幼児期におけるいじめ防止教育に向けて
―教育社会学の視点から―

森田美芽

序　なぜ、いじめが問題か

筆者は「人権教育」(平成 29 年度からは「教育社会学」）の授業を担当しているが、授業の中で最も学生の反応が明確なものの一つが「いじめ」をテーマにしたときである。「いじめ」について言及すると、学生の多くが、自分自身の「いじめた」「いじめられた」「いじめを見た」経験をレスポンスしてくる。すなわち、多くの学生にとって、「いじめ」は当事者としての問題である場合が多いということである。

大人社会においても子ども社会においても、例外なく問題となっている「いじめ」問題について、多くの立場から問題が取り上げられてきた。ここでは、そのすべてを網羅するのではなく、むしろ、幼児教育に携わる予定の学生たちに、将来起こる可能性のあるいじめ問題への対応について、どのように受け止め、解決していくかという当事者能力を開発していくために、大学の授業において何をどう教えるべきかを考える必要がある。

そのために、本論文ではまず、いじめの特徴、何が原因かといった、教育社会学が対象とするいじめについての論考を通じて、いじめの本質とその解決の試みについて考えていきたい。

１、いじめとは何か

いじめの定義について、文部科学省は現在、「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（文部科学省「『生徒指導上の諸問題に関する調査』の見直しについて」2007 年）としている。この定義に至るまでに、いくつかの紆余曲折がある。

いじめが大きな社会問題化した 1980 年代、文部科学省は 1985 年に「生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策について」を出した。そこでは、「自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実を確認しているもの。なお起こった場所は学校の内外を問わないものとする。」とされていた。しかしこの「学校としてその事実を確認しているもの」という文言は、いじめが教師の把握できないところで行われることが多いことから、実態にそぐわないとして、1994 年には「いじめの問題について当面緊急に対応すべき点について（通知）」において削除された。したがって現在の定義では、いじめがクラスメート、同じクラブといった、継続した「一定の人間関係」において起こっている

ものであること、それゆえに継続的になされるものであることや、受ける側の「精神的苦痛」によるものであって、加害者側の意識の有無によらないことを確認している。

文部科学省は 1985 年から調査を継続していて、減少傾向にあるとしているが、法務省の調査では逆に増加傾向となっている。これは、「いじめ」の定義が不統一だからである。[1]警察庁の基準は「単独または複数の特定人に対し、身体に対する物理的攻撃又は言動による脅し、いやがらせ、無視等の心理的圧迫を反復継続して加えることにより、苦痛を与えること」（警察庁『平成 6 年版警察白書』1994）第一に「いじめ」の定義自体が一定でないこと、そのことで、いじめの実態が捉えにくいものになっていることを指摘する。[2]

住田正樹は『子ども社会学の現在』において、いじめについて、こう定義する。「端的に言ってしまえば、「いじめ」とは一種の集団遊びである。ただし反社会的な集団的行為であることは言うまでもない。」[3]

いじめは、加害者の子どもたちにとって、他の集団的な遊びと同じで、はじめは単なる仲間内での「ふざけ」「からかい」「冗談」「おしゃべり」であったものが、「面白可笑しさ、痛快さ、快感、小気味よさといった愉快性・快感性・痛快性・さらに優越性を求めて次第にエスカレートし、『いじめ』になっていくのである」と住田は分析する。さらに、ふざけやからかいがエスカレートしていく相互作用の過程についての住田の分析は正鵠を射ている。当初は仲間相互の関係での親近感や親密感を深めていたのが、「一層の痛快性や快感性を味わいたいために」相手の　感情や気持ちを無視し、執拗に継続する。相手の感じる狼狽や困惑、不快感や嫌悪、さらには耐え難い屈辱感などの精神的・身体的苦痛を、相手が味わっていることを知ることで、仲間と一緒にさらに愉快性、快感性を味わうことで「感情は一挙に高まり、集団的興奮が盛り上がって歓喜に浸るようにもなる。」[4]

つまり、いじめは最初から企図されたものとは限らず、また仲が悪い者同士で起こると決まったものでもなく、教室という閉ざされた人間関係の中で、通常の関わりを行いながら、何かの拍子にそれが人をターゲットとした「いじめ」行為になり、しかもそれがエスカレートしていくことで、耐えがたい苦痛を感じさせるようになるということになる。

住田のこの説に従えば、そもそも、こうしたいじめに対し、なぜ起こるのかという疑問が生まれてくる。それは一言でいえば、子どもたちにとって「目障りな存在」である。いじめがそうした愉快性の遊びであるならば、その標的は、「目につく」存在であって、それが誰でなければということはない。「いじめ」は被害者の子どもを作る。言い換えれば「目につく」相手を標的としていく。そこに客観的な基準はないので、だれがいじめの標的とされるかわからない。その場の状況や雰囲気によって、誰かの一言によって、突如として標的にされたりするのである。[5]

しかし、目につく子、というのがあるということ、内容も程度も明瞭ではないが、そうした子どもが現実にいることは考えられる。「性格や習性、態度や行動、運動能力や学習能力、言葉使いや

服装などが日ごろから何となく目に付いていたり、あるいは身体的・体力的に劣っていたり、さらには家庭環境の様相などが漠然と目に付いていたりする。そうした日ごろから何となく漠然と目に付いていたことがある状況や雰囲気になったとき、あるいは誰かの一言によって『目障りな存在』に作り上げられ、あるいは『目に留まる存在』に作り上げられて標的にされていくのである。」[6]

この感情を端的に表現するのが「むかつく」という表現である、そこには不快な感情、反感や敵意、違和感や嫌悪感、苛立ち、興ざめる思いといった感情が集約的に表れている。

いじめにおいては、さらに複雑な状況になる。こうした「目に付く」表徴や「目に留まる」表徴は、常日頃は意識されておらず、表面に現れないから、だれが、いつ、いじめの標的にされるかはわからない。そのために、「『いじめ』に加わっていない子供たちであっても不安であり、恐怖であり、そのために加害者側の優成な多勢に同調するのである。」[7]それはたとえ「いじめ」が不当・悪辣・卑怯だとわかっていても「優位な立場にいる加害者側に立たざるを得ない」最大の理由でもある。これは暴力を伴わない、いわゆる噂や陰口の場合も同様にして起こる。その原因について、住田は「当の子ども（被害者）に向かって、その悪口雑言や誹謗中傷を浴びせれば、その子供は衝撃を受けて、戸惑い、困惑し、悲嘆にくれるだろうが、その屈辱と苦悶に満ちた表情や態度に愉快性と快感性、痛快性を覚え、優越感を感じて興がり、仲間内での一体的な感情をいだくのである。だが、それは加害者の子どもたちにとっては、仲間との集団遊びなのである。」[8]と結論づける。加害者にとっては、あくまで興奮する遊び、それを通して面白さを共有できる遊びにすぎない。しかし被害者の子どもにとっては、わけもわからず混乱や屈辱を与えられることになり、その精神的打撃は大きいと考えられる。

ここで住田は、先に述べた文部科学省のいじめの定義に対し、新たな定義づけを行う。

「同一集団内での人間関係のなかで行われる優位な立場にある一方が、加害を意図しているか否かにかかわらず、劣位にある他方に対して精神的・身体的苦痛を継続的に与えるような一方的な継続的・反復的行為。」[9]であるとする。さらにこの定義には、以下イからハの３つの条件が含まれている。

イ　同一集団内での人間関係のなかで行われる優位な立場にある者（加害者）の働きかけ（行為）であること。

ロ　集団内での優位な立場にある者（加害者）が、加害を意図しているか否かにかかわらず、劣位にある他方に対して一方的に行う継続的な反復的行為であること。

ハ　優位にある者（加害者）の一方的な、継続的・反復的行為によって劣位にある他方（被害者）が精神的・身体的な苦痛を継続的に感じるような行為であること。[10]

いじめが優位に立つ者からの攻撃であること、上下関係、従属関係という力関係の視点が必要であることは言うまでもない。いじめの解決は、こうした複雑な子ども同士の人間関係の問題を意識して修正することが必要になるだろう。被害者の子どもが抵抗したり、反撃したりができず、一方

的に精神的・身体的苦痛を受け続け、我慢を強いられるのは、こうした一方的で強圧的な上下関係によるものである。しかし加害者にとっては、それはあくまで「集団的遊び」であり、「反復される過程において、その加害行為は一層の愉快性、快感性、痛快性、優越性を求めてひたすら苛酷化していく」[11]遊びなのである。ここにいじめの本質がある。それゆえ、いじめの解決は、子どもたちの発達段階に応じ、こうした人間関係の歪みに気づかせ、修正させていくという指導と、子どもたち自身の精神的な成長が不可欠である。このことを次章で検討していきたい。

２、いじめの現実

教育現場の実感として、いかにいじめ防止教育を行い、学校として道徳教育に力を入れても「いじめはなくならない」という言辞がしばしば聞かれる。

須永祐慈「終わらないいじめに向き合う」[12] では、筆者が NHK ラジオ番組に出演した時に寄せられた意見に、「やっぱりいじめはなくならないと思います。」「いじめを止めようとしても止めることができない空気がある。」という意見があったと言う。いじめに対し、どんなに取り組んでも、「完全になくすことはできない」といった、諦めの空気があることを指摘している。

実際に、当該論文において取り上げられている、1998 年から 2009 年まで年２回ずつ、小学校高学年の児童に直接行った調査によれば、「仲間はずれ・無視・陰口」を受けたかどうかという質問に対し、「週１～２回」「月に１～２回」「今学期に２～３回」という頻度で聴いてみると、全体で 50～60％を占めている。[13] この調査はあえて「いじめ」という語を使わずにいるので、実際の行動としてのいじめがかなり広がっていることがうかがえる。

また、富山大学の下田芳幸の調査によれば、[14] 小学生におけるいじめの経験率は、複数の調査論文を比較研究したところ、いじめ被害経験は、最少で 7％、最多は 57％であった。また加害経験は、最少で 1.2％、最多で 39％であった。この最少のケースについては、「いじめに加わった」という問い方自体の問題を指摘する者もあり、いじめ調査の実態を把握する困難さが理解される。
一方、中学生におけるいじめの経験率は、小学生同様、被害経験で 0～45.7％、加害経験でも 2～3 割程度と、曖昧ではあるが経験があることは明白である。被害の様態で上位に上がるものとして、からかいや悪繰り、噂など、日常的コミュニケーションとの境目がわかりにくいものが多いとされている。[15] また、最近の傾向として、ネットいじめを経験した者が、小学生でも被害・加害とも 10％程度、中学生では被害 0.7～14.5％、加害 0.1～15.7％など、見逃せない数字が出ていることも注目される。

こうした調査は、無記名か記名か、「いじめ」の語を前面に出すか行為の事実性を重視して出すかにより大きく異なる結果が出るが、その中で知見としてまとめられているのは、以下の通りである。

まず、小学生については、「相手に悪いところがあるから」という理由が 62％と最も多く、しか

も女子に多かった。次に「遊びやふざけだと思っていたから」が 40.9%で、これは男子に多かった。また、被害経験のある児童は、被害経験のない児童よりも、「相手に悪いところがあるから」「だれだっていじめをしているから」といった加害理由の得点が高かったという。また、いじめたときの気持ちとして、いじめによって「気持ちがスカッとした」「いい気味だと思った」という回答が、高学年男子で多かったことを報告している。

いじめへの対処については、「やめてといった」が約半数、教師や親への相談も約 3 割程度だが、「何もしないでいじめられるままになっていた」という回答も 17%あることは注目される。その理由は、「もっとひどくいじめられるようになるのがこわかったから」が 6 割強となっており、いじめにおいて早期の個別的支援が重要であることが指摘されている。

中学生に関する知見としては、「いやがらせをする人に問題がある」が 36.4%、「いやがらせをされる人に問題がある」が 23.5%であり、相手に問題を見出す傾向が強い。また別の調査では、「優等生タイプや肥満体タイプの生徒に対するいじめに加担するとした生徒は約半数、嘘つきタイプや自分勝手タイプの生徒へのいじめに加担するのは約 7 割」[16] というように、無視や仲間はずれといったいじめでは、いじめの非許容度得点が低く、いじめられるだけの理由がある、という認識が起こりやすい点が指摘される。

このように見ていくと、住田の言及する、集団での盛り上がりのためいじめが起こる、という解釈をある程度支持するものとなっている。いじめの範囲が予想以上に広く、多くの子どもたちに及んでいることは否めない。その中には一見、「いじめられても仕方がない」「いじめられるのは当人にも非がある」という言説を肯定するような内容も含まれる。そこには、傍観者的態度を含め、いじめを是認・助長する可能性が含まれている。こうしたいじめの現実については、正確な事実把握や、その複雑な構造を見ることなしには、いじめに対する正しい認識と対応はできない。そのために、各年代に応じたいじめに関する分析と対応についての先行研究を検討し、考察を進めたい。

３、年代に応じたいじめ防止に関わる先行研究

（１）幼児期のいじめ防止に関わる研究

いじめ問題に関しては、教育社会学では、小中学生に関する研究調査が最も多く、深刻な問題であると認識される。幼児期のいじめについての問題分析は稀である。それは、幼児の場合、聞き取りや背景となる状況理解や分析が必要であること、文字による自己分析の表現がまだできないことなどがある。

また幼児期は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な時期と規定され、小中学校でのいじめの遠因となるものがそこでどう扱われるべきかを検討する必要があるのではないか。

まず、このたび改訂された幼稚園教育要領においては、具体的には、「人間関係」の項目において「(8)友達と楽しく活動する中で，共通の目的を見いだし，工夫したり， 協力したりなどする。」

が追加されるなど、友達との交流関係を重視した改訂がなされている。内容の取扱いについても、「(3) 幼児が互いにかかわりを深め，協同して遊ぶようになるため，自ら行動する力を育てるようにするとともに，他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」や「 (5) 集団の生活を通して，幼児が人とのかかわりを深め，規範意識の芽生えが培われることを考慮し，幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で，互いに思いを主張し，折り合いを付ける体験をし，きまりの必要性などに気付き，自分の気持ちを調整する力が育つようにすること。」の項目が付け加えられている。[17]つまり、他者との交流において、自他の調整能力が育つようにということが大切な指導内容として加えられているのである。

また、就学前の子どもの非認知能力の育成ということも重視されるようになり、人間としての共感力、感受性、思いやりといった基本的な感受能力を育てることの重要性が注目されている。[18]すなわち、他者が異なる意見を持っていても、それを受容し、かつ自己も適切に主張する、「生きる力」「思考力・判断力・表現力」といった今回の学習指導要領全般の主題に対し、幼児期の重要性がさらに強調される傾向にある。

このように、幼児期、就学前期において、文字や数といった分野以外に、非認知能力を重視するのは、それだけ、今後の教育において、他者との協調性や協力ができる対人関係能力の基礎がこの時期に創られること、それがいじめ防止につながることを意識してとのことと言える。[19]そこで、本章では、第一に幼児期のいじめの研究からいじめ問題の萌芽を考察し、次に小学生、中学生のいじめ問題に関する研究から、その特徴と幼児期の関係を考察し幼児期にどのようにいじめの可能性を見出し、指導するかについての検討を、過去の研究を踏まえて行いたい。

「幼児期の『いじめ問題』をどう考えるか」(遠藤他、1997) [20] では、問題は幼稚園にいじめはあるかないかの現象ではなく、「思春期にみられるいじめ解決の方策を考えるには、長期的、発達的な視点からいじめ問題を考え、人格形成の基礎を培う幼児期に何を育てておかなければならないかを押さえておくことが必要」であるとしている。この報告では、4，5 歳児対象にいじめを受けた経験についての聞き取り調査によれば、約 60％の幼児が「いじめられたことがある」と答えている。それについて、年齢が低い場合には、「ふいに生じる身体的不快感や自分のやりたいことが阻害される不快経験」を「いじめられた」という認識とし、5 歳児になると、心理的な不快感を挙げる幼児もいるなど、幼児期においても、「いじめ」が生じないわけではないこと、しかし未熟な幼児においては、心理的な苦痛を相手に与えていることを自覚することは困難であることが伺えるなどの事実が報告されている。

また、それ以上にこの報告においては、そうした未熟な者同士の関係においても、見過ごされてはならない点についての指摘がなされていることである。

回答のなかに、「何だかいじめたくなるときがある」「なんとなく」という回答が見られることで

ある。これに対し、「自分とは異質と思われる者、あるいは弱い立場の者」に対して攻撃的な態度をとったり、排斥したりすることがあるとすれば大きな問題である、と指摘している。[21] この点に関して、「攻撃したり、排斥したりするだけでなく、そうせざるを得ない幼児の内面を理解しながらも、社会生活を送る上で人に対して、してはならないことをしっかり押さえた指導が必要である」としている。[22]

また、誰かがいじめられているのを見たことがあるかという質問に対する回答では、ある特定の、行動を制御しきれないタイプの幼児に対する見方が固定的になりやすいという事例を踏まえ、「自己調整力」とともに「友達を思い込みで理解するのではなく、その子のよさも見つけていかれるような学級集団を形成していくことが大切」と語っている。

さらに、こうした日常生活における些細なトラブルを「いじめの芽を摘む」という形での指導を行おうとすることの危険性も指摘する。むしろ、幼児にとって必要なのは、自己認識と他者との葛藤状態からの解決を求める思いやりを育てることであり、幼児期にこうした生活の中での感情体験を通して人と関わる力をつけさせる必要を語っている。

挙げられた実例を通して、幼児が「自分の感情を抑えきれず、周囲に攻撃的な行動をとったり、反対に依存的な態度をとったりして、周囲の状況の中で適切な行動をとることができないといった姿はないか」「同質であることに価値を見いだすようになるとともに、異質と感じるものを排除する心理が働いたり他を排除することで集団の凝集性を高めようとしたりするといった姿はないか」「仲間の力関係が遊びに反映し、自分を主張する幼児、十分に発揮できない幼児が固定的になっているといった姿はないか」「友だちを訳もなく仲間外れにしたり等、嫉妬や独占欲を背景にして誰かを排斥するような行動はないか」[23] といった着眼点を示している。

これらは実際の指導上に見られたケースであり、幼児といえども「いじめ」が存在すること、これらに対し保育者が、互いの違いを認め合うことや異質であることで排除してはならないことを気付かせるように指導してきたことがうかがえる。また保育者はそうした子ども同士の感情のやりとりに注意を払いながら、気持ちを抑圧させずにしかも相手への配慮や異質なものを排除しない方向への指導が求められていると言えよう。

また、「幼児におけるからかい行動」（２）（牧、2010）の報告によれば、保育場面における「からかい」に注目する。からかいとは「笑顔や大げさな表現などの遊戯的サインを伴った攻撃的な行為」と定義され、危険で乱暴なネガティブなものとして評価されてきたが、一方、現場では幼児同士の関わりの中で、からかいを契機にあそびが始まるなど、必ずしもネガティブなものとは限らない一面がある、とする。そこで、広島県の保育園児延べ 26 名に対して行われた観察調査によれば、からかいの生起した場面を文脈により「『やりとりなし』では「単独」と「注目」、『やりとりあり』では「争い」「ニュートラル」「テーマなしのあそび」「テーマありのあそび」の 6 つのカテゴリーに分類し、発生した年齢と合わせて分析した。すると、年中クラスの 11 月～12 月の時期（文中で

はⅠ期）には「単独」で生起したからかいが多く、年長クラス４～5 月の時期（文中ではⅡ期）には、「テーマありのあそび」でのからかいが少なかった。また年長クラス 10 月～12 月の時期(文中では 3 期)では、「争い」「ニュートラル」「テーマありのあそび」でのからかいが多かった。また、Ⅲ期のからかいでは、「ニュートラル」「テーマありのあそび」では、ごっこあそびやおしゃべりの中から生起し、親密なやりとりにおけるものがあり、他方「争い」では険悪な府に貴の中で生起し、攻撃的な意図を隠すように遊戯的なサインが付随されたものであった、という。ただし、それらが本当に喧嘩にならないように、感情や行動がコントロールしながら行われることが多かった、と語っている。[24]

ここから言えることは、からかい行為は、それ自体ではいじめにならず、あるいはそれ以上に深刻なものにならないようにするために行われている、という興味深い結果になっている。つまり幼児同士の間でも、いじめにまで発展しないような内的なセーブが働く傾向が事実としてある、ということである。

こうした２つの先行研究からは、確かに幼児期に、いじめの萌芽はあっても、幼児はそれなりにいじめにならないようにブレーキをかける、あるいは感情をコントロールする力をそれなりに備えているということである。問題はこうした傾向を、小学校以降においても人格的成長とともに発展させていくこと、より複雑な感情のやり取りや集団の中で、自分と異なる個性や意見の持ち主を受け入れ、かつ自分の意見も適切に主張し、協調関係を築くことができる力がどのように養われるかということであろう。

（２）小学校低学年におけるいじめとその防止

いじめ防止に関しては、平成 30 年度より新設される「特別の教科　道徳」において、その対応を重視していることがうかがえる。指導要領において、第 1 学年及び第 2 学年では「自分の特徴に気づくこと」、第 3 学年及び第 4 学年では「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること」や「誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平な態度で接すること」、第 5 学年及び第 6 学年では「よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じること」が追加されている。これらは「学校全体でいじめ防止を視野に入れた道徳教育に取り組んでいくことが必須」[25] であるという認識によるものといえる。また、同書第 8 章「小学校におけるいじめ問題の克服をめざす道徳の授業づくり」において、森敦子が指摘するように、小学生の 80%以上は、対人トラブルにおいて「話し合いで解決すべき」と考えている点を指摘している。しかし少数ながら、話し合いに否定的な児童も存在したりするので、「話し合いの技術を身につけさせ、話し合いによって事を正しい方向に導いたり、互いに合意にいたるといった良い経験を積んでいくことが必要になってくる」と言われている。[26]

つまり、いじめ防止は喫緊の課題であり、文部科学省としても、それが深刻な問題であることを

意識し、そのために道徳教育の充実を図っていると言える。しかし、それが現実にいじめ防止とつながっているのか、現場の声をもとに考察していかねばならないと考える。

小学校におけるいじめ防止教育の一例として、授業においていじめ防止プログラムを実践した報告として、中原千琴・相川充「『問題の外在化』を用いたいじめプログラムの検討―小学校低学年における授業を通して―」を取り上げる。[27]このプログラムは、「いじわるモンスター」が人間をあやつって「いじめ」行動をもたらすという提示を行い、「人」と「いじめ行為」を分け、いじめ行為は誰でもし得るものであること、どんな場合にいじめ行為をしたくなるか、といった分析を行わせ、2回目に「いじわるモンスターとたたかう方法」として、原因や自分の気持ちへの向きあいを考えさせ、3回目に「いじわるモンスターとたたかう決意」としていじめのなくなった状態を考えさせ、自分にできることをしようと決意させる。こうして決意したことを「認定証」で具体化する。

つまり、小学校低学年においては、問題を外在化、つまり一度自分たちを当事者でなく第三者の立場に置くことによって、問題を理解し、それへの自分の対応が適切であったかを考えさせることで、結果的にいじめにつながる感情や行動を変えていこうとするものである。確かに小学校低学年においては、このような外在化によって自分の中にいじめの傾向があり、それをコントロールすることに一定の効果が期待できるかもしれない。しかし問題としては、「いじわるモンスター」を設定することで、自分の中の悪意や問題性を、自分自身の問題と責任の意識を持つことから免れようとする傾向にはならないだろうか。

以上のような意欲的な取組もあり、低学年は比較的担任の指導力が直接及びやすい時期であり、子どもたちもこうした指導によく反応できる時期である。しかし、高学年になるにつれ、指導の困難が増してくると思われる。

（３）小学校高学年から中学校期におけるいじめとその防止

小学校高学年から中学校期には、いじめがある意味で最も深刻な事態を迎える。それは、加害者と被害者の複雑な自己意識の交錯の中で、低学年までで通用した教師の指導とは異なる、自分たちの世界での活動を意図的に行うことができるからである。

住田は『子ども社会学の現在』の中で、いじめの現象を捉えて「加害意図」からの分析を行っている。住田はいじめについて、この加害者としての立場と意識を重視する立場から「『いじめられる子ども』という加害者と被害者の相互関係であるが、しかしそれは、優位な位置を占める加害者の子どもに対する一方的に強引な働きかけ（action）とその反作用(reaction)という形での相互行為だからである。[28]とみなす。それは、いじめが、子どもたちの中でも「優位な位置を占める加害者」からの「一方的で強引な働きかけ」とするだけでなく、反作用、つまり、そこに被害者の、戸惑いやおびえ、苦しみといった反応なしには続かない行為だからである。その意味で、いじめの目的は、被害者をいじめることを通して、加害者同士が連帯感や満足感、痛快感を得るためであり、

その意味では「集団的遊び」の一種であるという分析は先に挙げた通りである。[29]

住田は、こうしたいじめについて、加害者と被害者の意識の持ち方で４つのパターンを挙げている。それをⅠ～Ⅲ型としておこう。最後の４つ目は、Ⅲ型の重度化したものである。

Ⅰ型は、加害者が加害と思わず、相手に対する加害意識も持たない。ただ仲間との終端行動が楽しい。相手は苦痛を感じている、という状態である。この特徴は、気づかぬままで相手の子どもに対して同じ行為を繰り返していること、いわば「無意識の嫌がらせ」であることである。集団的遊びのなかで、特定の子どもに対する反復的ないたずら、としてあらわれてくると考えられる。[30]

Ⅱ型は、加害者は相手に対し愉快性、快感性のために加害行為を継続しているものである。ここでは、相手が困惑し、苦痛を感じていることを思いが至らず、ただ仲間との同調だけを意識している。しかし相手は苦痛を感じ、耐えているという状態である。このⅡ型の特徴は、加害を意図するが、その相手に苦痛を与えることよりその加害行為を仲間と一団になって継続的に反復することの集団的興奮、仲間との一体感を求めている点である。[31]

Ⅲ型は、加害者の意図が相手に精神的・身体的苦痛を与えるため、標的である子どもに攻撃的言動を加え続けるというものである。　相手は耐え難い苦痛を感じている。しかし加害者が一層の愉快性、快感性、痛快性を求めてさらにエスカレートさせる。[32]

この発展型が「犯罪型いじめ」暴力・恐喝・脅迫といった犯罪的逸脱行為をとる。これを住田はⅢ‘型としている。[33]

Ⅲ型の特徴は、加害者の関心が、相手の子どもに精神的・身体的苦痛を与えることになっているという、明確な加害意志である。被害者の戸惑い、困惑、苦痛に耐える表情や態度、行動の様相を興がる。愉快性、快感性、痛快性、優越性を高めるために加害行為をエスカレートし、集団的興奮を味わう。今日のいじめは、Ⅱ、Ⅲ型に特徴があり、特にⅢ型において「苛酷化、陰湿化、巧妙化」が見られる、と住田は指摘する。

しかし、こうしたいじめの発見がなぜ困難なのか、なぜ子どもはいじめについて知らせようとしないのか、住田はそれを子どもが極めて高い自尊感情を有しているから、と述べる。[34]

なぜなら、ふざけ、からかい、冗談の対象になること、何の抵抗も反撃もできないことから、無力感、無能感、屈辱感や劣等感、悲惨性や悲劇性、孤立感などで自尊感情が傷つけられ、貶められることになる。[35] しかしそのみじめな自分を人に知られては、自尊感情が一気に破壊され崩壊してしまう。また、親に語ると、その劣等性や悲劇性を再現することになり、それは本人にとっても耐えがたい苦痛である。さらに、学校に相談しても何の解決にもならない。教師が注意してもいじめはやまない、といったことから、結局我慢するしかないという状況に追い込まれてしまう。[36]

また、沈黙とは逆に、みじめな自分を茶化し、ことさらに卑下し、これ見よがしに人目に晒すことによって真の自己ではないことを示しつつ、いわば否定的に受容するという態度もみられる。こうした態度に対しては、教師はしばしば、仲間同士のふざけ合いと認識し、いじめと捉えにくい。

そのため、いじめはますます見えないものとなり、いじめの被害者にとっては、耐え難い状況が続くことになる。子どもたちにとっては、いじめを受けるような自分、それは自分としてはあるべきでない姿であり、またいじめによって孤立させられ、精神的な支えを失ったとき、自分がそうやっていじめられるべき存在でないことを思い出すのは容易ではない。この、子どもにとっていじめを訴えてそれを受け止められず、「あなたにも非があったのではないか」「気のせいではないか」と言われることは、いじめられている自分への全否定であり、それこそいじめの行為以上に屈辱的なことである。

したがって、いじめの解決にいたるためには、こうした子どもの傷つきやすい自尊心に配慮しつつ、いじめる側にもそうした傾向があることを理解しなければならないことになる。

こうした状況への解決のために、住田は「教師の子ども理解と観察が必要」であることを強調している。教師がクラスの人間関係、子どもの状態をよく理解していることが前提である。[37]そこから、いじめへの即時的対応として、事実の確認、学年会・生徒指導部会の協議、職員連絡会への報告、学級担任への指導、「保護者への連絡、場合により外部機関への援助要請、司法関係機関との協議等の、被害者救済のための即時の対応といった例示がなされる。しかしこれは、あくまで即時的、外的な解決手段でしかない。住田の力点は、「いじめはあくまで加害者の問題」[38]であるから、加害者の側の反省と行為の変化を促す指導例として、先に挙げたいじめに関する自己意識のレベルに応じた指導法が挙げられる。

Ⅰ型の子どもには、相手の子どもの苦痛を婉曲に伝え、相手の心情を感じ取れるように仕向ける。加害意図がないので、あからさまに咎めることはしない。それと同時に、下位グループの状態や集団内の子ども同士の関係など、把握しておく必要である。このⅡ型の場合、集団行動を通じて目を外に向けられるように指導する。

Ⅲ型の場合、親や家庭の問題など、加害者の子ども自身の問題解決が必要な場合がままある。この場合は、外部機関との連携によって対応を考えていかねばならないだろう。

さらに、いじめへの即時的対応に加えて、漸次的対応が必要となる。[39]なぜなら、いじめを許さない、いじめの起こらない関係を作るためには、子どもたちの精神的な成長が必要であり、学校の様々な教育活動を通じて育てていくことが必要になる。それはまず、フォーマルな集団的次元での対応としては、学校生活における集団活動での共同作業、特に自然体験や集団宿泊活動など、他者との協力や配慮、援助、規範順守といった社会性や対人関係能力が形成される機会を作ることができる。

また、インフォーマルな集団次元での対応としては、子ども同士での遊び、集団遊び、協力、競争、妥協などをとおして、友好性や親密性を形成し集団活動によるルールを学ぶといったことが挙げられる。[40]

「ただし、仲間との集団的遊戯活動の社会化機能の有効性については未だ何も実証的に証明され

ていない。…ただ遊びの有効性についての実践報告はいくつかある。」[41]と言われるように、この分野は確かにまだまだ様々な取り組みを行ってその成果を検証する必要があると考えられる。

結語

以上、いじめの実態と原因、またその解決に向けた分析について、これまでの研究を参照しつつ考察してきた。実は、いじめ防止について、決定的にこれで解決できるというものはない。というより、現実にはかなり様々な状況に対応せねばならず、これだけで解決可能というような万能薬があるわけではない。

むしろ、幼児期からの人間関係の指導に見るように、いかに子どもの発達段階を見極め、その中で適切な援助をしながら、子どもたちが他者に対する思いやりや行動を身に着けさせるか、ということであろう。課題としては、幼児期から異質な者、考え方の違う者に対する対応の仕方、他者の感じ方への配慮、自分に置き換えての痛みの共感などを養うための、教員の日々の子どもたちへの接し方、子どもたちの関係把握、それに基づく的確な指導と、教員相互の協力体制であろう。その際、異質な者への抵抗や排除の意識をいたずらに教員が一方的に抑圧するのでなく、自分自身の問題として克服していく態度をどうやって身につけさせるかということが問題になる。

このいじめ防止について、道徳教育と人権教育の視点から、どのような方策があり、またどのように展開できるかについての考察は、稿を改めて行うこととしたい。

引用・参考文献

1　住田正樹『子ども社会学の現在―いじめ・問題行動・育児不安の構造―』九州大学出版、2014年、43頁。

2　同、43-4頁。

3　同、49頁。

4　同、52頁

5　同、52頁。

6　同、53頁。

7　同、53頁。

8　同、54頁。

9　同、55頁。

10　同、55頁。

11　58頁。

12　須永祐慈「終わらないいじめに向き合う」『学校と精神医療』2016年第83号、50頁。

13　同、53頁。

14　下田芳幸「日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向」『富山大学人間発達科学研究実践センター紀要』第 8 号、平成 26 年 2 月、23 頁。

15　同、24-25 頁。

16　同、28 頁。

17　文部科学省「幼稚園教育要領」2018 年度改訂版

18　中央教育審議会　幼児教育部会　第 9 回配布資料 1 「幼児教育部会取りまとめ（案)」

19　同上。

20　遠藤良江、和田信行、井上千枝美、河邉貴子（東京都立教育研究所幼児教育研究部）「幼児期の『いじめ問題』をどう考えるか」『日本保育学会大会研究論文集』50、1997 年、595 頁。

21　同上。

22　同上。

23　同、597 頁。

24　牧亮太「幼児におけるからかい行動」（２)、『日本教育心理学会総会発表論文集』52、2010 年、419 頁。

25　渡邊満・押谷由夫他『小学校における「特別の教科　道徳」の実践』　北大路出版　2016 年、112 頁。

26　同、113-4 頁。

27　中原千琴・相川充「『問題の外在化』を用いたいじめプログラムの検討―小学校低学年における授業を通して―」『日本教育心理学会総会発表論文集』46、2004 年、308 頁。

28　住田、前掲書、41 頁。

29　同、49 頁。

30　同、63 頁。

31　同、63 頁。

32　同、64 頁。

33　同、62 頁。

34　同、69 頁。

35　同、69 頁

36　同、70 頁。

37　同、71 頁。

38　同、74 頁。

39　同、77 頁。

40　同、82 頁。

41　同、86 頁。