるな」とは、自治体が作成するハザードマップですら、信じきるのは危険だということだ。ハザードマップの多くは過去の災害を参考にして作られているので、ハザードマップの被害想定に自宅や学校が入っていないからと言って、安心してはいけない。片田教授はハザードマップを作成

し、それを否定するというプロセスを踏むことで、想定にとらわれている自分を自覚するように呼び掛けている。
その二の「その状況下において最善を尽くせ」とは、「ここまで逃げれば」と考えるのではなく、逃げられるところまで全力で逃げ続けるということだ。また、一時的に避難した場所が決して一番安全な場所ではなく、その場に留まることに固執せず、より安全な別の場所に避難できるかを考え、そのときに出来る最善を尽くして避難行動をすることだ。
その三の「率先避難者たれ」とは、自分は被害に遭わないだろうという考えを排除して、率先して避難することだ。自分が率先して避難者になることで、周囲もそれに同調して避難をするようになる。
私は初めてこれを見たときに、自分だけが助かることに罪悪感を覚えた。
しかし、レスキューの世界では「セルフレスキューファースト」が常識になっている。他人を助けるよりも、自分を助けることが優先されるという意味だ。相手を助けるための最低条件は、救助者が生きていることが必要である。川口拓『都市型災害を生き延びるサバイバルプラン』によると、セルフレスキューの考えを以下のこことしている。

> 自分を優先的に救ったことで余裕が生じれば、その力は他人を助けるために使える。残りわずかな水を皆で分けて飲むより、誰か一人がそれを飲んで体力を蓄え、救助者を探したほうが、全員が生き延びられる確率が上がるかもしれない。[18]

私と同じように罪悪感を覚えた人は、上記の「セルフレスキューファースト」の考えを思い浮かべていただきたい。

［表１］地域に学ぶ教育実践の内容

年度	実践した学校名	地域に学ぶ教育実践の内容
2009	釜石東中学校	全校防災学習「EAST- レスキュー」 １学年総合「てんでんこ[1)]」、１学年社会科・国語科合科学習「三閉伊一揆～三浦命助の生きた時代～」
2008	釜石東中学校	３学年総合学習「地域の夢、私の夢」
2007	釜石東中学校	２学年総合学習「Iron Road」、２学年社会科「大島高任の生きた時代」
2006	釜石東中学校	１学年総合学習「てんでっこ[1)]」～地域から学ぶ津波の歴史と防災～」
2005	釜石第二中学校	全校総合学習「ふるさとを見つめて」（釜石艦砲射撃・オランダ人捕虜）
2004	釜石第二中学校	全校総合学習「ふるさとを見つめて」（釜石艦砲射撃・戦争体験）
2003 以前	釜石第二中学校	選択社会科「釜石における近代製鉄の歴史」 ３年社会科「大島高任」「釜石艦砲射撃」「戦争体験」など

上の表に挙げているのが、片田氏が実践した防災教育の内容となっている。
この事例では、「釜石の奇跡」の当事者である釜石東中学校の実践例を見ていく。
表[19]からは、釜石東中学校では、2006 年から段階的に防災教育が展開されていることがわかる。片田氏が実践した防災教育はどれも興味深いものだが、実践事例では、私が重要だと思った 2009 年に実践された「てんでんこ」を例として挙げたい。[20]

まず、2009 年度に実践された 1 学年総合「てんでんこ」では、津波について、体感すること、地域を自分たちの足で歩き、津波の歴史や体験や体験談から防災について学ぶこと、先人たちの教えなど学んだことを多くの人に広めることをねらいにした。
6 月から 7 月にオリエンテーション・調査テーマの設定、質問事項の作成、津波体感①速さ、津波体感②揺れ、調査学習を行い、8 月から 9 月にかけて、調査学習のまとめをした。
10 月には、津波体感②高さ、展示発表準備、ステージ発表準備、DVD 作成、文化祭を行った。この年は、鵜住居小学校や近隣の幼稚園等での啓発活動を 11 月に行う予定だったが、新型インフルエンザの流行により断念した。

津波を体験する学習としては、「地震の揺れ」「津波の高さ」「津波の速さ」を体感させるために、以下の取り組みをした。

> 「地震の揺れ」については、起震車を活用し、親子で阪神淡路大震災や関東大震災の揺れを体験した。そして、家の家具固定などの点検を各家庭で行うよう働きかけた。「津波の高さ」については、学区内でもっとも津波の高さが高かった両石湾の 13.4m（明治三陸大津波）の高さを、校舎を使って計測し、津波の高さのところに赤い矢印で示した。4 階にまで届く矢印を校舎の下から見ることで高さを体感した。「津波の高さ」については、深水と速さの関係から、沿岸部では一般的に時速 36 ㎞程度の速さになるといわれている。そこで、校庭を使って、時速 36 ㎞の自動車と競争することで津波の速さを体感した。このとき、ただ走るだけでなく、ケガをした友人を背負ったり、リヤカーを引いたりするなど、避難する際の様々な状況を考え試みた。実験の結果行き着いた結論は、早く避難行動を開始しなければ、津波に追いつかれてしまうということであった。[21]

地域に伝える活動では、以下のことを行った。

> 学習したことをまとめ、地域に発信するため、文化祭において展示、構成劇（自作の詩、寸劇、DVD 映像）を発表した。発表の中でも、DVD 映像は、地域の方々への啓発用として小さな子どもにも分かるように、「てんでんこレンジャー」が「てんでんこの教え」を中学生に伝えていくとストーリーとした。[22]

また、その他の取り組みとしては、以下のことを実施した。

> 祖父が孫に津波のことを語り継ぐ内容の生徒作文を使った道徳「語り伝えよ」や、「正常化の偏見」「集合性バイアス」「率先避難」について学習する学活「避難しない人の心理」等の学習も行った。これらの各教科や領域での学習は、全校での避難訓練や生徒活動にも結びつくことで、学習効果を高めることができた。[23]

以上の取り組みは、片田氏が展開した防災教育の一部である。
この実践例では、「てんでんこレンジャー」が「てんでんこの教え」を中学生に伝えていくストーリーでは、学習したことを発表するだけでなく、地域に発信するために、DVD 映像として記録に残していたので、後世に語り継ぐための重要な教材になると考えた。
さらに、その他の取り組みとして、「避難しない人の心理」等の学習を行ったとあった。
災害時の避難しない人の心理を学ぶことで、実際に災害が発生した際に、冷静になって行動する力が身につくと思うので、非常に効果的な取り組みだと考えた。

第 3 節　二つの実践例の共通点

ここまで防災教育の実践例を二つ挙げた上で、重要な要素をいくつか挙げさせてもらった。
次に、これら二つの防災教育の共通点を挙げていく。
一つ目が、地域住民と協力して防災教育を展開していたことだ。
私は、防災教育をする上で、学校と地域が連携を図ることは必要不可欠だと考えている。
なぜなら、学校では教職員の移動があることから、どんなに熱心に防災教育を指導している先生がいたとしても、その先生が移動しては継続して防災教育を行うことができなくなってしまうからだ。
昨年のゼミ論では、「学校教育における自然体験活動のあり方」をテーマに論じた。
昨年のゼミ論を簡潔に説明すると、自然体験活動の実践にあたって、福島県西白河郡西郷村立川谷小学校で実施された「ふるさとのよさをみつめる自然体験・交流活動」を取り上げた。
この活動では、体験活動を総合的・段階的に組み合わせて行うことで、ねらいに迫っただけでなく、環境やふるさとに目を向ける子供たちが増え、地域の中で子供たちを育てていこうという意識が高まったという成果が見られた。子どもだけでなく、保護者や地域の方々の意識を良い方向に変えることができた点において、私はこの体験は非常に意味のある取り組みだと考えた。
二つの実践例ではともに、地域住民との交流により、子どもたちだけでなく、保護者や地域住民の防災意識を向上させたことにもつながったと思うので、防災教育をするうえで、地域住民との交流は欠かせないことを改めて考えさせられた。

二つ目が、体験的に学ぶ防災教育を展開していたことだ。
昨年のゼミ論では、学校外における自然体験活動が年々減少していることから、自然体験活動の機会を増やすことが必要だと考えたので、理想の自然体験活動を挙げさせてもらった。そこでは、自然体験は、「視覚」「聴覚」「味覚」「嗅覚」「触覚」の五感を総動員し、感性を最大限に伸ばす可能性があることから、理想の自然体験活動として、五感を最大限活用できるキャンプ体験を挙げた。防災教育においても、体験的に学ぶことは非常に意味がある。
実際、「てんでんこ」では、ねらいにもあったように、この実践例では、津波について体感するために、「体験型」の防災教育を展開していたことで、早く避難行動をしなければ、津波に追いつかれてしまうということを体感していた。この気づきは非常に重要である。体感することは、体が覚えているため、津波発生時にはいち早く行動する原動力になるからだ。

以上のことから、私は、防災教育では、“地域住民と協力して、体験的に学ぶ”ことが重要だと考える。そのためには、先述したように、避難訓練ばかりの防災教育を行っている現状を改善しなくてはならない。避難訓練ばかりの防災教育ではなく、他の防災教育を取り入れるためには、私は、災害の危機意識を高めることが最も効果的だと感じた。なぜなら、危機意識がなければ、いくら効果のある防災教育を実践できたとしても、どこかで「大丈夫だろう」という思い込みが生じてしまうことで、災害時に「何をやったらいいのかわからない」という事態が発生してしまうと考えたからだ。

第 3 章　災害意識に対する危機意識

ここからは、災害というものが、いかに恐ろしく辛いものなのかを理解するために、災害時における人間の行動心理や災害後のサバイバルプランを紹介し、災害に対する危機意識を高めていただく。

第 1 節　災害時における人間の行動心理

災害時における人間の行動心理を知るうえでは、『新・人は皆「自分だけは死なない」と思っている』が参考になると考えた。以下は山村武彦『新・人は皆「自分だけは死なない」と思っている』[24]の要約である。
まず前提として、人にはネガティブ記憶を早く忘れようとし、不快感情を快感感情よりも弱化させる機能がある。大災害は、人々に強烈な衝撃を与えるが、つらい記憶ほど早く忘れたいとする心理が働き、加速度的に風化が進む。記憶半減期を過ぎると、次の災害予測は「まだ大丈夫だろう」「自分だけは死なない」という根拠なき楽観に流れる。そして、同じような災害に襲われ、同じような被害を受けることになる。[25]

みなさんの中にも、「まだ大丈夫だろう」「自分だけは死なない」と考えている人は多いのではないだろうか。
しかし、災害時では、先入観、思い込みで判断・行動した経験から思考をゆがんでしまうことがあったり、先入観にとらわれ、異常事態でも「正常の範囲」と誤認し、対応を誤ってしまったりすることがよくある。例えば、津波警報を聞き、津波を見にわざわざ海辺に向かう人や、不条理な現実から目をそむけ、安全よりコスト優先の予定調和で津波を過小評価し、取り返しのつかない原発事故を引き起こした人を見る。なんでこんなことをするのか思った人もいるだろうが、これは人間なら誰しもがバイアスにとらわれているため、このような誤った行動をとってしまう。そのため、「まだ大丈夫だろう」「自分だけは死なない」と考えている人も人ごとではない。[26]
バイアスを回避するには、まずはバイアスの存在とその影響を学習し理解することが重要である。具体的には、「今、自分は、うちの組織は、正常性バイアスにとらわれていないか、アンカリングに陥っていないか」と自問自省することが大切だ。[27]

第２節　都市型災害を生き延びるサバイバルプラン

災害後のサバイバルプランでは、『都市型災害を生き延びるサバイバルプラン』が参考になると考えた。以下は、川口拓『都市型災害を生き延びるサバイバルプラン』[28]の要約である。
みなさんは、サバイバルが難しいシチュエーションを考えたとき、どこを思い浮かべるだろうか。実は、インフラが失われた都市は砂漠に次いで、サバイバルが難しいとされる。
東日本大震災当日には、首都圏だけで約 515 万人にも及ぶ帰宅難民が生まれてしまった。これは、インフラが失われた都市であることを意味する。[29]
都市型災害が起こったら、学校や会社からの帰宅が困難になることや避難所に入れないリスクがあるだけでなく、物資がない中で生き抜く能力も必要になってくる。[30]
何も考えずに走り出すと、危険な場所に出てしまったり、落下物に当たったり、破壊された電線に感電したりする恐れがあるため、恐怖で動き出しそうな体を押さえつけ、冷静に状況を判断することが重要だ。[31]豊かな感覚情報はこの先なにが起こるかを教えてくれるため、どれだけの感覚情報を集められるかが生死を分ける。[32]
次に、計画を立てることが求められる。
「命の五要素」として、空気、シェルター(体温保持)、水、火、食料が挙げられるため、この五要素を確保することが生き抜くためには必要だ。[33]得るための消費カロリーが得られるカロリーを下回ることが重要であるため、「得ること」よりも「守ること」を優先しなくてはならない。その上で、とにかくゆっくり動くことを心がけ、ケガをする＝死を意味するくらいの心構えを持つべきだ。また、準備は災害時に生きる気力につながり、気力はモチベーションとなるため、課題が明確ならばモチベーションを保っておくことも大切だ。[34]

ここまで説明してきたが、災害が起こると、いくつもの苦難が待ち構えていることがお分かりいただけただろう。日本は地震大国だ。いつ災害が発生してもおかしくないという災害意識を高め、より多くの学校で、“地域住民と協力して、体験的に学ぶ”という「防災教育」を目指していただきたい。その上で、「避難三原則」の考え方は、実際に起こった災害に対応することができた考え方になるので、全国の学校で「避難三原則」の考えが広まることを期待する。

また、東日本大震災から今年で 12 年がたとうとしている。
このことが何を意味しているのかというと、１１歳の子どもたちから下の世代は、東日本大震災を経験していないということだ。もちろん、震源地に遠い地域の方々は、東日本大震災の地震を体感されていないだろうが、連日のニュースや映像により、東日本大震災がいかに恐ろしい出来事だったのか感じているだろう。東日本大震災を経験していない子どもたちは、東日本大震災を経験している人たちが伝えなければ、あの時の恐ろしさを知ることができない。その意味では、私たちの世代も、東日本大震災を経験している世代なので、東日本大震災を経験していない子どもたちに東日本大震災の経験を伝えるべきだと考える。

おわりに

本論文では、「豊かな人間性・社会性を育む防災教育」と「釜石の奇跡を生んだ防災教育」の二つの防災教育の実践例を取り上げたうえで、“地域住民と協力して、体験的に学ぶ”ことのできる防災教育を展開することが重要だと結論付けた。しかし、いくら効果が期待できる防災教育を展開しても、防災教育を考える側・防災教育を実践する側の両方が危機意識をもって、災害に向き合わなければ、私は意味がないと考える。
先述したように、「災害時における人間の行動心理」によれば、災害時には、先入観にとらわれ、異常事態でも「正常の範囲」と誤認し、対応を誤ってしまったりすることがよくある。例として、津波を過小評価し、取り返しのつかない原発事故を引き起こした人を挙げた。災害に対する危機感がなければ、彼らのように、災害を過小評価し、防災教育の実践が意味のないものになってしまうので、先入観や思い込みで行動することはやめていただきたい。
本論文では、災害時における人間の心理行動とサバイバルプランを挙げたが、私は、このほかにも災害に関する多くの文献を参照したことで、災害に対する危機意識を高められたと感じるので、ぜひ参考にしていただきたい。
最後に、本論文での反省点について以下で挙げていく。
本論文では、防災教育の実践を深く考えていくにあたって、二つの実践例を挙げた。
私は、ねらいがはっきりしており、かつ、地域との交流を持っている防災教育が今の日本の防災教育の問題を解決することにつながると考え、二つの実践例を挙げた。しかし、このほかにも様々な防災教育がある中で、複数の実践例しか調べることができなかったので、調査

不足だと感じた。また、現行の防災教育は、根本的な問題として、先生が長時間労働していることで、防災教育に割く時間が取れないということがあった。その意味で、先生の労働環境の改善をするためには、何をすればいいのかという、根本的な解決の手段は論じられなかったので、現行の防災教育における解決策の提示は不十分なものになってしまった。そして、自然体験と防災教育のつながりを論じることもできなかった。私の構想では、自然体験は自然と触れ合う楽しい体験である一方で、防災教育は自然の怖い一面を知らなければいけない体験だと認識していたので、これらを関連付けてゼミ論を展開したかった。ただし、根拠が乏しかったので、この構想は断念した。
以上のように、本論文では多くの反省点が挙げられる。卒論では根拠のある論文が求められるため、改めて自分の論じてみたいテーマとは何なのか考えていく。

＜参考文献＞

[1]内閣府、「防災情報のページ」、特集　防災教育 | 防災情報（bousai.go.jp）、2023 年 1 月 12 日参照
[2]同上
[3]一般財団法人防災教育推進委員会、「教育委員会への防災教育に関する調査報告書」、tyousahoukokusyo.pdf (jbk.jp.net) 、2023 年 1 月 12 日参照
[4]同上、 p 1
[5]同上、 p 4
[6]同上、 p 4
[7]同上、 p 4
[8]片山貴文・岡元行雄・神崎初美、「豊かな人間性・社会性を育む防災教育の試み」、_pdf (jst.go.jp) 、2023 年 1 月 18 日参照
[9]同上、p67‐71
[10]片田敏孝『命を守る教育』、PHP、2012 年
[11]森本晋也・土屋直人、「震災を生き抜いた子どもたちが学んだ津波の歴史と防災」、rjiu-v1P095-113 (1).pdf 、2023 年 1 月 18 日参照
[12]総務省消防局、「東日本大震災」、3.釜石の奇跡 - 防災危機管理 e カレッジ (fdma.go.jp) 、2023 年 1 月 18 日参照
[13]同上
[14]片田敏孝『命を守る教育』、PHP、2012 年、p46‐50
[15]同上、p59
[16]同上、p80
[17]内閣府、「防災教育のページ」、特集　津波防災の推進について ：防災情報のページ - 内閣府（bousai.go.jp）、2023 年 1 月 18 日参照

[18]川口拓『都市型災害を生き延びるサバイバルプラン』、イースト・プレス、2019 年、p205
[19]11 と同上、p96
[20]同上、p107‐109
[21]同上、p107・108
[22]同上、p108
[23]同上、p109
[24]山村武彦『新・人は皆「自分だけは死なない」と思っている』、宝島社、2015 年
[25]同上、 p 4・ 5
[26]同上、 p 6
[27]同上、 p 23
[28]18 と同上
[29]同上、p12
[30]同上、p13
[31]同上、p38
[32]同上、p65
[33]同上、p40・41
[34]同上、p58‐66

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習２）

日本イメージの形成と課題

社会学部メディア社会学科３年 R 組

鈴木　玄翠

目次

はじめに

第 1 章　日本大衆文化の受容とイメージの形成

1-1 日本大衆文化の受容に至るまで

1-2 受容過程及び日本との差異

1-3 日本大衆文化開放の結果と評価

第 2 章　韓国での歴史教育と日本イメージの形成

2-1 韓国の教科書を読んで

2-2 韓国歴史教育の成り立ち

2-3 韓国歴史教育における課題

2-4 韓国歴史教育とどう向き合うか

おわりに

はじめに

「冬のソナタ」が日本でヒットしたのを第一次としその後 K-pop やアイドル、最近では Netflix などの動画配信サービスによる韓流ドラマの流行など、日本における韓流ブームはさらに加速している。「1965 年までの日本人の朝鮮観に関するいくつかの調査を見ると『不潔』『ずるい』『卑屈』『行儀悪い』『群集心理に騙されやすい』など非常に否定的なものが多い一方、現代の若者が持つ『韓国・朝鮮』のイメージは、『88 年ソウルオリンピック』『キムチ』『焼肉』『エステ』『2002 年ワールドカップ』といったより明るいイメージで代表されるものとなっている。[1]」と指摘があるように、文化的交流の発展が、特に若者にではあるが、その国や人に対してのイメージの形成に一役買っていると考えてよいだろう。また一方で、学校教育やメディアなどもイメージ形成に影響を与えていると考えられ、前年のゼミ論では日本において、そうした文化交流によって形成される韓国のイメージと学校教育で形成されるイメージのギャップや課題から、若者の歴史離れについても触れ、論じた。

では逆に、韓国においてはどのようになっているのだろうか。日本の文化の流入や交流はあったのか、韓国において日本のイメージはどのように形成されているのか。現代の日韓関係を考える一つの視座として、本稿では韓国における日本イメージはどのように形成されていくのかを、文化、教育等の多角的な視点から考察していく。

第一章　韓国における日本文化の需要とイメージの形成

1-1　日本文化の受容に至るまで

韓国で本格的に日本の文化が受容されるようになったのは、1998 年 10 月金大中政権によって日本大衆文化に対する開放措置がとられたことがきっかけであったが、1948 年大韓民国設立から、隣国である日本の文化が受容されるまでに約 50 年の年月がかかったことが、第二次世界大戦下の日本による朝鮮の植民地支配の背景が関係しているのは言うまでもないだろう。斎藤里美氏がその著書『韓国の教科書を読む』（2003 年 8 月）の中で、「近代日本のナショナリズムが『侵略』であったのに対し、韓国は『独立と解放』であった[2]」と、述べているように、異文化からの脱却、排除こそが韓国という国のアイデンティティであった。その中でもとりわけ日本に対する意識は強く、2000 年に実際に韓国で採択され、使用されていた中学校の歴史科目の教科書には、「しかし、大韓民国には残された課題がたくさんあった。日本が残した痕跡を消し去ることも重要な課題であり～（略）。中でも、日本帝国主

---

[1] 高吉嬉『日本における「韓国・朝鮮」論の新しい視座を求めて』　研究室紀要第 27 号　東京大学大学院教育学研究科　教育学研究室　2001 年 6 月 p.46

[2] 斎藤　里美『韓国の教科書を読む』　2003 年 8 月

義の残滓で、かつゆがんだ歴史の産物でもある旧朝鮮総督府庁舎を、光復 50 周年になる 1995 年に撤去したことには大きな意味があった。[3]」、「遅いという感じもあるけれど、旧朝鮮総督府庁舎を撤去したのは、とても良いことだと思います。日本帝国主義を象徴する朝鮮総督府庁舎が戦後 50 年も残っていたことは、とても恥ずかしいことです。私たちの周りにこのようなものが存在していたら、1 日も早く整理していかなければなりません。[4]」といった記述がみられ、脱日本、対日本意識の高さが見て取れるだろう。それ以外にも日本大衆文化は猥褻的、暴力的であり、過度に扇情的であるため、これをフィルターに掛けずに受け入れれば青少年の情緒に悪い影響を与えるとする主張や、韓国国内でまだ基盤が脆弱な大衆文化市場を急速に侵食し、韓国社会の大衆文化の基盤を崩壊させる危険性等、日本大衆文化の「害悪論」や「威嚇論」が反対の根拠として主張されたが、そうした「害悪論」については啓明大学校[5]国際学部教授の黄達起氏は「こうした議論の大部分は，日本植民地支配に対する不幸な過去の集団的記憶に基づくイデオロギー的判断によるものであり，文化の多様性に対する認識の欠如とこれまで進めてきた韓国社会の日本文化受入の歴史を過小評価しているという点に問題点がある[6]」と否定的な声もあり、結局のところ歴史問題に行き着くようだ。

そうした背景がありながらも 1998 年に日本文化の開放措置が取られた要因には、韓国外務省、で 3 度の駐日勤務経験を持ち、国内では知日派としても知られる徐賢燮氏によると、「東西冷戦構造の解体や民主化の確立という国際的社会的要因やそれによって日韓が自由民主や市場経済等の価値を共有するに至ったこと,ワールドカップ共催で両国の心理的距離が接近,したこと[7]」であるとし、国際情勢が大きく関係していると指摘された。また一方で、黄達起氏は韓国での日本文化開放の背景として、「韓国では 1990 年代に入り、パソコン通信やインターネットの急速な普及とともに日本の大衆文化を積極的に消費する若者たちが急増するようになった。1965 年の韓日国交正常化から 30 年あまり過ぎた 1998 年 10 月に日本大衆文化に対する開放措置が取られたのも，結局は，こうした若者たちによってアングラで広範囲に流通していた日本大衆文化を政治理論に基づき，これ以上不法に放置できない現実を受け入れたものと言えよう。[8]」と、韓国国内の民衆動向も原因の一つとして指摘しており、これは徐賢燮氏も同著内で認めている部分である。

---

[3] 注２と同上　ｐ92　2 行目～3 行目から一部抜粋

[4] ｐ92、93　5 行目～7 行目、1 行目～2 行目

[5] 大邱広域市に位置する韓国の私立大学

[6] 黄　達起　『韓国における日本大衆文化の受入』（2007 年 3 月　桃山学院大学総合研究所紀要　ｐ50）

[7] 徐　賢燮　『韓国における日本文化の流入制限と開放』

[8] 注６と同上　ｐ47

1-2 受容過程及び日本との差異

次に、実際韓国ではどのようにして日本大衆文化が開放されていったのかを考えていきたい。結論から言うと、韓国において日本文化は少しずつ段階的に解放されていった。上記にもあったように最初の開放は 1998 年 10 月でこれがいわゆる第一次開放である。この時解放されたのは 4 大国際映画祭（カンヌ、ベニス、ベルリン、アカデミー）の受賞作品と日韓共同で製作された映画、国内映画で日本人俳優が出演した映画、国内で上映された映画とビデオ、日本語で出版された漫画と漫画雑誌等であり、1999 年の第二次開放では公認された国際映画祭での受賞作、映像物等級委員会が「全体閲覧可」と認めた映画、2 千席以下の室内講演会場での大衆歌謡講演[9]、その後 2004 年の第四次開放を最後とする計 4 回の部分的開放を経て、いまだ地上波での日本ドラマ放送などには規制が残るものの、大部分が開放され、日本でいう「韓流」と対になって、韓国国内で日本のアニメやドラマ、小説等を愛好する「日流」という言葉で、日本の大衆文化が楽しまれるようになったのだ。

ただ一つ認識しておかなければならない点は、徐賢燮氏に「日本では『韓流』は『ブーム』として取り上げられたが、韓国の『日流』は趣を異にする」と指摘されるように、日本での「韓流」と韓国での「日流」の違いについてである。日本での「韓流」は徐賢燮氏の言葉通りブーム的な要素が強く、その親しまれ方に波があるのに対して、韓国における「日流」は日本の文化が、「韓国社会の中に持続的に幅広くかつ静かに定着している状況を指している[10]」のだという。この理由について徐賢燮氏は同著で①日本より植民地の歴史的記憶が色濃く残る韓国では日本文化好きを公言することが自制されやすい点②日本における「韓流」ブームを目の当たりにし、自国文化への自身の高まりから精神的余裕をもって自然に日本文化を受容できている点③主に若者においては「面白い」「味がいい」「雰囲気がいい」などの理由で日本文化を親しんでいるのであって、それが「日本の文化であること」を強く意識しているわけではない点、の 3 点を指摘している。

1-3　日本大衆文化開放の結果と評価

では、段階的に、日本とは少し異なる形での日本大衆文化の受容は韓国国内及び日韓両国の関係にどのような結果をもたらしたのだろうか。まず一つは韓国国内における違法な日本大衆文化の模倣や盗作等横行する、腐敗したアングラ市場の清算である。国内で日本大衆文化への需要が高まる中で非公式に日本のビデオや映画が取引されることがあったが、基準を設けたことで、日本大衆文化の模倣や倒錯が事実上不可能となり、韓国社会の大衆文化の生産と消費過程に存在していた腐敗構造が清算された。2 つ目は開放前後で反対意見として言われていた「日本大衆文化は猥褻的、暴力的であり、過度に扇情的である」という日本

[9] 注 6 と同上　p 49　表 1 参照
[10] 注 7 と同上　p 249

大衆文化の害悪論の払拭である。黄達起氏がその著書において「心配は杞憂[11]」と第打ったように、第一次、第二次開放に伴って韓国で放映された日本映画によって韓国国民の成長や思想に害悪をもたらすような効果は確認されず、その後も第三次、第四次と部分的な開放が続いたのは、「『第 1 次、2 次開放』による自信感と、心配するほどの否定的な効果が検証されていないという判断によるものである。[12]」と同氏は指摘した。三つ目は、2 つ目と共通する部分もあるが、両国における心理的距離を近づけたことである。内閣が 2011 年に行った世論調査では、中国に対して「親しみを感じる」と回答した人の割合が 26%程度であったのに対し、韓国に対しては 62%程度の人が「親しみを感じる」と回答したそうだ。また韓国国内においても 50%以上の人が日本に親しみを感じると回答しているらしく、徐賢燮曰く、このような反応は両国間の文化交流の進展によるものだと主張する[13]。

以上を踏まえて、私は韓国における日本大衆文化の開放を①新しい文化、市場の創出②両国が互いをより理解する「機会」として有効である、という 2 点から評価すべきだと考えている。まず 1 点目について、国産の食物が輸入品に価格競争で負け、衰退してしまうかのように、基盤の脆弱な韓国大衆文化市場に日本大衆文化が流入することで自国の文化や市場が衰退してしまうのではと懸念されていたが、ふたを開ければ映画分野に着目してみても日本の市場占有率は一割弱程度にとどまっていた[14]。その理由として特に印象的であったのが黄達起氏の著書内で挙げられていた、カンヌ国際映画祭でグランプリまで受賞した黒澤明監督の『影武者』が韓国国内で人気を得られなかった理由が「歴史性の濃厚な内容と文化的異質感から、それほど人気を得られなかった。[15]」という内容である。一見マイナスな出来事のようにも思えるが、私はむしろ両国にとってプラスな出来事であるととらえている。自身が評価したものが相手の立場や文化から見たとき、理解されないという経験は、自身の視野の狭さの反省と、相手に対するさらなる理解につながると考えており、そういった経験や視座が両国の歴史問題を考える上でも生かされるべきだとも考えているからである。実際映画業界に関しては、文化の違いを受け入れ、今までのように日本で製作されたものをそのまま翻訳して上映するのではなく、原作の版権を購入して韓国の風土や好みに合うように韓国で製作し直す「合作」や、ワイドリリースするのではなく、上映範囲を絞り、その分期間を長くする「単館封切り」の形式をとる[16]など、国ごとに特徴の理解からの新たな文化が創出されており、「お互いに異なる多様な文化との接触を通じて文化の伝播や借用が起こり、この際異文化は自分たちの文化的環境にふさわしい形で選択的に収容（排除）されたり

---

11 注 6 と同上　p 51
12 黄　達起　『日本文化の開放と韓国人の日本認識』（2001 年 3 月　桃山学院大学総合研究所紀要　p 3）

13 注 7 と同上　p 250
14 注 6 と同上　p 53，54　参照
15 注 6 と同上　p 51
16 注 6 と同上　p54，55　参照

同化されたりするここで重要なのはこのような過程を通じて限りなく異文化に対する模倣（再生産）が行われ、模倣の中で新しい文化が創造されるという事実である[17]。」という黄達起氏の指摘がまさに実現した例であるといえるだろう。また、韓国における文化開放が後の日本における「韓流」ブームを生み出すきっかけになったという指摘もあり、韓国文化に日本という新たな市場を開いたという点でも評価したい。

2点目について、私が主張したいのは、日韓両国の相互理解の「機会」としてのみ評価している点である。今回参考にしている黄達起氏と徐賢燮氏の著書を比較した時の一つの違いは日本大衆文化の開放が実際に日本の文化や風土の理解に対してどの程度影響を与えたかの評価であると感じた。というのも、両者とも先述した日本大衆文化に対するイメージの払拭や、文化交流の進展については同程度に評価しているものの、それが日本の文化に対しての理解に与えた影響に対して、黄達起氏は、「韓日の国境を往来する文化移動と文化翻訳に対する調査と分析は、韓国と日本を越えてアジアの文化的アイデンティティーと共同性を発見する契機となるであろう。[18]」、「非常に限られる範囲ではあるけれども,日本人の価値観や規範,生活様式などを正しく理解する機会にすることができる。[19]」と機会として評価はしているものの、実際の影響に対して慎重なのに対し、徐賢燮氏は先述した通り、世論調査などを根拠に相互理解に一定の影響を与えたと評価している。それぞれ書かれた時期が違うことなども考慮しなければならないが、それでも私が徐賢燮氏の評価に対して批判的なのは根拠が世論調査のみである点である。世論調査の結果はその時の国際情勢によっても大きく左右される可能性があり、その当時中国に比べて韓国に対する親近感が高かったのが、文化交流によるものなのか、その他国際情勢や国交の影響なのかは判断しがたいと感じる。また、文化開放以前の韓国に対する世論の状況が分からないため、文化開放前後で親近感の度合いがあまり変わらなかった可能性も否定できない。

韓国における日本大衆文化の開放が韓国国民の日本のイメージ形成に対してどの程度影響を与えたか、正確に断言するにはさらなる調査が必要であると感じるが、現時点までの研究で仮説を立てるとするなら、日本の「韓流」ブームとはその広がり方や、需要のされ方が異なる点、を踏まえても、われわれ日本人の韓国イメージの形成に対しての韓国大衆文化が占める割合ほど、韓国での日本人イメージの形成に大衆文化開放は大きく影響していないのではないかと考えている。

---

[17] 注12と同上　p6
[18] 注6と同上　p57
[19] 注12と同上　p6

第 2 章　韓国での歴史教育と日本イメージの形成

2-1 韓国の歴史教科書を読む

次に、第二章では韓国の歴史教育が日本イメージの形成に与える影響について考えたい。

こちらはまず結論から述べると、「歴史教科書は韓国人の日本観を規定するもっとも重要な情報源である。韓国の学生たちは日本に対する知識をおもに教科書と学校の教師を通じて手に入れ~(略)~。[20]」と言われるように韓国の歴史教育は韓国人の日本イメージ形成に大きく影響していると考えられている。そこで、ここからは韓国歴史教育が日本イメージの形成にどのような影響を及ぼしているのか、どのような課題を持ち、私たち日本人はどのように向き合うべきかを考えていきたい。

まず前提として、韓国の歴史教育の特徴として「国史」という科目が存在する点である。国史はいわゆる自国史であり、日本の歴史科目でいうところの「日本史」に該当する科目であるが、後程詳しく述べるがその構成や目的の点で「日本史」とは異なる点が多く存在する。韓国における社会科目の体系は、小学校（初等学校）では「社会」1 科目の中で国史、世界史、その他政治・経済などを学び、中学校・高校では「国史」と「世界史」をそれぞれ別の科目として学ぶのである。[21]また日本との違いという点で、日本の歴史教科書が検定教科書なのに対し、韓国は国定教科書だという点も韓国歴史教育の特徴としてあげられる。具体的には、韓国の教科書制度は発行主体によって、教育部（日本の文部省にあたる機関）が編纂主体となっている第一種と、民間人が編纂主体となっている第二種に大きく分けられ、小学校における「社会」、中学校・高校における「国史」の教科書は第一種、中学校の「社会」、高校の「世界史」（いわゆる他国史にあたる部分）は第二種の教科書が採用されている[22]。

では実際に使われている教科書の記述があるのか、第一章でも初等教育「社会」の内容を紹介したが、加えて日本の歴史教科書と高等教育「国史」の違いにも触れたい。韓国高等教育の「国史」の教科書の特徴の一つとして日本に関する記述、とりわけ近代におけるその比率が高いことがあげられている、日本の自国史教科書における韓国の記述の割合が古代・中世、近世、近現代とそれぞれ 2%弱から 6%に満たないのに対し、韓国国史教科書における日本の記述の割合は古代・中世こそ 2%弱に収まっているものの、それ以外は 8%以上を占めており、近現代においては約 11%と、二桁の大台を超えている[23]。この数字は他国の記述量と比べても圧倒的であり、『韓国と日本』の著者鄭在貞氏にして「『国史』の近代史の大部分は韓日関係史といっても過言ではない[24]」と言わしめるほどである。

もう一つ、日本の自国史教科書と韓国の「国史」教科書の違いとしてあげられるのがフィ

---

[20] 鄭　在貞　『韓国と日本』（2005 年 12 月　すずさわ書店）
[21] 注 20 と同上　p 115　一部参照
[22] 注 20 と同上　p116
[23] 注 20 と同上　p 125　表 2 参照
[24] 注 20 と同上　p 124

ーチャーされる部分の違いであるである。以下、実際に使われていた教科書の記述及び日韓歴史教科書の違いについての指摘を一部抜粋して紹介する

〇初等教育「社会」

「お前の曽祖父は、大韓民国の臨時政府に入り、独立運動をした人物だった～独立国家として発展するためには～おじいさんの自慢話をしたが、国のために頑張ったのはお前の両親も同じだったんだよ。[25]」

「今、わが国がこんなに発展してきたのも、独立運動と 6・25 戦争そして 4・29 革命のときに国のために命を捧げた多くの人たちのおかげだ。その精神を引き継いだ次の世代も一生懸命に働いたから、我が国の経済がこんなに良くなったんだ。[26]」

〇高等教育「国史」の内容についての比較、指摘

「韓国の教科書は一九一〇年の韓国併合から一九四五年の日本敗戦までの朝鮮の歴史について書いた第Ⅲ部の題名を『民族の独立運動』とした。一方、山辺健太郎は同時期を扱った本に『日本統治下の朝鮮』（岩波新書、一九七一年）という題名を付けた。[27]」

「土地調査事業や林野調査事業については、『土地の略奪』『産業の侵奪』という項目で、二ページ余りにわたって説明している。日本の教科書は、土地調査事業にさえも触れていないものが多く、林野調査事業にいたっては触れているものがない。[28]」

「『いわゆる文化統治』について、日本の教科書はほとんど書いていないが、韓国教科書は、『植民地支配体制の変化』という項目で、警察力の増強などをあげながら、『それは欺瞞的な政策の表面的スローガンにすぎなかった』と書いてある。[29]」

これら以外にも日本の教科書とのスポットの当て方の違いについて数多く指摘されており、もちろん自国の文化と他国の文化とでは学習量や時間の関係からずれが生じてしまうことがあるものの、当事者である二国間であることも加味すると、それぞれの特徴としてとらえられるだろう。

このように、第一章で紹介した初等教育「社会」の教科書も含め、日本の歴史教育とは異なる特徴を持ち、韓国の教育現場で実際につかわれていた教科書を目にして直感的に感じ

---

[25] 注２と同上　p 86
[26] 注 2 と同上　p 87
[27] 日韓歴史教科書研究会編『教科書を日韓協力で考える』（1993 年 3 月　第三章　高崎宗司）　p 206
[28] 注 24 と同上　p 206
[29] 注 24 と同上　p 207

たのは、歴史の語り方についての違和感である。斎藤里美氏が著書において、「実証主義の歴史教科書に慣れた目には異色に映るだろう」言うように、特に独立前後の歴史や植民地支配に関しての記述には事実だけではなく感情的な部分が入り込んでいるような印象を受けた。

また、鄭在貞氏は、「『国史』に書かれた＜日本＞を読んで韓国人の心に浮かび上がる日本像はどのようなものになるだろうか？」という問いに対して、「古代から開港以前まで～(略)～日本を文化的に遅れた国とみる傾向を生みがちである。」、「日本は前近代で韓国から無数の恩恵を受けながら、近代になって韓国を侵略し、恩を仇で返した好戦的な国であるというイメージが強調されることになる。[30]」と回答しているほか、現代日本について「国史」の中ではほとんど触れられていない事にも言及し、「現代の日本、あるいは現代の韓日関係史の欠落は、現代の日本が近代の日本と同じようであるという印象を持たせることに役立ってしまう。[31]」と、韓国の高校の「国史」から連想される日本イメージの厳しさについて指摘している。

2-2 韓国歴史教育の成り立ち

上記のような特徴を持つ韓国歴史教育は、日本国内において、一部では反日的、反日教育を行っている、と解釈され軋轢を生むきっかけとなってしまっている。しかし、これをただ「韓国は反日教育を行っている」というように評価して終わらせるのではなく、どういった流れで、何を目標として現在の韓国歴史教育が体系化されたのかを考えたい。

歴史教育において自民族の主体性や創造性を強調するのはどこの国の自国史に関しても言えることとしたうえで、それでもなお韓国歴史教育がその民族主義的な色彩が色濃く反映されている理由として、「第一に、二〇世紀に入って主体的な力で近代国家と近代社会を建設するのに失敗し、その結果、日本の植民地の民に転落した韓国人は自らの歴史的伝統と文化的な能力に対して深刻な疑問をいだくようになった。そのうえ日本帝国主義の植民地教育は韓国史が韓民族の主体的力量によって展開されたものでなく、中国や北方民族の興亡盛衰に付随してつくられた他律的な歴史であり、韓国の文化は中国の文化が半島を一過する中で形成された亜流文化にすぎないという認識を強く注入した。そのために他律的・自虐的歴史認識は解放後も長い間韓国人の頭の中に残っていた。[32]」とし、また日本からの解放後もアメリカとソ連が朝鮮半島に軍政を敷き南北間の緊張が高まる現状もあった。そういった歴史の中で韓国が独立国家を目指すには、植民地遺産の清算、自由民主主義的思想の保護、分断民族の統一が最も取り組むべき課題とされ、そのための歴史教育としては韓国の文化の独自性や愛国愛民の伝統を強調せざるを得なかったのである。

---

[30] 注 20 と同上　p 128-129
[31] 注 20 と同上　p 129
[32] 注 20 と同上　p 21

2-3 韓国歴史教育における課題

以上より、このような背景から成り立った現代の韓国歴史教育における現代の課題は何なのか。私はその中の一つに「時代とのギャップ」があると考えている。先述した通り、韓国歴史教育の源泉は他国からの独立、自国文化の確立であり、その目標に対して愛民愛国思想や、自国文化の強調は有効であっただろう。しかしそれから時代は流れ、独立に成功し、日本において韓国文化の流行を起こすほど、自国文化が形成された韓国において次なる目標とは、さらなる経済発展にむけた他国との協力やグローバル化の波に乗ることなのではないだろうか。

鄭在貞氏の主張の中にも、「韓国の『国史』歴史教科書は自民族・自国家の歴史を教えるためにつくられたものである。だから、それは韓国の学校教育・歴史教育の目標を達成するのに非常に有効であり、また妥当性も持っている。しかし、日本についての理解が必ずしも正しいとは言い切れない。なぜならば、『国史』に登場する日本の歴史はそのほとんどが韓国とかかわりのある部分だけであり、韓日関係史的視角に偏っていて、日本の全体像を把握することが難しいからである。[33]」と、韓国の歴史教育から他国に対しての理解の限界に問題を提起した部分がある。加えて私は、もはや韓国の学校教育・歴史教育の目標はそこにはないと考えており、グローバル化の一歩として、日本を韓国との関係のみから見るのではなく、より多角的に、世界関係の視点から日本を見る客観的な視点も「国史」に必要なのではないかと考えている。

2-4 韓国歴史教育とどう向き合うか

最後に私たちは日本人の立場として韓国の歴史教育をどのように評価し、向き合わなければならないのかについて考えたい。私がいくつかの文献を読んできた中で感じたことは、むしろ日本人こそが「国史」を学んでもいいのではないか、ということである。というのも、これまで韓国歴史教育の特殊性や問題点についていくつかの文献を参考に論じてきたが、それぞれの文献で「国史」について「『国史』の日本関係の記述はそれぞれ事実であり、でっち上げではない。なぜ、日本の暗い面ばかり書いて、明るい面は無視したのかと聞かれれば、今までの韓日関係史そのものがそうであったと、答えるしかない。[34]」、「韓国の歴史教科書の中の近代日本は、朝鮮の近代化を妨害し、独立運動を弾圧した国である。より具体的に言えば『門戸開放を強要し』『略奪的な貿易活動を事とし』『乙未事変を起こし』『大規模な土地略奪』をし、『愚民化教育』をし、『放火・破壊』をし、『民族抹殺統治』を行い、多くの人びとの命を奪った、いわば怨讐の国である。そしてそれはまぎれもない事実なのであ

[33] 注 20 と同上　p 133
[34] 注 20 と同上　p 130

る。[35]」とあるように、その表現の仕方や取り上げ方に違いはあれど、韓国における「国史」の内容は史実であり、れっきとした歴史教育として評価されるという側面を我々は時に理解していないのではないだろうか。また、過剰に強調された民族性や文化に関する記述も私たち異国のものが学ぶには伝えたいことが強調された分かりやすいテキストとなりうるのではないだろうか。韓国で形成されるイメージとのギャップを学ぶことで修正の仕方も見つけられるかもしれない。自身が理解していないことや都合の悪いことに対して「反日教育」という便利なレッテルを張って頭ごなしに否定する姿勢こそが韓国の歴史教育によって形成された日本イメージをより強固なものにしてしまっている可能性も考慮しなければならないと思う。

まとめ

まとめとして、今回のゼミ論文の内容から考察したこと、得られたこと、反省、来年の卒業論文に向けての順に述べる。

まず大衆文化の受け入れと韓国における歴史教育の 2 点から日本のイメージがどのように形成されているのかを考察した中で私が感じたことは歴史教育の限界と、若者を中心とする文化交流の更なる可能性である。実際韓国でも先述したような「国史」の課題とグローバル化の流れを受けて、教科書の文言が一部変更されたり、教科書内の焦点が日本の侵略と支配の過酷さから、そういった受難の中で虐げ荒れながらも発展していった自民族へ移り変わったり、国際理解と国家間の相互協力が強調されるようになるなど歩み寄りもあったが、それでも絶対的なのは、過去は変えることはできないという事実である。いくら表現や言葉を変えようと、韓国側の視点から韓日の過去を語るとき、そこに形成される日本のイメージが両国の関係にとって良くないものとなるのは避けられないだろう。であるならば我々が見据えるべきは未来ではないだろうか。韓国によって若者のアングラな文化交流が結果として国家間での文化開放につながったように、一個人や民間同士での交流が時に国家間の距離の接近に繋がったことは評価されるべき点であり、現在も残る竹島・独島問題や従軍慰安婦問題などの歴史に根付く問題の解決にとって、歴史認識の観点から政治的にその解決が困難であっても、文化や人同士のより身近でアングラな部分に解決策を求めてみることも時には有効な手段となりえるのではないだろうか。私なりの仮設では韓国における日本イメージの形成に与える影響は、教育的な部分が大きく、それに比べて文化的な要素が与える影響は小さいと考えているが、与える影響は文化的要素の方が前向きであることが多いようにも感じた。今後より文化的要素の両国間における互いのイメージ形成に与える影響を大きくすることができれば、よりスムーズで良好な国交関係にもつながるのではないかと考える。

今回のゼミ論文執筆における私なりの成果は 1 年時に執筆した論文において見つけるこ

[35] 注 27 と同上　p 209

とができなかった日韓における国交改善の糸口を、漠然としてではあるものの、アングラな文化交流に見いだせた点である。もちろん時代の流れや国の成長も影響しただろうが、違法な文化の流入がそれを規制するためとはいえ結果的に国交の改善につながったことは歴史認識からしかこの問題を捉えられていなかった私にとっては新たな気づきであった。またその中でも国交改善につながる原因を作ったのが若者であったという点も驚きだった。日本では少子高齢化や投票率の低さなどから若者が政治に影響力を持つイメージがわかなかったことや、歴史は上から下に流れていくものであるため、どうしてもその焦点を上の世代、年齢の高い世代に当ててしまいがちであった。今回の事例では事例では映画やアニメ、漫画等比較的若い層の持つ文化からも国策に影響を与えられる契機を作り出せることが分かり、現代ではインターネット、特にSNSやメタバースなどから新たな解決策を見つけられるかもしれないと考えている。

今回のゼミ論文の反省点は、大衆文化開放と韓国における歴史教育が日本イメージに与える影響について、どちらも正確に推し量ることができなかった点である。主に文献を基に執筆し、文献の中に根拠として示されていたデータにも目を通したが、一生で批判した部分もあったように結局のところ何から影響を受けるかはその人や置かれた環境など個人差がある内容であったことや、実際にその教育を受けた当事者でないとわからないことも多かったため、あくまでも仮説にとどまってしまったことが反省点であった。

来年の卒業論文では、今年調べきれなかった、メディアにおける日本イメージの形成についても探るとともに、これまでの研究を総合的に検討しながら両国の問題点とその解決策についてまで論じていきたいと考えている。またもし時間やお金、機会に恵まれたなら実際に韓国に行くことや、教育を受けた人から直接話を聞くなど、自身の体験を通して執筆したいと考えている。

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習２）

体育会系部活動とブラック企業

社会学部メディア社会学科３年 R 組

峰　風花

目次

はじめに

第１章　体育会部活動
　第１節　体育会部活動で身につく能力
　第２節　体育会部活動と就職活動

第２章　ブラック企業
　第１節　ブラック企業とは
　第２節　ブラック企業と雇用システム
　第３節　就職活動と学歴

第３章　体育会系部活動とブラック企業
　第１節　長時間労働と日本人「らしさ」
　第２節　組織マネジメント

おわりに

はじめに

私は体育会射撃部に所属していて現在主将を務めている。「体育会」というのは、大学の運動部や、スポーツに関連する公認サークルなどが連合して組織する学生自治会[1]、つまりは大学側が活動を公認している運動部のことを指す。全国大会はじめ様々な大会に大学の名を背負って出場するため、結果やそのための努力はもちろんのこと、「スポーツマンシップ」[1]と呼ばれるような協調性や思いやりに富んだ立ち振る舞いが求められると身に染みて感じる。また、同じような言葉で「体育会系」があるが、辞書で「体育会系」とは体育会の運動部などで重視される、目上の者への服従や根性論などを尊ぶ気質やそのような気質が濃厚な人や組織[2]を指す。私は自身の経験や身の回りの様子から、未だに多くの体育会組織でこの「体育会系」と呼ばれるような気質が根強くみられると感じつつも、その気質や組織形態に疑問を抱いている。

なぜそれら特性を持つ「体育会系部活動」が無くならないのか。その理由の１つとして、社会で働くうえでもその気質などが不可欠だとされていることが挙げられるのではないかと考えた。確かに、体育会出身学生がその他の学生と比べて就職率が良いという話を耳にしたことがある。しかしその一方で、「上下関係」や「根性論」というと「過労」などの多くの問題を含む「ブラック企業」と呼ばれるような企業を想像してしまう。

では、「体育会系部活動」と「ブラック企業」の２つはまったくの別物なのだろうか。むしろその２つには共通項があり、「ブラック企業」は「体育会系部活動」出身の学生を採用する傾向があるのではないだろうか。もしそうであれば体育会系部活動の組織形態はやはり見直すべきである。

また、体育会系部活動ならではの強みはどんなものがあるだろうか。本当に「体育会系」の気質や組織形態が体育会部活動に見られるのだろうか。さらには体育会部活動と就職率に関係はあるのだろうか。

以上のような想いから、本稿では「体育会系部活動」と「ブラック企業」について組織形態や特徴を照らし合わせながら、この２つに関係があるかどうかの解明を試みる。

---

[1] デジタル大辞泉「体育会」解説より

[2]「スポーツマンシップとは何か？」谷釜尋徳・渡邊瑛人、スポーツ健康科学紀要 17 号 10 ページ表 6、東洋大学スポーツ健康科学委員、2020 年 3 月

[3] デジタル大辞泉「体育会系」解説より

第１章　体育会部活動の実態

第１節　体育会部活動で身につく能力

では体育会部活動を通してどのような力を身につけることができるのか。

金森・蛭田は、「大学における正課外活動としての体育会運動部活動の意義 ―体育会運動部活動を通して何を習得しているのか―」[3]という題で体育会運動部に所属する現役大学生に対して自由記述回答を質的に分析し、「体育会運動部活動で習得していること」としてコレスポンデンス分析を行った。この論文における「体育会運動部」は注１と同義であると捉え、表記はそのままに、結果から得られたとする知見３点を紹介する。

金森らは１点目として、”体育会運動部に所属する現役大学生が、その活動を通して、「人間関係・上下関係・礼儀作法」「チームワーク・協調性・仲間」という対人関係に関することと、 「体力・競技技術」「努力・忍耐力・精神力」「社会性・教養・経験」「人間形成・思考力」「主体性・リーダーシップ」「コミュニケーション力」という力や内面に関することに大別されることを習得していると認識していた”[4]と述べる。

詳細をまとめた表１を見ると、「人間関係・上下関係・礼儀作法」が最も高い割合で 21.1%だ。しかしこの調査での設問は「あなたは体育会運動部の活動を通してどのようなことを習得していますか。自由に記述してください」の１つのみで、どのような活動を通してこのような能力を身につけたか、ということまで切り込んでいない。また、本稿の仮説とも関連がありそうな「上下関係」について、少なくとも何人かが「上下関係」を「習得していること」というプラスの面で捉えられていることが読み取れるが、分かりやすくカテゴリー分類されてしまっているために「上下関係」自体の総数はもとい、その「上下関係」が部内でどれほど重要視されていて何をもって「習得」とするかは読み取れない。

次に２点目であるが、”「体育会運動部活動で習得していること」と、大学の専攻、取り組んでいるスポーツ種目、性別、スポーツを始めた時期などを単独もしくは組み合わせて変数としたコレスポンデンス分析から、それらはグループに分類でき、それぞれに特徴があることが明らかで、とりわけ、体力、チームワーク、協調性は、団体競技を行っている男性に、努力、忍耐力、人間関係構築力は、個人競技を行っている女性に多くみられる傾向があった”[5]としている。

ここでいう女性の個人競技とは主に陸上や弓道、水泳などが挙げられている。また金森らは、女性に「忍耐力」や「努力」を重視する傾向がみられている、としながらもそれが体育会系に所属している女性に限定される特性なのか、それとも女性の一般的な特性なのかについての分析は今後の課題であるとまとめている。

「協調性」など、競技特性に合ったスキルを「習得していること」と認識するのは想像できたが、性別によって傾向が異なるというのは驚きである。ただ、こちらも考慮すべき点として回答方法が自由記述であることが挙げられる。数ある中で本当に「忍耐力」や「努力」を重要視しているか、断定はできない。

３点目は、”「体育会運動部活動で習得していること」は、就職において企業が求める人

材要件であるコミュニケーション能力、主体性、協調性などと合致するもので、それらは高等教育における教育改革で涵養すべきとされるいくつかの力とも重なっていた”[6]としている。

ただしここでの企業が求める人材要件とは、この論文のII章で紹介されている日本経済団体連合会の2016年の調査結果の選考時に重視する要素の上位5項目であるコミュニケーション能力、主体性、チャレンジ精神、協調性、誠実性を指す。

やはりこの論文からは、「上下関係」や「忍耐力」などが「習得していること」という形で登場している以上、体育会系気質と重なるようなそれらのスキルや形態が体育会部活動（体育会運動部活動）にみられるとも取れるが、それ以上のことは分からない。加えて、ここでの企業が求める人材要件5項目にそれらの気質をダイレクトに感じられるものは入っておらず、体育会部活動ならではの強みが何かは解明できなかった。

では、体育会部活動で身につく能力についてさらに考察するためにもう1つ論文を紹介する。

荒井・杉本・増田・釜野・徳安は、「大学時代に体育会系であった勤労者は精神的に優れているか?－東京都に位置する総合私立大学の卒業生を対象として－」[7]という論文で上記の金森らの研究を”体育会運動部に所属する大学生は、その活動を通して、対人関係に関する能力や内面に関する能力を習得していると認識している”[8]とまとめ、そのうえで表題について、「主観的幸福度」・「心理的ストレス」・「ワーク・エンゲイジメント」の3点から調査を行った。尚、ここでの「体育会系」とは「在学中に体育会に所属していて、途中で退部していない者」と定義されており、注1と同じ意味であるが表記はそのままで紹介する。

調査の結果、”大学卒業 10 年以内の勤労者を対象とした分析において、非体育会系卒業生よりも、体育会系卒業生の方が、効果量は小さいものの、卒業後の精神的な要素は比較的好ましいことが明らかとなった。”[9]と述べ、そのメカニズムとして“体育会運動部という組織に所属していたことが恩恵をもたらすメカニズム（運動部での活動を通して精神的な対処スキルを身につけ、それが機能していること）”と“在学中に運動習慣を持っていたことにより体力が向上し、その向上が将来に持ち越され、精神的に良好な状態をもたらしたというメカニズム”の2点が挙げられている。[10]ただし、効果量が小さかったことや回答率が10%未満であったこと、一つの大学の卒業生のデータのみを分析した結果であることというような留意すべき点や課題点も述べられている。

この論文は、体育会出身者が精神的に良好であるということを定量的なデータによって示したという点でとても革新的だと感じた。しかし、1つ目のメカニズムとして述べられていたような、体育会運動部での活動を通して身につけられる“精神的な対処スキル”がどのようなものでどのような活動を通して身につくのか、については解明できなかった。

次節ではそのスキルについて、体育会学生の就職という観点から言及されていないか。本当に体育会学生は企業に求められているのか、などを軸に体育会部活動と就活について見ていく。

第 2 節　体育会部活動と就職活動

束原は、「日本の大学新卒就職における「体育会系神話」の成立と変容」[11]において「体育会系が就職の際に他に比して有利な立場をとり得るという通俗的な認識・観念」を「体育会系神話」[12]とし、その実態について研究している。尚、この「体育会系」というのは「学校制度に組み込まれた運動・スポーツ系クラブ（部）活動に組織的・継続的に参加した学生」と定義されており、注 1 と同義である。

束原は第 2 章で、明治～昭和初期に流通したビジネス雑誌『実業之日本』の記事を用いて「体育会系神話」の起源について考察し、第 5 章で以下のようにまとめている。

”大正初期，まだ体育会系への明確な気づきはなく，実社会の競争に生き残るためには「強壮なる身体」を持ち合わせるべきだという価値観のみが存在した．大正中期，実業界を席捲しつつあった「体育熱」の高まりを背景とし，①広告と②遠隔地における離職防止という 2 つのメディアバリューが明確に意識されるようになる過程で各会社の重役に体育会系が多いことが認識されるようになり，体育会系神話の萌芽がみられるようになる．大正末期になると，学力偏重採用への反省を背景として「体育会系神話」が確立された．その後，昭和初期には，体育会系就職における「プロ／アマ」の区別が明確になり，アマチュア的要素が優位に序列づけられる中で，改めて公正高潔な精神性であるところのスポーツマンシップが有用な身体を構成する要素として浮上する．身体的にも精神的にも問題を抱える「教養系」がマイナスイメージを一手に引き受け企業から忌避される一方，体育会系は何の変化もなかったがために「思想穏健」の メルクマールと認識され，採用上ますます重要な視点として了解されるに至った．体育会系の初期イメージとは，該当人口のわずか 0.1%程度しか存在しないような，旧帝大レベルの頭脳と強健な身体を合わせ持つスーパーエリート，だった．”[13]

次に第 3 章では、優良企業からの内定獲得にスポーツ種目が与える影響を調べるために便宜的に東証 1 部上場企業（T1）を優良企業とし、クロス集計を用いてスポーツごとの T1 内定者の分布を記述している。更には二項ロジスティック回帰分析を用いて大学の威信レベル、入学経路といった他の独立変数を統制し、T1 内定の成否に対するスポーツの影響を析出している。以下、第 5 章での振り返りを引用する。

“サンプルには，体育会系限定の就職支援企業が展開するポータルサイトに登録された 2013・2014 年度就活生プロファイルデータ（有効： 男性 8,247 人（56.3%）；女性 3,737 人（52.8%））を使用した．①有効サンプルのうち男性 2,341 人（28.4%），女性 789 人（21.1%）が T1 企業から内定を得ていた．2014 年の大卒者約 56 万人のうち，T1 企業への内定者数は約 11 万人（約 20%）であり，女性では大きな差異が見られない一方，男性は有利な結果を得ていた．②多変量解析の結果，男女ともに威信の低い大学に所属するこ

とは優良企業への内定率を有意に低減させる．③男性は剣道/薙刀，アメリカンフットボール，サッカー，競漕/サーフィン，硬式テニス，ラグビー，ラクロス，野球，バスケットボールで，女性は硬式テニス，ゴルフ＋スキー＋スケート，陸上，水泳，ラクロス，アメフト，競漕/サーフィン，チア＋応援団で，内定獲得率を有意に高める効果を持った．”[14]

第4章では、体育会系の学業と競技の両立意識が、性別や所属大学の威信、学業と競技の成果、大学新卒労働市場における学生アスリートプレミアム（学生アスリートであることで受ける優位性、Student-athlete Premium．以下、SAP）への期待とどのような関係にあるのかを分析している。こちらも先ほどと同様第5章での振り返りを引用する。

“学生アスリートのキャリア形成支援を主要ビジネスとする企業が 2018 年 1 月から 3 月中旬に開催した学生アスリート限定就活イベントの参加者 3,556 名に対する質問紙調査を実施し，チームスポーツの部に所属する 1,264 （男性 905，女性 359）を分析対象とした．多変量解析の結果，学生アスリートの両立意識は，所属大学の威信等，入学前に決まる属性ではなく，入学後の学業・競技における成果，そして SAP への期待によって多様な形を取ることが明らかとなった．”[15]

補足すると、ここでの「SAP への期待」とは、”OB・OG，指導者からの紹介といった「社会関係」が採用を有利に導くことへの期待，学生アスリートとして活動することによって培われる「能力」 が評価されることへの期待，学生アスリートを優遇する「制度/慣習」の存在が採用を有利に導くことへの期待”[16]が主である。ただし、両立意識との関連が強くはないと導き出されている。

以上のことから束原は思い切った抽象として、“現在の体育会系が大卒新卒就職市場において有利となる条件とは，「威信の高い大学」 の「伝統的チームスポーツ」部に属する「男性」であると言えよう．”とし、”当事者の両立意識（心理）は，そもそも優良企業からの内定獲得との関連を直接的に検討できなかったこともあるが，入学前に決まる属性とは関連なく分散し，入学後の取り組みに相関することから，必ずしも「体育会系神話」成立の条件とはならないと考えられる．”と考察している。[17]

次に束原はなぜこうした条件が浮上するのかを解明するために社会学的前提を検討している。その結果の考察がまとめられているので以下に掲載する

”日本では，大企業型雇用慣行が教育の様態を規定している．大企業型の雇用慣行とは，まず人を採ってから職務を与え，「社内のがんばり」を評価するメンバーシップ型であるため，労働者には専門性よりも様々な仕事に素早く適応する高い潜在能力が求められた．そのため教育界は，教育内容の専門性が問われず，入試難易度だけが重視される学（校）歴主義社会となった．

日本では，大企業型雇用慣行がスポーツの様態をも規定している．日本では戦前より，選手は大企業の従業員として雇用され，社業に従事しつつ，企業の持つ資源を利用して競技者生活を送る．アスリートとして第一線を退いた後も大企業社員として雇用が守られる，企業スポーツという形態でスポーツが発展した．

1960〜80 年代，大学は団塊の世代の進学期にあわせてマス化するが，大企業への就職は開放されなかった．大企業と優良大学の間には対応関係があり，その対応関係は「実績関係」という長期的かつ排他的な交換関係によって醸成されてきた．体育会系はその関係のなかで保護され，あるいはルールを巧みに利用し，大企業への就職を手にしてきた．

1990 年代，バブル経済の崩壊以降，若年者の就職難・非正規化と進学率の上昇が同時に起こった．大企業の業績が悪化し，大規模な雇用調整（出向）が行われた．高卒の就職口が減少したため，高校生は入学定員規制や設置基準が緩和された大学 114 進学に流れた．女性もメインの進学先を短大から四大にシフトした．大学は団塊ジ ュニア世代を取り込み，肥大した．スポーツも大企業型雇用から外部化されたため， プロ化，地域化，複合化の試行錯誤が始まった．

2000 年代以降，18 歳人口の急速な減少が始まり，1990 年代に肥大した大学は供給過剰となる．4 割の大学が定員割れとなるなかで，中堅以下の私立大学では，学業的な能力が不足している生徒でもスポーツで入学させるようになった．企業スポーツも減ったため，大学スポーツ界はアスリートの受け皿となった．結果として体育会系は量的に拡大したが，それはノンエリート体育会系である．エリート体育会系は，変わっていない．

日本の大企業型雇用慣行は，コアな部分では変わっていない．変わったのは，バブル経済崩壊以降に顕著となった大学の供給過剰と企業スポーツの外部化，そしてその激変の緩衝材として生まれたノンエリート体育会系の増大である．もともと縁辺労働力であった「低学力」，「低競技力 / 新興・マイナースポーツ」，「女性」といった高校生が中堅以下の私立大学に進学し，体育会系として認識された．ノンエリート体育会系は中堅以下私大の経営の安定に貢献し，大学スポーツの新展開 / 改革の礎となったが，そこに大企業正社員の座席までは用意されなかった．大企業は従来通りオーセンティックな要素を評価して新規メンバーを採用するため，体育会系のなかでもエリート体育会系の要素，すなわち，「威信の高い大学」，「伝統的チームスポーツ」，「男性」だけが，現在の大卒新卒就職市場において「体育会系神話」が成立する条件として浮上した”[18]

社会学的観点からみても現在における「体育会系神話」は、「威信の高い大学」に所属しアメリカンフットボールやサッカー・野球等の「伝統的チームスポーツ」を行う「男性」にのみ、その傾向がみられると束原は述べる。また日本の大企業型雇用慣行についても触れているが、日本企業は”大学や大学院で何を学んだかよりも，どんな職務に配置しても適応できる潜在能力である．その能力は，偏差値の高い大学の入学試験を突破したことで測ら

れる”ということから”日本の大企業型雇用慣行は，学習内容よりも大学威信（大学入試ランキング） に固執する，世界的にみれば特異な教育慣行（いわゆる“学歴主義”）を生み出し強化していくこととなった．”[19]と述べている。

つまり束原の論文からは、現在の大学新卒就職活動市場においては、学生が「威信の高い大学」出身であるかどうかを企業は最重要素とするため、「体育会部活動出身」であるということが直接的に作用して就職活動で有利になるということではなく、「威信の高い大学」出身であるという前提を以って特に「伝統的チームスポーツ」を行う「男性」に対して「体育会系神話」は成立すると考えられるということが分かった。では、体育会系部活動と関連があるのではないかと見ている「ブラック企業」は束原の示す「日本の大企業型雇用慣行」に含まれるのだろうか。もしそうだとしたら就活時に重要視されないのになぜ「体育会系気質」は残り続けているのだろうか。次章ではブラック企業について検討する。

---

[3]「大学における正課外活動としての体育会運動部活動の意義 ―体育会運動部活動を通して何を習得しているのか―」、金森史枝・蛭田秀一、総合保健体育科学 41 号 1 巻、53-54 ページ、名古屋大学総合保健体育科学センター、2018 年 5 月 30 日

[4]同上、53 ページ

[5]同上、53-54 ページ

[6]同上、54 ページ

[7] 「大学時代に体育会系であった勤労者は精神的に優れているか?－東京都に位置する総合私立大学の卒業生を対象として－」、荒井弘和・杉本龍勇・増田昌幸・釜野祥太朗・徳安彰、スポーツ産業学研究 31 号 2 巻, 165-172 ページ、日本スポーツ産業学会、2021 年 4 月 1 日

[8] 同上、170 ページ

[9] 同上、166 ページ

[10] 同上、170 ページ

[11] 「日本の大学新卒就職における「体育会系神話」の成立と変容」、束原 文郎、早稲田大学学位記新 8345 号 1-161 ページ、2020 年 1 月

[12]同上、22 ページ

[13]同上、95 ページ

[14]同上、96 ページ

[15]同上、96 ページ

[16]同上、85 ページ

[17]同上、96 ページ

[18]同上、113-114 ページ

[19]同上、100 ページ

第２章　ブラック企業の実態

第１節　ブラック企業とは

厚生労働省は公式 HP で「ブラック企業」について、定義はしていないが、一般的な特徴として以下３点を挙げている。

① 労働者に対し極端な長時間労働やノルマを課す
② 賃金不払残業やパワーハラスメントが横行するなど企業全体のコンプライアンス意識が低い
③ このような状況下で労働者に対し過度の選別を行う“[20]

また津崎は、「「ブラック企業」問題とマネジメント」[21]で“全般的に言えば、「ブラック企業」とは、企業の人的資源管理・ 労務管理の在り方に対する否定的な表現と言ってよいだろう。その意味でいえば、「ブラック企業」問題とは労働問題として考えることができる。”[22]と述べる。

さらに今野は「ブラック企業」とは”若者を正社員として採用しながら，次々に過重労働で使い潰し，鬱病（うつびょう）・過労自殺・過労死に追い込むような企業」を指している”[22]と述べる。

以上のことから「ブラック企業」とは、「人的資源管理や労務管理を怠り、労働者に対して長時間労働やハラスメントなどを行う企業」であると定義しよう。

第２節　ブラック企業と雇用システム

伊藤は「ブラック企業問題と日本的雇用システム」[23]で、”日本的雇用システムのもつ「影」の部分を最も「黒く」染め上げた問題がブラック企業問題なのである”[24]と日本的雇用システムとブラック企業のつながりについて「少数精鋭主義」という観点から言及している。

「少数精鋭主義」としての終身雇用について伊藤は“長期雇用慣行ともいわれた終身雇用は日本的雇用システムの主要な構成要素である。終身雇用は実態としては大企業の男性正社員を中心とした限られた対象にのみ保障されていたが，日本社会の社会規範となった。この終身雇用は整理解雇を制限していたために，常により少ない要員で業務をこなす「少数精鋭主義」にならざるを得ない。そのため終身雇用は，男性正社員には恒常的な長時間労働と日常的な能力開発を求めるようになった。まさに長時間労働をこなし，常に能力を向上させる「少数精鋭主義」の一員として成長することが，正規労働者にとって期待されることであり，その期待に応えることが義務となった。その見返りとして，男性正社員には長期的な安定雇用を保障した。ただし，終身雇用は，通常時には正規労働者の業務補助者として，不況期には正規労働者雇用維持のバッファとして女性労働者や非正規労働者を

存立の前提とする，階層構造を生み出した。 ブラック企業問題の特徴は長時間過密労働である。このようにブラック企業問題は 21 世紀になって急に現れた問題なのでなく，従来の日本的雇用システムの中にすでに胚胎していたのである。つまり日本的雇用システムの中にブラック企業問題に転化する可能性はすでにあったといえる。”[25]とまとめている。

またこの「少数精鋭主義」とは、濱口桂一郎が 2013 年に『若者と労働』[26]で提唱した「メンバーシップ型」の言いかえであると伊藤は述べる。この「メンバーシップ型」というのは前章第 2 節で束原が触れていることから、束原が紹介する「大企業型雇用慣行」と伊藤の示す「日本的雇用システム」は同一であることがわかる。

しかし、ブラック企業が日本的雇用システムからなるもので、同義であると読み取れる大企業型雇用慣行というのは学歴主義的側面を持っている。だとすれば、ブラック企業と関わりがあるのは体育会系出身学生というよりもむしろ学歴の高い学生なのではないだろうか。

では、補足として就職活動と学歴についても少々検討してみたい。

第 3 節　就職活動と学歴

三好は、「大学生の大企業内定に関する実証的研究―学生の就職活動の影響に着目して―」[27]で、大企業内定に最も影響を与える要因が何かをロジスティック回帰分析により示している。結果、大企業内定に対して大学偏差値（学歴）の促進効果がみられた。しかしそれ以上に「大学環境の影響（就職活動の開始時期と量、内定獲得時期と量などを含む学生個人の行動や経験)」の影響がみられた[28]としている。これに対して三好は以下のように述べる。

”これまでの研究において、多様な視点から大企業と大学偏差値（学歴）に繋がりがあることが明らかにされてきた。つまり、大企業に内定可能かということは、どこの大学に入学したかといった大学入学時点で決まっていたということである。このことを、学生自身が認識していたため、大学在学中に学生は勉学に励もうとしなかったし、あるいは励んでも起死回生不可能だといった認識を少なからず持っていた。またそれゆえ、社会からは大学はレジャーランドであるとの見方もなされてきた。このように大企業に内定するために、大学は無用であるといった状況が支配的である中で、本研究で着目した学生の就職活動の開始時期と量や、内定獲得時期と量が重要であるといった大学環境の影響が明らかにされたことは、重要な意味を持つと言える。本研究においても、大企業に内定するためには、大学偏差値（学歴）の影響があることは確認されたが、それ以上に大学環境の影響が大きかったことを踏まえれば、学生の努力や大学側の取り組みによっても道は開けてくると言えるだろう。”[29]

また、谷田部は「日本企業における新卒採用基準の実態と問題点」[30]で現在も学校歴差別＝学歴フィルターの存在はあるとしている。谷田部の考えるこの問題の背景や理由を以下にまとめる。[31]

①異常な競争倍率の中で採用事務の効率化を図り、採用コストを下げるため…「効率性」
②優秀な人材は上位校に在籍する「確率」が高いので、将来の教育可能性と能力向上の可能性、業績貢献可能性を考え下位校は除外する…「確率」

谷田部はこの現状を「極めて理不尽」として批判しているが、本稿ではこの学歴フィルターが新卒就活市場において「良い」役割をもつのかどうかについてはこれ以上詳しく検討しない。

ただ、少なからず「学歴」という要素が何らかの形で就職活動に影響を及ぼしているということが三好と谷田部の論から読み取れる。

最後に本節のまとめとして寺崎の「ブラック企業の経済学」[32]について紹介する。

寺崎は第6節で、「学力水準の高い学生が就職する企業の離職率は低い」という関係をクロスセクション関数により導いている。また回帰方程式により「平均年収の低下につれて、在職従業員数に対する内定者数の比率が高くなっている」とも示している。[33]

ブラック企業が「離職率の高い企業」であるとは一概には言えないため、直接的にブラック企業と学歴の関係について証明することはできなかったが、「学力水準の低い学生は学歴フィルターにより企業選択の幅が狭まる可能性が高い」ということについてはさらに調べる必要がある。またブラック企業と離職率の関係に加え、ブラック企業と呼ばれるような企業が前述の「少数精鋭主義」からイメージされるように採用人数を減らしているのか、はたまた「労働力」に余裕を持たせるために常に大人数を募集しているのかなど「ブラック企業と採用」についても深く見ていく必要がある。

---

[20] 厚生労働省ホームページ、「「ブラック企業」ってどんな会社なの？｜Q&A｜確かめよう労働条件：労働条件に関する総合情報サイト」
https://www.check-roudou.mhlw.go.jp/qa/roudousya/zenpan/q4.html、2023年1月15日アクセス、参照。

[21]「「ブラック企業」問題とマネジメント」、津崎克彦、四天王寺大学紀要第63号89-104ページ、2017年3月、一部抜粋

[22]「政治の在り方に影響与えた　大佛次郎論壇賞を受賞して　「ブラック企業」今野晴貴」、朝日新聞朝刊

33 ページ文化 1 面、2013 年 12 月 24 日

[23]「ブラック企業問題と日本的雇用システム」、伊藤大一、立命館経済学、62 巻 5-6 号 500-518 ページ、2014 年 3 月

[24]同上、516 ページ

[25]同上、507 ページ

[26]『若者と労働：「入社」の仕組みから解きほぐす』濱口桂一郎、中公新書ラクレ、2013 年 8 月

[27]「大学生の大企業内定に関する実証的研究―学生の就職活動の影響に着目して―」、三好登、大学経営政策研究 3 号 99-115,ページ、2013 年

[28]同上、111 ページ

[29]同上、111 ページ

[30]「日本企業における新卒採用基準の実態と問題点」谷田部光一、政経研究 / 日本大学法学会 [編]、55 巻 3 号、 188-156 ページ、2019 年 2 月

[31]同上、53-54 ページ、一部抜粋

[32]「ブラック企業の経済学」、寺崎克志、目白大学総合科学研究 11 号 19-40 ページ、2015 年

[33]同上、28 ページ

第３章　体育会系部活動とブラック企業

これまで、主に「就職活動」を軸に表題の２つの関係を示そうと試みたが、なかなか直接的な研究を見つけられていない。本章では、２つに強い相関が見られるとまでは行かなくとも、今後さらに検討を進める上で手掛かりになるかもしれないというような事柄を紹介する。

第１節　長時間労働と日本人「らしさ」

小野は、「日本の労働時間はなぜ減らないのか？―長時間労働の社会学的考察」[34]で「長時間労働」について問題となる理由・原因・解決策の順に示している。

まず、長時間労働の何が問題であるか、についてだ。小野は問題点として、人的資本の無駄遣い・生活（余暇時間）との調和・ダイバーシティ（女性の社会進出・外国人労働者）の障壁・イノベーションの妨害（ゆとり不足）・健康への影響の５つを挙げている。

次に、長時間労働の原因について、インプット重視社会・人的資本よりシグナリング・集団意識と上下関係・内部労働市場・曖昧な職務内容・男女間性別分業の６点を挙げている。特に「インプット重視社会」と「集団意識と上下関係」についてはブラック企業だけでなく体育会系部活動とも関わりがあると感じ、仮説の検証の手掛かりになると考えたため以下、抜粋して引用する。

インプット重視社会

“今までは，成果を上げるためには労働時間を長くする，すなわちインプットを増やして対応してきた。しかし最近はこれ以上労働時間を長くできず，むしろ労働時間を減らす圧力が高まっている。（省略）言い換えれば仕事はインプット重視から，生産性を重視する社会へ移行すべきということになる。長時間労働は，インプット重視社会の象徴だと考えられる。まず，日本的雇用慣行の柱となる年功賃金制度は，勤続年数に応じて自動的に給料が上がっていく。結果や成果よりも，企業に対するコミットメント，忠誠心といったインプットが評価される仕組みだ。（省略）インプット重視の賃金制度が根付いているもう一つの理由は，（労働時間や勤続年数といった）インプットの方がアウトプットより観察しやすいか らだろう（省略）近年においては（特に大企業の間では）年功賃金制度から成果主義的賃金制度に移行している。過半数の企業が何らかの形で年功と成果主義のハイブリッド制度を導入しており，年功のみの賃金体系は少数派になりつつある。成果主義導入困難にする最大要因は，「評価基準の客観性と公平性が欠ける」という問題点である。成果主義の下では「頑張る」という曖昧なインプットではなく，定量化された客観的な指標で成果を示さなければいけない。成果主義導入が難航しているの も，このような指標や評価制度の確立が困難であるからだ。”[35]

集団意識と上下関係

“仕事が終わっても職場の雰囲気を気にしたり，上司が残っているから帰宅しない社員が

少なくないのは，集団意識が強く，上下関係が厳しい日本社会の弊害である。早く帰るのは皆に申し訳ないという考え方から発生する「付き合い残業」は日本特有な現象だろう。成果・生産性が適切に評価される労働市場では，残業や努力といったシグナルを発しても価値はない。このため，成果主義導入が先行している欧米の労働市場では，残業＝美徳の結びつきは弱く，むしろ仕事を早く切り上げて早い時間に帰宅するようなインセンティブが強く働く。”[36]

上記の２点では、「忠誠心」や「集団意識」、「上下関係」などの「体育会系」に見られる「気質」とも通じるような日本人「らしい」心情やシステムについて書かれている。「気を遣う」がゆえに思っていることを上司や周囲に言いづらいというのは問題である、と自身の体育会部活動の経験を通しても思う。さらに、多くの日本企業や体育会系部活動に見られる「トップダウン」と呼ばれる意思決定方式は、組織経営を考えるうえで適切な手法なのだろうか。

小野は、原因で挙げた項目に呼応する形で、長時間労働の得策を挙げている。詳細としては、生産性向上の優先と無駄の排除・成果主義の本格的導入稼働・仕事内容の明瞭化と分業体制の確立・組織のトップダウンアプローチ・仕事から距離を置くという逆説的発想の５項目だ。「集団意識」や「上下関係」に関する解決策は４つ目のトップダウンアプローチであると読み取れるので以下に引用する。

“第四に, 組織のトップダウンアプローチが必要だ。上司がいるから部下が帰れないのは, 上下関係が企業文化に組み込まれているからだ。この状況から抜け出すには，トップが自ら長時間労働是正に取り組み，働き方のモデルを部下に提示していくことが重要だ。トップが遅くまで会社に残っている組織は労働時間改革は期待できない。”[37]

小野は、トップダウン型の組織そのものへの批判していないが、やはり過度な「上下関係」などにより「言い出せない雰囲気」が蔓延ることについては懸念しているようだ。
「体育会系」気質を持ち合わせている企業がブラック企業と言えるのか、組織構造やマネジメントの観点からもう少々検討を進める。

第２節　組織マネジメント

津崎は「「ブラック企業」問題とマネジメント」[21]で、先行研究や実際のケースに見られたブラック企業の特徴を「統制・独裁型」マネジメントというモデルで表している。以下、その特徴についての説明を引用する。

“基本となるのは、仕事の管理の在り方である。仕事内容は単純化、マニュアル化され、定量的な指標や規則により従業員の評価が明確に可能なものになっている。上下関係にお

いては、意思決定は独裁的で上司が強い権限を有し、指示命令はトップダウンでなされる傾向がある。人的資源管理の特徴においては、採用、配置に対するこだわりが薄く、大量採用が行われ、個々人の知識や技能、性格等の適性等は採用や配置の際に重視されない。逆に、 重視されるのは、評価や処遇、賃金であり、競争的な評価や賃金管理、退職勧奨などの外発的なインセンティブ、サンクションによって仕事に対する効率をコントロールする傾向が強い。 職場の人間関係においては、敵対性が強く、孤立的、競争的な傾向があり、また、それに根差したマネジメントが行われる”[38]

ただ、津崎は「統制・独裁型」モデルは必ずしも日本に特殊なものではなく、国際的に普遍的なものではないかと考えており[39]、加えて“逆説的ではあるが、「ブラック企業論」をもって、日本のマネジメントを一元的なモデルで記述しようとする日本的経営論そのものを再考、再整理していく必要があろう。”[39]とまとめている。

しかし、なぜそのようなマネジメント形式が見られるのか、国際的に普遍だとすればそれはどうしてなのか、というような「統制・独裁型」モデルのメリットを感じられるような記述はなかった。さらに津崎自身も振り返っているように、国際比較等も必要である。

[34]「日本の労働時間はなぜ減らないのか？:長時間労働の社会学的考察」、小野浩、日本労働研究雑誌 677 巻 15-27 ページ、 2016 年 12 月

[35]同上、18-19 ページ

[36]同上、21 ページ

[37]同上、25 ページ

[38]注 21 と同じ、97 ページ

[39]注 21 と同じ、101 ページ

[40]注 21 と同じ、102 ページ

おわりに

体育会部活動とブラック企業について主に就職活動や組織形態等からそのつながりを解明しようと試みたが、直接的なつながりを示す研究データを見つけることができず上手くまとめられなかった。

ただ、今回の研究では「体育会部活動と就職活動」、「メンバーシップ型雇用と学歴」、「ブラック企業と日本型雇用」、「ブラック企業と「統制・独裁型」マネジメント」など、すべてが繋がるとは言いきれないが、今後に生かせそうなつながりを見つけることが出来た。

特に、就職活動における「学歴」と「体育会出身」との比較や、「日本型雇用」と海外の雇用形態との比較、組織マネジメントにおける「トップダウン」型と「ボトムアップ型」の比較等はさらに調べたいことの一部である。

また、津崎が「「ブラック企業論」をもって、日本のマネジメントを一元的なモデルで記述しようとする日本的経営論そのものを再考、再整理していく必要があろう。」と述べているが、だからといって未だに問題として残り続けている「ブラック企業」について取り上げないというわけにはいかないと思う。

私が今回の研究を始めたきっかけは、「体育会系部活動」の組織形態に疑問を抱いたことだ。今回の研究では体育会部活動のメリットもデメリットも上手くまとめることが出来なかったが、この疑問を忘れずに組織の在り方について考え続けるとともに、この疑問が解決できるようにさらに研究していきたい。

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習 2）

若者の就職問題を巡る
学校教育の役割とは何か
－キャリア教育の意義からの検討－

社会学部社会学科 3 年 M 組

佐藤　珠実

目次

はじめに

第 1 章　キャリア教育政策の概要
　第 1 節　キャリア教育とは何か
　第 2 節　キャリア教育はどう取り組まれるべきなのか

第 2 章　キャリア教育政策の背景にある社会問題
　第 1 節　キャリア教育が必要とされた背景
　第 2 節　若年雇用問題対策としてのキャリア教育

第 3 章　若者の就職意識の問題点とは
　第 1 節　「やりたいこと」という意識
　第 2 節　「安定志向」は過去のものなのか

第 4 章　若年雇用問題を巡る学校教育の役割とは
　第 1 節　若年雇用問題への教育からのアプローチの限界
　第 2 節　若者の職業選択において学校が持つ意義とは

おわりに

はじめに

本稿は、筆者の「学校から社会への移行がスムーズに行っていない気がする」という関心をもとに、「学校から社会への移行をスムーズにするために、学校教育では何が行われるべきなのか」という課題を設定し、その検討のためにまずは現在の学校教育の中で関連性があると思われる「キャリア教育」について分析をしてみよう、というところからスタートしている。

そもそも、筆者がなぜ「学校から社会への移行がスムーズに行っていない気がする」と思うのかについて振り返ってみたい。まず一つあるのは、本当にこれから社会人になるのだろうか、という実感がわかないことにある。すなわち、社会人生活の想像がつかないのである。そしてもう一つに、社会に出るにしてはあまりに自分は知識や経験が不足しているのでは、ということがある。そこでふと思ったことが、「こういうことを学校で教えてくれたら良かったのだけど」ということであった。学校での生活や学校で教わることが、社会に出ることとあまりつながっていないように感じる、というのもある。

そういった経緯で、これらのもやもやを解消する教育が考えられないものかと思ったわけだが、現在も「学校から社会への移行をスムーズにするために、学校教育では何が行われるべきなのか」という課題設定は変わらず、しかしそれをどういう視点から考える必要があるのか、というところはキャリア教育の分析を通じて少しずつヒントが得られてきているといえるだろう。本稿では、まずキャリア教育政策の検討からスタートし、その後キャリア教育を取り巻く実際の社会の状況も見ていきながら、その中での学校教育の役割としては何があるのか、というところも考えていきたい。

第1章　キャリア教育政策の概要

第1節　キャリア教育とは何か

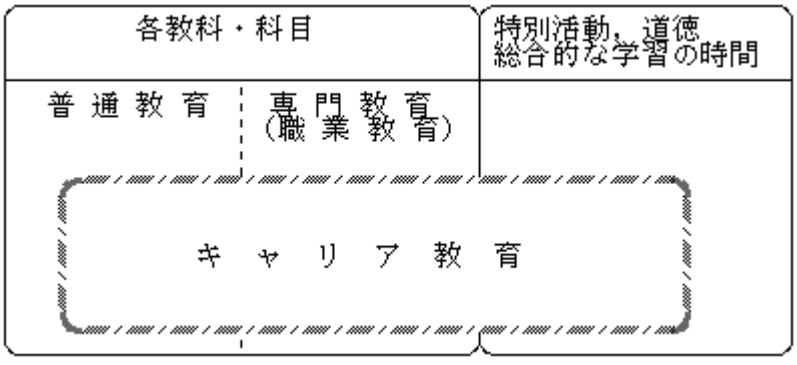
キャリア教育政策について検討する前に、まずは今一度キャリア教育の定義を確認したい。日本において初めて「キャリア教育」という文言が公的に登場した平成11年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」では、キャリア教育を「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」[1]だと定義した。その後、平成16年1月28日のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」では、「キャリア」を「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」[2]として捉えた上で、この「キャリア」概念に基づいてキャリア教育を「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」[3]であるとし、「端的には、『児童

生徒一人一人の勤労観，職業観を育てる教育』」[4]と定義した。

キャリア教育を定義するにあたっては、「キャリア」を明確に捉え、その「キャリア」を形成するための教育である、と考える観点が重要だといえる。下村は、「キャリア教育とは簡単にいってしまえば、生涯にわたる自分のキャリアを、自分で考えるようにするための教育」[5]であると説明しているが、この時「キャリア」という言葉の意味をどのような意味で使っているかがわからないと、キャリア教育が何を教育することなのかが不明瞭になってしまうとも述べている[6]。この「キャリア」概念については、歴史的に様々な研究があり深く検討することも可能であるが、本稿ではその検討は行わない。ここでは、「キャリア」を「生涯において個人が果たす一連の役割」[7]と捉え、先の協力者会議の「キャリア」の定義も踏まえて、これは職業に関することだけでなく、家族生活や社会的活動、趣味なども含んだ「人の生き方全体」を指すものだとする。そして、そうした生き方全体を設計するために必要な能力を育てることがキャリア教育の目的であると、いささか検討の足りない端的な解釈といえるかもしれないが、前述したキャリア教育の定義を踏まえてここではそう捉えておくこととする。

第2節　キャリア教育はどう取り組まれるべきなのか

前の章でキャリア教育の定義を確認したが、このようなキャリア教育は学校の中でどう取り組まれるべきとされているのだろうか。前掲の協力者会議答申においては、「キャリア発達には、児童生徒が行うすべての学習活動等が影響するため、キャリア教育は、学校のすべての教育活動を通して推進されなければならない」[8]と述べられている。キャリア教育は「子どもたちのキャリア発達を支援する観点に立って，各領域の関連する諸活動を体系化し計画的、組織的に実施すること」[9]が望ましいとされており、各教科等とキャリア教育の関係を大まかに以下の図で示している。



各教科等とキャリア教育[10]

また、報告書の中では学習指導要領に示されているねらい、内容、配慮事項のうち、キャリア教育に関わる主な事項が提示されている[11]。例えば中学校・高等学校では学校行事の「勤

労生産・奉仕的行事における職業や進路にかかわる啓発的な（職業観の形成や進路の選択決定に資する）体験やボランティア活動など」や、各教科の学習の「中学校・高等学校の保健体育科、国語科、外国語科、高等学校の公民科における学習」、その他として「集団生活への適応と選択教科（教科・科目）や進路の選択にかかるガイダンスの機能の充実」などがキャリア教育の関連事項として挙げられている[12]。こうしたものが、「キャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」の体系をなすものとしてあるとし、各学校がこの枠組みを十分活用し、「個々の教育活動が子どもたちのキャリア発達にどのような役割を果たすのかを明確にしながら、発達段階に応じた創意工夫ある教育活動を展開していくこと」[13]が求められていると説明されている。

ここまでの説明をまとめると、キャリア教育が目的とする「それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる」という活動は、学校教育の中で行われる各種取り組みの中で体系的に取り組まれるべきものとされている。それは、キャリア教育のために特別な取り組みを設けてそれをキャリア教育とする、というよりは、元々学習指導要領にある取り組みから特にキャリア教育に関連するとされる事項を通して、子どもたちにキャリア形成能力を身に付けさせる教育を行うことを目指しているといえる。

このようにキャリア教育の取り組まれ方を規定する時、キャリア教育の実践は「何を行うことによってどの力を身に付ける」というよりは「この力を身に付けるために何を行うのが効果的かを考える」という類のものだといえるだろう。というのも、例えば「キャリア教育の手引き」の中でキャリア教育の目標を達成するために身に付けるべき能力の例として参照している国立教育政策研究所生徒指導研究センターの「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」を見ても、能力についての記載はあってもそれをどういう取り組みによって身に付けることができるか、ということは書かれていない[14]。これは、前掲の協力者会議報告書でも「各学校においては、活動相互の関連性や系統性に留意するとともに、発達段階に応じた創意工夫ある教育活動の展開が必要である」[15]と述べられているところに見られるように、「各学校で」キャリア教育をどのように学校教育の中に体系的に取り入れていくかを考えろ、ということなのだろう。そこでの推奨事項として、インターンシップや体験学習を「キャリア教育の手引き」の中ではキャリア教育実践の例として挙げている、といえるだろう[16]。学校でのキャリア教育の実践については本稿では触れる余裕がなかったため検討していないが、検討する際はこのように実践のあり方はある程度学校側のやり方に委ねられている側面がある、というところを考慮する必要があるだろう。

第２章　キャリア教育政策の背景にある社会問題

第１節　キャリア教育が必要とされた背景

ここまでは主に政府が公的に発表したキャリア教育の定義や取り組みの方向性などを見

てきたが、これらについてもう少し別の視点から検討を加えたい。まず、キャリア教育が必要とされた背景にあった社会についてである。キャリア教育が提唱された背景として、文部科学省の「キャリア教育の手引き」の中では子どもたちが育つ社会環境の変化、産業・経済の構造的変化、雇用の多様化・流動化等によって子どもたちが将来を考えることが難しくなったことがあると説明されている[17]。これらについて、以下では詳しく見ていきたい。

ここからの議論を、単純化を覚悟で要約するならば、1990 年代を境に労働を取り巻く社会構造が一変し、それに伴って若者が学校から社会に出ていくプロセスも困難化した、というところであろう。1990 年代以前は、「新規学卒就職」という枠組みの中で、若者が学校から仕事へとスムーズに移行するいわゆる「日本的雇用慣行」が定着していたという[18]。児美川は、「端的に言えば、日本の子どもたち・若者は、在学中は全面的に親に依存する生活を送り、就職した後には、“企業丸抱え”のかたちで庇護されることで、職業訓練や失業補償などを必要としないほどに、『おとなへの移行』プロセスをスムーズに、かつ直線的に実現したということである」[19]と説明している。つまり、1990 年代以前は標準的には学校から仕事への安定したルートがあり、そこに参入さえできれば以降は安定的な社会生活が送れるという一つのモデルがあったということである。

しかし、1990 年代以降、この「新規学卒就職」の仕組みが急速に崩れ始め、若者がかつてのような安定的なかたちで「おとなになる」プロセスを歩むことができなくなったという[20]。それを引き起こしたものとして、日本経営者団体連盟が発表した報告書『新時代の日本的経営』にて提唱された「雇用の層別化」モデルが取り上げられる[21]。『新時代の日本的経営』では、バブル後の平成不況の中でこれまでの「日本的経営」の基軸を占めていた長期的な経営視点が大きく揺らぎ、企業成長が見込まれない中での人件費負担が課題となり、また労働力人口の減少や労働力供給源の多様化による労働力供給構造の変化などもあって、その人件費構造の合理化に対する典型的な提案として「雇用ポートフォリオ」があったという[22]。この報告書にて、従来の長期雇用型の正社員に加えて、短期型の雇用形態である非正規社員を活用していく方向を示し、変化の大きい先のみえにくい社会で経済活動を続けていくためには、雇用についても一定範囲の柔軟な部分が必要になるとして、それを織り込んだ雇用管理をしていこうという方向が提唱されたという[23]。これが企業に広く取り入れられ、非正規雇用が拡大し、逆に「新規学卒での採用の間口は大きく縮小し、不安定な『非正規雇用』での就業に参入せざるをえない若者たちが急増した」[24]という雇用の構造変化があった。

このように、社会的な景気悪化の中で企業が合理的な経営を確保するために採用した雇用形態が、結果的に若者の安定的な仕事への移行ルートを縮小させ、学校から仕事へ移行することの困難化につながったといえる。

第 2 節　若年雇用問題対策としてのキャリア教育

このような背景からその対策としてキャリア教育政策は進められてきたということだが、キャリア教育政策が急速に展開した理由について、以下では児美川の分析を見ていきたい。

まずは、「進路指導改革としてのキャリア教育」[25]という視点である。児美川は、日本におけるキャリア教育の登場を促した背景のひとつとして、「学校における進路指導の改革をめざす教育界の内側での動向」[26]もあるという。まだ新規学卒就職の枠組みが強かった時代は、「当時の社会通念としても“学校での成功が、職業世界での成功や処遇の優位につながる”という『物語』が、一定の事実の裏づけをもちながら、大衆的規模で信じられていたということもある」[27]というところに見られるように、良い学校に進学するための進路指導という側面が強かったといえる。しかし、前節で見たような社会環境の変化から、生徒たちに自らの生き方を考えさせ、主体的な進路選択の力量を獲得させていくことを目指すという進路指導の方向性が見られるようになり、ここに見られる進路指導改革が今日におけるキャリア教育政策の展開の“底流”となっていったと児美川は分析している[28]。

そしてもう一つは、「若年雇用対策としてのキャリア教育」[29]という視点である。児美川は、日本におけるキャリア教育の登場を促したもう一つの文脈は、「キャリア教育が、若年層の雇用問題の深刻化―高卒・大卒の就職難、若年者の失業率の上昇、離職の増加、フリーターやニートの急増といった問題だけではなく、若者の勤労意欲の『低下』や職業観・労働観の『未成熟』といった問題―への対策として求められたという点にあるのである」[30]と政府のキャリア教育政策の展開を分析している。「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」にて「キャリア教育」という文言が登場した後、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣の関係４閣僚による「若者自立・挑戦戦略会議」が「若者自立・挑戦プラン」を策定し、その重要な柱としてキャリア教育を位置づけた[31]。児美川は現在展開されつつあるキャリア教育の推進施策には、一つにキャリア教育が対処すべき事態や課題として、「フリーター・ニートの急増や『学卒無業者』の増加、若年層の離職率の高さ、あるいは若者の就業意欲の『低さ』や職業観の『未成熟』といった問題が意識されているということがある」[32]とし、もう一つに「現在のキャリア教育政策は、文部科学省の独自の施策ではなく、政府レベルでの『若者施策』、より端的には若年就労支援策の一環として展開されているということがある」[33]と述べている[34]。

児美川は、省庁横断的な若者政策である「若者自立・挑戦プラン」に基づいて行われるキャリア教育政策の展開を問題視している。というのも、「若者自立・挑戦プラン」が 1990 年代以降の若年層の雇用問題の深刻化の要因となってきた企業の採用行動や採用方針に対してはほとんど対策を取らず、「若者たちの意識や能力に“テコ入れ”を施し、緻密なジョブ・マッチングを行うことで、なんとか若年雇用問題に対処していこうとする」[35]のが基本的な構造となっていると指摘し、ここに問題点を見出しているのである[36]。つまり、キャリア教育政策の展開が「移行の困難化に見舞われる若者を救う」というよりは、「若年雇用問題を対処するために、まず若者側から意識改革をしていこう」という方向性で行われているのではないか、という考察であるといえる。

ここで生じる疑問は、若者がキャリア教育によって自身のキャリアを形成するための十分な能力を持ったとして、若者が就職において困難を抱える可能性は下がるのだろうか、と

いうことについてである。前節で見た通り、非正規雇用の拡大などは、社会環境の変化によって企業側に起こった構造変化であり、若者側の意識の問題ではない。また、仮に若者への“テコ入れ”が成功して皆が安定した職業生活を送れるだけの能力を持ったとしても、そもそも雇用をする側が、就職希望者全員が安定した正社員になれる枠を用意していないという問題が残っている。この時、若者にどれだけ意識があったとしても不安定な立場にならざるを得ない状況は十分あり得るということになる。また、不安定な非正規雇用やフリーター＝問題である、という意識は、果たして全員が持っている意識なのだろうか。若者の中には「やりたいことがあるならフリーターでも良い」などという前向きに不安定な立場を選んでいる者も一定数いる。本来ならここで若者の就職意識について調査し検討するべきなのだが、残念ながら今回はそこまで深く調査することができなかった。そのため、次の章では、キャリア教育の研究の視点から、若者の就職意識に対してどのような分析、または危惧がされているのかを見ていきたい。

第3章　若者の就職意識の問題点とは

第1節　「やりたいこと」という意識

ここからは、若者の就職に対する意識について、主に若者に見られる考え方を中心として、その問題点がどこにあると分析されているのかを見ていきたい。児美川は、若者の「やりたいこと」志向を取り上げて分析する。「夢を持ち、自分の『やりたいこと』を見つけて、それを仕事にしようといったメッセージは、社会全体に満ちあふれているし、学校における進路指導でも有力なロジックとなっている」[37]とし、「子どもたち・若者たちもまた、『やりたいこと』へのこだわりは強い」[38]と述べた。しかし、児美川は「子どもと若者にまっとうな意味での『将来（キャリア）設計能力』があり、したたかに自らの『主観的願望』と厳しい『客観的現実』との折りあいをつけていく力が育っているのではないならば、『やりたいこと』という論理は、容易に彼／彼女らが自ら主体的に、困難な現実に降りていくロジックを提供することになるという点に注意しなくてはならない」[39]と述べており、この状況が学校におけるキャリア教育への取り組みを必須の課題としている背景になるという[40]。

また、下村は「やりたいこと」志向を持つ若者の意識として「若者にとって、自分の将来を考える際、『やりたいこと』を考える以外に、どのように考えてよいのか分からないということがあると思う」[41]と述べている。大人であれば子どもや家族、人間関係などがあって自分の仕事をまったく自由に考えられるわけではないが、若者にはその制約がなく、逆にどのように考えてよいのか取っかかりがないために、「やりたいこと」くらいしか考えることがなく、そこに将来の自分の方向性を定めるにあたっての手がかりを得ようとする、と分析している[42]。しかし、「あまりに『やりたいこと』にこだわりすぎて、かえって身動きがとれなくなるような、苦しくなるような状況に陥ってしまう場合があるかもしれ」[43]ないとも述

べている。

以上を見ると、児美川と下村が述べた「やりたいこと」志向に対する危惧とは、「やりたいこと」に捉われて、自分から苦しい状況に飛び入ってしまうこと、そして、もしそこで自らその苦しい状況を打破するための力が備わっていなかった場合、若者はより不安定な道を走り続けることになってしまう、ということだろう。そのために、「やりたいこと」を追いかけるにしても、その過程でぶつかってくるだろう困難を自ら切り抜けられる力を身に付けることが必要であり、その力を身に付けるためにキャリア教育の必要性を説いている、といえる。

第2節　「安定志向」は過去のものなのか

この「やりたいこと」志向というものが、現代の若者が就職を考えるにあたってどのくらいの効力を持っているかは、改めて分析する必要はあるだろう。例えば、「就労等に関する若者の意識」という調査を見ると、「仕事選択に際して重要視する観点」という質問項目において、「自分のやりたいことができること」に対して「とても重要」または「まあ重要」と答えた割合は88.5%と多いが、同様に「安定していて長く続けられること」及び「収入が多いこと」に対しても 88.7%とかなり多くの回答が得られている[44]。これは、やりたいことを重視する人も多い一方で、安定的な仕事を求める人も同じくらい多いということである。確かに、筆者の周りの若者も、やりたいことを追いかける生き方にはほぼ全員が肯定的だが、自分がそうしたいかと言われたらまた別の話であり、自分は（もちろんやりたいことができる方が良いが、という意識はあるものとして）安定した収入が得られる仕事を選びたい、という人がかなり多い。つまり、彼らは「やりたいこと」に対する意識は持ちつつも、現実的な目線を持って「安定的な仕事の方が良い」という意識の方が強く持っている、ということである。となると、彼らは自ら不安定な道には飛び込まないという点で「しっかりした将来設計能力がある」若者ということになるのだろうか。

しかし、彼らの中には「安定しているらしいから大丈夫」という安易な理由で業界や会社を選び、そこに参入したことで安心しきってあまり将来のことを考えているとはいえない人もいる。そういった人は、キャリア教育の成果としては前の章で述べた政府の若年雇用問題対策という観点からしたら（安定した職種に参入しているという点で）成功例なのかもしれないが、「キャリア形成の力が身に付いているか」という観点から見れば、もし自分が安定していると思っていたその職場で突如失業することになった場合、それ以降どう動けば良いかわからなくなってしまうかもしれないという点で教育に失敗しているといえる。

筆者は、現代の若者の就職意識を分析するにあたっては、「不安定な道を選ぶ（選ばざるを得ない）若者」という視点も重要だと考えるが、同時に「不安定な社会の中で安定志向を持つ若者」という視点も必要であると考える。これは筆者自身が周りの若者を見ている中での主観でしかないが、むしろ不安定な道を選ぼうとしている人の方が自分の将来設計や不安定ながらに生きていく手段をちゃんと考えており、逆に安定的な道を選ぶ人は「とりあえ

ず安定な道」を選択して参入することで止まり、その先のことをあまり想像できていない、というパターンもあるのではないかと思われる（もちろん、全ての人がそうであるとはいえない、ということは注意しておきたいが）。俗に言う「受験がゴール」「就職がゴール」という類の現象である。こういった特徴を持つ安定思考の人たちこそ、自分が「安定」を失った時のことを想像し、そうした状況をどう乗り越えるのかを考える必要があるのではないだろうか。そして、その力を身に付けるために、就職前の段階、つまり学校教育で厳しい社会の現状やもし自分が困難な状況に陥った時の対処法を教える必要があると筆者は考える。

第 4 章　若年雇用問題を巡る学校教育の役割とは

第 1 節　若年雇用問題への教育からのアプローチの限界

第 2 章第 1 節で触れた通り、キャリア教育が必要とされた背景には、社会環境の変化に起因した企業経営のあり方の変化が主として挙げられる。これらの問題は、社会構造の問題であり、若者自身に問題があるわけではない。もし、本当に若者の雇用問題を解決しようとするならば、不安定な雇用を生み出す社会の構造を変えなければならないだろう。教育によって若者を不安定な社会でも生きていける主体にすることは、解決策というより対応策でしかないと考える。

では、学校教育がこうした若者の就職に関する問題に対してできることは何があるのだろうか。まず、雇用の不安定化は社会が対処すべき問題であり、教育によってどうにかできる問題ではないだろう。仮に教育の中で「フリーターや非正規雇用は不安定になるので避けて、正社員を目指しましょう」と生徒に教えたとしても、そう教わった全員が正社員になれるわけではない。また、学歴によって社会に出た後に就ける職業や収入に差がある、という現実を突きつけて「良い職に就くためには学歴が大事なので進学しましょう」と教えるのも違うだろう。それは社会の根本的な雇用の構造の問題を避けようとするだけである。キャリア教育は、「若者自立・挑戦プラン」の一環として適切に役割を果たし、若者の雇用問題の解決につなげられるのだろうか。それとも、現在の社会の厳しさをどうにか生き抜くための力を身に付けさせる対応策として役目を発揮するのだろうか。キャリア教育によって、あるいは学校教育において生徒に社会で生きていくことを教えることは何を意味するのか、というところは、キャリア教育、ひいては学校教育の役割を考える上で重要なことだといえるだろう。

第 2 節　若者の職業選択において学校が持つ意義とは

では、現時点で考えられる学校が若者の職業選択において果たしている役割とは何があるだろうか。まず思い当たるのは、特に高校以上の学校においては、学歴を得ることが一つあるだろう。本稿では検討していないが、若者の雇用問題には学歴などといった社会の階層

的な問題に起因するものもある。その意味では、学歴を得ることで少しでも就職に有利になる、というのも、職業選択において学校が持つ意義として含まれるであろう。

それ以外に、若者が自身の将来を考える機会、という点での意義を検討したい。それで挙げられるのは、「まだ就きたい職業がないからとりあえず進学」という、いわゆる「モラトリアム」を得るための場所としての機能が挙げられるだろう。学生たちは、「『世の中よくわからない。仕事の世界もほとんど知らない』から大学にやって来た」[45]とし、「逆にいえば、これらのことが 18 歳になるまでに十分にわかっていれば、若者たちはこれほどの高率で大学・短期大学にやって来ないかもしれない」[46]という指摘がある。かく言う筆者自身も、「大学にいるうちに将来やりたいことを見つけたい」という理由で大学に進学している。このように、ゆっくり将来について考える機会という点で、学校という場所は意義があるといえるのではないだろうか。そして、その考える機会の中で、学生が考えるための材料を与えるのは学校の役割の一つであると考える。そこでどのような情報を与えることが必要か、というのはまた検討が必要なことであるが、将来について見通すことが難しくなった社会において若者にそこで生き抜くためのキャリア形成の能力を身に付けさせることがキャリア教育の目的としてあるのならば、「何をしたら良いかわからない」学生を導くのもキャリア教育の目的としてあるといえるのではないだろうか。

おわりに

筆者の興味は元々「学校から社会への移行をスムーズにするために、学校教育では何が行われるべきなのか」というところにあるが、学校から社会への移行問題、というのは思った以上に多岐にわたる論点があり、そこを調査して理解するのにかなり時間を要してしまっている。そのせいか、キャリア教育の意義や目的として何が設定されているかは詳細に確認しているのに、肝心のキャリア教育の実践の検討にまだ手が付けられていないというところが最大の反省点であるといえる。

今回の論考をまとめるにあたって、二点ほど悩ましい論点があった。一つは、現代の若者の就職意識の実態を分析することである。若者の就職意識やフリーター意識に関する本を手に取ってみたは良いが、問題はどちらも文献が少し古かったことと、自分の周りの若者と比べた時に「本当にそうなのか？」と思ってしまう部分が多かったことが挙げられる。筆者はそれほど人との関わりが多い方とはいえないが、ある程度同年代の実感として、現代の若者の就職に対する意識の認識を持っている。それを述べたのが第 3 章第 2 節であった。しかし、これはあくまで筆者の主観から見た若者の状況であり、それを示すデータが今のところ見当たらない。この「感覚として若者の意識はわかっているが、それを示す根拠が定かではない」というのを、分析にあたってどう落とし込むかは悩ましいところである。

そして二つ目は、キャリア教育を考えるにあたって、社会の根本にある若者の就職に関する問題をどこまで取り扱うか、というところにある。筆者としては、それこそ最初の方の関

心では「キャリア教育によってどういった力を身に付けるか」程度のものであったが、調べていくうちに、そもそも就職に関してどういった能力が必要なのかは一元化していえるものではない、と考えるようになった。例えば、第3章第2節では若者はむしろ安定思考であるのでは、という論を展開したが、それはそう考えられる余裕のある大学生が周りに多いからそう感じるだけであり、場所が違えば積極的に自ら不安定な場所へ飛び込んでいく若者や、様々な事情で選べる職種が限られてしまう人がたくさんいる、という可能性もある。そうした時、どういったキャリア教育が必要になるかは、学生が持つ背景や学校の環境によっても変わってくるかもしれない。その意味では、第1章第2節でも見てきたように、キャリア教育の実践は学校によって異なる個別的なものとして見ていくことが必要になるだろう。

以上のように、「学校から社会への移行をスムーズにするためのキャリア教育」を考えようとした時、その背景にある問題は相当複雑にあるということが本稿をまとめる中で見えてきたものである。その理解を持った上で、次の論考に向けてはいよいよキャリア教育の実践例に目を向けたいと思う。

---

[1] 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申） 第6章 学校教育と職業生活との接続」、2023年1月17日閲覧、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201g.htm

[2] キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議「報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～ 第2章 キャリア教育の意義と内容」、2023年1月17日閲覧、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/003.htm

[3] 同上HP。

[4] 同上HP。

[5] 下村英雄『キャリア教育の心理学―大人は、子どもと若者に何を伝えたいのか』東海大学出版会、2009年6月17日、p.17。

[6] 同上書、p.17。

[7] 同上書、p.21。

[8] 注2に同じ。

[9] 注2に同じ。

[10] 注2に同じ。

[11] 注2に同じ。

[12] 注2に同じ。

[13] 注2に同じ。

[14] 文部科学省「高等学校キャリア教育の手引き 第1章キャリア教育とは何か 第1節キャリア教育の必要性と意義（その2）」2023年1月17日閲覧、
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/11/04/1312817_03.pdf

[15] 注2に同じ。

[16] 文部科学省「高等学校キャリア教育の手引き 第3章高等学校におけるキャリア教育の実践 第3節入学から卒業までを見通した系統的なキャリア教育の取組（その1)」2023年1月17日閲覧、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/11/04/1312820_02.pdf

[17] 文部科学省「高等学校キャリア教育の手引き 第1章キャリア教育とは何か 第1節キャリア教育の必要性と意義（その1)」2023年1月17日閲覧、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/11/04/1312817_02.pdf

[18] 児美川孝一郎『若者の希望と社会2 権利としてのキャリア教育』明石書店、2007年5月1日、p.31。

[19] 同上書、p.31。

[20] 同上書、pp.33-34。

[21] 同上書、p.34。

[22] 北浦正行「新時代の『日本的経営』をめぐって」、連合総研「月刊DIO No.295『新時代の「日本的経営」』から20年」2014年7月29日、2023年1月17日閲覧、pp.13-14、https://www.rengo-soken.or.jp/dio/dio295-3.pdf

[23] 矢島正見・耳塚寛明編著『シリーズ　職業とライフスタイル6　第二版変わる若者と職業世界―トランジッションの社会学』学文社、2001年4月20日、p.28。

[24] 注14に同じ、p.36。

[25] 注14に同じ、p.84。

[26] 注14に同じ、p.89。

[27] 注14に同じ、p.88。

[28] 注14に同じ、pp.89-93。

[29] 注14に同じ、p.94。

[30] 注14に同じ、pp.100-101。

[31] 注17に同じ。

[32] 注14に同じ、p.103。

[33] 注14に同じ、p.104。

[34] 注14に同じ、pp.103-104。

[35] 注14に同じ、p.128。

[36] 注14に同じ、pp.125-128。

[37] 注14に同じ、p.80。

[38] 注14に同じ、p.80。

[39] 注14に同じ、p.80。

[40] 注14に同じ、p.81。

[41] 注5に同じ、p.146。

[42] 注5に同じ、p.147。

[43] 注5に同じ、p.147。

[44] 内閣府「特集　就労等に関する若者の意識｜平成30年版　子供・若者白書（概要版)」2023年1月17日閲覧、https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h30gaiyou/s0.html

[45] 注23に同じ、p.57。

[46] 注23に同じ、p.57。

2022 年度卒業論文

荒井ゼミナール（演習 3）

ジャン=ジャック・ルソーの教育思想を現代社会にどう生かすか

―ジャン・ピアジェの発達心理学から見る消極教育の意義と日本の教育政策―

社会学部社会政策科学科　4 年 A 組

菅原　唯

目次

はじめに
序章
　『エミール』におけるルソーの思想をどう捉えるか
第１章
　第１節　『エミール』について
　第２節　ルソーの教育思想
第２章
　第１節　子どもの他者認識
　第２節　ピアジェの発達心理学
第３章
　第１節　子どもと「人間性」
　第２節　核家族化
　第３節　消極教育とゆとり教育
第４章
　消極教育の意義
第５章
　ルソーの思想を現代社会の教育に生かすために
終わりに

はじめに

昨年度に続き、ジャン＝ジャック・ルソーのエミールにおける思想と現代社会の教育について関心を持ち、研究を進めた。ルソーは、「教える、教育する、指示する」といった意味を持つ、積極的な「人間の教育」を批判した思想家である。[1]

演習 2 ではルソーの『エミール』を読み、(上) の幼少期の段階でのルソーの思想である、「人間性というものがかれにとってほとんど縁のないものであるあいだは、かれを人間の状態に高めることはできないのだから、人間を子どもの状態にひきさげるがいい。」[2]という部分に問題意識を持った。

昨年度は現代社会の子どもの生活とともに『エミール』におけるルソーの思想について研究し、ルソーの言う「人間性」が育まれる背景について明らかにした。現代の親は子どもと関わる時間が少ないため、子どもを満足させたいという想いが故に、何をしてあげればよいかと考え、子どもに対しての教育や指示をしすぎる傾向がある。子どもは家庭に満足する場合が多いが、そのことで競争心や嫉妬心、ルソーの言う人間性がより早いうちから育まれる。昨年度から、ルソーのいう積極的な「人間の教育」が日本における「現代社会の教育」であると考えていたが、その正否を明らかにすることはできなかった。また「ルソーの思想が現代の子どもに適したものなのか、その思想を適応することでどのような効果があるのかは明確にできていない。」という課題を残した。

坂倉(1996)は「競争心、嫉妬心、羨望、虚栄心、貪欲、卑屈な恐怖心といった『危険な情念』によって子供を導こうとする、世間で行われている教育こそが、人間本性に帰されている悪徳や有害な情念を生徒の心に持ち込んでいるのだ、とルソーはいう。」[3]と先行研究で論じている。

今年度はその正否を明らかにすることに加え、ジャン・ピアジェの発達心理学をもとに、ルソーの「消極教育」の思想の意義を明らかにし、現代社会への適性ついて論じていきたい。

ルソーの教育思想を現代社会に生かしたいという想いを持っているが、その考え方を現代日本社会に適応することによる問題として、先行研究では以下の点が示唆されている。

「現在の小学校教育の基本原理としての支援の教育は子どもの基本的素質や能力をそのまま伸長することを第一目的とし、子どものやる気を促進させることが小学校教育の主なる目的であるという考え方に基づいている。このような考え方は、ルソーの消極教育に由来するものである。ルソーの消極教育はフランス革命直前のアンシャン・レジームと呼ばれる社会に対する批判から生じた考え方と言うことができる。人間の社会化は教育の重要な一側面であるが、社会そのもののもつ悪から子どもを保護する必要性からルソーは消極教育を主張する『エミール』を著したのである。その考え方をそのまま現代日本社会に適応することには大きな疑問が残る。たとえば、いじめによる自殺事件が問題にされ、子どものもつ本質的残虐性が認められていながら、現代日本の大部分の小学校教育においては子どもの性善説に基づく『支援の教育』が中心であり、競争させない教育、ゆとりの教育の正当性が主張されてきた。その結果、高度経済成長期において求められた『ガムシャラに頑張ること』の重要性が認められなくなり、バブル期にはフリーターが多数現れるようになった。労働省(当時) の統計によれば、フリーターという存在が社会問題として認識され始めた 1982 年、その人数は およそ 50 万人だった。それが 1987 年には 79 万人、1992 年には 101 万人、1997 年には 150 万人と増加の一途をたどり、2003 年には 417 万人を突破したとの調査結果も出ている。…現在では、全労働者に占める非正規職員・従業員は 30 パーセントを占めている。さらに、ニートと呼ばれる労働意欲をもたない若者 2004 年には 64 万人 に上っていると言われている。これも『支援の教育"競争させない教育"ゆとりの教育』の成果であるという見解もある。」[4]

この先行研究では「消極教育」＝「ゆとり教育」であり、フリーターが多数現れたという結果に終わったと論じられており、高度経済成長期の教育についてその重要性を主張するとともに、「消極教育」「ゆとり教育」の意義については否定されている。

このような見解に対し、ピアジェの発達心理学を根拠として用い、ルソーの「消極教育」の思想の意義を明らかにしたいと考えている。

第 1 章
第 1 節　『エミール』について

ルソーは教育の目的は幸福の実現にあると言っており、「エミール」は「幸福の教育論」[5]である。『エミール』について室（1978）は次のように論じている。「ルソーは多方面に大部の著作を書き遺した。そして、それらのほとんどは、いわゆる学者の世界において、あるいは『教養人』の間において、長らく読み継がれてきた、いわゆる教育論の書である『エミール』に ついても、そのことは例外ではない。だとすれば、ルソーが『エミール』の著述に込めた願いは、200 年もの年月（日本では一般に入手できる完訳の翻訳書が刊行されてから半世紀）をかけて実現しなかったことになる。この点で、『エミール』の『序』は、人口に膾炙されている『第一編』の『万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間 の手にうつるとすべてが悪くなる』という冒頭の言葉よりも、もっと注目されてよいのであり、その意味するところが十分に理解されてしかるべきであろう。もちろん、『エミール』はたんに教育論の書ではない。いうまでもなく、『エミール』においては、政治、経済から学問、芸術、宗教までの諸問題について、ルソーの思想が縦横に展開されているのであるか ら、それらの問題にたいする関心から大いに注日され、研究され、読まれても、よいわけである。しかし、『エミール』の内容がそれだけゆたかであるということは、教育論として結晶しているからこそ意味がある、といえるのではないだろうか。というのは、ルソーにおいては、学問、芸術、宗教はもとより、政治、経済の問題も、ひとりびとりの人間が各々の一圏の生を生きるという究極の問題とのかかわりで意味を持つわけである。したがって、ひとりびとりの人間がどういう人間になっていくかという観点において、すべての問題が展望され、集約されなければならないわけである。すなわち、教育論こそすべての間題を最終的に意味づけるものと考えたのだ。といえるのである。」[6]

ルソーが教育を「幸福」とのかかわりで論じるのは、その前提に人間の「弱さ」や「惨めさ」の認識があるからである。「ルソーは幸福とは何かを探し求めるのではなく、幸福であることを妨げているもの、人間を不幸で惨めにしているものが何かを明らかにし、これを避けるように努めているためだ。[7]また、それは 12 歳までの間に育まれ、その期間の教育が重要だといえる。そのことは『エミール』では次のように書かれている。

「人生のもっとも危険な期間は生まれたときから 12 歳までの時期だ。それは誤謬と不徳が芽生える時期で、しかもそれを絶滅させる手段をもたない時期だ。そして、その手段が手に入ったときには、悪はすでに深い根を張って、もはやそれを抜きさることができない。子どもが乳飲み子からいっぺんに理性の時期に到達するものなら、人々があたえている教育もかれらにふさわしいものとなるかもしれない。しかし、自然の歩みによって、かれらには全く逆の教育が必要なのだ。魂がその全能力を獲得するにいたるまでは、子どもはその魂によってなにかしないようにすることが必要なのだろう。…初期の教育はだから純粋に消極的でなければならない。それは美徳や心理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤

謬からまもってやることにある。」[8]

第２節　ルソーの教育思想

次に、この時期の教育の在り方については以下ように書かれている。

「一般に行なわれていることのまさに反対のことをするがいい。たいていのばあいよいことをすることになるだろう。人は子どもを子どもにしようとはせず、博士にしようとしているので、父親や先生は、しかったり、矯正したり、文句を言ったり、きげんをとったり、おどかしたり、約束したり、教えたり、道理を説いて聞かせたりすることを、どんなにはやくはじめてもはやすぎないと考えている。…子どものうちに子どもの時期を成熟させるがいい。それにまた、子どもになにか教訓が必要になったとしても、あしたまで延ばしても危険がないならきょう教訓をあたえるようなことはさしひかえるがいい。」[9]

この時期の教育について、北村(1992)によると、「自然の歩みにしたがう教育」すなわち「自然の教育」に忠実な教育を行うとすれば、「人々があたえる教育」すなわち「人間の教育」は、大人の理性の時期に達する前の段階（＝子どもの理性の段階）理想的な教育にふさわしいものではない、ということが明らかである。むしろ、「人々があたえる教育」＝「一般に行われていること」とは正反対の教育こそが、「すばらしい」理想的な教育といえる。さらに、ルソーの述べる「消極教育」は３つの主張を含んでいる。１つ目は消極的な教育という意味であり、「消極教育」論は、先走った「徳目や知識の教え込み」による「人間の教育」に対して消極的であれ、というもの。２つ目は否定的な教育という意味であり、「消極教育」論は現実に行われている、子どもの発達段階を無視した教育を否定する。12 歳までの子どもにとっては、肉体や感覚を訓練することによって「健康で頑丈な体」をつくることが最も重要であるということ。３つ目は減速的な教育という意味であり、「消極教育」論は、「先を急ぐ」世間の教育に対して、先を急がずに子どもの成長を見守ることを主張しているということだ。[10]

また北村によると、ここではルソーの２つの重要な主張が表記されているという。一点目は、「人間の教育」に対して消極的であれということ。「消極的であるべき」は、教育全体ではなく「人間の教育」という部分に関しての主張である。二点目は、「世間一般的に行われている教育」に対しては否定的であれということである。子どもの理性の段階においては、人間は「なにもしないことによって、すばらしい教育をほどこしたことになる」といえる。

「初期の教育はだから純粋に消極的でなければならない。それは美徳や心理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬からまもってやることにある。」[11]という文章では積極的な「人間の教育」と消極的な「人間の教育」が対比されている。

まず「美徳や心理を教えること」が積極的な「人間の教育」として書かれており、これは後の文章「道理を説いて聞かせたりすること」を意味していると考えられる。次に消極的な「人間の教育」とは、「心を不徳から、精神を誤謬からまもってやること」であり、「子どものうちに子どもの時期を成熟させる」ことであると考えられる。

また子どもの理性の段階においては、人間は「なにもしないことによって、すばらしい教育をほどこしたことになる」[12]といえるのだが、子どもに対して大人が文字通り全く何もしないべきだと述べられているわけではない。「なにもしない」というのは、「美徳や心理を教えること」をしない。言い換えれば「徳目や知識の教え込み」(“美徳や心理を教える”を意味する enseigner＝教える、教育する、指示する）[13]をしないことである。

「消極教育」の考え方において「徳目や知識の教え込み」が排除される理由としては、次の文章に示されている。

「子どもには見ることができないものをけっして示していけない。人間性というものがかれにとってほとんど縁のないものであるあいだは、かれを人間の状態に高めることはできないのだから、人間を子どもの状態にひきさげるがいい。別の時期にかれの役にたちうることを考えながらも、役にたつことがいまでもかれにわかることだけを語るようにするがいい。さらに、けっしてほかの子どもとくらべないこと、すこしでも理論的にものごとを考えるようになったら、かけくらべをするときでも、競争相手のことを考えさせないこと。嫉妬心や虚栄心によってしか学べないことは学ばない方がよっぽどましだと思う。わたしはただ、かれがなしとげた進歩を毎年注意してやることにしよう。それをつぎの年になしとげる進歩とくらべることにしよう。」[14]

「子どもを教育しようと考えて以来、人は子どもを導いていくために、競争心、嫉妬心、羨望の念、虚栄心、貪欲、卑屈な恐怖心、といったものばかり道具につかおうと考えてきたのだが、そういう情念はいずれもこのうえなく危険なもので、たちまちに醗酵し、体ができあがらないうちにもう心を腐敗させることになる。」[15]

「徳目や知識の教え込み」をすることによって、子どもは競争心、嫉妬心、羨望の念、虚栄心、貪欲、卑屈な恐怖心を身に着けてしまうことになり、ルソーはこれらこそが「人間を不幸で惨めにしているもの」であると主張している。

「子どものうちに子どもの時期を成熟させるがいい。それにまた、子どもになにか教訓が必要になったとしても、あしたまで延ばしても危険がないならきょう教訓をあたえるようなことはさしひかえるがいい。」[16]は「しかったり、矯正したり、文句を言ったり、きげんをとったり、おどかしたり、約束したり、教えたり、道理を説いて聞かせたりすること」の否定を意味している。ここでは早期教育をするべきではないと言っている。読み書きについても、「子どもに早くから読み書きを教えてはならないということは、子どもが早い時期から読み書きを覚えてはならないということではない、ということである。同様に、初期の教育において善悪や真偽について何も知ってはならないということではない。否定され、消極的であるべきは、子どもの発達段階を考慮に入れない、かつ子どもの経験によらない言葉だけの教え込みによる教授活動である。」[17]

ルソーによれば、教育の格率については、①自然本性が子どもに与えた力はすべて使わせること。②知性においても、力においても彼に欠けているものを補ってやること。③気まぐ

れや理由のない欲望は退け、必要な欲求だけを満たしてやること。④自然本性による欲求と臆見による欲求を見分けること。[18]が重要である。

子どもが最初のことばを語る前から幼少期にかけての時期の教育について、①、③においては次のように言っている。「精神にはそれぞれ固有の形式があって、それに応じて導かれる必要がある。そしてあたえられる教育の成功には、ほかの形式ではなく、その固有の形式によって生徒が導かれることが大切だ。慎重な人は長い年月をかけて自然を洞察しなければならない。最初のことばを語る前に十分生徒の観察をしなければならない。まず、生徒の性格の芽生えを完全に自由に伸ばさせることだ。そのすべてをはっきりと見るために、どんなことでも強制してはいけない。この自由の時はかれにとってむだにすごされたものと考えられようか。まったく反対だ。それはもっともよくもちいられた時になるだろう。そうしてこそあなたがたはもっと貴重な時に一瞬間もむだにしないことを教えられるのだ。ところが、なにをすべきかを知るまえに、はじめから行動に移るとすれば、行きあたりばったりに行動することになる。どうしても思いちがいをすることになるので、あともどりしなければならなくなる。はやく目的に到達しようなどと考えなかったばあいよりずっと目的から遠ざかることになる。だから、なに一つ失うまいとしてたくさんのものを失うことになるけちんぼのようなことはしまい。最初の時期には時を犠牲にしてもっと進んだ時期になっていっそう多くの時をとりもどすがいい。」[19]と述べ、どんなことでも強制してはならず、なにをすべきか考えるまでもなくはじめから行動に移すことを最も良い教育といっている。また、エミールがことばを覚え、他者との関わりの中で成長する時期になると次のように言っている。④に関する教育の格率についてである。「子どもには見ることができないものをけっして示していけない。人間性というものがかれにとってほとんど縁のないものであるあいだは、かれを人間の状態に高めることはできないのだから、人間を子どもの状態にひきさげるがいい。別の時期にかれの役にたちうることを考えながらも、役にたつことがいまでもかれにわかることだけを語るようにするがいい。さらに、けっしてほかの子どもとくらべないこと、すこしでも理論的にものごとを考えるようになったら、かけくらべをするときでも、競争相手のことを考えさせないこと。嫉妬心や虚栄心によってしか学べないことは学ばない方がよっぽどましだと思う。わたしはただ、かれがなしとげた進歩を毎年注意してやることにしよう。それをつぎの年になしとげる進歩とくらべることにしよう。」[20]「子どもを教育しようと考えて以来、人は子どもを導いていくために、競争心、嫉妬心、羨望の念、虚栄心、貪欲、卑屈な恐怖心、といったものばかり道具につかおうと考えてきたのだが、そういう情念はいずれもこのうえなく危険なもので、たちまちに醗酵し、体ができあがらないうちにもう心を腐敗させることになる。」[21]

嫉妬心や虚栄心こそがエミールにおいて、ルソーの考える人間性であり、子どもには近づけてはいけないものだという。

「エミール（中)」では自尊心について次のように言っている。

「自尊心は有効なしかし危険な道具だ。それはしばしばそれをもちいるものの手を傷つけ、

悪いことをもたらさずによいことをすることはめったにない。エミールは人類のうちにある自分の地位を考え、恵まれた状態に置かれていることを知って、あなたがたの理性の仕事を自分の理性の名誉とし、幸福の結果を自分の功績の結果としたくなるだろう。かれはつぶやくだろう、わたしは賢くて、みんなはばかなんだ、と。かれは人々をあわれみながら軽蔑するだろう。自分祝福しながらいっそう高く評価するだろう。」[22]

競争心、嫉妬心を身につけ、その結果によって得られる幸福感は自尊心であり、悪である。

しかし現代では、ほとんど全ての子どもがこのような状態に陥っているのではないかと感じる。言い換えれば「人間を不幸で惨めにしているもの」が身近にある状態に陥っている。

第２章

第１節　子どもの他者認識

他者への理解、共感性が発達する時期について溝川・子安(2015)は次のように述べている。「1 歳前後の子どもは、他者の苦痛に出会ったとき、自分を慰めようとするものの，まだ自他の区別が難しく、自分の実際の苦痛と、他者への共感による苦痛とを区別せず、同じように反応しがちである。2 歳前後になると、自他の情動状態を区別し、苦痛を感じている他者に援助行動を示す。その際、泣いている友人のもとに自分の母親を連れて行くなど、他者ではなく自分自身が落ち着くような行動を見せることがある。幼児期に入り、視点取得の能力を獲得すると、自分の要求とは異なる他者の要求を理解できるようになる。それによって、より自己中心的でない方法での援助が見られるようになる。目の前にいる他者の苦痛に対する共感反応からはじまり、やがて目の前にいない他者や物語の登場人物に対しても共感的な感情を経験するようになる。児童期中期には、他者の人生の境遇に対しても共感反応を示すにいたる。向社会的行動については幼児期から児童期にかけてその頻度が増加することが示されており、児童期以降も青年期にかけてさらに増大するとの知見もある(Eisenberg & Fabes, 1998 ; Eisenberg & Miller, 1987)。共感性と向社会的行動の関連が示される一方で、特に青年期において共感性の欠如が他者への攻撃行動やいじめにつながる危険性も示唆され、その証拠が示されている(Gini et al., 2007;Lovett & Sheffield, 2007 ; Miller & Eisenberg, 1988)。」[23]

ピアジェによれば、認知発達過程を特徴づける最も一般的な表現は脱中心化である。「中心化（あるいは自己中心性）というのは、自分自身の行為と他者や物の活動との未分化、あるいは自己の視点と他者の視点との未分化から、主体が自分自身の行為や観点を（結果的に）絶対的なものであるかのように捉えることにある。しかし、このことは何も認知発達の出発点を自我の認識に置くとか、主体と客体、自己と他者との関係において主体（自己）をその中心に置くという意味ではなく、認識の出発点において幼児は、主体と客体、自己と他者の区別を知らないがゆえに結果的に主体（自己）を中心に置いているかのようなふるまいをするという意味である。たとえば、対面した相手の右手を指摘させるという課題において、一般に幼児は自分の右手と同じ側にある相手の手（左手）を指さす。これは自己中心的な判断ではあるが、自分の視点を相手の視点より優先させて判断したのではない。視点の違いによって見えが異なることを知っているにしても、左右概念が視点に依存していることを知らないため、（自分が唯一知っている）自分の身体上の左右の区別を他者にもあてはめた結果である。この意味で、左右概念に関して、幼児は自分の視点さえ知らないのである。大人の認識についていえば、ピアジェの自己中心性概念がもととわかりやすくなるかもしれない。中世の人々が恒星を天球面に張り付けられた鋲のように捉えていたことは、今日からみれば、自己中心的見方（人間中心的見方）の典型である。だが、その当時の人々の置かれている状況に身を置いてみるなら、上記のような宇宙観は自己中心的見方どころか最も自然

な見方であり、当時の人々の日常的な経験や観察からすればそれ以外に考えようのないほど客観的な見方とさえ思われたことであろう。ピアジェが子どもの思考を自己中心的とよぶのは、中世の人々の宇宙観に対して今日われわれが下す評価と同じである。」[24]
知能の発達に関しては、３つの時期に区分することができる。
１つ目は感覚運動的時期であり、生後１歳半頃まで続く。主体自身の身体に中心化している下位時期（生後 7~8 か月まで続く）と、それに続く実用的知能のシェムが客観化し、空間化する下位時期がある。２つ目は表象的知能の時期であり、この時期に具体的操作（具体物を対象としたクラス、関係、数）が獲得される。はじめに、言語や心像といった記号論的手段の形成と結びついた、１歳半-2 歳頃から始まる全操作的下位時期（この時期には、可逆性も保存もないが、方向づけられた関数や質的同一性がある。それに続いて、(7-8 歳頃に始まる）第 2 下位時期がある。この時期は、具体的操作のさまざまな群生体の形成と各種の保存の始まりによって特徴づけられる。3 つ目に命題操作あるいは形式的操作の時期がある。これは最後の時期であるが、この時期もまた組織化に要する下位時期（11-13 歳）と、それに続く下位時期に分類される。[25]

第２節　ピアジェの発達心理学

大澤(2008)は各年齢における認知発達について、ピアジェとヴィゴツキーの理論をもとに次のように論じている。
初めに 2-7 歳に当たる前操作期についてである。
「この段階においては、子どもは単純に世界に働きかけるだけではなく、自分の頭の中で様々な計画を立てられるようになる。けれども全ての心的操作を行うことができる訳ではなく、依然として論理的推論などの操作をすることができないため、視覚に頼る所が多い。この時期の発達段階を証明するものとしては、保存のタスクなどがある。例えば、同じ量の水を入れた２つのグラスを子どもの目の前に用意する。そして一つのグラスに入っている水を背の高い別のグラスに入れ替えた時、子どもは水の量はもはや同じではないと思ってしまう。つまりグラスの高さという視覚的な側面のみを捉えて判断してしまうのである。この段階における特徴は自己中心性と中心化に要約することができる。まず自己中心性とは世界を主観的な視点からしか見ることができないことを意味する。例えば、「見ている風景について自分の視点からではなく、別の場所にいる他人の視点から説明しなさい」と言われた際、子どもは説明をすることができないかもしれない。また子どもが今まで一度も会ったことの無い人に対して、自分の友だちの名前や行動について話すのも自己中心性の特徴である。子どもはたとえ相手が見知らぬ人であったとしても、自分の友だちのことについて知っていると思ってしまうのである。次に中心化とはある物体の幾つかの側面を同時に扱うことができないことである。例えば子どもの前に粘土で作った２つのボールを置き、１つをソーセージの形に変えた時、子どもはソーセージの方がボールよりも大きいと考える。なぜなら、こどもは物体の形という１つの側面にのみ焦点を当ててしまいがちだからである。こ

の段階において達成することができるのは、言語の構築である。最初は言語は自己中心的で非社会的なものであるが、徐々にコミュニケーションを目的とした社会的なものへと変化していく。言い換えればこの段階における言語は最初自己を中心に回転する主観的なものであると考えられるが、自己の発達に伴い、コミュニケーションという目的に沿った言語使用が出来るようになる。」

次に 7-11 歳に当たる具体的操作期についてである。

「この段階では、子どもの処理能力が更に発達していき、ピアジェのタスクを問題なく解決できるようになる。けれども「具体的」という言葉が示しているように、依然として抽象的な概念を操作することは難しい。例えば言語に関して言えば、目の前に「りんご」が存在していれば、それを理解した上で働きかけることができる。けれども「誠実さ」や「賢明」などのような抽象的な概念になると、より発達した子どもや大人の助けを借りるなどして働きかけない限り、言葉の表象を理解することができない。」[26]

ルソーは「子どものうちに子どもの時期を成熟させるがいい。それにまた、子どもになにか教訓が必要になったとしても、あしたまで延ばしても危険がないならきょう教訓をあたえるようなことはさしひかえるがいい。」[27]と表しているように、「美徳や心理を教えること」によって子どもを大人化させること（発達を速めること）対して否定している。

ピアジェも早期教育に対して批判した人物である。

「物の永続性の発達に関する第Ⅱ段階（隠されたものを探索するようになる時期）に達するのが、人間の乳児は 9 か月、子猫は 3 か月で、所要時間から言えば人間より子猫のほうが早く発達する。ところが、人間の乳児は 9 か月以降さらに発達して、物の永続性の発達に関する第Ⅳ段階（物の目に見えない移動を考慮して探すことができる段階）まで到達するのに対し、子猫は 3 か月以降、第Ⅱ段階を超えて発達することがないのである。」[28]

ピアジェの早期教育批判の思想は次の通りである。

「豊かな精神発達を遂げるためには、そこに至るまでに十分な準備と長期にわたる錬成が必要であり、精神発達の緩慢さは後の豊かな発達のための必要条件であって、必ずしも否定的に捉える必要はないとピアジェは指摘しているのである。いわば「大器晩成」という発想である。」[29]

また、倫理の学習と学習の倫理に関しては「楽天主義」の思想が書かれている。

「国際発生的認識論研究において、学習に関して以下の 2 つの問題が提起された。[30]

A：論理構造はどんな条件のもとで学習されうるのか、そしてその条件は経験的事象を学習する際の条件と同一であるのか、という問題

B：経験的事象（確率論的な、あるいは、ランダムな、シークエンス）の場合でさえも、それを学習するためには論理を必要とするのか、という問題

A の問題は論理の学習に関する問題であり、B の問題は学習の論理に関する問題である。問題 A に関して、もし論理構造がどのような条件のもとでも学習しえないものなら、論理の

発達は純粋な内生的自己展開として、心理学的には成熟説、認識論的には先験論を裏づけることになる。反対に、もし論理構造の学習が経験的事象の学習と同じような仕方で行なわれるのであれば、心理学的には学習説、認識論的には経験論を裏づけることになるであろう。それに対して、論理構造の学習を認めるにしても、学習されるべき論理構造と学習者がすでに獲得している論理構造との間に何らかのつながりが存在し、後者から前者への移行条件として操作的練習のような経験的要因の介在を必要とするならば、心理学的には相互作用説、認識論的には弁証法的構築説を裏づけることになるであろう。

問題 B に関して、経験的事象を学習する場合に学習者の側の論理を必要としないのであれば、発達における学習の主導的役割を認めることになるであろうし、その反対に経験的事象の学習でさえ学習者の側の論理を必要とするのであれば、学習における発達の主導的役割を認めることになるであろう。なお、本文にある「確率論的」というのは何か特別な事象をさしているのではなく、日常生活のほとんどの事象がそれに含まれる。経験的事象にはほとんど常に不確定な要因が入り込んでいるので、それを確率論的シークエンスと表現しているのである。」

子どもの自生的な発達においてピアジェは、学習実験による獲得と違いがあるということを主張している。「自生的発達においては重さの推移律と重さの保存とはおおよそ同時期に獲得されるので、両者の学習は同じ程度の困難を伴うと予想される。しかし、実験は、学習実験においては重さの保存は容易に学習されるのに、重さの推移律の学習は困難であった。ということは、学習実験において学習された重さの保存というものは経験の一般化による帰納的なものであり、自生的発達において獲得された重さの保存とはその論理的ステータスにおいて違っているのではないか、ということをピアジェはここで示唆したいのである。」[31]「A の問題については、論理構造を構築し、それを自分のものにすることを学習するためには、主体はもっと初歩的な別の論理構造から出発して、それを分化させたり補完したりしなければならない。言い換えれば、論理構造の学習というのは発達の一局面に他ならず、そこでは経験によって発達が促されたり、加速されたりすることなのである。それに対して外的強化による学習（たとえば、主体が本来自分でやるべきであった演繹の結果を観察させたり、回答の正誤を言葉で知らせること）は論理的思考に非常に貧しい結果しか引き起こさない。」[32]

ピアジェは早期教育について上記の主張に加え、「真の楽天主義というものは子どもの創造的能力を信ずることであろう。また、子どもが独力で発見できたはずのものを時期尚早に教えるたびに、子どもはそれを創造する機会を失い、それを完全に理解することを妨げていることも忘れてはならない。」[33]といっている。

　ピアジェは早期教育について否定的であり、その主張はルソーの教育思想と通じる部分があると考えられる。

ピアジェの「子どもはそれを創造する機会を失い、それを完全に理解することを妨げている」[34]という言葉はルソーの次の言葉と適応している。

「まず、生徒の性格の芽生えを完全に自由に伸ばさせることだ。そのすべてをはっきりと見るために、どんなことでも強制してはいけない。この自由の時はかれにとってむだにすごされたものと考えられようか。まったく反対だ。それはもっともよくもちいられた時になるだろう。そうしてこそあなたがたはもっと貴重な時に一瞬間もむだにしないことを教えられるのだ。ところが、なにをすべきかを知るまえに、はじめから行動に移るとすれば、行きあたりばったりに行動することになる。どうしても思いちがいをすることになるので、あともどりしなければならなくなる。はやく目的に到達しようなどと考えなかったばあいよりずっと目的から遠ざかることになる。だから、なに一つ失うまいとしてたくさんのものを失うことになるけちんぼのようなことはしまい。最初の時期には時を犠牲にしてもっと進んだ時期になっていっそう多くの時をとりもどすがいい。」[35]

ルソーの教育思想のうち、上記引用個所の思想は発達心理学の視点で捉えても、道理に合うという事がここで証明された。

「人生のもっとも危険な期間は生まれたときから 12 歳までの時期だ。それは誤謬と不徳が芽生える時期で、しかもそれを絶滅させる手段をもたない時期だ。そして、その手段が手に入ったときには、悪はすでに深い根を張って、もはやそれを抜きさることができない。子どもが乳飲み子からいっぺんに理性の時期に到達するものなら、人々があたえている教育もかれらにふさわしいものとなるかもしれない。しかし、自然の歩みによって、かれらには全く逆の教育が必要なのだ。魂がその全能力を獲得するにいたるまでは、子どもはその魂によってなにかしないようにすることが必要なのだろう。…初期の教育はだから純粋に消極的でなければならない。それは美徳や心理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬からまもってやることにある。」[36]とあるが、ここでルソーは「生まれたときから 12 歳までの時期」までを重視しているが、ピアジェの発達段階という科学的な側面からみてもその時期の子どもの教育の重要さは読み取ることができる。

第 3 章

第 1 節　子どもと「人間性」

次に、現代ではルソーのいう「人間を不幸で惨めにしているもの」が身近な状態にあるということを示すために、現代の子どもの意識や生活状況について論じていく。
次のデータは、子どもと競争心との関係についての先行研究によるものである。

他者との比較の行動について、「直接的な比較の発言」や「仲間の作業への注意」等の行動は小学 1 年生において最も見られるが、年齢が上がるにつれてこの行動が周りからどう見られるかを気にし始める。次第に、間接的に社会的比較行動を行うようになる。[37]

私たちは日ごろ、自己評価のために自分と類似した他者との意見や能力の比較を行っている。自尊感情と社会的比較の関連については、一般的に自尊感情が低い人ほど社会的比較行動に従事しやすいといわれている。自尊感情が低いというのは自己について不確かであることで、自分についての情報を多く得るために社会的比較行動を求める。[38]

小学生の社会的比較に関して、茨城県内の小学校 4 年生 113 名（男子 59 名、女子 54 名）小学 5 年生 130 名（男子 73 名、女子 57 名）の計 243 名（男子 132 名、女子 111 名）を対象とした調査では、日常生活において何らかの比較をしている児童は 39.0%であることが分かっている。同調査で対象を大学生にした場合、結果は 77.0%である。対象の半数以上が小学 6 年生の調査では 57.3%であった。比較の相手については「自分よりできる人」(44.0%)が最も多く、このデータから小学生は上方比較が相対的に行われやすいということが分かる。「友達」と比較すると回答した児童は 14%、「同級生」と回答した児童は 7.8%であり、生活の場面で他者との比較が行われていることも明らかである。「自分と似ている人」と回答したのは 8.6%だ。また、比較の対象については、「少し前の自分」が 54.4%、「自分よりもすぐれている人」が 52.1%、「自分と似ている人」が 33.6%、「自分とは似ていない人」が 25.9%、「自分よりもすぐれていない人」が 22.9%で、小学生において下方比較や非類似他者との比較は行われにくいということが分かる。次に比較の対象については 41.2%が「学業成績」と回答している。「運動能力」に関しては 24.7%、「外見」に関しては 10.7%であった。同調査で対象が大学生のものでは、「容姿・外見」が 23.0%、「能力」が 17.7%、「性格」が 16.0%である。小学生と大学生では比較の対象が異なっていた。比較の理由の項目では「理由なし」という回答が 16.1%で相対的に最も多く、大学生は「理由なし」という回答は 2.3%であるため小学生特有のものであるということがいえる。次に「競争意識」が 11.8%、「自己評価」が 7.8%、「自己向上」が 5.8%と続く。[39]

日常生活において何らかの比較をしている児童は 39.0%。その最も多い比較理由で「理由なし」という結果こそが、私が「人間を不幸で惨めにしているもの」が身近な状態にある＝「小学生が競争心にとらわれている」と考えたことの根拠である。

「人は子どもを子どもにしようとはせず、博士にしようとしているので、父親や先生は、し

かったり、矯正したり、文句を言ったり、きげんをとったり、おどかしたり、約束したり、教えたり、道理を説いて聞かせたりすることを、どんなにはやくはじめてもはやすぎないと考えている。…子どものうちに子どもの時期を成熟させるがいい。それにまた、子どもになにか教訓が必要になったとしても、あしたまで延ばしても危険がないならきょう教訓をあたえるようなことはさしひかえるがいい。」[40]とルソーは主張しているのに対し、日常生活において何らかの比較をしている児童の数が多いことが分かった。
その背景には、親の就業状況、また家族の形態が関連していると仮説を立てた。

第 2 節　核家族化
次のデータはその仮説の検証のためのものである。

平成 13 年度出生児と平成 22 年度出生児では、小学 1 年生から 3 年生までの期間、放課後に習い事をしている子どもの割合と、していない子ども割合との差はほとんどない。いずれも学年が上がるにつれて習い事をする子どもの割合は上昇する。小学 3 年生では平成 13 年出生児の 85.4%、平成 22 年度出生児の 87.7%が何かしら習い事をしている。平成 22 年度出生児では男女ともに水泳の習い事をしている子どもが多く、女子は音楽（ピアノなど）を習っている場合が多い。[41]平成 13 年度出生児と平成 22 年度出生児との間の放課後の過ごし方で最も違いがあったのは、学童保育、自宅、公園、友達の家で過ごす小学 1 年生から小学 3 年生の割合だ。平成 13 年度出生児のうち 14%が放課後に学童保育で過ごすが、平成 22 年度出生児では 26.3%が学童保育で過ごす。自宅については、平成 13 年度出生児のうち 83.2%、平成 22 年度出生児は 77.2%の割合だ。公園については、平成 13 年度出生児のうち 42.2%、平成 22 年度出生児は 34.6%の割合だ。子どもの友達の家については、平成 13 年度出生児のうち 50.6%、平成 22 年度出生児は 29.1%の割合だ。平成 13 年度出生児と平成 22 年度出生児との間で主な違いがあった放課後の過ごし方としては、学童保育で過ごす小学 1 年生から小学 3 年生の割合が 12.3 ポイント増加、自宅で過ごす小学 1 年生から小学 3 年生の割合が 6 ポイント減少、公園で過ごす小学 1 年生から小学 3 年生の割合が 7.6 ポイント減少、友達の家で過ごす小学 1 年生から小学 3 年生の割合が 21.5 ポイント減少という変化である。[42]

また、その親の労働については、労働者のうち、正社員・正職員の平均勤続年数は男女ともに伸びているが、女性の伸び率が男性に比べ大きいため、男女差は縮まりつつある。正社員・正職員以外についても男女ともに勤続年数は伸びているが男性の伸び率が女性に比べて大きいため、男女差は 10 年前と比較すると約 2 倍に開いている。[43]

次に、出産 1 年前の母親の就業状況別の働き方の変化についてである。出産 1 年前の就業状況が常勤（正社員・正職員）である母親が、子どもが小学 3 年生になったときにも同様に常勤で務めている割合は平成 13 年度出生児（平成 22 年に小学 3 年生）で 39.5%、平成 22 年出生児（令和元年に小学 3 年生）で 54%だ。また、出産 1 年前の就業状況がパート・アルバイトである母親が、子どもが小学 3 年生になったときにも同様にパート・アル

バイトで務めている割合は平成 13 年度出生児（平成 22 年に小学 3 年生）で 46.5%、平成 22 年出生児（令和元年に小学 3 年生）で 54.6%だ。出生 1 年前の就業状況が常勤であった場合に子どもが成長する過程で（小学 3 年生まで）パート・アルバイトとして働き始める母親の割合は平成 13 年度出生児の場合 27.8%、平成 22 年度出生児の場合 26.4%と、10 年間の変化はほとんど見られなかった。その反対に、出生 1 年前の就業状況がパート・アルバイトであった場合に子どもが成長する過程で（小学 3 年生まで）常勤として働き始める母親の割合は平成 13 年度出生児の場合 11.5%、平成 22 年度出生児の場合 15%と、こちらも 10 年間の変化はほとんど見られなかった。平成 13 年度出生児と平成 22 年度出生児の間には、母親と過ごす時間にも変化がみられる。学年が上がるにつれて母親と過ごす時間が徐々に減少していくことに対しての変わりはないが、小学 1〜3 年生で平日に母親と過ごす時間が 4 時間未満であるという場合がこの 10 年間で増加した。しかし、休日に母親と 10 時間以上一緒に過ごす場合も増加したことが明らかである。[44]

このことは、平日は子どもを学童保育に預け、母親は夜まで仕事をする。休日は一日中子どもと過ごすという層が増えたということである。平日に子どもと過ごす時間が減った分、休日は一日中子どもと過ごす母親が増えた様子から、小学生の子どもとの時間を大切にしたいと考える母親の意識は変化していないのではないかと考えた。母親の働き方、それによる平日、休日の時間の過ごし方が変化しただけのものだと考えられる。

しかし、少子化や地域の人とのつながりの減少、核家族化によって、地域の役割、子どもにとっての存在は変化しつつある。平日は子どもを学童保育に預け、母親は夜まで仕事をする。休日は一日中子どもと過ごすという生活は、子どもと親にとっては地域社会との関わりが減った要因と考えられる。そのことと同時に、家庭の社会的孤立を進めていると考えられる。日本がこのように変化した背景には、戦後の高度経済成長政策や新自由主義政策の結果が関係している。政府の規制を緩和・撤廃して民間の自由な活力に任せ成長を促そうとする新自由主義は、家庭に自由を与え、日本人はこの政策によって地域との関り以上に家庭個人の生き方を重視していく傾向にあった。

地域社会とのつながりの希薄化などによって家庭が社会的に孤立傾向にあると、家庭環境が子どもの成長や発達の要となり、そのことに対しプレッシャーを感じる親、また自分の家庭、子どもへの過度な執着により周りが見えなくなりさらに社会的な孤立が進むといえる。

自分の家庭や子どもへの過度な執着は周りが見えなくなることに繋がり、社会的な孤立が進むということが分かったが、一方でそのことはルソーの言う人間性の芽生えという面では、どのような影響を与えているのだろうか。

次のデータは、親子関係と家庭への満足度についての調査である。親の理解度と，親との会話の頻度や共同行動は子どもの家庭生活への満足度に影響を及ぼしているのであろうか、またそれは親子関係にかかわるいずれが最も子どもの満足度に影響を及ぼしているのだろうか。「父親との会話の頻度」「父親の理解度」「父親との共同行動の数」「母親との会

話の頻度」「母親の理解度」「母親との共同行動の数」について分析を行った。小学生男子の結果は、偏回帰係数の値は「父親との会話の頻度」が最も大きく「母親との会話の頻度」「母親との共同行動の数」「父親の理解度」と続いている。小学生女子では「母親との会話の頻度」が最も大きくそれに「母親の理解度」が続く。中学生男子では「母親の理解度」が最も大きく「父親との会話の頻度」「父親の理解度」と続く。また、中学生女子では「母親の理解度」が最も大きく、「母親との会話の頻度」「父親との共同行動の数」と続く。[45]

女子は同性の母親の理解度と会話といった「母親要因」が満足度と強く関係していることが明らかである。また父親とは共同行動の数が満足度に影響していると言える。一方男子に関しては、同性の父親との会話と理解度といった「父親要因」が影響を及ぼしているとみられる。母親との関係は，小学生と中学生とで異なり小学生の場合は「会話の頻度」が、中学生では「理解度」が影響している。いずれにせよ子どもの家庭生活への満足度に関しては同性の親の影響が強いということが言える。[46]

先ほど、平日は子どもを学童保育に預け、母親は夜まで仕事をする。休日は一日中子どもと過ごすという層が増えた。平日に子どもと過ごす時間が減った分、休日は一日中子どもと過ごす母親が増えた様子から、小学生の子どもとの時間を大切にしたいと考える母親の意識は変化していないのではないかと考えた。

次のデータは内閣府政策統括官（共生社会政策担当）による平成 20 年度少子化施策利用者意向調査の構築に向けた調査の調査結果[47]である。

「子育てが楽しい」と感じることが多いと思うか、それとも「辛い」と感じることが多いと思うかについて、子どもを持つ者を対象に質問している。その結果、「楽しいと感じることの方が多い」とする回答が 55.6%となっており、「楽しいと感じることと辛いと感じることが同じくらい」とする回答は 31.9%である。

どのような支援・対策があれば、「子育ての楽しさ」や「子育ての辛さの解消」につながると感じるかについて、子どもを持つ者を対象に質問している。その結果、「仕事と生活の両立の推進」が最も回答率が高く（36.0%）、子どもを持つ者にとっては、仕事と生活の両立の推進が、子育ての楽しさを促進し、辛さの解消につながるとする回答が相対的に多い（図 3-2）。「地域内での育児関係費用の補助サービス」も期待されている（33.6%）

3 割以上の親が「仕事と生活の両立の推進」を求めていることが分かる。同時に仕事をしている親、家庭と地域との希薄化を読み取ることができる。

親は仕事をしていると十分に子どもと関わる時間が取れず、子どもを満足させてあげたいという意識を持ち、必死で育児の時間を取ろうと努力する。しかし満足させたいという親の行動が、子どもへの過度な執着、社会的な孤立を含めて子どもに早いうちから人間性を身につけさせ、性格の芽生えを完全に自由に伸ばさせることを妨害し、子どもに強制させる機会を増やすことに繋がっているのではないか。このようにして競争心や人間性を身に着け、ルソーの思想から離れるような子どもへと成長していく。

第 3 節　消極教育とゆとり教育

序章で述べたように、次の文献では、ルソーのいう「消極教育」は「ゆとり教育」によって実現し、それは失敗に終わったと書かれている。「現在の小学校教育の基本原理としての支援の教育は子どもの基本的素質や能力をそのまま伸長することを第一目的とし、子どものやる気を促進させることが小学校教育の主なる目的であるという考え方に基づいている。このような考え方は、ルソーの消極教育に由来するものである。ルソーの消極教育はフランス革命直前のアンシャン・レジームと呼ばれる社会に対する批判から生じた考え方と言うことができる。人間の社会化は教育の重要な一側面であるが、社会そのもののもつ悪から子どもを保護する必要性からルソーは消極教育を主張する『エミール』を著したのである。その考え方をそのまま現代日本社会に適応することには大きな疑問が残る。たとえば、いじめによる自殺事件が問題にされ、子どものもつ本質的残虐性が認められていながら、現代日本の大部分の小学校教育においては子どもの性善説に基づく『支援の教育』が中心であり、競争させない教育、ゆとりの教育の正当性が主張されてきた。その結果、高度経済成長期において求められた『ガムシャラに頑張ること』の重要性が認められなくなり、バブル期にはフリーターが多数現れるようになった。労働省(当時) の統計によれば、フリーターという存在が社会問題として認識され始めた 1982 年、その人数は およそ 50 万人だった。それが 1987 年には 79 万人、1992 年には 101 万人、1997 年には 150 万人と増加の一途をたどり、2003 年には 417 万人を突破したとの調査結果も出ている…現在では、全労働者に占める非正規職員・従業員は 30 パーセントを占めている。さらに、ニートと呼ばれる労働意欲をもたない若者 2004 年には 64 万人 に上っていると言われている。これも『支援の教育"競争させない教育"ゆとりの教育』の成果であるという見解もある。」[48]

文部科学省によると、ゆとり教育とは平成 14 年から施行された教育であり、「完全学校週 5 日制の下で、各学校が『ゆとり』の中で『特色ある教育』を展開し、子どもたちに学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせることはもとより、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむ。」目的を持つ。次の 4 つの視点を持っている。

① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成。
② 多くの知識を教え込む教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力の育成。
③ ゆとりのある教育を展開し、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育の充実。
④ 学校が創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校づくり。

また、具体的な教育方法については、各学校段階で異なる。

幼稚園では

(1) 遊びを中心とした楽しい集団生活の中で、豊かな体験を得させるとともに、幼児期にふさわしい道徳性の指導を充実。
(2) 内容構成は、現行どおり「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の 5 領域で構成。
(3) 地域の幼児教育のセンターとしての役割と預かり保育の機能の充実。

小学校では
（1）読・書・算など日常生活に必要な基礎的・基本的内容を繰り返して学習させ習熟させる。
（2）内容構成は、現行の 9 教科、道徳、特別活動に「総合的な学習の時間」を加えて構成。

日本の戦後の教育政策の歴史に関して、桐田(2010)は次のように述べている。
「戦後の復興期の『おいつけ、おいこせ』の時代が 30 年余（これを本論では第一期という）、経済大国となり『ゆとり』と個性が強調された時代がその後の 30 年（第二期）、現在はグローバリゼーションの進行とともにその対応が喧しくいわれる時代（第三期）、と変化してきている。それぞれ 1945 年敗戦後の教育大改革から、1976 年の教育課程審議会答申、そして、2008 年の中央教育審議会答申が、時代を画する象徴的な意味を持っている、と私は考える。」[49]
ゆとり教育の誕生の背景として、第一期の教育政策の歴史について次のように論じている。
「人的能力開発政策（マン・パワー・ポリシー）は、国家の発展は物的資源の豊富さよりも、むしろ、人的資源に依存すると考え、国家の発展のためには、人的能力を最大限開発していくことが肝要であると考える。人的能力の開発に、一番深く関わる政策部門は教育である。教育によって経済発展に必要な人材を作り出すことができるはずだと考える。この人的能力開発政策は、将来を予測し、各産業分野を網羅して、それぞれの分野で何人、どの程度の能力をもった人材が必要であるかを算出し、それに応じた学校種・学部・学科・教育 課程を新たに創設し、初等・中等教育の教育内容もそれぞれに見合う高い能力を獲得できるように編成し直そうという政策である。当時、戦後飛躍的に進展した技術革新にともない、それに見合う膨大な各種・各能力を持つ技術者を必要としていた。とりわけ、『経済に関連する各方面で主導的な役割を果たし、経済発展をリードする人的能力』を必要とした。これを『ハイタレント・マンパワー』といったが、『技術革新時代において、自主技術を生み出す科学技術者、新技術をとり入れ新市場を開拓していくイノベーターとしての経営者、複雑化する労使関係を円滑に処理していくべき労使の指導者等』の『マンパワー』を必要とした。学校教育においては、その後、この人的能力開発政策にしたがって、人文・社会系大学・学部の拡大・定員増はきびしく制限され、理科系の大学・ 学部・学科がどんどん創設されることになる。高校 は工業高校が 1961・1962 年に多数創設されたし、学科が増設され、科目も細分化していった。また、高等専門学校が創設（1962 年度開校）され、戦後教育改革の柱であった『学校制度の単線化』にくさびを打ち込むものとなった。初等・中等教育の教育内容においては、児童・生徒の発達段階・能力水準よりも、経済発展に必要と見なされた教育内容が先行し、理数系教科の重視と内容の高度化が進められた。これは、『教育投資論』という言葉を定着させた。従来、教育は経済と直接関係のないものと考えられていたのだが、教育による人材の育成が経済発展に極めて有効であり、かつ不可欠であると認められるようになるのである。」[50]

第一期の教育政策からゆとり教育へと移行した理由については次のように述べている。
「戦後の経験主義教育から系統主義に変わり、1958 年、1968 年と、教育内容がどんどん多量化し、かつ、高度化してきて『七・五・三授業』とか『新幹線授業』と云われ、『落ちこぼし』『落ちこぼれ』を大量に生み出していた状況への対処でもあった。小学生に集合論を学ばせ、高校で進学率は 50%から 90%を超える状況（1976 年 92.6%）になるのに、順列組合せ・確率統計・微分積分等を履修させた。そこで軌道修正をしたのが、この『ゆとり』教育であった。当時日本は既に世界第二位の経済力をもっており、『おいつけ、おいこせ』の時代は終わっていた。日本という国が近代工業社会から情報化社会へ移行している最中で、教育をどうするか、考え直そうとした時代であった。」[51]
文部科学省は教育政策の変化を次のように表している。[52]

昭和 43～45 年改訂　教育内容の一層の向上（「教育内容の現代化」）
↓　（時代の進展に対応した教育内容の導入（算数における集合の導入等））

昭和 52～53 年改訂　ゆとりある充実した学校生活の実現＝学習負担の適性化
↓　（各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼる）

平成元年改訂　社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成
↓　（生活科の新設、道徳教育の充実）

平成 10 年改訂 自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成
（教育内容の厳選、総合的な学習の時間の新設）

ここで、ルソーの言う「消極教育」を振り返ると、第一章で示したように、「徳目や知識の教え込み」（“美徳や心理を教える”を意味する enseigner＝教える、教育する、指示する）[53]をしないことである。
これまでの論証から桐田の言う戦後の第一期の教育政策は、ルソーの言う「徳目や知識の教え込み」の教育であるといえるだろう。
それに対し「ゆとり教育」は「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむ。」目的を持ち、この目的自体は消極的にすべき点である「子どもの発達段階を考慮に入れない、かつ子どもの経験によらない言葉だけの教え込みによる教授活動」を避けたものだと考えられる。
しかし私が問題視しているのは、「ゆとり教育」の教育政策の内容自体ではなく、その在り方に対してである。
桐田は「ゆとり教育」の在り方について次のように主張している。
「『ゆとり』教育は、学校の授業時間を減少させ、子どもの生活に『ゆとり』をもたらすはずだった。しかし実際には、子どもの生活をサラリーマンの生活と同じ自由時間しかないも

のに変えてしまった。その大きな理由の一つは学習塾であった。中学生学習塾通塾率が1976 年の 38.0%から 1985 年には 44.5%、1993 年 59.5%と急速に高くなって行く。小学生も 12.0、16.5、23.6%と上昇する（文部省『学習塾等に関する実態調査』1994,7,29)。『ゆとり』教育が、学習塾を大量に生み出し、学校と学習塾のダブルスクールを当たり前のことにしてしまったのである。」[54]
小学生、中学生の学習塾通塾率の上昇は、子どもの生活に「ゆとり」をもたらした結果であると分かった。

次に、子どもの生活の「ゆとり」が学習塾通塾率の上昇に繋がった背景について分析し、論じていく。
戦後の教育政策から現代の教育政策への移行の期間、高度経済成長や働き方に関する政策によって女性の就業率も同様に上昇した。
労働力人口総数に占める女性割合の推移は令和元年に過去最高の数値である 44.4%となった。[55]この数値における女性の労働力人口は 3,058 万人で、前年に比べ 44 万人増加し、平成 24 年から 7 年連続の増加だ。10 年前の平成 21 年では労働力人口総数に占める女性割合が 41.8%であり、令和元年までの 10 年間で、すべての年代を総合し、女性割合は 2.6 ポイント上昇している。次に女性の年齢階級別労働力率については、日本の女性の労働人口を表す特徴的な M 字型曲線の変化を見る。M 字型の谷の部分である 35〜39 歳では平成 21 年に 65.5%、10 年後である令和元年においては 76.7%という変化だ。11.2 ポイントの上昇であり、同年数の労働力人口総数に占める女性割合の上昇率 2.6%と比較すると 35〜39 歳における上昇率の大きさ、女性の働き方の変化は明らかだ。[56]

一方、男性の労働力人口総数は平成 21 年に 3.868 万人で、令和元年に 3.828 万人となった。労働力人口総数に占める男性割合としての値は、平成 21 年は 58.1%、令和元年は 55.6%である。[57]男性の年齢階級別労働力率は女性の年齢階級別労働力率と比較すると、出産や育児によって就業を中断する場合が極めて少ないという状況は平成 21 年から令和元年までの 10 年間で大きな変化はない。男性の働き方は 10 年前と比較し、ほとんど変わらない。女性の働き方のうち一定の層においての働き方のみが急激に変化している。[58]

10 年前までは出産から子育ての期間に一般的に仕事を中断していたため女性の労働力が子育ての年代で激減し、M 字型曲線を表していた。この１０年間の M 字型曲線のカーブの変化の背景には、未婚者の労働力率の増加や晩婚化が進んでいるという現実も大きいのだが、それに加え子育てと仕事の両立をする女性、共働きをする女性の増加に着目するべきである。

出産 1 年前の就業状況として、常勤での勤務をしていた母のうち、子どもが生まれてから小学校 3 年生になるまで継続して常勤で務めた母の割合は、平成 22 年出生児では 37.5%、平成 13 年出生児の 26.6%と比較すると 10.9 ポイント高い。[59]

雇用においての男女の均等な機会づくり、子育てと仕事の両立のための措置によっての

変化である。

また、平成 21 年から令和元年までの１０年間の女性の労働力率の変化を配偶関係別にみるとすべての年代において、有配偶者の労働力率が上昇している。特に、３５～３９歳においては有配偶者の労働力率が 57.1%から 71.7%まで 14.6 ポイント上昇している。[60]

未婚者においては 40 歳以上の労働力率は 10 年前と比べ上昇している。しかし、未婚者の 25 歳～39 歳までの労働力については 10 年間の変化がほとんど生じていない。女性の労働力率の変化は、有配属者の労働力の上昇が、主な要因なのである。

平成 13 年度出生児と平成 22 年度出生児の間には、母親と過ごす時間にも変化がみられる。学年が上がるにつれて母親と過ごす時間が徐々に減少していくことに対しての変わりはないが、小学 1～3 年生で平日に母親と過ごす時間が 4 時間未満であるという場合がこの 10 年間で増加した。しかし、休日に母親と 10 時間以上一緒に過ごす場合も増加したことが明らかである。[61]

以上のデータから、「中学生学習塾通塾率が 1976 年の 38.0%から 1985 年には 44.5%、1993 年 59.5%と急速に高くなり、小学生も 12.0、16.5、23.6%と上昇した。」という結果と、有配属者の女性の労働力の上昇が関連していると考えられる。

さらに、児童のいる世帯に占める三世代世帯の割合、児童のいる世帯に占める核家族世帯の割合の変化[62]についても着目すべきだ。

児童のいる世帯に占める三世代世帯の割合は、1991 年に 27.1%、1996 年に 26.1%、2001 年に 24.7%、2006 年に 21.3%と減少していることが分かる。

児童のいる世帯に占める核家族世帯の割合は、1991 年に 69.4%、1996 年に 70,5%、2001 年に 71.2%、2006 年に 75.6%と上昇していることが分かる。

有配属者の女性（母親）の就業率の上昇、子の学習塾通塾率の上昇、児童のいる世帯に占める核家族世帯の割合の上昇はすべて相互に作用し合っていると考えている。

ルソーの思想に戻ると、「ゆとり教育」自体は「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむ。」目的を持ち、「子どもの発達段階を考慮に入れない、かつ子どもの経験によらない言葉だけの教え込みによる教授活動」を避けたものだといえるが、学習塾通塾率の上昇は「美徳や心理を教えること」を子どもにとって身近にし、積極的な「人間の教育」を行っていると言い換えることができる。

また、平成 29・30・31 年改訂の学習指導要領においても、「生きる力」をはぐくむ。という目的が記されている。「知識の理解の質を高め資質・能力を育む『主体的・対話的で深い学び』」が尊重されている。知・徳・体にわたる「生きる力」を子供たちに育むため、「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるよう、全ての教科等を、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱で再整理。(例)中学校理科：①生物の体のつくりと働き、生命の連続性などについて理解させるとともに、②観察、実験など科学的に探究する活動を通して、生物の多様性に気付くとともに規則性を見いだしたり表現したりする力を養い、③科学的に探究しようとする態度や生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養う。[63]

学習指導要領自体は昭和 43～45 年改訂のもの（教育内容の一層の向上）と比較するとルソーの「消極教育」の思想と近いものであるといえる。

加えて、特にゆとり教育以前の昭和 43～45 年の時期の教育（時代の進展に対応した教育内容の導入（算数における集合の導入等)）は「子どもの発達段階を考慮に入れない、かつ子どもの経験によらない言葉だけの教え込みによる教授活動」であり、ピアジェの言葉で表すと「子どもはそれを創造する機会を失い、それを完全に理解することを妨げている」[64]に適応。ルソーの言葉で表すと「まず、生徒の性格の芽生えを完全に自由に伸ばさせることだ。そのすべてをはっきりと見るために、どんなことでも強制してはいけない。この自由の時はかれにとってむだにすごされたものと考えられようか。まったく反対だ。それはもっともよくもちいられた時になるだろう。そうしてこそあなたがたはもっと貴重な時に一瞬間もむだにしないことを教えられるのだ。ところが、なにをすべきかを知るまえに、はじめから行動に移るとすれば、行きあたりばったりに行動することになる。どうしても思いちがいをすることになるので、あともどりしなければならなくなる。はやく目的に到達しようなどと考えなかったばあいよりずっと目的から遠ざかることになる。だから、なに一つ失うまいとしてたくさんのものを失うことになるけちんぼのようなことはしまい。最初の時期には時を犠牲にしてもっと進んだ時期になっていっそう多くの時をとりもどすがいい。」[65]いずれにしても当時の教育の不当性を主張している。

先行研究では「高度経済成長期において求められた『ガムシャラに頑張ること』の重要性

が認められなくなり、バブル期にはフリーターが多数現れるようになった。労働省(当時) の統計によれば、フリーターという存在が社会問題として認識され始めた 1982 年、その人数は およそ 50 万人だった。それが 1987 年には 79 万人、1992 年には 101 万人、1997 年には 150 万人と増加の一途をたどり、2003 年には 417 万人を突破したとの調査結果も出ている。…現在では、全労働者に占める非正規職員・従業員は 30 パーセントを占めている。さらに、ニートと呼ばれる労働意欲をもたない若者 2004 年には 64 万人 に上っていると言われている。これも『支援の教育"競争させない教育"ゆとりの教育』の成果であるという見解もある。」[66]と示唆されていたが、発達心理学の視点からは、「ゆとり教育」「消極教育」は間違っていないということが分かった。

ゆとり教育に関しての先行研究では、次の 3 つの利点があったと論じられている。

「まず、1 つ目は考える力を養うという点があげられ、基本的には学校で教わる勉強範囲は少なくなった為、それ以上知識を吸収したい場合には自分で調べるしかないという理屈から、このような教育課程によって子ども達が自分自身で物事を考える力を育てることができると考えられていた。そして、2 つ目には生きる力を養うという点であり、物事を自分の頭で考える力とは生きる力に直結しているという理屈から、物事を自分で考えるという習慣は人間が生きていくうえで欠かせない要素であると考えられていた。最後に、3 つ目は豊かな人間性を育むという点であり、生きる力が養われると豊かな人間性につながるという論理、つまり、生きる力を養う為には多くの経験を積む必要があり、それは多様な価値観を学んで豊かな人間性を育むということになると考えられた。但し、これらはあくまで文部科学省が考えていたものであり、確かな結果は出ていないのが現実である。」[67]

また、ゆとり教育によって学力が低下したというデータがある。

「授業時数削減や評価方法の変更により、子どもの『考える力』『生きる力』『豊かな人間性』を育むことを目的に実施されたゆとり教育であったが、それとは裏腹に子どもの『学力低下』がうたわれるようになった。それを裏付けるきっかけとなったのが 2000 年に開始され、以後 3 年毎に調査されている国際学習到達度調査（PISA）である。この調査では義務教育の修了段階にある 15 歳の生徒を対象に、読解力、数学的応用力、科学的応用力、問題解決力を調査するものであり、この調査の第 1 回目に数学的応用力の分野において、日本は国際順位 1 位を記録した。しかし、 ゆとり教育実施後の調査となった 2003 年の調査では、比較対象である 3 年前より 5 ランク順位を下げて 6 位となり、更に、2006 年の調査では 4 ランク下げて 10 位を記録した。加えて、全ての勉強の基本となる読解力において、日本は最初の調査時では 8 位にとどまっていたが、2003 年には 14 位、続いて 2006 年には 15 位を記録した。」[68]

これらのデータだけを見ると、ゆとり教育、ルソーの消極教育は社会に悪影響を及ぼしていると読み取ることができる。しかし、『エミール』に「けっしてほかの子どもとくらべないこと、すこしでも理論的にものごとを考えるようになったら、かけくらべをするときでも、競争相手のことを考えさせないこと。嫉妬心や虚栄心によってしか学べないことは学ばない方が

よっぽどましだと思う。わたしはただ、かれがなしとげた進歩を毎年注意してやることにしよう。それをつぎの年になしとげる進歩とくらべることにしよう。」[69]という文章があるように、ルソーは他者との学力比較を行うことや、発達段階を考慮しないで読解力、数学的応用力、科学的応用力、問題解決力等の能力を取得すること必要がないと主張している。

第 1 章、第 2 章ではルソーの教育思想の本質とピアジェによる子どもの発達の科学的な視点、両者の共通点について論じてきた。第 3 章ではルソーのいう消極教育の本質と日本の教育政策について論じてきた。

「人生のもっとも危険な期間は生まれたときから 12 歳までの時期だ。それは誤謬と不徳が芽生える時期で、しかもそれを絶滅させる手段をもたない時期だ。そして、その手段が手に入ったときには、悪はすでに深い根を張って、もはやそれを抜きさることができない。子どもが乳飲み子からいっぺんに理性の時期に到達するものなら、人々があたえている教育もかれらにふさわしいものとなるかもしれない。しかし、自然の歩みによって、かれらには全く逆の教育が必要なのだ。魂がその全能力を獲得するにいたるまでは、子どもはその魂によってなにかしないようにすることが必要なのだろう。…初期の教育はだから純粋に消極的でなければならない。それは美徳や心理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬からまもってやることにある。」[70]というルソーの主張の正当性もピアジェの発達段階の科学的側面（「学習実験において学習された重さの保存というものは経験の一般化による帰納的なものであり、自生的発達において獲得された重さの保存とはその論理的ステータスにおいて違っているのではないか、ということをピアジェはここで示唆したいのである。」「論理構造を構築し、それを自分のものにすることを学習するためには、主体はもっと初歩的な別の論理構造から出発して、それを分化させたり補完したりしなければならない。言い換えれば、論理構造の学習というのは発達の一局面に他ならず、そこでは経験によって発達が促されたり、加速されたりすることなのである。それに対して外的強化による学習（たとえば、主体が本来自分でやるべきであった演繹の結果を観察させたり、回答の正誤を言葉で知らせること）は論理的思考に非常に貧しい結果しか引き起こさない。」[71]よって「真の楽天主義というものは子どもの創造的能力を信ずることであろう。また、子どもが独力で発見できたはずのものを時期尚早に教えるたびに、子どもはそれを創造する機会を失い、それを完全に理解することを妨げていることも忘れてはならない。」[72]）を踏まえ、証明することができる。

これまでの章を踏まえ、「人間の教育」においては「消極的であるべき」だといえる。また教育政策としての「ゆとり教育」自体は「消極教育」を実現しており、その正当性を証明することができた。

また、子どもにとって、ルソーのいう「人間を不幸で惨めにしているもの」が身近な状態にあることの原因は、学校の教育政策ではなく子どもの生活状況や家庭環境との関連が強いという事が分かった。

消極教育の意義、またその正当性については証明することができたが、現代社会に生かすためには第 3 章で論じた内容を加味する必要がある。

第 5 章

ルソーの思想を現代社会の教育に生かすために

ルソーの「消極教育」が現代社会に生かせていない理由としては、これまでの論証により主に以下の 3 つの背景が関連していると分かった。

① ゆとり教育の実施により、子どもの生活の「ゆとり」が学習塾通塾率の上昇に繋がった。

② 高度経済成長や働き方に関する政策により有配偶者の女性における就業率が上昇した。

③ 誤謬と不徳が芽生える時期である 0 歳から 12 歳までの時期の教育についての理解が必要

そしてこの 3 つの背景は相互関係にあると考えている。

②の変化により家庭と地域社会とのつながりは希薄化した。そのうえ、男性の年齢階級別労働力率は女性の年齢階級別労働力率と比較すると、出産や育児によって就業を中断する場合が極めて少ないという状況は平成 21 年から令和元年までの 10 年間で大きな変化はない。男性の働き方は 10 年前と比較し、ほとんど変わらない[73]ということにより、平日に親子がともに過ごす時間は減少したということが分かる。そのことに対し③についての理解のない親は焦りを感じ、子どもに対して積極的な「人間の教育」を行ってしまう。また、学習塾に子どもを通わせることにより、「徳目や知識の教え込み」が行われる。

そのような状況下で①のゆとり教育が施行され、学習塾通塾率を上昇させることに繋り、積極的な「人間の教育」に拍車をかけることとなった。

以上がルソーの「消極教育」の教育思想を現代社会に生かすことができない要因である。

思想を現代社会に生かすためには、上記の①②③の背景に適応する施策を考える必要がある。第 1 章では、北村の先行研究による以下の主張を述べた。

「子どもの理性の段階においては、人間は『なにもしないことによって、すばらしい教育をほどこしたことになる』[74]といえるのだが、子どもに対して大人が文字通り全く何もしないべきだと述べられているわけではない。『なにもしない』というのは、『美徳や心理を教えること』をしない。言い換えれば『徳目や知識の教え込み』(“美徳や心理を教える”を意味する enseigner＝教える、教育する、指示する）[75]をしないことである。」

「徳目や知識の教え込み」をするのではなく、「子どものうちに子どもの時期を成熟させるがいい。それにまた、子どもになにか教訓が必要になったとしても、あしたまで延ばしても危険がないならきょう教訓をあたえるようなことはさしひかえるがいい。」[76]は「しかったり、矯正したり、文句を言ったり、きげんをとったり、おどかしたり、約束したり、教えたり、道理を説いて聞かせたりすること」の否定を意味している。ここでは早期教育をする

べきではないと言っている。読み書きについても、「子どもに早くから読み書きを教えてはならないということは、子どもが早い時期から読み書きを覚えてはならないということではない、ということである。同様に、初期の教育において善悪や真偽について何も知ってはならないということではない。否定され、消極的であるべきは、子どもの発達段階を考慮に入れない、かつ子どもの経験によらない言葉だけの教え込みによる教授活動である。」[77]によって示されているように、発達段階を考慮した教育を実施すべきである。

個人の発達段階を考慮し、1 人 1 人の成長に合った教育を行うことが現代社会でできる「消極教育」であり、ルソーの求める教育の姿であると考えている。

論者は、仕事と子育てを両立するための政策を強化すること、それに加え親、教育機関（主に学習塾）が③についての理解を深める必要があると考えている。

親は仕事をしていると十分に子どもと関わる時間が取れず、子どもを満足させてあげたいという意識のもと、子どもにはやくから人間性を身につけさせてしまう。仕事と子育ての両立を叶えることは家庭での「消極教育」に繋がると考えられる。

また、学校教育で消極教育を実現させることが可能であっても、親やその他の教育機関（主に学習塾）において「徳目や知識の教え込み」が行われてしまうと、学校での消極教育は無意味となる。「0 歳から 12 歳までの時期は誤謬と不徳が芽生える時期である」ということを大人が理解するということが、『エミール』におけるルソーの思想を現代社会に生かすための一歩だと考えられる。

終わりに

3年間のゼミでの研究では一貫し、現代の子どもの生活について研究を続けてきた。演習1では「女性の就業状況の変化と小学生の生活」というテーマで、母親の就業という側面で論文を書いた。演習2では、荒井先生に薦めていただいた『エミール』を読み、「現代社会でルソーの思想をどう生かすか～競争心にとらわれた小学生～」というテーマで論文を書いた。昨年『エミール』を読んで以来、『エミール』におけるルソーの思想へ強く共感し、現代社会の教育へ生かしたいと思い続けてきた。その思想は「消極教育」だということを知り、現代社会への適正について、ピアジェの発達心理学を用い論じてきた。

第5章では、ルソーの「消極教育」が現代社会に生かせていない理由としての3つの背景を明らかにしたが、ここでは現代社会として「ゆとり教育」の時代を取り上げた。「ゆとり教育」から改訂された教育要領の内容について詳しく触れることができなかった。

この論文でルソーの「消極教育」の意義を明らかにすることができたため、今後はより日本の教育政策についての理解を深め、生かすための方法をさらに考え続けていきたい。

注

[1] 北村吉彦「ルソーの『消極教育』論についてー教育方法としての『自由』の適用原理」上越教育大学研究紀要第１２巻,1992　p,286
[2] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 324
[3] 坂倉裕治「ルソーにおける利己的情念と『人間の本源的善性』論」教育哲学研究 1996
[4] 田井康雄「教育における自然主義の誤謬について」京都女子大学発達教育学部紀要第４巻　2008 p,1
[5] 坂倉裕治『ルソーの教育思想』風間書房 1998 p,120
[6] 室俊司「親の教育認識と『エミール』理解」教育学研究　第 45 巻第 4 号 1978　p,134
[7] 坂倉裕治『ルソーの教育思想』風間書房 1998 p,120
[8] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 139
[9]　同上,140~p141
[10]同上 p,286
[11] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 134
[12]同上 p 140
[13] 北村吉彦「ルソーの『消極教育』論についてー教育方法としての『自由』の適用原理」上越教育大学研究紀要第１２巻,1992 p,286
[14] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上）』岩波書店 1962、 p 324
[15] 同上 p128
[16]　同上 p 140~p141
[17] 北村吉彦「ルソーの『消極教育』論についてー教育方法としての『自由』の適用原理」
[18] ルソーの教育思想 p,120
[19] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962　p 134
[20] 同上 p 324
[21] 同上 p128
[22] ルソー著　今野一雄訳『エミール（中）』岩波書店 1962　p,82
[23] 溝川 藍・子安増生「他者理解と共感性の発達」心理学評論 Vol. 58　No.3　 p,362
[24] J・ピアジェ著　中垣啓訳　『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房 2007　p,47
[25] 同上
[26] 大澤真也「ピアジェとヴィゴツキーの理論における認知発達の概念 -言語習得研究への示唆-」広島修大論集　第 49 巻　第 2 号　p,3-4
[27] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 140~p141
[28] J・ピアジェ著　中垣啓訳　『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房 2007　p,69
[29] 同上　p,69
[30] 同上　p,76-77
[31] 同上　P,78

[32] 同上
[33] 同上　p,80
[34] 同上
[35] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 134
[36] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 139
[37] 外山美樹「幼児・児童における社会的比較の発達的変化 ―認知、感情、行動の観点から―」『教育心理学研究』500-507、2001
[38] 外山美樹「幼児・児童における社会的比較の発達的変化 ―認知、感情、行動の観点から―」『教育心理学研究』500-507、2001
[39] 外山美樹、伊藤正哉「児童における社会的比較の様態－パーソナリティ要因の影響－」2001
[40] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 140~p141
[41] https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/18/dl/kekka_02.pdf「第 9 回 21 世紀出生児縦断調査（平成 22 年出生児）の概況　2　子どもの生活の状況（２）習い事等」(2021 年 1 月 4 日閲覧)
[42] https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/18/dl/kekka_02.pdf「第 9 回 21 世紀出生児縦断調査（平成 22 年出生児）の概況　2　子どもの生活の状況（１）放課後に過ごす場所」(2021 年 1 月 4 日閲覧)
[43] https://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/19-01.pdf「厚生労働省　令和元年版働く女性の実情　第 2 節　労働力人口、就業者、雇用者の状況　図表 1 － 2 －13　一般労働者の平均勤続年数の推移〔正社員・正職員〕」(2021 年 1 月 4 日閲覧)
[44] https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/18/dl/kekka_01.pdf「第 9 回 21 世紀出生児縦断調査（平成 22 年出生児）の概況　図 2　出産 1 年前の就業状況別にみた母の就業状況の変化・世代間比較」(2021 年 1 月 4 日閲覧)
[45]大山七穂 「親子関係と親の影響力」『内閣府政策統括官』2001
[46] 大山七穂 「親子関係と親の影響力」『内閣府政策統括官』2001
[47] 第２章　３．１: 子ども・子育て本部 - 内閣府（cao.go.jp）
内閣府　子ども・子育て本部調査結果（2022 年 12 月 30 日閲覧）
[48] 田井康雄「教育における自然主義の誤謬について」京都女子大学発達教育学部紀要第 4 巻　2008 p,1
[49] 桐田清秀「戦後日本教育政策の変遷 ―教育課程審議会答申とその背景―」花園大学社会福祉学部研究紀要第 18 号 2010　 p,122
[50] 同上　P,128
[51] 同上　p,129
[52] 新しい学習指導要領のねらいの実現に向けて：文部科学省（mext.go.jp）
文部科学省　学習指導要領(閲覧日：2023 年 1 月 1 日)

[53] 北村吉彦「ルソーの『消極教育』論についてー教育方法としての『自由』の適用原理」
[54] 桐田清秀「戦後日本教育政策の変遷 ―教育課程審議会答申とその背景―」p,130
[55] https://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/19-01.pdf
「厚生労働省　令和元年版働く女性の実情　第２節　労働力人口、就業者、雇用者の状況」（2021 年 1 月 4 日閲覧）
[56] https://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/19-01.pdf
「厚生労働省　令和元年版働く女性の実情　第２節　労働力人口、就業者、雇用者の状況　図表１－２－２　女性の年齢階級別労働力率」（2021 年 1 月 4 日閲覧）
[57] https://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/19-01.pdf
「厚生労働省　令和元年版働く女性の実情　第２節　労働力人口、就業者、雇用者の状況」（2021 年 1 月 4 日閲覧）
[58] 同上　図表１－２－１　労働力人口及び労働力人口総数に占める女性割合の推移
[59] https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/18/dl/kekka_01.pdf
「第９回 21 世紀出生児縦断調査（平成 22 年出生児）の概況　図２　出産１年前の就業状況別にみた母の就業状況の変化・世代間比較」（2021 年 1 月 4 日閲覧）
[60] https://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/19-01.pdf
「厚生労働省　令和元年版働く女性の実情　第２節　労働力人口、就業者、雇用者の状況　図表１－２－３　女性の配偶関係、年齢階級別労働力率」（2021 年 1 月 4 日閲覧）
[61] https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/18/dl/kekka_02.pdf
「第９回 21 世紀出生児縦断調査（平成 22 年出生児）の概況　２　子どもの生活の状況（３）母と一緒に過ごしている時間」（2021 年 1 月 4 日閲覧）
[62] s0224-8h_0007.pdf (mhlw.go.jp)
厚生労働省　家庭環境の変化（2023 年 1 月 1 日閲覧）
[63] 改訂のポイント（mext.go.jp）
文部科学省　幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント（2022 年 12 月 20 日閲覧）
[64] J・ピアジェ著　中垣啓訳　『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房 2007　p,80
[65] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 134
[66] 田井康雄「教育における自然主義の誤謬について」京都女子大学発達教育学部紀要第４巻　2008 p,1
[67] 川端希望・興梠有加里・築地文枝「ゆとり教育について」中村学園大学短期大学部論文集 vol,3　p,52
[68] 川端希望・興梠有加里・築地文枝「ゆとり教育について」中村学園大学短期大学部論文集 vol,3　p,53-54
[69] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上）』岩波書店 1962、 p 324
[70] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 134

[71] J・ピアジェ著　中垣啓訳　『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房 2007　p,79
[72] J・ピアジェ著　中垣啓訳　『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房 2007　p,80
[73] https://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/19-01.pdf
「厚生労働省　令和元年版働く女性の実情　第 2 節　労働力人口、就業者、雇用者の状況」（2021 年 1 月 4 日閲覧）
[74] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 140
[75] 北村吉彦「ルソーの『消極教育』論についてー教育方法としての『自由』の適用原理」上越教育大学研究紀要第 1 2 巻,1992　p,288
[76] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 140~p141
[77] 北村吉彦「ルソーの『消極教育』論についてー教育方法としての『自由』の適用原理」上越教育大学研究紀要第 12 巻,1992　p,291

2022 年度ゼミ論文

荒井ゼミナール（演習 3）

なぜ自分の子どもに手を出してしまうのか

－身体的虐待の本能的・心理的要因について－

社会学部社会政策科学科 4 年 D 組

田所 大登

目次

- はじめに

- 第１章　児童虐待とは
  - 第１節　児童虐待の類型
  - 第２節　児童虐待の日本における歴史
  - 第３節　児童虐待虐待の現状

- 第２章　身体的虐待の原因
  - 第１節　育児不安
  - 第２節　養育能力の低さ
  - 第３節　その他要因

- 第３章　仮説
  - 仮説：「身体的虐待を行うつもりがなくても、不安やストレスに追い込まれると身体的虐待につながる教育を行なってしまうのではないか」
  - 第１節　黒田の研究
  - 第２節　体罰
  - 第３節　DV
  - 第４節　仮説の検証

- おわりに

はじめに

本文に入る前に、卒業論文を作成するにあたってなぜこのテーマ設定に至ったのかという流れとこの卒業論文を通じて明らかにしたいこと、目的を説明したい。

私の将来の夢は父親になることである。自分の家庭を持ち、自分の子どもを育ててみたい。この将来の夢を持ち始めたきっかけは本当に些細なことである。思春期で家族との時間がつまらないと感じている時、友人の家庭と自分の家庭を比べてしまった。その際に、自分が親なら、もっと楽しい家庭を作りたいなと感じたからである。別に自分の親を否定したいわけではないが、純粋に自分が作る家庭・家族に興味が出てきた。また、当時家族という構成にも興味が出てきた。友人の家庭と自分の家庭を比べてしまった際、私は友人の家庭環境については表面上しか知らないと気付いたからである。昔と比べ、現代の日本社会ではご近所付き合いなども減り、家族が閉鎖的になっていると聞く。プライバシーが強化されるなどのメリットも存在するが、他の家庭・近くの家庭の事情について知ることが難しい現状がある。そのため、近年「親ガチャ」という言葉が流行っているのではないだろうか。ほとんどの人が 1 つの家庭環境しか知らないため、今でも充分幸せな家庭であるにも関わらず、今の家庭環境よりもより良い家庭環境を求める人が多い結果、「親ガチャ」という言葉が流行ったと考える。そこで、閉鎖的であるためにプライバシーは確保されるものの、何か周りには知られてはまずいことが存在するのではないかと思えてしまう、そんな不気味にも思える家族という構成に興味が出てきた。そんな中、「児童虐待」という悲惨な出来事が存在することを知った。特に身体的虐待には疑問が大きかった。日常生活で他人に暴力を振るうこと、見ることが少なかった私の人生の中で構築された価値観から、自分と血のつながる子どもに暴力を振るうという行為は考えられなかったからである。また、家庭が閉鎖的になりやすい現代社会において児童虐待を受けている子どもは助けを呼びにくいのではないかと考えると胸が痛くなった。この時から現在に至るまで、児童虐待について興味を持ち続けている。また、身体的虐待、心理的虐待、性的虐待、ネグレクト、の 4 つに分類される虐待の中で身体的虐待に対しての疑問が最も大きいため、今回の卒業論文では身体的虐待に絞ったテーマ設定にした。

そして、私はこの卒業論文を通じて、身体的虐待が生まれてしまう要因を明らかにしたい。児童虐待は加害者が親で被害者が子どもと確定しているため、親子関係が存在する限りは、全ての親は児童虐待を行う可能性があるということになる。なので、もし私が親になれた時に児童虐待を行う可能性は生まれてしまう。自分の胸が痛むような行為を自分が行わないために、身体的虐待が生まれてしまう要因を知っておくことが重要であると考えた。また、今回は、暴力や虐待に快感を得ているサイコパスと呼ばれるような異常者ではなく、私と同じような暴力と虐待に縁のない一般的な人が、児童虐待（身体的虐待）を行なってしまうのかについて調査していく。そして、この卒業論文を作成することで、自分が将来の夢を叶えた時、自分が身体的虐待を行わないことことを最大の目的とする。この論文が抑止力になる 1 つの材料にするため、身体的虐待が生まれてしまう要因について調査する。

第１章　児童虐待とは

第1節　児童虐待の類型

児童虐待とはどのようなものなのか。厚生労働省が発表した、「子ども虐待の対応の手引き」（平成 25 年改正版）によると、子どもの立場から安全と健全育成が図られていることがしつけを行うことの最低条件であり、虐待をしているつもりがなくても、子どもにとって有害となるような行為・言動は虐待になる、という考えを提示している。[1]このことから大河は「保護者の意図は関係なく、子どもの健康や生存、発展、尊厳に直接的また潜在的な害を与えた 全ての行為は児童虐待である」と定義している。[2]そして、虐待は「児童虐待防止法」の第 2 条では、大きく分けて次の 4 つの類型に定義づけられている。身体的虐待と心的虐待、性的虐待、ネグレクトである。[3]

①身体的虐待：「児童虐待防止法」第 2 条において、身体的虐待について「児童の身体に外傷が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること」と定義している。[4]厚生労働省では、「外傷とは打撲傷、あざ（内出血）、骨折、頭蓋内出血などの頭部外傷、内臓損傷、刺傷、たばこなどによる火傷など。」「生命に危険のある暴行とは首を絞める、殴る、蹴る、投げ落とす、激しく揺さぶる、熱湯をかける、布団蒸しにする、溺れさせる、逆さ吊りにする、異物をのませる、食事を与えない、冬戸外にしめだす、縄などにより一室に拘束するなど。」「意図的に子どもを病気にさせる。」などが該当するとした。[5]また、加藤尚子氏は著書『虐待から子どもを守る！』で、この「体的虐待は文字通り、子どもに殴る、蹴る、投げるなどの暴行をする虐待」と定義されていた。[6]そのため、身体的虐待は、あざができたり怪我をしたり、虐待の結果が目に見える形で残るために、発見されやすい特徴があるとされている。心理的虐待、性的虐待、ネグレクトと比較すると視覚的に虐待を受けているかどうかを判断することができる。しかし、これは学校に通学して、外に出る機会の多い子どもは発見されやすいが、家を出ることのない乳幼児や外に出られないようにされている子どもであれば、発見は困難であるとも言われている。なぜなら、ほとんどの虐待は家庭という名の外部と閉ざされた環境下で行われているからである。また、身体的虐待は暴行によって亡くなってしまう可能性が高い。加えて暴行により障がいが残ってしまうことや、精神的トラウマを生んでしまうなどの 2 次被害もある。子どもの柔らかい脳は、大人の暴力によって思いがけない重症を負う可能性があることを、周知される必要がある。

②心理的虐待：「児童虐待防止法」第 2 条において、心理的虐待について「児童に対する著しい暴言又は著しい拒絶的な対応、同居家族に対する暴力。その他児童に著しい心理的外傷を与える言動。」と定義している。[7]例えば、「殺してやる」「お前は生きている価値がない」といった、人としての存在を否定するような暴言を吐くことや、無視をしたりすることなどがある。また、ＤＶ（家庭内暴力）などの暴力を目撃するといった間接的な虐待も含まれる。

厚生労働省では、「ことばによる脅かし、脅迫など。」「子どもを無視したり、拒否的な態度を示すことなど。」「子どもの心を傷つけることを繰り返し言う。」「子どもの自尊心を傷つけるような言動など。」「他のきょうだいとは著しく差別的な扱いをする。」「子どもの面前で配偶者やその他の家族などに対し暴力をふるう。」などが該当するとした。[8]

③性的虐待：「児童虐待防止法」第２条において、性的虐待について「児童にわいせつな行為をすることやさせること」と定義している。[9]厚生労働省では、「子どもへの性交、性的暴行、性的行為の強要・教唆など。」「性器を触る又は触らせるなどの性的暴力、性的行為の強要・教唆など。」「性器や性交を見せる。」「ポルノグラフィーの被写体などに子どもを強要する。」などが該当するとした。[10]性的虐待は女児のみが対象のように思うかも知れないが、男児も対象となり、被害を受けることがある。性的虐待の特徴として、子どもが虐待と感じるまで時間がかかってしまうことが挙げられる。家庭の中の当たり前のこととして、存在する場合があるからである。こうした場合、子どもが思春期を迎えて性に関心ができ、後に、成長して初めておかしいと思うことになる。また、そうした感覚が育ったとしても、性的なことであるために、他の大人に訴えにくいということもある。

④ネグレクト：「児童虐待防止法」第２条において、ネグレクトについて「児童の心身の正常な発達を防げるような著しい減食又は長時間の放置、その他保護者としての監護を著しく怠ること」と定義している。[11]ネグレクトは日本で「養育放棄」や「育児の怠慢」などと訳されており、厚生労働省によると、「子どもの健康・安全への配慮を怠っているなど。例えば、(1)家に閉じこめる（子どもの意思に反して学校等に登校させない)、(2)重大な病気になっても病院に連れて行かない、(3)乳幼児を家に残したまま度々外出する、(4)乳幼児を車の中に放置するなど。」「子どもにとって必要な情緒的欲求に応えていない（愛情遮断など)。」「食事、衣服、住居などが極端に不適切で、健康状態を損なうほどの無関心・怠慢など。例えば、(1)適切な食事を与えない、(2)下着など長期間ひどく不潔なままにする、(3)極端に不潔な環境の中で生活をさせるなど。」「親がパチンコに熱中している間、乳幼児を自動車の中に放置し、熱中症で子どもが死亡したり、誘拐されたり、乳幼児だけを家に残して火災で子どもが焼死したりする事件も、ネグレクトという虐待の結果であることに留意すべきである。」「子どもを遺棄する。」「祖父母、きょうだい、保護者の恋人などの同居人がア、イ又はエに掲げる行為と同様の行為を行っているにもかかわらず、それを放置する。」などが該当するとした。[12]

第２節　児童虐待の日本における歴史

現在の日本では「児童虐待」という言葉は、割と認知が広がってきていると考えられる。実際に最近のニュースでも、児童虐待について取り上げられていた。安倍首相暗殺事件で話題になった世界平和統一家庭連合（旧統一教会）がきっかけで、宗教団体の信者を親に持つ

子ども（宗教 2 世）に対する児童虐待を巡り、厚生労働省が自治体向けの対応指針案を作成したと報道している。[13]強制的な宗教勧誘が心理的虐待やネグレクトに当たると指摘されていた。このニュースからも、これまで虐待とされていなかったものが虐待と捉えられるようになっており、日本社会で児童虐待が浸透してきていること、考えが見直されていることが分かる。では、日本ではいつ頃から児童虐待という考えが出てきたのだろうか。まずはその歴史について触れていきたいと思う。

戦前の 1933 年に日本で初めて児童虐待の法律である「児童虐待防止法」が制定された。この法律の概要は、親子心中の防止、欠食児童の援助、見世物や乞食、風俗での児童労働の禁止である。この背景として、日本の貧困と家父長制の強い時代であることが深く関わっており、子どもが家族のために働かなくてはいけない環境が多かった。そのため、子どもが搾取されている状況を打破するのが目的であると考えられる。その後、第二次世界大戦で日本が敗れると、GHQ 統治の影響により、欧米の文化や考え方が日本に広まっていった。次第に福祉の考え方も広まっていき、1947 年に「児童福祉法」が制定された。この法律の大きな目的は、戦争で親を失った子どもの最低限度の生活を保障することである。施設保護の価値観が強く、児童相談所や孤児院の設置が義務づけられた。また、1933 年に制定された「児童虐待防止法」の禁止規定が「児童福祉法」の 34 条に含まれたことにより、「児童虐待防止法」は廃止された。この時代までの児童虐待は貧困との関係性がかなり大きいことから、日本社会の貧困が解決されれば大きな社会問題にはならなかった。実際に、日本ではこの後、高度経済成長期に突入することで日本社会の貧困が解決されたことから、児童虐待はそこまで問題視されていなかった。しかし、1989 年に国連で「児童の権利に関する条約」が採択されると、1994 年に子どもの権利として虐待からの保護を社会や行政が設備することを求めるため、子どもの権利条約を批准した。その後、1997 年に児童福祉法が改正されたことで児童相談所の機能が強化され、新たに児童家庭支援センターが設立された。さらに、2000 年には虐待の定義や通告義務が規定された「児童虐待防止法」が制定される。この法律によって児童虐待が日本の社会問題であると認知されるようになった。[14]2020 年には「児童虐待防止法」が改正され、家庭内での「しつけ」を名目として行われる体罰を禁じることが定められた。また、児童相談所の体制強化と設置促進、関係機関間の連帯強化といった児童虐待解決のための動きが強化された。[15]

第 3 節 児童虐待の現状

日本における児童虐待についての歴史を振り返ると、子どもを尊重した考え方、子どもの権利が徐々に尊重されつつあることがわかる。そして、児童虐待はその時の社会との結びつきが非常に大きいことも理解することができた。日本社会が貧困である時に虐待が注目され、日本経済が落ち着き出してくると児童虐待の問題は重要視されなかった。それでは、現代の日本社会での現状はどうなのか。児童虐待の現状について触れていく。

厚生労働省が発表した、「令和 3 年度 児童虐待相談対応件数（速報値）」によると、令和 3 年度の全国 225 ヶ所の児童相談所での児童虐待相談対応件数は 207,659 件であった。[16]この数値は過去最多の数値であり、児童虐待相談対応数は年々増加している傾向にある。その要因として、心理的虐待による相談対応件数の増加と家族親戚、近隣知人、児童本人等からの通告の増加が挙げられている。実際に、平成 25 年度から心理的虐待の割合が最も多く、次に身体的虐待の割合が多い。また、平成 28 年度からは心理的虐待が 5 割を超えており、平成 3 年度の速報値では 6 割を占めている。令和 2 年度と比べると、3,388 件も増加していた。[17]一方で身体的虐待は 2 割強であった。

次に児童虐待による死亡事例数について見てみる。「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について（第 18 次報告）の概要」によると、令和 2 年 4 月 1 日から令和 3 年 3 月 31 日までの間に発生し、又は表面化した子ども虐待による死亡事例 66 例（77 人）を対象としたもので、内訳は心中以外の虐待死が 47 例・49 人であり、心中による虐待死が 19 例・28 人であった。これは 1 週間単位で計算すると、1 週間に 1 人の子どもが命を落としていることになる。また、心中以外の虐待死（47 例・49 人）では、死亡した子どもの年齢で最も多かったのは 0 歳で･31 例・32 人（65.3%）であった。主な虐待の類型としては、「ネグレクト」･･･20 例・22 人（44.9%） 「身体的虐待」･･･21 例・21 人（42.9%）であり、主な加害者は「実母」･･･28 例・29 人（59.2%）であった。その次に多かったのが「実父」であった。また、養育者（実母）の心理的・精神的問題等として「養育能力の低さ」･･･15 例・15 人（30.6%） 「育児不安」･･･15 例・15 人（30.6%）に当てはまることも挙げられた。重症事例（14 例・14 人）では死亡した子どもの年齢で最も多かったのは 0 歳で･13 例・13 人であり、主な虐待の類型としては、「身体的虐待」･･11 例・11 人であった。[18]

最後に、児童虐待によって子どもが亡くなってしまった事例で関係機関がどれくらい関わっていたのかについて見ていく。「虐待死に至ってしまった事例の関係機関の関与状況」によると、しかし、約 6 割が関係機関と関わっていないという結果がみられた。この結果の要因として、医療機関が関わっていても、虐待の事例として捉えられなかったことや、その他の関係機関が虐待の認識を有しているにもかかわらず児童相談所や市区町村（虐待対応担当部署）のいずれも関与してこなかったことなどが挙げられた。[19]これらのことから、児童虐待は家庭間で行われていると閉鎖的な空間であるがゆえに、児童相談所及び市区町村（虐待対応担当部署）でも関与が難しいことが分かる。

以上より、日本の児童虐待の現状から大きく 3 つのことが考えられる。まず、相談件数が多いため「心理的虐待」が注目されがちだが、死亡につながる虐待の種類は「ネグレクト」と「身体的虐待」が多いこと。次に、虐待により死亡した事例の原因として大きく挙げられたのは「養育能力の低さ」と「育児不安」であることから、育児についての環境を見直す必要があるのではないか。最後に、相談件数は増加し続けていても、関与が難しい状況が変わらないことから現代日本の家庭はあまりにも閉鎖すぎるのではないか。これらが日本の児童虐待の現状から考えられた。

第２章　身体的虐待の原因について

第１章では児童虐待の基礎的な部分を知るために児童虐待の全体を見ていたが、今後は児童虐待の中でも身体的虐待に絞る。

身体的虐待が行われる原因として２つ考えられる。親の養育能力の低さと育児不安だ。理由は、第１章の第 3 節の児童虐待の現状で述べた、心中以外の死亡事例の加害者である養育者（実母）の心理的・精神的問題等として、養育能力の低さと育児不安に当てはまる方が、それぞれ 3 割以上合計 6 割以上いた。さらに心中以外の死亡事例の児童虐待は僅差で 2 番目に身体的虐待が多い。このことから、死亡していない身体的虐待の事例でも親の養育能力の低さと育児不安が要因である可能性は高いと考えられる。この章では、これら要因について考察していきたい。

第１節　育児不安

育児不安とは何か。まず、ここでは育児不安の定義について述べたい。育児不安の明確な定義については法律などで明確化されていない。育児不安の研究は日本では、1980 年代から行われており、現在でもなぜ育児不安という現象が起こるのかという研究についても行われてきている。約 40 年以上育児不安については研究が行われてきているが、育児不安の概念はそれぞれの研究者によって異なるものを提示している。そんな中、吉田は大体大きく分けて４つの定義にまとめることができるとしている。「①子どもの授乳や睡眠，排泄等に関する具体的な心配事としてとらえる立場，②育児にまつわるストレスとしてとらえる立場，③育児に限らず家事や生活の総体から産み出される母親の生活ストレスとしてとらえる立場，そして④母親が育児に関して感じる疲労感，育児意欲の低下，育児困難感・不安としてとらえる立場」[20]以上の４つである。育児不安の研究の初期段階に見られる、①の「子どもの授乳や睡眠，排泄等に関する具体的な心配事としてとらえる立場」のメリットは、他の考え方と比べて一番分かりやすい。一方でデメリットとして、不安の要因が具体的であるため、具体的な対処の方法を理解することができれば、不安が解消される可能性は大きく、長期的に感じる育児不安としては捉えにくくなってしまう恐れが高いことが挙げられる。②の「育児にまつわるストレスとしてとらえる立場」は、大きな特徴として、育児不安をストレス反応と同類として扱っている。つまり、育児による不安の大きさ＝育児によるストレスの大きさであると考えている。実際に、日本国内で使用されている「育児不安」という言葉は海外の研究では使用されることがなく、「育児ストレス」という言葉が主に使用されている。吉田は『「育児ストレス」は，「親であることに伴い要求されることに由来する，ネガティブな心理的・生理的反応パターン」と定義されている』[21]と述べている。この定義から育児ストレスと育児不安は心理的・生理的反応パターンという点において、相互的な関係であることを理解することができる。また 1982 年、牧野の研究で、乳幼児をもつ母親を対象に、母親の育児不安の程度やその特質などの実態を把握し、育児不安と母親の生活や意識の

実態がどう関連しているか、育児不安を高めている要因は何か、育児不安を減少させ育児への自信を増す要因は何かを質問紙調査で検討した。[22]そこに用いられたのが以下の育児不安尺度である。

Ⅰ群：一般的疲労感（毎日くたくたに疲れる。朝、目覚めがさわやかである。） Ⅱ群：一般的気力の低下（考えごとがおっくうでいやになる。毎日はりつめた緊張感がある。） Ⅲ群：イライラの状態（生活の中にゆとりを感じる。子どもがわずらわしくて、イライラしてしまう。） Ⅳ群：育児不安徴候（分は子どもをうまく育てていると思う。子どものことでどうしたらよいか、わからなくなることがある。子どもは結構一人で育っていくものだと思う。子どもをおいて外出するのは，心配で仕方がない。） Ⅴ群：育児意欲の低下（自分一人で子どもを育てているのだという圧迫感を感じてしまう。育児によって自分が成長していると感じられる。毎日毎日、同じことの繰り返ししかしていないと思う。子どもを育てるためにがまんばかりしていると思う。）[23]の 5 つの特性に対応する枠組みを使用し調査を行なっていた。これらように、子育ての際に起こる育児不安は、ストレスの種類と似たような形で分類・程度を図ることができる。しかし、これらの分類による育児不安の表現には、個人の曖昧な判断により個人差が出ることや外的要因などが含まれていないこと、などの欠点が存在する。

また、この育児不安尺度を用いた研究を行った牧野は、最初の定義では育児ストレスについて触れていなかった。しかし,3 つの理由から最初の定義に修正を加え、実証的な育児不安の研究に移行していった。1 つ目の理由は、1980 年の両親惨殺事件のような、子どもの問題行動が多発したからである。この事件は、1980 年 11 月当時浪人生だった 20 歳の方が、自分の両親を金属バットで殴打して殺害するという凄惨な事件である。この背景には家庭からの受験や勉強に対する重圧があったとして、過度な教育による事件であったとされている。[24]2 つ目の理由は、核家族の孤立と育児責任が母親一人に集中した状況は母親の育児不安を増しやすいと判断したからである。ここでは子殺しや母子心中があげられ 、孤立や不安の状況にある母親が少なくないと指摘していた。実際に 1977 年～1981 年の親子心中の数は戦後から 1995 年の中で 1 番多く、親が子どもと死ぬことを選択せざるを得ない状況・環境が多かったとも言える。[25]3 つ目の理由は、親の不安や自信のなさは、子どもに有形無形の多大な影響を与えるからである。牧野カツコはこれらの理由から、より実践的な育児不安の調査を行うために、育児ストレスについて触れ始めたのである。[26]そして、この育児不安尺度の項目内容についての信頼性は低いが、育児不安の研究の初期段階のものでは存在意義は高く、その後の研究で使用されている。③の「育児に限らず家事や生活の総体から産み出される母親の生活ストレスとしてとらえる立場」は、②の立場とストレスで判断している点から、類型上似ているようにも思えるが、育児に限らない生活の総体から生まれるストレスとする点で異なっている。このように生活の総体から生まれるストレスとして判断する立場については，生活全般のストレスまで拡大することで、育児をする母親を全体的に見ることにつながるメリットが存在するが，一方では、子育てとは全く関係のないストレスを対象

としてとらえてしまうデメリットも存在する。

④の、「母親が育児に関して感じる疲労感や育児意欲の低下、育児困難感・不安としてとらえる立場」は、過去の①や②と③に比べると比較的母親の実態に即しているといえる。 例えば、家族社会学の観点から、いち早く育児ストレスという観念に着手した牧野は先ほど述べたように、育児不安を育児行為の中で一時的に生じる疑問や心配ではなく、様々な外的要因や育児の中で、持続し、蓄積された不安の状態。子どもの現状や将来、あるいは育児のやり方や結果に対する漠然とした恐れを含む情緒の状態としてとらえている。またさらに，育児に関する不安として、一般的疲労感や一般的気力の低下、ストレスが溜まりイライラしている時の状態、育児不安徴候、育児意欲の低下として明確化している。同じく，育児不安研究に取り組んだ社会学者の住田・中田も、育児不安を、育児行為から喚起される漠然とした恐れの感情としており、その内容を育児に関する一般的な不安感情や子どもの成長・発達に関する不安、母親自身の育児能力に関する不安、育児負担感・育児束縛感による不安、などと明確にしている。川井などは、母親としての不適格感や育児に対する不安、自信のなさ、負担感からなる育児困難感が育児不安の本態であるとしている。吉田なども育児不安を、育児に伴う自信のなさや不安や子どもと関わることの疲労感、子育てからの逃避願望、育児による社会からの孤立感などとしてとらえている。[27]以上のことから、④の定義についての意見が一番多く上がっている状況である。

では、次になぜ育児不安が起こってしまうのかについて調査していく。育児不安の要因については、研究が数多く行われてきており、要因がかなり明らかになってきている。具体的には、母親側の特徴，子ども側の特徴，家族関係・夫婦関係，社会的サポートの 4 つに分類することができる。[28]

1. 母親側の特徴

(ア) 内容：年齢、職業の有無・職業観、性役割分業意識、生活の充実感・趣味の有無、理想と現実の認識、自己注目傾向、以上の内容に分類される。

(イ) 母親の年齢・職業の有無について 1982 年ごろの研究では、育児不安の影響がないとされていた。しかし、その後の研究の 1985 年頃には、仕事を持っている母親の育児不安が低いことが確認されている。職業観によって育児不安に違いが出るものの、仕事を持つことに対して積極的な考えをもっている母親の育児不安が低かったとされている。2005 年の研究では、社会人などの働いている自分について、現実的な見方と理想的な見方をした場合におけるギャップの大きさは、育児不安に関係がないとされた。

(ウ) 牧野（1982）によると、「生活の充実感・幸福感を感じている母親、趣味を持っている母親，そうでない母親と比べて育児不安が低い。また，子どもから離れてしたいことができていると感じている母親は育児不安が低いが，子どもだけが生きがいであると考え，子どもとの心理的距離が近い母親ほど育児不安が高いことも明らかにされている。[29]

(エ)また、自己注目傾向などの、母親の個人的性格特徴と育児不安の関係性についても研究が行われている。実際に、自己注目傾向が育児不安に大きく影響していることが分かっている。自己注目傾向が平均よりも高い母親は、特に気を使う乳児を育てている際に、育児不安が高く見られる。一方、自己注目傾向が平均よりも低い母親は、育児不安との関係性が見られないことが報告されている[30]

このことから、育児不安には母親の個人的性格特徴と育児不安には関係性があり、育児に対して、自分のプライドや評価を気にする場合があることが考えられる。

2. 子ども側の特徴

(ア)内容：子どもの気質・育てやすさ、子どもの数、以上の内容に分類される。

(イ)子どもとの関係については、育児不安との関係がかなり注目されている。実際に、母親が子どもを育てにくいと感じる、子どもに対してのネガティブな感情である「否定的感情反応」が育児不安と関係していると報告されている。

(ウ)子どもの数も関係してくる。吉田によると、二人目の子どもを育てている母親の方が一人の子どもを育てている母親よりも育児不安は高かった。また、この結果には、二人目の子どもを育てている場合、パートナーである父親とのコミュニケーションが少ないことが影響していた。一人の子どもを育てている父親よりも、二人以上の子どもの父親は年齢が高く、仕事の忙しさなどから会話が減っているなどが予想される。[31]

また、これらのことから、パートナー同士でのコミュニケーションは育児不安と関係性があることが理解できる。

3. 家族関係・夫婦関係

(ア)内容：核家族・複合家族、夫婦関係・夫婦の会話、夫のサポート、以上の内容に分類される。

(イ)家族関係や夫婦関係については、初めは家族形態の違いによる育児不安の影響はないとされていた。実際に、日本での核家族化が進み、家族の比較対象が少なくなってきていることから、育児不安と家族形態における関係性の研究は、1982 年の牧野の研究以来見られなくなった。

(ウ)しかし、核家族が多くなったことで、父親の育児の役割の重要性について注目せれるようになる。実際に、父親が育児に参加するかどうかや、夫婦の会話が多いかどうかという、夫婦関係と母親の育児不安についての研究が扱われ始めた。それらからすると、父親が子育てに多く参加するかどうかや、父親が自分の子どもと接する時間が長いかどうかなどは、母親の育児不安とは関係しないとされている。[32]これらの意見に対して、①父親が子育てに責任を感じていると母親が思えている場合、②父親の育児への分担意識を母親が好意的に受け止めている場合、③夫婦間の会

話が多い場合、この 3 つの状況の場合、育児不安が低いことが明らかになっている。[33]

(エ) また、夫婦間のコミュニケーションについては、自分の思っていることなどをうまく伝えることができる、表現的なスキルが高い母親は父親からのサポートを多く受けているとされている。それに加えて、夫婦のコミュニケーションの主導権を母親が握っている場合も、育児不安が低いと報告されている。[34]

4. 社会的サポート

(ア) 内容：友人、社会的サポート、近所づきあい・家族以外の人との会話、以上の内容に分類される。

(イ) 家族以外の外部からの社会的サポートと育児不安の関係性も重要度が高いことが考えられている。実際に、近所付き合いや、家族以外の人との会話が多い母親は育児不安が低いことが確認されている。[35]

(ウ) さらに、子育ての専門家によるサポートや、地域に子どもが遊べる場所や母親同士が話せる環境があるサポートがある場合には育児不安が低いことも報告されている。[36]

第 2 節　養育能力の低さ

まず、養育能力とは何かについて調査していきたい。「養育」という言葉を調べる前に子どもを育てることを意味する代表的な単語であると考える「子育て」についてネットの辞書で調べてみる。ネットの辞書では子育てについて「子供を育てること。育児。」と出た。[37]続いて、子育ての意味として出てきた「育児」で調べてみる。先ほどと同じサイトで調べると、「子を養い育てること。子育て。」と出た。[38]最後に「養育」について調べると「養い育てること。」と、育児と同じ意味が出た。[39]これら 3 つを比べたとき、子育ては、子どもが大人になるまで育てることを意味している。一方で、育児と養育は、養うという単語が出ていることから、子どもに対する経済的負担も負うことを意味しているのではないかと考えられる。そのため、身体的虐待の要因として挙げられた「養育能力の低さ」には、純粋な子育てに対する能力だけでなく、経済的な能力の低さも示していると考えられる。つまり、貧困である家庭内で身体的虐待が行われやすいのではないかと考える。実際に、虐待と貧困の関係性は大きいと言われている。児童虐待における家庭の経済的背景に踏み込んで調査している、全国児童相談所長会の「全国児童相談所における家庭支援への取り組み状況調査」によると、虐待につながると思われる家庭・家族の状況として、1 番多いのが「経済的な困難」、2 番目に多いのが、「不安定な就労」が挙げられていた。[40]他の回答として、「ひとり親家庭」「DV」「虐待者の心身の状態」「夫婦間不和」などが挙げられていたが、貧困とつながる要因が多かったことから、虐待と貧困の関係性が強いことがわかる。また、児童虐待による死

亡事例対象に、家庭の経済状況を調査している社会保障審議会児童部会の報告の調査結果によると、養育環境を調査した項目で、家庭の経済状況において、「生活保護世帯」「市町村民税非課税世帯」「市町村民税非課税世帯（所得割）」を合計した割合が 2005 年で 66.7%、2006 年で 84.2%であったとする。[41]これらのことから、児童虐待の死亡事例においても、貧困が大きく関係していることがわかる。

次に、日本の貧困の状況について調査していく。貧困には 2 種類あり、絶対的貧困と相対的貧困が存在する。[42]1 つ目の絶対的貧困とは、一般的に「貧困」と聞いてイメージしやすいような状況の貧困のことを指す。例として、着るものがない、食べるものがない、住む場所がない、などが挙げられ、衣・食・住が確保されておらず、人間として最低限の生活を営むことができない状況を指す。 2 つ目の相対的貧困とは、日本の全世帯の所得の中間値の50%に満たない所得水準にある状態のことを指す。つまり、その国の文化水準、生活水準に比して、適正な水準での生活を営むことが困難な状態であるともいえる。この 2 つを比べると、金銭的に余裕がなく困っているのは相対的貧困であり、生活全てにおいて一般的よりも低水準で貧しく苦しい生活を送っているのが絶対的貧困ということになる。また、相対的貧困にはその国の全世帯の所得の中間値といった目安となる基準があるが、絶対的貧困は数値化できる目安が存在しないため、国や機関によって定義が様々である。この、相対的貧困の状態にある 18 歳未満の子どもの状況や割合を「子どもの貧困」として表現される。では、相対的貧困の状態にある 18 歳未満の子どもの割合を指す子どもの貧困率の状況はどのようなものか。平成 28 年に厚生労働省が発表した調査「平成 28 年国民生活基礎調査」によると、子どもの貧困率が、1990 年代に入ってから上昇していることがみえる。[43]1989 年の 12.9%から 2001 年には 15.2%まで上昇し、2009 年では 15.7%まで上昇した。しかし、2016 年では 13.9%と下がっていることから、子供の貧困率の問題解決に向けた動きが行われており、結果が少しずつ見えてきているが、子どもの 7 人に 1 人が子どもの貧困状態に該当すると考えられる。ではなぜ、子どもの貧困問題が起きてしまうのか。原因は大きく分けて 2 つ考えられます。1 つ目は、親の収入の問題である。親の働き手がない、アルバイトや非正規雇用のため収入が少ないなどの、根本的な経済的問題が子どもの貧困問題にもつながると考えられます。2 つ目は、ひとり親家庭の増加である。内閣府が発表した「子どもの貧困に関する現状」によると、食料・衣服の困窮経験があった世帯の割合ではひとり親世帯が 1 番多く 40%以上であった。ひとり親家庭の中でも母子家庭は経済的に苦しい家庭が大きい。女性の正規雇用者数を国際的にみてみると、スウェーデンが 88.4%、ノル ウェーが 86.8%、フランスが 86.6%であるのに対し、日本はでは 42.5%しかなく、6 割弱の女性が非正規雇用であることがわかる。非正規雇用やパート就労での子どもを育てる環境は経済的に厳しく、 5 人に 1 人のシングルマザーがダブルワーカーであり、中には 3 つや 4 つも仕事を掛け持ちしている方がいるという。[44]また、厚生労働省の「平成 28 年度全国ひとり親世帯等調査結果報告」によると、母子世帯全体の平均年収は 213 万円で、 父子世帯全体の平均年収は 421 万円であった。母子世帯全体の平均年収は父子世帯全体の平均年収

の約半分であり、正規雇用されている場合でも約 40%が 250 万円以下の年収であった。[45] それに加え、離婚後の養育費を支払っていない父親は 8 割以上もいるという。以上の 2 つの理由から子どもの貧困は発生してしまい、ひとり親世帯の貧困率は約 50%であり、2 人に 1 人子どもの貧困で苦しんでいることになる。[46]が中でも母子家庭は子どもを育てることに対して経済的に苦しい方が多いことがわかる。

子どもの貧困は連鎖しやすいことも大きな問題点である。文部科学省の「令和 3 年度子供の学習費調査（結果概要)」によると、家庭が自己負担する教育支出（学習費）のうち、「学校教育費」、「学校給食費」、「学校外活動費」の 3 つからなる学習費総額の構成比は、私立中学校及び公立・私立高等学校（全日制）では「学校教育費」が 1 番高い構成比で 60%を超えているものの、公立小学校及び公立中学校では「学校外活動費」のが 1 番高い構成でどちらも 60%以上を超えていた。[47]このことから、高校入学前までの学習塾や習い事などの費用などに該当する「学校外活動費」を 1 番多く家庭が自己負担していることから、学習塾や習い事などに行ける子と行けない子では大きな教育の格差が生まれる。なので、現在の日本社会では、学校外教育によって経済格差による教育格差生まれやすくなっているのである。そして、親の経済的貧困によって学習塾や習い事などに行けない子どもは行けている子と比べて、学習機会や様々な体験活動がない。そのような子どもは比較的、低学歴・低学力と呼ばれるものに該当しやすくなる。さらに、資本主義社会の日本では低学歴・低学力の子ども達は高学歴・高学力の子どもと比べると大人になった際に経済的貧困になりやすい。そうなると、子どもの貧困に苦しめられた子どもも自分が大人になったときに経済的貧困になりやすく、その子どもたちも子どもの貧困に苦しめられる可能性が高くなる。このように、子どもの貧困は連鎖しやすく、抜け出しにくい環境であり、経済格差と教育格差いつまでも広がったままである。子どもの貧困が日本社会にずっと存在し続ける限り、日本社会における身体的虐待が行われる可能性は減少しないと考えられる。

第 3 節　身体的虐待要因のまとめ

最後に、身体的虐待の要因についてわかりやすくまとまったものを紹介したい。虐待の原因を最新の脳科学によって突き止めようという研究をしている「理化学研究所親和性社会行動研究チーム」のチームリーダーである脳科学者黒田公美氏によると、虐待が起こる要因は 3 つに分類されるという。[48]

①親自身の生育環境の問題

これは、自分が虐待を受けた経験を持っているということに置き換えることができる。実際に黒田公美さんの研究によると、子どもを虐待したとして有罪判決を受けた親の 25 人のうち、72%に当たる 18 人が自身の子供時代に虐待を受けていたことが判明している。[49] 親が子育てをする際に、自分の経験から行うと言われているが、その結果が実際に出ているのではないかと考えられる。社会的・経済的に不利を背負った子どもたちが、大人になっても貧困の状態から抜け出せなくなることを指す「貧困の連鎖」のように、虐待を受けてきた

子どもたちが自分の子どもに対しても受けてきた虐待を繰り返してしまう「虐待の連鎖」もここに当てはまると考えられる。[50]

②脳自体の損傷や機能低下

これは、加害者である親が精神疾患を持っていることに置き換えることができる。うつ病や不安障害、統合失調症、アルコール依存症などの精神疾患を持っており、正常に子育てを行うことができていないことが考えられる。また、親の自傷行為や自殺未遂行為などによって心理的な傷を受けることもある。このようなことから心理的虐待にも該当してくる。

③子育て環境の問題

これは、子育てが難しくなる生活環境や金銭的問題、パートナーが子どもに暴力を振るう人であることなどの、周りの環境によって影響されるケースが考えられる。環境による悪影響によって、多くの問題を抱え込んでしまった結果、最終的に子どもを対象に傷つけてしまうといった状況である。つまり、外的要因からの虐待はここに分類される。

これら３つの要因のうち１つでも当てはまると、動物は育児を行うことが難しいとされるという。しかし、人間の場合は、この３つの要因が複数該当する状態が多く存在するという。[51]

第３章　仮説

第１章では児童虐待全体の累計や歴史、現状などの基礎的な部分を調査し、身体的虐待がどのような立ち位置であるのか、何が問題であるのかを知った。第２章では、身体的虐待が起こる要因について、育児不安と養育能力の低さの２つの大きな要因について調査をした。その結果、身体的虐待は親や家庭の環境や状況に大きく影響することがわかった。家庭環境や周りの状況からくる不安や極度のストレスによって追い込まれた結果、子どもに手を出してしまい、それが身体的虐待に繋がっていくのではないかと考えられる。しかし、最悪の状況下になっても自分の子どもに手を出してしまうのだろうか。もちろん、不安やストレスの捌け口として手を出してしまった人も存在するかもしれないが、身体的虐待をするつもりがなくても身体的虐待になってしまった場合も存在するのではないだろうか。子どもに対しての愛がなく身体的虐待を行ってしまうのではなく、子どもに対しての愛があるにも関わらず身体的虐待を行ってしまったケースがほとんどではないだろか。以上のことから、私は１つの仮説を立てる。

○仮説：「身体的虐待を行うつもりがなくても、不安やストレスに追い込まれると身体的虐待につながる教育を行なってしまうのではないか」

これまでの私は、身体的虐待を行う親は身体的虐待を行うほど子どもを嫌っているのではないかと考えていた。しかし、死亡事例が多い虐待の類型は身体的虐待とネグレクトの２つある。もし、虐待を行なってしまうほど子どもが嫌いである場合、愛と関心がないため、育児放棄などからネグレクトにつながるのではないだろうか。逆に子どもに愛と関心がある親は、育児放棄はせずに子どもの教育のことを考えるだろう。しかし、不安やストレスな

どの良くない状況や環境に追い込まれ、教育が厳しくなり、身体的虐待に繋がってしまうのではないだろうか。これらの理由から、この仮説を立てた。また、この仮説を身体的虐待と類似している点がある暴力を行ってしまう行為として考えられる体罰とＤＶの問題を比較して、なぜ暴力を行ってしまうかの心理的部分を検証していく。

第 1 節 親と子の愛

検証に入る前に「身体的虐待を行うつもりがなくても、不安やストレスに追い込まれると身体的虐待につながる教育を行なってしまうのではないか」という仮説の前提でもある、親が子どもに対して身体的虐待を行うつもりがないことついて調査していきたい。子どもに身体的虐待を行うつもりの有無は具体的に判断することが難しいため、人間という動物の本能的にどうなのかを第 2 章の第 3 節でも紹介した黒田の研究をもとに調査していく。

理化学研究所の脳科学総合研究センター親和性社会行動チームの大村と黒田による「脳科学からみた親子関係」と、人間と同じ哺乳類の動物は脳科学的に「親子関係は親の養育（子育て）と子の愛着から成り立つ」[52]という。その根拠として、2 つの実験挙げている。1 つ目の実験では、親が子に対して行う養育行動のメカニズムを明らかにしている。授乳や巣作り、保温、子の保護、子の移動などの基本的な養育行動が哺乳類には存在する。今回の実験では、仔暴露試験と呼ばれる、マウスやラットなどの齧歯類の基本的な養育行動の子の移動を定量とする方法である。四角いケージの中にメスのマウスを 1 匹用意する。マウスは基本的にゲージの中に巣を作るため、巣を作り終えた後に生後 5 日までの新生仔マウス 3 匹を巣以外の四隅に配置し観察する。すると、母親マウスであれば 3 分以内に全ての仔マウスを巣に運び、仔を抱えて温める行動が見られるという。一方、子育て経験のないメスマウスの場合ではどうなるか。はじめは仔マウスに対して近づくのですら躊躇する行動が見られるが、徐々に 1 匹ずつ仔マウスを巣に運び、仔マウスを温める行動が見られるという。また、一度でも子育て経験があるメスマウスは、実験期間中に子育てを行なっていなくても、子育て中の母親同様の行動が見られるという。この実験から、メスマウスには子育て経験の有無に関係なく、子育てを行おうとする姿勢が見られる。このことを大村と黒田は「養育の欲求」[53]と表現している。この養育の欲求がメスマウスには備わっており、仔マウスに出くわすと子育てを行おうとする。この欲求から生まれる行動は食欲や性欲などと同じ行動パターンであり、これらの行動は最初から上手にできているわけではない。私たち人間も、離乳食から固形食に段階を踏んで成長し、現在の食事を行なわれているように、子育ても自分の経験などを活かし繰り返し行うことで上手になっていくのではないだろうか。また、マウスの養育行動に重要な脳部位として、視床下部の前方に位置する内側視索前野が存在する。ここが損傷すると、基本的な養育行動である仔運び運動や巣作り行動に以上が見られ、損傷が大きい場合には、母親経験の有無に問わず養育行動を行わずに仔マウスを食い殺す行動を取るようになるという。内側視索前野が損傷していても、体重や運動活動量、性行

動、エサの貯蔵行動などの養育行動とは関係のない基本的行動は正常であるため、養育行動にだけ異常が見られるということになる。ただ、これらの知見はあくまでマウスやラットなどの齧歯類の場合であり、人間を含む哺乳類の内側視索前野と養育の研究については行われていないという。ただ、基本的に内側視索前野の位置する視床下部内微小脳部位の食事や睡眠などの本能的行動制御する行動は同じであることが確認されているため、子育てについての脳内メカニズムが人間と同じである可能性が高いという。もし、脳内メカニズムが同じであった場合、人間も不安やストレスなどの外的要因から内側視索前野が損傷してしまい、養育行動に異常が見られるのではないかと考えられる。これまでの調査とも考えが一致するため、信憑性は高いといえる。

２つ目の実験では、子が親に対しての愛着を持っていることをアメリカの心理学者であるハリー・ハーロウが行った、人間と同じ哺乳類のサルでの人工繁殖を目的とした実験で明らかにしている。感染症を防ぐために新生仔ザルを単独で金属のゲージに入れておくと、仔ザルはすぐに死んでしまうことが多かった。これを防ぐために、母親に似せた温かい布で包んだ人形を置いた。すると、仔ザルは生き延びるようになったことに加え、人形を取りあげようとすると泣いて抵抗してくることや怖いことが起きると人形に飛びつくような様子が見られたことから、人形に愛着を持っていることが見られた。このことを踏まえて、今度は金属で作られているが哺乳瓶が取り付けられているためいつでもミルクが飲めるようになっている人形と、哺乳瓶は取り付けられていないが、毛布で包まれた温かい人形の 2 種類の人形を用意した。すると、仔ザルはほとんど温かい人形の方にしがみついており、哺乳瓶がついている金属でできた人形の方には、ミルクを飲みにいく時にしか近寄らなかった。この結果から、「仔ザルはミルクをもらえるという理由で愛着を形成するのではなく、母親らしく温かく柔らかい手触り自体に愛着し安心するようにプログラムされていることが示唆された。」[54]という。子は親に対して本能的に愛着を持っていることが理解できる。

この２つの実験から、私の仮説である「子どもに対しての愛がある親が、不安やストレスに追い込まれると身体的虐待につながる教育を行なってしまう」と比較すると、親は子どもに対して愛ではなく、養育の欲求があると言い換えた方が良いと考えられる。また、前提の部分で、子どもは本能的に親に愛情を求めていることも付け加えたい。ではなぜ、不安やストレスなどの外的要因によって、養育行動が身体的虐待に繋がってしまうのか。この問いの心理的要因について検証していく。

第２節　体罰

体罰は身体的虐待と比べて、家庭内だけでなく学校などの教育現場で行われることや、身内だけでなく他人である人から体罰を受けるといった違いが存在する。しかし、実際に教育のため、子どものために行なっているという考え方では身体的虐待と似ている部分が存在すると考えられる。もちろん暴力などを含めた体罰を楽しんで行なっているといった考えを持つ人もいるだろう。しかし今回は身体的虐待と同様に例外とするが、なぜ、手を出し

てしまうのかという心理的部分を検証していく。今回検証するために、人間の本能的に体罰が必要であるという、体罰肯定派の意見を持つ戸塚ヨットスクールを運営する教育家の戸塚宏の考えを戸塚の著書である「本能の力」(2012) を基に紹介していく。

まず体罰とは何か。た東京都教育委員会によると、「教員が、児童・生徒に対して、戒めるべき言動を再び繰り返させないという、教育目的に基づく行為や制裁を行うことを懲戒という。 懲戒には、事実行為としての注意、警告、叱責、説諭、訓戒や、法的効果をもたらす訓告、停学、退学の処分がある。懲戒のうち、教員が、児童・生徒の身体に、直接的又は間接的に、肉体的苦痛を与える行為を体罰という。」[55]と定義されている。また、体罰は有形力の行使によって、出血や骨折といった傷害を負わせる行為を指す「傷害行為」、所や頭部への暴力、棒や固定物などを用いた暴力、格闘技の技などを用いるといった行為を指す「危険な暴力行為」、傷害にいたらない程度の暴力を指す「暴力行為」の３つに分類される。[56]体罰という行為は学校教育法第 11 条で、「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、監督庁の定めるところにより、学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。但し、体罰を加えることはできない。」[57]と明記されているため、モラルや価値観などは関係なく、法律上の禁止行為にあたる行為とされている。身体的虐待と似ている点として、目に見える形での傷や後遺症が残る暴力行為であることが挙げられる。一方、体罰の定義について戸塚は「本能の力」において、「体罰とは、相手の進歩を目的とした有形力の行使、力の行使である」[58]と定義している。自分のストレスの捌け口などの欲望を満たすために行うことは虐待であるが、相手の進捗を目的としており、決して自分の欲望を満たすために行うものではないとするのが体罰である、という考えである。例として、外科手術が挙げられている。外科手術は患者を助けるという患者に対してプラスになることを目的としているため、患者の身体にメスを入れても傷害や暴力にはならない。このように、メスを入れるという行為が手術と捉えられるか障害や暴力と捉えられるかは目的によって判断されるという考えである。なので、戸塚は全ての体罰を肯定しているのではなく、生徒がプラスになることが目的としている正しい体罰を肯定しているのである。

次に、体罰肯定化の意見を持つ戸塚が運営する戸塚ヨットスクールでどのような体罰が行われていたかみていく。戸塚ヨットスクールのサイトで、戸塚ヨットスクールとは登校拒否、無気力、非行、家庭内暴力などの問題行動を起こす子ども達は、生命維持に関わる事柄(血液、呼吸、免疫など)や、感情のもとになる生理活動(情動)をコントロールする「脳幹」の部分が衰えているという。そこで、ヨットやウインドサーフィンなどの洋上での訓練によって、①肉体的な強さを高めて健康を回復させる②精神的な強さを養う③集団生活を通じて社会性を養う。以上３つのステップを経て「脳幹」の衰えた機能を回復させることを目的とした教育施設である。[59]戸塚ヨットスクールに通う問題児たちは「心の病」を治すプロである精神病院から見放された子どもたちである。見放された理由は、彼らの問題は心にあるのでなく、もっと人間的なあるいは動物的な本能的部分にあると考えた。つまりこれらの精神の素を作る脳幹を鍛えることが重要であり、本能を発動させるために刺激を強制的に与

え行動させようとする。

しかし、この戸塚ヨットスクールでは厳しすぎる教育が行われている結果、多くの事件が発生している。東海テレビ取材班による「戸塚ヨットスクールは、いま」では以下のような事件が発生し裁判が行われたという。

「・1980 年 11 月:当時 21 歳の大学浪人生が、訓練中に冷たい海に放り込まれるなどの暴行を受けて死亡した。

・1982 年 8 月:15 歳の高校生二人が、奄美大島の夏合宿から帰る途中、訓練から逃れるため、フェリーから海に飛び込み、行方不明となった。

・1982 年 12 月:当時 13 歳の中学生が訓練中に竹刀で殴られるなどして死亡した。

・1983 年:警察は行き過ぎた体罰が原因だとして戸塚校長と 12 人のコーチ全員を傷害致死や監禁致死などの容疑で逮捕した。

・1992 年 7 月:名古屋地方裁判所で判決が出る。戸塚被告に懲役 3 年執行猶予 3 年。9 人のコーチに懲役 2 年 6 カ月から１０カ月、執行猶予 2 年から 3 年。その後検察、戸塚校長、コーチ側双方が控訴。

・1997 年 3 月:名古屋高裁で判決が出る。 1 審判決を破棄して、戸塚校長に懲役 6 年、コーチ 3 人に懲役 2 年 6 カ月から 3 年 6 カ月の実刑判決。戸塚校長は上告。

・1996 年:最高裁は弁護側の上告を棄却。戸塚校長の懲役 6 年の刑が確定した。

・2006 年 4 月:戸塚校長は静岡刑務所を出所。」[60]

これらの事件に対して、生徒の命が亡くなってしまったことに関しては戸塚ヨットスクール側も謝罪をしているが、体罰肯定の意見は変わらないままであった。

では、戸塚はどのように考え体罰肯定派の意見を持っているのか。戸塚は「本能の力で」、人間は本能的に恐怖で安定するため、正しい体罰が必要であるとする。恐怖で安定することを証明するために父親を例に挙げている。生まれたばかりの子どもがあっという間に大きく成長していくうちに、子どもは親に逆らおうとする機会がだんだんとみられるようになる。この時に、言葉でダメな時は体罰をして注意をすることが必要であり、親子の間に上下関係をしっかりと構築することがとても重要であるという。こうすることで、子どもが大人へと成長するにつれて、親と同様の理性を身につけることができ、体罰を必要としなくなっていくのである。つまり、親同様の理性を子どもに確立させるために、体罰が必要であるという。また、親子間の上下関係をしっかり構築させる理由として戸塚は『幼少期の子供に覚えさせるのは、「親は自分よりも「強い存在である」ということと、「だからいざというときに自分を守ってくれる存在である」ということです。」[61]と記している。親（特に父親）が強いと子どもは本能的に安心するのという意味である。人間はそもそも動物であり、家庭は小さな群である。野生の動物が群で生き抜いていく際に、必要なのが絶対的権力を持つ父親（リーダー的存在）であり、本能による行動のプログラムにより、父親は家庭という群れの一番上に立たなくてはならない。なので、家庭という群の中で、上下関係がしっかり構築され、リーダー的存在（リーダー的存在）がいることで子

どもは本能的に恐怖で安心するという。

さらに、恐怖は人間を安定させるものでもあるという。例として、木登りが挙げられていた。木登りをして滑り落ちそうになって木にしがみついた時、滑ったことに驚愕し、落ちそうになったことに恐怖を感じ、怒りが湧き出てくる。そして、その怒りをバネにまた挑戦し人間は精神が成長していく。なので、恐怖と恐怖から生まれる驚愕と怒りの３つの感情が人間にとって必要であるとした。しかし、最近の若者（弱い子）は恐怖に立ち向かわない。戦後の民主主義の影響で「弱いものにも価値がある」というなどと言った考えから、弱い子が増えたという。

戸塚は「本能」という単語を以下のように定義している。「生物が系統発生的に獲得した、行動のプログラム」[62]。犯罪などの悪事は本能で動いているのではなく、理性が欠如しているため起こる。戦争などの殺し合いの争いは、本能が壊れ、理性が暴走した結果である。悪は理性の中にしか存在せず、本能の中には存在しないという。

以上のことから、戸塚は厳しく正しい体罰を行う目的として、恐怖を与え上下関係を確立させることで、本能的な行動プログラムに沿って、弱い子を強い子に戻すことを目的としている。

最後に、体罰と身体的虐待を比較してみる。前提として、今回体罰を肯定している点と人間の本能的な要素を重要視している点から、戸塚の考えに絞って仮説の検証を行なっている。なので、別の理由から体罰を行う者もいると思うが、今回は戸塚の意見を体罰肯定派の代表的な意見とする。黒田の意見の戸塚の意見を比較したときに、本能的に子どもを育てようとする点は一致している。黒田の意見では母親（メス)、戸塚の意見では父親（オス）の存在が強く出ており、そもそも対罰を行う人間が親ではなく血もつながっていない他人だ。このような多少のズレが存在するが、本能的に子どもを育てる行動プログラムが人間に備わっていると言えるではないだろうか。しかし、目的があるからといって教育によって命が亡くなってしまうのは悪である。もし、体罰が悪であると仮定し、戸塚の考えに当てはめると、対罰を行う人間は理性が壊れているか、恐怖によって自分の教育を実現するために支配したいのではないかとも考えることができた。いずれにしろ、現代日本社会において、どのような価値観を持っていても体罰は原則禁止されている。

第３節　ＤＶ

身体的虐待と同じ家庭内暴力にあたる行為として、ＤＶ（ドメスティック・バイオレンス）が挙げられる。令和２年、内閣府男女共同参画局が発表した「ＤＶの現状等について」によると、全国 20 歳以上の男女 5,000 人を対象に、無作為抽出によるアンケート調査を行った結果、配偶者からの被害経験がある方が全体の 26,2%に該当し、約４人に１人が配偶者からの暴力を受けた経験があるとした。加えて、女性の方が被害経験者の割合が高く、女性の約３人に１人は被害経験があり、約７人に１人は何度も受けている経験をしているとした。さらに、配偶者からの暴力被害により命の危険を感じた経験は、男性が

0.6%であったのに対し、女性は約 8 倍の 4.7%もおり、女性（婚姻経験者）の約２１人に１人が命の危険を感じたことがあるとした。以上の理由から、ＤＶ被害者の圧倒的多数が女性であることが分かる。また、2000 年に内閣府男女共同参画局が発表した調査結果でも、女性の回答者の 4.6%が配偶者からの暴力被害により命の危険を感じた経験があると回答し、今回の結果とほとんど変わらない結果であった。この女性の方が圧倒的に多い深刻な被害を明らかにし、配偶者暴力防止法（ＤＶ防止法）の制定（2001）を促した。ＤＶ防止法の成立の影響により、2001 年に「ドメスティック・バイオレンス（ＤＶ)」が流行語大賞のトップテンに入賞した。ＤＶについての明確な定義は存在しないが、受賞後の解説では、ＤＶについて「夫から妻への、もしくは恋人など親密な関係の男性から女性への暴力」[63]と説明した。内閣府男女共同参画局のＨＰでは「配偶者や恋人など親密な関係にある、又はあった者から振るわれる暴力」と記されている。[64]一般的に女性が被害者であることから、身体的虐待と比べて、加害者と被害者がほとんど明確であり、家庭内で行われるという点が類似していると言える。そして、児童虐待防止法によって身体的虐待が定義されているように、ＤＶ防止法によって「暴力」や「被害者」、「配偶者」などの定義が定められている。[65]

① 配偶者：ＤＶ防止法第 1 条で配偶者とは、夫婦（法律婚、事実婚を問わない）の片方を指すとしている。恋人や元恋人からの暴力については対象外であったが、2013 年のＤＶ防止法改正により、交際相手の中で、生活の本拠を共にする交際（婚姻関係における共同生活に類する共同生活を営んでいないものを除く）をしている関係にある相手からの暴力（関係解消後も解消前に暴力があり、引き続き受ける身体に対する暴力を含む）[66]とＤＶ防止法第 28 条で記されている。

② 暴力：暴力は以下の 2 点を含む。

(ア)身体に対する暴力（身体に対する不法な攻撃であって生命又は体に危害を及ぼすもの）[67]

① 具体的には殴る・蹴るなどの刑法上の暴行罪や傷害罪に該当する行為を指す。

(イ)身体に対する暴力に準ずる親身に有害な影響を及ぼす言動[68]

① 具体的には、相手を侮辱・無視するなどの精神的暴力や、意思に反した・強引な性行為の強要などの性的暴力などを指す。

(ウ)上記 2 点に加えて、現在では定義さされていないものの、生活費などを渡さず経済的に苦しめる「経済的暴力」や、友人や近所などのコミュニティの場を制限する「社会的暴力」なども存在する。[69]

③ 配偶者からの暴力

(ア)婚姻中に暴力を受けた後、離婚後も元配属者から引き続き受ける身体に対する暴力や、身体に対する暴力に準ずる親身に有害な影響を及ぼす言動も含まれる。

④　被害者

(ア)配偶者からの身体に対する暴力を受けた者。

(イ)身体に対する暴力に準ずる親身に有害な影響を及ぼす言動を受けた者。

(ウ)婚姻中に暴力を受けた後、離婚後も元配属者から引き続き受ける身体に対する暴力や、身体に対する暴力に準ずる親身に有害な影響を及ぼす言動を受けた者。

では、ＤＶ加害者はどのような要因でＤＶを行うのか。考えられる大きな要因は被害者の価値観にあると考えられる。臨床心理学科、信田さよ子の著書「加害者は変われるか-DVと虐待を見つめながら-」によると、心理カウンセリングを受けにくるＤＶ加害者である夫たちの主張として多いのが「自分の言っていることは正しい」[70]であるとする。自分の意見が絶対的であるため、その対する意見を持った妻を間違っていると判断し、妻を怒る。怒った結果の行動として暴力が挙げられる。この行動に至るまでの思考回路は加害者が持つ価値観からなり、ＤＶ加害者が共通して持っていると考えられる価値観が２つある。１つ目は、「女性を下に見ている」である。現代社会ではステレオタイプの考えになりつつも、日本では現在も家父長制、家制度の名残で夫婦の代表は夫であるとする社会概念があり、男性が外に働き出て、女性が家で家事を行うことが代表的な夫婦の役割に対する考えがある。このような考えを性別役割意識と呼び、この意識が強い人ほど、働きに出て家のために稼いでいる男性の方が偉いと認識し、自分の意見が絶対的であると考えてしまう。男性が優位であると言う考えは社会全体にも残っている。女性の非正規社員が多く、年収も男性と比べて低いなどの経済的場面や、オムツなどのベビー用品の CM で母親が多く登場することなどから、育児の役割は母親であるという社会的概念、政治家の女性比率が高くならないといった例が挙げられる。社会の多様性や平等が求められている現代社会でも、男性が優位であるというステレオタイプの考えは残っていると考えられる。２ つ目の価値観は、「パートナーに対しての暴力の違和感がない」である。この価値観が生まれる要因として、暴力が当たり前の環境にいたことが考えられる。中でも、幼少期の家庭にＤＶが存在している家庭で暮らしていた、男性はパートナーに対しいての暴力の違和感がないと考えられる。内閣府男女共同参画局が発表した「18 歳になるまでの過程における暴力の経験」も調査結果によると、幼少期に ＤＶ を見てきた男性の価値観を考察することができる。[71]「しつけや教育のために、夫が妻をたたくのは、やむを得ないことである」の質問に対する回答で女性と・18 歳になるまでの家庭での父から母へ暴力が無かった男性は、「そう思わない」が８割以上超えていたが、18 歳になるまでの家庭での父から母へ暴力があった男性は８割に届かなかった。また、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」の２つの肯定的な意見に該当する回答が１番多かった。また、この調査では「しつけや教育のために、夫が妻をたたくのは、やむを得ないことである」の質問には 18 歳になるまでの身体的虐待の有無別もあり、18 歳になるまでの家庭での父から母へ暴力の有無別と同じような割合の回答が見られた。この結果

から、暴力が行われていた家庭にいた男性はＤＶを起こしやすいことがわかる。加えて、男性の方が暴力を起こしやすいこと、考えや価値観が連鎖しやすいことも考えられる。

以上の２つの価値観から、ＤＶ加害者は「自分の意見が正しい」と言う考えが生まれると考えられる。そもそもの暴力に対する否定的な意見を持っていないことと家庭の中なので日常的に行われやすい点から、実際にＤＶ加害者は加害者意識が低い人が多いという。また、被害者側も身内から日常的に受けるため、暴力に対しての違和感がなくなっていき、暴力を振るわれるような自分が悪いという考えになっていくため、被害者側も被害者意識が低い人が多いという。[72]

ＤＶについてと要因について調査したので、ＤＶと身体的虐待を比較してみる。明らかな違いとして、身体的虐待は周りの環境やストレスなどが大きく関係しているが、ＤＶは個人的な価値観や経験が大きな要因である。このことから、身体的虐待を行なってしまう人は暴力に抵抗があったが、徐々に提供がなくなってしまったか暴力を行なってしまうほどの何かがあると考えられる。一方で大きな共通点としては、習慣性である。毎日生活を共にする親子・夫婦の間で繰り返し行われる暴力は、日常化しやすい。また、家庭という閉鎖的な空間で行われている点と被害者が被害者意識を持ちにくい点から、事件発見が難しいと考えられる。ＤＶに関してはＤＶ防止法によって被害者の定義も確立されているため、社会にもっと周知されることが重要であると考える。

第４節　仮説の検証

子どもに足して暴力を行う体罰行為と家庭で行われる夫婦間でのDV問題。そして、親が子に対して行われる身体的虐待。この３つを全体的に比較して、仮説の検証を行う。まず、なぜ暴力を行うかに対して考察していく。身体的虐待を行うものが暴力を行う理由として考えられるのは、不安やストレスなどの影響で子どもに暴力を行なってしまうことが考えられる。黒田の研究から母親には子育てを行う欲求があるとされていた。なので、暴力を行おうとして身体的虐待になったのではなく、養育行動のつもりが身体的虐待になってしまったことが考えられる。一方で、体罰とＤＶの加害者が暴力を行う理由は同じであると考えられる。それは「支配する」のが１番の目的ではないかと考えた。体罰とＤＶでは両方とも自分の考えや価値観を押し付けるために暴力を使用することが共通点としてあげられる。戸塚は非行少年に精神的に強くなってもらうために、恐怖を暴力で植え付けようとしていた。恐怖のある環境づくりのために暴力を行うことと、暴力で環境を支配することはかなり同じ意味に近いのではないだろうか。実際に戸塚ヨットスクールの事件では、子どもが自殺した事件もある。このことから、戸塚ヨットスクールから逃げる選択ができないほど、子どもが支配されていたと捉えることもできる。ＤＶでは信田によると、自分の意見が絶対に正しいという主張を思った加害者が多かったという。自分の考えや価値観と合わないから、パートナーに手を出し、自分の意見に従わせる。これは支配と呼べる。なので、体罰とＤＶの加害者が暴力を行う理由は相手を支配させるためであると考察

した。人間が暴力を行う理由が「支配する」であった場合、身体的虐待に当てはめると、外部から来る不安やストレスによって子どもに暴力を行うのではなく、子どもを支配したいという気持ちが強くなるのではないだろうか。

次に、なぜ子どもを支配しようとするのかという点について考察していく。ひとり親世帯（母親）に限った考察であるが、「家庭のリーダーとしての役目を果たそうとするため」であると考察した。戸塚は、本能による行動のプログラムに基づいて、父親は家庭という群れの一番上に立たなくてはならないとしていた。これが事実であると仮定した場合、父親は家庭という群を支配する必要がある。ＤＶの加害者も男性が圧倒的に多く、暴力でパートナーを支配しようとしていた。なので、支配することが家庭という群のリーダー（父親）の役目であると考察できる。身体的虐待の要因の１つは養育能力の低さであり、特にひとり親世帯（母親）はとても厳しい状況にある。そして、身体的虐待の１番多い加害者は母親である。これらのことから、母親が家族のリーダーとしての役割である家庭の支配を行うとしているのではないかと考察した。また、ひとり親世帯（母親）は父親がいないことから、この状況になりやすいのではないかとも考察した。ただ、今回の調査だけでは父親と母親がいる家庭で、なぜ子どもを支配しようとしているかについての考察は行うことができなかった。

最後に、今回私は「身体的虐待を行うつもりがなくても、不安やストレスに追い込まれると身体的虐待につながる教育を行なってしまうのではないか」という仮説を立てた。この仮説に対して、大体は立証できていると言えるだろう。調査や考察の結果から、かなり自分の前提が覆された。子どもを嫌っている親や暴力を楽しむ親が身体的虐待を行っていると思い込んでいたが、今回の卒業論文を通して身体的虐待を行うつもりがなくても身体虐待を行っている可能性が存在し、この可能性も低くはないことも考察できた。また、改めて身体的虐待に限らず児童虐待は外的要因の影響がとても大きいことを理解することができた。元々、外的要因の影響がとても大きいことは理解しているつもりであった。そのため、今回の卒業論文を通じて、その先の本能的・心理的要因にについて調査したいと考えていた。この目的を達成することはできたが、本能的・心理的要因にも自分が生まれ育った家庭の環境・価値観や経済的面など、多くの社会に通じる影響が存在した。なので、多くの児童虐待を減少させるには、様々な相談所や児童養護施設の強化や自治体との協力などの対策も必要ではあるが、経済問題の解決や子どもや子育てに対する価値観の変化、家族の在り方などの、そもそもの日本社会全体の大きな問題・前提を変化することが最も重要であると考える。身体的虐待を含む児童虐待が減少し、少しでも子どもが笑顔でいられる社会になることをずっと願っている。

おわりに

① 本稿作成を終えての感想

この卒業論文の目的は、身体的虐待が行われる要因を明らかにすることである。第1章では、児童虐待の基本的な部分である定義や現状などについて述べた。第2章では、身体的虐待の要因である育児不安と養育能力の低さについて深掘りを述べた。その結果、身体的虐待が起こってしまう過程や大きな要因を理解することができたが、なぜ身体的虐待のような暴力につながるのかが理解できなかった。そのため第3章では、「身体的虐待を行うつもりがなくても、不安やストレスに追い込まれると身体的虐待につながる教育を行なってしまうのではないか」という仮説を立て、体罰やＤＶと比較し、仮説の検証を行うと共に、なぜ身体的虐待のような暴力につながるのかを調査した。その結果、暴力は「支配」のために行われていることや母親が家庭の「支配」を行うことが身体的虐待につながるなどの、自分なりの答えを導き出すことはできた。ただ、反採点として、根拠が少なすぎることが挙げられる。特に体罰とＤＶの部分ではもっと多くの人の考えや価値観を引っ張っていきたかった。卒業論文は文字数が多いことが1番大変であると思っていたが、荒井先生がおしゃっていたように、本当に必要な情報を整理・絞ることが本当に難しかった。黒田の別の研究やＤＶの事例などのもっと紹介したいことも多くあるが、卒業論文制作を進めていくうちに、多方面に手を出しすぎてしまい、情報を整理・絞ることが難しくなりつつ、体罰とＤＶの部分での深掘りがあまりできなくなってしまった。この点が、悔やまれる点である。しかし、この卒業論文を通じて新たに興味が出てきたこともある。それは結婚についてだ。身体的虐待の要因を調査していくうちに子育ての難しさを徐々に感じてきた。子育てをする上で、精神的や経済的にもパートナーの存在は大きいものであるが、子育ての前に元々は他人であった2人が家庭を作ることは本当に難しいと思う。価値観や育ってきた環境が違う人と、同じ家族になることを考えると、パートナー選びはかなり慎重になってしまうし、自分の納得いく結婚できるかもわからない。私は、子供との生活にずっと憧れていたけど、結婚のことには全く考えてこなかったので、もう社会人になる身として結婚のことについても考える年齢であるなとも考えてしまった。また、結婚に希望を持てないことが児童虐待や少子高齢化の問題に繋がっているのではないかとも考えてしまった。いずれにしろ、ずっと自分が疑問を持っていた身体的虐待の問題について多少は解決できたことが本当に良かった。

② 荒井ゼミでの 3 年間を振り返って

荒井先生と同期で過ごした3年間は本当に楽しかった。コロナによる影響で法政大学での思い出は、正直あまりない。それでも、大学2年の時は zoom で、大学3年から対面で、毎週同じメンバーとそれぞれの問題意識について討論していた時間は私の学生生活において、本当に充実しているものであった。ゼミ合宿に行けなかったことが、学生生活で1番悔しいことだ。約3年間、本当にお世話になりました。荒井ゼミ、愛しています。

[1] 厚生労働省「子ども虐待の対応の手引き」（平成 25 年改正版）
https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv12/01.html
（参照 2022 年 12 月 26 日）
[2] 大河内彩子 「児童虐待における養育者の認識について～しつけと虐待の間～」
file:///Users/tadokoroharuto/Downloads/MH0018_037-045.pdf
（参照 2022 年 12 月 26 日）
[3] e-gov 法令検索「児童虐待の防止等に関する法律（平成十二年法律第八十二号）」2000 年 5 月
https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=412AC1000000082_20221216_504AC0000000102
（参照 2022 年 12 月 26 日）
[4] 注 3 に同じ、
[5] 注 1 に同じ、
[6] 加藤尚子 「虐待から子どもを守る！」 小学館（2017）p33
[7] 注 3 に同じ、
[8] 注 1 に同じ、
[9] 注 3 に同じ、
[10] 注 1 に同じ、
[11] 注 3 に同じ、
[12] 注 1 に同じ、
[13] 読売新聞オンライン「親が脅して宗教強制するのは「児童虐待」「躊躇なく一時保護」…厚労省が対応指針案」
https://www.yomiuri.co.jp/national/20221226-OYT1T50001/
（参照 2022 年 12 月 27 日）
[14] 増野行政書士 国際総合事務所「児童虐待の歴史と背景・児童虐待防止法について」
https://xn--3kqu8h74fvjh21bnlehqde40h44r.com/jidougyakutainorekishi/
（参照 2022 年 12 月 27 日）
[15] 厚生労働省「児童虐待防止対策の強化を図るための児童福祉法等の一部を改正する法律（令和元年法律第 46 号）の概要」
https://www.mhlw.go.jp/content/01kaisei_gaiyou.pdf
（参照 2022 年 12 月 27 日）
[16] 厚生労働省「令和 4 年度全国児童福祉主管課長・児童相談所長会議資料」 p1
https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000987725.pdf
（参照 2022 年 12 月 27 日）
[17] 子ども虐待防止オレンジリボン運動 「厚生労働省 令和 3 年度の児童虐待相談対応件数

を公表」
https://www.orangeribbon.jp/info/npo/2022/09/-3.php
（参照 2022 年 12 月 29 日）
[18] 注 16 に同じ、 p28~30
[19] 同上、 p32,33
[20] 専修大学人間科学学会 吉田弘道 「育児不安研究の現状と課題 」（2012）p1
file:///Users/tadokoroharuto/Downloads/1071_0002_02%20(2).pdf
（参照 2022 年 12 月 29 日）
[21] 注 20 に同じ、
[22] 牧野カツコ （1982）乳幼児の母親の生活〈育児不安〉家庭教育研究所紀要、p.34-56。
[23] 牧野カツコ・中西雪夫 （1985）乳幼児をもつ母親の育児不安―父親の生活および意識との関連家庭教育研究所紀要 p11-24。
[24] New See 「一柳展也の今現在！金属バット両親殺害事件の犯人の生い立ち・判決や獄中などその後も総まとめ」
https://newsee-media.com/ichiryu-nobuya
（参照 2022 年 12 月 29 日）
[25] 井筒和香菜、加藤英世、松田博雄「日本における母子心中の実態第 2 報―児童虐待との関連性―」
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jshhe1931/64/Appendix/64_Appendix_86/_pdf/-char/ja
（参照 2022 年 12 月 30 日）
[26] 牧野カツコ （1981） 育児における〈不安〉について 家庭教育研究所紀要 p.41-51。
[27] 注 20 に同じ、 p2
[28] 注 20 に同じ、 p4-6
[29] 牧野カツコ （1982）乳幼児の母親の生活〈育児不安〉家庭教育研究所紀要、p.34-56
[30] 輿石 薫（2002） 母親の自己注目傾向と育児不安について 小児保健研究 p.475-481.
[31] 注 20 に同じ、p.6。
[32] 住田正樹・中田周作 （1999）父親の育児態度と母親の育児不安 九州大学大学院教育学コース院生論文集 p.19-38。
[33] 同上。
[34] 石暁玲・桂田恵美子 （2006） 夫婦間コミュニケーションの視点からの育児不安の検討：乳幼児をもつ母親を対象とした実証的研究 母性衛生 p.222-229。
[35] 注 22 に同じ、p.34-56。
[36] 手島聖子・原口雅浩 （2003）

乳幼児健康診査を通した育児支援：育児ストレス尺度の開発
福岡県立大学看護学部記要　p.15-27。

[37] goo 辞書「子育て」
https://dictionary.goo.ne.jp/word/%E5%AD%90%E8%82%B2%E3%81%A6/#jn-79513
（参照 2022 年 12 月 30 日）

[38] goo 辞書「育児」
https://dictionary.goo.ne.jp/word/%E8%82%B2%E5%85%90/#jn-10591
（参照 2022 年 12 月 30 日）

[39] goo 辞書「養育」
https://dictionary.goo.ne.jp/word/%E9%A4%8A%E8%82%B2/#jn-226167
（参照 2022 年 12 月 30 日）

[40] 全国児童相談所長会　「全国児童相談所における家庭支援への取り組み状況調査」（2009）
http://www.zenjiso.org/wp-content/uploads/2015/02/acf05fb0c83d761bd6520db27c26eaa1.pdf
（参照 2022 年 12 月 30 日）

[41] 社会保障審議会児童部会　「第 1 次報告から第 4 次報告までの子ども虐待による死亡事例等の検証結果総括報告」
https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv31/dl/05.pdf
（参照 2022 年 12 月 30 日）

[42] 公益社団法人チャンス・フォー・チルドレン HP
https://cfc.or.jp/archives/column/2009/11/16/4075/
（参照 2022 年 12 月 30 日）

[43] 厚生労働省　「平成 28 年国民生活基礎調査」
https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa16/dl/03.pdf
（参照 2022 年 12 月 30 日）

[44] 中嶋 哲彦（2010）「子どもの未来・学校自治と教育行政の役割--子どもの貧困と競争原理を超えて」　『学校事務』61（13）p.197-201.

[45] 厚生労働省「平成 28 年度全国ひとり親世帯等調査結果報告」
https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11920000-Kodomokateikyoku/0000188168.pdf
（参照 2023 年 1 月 4 日）

[46] 同上、
（参照 2022 年 1 月 4 日）

[47] 文部科学省　「令和 3 年度子供の学習費調査（結果概要）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa03/gakushuuhi/kekka/k_detail/mext_00001.html

（参照 2023 年 1 月 4 日）

[48] 理化学研究所　「虐待はなぜ起こる？親子関係を科学する」（2021 年 7 月）
https://www.riken.jp/pr/closeup/2021/20210705_1/index.html
（参照 2023 年 1 月 4 日）

[49] 日本経済新聞　「加害の親ら 7 割、子供時代に虐待被害の経験　理研調査」（2019 年 4 月）
https://www.nikkei.com/article/DGXMZO43150770Q9A330C1CZ8000/
（参照 2023 年 1 月 4 日）

[50] 八木真由美　「子どもの貧困をめぐる現状と教育行政の役割に関する考察」
file:///Users/tadokoroharuto/Downloads/K02909.pdf
（参照 2023 年 1 月 5 日）

[51] 注 45 に同じ、
（参照 2022 年 1 月 5 日）

[52] 化学研究所 脳科学総合研究センター 親和性社会行動チーム 大村菜美　黒田公美
「親子関係は親の養育（子育て）と子の愛着から成り立つ」
https://www.hitachi-zaidan.org/mirai/02/paper/pdf/ohmura_kuroda_treatise.pdf
（引用 2023 年 1 月 6 日）

[53] 同上、

[54] 同上、

[55] 東京都教育委員会「体罰の定義　体罰関連行為のガイドライン」
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/physical_training_and_club_activity/files/release20140123_02/shiryou1.pdf
（引用 2023 年 1 月 6 日）

[56] 同上、
（参照 2023 年 1 月 6 日）

[57] 文部科学省　「学校教育法（昭和二十二年三月二十九日法律第二十六号）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm
（引用 2023 年 1 月 7 日）

[58] 戸塚宏　新潮新書（2012）　「本能の力」p159 より引用

[59] 戸塚ヨットスクール HP
https://totsukayachtschool.com/nyukou.shtml
（参照 2023 年 1 月 7 日）

[60] 東海テレビ取材班　岩波書店　『戸塚ヨットスクールは、いま ： 現代若者漂流』（2011）p149

[61] 注 58 に同じ、　p 483 より引用

[62] 注 58 に同じ、　p 1234 より引用

[63] 流行語大賞 HP

https://www.jiyu.co.jp/singo/index.php?eid=00018
（参照 2023 年 1 月 7 日）

[64] 内閣府男女共同参画局 H P
https://www.gender.go.jp/policy/no_violence/e-vaw/dv/index.html
（引用 2023 年 1 月 8 日）

[65] 配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護等に関する法律（D V 防止法）
https://www.gender.go.jp/policy/no_violence/e-vaw/law/pdf/dvhou.pdf
（参照 2023 年 1 月 8 日）

[66] 同上、 第 28 条の 2
（引用 2023 年 1 月 8 日）

[67] 同上、 第 1 条
（引用 2023 年 1 月 8 日）

[68] 同上、 第 1 条
（引用 2023 年 1 月 8 日）p135

[69] 信田さよ子 ちくま文庫 「加害者は変われるか-D V と虐待を見つめながら-」（2015）

[70] 同上、 p183

[71] 内閣府男女共同参画局 「18 歳になるまでの過程における暴力の経験」
https://www.gender.go.jp/policy/no_violence/e-vaw/chousa/pdf/05_07.pdf
（参照 2023 年 1 月 8 日）

[72] 注 69 に同じ、p237

2022 年度卒業論文

荒井ゼミナール（演習３）

学校における「子どもたちのいじめ」をなくすための議論と対策の検討

社会学部社会学科４年Ｉ組

藤井　陽向

目次

はじめに

第１章　日本政府による「子どもたちのいじめ」の認識
　第１節　いじめ防止対策推進法の実態
　第２節　いじめ防止対策推進法の効果

第２章　森田洋司による「子どもたちのいじめ」の考察と課題
　第１節　『いじめとは何か』の論点、要旨
　第２節　森田による「子どもたちのいじめ」への対策としての「市民性教育」

第３章　内藤朝雄による「子どもたちのいじめ」の考察と課題
　第１節　『いじめの構造』の論点、要旨
　第２節　「子どもたちのいじめ」が起こる原因としての学校という中間集団全体主義社会

第４章　考察
　第１節　内藤が提言する中期的政策　新しい教育制度
　第２節　新しい教育制度と私事化

おわりに

参考文献

はじめに

本論文は、社会問題とされている「いじめ問題」のなかでも、学校・学級という社会において学生間に現れる現象としての「子どもたちのいじめ」について、私がこれまでのゼミ論の最終目標として掲げてきた、「子どもたちのいじめ」の根絶を可能とするために、現在行われている日本政府の政策やいじめにおける先行研究者の議論・考察から、「子どもたちのいじめ」の実態とそれらにたいする課題を考察し、今後の日本社会の政策、あるいは教育方針をどのように展開していくべきか、ということを提示するものである。

現在、世界各国において数多くの社会問題が解決に向けて議論されている。本論文で取り上げる社会問題は、いじめ問題であるが、なかでも「子どもたちのいじめ」を取り扱ったものとなっている。「いじめ」ではなく、「子どもたちのいじめ」と限定した理由は、「いじめ」という現象には、さまざまな現れ方があり、世代区分から捉えれば、「子どもたちのいじめ」以外にも「大人たちのいじめ」として、「職場いじめ（パワー・ハラスメント)」「セクシャル・ハラスメント」「アカデミック・ハラスメント」「ドメスティック・バイオレンス」「家族間暴力」などが含まれ、それぞれ固有の用語や性格を持ち、「いじめ」という「類」概念の下位「種」を構成しているからである。[i]子どもは親（大人）を見て育つと言われることもあるが、原点として、大人もはじめは子どもである。さらに、先に述べられているように、「子どもたちのいじめ」と「大人たちのいじめ」には、違う性質があるとしていても、「類」としての「いじめ」において、共通する要素があると考えられるため、「子どもたちのいじめ」をなくすことができるのであれば、それが「大人たちのいじめ」をなくすための手掛かりになると言えるのではないだろうか。

「子どもたちのいじめ」を取り扱うための前提として、いじめ問題の成り立ちを説明していく。

まず、いじめは突如発生した現象ではなく、昔から存在していた現象とされている。さらには、どの社会、どの時代にでも観察できる。[ii]しかし、日本でいじめ問題が大きな関心を集め、新聞や雑誌で広く報道され、研究や調査が相次いで公表されたのは、1980 年代前半のことであり、それ以前に注目されることはなかった。[iii]そして、1980 年代半ばのマスメディアで、いじめに関連した自殺が相次いで報道されたことで、いじめが子どもを死に追い詰めるほど深刻な被害を与えていることが知られ、社会に大きな衝撃を与えた。複数件に及ぶいじめによる自殺の事実や証言などが広く報道されていくなかで、「「いじめ自殺」が新たな社会現象として社会問題化したということは、いじめが新たに子どもの自殺の「動機の語彙」に加わり、「いじめ→自殺」という因果関係が社会的に認知されたということである（間山、2002)。」[iv]因果関係が社会的に認知されたことで、「いじめ問題」もまた社会問題化されたといえる。

また、「子どもの自殺」として、伊藤は次のように述べている。人は生存の欲求を強く持っており、それに反して自ら命を断つことは、たとえそれが見ず知らずの人であっても、しばしば私たちに動揺や悲しみ、憤りなどの感情をもたらすものである。さらに、生存の欲求

が強いはずの子どもが自ら死を選ぶということを理解し納得するのは極めて困難なのである。[v]

つまり、いじめ問題が社会問題化した経緯として、いじめ自殺の報道があげられ、「いじめ→自殺」という因果関係が認知されたが、その因果関係が正しいものかどうかは判断が難しいものであることがわかる。そのため、いじめという現象において、一番起きてはいけないものとして、いじめ自殺を設置する。そして、いじめ自殺という本来子どもが持っている強い生存の欲求を阻害するものとして「いじめ問題」が成り立ったと推測できる。

では、「いじめ自殺問題」、「いじめ問題」が社会問題化した 1980 年代半ばから現代にかけて、「子どもたちのいじめ」にたいする対策はどのように展開されてきたのだろうか。この問いについては、第１章で日本政府の対策としての「いじめ防止対策推進法」を用いて説明していく。さらに、そこで明らかにした課題を浮き彫りにすることで、後の章の考察に役立たせる構成とする。

第１章　日本政府による「子どもたちのいじめ」の認識

この章では、学校における「子どもたちのいじめ」について、今日の日本社会・日本政府はどのように捉えているものかを明らかにするために、令和４年現在において施行されている法律として、「いじめ防止対策推進法」の内容を用いることで、「子どもたちのいじめ」にどういった対処を行っているのかを説明していく。

第１節　いじめ防止対策推進法の実態

いじめ防止対策推進法とは、平成 25 年９月 28 日に施行された日本の法律、平成第 71 号である。この法律は、「子どもたちのいじめ」について、以下の通りとしている。[vi]

> 第一条　この法律は、いじめが、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるものであることに鑑み、児童等の尊厳を保持するため、いじめの防止等（いじめの防止、いじめの早期発見及びいじめへの対処をいう。以下同じ。）のための対策に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体等の責務を明らかにし、並びにいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定について定めるとともに、いじめの防止等のための対策の基本となる事項を定めることにより、いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進することを目的とする。
>
> 第二条　この法律において「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。

2　この法律において「学校」とは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（幼稚部を除く。）をいう。
3　この法律において「児童等」とは、学校に在籍する児童又は生徒をいう。
4　この法律において「保護者」とは、親権を行う者（親権を行う者のないときは、未成年後見人）をいう。

第三条　いじめの防止等のための対策は、いじめが全ての児童等に関係する問題であることに鑑み、児童等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わずいじめが行われなくなるようにすることを旨として行われなければならない。
2　いじめの防止等のための対策は、全ての児童等がいじめを行わず、及び他の児童等に対して行われるいじめを認識しながらこれを放置することがないようにするため、いじめが児童等の心身に及ぼす影響その他のいじめの問題に関する児童等の理解を深めることを旨として行われなければならない。
3　いじめの防止等のための対策は、いじめを受けた児童等の生命及び心身を保護することが特に重要であることを認識しつつ、国、地方公共団体、学校、地域住民、家庭その他の関係者の連携の下、いじめの問題を克服することを目指して行われなければならない。

第四条　児童等は、いじめを行ってはならない。

「いじめ防止対策推進法」によれば、「子どもたちのいじめ」というものは、「いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるもの」、あるいは「その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるもの」と断定している。これは、いじめそのものが「害」でしかないといえるのではないだろうか。そして、学校の本分として、「いじめが全ての児童等に関係する問題であることに鑑み、児童等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わずいじめが行われなくなるようにすること」としているように、いじめが行われなくなることを目標としていることがわかる。そして、第三章の基本的施策として、「学校におけるいじめの防止」「いじめの早期発見のための措置」「関係機関等との連携等」「いじめの防止等のための対策に従事する人材の確保及び資質の向上」「インターネットを通じて行われるいじめに対する対策の推進」「いじめの防止等のための対策の調査研究の推進等」「啓発活動」と設けられており、第四章でいじめの防止等に関する措置について、第五章では、以下のような場合を「重大事態」としてその対処について設けている。[vii]

一　いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき。
二　いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき。

「いじめ防止対策推進法」が施行される以前の日本政府の取り組みとして、「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」が挙げられる。これは、「児童生徒の問題行動等は、教育関係者のみならず、広く国民一般の憂慮するところであり、その解決を図ることは教育の緊急の課題となっていることに鑑み、児童生徒の問題行動等について、事態をより正確に把握し、これらの問題に対する指導の一層の充実を図るため、毎年度、暴力行為、いじめ、不登校、自殺等の状況等について調査を行っている。」と調査の沿革で述べており、調査開始年度は古いもので昭和 41 年度であり、およそ 50 年前から行っているとされている。この調査の沿革からわかるように、「いじめ防止対策推進法」が施行される以前から日本政府は、「子どもたちのいじめ」を児童生徒の問題行動の一つとして捉えていることがわかる。しかし、いじめを問題行動としているが、その対処の仕方を示していないといえる。当時の日本政府は、それらの問題行動においては、当事者本人や学校側の問題であり、それらにあまり介入しようとしていないと推測できる。

そこで「いじめ防止対策推進法」が施行された契機として、大津市中２いじめ自殺事件を説明する。

2011 年 10 月 11 日午前８時過ぎ頃に、当時中学 2 年生であった A さんが自宅マンションの 14 階から飛び降り、その後搬送先の病院で死亡が確認された。自殺の原因究明のため、10 月中旬に全校生徒 860 人を対象に学校主体でいじめアンケート調査を実施し、調査結果を受けて大津市教育委員会は 2011 年 11 月 2 日の記者会見において、「いじめはあったが、いじめと自殺の因果関係は判断できない」とする見解を表明し、アンケートの結果を公表しなかった。そして、学校側と教育委員会、加害者の家族は、自殺の原因はいじめではなく家庭環境が問題としていた。さらに事実を知りたいという遺族の希望から、2011 年 11 月に２回目のアンケート調査が実施されたが、学校側は 1 回目と同じく、事実関係の調査を実施せず、アンケートも公表しなかった。そして、教育委員会には新たな情報は確認できなかったと報告し、本件の調査を終了した。ここで注目するべき点は、学校側と教育委員会が「いじめの事実」を認めていることと、「いじめと自殺の因果関係」はないとしていることである。それを不服とした遺族は、2012 年 2 月 24 日に、加害者 3 人、その保護者、大津市を相手に約 7720 万円の損害賠償請求を大津地方裁判所に提訴している。始めは、大津市は争う姿勢を示していたが、事実関係が明らかになると、和解に向けて交渉する意向を越直美市長が示している。この民事訴訟から社会的には大きな話題となることなく、教育委員会の見解が事実確定させる力を持つとされていた。

しかし、2012 年 7 月 4 日、毎日新聞ほかの「自殺練習」報道によって、第２回のアンケ

ートで 15 人の生徒が「自殺の練習をさせられていた」と回答していたということが関係者への取材から明らかになったのである。つまり、教育委員会はこのいじめ問題に関して、隠蔽を行っていたといえるのである。そのためか、2012 年 7 月 11 日夜、滋賀県警は被害者への暴行容疑の関連先として、教育委員会と学校に対して強制捜査を行っている。

この報道によって、教育委員会の見解が事実であると思われていたことが一変することとなる。2013 年 1 月 29 日に、1 回目のアンケートにて被害者が「死にたい」と同級生に相談していたことを学校側が把握していたことが判明する。2013 年 9 月 18 日には、校長が緊急記者会見を開き、「少なくとも教諭 3 人がいじめを認識していた可能性が高い」と話している。加えて、校長は「何人かの教師が自殺前からいじめ把握していた」という内容の文書として、被害者が自殺した当日に作成された「生徒指導連絡書」を生徒指導担当から提出されていたことが判明することとなった。つまり、学校側は被害者が自殺した当日からいじめと自殺の因果関係を把握していたということになるのである。結果として、2015 年 3 月 17 日、大津地裁は第三者委員会の報告書に基づき、いじめの存在を認定しました。また、被害者が自殺企図の意向を事前に漏らしていたことも指摘し、「学校や教委は適切に措置していれば自殺を防げた」と判断したのである。

この事件は、いじめ問題と教育委員会の隠蔽問題という二つの論点を中核として社会問題化し、今後このようなことを起こさないとするために、2013 年 4 月に与野党 6 党によって「いじめ防止対策推進法案」が国会に提出され、2013 年 6 月 21 日に参議院本会議で賛成多数により可決成立したのである。

ここまでは、「いじめ防止対策推進法」の実態として、内容と契機について触れてきた。これらから分かったことは、「子どもたちのいじめは被害者に害でしかないこと」、「いじめの防止を心がけるが、完全に防止することができないため、早期発見やアフターケアに力を入れていること」、「法律がないと、いじめの存在は学校側や教育委員会が隠蔽することができてしまうこと」といった部分である。つまり、「いじめ防止対策推進法」では、「いじめをなくすことはできない」としていることが明らかとなった。しかし、いじめをなくすことができないと放置するのではなく、いじめを少しでも減らす努力として施行された法律である。

ここで浮かぶ疑問として、実際にこの法律は「いじめの防止」「いじめの早期発見・アフターケア」としての効果があるのか、といったものがある。その疑問を調査するため、2 節では文部科学省等の統計データを用いて、この法律の効果を考察していく。

第 2 節　いじめ防止対策推進法の効果

文部科学省のホームページに掲載されている「令和 3 年度　児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」において、いじめを認知（発生）した件数は、615,351 件である。[viii]これまで調査されてきた年度別のいじめの認知（発生）件数の

みを単純に比較すると、この数字は過去最多ということができる。マスメディアにおいても、「61 万件超」という言葉を記事の見出しとして用いるほど、衝撃的な数字と言える。[ix]その事実を踏まえて、この法律の効果を検証していく。

まず、「いじめの防止」としての効果の有無を確認する。ここでは、いじめ防止対策推進法によって、いじめに対する何らかの取り組みが行われ、その取り組みがいじめを防止することに影響を与えたかどうかを判断するための統計データとして、「いじめの認知（発生）件数」を用いる。いじめの認知（発生）件数が 0 件でない、かつ「平成 26 年度以降の調査結果」において最も多い件数ということがわかるため、「いじめの防止」としての効果が見られなかったと判断する。

次に、「いじめの早期発見・アフターケア」としての効果の有無を確認する。ここでは、いじめの早期発見やアフターケアが不十分であった、あるいはできなかったものとして、「自殺した児童生徒が置かれていた状況（複数回答可）」における「いじめ問題」が選択された人数を、「平成 26 年度以降の調査結果」と「いじめの認知（発生）件数が一番多かった令和 3 年度の調査結果」を比較することで、「いじめの早期発見・アフターケア」としての効果の有無を推測した。すると、「いじめの認知（発生）件数が一番多かった令和 3 年度の調査結果」としての「自殺した児童生徒が置かれていた状況（複数回答可）」における「いじめ問題」が選択された人数は、6 人とされており、「平成 26 年度以降の調査結果」において 2 番目に少ない人数である。つまり、いじめは多く発見されていたが、自殺するまでに何らかの対処ができたと推測できることから、「いじめの早期発見・アフターケア」としての効果が見られたと判断する。

さらに、令和 3 年度の調査における、いじめ防止対策推進法第 12 条に規定する「地方いじめ防止基本方針」を策定した自治体数は、全国において該当する 1,748 市町村のうち、1,708 市町村が策定済みとなっており、構成比としては 97.7%の割合となっている。これは、前年度の数よりも増加している。他にも、いじめ防止対策推進法第１４条第１項に規定する「いじめ問題対策連絡協議会」を設置した自治体数、いじめ防止対策推進法及びいじめ防止基本方針に基づき、条例により、「重大事態」の調査又は再調査を行うための機関を設置した自治体数が昨年度よりも増加している。これは、いじめ防止対策推進法の施行により、いじめへの対処としての取り組みが全国的に浸透してきていることを表しているといえる。

結果として、いじめ防止対策推進法は、いじめに対して全国に浸透しつつあり、「いじめの防止」としての効果はあまり見られなかったが、「いじめの早期発見・アフターケア」として効果が強く出ているということが分かった。

この章で確認できたことは、いじめ防止対策推進法は、「子どもたちのいじめ」そのものをなくすことを目的としているのではなく、法律として国、地方公共団体、学校、地域住民、家庭その他の関係者に働き掛けることで、「子どもたちのいじめ」を抑制することを目的としていることである。

次章では、児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査における定義として

のいじめの定義の変遷で大きく貢献している森田洋司が「いじめ」をどのように捉え、「子どもたちのいじめ」をなくすことができるのかどうかを、『いじめとは何か』から明らかにしていく。

第２章　森田洋司による「子どもたちのいじめ」の考察と課題

この章では、先に述べているように、「いじめ」の先行研究者の一人である森田洋司が、「子どもたちのいじめ」について、どうのように捉えているのかを明らかにすることと、いじめ防止対策推進法が施行される以前に発行された『いじめとは何か』における「私事化」とその対処としての「市民性教育」を用いることで、現在の日本社会の状況と照らし合わせることで掘り出される課題を明らかにすることの二つに焦点を当てるものである。

第１節　『いじめとは何か』の論点、要旨

森田洋司の『いじめとは何か』は、日本のいじめと対応のあり方を、海外の動向と比べることによって、その現象の本質を時代と社会の深みから切り出し、今、日本社会として、教育として、何をなすべきか、社会の進むべき方向はどこかを、いじめという社会問題から論じていくものである。

その過程において、現実にいじめを対応する場合に目の前に起きている現象をいじめであると判断するためのいじめの概念を構成する共通の要素として「力関係のアンバランス」「被害性の存在」「継続性ないしは反復性」の三つの要素が多くの研究で着目されていると述べている。[x]

まず、「力関係のアンバランス」はどの社会でも起こるものであるが、その力の乱用に歯止めを打ち、いじめを止める社会は作ることができるものとして、いじめには、個人の属性に固定しない流動的な性質があるとした。そして、現実には、特定の子どもに被害が集中し、固定化しているという事実から、それ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としている。[xi]

次に、「被害性の存在」として、そのものは外面だけでなく、内面に傷ができるものとし、その傷痕を回復させることこそが「いじめの集結」とみなすことができるとしている。

そして、以前の政府によるいじめの定義に含まれていた「身体的・心理的な攻撃を継続的に加え」という箇所から継続性を確認できないといじめと認めることができないという指摘があった。そのため、「継続性ないしは反復性」は海外のいじめ研究でも見られるが、オルヴェウスも認めているように、「たった一回のひどいいやがらせでも、状況次第ではいじめとみなすこともある」。としている。そのため、「類」としての「いじめ」を定義づけるために、従前の基準から継続性を削除している。[xii]

さらに、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ものとして、学校や学級という空間、あるいは休み時間に形成されるグループといった親密性という関係性によって囲い込み集団や関係の囲い込みは起きるものとされ

ている。[xiii]

これらから、森田は「いじめ」の定義として、「いじめとは、同一集団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」（森田：1985、1986）[xiv]を確立している。この「いじめ」の定義に「子どもたちのいじめ」を照らし合わせると、「同一集団」とは、学校・学級、あるいはそれらの中で作り出された何人かのグループが当てはまる。「相互作用過程において優位に立つ一方」とは、グループ内におけるカーストが上位である者、いわゆるいじめっ子と呼ばれるような人間が当てはまる。「意識的に、あるいは集合的に」とは、加害者であるいじめっ子が被害者に対していじめを行っていると認識しているか、あるいは集団で行うことでその行為をいじめと認識していない、無意識によるものか、ということが当てはまる。「他方」とは、言わずもがな被害者が当てはまる。「精神的・身体的苦痛」とは、暴力等による被害者の肉体に直接ダメージを負わせる行為や、窃盗や器物損壊、無視、恐喝、強迫といった被害者の肉体にはダメージを負わせない行為であるが、被害者の心に対してダメージを負わせる行為が当てはまる。この定義は、現在の日本社会における「子どもたちのいじめ」の定義にも大きく貢献しているのではないかと考えている[xv]

さらに、いじめという現象が、見え方のズレといった、それぞれの立場からある一つの現象を見たときにそれがいじめかいじめでないのかという判断が難しいといった特性を含んでいるものとしている。加えて、携帯電話やインターネットを用いた「IT いじめ」や「ネットいじめ」は、匿名性を確保することが容易であることから、通信手段がいじめや誹謗中傷に悪用された場合、相手が特定できないままに被害が際限なく広がってしまう。[xvi]という問題を危惧している。この特性は、大津市中２いじめ自殺事件のように、教員がいじめと認識していなかったことにして、いじめという場から離れるための言い訳として使われてしまっている。「実はいじめだと思っていたが、関わると面倒なことになるから関わらないでおこう。もし何か問題になったら喧嘩だと思っていたといえば言い逃れができるだろう。」という考え方を学校側に与えてしまっているのである。

森田が日本社会として、教育として、何をなすべきか、という点で、加害意識を弱めてしまう要因として、逸脱性の境界が不明確なこと、学校の秩序や教師の威信の揺らぎの二つと、指摘している。いじめは人間の動物としての攻撃性に根ざすものではなく、人間が社会的に作り出す関係性に潜む病理と述べ、その病理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。としている。[xvii]この「歯止め」は、人間の内面に規範意識としてセットされている場合や、問題に反作用する力が集団に埋め込まれている場合があるが、いじめによる被害がかくも広まっているのは、子どもたちの内外両面からの歯止めが弱まっていることの現れと森田は考えている。

その内側からの歯止めが弱まる原因を、加害意識の弱まりとして、その要因を逸脱性の境界が不明確なこと、学校の秩序や教師の威信の揺らぎの二つとした。先に挙げた森田の定義からもわかるように、いじめとは被害者が精神的・身体的苦痛であると感じた場合にその行

為がいじめとなる。つまり、被害者以外の立場から一つの行為において、どこまでが許され、どこからが許されないものかという逸脱性の境界が判断できないということである。そして、森田らによる調査でも、文部科学省の調査でも、いじめの発生率の高い学級では、「正しいことが正しいとして通らない」「正直者が馬鹿を見る」「先生が子供たちにおもねる」傾向が見られる[xviii]ことから、学校の秩序や教師の威信の揺らぎが加害意識の弱まりの要因としていることがわかる。

次に、外側からの歯止めが弱まる原因を、誰もいじめた子を制止しようとしない学級とした。そのような学級は、デュルケムになぞらえた表現でいうところの「病んだ学級集団」であり、森田が構成した、いじめ集団の四層構造モデルにおける「傍観者」の立場の人間が、「加害者」や「観衆」の立場の人間を制止しなければ、それが「暗黙の支持」としていじめへの促進作用となってしまう。これを、「傍観者」が「仲裁者」となり、制止することで、それがいじめへの抑止作用となる。

つまり、加害意識を強めるための逸脱性の境界の明確化と学校の秩序や教師の威信の回復といった「内からの歯止め」と、「傍観者」に位置する人間が加害者を制止するといった「外からの歯止め」の強まりが必要としていることがわかる。

森田洋司にとって「いじめ」とは、人が人と関係を結び、集団を営み、社会を作っている限り、大人であっても子どもであっても、また集団と集団の間であっても、社会と社会の間であっても、いじめは力関係の場の力学のなかで影のように忍び寄る現象であり、これを根絶やしにすることは不可能に近い現象である。[xix]と結論づけている。このことから、「いじめ防止対策推進法」と同じように、「子どもたちのいじめ」をなくすことはできないものとしていることがわかる。

しかし、いじめが発生することは不可避だとしても、それを抑止する社会と抑止しない社会とがあり、現実にいじめを止められる社会と止められない社会とに分かれ、その分岐点は、いじめ問題を個人化して捉え、対応も個人化するか、集団や社会の全員が関わる問題として公共化して捉え、構成員の役割であり責務として問題の解決に臨むかにある。[xx]としている。そして、その分岐点において、いじめ問題を個人化していると、現状の日本社会の私事化に着目している。

第２節　森田による「子どもたちのいじめ」への対策としての「市民性教育」

「現代型」という、現代社会における犯罪現象の新たな特質を浮き彫りにし、犯罪学理論と刑事政策の修正の必要性を明らかにした、刑事法学者・藤木英雄の「現代型犯罪」という概念を援用した概念[xxi]であり、森田はその特徴づけにおいて、現代のいじめ問題においても共通する特質を有しており、いじめ問題にも十分適用できる枠組みとなっているものと捉えている。その藤木の定義を敷衍し、いじめという問題行動に見られる「現代型」の特徴として、以下のようになっている。[xxii]

①日常生活の仕組みのなかから生成されること。
②それゆえに、問題行動かどうか不鮮明な「グレイゾーン」で発生する現象である。しかし、それが社会問題かすることによって、新たな問題行動として定義づけられ、社会的な制御の対象とされるようになったこと。
③問題を起こしている当人に加害性の認識が低く、罪障感も希薄であること。
④現代社会を背景として発生していること。
⑤特定の子どもだけでなく、どの子にもいじめる可能性、いじめられる可能性があり、実際に多くの子どもたちが経験すること。

森田は、いじめの生成要因を、特定の逸脱人格や被害者現象に求めず、日常生活のなかで不断に生成される、「力のアンバランスとその乱用」という関係性の歪みにある[xxiii]としている。

そのため、①日常生活に延長上で起きること、②逸脱性の境界が曖昧であること、③加害意識と罪障感が希薄になりがちであること、④いじめ生成の背景をなす現代社会を、先進産業国で起きてきた、社会が近代化する過程で、共同体の呪縛から人々が解き放たれ、個人が自立していく「個人化」の動向の一つとしての「私事化」と捉え、⑤いじめが特定の人間にだけ起きるものではないこと、といったように今日の「いじめ」という問題行動が、「現代型」と捉えることができる。森田は、当時の日本社会の「私事化」への流れ、変容を論じており、「社会や集団や仕事も大切である。だが、私生活も豊かに過ごしたい。社会のしがらみや軋轢から解き放たれ、より自由な存在でありたい。個人の幸福を大切にしたい。自分らしさを求め、生きている証を実感したい。」[xxiv]といった社会の私事化の流れは浸透していくにつれて、人々には自由とともに権利意識を高め、人間に固有の尊厳性を基軸として構成される「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となる。[xxv]といったポジティブな側面があるとしている。その反面、ネガティブな側面として、私生活への関心が高まるあまり、人々は社会や集団への関わりを弱め、私生活へと隠遁する傾向が強まった。[xxvi]と述べている。

そこで、公に対して開かれた個人を育成するために、「市民性教育」と総称しうる教育が欧米の学校教育では見直されている[xxvii]と述べている。その狙いとして、以下の通りとなっている。[xxviii]

①国家、国家間に形成される共同体、地域社会などにおいて、
②児童生徒を、現在も、将来においても、社会を構成する成員として、
③法的にも政治的にも位置付け、
④自ら、あるいは他者に対しても、基本的人権を有する主体としての自覚と行動の仕方を育み、
⑤社会を維持し、発展させ、人々の安寧と福利を向上させる「公共善」を図り、

⑥自らの幸福と自己実現を図りつつ、
⑦社会のなかで生きていくために必要な資質と能力、価値、スキルなどの「社会的なリテラシー」を培い、
⑧公共性の充実を図るための公的な制度や仕組みづくり、あるいは活動に自発的に関わっていく主体の確立を目指す。

これまでの市民性教育は、広く人間性を培うための道徳教育の一つとして位置付けられてきたが、1990 年代の終わり頃から、ヨーロッパでは、犯罪や非行、いじめ、暴力行為など、学校の荒れや社会秩序の弛緩が進み、その結果、不登校や中退、ニートなど、学校から社会への移行に問題が生じ、社会とのつながりを見失う若者が増加した。こうした状況を建て直すために、市民性教育が見直され、新たな教育プランが提唱されてきたとされている。[xxix]しかし、市民性教育は、学校内の問題に対応するためだけではなく、社会的排除問題への対応も目的の一つである。そのことから、社会的包摂の理念による政策を基盤から支え、国民国家の揺らぎを食い止め、社会秩序を安定させる効果が期待されるものとして、市民性教育は論じられている。[xxx]

日本における「市民性教育」とは、「生活科」や「社会科」、あるいは中学の「公民科」、さらには 1958 年に特設され、現在に受け継がれている「道徳の時間」といった学校教育に、市民性に関わる内容が多く含まれているものとしている。[xxxi]また、ホームルーム活動、児童会・生徒会活動、学校行事、クラブ活動などの特別活動にも市民性教育に関わる内容が含まれているが、日本においてはこれらの活動を市民性教育の一角を担うものとして位置付けてこなかったため、重要視されていないとし、市民性教育としての働きと問題行動に対応する働きが期待される生徒指導・生活指導は、いじめ、暴力行為、不登校などが深刻になったために、後者としての働きに多くのリソースを割いてしまったことで、市民性教育としての働きには着手できなかったとしている。[xxxii]

これらのことから、私事化社会の進行のなかで、「公」と「私」、「官」と「民」が協働しつつ、社会のガバナンスを確立していかなければならず、市民性意識の形成は必須なものであるとし、これからの社会を担う子どもたちを育む重要な教育課題であるとしている。[xxxiii]

この森田の主張について、いじめ防止対策推進法の施行以降において、「道徳の時間」が教科としての「道徳」と扱われるようになったことに触れる。

2014 年 10 月 21 日に行われた中央教育審議会の「道徳に係る教育課程の改善等について」の答申で、道徳の時間について「特別の教科　道徳」として制度上位置付けられ、道徳教育の抜本的な改善に向けて、学習指導要領の道徳教育の目標、内容の明確化・体系化を図るとされ、「指導方法の工夫」「生徒の評価の在り方」「検定教科書の導入」「教員の指導力向上方策」「学校と家庭や地域との連携強化の在り方」など、道徳教育の改善・充実に向けて必要な事項が示された。それを受けて、2015 年 3 月 27 日に、学校教育法施行規則の改正があり、小学校・中学校・特別支援校の学習指導要領の一部改訂の告示が公示され、この中

で「特別の教科　道徳」の目標は、『よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の生き方（人間としての生き方）についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる』（括弧は中学校）である。この改訂学習指導要領は、2015 年 4 月 1 日より実施可能となり、小学校は、2018 年 4 月 1 日から、中学校は、2019 年 4 月 1 日から全面実施されることになる。[xxxiv]

つまり、日本政府は森田の論じる通り、日本社会の私事化を認めると同時に、その対策を講じているということが分かる。しかし、ここで森田が恐れる事態として、日本の従来の科目を活用するとなると、どうしても座学に陥りがちになるため、実践力が求められる市民性教育としての効果が見込めないと言える。[xxxv]これに関して、道徳の教科化に伴って検定教科書を使うということは、道徳の授業は、他領域との関連指導で成果を上げてきた実践は、国のチェックを受けた教科書に左右されかねない[xxxvi]と懸念されているとともに、人格形成に関わる心の育成に、数値による評価は馴染まないことから、日本の教育制度における道徳の教科化、教科書に沿って「教材を教える」授業をする政策はのぞまれていないものと推測できる。そのため、求められることは、押さえるべき「道徳的価値」と、「主眼を明確にした実践」の両立なのではないだろうか。こういった日本の教育制度を踏まえて、以降の章において、考察していきたい。

第 3 章　内藤朝雄による「子どもたちのいじめ」の考察と課題

この章では、「いじめ」における先行研究者の一人として、内藤朝雄の『いじめの構造』から、「子どもたちのいじめ」について、内藤がどのような捉え方をしているのかを説明し、どうすれば「子どもたちのいじめ」をなくすことができるのかという問いに対する内藤の答えを明らかにする。

第 1 節　『いじめの構造』の論点、要旨

まず、『いじめの構造』おける論点は、「なぜいじめが起こるのか」について、いじめの構造とシステムを見出そうとするところにあるとしている。[xxxvii]

要旨では、「矛盾しあういじめの原因論」としてこれまで識者たちが世界に流布してきたいじめの原因論を列挙し、その矛盾に陥ってしまうのは、学校に蔓延する独特の小社会の秩序を単数と考えていることから生じるものである。[xxxviii]学校という狭い空間に閉じ込められて生きる生徒たちの独特の心理、社会的な秩序としての群生秩序が秩序の生態学モデルに従って、何が「よい」と感じられ何が「悪い」と感じられるかも変化する。それを五つのいじめの事例から浮き彫りにすることで、いじめが起こる原因として社会的な秩序の理解を容易くさせた。[xxxix]

ここでコラムとして、内藤によるいじめの定義が記述されている。内藤によると、いじめが成立するためには、①加害者の嗜虐意欲、②加害者による現実の攻撃行動、③被害者の苦

しみという三つの要素が必要である。(三要件)[xl]としている。さらに、その三要件を概念の中心に位置付けて、いじめを、①最広義、②広義、③狭義の三段階に分けて定義する。そして、最広義のいじめ定義 A として、「実効的に遂行された嗜虐的関与」とされ、広義の定義 B として、「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」とされ、狭義の定義 C として、「社会状況に構造的に埋め込まれた仕方で、かつ集合性の力を当事者が体験するような仕方で、実行的に遂行された嗜虐的関与」とされている。[xli]

これによって、森田によるいじめの定義と内藤によるいじめの定義には、類似点が存在することが分かる。内藤のいじめの定義の中心となる三要件で、森田のいじめの定義における、「優位に立つ一方が、意識的に、」が①に該当し、「他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえることである」が②、③に該当するといえる。さらには、「集合的に」とは狭義の定義 C 群れた「みんな」の勢い、あるいは「自分たちなり」の特殊な秩序を背景にしたタイプ、いじめそのものが当たり前のものとして扱われることを示していると推測できる。

次に、狭い空間で生きる生徒たちが生み出す小社会の秩序においてはたらく心理–社会的なメカニズムとして、他者を思いどおりにせずにはおれない「全能」と「投影同一化」の説明をしていく。

まず、「全能」の説明として、個が集団をなすことで、心理と社会が形成を誘導し合うループが生じ、個を内部から変形しつつ、個の内側から個を超えて、社会の中で自己組織化していくシステムである。全能はもともと錯覚であり、かたちがない。しかし、全能に憑かれた人は、何らかの別の生のかたちをうつしとり、全能をその筋書に託して具現することを執拗に求める。他者とは、自己とは別の意志を有しており、独自の世界を生きている他者である。いじめ加害者は、他者の運命あるいは人間存在そのものを、自己の手のうちで思いどおりにコントロールすることによって、全能のパワーを求める。他者コントロールによる全能を求める者は、他者に侵入し、コントロールを試みる。そして、自己の身体の延長のように思いどおりにコントロールされる他者の内側から、全能の自己を生きようとする。思いどおりにならないはずの他者を、だからこそ、思いどおりにするのである。[xlii]これは、被害者がいじめられるのを拒否すると、多くの場合において加害者の方が、拒否といった態度をとられたことに、独特の被害感覚、屈辱感、そして激しい憤怒を感じるという。そして、全能の自己になるはずの世界を壊された「被害」に対して復讐としてのさらなるいじめがはじまる。

次に、かつていじめられていた経験を持つ者が、執拗にいじめをする場合、しばしば、被害者を〈容れ物〉に見立てることがある。[xliii]この場合、加害者はその容れ物となった被害者のなかに自分を投影しながら、相手をコントロールするものとして、「投影同一化」は説明されている。投影同一化においてのいじめは、自分にとって耐えがたい体験のひな型になってしまった筋書(「理不尽に痛めつけられる他者とみじめな自己」)を、他者を利用してより快適なものに加工する「癒し」の作業になる。[xliv]

これまでの「おぞましいゆがんだ情念」の秩序、「他人の内部に入り込み、そこから他人を思う存分痛めつけたい」といった渇望は、「利害」の秩序と接合し、相互に埋め込み合う

ものとし、その埋め込みによって、独特の小社会の秩序が生じるとしている。こういった利害と全能が接合する二つのメカニズムを考察し、この結びつくという観点から権力として、過酷な政治空間に結実していくメカニズムを論じている。現実の「生きがたい」政治空間を生み出すメカニズムとして、利害と全能のマッチング、利害図式の全能筋書への転用を明らかにしており、さらに、生徒たちを閉鎖空間に閉じ込めて強制的にベタベタさせる学校制度の効果として、社会的な秩序が蔓延し、エスカレートするメカニズムとして、屈従と人格変容を論じたものとなっている。そして、これまでに問題としてきた「生きがたい」心理、社会的な秩序をなくしていくための政策提言では、群生秩序を蔓延らせている現行の教育制度を廃し、新しい制度を実施する必要があるとした。そのため、旧制度（現行の教育制度）から内藤が提言する新制度への移行期に起こるいじめへの対処として、即効的な短期的政策を述べ、その後で、中期的政策として、教育制度の根本的改革のヴィジョンを述べている。

短期的政策として、「学校の法化」と「学級制度の廃止」の二つの同時に実施するといった政策を提言している。「学校の法化」とは、加害者が生徒である場合も教員である場合も等しく、暴力系のいじめに対しては学校内治外法権を廃し、通常の市民社会と同じ基準で、法に委ねる。その上で、加害者のメンバーシップを停止する。[xlv]といったものであり、これは、暴力に対しては警察を呼ぶことが当たり前の場所であれば、暴力を振るう人間に「これ以上やるならば警察を呼ぶぞ」の一言で利害計算の値の変動により、暴力によるいじめは確実に止まるとされている。[xlvi]　「学級制度の廃止」とは、コミュニケーション操作系のいじめに対する政策である。日常生活における「嫌い」という感情が表にあらわれただけのことばや、表情、皮肉な笑い、無言のニュアンスなどを記録することは不可能であることから、悪口、シカト、くすくす笑いといったコミュニケーション操作系のいじめに対して、司法は無力であるし、無力でなければならない。さらに、コミュニケーション操作系のいじめは、親密な人間関係を選択する交際権を極小化する、小ユニットへの強制帰属の効果によって成立していることから、共同体主義的な学校の枠がなければ存在しえないか、少なくともその効力が無視してよいほど微小なものになってしまうタイプの迫害である。[xlvii]としている。

そして、中期的な政策として、教育制度の根本的な改革を提案している。
最後には、全体の議論をふまえて、「中間集団全体主義」というあらたな全体主義の問題を指摘し、論じたものとなっている。

これらをふまえて、内藤は「子どもたちのいじめ」をなくすことができるものという前提で、短期的政策、中期的政策を提言していることがわかる。「いじめ」を力関係の場の力学のなかに潜んでいる現象として捉えた森田にたいして、内藤は学校における「子どもたちのいじめ」を学校という空間が引き起こしているモデル現象として捉えている。

次節では、「子どもたちのいじめ」が起こる原因としての学校が、日本社会においてどのようなあり方となっているのかを理解するために、内藤が論じる「中間集団全体主義」について焦点を当てるものとする。

第２節　「子どもたちのいじめ」が起こる原因としての学校という中間集団全体主義社会

一昔前の日本は、戦中の天皇教日本国家主義と呼ばれるほどに国家全体主義であった。全体主義の核心とは、個に対する全体の、人間存在の深部にまでいたる圧倒的優位であり、この圧倒的優位は、個の存在様式、いわゆる個の在り方に対する余儀ない浸透性の深さによって示されるものである。そして、全体主義とは、単なる外形的な服従にとどまらず、人間の存在の根底からの、全人的なコミットを人々に無理強いするのである。国家全体主義によれば、個人は、個を超えたより上位の集合的生命である国家の側から、自己が何ものであるかを知らされるようなやり方で生かされ、国家に献身する限りにおいて個人の生は生きるに値するものになるため、国家全体主義はこの基本価値と、それを人々に押し付ける独裁的な統治機構から成っているといえる。天皇教国家主義も国体といった国家の共通善に献身する行として、人々の日常生活を細かく野蛮なイベントに埋め込んでいったのである。

このような国家悪としての全体主義に対して防波堤になるのが自治や共同といった中間集団だと言われてきており、戦前の国体や皇室と同様、無条件に肯定されがちであった。しかし、内藤はナチス・ドイツや天皇教日本帝国や社会主義国家群のような全体主義社会では、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ものであるとしている。かつての天皇教国家主義を考える場合、以下の二つの側面の両方を視野に入れなければならないとされている。[xlviii]

①全体主義国家による人々への圧制的支配の側面。
②自治と共同を煽り立てる制度・政策的な環境条件のもとで、民衆が、「われわれ」の共同性あるいは共通善から離れているように思われる（あるいはそういうものとしてターゲットにされた）隣人をつるしあげ、ひどい場合には血祭りにあげる側面。

例えば、戦時中に生活物資の分配や労働力の提供といった基本的な機能まで、そのかなりの部分が市場から地域コミュニティに担われるようになったものとして、隣組制度である。戦時中にコミュニティが組織化され、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、今まで潜在化していた妬みや悪意が解き放たれ、適度に物象化された市場途方に隔てられて、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とされている。[xlix]

他にも、戦時中の日本では、町会ごとの分団、さらに隣組ごとの班といった単位で若い人たちに自治と共同を強制する大日本少年団が制定されており、もともと学校制度のもとで蔓延しがちないじめが何倍にもエスカレートし、さらに疎開などで共同生活をするようになるといじめは地獄の様相を呈したとされている。[l]しかし、精神科医の中井久夫が綴った体験には、暴君ともいうべきリーダーを中心とした自治的な世界ができあがっていたが、終戦を迎え、大日本少年団がなくなったときのことを次のように示している。[li]

小権力者は社会が変わると別人のように卑屈な人間に生まれ変わった

そういった状況次第で人が変わってしまうのが情けない、といった解釈で受けとられ、人間存在の醜怪さについての問いが反芻されてきたが、内藤はこのような豹変を希望の論理として受けとめている。それは、適切に制度・政策的な環境条件を変更すると、小権力者が卑屈な人間に生まれ変わり、威張り散らしていたのがニコニコ愛想いい近所のおじさんになる。結果として、多くの人々が「隣人＝狼」の群れから被害を受けずにすむようになるとしている。

内藤は大切なこととして、群れた隣人たちが狼になるメカニズムを研究し、その上でこのメカニズムを阻害する制度・政策的設計を行うことであり、このような政策を、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ことで、多くの人々が共同体的専制から救われるとしている。[lii]さらに、その共同体的専制に立ち向かうには、これまでの国家全体主義の理解だけでは不十分であり、強調点を国家と個人の間にある領域にシフトさせた新たな全体主義概念として、「中間集団全体主義」という概念を提出している。

中間集団全体主義は、①個の存在様式に対する「全体」の圧倒的な優位と浸透性、②人々がそのようなしかたで「全体」に埋め込まれることを余儀なくさせる社会体制、という全体主義概念のコアがそのまま当てはまるが、中間集団全体主義もその繁茂のための制度・政策的な環境条件を必要とするため、内藤は中間集団全体主義を以下のように定義している。[liii]

> 各人の人間存在が共同体を強いる集団や組織に全的に（頭のてっぺんから爪先まで）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、金太郎飴の断面のように社会に偏在している場合に、その社会を中間集団全体主義社会という。

さらに、秩序の生態学モデルを用いて定義する[liv]と、

> 中間集団全体主義とは、制度・政策的なマクロ環境に支えられて、群生秩序の優位が決定的になり、その圧倒的な作用が社会の隅々に蔓延することである。

この「金太郎飴の断面」の絵柄として、日本には一昔前には社会に偏在する天皇制があった。ありとあらゆる中間領域で天王星の面影が刻印されているというものであり、「あたかも天王星のような」と感じられる形態的同一性が、社会に偏在していたのである。

この絵柄は現在において、「学校や教育」に変更されているとしており、社会の隅々に強迫的な教育圧力、あるいはこころや態度を問題にして教育をねじ込む強制力ときめ細かさが蔓延り、ありとあらゆる学校でない集団にも「あたかも学校共同体のような」スタイルが蔓延し、最近は衰退の兆しが見えるものとして、日本の会社や職場組織には、家族ごと従業

員の全生活を囲い込み、生活のすみずみまで隷従を強いる傾向を述べており、こういったことは日本社会の特殊な制度・政策的環境条件下で大繁殖したとしている。

つまり、昭和初期から敗戦までの日本社会は、国家全体主義も中間集団全体主義も極めて強かったとされていたが、戦後日本社会は、国家全体主義がおおむね弱体化したにもかかわらず、学校と会社を媒介して中間集団全体主義が受け継がれて肥大化し、人々の生活を隅から隅まで覆い尽くした社会であるとし、学校や会社を容れ物にして、国体が護持されてきたとしている。[lv]

そして、中間集団全体主義社会において、人々を直接的に苦しめる主要な力は、国家権力や市場の貧困化というよりも、「生活の細部にまで浸透し、霊魂そのものを奴隷化する」（J.S.ミル）ローカルな秩序の作用である。つまり、身近な関係のなかで起こる迫害やそれに対する不安、さらには自分自身を嫌悪してしまいそうなしかたで自分を変えてしまう場の変形力といったものとしている。この浸食作用は、自分に対する不信感や嫌悪感や、場のなりゆきに対峙する事故であることへのなげやりさを蓄積させ、自己信頼が希薄な「しめやかな激情」は、みんなのノリとして形成されやすく、桜吹雪のようにふりそそぐ集団の迫害性を再生産する。

つまり、ある生徒間において、自分（加害者）は「本当に相手のことを憎んでいるという根拠のある自分は信じていない」。しかし、「とりあえず自分もいろいろ嫌な目にあってむしゃくしゃするから、その場のノリでムカついてどうしようもなくなったから、こいつをネタにして（その場の）なりゆきに任せてしまおう」といった「いま・ここ」をみんなで生きるものとして、学校における「子どもたちのいじめ」が起こるのではないだろうか。

第４章　考察

この章では、「子どもたちのいじめ」をなくすことができるとした内藤朝雄の提言した政策のうち、中期的政策としての「新しい教育制度」について、その政策が理にかなっているものか、これまでに説明してきた「いじめ防止対策推進法」「日本社会の私事化と市民性教育」と照らし合わせながら展開していくことで、今後日本の教育制度になり得るのかどうかを考察していく。

第１節　内藤が提言する中期的政策　新しい教育制度

まず、内藤が提言する中期的政策としての新しい教育制度は、望ましい社会についての社会機構として、「自由な社会」の原理に基づいて提示されるものである。[lvi]

この自由な社会の原理の説明するために、自由な社会と正反対な社会としての透明な社会をとりあげることで、自由な社会として必要なものを明らかにしている。

透明な社会では、何がよい生であり、何がよいきずなであるかが、ひとりひとりの幸福追求をとびこえて決めつけられ、「われわれ」にとってのよい生は、すべての人にとってのよい生でなければならない、としている。人々は、個人個人が分散して幸福を追求する不透明

さや「ゆるさ」に「母なる社会」を汚す不気味なものを感じて、不安でいっぱいになるものであり、自分たちの好みのスタイルと異なるスタイルを目の当たりにしただけで、「わたしたちの世界が汚された」という憎悪と被害感でいっぱいになる。そのため、彼らは、人間を自分たちが考えるところの「本来の姿」に戻すために、残酷なことを平気でやる。社会は、「われわれ」の決まった生のスタイルで覆い尽くされた共同世界である必要がある。[lvii]そして、学校はこのような透明な社会の典型例であるとし、制服を着せ、靴下の色や髪の長さまで強制し、運動場で「気をつけ」「前へならえ」をさせることで、生徒を「生徒らしく」しようとする。その生徒の「生徒らしい」隷属のかたちによって、単なる学習サポートを提供するための組織の敷地に、聖なる「学校らしい」学校が顕現する。

透明な社会では、神や学校や国家や民族や共同体などに己の存在が貫かれていることを、日々かたちにあらわして生きねばならず、そのための生のスタイルが指定されている。人々がその「らしい」生のスタイルを生きるかたちが、社会を埋め尽くすことによって、ひとりひとりの生命よりも尊い集合的生命としての共同世界が地上に顕現する。[lviii]

それに対して、自由な社会は、すべての人にとって望ましい一種類の生き方やきずなのあり方は存在しないことを前提にしており、すべての人たちがたがいに理解したり共感したりできなくても、攻撃したり、望ましい生き方を無理強いしたりすることなく、それぞれにとって望ましい生のスタイルときずなを生きることができる社会が、自由な社会であるとしている。[lix]この部分について、森田の「市民性教育」と照らし合わせてみる。

まず、森田は、市民性教育の狙いを次のようにしていた。[lx]

①国家、国家間に形成される共同体、地域社会などにおいて、
②児童生徒を、現在も、将来においても、社会を構成する成員として、
③法的にも政治的にも位置付け、
④自ら、あるいは他者に対しても、基本的人権を有する主体としての自覚と行動の仕方を育み、
⑤社会を維持し、発展させ、人々の安寧と福利を向上させる「公共善」を図り、
⑥自らの幸福と自己実現を図りつつ、
⑦社会のなかで生きていくために必要な資質と能力、価値、スキルなどの「社会的なリテラシー」を培い、
⑧公共性の充実を図るための公的な制度や仕組みづくり、あるいは活動に自発的に関わっていく主体の確立を目指す。

これらの狙い①〜⑤から、人々が日常生活のなかで「国家的共通善」への献身に動員される傾向を高めるために、市民性教育が使われているのであれば、現在の学校、教育制度には、全体主義社会として単なる外形的な服従にとどまらず、人間存在の根底からの、全人的なコミットを人々に無理強いしていると言える。さらに、日本の特殊な制度・政策的環境条件と

して、明治国家によって「望ましい人間像」を設定してそれに近づけるためのコントロールをめざしてきたことが当てはまるのではないだろうか。

次に、新たな教育制度として、内藤は以下のように説明している。[lxi]

従来の義務教育は、保護者が子に学校教育を受けさせることを義務づけるものであった。この義務規定は、実質的には本人が学校に通う義務となる。さらに学校の卒業がありとあらゆる社会的キャリアの前提条件とされるので、学校に行くことは運命的ともいうべき義務になる。

それに対して、新しい義務教育は、強制してでも身につけさせなければならない、生きていくために必要最低限の知識に関して、保護者が子に国家試験をうけさせることを義務づけるものである。

すなわち、新しい義務教育の「義務」は、次の二つに限定される。

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供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、後に述べる特殊貨幣、教育バウチャーを消化させる保護者の義務。

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バウチャーを消化しない場合に限って、保護者は処罰される。

上記「必要最低限の知識」の内容は次の三つに限定する。

(a)生活の基盤を維持するのに必要な日本語の読み書き。

(b)お金を使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。

国は、この三つの内容についての国家試験を行う。

義務教育には、教育バウチャーを用いる。これは、教育用途にだけ用いることができる特殊貨幣である。国や地方公共団体は、人々がさまざまな学習サポート団体や教材を利用するためのバウチャーを人々に配る。

義務教育の内容に関して、どんな勉強のしかたをしようと当人の自由である。バウチャー制のもとで街にはさまざまな学習サポート団体が林立し、さまざまな教材が出回っている。各人はそれらを自由に選択して利用する。

このように、内藤が述べる新しい制度がもたらすのは、必要悪である義務教育の削減とセットになった権利教育の拡大であり、学校教育から、生涯学習・社会教育への重点移動を、教育を受ける権利の拡大として行うものである。

新しい教育制度のなかで登場するものの説明として、「教育バウチャー制」とは、教育のみに利用できる特殊貨幣であり、義務教育用と権利教育用の二種類がある。教育用の特殊貨幣を、収入の多い人には少なく、収入の少ない人には多く配分すれば、教育に関する機会の

平等を確保することができる。つまり、障害児であっても、機会が与えられると言えるのではないだろうか。各人はどんな学習のしかたをしようと自由であり、自分に馴染んだ学習スタイルをつくりあげる。そして、自由な学習者たちのための、さまざまな学習サポート団体が街に林立し、学習サポート団体市場での技能競争によって、試験に何回も落ち続ける人のための効果的な教授技術や教材が開発され、質の高いサービスが提供されるようになる。つまり、習得能力が低い人でも、自分に合った学習スタイルや質の高いサービスによって、本当に必要な知識を習得でき、習得能力が高い人が学校のように、長時間椅子に座らせ続けられることもなくなると考えられる。

次に、「権利教育」とは、当人が自己の意志によって参加する権利を有する教育であり、国や地方公共団体は、この権利を万人に保障するよう義務づけられる。権利教育は生涯学習・社会教育に含め、年齢制限はなく、権利教育の対象は子どもから老人までのすべての市民である。また権利教育の場所は、老若男女が交じる市民的な空間となる。権利教育は、学習系となる①学問系、②技能系と、学習系以外となる③豊かな生の享受系といったいくつかの基本ユニットに分けられる。基本ユニットとは、国や地方公共団体がバックアップする最小単位のことである。これまでの教育制度では、ほぼ独占的に、学校が基本ユニットになってきた。それを新しい教育制度では、学校を基本ユニットにしないのである。新しい教育制度では、権利教育を、学習系と、豊かな生の享受系（自由な〈遊動–着床〉の積み重ねによる自己形成ときずな形成のサポート）とに、大きく二分割する。このことによって、きずな形成はきずな形成として、魅力と幸福感によって自由に享受できるようになる。また、不本意な集団主義に妨害されることなく、ひとりひとりが、自分の能力とペースに沿ったやりかたで学習できるようになる。

次に、基本ユニットにおける「学問系基本ユニット」と「技能習得系基本ユニット」とは、学問系は国家試験、技能習得系は国家試験あるいは業界団体試験によって習得認定がなされ、どんな学習のしかたをしようと当人の自由であり、町に林立する多種多様な学習サポート団体や、豊富に供給される多種多様な教材を自由に選択できるといったもとである。[lxii]この「多種多様性」が、「努力したことで、優秀な能力を習得できたとしても、「態度が悪い」「協調性にかける」とみなされるとひどい成績をつけられる。そのため、高校へは勉強して進学するのではなく、先生やみんなと仲良くして、人からよく思われて、進学させてもらう」といった現行の学校教育における理不尽さをなくすと考えられる。

次に、基本ユニットにおける「豊かな生の享受系ユニット」の説明として、特定の共同体や透明な社会を強制されない自由な生活環境であればあるほど、人は安心して、そして思う存分、他者と共に生きる試行錯誤の旅をすることができ、魅力と幸福感に導かれてあちこちフラフラしながら、他者との関係に自己感覚を埋め込む試行錯誤を繰り返すものとしての、フラフラ自由に動き回ることを「遊動」、自己感覚を関係に埋め込むことを「着床」と文献で呼ばれている二つのことの積み重ねによって成し遂げられるものであるとしている。[lxiii]

文部科学省「学校教育制度に関する基礎資料」における、「１、学校教育（特に義務教育）

に関する主な提言事項　1−1　義務教育（学校教育）の意義・目的に関する提言」のなかには、次のような文が記載されている。[lxiv]

学校教育は、すべての国民に対して、その一生を通ずる人間形成の基礎として必要なものを共通に修得させるとともに、個人の特性の分化に応じて豊かな個性と社会性の発達を助長する、もっとも組織的・計画的な教育の制度であり、国民教育として普遍的な性格をもち、他の領域では期待できない教育条件と専門的な指導能力を必要とする教育を担当するものである。

初等・中等教育は、人間の一生を通じての成長と発達の基礎づくりとして、国民の教育として不可欠なものを共通に修得させるとともに、豊かな個性を伸ばすことを重視しなければならない。そのためには、人間の発達過程に応じた学校体系において、精選された教育内容を人間の発達段階に応じ、また、個人の特性に応じた教育方法によって、指導できるように改善されなければならない。

内藤が提言した「新しい教育制度」においても、「文部科学省が義務教育（学校教育）の意義・目的に関する提言」においても、義務教育というものについて、その一生を通ずる人間形成の基礎として必要なものを共通に修得させるものと捉えていることがわかる。しかし、内藤も述べている通り、文部科学省の提言は、義務教育と権利教育とが学校教育として、一体なものとなっていると推測できる。

さらに、「他の領域では期待できない教育条件と専門的な指導能力を必要とする教育を担当する」とあるが、それは本当に「豊かな個性を伸ばすことを重視」しているのかどうかという点を内藤は、学校で集団生活することが「勉強する」ことでもあるといった現実感覚が蔓延し、多くの生徒たちは、終日ぼんやりと教室に座っているだけで国語や数学をろくに習得していなくても、「学校で授業を受ける」という集団行動をすることでもって、自分は「勉強した」と思っている。[lxv]としている。そして、新たな教育制度による学習サポート団体の質が向上は、専門的な指導能力を必要とする教育を担うことができるようになると言える。

以上のことから、現行の学校教育が文部科学省の提言と本質がかけ離れているものであるということができ、内藤が提言する新しい教育制度が、現行の学校教育の問題点を解消するためのものとして構成されていると考察できる。

第２節　新しい教育制度と私事化

これまで、学校における「子どもたちのいじめ」をなくすためにというテーマをもとに、今日の日本政府がおこなっている取り組みとして「いじめ防止対策推進法」と、二人の先行研究者の「いじめ」に対する捉え方を展開し、そのなかにおいて、「子どものいじめ」をなくすことができるとした内藤朝雄の「新しい教育制度」を展開し現行の学校教育の問題点を

解決する役割として今後の教育制度になり得るのかを考察した。

この節では、新しい教育制度を導入したとき、現代の日本社会において、私事化はどのようになっていってしまうのかを考察していく。

内藤は、学校というものは中間集団全体主義であり、その中間集団全体主義が独特の小社会の秩序を蔓延らせ、その秩序がいじめを起こしているとしている。そのため、いじめをなくすための政策として、現行の学校教育そのものを否定したものとなった。

森田は、現代の日本社会において、私事化は個人化を推し進め、全体社会や集団の中に埋もれていた個々人の顔に表情をもたせ、その姿をあらわにすることとなったが、一方では、自立した主体形成へと進まず、再び全体社会や集団のなかに絡め取られていくという皮肉な結果を人々にもたらしてもいるとした。[lxvi]これは、私なりの解釈なのだが、いじめが昔から存在していたように、今までは全体社会や集団のなかに埋もれていた問題だったが、私事化、個人化によって、いじめが浮上した。しかし、それを「いじめ問題」として社会問題化されることで、再び全体社会や集団のなかに絡め取られていくと、マスメディアに事件として取り上げられるようになるまで、沈んでいってしまうという状況なのだろうか。

私事化社会は、共同体の側から見れば、社会学者・片桐雅隆がいうように、かつてのように個々の構成員を共同体へと引きつけることができなくなった現象として現れる。これを個人の側から見れば、人々が共同体にもはや意味を見出さなくなっていく現象として捉えることができる。[lxvii]これを考えたとき、個人の側としての学校にもはや意味を見出さなくなったとして、内藤の主張がはっきりさせている。

従来の社会問題への対応であっても、新たな社会的排除への対応であっても、あるいは人々の生活の質をよりいっそう高める施策であっても、これらの実現には、行政と民間団体や組織、市民との連携が必要となってきている。内藤が提言した新しい教育制度もこれに当てはまると言える。すると、これまでの官主導・官依存の「タテのガバナンス」から脱し、市民や民間団体が「官」の補完体ではなく、新たな「公共性」領域の担い手となることが求められる。実際に、新しい教育制度として、学習サポート団体が街に林立することになると内藤は述べているため、その通りと言える。その際、市民はこれまでのように、「公」に「私」として依存する「タテ」の関係に位置するのではない。「公」に対して、単なるサービスの受け手でもなければ、制度の枠に収まらないからと切り捨てられる存在でもない。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。その際、私事化の動向のなかで弛緩し、切断されたソーシャル・ボンドをつなぎ合わせる新たな担い手の存在が重要である。新しい教育制度にはその担い手の存在が学習支援団体となっていることがわかる。しかし、これからの社会を担う子どもたちに対して、社会の構成員としての責任倫理をどのようにして培い、実践させていくかという日本教育にとって重要な育成課題には、内藤は触れていないように思える。

自由な社会を目的としている内藤にとって、「市民性教育」とは、透明な社会のように生

のスタイルを指定してしまっている。そのため、内藤の新しい教育制度は、これからの社会を担う子どもたちそれぞれが、社会の構成員としての責任倫理を個々人で培い実践させていくのであれば、その場合の日本社会はますます私事化した社会へと進んでいくのか、それとも、一変して私事化、個人化を回避するためのものとして、全体化、公事化へと進んでいくことになるのだろうか。

おわりに

本論文の目的は、学校における「子どもたちのいじめ」をなくすことはできるのかという問いにたいして、できる、あるいはできないと結論づけ、その結果から今後の子どもたちの将来が、いじめやいじめが原因とした自殺ということで阻まれないためにも、政策という視点からどのように展開できるのかどうかを検討するためのものであった。

１章と２章において、説明してきた議論と政策は、いじめそのものは人間間において、必ず存在するものであり、それは力関係のアンバランスといったところから忍び寄るとしていたため、もし森田洋司の定義を覆すものとして、力関係のアンバランスを均等に保つことができるようになったとした場合には、また違った見方ができるのかもしれない。

本論文で反省すべき点は、数多くあるが、本文に触れるものとして、まず、メインテーマとなる主題において、自分が明らかにしたいことが「いじめをなくすことができるのかどうか」という問いと、「いじめをなくすにはどうしたらいいのか」という問いを混同させてしまい、気づくのに時間を要したことが一つ。それが原因として、すべての構成において、右往左往、前進後退したことで、必要な文献を十分に取り上げ、扱うことができなかったことが一つ。訂正版としてこれを提出させてもらうが、これですら、本来よりも 3000 字ほど足りないことを深くお詫び申し上げたい。みんな一生懸命の中、私だけ楽な方法をとってしまったことが本当に申し訳なく、心から謝罪します。

荒井ゼミでの３年間を振り返って、はじめは見学なんてしないで、テーマの「成人教育」の響きが気に入ったからという理由で志望し、記述しなくてはならないものを全く書かずに提出したことを、昨日のように覚えています。それからは、コロナによって zoom での授業、電波が悪く毎回迷惑をかけていたと思います。それでも、ここまで頑張ってこられたのは、荒井先生とゼミのメンバーが励ましてくれて、私の論文の行く末を指し示してくれただと思っております。大学生活において、ゼミ合宿が一回となってしまうことが大変悔やまれますが、波瀾な大学生活を送ることができました。３年間お世話になりました。感謝。

---

[i] 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010 年 7 月、p.66

[ii] 同上、p.66。

[iii] 同上、p.4。

[iv] 伊藤茂樹『「子どもの自殺」の社会学』青土社、2014 年 9 月、p.56。

[v] 同上、p.14,18。

[vi] 文部科学省「いじめ防止対策推進法（平成 25 年 9 月 28 日）」更新日 2021 年 6 月 14 日

より。
[vii] 同上。
[viii] 文部科学省「令和 3 年度　児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」更新日 2022 年 10 月 27 日より。
[ix] NHK NEWS WEB「昨年度　全国の学校が把握した「いじめ」61 万件超　過去最多に」更新日 2022 年 10 月 30 日、https://www3.nhk.or.jp/news/html/20221027/k10013872121000.html　、2023 年 1 月 12 日アクセス、参照。
[x] 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010 年 7 月、p.70。
[xi] 同上、p.77。
[xii] 同上、p.88。
[xiii] 同上、p.88-92。
[xiv] 同上、p.95。
[xv] 文部科学省「いじめの定義」更新日 2019 年 11 月 15 日、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_003.pdf　、2023 年 1 月 12 日アクセス、参照。
[xvi] 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010 年 7 月、p.101。
[xvii] 同上、p.123。
[xviii] 同上、p.127。
[xix] 同上、p.198。
[xx] 同上、p.142。
[xxi] 同上、p.144。
[xxii] 同上、p.145。
[xxiii] 同上、p.146。
[xxiv] 同上、p.148。
[xxv] 同上、p.149-150。
[xxvi] 同上、p.150。
[xxvii] 同上、p.163。
[xxviii] 同上、p.164。
[xxix] 同上、p.164。
[xxx] 同上、p.165。
[xxxi] 同上、p.171-172。
[xxxii] 同上、p.172-173。
[xxxiii] 同上、p.196。
[xxxiv] 征矢野達彦「道徳教育の現状と道徳の教科化、「特別の教科　道徳」の今後のありかた：学習指導要領の改訂を通して」『松本大学研究紀要』、2016/01/31：14、13-28。
[xxxv]森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010 年 7 月、p.173。
[xxxvi] 征矢野達彦「道徳教育の現状と道徳の教科化、「特別の教科　道徳」の今後のありかた：学習指導要領の改訂を通して」『松本大学研究紀要』、2016/01/31：14、13-28。
[xxxvii] 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009 年 3 月、p.3。
[xxxviii] 同上、p.14,15,19。
[xxxix] 同上、p.47,48。
[xl] 同上、p.50。
[xli] 同上、p.50,51,52。
[xlii] 同上、p.76,78。
[xliii] 同上、p.108。
[xliv] 同上、p.114。
[xlv] 同上、p.199。

[xlvi] 同上、p.200。
[xlvii] 同上、p.202-203。
[xlviii] 同上、p.244。
[xlix] 同上、p.245。
[l] 同上、p.250-251。
[li] 同上、p.251。
[lii] 同上、p.252。
[liii] 同上、p.253。
[liv] 同上、p.254。
[lv] 同上、p.256。
[lvi] 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009 年 3 月、p.205。
[lvii] 同上、p.206。
[lviii] 同上、p.207-208。
[lix] 同上、p.208。
[lx] 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010 年 7 月、p.164。
[lxi] 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009 年 3 月、p.222-225。
[lxii] 同上、p.229-230。
[lxiii] 同上、p.231。
[lxiv] 文部科学省「１、学校教育（特に義務教育）に関する主な提言事項」『学校教育制度に関する基礎資料』更新日 2019 年 11 月 15 日、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/04053101/007/001.htm
2023 年 1 月 18 日アクセス、参照。
[lxv] 内藤朝雄『いじめの構造』講談社現代新書、2009 年 3 月、p.228-229。
[lxvi] 森田洋司『いじめとは何か』中公新書、2010 年 7 月、p.156。
[lxvii] 同上、p.156。

2022 年度卒業論文・ゼミ論口頭試問のスケジュールと方法

口頭試問の日時と場所：

日時　2023 年 1 月 26 日（水）9 時 40 分集合　10 時開始

1 月 27 日（木）10 時 20 分集合　10 時 40 分開始

報告者 4 年 3 人、3 年 9 人、2 年 2 人、担当教員 1 人　計 15 人（ｵﾌﾞｻﾞｰﾊﾞｰ参加 1 予定）

場所　618 教室

方法――論文審査の方式で行います

審査の方法

各論文を全員で審査する。

但し、論文ごとに主要審査者を置く。

主要審査者　主査（荒井）、**副査（事前指定者と当日指名者）**

論文は全員が事前に読んでくること。

審査の進め方　卒論一人 70 分、ゼミ論 3 年一人各 50 分　2 年一人 40 分

（1）　論文執筆者がまず卒論は 10 分、ゼミ論は 3 年 5 分、2 年 5 分で、

以下のことを述べる。

テーマ設定の理由（副題、分析の視点）

どのような課題を設定して研究し、論述したか。

研究の方法

深く分析するためにどのような工夫をしたか。

情報収集上の工夫。論理展開上の工夫ほか。

成果と課題

研究し、論述してみて分かってきたこと。まだ分からないこと。

（2）質疑　次に副査**そのほかのメンバー**

（卒論、ゼミ論 3 年は各 4 分、2 年は 3 分程度）

（卒論については、2 年、3 年から 4 名程度当日指定、4 年生は全員が質問）

（論文執筆者からの回答も含め、

卒論　計 30 分程度、ゼミ論　3 年計 25 分程度、2 年計 20 分程度。）

（3）論文に対するコメント　副査・主査（**卒論は全員**）から（**各 2 分程度**）。

論文の**メリット（よいところ・成果）**、**デメリット（問題点・課題）**等。

（**卒論－全員**　計 30 分程度

ゼミ論―指定者+α　3 年計 15 分程度、2 年計 10 分程度）。

（4）論文執筆者からの論文執筆、審査を終えての感想

（卒論、ゼミ論とも 5 分程度）

審査（報告・検討）の順番（時間）と副査　審査日　2023 年 1 月 26 日（木）-27（金）

1 日目

9:40 集合　　主査　荒井容子

	論文執筆	司会	副査			
			2・3 年から 3 人			4 年から 1 人
	10:00～11:20（各 40 分）					
1	中山	名久井	佐藤	綿貫	西田	田所
2	山口	川久保	峰	鈴木	名久井	菅原
	11:20～11:30　休憩（10 分）					
	11:30～12:20（50 分）					
3	綿貫	増田	中山	園田	川久保	藤井
	お昼休み（40 分）　12:20～13:00					
	13:00～14:40（各 50 分）					
4	名久井	菅原	園田	増田	中山	田所
5	園田	峰	綿貫	名久井	佐藤	菅原
	14:40～14:50 休憩（10 分）					
	14:50～16:30（各 50 分）					
6	川久保	藤井	西田	佐藤	山口	菅原
7	増田	中山	名久井	峰	綿貫	藤井
	16:30～16:40 休憩（10 分）					
	16:40～18:20（各 50 分）					
8	西田	田所	鈴木	川久保	峰	藤井
9	鈴木	佐藤	山口	西田	増田	田所

2日目

10:20 集合　　主査　荒井容子

論文執筆　　司会　　副査

2・3年から3人　　4年から1人

10:40～12:20（各50分）

10　峰　　綿貫　　増田　　山口　園田　　菅原・藤井

11　佐藤　　山口　　川久保　　中山　鈴木　　田所

お昼休み（40分）　12:20～13:00

13:00～14:10（70分）

12　菅原　　園田　　質疑は4人程度－当日指名、コメントは全員

14:10～14:20 *休憩（10分）*

14:20～15:30（70分）

13　田所　　鈴木　　質疑は4人程度－当日指名、コメントは全員

15:30～15:40 *休憩（10分）*

15:40～16:50（70分）

14　藤井　　西田　　質疑は4人程度－当日指名、コメントは全員

16:50～17:50（60分）　**総括･記念撮影**

口頭試問の感想　2、3年　目安　各2分×11人＝22分

4年　　目安　各3分×3人＝12分

17:40分～17:50分　記念撮影

～移動　30分～　京王バス　法政大学18時10分発→椚田18時18分着

18時17分発→椚田18時25分着

卒論提出祝賀 懇親会　18時30分　**山中亭**　16名で予約済み　会費　2500円弱

2023 年 1 月 27 日
荒井ゼミ

口頭試問レジュメ

法政大学社会学部社会政策科学科
菅原唯

ルソーは、「教える、教育する、指示する」といった意味を持つ、積極的な「人間の教育」を批判した思想家。

昨年度のゼミ論文

現代の親は子どもと関わる時間が少ないため、子どもを満足させたいという想いが故に、何をしてあげればよいかと考え、子どもに対しての教育や指示をしすぎる傾向がある。子どもは家庭に満足する場合が多いが、そのことで競争心や嫉妬心、ルソーの言う人間性がより早いうちから育まれる。

〇仮説

日本における「現代社会の教育」はルソーのいう積極的な「人間の教育」だと考えた。
その正否を明らかにすることに加え、ジャン・ピアジェの発達心理学をもとに、ルソーの「消極教育」の思想の意義を明らかにし、現代社会への適性ついて論じた。

「消極教育」について

「消極教育」論は、先走った「徳目や知識の教え込み」による「人間の教育」に対して消極的であれ、というもの。2 つ目は否定的な教育という意味であり、「消極教育」論は現実に行われている、子どもの発達段階を無視した教育を否定する。12 歳までの子どもにとっては、肉体や感覚を訓練することによって「健康で頑丈な体」をつくることが最も重要であるということ。3 つ目は減速的な教育という意味であり、「消極教育」論は、「先を急ぐ」世間の教育に対して、先を急がずに子どもの成長を見守ることを主張しているということだ。[i]

〇序章

先行研究の、田井康雄「教育における自然主義の誤謬　ごびゅう　について」京都女子大学発達教育学部紀要第 4 巻　2008 では、
「消極教育」＝「ゆとり教育」であり、フリーターが多数現れたという結果に終わったと論じられており、高度経済成長期の教育についてその重要性を主張するとともに、「消極教育」「ゆとり教育」の意義については否定されていた。

このような見解に対し、ピアジェの発達心理学を根拠として用い、ルソーの「消極教育」の思想の意義を明らかにしたいと考えた。

○第 1 章
ルソーの主張　12 歳までの子どもの教育について
「人は子どもを子どもにしようとはせず、博士にしようとしているので、父親や先生は、しかったり、矯正したり、文句を言ったり、きげんをとったり、おどかしたり、約束したり、教えたり、道理を説いて聞かせたりすることを、どんなにはやくはじめてもはやすぎないと考えている。…子どものうちに子どもの時期を成熟させるがいい。それにまた、子どもになにか教訓が必要になったとしても、あしたまで延ばしても危険がないならきょう教訓をあたえるようなことはさしひかえるがいい。」[ii]

北村吉彦「ルソーの『消極教育』論についてー教育方法としての『自由』の適用原理」上越教育大学研究紀要第１２巻,1992
子どもの理性の段階においては、人間は「なにもしないことによって、すばらしい教育をほどこしたことになる」といえるのだが、子どもに対して大人が文字通り全く何もしないべきだと述べられているわけではない。「なにもしない」というのは、「美徳や心理を教えること」をしない。言い換えれば「徳目や知識の教え込み」（“美徳や心理を教える”を意味するenseigner＝教える、教育する、指示する）をしないことである。

→「美徳や心理を教えること」によって子どもを大人化させること（発達を速めること）対して否定している。

○第 2 章
ピアジェの主張
「豊かな精神発達を遂げるためには、そこに至るまでに十分な準備と長期にわたる錬成が必要であり、精神発達の緩慢さは後の豊かな発達のための必要条件であって、必ずしも否定的に捉える必要はないとピアジェは指摘しているのである。いわば「大器晩成」という発想である。」[iii]

「論理構造の学習というのは発達の一局面に他ならず、そこでは経験によって発達が促されたり、加速されたりすることなのである。それに対して外的強化による学習（たとえば、主体が本来自分でやるべきであった演繹の結果を観察させたり、回答の正誤を言葉で知らせること）は論理的思考に非常に貧しい結果しか引き起こさない。」「真の楽天主義というものは子どもの創造的能力を信ずることであろう。また、子どもが独力で発見できたはずのものを時期尚早に教えるたびに、子どもはそれを創造する機会を失い、それを完全に理解する

ことを妨げていることも忘れてはならない。」[iv]

ルソーの教育思想のうち、下記引用個所の思想は発達心理学の視点で捉えても、道理に合うという事が分かった。
「まず、生徒の性格の芽生えを完全に自由に伸ばさせることだ。そのすべてをはっきりと見るために、どんなことでも強制してはいけない。この自由の時はかれにとってむだにすごされたものと考えられようか。まったく反対だ。それはもっともよくもちいられた時になるだろう。そうしてこそあなたがたはもっと貴重な時に一瞬間もむだにしないことを教えられるのだ。ところが、なにをすべきかを知るまえに、はじめから行動に移るとすれば、行きあたりばったりに行動することになる。どうしても思いちがいをすることになるので、あともどりしなければならなくなる。はやく目的に到達しようなどと考えなかったばあいよりずっと目的から遠ざかることになる。だから、なに一つ失うまいとしてたくさんのものを失うことになるけちんぼのようなことはしまい。最初の時期には時を犠牲にしてもっと進んだ時期になっていっそう多くの時をとりもどすがいい。」[v]

ここでルソーは「生まれたときから 12 歳までの時期」までを重視しているが、ピアジェの発達段階という科学的な側面からみてもその時期の子どもの教育の重要さは読み取ることができる。

〇第 3 章-第 4 章
現代ではルソーのいう「人間を不幸で惨めにしているもの」が身近な状態にあるということを示すために、現代の子どもの意識や生活状況について論じた。
　日常生活において何らかの比較をしている児童は 39.0%。その最も多い比較理由で「理由なし」という結果こそが、私が「人間を不幸で惨めにしているもの」が身近な状態にある＝「小学生が競争心にとらわれている」と考えたことの根拠。

仮説　その背景には、親の就業状況、また家族の形態が関連しているのではないか。
※「学校教育」は「消極教育」を実現している。

「ゆとり教育」は「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむ。」目的を持ち、この目的自体は消極的にすべき点である「子どもの発達段階を考慮に入れない、かつ子どもの経験によらない言葉だけの教え込みによる教授活動」を避けたものだと考えられる。

有配属者の女性（母親）の就業率の上昇、子の学習塾通塾率の上昇、児童のいる世帯に占める核家族世帯の割合の上昇が相互に作用し合っていると考えた。

親は仕事をしていると十分に子どもと関わる時間が取れず、子どもを満足させてあげたいという意識を持ち、必死で育児の時間を取ろうと努力する。しかし満足させたいという親の行動が、子どもへの過度な執着、社会的な孤立を含めて子どもに早いうちから人間性を身につけさせ、性格の芽生えを完全に自由に伸ばさせることを妨害し、子どもに強制させる機会を増やすことに繋がっているのではないか。このようにして競争心や人間性を身に着け、ルソーの思想から離れるような子どもへと成長していく。

さらに、児童のいる世帯に占める三世代世帯の割合、児童のいる世帯に占める核家族世帯の割合の変化[vi]についても着目すべきだ。
児童のいる世帯に占める三世代世帯の割合は、1991 年に 27.1%、1996 年に 26.1%、2001 年に 24.7%、2006 年に 21.3%と減少していることが分かる。
児童のいる世帯に占める核家族世帯の割合は、1991 年に 69.4%、1996 年に 70,5%、2001 年に 71.2%、2006 年に 75.6%と上昇していることが分かる。

私が問題視しているのは、「ゆとり教育」の教育政策の内容自体ではなく、その在り方に対してだ。
中学生学習塾通塾率が 1976 年の 38.0%から 1985 年には 44.5%、1993 年 59.5%と急速に高くなって行く。小学生も 12.0、16.5、23.6%と上昇する（文部省『学習塾等に関する実態調査』1994,7,29)。『ゆとり』教育が、学習塾を大量に生み出し、学校と学習塾のダブルスクールを当たり前のことにしてしまったのである。」[vii]

○第 5 章
ルソーの「消極教育」が現代社会に生かせていない理由としては、以下の 3 つの背景が関連していると分かった。

① ゆとり教育の実施により、子どもの生活の「ゆとり」が学習塾通塾率の上昇に繋がった。
② 高度経済成長や働き方に関する政策により有配偶者の女性における就業率が上昇した。
③ 誤謬と不徳が芽生える時期である 0 歳から 12 歳までの時期の教育についての理解が必要

②の変化により家庭と地域社会とのつながりは希薄化した。そのうえ、男性の年齢階級別労働力率は女性の年齢階級別労働力率と比較すると、出産や育児によって就業を中断する場合が極めて少ないという状況は平成 21 年から令和元年までの 10 年間で大きな変化はない。男性の働き方は 10 年前と比較し、ほとんど変わらない[viii]ということにより、平日に親子が

ともに過ごす時間は減少したということが分かる。そのことに対し③についての理解のない親は焦りを感じ、子どもに対して積極的な「人間の教育」を行ってしまう。また、学習塾に子どもを通わせることにより、「徳目や知識の教え込み」が行われる。
そのような状況下で①のゆとり教育が施行され、学習塾通塾率を上昇させることに繋り、積極的な「人間の教育」に拍車をかけることとなった。

仕事と子育てを両立するための政策を強化すること、それに加え親、教育機関（主に学習塾）が③についての理解を深める必要があると考えている。
学校教育で消極教育を実現させることが可能であっても、親やその他の教育機関（主に学習塾）において「徳目や知識の教え込み」が行われてしまうと、学校での消極教育は無意味となる。「0歳から 12 歳までの時期は誤謬と不徳が芽生える時期である」ということを大人が理解するということが、『エミール』におけるルソーの思想を現代社会に生かすための一歩だと考えられる。

---

[i] 北村吉彦「ルソーの『消極教育』論についてー教育方法としての『自由』の適用原理」上越教育大学研究紀要第１ 2 巻,1992 p,286
[ii]ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962 140~p141
[iii] J・ピアジェ著　中垣啓訳　『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房 2007p,69
[iv] J・ピアジェ著　中垣啓訳　『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房 2007 p,80
[v] ルソー著　今野一雄訳『エミール（上)』岩波書店 1962、 p 134
[vi] s0224-8h_0007.pdf (mhlw.go.jp)
厚生労働省　家庭環境の変化（2023 年 1 月 1 日閲覧）
[vii] 桐田清秀「戦後日本教育政策の変遷 ―教育課程審議会答申とその背景―」p,130
[viii] https://www.mhlw.go.jp/bunya/koyoukintou/josei-jitsujo/dl/19-01.pdf
「厚生労働省　令和元年版働く女性の実情　第 2 節　労働力人口、就業者、雇用者の状況」(2021 年 1 月 4 日閲覧)

2023/01/26
荒井ゼミ口頭試問

【レジュメ】

コミュニケーション能力育成に演劇教育はどう関わるか
－対話の場所づくりとしての演劇的手法－

社会学部社会学科３年Ｊ組
名久井　彩

第１章　コミュニケーション能力育成が求められる日本の教育界

第１節　コミュニケーション能力はどのようにして求められているか

・社会から教育へ→しかしその定義は曖昧

第２節　コミュニケーション能力が求められる背景

・３つの環境変化：

①技術革新によるコミュニケーションの変化
②少子化による「他者」との出会いの減少
③多様性を目指す社会への対応

→社会に要請されたからだけでなく、今、子どもが学校で生きるために必要な力

第３節　コミュニケーション能力育成の現状と課題

・社会が求めるコミュニケーション力のダブルバインド：

主張できる人材でありながら、輪は乱さないで。

・「スキル」的コミュニケーション能力に傾倒する教育現場：

関係性への視座の不足

第２章　演劇的手法を用いたコミュニケーション能力教育

第１節　これまでの学校教育における演劇教育

・「総合芸術」を「売りにしすぎた」演劇教育研究

第２節　演劇的手法を用いた教育

・演劇的手法：

①身体を使い
②他者との交流で生まれた
③一人ひとりの内から生じるものを表現する

→どのような取り組みがあるか３章以降で検討。

第３章　演劇的手法を用いた教育の実践例

第１節　自分の身体を知る：「①身体を使う」に対応

【実践例：いしいみちこ「身体づくり」】

・身体と心が繋がっていることを具体的に説明する

【実践例：竹内敏晴「話しかけのレッスン」】

・話しかけるのは難しいという体験、どうしたら話しかけられるか思考する体験、話しかけることができたという体験

第２節　自分の思考を知る：「③一人ひとりの内から生じる」に対応

【実践例：川島裕子「私の大切なもの」】

・自己の体験を振り返り、他者に受け取ってもらえた自覚をする

【実践例：平田オリザ「スキット」】

・「普段の自分」の自覚

第３節　他者の思考を知る：「②他者との交流で生まれる」に対応

【実践例：川島裕子「パートナーの大切なもの」】

・他者の話を聞く場所を作り出す

【実践例：石野由香里「他者をなぞる」】

・「ひっかかりを覚えた場面」から自分と違う「他者」を見つける

【実践例：渡部淳「政治経済の授業における演劇的プレゼンテーション」】

・取材を通して「他者」を知り、自分の身体に落とし込む

第４章　対話の場所づくりとしての演劇的手法

第１節　自分と対話し、他者と対話するための教育

・「関係性」に焦点を当てるということは、自身と他者と「対話」すること

→演劇的手法はこれを可能にする

第２節　コミュニケーション教育の今後の課題

・コミュニケーションの要請の孕む危険性

→コミュニケーション教育のあり方の検討の必要性

【今後の展望】

・演劇的手法の先行研究をさらに探る

・コミュニケーション研究を探る

→特に相互行為に関する社会学者などの文献に興味がある

・対話の場所としての演劇をどう論じていくか探る

2022年度荒井ゼミ　思い出　写真アラカルト

演習3　第1回講義のあとの散策









演習1･2　第1回講義のあとの記念撮影　（報告の順番を無事決め終わって）



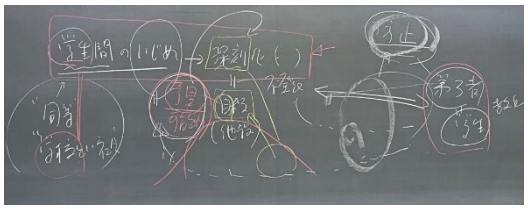


やっぱりマスクは
とって写そう!!!
↓

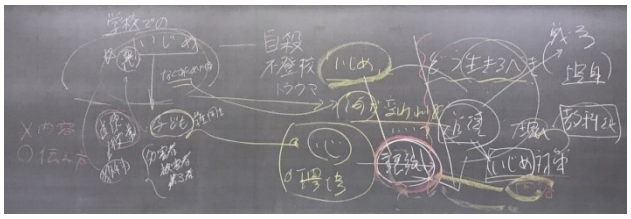


演習3での板書を使った討議　板書　一部

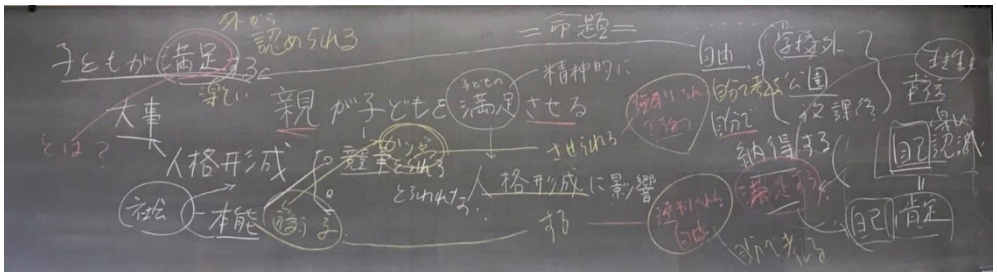
藤井報告　2022 年 4 月 14 日時

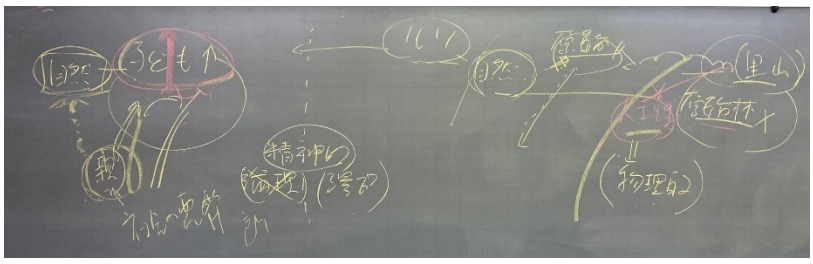


（これは 3 年次のときかだったかなあ?）



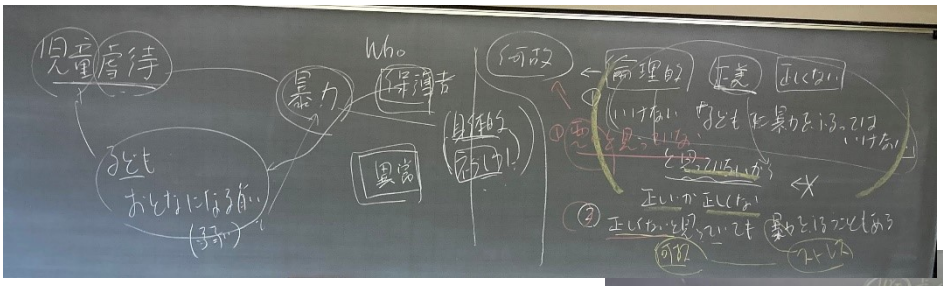
菅原報告　2022 年 4 月 14 日　　↓



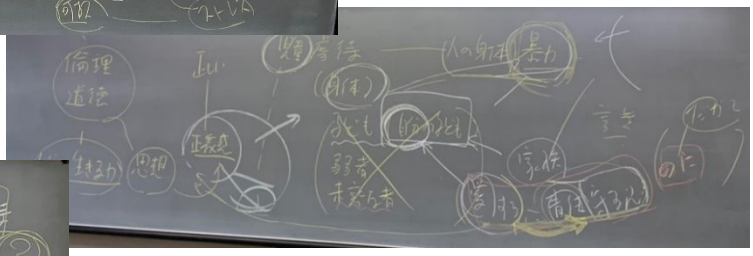


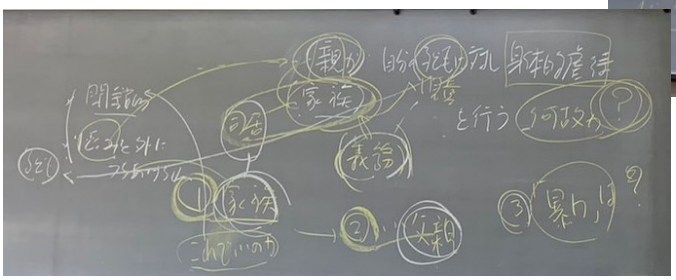
←2022 年 11 月 10 日

田所報告　2022 年 5 月 19 日時



↓　2022 年 11 月 10 日



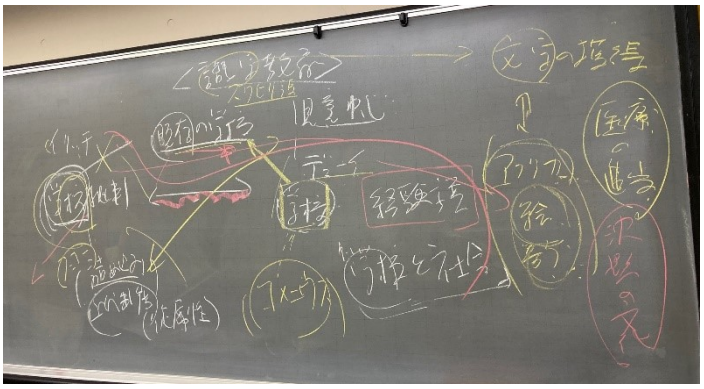


←2022 年 12 月 28 日

演習1･2 での板書　一部

園田報告時

2022 年 11 月 10 日



初冬の合宿　2022 年 12 月 11 日　　センター・プラザで

まずはバレーボール







次はバスケットボール







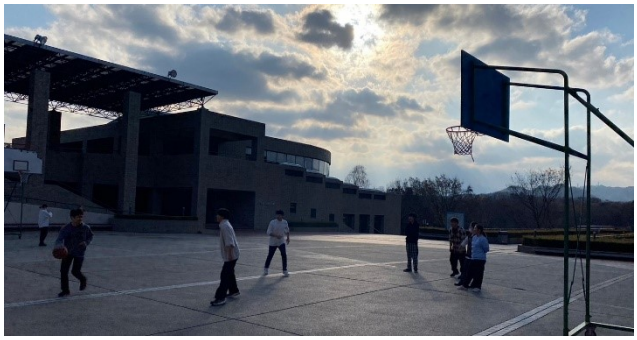


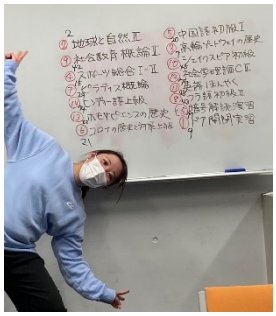




暗くなったので、昼間４年生の報告を聞いた１階の多目的ゼミ室に戻ってゲーム

↓





夕飯と懇親会



ビンゴゲーム　勝利者?!



獲得したおせんべいをもとに?



何の“劇場”だったのだろう?





合宿を終えた朝　2022 年 12 月 12 日　多摩キャンパス百周年記念館の前で記念撮影



2022 年 12 月 28　卒論追い込み追加講義を終えて　みんな頑張ろう!!と記念撮影



口頭試問　1 日目　2023 年 1 月 26 日

試問実施場所の 618 ゼミ室で







口頭試問を終えての記念撮影　頑張ったね

まずは 4 年生だけで

体調不良でオンライン参加に
なった綿貫さんの画面も追加
↓







←あれ?　綿貫さん、
まるでそこにいる
みたい。
よくこんなふうに
合成したね!!!

口頭試問のあとは山中亭で打ち上げ　楽しく会食しました!!!















編集後記にかえて

1　4年生へ

(1)菅原唯さんへ

「子どもが自由になるには、親が見守ってあげる必要がある。」

子どもに係るボランティア活動をしているので子どもに関心があると、２年生のとき、最初に『子どもの文化』（一藝社 2010 年「子ども学講座２」）という本を選んで紹介してくれた菅原さんは、その後、秋学期の終わりごろだったか、子どもの育つ環境との関係で「女性の就労」にも関心をもって報告しました。そのとき「子どもの自発性を育むためには親が関わる必要がある」と説明したので、親が変に干渉しない方が、子どもは自由に自発的に動くのではないのかと私が質問したところ、菅原さんは少し間を置いてから、「子どもは親が見守ってあげる方が　‘安心して’自由に動けるんです」と、ごくごく自然態で答えたのを印象深く覚えています。

その後、薬物依存を研究テーマにしていた米光さんの３年初めの報告で「依存」と「自立」が議論になり、みんなで青年の「自立」、「自律」、「自由」について板書しながら議論したとき、私がルソ『エミル』の記述を紹介し、これ読むことを米光さんに勧めました。そのとき「子ども」に関心をもっている菅原さんにも関係あるよ、と伝えたように思います。そうしたところ菅原さんも『エミル』を読み始めた。社会科学の古典と格闘するのは初めてだったのか、選ぶ書籍で混乱したこともあったけれど、苦労して、邦訳の原典を読み込んでいった。何度も読み直したのだろうと思います。そして『エミル』の中で惹かれた教育についての考え方ー特に小さい年ごろの子どもについてーを「現代に生かす」方法を考えたいと、4 年になってからはモッテッソリーにも関心をもちはじめた。先行研究から示唆されたのか、『エミル』で言及されているヴォヴナルグにも関心が及んだ。私は両者に詳しくなく、あまり力になりませんでしたが。

卒論へとまとめに入る段階では、ルソの教育論についての複数の先行研究の様々な発想に、いくぶん混乱しているようにもみえたので、以前から、発達心理学とその展開についてはあらかじめ学んでおくことを勧めていたのですが、12 月に入ってから改めてもう一度、今からでは大変かもしれないけれど、中途半端になってもいいから、ピアジェの著作から学んでみてはどうだろうかと、私は菅原さんに勧めました。どうするかなあと思っていたのですが、あなたは勇気をだしてとりくんだのですね。さらに、「現代に生かす」という課題を、2 年生の頃の問題関心にもつなげた。以前に考えたこと、書いたことを卒論に生かすということが、内実をもって意味ある形になったのだなと思いました。

あなたは演習での議論なかで時々、自身が子どもの頃にそこで育ち、今は先輩としてボランティアで指導員をしているーこういう表現でよいのかどうかわかりませんがーYMCA で獲得してきた、直接、子どもたちと関わる活動体験を思い起こし、語ってくれた。３年

のときだったか、ある日の演習での議論の中で、改めて、子どもに「競争」をあおることの問題性に気づいたようで、「そういえば、片付けを子どもたちに手伝ってもらうために、子どもたちに『さあ、みんなで競争しよう』と声をかけたことがあるけど、あれはよくなかったのかなあ。『手伝って』と頼んでもみんな協力してくれないから、面白がってもらうように、そう促がしたのだけれど・・・」と、あなたはつぶやいた。私たちは、そういうやり方はよくあるねと、「競争」をあおって子どもを動かす「教育」方法があたりまえのように広がっている現状を、改めて、問題として認識することになりました。

また、昨年 12 月、2 年生、3 年生を前に、合同合宿で報告したとき、あなたは、子どもに先走って「道徳」を教えてはいけない、という『エミル』から学んだルソの考えを披露したのだけれど、そこにみんなの質問が集中した。このときあなたは、「たとえば、小さな子が他の子がつくった泥だんごを踏んでつぶしてしまったとしても、その子に謝らせてはいけないのだということ。つまり、その子は自分がやったことの意味を分かっていないのだから」と説明し、「謝罪」するという行為を、その「罪」の意味が分からない発達段階の子どもに行わせることが、精神発達のゆがみを生み出すことにつながるという文脈で、みんなに説明した。これを聞いてみんな、「なるほど」と感じとっている様子でした。

この合宿での体験からか、あるいは昨年度の合同学習会であなたが即興で「遊び」をうまく企画・実施するのを目の当たりにしていたからか、今年度の口頭試問でのあなたの卒論報告に、卒論研究で分かってきた教育「方法」を、子どもと普段から関わっている菅原さんのボランティア活動に生かすことができるのかという質問が、3 年生から出された。そのときのあなたの返答は見事でしたね。

「この間、子ども同士が喧嘩をしはじめて、以前の自分だったらすぐに止めに入ったのだけれど、我慢して見守ってみたんです。そうしたら、しばらくすると子ども同士でやりとりしながら自分たちで仲直りしていった。ああ、これかなって思った。」

あなたはそんな風に答えていた。まさに、学んだことを実践に生かし、その事実をもって答えた。一つの体験だけでは一般化することはできないけれど、それでもあなたの実体験は今後のあなたの活動の大きな力になるだろうし、またその体験を直接あなたから聞いた私たちは、あなたが卒論で格闘し、獲得した考え方に強い可能性を感じさせられたように思います。

今年度は、就職活動はもとより、早い時期のご家族のコロナ感染や妹さんの怪我と、特に大変なことが重なったようですね。しかしあなたは大げさなふるまいをせず、淡々と踏ん張っていた。2 年生のころ、ゼミでの報告は緊張するので文章にして準備していると口頭試問で話してくれたー実はそのとき、4 年生の高岸さんも同じだと意気投合していましたねー。今年度の口頭試問では、卒論の概要を説明する丁寧なレジュメも自分で用意してみんなに配った。自分が必要だと思うことは自然態で丁寧にできる。これは、あなたがこれから自分の考えをさらに深めていく上で、大きな力になるだろうなと思っています。菅原さんは、自分もかつては受験「競争」に翻弄されていたと以前に回顧していたけれど、もと

もとあなたの中で育まれていた力がその時期とはまったく違った形で「競争」という、人間の心を苦しめている問題に向き合い、これからのあなたを支えていくことを願っています。

(2)田所大登さんへ

田所さんが 2 年生のはじめに、戸塚ヨットスクールの主催者が、事件後大分たってから、改めて自身の教育についての考えを書いた本、戸塚宏『本能の力』（新潮社 2012 年）を選んで紹介したとき、私は少し驚かされました。私は戸塚ヨットスクール事件についてそれほど深い関心はもっていなかったけれど、私の世代の者にとってこの事件は、驚かされる悲惨な「教育」事例だったからです。その事件の当事者がその後、そのような本を書いてることは知らなかった。田所さんがどういう意図でその本を取り上げるのか、そこに興味がありました。この時、田所さんの紹介をもとに、みんなで「体罰」について議論したのだけれど、田所さんは戸塚の主張の是非を判断しかねているように見えた。そのとき、みんなからも自他のさまざまな体罰体験が語られた。田所さんは高校生のころ、児童虐待問題について調べたことも、この本に関心をもった理由だと、確かそんなふうに語っていたように思います。しかし、2 年生のゼミ論では学校での「いじめ」について調べ、法規定の矛盾を指摘してまとめた。

さあそこで 3 年では法の限界の指摘を超えて、どう課題を展開するのかなと思っていたところ、田所さんは、「本当はこんなことを言うのは恥ずかしいのだけれど」と言いながら、自分の「夢」は「よい父親になること」で、だからその為の研究をしたいと、意を決するというふうにみんなに表明した。田所さんは特に子どもが好きだとか、子どもと関わる仕事を将来したいと考えているように思えなかったので、一体その「夢」はどこからきているのかなあと、私は考えあぐねました。そして、子どもをもつのはまだ先に思える若者が「よい親」になりたいと思うのはなぜかなあ、今の若者の中には「子育て」への関心をもつ何か理由があるのかなあなどと、面白がって語ってもいたように思います。そして、では子どもはどう育つのか、発達論から学んでいったらよいのでは、と何かそんなアドバイスしました。

田所さんは、その後、高校生のときの児童虐待についての研究にも触れながら、自分も、父親になって、子どもを虐待をしないとは限らない、それが怖いと語り、現代の「家族」の問題－閉鎖性－にも触れはじめた。多分そこから、3 年生での研究が「子育て」をキーワードに展開されていったのではなかったかと思います。私は 70 年代に大きく取り上げられはじめた「孤独な子育て」問題をすぐに思い起こし、「子育て」という言葉を示唆したように思います。そして田所さんは「育児不安」という概念にたどりつき、これをテーマに調べはじめた。しかし先行研究では父親の「育児不安」の研究はなかなか見つからなかった。

それでも何とか研究方法を工夫すれば、探し当てたい課題が見えてくるのではないかと思っていたのですが、4 年生になると田所さんは、急に、子どもについての研究関心は継続

しながらも、就職活動とも関わらせて「食育」について研究したいと言いだした。事前に十分調べないままでの突然のテーマ変更に、私はちょっと安易だなあと思いました。他の人も疑問に思ったのか、男性の育児参加について考えるのを辞めてしまうのは何故かと米光さんが問うた。そして改めて、みんなで、田所さんが本当に知りたいことは何なのか考えていったところ、田所さんは、実は自分が最も関心があるのは「児童虐待」だと語り、それが「育児不安」への関心とも関係している、また「父親」の問題に限定しているわけではないとも語りました。そして田所さんは、卒論のテーマを「児童虐待」にすると、ここで、改めて腹をくくったのではないか思います。

その後、田所さんは本格的に先行研究を調べはじめ、児童虐待防止学会というのものがあることも知った。しかし、「児童虐待」をどういう角度で研究するのかはなかなか定まらなかった。

4 年生は 3 人とも過去のゼミでの自分の報告を振り返り、まとめの報告を行うことが多かった。報告の準備が間に合わないということも理由の一つにあったのではないか思います。しかし、過去の自分の報告を振り返るということは、やみくもに文献をあさるより、かえって良かったのかもしれない。田所さんもよく、自分の過去の報告を振り返る報告を重ねていた。田所さんにとっては、こうした報告とそこでのみんなの議論を通じて、テーマにアプローチする角度が絞りこまれ、決意を固くしていったのではないかと私はみています。

卒論では田所さんは、2 年次判断しかねていた、戸塚宏の主張、「体罰」を肯定する目的に「支配」ということを位置づけていることを改めて思い起こし、「児童虐待」での検討を基盤に、「育児不安」もからめながら、それを、家庭内等、親密な関係の中での「暴力」の問題としてとらえ返した。そして、そこには、対象者への「愛」を意識しながらも、実際には対象者を「支配」しようとする欲求があるのだと、言い当てた。このあなたの論述はとても面白かった。12 月末の追加ゼミでは予想できなかったまとめになっていました。

田所さんは、2 年生のときーオンラインの講義でしたがー、菅原さんの報告時に初めて司会をしてくれ、話しっぷりがうまいだけでなく、みんなが意見を出しやすいようにと気を使い、子ども時代にどんな遊びをしていたかと、問いを立ててくれた。よく考えていて、司会が上手だなと思っていました。まず相手を褒めてから話をはじめるという、そういう他者への思いやりのある発言の仕方も身についていて、さらに、就職活動も早々にはじめて、しっかりしている。しかし、発言方法が若干様式美的になっていると感じることもありました。また、自分にとって大事なことを少しでも早くから準備をすることは、人生において大事なことだけれど、何が大事なことかを考える余裕をもっているかなあと心配したこともあります。あなたの元来の茶目っ気が、当たり前と思う目標への「焦り」をときどき緩めて、立ち止まって考えさせてくれる力になっていくことを願っています。

(3)藤井陽向さんへ

私が昨年度まで担当していた講義「人間社会論 B」では各回の講義で事前にレジュメを配

布し、複数の問いに回答しておくことを宿題にしていました。毎年、終盤の 2 つの回でルソの著書を取り上げてきたのですが、昨年度はその一つに、「ルソなら何と回答すると思うか」という問いを入れていました。藤井さんは昨年度 2021 年度にこの講義を受講してくれていたのだけれど、この質問に、藤井さんは「ルソーに聞いてください」と回答した。驚きました。「カラス、なぜ鳴くの、カラスの勝手でしょう」という、かつてコントで流行った童謡の替え歌のようなギャグを思い出しましたが、藤井さんは、一体どんな気持ちでそう書いたのか。冗談で書いたのか。しかしまじめに問うた質問に、冗談で返すのか。日頃から「冗談」を言うタイプにはみえない。私は、藤井さんの本音をとらえかねていました。

藤井さんは 2 年生の最初の報告のとき、文献は読んでいるがレジュメができていないからキャンセルしたいと、遅れて入ったオンラインでみんなに伝えた。オンラインの画面越しに焦った様子が見えた。しかし私は、待っているからその場で項目だけでも書いて報告してごらんなさいと促しました。報告をパスすることなど簡単には認められないと、厳しく対応した。藤井さんは結局なんとか頑張って、項目だけ書いたレジュメを手書きで、その場でつくり、それを画面に提示して報告した。３年で対面講義になってからも、藤井さんは報告が準備できていないということがあり、このときは報告したい内容をその場で板書して、説明してもらった。その後、４年になってからもレジュメを用意できないことがあり、今度は自ら、その場で、板書しながら考え、そして報告するということになった。

こんなことが続くのは、藤井さんかゼミでの報告を「甘く」みて、ぎりぎりまで準備しないからなのか、それとも努力しても準備できないのか。それともそもそも「努力」ということができないのか。私にはなかなかその理由がつかめなかった。セミでの討議で質問を受けて答える最中、よくわからなくなって混乱していたり、文献にあたって準備したレジュメも、論理が混乱していたりすることがよくあった。

かっこよくまとめようとするから混乱するのだと、私は、その度に伝えてきたように思います。分からないことは率直に「分からない」と自覚すれば、報告の筋道、質問への回答の筋道もそれなりに見えてくるのだけれど、と思っていました。

2 年生のときの初めての報告で、藤井さんは「成人教育」という言葉がタイトル入った論文を一つ紹介した。しかし、私の研究分野を意識して、無理して選んだのではないかと思われ、本気で関心をもっているようには思えなかった。その後、結局、藤井さんは 2 年のゼミ論のテーマを「いじめ」問題にすえた。しかし、解決策を探ることへと先走って、「道徳教育」へと迷走していった。

３年生のはじめには、藤井さんがなぜ学校での「いじめ」問題について考えたいのか、みんなで考えましたね。そこで私たちは、藤井さんが、学校の生徒たちに「楽しい学校生活を送ってほしい」と願っているのだ、と一旦、確認した。しかし、先行研究をもとにした藤井さんの報告を聞くたびに、結局、藤井さんは何故「いじめ」問題について考えたいのか、繰り返し議論になったように思います。

そんな繰り返しの中で、しかし、藤井さんの関心は次第に、いじめによる「自殺」に焦点づけられていった。私はそこで、何故「自殺」するのか、学校という社会空間との関係を前提にして考える必要があるのではと促したのですが、藤井さんにはなかなか伝わらないように感じ、一度、「自殺」について理論的に整理してみてはどうか、デュルケイムの『自殺論』を読んでみてはどうかと勧めてみた。私に何か確かな見通しがあったわけではないけれど、子どもが学校での「いじめ」で自殺にまで至るという事態を特に深刻なものととらえ、そこから「いじめ」を考えたいのなら、このように思考を深めておく必要があると思っていたのです。藤井さんは私のこの示唆に促されて、『自殺論』を読み始め、3 年生の論文ではこれと格闘した。しかし、「いじめによる自殺」を学校という社会空間と関連させて考えるという筋道に、藤井さんはなかなかたどり着けなかった。

4 年生では藤井さんは、「学校でのいじめによる自殺」そのものをテーマにした先行研究を探しはじめた。しかし検討はなかなか進まず、秋学期後半には、学校でのいじめによる子どもの自殺に関する「過剰」な報道が、子どもに「復讐」としての「いじめ自殺」を加速させるという、「メディア批判」論文に傾倒しはじめた。どうなることかと心配していました。藤井さんは何を問題にしたいのか、メディア論を展開したいのか等々、私だけでなく、他のゼミ生からも類似の質問がだされた。藤井さんはまた、「いじめ」を無くしたい、しかし結局「いじめ」はなくならないのではないか、そういう思いの中で、目標を定めかねて大きく揺れていた。

昨年の 12 月の 2 年、3 年との合同合宿では、この時期でもまだ卒論の骨子を固められない状態のまま報告することになり、体調も悪いなか、きつかった思います。しかし、ここで、藤井さんの混迷していた報告に、後輩たちからも鋭く質問された。藤井さんは卒論を書けるのだろうかと、みんな心配になったのではないかと思います。私はこのとき、論文にはいろいろな書き方があるのだから、たとえ中途半端であっても藤井さんが 3 年のときから検討してきた文献の中から、大事だと思う論者を選び、もう一度読み直しながら、それぞれの主張を各章でとりあげて分析してみてはどうか、そうすれば論文の形になっていくと助言した。藤井さんはようやくほっとしたようにみえたのだけれど、実際はどうだったのでしょうか。藤井さんが思い描いていたオーソドックスな構成ではないかもしれないけれど、残り少ない時間で、卒論へとまとめていく作業に取り組む道が見えたかなあと思っていました。もちろん、問題は、どの論者をとりあげ、またどう分析するのか、それらを全体としてどうまとめるのかであって、やり方によっては論文としてまとまらなくなるおそれもあった。しかし私は、これ以上もう口出しできない。ここから先は藤井さん自身が格闘しなければならないと思っていました。

藤井さんがこの卒論でどのようにまとめていくのか、年末最後の追加ゼミでも、他の人の場合と同様、なお予想できなかった。

口頭試問で、私は藤井さんに質問し、その返答を受けて、記述の仕方、引用の方法が不正確で、孫引きについての自覚もないことに、「問題外」と厳しく批判しました。しかし最

後に、論の展開は「面白かった」と伝えた。藤井さんは二人の論者をとりあげ、しかもそれぞれの人間像を社会との関係で対比した。学校という社会の中での「いじめ」を克服するためにそれぞれが論じている、社会の中での人間のあり方についての見解の対立は、学校を超えた、社会全体の中での人間のあり方についての見解の対立、論争にもなっている。どっちの論者に軍配を上げるのか。あるいは両者の対立を超えた人間のあり方を追求するのか。この二つの異なる考え方を正視したうえで、単純な道徳的「共同」価値論も、単純な個の「自由」への解放論をも超える、そういう道筋を考えられないか。是非、これからも、藤井さんのさまざまな具体的な体験の中で、時に、立ち止まって、社会の中での人間のあり方について、ここでの検討を忘れずに、深く考え続けていってください。

電子機器の操作に強い藤井さんは、演習３での集合写真の撮影に活躍してくれた。また、運動能力も抜群なことを、今年の合宿の時、みんなで楽しんだスボーツで目の当りにしました。対面の講義になってからは、演習をハイブリッドで行うとき、いつも気遣ってくれ、ゼミ室での PC の設定やスクリーンの設定に協力してくれて本当に助かりました。どうもありがとう。

（4）まとめて

さて、4 年生の卒論はそれぞれ違うテーマなのだけれど、三つを繋げて考えてみたい、そして、これに篠崎さんの女性解放論、米光さんの青年の「自立」・「自由」についての研究が加わっていたらなあと、少し残念です。春学期まで報告してくれていた篠崎さんと米光さんが、３人に刺激され、来年度、踏ん張って卒論を書いてくれるとよいのだけどなあと思っています。

あなたたち 4 年生とはじめて出会ったのは、2020 年 4 月。まだほとんどその実態がわからなかった不気味な“新型コロナウィルス”の、その被害が広がり、世界中の人々が混乱していた時期でした。大学では学生だけでなく、教員も職員も、どうやって新学期をはじめるのか、演習の説明会、募集はどうするのかと右往左往していました。前年度の３月最後の学部教授会では、「これでみなさんともしばらくはお別れです」と当時の教授会主任、堀川先生が締めくくりの挨拶をしました。その日、私はもう簡単にはキャンパスに戻れないと思い、講義で必要な資料・書籍を大量に、研究室から家へと車で持ち帰りました。

講義は、覚えたてのオンライン会議室を利用して、開始。実は社会学部の教員たちはそれぞれが情報を集め、分かったことを有志のメーリングリストで紹介し合って、オンライン会議室の講義での利用方法を学び合っていました。私は一度だけ海外の学会関係で Zoom 会議室を使ったことがあったのだけれど、まだ詳しくは使用方法が分からず、自分でも独自に Zoom のウェブサイトや、準備が早い他大学での公開情報を集めていました。これらの情報や講義での使用方法の模索・試行結果を、私もこのメーリングリストに投函していました。大学が用意した情報ではまだまだ不十分だったのです。

私はまた、4 月はじめ、「レイバ―ネット日本」のメーリングリストから、この新型コロ

ナウィルスのパンデミックに関する、早々の社会分析、藤原辰史「パンデミックを生きる指針―歴史研究のアプローチ」（2020 年 4 月 2 日）がウェブ公開されているという情報を入手しました。そして、これを読んで少し心が落ち着くような気がしたので、この情報を前述の学部教員有志のメーリングリストにも、また自分が関わっている社会教育の運動や地域での活動関係のメーリングリストやメール仲間に送付しました。また、パオロ・ジョルダーノ『コロナの時代の僕ら』（邦訳、早川書房 2020 年 4 月）という書籍を、出版社が発刊前に期間限定で、異例のウェブ公開に踏み切ったという情報を、金原先生が学部のメーリングリストに投函してくれました。被害が先行したイタリアでの、この理数系の小説家の冷静な分析も、私の気持ちを落ち着かせてくれました。あの頃、私はコロナ関係のニュース、ドキュメンタリー、ネット番組なども観まくっていました。

あなたたちの演習は、すぐ上の学年がいなかったため、演習１・２として募集したのだけれど、結局 3 年生は応募せず、2 年生だけとなりました。はじめは３人。他の二人は二次募集からでしたね。５人というのは、ここ十年、少人数ゼミで定着していた荒井ゼミにとって、例年通りの人数でした。３週遅れで、しかし、オンラインで開始。結局この年度は１年間ずっとオンラインでしたが、比較的スムーズにはじっまたように思います。2 回目のゼミのとき、私はあなたたちに前述の藤原辰史「パンデミックを生きる指針―歴史研究のアプローチ」を事前に紹介しておいて、少し意見交換をしたのではなかったでしょうか。そのとき、私はあなたたちに、「とにかく今は、もう世の中みんなが鬱状態なのだ」と語ったように思います。覚えていますか。戸惑っているのはあなたたちだけではない、みんなのだ、だからもう、一緒に頑張るしかないだと、そんな気持ちでした。

この時期、オンラインではあったけれど、演習の中で、みんなと語り合い、議論し合えたことは幸いでした。もちろん演習３の 4 年生や、他の講義の受講生との議論も含めて。オンラインであっても、講義で学生たちと同じ時間に会い、語り合えたことで、私は心が落ち着いた。当時、教員も学生もいっしょに頑張って学んでいこうと、そういう雰囲気だったように思います。

電波が安定せず、画面から落ちてしまう学生も多かった。菅原さん、篠崎さん、はじめのうちはスマートフォンからのアクセスでしたね。菅原さんはアクセスがよい場所を家の中で探すのに苦労していた。5 月末ごろには大学が、必要な人には PC を貸し出すようになり、ころころから、ようやく落ち着いてオンラインゼミをできるようになりました。

あの頃のことで思い出深かったのは、篠崎さんによる図書紹介のときでした。『高学歴ワーキングプア』という本を紹介してくれて、大学院に進学するメリットを、みんな、自分たちの就職問題と絡めて議論しはじめた。就職活動をはじめるまでにはまだ余裕があったので、自分の将来について少しゆっくり考えられる時期だったのでしょう。大学院に進学しても就職できない人が増えている、まさに社会の矛盾「高学歴ワーキングプア」だと指摘されているという、篠崎さんによるその本の紹介を受けて、私は、「そんなことは今にはじまったことではない。自分が院生のころは大学院に進学したからといって就職できる見

通しはなく、それは当たり前だった。院生同士で、末は河原乞食かもしれないと語り合っていた」と話した。その話が先だったか後だったか、篠崎さんが、「先生はなぜ大学院に進学したんですか」と尋ねてきた。そこで、「研究をしたかったし、自分に合っていると思ったからで、就職のためではなかった。もし研究職に就けなくても、生活費は何とか別の仕事で稼いで、研究は一生続けようと思っていた」と、そんなふうに語った。みんな何か妙に神妙な様子で聞いてくれていたように思います。そして、そういう発想が新鮮だったのか、篠崎さんが「カッコいい」と言ってくれた。田所さんも「そういう話を聞けて良かった」と言ってくれた。自分の学生時代のことを尋ねられることがここ久しくなかったので、私にとっても何か新鮮な気分でした。私はそのとき自宅の部屋からアクセスしていたのですが、もう日が暮れかかり部屋の中は薄暗くなっていて、ちょうど北西に向いた窓から斜めに夕陽がさし込んでいた。そういう雰囲気の中でのこのしんみりとした語り合いは、あわただしかったひと月を一瞬、振り返りながら、今ここにオンラインでつながって心を通わせている、しかしまだ一度も直接には会ったことがない「私たち」に、何か不思議な、神聖な気分で、向き合わされた。今でも忘れられないひと時でした。

その後は、みんな、結構、‘個性的’な姿を発揮しはじめた。米光さんは同じアパートの人たちの利用状況のせいで夕方になると電波がおちやすいとか、外出先からのアクセスで田所さんの後ろを人が歩いているとか、篠崎さんはバイトで遅れて帰宅途中のため、歩きながらアクセスになったとか。おばあさんがネットを使いはじめて、アクセスが不安定になっているということから、藤井さんの家族事情が話題になった。米光さんがアル中にならないか、頭の怪我は大丈夫かとみんなで心配。Line でのスタンプを使ったやりとりも傑作だった。菅原さんの欠席連絡に篠崎さんが「さみしい」という派手なスタンプ。菅原さんがこれに、「えー」と、さらに派手なスタンプ。二人の心の接近を感じさせる、その愉快なやりとりに、私は思わず吹き出してしまった。これがきっかけで、私もスタンプを使うことを覚えることになりました。

３年生からは対面に切り替え、就職活動等の関係でときどきハイフレックスにしましたが、みんなの希望で対面原則を堅持した。３年生の年末にはもう、板書を使ってみんなで考える議論の仕方が定着しましたね。今年度も沢山、板書しながら議論した。

楽しかった。

昨年末の追加ゼミのとき、３人で卒論のオンライン提出を間違えないようにお互いチェックし合おうと話し合っていると聞いて、卒論完成に向けて情報交換し、支え合っている様子が分かり、とてもうれしかっこ。これからの踏ん張りを期待しつつ、きっとみんな書けると思っていました。

みんなと出会ってからの３年間、こんなふうに、いっしょに楽しく学んできたわけですが、しかし私は、今年度のはじめも３年前のコロナ禍の始まりの時期と同様、とても気分が落ち込んでいました。あるいは緊張していたという方が正確かもしれない。私だけではなく世界中の人たちがそうだったのではないかと感じています。

演習３の講義第１回目は、早めに打合せが終わったので、みんなでキャンパスを散策した。多摩キャンパスの遅い花見を楽しんだあと、円形芝生で記念撮影した。菅原さんが、「なんか家族写真みたい」と面白がってくれた。のどかな雰囲気の散策だった。しかし、本当はあの日、あなたたちとも話をしておいた方がよかったのかもしれない。

あのあと私はゼミ室に戻って、次の演習１・２の講義に入ったのですが、この 5 時限目では、各自の春休みの活動を報告し合ったあと、私はあえて話題にしました。ロシアによるウクライナ侵攻の問題です。

この話は次の、２年生・３年生へのメッセージの中で触れたい思います。

2 2年生、3年生へ つれづれに･･･

今年度、２年生、３年生のゼミを演習１・２と合同開講にしたのは、私が最後のチャンスとして 2023 年度に研究休暇を申請する予定だったためです（学部教員の年齢構成からみてほぼ可能だとは思っていましたが、昨年５月の申請後、6 月の教授会でようやく正式決定しました)。実は昨年度、2021 年度の春、演習１を募集するときに、この可能性があることを当時の 2 年生に説明していませんでした。そこでこの 2021 年度の秋、次年度 2022 年度の開講科目を決めるとき、とても心苦しく思っていました。国外での研究休暇を申請するわけではないので、代講の先生に指導をお願いしても、私もボランティアで指導にあたるからと言い訳し、むしろ、私ともう一人の先生に教えてもらうのだからさらに良いかもしれないなどと勝手なことを言っていましたが、申し訳ないと思っていました。そういうこともあって、今年度、演習１を開講して 2 年生を募集するかどうか、昨年度の秋の段階では迷っていました。はじめから 3 年次は代講の先生の指導になる可能性が高いと分かっているから、募集しないとういう選択もあり得る。しかし、もしかしたら３年次は代講の教員になったとしても、2022 年度、荒井ゼミで学びたいという２年生もでてくるかもしれない。人気ゼミではないとしても。また後輩として２年生をゼミに迎えることは新３年生にとっても、元気づけられることになるかもしれない。

そんなふうに逡巡したあと、今回はきちんと、３年次には代講の先生になる可能性があると伝えたうえで、2 年生を募集しようと決心しました。そして、そのような前提で募集するので、応募者はいつも以上に少なくなるだろうからと、演習１・２の合同開講にすることに決めました。荒井ゼミではこれまで、異なる学年合同の運営をしたことがないので、どうなることかと不安もありました。また、応募者はいないかもしれないとそれも覚悟していました。

そうしたところ中山さんが応募してくれた。たった一人でのオンライン面接でしたが、しっかりした学生だ、彼女なら一人でも３年生の集団とうまくやっていけるだろうと思いました。また、他にも入りたいという友達がいたら歓迎だからね、と伝えました。そうしたところ、山口さんが入ってくれた。「はじめに」に書いたように、二人とも、先輩たちから学ぶという姿勢をもちながらも、しかし、ものおじしないので、元気な３年集団の中に

すぐに馴染んでいったように思います。３年生たちも上手に引き入れてくれた。

今年度１年間を終えて、この点は特にほっとしています。

山口さんは 4 月からアメリカ合衆国の大学に留学するので、新３年生は中山さんだけになってしまうけれど、もう新４年生と同じ仲間になっているから大丈夫ですよね。山口さんにはアメリカから、たまにはオンラインで、ゼミに登場してもらえるといいですね。徹夜してもらって。

３年生は、今年度ははじめから、ゼミ論にむけての報告・検討を重ねてきたわけだけれど、対面授業が定着し、お互いのこともよくわかってきたためか報告検討のやり取りは比較的スムーズだったように思います。研究の進み具合は一人ひとり違うけれど、その点はそれぞれ自覚しているようなので、あまり心配していません。

合宿担当に鈴木さんが名乗りをあげてくれて頼もしかったし、それを支える対策会議を行ってくれた面々にも感心していました。いま、就職活動の渦中で大変だろうけど、来年度も、それぞれの関心に学びあいながら、お互いの思考を切磋琢磨して、また、どんな批判もきちんと受けとめて考えられる、そういう力をこれからもさらに磨いていってください。４年生の様子からも分かったと思うけれど、４年次の大学での学びは、講義でも、また、卒業論文を執筆するということでも、思考力を高めてきたみんなにとって、とても有意義なものになる思います。特に卒業論文の執筆は、ゼミ論の場合よりもはるかに大きな試練となるでしょう。しかしそこに取り組むことは、それぞれが知りたい、つかみ取りたいと思っていることに肉薄する大事な成果を得られることはもちろん、緊張感をもって自分の考えを、客観的にまとめ上げることも求められるので、思考力のみならず、精神力も相当に鍛えられます。どうかこの作業に真正面から向き合って、来年度の学生生活を満喫してください。

来年度はみんなの先輩にあたる栗山究先生が担当してくれますが、私もできるだけ出席して応援します。今年度は５時限目の開講だったため、終了時間が夕方遅くになり、住まいがキャンパスに比較的近い僅かな人たちとだけしか、ゼミの後ゆっくり話すことができませんでしたが、来年度は、曜日は変りますが３時限目になるので、時間がある人はゼミの後も、多摩キャンパスを散策したり、語り合ったりして楽しみましょう。

ところで、みなさんも気づいていたかもしれませんが、口頭試問のときすでに私は膝の調子がとても悪くなっていて、その後、他の講義の成績つけを終えてからも痛さはひどくなるばかりでした。侮れない痛さだと思い、意を決して整形外科に行きましたが、すぐにはよくならず、痛み止めを飲んでその後の入試監督の業務を終えました。駅の階段は手すりを頼りにしないと上り下りができなくなり、足を引きずらないと歩けない。このままでは、今後、杖をつかないと歩けなくなるのではと不安が募りました。12 月の合宿で、あなたたちといっしょに、キャンパスのセンタープラザ（広場）でバレーボールや、バスケットボールの試合を楽しんだのがうそのようです。

少しずつ筋肉を鍛えるように指示されて、このごろ、ようやく普通に歩くことができるようになってきまじた。名久井さんからこの論文集のための表紙の絵のデータが届いたころは、まだかなり痛いころでした。

そんなころでしたが、NHK スペシャル「ウクライナ大統領府 軍事侵攻・緊迫の 72 時間」（2 月 26 日）を観ました。抵抗の決断の中で、外からでは見えなかった、こういう駆け引きが、そしてこういう数名の覚悟があったのか。そこに、長い抑圧の歴史を体験し、その痛みを忘れずに継承してきた市民たちの覚悟がつながったのか。そんなことを想像しました。数年前のクリミア併合時、ウクライナが世界に助けを求めていたこと、しかしまわりは冷淡だったこと。今回も、ロシアはもちろんのこと、他の国も、「キーウ」は三日で陥落すると思われていたし、ウクライナ大統領府の当事者たちもそう思われていることを自覚していたこと。しかし、冷静に策を練りながら踏ん張ったこと。市民が侵略に抵抗した姿は、簡単な陥落を許さない力になったこと。さらに、そういう様子が、かつてならずっとあとになってから伝わったか、あるいは闇に消え去られていたかもしれない、その決断のプロセスを僅か 1 年で、しかもまだ戦争が続いている最中に、当事者の肉声・回顧から明らかされたことにも驚かされました。今同じ時代に生きている者として衝撃を受けました。

私はその前に、実は、NHK スペシャル「キーウ 子どもたちの冬」（ 2023 年 2 月 18 日）という番組も観ていたので、なおさらでした。このドキュメンタリーでは、過酷な体験を潜り抜けてきた子どもたちと、それに向き合いながら、「恨む」ことにとらわれていたら子どもたちは育っていけないと腐心する教員たちの様子が、子ども自身の心の葛藤ともに描かれていました。自分自身が、ロシアへの「怒り」の中で揺れていることを自覚しながらも、子どもたちを心豊かに育てることに挑戦していく学校の先生たちと、その教育の挑戦の中での子どもたちの心の葛藤、変化の様子に、「教育」の力を感じていただけに、しかし、戦争が終わっていないという現実、敗北という形では簡単には終わらせることかできない、この戦争という現実に、胸が詰まる思いでした。

あれほどひどい破壊にあっても、「自由」「独立」を断念することはできない。ここで併合を受け入れれば、再び「自由」を求めて立ち上がるまでに、何世代にもわたる苦難が続く。心を閉ざして生きるしかない、長い沈黙が強いられる時代が続く。そういうことがあまりにも現実的に見通せてしまっているのではないか。そんなことを想像していました。

みんなはどう思いますか。

３年生の中には、昨年度はオンラインで、今年度は対面にもどして行った社会教育概論Ⅱを受講してくれた人がいるので、その人たちは承知していることですが、この講義の最後から２回目では、「戦場の秘密図書館」というドキュメンタリー（2018 年）を事前に観てもらい、講義の中でその感想を語り合ってきました。シリアで民主化運動を展開したダラヤという町で、アサド政権から都市封鎖・無差別爆撃を受ける中でも、自由を求め、失いたくないと、逃げずにダラヤに残った青年たちが、爆撃を受けた家々から本を集めて秘密の図書館をつくり、文化運動を展開した物語。私は 2019 年の冬、このドキュメンタリーの

ことを偶然知って、視聴し、衝撃をうけました。元になった書籍の邦訳デルフィーヌ・ミヌーイ著・藤田真利子訳『シリアの秘密図書館』（東京創元社 2018 年 2 月）を読んでさらに驚かされました。この本から、ダラヤやその他の都市で 2012 年に起こったシリアの民主化運動は、長く抑え込まれていたかつてのシリア市民の民主化運動が、10 数年を経て、このとき「アラブの春」の運動と連動し、新たな世代の担い手を得て、再興されたものであったこと、これに対しアサド政権が都市封鎖と無差別爆撃というジェノサイドを展開したのだということを、改めて知ったのです。

2011 年頃、「アラブの春」、そしてオキュパイ・ニューヨークへと、理不尽な貧困拡大に対し、ようやく大きなうねりとなっていった、その反貧困運動の広がりに、2001 年から始まる世界社会フォーラムが掲げた Another World is Possible というスローガンを裏づける道を切り拓きつつあると、私は当時、心躍らせ、その運動の展開を注視していたのです。しかし、その顛末は混乱し、分かりにくくなってしまった。ところがそうした顛末の中でも、アラブの世界で、なお踏ん張った抵抗と文化運動が展開されていた。

私はシリアでの民主化運動の一つ、ダラヤの町の人々が、2016 年に敗北を受け入れた、その３年も後になって、はじめてこの運動のことを詳しく知ることになった。実は、私が大学生だった 1980 年前後には、1960 年代末からはじまった南米の国々の軍事独裁政権による民衆弾圧はまだ続いていました。しかし、私はそのことをほとんど知らなかった。そしてその後、ウルグアイで軍事独裁政権が終結した 1984 年からーブラジル、チリ、アルゼンチンでもそのころから軍事独裁政権の力が弱まっていったのだと思いますがー、そのあと 10 年以上も経って、私はその政権下で、ものすごい民衆弾圧があったことを、これもドュメンターを通して、鮮明に知らされることになりました。その後、2000 年代に入って、当時のことを当事者から直接、教えてもらうことにもなったわけですが。シリアのダラヤでの抵抗運動については、この南米の諸国での弾圧よりは早く、知ることができたとしても、いずれについても、それら弾圧と抵抗を知ったときには、もう、闘いは終わっていた（但しシリアではダラヤ以外の都市での抵抗が続いているようです）。

しかし、ウクライナのことはまさに今のこと。

なお、これは今の日本のことですが、2 月 21 日に放映された NHK の ETV 特集「ルポ　死亡退院～精神医療・闇の実態～」も衝撃的でした。こういうことがまだ起こっているのか。あまりにも生々しいルポでしたが、正視しなければならいし、その構造は社会の中のさまざまなところに巣くっていると、自覚させてくれるように思いました。

前の節の 4 年生へのメッセージの最後のところで少し触れたように、私は今年度の演習１・２の第 1 回目の講義で、新２年生を迎えて、２年生、３年生から、それぞれの自己紹介と春休みの体験談など語り合ってもらったあと、「ウクライナへのロシアによる侵攻」を話題として投げかけました。日本でもリアルタイムでさまざまな報道が、映像と共に提供

されていた。「侵攻」についての是非というよりも、こういう事態について、ただ語り合ってみたかったのです。角度をつけずに突然投げ込んだので、みんな戸惑ったと思います。私は、特に何か資料等を準備していたわけではないし、みんなからこういうことを聞きたいと、何か特に期待していたことがあったわけではありません。ただ、話題にはしたかった。もしみんなの中に語りたいという人がいるなら語ってもらいたいし、呼応して、可能なら、少しずつでも、率直な思い、感じたこと、意見を語り合ってみたかった。

優等生っぽく語るのが嫌いなみんなはーそこが、私がみんなに感心しているところなのだけれどー慎重で、あるいは一生懸命、自己分析しながらも、語りたくない、語れない、というふうだった。

それでいいと思った。

ただ、心を締め付けられるさまざまな事件について、もし語ってみたかったら語れるし、あとであのときの自分意見は間違っていた、自分が感じていたことはおかしかったと撤回することになってもいいから、まずは語ってみて、みんなの反応を聞きたい、語り合ってみたいと、私たちがそう思える関係であれたらなと、私は思っています。

それは演習の場だけではなく、演習とは別の、家族や友人たちとの間でも、私の場合ならさらに、社会教育やさまざま運動を共に行っている人たち、地域でいっしょに活動している人たちとの間でも。

そんなに簡単なことではないけれど。

また、そういう関係をつくる必要があるのかどうかと問う人もいるかもしれない。

そういう話をしてもいいかもしれない。

いずれにせよ、みんなのような若者にとってだけでなく、私のようにかなり年取ってきた世代にとっても、とりわけ厳しい判断が問われるときが早晩、来るかもしれない。そうしたなかで、突きつけられるさまざまな出来事を正視し、検討し合い、それぞれが賢明な判断を納得してつくっていけるような、そういう関係があちこちにできないかしらと思いつつ、演習でのみんなのとの楽しいやりとりを振り返りながら、今、気をとりなおしているところです。

2023 年 3 月 16 日　荒井容子

4 年生　　藤井さん、荒井、菅原さん、田所さん



2 年、3 年、4 年生

上段　（3 年）園田さん、川久保さん、峰さん、西田さん、鈴木さん

中段　（4 年）藤井さん、荒井（教員）、菅原さん、田所さん

下段　増田さん、中山さん、山口さん、綿貫さん、佐藤さん、名久井さん

（3 年）　（2 年）　（2 年）　（ｵﾝﾗｲﾝ）　（3 年）　（3 年）



2022 年度　荒井ゼミ　ゼミ論集

（第 19 期・第 20 期・第 21 期）

発行　　法政大学社会学部　荒井ゼミ

（2023 年度演習 1、演習 2、演習3）

発行日　　2023 年 3 月 20 日