

指導資料

9教研-2

「いじめ問題」研究報告書

いじめの心理と構造をふまえた解決の方策

東京都立教育研究所

目 次

はじめに

研究の基本的な考え方	1
------------	---

第1章 いじめの心理と構造

I いじめの定義をめぐって	4
II 子どもの発達段階に見られるいじめの特徴	8
1 幼児期のいじめの特徴	8
2 小学校低学年期のいじめの特徴	9
3 小学校中学年期のいじめの特徴	10
4 小学校高学年期のいじめの特徴	11
5 中学生期のいじめの特徴	11
III いじめにかかわる子どもたちの心理	13
1 いじめの背景にある子どもの心理	13
2 いじめている子どもの心理	18
(1) いじめている時の心理	
(2) いじめている子どもの心理を理解する時の留意点	
(3) 遊びといじめの区別	
(4) いじめと自己表現	
(5) 「いじめられる側にも問題がある」という言い分	
3 いじめの周囲の子どもの心理	27
(1) いじめの周囲にいる子どもの気持ちの理解	
(2) 周囲の子どもは、なぜ見て見ぬふりをするのか	
(3) 見て見ぬふりをする子どもの心理をふまえた指導の留意点	
4 いじめられている子どもの心理	32
(1) 子どもが周囲に訴えない心理の理解－事例を通して－	
(2) いじめられている子どもはなぜ周囲に訴えないのか	
(3) いじめられている子どもへの援助－共感的に理解し、心に寄り添うための聴き方－	
IV いじめの構造	37
1 いじめの構造	37
2 構造からとらえたいじめの理解	38
(1) 個人におけるいじめ	
(2) 小集団におけるいじめ	
(3) 大集団におけるいじめ	
3 いじめの変容	45
V いじめの心理と構造のまとめ	51
□第1章 引用・参考文献一覧	56

第2章 いじめが起きたらどうするか

Q 1 学級内にいじめがあると思われるときの担任の対応	58
1 いじめのサインを見落としていたり、いじめと認識せずにいることはないか	
2 指導を開始する時期を誤らない	
3 いじめの訴えを誠実に受け止める	
4 いじめられている子どもを守り、プライドを尊重した指導をする	
5 いじめている子どもの心理を把握した指導をする	
6 いじめの様相の変化に留意して継続して観察し指導を続ける	
Q 2 いじめではないかという状況が見られた時の指導体制	62
1 訴えや情報に適切に対応することへの共通理解を図る	
2 校長を中心とした指導体制を確立して適切な対応策をとる	
3 教師間の緊密な連携を図る	
4 学校としていじめ問題の解決に当たる	
Q 3 学級全体への指導	64
1 いじめの周囲にいる子どもに当事者意識をもたせる	
2 学級全体の問題とする場合の取り上げ方	
3 学級全体の問題とするときの留意事項	
Q 4 いじめた子どもを関与させた指導	68
1 いじめた子どもを積極的に関与させていじめの解決を図ること	
2 いじめた子どもを関与させた指導の事例	
3 いじめた子どもを関与させた解決の進め方	
4 いじめた子どもを関与させる上での配慮事項	
Q 5 「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもの心理の理解と指導	72
1 「いじめている子どもが悪いとは限らない」という言い分が聞かれたいじめの事例	
2 「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもへの指導	
3 いじめられている子どもへの指導	
4 いじめの正当化の論理の誤りを正していく教師の姿勢	
Q 6 養護教諭、スクールカウンセラー等との協力	76
1 学級担任と養護教諭との協力においては	
2 スクールカウンセラーとの協力においては	
3 校内の教育相談活動を推進するために	
Q 7 いじめにかかわった子どもの保護者への対応	78
1 いじめられた子どもの保護者への対応	
2 いじめた子どもの保護者への対応	
3 保護者との話合いに際しての配慮事項	
Q 8 保護者全体への理解をどう図るか	82
1 保護者会を開催する	
2 その他の連携の図り方	
Q 9 教育相談機関との連携	84

1 教育相談機関との連携が必要ないじめ問題	
2 教育相談機関との連携のポイント	
□第2章 引用・参考文献一覧	86

第3章 いじめの予防と再発防止のために

Q10 いじめを防止する力を育てる	88
1 生活上の問題を解決する力を育てる実践事例	
2 ルールを大切にする心を育てる	
Q11 いじめ再発防止を目指す学級間の交流活動	90
いじめ再発防止を目指した交流活動の事例	
Q12 いじめの指導後の継続的な支援をどう行うか	92
1 いじめられた子どもや保護者にどう対応するか	
2 いじめた子どもが自省できるようにするためにどうしたらよいか	
3 学級全体の子どもたちのいじめ問題についての認識をどう深めるか	
Q13 教師の言動といじめの発生	94
1 子どもの個人差に配慮する	
2 子どもの間違いや異なる考え方を大切にし、それから学ばせる	
3 褒めるときにも配慮が必要	
4 公平に接する	
Q14 いじめ問題に対する学校としての取組み	98
1 A小学校の校長がいじめの予防と再発防止のために取り組んだこと	
2 指導体制を改善するポイント	
Q15 日常の指導における工夫	
Q15-1 意思の伝達や受容の仕方に課題のある子どもの指導	102
1 小学校における個別指導の事例	
2 中学校における個別指導の事例	
3 学級全体への指導（指導の概要）	
4 指導上の留意点	
Q15-2 「子どもが生きる授業」といじめ問題	106
1 子どもが自分の力を發揮し、自信をもてるような授業を工夫する	
2 子どもが主体的に参加できる活動場面を工夫する	
Q15-3 思いやりや正義感の育成	108
1 学習指導の構成の工夫や場面をとらえての指導	
2 日常の学習指導における教師の配慮事項	
□第3章 引用・参考文献一覧	110
資料	111
いじめ問題に関する意識調査の分析結果等	
研究をふりかえって	120

は　じ　め　に

東京都立教育研究所長 真野宮雄

21世紀がすぐそこに近づいている現在、子どもたちが未来に向かって明るい希望をもち意欲をもって生活し、人々や自然と豊かにふれあいながら日々成長していくことを、すべての都民が願っております。しかし、子どもたちの学校生活をめぐる状況を見ますと、必ずしも明るい面ばかりではなく、様々な課題がみられることも事実であります。

特に、いじめ問題はかけがえのない子どもの生命を奪うことがあるだけではなく、いじめにかかるすべての子どもの人格形成に少なからず影響を与え、場合によっては人ととの関係を破壊しかねない憂慮すべき問題です。このいじめ問題を解決することは、教育に携わるすべての者にとって大きな課題です。

東京都では、全庁を挙げていじめ問題に取り組んでおり、東京都教育委員会は東京都総合教育相談室の設置をはじめ、いじめ問題の解決に向けた諸施策を各学校や関係諸機関と協力しながら推進しております。

その一環として、都立教育研究所では、平成7年2月から全所を挙げていじめ問題の解決を目指した研究に取組み、その成果を『いじめ問題研究報告書－いじめ解決の方策を求めて－』(平成8年3月)として刊行し、家庭・学校・地域社会・行政機関におけるいじめ解決に向けた対策について提言しました。

さらに、平成8年度からは、幼稚園1園、小学校2校、中学校2校の協力を得ながら、

- いじめる子ども、いじめられる子ども、周囲にいる子どもの心理を新しい視点でとらえること

○ 新しい視点に基づき、いじめの解決・防止の方策を具体的に示すこと
に焦点を当てた研究を進めてまいりました。

今回その成果を『いじめ問題研究報告書 いじめの心理と構造をふまえた解決の方策』としてまとめ、教師がいじめの心理について深く理解し効果的な対応・指導をするための手引き書としました。

本書により、いじめ問題についての理解を一層深めていただくとともに、いじめの解決とその防止のために、十分に御活用いただければ幸いります。

研究の基本的な考え方

1 研究のねらい

- (1) いじめにかかわる子どもの心理と構造についての新たな知見を得る。
- (2) その知見を基に、学校におけるいじめ解決とその防止の具体的な方策を明らかにする。

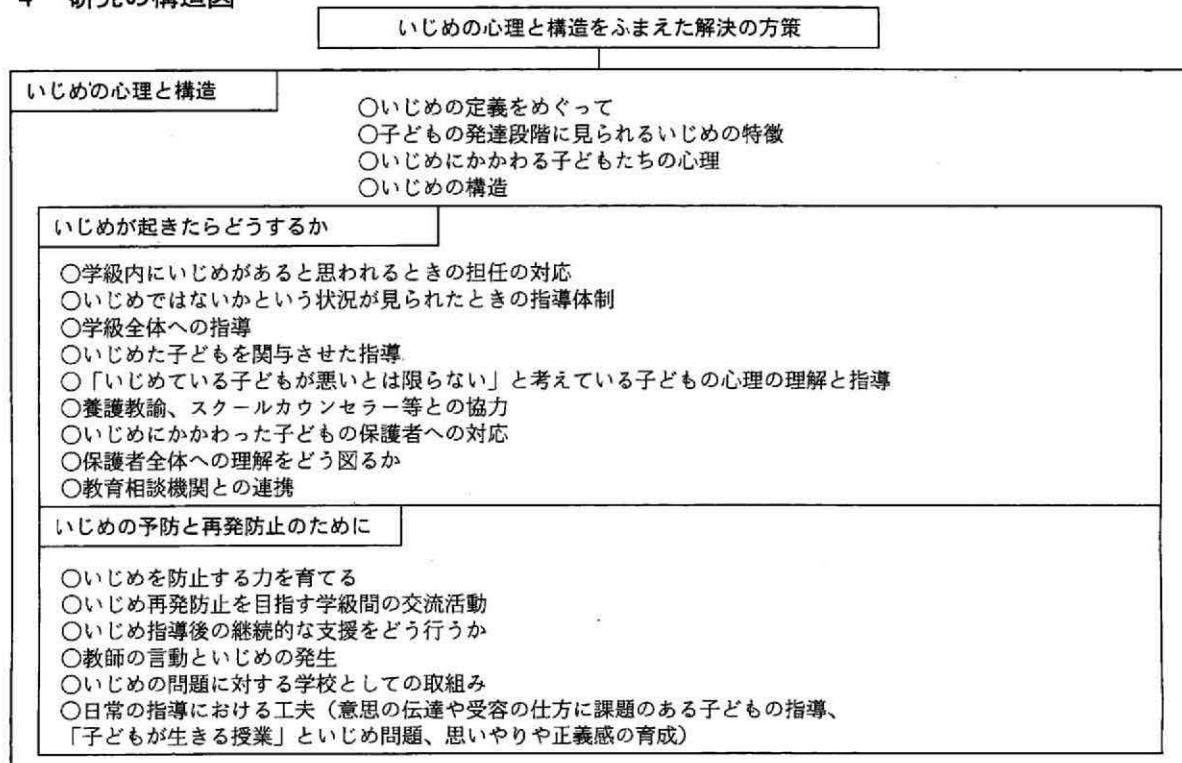
2 研究の方法

- (1) 都立教育研究所が平成8年3月に『いじめ問題研究報告書－いじめ解決の方策を求めて－』を刊行して以後、国内外の様々ないじめ問題研究で示された見解の検討を行う。
- (2) (1)で得た知見を基に、調査研究対象校の協力を得て、いじめの心理と構造及びいじめ解決の具体策について実践的・実証的に検討する。

3 研究内容

- (1) いじめの心理と構造の解明に当たり、学校（園）における幼児・児童・生徒の人間関係を長期にわたり調査し、いじめが発生し、変化していく様子を明らかにする。
- (2) 個人によるいじめ、小集団によるいじめ、大集団によるいじめに大別し、集団の規模と個々のいじめとの関係を明らかにする。
- (3) いじめる側、いじめられる側、周囲にいる子どもなど、いじめにかかわる子どもの心理とその背景を明らかにした上で、いじめ解決の指導のあり方を探る。
- (4) 学校におけるいじめ解決やいじめの予防・再発防止のための具体的な方策を「学年・学級経営、生活指導」と「指導体制」の視点から明らかにする。

4 研究の構造図



5 本報告書を読むに当たって

(1) 本書の内容

学校が直面している「いじめ問題」解決のための示唆が得られるように、第1章ではいじめにかかる子どもの心理を中心に述べ、第2章、第3章では、いじめ解決・防止のためにどのようにすればよいかを事例を通して述べてある。

第1章 いじめの心理と構造

次の五つの内容についてまとめてある。

- ア いじめの定義が同一集団への帰属など4要件から構成されること、子どもの状況がどんなときに、いじめととらえたらよいかということ。
- イ 「幼児期にもいじめはある」とみることが妥当であり「幼児期」「小学校低学年期」「小学校中学年期」「小学校高学年期」「中学生期」の各時期のいじめにはどんな特徴があり、指導上どんな点に留意するとよいか。
- ウ いじめの背景にはどんな心理があり、いじめる、いじめられる、周囲にいる、といういじめの各立場にある子どもの心理はどんなものかということ。また、いじめの背景にある心理の深層には攻撃性の存在が考えられ、いじめの解決や予防には、攻撃性のコントロールが必要なこと。
- エ いじめの構造について、個人によるいじめ、小集団によるいじめ、大集団によるいじめに大別したこと。また、それぞれどんなことに着眼して指導すればよいか。
- オ いじめは、いったん消失したかに見えても、形を変えながら繰り返し起こる場合が少なくないこと。

第2章 いじめが起きたらどうするか

Q&A形式で、いじめ解決の具体的な方策を示した。Q&Aの項目として、いじめではないかという状況での適切な対応、いじめを学級全体の問題として取り上げる方法、いじめた子どもを関与させた指導、「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもへの指導、など9項目について取り上げてある。

第3章 いじめの予防と再発防止のために

Q&A形式でいじめの予防と再発防止のための具体的な方策を示した。Q&Aの項目として、いじめを防止する力を育てる、いじめの指導後の継続的な支援、教師の言動といじめの発生、日常の指導の工夫、など8項目について取り上げてある。

(2) 引用・参考文献について

引用・参考文献については、本書では以下のようにした。

- ア 文献等からの引用部分は、各章ごとに（注1）（注2）と番号をつけた。
- イ 引用・参考文献は章末にまとめて載せた。

第1章 いじめの心理と構造

【この章の構成】

本研究の基盤となる内容で、「いじめをどのようにとらえたらよいか」といういじめの定義から始まり、いじめの各立場ごとの子どもの心理、子どもの発達の段階で見られるいじめの特徴、いじめにかかわる子どもたちの人間関係を構造的にとらえ、その変化などについて述べる。

I いじめの定義をめぐって	4
II 子どもの発達段階に見られるいじめの特徴	8
1 幼児期のいじめの特徴	8
2 小学校低学年期のいじめの特徴	9
3 小学校中学年期のいじめの特徴	10
4 小学校高学年期のいじめの特徴	11
5 中学生期のいじめの特徴	11
III いじめにかかわる子どもたちの心理	13
1 いじめの背景にある子どもの心理	13
2 いじめている子どもの心理	18
3 いじめの周囲の子どもの心理	27
4 いじめられている子どもの心理	32
IV いじめの構造	37
1 いじめの構造	37
2 構造からとらえたいじめの理解	38
3 いじめの変容	45
V いじめの心理と構造のまとめ	51

I いじめの定義をめぐって

どのような状況をいじめととらえたらよいか。

いじめられている子どもは、自分が受ける行為を「いじめである」と受け止めても、いじめている子どもは「いじめではない」と考えていることが多い。このような「いじめ」に対するとらえ方のズレは子ども同士の間だけでなく、教師と子どもの間で、保護者同士の間で、保護者と教師の間で、あるいは教師同士の間にも生じる。ここでは、「いじめ問題」研究の中で設定した「いじめの定義」の考え方を示すことによって、子どもの状況がどのような時にいじめととらえたらよいかについて述べる。

1 先行文献における定義

いじめについての諸文献の中で、いじめの定義を概観したうえで自らの見解を述べている論文は少ない。菊池禮司（秋田大学）は「いじめ論考—いじめの定義をめぐって」（注1）の中で、文部省の見解も含めた10編の我が国の研究論文についていじめの定義を比較検討している。その中で、「いじめは、いじめを受けている子どもが身体的・心理的に苦痛と認知（感じ取ること）するかどうかによって決まり、『いじめられた』という意識があれば、いじめである」とする主観的な定義をとる立場が紹介されている。主観的な定義は「いじめられる側の子ども」の心情を大切にすることを主眼にしたものであり、いじめへの対応の基本とも考えられるが、子どもの対人関係の発達に必要とされるけんかなどの葛藤もいじめと受け取られる可能性があるなど、いじめを拡大解釈しすぎるという批判も起きる。それに対して、菊池はいじめを「①力関係で優位にある側が自分より明らかに劣位にある側に対して、一方的に、②相手が精神的・身体的苦痛を強く感ずる ③不当な攻撃・加害を ④反復・継続して ⑤同一集団内で生じる問題行動である」としている。このように、菊池は主観的なとらえ方を取り入れながらも、いじめの要件に合えば、いじめられている子どもがそれを否定したとしてもいじめと認める、客観的な定義をとる立場を提案している。

2 都立教育研究所「いじめ問題」研究の定義

同一集団内で単独又は複数の成員が、人間関係の中で弱い立場に立たされた成員に対して身体的暴力や危害を加えたり、心理的な苦痛や圧力を感じさせたりすること

都立教育研究所は「指導」を視野に入れていじめをとらえることを重視し、前掲の菊池説を参考にしながら、主観的定義、客観的定義のそれぞれの問題点をふまえ、上記のように定義した。

この定義は、次の四要件から構成される。

“いじめ”の四要件

- ① 同一集団への帰属
- ② 力関係の差異
- ③ 加害行為
- ④ 被害の発生

上記の四要件について、詳しく説明をする。

① 同一集団への帰属

子どもたちのいじめについて考えるとき、その背景にある「集団」のもつ意味の重さは無視できない。いじめは、仲間関係を形成する可能性のある集団に発生し、そこから離脱することに、心理的・制度的に大きな抵抗や困難があるような集団に帰属する者同士の間で行われる点に特徴がある。

したがって、指導に当たっては、子どもたちの所属している集団への帰属感、帰属意識を十分に理解する必要がある。例えば、教師の目から見て「非行傾向のあるグループ」においては、グループ内部で、自分に向けられる暴力行為を教師に訴えて回避しようとする気持ちよりも、グループの成員から相手にされなくなったり、離脱したりすることによって、より大きな被害（制裁など）を被ることへの恐れを強く抱く。そのため、いじめられる側がグループ内でのいじめの存在を否定することも少なくない。このようなグループ内に見られる心理は、仲良しグループからの排斥にも見られ、周囲で考える以上に、本人にとって深刻な苦痛や不安を生み出すことが多いことも留意したい。

なお、学校外での子ども同士のいじめについて考えると、中学生が母校の小学生をいじめるなど、同一集団に帰属していなくてもいじめが存在することはあり、教師の指導が必要な場合もある。しかし、今回の「いじめ問題」研究では、学校における集団でのいじめを解明し、教師の指導の在り方を探ることをねらいとした。そのため、同一集団内でのいじめに限定して研究を行った。

② 力関係の差異

集団内における成員間の力関係に差異がみられる。つまり、人間関係の中で優位に立つ（あるいは立っている）側と相対的に劣位にある側とが存在する。力関係が対等な者同士のトラブルは、けんかの範疇に属している。

したがって、いじめの実態を探るために、グループや学級内における人間関係の把握が重要なポイントになってくる。

③ 加害行為

加害側にいじめている意識があるか否かにかかわらず、身体的又は心理的苦痛を与えることである。いじめるという意識のないままに加害を繰り返す子どもや、「いじめとは思わなかった」と言う子どもに対しても、相手の立場に立って考えさせるなどの指導は欠かせないことに留意する必要がある。

④ 被害の発生

相手方が身体的又は心理的苦痛を感じ（教師や周囲の子どもから見て苦痛を感じるはずだと

考えられる場合も含む)、しかも、その苦痛が反復・継続されるか、あるいは苦痛を予期して不安が持続する場合を指す。

「苦痛を感じているかどうか」は、いじめられている側が自分の気持ちを率直に表現してもう以外に知り得る方法はないとも言える。しかし、そのようなとらえ方のみに頼っていると、子どもの言葉をそのまま信じて「いじめはない」と判断してしまうという危険にもつながる。いじめられている子どもの中には、苦痛を感じても訴えられない事例もあることを認識し、外部から見て苦痛を感じていると推測できるものについては、まず、いじめとしてとらえるべきことに留意する必要がある。また、一度のいじめであっても、そのことで苦痛が持続し、長期間癒されなかったり、いじめの再現を予期して不安が生じることも、いじめの特徴として留意しておきたい。

以上の定義における要件がすべてそろった場合は、「いじめそのものとして対応すべき状況」であり具体的な指導が必要である。また、②～④要件が一つでも見られたら、「いじめの存在を疑う状況」として受け止め、いじめの早期発見に努めることが大切である。

3 いじめをどのようにとらえるか

子どもが様々な状況のなかで、「力関係に差異がある」あるいは、「身体的、心理的な苦痛がある」かどうかについての判断は、その行為を見た者の主觀に委ねられる面もあるので、その立場や価値観などによって異なってくる場合もある。そこで、実際に担任と養護教諭との間で、いじめについての見方にズレが生じた事例について、前述のいじめの定義に照らして考えてみよう。

【事例 教師間でいじめの共通理解が図れなかった場合】

中学校2年生のA男は2学期になってから腹痛や気分の悪さを訴えて、保健室に何度も来ている。養護教諭がそれとなくA男に家庭の様子や友人関係について話を聞いたところ「夏休みに家族旅行と重なってサッカーチームの練習に出られなかったことから、その罰としてジュースなどを買いに僕ばかり行かされる」とポツポツと語った。養護教諭の「いじめられているのかな」という問い合わせには「いじめられてはいない」とA男は答えている。しかし、養護教諭はA男がいじめられているのではないかと心配になり、担任とA男について話合いをもった。担任は「A男はこここのところ体調を崩しているかも知れないけれど、部活動にはほとんど休まずに参加している。普段、学級の中でも部活動の仲間と一緒にふざけたりしている。仲間内で多少のトラブルはあるかも知れないが、いじめられているということは絶対にないと思いますよ」と養護教諭の心配を否定した。

【同一集団への帰属】

A男は自分の意思でサッカーチームを退部することはできる。しかし、サッカーチームを心理的には離脱できない集団であると感じているかも知れない。仮に学校は制度的にはいじめに伴う転校や学級替えが可能だとしても、心理的には離脱の困難な集団である。いじめられている子どもは、自分が帰属している集団を絶対に離脱できないものと感じていることが多い。

【力関係の差異】

A男は「夏休みの練習に出られなかつたので、罰として僕ばかり行かされる」と言つてゐる。教師の目から見れば、ジュースを買いに行かされるという行為から、直ちに優位一劣位の関係を読み取ることは難しいかも知れない。しかし、この年齢段階では、A男のように「(皆が参加すべき) 夏休みの練習に出られなかつた」というわずかな負い目でさえ、集団内の人間関係の中で弱い立場になつてしまふことに留意すべきである。それゆえ、教師は、前述のA男のような子どものちょっとした言動から、仲間関係の中で弱い立場に立たされている状況を読み取っていく必要がある。

【加害行為】

部活動の練習後「ジュースを買いに行ってもらう」ことは、それ程、相手に苦痛を与える行為ではなく、いじめの行為とは言えないという見方もあるであろうし、行かせる側はいじめではないと主張するであろう。しかし、こういった「つかいっぱ」といわれる行為は、背後により重い制裁をほのめかして強要する行為なのである。非行にからむいじめとも共通性があると見ていかなければならない。

【被害の発生】

A男は養護教諭の問い合わせに対して「いじめられていること」を否定しており、「つらい」とは訴えていない。むしろ、学校の中では、部活動の仲間と一緒にふざけたりしていて、楽しそうに見えるかも知れない。しかし、「罰として、僕ばかり行かされる」という言葉には、A男が仲間からの強制行為を受容しておらず、不当とさえ感じていることが示されている。さらに、身体的な訴えや元気のなさも、A男の心の苦痛の現れと受け取ることもできる。いじめられている子どもは自分の心理的な苦痛や圧力を周囲に訴えないばかりか、自分自身でもそう思いたくないという心理が働き、否定することが多い。

以上のように、本事例は、前述の定義に当てはまるいじめととらえることができる。しかし、一方では「A男はいじめられていないと言つてゐるし、『罰として、僕ばかり行かされる』という言葉だけで、いじめと判断してはいけないのではないか。日常的な友人関係のトラブルととらえて、A男を見守る方が、A男が人間関係の葛藤を克服して成長するのではないか」という見方も成り立つであろう。

このように、実際には「いじめであるか否か」の見方に異論が生じることが多い。しかし、指導に当つては、「いじめであるか否か」の判断だけでなく、「いじめであるかも知れない」「いじめに発展するかも知れない」という視点に立つて、子どもを観察し、かかわっていくことが求められる。いじめをとらえるには、いじめを受けている子どもが身体的、心理的に苦痛であると感じていれば、まずはいじめととらえていく姿勢をもつことが基本である。さらに、いじめを発見し、見逃さないためには「同一集団への帰属」「力関係の差異」「加害行為」という視点に立つた継続的で多面的な情報収集が重要である。

II 子どもの発達段階に見られるいじめの特徴

子どもの発達段階（幼・小・中）によって、どのようないじめの特徴があるか。

いじめは、子どもの発達段階によってどのような特徴がみられるか。幼児期、小・中学生期の各段階のいじめの特徴を整理し、対人関係や規範意識の発達との関連について考察する。

1 幼児期のいじめの特徴

幼児期においては自分の感情をコントロールすることが難しく、特に相手を特定せず暴力を振るうなどの、個人における仲間求めや欲求不満を伴っている事例が多く見られる。いじめる幼児にはいじめている意識はないことが多いが、被害を被った幼児や保護者は、このような幼児に対して「いじめっ子」という認識を強くもつ。いじめっ子は友人や仲間の保護者からも拒否され、それが継続すると孤立するようになり、今度はいじめっ子の方が「自分はいじめられている」と感じるようになることもある。

また、遊びにおける人間関係の中で、弱い立場の友人をいじめて面白がるといった心情がその根底に感じられるいじめも見られる。一見楽しそうに遊んでいるが、いじめられている幼児は幼稚園生活の別の場面でも時々泣いたり、孤立していたりする場面が見られることが多い。

なお、幼児の集団の中で起こるリーダー争いにおいて、成長が著しい幼児期では優位な立場に立つ幼児が短期間で交替することも多い。そのため、いじめーいじめられの関係としていじめの立場が固定化する傾向はあまり見られない。

幼児期については、従来から「いじめがあるか、否か」について見解が分かれている。特に、幼児教育に当たる教師の間では、「幼児期は発達的に見て人間関係が未熟な段階にあり、幼児間のトラブルも発達に必要な経験であり、小学生及び中学生の時期に見られるようないじめはない」とする考えが一般的である。

しかし、研究文献等にも幼児期までにすでに子どもが攻撃的行動パターンを学習することにより、自分たちより弱い子どもたちに危害を与えていたり、攻撃的行動を示す事実が指摘されている（注2）。本研究において実施した幼稚園での幼児の行動観察や、担任教師による聞き取り調査の結果では、約6割の幼児がいじめられたことがあると回答している。その時の状況を追跡して調査すると、先に示したいじめの定義の四要件（⇒P5参照）に合致する事例も把握された。これらのことから、幼児期にもいじめはあるとの認識に立って、集団内における幼児の人間関係に着目した指導が必要であると考える。

4歳児では、身体面、言語面での発達も個人差が大きく、入園後、半年を経るとすでに幼児たちの間には力関係に差異が発生する。その中で一部の幼児には、弱い立場に置かれ、遊びの中で、ともすれば犠牲を強いられて、いじめられる立場になりやすいという事象が見られた。

指導上の留意点

幼児は、幼稚園における日常生活で幼児同士の間に起こる様々なトラブルに遭遇する経験を通して、人との付き合い方や集団生活のルールを学び取り、社会的スキルを身に付けていく。外見的には同じように見える幼児間の摩擦の中には、発達に必要な経験として見守っていてよいトラブルと、いじめられる幼児の心が傷付き、その後の発達に影響を及ぼしかねないトラブルとが混在している。幼児期の友人関係の把握に当たって、定義の項(⇒P5)に示したいじめの要件に照らし、後者と判断できるトラブルについては、いじめる幼児に対して相手に与える苦痛に気付かせたり、人との適切な付き合い方などについて指導を行ったりすることが大切である。

また、幼稚園生活のなかでは、保護者同士が出会ったり、保護者が幼児同士の遊びの場面を目に入りする機会が多い。それゆえ、保護者同士の人間関係や保護者の他の幼児に対する見方が、いじめ問題に及ぼす影響も大きい。幼稚園の集団生活の中で幼児間に起こっているトラブルの意味や教師の指導方針について、保護者に十分説明していくことが必要である。

2 小学校低学年期のいじめの特徴

この時期のいじめの態様は、ちょっかいを出すというような「叩いたり、蹴ったり」「悪口」「人の嫌なことをする」などが多い。低学年では、言語表現がまだ未熟なため、仲間が欲しくてもどのようにして接近したらよいか分からなかったり、日常的な不満やストレスをどのように解消したらよいかについて適切な方法を見いだせなかったりするなど、自分の感情を上手に表現できないことから、いじめが発生することがある。このように小学校低学年に多く見られるいじめの事例は、仲間求めや欲求不満を伴ったものである。

低学年の時期には、児童同士の関係はまだ安定性を欠き、固定化した関係にはなりにくい傾向がある。本研究での面接調査によると、小学校低学年の時期に、教師に訴え対応してもらった経験のある児童には、その後のいじめに対する対応でも誰かに訴えるなど、適切な行動をとれる傾向があることが分かった(注3)。この時期には、児童と教師との心理的なつながりが強いこと、集団内の心理的な規制がまだ弱いことなどが背景となり、いじめられた場合、「やめて」と言えたり、教師や家族など誰かに訴えたりすることも多い。また、前述の調査では、いじめを見た場合に、「止めた」と回答した児童が59%と比較的多く、この段階ではいじめの周囲にいる児童も、止めに入ることが容易にできることを示している。

指導上の留意点

この時期には教師とのつながりが強いことから、教師が早期に適切な指導を行うことによって、いじめられている児童が大きな打撃を受けることを未然に防止できる可能性が高い。また、低学年期におけるいじめは、言語表現や人との接し方の技能の発達が未熟な児童が、集団生活の中で感じるストレスや不満をいじめという手段で表出することが多い。そのため、学級全体への指導だけでなく、いじめる児童一人一人に対して、いじめがなぜいけないのかについて分かりやすく繰り返し説明すること、日常の学校生活全体を通して友人との接し方や集団の

ルールを守ることなどについて個別に指導すること、また、各教科等の授業の中でも自己表現活動を促す指導を意識的に行う必要があることに留意する。

3 小学校中学年期のいじめの特徴

この時期のいじめの態様は、「叩いたり、蹴ったり」のほか、「仲間外れ」や「無視」が加わり、心理的ないじめが目立つようになる。

この時期は、同性の気の合う者同士の小集団が形成される時期であり、集団にうまくないじめなかつたり、集団と異なる雰囲気をもつ児童を排斥するいじめが発生しやすくなる。

また、この時期には、男女差が明確になり始める。男子では低学年期と同様に、暴力など身体的な態様が多いのに比べて、女子ではより心理的ないじめの態様が多くなる傾向が見られる。性差を意識し始めることから男女の対抗意識が芽生え、男女それぞれの中で形成されている小集団間のいじめも発生する。

これらのいじめは、小集団における嫉妬心や支配欲を伴う事例に代表される。

所属する集団から排斥されることは、いじめられる児童にとっては精神的に重大な打撃を受ける可能性があることから、小集団の動向に十分目を配ることが求められる。

この時期の児童は、元気で活発であり、知識欲も旺盛である。友人関係が安定し、情緒的な交流も生まれ、児童同士が相互に理解し協力し合うようになる。一方で、閉鎖性が強く、合い言葉や集団内のルールをもち、より集団化される。学級内外に、このような小集団が形成されることによって、児童は同性の仲間との親密で情緒的な交流を体験し、社会的な規範を学び取っていく。しかし、このことは他方で、ルール破りと見なす行動に対して集団内の制裁としての「仲間外れ」や「無視」といったいじめや、小集団間の対抗意識を背景にしたいじめを生み出す基盤ともなる。このような場合に、集団を維持するための〈正義〉の行動としていじめを行おうとするため、集団の成員は、いじめは悪いという認識をもちにくく、直接いじめに加わらない者も、結果として見て見ぬふりをすることにつながりやすいと考えられる。

指導上の留意点

小学校中学年期には、教師や周囲の児童にはいじめか否か見分けにくいものが増えてくる。したがってこの時期には、日ごろから、児童の小集団の動向に十分目を配り、いろいろな仲間と集団を作るよう配慮したり、普段と様子が異なる元気のない児童がいないか、仲間から排斥されている児童がいないかなどについて全教職員で気を配ったり、家庭や地域における情報が得やすいように家庭などとの連携を深めることが特に重要な時期である。また、男女の発達差についても考慮して、児童の行動や態度の変化をよく観察していくことが求められる。

4 小学校高学年期のいじめの特徴

この時期のいじめの態様は、「しつこく悪口を言う」「仲間外れにする」「無視する」など、心理的ないじめが上位を占めるようになる。また、女子にいじめが多く発生し、その場合には特に心理的ないじめが多い。いじめがあると認める率も急激に低下する。さらに、「いじめはいけない」と考える者が、小学校段階で最も少なくなる。

小学校高学年の段階では、仲間集団はかなり固定化され、女子においてはグループ内の親密さを競う争いが起こったり、グループ間での対抗がしばしば激しく行われたりすることがあり、そのことがいじめに発展することもある。また、男子においては、リーダー格の児童が出現し、小集団における支配欲を伴ういじめに発展することがある。

この時期の児童は目に見えるところでのいじめは避けたり、遊びやふざけを装ったりするため、いじめの発見が一層困難になる。いじめられる児童も、他人に自分の弱さを知られたくない気持ちや友人から更に排斥されるのではないかという不安から、いじめられていることを他人に伝えようとしない傾向がみられる。そして、いじめる側といじめられる側が固定化し、いじめられる側は、いじめる児童への恐怖心などを強く感じ、相手に「やめて」と言えなくなる。このことが、いじめを申告する者の割合の低下につながると考えられる。

このような心理は、いじめの周囲にいる児童にとっても同様である。いじめに介入したり、だれかに訴えたりすることによって、かえって自分もいじめの対象となる危険を回避しようとして、一見無関心を装ったり、いじめに加担したりすることになる。このような児童の変化は、思春期を迎える子どもの心理として、後述する中学生期の心理と共通する。

指導上の留意点

小学校高学年における指導では、男女の特性の違いに十分配慮する必要がある。特に、女子については、自我の葛藤が強まる不安定な思春期の心理的特性が男子よりも早く現れる傾向があることを十分考慮し、学級内における集団の形成状況や個別の児童の行動や心理に目を配りながら指導することが求められる。また、大集団によるいじめが発生する可能性があることから、学級内の小集団個々の動向だけでなく、小集団同士の関係の変化の把握、学級を越えた児童集団の動向等にも留意し、学年全体、学校全体で情報の交換、共有を図っていくことが必要である。

5 中学生期のいじめの特徴

この時期には、小集団内で仲間同士の悪口を言うなどから生じるいじめ、仲間内で自分の優位性を誇示しようとするいじめ、仲間の結束を図るためのいじめなどが多く見られる。

また、中学校では1年ごとに学級の編成替えをする場合があったり、部活動など学級を越えた教育活動も様々に行われたりして、生徒の集団形成が多様化・拡大化することから、大集団における嫌悪感を伴ったいじめや、反発・報復感を伴ったいじめが目立つようになり、更に愉快感を伴ったいじめもしばしば見られる。

いじめの態様としては、「暴力（プロレスごっこなどの形をとるものを含む）」や「言葉による脅し」「たかり」の割合が小学校と比べて増える。これらのいじめの中には、傷害、暴行、脅迫、恐喝などといった刑法に触れる事犯に発展し、深刻ないじめが発生する危険があるものも含まれる。

中学生の時期は、自我の目覚め、性的成熟など、思春期を特徴づける変化が顕著となり、心身共に不安定な時期である。学級内の小集団だけでなく、クラブ活動・部活動などを通して学級・学年を越えて人間関係が広がる。同時に、友人間の結束が深まる一方で、友人間の葛藤も生じやすくなる。このような状況が、いじめを申告する者の割合の少なさ、いじめが必ずしも悪いとは限らないとするいじめに対する考え方の変化、いじめる側の集団化、いじめーいじめられの関係の固定化、傍観的な態度の増加など、この時期のいじめの特徴となって現れている。これらは、更に大集団によるいじめや小集団による非行行為を伴ういじめを生み出す基盤ともなっていると考えられる。

指導上の留意点

大集団によるいじめの場合には、いじめている生徒も周囲にいる生徒も共通して罪悪感に乏しくなる傾向がある。したがって、中心となっていじめている生徒に対して、継続的に個別的な対応を行うとともに、周囲にいる生徒を含む学級全体に対して、いじめ行為の不当性を理解させるように働きかけることが大切である。

また、非行を伴ういじめの場合には、特に担任だけでなく学年や学校全体でいじめられた生徒を守る体制を組むとともに、いじめている生徒に対しては、いじめ、非行に至る背景にも着目しながら学校全体としての指導を行うこと、警視庁少年相談室や最寄りの警察署など関係機関との連携も必要に応じて行うことなど、きめ細かな対応が必要になる。

なお、中学校1年生では、小学校におけるいじめが継続されていることもあり、小学校の担任からの情報に基づいた指導も欠かせない。

III いじめにかかわる子どもたちの心理

1 いじめの背景にある子どもの心理

いじめの背景にある子どもの心理を、どのように理解したらよいか。

子どもたちの間でなぜいじめが発生し、エスカレートするのだろうか。学校における面接調査を通して得られた子どもたちの日常の心理の中から、子どもたちの発達段階やいじめの立場を越えて、いじめの起こる背景にある心理について考察する。

(1) 日常生活における漠然としたいらいら感、不安感

面接した子どもたちは多くは、学校で友人と遊んだりおしゃべりしたりするのが楽しいと話す。しかし、一方では、友人関係が希薄だったり、興味をもって打ち込むものをもっていなかったり、勉強や進路選択について自信をもっていなかったりする様子が多く見られた。子どもたちは、「何をやっても面白くない」「高校はどこへ行っていいか分からない」「成績がいい子には、腹が立つ」「学校が終わったら、急いで鞄を置いてすぐ塾に行くから、夕飯はコンビニのお弁当を食べる」などという声も聞かれ、毎日が落ち着かず、精神的に満たされずに過ごしている様子も語られた。

子どもたちを取り巻く社会を考えてみると、現在では価値観が多様化してきているとは言え、義務教育の修了とともに大半の子どもたちが高校に進学することで、子どもたちは高校に進学しなければならないと感じているのが現実である。子どもたちにとっては、自分の進路を自分で決めていかなければならないという課題が重くのしかかり、ストレスを強く感じていることが多い。

また、思春期の子どもたちは、発達的に自分が一体何者なのかを模索し、自分を築いていくという自我同一性（アイデンティティ）の確立という課題に直面しており、自分自身に疑問を感じたり、友人の自分に対する態度を敏感に受け止めたりして、友人関係の中でも混乱を生じやすい時期にある。

面接調査の中で見られた子どもたちの様子からは、実際に自分の将来の夢が描けなかったり、たとえ希望を抱いても立ちはだかる現実とのギャップをどう乗り越えたらよいのか分からず、いろいろしたり不安になったり、あきらめたりしがちであることが伝わってきた。このような生活の様子から、子どもたちは自分でもよく認識できない漠然としたいらいら感や、不安感を内面に抱えていることがうかがわれた。身体の発達は目覚ましく、小学校高学年では既に思春期前期を迎える子どもも多いが、一方で、精神的にはまだ幼い部分を残していることも多く、子どもたちの表現の中に自立を巡って不安定な生活の様子がうかがわれた。

(2) 人に認められたい心理

人間は、他者に受け入れられその存在を認められることによって、自分自身の存在を確かめ

たり、自分に自信をもったりして心理的に安定して生きていくことができる。また、そのことにより、自己実現を果たしていく基盤が築かれる。

どの子どもも、教師によって、友人によって、自分が認められているか否かということに大変に敏感である。面接調査でも、「もう僕は先生からあきらめられているから」と話す生徒がいた。その生徒はもともと努力が不足がちな生徒ではあったが、教師から切り捨てられた感じことで、前向きな努力に向かうきっかけもつかめずに、学校生活では暴力的ないじめを行っていた。

他者から認められないことが長く続くと、子どもはあきらめや怒り、不安を感じたりして、内面的に不安定な状態になる。自己顯示的な行動を行うことにより、自分が認められることを無意識に期待した行動をとる子どももいるが、認められないことが重なるうちに無気力な状態に至ったり、攻撃的な行動を伴っていじめに発展することも多い。

(3) 他人をねたむ感情

人間が基本的にもっている競争の原理は、子どもたちの人間関係の中にも存在している。子どもたちは、仲間より自分が少しでも優位に立ってみたい、いいものを持ってみたい、認められたい、安全なところにいたいという本能的な心理をもっている。しかし、それはいつでも満たされているものではなく、教師から友人の方が認められていたり、自分を除いたところで友人同士親密な関係を作っているのを見ると、ねたましく感じ、ともすれば相手に攻撃的な感情を向けていく。

ねたましい感情は表面に表れにくいが、長期間続きやすく、じわじわと強まっていったり、集団の中に広がっていくことになり、何かきっかけがあると形を変えて攻撃的な行動になって表出することもある。

(4) 人間関係において、表面的に「明るい」こと、「面白がる」ことを求める心理

学校における面接調査で、子どもたちに友人と仲がよい理由を尋ねると「明るいから」「面白いから」「気が合うから」との回答が多くみられた。さらに、気が合う理由を尋ねると、「テレビの同じ番組を見ているから」「給食の同じ食べ物が好きだから」などと語り、互いの人格的な交流というより、表面的な人間関係のどちらで交流していることがうかがわれた。

子どもたちの仲間関係の形成において、相手のいわゆる「明るい」ことや「面白い」ことが鍵になっているが、それが近年の子どもの文化の一側面と思われる。事実、子どもたちの集団における態度を見ていると、その傾向は子ども一人一人でいる場合より更に顕著に表れている。子どもたちは互いに相手の内面には立ち入らず、表面的、刹那的に「受け」をねらって楽しく会話し、互いが「分かり合った」と感じている。いわゆる「ノリがよい」ことは子どもたちにとって大事なことであり、たとえ人を傷付けるような言葉がその中で交わされていても、面白おかしく皆の笑いを誘っている限りは、その問題性を問い合わせるのが難しい風潮も見られる。それはいじめの周囲の子どもたちにとっても同様で、明るく過ごす集団の雰囲気を壊してまで仲間のいじめを止める役割にまわることは勇気がいることであり、心がうずくのを感じながらもその場は一緒に笑ってやり過ごしてしまうことになるのだろう。

また、いじめられている子どもにとっても、自分をからかって皆が面白おかしく笑っていた

としても、その場の楽しい雰囲気をおして「自分をいじめないでほしい」と言うことは大変難しい。たとえ訴えても、笑いにかき消されるかのように仲間にうまく受け止めてもらえない雰囲気があるだろうし、逆に訴えたことで、自分がいじめられているという立場を自分で引き受けることになり、より惨めさに直面しなければならなくなるからである。

このように明るさや笑いは、どの立場の子どもにとっても葛藤を回避し、内面に立ち入る話題をかわしていく意味をもっている。明るくしていることは、互いが傷付くことからの防衛となっているのであろう。

(5) 仲間の間で、葛藤を素直に表現しない心理

学校における面接で、面接担当者と個別に話をするときには、子どもたちは比較的素直に、いじめについても自分が感じていることを吐露することが多い。しかし、いったん仲間の中に入ると「仲間の手前」弱音を吐かないばかりか、そんなことは気に止めないとばかりに深刻な話題はさらりと受け流し、眞面目に話題にのることを回避して、あたかも何も考えず、軽く、明るく生きているかのように内面を表現しない傾向がみられた。葛藤を表現しないということは、仲間の中で自分の弱みを見せないということにも通じ、前述の明るいことを大事にする子どもたちの過ごし方と同じことが言え、子どもたちが仲間の中で無事に生き抜いていくすべであると考えられる。

しかし、この子どもたちが仲間の間で葛藤を表現しない現象は、いじめが継続したりエスカレートしたりすることにつながりやすく、指導の難しさとも深い関連がある。具体的には、いじめられた子どもが辛い気持ちを表現せずに長期間我慢し続けたり、周囲の子どもがいじめを止められないでいてもそれにまつわる葛藤を表現せず、教師や保護者にも訴えようとしなかったり、また、いじめる子どもが生活の中で自分が受け止められない不満や葛藤を、いじめ行為にまで及ぶ前に教師や保護者、仲間たちに表現して解決することができなかったりすることに表れている。

いずれの立場をとってみても、鬱積が大きくなる前に、子どもたちが折りに触れて率直な気持ちを表現できていれば、いじめはもっと早期に解決できるであろうし、子どもたちももっと楽に過ごすことができるであろうと考えられる。

(6) 集団の結束が高まり、それを維持しようとする心理

一人でいじめを行うよりも、集団で行う場合の方が、子ども一人一人にとって罪悪感が薄くなる。加えて、複数の子どもが特定の対象に向けて同じ行動をとることで、その子どもたちの間には、心理的に同調し合う仲間意識が形成される。テレビの同じ番組を見ているだけでも仲間意識を感じるというような、人格的な交わりが薄い子どもたちの仲間関係では、ちょっとしたきっかけで集団から外されるという不安感が子どもたちそれぞれにあるのではないかと考えられる。子どもたちが皆と同じであることを確認することによって、仲間に所属している安心感を得ているのも、その一つの表れであると考えられる。そんな状況のもとでは、いじめ行為について、いけないことだと分かっていても皆と「一緒に行う」ことによって仲間意識が高まると考えられる。このように、子どもたちはいじめを通してでも集団に所属しようとするが、裏返して言えば、いじめの発生は集団の結束を高め、集団形成に一役かっているという見方も

できる。これらはあくまでも、子どもたちのエネルギーが屈折した形で表出した結果生じているもので、質的には問題性のある集団形成であることは言うまでもない。しかし、子どもたちにとっては、いじめられて援助を求めたり仲裁してやめさせようしたりするということは、自分が集団から外される危険性をもつことになり、集団を保持するという仲間としての「仁義」に反することになると考えられる。そのことから考えれば、いじめにおける立場を問わず、子どもたちからの訴えや仲裁が少ないという実態がうなづける。その現実を教師が認識することが、いじめにかかわる子どもの心理を理解するためには不可欠なことである。

(7) 集団の特性がもたらす心理

いじめにおいて、集団の特性がもたらす心理的影響が、いじめられている側にもいじめている側にも機能している。すなわち、いじめられている子どもにとっては、集団でいじめられるということは生きる基盤を奪われるほど致命的な痛手をもたらす意味がある。また、いじめている子どもたちにとっては、「衆を頼む」という意味で、集団の力を活用しているという見方もできる。無論、子どもたちには、無意識にこれらの心理が働いている場合が多い。

これらの現象を、いじめられる子どもの側から具体的にみてみると、例えば、小集団によるいじめでは、それが仲間同士の人間関係のもつれから生じていることが多く、いじめられる子どもは比較的短期間に、急激に深刻な形で打撃を受けることが多い。いじめられる子どもにとって、その状況の中では自分が拒否されているその集団だけがすべての世界であるかのように感じてしまい、逃げ場のない心理的状態が発生しその渦中から抜け出せず、死を考えるほどに落ち込んでしまうことがある。また、大集団によるいじめでは、いじめが長期的に継続するものが多く、いじめられている子どもは、「周りのだれもが自分の存在を否定している」「だれから見ても自分は価値がない人間なのだ」と思い込むようになって、無力感が大きくなり、自己肯定感も著しく低下し、自殺に至ったり、反対に、自分がそれほどいじめられているのだという認識さえ、不明確になっている場合すらある。いずれにしても、集団のいじめがもつ個人に与える影響力は、極めて大きい。

次に、いじめる側の子どもたちに視点を移すと、一人でいじめているよりも、集団でいじめることにより、そこに仲間同士の連帯が発生し、楽しさや快感がもたらされる。また、大勢でいじめることにより、一人一人の罪障感が薄れ、逆に「いじめられる子どもに非がある」という論理さえ生まれかねない。特に、集団の中に、子どもたち同士の排斥感情が多く見られ、いじめが発生しやすい状態があるときに、無意識のこの心理が働きやすいと考えられる。

このような観点から、いじめの背景にある心理として、いじめの立場を問わず集団の特性がもたらす心理的作用が機能しているととらえることができる。

【攻撃性の存在を考える】

学校が全力をあげて取り組んでいるにもかかわらず、いじめはなかなか根絶できない。面白半分に相手をからかってやろう、嫌いだから仲間外れにしてやろうというような一見軽い気持ちで、時には皆で楽しんでいるのかとさえ思われる様子で、子どもたちはいじめを行っている。しかし、よく見るとそこには、繰り返し行われる執拗さや、相手の人格まで傷付けるような一種の残虐性、いったんは、消失したかに見えても形を変えて再発を繰り返す現象、また、いじめを見ている子どもたちまで入れれば集団の大多数の子どもたちがいじめに関与している現象などが見られ、いじめ問題の根深さに気付く。

この根深さは、この項で述べたいじめの背景にある心理や、後述するいじめの各立場ごとの心理だけでは説明しきれるものではなく、深層に人間が本来的にもつ攻撃性の存在と関連していると考えられる。

攻撃性は、一般的には暴力や危害を加える行動につながるなど、その性格としては破壊性をもっているという印象が強い。しかし、現在では、人間が生きていく上で成長し自己実現に向かって挑み達成したいという内的なエネルギーを含めたものとして考えられている。これを破壊性をもった攻撃性と並列して人間の攻撃性の表れだとすることに抵抗を感じるかも知れないが、ここではこのエネルギーともいえるものは中立的な性格をもち、流動的で、状況いかんによっては、生産的な方向にも否定的な方向にも表出するものであると考える。

人間は周囲から受け止められ、認められながら存在できている時は、攻撃性は活力となってルールに則りながら、生産的な社会化された形で表出される。しかし、一人の人間として周囲から正当に受け止められなかったり痛めつけられたりしたときには、攻撃性は抑圧され内面に膨らんでいく。そして、否定的な感情と結びつき、攻撃行動として表出する。前者の場合は、勉学における頑張りやスポーツにおける活躍など、自己実現を図っていくのを助ける力になっている。後者の場合についていじめを例にとって考えると、いじめる子どもでは、内面から突き上げるエネルギーが残虐性や執拗さになって、いじめられる子どもを追い詰める迫力をもつことになる。また、いじめられる子どもにおいても、いじめられることによって抑えていた感情が限度を越えると、攻撃性が相手への攻撃行動としてコントロールを失った形で表出して思わぬ反撃を行ったり、また逆に攻撃性が自分に向かって表れて自殺行為を行ったりする。

子どもたちの健全な育成を図るために、攻撃的な行動として爆発する前に攻撃性を生産的な生命力あふれる方向に表出し、それぞれの子どもが自分らしい自然な形で自己実現ができるよう教師や保護者が支えていくことが必要である。また、子ども自身にとっても、攻撃性をどのようにコントロールできるかは、自分の人間関係の在り方に影響を及ぼす重要な課題である。攻撃性の表出が現代の子どもたちに不十分で、いじめ等の問題が生じる背景には、子どもたちが日常的に希薄な人間関係の中で生活しており、適度な形で攻撃性を表出していることが少ないことが考えられる。現代の文化の中でマンガやアニメ、ゲームの中でキャラクターの表現形態に擬音語や擬態語による感情表現が多いのを範にするか

のように、子どもたちは感情や意思の伝え合いに「むかつく」「うーっ」「がばっ」などというような一語による表現を多く用いている。子どもたちが、自分自身の言葉で気持ちの表現を行うことが少なくなっている現象は、その子ども自身がもつ攻撃性の表出の不十分さにつながっていると考えられる。

日常的な欲求や感情を抑制しすぎずに、かつ、コントロールしながら適切に感情の表出ができるよう、自己表現の仕方を身に付けることが重要となってくる。

以上、いじめが発生し、エスカレートしていく背景にある心理について、本研究で行った面接調査をもとに、子どもたちの日常の学校生活に見られる心理を整理した。

概観すると、いろいろ感のような日常生活を送る中で生じる心理や、仲間関係を形成する過程において各々の子どもたちに生じる心理、集団そのものがもつ心理、更に、個々の子どもたちの深層にある攻撃性など、広範囲で、かつ多層にわたる心理が存在していることが分かる。

いじめの発生要因を、いじめる子どもも、いじめられる子どもの性格などの個人的な特徴に帰着させるのではなく、子どもたちの人間関係を形成し維持していく過程において現れる歪みとしてとらえており、特に、子どもたちの集団形成との関係における心理を多く取り上げた。

子どもたちは、集団を形成することにより、個人個人でいるときとは違った姿を見せる。学校という集団の中で、一人一人の子どもたちにとって、仲間の中に入っていることが何よりも重要であり、子どもたちは集団から外れないためにいろいろな心理を無意識にでも働かせている。一人一人がかかえている心理に、このように集団形成過程における様々な心理が加わり、いじめの発生しやすい土壌が生じると考えられた。

2 いじめている子どもの心理

いじめている子どもはどのような思いを抱いているか。

前述の「いじめの背景にある子どもの心理」で述べているように、いじめが起きる背景の心理には、現代の子どもたちがもつ様々な課題が見られる。背景にある心理を基にして、いじめを行動化していく様々な心理が重なり、更に具体的ないじめ行動として発展していく。

ここでは、研究の中でとらえられたいじめる行為の動機となったり、いじめ行為を行っているときの様々な心理を解釈し、整理・分類して考察する。

(1) いじめている時の心理

ア 仲間求め（友人〈仲間〉を求めている）

友人関係をうまく作れない子どもが、友人になりたい気持ちをうまく表現できず、相手に受け入れられないような言動をとっていじめと受け取られるときの心理である。いじめている子どもも自分が興味を感じる複数の友人に向けられ、相手にはいじめと受け取られてしまう。幼児や小学校低学年に多いが中学生にも見られ、どの発達段階にも見られる。これに該当する子どもには、次のような特徴が見られる。

(ア) 言語の発達が年齢の割に未熟で、人とのかかわり方がうまくいかない子どもが多い。相手に対する親和感情が、相手にちょっかいを出したり相手の嫌がることをするという形で表される。

(イ) 欲求不満によるいらだちも併せもっていることが多い。

(ウ) 本人にはいじめているという意識はないため、注意を受けても改善しにくい。

イ 欲求不満（欲求不満があり、そのいらいらを晴らしたい）

いじめている子ども自身が欲求不満を抱えており、その不満を適切に処理できず、そのいらだちを相手にぶつけていると思われる。いらだつ感情は自分より立場の弱い、不特定の複数の相手に向けられることが多い。幼児や小学校低学年に多いが、中学生にも見られ、どの発達段階においても見られる。これに該当する子どもには、次のような特徴が見られる。

(ア) いらだつ感情が、暴言や暴力に表される。年齢に比して言語発達が未熟なことが多い。

(イ) その言動の特徴から、他者に受け止められた経験が乏しい者が多いと考えられる。

(ウ) この心理は、上記の「仲間求め」の心理と重なって表現されることが多い。

(エ) 乱暴な言動をコントロールすることが難しい。教師から再三注意を受けたり、周囲の子どもたちから拒否されるので、むしろ「自分が、いじめられている」と感じていることも少なくない。

(オ) 本人がいらいらする感情をもつ背景には、次のような状況がみられる。

① 家族との関係などで、本人が葛藤を抱えている。

② 友人、教師及び親への不満などを強くもっている。

③ 本人自身が、対人関係の中で攻撃的になりやすい。

ウ 反発・報復（相手の言動に対して反発・報復したい）

友人の言動に対して、いじめている子どもがいらだちや怒りを感じていじめる心理である。「相手が悪いからやっている」という気持ちが強く、いじめる対象は特定されている。中学生に多いが、小学生にも幼児にも見られる。相手の非について自分の行為の正当性を主張するという性質上、言語能力が発達するほど多くなる。これに該当するいじめている子どもには、次のような特徴が見られる。

(ア) 自分の行為を正当化する気持ちが強く、いじめているという意識が乏しい。

(イ) いじめていることに後ろめたさをもっている場合は、教師にいじめについて問われると、自己中心的に、相手の言動の不合理性を強く主張する。その言い分は、聞く人に一見「もっともだ」と感じさせることも多く、周囲を巻き込むエネルギーをもっている。

(ウ) 集団内に共通の心理を形成しやすく、大きな集団に広がりやすい。

(エ) いじめ行為を正義感から行っているような気持ちでいる場合もあり、いじめを止められても本心から納得することが難しい。いじめる子どもの気持ちの整理には、時間がかかる。

(オ) いじめている子どもが、反発・報復したいと感じる相手からの言動には、次のようなものがある。

① 悪口を言われたり、暴力やいやなことをされたりなどの、自分が被害を感じるもの。

② 皆で決めたきまりを守らないことなどに対し、懲らしめたいと感じるもの。

エ 嫉妬心（相手をねたみ、引きずり下ろそうとする）

自分よりも学習面や運動面の能力が優れていたり、人気があつたりすることをねたんで、いじめる心理である。自分より勝る面をもつ相手に対抗意識を燃やし、相手を引きずり下ろし、優位に立とうとしていじめることもある。これに該当する子どもには、次のような特徴が見られる。

- (ア) 嫉妬を直接いじめる理由にする場合と、嫉妬心を隠していじめられる子どもの欠点や課題を見いだし、それを理由としていじめる場合とがある。
- (イ) 特定の子どもに対して対抗意識を抱いた者同士が連帯感を強め、集団でいじめることがあり、深刻ないじめとなる場合も少なくない。
- (ウ) 小集団同士の間の対抗意識から、相手の集団の特定の子どもをいじめる場合もある。

オ 支配欲（相手を思いどおりに支配しようとする）

相手を思うように動かしたい気持ちが高じていじめる心理である。相手が自分の思うように動かないとイライラしたり、相手に対する不快感を強く抱き、支配しようとする。同じ仲間の一員の子どもに向けられる場合と、仲間外にいる子どもに向けられる場合とがあり、自分より立場の弱い特定の対象に向けられる。小学校高学年や中学生に見られる。これに該当する子どもには、次のような特徴が見られる。

- (ア) 非行傾向を伴う子どもに多く見られる。使い走りや金品の強要が主ないじめ行為である。
- (イ) 非行傾向を伴わない子どもでも、自分の替わりに当番や宿題をさせようとするなど、自分の課題の代行などを強要する例もある。
- (ウ) 対人関係を自己中心的に押し切るが、周囲の動きを見て察知する力があって教師から見えにくい。自分の思うように相手が動かないと、暴力など圧力をかけて自分の思いを通すことが多い。

カ 愉快感（遊び感覚で愉快な気持ちを味わおうとする）

いじめ行為が遊び感覚で行われており、面白いとか、愉快な気持ちでいじめている心理である。いじめている意識が希薄であり、内面には、ストレスを解消する心理や、笑いの中で相手の気持ちや人格を痛めつけようとするなど残酷な心理も存在する。中学生に特有のいじめのように考えられがちだが、幼児期から見られる。これに該当する子どもには、次のような特徴が見られる。

- (ア) いじめられている子ども自身も一緒に遊んでいる気分になり、いじめられていることを認識しにくい。見ている教師や友人たちにも、それがいじめであるのか、遊びなのか判別しにくく、いじめる子どもの「遊んでいるだけ」という言葉に、指導すべきかどうか迷わせられる。
- (イ) 内心はいじめている意識がある子どもと、その意識がほとんどない子どもがいる。
- (ウ) 複数により行われる。集団の中で同調する者が増加し、いじめが深刻化する場合もある。

キ 嫌悪感（感覚的に相手を遠ざけたい、近寄らせたくない）

相手から自分に、直接攻撃的な言動を向けられているわけではないが、いじめている子ども

自身の気持ちとして、相手に対する嫌悪感や拒否感が強く、排斥する心理である。自分たちと違うことを理由として、排斥する。これに該当する子どもには、次のような特徴が見られる。

- (ア) いじめの中心になる子どもが特定の子どもに対して排斥感情を表現すると、それが集団の中の子どもたちに共通なものとなりやすい。
- (イ) いじめの態様は、無視、嫌がらせといった間接的なものが多いが、暴力を振るうこともある。
- (ウ) 一時的な感情であることはまれで、長期的に執拗にいじめる。

ク 同調性（強い者に追従してしまう。数の多い側に入っていたい）

自分には積極的にいじめる気持ちはないが、いじめに加わる心理である。これに該当する子どもには、次のような特徴が見られる。

- (ア) いじめている子どもと親しく、いじめている子どもと同様の心理（愉快感や報復感情など）を抱いている場合もある。
- (イ) いじめに加わらないと、自分も異質な存在として扱われるのではないかという恐怖心からいじめる側に入る場合もある。
- (ウ) 皆がしているので、自分もするという気持ちで加わっている場合もある。
- (エ) 「いじめはいけない」と思いながら、多数の側に入っていたいと、葛藤する気持ちを抱いている場合もある。
- (オ) いじめている子どもに対して、親しさや忠誠を示そうと考えていじめている場合もある。
- (カ) 同調者としての立場から、いじめによって仲間としての絆を深め、いじめ集団として連帯していく心理が生まれる場合もある。

(2) いじめている子どもの心理を理解する時の留意点

ア 日常生活に対する不満などの不適応感がある

いじめている子どもたちは、これまでの人間関係の中で心の安定が図られるような体験が少なかったり、ストレスの多い状況にいたりして、日常的に欲求不満やいらいら感などの強い不適応感を抱えており、攻撃性が高まっていることが多い。

教師がいじめ行為を制止する一方で、このように鬱積している感情を受け止めつつ、本人の自己表現や対人関係の能力の向上を図るようにを援助していくことが求められる。子どものもっている欲求不満やいらだちの要因を探るとともに、保護者とも連携しながら、いじめている子どもの気持ちの理解に努め、その子どものもっているエネルギーを生産的な方向で発揮させるような指導が必要である。

イ 自己中心的な言い分を主張しやすい

いじめている子どもは、集団の中での影響力が強く、いじめられている子どもや周囲の子どもを威圧していることが多い。こうした背景のもとになされるいじめている理由の主張は、時として教師を納得させるに足る迫力をもち、その言い分に教師も惑わされることが多い。しかし、よく状況を把握すれば、その言葉には相手の気持ちを理解しない自己中心性や欲求不満耐性の低い面も感じとれる。

ややもすれば教師もいじめている子どもの言動に巻き込まれやすい。いじめている子どもの気持ちを受け止めながらも、いじめが起こってきている状況を客観的に理解することが大切である。

ウ 様々な気持ちが重なり合っている

いじめている時の子どもの心理は、例えば、仲間求めと欲求不満、嫌悪感と反発・報復などが重なり合い複合的な場合が多い。

また、いじめている集団を構成する子どもたちの心理も様々に重なり合っており、中心になっていじめている子どもは強い排斥感をもっていじめているが、同調している子どもは、この集団から仲間外れにされたくないという不安の方が強いなどがみられる。さらに、「いじめられている子がかわいそうって思うけど、やめられない」など相反する気持ちが重なり合い、葛藤している様子も多く見られる。

教師が、いじめている子どもの心理を一侧面だけでとらえていると、子どもの心に響く指導は難しい。集団の全員に一斉に指導を行うだけでは、表面的には子どもに聞き届けられたように見えても、そこにいる一人一人のその時の気持ち次第で、心にしみ通る子どももいれば反感を感じる子どももいる。このように子どもの中に重なり合った心理を認識して、指導に当たりたい。

エ いけないと分かりながらいじめてしまう

いじめに関する指導が進んで、「どんなことがあってもいじめはいけない」と回答する子どもが過半数を越えた。しかし、いじめている子どもたちにおいてはその割合は低い。

いじめている子どもたちの声にも、「いけないのは分かっているが面白い」「かわいそうだけど、いじめる」など、いじめてはいけないことを認識しながらもいじめがやめられない状態でいる様子が表れている。また、集団内の連帯感を大切にしようとする心理から、子どもたちは友人の前では正直に反省を口にしにくい。教師は、子どもたちの集団内に働くこのような心理を理解した上で、子どもたちが内面にもっている規範意識を行動に結び付けていく過程を援助していくことが大切である。

(3) 遊びといじめの区別

遊びといじめの区別がなかったり、遊び感覚でいじめを行ったりしている子どもの心理をどう理解したらよいか。

子どもにとって遊びは、心身の発達に大きくかかわり、特に他者の気持ちを理解し、コミュニケーション能力を高める上で大切な体験となる。しかし、現代の子どもたちには、ただ明るく楽しいことを感じるためだけの遊びを求める傾向や、特別に「遊び」を意識して遊ぶのではなく、何事も「遊び感覚」で面白がろうとする傾向が見られる。これが、「いつでもどこでも、学級全員が楽しめる遊び」「あまり話す機会のない子どもたちとも盛り上がり上がるゲーム」としていじめと結びつき、遊びといじめの区別がつかなくなったり、ゲーム感覚でいじめが行われ

たりするようになったものと考えられる。

【事例1 遊びのなかで役割が固定している幼稚園5歳児の事例】

園庭でA男は、鬼ごっこをする際に数人の男児たちから、いつも鬼の役にさせられたりお家ごっこでは子犬の役をさせられたりしている。しかし、A男も拒否することなく、笑いながら言われるままに応じ、遊びは盛り上がっている。

友人に比べて幼いA男は、まだ自分が不当な扱いを受けていることが分からない。このため、自分がいじめられていると感じてはいない。しかし、遊び仲間の側は、A男に対する不当な行為を楽しみ始めている。初めのうちは、対等な遊び仲間だったが、いまや優位－劣位の関係ができかかっている。

【事例2 「裁判ごっこ」と称していじめが行われている小学校6年生の事例】

学級内でリーダー格の元気なB男とC男は、おとなしいD男に対し、一方的に放課後に遊ぶ約束をした。いじめられることを察知したD男が約束の場所に現れないと、翌日の休み時間に「裁判ごっこ」と称して、自分たちが勝手に裁判官や弁護士の役をとり、D男を被告人に見立てて暴力を伴う制裁を行った。周囲の児童たちも、「約束を破ったから仕方がない」と受け取ったり面白がってはやしたりする者が多かった。

リーダー格のB男とC男は、集団の中で人気があり、教師からも少々乱暴なところはあるが、力のある子どもと見られていた。B男たちは、そうした自分たちの立場を心得ており、教師や大人に分かりにくく、しかも子ども社会の支持を得られるようなやり方で自分勝手な行動をとるようになっている。このいじめも、遊びにカムフラージュして行われており、周囲の子どもをいじめに巻き込んでいる。

【事例3 プロレス技をかけて遊んでいる中学校1年生の事例】

男子生徒たちが、休み時間に廊下で、皆でよってたかっておとなしいE男にプロレス技をかけていた。通りかかった担任が注意すると、「遊んでいるだけ」と言う。周囲の生徒たちも、いつものことであり特に気にしている様子ではなかった。被害を受けているE男は、嫌がっていることもあるが、皆と一緒にふざけて遊んでいるようにも見えた。

この事例では、男子生徒が力と力でぶつかり合い、集団の中での自分の位置を確かめるような遊びをしていた。しかも、持て余したエネルギーの発散としての意味ももっている。しかし、エネルギーの発散に歯止めがきかなくなったり、力の序列が明確になり役割が固定化されたりして、遊びだったものが特定の子どもへの攻撃となり、いじめへと変貌することに留意する。

【事例4 学級全体でゲーム感覚で遊んでいる中学校2年生の事例】

元気な男子生徒たちが中心になって、体育の間にジャンケンをして負けた子どもが、勉強好きではあるが学級内で孤立気味のF子に、順番にポンポンを当てたり、F子の机の上に物を乗せたりしていた。いじめている男子生徒たちは、良きにつけ悪しきにつけ学級内でリーダー的な役割をもち、この中には学級委員も含まれていた。生徒たちは「いじめているつもりはなかったが、困っているのを見て楽しかった」「いじめとからかいの境が分からない」「良くはないと思うが、つられてやってしまった」などと、遊び感覚でゲー

ム化していじめている様子を語っている。周囲にいる子どもたちも、いじめと受け取る者とふざけと思っている者に分かれる。

この事例は学級が落ちつかず、男子生徒たちが何か面白いことはないかとそのはけ口を求めていた。こうした気分が高まるうちに、影響力の大きい子どもを中心とする一部の子どもが、弱い立場にある子どもを標的にし攻撃することでその気分を発散し始めた。集団の攻撃的な勢いは、いじめの同調者が拡大する方向に向かい、大集団による遊び感覚のいじめとして、拡がってしまった。

〈遊び感覚でいじめる子どもの理解〉

ア　いじめている子どもたちに「面白い」「愉快である」感情が伴い、いじめ行為を遊びとして受け止め楽しんでいる。「遊び」と「いじめ」の区別がつきにくく、ゲーム感覚で行っている場合もある。いじめている側の子どもたちが共有する笑い、時にはいじめられている子どもの見せる笑いが、実はいじめであることを隠してしまう危険がある。特に、いじめられている子どもの見せるこの笑いは、自尊心を自ら傷付けまいとする結果生じているとも受け取れる。

イ　いじめている子どもたちには、いじめている意識が乏しく罪悪感をもたないことが多い。しかし、中には実際はいじめであることを知りながら、「遊び」にカムフラージュしていじめを行っていることもある。

ウ　いじめている子どもたちは小集団であったり大集団であったりし、集団化している。

エ　いじめが仲間として共に行動している小集団内の子どもを対象にしている場合は、いじめられている子どもも一緒に遊んでいるように見えることが多い。また、学級内で孤立している子どもがいじめの対象にされることもある。いじめられている子どもたちは、その事態を辛く嫌なことであると受け止めているが、そのことを周囲に訴えることは少ない。

(4) いじめと自己表現

いじめの背景に自己表現の問題が深くかかわっていると言われている。特に自己表現の仕方や対人関係のどちら方が稚拙な子どもの行為がいじめに発展することがあるが、それをどのように理解すればよいか。

子どもが遊びの仲間に入ったり、友人関係を形成するためには、自分の気持ちを伝え、相手の話を聞き、お互いに分かり合うこと、すなわちコミュニケーションの能力が必要になってくる。特に自分の気持ちを相手に伝える「自己表現」は、相手とのかかわりをもつ第一步であり、相手とのかかわりを維持するための手段である。この自己表現の問題がいじめの背景に深くかかわっていると考えられる。

【事例1　友人に乱暴したり、友人が作った物を壊したりする幼稚園5歳児の事例】

幼稚園でA男は一人で遊んでいることが多い。保育室で皆が行儀よく並んでいる所へ来ていきなり2～3人の幼児を唐突に突き飛ばしたり、また砂場で6～7名で遊んでいる幼児にそこで作っていた砂団子を投げたりした。A男は特定の幼児に乱暴するのではない。

こういうことがたびたび続くうちに、他の幼児たちが「A男にいじめられた」と訴えることが多くなつた。

A男は、友人と仲良く遊びたいのだが、他の幼児のように遊びに入れてと言うことができない。遊びに入れてと言う代わりに、友人を突き飛ばしたり、いきなりぶったりという乱暴な行動をとってしまう。その結果「いじめっ子」として、ますます嫌われるという悪循環に陥ってしまっている。

【事例2 何かイライラして、友人をなぐる小学校3年生の事例】

毎日塾通いをして遊ぶ時間がほとんどないB男は、学校の休み時間に友人の物を取ったり、滑り台から友人を突き落としたりした。周囲の児童たちは「B男は『遊びに入れて』と言わないで、ぶったりして遊びの中に入ろうとする」「突然髪の毛を引っ張られて『マンガを見せろ』と言われて、怖い」などの声が大勢からあがつた。B男は「ぶったら泣いたのでびっくりした。何かイライラする」と答えている。

B男は、時間にゆとりのない生活をしており、いつも何かに追い立てられているようである。そのため、落ちついて考えたり友人と交流を楽しんだりする心のゆとりがなくなっている。何事も自分中心になってしまい、相手の立場を思いやった言葉かけができないでいる。

【事例3 ちょっかいから脅しの暴力へとエスカレートした中学校2年生の事例】

小学校時代から、C男は落ち着きがなく、孤立し、乱暴な子と言われていた。人なっこいところがあり、友人とかかわりたいのだが、言葉で自分の気持ちを表現することは苦手で、ちょっかいを出すことが多かった。そして中学生になると、廊下を通る生徒たちを殴ったり、蹴ったりするようになった。教師は何度も叱責したが、一向に態度の変化は見られなかった。それどころか、おとなしそうな生徒をだれかれ構わず暴力で脅し、金品を持って来させようとした。

C男は、小学校の頃から友人を求めて近付いていっては、乱暴な行動をとってしまうということを繰り返していた。C男自身に悪意はないのだが、親愛の情を示すはずが乱暴な行動になってしまふという間違った表現を指導されないまま「乱暴者」扱いをされてきた。いつも叱責されたり、無視されたりといった扱いを受けるばかりで、心が安らぐようなかかわりをもった経験や、自分の気持ちを伝えるためのスキルを学ぶ機会が少なかったと考えられる。そのまま中学生になり、今では力が強くなったためにいじめ行為となってしまっている。

〈自己表現の仕方や対人関係のもち方が稚拙なために、いじめ行為に至る子どもの理解〉

- ア いじめている子どもは、日常生活における欲求不満やイライラ感が根底にあるために、落ちついて友人ととかかわらず、自分の欲求を一方的、攻撃的な形で表現する方法を選びがちである。このため、遊び仲間にうまく入れないことも多く、集団の中で不適応感を増すことにもなっている。このように、自分の気持ちが適切に表現されないだけでなく、自分の欲求をコントロールできずに、更に攻撃的な行動となって表出されたりする。
- イ 本人にいじめている意識はあまりなく、むしろ「みんなが遊んでくれない」といじめられている意識をもつこともある。
- ウ 本人にいじめの自覚が乏しいままに、いじめ行為を叱責されることが多いため、一層不適応感を抱き、ますます落ち着かず暴力的な言動を繰り返すという悪循環を起こす。
- エ 発達段階としては、幼児、小学校低学年児童に多いが、中学生にも見られる。中学校段階になると長い間「乱暴な子」「いじめっ子」として疎外された経過の中で不適応感が高じて、様々な情緒的な問題へと発展していることもある。

(5) 「いじめられる側にも問題がある」という言い分

「いじめられる側にも問題がある」「いじめている人が悪いとは限らない」という、いじめている子どもの言い分をどのようにとらえたらよいか。

いじめ問題の解決を困難にしている理由の一つに、いじめられる子どもにいじめの原因を負わせ、それを罰するという正当化の論理が働くことがあげられる。本研究で実施した、児童・生徒に対する質問紙・面接調査等でも「いじめられる側にも問題がある」との回答は、いじめている側の子どもに多く見られた。

ア いじめている子どもの言い分の把握

いじめている児童・生徒の回答からは、次のようないじめの言い分が浮かび上がってくる。

- (ア) 自己表現が不得手で、コミュニケーションが取りにくい子どもに対して
「しゃべらない」「何を考えているのか分からなくて、付き合いにくい」「へんなことをする」など。
- (イ) 共同で活動する際に遅れがちだったり、うまくできない子どもに対して
「行動が遅いので、気にくわない」「やることをやらないから」「班の仕事を何もしないのでむかつく」など。
- (ウ) かつていじめられた相手に対して
「あいつに、前はやられていたのだから、やり返す」「前にいじめられていたから、仕返しをしている」など。

これらの言葉から読み取ることのできるのは、異なるものを認めない意識や集団の中で孤立しがちな子どもを更に孤立させようとする意識、もともと自分で躊躇いたる種だから仕方ないとする意識など、自分の行為や動機を正当化するために、ことさらに相手の弱点を強調しようとする意識である。そのため、いじめられている子どもの辛さは理解されず、罪悪感も希薄になりがちな傾向がある。

イ いじめている子どもの言い分を正当化しない指導

- (ア) 教師自身が、いじめの指導に際して、「いじめられている子どもの学校生活に課題があり、いじめられている子ども自身がそのことに気付き、言動を直さないと『いじめ』はなくならない」といういじめている側の子どもの言い分に同調してしまうことがある。個別の子どもの〈集団生活上の課題の指導〉と〈いじめの指導〉とは別のものであるとの認識が不足していると、いじめている側の子どもの言い分に巻き込まれることになる。このことが、いじめの解消を困難にする原因の一つとなることを深く認識する必要がある。
- (イ) いじめている子どもが、いじめる理由として、いじめられた子どもの「集団生活上の課題」をあげた場合でも、先ず、いじめている子どもや周囲の子どもに対していじめ行為をやめさせるための直接的な指導を行うことが必要である。
- いじめを解消する指導を先行した上で、いじめられた子どもにも「集団生活上の課題」があれば、その解消について、継続的な指導を行っていく。
- (ウ) 過去に自分がいじめられていたことを忘れられず、機会があればその鬱憤を晴らしたいと思っている子どもも少なくない。まず過去に遡り、その子どもがいじめられた時の悔しさ、悲しさを十分に聞き取り、受け止めるようとする。次には、相手に仕返しをしたり、他の者に^{うつ}鬱憤を転嫁するという発想に立つのではなく、「いじめてはならない、意図して相手を傷付けてはならない」という人間としてのルールを守ることや過ちを許す寛大な心をもつことの大切さを伝えていきたい。

3 いじめの周囲の子どもの心理

いじめの周囲の子どもたちは、どのような思いを抱いているのか。特に、見て見ぬふりをする子どもたちの心理を、どう理解したらよいか。

(1) いじめの周囲にいる子どもの気持ちの理解

面接調査によって把握したいじめの周囲にいる子どもの気持ちを、いじめを実際に見た時にとった行動によって分類し、その理由を整理してみる。

行動	理由（子どもが語った言葉）
止めた	<ul style="list-style-type: none">・僕は強いから止められる。・いじめられている人がかわいそうだったから止める。・友人と二人だったので、勇気が出て止められた。・先生が、「いじめのために死んでしまう人もいるんだから、いじめは絶対いけません」と話してくれたから止めた。・自分より弱い奴をやるのは、見ていてむかつくから、「やめろ」と言った。
言先に生た	<ul style="list-style-type: none">・自分には止められないと思って先生に言った。・以前自分がいじめられた時、先生に言って助けてもらったから、今度も言った。

3 に家 言族 つや た友 人	<ul style="list-style-type: none"> いじめられている本人が、「先生や親に心配をかけたくない」と言うので、家族に家や友人にだけ話した。 黙っているのも辛いから、友人とか親にだけ言う。
4 見 て 見 ぬ ふ り を し た	<ul style="list-style-type: none"> 先生は「ケンカするほど仲がいい」といつも言っているので、言っても仕がない。 以前先生には「自分たちでどうしたらいいか考えなさい」と言わされたから言わない。 先生に言っても一時的に収まるだけだと思う。 先生に言うと、皆の前でいろいろ聞かれたり、言いに行ったことを褒められたりして、皆から浮いちゃうから嫌だ。 先生に言うと、チクッタと言われて、後で自分がやられるから言わない。
	<ul style="list-style-type: none"> いじめている子は強いて、直接何か言おうと思ったが、言えなかった。 やめなよと言ってもやめないし、僕にも変なこと言って来るから言わない。 止めても言うこと聞かないし、何回言っても同じだと思う。 いじめる子と仲良しなので、言いにくい。
	<ul style="list-style-type: none"> いじめられる子がやめてと言ったり、笑っていたりする間は、自分で解決できるだろうと思って何もしない。 いじめられている子が笑っているので、いじめかどうか分からない。
	<ul style="list-style-type: none"> いじめられる奴が強くなってやり返せばいい。 いじめられる奴がやめろと言えないのが悪い。 見ていて面白い。

このように、いじめの周囲にいていじめを見た子どもの行動も心情も一様ではない。また、ここでは考察のために典型的なものを挙げたが、面接調査の中で語られた言葉は多様で、極めて明快に「いじめは絶対にいけない」と語った子どももいるし、話しくそうに語っている子どももいる。さらに、一人の子どもの中でも「あるいはいじめの時には止めることができたけれども、あるいはいじめの時には黙っているだけだった」というように、相手や状況によって流動的である。具体的には「いじめは絶対にいけない」と思っていても、それを行動化できずに耐えていたり、心ならずもいじめている側に巻き込まれそうになる自分を気にしたり、自分の弱さに直面する辛さに耐えていたり、どうにもできずにひっそりと友人や家族に話すことでいじめの

現実をやり過ごそうとしているものが多かった。

なお、積極的に介入し解決に向けて行動できると思っている子どもは全体として少なく、逆に、面白いと思って見ている子どもも少なかった。

(2) 周囲の子どもは、なぜ見て見ぬふりをするのか

子どもたちは、いつも「見て見ぬふり」をしているわけではない。「見て見ぬふり」という行動を選択せざるを得ない背景にある心理を、子どもたちの面接の内容をもとに考察する。

ア 無力感にとらわれている

過去にはいじめを見たときに止めているが、何回言っても同じことが繰り返され、行動に意味を感じることができなくなっている。また、親や教師に訴えても、実効性のある手立てがとられないため、自分だけが頑張らなくてもいいのではないかと諦めている。いじめはなくならないという無力感にとらわれてしまっている。

【例】○ 家族に「止めに入りなさい」と言われるので止めていたが、聞かないのでいやになってしまった。話し合って解決することは難しいから、いじめはなくならないと思う。

○ いじめを見たとき、何とかしたいと思って、いじめられている人について先生に話したことがあるが、「いじめのやめさせ方を考えている」と言ったのに、まだ解決できないでいる。一人では、とても止められない。

イ 自分がいじめの対象になることを恐れている

いじめを止めることで、いじめている子どもの関心が自分に向かい、結果として自分もいじめられるのではないかという恐怖感がある。特にいじめている子どもが腕力的に強かったり、集団の中での発言力があったりすると、到底自分には立ち向かえない相手であるという気持ちになる。また、立ち向かっても、教師や親の助けを得られず、周囲から孤立することを恐れてもいる。

【例】○ いじめを見たとき、止められなくて、その場から逃げちゃう。自分がやられたら怖いなあと思うし、嫌だなあと思う。

○ いじめを見て、先生に言うと、チクッタと分かって後で自分がやられるから話せない。

○ いじめている人には仲間がたくさんいて、やめるようになんて言えない。

ウ いじめかふざけか見分けがつかないと思っている

集団でプロレス技をかけていても、かけられている子どもが笑っていたり、誘われると仲間に入っていったりする様子を見ていると、いじめられているのかどうかの判断がしにくい。また、大勢でからかっていても、本人が何も感じていないかのように振る舞っていると、気にしていないから大丈夫と思うこともある。こうした時に、「それはいじめだから、やめよう」と声をかけて、いじめられている子どもから「いじめではない」と否定されてしまう場合もある。判断のつきにくい場面に介入して、逆に「おせっかい」「いいかっこして」と非難を浴びることを恐れている。

【例】○ 定規とか道具箱とか口にくわえる同級生がいて、皆に汚いと言われている。その

子が触った所をタッチして、汚い汚いと騒ぐ。いじめだと思うけど、本人が気にしているのに、注意しても変なことになるし、仕方がないからそのままにしている。

- 席を立っただけで「じゃま、どけ」と言われ、ぶたれる同級生がいる。その子も笑いながらぶち返すこともあるし、「私、強いから平気」と言うので、いじめかどうかわからない。
- 急に悪口を言われるようになった人がいる。その人も悪口を言った人を追いかけてふざけていることがあるから、大丈夫かなと思ってそのままにしているが、何か嫌な感じがする。

エ いじめにかかわりたくない

いじめはいけないと認識しており、「そのようなことを行ういじめている子どもを愚かで幼稚な人間」として軽蔑している。いじめられている子どもに対しても、「そうした幼稚な行為をはねのけられない情けない奴だ」と語っている。自分を高みにおいて、かかわらないようにするという気持ちがある。教師や親に頼ることも潔しとしないで、全くの傍観者になりやすい。

- 【例】○ いじめなんかいつまでもやっているのは、ガキだと思う。自分はいじめられることはないと思うから、見ても気にかけないようにして、巻き込まれないようにする。
- みんな好きというわけにはいかないから、いじめはなくならないと思う。人のことだから放っておくしかない。

オ いじめられる子どもに非があるので仕方ないと思っている

友達付き合いが少ないとか、身の回りの乱雑さを気にかけないなど、子ども集団のリズムや暗黙のルールに外れている子どもに対して、みんなと違うからいけないと考え、集団のルールに自分も合わせていじめを見過ごしてしまう。

- 【例】○ 皆に「汚い」と言われて嫌われている子がいるが、その子が「ぼくに触って」と近づいて来たり、机にべとべとに糊をつけていたりするので困っている。いじめられても仕方ないかと思う。
- 数人の子どもからからかわれている人がいるが、声をかけてあまり返事をしないし、勉強だけできればよいという考え方で、いつも一人でいて、友人が欲しくないみたい。そういう人をからかったり、悪口を言うのはよくないが、仕方がないかな、と思ったりする。

カ いじめている子どもと仲良しなので、止められずに黙っている

いじめを止めようと思っても、そのことによって友人の立場が悪くなれば、集団の中での人間関係が危うくなる。このため、友人の気持ちを傷付けてまで、理を通そうとすることは困難である。理がどちらにあろうとも、「友人である」ことを最優先させる気持ちが働く。嫌われたくないために、いけないと分かっていても止められない。

- 【例】○ いじめている子は、周りに見放されるのが怖くて、強さを他の人に示そうとして、自分より弱い人に暴力を振るっているんだと思う。だから周りの人はふざけ半分で「やめろよ」と言う。自分は仲良くしているから、よくないと思っても言えない。

キ 面白いと思って見ている

「いじめを見たとき『面白い』と思って見ていた」と回答したのは小学生より、中学生に多い。この回答数は、「いじめを見た」生徒数のうちの1割にも満たないが、回答者は共通して「学校は楽しい」とも答えている。学校で友人と楽しく過ごしたいとう気持ちが先行し、いじめられた子どもの心の痛みを思う前に、笑ってしまおうとする行動パターンを作っているようである。

- 【例】○ いじめがどうとか思わない。悪いのはいじめられっ子の方だと思う。いじめられっ子が強くなって、いじめている奴をやればいい。腕力が同じくらいの奴同士がやるときは、スリルがあって面白い。
- いじめられた人は、すぐに「やめろ」ということが大切だと思う。一言やめろと言えば、90% 近くいじめてこないと思う。体育の時間に、他の人の服を脱がして裸にしようとする人がいた。実際には脱がさなかったが、自分も笑って見ていた。

(3) 見て見ぬふりをする子どもの心理を踏まえた指導の留意点

ア 具体的にいじめを止める指導を示す

－子どもたちが無力感にとらわれないために－

ほとんどの子どもが「いじめは絶対にいけない」という認識はもっている。しかも、実際にいじめを止めようとした子どもも少なからず存在する。にもかかわらず、「見て見ぬふり」になってしまうのは、いじめを止めようとした結果、適切な支援がなく、いじめを止めることができなかったり、逆に孤立してしまったりする例を身近に経験し、無力感を感じているからである。そのようにならないためにも、教師が断固としていじめを止める指導をすることによって、子どもたちを勇気付け、いじめの解決に向けて積極的な姿勢を示していきたい。

イ いじめを止める行動をとった子どもをいじめの対象にさせない

－自分がいじめの対象となることを恐れないために－

いじめている子どもは、いじめることで力を発揮したいという欲求をもっている。止められたり、教師に伝えられたりしたことによって、この欲求がせき止められ、逆にいじめを止めたり教師に伝えたりした子どもに向かうことが、しばしばある。そのため、いじめの周囲にいる子どもは、いじめを止めることで、自分がいじめの対象になるのではないかという恐怖感が生まれ、結果として見て見ぬふりをすることにつながる。教師は、いじめを止めた子どもやこっそりと教師に伝えに来た子どもの立場を配慮し、褒めるべきは個別に褒めて、集団に対しては教師として責任をもっていじめを止めることに専念したい。また、このことを深く理解し、いじめが一見解決したように見えて、しばらくの間は、目を離すことなく、かかわっていくことも大切である。

ウ いじめとは何かを具体的に伝える

－遊びの中にもいじめは存在することを認識させるために－

いじめと思われる行動を指導する際には、なぜいじめと思われるのかを繰り返し説明することが大切である。行動を一つ一つていねいに取り上げ、「けんか」や「もめごと」とは違って

いることを具体的に語りかける必要がある。このことによって、子どもがいじめを見て見ぬふりをすることを防ぐことができる。

エ いじめではないかと声を挙げることの大切さを伝える

－いじめにはかかわりたくないという心理を克服するために－

多くの子どもたちに、いじめている子どもを恐れる気持ちがある。子どもたちは、いじめる子どもを恐れる自分を情けないと思ったり、自分の気持ちを隠そうとしていたりする。こうした子どもたちの気持ちを理解し、いじめている子どもを恐れる気持ちはだれにもあり恥ずかしいことでないこと、そして、いじめられている子どもの痛みを思って勇気を出すことが大切であることを伝える。さらに一人では止められなくともとにかく表現することが、解決に至る手掛かりになることを繰り返し伝え、子ども集団の力でいじめ解決の機会をつくる指導を重ねることが重要である。

4 いじめられている子どもの心理

いじめられている子どもは、どのような心理から、周囲に訴えないまま過ごしているのか。

(1) 子どもが周囲に訴えない心理の理解－事例を通して－

いじめられた子どもが、自分の受けたいじめの経過について語った事例をあげ、事例の中から、周囲に訴えない気持ちを考察する。

【事例1 無力感にとらわれたまま、孤立して過ごしている女子（小5）】

『私は、A子さんとB子さんと3人で仲良くしていたのだけれど、二人から無視されるようになりました。先生がだめって言っているのに、二人が黒板に落書きするから注意したら、怒っちゃって、それから二人でこそこそして、私がそばに行くといやな顔して、どうか行っちゃったりしました。私は一人ぼっちになっちゃって、他の人と仲良くしたいとも思ったけど、他の人は他の人で、仲いい人がいるからだれとも仲良くなれませんでした。そのうち、二人は、クラスのみんなにも私のこと「ちくり魔」とか「えらぶってる」とか言いふらしたから、みんなそれを信用し、私は、本当に一人ぼっちになりました。

私はつらくなっ学校を休んでしまいました。お母さんが聞くので訳を話したら、お母さんは怒って、担任の先生に言いに行きました。担任の先生は困ったみたいでした。先生はA子さんとB子さんのお母さんに話したみたいで、二人がお母さんと一緒にうちに謝りにきました。その時はちょっとほっとしたのだけれど、学校に行ってみたらやっぱり無視するので、何もならなかったなあと思いました。他の人も私のこと避けているから、今も一人ぼっちです。休み時間は、図書室に一人でいます。とても寂しいです。お母さんに言っても「これからはあなたががんばらなくちゃ」としか言ってくれません。先生に言うと、また「ちくる」とか言われそうで言えません。だれかに何とかしてほしいです』

この児童が5年生の一学期の半ばからいじめられるようになった時、担任はこの児童について「しっかりしていて、先生の代わりに注意してくれる子」と話しているが、児童がこの教師の期待にこたえることが、孤立の一因になっている。この児童は、友人から無視されるようになったとき、いじめの相手との関係を修復しようとしたり、他の子どもと親しくしようと考えたり、状況打開の努力をするがうまくいかなかった。また、母親や教師に窮状を伝えたが表面的な解決に終わったばかりか、母親や教師の指導がむしろ逆効果となり、いじめの状況は一層厳しいものとなった。この後、母親には「後は自分で努力するように」としか言ってもらはず、教師にももう訴えられないと思うようになっているため、孤立した状態にじっと耐えている。耐えながら心の中では救いを求めていたが、既に親や教師への訴えが役立たなかったという経験が、だれに救いを求めたらよいのか分からず陷入させている。

【事例2 いじめられた悔しさを隠し、友人と隔たりをもつようになった女子（中2）】

『私ははっきりしている方だし、意見もはっきり言う方だったと思う。うちのクラスにC子さんという皆に嫌われている子がいて、皆がその子に対してひどいことを言ったり、したりするので、私が「やめようよ」とか言ったのが皆の気に入らなかつたみたいで、皆が私のこと「自分勝手」「ワガママ」と言うようになった。だれも私に話しかけてくれなくなつて、学校へ行くのがいやになつて休んでしまつた。先生は、私がどうして休んでいるのか分かっていると思うけど、心配かけたくないから話たくない。それに、いつまでもいじいじしていて、いかにもいじめられているように見えるのは悔しい。今は学校に来ているけど、あのときの不安な気持ちを忘れるることはできない。中心になって私を無視したD子さんたちのことはどうしても許せない。今は、だれとも親しくしないようにしている』

いじめられている子どもにかかわると、自分がいじめの対象になると考える子どもが少なくない。本事例はその典型的な例で、自分の考えをもち意見を述べることが、いじめる子どもや周囲の子どもに反発され、孤立していった例である。この生徒は、なぜ自分がいじめに遭うことになったかを、理解している。そのことに対して激しい怒りももつてゐる。しかし、もともと「良い子」であるこの生徒は、教師には「心配をかけるから」と言って訴えることができないし、また、いじめられを認めたり訴えたりすることで自分自身のプライドを傷付けることを恐れてもいる。いじめられていることを隠し、あたかも何事も無かったかのように「普通に」学校生活が再開され、見かけ上は元どおりの生活を送っているように振る舞つてはいるが、実は孤立した時の不安な思いが忘れられず、だれとも親しくしないという防衛的な態度に陥り、かつての闇達でリーダー性のある姿は見られなくなっている。

【事例3 長い間いじめられて、いじめられを認めなくなっている男子（中2）】

『ぼくは小学校のときひどくいじめられていて、お金や物を取られたり殴られたり蹴られたりしていました。でもだれも助けてくれなくて、先生に言ったら「仲良くしなさい」と言われて、いじめの中心のE男と並ばされたりして、いじめは続くばかりでした。あまり物を取られたりするので、親が怒って学校に言いに行ったけど何も変わりませんでした。それで、本当は他の中学へ行くはずだったのだが、この学校へ来ることになったのです。もうぼくはいろいろなことを話したくない。特に親や先生には言っても仕方ないと思う。中学に入ったら、F男と友人になった。F男は、乱暴だし、ツッパリだとか言われてみんなに嫌われている。ぼくも、ときどき殴られたり、「お金貸して」とか言われたりする。でも、F男と一緒にいるとおもしろいこともあるし、友人はいた方がいいから、F男がいろんなこととしても別に気にしない』

周囲の生徒から、この生徒は文中のF男からいじめられているとの申告が多く出された。しかし、本人は小学校時代の苛酷ないじめの状況に比べれば「まし」だと考えており、孤立するよりは、ときどき遊び相手にもなってくれるF男の存在があることが、学校生活の支えとなっている様子も見られる。それまでのいじめられた経験の中で、いじめに抵抗することの困難さと親や教師に対する不信感とが培われてしまつたこと、また、いじめられても友人と思いたい気持ちがあることが、いじめられていてもいじめと認めない心理となっている。この心理は、ますますF男につけ込まれるように作用してゐる。

(2) いじめられている子どもは、なぜ周囲に訴えないのか

ア 仕返しが恐ろしいと思っている

年齢が上がるにつれて、子ども社会の中の問題を親や教師に訴えることは、子ども社会の中では否定されるべき対応であり、子ども社会の暗黙のルールを破るものとなる。これが、いじめる側の子どもの強みとなっている。いじめられていることを訴えた子どもは、もともとのいじめに加えて子ども社会からの制裁的な仕打ちを受けることもある。こうした子ども社会の側のルールは未熟なものであるが、子どもの自立に向けた発達の一侧面でもある。この自立に向かうエネルギーをよりよい成長へと援助する方向でとらえ、指導を進めていく必要がある。

イ 自分のプライドを守っている

いじめられる側にも原因があるという考え方には、子どもたちだけでなく、大人にも深く浸透している。いじめられる子ども自身もこの考え方支配され、いじめられを認めることは自分の「至らなさ」を認めることになると思い込み、深くプライドが傷付けられる。このため、いじめられている状況それ自体を否定したり、自分はいじめられるような人間ではないと思い込もうとしたりする。いじめられている子どもは、子ども集団の仲間うちに対してだけでなく、教師や保護者に対しても身構え、「自分で解決しなくては」「いじめられていることは恥ずかしい」「他の子どもと同じ普通の子どもでいたい」と考えるようになる。こうした心理から、いじめられていることを隠し、あたかもいじめられていないかのように振る舞うことさえあり、その結果重大な状況になるまで大人の目にはとらえられないこともある。

子どもたちのプライドに配慮するとともに、互いのよさも弱点もすべてを含めて認め許し合うことが大切だということ、弱点をことさらに取り上げて一方的に決めつけ攻撃することは許されないことを指導していかなくてはならない。

ウ あきらめている

子どもたちはこれまでの経験から、訴えた結果、保護者や教師がとる行動や指導がむしろ逆効果となり、前にも増して悪い状況になっていくことを予測している。そのため、援助を求ることをあきらめている。この「どうせ話しても、何も変わらない」「話すだけムダ」という気持ちは、いじめられている子どもだけの心理ではなく、いじめの周囲にいる子どもたちの中にも見られる。

いじめられている子どもの直面している問題に対して、「気にするな」「相手にするな」といった一方的な励ましや「両方とも反省して、仲良くしなさい」といったけんか両成敗的なおさめ方などは状況を悪化させることはあっても改善することにはならない。

いじめられる子どもの側に立って、他の子どものいないところで話を聞いたり、いじめられている子どもが特定されないようにして調査したりするなど、いじめられる子どもが自分の苦衷を安心して訴えられるように配慮するとともに、解決するまで目を離すことなくかかわっていく姿勢が、教師には必要である。

エ 仲間でいたい

たとえ間違ったことでも多くの子どもが支持すれば、それが集団の暗黙のルールとなり、逆らうと仲間から排除されることになる。いじめられている子どもは、いじめを受け入れてでも仲間でいたいと考えたり、訴えないことによって仲間であることの証を示したいと考えたりする。友人を求める気持ちのために、さらにひどいいじめを受け入れる結果を生み、いじめられている子どもが窮地に陥る場合もある。そのため教師は、いじめられても仲間でいたいという、友人を求める子どもの気持ちを受け止めながら、真の友人としての在り方を考えていくことができるよう援助する姿勢が必要である。

(3) いじめられている子どもへの援助－共感的に理解し、心に寄り添うための聴き方－

いじめられている子どもが、自分の窮状をだれかに訴えることは少ない。このことの大きな理由として、いじめられている子どもは、自分の気持ちにだれかが共感してくれると思えずになっていることが挙げられる。

そこで、いじめられている子どもへの援助の中で、共感的に理解し心に寄り添うための具体的な聴き方について述べる。

ア いじめられた子どもの訴えに、強い関心をもってよく聞く。「いじめられた」と度々訴えてくる子どもであると、教師に「またか」という気持ちが起きることがあり、そうなると子どもの話が十分に聴けなくなる。常に、初めてのつもりで、その訴えに耳を傾けたい。

イ いじめられている子どもの心理、教師や保護者など周囲に訴えない心理は、本項で述べたように一様ではなく、様々な心理が重なりあっていることが多い。教師の先入観で理解するのではなく、子どもの立場に立ってその心情を感じとっていく。

- ウ 訴えを聴く具体的な行動としては、話をうなずきながら聴き、子どもの訴えた言葉を繰り返していく。話が混乱している時は、その内容を整理し、それに誤りがないか確認する。分からぬ時は、子どもの話の流れにそって質問する。
- エ 話している子どもが自分の気持ちを整理し、伝えることができるよう、途中では、決してせかしたりしない。子どもが話につまつたり、話しづらいときは、一方的に質問をしたり話しかけたりせず、「話しづらいの」「つらいの」など、そのときの子どもの気持ちを言葉で伝え、子どもが話し出すのを待つようにする。
- オ 訴えを十分に聴き取ってから、いじめの事実について、子どもの訴えにそって整理し、確かめる。
- カ いじめられている子どもが、今までその子どもなりに頑張り努力してきたことを認め支持する。
- キ いじめられている子どもは、教師の励ましや説得などの道理は分かったとしても、言われたようにできないことが多い。分かっていてもいじめに抗えない気持ちを理解し、性急に聞き出そうとはせず、じっくり時間をかけて指導する。

IV いじめの構造

いじめはどのような構造をもっているのか。また、いじめが変容する時にはどのような様相を呈していくのか。

多くのいじめ事例を検討していく中で、一口に「いじめ」と言っても、そのいじめが発生している集団の様相、いじめにかかわる子どもたちの心理、いじめに至る経過は異なり、そこに見られるいじめの状況には様々なものがあった。いじめの実態をより具体的に把握し、いじめに対する指導の手立てを講ずるために、いじめにかかわる人間関係の様相を「いじめの構造」の視点から明らかにした。また、いじめを時間的経過で追ってみると、構造が変化したり、いじめの立場が逆転するなど変容する場合もあり、いじめの変容のプロセスを明らかにした。

1 いじめの構造

ここでいう構造とは、森田洋司（大阪市立大学）らがいう「学級を一つの場として、いじめの各立場（被害者、加害者、観衆、傍観者）とその立場の位置との関係を明らかにしたいじめの四層構造」（注6）とは異なるものである。

本研究では、いじめにかかわる人間関係の様相を、いじめの集団の大きさ（規模）と、いじめている子どもといじめられている子どもの関係の観点から構造化した。その結果、集団の大きさ（規模）がいじめられている子どもにとっても、いじめている子どもにとっても意味があると考え、「個人」「小集団」「大集団」に分けて検討した。以下図解をする。

（矢印はいじめている方向を示す）

構造図	個人	小集団	大集団
構造の様相	いじめている側は一人であり孤立している。 いじめられている側は、一人である場合もあれば、大勢の場合もある。	いじめている側は小集団に所属している。いじめられている側は一人であり、同じ小集団に所属している場合と小集団外にいる場合がある。	いじめている側が多数であり、学級の大半や学年にも及ぶ。周囲でいじめを見て容認している者を含む。

2 構造からとらえたいじめの理解

一つ一つのいじめについて、いじめの構造を基軸に、いじめている子どもの心理、いじめられている子どもの心理、いじめの態様、いじめに至る経緯等を合わせて検討してみると、各構造におけるいじめは、次のようにとらえることができた。

- 個人におけるいじめは、いじめている子どもが、仲間に入ろうとする際の問題であり、また仲間に入れないことなどの欲求不満を解消しようとする際に生ずる問題である。いじめの態様としては、暴力的傾向が強いほどいじめとして顕在化しやすい。多くのいじめられた子どもは、いじめた子どもに対し、恐怖を感じ、避けようとする。
- 小集団におけるいじめは、小集団が形成され、維持される経過の中で生じ、いったん仲間集団が形成された後に、その閉塞性の中で更に仲間の結束を固めたり、あるいは支配性を伸ばそうとする動きである。小集団内でいじめられている子どもは、自分の仲間からいじめられたことによる打撃は大きく、その小集団から一見逃げられそうなのだが、小集団がもつ閉塞性から逃げるに逃げられない状況となっている。
- 大集団におけるいじめは、大勢の周囲にいる子どもを巻き込み、集団の中から異質性を排除し均質性を保持しようしたり、一見明るく学級を活性化しようしたりする動きである。いじめられている子どもにとっては、大集団からのいじめに自分の所属の場を喪失させられ、絶望感や無力感が生じやすい。

各構造におけるいじめは、周囲からの可視性（見えやすさ・見えにくさ）が異なり、実際の教師の指導の仕方や指導の困難点も異なっていた。以下、具体的な事例に沿っていじめの特徴を述べ、指導の着眼点を考察する。

(1) 個人におけるいじめ

個人におけるいじめは、幼児、小学校低学年に多いが、中学生にも見られる。いじめている子どもは学級内で孤立していることが多く、おとなしそうな特定の一人の子どもをいじめる場合もあれば、だれかれかまわず、複数の子どもをいじめる場合もある。個人に見られるいじめには、いじめている子どもが仲間を求めたり、不満を晴らしたい気持ちでいじめている場合が多い。

〈仲間求めや欲求不満を伴っている事例〉

【事例1】

4歳児のA男は、幼児同士の中でいつもトラブルを起こした。大型積み木で数人が基地を作っている所にやって来て、友人が持っている積み木を突然取ろうとしたり、積み上げた積み木を投げて壊し、泣いて抗議した幼児の頭を叩いたりした。また、教室でも何か落ち着きがなく、イライラした感じで、近くにいる幼児を突き飛ばしたりした。多くの幼児から「A男にいじめられた」という声が上がる一方、A男は「僕、遊ぶお友だちがないの。皆僕が嫌いなんだ」と語っている。

【事例2】

中学校2年生のB男は授業中落ち着かない様子を示し、学習活動も消極的である。登下校時にはおとなしそうな生徒を待ち伏せし、一緒に行動したがるところもあり、他の多く

の生徒に対しても殴ったり、蹴ったりし、プロレス技をかけたりしながら近付こうとしている。周りの生徒たちは、B男を乱暴者と見て恐怖を感じており、「いじめられた」と訴えてくる生徒が多い。

- いじめている子どもは、仲間が欲しくてかかわりたい、自分の存在を認めて仲間として誘ってほしいという気持ちが強いが、自己表現の仕方が稚拙であったり、自分の欲求の実現に性急であったりするなど、他人とのかかわり方が未熟である。
- 仲間がいないことを含め、根底に様々な欲求不満があり、生活全般に対する不適応感を抱いている。仲間を求めたり、欲求不満やいらだちを解消するため、暴力的な行為をする。相手にいじめと受け取られたり、脅威を感じさせている。
- 特に小学校高学年や中学生になると長い経過があるため、不適応感が強くなっている。様々な問題行動も併せもっていることがある。

〈いじめの指導の着眼点〉

ア いじめている子どもの生活全般に対する不適応感を理解する

いじめている子どもが、自己表現や人とのかかわり方が未熟なため仲間が欲しくてもうまくできないこと、日常的な不満やストレスをうまくコントロールできないことなどから生じていることが多い。その背景には、いじめている子どもの生活全体の不適応感が存在している。

保護者を含め、いじめている子どもの言動の意味を考え、どういう原因で不適応状態に至っているのかを探り、理解した上で対応が求められる。

イ 自己表現を促進する

いじめている子どもの個人指導の中で、教師が子どもとの信頼関係を築いた上で、できるだけ子どもの不満やイライラした気持ちを表現させるように努め、表現された気持ちを受け止める。その上で、相手にわかるような表現の仕方や人とのかかわり方を教えることが求められる。

ウ 言動がいじめにつながることを教える

いじめている子どもたちは、いじめという行為を不満解消や仲間を求めるために行っているために、いじめているという意識がほとんどないことが多い。自分の言動が相手にとってはいじめになっていることを教えることも必要になる。

エ 相談機関に相談をする

不適応感が強く、落ちつかなさや衝動性が目立つ場合には、まず子どもの不適応感の原因を理解することが重要となる。そのためには、教師が子どもの理解の仕方や対応について相談機関に相談することも必要である。その上で保護者と子どもについての共通理解を図る機会を多くもち、保護者が子どもの対応に苦慮しているとすれば、相談機関を勧めることも大切である。

(2) 小集団におけるいじめ

小集団におけるいじめは、小学校高学年と中学生に見られる。小集団が形成され、維持される経過の中で生じていると考えられる。いじめられている子どもは小集団の中に所属している場合と小集団の外にいる場合がある。小集団に見られるいじめには、主にいじめている子どもがいじめられている子どもに嫉妬心を抱いていじめている場合と、支配欲を伴っていじめてい

る場合がある。

〈嫉妬心を伴っている事例〉

【事例 3】

中学校2年生の女子の6人グループは、それまでは常に行動を共にしていた。それまでリーダー格であり、人気者のC子が移動教室の時に、自分勝手ということで5人に仲間外れにされた。同じ集団のリーダー格であるD子は「C子は人の悪口を言う」など周囲に噂を流したりした。その後、いじめられたC子は不登校気味となった。

- 主に、学級内の遊び仲間や、クラブ活動・部活動などを基盤とする小集団であり、成員に仲間意識が強く存在している。
- いじめられた子どもが小集団内にいる場合、ある時期までは対等な仲間として付き合いをしているが、仲間うちで学習面や運動能力が優れていたり、人気があったりしたことと羨んでいじめる。またリーダーシップの取り合いなど対抗意識をもったり、仲間の暗黙のルールを破った、仲間の悪口を言ったなどのことから、成員間にくい違いや葛藤が生まれ、一人を仲間外れにしたり、無視したりする。一人をいじめることによって、小集団の残りの成員は結束を固め、連帯感を強めていく。
- 小集団内のいじめは、今まで仲間として付き合っており、ある日突然という形で起るだけに、いじめられた子どものショックは大きい。また閉鎖的小集団の中で行われているため、いじめられた子どもは孤立状態となり、すぐに他に仲間を求めるこどもできず、逃げ場がなく追い詰められてしまう。不登校に至ったり、自殺を考えてしまう子どももあり、急速に深刻な状況に至る場合もある。
- 小集団内のいじめは、周囲には見えにくく、いじめられた子どもが訴えてこないと発見に至らないことが多い。また、いじめられている子どもが固定化しているとは限らず、ある一定期間を過ぎると、いじめている子どもといじめられている子どもの立場は逆転することもある。
- 小集団の子どもたち全員が、他の小集団の子どもに対して、一方的に対抗意識や勢力争いの意識をもち、「生意気」「気にくわない」などとして、言いがかりをつけ、いじめていることもある。その際、小集団の成員たちは、より連帯感をもち、仲間意識を強める。
- 教師の対応に対するいじめられた子どもの心情は様々なものがある。「いじめている子どもに何とか注意してほしい」と願っている子どももいれば、「先生が知っていてくれればいい。黙っていてほしい」「自分でなんとかしたい」と言う子どももいる。

〈支配欲を伴っている事例〉

【事例4】

中学校2年の男子は、学級を越えて7～8名の仲間集団を形成していた。どの生徒も授業中ノートをとらず、授業妨害をすることもあった。教師のいないところで、集団外の他の生徒を脅したり、目立つ生徒に言いがかりをつけたりしていた。いじめの中心的な存在であるE男は次第に仲間内の力の弱いF男に使い走りをさせ、集団外の他の生徒から金品を強要することを命じた。従わない時は暴力を振るい、F男に金品を強要した。F男は家からお金を持ち出し、それが発覚し、家にも学校にもいられなくなり家出をした。

- 小集団の非行傾向をもつ子どもたちの中に見られるいじめである。非行傾向をもつ子どもたちが、集団外にいる子どもを対象に脅したり、暴力行為、金品の強要など、自分の言うことを聞かせようと支配したり、自分たちの勢力を伸ばそうとするものである。そのいじめは対象を次第に集団内へと向け、自分たちの仲間に使い走りをさせ、金品を強要し、従わないと殴る蹴るなどの暴力へとエスカレートする。
- 仲間内でいじめられている子どもは、当初非行傾向をもつ成員への親和性が高く、共に行動をしており、仕返しの怖さを知っている。そのため、教師や保護者に訴えることもできず、逃げるに逃げられず追い詰められる。
- 非行傾向をもつ仲間集団が、集団外にいる子どもを脅し、いじめている状況は周囲にも比較的見えやすい。しかし、集団外にいる子どもでも、非行集団に親和感をもっている場合、徐々に集団に引き込まれるため、見えにくいことがある。さらに、集団内の子どもをいじめるようになると、いじめられた子どもも仲間であると思われているので見えにくい。

〈いじめの指導の着眼点〉

ア 発見しにくいことを前提として、注意深く観察を行う

小集団の仲間の中で起こっている場合は、いじめられた本人が訴えない時はなかなか発見が難しい。そのため、日ごろの注意深い観察が求められる。元気がない様子を示したり、頭痛・腹痛などの身体症状を訴え保健室に通ったり、不登校になる場合もある。変化に気付いたら、「何か学校であったかな。嫌なことがあったかな」などと聞いたり、保護者に家庭での様子を聞くのも、発見の糸口となる。子どもとかかわる時は、「いじめ」という言葉に抵抗がある子どもが多いので「いじめ」という言葉を使わないで聞くことも有効である。教師との交換日記で発見できた事例もある。

イ いじめられている子どもの心情を理解し、子どもの意向に添って対応する

いじめが起きている小集団における、いじめられている子どもの教師に対する気持ちは様々である。指導に際しては、いじめられた子どもの心情を理解し、まずはその意向に添って対応することが必要である。教師がいじめられた子どもの意向を確かめずに、すぐにいじめた子どもを指導したことで、更にいじめがエスカレートし、いじめられた子どもが口を閉ざしてしまう事例は多々ある。いじめられた子どもが「黙って見ていてほしい」と言う場合には、「何かあったら是非教えてほしい」と伝え、他の教師と連携し、複数の教師が様子を注意深く見ていく

くことも大切である。

ウ いじめている子どもの言い分も聞き、互いの気持ちを出し合う話し合いを進める

教師はいじめが起きている小集団に対しては、その集団の子どもたちとの接触を多くし、集団の人間関係の動向を把握しておく。いじめている子どもたちへの指導に当たっては、いじめている子どもの動機や心情を把握するために、いじめている子どもの言い分を聞いておく。特に、いじめている側の中心になっている子どもやいじめられている子どもの心情に近い子どもとは話し合いを十分に行う必要がある。その上で、教師も参加して、小集団全員とお互いの気持ちを出し合い、日常生活における不満やいじめの直接のきっかけとなつたくい違いや葛藤などの解消につなげていくことが有効である。

エ 非行傾向をもついじめの場合は、教師の組織的な対応が不可欠である

非行傾向をもつ仲間集団に対しては、いじめられた子どもと十分話し合いをし、不安で怯えているいじめられた子どもを守ると同時に、いじめている子どもの個別指導が必要となる。いじめている子どもの中には学校生活への不適応感が強い者が多く、自らの不適応感を埋め合わせるために、他を従属させ、支配しようとする心理が働いていることが多い。したがって、単に叱責や説諭などの指導では反感をかうだけで有効でない場合も多く、彼らの不適応の背景を探り、対応しなければならない。

いじめ行為と非行との両面からの指導が必要なために、対応はなかなか難しい。担任だけではなく学年体制や学校体制を組んで行うことは当然であるが、場合によっては、相談機関や最寄りの警察署少年係との連携も必要である。また地域の人々に協力を求めることが大切である。

(3) 大集団におけるいじめ

大集団におけるいじめは、主に小学校高学年、中学校に見られる。一人の子どもを学級全体あるいは学級を越えた大人数でいじめており、直接的にいじめを行っている子どもと、周囲においていじめを支持している子どもが存在している。

大集団に見られるいじめには、主としていじめている子どもがいじめられている子どもに嫌悪感をもっているものや、反発や報復感をもっているものがある。また、いじめ行為を遊び感覚で愉快な気持ちで行っているものがある。

〈嫌悪感を伴っている事例〉

【事例5】

中学校2年生のG男は肥満傾向にあり、動作が緩慢で、学習が遅れがちであった。小学校時代から皆にからかわれ、いじめられることが多くなった。中学に入っても、乱暴な子どもを中心に男子の多くが、通りすがりにG男に「バカ」と言い、頭を叩いたり、授業中にG男の文房具を取りあげたり、体育の時間に「やる気があるのか」と殴ったりした。

- いじめている側は相手を自分たちとは異質なところがあるとして、相手への嫌悪感や拒否感を示し、集団から排斥したり、暴力を加えたりしている。
- 大人数でいじめていることで、罪悪感が薄れ、いじめている意識が薄い。周囲にいる子どもたちは、いじめに同調している子どももいれば、いじめられている子どもを心配

しつつもかかわらないでいる子どももいる。そうした状況が結果的にいじめを支持していることにつながっている。

- いじめられている子どもは、長期間多くの子どもにいじめられ続けている場合が多く、孤立し、自分に自信がもてず、無力感や諦めをもっていることが多い。

〈反発・報復感を伴っている事例〉

【事例6】

中学校2年生のH子は無頓着で、かっとなり人を蹴飛ばすところがあった。また人が声をかけてもそっぽを向く一方、授業中に突然大きな声でしゃべり始めることがあった。小学校低学年の頃からいじめられており、中学に入っても「ルーズ過ぎ」「係の仕事をしない」「授業中一人で大声でしゃべる」等の声があがった。学級の男子の大半から物を投げられたり、女子にも仲間外れにされたりして、孤立していた。

- いじめる側が相手の行為にいらだちや憤りや脅えを感じ、それに対する反発、報復として、攻撃を加えるいじめである。いじめている側の子どもは「相手が悪いからやっている」という気持ちが強く、相手の非を主張する。それは集団の中で共通の感情となり、大集団に広がっていく。この主張は、いじめている子どものいじめを正当化する気持ちから出たものもあるが、周囲にもっともと思わせ、教師も巻き込まれやすい。
- いじめられている子どもは嫌悪感を伴っているいじめと同様に長い間いじめられている場合が多く、人への信頼感をもちにくくなっていることが多い。

〈遊び感覚で愉快感を伴っている事例〉

【事例7】

中学校2年生の学級で元気なI男たち7~8名の男子がじゃんけんをし、負けたら、「おとなしい」子の机に物を載せたり、ポンポンを投げつけたりする、命令じゃんけんというゲームが行われた。周囲にいた子どもたちは、それを見ていたり立っていた。いじめている子どもたちはこのいじめを通して互いに仲間関係を形成していく。いじめている子どもたちは聞き取りの中で、「最初はいじめるつもりはなかったが、困っているのを見て楽しかった」と語っている。周囲で見ていた子どもたちは「いじめとからかいは、境が分からぬけど、I男たちがいるから、この学級は明るく楽しい」と語り、暗にいじめを容認し支持している様子が伺われる。

- いじめることで快感を味わい、面白がる感情があるいじめである。ふざけや遊びが高じたいじめもこの一種である。そのことによって学級の大多数の子どもたちが一見明るく、楽しんでいるように見えることもある。いじめている子どもはいじめられている子どもに対して、からかうと面白いだろうという特別な感情がある場合と相手はだれでもよい場合がある。時には、いじめられている子どもも一緒に遊んでいるように見えることからふざけや遊びと区別がつきにくいこともある。
- いじめている側の子どもには、いじめている意識がない子どもが多く、規範意識も乏しい。教師に注意されて初めて、自分たちの行為の非に気付く子どもが多い。

〈いじめの指導の着眼点〉

ア いじめられている子どもに対して、十分な支えをする

何よりもまず、いじめられている子どもの支えとなることが必要となる。長期間のいじめに無力感やあきらめの気持ちを抱いている子どもや、教師への不信感をあらわに示す子どももいる。教師は、いじめられている子どもの辛さや心情を共感的に理解し、信頼関係を築くことが大切である。そして「何かあったらすぐに言ってくるように」と伝え、教師もいじめられている子どもに常に注意を向け、状況を把握し、すぐにその場に出向くなど徹底的に守る対応が必要となる。また、保護者には連絡を取り、家庭での子どもの様子を聞き、また、学校での様子を語り、変わったことがあったら教えてほしい旨を伝えておくことが必要である。

また、いじめられている子どもがルールを守れなかったり、周りから非難されるような言動があったとしたら、教師はその背景を理解することが必要である。過去のいじめられた体験から、そうならざるを得ない状態になっている子どももいる。いじめられている子どもとの信頼関係を築いた上で、個人指導の中で、それを話題にし、その課題を子どもと一緒に検討してみることも大切である。

イ 周囲にいる子どもを含む学級全体に対して、教師の真剣な気持ちを率直に語る

大集団の場合、周囲にいる子どもたちの影響は大きく、いじめている子どもたちと同様な心理をもち、あるいは容認という形でいじめに加担している。したがって、学級・学年という集団全体への指導が必要である。学級全体の話し合いでは、周囲の子どもたちの率直な気持ちを聞く一方、「見ていて止めなかったのは、どうしてなのか」と問うてみることも必要である。しかし、学級全体での話し合いは、やみくもに行えばよいということではない。話し合いをする時期やその内容、あるいはいじめられている子どもに対しての否定的な感情をもっている子どもがいる場合、いじめられている子どもを同席させて指導するか否か、などについての慎重な判断が必要である。その上で、教師は自己の真剣な気持ちを率直に語り、「いじめは相手を深く傷付けること」「皆は学級の仲間であり、皆が変わっていかなくてはいけないこと」を、改めて強く訴えることが必要である。

ウ いじめている子どもには個別対応をする

いじめている子どもに対しては、全体指導だけでは改善されないことが多い。全体指導の中で、いじめた子どもはただ「チクられた」という、いじめられた子どもへの怒りのみが残っている場合もある。特に、中心になっていじめている子どもの中には不適応感をもつ子どももあり、いじめている意識も乏しいことが多い。したがって、個別指導が必要となる。個別指導では、いじめている子どもの気持ちを聞き、一人一人のよさを示しつつも、「人にはそれぞれ特徴があること、違いは違いとして認め合うことが大切であること」「言い分はあるとしても、それで相手の心や身体を傷つけて、いいことにはならないこと」「相手はニコニコしているように見えたとしても、辛い思いをしていること」を教えるなど、彼らの行為の不当性を十分に伝えることが大切である。

エ 日ごろの学級経営の中での、きめ細かな指導がいざという時に有効となる

日常の「自分も他人も大切にする気持ち」「人間は皆それぞれ違いがあり、違いは違いとして認め合うことの大切さ」を育てる具体的な指導が、いざという時に生きてくる。それには、まず教師が様々な機会をとらえて、一人一人の子どもの気持ちを聞いてみようとする働きかけ

をしたり、一人一人のよさを見いだし、それを学級の中で、表現する努力をすることが大切である。

ある中学校で、毎朝、教室で子どもたちの登校を待ち、登校時の子どもたちの表情を注意深く見て、声をかけ、子どもたちと言葉を交わしている担任がいた。その学級では、「いじめが起きたら、どうするか」という問いに、「先生に相談する」と答えた生徒が多かった。また、実際に大集団におけるいじめが発生した際にも、担任と子どもたちの努力で解決に至っており、「先生と生徒が協力すれば、いじめは解決できる」という生徒の声があがっている。日ごろのきめ細かな指導がいざという時に有効となる事例である。

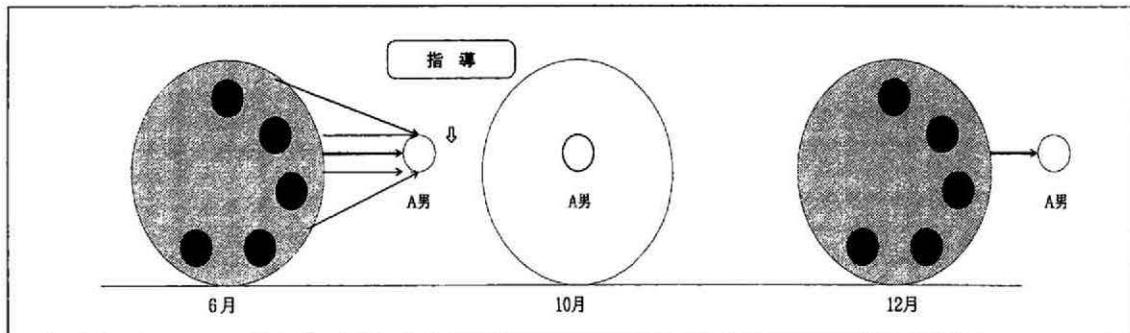
3 いじめの変容

いじめの諸現象を時間的経過の中で観察・分析すると、特定の子どもたちを中心にして、いじめが形を変えながら繰り返し起こっている場合が少なくなかった。

具体的にいじめの構造、態様、またいじめの頻度などからみると、拡大・深刻化するものや縮小・軽減化するものがあり、また、いじめにかかる人間関係からとらえると、いじめる対象が変わっていくものや、いじめの立場が逆転するものなどがあった。そのようないじめの変容をいくつかの事例にそって示す。

事例 1

一時消失したかに見えたいじめが再発した事例（中学校3年生）



小柄で、内気なA男は、学級の乱暴な5人の男子生徒からプロレスの技をかけられたり、からかいの標的にされていた。他の男子生徒は、このことを止めるということもなく、はやしたてるなど、面白がり楽しんでいた。

担任は、5人と他の男子生徒それぞれにA男へのいじめについて考えさせるとともに、学年の教師たちにもA男へのいじめから目を離さないよう依頼した。

担任の強い指導も加わり、10月に開催される体育祭に向け、学級の男子生徒たちは団体競技の練習に一丸となって取り組んだ。その間、担任としても目の離せない状況が続いたものの、A男へのいじめの一時消失

いじめの発見

めは消失したかのように見えた。体育祭の当日、3年男子の組体操では、小柄なA男がいじめグループに支えられ、ピラミッドの頂点に立っていた。担任はこの様子を見て、胸をなでおろした。二学期の終わりにかけ、生徒たちは卒業後の進路を決定しなくてはならない時期にきて、学級全体は重苦しい雰囲気に包まれていた。

ちょうどその頃、担任は一学期に見たA男へのいじめが、全く同じ形で繰り広げられていることに気付いた。A男へのいじめの再発であった。

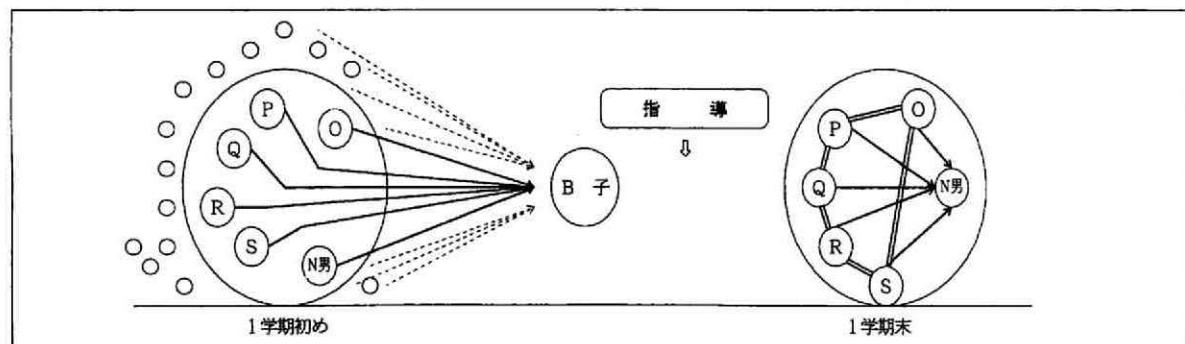
いじめの再発・継続

中学3年生の時期は、多くの生徒たちがストレスを抱える時期である。5人の仲間によるA男へのいじめは、自分たちのストレス解消の場となった。指導の結果、生徒たちのいじめに向かうエネルギーを体育祭の競技に向けることができた。大集団のいじめへの対応として、学級全体のエネルギーをプラスの方向に向けたことは、有効であったと思われる。その結果、A男へのいじめは消失し、一度は学級としてのまとまりを得ることになった。しかし、常時、学級全体をプラスの方向に導き続けることは、非常に困難なことである。この場合も、担任が安心し目をそらしたほんのわずかの期間にいじめは再発した。

このように、特に大集団によるいじめの場合には、その心理が「欲求不満」や「愉快感」によることが多いために、担任の指導によっていじめが一度は消失したと思われても、再発したり、拡大したりすることが多い。教師は、子どもたちの人間関係を継続して観察することが求められる。

事例2

大集団のいじめが小集団のいじめに転移した事例（中学校2年生）



学級の男子生徒のほとんどが、おとなしく、目立たない存在のB子に対して物を投げつけたり、悪ふざけをするなどの嫌がらせをしていた。

中でも6人の男子生徒はいじめを通して集団を形成し、無抵抗のB子へのいじめを次第にエスカレートさせていった。この様子をいじめではないかと感じた級友が担任に訴え、いじめが発見された。

大集団によるB子へのいじめ

いじめによる6人の結束

担任は、このことを学級全体で取り上げ、いじめとは意識していない男子生徒たちの態度と、「つらい」と感じているB子の思いの両方について、全員で話し合った。その結果、B子へのいじめは消失した。

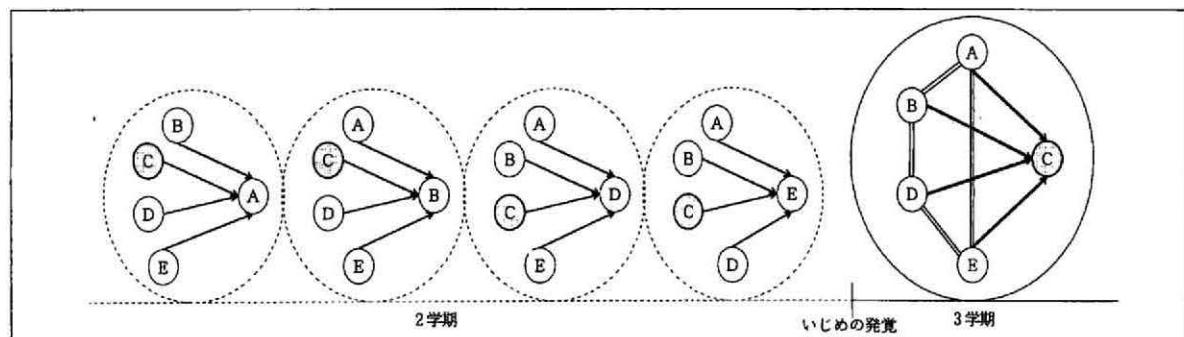
しかし、このいじめは時を置かず次のいじめへ構造を変えた。それはグループとして結束を固めていった6人の男子生徒の1人であるN男に対し、他の5人の生徒たちがいじめを開始したのであった。

いじめ集団の内部
でいじめが発生

これは大集団の愉快感を伴ったいじめが教師の指導で一度終息したかに見えたが、いじめを行う中で、子どもたちが仲間関係を形成し、その小集団の仲間内でのいじめへと構造を変え、いじめが変容した事例である。学級全体でいじめについて話し合うという取組みは、B子へのいじめの解決に大きな効果があった。しかし、一つの現象を表面的に抑えるという結果に終わってしまった。つまり、いじめを引き起こす男子生徒の内面にある攻撃性に対し、何ら手立てを講じていなかったのである。いじめにかかるとき、先ずはいじめられる子どもを守り、その苦痛を取り除かねばならないのは当然であるが、同時にいじめる子どもの心理に踏み込んだ指導も不可欠である。

事例3

いじめられていた子どもたちが結束しいじめている側と立場を逆転させた事例 (小学校4年生)



C男は成績がよく、運動にも秀でていた。小学校4年生になった時、進学塾に通い始めた。

三学期に入ってまもなくC男は不登校となった。C男の不登校について担任が調査したところ、地域の少年サッカークラブの仲良しごループから「ばか、死ね」「学校に来るな」などの悪態をつかれたり、教科書、鉛筆で小突かれたり、仲間外れのいじめを受けていたことが分かった。そしてC男は「塾に行かねばならないためにサッカーの練習に参加できなくなった」「練習に出なくなってきたため、スタメンから外され、代わりに自分より下手な奴が試合に出

場するようになった」など、塾に通い始めたために、他の面での欲求不満が高じてきている様子を語った。

また、C男をいじめたという4人に対して聴き取りを行ったところ、次のことが明らかになった。

小学4年の二学期になった頃、C男はサッカークラブの仲間4人に対して、一人ずつ孤立させ、次々にいじめの標的にしていた。その間、いじめられる相手は変わっていくものの、4人は次々と一人ずつ仲間から外され、遊ぶ相手もなく辛い日々を過ごしていた。その後、ついに4人は結束してC男に反撃することに転じ、「今度はC男が一人で辛い思いをする番さ」と口々に言ってC男をいじることになった。

C男の仲間へのいじめのはじまり

報復によるいじめの対象の逆転

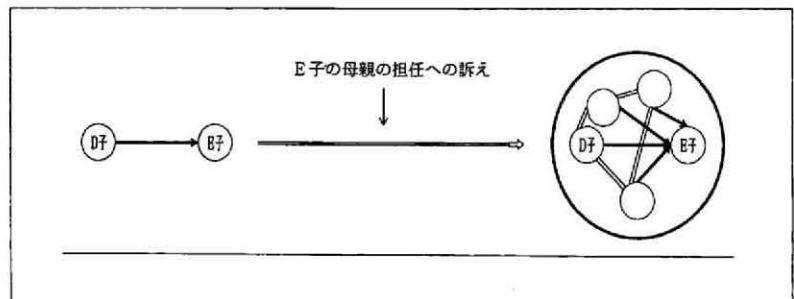
これは、小集団の仲間内のいじめであり、小集団という構造には変化がないが、いじめている子どもといじめられる子どもの立場が逆転した事例である。C男へのいじめは、ある日突然発生したものではなかった。このいじめが始まる以前に起きていたいじめに原因があった。一つのいじめについて取り上げる時、過去からの連続性の中でとらえる必要がある。

C男に対するいじめが起きる以前から、6か月にわたって、いじめの対象が目まぐるしく変化していた。そして、4人の子どもたちが順番にいじめの標的にさらされ苦しんでいたことを、周囲の大人や子どもたちはだれ一人気付かなかった。

いじめは見えにくく、周囲に気付かれない中で進行していくことが多い。特に仲間うちのいじめはその集団のメンバーが常に行動を共にしているため、いじめが見えにくく、対応を難しくしている。そこで、次のいじめへの進行を容易にしてしまうことを留意しなくてはならない。

事例4

個人のいじめが拡大し仲間を引き入れて集団化していった事例(小学校5年生)



明るく、成績が良く、友人の多いE子に対し、日ごろよりD子は何かねたましく思うことが多かった。ある時、下駄箱のそばを通りすぎた時、E子の新しい靴が目にとまり、困らせてやろうと思いつきE子の靴を隠してしまった。下校時にE子が困惑した表情で捜し回るのを見て、気持ちが晴れる思いであった。

このことをきっかけにして、仲間はずれ、無視するなどD子のE

E子への個人のいじめ

子へのいじめが始まった。

元気がなく、いつもと様子の違うE子に、母親は心配になり、理由を尋ねてみた。E子は「D子がいじわるする」と答えた。母親はこのことを担任に相談し、問題が悪化しないように指導を求めた。

この話を聞いた担任は、「D子はそんな子ではありません。もし、そのようなことがあるとすれば、やられるE子にも問題があるのでないか」と母親に返し、のことへの対応は特にしなかった。母親は担任の言葉に不満を抱いたが、仕方なくあきらめ、E子に対しては「放っておきなさい。かかわらないで無視しなさい」と励ました。

その後まもなくして、E子は顔や足にあざを作つて帰宅するようになり、登校を渋ることが多くなった。再び、母親が担任に相談した。

担任がE子へのいじめを調査したところ、知らん顔をするE子に腹を立てたD子は周囲の仲間を引き入れて、E子に対し、つねる、突き飛ばすなど更にひどいいじめを行っていたことが分かった。

いじめの拡大

これは当初E子に対するD子の個人のいじめが、D子以外の子どもを巻き込んで小集団のいじめへと構造を変えたものである。この場合、D子の家庭や学校への不満などの不適応感の有無を確かめ、教師がD子への理解に努めなければならない。しかし、その対応が遅れたために、D子以外の子どもたちがいじめる側に加わりいじめが拡大した。いじめられている子どもは、どこかでそのサインを見せていているものである。それが家庭であるかも知れないし、あるいは学校であるかも知れない。そのどちらであれ、子どもたちの様子が日ごろと異なる場合は、いち早く他の教師や家庭と連絡を取り合い、情報を分析する必要がある。そして、いじめが疑われる時は、その解決のための対応を考えなくてはならない。思い過ごしではないかと感じても、先ずはいじめがあるかも知ないと訴えのあった子どもの周囲を継続して入念に観察し、いじめを防がなければならない。

〈いじめの変容をとらえる上での留意点〉

ア 一時的にいじめが消失しても、その後も継続して観察していく必要性がある

一つのいじめの現象は、ある時突然発生するものではない。過去の様々な人間関係、又は未解決のいじめが尾を引いている場合も少なくない。目の前に起きているいじめのみにとらわれるのではなく、過去の状況を考慮した上で、今起きているいじめをとらえていく必要がある。

また、いじめは一度消失したと思われても、再発したり拡大したりすることがある。消失・縮小した場合でも継続的に観察することが大切である。

イ いじめは、いじめーいじめられた立場が変わることがある

いじめか否かを判断する時、「いじめーいじめられた人間関係の立場が固定的、一方的である」ととらえることは、重要な視点である。しかし、子どもたちの人間関係を追っていくと、その過程においては、いじめーいじめられた立場は常に固定しているものではなく、容易に立場は変わりうることを、指導上留意しておかなくてはならない。

ウ いじめの変容を的確に把握するため多方面から多面的に情報を収集する

いじめへの対応は、担任が単独で行うには自ずから限界がある。何よりも重要なのは、他の教職員との連携である。子どもたちの日ごろからの人間関係に目を配り、小さな変化も見落とさないために、教職員間の連携が重要である。また、子どもたちの声にも、日ごろから耳を傾け、聞く姿勢をもつようにしなければならない。子どもたちの普段の姿をとらえていれば、その中で起こった小さな変化を見落とさずにする。大事に至る前に、予防することもできよう。

併せて家庭からの情報は、担任には見えにくい子どもの変化を教えてくれる大事な側面である。「登校を渋る」「元気がない」「けがやあざを作ってきた」「衣服の汚れ」などの保護者の訴えや心配に一つ一つ丁寧に対応することが、いじめの発見、及び状況を把握した適切な対応を図ることにつながる。また、家庭からの情報が提供された場合は、必ず学校としてその後の対応を丁寧に知らせることが、いじめの進行を防ぐことにもなるはずである。

V いじめの心理と構造のまとめ

本章で述べてきたように、個々のいじめの状況は様々であり、箇条書き的な処方箋に従って対応すれば、全てのいじめ問題が解決されるというものではない。本章の「いじめの心理と構造」は、本研究の基盤となるものであるが、今回の研究を通して、いじめ解決への道は、個々のいじめについて、いじめの〈心理〉と〈構造〉の視点から、的確に状況判断しながら取り組んでいくことの重要性を改めて認識した。

そこで、今回は、いじめられている子どもに視点を当てて研究した平成7年度の研究の成果に加えて、いじめの状況を的確に把握するために、新たに、

- (1) いじめている子どもの心理を再考する、
- (2) 子どもの発達段階に着目する、
- (3) 「いじめの構造」と「いじめの変容」という観点から把握する、

ことを取り上げた。ここでは、本章で述べた「いじめの心理と構造」を、上記の三つの視点から改めて概観し、いじめ解決への具体的な取組みに向けての課題と留意点を述べる。

1 いじめは子どもの各発達段階ごとに特徴があり、その特徴を踏まえた上でいじめの指導が求められる

本章においては、子どもの発達段階の特徴、特に対人関係と規範意識の視点から、幼児期、小学生（低・中・高）期及び中学生期のいじめの特徴を概観し、指導の留意点を示した。

「幼児期」は、小学校低学年時のいじめの様相と、よく類似したものが見られたことから、「幼児期にもいじめはある」と考えることが妥当であると考えた。幼児期において、他者との様々な葛藤を経験することは、人とのかかわり方を学ぶ大切な機会となるが、状況によってはいじめの可能性があるという認識に立った指導が肝要である。また、この時期は、保護者も子どもの人間関係に不安を抱きやすいため、保護者への丁寧な説明が必要である。

小・中学生期に関しては、特に、次のようないじめの特徴について注目し、指導上の留意点を示した。

「小学校低学年期」は、いじめられた時に「やめて」と言えたり、教師や家族などにいじめを訴えたり、いじめを見て止める者が、小・中学校を通じて最も多い。いじめが長期にしかも深刻な事態に至らないためにも、訴えがあった際の教師の対応が重要な役割を果たすと言える。

「小学校中学年期」は、男女差が明確になり始めるため、各々のいじめの態様にも特徴が見られる。一方で、同性の小集団が形成される時期でもあり、集団にうまくなじめなかったり、集団と異なる雰囲気があったりする児童を排斥するいじめが発生しやすくなる。小集団の動向に十分目を配ることが求められる。

「小学校高学年期」は、特に女子のいじめの増加に注目したい。特定の友人関係を維持したがる傾向があり、集団内での親密さを競う争いや対抗意識などがいじめに発展しやすくなる。思春期前期に当たるこの時期の女子の心性への理解が求められる。

「中学生期」は、自我の目覚め、性的成熟など思春期を特徴付ける変化が顕著となり、心身

共に不安定な時期である。学級内の人間関係にとどまらず、学年、学校全体へと人間関係が広がる。また、友人間の結束も深まる一方で、友人間の葛藤も生じやすくなる。このようなこの時期の特性が、いじめの認知率の減少、「いじめる子どもが必ずしも悪いとは限らない」とするいじめに対する考え方の変化、いじめる側の集団化、傍観者的な態度の増加、遊び感覚のいじめや非行傾向を伴ういじめなどの、中学生期のいじめの特徴となって表れている。いじめの状況も、学級の枠を越えて集団化し、期間も長期にわたり、その内容も深刻になるなどの特徴を示すようになる。教師は、いじめられている生徒の立場に立ってその辛さに共感して信頼関係を築いていくとともに、周囲にいる生徒も含めて学級全体への指導が必要である。さらに、中心になっていじめている生徒たちへの継続的な個別対応も求められる。

このように、幼児期、小学生期、中学生期に見られるいじめの特徴は、子どものそれぞれの発達段階の特徴を反映しており、そのことを十分に理解した上でのいじめに対する指導が求められる。

2 「いじめの構造」に着目することによって、指導の手掛かりが見えてくる

多くの事例を検討する中で、一口にいじめと言っても、いじめの状況には様々なものがあった。そこで、いじめの集団の規模といじめの各立場の関係から個々の事例のいじめの構造に着目し、個人、小集団、大集団に大別した。そして、いじめの構造にいじめている子どもの心理を重ねて検討したところ、各構造においていじめへの理解は深まり、それぞれに対する指導の指針を得ることができた。

すなわち、個人によるいじめの場合は、仲間に入ろうとする際の問題であり、また仲間に入れないことなどの欲求不満を解消しようとする際に生ずる問題であるため、いじめている子ども個人への指導が中心となる。小集団によるいじめの場合は、いったん仲間集団が形成された後に更に仲間の結束を固めたり、支配性を伸ばそうとしたりする際に起きる問題としてとらえられるものが多く、小集団の動向に目を配りながら、いじめられた子どもの意向に添った指導が求められる。大集団によるいじめの場合は、異質性を排除し均質性を図ったり、一見すると、楽しく明るく集団を活性化させようとしたりしているように受けとれる場合が多い。周囲にいる子どもがいじめを容認し支持していると思われることが多いため、いじめられている子ども及びいじめの中心になっている子どもへの個別対応だけでなく、周囲にいる子どもを含む学級・学年全体への指導が欠かせない。

また、いじめにかかわる人間関係を継続的にとらえると、教師の指導によって終息しているものもあれば、依然として継続しているものもあった。継続している事例を検討してみると、大集団のいじめが小集団の仲間内へのいじめに転移するなど、いじめの構造が変化しているものもあった。また、構造は同じだが、態様やいじめの頻度から見ると、拡大・深刻化しているものや、縮小・軽減化しているものもあった。

目の前に起こるいじめは、ある日突然に発生するものではない。そのいじめが発生する前からの子どもたちの人間関係を踏まえた上で、いじめの状況をとらえることが求められる。また、いじめは一度消失したと思われても、その後再発したり拡大したりすることもあり、継続的に観察していくことも肝要である。

3 いじめの背景にある子どもの心理に注目し、その深層に攻撃性の存在を考える

いじめは子どもたちの人間関係の中に生じる。子どもたちは仲間を求めて集団を形成し、その中で所属感を得ると安定できる。しかし、その反面、安定した所属感を得るために仲間同士の人間関係がぶつかり合い、親密な仲間を形成したり仲間を排斥したりして、そこにいじめが発生することが多い。いじめの立場や発達段階を越えて、どの子どもたちにも共通するいじめの背景にある心理を、学校における面接調査の中から取り上げた。

具体的には、子どもたちの漠然としたいらいら感や不安感、人に認められたい心理、他人をねたむ感情、人間関係において表面的に明ることや面白いことを求める心理、仲間の間で葛藤を素直に表現しない心理、いじめを行うことにより集団の結束が高まり、それを維持しようとする心理、集団の特性がもたらす心理など、様々なものがあった。これらの心理は、個々の子どもたちだれにも見られるものであるが、集団を形成したとき更に顕著な傾向となって子どもたちの間に見られる特徴や、個々では見られない心理が集団を形成したときに顕著に見える特徴があった。子どもたちは仲間関係から外れることができることにつながりやすいことを本能的に感じており、集団から外れまいとする気持ちが様々な心理として、いじめの背景に存在していることが見られた。いじめの指導では、当該の児童・生徒に対して行うだけでなく、子どもたちの集団全体に働きかけていくことが必要であることが改めて認識された。

また、いじめがもつ残虐性や執拗さ、持続性、変容して再発する現象、集団の大多数の子どもたちに広がっている現象は、子どもたちの心の深層に、人間だれしも本来的に持つ攻撃性の存在と関連が深いのではないかと考えた。周囲から正当に認められず、痛めつけられたりしたときには、攻撃性が内面に膨らんで、抑圧された否定的な感情と結びついて攻撃行動になって表出し、それが集団の中でまとまったときにはより大きな力となって、子どもたちを動かしていく。まずは、子どもたち個々が周囲の人間関係の中で受け止められることや、子どもたちの日常的な欲求や感情が適切に表現されることにより、攻撃性が生産的な力として子どもたちの集団の中で表出できるよう配慮していきたい。

4 いじめの各立場に見られる子どもたちの心理を理解した上での指導が求められる

(1) いじめている子どもたちの心理を理解し、その行為の不当性を繰り返し伝える

いじめている個々の子どもの心理は、様々である。これらの心理は、例えば「欲求不満」と「仲間求め」などのように、個々の子どもの内で重なり合ったり、時には「いじめられている子どもはかわいそうだと思うがやめられない」など相反する気持ちで葛藤している様子も見受けられる。また、いじめている集団の中でも、中心となっていじめている子どもと同調している子どもの心理も、一様ではない。いじめている子ども個々への、あるいは集団への指導に当たり、教師は、いじめている子どもの心理の一側面だけをとらえるのではなく、子どもたちの中にあるこのような重なり合ったり相反したりする気持ちを受け止めていくように心掛けたい。

また、いじめている子どもの心理の中でも、最近のいじめの中で目立つ「相手の言動に対して反発したり報復したい心理」及び「遊び感覚で愉快感を伴った心理」については注目し、本章の中でも取り上げている。どちらの場合もいじめている側は、周囲の子どもたちを巻き込んで集団化し、いじめている意識も乏しく規範意識もあいまいでいることが多い。いじめている

子どもの言い分をよく聞いた上で、その行為の不当性を繰り返し徹底して指導していくことが求められる。

(2) いじめの周囲にいる子どもたちの思いを理解し、いじめ解消のための行動を起こさせる
ように支援する

いじめの周囲にいる子どもたちの行動や心情も一様ではない。また、一人の子どもの中でも、「あるいはいじめの時には止めることができたが、別のいじめの時には黙っているだけだった」というように、相手や状況によって違った対応をしている者が少なくない。しかし、概して「いじめは絶対にいけない」と思っていても、それを行動化することができず、見て見ぬふりをする子どもたちが多い。いじめの周囲の子どもたちの見て見ぬふりをせざるを得ない心理は、過去に親や教師に訴えても、実効力のある手だけが得られなかった無力感をもっていたり、訴えたことから今度は自分がいじめの対象になってしまふのではないかとの恐怖感をもっていたり、かかわりたくないという回避したい気持ちが働いたりしている。その一方で、いじめられている子どもにも非があるから仕方がない、いじめている子どもと仲良しなので言いにくい、いじめはスリルがあって面白いなどの気持ちをもち、仲間同士では話し合っても、教師や親には訴えない子どももいた。

いじめに対して、見て見ぬふりをしない子どもを育てるため、教師は、いじめを発見したら、断固として解決に乗り出すことである。そのことが子どもたちに、教師に訴えればなんとかしてもらえるという安心感と勇気を与える。いじめへの指導の際には、いじめを止める行為をした子どもや訴えてきた子どもの立場を守ることを十分に配慮するとともに、訴えてきた子どもが特定できないような工夫も必要になる。そして、いじめが解決したかに見えても、継続して見守り、いじめにかかわる情報収集を継続する必要がある。さらに、すべての子どもに対し、教師は、いじめられている子どもの心の痛みを感じ、勇気を出していじめを止めること、一人では止められなくても、皆で声を挙げることの大切さを伝えておくようにしたい。

(3) いじめられている子どもを共感的に理解し、心に寄り添った指導を行う

いじめられている子どもへの援助の中で「共感的に理解し、心に寄り添う指導」の大切さについて触れておきたい。「共感的に理解する」ということは、いじめの構造を把握した上で、いじめられている子どもの立場に立ってその訴えを聴き、その心情を感じっていくことである。その努力は、いじめられている子どもの訴えを「そうだそうだ」と肯定したり、「ひどいね。かわいそう」と同調したりすることではない。また、「大丈夫だよ」「がんばりなさい」と、励ましたり説得することでもない。いじめられている子どもの訴えを、十分に最後まで聞き終えてから、「あなたは、～から無視されたり仲間はずれにされてくやしかったんだね」と、その子どもの心情を汲みとりながら、その辛さやくやしさを受け止めていることが伝わるように言葉で返していくことである。教師から見て、ささいなことと感じられることでも、訴えていている子どもにとっては重大なことなのである。時には泣きじゃくり黙りこくっている子どもの傍に、教師も寄り添っていることも必要になる。その際には、小集団の仲間関係の中のささいな葛藤からいじめに発展しているのか、あるいは大集団を構成する子どもたちが遊び感覚から、あるいは相手の言動への反発や報復からいじめが生じているのかなど、いじめの構造とそ

の背後にある子どもたちの心理を十分に把握した上でかかわることが求められる。

また、教師にいじめられていることを打ち明けた子どもは「ちくった」ことによるいじめる側からの制裁という新たな不安感に直面する可能性があることも留意しなければならない。「共感的に理解し心に寄り添う指導」とは、いじめられている子どものその後の心情も含めて理解しながら対応していくことである。

そして、このような教師のかかわりができるようになるためには、日ごろから子どもたちとの触れ合いを多くし、学級内の様子をよく把握しておくことが求められる。いじめられた子どもが教師に心を開くのは、「いざとなったら先生に力になって助けてもらえる」という教師への信頼感が前提となる。日常の学級経営において、子ども間のどのようなトラブルにもきちんと対応し、いじめは許さないという毅然とした態度や、一人一人の子どもを大切にするという姿勢を積極的に示していくようにしたい。

本章を終えるに当たって、いじめは、ある一過性の問題ではなく、また特定の子どもの問題でもないということを、改めて述べたい。

いじめはどの子どもも関与する可能性のある、人間関係を形成し維持していく過程において現れる〈歪みとしての現象〉であると考えられる。したがって、それぞれのいじめを対症療法的に指導すれば、いじめが解決するというものではない。いじめを現代の子どもたちすべての人間関係上の課題としてとらえ、根本的に子どもの意識や心理をとらえ直し、「いじめへの指導をとおして、すべての子どもたちを育てる」という意識への転換を図らなければならない。

第1章 引用・参考文献一覧

【引用文献】

- (注1) 菊池禮司「いじめ論考（その1）－いじめの定義をめぐって－」研究所報（秋田大学教育学部）1996年
- (注2) Tattum D.P./Lane D.A.『いじめの発見と対策－イギリスの実践に学ぶ』日本評論社 1996年
- (注3) 東京都立教育研究所『「いじめ問題」研究報告書－いじめ解決の方策を求めて－』1996年
- (注4) アンソニー・ストー 高橋哲郎訳『人間の攻撃心』晶文社 1980年
- (注5) 馬場謙一、福島章、小川捷之、山中康裕編『攻撃性の深層』有斐閣 1985年
- (注6) 森田洋司、清水賢二、松浦善満ほか『「いじめ」集団の構造に関する社会学的研究』大阪市立大学社会学研究室 1985年

【参考文献】

- 木下芳子責任編集『対人関係と社会性の発達』（新児童心理学講座8）金子書房 1992年
- 大西文行責任編集『道徳性と規範意識の発達』（新児童心理学講座9）金子書房 1991年
- 竹江孝「攻撃性といじめ」『こころの科学』70:50-55 日本評論社 1996年
- 麦島文夫、清永賢二、高橋良彰『いじめにかかわる非行の実態調査研究』科学警察研究所報告、防犯少年編27:1, 1986年
- 東京都立教育研究所『いじめ－いじめられの心理と構造に関する基礎的研究』都立教育研究所紀要31:191-245
- 森田洋司、清永賢二『いじめ－教室の病い－』金子書房 1986年
- ダン・オルウェーズ『いじめ こうすれば防げる』川島書店 1995年
- Sharp,S & Smith,P.K (奥田眞丈監訳)『あなたの学校のいじめ解決に向けて』東洋館出版 1996年
- 濱口佳和、笠井孝久、川端郁恵ほか「『いじめ』現象についての子どもたちの認識－架空のいじめエピソードに対する自由記述データーの分析－」千葉大学教育学部教育相談研究センター年報 1996年
- 教育技術（中学校）『最近のいじめにみられる特徴』小学館 1984年
- 教職研修『いじめ指導マニュアル』教育開発研究所 1995年

第2章 いじめが起きたらどうするか

【この章の構成】

いじめが起きているのではないかと疑われるときや、実際にいじめが起きているときなどにどのように対応すればよいかということを、学級担任がしなければならないこと、指導体制を確立して組織として取り組まなければならないこと、いじめた子どもに焦点を当てた指導、保護者や相談機関との連携の在り方などについて述べる。

Q 1	学級内にいじめがあると思われるときの担任の対応	58
Q 2	いじめではないかという状況が見られた時の指導体制	62
Q 3	学級全体への指導	64
Q 4	いじめた子どもを関与させた指導	68
Q 5	「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもの心理の理解と指導	72
Q 6	養護教諭、スクールカウンセラー等との協力	76
Q 7	いじめにかかわった子どもの保護者への対応	78
Q 8	保護者全体への理解をどう図るか	82
Q 9	教育相談機関との連携	84

Q1 学級内にいじめがあると思われるときの担任の対応

学級内にいじめが起きているのではないかと思われるようなときに、担任として押さえなければいけない具体的なポイントは何か。

いじめにつながるようなサインが子どもに見られたときの担任の対応の事例を取り上げ、担任として押さえなければならない具体的なポイントについて述べる。

事例

いじめのサインへの対応が不十分な事例（中学校2年生）

A男は1年生の時はおとなしいまじめな生徒であった。2年生になってB男たち5～6名のグループと行動を共にすることが多くなつた。その頃から、「トイレに行っていた」と言って授業の開始に遅れたり、職員室の前にぼんやり立つたりする様子が何度か見られた。A男はB男と親しそうにしており、B男は、レクリエーションの企画では学級でリーダーシップを発揮している生徒だったので担任も心配ないと判断していた。

A男はある時、女子の悪口をしつこく繰り返し、学級で問題となつた。担任が指導すると、「B男たちのグループの一人に言われて仕方なくやつた」と言ったのだが、名指しされた生徒はその事実を強く否定し、結局事実をはっきりさせることはできなかつた。

その後、このグループに喫煙や暴力行為のうわさが立ち始め、A男の表情もとげとげしくなり服装の乱れも見られるようになつた。

ある日、登校してきたA男の顔にあざがあるので担任が聞いたところ「自転車に乗っていて転んでけがをしてしまつた」と言い張つた。担任はさらにA男に問いただしたが、同じ言い訳を繰り返すだけだった。この時に担任はいじめではないかと疑念を抱いた。

その後、しばらくしてA男の保護者から家のお金を持ち出して夜遊びをしているという相談があり、他の教師との協力を得て、A男から聴き取りをしたところ、B男たちに脅され行動を共にしていたこと、自転車を壊され数回にわたつて暴力を受けていたこと、多額の金を要求されていたことが分かつた。

交遊関係の変化

学校生活の様子の変化

担任が指導を開始

A男の問題行動が表面化

身体の変調

お金の持ち出し

1 いじめのサインを見落としていたり、いじめと認識せずにいることはないか

事例では、保護者からの相談によりいじめの事実が明らかになつたが、それ以前にA男の行動にいくつかの変化が見られた。いじめの初期の段階で担任がいじめのサインを見落としたり、いじめの事実を認識できなかつたりすると、深刻ないじめに発展していくことが予想される。そこで、担任は次の点に留意する必要がある。

(1) 先入観に惑わされてはいないか

担任は、学級内の人間関係について、「彼はリーダーだから」「あの二人は仲良しだから」といった先入観をもっていることがある。事例でも、A男がB男と親しそうにしているのを見た担任は、「A男の交友関係の変化」といういじめのサインを見落としている。先入観のためにいじめのサインを見落としてはいないか、見直してみることが必要である。

(2) いじめにつながるようなサインを見落としてはいないか

一つのいじめのサインだけでいじめの有無を判断することは難しい。そのため、日ごろから子どもの交友関係や表情、態度等の小さな変化にも気を配るとともに、子どもの変化の背景にある心情の理解に努めることが大切である。いじめ発見の糸口は、担任のこうした努力とともに、今までの出来事を視点を変えて検討したり、他の教師からの情報と関連付けたりすることでいじめの有無を判断できる場合がある。また、家庭からの情報を合わせることも有効である。

(3) 表面的な問題行動にだけ目を奪われてはいないか

小集団内のいじめは、閉鎖的な状況の中で行われることが多いため、周囲から見えにくいくことが多い。事例は、問題行動を時々起こすような小集団内部でのいじめである。担任は「A男の友人関係の変化」「授業に遅刻する」「女子の悪口を繰り返す」等の行動の背景に気付くことに遅れ、表面的な問題のみに注意が向いていた。

担任は、問題行動の背景には指示や命令があり、さらにその奥にはいじめがあるのではないかという意識をもって、いじめの発見に努めることが大切である。

(4) いじめの指導の機会を逸して、いじめられた子どもから信頼を失ってはいないか

事例では、A男が女子の悪口をしつこく繰り返した理由を、「グループの一人に言わされたから」と告白している。問題行動をする子どもの中には、他からの圧力によってA男のような行動をとらざるを得ない場合もある。A男の立場やその時の気持ちを、担任がよく聞かずに済ませてしまうと、いじめの指導をする機会を逸しかねない。このことが教師への信頼を失わせ、いじめられている子どもを絶望的な気持ちにさせてしまうことになる。

このように、子どもが出したいじめのサインを見落としてしまうことは、子どもの心を深く傷付ける結果につながりかねないことを認識し、友人関係の変化や子どもの心情に目を向け、子どもとの信頼感を深めていくことが大切である。

(5) いじめではないかという視点で見ているか

ア サインを見落としやすいじめ

中心となっていじめている子どもが相手の非を主張し、それが集団の中で共通の感情となり、結果として大集団が一人の子どもを排斥したり攻撃したりする場合がある。

いじめている子どもの主張には、「あいつは掃除をよくさぼる」「だらしがないから注意しただけ」など一見すると正当性があるように見えるため、担任も無意識のうちに同調しかねない。「あの子が周りから多少注意されるのは仕方ないこと」と判断し、いじめにつながるようなサインを見落としていることが多いので、十分に留意する必要がある。

イ 見つけにくいいじめ

子どもが仲良く遊んでいるように見える中で行われているいじめもある。子どもがプロレスの技を交代で相手にかけるという一見対等と思える遊びが、実は、一方はいつも本気で技をかけ、他方は怖くて本気を出せないという状態で遊びとして強制させられている例もある。

こうしたいじめは巧妙にカムフラージュされて行われることが多い。「遊びの中にもいじめがある」という意識をもって、遊びの中の人間関係をとらえ直す必要がある。

(6) いじめ発見の視点と子どものサイン

子どもの生活に見られる言動が、いじめにつながる場合がある。下の表は、子どもの生活に見られる言動から、いじめがあるのでないかと疑うべき状況をとらえる上で、参考となる事項をまとめたものである。

子どもの生活に見られる言動		いじめ発見の視点
⇒	<ul style="list-style-type: none">・交友関係が急に変化する。・鬼ごっこでいつも鬼になっている。・いつもプロレスの技をかけられる。・気がすまないと見えるようなことをやらされている。・他人の物を持たされたり、使い走りをさせられている。・被害を受けたと思われる時に、ことさら「何でもない」と強く否定する。 など	① 力関係の差異 子どもたちの人間関係において、優位-劣位の関係が固定している、一方的になっていたりしていると疑われる場合
⇒	<ul style="list-style-type: none">・特定の子どもを、わざとよける。・グループ編成のとき、一人残す。・特定の子どもを「バイキン」「〇〇菌」等の蔑視的なあだ名で呼ぶ。・命令的な言葉遣いが多くなる。 など	② 加害行為 加害側が、意識的あるいは無意識的に、相手を傷付ける言動をしていると疑われる場合
⇒	<ul style="list-style-type: none">・表情が何となく暗く、沈みがちである。・一人遅れて教室に入ってくる。・顔面に擦り傷、鼻血のあと、あざ、こぶ等が見られる。・急に情緒が不安定になることがある。・金の持ち出しをするようになる。・持ち物が壊されていたり傷付けられていたりする。・「〇〇死ね」等の落書きがある。・衣服の汚れそうもないところがひどく汚れている。 など	③ 被害の発生 被害側に精神的又は身体的苦痛があることが推定でき、しかもその苦痛が反復・継続され、あるいは苦痛を予期して不安が持続していると疑われる場合

2 指導を開始する時期を誤らない

事例の場合は、A男の交友関係が変わったこと、A男のそれまでの行動からは考えにくい行動（女子への悪口、集団での喫煙、同級生を殴る等）が見られるようになったことは、上記①にあてはまると推定できる。表情がとげとげしくなったこと、顔にあざができたことは、上記③にあてはまるものと考えられる。

担任は、日ごろからいじめにつながるようなサインを見落とさず、その中に上記①～③に関するものが少しでもあると考えられる場合は、速やかに指導を開始する必要がある。

なお、その際は、担任一人で判断せず、学年や生活指導部等に報告し、他の教員に情報提供を求めるなどの組織的対応が必要である。

3 いじめの訴えを誠実に受け止める

本人や保護者から担任に訴えがあったときに、担任の「気にしすぎ」とか「あなたにも責任がある」といった言動は、厳に慎まなければならない。たとえいじめとは言えない場合であっても、訴える側にはそれだけの事情があることを率直に受け止め、その解決に向けて指導に当

たる姿勢をもつことが大切である。

また、訴えを聞く場合のポイントとして次のことがあげられる。①話しやすい雰囲気をつくること ②先入観をもたずに聞くこと ③子どもの話の流れを大切にし、質問は内容を整理するためのものに絞るなど、質問をできるだけ控えること ④相手の発言をじっくり待つこと ⑤勝手な解釈や評価、批評はしないこと

4 いじめられている子どもを守り、プライドを尊重した指導をする

いじめられている子どもは、「自分はいじめられるような弱い子どもではない」というプライドとともに、「いじめを人に訴えれば、仕返しをされる」という恐怖感の両方をもっていることがある。いじめられている子どもを守るためにの指導と、いじめの事実関係を明らかにするための指導は、こうした心理を十分に配慮して行うことが大切である。

このため、担任は、次のようにして指導を進める必要がある。

- いじめ問題は学校全体で真剣に取り組んでいることを伝え、安心感をもたせる。
- 人がいじめについて話したがらないときは、性急に聞き出そうとせず、その子どものプライドを大切にしながらじっくり時間をとる。
- 休み時間、掃除の時間等に自然に接する機会をとらえて話しやすい雰囲気を作る。
- 事実関係を明らかにするため、周囲の状況を調査したり、他の子どもたちから状況についてさり気なく聞き取ったりする。

5 いじめている子どもの心理を把握した指導をする

いじめの事実関係がはっきりとしてきた段階では、いじめていると思われる子どもに、いじめ行為の卑劣さに気付かせる指導をする必要がある。ただし、事例にあるような問題行動を伴ういじめの場合は、いじめられていると思われる子どもを守るためにの指導と、いじめていると思われる子どもの個別指導を並行して組織的に行わなければならない。

いじめる子どもの心理については、第1章で述べたように様々あるが、友人、教師及び保護者への不満をもち、強い不適応感をもつとともに、いじめているという意識が希薄である場合が少なくない。担任は、次の点に留意して内面に迫る指導をする必要がある。

- どの子どもにも自分の行為を省みて、よりよい生き方に改めていく力があるという認識をもち、その子どもの成長を願うという基本姿勢で子どもの指導に当たる。
- いじめは絶対に許されない行為であり、いじめた者は責任を負わなければならないことを理解させる。
- いじめられた子どもの立場になって考えさせ、その苦痛に気付かせ、自分の行為がいじめに当たることを自覚させる。

6 いじめの様相の変化に留意して継続して観察し指導を続ける

いじめの事実を担任が把握しないうちに、いじめの様相が変わっていくことがある。ある時には問題行動のように見えたり、またある時には何事もなかったかのように見えたりしながら、担任が気付いたときには深刻ないじめであったという事例もある。

担任は目の前に起きている現象だけに対処するのではなく、子どもたちの人間関係や心の問

題などにも目を向けて継続的に観察し、必要な指導・援助をしていくことが大切である。

Q2 いじめではないかという状況が見られた時の指導体制

いじめではないかという状況が見られた時、全校指導体制として、具体的に押さえなければならないポイントは何か。

いじめにかかる子どもたちが複数の学年にまたがる場合、学年間の円滑な連携を図る必要がある。次に、学年の連携に関する事例を取り上げ、その在り方について具体的に述べる。

事例	指導体制としての対処が不適切であった事例（中学校）
	<p>ある日、用務主事から生活指導主任に、2年生のA男が1年生のB男をいじめているようだ、との情報が入った。早速、生活指導主任は第2学年の学年主任とA男の学級担任に尋ねたが、未だ事態を把握していなかったため、A男からの聞き取りを頼んだ。しかし、加害状況が曖昧にしか把握できなかっただため、第1学年の担任にいじめられているB男から事情を聞いてもらうことにした。ところが第1学年の教師もいじめの状況に気付いておらず、至急聞き取りを行って事実が明らかになった。その結果を基にして、第2学年のA男の学級担任は、性急にこの情報をA男に突きつけ叱責した。その後A男は、学級担任に反発しB男に仕返しを行った。</p> <p>第1学年の教師は第2学年の教師の配慮不足を批判し、やがて生徒や保護者から、教師の対応に対する不満の声が出た。</p>

この事例の問題点を整理すると、以下の4点に集約することができる。

- (1) 用務主事からいじめの情報が得られたときに、生活指導主任はいじめる側であるA男から担任を通して聞き出そうとした。ここでは、いじめる側、いじめられる側の双方、あるいは、いじめられた側からの聞き取りを学年体制で行い、事実を把握する必要があった。
- (2) 第1学年の担任からの状況報告によりいじめの事実が明らかになったが、この後、すぐに第2学年の担任がA男の指導を行った。第1学年と第2学年が情報の交換を行い、指導体制を組んで今後の指導の方法や手順を協議する必要があった。
- (3) 一つのいじめの指導のつまずきから、第1学年の教師から第2学年の教師の対応への批判が噴き出し、学年の連携がとりづらくなってしまった。ここでも、生活指導主任や双方の学年主任が中心となり善後策を協議する必要があった。
- (4) B男をどのように守るかという配慮が、第1学年の担任にも、生活指導主任や第2学年の担任にもなかったし、論議もされていなかった。

1 訴えや情報に適切に対応することへの共通理解を図る

いじめは、様々な人たちからの訴えや情報があって発見されることが多い。本事例では、用務主事から情報が得られている。校長・教頭や生活指導の中心となる教師がすべての教職員と連携し、自校の児童・生徒を見ていくという指導体制を築くことが大切である。

また、保護者や地域からの情報については、いかなる場合も真摯に受け止め、情報を受け取った教師が一人で抱え込まず、校長・教頭へ報告し、学年会や生活指導部等での組織的な対応の仕方や今後の指導の方向性を協議することが大切である。

2 校長を中心とした指導体制を確立して適切な対応策をとる

校長はいじめではないかとの報告を受けたならば、直ちに調査を開始するように職員に指示し、学年、生活指導部、教育相談担当等の組織的な対応による、事実の把握、今後の対応方針、指導にかかる学年や教師の役割分担等を明確にする。状況によっては「いじめ対策特別委員会」のような校内組織を設置するなどして、緊急に解決するための手立てを示す。

何よりもいじめられた子どもの保護や安全確保を第一とし、いじめにかかわった子どもたちの学校生活に注意を払うよう、全校指導体制の整備を図ることが重要である。また、子どもたちの学校への不適応感を解消するため、担任をはじめとして学年の教師等による相談の機会を設定する。さらに、保護者に対しては、いじめ問題にかかる学校の指導方針の丁寧な説明を行い、家庭の理解と協力を得るように努める。

3 教師間の緊密な連携を図る

本事例においては、教師同士がどのように協力や連携を図っていくかの意思の疎通が不足していた。いじめ問題への指導体制確立のためのポイントを次に挙げる。

〈指導体制確立のためのポイント〉

- ① いじめが起きたときの具体的な取組みの仕方、役割、方針等を明示しておくこと。
- ② 情報交換を密にして、学年の児童・生徒に対する共通理解をもつこと。
- ③ 他学年などには、様々な機会に取組み内容を報告し、連携・協力に努めること。
- ④ 全教職員、保護者、地域から情報が得られるように具体的に働きかけること。

4 学校としていじめ問題の解決に当たる

本事例では、第2学年の教師は、第1学年から得られた情報を基に十分な方針もなくA男への指導を行った。その結果、第2学年の教師の指導にA男が反発してB男への仕返しが発生し、第1学年の教師は第2学年の教師の配慮の不足した指導に不信感をもった。ここでは、いじめを受けたB男の気持ちに配慮する余裕がなかったと考えられる。このような事態を避けるためには、「他学年」から情報を得たときは、より慎重にその情報を扱って問題に対処する必要がある。

また、同じ学校のすべての教師は、すべての学年の子どもに対して指導の責任をもつという意識が必要である。学校内から「他学年の先生」や「他学年の子ども」という意識をなくし、一つの学年にいじめ問題が起きたときにも、学校として組織的にその問題に取り組むように全教職員が協力体制を整え対応していくことが大切である。

Q 3 学級全体への指導

学級内でのいじめが発生した時、学級全体の問題としてどのように取り上げたらよいか。

1 いじめの周囲にいる子どもに当事者意識をもたせる

学級内でのいじめが発生したとき、学級全体の問題としていじめを取り上げ、いじめている子どもや周囲の子どもの気持ちに配慮しつつ、いじめられている子どもの心情を深く考えさせ、子どもたちに当事者意識をもたせる必要がある。

いじめは「周囲にいる者」の果たす役割が大きい。「周囲にいる者」は、いじめている子どもたちと同様な心理をもったり、あるいは容認という形でいじめに加担していくことになる。そこで、いじめを学級内の多くの子どもが知っている場合には学級全体の問題として取り上げ、いじめを見て見ぬふりをする者にも当事者意識をもたせ、いじめ問題を解決するようにしたい。

しかし、いじめの状況や子どもの発達段階によっては、子ども自身で解決することが無理な場合もある。担任は、校長・教頭、生活指導主任や学年主任と相談しながら学級全体の問題とするか否かを的確に見極めることが必要であり、以下のような場合には、ただちに学級全体の問題として投げかけるようなことはせず、他の解決方法によることが適当である。

〈学級全体の問題とすることが不適当な場合〉

- ① 本人の秘密にしたい事情が明かされ、孤立が深まる恐れのある場合
- ② 学級の信頼関係が不十分で、本人への排斥がひどくなりそうな場合
- ③ 本人や保護者が担任や学校に不信感を抱いている場合

2 学級全体の問題とする場合の取り上げ方

(1) いじめの状況を把握し、学級全体の問題とするか否かを判断する

学級内で発生したいじめを学級全体の問題とする場合には、まず、いじめの状況を正確に把握することが必要である。担任がいじめの状況を正確に把握できるか否かは、担任と子どもとの人間関係の在り方にかかっている。担任は、日ごろから子どもの声に耳を傾けるとともに、一人一人の子どもを大切にする温かい眼差しを注ぎ、教師と子ども、子ども同士の信頼関係を築いておく。また、いじめを学級全体の問題として解決するには学級集団の自浄能力が必要である。担任は、学級集団の自浄能力を見極めて学級全体の問題とするか否かを判断する。

事例1

子どもとの信頼関係によっていじめの原因を把握し、学級全体の問題とした
事例（小学校4年生）

A男は、自分の身なりに無頓着で、B男などのグループから「くさいぞ」などとからかわれることがあった。周囲の児童の中には見て見ぬふりをしたり、一緒にやしたりする者もいたが、B男らに「からかうのはやめよう」と注意する者も少なからずいた。

A君と周囲の児童

担任は、普段から児童と一緒に遊んだり、児童の声に耳を傾けたりして教室の外での人間関係にも気を配っていたため、A男と周囲の児童の関係の変化をつかむことができ、B男などのグループを指導した結果、A男をからかう児童はほとんど見られなくなった。

解決したかに見えた学級のいじめ

その後、A男が欠席がちになったため、担任は不審に思いA男の家を訪問した。A男は、欠席の理由を、母親には「お腹が痛いからだ」と言っていた。担任はいつもの受容的な態度で友達との関係について問い合わせると、「本当はB男のグループに代わってC男のグループに陰でいじめられるようになり、周りの友達も知らん顔をしているので、学校に行きたくない」と打ち明けた。

欠席の本当の理由を担任に話したA男

担任は、いじめる子どもだけの指導では、このいじめを根本から解決することは難しいと感じ、また教師が支援すれば周囲にいる子どもも解決に協力する見通しがあったので、学年で相談の上、話し合いをもつことにした。

学級全体の問題とした担任

担任は、学級の児童にA男が欠席がちになったわけを伝え、A男の心の痛みや、見て見ぬふりをすることがどのような意味をもつかを、一人一人に考えさせた。その結果、C男のグループからも「初めはふざけ半分でからかっていたが、A男の気持ちを考えずにとても悪いことをした」との反省の声が聞かれた。その後、担任に励まされて登校するようになったA男を、遊びの仲間に加えたり励ましたりするグループも現れ、A男は元気に学校へ通うようになった。

周囲の児童の変容

(2) いじめられている子どもの立場を最優先し、取り上げ方を考える

学級で発生したいじめを学級全体の問題とするとき、取り上げ方によっては、いじめられている子どもの心を傷付けることも考えられる。担任はいじめられている子どもの立場を最優先し、以下のことに配慮する。

- ア いじめられている子どもの立場が一層深刻化しないようにする。
- イ 本人や保護者に必ずいじめを解決するという強い決意を伝える。
- ウ 本人や保護者に学級全体の問題とする意図を理解してもらう。
- エ 子どもの様子を継続して観察し、いじめられている子どもを守り通す。

事例 2

解決への強い決意を伝え、継続的に指導を行った事例（小学校6年生）

D男は、E男とその仲間から暴力を受けることがあった。D男はそのことを言わずにいたため、担任もいじめの事実に気が付かなかった。担任は、顔をはらして帰宅したD男の様子を不審に思った保護者からの相談がきっかけとなり、D男がいじめられていることを知った。そこで、D男と保護者に、いじめ解決までは決して教師が

いじめられている者を守り通す決意

目を離さないこと、報復は絶対にさせないことなどを伝え、いじめを学級全体の問題として取り上げることの了解を得た。

担任は事前にE男と話し合い、いじめの事実を認めたE男に反省を促すとともに、E男に加担した児童や見て見ぬふりをしていた周囲の児童への指導が必要と考え、学級全体で話し合う機会をもった。

話し合いは一度だけで終わりにせず、児童の様子を観察しながら継続的に行った。また、その内容もD男へのいじめ問題だけに終始することなく、学級の日常的な問題や各自のいじめられた経験なども取り上げた。

こうした継続的な指導の結果、いじめを見て見ぬふりをしていた児童もD男の気持ちを共感的に受け止められるようになった。

いじめた子どもや周囲の者への指導

継続的な観察と指導

継続的な指導の成果

(3) 見て見ぬふりをする子どもの気持ちを受け止め、意識の変化を促す

教師は、いじめの深刻化を抑制する学級集団をつくりあげるために、見て見ぬふりをする子どもの揺れ動く気持ちを受け止め、自分とのかかわりでできることなどを話し合って、意識の変化を促す必要がある。

そのためには、具体的ないじめの事実にそって、原因、経過、いじめられている子どもの気持ちなどを取り上げ、いじめを見て見ぬふりをすることがいじめられている子どもにどのような影響をもつかを考えさせるようにする。

事例3

いじめる生徒を特定せずに、当事者意識をもたせた事例（中学校1年生）

F子は、服装に無頓着であったり、持ち物の整理が雑であると見られ、学級の多くの生徒から「バイキン」などと言われていた。F子を個別にいじめることはないが、数人で集まって陰で悪口を言う様子が頻繁に見られた。また、周囲の生徒もこうした行為を見て見ぬふりをし、いじめられるF子にも悪いところがあるからという理由でいじめを容認する雰囲気があった。その後、F子は、このような学級の雰囲気もあってか学校を休みがちになった。

担任は、F子へのいじめはいじめの中心となる生徒が特定しにくく、いじめている生徒も周囲の生徒も当事者意識が希薄であると考えた。この状況を改善するためには、いじめる生徒を特定せずに学級全体の問題とした方がよいと判断した。

F子が欠席したある日、担任は、「F子への行為はいじめではないのか」と学級全体に投げかけ、いじめを見ていた生徒、無関心を装っていた生徒にも、この問題についての解決方法を問うことになった。そして、「F子の気持ちを考えたことがあるだろうか」「知らん顔をすることはどんな影響を与えるだろうか」「いじめを解決する

いじめに肯定的な生徒

いじめる生徒を特定せずに全体の問題とする判断

解決方法の問い合わせ

<p>にはどのようにすればよいだろうか」などと問い合わせ、生徒に意見を求めた。</p> <p>生徒たちは、いじめの対象になることを恐れ、かかわりたくないという気持ちがあったことに気付き、自分自身の問題として考え始めた。それまで無関心を装っていた生徒の中から「自分のことばかり考えていて悪かった」「自分たちがいじめを許してきたように思う」「自分にできることをしていきたい」という意見が出され、多くの生徒がいじめを傍観していたことを反省し、いじめに対する意識の変化が見られるようになった。</p>	<p>自分とのかかわりで問題をとらえた生徒</p> <p>意識の変化</p>
--	--

3 学級全体の問題とするときの留意事項

(1) 独断を排し助言を受ける

担任が学級全体の問題として取り上げることが必要だと考えても、一人よがりの解決方法では成果が期待できないこともあるため、慎重な判断が必要である。

担任は、いじめの状況や対応の仕方について校長・教頭に報告し指導を受けるとともに、同学年の教師や経験豊かな教師の助言も受ける。なお、学級全体の問題として指導を開始した場合の経過についても校長・教頭に報告し、適切な判断を仰ぐようとする。

(2) 子どもの人権への配慮をする

事例2で記したように、いじめを学級全体の問題とする際には、いじめられている子どもへの配慮を最優先することは当然であるが、同時に、いじめている子どもを一方的に責めたり孤立させたりしないような配慮も必要である。

いじめている子どもに対しては、個別指導によっていじめの不当性を十分に伝える。また、個のよさを認め、学級での活躍の場を工夫するなど、心に響く指導を心掛ける。

(3) 毅然とした担任の姿勢を示す

いじめに対する子どもの意識は、担任の姿勢によって左右されることが少なくない。担任の毅然とした姿勢は、いじめられている子どもに安心感を与え、周囲の子どもにもいじめ問題を真剣に考えようとする意識を生む。担任は、発生したいじめの事実から目をそらすことなく、解決への強い意志を率直かつ真剣に伝えるようとする。

このような担任の姿勢によって、子ども自身も率直にそれぞれの意思を表明し、解決の方向を見いだそうとするようになってくる。

(4) 問題解決の場を確保する

子ども一人一人にいじめに対する当事者意識が生まれても、問題を解決する場が確保され、子ども自身が解決の方法を見いださなければ、いじめの根を断つことは難しい。

担任は、いじめを学級全体の問題として取り上げた際、性急で表面的な解決を求めることがなく、子ども同士が納得のいくまで考え、話し合う場を十分に確保するようとする。

(5) 保護者の理解を得る

学級での取組みの内容が誤って伝えられることのないよう、学級全体の問題とした際の意図や方法、その後の経過などを保護者に伝え、家庭での支援・協力が得られるようにする。

Q 4 いじめた子どもを関与させた指導

いじめた子どもを関与させていじめを解決するとき、どのような方法があるか。

1 いじめた子どもを積極的に関与させていじめの解決を図ること

いじめの指導においては、教師が強く全面に出て解決しなければならない事例もある。しかしその一方で、教師が強く指導した結果、表面的にはいじめが解消したかに見えても、潜在化、陰湿化して継続していることも少なくない。

教師はいじめた子どもを厳しく説諭したり叱責したりして、いじめの行為を単に禁止するのではなく、いじめた子ども自身に問題解決の主体者としての役割と責任を与え、積極的にその解決に関与させていく必要がある。

2 いじめた子どもを関与させた指導の事例

事 例

無視・悪口のいじめを解決した事例（小学校5年生）

学級委員のA子は、移動教室の班決めに際して、仲間はずれがおこらないように、公平な班決めをできるように提案し、それを実現させたつもりでいた。しかし、その結果、好きな者同士が同じ班になれるように主張するB子らの仲良しグループのB子、C子、D子の3人が二つの班に分かれてしまった。3人がA子を徹底して無視し始めたのはこの直後からであった。

まず、担任は班決めの時に適切な指導が必要だったことを反省するとともに、A子を相談室に呼んだ。

A子はB子ら3人に無視されていること、3人に聞こえよがしに悪口を言われていることを話したが、自ら積極的に自分の心情を語ることはなかった。担任が「同じクラスの友達に無視されたり、悪口を言われたりしてつらいよね」と話すと、A子はうなずいて「このところE子さんや3人の周りにいる人たちの私に対する態度も冷たく感じる。無視するのはやめてほしい」と話した。担任はA子がこれ以上自分の気持ちを話したくない様子なので、無理をせず面談を終了した。

その日の放課後、担任はA子宅を家庭訪問し、A子を交えて保護者と話合いをもった。保護者は最近A子が朝学校に出かけるときの表情が暗く、夜中に急に目を覚ましたりすることもあり、心配していたがその原因が分からず、担任に相談しようと思っているところだった。担任が「本当につらかったんだね」と話しかけるとA子は泣きながら自分のつらかった心情を話し始めた。

いじめの把握

自分の心情を話したがらないA子

家庭訪問で明らかになったA子の心情

担任はこの問題の解決に際して、B子らにA子のつらい心情を理解させ無視や悪口の不当性に気付かせたいこと、そして自分たちの力で問題を解決する役割と責任を与え、一人一人に解決策を提案させてその実行を支援しながら問題を解決したいことを話した。また全教職員が、いじめ問題に関する児童の様子を見守りながら指導を進めていくことを話し、保護者とA子の了承を得た。

担任はB子、C子、D子、E子、の4人と、この4人といつも行動を共にしているF子、G子の6人を相談室に呼んだ。

担任は「最近、A子が元気ないんだけれど、君たちは何か知らないかな」と話した。するとB子が「どうして、私たちに聞くの」と聞いた。担任は「A子と君たちの仲があまり良くないのでないかということに気が付いたので、話を聞きたいんだ」と話した。B子は「私たちはそんなに仲が悪くないよ」と答えた。

そこで、担任はA子のつらい心情について次のように話した。

- ・無視や悪口を言われたことでつらく悲しい思いをしていたが、それをだれにも言えず一人で我慢していたこと
- ・保護者から、最近元気がなく、朝学校に出かけるときの表情も暗く、夜中に突然目を覚まして寝つかれないこともあり心配していたと聞かされたこと
- ・A子がこの問題をどのように解決してよいか分からないと涙ながらに語ったこと

そして、担任は「この問題を解決できるのは君たちしかいない。協力してほしい」と訴えた。担任の問いかけにしばらく沈黙が続いた。担任は答えを待った。

「どうすればいいの？」とB子が聞いたので、担任は「何をするかは君たちが責任をもって決めるのだけれど、A子さんのつらい気持ちを楽にしてあげたい。B子さん協力してくれるかな」と話した。しばらく間があってB子は「協力します」と返事をした。続いて他の児童たちも協力を約束した。

担任はA子のつらい気持ちを楽にしてあげるために何ができるかその解決策を考えさせ、配った紙にメモさせた。以下は児童が発表した内容である。

B子：「無視しないようにするけど、A子さんも私たちに指図しないでほしい」

C子：「これからは悪口を言わない」

D子：「A子さんを無視しないようにする」

E子、F子：「友達同士の無視や悪口をなくす」

G子：「皆でA子さんと仲良くする」

解決の方針について保護者とA子の了承を得る担任

いじめた子に解決への思いを語る担任

問題解決への参加を呼びかけ、答えを待つ担任

「指図ってどんなこと」との担任の問い合わせに、B子は「林間学校の班決めで自分の考えを引っ込めさせられた」と答え、そのときの様子を話し始めた。担任はB子の話を十分に聞き、「皆が納得できるよう、十分に話し合えるとよかったです。先生も、一人一人の意見を大切にし、皆にとって一番よい結論が出るような話し合いができるクラスにしていきたいと思います。今、皆が考えた『無視しないようにする』『悪口を言わない』『皆でA子さんと仲良くする』という解決策を実行すれば、A子さんの気持ちは楽になっていくと思います。それぞれが自分で決めたことを今から実行してみましょう。困ったことがあったらいつでも先生に相談してください。1週間たったら先生と話しましょう」と述べて話し合いを終了した。

担任はこの取組みを全教職員に伝え、B子ら6人の取組みとA子の様子を全教職員で見守った。

1週間後、担任はA子と面談をした。時々B子に厳しい目つきでにらまれることははあるが、悪口やあからさまな無視はなくなったとのことであった。また、B子ら6人との個別の面談では、それぞれが自分で決めたことを実行しているとの報告があり、担任はそのことを評価し、しばらく継続するように励ました。

A子と最初に面談をしてから約1か月で、B子たちからの悪口や無視はほとんどなくなった。

解決策を認め、実行を促す担任

解決策の実行を全教職員で見守る

悪口や無視の解消

3 いじめた子どもを関与させた解決の進め方

(1) いじめられている子どもの話をじっくり聞く

- ・子どもの話を共感的に聞き、率直な心情を聴き取ることを中心に進める。その際、無理強いをしないように留意する。
- ・自分の心情を素直に話せない子どもも少なくない。保護者や同級生などから情報を収集して、生活や行動の変化をとらえた上で心情を引き出すことも大切である。

事例では家庭訪問での担任の受容的な態度がA子の心情を引き出す上で有効であった。

(2) いじめた子どもに解決方法を考えさせる

場合によっては周囲にいた子どもたちを集めることも有効である。

ア まず、教師から解決への思いを語る

(ア) いじめられている子どもの心情に迫らせる

- ・いじめられている子どものつらい心情を具体的に伝える。
- ・事実関係の詳細について話し合うことや、集めた子どもたちを責めることはしない。

(イ) 問題解決の主体者としての責任をもたせる

- ・いじめられている子のつらい心情を解決できるのは、ここに集まっている人たちだけであることを伝える。
- ・問題解決への取組みの意思を問い合わせ、それを子どもたち自身が自分で決めることができるように考える時間を十分にとり、子どもの発言を待つ。

- ・意思表明ができない子どもには、参加を強要することなく改めて個別に面談をし、その理由に耳を傾けつつ、再度いじめられている子どもの心情を汲み取らせるとともに、いじめの不当性に気付かせていくことが必要である。

イ 自分にできる解決策を募る

- ・いじめられている子どものつらい心情を取り除くために、自分に何ができるかを尋ね、一人ずつ解決策を提案させる。
- ・いじめられている子どもの行動にも問題があるという意見が出た場合には、その背景を十分に考慮し、問題解決の取組みとは別に教師が適切に対応していく。

ウ 解決策を認め実行を促す

- ・子どもたちが自分で決めた解決策を認め実行するように伝える。

(3) 子どもたちがそれぞれの解決策を実行する

- ・子どもたちの取組み状況を全教職員で見守る。

(4) 個別に話し合いをもつ

- ・1週間程度の期間を置いて解決策の取組み状況について個別に話し合い、うまくいっているものは認め、うまくいっていない子どもには、改めて実行できるように励ます。
- ・いじめられた子どもとも面談し、心情を聴き取る。
- ・この後も必要に応じて面談の機会を設定する。

4 いじめた子どもを関与させる上での配慮事項

(1) いじめた子どもを関与させた指導の有効性と限界

小学校から中学校まで学年が上がるにしたがっていじめを黙認する子どもの数が増え、さらに中学校になると、複雑な構造をもついじめや深刻ないじめが増加してくる。本手法は、比較的単純ないじめの初期の段階における指導に有効であると考えられるが、指導に当たっては、かかわっている子どもの発達段階、いじめの進行の状況、所属する学級や集団の雰囲気、指導者である教師と子どもとの人間関係等を十分考慮して進めることが重要である。

長期化、陰湿化したいじめや、いじめた子どもに深刻な不適応の行動等が見られる場合には、むしろ本手法によらず教師の強い指導や関係機関等との連携を図った指導が有効である。

(2) 指導の方針を知らせ、理解を求めておく

「いじめた子どもを関与させた指導」を学校のいじめ問題解決の一方策として、その趣旨を保護者、子ども、地域社会に知らせて理解を求めておくことが重要である。

(3) 子どもの活動を見守り、適切に指導する

本手法は問題解決への子どもの主体的な活動を促しながら進めていくものであるが、教師は全校的な体制の中で最後までその活動を見守り、必要に応じて適切な指導を行っていくことが重要である。

Q 5 「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもの心理の理解と指導

「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもの心理をどう理解したらよいか。また、そのような考えにどう対応したらよいか。

「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもがどのような理由でいじめを正当化しているか（第1章参照）を本研究で収集した事例から整理したところ、大別して、①皆で決めたきまりに外れるような行動のあった子どもを懲らしめる、②集団との異質性を感じさせる子どもを排除する、③かつていじめっ子だった子どもに仕返しをする、の三つに分類することができた。

指導に当たっては、これらの理由が生じる背景や、それがいじめを助長していくプロセスに注目し、いじめている子どもの論理が不当であることを気付かせることが大切である。

1 「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもたちのいじめの事例

【事例1　きまりが守れなかったことを理由に正当化されたいじめ】

小学校5年のA子の学級では、学年始めに努力目標を「忘れ物をしないようにしよう」と決めた。担任は、一人一人の努力を褒め、子どもたちを励ます指導を推進した。子どもたちは、自分の目標達成のためによく努力したが、友達の失敗も見逃すまいとするようになり、学級の中に緊張した雰囲気が生じた。

しばらくして、A子が続けて忘れ物をすることがあった。そのころのA子の家庭では、母親が入院し、あわただしい生活だった。子どもたちは、忘れ物が続いたA子に厳しい目を向けるようになり、A子に対して「なぜ、約束が守れないのか」と強く迫り、「罰として学級の全員がA子と口をきかない」ことを決めた。その結果A子は欠席がちとなった。担任は家庭訪問をして、「皆が口をきいてくれない」などのA子の訴えから、いじめの存在を知った。

担任はいじめの不当性に気付かせようと、まず、子どもたちに「全員で口をきかない」ことをどう思うかと尋ねた。子どもたちは「皆が約束を守っているのに、A子さんを特別扱いにすることはできない。5年生にもなって約束を守れないのが悪い。A子さんに反省してもらいたい」と語り、行為の不当性に全く気付いていなかった。

この学級の子どもたちは、表面的には進んで学級のきまりを守ろうとしているかのように見える。しかし、個人の努力目標であったものが、いつの間にか互いに監視し合うようになり、集団の圧力によって規制する目標へと化していった。また、個人の事情はどのような場面でも大切にされなくてはならないが、その配慮も失われ、「忘れ物をした」という結果のみで評価をするようになっていった。そして、「皆が努力しているのに、努力していない（と思われる）子がいる」ことへの不満が生じ、きまりを守れない子どもへの攻撃性が助長され、いじめを正当化する理由として使われるようになったものと考えられる。

ここでは、①の集団のきまりに外れた事例をあげたが、②の異質性を感じさせる子どもを排除する事例もあった。その事例では、一人の子どもに不潔な感じを抱いた同級生の一人が排斥

する言動をしたことからいじめが始まった。その後、学級の中に、同じように異質な感じをもった同調者が増え、「清潔にしないから」といじめを正当化していた。

①、②のどちらにも共通して、子どもの中に「異質な者」を排除する傾向が見られ、いじめの対象になった子どもが「改めないから悪い」とする考え方がある。

【事例2　いじめによる被害経験への仕返しとして正当化されたいじめ】

中学校2年生のB男は、2学期後半から登校しなくなっている。それまでのB男は、非行傾向のあるグループの一員として一目置かれる存在であり、同学年のおとなしい生徒へのいじめを繰り返していた。

このB男は、他校の生徒とのトラブルを起こし教師の指導を受けた。その際、トラブルを起こした仲間の名前を教師に話した。そのため、B男は仲間から度重なる暴力を受けるようになった。さらに、これまでB男にいじめられていた生徒や、グループ内で力を失ったことを見て取った他の生徒たちも、B男へのいじめに加担し、いじめは学年全体へと広がった。

学年の教師はいじめ解消のために、まず、生徒たちから話を聞いた。生徒たちは「今まで僕たちがやられてきた。今度はB男がやられても仕方がない」と、強い口調で語った。

B男は、グループの中での地位を失っただけでなく、それまでいじめの対象としていたグループ外の生徒たちからの反撃をも受けことになった。このように、いじめていた子どもの立場が弱くなったときに、それまでいじめられていた子どもは鬱屈^{うつ}していた気持ちが一気に吹き出し、反撃行動に出ることがある。

いじめられていた側からいじめる側に移った子どもたちは、いじめ返すことによって、それまでに受けた口惜しさを晴らそうとする。仕返しを理由にいじめを正当化することは、いじめを解決しようとする方向には進まず、いじめに対する恨みの本当の意味での癒しにはならないばかりか新たな恨みやいじめを生むことになる。いじめに対する恨みは、長く子どもたちの心の傷として残り、思いもよらぬときに、反撃しようとする感情となって吹き出すこともある。

2 「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えている子どもへの指導

(1) 「いじめている子どもが悪いとは限らない」と考えるようになった経緯を聞き取る

「いじめている子どもが悪いとは限らない」と言う子どもは、いじめられている子どもの課題に目が向き、それを正すための行為は正義であり、いじめではないと考えていたり、自分の行為がいじめであることを自覚していても、相手が悪いのだから許されると考えていたりする。このような場合、いきなり「いじめてはいけない」と頭ごなしの指導を行うと、「先生は分かってくれない」「えこひいきする」などと反発し、いじめが更に陰湿化して解決が一層難しくなってしまいがちである。

いじめている子どもの行為を否定する前に、まず、いじめている子どもが主張していることに耳を傾け、いじめの背景にある不満を和らげ、「聞いてもらっている」「受け入れてもらっている」という実感をもたせることが必要である。その上で、いじめている子どもの論理の不合理性を正し、「いじめで問題は解決しない」という指導を徹底していく。

また、いじめられたことを恨みに思っている場合は、自分の受けた被害を償わせようするために、いじめは一層過酷なものとなる。仕返しをしようとする子どもたちが受けていた被害感情を理解し、つらかった気持ちや腹立たしい気持ちを、まず受け止めることが大切である。その際、過去のいじめられた体験を共感的に聴き取り、その気持ちを癒すような言葉かけを心掛ける。そして、いじめられていた当時の気持ちを思い出させ、そのかかわりを通して現在の自分がいじめている相手の心情を理解させることが大切である。

しかしながら、過去のいじめられたことに対する怒りや悔しさは、なかなか癒されない場合が多く、仕返しの再発も考えられる。いじめによって受けた心の傷を癒すには、長い時間かけてかかわり、注意深く見守っていく必要がある。

(2) 「いじめで課題は解決しない」という指導を徹底する

いじめる子どもが主張する、いじめる相手の課題の中には、家庭の事情など個人の努力では克服できないものも少なくない。また、個人の発達課題としてその子ども自身の努力によって克服していくことが必要なものもある場合もある。いずれの場合にも、それを「いじめ」という手段で解決しようとする誤りに気付かせ、以下のような対応をする。

ア いじめを正当化していること自体に気付いていない子どもに、今、行っていることはいじめであることを伝える。

イ いじめの仕返しをすることは問題解決に至らず、むしろ、いじめられている子どもに心の傷を負わせ、新たな問題を作り出していくことになるということを理解させる。

ウ 「ルールを守ろうという気持ちはあっても行動できなかった」「困ったことがあっても自分の力だけでは解消できなかった」という経験を思い出させ、自分の力だけではどうにもならないこともあることをいじめている子どもに気付かせる。

エ 学級をよりよいものにしたいという子どもの気持ちを大切にしながら、いじめ行為に走ることなく、相手の間違いを正したり、互いに高め合ったりするにはどのような方法があるかを話合いの中で考えさせる。

3 いじめられている子どもへの指導

(1) いじめられている子どもを守ることを伝える

「いじめられている子に非がある」といじめが正当化されているとき、当のいじめられている子ども自身がその理由を受け入れ、抵抗することができずにいたり、逆にいじめる側の非を見いだして反撃しようとしたりする場合がある。その結果、一層事態を悪化させてしまうことも少なくない。

教師は、「いじめる子どもがどんな理由を述べようとも、いじめることは許されない」と考えていることを伝え、いじめから一人一人を守るということを約束する。そして、「いじめ」と思われる行為に対しては、担任のみならず他の教師も一体となって、断固として制止していくことによって、いじめられている子どもが安心して学校生活が送れるように努める。

(2) 個々の子どもの課題には個別の指導を行う

「いじめられている子にも非がある」という論理が生じる背景に、いじめられている子どもに何らかの課題が存在することもある。このような場合、個々の子どものもつ課題への指導といじめの指導とを、明確に区別して指導を進めることが重要である。個々の子どもの課題への

指導は、いじめの問題とかかわりなく、その子ども自身に必要であるから行うのである。「いじめ解決のためには、個々の子どものもつ課題の解決が必要」という考え方は、いじめの正当化につながる。いじめられている子どもに、「あなたも〇〇を直さないと、皆が許してくれないよ」などの本人の努力を求める指導は、いじめられている子ども自身の課題の解決に結び付かないばかりか、本人の心に決定的な打撃を与えることになる。

また、「正当化の論理」の不合理性を説明しようとして、いじめられている子どもの事情をすべて子どもたちの前に明らかにすることは許されない。知られたくないことを明らかにすることは、いじめられている子どもに「先生に裏切られた」という気持ちを抱かせてしまったり、いじめられる子どもの立場を更に悪くしてしまったりすることになりかねない。個々の子どもの事情は個人情報として尊重し、個別の指導や援助を進めていくことが必要である。

4 いじめの正当化の論理の誤りを正していく教師の姿勢

いじめの正当化の論理の誤りを正していくために、教師は日ごろから学級全体の子どもに対して次のような姿勢をもって、指導に当たることが肝要である。

(1) いじめの正当化の論理に巻き込まれず、公平に接する

いじめている子どもが日ごろから活発に発言したり、周囲に影響力があったりしたために、教師がその子どもの言い分を鵜呑みにしていじめられている子どもの責任を追及し、いじめが深刻化することがある。子どもには、それぞれに言い分があることを十分配慮しながら、公平に聴き取り、誤った論理に巻き込まれないように留意する。

(2) 集団のきまりの在り方について考えさせる

集団の秩序やルールの基本は、共に生活する者が心地よく生活できるようにするためにものであることを機会あるごとに子どもたちに考えさせる。友人を大切にしながら集団との調和を図っていくために、一人一人がどのように友人とかかわっていけばよいか話し合わせる。

また、きまりの指導に当たっては、子どもの発達段階を踏まえておく必要がある。子どもの発達とともに、集団内の凝集性は強まる。凝集性が強まるほど、集団の心理は異なるものを許さず、本来のきまりの機能が失われ、誤った強制力となることがある。各集団が目標にそった行動をとることは、教師にとっては都合がよい。しかし、集団の動きを教師にとっての都合だけで判断することなく、常に一人一人の子どもの動きに注意して指導に当たるようにする。

(3) 個人の違いを認めていく

指導が行きわたることは、教師にとって手応えを感じることもある。しかし、それにこだわりすぎると、個人の違いを認めることができず、子どもを画一的に扱うことになる。集団の目標を掲げても、その達成に至る過程は幅広く考え、一人一人の子どもがそれぞれの特性に応じて、多様に学び成長していくことを大切にしたい。一人一人の違いを認める教師の日常の言動が、子ども相互に認め合う雰囲気を生み出していく。

Q 6 養護教諭、スクールカウンセラーとの協力

いじめ問題の発見・解決に向けて、養護教諭、スクールカウンセラーとの協力をどのように行うとよいか。

1 学級担任と養護教諭との協力においては

養護教諭は、保健室における子どもの様子からいじめのサインに気付くことが多く、また、子どもの心身の健康に関する指導に当たる立場にあることから、各学校の実情に応じ、生活指導部の一員として校務分掌上に適切に位置付け、協力することが求められている。

そこで、次の事例を通して、養護教諭と学級担任の協力について配慮すべきことを述べる。

事例 1

学級担任と養護教諭の協力が不十分であった事例（中学校）

日ごろ、A 養護教諭は生徒からも教職員からも信頼されていた。

7月のある日の放課後、1年生のB子が、隣の学区域から通学しているという理由でグループからいじめられていると訴えてきた。同じ組のC子を中心とする言葉によるいじめであった。

A 養護教諭は、B子もC子もよく知っていたため、翌日の昼休みにC子を呼んで事情を聞いた。その結果、自分たちがB子をいじめているかもしれないことにしていることが分かった。また、C子が自分もグループ内の人間関係でグループのリーダーとしての苦しい立場を訴えていたように思えた。このことは自分だけでも解決できると判断したA 養護教諭は、前日にB子から訴えがあったことを伝え、B子のことを考えて行動するよう励まして面談を終えた。

ところが、それから数日して、A 養護教諭は、休み時間に嫌がるB子の髪の毛をC子が笑いながら引っ張っていたと学級担任から聞かされた。いじめは解消していなかったのである。

女子生徒のいじめ

養護教諭の独自の
判断

いじめの継続

A 養護教諭は、「心の居場所としての保健室」をつくるという今日的な養護教諭の役割を十分認識していたようであるが、それが他の教職員との連携を前提にしたものであるという認識が弱かった。また、いじめにかかわる人間関係は、一人の見方だけでは捉えにくい。そのため、保健室での子どもの状況で気になることがある時は、日常的にその様子を担任や学年の教師に伝え、複数の見方や視点から方策を検討して取り組むことが、いじめ問題の発見や解決に極めて大切である。

2 スクールカウンセラーとの協力においては

学級担任にとって、スクールカウンセラーとの協力も大切である。そのため、配置されている学校では、スクールカウンセラーをより効果的に活用していくために、その役割を明確にするとともに、学校の指導組織に位置付けて連携することが大切である。

事例2**スクールカウンセラーの働きを、校内で組織的に支援している事例（中学校）**

E校では、校内の教育相談活動をさらに積極的に推進していくために、定期的に話し合いの場をもつなど、全校体制でスクールカウンセラーを支援している。

スクールカウンセラーからは、相談事例を通しての生徒の学校生活上の悩みや学級担任への要望が出された。また、教員からは「生徒の様々な側面からの情報がほしい」など、スクールカウンセラーへの要望等を出したり、個別の気になる事例について相談を持ちかけるようになった。

こうした定期的な話し合いを継続する中で、スクールカウンセラーも教員の見方等が分かり、相談活動が進めやすくなったり。また、相互の協力が進展したことから、学校ぐるみで保護者への相談にも対応できるようになった。

定期的な話し合いの場の設定

組織的な支援

本事例は、学校がスクールカウンセラーのいじめ問題への働きかけを積極的に生かし、活動範囲を広げることができた例である。このように、スクールカウンセラーが学校に配置される際は、受け入れ態勢を十分整えておく必要がある。

3 校内の教育相談活動を推進するために

(1) カウンセリング研修受講者を組織的に生かす

学校におけるカウンセリングの技量は、養護教諭やスクールカウンセラーのみの活動に負うのではなく、子どもたちと直接接しているすべての教師が身に付けるものである。そのため、校長は、養護教諭やスクールカウンセラーだけでなく、これまでにすでにカウンセリングの専門的な研修を深めている教師を適切に校務分掌に位置付け、校内の教育相談活動の推進に積極的に生かしていく必要がある。

〈カウンセリング研修受講者を生かす教育相談活動の推進の例〉

- ① 学級で気になる子の事例やその他のいじめ問題の事例について事例研究会を行う。
- ② グループエンカウンターなどによる人間関係づくりに関する研修会を行う。
- ③ 学校だよりの記事や保護者会における講話等によって、保護者へ情報提供を行う。
- ④ いじめ問題の指導にかかる様々な悩み等に関して教職員との相談を行う。

(2) 学級担任のカウンセリングの考え方や姿勢を生かした指導力の向上を目指す

学級担任は、機を逃さず、直接的に子どもの成長を促す指導ができる。養護教諭、スクールカウンセラー、カウンセリング研修受講者との連携を通して、学級担任自身も日ごろから児童・生徒に関する理解を深め、指導に生かすことが必要である。

Q7 いじめにかかわった子どもの保護者への対応

いじめの解決に向けて、担任は、いじめられた子どもの保護者、いじめた子どもの保護者にどう対応するか。

1 いじめられた子どもの保護者への対応

(1) いじめられた子どもの保護者の訴えに早急に対応する

いじめられた子どもの保護者は、一刻も早くいじめの状態からわが子を解放してもらいたいと願っており、いじめ解決が遅れるほど、学校に対する不満や不信が高まる。教師は保護者からいじめの第一報が入ったとき、「その程度なら」、「様子を見てから」と考えずに、真剣に聴き取り直ちに対応することが大切である。いじめられた子どもの保護者としては、「いじめをやめてほしいこと、学校や教師は、どう解決を図ってくれるのか」が知りたいのである。

ここでは、いじめられた子どもの保護者から訴えられた事例について述べる。

事例1

わが子がいじめられていると、保護者が担任に訴えてきた事例(中学校2年生)

A子は、成績もよく担任から認められることが多い生徒である。担任の仕事も快く手伝うため、担任に対して批判的な生徒たちからは、日ごろからあまり好意的に思われていなかった。

そのうちに、A子は学校へ行くのを渋るようになった。わが子のことが心配になった保護者は、担任に電話でA子の欠席を伝えると同時に、A子の様子を話した。担任はすぐに空き時間を利用してA子の家を訪問し、A子と保護者から事情を聞いた。

話の内容は、「これまで仲良しだったB子たちがA子の前で内緒話をしたり、A子を無視したりするようになったこと」、「A子が黙って耐えていると今度はトイレに押し込めたり、いたずらをしたりするなど次第にエスカレートしていったこと」、「その原因是A子が、B子と対立するC子に、親しそうにしていたことが気に入らなかっただためであること」であった。

担任は話を聞き、「学校では他の教員と協力して常に注意深く観察し、A子さんを必ずいじめから守りますからどうか安心して通学させてください」と伝え、再度保護者と話し合うことを約束した。

また、A子に対して、「苦しかったね。全力を尽くすからね。何かあったらいつでも話してください」と話し帰校した。帰校後、直ちに生活指導主任と教頭に報告し、校内における協力体制をとるよう依頼するとともに、対応策を協議した。その日のうちに、担任は保護者に、学校の対応策とともに、「A子さんの様子で、気になる

家庭訪問の実施

いじめの疑い

解決への見通しを
本人と保護者に提
示

組織的な対応策の
迅速な協議

保護者への丁寧な

ことがあったら、いつでも連絡をください。こちらも学校の様子をお知らせします」と伝えた。

説明

(2) いじめられた子どもの保護者への対応のポイント

ア 電話で訴えがあっても、できるだけ面談をして話を聞く

訴えを短時間で処理しようとすると、かえって問題の根を深くする。家庭訪問をするか、来校を依頼するかして直接面談し、保護者の悩みや苦しみを親身になって受け止めながら具体的な事実を聞き取る。

イ 先入観をもたず、具体的な事実や心情を聞き取る

保護者からの訴えは、教師にとって子どもの情報を得る貴重な機会だと受け止め、一貫して子どもを大切にするという教師の姿勢を示しながら、事実や心情を聞き取る。

ウ いじめ解決に向けた学校の方針に対する理解を得る

保護者にいじめ解決に向けた方針を明確に示し、十分に説明し理解を得るように努める。

(3) いじめられた子どもの保護者への助言

保護者は、いじめられたわが子にどのように接すればよいか当惑している場合がある。担任から保護者に対する助言として次のことに心掛ける。

ア わが子を守り抜くという姿勢を子どもに伝えること

いじめられている子どもが、保護者にその事実を語りたがらないのは、「もっと強くなれと言われたくない」「なお惨めになる」「心配をかけたくない」「いじめが更にひどくなることを恐れる」などの理由による。どんな時でも味方であることなど、保護者自身の気持ちや意思をしっかりと伝えるとともに、人に救いを求めることが大切なことを伝える。

イ ひたすら子どもの話に耳を傾けることを優先させる

いじめられている子どもは、保護者からの助言を得ることよりも、自分の話を聞いてもらうことで、安心感を得ることが多い。性急に聞き出そうとせず、子どもの話に静かに耳を傾ける。

2 いじめた子どもの保護者への対応

(1) わが子を弁護するいじめた子どもの保護者の気持ちを理解し対応する

いじめた子どもの保護者は、わが子がいじめにかかわっていることに気付かないことが多い。担任やいじめられた子どもの保護者から、わが子がいじめを行っていることを知られた時、驚いて対応を始める保護者、場当たり的に子どもを叱責する保護者、子どもがいじめていないと言えばそれ以上追及せずに済ませる保護者、わが子に限ってそんなことはないと全面的に否定する保護者、いじめていると分かっていても教え諭すことのできない保護者等もいる。ここでは、わが子を弁護するいじめた子どもの保護者の事例について述べる。

事例 2 わが子を弁護するいじめた子どもの保護者の事例（小学校 6 年生）

小学校 6 年生の D 子の保護者は、同じ学級の E 子の保護者から、「お宅のお子さんにいじめられ、うちの E 子が登校拒否になっている。なんとか解決してほしい」と抗議された。D 子の保護者は「まわが子のいじめを知る

<p>さか、うちの子に限って」と思ったが、すぐD子に問いただし、事実であることを確認をした。</p> <p>D子の保護者は、自分の子どもがいじめを行った事実に対して驚き、放課後、担任に相談に行った。D子の保護者は、E子の保護者から抗議されたこと、わが子から聞いたことなどを興奮状態で話した。担任はじっくりと保護者の話に耳を傾けて聞いた。D子の保護者は、「D子は親の言うことを聞くとてもいい子なんです。なんでもうちの子がと思うのですが。きっと、E子さんの方にも悪い点があったのではないか」と言い出した。担任は、わが子をかばいたい親の心情を受け止めながらも、詳しい事実確認の必要があると考え、その日の話し合いは一旦打ち切った。</p> <p>担任は、保護者が帰った後、教頭と学年主任に報告し、協議の上D子に対する対応等を次のように立てた。①いじめの事実関係を明らかにすること、②いじめに至ったD子の心情や課題を把握し指導することなどである。翌日、担任は、学校の相談室でD子の話を聞いた後、E子の家を訪ねて事情を聞いた。担任は、いじめの概要と事実経過をまとめ、教頭と学年主任に報告した後、学年主任と共にD子の家庭訪問を行い保護者に具体的ないじめの内容を説明した。そして、いじめ行為は絶対に許されないこと、いじめられたE子の気持ちを考えること、D子が自分の問題として克服できるようになることを期待していること、D子がいじめを繰り返さないために家庭との連携を図る必要性について話した。</p>	<p>担任へ相談 指導の開始</p> <p>じっくり聞く</p> <p>事実確認 校内での協議</p> <p>家庭訪問</p> <p>保護者へ助言 今後の対応</p>
---	---

(2) いじめた子どもの保護者への対応のポイント

ア いじめの事実を正確に把握し、組織的に協議し対応する

保護者の相談内容や、いじめた子どもやいじめられた子どもから聴き取った内容は、正確に記録する。また、校長、教頭、生活指導主任、学年主任等に報告し対応を協議した上で、家庭訪問を実施するなど保護者への具体的な対応を開始する。

イ いじめた子どもや保護者を責めず、事実だけを具体的に伝える

子どもの正当性を主張したり、いじめられた子どもにも非があると考えたりする保護者には、保護者の動搖に配慮しつつ、いじめという行為の不当性に気付かせるようにする。その際、いじめの行為については否定するが、いじめている子どもの人格をも否定するのではないことを伝え、いじめの解決を通して子どものよりよい成長を促したいという共通の願いを確認して協力を求める。また、いじめた子どもの保護者の中には、訴えられたことから、わが子の行為によって自分が非難されているように感じることがあるので、明らかになった事実を中心に話し合うようにする。

ウ 子どもの立ち直りを目指す

子どものよさを見つけその伸長を共に考えるなど、子どもの成長を見守る教師の姿勢を示しながら、保護者とじっくり話し合う。また、学校での指導の経過もふまえて、家庭でも改善す

るところがないか、子どもと保護者がともに振り返れるように具体的に話す。

(3) いじめた子どもの保護者への助言

保護者は、いじめたわが子にどのように接すればよいか、当惑している場合がある。担任から保護者に対する助言として、次のようなことが考えられる。

ア 事実を冷静に確認し、子どもの言い分を十分に聞く

子どもを責めたり、善悪を頭ごなしに諭す前に、子どもとじっくり話し合い、子どもの言い分を十分に聞く。

イ いじめられた子どもの気持ちをともに考える

保護者の体験や身近な事例を話しながら、いじめられた子どもの気持ちを考えさせ、相手の立場に立って考えられるよう援助する。

3 保護者との話合いに際しての配慮事項

(1) 心の触れ合いを基本におく

いじめ解決を急ぐあまり、どう解決を図ったらよいかという方策へ走り、保護者の気持ちがつかみきれなくなりがちである。保護者との心の触れ合いが解決の基盤である。

(2) 保護者の気持ちを受け止める

保護者にとっては、教師の話が理想論や楽観論であったり、自分の指導の至らなさを弁護しているように聞こえるときがある。徹底して保護者の気持ちに耳を傾ける姿勢を示す。

(3) 校内の組織的な取組みのもとに、保護者に対応する

校長・教頭、生活指導主任・学年主任への報告をきめ細かく行い、指導・助言を受け学年会で討議し協同して対応する。

(4) 現実性のある的確な方針を示す

学校は、いじめ解決への方針を説明したつもりでも、保護者にはそのように受け取れないことも少なくない。学校の説明に対する保護者の苦情の例として、「教育論や自分の体験を語るだけで、明日からどのようにするのかまったく不明である」「仕返しの心配はないかと聞いたが、具体的な対策がない」など保護者の納得のいかないことがある。学校と保護者との間に認識のズレが生じないように配慮し、現実性のある的確な方針を示すことが大切である。

(5) いじめ解決への経過を保護者に説明する

学校は、いじめ解決に向けて指導を続けているが、その経過が保護者に伝わらず、保護者の不安が高まる場合がある。保護者の苦情の例として、「指導には時間がかかる」というが、いつまで待てばよいのか」あるいは「事態は少しも好転しない」などがあり、学校の対応の経過をきめ細かく保護者に伝え、不安を取り除いていく必要がある。

(6) 個人情報の保護の徹底を図る

家庭にかかわる内容は、あくまでも保護者が自分の意思で話してくれるまで待つ。また、家庭にかかわる内容については、記録の保管に細心の注意を払うとともに個人情報を不必要に職員室で話題にしたりすることは厳に慎まなければならない。

Q 8 保護者全体への理解をどう図るか

いじめの解決に向けて、学校は、保護者とどのように連携を図っていくか。

学校でいじめが発生すると、場合によっては保護者の間でも噂になり、それが児童・生徒や保護者に不安を広げ動揺を起こすこともある。また、学校がどのように指導し対応したかを保護者に理解されないままに時が経過すると、学校不信、教師不信という事態も招きかねない。

いじめが起こる要因は、児童・生徒の学校生活や家庭生活全般に根ざしていることが少なくなく、その解決のためには、学校が指導したことに対して、保護者の理解を得ながら連携や協力を求めていくことが大切である。ここでは、学級でいじめが起きたときに、保護者の理解を得るためにどのように連携を図っていくかを述べる。

1 保護者会を開催する

(1) どのような場合に学級の保護者会を開催するか

学校として学級保護者会を開催するのは、次のような場合が考えられる。

- ア 一人を仲間外れにしたり無視したりすることにより、学級の児童・生徒の多くがその結束を強めていると学校が判断した場合
- イ 金品の強要や身体への暴力など、いじめに伴う問題行動が児童・生徒全体に不安や恐れを感じさせ、深刻な影響を与えると学校が判断した場合
- ウ 一人の児童又は生徒を長期にわたって学級全体でいじめており、学級全体の意識を変える必要があると学校が判断した場合
- エ いじめることで面白がる感情が学級全体に広がっている場合
- オ 保護者の間に、いじめをめぐる情報が事実とは異なる内容で広がり、共通理解を図る必要があると学校が判断した場合

(2) 何を説明し、どのような協力を求めるのか

ア 学級担任から説明する内容

まず、いじめの概要と事実経過、いじめの解決に向け学校として指導してきた経過を説明し、学校の取組みに対する理解を求める。指導経過の説明の際、事前に担任が説明する内容を校長・教頭や生活指導主任・学年主任に示し、内容の正確さや個人情報への配慮、情報の過不足等について指導助言を受けることが大切である。

次に、解決の見通し、今後の学校としての指導や対応の方針などを説明し、家庭に依頼すること、学校と家庭が協力・連携して行うことなどを協議する。

イ 保護者に依頼すること

(ア) いじめについて子どもと話し合う機会をもつ

いじめがいったんは解消したように見えても、様相を変えて再発することもあるので、子どもの内面の変化や人間関係について一層気を配るように依頼する。また、一つのいじめ事象を子どもと触れ合う機会ととらえ、保護者と話し合い、子ども自身を見つめさせたり、生き方を考えさせたりして、子どものよりよい成長を促すようにする。

(イ) 規範意識を育てる

例えば、発生したいじめの周囲にいた多くの児童・生徒が、「見て見ぬふり」という行動を選択せざるを得ないような雰囲気の集団となっていたのではないか、いじめによって仲間の結束を高めていたのではないか、本意ではないが集団からはずれたくないためにいじめる側に加わっていたのではないか等、学級集団にかかわる一人一人の問題点を説明し、「いじめは決して許されない」という規範意識を学校と家庭が協力して育っていくよう、保護者の理解を図る。

(3) 学級保護者会を開催するうえでの配慮事項

ア 実施の時期を見極める

いじめの事実を把握したうえで、いじめにかかわった子どもの保護者に対する個別の対応を十分に行い、学校の解決策に対する理解が得られたことを見極めたうえで保護者会を開催する。

イ いじめにかかわった子どもの保護者に、事前に会のねらいを説明しておく

いじめにかかわった子どもの保護者に対し、保護者会のねらいは、いじめに対して事実を正しく把握し、学級の児童・生徒一人一人に共通した課題の改善を学校と家庭が協力して行うことにあることを説明し、保護者会の開催についての理解を図る。

ウ 組織的に対応する

学級保護者会の開催については、担任の判断だけで実施を決定せず、学年主任や教頭に相談するなど組織的な検討を経て実施する。校長や教頭、場合によっては学年主任や生活指導主任・スクールカウンセラーなどが同席するなどして、保護者に安心感を与えるようにする。

また、PTA会長や学年のPTA代表の同席を求め、学校のいじめ問題解決のための取組みへの理解を図り、今後のPTAとの連携に役立てることも検討する。

エ すべての保護者が当事者意識をもつよう会の運営に配慮する

学級保護者会の出席者が、自分の子どもの問題として受け止めることができるよう、会のはじめに趣旨を説明し確認する。また、いじめた子どもの保護者の責任を一方的に追及することのないように、教頭が司会としてリードし、趣旨にそった進行に努めるとともに、人権への配慮を十分に行う。

2 その他の連携の図り方

(1) 学年保護者会や開催時刻を工夫した保護者会など

いじめる子どもやいじめられる子どもたちが、一学級にとどまらず、学年全体に広がっている場合には、学年保護者会を実施する。

また、緊急の場合や、より多くの保護者の参加が可能なように夜間の保護者会を開催するなど、開催時刻の設定を工夫することも必要である。

(2) 学級通信（学級だより）

発見されたいじめについて、保護者会での説明を行い、解決に向けた学校の取組みを進めていく過程で、学級通信などを発行し、子どもたちの変容を保護者に知らせるとともに、保護者に見守ってほしいことなどを依頼していくことも必要である。

Q 9 教育相談機関との連携

教育相談機関との連携の図り方とその留意点は何か。

いじめを行う子どもが心理的な課題を抱えていたり、いじめを受けた子どもが深い心の傷を負っていたりして、教師や保護者等に対して心を開くことができない場合には、学校は教育相談機関と連携し解決を図ることも大切である。しかし、保護者が、学校はどのように指導し、教育相談機関の協力を得ながらどのように対応するのかを十分理解していない場合には、学校に対する不信感を抱く原因にもなる。

ここでは、教育相談所との連携に当たり、保護者の理解を得ながら、どのように連携を図り、いじめの解決を図っていくかを述べる。

1 教育相談機関との連携が必要ないじめ問題

学校が教育相談所との連携を図った事例について、問題解決の過程を中心に示す。

事 例	学校生活への不適応感が強く、心理的な支援が必要な事例（小学校 6 年生）
-----	--------------------------------------

A男は、二学期になると成績も下がり、授業中も落ち着きがなくなった。A男を中心に数人の仲間は、成績がよく教師からも信頼されているB男の机を傷付けたり、教科書を破いたり黒板への落書きや物を隠したりなどの行為を繰り返すようになった。

担任はA男の仲間内の人間関係を把握したうえで、A男に言い分を聞いた。「B男とは違って勉強はよく分からないし、学校も面白くない」と不満を語った後、保護者からはいつも兄と比較さればかりいること、自分の話もよく聞いてもらえないことなど、鬱積した気持ちを語った。

担任は、教頭と学年主任にA男の状況を報告した。そして、学年全体でB男を守るとともに、A男の課題に対応することになった。

担任は、学年主任と共にA男の家を訪問し、事実を説明しながらA男の鬱積した気持ちを保護者に伝えた。すると保護者は、「近頃A男が少しのことで急に怒り出すことが増え、時には暴力的になることもある。家族はA男の将来に不安をもっているのだが、親としてどうしたらよいか分からぬ」と語った。

家庭訪問の結果をもとに、学年会でA男への対応を協議し、①A男への指導を学年全体で行うこと、②学級経営の改善や授業の工夫によりA男の学校生活への適応を図ることなどの支援策を立てた。また、A男が青少年期の不安定な心理状態にあり、さらに保護者のA男に対する接し方が、A男の不安定さを生み出しているとも考え

B男へのいじめ

学校生活への不満

家庭での葛藤

家庭訪問の実施

A男の不安定な感情

保護者へ不安感

校内における組織的な検討

<p>られ、心理的な支援も必要ではないかとの結論に至った。</p> <p>そこで、担任は、校内での検討を踏まえ、A男の保護者に、①B男をいじめる行為は絶対に許されないこと、②いじめを行うことでA男自身の心も傷付いており自尊心の回復を図ることが必要なこと、③いじめに至るA男の鬱積した気持ちを受け止め回復を図る必要があること、④二度といじめが起こらないよう児童への指導を工夫していくことなどを説明した。また、これまでの保護者の努力を認めながら、区の教育相談所において専門的な相談を受けることもできると伝えた。数日後、保護者の申し出により、A男と保護者は別々に相談所に通うことになった。</p> <p>その後、担任は学級経営や授業の工夫をしながら、A男の集団への適応を図るよう努め、その経過で見られたわずかな変化も家庭に連絡し保護者を勇気付けた。一方、相談所では、A男の内面にある鬱積した感情を少しづつ解きほぐし、自分自身を肯定的に受け止められるよう援助を続けた。また、A男の保護者が、兄とは異なるA男のよさを改めて認識し、A男への接し方を自ら見つめ直すことができるよう援助した。</p> <p>この間、担任はA男やA男の保護者の同意を得て、相談所を数回にわたって訪れ、相談員のとらえたA男の内面について話を聞き、学校での対応が適切であるかを見直した。さらに、学校でのA男の様子を相談員に伝え、A男が自分のよさを発揮できるようになるための対応について助言を得た。学校と相談所とがそれぞれの役割を果たし、密接に連携を図ったことにより事態は次第に改善に向かった。</p>	<p>学校の対応策の説明</p> <p>教育相談所の紹介 保護者の申し出による通所</p> <p>家庭との連携</p> <p>学校と教育相談所との共通理解</p>
---	---

2 教育相談機関との連携のポイント

(1) 保護者の理解を図る

保護者に対して、いじめ解決に向けた学校としての対応策を十分説明したうえで、教育相談機関を紹介し保護者の判断を待つことが大切である。さらに、指導の経過で見られた子どもの変容を保護者に知らせ、常に保護者とかかわろうとする姿勢を示す。

学校は、保護者が、「担任は他人任せにし、放棄をしたのでは」との不安や不満を抱くことのないよう、学校の指導や子どもの成長について十分な理解を図ることが必要である。

(2) 教育相談機関からの情報を生かし、指導の評価や改善を図る

相談員は子どもの心の底に渦巻く葛藤や不安に寄り添いながら、安定を取り戻すよう導いていく過程で、子どもについての多くの情報を得ている。そのため、担任は連携を図った相談所を訪れ、相談員から可能な範囲で子どもの悩みや願いなどについて話を聞き、学校における人間関係を改善したり、授業の改善に生かすように努めたい。また、学校としての対応を見直すため、相談機関に積極的に助言を求めることが必要である。

第2章 引用・参考文献一覧

【参考文献】

- 江川成『いじめから学ぶ－望ましい人間関係の育成』1986年
- 秦野市教育研究所「教育に関する実態・意識調査」平成8年度
- 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「いじめ問題に関する総合的な取組について」平成8年
- 『都政六法』 学陽書房 平成10年度版
- 東京都立教育研究所『小・中学校における教育相談活動の充実に関する研究』平成6年
- 東京都教育委員会『健全育成研究推進校報告書（いじめ問題の解決に向けた学校・家庭・地域社会関係機関の連携・協力推進モデル地域報告書）』平成9年
- 水島恵一『親と子のカウンセリング』大日本図書 1983年

第3章 いじめの予防と再発防止のために

【この章の構成】

いじめの予防や再発防止のために、日常的・長期的に取り組まなければならないこと、いじめを防止するために子どもたちにどのような力をつければよいか、いじめの再発防止のために配慮すべきこと、いじめを予防するために日常的な指導の工夫などを述べる。

Q10 いじめを防止する力を育てる	88
Q11 いじめ再発防止を目指す学級間の交流活動	90
Q12 いじめの指導後の継続的な支援をどう行うか	92
Q13 教師の言動といじめの発生	94
Q14 いじめ問題に対する学校としての取組み	98
Q15 日常の指導における工夫	102
Q15-1 意思の伝達や受容の仕方に課題のある子どもの指導	102
Q15-2 「子どもが生きる授業」といじめ問題	106
Q15-3 思いやや正義感の育成	108

Q10 いじめを防止する力を育てる

いじめにつながる可能性のある生活上の問題を、子どもの手で解決する力を育てるにはどのような方法があるか。

いじめに限らず、日常よく見られる子どもの生活上の問題も、教師の指示や対応により解決が図られることが多い。しかし、中には一時的な改善はあっても、子どもたちが常に教師に保護を求め、自ら判断する力や問題を解決する態度が育ちにくくなっている事例も少なからず見られる。

子どもに問題解決のすべてを委ねることには限界があるものの、教師の指導・援助のもとに子どもたち自身で生活上の問題を解決する力を育てていくことが大切である。

ここでは、生活上の問題を、子ども自身の手で解決する力を育てるための手だての一つとして、「自分たちでルールを作り、それに従う意味を学ばせる」取組みを取り上げた。

1 生活上の問題を解決する力を育てる実践事例

－なに気ない冷やかしや悪ふざけを見過ごさず解決する力を育てる－

学校生活の中で、一見なに気ない冷やかしや悪ふざけが見られることがある。単なるふざけと受け止め見過ごしていると、他の子どもも同調した行為をとるようになり、気付かないうちに、特定の子どもが継続的に冷やかしや悪ふざけの対象になり、いじめに発展していくこともある。

事例

授業中の冷やかしをなくそうとする事例（小学校5年生）

A担任は、授業中、冷やかすような声をかける児童がいると、どんな些細なことも見過ごさず、「今、からかうような声を出したのはだれですか」「相手の気持ちになって考えなさい」と反省を促し静かになってから授業を続けていた。

ある日、数名の児童から、「専科の先生の授業の時に、質問をしたり答えを発表したりした人に、冷やかすような声をかける人たちがいる」と聞いた。担任はこのまま見過ごすと冷やかしを受けた児童の心が傷付くだけではなく、いじめにまで発展する危惧を感じた。

このことを伝えにきた児童たちも、「冷やかしやからかいのない学級にしたい」という願いをもっていたので、「みんなで話し合い冷やかしやからかいをなくすルールをつくったらどうだろうか」と投げかけた。

帰りの会で、まずA担任は、授業中の冷やかしのことを「つい口がすべったのかもしれないけれど、逆の立場になって気持ちを考えてみよう。自分にとってはなに気ない言葉でも、相手にとっては、ぐさっと心につきささることもあるのですよ」と話し、たとえ時間

担任の授業に対する姿勢

生活上の問題をとらえる

ルールづくり

話し合いの意図を伝える

がかかるってもいいから真剣に話し合うように促した。

そして、冷やかされたりからかわれたりした時の気持ちを出し合ったり、どうすることが相手の立場に立つことかを話し合ったりした結果、次のような学級のルールが決められた。

- どんなときでも他の人をからかわない
- からかわれている人がいたら助ける
- からかう人がいたら注意し合う

話し合いが終わったあとに担任は、今、決まったルールについて、「自分たちで考えたルールは、自分たちの力で守ろうとすること」「からかった人に注意してもやめなかったり、からかう人に注意できないときは担任に話してもいいこと。それは、告げ口ではなく学級で決めたルールに従っているのであり、からかわれている人がいたら助けるというルールを守ることになる」と説明を加えた。

最後に、決まったルールを掲示し、「いつも自分の行動を振り返ることができるようにしましょう」と結んだ。

決まったルールの説明や解釈

2 ルールを大切にする心を育てる

今、目の前に起きている問題を解決するためにはどのようなルールが必要かを子どもたち自身が考え、話しによって決められたルールに自ら従う態度を身に付けることは、自分勝手な行動を意識的に抑制したり、自分の所属する集団に積極的にかかわっていくという面から、いじめの防止や予防に生きてくると考えられる。

子どもにルールを考える活動をさせる際は、担任は次のようなことに配慮する必要がある。

- (1) 子どもが実行できる具体的なルールづくりをする。
- (2) 自分たちで作ったルールを守ることが、他の人の心を傷付ける行為を抑えるとともに学級の全員が安心して生活できることにつながるといった意味付けをはっきりと示す。
- (3) ルールが作られたあとに、その意味や解釈について具体的に助言し、ルールをどのように運用していくかを考えさせる。
- (4) ルールを作ったことが、他者を批判する基準となり、いじめにつながる新たな問題を生み出すこともある。例えば、「もしもルールが守れなかった児童がいた時には、他の児童が力を貸して協力して守ろうとしていくことが大切である」というような説明を加える。
- (5) 作ったルールに不備や不都合があれば、話しによってルールを変えることができること、ルールが必要なくなればなくしていくことなども伝える。
- (6) ルールを守っている子どもが、例えば正義感の強い子どもなどに限定されると、その子どもが新たないじめを受けるようになることもある。そのため、子どもの動向には常に注意を向けておく。

Q11 いじめ再発防止を目指す学級間の交流活動

学級の枠を越えていじめが起こったとき、いじめ再発防止に向けてどのように指導したらよいか。

学級の枠を越えたいじめには、相手をよく知らないために、相手についてのうわさをそのまま受け入れて誤解により相手をいじめてしまう場合や、目の前にいる他の学級の生徒が弱そうなので、集団でちょっかいを出していじめる場合などがある。

学級の枠を越えたいじめは教師の目の届かないところで行われることが多く、いったんおさまったかに見えたいじめが再発しても気付くのが遅れることがある。

こうした学級の枠を越えたいじめが発見され、一通りの指導が行われたとして、そのあと再発を防止するためにどのような指導をすればよいのかを、学級間の交流活動に焦点を当てて、再発防止の指導を考える。

いじめ再発防止を目指した交流活動の事例

事例1

学級の枠を越えて子どもたちの心のふれあいを増やし、いじめの再発防止を目指した事例（小学校4年生）

服装を気にかけないA男に対して、学級の子どもから「きたない」とか「だらしない」といった言葉によるいじめがあった。

担任が、いじめた子どもに対する個別指導や学級全体での話合いを通じて指導をした結果、A男に対するいじめは解消したように見えた。ところが、今度は他の学級からのいじめが発見され、なかなかいじめは解消されなかった。

A男の担任と他の学級の担任とは、A男のことをあまり知らないまま、だれかが言ったA男への悪口を真に受けて「きたない」とか「だらしない」と言っている他の学級の子どもたちにも、A男のよさを知ってもらうことが必要と判断した。そこで、休み時間に学級を越えて遊ぶ交流計画を立てた。そして、いろいろな遊びを知っているA男を中心に遊びを計画させ、遊びの交流を進めさせた。

その過程でA男の人柄が他の学級の子どもにも伝わり、A男を見直す雰囲気が生まれ始めた。

学級を越えたいじめ

学級を越えた遊びによる交流

いじめられた子どもへの見方が変わる

本事例では、学級担任たちは学級を越えた交流活動のねらいとして次のことを考えた。

- (1) 他の学級の子どもたちがもっているA男に対する排斥・拒否感を、A男が活躍する姿を見たり、A男といっしょに遊んで楽しかったという体験を通して解消させていくこと。
- (2) A男の学級の子どもたちが、さらにA男の人柄を見直し、その結果彼の周囲にはいつも仲間がいるようになり、A男の孤立状態が解消され、他の学級の子どものいじめからA男

が自然に守られる状況をつくること。

実践の結果は、ほぼねらい通りに推移した。この場合は学級担任たちが、A男の明るい人柄や遊びの知識を活用し、学級間の交流の場面で生かしたことが、いじめの再発防止に役立った。

事例2

心身障害学級と通常の学級の間での交流活動により、いじめ再発防止を目指した事例（小学校4年生）

心身障害学級のB男に対して、通常の学級の4年生から言葉等によるいじめがあった。B男の側に来て「ばか」と言ったり、休み時間にB男のしぐさの真似をしてからかったりした。

心身障害学級の担任と4年生の担任とが話し合い、いじめた子どもを指導し、表面的にはいじめがおさまったかのように見えたが、担任たちはもっと根本的ないじめの解消のための指導が必要であると考えた。

そこで、心身障害学級が以前から2年生と給食や授業での交流を続けていたことにヒントを得て、いじめた子どもたちのいる4年生も交流を始めることにした。

当初は、休み時間に一緒に遊ぶ交流から始めて、やがて給食や行事の交流へと発展していった。

通常の学級の子どもたちは、交流活動を重ねるにつれて、心身障害学級の子どもたちが、何事にも一生懸命に取組むこと、お互いにいつも助け合っていること、楽しそうに友だちと遊んでいることに気付き、からかったり悪口を言ったりすることが、心身障害学級の子どもたちの明るさや楽しさを奪ってしまうことを反省した。

心身障害学級の子どもに対するいじめ

交流活動の開始

理解が深まる

本事例の学級担任たちは、いじめの再発防止のためには、子どもたちが「共感し合い、その共感を土台にしてお互いの言動を理解する」ことが必要だと考えた。この共感を形成するために、学級担任たちは心身障害学級の子どもの心の動きや他の子どもへのやさしい気遣いが通常の学級の子どもたちに分かるように伝えた。特に、心身障害学級の子どもたちの一生懸命さを話した。

交流活動の間に、学級担任たちは通常の学級の子どもの一人一人の様子をよく見ており、からかう態度や拒否感を示した子どもには、そのことが相手を傷付けることを理解させ個別指導した。

その結果、徐々に通常の学級の子どもたちは、心身障害学級の子どもたちと会話を交わし始め、自然にいっしょに遊べるようになった。

Q12 いじめの指導後の継続的な支援をどう行うか

いじめ解消のための指導でしたが、いじめられた子どもや保護者に不安が残っている。このようなとき、どのような点に配慮して継続的な支援をしていけばよいか。

いじめ行為が解消されたあとでも、いじめられた子どもやその保護者の心の傷は残り、また新たないじめが起きるのではないかという不安感がなかなか拭いきれない。ここでは、いじめがいったん解消した後に、事後指導や継続的な観察をするための配慮事項、いじめ問題解消のための対応について述べる。

事例

いじめが解消した後の不安から、欠席が続いた子どもの事例（中学校1年生）

A子は肥満傾向もあり行動が遅く、小学生のころから悪口を言われたりしていじめられてきた。中学校入学後も、同じ学級のB男を中心とする男子たちから悪口を言われたり、ノートや持ち物を隠されたり壊されたりしてきた。B男たちは担任に注意をされた時はやめるが、しばらくすると、再びA子に対するいやがらせを続けるということを繰り返していた。

担任は、学級全体に対して、いじめを傍観する態度についての指導や、思いやりの気持ちの育成を目指した指導を行ってきた。3学期になって「背中にサッカーボールをぶつけられた。もう、こんな学校はいやだ」とのA子からの泣きながらの訴えを機に、放課後緊急に学級でいじめられている生徒の気持ちを考えることを中心とした話し合いを行った。

この話し合い以降、A子に対するいじめはなくなった。しかし、その後A子は欠席しがちになり、担任の家庭訪問や女子の同級生たちの訪問も十分な成果が上がらなかった。

A子に対するいじめの繰り返し

学級担任の指導

学級での話し合い

A子は欠席がちになる

この事例では、A子へのいじめ問題に対するこれまでの指導の経過を考えた場合に、次のような課題がみられる。

- ア A子に対するいじめを見つけたときの担任の指導が、いじめるB男たちへの表面的な注意に終始していたこと
 - イ 担任は、B男たちがA子をいじめる動機やその背景に目を向けた対応が十分とは言えなかったこと
 - ウ 学級での話し合いの後に、担任が、A子へのいじめ行為がなくなったということを「A子へのいじめ問題が解決した」と認識していたのではないかということ
- 以下、このような問題を解決するポイントを中心に述べる。

1 いじめられた子どもや保護者にどう対応するか

A子は、中学生になってもいじめが継続しているために、心に深い傷があり、教師に対しても不信感があったと考えられる。この事例の場合、いじめ解消のための指導を行っても、子どもやその保護者には次のような不安や不満が残っていることが考えられる。

ア A子には「B男をはじめとするいじめた子どもが、本当に反省しているかどうか」という不安や「先生が何かしてくれても、どうせいじめは解決しない」というあきらめがあること。

イ A子の保護者には「わが子が再びいじめられているのではないか」という不安や「わが子がいじめられているのに、その後、学校や教師はいじめている子どもを十分に指導してくれないので…」という不信感があること。

そこで、担任だけの対応ではなく、次のように組織的に対応することが、いじめの指導後の継続的な支援として大切である。

- ・ 指導の記録を整理し、これまでの対応が適切であったかどうかを振り返り確認する。
- ・ 全教職員が協力して、休み時間なども含め、いじめられた子どもをいじめた子どもたちから守る体制を組み、いじめられた子どもの不安を取り除くようとする。
- ・ いじめられた子どもの立場に立ち、他の子どもたちのいないところでいじめられた子どもから話を聞いたり、いじめられた子どもが特定されないように他の子どもたちから事情を聞いたりして、いじめの再発防止に努める。
- ・ いじめられた子どもの、いじめ指導後の学校での様子等をその保護者に定期的に連絡し、不安や不信感を取り除くように心掛ける。

2 いじめた子どもが自省できるようにするためにどうしたらよいか

教師は、次の観点でいじめた子どもが自省できるように援助することが大切である。

ア いじめた子どもたちには、教師から切り捨てられたと感じる場合や学校内に居場所がないと感じている場合がある。そのため、日常的に全教職員が一人一人の子どもに声かけを行うなど、自己の存在が実感できるようにし、自らを省みるゆとりがもてるようにする。

イ いじめた子ども一人一人の個性や特性を見極め、いじめた子どもたちに活躍できる場を与え、いじめに向かうエネルギーを自己を高めることに使うことができるよう、援助する。

3 学級全体の子どもたちのいじめ問題についての認識をどう深めるか

次の取組みは、一つのいじめ解消だけでなく、他のいじめ発生の抑制にも効果が期待できる。

ア 担任が、「いじめは絶対にいけない」「いじめられている子どもは必ずいじめから守る」等と、積極的にいじめ問題の解消に向けた姿勢を学級の子どもたちに明らかにする。

イ 全教職員でいじめ問題解決に向けて取組んでいるという姿勢を、子どもたちが分かるようにするため、いじめの兆候が見られたら直ちに行動に移る。

ウ いつでも、どの教師にも子どもたちからの随時の相談に応ずることができるような体制をつくり、直ちに指導に生かすことにより、いじめ問題に対する不安を取り除く。

Q13 教師の言動といじめの発生

教師の言動によって、いじめが発生したり深刻になったりすることがある。授業等において、教師はどのようなことに留意すればよいか。

授業等の中での教師の言動や価値観が、子どもに影響を与え、教師が気付かないところで、いじめを誘発したり助長したりすることがある。教師は、日ごろから、自らの言動が子どもたちにどのように受け止められているかを推し量りながら、指導することが大切である。

都立教育研究所で収集した事例や新聞の投書、雑誌等に見られる事例をもとに、日常の指導に当たって、教師が特に留意しなければならない点を以下に述べる。

1 子どもの個人差に配慮する

—〈事例1〉 動作の遅い子どもを指導したのだが・・・（小学校）—

A男は動作がやや緩慢で、他の子どもから、「のろま」と言われることがあった。担任は机上に学用品を準備していないA男に、「また、何も準備していないの。何回言ったらちゃんとできるの。皆に迷惑かけるでしょ」と言った。

他の子どもも、教師の言葉に呼応するように、「そうだよ。迷惑しているんだぞ。のろまなんだから」と言った。それから、他の子どもたちが、A男に対して「ぐず」、「のろま」、「迷惑だ」と言ってはやし立てるようになった。

〈事例2〉 食べ物を大切にする指導をしたのだが・・・（小学校）

担任が、子どもたちにアフリカ難民が飢えて苦しんでいる話をして、最後に、「食べ物を大切にしましょうね」と言うと、子どもたちは大きくうなづき、給食を残さないようにしようと申し合せをした。

その後、食の細いB子は、他の子どもたちから、「給食を残すのはいけない」とだ。かわいそうなアフリカの子どもたちのことを考えなければだめよ」というようなことを言われ、「給食を残すから皆にいじめられる」と言って、登校をしぶるようになった。

事例1のように、ほとんどの子どもができるのに、ある子どもができないと、教師は、つい「なぜ、できないの」という言葉を発してしまうことがある。そうすると、他の子どもは、そのことを、その子どもの欠点として認識するとともに、教師の言葉を後ろ楯として、はやし立てる気持ちになる。

一方、事例2のように、他の子どもに悪意があったわけでもなく、むしろ、その子ができないのだからできるようにしてあげようという気持ちからの発言が、結果としてその子どもを責めることがある。

【指導のポイント】

- 教師が指導したり望んだりすることも、子どもによっては、その特性や生活環境等により、同じように活動できにくいことを踏まえて指導する。
- 子どもの個人差に配慮して、例えば、事例1の場合、授業の始まる前に、A男のところに行き、「次は何の時間かな」と言葉をかけるなど、その子どもに合った個別の指導方法を考える。
- 一人一人の子どもに応じた目標を示し、励ます。
- 教師の価値観を一方的に押し付けるのではなく、その子どもなりの考えを大切にしながら、指導を進める。

2 子どもの間違いや異なる考え方を大切にし、それから学ばせる

〈事例3〉 不用意な一言が・・・（小学校）

算数の授業中に、ある問題に対してほとんどの子どもは正解で、「そうです」と呼応していたが、C子から思いもよらぬ間違った答えが出てきた。教室に一瞬沈黙が漂った。すると担任は、「どうしてそんな答えになったのかな。もう一度やってごらん」と言って、そのまま授業を先に進めた。翌日、やはり算数の授業中に、机間指導をしていた担任は、C子のノートを見て、「ここが間違っているよ。よく考えてごらん、分かるはずだよ」と言った。周りの子どもが、顔を見合わせてクスクスと笑った。その後、C子が指名されると、周囲から、クスクスと笑い声がするようになった。

事例3では、どうしてそのような答えが出たのかを取り上げることは、その子どもの恥をさらすことになると思ったのかもしれない。しかし、C子にとっては、自分が分からぬまま授業が進み、「置いていかれた」という思いを残してしまった。

また、周りの子どもがクスクス笑う状況は、いじめにつながりかねない学級の雰囲気を表している。

【指導のポイント】

- 子どもの間違いを、間違いだとして切り捨てるのではなく、誤答に至ったプロセスを学級全員で考え、恐らくそのプロセスには、だれもが間違えるであろう落とし穴があるかもしれませんず、それに皆が気付くことができてよかったですとらえられるような指導をする。つまり、間違うことは決して悪いことではないばかりか、その間違いから皆が学ぶことがあることを、事実を通して子どもたちに認識させるような指導をする。
- 周囲から笑い声がもれたり、はやす子どもがいたりする場合、教師は、即座に、笑った子どもや学級全体に対して、ひとをバカにしたり、あざけたりしてはならないことを指導する。また、現に起こっているいじめの一端であるかもしれないと認識し、その後の子どもたちの様子を入念に観察し対応する。

3 褒めるときにも配慮が必要

—〈事例4〉 子どもを褒めたのだが・・・（中学校）—

D男は、美術が得意で、校内の写生コンクール等でも表彰されることが多かった。ある美術の時間に、教師がD男の絵を掲げ、「みんな、D男の絵を見てごらん。さすがD男は、うまいね」と言った。数日後、運動会の応援について学級で話し合いがあった。大きな絵を描く役割を決めるときに、「D男は、いつも美術の先生に褒められているんだから、D男がやれば、いい」という声が出て、D男が描くことになった。放課後、D男が一人で絵を描いているところに、数人の男子が寄ってきて「さすが、うめーや。手伝ってやろうか」と言って、絵の具をむちゃくちゃに塗った。

〈事例5〉 他の子どもを奮起させようとして・・・（中学校）

E子は大変まじめで、英語に特に強い関心をもち、意欲的に学習している。ノートのまとめ方が丁寧で、与えられた宿題はもちろん、毎回自主的に学習したことノートに書き込んでいる。しかし、友達と遊ぶこともあまりなく、時々、女子から「ぶりっこ」とからかわれることがあった。英語の授業中、教師が宿題を点検したところ、かなりの数の生徒が宿題をやってきていたなかった。教師は語気を強めて、「みんな、E子を少し見習いなさい」と言った。その後、英語の授業の前に多くの生徒がE子のノートを無理やり取って宿題を自分のノートに写すようになり、試験前にはE子のノートが無くなることもあった。さらに女子は、E子を無視するようになった。

事例4の場合、教師は純粋にD男の作品を褒めたのだが、「さすが」という言葉で、この教師のD男に対する評価の高さが強調されたこともあるってか、他の子どもの反発を招く結果になっている。日ごろから、他の子どもたちが、「自分も教師に認められている」という実感をもっていれば、D男が褒められたことを素直に受け止め、自分も頑張ろうという気持ちになったかもしれない。

事例5のような教師の言動は、いじめの発生や助長に大きく影響があるので、十分留意する必要がある。また、この事例のように、子どもたちを奮起させたり、注意したりしようとして、他の子どものよさを引き合いにすることは、逆効果であるばかりでなく、引き合いに出された子どもに対する反感を生じさせかねないものである。

【指導のポイント】

- 「褒める時はみんなの前で」という考え方があるが、これは必ずしも適切ではない。個別に褒めることが効果を生むことも認識する。
- 全体の前で子どもを褒めるときには、教師が、皆さんもそれよりいいところがあると認識していることを示した上で褒める。

4 公平に接する

〈事例6〉 特定の生徒と親しくしていると受け取られて・・・（中学校）

理科の教師は、バレーボール部の顧問をしており、生徒とも親しくしていたことから授業中でも、バレーボール部のF男たちに対しては、親しみを込めて名前を呼び捨てにしたり、ニックネームで呼んだりしていた。理科の実験中にG男が、誤って実験用の鉄粉をこぼしたので、教師のところに代わりをもらいに行った。教師は「実験のときは、注意しなければ危険だと言ったではないか」などと、あれこれ注意をして代わりの鉄粉を渡した。

その後に、バレーボール部のF男も、「鉄粉をこぼしてしまいました」と言って代わりをもらいに来た。教師は、単に「気をつけろよ」と言っただけで鉄粉を渡した。

それを見ていたG男のグループは、お互いに顔を近付け、「あいつ、ひいきされているんだよな」とG男に言った。G男も「むかつくよ、まったく」と言って座った。数日後、バレーボール部の生徒の靴がごみ箱に捨てられるという事件が相次ぎ、G男ら数人の生徒がやったことが判った。

事例6の場合、教師は、バレーボール部での人間関係をどの場面でも引きずり、親しみの気持ちから授業中も、特定の子どもたちをニックネームで呼んでいる。この場面でも、F男をひいきしたわけではないかもしれない。しかし、この事例では、G男をはじめ他の子どもたちはF男がえこひいきされていると感じている。子どもたちは、教師の気持ちを、その言動から敏感に感じ取ったり、曲解したりすることがある。

【指導のポイント】

- 教師の言動の不統一性は、子どもたちの間に、不公平感、不平等感を生み、いじめの土壤を醸成する所以があるので、どの子どもに対しても公平に接することを心がける。

関係の子どもたちの話を聞いてみると、いじめのきっかけは、子どもたち同士のトラブルであっても、その根底には、教師とのかかわりからくる、鬱積した感情がある場合がある。これは、教師も子ども本人も自覚しないところで醸成されることが多い、表面化しにくい。このことが、問題の根本的な解決を困難にすることがある。

冒頭で述べたように、教師は、日ごろから、自らの言動が子どもたちにどのような影響を与えていたかを客観的に見直しながら、子ども同士の人間関係の改善を図るとともに、子どもとのよりよい関係づくりに努めることが大切である。

Q14 いじめ問題に対する学校としての取組み

学校は、いじめ予防と再発防止に向けて、どのように指導体制を改善すればよいか。

教師には自分の学級は自分の責任で対応したいという、良い意味での自負と責任感がある。このことによって、いじめが発生した場合、組織的に対応する前に、何とか教師個人で解決を図ろうとする傾向も生じている。いじめはどの学級、どの学校にも起こり得るということを、すべての教師が共通に認識し、いじめ問題に対して学校として組織的な対応ができるようになることが必要である。

学校は、いじめ予防と再発防止という視点から一人一人の教師の意識改革とともに、自校の指導体制を見直し、どのように改善したらよいかを、事例をもとに考えていく。

事例

いじめ予防と再発防止に組織として取り組んだ事例（小学校5年生）

A小学校では、1学期にB男に対して、男子5名によるいじめが起きた。言葉によるからかいに始まり、ノートへの落書きや靴を隠したり、金品を巻き上げたりと次第にいじめはエスカレートしていった。

B男の保護者から、C担任に電話でいじめの訴えがあった。その時、C担任はこのいじめの事実をつかんでいなかった。そばで電話のやり取りを聞いていた5年のD学年主任は、電話が終わった後C担任に「何があったのか」と尋ねた。しかし、C担任は「B男の保護者から苦情を言われてしまった」と言うだけで、詳しい内容は話さなかった。

C担任は学級経営には自信をもっていたので、翌日、B男からいじめの事実を聞き取った。その後いじめに関係した5人の児童を指導して、いじめは一時的に解消したかのように見えた。

2学期になってB男は学校を欠席がちになった。そして、B男の保護者から「いじめはまだ続いているので、登校できない。C先生の指導の仕方に問題がある」と激しい言葉で校長に訴えてきた。

校長は、C担任から学級のいじめの状況を聴き取り、家庭訪問をすることや電話連絡を取るようにC担任に指示をした。しかし、C担任が家庭訪問をすると、B男の保護者は「もうかまわないでほしい」と面会を拒み、学校からの電話と分かると切られてしまうために、C担任は対応に苦慮していた。

いじめの発生

保護者からの訴え

担任一人で対応

いじめの継続

校長は担任一人に
指導の指示

<p>2学期の末になっても状況が改善されないので、A校長は校内の研修会で生活指導の事例研究を行うことを運営委員会に指示した。C担任を校長室へ呼び、B男の指導に対する労をねぎらい、校長としても、一緒にかかわっていくべきであったことを反省していると率直に話した。そして、思い切ってB男のことを校内研修会の事例研究で取り上げ、他の教師からいろいろな意見を聞いてみてはどうかと勧めた。</p>	<p>生活指導の事例研究で取り上げるよう指示</p>
<p>事例研究会の席上、C担任はこれまでの指導の経過を率直に報告した。協議の中で、E教諭は「最近の子どもの様子は変わってきてるので、もっと子どもの姿を話し合いたい」、F教諭は「学校だけではいじめは発見できない。もっと、家庭や地域と連携する方法はないのか」、G教諭は「私たちは学級の問題を隠そうとしているかっただろうか。もっと協力し合って解決していくにはどうしたらよいのか」等々、教師の本音が次々と出てきた。</p>	<p>率直な意見交換</p>
<p>校長は、今までとは違う教師の熱意を感じた。この教師の気持ちの高まりを大切にし、いじめの予防や再発防止に向けて、学校として組織を挙げて対応していくことが重要だと考えた。</p>	<p>いじめ問題対策委員会を組織</p>
<p>まず、B男の指導に当たるために、C担任を含め校長・教頭、生活指導主任、学年主任、養護教諭で「いじめ問題対策委員会」を組織した。そして、保護者への対応は担任が教頭と共にすること、また、B男が安心して登校できるように、学級の児童に対する指導はD学年主任をはじめ5・6年の学年所属の教師と協議して対策を考えていくことなどを取り決めた。</p>	<p>いじめ問題対策委員会を組織</p>
<p>3学期の学校評価では、次年度の学校組織の見直しやいじめ問題への組織的な取組みについての具体的な提案もあり、学校としての組織的な取組みが始まった。</p>	

1 A小学校の校長がいじめの予防と再発防止のために取り組んだこと

C担任は校長に勧められ、自分の学級で起きているいじめ問題を校内研修会で発表した。A小学校では、これまでいじめ問題が起きてても、教師間で連携して組織として解決に取り組むことは少なかった。C担任も、自分の学級の出来事は自分で解決するという責任感からB男のいじめ問題に一人で対応した。教師の中には、自分の学級にいじめ問題が起きると、指導力の不足や児童理解の不足と批判されるのではないかという意識も生きていたのである。そうした中で、学級経営に自信をもっているC担任が、自分の学級のいじめ問題を率直に事例報告をしたことにより、協議ではだれもが本音で自分の体験や学校の課題を話すことができた。

いじめられている児童は、一日も早い解決を望んでいる。教師が本音で語り合えた背景には、校長が、一人でいじめ問題に対応しなければならなかつたC担任の苦悩を共感的に受け止め、その苦悩は他の教師にも共通するものであることを、教職員に問い合わせたからであった。この

問い合わせが教職員の意識を大きく変えたのである。

事例研究会で協議されたことに基づき、この後校長は次のようなことに取り組んだ。

(1) いじめ問題にかかわる事例研究を定例化する

校長は、いじめ問題の事例を学校の教師全体で話し合い、率直な意見交換をし、対策を協議することは、実際のいじめ事象があったときに即座に対応するのに効果的であると考えた。

そこで、いじめ問題にかかわる事例研究を定例化して、生活指導部が会の運営を企画することにした。B担任は自分の学級の問題を取り上げたが、学年団から交代で問題を提起したり、場合によっては、過去に新聞報道されたような深刻ないじめ事象をも取り上げたりするなど、内容を工夫をするように指示をした。

(2) いじめ問題対策委員会を設置する

校長は、全教職員に自分の学級であるなしにかかわりなく、いじめが起きたと分かれば、だれからでも生活指導主任と担任に報告することを指示し、その後直ちに校長・教頭、生活指導主任、養護教諭と関係の学年主任及び担任で「いじめ問題対策委員会」を組織し、対策を協議するよう、指導体制を整備した。

(3) 複数の教師で子どもを見る指導体制をつくる（交換授業、合同授業の実施）

学級担任は毎日子どもと接しているので、他の教師よりも児童理解が深い。しかし、一方では、児童に対する見方が一面的になってしまったり、固定的になってしまふこともある。したがって、一人の児童を複数の教師で見て多面的に情報を収集するとともに、児童の人間関係の把握も客観性があるものにしなければならない。

そこで、学年団（1・2年、3・4年、5・6年）の教員で音楽や体育等の授業の交換授業や特別活動等の合同授業を取り入れた。そして、学年団の会議では、交換授業や合同授業における児童の状況を必ず話題にあげるようにして、いじめの問題の解消に機能できるようにした。

(4) カウンセラーの活用を講ずる

校長は、いじめ問題の解決には、児童の教育に直接携わる教師の指導とともに、児童の心理を専門的な視点からとらえていくことが大切であると考えた。そこで、教育委員会に出向き、教育相談所の職員のカウンセラーの派遣を要請した。

教育委員会から定期的なカウンセラーの派遣が認められ、児童の相談に応ずるとともに教師たちとは異なる側面からの児童の理解が生まれ、教師の意識改革にも役立った。

(5) 保護者にいじめの事実を明らかにし、協力を求める

校長は、いじめが起きたときには、誤った情報や憶測によって保護者を不安にするようなことがあってはならないと考えた。そこで、保護者の求めがあれば個人にかかわる情報を除いては、可能な限りその事実を明らかにするという方針を常々話すようにした。そして、学校がしなければならないこと、家庭がしなければならないこと、両者が協力してしなければならないことを明らかにしたうえで保護者に協力を求め、必要があれば、校長自身が学級や学年の保護者会にも出席することを教職員や保護者に伝えた。

(6) 地域からの情報を得やすくする

いじめは校内だけではなく、その延長として校外でも起きることがある。校長は、校外で起きたいじめの情報が学校に入ってくるのを待っているだけではなく、積極的に情報を収集する

努力が必要であると考えた。そこで、コンビニエンスストアー、ゲームセンター等に校長や生活指導主任等が出向いて情報を収集するとともに、学校だよりなどを配布して学校の方針や課題を訴え、児童の学校外の情報を提供してもらえる関係づくりに努めた。

2 指導体制を改善するポイント

(1) 一つのいじめを契機として、校長として指導体制を見直す

いじめが再び起きないために、教師間で互いに情報を提供し合う体制ができていたか、校長・教頭に情報が伝わりやすい体制になっていたかなど、現状の指導体制の問題点を整理する。また、新たないじめが起きたときを想定して、全教職員に状況が的確に伝わり、具体的な対応策を講ずることのできる指導体制をつくる。

(2) 教師の意識を改革する

「自分の学級で起きたいじめは自分一人で解決する」とか「自分の学級だけはいじめを起こさない」という教師の意識は、実際にいじめが起きたときに、適切な対応策を見誤る可能性があり、また教師相互の信頼を失いかねない。自分の学校の子どもは、どの子どももかけがえのない存在であるという認識のもとに、学校のすべての教師がすべての子どものいじめ問題に対して、かかわっていくという意識をもつようとする。

(3) 複数の教職員で子どもの変化をとらえる

学級担任といえども、自分の学級のすべての子どもたちの、いじめにかかわる変化を把握することは難しい。複数の教職員が様々な視点から子どもを見て気付いたどんな小さな変化でも、学級担任や学年所属の教師に知らせ、情報交換できるようにする。

(4) 現在ある組織の活性化を図る

いじめ問題に中心となってかかわる学校の組織は、生活指導部や教育相談を担当する係である。いじめ問題にかかわる自校の課題を的確に把握し、職員会議や校内研修会に提案をするなど、課題解決の推進役となるよう、組織の活性化を図る。

(5) いじめが発生したときは、直ちに関係教職員による組織を作り、対応する

いじめが起きれば、いじめられた子どもやいじめた子どもばかりではなく、周囲にいた子どもの指導や関係の保護者への対応が必要になってくる。一人一人の子どもや一人一人の保護者に対して組織を生かした丁寧な対応をし、いじめ問題の解決によって、学校への信頼がより一層高まるように努める。

(6) P T A や地域の人々とともにいじめ問題を考える

いじめ問題の解決に対する学校の指導方針や対応について、保護者や地域の人々の協力が必要な場合には、「いじめ問題対策委員会」等に P T A の役員や地域の代表を加えることも検討する。

Q15 日常の指導における工夫

Q15-1 意思の伝達や受容の仕方に課題のある子どもの指導

意思の伝達や受容の仕方などがうまくできないことから、いじめが生ずることがある。このような課題を克服できるようにするにはどのように指導すればよいか。

子どもたちは、日常生活における相互の様々なかかわりを通して、相手に自分の意思を伝えたり、相手の意思を受け止めたりする仕方などを身に付けていく。その過程には個人差があり、意思の伝達・受容の仕方が特に苦手なために、友達との円滑な人間関係が築けない子どももあり、結果としていじめを生んでしまうことがある。

そこで、子ども同士の間で適切な意思の伝達や受容の仕方を、どのように子どもに身に付けさせたらよいか、その指導について具体例を通して述べる。

1 小学校における個別指導の事例

事例	意思をうまく伝達できないために、いじめに発展した事例（小学校3年生）
	<p>A男はおとなしい子どもに対して、遊ぼうという気持ちから近付くのだが、悪口を言ったり、乱暴な行動をとったりするので結局相手から嫌われてしまうことが多い。A男自身も「相手が悪口を言うから『 NANDAYO 』と言い返したり、ぶったり蹴ったりすることもある」と言っている。</p> <p>こうしたことが続き、A男に対する排斥感情が学級内に広がっていた。</p>

この事例では、一緒に遊びたい気持ちを適切に伝えられず悪口を言ったり、友達からの悪口に対して乱暴な行動をとったりすることが、A男に対する学級内での排斥感情につながっている。事例におけるA男には、○自分の気持ちをうまく相手に伝えること、○相手の気持ちを理解すること、などに課題が見られる。

A男に対し放課後等の時間を利用し、次のような指導を継続的に行うことが考えられる。
○具体的な気持ちのよい頼み方の練習をする ○相手の気持ちを汲み取るために、人の話を聞く練習をする ○自分の不満をうまく相手に伝える練習をする。

このような児童に対して、次のような紙芝居の場面を使った指導例が考えられる。

【紙芝居の場面を使った指導例】

- 〔問い合わせ①〕「みんなで砂遊びをしています。そこへ最近転入してきたB子さんが、やってきました。砂遊びをしている子どもたちは、B子さんに気が付きません。B子さんは、何て言いますか」
- 〔問い合わせ②〕(同じ場面で)「B子さんがやってきたとき、遊んでいたうちの一人のC男さんがB子さんに気が付きました。C男さんは何て言いますか」
- 〔問い合わせ③〕(同じ場面で)「C男さんが『悪いけど今砂場が満員だから、B子さんまた今度遊ぼうね』と言いました。B子さんは何て言いますか」

2 中学校における個別指導の事例

事 例	周囲の気持ちを考えない行動をきっかけにいじめが起きた事例（中学校1年生）
-----	--------------------------------------

D子は感受性が強くいろいろと気が付く女子生徒である。それだけに、他の生徒に対しても敏感だ。あるとき、周囲の気持ちを考えずに好き勝手にべらべらしゃべりまくるE子のことが気になりだした。数ヵ月我慢をしながら接したが、とうとう我慢できなくなって「もういやだ、むかつく」と思った。友達にそれとなく、E子のことを「よくしゃべるよね」とか「どうして雰囲気をこわすんだろうね」と話し、水を向けてみた。すると、「あの子自分勝手よね」とか「私嫌い」という声が返ってきた。D子は自分では意識していないかったが、たびたび友達にE子の話題をもちかけ、悪口が広がっていくのを待つ行動をとった。ある日、E子が近付いてきた時、周囲にいた女子生徒が急に話をやめて、一瞬白々しい空気になった。これがE子に対するいじめの発端であった。

この事例では、○周囲の気持ちを考えないで「しゃべりまくる」E子の周囲に対する気遣いのなさ ○D子が周囲の友達に働きかけて、E子に対する反感を強めていったことの2点がいじめのきっかけになっている。ここでは、これらの点に焦点を当てて、意思の伝達や受容の仕方が適切にできるようにするための指導について述べる。

(1) D子の課題と指導のポイント

D子の課題は大きく二つある。一つはE子がべらべらとしゃべり続けた時、いやな思いをしていることをE子に表現できなかった点である。「E子さんは少ししゃべりすぎじゃない。他の人の話を聞いてみたいんだけど」などという一言を、相手を傷付けないように伝えるには、どんな時、どんな場面で言えばよいかを本人に考えさせ、実行できるようにしたい。

もう一つの課題は、E子に対する「我慢できない」思いを、E子の悪口を言い、E子を仲間はずれにすることで解消しようとした点である。D子の「我慢できない」思いには“E子に対する怒り”が含まれているので、ここでは対人関係を改善する技法の一つであるアンガーマネジメント（怒りの感情の処理）の技法を活用したい。

(2) アンガーマネジメントをもとにした指導

アンガーマネジメントの技法をこの事例で応用する場合、大切なポイントは次の2点である。

第一に、怒りの発生要因を「相手が解決すべき問題で自分には責任はない」と考えずに「相手と自分、即ち我々が協力して解決すべき問題」と考えるようすること。事例の場合、D子は、E子の責任ばかりを問い合わせ、事態を改善しないE子への怒りを募らせていたのである。このようなD子に対して「E子だけを責めずに、問題解決のために一緒に何ができるか」という視点を提起し、考えさせたい。

第二は、相手の言動でいやな点があるとしても、それは相手のごく一面であって、相手の全体を見ればよいところがたくさんあるという見方ができるようにすることである。事例ではE子はおしゃべりではあるが、決して他人の悪口を言っていないことや明るい性格であることなど、よい点もたくさんあることに気付かせる指導ができる。

(3) E子の課題と指導のポイント

E子は自分が話すことに夢中になってしまい、聞いている相手の反応や意見におかまいなしに話し続けることがある。これに対しては、会話はキャッチボールのように話し手と聞き手が適度にやりとりする方が「お互いに楽しい」こと、一方的に話し続けることは相手の気持ちの無視になってしまうことがあり、好ましい対人関係を築く上でマイナスであることを、適切な場面をとらえてE子に指導する。また、会話の相手に対する配慮は、時間をかけて少しづつ身に付けていくべきことである点も伝えておくことが大切である。

3 学級全体への指導（指導の概要）

(1) 自分の気持ちをうまく相手に伝えるための練習をする

学級活動の時間やいわゆる学校裁量の時間等を活用して、学級全体に対して、上手に自分の気持ちを相手に伝えるために、次の内容の練習を行うことができる。

ア 頼み方の練習

- ・相互に気持ちのよい頼み方とそうではない頼み方があることを知る。
- ・具体的な気持ちのよい頼み方の練習をする。

イ 感情を分かち合う練習

- ・他の人の気持ちを分かろうとしながら、相手の話を聞く。
- ・他人の感情を感じ取り、それを言葉で表現できる。
- ・相手の気持ちを分かろうとした上で話す話し方と、そうではない話し方があることを知り、練習を通して感情を分かち合うことのよさについて理解する。

ウ 不満の述べ方の練習

- ・友達の言い訳を聞きつつ、自分の思いを伝える言い方の練習をする。

(2) 主体的な意思の伝達の仕方に習熟させる

子どもたちの意思の伝達の仕方が、大まかに次の三通りに分かれることに気付かせ、望ましい意思の伝達の仕方（下記のウ）を子ども自身が意識的に実行できるように導く。

ア 受け身的な伝達（自分が傷付いている場合でも、自分の気持ちを察してほしいと願うだけで、はっきりと自分の気持ちを相手に伝えない）

イ 攻撃的な伝達（相手に自分の意見を押しつけたり、相手の気持ちを傷付けてしまうような方法で自分の気持ちを表す）

ウ 主体的な伝達（相手の気持ちを尊重しつつ、自分の気持ちをしっかりと伝える）

望ましい意思伝達の仕方についての指導を学級全体に対して行う場合の例として、小学校高学年の児童を対象とした指導例と中学生を対象とした指導例を示す。

【場面を提示し、自分の問題として考えさせる指導——小学校高学年：学級活動】

一緒に勉強をしようと約束したのにA男は来なかった。友達の話によると遊んでいたらしい。A男に対してあなたは何と言うか、その理由は何か、考えてみよう。

1 予想される児童の発言例

- ・一緒に勉強したかったのに。残念だ。・別に気にしてないから。しかたがない。
- ・君はうそつきだ。何で来ないんだ。勝手なやつだ。

2 児童の発言を基に、それぞれの発言について次のことを考えさせる。

- ①どのような気持ちからそのような対応をするのか ②相手はどんな気持ちがするか
- ③自分の気持ちは相手に伝わるか ④きちんと問題が解決するためには、どのような対応をすればよいか。

【主体的な対応の仕方を身に付ける指導——中学校：学級活動】

〔ワークシート〕

◇次の状況に対して3種類の対応（受け身的・攻撃的・主体的）をしてみましょう。

受け身的：自分の気持ちを察してほしいと願う、傷付いていることを言えない

攻撃的：相手に強要、相手を傷付けていることに気付かない

主体的：相手の気持ちを尊重しつつ、自分の気持ちをしっかりと伝える

〈例1〉放課後です。あなた（F）はGから「おいF。今日もジュース買ってきてくれよ」と言われ、また側にいたHからも「あっ、こっちも頼むよ」と言われました。

〈例2〉「ねえIさん、あの子ムカツクと思わない。私たちの悪口言ってんだって。シカト（無視）しようよ」と言われました。

◇主体的な対応で大切なことは何かを考えさせる

- ・自分の気持ちを言わなければ相手も分からぬし、すっきりしない。・相手にも主張する権利がある。・お互いの気持ちを表現し対話しながら歩み寄ることが大切である。

4 指導上の留意点

主体的な対応の仕方については、子どもは頭の中では分かったとしても、すぐに実行できるようにならない場合が多い。様々な生活場面や授業中の場面をとらえて、具体的にどのように対応すればよいかを継続的・長期的に指導する必要がある。

特に、「相手の気持ちを尊重し、自分の気持ちをしっかりと伝える」ことの指導では、生徒は「相手の気持ちを尊重する」方に比重を置いた対応をしがちなので、教師は「自分の気持ちをしっかりと伝える」ことにも時間をかけて指導する必要がある。

教師が実際に起きた出来事を模式化して教材を作成したり、ワークシートを作ったりする場合は、子どもの名前や状況が特定されることのないように配慮する。

Q15-2 「子どもが生きる授業」といじめ問題

いじめ問題の予防のために「子どもが生きる授業」を展開するには、どのようなことに配慮し、どのような学習方法を取り入れたらよいか。

いじめの発生の背景には、「授業がつまらない、分からない」という子どもの声がある。いじめ問題の予防という観点から見た「子どもが生きる授業」とは、子どもが学ぶ楽しさや達成感・成就感を味わえる授業である。そのために教師は、子どもに対して多様な見方や考え方があることに気付かせ、自由に発言できる喜びや友達と共に学ぶことの楽しさを味わうことができる授業を工夫したい。また、子どもが自ら参加でき、自己存在感がもてるよう、課題解決型の学習活動や子どもの学習の実態に応じた指導の工夫等に取り組む必要がある。

1 子どもが自分の力を発揮し、自信をもてるような授業を工夫する

《事例1》 子ども一人一人が参加し、自信を深める授業 (小学校5年 国語)

「大造じいさんとがん」の学習場面で、教師は、がんを手にいれようと最初に釣り針を仕掛けたときの大造じいさんの気持ちを子どもたちにたずねた。A男は、真先に「いつもと違う方法で絶対に成功するぞ」と大造じいさんの気持ちを発表した。教師はその発言にうなずきながら、それを板書した。「ほかには」の教師の問いかけに、子どもたちは次々に発表した。その都度、教師は子どもたちの発言を板書した。

ところが、普段おとなしく消極的なB男が、「今度は成功しそうだ」と小さな声で発言した。そのとき、すぐA男から、「それは、さっき僕が言ったのと同じだよ」という発言があった。教師はA男の言葉に同調し、「そう、同じだね」と言い、B男の発言を板書せずに、他の子どもの発言を求め聞いていった。

子どもが一通り発言し終わったところで、教師は、板書した子どもたちの発言内容を読み上げ、学習のまとめとした。

この事例には、次のような学習指導上の課題があげられる。

- (1) 発言力のあるA男や普段積極的に発言できないB男のような子どもに対する教師の姿勢
- (2) 子ども同士が話し合い、互いの発言内容を相互評価するような場の設定の仕方
- (3) 多様な子どもの発言を生かした学習活動の在り方

【指導のポイント】

- (1) 子どもの発言を認め、その考えを生かす

発言力の強い子ども、積極的な発言が苦手な子どもなど、子どもの実態を把握し、消極的な子どもの意見を取り上げて存在感をもたせるようにしたり、子どもの発言の意味を価値付けたり補足したりして、子どもの考えを生かし、伸ばすよう支援するようにする。

- (2) 交流を重視した活動を展開する

小集団学習や発表会など、子どもが相互に交流することのできるような場面を設定し、子ど

もが互いの発言をよく聞き相互に高めていくよう支援する。

(3) 子どもの質問や発言をその後の学習の展開に生かす

学習内容についての質問や発言の場を多く設定し、その内容をその後の学習の進展や課題解決に生かし、それらが「共に分かる」喜びにつながるようにする。

2 子どもが主体的に参加できる活動場面を工夫する

《事例2》 ロールプレイングを取り入れたディベート学習（中学校1年 社会）

EU諸国について学習した後、学んだ知識や理解したことを基に、ロールプレイングを取り入れたディベート形式の討論による授業を行った。サンフィールド（仮想の国）という小国がヨーロッパ北部にあると想定し、模擬の国会でEU加盟の可否を討議する場面を設定した。子どもは、総理大臣をはじめとする加盟賛成派と、加盟反対派の大臣の役割を演じ、サンフィールドの状況を踏まえながら、EU加盟の可否を論じ合った。大臣以外の他の子どもは、発言を聞いて国会議員として意見を述べ、教師は放送記者としてインタビューに当たった。

EU加盟の可否の結論が出た後、教師はディベートのしこりが残らないように役割解除を行い、ヨーロッパ統合の動きの長所や短所をまとめ、EU諸国のすべての授業を終えた。子どもは、チームで相談して意見をまとめたり、人の話を聞きながら自分の意見を述べたりして、積極的に授業に参加していた。

この授業では、子ども一人一人に役割が与えられ、子どもは生き生きと目を輝かせて活動していた。このように、子ども一人一人が授業で自分の力を発揮し主体的に学習するためには、次の指導が必要である。

【指導のポイント】

(1) 子どもが主体的に学習できるよう小集団活動、話し合い活動などを取り入れる

本事例では、ディベートを取り入れ、小集団活動や話し合い活動を通して、子どもは、主体的に授業に参加していた。このように、活動場面を工夫することによって、自分の考えを自由に言ったり、得意なことを発揮するようになる。さらに、自分なりの課題把握や予想に基づいた追究を促す体験的な活動を取り入れることも有効となる。

(2) 友達の役割や発言等のよさを相互に評価させ、子ども一人一人に自信をつけさせる

一人一人の考え方や発言を大切にした教師による評価と併せて、子どもが互いの発言等のよさに気付き、自分自身の持ち味を生かし、自信をつけることができるよう、授業の終わりなどに相互評価を取り入れるようにする。

(3) 子どもが自分の意見や感想を自由に述べることができる雰囲気づくりに配慮する

討論によって、いがみ合いや反発などにつながらないようにする必要がある。子どもが授業の中で自分の意見や感想を自由に述べられるようにするには、学習集団が互いに認め合える人間関係となるよう、その雰囲気づくりに配慮する。

Q15-3 思いやや正義感の育成

日常の各教科の学習指導において、思いやりや正義感を育成するには、どのような手立てが必要か。

相手の心情を察し、気づかなかったり、その人の立場に立って考えるといった思いやりの心や、不正を許さず正しいことを積極的に実践しようとする正義感は、いじめ行為の抑止とともに、いじめを制止する行為の原動力になる。

道徳の時間はもとより教科指導においても、思いやりや正義感を育成する指導を積み重ねていくことは、いじめの防止に欠かせないことである。ここでは、各教科の学習指導の中で思いやりや正義感を育成するまでの指導の工夫や配慮事項などについて述べる。

1 学習指導の構成の工夫や場面をとらえての指導

教科の指導内容のねらいが思いやりや正義感の育成と直接つながっていない場合でも、題材や教材、指導方法を工夫したり、学習指導の過程において隨時機会をとらえて指導したりすることが重要である。いずれの場合も、思いやりや正義感を観念的にとらえるのではなく、それらが行動となって現れるように活動や体験を通して指導することが大切である。

《事例1》 反則の判定をめぐって試合が中断した場面をとらえた正義感の指導

(小学校6年 体育)

サッカーの授業で、点数が拮抗する白熱した試合の終了間近、審判のA男は仲良しのB男のプレーを「ハンドリング」とし、相手チームにペナルティーキックを与えた。ところが、B男と同じ少年サッカーチームで活躍しているC男が「今のはわざとやったわけではないからハンドではない。審判はサッカーのルールが分かっているのか。審判は代われ」とA男に詰め寄った。周りからは、「代われ、代われ」という声や「審判に従え」という声があがり、試合が中断した。A男はどうしたらよいか分からず茫然としてしまった。

事の成り行きを見ていた担任は、学級全員の児童を集めて指導をする必要を感じた。

【指導のポイント】

- (1) 審判のA男に対しては、反則を見逃さず、毅然とした態度で笛を吹いた行為を称賛し、だれに対しても公平・公正な態度で審判をすることの大切さを確認する。
- (2) C男に対しては、自分のもつている優れた技能や知識をチームや学級に生かして、皆でゲームの質を高めていくことが、真の思いやりのある態度であることを話すとともに、判定に対する態度に問題はなかったか考えさせる。
- (3) 他の児童に対しては、審判としての役割を果たしているA男の立場に立って考えることの大切さを指導する。無責任な発言や正しい行為を黙視する態度が、スポーツの楽しさをないがしろにするばかりでなく、級友の心をも深く傷付けることに気付かせる。

《事例 2》 思いやが伝わる作品づくりの授業での教師の支援（中学校 2 年美術）

子どもや高齢者等、様々な立場から身の回りの生活用品のデザインを見直し、使う人の気持ちを考えさせることによって、生徒が別の立場で考え、思いやりをはぐくむきっかけとなることをねらった授業である。

「○○さんのためのデザイン」というテーマで、使う人の立場でデザインを考え、アイディアスケッチをした。制作が終わり、生徒が一人ずつそれぞれの作品の意図や工夫した点について発表を行った。A男が「おばあちゃんのためのカップ」というデザインを紹介したとき、B子が、「左右二つの把手が付いているのは使いにくいし、デザイン的にもおかしいのでは」と言った。A男は、「カップを落とすことが多い祖母が両手で持てるように工夫したんだ」と説明した。そこで、教師が、「二つの把手が付いていると介護する家族が片方を持つこともできる」「左右どちらの手でも持てる」など、生徒がお年寄りの様々な生活の場面を想起することができるように説明を加え、A男の使う人への思いやりが他の生徒に十分に伝わるようにした。

【指導のポイント】

- (1) そのデザインによって使う人がどのような気持ちになるかを具体的に考えさせ、作品の特徴や使う人の立場に立って配慮をした点を発表させる。
- (2) 友達の作品を鑑賞し、制作の意図やそれぞれのよさを味わいながら、制作した一人一人の思いやりを共感できるような支援や評価をする。
- (3) 後日、実際に作品を使った人の感想を発表し合う場を設定する。

2 日常の学習指導における教師の配慮事項

(1) 肯定的な評価観を育成する

授業中に子ども同士が話し合ったり、発表したりするときには、他の人の見方や考え方のよさを見つけるように指導する。他の人を肯定的に評価することを日常的に行うことによって、思いやりの心がはぐくまれる。

(2) 子どもの中にある思いやりの心を引き出し、強化する

子どもは、孤立しがちな友達に対して、「一緒にやろう」と声をかけたり、友達の発言の真意を汲み取って理解しようとしたりするなど、無意識のうちに思いやりを発揮することがある。このようなとき、教師がこれらの行為を価値あるものとして評価し、子どもに自分の中にある思いやりの心を意識させて強化する。また一方では、思いやりの気持ちを上手に表現できなかったり、他の子どもに理解されなかったりすることがある。そのようなときには、教師がその子どもの気持ちを一部代弁するなどして、適切に支援する

(3) 体験を通して自己を見つめさせ、正義感をはぐくむ。

例えば、討論をさせたり、ゲーム的な活動の運営や審判をさせたりするなど、自分の考えや公正な判断に基づいて行動しなければならないような場面を設定し、正義感を発揮する体験をさせる。そのような体験を通して、子どもは、正義感を発揮することの難しさを認識したり、発揮できたときの成就感や満足感を味わったりして、正義感を強め実践力を高める。

第3章 引用・参考文献一覧

【参考文献】

- ダン・オルウェーズ『いじめ こうすれば防げる』川島書店 1995年
- 文部省『小学校 社会のルールを大切にする心を育てる』平成8年
- 鶩見復子「教育相談活動Q & A」日本教育新聞社 平成9年20日
- 新井郁男「教師のひとこと」『内外教育』 平成9年9月2日号
- 松原達哉編著『いじめっ子への処方箋』教育開発研究所 1997年
- Dudley Weeks,The Eight Essential Steps To Conflict Resolution, Jeremy P. Tarcher, Inc. 1992年
- 平木典子『アサーション・トレーニング さわやかな（自己表現）のために』金子書房 1993年
- 青森県教育センター『平成8年度研究紀要』1997年
- 文部省『小学校 思いやりの心を育てる』昭和61年

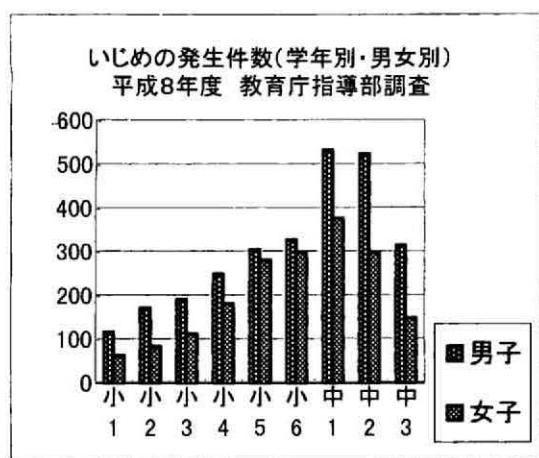
資料 いじめ問題に関する意識調査の分析結果等

図1 いじめの発生件数	112
図2 いじめの認知率（幼稚園）	112
図3 いじめの認知率（小・中学校）	113
図4 いじめの態様（幼稚園）	113
図5 いじめに対する子どもの考え方	113
図6 同一学年内における考え方の変化	114
図7 同一集団の学年進行による考え方の変化	114
図8 いじめに対する子どもの対応（幼稚園）	115
図9-1いじめに対する子どもの対応（小・中） －いじめられた子どもの対応	115
図9-2いじめに対する子どもの対応（小・中） －周囲の子どもの対応－	115
○ いじめ問題意識調査学年段階別集計表(小学校)	117
○ いじめ問題意識調査学年段階別集計表(中学校)	118
○ 意識調査用紙（中学校）	119

資料編 いじめ問題に関する意識調査の分析結果

本集計結果は、幼稚園に関しては、平成7年6月に幼児教育研究部が4歳児、5歳児の計241名に対して、担任による聴き取り調査を実施した結果である。また、小・中学校に関しては、平成7年6月、平成8年6月、平成9年6月の3回にわたって実施した質問紙調査の結果である（ただし、小1、小2については、平成8年6月の結果である）。なお、図1のみ教育庁指導部の調査による。

図1 いじめの発生件数



- 小学生期の発生件数は学年が上がるにつれて増加している

発生件数は学年を追って増加しており、小学校6学年が最も多く発生している。

また、男女別にみると、5学年・6学年だけは女子の発生件数が多くなり、男女の件数の差が少なくなっている。

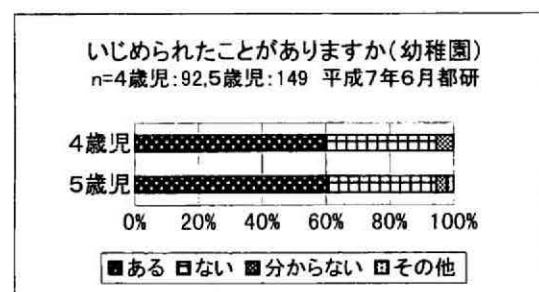
- 中学生期では、1学年がピークであり、3学年で大幅に減少する

発生件数は、1学年が小・中学校を通じて最も多く、2学年、3学年の順に減少する。特に、3学年では大幅に減少する。男女別では、どの学年も男子のほうが多い。

※ 幼児期の発生件数に関する調査は、教育庁指導部においては行っていない。また、本研究においても都全体を対象とした調査は行っていないため、全体的な発生件数は把握できない。

※ 「認知率」とは、本研究において実施した質問紙調査において、「いじめがあった」と回答した者の割合を示す。

図2 いじめの認知率（幼稚園）



- 幼稚園では、約6割が「いじめられたことがある」と答えている

担任による聴き取り調査の結果では、「いじめられたことがあるか」という質問に対し、4歳児、5歳児とも約60%の幼児が「ある」と回答している。

図3 いじめの認知率（小・中学校）

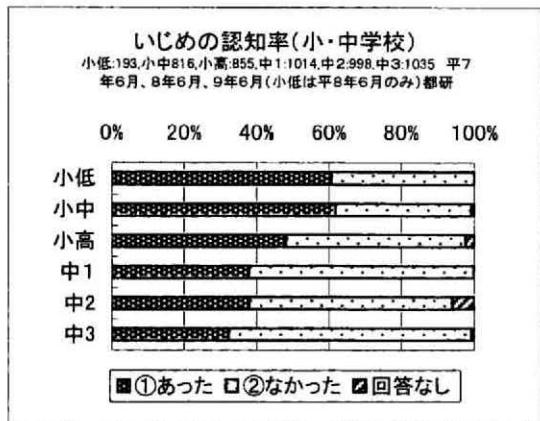


図4 いじめの態様（幼稚園）

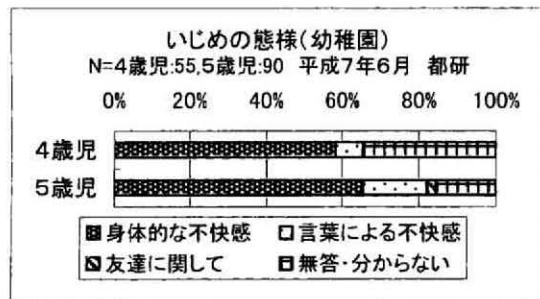
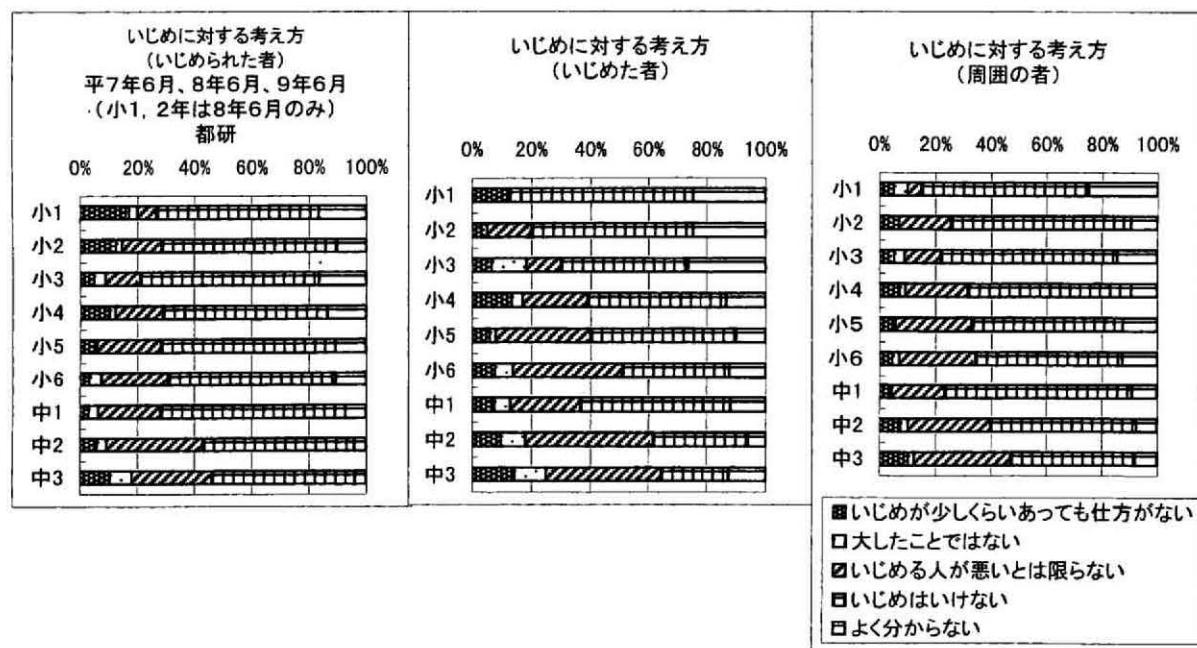


図5 いじめに対する子どもの考え方



- 小学校では、高学年になると認知率は低下する

小学校低学年と中学年については、いじめが「あった」と回答した者が約60%と高い割合を占めているが、高学年になると10ポイント以上減少する。

- 中学校では、認知率は小学校高学年より10ポイント以上低下する

中学校になると1学年、2学年で38%、3学年で33%と、小学校高学年と比較しても10ポイント以上認知率が低下する傾向がみられる。

- 幼稚園では、身体的な不快感をいじめととらえることから始まり、発達とともに言葉によるいじめが増加する

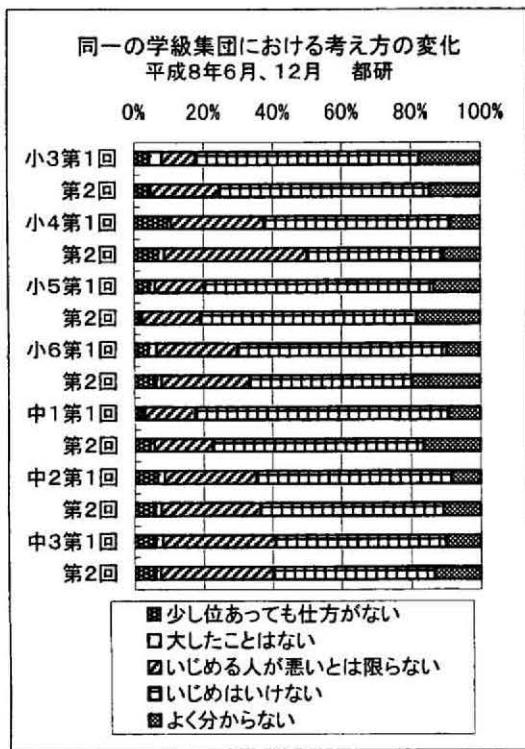
4歳児、5歳児とも「ぶたれた」などの身体的な不快感が60%前後で最も多く、「悪口を言われた」などの言葉による不快感は、年齢の進行とともに増加する。

- 幼児では、相手の理不尽な行為をいじめととらえる傾向が見られる
本研究においていじめられた経験があると答えた幼児に「どうしていじめられたのか」を聞いたところ、「自分は何もしていないのに」という回答が、4歳児22%、5歳児27%あり、い

じめられる児童の行為との関係の中でいじめる児童の理不尽な行為をいじめととらえていることが分かった。

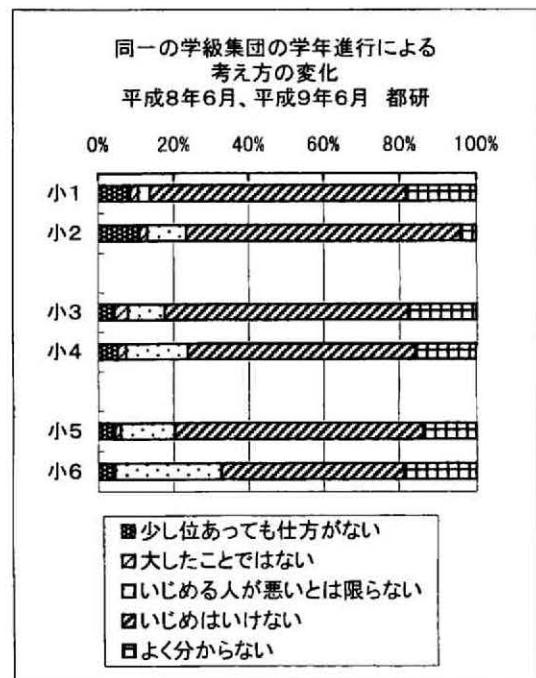
○ 小・中学校ではいじめにかかわる立場の違いにより、いじめに対する考え方方が違う
いじめにかかわる立場を、いじめ、いじめられ、いじめを見たことがある（周囲）の児童・生徒の三者に分けて学年別に考え方を集計した結果、どの立場でも、「どんな理由があってもいじめはいけない」とする回答が最も多いが、学年を追うごとに減少し、「場合によっては、いじめる人が悪いとは限らない」とする回答が増加する傾向が見られた。各立場の中でいじめられた児童・生徒といじめを見た（周囲にいる）児童・生徒の回答傾向は似ているが、いじめた児童・生徒の場合には、「いじめる人が悪いとは限らない」「ふざけ半分でやっているのだから、大したことではない」「いろいろな人がいるのだから、いじめが少しくらいあっても仕方がない」という回答が他の立場に比べて相対的に高かった。

図6 同一学年内における考え方の変化



n=小3: 第1回113, 第2回102, 小4: 第1回94, 第2回107, 小5:
第1回133, 第2回130, 小6: 第1回124, 第2回126, 中1: 第1回
300, 第2回597, 中2: 第1回334, 第2回333, 中3: 第1回290,
第2回277

図7 同一集団の学年進行による考え方の変化



n=小1: 94, 小2: 99, 小3: 113, 小4: 135, 小5: 133, 小6: 135
小1、小2は参考図。

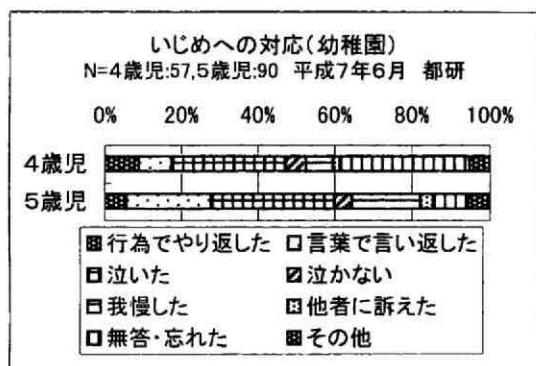
○ 同一の学級集団において、時間的経過に伴い、いじめはいけないとする児童・生徒が減少する傾向が現れる

平成8年の6月と12月で同一の調査を行った結果、半年の時間的な経過の中で、「どんな理由があってもいじめはいけない」とする回答がどの学年でも減少していた。

○ 同一集団が継続する学年では、2年目には「いじめる人が悪いとは限らない」という者が増加する

5学年から6学年など、同一集団が継続する学年において「いじめはいけない」とする者が減少し、「いじめる人が悪いとは限らない」とする回答が増加するという傾向がみられ、しかも学年段階が上がるにつれて同様の傾向があることが分かった。小・中学校において学級の編成替えや入学などにより新しい人間関係を形成する集団内では、いじめ行為の背景がまだ見えないことから、「いじめはいけない」とする回答が多く見られる。

図8 いじめに対する子どもの対応（幼稚園）



- 5歳児では、自力で問題解決をしたいとする心理の芽生えが見られる

いじめられた後の対応では、「言葉で言い返した」が4歳児では9%だが、5歳児では22%に増加する。

図9-1 いじめに対する子どもの対応（小・中）
——いじめられた子どもの対応——

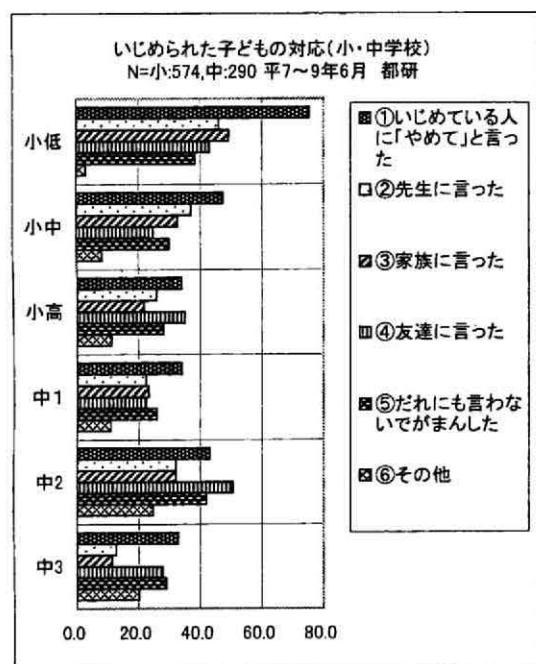
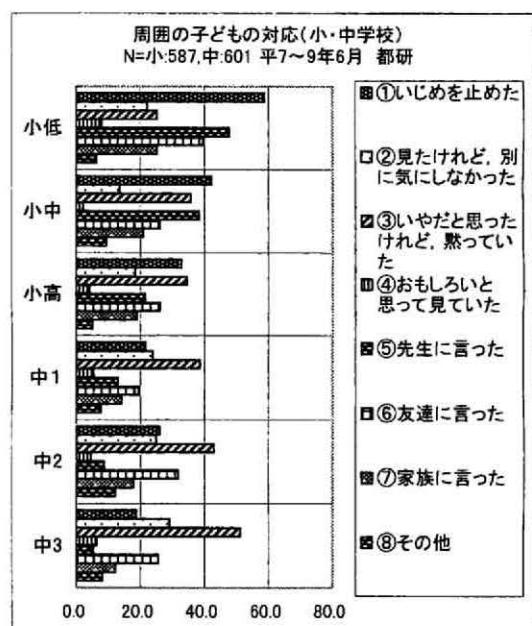


図9-2 いじめに対する子どもの対応（小・中）
——周囲の子どもの対応——



- 小学校低学年では、学年が上がるにつれて止めたり、訴えたりする児童が減少する低学年では、「やめて」と言える者が75%を占め、教師や家族などに訴える場合も、小・中学校を通じて最も多くなる傾向がある。また、いじめを見たとき「止めた」者が多く、この段階ではいじめの周囲にいる児童も、仲介に入ることが比較的容易であること

を示している。中学年でいじめられた児童の対応は「やめて」と言える者が低学年に比べて28ポイントも減少している。

また、いじめを見た者についても「止めた」や「訴えた」児童が減少し、「黙っていた」児童が低学年に比べて10ポイント以上増加する。

高学年でいじめられた児童の対応は、「やめて」と言った者は低・中学年と比べてかなり低い割合となっている。また、訴える相手は高学年では「友達」が教師や家族よりも高い割合となる。さらに、いじめを見たときの対応として「いやだと思ったが、黙っていた」という回答が最も多くなっている。

また、「別に気にしなかった」という傍観的な態度をとる者の割合が低・中学年に比べて高くなっている。

- 中学校ではいじめられた生徒が周囲の大人に訴える割合が一層低下する
周囲にいる生徒にも、傍観する態度が一層目立つようになる。教師に言った者は、13%、8%、5%と学年を追って減少している。
特に、3学年ではいじめを見た者の半数以上が「いやだと思ったが黙って見ていた」と回答している。

第1回～第3回いじめ問題意識調査学年段階別集計表（小学校）

	小学校低学年		小学校中学年		小学校高学年		小学校全体	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	合計	比率
	193	(%)	822	(%)	876	(%)	1891	(%)
質問1 あなたの学校は、楽しいですか。（単数選択）								
①とても楽しい	100	51.8	297	36.1	341	38.9	738	39.0
②楽しい	46	23.8	273	33.2	309	35.3	628	33.2
③どちらとも言えない	21	10.9	151	18.4	140	16.0	312	16.5
④あまり楽しくない	14	7.6	68	8.3	51	5.8	133	7.0
⑤ぜんぜん楽しくない	10	5.2	6	0.7	23	2.6	31	1.6
回答なし	2	1.0	6	0.7	23	2.6	31	1.6
質問2 今年の4月から今までの間に、この学校でいじめがありましたか。（単数選択）								
①あった	117	60.6	508	61.8	422	48.2	1047	55.4
②なかった	76	39.4	308	37.5	433	49.4	817	43.2
回答なし	0	0.0	6	0.7	21	2.4	27	1.4
質問3 質問2で「あった」と答えた人に聞きます。それは、どんないじめでしたか。（複数選択）								
①しつこく悪口を言う	39	33.3	260	51.2	195	46.2	494	47.2
②仲間はずれにする	36	30.8	139	27.4	178	42.2	353	33.7
③無視する	32	27.4	117	23.0	145	34.4	294	28.1
④悪ふざけをする	27	23.1	109	21.5	89	21.1	225	21.5
⑤いたずらをする	26	22.2	91	17.9	79	18.7	196	18.7
⑥わざといやがることをする	39	33.3	184	36.2	127	30.1	350	33.4
⑦持ち物をかくす	37	31.6	103	20.3	65	15.4	205	19.6
⑧たたいたり蹴ったりする	68	58.1	270	53.1	139	32.9	477	45.6
⑨お金や物をとりあげる	12	10.3	22	4.3	15	3.6	49	4.7
⑩プロレスごっこなどといって、技をかける	14	12.0	54	10.6	29	6.9	97	9.3
⑪脅す	14	12.0	63	12.4	43	10.2	120	11.5
⑫着ているものを無理に脱がせたりする	7	6.0	23	4.5	13	3.1	43	4.1
⑬その他	5	4.3	48	9.4	46	10.9	99	9.5
質問4 質問2で「あった」と答えた人に聞きます。そのいじめの中であなたはどうしましたか。（複数選択）								
①いじめられた	65	55.6	321	63.2	188	44.5	574	54.8
②いじめた	28	23.9	139	27.4	113	26.8	280	26.7
③いじめているのを見た	63	53.8	287	56.5	237	56.2	587	56.1
④いじめがあったことは知っているが、見てはいない	32	27.4	164	32.3	125	29.6	321	30.7
質問5 質問4で「いじめられた」と答えた人に聞きます。いじめられたときどうしましたか。（複数選択）								
①いじめている人に「やめて」と言った	49	75.4	152	47.4	64	34.0	265	46.2
②先生に言った	30	46.2	119	37.1	49	26.1	198	34.5
③家族に言った	32	49.2	105	32.7	41	21.8	178	31.0
④友達に言った	28	43.1	80	24.9	66	35.1	174	30.3
⑤だれにも言わないでがまんした	25	38.5	96	29.9	53	28.2	174	30.3
⑥その他	2	3.1	26	8.1	21	11.2	49	8.5
質問6 質問4で「いじめているのを見た」と答えた人に聞きます。そのときどうしましたか。（複数選択）								
①いじめを止めた	37	58.7	121	42.2	78	32.9	236	40.2
②見たけれど、別に気にしなかった	14	22.2	39	13.6	44	18.6	97	16.5
③いやだと思ったけれど、黙っていた	16	25.4	103	35.9	82	34.6	201	34.2
④おもしろいと思って見ていた	5	7.9	6	2.1	10	4.2	21	3.6
⑤先生に言った	30	47.6	110	38.3	51	21.5	191	32.5
⑥友達に言った	25	39.7	75	26.1	62	26.2	162	27.6
⑦家族に言った	16	25.4	60	20.9	45	19.0	121	20.6
⑧その他	4	6.3	27	9.4	12	5.1	43	7.3
質問7 あなたはいじめについて、どう思いますか。（単数選択）								
①いろんな人がいるから、いじめが少しくらいあっても仕方がない	15	7.8	54	6.6	35	4.0	104	5.5
②ふざけ半分でやっているのだから、大したことではない	4	2.1	15	1.8	11	1.3	30	1.6
③場合によっては、いじめる人が悪いとは限らない	16	8.3	133	16.2	203	23.2	352	18.6
④どんな理由があっても、いじめはいけない	127	65.8	495	60.2	520	59.4	1142	60.4
⑤よく分からない	30	15.5	114	13.9	107	12.2	251	13.3
回答なし	1	0.5	11	1.3	0	0.0	12	0.6

* 調査時期 低学年：平成8年6月、中学年及び高学年：平成7年6月、平成8年6月、平成9年6月

第1回～第3回いじめ問題意識調査学年別集計表（中学校）

	1年		2年		3年		中学校全体	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	合計	比率
	1015	(%)	1062	(%)	1042	(%)	3119	(%)
質問1 あなたの学校は、楽しいですか。（単数選択）								
①とても楽しい	422	41.6	285	26.8	229	22.0	936	30.0
②楽しい	398	39.2	418	39.4	411	39.4	1227	39.3
③どちらとも言えない	143	14.1	219	20.6	261	25.0	623	20.0
④あまり楽しくない	31	3.1	83	7.8	93	8.9	207	6.6
⑤ぜんぜん楽しくない	18	1.8	51	4.8	48	4.6	117	3.8
回答なし	3	0.3	6	0.6	0	0.0	9	0.3
質問2 今年の4月から今までの間に、この学校でいじめがありましたか。（単数選択）								
①あった	385	37.9	404	38.0	337	32.3	1126	36.1
②なかった	629	62.0	594	55.9	698	67.0	1921	61.6
回答なし	1	0.1	64	6.0	7	0.7	72	2.3
質問3 質問2で「あった」と答えた人に聞きます。それは、どんないじめでしたか。（複数選択）								
①しつこく悪口を言う	161	41.8	227	56.2	121	35.9	509	45.2
②仲間はずれにする	87	22.6	157	38.9	75	22.3	319	28.3
③無視する	67	17.4	168	41.6	82	24.3	317	28.2
④悪ふざけをする	97	25.2	119	29.5	71	21.1	287	25.5
⑤いたずらをする	72	18.7	105	26.0	74	22.0	251	22.3
⑥わざといやがることをする	125	32.5	149	36.9	98	29.1	372	33.0
⑦持ち物をかくす	51	13.2	89	22.0	60	17.8	200	17.8
⑧たたいたり蹴ったりする	141	36.6	128	31.7	114	33.8	383	34.0
⑨お金や物をとりあげる	8	2.1	14	3.5	18	5.3	40	3.6
⑩プロレスごっこなどといって、技をかける	28	7.3	73	18.1	33	9.8	134	11.9
⑪脅す	18	4.7	39	9.7	32	9.5	89	7.9
⑫着ているものを無理に脱がせたりする	13	3.4	16	4.0	7	2.1	36	3.2
⑬その他	35	9.1	35	8.7	25	7.4	95	8.4
質問4 質問2で「あった」と答えた人に聞きます。そのいじめの中であなたはどうしましたか。（複数選択）								
①いじめられた	111	28.8	100	24.8	79	23.4	290	25.8
②いじめた	93	24.2	76	18.8	59	17.5	228	20.2
③いじめているのを見た	184	47.8	245	60.6	172	51.0	601	53.4
④いじめがあったことは知っているが、見てはいない	109	28.3	161	39.9	124	36.8	394	35.0
質問5 質問4で「いじめられた」と答えた人に聞きます。いじめられたときどうしましたか。（複数選択）								
①いじめている人に「やめて」と言った	38	34.2	35	43.2	26	32.9	99	34.1
②先生に言った	25	22.5	26	32.1	10	12.7	61	21.0
③家族に言った	26	23.4	26	32.1	9	11.4	61	21.0
④友達に言った	25	22.5	41	50.6	22	27.8	88	30.3
⑤だれにも言わないでがまんした	29	26.1	34	42.0	23	29.1	86	29.7
⑥その他	12	10.8	20	24.7	16	20.3	48	16.6
質問6 質問4で「いじめているのを見た」と答えた人に聞きます。そのときどうしました。（複数選択）								
①いじめを止めた	40	21.7	64	26.1	32	18.6	136	22.6
②見たけれど、別に気にしなかった	44	23.9	61	24.9	50	29.1	155	25.8
③いやだと思ったけれど、黙っていた	71	38.6	105	42.9	88	51.2	264	43.9
④おもしろいと思って見ていた	10	5.4	11	4.5	11	6.4	32	5.3
⑤先生に言った	24	13.0	21	8.6	9	5.2	54	9.0
⑥友達に言った	36	19.6	78	31.8	44	25.6	158	26.3
⑦家族に言った	26	14.1	44	18.0	21	12.2	91	15.1
⑧その他	14	7.6	30	12.2	14	8.1	58	9.7
質問7 あなたはいじめについて、どう思いますか。（単数選択）								
①いろんな人がいるから、いじめが少しくらいあっても仕方がない	22	2.2	60	5.6	75	7.4	157	5.0
②ふざけ半分でやっているのだから、大したことではない	12	1.2	19	1.8	22	2.1	53	1.7
③場合によっては、いじめる人が悪いとは限らない	188	18.5	278	26.2	327	31.4	793	25.4
④どんな理由があっても、いじめはいけない	672	66.2	594	55.9	506	48.6	1772	56.8
⑤よく分からない	109	10.7	94	8.9	101	9.7	304	9.7
回答なし	12	1.2	17	1.6	11	1.1	40	1.3

* 調査時期 平成7年6月、平成8年6月、平成9年6月

意識調査（中学校）

*小学校はルビをつけた。 (男・女) 出席番号 _____ 番

次にたずねることについて、あてはまるものの番号に○をつけてください。

質問1. あなたの学校は、楽しいですか（一つだけ選んでください）。

- ① とても楽しい。
- ② 楽しい。
- ③ どちらとも言えない。
- ④ あまり楽しくない。
- ⑤ ぜんぜん楽しくない。

質問2. 今年の9月から今までの間に、この学校で「いじめ」がありましたか。

(どちらか一つを選んでください)

- ① あった。
- ② なかった。

質問3. 質問2で「あった」と答えた人に聞きます。それはどんな「いじめ」でしたか
(いくつ選んでもかまいません)。

- ① しつこく悪口を言う。② 仲間はずれにする。③ 無視する。
- ④ 悪ふざけをする。⑤ いたずらをする。⑥ わざといやがることをする。
- ⑦ 持ち物をかくす。⑧ たたいたり蹴ったりする。⑨ お金や物をとりあげる。
- ⑩ プロレスごっこなどといって、技をかける。⑪ 薙す。
- ⑫ 着ているものを無理にぬがせたりする。
- ⑬ その他 ()

質問4. 質問2で「①あった」と答えた人に聞きます。その「いじめ」の中で、あなたはどうしましたか（いくつ選んでもかまいません）。

- ① いじめられた。
- ② いじめた。
- ③ いじめているのを見た。
- ④ いじめがあったことは知っているが、見てはいない。

質問5. 質問4で「①いじめられた」と答えた人に聞きます。いじめられたとき、どうしましたか（いくつ選んでもかまいません）。

- ① いじめている人に「やめて」と言った。② 先生に言った。
- ③ 家族に言った。④ 友達に言った。
- ⑤ だれにも言わないで、がまんした。
- ⑥ その他 ()

質問6. 質問4で「③いじめているのを見た」と答えた人に聞きます。

- そのとき、あなたはどうしましたか（いくつ選んでもかまいません）。
- ① いじめを止めた。② 見たけれど、別に気にしなかった。
 - ③ いやだなと思ったけど、黙っていた。④ おもしろいと思って見ていた。
 - ⑤ 先生に言った。⑥ 友達に言った。⑦ 家族に言った。
 - ⑧ その他 ()

質問7. あなたは「いじめ」についてどう思いますか（一つだけ選んでください）。

- ① いろんな人がいるから、いじめが少しぐらいあってもしかたがない。
- ② ふざけ半分でやっているのだから、たいしたことではない。
- ③ 場合によっては、いじめる人が悪いとは限らない。
- ④ どんな理由があっても「いじめ」はいけない。
- ⑤ よくわからない。

質問8. いじめや友達関係について、あなたが感じていることを自由に書いてください。

ご協力ありがとうございました。

研究をふりかえって

平成7年から始めた「いじめ問題」の研究にピリオドを打つことになった。

本報告書においては、当初のねらいであった「学校における“いじめ”をどのように発見し、どのように解決するか」のノウハウを必ずしも十分に示し得なかったかもしれない。しかし、それはむしろ、形ばかりの実用書となることを避けた結果でもあると考えている。

と言うのも、この研究の過程で出会った数多くの事例や子どもたちとの面接調査を通じて、

- “いじめ”を予防する万能薬もなければ、個別のいじめを対症療法的に指導していけば、その学校に“いじめ”がなくなるというものでもない。

それにもかかわらず、私たちが、このいじめ問題に向き合わなければならぬのは、

- いじめであれ、その他の問題行動と呼ばれるものであれ、それらは、〈現代の子どもたちの心性(mentality)〉に深く根ざしているからなのだ、ということを教えられたが故であった。

このことをもう少し理解していただくために、本研究報告の背景にある〈考え方〉や十分に説明できなかった部分について、事例を通して説明し、補足しておくことにしたい。

(1) いじめ問題にどのように取り組んだのか？

幼稚園でA男は一人で遊んでいることが多い。仲良く遊んでいる幼児たちの集団に近付いて、仲間に入れてもらおうとしても、「ダメッ」と言って拒絶されてしまう。

教師がA男に近寄ると、「僕、遊ぶ相手がないの」と寂しげに訴えた。

これは、本報告書の24頁で取り上げている次のような事例の半年後の姿である。

幼稚園児のA男は、教室で皆が行儀よく並んでいる所へ来て、いきなり2、3人の幼児を唐突に突き飛ばしたり、また砂場で6、7人で遊んでいる幼児にそこで作っていた砂団子を投げたりした。こういうことがたびたび続くうちに、子どもたちが「A男にいじめられた」と訴えることが多くなった。…

“いじめ”とは「人間関係の歪み」現象である^{ひず} 上記の一連のケースの分析から、私たちは《いじめは、個別の事象ごとに断片化するのではなく、(集団内の)人間関係という大きな流れの中に位置付け、理解する必要があること》を教訓として導き出したのである。

およそ人と人が出会い、関係が取り結ばれる場においては、互いの欲求が交錯し、しばしば対立することが少なくない。そのとき、両者の関係は歪んだ形をとって表面化する。そのような歪みが、ある一定以上の振幅を示したとき、そこに現れる事象のあるものを我々は“いじめ”と呼んでいるのである。

それゆえ、学校という場においては、子ども同士の人間関係から生み出される“いじめ”が、「いつ、どこで生じても不思議はない」し、「一つのいじめ事象が消滅したとしても、いじめが解消されたとは限らない」のである。

だからと言って、軋轢のない人間関係が理想の状態である訳でもないし、また、“いじめ”的な原因を「子どもたちの〈人間関係づくりの未熟さ〉」のみに帰すべきでもない。「子どもとは未熟なものであり、大人は成熟したものである。」という固定観念・先入観でこの問題を捉えるべきではない。学校における“いじめ”は、大人社会にも共通に存在する“いじめ”と別種のものではないからである。

被害者学から加害者学へ 平成8年に発表した第一次の報告までは、あくまでも「いじめられる子ども（=被害者）の救済」「被害の予防」という観点を中心に研究を進めてきた。いわば“被害者学”的なアプローチとでも言おうか。しかし、この手法は“いじめ”を「〈いじめる側＝強者〉対〈いじめられる側＝弱者〉」「〈悪〉対〈善〉」という二項対立図式に還元してしまいやすい。

このような図式に従って“いじめ”指導を行うためには、「被害者＝弱者」がいて、「不当な加害行為が存在すること」が前提になる。だが、先の〈A男のケースのその後の展開〉に当てはめて考えてみれば、〈仲間はずれ＝排斥〉という現に目の前にあるいじめ事象を切り取って、「他の幼児＝いじめる側＝強者＝悪」「A男＝いじめられる側＝弱者＝善」という図式で指導することは適切でないことが分かるだろう。“いじめ”的定義（4頁）の中でも触れている、「弱い立場に立たされる」ということは、「弱者である」ということとは違う。《「弱いもののいじめ＝人権侵害」という尺度だけで目の前にあるいじめ事象を捉え、指導することは、必ずしも、いじめの解消という目的にとって有効なものとはなり得ない》のである。

それゆえ、むしろ指導という観点に立つ限り、「なぜ、いじめるのか？」「なぜ、いじめる側や周囲にいる子どもたちが、“いじめる側だけが悪い訳ではない。いじめられる側にも問題がある”と言って、自分たちの行為や態度を正当化しようとするのか？」という分析が必要ではないかと考えたのである。つまり、いわば“加害者学”的な、〈いじめている側の子どもの心理と行動〉や〈いじめを引き起こしている心理メカニズム〉などの理解を踏まえたアプローチが必然的に要請されてくるのである。

(2) 子どもたちの心理と行動をどのように理解するか？

この春、中学校に入学したときから仲良しになり、いつも一緒だったクラスの仲間3人が、2学期になってから急に私を無視したり、陰口を言うようになりました。私が近付こうとすると、スーッと離れていくってしまいます。こうした状態が1か月位続き、今は学校を休んでいます。お母さんに相談しても「あなたが強くなりなさい」と言うばかりだし、先生も「他にも友達はいるじゃないか」と言って、私の気持ちを分かってくれません。

一昨日お母さんが買い物に出た留守に、手首を切ったけれど、死ねませんでした。なんかもう、どうでもよくなってしまって、今日は、お母さんが使っている睡眠薬の残りを全部飲んじゃいました。

なぜ、この生徒は、ここまで思い詰める必要があったのだろうか？子どもたちの〈人間関係づくりの未熟さ〉という解釈を当てはめることの一定の妥当性は認めつつも、それだけでこの事例のような中学生や高校生の心理と行動を説明することには、無理が伴うように思われる。

そこで、仮説としてではあるが、新たな解釈の枠組みを3つ提示したい。

仲間集団の重み まず、その一つが、彼女にとっての「仲間集団の重み」ということなのであり、本報告書で、第一次的な人間関係の形成の場としての「小集団=仲間集団」に着目しているのも、このような問題意識と関連している。確かに、親しい者との人間関係の中で自分の居場所を見つけようすること自体は、子どもの成長過程において当然に経験すべきことであろう。そのような人間関係からスタートして、やがて社会に向かって次第に広く人間関係を求め、自己の存在を確認することにつながって行くのであろう。しかし、当然のことながら、現実には、子どもたち自身が、仲間との関係をそのような移行過程の一部として理解している訳ではない。

子どもたちが自発的に形成する集団=「仲間」に着目すると、次のような特徴が見えてくる。

第一に、「仲間」は、多くの場合、いわゆる“ノリ”を中心とするつながりによってまとまっている。ノリとは一種の気分のようなものである。お互いの興味・関心を中心にして話題を共有できるということが、ノリの必要条件である。このようなノリを共有できる範囲の者が集団=友人関係の範囲であり、共有できない者はいわば外部世界の者（よそ者、他者）として意識される。仲間の良好な人間関係を維持するためには、自分がいかにノリを壊さないか、ノリを作っていくかが大切であると考えられている。

また一方で、ノリを壊さないというルールは、人間関係の中で自分が傷つかないための心理メカニズムとしても働いている。自分を守る=傷つかないためには、反面で、他人が嫌がるかもしれない領域には意識的に踏み込まないという自制が必要なのである。自分の心配事を「仲間=友人（場合によっては、親や教師も含まれる。）」に語ることは、煩わしい課題を相手に押しつけることになるという理由で、回避することが望ましいと意識している子どもも少なくない。

第二に、仲間は、相互承認の機能を果たしているということである。音楽であれ、スポーツであれ、ファミコンであれ、ファッションであれ、興味・関心を共有する限りにおいて集団内に自分の居場所が確保される。そして、興味・関心を共有する仲間だという相互承認のメッセージとして、様々な同調行動が生まれる。だが、それは、時として、過剰な同調圧力となって逆流し、彼ら自身を拘束することにもつながってくるのである。

第三には、その裏返しとしての、仲間以外の世界に対する関心の希薄さである。「他者=外部世界の者」がどのように興味を示そうとも、個人の自由=個性の発揮として尊重されるべきものであって、その者の勝手であり、自分がその他者に共感したり反発したりすべき理由もない、つまりとくに仲良くしたり気を遣ったり、批判したりする必要もないということになる。子ども同士がお互いの生き方や価値観を尊重し合っているように見えて、実際には、相互不干渉の結果に過ぎず、無関心と紙一重であることも珍しくない。

仲間集団の中でしか承認を得にくい構造があるために、仲間からの排除は、自分の居場所を失うという大きな圧力として受け止められることになる。興味・関心が異なり、これまでお互いに距離を置いてきた別の仲間集団にはなかなか移れないし、また簡単には受け容れてもらえない。だから親や教師が思うほど「他にも友達はいるはず」とは受け止められない心理メカニズムが働くことになる。

第四に、仲間集団の相対的な拘束力が強いからと言って、仲間を構成する個人同士が決して

親密な関係で結ばれている訳ではないことである。仲間を大人の解釈による“親友”と読み替えててしまうのは早計であろう。仲間の凝集力をノリによると説明したが、ノリを共有できなくなったり、ノリを壊したりした者は、仲間から異分子として排除されることにもなるし、興味・関心の対象が相互に微妙にズレてくれれば、仲間はたやすく解散してしまうのである。

剥き出しにされる不快感 “いじめ”を含めた子どもたちの問題行動を、子どもたちが置かれた社会環境に起因する「ゆとりのなさ」や「イライラ感」といったものに帰したり、「学校が楽しくない」「授業がつまらない」という声に対して、“分かる授業”を提唱することは、一定の説得力を持っているようにも思われる。しかし、それだけでは、到底すべてを語り尽くせそうにはないのである。

子どもたちの声や様々な事例を通してうかがえるのは、子どもたちのうちのある者は、「退屈、窮屈、楽しくない、煩わしいなど自分にとって快適でない環境に置かれることを苦痛に感じている」ということであり、また、別の者は、「何が自己の欲求であるかを言語化することができず、他者に伝える術を喪失している」ということである。その結果、ある者は、拒絶感が先行して他者の話を聞くという意識（余裕）すら存在しなくなり、身体的な行動によって拒絶感を表明しようとする。またある者は、自己の欲求が満たされないまま自分の作った殻の中にこもってしまう。「ムカつく」「うざったい」「関係ない」という言葉が、そのような不快感やコミュニケーション放棄の端的な表現として、口を衝いて出る。

そしてまた、快適でない状況をもたらした者やそれを象徴する者に対して抱かれる不快感は、個人や小集団の枠を越えて、より大きな集団のなかに容易に広がっていく。

公平・平等性への執着 本報告書の97頁では、教師の叱責の程度が相手の生徒によって異なることを原因とする次のような事例を取り上げている。

理科の実験中にG男が、誤って実験用の鉄粉をこぼしたので、教師のところに代わりをもらいに行った。教師は「実験のときは、注意しなければ危険だと言ったではないか」などと、あれこれ注意をして代わりの鉄粉を渡した。

その後に、F男も、「鉄粉をこぼしてしまいました」と言って代わりをもらいに来た。教師は、単に「気をつけろよ」と言っただけで鉄粉を渡した。

それを見ていたG男のグループは、お互いに顔を近づけ、「あいつ、ひいきされているんだよな」とG男に言った。G男も「むかつくよ、まったく」と言って座った。

もし、この事例の教師が、F男とG男の性格や過去の失敗歴等を考慮したうえで、指導に違いをつけたとしたならば、G男たちはどのように反応するだろうか？おそらくは、この事例で示されたものと全く変わらないであろう。やはり「不公平」なのであり、叱責が軽く済んだF男は「ズルイ」のである。同じく96頁で取り上げているE子の事例のように、誰もが納得できる理由もなく、教師から特別に褒められる生徒は「ズルイ」のであり、母親の持つブランド物のバッグを自由に使える生徒もまた、場合によっては、「ズルイ」のである。「ズルイ」こともまた、十分に、“いじめ”的の口実、“いじめ”を正当化する口実になるのである。

彼らには、集団内での平等の地位が脅かされることに対する反発と、その前段階における公平に扱われることへの執着がある。〈不公平〉であることは、平等の地位を危うくするおそれ

にもつながると感じているのであり、ほんの少しでも、自分が不利な（=弱者の）立場に立たされたり、周囲からそのように見られることを嫌う。子どもによっては、そうしたきっかけを作った相手に対して〈攻撃性〉（17頁）を剥き出しにしさえする。そして、先のG男の事例のように、〈教師と子どもの関係も「平等」であることを重視し、友達的な教師を理想とする意識〉が子どもたちの間に共有されている場合には、教師が、ことさらに指示的になって、その子どもの集団内での地位を脅かす形になればなるほど、教師の言うことに対して、揚げ足を取ったり、陰に回って反抗の態度を示したりもするのである。

だからと言って、すべてが平等になることを望んでいるということではない。〈自分が優位にあること〉をむしろ当然のように考えていて、そのことを不平等であるとか、不公平であるとは意識しない者もいる。それは、自分が個性的であると周囲の者から評価され、承認を受けるためには、自分を他の者から積極的に差異化していかなければならないからでもある。

また、その一方で、「平等を侵され、不利益を被っている者は、それに反発すればよいのであり、それをしない者は自分の責任でそれを受け容れているのだ」として納得し、傍観を正当化する論理が生まれる。同時に、「自分の選択の結果として、不利益を被ったとしても、それはその者の自己責任である」と考えることになる。それゆえ、31頁で紹介したような「いじめられている者は、すぐに『やめろ』と言えばよい。やめろと言えば、大抵のいじめはなくなるはずだ」という（いじめられる側への）転嫁の言葉が生まれるのである。

このような心理や行動様式の土壤から、子どもたちの学級内の人間関係における様々な知恵や心理、駆け引きが生まれており、「いじめ」に対する態度もこれと無関係ではないのである。そればかりか、「いじめ」以外の援助交際や薬物使用など様々な問題行動もまた、同じ土壤から生まれていると考えてよいかもしない。だから、私たちは、改めて、《児童・生徒理解》の大切さを強調しておきたい。そして、このことを今回の研究の結論とし、新たな研究への橋渡しとしたいと思う。

終わりに、2年間にわたって本研究にご協力をいただいた練馬区立光が丘むらさき幼稚園、豊島区立長崎小学校、清瀬市立清瀬小学校、北区立飛鳥中学校及び小金井市立小金井第一中学校の園児・児童・生徒、保護者、教職員の皆様と沢山の事例を提供して下さったその他数多くの学校の皆様に、改めてお礼を申し上げます。

東京都立教育研究所次長
久保 大

指導資料

9教研-2

「いじめ問題」研究報告書
いじめの心理と構造をふまえた解決の方策

平成10年（1998年）3月発行

編集・発行

東京都立教育研究所

所 在 地

東京都目黒区目黒1-1-14

電 話

03-5434-1955