

平成二十七年・二十八年 度 上越教育大学研究プロジェクト 成果報告書

# いじめを生まない学級づくりにおける

## 教師の指導行動に関する学際的研究

— 予防と対応に着目して —

道徳・生徒指導コース

稲垣 応顕

林 泰成

高橋 知己

山田 智之

## はじめに

本報告は、平成 27、28 年度の 2 年間にわたる上越教育大学学内共同研究プロジェクト『いじめを生まない学級づくりにおける教師の指導行動に関する学際的研究—予防と対応に着目して—』の成果である。

今日的な意味合いで、『いじめ問題』がマスコミに取り上げられ、社会に衝撃を与えたのは 1986(昭和 61)年に東京都中野区の富士見中学校で生じたいじめ自殺事件であった。この事件は、俗に「葬式ごっこ事件」ともいわれる。以来、いじめ問題は 3 度の大きな波を伴い今日に至っていると言われる(2011 年に生じた『大津いじめ事件』を加えれば、現在は 4 回目の波が来ているという事になるのかもしれないが)。そのような事態の中で、2013 年に『いじめ対策推進法』が制定された。それにも拘らず、いじめ問題の認知件数は、小・中・高校を合わせた数値として 2015 年度の報告で 54,246 件、2016 年度の報告で 56,963 件が計上されている(平成 27 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(速報値)」)。いじめに対する認知の仕方、学校また教育委員会による報告の仕方(考え方)により、いじめの件数は上下することは考えられる。しかしながら、結果的にいじめ問題は減少していないどころか増加傾向にあることが窺われる。その手段もスマホ(スマートフォン)を用いて匿名性を担保したいじめなど、サイバー犯罪と言い換えもできるほどの功罪さと悪質さが高まっている。当該の問題をきっかけとした登校拒否(不登校)や自殺(死)などの二次的問題も深刻化している。今日、いじめ問題の予防と対応は、学校だけでなく社会全般にとって極めて重大かつ喫緊の課題である。本研究プロジェクトは、そのような問題意識をもち始まった。構成メンバーは、稲垣応顕(学校教育相談)・林泰成(道徳教育)・高橋知己(特別活動)・山田智之(キャリア教育)であり、いずれも道徳・生徒指導コースの教員である。この 4 名の研究領域は、教科外の学校教育活動の側面から児童生徒の“生き方・在り方”に関与するという点で結ばれている。本頁では、本プロジェクトの立ち上げに際し掲げた研究の目的・意義・方法・期待される研究成果を確認しておく。

**研究の目的：**今日もなお学校および社会問題である“いじめ”問題について、教科を離れた学校教育活動(学校教育相談・道徳教育・特別活動・キャリア教育)が果たせる役割を体系的・具体的に示すことを目的とする。

**研究の意義：**学校現場と連携した実践学としての研究である。地域の学校との連携強化に結びつく。また、現職教員またこれから教職を目指す学生に、いじめ防止にむけた体系的なプログラムを提示し“いじめ問題”に強い教師の育成に寄与できる。

**方法：**メンバーの教員が行う免許更新講習、教員研修会を活用し事例を収集する。また、授業などを通じ、いじめ予防に有用な手立てと教師の指導行動について調査研究を行う。

**期待される研究成果：**全国の学校現場に向け、上越版学際型いじめ予防プログラムを提示できる。また、いじめ問題に強い教員養成が行える。具体的には、今日的ないじめ問題の構造に新たな示唆を得ると共に、予防プログラムを作成する一助となる。

本報告書における 4 人それぞれの論考は、いじめ問題に対する予防また対応、いじめ問題に強い教員の養成カリキュラムを構想していくにあたり、有用な視座を与えるものと自負している。今日、全国の教員養成系の国立大学は、大学院改革において教育学研究科から教職大学院への移行の準備段階に入っている。本報告は、修士課程であっても教職大学院であっても、研究と実践をつなぐ有用な知見を提供しているとも考えている。

※なお、本文や文献の書き方には、それぞれの研究領域により独自性がある。そこで、本報告書では特にそのことについては統一しないこととしたことを付記する。

平成 29 年 3 月 31 日

平成 27、28 年度 上越教育大学学内共同研究プロジェクト  
『いじめを生まない学級づくりにおける教師の指導行動に関する  
学際的研究—予防と対応に着目して—』

代表 稲垣 応顕

## 目 次

はじめに

いじめ問題の発生機序と予防・対応の検討（稲垣 応顕） .....	1
道徳の教科化といじめ防止（林 泰成） .....	16
いじめ防止のための教員研修カリキュラムの開発試案及び生徒ベースの いじめ認知に関する調査の分析（高橋知己） .....	29
差別意識がいじめに与える影響（山田智之） .....	44

## いじめ問題の発生機序と予防・対応の検討

道徳・生徒指導コース 稲垣 応顕

### 問題の所在

昨今、小・中・高・特支学校を問わず、全国の学校や地域で「いじめの撲滅」、「いじめの根絶」が叫ばれている。本学が立地する新潟県においても、県民運動のスローガンとして「いじめ見逃し0」が掲げられている。また、リスクマネジメントやクライシスマネジメントなどの観点から、様々な知見や論述が提出されてもいる。しかしながら、今年度(2016 度)も数多くのいじめ事件が発生した。そのいじめを苦に、自ら命を投げ出す生徒も複数確認されている。試みに、「いじめニュース」をキーワードとしてインターネットを開いてみると、31 件の「いじめ重大事案」が新聞・テレビ報道として検索された(news.goo.ne.jp 2016.12.5 閲覧)。

いじめ問題には、早期発見・早期対応が重要であるといわれる。筆者もその考えに異論はない。しかし、教師また学校が“早期に”いじめを発見した時、いじめはすでに始まっていることも事実である。教師が教室内でのいじめを認知した時には、被害生徒にとってのいじめは“孤立化の段階”から“無抵抗化の段階”を経て、“透明化”の段階に移行していることが多い(稲垣・山本・佐野・松井・犬塚, 2016)。

文部科学省(2011; 以下、文科省)も上述の問題を懸念する立場から、「これからの生徒指導を、予防的・開発的に行っていく」と宣言している。筆者は、この考え方を支持している。そして、学校教育臨床に携わる上で、いじめ問題について、より有効な予防と開発的指導の具体策を考える必要があると考えている。そのためには、そもそも論であることを承知しつつ“何故、いじめは起こるのか”という、『いじめ問題の発生機序』を押さえる必要がある。

本報告は、筆者が担当する授業で取り上げた『いじめ問題の発生機序モデル』(以下、機序モデル)の構想を課題として取り組んだ結果である。筆者の研究室では、かつていじめの早期発見に向けた、55 項目からなる『いじめ発見チェックリスト』を開発したことがある(稲垣研究室, 2009)。その際のコンセプトは、研究者や教育センター、また教師の視点ではなく、生徒の視点による今日的ないじめの実態を踏まえる事であった。今回のモデルの構想も同様である。今、まさに起きているいじめ問題に、現場感覚を重視して取り組むことを大切にしたい。すなわち、より生徒の目線に近い学生(=大学院生)の感覚を重視したい。それは、学校教育臨床学や学校教育相談学の視点でもある。

なお、いじめ問題をテーマとして授業を進めるにあたり、筆者は受講生に以下の 3 つの問いを投げかけた。これは、筆者が当該のテーマで講演や研修会を行った際に、事後アンケートで僅かではあるものの必ずといってよいほど見受けられる回答でもある。受講生には、授業を進める中で、それらの意見に対して教師また教師を目指す立場から自分なりの考察を打ち出すよう付け加えてある。

(筆者の問題提示—講演・研修会後に認められるアンケートの回答例—; 一部改変)

- ① いじめは昔からあった。また、どのような社会や会社にも存在する。教師間においてさえ、いじめは存在するではないか。いじめは、無くならない。今さら、いじめについて考えることに意義を見出せない(意義はない)。

- ② いじめる側は確かに悪い。しかし、いじめられる側にも問題がある。集団の雰囲気(空気)を乱す言動は、やはり許されないし受け入れられない。一般社会でも、集団の輪を乱す人には何らかのペナルティーや制裁が加えられることをどのように捉えたらよいのか。それもいじめになるのか。
- ③ 「子どもの喧嘩に親(教師・大人)は口を出すな」とは、よく聞かれるところである。いじめも同じで、下手に親(教師・大人)が口を出すと、子どもの世界そのものを壊してしまう危険がある。子どもの世界のいじめは、子どもの自治能力で解決させることが筋である。

以上である。

なお、学生たちは児童生徒間で生ずるいじめ問題を想定して機序モデルを構想している。ただし本報告では、小学生である児童についても生徒指導上の用語である“生徒”の用語で記述していく。また、いじめが生ずるフィールドが、生徒の学校生活の母体である学級、授業を単位とするクラスなど多岐にわたることから、それら学級やクラスを含む用語として“教室”また“教室内”と表記する。

## 目 的

いじめ問題に対して、学生(=大学院生)の視点による『いじめ問題の発生機序モデル』(以下、機序モデルと記述)を構想することを第1の目的とする。また、構想されたモデルを基に、いじめ問題への予防的・開発的生徒指導の在り方に具体的な提案を行うことを第2の目的とする。

## 方 法

- (1) 期 間：2015・16年10月～12月に筆者が担当する生徒指導特論の授業。配当5時間。
- (2) 場 所：上越教育大学人文棟内の教室。
- (3) 対 象：当該授業の受講生(大学院修士課程の学生約60名(2015年度=57名、2016年度=63名)。なお、専攻は様々であった)。
- (4) 手続き：川喜多次郎による『KJ法』を援用した(川喜多, 1967.; 川喜多, 1972)。
  - 1 時限目：受講生のグルーピング(1グループ5～6人。計11グループ)を行い、KJ法を概説した(資料は稲垣2012)。また、『なぜいじめが起こるのか』をテーマにグループディスカッションを行った後、KJ法に倣い付箋紙の記述(個人作業)を行った。
  - 2 時限目：グループ毎で各自が書き出した付箋紙を開示し、グルーピング(KJ法でいう“島づくり”)を行った。
  - 3 時限目：グループ単位で機序モデル作成に向けたディスカッションを促した。なお、この回よりグループで1～2台のノートパソコンを持ち込むこととした。
  - 4 時限目：グループ単位での『いじめ発生の機序モデル』を完成させると共に、発表準備としての機序モデルの説明文を作成した。
  - 5 時限目：受講者全員による発表会を行った。機序モデルはパワーポイントで投射すると共に、資料として印刷し全員に配布した。1グループあたりの発表時間は7分とした。

時間の制約から、質疑応答は行わなかった。

授業では、発表会后、他のグループの発表を参考に修正を加えた機序モデルとその説明文、グループで作成した機序モデルに基づく個々人の予防・対応策を内容とするレポート提出を課した(グループ単位で集約)。

なお、筆者は授業中、ファシリテーターとして各グループを巡回し、グループ討議を含む活動全般に介入した。

## 結果と考察

本稿では、大学院生により作成された全 22 種類のいじめ問題の発生機序モデルの中から、各年次で発表会後に投票を行い、得票数が多かった上位 6 種のモデルを掲げ説明を加える。

### (1) A グループによる機序モデルについて

A グループは、いじめ問題の始まりとして加害・被害生徒相互の『個人的な要因』を捉えた。具体的には、教室内での相互の関わりにおける僅かな言動のズレ(=誤解、意思の疎通の困難性)、被害生徒の不器用さ、外見上の不潔感などである。また、加害生徒については家庭での愛着不足に起因するストレスや憤り、積極性(元気)・親分肌の性格など、を挙げた。A グループは、これらが全ていじめとは直接に関連のないことに着目している。それらの背景をもつ生徒たちの中で、活動性と積極性が高く教室内で発言力をもつ(後に加害側になる)生徒が、被害側になる生徒に対する違和感や嫌悪感をもつようになる。そこに、被害生徒が起こす教室内的様々な活動、および体育実技(集団競技場面)でのミスなどが重なり、『個人間のトラブル』が生じる。それが繰り返されることで、加害生徒(複数人であることが多い)の愚痴とも非難とも受け止められる言動が起こるようになる。この言動が教室内で宣伝効果を生み、教室全体に被害生徒への『異質性の認知』が広まる。すると、教室全体に“何となく”被害生徒を避けるような『第 1 次いじめ行為』が始まる。しかしこの時点では、被害生徒にはある程度の仲間がいてくれるものである。そのため、被害生徒は自分へのいじめが生じていることに『無自覚』である。教室内の雰囲気も、この時点では“からかい”半分といった様相で陰悪さは希薄であることがほとんどである。そのうちに、加害生徒の強引さと圧力に押され、それまで被害生徒の近くにいた仲間達が当該生徒から離れていく。このことで、『いじめの 4 層構造の中央部濃密化』現象が促進される。同時に『学級風土』は陰悪になっていく。『地域』でも、「あの子はいじめられているらしい／あの学校ではいじめがあるらしい」と噂が立つようになる。加害生徒は、自分たちが宣伝主であるにも拘らず、「やっぱりあいつは嫌(ダメ)な奴なのだ」と、自分たちの感覚や捉えは間違っていないと自信を持つようになる。彼らは周囲からも支持されているような錯覚に陥り、『第 2 次いじめ行為』を始める。すなわち、教室内的露骨な嫌がらせや無視、ネットいじめ等が始まり、被害生徒自身に自分はいじめられているという認識が生じる(『被害者本人確認』)。それにより被害生徒は、気分が暗くかつ神経質になり、その分だけ言動がぎこちなくミスも多くなる。このことで、いじめは加速し負のスパイラルを形成する。一般に、教師がいじめに気づくのはこの段階になってからである。しかし、その時すでに被害生徒は登校すること自体が辛いという『肉体的・精神的苦痛』に陥っており、極端な場合は『登校拒否・自殺』という結末を迎えてしまう(図 1)。

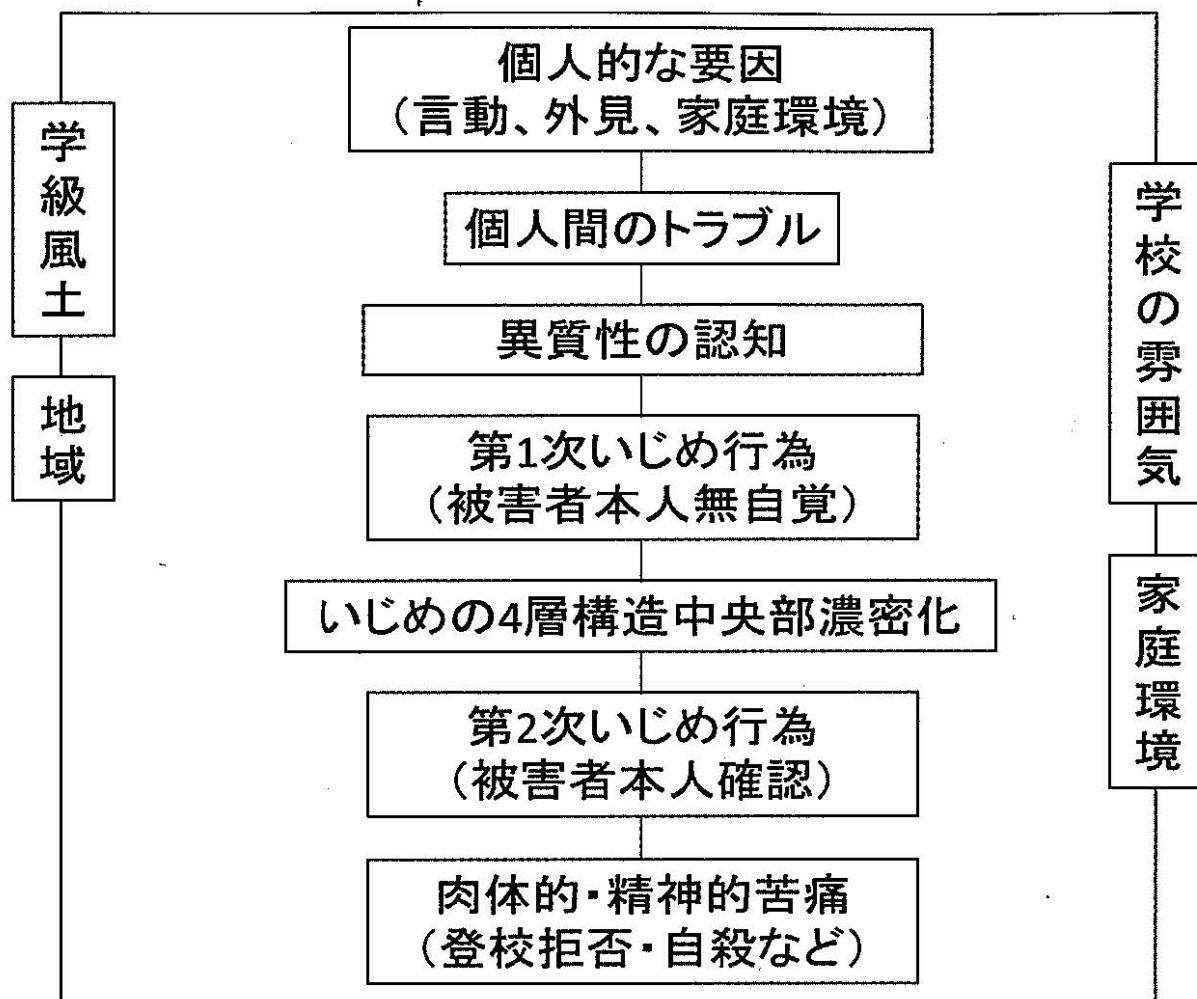


図1 Aグループによるいじめ問題の発生機序モデル(モデル1)

## (2) Bグループによるモデルについて

Bグループは、機序モデルの構想に先立ち、いじめの方法(携帯電話・インターネットなど)に着目した。また、今日の我が国におけるいじめの定義を概観し、それがいじめの認識や認知と同様で時代により変化するすると捉えた。さらに、今日の結果至上の社会システムが「異質性の排除」、「差別意識」、「他者への偏見」を生み出すと共にそれを助長し、私事化システム、競争システムを形成していることを指摘した。換言すれば、今日の社会が生徒たちにとってはサバイバル社会の側面を強く内包しているという問題意識を提示した。ちなみに、『新明解国語辞典(第三版)』(三省堂)で「実社会 pp.490」の項目を引くと、「実際の社会。[美化・様式化されたものとは違って複雑で、虚偽と欺瞞とが充満する、毎日が試練の連続であるといえる、厳しい社会を指す]」と言葉の意味が記述されている。この記述は、100%それを支持することはできないものの、ある程度学生たちの現代社会への捉えと一致しているようにも思われる。

Bグループの学生たちが構想したモデルを概説すれば、以下のようになる。学生たちは、いじめの



発端として、加害生徒また被害生徒の両者が持ち合わせる「身体的・個人的要因」と「環境要因」を捉えた。具体的には、被害生徒側の発達障害、Alfred Adler(1927)が述べる「器官劣等性」としての生得的な特徴、また性格の暗さ(=逆説的に表現すれば、慎重・勤勉・真面目)など、加害生徒側の我がまま・活動性の高さや過度な積極的性格などが「身体的・個人的要因」に相当する。他方、家庭の貧困や家族関係の悪さ、家族の置かれた社会的環境による生活の荒さ、それらに起因する虐待・ネグレクトによる心の傷や、孤独感の反動形成としての“荒れ”などを「環境的要因」として捉えた。なお、Bグループの学生は、それらがいじめ問題、またはその舞台として取り上げられる学校とは無関係な場所(主として家庭)で形成されていると指摘している。

そして、上述の二者を助長するか抑制するかを規定する中核的要因が、教室内での生徒相互の「認知的評価」・「教師の要因」・「教室環境の要因」であると述べた。「認知的評価」とは、生徒たちが教室内での他者の言動をどのように認知し判断するかという側面である。同じ言動に対しても、それぞれの地域性、また教室内における人間関係の成熟度などにより、相互の捉え方が異なることを意味している。「教師の要因」とは、当該の教室を担当する教師の指導力や管理能力、また親和性の度合いのことである。それらは、教室の雰囲気や学級風土に大きな影響をおよぼす。「教師以外の要因」としては、教室内外での友達関係を大きな要素として掲げている。

人間の性格への認知は、ポジティブ評価とネガティブ評価が裏表の関係にある。乱暴な性格は時に活発に映り、暗い言動も場面によっては真面目、健気、思慮深いなどと評価されることがある。担任教師の学級経営が管理的か親和的かにより、学級風土が冷たく硬いものになるか温かく柔軟なものになるかが方向づけられる。いずれの働きかけにしても、それがネガティブに作用すると、教室内では生徒の間で“スクールカースト”が形成されていく。そこに、教室の美化管理の問題、担任教師をはじめとする教師と生徒との関係性の悪化が、生徒の気持ちを尖らせていく。上述の要因が負のスパイラルを形成することにより、我がままで支配欲求の強い生徒が、強度なエゴイズムを臆することなく表現し始める。このようなプロセスをたどり、いじめ問題は生じていく(図2の左側)。

Bグループの機序モデルにおける特徴は、上述で掲げた要因がいじめを助長も抑制もするとするところである。すなわち、三つの要素のうち、いずれかが高くても、他の2つの要素が低ければ三角形で示したいじめ問題は大きくならないだけでなく抑制されると考えた(図2の右側)。

結論としてBグループは、いじめ問題の発生機序として生徒の要因を見出すことは容易であろうが、教師の認知を主とする人間性とそれに基づく指導力、一言でいえば力量が大きく作用するとしている。



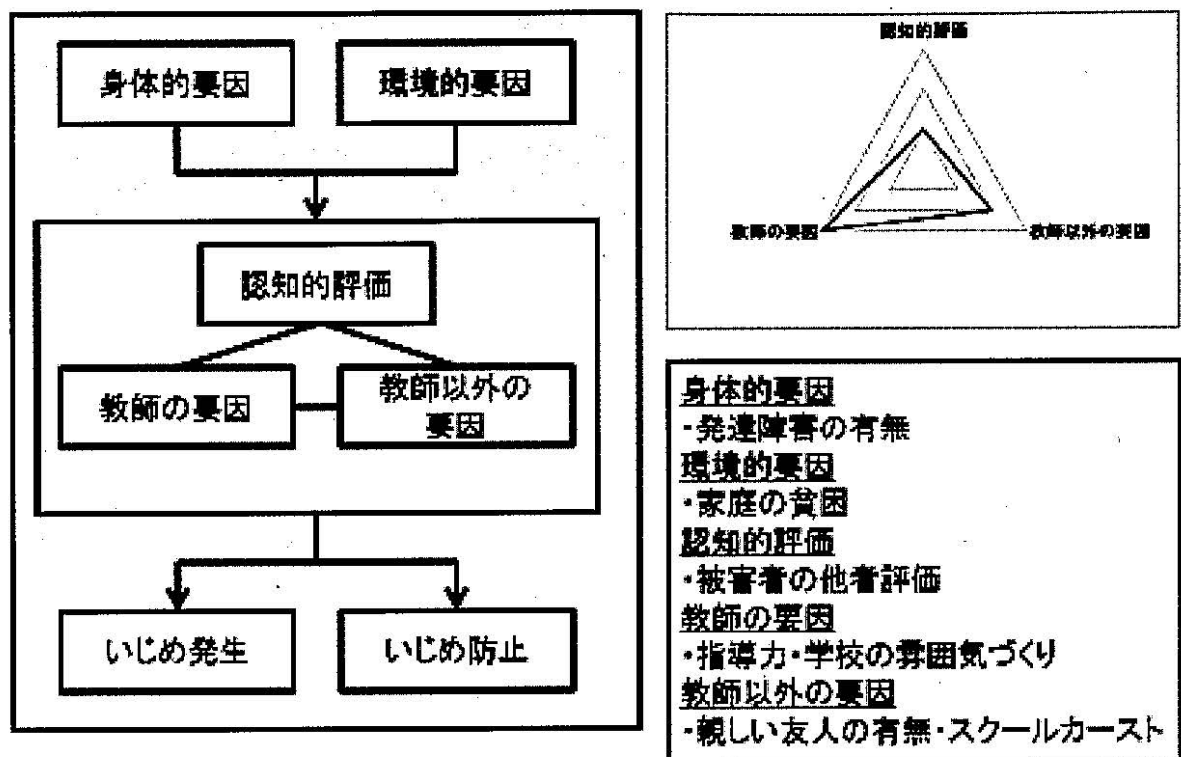


図2 Bグループによるいじめ問題の発生機序モデル(モデル2)

### (3) Cグループによるモデルについて

Cグループは、いじめ問題における出発点と中核となる要素として「教師の姿勢」を掲げた。そして、この姿勢は二者に大別できると考えている。

一つは、当該の教師自身が受け持つ学級に対して積極的かつ創発的な働きかけを見限り、学級経営の主体を生徒に割譲してしまう「無関心」という姿勢である。例として、教室内の生徒における関係性に対して思考停止状態を決め込み、生徒を「見守る」ではなく“放任”(稲垣, 2004)することを挙げている。このことで、教室内に学級風土としての教師と生徒の関係性の希薄化、親密さという空気の薄さ、シラけた雰囲気 that 定着する。そのような教室には、生徒の中で声の大きな“スーパーリーダー”が生まれ、負のリーダーシップを発揮し始める。具体的に言えば、彼は自身の取り巻きを従えて、教室内で支配者層を形成する。他の生徒たちが構成する小グループとの間で、“命ずる”と“従う”の上下関係(構造)が生まれる。すなわち、いわゆる「スクールカースト(教室内カースト)」が形成されていく。このカーストの特徴は、学生たちの言葉で表現すると「不動で巧妙、かつ秩序としては完璧」ということになる。それが故に、「学級は崩壊した共同体組織」となっていく。加えて、教員の無関心は「物理的環境」としての学級、すなわち教室環境に負の作用をもたらしていく。特定の生徒の所有物が紛失したり、ゴミ箱に捨てられていたりすることが典型例である。

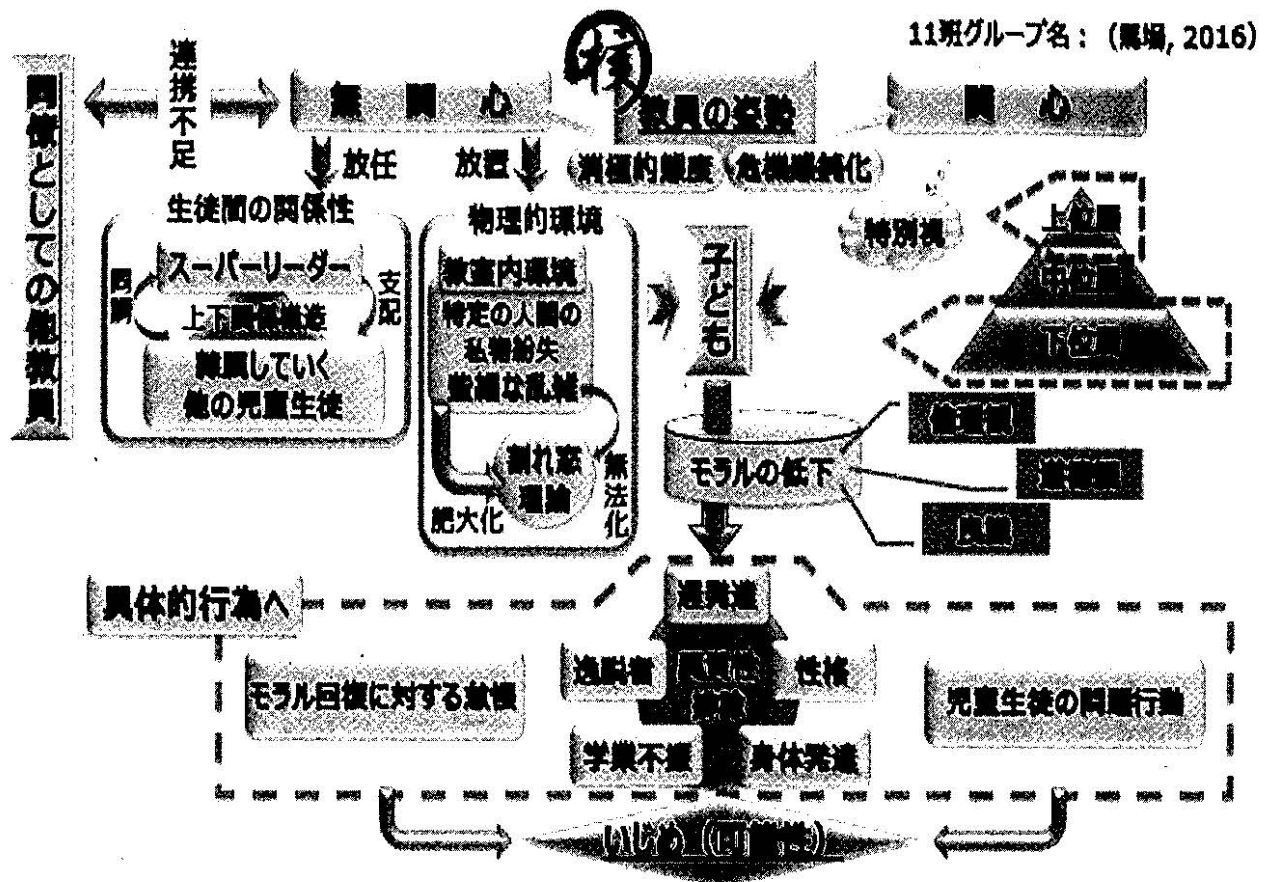


図3 Cグループによるいじめ問題の発生機序モデル(モデル3)

Cグループは、教室が乱雑になること・汚れが放置されることをいじめの予兆として重視しており、「教室の美化は重要である」と述べている。学生たちは、「些細な乱雑が重大な秩序の混乱を引き起こす」と述べつつ、「割れ窓理論」(渡邊, 2008)を支持する。すなわち、教室内でA君がするならば僕もやってよいだろうという連鎖である、前述の「割れ窓理論」と同様の理屈で、いじめが引き起こされると指摘する。

他方、もう一つの教員の姿勢が「関心」である。ただし、ここで示される関心は、表面的な形式主義による事なかれ主義を背景としている。また、この「関心」は「特別視」(=差別的視座)という色眼鏡による認知傾向を特徴とする。しかしながら生徒の間では、学業成績や身体能力差などの様々なパラメーターがある。それが、教師集団に意識されないままにピラミッド意識(=優越感と劣等感/支配意識と隷属意識)を創出する。教師は生徒への関わりにおける常として、生徒たちの輪に入っていく際に、無意識のうちに「特別視」する生徒に話しかけていく習性をもつ。反応が返ってくるからである。その延長で、それら「特別視」する生徒たちと関わる時間は長く、その時の表情は笑顔である。ちなみに、その逆で後に被害側となる生徒は得てして表情や反応が乏しいものである。教師はそれらの生徒にも話しかけはするものの、教師自身が楽しくないこともあり、そそくさとした対応になることが多い。そのような状態を見ている他の生徒たちの目には、「あの先生は、いじめをするあいづらえをこひいきしている。先生は、いじめをする連中の味方なのだ」との感覚を高めていくことは容易

に理解されるところであろう。秦(2002)が、教師の言動がいじめを助長していると捉える生徒の割合を81%であると報告する背景には、上述のような風景がある。

また教師が、階層毎の特定の生徒に対して、前述の「特別視」、換言すれば“出来る・使える生徒”としての特権的な待遇を与えることで、それ以外の生徒には不満や物足りなさといった憤りを溜め込んでいく。それまで“特別視”されていた生徒は、“あの教師は我々に甘い”との認識の下で、消極的でおとなしい生徒を対象としていじめを行っていく。“特別視”された生徒から「異質性」の持ち主として捉えられる、良好な学校生活を過ごしていた生徒ほど、いじめの対象とされてしまう。それ以降は、前述した“スーパーリーダー”が生まれ、教室での秩序が負の意味合いで強固なものになっていくプロセスと同じ経過をたどる(前ページ 図3)。

#### (4) D グループによる機序モデルについて

D グループは、いじめ問題が生徒間で生ずる関係性の問題であるとの前提に立った。そこで、この問題にの主要な登場人物である三者、すなわち、加害生徒・被害生徒・教師について検討することから話し合いを始めた。そして、この「加害者要因」「被害者要因」「教師要因」は、そもそもいじめ問題とは全く関係のない個々人のパーソナルでプライベートな要因であることに着目した。具体的には、「加害者要因」として保護者を中核とする他者からのストレス、当該の生徒への愛情不足を例示した。保護者の経済的ゆとりのなさや夫婦間の不和、きょうだい仲の悪さ、欠損家庭であることを背景とする家庭内の暗さや疎まれ不足、逆に家業をめぐる保護者の過剰な期待によるプレッシャーや、過度に世間体を気にする保護者の形式的なしつけへの反発などによる居場所感のなさ。受験や部活動でのレギュラーの座をめぐり、自らを煽り急ぎ立て、自分なりのペースとリズムを見失ったゆとりのなさなどが、ここに含まれるとした。また「被害者要因」としては、家庭における教育力の低下に起因する身辺自立のおぼつかなさや社会性・常識の欠如、俗にいう“オタク”やこだわりの強さなどを背景とした異質性、他者と交わらない暗さや他者の気持ちを読み取らず場の空気を乱す自己中心性などがそれに相当する。さらに、「教師要因」として①生徒受けする教師でありたいという過度な愛情希求とプライドの高さ、そこから派生するえこひいき、②生徒から軽く見られたくない(俗な表現を用いれば“なめられたくない”)という過度な専門性意識とプライドに起因する体罰、③過度な自己意識の高さに起因するストレス発散としての“教師による生徒また同僚いじめ”など、である。それらが、すべて教室に集約されネガティブに絡まり合い悪循環する。このことで、教室(学級)の雰囲気は暗く陰悪になる。いじめの「抑制要因(機能)」が低下し、「促進要因(機能)」が助長される。生徒らは、閉鎖的・閉塞的な教室の中で苛立ちと憤りを感じ、また一方では“我、関せず”といった気持ちを募らせていく。前述のように、教師自身にも負の要素があることから、教師の言葉は宙を舞い指導は生徒に届かず空回りをする。教室の誰もが、自己保身に傾くと同時に“長いものには巻かれろ”的な感覚に陥り、暴力的な負の生徒リーダーの下で“ネガティブな群れ”を形成する。ここでいう“群れ”とは、田上(2002)が自身の考案した集団心理教育である『対人関係ゲーム』において提唱する“群れ”とは対極をなす。すなわち、不健全で独裁的また高圧的・排他的・暴力的なリーダーに統率され、健全なグループへの回帰が“裏切り”として捉えられる圧力と恐怖感で結ばれた、負の結束が強固な集合体である。この群れのメンバーは、自分の意思を持たないままにリーダーの意思や気分からの命令

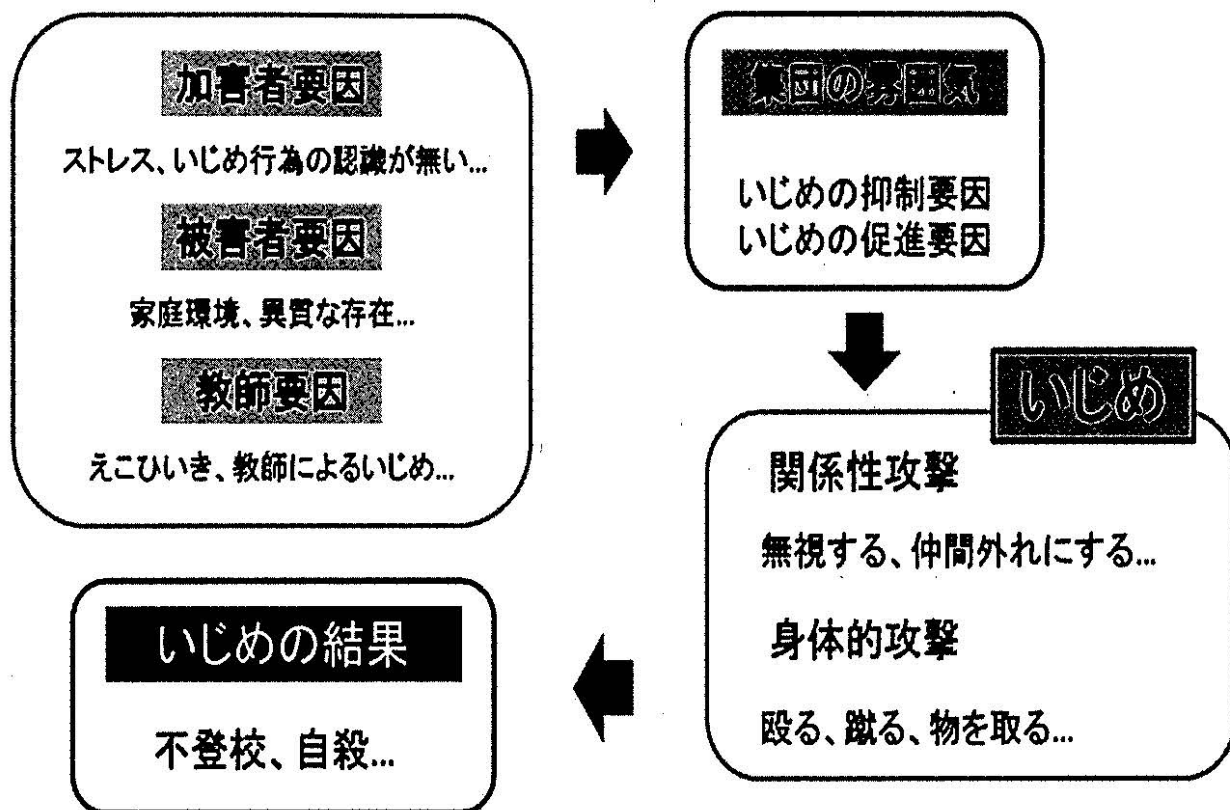


図4 Dグループによるいじめ問題の発生機序モデル(モデル4)

に応じ(従い)、周囲の生徒への無視や仲間はずれという「関係性攻撃」を行い、他の生徒たちの良好な友人関係を引き裂く。今日、俗に言われる『回しいじめ』などはこの類のいじめである。また、殴る・蹴る・物を取るなどの「身体的攻撃」といういじめにより、被害生徒に直接ダメージを与えていく。その果てに、被害を受ける生徒が追い詰められ顕在化させる問題行動が「不登校(登校拒否)」や「自殺(死)」などである。しかしながら、前述の加害生徒側の群れ自体も安泰ではない。もともと信頼感で結ばれた“群れ=人間関係”ではないため、メンバーの下剋上の反発、分裂などにより最終的には崩壊していく。

Dグループは、いじめ問題発生機序におけるターニング・ポイントとして、学級「集団の雰囲気」の良し悪しを捉えている。そして、完ぺきではない人間、まして心理的・経済的・社会的に未成熟な生徒は、誰しものがいじめ問題の加害・被害者となり得る要因(背景)を有していることを指摘する。そこに、教師の個人的な負の要因が重なることで、いじめ問題は発生すると結論づける。このモデルには、生徒の人格の完成を期して学校教育を担う教師こそが、健全な個性と社会性(シチズンシップ)を兼ね揃えた人格の持ち主でなければならないという主張が込められている(図4)。

##### (5) Eグループによるモデルについて

Eグループは、Cグループと視点を異にしながらも“教師の姿勢”，中でも教師の“関心”と“無

関心”という心理的偏り現象を、いじめ問題の発生機序の中核としてとらえる。加えて、教師の姿勢はいじめ問題全体に強い影響を及ぼすとも述べる。

E グループは、いじめ問題の発生機序において被害生徒側の要因(原因)を排除しないという視点から論をスタートさせた。被害生徒がもともと有する我がままな言動、自己中心性、不潔な身なり、身の回りの整理ができない、などのルーズさといった「個人要因」は、他者に不快感を与えることから、いじめを誘発する要因として否定しきれないという事である。ただし、「それら個人の要因が、いじめを肯定する材料に使われることは許されない」とし、いじめ問題を重大な人権侵害であると指摘する。言うまでもなく、生徒は各々個性を有している。後に加害行為を行う側の生徒に、心理的なゆとりがなくストレスフルな状態の時、彼らは自分の感覚や周囲の空気を陰悪にってしまう被害を受けることになる生徒による前述の「個人要因」を受け入れ難い「異質性」として認知する。

ただし、E グループは「そうしたリスク要因があったとしても、それが実際にいじめ加害行為に結び付くとは限らない」と述べる。当該の問題が発生するには、先の「個人要因」に加えて「偶発的要因」として彼らが掲げる、ストレスを発散できる“適当な相手(自分が勝てそうで、都合の良い口実・きっかけの有る相手)”と“適当な方法(簡単・見つかりにくい・言い逃れできる、などの方法)”が必要であると指摘する。このことは、最初に加害側の生徒が異質性の持ち主として認知する生徒と、実際にいじめ行為に至る生徒が必ずしも同一でないことを示している。ストレスを発散できる相手として特定の生徒が認定されると、『割れ窓理論』が唱えるような同調意識が教室内に広がる。加害生徒と特定の被害生徒との個人間のトラブルをきっかけに、ストレスの発散を目的としていじめに加わる生徒が出てくる。

教室内が上述の段階にあるとき、教師が生徒たちと親和性をもって話せる状態であれば、野澤(2016)が述べる教師の「統制の弱い指導」(=十分に話を聴く・穏やかにたしなめる・説諭する・違う方向へ学級をけん引する など)を主とした「即時指導」は有効に機能する。すなわち、教師のリーダーシップは教室の雰囲気を変え、生徒たちに落ち着きを取り戻させ、問題を鎮静化することに大きく機能する。しかし、教師が管理的な指導だけを前面に押し出し、規範意識の下に“高圧的な”教室運営をしているような場合、もしくは教師の失愛恐怖を背景とした過度の親和性だけを前面に出した“ことなかれの”・自己保身にも映る教室運営をしている場合、「即時指導」を行っても効果はないと思われる。生徒は、そのような教師を蚊帳の外に置き集団化し、物理的な意味合いで教師に見えづらい「第一次個人攻撃」(=からかい・いじり・ひそひそ話 など)を継続する。この段階で、仮に教師がそれらのいじめに気付いて指導したとしても、それは生徒の心には届かない。また、それだけにとどまらず、反感・反発を生むことにもなりがちである。生徒は、教室内の雰囲気の悪化を背景に「第二次個人攻撃」(=暴力・ネットいじめ・菌まわし・ゆすりやたかり など)を生じさせていく。

E グループは、いじめ問題の発生機序の中核であり全体を通して強い影響を及ぼす要因を、“生徒に対する教師の普段の関わり” また “教師自身” であると結論づける(図 5)。



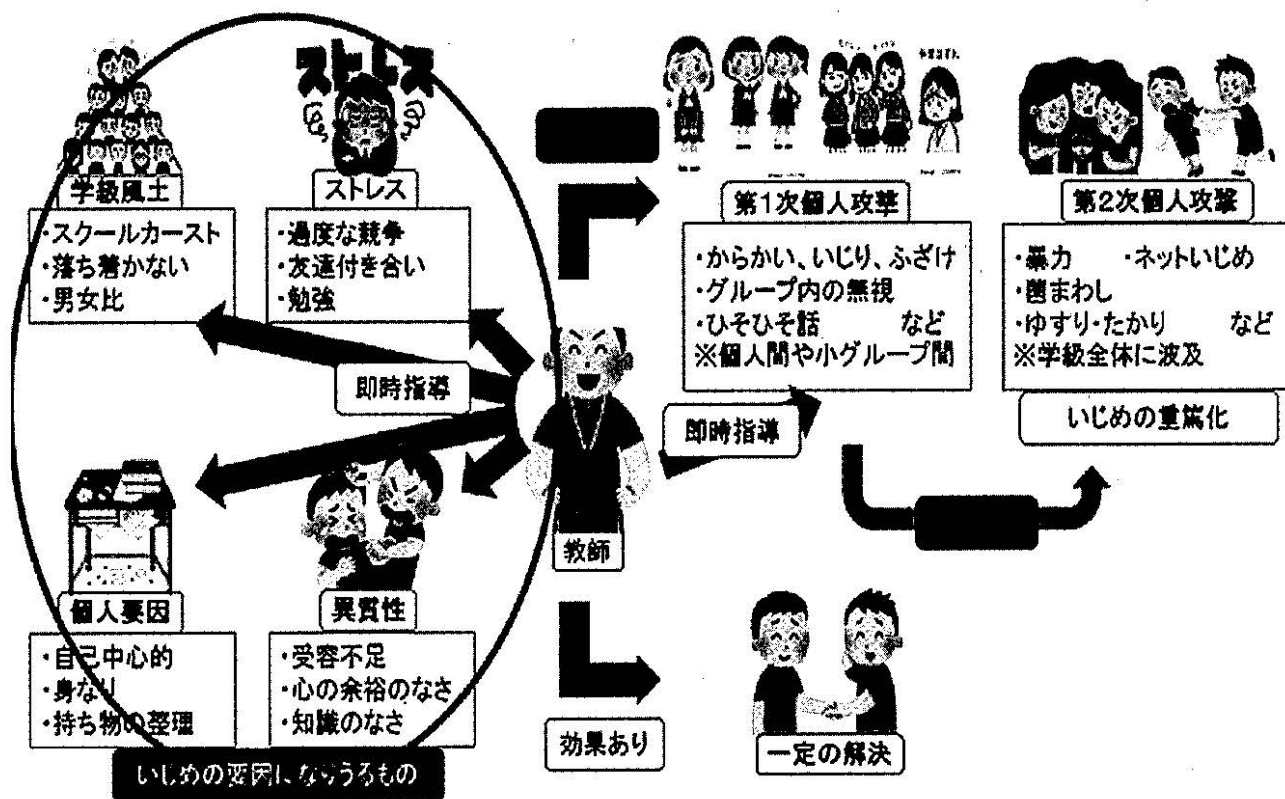


図5 Eグループによるいじめ問題の発生機序モデル(モデル4)

#### (6) Fグループによるモデルについて

Fグループは、いじめ問題が発生する発端として、教師の何ら工夫のない「つまらない授業」、生徒間の些細な「トラブル」、生徒における「個人のストレス」を捉えた。すなわち、つまらない授業は生徒にストレスと苛立ちを与える。教室内で生ずるトラブルは、たとえ個人間の問題であったとしても、教室全体の穏やかな雰囲気をそこない、周囲の生徒に妙な気づかいや緊張感を与える。学校内外でもたらされる個人のストレスは、そのまま教室内に持ち込まれることになる。これらが、教室という一点に集まった時、それは負のスパイラルを形成し教室内の雰囲気を一気に“暗く・シラケて・居心地の悪い”ものにする。すると、誰もが自分に対しては投げやりや面倒くささの気持ちを高め、他者に対しては優しさ・思いやりの気持ちを低くしていく。生徒各々の気持ちが乱れることに伴い、互いの言動も乱暴で粗雑になり、教室美化が損なわれていく。それは、そのまま放置される掲示(展示物)、教室の隅々に放置されるゴミや汚れに象徴されていく。教室環境の悪化は、さらにそこにいる生徒の気持ちを苛立たせる、もしくは教室から引き離していく。繰り返しを含むが、授業力の乏しい教師は、そもそも生徒に対して指導力と統率力を主とする権威が低い。それがさらに失墜することで、教師の学級経営はコントロール不全に陥っていく。換言すれば、生徒は教師の指導に耳を傾けず、自身にとって都合の良い理屈を作り上げる。教師も校長や同僚また保護者からの評価を気にし始めることから自己保身に回り、物事をそつなくこなそうと事務的になる。そのような教師は、生徒にとっては“良い教師”ではなく“都合の良い教師”に成り下がっていく。勢いに乗る生徒たちは、やりたい放題になり異質性を受け入れなくなる。多くの生徒たちは、自身の生き残りをかけるようになり、身

を守るために徒党と表現してもよい小集団を形成する。“自分さえ良ければ”・“自分は傷つきたくない(傷つけられたくない)”というエゴイスティック・ナルシスティックな自己保身の意識は、“攻撃は最大の防御”もしくは“触らぬ神に祟りなし”の意識を強化し、教室内は規範が乱れサバイバル化していく。

具体的には、掃除をエスケープする生徒が出現したり、給食の準備に時間がかかるようになる。また、学級活動における話し合い活動で発言がなくなり、全ての議題において学級の決定に時間がかかるようになる(最悪の場合、教師が結論を出し押し付けてしまう)。特に互いの交流が必須になる班分け、学校・学級行事におけるグループ分けに生徒は神経を尖らせ、スムーズに事が決まらなくなる。授業中も私語が増える。また、俗に“内職”といわれる私事や怖い先生の授業における宿題などを行う生徒が増える。上述のような“嫌な空気”が流れ始めると、多くの中間層にいる生徒たちはさらに自己保身を強化させ、教師の指導に反発心を高め、教師を批判・非難するようになる。教師は、これまでおとなしく指示に従っていた中間層の生徒たちから突き上げられることで、相当のショックを受けるとともに、自分が担当する教室の生徒たちに愛情が持てなくなる。この段階で、被害生徒は自分が排除されているなど、違和感や嫌悪感を伴う「いじめられているとの意識(=いじめに気付く)」を持つようになる。ただし、加害生徒側も自身が必死でもがいているために、自らの行為がいじめであると感じかない。また、加害生徒自身が心理的に疲れ果てていることで、他者への排他的な攻撃行動は非継続的であることが一般的である(「非継続的ないじめの発生」)。一部の正義感が強い生徒たちは、陰悪な雰囲気には苦しみ声を挙げたいものの、やはり個々人が自己保身のためにまともな声を挙げられない。負のスパイラルが繰り返される中で、学級の規範(ルールと互いを思いやる気持ち)は崩壊していく。正義が通らない状況の中で、アニメ『ドラえもん』のジャイアンにも似た生徒のエゴイスティックな意見がまかり通るようになる。他の生徒たちの不満は置き去りにされ積み重なり、教室に入ること自体がストレスとなっていく。自分を守ると共に鬱積したストレスのはけ口を求める生徒などにより、教室のサバイバル化が強化される。いつもぶつかる誰か; 常にその言動に苛立ちを感じさせられる誰かに攻撃の対象=いじめの対象が特定化され、「継続的ないじめ」が発生する。この段階になり、ようやく加害生徒は自身の行動をいじめであると認識するようになる。

なお、周囲の生徒たちにも一体感や共同体意識はなく、「あいつがやられるのは仕方のないこと」といった我れ関せずの理屈を作り上げ“傍観といういじめ”を決め込むようになる。Fグループによる機序モデルが指摘する重要ポイントは、①いじめ問題の初期段階には教室内の秩序の乱れと学級規範の崩壊があること、②被害生徒本人がいじめられていると感じる段階と周囲の生徒に自分たちの行為がいじめであると認識される段階には時間的なズレがあるという事である。また、③教師における“分かりやすい授業ができる腕”、一般に教師の力量といわれる“指導力と統制力”を基盤とした学級経営力の度合いが、いじめ問題発生の機序におけるターニングポイントである、という事である。



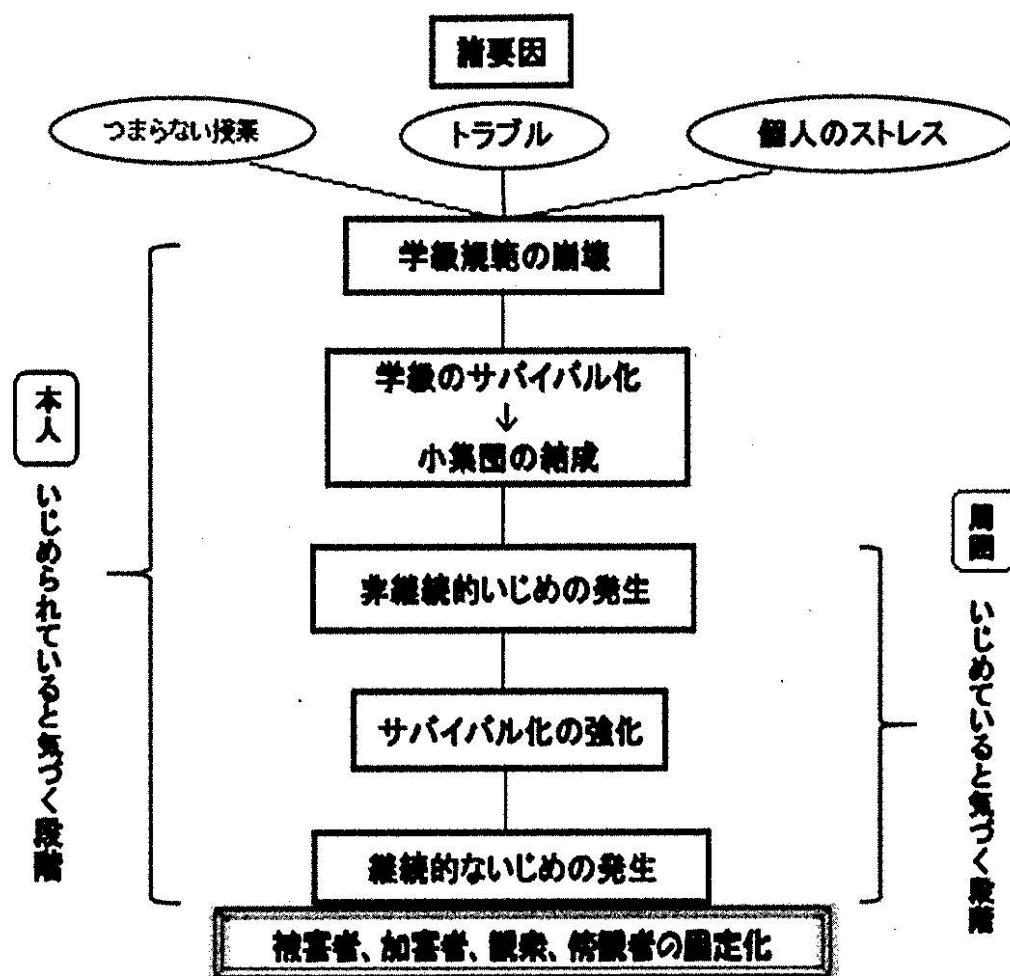


図6 Eグループによるいじめ問題の発生機序モデル

## 5 全体的考察と今後の課題

本研究により、いじめ問題について従来とは一味異なる、今日的で生徒の感覚に近い視点による『いじめ問題の発生機序』が構想された。また、提出されたそれらの機序モデルから、当該の問題への予防的・開発的視点による生徒指導の具体案を考える上で、いくつかの示唆を得ることができたと考えている。例えば、①全国各地から集まってきている学生たちが、これまで報告してきたような機序モデルを協働して構想した。このことは、学生たちが互いの意見に“異質性”を感じなかったということ进行している。全国各地で認められるいじめ問題が表出の仕方こそ異なるとしても、その発生機序においては共通性を有している可能性があると思われる。②「①」と関連し、受講生たちは自身の経験として機序モデルで示されたような内容を見聞きしてきた、または体験してきたものと思われる。それは、構想された機序モデルにリアリティーが強く投影されていることになる。③さらに、「②」との関連で、小・中・高校・特支学校を問わず(ともすれば大学でも)、今日の学校において機序モデルで示されたような状況が時代を超えて見受けられる可能性が高い。そうであるならば、その機序モデルを進行させないように取り組むことが、いじめ問題への予防策とイコールでつながりうる可能性を内在している。④「個性の尊重」が提唱され続けている我が国の学校において、多くのグループが「異質性」の排除という概念を提出してい

る。このことは、グローバル化(社会)といわれる中で、我が国の生徒が異質なもの、換言すれば“知らないもの”に対する警戒心や恐怖心の強いことを物語っている。そうであるならば、異質性との関わりを促進する集団心理教育の知恵と実践は、有効ないじめ問題の予防になりうるとも考えられる。⑤いじめの発端は、いじめ問題とは全く関係のない個人的・環境的・教師側の要因また問題が大きく関与していると思われる。そうであるならば、いじめ問題を追いかけるのではなく、少し異なる視点、例を挙げれば「基礎力・思考力・実践力」を内容とする21世紀型能力(=21世紀を生き抜く力)の視点による授業改善や、良好な人間関係形成のカリキュラム開発と実践がいじめ問題の予防となる余地がある。⑥教師の人間性(態度・姿勢など)と専門性(授業力・指導力・統制(率)力)が、教室内の雰囲気や人間関係を方向づけていると考えられる。そうであれば、教師自身が研修会などで自己更新し、上述の人間性と専門性を高めることがいじめ問題の予防になり得るのではないだろうか。それは、教師が研修会で何を学べばよいかという研修会のプログラムや内容構成の話になってくる。研修内容やプログラムやその内容が、そのままいじめ問題の予防に寄与する可能性も考えられる。⑦「⑥」と関連して、教師の生徒へのかかわり方がいじめ問題発生ターニングポイントとして機能している可能性が高いことが示された。そうであるならば、教師が生徒とどのように関わればよいのかを学ぶ(研修する)カリキュラムを構想することが、生徒間のいじめ問題の予防に寄与するとも思われる。

上述のことから、今後、予防的・開発的視点からいじめ問題の予防を考えていくにあたり、過去のしがらみに囚われず未来志向で指導計画をプログラミングしていくこと、教師が中立性を保つのではなく異質なもの=知らない人や事物への対応について、「何をどこからどうすればよいのか。それは、何を手がかりにしたら良いと思われるのか」というガイダンス機能を有する内容をプログラムに盛り込んでいくこと(稲垣, 2013, ; 2014, et al), 異質なもの・知らないものに慣れるための集団心理教育を意図的・戦略的に導入すること、などが基本コンセプトとして考えられる。ただし、その際には基本要件として、教師に「分かりやすい授業」が出来ること、自身が生徒の教育を担っているという強いビリーフを有していること、親和性を高くもち穏やかで温かな人間関係形成ができること、は必須条件であるとも思われる。

以上、考察に加え今後の課題を同時に記してきた。さらに本報告では「問題の所在」で述べたとおり、筆者は第1回目の授業時に機序モデルの構想という課題設定に先立ち、いじめ問題に関する3つの意見(命題)を提示したことを記した。その際、筆者は「教員を目指す君たちに、この3つの意見について、ぜひ反駁してほしい」と(言葉は乱暴であるが)けしかけた。しかしながら、構想された機序モデルの多くに「個人要因」というキーワードが書き出された。筆者は、かつてこの3つの意見(命題)に筆者なりの応えを述べたことがある(稲垣, 2007)。その結論を記せば、Eグループが述べた、「だからといって、それがいじめてよい理由になってはいけない」と一致する。今後、この考えを啓蒙していく必要性を強く感じている。

筆者の持論であるが、「問題を直視することや原因を探ることは必要ではある。しかし、そこに終始する限り問題は解決しない。その問題の背景に何があるのか、問題に関わる生徒たちの心理的な側面に目を向けなければ問題は解決しない」、また「学校現場で必要なのは、常に具体論による“だからどうするのか”の視点である」と考えている。今後、さらに“だからどうするのか”という予防策と対応策を精緻に検討する必要がある(稲垣, 2016)。

授業では、グループ毎に構想した機序モデルを基に、教師に出来るいじめ予防案を提示するよう求めて

いる。全てのグループに共通していた案として、①給食時や掃除の時間、また帰りの会などで教師が個々の生徒に目を向けて話しかけていくことで、個人的な要因が小さなうちに歯止めをかけ、ポジティブで温かな空気(学級風土)を醸し出すこと、②何気ない会話などを通して、他の生徒などからの情報を幅広く拾い、個人間のトラブルに個別対応すること、③からかいなどの言動を放置せず、その場・その時で言動をリフレームすること等のアイデアが提出されてもいる。

なお、本稿では発表会において、支持するモデルの投票を行った結果、得票の多かったモデルを取り上げている。しかし、受講生である大学院生は多角的な視点から多様なモデルを構想している。これは、はじめには多様な機序と予防策があること意味している。今後、いじめの予防策を模索する上で、それらのモデルについても精緻に検討していく必要がある。

## 文 献

- Adler. Adlar (1927) Understanding human behavior. New York : Garden City Publishers.
- 秦 政春 (2002) いじめ問題と教師—いじめ問題に関する調査研究(Ⅱ)—. 大阪大学人間科学部紀要. 25, 235-258
- 稲垣応顕 (2007) いじめ・いじめられ. /国立大学教育実践研究関連センター協議会 教育臨床部会 編 新しい実践を創造する学校カウンセリング入門. 東洋館出版社, 133-142
- 稲垣応顕 (2012) IV KJ 法. /日本教育カウンセリング学会編著 教育実践者のための調査研究入門. リサーチマインドとリサーチデザイン. 図書文化, 130-131
- 稲垣応顕 (2013) 学校教育相談(教育カウンセリング)における理論背景とビリーフ. 上越教育大学研究紀要. 32, 35-43
- 稲垣応顕 (2014) スクールカウンセラー(教育カウンセラー)養成の理論とプログラムの開発. 上越教育大学研究紀要. 33, 21-31
- 稲垣応顕 (2016) 個人面談で心を聴き取る. 児童心理2016年2月号臨時増刊 No. 1018, 92-96
- 稲垣応顕・山本奨・佐野泉・松井理納・犬塚文雄 (2016) 自主シンポジウム いじめ問題への問い直しと予防・対応. 日本カウンセリング学会第 49 回大会発表論文集. 49
- 稲垣応顕 (2011) 第 1 章 生徒指導の概念と近年の動向. /犬塚文雄 監修 稲垣応顕 編著 生徒指導論—真心と優しさ—. 文化書房博文社, 17-31
- 川喜多次郎 (1967) 発想法. 中央新書
- 川喜多次郎 (1972) 続・発想法. 中央新書
- 金田一京介・見坊豪紀・金田一春彦・柴田武・山田忠雄 (1987) 新明解 国語辞典. 三省堂, 490
- 国分康孝 (2003) 「学校カウンセリングの基本問題」誠信書房
- 文部科学省 (2011) 生徒指導提要. 東洋館出版社
- 野澤 繁成 (2014) 中学校教師の指導行動とビリーフに関する研究—生徒指導上の問題を抱える生徒の事例を通して—. 上越教育大学大学院 修士論文(非公開)
- 田上不二夫 (2003) 対人関係ゲームによる仲間づくり—学級担任にできるカウンセリング—. 金子書房