# 学校における「いじめ」問題の現状と課題

## ―いじめの不可視化要因に関する考察をふまえて―

三　津　村　正　和

『教育学論集』第67号

（2016年３月）

創価大学教育学論集　第 67 号：三津村　pp. 93 ～ 115

# 学校における「いじめ」問題の現状と課題

## ―いじめの不可視化要因に関する考察をふまえて―

三　津　村　正　和

## 1　はじめに

2013 年 9 月 28 日に「いじめ防止対策推進法」が施行してより早 2 年が経過したが、同法を以てしても子どもがいじめを苦に自らの命を絶つという最悪の事態に終止符を打つことができずにいる。2014 年 1 月 7 日には「ダレカ、タスけテよぅ」と書き残して、山形県天童市の中学 1 年女子生徒が山形新幹線にはねられ死亡した（「河北新報」2015 年 10 月 21 日付）。また、2015 年 11 月 1 日には「もう耐えられない。だから自殺しました」と遺書を残し、愛知県名古屋市の中学 1 年男子生徒が地下鉄に飛び込み自らの命を絶った（「朝日新聞」夕刊，2015 年 11 月 2 日付）。被害生徒の受けた苦痛と屈辱、そして残された家族が背負う悲哀と絶望を第三者が推し量ることなどできようはずがない。いじめはなぜ止められないのか。

「いじめ防止対策推進法」は、国・地方公共団体・学校に対し、いじめ防止のための対策を講ずるよう法的責務を課している。その責務の履行として、各学校においては、いじめ防止対策（例えば、「いじめ防止基本方針」の策定や「いじめの防止等の対策のための組織」の設置など）の充実と強化が義務づけられ、児童生徒にとって安全で安心な学習環境を保障することが求められている。しかしながら、現実には同法が全くもって機能することなく、子どもの生命を奪うような残忍ないじめを防止することができずにいた学校が、同法の施行後においてもなお、存続し続けていたことが次々と判明するに至った。

法律の見直し時期である 3 年目にさしかかり、「いじめ防止対策推進法」の有効性を検証する議論あるいは実効性を求めての改正の訴えが提起されている。例えば、同法成立の直接的な契機となった 2011 年 10 月 11 日の滋賀県大津市いじめ自死事件の被害児童（当時、中学 2 年）の遺族らよりは、同法改正への要望が提出されている。このような見直しへの機運を高めたのは、紛れもなく 2015 年 7 月 5 日に生じた岩手県矢巾町中学 2 年男子生徒いじめ自死事件に他ならない（後章に詳述）。この事件は、

同法が早くも形骸化の相を呈していることを明証するのに十分過ぎる事例であった。それは、同法が定めたいじめ防止に対する学校および教師が有する「法的責務」の不履行であるばかりか、子どもの生命を預かる学校および教師としての「教育的責務」の放棄あるいは拒絶さえも意味している。

本稿の目的は、標題の通り、学校におけるいじめ問題の現状と課題について包括的に論ずることであるが、冒頭で述べた「いじめはなぜ止められないのか」という問いに対する探究の試みでもある。まず、過去 10 年（2005 年～ 2014 年）のいじめ全国調査の統計データを整理しながら、いじめ認知件数の推移および今般のいじめの低年齢化を確認する。次に「いじめ防止対策推進法」について重要条文を中心に解読し、その後、上述の岩手県矢巾町いじめ自死事件を例に同法の形骸化を指摘する。そして、その形骸化を招く要因の一つとしての「いじめの不可視化」現象を論じ、最後には、学校におけるいじめ問題の解決に向けて不可欠となる視点について討議したい。

## 2　いじめの概要

### （1）いじめ認知（発生）件数の推移

文部科学省は、全国の国公私立・小中高特別支援学校を対象とした「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」を実施しており、その項目の一つとしていじめに関する調査を設定している。同調査は、1985 年に当時の文部省によって開始され、昨年度で 30 年分の調査統計が集計されたことになる。ここでは、紙幅の制限により、過去 10 年分（2005 年～ 2014 年）のいじめ調査結果につき、表 1 に示した。最新（2014 年度）の調査結果については、岩手県矢巾町のいじめ自死事件において、被害生徒が在籍していた当該校がいじめ認知件数[1)]を 0 件として報告していたことなどを受け、文部科学省は、全国調査の再実施を指示した。その結果、2015 年 10 月 27 日に新たに公表された 2014 年度のいじめ認知件数は、計 188,057 件で、児童生徒 1 千人当たりの認知件数は、13.7 件（前年度 13.4 件）となった。なお、児童生徒 1 千人当たりの認知件数における都道府県差は、30.5 倍を記録している。

表 1　いじめ認知件数

| | 2005 年 | 2006 年 | 2007 年 | 2008 年 | 2009 年 | 2010 年 | 2011 年 | 2012 年 | 2013 年 | 2014 年 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 小学校 | 5,087 | 60,897 | 48,896 | 40,807 | 34,766 | 36,909 | 33,124 | 117,384 | 118,748 | 122,721 |
| 中学校 | 12,794 | 51,310 | 43,505 | 36,795 | 32,111 | 33,323 | 30,749 | 63,634 | 55,248 | 52,969 |
| 高等学校 | 2,191 | 12,307 | 8,355 | 6,737 | 5,642 | 7,018 | 6,020 | 16,274 | 11,039 | 11,404 |
| 特殊教育諸学校 | 71 | 384 | 341 | 309 | 259 | 380 | 338 | 817 | 768 | 963 |
| 計 | 20,143 | 124,898 | 101,097 | 84,648 | 72,778 | 77,360 | 70,231 | 198,109 | 185,803 | 188,057 |

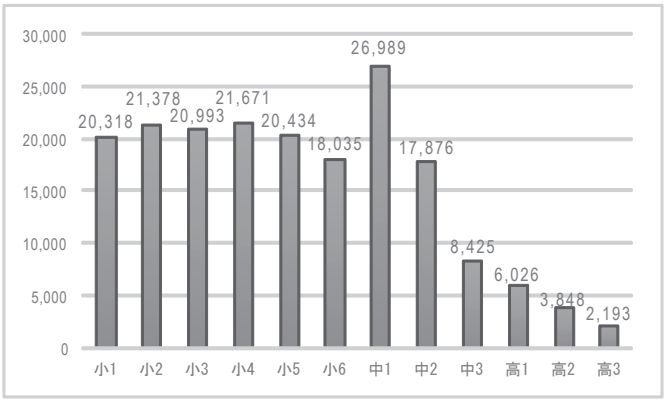
※文部科学省（2015）4 頁より該当データを抜粋して作成

2014 年度調査における校種別の内訳は、小学校 122,721 件（前年度 118,748 件）、

中学校 52,969 件（前年度 55,248 件）、高等学校 11,404 件（前年度 11,039 件）、特別支援学校 963 件（前年度 768 件）である。ここで特筆すべきは、小学校のいじめ認知件数である。2005 年までは、1985 年のいじめ全国調査の開始より約 20 年にわたって、小学校のいじめ発生件数が中学校のそれを上回ることはなかった。その後、2006 年より 2011 年までは、小学校と中学校のいじめ認知件数は、ある程度拮抗する状態にあったが、2012 年に小学校 117,384 件、中学校 63,634 件と大きな開きを見せた。この現象は、小学校から中学校への移行期における「中一ギャップ」にいじめの発生要因を把握しようとしたかつての一仮説に疑義を唱えることになり、2012 年よりは、いじめの低年齢化現象の解明に向けた研究が急務となっている。

次に、2014 年度いじめ認知件数を小学校 1 年生から高等学校 3 年生までの学年別に展開すると（図 1）、確かに中学 1 年生が 26,989 件と最も高い数値を示しているが、小学校に至っては、全ての学年において 18,000 件以上のいじめ認知件数が報告されており、最多は小学校 4 年生の 21,671 件となっている。なお、2014 年度の全国調査結果において、いじめの認知を報告した学校数は計 21,641 校と、全学校数の 56.5％に留まった。一方、いじめを認知していないとした学校数は、16,223 校に上った。なお、それぞれの時期に表出するいじめの態様は、発達段階に応じて、その性質や種類に相違が生じることを付記しておく。

図 1　学年別いじめ認知件数




※文部科学省（2015）9 頁の図を改訂して作成

いじめの態様についての調査では、表 2 左欄の 8 つの区分に「その他」（下記の表では割愛）を加えた選択肢の中から、該当する項目の選択（複数回答可）が促される。構成比（％）は、各区分における認知件数に対する割合で算出されている。その結果、2014 年度の調査においては、全校種において、「冷やかし、からかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」の項目が最も多く、全体の 64.5%（計 121,248 件）を占めた。

また、「パソコンや携帯電話等」を利用したネットいじめは、学年が上がるにつれて、増加傾向を見せ、高校では全体の 18.2%の占有を記録している。

日本においては、文部科学省や教育委員会等による学校に対する度重なる調査依頼（いじめ調査に関わらず）が、学校業務の肥大化を招き、引いては、教師の労働時間数の延長と本務への圧迫につながるとの議論がある。筆者は、必要な調査（特にいじめ調査）は、確実に履行されなければならないという意見を持ってはいるものの、そもそも学校内でおこなわれるいじめに関する質問紙調査（特に記名式調査）に信頼性があろうかとの疑念を少なからず抱いている。

表２　いじめの態様

| 区分 | 小学校 | 中学校 | 高等学校 | 特別支援学校 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 冷やかし、からかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる | 63.4%（77,766 件） | 67.6%（35,831 件） | 62.3%（7,099 件） | 57.3%（552 件） | 64.5%（121,248 件） |
| 仲間はずれ、集団による無視をされる | 20.8%（25,474 件） | 16.1%（8,552 件） | 15.8%（1,800 件） | 11.0%（110 件） | 19.1%（35,932 件） |
| 軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする | 24.4%（29,974 件） | 18.4%（9,753 件） | 16.2%（1,853 件） | 25.9%（249 件） | 22.2%（41,829 件） |
| ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする | 8.4%（10.365 件） | 5.6%（2,990 件） | 5.5%（631 件） | 6.6%（64 件） | 7.5%（14,050 件） |
| 金品をたかられる | 2.0%（2,515 件） | 1.6%（862 件） | 4.0%（455 件） | 3.2%（31 件） | 2.1%（3,863 件） |
| 金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする | 7.4%（9,048 件） | 6.6%（3,470 件） | 6.8%（774 件） | 6.6%（64 件） | 7.1%（13,356 件） |
| 嫌な事や恥ずかしい事、危険な事をされたり、させられたりする | 8.2%（10,014 件） | 6.8%（3,612 件） | 8.1%（929 件） | 10.4%（100 件） | 7.8%（14,655 件） |
| パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる | 1.3%（1,607 件） | 7.8%（4,134 件） | 18.2%（2,078 件） | 8.2%（79 件） | 4.2%（7,898 件） |

※文部科学省（2015）12 頁より該当データを抜粋して作成

例えば、アメリカ合衆国の教育省･司法省等が 1998 年より毎年度発行している「学校犯罪・安全指標」内で提示されているいじめに関連する統計資料は、商務省国勢調査局が実施している「全国犯罪被害調査」付録の「学校犯罪追加調査」の調査結果に基づいている。同追加調査は、全国の抽出世帯の中でも 12 ～ 18 歳（6 年生～ 12 年生）の児童生徒を有する世帯が限定的に質問に答える（三津村，2015）。日本におけるいじめ調査においても、米国と同様とまではいかないにしても、学校現場への負担軽減、いじめ被害者が回答時に覚える心理的圧迫の緩和、信頼性の増進などの観点からの調査手法の刷新あるいは修正が考えられても良い時期に来ているのではないか。

### （2）いじめ定義の変遷

文部科学省は、1985 年のいじめ全国調査の開始以降、2013 年の「いじめ防止対策推進法」成立までの間、計 3 つの異なるいじめの定義を採用してきた（表３）。1986 年･1994 年にそれぞれ発表されたいじめの定義と 2006 年のそれには、大きな相違がある。

1986 年・1994 年のいじめ定義には、①「(被害者・加害者間の) 力の不均衡性」、②「継続性･反復性」、③「被害性」のいわゆる「いじめの３要素」が含意されていたが、2006 年の定義では､①と②の両要素が削除され､③の「被害性」に着目した定義となった。なお、2012 年に文部科学省が発表したいじめの定義には、下記の追記文が付加され、法に触れる行為については、所轄警察署等と連携したうえで、適切に対処することが求められるようになった。

> 「いじめ」の中には、犯罪行為として取り扱われるべきと認められ、早期に警察に相談することが重要なものや、児童生徒の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるような、直ちに警察に通報することが必要なものが含まれる。これらについては、教育的な配慮や被害者の意向への配慮のうえで、早期に警察に相談・通報の上、警察と連携した対応を取ることが必要である。

表３　いじめの定義の変遷

| 1986 年～ | 1994 年～ | 2006 年～ |
|---|---|---|
| 「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であって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とする。 | 「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。 | 「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。 |

なお、「いじめ防止対策推進法」の成立により、2013 年以降は、同法第２条の下記の定義を適用している。

> 「いじめ」とは、「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の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。

定義変更がなされた当該年度以降のいじめ認知（発生）件数には、前年度までと比較すると大きな差異が生じた。例えば､1993 年のいじめ発生件数は､計 21,598 件であったが､1994 年のそれは計 56,601 件に増加し､また､2005 年から 2006 年への増加件数は、**表１** にあるように計 104,755 件に上った。これらの定義変更の背景には、いじめ自死

事件が関わっている。1994 年 11 月 27 日には、愛知県西尾市東部中学校 2 年の大河内清輝君（当時 13 歳）が 100 万円にも及ぶ金額を搾取された末に、いじめを苦にした自殺で亡くなった。2005 年 9 月 9 日には、北海道滝川市の小学校 6 年の女子児童がいじめを苦に教室で自殺を図った[2)]。教師用机には、計 7 通の遺書が置かれていた。翌年 2006 年 10 月 11 日には、福岡県筑前町の中学 2 年男子生徒が、自宅の納屋で首を吊り、窒息死。本件では、教師がいじめに関与していたことが明るみに出た[3)]。また、定義の変更はないが、2012 年には前年の滋賀県大津市の中学 2 年男子生徒いじめ自死事件を機に文部科学省による定義への追記文の付加（上記参照）、また積極的ないじめ認知の要請が通達されたことにより、前年度より計 127,878 件増となった。

### (3)「いじめ」とは何か

竹川（1993）によれば、いじめは、a）加害行為と b）それが許容される空間の 2 つが相まって発生するとされる。いじめの衝動を生む加害者側要因としては、制裁感覚・心理的ストレス・ふざけ意識・嫉妬・異質なものへの排除意識・金銭的意図などがあり、また、いじめの許容空間として、「思いやりや信頼感に乏しい教師の存在」と「思いやりや正義感の乏しい友人の多いクラス」を挙げている。また、それら a）と b）の 2 つのいじめ発生（成立）要因に、竹川は、c）被害者の「攻撃誘発性および脆弱性（いじめられやすさ）」を加味するが、筆者はそれに賛成の立場を取らない。あくまで、いじめとは、同一集団内において、加害者が文脈特定的な優位性（数、身体的特徴、人気、饒舌さ、ノリの良さなど）をたてに、被害者に対して一方的に働く加害行為であり、それは往々にして、それを囃し立てる観衆の「積極的是認」およびそれに無関心を装う傍観者の「消極的黙認」により正当性を与えられ成立するものと認識している。このように、いじめを被害者・加害者・観衆・傍観者の 4 層に展開し、その発生メカニズムを構造的に解明しようとしたのは、森田・清水（1994）が端緒である。

先の節において、いじめの構成要素として、1）力の不均衡性、2）継続性･反復性、3）被害性の 3 点に言及し、更には、2006 年度以降のいじめの定義においては、被害性（「精神的な苦痛を感じているもの」）に依拠した定義となったことを述べた。この定義の変遷により、たとえ一度であっても被害者が被害性（精神的苦痛）を訴えた場合には、いじめとして認知・確定されるようになり、2006 年を起点とした前後 10 年では、いじめの認知（発生）件数において、大きな数値の変化が見られた。このように、いじめの被害認知が進んだことは、一応は評価できよう。

しかし、被害性へ限局した着目は、同時に、加害性への認識の曖昧さ、あるいは寛容さを生み、いじめ現象の不確実性を促進したことも看過できない。森田（2010）は、いじめを日常的なトラブルが進行した状態の「グレイゾーンのいじめ」と「法に触れる行為」とに明確に分離した。後者は、紛れもない犯罪であり、2012 年の追記文に

よれば、警察や児童相談所等との連携のもと、被害性の深刻な事件については、適切に対処することが求められる。しかしながら、そのような触法行為が学校内で発生しても、それは、「いじめ」という言葉に巧みにすり替えられることがある。また、いじめの定義上では、被害者による直接的な被害性の主張がなければ、その加害行為は見送られることになる。果たして、被害者の内面の苦痛を第三者が推し量ること、あるいは被害者本人がその被害性を主張することは容易なことであろうか。

日本におけるいじめ現象への捉え方を諸外国のそれから俯瞰し、相対化して考えてみることも重要である。いじめ研究の嚆矢であるノルウェー・ベルゲン大学のダン・オルヴェウスは、いじめ構成要素の 3 点目の「被害性」の代替として「攻撃性（攻撃的な行動）」（オルウェーズ, 1995）を採用している。オルヴェウスは、いじめは、「peer abuse（同輩による虐待）」であると強い語彙を用いて表現しているように、加害性に着目したいじめ論を展開している。しがたって、こうした加害行為の発生を抑止することを志向する学校制度の編成が、いじめを抑止する最大の戦略であると考えている。オルヴェウスの考案した「オルヴェウスいじめ防止プログラム」[4] は、全教職員に対して、いじめ防止のための明確な責務を提示している。同プログラムは、アメリカ合衆国では、ほぼ全ての州の 8,000 に及ぶ小中学校において採用されるなど、一定の成果を挙げている。

## 3 「いじめ防止対策推進法」

平成 25 年 6 月 28 日公布、同年 9 月 28 日施行の「いじめ防止対策推進法」（平成 25 年法律第 71 号）は、全 6 章 35 条からなる。ここでは、同法の中から重要条文を選出し、その条文の要旨を表 4 のように一覧にまとめた。条文の本文全文を記載することは、紙幅の制限により割愛した [5]。

「いじめ防止対策推進法」には、学校に対する具体的責務を記述している条文が計 10 あり、それらは表 4 の第 8 条から第 22 条までの 7 つと、第 23 条「いじめに対する措置」、第 25 条「校長及び教員による懲戒」、第 28 条「学校の設置者又はその設置する学校による対処」である。学校の教職員は少なくとも、これら 10 の条文については、十分に理解しておく必要がある。以下では、同法の中で特に重要であると思われる第 13 条について説明する。

「いじめ防止対策推進法」第 13 条は、学校に対して「学校いじめ防止基本方針」の策定を義務づけている。ここでいう「学校」とは、上記同様に国公私立の別を問わず、また校種を問わず全ての学校を意味している。文部科学省による調査（2015 年 10 月 1 日時点）では、「学校いじめ防止基本方針」については、99.9％が策定済みであると回答している。なお、同法第 11 条は文部科学大臣に対して、また第 12 条は地方公共団体に対して、同様に「いじめ防止基本方針」の策定を明記しているが、第 12 条は、

表４「いじめ防止対策推進法」重要条文の内容要旨

| | | |
|---|---|---|
| 第１条 | 目的 | 本法が、いじめの防止等（いじめの防止、いじめの早期発見及びいじめへの対処）のための対策の推進を目的とすることを明示 |
| 第２条 | 定義 | （先の節で説明。） |
| 第３条 | 基本理念 | 基本理念としてのいじめの撲滅、傍観者への対応、関係者との連携の３点について定めた規定 |
| 第８条 | 学校及び学校の教職員の責務 | 学校全体でいじめの防止及び早期発見に取り組み、児童生徒がいじめを受けている際（疑わしき際も含め）は、学校は、迅速にこれに対処する責務を有する |
| 第13条 | 学校いじめ防止基本方針 | 各学校（国公私立の設置者の別に関わらず）に対し、「学校いじめ防止基本方針」を策定するように義務づける |
| 第15条 | 学校におけるいじめの防止 | 「全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実」とともに、いじめの防止を目的とした啓発活動その他必要な措置を講ずるよう明示 |
| 第16条 | いじめの早期発見のための措置 | いじめの早期発見のための児童生徒に対する定期的な調査の実施、いじめに関する通報および相談を受理するための体制の整備、被害児童生徒の教育を受ける権利が擁護されるよう配慮を求める |
| 第18条２項 | いじめの防止等のための対策に従事する人材の確保及び資質の向上 | 学校に対し、当該学校の教職員に対するいじめの防止等のための施策に関する研修の実施およびいじめの防止等のための対策に関する資質の向上に必要な措置を計画的に講ずることを要請 |
| 第19条 | インターネットを通じて行われているいじめに対する対策の推進 | 学校に対し、インターネット上のいじめの防止またそれに対処することができるように、児童生徒および保護者向けの効果的な啓発活動を実施するように指示 |
| 第22条 | 学校におけるいじめの防止等の対策のための組織 | 学校に対し、当該学校の複数の教職員、心理・福祉等に関する専門的な知識を有する者、その他関係者により構成されるいじめの防止等のための常設の組織を設置することを義務づける |

第13条のような義務規定ではなく、努力義務に留められている。

第13条では、全教職員が「いじめ予防」（いじめを起こさない、児童生徒をいじめに向かわせない、の両義含む）に組織的・計画的に参画するよう、学校体制の再編成を促している。「組織的・計画的」とは、どのような取組を、どれくらいの回数、どの学年のいつの時期に、といった具合にまで具体化させることが求められている。そして、これらの取り組みは、学校全体として組織的に推進されることが望まれる。その推進役となるのが、同法第22条に規定されている「学校におけるいじめの防止等の対策のための組織」である。

国立教育政策研究所（2013a）の解説によると、「学校いじめ防止基本方針」を読めば、「①個々の教職員は、自分が今、何をすべきか分かる、②保護者や地域は、何を協力すれば良いのかが分かる、③学校が児童生徒をどのように育てようとしているのか分かる」（p.21）ことが望ましいとしている。したがって、同方針は、単なる目標の提示あるいはスローガンの羅列であってはならず、その方針の実効性が担保されているものとして、具体的な年間実施計画・体制およびフロー図として詳細に描かれて

いることが求められる。

また、「学校いじめ防止基本方針」は、一部の問題行動を起こす児童生徒を対象にした「治療的予防」ではなく、いじめは全ての児童生徒に起こり得るとの認識のもと、全児童生徒を対象とした「教育的予防」の理念に基づいた具体的な活動を展開するよう要請している。なお、同方針については、各学校の現状・特色・文化等を考慮に入れ、独自のものを作成することが望ましい。したがって、地方公共団体等が作成したものをそのまま写すのではなく、方針の策定の段階から全ての教職員が参画し、いじめ解決へ取り組む協同体制づくりを心掛けることが肝心である（国立教育政策研究所, 2013a）。

## 4　事例：岩手県矢巾町いじめ自死事件

2015 年 7 月 5 日、岩手県矢巾町立矢巾北中学校 2 年の村松亮君（13）が JR 東北線矢幅駅に進入してきた上り列車に飛び込み、死亡した。その後の調査で、本人が同級生より日常的にいじめを受けていたことが発覚し、いじめを苦にした自殺であることが分かった。また、村松君が「生活記録ノート」を通じて、担任にいじめの事実を再三訴えていたのにも関わらず、担任また学校は何らの対応もしなかったこと、7 月 7 日に開催された保護者会において学校はいじめの有無を説明せず、またその後、校長が当該年次のいじめの認知件数をゼロと報告していたことなどが次々と明るみに出た。下記は、被害生徒と担任の間で交わされた「生活記録ノート」の記述である。なお、同ノートで割り当てられている教師側の通信欄は、二行分しかない。

表 5　被害生徒と担任の「生活記録ノート」のやり取り

| 日付 | 村松亮君（13）の記述 | 担任の記述 |
|---|---|---|
| 4 月 20 日 | いいことないし、しっぱいばっかりだし、もうイヤだ嫌ーです。だったら死にたいぜ☆ | みんな同じ。環境が変わって慣れていないからね。 |
| 5 月 13 日 | づっと暴力、づっとずっとずっと悪口。やめてといってもやめないし、もう学校休みたい。そろそろ休みたい氏にたい | いろいろ言われたのですね。全体にも言おうと思います。 |
| 6 月 8 日 | 実はボクさんざんいままで苦しんでたんスよ？　なぐられたりけられたり首しめられたりこちょがされたり悪口言われたい！ | そんなことがあったの？？それは、大変、いつ？？解決したの？ |
| 6 月 28 日 | もう生きるのにつかれてきたような気がします。氏んでいいですか？（たぶんさいきんおきるかな。） | どうしたの？テストのことが心配？クラス？××（被害生徒の名前）の笑顔は私の元気の源です。 |
| 6 月 29 日 | もうすこしがんばってみます。ただ、もう市ぬ場所はきまってるんですけどね。まあいいか | 明日からの研修（※校外学習）楽しみましょうね。 |

出典：「毎日新聞」東京朝刊（2015 年 7 月 8 日付）より一部訂正して抜粋（※は筆者が補足）

6月8日の担任による「解決したの？」の記述に対し、生徒はその後、「解決していません」と書いたが、次回の担任の通信欄は空白のままで、生徒の記述には二重丸がつけられていた。また、生徒が「もうつかれた。……。どうなるかわからない」と書いた際も、通信欄は空白のままに置かれた（「毎日新聞」東京朝刊，2015年7月8日付）。その後、7月3日（金）に被害生徒は学校を休み、7月5日（日）に自殺で亡くなった。

村松亮君の死後、学校は、7月7日に全校生徒を対象としたいじめアンケート（記名式）を実施し、同月26日に被害生徒の保護者（父親）に、「いじめが自殺の一因とする」調査報告書を手渡した。同報告書では、「いじめ防止対策推進法」第2条の定義に則り、いじめと疑わしき事例13件のうち、「教科書を投げられた」「机に頭を押さえつけられた」等の6件をいじめと認定した（「教育新聞」2015年7月30日付）。いじめの認定を除外された7件の中には、「階段でズボンを下げられそうになった」「宿泊研修での喧嘩」等があったが、同法2条にある「苦痛を感じているもの」とは判断できないとして除外の対象とされた（**表6**参照）。こうした一部の加害行為に対する認定の除外について、父親は、「私が思ういじめと、学校が思ういじめは認識が違う

表6　調査報告書によるいじめの認定

| | 行為の概要 | 認定の有無 |
|---|---|---|
| 1 | 運動部の練習中、5人から強いパスやきつい言葉をかけられた | ○ |
| 2 | 多目的ホールと体育館で、2人からくすぐりやからかいを受けた。列に入らせないようにされた | ○ |
| 3 | 教室と木工室前の掃除中、1人からほうきをぶつけられ、別の1人と言い合いになった | ○ |
| 4 | 給食準備中、多目的ホールで1人から教科書を投げられた | ○ |
| 5 | 教室で1人から消しゴムを投げられた。消しゴムをゴミ箱に捨てると机に頭を押さえつけられた | ○ |
| 6 | 教室で自習中、村松さんが英語の課題で答えを見ながらやっていたことに複数人から注意を受け、うち1人から消しゴムをぶつけられた。その後けんかになった | ○ |
| 7 | クラス内の人間関係の不満を生活記録ノートで訴える | × |
| 8 | 体育の走り幅跳びの計測中、1人からズボンを下げられそうになった | × |
| 9 | スポーツテストやリレー練習時に体育館と校庭で1人から肩を押され、別の1人から笑われた | × |
| 10 | 美術室で数人から走り幅跳びの踏み切りの動作をやるように言われた | × |
| 11 | 教室でゲーム「太鼓の達人」のものまねを数人からさせられた | × |
| 12 | 秋田合宿の宿泊部屋で、1人と枕でたたき合うけんかをした | × |
| 13 | 日常生活で特定の数人と村松さんがけんかなどのトラブルがあった、目撃したというアンケートの証言 | × |

出典：「毎日新聞」東京朝刊（2015年7月27日付）をもとに作成

と思った」と述べている（「毎日新聞」東京朝刊，2015 年 7 月 27 日付）。

さらに、7 月 26 日に学校による説明が持たれた際、担任がいじめの事実（本人は、当時は「いじめ」との認識を持っていなかった）を同僚に相談しなかった理由を問われ、校長は、「休憩時間に職員室に戻って他の教職員と話したりする者もいるが、この担任は教室で生徒に声掛けをするなど指導に力を入れていた。学年内でも自分が生徒指導をリードしていかねばという意識があり、自分が相談するより他の教員から相談されていた」と話した（「毎日新聞」東京朝刊，2015 年 7 月 27 日付）。父親は、同日に加害生徒 4 名を暴行・強要・侮辱容疑で岩手県警に刑事告訴し、受理された。

その後、8 月 4 日に担任教諭が村松君の自宅を訪れ、父親に謝罪した。その際、「生徒指導主事は 4 月から新しくなったので信用ができなかった。亮君との信頼関係もあり、自分で何とかしたかった」と述べ、いじめの情報を校内で共有しなかったことについて説明した（「毎日新聞」東京朝刊, 2015 年 8 月 5 日付）。「いじめ防止対策推進法」では、いじめ事件（いじめと疑わしき事件を含む）が発覚した場合、即座に教員間でその情報の共有がなされることを求めている。

また、被害生徒の通う矢巾北中学校では、「いじめ防止対策推進法」第 13 条が定める「いじめ防止基本方針」を策定し、また同第 22 条に規定する「いじめ防止等の対策のための組織」を設置していたが、全く機能していなかった。また、同中学校は、2014 年度に女子生徒がいじめの被害を学校に相談していたが、その事実を矢巾町教育委員会へ報告せず、当該年度の調査報告においては、2015 年度の報告と同様に、いじめの認知件数をゼロと記載していた（「河北新報」2015 年 7 月 15 日付）。

## 5 「いじめの不可視化要因」に関する考察

いじめ問題の解決には、教師がまずはいじめの事実あるいはいじめへとエスカレートしそうな児童生徒間の日常生活上のトラブルに気づくことが何よりも重要であるのだが、それがなかなか容易なことではない。秦（2001）は、「いじめの事実に気づく教師が増えれば増えるほど、いじめ問題も解決の方向に向かう。日本の場合、いじめの事実に気づいていない教師が、全体のほぼ半数である。そうした半数ほどの教師がいじめの事実に気づけば、単純に計算しても、かなりの件数のいじめを解決できる」（p.143）と指摘している。

過去における数多のいじめ事例を精査すると、教師の目にいじめが「見えない」という状態を消極的な状態として捉えるよりは、「見ようとしていない」という積極的な行為として解釈すべきではないかという事例が散見される。岩手県矢巾町の事例しかりである。こうした事例は、いじめは、どの教室においても起こり得るという認識のもと、それを察知しようと意識的な努力を継続しない限りは、決して「見えてこない」ということを示唆している。しかしながら、教師は、そのような「いじめを見抜

く目」を養うあるいは持続的に磨くという訓練を受けているわけではない。多くの場合、教員養成教育においては、いじめが発生した後の対処療法としての教師の介入を主として議論するか、または現場においては、「経験がモノを言う」との理論と検証なき経験則にその訓練を代替させているのが現状ではないか。

筆者は、何もいじめの発生を容認しているわけではない。いじめは、「予防・早期発見・対応」の３つの側面に大別し論ずることが可能であろうが、筆者は、「いじめは起こしてはならない」という所論に依拠した予防研究に自らのいじめ研究の主眼を置いている。したがって、「見えないもの」をどうして予防することができようかという問題意識の下に本稿の執筆にあたっていることを申し添えておきたい。以下では、「いじめの不可視化」現象を生む要因について、加害性と被害性の両視座から考察する。

### （1）いじめ被害性の不可視化

いじめは、「いじめ防止対策推進」第２条の定義に照合するならば、被害者の主観的な苦痛に依拠する訴えがなければ成立しないということになる。いくら客観的に当該事件がいじめであると判断されたとしても、最終的に本人がそれを認めない限り、いじめは成立しないということになる。また、いじめの確定を進めるにあたっては、学校と教師にその問題となる行為がいじめにあたるかどうかの判断が求められる。しかし、この「被害者の主観的な苦痛」に依拠する判断を学校と教師が客観的に掌握することは極めて困難である（竹川，2006）。森田・清水（1994）も同様に、「そもそもいじめがあったかどうかを決定するのは、いじめる側の動機や、外から観察していじめ行為が事実としてあったかどうかによって決めるというよりは、むしろいじめられる側の被害感情による。いわば被害者の主観的世界観に基礎をもつ現象である」(p.41)ことを強調している。さらには、被害者本人の「主観的世界」あるいは「直接的な訴え」に基づいていじめと判断されることは、被害者本人にとっては大変な重圧となり（竹川，2006）、ここにいじめ被害の不可視性の大きな問題が胚胎されている。

とくに、過去のいじめ自死事件を見ると、筆舌に尽くし難い過酷な被害経験を強いられたとしても、被害児童生徒は、最後までいじめの事実を家族あるいは学校・教師に訴えることはなかった。被害児童生徒は、遺書にその事実を書き、また家族への感謝を綴り、この世を旅立っていったのである。さらに、1994 年 11 月 27 日にいじめを苦に自らの命を絶った愛知県西尾市立東部中学校２年の大河内清輝君（当時 13 歳）は、遺書の中でさえも加害生徒の名前を口にすることはなかった。大河内君は、いじめ加害者４名より日常的に殴る蹴るの暴行を受け、幾度にもわたって多額の現金を要求され、その都度、手持ちのゲームソフトを売るか、あるいは家の金を盗むといった方法で、加害者グループに支払う額を工面していた。その額は、計 110 万円に上ったとされる。同月 27 日深夜、自宅裏庭の木にロープを架け、13 年の短い生涯を閉じた。以下は、大河内君の遺書からの抜粋である（以下、末光，2008，p.34 を参照）。

> いつも 4 人（名前が出せなくてスミマせん。）の人にお金をとられていました。そして今日、もっていくお金がどうしてもみつからなかったし、これから生きていきても …。（中略）川につれていかれて、何をするかと思ったら、いきなり顔をドボン。とても苦しいので、手をギュッとひねった。助けをあげたら、また、ドボン。（中略）いつもいつも使いばしりをされていた。それに、自分では恥ずかしくてできないことをやらされたときもあった。（中略）もっとつらかったのは、僕の部屋にいるときに彼らがお母さんのネックレスなどを盗んでいることを知ったときは、とてもショックだった。

大河内君は、このような人間の尊厳を根底から否定するような残虐な行為にも必至に耐え続け、愛する家族を残してこの世を去った。いや、去らざるを得ないよう仕向けられたと言うべきであろう。学校教育に携わる者全ては、問わねばならない。果たして、被害児童生徒の内面の苦痛を推し量ることなど容易にできようか。

では、なぜ被害児童生徒は、最後までいじめの事実を口に出すことができなかったのであろうか。従来の解釈における「（加害者からの）更なる報復への恐れ」も一理あろうが、それ以上に「思春期特有の過敏さ」を、深谷（1995）は指摘している。

> 思春期には自分自身に対する誇りが育ち、自分に対するメンツも生まれるので、いじめられている自分を情けない自分として解釈する。親しい相手（親や担任）であればこそ、そうした自分の情けない部分を訴えることができないわけです。もし幼稚園児であれば、こうした自分に対するプライドが未発達ですから、黙っていろと言われても「お母さん、○○さんがいじめた」と訴えるでしょう。ですから、子どもが「いじめ」を訴えないということを、「訴えないのは、子どもが悪い」ととらずに、むしろそれができない気持ちを、大事に考えてやらなければならない（p.16）。

例えば、1986 年 2 月 1 日に「俺だってまだ死にたくない。だけどこのままじゃ、『生きジゴク』になっちゃうよ」と書き残し、自殺で亡くなった東京都中野区立富士見中学校 2 年の鹿川裕史君（当時 13 歳）いじめ自死事件における一審判決（以下、津田, 1993, p.245；土井, 2008, p.31 を参照）は、2 学期の加害行為（「お葬式ごっこ」を含む）をいじめと認定せず、「悪ふざけ、いたずら、偶発的なけんか、あるいは仲間内での暗黙の了解事項違反に対する筋をとおすための行動」であり、「集団による継続的、執拗、陰湿かつ残酷ないじめという色彩はほとんどなかった」と断定した。さらには、「（屈辱的な仕打ちを受けていたにも関わらず）むしろおどけた振る舞いで応じたり、にやにや笑いを浮かべてこれを甘受していた」とも記述した。また、担任教諭を含む 4 名の教員がいじめに加担していた事実（「お葬式ごっこ」にも参加）については、「教師らが生徒らの悪ふざけに参画したことについては、教育実践上は賛否両論がみられるけれども、いじめではなく、ひとつのエピソードにすぎない」とした。このような

判決を生んだ背景には、上記にある鹿川君の「にやにや笑い」とともに「(鹿川君が)自分に対するいじめとして受け止めていたことを認めるに足りる証拠はない」とする見解があった。当該学校の教師、裁判官、また周囲の生徒に「にやにや笑い」と映った鹿川君の心情は、被害者のプライドの裏返しであったのとともに、彼なりの必死の抵抗であったに違いない。しかし、被害生徒の内面の苦痛は、彼の死後でさえも、周囲から理解されることはなかった。

森田・清水（1994）は、被害児童生徒の被害感情の可視性を阻む要因として、「被害者からの情報の遮断」を挙げ、その情報の遮断の背景を以下のように列記している。

- 教師への不信感やたとえ話してみたところで問題は解決しないという諦め
- いじめっ子からの復習へのおそれ
- いじめられているという事実を親に知られることのはずかしさ
- 集団の裏切り者あるいは密告者とみなされ、集団から切り捨てられることへのおそれ（p.57）

とりわけ4点目の「集団から切り捨てられることへのおそれ」は、思春期の子ども誰しもが抱く素直な感情であり、「学校で起こることが全て」という感覚を持つ彼らにとっては、それは、途轍もなく大きな脅威である。深谷（1995）は、子どもらが共有する集団への従属意識について、児童虐待の例に準え、以下のように概説している。

> いじめの被害者と加害者の間には、児童虐待の親子関係のようなメカニズムが働く。親から虐待を受けている子どもは、虐待を受けながらも、他に依存対象を持たないがゆえに、虐待する親のもとに留まりたがる。いじめ集団から抜けたときに、他に被害者を受け入れる集団があるかどうか。他に帰属する世界を持たないということに、問題があるのではないか（p.16）。

上述してきたように、被害性の把握がどれほどまでに困難なことであるかを十分に認識した上で、教師は、いじめの予防・早期発見に取り組まなければならない。

### (2) いじめ加害性の不可視化

先の節においては、被害児童生徒が抱える内面の苦痛の察知また彼らからの主観性に依る訴えの取得の困難性について述べた。これらは、いじめ加害行為の不可視性についても同様のことが言える。すなわち、加害児童生徒がいじめ行為の加害性について自ら認め、それを表明することは、そうあることではない。多くは、大人からの指摘があって、ようやくその加害性に気づき、その事実を認めるか、あるいはあくまでも白を切るかのいずれかであろう。被害者の内面と同じく、加害者の内面を察知するのは容易なことではない。

さらに、昨今のいじめは、加害行為そのものの不可視化の進行も看過できない。加

害者の内面の加害性の確証が容易に取得できない分、どうしても表面上の加害行為に着目し、そこから加害性の有無に迫っていくしかない。しかし、その表面に現れる加害行為の確認すらお手上げとなると、内面の加害性の追求にいかにして到達することができるのであろうか。被害性の感知と表裏一体の関係にあるこの加害性の立証の困難さに、児童生徒を加害行為に向かわせない「いじめ予防」にいじめ対策の重点を置くべき一つの所以がある。以下では、いじめ加害行為の不可視化要因について考察を加え、さらには、加害性の不可視化を促進する教師の内面世界にも迫っていきたい。

①いじめ態様・発生空間の変容

いじめ被害者・加害者間の可変性・流動性はとみに指摘されるところであるが（国立教育政策研究所，2013b；平野，2015）、重大事態に発展するような過去のいじめ事件においては、被害者が一方的に隷属関係を強いられ、固定的な役割を演じることが多い。すなわち、「囲い込み型いじめ」あるいは「家畜いじめ」（今津，2007）という状態である。1990 年代以降より顕著に現れるようになったこのようないじめの態様は、教師の目には殊の外映りにくい。それは、傍から見れば一見、被害者・加害者の関係が友人関係であるかのように映るからである。加害者は、周囲にいじめの事実を悟られまいと、巧妙に振る舞う。時に、仲の良い友人同士であるかのように。しかし、裏では、加害者（グループ）は、被害者を奴隷あるいは彼らの言葉で言うならば「家畜」のように扱い、恒常的に数々の非人道的な「命令」を下す。その命令は、万引きの強要、汚物の摂取、援助交際、自殺の予行練習にまで及ぶ。このような隷属関係に置かれた被害児童生徒は、極度の無力感に襲われ（今津，2007）、やがては抵抗を断念し、諦観のあまり現状を受け入れざるを得ない状態に追い込まれる。

また、いじめの発生空間が学校（学校の敷地内のみならず、登下校時を含む）を越境し、インターネットの世界にまで波及していることも加害行為の不可視化に拍車を掛けている。例えば、ソーシャル・ネットワーキング・サービス「LINE」や学校非公式サイト（いわゆる「学校裏サイト」）を利用してのいじめがそれである。「いじめ防止対策推進法」第 2 条の定義に「心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）」とあえてインターネット上のいじめを想定した付加記述があるが、「ネットいじめ」は、学校におけるいじめの物理的空間（かつては、それが家庭内にまで及ぶことはなかった）が、被害者の日常生活圏の隅々にまで侵食することを援助し、被害者に逃げ場のない環境を押し付ける。加害者は、被害者にまさに一時の休養を取ることも許さず、彼らを追い詰めていくことができる。例えば、携帯電話やパソコンでの誹謗中傷などのいじめが 8,787 件と過去最高を記録した 2013 年。同年 3 月 28 日に奈良県橿原市立中学 1 年の女子生徒（当時 13 歳）がマンションから飛び降り死亡した事件では、彼女の携帯電話の未送信メールには、「みんな、呪ってやる」との記述が確認された。被害生徒を LINE で誹謗中傷していた女

子は、被害生徒の通夜にまで参列し、その会場内で、LINE 上に「お通夜 NOW」と書き込んだ（「産経新聞」2013 年 8 月 25 日付）。

LINE は、急速に加入者を獲得し、国内の利用者は、4,500 万人に上るとされる。それが主にスマートフォン向けのアプリケーションであることから、中高生の間で爆発的な拡大を見せている。内閣府の調査によると、中学生のスマートフォン所有率は、前年度比の 5 倍にあたる 25%、高校生にいたっては、前年度比 8 倍の 56%に及んだ（「産経新聞」2013 年 8 月 25 日付）。また、少し古い資料ではあるが、文部科学省の 2008 年度調査によると、計 38,260 件の「学校裏サイト」が確認され、「スレッド型学校非公式サイト」がその 87.6%を占めた。また、抽出した半数のサイトには、「キモイ」、「うざい」等の他人を誹謗中傷する 32 の表現語彙が見受けられた。

②教師のいじめ加害性認識の欠如

教師のいじめ加害性に対する認識の浅薄また欠如が、いじめ加害行為の不可視化現象を招いていることも否定できない。その浅薄また欠如は、当該加害行為がいじめにあたるかどうかを判断する境界に対する理解が曖昧であるか、あるいは脈絡のない独自の価値基準によっていじめの確定に関わる判断を下していることに起因する。よく表 7 のようないじめの態様の分類を目にする。例えば、奈良県教育委員会（2009）では、加害行為の態様を、①物理的苦痛を与えるもの、②心理的苦痛を与えるもの、③犯罪行為、④性的ないじめに分類しているが、このような分類を判断の根拠とするいじめの確定は、いじめの本質から教師の目を忌避させることに繋がりかねない。

先の森田（2010）は、いじめを「日常生活の仕組みや行動」、「グレイゾーンのいじめ（力関係のアンバランスの乱用）」、「法に触れる行為」の 3 つに分別して捉え（左から白⇒グレイ⇒黒と色彩が変化するグラデーション図を用いて）、「いじめ問題の現れ方に対応する社会的な危機介入と、子どもたち自身による抑止力の現状」（p.117）を表そうとした。森田は、グレイゾーンのいじめを「私的責任領域（子どもたち自身によるインフォーマルなコントロール領域）」として捉えている。それは、被害性の強まりに応じて、「公的責任領域（大人や警察・学校などによるフォーマルなコントロール領域）」としての「黒のいじめ（「法に触れる行為」）」に移行する。

森田（2010）は、「グレイゾーンのいじめ」の触法行為への近接に「被害性の強まり」を採用しているが、筆者は、加害性の強まりに着目し、表 8 を作成した。いじめの確定を加害性から判断する場合には、①優位性、②継続性、③悪意性の 3 点を参照することとした。もちろん、これらについては、客観的な確証が容易に取得できるものではないし、また、（現行法上においては、）いじめの確定は、被害性に依拠することとなる。しかし、被害性の客観的な認知はあまりに艱難を伴う過程であるため、加害性への深い理解に基づくいじめ加害行為の判断と確定を、より複眼的・構造的におこなうことができるよう、森田の知見を援用しながら、下記のようにいじめの再概念化を試みた。

表 7　いじめの態様の分類

| | |
|---|---|
| 物理的苦痛を与えるもの | 小突く、物をぶつける、倒す、閉じ込める、たたく、髪の毛を引っ張る、水や泥をかける、プロレスごっこの強要、つねる、けんかをさせる、火を押し付ける、鉛筆やコンパス・画鋲などを突き刺す等 |
| 心理的苦痛を与えるもの | 【無視】話しかけない、返事をしない等、【嫌がらせ】物を隠す、汚す、壊す、冷やかす、からかう、嫌がるあだ名で呼ぶ、落書きをする、悪い噂を流す、いたずら電話をかける、使い走りをさせる、質問を強要する、発言に故意に反論する、親切の押し付けをする、携帯やパソコンから悪質なメールを送る等、【言葉によるもの】相手の嫌がる言葉で攻撃する（キモイ、ウザイ、キショイ、デブ、バイキン、不潔、死ね）、【仲間はずれ】集団に入れない、側に寄らない、一緒の行動を取らせない、皆で睨む、暴言を吐く等 |
| 犯罪行為 | 金品の強要、万引きや窃盗の強要、暴力（殴る・蹴る）、怪我を負わせる等 |
| 性的ないじめ | 服を脱がす、抱きつかせる、性的行為の強要等 |

出典：奈良県教育委員会編「事例から学ぶいじめ対応集」（2009）から一部改訂して抜粋

③教師の加害性擁護思考

先の節において、加害者は、同一集団内おける文脈特定的な優位性を拠り所として加害行為を働くことを述べた。ここでいう「文脈特定的な優位性」は、教室内においては、数的・身体的・社会的優位性として表出することが多いが、特に昨今は、「教室内（スクール）カースト」論（鈴木，2012）にあるように、社会的優位性に依拠したいじめの敷衍を座視することはできない。この社会的優位性は、当該同一集団内（多くは、学級）において蔓延する「イマ、ココで」至上価値とされる特質を有していることに附帯する優位性とも言えよう。例えば、竹川（2006）は、1）明朗・ネアカ、2) ユーモア・饒舌、3) 要領のよさ・迅速性、4) 清潔・健康の 4 点を挙げている。これらの特質を有するものは、教室内カーストの“上位”に位置しやすい。そして、それらの者は、竹川（2006）の言葉を借りるならば、往々にして、「いじめていることを巧妙に隠蔽したり、あるいは全体の雰囲気を自分たちの方に取り込んで、自分の方に向けられる非難をかわせる位置を確保していたりする。（中略）時には教師や親なども味方に引き入れて、いじめられる側にこそ問題があるという意識を蔓延」（p.28-29）させることができる技能を有している。

ここで着目せねばならないのは、時に、教師自身が、加害行為に対して文脈特定的な正当性を与える社会的優位性を「常識的価値」として肯定することがあるということである。そのような「常識的価値」を是認する教師のいる教室では、「加害行為はそれほど非難されず、いじめられる側が苦痛を甘受せざるを得ない状況が集合的に黙認される」（竹川，2006，p.32）環境が醸成される。

ここで、上述のような常識的価値志向に由来する社会的優位性の肯定を教師の「加

表８　いじめの再概念化

| 日常生活上の葛藤・対立 | いじめ | 触法行為 |
|---|---|---|
| ○葛藤・対立の当事者の相互関係に力の不均衡が存せず（すなわち、いずれも優位な立場にはない）、相互努力あるいは教師の介入（教育的指導）、時には仲間の介入によって、その解決が図られる。○自らが直接に体験した葛藤や対立を生きた教材として、人間の内面に厳然と存在する畜生の心や悪の心について省察を試みることも意義のある学習であるので、教室で起こる全ての葛藤・対立を否定するものではない。但し、いじめとの明確な類別が必要。 | ①優位性（数的・身体的・社会的優位性の発動があり、被害児童生徒は、自らの擁護が困難な状況下に置かれている。）<br>②継続性（被害者に継続的な従属関係を強いる。但し、例え一度の被害経験であっても、それが反復されるのではないかという恐怖を被害者が持続的に感受している場合は、継続性と同意として扱う。）<br>③悪意性（被害者に苦痛を与えようという意図がある。加害者にその意図への自覚の有り無しの別なく。） | ○「いじめ防止対策推進法」第 23 条 6 項にもとづき、いじめが犯罪行為として取り扱われるべきと判断される際は、所轄警察署等と連携し、適切に対処するものとする。○例えば、暴力行為は、「暴行（刑法第 208 条）」あるいは「傷害（刑法第 204 条）」、金品の要求は、「恐喝（刑法第 249 条）」など、市民社会の法規に照合し、触法行為に充当する場合は、いじめではなく犯罪として取り扱われるべきである。 |

害性擁護思考」と定義する。この「加害性擁護思考」とは類を別にして、教師自身の言動が、加害性の醸成とそれへの周囲の積極的・消極的認知に一役も二役も買っている場合がある。次の中川（1996）の言葉は、それを如実に物語っている。

> 教師の何気ない一言、かすかなうなづき、いや黙って聞き流すことさえも加害者には千万の味方を得た思いである。（中略）いじめる側の手口をみていると、家庭でのいじめ（中略）から学んだものが実に多い。そして言うを憚ることだが、一部教師の態度からも学んでいる。方法だけでなく、脅かす表情や殺し文句もである。一部の家庭と学校とは懇切丁寧にいじめを教える学校である（p.16-23）。

ここまで、加害性の不可視化要因として、①いじめ態様・発生空間の変容、②教師のいじめ加害性認識の欠如、③教師の加害性擁護思考の 3 点を挙げた。教師は、①と②についての十分な認識と理解を持って、いじめ予防・早期発見にあたらねばならない。また、③については、無意識のうちに形成され定着されつつある「内面化された加害性擁護志向」への能動的な気づきと対峙が求められるが、それにはリフレクションを促す周期的な活動などが有用であろう。

## 6　おわりに：いじめ問題の解決へ向けて

冒頭にも述べた通り、「いじめ防止対策推進法」は、本年が見直し時期である 3 年目にあたり、その内容の検証がなされているところである。しかし、筆者は、法案の内容論に関する議論の白熱よりも、その法律に則っていじめ防止を推進する「教師の意識（変革）」に関する議論の深化を重視すべきであると考えている。すなわち、「法的責務」の再検討や強化に留まらず、教師一人ひとりがいじめ予防を自らに課せられた「教育的責務」さらには「教育的使命」と捉え、いじめを起こさない学校文化を再構築するための主体的で自律的な態度をいかに育成するかに、国、地方公共団体、学校、教師、そしていじめ研究者は、その意志と想像力を働かせるべきではないかということである。

地球よりも重い一人の子どもの生命を徹して護ることを置き去りにして、何のための教育であろうか。まさに今、いじめ解決を学校教育の中心課題に据える体制を再整備することが求められている。その上で、教師の意識変革に依拠したいじめ問題の解決への具体論を 3 点に収斂し、下記に簡潔に提示する。

### （1）いじめ予防のための校内研修体制の確立

教師の目にいじめが見えないのは何故か。一つは、被害児童生徒の主観的な内面状態（苦痛）への共感的理解に至る「教師としての感性」、またいじめという非人間的な加害行為に対する「教師の人権感覚」の欠如など、教師としての内的資質にその要因が考えられるのとともに、例えば、校長（例、岩手県矢巾町の事例など）がいじめ認知件数をゼロと報告しているところに、いじめを報告することへの心理的抑圧が少なからずとも教師に働くのではないかといった外圧的な要因も挙げられる。このようないじめ解決へと向かう教師の意識（変革）を内的・外的に阻害する要因に（個人としても組織としても）対峙しなければ、いじめ問題の根本的な解決は望めない。したがって、いじめを見抜く教師の感性を研磨することとともにそのような感性を鈍化させる組織内の要因を顕在化・意識化させることを志向する変革的な「校内研修」を実施することが何にもまして求められる。なお、このような校内研修を主導するのは、管理職や生徒指導担当教諭ではなく、若手であっても意識のある教員あるいは教職大学院を修了した専門性の高い教員が望ましい。

### （2）教員養成教育における「いじめ予防教育」の充実

いじめ問題に対する施策の多くは、子どもの世界にいじめの発生要因を把握しようとすることで、子どもに一方的な変容や成長を求める傾向がある。例えば、「道徳教育の充実」や「体験活動の推進」などはその顕著な例であり、また国外に目を移すと、

アンガー・マネージメント、アサーション・トレーニング、ピア・メディエーションなどに代表される子どもの能力・対人技能開発を主眼とするいじめ予防プログラムが散見される。そこには、「いじめは子どもが生み出すものであるから、子どもが解決すべき」という大人の側の偏狭な論理が垣間見える。では一体、大人には、（子どもに求めるようないじめ解決への）変容や成長が求められることはないのか。いじめ問題の解決には、ある意味で、大人（教師・保護者・地域の大人含む）に対する再教育こそが必要であり、まずは、教員養成教育の段階における「いじめ予防教育」の充実が待たれる。そこでは、いじめ予防を推進する上で、教師が獲得すべき十分な知識・技能・態度や同僚・保護者・地域との連携の在り方などについて、例えば演劇などを使用しながら協同的・体験的に学ばれることが望ましい。

### （3）教師集団の協同性の発展へ向けた校長の役割強化

いじめの予防･解決にあっては、学級担任一人が全ての問題を抱え込むのではなく、全教員がチームとしての協同意識を持って取り組む必要がある。同僚性の高い環境では、教員間のいじめに対する認識・情報・対応の共有化がスムーズに図られ、いじめを見抜く一人ひとりの教師の感性にも肯定的な影響を与える。しかしながら、協同性（同僚性）意識は、決して一夜にして構築されるものではなく、日頃よりの不断の努力が必要である。そこで､校長がスクールリーダーとして教師集団の協同性（同僚性）の発展と維持について､率先的な役割を担うべきものと考える。ひいては､都道府県･市町村の教育委員会は､地域の高等教育機関等と連携しながら､校長を対象とした「いじめ予防」のための「教師集団の協同体制づくり」を学ぶワークショップ型研修を整備することが急務である。

最後になるが、本年は、1986 年 2 月 1 日に「葬式ごっこ」に始まる数々の凄惨ないじめを苦に自らの命を絶った鹿川裕史君（享年 13 歳）の死から三十回忌を迎える。絶えず筆者のいじめ研究への原動力として、筆者の心に生き続けている裕史君への感謝とともに、いじめ問題解決への誓願を今一度ここに確認し、本稿を終えたい。

参考文献：

今津孝次郎（2007）『いじめ問題の発生・展開と今後の課題：25 年を総括する』，黎明書房.

ダン･オルウェーズ（1995）『いじめ　こうすれば防げる：ノルウェーにおける成功例』，川島書店.

国立教育政策研究所（2013a）いじめのない学校づくり：学校いじめ防止基本方針策

定 Q&A，国立教育政策研究所ホームページ（http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf/leaves1.pdf）（2015 年 12 月 18 日アクセス）
国立教育政策研究所編［編］(2013b)『いじめについて、わかっていること、できること：平成 24 年度教育研究公開シンポジウム』，悠光堂.
末光正和（2008）現代社会におけるいじめの構図（1）：「大河内清輝いじめ自殺事件」の考察を通して，共創福祉，3(1)，p.31-39.
鈴木翔（2012）『教室内（スクール）カースト』，光文社.
滝充（2001）国際比較調査研究の意義と今後の課題，森田洋司［監修］『いじめの国際比較研究：日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析』，金子書房，p.55-72.
竹川郁雄（1993）『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.
竹川郁雄（2006）『いじめ現象の再検討：日常社会規範と集団の視点』，法律文化社.
津田玄児［編］（1993）『子どもの事件新時代』，日本評論社.
土井隆義（2008）『友だち地獄―「空気を読む」世代のサバイバル』，筑摩書房
中川久夫（1996）いじめとは何か，季刊仏教，37，p.16-23.
秦政春（2001）いじめ対応とその効果，森田洋司［監修］『いじめの国際比較研究：日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析』，金子書房，p.123-144.
平野美沙子（2015）いじめを考える心理学：いじめの深刻化を防ぐために，環境と経営，21(1)，p.9-16.
深谷和子（1995）いじめに関する 8 つの仮説，「月刊生徒指導」編集部［編］『いますぐできるいじめ対策：解決のための 16 のポイント』，学事出版，p.8-20.
三津村正和（2015）いじめ問題の再考察：アメリカ合衆国のいじめ事例・予防対策を通して，『いじめと授業（授業づくりネットワーク No.18）』，学事出版，p.58-63.
森田洋司（2010）『いじめとは何か：教室の問題、社会の問題』，中央公論社.
森田洋司・清水賢二（1994）『いじめ：教室の病い（新訂版）』，金子書房.
土井隆義（2008）『友だち地獄―「空気を読む」世代のサバイバル』，筑摩書房.
文部科学省（2008）青少年が利用する学校非公式サイト（匿名掲示板）等に関する調査について（概要），文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/04/08041805/001.htm）（2015 年 12 月 18 日アクセス）
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」について，文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/__icsFiles/afieldfile/2015/11/06/1363297_01_1.pdf）（2015 年 12 月 18 日アクセス）
奈良県教育委員会（2009）事例から学ぶ対応集，奈良県教育委員会ホームページ（www.pref.nara.jp/secure/39467/ijime.pdf）（2015 年 12 月 18 日アクセス）

注釈：

1）文部科学省は、2006 年度より「発生件数」から「認知件数」へと呼称を変更した。それは、学校として認知することができた件数は、「真の発生件数（それを特定することは不可能）」の一部に過ぎないという理由に基づいている。

2）文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/003.htm）より引用（2015 年 12 月 18 日アクセス）

3）文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/004.htm）より引用（2015 年 12 月 18 日アクセス）

4)「オルヴェウスいじめ防止プログラム」について詳しくは、上述の三津村正和（2015）「いじめ問題の再考察：アメリカ合衆国のいじめ事例・予防対策を通して」を参照されたい。

5) 条文全文については、文部科学省ホームページ（http://www.mext.go.jp/ijime/index.htm）を参照されたい。

# The current state and challenges of school bullying in Japan: Examining the invisible phenomenon in bullying

**Masakazu MITSUMURA**

**Abstract**

This paper aims to discuss the current state and challenges of school bullying in Japan from a comprehensive perspective, simultaneously exploring the fundamental question: Why school bullying cannot be stopped?

The author first attempts to take a general view of statistical data relevant to school bullying, statistics that has been accumulated over a 30-year period since 1985 when the Ministry of Education launched the national survey of school bullying, which shows the irregularity of statistics due to the repeated alteration of the definition of bullying as well as the lowering of the age where bullying occurs. In more detail, secondary schools had had the highest rates of bullying until 2011; however, elementary schools instead have become the largest institution that has victimized children who are being bullied from 2012 on.

The author then examines some of the important texts retrieved from the Anti-Bullying Law that was enacted on September 28, 2013, followed by pointing out its becoming a dead letter through illustrating the tragic event in which a 13-year-old boy committed suicide on July 5, 2015, to escape from severe bullying that he had endured and the school where he attended never took any measures regardless of the fact that he had continuously sent his SOS to the school.

The author finally discusses the invisible phenomenon of school bullying as one of the factors that bring about the state where the Law has been reduced to an empty shell as described above. In his analysis, the reasons causing the phenomenon that bullying can be invisible for many teachers are: 1) the lack of sensitivity that enables them to sympathize the inner feelings and pain of a victimized child; and 2) the lack of a sense of human rights that leads them to detect perpetrators' physical and psychological attacks aimed for causing victimized children severe pain. The author concludes that such teachers' innate dispositions contribute to the invisible phenomenon of school bullying, which may be one of the reasons that school bullying cannot be stopped in Japanese schools. In addition, the author argues some other points indispensable to eradicating school bullying in Japan.

**Keywords:** school bullying, Anti-Bullying Law, invisible phenomenon of bullying