



## Osaka Gakuin University Repository

Title	「いじめ発生以前」から「いじめ段階」への移行を捉える方法に関する一考察 A Study on the Way to understand the Process from the "Previous Stage of Bullying" to "Stage of Bullying"
Author(s)	高田 裕文 (Hirofumi Takada)
Citation	大阪学院大学 人文自然論叢 (THE BULLETIN OF THE CULTURAL AND NATURAL SCIENCES IN OSAKA GAKUIN UNIVERSITY), 69-70 : 35-51
Issue Date	2015.03.30
Resource Type	Notes/ 研究ノート
Resource Version	
URL	
Right	
Additional Information	

# 「いじめ発生以前」から「いじめ段階」への 移行を捉える方法に関する一考察

高 田 裕 文

## A Study on the Way to understand the Process from the “Previous Stage of Bullying” to “Stage of Bullying”

Hirofumi Takada

### 要 旨

いじめは、昔から日常茶飯事であったにもかかわらず、1980年代からにわかに社会的に問題視されるようになった。以来今日まで出されている文科省・教育委員会の手引き・指針等や研究者たちの諸著作は、「既に起こっているいじめ現象」をベースにしつつも、いじめの早期発見を含む予防の方策にも配慮を行っており、いじめ防止のための児童生徒の主体的意識育成等の工夫など、教育現場でも様々な取り組みが行われている。それらの努力は、今後とも徐々に成果を上げていくと考える。

しかし、文科省等の通知等をはじめどの定義や所論を取ってみても、既に起こっている「いじめ」を、次々起こる新たな事案を漏れなく取り込むような包括的「定義」として定め、それを元にどう対処するかを示すことが核となっている。

学校現場の立場から言うと、いじめに至る前に防止でき、学校が全児童生徒にとって安心・安全と感じられることが第一義的目標であり、その目標を達成するためにも、生徒指導で言う開発的指導及び予防的指導に力を入れることが本意であろう。そのためには、いじめ発生以前での有効な対処法が、いじめとそうでないものとを明確に区別できる形で、理論的に提示されることが求められているのではないだろうか。

本稿は、児童生徒相互の関係意識を「仲間として受け入れている（または受け入れられている）」という関係意識・「排斥を固定化している（またはされていると感ずる）」という関係意識」というキーワードで整理して、いじめ以前の段階を見えやすくする手がかりを探ろうとしたものである。即ち、このキーワードをベースに、いじめ発生以前やいじめ段

階での多岐にわたる内容を、いじめ発生以前からいじめ段階への移行プロセスとして捉える、言い換えれば児童生徒相互の「関係意識」の在り方とその変化として原理的に把握し、さらに具体的方策と繋ぐことを目指している。

この考え方が他の諸論と決定的に異なるのは、いじめかどうかを決定するメルクマールを、いじめられた側の痛みではなく、いじめる側の関係意識の在り方にあるとした点にある。具体には、「いじめ」をいじめる側が相手を親和的・慣れあった関係から排斥の対象に位置づけ（はじめ）た点に求めたことである。

部分的には私の考え方と同じ主張が見られたが、寡聞にして私が調べた範囲ではこのような「関係概念」を核としつつ統一的に把握しようとする試みと同様のものは無かった。この考察は、自分自身が若いころから考え、それを教育内容として具体化し、教職の現場で実践し、かなり成功を収めたものではあるが、実践事例数が十分でないということに課題が残ると考えている。即ち、この論を確定的に実証できるかどうかは今後にかかっている。

## 1 はじめに

1980年代からにわかにいじめ問題がクローズアップされ、この時期を含め、以後3度のいじめのピークを迎えたと言われている（尾木直樹は2011年頃以降を4度目のピークとしている<sup>[1]</sup>）。ピークは、文部省（現文部科学省、以下文科省）がいじめ発生件数（後に認知件数）調査を実施した際の報告件数が大幅に増加した時期を指す。

現在のいじめ問題については、被害者が自死に至るほどの重大なケースは勿論、いじめが深刻化しないための前兆への対応や予防教育についても、文科省・各教育委員会から対策を現場に求める通知・指針等が出され、学校現場でもそれを受け、時に研究機関とも連携しながら、予防・開発教育を通じた学級・ホームルームづくり等の様々な取り組みが積極的に行われている。しかし反面、ここ10年をとっても重大な事案が絶えることがない。2011年の大津事件や2012年の川西の兵庫県立高校事件は周知の事実だが、文科省への報告件数が2012年で18万件を超え、前年の倍以上になっている数字からも、各校で発見されなしいじめはそれ以上であることが推測される。

そこでまず、次項2で文科省の調査結果をもとに本論に関わる諸課題を提示する。続く項目3で文科省のいじめの定義等を紹介し、項目4で、相変わらずいじめが絶えないのは各界のどこに原因があるのか、何が問題の焦点であるのかを、「いじめの定義」とそれをめぐる諸説について指摘したい。その上で、それらの原因や問題点について矛盾の無いように説明するための方法を、2つの点を中心に提案したい。1つは、「いじめ以前」から「いじめ段階」への移行を捉える方法を述べる。そのねらいは、教育現場の教職員にとっては、「いじめ段階」に至る以前にいじめへ移行する兆候・可能性を見抜き、いじめに移

行することを防ぐ方策を講ずることが最重要課題だからである。2つ目に、何をもって「いじめ」とするのかという視点を、被害者の想いを基準にするのではなく、加害者の在り方を基準にするよう提案する。最後に、上記兆候等の具体及びそれに対して取りうる対策を、私が体験・実施した内容も含めて紹介する。その際、子どもの発達状況を踏まえる必要性に鑑み、具体例については中学・高校生を対象として紹介することにしたい。

## 2 文科省の調査結果について

文科省が毎年実施している生徒指導関係の全国調査のうち、いじめに関する集計結果から、その一部を(表1)に示した。本論に入る前に、この表及びその他のデータから見えてきた課題等について何点か指摘しておきたい。

第1に、教職員の早期発見能力に対する疑問が浮かび上がってくる。

表1 いじめ発見のきっかけ

	<小学校>		<中学校>		<高校>	
	(件数)	(構成比%)	(件数)	(構成比%)	(件数)	(構成比%)
1 学校の教職員等が発見	86,425	72.7	32,140	58.2	7,525	68.2
	【18,081	54.6】	【14,814	48.2】	【3,122	51.9】
①学級担任が発見	15,667	13.2	7,140	12.9	746	6.8
	【6,615	20.0】	【5,423	17.6】	【620	10.3】
②学級担任以外の 教職員が発見	1,317	1.1	2,448	4.4	410	3.7
	【515	1.6】	【1,902	6.2】	【429	7.1】
③養護教諭が発見	490	0.4	475	0.9	85	0.8
	【134	0.4】	【288	0.9】	【93	1.5】
④外部相談員が発見	137	0.1	148	0.3	36	0.3
	【58	0.2】	【124	0.4】	【26	0.4】
⑤アンケートなど 学校の取組により発見	68,814	57.9	21,929	39.7	6,248	56.6
	【10,759	32.5】	【7,077	23.0】	【1,954	32.5】
2 学校の教職員以外 からの情報により発見	32,380	27.3	23,108	41.8	3,514	31.8
	【15,043	45.4】	【15,935	51.8】	【2,898	48.1】
①本人からの訴え	16,579	14.0	12,301	22.3	2,121	19.9
	【6,398	19.3】	【8,105	26.4】	【1,791	29.8】
②本人の保護者からの訴え	10,701	9.0	7,005	12.7	754	6.8
	【5,961	18.0】	【5,041	16.4】	【551	9.2】
③本人以外の 児童生徒からの情報	2,914	2.5	2,397	4.3	445	4.0
	【1,422	4.3】	【1,746	5.7】	【372	6.2】
④上記以外の人物・ 機関等からの情報	2,186	1.8	1,405	2.5	194	1.8
	【1,262	3.8】	【1,043	3.3】	【184	3.1】
1、2の合計件数	118,805		55,248		11,039	
	【33,124】		【30,749】		【6,020】	

「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」(文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2012・2014)より、平成23・25年度の結果。項目立てを一部変更した。

[注] 1、(件数)(構成比)の1は①～⑤の計、2は①～④の計。

2、(件数)(構成比)の、上段は平成25年度分、下段【 】内は平成23年度分の数値。

まず注目されるのは、1の①担任によるいじめ発見率が少ないことである。また平成25年度の「担任+担任外教職員（含む養護教諭）」の%を合計しても、小=14.3%・中=18.2%・高=11.2%に過ぎない。さらに、現場の実態として、養護教諭が常駐する保健室が悩める子どもの居場所である場合が多いが、養護教諭の発見率もあまりに低い。

また、2にある、①本人・②保護者・③本人以外の児童生徒からの訴えにもとづく発見も決して多いとは言い難い。ここから、本人が保護者に黙っているから、担任等教職員の（保護者等を経由した）把握実態も低くなる一因があると思われる。

第2に、いじめの早期発見・敏速な対応に必要な外部との連携が十分でない。

例えば、(表1)の1と2を比べると、いじめの中心場が学級等の学校内であるとはいえ、1の数値の高さが目立つ。文科省は、学校の抱え込み体質を指摘し、外部等との連携を推進するよう促している。それに対して、森田洋司は第3の波（ピーク）以降、SC配置に象徴される「学校の囲い込みからの脱却」を指摘する<sup>[2]</sup>。しかし実態は、SC・SSW等は各校週1回程度の非常勤が通例であり、そこからいじめが発見される割合も低く、学校が閉鎖性から十分「脱却」しているとは言いにくい。

さらに、文科省の平成24年のいじめ問題緊急調査結果によると、教委レベルでも学校レベルでも、8割以上は警察との連絡窓口を明確にしているのに、反面、学校が警察に通報すべきケースを実際に通報しているのは4割以下に留まっている。

第3に、アンケートの活用が増えているが、そのやり方・使い方には注意を要する。

文科省が全校にアンケート調査を指示していることもあり、アンケートが発見の端緒となっている%が、平成23年度調査で20%台~30%強であったのが、25年度は約40~60%に上っている。今後さらにアンケートは増加するだろうし、やり方が工夫されるにしても、予防教育という観点をきちんと踏まえたアンケート実施ならいざ知らず、アンケートのみに頼っているのは、いじめの兆候段階を教員は見抜けないだろう。

第4に、意外なのは2の③の低さである。相談相手の第1は友人、次いで保護者、最後に教師という順であるという現場経験者の「常識」は、この数字を見る限り、いじめでは通用しないようである。

以上をまとめると、まずは、いじめの中心舞台が学校である以上、教職員全員が、いじめ発生以前の段階で次へ進むことを予防しうる資質能力を一層向上させることが重要である。データからは、日常的に学級の生徒を観察できる担任の資質が十分でないと思わざるを得ない。次に、社会から孤立化するような学校の問題解決能力には限界があるのだから、今後外部との連携強化と組織的取組がますます強調されるべきであろう。校内外での情報網のより密な関係を構築することが、いじめ段階のみでなく、いじめ発生以前の段階に関する情報についても、それを得る源泉となると考える。

これらを指摘した上で、いじめをめぐる現状の把握と、筆者からの提案に入りたい。

### 3 文科省の「いじめの定義」とその意図

文科省は何度か「いじめの定義」を改訂し、2006(平成18)年に現行の定義を示した<sup>[3]</sup>。そこで、現行の文科省のいじめ定義【②】と留意点【①③】を次に記載する。

- ①個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。
- ②『いじめ』とは、当該児童生徒が、一定の人間関係のあるものから、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているものとする。
- ③なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

文科省の現行「いじめの定義」で、その表現を通して内包しようとしていることは、第1に、いじめを確定するためにいじめがとる各種様態を網羅すること、第2に、いじめに適切に対応するための方法・配慮について、漏れを生じさせないような留意事項とすることである。換言すれば現象・留意点を総括的・網羅的に表現したものとなっている。

### 4 現在までに提示されてきた、いじめに関する諸論の問題点

#### (1) 「いじめ発生以前」を明確に規定していない

文科省の定義・通達等をはじめ、現在汗牛充棟の感のあるいじめに関する出版物は、「すでに起こっているいじめ」をどう把握・発見するか、その解決のためにどのようにすればよいかということに焦点が集中しすぎる傾向にある。確かに、予防教育・いじめの早期発見・そのための留意点についてもしばしば言及されてはいるが、それらは派生的な位置づけに留まっているうえ、いじめとの関係を論理的につなぐことができていないように見える。結局、「すでに起こっているいじめ」が中心であることには変わりがない<sup>[4]</sup>。

#### (2) 「いじめかどうかを決めるのは被害者である」という判断基準は誤り

清水賢二・森田洋司・原清治などの著作等では、断定と言ってよいほど「被害者の意向・気持」をいじめの基準としている<sup>[5]</sup>。例えば、清水は「いじめられっ子が『いじめられた』といえば『いじめ発生1件』となるに変わったのである」と断じている。

では文科省自身は断定的かという、必ずしも明確ではない。文科省は「被害者」の心情をより重視すべきとの観点から、2006年以前の「定義」では最後に置いていた①の文を前に持ってきたが、そのことで、必ずしもいじめの判断者が「被害者」と言い切っているようには読めない。

2013年に「いじめ防止対策推進法」が制定されたが、それに付随して出された「いじめの防止等のための基本的な方針」でも次のように記載されている。「いじめに当たると判断した場合にも、…(中略)…好意から行った行為が意図せず相手側の児童生徒に心身



の苦痛を感じさせてしまったような場合については、学校は、行為を行った生徒に悪意はなかったことを十分加味した上で対応する必要がある。』<sup>[6]</sup>。

この記述から見えるのは、文科省は、個々の語をただ厳密化するのみでなく、教委・現場等が、できるだけ多様かつ幅広く、いじめとその事前・事後対策を包摂していくことを意識しているように思われる。

筆者は「被害者」の心情を軽視する気持ちもないし、「被害者のフォローが大切でない」と言っているのではない。逆である。その実態が何であれ、常に「被害者」の苦しみを除くことがいじめ対策の第一義である。しかし、諸著述に記載されているように、「被害者がいじめだと言えばいじめだ」という規定の仕方では、「被害者」の苦しみ（時には自死）といじめ自体の客観的繋がりが担保されないうえ、上記「加害者」・傍観者等への対処上困難を生ずる原因となる。

## 5 教育現場における児童生徒のいじめ及びそれ以前に関する「本質」の規定

ここで、筆者が「本質」の呼称で述べようとする内容は、いじめ現象の網羅ではなく、「何も起こっていない段階（＝いじめ発生以前の段階）」と「明確ないじめの段階」といった両極と、その間にある諸段階（ここには、いじめと言われるが、実は誤解であるケースを含む）における生徒の関係を規定しようとするものである。補足すると、「いじめ発生以前」と「いじめ段階」及びその間の移行段階を、文科省の定義よりもより抽象化・単純化した人間関係モデルを使って、それぞれの段階も、「加害者」と「被害者」の関係の在り方とその変容として捉えようとする作業である。

### (1) 関係概念としてのいじめの「本質」を語るための前提を設定する

関係性を単純化・抽象化するために、登場するのは「加害者」と「被害者」のみとする。いわゆる「いじめの四層構造」の観衆・傍観者、さらに言えば仲裁者は、後に述べる、「被害者」に対して仲間（こちら側の人間）としての関係意識を持っている限りは「加害者」の範疇に入らないが、言動に出すかどうかにかかわらず、「被害者」を排他的対象として関係づけたとたんに「加害者」と同列になる。

「加害者」「被害者」は段階的にいじめに至った際の呼び名であり、いじめ発生以前では「友人」「同級生」の名で、仲良しであったり、同じ学級・部員として薄い繋がり等の状態にある。しかし段階毎に名称を変えることによる混乱を避けるため、ここでは便宜上いじめ以前でも「加害者」「被害者」の名称で固定しておく。

また諸説に必ず見られる、観衆・傍観者・仲裁者・「加害者」・「被害者」相互の交換可能性等については、非常に多様である。従って、事案の多様性に引きずられないためと、まずは抽象化・単純化して示すという前記理由により、現段階では説明上一応捨象してお

く。

「加害者」「被害者」は単数でも複数でもよい。確かに、現実には「加害者」=多数・「被害者」=一人乃至少数のケースが多いが、例外も結構あることを配慮して、「加害者」「被害者」とも人数の多寡を問わない。

## (2) 関係性としての「加害者」「被害者」

ここまで抽象化・単純化したうえで、「加害者」「被害者」間の関係の在り方を、次の4つのケースに分けて規定したい。

ケース(a):「加害者」「被害者」ともに、互いを自分との間で、慣れあった仲、即ち仲間として関係づけている段階。

ケース(b):「加害者」は「被害者」を、まだ仲間内の者として関係づけているが、「被害者」は、自分が「加害者」から排斥されている=仲間関係から排除されていると感じている段階。

ケース(c):「加害者」の排他的関係意識が成立し始めているか、成立しているにも関わらず、「被害者」は自らを「加害者」との間に慣れあった仲、仲間として関係づけている段階。

ケース(d):「加害者」「被害者」ともに、相互に相手を排他的・排斥の対象として関係づけている段階。

ケース(b)では、「加害者」は悪意のないからかい・「いじり」を無自覚に続けていることが特徴で、「被害者」にしてみれば、それらが自分の許容範囲を超えている。しかし、この場合は、いじめ対応とは異なるという認識の下で、学校・教員等からの、「被害者」「加害者」への丁寧な指導・介入が必要な状態である。

ケース(c)としては、例えば、「被害者」は「加害者」の関係意識に気付いていない、誤解しているといった場合が想定される。但し、「加害者」が行う、からかったり・叩いたり・使い走りさせるなどの言動を、「被害者」が薄々でも気づき始めると、(c)段階末期から次の(d)段階に入る。

ケース(d)では、「相互に」と記述したが、すでに両者は対等な関係ではない。「被害者」については、「『加害者』によって自分が排他・排斥の対象として固定化されていると認識している」と言い換える方が正確である。ただ、「加害者」による立派ないじめ段階とはいえ、その態様は、ソフトでしつこい・暴力的・継続的無視等様々である。

見やすくするため、以上の内容を記号化して表現しなおすと、次の(表2)のようになる。



表2 (a)~(d)における「加害者」「被害者」相互の相手認識を○×で整理

<p>(a)は、「加害者」→○→「被害者」、かつ「被害者」→○→「加害者」という関係。                  (b)は、「加害者」→○→「被害者」、かつ「被害者」→×→「加害者」という関係。                  (c)は、「加害者」→×→「被害者」、かつ「被害者」→○→「加害者」という関係。                  (d)は、「加害者」→×→「被害者」、かつ「被害者」→×→「加害者」という関係。</p> <p>[注]○は相手を自分（グループ内）の仲間と意識し、排斥的意識を持っていない状態。                  ×は相手に排斥的意識を抱き、慣れあった仲間から排除している関係と位置づけ。</p>
--

この表を見て分かる通り、4つのうち最初の2ケース=(a)(b)は、いずれも「加害者」が「被害者」を自分との関係で、慣れあった仲、即ち仲間として関係づけている。後の2ケース=(c)(d)は、ともに「加害者」が「被害者」を自分との関係で、排他的・排斥の対象として関係づけている。(a)と(b)の間の違い、及び(c)と(d)の間の違いは、「被害者」が「加害者」に対して抱く関係意識にある。

(3) 「いじめ発生以前」・「いじめ段階」はどの段階で、前者から後者への移行はどこか？

結論から述べると、「いじめ発生以前」は原則的に(a)と(b)である。「いじめ段階」は原則的に(c)と(d)である。

まず述べたいのは、「いじめ発生以前」に留まっている場合にしても、「いじめ段階」に入っている場合にしても、カギを握っているのは「加害者」である。ここは、文科省の「定義」に付随する記述①に対する、前記多くの研究者などの考え方と逆転している。いじめであるかどうかを決める要となるのは、「被害者」の判断・気持ちではなく、「加害者」が「被害者」に対して関係意識として排他・排斥の位置づけを持ちはじめ、その意識を固定化する段階になっているかどうかにある。

現今、種々の差別問題を取り上げる際、被害者の訴えが根拠とされる傾向が強い<sup>[7]</sup>。いじめではないが、セクハラに関する校長研修で、講師としてきた某企業の人事担当者が「被害者である女性がセクハラといえ、男性がどんな事実を持ち出そうがセクハラと決定」と述べた。どのような状況でも、被害を訴える部下に対する十分な配慮は必須であるが、管理職がセクハラを訴えた際、両者の主張がくい違い、確定できる根拠がどちらにもないと、現実問題として判断に窮する場合は時にはある。いじめも同様なケースが多く、教委・学校が判断をしかねているうちに事がますます深刻化していく。

筆者も前述のとおり被害者の心情やトラウマ等への配慮の必要性を重視し、丁寧に対応すべきであると思う。しかし、心情的に理解できることと理論とは別物であると考えべきであろう。

#### (4) 「被害者」の判断・気持ちをいじめの基準とすると「加害者」は納得しにくい

文科省の1994年及び2006年以來の定義を根拠に、いじめを決定づけるのは「被害者」の「いじめられているという気持ち」であるとする諸説では、(a)や(b)のケース、つまり「加害者」の側にそのつもりが無い場合、教師等周辺の者が説得しようとしても本心から納得しない。さらに、「被害者」の判断・気持ちが基準にされていることに対して「加害者」が悪意を抱いて反発した場合も同様である。「加害者」が表面上納得したふりをするのは、現場教師がよく経験することだが、それでは問題の根本的解決にならない。従って、この場合、事案はより悪いいじめへ進行しやすい、というより、間違いなくもっと見えにくくなる形で陰湿に進行する。

進行しやすい(する)だけでなく、「加害者」は当初そんなつもりがない以上、「自分はいじめたつもりでやったのではない」と反論することも多いし、保護者がそれを子どもから訴えられることによって、ますますこじれるケースもある。

#### (5) 各段階の移行は3パターンが多い

教育現場でのいじめの在り方がどのような段階にあるかという類別上の段階、そして、その中身の具体は実に多様である。学校・教職員が混乱に陥ったり方策を誤るのは、文科省の「定義」・調査項目・それらを巡る諸説に引きずられて、整理しきれていない点にもあると考えている。例えば、文科省は2006年度に「いじめの態様(区分)」を改訂し、それに基づいた調査の結果、いじめが「解消している」という回答が、2012・2013年度とも、約9割に達している<sup>[8]</sup>。しかし、本田由紀が「教室内カースト」の「解説」で例示したように、どこから見ても仲良し関係でありながら、実はいじめそのものといったケースが拾われているのか疑問が残るのである<sup>[9]</sup>。

前に挙げた(a)→(d)がどう変化するかは、現実には、生徒相互の間での関係調整の仕方や教師の指導の仕方、例えば(b)→(a)→(c)のプロセスを経るなど、様々であろう。しかし、ここでは先述のように現在流布している諸説との違いを際立たせるため、単純化をして3パターンで説明したい。

1つ目は、(a)【「加害者」「被害者」が仲良し】→(d)【「加害者」が排斥的意識・行動をとり、「被害者」もそれを認知している】へ一気に移行する場合。具体の起こり方は多様であるが、例えば仲良しグループの冗談・からかい等が、突然いじめのターゲットへの悪意ある=排斥的意識を伴う言動に急変するケースか、必ずしも親密な関係のない者に目をつけて(きっかけは色々ある)同じく突然いじめのターゲットとするケースである。

2つ目は、(a)【「加害者」「被害者」が仲良し】→(c)【「加害者」の排他意識・行動が始まっているが、「被害者」はまだ仲間内と意識している】→(d)【「加害者」が排斥的意識・行動をとり、「被害者」もそれを認知している】となる場合。これも色々なケースがあるが、元「仲良しグループ」の「被害者」なら何とかそこに残留すべく、笑って(または、下を向

いて耐えている場合もある) やり過ぎそうとする。この場合も(d)の一種で、「被害者」としての自らの抜けがたい立場が固定されている。

3つめは、(a)【「加害者」「被害者」が仲良し】→(b)【「加害者」はふざけの範囲で、即ち排他性なくいじるが、「被害者」はいじめられていると苦しむことから、多くの場合、いずれ「加害者」も排他性へと移行していく】→(d)【「加害者」が排斥的意識・行動をとり、「被害者」もそれを認知している】となる場合。一例として、「被害者」の個性が強い(頑な・自己主張が強い)といった場合に[コミュニケーション能力に困難があったり、人の様子から推察することの苦手な発達障害の人にも起こりやすい]、「加害者」から、悪意の自覚のないままからかい・冗談・エスカレートした物理的な行為の対象となることがよくある。ところが上記特性から、「被害者」は他者との違和に気付かないまま、このような(b)段階が継続することから、「加害者」「被害者」に意識の変容が生ずる。即ち、「加害者」は相手を仲間から排斥の対象にし、「被害者」は「加害者」への被排他感を持つようになる。「被害者」が追い詰められ、本人の許容量を超えると、うつ病・不登校等に陥ったり、最悪の場合自死もありうる。

これらは比較的多く起こるパターンとはいえ、実態はもっとバラエティーに富んでいる。ここから読み取りたいことは、3つのケースのいずれも、最初の(a)の末期=次へ移行する段階へ持っていかれないよう、または持っていかれる前に、どれだけ早く予防教育が徹底できるか、防止対応が成功するかがポイントだということである。但し、そのためには、学校組織や個々の教員に、極めて鋭い感性(アンテナ)を持つ等、難しい資質能力の発揮が求められる。

次の項目6では、教職員等が(a)-(d)の各段階で、その目的を達成するに必要な「姿勢・心構え」の一端を示す。続く項目7で、より具体的な方策を例示していくこととする。

## 6 教育現場における各段階での教職員の心構え

### (1) 「加害者」「被害者」とも慣れあい、仲間内と感じている段階について=(a)

この段階は、いじめを事前に防ぐという意味で、教員にとって最も大切な段階である。「平和」という見かけに安住することなく、「平和」の中に仲間同士の言動を正しく位置づけ、場合によっては、崩れる方向へ向かっていると判断したり、関係が崩れかけているという情報を入手した場合は速やかに介入しなければならない。

教師は、どの段階でも必要とはいえ、特にこの段階で、いじめに移行しないための教育(授業)として、いじめ問題を取り上げるべきである。理由の1つとして、予防的教育が生徒に通じやすいのはこの段階だからである。その際、講義型だけで進めようとするのが有効でないことは言うまでもない。「これから1年間、このクラスで困っている人が出ないためにはどうすべきか」といった課題をしっかりと議論させ考えさせたいので、担任が

まとめる。しかも、1度だけでなく年間計画的に行う。

また、観察・聞き取り等取りうる手段を駆使する。但し、アンケートの一種であるソシオメトリック・テストやゲス・フー・テストは、質問内容を見た生徒がその意図を察したり、自分がどう評価されるかといった不安を引き出す可能性が高く、やるべきではない。

(2) 「加害者」は「被害者」を仲間内存在と意識し処遇しているが、そこで行われるふざけ等のため、「被害者」が被害意識を持っている場合=(b)

この場合は、いじめ以前といじめ段階の境界線上にある場合が多く判断が難しいが、ここでは前記のとおり「いじめ段階」確定とはしない。理由は、「加害者」について、前項5の(2)ケース(b)で述べたとおりである。

しかし、「被害者」は「いじめられている」「排除（仲間外れに）されている」「いやな気持ちだ、心の負担だ」「加害者のふざけ（言動による）がしんどい」等の負担感を深刻に抱いている。言い換えれば、「加害者」が、「被害者」の傷ついている心情を読めていないという点が重大な課題である。

それを踏まえるなら、この段階は、「被害者」の心の（場合によれば身体的な）ケアの問題、併せて自覚的でない加害的言動を「加害者」に自覚させ、思いやり・配慮をもって「被害者」の気持ちに寄り添わせる教育の段階であって、目標は「加害者」の「被害者」への思いやりを恒常的なものとして実現・定着させるという所にある。

時には(d)に勝るとも劣らない悲劇をもたらす場合があるので、教師としても慎重に事を運ぶ必要があることを強調しておきたい。

ここでは、「加害者」の意識を活用して「被害者」の負担感を除いたり、相互的な関係修復を実現する機会が十分残されているという意味でも、逆説的だが（つまり成功の機会が十分なのに、失敗すると重大な事態を招くという意味で）、教師は慎重にかつ毅然と事を運ばなければならない。あいまいさに誤魔化されず、見抜き、適切に対処し続ける意志が問われる。

(3) 「加害者」は認識・行動とも「被害者」を排他的に意識し処遇しているが、「被害者」は未だ仲間内の関係に置いてもらっていると認識している場合=(c)

これは、いじめの初期に出やすいケースであるが、すでに述べたように、「被害者」がいじめられている（排除されている）ことに気づいていなかったり、気づきにくいような特性を有していることが多い。

他方、「加害者」は周辺を巻き込んで陰口をたたいたり、笑いの対象にしたりする（ふざけた行動を行う場合もある）。これが第1段階。それは緩やかに始まるが、その内露骨になってゆき、上述のように周りが巻き込まれてゆく。「被害者」は、緩やかさや徐々に進行することで気づきにくい。それをフォローできるのは、第1に教師であり、さらに、

学校組織・保護者・専門機関等の連携が不可欠である。場合によっては、予防教育や障害者理解の深化によって、生徒の協力が期待できるであろう。

これは「初期に多い・緩やかに始まる」とはいえ、明らかないじめであるので、教師はこの段階を軽んじてはならない。しかも、中心人物だけでなく、周辺が乗りやすいのが特徴である。そこで、例えば、本人の不在をねらって、全員にきちんと説明して加害的言動をたしなめ、心から反省させる必要がある。全員に徹底することが重要である。

状況次第では、「加害者」を個別に呼んで話し合う。理由は、この人物（達）がエスカレートを中心となり続けることが多いからである。この個別面談では、「加害者」に対して「担任は本気で心配している、それ以上進行させないぞ」という決意を相手が飲み込めるまでやるのが要点だが、やり方は多様である。

(4) 「加害者」は明確に「被害者」を排他的対象と認識・処遇し、「被害者」も排除されていると認識し、それが「加害者」の行為に現れていると認識している場合=(d)

この部分は、すでに述べたとおり、文科省以下様々な形で言及されているので、それらを参照していただくこととするが、第1に「仲良しグループ」がいじめ段階に至るNo1であることと、第2に「加害者」「被害者」とが固定的でないという、意外な側面を物語る資料を紹介しておく。

まず第1に、『いじめとは何か(90・92頁)』<sup>[10]</sup>によれば、いじめが頻発しやすいケースは、日頃よく遊ぶ友達の間で生ずるケースが一番多く、次に多いのが時々話す関係にあるもので、この両方で8割に達するという。

第2に、国立教育政策研究所の調査によれば、小学4年～中学3年の6年間の間に、いじめと無関係でいられる児童生徒は1割しかいないとし、「事後的に対応するという発想から、いじめが起きにくい学級や学校を作るという未然防止に向かう必要があります。」<sup>[11]</sup>としている。

この2点のちぐはぐさはどこからきているのだろうか。それは、数字の問題として見るよりは、記述のもととなる視点の違いと捉えると説明しやすい。第1について、濃密な関係は、うまく行けば親密さを増すが、逆にこじれると深刻さもより深いものとなるということだろう。筆者の経験でも、自分が所属した「おとなしいグループ」の皆が、同じ学年のいわゆる超ワル「不良グループ」のことを、卒業後も一向に気付かなかった。上記の、残り2割は今でもこういった状況の生徒であろう。第2については、まず、長い成長過程を通し、「加害者」「被害者」の関係に陥る傾向の強い弱いが、その時々の人間関係の組み合わせで変化することを示している。また、多くの著作が言及しているように、現在でのクラスでの人間関係と生活パターンの在り方が以前と変化しており、そのため長い期間のうちに、殆どの者が観衆・傍観者を含む、いじめについて何らかの経験をするようになるにすぎない。こう考えれば、両者は必ずしも矛盾するものではない。



## 7 各段階を踏まえた、学級（HR）担任の観察法と処方例

教師が「いじめ以前」の状態にあるクラスの様子から、「いじめ段階」へ移行する可能性（おそれ）を見抜いて、先手で対策を講ずるためには、どのような場を活用して、どのようにして観察眼や見抜く力を獲得したり、獲得した観察法・調査法を駆使すればよいのだろうか。

### (1) 学校現場での教員の状況

赤坂雅裕はいじめを見抜くために「教師は『作家の目』に学ばなければならない。」<sup>[12]</sup>と書いている。抽象的表現で理解しにくいのが、要は「危機管理」の原則をいじめの前段階にもしっかり持ち、現場で何事かに直面した際に見抜けるだけのシミュレーションを事前にすませておくということである。100%起こりうるものから、殆ど起こる可能性の無いものまで、対応やそのプロセスの想定も含めて、事前にシミュレーションするのである。この考え方は全く正しい。校長等管理職だけでなく、全ての教職員に求めたい姿勢である。しかし、残念ながら中にはそこまで想いの至らない教員は居るし、理解度や観察力に深淺の差もある。

しかし反面、赤坂が書いている「教師は、どうしても子どもの行動を『善悪』だけで見てしまい、現象面にとらわれてしまう」というのは極端すぎる。筆者が見聞した範囲では、善悪だけで子どもを見る教師は、複雑化した学校の現状ではそれほど多くはない。多忙化に悩みつつ、併せて生徒の個性や個性重視を一層求められている現実には押されるように、多くの現場の教師は、それぞれ独自の方法を駆使して、学級（ホームルーム）経営や部活動等の場で、そこでの諸問題に悪戦苦闘している。

### (2) 本音を隠させない観察の方法（場づくり）と留意すべきポイントの例示

例えば、HR・授業等で、児童生徒が自由に話し動ける場を設定したり、教員が意識的にしなくても生ずるそのような機会に注目する。

具体例として、① LHR で生徒が何か決める時：議長以外の生徒への話し方・議事の進め方。特定の者だけを指名していないか、指名されない生徒の様子はどうか。他方、議長以外の生徒相互のやり取りに、排斥の兆候のような引っかかる点が無いか。②授業中：討論の班作りを生徒に任せる場合に、その決め方で何となく不審な点、例えば特定のメンバーがわっと集まる、それに反して中々入れてもらえない生徒が居ないか。③授業開始前後や教員の説明と説明の間の空白部分：生徒は気が緩むので、その際の相互のやり取りを見る。④休憩時間等：出席簿の点検といった他の用事にかこつけて、観察しに行く。特に、暗い表情や俯きがち、あるいは視線が虚ろな児童生徒に着目する。⑤昼食：話す相手もなく食事をしたり、教室でポツンとしている生徒は要注意で、機を見て何気なく話しか



ける。⑥校内ですれ違った際（教師が後ろから追いついて行くこともあり）、また朝・帰りの際、挨拶や声掛けを通して生徒の様子を観察する。これらはほんの一例である。

次に、多様な生徒間のやり取りをとおして、「いじめ発生以前」であることを読み取る例を1つだけ挙げよう。その際、相互の関係を時間経過を意識しながら注意して見る。その例とは、生徒間での、冗談・からかい・叩く等の行動から、少々荒っぽさを感じても、それが相互的に行われていたり、その後みんなが良好と判断できる状態にもどり、かつそれが継続すれば、ほぼ(a)の段階に収まっていると考えられる。しかし、隠された部分があり得るという意識は持ち続ける。

3つめに、保護者・学校全体の連携の例を挙げる。

①保護者面談や欠席連絡時に、保護者の様子に注意する。保護者の言動は色々な情報を与えてくれる。②生徒の欠席・遅刻状況を細かく見て、不自然な部分があるようであれば、他の教員・保護者から情報を集める。「不自然」とは、不登校傾向・朝登校しにくい等の状況である。理由のよくわからない授業遅刻にも注意が必要だ。

4つめに、教室の汚れ・机上や机の中の乱れ・ロッカー室の状態等を観察し、不自然さを感じる。初めのちょっとした教室の汚れ等を放置したことが、エスカレートして学級崩壊に至り同時に收拾のつかないいじめを伴うことはよくある。

ここで重要なことは、第1に、生徒が教員を意識せず自由に動く場の設定である。第2に、生徒にこちらの本意を見抜かれないような、生徒との接触の仕方や話の持っていき方も大切である。これらの積み重ねを通して、危機状況を広く推察する。決して狭く（＝楽観的に）解釈してはならない。

最後に、いじめ問題に関係しがちな、校内でよく見られる性別の特性について、絶対とは言えないが、男女差の状況を紹介する。

クラスの中で、一人でポツンとしている生徒は比較的男子に多い。筆者は「クラス全員仲良し主義者」ではない。しかし、いつまでも孤立してしゃべる相手が皆無であったり、昼を一緒にする相手が無い等の状態が続いていると、いじめに限らず問題になりやすい。一人二人でもよいから、普通にしゃべれる、出来れば相談相手になり得る友達を作らせる算段が必要になる。その算段をするタイミングは、クラス形成の4月中か、遅くとも5月連休明け位までである（学年途中からそのような課題が生じた生徒は年度を通してすべき）。算段の具体は後述する。

クラスの中で孤立している女子がないとは言えないが、一般に、女子は早い段階で仲間やグループを形成する傾向が強い。この場合、そのまま無難な仲間として続いていくケースもあるが、仲間から特定の生徒を排除するケースとか、違う仲間間の対立が始まる場合がある。これは、年度当初だけでなく、年間通じて注意深く観察等を継続する必要がある。

### (3) 気になる状況がある場合はもとより、それが見えなくともとるべき処方例

紙数の都合で年度当初の対応法を中心に述べる。以下は、筆者が現場で実践して概ね成果を上げたケースをもとにしている。その他、学校全体の年間計画に始まる各種対処法・組織作りは、実践例も含め多くの場で発表されているので、それを参照されたい。

前記(2)の観察等を4月中に2週間ほど行くと、心配になる生徒がある程度分かる。また、未だ教師に見えていない生徒の人間関係や問題があるかもしれないので、その生徒支援も欠かせない。そこで、4月下旬頃に、昼休み・放課後を使って一人5～10分の短時間個人面談を全員行う（全員であることが大切）。面談は、本人が慣れたか・困っていることは無いか・部に入ったか等を聞きつつ、孤立している生徒はいないか等クラスの様子を探ることが本来の目的である。それを気付かれることなく何気なく入れ込むことが大切である。また、もう少し突っ込んで「先生から見て〇〇君がいつも一人で見えるのだが、君はどう思う？」とか、「〇〇君に話し相手がいないように見える。何とか孤立しないように、機会があれば気を使ってあげてくれないか？」と、働きかけや依頼を行う。

この面談結果を分析し、校内全体の情報として共有する機会を作る。このタイミングで、LHRでいじめをテーマとしたアンケート・話し合いの時間を設定する。

上記の短時間面談、次の情報交換・LHRをふまえて、観察を継続する。例えば、一人ぼつんとしている等の生徒が、話仲間等ができるよう変化しているかどうかを観察する。通例、5月の連休を挟んで遠足（校外学習）が行われる。それに向けての班分けとか、本番でのみんなの行動で、4月に実施した観察・面談等の成果が問われるところである。

筆者が体験した5月の遠足の例を挙げよう。4月中孤立してきて、遠足時も一人で食事・行動をしていた生徒が居た。筆者はクラスの何人かを呼んで当該生徒を一人にしないように頼んだ。生徒達は私の依頼通り動こうとしたが、なかなか仲間入りができない場面がその後の観察でも見られた。ところが、帰りのバスの中のカラオケで、当該生徒は校歌を歌いクラスの全員から大いに受けたうえ、その後クラスの人気者となった。どうやら依頼された生徒の働きかけが功を奏したようであった。本人は、クラスにとけこみ、卒業後もクラス幹事を買って出るなど大きく変わった。

この例だけでなく、ここに挙げた学年当初のやり方は、クラスの雰囲気良くするのにかなり効果的であった。

## 8 終わりに

筆者がここで最も重視したのは「移行段階も含めて、いじめと呼ばれるような状況に至らない方策及びそれを担保する合理的理論と方策はないか、あるならどうすればよいのか？」という問題意識と、それを成功させる観察等での原理と具体的方法の提示である。換言すれば、個別には他にも様々な有効な実践が現場で行われているが、それを一貫した

理論としていじめ段階まで繋ぎたいという想いである。

但し課題も残っている。それは、前述の「原理」・「一貫した論理」を「本質」の名称で詳しく記述したが、その具体例として提示できたのは、主に私の経験に基づく少数の例にとどまった。そのため、説明した内容は未だ仮説の段階にあると考える。ここで述べた考え方が文科省からの「定義」をめぐる解釈との間に乖離を持っている以上、今後、様々な現場での実践で十分な裏付けを得られることを望んで結びとしたい。

#### 註

- [1] 尾木直樹『いじめ問題をどう克服するか』（岩波新書、2013）24頁。
- [2] 森田洋司『いじめとは何か』（中公新書、2010）62頁。
- [3] 文科省（2012）「文部科学省初等中等教育局児童生徒課及び国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター『平成18年以降のいじめ等に関する主な通知文と関連資料』」p. 2. <http://www.mext.go.jp/> [2014.12.18. 取得]。
- [4] 文科省（2013）「いじめの防止等のための基本的な方針」<http://www.mext.go.jp/> [2014.12.18. 取得]。この文書は、「いじめ防止対策推進法」を具体的に理解できるように、様々な点をしかも詳細に解説するために、2013年10月出されたものである。
- [5] 被害者がいじめの決定権を握っているとする著作をいくつか挙げよう。  
清永賢二『いじめの深層を科学する』（ミネルヴァ書房、2013）7-8頁。森田前掲書84頁・110頁、及び森田の講演：大阪府教育委員会（2007）「いじめ対応プログラム」[http://www.pref.osaka.lg.jp/bu\\_kyouiku/](http://www.pref.osaka.lg.jp/bu_kyouiku/) [2012.12.4. 取得]。深谷和子代表編集『児童心理 臨時増刊』（2013年8月号）より、佛教大学教授の原清治「いじめ問題はなぜ解決できないのか」17頁。河北稔「いじめはなぜいけないのか」を共有するために『いじめ臨床』（本間友己編著、ナカニシヤ書店、2008）37頁。日本弁護士連合会『いじめ問題ハンドブック』（こうち書房、1995）では、森田・清水著『新訂版いじめ』（金子書房、1994）他を引いて、「いじめの事実があったかどうかは、被害生徒の認識・受け止め方により決定される。」（15頁）とそのまま受けている。これらに対し尾木前掲書はやや断定を避けているように見える（19頁）。
- [6] 文科省前掲書「いじめの防止等のための基本的な方針」の「第1 いじめの防止等のための対策の基本的な方向に関する事項」の「5 いじめの定義」、5-6頁。
- [7] 森田前掲書「今日では、司法を除き、教育行政でも、研究の分野でも、事実性（筆者注：ある現象がいじめという事実であること）の基盤を被害者の内面の主観に置く考え方を取っている。」
- [8] 文科省『生徒指導上の諸問題に関する調査』の見直しについて（案）「平成25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』について」（初等中等教育局児童生徒課、2014）。

- [9] 鈴木翔「教室内カースト」(光文社新書、2012) 297-298頁。
- [10] 森田前掲書、90-92頁。  
尾木前掲書でも、「『仲良しグループ』の『遊び』から発展するケースが少なくありません。相互の関係性が強いからこそ、いじめが発生しやすい構造になっており、こうしたケースが最も多いのかもしれない。」(78頁)と、ほぼ同様な指摘をしている。
- [11] 国立教育政策研究所、生徒指導・進路指導研究センター「いじめ追跡調査 2007-2009 いじめ Q&A」(2010) 9頁。
- [12] 前掲書『児童心理』より、文教大学教授の赤坂雅裕「友だちだと思っていたのに、裏切られた」、81頁。