

学校のいじめ問題に関する研究 (Ⅲ)

餅 川 正 雄*

目 次

- はじめに
1. いじめ加害者の類型化
 2. いじめ快感型の加害者
 3. ストレス発散型の加害者
 4. いじめ正当化型の加害者
 5. いじめ後悔型の加害者
 6. 遊び無感情型の加害者
 7. 全能感希求型の加害者
 8. いじめ発見恐怖型の加害者
 9. いじめ加害者への指導
- おわりに

はじめに

本研究(Ⅲ)では、学校における「いじめ加害者の心理」について考察する。何故、いじめ側の心理を考察する必要があるのかと言えば、いじめの本質的な理解といじめ問題の解決のためには、加害者の気持ちを理解し、それを支援して変えていくことが不可欠だからである。教師や保護者が、いじめ加害者の感情を理解して指導すれば、考え方や行動を変えていくことができる筈である。

筆者は、いじめ加害者が、自分でもどうしていじめ行為をしているのかを理解できていないことが多いと感じている。そこで、加害者自身に「なぜ自分がいじめたのか」を理解させることができれば、子どもが、自分の怒りをコントロールしたり、前向きな方法で自分の力を感じ取ったりすることができるようになり、行動に責任がもてるようになると考えた訳である¹⁾。

教師や保護者の加害者や観衆に対する指導が、いじめの予防機能や再発防止機能をもつようにならないければ、永遠にいじめ被害者は救われない。特に、教室の中でいじめをはやしたてている観衆の子どもをどうやって指導していくのかは、いじめ問題を早期に解決するための重要な課題である²⁾。なぜならば、観衆がいなければ、いじめはエスカレートしないからである。

いじめ問題が発覚し、教師や保護者が問題を処理するために指導・介入を行うことだけが、いじめ問題への取り組みではない。勿論、いじめを停止させて被害者を守ることは最優先で実行すべきことである。しかし、それは第1段階である。教師や保護者が互いに協力して「いじめ問題を解決」しようとする過程の第2段階は、いじめ加害者及び観衆への指導・支援である。いじめ加害者や観衆を断罪し、謝罪させれば解決するという単純な問題ではない。いじめ問題には、複雑な背景と集団の中での子ども同士の人間関係がある。いじめ加害者には、必ずいじめに向かう理由や原因がある筈である。

The first stage	The second stage	The third stage
いじめ被害者の保護	いじめ加害者への指導	いじめ傍観者への指導
いじめへの介入・停止	いじめ観衆への指導	子ども全体への指導

小・中学校の教師のほとんど全員が学校生活の中でのいじめ指導に難しさを感じている。そして、全体の約8割の教師がいじめ問題に関して様々な危機感を抱いている。ほとんど全員の教師が「見えているいじめ」にどう対応するか

* 広島経済大学経済学部准教授

ということも指導が難しいと感じている³⁾。

「今日的ないじめ」の特徴は、大人にはいじめが見えないことである。その「見えないいじめ」(bullying not seen)に対応するためには、いじめ側の心理を理解する必要がある。なぜならば、いじめ加害者になる恐れのある目の前の「すべての子ども」を指導することでしか、いじめを“予防”(prevention)することができないからである。

マスコミは、いじめ自殺事件が発生すると、最初にいじめ被害者の保護者や学校(管理職)、教育委員会への取材を行う。「いじめを把握していたのか」、「何故いじめを予防又は解決できなかったのか」という視点から報道が行われる。その中で、いじめ加害者が誰であるかが報道されることはない。いじめ加害者の問題は不問に付することで、加害者の“人権”(human rights)を守っているのだろう。したがって、いじめ加害者の真実の姿は報道では明らかにならない。一般的にいじめ加害者は、集団を形成し「罪の意識が薄く、いじめを正当化している」と言われるが、いくら自己中心的に正当化してもいじめは許される行為ではない。加害者の心理がどのようなものであるのかは、子どもの世界を生きていない我々にとって、その心理状態を理解することは極めて難しいことである。

しかし、教師や保護者がこのいじめ加害者の心理を理解することは、いじめの予防のために具体的な指導を行ううえで必要不可欠のことである。そこで、いじめの加害者が「何故、弱い者を攻撃してしまうのか?」という問題を考察する必要がある⁴⁾。単に、いじめ加害者は、相手が「憎いからいじめている」のではなく、何らかの強い不満を抱えていて、それを解消するために“いじめ行為”(bullying act)をしていると考えられる。教師や保護者が、その不満を上手く解消する方法を教えて実行させなければ、いじめはなくなるしないのである。

いじめは、“喧嘩”(fight)と違って“持続性”(durability)がある⁵⁾。また、集団で行うことが多いため罪の意識が希薄になるだけでなく、長期間のいじめ行為の場合は、加害者側はマンネリ化して飽きてくるので、次第にエスカレートして過酷な内容になっていく。たとえ加害者に加害意識がない場合でも、被害者が苦痛を訴えた場合には、その行為は「いじめ」である。教師や保護者の指導によって、行為を発動した側から加害意識を引き出すことは可能なことである。これがいじめ現象の本質だと言える。

そのため、教師が「いじめ」を察知した場合、いじめ行為を受けた側の苦痛が主観的であっても存在する訳であり、「大したことはないだろう」と放任・看過したり、介入しないで「しばらく様子を見てみよう」と静観・傍観したりすることは許されないことである⁶⁾。

「教育の役割は、植物に必要な日光と水を、伸びていく流れに沿ってただ与えてやることであり、自然に反して余計なことをするから変な方向に曲がってしまうのだ」という日本人の教育観がある。この教育観は、夜回り先生と言われる水谷修の著書を読めばよく分かる⁷⁾。目の前の子どものすべてを「それでいいんだよ」と認めていく教育である。我が国では、母親のように子どもを受容する教育観が受け入れられやすい。しかし、このような“植物モデル”(growth model of plant)とも言える成長観では、教師は父親のような厳しさが出せなくなり、子どもは「教師の言うことが嫌なら聞かなくてもよい」ということになり、最後には教師の“権威”(authority)が失墜する恐れさえある。

数年前に筆者が高等学校で経験したことであるが、生徒指導をしている時に「何故、先生の言うことを聞かなければならないのですか」と言って、指導を全面的に拒否する生徒に出会った。この生徒は“指導拒否”(guidance refusal)ということで、反省させるために家庭に引き

取ってもらった。

子どもたちの意識の国際比較調査の結果においても、「親に反抗すること」とか「先生に反抗すること」ということに対して、アメリカや中国では、8割以上が「してはならない」と答えているが、日本では2割程度である。逆に「本人の自由でよい」と答えたのが8割になっている。このような国は日本以外どこにもないだろう。このことが、我が国における「いじめ問題の対応」を困難なものにしている。要するに「先生が嫌いならば、言うことを聞かなくてよい」という子どもが増えているのである。その証拠に、学校のルールを徹底するという方法で、児童生徒の指導を行う教師が増えている。つまり、教師は児童生徒の矢面に立って指導しないで、「学校のルールを守りなさい」という指導をしている。児童生徒の内面的な指導はしないで、本人がその気になるまで辛抱強く待つだけである。そんな状況で、教師の言うことをよく聞く児童生徒は、「よい子」でありクラスで貴重な存在となり、教師の信頼も厚くなっていくのが自然の流れである⁸⁾。

筆者は、多くのいじめ加害者が、教師や保護者の前ではいわゆる「よい子」であり、クラスのリーダー的存在であることを指摘しておきたい。そのリーダーが何人かの仲間集団を形成し、大人の目の届かない場所で「友だち関係」の“閉鎖性”(close nature)の強い人間関係の中で、いじめを行っているという現実がある。

本研究(Ⅲ)では、いじめ加害者の心理がどのようなものかを、いくつかの先行研究と筆者の高等学校での経験をもとに考察する。最初に、いじめ加害者が「どんな気持ちでいじめ行為をしたのか」をいくつかの類型(pattern)に分類する。その加害者の類型ごとに、「何故そのような気持ちになるのか」を考察することで、分かりにくいと言われる加害者の心理に迫りたい。

1. いじめ加害者の類型化

いじめ加害者がどのような気持ちでいじているのかを、教師は深く考えない傾向がある。自分では分かっていると思いついでいるからである。単純に、人間が誰でももっている「優越感(superiority complex)を持ちたい」という感情が、いじめの根底にあるのだと考えている教師もいる。優越感を持つために自分よりも劣っている者を探していじているのだと思っている。しかし、この解釈は、単純で分かり易いが、これでは誰もが加害者になり得ることになる。この解釈を裏返せば、加害者は劣等感をもっていると考えられるが、劣等感だけでは加害者の心理やいじめが起きる真の原因を理解することは難しい。

その他に、いじめ行為の真の原因は、いじめ加害者の心の中に巣食っている“欲求不満”(frustration)と根深い“嫉妬心”(envy mind)の二つだという考えがある。例えば、親の愛情不足、周囲から拒否されている、勉強が思うようにできない、周囲からの期待が高すぎて圧力に押しつぶされそうになっている、などの不満が爆発して「いじめ行為」が発生すると考えている。また、成績のよい子や可愛い子に嫉妬していて、その感情のはけ口を自分よりも劣っているものに求め、いじていると考えられる。教師の多くは、いじめ加害者の気持ちを以上のように捉えている。

本研究では、学校現場における教師の児童生徒への指導を前提にしているため、基本的にこの考え方を肯定し、いじめ加害者の心理を類型化して考察してみたい。

実際に、いじめ加害者は、どんな気持ちでいじめに加わっているのかを知る必要がある。そのため、実際にいじめ加害者に尋ねた結果を参考にする。

深谷昌志らが2002年に、首都圏の大学生1,300

表1 どんな気持ちでいじめに加わったか

質問		男性	女性
1	単なる遊びのつもりだった	60.6%	38.7%
2	相手を困らせるのがおもしろかった	51.8%	28.7%
3	いじめられている子に悪い点がある	56.9%	66.4%
4	友だちがしていたので、深く考えず参加していた	59.9%	53.0%
5	リーダーから命令されたので、仕方なく参加していた	5.8%	19.2%
6	いじめに参加しなければ、自分が仲間からいじめられると思った	26.6%	45.7%
7	自分がいじめられたから、誰かをいじめたかった	10.5%	14.0%

『モノグラフ・小学生ナウ VOL. 23-2』 p. 21 より

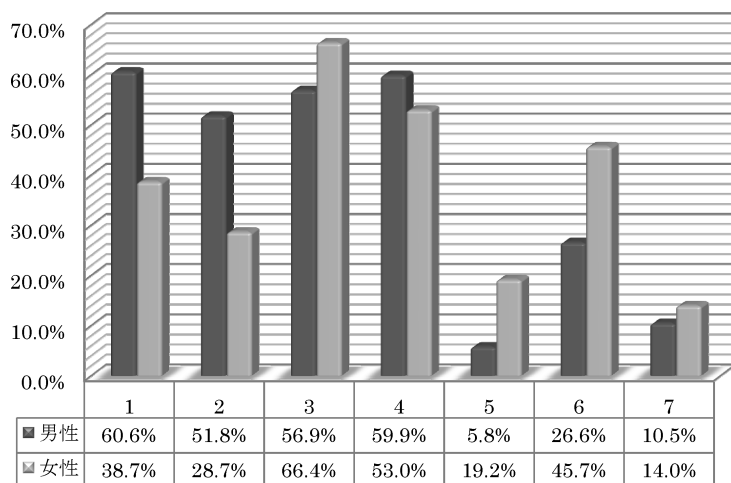


図1 どんな気持ちで「いじめ」に加わったか

* 表1のデータを元にして筆者が作成

人へのアンケート調査を行った結果(表1)を引用しておく⁹⁾。

「はい」の割合が男女とも50%を超えているのは、「4」と「5」であり、加害者は、相手が悪い点があるからと正当化の暗示や責任転嫁の論理によって、集団でいじめていることが多いことが分かる。「1」・「2」については、男女によって心理状態が大きく違っている。男性では「遊びのつもりだった」が6割を超えているが、女性は4割弱である。また、男性が「困らせるのが面白かった」という割合が5割を超えているが、女性は3割弱である。男性は「遊び・いやがら

せ型」の特徴がある。「5」・「6」・「7」については、男性よりも女性の方が多く、女性の場合はいじめの被害を受ける恐怖心が強く、ボスについていく傾向があり「ボス追従型」の特徴があると言える。

以上の資料と先行研究¹⁰⁾を参考にして、いじめ加害者の類型を、表2に示したように分類した。本研究では、考察の便宜上、分類しているが、現実には加害者を画然と類型化できる訳ではない。アンケート調査の回答が複数回答であることから考えて、実際には、いくつかの類型が混然と混ざり合った心理状態であることが分

表2 いじめ加害者の類型

	加害者の類型	加害者の心理
①	いじめ快感型	すーっとした感じで面白くて楽しい気分だった
②	ストレス発散型	モヤモヤ、イライラした気分を発散できた
③	いじめ正当化型	被害者に悪い点があり、いじめられても仕方ない
④	いじめ後悔型	被害者がかわいそうで、いじめを後悔している
⑤	あそび無感情型	単にふざけて遊んでいただけで何も感じていない
⑥	全能感希求型	被害者が自分の言いなりになって全能感をもてた
⑦	いじめ発見恐怖型	大人にいじめを発見されることが心配だ

* 筆者作成

かる。

いじめ加害者の心理を整理するため、手掛かりとして「嫉妬心 (envy mind)」と「欲求不満 (frustration)」の二つを軸にして考えてみたい。その理由は、嫉妬心と欲求不満は、誰もがもっているものと考えられるからである。この二つを引き起こすと思われるいくつかの感情を左右に分けて分類したものが、次の図2である。

比喩的に言えば、左の嫉妬心のボックスは、

「貯水タンク (water storage tank)」であり、右の欲求不満のボックスは、「給水ポンプ (feed-water pump)」である。貯水タンクの方は、左側の方が大きければ「いじめ」は発動されない。右の給水ポンプは、右側の方が大きければ、「いじめ」は発動されない。しかし、この図のように反対側が大きくなると、過剰な自己防衛機制として、又は自己肯定感の欠損を埋めるために「弱者をいじめたくなる」というものである。また、左右がバランスしていると無感情になってしまうという訳である。

人間が生きていくためには、“パワー”すなわち「自己肯定感」が必要である。そのパワーは、「命の源泉」であり、「生きる力」と言い換えることもできる。このパワーの欠損を埋め、補完する行為が「いじめ」だと言える¹¹⁾。

加害者は自分の中にある本当のいじめ動機は自覚されていない。つまり欲求不満の真の原因や“人間観の歪み” (distortion of view on humanity) に気付いていない。ここで言う「人間観の歪み」とは、「異質な者の排除」と「差別意識」のことである。「差別意識」とは、優れた者への嫉妬と劣った者への軽蔑のことである¹²⁾。

嫉妬心や欲求不満があるからといって、ただちにいじめに向かうことはない。いじめに走る

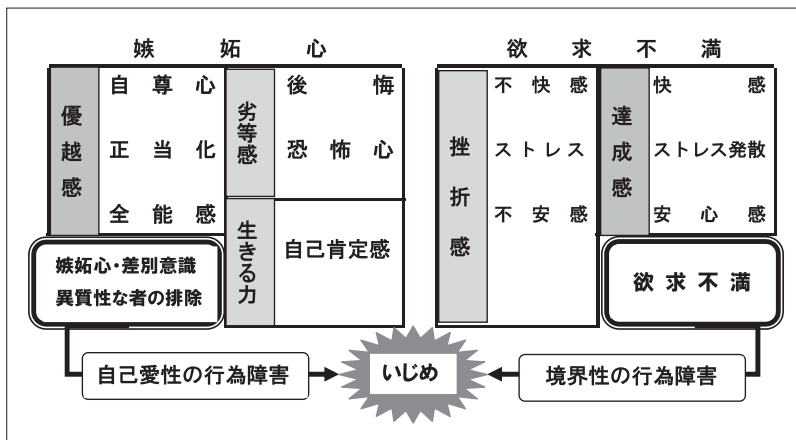


図2 嫉妬心と欲求不満からいじめに向かうモデル

* 筆者作成

子どもには、自分が一番だという“自己愛”(narcissism)が強い傾向と、“怒りの抑制力”(control power of anger)が欠如している傾向の二つの特徴がある。

いじめをしやすい子どもの“性格”(character)は、行為障害的傾向を持っている場合が多いと言われている。その傾向は「自己愛性の行為障害」と「境界性の行為障害」の二つである。未成年の場合、“行為障害”(conduct disorder)と言って“人格障害”(personality disorder)と言わないのは、子どもはまだ人格形成の途上にあるからである¹³⁾。

いじめに走る子どもの行為障害的傾向を整理すると、表3のようになる¹⁴⁾。

表3 いじめに走る子どもの行為障害的傾向

	自己愛性行為障害	境界性行為障害
1	自己を重視し、誇大感をもつ	情緒が不安定である
2	権力や愛への幻想を抱く	慢性的な退屈感と空虚感をもつ
3	自己顕示欲が強い	自己破壊的衝動性をもつ
4	自己の挫折に強い劣等感・屈辱感をもって反応する	不安定で激しい対人関係のパターンを示す
5	他者からの批判・無関心に強い怒りをもって反応する	絶えず自分の目的ために他人を利用する
6	共感力が欠如している	怒りの抑制力が欠如している
7	対人関係における搾取がある	一人であることに困難を示す

大西隆博著(2010)『いじめはなくせる』アニカ、pp. 55-62. を参考にして

* 筆者作成

「自己愛的行為障害」の傾向をもつ子どもというのは、家庭で過保護に育てられた子どもであり、いわゆる“ナルシスト”(narcissist)のことである。簡単に言えば、母親の愛情が注がれ過ぎて、自己中心的な子どもが育ったというケースである。

“過保護”(overprotection)に育てられると、いつも自分は特別な存在なのだと感じ、他人への思いやりに欠けるため、様々な対人関係の障害が生じてくる。“思いやり”(sympathy)に欠けた行動を正当化するために、もっともらしい理由を付けようとする。社会生活での慣習や規則を軽視し、愚かではずれな規則だと決めつける。自分の高潔さを他人が見逃すことには怒るが、他人のそういうことに対しては全くの無関心である。常に相手に対して自分を特別扱いするよう求める。自分が目立つためや願いを叶えるために他人を利用するのは当然のことと考えている。成功や美、愛に関する未熟で自己満足的な想像に浸りがちである。必要と感じたら事実を勝手に曲げ、嘘をつくことも平気である。自分は価値があり、特別で大きい称賛を受けるに値する人間だと信じていて、誇大的で自信に満ちた行動をとる。他人には我儘で、軽率で、怠惰な人間だとみられているにもかかわらず、自分の価値を信じている。これらの傾向は、母親に過保護に育てられた多くの子どもがもっているものである。

「境界性行為障害」の傾向をもつ子どもは、家庭での愛情に飢えた子どもでもある。簡単に言えば、母親から子どもへの愛情が不足したため、不安感(anxiety)を抱く子どもが育ったというケースである。家族とくに母親から「見捨てられる」ことへの不安から、母親の期待に応えようと一生懸命に努力をするため「よい子」に育つと言われている。ただし、意見の衝突を恐れて、自分を誤魔化したり、嘘をついたりするようになる。共感力が欠け、感情を制御できないため、場違いな激怒をすることがある。その結果として、対人関係が不安定なものになり易く、時として暴力的になったり“自傷行為”(self-injury)に走ったりすることもある。感情の起伏が激しく、慢性的に虚しさを感じている。無気力や寂しさを紛らわすために飲酒、無謀な

運転、過食などがみられることもある。また、「抑うつ」（depression）と「怒り」（anger）が混在している状態であり、深い友達関係が築けなかったり、注意力が低かったりする。

いじめに走る子どもは、自己愛性行為障害又は境界性行為障害のどちらかの傾向をもっていると考えられる。この傾向をもった子どもは、絶えずイライラして怒りっぽいのが特徴である。周囲とよく喧嘩をしてトラブルが絶えないが、常に責任転嫁をして「自分は間違っていない。周囲が悪い」と思っているのも特徴である。そのような傾向をもつ子どもに、何らかの刺激が加わって嫉妬心や欲求不満が強くなった場合、その「はけ口」（outlet）として弱い者いじめに向かう恐れがあるということである。

2. いじめ快感型の加害者

「いじめ快感型の加害者」は、いじめを「快感」（pleasure）と感じている加害者のことである。「快感」が意識されていない場合には、「不思議な気持ち」だと言う子どももいる。いじめは、相手（被害者）が苦しむ姿を見て楽しむという「ある種のサド的な快感」がある。いじめは「すーとした感じで面白いという不思議な感じ」だと、子どもが言うのはそのためである。苦しんでいる相手を見て、抑圧されて屈折した感情が「解放」（liberating）されるのであるから、相手の気持ちが分かっているながらやっているのである。自分の存在感を感じるためにいじめているとも言える¹⁵⁾。

田中美子が行った、大学生対象の調査で「いじめをした理由」の上位三番目に「いじめは快楽だから」（21.0%）が入っている。田中は、「子どもには、意識的にせよ無意識的にせよ“いじめ”をしたいという本能的欲求があるのではないかと考えられる」と述べている¹⁶⁾。

森田らの研究によれば「いじめ」には様々な形態がある¹⁷⁾。いじめのカテゴリーが拡大して

おり、いじめの中に暴行や傷害などが含まれるようになってきた。つまり、「いじめ」には、からかい、冷やかしのような“遊び段階”（stage of play）から、暴行、傷害、恐喝のような刑法の“犯罪の段階”（stage of crime）までである。子どもたちには初期の遊び段階であっても「いじめは悪いことだ」と認識させ、「規範意識」（normative consciousness）を形成させるために教育的な介入の必要性がある。例えば「友達をからかう」ことや「持ち物を隠す」ことなどは悪いと知りながら「面白い」と感じている。すでに述べたとおり、いじめは、相手（被害者）が苦しむ姿を見て楽しむという面白さであり、相手の気持ちが分かっているながらやっているのである。そこには、相手の精神的な苦痛や肉体的なダメージを理解しているながら、それに共感できていないという鈍感さに問題がある。痛みにも共感できないため、いじめに歯止めがなく際限なくエスカレートして、被害者を追い詰めて自殺させる恐れさえある。

実際に学校の教室を休憩時間に覗いてみれば、今の子どもたちは実に陽気で楽しそうである。教室の中では「面白いこと」と「ノリがいいこと」の二つが要求されている。この二つを満たすためには「その場の空気を読む力」が必要になる。教室で多くの仲間から支持を得るリーダーは、機転がきいて面白いことが言える子どもである。快楽型の加害者にとって、いじめは一種の遊びである。例えば、特定の子（target）を「バイキン」と言って仲間はずれにし、「汚いから近づくな」などといじめて、その場が盛り上がり、みんなでその子を笑い飛ばすことで、一瞬、スカッとするような気持ちになる。誰をターゲットにするかは、その場のノリで決定される。あたかもテレビのお笑い番組の“司会者”（MC：master of ceremonies）のように、自分よりも弱い者をイジルことで冗談を言って笑い飛ばす。真面目であることや優等生であること

も、弱さを感じればイジル対象 (target) となる。現代社会のように弱肉強食が当たり前であれば「弱い者いじめは卑怯である」という考え方が受け入れられなくなってしまうのも当然かもしれない。クラスの中で面白いことが一番重要なことになってしまうと、真面目な発言は「シラケル」だけである。

日本社会では、一般的に“多様性” (diversity) を嫌う傾向があり、“個性” (individuality) の発揮よりも全体の調和を重視する傾向がある。つまり「周囲のメンバーと違う人 (個性豊かな人) が一つのグループに参加 (所属) すると、グループ内のバランスを維持できなくなる」ので、排除しようとする圧力がかかる。周囲のみんなと「少し違う」メンバーを嫌い、同じグループのメンバーとして認めることに我慢できなくなる訳である。「みんな一緒 (同じ) でないといけない」というルールを守らせることがグループの安定維持につながると考え、それを新しいメンバーにも強要する。その集団のルールに従えない者は、いじめの対象になる。例えば、行動が遅い、暗い、転校生、帰国子女、勉強がよくできる、勉強ができない、先生に可愛がられている、先生に嫌われている、目立ち過ぎる、異性にもてる、良い子ぶっているなど、小さなグループの中で「みんなと少し違う」というだけで、いじめの対象となる。

いじめをゲーム感覚でやっていることもある。いじめのターゲットを順番に変えて、相手が苦しみ様子を眺めて楽しむという遊び感覚である。この場合、クラス全員がゲームに参加することになる。いじめられた生徒は、「順番で自分に回ってきたなと思った」と告白している。しかし、強い者は絶対にターゲットにならないのである。集団の中で弱い者が“スケープゴート” (scapegoat) にされるだけである。生徒の多くは「いつ自分が被害者になるのか分からない」という恐怖でビクビクしながら生活しているの

である。教師にはそのゲーム化したいじめの実態は見抜けない。なぜならクラス全員がいじめというゲームに参加することを強制させられているので「罪の意識がなくなっている」からである。そして、それを告発すれば自分が永遠にいじめられると分かっているから、誰もが隠そうとする。加害者は「何故、自分がいじめているのか」が本当は分かっているから、誰もが隠そうとする。加害者は「何故、自分がいじめているのか」が本当は分かっているから、誰もが隠そうとする。加害者は「何故、自分がいじめているのか」が本当は分かっているから、誰もが隠そうとする。

3. ストレス発散型の加害者

「ストレス発散型の加害者」は、自分の中にたまった“過度のストレス” (extreme stress) を発散するために、無意識のうちに攻撃行動をとっている加害者のことである。

思春期は小学校高学年から始まる。性ホルモンが急激に増加して初経、精通を経験し、子どもたちの体は次第に変化して大人の体になっていく時期である。自分自身の急激な変化に戸惑いを覚え、なぜかイライラしたり不安になったりする。心のモヤモヤが大きくなると、そこから逃れようとして攻撃性が高まり、他者を攻撃することがある。性への関心が高まることで性的ないじめに繋がることもある。また、いじめの首謀者になるような子どもは、この攻撃的な傾向が強く、何かあせりを感じたり、少しでも気に入らなかつたりすることがあると攻撃的になる。それは親が甘やかして育て、幼い頃から我慢をした経験が少なく、“忍耐力” (endurance) が身に付いていないため、自分の感情を制御できないことが原因である。

現代の子どもたちは、様々なストレスを抱えている。親の子どもに対する過剰な期待、学校や塾の成績に偏重した人物評価、表面的な友人関係、自分の将来の進路についての漠然とした不安など、様々な要因によって誰もがストレスを感じていることは確かなことである。それが

適度なストレスであれば、行動のエネルギー源になる。それを受け止めて自分の中で解消して行動することができる。映画、読書、スポーツ、テレビゲームなどの趣味に没頭するとか、友人とのおしゃべり、買い物、旅行、散歩、音楽などによってストレスを解消できる。しかし、いつも誰かに圧迫され、何かに追い立てられていると、通常の方法ではどうにもならなくなる。ストレスの根本には「いくら頑張ってもどうにもできない」という“無力感”(helplessness)がある。その過度のストレスに潰されそうになると、子どもたちは誤った方法で解消しようとする。

例えば、自分のストレスを解消しようとして誰かに八つ当たりする。「自分は何でもできるはずだ」という“幼い万能感”が満たされない現実と直面し、苛立ちムカつく気持ちで一杯になる。自分のイライラを誰かにぶつけてストレスを発散しようとする。その場合、普通は周囲の弱い者が“スケープゴート”になる。つまり、ストレスを発散するために、ある日突然、何の理由もなく弱い者をターゲットにするのである。

加害者は、相手が自分たちよりも強いと分かっていたら、すぐにいじめから手を引く。それは反撃を受けて自分たちの弱さが露呈してしまうことを極端に恐れているからである。加害者は「弱い自分」という本当の姿を絶対に認めたくないという心理状態にある。

時には“万引き”(shoplifting)などの非行がストレス解消の手段になっていることがある。万引きをした子どもは、「その時のスリルが快感になって止められなかった」と告白する。他人の物を盗む時のドキドキする緊張感によって、その子のストレスが解消するのである。子どもの中には万引きをゲーム感覚でやってしまう者もいる。万引きそのものに罪の意識が薄くなって、「スリルを楽しむ」ことに陥ってしまうのである。

これは、中学生や高校生の“喫煙”(smoking)も同様のことが言える。興味半分や大人の仲間入りをした気分になるということもあるが、悪いことと知りつつ喫煙することにスリルを感じて、ストレスを解消するのである。またオートバイによる「暴走行為」などもストレス解消のためのスリルを求める行為として解釈することが可能である。子どもの問題行動全般が、ストレスに起因するものだと理解すれば、いじめ現象も「ストレス原因論」で説明できる。

自分のストレスを解消するために誰かをいじめるとき、集団をつくることが多い。つまり、いじめには“後ろめたさ”(guilty feeling)があり、一人でいじめを実行するほど強くないのである。加害者には「後ろめたい気持ち」がある。そこで、自分に同調するような同じストレスを抱えている仲間を巻き込むのである。集団を形成することで、「自分だけではない」と思えるので、罪の意識や後ろめたさが薄くなるからである。

親は子育ての中で、「頑張ってもできないことがある」、「世の中は思い通りにならないことが多い」ということを集団で遊ばせる中で体験的に学ばせておく必要がある。欲しいという物を何でも買い与えるようなことをしていると、我慢する力がつかない。また親から暴力を受けて育っていたり、暴力的な行為が美化されたゲームやテレビに浸かって育ってきたりしていれば、暴力を肯定的に捉えるようになる。それは、学校における教師の体罰も同じことである。

思春期には、自分は何者なのか、生きることの意味は何か、自分は何のために生まれてきたのか、何をして生きるべきか、というような人生の根源的な問いの答えを模索する。周囲の大人は、正面からその問いに向き合い、一緒に考えたり自分の経験談を話してやったりすることで、子どもなりの仮の答えを見つけさせる必要がある。

教師は、いじめ加害者が被害者と同じように高いストレス状態にあることを理解し、それを緩和する対策を講じることが重要である。社会的スキル訓練や行動カウンセリング、さらにストレス・マネジメント教育は、いじめ被害者だけでなく、加害者側の子どもにとっても必要である¹⁸⁾。

4. いじめ正当化型の加害者

「いじめ正当化型の加害者」は、かれらなりに何らかの「いじめる理由」を作り上げている加害者のことである。加害者は、何か些細な理由を見つけていじめの根拠としようとする。もし、いじめる理由がない時は「いじめる理由をでっちあげて」しまう。例えば、ありもしない“噂”(rumor)を流すことで、それをいじめる理由にする。無理矢理、「ウザイ」だとか「ムカツク」、「キモイ」ということにして、「そんなヤツはいじめられて当然だ」と決めつけるのである。過去に「酷くいじめられた経験がある」ということが、いじめる理由になっている場合もある。

竹内常一は「かれらは、いつも勝ち負けにこだわり、懲罰を好み、嫉妬心・猜疑心が強く、被害感覚と傷つきやすさをもつ」と説明する。

それが暴力や恐喝のような酷いいじめであっても「異質な子どもを排除して、学級集団を維持するためにはこれ位のことは許さる」と感じている。「悪いのは学級集団や学校(教師)の性質であって、オレたちが悪いのではない」という論理である。

田中美子の調査でも、「いじめをした理由」の上位5番目に「集団がまとまるために必要だった」(14.0%)という回答がある。田中は「このようないじめは、所属する集団の規律を尊重するあまり引き起こされる制裁としての意味を持ち、いじめる側には何ら罪の意識も起きないと予想される」と述べている¹⁹⁾。

いじめ加害者の自己弁護は実に巧みである。

いじめ行為をしていた「自分たちも“いじめっ子”(bully)にいじめられているのだ」と主張し、教師がそれを認めなければ、「先生だって〇〇君にいじわるな事を言ったことがある」と教師の弱みを指摘する。それも否定されたら、今度は親と一緒に教師をボイコットするために、他の保護者へ教師の悪口を流すようになる。

いじめの原因が「教師の支配的で差別的な態度とまなざし」だということであれば、教師は自分自身の考え方や日頃の言動を深く反省し、それを改善していく努力をする必要がある。筆者は、学校現場の教師が「勉強がよくできる子が好き」であり、反対に「できない子が嫌い」だということを否定することができない。多くの教師は、そのことを強く否定するに違いない。「どの子ども同じように好きであり、可愛いと思って教育している」と真面目に話す筈である。しかし、教師が知らず知らずのうちに「いじめの原因をつくり、いじめを誘発し、いじめに加担する恐れがある」ということを知っておく必要がある。すべての教師は、建前でなく本音で目の前の「すべての子どもを平等に大切にする」という基本姿勢をもって指導しなければならぬ。子どもたちは“ヒイキ”(patronage)が最も嫌いであるだけでなく、ヒイキに過敏に反応するものである。

森田・清水の質問紙調査をベースとする調査研究の「いじめ集団の四層構造」モデルによれば、集団中にいじめを抑止してくれる“仲裁者”(arbiter)が5%程度しか存在せず、集団全体の規範意識の弱化・欠如がいじめを成立させている、と説明する。観衆や傍観者の自己保身のための反応によって、いじめ加害者の正当化を支持する結果になっている。観衆や傍観者がいじめ加害者の正当化の論理を否定するような反応を示せば、仲裁者が出現しやすくなるに違いない²⁰⁾。

“学級集団”(classroom group)の視点からいじめを捉えるということは説得力をもっている。しかし、現実の子どもの世界に、本来の学級集団は存在していないことがある。現実の学級集団は、数人の小さなグループが集合しただけというケースも多い。筆者は、そのように捉えていじめに対応した方が現実近く、理解し易いと考えている。いじめが40人の学級集団の中で、すべての子どもが関与して発生していることもある。しかし、小さなグループ内の人間関係の問題として発生しているケースの方が多くことを指摘しておきたい。教師からは、いじめの加害者が多くいるように見える場合であっても、教師は「1人対多数」・「数人对多数」の関係ではなく、基本的に「1人対1人」の関係として捉えて指導することが求められる。なぜならば、いじめ加害者は一人であって、その周囲に面白がってはやしたてる“観衆”(spectators)がいるという構造になっているだけである。つまり、集団で一人をいじめているようなケースに見えても、“リーダー格の子ども”(mastermind)一人が、何人かの観衆を加害者に仕立てて、いじめを指示してやらせているのが実態だからである。リーダー格の子どもが直接危害を加えていないので、それが教師からは見えないことが多い。しかし、子どもたちの日頃の言動を注意深く観察し、子どもと積極的に関わっていれば、その姿が自ずと見えてくる。

いじめは無条件に悪いことである。しかし、学校ではこの当たり前のことが簡単に指導できない。なぜならば、いじめ加害者は自己中心的ではあるが一種の“正義感”(sense of justice)をもっているからである。換言すれば、いじめ側の論理が存在し、“正当化の暗示”にかかっているということである。つまり、多くの場合、いじめ加害者は、自分のしていることを悪だとは思っていないのである。

しかも、仲良しグループ内部の人間関係のト

ラブルは、そのグループ以外の人間には、ほとんど見えていない。そのため、グループ以外のメンバーが仲裁に入ったり、情報をもたらしたりすることは困難である。仲良しグループを超えて口出ししたり、注意したりできる可能性は極めて低いと言える。生徒にとって、クラス内の別のグループに飛び移ることは、別のクラスに入るのと同じ程度に勇気がいることなのである。

筆者は、今日の学校におけるクラス内の状況は、図3のように捉えている。

クラスの中にいくつもの小さな“仲良しグループ”(friend group)があって、それぞれが孤立して互いに関係をもたないのが実態である。しかも各グループは、“閉じた状態”で“排他性”(exclusivity)をもっているのが特徴である。つまり、クラス集団というものが成立していないとも言えるのである。

筆者の高等学校での勤務経験でも、40人のクラスで、10前後の小グループができてるのが普通であった。男子のグループは比較的行動的で排他傾向が弱かったが、女子のグループは心理的なつながりが強く排他傾向も強かった。また、男子生徒は、孤立状態でも耐えられる生徒が多いが、女子生徒は孤立を恐れておりそれに耐えられないという生徒が多かった。

教師は、グループ化や排他性を生徒達が自立していくために必要な経験として肯定的に捉え、学校行事などの機会を通してグループ間の交流ができるようにクラス経営をすることが課題になる。因みに、この取り組みを学校現場では「学級づくり」とか「集団づくり」と言われている。

学級における“集団づくり”(group making)に成功するかどうかは、クラス担任の教師の生徒観や指導観だけでなく、その学校や教師集団の風土によって影響を受ける。筆者は、初めてクラス担任になった時に、「学級づくりの名人」

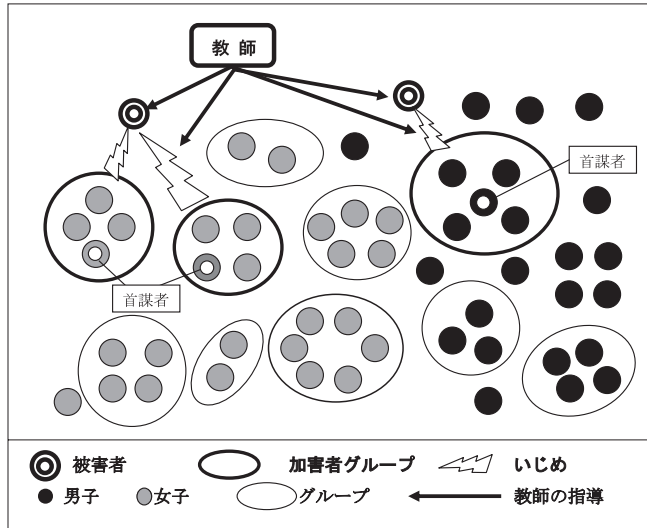


図3 いじめの構造イメージ

*筆者作成

と言われる先輩から、様々なアドバイスももらった。その一つは、「クラスを集団として成長させていく」という考え方があった。その方法は「リーダーを育成すること」であり、教師はリーダー候補の生徒と頻りに接触して、具体的な場面でリーダーの役割を経験させながら、自信を持たせるというものであった。例えば、合唱祭や文化祭などの「学校行事」(school events)でリーダーシップを発揮させる経験をさせるという方法である。問題は、集団の構成員であるクラスの仲間のフォローがなく、リーダーシップが発揮できなかったために、学校行事が失敗した場合である。

教師が何らかの原因でリーダーの育成に失敗すると、「陰のリーダー」が登場して、担任の意向と違った方向で、クラス集団が「仕切られる」ということになる。教師がリーダーとして育てようとしている子どもを「公式のリーダー」(official leader)だとすれば、陰のリーダーは「非公式のリーダー」(informal leader)と言える²¹⁾。

本研究では、「リーダーシップ論」(Reader ship theory)については、論及することを控え

るが、いじめ問題を考える場合には、重要な論点の一つである。いじめ加害者は、非公式のリーダーであることが多いので、教師は「学級づくり」を考える際に、この陰のリーダーの存在に注意する必要がある。

5. いじめ後悔型の加害者

「いじめ後悔型の加害者」は、いじめの「首謀者」(boss)ではなく、いじめを「はやしたてる」子ども、つまり「観衆」(spectators)が加害者になったケースのことである。「観衆」は、単にはやしたてるだけでなく、直接的ないじめ行為を行う加害者になることもある。その理由は「参加しないと自分もいじめられるから」である。その場合、その場の空気に流されたとはいえ、いじめに加わってしまい、直接手を出したことを後悔する。そうしないと「弱い自分をさらけ出す」ことになるので、絶対にそれを見せられないと感じているのである。いじめに加わることで「自己防衛」(self-defense)を図っているのである。外から観察すれば、観衆は、加害者そのものであり、首謀者と何ら変わらないが、弱い存在でしかないことを指摘して

おきたい。

いじめの首謀者(ボス)が、「今度はオマエの番だ!」と言えば、その瞬間からいじめの加害者側(観衆)だった子どもは、被害者になる。加害者と被害者が入れ替わるというのは、このことである。注意すべきことは、いじめの首謀者は決して被害者になることはないということである。

筆者は、加害者と被害者が入れ替わるというのは、正しい認識とは言えないのではないかという疑問をもっている。つまり、本当のいじめ加害者は、ボス一人であると考えている。「観衆」としてはやしたてている子どもは、ボスの言うことを絶対に拒否できない弱い存在である。加害者側にいるけれども、ボスの気まぐれで、簡単にいじめられる被害者側に立たされるのであるから、本当は被害者だと考えている。すべてのいじめ問題について「いじめは被害者以外、全員が加害者である」という認識で指導した場合、錯誤が生じる恐れがある。

観衆だった子どもは、ボスの指示で容易にいじめ行為に加わる。そのような加害者は、時間が経過すると、いじめた記憶が薄れていく。完全に忘れることはないので、後ろめたさから後悔(regret)して被害者に謝りたいという気持ちが起きてくる。しかし、自分から謝罪する勇氣はない。何日か経過した時に、「なんであんな酷いことをしたのだらう」と悔やんだり、何もなかったように振る舞ったりするだけである。そして、傍観者になっていくのである。

一方のいじめ被害者は、何年経っても絶対に忘れることはない。人生を狂わすような大きな“心の傷”(psychological trauma)を抱え込んでいる。心の傷は、心に空いた大きな「空洞」という言い方もできる。その空洞を埋めようと努力しても、簡単には埋めることができないので、苦しみ悩んでいる。そこで、自分が加害者になって誰かをいじめることで、その空洞を埋め

ようとすることがある。最初は本人が自覚していない場合が多い。周囲にいる弱い誰かが、何故か「ムカつく」ので、いじわるな言動をする。そのことで空洞が埋まるような気分になれる。これがいじめ被害者が加害者になる瞬間である。その相手が“無抵抗”(nonresistance)であれば、いじめはあまりエスカレートしないが、何らかの抵抗や反抗があると、自分が攻撃されたことを思い出して恐くなり、酷いいじめにエスカレートしていく。そして、ヒステリーのような状態になって自分がどんなに悪いことをしているのかが分からなくなる。「かつて自分も惨いいじめを受けたことがあり、あんなに苦しんだのだから、この位のことは許される」と自分自身を無理やり正当化する。

内藤朝雄は、『いじめの社会理論』(2008)の中で、いじめられた者が執拗にいじめをおこなう場合の体験構造に“投影同一化”(projective identification)の機制が認められると指摘している²²⁾。「投影同一化」というのは、いじめを受けて惨めだった過去の弱い自分を目の前の被害者に“投影”(projection)するというものである。この被害者は「容器」として使用され、執拗に操作することで、否定し、打ち砕こうとする。自分の傷ついた体験を癒そうとする。そして、今の強い自分を確認しようとするのである。

これは、あまりにも悲しいいじめの“連鎖”(chain)と言える。いじめの被害者にはなりたくないと思い、「攻撃は最大の防御」と考えてしまうのである。

実際に、いじめ加害者の中には、過去に酷いいじめを受けていた経験のある者が多い。何の理由もなく、ただ近くにいて「弱そうだから」という理由でいじめられる被害者にとっては災難である。加害者は「悪いことをしている」という気持ちよりも「いじめられて当然だ」と考える。そして被害者の苦痛を共感できないために「面白い」と思ってしまう。

いじめ加害者の「加害抑制理由」に関する調査研究では、次の二つの因子が見いだされている。第1因子は「道徳・共感的理由」である。これは「いじめはよくないことだから」、「いじめをする自分が許せないから」などから構成されるものである。第2因子は「打算的理由」である。これは、「見つかって親や先生に叱られるのが嫌だから」というものである。この研究結果から考えれば、教師は、第1因子の道徳的で共感的な角度から指導をすることが有効だということになる²³⁾。

6. 遊び無感情型の加害者

「遊び無感情型の加害者」は、「傍観者」から「加害者」に変わった子どもが考えられる。何となく「いじめを見ていた」だけであった子どもが、加害者の行為に引きずられて、遊びの感覚でいじめに参加するというものである。そのような加害者には、いじめを行う理由など存在しない。

教師はいじめの現場を発見した時、咄嗟に「何をしているのだ！」と大声で叱る。しかし、加害者は「遊んでいるだけ」とか「ふざけていただけ」とごまかす。被害者も「いじめられている」と訴えることはなく「何でもなし」と言ってしまう。

田中美子が大学生に実施したアンケート調査では、「いじめをした理由」の上位二つに「特に理由はない」(22.4%)と「参加しないと自分がいじめられるから」(22.4%)があがっている。前者の“理由なきいじめ”は、対象が誰でもよかったと考えられる。「いじめは誰にでも起こり得る現象であることを想定させる」と田中は述べている²⁴⁾。

相手の悪口やちょっかいのような精神的ないやがらせが主体の「軽度のいじめ」の場合、加害者は「冗談だよ。何ムキになってるんだよ」、「洒落も分からないのか」と言っ

する。

遊びやゲームにも一定のルールがある。子どもたちは“形式的な平等”を正義と考えてルールを作り上げる。理由は、子どもたちにとってその方が分かり易いし、強者にとっては都合がいいからである。強者は、自分がいつも勝つことしか考えていない。遊びを偽装したいじめは、一般的に大人が考えるよりも狡猾である。「生活の中でいつもルールを守れ」と言われ続けて育った子どもたちは、「ルールを守ることは絶対」であり、大人たちも認めるに違いないと考えている。ルールは常に強者が作るということも体験的に学習済みである。

強者たちが作ったルールは、集団を維持し自分のポジションを維持するために極度に拘る。ハンディキャップ (handicap) をもつ弱者にも押しつける。形式的な平等は実質的には不平等 (inequality) であることを知りつつも、それを認めようとしな

い。なぜならば、強者 (自分) が不利になる恐れを抱いているからである。ルールどおりに行動できない場合、“強者” (victor) は、“弱者” (loser) を軽蔑し、あざけり笑う。いじめがゲーム化している場合、彼らの作ったルールに違反したときやゲームに敗北したときに、相応の懲罰体系を準備している。懲罰というのは、非難・賠償・仕返し・約束破棄・仲間ハズシなどである。「必要以上の罰を加えることは許されない」という“ルール (制御装置: controller)”が働くようであれば、いじめはエスカレートしない。強者は自分が優位なポジションにいても「ズルイ (It is tricky.)」と言われな

い。勝ち残れるようなルールを巧妙に作り、自分のいじめ行為を正当化するのである。つまり「いじめではなくルールを守れない者へ罰を与えている」だけだと言うのである。

例えば子ども同士がレスリング (wrestling) の技をかけ合うという遊びがある。これは「プロレスごっこ」という遊びである。しかし、子

どもの間に大きな体力差があれば遊びではなくなる。また、プロレスの技をかけられる子ども（experimented side）とかける子ども（experimented side）が固定しているような場合は、単なる遊びとは言えない。

筆者の見たことであるが、ある中学校で男子生徒数人が一人の生徒にプロレス（wrestling）の技をかけていた。特定の一人が技をかけられて痛がっているのを数人の生徒が周囲ではやしたて面白がって見ていた。筆者が近付くと、生徒が全員逃げるように走って行った。これは紛れもなく「いじめ」である。なぜならば、遊んでいるのならば逃げる必要はないからである。一見すると仲良しグループで友達同士がふざけ合っているようにも見える。しかし、よく観察すると対等な関係ではなく「プロレスごっこ」という名目でいじめを偽装しているだけだと分かる。

被害者が痛みが強くて我慢できない素振りを見せたり、一瞬でも真剣な顔で反抗すると、躊躇して一時的にいじめが中断することがある。しかし、“反抗する力”（power）がないと判断するや否や攻撃がエスカレート（escalation）していく。グループ内で下位の立場にいる生徒は、常に「やられ役（技をかけられる役）」に徹することが強要される。いじめ被害者は、あたかも“玩具”（toy）のように扱われ、その場から逃げ出すことができないのである。周囲の傍観者集団は、「仲間うちでふざけ合っているだけ」だという認識で、誰も助けようとはしない。

教師に見つかったとしても「ふざけの度が過ぎただけ」だという言い訳ができるように巧みに偽装している。そのため、教師は、いつも一緒にいる「仲良しグループ」の中で起きた“些細な出来事”（small event）として処理する。その場合、いじめ被害者が苦痛を訴えることがないため、教師がいじめと認定することは極めて難しい。

グループには強いボス（leader）が存在し、メンバーの序列（rank）が出来あがっている。ボスは自分では手を出さず、仲間に命令してやらせていることが多い。勿論、教師は物理的な行為を伴ったいじめについて、毅然とした対応をすることになる。それがいじめと断定できない場合でも、暴力行為そのものには暴力事件（violence）として厳しい指導するのは当然である。

加害者の心理は、「強くなった気がする」、「面白い」、「スカッとする」といった自分の気持ちよくなるのが一番だと考えている。集団でもまれた経験が少なく、精神的に未熟で攻撃衝動を制御（control）できないのである。また、他人との付き合い方や関わり方が分からず、他人の気持ちを察する能力が身に付いていないのである。

7. 全能感希求型の加害者

「全能感希求型の加害者」は、誰かを支配し服従させたいと考えている加害者のことである。被害者に対して命令して自分の言いなりに動かすことで、“支配欲求”（rule desire）を満たそうとするのである。そのために、加害者は自分の仲間集団の一員として被害者を取り込む必要がある。つまり、被害者を集団から逃げられない状況にして、執拗にいじめ抜くのである。常にその集団の中にいるので、周囲からは、被害者も仲良しグループの一員だと思われる。

被害者は「自分もいじめられることを通して、いじめに参加している」という“罪悪感”（guilt）をもってしまうことに問題がある。その罪悪感から大人に告げることができない。このことを知らなければ、「いじめによる自殺」という事件を理解することはできない。被害者は、何故、逃げ出さなかったのか、何故、教師や親に被害を訴えなかったのか、大人には分からない。いじめと自殺の因果関係の立証が難しいの

は、被害者が「生き地獄と感じながら逃げられないのは、罪悪感をもちされているから」という証拠を探し出そうとしないからである。遺書が残されている場合、被害者の気持ちが分ると思うが、短い文面を見る限り、加害者への恨みを書いておらず、むしろ加害者への配慮さえ伺える。そのため、被害者が罪悪感をもっていたかどうかは不明であり、「罪悪感をもっていた」というのは、推測の域を出ない。

例えば、“使い走り”(errand)といういじめがある。加害者の命令した物を買ってくるというもので、「親切なおつかい」にも見える。しかも、被害者は表面上、喜んでやっているようにしか見えない。使い走りをする中で、仲間の一員としての存在を認められているのである。

内藤朝雄は「多くのしつこいいじめは、全能感希求行動のバリエーションの一つである」と言う²⁵⁾。ここでは内藤の言う「全能感希求行動シナリオ」について考察してみたい。このいじめに関する全能体験のシナリオの考え方は、数々のいじめ現象を考えるうえで有効だと考えるからである。

何が問題なのかも分からないままに、自分の生が無限に腐っていくようなブラックホールのような感覚に陥ってしまうと、自分自身のやり方で強引に、生の充足感(のようなもの)を引き起こすしかないと説明する。全能体験のシナリオは、全能のパワーに満ちた“主役”(leading part)がそのパワーに悲痛とともに壊されていく“共演者”(costar)という配役(cast)で成り立っている。共演者と言っても虫けらのように扱われるだけである。全能体験のシナリオは次の3つに細分化される。

①	主人 VS 奴婢
②	破壊の神 VS 崩れ落ちる屠物
③	遊ぶ神 VS 玩具

この3つは、すべてコントロールする“主役”がコントロールされる“相手役”を完全に支配することで全能感を得る、というエンディングは共通している。

①「主人 VS 奴婢」は、主人が命令を下し奴婢が命令に従うという「支配を楽しむ」というストーリーである。②「破壊の神 VS 崩れ落ちる屠物」は、単純明快な「暴力をそのまま楽しむ」というストーリーである。③「遊ぶ神 VS 玩具」は、悪ふざけ的な趣向を凝らしたもので、玩具を弄ぶことによって世界の秩序を強引にひっくり返したり、組み換えたりして「笑い転げて楽しむ」というストーリーである。この3つはどれもいじめを「楽しむ」ということが共通している。

いじめが奇妙で趣向に富んだものになるのは、この三つのシナリオが必ずしも単独で演じられるものではなく、日常的にいじめが繰り返されるとマンネリ化するので、状況に応じてミックスされて一本化されるからだと説明する。

いじめの加害者は、被害者が思いどおりにならないことに深い被害感を感じ、「逆ギレ」の状態になり、相手を躡けることによって、抵抗を削ごうとする習慣が生まれやすい。

8. いじめ発見恐怖型の加害者

「いじめ発見恐怖型の加害者」は、いじめが“露見”(exposure)することを極端に恐れている加害者のことである。すべてのいじめ加害者は、いじめが発覚することを恐れている。その証拠に、自分が危ないと感じたり、損害を受けると分かったりすると、あっさりといじめから手を引く。親や教師がいじめに気付いて注意すると素早く「いじめをやめて様子を見る」ことが多いのは、利害計算をしているからである。いじめの初期段階で、いじめ加害者にこんなことを続けていると「自分が酷い目に遭う」ということを思わせることができれば、深刻ないじ

めのケースであっても容易に食い止めることができる。要するに加害者は、いじめを「損得で考えている」のである。

いじめていた相手のバックに「強い者」がいると分かれると、途端にやめてしまう。いじめを“偽装”（camouflage）したり準備していた巧妙な言い訳を言ったりして、自分を「許して欲しい」と懇願するようになる。それが大人に通用しないと分かれると、今度は「いじめたのは自分だけではない」とか「自分も過去にいじめを受けていた」などと情状酌量（extenuation）を訴える。「相手が嫌がっていなかった（笑顔で楽しそうに見えた）」とか「自分も相手から嫌な事を言われた（時々、反撃することがあった）」などと言う。親にそのことを訴えて自分の味方になってもらうように、自分に都合のよいことだけを伝える。教師の中にもいじめ加害者の人権も守るべきだという考えがあるため、加害者を擁護する立場での意見が多数派の場合、校長は厳しい処分や制裁を避け、穏便で寛大な指導で終結させようとする傾向がある。教師は「いじめた子どもをいじめるのは悪いことだ」という論理を展開することが多い。勿論、加害者を一方的に悪者と決めつけ、その子の言い分を全く聴かないで指導することはあり得ない。しかし、どのような理由であれ、いじめた行為そのものは悪いことである。被害者が精神的であれ肉体的であれ苦痛を感じていたことを知りながら、いじめていたのである。

教師や親のいじめ介入のパワーが思ったほど強くないと判断したり、喧嘩両成敗のような解決をしたりすると、いじめは再開（restart）する。再開するだけでなく、自分が叱られたことに腹が立つので、いじめが更に過激なものになる恐れがある。しばらくの間、いじめ加害者は、教師や親の動静に敏感になる。その後、いじめを大人に発覚されないように巧妙な手口で実行することを考え始める。

いじめ加害者は、被害者が大人に相談したことが分かれると、「なぜ、大人にチクツタのか！」という怒りが込み上げてくる。自分が弱い者いじめをしている卑怯な人間だとは認めたくない。「大人に密告した相手が卑怯者なのだ」と考える。そして、いじめ被害者は、「やられたことが嫌なら、嫌と言えた筈である」、「平気な顔をして、何も言わなかった」などと自分なりに納得しようとする。そして、今度は自分が直接に手を出さない方法で実行したり、大人の目の届かない時間と場所を選んで実行したりする。要するに、いじめは、一層、見つけにくい状況になって再開する危険性が非常に高いのである。

すでに述べたとおり、いじめ加害者は大人の前では「よい子」を演じている。そのよい子が、いじめをやっていたと判明すれば、自分がそれまでに用心深く築いてきた親や教師から信頼を失うだけでなく、相応の制裁と反省・謝罪が必要になることを理解している。同時に加害者自身が“弱い本当の自分”の姿を認めなければならなくなるという恐怖もある。周囲の仲間からも「本当はアイツがいじめの張本人であり、自分達は無理矢理いじめに加担させられていた被害者である」と言われ、孤立して居場所がない状態になる。

9. いじめ加害者への指導

教師は、7つの心理の中で、どれが最も強いのかを個別面談（指導）の中で判断して、指導することになる。具体的な指導は学校や教師によって区々であるが、ポイントは、「子どもの内面に迫る」ということである。ここでは筆者の経験を元にして、効果のあった指導法と考え方をまとめておく。

- ①「いじめ快感型の加害者」を指導する場合、
- ①「いじめ以外にもっと面白いことがあることを知らせる」ことである。そのことでいじめに向かうエネルギーを他に向けることが可能にな

る。②いじめは、決して面白いものではないことや、いじめを快感と思うのは自分の弱さからくることを納得させる。③自分の弱さと向き合わせることである。子どもに自分の内面を見させることであるが、実際には難しいので、何か人間の心を主要テーマとした小説などを読ませて感想文を書かせる指導が有効である。

②「ストレス発散型の加害者」の場合、①生活の中で抱えきれないストレスがどこにあるのかを探ることになる。つまり、子どもに生活を見直させることである。②“ストレッサー”(stressor)を探し出したら、環境を変えるなどしてそれをなくしたり少なくしたりする努力を怠らないようにする²⁶⁾。教師は、ストレスをバネにして勉強やスポーツなどに打ち込むことの素晴らしさを語ってやることができる。③その子どもに適した方法をいくつか選定し、周囲に迷惑をかけないストレスの発散方法を具体的に指導する必要がある。その場合、子どもに自分の行動を客観的に振り返らせるために生活日誌を付けさせ、教師が成長の過程を評価するきめ細かい指導が有効である。

③「いじめ正当化型の加害者」に対しては、①正当化の理屈を聞き、子どもからいじめを行った時の気持ちを引き出すことになる。加害者が何らかの正義感をもっている場合もあるが、そのことでいじめ行為が容認されるものではないことを納得させなければならない。②教師に向かって反抗的な言動をとる場合もあるが、最後までその主張を聴いた後で、それを文章として整理させる指導を行う。③文章を元に考え方の誤りを丁寧に説明してやる必要がある。指導に際しては、複数の教師が役割分担をして段階的(計画的)に面談して、大人の意見や判断基準を話してやるのが有効である。

④「いじめ後悔型の加害者」の場合、①集団の中で強い者(首謀者)に引きずられていじめに加わっていたのであるから、他人の行動に振

り回されていたことを自覚させることになる。

②正しいことを主張する勇気をもたせる指導が求められる。仲間は大切かもしれないが、間違った行動については、「やめよう!」と言える勇気をもつことを指導することになる。③後悔し反省したならば、被害者に謝罪するために、何をどのように伝えたいのかを文章にさせるように取り組むことが有効である。

⑤「遊び無感情型の加害者」の場合、①ふざけやからかいによって相手がどのような苦痛を感じるのかを考えさせ、共感する力が付くように援助する必要がある。②いじめをしても何も感じないあなたの鈍感さこそが重大な問題だということを知らせることになる。③指導に際しては、「自分が言われて嫌な言葉を書き出す」という指示をしてノートに書き出させることや、具体的ないじめの事件の傍観者の手記を読ませる方法が有効である²⁷⁾。

⑥「全能希求型の加害者」の場合、①いじめの非人間性や他人の人権を侵す行為であることに気付かせることである。②「自分が同じいじめを受けたらどうなのか」という他人の痛みを理解できるように指導を徹底して行う。いじめ行為の残酷さと被害者のダメージの大きさを認識させることで、人間として最も恥ずべき行為をしていたのだということを理解させる。③何故、残酷ないじめ行為をしていたのかを考えさせる。心理的な孤立感・疎外感を与えることのないように、時間がかかっても、生活の中での欲求不満をすべて吐き出させるように、教師がチームを組み、別室で個別指導を行う²⁸⁾。④指導に際しては、クラス内で何らかの役割を与え、正しいリーダーシップの取り方について体験を通して教えていくことが有効である。

⑦「いじめ発見恐怖型の加害者」の場合、①大人の前でいくらよい子を演じて、自分は卑劣な行為をしていたという、心の傷は癒えることはないという事を知らせることである。②目

の前でいじめを見たら、すぐに教師に伝えるということを指導する必要がある。③「大人に見つからなければいい」という考え方を変えなければならないということを納得させ、正々堂々と生きることの素晴らしさ、清々しさを語ってやる指導が有効である。

教師が加害者本人に質問しても「いじめた理由が分からない」ということもあるので、指導が困難だと感じて「理由なきいじめ」と判断し、片付けてしまうことが多い。その際、いくつかの類型を知っていれば、教師や保護者が、「何故、いじめめるのか?」、「どういう気持ちでいじめているのか?」を想像できるようになる。特に、多忙な学校においては、被害者を救うことが最優先とされ、そこに教師の指導のエネルギーが集中される。そのため、いじめ加害者へ関わる時間が少なくなる。教師の加害者への指導は、単にいじめ行為を反省させ、相手に謝罪させ、短期間で終わることが多いのは、そのためである。筆者は、短期間でいじめ加害者の心理状態を理解するために、本研究で示した類型を参考にして情報収集をすれば、短期間で子どもの課題を明らかにできると考えている。いじめ加害者の課題が分かれば、保護者と一緒に具体策を考えて指導できるようになる。反対に、教師がいじめ加害者の心理を十分に理解せず、子どもの心にせまる支援や指導を徹底できなかった場合、いじめ問題の解決は遠のくに違いない。

おわりに

本研究（Ⅲ）では、いじめ加害者の心理について、先行研究と筆者の経験を元に、加害者を7つの類型に分けて考察した。要するに、いじめ加害者の立場で、いじめ問題を考えた訳である。先行研究を元にすると、加害者は、主として次の7つの心理によっていじめを行っていると考えられるので、それぞれに類型の名称を付

けた。その類型に従って、考察した結果、「典型的な加害者は存在しない」ということが分かった。しかも、いくつもの心理が混在するだけでなく、状況に応じて常に変化しているものだと予想することができた。また、本当の加害者は、首謀者（ボス）一人だと認識し、観衆を被害者になり得る存在として捉えることで、加害者と被害者が入れ替わるという奇妙な現象を解釈できることが分かった。いじめを後悔した観衆であった子どもが傍観者になろうとした時、それをボスは「裏切り者」として許さないため、いじめのターゲットにするのである。ボスの側から見れば、数の多い観衆が自分から離れていけばその地位が危うくなると感じ、それを防ぐ方法を考え「裏切った者はこうなるぞ!」という見せしめにするのである。

①	いじめは何となく面白くて楽しい	いじめ快感型
②	抱えている欲求不満を解消したい	ストレス発散型
③	いじめられても当然だと考えている	いじめ正当化型
④	周囲についていじめたが後悔している	いじめ後悔型
⑤	単に、ふざけ合っただけ	あそび無感情型
⑥	自分の言うことを何でもきかせたい	全能感希求型
⑦	先生や親に発見されたらどうしよう	いじめ発見恐怖型

実際には、これら7つの気持ちの一つが加害者にあるのではない。多くの場合、複数の気持ちが混然一体となっている。しかも極めて流動的であるため、教師にとっては、加害者の心理を把握することが困難だということである。

しかし、常に変化する心理状態であるからこそ、適切な指導や支援の方法を考えて実行すれば、子どもを変えることが可能だとも言える。

教師と保護者は、この加害者の心理状態を理解し、十分に把握した上で指導していくことが求められているということである。

学校におけるいじめ指導のステージは、第1に「被害者の支援・救済」であり、すでに本研究(Ⅱ)で考察したところである。第2ステージの「加害者への支援・指導」は、今回の研究(Ⅲ)で考察した。教師がこの第一・第二のステージを踏まなければ、いじめ問題の解決に向けた階段を昇ることはできない。

結論的に言えば「加害者への適切な指導・支援は、いじめ問題の解決のための第二段階に過ぎない」ということである。つまり、これだけではいじめ問題が根本的に解決しないということである。

いじめ指導の第3ステージは「傍観者への指導」と「子ども全体への指導」である。教師は、クラス集団に、いじめ行為を停止させる“オートノミー”(autonomy)をもたせる指導をしていくことが課題である。このことについては、稿を改めて考察することとした。

注

- 1) アラン・ビーン, 上田勢子訳 (2007)『学校でのいじめ対策』東京書籍, p. 126.
- 2) 矢部 武 (2008)『間違いだらけのいじめ対策』PHP 研究所, pp. 95-100.
- 3) 岡本淳子 (2005)「いじめ問題に関わる教師の認識についての一考察」『立正大学心理学研究所紀要』第3号
- 4) 原田正文監修 (2010)『友だちをいじめる子どもの心がわかる本』講談社, pp. 10-30.
- 5) 土屋基規他 (2005)『いじめととりくんだ国々』ミネルヴァ書房, p. 21.
- 6) 品川不三郎 (1996)『聞いてください子どもの本音』企画室, p. 166.
- 7) 水谷 修 (2004)『夜回り先生』サンクチュアリ出版
- 8) 善入 克 (2007)『高校の現実—生徒指導の現場から』草思社, pp. 29-36.
- 9) 深谷昌志・深谷和子 (2003)「いじめの残したも」『モノグラフ・小学生ナウ VOL.23-2』ベネッセ未来教育センター
- 10) 土屋基規他 (2005) 前掲書, pp. 176-177.
- 11) 斎藤 学 (1997)『いじめをなくす親子関係』労働旬報社
- 12) 野田愛子監修 (1996)『子どもをいじめから救うために』日本評論社, pp. 30-31.
- 13) 大西隆博 (2010)『いじめはなくせる』アニカ, pp. 52-62.
- 14) 中山 巖 (2004)『学校教育相談心理学』北大路書房, pp. 117-118.
- 15) なだいなだ (1998)『いじめを考える』岩波書店, pp. 132-133.
- 16) 田中美子 (2010)『「いじめ」のメカニズム』世界思想社, p. 42.
- 17) 森田洋司・清水賢二 (2006)『いじめ—教室の病—』金子書房, p. 14.
- 18) 岡安孝弘・高山 巖 (2000)「中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス」『教育心理学研究』48, pp. 410-421.
- 19) 田中美子 (2010) 前掲書, p. 43.
- 20) 森田洋司・清水賢二 (2006) 前掲書 p. 51.
- 21) 林 理 (1998)『「しきり」の心理学』学陽書房, p. 90.
- 22) 内藤朝雄 (2008)『いじめの社会理論』柏書房, pp. 192-194.
- 23) 本間友巳 (2003)「中学生におけるいじめの停止に関連する因子といじめ加害者への対応」『教育心理学研究』51, pp. 390-400.
- 24) 田中美子 (2010) 前掲書, pp. 41-42.
- 25) 内藤朝雄 (2007)『〈いじめ学〉の時代』柏書房, pp. 153-165.
- 26) 大西隆博 (2010) 前掲書, pp. 52-62.
- 27) 齋藤 孝 (2006)『友だちいないと不安だ症候群につける薬』朝日新聞社, pp. 126-139.
- 28) 生徒指導研究会 (2006)『詳解生徒指導必携・改訂版』ぎょうせい, pp. 256-257.