

マルトリートメント研究における子どもの不在

—学校教師から児童へのかかわりに関する研究の現状と今後の課題—

藤阪 希海*

Children's Absence in Studies on Maltreatment Current Situation and Challenges of Research on Schoolteacher-to-student Interactions

FUJISAKA Nozomi

論文要旨

体罰やわいせつ行為をとみなわない、学校教員から児童生徒への心理的虐待やネグレクトに類似する指導を課題化する概念に、マルトリートメント等がある。このような行為は子どもに甚大な被害を及ぼし得るが、これまであまり研究されてこなかった。本稿では、小学校から高校レベルの学校におけるマルトリートメントに関する先行研究を概観し、日本のマルトリートメント研究の現状と課題を示した。国内にはマルトリートメントを教育学・社会学的観点からハラスメントと見なす流れと、心理学・医学的観点から虐待と見なす流れがあることを示し、その接続を試みた。スピヴァクのサブアルタ概念に言及しつつ先行研究における子どもの不在を指摘し、子どもとの距離や到達不可能性を意識して自己を表現することを通じた問題の克服を提案した。

キーワード 教室マルトリートメント、スクールハラスメント、教育虐待、サブアルタ

Abstract

There are the concepts, such as maltreatment, that problematize teacher-to-student acts similar to psychological abuse and neglect not involving corporal punishment or indecent behavior. Although these acts possibly cause severe damage to children, little research has been carried out on this topic. This paper reviews previous studies on maltreatment in schools from the elementary to the high school level and presents the current situations and challenges of maltreatment research in Japan. This paper showed and associated two perspectives in Japan: To see maltreatment as harassment from a pedagogical or sociological perspective, and as abuse from a psychological or medical perspective. Referring to Spivak's concept of subaltern, I also pointed out the absence of children in previous studies and suggested overcoming this problem by expressing oneself with an awareness of distance and unattainability from children.

Keywords: Classroom maltreatment, School harassment, Educational abuse, subaltern

* 大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程；u893731h@ecs.osaka-u.ac.jp

1. はじめに

人権意識の高まりにつれ、学校の聖域化が許されないものとなり、教師の行為の是非が頻繁に問われるようになってきている(広田 2001)。体罰やわいせつ行為といった違法行為のみならず、これまで指導の一形態として位置づけられてきた行為によるダメージが訴えられる。指導しづらかったり冤罪に怯えたり等、この風潮による問題も生じており、諸手を挙げて歓迎できることとは言わない(内田 2019; 寺崎 202; 中塚 2021)。しかし、それで見えてきた自体は深刻である。例えば、2017年には福井県の中学生が自殺しており、教師からの厳しい指導や叱責が原因だと考えられている(『毎日新聞』2019.11.14 西部朝刊 24面)。違法行為でなくとも、子どもを死に至らしめるほどの被害を及ぼす指導が存在することと向き合う必要に迫られている。

そこで本稿では、体罰やわいせつ行為をとみなわず、処罰の対象とならない教師の言動をマルトリートメントと呼び、関心の中心に据えたい。マルトリートメントは親や教師等から子どもへの不適切なかかわり全般を指す概念であるが(詳細は2.3.2参照)、以後特に記述のない場合は教師から児童生徒へのものとする。高校以下と大学で教育体制が大きく異なることから、本稿では大学におけるものは除外し、初等教育・中等教育における教師から児童生徒へのかかわりを想定して論じたい。なお本稿に、教師を加害者として糾弾する意図はなく、マルトリートメントは学校で発生する数あるハラスメントの一つとして理解することを強調する(詳細は2.2.3参照)。

学校におけるマルトリートメントは世界中に広がる問題であるが、多くの関心を集めてこなかったとされる(Benbenishty 2021; Lyles 2014)。日本国内に限っては、マルトリートメントが児童生徒に与える被害を主題に扱った論文はほとんどなく⁽¹⁾、これまでに行われてきた調査も整理されていない。

ゆえに本稿の目的を、マルトリートメントについての先行研究を整理し、日本国内における今後の研究課題・展望を示すこととする。本稿は「先行研究」と「マルトリートメントの語られ方」の二部からなる。第一部で日本国内外の議論を概観し、現時点での日本のマルトリートメント研究のあり様を記述する。日本に先んじて展開されてきた国外における研究をレビュー

した後で、日本国内の研究動向を示す。国内で問題化が進んだ1つの契機として「指導死」に言及し、パワーハラスメントが法律上定義された経緯と、関連する議論を紹介する。続いて、それとは別の流れとして、家庭で子どもの意志に反して教育することを課題化した、教育虐待から始まる議論を紹介する。派生するものとして、家庭だけでなく社会全体で見られる教育の強制を問題化する社会的エデュケーション・マルトリートメント、また、学校におけるマルトリートメントに焦点を絞った教室マルトリートメントを紹介する。レビューを通じて明らかになったことを整理したうえで、子ども不在で進む議論を批判し、第二部ではその問題性と記述方法を検討する。子どもが不在であることがいかなる意味において問題となるのか、スピヴァクによるサバルタン概念と類比しながら説明する。その問題性を乗り越えるためにサバルタン連続体を参照したうえで、子どもを代弁するのではなく書き手自身を表現することを強調する。一連の議論を通して、日本におけるマルトリートメントをめぐる言説が豊かになることを目指す。

2. 先行研究

2.1 国外の議論

学校教員から児童生徒へのマルトリートメントは、長期間にわたって学業的・社会的・心理的に破滅的影響を及ぼし得るとして、研究対象とされている (King & Janson 2009; Lyles 2014; McEvoy 2005)。Gusfre ら (2022) は、1984 年から 2018 年に英語、ノルウェー語、スウェーデン語、デンマーク語で出された査読済み論文から、これまでの研究動向を整理した。それらの研究では、小学校・中学校レベルの学校において、非対称的な関係性を背景として教師の攻撃的振る舞いが繰り返される状況を表す言葉として、いじめ (bullying)、虐待 (abuse)、マルトリートメント (maltreatment)、被害者化 (victimization)、暴力 (violence) といったものが用いられていたと報告される。対象となった 38 本の論文中 32 本が量的調査、3 本が質的調査、3 本が量・質両方を採用した調査で、ヨーロッパの論文が 7 本、アメリカ合衆国が 13 本、非西洋圏が 18 本であった (Gusfre 2022)。

報告された事例には、トイレへいくことを許容しない、叩く、耳をつねる、

押したり揺さぶったりするといった身体的なもの、馬鹿にする、無視、孤立させる、脅す、強要するといった非身体的なものが含まれる。学校文化の異なる18か国において、児童生徒からの報告に基づいてそれぞれ異なる方法で調査された結果、その普及率は0.6から90%と幅広いものとなっている。東アジアの国では、台湾の中学校における被害 (student victimization) が約30%、韓国で情緒的・身体的マルトリートメントが調査対象者の3分の1に昇ったとされる (Gusfre 2022)。

ただし、報告されている数字よりも多いのではないかという見方も多い。情緒的なマルトリートメント等はそれとして認識されず、学校におけるごく標準的な行為として受容されており、調査で明らかにされていないものもあると考えられている (King & Janson 2009; Lyles 2014; McEvoy 2005)。また、これまでの調査内容があらゆるパターンを捉えきれていない可能性や、対象となる国・地域の学校文化と結び付けて調査する必要性が言われている (Gusfre 2022)。

2.2 指導死とハラスメント

2.2.1 「指導死」から始まる問題提起

日本国内において、指導をきっかけとした子どもの自殺は、「指導死」(以下、「」省略)という言葉で課題化されてきた。指導死は、指導の一環としてなされた行為によって児童生徒・学生が追いつめられ、自殺することを指す。ゆえに、体罰を含む、指導方法として妥当性を欠くものに起因する自殺も、指導死とされる。指導死という言葉の提案や定義づけは、指導死遺族である大貫隆志によってなされた (大貫 2013)。教育評論家である武田さち子 (2019) は、報道等から指導死の発生状況を調査し、1989年から2018年までの10年間で82件 (未遂10件を含む) の指導死が起きていることを報告した。そのうち有形暴力が確認されたのは10件であり、88%は有形暴力をともなわなかったという (武田さち子 2019)。

指導死を招く主要な要因となるほど、指導を通じた心理的負担は大きなものとなり得る。この事実をめぐって武田さち子 (2019) は、暴言やいわゆるパワーハラスメント (以下、パワハラ) についての規定の必要性を示唆した。

2.2.2 法改正で定義づけられたパワーハラスメント

武田さち子の提案の翌年（2020年）に、公立学校教職員から児童生徒に対するパワハラについて文部科学省から注意喚起がなされた。2017年に「働き方改革実行計画」にパワハラ防止強化が盛り込まれたことを契機とし、2019年に女性の活躍推進法等改正法が成立したことで、職場におけるハラスメント対策が大きく前進した（原 2020）。パワハラの法律上の定義づけおよび防止措置の義務づけ、ハラスメントの相談等を理由とした不利益取り扱いの禁止、努力義務の設定がなされ、措置の具体的な内容は厚生労働省の指針（パワハラ指針）（令和2年厚生労働省告示第5号）で定められた（河合 2021；原 2020）。

労働施策総合推進法 30条の2第1項によるとパワハラは、「職場において行われる優越的な関係を背景とした言動であって、業務上必要かつ相当な範囲を超えたもの」である。労働者が他の労働者に対する言動に必要な注意を払う等の努力義務も定められたが（同法 30条の3第4項）、こちらはあくまで努力義務であり、防止措置義務を負うのは雇用主となっている。パワハラ指針では具体的措置として、表1のように「必ず講じなければならないもの」と「実施が望ましいもの」が定められた（河合 2021；厚生労働省 2020）。

パワハラ指針等を受けて、文部科学省（2020）から各都道府県教育委員会に向けて通知が出された。同通知では厚生労働省から出された指針を基盤として、公立学校の教職員等に対し、パワハラおよびセクシュアルハラスメントを中心としたハラスメントの防止措置を知らしめている。教職員間のハラスメント防止に向けた措置義務は教育委員会に課され、学校の特性を踏まえた努力義務が教職員等にも要請された。努力義務としては、教職員から児童生徒・保護者・教育実習生へのパワハラに類する言動の防止や相談体制の整備と、児童生徒・保護者からの著しい迷惑行為についての相談体制の整備が挙げられた。

表1 パワハラ指針に示された具体的措置 (河合 2021:6)

必ず講じなければならないもの	実施が望ましいもの
<ul style="list-style-type: none"> ・ 事業主の方針等の明確化及びその周知・啓発 ・ 指導体制整備 ・ (パワハラ) 事後の迅速・適切な対応 ・ その他 (相談者・行為者のプライバシー保護、相談を理由とする不利益取り扱いの禁止等) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ あらゆるハラスメントの一元的な相談体制整備 ・ 職場におけるハラスメントの原因や背景要因を解消するための取り組み ・ 必要に応じ、労働者や労働組合の参画を得つつ、措置の運用状況の的確な把握や必要な見直しの検討等に努めること ・ 取引先従業員や就活中の学生等への配慮 ・ 取引先従業員からのパワハラや顧客等からの著しい迷惑行為への対応

2.2.3 学校制度批判のスクールハラスメント

学校におけるパワハラは、スクールハラスメント、学校ハラスメントといった言葉で語られてきた (内田 2019; 梅澤 2020; 梅野 2016; 香渡 2019; 嶋崎 2020; 久田 2016; 星野 2016)。2022年11月25日に CiNii 上で各用語をフリーワードとし、査読の有無を問わず論文検索すると、スクールハラスメントは4本、スクール・ハラスメントは2本、学校ハラスメントは1本 (同一著者による連載のタイトル24本をのぞく) となっていた。その言葉をキーワードに含む論文数がかつても多いことから、本稿では学校におけるパワハラを指すものとして、スクールハラスメントを採用する。

検索でヒットした論文の内、高校以下の学校における問題を扱ったものは計5本であった。その内容は、教員として見聞きした経験に基づくと思われるもの (梅澤 2020; 嶋崎 2020)、家庭相談員の報告に基づくもの (香渡 2019)、教師による論考の分析 (久田 2016)、判例の分析 (梅野 2016)、用語の定義や対応の検討 (田原 2022) となっている。また、検索結果としては出てこなかったが関連するものとして、ガイドラインや法律等に主たる

関心を向けて論じる論稿もあった（星野 2016）。概して、個人の見聞きした事例を中心に 5～8 ページほどの分量で論じたものが多くなっている。もっとも古い論文でも 2015 年に出されており、非常に新しい研究領域と言えよう。

ただし、スクールハラスメント等の言葉が用いられる時、教師から児童生徒へのパワハラが主題であるとは限らない。法律上定義されている言葉ではないことから言葉の用いられ方は様々で、教職員から児童生徒、保護者、教育実習生に対してのパワハラ、教職員間で発生するパワハラに加えて、児童生徒から教師に対するものまで含まれる場合がある（内田 2020; 梅澤 2020; 嶋崎 2020; 田原 2022）。

スクールハラスメントに含意される行為にも幅があり、体罰等の違法行為まで含む／含まない等の定義が筆者によって異なる（梅澤 2020; 嶋崎 2020）。パワハラだけではなく、セクシュアルハラスメント、マタニティハラスメント等まで指す場合もある（嶋崎 2020; 田原 2020）。田原（2022）は、教育に関連する場所で発生するハラスメントすべてが広義のスクールハラスメントと捉えられるとし、その範囲と例をまとめている（表 2 参照）。さらに、数は少ないが、大学教員から学生へのハラスメントについての研究を指す場合もある（山田ら 2015）。

表 2 スクールハラスメントの範囲（田原 2022:34）

		加害者側		
		教職員	児童生徒	保護者・地域住民等
被害者側	教職員	教職員間のいじめ	教職員への暴力・暴言	モンスターペアレントやクレイマー
	児童生徒	狭義のスクールハラスメント	いじめや暴力	子どもへの虐待や暴言・暴力
	保護者・地域住民等	教職員の保護者等への嫌がらせ	家庭内暴力	保護者間のいじめ

個人対個人の行為ではなく、学校を取り巻く状況に問題意識を持ってハラスメントという言葉が使われる場合もある。内田（2019）は『学校ハラスメント』において、安易に「加害者」を見いだし批判することに警鐘を鳴らす。同書では、道徳教育やスポーツ指導等の教育実践、セクハラをめぐる言説等の分析から、教育がハラスメントの性質を内包することが示される。そのうえで、部活動指導や生徒から教師への暴力を取り上げ、学校／社会文化が教師の被害の「消える化」に帰結することを主張する。内田が学校ハラスメントを論じる時、学校制度の中でハラスメントが発生し学校言説を通じて見いだされる現象を課題化していると読み取れる。

本稿では、内田のいう学校ハラスメントのうちに位置づけられるものとしてマルトリートメントを理解したい。本稿の関心は教師から児童生徒へのかかわりであり、内田（2019）が批判的にみる教師バッシングの最たるものとして映るかもしれないが、そうではない。本稿で示すのはマルトリートメントをめぐる不可視化されているものであり、それは学校言説をめぐる「消える化」の問題へつながるものである。そのため、本稿でマルトリートメントを主題とすることで「消える化」されている問題があることを念頭に読まれる必要がある。

2.3 教育虐待とマルトリートメント

2.3.1 家庭から派生した教育虐待

スクールハラスメントが課題化される以前から、教育に含まれると考えられる行為を虐待とみなすことで、問題化が試みられてきた。この流れにおける代表的な研究者として、武田信子、古庄純一、宮本信也が挙げられる（大西ら 2022）。厳密に言うと定義の差はあるものの、その3氏ともが、教育の強制を教育虐待、教育の剝奪を教育ネグレクトとしている（大西ら 2022）。教育虐待とは、もともと保護者による過剰な教育を指す言葉として出てきたものであるが、武田信子が2011年の子ども虐待防止学会大会にて、学校教育にも当てはまるものとして問題提起した（武田信子 2021；古庄 2016）。武田信子（2021）は親の教育熱心さ等が教育虐待を招くと論じながら、その背景にある社会的要因に目を向ける。

小児科医でもある古庄（2016）は、特別支援教育に特に注目し、発達障害児にとって教育虐待となる行動を挙げる。また、「教育」という言葉によっ

て関係性の歪みが正当化されることを指摘し、教育虐待を医療の枠組みで捉えることを提案する（古荘 2020）。

宮本（2020）は、発達障害を専門として臨床にも関わる立場から、個別事例や背景の詳細な分析を行い、特別支援教育において特に教育虐待へ注意を払うべきだと述べる。関連して、子どもの心の臨床、教育や指導に携わる人は、教育の場で子どもがトラウマ体験をする／している可能性があることを留意すべきだとする。

三者ともそれぞれの角度から、本稿の関心としてのマルトリートメントを射程に入れた議論を展開する。武田信子は個別事例をマクロな社会背景と関連づける一方で、古荘・宮本は子どもの発達段階と結び付けて個別事例の差異を中心に論じる。

2.3.2 社会に広がるエデュケーショナル・マルトリートメント

武田信子について特筆すべき点として、児童虐待防止法を踏まえた議論の展開がある。古荘や宮本が、教育の強制を広く教育虐待として扱うのとは異なり、武田信子は、保護者による行為のみを教育虐待とする。これは児童虐待防止法において、保護者からの行為を虐待として扱うことを鑑みての定義である。保護者による教育の強制（狭義の教育虐待）と、保護者による教育の剥奪（教育ネグレクト）を合わせて、広義の教育虐待とする（武田信子 2021）（図 1 参照）。

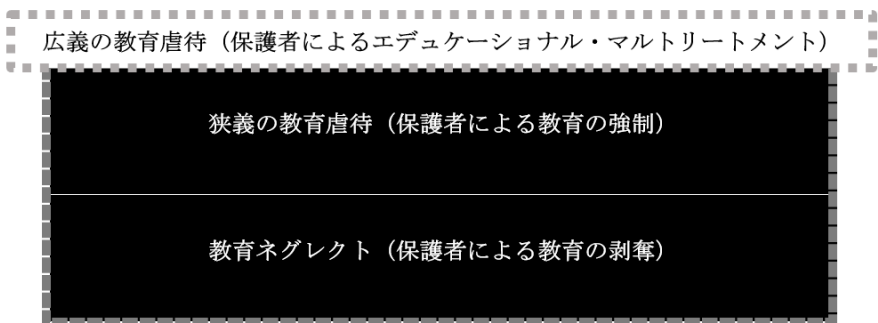


図 1 武田信子（2021）による教育虐待概念

行為の主体を保護者に限らない概念としては、エデュケーショナル・マルトリートメントがある。これは、日本の教育状況について国外で発表するにあたり、武田信子がつくった和製英語である（武田信子 2021; 2019）。「大人が子どもに対して行う、子どもの発達や健康にとって不適切な行為」であり（武田信子 2019:95）、「大人が子どもを育てるために役立つ行為だと信じているが、一時的にやむを得ないことだと考えているか、そうする以外に方法を知らない、あるいはないと思いつけている行為」が該当する（武田信子 2021:57）。

そもそもマルトリートメントは、不適切なかかわりを広く意味する概念である。World Health Organization [WHO] (2022b) は子どもに対する暴力を加害者と子どもとの関係性によって、いじめ、ドメスティックバイオレンス等に大別する。そのうち家庭や学校等において、親やケアギバーを含む、権威者 (authority figures) からの暴力を **child maltreatment** とし、以下のように定義する。

Child maltreatment は、18歳未満の子どもに対する虐待やネグレクトである。責任や信頼、権力の関係性のコンテキストにおいて、子どもの健康、生存、発達や尊厳に実害やその可能性をもたらす、あらゆる種類の身体的・情緒的・性的虐待、ネグレクト、育児放棄 (**negligence**)、商業的またはその他の搾取を含む。(WHO 2022a) (訳は筆者による。)

武田信子 (2021) はこの概念を発展させ、日本社会における教育をめぐる状況を広く課題化する。教育関係者や行政等、個人や組織から社会構造まで含む、保護者以外による教育の強制・剥奪を特に、社会的エデュケーショナル・マルトリートメントとする。広義の教育虐待と社会的エデュケーショナル・マルトリートメントを合わせてエデュケーショナル・マルトリートメントとし、マルトリートメントの一部として位置付けている (図2参照)。



図2 武田信子 (2021:59) によるマルチリートメント概念

エデュケーショナル・マルチリートメントは、行為者のみに責任を求めるのではなく法律等にも目を向けながら、社会的慣習や制度等を通じた教育の強制・剥奪を広く課題化しようとするものである。学校におけるマルチリートメントはその一部として位置づけられるが、学校における教職員から児童生徒への行為にことさら着目するものはない。ゆえに次は、学校現場におけるマルチリートメントのみを対象とする、教室マルチリートメントという概念を見ていきたい。

2.3.3 学校教育実践を振り返る教室マルチリートメント

教室マルチリートメントは、「教育現場における指導者（教師をはじめとして、指導員・支援員・介助員など関係者を全て含む）による不適切なかわりや本来であれば避けるべきかわり」であり、体罰やわいせつ行為といった違法行為から、処罰の対象とならない心理的虐待やネグレクトまで含意する（川上 2022:52）。

教室マルチリートメントは川上（2022）による造語であり、児童虐待防止法一保護者による行為を虐待と定義している一の届かない領域における行為を課題化する概念として位置づけられる。児童虐待防止法に規定される児童虐待は、身体的虐待、性的虐待、ネグレクト、心理的虐待である。その

うち、身体的虐待は体罰として、性的虐待はわいせつ行為として違法化されている。川上は、処分の対象にはなっていないが注目すべきものとして、ネグレクトに類似した指導、心理的虐待に類似した指導を挙げている（表3参照）。

表3 処分の対象とならない指導（川上 2022:24-27）

ネグレクトに類似	<ul style="list-style-type: none"> ・励ましや賞賛などをしない ・特定の子の指名を避ける ・支援が必要な子の合理的配慮を行わない ・必要な授業準備を怠る ・取り組むべき学級の課題を放置する ・支援が必要な子を支援員や介助員に「丸投げ」 ・「勝手にすれば」「さよなら」等の見捨てる言葉
心理的虐待に類似	<ul style="list-style-type: none"> ・威圧的、高圧的な指導、力で押さえる指導 ・子どもが自信をなくすような強い叱責 ・子どもの人格を尊重しない言動 ・子どもの主体的な行動を妨げるような指導

川上（2022）は脳科学等の研究成果と接続し、教室マルトリートメントが発達段階に及ぼす影響について仮説を立てる。マルトリートメントと精神疾患等の関連性に言及しながら、体罰や、教師間のいざこざの目撃、心理的マルトリートメント、ネグレクトに類似したかわりによって脳が委縮し、子どもの発達に影響を及ぼすのではないかと述べている。

以上のような指摘のうえで川上（2022）は、学校教員に自身の指導を振り返るよう呼びかける。川上は公認心理士、臨床発達心理士、特別支援教育士スーパーバイザーの資格を持ち、特別支援学校に勤める現役教員である。自身の経験も踏まえて、教室マルトリートメントを生み出す背景要因として教室環境や教師間の関係性、社会背景等を指摘する。さらに、学校現場で教室マルトリートメントを踏みとどまる難しさを述べたうえで、特別支援教育の現場に立つ川上ならではの視点から、学校教員に向けて指導を改善するための具体的提案をする。

2.4 今後の展望

ここまでで、日本国内外のマルトリートメント研究の流れを確認した。国外の研究からは、マルトリートメントは世界中で見られる現象であり、多様な行為によって子どもに甚大な被害を及ぼすことがわかった。量的調査を中心に研究が進められてきたが、マルトリートメントとして認識されず計上されていないものの存在が示唆された。同時に、日本国内での研究の必要性も浮かび上がる。例えばトイレへ行く許可を与えないことがマルトリートメントの例に挙げられていたが、日本の学校ではしばしば起こりうること⁽²⁾である(中塚 2021)。何がマルトリートメントとなるのか、日本の学校文化や社会背景を踏まえながら調査する必要が強調される。

国内においては、スクールハラスメントと虐待という 2 つの流れにおいて研究が進められてきた。前者では、学校組織や構造の中で生じたハラスメントとしてマルトリートメントが論じられた。教師から児童生徒への行為単独で捉えるのではなく学校におけるハラスメントを包括的に捉えることで、それらの土壌となっている学校組織や制度、言説に関する問題提起へとつながってゆく。後者においてマルトリートメントは、子どもや教育に対する熱意が行き過ぎた結果の虐待とされてきた。特に特別支援教育の分野で盛んな議論で、医学・心理学等の知見に基づきハラスメントとなり得る具体的行為や、それが子どもへ及ぼす影響が明示化された。

虐待と関連づけて発展した概念として、エデュケーション・マルトリートメント、教室マルトリートメントは位置づけられる。エデュケーション・マルトリートメントは教育虐待研究と社会文化を、教室マルトリートメントは教育虐待研究と学校文化とを結びつけるものとして理解できる。

量的調査が多数を占める日本国外の調査動向と比べて、質的な調査が先行していることが特徴として挙げられる。マルトリートメントと教育を大差あるものとして扱わず、いかにして教育がマルトリートメントとなり得るのかに着目した理論的分析が目立った。教員から教員、小児科医から小児科医等、同業者同士の呼びかけにつながるものが多く、教育や臨床の現場に立つ実践者からの問題提起が中心となっていた。

以上のことを踏まえて、これからの研究の課題点を述べたい。第一に、教育ごとの文脈を考慮しながら、マルトリートメントとなり得る行為を探つ

てゆくことだ。医学・心理学の知見に基づき、児童生徒にダメージを引き起こす行為の種類やその結果について広く論じられてきた。しかし、教育虐待の中で示される事例の多くが、特別支援教育において観察されたものであった。逆にスクールハラスメント研究において示される事例は、すべて普通高におけるものだった。それぞれの教育の差異を考慮しながら、スクールハラスメント研究、教育虐待研究の知見を活かしてゆきたい。

第二に、量的調査の不足から、どの程度マルトリートメントが広がっているか見えてこないことが挙げられる。体罰等については、文部科学省による体罰等実態調査⁽³⁾や、人事行政状況調査⁽⁴⁾の「教育職員の懲戒処分等の状況」より確認できる。しかし筆者の探した限りでは、非身体的な行為については統計調査が見つからなかった。指導死まで至った事例においてすら、体罰や性暴力をともしないものは十分に調査されていない⁽⁵⁾。指導がマルトリートメントとなる可能性を想定に入れて、国外の先行研究も参考にしながら、調査を進めていく必要がある。

第三に、マルトリートメントが大人の視点から見出されてきたことを指摘したい。先行研究の中で報告されているマルトリートメントの実例も、筆者の確認した限りでは、子どもの周囲の大人がマルトリートメントとして見出したものがほとんどであった⁽⁶⁾。スクールハラスメント研究においては、教員によって、自身や同僚の実践について論じられることが多く、捉えきれていないマルトリートメントが存在する可能性がぬぐい切れない。学校を対象とした教育虐待研究についても、教師を含む、心理学・医学等の知見をもった大人が、児童生徒を観察する中で得られた知見が多くを占めた。マルトリートメントをめぐる言説に、子どもの声が反映されているかわからない。

次章では、第三の課題点の重要性と問題点について論じていきたい。

3. マルトリートメントの語られ方

3.1 サバルタンたる子ども

サバルタン概念は「なにものかが、階級、カースト、年齢、ジェンダー、職業などの点で他の何者かに従属している場合の、そのあり方を一般的に

意味している」(鈴木ら 2000:435)。ガヤトリ・スピヴァク(1998)は、インドにおけるヒンドゥー教女性の自殺をその一例として取り上げながら、植民地支配と女性支配という二重の支配の中で語ることができない様相を論じる(スピヴァク 1998; 小玉 1996)。ここでは同時に、サバルタンについて語るのは知識人、エリートであることをめぐって、『サバルタン』が自らを語ることはないという事実、それを語っている者は常に『エリート』であり、その常識や価値観を形づくっているのは欧米の文化に他ならないという事実」が強調される(鈴木ら 2000:436)。サバルタンの発言を理解しがたいものとするような、また発言に発言としての資格を与えないような言説や実践の編成が検討される(喜多 2009)。

小玉(1996)は、エリートとサバルタンの関係性を類比させ、子どもと大人の関係性について論じる。子どもは、言語や表現能力の獲得途上である。しかし単に言語能力を持っているかということではなく、「自分が何者であるか、自分が何をしているか、自分が何を欲望しているのか、自分の利害に合致していることは何か」といったことを語ることができない存在とも言える(大澤 1996:298)。以上2つの意味において、子どもは「自らを語り得ない者」としてのサバルタン、また大人は「それについて語る者」とであると解される。

そのうえで子どもの歴史的な構成を通じて、子どものために思って生み出される、子どもについての語りや理解が、子どもを大人の枠組みに組み入れてきたことを示した。アリエスによる『子どもの誕生』を皮切りに展開された近代の言説からは、沈黙の中にいる子どもとそれを保護する主体としての親が見いだされる。さらに、医者であった教育者でもあるシュレーバー博士が息子のセクシュアリティ統制に力を注いだことを例に挙げ、親子関係が「愛」と「セクシュアリティ」によって子どもの沈黙を要請したとする(小玉 1996)。

第三世界を西洋の解釈枠組みに組み入れる行為は、時に善意のもとにさえ行われたが、進んだ西洋と劣った第三世界という支配関係を正当化し、強化することになり得た。これをもって子どもと大人の関係性を捉え直すと、大人から子どもへの「理解」やその語り、その非対称的なあり方を正当化し、子どもの語りを阻害する可能性が汲み取れる。「子どもたちへの『想い』」から、子どもにとってよりよいと信じて、自らこそが子どもについてよりよ

く『理解』し、『子どもの目の高さ立つ』のだと」する語りは、「一方通行の同化」となり得る（小玉 1996:292）。

この痛烈な批判は、子どもたちをめぐる語りの一端を構成する、教育の意味の問い直しも迫る。教育とは、そして教育を通じて子どもなるものは、いかに構築されてきたのか。広田（2001）は、近代教育の諸現象の語られ方を通じて、「教育＝善」とする絶対的・超越的価値観のもとに展開される行為の両義性を示した。そのような行為の根底には、善意に満ちた大人の視線や関心が少なからず影響した、子ども観が横たわっている。

ひとりの大人、特に知識人が教育を語る時、その対象とされる子どもをさらなる沈黙へ放逐する危険性は常に付きまとう。そこで問われるのは、語り手自身のポジショナリティである。スピヴァク（1998）は表象（representation）の問題をめぐる、代表／代理すること（*vertretung*）と、再現すること（*darstellung*）の混同を指摘する。そのうえで、知識人がサバルタンを代表／代理する不可能性を自覚することだけではなく、その問題に対する知識人が自己をも表現する責任を強調する（桂・檜垣 2022）。価値中立な存在としてサバルタンについて語る時、サバルタンの構成に関与する知識人自らのあり方は透明化される。

3.2 語りのためのサバルタン連続体

宮前ら（2022）は、サバルタンについて語ることができるか／否かと二分するのではなく、どの程度サバルタンについて語ることができるのかを考えながら、サバルタンを連続的に捉えることを提案する。その際に、真のサバルタンを中心に、そこからの距離として語る主体を配置する。サバルタンと自己との関係性を通じて、「サバルタン」はそこにいないものとして初めて現前する。

宮前ら（2022）は、サバルタンと自己との関係性を表す図として、宮地（2018）の考案した環状島モデルを導入する（図3、4参照）。同モデルはトラウマ経験をめぐる発話力を表すものであり、サバルタンとの距離感を表すものとして再解釈される。真のサバルタンはゼロ地点に配置され、そこに近ければ近いほど語ることが困難となる。死者、奇声をあげる者、沈黙を貫く者といった語らない人が沈む〈内海〉が、「サバルタン」を示す領域である。語る者は陸地に配置され、特に〈内斜面〉には「サバルタン」となりう

る境遇にいる／いた生還者が、〈外斜面〉には「サバルタン」について語る知識人等が位置づけられる。〈外海〉も語らない者を示す領域であるが、「サバルタン」概念に関心を払わない、あるいは、そもそもその概念を知らない人たちによって構成される。語りが積み上げられることで環状島が形成され、それにともなって〈水位〉が下がり、内海・外海の波打ち際にいる人たちの発話可能性が上がる。

ただし、環状島の上に一度上がればいつでも語るができるようになるわけではない。環状島モデルでは、自身の経験の痛みそのものを示す〈重力〉や、他者との衝突である〈風〉の存在が想定される（宮地 2018）。重力と風によって、内斜面上の人は内海へ、外斜面上の人は外海へ転がり落ちるリスクに晒されている。

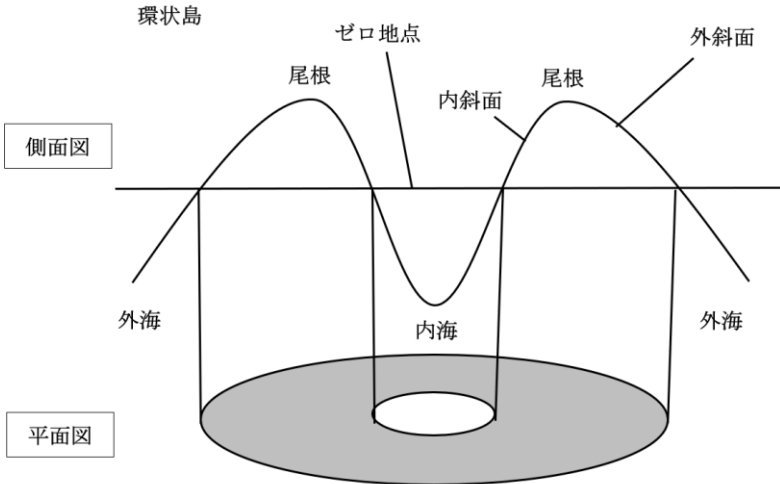


図3 環状島（宮地 2018:10）

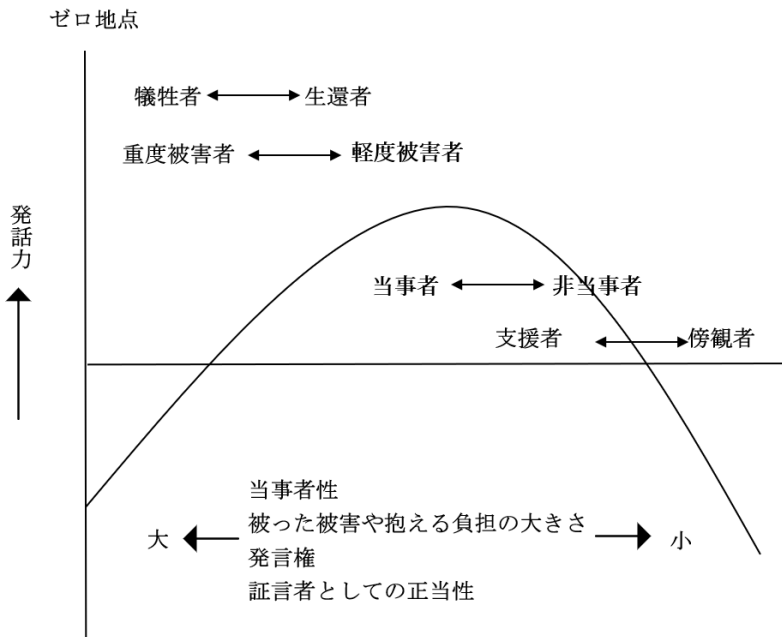


図4 環状島の断面図 (宮地 2018:11)

サバルタン連続体の議論を踏まえて、マルトリートメントの先行研究を振り返る。日本の学校におけるマルトリートメントをめぐって公表されてきた語りは、教師や医師等の大人の視点から生み出されたものであり、外斜面から発されたものとして位置づけられる。彼らの語りは、環状島の一部を形成する力強い言説であるが、子ども不在で議論が進むことが不可視化されることで、子どもたちの実情を書きかえるものとなり得ることが自覚されるべきだ。環状島の上に立っている我々ができるのはサバルタンと距離のある自己を表現することであり、サバルタンの声を代弁することではないと心に留めたい。

このことは、サバルタンの代表／代理不可能性を示すと同時に、自己の表現可能性を示すことと捉えたい。内斜面からの発言を未だほとんど可視化していないことから明らかなように、水位を下げる余地はある。内海から発される奇声やうめき声に耳を澄ませるだけではなく、教師・医師・保護者・現／元児童生徒等、様々な立場にある人が自己を表現し、他者の表現を支えることで、海面上に大きな環状島が形成されていくはずだ。

4. おわりに

学校におけるマルチリートメントを軸に据える本稿において、スクールハラスメントと教育虐待という異なる観点から調査され断絶していた議論が接続された。マルチリートメントは学校教育をめぐる構造や言説の中で生じて、子どもの発達を妨げたりトラウマを引き起こしたりし得ることが確認された。同時に本稿での整理を通じて、心理学・医学的枠組みを活用してマルチリートメントを発見しつつ、社会学・教育学的観点からマルチリートメントの背景要因や制度へアプローチしていける可能性が示された。

また、サバルタンの議論と接続することによって、沈黙する児童生徒らの表象の問題を論じた。今回参照した日本国内の先行研究の限りでは、教師や医師等の大人の視点からマルチリートメントが見いだされ、背景要因が語られていた。マルチリートメントを受ける／受けた児童生徒不在で議論が進むことで、彼／女らをさらなる沈黙へ放逐する危険性がある。その危険性を引き受けつつより多くの人が発話可能となるために、様々な立場の人が自身のポジショナリティに依拠した語りを展開することを提案した。

今こうして語ることのできる筆者は陸地から内海を見下ろす立場にあり、サバルタンの意識には到達し得ない。その不可能性を胸に刻みながら、サバルタン連続体の上にいる一人の元子ども、そしてサバルタンを語る知識人として自己を表現しながら、沈黙する子どもに手を伸ばし続けたいと思う。

注

- (1) 2022年11月30日時点で、J-stageで関連ワードを含む査読済み論文を検索したところ、部活動指導におけるものが2本見つかったのみだった。なお、関連ワードとして検索したのは次の言葉である。スクールハラスメント、スクール・ハラスメント、学校ハラスメント、不適切な指導、学校パワーハラスメント、教室マルチリートメント、エデュケーション・マルチリートメント。
- (2) 言うまでもないことではあるが、トイレへ行く許可を与えないことを肯定する意図はない。
- (3) 「体罰の実態把握について（令和2年度）」
https://www.mext.go.jp/content/20211220-mxt_syoto01-000019568_007.pdf
- (4) 「令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00005.htm

- (5) 1978年からの警察庁自殺統計では「教師のしつ責」を起因とする自殺が計上されていたが、1987年から「教師のしつ責」項目は削除され、2006年以降は「教師との人間関係」として扱われるようになった。文部科学省および文部省の自殺統計においても、2006年度まで「教師のしつ責」による自殺が記録されていたが、2007年度からは「教師との関係での悩み」として調査されている(武田さち子 2019)。いずれの項目変更においても、自殺の原因を、児童生徒と教師両者の関係性の問題とすることで、学校関連の自殺をより包括的に把握できるようになった側面はあろう。しかし、教師の行為そのものを自死の原因と捉えることを避け、指導死の存在を認めず、実情の把握に務めない態度とも解釈できる。
- (6) 高校生活指導 201号における特集『「なめられる」教師が教育の新たな地平をひらく』において、当時大学生であった益山徹彦が、生徒目線で指導について綴っている。ハラスメント、マルトリートメント等の言葉は使われていないが、「排除」もしくは「見せしめ」にし、「学校に行くのが嫌だと思わせ」る指導だったと述べており(益山 2016:97)、本稿での関心と一致する部分がある。

参考文献

- 内田 良 2019『学校ハラスメント：暴力・セクハラ・部活動—なぜ教育は「行き過ぎる」か』朝日新聞出版。
- 梅澤 秀監 2020「スクールハラスメントの実際と対応」『生徒指導』50(13):30-34。
- 大澤 真幸 1996「語ることの(不)可能性」『現代思想』24(5):292-304。
- 大西 将史・大西 薫 2022「エデュケーショナル・マルトリートメントに関する研究の概観—概念の定義に焦点を当てた検討—」『福井大学教育実践研究』46:85-97。
- 大貫 隆志 2013『指導死：追いつめられ、死を選んだ七人の子どもたち。』高文研。
- 桂 悠介・檜垣 立哉 2022『「サバルタンは語るができるか」を読み直すために：共生のフィロソフィーの視点から』『共生学ジャーナル』6:23-57。
- 河合 墨 2021「パワー・ハラスメント(パワハラ)防止法制の展開—これまでの歩みと、労働組合に期待されるもの」『労働調査』608:4-9。
- 川上 康則 2022『教室マルトリートメント』東洋館出版社。
- 喜多 加実代 2009「語る/語ることができない当事者と言説における主体の位置—スピヴァクのフーコー批判再検討—」『現代社会学理論研究』3:111-123。
- 厚生労働省 2020「事業主が職場における優越的な関係を背景とした言動に起因する問題に関して雇用管理上講ずべき措置等についての指針(令和2年厚生労働省告示第5号)【令和2年6月1日適用】」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000605661.pdf> (2022/11/30 アクセス)
- 小玉 亮子 1996「語らない子どもについて語るということ—教育『病理』現象と教育研究のアポリア」『教育学研究』63(3):286-293。

- 香渡 清則 2019「子どもたちと向き合う：家庭児童相談室から（第40回）面前DV、スクールハラスメントによる不登校」『ヒューマンライツ』379:46-50。
- 嶋崎 政男 2020「スクールハラスメントへの管理職の対応」『生徒指導』50(13):14-18。
- スピヴァック、C. ガヤトリ 1998『サバルタンは語るができるか』上村 忠男訳、みすず書房。
- 鈴木 聡・大野 雅子・鵜飼 信光・片岡信 2000「訳者あとがき」スピヴァック、C. ガヤトリ著、鈴木 聡・大野 雅子・鵜飼 信光・片岡信訳『文化としての他者』pp.429-438、紀伊國屋書店。
- 武田 さち子 2019「『指導死』の現状と提案」
https://cocomirai.org/wp/wp-content/uploads/2019/03/20190328_mexet_offer_document.pdf (2022/11/30 アクセス)
- 武田 信子 2019「エデュケーションナルマルトリートメントとは」『保健教室』70(14):94-97。
- 武田 信子 2021『やりすぎ教育：商品化する子どもたち』ポプラ社。
- 田原 俊司 2022「子ども健康相談室スクールハラスメント（学校ハラスメント）への対応」『心とからだの健康：子どもの生きる力を育む』26(4):32-38。
- 寺崎 賢一 2022「人権意識の『ひとり歩き』が教育崩壊を招いている」『生徒指導』51(9):34-39。
- 中塚 健一 2021「教師の教育権に関する一考察」『太成学院大学紀要』23(40):81-88。
- 原 昌登 2020「ハラスメントの定義と課題」『ジュリスト』1546:14-19。
- 久田 晴生 2016「スクール・ハラスメントから共生のルールづくりへ」『高校生活指導』201:98-105。
- 広田 照幸 2001『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会。
- 古荘 純一 2016「特別支援教育における教育虐待・教育ネグレクト」『小児科』57:1277-1282。
- 古庄 純一 2020「教育虐待：『あなたのため』が子どものところを蝕む」『保団連』1333:25-30。
- 星野 豊 2016「パワー・ハラスメントへの対応とその限界」『教育と医学』64(2):54-60。
- 益山 徹彦 2016『『なめられたくない』教師に担任されて』『高校生活指導』201:92-97。
- 宮地 尚子 2018『環状島＝トラウマの地政学』みすず書房。
- 宮前 良平・藤阪 希海・上總 藍・桂 悠介 2022『『サバルタンは語るができるか』を共に読み共に書く：共生学の3つのアスペクトを中心に』『未来共創』9:243-275。

宮本 信也 2020 「教育とトラウマ」『小児の精神と神経』 59(4):333-339。

文部科学省 2020 「『事業主が職場における優越的関係を背景とした言動に起因する問題に関して雇用上講ずべき措置等についての指針』の制定等について(通知)」
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/389204.pdf> (2022/11/30 アクセス)

山田 智・中道 圭人・黒川 みどり 2015 「教員養成系の大学生におけるハラスメントに関する意識と現状：大学でのハラスメントを防止するために」『静岡大学教育実践総合センター紀要』 24:15-24。

Benbenishty, Rami. Daru, Etta Roland. & Astor, Ron Avi. 2021. An Exploratory Study of the Prevalence and Correlates of Student Maltreatment by Teachers in Cameroon. *International Journal of Social Welfare* 31(1):22-32.

Gusfre, Kari Sstamland. Støen, Janne. & Fandrem, Hildegunn. 2022. *Bullying by Teachers towards Students -a Scoping Review*. International Journal of Bullying Prevention.

King, Margaret A. & Janson, Gregory R. 2009. First Do No Harm.: Emotional Maltreatment in the Classroom. *Early Childhood Education Journal* 37:1-4

Lyles, Sharon R. Brown. 2014. *School Psychologists' Experiences with Teacher-to-student Mistreatment*. Liberty University.

McEvoy, Alan. 2005. *Teachers Who Bully Students: Patterns and Policy Implications*. Wittenberg University.

World Health Organization, 2022a. Child Maltreatment,
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> (2022/11/30 アクセス)

World Health Organization, 2022b. Violence against Children,
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
(2022/11/30 アクセス)