

近年の「いじめ」の問題の理解と対応をめぐって

Understanding and Coping with Problem of “Ijime” (Bullying) among the Students

粕谷 貴志

Takashi Kasuya

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発講座

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

1. はじめに

警察庁（2014）は、2013年中にいじめが原因として摘発された暴行や傷害などの事件は400件を超えており、近年増加傾向であることを明らかにしている。件数で見ると、最近5年間で約2.5倍に増加しており、社会的な意識の高まりや定義の改定による増加の影響を考慮にいれても深刻な状況であるといえよう。

いじめ問題は、1980年代から社会問題化し、その後、1980年代半ば、1990年代半ば、2000年代半ばに大きな議論が起きている。いずれも、マスコミに大きく取り上げられて報道されたことがきっかけとなっている。1985年の東京都中野区中学2年生徒自殺事件、1994年の愛知県西尾市中学2年生徒自殺事件、2006年の北海道滝川市小学6年児童自殺事件および福岡県筑前町中学2年生徒自殺事件である。1980年代と1990年代は、当時の文部省によって設置された会議から、2000年代には、首相の諮問会議である教育再生会議から緊急提言が出されている。

近年では、2011年に滋賀県大津市の中学2年生徒自殺事件が起き、その背景に、いじめがあったことが明らかになる（大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会、2013）。この事件を契機に、深刻化するいじめ問題への対応を議論する声が高まり、いじめへの対応と防止について学校や行政等の責務を規定した「いじめ防止対策推進法」の成立へとつながっていく。これまで、多くの議論が重ねられて対応策が提言されているにもかかわらず、児童生徒のいじめの問題が繰り返されてきている現状である。

森田（2010）は、いじめは、近年、あらたに起きてきた事象ではなく、これまでも、社会に存在していたことであり、これまでのいじめ事件を経ながら、

問題の「掘り起こし」「浸透期」をへて「全社会的な問題」へと社会問題化したことを指摘している。さらに、その過程で、いじめという概念に道徳的な意味が付与され「悪」として確立してきたことを示している。つまり、いじめの問題は、決して健全とはいえないが、人間の社会なら「どこにでもあるもの」から、「人間として許すことのできないもの」へと問題化し、道徳的に「悪」「逸脱」であるという意味の転換が起きたというのである。いじめの問題は、第一の波（1980年代）、第二の波（1990年代）、第三の波（2000年代）を経ながら（森田、2010）、徐々に理解が進み、学校や社会での対応の視点もそれに伴って変化してきたと見ることができる。

本稿は、いじめの問題に対する、これまでの文部科学省（文部省）の対応および、いじめに関する諸家の言説を概観し、この問題の理解と介入の視点を明らかにすることが目的である。

2. 国の対応

1980年代からの文部科学省（文部省）を中心とした国の対応を概観する。

2.1. 1980年代

1985年6月には、東京都で起きた中学生のいじめを苦にした自殺事件をうけて、当時の文部省が「児童生徒のいじめ問題に関する指導の充実について（通知）」を出し、五つの基本認識と学校、教育委員会において取り組むべきポイントおよび、家庭で配慮すべきポイントを示している。その中で、基本認識として、①いじめは、児童生徒の心身に大きな影響を及ぼす深刻な問題であり、その原因は根深いものであること、②いじめは、今日の児童生徒の心の問題が深く介在している問題であること、③いじめは、学校における人間関係から派生し、教師の指

導の在り方が深くかかわっていること、④いじめは、家庭におけるしつけの問題が深くかかわっていること、⑤いじめの解決には、緊急対策、長期的対策の両面からの対応が必要であることを示した。学校において取り組むべきポイントとして、①全教師がいじめの問題の重大性を認識し、実態に眼をむける、②学校に児童生徒の悩みを受け入れる場を作る、③学校全体に正義を行きわたらせる、④生き生きとした学級、学校づくりを推進する。⑤家庭や地域との連携を強化することを求めた。当時、ともすれば「どの社会にもあること」「人間関係にもまれて成長するときの必要悪」「子どものことに大人が口を出すな」というような認識も出てくる状況において、学校に対して、いじめの重大性と正しい認識に基づいた対応を求めた形である。

また、1985年に当時の文部省は、「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」において、「暴力行為」とは別に「いじめ」のカテゴリーを設けて調査を始めている。1986年の調査からは、いじめを「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続して加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、④学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの」と定義して実態を把握した。これが、国がいじめの定義を示した最初のものとなる。

2.2 1990年代

1994年12月には、中学生のいじめを苦にした自殺事件をうけて発足した「いじめ対策緊急会議」から「緊急アピール」が出され、「いじめがあるのではないかとの問題意識を持って、全ての学校において、直ちに学校を挙げて総点検を行うとともに、実情を把握し、適切な対応をとること」との対応が学校に求められた。翌年、「いじめ対策緊急会議」は、報告として「いじめの問題の解決のために当面取るべき方策等について（通知）」をまとめた。その中では、五つの基本認識を示し、学校、教育委員会、家庭・地域社会、国の具体的な取組について総合的な提言をおこなっている。基本認識としてあげられているのは、①「弱い者をいじめることは人間として絶対に許されない」との強い認識に立つこと、②いじめられている子どもの立場に立った親身の指導を行うこと、③いじめの問題は、教師の児童生徒観や指導の在り方が問われる問題であること、④関係者がそれぞれの役割を果たし、一体となって真剣に取り組むことが必要であること、⑤いじめは家庭教育の在り方に大きな関わりを有していることであった。その上で、学校における取組として、「いじめがあるのではないかとの問題意識を持って」いじめの実態や学校の取組の体制等について不断の点検を求める内

容をはじめとして、集団活動や体験学習、生命尊重の教育などの「積極的な生徒指導の展開」など、4つの観点から全16項目にわたる提言を行っている。そのなかで、いじめる側への指導として、「いじめの非人間性に気付かせ、他人の痛みを理解できるような教育的な指導」の必要性とともに、一定の限度を超え、いじめられる側を守るために必要である場合には、「いじめる側に対し出席停止の措置を講じたり、警察等適切な関係機関の協力をもとめ、厳しい対応をとることも必要」という毅然とした指導の観点も盛り込まれている。この報告では、いじめについては、誰よりもいじめる側が悪いのだという認識の下に、いじめを受けている児童生徒を守ってこうという基本的な考え方を示して、学校、教育委員会、家庭、国、社会のそれぞれにおいて取り組むべき具体的な方策について提言をおこなった形である。

なお、1994年から調査で用いられるいじめの定義が変更されている。これまであった「学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの」という内容を除外し、「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。④なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とし、さらに、「個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・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こと」という内容が付け加えられている。これは、いじめが見えにくいところで発生しており、児童生徒が教師や大人に訴える場合ばかりではない実態に対応するものであった。

2.3 2000年代

2006年10月には、小中学校で発生したいじめ事件の現地調査結果をうけて、「いじめの問題への取組の徹底について（通知）」を出している。その内容は、「いじめは、どの学校でも、どの子にも起こり得る問題であることを十分認識すること」や、いじめの早期発見・早期対応、学級（ホームルーム）づくりを含めた、いじめを許さない学校づくりおよび、教育委員会による支援であった。そのなかで、1995年と同様に「いじめは人間として絶対に許さない」とし、いじめる生徒に対しては、「出席停止等の措置も含め、毅然とした指導が必要」との記述も見られる。また、「いじめが解決したとみられる場合でも、教職員の気づかないところで陰湿ないじめが続いている子とも少なくない」ことを指摘し、いじめの実態への気づきを促している。また、「いやしくも、教職員自身が児童生徒を傷つけたり、他の児童生徒によるいじめを助長することがないように」という記述があり、変わることでできない学校に対して警鐘

を鳴らしている。

2006年11月には、教育再生会議から「いじめ問題への緊急提言－教育関係者、国民に向けて－」が出されている。その中には、「いじめを見て見ぬふりをする者も加害者であることを徹底して指導する」ことや、「問題を起こす子どもに対して、指導、懲戒の基準を明確にし、毅然とした対応をとる」ことに加えて、「教育委員会は、いじめに関わったり、いじめを放置・助長した教員に、懲戒処分を適用」との内容も盛り込まれた。翌年、教育再生会議は、第一次報告「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」を出し、そのなかの「教育再生のための当面の取組」において、7つの提言と4つの緊急対応を示している。提言のなかには、「学校を再生し、安心して学べる規律ある教室にする」として、「いじめと校内暴力を絶対に許さない学校をめざし、いじめられている子供を全力で守る（いじめ相談体制の抜本的拡充、荒れている学校なくすため予算・人事・教員定数で支援）」「いじめている子どもや暴力を振るう子供には厳しく対処、その行為の愚かさを認識させる（出席停止制度を活用し、立ち直りも支援。警察等との連携。いじめの背景を調査し是正）」ことが提言されている。また、4つの緊急対応においては、「暴力など反社会的行動をとる子供に対する毅然たる指導のための法令等のできることの断行と、通知等の見直し（いじめ問題対応）」とある。1990年代の毅然とした対応をさらに進めたが、立ち直りを支援する視点を含めた形であった。

さらに、「子どもを守り育てる体制づくりのための有識者会議」は、「いじめ問題などに対する喫緊の提案について」（2006年12月）に続いて、翌年2月に5つのメッセージを発表した。その内容は、①教師は、いじめを許さず、子どもをしっかり守ろう、②学校は、地域の人材を活用して「ナナメの関係」をつくらう、③教育委員会等は、多様な専門機関・専門家と協力しよう、④保護者は、携帯電話等の活用の仕方を再考しよう、⑤すべての大人は、自らの責任を見つめ直し、子どもに「生きる」ことの意味を教えよう、であった。さらに、同年6月には、「いじめ問題に対する徹底した対応に向けて－子どもたちがのびのび学べるぬくもりのある学校にしよう！－」と題する、「いじめをなくそう」子ども会議の内容をまとめている。そのなかの、子どもたちからの主な意見には、「いじめられている場合は、誰にも相談ができないことが多い。自分を信じて支えてくれる大人の存在が必要。「おはよう」の声掛けからでもいい。大人の助けを待っている」「教師はいじめられている者の見方になって欲しい。子どもからの訴えに対して、些細なことと思われても、ないがしろにせず、きちんと対応して欲しい」などがある

ほかに、「いじめる子どもも何らかのストレスを抱えていることもある。それぞれの経験を通して、自己肯定感を持つことができるようにしていくことが大切」などの意見も紹介されている。子どもたちからの意見をまとめる形で、いじめ側の児童生徒の抱えるストレス、自己肯定感の課題に言及していることに、これまでの対応からの変化をみることができると。

なお、2006年に再び調査で用いるいじめの定義を変更している。具体的には、これまでの内容から、「自分より弱い者に対して一方的に」という力のアンバランスがあるかどうかという基準を除外し、「継続的」であるか否かの条件と「深刻な」という程度の基準も削除した。2006年以降、いじめの定義は、「いじめ」とは「①当該児童生徒が、一定の人間関係のあるものから、②心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、③精神的な苦痛を感じているものとする。④なお、起こった場所は学校の内外を問わない」とし、「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」とされている。これは、いじめの問題が、暴力や暴言などの「直接的物理的攻撃」や「直接言語的攻撃」から、相手を排除したり無視したりする「非直接的攻撃（関係性攻撃）」やネットや携帯電話をつかったものへの変化してきたことへの対応であった。

2.4. 2010年代

2013年10月には、「いじめの防止当のための基本的な方針（文部科学大臣決定）」が出された。その内容は、「いじめ防止対策推進法」制定の意義を含む、国、地方公共団体、学校が実施すべき施策と重大事態への対処からなる「いじめ防止のための対策の内容に関する事項」を主な柱としている。

冒頭の「いじめ防止対策推進法制定の意義」のなかでは、「いじめの問題への対応は学校における最重要課題の一つ」として位置づけ、「学校が丸となって組織的に対応すること」「関係機関や地域の力も積極的に取り込むこと」を含む取組が必要であるとしている。さらに、いじめの理解として「大人社会のパワーハラスメントやセクシャルハラスメントなどといった社会問題も、いじめと同じ地平」と捉え、「メディアやインターネットを含め、他人の弱みを笑いものにししたり、暴力を肯定していると受け取られるような行為を許容したり、異質な他者を差別したりといった大人の振る舞いが子供に影響を与えるという指摘」について言及している。対応策としては、「子供を取り囲む大人一人一人が、『いじめは絶対に許されない』『いじめは卑怯な行為である』『いじめはどの子供にも、どの学校でも、起こりう

る』との意識を持ち、それぞれの役割と責任と自覚』することを求めている。いじめが当事者同士の問題ではなく、取り巻く児童生徒の集団の問題であること、さらには、学校や大人も含めた社会全体の問題であることを明確に打ち出したと見ることができる。

いじめ防止等に関する基本的な考え方では、「より根本的ないじめの問題克服のためには、すべての児童生徒を対象としたいじめの未然防止の観点が重要」と指摘した。その上で、「『いじめは決して許されない』ことの意味」「豊かな情操や道徳心、自分の存在と他人の存在を等しく認め、お互いの人格を尊重し合える態度など、心の通う人間関係を構築する能力の素地を養うこと」などが掲げられた。加えて、「いじめの背景にあるストレス等の要因に着目し、その改善を図り、ストレスに適切に対処できる力を育む観点」「自己有用感や充実感を感じられる学校生活づくり」が挙げられている。いじめの問題の根本的解決にむけて、被害者保護だけでなく、加害者への指導援助および、いじめを抑止する集団を構成するために、すべての生徒への指導援助を求めたかたちになる。

なお、2013年の「いじめ防止対策推進法」においていじめの定義は、「いじめ」とは、「①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②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、③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」（第2条「定義」）とされた。

3. いじめの問題の背景

3.1. 子どもたちの課題といじめの問題

「いじめがあるのではないかとの問題意識を持つて」とは、1994年に「いじめ対策緊急会議」からの「緊急アピール」のなかで示された見解である。不登校問題にかかわって当時の文部省は、1992年に「登校拒否問題への対応について（通知）」において、「登校拒否はどの児童生徒にも起こりうるものであるという視点に立ってこの問題をとらえていく必要がある」との認識を示した。これらは、この時期に、いじめや不登校の問題は、教師から把握することがむずかしい状況になっていたことが推測される。

森田（1999）は、不登校問題の背景に、登校はしているが学校回避感情をもつ「不登校のグレイゾーン」の存在を指摘し、一見、問題を抱えていないように見える児童生徒にも、課題が潜んでいることを明らかにしている。また、近年の学級集団にみられる児童生徒の特徴として、問題行動として現れない課題をかかえる児童生徒の増加および、それらの児童生徒の課題として心理面・社会面の発達の困難さ

があることが指摘されており（河村・粕谷，2010）、問題行動として顕在化しないために問題がないと理解されがちな児童生徒の増加が、いじめ・不登校の問題の背景となっていることがうかがわれる。

2008年1月に出された中央教育審議会答申では、「子供たちの現状と課題」として、①自制心や規範意識の希薄化、②生活習慣の確立が不十分、③友達や仲間のことで悩む子どもが増える、④人間関係の形成が困難かつ不得手になっている、⑤自分に自信がある子どもが国際的に見て少ない、⑥学習や将来の生活に対して無気力であったり、不安を感じたりしているという指摘をしている。いじめなどの問題の背景には、これらの子どもたちの抱える課題が様々な形で関連していることが推測される。

2010年には、「生徒指導の手引き」が29年ぶりに改訂され、「生徒指導提要」（文部科学省，2010）が出されたが、そのなかで、単なる問題行動への対応にとどまらない「すべての児童生徒の健全な成長の促進」のために「積極的・開発的指導援助体制の確立」が提唱されていることも、このような問題行動として顕在化しないが課題をかかえる児童生徒の実態に対応するものと考えられる。

いじめの問題は、一方に、いじめについての認識と対応の変化に追いつくことができない社会や学校の課題が考えられるが、もう一方に、心理面や社会面の発達に課題をかかえる「グレイゾーン」の児童生徒の増加という課題があり、そのはざまで深刻化していると捉えることができる。

3.2. ストレスといじめ

2003年に、文部科学省の委嘱をうけた「生徒指導上の諸問題に関する調査研究会」は、いじめ・暴力行為の増加の要因・背景について調査をおこなった。それによると、いじめ・暴力行為に関連する要因として、①児童生徒のストレス、②小中学生の規範意識の低下傾向、③小学校高学年から中学生に見られる問題を抱えるグループの内部とグループ間の対立等、④問題行動を繰り返す児童生徒の4点が挙げられた。①の児童生徒のストレスについては、家庭生活、学校生活での欲求が充足されていない児童生徒のストレスが問題行動につながっていることが指摘されている。また、そのほかの要因として、①家庭の教育力の低下、②子育て意識の低下、③地域社会におけるコミュニケーション能力の低下、④児童生徒の育つ環境の悪化などについても言及している（生徒指導上の諸問題に関する調査研究会，2005）。つまり、経済的困窮、家庭崩壊等により家庭生活が満たされておらず、衣食住環境が十分でなく、基本的な生活習慣も身につけておらず、不満やストレスが極めて高く、また学力不振感や劣等感を持ち自尊感情

も高まっていない傾向と、いじめ・暴力行為などの問題行動との関連が調査から浮かび上がったといえる。

山口(2007)は、いじめにいたる衝動性の背景に、日本の社会のもつ競争原理から生じる緊張感、フラストレーション、イライラが、コントロールの技術を身につけていない子どもたちにもたらす影響があり、児童生徒のストレスは、最終的には現代の産業構造まで考えていかなければならないと指摘している。1970年代から80年代にかけての校内暴力のピークと入れ替わりに、いじめの問題に関心があつまり、いじめは校内暴力の新たな展開と位置づけられる傾向があったことが指摘されている(森田, 2010)。家庭生活や学校生活でかかえるストレスが攻撃行動として顕在化したものと考え、校内暴力もいじめも同じ要因を背景にもつ問題であるとも考えられる。

3.3. いじめる側の攻撃性

内藤(2001)は、自己の無力感、自己への脅威に根ざす攻撃性である「自己愛憤怒」(Kohut, H., 1972)の概念から、自分よりも輝いている者、思い通りにならない者への攻撃性としての「全能憤怒」をいじめる側の理解の視点として提出している。山折(2013)は、個の確立ができていない者が壁を乗り越えることができないときに生じる他者との「比較地獄」「嫉妬地獄」をいじめにつながる言葉の暴力、力の暴力の背景として挙げている。また、Hirigoyen, M. F. (1998)は、モラルハラスメントの加害者の特徴として「相手に苦しみをおしつけ、相手を犠牲にして自分を価値ある者にする」「中身が空洞で、他人という鏡に映った像だけでなりたっている」と指摘する。つまり、自己の確立が十分でない場合、その脆弱な自己を脅かされ、無力感を抱かせられたときに、それを代償するかたちでいじめにつながる攻撃性が生まれるという指摘である。この攻撃性が生じる機序は、「比較地獄」「嫉妬地獄」と表現されたように、劣等感、自尊感情の低さがいじめ・暴力と関連する背景としても重要であると考えられる。

柳(1995)は、自己への攻撃性である子どもの自殺の背景に、「子どもの価値が暴落し、粗末に扱われている」状況との関連を述べている。また、いじめをする児童について「かまって欲しい、承認されたい、という渴望を全身で表していた」との理解を示し、自身の小動物への虐待経験から「許されないことだと頭では解っている」「訳がわからない暴力衝動に自分が乗っ取られている状態」と述べ、いじめの加害児童と保護者へのサポートが必要だと述べている(柳, 2013)。石井(2013)は、いじめを人

権の侵害として、人権侵害を子どもたちが自分の認識に入れ込むには、子ども自身の「人権が尊重されている」という実感が不可欠であり、自己的人権が尊重されているという実感がない人間には、他人の人権を尊重するという認識が生じるはずがないと指摘する。このようないじめる側のかかえる課題を考えると、毅然とした指導は必要であるが、それだけの対応では、いじめの問題の根本的な解決にはならないことが示唆されていると考えられる。

3.4. いじめと学級集団

竹川(1997)は、調査の結果から、教師の指導・統制の方法や強弱が、いじめと関連する集団状況の情緒的雰囲気作用しており、①統制の強い学級では、「ストレス解消的」「教師に代わって制裁をおこなう」いじめが、②統制の弱い学級では、「異質な者を排除」「ふざけやからかい」としてのいじめがおこなわれる傾向があることを指摘している。あわせて、「状況への同一化意識が強いために、状況察知能力や状況適応能力に劣る者への集合的排除」としてのいじめが起きることも言及した。また、上記の情緒的雰囲気を「一次的な空気」とし「歯止め作用の欠如」とあわせて「いじめ許容空間」が形成されることを示唆している(竹川, 1993, 2008)。河村(2007)は、調査データから、統制的な特徴を持ち関係性が形成されていない「管理型学級」と、統制が弱くルールやマナーが共有されていない「なれあい型学級」でいじめの発生率が高いことを明らかにしている。内藤(2001)は、学校共同体型として、共同体を無理強いされ逃げ場のない「心理的過密飼育の檻」状態のなかで、攻撃性がたかまり、いじめが蔓延するメカニズムを明らかにし、中間集団全体主義との関連で批判的に論じている。いじめの問題は、集団がかかえる課題を背景として発生しており、学級集団が機能不全に陥っている状態では解決がむずかしく、対応は学校における集団の在り方まで視野に入れる必要があることが示唆されていると考えられる。

4. 考察とまとめ

1980年代から2010年代までの、いじめに関する文部科学省(文部省)の対応と諸家の言説を概観した。その中で、浮かび上がってきた課題を整理する。

4.1. 国の対応の変遷

1985年に出された「児童生徒のいじめ問題に関する指導の充実について(通知)」から「いじめの防止等のための基本的な方針(文部科学大臣決定)」(文部科学省, 2013)までの対応をみると、いじめの問題の捉え方とそれを受けた対応の変化が見られ

る。1980年代～90年代では、見えにくいかたちで発生するいじめの早期発見・早期対応がいわれ、指導においては、いじめの被害者である児童生徒の保護といじめをする加害者に対する毅然とした指導を求めている。いじめを見えるようにして、指導対象とすること、いじめを生徒指導上の問題として厳しい指導を行うことが中心となっていると捉えることができる。2000年代の「いじめの問題への取組の徹底について（通知）」では、いじめの早期発見・早期対応、毅然とした指導に加えて、いじめを許さない学校づくりの視点が入っている。つまり、被害者と加害者だけでなく、それ以外の児童生徒も含めた取組が求められるようになったことがうかがわれる。加えて、加害者する児童生徒のストレス、自己肯定感の低さなどの課題への援助の視点も見え始める。2010年代には、さらに、地域の力も取り込むことや、メディアやインターネットなど、社会の問題へと広げた対応が盛り込まれるようになっていく。森田・清永（1986）が示している「いじめ集団の四層構造モデル」では、中心に被害者（第一層）、その外側にいじめる加害者（第二層）、それを取り巻いてはやし立てている観衆（第三層）、そのまわりに傍観者（第四層）がいて、いじめを抑止するには、傍観者の中から仲裁者の出現が必要であるという構図である。これまでの国の対応の変遷をみると、1980年代当時は、被害者、加害者が中心の対応であったが、2000年代のいじめを許さない学校づくりなどの視点には、観衆、傍観者、仲裁者への指導も視野に入った対応となっていることがうかがわれる。さらに、2010年代の大人社会のハラスメントとのつながりやメディア、インターネットなど、取組の射程が学校だけでなく社会全体へと広がったことが見て取れる。森田（2010）は、いじめの問題について、「心の問題」としてだけではなく「社会の問題」へと視点を転換する必要があることを指摘しているが、いじめの問題の根本的な解決を目指すためには、こうした国からの通知等の変遷に見られる新たな対応の視点は重要であると思われる。

4.2. いじめの理解

森田（2010）が指摘したように、いじめの問題は、社会問題化し、道徳的な「悪」として確立してきた。そのため、いじめの問題の正しい理解は、それ以前から社会にあった理解や価値観の転換を前提にしている。つまり、「たかが子どものいじめ」「子どものことに大人が口を出すべきではない」「いじめは大人になるための必要悪」（森田，2010）や、内藤（2001）が開き取り調査によって明らかにしている「いじめは乗り越えて強くなる試練」「揉まれるのを恐れるな、揉まれて成長する」「いじめなら自分た

ちの方が、よっぽどひどいことをされてきた」などの価値観や理解からの転換が必要なのである。森口（2007）は、「いじめ妄言」として「見て見ぬふりをする者も加害者」「いじめは加害者が100%悪い。被害者には何の問題もない」「いじめる奴はいじめる。いじめられる側が強くなるしかない」など、10の誤った認識を挙げている。いずれも、従来から社会にあるいじめの理解や価値観との葛藤によって生じたものと考えられる。文部科学省（文部省）の通知や対策方針には、このような、社会、学校、家庭のいじめの理解や価値観の転換に対応する記述が散見された。いじめ問題の根本的な解決のためには、社会全体がいじめの問題についての適正な理解や価値観をもつことが前提であり、そこに解決のむずかしさがある。教員研修などの取組と同時に、次世代を生きる子どもたちが、いじめの問題について適正な理解と価値観を身につけて、次の社会を形成していくことにつながる教育実践も求められていると考えられる。

4.3. 子どもたちの現状といじめの問題

いじめの背景として、子どもたちが抱える心理面・社会面の発達の課題が指摘されている。このことは、いじめの問題に2つの課題を投げかけている。一つ目は、いじめの問題につながる児童生徒の個人の課題である。自尊感情の低下、劣等感、無力感などの自己の確立にかかわる心理面の発達のつまずきが、他者への攻撃性となっていることが指摘されている。また、いじめ被害者の自己の社会化の課題による不適応の問題が指摘されている（宮川，2008）。つまり、自己の確立の不全感から生まれるいじめる側の攻撃性と、自己の社会化の課題によるいじめられる側の不適応が、相互作用的にいじめを構成する。二つ目は、心理面・社会面の発達の課題を抱えた児童生徒が多い場合に、学級集団を形成することが困難になるという問題である。学級崩壊が社会問題化して久しいが、学級が機能不全におちいる要因として、明らかに問題行動化した児童生徒だけでなく、一見すると問題がないかにみえるグレイゾーンの児童生徒も含めた課題をかかえる児童生徒の増加がある（河村，2010，河村・粕谷，2010）。いじめの問題の背景と指摘される集団の状況は、このような課題を抱える児童生徒の割合が高い状況に苦しむ学校の姿と考えることができる。

このような現状を踏まえると、いじめの問題への対応において、まず、児童生徒個人の発達の機会を保障され、いじめや差別につながる攻撃性を低減することは重要であると思われる。国の対応の変遷をみると2000年代から、いじめをする加害者へ

の対応が、毅然とした指導、厳罰化の方向と同時に、いじめをしてしまう児童生徒の課題に注目したストレスへの対応や自己有用感や充実感を感じられる学校生活づくりなどが盛り込まれた。いじめの加害者も、学校生活のなかで心理面・社会面の発達を援助され、いじめにつながる攻撃性をもたなくてもよい自己の確立ができる機会が保障されることが、いじめの問題の根本的な克服に重要なことであると考えられる。

同時に、学級集団の問題として「いじめ衝動」や「いじめ許容空間」(竹川, 1993, 2008)の発生を防ぎ、「心理的過密飼育の檻」(内藤, 2001)状態の弊害が現出しないような学級集団育成が不可欠であると考えられる。文部科学省の対策のなかに、2000年代から学級(ホームルーム)づくりへの言及が見られるようになり、「生徒指導提要」(文部科学省, 2010)において、いじめの対応策として「児童生徒同士の心の結びつきを深め、社会性を育む教育活動を進める必要」と指摘されているのも、このような実態への対応であると考えられる。

ここで重要なのは、実態を考慮に入れて議論することであると思われる。集団が機能しない状況であれば、内藤(2009)が解決策として挙げる学級制度の廃止も緊急避難的に必要となる。しかし、共同体を基盤として機能する集団であるならば、良好な相互作用や関係性が存在して心理面や社会面の発達の機会としての「人とのかかわりの質と量」が保障されることになり、結果として一人ひとりの児童生徒の発達が保障される好循環を生むことになる。そのことが、いじめの問題の根本的な解決の方法であると考えられる。

4. 4. いじめの定義と指導

いじめが社会問題化してから、毎年「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」により実態調査が実施されてきた。その際にいじめを明確に捉えるための定義が、いじめの定義として定着してきた経緯がある。これは、学校や社会の適正ないじめの問題の理解を促進した側面がある一方で、調査としての定義が、学校現場でそのまま児童生徒の指導援助のための定義と誤解されたことによる弊害を生んでいる側面もあると思われる。いじめの問題の本質は、加害者の心に根ざす攻撃性、いじめ衝動であると考えられる。いじめの定義は、あくまで「いじめの問題」の定義であるため、「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」(いじめ防止対策基本法)ことを条件としている。しかし、学校が指導援助の対象とするのは、「問題」になるかならないかに関わらず、他者に対して攻撃をしたり差別をしたりする児童生徒本人の課題である

と考えられる。そのためには、いじめ問題の定義に照らして、いじめであるから指導する、そうでなければ指導の対象と考えないということが起きてはならないはずである。いじめの問題の定義に当てはまらないからといって、攻撃性やいじめ衝動をもつ児童生徒の指導援助がなおざりにされてはならないと思われる。重松清(2006)は、いじめについて、短編小説「青い鳥」の中で主人公の教師に「人を踏みこむにじって苦しめるのがいじめ」「人を苦しめていることに気づかず、苦しくて叫んでいる声を聞こうとしないのがいじめ」と語らせる。学校での「いじめ」の理解には、このような捉え方が必要なのではないだろうか。学校は、教育の専門家として、「いじめ防止対策推進法」や「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」の「いじめの問題」の定義と、学校が児童生徒に対して「いじめ」の指導援助をおこなうための理解とを峻別することが求められていると考えられる。

4. 今後の課題

いじめが社会問題化してからの、文部科学省(文部省)の対応といじめに関する研究の知見から、いじめの問題の理解と対応の課題を明らかにすることを目的とした。できるだけ多くの資料に当たることに努めたが、限られた資料からの検討となったことは否めない。今後、さらに多くの資料や研究の知見を含めて検討をすることが課題である。

また、複雑な要因が絡む問題であるだけに、多様な視点からの検討が求められるところであるが、学校での実践に密接にかかわるとと思われる「いじめの問題の理解」「いじめにかかわる児童生徒の理解と援助」「いじめの問題を解決する学校での指導」の観点に絞って検討するとどまっている。森田(2010)が指摘したように、「いじめは根絶できない。だが、歯止めがかかる社会を築くことはできるはず」との認識に立てば、どのようにいじめを抑止できる学校づくりを進めるか、いじめや差別のない社会を形成する一員としての資質をどう育てるかが大切であると思われる。また、「いじめ防止等のための基本的な方針」(文部科学省, 2013)に記述されている「より根本的ないじめの問題克服のためには、すべての児童生徒を対象としたいじめの未然防止の観点が重要であり、すべての児童生徒を、いじめに向かわせることなく、心の通う対人関係を構築できる社会性のある大人へととぐくみ、いじめを生まない土壌をつくる」ということを考えると、加害者、被害者を含めたすべての児童生徒に対して、いじめや差別に向かわない発達をいかに保障するかということが課題となると考えられる。しかし、現実には、さまざまな形で課題をかかえる児童生徒の割

合が増える実態のなかで、有効な教育実践をどのように実現するかなど、解決しなければならない問題が山積している。今後、優れた先行実践に学びながら、学校現場で実践の開発をすることを通して、これらの問題の解決に役立つ視点を明らかにして行くことが今後の課題である。

引用文献

- Hirigoyen, M. F. 1998 *Le Harcelement Moral* 「モラルハラスメント」高野優 (訳) 紀伊國屋書店
- 石井小夜子 2013 いじめ防止対策推進法の問題点 相談室だより (日本教育会館) 81, 1-5.
- 河村茂雄 2007 データが語る①学校の課題 図書文化
- 河村茂雄 2010 日本の学級集団と学級経営 図書文化
- 河村茂雄・粕谷貴志 2010 公立学校の挑戦 小学校 図書文化
- 警察庁 2014 少年非行情勢
- Kohut, H. 1972 Thought on Narcissism and Narcissistic Rage, *Psychoanalytic Study of the Child*, 27, 360-400.
- 教育再生会議 2006 いじめ問題への緊急提言－教育関係者、国民に向けて－
- 教育再生会議 2007 社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～－第一次報告－
- 宮川俊彦 2013 いじめ・自殺 この30年で何が変わり、なにが変わらないのか ディスカバー・トゥエンティワン
- 文部科学省 2006 いじめの問題への取組の徹底について (通知)
- 文部科学省 2007 平成18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
- 文部科学省 2003 不登校への対応の在り方について (通知)
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2013 いじめ防止のための基本的な方針
- 文部省 1985 児童生徒のいじめ問題に関する指導の充実について (通知)
- 文部省 1987 昭和61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
- 文部省 1992 登校拒否問題への対応について (通知)
- 文部省 1994 「いじめ対策緊急会議」緊急アピール
- 文部省 1995a いじめ対策緊急会議報告－いじめの問題の解決のために当面撮るべき方策について－

- 文部省 1995b 平成6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
- 森口朗 2007 いじめの構造 新潮社
- 森田洋司 1991 「不登校」現象の社会学 学文社
- 森田洋司 2010 いじめとは何か 中公新書
- 森田洋司・清永賢二 1986 いじめ－教室の病い 金子書房
- 内藤朝雄 2001 いじめの社会理論 柏書房
- 内藤朝雄 2009 いじめの構造 講談社
- 生徒指導上の諸問題に関する調査研究会 2005 生徒指導上の諸問題に関する調査研究会報告書
- 中央教育審議会 2008 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)
- 天津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会 2013 調査報告書
- 重松清 2006 青い鳥 小説新潮 (2006年12月号) 新潮社
- 竹川郁夫 1993 いじめと不登校の社会学 法律文化社
- 竹川郁夫 2008 集団社会学の視点からいじめを考える いじめの連鎖を断つ 砂川真澄 (編著) 富山房インターナショナル
- 山口昌男 2007 いじめの記号論 岩波現代文庫
- 山折哲雄 2013 「いじめ」の構造 人はなぜいじめめるのか 生野照子 (編) シービーアール
- 柳美里 1995 自殺 河出書房新社
- 柳美里 2013 「いじめ」ている子のケアが大事 人はなぜいじめめるのか 生野照子 (編) シービーアール