

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

- ▶ 微視的權利の浸透と過剰同調－学校教育のしがらみと「いじめ」をめぐって

doi:10.29714/TKJJ.199903.0003

淡江日本論叢, (8), 1999

作者/Author：河村裕之

頁數/Page：33-55

出版日期/Publication Date：1999/03

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.29714/TKJJ.199903.0003>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



微視的権力の浸透と過剰同調

—学校教育のしがらみと「いじめ」をめぐる—

淡江大学兼任講師

河村裕之

はじめに

フーコーは『監獄の誕生』のなかで、近代国家におけるさまざまな社会制度、装置の中に張り巡らされた微視的な権力のその巧妙なる存在、威力を詳細に提示してみせた。それは、それまでに見られたような、明らかなる圧倒的な力による制圧ではなく、多く「穏やかな」浸透の仕方を見せる。権力が、自らを不可視にすることで自らを行使し、逆に服従対象に対しては可視性を強いることで、遍在性を確保するようになる。

学校や軍隊、病院、工場、監獄など微視的な権力を内在する装置を通し、個々人の規格化が推し進められる。それぞれの装置が有する戦略、戦術により、さまざまな「規律・訓練」が形成され、逸脱の排除が制度化されていく。そして、権力に自発的に服従する主体、言い換えれば、権力の望むような方向での規範を内面化し、自らを律し自らを監視する、従順な主体を生み出していく。

本稿では、この微視的権力の存在を、明治期の近代学校教育制度の導入時の様子、また、昨今社会問題となっている「いじめ」現象を取り上げるなかで考察をする。

まず、考察を進めるうえで手がかりとしたいフーコーの権力分析の視点のうちのいくつかを概観する。次に、個々人を規格化していこうとする、見えない戦略装置としての学校、制度化された教育というものについて、日本において学校教育が導入された明治時代にさかのぼり、その方向性と、またそれを植民地として領有した台湾の地に持ち込んでいった様子を例に見ながら、権力が主体を変容させようとする、その姿について考えてみたい。そのあと、あえて時代を下り、視角も変え、現在の「いじめ」現象²⁾を取り上げたい。なぜならば、微視的権力の特質、権力関係の発生を考察の対象とするととき、いじめ現象の背景には通底するものがあると考えからである。

1. フーコーの権力分析の視点

フーコーの権力分析は、実体としての権力を想定していない。すなわち、権力は所有されるようなものではなく、あらゆる人間関係の内部において作用し、なんらかの人間関係が存在するかぎり至るところから生じうるとみる。真に存在するのは、権力というなにかではなく、局所的で不安定なさまざまな権力関係であり、この権力関係が他者の行為を統御する。そして、そこではある事柄が真理とされ、妥当なものとして受け入れられ、またそれに反対すれば、非難や嘲笑を受け、ある仕方でも思考することを強制されるようになる（近藤 1989:43～47）。そしてそれこそが、前述したごとく、不可視性を保持しつつ遍在する微視的権力のすがたである。このような微視的権力のありようが、子どもたちを包む、「いじめ」現象につながるその人間関係にも見られるのではないかと考えるものである。もちろん、子ども間での権力関係の発生というものは、「上から」の権力の浸透、行使に対する思惑とは別次元の様相をはらんでいる。しかしまた、「下から」それらを支えるという面をもっており、そして両者とも、遍在性、不可視性を有しつつ存在し、「網の目」の永続的な監視状況を生み出しているという点では共通するものがあるというものが、本稿での見方である。

さて、フーコーが権力の問題に深く関わるようになったのは、人間主体が生産関係や象徴関係の中に置かれる一方で、複雑きわまる権力関係の中に等しく置かれてもいることが早くから明らかになったからであると、フーコー自身述べている。「この20年間を通じて私の仕事の目標が何であったのかということ述べてみたい。それは権力現象を分析することでも、その分析の基礎を築くことでもなかった。私の目的は、そうではなくて、私たちの文化において人間が主体化され（＝服従を強いられ）ているさまざまな様式について、一つの歴史を構想することであった。……私の研究の統一的主题は権力ではなく、主体なのである」と（フーコー 1984:235）。そして、「主体」という語に二つの意味づけをしている。「支配と従属という形で他者に依存していること」と、「良心や自己認識によって自らのアイデンティティと結びついていること」である。そして、どちらの意味も、従属させ、服従させる権力形式につながっている（同:238）のであると。

全ての権力関係、それは、国家支配の下で、教育・法・経済・家族等の制度形態をとりながら合理化、集中化され、従属し服従する主体を生み出していく。教育制度を例に取るならば、「学習や適応力の習得や行動様式を確保する活動は、統制されたコミュニケーション

ジョン（教課、質疑応答、命令、訓戒、命令服従を要求する合図、各個人の「価値」と知識のレベルを示す点数）の総体」、また「一連の権力過程（隔離、監視、賞罰、ピラミッド的秩序）の総体」を手段として行使される（同：243）。これらあらゆる規律や訓練、試験、また日本の学校で生徒たちの大きな圧力となっていると指摘の多い「内申書」³⁾や「観点別評価」⁴⁾、「生活と行動の記録」といったものの存在が、主体の「自律」を促す。

そして、権力がより巧妙に行使されるのは自由な主体に対して、つまり人が自由であるときに限ってであるということが、また重要な意味をもつ。いじめ現象においても、いじめの対象となる者にも、平常の振る舞いの選択は「一応は」自由なのである。そこに、見えないことによる、より一層の恐さがあると言えよう。「自由は権力が行使されるために存在しなければならないし、同様に、権力の永久的な支持者でもある」のだ。権力の特徴は、単に共同者間の関係ではなく、他者を変容させる行為の在り方、権力は行動可能性へと高められた行動そのものの全体構造であり、「権力は扇動し、誘い込み、唆す」。権力関係を規定するものは、他者に対して直接的に作用するとは限らないところの行動様式であり、現在あるいは未来に起こりうる行動に対して、権力はその作用を及ぼす。「穏やかなる」策略である。そして、権力関係の発動は、同意の獲得を排除しないごとく暴力の使用をも排除するものではないとしながらも、暴力は「強制し、屈服させ、拷問にかけ、破壊し、すべての可能性へ通じる扉を閉ざす」とフーコーは確認する（同：245～246）。これは、権力というものが、権力保持者側の選択肢の増加に加え、権力服従者の側での選択の可能性、自由が高まっていく場合に一層強まっていく、とするルーマンの議論とつながるものがある。ルーマンは『権力』のなかで、権力が伝達の働きを行なうことができるのは、さまざまな可能性のなかからの行為の選択に対して影響を与えうるからであり、強力な権力は、服従者に、多数の選択肢の中から権力保持者にとり好ましい結果を選び取らせるのだと分析している。

2. 近代学校教育の導入

ー「精神」へのはたらきかけー

前章で概観したごとく、近代国家体制の下においては、効率的、合理的に、従属・服従する主体を生み出す有力な戦略装置の一つとして、学校教育の制度化がなされてきた。富国強兵・殖産興業による国威伸張政策の下、学校教育制度が整備されていった日本の明治

期の様子は、正にこの構図を当てはめてみることができよう。集約的大量生産活動に携わる均質な労働者、近代軍隊の兵員を大量に安定的に獲得していくために必要不可欠とされた制度、装置であった。学校教育は、「近代人があまりにもその習慣になじんでいるために、それが特定の思想の産物であることを忘れがち」（山崎:121）になるほどの存在となっていた。尹健次は、「日本の教育は学校教育とほとんど同義語とされるほどに学校制度に呪縛され、さらに企業中心の日本社会全体が『学校化社会』と称されるくらいに、学校制度という支配装置に規定されている」と述べる（尹:196）。

初等教育実施の整備がその基礎となった。親もと、家庭のなかにある「子ども」は、未だ非社会的、「個人的」存在であると見なされ、「児童・生徒」としてその身体を管理し、公教育を受けさせることで位階秩序のなかに組み込んでいく対象とされていく。それまで、しつけ、保健衛生など家庭のなかで行なわれていた教育的部分まで、国が掌握していこうとする。家のなかに、国家の都合や思惑が入り込んでくる。そして、家が、地域が変容していく。強力な中央集権体制の下、家父長制に基づく「家」の、国家体制を支える政治的装置としての位置付けが強まっていくことになる。個人を身近な共同体での生活範囲から国家の成員としての世界に向かわせていき、それまで地域により、身分により、類型的にさまざまであった個々人が「日本国国民」としての同質的なアイデンティティ形成（「同化」とも言えるであろう）の対象とされていく。そして「日本国」という国家体制に帰属する「国民＝日本人」という集団が創出されていく。国民国家体制が定着していく。

公教育の普及は、子どもたちを家、故郷から切り離し、都市へと移動させていくことになり、学校教育を受けることが、社会的上昇、「立身出世」につながっていくのだという信念ともいえるものが根付いていく。イリッチが『脱学校の社会』のなかで、学校制度を支える存在として提示した「潜在的カリキュラム」、つまり「学校教育によって効果的によりよい生活が得られるといった観念などを神話的に浸透させる構造を示すもの」が、制度の下で生きていくことを選択させていく。自らを不可視にした権力のひとつのすがたがそこにはある。それ以前は、町民、農民等の生活世界においては、それぞれの限られた生活圏、生活形態のなかで生涯が完結する可能性が高く、家庭、地域の中で行なわれていた教育も主として、そうした生活背景を反映してのものであった。江戸期に民衆自身の力でかなり普及していた初等教育機関である寺子屋、私塾、村塾等においても、いわゆる読み書きそろばんを中心にした実用的な知識や技能、生きていく上での知恵といったものの習得が目指され、地域性や子どもたちそれぞれの家業に即したような教育が進められていた。それ

らは生活知・世間知の範囲を大きく越えるものではなかった。ただ、村や共同体の経営によるものも少なくなく、地域の有力層の、また教える者（下級武士層、村役人層、僧侶、神官等が多かった）の意向、イデオロギーが反映されるといったケースもあったようである。また、地域内で、民衆の動向を把握するといった役割を担っていたものもあり、それが後に変容し拡大され、結局維新後の近代教育制度の基盤を支えていくことにもなる。しかしながら、少なくとも幕藩体制という支配制度に計画的に組み込まれ、それを支える機能を負わされて存在していたものではなかった（「藩校」「郷校」といった藩主導型の中等教育機関等の状況については、また別に論じる必要がある。このあたりの事情については、群＝引用・参考文献に記載に詳しい記述がある）。

しかし、明治維新以後、国家により統括された教育制度の下では、統一・標準化されたカリキュラムや教授法を用い、国家により養成され資格を授与された教員によって、計画的、組織的に、集団的なまとまりを優先し、均質的な人間を作り出す教育が展開されていく。合理的な「国民教育」が定着していく。そしてそこでは、忠君愛国的イデオロギーが重視された。たとえば、1881年に出された『小學校教員心得』（文部省達）の序文には、
「小學校教員ノ良否ハ普通教育ノ弛張ニ関シ普通教育ノ弛張ハ國家ノ隆替ニ係ル其任タル重且大ナリト謂フヘシ今夫小學校教員其人ヲ得テ普通教育ノ目的ヲ達シ人々ヲシテ身ヲ修メ業ニ就カシムルニアラスンハ何ニ由テカ尊皇愛國ノ志氣ヲ振起シ風俗ヲシテ淳美ナラシメ民生ヲシテ富厚ナラシメ以テ國家ノ安寧福祉ヲ増進スルヲ得ンヤ...」（下線部筆者）とあり、国家としての方向性、利益を再重要視する立場が明文化されている。

国民国家の下では、さまざまな装置を通して、国家権力の意図にそった等質的なアイデンティティの形成、また言語や知識、知性などの標準化が推し進められていく。そして、それらは個人の利益とともに、社会全体の生産力の伸長、国家の発展、安定等公益に結びついているという考え方に支えられるようになっていく。日本にも、こうした構図を当てはめてみるができるわけだが、ここで見られるように、学校教育導入時の日本においては、とりわけ国家の利益、および特定のイデオロギー、価値意識が前面に押し出されている。初代文部大臣であった森有礼は「学制の目的」（1889）のなかで、「教育は生徒個人のためではなく、国家のために行なうことを終始忘れてはならない」（群 前掲書より）と述べている。

さらに、ここでは上記『心得』にみられる次の点に注目したい。それは、「人ヲ導キテ善良ナラシムルハ多識ナラシムルニ比スレハ更ニ緊要ナリトス故ニ教員タル者ハ殊ニ道徳

ノ教育ニ力ヲ用ヒ....」(下線部筆者)、また「校則ハ校内ノ秩序ヲ静肅ナラシムルニ止ラス兼テ生徒ノ徳誼勸誘スルノ要具タリ....」(同)と、上述の普通教育の目的を達成するためには、道德教育に力を入れることは多くの知識を与えることよりも緊要であり、校則も徳誼勸誘に資するものでもあると書かれている点である。人格教育が、国家の意図にそった画一性、均質性の浸透と並行してとらえられるなかで、「精神」へのはたらきかけが重視されていくのである。

そして、その教員養成の中心的機関となったものが各地に設置されていった師範学校であった。師範学校では、兵営訓練・行軍演習などの軍隊式教育が導入され、国家主義色の濃い教員養成が行なわれていった。各学校とも寄宿舎での生活を義務づけていたが、それがまた兵営式であり、舎監も軍人であった。そして1886年には、東京師範学校校長に現役の陸軍大佐が就任することになる(群 前掲書)。軍隊式の画一的集団行動の合理性が過度に重視されると、秩序から外れる者は特殊化され、排除、矯正の対象となっていく。そうした対象となることへの恐れ、忌避意識が、集団としての「まとまり」や「同質性」の形成を更に強固なものとし、そして、組織のイデオロギーに、国家のイデオロギーに自発的に服従する主体を効率的に生み出していくという構図をみることができよう。

森有礼は、尋常師範学校においての演説(1885、於埼玉県)で、教員の資格について「第一ハ従順ナル氣質ヲ開発スヘキ教育ヲナスコトナリ、唯命是レ従フト云フ義ニシテ、此従順ノ教育ヲ施シテ之ヲ習慣トナサハルヘカラス、....」(1886『大日本教育会雑誌』第27号 長浜編より 下線部筆者)としている。翌1886年公布された『師範学校令』にも、その第一条に「師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」(長浜編同上書より 下線部筆者)とある。また、「普通教育ノ本源タル師範学校ニ於テ能ク其職ヲ尽スニアリ、蓋シ師範学校ニテ生徒ノ教育管理経済等ニ注意シ其基礎ヲ固フスルハ之カ第一着ナリトス、尚此外ニモ国運ヲ進ムル方法許多ナルヘシト雖モ十ノ八九ハ此師範学校ノ力ニ依ラスンハアラス」(同上)と述べられている。同質的なまとまりの浸透を目指し、そのために「精神」へのはたらきかけを重視していこうとした様子、そして、学校教育、師範学校、教員の位置づけ等をうかがい知ることができる。もっとも、教育における徳の重視は、それまでにもみられることであり、知育偏重に傾かないバランスある教育のありかたとしての方向性それ自体は、現在でも広く理想と考えられるものであろう。しかしながら、上述したように明治以降のそれが、国家の意図する特定の思惑やイデオロギーと密接につながったり、また画一

性の浸透を達成する手段としての色をもたされたりすることにおいて、それらとは区別されよう。

子どもたちの前に立つ教員が養成されていった教育環境そのものが、まずこのような、「規律・訓練的な権力が逸脱を排除し、個々人の規格化を推し進めていく」というフーコーの分析を正に具現している状況であった。そして、教員になることを目指す者たちにとって、そうした過程を経て獲得できるその職業的地位は一つの明確な社会的上昇のかたちでもあり、またさらなる上昇へのステップにもなり得るものとなっていた。そしてその教員たちによって、公的教育を受けることの功利性が子どもたちに伝えられていく。国家による教育の必要性よりも、労働力としての子どもを学校に持っていかれまいとする民衆たちによる反対運動（学校一揆）なども起こったものの、学校教育の浸透は着々と進んでいく。標準語（共通語）、つまり「国語」の普及を目指すとともに、「国民」としてのイデオロギーの浸透が進められていく。教育が「想像の共同体」（アンダーソン、B）形成の基礎を支えていく。

デュルケムは、「教育は個人およびその利害をその唯一の、もしくは主要目的とするのではなく、それは何よりもまず社会が恒久的に自己固有の存在条件を更新する手段である。社会はその成員間に充分な同質性が存在することによってのみ存続しうる。教育は予め子どもの精神に集合生活が予想する本質的類似性を固定させることによって、この同質性を恒久化し、強固にするのである」（1976:127）と述べているが、日本においては、その同質性の存在追求が、「従順さ」、また集団的まとまりを過剰に要求するなかでなされようとしてきたという傾向が、ここでみた学校教育導入期の状況にもみられる。

現在の学校生活においても生徒たちは、班単位、クラス単位で皆が同じペースで行動し、足並みを揃えることが求められ、その達成度が測られる。朝礼での整列、掃除、給食、また頭髪や服装、持ち物、提出物のチェック等々、日常の生活が微細にその対象とされる。そしてそのなかに、ペースを、同質性を乱す者（逸脱する者）がいれば、それは教師からだけではなく、クラスメートからも異端視され、非難の対象となる。全員が同じペースで同じ行動をとることの合理性が重んじられ、それが当然視される。「安全、清潔」、「整理・整頓」、「集団生活を学ぶ」、「みんないっしょに」、「他人に迷惑をかけない」といった、それ自体には異論の出ないような「正義」がその背景となる。そして、学校、教師から（上から）の管理、監視にくわえ、生徒間の相互監視状況が常態化し、個人の自律が促されていく。それは、教師にとって、「管理主義というのは、ある面で楽。すべての

生徒を一つの枠に入れてその枠からはみでる生徒だけを問題にしているのだから。そうすることが決して教育の本来あるべき姿ではないが、....」（日本平和学会：40）といった面を生み出している。こうした状況がもたらしてきた同調性や協調性の過剰志向が、今日のいじめ現象の底流にあると思われる。多数者側となる者と少数者となる者とのあいだに権力関係が発生しているとみることができる。

一台湾への持ち込み一

……「台湾統治の三十年間が経済的には日本資本による資本主義化なりし如く教育上には日本語による近代教育化であり、而して我教育も亦資本と同じく国家権力によりて移入せられた」（矢内原 1929）……。

明治政府の教育行政の方針、経験は、その後の台湾における植民地教育行政に持ち込まれていく。その一端も見ておきたい。

「彼等ノ思想界ヲ改造シテ日本人ノ思想ト同化セシメ全ク同一ノ国民トナラシメザルベカラズ、而シテ此ノ如ク彼等ノ精神ヲ征服スルバ即チ普通教育ノ任務ナリ」（信濃教育会 1958:162 下線部筆者）。これは、日本にとり初めての植民地領土となった台湾において、初代の学務部長であった伊澤修二が述べている教育観である。

また、国語伝習所（領有後すぐの1896年に設けられた最初の初等普通教育機関）規則にはこうある。「国語伝習所ハ本島人ニ国語ヲ教授シテ其日常ノ生活ニ資シ且本國的精神ヲ養成スルヲ以テ本旨トス」（鍾 1993より 下線部筆者）。国語伝習所は、1898年に公学校（同様に台湾人子弟を対象にしたもの）に改設されるが、その「公学校規則」には「公学校ハ本島人ノ子弟ニ德育ヲ施シ実学ヲ授ケ以テ国民タルノ性格ヲ養成シ同時ニ国語ニ精通セシムルヲ以テ本旨トス」とある（鍾 同上書より 下線部筆者）。公学校規則は以後改訂を重ねていくが、やはり「修身」が重要視され、「ヨイコども」、「国民タルノ性格」、「順良ナル臣民」を養成することが常に教育目的の根幹にあり続けていく。

学校は、統治する側にとり、従順で、必要に応じ活用できる人的資源としての「臣民」の養成と同時に「社会統制」としての機能が重要視された機関（装置）であった。エリート層の形成も計画されていく（統治側に利する存在としての必要性を思惑としてもちつつ）が、一般層には、あくまでも治安維持、保健衛生、資源開発、集団生産活動等に必要の範囲での教育を施すことが主眼であった。そこでは、人材の養成機能と共に人々に対する啓蒙・教化の機能が期待された。本国でのものと同様の構図、「新領土ノ国民トシテ道徳的

順良ナル人民ノ養成ヲ以テ満足シ、換言スレバ、生産ニ務メ勤勞ヲ辞セズ從順ニ服從スル所ノ人民養成」(『台湾教育会雑誌』第4号 1902=鍾 前掲書 下線部筆者)が意図されたものであった。

やはり、「主体」の規格化、規範・秩序からの逸脱の排除が強く意図され、そのためには、「精神」にはたらきかけることが重視され、「同質性」の広範な浸透が追求されていく。教育の機能に期待する比重は大きく、その後も、統治の各時期、各教育機関においてさまざまに、国、植民地行政府の意向、思惑を反映した教育が施されていく。現地人教員の養成にも当初から力点が置かれていく。もちろん、日本本国における状況とは根本的に相違点があった。それは、教育の導入、推進者が明らかな植民地支配者・統治者として登場していることである。この点では、アイヌに対する、また奄美、琉球などにおける状況にも通ずる背景があろう。そこには、あからさまな暴力も身につけたまま、不可視性に欠けた姿で存在する権力の姿がある。当然、それぞれの状況については同列に論じられるものではないし、また、支配・統治の、教育の対象であった現地住民である「主体」がどういった反応・対応を見せていったかということが重要なこととなってくるが、本稿では、「他者」を変容させ、従属し服従する「主体」を生み出し、支配を推し進めようとした施政者が抱いていた基本的な姿勢、方向性の一端をみることをのみを目的としておく。

3. 「今日的いじめ」現象

さて、以上、日本の近代初等公教育の導入期の状況についてその一端を見てきたが、それが、個人の「精神」を教化の対象として重視してきたことをうかがい知ることができる。こうした傾向は、その後の、国民一般を対象とした『國民精神作興ノ詔書』(1923)、「國民精神總動員運動」(『國民精神總動員実施要項』1937 閣議決定)などの表現にも表れている。また、『別記「期待される人間像」』(1966 中央教育審議会)、「今後の社会における人間形成の根本問題」(1971 同『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』)など、戦後のものにもそれは見られる。そして、時代状況や社会状況はさまざまに変わっても、学校・学校教育が子どもたちに対して、均質的な同調や集団としての「まとまり」に価値を置くイデオロギーを重視した働きかけをし、一定の規範や論理を、内面化させていこうとする性格は根強く維持されてきた⁵⁾。

個人のライフステージのなかで学校生活・学校教育の占める比重は大きく、自己形成に

airiti

受けるその影響は当然強いものとなる。この章では、微視的権力の特質と、学校教育における集団的まとまりや同質性重視の性向に関連して、時代を下り、昨今の「いじめ」現象を取り上げる。

この十数年来、子どもたちを取り巻くいじめ現象が、とりわけ小・中学生の間でのいじめが問題となっている。最近も、いじめを苦にした小・中学生の自殺や殺人にいたるまでのいじめ、また、いじめに対する報復としての殺人、傷害事件などが、たびたび伝えられている。不登校や精神障害の原因として指摘されることも多い。そして緊急の対策が求められながらも、その実態を把握することさえ困難な様相を呈している。児童、生徒間でのいじめが社会問題化し始めたなか、警察庁は1985年に、いじめにからむ事件と自殺の実態調査を初めて発表した。また、1995年3月、文部省は『いじめ対策緊急会議報告一いじめの問題の解決のために当面取るべき方策について一』をまとめ、翌1996年、『いじめ問題緊急対応措置』を発表している。その他全国各地の教育委員会、多くの教育関係者やさまざまな分野の研究者、マスメディア等々によって、実態の把握と対応がなされようとしてきている。

しかし、事件化、顕在化してくるものはあくまでもごく一部のものであり、多くは潜在化しているのが実情のようである。自殺した生徒が残した遺書によって、親も学校もそれまでの様子を初めて知ることになるという現実がある。この見えない、見えにくいということ、つまり不可視性と、そしてまた、どこでも誰にでも、にわかに起こり得るということ、つまり偏在性というものが、現代の「いじめ」の大きな特徴といえる。そこに、微視的権力の特質と通底するものがあるのではないかと考えるものである。また、対応を図るにも個別対処的なものでは限界があり⁶⁾、問題は社会構造や文化的背景にまで及ぶものであると考えられる。言い換えれば、それはただ学校、子どもたちの世界に限定された問題として捉えられるものではなく、背景には大人社会、日本社会の思考の型が潜んでいるということになる。長年にわたりいじめ問題の研究に携わってきている森田と清永は、すべての少年がいじめの潜在的加害者として存在すると同時に、「いじめ加害の心」は子ども世界だけのものではないとし、いじめ研究が社会制度や文化的精神的コンテクストまでを視野に納める必要性を述べている（森田・清永：Ⅴ～Ⅶ）⁷⁾。筆者が、本稿のなかでいじめの事例を取り上げようとするのも、こうした見方の延長線上にあるものである。

もちろん、いじめを生み出している原因、背景とされろものには多くの議論がある。学校・学校教育のあり方—いわゆる管理教育、受験圧力からくるストレス、成績という単一

尺度による序列化、「平等」主義など一や、家庭でのしつけ、親子関係の変化、生活環境の都市化、地域社会のあり様等々、またコンピューターゲーム機器の影響や食生活の変化による生物学的要素の問題など、実にさまざまな事情、要因が指摘されている。実際それらが複雑に絡み合っているだろうことについて、一定の認識はできても、明確に説明、特定することはなかなか困難である。そして、いじめの各事例にはそれぞれの様相が存在してもいよう。言うまでもなく、ここでの目的は到底その全体像や構造を明らかにしようというものでも、また実態をできるだけ詳細に取り上げ分析を試みようというものでもない。なぜ昨今いじめが広がったのかということについての新しい角度からの見方を提出するものでもない。もっぱら、その背後に潜むものに、本稿で取り上げている微視的権力の存在、また日本の社会、学校教育の型や特質を背景とする過剰同調圧力の存在があろうという視点から、その一端を見ることにあつた。

さて、上述したように、いじめが社会問題化する状況を呈するなかで、たとえば『広辞苑』は第4版（1991）以降、「特に学校で、弱い立場の生徒を肉体的にまたは精神的に痛めつけること」（下線部筆者）と、『日本語大辞典』第2版（1995）は「自分より弱い立場にある者に対して、心理的、肉体的攻撃をくり返し、相手に深刻な苦しみを与える行動。とくに教育現場でのそれをいう」（下線部同）と、それぞれ学校で、教育現場での記述を加えている。また『大辞林』（1988）も、「自分より弱い立場にある者を、肉体的・精神的に苦しめること。陰湿ないじめ、学校でのいじめが問題になっている」（下線部同）と記述している。また、『現代学校教育大事典』（1993）は、昔のいじめとは本質的に異なる構造と内容をもっていることから、あえて「今日*的*いじめ」と表記したうえで、「認知された集団内において、強者である一方が弱者である特定の個人に対して意識的にも無意識的にも、精神的・肉体的攻撃を継続して行なう行為である」と定義している。そして、潜在化の様相を深めているとの指摘とともに、以下の5点をその特徴としてあげている。
①執拗な攻撃を長期間繰り返す非人間性、②攻撃の仕方として「シカト」（無視）、「言葉による脅し」、「暴力」等に代表されるような陰湿さと残酷さ、③教師や大人の目の届かないところで遊びやふざけを装いながら攻撃する巧妙さ、④みずからのいじめを正当化する狡猾さ、⑤いじめをとりまく周囲の子どもたちの無批判な追従と抑止力の低下、である。

また、いじめという一つの言葉で括られてはいても、その形態や方法は、傷害事件として犯罪行為そのものである死にいたるような過激な暴力行為から、金品の要求、口頭での悪口、からかい、無視、仲間はずれにすることなど、物理的なものから心理的なものまで、

実にさまざまである。

さて、いじめは従来から、異質なものを排除する行為として、また弱者への攻撃として理解されてきたが、近年のいじめは、ここで概観したように、またかなり違った様相を見せている。もちろん、先ほども述べたように、個々の具体的ないじめにはそれぞれの様相がある。無数にある多様ないじめを少数の類型に分けることにも限界があろうし、また「いじめに代表例はない」（浜田・野田：83）ということもふまえながら、ここでの問題関心である、微視的権力の不可視性と遍在性、そして過剰同調という視点から、その様子を、生徒、教員らの発言を引用するかたちで見てみることにする。

* 「大半の生徒たちが、被害者でもあり、加害者でもある。いつ標的にされるか分からないから、油断できない。ある朝登校してみると、昨日ふざけ合った仲間までもが、全員背を向けている。それは突然襲いかかってくる。原因も理由もない。『あいつ、ムカつく』と誰かが言って、周りが同調すれば、それで決まる」。（中三多数 NHK：126）

* 「私はいじめられる子のことは嫌いじゃないけど、もしいじめたくないと言ったら自分がいじめられる。だからいっしょになっていじめてしまう」。（中二・女子、NHK：135～6）

* 「もし、『友だち』と違った思考・行動をとったら、『友だち』ではいられなくなる、自分一人になってしまうという強迫観念がある。『同じである』ことを確認し、仲間であることを確認し合う。そのために時間を共有し、会話を楽しんでいる。『友だち』と違う行動をとるとき、異質なものに対する攻撃として、『仲間はずれ（いじめ）』の問題が生まれてくる」。（中学校教員・男性、NHK：187～8）

* 「疲れた顔で登校してくる。『何か重い荷物を背負って登校してくる』ような状況で、教室に入っても一人でボーッとしていたり、人の目を気にしたりしている生徒が多い。それが授業中もずっと続き、放課後になって別れの挨拶をするときに初めて笑顔になる。ありのままの自分ではなくて、他人を演じている場合が多い。学校の中では『自分はこのだけのものでできる』というものを持っていながら、自分より小さい自分を演じて生きている。それが友だちと交わるのに一番いい処世術になっている。....もし自分を出したら、『マジ』⁸⁾『ブリッ子』⁹⁾などと言われてからかわれる」。（中学校教員・男性、NHK：204）

* 「人を殴るとかいう表面に見える暴力だけでなく、誰がやったのか分からない暴力が

常にある」。(中学校教員多数)

*「小学校中学年までは自分に自信があり、友だちを引っ張っていく、クラスでも目立つおしゃべりなタイプだった。それが高学年になったとき、『自分』を出せなくなってしまった。授業中も友だちの目が気になって手を挙げられなくなり、仲の良かったグループから些細なことで仲間外れにされたりして、友だちを信用できなくなった」。(中一・女子)

*「ペースが周りとちょっと違う。みんなと何かを一緒にやるとか共同作業が得意じゃない。それで、小学校4年生、中学2年生のときにいじめられた。全員同じ考えをし、同じ行動ができないと、どうしてもいじめの対象になっちゃう」。(16歳・女子)

*「4月の最初と一緒に弁当を食べると、一年間同じグループで弁当を食べ続けなければならない。途中で仲の良い友だちができて、グループに加えることはできないし、新たにグループを作ることもできない。とにかく何でも自分の思っているままに言ったり行動したりできない雰囲気」。(高二・女子、江川・NHK：207)

*クラシック音楽のCDを買っているところを見られた翌日から、「ネクラ¹⁰⁾のくせに、ネアカ¹¹⁾ぶってオレたちをだました」と、クラスで孤立させられ、いじめが始まった。それまでクラスでは、ロックとラップ音楽のものまねやジョークが得意な人気者であった。(14歳・男子)

*「絵が好きなことも、『オタク』¹²⁾という悪口の材料にされてしまう」。(江川・NHK：172)

*「男なのに料理が趣味だといじめられる」。(中三・男子)

*「隅に追いやられる感じがある。『あの子まじめやから、もういいわ』、みたいな」。(高二・女子、NHK：44)

*「集団行動で成り立っている学校では、どっかのグループに属していないと居心地の悪いことが起きやすい」。(14歳・女子)

*「あちこちの学校で『暗黙のルール』というものがある。一部では『裏校則』とも呼ばれている。生徒同士の間で、服装や上級生に対する態度について決められたもの。こういった暗黙のルールがいじめにつながったり、下級生の負担になっている」。(多数、NHK：151)

*「今はサラリーマン家庭がほとんどで、住んでいる家も同じような感じですね。中学校では、服装も年齢も同じ。友だちとは『違っていて当たり前』ではなくて、『同じで

当たり前』という考え方が支配的」。(不登校生の母、NHK：203)

以上、学校世界での様子を伝える声をいくつかあげてみたが、その他いかに些細なことや思わぬことが、いじめのきっかけや口実となっているかということを、さらに垣間見るために、そのいくつかを羅列して挙げることにする(身体的特徴、癖、家庭状況などは除く)。

…分厚いカバンで通学する／祖母手作りのものを着ている(センスが違っている)／スカートの丈が短い／休み時間に本を読む／授業中に率先して手を挙げたり、体育でも先頭をきってやる／ものごとをはっきりと主張する／元気ではきはきとものを言う／まじめである／成績が良い／クラスがうるさいので注意した／掃除をさぼった子に注意した／いじめられていた子をかばった／異性と気楽に話す／クラス内のグループに入ることを拒否した……。

いじめる側はこれらのことを原因や理由に、「協調しない」、「不快感を覚える」、「生意気だ」、「にくい」、「気が合わない」、「ムカつく」などとしていじめを行なう。また、「ただなんとなく」、「おもしろいから」、「すっきりするから」などと、そして「相手はだれでもよかった」、「たまたまそこにいたから」などと、対象を特定する原因や理由ははっきりしないということを述べる声(いじめる側の)も少なくない。

さて、その他数多くのいじめが起こっている様子を伝える具体例をふまえ、それらから浮かび上がってくるもののなかで、とりわけ以下の点に注目をしたい。上記の特徴③、④、⑤に関連性があり、またこれまでに述べたことと重複する点もあるが、ここであらためて整理することにしたい。

まず、(1)いじめの対象となる者が一定しない。つまり、いじめる者といじめられる者との境界があいまいなケースが多く見られ、弱者、強者を問わず、ほんの些細なことで、ちょっと違う様子を示すことで、誰しもがいじめの対象となる可能性がある、という点である。いじめに同調しなければ次は自分がいじめの対象になる、「共同体」から排除されてしまうという恐れが自己抑制、また迎合を強くさせる。そこに、不可視性を保ちつつ遍在する微視的権力の特質を見ることができる。「上」からの思惑を受け、またそのテクニックにより、子どもたちの世界が下位集団となって網の目の相互監視状況を作り上げてい

る（子どもたち自身による管理また規範の内面化）と捉えることができる。そしてそれは、人間関係が存在するところどこにでも発生しうるといふ権力関係のすがたである。子どもたちの声のなかには、「仮面友だち」、「いい子かぶり」などといった表現が多く聞かれる。とにかく目立つことを避け、周囲のまなざしや周囲との関係に過敏なほどに神経を使っている様子が伝わってくる。また、些細なこと、思わぬことが異質な者として認識され、排除、いじめの対象にされてしまうということについては、荻野の「他者論」が示唆的である。固定化され、これに基づいた秩序が成立している場合とは区別された、ある存在が、たまたま他者とされる場合のものである。「状況によって、異なった特徴を持った存在が他者とみなされる」、言い換えれば、「誰でも場合によっては、他者としての特徴を帯びることがありうる」とするものである（荻野：44）。同質性を強く求めることに「慣れされた」なかでは、些細な差異が際立って異質なものとして、対象化されうるのだろうか。

つぎに、(2)いじめられる側に排除される原因があるのだと、いじめる側が自らのいじめを正当化する、という点があげられる。これは(1)に関連して捉えることができる。いじめ行為の言い訳けとして、まとまりを乱す者を自分たちで（下位集団内で）罰した、矯正しようとしたのだという立場をとるのである。自分たちが求められてきた同質性や協調性、集団行動の重視といったことを、いじめ行為の正当化に狡猾に利用しているともいえる。

そして、(3)多数の迎合する層や傍観する層の存在がいじめを助長し、またいじめを見えにくくしている、という点である。自己保身から見て見ぬふりや、いじめに付き合うといった行動をとっている。これも(1)の微視的権力の特質につながるものである。正義感を出すことは危険を冒すこととなる。成功して多数層を形成できれば力関係の逆転も生まれるが、周囲の思惑を測りきれず安全な立場をとることとなる。

結びにかえて

現場の小学校教員の声に次のようなものがあった。「学校は生命ほど大切ではない」、「死の直前まで学校に通い続ける子たちにショックを受ける。学校の存在が大きすぎるのではないか」（1996年1月29日付神戸新聞朝刊）。文相も「いじめを受けている子が、生命までなくしてしまうような事態であるならば、学校を休むのもやむを得ない」といった主旨の発言をしている。当然であろう。しかしながら、児童・生徒にとっては、学校へ行

かないという「選択」に対しても、その結果、逸脱した存在になってしまう、「内申書」に影響する（進むべく次のステップに不利になる）、といった事態に陥ることへの予期から受ける圧迫がまた強く存在している。フリースクールや単位制、通信制の学校のような別だての教育機会の存在も、小・中学校段階ではまだ十分ではない。

成長期、人格形成期として位置づけられるライフステージの主要部分を、教育期として学校教育のなかで過ごし次のステージに進んでいくという過程が、その年齢期において、提示され存在している現実である。そして、その学校教育の場においては、上述したごとく、「集団生活を学ぶ」、「協調性を育む」、「一致団結」、「秩序正しい生活を」等々のことがらが、誰もが疑いを差しはさむべくもない共通の目標事項として提示され、美名の下に、集団的まとまりや統一、画一的同質性が過剰に要求されてきたのではなかったのだろうか。そしてそのことが、個よりも集団を優先することを当然のこととし、児童・生徒自らの間に集団相互監視的状况を生じさせてきたのではなかったか。さまざまに異質なものをを見つけ出し、特殊化し、差別・排除しようとする。そしていじめの対象とし、死の選択に追い込むような「暴力」（物理的暴力であるとは限らない）の行使にまでもいたってしまう。他の者の様子や歩調と何か少しでもちがっていることが個性とならない。いつ誰がどんな些細なことからその対象とされるのかわからない。誰もがどちらの立場にもなりうる。目立つこと、個性や独自性を出すこと、周囲と違った行動をとることは安全を脅かす。そして、「自分はその対象にはなりたくない」という気持ちが、多くの傍観層を生み出し、いじめを助長させる。前述したように、いじめの原因や背景はこうした視角からだけで説明するものではないが、そこにはこのように構造化された状況というものの存在があらうと考え、それをここでは見てきた。不可視性をもった監視、抑圧のきっかけが、上方向からだけではなく、いたるところに網の目のごとく広がっているのである。

また、頭髮、服装等に関する強制や規制、その他種々微細に設けられている数々の校則も、集団的まとまりや統一性、同質性などを過剰に重要視する方向性の表れと言えよう。経済性、利便性などの点から、合理性を有しているものもあるが、意味合いに疑問がもたれるものは多く（同質性、統一性の維持のみを目的とすることく）、たびたび議論の対象ともなっている。一種の「同化」思想ともとらえることができよう。

また、たとえば「中学生らしさ」、「男らしさ・女らしさ」、「日本人らしさ」等々、社会的に求められる「～らしさ」「～らしく」「～として」といった規範の存在にも同質性の過剰重視がみられる。

そして、こうした同質性（同化）の追求にともなう集団思考にさまざまな差別意識が潜むことになるのではないか。例えば在日コリアン、華人、ニューカマー、その他異なる文化的背景をもって日本で暮らす人たちの、また心身に障害をもっている人たちなどの個性やちがいに対する認識や想像力に欠如があるとすれば、それもまた同質性の過剰重視への幻想に惑わされている結果なのではないだろうか。帰国子女に対するいじめも多く伝えられてきているが、そこにも通底するものがあるだろう。アイヌや琉球に対して、そして台湾、朝鮮半島などで推し進められた同化政策・教育の根本方針や手段にも、こうした発想や型につながるものがあるのではないだろうか。

さて、本稿でみてきたような、集団としての同質性やまとまりを優先する価値基準に対する評価は、随分と変化してきている一方で、社会的な支持力は未だ広く、そして強く保持されていると思われる。そして、それは学校だけではなく、企業風土をふくめ、あらゆる組織、日本社会に広く認められる傾向でもある。集団としてのまとまりが優先されるなかでは、「個人的判断が集団思考のワクを超える時、その個人は所属するメンバーによって形成された“場”の力動的心理（dynamic psychology）のメカニズムによって、いわゆる“村八分”の状態にまで押し込められてしまう危険性も孕む」（箱崎：62）こととなる。いわゆる「出る杭は打たれる」といった状況である。

ここで引用した箱崎の論文は、日本のビジネスマンを取り上げたものだが、いじめを生む児童・生徒間の相互関係とパラレルに捉えることができる。所属する狭い人間関係の場では、個人的行動や発言の自由がしばしば抑制され、自我防衛の面にもかなり屈折した心理的操作が必要になることが述べられている。相互的な比較がなされることが多く、相互のメンバーはお互いに適応しあう必要があり、そして「過剰適応」により主体性を喪失するケースも生み出されてくるとする（同：67～68）。微視的権力の特性を示す、権力関係発生のすがたそのものといえよう。限定された場の力動的心理が強くはたらくなかでは、「集団思考、及び、“場”に随伴して存在している支配的な情緒的雰囲気」の存在」（同：63）が特徴的にはたらく。箱崎は、こうした対人関係を日本文化圏における特徴だとし、「所属する“場”のメンバー全員が共通して感ずる“共感的生きがい”の発生を促す場合すらしばしば認められ、時としては企業全体が高揚した心理的雰囲気によってすっぽりと被われてしまっている状態すら認められる」（同上）とも述べている。こうした集団においては、自我の強調はしばしば現実的なビジネス遂行の際の困難となってはねかえってくるが、その反面、集団の“場”の持つ論理にしたがえば、個人的困難の際の相互扶助も期

待しうる（同：68）といった面を併せもつ。それだけに、こうした「共同体」から外れることは、非常な疎外感をもたらすことになる。

いじめ事例のなかに、担任の強いリーダーシップの下、何事にも敏速でまとまりある行動をとることをモットーとしている極めて団結力のクラスのなかで（「このクラスのままで中学に進学したい」という声もあったほどであるという）、そうしたペースについていけず普段から浮き上がりぎみであった子が偶発的なきっかけで犯してしまったミスが、クラス全体の誇りを傷つけたとして、明確な非難の対象とされ、いじめられ、登校拒否症となったというケースの報告があった（長岡：135～7）が、そこには「共感的生きがい」の発生とその集団性が併せもつ排他性の強さが見られる。子どもたちにとっては、学校での同年齢集団から外れることは、とりわけ深い絶望感を生み出すこととなる。

これまでに見てきたように、そうした状況に置かれることへの忌避意識、言い換えれば、個々が自己の「居場所」を保とうとする意識が、いじめ発生の抑止力を阻むことともなり、そして集団としての「まとまり」を維持させていく。

微視的権力は所有されるようなものではなく、なんらかの人間関係が存在するかぎり至るところに生じ、他者の行為を統御し、逸脱を排除する。そして、「従順な」主体を生み出していくのである。

注

- 1) Foucault, Michel 1926～84。フランスの哲学者、思想家。西欧の近代性を規定する、知や理性、また主体、そして権力などのすがたや成立条件について再検討を試みることを大きな研究テーマとした。言葉や事物の存在を支える具体的な力、力と力の関係に注目し、それらを詳細に記述＝分析する独自の的方法論（「アルケオロジー」）を開拓し、それをもって、狂気や犯罪、性的禁忌、その他さまざまな「逸脱」を、制度的に排除する諸形態のありさまを探究した。
- 2) いじめの現状把握の素材としては、NHKにより収録、採録された子どもたち（主として、小・中学生のもの）や教師の声の記録（投稿を含む。参考文献に記載）、漫画雑誌（『少年ジャンプ』）の編集部に掲載されたもの（参考文献に記載）、NHK教育テレビE TV特集番組（1999年1月10日、14時間にわたり放送されたもの。スタジオ収録）での子どもたちや教師の発言、その他新聞・雑誌記事、また参考文献に記した多くのいじめ関連の調査・研究書等に記載の事例を参考にさせていただいた。

- 3) 受験、進学に際し、出身校が作成する、学業成績や課外活動、また性格や品行などについての報告書。
- 4) 客観試験による成績評価に偏ることを是正するために導入された。積極性、やる気といった事柄を教師が評価する。
- 5) 筆者はここで、教育における徳性、人間形成重視といったことそれ自体を否定的なものとして捉え、問題にしているわけではない。それが現実として同質性の過剰な要求となって表れているのではないかということである。
- 6) たとえば、森田は、いじめが大きな社会問題として世間の関心を集めてからの教育現場の取り組みが、一定の抑止効果を及ぼしていることは否定できないとしながらも、実態はさして変わっていないことも確かであると報告している（森田・清永：4）。
- 7) 森田は社会学、社会病理学、そして清永は青少年問題、教育社会学を専門とする立場から、それぞれいじめ問題研究に取り組んでいる。本文に引用した記述に付け加えると、「最初に問わねばならないのは、いじめを働いた少年や被害を受けた少年の心性の問題ではなく、この両者を繋ぎ、いじめ発現の阻止作用の役割を果たしてきた何モノかの機能やしぐみや方向、それ自体の可変性そしてその社会的文化的意味作用なのだ」と述べている（森田・清永：Ⅶ）。
- 8) 「まじめ」であることを嘲る言い方。
- 9) 「いい子」ぶったり、「可愛い子」ぶったりする子、している子。
- 10) 性格が暗いこと、また暗い者のことを言う。
- 11) 性格が明るいこと、また明るい者のことを言う。
- 12) 特定の趣味や関心に強くのめり込んでいる人のことを、からかいを込めていう言い方。

引用・参考文献

麻生信子

1997 『いい子ふつうの子』 共同通信社

アンダーソン、ベネディクト

1987 『想像の共同体—ナショナリズムの起源と変遷—』（白石 隆・白石さや訳） リプロポート

石川二郎

1996 『いじめの構造』 新日本出版社

稲村 博・斎藤友紀雄他

1995 「座談『いじめ』自殺をめぐる」『いじめ自殺』（現代のエスプリ別冊 稲村 博
・斎藤友紀雄編集）

イリッチ, イヴァン

1977 『脱学校の社会』（東 洋・小澤周三訳） 東京創元社

内田隆三

1984 「フーコーの望遠鏡」『思想』第718号

江川紹子・NHK「少年少女プロジェクト」編著

1998 『NHKスペシャル セレクション 証言10代～もっと言いたい! 私たちのこと』 日本放送出版協会

NHK「14歳・心の風景」プロジェクト編

1998 『NHKスペシャル セレクション 14歳・心の風景』 日本放送出版協会

大田 堯

1995 『子どもと数 なぜ学校へ行くのか』〔新版〕 岩波書店

岡田斗司夫

1995 『ぼくたちの洗脳社会』 朝日新聞社

岡堂哲雄他

1987 「座談 こどものストレス」『現代のエスプリ』No. 227 （岡堂哲雄編集）

荻野昌弘

1993 「社会的区分の生成と他者像」『社会学評論』175 第44巻第3号

奥田真丈・河野重男監修

1993 『現代学校教育大事典』 ぎょうせい

鎌田 慧

1995 『生きるための学校』 岩波書店

1998 『いじめ社会の子どもたち』 講談社

キツセ, J・I

1980 「社会問題としての帰国子女問題」（講演録）『変動社会と教育—社会をめぐるシンポジウム』（現代のエスプリ別冊 門脇厚司・原 喜美・山村賢明編集）

木原孝博

1990 「学級のなかの子どもたち—数算の立場から」『シンポジウム・子ども』（現代のエスプリ別冊 深谷昌志編集）

木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著

1993 『学校文化の社会学』 福村出版
群 洋

1994 『日本のパノプティコンー官僚主義支配と集団主義教育の社会ー』 三一書房
近藤哲郎

1989 「フーコーの権力概念と権力分析の構図」 『ソシオロジ』第34巻2号

1990 「フーコーにおける権力分析のパラダイムー『監獄の誕生』の方法と論理ー」 『ソシオロジ』
第34巻3号

坂本昇一編

1996 『教育にとって「いじめ」とは何か』 (講座 教育フォーラム「いじめ」への取り組み 第1巻) 明治図書
坂本秀夫

1986 『「校則」の研究』 三一書房

桜井哲夫

1984 『「近代」の意味ー制度としての教育・工場』 (NHKブックス470) 日本放送出版協会
信濃教育会編

1958 「台湾の教育」 『伊澤修二選集』

鍾 清 漢

1993 『日本植民地下における台湾教育史』 多賀出版

千石 保

1995 「いじめの構造ーアメリカと日本」 『いじめ自殺』 (現代のエスプリ別冊 稲村 博・斎
藤友紀雄編集)

ティントウ, ヴィンセント

1983 「校内の逸脱類型ーアメリカの教育現場」 (馬場将夫 抄訳) 『現代のエスプリ』 No.196
(麻生誠・米川英樹編集、解説)

土屋 守監修・週刊少年ジャンプ編集部・編

1995 『ジャンプいじめレポート 1800通の心の叫び』 集英社

デューイ, ジョン

1998 『学校と社会・子どもとカリキュラム』 (市村尚久訳) 講談社

デュルケム, エミール

1976 『教育と社会学』 (佐々木交賢訳) 誠信書房

長岡利貞

1995 「いじめと自殺—西尾市東部中学校の事例をてがかりに」『いじめ自殺』（現代のエスプリ別冊 稲村 博・斎藤友紀雄編集）

中野武房

1986 「子どもの実態とその対応」『子どもの成長と教育環境に関する研究—不登校現象の側面から—』第1章 教育研究所協会（総合研究開発機構委託研究）

長浜 功編

1994 『資料 国家と教育—近代日本教育政策史』 明石書店

日本平和学会編

1988 『構造的暴力と平和—教育・性・職場・マスコミの現場から—』（平和研究叢書3） 早稲田大学出版部

箱崎総一

1978 「現代における自己実現〈展望と具体化〉2号」『現代のエスプリ』

羽田紘一

1995 「いじめ・いじめられの心理と構造」『いじめ自殺』（現代のエスプリ別冊 稲村 博・斎藤友紀雄編集）

浜口恵俊

1980 「日本人の人間観・対人関係論」『日本人の構造』（現代のエスプリ別冊 祖父江孝男編集）

浜田寿美男・野田正人

1995 『子どもと教師 事件のなかの子どもたち』 岩波書店

フーコー, ミシェル

1977 『監獄の誕生—監視と処罰—』（田村俣訳） 新潮社

1984 「主体と権力」（渥海和久訳）『思想』第718号

深谷和子

1995 「『いじめ』の国際比較」『いじめ自殺』（現代のエスプリ別冊 稲村 博・斎藤友紀雄編集）

1996 「『いじめ世界』の子どもたち—教室の深淵—」 金子書房

前島康男

1995 『いじめ』 創風社

南 博

1978 「日本人の“自我不確実感”」「現代における自己実現〈理論と病理〉1号」(現代のエスプリ)

村井 実

1992 『教育からの見直し—政治・経済・法制・文化論—』 東洋館出版社

森田洋司

1995 「いじめ」問題と不登校」「いじめ自殺」(現代のエスプリ別冊 稲村 博・斎藤友紀雄編集)

森田洋司・清永賢二

1994 『いじめ—教室の病—』(新訂版) 金子書房

文部省いじめ問題研究会編著

1997 『いじめ問題から学校を変える—いじめ問題解答—』 第一法規出版

矢内原忠雄

1929 『帝国主義下の台湾』(1988 復刻版) 岩波書店

山崎正和

1994 『近代の擁護』 PHP 研究所

山本哲士

1991 『フーコー権力論入門』 日本エディタースクール出版部

尹 健 次

1994 『民族幻想の蹉跌』 岩波書店

米田俊彦

1992 『近代日本中学校制度の確立—法制・教育機能・支持基盤の形成—』 東京大学出版会

ルーマン, ニクラス

1986 『権力』(長岡克行訳) 勁草書房