

生徒指導に関する諸問題 (八)

——教師に求められる「いじめ」対応——

有 村 久 春

Problems on Student Guidance (8)

——How Should Teachers Deal with “Bullying”?——

Hisaharu Arimura

Abstract

“Bullying” has become a new problem with the outbreak of “suicides caused by bullying”. Teachers should recognize the urgent need to reach out to the victims, and in this paper the author tried to discern what kind of guidance and support is demanded of teachers or schools. The following five points must be considered.

(1) How does the “bullying” hurt the children? (2) What kind of cooperation is asked for from protectors? (3) How should we listen to the voice of the child? (4) What kind of group experience is necessary for children? (5) How should teachers devise the class management?

These must be precisely and conclusively thought about. When each answer is connected mutually, the author believes this works well to prevent “bullying”.

Key words: suicide caused by bullying, support by teachers, mental condition of victims of bullying, cooperation of protectors, group experience, prevention of bullying

「いじめ」の問題については、『学苑』第728号において当時の現状や指導の基本などの視点から拙稿を記している(1)。本稿では、それから約5年を経た今日、新たな課題とされるいじめによる自殺、教師・学校の対応、子どもの集団形成の在り方などの問題に言及したい。

昨年10月に起きた福岡県筑前町と岐阜県瑞浪市の二人の中学2年生の「いじめ自殺」は、衝撃的であったことは言うまでもない。これまでの学校教育の考え方・在り方を根底から見直さざるを得ない状況を提起している(例えば、国の「教育再生会議」の第一次報告(2))。そして、これらはマスコミ等の過熱した報道等も相まって、厳罰主義や競争主義に偏した考えを強化し過ぎてしまい、子どもたちの学びの価値や生きる方向を不安にしている側面も否めない。その一方で、最近の新聞等で経済状況の上向き傾向を報じている。物的な価値が高まり、それを優先する思考に偏れば、こころの価値や学びの価値が疎かになるのだろうか。より一層、世間の空気が息苦しく感じられるところである。

漱石の一文「智に働けば角が立つ。情に棹させば流される。意地を通せば窮屈だ。兎角に人の世は住みにくい」(『草枕』の冒頭)を思い浮かべる。ある種の生きにくさや閉塞感が、大人たちの問題としてではなく、子どもたちの学校生活や私生活にも影響していると思う。社会や地域、そして教育にも格差が生じている。学校間格差、学力格差の問題が顕在化している。急ぎ過ぎと効率・成果を求める教育に、子どもたちが巻き込まれている。内田樹氏は『下流志向』の中で、新しいタイプの日本人が

出現したとして、「学ぶこと」「働くこと」から逃走する子どもたちの危機を指摘している(3)。

教師や保護者も競争社会の多忙さに疲れている。そのあげくに、子どもの存在や生き様、教育指導の在り方などを見失う状況がある。その悲劇的な象徴が、いまの「いじめ問題」であろう。

文部科学省もこれまでのいじめの定義を見直そうとしている(4)。そして、学校基本調査の取り扱いでも「発生件数」を「認知件数」に変えようとしている。見えにくいいじめの実態を的確に把握しようとする努力の動きを前向きに考えたい。子どもの立場に立った見方や調査がどの程度可能なのか、この見直しの案が今後の検討を経て、より実効性のあるものになることを期待したい。

このような状況にあって、教育の基本原理に立ち戻り、〈教師の仕事は、学校で子どもたちと仲よくすること〉を改めて考えたい。「仲よくすること」のヒントとして、サン・テグジュペリの『星の王子さま』の一場面に学ぶところである(5)。互いを信頼し、よりよい関係性をつくる工夫を示唆しているように思う。教師がゆったりと構えていれば、子どもは自らがもつ純粹であるがままの自分を表現するものである。残念ながら、現状では自己をあまりにも抑圧した子ども像が眼に浮かぶ。

場当たりの方法論だけでは片づかない。「いじめ」再発防止に向けて、教師・学校の予防的な対応が求められるところである。

1. 基本理解 ― 子どもたちは何を発信しているのか

改めて、昨年10月に起きた中学2年生の「いじめ自殺」の遺書を読み直す。

- 福岡県筑前町立三輪中学校2年生の男子生徒(13)が、自宅で首つり自殺(18.10.11)

「遺言 お金はすべて学校に寄付します。うざい奴等はとりつきます。さよなら」
「いじめが原因です。いたって本気です。さようなら」
「see you agein? 人生のフィナーレがきました さようなら さようなら さよ～なら～」
「生まれかわったら ディープインパクトの子供で最強になりたいと思います」
「お母さん お父さん こんなだめ息子でごめん 今までありがとう。いじめられてもういきていけない」
*毎日新聞(2006年10月14日)「いじめ苦、中2男子自殺 福岡」

- 岐阜県瑞浪市の市立中学校の2年生の少女(14)が、自宅で首つり自殺(18.10.23)

(メモの全文 ××はチームメート4人の実名)

皆さんへ

今、誰かが私の手紙を見ている時、きっと私は死んでいるでしょう。

この忙しい時に御迷惑をおかけします。

今まで、私を愛し、育ててくれた家族、ありがとう。

今まで、仲良くしてくれた友達、ありがとう。じいちゃん、がんばって、早く良くなってね。部活のみなさん、特に××さん、××さん、××さん、××さん、本当に迷惑ばかりかけてしまったね、これでお荷物が減るからね。

もう、何もかも、がんばる事に疲れました。

それでは、さようなら。

*毎日新聞(2006年10月30日)「岐阜・中2自殺 14歳の誕生日に」

一読して、教育関係者のみならずすべての国民の胸を締め付ける言葉が並ぶことに気づく。彼らは、そこに「お母さん お父さん こんなだめ息子でごめん」、「今までありがとう」、「本当に迷惑ばかりかけてしまったね、これでお荷物が減るからね」などと、それまでの思いに自責の念を込める。そして、「いじめられてもういきていけない」、「もう、何もかも、がんばる事に疲れました。それでは、さようなら」と締めくくっている。過去にもこれらと同じように、忘れられない2件の「いじめ自殺事件」(昭和61

年2月：中野区/鹿川裕史君・中学2年，平成6年11月：西尾市/大河内清輝君・中学2年）の遺書がある(6)。

1-1 辛さの奥にある「やさしさ」

執拗ないじめを受け続け、ぎりぎりの選択をしてその行為に至る思いの動きがこれらの遺書に浮かびあがっている。実に、切ない。なんとも、悲しい。それに至るプロセスはあまりにも辛いのに、彼らにそれを乗り越えようとする〈過ぎたやさしさ〉があるように思う。

それゆえ、いじめられている子はその辛さの事実を発することがなかなか困難であったのであろう。その苦しみは、「いじめられて辛い。助けて」という行動の勇気をも奪うものである。いじめられている自分が切なくて、自分が弱くなるのに気づき、必至でそれを食い止めようとする。それを明るい笑顔で表現したり、押し留めようとしてこらえたりするのであろうか。

また、自らのプライドが許さなくて、平静を装ってしまうのであろうか。教師や親がそれらの兆候を察して、「どうしたのかな?」「何か困っていることでも?」と問いかけても、「何でもないです」「別に…」と平気です」と応答する。繰り返されるいじめへの抵抗力と回避力を失い、昇華された無意識なる力だけが表出する。被害の感覚が満ちあふれる。それが強固であればあるほど、「仕返しが怖い」、「チクッた、と言われたくない」などの不安感がつる。余計に、何でもない自分、気づかれたくない自分をつくる。その子のせめてもの自己防衛であり、自己愛の表出である。

1-2 こころのバランスの崩れ

このような「過ぎたやさしさ」をどうみるのか。図1のように、Ⅱ事象とⅣ事象に「いじめ関係」が位置すると、教師や親の目に見えにくくなる。加害の子も被害の子も表面化しない。「いじめではない」「何もしていない」「ただ遊んでいただけ」などと、言い訳したり事実を正当化したりする。

また、「何でもない」「大丈夫」「一緒に遊んでいた」などと、辛さを押し殺したり仲間をかばったりする。同調圧力（ピア・プレッシャー）も働く。ⅡとⅣのラインが両極に離れれば離れるほど、「いじめなどしていない」と「我慢する方がまだマシだ」という感覚が内在化する。

なお、ⅠとⅢの事象に子どもが位置するとき、その言動は教師や親の目に触れやすい。子どもがよくも（Ⅰ）・悪くも（Ⅲ）、周りの問い掛けに反応してくれる。この状況にあっては、教師や親も思い

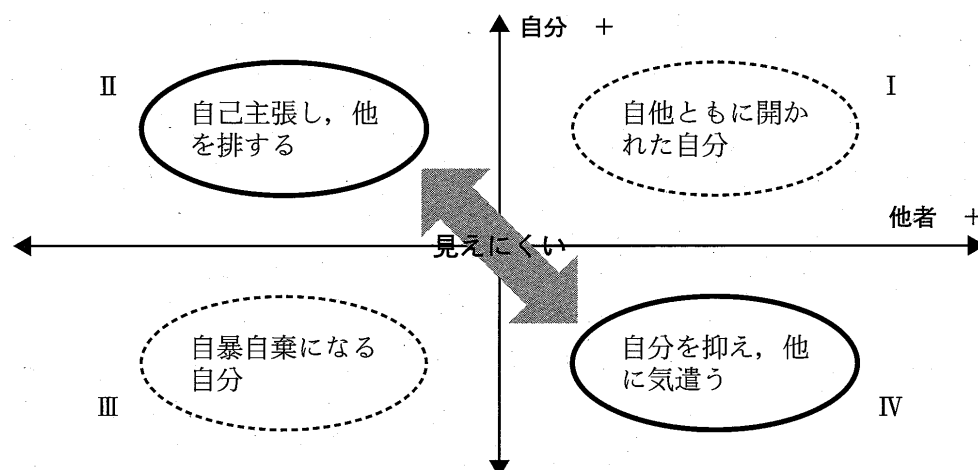


図1 見えにくいいじめの心理

切って、褒めることも叱ることもできる。子どもの様子が見えるのである。

1-3 完璧さを装う自分づくり

不安や悩みを言葉ではなく、態度表現として示すことがある。例えば、一人でぼんやりしている、顔色が悪く元気がない、学習用具や宿題などの忘れ物が目立つ、遅刻や早退を繰り返す、不調を訴え保健室に行く、イライラした態度をとる、教師や親の話に目をそらす、などである。耐え難いじめの事実へのサインである(7)。まずは、一般的であろうが、「どうしたのかな?」「元気がないようだけど」などの問いが有効である。〈あなたの辛い状況に気づいている〉とのメッセージを送りたい。

それから一步深めて、これらの表出を〈行動するエネルギーがある〉〈内に籠もりきっていない〉との見方をする。真にいじめに耐えている子は、このような表現をも内に押し込め、「他に気づかれまいと明るく振る舞う」「より勉強に集中しようとする」「学校の規則により従順になる」など、いじめの辛さ・苦しみを表情や態度に反転させてしまう。〈飲み込んだエネルギー〉として、より強固で完璧な自己表現の方法をとろうとする。ここには、いじめっ子・いじめられっ子の双方が示す SOS があり、いじめに耐え抜こうとする無自覚さともいえる純粹さがあるように思う。

例えば、このような場合であろう。「中2のM子は、無視され続け、毎日のように変わる仲間関係に悩みながらも、生徒会役員選挙に立候補した。本気で望んだ。しかし、落選した。しばらくして、無視されなくなった。そして、その中核のT子がそばにいても、気にならなくなった。よく話すようになった」(8)。立候補することで、精一杯の自己表現をしようとする。そのプロセスにおいて、M子自身がいじめに耐え、その結果においてT子らのM子への言動も変化していったのであろう。

深淵にある苦しみの表出をその子が^{ゆる}すには、教師や親の温かさと気持ちの受容が不可欠である。そして、それを感じ得るのは被害者の子どもと加害者の子ども(たち)自身である。

2. 保護者と一緒に取り組む

我が子がいじめられて、憤慨しない親はいないであろう。子どもの落胆ぶりに慰めや励ましをするものの、何ともやるせない無念さが優先する。学校は何をしているのか、誰がやったのか、なぜうちの子が? などが駆けめぐる。それが親のころでもある。

また、加害とされる子の親も、そんなはずがない(うちの子に限って)、やったと決めつけるなんて、学校はよく調べたのかなど、その事実^{じじつ}に疑念をもつ。そして、学校の対応を責めるであろう。さらに、直接的ではないにしても周りの多くの保護者が、いじめが発生する学校自体に不安を抱く。「あの学校は荒れている」、「転校させたい」、「入学させたくない」などの不信感が連鎖する。いじめの事由を一つの契機として、他の問題も一気に吹き出し、その学校が社会問題化していくことがある。

2-1 保護者と対立関係に陥らない

「いじめ問題」で、保護者と学校が対立的になると問題解決は困難になる。子どもたちを不安にする。子どもはみているものである。その動きをみながら、親や教師の指導姿勢と生き方を学ぶ。

学校は、保護者や子どもからの「いじめではないか?」との問いに、「いじめではない」「確認できない」などの回答では済まされない。いまや、学校の〈隠蔽体質〉は許されない(9)。いじめ問題の場合、子どもたちの心身を傷つけ、不登校や学業不振、自殺など深刻な事態に至ることが少なくない。

子どもの成長を著しく阻害し、友人関係や教師の指導、学校の組織態勢、家庭の在り方など、構造的な要素が絡んでいることが多いからである。それゆえ、必要な情報を保護者とも共有し、家庭教育を含めた子どもたちの生活全体を見据えた教師のチェック体制が不可欠になってくる(10)。

2-2 双方がいじめの事実に向き合う

例えば、「うちの子が、最近元気がない。机にあったノートがカッターナイフで切られている。誰かにやられた、と言う。友だちとうまくいかない、と漏らしている。いじめられているのではないか」との電話連絡がある場合がある。

直ちに、いじめの事実を確認する。その日の内に、保護者と面談をする。その話の内容や訴えに耳を傾け、十分に聴くことである。「よくお話してくださいました」、「ご心配ですね」、「大変でしたね」などと保護者の気持ちを聴き、その事実やそれまでの努力を〈わかる対応〉が不可欠である。

そして、気持ちを受け止めながら、可能な範囲で、5W・1Hを念頭におき、必要なメモなどをしながら応じる。その際、担任と学年主任、教頭と校長など複数の教員で対応する。保護者の話に区切りがついたら、その内容を繰り返すように確認する。また、それまでに把握している学校の状況(友人関係、学習や部活動の参加など)を必要に応じて伝える。このような相互交流によって、保護者自身も我が子の学校生活との関連を考えながらいじめの事実を思考していくことになる。

2-3 共通の課題をもつ

保護者との間で、いじめの解決に一緒に取り組みましょう、という共通のメッセージに辿り着くまでが困難であろう。いじめの事実関係を双方がほぼ理解し合い、互いに冷静さが感じられれば問題の大半は片づくものである。保護者にも、「いじめは許さない」との強い理解があるからである。

例えば、いじめ被害にある保護者の場合、今すぐにでも何とかして欲しい、教師の動きが鈍い、どうしてくれるのかなど、パニック状態に陥ることがある。加害の子の保護者も、その事実を受け容れられない、うちの子を悪者扱いにする、うちの子の評価が下がるなどの認識をもつことがある。双方とも極端な意識や感覚に至るものである。見解のズレとして表面化する。

立場やかかわり方は異なっている、でも、「いじめの危機状況」に対する共通課題を見つける努力をすることが重要である。そのために、まず、事実関係を明確にする。一緒に話し合いながら課題を書き出してみる、疑問点を質問し合うなどの具体的な作業を行う。互いの役割を理解し合いながら、可能なことを分担し合うことである。そして、可能なことから行動し、その後の状況を連絡・報告し合う。この繰り返しが互いの課題を深め、さらに新しい価値を創り出し、解決の糸口を開ける。

3. カウンセリングの発想を活用する

1の項でも記したが、いじめられて窮地にある子どものところにどのように寄り添うのか。その病む心理状態の理解とともに、その子と具体的にかかわるアプローチが必要である。すべての教師に求められる「技法としてのカウンセリング(Art of Counseling)」である。例えば、カール・ロジャースが指摘する〈セラピーの関係の基本的特質〉に学ぶことである(11)。

帰するところは、子どもの話をよく聴いて欲しい、ということである。折に触れて、個別的な話し合い(相談)の機会をもつことである。子どもにとって、そこでの教師との語らいが、子ども自身の

「わたしのよさ」(善さ・良さ)の発見につながる。同時に、教師自身も子とかかわるカウンセリング感覚を身に付ける。それは、一時的な対応や単一的なやりとりでは身に付かないものである。互いの温かい関係性や事態の推移の見守りから、教師自身にも感得されていくものである。

具体的には、次の5つのプロセスを大切にすることである(12)。

3-1 こころを開く

子どもが担任や親に話しかけたり相談したりするとき、何らかのとまどいや迷いがある場合が少なくない。とりわけ、いじめられて不安な状況にあるときは、かかわりのきっかけをつかむことさえも思うに任せないことがある。その動きの鈍さに、「なるほど、そんなことがあったね」という反応や、「先生も気になっていたよ」「よかったら聞かせてほしい」などのアプローチが必要である。子ども自身もかかわりの機会を得ることが可能であろう。また、黙って一緒に空間を過ごすことも考えられる。自らこころを開こうとする出会いの機会をつくることである。

このことが、信頼関係づくりの第一歩になる。その際、SSS-Dの感覚が求められる。スピーディな対応、笑顔のある応対(スマイル)、感覚のよさ(センス)、そして繊細さ(デリカシー)である。この姿勢が、その空間に温かい感情交流を醸し出すものである。

3-2 自分を語る

こころが開けるようになると、少しずつ事の意味や内容を表現することができる。互いのかかわりに安心の度合いが深いほど、事実や思い、意見などを選ぶようにゆっくりと語るものである。子どもが自分を探求しているときである。ここでは、十分な傾聴と共感的な応答が欠かせない。

「うーん。そうなんだね」、「なるほど」など、ありのままの表情を重視した受容である。ここには、ゆっくりとした話しや相づちなどの一呼吸(非言語)も大切である。この時間の流れと空間が、双方の自己内対話と自己洞察を深めさせる。自分のことが自分でわかる、自分はこのように考えているなどの自己理解の深化である。

3-3 自分に向き合う

一緒に空間の中で、互いに不一致な部分を一致させようと努力するようになる。それまでの思いや考え、矛盾点を修正しようと試みる。いじめ解決の課題への挑戦である(自己対決)。ここに向き合うのか、防衛的になるのか。とまどいとともに、夢や希望を抱いたり退けなくなったりする。

ここでは、その課題を一緒に考え、表出される感情を明確化することが基本である。必要に応じて、新しい情報や視点を変えた見方を提供する。矛盾点と一緒に気づくことで、「そうなんですね」「ボクもそう思います」などの反応がみられる。ときには、この自己対決の有り様に驚きや反感を抱き、不安定状況に逆戻り(退行)する場合もある。

3-4 自己点検する

向き合う体験は、子どもにとって「どうなるといいのか」「どうしたいのか」など、自らの考え方や行動を見直すエネルギーになる。この確認を互いに受け容れると、初期段階にみられた不安や悩み(不一致)が緩和される。

この段階では、「このようにしたい」「この出来事をどう思いますか」「その方法がいいと思います」など、具体的な提案や結果への自覚がみられるようになる。そこには、互いの言動を信頼し、双方に明るい表情がみられる。自他のよさに気づくとともにそれまでのプロセスを受け容れ、話し合いの充実感を味わうことになる。自分のことを自分で好きになる実感がわいてくるものである。

3-5 自己決定する

いじめの事実確認による不安解消に目鼻がたち、そのプロセスに満足感を覚えるようになる。自己一致の度合いが強くなる。その子本来の自信（自己信頼感）がみられるようになる。心理面・行動面にも安定感がみられ、これからの動きを自分の言葉で想定するようになる。

「ボクは、こう思う」、「私にはこんなところがある」、「こんなふうに勉強したい」、「友だちにも、こう話したい」などである。ここでは、子どもの自己変容を確認することになる。ときには、これまでの振り返りの事実と一緒に吟味する場合もある。その作業の一つ一つは、子どもと教師・保護者の成長そのものであり、カウンセリングプロセスの成果でもある。

4. 集団体験の重要性に学ぶ

少子化の進行や多忙な子ども社会にあって、インフォーマルな仲間としての〈群れ〉がほとんど見られない状況がある。遊び戯れる機会や場が消え失せ、友だちとのかかわりを通して身に付けるその時々への処世術を学ばないままに身体的な成長だけが先行しているのではないか。そのバランスの不均衡が、子どもの自分らしい生き方や社会性の習得などをいかがわしいものにしている。

今日、問題視されている深刻ないじめ自殺の問題や家族への暴力・殺害などは、他とのかかわり体験の不足、感謝や思いやりの味わいの欠如、とりわけコミュニケーションの取り方の未習得によるところが少なくない。それらの克服は、集団体験によって学ぶ他とのかかわる楽しさ、役立つ喜び、行為への責任感、やり遂げる充実感などをどこかの成長時点で明確に経験することによって得られるものである。そして、その状況に遭遇したときそこに必要な自己抑制・コントロールが働くはずである。現状にあっては、それが無意識のままに効かなくなってしまう事態が少なくない。

加賀乙彦氏が指摘する「刑務所化する社会が生むストレス」⁽¹³⁾ということであろうか。今の子どもたちは、閉鎖的な狭い空間で過ごし、広さは違えども刑務所の構造と似た場で暮らしていると彼は指摘する。そして、「自由が許されているのは自分の住空間である壁の内側だけで、常に他人の存在を意識していなければならない」と書き続ける。

他とのかかわりや集団体験の事実から味わう喜怒哀楽を経ないままに、肥大化した自我（わがまま）と他への行き過ぎた気遣い（気疲れ）だけの世界に突き進んでしまう。その釣り合いの悪さに、自らも悩む子どもたちの存在が浮き彫りになっている。些細なことでもいらつく、ストレスフルな言動に歯止めがない、集団から遠ざかろうとする、うつ的な症状を示す、などの子どもたちである。

その子どもたちに、以下のような集団形成を提案したい。

4-1 「遊び」に学ぶ集団

「遊び」には、自由気ままで、制限のない学び合いがある。それゆえ、楽しい。仲間も集いやすい。その効用を問う必要もないが、創造性の発露や精神的な安定、まして友だちづくりに極めて有効であ

る。自らの人生づくりにも大きく関わるものである。単に、幼少期や学童期のものに留まらない。子どもから大人のどの成長期にあっても、必要不可欠な対人関係の接着剤である。

その状況をつくりやすいように、例えば、学校では休み時間を多く確保する、放課後の遊び場を保障する、遊びの種類を子ども同士で学び合うなど、学校生活の在り方や時間割などへの配慮が必要である。また、各家庭や地域でも子ども同士の遊びと学び合いの大切さを認識し、自由に過ごす時間づくりや友人とのかかわりづくりに努めることである。

いくつかの市では、高校生や大学生を「ヤングリーダー」として募り、小・中学生の遊びグループを作っている。土曜・日曜日、夏休み等を中心に、特別な目的をもたないままに地域のコミュニティセンターに集まるといふ。かつて西郷隆盛と大久保利通は、郷中教育で育っている。郷中（ごじゅう）とは、集落単位の縦割り集団で、二才（にせ：15～25歳）がリーダーになり、小稚児（こちご：6～10歳）や長稚児（おせちご：11～15歳）の世話をする。その教えは、「嘘を言うな」「負けるな」「いじめるな」の3つである。今日でも鹿児島県の地域教育の在り方として、その精神が引き継がれている。

テレビゲームに熱中したり、ネット情報にどっぷり浸かったりする状況を少しでも回避することも有効であろう。当たり前のことだが、外で元気よく遊び仲間と学び合う意味を改めて考えたい。

4-2 「役割」を体験する集団

自我が確立する9歳ぐらいのまでの子どもたちは、みんなに喜んでもらえる仕事をするのが大好きである。手伝いをしたり係活動をしたりして「役立ち感」を味わう。そこには、積極的な意欲と行動がともなっている。この体験が、他への思いやり、優しさ、助け合い、感謝の念などを育てる。同時に、役割の自覚、責任感、役割遂行力、達成感などをはぐくむものである。

特に、小学校低学年では係活動を重視することである。クラス全員が希望する係に所属し、何らかの役割を分担する。例えば、生き物係の子は交代で水槽の金魚の様子を観察ノートに記録する、読み聞かせ係の子が帰りの会で本を1～2ページ読む、歌係の子が朝の歌の選曲と指揮をするなどである。これらの活動を継続し、工夫改善するために週に1・2回「係で話し合う時間」を計画する。また、月に1回程度「係の発表会」を行い、活動の学び合いを学級のみinnで確認し合うようにする。

係活動の成果は、学級の掃除当番や給食当番および日直などの当番活動とも連動し、子ども一人一人の役割意識の向上と学級生活の充実を図っている。ここでの体験は、高学年や中・高校生になってから求められる多様な集団活動の企画運営の能力、集団や社会への寄与、自己を生かす能力の向上、在り方・生き方の自覚などに資するものである。言うなら、思春期・青年前期のIdentity形成の基礎がこれらの小集団活動の体験そのものにある。

4-3 「話し合い」の経験を積む集団

「話し合い」そのものは、役割分担を決める、イベントの計画を考え合う、学級目標を決めるなど、集団決定や自己理解の深化を目的とする。そして、情報や意見の交換、問題点の明確化、方向性や結論の理解などを通して民主的な社会の基本ルールを学ぶことになる。

具体的には、その集団の話し合い活動による漸進的な思考のプロセスを学び合うことである。すなわち、①話し合いの目的を理解する、②題材に関する考えや意見をもつ、③自分の主張や意見を発表する、④他の考えや意見を聞く、⑤相互に意見交換や質問等をし合う（論議する）、⑥多様な意見等を

比較検討し合う、⑦その集団の思考の方向を見出す、⑧自分の考えや意見をふり返る、⑨自己理解を深める、などの話し合いのダイナミクスを通してその集団思考の高まりを体験するものである。そこには、問題解決のための情報提供、話し合いの基本的技術、話し合いの場の設定（環境整備）、教師の適切な指導・援助などが機能的に作用していく必要がある。

これら話し合いの集団体験は、自己開示やコミュニケーション能力（意思の伝え合い）、他者の受容および自他の理解など、子どもの自己成長や人間関係づくりに資するものである。特に、「学級づくり」という視点からは、毎週実施される学級活動での話し合いの場面を大切にすることである。発達段階にもよるが、とりわけ「不安や悩み」「望ましい人間関係」「男女相互の理解と協力」「社会の一員としての自覚」などのテーマで話し合いを深める体験を重ねたい。何らかの結論を出すことよりも、〈みんなで一つの価値を思考する〉ことを重視する。

いまに求められる3つの集団づくりの例を提案した。学校教育では、これらの体験が日々の国語や算数・数学等の授業場面で「グループ学習」や「助け合い・教え合い学習」などに生きる必要がある。また、地域社会においても異年齢の子ども集団づくりを大切に、スポーツクラブや音楽等のサークル活動、ボランティア活動などを組織できるようにする（生涯学習センター等の企画で、その援助体制を取っている行政団体等もみられる）。

さらに考えたいのは、特に小学校高学年及び中学校における「部活動」の運営である。教師の専門性や指導者不足などの問題もあるが、その集団が「いじめ集団化」しているケースも少なくない。せっかくの異年齢集団が圧力集団になったり、暴力事件の要因になったりしている現状もある。実態を的確に見直し、早急に改善を施さなければならない課題である。

5. 学級経営の充実を図る ―「いじめ」を生まない学級づくり

いじめは、直接的には対人関係のバランスの崩れ（力関係の歪み）から発生することが多い。その事態の誘因として、子どもたちが多くの時間を過ごす学級生活の有り様が陰に陽に関係している。そこでの担任教師の指導性と、子どもたちの自主性との発揮に混乱が生じ、どちらかに偏りすぎると「いじめを生みやすい学級」になりやすくなる（図2）。

そのバランスが適切に保たれ、授業がわかりやすく、楽しく過ごす学級（Ⅰ事象）であればいじめは発生しにくい。発生した場合でも、早期の発見が可能であり、子ども同士も正義感を発揮しやすい。しかし、Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの各事象の学級では、それぞれに特徴的な「いじめ現象」が起きやすくなるであろう。やや結論的なるが、これらの共通課題として次の3つが指摘されるところである。

- 信頼感の欠如 ― 担任教師と、子ども・保護者の間に信頼感がみられない。学級の行事や担任の企画に協力的でない。些細なことに文句を付ける。
- 達成感の欠如 ― 学級のみんなで一つのことを仕上げられない。個々勝手な言動が目立ち、互いに活動の事実を認め合い・喜び合うことがない。
- 清潔感の欠如 ― 教室が雑然としている。子どもたちの言葉遣いも乱暴で、教室内に冷たい雰囲気がある。ゴミや雑巾が散乱していることがある。

5-1 「管理型」の学級

教師が自分の一方的な思いを強くし過ぎて、子どもの主体的な発想や動きを制限するような学級の

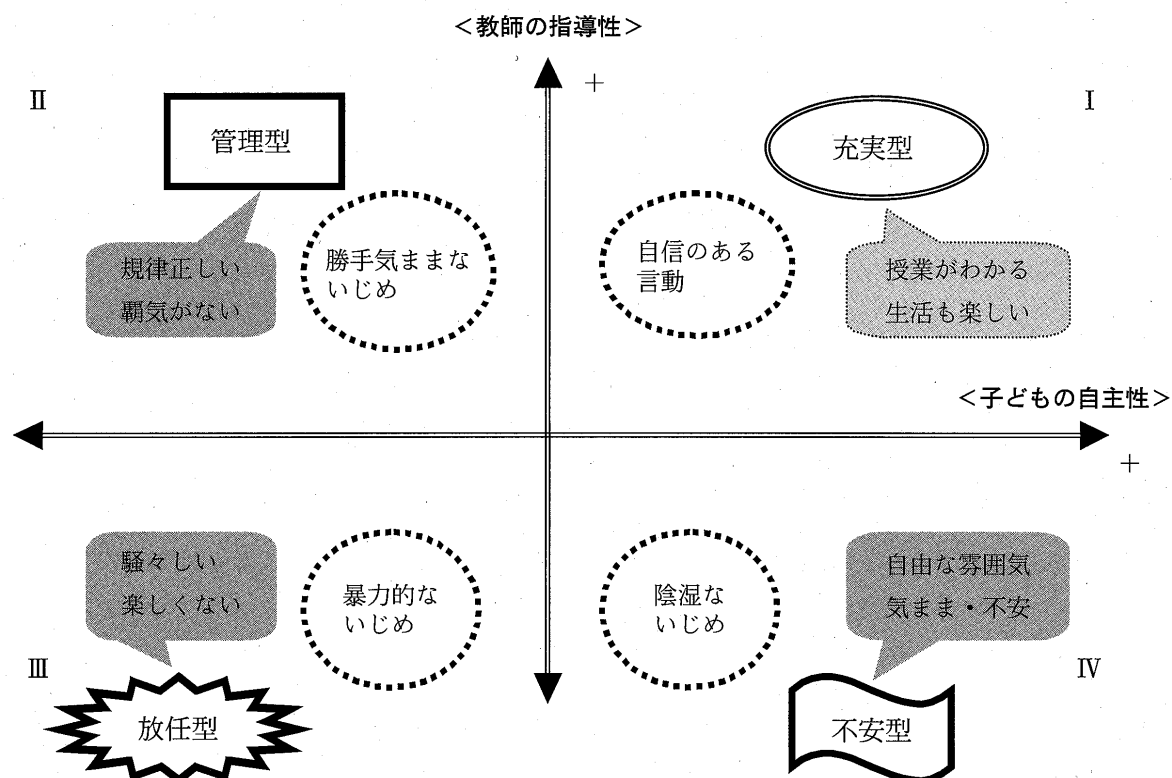


図2 いじめを生みやすい学級構造

場合である。いわゆる「厳しい先生」の学級である。

小学校低学年の段階や崩壊した学級を一時的に立て直すときには、その発想が有効な場合も考えられる。子ども個々の自我が芽生え、自発的・自治的な学習活動をするようになると、「厳しさ」だけでは通用しなくなる。ここでの圧力や息苦しさは、「わがままで身勝手ないじめ」を許す学級になるであろう。例えば、以下のような状況が考えられる（以降の5-2及び5-3の類型についても同様に）。

【状況例】S先生は、前任の小学校で研究主任を務め、その実績では知られた存在である。転勤早々、クラス替えの5年生を担当する。順調に新学期がスタートした。授業の充実を重視するS先生は、「算数のノートは、このように使います」、「もちろん授業中のおしゃべりはよくないです」、「手の挙げ方は右手でしっかりと。質問はグーの合図、意見はチョキの合図でね」などの指導をする。また、給食の班や掃除当番も、名簿順に男女混合でS先生が決めている。月曜日の朝礼でも、きちんと二列で並ぶように細かく指導している。

しかし、6月の移動教室（宿泊行事）の準備指導で、子どもたちの様子がおかしくなっているのに気づく。食事班になったA子がグループに加わらず、一人でぼつんとしている。「一緒に話し合いなさい」と指導しても、「はい」と言うだけである。何らの表情も変えない。放課後、A子呼んで様子を聞くと、「男子たちに、『おまえは食事係をするな。汚い。キモイ』と言われた」と、弱々しく話す。その後、S先生が「いじめはよくない」と諭しても、男子の数人がふてくされた態度を取るようになる。言われたことをやるにはやるが、学級全体にも無気力な空気が流れる。事前指導もなかなか進展しないまま時間だけが過ぎ、その当日を迎える事態に至った。

5-2 「不安型」の学級

教師と子どもたちが「友だち感覚」になり、その人間関係が〈なれ合い〉になっている場合である。温かい雰囲気づくりには大切な要素であるが、そのかわりが過ぎてしまうと歯止めが効かなくなる。発言力のある子の主張が優先される一方、大人しい子が埋もれたり必要以上に気づかったり、評価を気にしすぎたりすることがある。一見、明るく楽しそうにみえるが、授業が進まない、決まりを守らない、ボスのな子が出現する、教師のひいきがみられる、などの学級になりやすい。

【状況例】Y先生（教師3年目：中1の担任）は、何でも話し合える学級を理想として、学級づくりを始めている。入学当初は、生徒たちとY先生の双方に緊張感があったためか、特別な問題もみられない。各教科担当からも、明るく元気がある、よく発表もする、との評価である。1学期の成績では、「できる子」「できない子」の二極化が顕著に見られ、学習意欲にやや欠ける面がみられる。

10月になって、B男の英語の教科書がナイフで切り裂かれていたことが発覚した。英語のF教諭が、教科書を開けないB男に「教科書、どうしたの？」と言うと、「忘れました」との返事である。ここ何日か続くので、授業後に問いただすと「1学期の終わりごろ、だれかにナイフで切られた」と言う。Y先生も知らなかった。放課後、B男に聞くと、「期末テスト後に、切られて使えなくなった。誰にも話していない。Y先生にも心配を掛けたくない」とボソボソと語る。「どうして早く言ってくれないの？ いつも『何でも話そう』って、ゆってるでしょう」と言ったものの、それ以上は話せなかった。Y先生もショックである。学級活動の時間に事の成り行きを話したが、すでに〈とき遅し〉で、生徒たちからは何らの反応も見られない。その後、学年主任がB男に話を聞くと、「他の小学校から来た男子に、『外人みたいな発音しやがって』と言われた。英語の先生に褒められたことが気に入らない人がいるみたい。ずーっと、学校に来たくなかった」と話した。

5-3 「放任型」の学級

主として教師の指導力が、十分でない場合である。教室の整備やきめ細かな生徒指導がなされないために、いつも騒々しくて、勉強する雰囲気が感じられない。子どもたちも安心して、学級生活を過ごせなくなる。好き勝手の言動が目立ち、些細なケンカやいじめが日常化するようになる。いわゆる「学級崩壊」の状況がみられる(14)。

【状況例】K先生（小学4年担任：教師歴23年目）は、日々の教科指導は普通に行うが、学級経営に特別な工夫を施すことはない。子どもたちに笑顔で接したり、エネルギーに問い掛けたりすることもあまりしない。6月中旬頃から、比較的学力にも優れた子たちが、「K先生、隣の2組ではもう分数をやっているよ。ぼくたち、まだ？」などと言う。このような状況に呼応するように、保護者からも「宿題を出して欲しい」「子どもの様子をよく見て欲しい」などの声が聞かれる。そんな中、給食の時間にC子の給食に雑巾が掛けられる、という事件が起きる。K先生は、「こんなことしていきません。C子さん、取り替えてあげるから食べなさい」との指導で済ませる。C子は、泣いたままであり、その日の給食は食べられない。その後も、些細なことでK先生に文句を言う、小突き合いやちょっかいを出す、物を隠す、などが頻繁にみられるようになる。

C子の件は、PTAのクラス委員が教頭に話し、一応の収まりをみせている。しかし、数人の保護者から「担任を変えて欲しい」「子どもを転校させたい」「最近、登校を渋るようになった」などの苦情が校長の耳に届いている。

●引用文献・参考文献等

- (1) 有村久春 『学苑』平成 13 年 2 月号 昭和女子大学近代文化研究所 55～84 ページ ここでは、当時のいじめの実態や事例等について分析・検討している。
- (2) 教育再生会議 『社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～』平成 19 年 1 月 24 日 この報告書では、7 つの提言の 2 番目に「学校を再生し、安心して学べる規律ある教室にする」として、①いじめと校内暴力を絶対に許さない学校をめざし、いじめられている子供を全力で守る、②いじめている子供や暴力を振るう子供には厳しく対処、その行為の愚かさを認識させる、③暴力などの反社会的行為を繰り返す子供に対する毅然たる指導、静かに学習できる環境の構築、の 3 点を指摘している。
- (3) 内田樹 『下流志向』2007 年 1 月 講談社 この冒頭で、子どもたちの学びと労働からの逃走は同一の社会的な地殻変動の中で起きているとして、「学ばないこと、労働しないことを「誇らしく思う」とか、それが「自己評価の高さに結びつく」というようなことは近代日本社会においてはありえないことでした。しかし、今、その常識が覆りつつある。教育関係者たちの証言を信じればそういうことが起きています」と記している。12 ページ
- (4) いじめの定義の見直しについて 現在(案)の段階であるが、文部科学省は『「生徒指導上の諸問題に関する調査」の見直しについて(案)』(平成 19 年 1 月 19 日)を出している。「いじめられた児童生徒の立場に立って、より実態に即して把握できるよう、いじめの定義を見直すとともに、定義に注釈を加える。」として、以下のように記している。http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/01/07012303.htm

【新定義】

本調査において、個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。

「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」とする。

なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

(注 1) 「いじめられた児童生徒の立場に立って」とは、いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視するということである。

(注 2) 「一定の人間関係のある者」とは、例えば、同じ学校・学級や部活動の者、当該児童生徒が関わっている仲間や集団(グループ)など、当該児童生徒と何らかの人間関係のある者を指す。

(注 3) 「攻撃」とは、「仲間はずれ」や「集団による無視」など直接的にかかわるものではないが、心理的な圧迫などで相手に苦痛を与えるものも含む。

(注 4) 「物理的な攻撃」とは、身体的な攻撃のほか、金品をたかられたり、隠されたりすることなどを意味する。

* いじめの「発件数」を「認知件数」に改めるとともに、学校がいじめを認知するに当たっては、アンケート調査など児童生徒から状況を聞く機会を設けることを注意書きとして新たに加える。

現行定義

「この調査において、「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とする。

なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。」

- (5) 「仲よくなること」について サン・テグジュペリ 『星の王子さま』(内藤濯・訳) 昭和 28 年 3 月 岩波少年文庫 53 この 21 章に、キツネと星の王子さまが〈仲よくなる(仏語: apprivoiser 飼い慣らす、仲よくなるの意)〉場面がある。そこには、人間関係づくりの秘策があるように思う。すなわち、①互いの存在をかけがえのないものと感じること、②言葉ではなく近くに居ること(少しずつ近づく。ヨコの関係をもつ)、③約束の時間を守ることが自分の気持ちをも満たしてくれること、である。

以下に、キツネの王子さまへの語り掛けを引用する。

「…おれの目から見ると、あんたは、まだ、いまのところ、ほかの十万もの男の子と、べつに変わらない男の子なのさ。だから、おれは、あんたがいなくなってもいいんだ。あんたもやっぱ、おれがいなくなってもいいんだ。あんたの目から見ると、おれは、十万ものキツネとおなじキツネなんだ。だけど、あんたが、おれを飼いなると、おれたちは、もう、おたがい、はなれちゃいなくなるよ。…あんたにとって、かけがえのないものになるんだよ…」(中略)

[そして]「しんぼうが大事だよ。最初は、おれからすこしはなれて、こんなふうに、草の中にすわるんだ。おれは、あんたをちょいちょい横目で見ると、なんにもいわない。それも、ことばってやつが、感じがいのもだからだよ。一日一日とたってゆくうちに、あんたは、だんだんと近いところへきて、すわれるようになるんだよ…」

[また]「いつもおなじ時刻にやってくるほうがいいんだ。あんたが午後四時にやってくるとすると、おれ、三時には、もう、うれしくなりだすというものだ。そして、時刻がたつにつれて、おれはうれしくなるだろう。四時には、もう、おちおちしていられなくなって、おれは、幸福のありがたさを身にしみて思う。…」

[別れ際に]「…心で見なくちゃ、ものごとはよく見えないってことさ。かんじんなことは、目に見えないんだよ」

(6) 過去2件のいじめ自殺の遺書 子どものしあわせ編集部編『いじめ・自殺・遺書』1995年2月 草土文化

●東京都中野区富士見中学校2年 鹿川裕史君（昭和61年2月1日）

36 ページ

家の人へ、そして友達へ。

突然姿を消して申し訳ありません。くわしい事については〇〇とか××とかにきけばわかると思う。

俺だって、まだ死にたくない。だけど、このままじゃ「生きジゴク」になっちゃうよ。ただ俺が死んだからって他のヤツが犠牲になったんじゃないか。

だからもう君達もバカな事をするのはやめてくれ、最後のお願いだ。

●愛知県西尾市立東部中学校2年 大河内清輝君（平成6年11月27日）

98 ページ *一部抜粋

・家族のみんなへ

十四年間、本当にありがとうございました。僕は、旅立ちます。

でも、いつか必ずあえる日がきます。その時には、また、楽しくくらしましょう。お金の件は、本当にすみませんでした。働いて、必ずかえそうと思いましたが、その夢もここで終わってしまいました。そして僕からお金をとっていた人たちを責めないでください。僕が素直に差し出してしまったからいけないのです。

・僕はもうこの世からいません。お金もへる心配ありません。1人分食費がへりました。お母さんは朝ゆっくりねれるようになります。△（弟）も勉強に集中できます。いつもじゃまばかりしてすみませんでした。しんでおわびいたします。

・最後に、おばあちゃん。本当にもうしわけありませんでした。

(7) 「いじめのサイン」について 東京都児童相談センター心理司の山脇由貴子氏は、『教室の悪魔』（ポプラ社/2006年12月/125ページ）の中で、「いじめに気づくチェックリスト」として32項目を挙げている。氏の日々の臨床的相談事例からの示唆に学ぶものがある。

- 1 ☐ 最近、よくものをなくすようになった。
- 2 ☐ 学校のノートや教科書を見せたがらない。
- 3 ☐ 親の前で宿題をやらうとしない。
- 4 ☐ お金の要求が増えた。あるいは親の財布からお金を持ち出す。
- 5 ☐ 学校行事にこないで欲しいと言う。
- 6 ☐ すぐに自分の非を認め、謝るようになった。
- 7 ☐ 学校のプリント、連絡帳などを出さなくなった。
- 8 ☐ ぼーっとしていることが増えた。何もしていない時間が長い。
- 9 ☐ 無理に明るく振る舞っているように見える。
- 10 ☐ 学校のことを尋ねると、「別に」「普通」など、具体的に答えない。
- 11 ☐ 学校のことを詳しく具体的に聞こうとすると、怒る。
- 12 ☐ 話題に友達の名前が出てこない。
- 13 ☐ 学校に関する愚痴や不満を言わない。
- 14 ☐ 保護者会、個人面談で何を話したかを過剰に気にする。
- 15 ☐ 寝つきが悪い。悪夢を見ているようで夜中に起きる。
- 16 ☐ 倦怠感、疲労、意欲の低下。
- 17 ☐ 原因不明の頭痛、腹痛、吐き気、食欲低下、痩せ、などの身体症状。

- 18 ☐ 何に対しても投げやり。
- 19 ☐ 以前は夢中で楽しんでいたゲームなどをあまりやらなくなった。
- 20 ☐ 理由のないイライラ。
- 21 ☐ ちょっとした音に敏感になった。
- 22 ☐ 身体を見せたがらない。一緒に入浴したがる。
- 23 ☐ 衣服、制服、靴などを、親の知らないところで自分で洗う。
- 24 ☐ 友人からの電話に「どきっ」とした様子を見せる。
- 25 ☐ 急に今までと違う子とつきあうようになった。（不自然な友人関係）
- 26 ☐ 以前では考えられないような非行行動の出現。（万引きなど）
- 27 ☐ 外に出たがらない。外に出た時に周囲を気にしている。
- 28 ☐ 金遣いが荒くなった。
- 29 ☐ 成績の低下。
- 30 ☐ もの忘れがひどくなった。
- 31 ☐ 自傷行為。（リストカットなど）
- 32 ☐ 「死」をほのめかすようなメモ、日記。

(8) M子の場合について このエピソードは、有村が都内S区の学校教育相談に関する事例検討会（平成18年度）で情報収集したものを加工して文章表現したものである。

(9) 学校の「隠蔽体質」について 実態として「いじめによる自殺」が明らかになるにつれて、文部科学省が報告している児童生徒の「いじめによる自殺者数0」が問題視されている。『生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について』（平成18年3月/81ページ）によると、平成16年度の児童生徒の自殺者数は125件で、そのうち「いじめによる自殺者数」は「0」になっている（その状況がここ数年続いている）。なお、原因別では「学校問題（学業不振、進路問題など）」9.6%、「家庭事情」8.8%、「その他（厭世、精神障害など）」62.4%となっている。また、北海道滝川市の小学校の教室で昨年9月9日、6年生の女儿（当時12歳）が首をつって自殺を図り、4ヶ月後の今年1月6日に死亡した問題で、校長や市

長・教育長らが「自殺の原因は特定できない」として、いじめの事実を隠していたことが明らかになった（2006年10月6日/毎日新聞）。この事件では、教壇に7通の遺書（「みんなに冷たくされている」「『キモイ』と言われてとてもつらくなりました」など）が残されていた。その後、校長は職務義務違反があったとして減給1ヶ月（1/10）の懲戒処分を道教委から受けている。教頭、担任教諭は市教委から訓告の処分を受けている（2007年2月28日/読売新聞）。

- (10) 教師のチェック体制について 特に、いじめや暴力行為では早期発見、早期対応が不可欠である。日頃から教職員がチェックの観点を理解しながら、子どもの〈こころと行動のサイン〉を見逃さないようにしたい。以下の5つの視点と18項目は、有村が学校現場の状況や関係の文献等を踏まえながら作成したものである。特に、『いじめ問題に関する取組事例集』（平成19年2月/文部科学省）に多くの示唆を得た。

視点	チェック項目（例）
A 重大性の認識	① いじめ・暴力等の問題は、子どもの心身の成長を著しく阻害する事態に発展することがある。 ② いじめ・暴力等は、子どもの学校・学級の生活を不安定にし、学業不振等をもたらすことがある。 ③ 教職員が内外の研修会等で、いじめ・暴力の問題を学び合う機会が用意されている。
B 一致した協力体制	④ 学校経営の基本として、いじめや暴力を許さない毅然とした指導方針を校長が示している。 ⑤ 校長が、各教職員の役割分担や責任の所在を明確にしている（日常的及び事態発生時）。 ⑥ 校長の方針が、各担当や担任等を通じて子ども個々や保護者にも理解されている。
C 理解の場の設定	⑦ いじめ・暴力の態様や特質、要因・背景、指導の方向性などを具体的に理解し合う場がある。 ⑧ 日頃から定期的に、子どもの言動を話し合う場が設けられている（朝会や事例検討会など）。 ⑨ 学年会やPTA会議等で、十分な情報交換がなされ、その内容を共通認識している。
D 組織行動の確立	⑩ 子どもの問題を自由に話しあう雰囲気がある（意思の通じ合う教職員の人間関係の確立）。 ⑪ 第一発見後の「報告・連絡・相談」の基本ルートが全教職員に周知徹底されている。 ⑫ 事態を教員が抱え込んだり、隠蔽したりすることがあってはならないことを共通認識している。 ⑬ 事実関係の早期確認を可能にする「緊急対応プロジェクト」等の対応組織が確立している。
E 日々の組織的な指導力の向上・対応	⑭ 日々子ども理解や学級経営を重視し、子ども同士が互いに助け合う集団づくりを工夫している。 ⑮ 道徳や学級活動の指導を重視し、子ども同士が信頼し合い、協力・協働し合う援助をしている。 ⑯ 児童会・生徒会等の組織に働き掛け、「いじめ・暴力撲滅」の意識を高める。 ⑰ サポートチーム等の組織を生かし、学校及び地域社会とともにいじめ・暴力等の予防に努めている。 ⑱ 子どもや保護者等との個別のカウンセリングの場（教育相談室の活用など）を設けている。

- (11) C. R. Rogers 佐治守夫編・友田不二男訳 『カウンセリング』（ロジャース全集第2巻）103 ページ
カウンセリングを体系付け、我が国の教育界にも大きな影響を与えた C. R. Rogers (1902-1987) は、「セラピーの関係の基本的特質」には4つの明確な特性があるとしている。以下に、その概要・要約を記す。
いじめや暴力行為等の被害に病む子どものこころに接し、援助するキーポイントになるものである。

<p style="text-align: center;">*ここでは、カウンセラーを「教師」に、クライアントを「子ども」に、セラピーを「指導・援助」に置き換えて考えたい。</p> <p>① カウンセラーの側における温かさや応答的な態度である。それらはラポートを醸成し、深層的な情動的関係へとしだいに発展するものである。</p> <p>② 感情を意のままに表現できるようにすることである。カウンセラーがクライアントの陳述を受容することにより、道徳的もしくは判断するような態度を完全に排除することにより、(略)クライアントはいっさいの感情や態度を表明してもよい、ということを知覚するようになる。</p> <p>③ そのセラピーの面接において明確な行為の制限がある。たとえば、時間を守ることである。クライアントが、カウンセラーを支配して、より多くの時間を獲得する自由はない、という制限がある。</p> <p>④ あらゆるタイプの圧力や強制から解放されていることである。熟練したカウンセラーは、自分自身の欲望や反応や先入観を、セラピーの場面に押しつけるようなことはしない。その時間は、クライアントの時間であって、カウンセラーの時間ではないのである。</p>
--

- (12) 福島脩美他編『カウンセリングプロセスハンドブック』金子書房 2004年5月 41～49 ページを参照

- (13) 加賀乙彦著『悪魔のささやき』集英社新書 2006年8月 165 ページ

- (14) 文部省委嘱研究（平成10・11年度）『学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり—』学級経営研究会（研究代表：吉田茂（国立教育研究所長））の最終報告書 平成12年3月

この報告書では、「学級崩壊」という表現ではなく、「学級がうまく機能しない状況」との言葉を使用し、教師の柔軟な指導やきめ細かな授業の工夫などが重要であることを具体的な事例によって指摘している。

（ありむら ひさはる 子ども教育学科）