

〈みんな〉に向かって〈書く〉ということは、子どもたちの 思考——行動の反省的再構成に、どのように働くか？

——〈みんな〉に向かって考えを〈書いて〉公表し合うという活動の積み重ねは、
〈いじめ〉のはびこる学年・学級の人間関係をどのように変えるに至ったか？——

杵 淵 俊 夫

(平成16年4月30日受付；平成16年6月30日受理)

要 旨

本稿は、コミュニケーションの過程で成員たちがその影響をどのように受止めて、それぞれの思考を再構成するかというテーマを追跡した、一連の考察の最後のものである。一人で考える、みんなで〈話し合う＝考え合う〉といういき方と比べて、考えを〈書いて〉公表し合うという作業は、書き手の思考の再構成の過程の深まりに如何なる効果をもたらすか…ということが、本稿の主題である。本稿では、この問題を、ただ抽象的に理論上の問題としてだけ考察するのではなくて、事例を提示することによって、理論的に得られた見通しを確かめようとしている。事例は、〈いじめの書き出し〉という作業を通じて、学年にはびこるいじめの抑止に一定の顕著な効果を得た、埼玉県狭山市 K 中学校から提供されたものであるが、この事例それ自体が——いじめ問題の取り扱いにおいて理論的にも実践的にも——興味深い問題を孕んでいるものでもあるので、この事例に働きたいじめ抑止のメカニズムの分析にも力点を置いた。

KEY WORDS

discussion on paper 紙上討論 ijime, bullying いじめ
classmates as a reference group 学級集団

序：本稿の問題関心・課題

一埼玉県狭山市 K 中学校から提起された問題と、それを考察する際の四段階の手順—

表題に掲げたような本考察の課題は、埼玉県狭山市立 K 中学校（平成 x 年度・第二学年会）の教師の皆さんとの出会いによって、筆者に与えられたものである。

もともと筆者の研究活動の中心となってきたテーマは、反省的思考活動の〈始まり〉のメカニズムを解明することにあった。反省的思考活動を通じて人は自らの経験、即ち行動様式を連続的に再構成していくが、思考活動をめぐる諸問題の核心はその〈始まり〉にあるからである。

さて、そうした根本的な問題関心に基いて、思考活動の〈始まり〉のメカニズムを永年追跡してきた結果を集大成したものが、学位論文・『自らの状況判断を（改めて）問うということ』であるが、そこで筆者が主題的に追究したことは、人が自らの状況判断を〈問い直す〉ことへと立ち上がる過程で暗黙裡に辿っている、前意識的な思考の過程の基本的枠組みを指摘するこ

* 生徒指導総合講座

とであった。この考察において、自ずから、焦点となった諸論点は、

- ① 万事が順調に運ばれて、行動の諸過程に没頭している場合の、行動主体としての私の意味知覚の基本的な枠組みの問題、つまり、私はその場の〈状況〉——意味文脈——をどのように判断＝構成しているか…そのメカニズムの問題、
- ② 行動過程において、勿論暗黙裡にはあるが、その都度投企されるものとしての、〈状況〉——意味文脈——の判断の、〈仮說的〉・〈実験的〉性格、
- ③ 既存の〈状況〉判断をもはや維持し得ないものとして、それを断念——して、意識化・対象化——する、〈反省〉の過程、即ち〈問い〉を抱くに至る過程、
- ④ 〈問い〉を抱くに至る、そうした〈反省〉の過程を、現実化し促進する決定的な契機としての、他者とのコミュニケーション＝共同行動のメカニズム、

等の諸問題を具体的且つ分析的に記述する場面であった。

その後、筆者の問題関心は、学位論文の考察の過程でおおよそ把握するに至った、思考活動の〈始まり〉の段階、自らの従来の〈状況（判断）〉を人が〈問い直す〉過程や、それに基いて〈状況〉の諸事物・できごとの新たな意味の〈気づき〉に立ち至る過程、さらにはそうしたできごとを促進する諸条件を、学習活動＝学習指導活動の実際の場面で具体的に観察し指摘することに向かった。子どもたちが実際に〈問い〉に目覚めて立ち止まり、これまで自明のこととして暗黙裡に看過してきた或るできごとに〈反省的〉視線を向けて、それを対象化するに至る、意識の展開過程を観察することをめざしたわけである。そして、その際に筆者の関心の焦点となった論点は、みんなで話し合う＝考えることが、個々の子どもたちの、その種の思考活動の展開過程に対して、どのような決定的な種類・性質の影響＝効果をもたらすものとなっているのか、ということであった。本稿の主題は後に述べるように、さらにその構成部分としての四つのテーマに分節化されることになるが、そのうちの、第一および第二のテーマ、即ち、

- I.) 〈自分一人で考える〉＝〈心のうちで考える〉ことと、〈みんなで話し合う＝考え合う〉ということとは、——〈考える＝話す（話し合う）〉当の子どもたちの立場から見ても——どの点が、どのように異なっているか？
- II.) 〈みんな〉に向かって自分の考えを〈述べる＝話す〉ということとは、——考えを〈述べる＝話す〉当の子どもたちの反省的な思考（行動様式＝経験）の再構成にとって——、どのような影響を及ぼすことになるか？

という二つの問題は、まさにこのような問題意識の下に、これまで既に継続して考察を進めてきたものであった。

筆者が埼玉県狭山市立 K 中学校（平成 x 年度）第二学年会の教師の皆さんと出会って、その貴重な実践の試みの詳細についてお聞かせいただく機会を持つに至ったのは、ちょうど私がこのような考察の歩みを進めて、富山市立堀川小学校の小林（大佑）学級（第 3 学年）で 3 年目の授業観察を進めている時であった。K 中学校第二学年会の実践の一部について——新井勇氏から——事情を承るや否や、当然のことながら、私はたちまちそれについて考えてみることの興味に引き込まれてしまった。氏らの実践の試みが、これまでの——上述したような——私の考察の歩みをさらに前へと推し進めてくれる契機となる、或る決定的な要素＝条件を、それ自体の根幹の骨組みとして成り立っていたからである。そして、その決定的な要素＝条件に当たるもの…、それが、〈みんな〉に向かって「書く」という作業を通じての〈反省的〉思考の更なる

る展開という、新たな段階のメカニズムの問題であった。

さて、そこで、K 中学校（平成 x 年度）第二学年の実践の試みとは実際、具体的にどのようなものであったのか…ということが問題となる。そして、それについては、上越教育大学教育学研究室『教育学論集』第15集（2002.12.）の〈巻頭論文〉、新井勇・後藤正典・森節子「〈書く〉ことは、生徒の生活をどのように変えるか？——いじめ問題に対する、根本からの取り組み——」に、ほぼ半年に及ぶ、氏ら、教師たちの実践の試みの経過とその具体的な資料が詳細に発表されている⁽¹⁾。

こうして、埼玉県狭山市立 K 中学校第二学年会の教師たち、諸氏と筆者とは、共同してこの課題に取り組むことになった。その課題を、念のため、再度確認するとすれば、それは、

〈書く〉ことは、生徒の生活をどのように変えたのか？

——いじめ問題に対する、根本からの取り組み——

換言すれば、

〈みんな〉に向かって考えを〈書いて〉公表し合うという活動の積み重ねは、生徒たちの思考—行動（様式）の反省的再構成の過程に、どのような働きを及ぼしたか？

と言い表すことができる。

全体としてこのような意味を帯びた、本考察の主題は、そこに含まれている諸問題の複合性を考慮して、それらを解きほぐして分節化しながら、その自ずからなる意味の諸文脈の重なり合いにしたがって、次のような四段階の手順に分けて考察するのが適切である、と考える。

I.) 〈自分一人で考える〉＝〈心のうちで考える〉ことと、〈みんなで話し合う＝考え合う〉ということとは、——〈考える＝話す（話し合う）〉当の子どもたちの立場から見て——どの点が、どのように異なっているか？

II.) 〈みんな〉に向かって自分の考えを〈述べる＝話す〉ということとは、——考えを〈述べる＝話す〉当の子どもたちの思考（行動様式＝経験）の反省的再構成にとって——、どのような影響を及ぼすことになるか？

III.) 〈みんな〉に向かって自分の考えを〈書き表す〉ということとは、書き手の子どもの思考（＝行動様式）の反省的再構成にとって、どのような影響を及ぼすことになるか？——〈みんな〉に向かって考えを〈書き表す〉ということとは、口頭で〈話す〉ことと比べて、書き手の思考（＝行動様式）の反省的再構成の立場から見て、どの点が、どのように異なっているか？——

IV.) 狭山市立 K 中学校（平成 x 年度）第二学年の場合。

——〈みんな〉に向かって自分の〈考え〉を〈書いて〉公表し合うという活動の積み重ねは、いじめのはびこる学年・学級の人間関係をどのように作り変えるに至ったか？——

この四段階の考察のうち、最初の段階、即ち、

I.) 〈自分一人で考える〉＝〈自分の心のうちで考える〉ことと、〈みんなで話し合う＝考え合う〉ということとは、——〈考える＝話す（話し合う）〉当の子どもたちの立場から見て——どの点が、どのように異なっているか？

という問題については、筆者は、既に、次の二つの論稿を通じて考察を進めた。それは、即ち、

① 「〈自分一人で考える〉のと〈みんなで話し合う＝考える〉のと、どこが、どのように違うのか？——〈みんなで話し合う＝考える〉時、われわれは、一体どのような具体的な手続き・過程を辿っているのか？——」（上越教育大学・教育学研究室『教育学論集』第15集，2002.12.）⁽²⁾，

② 「教師たちは、どのようにして、〈個〉（一人ひとりの子どもたち）と出会っているか（その3）——〈みんなの話し合い〉が個々の成員の思考に働きかける場合のメカニズム——」（『上越教育大学研究紀要』第23巻第1号，2003.10.）⁽³⁾，

の二つである。この問題＝テーマについては、既に、これらの論稿で詳細に考察したので、本稿ではそれを繰返すことはしない。そこで、この後者、②の論稿は、以下のような諸項目を掲げて、考察を進めている。

I.) 自分一人で考えている時、私は通常、暗黙裡に、如何なる意識過程を辿っているのか？

I-1.) 原初的な、萌芽の形の思考——「役割取得」——において、われわれが辿っているメカニズム

I-2.) 日常生活における反省的な思考＝判断のメカニズム

I-3.) 自分一人で考えている時、私は、通常、暗黙裡に、どのような操作の過程を辿っているのか？

II.) 〈みんなで話し合う＝考える〉時、われわれはどのような手続き＝過程を辿っているのか？

II-1.) 〈みんなで話し合う＝考える〉場合に生じる、「理解」の齟齬や対立の問題。

II-2.) 〈みんなで話し合う＝考える〉場合に生じる、「理解」の齟齬や対立を、G.H. Mead はどのように説明しているか？

II-3.) 〈みんなで話し合う＝考える〉場合に生じる、「理解」の齟齬や対立は、一体どのように説明することができるか？

——〈みんなで話し合う＝考える〉場合にわれわれが実際に辿っている過程をそのまま記述するとすれば——

III.) 自分一人で〈考えている〉時と、〈みんなで話し合い＝考えている〉場合とでは、どこ——手続きの、どの過程——が、どのように、異なっているか？

III-1.) 〈他者・他の成員たち〉と直接に〈出会う〉ということの、本来の意味。

III-2.) 自分一人で〈考えている〉時と、〈みんなで話し合い＝考えている〉場合とでは、どこ——どの手続の、どの過程——が、どのように、異なっているのか？

また、前述した四段階の考察のうちの、第二段階、即ち、

II.) 〈みんな〉に向かって自分の考えを〈述べる＝話す〉ということは、——考えを〈述べる＝話す〉当の子どもたちの反省的な思考（行動様式＝経験）の再構成にとって——、どのような影響を及ぼすことになるか？

という問題についても、上述の、②の論稿において、既に一通り考察を展開している。そこで、私は、次のような諸項目を掲げて考察を進めた。

IV.) 〈みんなの話し合い〉は、個々の成員の思考の反省的な展開に対して、どのような影響を及ぼすか？

IV-1.) 対等な立場の仲間たち、〈みんなの話し合い〉で考えを述べることに、子ども

たちが抱く、特有の〈魅力〉と〈意欲〉の構造

IV-2.) 対等な立場の仲間たち、〈みんな〉に向かって自分の考えを〈述べる〉ことが、話し手の子どもに強いる、特殊で固有の緊張

IV-3.) 仲間の〈みんな〉が、〈話し＝考え〉に対して表明するさまざまな反応は、〈話し手〉の私にとって、一体、どのような意味を帯びているか？

IV-4.) 対等な立場の仲間たち、〈みんなの話し合い〉が、聞き手の子どもたちに与える影響＝効果

それ故、この問題＝論点についても、この②の論稿に見られる考察の結果、そこでの叙述を参照していただきたい。

こういうわけで、前述した四段階の考察のうち、本稿の考察に残されている問題は、後半に掲げた二つのもの——即ち、III.) および、IV.) ——に絞られる。そこで、以下の部分においては、この二つの問題について、相次いで考察を進めることにする。

III.) 〈みんな〉に向かって自分の考えを〈書き表す〉ということは、書き手の子どもの思考(＝行動様式)の反省的再構成にとって、どのような影響を及ぼすことになるか？

——〈みんな〉に向かって考えを〈書き表す〉ということは、口頭で〈話す〉ことと比べて、書き手の思考(＝行動様式)の反省的再構成の立場から見て、どの点が、どのように異なっているか？——

A.) 〈みんな〉に向かって自分の考えを口頭で〈話す〉ことと、文章に〈書き表す〉こととでは、——その考えの(当の子どもにおける)反省的再構成という観点から見て——どのような違いが存在しているか？

日常普段の生活の過程で、親しい仲間とおしゃべりにふけっている時、私は特別に緊張したり、話しの内容や話し方＝ことば遣い等について特に意図して構成したりせずに、極く自然に会話を楽しんでいる。その際、ときたま私の意識をよぎることといえば、それは、せいぜい、話しの内容によって相手が示す興味の表情とか、無関心の振舞いとかである。いつも通りの相手と自分とが、いつも通りにその営みに参加して、その過程を共有し楽しんでいるだけである。

それに対して、〈みんな〉に向かって、自分の〈考え＝アイデア〉を述べる——口頭で〈話す〉——という行動は、既に、

I.) 〈自分一人で考える〉＝〈心のうちで考える〉ことと、〈みんなで話し合う＝考え合う〉ということとは、——〈考える＝話す(話し合う)〉当の子どもたちの立場から見て——どの点が、どのように異なっているか？

II.) 〈みんな〉に向かって自分の考えを〈述べる＝話す〉ということとは、——考えを〈述べる＝話す〉当の子どもの思考(行動様式＝経験)の反省的再構成にとって——どのような影響を及ぼすことになるか？

において考察した通り、注意の集中を明らかに必要とし、話しの内容と、それを述べる際の話し方やことば遣いにおいて、それなりの意図的な(再)構成の努力が必要であり、誰しもその種の努力を払っている。

〈みんな〉に向かって自分自身の考えを提示する場合の、考え＝話しの内容や、それを述べる際の、話しの仕方やことば遣いを意図的に再構成しようとする、この種の努力は、さらに、自分の〈考え＝アイデア〉を、〈文章〉の形で書き表して公表するという、新たな段階の操作においては、明かに、反省的な再構成をめざす意識のそうした緊張と集中の程度を一層高めたものとなる。もともと、この段階の操作過程は、終始一貫して、書き手(の子ども)が、意識的＝反省的に——注意力を緊張させ、集中させて——それを遂行しなければ、およそ成り立つことの(あり得)ないような、新たな発展段階・水準における、まったく別個の作業＝操作なのである。〈みんな〉に向かって自分の考えや気持ちを述べる場合であっても、それが口頭の、話しことばで以て為される場合には、まだ、習慣的に、前・意識的な(まったく自然で・いつも通りの・暗黙裡の)操作過程として、進められ＝営まれていく…という構成部分が極めて大きい、自分の考えや気持ちを——書きことばを組み合わせ、文法規則に従って——一定の文章の形で表現しようとする場合には、その操作過程は、習慣的で、自然のままの・暗黙裡の操作に止まることは決してできない。

もともと、〈話しことば〉と〈書きことば〉との間の、〈ことば〉(＝言語)としての種類・水準には、根本的な違いが存在している。〈話しことば〉と〈書きことば〉とは、同じ民族＝国民の生活のうちで通用している一つの〈言語〉の構成部分であるとしても、その、当の民族＝国民にとって、それら——つまり、日本語の〈話しことば〉と〈書きことば〉、英語の〈話しことば〉と〈書きことば〉と——は、根本的に異質なものである。

例えば、「文盲」illiteracy ということばで表現されているできごと＝事態の具体的な意味は、〈ことば〉、つまり「母語」mother tongue を〈話す〉ことができない、人が〈話し〉ている〈ことば〉を理解できないということ…では決してない。そうではなくて、それは、〈話されている〉、そのことばを、文字を用いて・文章として、〈書き表す〉ことができない、または、〈書かれている〉文面・文章を——〈話しことば〉を理解するように——読み解くこと、その意味を読み取ることができない…ということである。だから、〈話す〉こと、他者の〈話し〉を理解することは——誰にでも、生まれつき——できることであるが、それと同じ意味内容のメッセージを、文章として〈書き表し〉たり、与えられた文章からそれと同じ意味内容のメッセージを読み取ったりするということは、必ずしも、誰でもが、いつの間にか自然に、できるようになることでは決してない。〈書きことば〉を一定程度使いこなすということ、即ち、文章を読みこなして、そこから或る意味を帯びた情報を収集するとともに、自らも一定の文面としてメッセージを作成して、或る種のコミュニケーションの成員となることができるようになる…ためには、どうしても、或る程度長期にわたる特別の系統的な訓練を経なければならない。

そして、この種の系統的な訓練が行なわれているのが初等教育機関としての小学校であるが、どの国の小学校も、子どもたちの学習活動における〈書きことば〉の習得——〈話しことば〉から〈書きことば〉への飛躍——を現実になり立たせるという課題に向かって、悪戦苦闘している。〈話しことば〉のうちでも、「一次のことば」から「二次のことば」(岡本)に馴染むことへ、そしてさらには、「二次のことば」の本体部分を成している〈書きことば〉を習熟することへと、膨大なエネルギーを投入して、子どもたちの努力が続けられることになる⁽⁴⁾。

さらに、〈話しことば〉と〈書きことば〉という、二種類の〈ことば〉の間には、相異なった社会階層・階級の生活様式＝文化の根本的な差異という問題も、反映されている⁽⁵⁾。

さて、それでは、自分の〈考え〉を〈書く〉——一定の文面・文章として〈書き表す〉——ということ、即ち、〈書きことば〉の習熟ということが、子どもたちにとって、一体何故、それほど困難な課題となることなのか…といえ、それは、自分の〈考え〉を文章として〈書き表す〉ことにおいては、

＊ 「状況文脈」を共有していない人々に向かって、〈考え〉を表明する、

＊ 「不特定多数」の匿名の人々に向かって、〈考え〉を表明する…

という、「二次的ことば」を特徴づけている基本的な特性＝メカニズムが、この〈書きことば〉においては、完全な（全面的で、終始一貫した）形で、表面化・現実化し、一般化してしまうからである。つまり、全面的に表面化して働くに至った、その種のメカニズムを、学習主体の子どもたちが体得し尽くしてしまわなくては、彼らが〈書きことば〉を操作する——自分の〈考え〉を文章として〈書き表す〉——ということが容易に成り立たないからである。

問題となっている論点をさらに具体化して指摘するとすれば、「書きことば」による表現——文字を用いて、文章として〈書き表す〉という操作過程——は、上述したような、「二次的ことば」が帯びている一般的な特性に、さらに加えて、

＊ 誰にでも——いつ、どこで読まれても——的確に理解できるような文章の形で以って、

＊ 一個の〈対象〉として取扱うことの可能な事物・事態として、自分の〈考え〉を構成し、定着・結実させる、

という、まったく新たな性質をも帯びるに至った、一つの別個の段階＝水準の作業なのである。

さて、〈書く〉こと、自分の〈考え〉をひとまとまりの文章として〈書き表す〉ということによって、書き手は、初めて、自分の〈考え〉を、〈対象〉的に取扱うことのできる、一個の事物として、自分の手許に所持する…ことになる。ここに、初めて、書き手は、定着されて、確固とした形、姿を持つに至った、自分自身の内面的な働き（の成果）に、自ら直面＝体面することになる。書き手は、自分自身の内面の或る姿、あり方に、そこで初めて、客観的に——というより、第三者として——対面することができる。

勿論、——G. H. Meadが既に繰返し強調しているように——、〈話しことば〉においても、人が、或ることがらについて他の人に語る時、話し手は、自分自身の、その〈声＝音声〉を聞いているし、その〈音声〉が、相手の人物のうちに起こすことになる、一定の反応を、自分自身のうちでも喚起し・意識しつつ、それを語っている⁽⁶⁾…ということは、確かに経験的な事実である。しかし、それにもかかわらず、そうした〈話しことば〉の水準、状況においては、まさにそこで〈話しことば〉として構成されていく、自分自身の〈考え〉や〈気持ち〉の具体的な姿・あり方を、その時、同時に、反省的に意識して、それに直面している…というような（話し手の内面における）メカニズムの働きは、必ずしも濃密でも確かなものでもない。話し手が〈語った〉ことを他の人々は、その場の状況とともに克明に覚えていても、話し手、当人には、もはや定かな記憶すらないという経験は、われわれの生活の過程では、何と度々繰返されているできごとであろうか？ 〈話しことば〉、〈考え〉や〈気持ち〉を〈語る〉行為の殆ど大部分は、意識されて為されてはいない。それに対して、〈書きことば〉において、自分の〈考え〉や〈気持ち〉を或る文面として構成しつつ、〈書き表し〉ていくという行為は、〈それ〉を自ら意図し、一旦は意識的に確認するのでなければ、明かに成り立つことのできないできごとである。そして、自ら意識的に構成しつつ、定着させるに至った、一定の形の〈文章〉を、書き手は自らの

手にして、それに対面することになる。

そして、書き手が自分自身の内面の或る姿、あり方に、客観的に——第三者として——対面することができるということは、勿論、実際の第三者、つまり他の人々もまた、話し手がそうするのとまったく同様の仕方で、それを直接手にとって取り扱い、読み解くことができるということである。話し手の内面の或る姿は、定着された、その姿のまま、他の人々が直面して、直接取り扱うことのできるものとなるわけである。

自分の〈考え〉を〈書き表す〉作業過程においては、書き手は、或る意味で、自分が、その際に実際に辿っていた、〈思考〉の過程＝軌跡を、いわば、そのままの形で、沈殿＝結晶させることになるが、それゆえに、また、〈書き表さ〉れた、その〈文章〉には、そうした、自分自身の〈思考〉の過程＝軌跡が、そのままの形で定着し、露呈・露出してしまうことになる。そして、それを〈書い〉ている時、書き手の私は、〈書き表さ〉れた、その〈文章〉が、まさにその種の客観的な種類＝水準の取り扱い、コミュニケーションの流れの中に置かれることになるということを、(少なくとも、半ばまでは)意識している。この意味においても、〈書く〉こと、〈書きことば〉の操作過程は、反省的・意識的な性質のものとならざるを得ない。

B.) 自分の〈考え＝アイデア〉を〈書き表す〉ということが、書き手に、その〈考え＝アイデア〉の反省的再構成を強いることになる、その根本的な条件(その1)

——内面に浮上する〈考え＝アイデア〉とそれを表現すべき〈書きことば〉との間に生じる不一致や、表現し切れない意味や、選択的判断＝賭けというようなものの不可避性——

常識的議論の水準では、〈考え＝アイデア〉の〈表現〉という問題については、一般的に、

- * われわれの心のうちには、具体的な形の出来合いの〈考え〉が既に存在していて、
- * それが、ただ、〈音声〉や〈書きことば〉で以て、ひたすらそのまま〈運び出される〉——〈言い表される〉——ことになる、

とでもいうような理解の仕方が通用しているのであろうか。だが、しかし、心のうちに既に存在している〈考え＝アイデア〉と言われているものを、少しでも反省的な意識にのぼせて、具体的にその在り方＝働きを辿ってみれば直ちに明かになる通り、その種の見方は、われわれの思考活動やコミュニケーション＝表現活動の経験的な事実としての過程を、そのまま言い表しているものでは決してない。われわれの心のうちの或る〈考え＝アイデア〉は、分節化された一定の意味内容を担って、具体的な或る形をとって、既に成り立っているもので、後は、ただ〈音声〉や〈書きことば〉で以て、ひたすらそのまま〈言い表され〉ればそれでよい…ものでは、決してない。もともと、〈ことば〉は、既に出来上がってしまっている〈考え＝アイデア〉や〈気持ち〉を、ただ乗せて運んだり表現したりするだけの、単なる容器物や運搬手段に過ぎないものでは勿論ない。われわれが或る種の〈考え＝アイデア〉を抱くに至る場合に、その手がかりや核となるものこそ〈ことば〉であるし、また、漠然とした〈考え＝アイデア〉が分節化された特定の性質や構成要素から成るものへと、より一層具体的な形＝意味内容を帯びたものへと再構成される場合にも、そうした思考活動の操作は、意図的なものであれ、不知不識に為すものであれ、専ら〈ことば〉を本質的な構成要素として成り立っている。

一方、また、〈ことば〉や〈文面〉で表現されるに至った、或る〈考え＝アイデア〉は、それ

では、〈ことば〉や〈文面〉に表現される前には、既に、(表現された)その姿をとって、心のうちで既に完成されていたのか…と、改めて経験的に確認してみると、明らかにそうではない。それ——心のうちにある〈考え＝アイデア〉——は、〈考え〉としては、未だ、その骨組みの構成においてさえも、つきつめて意識化＝対象化されて、吟味・検討された上で確定されているものではないし、その細部の構成諸部分については、これから、具体的に選択し、構成し、推敲＝修正して、確定していかなければならない…というような、実際の構成作業の段階＝過程＝水準にあるもの、である。だから、心のうちの問題関心・問題意識を〈表現〉しようとする、一連の作業過程における反省的な意識過程の深まりは、単なる表現の上での工夫やしかけだけに終わってしまう…わけでは、勿論なくて、〈ことば〉や〈文面〉で表現されるべき、もともとの自分の問題関心・問題意識について、再検討し再構成することへと行着くことになる。自分の問題関心・問題意識の構成＝構造、即ち、その前提条件、根拠としている事実、結論としての命題を構成することになる意味文脈等を、分析的に吟味しつつ辿り直してみる…ことへと、彼(女)は導かれていくことになる。だから、むしろ、それを〈ことば〉や〈文章〉で言い表すということは、(時間の切迫の下で)それ——心のうちにある〈考え＝アイデア〉——に敢えて最終的な、一定の形と意味内容を付与してしまうことである。表現し残されたものや、心のうちのもともとの問題意識＝問題関心と書き表された〈考え＝アイデア〉との間のズレへのわだかまり等々が、そこには常に存在し続ける。だから、心のうちにある〈考え＝アイデア〉を〈ことば〉や〈文章〉で言い表すということは、通常、最終的に判断して構成してしまうこと、決着をつけて手放してしまうこととして、換言すれば、基本的に〈賭け〉として、話し手・書き手によって経験されている。

心のうちにある〈考え＝アイデア〉は、〈音声＝話しことば〉で以って〈言い表され〉たり、ひとまとまりの文章として〈書き表され〉たりした時に、初めて、或る、具体的なまとまり——構成・構造と意味内容、換言すれば、意味文脈——を帯びた、現実の、一つのできごと＝存在として、安定して取扱うことのできる、表現やコミュニケーションに耐え得る、一つの〈考え＝アイデア〉となるに至る。したがって、心のうちにある〈考え＝アイデア〉を、〈音声〉で以って〈言い表わし〉、〈文字〉を以って文章として〈書き表す〉…ということは、未だ十分に安定したまとまり——構成・構造と意味内容と——を持つに至っていない、流動的な生成・発展の途上にある、或る問題意識＝問題関心を、いわば、一個の具体的な〈考え＝アイデア〉へと構成し・形作っていくこと、である。〈言い表され〉、〈書き表される〉過程で、或る問題意識＝問題関心は、一個の、具体的な〈考え＝アイデア〉へと構成され、そうした〈考え＝アイデア〉として、それを構成しつつある当事者、反省的思考の主体、その人自身によって確定され確認される。だから、或る問題意識＝問題関心をことばで〈言い表し〉、文字＝文章で〈書き表す〉過程は、心のうちで形をとりつつある問題意識＝問題関心を、一個の具体的な〈考え＝アイデア〉へと構成し上げていく過程であって、それこそまさに、〈反省的な思考〉の活動と呼ぶのに最も相応しい過程、思考活動の核心部分を成す、操作過程…である。

既に、前〈項〉、A.)において、指摘したように、心のうちで——或る種の形をとって——生成しつつある、或る問題意識＝問題関心等を、話し手が、音声で以って、口頭で〈言い表す〉ということには、——音声によるそうした口頭での表現が、前意識的・習慣的な水準での活動＝

操作である…という、その基本的な性質上——、その活動＝操作の過程を、話し手が自ら意識化・対象化して、その構造・構成を辿り直して確かめたり、その一連の意味文脈の展開の仕方を反省的に吟味・検討したりすることにおいて、未だ不十分で不徹底な点（性質）が多く残っていた。文字を用いて文章として〈書き表す〉という、この新たな操作の段階において初めて、問題意識・問題関心を一定の〈考え＝アイデア〉へと構成し確立していく…という、この種の操作は、——その〈考え＝アイデア〉の全体としての構造・構成と、その意味文脈の論理とを、自ら満足できる程度に、反省的に辿り直して吟味・検討するという点で——、〈反省的思考〉と呼ぶに相応しい、一定の程度・水準に達することになる。

そこで、この種の胸中の問題意識・問題関心を文章として〈書き表し〉て、それを〈考え＝アイデア〉と呼ぶに相応しいものへと構成し上げていく過程で、そうした反省的・意識的な構成の操作に対して、特別に注意力の集中と緊張を強いることになるものとして、操作上どのような段階、過程が存在しているか、さらに分析的に辿ってみることにしよう。その種の作業段階、過程として、次のようなものを指摘することができる。

- ① 胸中の問題意識や気持ちと、それを表現すべき〈書きことば〉との間の不調和、齟齬・ズレ、衝突、どっちつかずのあいまいさ、選択＝賭けの不可避性等に、書き手の当事者是否応なしに直面することになる。そして、そのために、自分の問題意識・問題関心、気持ちを一定の具体的な文章の形に結実する——〈書き表す〉——作業過程は、その途上で幾度も幾度も立ち止まらざるを得なくなり、かくして（〈書き表そう〉とする）当事者＝書き手の反省的な意識過程の緊張と集中力を、否応なしに推し進める——深め・強化することになる。
- ② 胸中の問題意識や気持ちの、あいまいで・多義的な、もともとのあり方と、（不特定の読者にとって）理解可能な、少なくとも誤解の恐れのないような文章の一般的・文法的な構成規則やことば遣いのあり方との間の隔たりを、書き手は作業の諸段階で痛感せざるを得ない。そして、そうした〈隔たり〉の意識とそれを乗越えようとする書き手の努力とは、彼（女）の心のうちの問題関心・問題意識、気持ちを一層分析的に分節化すること、文章表現の構造・組み立てを一層具体化したり、ことば遣いをそれなりの注意を払って工夫したりすることへと、当事者＝書き手を強いることになり、かくして、書き手の反省的な意識過程の緊張と集中力を否応なしに深め・強化することになる。

C.) 自分の〈考え＝アイデア〉を〈書き表す〉ということが、書き手に、その〈考え＝アイデア〉の反省的再構成を強いることになる、その根本的条件（その2）

——文章の形で対象化された自分自身の〈考え〉に、書き手が他人の眼＝立場を以って対面することができる（対面せざるを得ない）という、〈書き表された〉文章に固有の、特性と効果——

自分の〈考え＝アイデア〉を或る文章として〈書き表す〉ということは、〈書き表され〉たその文章＝文面が、——音声による〈話し〉のように、すぐに消え去るのでなくて——或る文章＝文面の形をとって残り続けるということの意味する。それは、自分の胸中の問題意識・問題関心、または気持ちが、自分自身の眼に見える形で対象化されるということである。このことは、誰でもが既に知っている、自明の経験的事実である。われわれは、通常の生活の場面で、例え

ば、他者の話しを聞きながらメモを取ったり、ここはと心を惹かれた文章を書き抜いたり、話す前に、話しの要点をメモしてみたり、読後の感想を書きつけたりしている⁽⁷⁾。そのようにして、われわれは〈書き表された〉自分の〈考え＝アイデア〉——問題意識・問題関心——を手にとつて、そこに既に具体的に存在しているものとしてそれに直面している。

かくして、そこに文章の形で対象化される至った、自分自身の〈考え＝アイデア〉に、書き手は、今度は、一人の他人であるかのように、他人の眼＝立場を以て改めて対面して、その筋道や構成、その表現上の工夫について、ひとまず冷静に辿ることができることになる。そして、その結果、胸中の〈考え＝アイデア〉になお含まれていたところの、各種の表現上の不適切さ・曖昧さ、推論における論理上の飛躍等が、自分自身の眼に見える形でそこに定着されて、展開され・対象化されることとなり、その結果、また、当の文章の書き手＝反省的思考の当事者にとって、その不適切さ・曖昧さや、論理の飛躍等は、そのままの形で放っておくことのできないものとなる。自分の〈考え＝アイデア〉を文章として表現するという点においては、もはやその表現の〈あいまいさ〉や〈不適切さ〉を見逃しておくことはできず、改めて、自分自身に目下可能な最大限の反省的構成と表現の努力とを自からに要求することになる。

D.) 自分の〈考え＝アイデア〉を〈書き表す〉ということが、書き手に、その〈考え＝アイデア〉の反省的再構成を強いることになる、その根本的な条件（その3）

——文章として〈書き表され〉た〈考え〉が書き手を離れて、〈みんな〉の誰でもが手にとって繰返し読むことができるものとなるということが、その〈考え〉の反省的再構成へと書き手を刺激する、そのメカニズム——

或る書き手が自分の〈考え＝アイデア〉を〈書き表し〉た、その文面＝文章は、彼（女）自身の手を離れて——本人・書き手が実際そこにいるか、否かということに関係なく——、一個の事物・できごととして、対象的に取り扱われることできるものとなる。それは、書き手の手許を離れて、それ自体で存在し、それ自体で一定の意味を帯びて働くものとなる。そして、その結果、その文面＝文章——に〈書き表され〉た、自分自身のその〈考え＝アイデア〉——は、他の仲間たち、〈みんな〉の誰でもが、（読もうと望むならば）いつ・どこでも、手にとって読むことができる…ということになる。具体的にどのような状況の下で、実際に誰、またはどんなできごとに向かって、書き手がそれを〈書いた〉のか…それが〈書き表された〉時の或る具体的な状況または意味文脈から離れて、それは人々によって自由に取り扱われるものとなる。それは、書き手が〈書き〉終わって、彼（女）の手許を離れるや否や、そのもともとの状況や意図とは必ずしも同じではない、或る状況の下で、別個の運命を辿り始める。

勿論、自分の〈考え＝アイデア〉を〈書き表し〉ている、われわれは、誰でも、〈そのこと〉を経験的な事実として知っている。手紙であれ、携帯電話のメールであれ、日記の記述であれ、文章化された作品——作文、物語、詩、和歌や俳句等——であれ、それらを一定の文面に〈書き表し〉て、筆をおき、かくして、それを自分の手許から手放す時、われわれは、それが他の人々の眼に触れるものとなること、または、他人の眼に触れたらまずいこと等々を、殆ど自然に意識しているし、そのそれぞれに必要な取り扱い上の措置＝工夫を講じている。

そして、ここで問題となるのは、一定の文章として〈書き表され〉るに至った、自分自身の〈考え＝アイデア〉が晒されることになる、そうした独自で別個の運命の可能性について、書

き手自らが意識しているということが、それをまさに〈書き表そう〉とする作業の過程に対して、一体どのような性質・種類の影響＝効果を及ぼすことになるか、ということである。

ひとたび、一定の文章＝文面として〈書き表さ〉れた、自分自身の〈考え＝アイデア〉は、その趣旨を——もはや勝手に・思うままに——否定したり、修正したり、それについて口をつぐんだり、逃げ隠れしたりすることができなくなっているということ、したがって、そこに〈書き表される〉ところの〈考え＝アイデア〉は、当然のことながら、予め、その書き手において、それを〈書き表す〉過程で、それを眼にする（可能性のある）人々、すべての吟味・検討の取扱いに——その主張・見解の意味内容や、その表現の構成等において——耐えることのできるようなものとして、考え抜かれて構成されていなければならない、ということになる。書き手は、それ故、そのこと自体をありありと自ら意識しなくとも、それを構想・構成し、〈書き表す〉作業の過程では、当然、それを〈読む〉ことになる、仲間の〈みんな〉の理解や反応の仕方・傾向を念頭において、その作業を進めることになる。

さて、そこで、或る書き手が自分の〈考え＝アイデア〉を〈書き表し〉た、その文面＝文章は、——彼（女）自身の手を離れて、本人・書き手の存在の如何を問うことなく——、対象的に取り扱われ得る、一個の事物・できごととして、他の仲間たちの、〈みんな〉が、何度でも繰返して、読む＝吟味することができるといえる……ということが、書き手に予め知られて引き受けられている場合、そうした事態が、彼（女）の——問題関心・問題意識を〈考え＝アイデア〉へと再構成しつつ——〈書き表す〉作業の過程に及ぼすことになる、具体的な影響または効果として、どんなものを想定することができるか、次にそれら指摘してみたい。そうした事態が書き手における〈考え＝アイデア〉の構成と文章〈表現〉の操作とを、反省的に、自ら一層厳しく吟味し、一層厳密に遂行するように働きかけることになるのは、彼（女）自身が、

① それが、繰返し、何度でも、仲間の〈みんな〉の反省的に吟味するまなざしに晒されることになるということ、したがって、仲間の〈みんな〉の、反省的な吟味・追及の水準とその質とが、非常に厳しくなるであろうということ、

② そこに〈書き表される〉ところの〈考え＝アイデア〉の内容は、当然のことながら、仲間の〈みんな〉が繰返し行う、吟味・検討の取扱いに耐えることのできるようなものとして、予め考え抜かれて構成されていなければならないものであるということ、

を予め念頭において、その作業を進めるからである。そして、そうした事態を念頭において、その作業が遂行される場合、書き手のその種の作業は、その作業過程のどの局面で、如何にして反省的吟味の水準と質を深めることになるか…次に、三つの論点を指摘しておきたい。

第一に、書き手は、自分自身のものとは根本的に異質な、他の成員たちの（それぞれ、独自・固有の）生活上の〈流儀＝人生観＝生活感覚・生活様式・好み〉等々——或る種の〈意味＝価値観の体系〉——の、相当程度一貫して展開された形のものに、そこで出会い・直面して、それらに対する具体的な対応を迫られることになる。つまり、自分とは異質な〈観点〉に立脚した〈問題の構成〉の仕方に出会うわけである。彼（女）は、——〈話しことば〉でのやりとりのコミュニケーションとは明かに比べものにならない水準で——、自らの記憶＝経験を遡ってそれらの可能性を検索し、それを予め念頭におきつつ当面の作業を進めることになる。

第二に、書き手は、さらにまた、

他の成員たちが、まさにそのような、背景的な〈意味＝価値観の体系〉を前提として、それに基づいて着目し、検索・索出し、発見して提示してくるところの、（書き手自身が

見て・確認しているものとは本質的に異なった) 経験的な〈事実＝データ〉、根拠に、出会い＝直面して、それに対する対応を迫られることになる。そして、他の成員たちが、それぞれ、自ら〈理解＝取得し、発見した〉と称して、書き手に向かって提示し主張してくるところの、この種の経験的な〈事実＝データ〉の種類としては、

- * 或る事物・できごと・問題の、世間に一般的な見方＝考え方——即ち、「一般化された他者(の態度)」——の、成員、各自の、それぞれに固有の、理解(＝読み取り方)と、そうして読み取られた意味、
- * そして、ちょうどそれ——或る事物・できごと・問題の、世間に一般的な見方＝考え方(即ち、「一般化された他者の態度」)の、成員各自の、それぞれに固有の、理解＝読み取り方と、そうして読み取られた意味——に対応するものとしての、目下の〈対話〉や〈話し合い〉の具体的な論点や〈意味文脈〉をめぐる、理解・解釈(された意味)、
- * さらに、それらに対応するものとしての、(書き手も含めて)成員たち、個々の「役割＝態度」の読み取り方・意味と、それに応じて実際に繰り広げられる具体的なことは、身振り・態度、行動等、

を指摘することができる。

書き手も含めて、各成員は、一方で、自分自身が提示し主張したところの、一定の背景的な〈意味(価値観)の体系〉——ひいては、目下問題の争点となっている事物・できごとの〈意味〉——と、それを根拠づける〈経験的事実＝データ〉とを、(〈みんな〉に向かって)意味論的に見て整合的に説明し、結びつけることを迫られる。そして、その種の説明義務と相互検討の圧力の下で、書き手を初めとして、各成員におけるその種の〈表現〉——主張——の全体としての枠組みとその構成諸部分とは、自他ともに納得のいくものとして、次第にうち固められていく一方、主張された見解のうちで、維持し得ない意味文脈やその構成部分は、別種の〈経験的事実＝データ〉を以って、その〈意味〉の説明を再構成する…ことになる。

Ⅳ.) 狭山市立 K 中学校(平成 x 年度)第二学年の場合。

——〈みんな〉に向かって自分の〈考え〉を〈書いて〉公表しようという活動の積み重ねは、いじめのはびこる学年・学級の人間関係を、どのように作り変えるに至ったか？——

A.) 〈いじめ〉のメカニズムが働いている場合の、学級の人間関係の基本的な構造。

a-1.) 「学級集団レベル」でいじめを分析し、「場の力学のメカニズム」に着目するという〈試み〉

正高正信『いじめを許す心理』(岩波書店、1998.)は、「中学生を対象に実際に行った意識調査の結果をもとにして、いじめがどのようにして発生するのかを考察した」ものである⁽⁸⁾が、氏は、その「はじめに」において、「ただ、本当に多様な立場からの考え方が刊行されているにもかかわらず、よく注意するとそこには極めて一貫した特徴が見られる」と述べて、その「特徴」について、「おおよその場合、著者である個々人が、いじめという現象に好むと好まざるとを問わず関わらざるを得なくなった、その私的体験をベースに議論が展開されているのです。〈それでは今、学校に通っている生徒は、いじめという問題についてどんな見方をしているのか〉を客観的に調べた書物というと、皆無に近くなってしまいます。」⁽⁹⁾と指摘している。だが、この

ように明言する氏が一目置いて引用している著作がある。それは、森田洋司・清水賢二『いじめ——教室の病い』である。同書について、氏は、「金子書房という出版社から1985年に刊行され、さらに加筆された新訂版が1994年にでていますが、国内で出版されたいじめ研究書としては最も質の高い、というか唯一に近いものと表現しても決して過言ではない内容の刊行物でしょう。」⁽¹⁰⁾と高く評価している。

そこで、正高氏の研究は後に検討することとして、氏が推薦する著作、森田・清水『いじめ——教室の病い』（1986年）に眼を転ずることとする。両氏はその「はしがき」において、「〈いじめ〉の問題が学級集団を背景として発生しておりながら、こうした学級集団レベルでの分析を扱った研究はまったくみあたらない。このことは研究者の怠慢というよりは〈いじめ〉の問題がそれだけ外部からは見えにくい構造をもっていることを示している。」⁽¹¹⁾と訴えていたが、同書「新訂版」（1994年）の「Introduction 変わりゆく〈いじめ〉の世界：〈いじめ〉の今日の特徴」においては、その「旧版」の構想を振り返って、こう述べている。

「本書の〈四層構造論〉を提起した目的の一つは、個人のレベルから集団や組織のレベルへと視線の転換を図り、いじめの生成、発展を、場の力学のメカニズムによって明らかにするとともに、システムとしての対応が必要であることを強調することにあった。教育現場でも、いじめ問題の経験を踏まえつつ、個人への指導とともに、学級運営へと視点が移行してきたことは一定の前進として評価できる。」⁽¹²⁾

そして、「新訂版〈いじめ〉出版に際して」では、「いじめ研究視座の再構築」をめざして、

「いじめの暴走を阻止する歯止めの何かがあって、ようやく、いじめは止まっているのだ。その阻止作用の役割を果たす何モノかが脆弱化あるいは機能不全に陥ることにより、いじめは発生する。何モノかとの関係において、いじめは絶えることなく、常に新しい顔つきで、恥ずかしげもなくたち現れる。」

と指摘し、続いて、「いじめを受けて泣く少年の涙をつねに忘れてはなるまい」と付言しつつ、

「そうであるならば、私たちが最初に問わねばならないのは、いじめを働いた少年や被害を受けた少年の心性の問題ではなく、この両者を繋ぎ、いじめ発現の阻止作用の役割を果たしてきた何モノかの機能のしくみや方向、それ自体の変異性、そしてその社会的文化的意味作用なのだ。」⁽¹³⁾

と、考察の課題となるものを主張している。著者のこうした根本的な「いじめ研究視座」は旧版と「新訂版」とでは一貫していて変わっておらず、そのために、他の「本文については〈いじめ〉自体の本質を理解するのに現在もたええられるものと考え」て修正されてはいない⁽¹⁴⁾。

いじめというできごとの生成・展開について、「学級集団レベル」で分析し、「場の力学のメカニズム」によって明らかにしようとする、森田・清水氏らのこうした問題意識を受け継いで、その研究を発展的に深めて展開しているものとしては、次の諸研究をあげることができる。

菅野盾樹『いじめ＝〈学級〉の人間学』、新曜社、1986。

竹川郁雄『いじめと不登校の社会学——集団状況と同一化意識——』、法律文化社、1993。

浜田寿美男・野田正人『子どもと教育：事件のなかの子どもたち——「いじめ」を中心に——』、岩波書店、1995。

正高正信『いじめを許す心理』、岩波書店、1998。

a-2.) いじめ行為の分析的研究における、諸氏の論旨とその構成

さて、いじめというできごとの生成・展開について、「学級集団レベル」で分析し、「場の力学のメカニズム」によって明らかにしようとする研究の方向性が、一体どうしてそれほど重要な意味をもつことになるのか…ということを、具体的にわかりやすく指摘してくれるものとして、上述の諸研究のうちでは、まず、浜田寿美男・野田正人『子どもと教育：事件のなかの子どもたち——「いじめ」を中心に——』の検討から始めるのが妥当であろう。

浜田・野田氏は、「からかいとかいたぶり」と「制裁的ないじめ」という二つの種類のいじめを指摘しているが、特にこの前者についての論述は、いじめのできごと＝状況に密着した視点を以って、その場のメカニズムを分析的に提示するものとして、一種の迫力を具えている。氏らは、無抵抗の仔猫を小川に放り込んで、岸に這い上がろうとする度にそれを両岸から水の中に突きやって、とうとう水底に沈めてしまったという、田村一二氏の悪童時代の回想を引用して、こう分析している。

「無抵抗の仔猫をこんなふうにしたぶって殺すなどということが、どうしてできるのかと考えてしまいますが、じつはここでこういう行為が平気でできるための必須の要件は、いたぶる側が複数だということです。こんな遊びをもし一人でやったら、じつに陰惨な気分になって、たいていの子どもには続けられないでしょう。しかし、これを複数でやれば、やっているものどうしでそこにある種の共同性が生まれます。田村氏はここに書き入れてはいませんが、こういう遊びでは子どもどうしが互いにしきりに声をかけ合い、笑い合い、ふざけ合っているはずで、そこでは仔猫を殺すことそれ自体を楽しんでいるのではなく、むしろ一緒にいたぶることを楽しんでいるのです。」⁽¹⁵⁾

この場面で、〈仔猫へのいたぶり〉を成り立たせているのは、「子どもたちが作っている群れの共同性」であって、この種の遊びの本質は、「一緒にいたぶることを楽しむ」こと、つまり、自分たちの「群れの共同性」を確かめる＝楽しむことなのだ、というわけである。そして、こうした分析的考察の根底に氏らが置いているのは、

「けんかといじめの違いの一つは、けんかには笑いがなくて真剣そのものであるのに対して、いじめには笑いが或るということです。さらに言えば、いじめに笑いがあるのは、いじめる側が複数であり、その複数の子どもたちの間に、笑いを共有するような関係があるからです。いじめる側のこの共同性にこそ、じつはいじめの秘密があるのではないかと、私は思ってきました。」⁽¹⁶⁾

という洞察である。ここ——人間関係におけるいじめ——においても、「ターゲットを責め、苦しめること自体が〈図〉（前景）になっているというより、むしろ責め、いたぶることで互いが共同し、一緒に笑い合えることのほうに〈図〉があるのだ」⁽¹⁷⁾と考えるのである。

いじめ問題の本質についてのこうした把握の仕方と関連して、氏らの考察のもう一つの論点が目される。それは、氏らの論述を際立たせている、もう一つの分析、「いじめの見えにくさ」についての分析である。氏らは、既に繰り返し指摘されているところの、「当事者以外の者、たとえば親や教師といった周囲の、主としておとなにとっての見えにくさ」という問題の根底に、さらに、「いじめの見えにくさは第三者についてだけではなく、当事者つまりいじめの加害者や被害者にも見えにくいということ」⁽¹⁸⁾に注目を促す。いじめが必ずしもおとなたちから見えにくい場所や時間に行われているとは限らないことがわかってきたからである。「いじめの見えにくさ」の大きな要因の一つは、じつは、いじめの行為そのものの見えにくさではなくて、いじめ

が行われていてもそれがいじめだとは気づきにくいところにある」と氏は問題提起する。そこで、当事者、つまりいじめの加害者や被害者にとっても「見えにくい」ということは、一体どういうことなのか、氏は指摘する。

「加害者にしても、おれはいじめのぞと決意していじめているのなら、いじめをしていることをはっきり自覚できます。しかし、いじめで自殺した事件の加害者の証言などを聞いてみると、どうやらいじめてやるとの確信を持ってしているわけではなく、被害者が自殺してはじめて自分たちの行為がいじめだったと気づいているようなのです。いじめについての投書などでも、〈ぼくは、いじめていました〉ではなくて、〈ぼくは、いじめていたことに気がきました〉というものがあります。加害者がいじめをしているとの自覚がある場合には、見つからない方法でいじめるでしょう。反対にいじめだと気づかないときには、教室の真中でも平気でいじめることになります。被害者についても同様で、つらいことやいやなことを繰り返されるのですから、気分としては落ち込みますし、やめてくれと言いたいのですが、自分のされている行為がいじめだと確信できないし、なんとはなしにいじめられる理由が自分にもあるかもしれないなどと思ったりするので、〈いじめられているから助けて〉という声があげられません。…いじめの被害者たちは、被害感はや早い時期に感じているのですが、それをいじめと理解するのは意外に後になってのことが多いようです。その結果家族に心配をかけられないとか、いまさら言ってもはじまらない、そんな弱い子とおもわれたくないなどの複雑な思いと相まって、いじめられていることを周囲に伝えられないまま悩み続けることになるようです。」⁽¹⁹⁾

氏らのこのような分析と指摘は、いじめの現実の場面を熟知した者でなければ為し得ないような、状況そのものの複雑で微細な推移の根底に働いている、事態の本質的なメカニズムを提示している、と思われる。

さて、かくして、「いじめの共同性」というメカニズムに着眼すること、換言すれば、いじめというできごとを「学級集団レベル」で考察し、それを「場の力学のメカニズム」という研究視座から分析しようとする、上述した諸研究の方向性が極めて優れたものであり、いじめ研究に新たな局面を切り拓くものである…ということが納得できる種類・性質の事実であるとすれば、次に、この系列の諸研究におけるいじめ分析の構造的な特徴を指摘し確認することへと進んでもよい、と思われる。

まず初めに、深刻化する現代のいじめというできごとを、「いじめの共同性」に着眼して、「集団レベル」、特に「場の力学のメカニズム」の観点から分析する方向を切り拓いた、森田・清水両氏の『いじめ——教室の病い』（金子書房、1986.）は、

「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位にたつ一方が、意識的に、あるいは集合的に、他方にたいして精神的・身体的苦痛を与えることである。」⁽²⁰⁾
と定義するとともに、「教室のなかの〈いじめ〉」について、さらに具体的に、

「教室のなかの〈いじめ〉とは、電子同士による電磁場から異質な電子のはじき出し作用であり、なじまないと認定された異電子を脅迫的に同質化し、自分の場（テリトリー）に取り込んで行く相互作用の過程にほかならない。」⁽²¹⁾

と説明し、「現代の子どもたちのいじめ」の特徴として、いじめへの「歯止め」の欠如・衰弱を指摘して、「いじめが、局所的な問題として放置できないほどに常態化した」学級の状況を、

「現代のいじめの場では、多くの子どもたちがいじめを見ても知らないふりをしている。それはたがいに学級という共同生活の場を営みながら、かかわりを恐れて一時的に関係を遮断し、見知らぬ他人になりすまそうとする行動である。学級集団でありながら、そこで生活している子どもたちは大都市の中の人間関係のように匿名的空間を築こうとしている。彼らは、学級という集団のなかに集まってはいるが、本質的には結びついていない〈群れ〉であり、集団に問題が発生した時に何の反作用も対処機能も作動しない状態は、本来集団ならば備わっている基本的な機能を欠いているという意味で集団以前の原始状態、つまりインファンティリズムである。学級といえば、集団と考えがちであるが、形はあるものの実体は、都市の雑踏や満員電車のなかのような集合体に近い。」⁽²²⁾

と叙述している。そして、「いじめの手口」として四類型——「心理的いじめ型」（仲間はずれ・無視、しつこく悪口をいう）、「心理的ふざけ型」（持ち物をかくす、無理やりいやがることをする、たたく、ける、つねるなどの小暴力）、「物理的いじめ型」（プロレスごっこなどといって一方的になぐったりする、おどす、金や物をとりあげる）、「物理的ふざけ方」（着ているものを脱がす）——を指摘するとともに⁽²³⁾、「いじめっ子（加害者）—いじめられっ子（被害者）」、「観衆」、および「傍観者」（それに、「仲裁者」）から成る、「いじめ集団の四層構造」を提案している⁽²⁴⁾。

それに対して、菅野盾樹『いじめ＝〈学級〉の人間学』は、もっと明確に、「いじめが深刻だ、とひとはいふ。だが、本当のその深刻さは、いじめのおこる学級の在り方であり、そのような学級を必要とする〈学校教育〉そのものなのである。」という基本的立場に立って、考察の焦点を「われわれがいつも視線を注ぎつつけるつमりのものは、殺人や自殺をとまなう〈深刻な〉いじめであるより、むしろ毎日のように教室で反復される平凡ないじめにほかならない。」と限定する⁽²⁵⁾。そして、氏は、「いじめ定義の骨格」となる四つの基本的な徴候を、

「いじめは当事者が属する集団のなかの出来事である。」

「いじめは集団の事象である。…いいかえれば、いじめとは、個人が個人としておこなう行為ではなくて、集団の一員としての個人が集団の名のもとにおこなう行為、この意味で個人的なものではなく純然たる集合現象なのである。」

「集団の多数の成員がひとり（あるいは少数）の成員をいじめるというかたちをとる」

「いじめは反復される。」

と列挙して指摘し、

「いじめとは、学校、もしくは学校の近隣、あるいは学校生活の延長上で、学級を中心とする各種の集団の多数派が少数者に対して、くりかえし多少なりとも長期間にわたって与える、差別的集合現象である。」⁽²⁶⁾

と定義する。氏の「いじめ定義（の骨格）」の核心を成しているのは、「集団の一員としての個人が集団の名のもとにおこなう行為」、または「集団の多数の成員がひとり（あるいは少数）の成員をいじめるというかたちをとる」という仕方での「いじめのからくり」を指摘する点にある。そして、氏は、その「からくり」について、いじめは、「曖昧な存在者の産出を通じて社会制作がいとなまれる」、その過程であるとか、「集団の制作という実践の様式である」と言い表している⁽²⁷⁾。その具体的な意味内容を、氏は、こう敷衍している。

「なぜ彼ら（〈弱い子や鈍い子〉——筆者）はいじめられるのだろうか。曖昧さを背負っ

ているからだ。いや、正確にいうと、彼らに曖昧さが付与されることによって、集団の同一性が集団外のものに対立するかたちで確保されるのである。いいかえれば、集団の制作にあたり、この場合は動作のゆるい子、挙措の生ぬるい子が、その特性につけこまれて、秩序の媒介役を強いられるという訳だ。」⁽²⁸⁾

いじめの「からくり」をこのように洞察して分析する氏にとって、森田・清水両氏の「いじめ集団の四層構造」は「たいへん有効である。」ただし、菅野氏の注目の焦点は、

「まっさきに注意しなくてはならない点がある。いじめの帰趨を占ううえで重要な役割を演じるのは、いじめ＝いじめられの関係にある当事者であるより、むしろ観衆と傍観者である。早い話、もし彼らがいじめに否定的な態度をあからさまに示すなら、主役の所作はいじめの演技をまっとうできなくなる。これはほんものの劇場で、お客が演技にそっぽを向けば劇がシラけて台無しになると似ている。」⁽²⁹⁾

と言う通り、「観衆と傍観者」の動向にある。いじめの展開過程における「観衆」と「傍観者」の役割＝意味を、氏は、さらに具体的に、

「彼ら（観衆）は自分では手をくだしてはいないが、いじめの上演を見ることによって、実は、いじめに参加している。というのは、ただ加害者から被害者への身振りやことばが伝達されるだけでは、それらはいじめの身振りやいじめのことばにはならないからである。…いじめの実現には観衆がそこに立ち会うことを必要とする。いじめっ子にとり、観衆はいじめを〈見る〉ことによって彼のことばや身振りを是認し、もりたててくれる層なのである。」⁽³⁰⁾

と述べている。この指摘は、既に紹介した浜田・野田氏の分析とびつたり一致している。

「彼ら（傍観者）の人間像はおよそつぎのようなものである。成績が比較的よい子、学級活動をうまくこなし、教師のうけがよい子、いじめでは局外に立つが決して加害者や観衆を批判しない子、そのようにして、ほかの子と安定した人間関係をたもっている子。観衆とはちがひ、いじめに喝采をおくって側面からこれに手を貸すことはしないが、まさしく無作為であることによって結果的にいじめを是認しているのが彼らだという。」⁽³¹⁾ このように、教室＝学級を「劇的空間」としたいじめの場を考察の焦点とする氏にとって、教師の存在様式＝身振り・ことばは決定的な意味を帯びているものと考えられる。氏は、それについて、「いじめの当事者としての教師」、「いじめる教師」、「いじめを裁可する教師」、「いじめの保全者としての教師」、および「いじめられる教師」等、事例をあげて、「学級の秩序の維持」やその「同一性の保守」を第一の職務とする教師の身振り・ことばがいじめの発生や展開に対してもつ微妙で危険な関係について、詳細に論じている⁽³²⁾。この点についての氏の考えを凝縮したことばを挙げるとすれば、それは次のものであろう。

「すべての教師は、たとえ自分ではいじめず、またその裁可をくだすわけでもなくとも、教師の名のもとに、いじめの可能性を保全する役割をする。教師はいじめの保全者であるかぎり、いじめへの参加をおりるわけにはゆかない。いじめの判断を誤り、いじめを見ない教師は多い。見えない教師も多い。いじめを教室のなかに見つけ、それを止めさせようとする善意の指導にあたる教師も多い。しかし、自分がいじめの参画者でしかないことを知る教師はあまりにも少ない。」⁽³³⁾

氏のこうした分析は、いじめ克服への試みについて、貴重で独特の提言を生むことになる。

一方、竹川郁雄は、森田・清水氏の先の共同研究の構成メンバーの一人であるが、氏の『いじめと不登校の社会学——集団状況と同一化意識——』は、「少数の者の粗暴性や性格の異常性によるいじめ行為ではなく、より集合的な集団力学の中で発生した」、「ごく普通の子どもたちによって担われる」いじめを対象とする⁽³⁴⁾ことをめざして、その共同研究の成果を幾つかの論点でさらに発展させている。氏は、教室における成員——子どもたち——の間の全面的対面的相互作用の進展につれて、成員たちの間で「(集団)状況の定義づけの共有化」が進んでいくという、「集団状況の安定化過程」に注目して、そこから生じる「状況適合性ルール」を考察の焦点に据える。

「集団状況が、状況の定義づけの共有化によって安定してくると、これまで無秩序にふるまっていた成員の行為様式を、細部にわたって規定する圧力を発生させる。すなわち、集団規範としての〈状況適合性ルール〉 situational proprieties が生じる。」⁽³⁵⁾

この「状況適合性ルール」は、

「集団内で直接個別的に形成されるだけに、ルールへの違反行為は成員間で敏感に看取され、なんらかの形で制裁的意図を持つサンクション行為が、他の成員によって実行されることとなる。」

が、さらに、「集団状況にふさわしくふるまうように仕向ける」、この種の「ルール」は、

「前述の〈状況の定義づけ〉とかかわって、各成員の集団状況における行為の適合度を規定し、そこから成員間で集団状況を察知する能力や集団状況に適合する能力の差を発生させる。」⁽³⁶⁾

かくして、氏は、この「状況適合性ルール」を軸として、いじめのメカニズムについて、

「社会問題として話題にされたいじめ問題の特徴も、集団状況内の状況適合性ルールに対する違反へのサンクションとして集合的に攻撃したり、ちょっとした異質性がある成員が集団状況に同一化して安定感を得ようとするのを妨げるために、集合的な排除行動となっているのだと考えられる。」⁽³⁷⁾

と結論する。氏は、「集団状況を察知する能力や集団状況に適合する能力の（成員間における）差」が、学級の集団状況のある種の在り方と結びついて、「いじめを発生させるヴァルネラビリティ」として働く、と考える。この結論をさらに厳密に定式化して、氏は次のようないじめの「定義」を提案する。

「いじめとは、学級集団内の相互作用過程の中で、腕力や資源動員能力において、その時の状況から相対的に優位に立つ一方が劣位の者に対して、通常目的と手段の間に正当の根拠がないか、あっても過度におよぶ手段によって、精神的ないしは身体的な苦痛を与える攻撃的行為である。」⁽³⁸⁾

さて、ここで、正高正信『いじめを許す心理』の叙述の検討に立ち戻る。氏は、「はじめに」で、「〈なぜ、いじめが成立するのか〉のメカニズムを解きほぐすこと」をめざして、

「私はこの本で冷静な第三者の立場から、学校のクラス内の生徒間で特定の個人に攻撃が向けられたとき、それがどのようにして常習化し、〈いじめ関係〉として定着するかを客観的に分析しようと努めてみました。」

と述べている⁽³⁹⁾。そして、そこから、氏は、クラス内の「傍観者」の動向に注目する。

「そして得られた回答を分析するうちに、いじめ関係の成立には、直接の加害者や被害

者にとどまらず、もっと多数のクラスメートが傍観者として、暗黙のうちに攻撃に加担しているさまが浮きぼりになってきました。ではどうして、傍観者が当人も自覚せぬままに、いじめに手を貸すことになっていくのか。またなぜ、多数の者が傍観という、ただ手をこまねいて眺めるだけの対処法を選択してしまうのか——。そこにはたらく心の動きを、〈社会的ジレンマ〉や〈認知的不協和〉についての社会心理学的な考え方と絡ませて考えてみた…。」⁽⁴⁰⁾

要するに、これが、本書における氏の構想の根本的な枠組みである。

氏は、まず、北欧諸国（スウェーデン・ノルウェー・イギリス）やグアテマラ等における場合と対比しながら、日本において特徴のないじめのタイプを設定する。氏は、「海外でのいじめは、いわば確信犯によって担われている」のであって、それについて、

「イギリス・グアテマラでは被害者の属性ごとに、加害・傍観の立場をとる人が入れかわるのでした。属性の中味が何らかの形で、しんしゃくされている。個々の被害者の属性に応じて、それを規範にふれるのだから処置の正当な対象とみなしてしまう。そうした未熟な価値判断を下す傾向が集団内である程度、顕在化しているのかもしれない。あげくのはてに、成熟した価値判断に従えば許されるべきでない攻撃が、被害者に加えられても差し支えないという意見が、一定数浮かび上がってきている。」⁽⁴¹⁾

と説明する。他方、日本ではそうではない、と氏は述べて、その特徴を、

「要は攻撃の対象がどういう特徴をもっていようと、たいしたことではないらしい。何であれ、攻撃に賛同する際には、一貫して賛同が生じているのです。…ところが日本では、被害者の属性が社会規範にふれるものとみなされているわけではありません。むしろ攻撃を加えられることが本質的に〈不合理である〉という雰囲気がただよっている。それにもかかわらず〈しかたない〉と許容されしやうところがある。」⁽⁴²⁾

と指摘する。そして、日本に固有の、この種のいじめ発生のメカニズムをさらに具体的に、

「きっかけは、少しオーバーに表現すると、何であってともかまわないのかもしれませんが。ささいな出来事を契機として、数人の非難の目が特定の人物に向けられる。〈あいつ(あのこ)は、自分勝手だ〉という科白が吐かれる。〈そうだ、そうだ〉と賛同する者が現れたりする。非難する方も、あいづちをうった側も、きわめて主観的な他者理解のもとに、意思疎通をはかっているように思えます。非難される対象をも含めた三者には、基本的に一種、親和的ともいえる雰囲気がただよっている。」

と叙述する。かくして、氏の注意は「非難への賛同者が一時的に増加すること」へと向けられる。それこそが、この種の「暴力的交渉」がいじめとなって定着化する鍵であると考えからである。そして、「賛同する」ということの意味内容を、さらに、次のように具体化する。

「〈賛同する〉と書いたものの、決して攻撃を加えることに積極的に加担しなくてもいいのです。他人がするのを面白がる。それどころか複数の仲間が、特定の者に暴力的にふるまうのを許容するだけで十分、いじめに手を貸したことになるでしょう。見て見ぬふりをしながら、あるいは〈あそこまでしなくとも〉と感じつつも、心のどこかで〈まあ、しょうがないか〉と割り切ってしまうことが、日本のいじめを支えているらしい…」⁽⁴³⁾

そして、こうまとめている。

「ですから日本の場合、誰が被害者にまつり上げられてもおかしくないわけで、常に〈あすは我が身〉という意識がある。誰だって自分がいちばんかわいいのは世の常ですから、

自分の頭の上に火の粉がふりかかってくるのだけは避けたいと願う。こうした心情もまた、いじめを解決しようとせず、むしろ許容する傾向をうながす要因として、大きく作用しているのではないのでしょうか。」⁽⁴⁴⁾

さて、既に紹介した通り、氏は「非難（＝いじめ行動：筆者）への賛同者が一時的に増加すること」へと読者の注意を促して、それこそがいじめの「常習化」＝「定着」の鍵を握るものであると述べていたが、その場合さらに問題となるのは、それでは、

① 人はどのようにして「いじめの成立を認める」ようになるのか、「いじめの許容を促す心理メカニズムを探ること」⁽⁴⁵⁾と、

② 「賛同者」がどの水準＝割合にまで「増加すれ」ば、当該学級集団におけるいじめの常習化＝定着、つまり「いじめの成立」が決定的なものとなるのか、という二つの論点である。氏は、それについて、こう述べている。

「要するに、いじめの成立を認める過程には、大きく二つの心のはたらきが関与しているというのが、私の考えです。その一つは、本来は暴力行為は良くないと感じていた価値判断が、〈親だって、同じ状況下に置かれたならば認める〉と信ずることによって、許容へと変質する過程。二番目は、くもうちょっと多くのクラスメートが暴力に批判的になるなら、自分も同調するのだが」と、洞ヶ峠をきめこむ作用だと、思うのです。」⁽⁴⁶⁾

氏は、この後者の論点について、既に、この著作の前半——「第2章 いじめを許す意識の背後にあるもの」——で、中学生への質問紙調査の集計に基づいて、「いじめは傍観者の数と相関する」⁽⁴⁷⁾と指摘していたが、さらに、無作為に選んだ多くのクラスでの同一の質問紙による新たな調査に基づいて、「〈傍観者層〉の比率をクラス（計33クラス：筆者）ごとに算出し、その値が全体としてどのように分布するかを見た」結果、

「頻度の高いところが、二ヶ所に分かれる、いわゆる〈二峰性の分布〉と呼ばれるようなパターンが形成されることがわかったのです。大きい方の峰（ピーク）は数値が10（％）

前後の場所に位置し、もう一つははるかに隔って30（％）あたりに存在しています。」⁽⁴⁸⁾ということが明らかとなった。そして、

「一方は、いじめのない集合、もう一方は、いじめの存在する集合となっていて、双方は離散的に分布しています。ですから、何らかの方法でいじめのない状態から、いじめは不連続に登場すると結論せざるを得なくなってくる」⁽⁴⁹⁾

という。データが示すところの、こうした「傍観者層の分布」の在り方を、「変動している集団というのが、そもそも傍観者層と名づけられたような態度の生徒たち」、つまり、「他人がどうふるまうかということが、自分の身の処し方を大きく左右する」、いわば「洞ヶ峠をきめこむような態度決定の仕方」をする生徒たちであることを確認しつつ、氏は、

「卑近な書き方をすれば、自分はそもそも〈こう〉したいと感じていたところで、ひとりでは決断がつかない。まわりの人がどうするかをまず見きわめる。見きわめてみて、一定数以上の人間が自分と同じように〈そう〉するとわかって初めて、行動に出るという対処パターンに終始するのです。ですから傍観者層に属する者の数が、ある値を境にしてそれを上回るとどっと増加し、同時にいじめがクラス内で起きようになっても全くおかしい現象ではない。」⁽⁵⁰⁾

と解釈し説明する。さらに、この説明を、社会学のいわゆる「限界質量」理論のモデルにしたがって具体的に展開して、氏はこう考える。

「そして雪だるま的に協力者が増し、90パーセントの人が同調するということは、傍観者がクラス内で10パーセントほどで安定することを意味します。10パーセントだと、いじめは成立しない。九割のクラスメートが冷やかにしていると、特定の人物への攻撃の日常化は阻止されるらしい。ところがジリ貧傾向をたどると、傍観者層が30パーセントにふくらむまで、歯止めが効かなくなってしまう。30パーセントが傍観にまわる。すなわちいじめっ子に冷やかな態度をとるのが七割程度にすぎない場合には、攻撃する側はがぜん勢いづくらしい。結果として、いじめが定着するのではないか」⁽⁵¹⁾。

一方、前者の論点、つまり「本来は暴力行為は良くないと感じていた価値判断が、〈親だって、同じ状況下に置かれたならば認める〉と信ずることによって、許容へと変質する過程」の問題は、「実は知らぬままに自己の置かれた現状を肯定する方向へ移ってしまう」という問題、L.フェスティンガーらのいわゆる「認知的不協和の克服」にかかわる問題である⁽⁵²⁾。「認知的不協和」とは、

「今まさに巻きこまれている状況への自らの関わり方について、当事者がそれをいかにとらえているかという内容と、そういう状況自体について〈本当は自分がどのように評価しているか〉が、互いに矛盾をきたす葛藤場面」⁽⁵³⁾

をさして言われるものであって、そこから、そうした葛藤を解消しようとする心の動きが生じる…と考えると、当事者の行動を説明しようとするのがL.フェスティンガーらの「認知的不協和の理論」であるが、正高氏は「フェスティンガーらの示してみせた認知的不協和の解消過程といじめ傍観者層に生じた傍観的態度をとることへの正当化には、偶然とは片付けられない共通性」を見出す⁽⁵⁴⁾わけである。氏によれば、傍観者においては、通常ならば、「〈暴力は本来、許されるべきではない〉という率直な感想と、〈でも自分は暴力を容認している〉という認識の不協和が起こっている」はずであるが、この種の「不協和」を解消するための行動の選択肢は、二つあって、

「率直な感想に従って、傍観していた自分を悔い改め、今後は同様の行為を目撃したら積極的に介入する方向へと態度を変容させるとするのが、一つの方策です。だがもう一方で、暴力行為への考え自体を変えてしまうという可能性も考えられます。傍観した自分の現実への関与のしかたを正当化してしまつて、〈いじめもまた止むを得ない〉という立場に移るという方向での、不協和解消法を意味しています。」⁽⁵⁵⁾

勿論、ここで氏が問題とするのは、後者の選択肢、つまり、「心の声」を変化させて、現実自分が選択した傍観するという対処法を正当化するという方向である。そして、「傍観することを正当化する新しい根拠」として、当事者（中学生たち）によって働かされるものが、

「こういう状況下で〈母〉親だって同じ立場に置かれたなら、自分のようにふるまうにちがいないから」という口実」⁽⁵⁶⁾

である、と氏は言う。こうした氏の解釈の背景には、「いじめの維持に一定の役割をはたしていると推定された付和雷同派の〈個人特性〉を抽出すること」を試みた「第二章 いじめを許す意識の背後にあるもの」での調査の結果がある。それをまとめて、氏はこう述べている。

「ところが現代日本の核家族のような状況下では、〈父一子ども〉の関係が非常に希薄になりつつある。一方的に〈母〉にばかり依存するあまり、〈…するなかれ〉というルールを守る意識が薄らいできている。暴力行為を目にした際にすら、反対することにためらう。とりあえず周囲の様子を見て---ということになってくるのかもしれない。」⁽⁵⁷⁾

かくして、ためらう者が一定数以上存在すると、抑制の働きが効かず、暴力行為が日常的に繰り返されるようになり、いじめとして定着するが、その時ですら、「傍観者層は親（イコール母親）だって、そうするだろうから」と自分の立場を簡単に正当化してしまうことができる。」こうして、「いじめに至る心理のあらましを説明できる」と氏は言う⁽⁵⁸⁾。傍観者の態度の選択の正当化についてのこうした説明に、さらに氏は、子どもたちの生活の「電腦メディアへの傾斜の深まり」の結果としての「人間関係の希薄化」の傾向を付加している。「みんなで一見、仲良くしているようで結びつきがない。ですから、特定の個人に暴力が集中し、それが友だちであっても、あっさり引きさがることに結びついていく。」⁽⁵⁹⁾というわけである。

a-3.) いじめ行為の分析における、諸研究に共通の基本的な問題意識＝論点

これまで検討してきた諸研究は、勿論、その細部の論点において微妙な相違があるものの、その基本的な構想の枠組みにおいては、明らかに、共通の傾向が認められる。それは、「学級集団レベル」でいじめというできごとを分析し、その「場の力学のメカニズム」（森田・清水）を明らかにしようとする方向である。さらに具体的に言うならば、それは、いじめという行為＝できごとが、単に加害者と被害者の間の個人的な関係としてのできごとでは決してなくて、「集団を背後においてやる」行為であって、「相手の負の部分をつき立たせることで、自分たちの共同性を確認する。相手を笑うことで、自分たちの居場所を確保する」行為なのだ⁽⁶⁰⁾と見なす立場に立っているということである。また、「制裁的ないじめ」⁽⁶¹⁾についてはどの研究者も言及しているが、この種のいじめになると、上述したような、「集合的行為」としてのいじめの構造が一層むきだしの形をとることになる。

このような立場から、いじめは「集団の多数派が少数派に対して、くりかえし…与える差別的集合現象である。」という点が注目されることになる。「いじめっ子は集団の多数派」であり、「いじめられっ子は学級全体の少数派である」（菅野）ということが肝心の論点である。集団の全体、またはその大多数が、そのいじめの行為に否定的で冷やかな態度をとったとすれば、「相手の負の部分」を衝いて笑い合う事態を作り出すことによって、学級集団における「自分たちの居場所を確保する」という、（いじめっ子たちが——その意識的意図の有無にかかわらず——もくろんでいる）いじめの構図それ自体が成り立たなくなってしまうからである。そして、集団の多数派を背景として、その学級の人間関係と生活・行動様式の、いわば一つの構造として、いじめが定着、常態化して、長期化することになる。

そして、いじめが、まさにこのように、学級集団の生活構造の様式として、集団の多数派を背景として成り立っているできごとであるすると、そこから直ちに注意を向けられて、探究の焦点に浮かび上がって来るのが、加害者のいじめ行為の背景を成して、それを支持ないし黙認している、学級集団の〈多数派〉の構成内容とその動向である。正高氏の言う「傍観者層」、森田・清水氏の言う、「観衆」と「傍観者」に当たる生徒たちの動向である。森田・清水氏が、

「そうであるならば、私たちが最初に問わねばならないのは、いじめを働いた少年や被害を受けた少年の心性の問題ではなく、この両者を繋ぎ、いじめ発現の阻止作用の役割を果たしてきた何モノかの機能のしくみや方向、それ自体の変異性、そしてその社会的文化的意味作用なのだ。」⁽⁶²⁾

と述べる時、この「何モノか」に相当するものが、この「観衆」・「傍観者」の動向＝意識態度の在り方であり、彼らをそのように行動することを余儀なくさせているところの、現代の学級

集団の人間関係と生活・行動様式の特有の在り方である。

ここから、各研究者は、学級集団の大多数の生徒たちが単に「観衆」・「傍観者」にとどまっ
ていて、いじめの暴走を阻止するような——「仲裁者」としての——現実の具体的な行動に立ち
上がらないのは、一体何故なのか…その事態のメカニズムの解明と説明に乗り出すことになる。
そして、その事態を成り立たせているメカニズムを、どこ・何・如何なる条件に見出して、ど
のように説明するか…各論者において見解の相違が見られるが、また、それに応じて、「いじめ
にどう対応するか」という、その対処の方策についても、各論者の見解に相違が見られること
になる。

研究者たちの見解を分けることになる、最も基本的な論点は、何よりもまず、学級集団の生
活の過程で現実に繰り広げられている〈いじめ行為〉に対して、「観衆」・「傍観者」にとどまっ
ている大多数の生徒たちのそれぞれが、そうした——〈いじめ行為〉に対して——加担を意味す
る態度の執り方について、自ら「認知」(＝意識)しているか、否か…という点である。議論を
分岐させる、この論点に対して、前者の立場に立って、大多数の生徒たちは、そうした——〈い
じめ行為〉に対して加担を意味する——自らの態度の執り方について、「認知」(＝意識)して
いると判断し、その種の「認知」に当然随伴して(彼ら、それぞれの内面に)生じてくること
になる「認知的不協和」(葛藤状況)の事態を彼らが如何にして——さして悩み・動揺すること
なく——解消することができるのか、と問うて、その条件ないし心的メカニズムの解明に向か
う…のが、正高氏である⁽⁶³⁾。氏によれば、大多数の生徒たちがそれぞれ、内心で、他のクラス
メートたちも——いじめを阻止すべく立ち上ることへと——「同調する」ならば自分もその動き
に加わるつもりでいるのだが、仲間たちへの「信頼度が低い」ために、相互の信頼に基づく協
力が実現せず、結局「傍観」的立場に止まってしまっている。そして、そうした自分の姿を自
ら「正当化」しようとする際に、正当化のその論理が(彼ら、現代っ子において)容易に成り
立つように働く条件として、氏は、核家族化・少子化の下での「母親の価値観の内面化」と「電
脳メディアへの埋没」から来る友達関係の希薄化とを挙げている。

それに対して、後者の立場に立って、〈いじめ行為〉に加担することを意味する、自らの態度
の執り方について、大多数の生徒たちは必ずしも「認知」(＝意識)しているわけではない、と
判断するのが菅野氏と浜田・野田氏である。この両者の主張は、さらに二つの論点、つまり、

① 学級内で目下進行しているできごとがまさにいじめであるか・否か、そこに居合わせ
ている生徒たちにとっては、現実には容易に判断できるものではないということ、

② (いじめへの加担の態度の選択に伴う) 心的「不協和」や或る種の疚しさを、彼らは
いつでも・必ず感じているわけではない、ということ、

を含んでいる。いじめの行為については、まさにそれがいじめであるということの「認知」＝「認
識」が、心的「不協和」——或る種の疚しき——を伴って、「傍観者」層はおろか、いじめ—
いじめられの関係＝状況の焦点にいる直接の当事者自身においてさえも、実は、必ずしも成り立っ
ていないわけではなく、成り立つことが困難なのだ…ということ、最も鋭く指摘して主張す
るのが、既に紹介しておいた通り、浜田・野田氏である。

一方、森田・清水氏は、「いじめの可視性の低下」という事態に注目して考察を進めている。
氏らが「いじめの可視性の低下」という場合、「いじめっ子——いじめられっ子を取りまく学級
のなかのまわりの子どもたちからの可視性」と「子どもたちの世界の外側にいる教師や親から

の可視性」との二つの場合を考慮に入れているが、氏らがその著作において具体的に言及し考察しているのは専ら後者の場合、特に「教師からの可視性の低下」の問題である⁽⁶⁴⁾。

また、竹川氏は、子どもたちの世界の外側の人々からの「可視性」をもはや殆ど問題とはせず、教室内的子どもたちの「集団状況の安定化過程」に論点をしばって考察を進めているが、氏がそこで問題としているのは、——いじめの状況に関わる各層の子どもたちにおける一定の意識を前提として——主として「いじめの手口にひそむ不当性、卑怯さ、差別性」等についての彼ら自身の意識＝理解の程度の問題である⁽⁶⁵⁾。

〈いじめ行為〉に対して、「観衆」・「傍観者」にとどまっている生徒たちのそれぞれが、〈いじめ行為〉に加担する、そうした態度の執り方について、自ら——どの程度——「認知」（＝意識）しているか、否か…という論点をめぐる、研究者たちの間のこのような見解の違いは、当然のことながら、「いじめへの対処」の仕方の構想における差異となって現れてくる。正高氏は、「あらかじめ（いじめの）芽をつみ取るようなこと」はできないのだから、「いじめが起きるやいなや、対処にあたる」ことが必要であるとして、その基本的な方策は「クラス内の希薄な人間関係を、密度の濃いものへと変えていく」——そのために、クラス内で「小集団を単位として、活発にイベントを次々に催していく」——ことを提案しているが、また同時に「対症療法」も不可欠であるとして、「被害者を別の集団に移す」という「転校政策」や、「慎重なクラス替え」、「交友関係の詳細な調査」、さらには、「そこで個々の生徒の独立と自由を委ねるべき、公権力」としての「生徒指導体制」の確立や、教師相互間での「同僚に尋ねる勇気を持つこと」等を提案している⁽⁶⁶⁾。

それに対して、菅野氏や浜田・野田氏は、当該学級の生徒たちの間に、いじめの事態の実際についての「認識」を成り立たせること、を強調する。クラスの集団生活において、いじめに対する「傍観者」的態度が、具体的に何＝如何なる事態を意味しているものであるのか…ということを、生徒たちの明らかな認識にもたらすことこそが、事態を打開、改善する上で決定的な鍵を握っている問題なのだ、というわけである。いじめという事態を明るみに出すこと…それを、菅野氏は「いじめの開示」と言い表している。そして、そのこと——「いじめの開示」——について、さらに、それは具体的には、

① 誰でもが、そのことについて、知ることが出来るような状況であること、

② 誰でもが、それについて発言できるような状況であること⁽⁶⁷⁾、

を意味している、と述べている。一方、浜田・野田氏も、「いじめを見えるかたちにすること」の重要性を、「それだけでかなり解決に近づくことになります。」と強調する。そして、「いじめを一番早く感じることはできるのは、被害者です」が、「被害者が話してくれないことに問題がある」のであって、彼（女）がそれを話すことができるためには、

① 「たとえ自分に何か欠点があるにしても、他人の行為で不愉快にさせられる必要はないということがきちんとわかっている」こと、

② 「周囲の親や先生がそれを支持し、自分を守ってくれるという確信がある」こと、が前提条件となるが、氏らは、そこで、本当に子どもが困ったときに、SOSが出せるようにするには、「小さなことでも子どものいうことに耳を傾けるというそれまでの大人の姿勢」が確立していることと、「何があってもおまえはいじめられる理由はないし、いじめることは悪いことなのだ」という自分の人権に対する確信」を与えること、および「暴力の徹底した排除」等の直

接的な対処の要点を指摘する。そして、それと同時に、「いじめの問題の根本的な解決」のために、「相手の生きるかたち」と「自分たちの生きる輪郭」とをつかむことができるように、子どもたちが一緒に「自然のものとやりとり」して「互いに何かを共有し」ていくような場へと学校の生活を作り変えていく試みが今こそ求められている、と主張している⁽⁶⁸⁾。

森田・清水氏は、「いじめの可視性の低下」⁽⁶⁹⁾に注目するという立場に立っている。こうした氏らの立場の根底には、「反作用力の衰退した学級集団」、「いじめが起こっていても誰もいじめっ子を非難したり、これを制止しようとししない学級集団」⁽⁷⁰⁾への注目がある。

「学級集団でありながら、そこで生活している子どもたちは大都市の中の人間関係のように匿名的空間を築こうとしている。彼らは、学級という集団のなかに集まってはいるが、本質的には結びついていない〈群れ〉であり、集団に問題が発生した時に何の反作用も対処機能も作動しない状態は、本来集団ならば備わっている基本的な機能を欠いているという意味で集団以前の原始状態、つまりインファンティリズムである。」⁽⁷¹⁾

という、クラスの人間関係の「現代」化の状況と、その下での、「いじめは異様な光景ではなく、いつものことだぐらいの（子どもたちの）認識」や「今の子どもたちにとって、いじめへの防衛手段や知恵が、常識ともいえる世知となるほどにいじめが常態化している」という事実、「仲間を痛めつけて楽しみを見出す」ことしかできない、子どもたちの感性の貧困化・「罪障感」の消失等⁽⁷²⁾への厳しい認識が前提されている。

「いじめの可視性の低下」という場合、氏らは「いじめっ子——いじめられっ子を取りまく学級のなかのまわりの子どもたちからの可視性」と「子どもたちの世界の外側にいる教師や親からの可視性」との、二つの場合を考慮に入れるが、氏らが問題としているのは、前述の通り、専ら後者の場合、特に「教師からの可視性の低下」である⁽⁷³⁾。まず、氏らは、現代社会における問題行動としてのいじめが「伝統型」のいじめとは——その発生の状況を規定する諸条件において——根本的に異なっている点として、「①日常生活の延長上のできごと」、「②逸脱性の判定及び逸脱境界の不明確さ」、「③加害意識の希薄化」、「④グレイゾーンの広がり」という現代社会の生活＝行動上の諸条件の固有の枠組みを指摘する⁽⁷⁴⁾が、さらに、そうした現今のいじめの展開諸過程を具体的に分析して、それを特徴づけている固有のメカニズムとして、(1)「周囲の人びと」——親や教師等、大人たち——からの「見えにくさ」、「(2)立場の入れかわり」、「(3)ステイグマの拡大」、「(4)いじめの集合化」、「(5)歯止めの消失」⁽⁷⁵⁾、および「いじめの動機と傍観者心理」への「私事化」の影響⁽⁷⁶⁾等を挙げている。そして、特に、「周囲の人びとからの見えにくさ」を論じて、その「可視性を阻む要因」として、「(1)（いじめが）主観的世界の現象（であるということ）」、(2)（あそびやふざけとしての）「いじめの偽装化」、「(3)いじめの正当化」、「(4)被害者・加害者の不特定性」、「(5)いじめ動機の不明確さ」、「(6)被害者からの情報の遮断」、「(7)周囲の子どもたちからの情報の遮断」⁽⁷⁷⁾を挙げて、説明している。

氏らはこうした分析に基づいて「〈いじめ〉を克服するため」の対応策の考察へと進むが、

- * 「いじめが多くの場合、いじわるやいたずらといったたふんに遊び視される行為と、逆に深く問題視しなければならない非行行為の境界域に生じる病であり、なかなか子どもにとって本当に悪いことなのかどうか判断しにくいこと」、
- * 「いじめのもともとが、人間の原始的心性に深く根ざし、動物としての攻撃本能による可能性をもつものであること」、

- * 「受験社会からのきびしい軋轢、そして能力や資質にしたがっての子ども集団の分断、あるいは都市化社会のなかでの子育てにおける親の初期社会化機能の脆弱化ということ」,

等々の事情を考慮すると、「その根本的解決には、どうしようもないといえるほどの大きな困難がある」と述べて⁽⁷⁸⁾、「対症療法的対応」の考察へと進む。そして「具体的戦術目標」として、

- * 「学校のなかのいじめが周囲に見えるようにすること」,
- * 「いじめっ子の正当化を認めないこと」,
- * 「いじめられっ子の強化を図ること」,
- * 「教室の閉鎖性を解決すると同時に、いじめを生み出す教師の体質を改善すること」

を指摘している。氏は、これらの「戦術目標」に基づいて、「いじめが発現している学校を支援するという戦略論的立場」から、「親、とくに子どもたちに日常接している母親」へ向けての「家庭でなすべきしつけの基本的な事柄を盛り込んだメッセージ」と、教師たちに向けての「教室でなすべきいじめ対策を目的とした行動計画（アクション・プログラム）で押さえねばならない要点」とを提案している⁽⁷⁹⁾。前者、親に向けての「メッセージ」には、「いじめ感性の初期社会化機能の強化」、「いじめ感性の二次的社会的な努力」、「いじめられっ子に耐性を」等が挙げられて論じられており⁽⁸⁰⁾、教師に向けての「メッセージ」としては、

- * 「子どもの仲間関係の調整」——「事件化するような悪質ないじめについて、いじめられっ子から必ず発せられる救いを求めての〈いじめられシグナル〉をきちんと受信できている」こと、
- * 「いじめへの介入」——「介入の必要が認められるにいたった」時には、「生活習慣やしつけという視点からいじめをとらえ矯正しよう」という「教師という規範としての権威」をもって、「態度としては〈積極性〉を持ち、時間としては〈迅速性〉」をもって、「子どもの仲間関係の病への介入」を行わなければならない、
- * 「いじめの阻止条件」の構築——「悪質」ないじめであるという見極めがついた段階では、「学校外の親、地域社会の人、そして行政機関などとの連携」を考慮に入れて、明快で断固とした対応が望まれる、
- * 「いじめ対応の最終点・教育」——「いじめっ子やその周囲のなかにいじめは病気なのだ」という思いを定着させ、できれば一生その思いを持ち続ける作用を子どもの心に起こさせるよう努力する」ことであって、この種の指導は「陰に隠れてこそこそとやるのではなく、学級の子どもたち全員でやるが望ましい」,

等、具体的な提案を行っている⁽⁸¹⁾。

竹川氏は、もはや、いじめが意識されているか、否か、その「見え」や「可視性」については問題にしていない。氏は、「学級集団内で集合的ないじめが発生するのは、学級の集団的特性がいじめの成立要因として作用し、教室内の雰囲気相互攻撃的となって学級の集団維持機能が逆機能したためである」と考えて⁽⁸²⁾、子どもたちが——彼ら自らの「全面的な対面的相互作用」の過程で——公式的な教師の指導・統制と学級秩序の下で形成していく、一定のインフォーマルな「集団状況」や「状況適合性ルール」に注目する。学級集団内での、この「状況適合性ルール」が、

「一方的で不当な攻撃行動を阻止する内容をなお含んでいけば、いじめは抑制される。

しかし、教室内で友好的な雰囲気は消失し、〈学級集団課題〉に対しても消極的な者が増加して、〈集団状況内で共有化された目標〉に友愛的配慮がなくなると、学級集団を消極的準拠集団と判断する者が多くなり、インフォーマルな規範がいじめを許容する方向へと次第に変質することとなる。」⁽⁸³⁾

学級集団内の「インフォーマルな規範」、「状況適合性ルール」の「情緒的雰囲気」が「友愛的配慮」を含んでいるものから、「硬直化」して、「相互攻撃的」なものへと「変質し」ていくことには、それでは、どのような諸条件が絡んでいるのか、といえ、それについて、氏は、

「…相対的に多くの生徒が、自分たちの意見や自治はあまり承認されず、柔軟性を欠く学校の取り決めや教師の指導の仕方に不満をいだいていると思われる。そうした不満や、生徒の生活世界の重要な位置を占めている教室状況への実質的な抑圧が、生徒に対して学級集団への積極的なコミットメントの感情を失わせ、学級集団全体のために貢献し、学校生活を自己の価値観の視点から、積極的に意味づけしていこうとする姿勢を弱めることとなる。そのために、成員間で愛他的な行為や相互補完的な行為がとぼしくなり、しばしば緊張状態が発生する。肉体的にも精神的にも旺盛な発達段階にある生徒が教室に集まっているのであるから、学習にかかわる儀礼的な行為だけにとどまっていることはできず、緊張や不満感を処理するための行為を必要とする。しかし、学級集団の雰囲気は相互承認がなされない状態となっているので、相互に好意的に受容されず敵対的行為となり、それがさらに相互攻撃的となって、学級の集団維持機能が逆機能的に作用し、成員間で〈察知されたいじめ〉を許容させる空間が成立することとなる。」⁽⁸⁴⁾

と説明する。このように「学級集団の雰囲気が一元的な空気に染まって、いじめを許容したり傍観したりする雰囲気に陥っている場合」を、氏は「いじめ許容空間」と呼んで、その場合の集団状況の構造をさらに分析的に指摘して、こう述べている。

「教師が生徒を統制する力が弱くて、校内暴力などが発生し教室が荒れている場合、逆に教師の熱心な班競争指導などで教室がピリピリしている場合、あるいは過度の平等意識が教室に蔓延して〈出る杭は打たれる〉という平準化圧力が働いている場合など、ある種の硬直化した空気が充満している状態である」⁽⁸⁵⁾。

だから、氏は、個々の「集団内いじめの扱い」に関しては、「ここで考察した程度の一般的説明では、一律的に対応しえない」、「一般論として答えを出したとしてもあまり意味がない」⁽⁸⁶⁾として、多くを語っていない。氏が言及しているのは、フォーマルな教師の指導・統制や学級秩序と生徒たちの日常的な集団生活の過程に働く暗黙の「状況適合性ルール」——またはその「情緒的雰囲気」——との関係の具体的な在り方だけである。氏がここで示唆しているのは、「いじめを発生させないことを念頭においた学級運営」、特に、教師の「指導・統制の方法や強弱」の問題⁽⁸⁷⁾、「学級集団の開放化」⁽⁸⁸⁾、「生活指導や道徳教育」を通じて「いじめの手口にひそむ不当性、卑怯さ、差別性」を理解させ、「集団安定化過程の中で、状況適合性ルール」にこうした内容を含ませるべく働きかけること⁽⁸⁹⁾等である。

a-4.) (諸研究の成果に基づいた)「いじめへの対処」の基本的な手順

そこで、次に、上述の「集団内いじめの扱い」についての諸説を縦覧、展望しつつ、それらの意味文脈の間の自ずからなる結びつき＝相互関係を辿って、「集団内いじめ」を阻止するための一連の手順（の見通し）としてまとめるすれば、一体どのような手順（の見通し）が浮かび

上がってくるであろうか？ 以下に、それをまとめて、提示したい。

第一の手順は、二段階の取り組みに分かれる。

その第一段階は、学校の生活秩序と教師たちの指導・統制の在り方を、——子どもたち、児童・生徒の人権を守り、育てるという立場に基づいて——、教師たち自らの手で、反省的に変革することである。当然のことながら、事態の根本的変革は、その変革を企てる者自身の生活態度と行動様式の反省的変革から始まらねばならない。何よりもまず初めに、学校と教師たちの——生徒たちに対する——働きかけの在り方が根本的に変わらなければならない。

「いじめ阻止」の取り組みに立ち上がった学校と教師集団の意図＝態度が原理的に首尾一貫したもの、その性質上不退転のものである、と子どもたちによって受け取られて、信ずるに足るものと確認されない限り、彼らは決して教師たちの（共同行動の）呼びかけに、不用意には身を預けて応じて来はしない。「いじめ許容空間」としての集団状況＝人間関係の中にこれまで放置されてきた、彼らの保身＝防衛のための唯一の生活知としての「傍観者」の態度は、容易には揺るがない。それどころか——諸氏が既に繰り返し指摘してきたように——（生徒たちから見れば）、極めて一元的・一面的な価値観に基づいて子どもたちを比較・序列化し、効率的な指導にとって「お荷物」となる者を冷たくあしらう…という、学校＝教師集団の秩序維持活動や指導・統制行為につきものの一貫した傾向こそ、「いじめ許容空間」を根底で支えてきたところのものではなかったか。学校の生活秩序の在り方や、教師たちの指導・統制行為における、そうした諸々の傾向が、教師たちによって、その根本から首尾一貫して反省的に意識化され、現実にも且つ具体的に払拭されて、まったく新たな原理に基づいた指導活動へと転換していくという、事態の根本的な移り変わりの徴候を、確かな証拠として幾つも幾つも確かめない限り、生徒たちは恐らく、学校＝教師たちの「いじめ阻止」の呼びかけには反応して来ないだろう…。そして、結局何も変わることはないだろう。これまで学校で数え切れないほど繰り返されてきたできごとの流れが、もう一度ここで繰り返されるだけのことになる。

第二段階の取り組みとして、教師たちは、学校の生活秩序と指導・統制の在り方についての、彼ら自らの手による反省的な検討と、その結論としての新たな方針とを、生徒たちに周知徹底して、理解してもらわなければならない。

そこで、——目下、相変わらず、「いじめ許容空間」の中で不安と緊張の生活を過ごしている——生徒たちの立場から見て、「いじめ行為に対処」して共同して立ち上がろうという、教師たちのこの種の新たな〈呼びかけ〉が、一体どのような方法・仕方で為されるべきか、そして、それによって共通理解が図られなければならないのは、一体どのようなことから（内容）なのか…ここに指摘するとすれば、それは次のようなものとなる。

- * 教師たちのこの種の新たな〈呼びかけ〉は、学級成員の生徒たち、全員に対して、公然と行われなければならない。「いじめの問題解決は、なるべく陰に隠れてこそこそとやるのではなく、学級の子どもたち全員でやるのが望ましい」⁽⁹⁰⁾。
- * 教師たちは、また、その〈呼びかけ〉において、彼らが——徹底した討議を通じて——共通理解に達したところの、人権の思想と、学校教育における生徒たちの人権の保護・育成の諸施策と、（そうした人権の思想に基づいた）いじめ行為の問題性の指摘、およびその克服の決意や具体的な諸段階の手順を、提示し訴えなければならない。

要するに、教師たちのそうした〈呼びかけ＝訴え〉を聞いて、生徒たちが、目下のいじめのはびこる事態から脱却するために、それは真に頼りになるものである、と確信して、それに呼応してくれなければならないわけである。

「本当に子どもが困ったときに、SOSが出せるようにするには、小さなことでも、子どもの言うことに耳を傾けるというそれまでの大人の姿勢と、何があってもおまえはいじめられる理由はないし、いじめることはわるいことなのだという、自分の人権に対する確信が必要なのです。今の学校では、この二つ、つまり生徒の小さな訴えを取り上げることと、何があっても守ってもらえるという確信を与えることは簡単なことではありません。」⁽⁹¹⁾ 当然また、「暴力の徹底した排除」⁽⁹²⁾の体制の確立も必要となる。

生徒たちが、「いじめ許容空間」の中での不安と緊張、仲間の級友たちへの根本的な不信という、冷え切った固い態度を幾分でも武装解除して、学校＝教師たちの「いじめ阻止」の呼びかけに応えて一定の反応の兆しを示してくれるまでには、恐らく相当の日時の経過を要するであろう。

さて、学校＝教師たちが次に——第二の手順として——為すべきことは、「いじめの開示」、いじめを「明るみに持ち出すこと」、「いじめをつねに目に見えるものとしてもちこたえるということ」⁽⁹³⁾である。そこで、この段階の手順が、さらに、どのような具体的な働きかけ＝操作手続きを構成内容として成り立っているものであるのか…次に、その基本的な内容を、二つに分けて、指摘しておきたい。

だが、この種の手順の二つの構成内容の提示と説明に入る前に、誤解を避けるために、指摘しておかなければならないことがある。それは、一体何かといえば、「いじめの事態を明るみに持ち出す」ということは、——これまでのいじめをめぐる議論のうちで常にそのように間違われて受け取られてきたように——、教師たちが自ら、直接乗り出して、生徒たちの生活集団におけるできごとや行為、特にいじめの監視と見張り・取り締まりとを一層厳しく綿密なものにしていく…ということでは決してない、ということである。この種の「いじめ対処」策は、既に紹介した研究者諸氏が、そうした方向へのいじめ対策の滑り落ちの非（＝効果の覚束なさ）について、繰り返し指摘していることである。そうすることの限界とその逆効果——つまり、学校＝教師の指導からの生徒たちの離反、および、いじめの潜在化の一層の進行——とは、既に見えているのだからである。この段階で、相も変わらず、まさにそのような方向での考え違いをするか、否か…ということは、旧態依然たるいじめ対応策と、新たな方向に踏み出そうとする〈取り組み〉とを原理的に分ける、一つの決定的な分岐点である。

さて、それでは、新たな方向でのいじめへの〈取り組み〉、「いじめの開示」、いじめを「明るみに持ち出すこと」、または「いじめをつねに目に見えるものとしてもちこたえるということ」は、具体的に如何なる手続きから成り立っているか。第一に、それは、学級集団の成員＝生徒たちが、（これまでのように）いじめを見て見ぬふりを装うことをもはや止めて、目下直面し経験しているいじめの〈事実〉と、その際に自分が抱いた内心の〈気持ち〉とを、そのまま、公然とみんなに向かって語り＝伝え合うことへと立ち上がる過程を、支援する…ということである。学級担任教師たちが、相互に支え合いながら、その学級で、生徒たちを励まして、「いじめを、だれでもが、いつでも、必要なら公然と語りうる可能性を確立すること」⁽⁹⁴⁾である。いじめ行為は、学級集団の成員たち、生徒たちの仲間同士の間の、暗黙裡に成り立って、前提され

ているところの、実際具体的に確かめようのない「相互不信」の雰囲気＝人間関係それ自体を、最大の基盤として成り立ち、存続しているのである⁽⁹⁵⁾。だから、「相互不信」の間柄にある生徒たちが、相互に自らの〈立場〉と〈考え〉を明確なことを交し合って、伝え合うならば、手探りの不安の状況下での「相互不信」は、その過程の進展につれて確実に克服されていくことになる。「いじめを追い詰めるには、いつでもそれを主題に明確な語りをおこなう可能性が、その場の全員に平等に配分されなくてはならない。」⁽⁹⁶⁾ということは、それ故に、戦略的な意味を担った・譲ることのできない決定的な要点なのである。

勿論、「いじめ許容空間」としてのクラスの間柄＝集団状況の下では、いじめのできごとについて、——いじめは専ら生徒たちのインフォーマルな集団状況内部の私的で内密のできごととして、暗黙裡に了解されているのであるから——、公的で・フォーマルな秩序の世界に彼ら、生徒の一人が公然と持ち出すということは、まさにその集団状況を支配している「状況適合性ルール」それ自体によって、「チクル」＝仲間を売り渡すこと、最も重大な「制裁」に値する「罪」として、成員＝生徒たちのすべてによって殆ど本能的な「罪障感」を以って受止められ、前提されてきたことである。だから、いじめ行為を阻止して、それを乗り越えていく立場からすれば、「チクルことが罪障感につながってしまうような子ども関係、あるいは生徒－教師関係、親子関係をどう越えていくかということこそが、むしろ課題であり」⁽⁹⁷⁾、事柄——いじめ阻止——の成否の鍵を握る勝負どころの問題、なのである。

当然のことながら、「いじめ許容空間」としてクラス集団の多数をこれまで制圧してきた、いじめっ子グループにおいても、「傍観者」層の生徒たちにおいても、事柄の重大さは十分承知ずみのことである。いじめ行為の〈事実〉について、あるいはそれに対する自分自身の〈考え〉や〈立場〉について、教師たちも臨席している公的な秩序の世界の話し合いの場に、その話題＝主題として公然と持ち出すということは、当該学級の生徒たちの誰にとっても、決して容易なことではない。当該クラス集団での自分の生活とアイデンティティのすべてがそれにかかっている。生徒たちにおいて、最初は、例外的に一人、二人が、後になって多くの生徒たちが、いじめについての〈発言＝語り〉を呼びかける、教師たちの働きかけに応じて、立ち上がることになるか、否か…ということは、だから、結局、前項で検討した論点（＝第一の手順）、〈学校の生活秩序と教師たちの指導・統制の在り方〉について、（子どもたちの人権保護の観点で）反省的に方針転換を行った教師たち自身の変革の運動が、彼ら、生徒たちから見て〈本もの〉として信頼できるか・否かに、すべてかかっている。

次節でその実践活動の成果を検討する、埼玉県狹山市 K 中学校第二学年（4 学級）の教師たちは、この段階では、生徒たちに、いじめのさまざまな経験とそれについての自分の考えとを、記名なしの形で、文章に書きまとめて表明し合う…という形をとって、運動を進めている。生徒たちが「いじめの開示」というこの段階の作業＝運動に乗り出していく際に、〈みんな〉の面前で直接自分の内面を表現するというやり方に比べて、この場合には——彼らが特別に大きな障壁を意識して、それを乗り越えるためにその一身を賭けるような決断をしなくとも——少しずつ徐々に自分の見解を表明しつつ、周囲の仲間たちの立場の変化をうかがうことができるという点で、いじめを批判する意見の表明に漸進的に且つ安全なやり方で乗り出すことができるように工夫されている。

教師たちは、とにかく、彼ら自らの意識態度における反省的変革の運動を——相互に点検し合い・批判し合いつつ——さらに一貫して推し進めながら、

* 子どもたちの発言に、自発性が保証されていること、

* 「発言してもそれが賞罰の対象にはならない状況が確立していること」⁽⁹⁸⁾、

を、クラスの生徒たちの全員に、繰り返し繰り返し理解してくれるように、働きかけていかなければならない。ここに、「賞罰の対象にはならない」ということは、或る生徒のそうした発言が、生徒たちのインフォーマルな「集団過程」の「制裁」の対象とはならないように保障され・保護されているということと、教師たち（学校）の側からの暗黙の評価を背景として当てにしているものであってはならないということとの、両方の意味を負っている。

さて、第二に、「いじめの開示」、いじめを「明るみに持ち出すこと」、「いじめをつねに目に見えるものとしてもちこたえるということ」は、さらに、「いじめの事実があるとすればあるという事実を、ないならない事実を集団の全員が知ろうと思えば知ることができる状況があるということ」を、まずもって意味する。⁽⁹⁹⁾そして、そのためには、「事実の記録が適正な手段でおこなわれ、いつでも必要に応じて公開される体制がともなわなくてはならない」⁽¹⁰⁰⁾。また、当然のことながら、「この体制はいわゆる学外者にも保証されねばならない。」⁽¹⁰¹⁾。このことは、「教室の閉鎖性を解決すること」⁽¹⁰²⁾を意味している。

諸段階の運動のこうした進展の下で、学級集団の成員＝生徒たち、全員による、公の〈話し合い〉の席上で、或る生徒が、それまで、いじめの事態に直面し・居合わせながら、見て見ぬふりを装っていた、「傍観者」としての内心の「認知的不協和」の〈苦渋〉の心境について、反省的に冷静に、だがしかし決意を込めて、自ら語り出し＝語り告げる…ようになる。ここまでくれば、事態＝状況は、第三の手順（段階）に達したことになる。いじめ行為の具体的な事実・実態と、それを取り囲んでいた生徒たちの、それに対する関わり方の在り方＝「役割」とその際の心境とが、——いじめを暗黙・内密の世界の私的なできごととして閉じ込めておこうとする、「チクリ」への「制裁」の掟という高い障壁を乗り越えて——ついに外部の公的世界の話題として、「明るみに持ち出し」れたわけである。堰が切って落とされたことになる。

そして、或る一人の生徒が、いじめ行為の場面に直面して経験した事実と、そこに居合わせながら、見て見ぬふりをしていた、「傍観者」としての内面的葛藤の〈苦渋〉の心境について、反省的に決意を込めて、自らみんなに向かって公然と語る…ということは、彼（女）が、今や、「傍観者」としての——いじめ行為の黙認の——立場を脱却し振り捨てて、いじめ行為を否定する立場に転換するに至った、ということの意味している。

こうして、堰が切って落とされると、幾人かの生徒たちが、相次いで立上がつて、語り始めることになる。そして、それぞれの生徒たちが、それまで、いじめの事態に直面し・居合わせながら、見て見ぬふりを装い続けていた、「傍観者」としての内面的葛藤の〈苦渋〉の心境について、反省的に決意を込めて、自らみんなに向かって語り出し＝語り告げる…ようになるということは、同様に、彼（女）らが、今や、「傍観者」としての——いじめ行為の黙認、暗黙の支持の——立場を脱却、転換して、いじめ行為を批判し、それを否定する立場に立つに至った…ということの意味している。

そうした学級成員、全員の、自分たち自身の集団生活におけるいじめを主題とした、このような話し合いの進展の過程で、最後の段階、第四の手順がくる。それは、「傍観者」の立場を脱

却する決意を宣言する、そうした生徒たちの発言が、学級集団の〈話し合い〉の大勢を占めるようになった時、である。事態がここまで進んでくれば、いじめ否定の立場に立つ生徒たちが、その学級集団の多数派を制するに至ったこと、逆に、これまで暗黙裡に集団の多数を制して学級の雰囲気支配していた、いじめっ子グループ——いじめ行為の直接の実行部隊として行動していた幾人かの生徒たち——は、少数派の地位に転落するに至ったこと、が明らかになる。そして、そうなれば、今度は、彼ら自ら、学級集団の〈みんな〉の前で、自分たちがこれまで為してきたこと、いじめ行為の具体的な事実について、もはやいいわけや・正当化や・隠蔽工作等を介在させることなく、洗いざらいすべて、率直に語り尽くし、心から反省して、いじめ行為の対象となった生徒、いじめられっ子にはっきりと詫びると同時に、クラスの人々に対して反省の態度の一貫性を証するという手続きをとって幕を引く、ということになる。

ここまでくれば、その学級集団が、相互攻撃的な・緊張した雰囲気、[「いじめ許容空間」としての集団状況を脱して、「成員間で相互補完的な友愛感情の共有や愛他的行為が成立するような雰囲気」]を帯びた、新たな質の集団へと構造転換を遂げるに至ったこと、を明らかに確認することができる。

B.) 〈みんな〉に向かって自分の〈考え〉を〈書いて〉公表し合うという活動の積み重ねは、いじめのはびこる学年・学級の人間関係を、どのように作り変えるに至ったか？

——埼玉県狭山市K中学校（平成×年度）第二学年会教師たちの「いじめの書き出し」の実践をめぐって——

b-1.) K中学校第二学年会教師たちの「いじめの書き出し」という一連の実践活動のまとめ
上越教育大学教育学研究室『教育学論集 第15集』（2002.）に掲載された論稿、新井勇・後藤正典・森節子「〈書く〉ことは、生徒の生活をどのように変えるか？——いじめ問題に対する、根本からの取り組み——」は、次のような三つの部分から構成されている。

- ① この実践活動を指導した教師の方々が、その取り組みを振り返って、その展開のすじ道を整理して確認し、自ら意味づけ解釈している〈総括〉としての記述であって、全体の〈序文〉を成しているもの（pp. 1-5.）。
- ② 生徒たちの「人権学習作文パートⅠ」、「同パートⅡ」、「同パートⅢ」、「人権作文Ⅳ」、「（4学級・各班）学級新聞」、「第2学年まとめ集会 いじめ〈0〉をめざして（各学級の宣言）」、「〈声明〉いじめゼロの学年学校をめざして」、「第2学年まとめ集会 最上級生に向けて」等、生徒たちが書きまとめた文章を収録した部分であって、本稿の主要部分を成すもの（pp. 6-90.）。
- ③ 最後に、「ほっとラインⅡ」（第15号、16号、17号、18号）から成る部分であって、これは、生徒たちの家庭に向けての「第2学年通信」（pp. 91-96.）である。

①の部分、教師の方々の〈総括：序〉の文章を通じて、この——K中学校第二学年会（4学級）の教師たちの「いじめの書き出し」という一連の実践活動への——取り組みの全体の「経過」を辿ることができる。そして、その「経過」は、おおよそ次のようなものになる⁽¹⁰³⁾。

- ① 生徒たちは、2年生になって「生活全体が落ち着かなくなり」、「いじめについては目にあまる行為もあった。」

- ② その「いじめ」については、「その都度個々に指導を繰り返したが成果はあがりませんでした。」
- ③ 「2学期、校長先生の人権講話をうけて、学年全体で〈いじめ〉について取り組むことが決まり」、
- ④ その取り組みを、特に「いじめの書き出し」(後藤)、「作文指導」(新井)、「紙上討論」という形で進める」(森) ことになった。
- ⑤ 当初は、「時間と手間のかかる」、「めんどろな作文の作業」に、「生徒も教師も前向きではなかった。」
- ⑥ 「作文は十分な注意を払って生徒の中へ、学級の中へ返しました。この段階では名前を伏せ、誰の作文か、文中誰のことかわからないように要約してプリントしました。」
「これを担任が読み上げた後、(次の) 作文をしてもらいました。」
- ⑦ この作業を「4回繰り返しました。」
- ⑧ 「初めは真剣に取り組んでいなかった子も2回、3回と回を重ねるごとに考えが深くなり、いいかげんな文章は減っていきました。」
- ⑨ 「無記名なので、日頃ものを言えない子ども達が正論をしっかり文字にします。」
- ⑩ 「これもまた回を重ねるごとに、自分と同じ考えを持っている仲間がいることを知り、勇気がわいてくるのだと思います。」
- ⑪ 「5回目に書いた文章はクラスの中で一人一人が発表(班新聞にまとめる)しました。」
「十分安心感がもてる状況になったと判断したとき(難しい判断ですが)新しい段階の取り組みをしました。今まで名前を伏せてきましたが、今度は名前を出して自分の考えを明らかにする取り組みです。具体的には、いじめをなくす班新聞の発行でした。」
- ⑫ 「ここまでくると学級の雰囲気はがらりと変化してきました。」
- ⑬ 「教師が繰り返し個別指導してもなかなか成果がみられなかった〈いじめ〉が、子どもたちの〈言葉〉の力によってだいぶ改善されてきました。」
- ⑭ 「冬休みを終えた3学期、2年生の教室はどこも落ちつきを取り戻したのです。」

さて、「いじめ書き出し」という、この取り組みの過程で、いじめのはびこる学級の生徒たちの集団過程＝人間関係に一体どのような変化が生じたのだろうか。生徒たちの文章を収録した、②の部分の、さらに中核を構成しているのが、「(4学級・各班) 学級新聞」(pp. 22-70.)である。各学級には、6-7人で構成している「班」が6つある。その各班で「班新聞」を作成し、各生徒が記名した文章をそこに掲載して、意見を公表している。151編の文章が公表されている。全員が記名して公表するに至った、これらの見解を通読して筆者が受けた、最初の印象は、いじめ行為を「見て見ぬふりをして」傍観していた、それまでの自分の態度を「反省」して、いじめ行為を注意する・いじめられている人をなぐさめる等、何らかの新たな「行動」に立ち上がろうとする決意を——不安や自信のなさやためらいを見せながらも——表明している文面の非常な多さである。彼らのそうした意思が明白に表明されているものが、少なくとも50編はある。それに近い内容のものが5-6編見出される。全体の1/3を越える数である。「傍観者」層

を形成していた、この生徒たちの考え・態度に明白な変化が生じたのである。これだけの数の生徒たちが「見て見ぬふり」をするこれまでの態度をもはや転換して、いじめを抑止する側へと動いたわけである。また、自分が受けているいじめの状況を公然と〈書き出した〉文章が10編はあるし、これまでの自分のいじめ行為を認めて詫びている文章が6編前後ある。「ここまでくると学級の雰囲気はがらりと変化してくる」ことになる。以下に、「傍観者」的態度からの転換を表明している文章の、代表的なものを、幾つか例示しておきたい。

「いじめがなくなる理由は、いじめている人、いじめられている人、いじめを見ている人と、3つのグループに分れていて、2年生の中で一番多いのはいじめを見ている人だと思います。この人達は、もし注意をしたらいじめられる人になるかもしれないからです。ばくもそのグループに入ると思います。いじめをなくすためには、まだ注意はできないけれど、少しずつ注意できるようにしていきたいです。」⁽¹⁰⁴⁾

「私はこのあいだ一人が何人かに囲まれているのを見た。なんかへんだなとは思っただけ、見てただけで、そのことをなにげなくながしてしまった。このとき自分は見て見ぬふりをしてしまう。人権作文で大きいことを書いても、結局は何も出来ないヤツなんだなと思った。だけど学年の中でも、頭では大きいことを考えたり思っているけど、何も実行できない人は多いと思う。たしかに考えていることを実行に移すことは大変だけれど、いじめられている人の方がもっと大変なんだ。」と書いて実行にうつせる人が多くなってほしい、自分もそういう人に近づけるようになりたいと思う。」⁽¹⁰⁵⁾

「今まで中途半端にいろいろ取り組んできってしまった気がする。中2という学年を楽しみにしてきたけれど、まさかこんな風になるとは思わなかった。私自身、“いじめ”とは無関係だからと面倒くさいことを避けていた。はっきり言って、私だって自分以外の事にそんなに興味はない。みんなだって他人より自分だと思う。ぶっちゃけた話、みんな自分の立場、大げさに言うと地位を守るのに必死なんだと思う。だから、毎日おびえている人とかがいる。みんながほどよい緊張感を味わえるようなそんな環境を少しでも作れればと思う。」⁽¹⁰⁶⁾

「いじめている人も、いじめられている人も、まわりの人も、すべての人が真剣に考えなければならなかった。だから、作文だけではなくて、もっと別のこともやらなければいけないと思った。ひとりひとりの行動が大事になってくると思う。自分は〈まわり〉の立場だけれど、〈やめなよ〉とはまだ言えない。他の人だって、たぶんほとんどの人が言えないと思う。けれど、それを言えるような環境づくりも大切だと思った。少しずつ、やっていけばいいと思う。」⁽¹⁰⁷⁾

b-2.) K 中学校 (平成 x 年度) 第二学年会教師たちの実践活動において注目されるもの (その1)

K 中学校 (平成 x 年度) 第二学年会教師たちのいじめ問題への取り組みの実践活動においては、「一般的というか手取り早い方法として、個々に当事者を呼んで指導する」とか「保護者も含めて一同に会して指導する」という方法をもはや執っていない。ここでは、「学年全体に対する作文指導」(「いじめの書き出し」,「紙上討論」)という方法が試みられている⁽¹⁰⁸⁾。いじめ問題への取り組みにおけるこうした新たな方針は、既に前〈節〉で諸研究者の考察を検討して確認した通り、——いじめの監視・取り締まりの強化、生徒管理の一層の徹底、学校秩序の確

立といった旧態依然たるいじめ対応策を超え出た——まったく新たな水準の対応策であって、その指導原理において、「いじめの開示」という対応策（「いじめを明るみに持ち出すこと」、「いじめをつねに目に見えるものとしてもちこたえる」こと）と軌を一にするものである。K 中学校でも、もはや、管理し監視する側の学校・教師と取り締まりを受ける生徒たちの側が対峙するという、旧来のいじめ対処策の基本構造への依存から脱却して、まったく新たな観点、

生徒たちが彼ら自らの集団生活の問題——「教室の病い」——を自らの手で再調整すること、特にその人間関係を自らの手で反省的に再建することこそが〈いじめ抑止〉の中心を成している過程であって、学校・教師はそれを支援し見守る立場にある、という観点に立っている。警察や刑務所におけるような力づくでの監視・取り締まりの発想を捨てて、〈教育〉の機関としての本来の立場に立ち戻ったわけである。

ところで、そうだとすれば、K 中学校（第二学年会の教師たち）において、従来のものとは根本的に異質な原理に基づいた、このような、まったく新しいいじめ対応策が着手されるに至るまでには、少なくとも——前〈節〉で確認した通り——次のような基本的な認識が、予め教師たちの間で確立されて共通理解されていなければならないはずである。即ち、

- * 学級におけるいじめ行為は「集合的行為」であって、生徒たち自身の「集団内のできごと」である、
 - * それは、暗黙裡に自明のこととして、多数派を背景とし、集団の行為として行われる、
 - * 「集団の多数派」を構成しているのは、状況判断を日和見している「傍観者」層である、
 - * 「傍観者」層の生徒たちが一致して〈いじめ抑止〉の行動に立ち上がれないのは、彼らの間の「相互不信」が拭い切れていないからである、
 - * だから、いじめに対する考え・態度を各自がことばに出して公然と語り合い、共通理解が成り立つに至れば、彼らは「傍観」をやめ、一致して〈いじめ抑止〉に立ち上がる、
 - * そして、多数派の批判的視線の中で、孤立したいじめの行為は存続できなくなる、等。
- そこで、筆者として、確かめておかなければならない論点の一つ浮かび挙がる。それは即ち、
- ① まさにこのような——いじめをめぐる——まったく新たな水準・形での共通理解が、当校の教師たちの間で、いつ・どのような相互討議の経過を辿って、確立されるに至ったのか、

ということである。そして、学級集団におけるいじめの成り立ちと存続のメカニズムを、当校の教師たちがまさにそのように共通理解した場合、さらに進んで、教師たちは、当然、

- * 学校・教師たちの側から、生徒たちに対して、「いじめを公然とことばに出して語り合おう」という〈呼びかけ〉が行われなければならないし、
 - * その種の〈呼びかけ〉に着手するに際しては、——その〈呼びかけ〉が生徒たちに〈信頼〉を以って受止められ、応答されるものとなるために——、それに先立って、学級におけるいじめの存続にこれまで加担していたと思われる、従来の学校の秩序と教師の指導・統制の〈在り方〉について、教師たち自身の間で根本的な反省的再検討が遂行されて、一定の結論（＝共通理解）が成り立っていないといけないし、
 - * そのようにして再建された、学校＝教師たちの新たな原理に基づく指導方針が、予め生徒たちに伝達されて——理解・信頼を得るに至って——いなければならない、
- という結論に達する、と考えられるが、そこで、もう一つ、

② 従来の学校秩序と教師の指導・統制の〈在り方〉をめぐる、教師たち自身の間での、まさにこのような根本的な反省的再検討の討議＝研究は、一体、いつ、どのようなリーダーシップの下で、如何なる形をとって遂行されるに至ったのであろうか、という問題が、確認しておくべき論点として、浮かび上がってくる。

また、筆者が特に関心を持って注目するのは、当校の実践を特徴づけるものとして、

＊ いじめに対する〈考え・態度〉を、生徒たち各自が公然と表明し合おうとする場合に、——学級成員、みんなの集会の場での、直接の意見の表明という形態ではなくて——「いじめの書き出し」（「紙上討論」、「作文指導」）という形態が執られている、わけであるが、そこで、さらにもう一つ、確認すべき論点として、

③ このような、「いじめの書き出し」（「紙上討論」、「作文指導」）という、意見表明のまったく新たな形態＝形式の〈アイデア〉は、教師たちの相互討論のどの段階・過程で、実践上〈見込みのあるもの〉として浮上し、共通理解に達するに至ったのか、ということが浮上することになる。

以上に指摘した、三つの問題点——①、②、③——は、実際に、実践上の〈試み〉として、学年・学級内にはびこるいじめに対処して、〈いじめ抑止〉を生徒たちに呼びかけ・働きかけていこうとする場合に、どこの学級（学校）であれ、どこの教師集団であれ、必ずや直面しなければならないはずの、現実の手続き過程上の具体的な諸問題である。K 中学校第二学年会教師たちの間で、まさにこの種の問題の解決の過程がどのような手順を経て具体的に進行していったのか…筆者は、未だに、必ずしも詳らかではない。これらの問題点は、今後、当校教師の方々との話し合いの過程で、具体的に確認して埋め合わせていかなければならない重要な論点である。この三つの論点が明らかにされ、埋め合わされ・記録されて初めて、K 中学校第二学年会教師たちの〈いじめの書き出し〉という貴重な実践の試みが首尾一貫して読み取られ、理解され得るものとなり、他の学校の・他の状況においても試みることのできる、一般的性質を帯びた実践上の記録となる、と考えられる。

b-3.) K 中学校（平成 x 年度）第二学年会教師たちの実践活動において注目されるもの（その 2）

——〈みんな〉に向かって自分の考えを〈書く〉という手順が果たした、決定的役割——

「いじめ許容空間」としての学級の生活で、クラスメート相互の間の信頼関係の危うさ・頼りなさ、人間関係の希薄さに悩む生徒たちが、いじめ行為に対するそれぞれの考え＝かわり方を反省的に検討しつつ〈表明し合う〉ことによって、相互間の共通理解を実現し共同生活を再建していこうとする場合に、口頭で——即ち、〈みんな〉の面前でいきなり・直接に——考えを〈述べ合う〉場合と比べて、特に考えを〈書き出し〉て表明し合うという手順を執ったことが、一体どのような新たな効果をもたらすことになったか…本項では、専らこの問題に焦点をしばって、K 中学校第二学年会の教師たちの（いじめ対処の）実践の試みの要点を指摘してみたい。

「いじめの書き出し」のこの実践の試みにおいては、学年の生徒たち全員が参加している。生徒たちは、最初から 4 回目までは無記名で、各自の意見を「書き出し」ている。教師による編集の手順を介してプリントされた、前回〈書き出さ〉れた仲間たちのさまざまな見解（＝文

章)——第2回目, 27編, 第3回目, 32編, 第4回目, 37編——を読み合った上で, さらに自分の考えを〈書く〉わけである。そして, 最後の5回目に, 記名した自分の考えをそれぞれ「班新聞」に編集・掲載して公表し合うに至っている。ここで何よりもまず初めに確認されるべきことは, こうした「書き出し」——「紙上討論」, 「作文指導」——の手順においては, 生徒たちの見解の表明は, その自発性と責任とが初めから決定的に保障され, また要求されているということである。(K 中学校の)いじめへの対処の基本戦略の決定的転換が, ここには明白に示されている。いじめに対処しそれを抑止するということは, 学校=教師による生徒管理の強化とその生活・行動の取り締まりの徹底を意味するものではもはやなくて, 生徒たちが自らの集団生活=人間関係の問題を自前の工夫とエネルギーで以って再調整し再建することなのだ——教師の役割は, そのための条件整備への協力と進行の諸過程の見守りにある——とする, まったく新たな水準の理解と, 生徒たちへの信頼に軸足を置いた新たな指導方針とを, そこから読み取ることができる。

第二に注目されるのは, 初めから4回目までは〈書き出し〉の活動は〈無記名〉で行われる, という手順である。この工夫は, 「いじめ許容空間」としての学級の〈みんな〉の面前で, 他の仲間に先駆けて自分の考え=立場を直接〈述べたて〉ることが, 今度は自分自身をいじめ攻撃の矢面に立たせることになるのではないかという, 「傍観者」層の生徒たちの本質的な恐れ=不安に対して, そうした危険の及ぶ可能性のない安全な方法=手順なのだということを, 誰でもが一見して分かる, 明快な仕方で提示している。クラス全員の〈話し合い〉の席上で意見を直接に〈発表する〉…というやり方に比べて, K 中学校のこの方法によれば, 「傍観者」層の生徒たちは, 特別の勇気と決断の発揮, 異常な圧力と緊張の意識を伴うことなく, これまでの自分のいじめへのかかわり方を落ち着いて反省し, 自分の意見を率直に〈表明〉することができる。勿論無責任な記述も出ることになるが, それが意味のあるものか否かという判断は, 生徒たち自身が行う問題である。新たに呼びかけられた〈いじめ抑止〉の運動に, 生徒たちの誰でもが応答することができるし, 乗り出し易い…ということは, K 中学校の——〈無記名〉でのいじめの「書き出し」という——この方法の決定的な長所であり, 威力である。「無記名なので日頃ものを言えない子ども達が正論をしっかりと文字にします。」と学級担任教師も述べている。既に繰り返し述べた通り, 或る学校における〈いじめ抑止〉の運動が成功するか否かは, 一にかかって, 学校・教師たちの呼びかけに対して, 「傍観者」層の生徒たちが応答して乗り出してくるかどうかにある。〈ことの成否を分ける〉, この危機的段階を確実に乗り切る一つの方法を, この試みは見事に提示している。「いじめ許容空間」の下で, 仲間への「不信」と希薄な人間関係を悩んで立ち竦んできた「傍観者」層の生徒たちが, 安全且つ確実にその内面を相互に伝達し合い・理解し合うことへと歩み出すことのできる, 一つの方法, 彼ら相互の間の信頼関係のチャンネルを修復するための最適の手順を, この〈無記名〉で始まるいじめの〈書き出し〉という手順は示唆している。「これもまた回を重ねるごとに, 自分と同じ考えを持っている仲間がいることを知り, 勇気がわいてくのだと思います。」という森先生のことは, この間の信頼関係のチャンネル修復の過程の進行を見事に指摘している。このような意味で, 〈無記名〉で始まるいじめの〈書き出し〉という, K 中学校の試みは, 前〈節〉の考察——a-4.) (諸研究の成果に基づいた)「いじめへの対処」の基本的な手順——で, 一種のネックとなっていた問題点を打開する肝心の見通しを提示してくれるものである。

さて, 第三に注目すべきことは, 特に〈書く〉という作業を通じて反省的な思考の過程がど

のように深まるか、という問題である。これまで何気なく、習慣と惰性のうちで看過してきた自分自身の日常普段の行為やことば、自分の生活態度がそれ自体帯びていた或る意味——つまり、いじめに加担する或る種のかかわりや役割——に、生徒たちは、〈書く〉作業を通して、改めて鋭いまなざしを向け直しており、それに当然伴う良心の痛み＝後悔の念を静かにかみしめるに至っている。その代表的事例を、次に示しておこう。

「私は前までは、いじめられている子を見てもいじめとは感じずにただふざけているだけだと思い、注意しようとも思わなかった。でもここまでくると何もしてこなかったことに反省している。自分だって仲間はずれにされたり、悪口を言われたりしてきてつらかったのに、人のことになると関係がないと思ってしまった。その子がどんなにつらい思いをしているかよくわかっていたはずなのにひどいことをしてしまったと思う。だから、私はもういじめられている子を見ても知らないふりをしないで、その子に声をかけてあげたい。もし私もいっしょに悪口を言われたとしても、その子がいればいいと思う。友達がいればいいと思う。」⁽¹⁰⁹⁾

「今までのいじめのパターンは決まっている。何人かでグループをつくって一人を集团的にいじめている。またはかげぐちなどで遠まわしに傷つけている。私は、暴力にしてもかげぐちにしても本当にやめてほしい。人間は一人では弱い。でもグループになると人間はなぜか強くなれる。いじめられている人も一人では弱い。でも誰か助けてくれようとするれば強くなれる。グループはひきょうだ。ズルイしとてもいやだ。私には何ができるだろうか。私にできることはもちろん他人を傷つけないことだ。そしていじめている人、いじめられている人、両方の気持ちをわかってあげることだ。そのことでいじめはなくなる。でも、私は少しでもいじめている人といじめられている人の気持ちがわかりたい。いやな思いを一人だけ持っているのは、かわいそすぎる。たった一度だけの今を、どういい方にしていけるか、私たちにかかっている。一人一人の気持ちがこの学年を変える。それは良くも悪くもなる。今が良くなるか、悪くなるかの境目だ。私にできることは、今のこの学年を良い方に向けるように、努力することだ。」⁽¹¹⁰⁾

〈書く〉作業に携わるということは、前〈章〉——Ⅲ.)〈みんな〉に向かって自分の考えを〈書き表す〉ということは、書き手の子どもの思考(＝行動様式)の反省的再構成にとって、どのような影響を及ぼすことになるか？——で繰り返し指摘した通り、自分の内面に未だおぼろげな形で浮上してくる〈気持ち〉〈思い〉を、文字＝文章で言い表せる程度にまで明確に意識化し具体化して、一個の〈対象＝もの〉として眼の前に定着・結晶させることである。意識化・〈対象〉化するという、この操作の過程で、書き手は、胸中の未だおぼろげな形の〈気持ち〉〈思い〉について、これまで看過してきた、さまざまな意味の文脈＝つながりに否応なく直面して、それを——他者と同じ眼で以って——辿らざるを得なくなる。胸中のおぼろげな形の〈気持ち〉〈思い〉を文面へと結晶させていく作業は、だから、そのまま(自分の内面における)他者とののびきならない対話＝コミュニケーションの過程でもある。単にことばによる口頭での〈話し合い〉に比べて、(みんなに向かって)〈書き表す〉作業においては、この種の反省的構成の操作の諸過程が格段に意識的・自覚的なものとならざるを得ない。「〔無記名なので〕日頃ものを言えない子ども達が正論をしっかりと文字にします。」と森先生も驚いて注目している。151名のうち、50～60名もの生徒たちの「傍観」的立場からの脱却・転換というできごとは、教室での自分自身の普段の行動の軌跡＝意味を反省的に再現しつつ丁寧に辿る、まさにこうした

〈書き出し〉作業の過程を通じて、もたらされたものである。

かくして、最後の5回目の〈書き出し〉の作業、記名を伴った見解の文章を公表し合う段階がくる。学年会教師たちの理論的なリーダー、新井先生は「十分安心感がもてる状況になったと判断したとき(難しい判断ですが)、新しい段階の取り組みをしました。今まで名前を伏せてきましたが、今度は名前を出して自分の考えを明らかにする取り組みです。具体的には、いじめをなくす班新聞の発行でした。」と述べている。注目すべき最後の論点は、記名を伴った文章を公表するということ、書き手にとって、もはや逃げ隠れはしないということ、「傍観者」であることからの決定的訣別の宣言だということである。それは、もはやあいまいさの決して許されない、取り返しのつかない決定的な仕方での宣言である。こうした意味を帯びた宣言に、学年の生徒たち全員が一致して辿りつくに至ったということは、学級内のいじめがもはや内密の・暗黙裡のできごとではなくなって、公然とした明るみのうちへ残すところなく引き出されて、みんなの批判的な注目の焦点に据えられた、ということである。こうした徹底した形の「いじめの開示」へと学年の生徒たち全員が一致して立ち上がるに至ったということは、筆者にとって一つの驚きであり衝撃である。「いじめの開示」こそが「いじめの場の力学」の決定的な転換の鍵を握るものなのだということは、前〈章〉で既に理論的に確かめられていたことではあるが、K中学校の実践の試みは、「いじめの開示」という新たないじめ対応策のそうした意味、否威力を、遺憾なく示してくれている。そして、その実践の過程では、生徒たちは非常に力強い足取りを以ってこのヤマ場を越えている。

引 用 文 献

- (1) 同『論集』, pp. 1-96.
- (2) 同『論集』, pp. 289-324.
- (3) 同『研究紀要』, pp. 35-60.
- (4) 岡本夏木『ことばと発達』, 岩波新書, pp. 32-40, 50-52.
- (5) Basil Bernsteinの「言語コード」論——労働階級の「限定コード」restricted code と、中流階級の「精密コード」elaborated code. (萩原元昭訳『言語社会論』, 明治図書, 1981, pp. 155-169.)
- (6) G. H. Mead, MIND, SELF AND SOCIETY, pp. 108-109. : 稲葉・滝沢・高橋訳『精神, 自我, 社会』, 青木書店, pp. 116-118.
- (7) 青木幹勇『第三の書く: 読むために書く, 書くために読む』, 国土社, pp. 12-19.
- (8) 『いじめを許す心理』, p. v, 161.
- (9) ibid., p. vi.
- (10) ibid., p. 33.
- (11) 『いじめ 教室の病い』, p. ii.
- (12) 『新訂版 いじめ 教室の病い』, p. 18.
- (13) ibid., p. vi.
- (14) ibid., p. vi.
- (15) 『事件のなかの子どもたち——「いじめ」を中心に』, p. 151, pp. 152-153. も参照.
- (16) ibid., p. 149.

- (17) *ibid.*, p. 161.
- (18) *ibid.*, p. 176, 177.
- (19) *ibid.*, pp. 177-178.
- (20) 『いじめ 教室の病い』, p. 25.
- (21) *ibid.*, p. 82.
- (22) 同, 新訂版, p. 11.
- (23) *ibid.*, pp. 51-55.
- (24) *ibid.*, pp. 28-32.
- (25) 『いじめ＝〈学級〉の人間学』, p. 5, 21.
- (26) *ibid.*, pp. 11-15.
- (27) *ibid.*, p. 102, 141, 154, 186.
- (28) *ibid.*, p. 45.
- (29) *ibid.*, p. 66, 67.
- (30) *ibid.*, p. 68.
- (31) *ibid.*, p. 70.
- (32) *ibid.*, p. 99.
- (33) *ibid.*, p. 110.
- (34) 『いじめと不登校の社会学：集団状況と同一化意識』, p. 86, 122.
- (35) *ibid.*, p. 41.
- (36) *ibid.*, p. 42.
- (37) *ibid.*, p. 60.
- (38) *ibid.*, p. 7, 55.
- (39) 『いじめを許す心理』, p. viii, vii.
- (40) *ibid.*, pp. v-vi.
- (41) *ibid.*, p. 34.
- (42) *ibid.*, p. 35.
- (43) *ibid.*, p. 38.
- (44) *ibid.*, pp. 38-39.
- (45) *ibid.*, p. 102.
- (46) *ibid.*, p. 103.
- (47) *ibid.*, pp. 58-60.
- (48) *ibid.* p. 105, p. 107.
- (49) *ibid.*, p. 109.
- (50) *ibid.*, p. 111.
- (51) *ibid.*, pp. 121-122, 125-126.
- (52) *ibid.*, p. 128, 130.
- (53) *ibid.*, p. 129.
- (54) *ibid.*, p. 138.
- (55) *ibid.*, pp. 138-139.
- (56) *ibid.*, p. 141, 143.
- (57) *ibid.*, pp. 142-143.
- (58) *ibid.*, p. 143.

- (59) *ibid.*, p. 168.
- (60) 『事件のなかの子どもたち 「いじめ」を中心に』, p. 160, 159.
- (61) 浜田, pp. 161-167. 竹川, p. 9, 15, 50. 菅野, pp. 79-86, 93-97. 森田, p. 23, 43, 65-66.
- (62) 『新訂版 いじめ 教室の病い』, p. vi.
- (63) 氏の論調には, この点ではぶれ=動揺が見られる。例えば, 氏は, 次のようにも述べている。「いじめ関係の成立には, 直接の加害者や被害者にとどまらず, もっと多数のクラスメートが傍観者として, 暗黙のうちに攻撃に加担しているさまが浮きぼりになってきました。ではどうして, 傍観者が当人も自覚せぬままに, いじめに手を貸すことになっていくのか。」(p. v.)
- (64) 『新訂版 いじめ 教室の病い』, p. 53.
- (65) 『いじめと不登校の社会学: 集団状況と同一化意識』, p. 77, 27.
- (66) 『いじめを許す心理』, p. 178, 183, 179-180, 180-182, 183-184.
- (67) 『いじめ=〈学級〉の人間学』, pp. 224-225.
- (68) 『事件のなかの子どもたち 「いじめ」を中心に』, pp. 181-182, 185-186, 187-188, 169-171.
- (69) 『新訂版 いじめ 教室の病い』, p. 21.
- (70) *ibid.*, p. 48.
- (71) *ibid.*, p. 11.
- (72) *ibid.*, p. 5.
- (73) *ibid.*, p. 53.
- (74) *ibid.*, pp. 14-20.
- (75) *ibid.*, pp. 21-27.
- (76) *ibid.*, pp. 32-33.
- (77) *ibid.*, p. 55-58.
- (78) *ibid.*, pp. 200-201.
- (79) *ibid.*, p. 202.
- (80) *ibid.*, pp. 203-207.
- (81) *ibid.*, pp. 208-215.
- (82) 『いじめと不登校の社会学: 集団状況と同一化意識』, p. 99.
- (83) *ibid.*, p. 99.
- (84) *ibid.*, p. 97.
- (85) *ibid.*, pp. 4-5, 122.
- (86) *ibid.*, p. 121.
- (87) *ibid.*, p. 121, 122.
- (88) *ibid.*, p. 97.
- (89) *ibid.*, p. 77.
- (90) 『新訂版 いじめ 教室の病い』, p. 194.
- (91) 『事件のなかの子どもたち 「いじめ」を中心に』, p. 182.
- (92) *ibid.*, pp. 185-186.
- (93) 『いじめ=〈学級〉の人間学』, p. 224.
- (94) *ibid.*, p. 206.

- (95) 『いじめを許す心理』, pp. 158-160.
- (96) 『いじめ＝〈学級〉の人間学』, p. 209-210.
- (97) 『事件のなかの子どもたち 「いじめ」を中心に』, pp. 184-185. 『いじめ＝〈学級〉の人間学』, p. 201.
- (98) 『いじめ＝〈学級〉の人間学』, p. 227.
- (99) ibid., pp. 224-225.
- (100) ibid., p. 225.
- (101) ibid., pp. 225-226.
- (102) 『新訂版 いじめ 教室の病い』, p. 182.
- (103) 新井勇・後藤正典・森節子「〈書く〉ことは、生徒の生活をどのように変えるか？ ——いじめ問題に対する根本からの取り組み——」：上越教育大学大学院教育学研究室『教育学論集』第15集, 2002, pp. 1-5.
- (104) ibid., p. 39. (男子, V・F)
- (105) ibid., p. 45. (女子, H・Q)
- (106) ibid., p. 50. (女子, Y・J)
- (107) ibid., pp. 63. (男子, U・F)
- (108) ibid., p. 1.
- (109) ibid., p. 57. (女子, C・L)
- (110) ibid., pp. 38-39. (女子, R・B)

On The Educational Effects of Putting One's Opinion in Writing

Toshio KINEFUCHI

ABSTRACT

The aim of this paper is to make clear some new educational effects of putting one's opinion in writing in comparison with verbal discussion. The operation of putting one's opinion in writing has many effects on the processes of reconstruction of the idea itself. The most important effect is to make one's idea clearly sensible and make it the object of reflective thinking process. As the result, the processes of reconstruction of the idea itself is promoted variously.

If pupils put their opinions on the ijime, bullying behavior in a process in their classroom in writing, then that behavior is situated at the focus of conscious attention of all the classmates, made the theme of their public conversation. As the result, such a behavior is held down in front of the public censure of the classroom-members.