

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、いじめられている子どもは「いじめではない」と考えていることが多くある。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、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、本人にとっては深刻な苦痛や不安を生み出すことが多いことにも留意したい。

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、学校における集団の中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は、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ら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だけに頼っていると、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観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、保健室に何度か来ている。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部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はないと思いますよ」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部を退部することはできる。しかし、サッカー部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ったので、罰として僕ばかり行かされる」と言っている。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－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った」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ってしまう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おう」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することもできる。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っているし、『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、指導に当っては、「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」という視点に立って、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」という視点に立っ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－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る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적으로는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したりする機会が多い。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、集団にうまくなじめなかったり、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に配慮したり、普段と様子が異なる元気が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で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、思春期を迎えつつあ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、更に愉悦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－いじめられの関係の固定化、傍観者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の多くは、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。子どもたちからは、「何をやっても面白くない」「高校はどこへ行ってもいいか分からない」「成績がいい子には、腹が立つ」「学校が終わったら、急いで鞆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、発達の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足る現実とのギャップをどう乗り越えたらいいのか分からず、いらいら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と感じることで、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。自己顕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) 他人をねたま感情

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いたい、いいものを持っていたい、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のが、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、「面白い」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もち方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あ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、その問題性を問いつけ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ていないとばかりに深刻な話題はさらりと受け流し、真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つ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るにもかかわらず「一緒に行く」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と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ずける。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态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に抵抗を感じずるかも知れないが、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は、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」「がぼっ」などという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、いらいら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、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自身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) 言語の発達年齢の割に未熟で、人と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、そのいらだちを晴らしたい）

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。いらだち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) いらだち感情が、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) 本人がいらだち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 皆で決めたま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、人気があったりすることをねたんで、いじめの心理である。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（遊び感覚で愉快的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、愉快的な気持ちでいじている心理である。いじ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。数の多い側に入りたい）

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、多数の側に入りたいと、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^{うっせき}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持ち、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な重なり合っており、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側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ある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あ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、ただ明るく楽しいと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げられるゲーム」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て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、体育の時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、順番にボンボンを当てたり、F子の机の上に物を乗せたりしていた。いじている男子生徒たちは、良きにつけ悪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る。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、広がってしまった。

〈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の多くは、その事態を辛く嫌なことであり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持ち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歩であり、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った。

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することができない。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った。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。人なつこいところがあり、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う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う。

〈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、落ちついて友人とかかわれず、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、気に入くない」「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、もともと自分で蒔いた種だから仕方ないという意識など、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づき、言動を直さないと『いじめ』はなくなる」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、まず、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、受け止めるようにする。次には、相手に仕返しをしたり、他の者に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）
1 止 め た	・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でした」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。
2 言 先 生 に	・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 に家族 言った 友人	・ 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	・ 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、言っても仕方がない。 ・ 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。 ・ いじめている子は強いので、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。 ・ いじめられる子がやめると言ったり、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。 ・ 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、話しに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「あるいじめの時には止めることができたけれども、ある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」と思っている、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、実効性のある手だ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た。話し合っ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、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みると、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る、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、本人が気にしていないのに、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、いじめかどうか分からない。
- 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つけないなど、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、声をかけてもあまり返事をしないし、勉強だけであればよいという考えで、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。理がどちらにあらうとも、「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るけども止められない。

- 【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いう気持ちが先行し、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もある。

【例】○ いじめがどうか思わない。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

ー子どもたちが無力感にとらわれないためにー

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

ー自分がいじめの対象となることを恐れないためにー

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も、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も、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

ー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ー

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て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、それから二人でそこそそして、私がそばに行くといやな顔して、どっ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、クラスの人にも私のこと「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。』

私はつらくなって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」とか言われそうと言えません。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」としか言ってもらえず、教師にももう訴えられないと思うようになっていたため、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るが、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ない状態に陥らせている。

【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ったみたいで、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って、学校へ行くのがいやになって休んでしまった。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したくない。それに、いつまでもいいいじして、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のが、いじめ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遇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っている。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ってはいるが、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、かつての闊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だけ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ったこと、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いる。

(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側面でもある。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に支配され、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つつもうとしたりする。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、援助を求め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ー共感的に理解し、心に寄り添うための聴き方ー

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聴く。「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。分からない時は、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。子どもが話につまったり、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。分かっているが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。

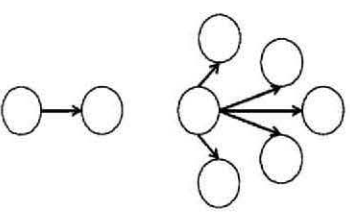
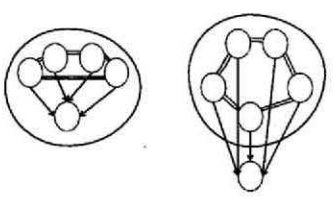
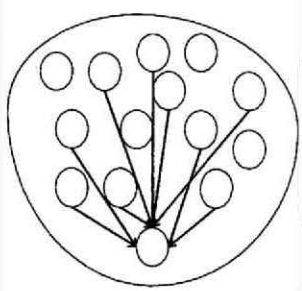
多くのいじめ事例を検討していく中で、一口に「いじめ」と言っても、そのいじめが発生している集団の様相、いじめにかかわる子どもたちの心理、いじめに至る経過は異なり、そこに見られるいじめの状況には様々なものがあった。いじめの実態をより具体的に把握し、いじめに対する指導の手だてを講ずるために、いじめにかかわる人間関係の様相を「いじめの構造」の視点から明らかにした。また、いじめを時間的経過で追ってみると、構造が変化したり、いじめの立場が逆転するなど変容する場合もあり、いじめの変容のプロセスを明らかにした。

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）

	個 人	小 集 団	大 集 団
構 造 図			
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としたり、一見明るく学級を活性化しようと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」という声上がる一方、A男は「僕、遊ぶお友だちがいないの。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場所もあり、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おり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、理解した上での対応が求められる。

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子是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を羨んでいじめる。またリーダーシップの取り扱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いっており、ある日突然という形で起こるだけに、いじめられた子どものショックは大きい。また閉鎖的な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ともできず、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」「気に入くない」などとして、言いがかりをつけ、いじていることもある。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、自分たちの仲間を使い走りをさせ、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、仕返しへ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に見えやすい。しかし、集団外にいる子どもでも、非行集団に親和性をもっている場合、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っ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のために、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も大切である。

(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的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かった。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

しつつかかわれ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年生の日子は無頓着で、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」「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でもあるが、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。

〈遊び感覚で愉悦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J子の机に物を載せたり、ボンボ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、それを見てはやし立てていた。いじ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った。いじ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、境が分からないけど、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、面白い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とがある。時には、いじめられている子どもも一緒になって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。
- いじている側の子どもには、いじ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 いじている子どもには個別対応をする

いじ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こと」「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。

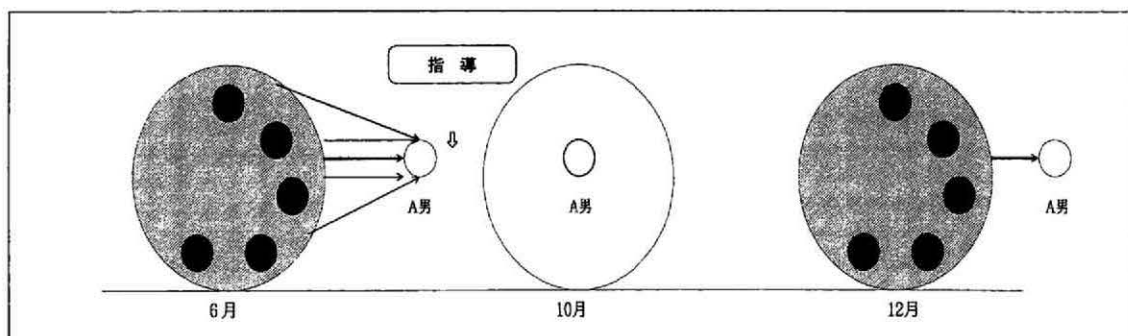
3 いじめの変容

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、いじめにかかわる人間関係からとらえると、いじめの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

いじめの発見

いじめの一時消失

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、全く同じ形で繰り返さ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。

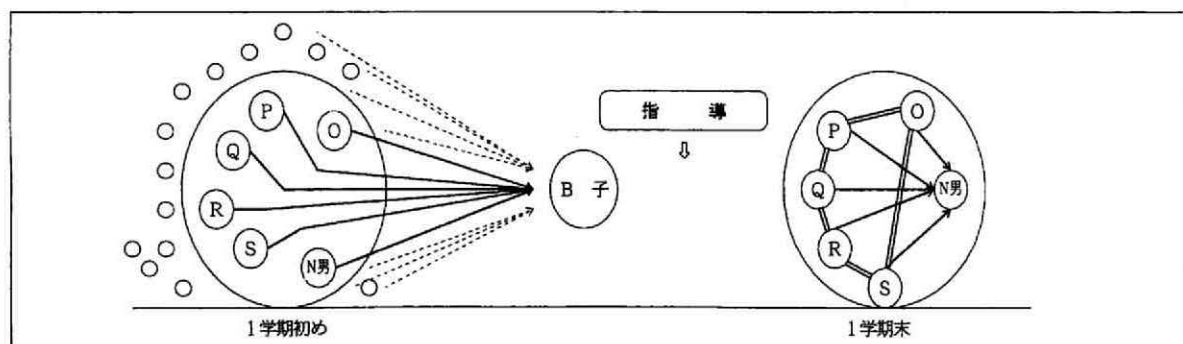
いじめの再発・継続

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となった。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、担任が安心して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。

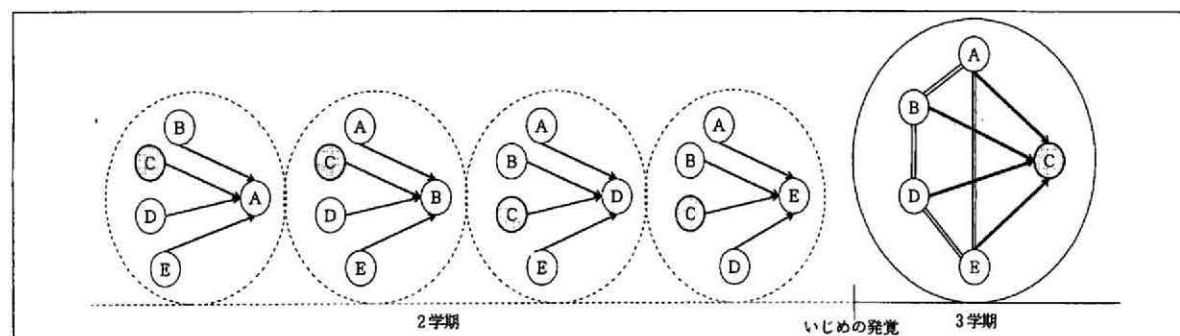
しかし、このいじめは時を置かず次のいじめへ構造を変えた。それはグループとして結束を固めていった6人の男子生徒の1人であるN男に対し、他の5人の生徒たちがいじめを開始したのであった。

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、何ら手だてを講じていなかったのである。いじめにかかわるとき、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グループから「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りしたことが分かった。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男をいじめることになった。

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

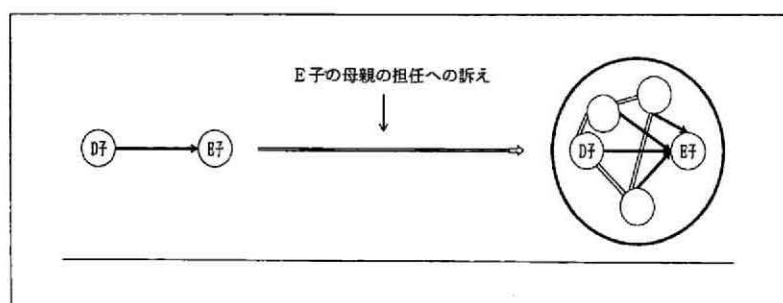
これは、小集団の仲間内のいじめであり、小集団という構造には変化がないが、いじめている子どもといじめられる子どもの立場が逆転した事例である。C男へのいじめは、ある日突然発生したものではなかった。このいじめが始まる以前に起きていたいじめに原因があった。一つのいじめについて取り上げる時、過去からの連続性の中でとらえる必要がある。

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。特に仲間うちで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。

E子への個人のいじめ

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

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はないか」と母親に返し、こ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っ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、まずはいじめがあるかも知れ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がある

一つの内いじめの現象は、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、又は未解決の内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内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、今起きている内いじめをとらえていく必要がある。

また、内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－いじめられの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－いじめられの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－いじめられの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む。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、必ず学校としての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の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ていたりす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い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、様々なものがあつた。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つた。子どもたちは仲間関係から外れることがいじめられ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、いじめがもつ残酷性や執拗さ、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。周囲から正當に認められず、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、個々の子どもの中で重なり合ったり、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、中心となつ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あることが多い。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」と思っている、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、実効力のある手だて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うのではないかと恐怖感をもっていたり、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持ち、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、皆で声を上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、その心情を感じと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、訴えてき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