

Bullying as a System : A Reconsideration of the Educational Method from the Viewpoint of the Network

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-02-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石戸, 教嗣 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/496

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



システムとしてのいじめ

—— ネットワークの視点から見た教育方法の再検討 ——

石 戸 教 嗣

1. いじめ研究の視座

「いじめ」は社会問題として、これまでおよそ10年間隔の三つのピークを形成している。第一のピークは1986年、第二のピークは1994年であり、現在は、2005年以降から第三のピークが継続している時期としてとらえられる。

「いじめ」は、いつの時代、どの社会でもあるとよく言われるが、日本においてこのようなピーク性を伴うのは、それが普遍的な人間行動としてではなく、独自の社会的現象として存在していることを示している。それがピーク性を持つことは、いじめが大人・教師の見えないところでなされ、正確な実数が把握できないだけに、いっそう社会的に構築されていることを示すものである。

また、第一のピークから第三のピークの展開過程は、社会問題としてのいじめがそれ自体で観察されるべきコミュニケーション・システムであることを示している。すなわち、三つのピークはいずれもつぎのような経過をたどっている。そこには、《衝撃的な「事件」(鹿川裕史君の自殺(1986年)、大河内清輝君の自殺(1994年)、大津のいじめ自殺(2011年))→マスコミの大がかりな報道→世論の関心の高まりと子どもたちの連鎖的自殺・事件→教育行政的指導の強化》という類似したプロセスを見てとれる。

他方で、三つのピークを経て、社会問題としてのいじめは自己言及な広がりをもって進行している。それは、以下のような現象から見てとることができる⁽¹⁾。

まず、いじめは、第二のピークでは、いじめられている子の主観的申し立てによって認定されるものとなった。すなわち、それまでいじめの範疇に入らなかったような場合でも、いじめとみなされたり、あるいは本人がいじめとみなすケースが増えた。一例を挙げるならば、1996年1月8日神戸で自殺した高1の女子生徒の場合、遺書には「暴力じゃなく、態度のいじめです」とあり、一緒にカラオケに行ったとき、その生徒が好きな曲を歌おうとしてなじられたということが書かれている(朝日新聞1996年1月13日)。

また、子どもが「いじめ」をメディアとして逆用する新たな社会現象も生まれた。それは1995年12月に横浜と三重であった小学生の自殺予告電話に始まり、1996年後半には自殺予告による試験妨害や行事妨害にまで展開した。

そして、第三のピークにかけては、「いじめ」の社会的な拡散化がいっそう進行した。それは、2006年以降発生件数が高止まりしていることに示されている⁽²⁾。また、それは、携帯やネットを使ったサイバー型いじめによっても示される。これらの現象は、「いじめ」の社会的定着化とも言うべきである。第三のピークでは、教育委員会や学校がいじめに起因する自殺を把握できていないことが指弾されることも特徴として挙げられる。これは、いじめが日常化するだけでなく、教育システム全体の問題となっていることを示すものである⁽³⁾。

これらの拡散現象を伴う社会問題としてのいじめが、いじめ事件の報道やいじめに関する論議のあり方と関わって生じていることは否定できない。しかし、いじめ研究の視点としては、問題の主たる原因をマス・メディアの影響に帰属させるのではなく、その社会的コミュニケーションの全体をいじめのコミュニケーションとして観察する姿勢が求められる。いじめの社会問題化から引き出すべきいじめ研究の課題は、いじめをいかにその社会的プロセスの全体像においてとらえるかということであろう。

このような課題設定の視点は、いじめをそれに関わる人物間の関係性においてとらえ、また、いじめ関係そのものとそれを取り巻く環境との関係に注目するという点でシステム論的な視点でもある。

システム論的アプローチによる本論は、いじめ研究に対してつぎのような新たな視角を提供しようとするものである。

- a) それは、いじめが単一の要因に還元されるのではなく、多様な要因の相互関係から成り立っているという前提から出発する。この意味において、システム論的ないじめ分析は、いじめをもたらす要因を探ってきたこれまでの主要ないじめ分析をその枠組に包摂するものである。
- b) それは、いじめを行為・関係としてとらえるだけでなく、基本的にコミュニケーション・システムとしてとらえる。
- c) それは、いじめを単なる教育病理としてとらえるのではなく、今日の「格差」社会の問題、とりわけ排除問題との共軛性を示す。
- d) それは、いじめを静態的な構造においてとらえるのではなく、排除と再包摂のネットワークとしてもとらえる。これによって、ネットワークは単なる記述概念としてではなく、教育方法概念としても位置づけられるだろう。

2. これまでのいじめ研究の整理

まず、a)と関わっては、いじめに対する多様なアプローチは、1990年代までに、つぎに示す四つのタイプにおいて、その基本的な布置構造を形成していた⁽⁴⁾。

- (a) 制度論：制度としての学校の管理主義・競争主義的なあり方からいじめを説明する立場。
竹内常一，森田洋司，前島康男らがこれに含まれる。
- (b) 関係論：学校と社会の関係あるいは人間同士の関係の変化からいじめを説明するもの。
現代社会が近代と脱近代（ポスト・モダン）の間の葛藤状況に置かれていることを指摘する小浜逸郎，別役実がこれに含まれる。
- (c) 感情論：「妬み」（渡部昇一），「恨み」（前島康男，阪井敏郎），「自尊心」（芹沢俊介），「無記名性の悪意」（別役実）など、いじめに付随する特有な感情を手がかりにして説明する立場。
- (d) 記号論：いじめられる子の「有徴性」という点からいじめを説明する立場。菅野盾樹，山口昌男らがこれに当てはまる。

2000年代以降のいじめ研究の布置関係も基本的に同じであり、つぎの研究を付け加えることができる。

- (a) 制度論：制度としての学校のあり方（共同体主義：内藤朝雄，官僚主義：森口朗）からいじめを説明する立場。
- (b) 関係論：私事化社会におけるソーシャルボンドの希薄化論（森田洋司），スクールカースト論（森口朗，鈴木翔）
- (c) 感情論：いじめの心理として「全能感」を指摘する。（内藤朝雄）
- (d) 記号論：何らかの「差異」を持つ子どもがターゲットとされるスケープゴート論。（加野芳正）

(a)～(d)の論を相互に関連づけると図1のようにまとめることができよう。すなわち、構造／プロセスという区別と，内在的／外在的という区別の組み合わせから，いじめにアプローチする四つの立場を相互に関係づけることができる。これら四つの立場は，いじめの(a′)社会的次元，(b′)相互作用次元，(c′)パーソナリティ次元，(d′)メディア的次元という区別に置き換える

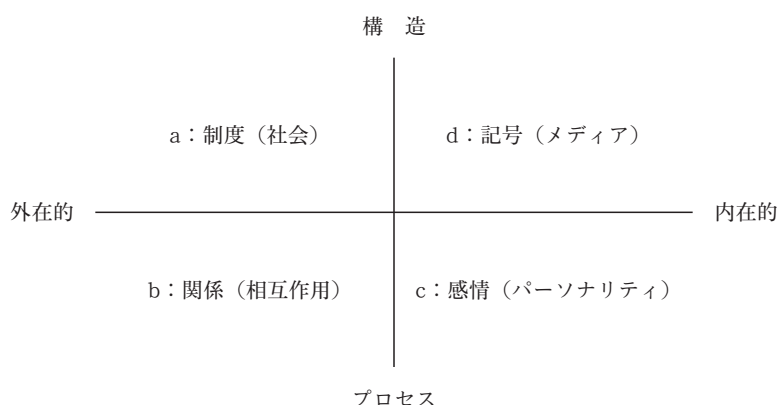


図1 いじめ研究の見取り図

こともできる。それらは、各々の角度からいじめの現象的特徴の一面を析出してはいるが、いじめをその全体像において、とりわけそのシステムの動態性においてとらえるうえで不十分である。

これらのいじめ研究の多様性は、各論者が自身のいじめへの関心から出発することによるものである。ここでは、いじめを観察する姿勢と同時に、観察者自身を観察する姿勢が求められる。これは、たとえば、2000年代における代表的ないじめ論者である森田洋司と内藤朝雄が、つぎのような対照的な主張を展開していることから分かる。

すなわち、森田は、私事化社会において学校が社会的紐帯を形成する働きが弱まったことによりいじめの原因を求め、それへの対処として規範意識を形成することを主張する(森田 2010)。これに対して、内藤は、学校が全制的装置として子どもを収容する制度となっていることによりいじめの原因を見だし、学級という制度の解体を主張する(内藤 2009)。このような対照的な論が展開されるのは、両者がそれぞれコミュニタリアンとリバタリアン的な社会観を持っていることによると考えられる。この場合、いじめはその客観的なあり方においてではなく、論者の社会観を投影して解釈されることになる。

もっと言うならば、個々の研究者の観察についての反省がなされないとき、その観察対象に対してあらかじめ意味付与がなされることによって、いじめのリアリティを取り出すことができなくなる。これに対して、いじめをコミュニケーション・システムとしてとらえる本稿は、いじめ当事者がそれにいかなる意味を付与しているかに着目するものである。

他方で、日本における上に挙げた一連のいじめ研究が示しているのは、いじめの入り組んだ構造を把握しようとする多角的な研究姿勢である。これは、欧米において、シティズンシップ教育、ピア・サポートなどによって、いじめに対してすぐさま「対策」を講じて、克服する実践が考えられるのとは対照的である。これは、わが国において、いじめが学校や社会の体質に根ざしているという問題認識に基づくと考えられる。

自己言及的な運動を展開する「いじめ」は、(a)～(d)のアプローチを相互に関連づける方法を必要としている。リゾーム状に絡み合った「いじめ」現象は、(a)制度的問題（いじめの社会的システム次元）の(b)関係性問題（相互作用次元）や(c)感情問題（パーソナリティ・システム次元）への転化、また、その転化を可能にする(d)シンボル化（メディア次元）という変転において再構成されねばならないだろう。いじめを当事者の心理的作用においてとらえようとするときには、これらのアプローチを関連させて探ることが必要となる。すなわち、いじめをパーソナリティ・システムとその環境システムの相関性においてとらえ、また、パーソナリティ・システムが自己を維持する活動の中からいじめが発生し、そこで形成されたいじめシステム自体がまた自己運動を遂げていくという動態性の中でとらえる必要がある⁽⁵⁾。

3. いじめシステムの諸相

「いじめ」という語によって指示される内容は論者によって様々であり、文部科学省による定義も変遷している。いじめは、一過的な「悪意のある言葉や態度」から、数年にわたって陰湿に続くものまでがある。また、すでに述べたように、遊びと区別されないものや、喧嘩・仲違いと重なる場合もある。さらに、最近では恐喝や暴行を伴うケースも増えている。このように、いじめは範囲を広くとらえると際限なく拡大していく。しかし、逆に、いじめの範囲を狭くとりといじめの拡散現象が提起している問題が見失われる。そもそも、いじめを領域的に規定しようすると、観察者の立場や主観が入り込むのは避けられない。したがって、いじめは、当事者の少なくとも一人が「いじめ」と感じることによって社会的に構成される現象と解されねばならない。こうしたとき、いじめを考察する際には、観察問題が関わることになる。

「いじめ」は、何らかのコミュニケーションあるいは行為によって「いじめ」という意味空間が形成される「社会的システム」(soziale System) としてとらえねばならない。では、いじめコミュニケーションといじめ行為とはどういうものなのか、また、それらを要素とするいじめシステムはどういった社会的システムなのだろうか。

(1) いじめの胚段階：システムの原基としてのネットワーク

システム論の立場から、本論では、いじめがシステムとして成立する以前のアモルフな状態をネットワークとしてとらえてみたい。

すなわち、どんなシステムでも、システムとして自己を閉鎖する前に、コミュニケーションのネットワークとして存在する段階がある。上に挙げたような曖昧さを持ついじめはコミュニケーションの「ネットワーク」としてとらえることができる。それは、システムの原基としてのネッ

トワークである。

いじめは初めから明確な意図をもって始められるよりも、通常のコミュニケーションのなかで、後から「いじめ」という意味を付与されることがある。たとえば、つぎのような声がある。

「同じ仲よしグループのなかで、だれかをハブったら、それはいじめですか？」

(『おそい・はやい・ひくい・たかい』No. 61, p. 38, 2011)

また、いわゆる「スクール・カースト」が形成される前の混沌とした段階での、微妙なコミュニケーション・システムがこれに当たる。

「中3の女子です。新学期のクラス替えて、部活の子(=A)と同じクラスになりました。AはKY(編集部注・空気が読めない)で協調性がなく、感情の起伏が激しいので、学年のほとんどの女子から嫌われていて、中1のときから孤立しています。私もAのことはちょっと苦手だけど、無視も意地悪もせず普通にしゃべるので、Aにとっては「私しかいない」状態で、今回同じクラスになったことをとても喜んでいます。でも、私はビミョーです。私が見捨てたら、Aが1人になるのは目に見えているので心が痛むのですが、Aといると、他の女子は離れていってしまいます」。(朝日新聞 2011.06.04)

また、所属する学級集団に限っても、いじめにおいて「いじめる」側と「いじめられる側」はたえず変化している(滝 2013)。これは、いじめが本来的にシステムとして明確に存在するのではなく、たえず離合集散するネットワークとして存在していることを示すものである。

(2) 相互作用システムとしてのいじめ

上に見たアモルフなネットワーク関係が続くなかで、いじめる側といじめられる側の間の相互作用が析出してくる。

ここで言う相互作用とは、成員間の断片的に起こるやりとりのことである。いじめがいやみや意地悪として経験される場合がこれに当てはまる。この場合、いじめは単なる相互作用として経験され、日常の社会生活の中で起こりうるエピソードとして処理することができる。それについては、教育論的に、その辛さを乗り越えながら、自己主張する力をつける機会にもなるという指摘もよくなされる。

いじめは第三者から見るとささいな差異を見つけ、それをからかいや嘲笑の対象にしていることが多い。また、いじめられる子は、いじめる子より劣った者であったり、逆に優れている者で

あったりする。さらに、今までいじめていた子がある日突然いじめられる側になったりするという立場の逆転もよく見られる。このことから、いじめはいじめ行為それ自体に一定の意味が含まれているのではないことが分かる。だが、このことをもって、いじめを、意味貧困な行為であると言うことはできない。むしろ、意味のないところに意味を付与し、差異を作り出そうとしているとさえ言える。いじめはいわば差異の戯れとしてなされている。

実際、いじめは、それを行う子どもたちの主観においては、一種の「ゲーム」として意識されることが多い。それは楽しみであり、ストレス解消の手段でもある。また、いじめは自分の存在確認ができ、仲間との共通の話題をも提供してくれるものである。だが、子どもたちが普通のゲームではなく、いじめという特殊なゲームに入り込むのは、普通のゲームとは異なる意味をそこに見いだすことができるからである。

この次元でのいじめは、まだネットワーク性を残していて「アモルフ」な流動的な関係の中で、たえず生じ、またたえず消え去っていくものである。その意味で、相互作用システムのレベルでのいじめは、固定性・持続性においてまだ明確なシステムではない。

しかし、いじめを相互作用としてだけとらえる（観察する）ならば、そこにはつぎのような観察限界が発生する。すなわち、あるいじめ行為が起こった場合、それに接続する行為は、反撃・逃避・無視といった行為次元でしかとらえられなくなる。いじめを行為としてのみとらえるならば、見えない所でなされるいじめや、いじめる子ども・いじめられる子どもの関係が見えない場合は、観察限界を持つ。このとき、観察者は想定される行為に対して、自分の感情を移入させることになる。しかし、このことが示すように、いじめは、それが語られるときには、その当事者だけでなく、観察者を含めて、それへの何らかの意味付与によって構成されるコミュニケーション・システムを形成している。

(3) コミュニケーション・システムとしてのいじめ

コミュニケーションとしてのいじめは、いくつかのタイプに分類することができる。ルーマンによれば、コミュニケーションは、情報、伝達、理解の三要素から成り、この三つの選択が総合された出来事である（Luhmann 1984, 訳 p. 221）。そして、その総合は、(i)情報と伝達の差異の観察、(ii)伝達された情報の理解、という二段階を経て実現される。

コミュニケーションのこの二つの段階の区別をいじめに当てはめてみよう。「情報と伝達の区別」という第一段階では、いじめは、「いじめ」というコード化がなされる場合とそうでない場合に分けることができる。前者の場合においては、いじめる側から伝達される情報がはっきりと「いじめ」として発信される。これは、情報と伝達の両方においてメッセージが「いじめ」として知覚可能であり、どの社会においても存在する普通のいじめである。ところが、後者の、コー

ド化されない場合には、情報と伝達の両方において不明確さを伴ってメッセージが発せられる。たとえば、「あの子は動作が鈍いから、注意してやっている」という場合、いじめられる側にとっては、そのメッセージが「いじめ」という情報を含んでいるのかどうか分からない。また、自転車を壊すといったいじめの場合、そもそも、それが自分に向けられたいじめなのか、それとも不特定な者に向けられた単なるいたずらなのか、伝達の面であいまいなコミュニケーションである。このタイプのいじめコミュニケーションは、いじめる側で「いじめ」というコード化がなされていないため、いじめられる側で情報と伝達の区別がつかない。それは、いじめる側においては誤認されることをめざすコミュニケーションであり、いじめられる側においてはコミュニケーションへの信頼が失われるコミュニケーションである。今日問題とされ広がりを見せているいじめの多くはこの後者のタイプに属する。

つぎに、コミュニケーションの第二段階である「理解」についてはどうであろうか。

コミュニケーションは情報が伝達されたかどうかの確認を必要とする。その確認をめぐって、ここではつぎの三つの場合が区別される。

(a) いじめる側のメッセージをいじめられる側がはっきりと理解する場合

このメッセージは、第一段階で見たように、コード化されている場合もあれば、コード化されていない場合もある。上の例の自転車を壊す場合のように、いじめる側がコード化しないで発信したメッセージでも、いじめられる側でそれをいじめと理解できる場合がある。

(b) いじめる側のいじめメッセージをいじめられる側がはっきりと理解しない場合

このメッセージもコード化されている場合とそうでない場合がある。いじめる側が「これはいじめだ」と宣言しても、「遊び」と受け取られることがある。逆に、いじめる側が「プロレスごっこ」という名でいじめをしても、いじめられる側がそれを本当の遊びと受け取るケースもある。

(c) 誤解される場合

すでに述べたように、理解は誤解の可能性を含んでいる。たとえば、口論の際、強い口調でなじたことがいじめと受け取られる場合がある。また、冗談のつもりで気軽に言ったことが、深刻ないじめとして受け取られる場合もある。この場合は、いじめ関係が形成されているかどうか境界をはっきり引くことは難しい。だが、システムとしてのいじめは後に見るように、継続性を伴うものであり、いじめる側がそれを意識していなくても、あるいはいじめられる側の一方的な思い込みであっても、「いじめ」という意味が付与されたコミュニケーションが持続している限り、そこにはいじめシステムが存在していることになる。

いじめコミュニケーションはいじめ行為と重なっていることが多い。しかし、この両者は区別する必要がある。なぜなら、いじめコミュニケーションにおいては、その行為が帰属される人物が判然としない場合があるからである。たとえば、消しゴムなどの持ち物が隠され、誰がそれを

したのか分からないという場合がある。また、ノートへの落書きやネットでの中傷もそうである。これらは、いじめのメッセージが隠されているというコミュニケーションのレベルでのいじめの潜在化と区別されて、行為のレベルにおける匿名化という特徴を持つ。

匿名的行為としてなされるいじめにおいては、通常の社会的システムにおけるような「二重の不確定性 *doppelte Kontingenz*」(Luhmann 1984, 訳 pp. 164-184) の原則が通用しない。「二重の不確定性」は、「期待はずれ」を学習するか規範化するかのどちらかによって、期待の再調整という形で処理される。ところが、匿名性のいじめは、期待する相手そのものが不在であり、期待の再調整を許さない行為である。それは、社会的システムに参入することそのものへの不安や恐怖を体験させるものである。この場合のいじめはいじめる側の「確実さ」といじめられる側の「不確実さ」という非対称的な関係性において成立している。そこで形成される社会的関係は、いじめる側においては期待はずれを学習しないという意味と、いじめられる側においては期待はずれを通じての学習ができない状況をもたらすという点で特殊な社会的関係である。

(4) 組織システムとしてのいじめ

いじめがいじめられる側の意思に反して繰り返されると、それは単なる相互作用のレベルではとらえられなくなる。それは組織のレベルに進化したことになる。「相互作用がとだえることに対しては、なすがままにさせておく必要がある」(Luhmann 1984, 訳 p. 772) とルーマンが指摘するように、相互作用としてのいじめはいじめる側といじめられる側のどちらも行為のイニシアチブがまだ残されている。これに対して、いじめが組織される段階では、行為者の意思を超えた力が作用する。また、相互作用のレベルでは、いじめは、二重の不確定性を持つけれども、組織化されたいじめでは、一方的な行為から成る社会的関係として存在することになる。

ここでつぎに、いじめとコンフリクト(いざこざ)との異同が問題となる。ルーマンは、コンフリクトの誘因を期待の相互違背に求めている。すなわち、「私が欲していることをきみがしないのなら、きみが欲していることを私はしない」(Luhmann 1984, 訳 p. 710) ということに求めている。これは、一方の側だけでなくコミュニケーションする両方の側に生じる誘因である。この意味で、コンフリクトは、すでに述べた二重の不確定性の否定的形態である。コンフリクトという社会的システムに関与する者は、その対立関係の中で、自分をコントロールしたり、駆け引きすることによって、妥協点を見出していく。その結果として新たな社会的システムが作られていく。

組織システムとしてのいじめの特徴は、コンフリクトにおけるような対称性が認められないことにある。すなわち、いじめという社会的関係は「二重の不確定性」を基盤にしていない。したがって、それは、すでに述べたように、情報と伝達の区別があいまいなコミュニケーションであっ

たりする。また、行為レベルでも、しばしば匿名でなされる。

いじめが言い争いやけんかになることはありうるが、「仲間はずれ」や「シカト」（無視）に見られるように、多くの場合それはコンフリクトにならないように仕組まれている。それは、通常の社会的関係に見られる二重の不確実性が確実さ／不確実さの相補的關係に変えられたり、あるいは二重の不確実性それ自体が不確実にさせられているからである。

〔組織システムとしてのいじめの事例〕

組織的ないじめの事例として、大河内清輝君のいじめ自殺を検討してみよう。

1994年に自殺した大河内君は、彼のクラスで「社長」と呼ばれる生徒を中心とするグループに属し、そのグループと行動をともにしながらいじめを受けていたと言われる。社長グループとは、「社長」「極悪軍団」「パシリ」「召使」といった階層性をなす集団である。社長グループに属さず、いじめに対していわゆる傍観者的な態度を取った一般の生徒たちは互いに平等な関係にある（毎日新聞社会部編 1995, pp.67-70）。

ここで注意したいのは、「社長」グループという命名が象徴するように、生徒たちの集団形成において、階層性があるかないかが一つの大きな基準になっていることである。社長－非社長という区別を用いていることは、その区別が彼らの主要な観察図式となっていることを示している。その図式は単に観察手段ではなく、同時に生徒各自が自己に適用するものでもある。すなわち、自分は社長グループに属するのか、非社長グループに属するのかの選択が同時になされる。

組織システムとしてのいじめは、押しつけられる序列的差異を子どもたち自身が自分たちの集団形成にも観察図式として自己適用することによって成立する。ここでは、いじめを組織システムとして形成させるのは、「序列」という差異図式である。「序列」は一人ひとりの子どもにとって環境に対して自分が準拠しなければならない図式である。それと同時に、それは子どもが自己準拠する（観察する）図式でもある。「序列」という図式は子どもにとって、他者準拠と自己準拠を同時に遂行するための図式である。

そして、この「序列」を形成する基準は、時代によって変化する。たとえば、清輝君の場合は、社長・部下という序列が形成されていたが、これは、当時のバブル経済の社会状況を反映している。

また、90年代後半以降のいじめでは、この「序列」は「スクールカースト」という言葉でも表現されている。今日では、いじめ組織内の序列を決める基準は、コミュニケーション能力であり、これはグローバル経済へ移行した社会状況を反映している（岡田 2011, pp.100-102）。

(5) ネットワークとしてのいじめ

いじめがシステムとして成立した段階であっても、つねにその原基性が残る。そればかりか、システムとしてのいじめは、より高次のネットワークとして展開して存在していることがある。

そのような発展するネットワークは、何らかの親システムから派生する。あるいは、その親システムにとって、その維持・存続のために必要なネットワークとして機能することがある。

ネットワーク社会と呼ばれる現代社会において、多様なネットワークが形成されている。いじめが社会的現象であるとき、それもまたネットワーク的性質を帯びるに違いない。上に挙げたいじめの境界不明性は、ネットワーク社会のいじめの特徴でもある。

だが、ネットワークは、現代社会の機能システムにとって代わるものではない。ネットワークは機能システムを補完あるいは補強しているととらえることができる。たとえば、インターネット上で形成される子育てネットワークは、家族システムを補完している。それゆえ、いじめがネットワークとして学校という場で形成されるとき、それは学校システムを補完しているという仮説を設定できる。

ルーマンは、ネットワークの機能として、システムの包摂と排除を調整する機能を指摘している。また、その考えを基に、Bomme（2000）は非合法的な移民ネットワークが労働力供給のシステムにとって不可欠なものとなっていることを見いだしている。

すなわち、どんなシステムであっても、その境界周辺部分においては、システムに属しているか、属していないのかがはっきりしないネットワークが形成される。

それらの周辺のネットワークは、親システムとの関係において多様な形をとるが、おおよそつきの二つのパターンがある。

（a） 親システムの機能不全に伴い、その機能を代替する場合

（b） 親システムが発展していくときに、周辺部分から資源を取り入れる場合

まったく完璧に機能を果たすシステムがありえない以上、(a)と(b)が重なることがある。たとえば、上の移民ネットワークにおいては、その非合法性は半ば公然と認められてもいる。

「いじめ」のネットワークは、(a)に該当するであろう。すなわち、本来ならば、学校システム自体が包摂と排除の調整機能を遂行すべきであるにもかかわらず、それができない場合に、その周辺に非合法的な代替ネットワークとして「いじめ」ネットワークが形成されていると考えられる。逆に、いじめがネットワーク的に形成されているとしたら、それは学校システムあるいは学級システムにおいて排除と包摂の調整機能が働いていないことが推測される。

機能システム化が進むとき、それはすべての市民（子ども）を包摂する反面、排除するシステ

ムとして作動する。包摂と排除の調整機能を整備しなければ、機能システムはそのコードによって人々を機械的に包摂し、容易に排除することになる。

ここで、ルーマンのシステム論に戻るならば、彼は初期から後期にかけて教育システムにおける包摂と排除のとらえ方を変化させた。

初期ルーマンでは、教育システムの排除と包摂は「成績」メディアが持つパラドックスとみなされた。すなわち、教育システムはすべての子どもを包摂しつつ、成績によって排除するというパラドックスを内包しているとされる。

その見方は、後期には、教育関係と選抜の二律背反性にそのパラドックスを帰する形で修正がなされた。すなわち、教育システムは、子どもを個人として尊重しつつ、成績によって排除するシステムである。このパラドックスにおいて、教育システムが病理性を内在させたシステムであることも見いだされる（石戸 2003）。

ところが、このシステム・ジレンマをめぐるでは、ルーマンは晩期に著した『社会の社会』（1998=2009）、あるいは「包摂と排除」論文（1994=2007）において、システムとネットワークとの関係にそのパラドックスの解消を求めたようにも解釈できる。

ルーマンのシステム論の前期・後期における包摂と排除のパラドックスのとらえ方では、教育システムはそのパラドックスを解消できず、宿命的な矛盾としてとらえられる。これに対して、彼が晩期に提示した解釈では、システムはその周辺に形成されるネットワークとの関係を調整することによって、その矛盾が解消可能とされたとみなすこともできる。

この三つの解釈は、いじめについてはつぎのようにとらえ直すことができる。

- a) いじめは、成績主義をとる学校において発生し、それに帰される。

：この場合は、学校の一元的な基準に対して子どもが抱く不満・ストレスがいじめの源泉となる。

- b) いじめは、学校に内在する成績原理と教育原理の関係によって引き起こされる。

：ここでは、いじめは成績評価だけでなく、人格評価のゆがみによっても引き起こされると推測される。また、その二つの評価原理が相互に補完されない場合に、いじめが発生するとみなされる。これには、子どもの歪んだ人格形成、たとえば、規範意識が定着していないことにいじめの発生因を見いだす立場が含まれる。

- c) いじめは、学校システムの周辺における排除と包摂のネットワークの調整によって克服可能である。

：この場合、いじめの起源は、a)でも b)でもかまわない。また、いじめを根絶させるという発想も不要である。包摂と排除から学校が免れないとき、排除される子どもを再包摂

するメカニズムを学校が備えていないことが問題となる。

4. まとめ：再包摂に向けたネットワーク形成の課題

これまでのことから、いじめへの対処の課題を示すことによって本稿のまとめとしたい。

まず、本稿の前半で示したように、いじめをパーソナリティ（原因）や学校制度（条件）、微な記号（メディア）に帰属させて論じることが、異なるシステム次元を接合する必要のために、学校や教師に対して、つぎのような過剰な役割負担を課すことになるだろう。すなわち、1)教師はそもそもいじめに走りやすい子どもの性格の歪みを正さないといけない、2)「全制的」な学校の管理体制を内部から批判しなければならない、3)いじめの温床としての教室においてその芽がないか、たえずチェックしていなければならない。4)そして、いったんいじめが発生したならば、教師は、それを防止できなかった、見抜けなかった、という批判にさらされることになる。また、その結果として、いじめ当事者が抱える家庭的背景、あるいは社会的課題が不問にされる。

これに対して、いじめをコミュニケーション・システムの病理として見るならば、排除され、いじめられる子どもを再包摂するネットワーク形成の課題が浮き彫りになる。

社会問題への対処の仕方として、事前的对処（予防）と事後的对処（「介入」「対策」）を区別することが多い。臨床的にはこの区別は重要であるが、再包摂という視点から見ると、事前・事後という時間軸ではなく、空間的に再包摂のためのネットワークが存在しているかどうかが重要となる。

では、そのネットワークはどのようなものとなるだろうか？

まず、それは、排除された者にとっての「受け皿」、あるいは「セーフティネット」ではない。あるいは、単なる「居場所」でもない。なぜなら、そのような発想は、システムの排除機能を肯定することになるからである。

再包摂のネットワーク空間は、親システム（学校）とは異なるコードでコミュニケーションがなされる独自の空間である。しかし、それは親システムの主要なコード（成績や親密さ）を否定するものではなく、そのコードの組み替えがなされる空間となる。たとえば、成績コードによるいじめのコミュニケーションに巻き込まれた子どもには、成績コードのとらえ直しの場となる。あるいは、親密コードによるいじめコミュニケーションに疲れた子どもには、親密コードの見直しの機会を提供することになる。

これは、教育システムのコードを否定するのではなく、そのコードの運用の仕方を見直す柔軟性をシステム自体が備えるということでもある。システムのコードを子どもに押し付けるならば、子どもたちはそこから逃れるためにネットワークを形成することになるだろう。近年、授業の教

育方法の次元で、従来の一斉授業から協同学習（あるいはアクティブ・ラーニング）へ移行する動きが見られる。あるいは、一斉授業の中でも、「学び合い」の要素を取り入れる動きがある。この動きは、一斉授業か協同学習かという二者選択としてではなく、一斉授業における教師主導型のコードと協同学習における生徒中心型コードを柔軟に切り替えることとしてとらえるべきであろう。これと同じように、生徒指導の教育方法の次元と関わるいじめ指導においても、その子どもがからめとられているコミュニケーション・コードを切り替える方法を用意できるかが問われるだろう。

《註》

- (1) 三つのピークはメディアによる「いじめ」増幅のためであって、いじめは1980年代から一貫して増えているとする見方もある。本稿では、社会現象としてのいじめという視点から、三つのピークによる時期区分を採用する。
- (2) 文部科学省『平成26年度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』。なお、2006年度から、いじめの発生件数ではなく認知件数が調査されるようになったため、その前後のいじめの統計数値は連続的にはとらえられない。
- (3) 制度的には、2013年に施行された「いじめ防止対策推進法」が大きな区切りになるが、それ以降もいじめ自殺が続いていて、有効な歯止めになっているとは言えない。
- (4) (a)～(d)の研究例の出典はつぎの通りである。なお、ここでは教育学、社会学からのいじめ分析、およびいじめに関する評論を中心に引き上げ、いじめに関する心理学的研究、いじめ解決の実践、ルポルタージュは除いている。

森田洋司・清永賢二『いじめ：教室の病い』金子書房、1986年

菅野盾樹『いじめ＝〈学級〉の人間学』新曜社、1986年

竹内常一『子どもの自分くずしと自分づくり』東大出版会、1987年

別役実『ベケットと「いじめ」：ドラマツルギーの現在』岩波書店、1987年

山口昌男『学校という舞台：いじめ・挫折からの脱出』講談社新書、1988年

阪井敏郎『いじめと恨み心』家政教育社、1989年

小浜逸郎・諏訪哲二『間違いだらけのいじめ論議』宝島社、1995年

土居健郎・渡部昇一『いじめと妬み』PHP、1995年

前島康男『いじめ：その本質と克服の道すじ』創風社、1995年

芹沢俊介「子どもの自尊感情とは何か」『ひと』太郎次郎社、1995年5月号

森田洋司『いじめとは何か—教室の問題、社会の問題』中公新書、2010

内藤朝雄『いじめの構造——なぜ人が怪物になるのか』講談社現代新書、2009

加野芳正『なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか？——透明な暴力と向き合うために』日本図書センター、2011

森口朗『いじめの構造』新潮新書、2007

森口朗『校内犯罪からわが子を守る法』扶桑社、2012

鈴木翔『教室内カースト』光文社、2012

- (5) 本稿において「パーソナリティ・システム」という語を用いるのは、ルーマンの「心理システム」(psychische System)と「人物システム」(personale System)の両方の意味を含ませるためである。すなわち、心理的オートポイエシスの一般性と一定の人物に見られる独自性を同時に視野に入れるためである。

参考文献（註に示した文献以外のもの）

- 石戸教嗣『教育現象のシステム論』勁草書房，2003 年。
- 毎日新聞社会部編『「いじめ」事件』毎日新聞社，1995 年。
- 岡田朋之「ネットいじめとスクールカースト」原清治・山内乾史編『ネットいじめはなぜ「痛い」のか』ミネルヴァ書房，2011 年。
- Luhmann, N., 1984, Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp, (佐藤勉監訳『社会システム理論（上・下）』恒星社厚生閣，1993・1995 年。)
- Luhmann, N., 1990, Essays on Self-Reference, Columbia Univ. Press, (土方透・大沢善信訳『自己言及性について』国文社，1996 年。)
- Luhmann, N., 1994, Liebe als Passion: Zur Codierung von Intimität, Suhrkamp.
- Luhmann, N., Inklusion und Exklusion, 1994, in: ders., Soziologische Aufklärung Bd. VI, 1995, Westdeutscher Verlag. (村上淳一訳『ポストヒューマンの人間論——後期ルーマン論集』東京大学出版会，2007 年)
- Luhmann, N. 1996, Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt, in: Luhmann, N./K. E. Schorr (Hrsg.), Zwischen System und Umwelt, Suhrkamp.
- Luhmann, N., 1998, Die Gesellschaft der Gesellschaft, Suhrkamp. (馬場靖雄他訳『社会の社会』法政大学出版局，2009 年)
- Tacke, V., Netzwerk und Adresse, in: Soziale Systeme 6 (2), 2000
- 滝 充，2013「講演記録 いじめ問題の原点をふりかえる（第8回教育デザインフォーラム大会記録 シンポジウム いじめ問題を考える：解決の方策を求めて）」『教育デザイン研究』（4）

（提出日 2016 年 9 月 20 日）