

いじめの定義の理解と求められる教育実践

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

文部科学省（2016）の調査によれば、2015年度中の小中高等学校および特別支援学校におけるいじめの発生件数は、22万件を超えており、一貫して増え続けている状況である。いじめを背景にした児童生徒の自死も後を絶たず、いじめの問題は学校が対応すべき喫緊の課題である。

いじめの問題は被害者となった児童生徒にさまざまな影響を及ぼすことがわかっている。たとえば、香取（1999）は、いじめの被害経験が、他者尊重、精神的強さ、進路選択への影響などプラスの面をもたらすことがあることと、情緒的不適応、同調傾向、他者評価への過敏というマイナスの影響をもたらすことがあることの両面を指摘した。清水（1998）は、自験例から、いじめの被害経験が他者への不信、心理的孤立、自己評価の低下、現実的な自己像の形成の阻害につながることを示した。また、家族機能研究所（1999）は、精神科クリニックを訪れる患者の中にいじめ被害経験をもつものが25%に上り、それらの患者は不安障害、心的外傷後ストレス障害（PTSD）、解離性同一性障害などの診断が多いことを指摘した。いじめは、その様態、苦痛の程度、被害の時期などの要因によってポジティブな成長をもたらすことがあるにせよ、生涯にわたる深刻な心理的影響を与える可能性があるものと認識すべきであり、未然防止のための対応が求められる。

2013年には、いじめ防止対策推進法が施行され、法の規定の下に教育現場でのいじめの問題に対する取組が始まった。いじめ防止対策推進法では、第2条においていじめを定義し、早期発見、早期対応を組織的におこなうことを学校に求めている。しかし、このいじめの定義については、当初より疑問視する指摘がある。石井（2013）は、全体の8割を超える児童生徒が何らかの被害体験・加害体験をもつという調査結果（国立教育政策研究所，2009，2010）から、いじめの範囲を格段に広げた定義は、圧倒的多数の児童生徒が法律の対象になるとして問題を提

起した。

いじめの定義に関しては、1986年に当時の文部省が「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」において調査のために定義を定め、その後、1994年、2006年、2013年と修正を重ねてきた経緯がある。これまでの変遷をみると、さまざまないじめの問題の様態にあわせて、広くいじめを捉えることができるように修正されてきている。同様に、2013年に施行されたいじめ防止対策推進法におけるいじめの定義は、被害者の心情に焦点をあて、広くいじめを捉えることができるように制定されたものである。

学校現場においては、このいじめ防止対策推進法に定められたいじめの定義に基づいて対応をすることが義務づけられているが、混乱や誤解が生じている現状を目にすることも少なくない。たとえば、いじめをしたとされる側に加害の意図はないが、被害を受けた児童生徒の心身の苦痛をとらえていじめと判断し、加害をおこなった児童生徒に対して厳しい指導をおこなった場合に、指導対象となった児童生徒や保護者に理解を得られなかったというような事例である。また、被害者の心情によって判断されることになったために、対応しなければならぬ事例が増え、負担が大きいなどという話を学校現場で聞くこともある。いじめの防止への取組を進めることが急務である学校現場において、このような混乱や誤解が生じていることは憂慮すべきことであろう。

本稿では、これまで調査や研究等で用いられてきたいじめの定義について概観し、いじめの定義におけるそれぞれの特徴を整理する。その上で、学校現場で起きているいじめの定義にまつわる誤解と混乱につながる要因を指摘し、いじめ防止対策推進法施行以降の学校現場に求められるいじめの問題への対応を検討することが目的である。

2. いじめの定義について

2.1. 文部科学省（文部省）の調査等におけるいじめの定義

1986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、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的に加え、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」と定義して実態の把握をおこなった文部省、1987）。

1994年には、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」とした。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た。修正された点は、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たことである。つまり、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。

2006年には、前文に基本姿勢として「本調査において、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」と記し、いじめを「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」とした。修正された点は、「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たほか、「継続的」であるか否かと「深刻な」という程度の基準も削除したことである。これは、いじめの問題が、暴力や暴言などの「身体的攻撃」や「言語的攻撃」だけでなく、相手を排除したり無視したりする「間接的攻撃（関係性攻撃）」やインターネットや携帯電話をつかったものもふくめ多様化したこと、継続的でなくても被害者に大きな影響をあたえることがあることなどを考慮した結果であると考えられる。同時に、示された基準に当てはまらなければいじめではないといった、表面的・形式的な判断がおこなわれることを避けることを一層強く学校に求めたものである。また、攻撃を「加え」から、「受けたことにより」と表現を変え、より被害者側の立場から捉えることを求めていることが窺われる。

2013年には、いじめ防止対策推進法の施行をう

けて、そのいじめの定義と整合するものに修正されている。いじめとは、「①児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う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も含む。）であって、③当該行為の対象となった児童生徒が心身の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」とした。主な修正点としては、それまで「②心理的、物理的な攻撃を受けたことにより」としてきたところを、「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も含む。）であって」と「攻撃」という要素を除外し、インターネットを通じて行われるものも含むとしたことである。

1986年、1994年、2006年、2013年の調査のためのいじめの定義の変遷をみると、いじめの実態、多様化する現状、深刻な被害者への影響を踏まえて、できるだけ学校現場で広くいじめを捉えることを求めたものであるとみることができる。

「生徒指導提要」（文部科学省、2010）では、いじめを捉える視点の変遷について、「自分より弱いものに対して一方的に、身体的・心理的攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」から、「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、精神的苦痛を感じているもの」と変更されたことは、いじめられる側の精神的・身体的苦痛の認知として見直すことで、児童生徒がいじめを認知しやすいようにしたものであると指摘している。その上で、いじめの本質は従来の調査基準にみられる「力の優位－劣位の関係に基づく力の乱用であり、攻撃が一過性ではなく反復継続して行われる」ものであるとも記述し、調査基準としてのいじめの捉え方と、いじめの本質とは異なることを明確にしている。

2.2. いじめの問題の研究における定義

研究におけるいじめの定義については諸説がある。Olweusら（2007）は、「ある人が、繰り返し、長期にわたり一人または複数の人によって拒否的行動にさらされるばあい、その人はいじめられている」として、①当事者間には力もしくは強さのアンバランスがある、②相手が欲しない拒否的行動に関わる攻撃的な行動である、③典型的に繰り返し、継続的である、という3つを特徴として挙げている。また、Smith & Sharp（1994）は、いじめを「系統的な力の乱用」と定義し、①力関係が存在する、②力の乱用、③意図的、④繰り返しおこなわれるものという要素を挙げている。森田（2010）は、いじめとは、「同一集団内の相互作用過程において優位に

立つ一方が、意識的に、あるいは集合的に他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえることである」とした。この定義では、①囲い込みの可能性も含意した同一集団内、②力のアンバランスとその乱用、③意識的、あるいは集合的、④精神的・身体的苦痛を与えるといった要素が含まれる。この森田の定義では、Olweusら（2007）やSmith & Sharp（1994）に見られる継続性、繰り返しの要素を除外し、Smith & Sharp（1994）にみられる意図的という要素に加えて、群集心理や同調によるものを含む集合的という要素を加えることで、より実態に依拠していじめを捉えられるようにしている。継続性の要素を除外した理由として、一回であっても、それが重大な人権侵害にあたることを指摘している。

いじめの問題の研究における定義では、さまざまな要素を抽出し、客観的にいじめを捉えようとしていることが窺われる。その点において、いじめをできるだけ広く捉えて適切な対応を求める目的で作られた、調査基準としての定義とは明らかに異なることがわかる。

3. いじめ防止対策推進法におけるいじめの定義

3.1. いじめ防止対策推進法における定義の特徴

2013年に施行された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。このいじめの定義は、文部科学省が2006年に修正した「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」におけるいじめの定義と類似する特徴をもつ。つまり、いじめの本質とされる力のアンバランス、継続性などの要素にかかわらず、被害者の心情に焦点をあてて判断するものである。さらに、2006年の調査基準にあった「②心理的、物理的な攻撃」が「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）」となっており、攻撃であるか否かを問わないでいじめと判断する内容になっている。

この定義は、第1条に明示されている、いじめを受けた「児童等の尊厳を保持するため」という、この法律の目的と整合するものである。いじめを受けた側の児童生徒に生じる深刻な影響に鑑み、その尊厳を守るために、被害感情に焦点を当てることによっていじめを捉えて、直ちに対応を求めているところに特徴がある。

3.2. いじめ防止対策推進法の成立過程

いじめ防止対策推進法はいじめの定義については、衆議院、参議院の委員会における審議過程において委員より質問が出されて説明が行われている。いじめを客観的に認めることができるものにするかどうかに関して、①客観的に認めるとは、どういう人がどのように認めるのかが難しいこと、②認められなかった際に、本来支援されるべきいじめに苦しむ児童等がこぼれてしまうことになるため、いじめを広く捉える観点にした旨の説明がなされている。また、「攻撃」という言葉を用いなかったことについて、攻撃とした際に、無視やからかいという広い範囲のものが読み込めるかという難しさが生じることから、「影響を与える行為」とした旨の説明がおこなわれている（第183回国会衆議院文部科学委員会議事録、2013）。このように、いじめ防止対策推進法における、いじめの定義は、この法律の目的である「児童等の尊厳の保持」のもと、客観的にいじめを捉えるというよりも、被害者の主観に目を向けることによって、いじめを受けた児童生徒を救うことを意図した定義であるといえる。

さらに、インターネットの掲示板に書き込みをされるなど、本人がいじめの存在を全く知らない場合についての議論では、本人が知らない場合は、「心身の苦痛を感じているもの」にはあらず、いじめ防止対策推進法におけるいじめと認定できるか難しいが、児童等のために必要であるか否かの観点から、適切な対応がなされることを期待する旨の説明がおこなわれている（第183回国会参議院文教科学委員会議事録、2013）。このような議論は、定義によって全てのいじめの様態を客観的に捉えることの困難さを示している。実際の問題として、法律であっても全ての現実をカバーするような定義を定めることは不可能であり、その実情にあわせて適切に判断することが求められていることが窺われる。

文部科学省が、いじめ防止対策推進法の施行をうけて策定した「いじめの防止等のための基本的な方針」（文部科学省、2013）においては、このような定義をうけて以下のような記述が見られる。「いじめられた児童生徒の立場にたつて、いじめに当たると判断した場合にも、その全てが厳しい指導を要する場合であるとは限らない。具体的には、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児童生徒には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」つまり、定義によっていじめと判断される場合においても、これまでのように、一律に厳しい指導を求めるものではないことを示し、いじめの実態に応じた指導をすることを学校に求めているのである。

また、インターネットの掲示板への書き込みなど、本人がその存在を知らない場合についても以下のように対応を求めている。「例えばインターネット上で悪口を書かれた児童生徒がいたが、当該児童生徒がそのことを知らずにいるような場合など、行為の対象となる児童生徒本人が心身の苦痛を感じるに至っていないケースについても、加害行為を行った児童生徒に対する指導等については法の趣旨を踏まえた適切な対応が必要である」(文部科学省, 2013)つまり、定義には該当せず、捉えることができない行為も考えられることから、表面的・形式的な判断によって、対応の対象からこぼれることがないように、学校に適切な対応を求めているのである。

いじめ防止対策推進法の成立過程を見る限り、いじめを受けた児童生徒の尊厳を守るために、定義をいかに策定するかという方向で議論がおこなわれたことがわかる。このような経緯で成立したいじめ防止対策推進法におけるいじめの定義は、客観的にいじめであるか否かを判断している間に、被害者が深刻な状況に陥ることがあってはならないという趣旨で策定された定義である。学校において教育実践を考える際には、このことを理解した上で対応していくことが求められる。

4. 考察とまとめ

4.1. いじめの定義の峻別と教育実践

いじめの定義をみると、「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」における調査基準としての定義と、研究における客観的にいじめを捉えようとする定義とがその目的に応じて用いられていることがわかる。

いじめ防止対策推進法における定義は、それらの知見を踏まえた上で、いじめを受けた児童生徒が支援からこぼれてしまわないことを意図したものである。誤解を恐れずに言えば、いじめ防止対策推進法の定義は、いじめを受けた児童生徒を救うために、あえて客観的にいじめの本質を捉えることを捨象して策定されたともいえよう。このような成立過程と特徴をもつにもかかわらず、このいじめの定義の客観性に対して誤解あることが、学校における対応の混乱につながっていると考えられる。

いじめ防止対策推進法における定義は、被害者の救済のために、いじめに早く気づくための定義であり、指導援助のために客観的にいじめを捉えるものではないことを踏まえて用いるべきであろう。粕谷(2014)は、いじめ防止対策推進法の定義と、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しての定義とを峻別する必要があることを指摘している。つまり、いじめかどうかを判断している間に、被害者が支援からこぼれてしまう

ことを防ぐためには、まず、いじめ防止対策推進法の定義を適用し、それがどのようないじめの問題であるのかは、研究から得られているいじめの定義を参考にしながら実態に応じて判断して、指導援助の方針をもつといった識別が必要であると考えられる。そのような理解に立てば、意図せず相手に苦痛を与えた場合に、いじめ防止対策推進法の定義からいじめである判断したとしても、その指導において、一律に厳罰で対応するような混乱は生じないであろう。

森田(2015)は、近年のいじめの問題への対応に関する読売新聞の取材に対して、「かつては、事実関係を確定し、それから対応するという流れだった」それが「いじめの防止等のための基本的な方針」(文部科学省, 2013)以降大きく変わり、「いじめと疑われる段階から情報を共有し、まず子どもや保護者のつらさ、苦しみに向き合い、それから事実を固めるようにした」と対応の変化を指摘している。2013年のいじめ防止対策推進法の施行は、このような対応の転換を含むものであったことを認識する必要がある。いじめを受けたと思われる児童生徒がいる場合は、客観的にいじめであるかどうかの事実認定をする前に、まず本人の心情を受け止めることや苦しみに向き合うことからおこなうことが求められていると考えられる。

4.2. いじめの定義と未然防止のための教育実践

いじめの問題へ対応は、プリベンション(未然防止のための予防開発的介入)、インターベンション(今まさに起きている事案への介入)、ポストベンション(事後の介入)と分けて考えることができる。いじめ防止対策推進法はいじめの定義は、被害者救済を第一に考えて策定されたものである。そのため、「心身の苦痛を感じている」という被害者準拠でいじめを捉えることによっていじめであるか否かを判断し、早期発見、早期対応につなげるインターベンションにおいて重要な意味をもつ。しかし、いじめ防止対策において求められるのは、インターベンションだけではなく、いじめを未然に防止するためのプリベンションとしての取組であり、いじめ防止対策推進法の趣旨はここにある。いじめ防止対策推進法に定められた、いじめの定義をインターベンションだけの狭い理解に閉じ込めるような誤解があってはならないと思われる。

いじめの定義をプリベンションとしての未然防止の取組に生かすためには、このような定義を策定した意義の理解を含めて、児童生徒に幅広くいじめの問題についての考え深めさせる教育実践が必要ではないだろうか。つまり、定義で示されたように、その関係性や加害の意図、継続性の有無に関係なく、行為を受けた者が心身の苦痛を感じるような状態を

いじめとした理由について、そのことがもたらす深刻な事態の可能性やその後の影響についても深い理解を促すことである。いじめの定義が被害者準拠となっていることへの深い理解を促すことを通して、いじめの問題を見つめさせる教育実践が、加害者を生まない、あるいは加害を止めることのできる個人や集団を育てることにつながる一歩になるのではないかと考えられる。

また、定義においては、いじめを受けた側が「心身の苦痛を感じるもの」という被害者準拠でいじめを捉えているが、プリベンションとしてのいじめ防止のための教育実践を考える上では、それだけでは十分ではないことを意識する必要があるだろう。そもそも、いじめを防止する教育実践においては、「いじめをしない、させない」という加害をする側の視点からいじめを捉えて指導する必要がある。いじめ防止対策推進法の定義が被害者準拠となった本来の意味を知らないまま、誤った理解で教育実践までが被害者準拠となってしまっただけでは本末転倒であろう。つまり、相手が「心身の苦痛を感じている」ことがなければいじめではないということだけでなく、「人を踏みにじって苦しめようと思ったり、苦しんでいることに気づかずに苦しんでいる人の声を聴こうとしないのがいじめ」(重松, 2006)という加害者準拠のいじめの捉え方が求められるのである。このような視点に基づいた指導をしていく必要があることも、再認識する必要があるのではないだろうか。

この視点に立てば、意図せず相手に心身の苦痛を感じさせてしまい、いじめと判断された加害者の児童生徒へのポストベンションにおいても、「いじめの気持ちになかったことはわかる。しかし、これからは苦しんでいることに気づくことができる人になってほしい」という指導ができるはずである。

いじめの問題は、多くの研究が示すように、加害者のいじめ衝動(竹川, 1993, 2008)、攻撃性(内藤, 2001; Hirigoyen, M. F. 1998; 山折, 2013; 柳, 2013)の要因だけでなく、いじめ許容空間(竹川, 1993, 2008)となる規律の低下した学級集団(河村, 2007)や傍観者から仲裁者となっていじめを止める児童生徒の社会性、市民性の課題(森田, 2010)など、多くの要因が複合していると考えられる。そのため、プリベンションとしてのいじめ未然防止のための取組においては、どれか一つに取り組むだけではなく、全ての要因に対して改善を図る教育実践が求められる。いじめ防止対策推進法では、いじめを防止するために、「児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめの防止に資することを踏まえ、全ての教育活動を通じた道徳教育や体験活動等の充実」(いじめ防止対策推進法第15条)を求めている。

いじめを未然に防止するための教育実践においては、いじめ防止対策推進法で定められたいじめの定義の趣旨を理解し、このような全体的な取組につなげていくことが大切であろう。

4.3. まとめ

これまでの文部科学省(文部省)の調査におけるいじめの定義、学術研究におけるいじめの定義および、いじめ防止対策推進法で定められたいじめの定義を概観し、その特徴と課題を整理した。その結果、いじめの定義がその目的によって多様であること、また、研究する背景や立場によって一定していないことが、学校におけるいじめの定義の誤解や混乱につながっている可能性が示唆された。このような現状を踏まえると、いじめ防止対策推進法に定められたいじめの定義を具体的な教育実践につなげていくためには、その審議過程も踏まえた適切な理解が必要となるであろう。

いじめ防止対策推進法の施行と「いじめの防止等のための基本的な方針」(文部科学省, 2013)から3年間の経過した。学校でのいじめ防止の教育実践を実効あるものとするためには、教員、学校、教育委員会をはじめとして社会全体が、いじめの定義の理解も含め、いじめの問題に対して正しい理解を共有することが大切であると考えられる。

参考文献

- Hirigoyen, M. F. 1998 *Le Harcelement Moral*. 高野優(訳) 1999 モラルハラスメント 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.
- 粕谷貴志 2014 近年の「いじめ」の問題の理解と対応をめぐる 学校教育実践研究, 6, 51-58
- 香取早苗 1999 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究, カウンセリング研究, 32, 1-13.
- 河村茂雄 2007 データが語る①学校の課題 図書文化
- 家族機能研究所 1999 いじめ被害の後遺症等に関する基礎調査 アディクションと家族, 16, 481-489.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2009 いじめ追跡調査 2004-2006 いじめQ & A 国立教育政策研究所
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2010 いじめ追跡調査 2007-2009 いじめQ & A 国立教育政策研究所
- 文部科学省 2010 生徒指導提要

- 文部科学省 2013 いじめ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 2014年 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
- 文部科学省 2016 平成27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(速報値)
- 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 1995 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
- 森田洋司 2010 いじめとは何か 中公新書
- 森田洋司 2015 わずかな兆し逃すな 平成27年7月28日読売新聞朝刊
- 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
- Olweus, D., Linber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J. & Snyder, M. 2007 *Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide*. 小林公司・横田克哉(監訳) オルヴェウス・いじめ防止プログラム刊行委員会(訳)
- 2014 オルヴェウス・いじめ防止プログラム 現代人文社
- 重松清 2006 青い鳥 小説新潮(2006年12月号) 新潮社
- 清水信介 1998 「いじめられ体験」が人格発達に及ぼす阻害的影響について-自己愛性格症例の治療経験から, 札幌学院大学人文学会紀要, 62, 215-234.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- 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 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