

いじめ問題に関する学校現場の抱える課題

—— 教師や保護者のいじめをとらえる視点をめぐって ——

松 永 邦 裕*

I はじめに

2011年の大津市での中学生のいじめ自殺事件をはじめ、近年、いじめ問題は、深刻化する一方である。2013年には、「いじめ防止対策推進法」が制定され、いじめ問題の対応と防止について学校や行政等の責務を規定し、教育行政や学校現場による実効性のある取り組みを推進する方針が示された。それに伴い、学校現場では、「いじめ根絶（撲滅）」「いじめゼロ」などのスローガンを掲げ、定期的にいじめアンケートを実施し、スマートフォン・携帯電話・インターネットの使用のルール（規制）を児童生徒に指導するなど、いじめ防止に力を入れている。筆者は、2年前より自治体が設置した「いじめ問題対策連絡協議会」（いじめ防止対策推進法第14条第1項に規定）の委員として、協議会に出席しているが、学校教育におけるいじめの実態とその対応については、確固とした解決が見いだせないまま、試行錯誤で取り組まれている現状にある。

本論では、いじめに関する調査や先行研究をもとに、我が国のいじめ問題に関する様々な課題（文科省の施策を含めた行政の課題、いじめに関わる教師・生徒・保護者などの学校現場の抱える課題）を整理し、今後の課題や改善の方向性について検討する。

* 福岡大学人文学部教授

Ⅱ 日本におけるいじめ問題の課題

1 いじめの認知件数はどれだけ「いじめ」の事実を測定しているのか？

図1は、この数十年のいじめの認知件数（発生件数）の推移を示したものである。既に、ご承知の通り、平成6年に文部科学省のいじめの定義が一部変更され、平成18年には、大幅ないじめの定義の変更（「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」）に加え、いじめの「発生件数」から「認知件数」へと呼称が変更された。その背景には、「いじめ」という行為は、そもそも大人（第三者）の目には見えにくく、完全に発見する事は、不可能で、教職員が認知できたいじめの件数は、あくまでも真の発生件数の一部にしか過ぎないという考え方の転換がある。このように、いじめの定義が、変更されるに従って、その件数も大きく変動している。また、滝（2014）は、このいじめの認知件数の推移について、「件数が多いのは、いじめが社会問題化した年（またはその翌年）であり、それ以降は、マスコミ報道が減るためなのか、まるで何事もなかったように件数が減少していく」と指摘している。

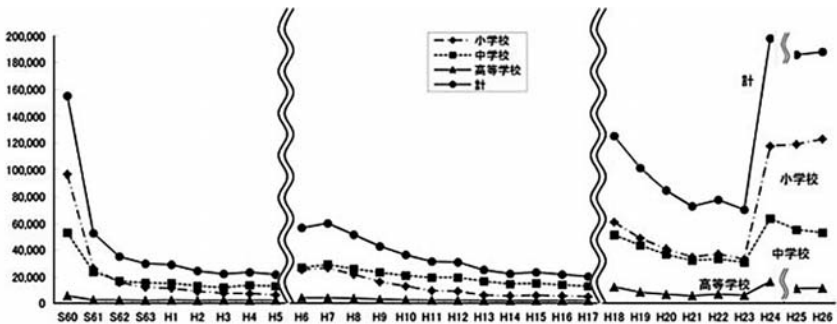


図1 いじめの認知件数の推移（文部科学省 2015）

それでは、いじめの認知件数に関する調査の問題は、「いじめの定義」の仕方だけの要因から起きているのだろうか。図2は、2014年度の都道府県別の

いじめの認知件数（1000人当たりの認知件数：文部科学省 2015）を示したものである。これを見ると、都道府県によって、大きなばらつきがあり、その詳細をみると、認知件数の多い都道府県は、少ない都道府県の約 100 倍の差が存在し

図 2 都道府県いじめの認知件数（2014 年度）
（文部科学省 2015）

1000 人当たりの 認知件数	都道府県数
50 件以上	3
40 件以上 50 件未満	0
30 件以上 40 件未満	3
20 件以上 30 件未満	3
10 件以上 20 件未満	11
10 件未満	27
平均：13.5 件	計：47

ている。また、文部科学省が行ったいじめの認知件数の割合は、2013 年度で 1.34%、2014 年度では 1.37% であるが、一方で、国立教育政策研究所のいじめ追跡調査（2004-2012：小学 4 年～中学 3 年、各学年約 800 名対象）では、典型的ないじめである「仲間はずれ・無視・悪口」などの被害経験率は、男子の平均 45.0%、女子の平均 51.5% であり、大きく乖離している。

また、2015 年 7 月に岩手県矢巾町で起きた中学 2 年生男子のいじめ自殺事件では、その前年に該当生徒へのいじめの事実を学校側が把握し、加害生徒に謝罪させる等の対応をとっていたにもかかわらず、その年度の「問題行動の調査」に「いじめの認知件数」ゼロと報告されていたことが発覚した。加えて、翌年、該当生徒が自殺するきっかけとなったいじめについても、担任教師は被害生徒と生活ノートなどを通して頻繁にやりとりをしていたにもかかわらず、その事実は、学校全体として共有されておらず、校長すらその事実を把握していなかった。こうした事実を受け、直ちに、文部科学省は、平成 26 年度のいじめに関して再調査を実施したが、再調査で、認知件数が新たに 3 万件増加することとなった。

いじめの調査に関しては、既にいじめの定義や調査方法など多くの問題点を抱えており、その結果（件数）にはあまり意味がないことが指摘されている

(小林 2011、藤川 2013)。そもそも、いじめの「認知件数」というものは、教師がいじめを発見することができた数字に過ぎず、「発見できなかったいじめ」や「発見されたもののいじめではないとされたいじめ」が、かなりの割合で存在していると推測される。現行のいじめの定義には、「精神的な苦痛を感じているもの」という文言があるが、いじめの深刻さの感じ方には、当然、子どもたちにも教師にも違いが存在する。岩手県矢巾町はいじめ事件は、学校の指導体制の問題があるが、それ以前に、どの学校にも、教師間に、いじめのとらえ方の違いや認識の違いが存在する。このことは、教師だけでなく、保護者間、児童生徒間にも当然存在する。また、都道府県間のいじめ認知件数の差にも大きなばらつきがあることから、都道府県間にも存在するのかもしれない。滝(2015)が指摘したように、教師や保護者のいじめのとらえ方や認識が共有されないまま、次々に起こるいじめ自殺事件の報道に、教師や保護者は「何とかしないと」「かわいそうだ」「もっと頑張らないと」という意識だけが高まり、いじめ調査の結果に影響を与えているのではないだろうか。

2 「どこの学校にも、どこのクラスにも、どの子にも起こりうる」という発想を

従来から、学校が行ういじめへの対応は、客観的調査に基づき、いじめの有無を明らかにし、対応がなされてきた。しかし、このような学校の現状の取り組みは、事件が生じた後に急いで対処するという「事件対処型発想」であり、児童生徒を対象とした客観的調査に基づき、その責任を問うという発想に基づくものである。今津(2013)は、いじめをどう理解し、いかに指導するのか「日常的な教育で対応する」という発想(教育対応型)に依拠することの大切さを指摘し、我が国のいじめ対応の現状は、「事件対処型」ばかりが前面に出て、本来、「事件対応型」を不必要にする「教育対応型」が後方に隠れていると問題提議をしている。

「いじめ防止対策推進法」が制定されて以降、学校現場では「いじめ根絶」「いじめはあってはならない」「いじめゼロ」というスローガンを掲げ、活発にその啓発活動が行われている。定期的にいじめアンケートを実施し、スマートフォン・携帯電話・インターネットの使用のルール（規制）を児童生徒に指導するなど、いじめ防止に力を入れている。しかし、小林（2011）や藤川（2013）が指摘するように、集団生活を前提とする学校生活では、その人間関係の中で生じるいじめそのものをゼロにするのは難しい。特に、前思春期以降の保護者からの自立をめぐる葛藤に対処するための「同質性を求める仲間関係」へ変化していく発達段階（Blos 1962）においては、いじめが起こる確率はさらに高まる。その前提に立つならば、いじめが生じにくい学級経営、学級づくりを進め、仮にいじめが生じても自殺や不登校などの児童生徒が深く傷つくような深刻な事態（いじめ防止対策推進法でいう重大事態）までにさせないことである。学校は、「いじめはあってはならない」「いじめ根絶」というスローガンを打ち出しながら、同時に、日頃から学校のいじめに対する考え方や対処方法の具体策を、保護者・児童生徒・地域住民に発信し共有しておく必要がある。藤川（2013）が指摘するように、「いじめ根絶」「いじめゼロ」は、素晴らしいスローガンではあるが、それは究極の目的であり、現実的な目標は「深刻ないじめの撲滅」ではないだろうか。これだけを達成するだけでも、学校の取り組みは、容易なものではない。

3 教師と保護者の迷いや壁（傍観者効果）

ここでは、いじめ問題に介入する際に起こる保護者、教師のそれぞれの迷いについて検討する。

和久田（2015a）は、Latane & Darley（1970）の提唱した「傍観者効果」の理論で、いじめ問題に介入する際の教師や保護者の迷いについて説明を試みている。この傍観者効果とは、集団心理の1つで、傍観者の数が多ければ多いほ

ど、その効果は高くなるといわれている。具体的には、多元的無知（他者が積極的に行動しないことによって、事態は緊急性を要しないと考える）、責任分散（他者と同調することで責任や非難が分散されると考える）、評価懸念（行動を起こした時、その結果に対して周囲からのネガティブな評価を恐れる）の3つの考えから起こるとされている。それでは、いじめが起こった時の保護者や教師の反応をこの傍観者効果の理論をもとに考えてみる。保護者なら、担任が動かないのは緊急性がなく（多元的無知）、自分が動く必要はないのではないだろうか（責任分散）と考え、この程度で動けば過保護だとか、モンスターペアレントだとか思われるだろう（評価懸念）と行動にブレーキがかかる。教師なら、他の子どもが何も言っていないのだから緊急性はない（多元的無知）、担任の自分が動く必要もないだろう（責任分散）、また、この程度でいちいち介入するのは、やりすぎだし、子ども達からもうとうしい先生だと思われまいだろうか（評価懸念）となる。

上述した以外にも、保護者や教師のいじめの対応の実際問題として、次のような迷いが起こるのではないだろうか。保護者が、実際にわが子がいじめられているという事実を知った場合、「わが子だけの話に反応していいものか?」「相手はどんな子どもなのだろうか?」「相手の親はどんな親なのだろうか?」「本当にわが子の落ち度はないのか?」「先生はどう考え、どう受け止めて、どう動いてくれるのだろうか?」「わが子を救いたい、加害者をただ糾弾すればいいのか?」など、不確定なことが次々と浮かんで来て、どうしていいのかわからなくなる。教師の場合は、さらにもっと複雑な状況となる。いじめの事実確認のために、関係する児童生徒を1人ずつ呼んで話を聞くことになるが、ストレートにいじめについて聞くべきか、どのように話をもっていったらいいのだろうか。子どもは、嘘をつくかもしれないし、もし、話の聞き方によっては、生徒との関係が悪化するかもしれない。被害者・加害者の保護者への連絡は欠かせないが、それぞれの立場の保護者は果たしてどんな反応をするのだら

うか。また、学級経営がうまくいっておらず、指導に自信を失っている教師は、自分のいじめへの下手な介入がかえっていじめを見えにくくしたり、逆にエスカレートさせてしまうのではないだろうかと考えたり、どの程度まで介入したらいいのだろうかとわからなくなるかもしれない。いずれにしても、日頃の担任の学級経営や子どもや保護者との信頼関係のあり方がカギとなるが、いじめに介入しようとした途端、教師は、一気にいろんな問題に直面する。

4 曖昧ないじめの定義とばらばらな対応

(1) 個々の経験則といじめ観

先にも述べたが、国立教育政策研究所のいじめ追跡調査（2013）によると、典型的ないじめである「仲間はずれ、無視、悪口」の被害経験率は、男子の平均が45.0%、女子が51.5%である。これに加害者、傍観者が加わると、ほぼ全員が何らかの立場でいじめを経験していることが推測できる（和久田2015a）。そのことは、1996年に当時の伊吹文部大臣が出した「深刻ないじめは、どの学校にも、どのクラスにも、どの子どもにも起こりうる」という緊急アピールとも一致する見解である。

文部大臣の緊急アピールにもあるように、いじめはどこにでも存在する。学校にも、職場でも、地域社会でも。ほとんどの大人（教師・保護者）が、自分が子ども時代には、被害者・加害者・傍観者のいずれかの1つ以上のいじめを経験している。そして、ほとんどの大人は誰もがいじめの経験を持ち、それぞれ固有のいじめ観を構築している。実際にわが子が、いじめに関する相談に来た際、私たち大人は、自らのいじめを経験に照らし合わせ、個々のもついじめ観に基づいて支援や指導をしようとする。具体的には「そのくらい誰でも経験することだから、我慢しなさい」とか「お母さんは、勉強でその子に見返してやった」とか「はっきりあなたが言わないからよ。言い返しなさい。」など、例を挙げたら尽きないが、いずれも、つつい自分のいじめ体験と絡めながら、

子どもにアドバイスしてしまう。言い返しができるのなら、それは喧嘩であって、いじめではない。いじめの被害者と加害者の間には、人数とか体力などの力の不均衡が存在するからである。このように、大人は、子どものいじめ事案に介入する際には、自分の経験則に基づいて支援しようとするが、多くの専門家がその危険性を指摘している。いじめといっても種類も深刻さもそれぞれ異なる。ある大人が自分は勉強で見返して子ども時代のいじめを克服することができたとしても、勉強に自信のない子には無理なことである。同じように、たまたま被害にあった子どもが、精神的にタフであったり、助けてくれる友達がいたり、担任の先生が学級経営のうまい先生だったりするといじめの深刻度は低下し、「いじめられたけど、大したことなかった」という経験となる。忘れてならないのは、このように自分の経験則を下敷きにいじめに介入する保護者や教師のほとんどは、いずれも「いじめのサバイバー」であることだ。勉強ができたり、運動能力が優れていたり、愛情を注いでくれる温かい家族があったり、いじめを受けても、深刻な事態までならないように踏み止まさせる学校や家庭などのポジティブな環境要因があったはずである。これに比べると、残念ながら、報道されるいじめ被害で自殺する子ども達の状況とは少し事情が異なるだろう。ましてや、大人がいじめを経験した時代と今では、学校や地域社会のあり様は大きく変化しており、大人が子ども時代に通用したいじめの対処方法や解決方法が、現在では全く通用しない可能性が高いと考えられる。

(2) 曖昧ないじめの定義

現在、文部科学省は、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において、いじめを次のように定義している。

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つて行うものとする。

「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。

この定義は、平成 18 年度の調査から採用されたものであり、それ以前の定義は

「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。

であった。

この新定義への変更点は、「自分より弱い者に対して」という文言が「一定の人間関係のある者から」と変更され、「一方的に」、「継続的に」、「深刻な」という文言が削除されたところである。旧定義の「一方的に」、「継続的に」、「深刻な」は、いろんな解釈をされ、例えば「継続的に」とは、どの程度のものか、「深刻な」とは、どの程度のものなのか、などの曖昧さを含み、その結果、いじめへの対応が遅れたという反省があった。そこから、よりいじめを広くとらえ、被害者の視点を重視したのが新定義である。その背景には、いじめに関する深刻な事件が社会問題化し、何としても同じような悲しい事件を起こしたくないという強い思いが込められている。その意味では、現行のいじめの定義は、いじめの被害者救済の意味合いが強くなっており、その点では評価できる。しかし、一方で、新定義について、いじめの境界が広がっただけでなく、逆に曖昧さが目立つという批判も多い。和久田（2015b）は、この新定義について、「被害者救済は重要だが、定義としての役割を果たすことができるのか」と問題提議している。学校現場の目線では、新定義は、その範囲だけが広がっただけで、教師がいじめか否かの判断をするには曖昧さをさらに高めたものとなったのではないだろうか。

(3) いじめのとりえ方とその対応のバラバラさ

新定義があまり実用的でないとするれば、それでは、大人（教師や保護者）は、通常、どのような基準でいじめか否かを判断しているのだろうか。例えば、1人の子どもが他の子どもに悪口を言われていたとする。言い争いをしているかもしれないし、暴力を振るわれているかもしれない。見ていた大人は、それをいじめとみるか、喧嘩とみるか、それともよくある子どものじゃれ合いとみるか、人によって違う。喧嘩とじゃれ合い、いじめを区別する基準も世間一般には共有されていない。あくまでもそれぞれの大人の個々の感覚であり、その感覚は、人によって異なる。学校現場でも同じようなことが起こる。ある先生は「これはいじめだからやめなさい」ととらえるが、別の先生は「そのくらいは、いじめではない。子ども達で解決すべき問題だ。」と判断するかもしれない。実際にいじめが起きたとき、担任は深刻にとらえても、校長がそれを理解できない場合があるし、その逆もある。既に述べたが、2015年7月に岩手県矢巾町で起きた中学2年生男子のいじめ自殺事件でも、同様な現象が起こっていた。いじめの事象は、教師といえどもなかなか共有しがたい性質をもっている。この困難さが、いじめへの組織的対応を阻む要因の一つである。また、教師がいじめだと判断し、指導しようとした際に、被害者だと思われる子どもが心理的苦痛を微塵も訴えず、「彼ら（加害者グループの子ども達）は、友達だ」と言えば、教師は、どうしていいのかわからなくなる。同じことが保護者にも言える。ある母親が「これはいじめだからすぐにやめさせるべき」と教師に訴える一方で、別の母親は「このくらいのことで目くじらを立てるべきではない。こんなことは私たちの時代もあったし、子どもが成長する上では、必要なこと」と言う。保護者の見解にこのようなズレが生じると、教師のいじめへの介入は、ますます困難なものとなる。いずれにしても、教師も保護者も、いじめのとりえ方（いじめ観）やいじめか否かの基準はバラバラである。和久田（2015a）は、いじめを腹痛に喩えて、腹痛といっても、さまざまなもの（深刻な病気が

隠れている場合や一過性のももあるなど）があるのに、「温かくして寝るのに限る」「医者になるべく早く行くべき」「食べるのをやめた方がいい」など、自分の経験則に基づいたバラバラな対処法を主張する。この主張は、どれも否定する必要もないが、信頼に足るものでもない。いずれにしても、個人のバラバラな経験則による感覚ではなく、大人（教師や保護者）がいじめの事実を見逃さないために、いじめか否かをとらえる基準（定義）を明らかにし、それを教師同士が共有できることが早急な課題である。

Ⅲ まとめ（今後の課題と方向性）

本論では、いじめに関する調査や先行研究をもとに、学校現場（教師や保護者）が抱える課題について整理し、今後の課題について検討を試みた。学校現場で子どもたちに関わる教師は、次々に報道されるいじめ事件に「かわいそうだ」「なんとかしないと」という使命感や責任感から、1人1人の教師がそれぞれ頑張っているが、包括的で組織的な取り組みがなされていない現状である。その原因の大部分は、本論で指摘したように教師自身が「いじめか否か」を判断する共有できる基準（学校現場で使える実用的な定義）が存在しないことである。それもないまま、個々の教員が自らの経験則に基づいたいじめへの対処をしており、結果的に教師によってやっていることがバラバラな現状にある。

海外においても、子どものいじめの問題は深刻であり、現在さまざまな研究がなされている。中でも、Olweus, D. (1987, 2007) は、いじめ測定ツールといじめ予防プログラムを開発し、効果をあげている。欧米と日本の学校文化の違いはあるが、今後は、海外の実践や考え方を取り入れる必要があると考える。日本においては、2013年に「いじめ防止対策推進法」が制定され、学校が講ずるべき基本的施策として「道徳教育の推進」「早期発見のための措置」「相談体制の整備」「インターネットを通じて行われるいじめに対する対策の推進」などが挙げられているが、例えば、どのような道徳教育をどのように行えばい

いのかなどの実践にあつての具体的方法は示されていない。筆者は、現在、自治体の「いじめ問題対策連絡協議会」の委員を任されているが、会議での学校の実践報告を聞いていると、法律の制定により、児童生徒のスマートホンやインターネット等利用の規制（マナー）の徹底と従来から行われていた「いじめアンケート」がさらに強化された印象は受けるが、前述した「事件対処型」の発想が前面に出てきて、子どもの日常生活に存在するいじめをどう理解し、どう指導しているのかという「教育対応型発想」が後方に隠れていると考えている。さまざまな学校の取り組みを聞いていても、教師の取り組んでいる姿が見えてこない。今津（2013a）は、いじめ問題の解決に明確な前進が見られない原因について「いじめ問題に向き合う際に、その実態や仕組みを冷静に客観的に認識するよりも前に、“いじめをなくす”“いじめ根絶”といった価値判断を伴う目標が先行しがちなこと」を指摘している。このような課題を解決するためにも、いじめを道徳レベルだけでなく、客観的で科学的なアプローチが必要である。その意味でも、日本より研究が先行している欧米で行われている「いじめ予防プログラム」をはじめ、客観的で科学的な指導を検討する必要があると考える。

謝辞

本論は、2015年12月に佐賀市で行われた「いじめ予防プログラム-2DAYワークショップ-」に参加したことがきっかけとなり、まとめたものである。ワークショップで講演いただき、多くの示唆をいただいた公益社団法人「子どもの発達科学研究所」主席研究員の和久田学先生に心から感謝申し上げます。

文献

- Blos, P. (1962) : On Adolescence : A Psychoanalytic Interpretation. NewYork, Free Press.
野沢栄治（訳）（1971）：青年期の精神医学，誠信書房

- 藤川大祐（2013）：いじめ問題で学校はどう変わるべきか．教育と医学、61(2)、4-11.
- 今津孝次郎（2013a）：いじめ問題の基礎知識．教育と医学、61(2)、2-3.
- 今津孝次郎（2013b）：いじめ問題で学校はどう変わるべきか．教育と医学、61(11)、4-11.
- 国立教育政策研究所（2013）：いじめ追跡調査 2010-2012
- 小林正幸（2011）：学校メンタルヘルスから見たいじめの実態．現代のエスプリ、525、69-77.
- Latane, D & Darley, J, M (1970) :The Unresponsive Bystander, Why doesn't he help?.
- 竹村研一・杉崎和子（訳）（1977）：冷淡な傍観者－思いやりの社会心理学－、ブレーン出版
- 文部科学省（2013）：いじめ防止対策推進法の公布について（通知）
- 文部科学省（2015）：平成 26 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- Olweus, D. (1987) : School-yard bullying : grounds for intervention. School Safty 6 : 4-11.
- Olweus, D. et. al. (2007) : Olweus bullying prevention program schoolwide guide, Olweus bullying prevention program teacher guide (小林公司ら 訳 2013 オルヴェウス・いじめ防止プログラム 学校と教師の道しるべ 現代人文社)
- 滝充（2014）：いじめの調査結果について－教育委員会の見識と対応が問われている－．教育委員会月報、66(8)、7-11．第一法規．
- 滝充（2015）：いじめの調査結果について－教育委員会に突き付けられているもの－．教育委員会月報、67(9)、7-11．第一法規．
- 和久田学（2015a）：現場を変えるいじめの科学(1)いじめに経験則は通用するのか？、こころの科学（181）、8-12．日本評論社
- 和久田学（2015b）：現場を変えるいじめの科学(2)“使える”いじめの定義とは？、こころの科学（182）、115-119．日本評論社