

## 学校のいじめ問題に関する研究 (Ⅳ)

餅 川 正 雄\*

### 目 次

#### は じ め に

1. いじめの6層構造モデル
  2. いじめ首謀者への指導
    - 2.1 いじめ事実の確認
    - 2.2 いじめの動機説明
    - 2.3 苦痛に共感する指導
    - 2.4 いじめの反省と謝罪
    - 2.5 いじめの再発防止
  3. 加担者・観衆・援護者への指導
    - 3.1 いじめ加担者に対する指導
    - 3.2 いじめ観衆に対する指導
    - 3.3 いじめ援護者への指導
  4. 子どもに対する保護者の指導
    - 4.1 いじめ事実の確認
    - 4.2 子どもの心情理解
    - 4.3 いじめ行為の責任
    - 4.4 いじめ行為の反省と謝罪
    - 4.5 生活の改善指導
  5. いじめを見た時の子どもの心理と行動
    - 5.1 いじめを見た時の子どもの心理
    - 5.2 いじめを見た時の子どもの行動
  6. いじめ傍観者の心理とその指導
    - 6.1 いじめ傍観者の心理
    - 6.2 いじめ傍観者への指導
    - 6.3 傍観者のいない集団構造
- お わ り に

#### は じ め に

学校現場では、いじめ被害者以外、すべての子どもが加害者だという考え方で対応すればよいと言われている。簡単に言えば、すべての子どもを加害者と捉えて罪の意識を自覚させる指

導をすることである。このような「全員が加害者と見做す指導」をすれば、教師が、すべての子どもを加害側についた卑怯な奴だと決めつけてしまうことになりかねない。クラス集団の実態やいじめのエスカレート状況にもよるが、「全員が加害者と見做す指導」では、思いやりをもって被害者を守ろうとする援護者や、正義感をもっていじめを止めさせる仲裁者に育てることが難しくなる。そこで、筆者は、すべての子どもを加害者として観るのではなく、被害者として観るという逆転の発想が必要であると考えている。なぜならば、教師のクラス集団づくりは、「互いに支え合い励まし合う集団」になることが目標であり、「互いに攻撃し合い傷付け合う集団」を目指しているのではないからである。

筆者は、教職経験の中で、いじめ問題を根絶する指導として、「すべての子どもは被害者である」というスタンスが最も重要だと考えて実践してきた。

つまり、いじめの被害を受けているのは被害者だけではなく、観衆も傍観者も、加害者でさえも何らかの被害を受けていると考えて指導すれば、いじめが解決した後にしこりやわだかまりを残さず、仲良く生活できるようになると確信している。

本研究では、いじめ問題の解決のために加害者と被害者をどのように支援・指導する必要があるのかを考察してきた。筆者は「教師の指導によって学校のいじめ問題はなくすことができる」という仮説を立てて研究している。教師の指導を効果的に実行するためには、被害者だけでなく、観衆や傍観者、加害者までも含めたす

\* 広島経済大学経済学部准教授

すべての子どもが、実は被害者であると認識する必要がある。そして、数の多い傍観者を集団としての仲裁者になれるように、加害者の恐怖を取り除く指導をすることで、加害者を孤立させていけば、いじめはエスカレートしない。最終的には、クラス子ども全員が「いじめ仲裁者」になって、いじめがなくなるというのが筆者の考えている「いじめ撲滅のシナリオ」である。それは容易なことではないが、すべての教師がいじめ問題を学級経営の危機的状況として捉え、教師自身の指導の在り方を自己点検して改善し、正義を貫く真摯な姿勢があれば可能である<sup>1)</sup>。教師がいじめの危機を予防・回避するための具体的な指導を計画して実践し、保護者がこれに全面的に協力すれば、いじめ撲滅のシナリオを実現できるのではないだろうか。

本研究(Ⅳ)では、最初に筆者の考える「いじめの集団構造モデル」を示す。第二に、そのモデルに示したいじめ首謀者・加担者・観衆・擁護者に対する指導や支援をどうするのかを教師の立場から検討する。第三に、いじめ加害者に対する保護者の指導を、第四に、いじめ傍観者の心理を類型化して、その指導について考察する。最後に、傍観者の心理とその指導について整理して、学校のいじめ根絶のシナリオを提案する。

## 1. いじめの6層構造モデル

フィンランドの Salmivalli 他(1996)は、いじめにおける参加者とその役割を次のように明らかにしている<sup>2)</sup>。

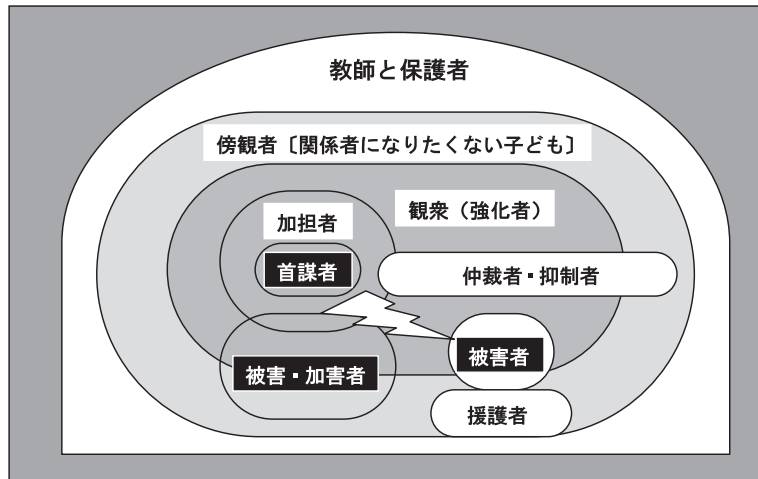
「2」のいじめの首謀者と「3」のいじめの加担者を区別していることと、「6」のいじめ援護者の存在を示していることが特徴である。森田らの調査研究の結果、被害・加害者の存在が認められる。ただし、それは、いじめの首謀者(ボス)が被害者になるのではなく、いじめの加担者が首謀者の気まぐれによって、ある時から

1	いじめ被害者	いじめの犠牲になる子ども
2	いじめ首謀者	いじめを首謀する子ども
3	いじめ加担者	いじめに積極的に加担する子ども
4	いじめ強化者	いじめに対して観客の役を務め、犠牲者を笑ったりして加勢する子ども
5	いじめ傍観者	行動を起こさず、いじめに気付かない振りをする子ども
6	いじめ援護者	いじめの後で犠牲者を助けたり、慰めたりする子ども

いじめの標的にされるということである。これを教師から見ると、加害者が被害者になったということになる。被害者になる恐れがあるのは、首謀者以外のすべての子どもである。また、観衆や傍観者が、首謀者に命令されたり、自己防衛をしたりするために、いじめに加担することがある。もう一つ、筆者の経験から考えて重要な点を指摘しておきたい。それは、仲裁者が傍観者の中から出現するだけだと判断するのは疑問である。教師の指導が前提になるが、加担者や観衆を仲裁者又は抑制者に変えていくことは可能である。ここで言う抑制者とは、いじめを見た時に教師に連絡するなどの行動をとって間接的にいじめを止めさせようとする子どもの事である。教師は、クラス全体を指導する際に、子どもがどの層に位置するのかを判断するのではなく、すべての子どもが仲裁者や抑制者になれるように、いわば「仲裁者・抑制者集団」を作ることと、子どもがいじめ行為をしないようにすることの二つが指導目標になる。筆者は、これこそが、いじめ問題の根本的な解決方法であると考えている。以上の内容を前提にして、いじめの集団構造のイメージを示すと、次の図1のようになる。

なぜ、このようないじめ集団が出来あがるのだろうか。それを解くカギは、「慰め合い社会の浸透・拡大」にあると思われる。

佐藤昭三によれば、いじめの構造が成立する



\* 筆者作成

図1 いじめ集団の6層構造モデル

理由は、子どもの社会が“慰め合い社会”だからであると言う<sup>3)</sup>。具体的には、「学校が面白い」指数と、「友だち重視」、「友だち関係の心の安定感」と「友だち親和感」の3指数の一つと正の相関を示す社会である。このような社会では、些細なトラブルによって“うつ傾向”となり、いじめ被・加害を引き起こす。“慰め合い社会”でのグループは、結びつく絆が慰め合いであるため、グループの一人がいじめの被害に遭った時に、「いじめ被害者を敵にして、いじめ加害者に属した方が、慰め合いがより強固になる」からだと説明する。

最近の子どもたちを観察すると、確かに弱者を助ける「正義感」や「思いやり」は極めて希薄である。「慰め合い」をグループの“絆（きずな）”としている子どもの世界は、結びつきが弱い離合集散がある。その離合集散がいじめの発生につながるという訳である。

## 2. いじめ首謀者への指導

いじめ首謀者を悪者だとレッテルを張り付けて、反省させ謝罪させる指導だけでは、根本的な解決にはならない。いじめは人間の心が起こすものであり、首謀者もいじめでも構わないと

思っている訳ではない。心の奥底では、本当は誰とでも仲良くして皆から認められたいと願っている。家庭や学校で自分の存在価値が認めてもらえない、つまり大人からも仲間からも評価を受けられないことに不満をもっている。簡単に言えば、「学校が面白くない」ので、いつもイライラして不安定な状態にある。勉強ができない、スポーツもできない、何をやっても自信がもてないと感じている。行き場のない欲求不満をどこかにぶつけようとして、いじめが発生しているとも言える。親や教師が目前の子どもの不安定な姿を見た場合、肯定的な言葉を掛けて褒めてやっていけば、いじめは起きにくい。いじめっ子になりたくて生まれた子どもは一人もいない。間違ったことや悪いことをしたら、教師も保護者も厳しく叱ってもよい。しかし、その子を許す暖かい気持ちや子どもの努力を認めて伸ばそうとする気持ちがあってこそ、その言葉が生きてくる。いじめ首謀者も誰かにどこかで救ってもらいたいのである。大人から命懸けで本気で叱ってもらうことで、自分はきっと立ち直ることができると思っている。いじめ首謀者であるから悪者だと、決めつけられた子どもは、「どうせ自分は認めてもらえないのだ」、

「自分は嫌われ者だ」と感じて疎外感や孤立感をもってしまう。

いじめ行為そのものを許せということではない。いじめをしたことは許すことはできないが、首謀者が抱えている悩みをしっかりと受け止め、課題を明らかにできるように一緒に考えてやる姿勢こそ、教師や保護者に求められていることである。筆者の経験からも、被害者よりも首謀者の方が心は不安定な状態にあると言えるからである。

教師は「いじめの首謀者（ボス）を明確にして、段階的に取り組む」という姿勢が求められる。取り組みの前提は、「いじめ首謀者は、悪人である」というステレオタイプの考え方を捨てることである。それは、次の表1のとおり5段階の取り組みになる。

表1 教師のいじめ首謀者に対する指導

第1段階	事実の確認	いじめの事実を詳細に調査して全容を解明する
第2段階	動機の解明	何故、いじめに走ったのかを考えさせ書かせる
第3段階	苦痛に共感	被害者の痛みに心から共感できるように指導する
第4段階	反省と謝罪	いじめ行為を深く反省させ、被害者に謝罪させる
第5段階	再発の防止	いじめに向かわないように、生活日誌を付けさせる

\* 筆者作成

いじめの首謀者が誰であるのかを判断するためには、いじめを観ていた子どもから話を聞く必要がある。首謀者がいじめに直接手を下していない場合もあるので注意する必要がある。つまり、いじめの仲間に命令して、いじめ行為をやらせていることも多いからである。筆者の経験でも、初期の段階では首謀者が分からないことがあった。いじめ加担者から、首謀者の名前を引き出すには、相当の時間がかかる。しかし、日頃の学校生活の様子を注意深く観察したり、

いじめ傍観者から事情を聴取したりしていくうちに、首謀者が誰なのかが明確になってくる。

表2 いじめ首謀者の指導上の留意事項

1	学校の組織的な対応	複数（二人以上）の教師で役割分担して指導する
2	首謀者の心情を理解	スクールカウンセラーや養護教諭が面談する
3	関係保護者との協力	管理職は保護者と面談し、指導方針を説明する
4	孤立感を持たせない	必要以上に首謀者が孤立感をもたないようにする
5	家庭との連携を強化	担任は家庭訪問などを通じて保護者と連携する

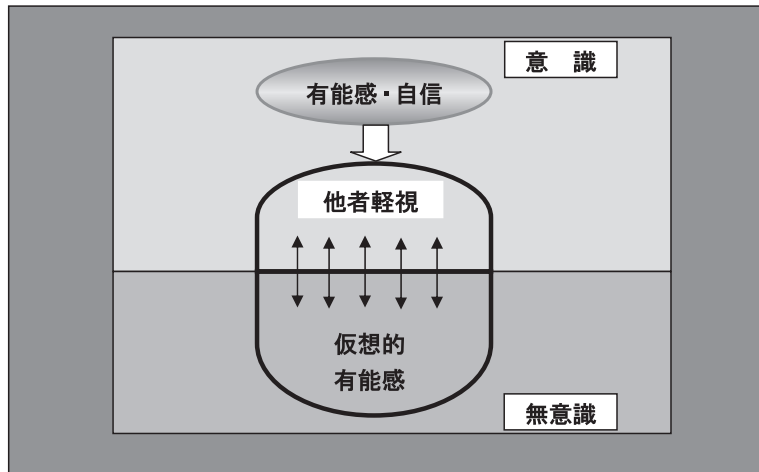
\* 筆者作成

## 2.1 いじめ事実の確認

第一段階は、「事実の確認」である。事実確認をするために、教師はいじめ首謀者と信頼関係ができていなければならない。そのため、「いじめ首謀者をかばう」という姿勢をとる必要がある<sup>4)</sup>。

子どもは、教師が被害者の立場なのか、首謀者の立場なのかを瞬時に判断しているものである。いじめ首謀者の気持ちを理解するために、事実を確認していくのだという姿勢がなければ、本当のことを話してくれないし、首謀者の指導はできない。首謀者をかばうということは、誤解を受けやすいが、「いじめ行為を許す」という訳ではないし、「甘い指導をしていく」ということでもない。いじめ首謀者も大切な児童・生徒であり、今、支援・指導を必要としている存在だということを考えれば「その子の気持ちを受けとめながら指導する」ことは当然のことである。教師が一方的に悪者としたり、犯人扱いをしたりすれば、固く口を閉ざすことになる。

事実を明確にするというのは、事実として具体的に「何があったのか？」を明らかにすることである。つまり、「誰が」・「誰に対して」・「いつ頃から」・「どんな時に」・「どこで」・「どのよ



出所：速水敏彦『他人を見下す若者たち』講談社、p. 120. より

図2 他者軽視と仮想的有能感の関係

うな攻撃を」・「どんな方法で」・「何回」・「どんな気持ちで」いじめたのかを明らかにすることである。いじめの首謀者だけでなく、いじめに加担した子どもは何人なのか、観衆の人数や傍観者の状況も把握する必要がある。

## 2.2 いじめの動機解明

第二段階は「動機の解明」である。事実確認の際に首謀者が「どんな気持ちで？」攻撃していたのかを曖昧にしないことが重要なポイントになる。単に「ムカついたから」、「面白いから」ということで済まないことである。「なぜ、ムカついたのか？」とか「なぜ面白いのか？」と尋ねた場合「よく分からない」と言うことがある。しかし、首謀者が無意識であっても、差別的なものの見方や偏見が根底にあることが多い。その根底部分へ迫ることが重要である。

首謀者の日常生活を詳細に振り返ってみると、見えてくるものがある。日常生活では、学校での生活と家庭での生活の样子を知る必要がある。特に、友人関係、親子関係、兄弟姉妹との関係、教師との関係がどのようなものかを、保護者に協力してもらいながら過去に遡って話を聴くことになる。

筆者は、このことを明らかにしないまま、首謀者を指導することはできないと考えている。一般的に、首謀者になるような子どもは、自尊心が高いために他者を軽視していると言われている。

首謀者を指導する際には、速水敏彦が述べている「他者軽視と仮想的有能感」の関係（図2）を理解しておく必要がある<sup>5)</sup>。

他者軽視は意識されたものであるが、仮想的有能感は意識されていないものである。いじめ首謀者は、いじめる相手を軽視しバカにすることで、ほぼ自動的に誇らしい快感を瞬時にもつ。これが仮想的有能感というものである。仮想的有能感という言葉は、速水の造語であるが、何の根拠もなく他者の能力を低く見積もることに伴って生じる有能感と言う意味で「仮想的」としている。

いじめ首謀者が抱く仮想的有能感は、彼らの中に無意識に生じる自己防衛機制とも考えられる。いじめ首謀者は、他人よりも優れた存在でいたい、他人から認められたいと強く思っているが、厳しい現実の中で、夢や自信を喪失してしまっている。そこで、他人をバカにしていじめることで「自分は有能だ」という仮想的有能

感を形成している。首謀者がいじめを繰り返している自分の行為が何故いけないのかという「気づき」がない状況で、教師が安易に被害者と首謀者を話し合わせたり、仲直りの儀式として握手させたりして、いじめの解決を図ろうとすることは危険である<sup>6)</sup>。

教師は、「気づき」を確認する必要がある。そこで、首謀者の内省を深めさせる指導をする前に、「何をしたのか」、つまり自分の行為を時系列で文書に書かせることになる。事實は、可能な範囲で詳しく書かせなければ意味はない。後になって、「やってない」と言わせないためにも、日時や場所も正確に書かせることになる。その次に「その時、どんな気持ちであったのか」を書かせる。首謀者が「軽い気持ちでいじめた」とか「周囲の雰囲気流されていじめた」と書いた場合には、自分の行為を反省していないことが多い。長期間のいじめや悪質ないじめの場合であっても、いじめの罪悪感が薄く、「自分だけが悪いのではない」とか「大人は信じられない」という気持ちが強ければ、反省の色が見えないことがある。首謀者が「大人不信」や「教師不信」の状態であれば、指導は難しくなることは事実である。

すでに考察したとおり、首謀者は自分勝手な「いじめる理由」をつくりあげることによって、自分を正当化しようとするものである。「かつて自分もいじめに遭っていた」とか「遊んでいただけ」、「ゲームのようで面白かった」、「嫌なら嫌とさえばよい」、「被害者も笑顔で喜んでいるように見えた」、「先生は何でも一方的にいじめと決めつける」などと言うことがある。

そのような場合に、被害者が辛い思いをすることに対する罪悪感や共感性が低い場合、道徳性に訴えても効果はない<sup>7)</sup>。そこで、教師は「あなたのやったことは、どこに問題があると思うか」、「嫌な思いや辛い思いをした人がいるのではないか」と首謀者に問うことになる。その

際、教師は、行為がいじめに該当するかどうかを拘るのではなく、「相手に嫌な思いをさせていた」ことを指導することになる。「冷やかす」・「からかい」・「ふざけ」・「のけものにする」といった行為も、いじめと同じように扱うという姿勢でよい。そこには、愛情・善意はなく尊敬もない。あるのは憎悪・悪意であり軽蔑だけである。従って、あえて「いじめ」という言葉を遣うことはない。自分のやったことは喧嘩だとか遊びの延長だと言い「いじめではない」と主張する首謀者もいる。しかし、相手が強ければ絶対にできない行為であるのだから「それは弱い者いじめである」と最終的には認めさせることになる。教師が保護者と対応する時にも同様である。教師は「いじめは命にかかわること」だから大袈裟な対応ではないことを保護者に納得してもらうまで、話をするようになる。

そして、何故、いじめ行為でしか自分の気持ちを表現できないのかを考えさせる必要がある。ただし、首謀者自身も何故、いじめ行為をしていたのかは分かっていない。過去の様々な経験を振り返りながら、辛かったことや悲しかったことを一つ一つ思い出させる指導をする。教師は「首謀者も別の所でいじめ被害に遭っているかもしれない」という気持ちで、「とても苦しかったんだね」と首謀者の気持ちに共感しながら、言い分を十分に聴いてやることになる。単に首謀者の個人的な問題として処理するのでは解決しない。家庭生活に問題がある場合もあるし、学校生活に問題がある場合もある。

その際、教師は、いじめ問題とは直接関係のないことまで話を広げてしまったり、勝手な憶測をして決めつけたりすることがあるので、特に注意する必要がある。特に一教師の個人的な体験や偏った価値観だけでいじめかどうかを判断することだけは避けなければならない。管理職を含めて学校全体で共通認識ができ、保護者との連携ができてこそ、いじめ問題に正面から

対応できるようになる。

動機の問題にどのように対応すべきかを指導して、約束をさせることになる。首謀者に「いじめは絶対に許されない行為だ」ということを厳しく認識させることができれば、いじめはいつまでも繰り返されることになる。

### 2.3 苦痛に共感する指導

第三段階として、被害者の「苦痛に共感」できるまで指導することになる。

いじめ首謀者は、相手（被害者）が悩み苦痛を味わっていることを理解している。しかし、痛みに共感できていないことが問題である。相手が苦しむ姿を見て面白と感じたりスカッとしたりしているのである。被害者の苦痛を共感できる段階まで踏み込まなければ、教師の指導は不完全である。そのためには、首謀者の問題、つまり本当の姿である「弱い人間」の部分をえぐり出して認識させることが重要である。被害者の苦痛に共感できたならば、謝罪の気持ちが湧いてくる。「なぜ、いじめをしてしまったのか」、「今後、いじめを起こさないためにはどうすればいいのか」を考えさせることになる。考えさせることで、互いに仲間として励まし合い、助け合う気持ちをもって、よりよい集団をつくっていかうとする意欲をもたせることが可能になる。

### 2.4 いじめの反省と謝罪

第四段階は「反省と謝罪」である。首謀者が自分のやったことを深く反省し、被害者への謝罪の気持ちが整理されたならば、それを素直に文書に書かせ、実際に謝罪させるための準備をさせる。その際、弁解じみた表現や被害者にも責任があると受け止められるような表現については、教師が指導して改めさせる配慮もいる。

自分の気持ちを上手く表現できない児童・生徒もいる。安易に形式的な短い謝罪文を作成す

ることで済まそうとするかもしれない。しかし、自らのいじめ行為を反省し、被害者の苦痛に共感したことが伝わらなければ意味はない。それだけでなく、首謀者が豊かな人間関係の重要性に気づき、新しく生きようとする決意が文面から感じ取れるものでなければならない。

その謝罪文が完成したならば、それをいじめ首謀者の保護者に読んでもらう。そして、教師が謝罪の機会をつくり、実際に被害者に心から謝罪させることになる。被害者やその保護者がその謝罪を受け入れてくれば、そのいじめ問題は解決したと言える。

教師が保護者に対応する場合には、子どもの長所を認めるとともに、保護者の気持ちにも配慮する必要がある。保護者は「情けなさ」、「子育ての自責の念」、「今後の不安」などが入り混じった心情に陥っている。保護者の子育ての苦労なども労いながら、その意向も十分に聞き、学校と家庭が共に子どもの立ち直りを支援する姿勢をもつことがポイントになる。いじめ首謀者の親は、我が子が悪人として決めつけられ犯人扱いを受けることで、苦痛を感じていることを念頭に対応することになる。保護者は、子どもを責める気持ちと同時に、何とかして自分の子どもを守りたいという気持ちをもっているものである。

親が我が子を守ろうとするのは自然な感情である。そのため「なんで我が子だけが責められるのか」、「我が子に限っていじめなどする筈がない」と思うものである。教師は、保護者に「一方的に責めないでください」、「不安や悩みを抱えていて、自分のイライラを発散するためにいじめをやったのです」、「ただし、どんな状況であってもいじめてよい理由などないのです」、「お子さんの今の気持ちを冷静に聞いてあげてください」ということを伝えることになる。そして、親子で今後のことを十分に話し合ってもらう必要がある。そして、最後には「二度と弱い

者いじめをしない」ことを約束させることになる。

## 2.5 いじめの再発防止

第五段階は「再発の防止」である。実際にいじめ被害者に心から謝罪させることで、被害者や保護者に許してもらえたならば、学校は必要以上に、責めたり罰したりすることは避けたい。現在、学校現場でも「ゼロ・トレランス (zero-tolerance)」で指導しなければダメだという意見が出てきている。いじめは犯罪であるから、首謀者を出席停止などの処分をすればすぐに解決するという考え方である。それを学校が教育的な指導をするという言い方で、いじめを毅然として対処できていないのだという主張である。この主張には前提がある。それは、典型的な「いじめっ子」と「いじめられっ子」が存在するという前提である。しかし、すでに考察してきたとおり、いじめ問題の構造はそのような単純なものではない。特に人間関係のトラブルは複雑であり、被害者が100パーセント正しいという訳にはいかない。被害者が「いじめだ!」と言えはいじめになるという単純な定義を押し付けることもできない。教師は被害者だけでなく首謀者の言い分も十分に聞いて、拙速を避けながら慎重に判断した上で裁定を下すことになる<sup>8)</sup>。

## 3. 加担者・観衆・援護者への指導

### 3.1 いじめ加担者に対する指導

いじめ加担者に対する指導は、首謀者と同じように表3に示したとおり段階的に行うことになる。いじめに加担者は、自分がいじめの被害に遭う恐れがあるために、いじめに参加している場合が多く、過去にいじめに遭っていたことも想定される。そのため、被害者として指導する場面もあり得る。指導の前提は、いじめに加担せざるを得ない状況を教師が理解することである。首謀者のパワーに対する恐怖心を理解し

た上で、いじめを見た時に、どのような行動をとるべきなのかを考えさせることになる。「いじめは止めるべきだ」と考えるようになるまで、複数の教師で交替しながら指導することが望ましい。

いじめ加担者は、首謀者と同様の行為障害的な傾向をもっていると考えて、弱い自分と正面から向き合わせるため、これまでの生活を振り返らせる指導をしていく。また、教師や保護者に対する不満や不信感をもっていることも多いので、すべての不満を十分に聞き出し、実際にノートに書き出させることが有効である。そして、書き出した不満を解決するために、何を変えることができえるのかを考えさせ、生活の中での具体的な行動目標を設定させ、実行させる。

いじめ加担者が多い場合にも、個別指導が原

表3 教師のいじめ加担者に対する指導

第1段階	事実の確認	いじめ首謀者といじめの具体的事実を認めさせる
第2段階	動機の解明	いじめた事実とその時の気持ちを文書に書かせる
第3段階	苦痛に共感	被害者の痛みに関心から共感できるように指導する
第4段階	反省と謝罪	いじめたことを反省させ、被害者に謝罪させる
第5段階	目標の設定	いじめの抑制ができるように行動目標を設定する

\* 筆者作成

表4 いじめ加担者の指導上の留意事項

1	学校の組織的な対応	教師は互いに指導状況に関する情報を共有する
2	加担者の心情を理解	担任は面談の中で加担者の気持ちを引き出す
3	関係保護者との協力	保護者と面談し、指導方針を説明して協力を得る
4	生活の様子を見守る	疎外感をもたせないように、学校生活を見守る
5	家庭との連携を強化	担任は保護者と連絡を取り、反省状況を報告する

\* 筆者作成

則である。時間がないからと言っても、数人を一緒に指導することは避ける必要がある。なぜならば、仲間の目を気にして本当の事を話さなくなる恐れがあるからである。個別指導は、基本的にはクラス担任が行うが、人数が多い場合には、副担任や学年主任などが分担して指導を行うことになる。

### 3.2 いじめ観衆に対する指導

いじめ観衆（強化者）は、いじめには直接手を下していない子どもではあるが、いじめ首謀者側についていることは明らかである。いじめの全容解明のためには、観衆の証言が重要になってくる。なぜならば、彼らは、いじめ行為そのものを正確に観ており、その事実をすべて書かせることで、首謀者が誰か、加担者が誰かを明らかにすることができるからである。

観衆が多くなって首謀者や加担者があたかもヒーローのように注目されることで、いじめはエスカレートしていく。観衆は「あいつら（首謀者・加担者）にやらせておけば、自分は安全だ」、「代わりにやってくれるからスッキリする」といった気持ちになっている<sup>9)</sup>。これは、重大な責任であることを自覚させ、反省させるために、丁寧な個別指導が必要になる。被害者の苦痛に共感できて弱い自分に向き合うことができたなら、反省文と謝罪文を書かせることになる。いじめ発生の初期段階であれば、観衆の数は少ないので、指導はし易いが、エスカレートした段階では、観衆の数が多くなり、クラスのほとんどが観衆と化している場合もある。その場合、担任はクラス全体への指導をすることになる。観衆はいじめ首謀者のパワーに怯えている存在である。そのため、自分の立場を明確に示そうとして、いじめを囁し立てているのである。観衆の中には、加担者になる子どもも出てくる。そうなる前に、周囲の仲間と協力していじめを抑制する側に立たせることが重要である。

表5 教師のいじめ観衆に対する指導

第1段階	事実の確認	いじめを見て囁し立てた事実を認めさせる
第2段階	全容の解明	いじめの全容を解明するために、事実を書かせる
第3段階	苦痛に共感	被害者の痛みに心から共感できるように指導する
第4段階	反省と謝罪	面白がって囁し立てたことを反省させ、謝罪させる
第5段階	目標の設定	いじめの抑制ができるように行動目標を設定する

\* 筆者作成

表6 いじめ観衆の指導上の留意事項

1	クラス全体への指導	担任はクラス全体への指導計画を立てて実行する
2	観衆の心情を理解	担任は面談の中で観衆のもつ恐怖心を引き出す
3	関係保護者への連絡	保護者に連絡し、指導内容を説明して了解を得る
4	エスカレートの責任	いじめがエスカレートした責任を自覚させる
5	いじめを止める方法	抑制したり止めせたりする方法を考えさせる

\* 筆者作成

### 3.3 いじめ援護者への指導

いじめ援護者は、いじめ被害者の友だちである。友だちであってもいじめを止めることができないため、いじめの後に慰めの言葉を掛けている子どもである。被害者にしてみれば、相当勇気づけられることに違いない。援護者は、自分がいじめの標的にされることを恐れて、大人にいじめを伝えることができない。陰で友だちの被害者と接触するのが精一杯の行動である。教師は援護者の存在を知るチャンスはない。しかし、いじめ被害者にも友だちがいる筈である。友だちの中には、心配して声を掛けてくれている子どもがいることは推測できる。従って、次に示すのは、いじめ被害者の友だちに対して行う支援ということになる。この支援の内容は、クラス全体への指導をする際にもあてはまるものである。

表7 教師のいじめ援護者に対する指導

第1段階	確認と感謝	被害者を援護してくれた事実を確認し、感謝する
第2段階	反省と謝罪	早く気付いてあげられなかったことを謝罪する
第3段階	苦痛の把握	いじめ被害者の苦痛の深刻度を聞き出し把握する
第4段階	被害者救済	教師は被害者をいじめ攻撃から守る決意を伝える
第5段階	目標の設定	クラスからいじめをなくすという目標を設定する

\* 筆者作成

表10 保護者が指導する際に避けるべきこと

1	一方的叱責	子どもの気持ちを全く聴かないで一方的に叱り飛ばす
2	自己中心的姿勢	自分は世間体が悪いと嘆き、恥をかかされたと叱る
3	子どもの全面否定	いじめをしたダメな人間だと決めつけ、全面否定する
4	責任を親に転嫁	子育ての責任を感じて、子どもは悪くないことにする
5	感情抑制力の欠如	怒りの感情を抑えられないで子どもにも暴力を振るう

\* 筆者作成

表8 いじめ援護者の指導上の留意事項

1	いじめ援護者を守る	援護者がいじめの標的にならないように留意する
2	援護者の心情を理解	いじめ援護者の優しい気持ちを尊重して面談する
3	関係保護者への連絡	保護者に援護者のよい行動を伝え、見守ってもらう
4	いじめの根絶を誓う	いじめは必ずなくすことができることを知らせる
5	いじめを止める方法	いじめ首謀者や加担者への対処は、教師が行う

\* 筆者作成

#### 4. 子どもに対する保護者の指導

家庭における保護者の子ども（首謀者・加担者）への指導は、いじめ問題の再発防止という観点からも非常に重要である。保護者が子どもの学校生活の様子や交友関係の実態について関

心をもつことが前提になる。

##### 4.1 いじめ事実の確認

家庭での対応においても「いじめの事実確認」から始まる。保護者は、教師から聞きたいじめの事実（内容）を子どもに確認する。そして、「いじめは絶対に許されない人間として恥ずかしい行為だ」ということを粘り強く論ずることになる。最終的に、「相手の子はあなたのやったことで苦しんでいる」ということを分からせる必要がある。保護者は、子どもの気持ちも聞いてやりながら、「あなたの気持ちは分かった」と受け止めてやることも大切なことである。その際、都合のいい自分勝手な言い訳に惑わされないようにすることである。「いじめていい理由なんてどこにもない」ことを知らせ、「私もいじめは絶対に許さない！」という本気の指導がなされなければ効果はない。保護者は、徹底していじめ行為を否定する姿勢が求められる。相手が悪い、先生が悪い、社会が悪いなどと、いじめ行為の責任を他に転嫁するような結論を導いてはならない。いじめは強者が弱者に持続的に勝つということであり、勝つことが正義だと錯覚して弱者を嫌悪し、あらゆる手段で支配し続けようとするのである。弱者はそのいじめによる支配から避難できないため、無頓着で困っていないように振る舞うことを身に付けているというこ

表9 子どもに対する保護者の指導

第1段階	事実の確認	いじめ行為の事実を子どもから具体的に聞き出す
第2段階	心情の理解	心に寄り添う気持ちで、根深い不満を引き出す
第3段階	行為の責任	いじめ行為に責任があることを親子で話し合う
第4段階	反省と謝罪	いじめ行為を反省させ、保護者とともに謝罪する
第5段階	生活の改善	親子の会話を増やし、子どもを暖かく支援する

\* 筆者作成

とを保護者は知っておくことである。

いじめ首謀者は、「相手（被害者）は平気な顔をしていた」とか「何をしても笑顔だった」と言うことがある。しかし、いじめ被害者が「苦痛を感じていないように見える」のは、無頓着な反応によって、いじめがエスカレートしないことを学習しているからである。被害者が、反抗したり仕返しをしたりすれば、いじめは持続しエスカレートすることを知っているのである<sup>10)</sup>。

多くの保護者は、自分の子どものことは心配するけれども、学校生活の様子はほとんど知らない。しかし、保護者は、自分の子どもがいじめ側のタイプか、いじめられる側のタイプかは判断できている。子どもの世界のいじめの実情を知ること、弱い者を助ける人間になるように話すことができる。

学校の成績と同じように子どもの日頃の言動や友人関係に注意を払えば、学校でいじめが起きていることはある程度まで察知できる。子どもは、親の前でいくら「いい子」を演じようとしても自ずと限界がある。少なくとも父親も母親も子どもに一声かけることはできる。子どもが言葉に出さなくとも態度や表情から、不安や不満を抱いていることは分かる筈である。

子どもは、経済的に独立できず、衣食住のすべての面で親に世話になっている。生きていくために、子どもは親の前でいつも「いい子」でいる必要がある。

その為、いじめる子どもも、親の目の届く範囲では「いい子」でいることが多い。親を欺いて陰でいじめをしているのは何故だろうか。それは、親が自分に本当の愛情を注いでくれないという寂しさがあるためであり、親を尊敬していないからである。信頼もしていない。子どもは自分の心を見ようともしない大人や大人の社会を甘く見ているのである。

表11 保護者が子どもを指導する際の留意事項

1	心 情 の 受 容	子どもを否定することなく、その心情を受け止める
2	い じ め の 原 因	子どもは、何故、いじめたのかは分かっていない
3	子 育 て の 反 省	保護者のこれまでの子育ての姿勢を振り返ること
4	生 活 の 振 り 返 り	日頃の子どもの生活の中から、そのよさを認める
5	目 標 の 設 定	子どもの行動を変えるため、行動目標を設定させる

\* 筆者作成

## 4.2 子どもの心情理解

子どもの心に目を向け、本当の愛情を注ぐ親には、子どもは心を開いているものである。そして親自身が子どもの幸福を願って、一生懸命にひたむきに生きる姿を見せていたならば、子どもは親を尊敬するようになる。親を支えようとさえするようになる。反対に、いつも口うるさく叱責して、必要以上に威圧的な親で、時として暴力をふるうような場合、子どもが息苦しくなるのは当然のことである。その息苦しさを陰で発散しようとして、いじめをするようになるのである。「自分は見捨てられているのではないか」、「自分が憎まれているのではないか」という不安を強く抱いている。そして、「自分というものが分からない」、「自分には中身がない」とアイデンティティ（identity）を見失ってしまうこともある。自分に自信がないために他人に過敏になり、他人が自分をどう評価するかということが必要以上に気にかかるようになる。被害妄想的になり、「どうせ自分は見捨てられているに違いない」、「ニコニコ笑っているけれど本当は自分なんか憎まれているに違いない」などという考えにとりつかれてしまうことにもなる<sup>11)</sup>。

子どもは、母親の愛情によって「内発力」を、父親の愛情によって「規範」が醸成され、人格が形成されていくものである。ここで言う「内

発力」とは、自己肯定のエネルギーのことであり、「規範」とは他者を肯定的に捉える行動様式(style)のことである。この行動様式は「社会性」と言われるものである。子どもが親の愛情を摂取するうえで不可欠なことは、父母との間に共感の体験を有することである。実際の子育ての中で、共感の体験をもつことは容易なことではない。いつの時代にも完全な親はいなかったし、完全な教育は存在しなかったことは事実であり、子育てに自信を持っている親は数少ない筈である。

共感を忘れた規範の強制は、子どもの自由な快活さを奪い、自律の精神が成長するのを阻害する。我が子への愛情が強すぎるため、親は子どもを理解するよりも裁き、評価するよりも矯正し、受け入れるよりも突き放そうとする。そのような誤りを犯しやすい。我が国では、子どもの教育に関して母親に全権を託した父親が今日の状況であることから、日常の生活規範を母親が注意し、父親は共感的ポーズをとる傾向が見られる<sup>12)</sup>。

幼い頃から過保護で我儘に育てられていたり、兄弟への偏愛や体罰など冷たい家庭で育ったりした場合、自分本位で攻撃的になることが多い。また、親が他人の悪口を言ったり、弱者に冷たい態度を示していたりすれば、子どもはそれを真似して冷たい人間に育っていく<sup>13)</sup>。親は、豊かな心や思いやりの心を大切にしている家庭であったかどうかを、振り返ってみる必要がある。

子どもは自分の生き方、本当の自分を丸ごと認めて受け止めて欲しいと願っている<sup>14)</sup>。しかし、子どもは「本当の自分」あるいは「本来の自分の在り方」が分からないのが普通である。親も「本当の自分」が果たしてどこにあるのか探しても見つかっていないことが多い。

ユング(Carl Gustav Jung)であれば、自分の内面にある「真の自己」の実現に向かっていくことが、本来的な生き方である。ユングは、「個

性化の過程」が本来的な生き方だと言う。「真の自己」を求めて生きていくこと自体が、我々が生きるということであり、人生とはそれに向かう旅なのであると言う。

精神科医の町沢静夫は、「真の自己はどこかに埋もれているものではなく、自分自身でつくっていくものではないか」と言っている。「自己の本来の姿がアプリアリ(a priori)にあるとは思えないし、それでは人間の主体性が否定される」と言い、“自分は自分をつくりつつあるもの”と認識すべきだと主張している<sup>15)</sup>。

子どもに「これはいじめだ」と思う感性が育っていないてはならない。森田洋司と清水賢二は、『新訂版いじめ 教室の病』の中で、この感性を育てることがいじめ克服の基本であり最終目標だと述べている<sup>16)</sup>。子どもにこの感性が育っていないからいじめが起きるのである。

我が子がいじめの首謀者であると知った保護者は、「信じられない!」と思い、相当なショックを受ける。最初は、それを否定したり、怒ったりすることが多い。「被害妄想だ!」と被害者やその親を責めたり、「過剰反応だ!」と学校へクレームをつけたりすることがある。冷静に子どものやったいじめを見極めて、学校と対応を協議することができる親は少ない。

#### 4.3 いじめ行為の責任

いじめは、いじめた首謀者や加担者が悪いのであり、いじめられた被害者には責任はない。「自分も過去に他の相手にいじめを受けていた」と告白することがあるかもしれないが、そのことと今回のいじめとは直接的な関係がないことであり、それによっていじめが正当化できるものではない。首謀者や加担者は「いじめていたのは自分だけではない」という言い訳もする。その時には「他の人も同じように反省や謝罪が必要であり、当然それなりの制裁は受けることになる」ことを明確に伝える。保護者が「嘘や

誤魔化しは通用しない」という強い姿勢でなければ、子どもは逃げようとする。ただし、両親が一緒になって子どもを責めることは避けたい。片方が叱責している時には、もう一方は冷静になって子どもの気持ちの変化を見守る必要がある。親は「子どもの気持ちは受け止めるが、いじめ行為は絶対に認めない」という姿勢で指導することである。

保護者が「あなたの良いところは、そこにある」と言えるまで、真剣に話し合うことで、子どもを変えられることができる。子どもは親から認められたいのであり、決して否定されたい訳ではない。保護者は、いじめは弱い自分を隠す行為であることを知り、ストレスの発散について正しい知識をもって子どもを指導することで、立ち直りを支援することができる。何か問題があると感じたら、学校に連絡して密接に情報交換をすることを子どもにも伝えて、教師も親も、子どもに有意義で安心した学校生活が送れるように願っていることを分からせることが重要である。保護者は、いじめた行為については怒ったり罰したりするけれども、子どもが被害者の苦痛に共感できて、罪を犯したことに気付いた時に、それを「許す」ことになる。保護者は、子ども感じている不快な感情に目を向け、安全な形で社会化されていくようなコミュニケーションを行うことで、子どもの感情を育てていくことが重要なポイントである<sup>17)</sup>。

#### 4.4 いじめ行為の反省と謝罪

保護者は、子どもとの関係を考え直し、自身も変わっていく決意をして、子どもと対応しなければ、目の前の子どもが変化することはないということを知っておく必要がある。ただし、「変わらなくてはならない」とか「自分はこんなふうでないといけない」と考えていると、子どもにもそれを要求することになる。変化(change)するには、時間がかかる。変化させ

るのではなく、「変容」させることである。変容(transformation)は瞬時に起きるものである<sup>18)</sup>。

親は、こどもの現在、この瞬間の状態をありのままに受け止めてあげる、受容してあげるという態度で接することである。子どもの「変容」は、その瞬間に起きる。なぜならば、子どもはそれを心から望んでいるからである。子どもが何かに包み込まれているように温かな感覚をもち、家庭に安らぎのある居場所があるという状態をつくっていけば、その変容は維持される。

子どもがやりたいいじめ行為を心から反省し、謝罪の気持ちを自分の言葉で言えるようになるまで、根気強く親子で話し合う時間をもつことになる。それができた段階で、実際に「被害者とその保護者に謝罪しよう」ということになる。

#### 4.5 生活の改善指導

保護者の家庭での指導も、学校と同じように「いじめの再発防止」という視点で行う。「もしも、いじめの現場に遭遇したらどうするのか?」ということ子どもに問いかけて欲しい。いじめを止めさせることができるのかということである。

そのために家庭でも親子でもっともっと「今を生き活きと生きること」を話し合うことを約束し、それが実行できれば、多くのいじめは予防できるのではないだろうか。

保護者は、いじめ問題を解決しようとすれば、これまでの子育てや現在の親子関係について見直しが迫られていることに気付く筈である。親の気分本位で叱責したり体罰を行ったりしていなかったか。子どもの気持ちを大切にしながらコミュニケーションがとれていたか。過保護・過干渉・過期待のまなざしになっていなかったか。子どもをいつも誰かと比較していなかったか。支配的・差別的な扱いをしていなかったか<sup>19)</sup>。そして、子どもの言葉に、愛情をもって本当に耳を傾けていたのかを自問し、そうでな

いならば養育態度を改善する必要がある。

保護者の愛情不足がいじめ首謀者や加担者をつくる原因の一つと言われている<sup>20)</sup>。つまり、愛情に満たされ大事にされた経験がないため、他人を大事にすることを知らないのである。小さい頃から親に叩かれて育った子どもは、弱い相手に攻撃的になり易いのは当然のことである。

## 5. いじめを見た時の子どもの心理と行動

### 5.1 いじめを見た時の子どもの心理

いじめ傍観者の心理は、いじめを見ても「自分には関係ないことだ」と無関心を装う心理と、いじめに関わると「自分が次の標的にされそうで怖い」という自己防衛の心理の二つがあると言われる。なぜ、いじめに対して無関心な子供が多いのだろうか。社会学では、プライバタゼーション (privatization) という価値意識が背景にあると言われている。プライバタゼーションとは、社会が近代化していく過程で、生きる意味や価値を私的な生活世界に求めることが強まることであり“私事化”と訳されることもある。そのような価値意識をもっているため、多くの人々は社会や集団との関わりを弱め、私生活へと隠遁する傾向や社会的な無関心を生み出している。確かに自分を大切にするあまり自己利害が突出する傾向が強くなっていることは現代社会の特徴である。例えば、サラリーマンの中で、若い人たちは、会社での立身出世よりも自分の家庭を大事にするマイホーム主義の人が多くなり、高度成長期のように会社のために滅私奉公する人は少なくなっていることを考えれば、理解できる<sup>21)</sup>。

また、傍観者の数が多い場合には、責任の分散が起こるので、自分から被害者を助けたり、大人に連絡して助けを求めたりすることをしなくなる。自分がやらなくとも誰かがやるだろう、責任を回避する気持ちである。中には正当化の暗示にかかっている傍観者もいる。いじめられ

るには、それなりの理由があるので仕方がないことだと思っている子どもでもある。

傍観者の心理を整理すると、次のとおりである。

表12 いじめを見た時の子どもの心理

無 関 心 型	傍観者	自分には関係ないので、見て見ぬ振りをしよう
関係拒否型	傍観者	後で関わりたくないので、何もしない方がよい
自己防衛型	傍観者	いじめに関わると、自分が標的にされそうで怖い
間接参加型	観 衆	囃し立てておけば、自分はいじめられないだろう
消極参加型	加担者	加害者と友だちなので、自分もいじめに加わろう
積極参加型	加担者	いじめは面白いので、自分も加わっていじめよう

\* 筆者作成

### 5.2 いじめを見た時の子どもの行動

いじめを見た時の子どもの行動については、田中美子が小学生に実施したアンケート結果(表13, 図3)を引用しておく。

傍観者は「いじめはよくない」とか「何とかしなければ」と思っても、行動を起こすことができない。いじめを止めさせるには、強そうな首謀者と闘わなければならないが、自分にはとてもできそうにない。傍観者には、不安感と恐怖心がある。いじめ首謀者は、自分のパワーを見せつけるために被害者を残酷にいじめる。「お前達もこうなりたいか!」といじめをエスカレートさせていく。このようないじめ首謀者の脅しと圧力を受けると、恐怖感から傍観者達は次第に加害者側についていくことになる。

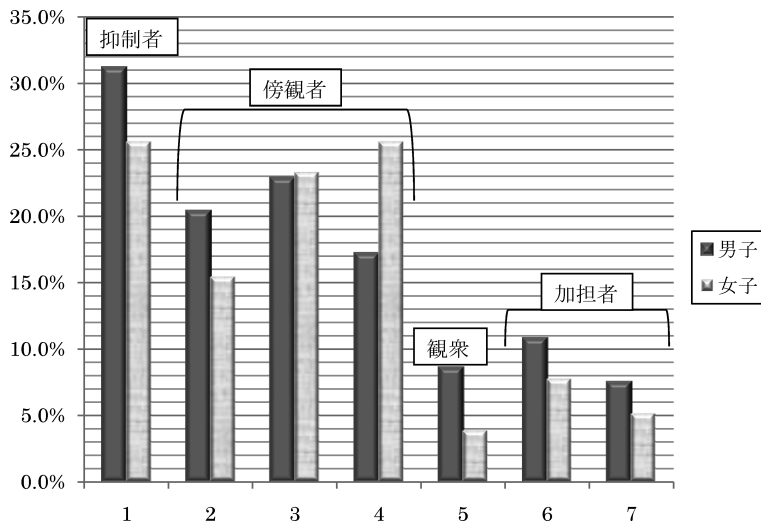
傍観者の中には、いじめを面白がって囃し立てる観衆になる者も出てくる。加害者は脅しによって仲間を増やしていく。多数派であった傍観者達は、次々と首謀者側につき、いじめを支持したり、黙認したりする集団が増殖していく

表13 あなたは、クラスの人がいじめられているのを見たとき、どうしますか？

いじめを見た時の行動		区 分	小学4～6年 男子	小学4～6年 女子
1	いじめを止めさせるように何らかの行動をした	抑制者	31.2%	25.6%
2	自分には関係ないと思ったから何もしなかった	傍観者 無関心型	20.4%	15.4%
3	後で関わりたくなかったから何もしなかった	傍観者 関係拒否型	22.9%	23.3%
4	自分もいじめられると思ったから何もしなかった	傍観者 自己防衛型	17.2%	25.6%
5	いじめを囃し立てた	観衆 間接的参加	8.6%	3.8%
6	いじめているのが友達だったから仕方なくいじめに加わった	加担者 消極的参画	10.8%	7.7%
7	いじめに加わった	加担者 積極的参画	7.5%	5.1%

田中美子（2010）『「いじめ」のメカニズム』世界思想社，pp. 29-30. より

\* 筆者作成



出所：田中美子（2010）『「いじめ」のメカニズム』世界思想社，p. 31. より

\* 「抑制者」・「傍観者」・「観衆」・「加担者」は筆者が記入

図3 「いじめ」を見たときの行動（複数回答）

ようになる。教師に報告することはない。なぜならば、報告することで確実にいじめの標的にされるという恐怖があるからである。傍観者は、被害者が友だちであっても助けることはできない。助けようとすれば、強そうな首謀者の前に立ち足る必要があるが、そのような力はな

い。いじめを見ても自分には何もできなかったという罪の意識に苛まれる。最後にはクラス全員がいじめに参加しなければならないような雰囲気が出来あがってしまう。こうなると、被害者は孤立無援の状態になって、いじめは誰に止めることができない。

## 6. いじめ傍観者の心理とその指導

多くの教師は、いじめ傍観者をどのように理解し、どう指導してよいのか分かっていない。いじめ傍観者を首謀者や加担者と同じと考えて指導した場合、純粋な正義感から厳しく責める姿勢で対応することになり、「何もしなかったことで加害者と同じだと言われるのは受け入れられない」と、傍観者やその保護者の納得が得られにくいのが現実である。そのため、いじめ傍観者を首謀者や加担者と同じように対処するという考え方は、学校現場では受け入れられない。

### 6.1 いじめ傍観者の心理

傍観者の心理は、表14に示したとおり「①責任分散」・「②多元的無知」・「③評価懸念」の三つがあると言われている。①の責任分散は、多くの傍観者がいることで、自分自身の責任や避難が分散されると感じることである。②の多元的無知というのは、誰も行動を起こさないで、いじめを止める緊急性がないと感じることである。③の評価懸念は、自分が行動を起こせば、

首謀者や加担者から攻撃されると感じていることである。この三つの心理によって、傍観者を類型化すると表14ようになる。

いじめは、傍観者の心をも蝕むものである。長い間、罪の意識に苦しむことになることが分かっている。傍観者だった者は、無理をして罪の意識を忘れようとして精神的なバランスを崩し、人間的な感情を失い暴力的になることがある。傍観者の中には PTSD（心的外傷後ストレス傷害）に苦しむことも出てくる。このことは、1986年に起きた鹿川裕史君のいじめ自殺事件（葬式ゴッコ）の傍観者の手記を読めば、よく理解できる。「鹿川君を助けてあげられなかった」ことがトラウマのようになり、「何とかしてあげたい、と思いながら、逃げた自分が赦せない」と自責の念を持ちながら生きていかなければならないのである。

### 6.2 いじめ傍観者への指導

周囲でいじめを観ている子どもへの指導は、どうなっているのだろうか。学校現場において、いじめ傍観者の指導は、形式的な指導で終わる

表14 いじめ傍観者の類型とその指導

1	無関心型傍観者	《責任分散》：他の傍観者と同調することで、責任や避難が分散され则认为している 「いじめには一切関わらないのが一番だ」
		・何もしないことは、無責任で非難されることだ ・被害者の苦痛を考えれば、無関心ではいられない ・いじめが存在することで、安心して生活できない
2	関係拒否型傍観者	《多元的無知》：周囲の者が積極的にいじめを止める行動しないので、事態は緊急性がないと考えている 「いじめられる子にもいじめられる要素がある」
		・いじめが発生しているのは非常事態である ・被害者に声を掛けて、加害者から引き離したらよい ・一人では無理でも、何人かで協力すればできる
3	自己防衛型傍観者	《評価懸念》：被害者を助ける行動を起こせば、そのことで首謀者から攻撃を受けると考えている 「自分がいじめの標的になって攻撃されたら怖い」
		・自分が被害者になる前に、教師に伝えることだ ・首謀者と闘うのではなく、連絡する勇気をもとう ・いじめをなくすためには全員が協力するしかない

\* 筆者作成

ことが多いことを指摘しておきたい。これまで、文部科学省や都道府県教育委員会は、傍観者への具体的な指導方法は示していない。そのため、学校現場では傍観していたことの反省をさせるだけになっている現実がある。具体的に、「なぜ、いじめの恐怖をもってしまうのか」、「その時、どのような行動ができたか」を考えさせていないため、傍観者は行動することができない。しかし、「数の多いいじめ傍観者が集団で立ち上がれば、クラス内のいじめはなくなる」という現実を知らせれば、傍観者も勇気がもてるようになる。多くの傍観者が被害者側に立つようになれば、どのような首謀者もいじめができなくなり、いじめは根絶できるのである。

集団で一人の子どもをいじめるという形態をとっているように言われているが、真実は違っている。いじめの真実は、首謀者が脅しのテクニックによって、加担者を増やし、多くの観衆を首謀者側に引き付けるため、加害者が多いように見えるだけである。傍観者達は加害者ではなく、実は被害者であるというのが筆者の考えである。

この傍観者達にいじめを抑止する何らかの行動を起こさせることができれば、いじめはなくなる筈である。なぜならば、パワーをもった首謀者でも、クラスの多数の仲間から非難され嫌われてまで、いじめを継続することを選択することはあり得ないからである。

それでは、傍観者達にどのような行動を起こさせることができるだろうか。傍観者の弱みは「自分がいじめられる恐れ」つまり「恐怖心」を抱えていることである。この恐怖心を取り除いてやる必要がある。いじめが発生した初期段階で、傍観者達の強みは、その人数の多さである。4・5人が集団で行動すれば、いじめの現場で被害者に声を掛けて、首謀者から引き離すことは可能である。家に電話して被害者を励ますこともできる。大人に相談することもできる。1

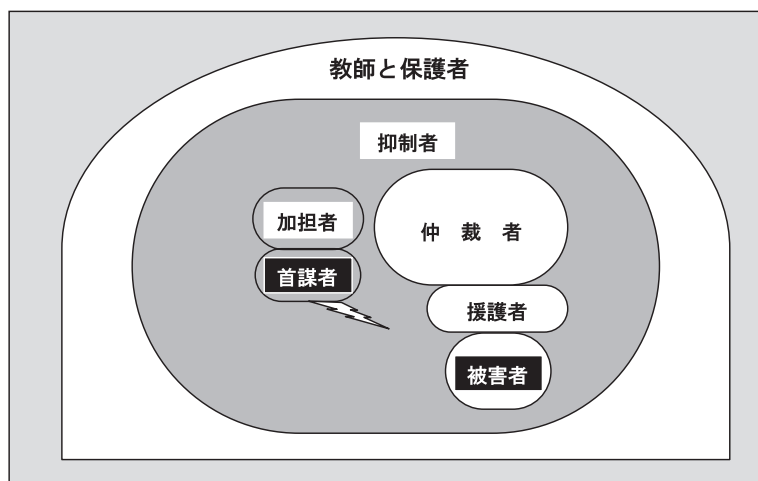
人では勇気が出なくとも、何人かでまとまって行動すれば勇気が出てくる。傍観者達が集団で行動することで首謀者は脅しが効かなくなってくる。なぜならば、多くの傍観者を同時にいじめることはできないからである。クラスの大多数が被害者側につけば、首謀者は孤立してくる。次第に囃し立てていた観衆もいなくなって離れて、誰からも注目されなくなる。こうなると加害者のパワーは急激に減退していく<sup>22)</sup>。

首謀者は、強い自分を演じるために仲間を探して数人のいじめグループをつくらうとする。そのグループの中で弱い立場の仲間をスケープゴートにして、いじめ抜く方法をとることがある。濃密な人間関係をつくり誰も絶対に逃げ出せないというオキテ（掟）をつくる。逃げ出せは裏切り者として制裁を与えるという脅しもある。この弱い立場の仲間を救うことができるのは、傍観者達のグループである。

また、首謀者は、いじめをゲーム化して面白い遊びに仕立てたり、いじめられて当然の相手だといじめを正当化したりして、罪の意識が薄くなるように細工してくる。ターゲットを順番に入れ替えていくことで、誰がいじめのターゲットになるか分からないという恐怖心を持たせる。

傍観者達は、いじめ首謀者と直接、対峙したり対決したりするような真似はしなくてよい。「被害者に声を掛けていじめ加害者から引き離す」、「教師や保護者にいじめが起きていることを連絡する」、「被害者と行動を共にする」という行動を集団で行うことでよい。首謀者や加担者に対する制裁や指導は、教師に任せればよいのである。いじめ首謀者は、多くの問題を抱えているのでその行動を変えるには相当の時間がかかる。

傍観者達が集団として立ち上がることができれば、その中からいじめ仲裁者が出てくる。誰かが「いじめは止めよう！」と言えるようになるのは、このような状態になっている時である。



\* 筆者作成

図4 クラス集団の構造モデル

### 6.3 傍観者のいない集団構造

教師は、図4のモデルに示すようなクラス集団を目指して指導していく必要がある。つまり、指導によって傍観者の層をなくしていくことである。

傍観者を抑制者や仲裁者に変え、いじめが発生しない集団を作り上げていくということである。その時、観衆の層をどうやって変えていくかということが課題になる。いじめが拡大する前、つまり加担者や観衆の人数が少なく傍観者が多い段階で、教師が命を懸けて本気で指導しなければ効果は期待できない。教師がクラス全体に対して行う「集団でいじめを抑制する力を発揮する具体的な方法」を指導することである。指導のポイントは、いじめを囃し立てていた観衆を抑制者に変えることである。

すでに述べたとおり、抑制者とは、いじめを仲裁する子どものことではなく、いじめ被害者を現場から遠ざけるために被害者に声を掛けて、4・5人で被害者と一緒に行動する子どもたちのことである。その子どもたちは、首謀者や加担者と対峙したり、面と向かって闘ったりする必要はない。教師にいじめの発生を連絡する時も、集団で行う。首謀者や加担者への指導は、

教師の役割である。そのような指導が成功すれば、抑制者集団の中から仲裁者が育ってくる。仲裁者は、抑制者の数の上で圧倒的な支持を得ることで、いじめを止める勇気が湧き、積極的に行動できるようになる。

### おわりに

本研究（Ⅰ）～（Ⅳ）は、多くの先行研究と筆者の経験を元に、学校におけるいじめ問題をどう捉え、教師や保護者がどのように対応していけばよいのかを考察したものである。

研究（Ⅰ）では、「今日的ないじめ」の特徴と「今日的ないじめ問題の本質」を整理し、大学生の中のいじめの記憶と、いじめ問題についての考え方の二つについて、筆者が実施したアンケート調査の結果をもとに考察した。

研究（Ⅱ）では、いじめの被害者を守るために保護者と教師は、どのような考え方でどのような行動をすればよいのかを7つの段階に分けて考察し、保護者と学校がどのように連携すればよいのかを明らかにした。

研究（Ⅲ）では、いじめ加害者の心理がどのようなものなのかを先行研究をもとに考察した。そして、教師や保護者は、子どもをいじめ加害

者にさせないためにどのような指導をしていけばよいのかを検討した。

研究（Ⅳ）では、筆者の考える「いじめの集団構造モデル」を示し、そのモデルに示したいじめ首謀者・加担者・観衆・擁護者に対する指導や支援をどうするのかを教師の立場から整理した。そして、いじめ加害者に対する保護者の指導や、いじめ傍観者への指導について論及し、最後にいじめ根絶のためのシナリオを示した。

本研究の「まとめ」として言えることは、次の四つである。

1. 「今日のいじめは、一般に言われているような単純なものではなく、子ども・家庭（保護者）・学校（教師）・社会の様々な問題が重層的に関係して起きている」
2. 「いじめ問題は、子どもの命に関する重大な問題であり、いじめ被害者を救うことが最優先である。いじめによる自殺という悲劇を防止するためには、教師は保護者との連携・協力を重視して対応する必要がある」
3. 「教師は、いじめ首謀者と加担者の心情をしっかりと聴き、いじめ行為を反省させ、被害者に謝罪をさせる指導を行い、毅然とした態度で対応する」
4. 「教師が適切なクラス指導をすれば、傍観者集団が行動を起こすことができるようになり、学校におけるいじめは根絶することができる」

以上、本研究は、主としていじめ問題が発生した後、教師や保護者がどう対応すればいいのかを考察してきた。筆者は、いじめ問題は子どもの問題ではなく、大人の子どもへ関わり方が問題なのだという認識を強くもっている。関わり方を間違えると子どもからの信頼を失い、最後には悲惨な結果を招く恐れがある。

確かに、いじめ問題に限らず、子どもの問題状況の背景には、自己中心的な子ども、簡単にキレル子ども、集団に入れない子ども、自分を

上手く表現できない子どもなどが多くなり、その対応に教師は悩んでいる。現場の教師は学級活動や生徒会活動、学校行事などを通して、様々な努力を積み重ねているものの、その成果は上がらず、子どもたちの人間関係形成能力をどのように育成したらいいのか苦慮しているのが実態である。教師や親が関わると、いじめが余計に酷くなるという経験を繰り返すうちに、無力感を抱いているのが教師の現実である。要するに、互いに助け合う集団作り、励まし合う仲間作りの指導が上手くできていないことが多いのである。かつては、ベテラン教師が若い教師に、自分の経験をもとに指導方法を教えることで、クラスの集団づくりができていた。しかし、最近では子どもたちの状況が急激に変わり、昔の方法では全く通用しなくなってきている。その原因は、テレビゲーム、携帯電話、インターネットの普及などによって、子どもたちを取り巻く生活環境が大きく変わったからである。以前は、教師が「みんな、ここに集まれ!」と一声掛ければ、クラス全員が集まってきたが、今ではこの「みんな」はなかなか通じない。子どもは「自分のことではない」と思って容易に動かないのである。子どもたちは、1対1の関係を常に求めているように思える。その証拠に「〇〇さん、ここに来なさい!」と言えば、即座に反応する。多くの教師が苦戦している根本的な原因は、ここにあると言える。

テレビゲームに浸って育った子どもたちは、多数の人間と同時に関係を結んで、何か一つの目標に向かって行動するという経験が乏しいため、集団行動が苦手である。人間関係が複雑になることは嫌だが、「友達がいないと不安」なので、特定の少数の友人だけと付き合う傾向が強くなっている<sup>23)</sup>。多くのいじめは、このような特定の小さな集団の中の仲間同士の間で、又は小集団からはずれた子どもがいじめの標的になって起きている。指導力のある教師は、自然

にできた小さな集団を尊重しつつ、小集団が結合して中程度の集団をつくり、最終的にクラス全体が一つの集団として成立するように、用心深く指導している。

いじめ問題に限らず、教師が子どもに関わる時の基本姿勢は、「熱くなり過ぎないこと。だからと言って、冷たくなり過ぎることもなく、子どもの心に寄り添う」ことである。教師は、正義感に燃えた熱血漢でもいけないし、冷静な評論家になってもいけないという意味である。「言うは易く行は難し」と言うように、実際には極めて難しい要求である。

本研究では取り上げなかったが、子どもたちの世界で、いじめなどの人間関係の問題が起きる前に、予防的な観点から人間関係形成の能力を身に付けさせる活動がある。具体的には、ピア・サポート活動、ソーシャルスキルトレーニング (SST)、アサーショントレーニングなどである<sup>24)</sup>。今後、教師は、いじめなどの問題が発生してから対処療法的に取り組むだけでなく、子どもの能力を開発する観点から、すべての子どもを対象として、これらの活動についての研修を深め、無理のない計画を立てて取り組む必要がある。

## 注

- 1) 西山 啓監修 (1996)『教師のための教育実践心理学』ナカニシヤ, p. 138.
- 2) ヘレン・コウイー他, 松田文子他監訳 (2009)『ピア・サポート』大学教育出版, p. 9.
- 3) 佐藤昭三 (2008)『いじめ被害・加害者の余地発見と自ら生きる力を獲得する支援』上毛新聞社,

pp. 4-5.

- 4) 高橋 巖 (1987)『シュタイナー教育の方法』角川書店, p. 43.
- 5) 速水敏彦 (2006)『他人を見下す若者たち』講談社, pp. 118-122.
- 6) 中山 巖編 (2004)『学校教育相談心理学』北大路書房, p. 123.
- 7) 本田恵子 (2010)『キレイやすい子へのアンガーマネジメント』ほんの森出版, p. 75.
- 8) 善入 克 (2007)『高校の現実—生徒指導の現場から—』草思社, pp. 110-112.
- 9) 本田恵子 (2008)『キレイやすい子の理解と対応』ほんの森出版, p. 30.
- 10) Russell G. Geen, 神田信彦他訳 (2005) 前掲書, p. 141.
- 11) 町沢静夫 (1995)『欲望にとらわれる心理』大和出版, pp. 64-66.
- 12) 池永榮吉 (1997)『息子たちの危機』かんき出版, pp. 190-208.
- 13) 伊川義安 (1997)『深刻に悩む子どもへの対応』黎明書房, pp. 44-45.
- 14) 江原啓之 (2005)『子どもが危ない!』集英社, pp. 84-90.
- 15) 町沢静夫 (1996)『性格は変えられる』KKベストセラーズ, pp. 218-219.
- 16) 森田洋司・清水賢二 (2006) 前掲書, p. 203.
- 17) 大河原美以 (2008)『子どもたちの感情を育てる教師のかかわり』明治図書出版, p. 116.
- 18) エリエール&シーヤ・カーン, 大野百合子訳 (2004)『今ここに生きる力』ヴォイス, pp. 30-32.
- 19) 竹内常一 (2000)『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会, pp. 32-38.
- 20) 坂本光男 (1997)『いじめ・不登校に負けない』労働旬報社, p. 56-58.
- 21) 有本 章他 (2010)『教育社会学概論』ミネルヴァ書房, pp. 85-89.
- 22) 矢部 武 (2008)『間違いだらけの「いじめ」対策』PHP 研究所, p. 45.
- 23) 齋藤 孝 (2006)『友だちいないと不安だ症候群』朝日新聞社, p. 12.
- 24) 高橋哲夫他 (2009)『「ガイダンス機能の充実」によるこれからの生徒指導, 特別活動』教育出版, pp. 156-173.