



真の加害者に翻弄されて
わが子を殺さないために



「葬式ごっこ」の
生徒たちに学ぶ
『いじめ防止対策』

木津 浩

はじめに

本書は、文科省や地方公共団体、メディアなどが認識している専門家とはまったく別の分野の専門家の力を借りて、「葬式ごっこ」をモデルに、いじめの原因を徹底的に究明し具体的な防止対策を提言するものである。読者は本書の内容を鵜呑みにするのではなく、疑っていただきたい。身近で起きていることを思い浮かべ自身で考えながら読んでいただきたい。そうすれば、おのずと記述内容の背景や筆者の真意を理解していただけるであろうし、実際に役立つ知識となろう。

いじめはいつでも、どこにでも、誰にでも襲い掛かる。どの保護者にとっても他人事ではない。教員や保護者が察知したとき、被害者はいつ自殺してもおかしくない状況に追い込まれているものだ。

しかも、遺族の心情を思えばこのようなことは言いたくはないが、過去のいじめ自殺事件を見ると、正しい知識を持たなかったため軽率な行動をして、わが子・わが児童生徒を自殺に追い込んだ保護者や教員が少なくない。決して、このような惨劇は繰り返してほしくない。

わが子がいじめにあっていたら親としてどう対処すべきか、いじめをなぜ防止できないのか、いじめがなぜ起きるのか、子供たちはなぜ残酷なことを平気で出来るのか、そもそもいじめとは何か、などこの問題についてさまざまな疑問を抱いている読者は多いことだろう。

これら疑問の答えは広範多岐にわたる文献から探すことになるから、予備知識のない人であれば数百冊の本を読まなければならないであろう。いじめを察知してから勉強を始めているようでは手遅れになる。直ちに、正しい対応をとらなければ、わが子、わが児童生徒を殺す。ましてや、わが子が自殺してから勉強を始めたのでは遅すぎる。わが子は戻ってこない。

本書では、論理的根拠を示しつつ、保護者や教員に愛するわが子・わが児童生徒を守るために必要な方策を提供するとともに、いじめのない子供たちが安心して学べる学校にするための対策を提言する。これは同時に子供たちの学力を向上させ、自我を確立・成長させる対策でもある。言い換えれば、教育基本法に定める教育の目的を達成する態勢づくりでもある。

いじめは心の問題である。航空機事故などのように現地調査によって原因を究明できるものではない。これまでも第3者委員会を設置し原因究明に取り組んだ地方公共団体はいくつもあるが、これを果たしたことはない。というのも、そこには本人も意識していない深層など心理的要因や調査を開始した時点ですでに大きく変わっている重要な要因も存在するからだ。このため、原因を解明するには、これに係わる子供たちの心の中で何が起きているかを論理的に分析・解析するしかない。

はじめに

これができるのは弁護士でも、教育学者でも、臨床心理士でもない。まったく別の分野の専門家だ。しかもその分野は多岐にわたる。

いじめはいじめの子供に原因がある。純真無垢で生まれた子供を、彼の成長段階で間接的・直接的に関わってきた大人がいじめっ子に育ててしまったから、いじめが起きるのである。子供が育った場のほとんどは家庭と学校である。家庭生活と学校教育がいじめっ子をつくっている。そして、その原因を究明し、いじめっ子をつくらない方策がいじめ対策だから、学校教育や子育てに踏み込んだ内容になる。

現代の学校教育は教育学に基づき実施されている。その中でいじめが起きているわけだから、いじめ防止対策とは教育学が教えない教育でもある。また、子育てには、しつけなど生活習慣を主とする母親的な子育てと社会正義や職業倫理など父親的な子育てがある。一般の育児書は前者について解説するものである。いじめを防止するためには後者がとくに重要であり、いじめ防止対策とは育児書にない育児であるとも言える。

いじめの原因と対策などを明らかにする過程で、教育学が教えない教育や育児書にない育児について多くの専門家の力を借りて解説していく。その中で、現在の学校教育が見失っている教育の原点が、いじめに限らず児童生徒の問題行動や教員の体罰そして教員の精神疾患を引き起こすもっとも大きな要因であること理解し、家庭における親子関係で陥りやすい過ちに気付き改善することがわが子を幸せにすることであることに気づいていただけるであろう。

序章では現状を見つめ、第1章では被害者の、第2章では加害者の、第3章では傍観者の心理を分析し、その対応策を示している。第4章以下は、いじめの直接原因・間接原因そしてこれら原因の背景にある根本的な原因（基礎原因）を明らかにし、いじめ防止対策を提言している。それは同時に家庭や学校などでの児童虐待を、そして教員による体罰や教員の精神疾患さらにいじめ以外の児童生徒の問題行動を防止する方策である。

なお、本書においては力を借りた専門家の著書から数多く引用しているが、これは読者が本書の内容を検証し、さらに深く研究していただくために役立つと考えたからだ。

子供たちにとって、学校生活が・学ぶことが楽しく面白い、我が家がもっとも居心地が良いと実感できる学校や家庭づくりに本書が少しでも役立てば幸いである。

目次

はじめに	1
序章 いじめ対策の現状	4
第1章 なぜ、被害者は自殺に追い込まれるのか	9
第1節 何が自殺に追い込むのか	9
第2節 思春期という危険な年頃か	16
第3節 被害者に自殺を決断させたのか	26
第4節 いじめられている子供を救うには	36
第2章 いじめる子供も被害者（なぜいじめなのか）	44
第3章 傍観者を支配する悪魔（なぜ、傍観者はいじめを止めないのか）	53
第4章 いじめとは、その原因は何か	73
第1節 いじめとは	73
第2節 子供が生来的に持っている攻撃性	81
第3節 欲求不満を強くする要因	85
第4節 児童虐待を生む背景	90
第5章 学級集団にあるいじめの要因	104
第1節 コミュニケーション不足が生む憶測集団	104
第2節 攻撃性を高める没個性化	118
第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか	127
第6章 いじめ防止対策	142
第1節 いじめの原因	142
第2節 対策検討の基本的考え方	147
第3節 いじめ予防対策	153
第4節 いじめ発生時の対策	164
第5節 市民の啓もう	172
第6節 その他	174
最終章 教育の原点に戻れ	175
おわりに	182
引用した文献	185
<参考資料1> いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号）	186
<参考資料2> 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について （通知）	196

私は驚愕した。平成23年10月に発生した滋賀県大津市のいじめ自殺事件、その後の国や市の対応そして有識者の言葉、メディアの報道など、どれをとっても30年前と変わっていない。主観的な感情論が横行している。これらにまったく論理的根拠がないからだ。そして、いまだに初歩的な間違いで子供を殺している保護者や教員がいる。

いじめがいじめという言葉を使ってマスメディアに登場したのが1980年頃だ。すでに30年以上経過している。この間、国や地方公共団体はこの問題を放置してきたわけではない。さまざまな対策を講じてきた。しかし、いじめは収束するどころかむしろ増え、その方法も陰湿かつ巧妙になっている。そして、一部の市町村では「いじめ防止条例」を、平成25年に国は「いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号）」を公布するに至った。

平成24年度だけでも全国の小学校、中学校および高校で198,108件のいじめが発生している。ちなみに不登校は198,572人、校内外暴力は55,837件である。（平成24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」による。）

これらは子供たちの悲鳴だ。救いを求める叫びである。これに気づかない、いや気づこうともしない大人たちが引き起こしている行動でもある。

いじめだけをとってみると、教員がいじめと認識しているだけで冒頭に数字だから実際にはもっと多く発生していると考えられる。

ちなみに、警察庁によると平成25年中に、いじめにより警察が検挙・補導した児童生徒の数は724人（410件）である。ただし、これは平成25年6月28日に公布された「いじめ防止対策推進法」の定義に基づくものであり、従来の「反復継続して苦痛を与える」定義に基づけば、606人（334件）だ。しかも、平成23年までは300人前後で推移していたものが、同24年511人だからこの年から急増していることが分かる。

また、内閣府の平成23年自殺調査によると336人の児童生徒がみずから命を絶っている。このうちの何人がいじめによって自殺したのかはわからない。というのも、いじめられている子供は、学級の中で孤立しているから友人関係、付き合っていた異性と交際できなくなるから異性問題、成績も下がるから学業問題、恐喝されれば金銭問題に自殺の原因をすり替えることができる。また、援助交際や万引きなどを強要され、これを知らない保護者に叱責されれば家庭問題、さらに原因不明とどのような理由づけもできるからである。したがって、文部科学省が公表するいじめ自殺者よりもはるかに多いと考えられる。ただ毎年、何万人という子供がいじめに苦しめられて自殺や不登校、引きこもり、精神障害などに陥っていることだけは確かであろう。

いじめ防止対策推進法やいじめ防止条例に携わってきた教育学者や政治家などは、平成25年中に警察が検挙・補導した児童生徒の数724人を見て、法律や条令の成果を強調するかもしれない。だが、警察に検挙・補導された児童生徒は、自我の確立した大人ではない。自我に目覚める前後の子供たちだ。鳥に例えると巣立つ前のひな鳥だ。かれらを育てた巣は学校であり家庭だ。教員や保護者が724人もの子供に、生涯にわたって検挙・補導歴という重い荷物を背負わせたのである。そして、このような教員や保護者を育てたのは現代の学校教育だ。その主役が、いじめ防止対策推進法やいじめ防止条例の制定に携わった人たちだ。かれらの行う学校行政が724人もの検挙者や約20万人ものいじめられる子供たちを生んだのである。

過去の事例やアンケート調査の結果などを見るとさまざまなことが分かる。例えば、誰もが被害者にも加害者にもなること、加害者はいじめをケンカや遊びと主張すること、些細なことでいじめが始まること、いじめのピークは中学1年生であること、被害者は不登校や引きこもりそして自殺などに至ること、などである。

これらを当然のこととして語る有識者などは数多くいるが、その理由を教える人はまったくと言っていいほどいない。言い換えれば、疑問を持たないのである。一步踏み込んで、「なぜか」を追求しようとししないのだ。事実をいくら積み上げても、それを分析し解析できなければ意味がない。

理由も分からず、分かった気である人たちがいかに多いか、驚くほどである。このような人たちは「命を大切に」と叫ぶだけで、被害者のところさえ理解しようとせずに、保護者に「愛するわが子供を殺させる惨劇」を繰り返させている。その主役が、いじめ防止対策推進法の制定にかかわってきた文部科学省など学校教育関係者や政治家たちだ。かれらには加害者をバッシングする心無い人たちと共通する心理がある。

いじめは級友による級友に対する虐待である。被害者に同情し激怒して加害者を攻撃する気持ちは分からぬわけではない。だが、感情的に、いじめる子供を悪人に仕立てては迷路に入り込むだけだ。これが問題解決を困難にし、結局のところ何一つ有効な対策を講じることができずに30年以上の歳月を無駄にしてきたのである。

いじめの原因はいじめる児童生徒にあるわけだから、いじめる子供の心理を分析し、彼を救済しなければ問題を解決することができない。だが、これを解明しようとせず、いじめる子供の規範意識や道徳心の欠如が引き起こすものと決めつけている。いじめ防止対策推進法に示す対策もまたこれを前提としている。言い換えれば、いじめる子供の心理を理解し、かれを救済するための方策を実行してこそ効力のある対策となるのに、これが含まれていない。名称と内容が一致していない奇妙な法律だ。いじめはこのような要因によって引き起こされるわけではない。その主たる要因はまったく別の姿をしている。にもかかわらずこのような法律が国会でほとんど反対されることなく成立し、誰もこれを非難しない。まさに、わが国のいじめ対策は迷路に陥っていると断ぜざるを得ない。迷路に陥ったならば出発点に戻るしかない。それが「葬式ごっこ」である。

86年2月1日、東京都中野区の富士見中学校2年生の男子生徒が自殺した。原因はいじめだった。この事件を「葬式ごっこ」ともいう。日本で初めて、いじめ自殺事件が社会的に注目された事件でもある。

葬式ごっこには担任教諭を含む4名の教師が加担していたことなどから、マスメディアはこの事件を大々的に報じた。多くのジャーナリストたちの努力もあり、詳細な事実が次々に明らかにされた。また、21年後まで関係者を追跡取材した著書も出版されている。これほど詳細な情報が公表された事例はない。その中で、自殺した少年だけでなく、傍観した子供、そしていじめていた子供もまた殺されていることを明らかにしている。いじめがなければ送ることができたであろう幸せな人生を奪われたという意味で殺されたのだ。では、少年の命や苦悩そしてジャーナリストたちの努力は、その後の文部科学省などの対応に生かされたのであろうか。

残念ながら、かれらの声に耳を傾ける学校教育関係者や有識者はいなかったようだ。その結果が前述の数字である。しかも、いじめられている子供以外にも多くの被害者がおり、その数は何百万人にもなる。教育関係者たちは、これら子供たちが何によって傷つけられ、その心の傷がどのようなものか、理解できているのであろうか。まことに残念なことだが、何も理解できていないのが実態のようだ。

教育関係者の講じた対策は、効き目の薄い薬を繰り返し投与されることによって病原菌がますます強くなっていくように、個々のいじめも多様化し深刻化させていった。目の前でいじめが起きているのに、これに気づかない教員を責めるのは酷といえるほど巧妙に隠蔽され、万引きだけでなく援助交際を強要するなど卑劣になっている。またインターネットなどによるいじめも起きている。

いじめはこころに起因する問題だ。こころは、こころでなければ治すことができない。校長や教員そして保護者のリーダーシップやカウンセリング・マインドが不可欠である。これができるよう校長や教員を支援できる法律でなければ、こころを治療することはできない。

「子は親の鏡」という。同様に、子供の社会で起きていることは大人社会が生み出したものである。大人が育てたいじめっ子の行動によって、いじめられている子供だけでなく、傍観する子供そしていじめっ子も傷つけられている。いじめの真の加害者は私たち大人である。大人がいじめを生んでいる。

だが、大人たちは、少なくとも私の知るかぎり誰一人として自分が加害者であるとは言わない。加害者意識すら感じられない。正義の使者を気取っているようにしか見えない。

いじめの原因をつくっている大人が加害者意識を持ち、自分たちの何がいじめをひき起こしているのかを、謙虚に反省し是正しようとしなければ、講じた対策が効果のないものになって当然である。だから、有識者で構成される中央教育審議会や教育再生実行会議などが提言する対策よりも、当事者意識を持つ小学生たちが自主的に取り組んでいる対策の方がはるかに有効に機能しているのだ。

対策は論理的な根拠に基づくものでなければならない。これがなければ経費を無駄にするだけでほとんど効果のないものになってしまうからだ。「いじめとは何か」という定義さえ曖昧になってしまう。法律の定義は、今回で5回目の変更だが、そこに論理的な根拠があるのであろうか。論理的根拠のある対策を講じるためには、原因を徹底的に究明しなければならない。原因究明のない対策は存在しない。

だが、いじめの原因究明は、第三者委員会や責任を問う民事・刑事裁判で明らかにすることはできない。航空機事故のように現場を検証すれば明らかにできるというものではない。アンケートや面接などの調査によって明らかにできるものでもない。というのも、当事者が意識していない心理的要因が数多く含まれており、調査を開始した時点で、いじめが起きていた当時とまったく姿を変えている要因もあるからだ。これまで第三者委員会を設置し原因究明に挑んだ地方公共団体はいくつもあるが、これを成し遂げた例はない。大津市の場合も同じだ。そして、いじめの原因は何かと質問されると、たいていの人は「いじめの背景は複雑である。」と原因究明を放棄し、主観的な感情論に頼る。だから国をあげて30年以上の歳月を得ても何一つ効果のある対策を講じることができないのである。

過去、いじめの原因を究明した事例はない。前例のない問題についてはアプローチの方法さえ見出すことができない。これが現代の学校教育の優等生に共通して見られる特性だ。自我が未熟であるため、前例のない問題に取り組むことができないのであろう。

いじめの原因を究明する方法はある。その方法は、これに関係するさまざまな分野の専門家による研究成果によって、論理的に究明することだ。これしか方法はない。しかも、その専門家は弁護士でもなければ臨床心理士でもない。教育学者でもNPO法人の代表たちでもない。というのも、いじめに関する情報を豊富に持っているものの、これを分析・解析し原因を究明し対策を提言することは、かれらにとって専門外だからだ。聴くべき専門家はまったく別にいる。

わが娘がDVの被害にあっていることを知った母親は、100冊以上の本を読み、ここで学んだことを実践しわが子を救ったという。文部科学大臣はじめ教育行政に携わる人たちや政治家などに、この母親と同様いや半分でも当事者意識と熱意があれば専門家を誤ることはない。所詮、かれらにとって他人事だから聴くべき専門家は誰か分からないのであろう。

これはいじめに限ったことではない。最近ようやく文部科学省は教員の精神疾患の問題解決に着手し始めたが、聴いた専門家は精神科医だ。かれらには原因を究明することも対策を提言することもできない。なぜならば、原因は職員室の人間関係すなわち集団管理に係わることにあるからだ。体罰についても同じだ。トップアスリートに聞けば体罰を受けたことはないという。だが、体罰の経験のないアスリートはまずいないだろう。かれは体罰を体罰と受け止めていないだけだ。その理由を知るアスリートは極めて少ないであろう。

そもそも、いじめは教育学を実践している学校で起きている。教育学者がこの問題の専門家なら、すでに有効な対策を講じているはずだ。これができないから、専門家ではないから深刻な問題になっているのである。教員の精神疾患や体罰もまた同じだ。当事者意識がなく直感に頼るから、疑問を持つとしないから専門家を間違える。このため、一般人と変わらない人々の主張を正論と誤認し、主観的な感情論を横行させてしまうのである。これでは有効な対策が講じられないのも当然だ。

いじめを解明するに必要な分野の専門家はテレビや新聞などのメディアにはまず登場してこない。かれらに会うには図書館に行くしかない。しかもその分野は多岐にわたるし、予備知識がなければ目の前にいても気づかない。だから、数百冊の本を読まなければ、いじめを理解することができないのである。本書もこのような経緯を辿りまとめたものである。そして、いじめを解明するうえで骨格となるものについては、紙面の許す範囲で引用することとした。また、いじめ解明にあたって、機制や情緒的虐待など、一般的に知られていない言葉がキーワードであるため、これらについてもできるだけわかりやすく解説し、予備知識がなくとも理解できるよう配慮している。

いじめは加害者の規範意識や道徳心の欠如によって起きるわけではない。DVの加害者が家庭の外では立派な社会人であるように、かれをいじめに駆り立てている悪魔はまったく別の姿をしている。周囲の子供たちがこれを止めず、いじめに加わっていくのも規範意識といったものではなくまったく別の悪魔によるものだ。これら悪魔を生み出しているのは私たち大人である。いじめを防止するには、まずその正体を明らかにしなければならない。そして、これらを排除しなければならない。そのためには、いじめの直接原因、間接原因だけでなく、根本的な原因すなわち基礎原因まで究明しなければならない。

いじめの解決とは、子供をいじめから守り、子供たちが安心して学べる学校にすることと受け止められている。だが、それだけではない。

いじめを防止する根本的な対策とは、学校が・学ぶことが楽しいと子供たちが実感できる環境をつくることである。そして、これがいじめ以外の児童生徒の問題行動も防止できるだけでなく、法に定める教育の目的を達成する態勢をつくる基盤である。言い換えれば、これができなければ、いじめを防止することも学校教育の目的を達成することもできない。基礎原因を究明し、いじめ防止対策を検討する過程でこれらを明らかにしていく。

いじめを生み出しているのは私たち大人だ。そして、これを防止するのは私たち大人の使命である。その使命を果たすには何を知り、何をしなければならないか、次章以降、解説していく。

1 いじめ自殺は衝動的なものか

教育を行っているのは学校だけではない。職場でも行われている。いわゆる職能教育だ。両者には大きな違いがある。職能教育でとくに重視しているものが学校教育では軽視され、あるいは欠落している。これが児童生徒の問題行動を起こしている。いじめもその1つだ。

先日、其のテレビ局がいじめ番組を放映していた。有識者と呼ばれる人物など大人たちが子供たちにいじめを語っている。子供たちは被害者だ。加害者は大人たちである。加害者が被害者にいじめを説いている。この奇妙な光景は日常的に、しかも30年以上も繰り返されているわけだから、いじめ問題が収束するはずがない。

2012年度（平成24年度）に発生したいじめは、文部科学省が把握しているだけで約20万件だ。これが、国や地方公共団体がいじめ問題の迷路に迷い込んでいることを示している。ならば、出発点に戻るしかない。その出発点とは、「葬式ごっこ」である。

86年2月1日だった。男子中学生が亡くなった。岩手県の盛岡駅ビルのトイレで首を吊って自殺しているのを警備員によって発見された。自殺したのは鹿川浩史君（当時13歳）である。短い遺書が床に残されていた。後に、いじめが原因であることが判明した。

彼に対するいじめは日常的に行われていた。85年4月、2年生に進級した彼は、ごく自然にクラス内のグループと親しくなっていくが、彼をいじめていた主犯格はそのグループの生徒である。鹿川君は身長152cmと小柄で、使い走り（パシリ）にはじまり、カバンをもたされる、フェルトペンで髭を書かれる、プロレスごっこでサンドバック状態にされる、などさまざまないじめを繰り返し受けていた。いじめが繰り返されるうちに、これに加わる生徒が増え、他のクラスの生徒だけでなく、下級生からも暴言を浴びせられるようになっていた。

11月には「葬式ごっこ」なるいじめも行われている。これには担任教諭を含む4名の教師も参加していた。黒板の前に彼の机を置き、その上には彼の写真を遺影に見立て、花やお菓子を供えてあった。その横には、別れの言葉を寄せ書きした色紙が置かれていた。鹿川君の係りの名札も、もう死んだのだからと黒く塗りつぶされていた。

遅れて登校した鹿川君は、これを見て、「なんだ、これ」と言って笑いを浮かべたが、やがて黙り込んでしまった。

彼に対するいじめは、その後も続き、翌年の1月31日朝、自宅を出たまま行方が分からなくなった。父親は彼を探したが見つからなかった。このころ彼は父親の実家がある岩手県に向かっていた。そして、翌日の夜、盛岡駅ビルのトイレで自殺した彼が発見された。

この事件は、葬式ごっこに教員が参加していたこともあり、マスメディアが大々的に報じた。日本で初めていじめ自殺が社会的に注目された事件である。これが「葬式ごっこ」の概要である。

第1節 何が自殺に追い込むのか

彼は衝動的に自殺したのか。いじめ自殺を衝動的なものとしてとらえている人も少なくない。「命を大切に」と叫んでいる人たちだ。だが、本当に被害者は衝動的に自殺の道を選んでいるのであろうか。

一般的に、自殺の手段は自殺者の深層心理を表しているといわれている。生きることに絶望している人は、ひとたび決行すればほぼ間違いなく死亡する、助かることは奇跡であると思える手段を選ぶ。たとえば、首を吊る、高層ビルや断崖絶壁から飛び降りる、走行中の電車に飛び込むなどである。逆に、助かりたいとか、助けてほしいという心理があれば、決行しても助かることが多い手段を選択する。たとえば、リストカットや睡眠薬を服用するなどである。

過去のいじめ自殺の事例では、ほとんどが前者である。葬式ごっこで自殺した鹿川君がとった手段も首吊りだ。そのほかの手段としては校舎の屋上などから飛び降りる、電車に飛び込むなどの方法である。この意味で、いじめられている子供が自殺するのは、衝動的なものではなく、生きることに絶望してのものであると言える。ならば、彼をそこまで追い詰めている魔物は何か、その正体を明らかにしなければならない。

余談ではあるが、わが子がリストカットしたとき、怒鳴ったり叱責する保護者が少ないようだ。だが、これでは逆にリストカットを繰り返すようになり、ついには保護者の力で止めることができず、精神科医や臨床心理士など専門家の治療が必要になる。わが子がリストカットしたとき、保護者は子供に寄り添い、ともに悩みや苦しみを分かち合いながら子供を救済することが大切だ。

2 肉体的苦痛か精神的苦痛か

いじめの手段は多種多様だ。鹿川君の場合は、暴力など肉体的苦痛を与えるいじめもあれば、葬式ごっこのように精神的苦痛を与えるだけのものもあった。いじめの手段は肉体的苦痛を与えるものと、与えないものに大別される。暴力など肉体的苦痛を与えるいじめは、同時に精神的苦痛も被害者に与える。では、肉体的苦痛と精神的苦痛のどちらを、被害者は強く感じているのであろうか。

たとえば、路上を歩いているときうっかり転倒して膝を強く打った。周りに誰もいなければうずくまり痛みが治まるのを待つであろう。しかし、周りに大勢の人々がいれば同じ行動をとるだろうか。たいてい人は、すぐに立ち上がり足を引きずりながらも何事もなかったかのように歩き出すものだ。その理由は強打した痛み（肉体的苦痛）よりも、周囲の人たちから嘲笑される恥ずかしさ（精神的苦痛）の方が大きいからである。この例からわかるように、人は肉体的な苦痛よりも精神的な苦痛を何倍も強く感じるものだ。

肉体的苦痛は一時的なものである。1日か2日もすれば癒える。だが、精神的苦痛は1日や2日では癒えないし、長期的に見て影響が大きいことも分かっている。さらに、苦痛が癒えないうちにまたいじめられるため、精神的苦痛はより強くなり、わずかな刺激でも爆発してしまう。

第1節 何が自殺に追い込むのか

暴力によるいじめが起きると、「ひどいことをする」と、大人は暴力の過激度に関心を示し、被害者の肉体的苦痛に注目しがちだ。しかし、大人でさえ肉体的苦痛よりも精神的苦痛を強く感じるものであり、肉体的苦痛に大人と子供に違いはないが、精神的に未熟な子供は大人に比べると極端に耐力が劣るから、子供は大人よりもはるかに強く精神的苦痛を感じていると考えられる。そして、これが自殺へと追い込むのである。

3 精神的苦痛の正体は何か

では、被害者が受ける精神的苦痛とはどのようなものなのか。小此木圭吾氏は、いじめにはサディズム心理があると指摘している。

「実は思春期の子供たちに限らず、現代社会で暮らしている私たちもまたサディズム心理に駆り立てられている。フォーカス現象と言われるような、暴露写真を載せた週刊誌が何十万部も売れる。見かけ上、楽しそうに、幸せそうに見える人々、マスコミで売っていたり、知名人であったり、スターであったりする人々の裏の世界、その人たちが一生懸命隠し、一番大事にしておこうとするプライバシーを暴露する。そのような雑誌をたくさんの人々がお金を出して買う心理には、家庭内暴力、校内暴力の生徒と共通のサディズム心理が潜んでいる。

このように青少年から大人に至るまで秘密を暴くサディズム心理が広がり、かつ肥大した社会的背景に子供たちのいじめが、いじめという言葉を使ってマスコミに登場するようになった。もちろん、このいじめには、仲間外れにしたり、直接暴力をふるったり、からかったり、いやがらせをしたり、いろいろなやり方がある。しかし、その共通の基本的な心理として、いじめられる子供の隠そうとしている弱み、欠点、人前にさらすのを恥じるような感情反応を暴こうとするサディズム心理が潜んでいる。」

「その（サディズム心理）本質は、相手が社会性や人格性を失い、単なる性的、動物的な存在に転落してしまうまで相手をいじめ、いびる心理を意味する。相手にいくら攻撃、暴力、支配を向けても、相手をこのような解体を引き起こし、隠されていた本性をあらわにしようとする意図がない限り、それは単なる遊びであってサディズムとは言えない。

この意味でサディズムとは、相手の見せかけの強さ、尊厳、美しさなどの社会的、人格的価値の背後のひそむ、弱さ、汚れ、醜さを暴く心理のことである。」

（「秘密の心理」講談

社現代新書）

いじめにはいろいろなやり方があるが、これらに共通するサディズム心理を被害者の立場から見ると、「自身の見せかけの強さ、尊厳、美しさなどの社会的、人格的価値の背後のひそむ、弱さ、汚れ、醜さを暴かれ、社会性や人格性を失い、単なる性的、動物的な存在に転落していく姿を加害者だけでなく傍観者を含めた級友たちに露呈する」ことを意味しており、これが精神的苦痛の正体である。

第1節 何が自殺に追い込むのか

したがって、被害者を自殺に追い込んでいるのは、いじめている子供だけではない。いじめられている姿を見る者すべてが、被害者にとって加害者である。

さらに、被害者は異常な心理状態にある。周囲でヒソヒソ話している者、笑っている者、たとえそれが前夜のテレビドラマやお笑い番組の話であろうと、被害者にとっては、そのすべてが自分に対する中傷や嘲笑と受け止める。そして、これが精神的苦痛をより強くさせる。たとえば、仕事で大失敗しあるいは大恥をかき、職場で孤立しているときの心情を思い出せば、被害者の心理を理解できよう。

このように、たとえ静観する傍観者であっても、被害者を救わない限り、これに係るすべての者が、被害者にとっては加害者である。存在そのものが加害行為になってしまう、それがいじめだ。いじめに第三者はいない。そこにいるのは被害者と加害者だけだ。いじめを止める力を持つ者、すなわち教員は、直接いじめている子供と同様またはそれ以上に、被害者を苦しめている。

4 被害者心理の精神分析学による解析

精神的苦痛によって自殺者の内面で何が起きているのか、大宮録郎著「初めて学ぶ社会心理学」（大日本図書）を参考に解析することにする。なお、本項での記述は同書から引用したものである。

人間の行動には内的要因として欲求がある。この欲求が刺激され行動を起こす。満ち足りた状態にあるときは精神的に均衡が保たれているが、内的外的変化により均衡が崩れ不均衡な状態になると、均衡を取り戻そうと一種の緊張が高まり、この緊張を解消しようと行動を起こす。この平衡状態を取り戻すことを予測した緊張状態を欲求という。同書には人間の持つ基本的欲求の分類のひとつが紹介されている。それによると、

「(1) 生理的欲求

人間ばかりでなく動物にも認められ、それが満たされない場合は、生命の保持が難しくなるものであり、発生的に見て生得的であることから、一次的欲求ともいう。飢えや渇きに対する欲求、排泄に対する欲求などがこれに入る。

(2) 人格的欲求

多くの人に共通して見出されるが、個人差があり、またそれが満たされなくとも、生命の危険がもたらされるというほどのものではなく、後天的に発生してくることから、二次的欲求ともいわれる。これはさらに次の二つに分けられる。

(a) 自我的欲求

自我の発展、完成を旨とするものであり、未知の世界に接して新しい経験を得たい という探求の欲求、価値ある仕事に従事してそれを成し遂げることによって成功の喜びや、自信の念をもちたいとねがう成就の欲求、他人に制約されず自己の責任において選択し、決定し、行動する自由を確保したいという独立の欲求などがこれに入る。

第1節 何が自殺に追い込むのか

(b) 社会的欲求

社会生活のうえでの安定、充実を目指すものであり、人を愛し、また人に愛されたいという愛情の欲求、集団に加わり、その中で価値ある成員として認められ、協同生活を営んでいきたいという集団帰属の欲求、自分の行為や人格を他人から認められ、賞賛され、尊敬されたいという社会的承認の欲求などがこれに入る。」

に分類されているが、自我的欲求と社会的欲求の境は明確でなく、実際の行動は相互に作用して成立している。

人が欲求を充足するためには環境に立ち向かっていかねばならないが、それでも充足できるとは限らない。なんらかの障害や抵抗により欲求を充足できないこともあり、この状態が欲求不満である。

「欲求不満に直面したとき、通常、人はその状況を十分に認識し、これを分析し、それに即応した、また社会的にも承認された解決策によって欲求の充足を図り、高まりつつある緊張を解消しようと努力する。しかし、それとならんで、直面する問題の積極的、合理的な解決に向かわず、消極的、非合理的に、ただ緊張を解消さえすればよいといった、一種の自己調整作用を試みることも多い。このいわば本能的な反応方式を、精神分析学の用語で機制 (mechanism) と名付けるが、次にその主なものについて、一応分類しておくことにする。

自己防衛的機制 欲求不満に陥ると、現実の事態や自分が現在おかれている客観的な位置を認識することなく、高まる緊張によって動揺する自我を、その不安な状況から防衛することに専念するものであり、具体的には次のような形をとる。

(1) 注意を引く作用 (getting attention)

他人の注意を自分にひきつけ、多くに人々の関心の的になることによって、自我の安定を求めようとするもの

(2) 同一化作用 (identification)

他人、あるいは自分が所属している集団がもっている社会的身分、特権、業績などを、あたかも自分のものであるかのようにみなしたり、またはそれにもとづいて行動したりすることによって、満足を得るもの

(3) 合理化作用 (rationalization)

欲求不満におちいったことを、そうならざるを得なかったのだと自己弁護し、自分の立場を正当化することによって、自我の動揺を防ぐもの

(4) 投射作用 (projection)

満たされない欲求があり、しかもそれについて多少の疾しさを感じているような場合、それと同様の事例を他人のうちに見出し、それを攻撃することによって、自我の安定を求めたり、または欲求不満が生じた原因を他人に負わせることによって、自我の安定を求めるもの

第1節 何が自殺に追い込むのか

(5) 補償作用 (compensation)

欲求不満に当面し、とくにそこに劣等感がつきまとうとき、それによる緊張を解消するため、問題になっている欠陥を補う他の性質や能力を誇張したり、誇示したりすることによって、自我の安定を図るもの

(6) 昇華作用 (sublimation)

社会的に種々の制約があって、そのままでは満たすことができない欲求を、広く社会的に承認されている行為の中で満たすことによって、自我の動揺を防ぐもの

(7) 逆形成作用 (Reversal formation)

反動形成 (reaction formation) ともいい、自分がいだいている欲望についてやはり劣等感を覚えているとき、それを充足させるのとはまったく逆の行動をすることによって、自我の安定を図るもの

自己逃避的機制 欲求不満におちいっても、現実の問題解決に積極的に向かわず、むしろ現実の場面からくる圧迫を避けることによって、そこに自我の安定を求めようとするものであり、具体的には次のような形をとる。

(1) 孤立 (insulation)

現実の場面からできるだけ遠ざかり、それに触れないようにすることによって、自我の安定を図るもの

(2) 拒否作用 (negativism)

自己と外界との間に隔壁を設け、外界との接触を拒み、それと抗争することによって、自我の安定を求めるもの

(3) 退行作用 (regression)

とくに無意識に、発達の前段階、つまり欲求の比較的容易になされていたころの行動に逆行することによって、欲求の充足を求めるもの

(4) 抑圧作用 (repression)

問題になっている欲求を無意識の世界に抑圧してしまうことによって、一時的な自我の安定を図るもの

(5) 白昼夢 (day dreaming)

現実の世界では満たされない欲求を空想の世界で満たすことによって、自我の動揺を防ぐもの

攻撃的機制 欲求不満を生じさせる事象、人物、権威などに対して、直接それを相手にして攻撃したり、あるいは間接的に皮肉や当てこすりをいったり、陰口をたたいたりして攻撃することによって、自我の安定を図るものである。なお、攻撃的機制にはこのほか欲求の充足を阻止しているもの以外の対象にそれが向けられる、いわゆる八つ当たりや自分自身の性質や能力などに欲求不満の原因を認め、それに攻撃の矛先が向けられる自己否定や自殺などもある。

第1節 何が自殺に追い込むのか

欲求不満に直面した際の攻撃的機制の現れ方について、ダラアード (Dollard, J.) たちが示唆にとんだ説を立てている。それによると、攻撃的行動に人をかりたてる力の強さは、直接的には欲求不満の強さに関係するが、その欲求不満の強さは、

- (1) 欲求の充足が阻止されている反応にかりたてる力の強さ
- (2) 欲求の充足が阻止されている反応に対する阻止の程度
- (3) それまでの欲求充足の続発回数 によって規定されるという。」

被害者がとる行動は自殺に限らない。さまざまな行動が見られる。これら行動は、いずれも機制の一形態である。不登校は拒否作用、引きこもりは孤立、幼児帰りは退行作用である。また攻撃的機制に陥ることもあり、その矛先が加害者に向かえば反撃であり、物であれば加害者宅への放火など器物破損に、無関係の人物に向かえば無差別殺傷事件に及ぶこともある。そして自己に向かえば自傷行為となり、その最悪の事態が、自殺である。

被害者がどの形態をとるかは、本人にも分からない。また、同一人物が複数の形態をとることもある。とくに、自殺に至るような場合は、その前に、他の形態を示すものである。保護者や教員がこれを察知し適切に対応できるかによって、自身が殺人者になるか否かが分かれる。

葬式ごっこでは、鹿川君はいじめられているときニタニタ、ヘラヘラ笑っているが、これは逆形成作用である。よく笑ってごまかすというが、仕事で失敗したとき苦笑いすることがある。これもこの形態である。このほかにも学校をさぼったりしているが、これは拒否作用と考えられる。

被害者が機制に陥るのは、欲求不満を強くしているからである。では、その強さはどの程度のものであろうか。

被害者は、いじめから解放されたい、級友と仲良くしたいという強い欲求をもっている。だがその欲求はいじめというもっとも過酷な手段で拒絶される。しかも何か月も毎日のように繰り返される。

ダラアードによると、欲求不満は「欲求が強いほど」「強く拒否されるほど」「拒否が繰り返されるほど」強くなるということだから、被害者の欲求不満の強さは極度に大きなものになってしまう。さらに自身の力ではそこから抜け出すことができない状況に追い込まれている。つまり、機制でなければ欲求不満による緊張を解消できない状態にあると考えられる。これに思春期の特性が加わり、さらに危険な状況に追い込まれる。機制によってようやく心が壊れるのを防いでいるのに、これに気づかない教員や保護者によって、これまで拒絶されると、残された道は自身を消し去ること、つまり自殺するしかない。

第2節 思春期という危険な年頃

1 思春期とは

いじめ自殺が見られるのは小学校高学年から高校生に至る年頃の子供たちだ。この年頃は一般に「思春期」と呼ばれている。

「思春期」という言葉は一般の会話に出てくる用語である。心理学上は、小学校高学年に相当する10歳から12歳ころを前青年期、中学生に相当する12歳から15歳ころを青年期前期、高校生に相当する15歳から18歳ころを青年期中期、大学生に相当する18歳から23歳ころを青年期後期と呼ぶが、個人差が大きく年齢区分は目安として見ている。

青年期はこどもから大人へと変容する大きな変化の時代であり、子供でも大人でもないその間を通過する時期だ。その始まりが思春期である。一般には小学校高学年を前思春期、中学生から高校生（青年期前期）を思春期と呼んでいるが、著書によっては小学校高学年から20歳くらいまでを指すものもある。思春期の始まりは時代とともに早くなる傾向があり、本書においては、思春期の特徴が現れる小学校高学年から高校生くらいまでを思春期と呼ぶこととする。

子供は、小学校高学年ころになると身体的にも精神的にも急激に成長する。それまでは身長が伸びるとか体重が増えるといった成長であったものが、外形的な変化が起こる。男の子であれば、性毛や射精のほか骨格が太くなり声変りが起きる。女の子の場合は初潮が起き、乳房が発達し皮下脂肪がつき、ふっくらとした体つきになるなど成人女性の特徴を示すようになる。これを第二次性徴という。この最初の射精や初潮のときが思春期の始まりである。

第二次性徴を迎えた思春期の子供は、身体的には急速に成熟し大人になるが、精神的にはまだ大人とは言えないアンバランスな状態にある。身体の大変な変化により自分自身に関心が向き、容姿や学業、性格など自分自身についての悩みが増える。自身が保護者とは違う独自の存在であることに気づき、一方で周囲の大人たちからも子ども扱いされなくなり、所属する集団など行動範囲も広くなる。自身の内面と周囲の環境の変化に適応しようと非常に大きな精神的エネルギーを使う時期である。

このような急激な変化は初めて経験することであり、これによって生じる感情や気持ちは悲しいとか嬉しいといった心理的な要因による変化ではないだけに、これを意識し言語で表現することは非常に難しいために戸惑い、精神的にも不安定になる。男の子より体形の変化が顕著な女の子の方がより不安定になる。人生でもっとも精神的に不安定な時代だ。自身に対しても他者に対しても危険な年頃である。

思春期の子供の心について、上智大学名誉教授福島章博士は、著書「青年期の心」（講談社現代新書）の中で、

第2節 思春期という危険な年頃

「この時代（思春期）の少年少女の心のあり方というものは、自分でもよくわからず、またわきから見ていても理解に苦しむことがある。十分に内省し、意識化したり言語化したりする力がまだないからだといえる。思春期の変化というものが、からだという一種のブラック・ボックスの中で起きるからだ、ということもできる。

思春期の心は敏感である。そして、その極端な形として、ある種の不適応や精神症状があらわれてくることがある。これを、昔の精神病理学者たちは破爪型の過程と呼んだ。・・・」

思春期に見られる非行や自殺、暴力、登校拒否について、「これらはいずれも問題行動であって精神症状ではない。思春期の入り口では、危機に出会っても、それを心理的に加工したり、精神的に処理したりできるほど、まだ自我が成熟していないのである。そこで彼らは、それを心理的葛藤や精神症状として意識化するよりも、問題行動として行動化して表現するほかないのである。」

さらに、自殺について「青年期の入り口である思春期の前後に、自殺の危機をはらむ年代が移行しつつあるように見える。（中略）

青年期前期は、ビューラーが否定期と呼んだように、不安、不愉快、衝動性、大きな気分変化などにもあそばれることが多く、これという明確な理由もない気分的・短絡的な自殺が多い。自殺が未遂に終って数年がたった時点で聞いてみると、何で自殺のような重大なことを決意できたのかわからないという人が多い。」

と述べている。自分自身に関心が向き自分の感情や気持ちを言語化できず行動に走ってしまう年頃だから、精神科医でもその精神状態を正確に分析するのは難しいといわれている。それだけ難しく危険な年頃であるということであろう。

2 自我（アイデンティティー）の確立

青年期の子供にとってもっとも大きな課題は自我（アイデンティティー）の確立である。子供は3歳ころに自分を意識し始め「保護者のいうとおりににはならない」と反発するようになる。第一反抗期と呼ばれるものだ。自我の芽生えである。第一反抗期は無意識的な一過性のものである。その後、子供は保護者など周囲の人たちと同調し同化しながら成長していく。

思春期を迎えるころ、自分を意識するようになる。自分は保護者とは別人であることに突然気づく。自我の目覚めだ。自分は周囲の人たちとは別人である。ならば「自分とは何者なのか」「自分とは何をするために生まれてきたのか」「自分はこれから何になるのか」などの疑問を抱くようになる。その答えを見つけることを「自我の確立」といい、これができたとき一人前の大人として認められるようになる。ただし、保護者の過保護や過管理、過干渉などによりこの課題を克服できず自我の確立に失敗することがある。これを「自我の拡散」といい、健全な社会生活を営むことが難しくなる。

自我の拡散によって起きる問題としては、

- (1) 勤勉さが失われる…やるべきことはできずゲームなどほかのことに集中する。
 - (2) 社会生活の停滞…組織に属するものを恐れたり、避けようとする。
 - (3) 人との関係がうまくできない…他者との距離を極端に置いたり、無理に親密になろうとしたりする。
 - (4) 時間感覚がまひ…不安定さから極端に焦ったり、逆にのんきになったりする。
- (「図解 よくわかる発達心理学」林洋一監修 ナツメ社)

があげられる。また、近年では自我の確立を避ける青年が増えてきているという指摘もある。

3 不安定で否定的になりやすい自己

自我が確立している大人であれば明確な自己像をもっている。だが、思春期の子供は自我に目覚めたばかりであり、自分探しの旅を始めたばかりだ。自身を客観視できずに自己像も曖昧な状態にある。自分について悩む年頃であり、「実感している自分（真実の自己）」と「自身が考えている自分」に大きなギャップが生じ、情緒が不安定なものになってしまう。

思春期の子供の場合、自分の感情を正確に理解し表現できる能力を十分に持ち合わせているわけではない。いま自分の中で起きている感情はどのようなものか、何によって引き起こされているのかなどを理解できず、うまく表現できないことから、他人に打ち明けて相談することもできずに悩み苦しんでいる状態である。たとえば、学校に行きたくないと言っている子供に理由を聞いても答えてくれない場合、かれは回答を拒否しているのではなく、自分でも理由がわからないといったこともある。このように、自己像の基軸となる「真実の自己」があいまいであり得体のしれないものになっている。

自分はどのような人間であるか、その答えを見つけ出すことが自我を確立する出発点でもある。思春期の子供は自我に目覚めたばかりだから「自分の考える自己」を明確に認識しているわけではない。「自分の考える自己」を確立させていくことが大きな精神的課題である。自分に対する強い関心を示すことは、課題を克服しようとする姿のあらわれであろう。

「真実の自己」を基に「自分の考える自己」を形作っていく。それは他人が自分をどのように見ているかを知ることによって形づけられる。他者の目は自我を確立するためには重要な意味合いを持ち、この点に大変な関心を示すようになる。日本人は本来的に他人の目を気にする民族と言われているが、思春期の子供はさらに強く気にする。

第2節 思春期という危険な年頃

思春期までの子供は理想主義の中で育てられる。うそをついてはいけない、他人に優しくしなさいなど理想的なことを実行するよう保護者や教員などの大人から指導されて育っているから、いわば理想主義者ともいえるであろう。また、大人は挫折や失敗などの経験を繰り返し自分の能力や環境などから身の丈に合った「理想の自己」をもっている。これに対し思春期の子供にはこのような経験もないから、かれらの抱く「理想の自己」は大変高いものになる。一方、現実の自己には限界や制約があるから当然に両者に大きなギャップを生じ、このギャップに振り回される。些細なことでも褒められたり成功した体験によって自信過剰になり、逆に叱られたり失敗体験によって自己を卑下し自己嫌悪に陥ったりする。いま自信満々だった子供が次の瞬間に自己嫌悪に陥るといったことがおきる。その落差が非常に大きく、たびたび繰り返す面が見られる。

このように思春期の子供の持つ自己像はあいまいで不安定なものであり、相互にギャップが生じているから、人生でもっとも情緒が不安定になる時期であるといえる。そして、自分自身への認識が高まりとともに自分自身について深く考えるようになり、同時に容姿や学業、性格など自分自身についての悩みも増える。

また、他人と自分を比較する傾向が強くみられる。しかも他人の長所と自分の短所を比較し、自己を卑下しあるいは自己嫌悪に陥ることが多いようだ。

問題に直面しても大人であれば自身の力を理解しているから、その限界を超えると判断すれば他人に助言や支援を求めるが、思春期の子供は自身の力の限界が把握できておらず自分一人の力で何でも解決できると思い込んでいるところがある。

いじめの被害者が自殺に追い込まれる背景に、思春期の精神的な特質があることが考えられる。同じような攻撃を受けた場合、大人に比べると思春期の子供は自己嫌悪に陥りやすく、理想が高い分いじめられている自分の姿がみじめに見える、自分一人の力でいじめを解決できると思い込み保護者や教員に救いを求めようとしない。そして解決できないと悟ったとき、醜い自身をこの世から抹殺する（自殺する）と一気に突き進んでしまいやすい。たとえば、わが子がいじめの被害にあっていることを知っている母親が、子供を学校に送り出す際に、「大丈夫？」と聞くと、子供は「大丈夫」と答えて登校したのに、その日の夕刻に自殺するということが起こり得るとのことだ。「大丈夫」と答える子供の言葉の裏には、保護者に心配をかけたくないという気持ちと同時に、自分の力で解決できると思い込みもある、と考えられる。

4 心理的親離れ

親子の関係は子供の成長とともに変化していく。子供は2歳から3歳ころになると生活のすべてを親に依存しながらも自己主張や自己表現をするようになる。これが第一反抗期である。第一反抗期は一過性のもので、やがてこれがおさまって安定した親子関係を取り戻し、親に依存しつつ子供は自立への準備をしていく。

そして思春期を迎えるころ再び親に反発するようになる。これが第二反抗期であり心理的親離れである。

第2節 思春期という危険な年頃

鳥などの動物は親が子に巣立ちを促すが、人間の場合は子供の方から巣立っていく。思春期に達すると、これまで経済的にも精神的にも親に依存していた子供が、経済的には依存しつつも精神的には自立すべく葛藤する。

子供が親からの自立するためには、親も子も大変な痛みを伴うもので、ときには親を攻撃することもある。非行や家庭内暴力なども起こりやすい時期だ。第二反抗期は子供が自立へと向かう健康的な営みである。この時期を過ぎると親子関係は依存から相互に独立した人間として頼り合う親密な関係を築くようになる。親離れについて、福島章氏は著書「青年期の心」（講談社現代新書）の中で、

「青年期において、子どもは親から次第に距離をとり、また親と違った態度や価値観や行動パターンを選ぶことによって『自分』というものを確立しようとするものである。

まず、何でも親に話していた子どもが、家庭ではあまり口をきかなくなる。子ども時代のように、親に何でも報告したり相談したりしなくなる。とくに、心の悩みとか内面のことは話さなくなる。心を打ち明ける相手は、この時期に新しく登場した親友の役割である。また、一人でいるときには、本や雑誌をとおして広い世界に接したり、深夜ラジオのディスク・ジョッキーに耳をかたむけて家の外と交信したり、親との間では得られなくなった共感や仲間意識をおぼえたりする。

行動の変化として、青年期にはいった子どもは、趣味とかライフスタイルなどで、親と反対なものをあえて選択するようになることが多い。（中略）

将来の進路や職業選択などについて、親とちがったことを考えるようになるのも、青年期に入った証拠のひとつである。」

と述べている。また小此木圭吾氏はその著書「秘密の心理」（講談社現代新書）の中で、「世間では、親離れとか自立とかの言葉をしばしば使うが、何が本当の親離れなのか。ただ物理的、空間的に親と離れ距離を置くことが親離れではない。むしろ心の中での親離れとは、親には言わないいろいろな悩みやひそかな楽しみを、自分ひとりの心の中に秘密として持つようになって親に知られない自分だけの世界をつくり上げていく心のプロセスのことである。」さらに、いじめに関して、

「いじめられる子供は、教師はもちろん親にもなかなか本当のことを言わない。逆に、少しぐらいのいじめをすぐに親や教師に訴えるような子供は、少なくとも、中学生になっていけば、まだそれだけの自立心が確立していないことになる。」

と述べている。保護者や教員にいじめられていることを告白しない理由のひとつがここにもある。

第2節 思春期という危険な年頃

第二反抗期は同時に、理想と現実の葛藤期でもある。現実社会で生きている保護者は「ウソも方便」というように、ときにうそをつくこともあれば他人を欺くこともある。嫉妬や恨みなど人間関係の醜い面もしばしばみられる。理想社会の中で育てられた子供は大人の醜い面が汚く見え反発する。また、現実社会では理屈の通らないことや理論的に説明できないことなど「いわく言い難し」の出来事が少なくない。理屈と理論の世界に生きている子供はこれらを理解できず悩む。その反動として超常現象など理論的にまったく説明できないことに強い関心を示すこともある。

反抗の対象は保護者だけでなく教員など周辺の大人や権威に向けられることもあり、場合によっては不登校など非社会的行動や非行など反社会的行動として現れることもある。第一反抗期は無意識に保護者に反抗するのに対し、第二反抗期は自己を主張しようとする自覚がある。そして第二反抗期を終えると子供は現実社会を受け入れることができるようになる。

子供のことをもっとも理解しているのは保護者である、といった考え方は世間一般の共通認識として横行しているし、親御さんも同じように自負していることであろう。いじめ裁判をみても、被害者が隠した自殺の意図を監督者(教員)が推測できるかを争う自殺の予見性に関し、保護者がわが子の自殺を予見できなかったのだから担任教諭が予想できなくてもやむを得ない、との趣旨の判決が下されている。(94年5月・鹿川訴訟・東京高裁など)

また、親御さんも日頃から悩みがあれば打ち明けるようわが子に言っているとか、困ったことがあればまず保護者に相談するだろうと考え、わが子が悩みや苦しみを打ち明けてくるのを受け身に待っていることも多いであろう。しかし、前述した両氏が共通して述べているように、子供の親離れが始まると保護者に悩みや苦しみを簡単には打ち明けるようなことはない。とはいえ、子供は言葉に出して悩みや苦しみを訴えることはなくても、必ず行動などさまざまな形で救済を訴えているものだ。これを教員や保護者が察知し適切に対応できるか否かによって子供の生死が分かるといっても過言ではない。

とくに、教員は教育の専門職であるから児童・生徒の心理などに関する知識を持っており、かれらと接する時間も多いことから、被害者が隠している自殺の意図を保護者よりもむしろ担任教諭の方が早く察知できるはずだ。

5 保護者に替わる友人

保護者に依存していた子供が自立へと向かう過渡期において保護者の代役を務めるのは友人である。第二次性徴による身体の変化とこれによる精神的な不安定、心理的な親離れと、思春期の子供は心身ともに大変に不安定な状態にあり、同じ状態にある友達に悩みを打ち明け、相談することによって精神的安定を図っており、友達の影響をもっとも強く受ける年頃だ。つまり

第2節 思春期という危険な年頃

「親からの依存から自立という葛藤の中で、友だちは情緒の安定をはかる精神安定剤のような役割を果たしているといえよう。」（図解 よくわかる発達心理学 林洋一監修 ナツメ社）

ということである。

小学校低学年くらいまでは家が近いかクラスが一緒、なんとなく好き、かわいいなど外部的な要因や情緒的な思考によって友人を選ぶ傾向があるが、小学校高学年になると、性格や人格など内面的な要因や助け合ったり教え合ったりなど集団で協力し合うことで友達になる。これはギャング集団とか仲間集団と呼ばれるもので、集団の活動を通じて協力や責任感、義務感、忠誠心、同情など集団の一員としての役割行動を学んでいく。社会性を学び、友人との関わりを通じて自分自身を知る重要な発達過程のひとつである。

ただし、このような集団の中には逸脱集団もある。逸脱集団とは、社会的に受け入れられない目的や行動を持った集団であり、思春期の子供たちがつくる非行集団やヤクザ集団、番長グループ、青年期の若者たちが参加しあるいは形成する政治団体や思想グループ、宗教団体などがあり、地下鉄サリン事件の首謀者であったオウム真理教が典型的な逸脱集団である。仲間集団・ギャング集団であれ逸脱集団であれ、思春期の子供たちが参加する集団は、大人の集団と比較するときわめて重要な意味を持っている。この点について福島章氏は、

「このような仲間集団、ギャンググループは、おとなからみればとるにたらないものであっても、子ども自身にとっては非常に重要な意味を持っている。したがって、そこに所属するにはいかなる犠牲をもいとわない場合もある。また、この仲間から拒否されたり疎外されたりすることが死にまさるような外傷体験となることもある。

学校でのいじめの中に、シカトというものがある。これはみんなで一人の生徒を無視して相手にしないといういじめだが、その効果は、殴る蹴るの暴力以上に相手に深刻なショックを与えるものである。

ある時、登校拒否ということで精神科の外来につれてられてきた女子中学生は、よく話を聞いてみると、仲間からシカトされたために、ひそかに自殺を考えていたことがわかった。これはやはり、仲間集団が彼らの年代においてじつに大きな意味を持っているからであろう。」（「青年期の心」講談社現代新書）

と述べている。おとな社会にも村八分のようにシカトと同じ罰則が科せられることがあるが、思春期の子供とは、精神的な苦痛において大変な違いがあることがわかる。また、個人でいれば良い子であっても集団にあつては非行など不法行動に走ることがあるのも、この時期の仲間集団は帰属意識や仲間への忠誠、連帯感などが大変強いことがひとつの要因のようだ。さらに、仲間集団の中でいじめが起きたとき、被害者は当該集団から離れることで自身を安全にできるのに離れないのも、このような事情があると考えられる。

第2節 思春期という危険な年頃

一方、運動部のサークルや非行集団における上下の関係にも特異な点が見られる。先輩を理想化し同一化しようとする絶対的な上下関係であり、強制されるのではなく好んで服従しているように見える。このような先輩信奉は日本人の特質という指摘もある。思春期の子供にも日本人独特の考え方などが受け継がれている。

高校生くらいになると、集団の活動を通じて気の合う特定の友人を持つようになる。これが親友である。このころには相手の考え方や価値観など内面を見ることができるようになり、互いに自己開示を深めることにより親密な関係を築いていく。本来の自分を見せ、互いの悩みを話すことができる親友の関係を築いていく。通常はその相手は一人で、何でも話せる、相手とできるだけ長い時間を共に過ごすようになっていく。この関係は生涯にわたって続くこともある。

この時期の子供にとって、親友との交際を通じて人間関係の形成・維持を学ぶだけでなく、親友を通して自身の内面を自覚することができるから自我を確立するうえでも重要な役割を果たす。以後の人間関係や自己形成の基盤となるものである。この意味において、大人の親友関係とは違った特有のものである。

恋愛においても、中学生のころは恋に恋しているといった状態で相手は短期間で変わることが多いものだが、高校生のころになると特定の異性と長く付き合うようになる。ただ、まだ自我が確立していないため、自身が相手からどのように見られているかを大変気にし、相手から褒めてもらうことを求め続けることにより、互いに相手のことを嫌いではないが重く感じるようになって交際が終わることが多いようだ。自我の確立のための恋愛といった様相を呈している。(以上「図解 よくわかる発達心理学」林洋一監修 ナツメ社による。)

6 子のころ親知らず

保護者に依存しつつ成長してきた子供は、小学校高学年ころから自立への準備をはじめ中学生のなるころ親離れし自立へと向かい、自我を確立していくが、それはまったく新しい自我ではなく、これまでの自分を整理し成長させていくものである。言い換えれば、保護者に依存しつつ周囲の大人や友人たちとの交流の中で育んできた人格や性格などを基礎としている。

近年は第二反抗期を経ないで年齢を重ねる若者が増えているし、第一反抗期すら経験していない子供もいるようだ。第二性徴を迎え情緒不安になる一方で親離れできずにいる若者や子離れできない親が増えているということだ。

また、友人関係も心理的にある一定の距離までは近づくが、互いに傷つくことを恐れ、それ以上は近づかないハリネズミのような状態にあり、親密な関係を築くことができず、悩みや苦しみを相談できる友人を持たない子供も多いようだ。

第2節 思春期という危険な年頃

思春期の子供が悩みなどを保護者に相談しない理由の一つは親離れだが、それだけではない。例えば、その理由を子供たちに尋ねると、「親に相談しても言うことはわかっているから」という回答がもっとも多いという。それだけ保護者を信用していないということであろう。テレビドラマなどの出てくる熱血教員と比較し、自分のどこが違うか保護者は考えてみる必要があるようだ。

とはいえ、ほとんどの子供は思春期という危険な年齢を何事もなくのびのび生き生きと送って、何も考えることもなくいつの間にか大人に成長していく。このため多くの大人は思春期が危険な年頃であることに気づかず、かれらの世界で起きていることを大人の考え方や価値観などで分析・判断する傾向が見える。いじめに関する誤った情報の多くもその原因はこの点にある。思春期の特性をうつ病などの精神症と間違えたり、親離れしていくわが子とどのように親子関係を維持していくかについて保護者は悩む。

思春期の子供は何事もなかったように過ごしているように見えても、その深層には思春期特有の葛藤や悩みを抱えているものだ。欲求不満や怒り、不安などを強くする出来事をきっかけにこれらが顕在化するものと考えるべきであろう。昔は親不孝な子供を指して「親のこころ子知らず」と言いつたが、近年では逆に「子のこころ親知らず」といったことが多いのではないだろうか。とくに、いじめは、少なくとも被害者をきわめて強い欲求不満状態に陥らせるから、思春期のこころを十分に考慮して対応しないと取り返しのつかない惨劇を生むことになる。

7 最近の傾向

以上、思春期の特性について紹介したが、これは精神面が正常に成長していることが前提である。過保護など児童虐待により正常に精神面を発達できなかった子供は、このような特性を示すとは限らない。精神面が正常に発達している子供であれば、これまで述べてきたように自我の確立をめざし親離れする一方で友人との新たな関係を築いていくが、これができない若者も多く、自我を確立できないまま年齢的には成人する人が少ないようだ。

詳細については後述するが、児童虐待には暴力や暴言による虐待、育児放棄、性的虐待のほか「情緒的虐待/ネグレクト」もあるから、その手段は多種多様で、被害にあう子供の心理的外傷の深さや大きさも千差万別だ。その実態を把握することは極めて困難である。ただ児童虐待は子供の精神面の発達を阻害するから、虐待された子供は思春期にいたっても、ここに示した特性よりも未熟な状況にあると考えられる。

近年、大学を卒業しても親離れできない若者もいる。かれらはみな児童虐待の被害者だ。最近の思春期の子供の特徴について、精神分析医の市川宏伸氏は、著書「思春期のこころの病気」（主婦の友社）の中で、

第2節 思春期という危険な年頃

- (1) 仲間との付き合い方がわからない、傷つくのがこわい
- (2) 我慢できず、キレやすい
- (3) 興味の幅が狭い（興味あることには夢中になるが、それ以外は全く関心を示さない）
- (4) 自己評価が低い
- (5) 学業不振によるこころの傷が大きい
- (6) 将来に希望が持てない
- (7) 表現力が乏しい（すごい、かわいい、ムカつくなど単純な表現しかできない）

という点を指摘しており、幼いころから、学力の向上には熱心な反面、親子の会話において感情表現が十分でなく、会話や遊びを通じて友人との人間関係を形成し維持することを身につけていない子供が増えていることがうかがえる。それだけ親離れも自我の確立も難しい時代になっているようだ。

思春期は生理的にも心理的にも子供から大人へと進化する時期だ。この時期の子供は得体の知れない感情に翻弄されている。自身でも分からない理由で不安になりイライラする。この感情は言葉では表現できないため行動で表そうとする。精神科医でもかれのこころの有様を理解することが難しいといわれる年頃だ。

ときに問題行動を引き起こすこともある。すると大人たちは、彼の心を理解できず、いや理解しようとしなくて、精神症や問題児のレッテルを身勝手に張る。何も分かっていないのに分かった気である。

思春期のこころは壊れやすい。これまで経験したことのない感情にもてあそばれている。情緒不安定の中で大人に進化すべく必死に戦っている。この中で不安を緩和する役割を演じているのは教員でも保護者でもない。友達だ。彼にとって友達は清涼剤のような存在である。この年頃の子供は友達のことを非難されることを大変に嫌う。

いじめはその友達を奪い去る。ただでさえ自己嫌悪に陥りやすい年頃だ。そんな彼に肉体的・精神的苦痛を与えるのが、いじめである。精神的苦痛の正体は、決して他人に知られたくない自身の弱さ、醜さ、もろさを露呈してしまうことだ。

思春期の子供は自我に目覚めたばかりだ。積極的・合理的な手段で緊張を解消する能力も未熟だ。大人でさえこのような手段で解消することが極めて難しいほど強い緊張を強いる。いじめられている子供は、消極的・非合理的手段すなわち機制によらなければ、こころが壊れるのを防ぐことができない状態に追い込まれる。いじめ自殺は決して衝動的なものではない。自身の心が壊れることを防ぐ最後の手段である。

葬式ごっこの鹿川君は、短い遺書の中で、「俺だって死にたくはない。けどこのままじゃ『生きジゴク』になっちゃうよ。」と書いている。これが被害者の声だ。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

一方、子供のところに寄り添うことをしない大人には、その心情が分からない。それでいて分かった気である。このために対応を誤る。子供が本能的に自己を守っているのに、これを妨害し、窮地に追い込んでいる。そして、愛するわが子や児童生徒を殺してしまう。しかも、自身が殺したことに気づく保護者や教員はほとんどいない。

愛するわが子を失った親御さんの心情を思えば、このようなことは言いたくない。だが、これが実態である。保護者がわが子を殺す、この惨劇が今も繰り返されている。

思春期の子供は、大人では考えられないような理由で真剣に自殺を考える。大人は、これを衝動的と切り捨てる。一步踏み込んで、この世代の特性や心情、境遇などを考えようともしない。偏見に満ちた感情や大人の論理で、被害者の心理を解釈し呼びかけるのである。「命を大切にしなさい。」と。

いじめられている子供が必要としているのは、このような抽象的な言葉ではない。大人が「生きジゴク」から自身を救い出してくれることだ。これには具体的な行動でしか応えられない。

被害者を救えるのは保護者であり、教員や学校だ。彼にとってわずかに残された救いのクモの糸である。それだけに保護者などの対応が彼の生死を分ける。

だが、やみくもに行動してよいわけではない。できるだけ早期にいじめを察知し、いじめられている子供だけでなく、傍観する子供やいじめる子供の心理などを十分に理解したうえで、慎重な対応が必要だ。軽率な行動は被害者を救うどころか、保護者や教員など周囲の大人が、自殺を決断させてしまう。愛するわが子、わが児童生徒を殺してしまう。このようなことにならないために、まず、葬式ごっこなどの事例から、保護者や教員が殺人者になってしまう行動を検証する。

1 「葬式ごっこ」に見られる教員や保護者の軽率な対応

85年4月に2年生に進級した。仲間もできた。この中で鹿川君は次第に使い走りやカバンをもたされるようになっていく。同年7月頃に担任教諭がこれを父親に通報しているが、生徒たちを指導することはなかった。その後、いじめは次第にエスカレートしていき、他のクラスの生徒もいじめに加わっていった。だが、教員たちは見て見ぬふりをしていた。

10月から11月にかけて父親はいじめをやめさせてほしいと学校に訴えた。これに対し、学校は加害者やその保護者に「人の心を傷つけるからやめてほしい」と注意をした。だが、その後もいじめは続いた。10月頃から鹿川君が学校を休む日が増えていく。

11月中旬に「葬式ごっこ」が行われ担任教諭を含む4名の教員が色紙に署名している。色紙を自宅に持ち帰った鹿川君はキョトンとして、両親に「これ見てどう思う。ここに先生も書いているんだよ。」と言ったという。彼のショックの大きさが分かる。

その後もいじめが続き、11月下旬に、父親は加害者の自宅を訪れ抗議したが、対応した母親は「友達同士のことでしょう」と取り合わなかった。

翌年の1月30日、鹿川君は、担任教諭の求めに応じて彼を迎えにきた母親と帰宅し、両親に「もういやだ」と漏らしたという。そして翌31日の朝に自宅を出たまま行方不明となり、2月1日夜に鹿川君の遺体が発見された。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

報道された情報から得られた「葬式ごっこ」で教員や保護者がとった行動の概要は、以上である。この一連の対応の中で何が間違っていたのか、言い換えればどの行動が鹿川君を窮地に追い詰めていったのかを検証する。

(1) 「仲良し」による錯覚

思春期の年頃までの「仲良しグループ」とは、大人社会のそれとは本質的に異なる。これに気づかないことから、いじめが起きていても、これを見ている大人は日頃仲の良いグループの悪ふざけくらいにしか受け止めず、深刻な事態になっていても、いじめと気づかないことが多い。いじめは早期発見が極めて大切だが、仲良しグループだからという理由で察知が遅れ、気づいた時には取り返しがつかない事態になっていることも多い。

大人社会の仲良しグループは気の合った仲間たちで構成される。その中では互いに仕事の愚痴や悩みの相談など話し合える、かれらと語り合うことでストレスの解消にもなる。ホンネの社会ともいえる。しかし、思春期までの子供たちに見られる仲良しグループは、メンバー相互の心理的距離は大人ほど近くない。気の合った仲間のように見えるが、実は精神的な結びつきは希薄で、どちらかと言えばただ群れているといった状況にある。

いじめは些細なできことから始まる。その機会はともに過ごす時間が長いほど、多くなる。すなわち、いじめが発生しやすい。誰かが誰かを攻撃すると、これを他のメンバーが制止しない限り、見えない集団の力により他のメンバーも攻撃に参加するようになる。ここに個人の資質は埋没する。また、一度、いじめが発生すると学校だけでなく自宅にいるときもいじめから逃れられないことなどから、より過酷なものとなる。子供の仲良しグループは気の休まる場ではなく、逆に緊張を強いる場と受け止めたほうがよい。とくに、近年、この傾向が強くなっている。

だが、発達段階における友情のあり方を理解していない保護者や教員はこれに気づかない。友達だから、ただそれだけの理由で、結果的に見て見ぬふりをしてしまうのである。

(2) 教師の見て見ぬふり

担任教諭は、鹿川君が使い走りなどをされているようです、と保護者に通報している。だが生徒を指導していない。彼は保護者に何を期待したのか。

鹿川君に対するいじめに気付いていたのは担任教諭だけではないであろう。他の教員も目撃していたはずだ。また、いじめには他のクラスの生徒だけでなく下級生も関わっている。ところが、その対応は担任教諭任せであり、学校として対応していない。後の記者の質問から校長はいじめを察知していたことがうかがえる。

校長はいじめの詳細を把握できていなかったようだが、だからといって責任を逃れられるものではない。担任教諭などが報告しなかったのであれば、校長は管理者として失格と言わざるを得ない。重要な報告がないのは校長の責任であり、リーダーとしての資質に欠ける。さらに、詳細について調査を命じることもできたはずだ。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

このような教員たちの見て見ぬふりは、何を意味するのか。詳細については第2章で述べるが、加害者がもつとも気を使うことは、いじめを教員や保護者に察知されることである。教員などに察知されれば、厳しく注意されるから、いじめの目的を達成できないだけでなく、自身が傷つき、欲求不満を強くさせられるからだ。

教員たちにいじめを察知されたことを、加害者はすぐに気づく。ところが、教員たちが見て見ぬふりをしている。ということは、鹿川君に対するいじめを教員たちが黙認していることから、承認を得たものと加害者は理解する。したがって、いじめを隠ぺいする必要がないわけだから、いじめは公認され、ますます過酷になっていく。教員たちが加害者になっている。

いじめを止めることができるのは教員であり、学校だ。被害者にとっては、唯一、自分を窮地から脱出させてくれる存在である。かれらはその権限も持っている。しかし、何も行動しない。これに被害者は絶望する。生きる望みを断ち切っているようなものである。教員たちが見て見ぬふりをしたとき、被害者にとって、かれらは加害者中の加害者、いじめの主犯格の生徒以上の加害者になってしまうのである。

「葬式ごっこ」の色紙には、担任教諭など4名の教員が生徒たちの求めに応じ署名している。常識的に考えれば、生徒たちの要請はいじめの告白である。それは、生徒たちにとって直ちに「葬式ごっこ」を中止させられ、厳しく叱責されるものである。にもかかわらず、生徒たちが教員に署名を要請するのは、見て見ぬふりをしている教員の姿から、教員が加害者になることを拒まない、生徒たちが本能的に察知しているからである。加害者は教員を、自分たちと同じ加害者グループに一員であると認識しているのである。

教員たちはドッキリ（当時、いたずらを仕掛けて笑いをとる人気テレビ番組に使われた言葉）だからと説明され、署名したという。だが、いたずらにはユーモアがなければならない。いたずらされた者が心身を傷つけられる行為は、いたずらではない。嫌がらせであり犯罪だ。何がいたずらで、何が犯罪か、自身を被害者の立場におけば容易に判断できる。自分が嫌なことは、他人も嫌なのだ。他人が嫌がることをするのはいたずらではない。犯罪だ。教育のプロである教員であればこれくらいの判断ができて当然だ。

他の事例でも、いじめ自殺が発覚すると、「仲良しグループの中での悪ふざけだと思った。」と弁解する教員も少なくない。悪ふざけであっても許されない行為がある。被害者の心身を傷つける行為は悪ふざけではない。攻撃であり犯罪だ。このような行為は決して許してはならない。

2011年に発生した滋賀県大津市の中学2年生男子生徒のいじめ自殺事件では、被害者からいじめの事実を訴えられた担任教諭は、「お前が我慢すれば丸くおさまる」と言ったという。もしこれが事実なら、当該教諭は「葬式ごっこ」で色紙に署名した教師たちと同罪だ。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

(3) 加害者に対する中途半端な指導

加害者は自身がいじめを行っているとは考えていない。彼にとって、それは遊びであり、悪ふざけや用事を頼んだだけである。極端な言い方をすれば、友達として仲よくやっていただけのことと認識している。また、自分がいつ、どこで、何をしたか、ほとんど覚えていないものである。

一方、鹿川君の父親が抗議したとき、加害者の母親は、「友達同士のことでしょう」と答えている。加害者の保護者は、いじめについて、この程度の認識でしかない。実は、いじめは、被害者だけでなく、加害者を深く傷つける行為だが、母親はこれに気づいていない。これに気づき、苦しむのはずっと後、わが子が保護者の力では癒すことのできない傷を負ってからだ。それでもまだ幸運だ。裁判で遊びやケンカだと主張する保護者のように、いつまでたっても気づかない保護者が少なくない。

鹿川君の担任教諭は、加害者とその保護者に、「人の心を傷つけるからやめてほしい」と注意をした。だが、いじめていると思っていない子供、子供同士のことと無関心な保護者、かれらに、いじめをやめるように注意したところでどれだけの効果があるのか。

加害者の立場からすれば、「なぜ注意されなければならないのか。」がホンネであろう。そして、このような思いをさせられるのは、被害者がその保護者や教師に訴えたからだと考え、二度と同じ思いをしないため、いじめをますますエスカレートさせるのである。結局、教員や保護者がいじめを止めさせようとした中途半端な行為が、被害者をさらに窮地に追い込んでいる。

いじめに対して、教員や保護者が行動を起こすときは、いじめがなくなるまで徹底しなければならない。被害者の安全を確保したうえで、いじめのない安全な学校・学級となるまで一気に事を運ばなければならない。そして、いじめで傷ついた子供の心を完全に治療するまで継続しなければならない。保護者や教員の中途半端な対応ほど危険なものはない。わが子・わが児童生徒を殺すことになる。保護者や教員が殺人者になってしまう。

(4) 被害者への事情聴取

被害者に事情聴取したところで、そのすべてを話すわけではない。その理由は、

- a 中学生にもなれば、少なくとも精神面が正常に発達している子供であれば、多少いじめられたくらいで、保護者や教員に訴えるようなことはしない。
- b 保護者や教員の中途半端な行動がいじめをエスカレートさせることを知っている。
- c 被害者に事情聴取すること自体、いじめられている子供の心情を理解していない。
- d いじめの事実を話すということは、被害者にとって、いじめの再現であり、いじめをもう一度、疑似体験することである。つらく、苦しい思い出であり、必死で隠そうとしている自身の醜さ、弱さ、などを告白することである。彼にとってそれは耐え難い苦痛である。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

e それでも、保護者や教員に告白すれば、いじめから救出してもらえとの確信があれば、事情聴取に応じるかもしれない。この確信がなければ、言い換えれば保護者や教員がいじめに適切に対応できることを信じていなければ、その詳細を語ることはない。

などであり、一言でいえば、保護者や教員を信用していないのである。かれらが信用に足るか否かは、それまでの保護者や教員の対応を見れば、子供でも容易に察しがつく。いじめが起きるのは、学校がこれに適切に対応できていないからである。これができれば、いじめは発生しない。これができない学校を信用するはずがない。また、わが子の心情を理解できない保護者を頼ることもない。いじめの事実を話した後に、このような保護者がとる行動は、被害者にとって迷惑以外の何物でもない。

不祥事などが発生すると、まず関係者に事情聴取し事実関係を明らかにする。その上で原因を究明し対策を講じる。これが大人社会における問題解決の一般的手法である。だが、いじめの問題にこのような手法を安易に用いることは危険である。とくに、被害者への事情聴取は慎重なうえにも慎重を期さねばならない。

弁護士はいじめの事実をできるだけ詳細に記録するよう主張している。できればいじめられている事実を録音・録画するようという。このためには、保護者はわが子にいじめられている事実を詳細に聞き出さなければならない。その目的は、損害賠償訴訟に備えてのことである。いじめがあったかを証明する（事実認定）ためには、その証拠が必要だからだ。それが事実の記録である。

一方、心ある臨床心理士は、「被害者に事情聴取してはならない。」と主張している。その理由は、被害者にいじめに事実を語らせることは、いじめによる精神的苦痛の再現であり、子供の心理的外傷をさらに深くすることを恐れているからである。

両者の見解は真っ向から対立している。どちらが正しいのか？保護者や教員はこの難しい選択をしなければならない。

このような場合とくに注意しなければならないのは、事情聴取することによって何を得られ、何が起きるかをできるだけ正確に理解するとともに、不都合な事態に対しては、その対応策を準備しておかなければならないことだ。

いじめの事実を話すということは、被害者にとって忘れてしまいたい苦しくつらい思い出だ。必死で隠そうとしている自身の醜さ、弱さなどを、もっとも知られたくない相手すなわち保護者や教員に露呈することだ。彼にとってそれは耐え難い苦痛である。保護者や教員が被害者に事情聴取することはいじめの再現であり、自身がいじめているのと同じことである。それだけに、子供の心理的外傷は深く大きなものになってしまう。したがって、いじめられている子供に事情聴取するのであれば、これ以上の効果がなくてはならず、傷ついたところを十分に癒す具体的な対策を講じなければならない。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

被害者は、その事実を詳細に覚えている。だが、事情聴取したところで、そのすべてを話すわけではない。いじめを否定するか、ほんの一部しか語らないものだ。言い換えれば、彼に事情聴取したところで事実関係を明らかにできるわけではない。さらに、教員がいじめの責任を回避したいという意識を持っていれば、子供はそれを本能に察知し、ますます語らなくなる。加害者にとって最大の協力者は被害者である。

教員は児童生徒の生涯にわたって責任をもてるわけではない。いじめによって傷ついたところは容易に修復できるものではないし、これによって引き起こされる行動はすぐに表れるとも限らない。何か月も、何年も経ってから現れることもある。教員と児童生徒の関係は一過性のものである。教員には傷ついたところを修復することも、これによる行動によって生じた事態（たとえば、被害者が傷害事件の加害者になってしまった場合など）に対する責任も果たすことができない。これができるのは保護者だけだ。

したがって、教員は、安易に、被害者に事情聴取してはならない。ましてや、被害者と加害者を同時に呼び事情聴取することは百害あって一利なし、事実確認ができないだけでなく、被害者をさらに苦しめる。いじめはいけないという教員がいじめを行っている。いじめの事実を、被害者に聞かずとも把握できる。その方法については、第2章で示す。

一方、保護者は、事情聴取した後に保護者としてとるべき最善の行動や事情聴取することの弊害を十分に理解し、その弊害を克服できる具体的な方策を準備し、実行しなければならない。とくに、こころのケアが重要である。もし、これらが分からなければ、思春期精神医学などの専門家の支援を得て、子供を安全にし、こころのケアを最優先すべきである。学校をいじめのない安全な場にするのは十分に勉強してからでも間に合うし、わが子が自殺してから損害賠償に勝利したとて、わが子は戻ってはこない。

(5) 居場所を奪う

鹿川君はいじめがエスカレートするにつれ学校を休む日が増えている。彼は朝、自宅を出ると病院の待合室で時間をつぶしていた。登校した日も職員用のトイレで身をひそめたり、保健室で時間を過ごしていたようだ。

被害者にとって、もっとも安全で気の休まる場所は自宅である。その自宅に留まることができなかつたため、上記の場所で時間を過ごしていたのであろう。また、家出もしている。自殺した場所も遠く岩手県盛岡市だ。これらを見れば、彼にとって自宅は安住できる居場所ではなかつたことがうかがえる。

現代の子供たちが住む世界は、自宅と学校そして学習塾（習い事や運動クラブなどを含む。）くらいだ。それ以外の場所をもつ子供は極めて少ない。被害者にとって、学校でいじめられているわけだから、学習塾が安住の場でなければ、居場所は自宅だけである。自宅で安住できなければ居場所を失う。

大人でさえ居場所がないことほど苦しいことはない。ましてや、児童生徒であれば、なおさらだ。彼が居場所を失った背景には、学校に行かねばならない、いじめに立ち向かうべきなど、保護者の「べき思考」があつたのではなからうか。このべき思考が、子供を苦しめる事例は、葬式ごっこ以後の事例でも多くみられる。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

機制でなければこころが壊れることを防ぐことができない状況に追い込まれ、居場所さえ失う、これでは最後の手段、すなわち自殺を決断しなければならない状況まで追い込まれても不思議ではない。

(6) 危険信号を察知できない保護者や教員

鹿川君は何度も危険信号を発信している。欠席日数の増加（拒否作用）、家出（孤立）、いじめられているのにヘラヘラ・ニタニタ笑う（逆形成作用）など、これらは機制の一形態である。

また、「葬式ごっこ」の色紙を持ち帰った彼は、キョトンとして、親に「これ見てどう思う。ここに先生も書いているんだよ。」と言ったという。「葬式ごっこ」は鹿川君の存在価値を認めない行為だ。人間にとって存在価値を否定されるほど大きな侮辱はない。それだけに怒りを保護者にぶつけて当然だ。だが、その怒りをあらわにすることさえできずに「キョトン」としている。この「キョトン」が、彼のショックの大きさを物語っている。

しかし、いずれの場合も、教員や保護者は危険信号であることに気づいていない。彼が本能的に発した危険信号はことごとく無視された。ついに、「もういやだ」と両親もらした。これが最後通告である。しかし、両親はこれにも気づかなかった。

少なくとも、自殺する子供は、それまでに何度も危険を知らせる信号を発信しているものである。助けを求めるシグナルを送っている。これらは意識的というより無意識的であり、本能的なものが大半であろう。だからこそ真実の声である。しかし、教員など大人はこれに気づかないため、自殺への進むのである。

(7) いじめを大人の視点で見る

いじめに関わっている子供は自我が確立した大人ではない。大人に成長する発達段階にあり、小学校低学年や高学年、中学生、高校生など、それぞれの年頃にしか見られない特性をもっている。それらは大人には見られないものだ。ところが、大人はこれらを理解しようとせず、大人社会の土俵で子供たちの問題を解釈し、解決しようとする。土俵が違うわけだから解釈も対策も的外れなものになってしまう。これに気づかない大人は真顔で的外れな議論を繰り返すのである。これが対応を誤るもっとも大きな要因である。これを端的に示している言葉が、「命を大切に」だ。

以上、葬式ごっこにおける保護者や教員の不適切な対応を列挙したが、このような間違いは、その後も繰り返されている。いじめ自殺がこれを証明している。だからといって、このような間違いをする保護者や教員を責めるわけにはいかない。いじめに関わっている子供たちの心理を理解するだけでも、並大抵のことではない。これに適切に対応することは、さらに難しい。おそらく、保護者はもちろん教員でさえ、これができる人は現在でも極めて稀であろう。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

2 誰が、保護者に愛するわが子を殺させたのか

2006年11月7日の夜、突然、文部科学省が記者会見を行った。その概要は、次のとおりである。

「文部科学省（銭谷真美初等中等教育局長）が記者会見。4日に投函され、6日に伊吹文明文科相宛て（手紙が）届いたことを公表。

封書には、文科相、教育委員会、校長、担任、同級生、同級生の保護者、両親にあてた計7通が同封されていた。

それぞれ便箋や原稿用紙1～2枚に、8日までにいじめの状況が変わらなければ、11日に学校で自殺すると予告していたが、学校名や個人名を特定できる情報は含まれていなかった。」（朝日新聞2006年11月7日朝刊）

毎日新聞は手紙の全文を掲載した。それによると、手紙は「いじめが原因の自殺証明書」と題され、クラスの友人にズボンを下ろされたり、陰口を言われたり、避けられたりしていることを綴っている。親を通じて校長や教育委員会にも相談したが何も変わっていない。自殺をすることでいじめた友人、何もしなかった教師、校長、教育委員についても責任を取らせてほしい、と記している。また自分のことを「僕」と称している。

7日の記者会見で、差出人に対するメッセージ、呼びかけを記者から求められた伊吹文科相は、次のとおり答えている。

「命というのはひとつしかないものだし、自分の命だけではなく、君が生まれたときは、お父さんお母さんは君の命を腕の中に抱き取ってくれたわけだから、いろいろ言いにくいこともあると思うけれども、誰かに必ず君の気持ちを正確に伝えてください。学校の先生が何もしないということがあんなら、文部科学省がマスコミの皆さんにご協力をいただいでこれだけのことをしているのだから、世の中には君を放っているわけじゃないことを理解してほしいということです。」（文科省2006年11月7日記者会見記録）

この記者会見の様子を見たとき、私はわが耳を疑った。「葬式ごっこ」から20年も経過しているのに、文部科学省は未だこの程度の見識しか持ち合わせていないのか。これでは、いじめがなくなるはずもない。これを私は確信せざるを得なかった。

文部科学大臣の発言は、その後、まったく問題視されることはなかった。実は、問題視されなかったことに、重大な問題がある。改めて、大臣の見解を検証してみる。

この手紙の差出人は特定されておらず悪戯とか文科省の自作自演ではなどさまざまな憶測があるが、私が問題にしたいのは記者会見の内容である。

大臣は「君（差出人）の正確な気持ちを誰かに伝えて」と言っているが、保護者や教員など周囲の大人に話してもいじめられている状況が変わらないと、差出人は手紙の中で訴えている。また、いじめの被害者はクラスの中で孤立していることは容易に判断できる。ならば誰に相談すればいいのか。未成年の差出人が独断で精神科医や臨床心理士に相談しろとでもいうのであろうか。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

また「君の気持ちを正確に伝えて」というが、思春期の子供が自分の気持ちを正確に理解し話すことができるのか。差出人は、いじめられており、真剣に自殺を考えている。このような子供に、その気持ちを正確に話させることにどのような意味があるのか。さらに、いじめについて話をさせることは、いじめの再現であり、差出人のこころをさらに傷つける。話させること自体が、いじめであることに気づいていない。

大臣は「これだけのことをしている」と話しているが、これだけとは何を指すのか。差出人の特定に全力を挙げていることか、それとも記者会見を行ったことか。差出人が期待したことはこのようなことか。

「命を大切に」と呼びかけるが、被害者にしてみれば好き好んで死を選んでいるわけではない。「葬式ごっこ」の鹿川君は、短い遺書の中で、「俺だって死にたくはない。だけどこのままじゃ『生きジゴク』になっちゃうよ。」と書いている。手紙の差出人も同じ心境のはずだ。これが被害者の声だ。生きることに絶望するほどの苦痛を味わい、これから逃れるために自殺しようとしている。そのような子供に「命を大切に」と呼びかけて、どれほどの効果があるというのか。彼の苦痛の正体を分かっているのか。

差出人は自身の力では、いじめられている現状から脱することはできない。彼を救えるのは、周囲の大人すなわち保護者や教員そして学校である。彼が求めているのは、「命を大切に」などといった抽象的な言葉ではない。周囲の大人の救出に向けた具体的な行動であり、大臣の力で周囲の大人たちを動かしてほしいのである。だが、大臣はこれにまったく応えていない。

周囲の大人とくに保護者や教員が適切な手を差し伸べないと、子供を自殺から救うことはできない。しかも、かれらは、いじめの事実を知った後も適切に対応できていないから、いじめ自殺が後を絶たないのである。したがって、呼びかけるべき相手は、保護者であり教員である。

大臣は、保護者や教員に対し、かれらがとるべき適切な対応を具体的に示すべきであって、これ以外に差出人の要望に応える方法はないはずだ。「命を大切に」と呼びかけても、被害者が救済されるわけではない。被害者を救済できるのは具体的な方策を実行することではない。

『生きジゴク』から救い出してほしいと懇願する子供に対して、文部科学大臣が出した答えが、「命を大切にしなさい」「問題は自分で解決しなさい」である。「葬式ごっこ」から20年、いまだ鹿川君の声は、同省に届いていないことが分かる。そして30年近く経った現代も同じだ。

そもそも、記者が差出人に対するメッセージを求めたこと自体、いじめ問題に対する理解が十分でないことがわかる。なぜなら、メッセージを発信する相手が違う。差出人の子供は保護者に打ち明けている。これだけでも大変に悩み苦しんだ結果の決断だ。これ以上のことが彼にできるのか。何をしろというのか。記者がメッセージ求める相手は、保護者や教員である。マスコミの報道にも似た例が多くみられる。その代表的な例を示す。

第3節 被害者に自殺を決断させたのは誰か

「子を持つ親にとって、子どもに先立たれるほどの不孝はない。まして、わが子が自分で自分の命を絶つなど、これ以上の後悔はない。子どもたちよ、死んではいけない。・・・」(94年12月15日朝日新聞「子どもたちよ、死んではいけない」より)

このほかにも、「保護者や教員に相談しなさい」ともいうが、それができないから死を覚悟するほど苦しんでいる。勇気を出して相談した後に自殺した例も数多くある。

いじめ対策の中心にいる文部科学省が、被害者の心情を分析できていないことが分かる。国には中央教育審議会や教育再生実行会議などが、地方公共団体にもいじめ防止対策検討委員会や第三者委員会などの諮問機関がある。また、いじめ問題の専門家あるいは詳しい人としてマスメディアに登場する有識者は数多くいる。いじめ被害者でつくるNPO法人やジャーナリストもいる。かれらに共通しているのは、いじめの問題を被害者の視点でとらえていることだ。傍観者や加害者の立場で見解を述べる人はまったくと言っていいほどいない。そのかれらが、被害者の心情さえ理解できていないのである。だから、文部科学大臣の発言を非難する人がいないのだ。国を挙げて、いじめ問題に取り組んでいながら、被害者の心理すら理解できていない、これが日本のいじめ対策の実態である。このために、いじめに関する正しい情報が発信されない。論理的な解明は影をひそめ感情論ばかりが世の中にあふれている。そして、いじめに直面した保護者や教員はこれらに惑わされ対応を誤り、愛するわが子・児童生徒を殺してしまうのである。保護者にわが子を殺させているのは誰か、改めて説明するまでもないであろう。

1 疑問はみずからから解明するしかない

保護者がもっとも知りたいことは、「もし、わが子がいじめに関わっていたら、保護者としてどのように対処すべきか」である。

だが、幾人もの有識者がマスメディアに登場しているが、被害者や傍観者、加害者を救うために、保護者や教員が具体的に何をすべきかを教える人はいない。かれらの口から出るのは、「命を大切にしてください」「いじめはやめなさい」だ。そして、いじめ自殺が起ると学校など関係者を非難するのである。

いじめがいじめという言葉を使ってマスメディアに登場してから30年以上も経過した現代でも、この状況に変わりはない。法律や条令を制定しても加害者の視点でいじめを解明し、加害者をいじめに駆り立てる要因やこれを許す雰囲気をつくる要因を排除し、かれを救う方策がなければ、防止対策の意味を持たない。

親御さんにしてみれば、「いじめなんかでわが子を殺してたまるか。」という強い気持ちはあるが、どうすればわが子を守れるのか、その具体的な方策が分からないのがホンネであろう。これを教えるのが文部科学大臣の使命だが、何ら答えを提供しようとはしない。

いじめはわが子の生命にかかわる問題だ。子供の生命を守るのは、保護者が果たすべき最低限の使命だ。誰も教えてくれないのならば自分で納得できるまで答えを追及するしかない。これでしか子供の命は守れない。私もこの道を選んだ。そしてマスメディアを通じて発信される情報のほとんどに論理的根拠がないことに気づいた。少なくとも、有識者と呼ばれる人たちの主観的な感情論に惑わされてはいけない。みずから努力することを怠り他人に頼ろうとする保護者がわが子を殺すことは、数多くの事例が教えている。

2 軽率すぎる対応

いじめ自殺の事例を見てまず感じることは、教員や保護者の軽率な行動だ。軽率すぎる。かれらの軽率な行動が、被害者を自殺に追い詰めているというのが率直なところである。

まず、わが子がいじめられていることを察知し、子供から聞き出した保護者が、「学校には言わないで」と懇願するわが子の気持ちも分からず、安易に学校に相談していることである。保護者の訴えに学校が適切に対応できるようであれば、いじめなど発生していない。校長はじめ教員たちが、いじめを正しく理解しておらず、適切に対応できていないから、いじめが起きているのである。そんな学校に相談したとて、いじめがなくなるわけではない。他人に頼ろうとする保護者の軽率な行動が、わが子へのいじめを過酷にし、自殺に追い込んでいる、というのが実態である。わが子が、なぜ「学校に言わないで」と懇願しているのか、その理由を理解したうえで、わが子にとってもっとも安全な方策を熟慮し、慎重に行動する必要がある。

いじめの事実を保護者から訴えられた学校が最初にとる行動は、たいていの場合、加害者や被害者に対する事情聴取など事実関係の把握だ。文部科学省は「いじめの問題への取組の徹底について（通知）18文科初第711号」（平成18年10月19日）1項に、

「(3) 事実関係の究明に当たっては、当事者だけでなく、保護者や友人関係等からの情報収集等を通じ、事実関係の把握を正確かつ迅速に行う必要があること。

第4節 いじめられている子供を救うには

なお、把握した児童生徒等の個人情報については、その取扱いに十分留意すること。」

と各教育委員会や都道府県知事などに通知している。残念だが、国から学校に至るまで教育関係者は事実関係を明らかにすることが何を意味するか理解していないようだ。

当事者に事情聴取したあとに、被害者が自殺した事例が数多くある。安易な事実関係の確認は極めて危険である。大人社会で発生する事故や不祥事であれば、まず事実関係を明らかにしたうえで対応を検討することが基本的な手順だ。だからといって、この手順をいじめに適用すると事態をさらに悪化させかねない。

加害者からすれば、自身の行為をいじめとは思っていない。遊びとかケンカだと主張するだろう。たとえいじめを認めてもそのすべてを告白することは期待できない。傍観者も自分が加害者の一人であるという意識を持っていない。客観的事実を積み上げても、肉体的・精神的苦痛は他者にはわからない。いじめの真実を知るのは、被害者だけだ。

被害者は思春期の特性や報復への恐れなどにより真実を語ろうとはしないものだ。被害者から真実を聞き出そうとする行為は、過去のつらく苦しい出来事を再び思い起こさせるものであり、傷口に塩をこすりつけるようなものである。文部科学省がいじめの定義で示しているとおおり、被害者がいじめられていると訴えれば、それが真実だ。事実関係の解明ではなく、被害者を安全にし、子供にとって安心して学べる学校にするためにどのようにすればよいかを迅速かつ真剣に議論し、それらを慎重に実行することである。

要するに、いじめが発生すれば迅速に対応しなければならないが、被害者、加害者、傍観者それぞれの心情を十分に理解し、慎重のうえにも慎重でなければならず、教員や保護者の軽率な行動は、さらなる悲劇を生む。

3 被害者の保護者がとるべき対応

いじめられているわが子を守るため、保護者として行うべきことは、「いじめを早期に察知すること」「子供を安全にすること」「子供のこころのケアを十分に行うこと」および「学校をいじめのない安全な場にする」の4つである。これらについて、東京都児童相談センター心理司の山脇由貴子氏は著書「教室の悪魔」(ポプラ社)を参考に示す。なお、転校という手段もあるが、これについては最後に述べる。

(1) いじめを早期に察知すること

本章第3節第1項で示したように、被害者は、いじめを保護者や教員に訴えるようなことはまずない。加害者にとって最大の協力者は被害者だ。とくに、いじめが多発している思春期の子供は語らない。しかし、何がしかの信号は発しているものである。

わたしたち日本人はホンネを言葉にすることは極めて少ない。多くの場合は言葉以外の手段で表現する。それは目の動きなど表情や指先など身体の一部の微妙な動きなどであり、相手もこれを察知しホンネを知る。また、たとえば玄関に生けられた花をて妻の体調や心情を夫が察知することもある。いわゆる「察する」ということだ。

ところが、相手がわが子になると、つい「察する」ことが疎かになってしまう。言い換えれば、わが子を些細に見る注意力が低下してしまうのである。わが子のことは自分が一番よく知っているという保護者の自負が注意力を低下させているのかもしれない。このため、子供が発する危険信号に気づかないのである。

第4節 いじめられている子供を救うには

近年のいじめは巧妙に仕組みられ隠蔽されているため、気づきにくい。いじめがあるのではないかを前提として、子供に注意を向けなければ発見できないであろう。

いじめに気付くために注意するポイントとして、山脇由貴子氏は著書「教室の悪魔」(ポプラ社)の中で、次の事項をあげている。なお、詳細については同書を参照されたい。

- ・学校のノートや教科書を見せたがらない。
- ・最近、よく物をなくすようになった。
- ・親の前で宿題をやらうとしない。
- ・お金の要求が増えた。あるいは親の財布からよくお金を持ち出す。
- ・学校行事にこないでという。
- ・すぐに自分の非を認め、謝るようになった。
- ・学校のプリント、連絡帳などを出さなくなった。
- ・ボーっとしていることが増えた。何もしていない時間が多い。
- ・無理に明るくふるまっているように見える。
- ・学校のことを尋ねると、「別に」「普通」など具体的に答えない。
- ・学校のことを詳しく具体的に聞こうとすると、怒る。
- ・話題に友達の名前が出てこない。
- ・学校に関する愚痴や不満を言わない。
- ・保護者会や個人面談で何を話したかを過剰に気にする。
- ・寝つきが悪い。悪夢を見ているようで夜中に起きる。
- ・倦怠感、疲労、意欲の低下。
- ・原因不明の頭痛、腹痛、吐き気、痩せなどの身体症状。
- ・何に対しても投げやり。
- ・以前は夢中で楽しんでいたゲームなどをあまりやらなくなった。
- ・理由のないイライラ。
- ・ちょっとした音に敏感になった。
- ・身体を見せたがらない。一緒に入浴したがる。
- ・衣服、制服、靴などを親の知らないところで自分で洗う。
- ・友人からの電話に「どきっ」とした様子を見せる。
- ・急に今までと違う子と付き合うようになった。(不自然な友人関係)
- ・以前では考えられないような非行行動の出現。(万引きなど)
- ・外に出たがらない。外に出たときに周囲を気にしている。
- ・金遣いが荒くなった。
- ・成績の低下。

第4節 いじめられている子供を救うには

- ・物忘れがひどくなった。
- ・自傷行為（リストカットなど）
- ・「死」をほのめかすようなメモ、日記。

これらに気づいたときは、子供にその理由などを聴くことになるが、その際には、次に留意する必要がある。

a 「わが子は絶対に守る。自分(家族)たちは誰が何を言おうとわが子の味方をする。」という強い信念を持つこと。これがなければ、わが子は保護者を信頼しないから、以後の対応も難しくなる。当然、いじめの事実も語ってくれない。

b 聴く態勢を整えておくこと。新聞やテレビを見ながらでは、子供は話ができる態勢にはないから空返事になってしまう。ただし、両親の間で、子供に聞こえるように、いじめについて一般的な話をして、子供の反応を見る方法はある。

c 「いじめられているのか」と単刀直入に聞くことは避け、「最近、体調がすぐれないようだが」とか「顔色が良くないようだが」など優しく尋ねること。いじめられているのかと尋ねて、「ハイ」と答える子供はまずいない。

d 聴くこと。聴くとは尋問ではない。子供の言うことを一旦はすべて受け入れることである。子供の話を丸ごと真実として扱う。子供の言うことに反論し、あるいは説教してはならない。もちろん自分の考えを押し付けてもいけない。子供のこころの中にあることをすべて話させるように仕向けることだ。

e いじめに立ち向かわせないこと。耐えさせないこと。また、いじめられる側にも原因がある、とは絶対に考えないこと。

f 詳細に聞き出そうとしないこと。詳細に語らせることは、いじめの再現である。子供の心の傷をさらに深く大きくする。いじめられているか否かが分かれば十分である。それ以上のことは、子供の自主性に委ねる。

g 保護者としてのメッセージを伝えること。わが子は絶対に守る。自分(家族)たちは誰が何を言おうとわが子の味方をする意思や今後の対応、とくに、子供と約束したことは絶対に守ることなどについて伝える。もちろん、約束したことは絶対に守らなければならない。約束を破ると、子供を窮地に追い込むし、以後の対応にも支障をきたす。

h 子供の許可なく、学校に相談に行かないこと。子供を安全にし、傷ついたところのケアを最優先に対応すべきだ。

i 日頃からコミュニケーションを重ね親子の信頼を強くしておくこと。保護者に対する信頼感が強いほど子供は保護者に打ち明けやすくなるし、保護者も子供の異変に気づきやすくなる。

(2) 子供を安全にすること

わが子がいじめられていることが分かったならば、保護者として最初にやるべきことは、子供を安全にすることだ。加害者だけでなく、他の子供たちも含め、かれらから隔離することである。子供の安全を確保しないままに学校や加害者の保護者に通報・抗議したため、子供を窮地に陥れた事例が数多くある。

第4節 いじめられている子供を救うには

具体的には、

- a 学校を休ませる。
- b 子供をひとりで外出させない。必ず保護者など家族が同伴し、級友との接触を避けることである。
- c 電話やメールなどには保護者が対応し、子供には出させない。加害者は、いじめが発覚することを恐れる。被害者と連絡が取れなければ、さまざまな方法で接触を試みる。接触するのは加害者だけとは限らない。他の子供の場合もある。連絡が取れば呼び出すこともある。したがって、これらの子供との通信手段を遮断し、保護者を中継させることが必要だ。
- d 信頼できる人に託すこと。近年、夫婦共働きや片親世帯が増えている。このような家庭では、子供を24時間安全にすることは物理的に困難である。児童相談所など公的機関で保護する態勢にもない。このため、親族（祖父母や両親の兄弟など）や信頼できる知人に子供の保護を依頼することを検討する必要がある。この際には、「子供を安全にすること」および「子供のこころのケアを十分に行う」ための具体的方策を十分に説明しておくことが肝要である。

保護者の対応に安心感を持てば子供はこれを了解し、不安であれば拒絶するであろう。この意味でも、まず両親に任せておけば安全でいられると子供が実感できるようにすることが大切である。

(3) 子供のこころのケアを十分に行うこと

被害者はこころに深い傷を負っている。この傷によって引き起こされる行動は不登校や引きこもりに限らない。放火や殺傷事件など犯罪を引き起こすこともある。しかも、それはすぐに出現するとは限らない。何か月も、何年も経過した後ということもある。また、転校した後に自殺した例もある。

このようなことにならないために、心のケアを十分に行うことが不可欠である。このために、次に留意する必要がある。

- a 思春期精神医療など専門家に相談し指導を得ること。心のケアは方法を誤ると逆に傷を深くしかねない。保護者だけでもよいから専門家の相談することである。
- b 精神科に入院しなければならない事態に陥ったときでも、できるだけ面談し、外出が許可された場合は必ず保護者が迎えに行くこと。完全に治癒したと判断されるまでは、ひとりで行動させない。外泊許可が出て、外出中に犯罪に走った例もある。
- c 家の中では、明るく、楽しく、子供と過ごす時間をたくさん持つこと。子供の居場所は自宅しかない。子供にとって、自宅を安全で居心地の良い空間にしなければ、こころが休まることはない。子供は居場所を失う。
- d いじめに関して、無理に聞き出さないこと。子供が自分の意思で語るまで待つことだ。何度も言うようだが、無理に聞き出すことは、いじめの再現である。

第4節 いじめられている子供を救うには

e 診断書は誰にも見せないこと。いじめに事実を立証するものとして、医師の診断書は有力な証拠になる。このため診断書をとることも必要だが、これは子供も含め誰にも見せない方がよい。というのも、精神科を受診すれば病名がつくので、病気でもないわが子が病人扱いされるなどの弊害がある。診断書は賠償請求の資料として保管しておくだけにする。とくに、学校関係者には見せないことだ。

(4) 学校をいじめのない安全な場にする

ひとつの学級でいじめが発生しているとしても、その解決は担任教諭だけでできるものではない。担任教諭だけでは事実関係すら明らかにできない。学校の教職員、保護者そして児童生徒が互いに協力しなければならない。

後に詳細に述べるが、いじめの被害者はいじめられている子供だけではない。傍観する子も、いじめている子も被害者である。いじめは、これに係る子供すべてを殺す。ここに、いじめのもうひとつの恐怖がある。マスメディアに登場する幾多の有識者たちが、これに気づいていないだけだ。だから、いじめる子供を悪魔に仕立てて問題の解決を図ろうとするのである。有識者でさえ気づいていないのだから、保護者や教員が知るはずもない。

このような人々には当事者意識がない。いじめを自分の問題としてとらえていないのである。関係者全員に当事者意識がなければ、いじめの問題は解決しない。いじめられている子供の保護者が関係者に当事者意識をもたせるには、いじめる子供だけでなく傍観する子供も、いじめに関わるすべての者が加害者であると同時に被害者でもあること、いじめる子供や傍観する子供たちが、いかなる被害を受けているかなど、いじめに関わる詳細なことまで理解し説得するしかない。その上で、次に留意し学校と話し合わなければならない。

a 学校との話し合いは、校長、副校長（教頭）に同席してもらう。学校全体で取り組む必要があるからだ。

b 話し合いは「相談」ではなく、事実を伝える場である。被害者が、いじめがあったと言えば、それが真実である。最悪は何も準備もなく子供の意思を無視して学校に相談することである。これで何人もの子供たちが命を落としている。

c 話し合いの目的が「いじめ解決であること」を明確に伝える。校長はじめ教員は、いじめの責任を逃れようと必死に抵抗することは、これまでの裁判でも明らかである。

加害者の保護者や教員の責任を追及すると利害が対立するから、話し合いは平行線となり、互いに感情的な対立も生む。これではいじめ解決には向かわない。利害が一致するいじめ解決を優先するべきである。責任追及はいじめが解決してからでもできる。

d 解決を学校に委ねない。いじめの問題は学校だけで解決できるものではない。教員だけでなく、保護者もまたこの問題を理解し、行動しなければ解決することも再犯を防ぐこともできない。いじめはこころに起因する問題だ。いじめに関わった子供のこころは、教員だけでは修復できないし、原因を取り除くこともできない。かれらの保護者の協力が不可欠である。また、子供の生涯にわたって、その責任を担っているのも保護者である。

第4節 いじめられている子供を救うには

いじめは保護者より教員の方が察知しやすい。保護者から通報を受けていじめを知るような学校では、教員がいじめを解決し、再犯を防止する術を持ち合わせていないのが実体であろう。ならば、教えるしかない。そのためには十分な知識を持ち合わせていなければならない。

e 周到に準備し、一気に行動を起こす。いじめ問題を解決するには、加害者の更生、保護者に対する説明、説得、児童生徒による取組みなどやるべきことが多い。これらを計画的かつ迅速に実施しなければならず、教員の役割分担も明確にしなければならない。したがって、周到に準備し、一気に事を進めることだ。準備不足で行動を起こすと、保護者の反発など新たな問題を引き起こす。そのためにも、いじめなどが発生することを想定し、事前に十分な準備を行っておくことが大切だ。

また、対策はメリットとデメリットを十分に検討し選択すべきである。とくに後者が出現した場合に備え対応策を準備しておくことが重要だ。なお、事実関係の解明は被害者ではなく、加害者や傍観者から聴取することが肝要である。詳細は第2章で述べる。

(6) 転校

わが子はいじめの被害から救出する方策の一つに「転校」があり、文部科学省もこれを認めている。しかし、何事においてもデメリットを十分に理解したうえで検討しなければ予期せぬ事態に陥り後悔することになる。転校の、デメリットとして

- a いじめ根絶の取り組みを学校に要求できないこと。
- b 転校だけでは、いじめによる外傷体験を修正できないこと。転向後、新しい友達ができ楽しそうに見えても自殺の危険は去っていない。98年9月アメリカのワシントン州バスコで、いじめの被害者だった13歳の少年が転校後、新しい友人も何人かでき、誕生パーティに友人を呼んだりして楽しく過ごしているように見えたが、その1週間後に自殺している。
- c 子供にとって転校による環境の変化に対応するためには大変なエネルギーが必要であり、いじめの外傷体験を抱えた被害者には重荷になること。
- d 転校先でいじめが発生しない保障はないこと。もし、いじめが起きれば転校生がもっとも被害にあいやすい。
- e 転校した後も元の学校の級友との接触があれば、いじめは継続し過酷になる危険があること。

などを挙げるができる。

小学校から中学校へ、中学校から高校への進級についても共通することが多い。被害者が自殺するのは、いじめられているときとは限らない。たとえば、小学校でいじめられていた子供が、中学校に進学していじめから解放されたように見えても、加害者とクラスや部活が同じになり、小学校でのいじめを思い起こさせられるような事態が起きれば、それが一般に受け止められているような過酷ないじめでなくとも、思春期という年頃を考慮すれば、彼を自殺に駆り立てることがあるということである。いじめは子供にとって強烈な心理的外傷体験だから、それは時をおいて行動となってあらわれることがあるので、とくに被害者のこころのケアは専門家の力を借りてでも十分に行う必要がある。

4 反撃はいつ起きるか、その被害者は

最後にいじめられていた子供が反撃した事例を3つ紹介しておこう。

事例1：99年4月、米国コロラド州リトルトンの高校で銃乱射事件が発生し、38人の死傷者を出したが、犯人はいじめを受けていた同じ高校の2名の生徒だった。かれらはいじめの加害者を狙い撃ちした後、教員も射殺している。

事例2：07年4月、米国バージニア工科大学での銃乱射事件もいじめの被害を受けていた同校の学生である。彼は事件を起こす数年前から異常行動が見られたという。事件当日ドイツ語の教室にいた講師を真っ先に射殺し、その後、学生に向け銃を乱射し25人の学生のうち生存できたのは数人だった。この事件の犠牲者は犯人の学生をいじめていたわけではない。

事例3：05年5月、佐賀県の西武高速鉄道バスが刃渡り40センチの牛刀を持った少年にバスジャックされた。この事件も、犯人の少年はいじめの被害者だった。彼は、入院中の病院から外泊許可をもらったとき、母校の中学校に向かった。だがゴールデンウィークで休校だったため、予定を変更しバスジャックしたと供述している。この事件では元小学校女性教諭が失血死、他に5名が負傷している。このほかにも、いじめの被害者が無差別に無関係の人を殺傷する事件も数多く報道されている。

これら事例でわかることは、

- a 反撃はいじめられているときだけでなく、数年後に起きることがあること。
- b 時間が経過した場合、いじめに関係のない教員や生徒が犠牲になっていること。

反撃の相手はいじめに関わっていた特定の個人ではなく、学校（学級）であることや攻撃的機制であることから、たまたまその時に教室にいた教員や生徒たち、あるいはまったく無関係の人たちが犠牲になってしまう。いじめが起きれば、以後に着任した教員や入学した生徒たち、そして無関係の人たちが犠牲になることがあるということだ。加害者だけでなく、いじめを止められなかった生徒やこれを解決できない教員たちが、かれらを殺しているのである。

c 被害者にとって加害者はクラス全員であること。そして、いじめている子供と同等またはそれ以上に憎い相手が教員であること。二つの事例で最初に殺害されたのは教員や加害者だ。そして加害者でない生徒も標的にされている。西武高速鉄道バスのハイジャックで元小学校教諭が殺害されたのも、同様の心理が働いたのかもしれない。これ以外にも、いじめ被害者が攻撃的機制により犯罪に走る例も多くみられる。

以上から、学校の取り組み如何によっては、いじめに関わった教員や児童生徒だけでなく、まったく無関係の人たちが犠牲になることもある。

次章以下で詳細に述べるが、いじめは、被害者だけでなく、傍観者も加害者も殺す。したがって、いじめ解決とは、いじめを止めさせることだけでなく、これに係った子供たちのこころのケアを十分に行い、その傷を修復するまでをいう。

1 快体験は繰り返される

「快体験は繰り返される」という心理学の原則がある。人間は欲求が充足されないと心の均衡がくずれ緊張を生む。この状態が欲求不満であり、何らかの外的刺激によりこの緊張を解消するとある種の快感を得る。すると、同じ快体験を得ようと当該外的刺激を求めて行動することを指す。

たとえば、友人に誘われ興味本位でシンナーを吸引する。するとよく分らないが気持ちよくなる。その気持ちよさを再現しようとまたシンナーを吸引する。これを繰り返すうちに、より強い刺激を求め覚せい剤や大麻を吸引するようになり、ついには薬物中毒に陥ってしまう。薬物中毒は何も覚せい剤など違法製剤とは限らない。医師に処方された薬を誤って過剰に服用した際、頭がボーっとしてある種の快感を得る、その快感を再び得ようと過剰摂取を繰り返すこともある。この他にも、パチンコ中毒や買い物中毒など私たちの周りには中毒症状で苦しむ大人が数多くいる。かれらに共通しているのは欲求不満による緊張を薬物の吸引など消極的・非合理的手段によって安易に解消し、ある種の快感を得てしまい、これを繰り返すうちに中毒症状を呈するようになってしまったことだ。

自我を確立した大人であっても、いとも簡単に中毒症状に陥るわけだから、自我に目覚める前、あるいは目覚めたばかりの子供ならば、些細な出来事でも容易に同様の症状に陥る。他者を攻撃することによって緊張を解消し、このときある種の快感を得ると、その快感を得ようと攻撃が繰り返されて、いじめになる。加害者をいじめに駆り立てているのは、「快体験は繰り返される」心理である。これに本人は気づいているわけではない。

いじめていた子供の興味ある証言がある。彼はサッカーの練習中に自身の蹴ったボールが運悪くチームメイトに当たり、打ち所が悪かったのか、当該チームメイトが苦しんだ。これを見たとき、彼は、当該チームメイトに申し訳がないと思う気持ちと同時にある種の快感をえた。翌日、学校に行くと、特に理由もないのに当該チームメイトを攻撃してしまった。彼は、自宅に戻ると当該チームメイトを攻撃する自分を恥じ、後悔した。しかし、次の日も登校すると、また当該チームメイトを攻撃してしまう。こうして彼は攻撃を繰り返すうちに、彼の攻撃に参加するチームメイトが増え、ついにグループで当該チームメイトを攻撃するようになった。時間の経過とともに、彼は自分を責める気持ちも薄らぎ、何の抵抗もなく、まるで遊びのような感覚で当該チームメイトを攻撃するようになっていたという。

客観的に見れば、彼の行為はいじめである。しかし、最初のうちは罪悪感を持ちながらも、いつしか彼にとってそれは単なる遊びになっていった。いつ・何をしたか、彼はほとんど覚えていない。当然、被害者の気持ちなど、考えが及んでいない。それがいじめであることさえ気づいていない。それが加害者にとっての真実である。

思春期になった子供は親離れが始まると第二反抗期を迎え攻撃性が強くなるが、これは理想と現実の間での葛藤でもある。理想社会で育った子供が現実社会で生きる大人たちが汚く、醜く見えることによる大人たちへの反発である。

そして第二反抗期を終えると子供は現実社会を受け入れる。言い換えれば、第二反抗期は理想主義者から現実主義者への移行期だ。いじめの発生がもっとも多いのは中学1年生だから、本来この時期の子供は理想主義者であり、親離れによる友人への依存を考慮すれば、級友との共存欲求が強い時期である。できるだけ級友と仲良くしようとするはずだ。このような子供たちが級友を執拗に攻撃する加害者、かれの中で何が起きているのか。

大人社会であれば、他者を攻撃する理由は欲求不満のほかに長年の恨みや憎しみを晴らす、経済的利益を得る、社会的地位を獲得するなどさまざまだ。だが、子供のいじめに限って言えば、その主たる原因は欲求不満である。

思春期の子供は、自分でも理由が分からないままイライラすることもある。原因が分からない欲求不満に襲われ、これが彼のところに緊張を生み、積極的、合理的な方法で解消しようせず、ただ緊張を解消さえすればよいと消極的、非合理的な方法、すなわち級友を攻撃することによって緊張を解消しているのである。加害者が被害者を攻撃する背景には、第1章第1第4項で詳しく述べた「攻撃的機制」があると考えられる。

攻撃的機制は攻撃の矛先がどこに向かうかによって、その形態も異なる。教員であれば校内暴力、学校の施設や器材であれば器物損壊、家族であれば家庭内暴力、無抵抗の路上生活者であれば傷害などさまざまである。そして、無抵抗の級友に矛先が向かったのが、いじめだ。ただ、いじめは加害者の欲求不満が爆発するといったようなものではなく、これによって快感を得られるため、たとえそれが偶発的な出来事であっても、みんなのためと被害者の親切心による行動であっても、攻撃的機制を生み出すきっかけになる。また、誰でもが加害者になる理由の一つもここにある。

ここで注意すべきは、被害者と加害者には、機制にいたる欲求不満の強さに大きな違いがあることだ。被害者は機制によらなければ自己のところが壊れるのを防ぐことができないほど欲求不満を強くしているが、加害者は合理的・合法的な手段でも十分に緊張を解消できる程度の欲求不満の強さであっても、機制に陥ることである。両者を分けるのは、被害者は肉体的・精神的苦痛を感じるのに対し、加害者は快感を得てしまうことだ。

加害者の緊張は合理的・合法的な手段によって解消できないほど強いものとはかぎらない。欲求不満が内在すれば、攻撃する意図がない偶発的な出来事であっても、きっかけが何であろうと、他者に危害を与えたことによってある種の快感を得ると、この快感を再び得ようと攻撃を繰り返し、これに同調するものが現れ、集団で当該他者をいじめようになる。快体験を繰り返すうちに、より強い快感を得ようとするから、攻撃もエスカレートし虐待へと進む。加害者はこれを自覚しているわけではない。

他者を攻撃して得る快感には、危害を加える行動によるものと小此木氏がいうサディズム心理がある。前者は、行為そのものから得る快感であり、たとえばボクシングのサンドバックを思いっきり叩く、机やイスを蹴ることによる快感だ。

後者は他人が必死に隠そうとしている醜い姿を見る快感である。実際にはこの二つの相乗効果によって、加害者は快感を得ているから、どちらがより強い快感を与えているかは明確ではない。ただし、被害者が後者の苦痛を強く感じていることから、加害者もまた後者からより強い快感を得ているものと推察できる。

後者については、危害を加える者以外でも快感が得られる点に注意する必要がある。遠くから静観している傍観者であっても、いじめに苦しめられている被害者の社会性、人間性を失った醜い姿を見ることができ、これによって快感を得ている者がいる危険がある。欲求不満によって生じる緊張を被害者の醜い姿を見ることによって解消している、すなわちサデイズム心理があるということだ。みずから直接手を出すわけではないから、その後何が起ころうと責められることはない。この点で、加害者よりも卑劣とみることもできる。少なくとも、加害者と同じ心理状態にある。

一方、保護者の愛情に包まれ精神面を正常に発達させた優しい心の持ち主は、いじめの光景を見て快感を得るところか、自責に念に駆られる。被害者を救うことができない自分を責め苦しみ、自己嫌悪や自己否定に陥りかねない。

人の心の中は神様でもわからないから、静観する傍観者の誰が前者で誰が後者かは外見上から判断するのは難しい。ただ一つ確かなことは、いじめで快感を得ているのは、加害者や茶化す傍観者だけではなく、静観する傍観者の中にもおり、被害者以外にもいじめに苦しむ傍観者がいることだ。そして、これがその後の子供の人生にさまざまな悪影響を及ぼす。

2 いじめる子も被害者

機制は誰にでも起きるものであり、それ自体とくに問題はなく大人にもよく見かけるものだ。ただ注意しなければならないのは、加害者はいじめを繰り返す中で、攻撃的機制が習慣化し態度となってしまうことである。

機制が繰り返され習慣化し、態度となってしまうと社会的不適応に陥る。自身がいじめた相手が自殺し、その遺体を見て笑みを浮かべる加害者はこの状態に陥っていると考えられる。専門医による治療が必要であろう。

「葬式ごっこ」の主犯格の一人だった少年は、鹿川君の自殺に衝撃を受け、宗教団体の本山を訪れている。これからも分かるように、ある種の快感を得るために攻撃を繰り返す中で、攻撃的機制が習慣化し態度となり、加害者になる。自身を攻撃に駆り立てているものは何か、攻撃によって何をj得ているのか、自身の行為がどのような事態を引き起こすか、彼自身は何も気づいていない。それは無自覚なものである。ゆえに彼にとって、いじめは遊びになってしまう。彼は自分がいじめていると自覚していない。そして、悲惨な結果を招いたとき、はじめて自身の罪に気づき、衝撃を受ける。

このような子供に「いじめは絶対に許されない」といってもほとんど意味がない。人間形成の基盤をつくる思春期の頃までに、攻撃的機制によって緊張を解消する態度を身につけてしまうと、これを是正することは容易ではない。これは本人の努力だけではほぼ無理で、よほど強力な支援者が現れなければ是正することはできず、生涯にわたってその人の行動様式になってしまう。

その後の人生においても、欲求不満に陥ると攻撃的機制すなわち他者を攻撃する危険が他の児童生徒よりも大きくなる。そして、その犠牲にもっともなりやすいのが、ともに過ごす時間のもっとも多い人物、すなわち妻や子供など加害者が成長し、つくり上げた家族や高齢化した親である。

加害者として生まれたときは純粹無垢の赤子だった。その子供が成長段階で係り合った大人によっていじめの加害者に育てられてしまったのである。この意味で、いじめる子供もまた被害者であるといえる。

文部科学省は、いじめの加害者を出席停止にすることを提言しているが、その弊害についてはほとんど触れていない。出席停止措置は緊急避難的措置であり、慎重に対処すべきだ。というのは、加害者が出席停止中に学級集団の力関係にも変化が生じるから、当該児童生徒が再び登校したとき、逆にいじめられる危険がある。再び加害者になった場合は、被害者に対するまたは他の児童生徒をターゲットにしたいじめがより巧妙に仕組まれ隠蔽されるだけでなく、過酷になる危険がある。そして何より、加害者を救うこともできないからだ。

加害者の出席停止は根本的な対策ではない。根本的な対策なき緊急避難的な対策ほど危険なものはない。出席停止処分はいじめ防止の根本的な対策と並行して実施されるべきである。

要するに、加害者は無自覚に攻撃的機制を繰り返し、社会的不適応の状態に向かっているのである。本人はこれにまったく気づいていない。彼は無自覚にこころに深い傷をつくってしまった被害者である。いじめの光景を見てある種の快感を得ている静観する傍観者や茶化す傍観者もまた同様だ。いじめは、いじめられている子供だけでなく、いじめる子供も傍観する子供も、これにかかわるすべての子供たちを苦しめ、こころに大きな傷を負わせる。

生まれたときは純真無垢の子供をいじめの加害者にしてしまったのは、かれの成長段階に直接的・間接的に関わってきた大人たちである。いじめの真の加害者は私たち大人だ。具体的には保護者や教員、地域の住民であり、文部科学大臣をはじめとする学校教育行政に携わる人びとや教育学者、中央教育審議会など諮問機関のメンバーである。特に後者の罪は重い。加害者中の加害者と言える。かれらがいじめを生み出している。そして、このような子供たちのこころの傷を修復することも、私たち大人の使命である。

余談だが、DVもいじめる子供と同じ加害者の攻撃的機制によるものであるが、本人はこれに気づいていない。加害者をDVに駆り立てる要因は被害者との関係にあるのではなく、仕事など他にある。また暴力や暴言がおさまった後に優しくし、謝罪するなどの行為は欲求不満による緊張を解消した快感によるものであり、次のDVへの準備である。加害者の本性でも被害者への愛情によるものでもない。被害者が我慢するほど加害者の攻撃的機制が習慣化し症状を悪化させる。

また、後に詳しく述べるが、DVは児童虐待である。被害者が我慢することが加害者も子供も苦しめる。DVもまたこれに係るものすべてを傷つける行為であり、被害者の我慢がそれぞれの傷を深くし、被害者はマインドコントロールされた状態になり、加害者は社会的不適応に、子供は心理的外傷により殺される。我慢するほど傷つけあう悪循環から抜け出すのが困難になるから、理不尽な暴力や要求、苦情は初期の段階で拒絶するのが賢明である。

3 いじめ発生の4要件

いじめはいつでも、どこでも、誰にでも起きる危険があるが、無条件に発生するわけでもない。加害者が快体験を繰り返し得られることが前提だから、これが発生するには4つの要件すべてを満足していなければならない。その要件とは、

要件1 欲求不満が内在していること

欲求が充足しているときはこころの均衡が保たれているから緊張が生じない。このようなときは、こころにゆとりが生まれ寛容になるもので、他人が苦しむのを見て快感を得る人はいないだろう。他人を苦しめ、苦しむ姿を見て快感を得るのは、欲求不満の強い状態にあるからだ。また、同じ刺激でも欲求不満が強いほど快感も強くなるから、児童生徒の欲求不満が強いほど、いじめは起きやすい。

要件2 加害者が安全な状態にあること

他者を攻撃したために反撃されて自身が傷つけば欲求不満を強くするだけで、快感を得ることはできない。このようなことにならないためには、

- (1) 反撃されることなく一方的に攻撃できる相手を選ぶ。
- (2) 反撃されても自身が傷つかない状態にする。たとえば加害者集団をつくる。
- (3) 加害者である自身を秘匿する。加害者が誰かを特定できなければ反撃できない。ネットいじめが典型的な例だ。

のうちいずれかによって、加害者が安全な状態にあることだ。

要件3 攻撃を制止されないこと

いじめる子がもっとも気を使うものだ。攻撃を制止させられたのでは以後の快体験は得られない。児童生徒のいじめを制止できるのは教員や保護者など大人である。大人に制止されれば、注意や罰則など何らかの制裁を受けなければならないから、これが欲求不満をさらに強くする。このようなことにならないよう、いじめの事実を隠蔽し、被害者が告白できないよう脅迫する。また、告発しそうな傍観者にいじめを強要し、強制的に加害者の一員に加えようとする。まれなケースだが、鹿川君事件の「葬式ごっこ」のように教員を加害者グループの一員に引き込むこともある。

ただし、教員や教育委員会が、これに自主的に加担する場合がある。見て見ぬふりをする、事実が発覚しても「いじめはなかった」と詭弁を弄することだ。このようないじめの容認は加害者の症状を悪化させるだけでなく、傍観者にさらなる不安と恐怖を与える。

要件4 いじめを許容する雰囲気があること

いじめグループに比べると傍観者の数の方が圧倒的に多いわけだから、傍観者に「いじめは許さない」という雰囲気があれば、いじめは発生しない。逆に、傍観者が見て見ぬふりをし、あるいは茶化すようだといじめは発生しやすくなる。とくに、後者の場合は、逸脱集団に見られるようにいじめの主犯格が英雄視され、いじめグループの成員が増加し、いじめもより過酷になる。傍観者がいずれの行動をとるか、教育委員会や校長、教師の役割のとり方が大きく作用する。

であり、このうち一つでも欠けていれば、いじめは成立しない。たとえば、攻撃された子が自由に反撃できる状態にあり、これによって攻撃した子も傷つくようではケンカであり、いじめではない。また、この中のどれか一つを排除すれば、いじめを防止できる。

文部科学省は「いじめは絶対に許さない」雰囲気づくりを強調しているが、これは要件4の排除を目指すものである。ただし、これは言葉でいうことは簡単だが、現実にはこのような雰囲気をつくることは容易ではない。校長はじめ教員だけでできるものでも児童生徒だけでできるものでもなく、保護者や地域住民を含め、関係者全員が協力する必要がある。また対策は具体的でなければならず、「いじめは絶対に許さない」という言葉だけでは解決できるものではない。

4 欲求不満の原因は聞けない

「いじめの加害者は欲求不満だろうから何をしてほしいか聞け」という著名人がいた。一見すれば的を射た言葉に思えるが、聞いたところで答えは返ってこないだろう。万一、答えが返ってきても加害者の望みをかなえることができなければ、聞く前より欲求不満を強くしてしまう。

思春期の子供は自身のところにある感情などを正確に表現できるほど自我が成長していないし、本人でさえ理由がわからずところが緊張状態になることも多いものだ。自身のところを言葉で表現できずに行動で表わす年頃である。

また、欲求不満は、強い欲求を激しく拒絶された場合だけでなく、弱い欲求を強く拒否された場合や強い欲求を弱く否定された場合、弱い欲求を弱く否定されたことが繰り返されるほど強くなっていく。親子関係において、親も子供も気づかないうちに子供の欲求不満が強くなっていることがある。むしろこのようなケースの方が多いだろう。これでは加害者を欲求不満にしている原因がわかるはずもない。

第二反抗期の子供は保護者に反発し自立を目指しているから、攻撃的になりやすいという側面も持っている。いじめる子が欲求不満を強くしていることは事実だが、その原因を本人に聞いたところで、まず答えは返ってこないだろう。「親に相談したところで答えはわかっているから」と保護者に悩みや相談を持ちかけないように、「どうせ親に言ったところで変わらない」と答える子供も多いのではないだろうか。

5 加害者を救うには

いじめの再発を防止するためには、加害者を更生させなければならない。教員が加害者を更生するに当たって、次に留意する必要がある。

(1) 早期発見

いじめは早期発見がもっとも重要である。遅れるほど、加害者は重症化し教員の手に負えなくなり、思春期精神科医などの専門家によらなければ更生できなくなる。また出席停止や警察への通報といった緊急避難的な処置に頼ることも多くなる。

(2) いじめ指導は注意ではなく説得

加害者を叱ったり強く注意するといった指導は、加害者の欲求不満をさらに強くする。これにより、いじめが過酷になり、被害者を自殺に誘導する危険がある。可能な限り加害者の欲求不満を強くしない配慮が必要である。言い換えれば、いじめ指導とは注意することではなく説得することである。

本人がいじめに気づき反省するよう仕向けることであり、カウンセリングである。そこには教員と加害者の双方に好ましい感情交流が不可欠である。

(3) 加害者も善良な児童生徒

加害者がいじめるのは攻撃的機制によるものである。攻撃的機制は大人にもしばしばみられるもので、たとえば八つ当たりがこれである。イライラして机をたたく、椅子を蹴る、無関係の部下や妻子に当たり散らすなどの行為だ。子供は自我が未熟なだけに大人よりもずっと攻撃的機制に陥りやすい。

大人がそうであるように子供もこれに気づいていない。攻撃的機制は本人にとって自己防衛であり、相手の気持ちを推し量る余裕はない。加害者を悪人に仕立てても感情の対立を生むだけで、問題解決にはならない。かれもまた善良な児童生徒である。

(4) 自身の行為はいじめであると本人に気づかせること

いじめは加害者にとって欲求不満による緊張を解消する一つ的手段に過ぎない。いじめているという意識はない。このような状態にある児童生徒に「いじめは絶対に許されない」と言っても効果はない。本人がいじめに気づき反省するよう仕向けることが大切である。それは説得であって、法律や命令、教員の権威によってできるものではない。

(5) 事実確認は説得の準備であり更生手順

被害者はいじめ行為を詳細に記憶しているが、これを語らせることは強烈な心理的外傷体験の再現であり、傷ついたところの傷口を広げるようなものである。一方、加害者にとって、いじめは遊びであり、その行為の多くを忘れていたものだ。自身の行為を一つひとつ詳細に思い出させ語らせることが更生の第一歩である。

教員が入手するいじめの情報は、加害者に語らせる動機づけであり、記憶をよみがえらせるヒントである。これによって加害行為のすべてを徹底的に語らせる。したがって、情報源を示す必要もないし、明かしてはいけない。情報提供者を危険にする。

近年、各学校では定期的にいじめのアンケート調査を行っているが、この際も情報提供者に事実確認を行うことは避けるべきであり、ましてや被害者の訴えに対し当事者同士を呼び指導するなど論外だ。決して、被害者からの訴えであることを加害者に悟らせてはいけない。例えば、「他の先生が見ていた」「他のクラスの生徒が見ていたとアンケートに答えている」など、情報源を曖昧にすることだ。

また、加害者が複数の場合は、個別に同時に聴取することだ。聴取した内容が他の加害者に事実を隠しきれないと悟らせるとともに、思い出させるヒントにもなる。加害者一人に教師一人が対応することで、加害者が話しやすくなり、説得もしやすい。

（6）自己嫌悪そして自信

加害者はいじめの事実を丹念に話していくうちに、自分の行為がいじめであることに気づく。そして、いじている自分の中にある弱さや醜さを知る。言い換えれば、これらに気づくまで徹底的に語らせる。すると、加害者は自己嫌悪に陥る。これが心から反省している証だ。反省したならば立ち直らせなければならない。自信をもつよう仕向けることだ。これができたとき、はじめて加害者が更生したことになる。

（7）すぐに謝罪させないこと

加害者が反省したからと言ってすぐに被害者に謝罪させてはいけない。被害者は加害者が心から反省しているか否かが分からず疑心暗鬼で不安を強くする。かれが納得できるように、具体的な行動によって加害者に反省の気持ちを表現させることである。これに被害者が納得できたとき、謝罪させることだ。ましてや、教員が事実を知り加害者を注意してすぐ謝罪させるのは、謝罪の強制であり、事態を悪化させかねない。

（8）カウンセリング・マインドを持ち続けること

加害者も善良な児童生徒である。悪人ではない。彼の優れた特性を褒めながら、加害者の声を真剣に聴けば、いじめに気付いてくれるはず。褒めて励まし勇気づければ必ず立ち直ってくれると信じて対応することが大切である。

（9）出席停止は緊急避難的処置

加害者を出席停止にすると、その期間に教員は指導できない。しかも加害者の保護者はわが子をいじめっ子にした張本人だが、かれにその意識はなく、わが子に厳しく当たり、あるいは逆に保護者自身がいじめを認めていないこともある。それだけ加害者の更生を難しくする。出席停止は被害者などの安全を守るため、他に方法がないときにとるべき緊急的処置であって、それ自体にいじめを防止する効果はない。

出席停止を命じたならば、必ず以後のいじめ防止対策や加害者の更生処置を講じなければならない。これには臨床心理士など専門家の支援が必要となろう。このような事態に陥らないためにも、早期発見・迅速な対応が求められる。警察への通報も同様である。

一方、いじめはこれに係る子供すべてが程度の差こそあれ傷つくから、かれらのこころをケアしなければならない。その中でもっとも難しいのは、いじめの主犯格の子供である。

第2章 いじめる子供も被害者（なぜいじめなのか）

なぜならば、「子どもの問題行動の背景には親の養育態度がある場合が少なくないので、親の養育態度の改善が、その治療の1つの手段とされている。」（「人間関係の心理学 ハンディブック」吉森護編著 北大路出版）からである。しかも、いじめが多発するのは思春期という難しい年頃である。保護者を含めた、加害者の更生プログラムの研究開発についても検討する必要があるだろう。

1 いじめの7層構造

森田洋司氏の「いじめ集団の4層構造理論」によると、いじめが行われている集団は加害者、被害者、観衆および傍観者の四つに区分できるという。このうち観衆とは面白がってはやし立てている子供たちであり、傍観者とは見て見ぬふりをする子供たちだ。前者を茶化す傍観者、後者を静観する傍観者という言い方もする。

「葬式ごっこ」では、署名をしなかった数名の女生徒を除き、すべての生徒が加害者である。その中には、胸倉をつかまれて署名を強要された生徒もいるが、理由はとあれ署名したことは加害行為だ。実態は被害者と加害者の2層構造になっている。

その加害者や傍観者にアンケート調査や面接調査すれば、森田氏が指摘するとおり3層に区分できるであろう。だが、これら調査には現れない深層心理まで追及して意識と行動を見ると、次の6つのグループに区分するのが自然であろう。

(1) 自分を責める傍観者

日頃から欲求不満による緊張を積極的、合理的な方法で解消することができており、他人の気持ちがわかる、困っている人は助ける、不正は許さないなど優しさや正義感を持った子供たちである。教員や保護者が子供に身につけてほしいと願い、社会で歓迎される徳性をもっている子供たちだ。思春期の子供は理想主義者に近いから、かれらは困っている人を助けるのは人間として当然であると考えている。目の前にいる被害者を助けるべきであるとの意識は強く持っている一方で、いじめられることを恐れている自分もいる。被害者を助きたい自分と、これができない自分との間で葛藤している子供たちである。

思春期の子供は自己を卑下する傾向があるから、助けられない自分の姿に自己否定や自己嫌悪に陥るだけでなく、被害者の自殺など精神的に強い衝撃を受けた場合、これがトラウマとなり後の人生に大きな不幸をもたらすこともある。

また、いじめを強要され、あるいは次のターゲットにされる危険がもっとも大きいグループでもある。なぜなら、加害者からみれば教員に密告される可能性がもっとも大きく、危険な存在だからだ。

豊田充著「いじめはなぜ防げないのかー葬式ごっこから二十一年」（朝日新聞社）の21年目の証言に、「葬式ごっこ」で署名しなかった女子生徒の秋田さんが35歳になって、結婚し死産したことを話しているとき、「彼女がそれを語るとき、鹿川君の追憶がオーバーラップする。」と語っている。

また彼女が「助けてあげたい、なんとかしたげあげたい、と思いながら、逃げていた自分が赦せない」と語っていることに対し、同級生だった岡山くんは「かなり末期だった。いま思い出せば、鹿川がかなりおかしくなっていたから。秋田さんたち女子の何人かが、人目につかない場所で、鹿川に声をかけたり、フォローしていた。彼女たちなりに、鹿川をかばっていたと思う。いま、『もっと何かができただのではないか』と思うのは、やはり自分を責めているからだろう」と証言している。秋田さんにとっていじめ事件がトラウマになってしまっているようだ。

（2）消極的加害者

その岡山君について、豊田氏は「十三年前、二十三歳の学生だった岡山君は、自虐的とも思えたほど、自分を厳しく攻め続けていた。（署名したこと、葬式ごっこを手伝ったこと、など）『自分が弱いものだと思われたくない』という意識で、鹿川君の側に立ってなかったことを、自分で赦しがたく思っていた。」と語っている。

岡山君自身も、「小学校のとき、いじめられていたから、弱いとはっきり位置づけされてはいけないという意識は強かった。弱いものは絶対に守らなければならない。しかし、弱いものと同類に思われてはならない。自分のことばかり考えていたから、どこにいても、まわりの目ばかり気になっていた。」と証言している。彼は意識としては「いじめは絶対許せない」としながらも行動では「いじめに参加している」。この矛盾に苦しんでいたことがうかがえる。

このように意識と行動の矛盾を抱えた加害者のほかに、署名を強要された加害者や明確な意識もなく何となく署名した加害者もいる。前者は、「強要されたとはいえ、鹿川君を死に追い詰めたことは事実だ」と、後者は「なんであんなことをしてしまったのか」と自分を責める。

ただし、この苦しみはすぐ感じないこともある。岡山君は、鹿川君の三回忌のおくやみのため友人とともに鹿川君宅を訪れたとき、鹿川君のおばあさんとの会話から、「ぽつりぽつり続く（おばあさんとの）会話の中で、『この人はこんな悲しい目に合うために、七十年も八十年も生きてきたのか』という思いがした。悲しい表情もつくり、たんたんと話すおばあさんの姿は、ぼくにとって本当にショックだった。そのときのショックがなければ、ぼくはあの事件からも、あの事件を考えることから逃げて、まるで関係ない部外者のような顔をしていたと思う。」と証言している。

これからも分かるように、いじめが起きている学級集団に属している間は、この苦しみを実感しないこともあるが、自我を成長させるにつれその苦しみが重くのしかかることになるであろう。

（3）無視する傍観者

自我が確立している大人でも友人が友人を虐待する光景を見て無関心でいられる人はめったにいないものではない。ましてや友人の影響をもっとも受けやすく情緒不安定で多感な思春期の子供が、いじめを無視できることは異常だ。それだけ感受性や社会性が育まれていないということだろう。また、無視することはいじめという犯罪を黙認することであり、承認することである。客観的に見て、いじめの加害者になっている。

（4）快感を得ている傍観者

いじめにはサディズム心理があると小此木氏が指摘しているが、これは直接被害者に危害を与えなくとも見ているだけで欲求不満による緊張を解消し、ある種の快感を得ることができる。静観する傍観者の中に、このような快感を得ている子供が存在することは十分に考えられる。かれらはいじめに加わることはしないが、加害者としての自分の存在を隠しながら、いじめられている被害者の姿を見て快感を得たいという欲求は持っている。自分の存在を秘匿し苦しむ被害者の姿を見て快感を得るとするのは、ネットいじめのパターンである。言い換えれば、このような傍観者はネットいじめの加害者になる危険がある。

（5）攻撃の中心にいる加害者

被害者に直接危害を与え、あるいはそれを命令指示する加害者たちだ。いわゆる主犯格の子供たちである。

（6）積極的加害者

いわゆる茶化す傍観者たちだ。茶化す行為は明らかに言葉の暴力だから加害者と同罪である。暴力行為などで直接危害を与えないだけで、心理的には攻撃の中心にいる加害者と変わりはない。また、みずから加害者にならないことで、法律や監督者（教員や保護者）による制裁の対象外になることを承知している。

茶化す行為は、いじめを奨励し、攻撃の中心にいる加害者をヒーローのごとく扱うものであり、虐待をエスカレートさせ、より過酷なものへと変化させていく。客観的には、茶化す傍観者が加害行為の主役であり、攻撃の中心にいる加害者はかれらに操られた状態になっている。集団でしか欲求不満を解消できない子供たちだから、攻撃の中心にいる加害者以上に卑劣な存在であるといえる。「葬式ごっこ」も、このよう生徒の「鹿川を死んだことにしよう」といった一言によって引き起こされている。

これに被害者を加えると、いじめは7層構造になっており、これは葬式ごっこに限らず、他のいじめにも共通するものと考えられる。

実際のいじめでは意識においては四層構造であっても形態的には被害者と加害者という二層構造になっている傾向がみられる。その一つの要因は、加害者グループが傍観者による教員への告発を防ぐために加害行為を強要する例が多いことである。また、たとえ静観する傍観者であっても、被害者から見れば加害者である。いじめに第三者はいない。そして、かれらの深層まで追究すると、いじめは7層構造であり、教員や保護者がわが子・わが児童生徒に身につけてほしいと願う特性をもった子供ほど傷つき、中には被害者と変わらぬ苦しみを味わう子供もいるのである。

2 「自分がいじめられる」を信じてよいのか

傍観している子に「なぜ教員や保護者はいじめを告発し、あるいはいじめを止めないのか？」と尋ねると、ほとんどの子供は「そのようなことをすると自分がいじめられるから」と答える。有識者を含め多くの大人はこの言葉を疑わない。だが、これを鵜呑みにしてよいのか。

確かに、かれらが言うとおりに、被害者を助けた子がいじめられるようになった、という事例はある。「葬式ごっこ」でも、色紙に署名しなかった秋田さんなど数名の女生徒が鹿川君に話しかけたりして救おうとしたことが、いじめグループに知れ、攻撃の対象になっていたようだ。

「ぼくが見たところ、秋田さん自身はかなり危ない状況だったと思う。

だれかがモデルガンを学校に持ってきたとき、A（いじめの主犯格とされる生徒）が鹿川にそれを持たせ、『これで秋田さんのケツを撃てよ』と言ったのを見た。BB弾を込めて撃つが、当時のモデルガンの性能からいって、当たれば相当に痛かったはずだ。

結果として、鹿川君は打たなかったから、冗談まじりの言い方だったかもしれないが、Aが秋田さんを不快に思っていることを、そのとき感じた。」と岡山君が証言している。（「いじめはなぜ防げないのか—葬式ごっこから二十一年」豊田充著。朝日新聞社）

加害者はいじめを教員や保護者に通報されることをもっとも嫌うし、被害者を救う行為も不快に思うものだ。ましてや、いじめを止めようとする子には敵対心をあらわにする。加害者がいじめの通報などを避けるには、このような行為をする子供をいじめのターゲットにすることがもっとも効果的だ。これを本能的に理解しているからこそ、傍観者はこのような行動に出ない。そのため「自分がいじめられるから」と答えていると解することができる。

だが、「葬式ごっこ」では、秋田さんたちは何度も鹿川君に声をかけるなどの行為を行っており、目立たないところで行っていたとはいえ、いじめの主犯格の生徒が知っているわけだから、他の生徒たちも知っていたはずだ。しかし、彼女たちに同調する生徒は、まったくいなかった。これに対し、加害者に同調する生徒、すなわちいじめに加わる生徒は次々に現れ、ついには他のクラスや下級生までも加わっている。

被害者を助けたことがいじめにきっかけになった事例もあるが、これとて一度助けたからと言ってすぐにターゲットを変えたわけではないであろう。このような行為が何度か繰り返された後のはずだ。そこにはある程度の時間がある。勇気を出して行動した子供に、他の誰かがすぐに同調し、彼と同じ行動をすれば、さらに同調する子供が次々に現れれば、いじめのターゲットが代わることはなく、いじめも止められる。そして、これが他の子供にとっても、いじめから自身を守るもっとも効果的な方法だ。これくらいのごとは中学生にもなればわかるはずだ。だが、かれらは「自分がいじめられるから」と何もせず、いじめる側に身を置いている。なぜか。

この疑問を解明しないかぎり、「傍観者の方が圧倒的に数のうえで上回っているのだから、かれらが立ち上がれば、いじめはなくなる。」と主張したところで、何の意味もない。何が、かれらに「自分がいじめられるから」と言わせているのか、その正体を突き止め、取り除かなければ、傍観者はいじめを止めようと行動しない。では、かれらを支配している魔物の正体は何か。

3 援助の特性

いじめの事実を教員や保護者に訴えるとか、被害者に話しかけるなどして彼を救おうとする、いじめを止めるといった傍観者の行為は、援助行動に該当する。この行動を規定する要因の中で、いじめに関係するものとして、

(1) 社会的規範が大きく影響する。

(2) 援助することに対する他者からの評価（社会的期待）や自己満足が高いほど援助傾向が高い。逆に、援助しないことが現状の自己評価を下げずに済む行動である場合は、社会的期待が援助行動を抑制する原因となり得る。

(3) 援助することに肯定的な感情が生じている場合、援助傾向が高い。

(4) ほかに援助可能な人が多いと責任の分散が生じ援助傾向が低くなる。これを傍観者効果という。(例 キティ・ジェノブリーズ事件)

(5) 援助の内容が体力、労力、知的情報かなど、援助者の資源で応じられるかどうかが決まる。(参考：「社会心理学」 安藤清志ら 岩波書店)

などを挙げることができる。ここでいう社会的規範とは、一般社会の規範だけでなく、所属する集団すなわち学級の規範を含む。

これを長い期間いじめが行われている学級に当てはめると、このような学級ではいじめを容認する気風（学級の規範）があり、援助することに対する他の級友からの評価も低く、援助することへの恐怖心があり、他に援助できる者も多くいるわけだから、必然的に、援助傾向が低くなる。すなわち、人間の特性として、いじめが続くほど被害者を救済しようとする傍観者の援助傾向が低くなる。

とはいえ、思春期までの子供は理想が高く正義感が強いものだ。被害者を助けねばと考えている自分とこれができない自分がいる。このジレンマがここに緊張を生む。これを解消するためには、自身の行動を正当化する論理が必要だ。その論理とは、「自分がいじめられる」であると考えられる。だが、被害者が自殺するような悲惨な事態になれば、このような論理では解消できず、被害者を助けられなかった自分を責め、ときに自己嫌悪に陥り、さまざまな問題行動を引き起こす子供も現れる。とくに、正義感が強く思いやりのある子すなわち教員や保護者の望む資質を持っている子供ほど傷つくのである。

「傍観者の方が圧倒的に数のうえで上回っているのだから、かれらが立ち上がれば、いじめはなくなる。」確かに正論である。だが、これを実現するためには、いじめを拒絶する気風をつくり、援助することに対する他の級友からの評価が高くこれに同調する子供が増えるように仕向け、そして、援助することへの恐怖心を取り除くことが必要であり、その役割を担っているのが教員であり保護者だ。傍観者の援助傾向を高くする具体的な方策を教員や保護者が実行してこそ、傍観者は立ち上がる。これがなければ見て見ぬふりをするだけでなく、いじめ行為に加わる傍観者が増えていく。

(注) キティ・ジェノブィーズ事件とは、64年に米国で起きた暴漢による女性殺害事件である。帰宅途中の女性が暴漢に襲われて助けを求めた。しかし付近の多くの人たちが悲鳴を聞き、窓を開けて見ていたにもかかわらず、誰も彼女を助けようとはせず、警察に通報もせず、ついに女性は殺害された。援助行動研究の端緒となった事件でもある。

4 最優先される集団基準

人間は、内面に欲求をもち、これが刺激されると欲求を充足しようと行動する。たとえば、空腹時にパンがあればこれを食べる。空腹により食事をしたいという欲求が生まれパンが刺激となり、これを食べ欲求を充足させる。しかし、間食をしない習慣を身に着けた人であれば次の食事まで我慢する。この習慣が規制である。

パンが他人の者であれば、食べるのを我慢する人もいれば、あとで返せばよいと食べる人もいる。このように同じ欲求をもち同じ刺激であっても、その行動は人それぞれだ。どれを選択するかは、それぞれの知識、経験、性格、価値観などによって異なる。

一方、同じ人物の場合、欲求や刺激が似たものであれば行動の形態も同じになる。個人の行動には一定の傾向すなわち行動様式がある。これを把握しておけば、その人の行動を予測することができる。たとえば、「彼はそんなことするはずがない」とか「彼ならこうするだろう」などとよく聞くが、これらは当該人物の行動様式に照らしてその行動を予測した結果を述べているものだ。

個人の行動は欲求や知識経験などだけでなく、行動を抑制する規制も作用している。この規制を大きく分けると、通常は最低次に法律や条例、規則など成文化されたルールがある。これが成文法であり、これに違反すると行政罰や刑事罰が科せられる。成文法より一段高次にあるのが、人間関係や共同生活を円滑にするための文化や習慣、道徳、マナーなど一般に認められた不文律である。これに違反すると、非難され、ときには村八分など厳しい精神的な制裁が与えられることもある。そして、最上位にあるのが、自己犠牲を伴いながら他者を援助する行為であり、宗教的な規範である。これには寄付やボランティア活動からマザーテレサ女史のようにその生涯を貧しい人のために捧げる活動まで幅広く、自己犠牲の程度に応じ賞賛され尊敬されるが、これに違反しても処罰されることはない。

一般的には、われわれは道徳などの不文律に従って行動している。刑法や民法など法律を詳しく知らなくともこれらに違反しないのは、成文法より一段高次の道徳などの不文律の規制に従って行動しているためである。しかし、中には法律に違反しなければ何をしていてもよいと考えている人もいるが、このような人にとっての規制は成文法であるといえる。

第3章 傍観者を支配する悪魔（なぜ、傍観者はいじめを止めないのか）

一方、人間は社会的動物だから、さまざまな集団に属している。同時に複数の集団に属することも多くある。たとえば、A社の経理課に所属していれば、A社という大集団に属しながら経理部という中集団および経理課という小集団に属している。

人間は集団の一員として活動しているときは、所属する集団の規範に従って行動する。集団の規範も、規則やきまりなど成文法と人間関係や集団活動を円滑にするなどのために自然発生的に出来上がる不文律が存在する。この不文律を本書では「集団基準」と呼ぶことにする。集団基準には、次のような特性がある。

(1) 個人の行動は集団基準に拘束される。

人間は集団の一員になると個人でいるときとはまったく違った行動様式を示す。「あんなに良い子がなぜ犯罪に加わったのだろう」と疑問に思うことがあるが、良い子でも集団の一員になれば、その集団基準に拘束されるため、ときに違法行為もありえる。

(2) 集団基準はメンバーの欲求や価値観、力関係などの総和によって決まる。

自然発生的なものだから、メンバーの欲求などによって出来上がっていく。

(3) 大集団より小集団の基準が優先する。

集団基準に違反すれば、精神的な罰則が科せられるから、そのメンバーが物理的にも心理的にも近い人々による制裁が、遠い人たちより強い精神的苦痛を感じるためである。

(4) 集団基準は普遍的なものではなく、その時々々のメンバーの欲求などによって変化する。

自然発生的に定められたルールであり、成文化されていないため、その時々によって変化する生き物のような存在である。

(5) その変化は、放置するとメンバーの欲望に従う。

自律力が弱く未熟な集団ほど低次に流れる傾向がある。

(6) 成文法より上位にあるとは限らず、中には法律に違反するものも存在する。

違反した場合、メンバーは刑事罰や行政罰のような一時的、物理的罰則よりも長期的な精神的罰則を強く恐れるためである。たとえば、泥棒集団では盗むことが奨励される。贈収賄で逮捕された官僚が発する「なんでオレだけが」には贈収賄を違法と考えていない集団基準がある。また、監督者の命令・指示より集団基準が優先する。

(7) 発言などに対する明確な否定がないと集団基準として成立する。

提案や発言などその善悪に関わらず、誰かが声を発し、他のメンバーの誰かが明確に反対の意思を示さなければ暗黙の了解となり、当該提案や発言が集団基準の一部に組み込まれることがある。

(8) リーダーシップのとり方によって変えることができる。

集団基準はリーダーの働きかけによってより好ましい方向に変えていくことができるが、これがないと、より低次に移行する傾向がある。

集団基準は、当該集団のメンバーにとって最優先される行動規制であり、たとえ法律に違反するものであっても、正義に反するものであっても、ひとたび集団基準となれば、メンバーすべてがこれに従って行動する。

5 教室の悪魔の正体は

山脇由貴子氏は著書「教室の悪魔」（ポプラ社）の中で、

「いじめは疫病である。大人の見えないところで子ども達の中に伝染してゆくウイルスである。けれどこのウイルスは、ウイルスに浸されていない人間だけがダメージを受ける特徴を持つ。ダメージを受けないためには感染しなくてはならない。だから子ども達は、ダメージを受けないために、被害者にならないために、ウイルスに感染して加害者となってゆくのだ。」

と記している。このウイルスこそが、いじめを奨励する集団基準である。「ウイルスに浸されていない人間」とはこのような集団基準に従わない人間であって、いじめが起きている集団にあっては、いじめに加わらないことが「悪」だから、他の級友から集団基準に従うよう促され従わなければ攻撃される。このことを本能的に知っているからこそ、みずから集団基準に従う、すなわち加害者になるわけだ。側で見ているとすれば集団基準は疫病のウイルスのように見える、それほど強く集団のメンバーを規制し作用する力を持っていることを示している。このような集団基準が教室の悪魔の正体である。

なぜ、誰かの何気ない一言がいじめを奨励する集団基準となってしまうのか。その理由は学級が憶測集団となっているため、反論することへの恐怖があり、他の子供たちは沈黙してしまうからである。

集団基準はリーダーシップのとり方によって変えることができる。教員のリーダーシップのとり方が適切で、これにより学級が課題集団として維持されていれば、いじめを奨励するような集団基準はできない。だが、その方法を具体的に理解し実行されていなければ、憶測集団と化し、集団基準もいじめを奨励する方向へと変化する。

学級のリーダーは担任教諭だけではない。当該学級の児童生徒と接する他の教員も含まれる。なぜならば、教務や部活など学校での活動においては、それぞれにリーダーが替わり、それぞれが児童生徒のリーダーとして影響力を行使しているからだ。したがって、学校を・学級を課題集団とするには、誰がリーダーになろうと、そのリーダーシップのとり方には一貫性がなければならない。それだけに教員相互の意思疎通が不可欠であり、同時にかれらのリーダーである校長のリーダーシップのとり方が重要となる。

傍観者が教員にいじめを訴えるには、集団基準に違反する覚悟が必要であり、それだけ勇気を振り絞っているものだ。ところが教員はこれが分からず軽率な対応をしている例が多く見られる。それだけ集団を管理するための基本的なことさえ理解できていない、すなわちリーダーとしての資質に欠ける教員が数多くいることを示している。いじめ自殺の背景に教員のリーダーシップの欠如がある。

6 いじめを生む憶測集団

たとえば、「A君は生意気だ」と誰かが発言し、他の誰もこれを明確に否定しなければ、「A君は生意気だ」が集団基準の考え方に組み込まれ、集団の誰かがA君を攻撃したとき、この考え方が攻撃の正当な理由づけになる。そして、A君を攻撃したことについて誰も非難の声を上げなければ、「A君を攻撃すること」が集団基準になってしまう。このため、個人的にはA君を攻撃すべきではないと考えていても、集団基準に従って攻撃するようになる。というのも、攻撃しないことは集団基準に反する行為だから、他のメンバーから制裁を受けることになるからである。こうした攻撃が繰り返されていくうちに、A君に対する虐待になり、虐待することが当該集団の行動基準になってしまう。こうして自己の意思に反して虐待の加害者になっていくメンバーが増えていく。

いじめが行われている集団では、いじめが「正義」であり、これを制止しあるいは教員に告発する行為は「悪」と認識されるから、悪は制裁されて当然との意識を持つようになる。また、いじめに参加しないこともまた「悪」と認識され、いじめを強要する行為も正当性を持つ。

さらに、ゴキブリや糞を給食に混入し食べさせるといった虐待が行われると、汚いやつと騒がれ、A君は汚いやつだから攻撃されて当然との集団基準ができていく。このように、虐待行為によってA君のイメージが変えられ虐待の理由として正当化されていく。いじめられる側にも責任があると主張する子供がいるが、その理由はこうして作られている。

学校や学級は明確な目的を達成するために設計され組織化されたフォーマル（公式）集団であり、課題集団でなければならない。このような集団であれば、子供たちは安心して学ぶことができる。だが、学級が憶測集団と化していれば、傍観者の援助傾向は著しく低下する。そして、いじめを承認し奨励する集団基準ができあがっていく。

課題集団とは、一定の目的のもとに結集し、それぞれのメンバーが明確な役割を持ち、組織化され、メンバーは互いに自己の役割を自覚し一丸となって協働している集団である。協働のためには、とくに情報の流れが的確に構造化され各メンバーは必要な情報を共有していることが不可欠だ。このような集団では不必要な憶測やうわさなどが排除され、メンバーが疑心暗鬼に陥ることはない。

一方、憶測集団はこの逆で、情報伝達があいまいで、断片的な情報しか伝達されず、説明不足などから情報の空白部分を憶測に頼るため、メンバーの思惑や願望、噂、不安、曲解、不確かな情報が交差し、憶測が憶測を呼ぶといった状況になっている集団で、そこでは不安や疑念、ねたみ、不信など人間関係の醜い面が現れやすい。集団内では分裂や対立も生まれる。

第3章 傍観者を支配する悪魔（なぜ、傍観者はいじめを止めないのか）

学級が憶測集団になっていると、その内部では、児童生徒が不安や疑念、不信などを抱き、噂や曲解、不確かな情報などが飛び交い、これらにより児童生徒は苦しめられる。もともと教員と生徒という関係は、評価し評価される関係だから、学級集団には人間関係の醜い面が出やすい一面がある。これが憶測集団と化すことで、学級集団が分裂し、孤立し、対立が生じ、嫌がらせや強要、恐喝、暴行、暴言などさまざまな形の攻撃が行われるようになる。こうなると子供たちは絶えず緊張を強いられ、この恐怖から自身を守ることだけで精一杯という状況に追い込まれる。

このような学級では、子供たちはみずから情報を発信しあるいは行動することに臆病になり、できるだけ目立たないようにし、あるいは「葬式ごっこ」の岡山君のように、弱い者とみられないよう氣勢を張ったりして自己防衛に懸命になる。そして、いじめが起きれば、本来思いやりのある子供であっても、加害行為に加わるようになり、傍観者から加害者へ立場を変える者が増えていく。

このような傾向は子供に限ったことではない。大人にも見られる。ただ、大人の場合は、世間体とか尊厳など社会的欲求が強いため、これが言動を規制し、社会規範に反する集団基準になることは少ないが、まったくないわけではない。

子供の場合は社会的欲求が大人のように強いわけではない。このため、社会規範に反することでも集団基準に組み込まれやすい。さらに、欲求不満に対する耐力が弱く精神的に未熟なことから、機制に陥りやすい。そしてさまざまな問題を引き起こす。

その1つの形態として、級友に矛先が向かう攻撃的機制となってあらわれると、誰かがその犠牲になる。攻撃が起きれば、その被害にあっていなくとも、いつその矛先が自分に向かうかもしれないという強い不安に掻き立てられる。これが彼を沈黙させあるいは攻撃に参加させる。それしか自分を守るすべがないと、本能的に判断するからだ。こうして、いじめに至り、いじめを承認し、奨励する集団基準が出来上がっていく。何気ない一言が集団基準となり、加害者と被害者という二層構造のいじめになってしまうから、集団のメンバーの誰もが被害者にされる危険があるということだ。

もともと集団基準には適正な働きかけがなく放置されると、その成員の欲求に支配されやすい傾向がある。さらに妬みや恨みなど人間関係の醜い面を生みやすく、疑心暗鬼に陥り、緊張した人間関係となることなどから、憶測集団は成員の欲求不満を強くする。子供の場合はこれが機制を生み、さまざまな問題を引き起こし、集団基準も社会規範に反するものとなりやすい。これがさらに欲求不満を強くし機制を生むという悪循環が起きる。

要するに、学級が憶測集団と化したとき、児童生徒に不安や恐怖による欲求不満が強くなり、緊張を強いる集団となる。これがいじめを発生しやすくする。一度いじめが起きると、傍観者を加害者に変えてしまう気風が出来上がってしまい、級友を攻撃することに対する罪の意識も消えていく。

みんなと違った意見を言えば他の児童生徒から次々に反論される、授業中に質問もできないなど自由に発言できないようでは、学級はすでに憶測集団と化しているから、いじめが発生しやすい環境にあり、自己紹介すらできないようでは、嫌がらせや脅迫などが横行するかなり重症の憶測集団といえる。もっとも、校長はじめ教員が課題集団を形成維持する方法を知らず、あるいは職員室が憶測集団になっていけば学級が憶測集団になるのも当然である。

7 仲良しグループの危険な特性

大人社会がそうであるように、児童生徒の学級集団は30名程度の大集団であり、その中には5～6名またはそれ以下の人数の小集団で構成される集合体がある。これら小集団は、学級がフォーマル集団であるのに対し、自然発生的に出来上がったインフォーマル集団である。そして、この小集団の有様は大人社会のそれを反映したものと子供社会の特性が混在している。しかも日本人独特の考え方も強く反映されている。

フォーマル集団とは、ある目的を達成するために設計され組織化された集団で、通常組織図によって表現される。インフォーマル集団とは自然発生的にできる人間関係によって形成される集団である。前者を公式集団、後者を非公式集団ともいう。

日本社会の小集団に関して、文化人類学者の中根千恵氏が著書「タテ社会の人間関係」および「タテ社会の力学」（いずれも講談社現代新書）において詳しく述べているが、ここでは学級集団に関する特性を「タテ社会の力学」の一部を引用しつつ解析していく。

(1) 日本社会に見られる小集団とは、

「日本人にとっての個体認識としての社会学的単位は、欧米人のように個人ではなく、たしかに集団ではあるが、無限定の集団ではない。それは、社会学の用語でいうプライマリー・グループ（第一義集団）と呼ばれるものに近い。すなわち、常に（ほとんど毎日）顔を合わせ、仕事や生活を共にする人々からなる小集団である。」

であり、学級集団においては、仲間集団（いわゆる仲良しグループ）がこれに当たる。子供たちが小集団を形成し始めるのは児童期中期ころからで、「グループ内での団結が非常に強く、自分たちのルールや秘密の遊び場をつくったりする一方、他の集団や大人からは距離を置くようになる。」（「よくわかる発達心理学」齊藤隆ら編 ミルヴァ書房）

(2) 個人参加ではない

「日本では、この大集団参加は常に小集団単位の参加であって個人の参加ではないということである。いいかえれば、小集団の凝集性というか枠が強く、大集団に合流しても決してその枠がなくなることである。（中略）

個人の集団所属において、日本人の場合は第一義集団、すなわち常に小集団であって、大集団への所属はその集団をとおしてなされる性質のものであるから、個人にとっては第二義的な意味しか持たない。」

第3章 傍観者を支配する悪魔（なぜ、傍観者はいじめを止めないのか）

「小集団的人間関係が設定されえない場面におけるコミュニケーションというものは、（中略）個人の特色は極度に後退し、ほとんど無の状態となる。そこで、いわゆる形式主義というものが適用される。個人の発言も行動も、すべて形式に依存することとなる。」

小集団には固有の集団基準が存在し、この集団基準は学級という大集団のそれに優先するため、個々の行動様式は小集団の集団基準に縛られる。

子供たちの学級集団への参加は仲間集団単位の参加であり、授業中は個々による参加のように見えるが、児童生徒の意識には仲間集団が強くあり、自身の言動が仲間集団の他のメンバーからどう受け止められるかを大変に気にするため、「タテマエ論」（形式主義）に終始するか、もっとも無難な方法として「沈黙する」という選択肢を選ぶ。子供たちがホンネで自由に発言できない背景の一つに小集団単位での大集団への参加がある。

（3）悲劇的な仲間外れ

「そこで、個人は何らかの小集団に所属しない限り、市民権がえられないことになる。小集団の成員権というものが、一定の資格とかルールによって与えられるものではなく、長期間にわたって醸成された仲間意識を基盤としているために、新米として加入することは容易でも、いったん、同様な小集団に入ってしまった者は、よそに移ることがむずかしくなる。いずれの小集団も強い閉鎖性を持っているために、途中から出ることも入ることも容易ではない。したがって、日本人にとって一番きびしい制裁は『仲間外れ』である。仲間外れにされることを恐れるのは子供たちばかりでなく、大人の世界も同様である。」

思春期の子供たちは自我に目覚めたばかりであり親離れの時期にある。不安定な情緒を支えているのが友人であり、具体的には仲間集団である。それだけに、仲間外れは大人の何倍も強い心理的外傷になる。

また、小集団内でいじめが発生した場合、いくら虐待されても、その被害者は当該小集団から出ようとしなないものだ。その理由として、小集団の閉鎖性があると考えられる。途中から出ること自体が容易ではないうえに、たとえこれに成功したとしても新たな小集団に入ることが難しいため、学級集団での市民権を失う。さらに、幸いにして新たな小集団に入ることができたとしても、それまで所属していた虐待の加害者集団の攻撃から、新たに加入した小集団が被害者を守ることができなかつた場合、そのメンバーたちは彼をスケープゴートにしてみずからを守る。いじめの被害者はこれらを直感的に理解している。どれだけ虐待されようと被害者が小集団から出ようとしなない要因の1つがここにあると考えられる。

（4）情報源としての小集団

小集団は個人の情報源としても欠くことのできない役割をもっている。

「日本社会では、タテのネットワークが、各人に社会的安定性を与え、必要とする情報を流してくる。集団成員としてつつがなく過ごしてさえいれば、情報はほとんどオートマティックに供給されるといえるほどである。情報の受け方も個人というよりも小集団単位である。」

第3章 傍観者を支配する悪魔（なぜ、傍観者はいじめを止めないのか）

子供たちにとって必要な情報とは、級友の噂話や芸能人のゴシップ、ファッションなど大人から見ればとるに足らない他愛もないものだが、子供たちにとっては非常に重要な意味を持っている。これら情報を入手できないことは、大人社会の職場における人事情報を知らされないときのような疎外感を抱かせる。

小集団は子供たちにとって情報源であり、これから離脱することは貴重な情報源を失うことをも意味している。いじめにシカト（無視する）方法があるが、これには誰からも相手にしてもらえない孤独感だけでなく、誰もが知っている情報を遮断されることによる強い不安感があり、これらの相乗によって真剣に自殺を考えるまで被害者を追い込んでいると考えられる。

（5）許される自己顕示欲

「小集団内の行動様式の一つの大きな特色は、自己中心的な行動・発言が許されるということである。（中略）

（自己中心的な行動・発言が許されるのは、）仲間うちでは必ずしも特定の人物とは限らず、時により条件により、仲間の誰かがその特権を与えられる。（中略）

そして、興味あることは、その場の人々が必ずしも小集団のメンバーでなくとも、その特定個人のわがままな行為を容認することである。この容認性は同時に、いったんその場が一つの力によってリードされてしまうと、その流れに逆らうことは、その場のリズムというか雰囲気乱すことになる。つまり日本的に礼を失することになるので慎まなければならない、という考慮に支えられている。」

要するに、小集団のメンバーであれ、メンバー以外の者であれ、自己中心的な行動・発言をすることが誰にでも許され、これによって、いったん流れができてしまうとそれが小集団の行動様式になってしまうということである。

これは自己中心的な子供の発言がいじめを生む要因になり得ることを示唆している。「Aさん、最近、生意気じゃない」と誰か（小集団のメンバーとは限らない）が発言すれば、その時と条件さえそろっていれば小集団の他のメンバーは発言の信ぴょう性を確認することなく容認し、これがAを攻撃するようリードされると、Aに対する攻撃が当該小集団の行動様式となり、いじめにまで進むことがあるということだ。

また小集団のメンバーではない茶化す傍観者によって、いじめがますます過酷なものに変貌することを示している。そして、いじめの過程で、Aに非があるとする理由がつけられ、虐待が正当化されていく。

（6）歯止めのない集団基準

以上、大人社会と共通する点を見てきたが、子供社会にしか見られない特性もある。その1つが、大人の集団には社会規範という大きな歯止めがあるが、子供の集団では幼児期の残虐性を残しており、社会性が十分に育まれていないため「歯止めがない」ことである。

第3章 傍観者を支配する悪魔（なぜ、傍観者はいじめを止めないのか）

大人社会の集団基準には法律に反するものが存在するが、それは極めて限定的なものであって、それ以外は社会規範に適合している。例えば、贈収賄を容認する規範のある官僚の小集団であっても、それ以外については社会規範を順守することが要求されており、詐欺や恐喝、窃盗などを犯すメンバーに対しては刑罰や行政罰が科せられるが、集団のメンバーからも厳しい精神罰が与えられる。

これに対し子供の集団では社会規範による規制力が弱く、いかなる違法行為であれ容認し奨励する集団基準が存在する。例えば、逸脱集団では暴行、恐喝、窃盗に留まらず殺人まで行われている。そして、いじめにおいても同様に多くの子供たちがなんら罪の意識もなく刑法に違反する行為を繰り返している。このような現象は大人社会ではほとんど見られない。

大人社会において、いじめと同様の要因によって引き起こされているものに、パワーハラスメントやドメスティック・バイオレンス（DV）があるが、ともに加害者は一人であって、前者は加害者の権力を恐れ周囲の者は見て見ぬふりをするが加害行為に加わることはない。後者は密室で起きており大人の傍観者はいない。また、ドラマでは集団によるいじめを取り上げてはいるが、それは創作であって現実社会ではこのようないじめはまず存在しないであろう。

ただし、集団基準に従わない新人を当該集団のメンバーが攻撃することがある。職場の規範は明文化されたルールと慣例的な不文律すなわち集団基準によって構成されているが、新人が後者を理解するには時間を要する。初めのうちはこれに違反する行為があっても他のメンバーは比較的寛容で、それとなく気づくよう仕向けるが、これに気づかないと集団基準に従わせようと徐々に厳しく対応するようになり、攻撃に変わり虐待と受け取るまでになっていく。ドラマではこれをいじめとして取り上げていることが多いようである。

要するに、大人社会では加害者が単独か、密室あるいは一定の目的を果たすため攻撃が行われるのが通常であり、子供のいじめのようにある種の快感を得るために集団で特定の人物へ違法な攻撃を繰り返すような虐待行為はまずない。その理由は、大人社会の集団基準には社会規範という規制が強く作用しているからである。ここにいう一定の目的とは、集団の秩序維持や経済的利益、権力・権威の獲得・維持などである。

（7）身内でない小集団

職場の小集団では、その中に身内意識があり、相互に大変に気を使う反面、甘えも出る。互いに傷つけあうこともあるが、これが対立や抗争になることはない。それだけ寛容であるということだ。そのメンバーは自我が確立した大人であり、社会規範も身につけている。また小集団に所属することでさまざまな特典も享受し、争いを避けたいとの思いもある。これらが多少の甘えや傷つけを許す辛抱強さと寛容さを小集団内にもたらしめている。また成員の欲求不満を解消する役割も果たしている。

これに対し、子供の小集団には職場に見られるような寛容さはないように見える。職場の小集団はインフォーマルな関係だがフォーマル組織と表裏をなしているため必ずしも好きな者ばかりが集まっているとは限らないが、子供の小集団はインフォーマルなものであるがゆえに、そのメンバーは互いに好きな者、気の合う者同士であると思われるようだ。

しかし、子供は親離れが始まる前までは保護者と同調しており、自身を独立した一個人間との意識がほとんどない。これは同時に他者認識にも共通するものである。児童期中期ぐらいになると同性・同世代の気の合う仲間が小集団を形成し遊ぶようになり、非常に強い団結が見られるが、本質的には人格によって結ばれたのではなく、通学路が同じとか近所同士といった偶然与えられた関係である。かれらが主体的に友人を選ぶようになるのは青年期以降であり、その時期は時代とともに遅くなっている。

また、近年の子供に見られる特徴のひとつとして、ヤマアラシ・ジレンマがある。冬の寒い日、ヤマアラシは体を温めようと互いに身を寄せ合おうとするが、近づくとも身体にある針が当たり、双方が傷つくため一定の距離までしか近づけないことから名づけられたものである。

人間は、心理的距離を近づけていくと、互いに相手を傷つけることも多くなるため、親密な関係になりたい欲求を持つ一方で、傷つくことを恐れるために近づけないというジレンマに陥る。近年の子供は傷つくことを極端に恐れ、友人であっても一定の心理的距離を保っている。

以上から、子供の小集団では、共に過ごす時間は長いものの職場に見られる身内意識は希薄であり、極端な言い方をすれば「孤立を回避するための小集団参加」であり、形式的には小集団を形成し強い団結力を示しているが、心理的結びつきは弱いのが実態のようだ。

さらに、自我が未熟で社会規範も十分に身につけていないため、他者の甘えや傷つけに対する辛抱強さや寛容さも小さく、些細なことで傷つき、これが妬みや恨み、怒りなどの感情による攻撃となってあらわれやすい。そしてこれが仲間集団内でのいじめを引き起こす要因にもなっていると考えられる。

（8）異質による差別

思春期の子供たちには、異質な仲間を差別し疎外するところがある。この点について、福島章氏は、「青年期のこころ」（講談社現代新書）の中で、「青年期は、境界的・移行的な境遇にあり、自分というものがいったい何であるかという自己アイデンティティがはっきりしなくなることが多い。そのために、この年代はまた、自分たちと同質なもの、異質なものという区別に敏感で、少しの差異や特徴で仲間を差別したり阻害したりすることがある。良かれ悪しかれ異質なものをかきわける感覚には、残酷なまでに敏感なものがある。これは、結果としていじめにつながるのだが、彼らは自分と異質なものとしての異分子を差別することで、ふつうで、まともな自分というものを確認しようとしているのであろう。」

と指摘している。ここでは2つのことに注意する必要がある。その1つは、ここでいう異質とは、社会的に歓迎される特質も含まれるということである。リーダーシップを発揮するとか善行であっても、かれらがそれを異質と受け取れば差別や疎外の対象となり、いじめの理由になり得る。

もう1つは、他の級友よりも小集団(仲良しグループ)のメンバーの方が異質に気づきやすいことである。ともに過ごす時間が長く、他の級友よりも強い関心を持って見ているから、その分些細な違いにも気づきやすい。

(9) 資格のないリーダー

日本社会における小集団は、「ある場を契機としてできるので、個人が特定個人を選択して友人とするといった一対一の関係とは違う。個人は二人以上と同時に近い関係を結ぶことになる。したがって、小集団の成員はみな好きな人たちとは限らない。とにかく仲よくやっていかなければならない人たちで、個人の好みは抑制されたり、また、長いあいだに友情が形成されたりする。」関係であり、その集団のリーダーは「集団の一部にすぎない。そのために、リーダーにとっては、集団を自己のプランに応じて動かす自由が非常に制約されている。いっぽう、集団がリーダー一人に責任を負わせ、時によっては、彼を冷たく切り捨てるといったような危険性もない。」(「タテ社会の人間関係」)

大人社会における小集団はインフォーマルな関係だが、それはフォーマルな関係と表裏をなすものであり、社会的地位や職務権限などによってメンバー間に明確な序列が存在し、これがリーダーの交代を抑止する力として作用している。

これに対し、子供の集団では、このようなフォーマルな(公式的な)裏付けはなく、メンバーはみな対等の関係にあり、誰がリーダーなるか明確なルールによって与えられた資格ではない。それは小集団の中心的存在にすぎないのであって、例えばリーダーが不在の間に造反者が現れ、中心的存在として他のメンバーから認められれば、容易にリーダーの交代が起きる。

小集団内でいじめが起きているような場合は、リーダーの交代により加害者の中心にいた者が逆に被害者になることもある。いじめの加害者と被害者の両方の経験をした子供が多い要因のひとつがここにある。また、リーダーはこのような逆転を避けるためにも虐待の中心的役割を果たし続けなければならず、これが虐待を過酷なものとする要因にもなっていると考えられる。

8 小集団を天国と地獄を分ける学級の集団基準

職場の小集団では、各メンバーはその規範さえ守っていれば多少の甘えも許されるし、外部からの攻撃に対しては集団が守ってくれるから、居心地の良い安全な空間と言える。

これに対し、子供の小集団は内部に人間関係を悪化させる要因をいくつも抱えており、これが具現化したとき他のメンバーから攻撃され、いじめられる危険から緊張を強いられる集団でもある。

小集団に攻撃性を強くする規範が存在する場合は、集団の外部の子供よりむしろ内部の子供の方が被害にあいやすく、ともに過ごす時間が長いことや、学校以外でも接触が継続すること、教員など大人から仲良しグループと見られていること、集団以外の児童生徒の攻撃参加をメンバーが歓迎することなどから、攻撃の流れが一旦できてしまうと、いじめに至りやすくしかも過酷になる。

一方、小集団の規範は独立したものではなく、大集団の影響を強く受けている。それは憲法のもとに各種の法律があり、また職場が企業の社風を反映しているように、小集団の規範の大部分は大集団のそれを踏襲している。

学級集団の規範が、その目的を達成する方向にあれば、その中にできる小集団の規範もまた同じ方向を向くことになるから、子供たちにとって小集団は居心地の良い欲求不満を解消できる空間になる。だが、逆の場合は、緊張を強いられ欲求不満を強くするだけでなく、いじめの温床にさえなる。

両者を分ける学級の集団基準は、憶測集団であれば児童生徒の欲望のままに変化するが、担任教諭の適切なリーダーシップにより課題集団を維持していれば好ましい方向に変わっていく。

したがって、インフォーマルな小集団が児童生徒にとって天国となるか地獄となるかは、いつに学級が課題集団であるか憶測集団であるか、言い換えれば教員のリーダーシップによる。教員が学級を課題集団とすべくその集団基準を適切に誘導できているか否かによって、小集団もまた課題集団にも憶測集団にもなる。

9 反社会性を植え付けられる恐怖

いじめは被害者に自殺という衝撃的な事態を招くから、どうしても被害者に注目しがちで、さらに隠れた恐怖があることを指摘する人はまったくと言っていいほどいない。

これまで述べてきたとおり、いじめが発生すれば、教員や保護者がもっとも望む思いやりや正義感の強い子供でも、加害者に仕立てられ、自身の意識と行動の矛盾に苦しむ。これを逃れた子供は、被害者を助けることができなかった自分を責め、これがトラウマになってしまうこともある。また、茶化す傍観者はいじめの子供と同じように殺される。

こうなる背景には集団基準があり、一般社会で正義・善とされることが、いじめが発生した学級では悪が正義・善になるという逆転が起き、これに縛られて子供たちは行動するから、自然と意識も変化しこれが態度になっていく。

いじめが多発するのは思春期までの精神面を急速に成長させる時期であり、大人になるための基盤を形成する大切な時期だ。この時期に、社会規範の善悪とはまったく逆の規範に従った意識や態度を持ち行動することを、無自覚に強要されるわけだから、その後の人生に影響しないはずがない。ここに、いじめの隠された恐怖がある。

社会性に関して基本的なことを学ぶ人生でもっとも重要な時期に、いじめは、これに係るすべての子供たちに、反社会性を植え付けている。

10 誰が傍観者を殺した

「葬式ごっこ」で、秋田さんは、当時の彼女にとって自分にできる精一杯のことをして鹿川君を助けようとしたのに、彼を助けることができたはずだと成人になった後も苦しんでいる。岡山君を追跡取材していた豊田充氏は、「十三年前、二十三歳の学生だった岡山君は、自虐的とも思えたほど、自分を激しく攻め続けていた。（署名したこと、葬式ごっこを手伝ったことなど）『自分が弱いものだと思われたくない』という意識で、鹿川君の側に立てなかったことを、自分で赦しがたく思っていた。」と、当時の岡山君について語っている。（「いじめはなぜ防げないのかー葬式ごっこから二十一年」豊田充著。朝日新聞社）

これが傍観者の姿だ。いじめによって級友が自殺する、この衝撃で傷ついているのは自殺した子供の家族だけではない。傍観していた子供たちもまた、秋田さんや岡山君のように自分を責めている。傍観者が自虐的になるのは、事件の直後とは限らない。岡山君の場合は、鹿川君の3回忌にお悔やみにいき、鹿川君の祖母の姿を見て、強いショックを受けたときだ。

このように何かがきっかけとなり、自分の罪に気づき、自虐的になってしまうのである。そのきっかけはいつ、どのような形で現れるかはだれにも予測できない。生涯にわたって、自分の罪に気づかない傍観者もいるかもしれないが、むしろ気づかないことが問題だ。岡山君はこれに気づき、みずからの力で自虐的な自分に別れを告げ、立ち直ることができた。彼が味わった苦しみはいつ訪れるか分からない。父親になってから気づき、自虐的になれば妻や子供もその被害にあう。そして、いじめの連鎖が起きる。このような事態を避けるには、専門家の力を借りてでも、いじめを傍観する子供のところをケアしなければならない。

だが、傍観者が傷ついていることに気づく人はほとんどいない。保護者でさえ、いじめられていなかったと安堵し、わが子の苦しみを放置しているのが実態であろう。被害者と同じように苦しんでいる傍観者がいることを決して忘れてはならない。これに気づかなければ、わが子・わが児童生徒が、いじめがなければ送れたはずであろう幸せな人生を奪うことになる。この意味で、「殺す」ことになるのだ。

11 隠された遺棄虐待

いじめは級友による級友に対する虐待である。虐待する子供も、虐待される子供も、そしてこれを見る子供も、これに関わる子供たちすべてを傷つける。しかも、被害者以外は、自身が傷ついていることさえ自覚していない。これに気づくのはずっと後、自我が成長してからだ。中には、生涯にわたって気付くことなく、自身だけでなく周囲の家族や無関係の人々を傷つけ続ける者もいる。

いじめ自殺の訴訟が被害者遺族から起こされると、教育委員会や学校は、いじめはなかったとか、いじめが自殺の主たる原因とは考えられないなどと主張するのが常だ。いじめがあったのか、いじめが自殺の主たる原因かは、これに係っていた子供たちが一番よく知っている。その子供たちが、責任を回避しようと必死に詭弁を弄している教育委員会や教員の姿を見て何を感じるだろうか。

第3章 傍観者を支配する悪魔（なぜ、傍観者はいじめを止めないのか）

いじめ裁判で私がもっとも驚くのは、保護者や地域住民が憤慨しないで、むしろ教育委員会や学校に協力していることだ。わが子が傷つけられ、苦しめられ、これが原因で不幸な人生を歩まされる危険があるにもかかわらず、しかも裁判費用や賠償金は税金から支払われるから、その一部を負担してまで、どうして教育委員会や学校に協力するのか、私にはどうしても理解できない。

また、教育委員会や校長など教員の使命は、児童生徒の学力向上だけでなく社会・国家の形成員として育てること、すなわち社会性を身につけさせることだ。記者会見などに登場するかれらからは、その使命感がまったく感じられない。

起きてしまったことは取り返しがつかない。ならば、残された子供たちにとって、最善の方策を検討・実施すべきだ。それは記者会見や裁判などで詭弁を弄することではない。かれらの言動は、いじめで苦しんでいる子供たちのこころの傷口に塩をすり込むようなものだ。これに協力する保護者や地域住民も同じである。

目の前に死にそうになっている人を見て放置することは、それが要扶養者であれば刑法の遺棄罪に該当する。他人に触れないよう隠せば、殺人罪だ。いじめによって、自身で癒すことができない傷を負った子供たちを放置し、いじめを隠蔽する行為は育児放棄など児童虐待に相当するものである。これは児童虐待だが、一般に考えられているそれと区分するため、私はこれを「遺棄虐待」と呼ぶこととする。

被害者と加害者、傍観者を救う方法は根本的に異なる。虐待された被害者は真剣に自殺を考えるほど苦しんできた。このような子供にいじめに事実を話させることは苦しみの再現であり、さらに傷つける。できるだけ楽しい時間を過ごさせ子供から告白するのを待つことが大切である。しかし、加害者は自身が傷ついていることさえ気づいていないものだ。専門家の力を借りてでも、真正面からいじめに取組み、こころのひずみを是正しなければならない。自責の念で苦しんでいる子供たちなど傍観者も、その事実から逃れるのではなく、親子で共感しつつ時間をかけて話し合うことにより解決していかなければならない。

いじめ自殺事件が起きると、事件に触れさせないことが児童生徒を守ることだと主張する教員も多いようだが、かれらは子供たちが傷ついている実態を理解しているのだろうか。

12 傍観者を救うには

傍観者を救うには、まず話を「聴く」ことだ。「聴く」というのは尋問することではない。共感することだ。たとえ、子供の話が道徳に反することであろうと、規則に違反することであろうと、一旦は丸ごと受け入れることである。大人は誰でも一度や二度悪いことをした経験があるであろう。そのときの自分を思い出せば、共感できるはずだ。うなずいたり、相槌を打ったり、話の内容を整理して確認したり、ヒントや自身の経験などを少し入れながら聴くことだ。大切なことは、子供がこころに秘めていることすべてを、できるだけ語らせることである。

第3章 傍観者を支配する悪魔（なぜ、傍観者はいじめを止めないのか）

話を一通り聴いたならば、以後の対応の方針を決めなければならない。傍観者の場合は、それぞれに事情が異なるから、これに応じた対応が必要である。

被害者を救えなかったことを後悔し罪の意識を持っている子供に対して、「なぜもっと早く知らせてくれなかったのか」とか「勇気をもって救うべきだ」など、彼を責めることをやってはいけない。集団基準は、ときに法律や校則、教員の命令に優先することがあるほど強い力を持っている。これに逆らう行動ができる人は、大人でもめったにいないものではない。ましてや、子供にこれを要求することは酷である。

罪の意識を持ちながら何もできなかった子供に対しては、「私（教師や親）でも同じことをしたと思う」など話し、罪の意識から解放させてあげることが肝要である。自分のできる精一杯のことをして、被害者を救おうとした子には、その勇気をたたえることだ。集団基準に逆らえば自身が攻撃される。かれは自身を犠牲にすることを覚悟のうえで、被害者を救おうとしたのである。「私（教師や保護者）でも、なかなかできないことよ」などと、その勇気や思いやりといった彼の特性を褒め称えることだ。それでも罪の意識から解放できないときは専門家の支援を得ることも必要だ。

被害者を見てある種の快感を得ていた子供や無関心だった子供には、見て見ぬふりをする事自体が加害行為であること、自身も傷ついていることなど、いじめについてよく話し合うことが必要であろう。

茶化す傍観者については、加害者と同様に、いつ、どんなことを言ったのか、それによって加害者や被害者がどうなったかなど、その事実を詳細に語らせることだ。すると、茶化すことがいじめる行為と同様またはそれ以上に、被害者を傷つけることに気づくであろう。これに気づけば、第2章第1節6項に示す加害者への対応と同じように、こころのケアを行わなければならない。

以上のように、いじめはこれに係る子供すべてが傷つき、これを癒すことだけでも担任教諭一人ですべてできるものではない。また、いじめが発生するのは当該学級だけに原因があるわけではない。学校にいじめを生みこれを防げない要因が潜んでおり、各家庭での生活の中にも原因がある。いじめはこれらが引き起こしたものであり、どの学級で起きても不思議ではない。言い換えれば、たまたま当該学級で表出したに過ぎない。したがって、いじめの解決は学校だけでなく、保護者も協同して取り組まなければならない。そして、地域住民など保護者や教員以外の人たちの協力も必要になろう。

1 法の定める「いじめ」とは

平成18年に文部科学省は、平成18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以降、いじめを次のとおり定義づけている。（「いじめの問題への取組の徹底について（通知）」18文科初第711号。平成18年10月19日。別添「いじめの問題への取組についてのチェックポイント」〈趣旨〉）

「本調査において、個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。

『いじめ』とは、『当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。』とする。

なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

（注1）『いじめられた児童生徒の立場に立って』とは、いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視することである。

（注2）『一定の人間関係のある者』とは、学校の内外を問わず、例えば、同じ学校・学級や部活動の者、当該児童生徒が関わっている仲間や集団（グループ）など、当該児童生徒と何らかの人間関係のある者を指す。

（注3）『攻撃』とは、『仲間はずれ』や『集団による無視』など直接的にかかわるものではないが、心理的な圧迫などで相手に苦痛を与えるものも含む。

（注4）『物理的な攻撃』とは、身体的な攻撃のほか、金品をたかられたり、隠されたりすることなどを意味する。

（注5）けんか等を除く。」

本定義に対しては「継続」の文言がないことなど批判もあるので、検証してみるとする。まず、心理的・物理的な攻撃を受けて精神的な苦痛を感じない子供はいないから、攻撃することがすなわち「いじめ」になる。

「攻撃」について、バロンとリチャードは次のように定義づけている。

「攻撃とは、『危害を避けようとしている他者に対して危害を加えようとする意図してなされる行動』であり、具体的には

- （1）攻撃は感情、動機、態度ではなく行動である。（例えば『怒り』は攻撃ではない。）
- （2）相手に危害を与えようとする意図が存在する。（医療行為や子供のしつけは攻撃ではなく、偶然の事故で傷つけても攻撃とは言えない。）
- （3）『危害』は、身体的損傷に限らず、精神的苦痛も含まれる。
- （4）人間に対する行為である。（腹を立てて石を蹴るのは攻撃ではない。）
- （5）『危害』を進んで受け入れようとする人に対して『危害』が加えられる場合、攻撃とは言えない。」

第1節 いじめとは

文部科学省のいじめの定義では、上記に示す行為すなわち「攻撃」すべてがいじめになる。しかし、「攻撃」の中には社会活動の中で一定の機能を果たしているものもある。それは、

(1) 回避反応としての攻撃・・・予想され、あるいは受けた被害を回避する攻撃。正当防衛

(2) 制裁としての攻撃・・・不当なことをした人への「制裁」。造反者が罰せられることで社会的公正（成）が回復されることもある。

(3) 印象操作としての攻撃・・・男らしさを印象づけるために行う攻撃。（攻撃性には男性役割に合致）面子を傷つけられる、侮辱に対する攻撃。社会的アイデンティティの回復（報復）（安藤清志ら著「社会心理学」岩波書店）

といった攻撃であり、規則違反者を罰すること、児童生徒によるいじめ見回り隊がその加害者に注意する行為なども攻撃だが、社会的公正を維持回復する機能を持っている。文部科学省の定義では、これらもまたいじめに該当してしまう。

(注5)に「ケンカ等を除く。」とあるが、いじめを察知した教員がその事実を加害者に確認すると、たいていの場合、ケンカだったとか遊びだったと答えるものだ。少なくとも加害者はそのように認識している。被害者に聞けばいじめられていることを告白することはほとんどない。両者の回答を鵜呑みにすれば、いじめがいじめではなくなってしまう。実際に、いじめ自殺の事例をみると、このようなケースが多くみられる。また、攻撃が単発の場合でもいじめになる。

そして(注1)「いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視することである。」とあることから行為の相手がいじめと受け止めれば、その行為はいじめになると解される。申し出を断った場合でも、その相手がいじめと受け止めれば、いじめになる。

これらを総合すると、文部科学省が定義する「いじめ」とは、(1)「危害を避けようとしている他者に対して一定の人間関係のある者が危害を加えようと意図してなされる心理的・物理的な行動のうち、当該児童生徒がこれを受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。(2) 危害を加えようとする意図がなくても当該児童生徒が危害を受けたと感じ精神的苦痛を受けたものを含む。」となる。児童生徒は誰でも危害を避けようとするから、「いじめ」とは、「児童生徒の対する働きかけのうち当該児童生徒が精神的苦痛を感じるもの」となってしまう。要するに、児童生徒が精神的苦痛を感じる行動はすべて「いじめ」になる。

この定義にしたがえば、例えば、教員が児童生徒を叱責する行為は、教員が教育指導を意図していても、当該児童生徒が教育指導ではなく自身への危害であると受けとめ、精神的苦痛を感じれば叱責も「いじめ」である。教育現場でも教員の指導を生徒が悪意にとらえることもある。褒めたつもりでも相手はそれを悪意に受けとめることも日常みられる。これらの行動はすべて「いじめ」になる。

第1節 いじめとは

こうしてみると、教員自身および児童生徒の行為のうち、その対象者が精神的苦痛を感じれば「いじめ」だから、日常茶飯事にいじめが起きていることになる。この定義は、一般的なイメージとしてのいじめとはずいぶんかけ離れたものであり、言い換えれば、極めてあいまいであるということだ。このため、結局は個々の教員の主観により判断することになってしまう。

06年（平成18年）の改正以前のいじめの定義は、85年10月に「自分より弱いものに対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」とし、翌86年に「学校としてその事実を確認しているもの」と但し書きを付記し、94年12月に前述の但し書きを撤回し「個々の行為がいじめに当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うことに留意する必要がある。」を追記している。06年は4回目の変更だ。

06年は、その前年に北海道滝川小学校女子児童の自殺に端を発した第三次いじめ自殺多発期に当たる。マスコミがいじめ問題を大きく報じた時期である。幾つかの地方公共団体は独自の定義を設け再調査した。毎日新聞が、日本弁護士連合会や市民団体のまとめなどを参考に、文部科学省がいじめ自殺ゼロと公表していた99年から05年の7年間に、いじめが原因と疑われる自殺が少なくとも16件あったことなどが報じられ、文部科学省や教育委員会、学校の実態把握が不十分であることを露呈した。このため06年以降、新定義に基づき調査することになったようだ。このように定義がたびたび変わるということは、そこに論理的な根拠がないことを示している。

そして、13年6月28日に「いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号）」が公布された。その総則第1項に、

いじめを「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に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を含む。）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」（※小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（幼稚部を除く。））」

と定義している。5回目の変更だ。これにしたがえば、いじめに気付いた子がこれを止める行為、掃除をさぼる生徒に対し他の生徒が注意する行為、級友から悪口を言われ怒る行為などもいじめになってしまう。学校生活の中で子供たちが他の子供に「心身の苦痛」を与える行為を挙げればきりが無い。これらすべてをいじめであるとし、禁じている。

子供は、これらの行為を繰り返しながら、悪化した人間関係を修復する術を身につけていく。法は、子供たちから、この術を身につける機会を奪っている。

第1節 いじめとは

また、鹿川君の事件での「葬式ごっこ」では、教員が色紙に署名している。この行為はいじめではないのか。子供には、他の子供が心身の苦痛を感じる行為をいじめであると禁じているが、教員が同じことをしても、いじめではないのか。

そもそも、本定義にある行為は大人社会では日常茶飯事に起きている。これを子供社会で禁じることが、教育基本法の目的に沿ったものなのか。地方公共団体が定める「いじめ防止条例」も同じだ。

いじめは昔からあるといわれているが、これがマスコミを賑わわせるようになったのは80年頃からで、「いじめ」という言葉が「現代用語の基礎知識」に掲載されたのは84年からである。「いじめ」は「いじめる」という動詞から派生した造語だ。

いじめとは級友虐待だ。級友による級友に対する虐待である。いじめの手段には暴力や暴言、無視などいろいろあるが、これらと同じことを、保護者がわが子に行えば間違いなく児童虐待だ。暴力や暴言、育児放棄、性的虐待と本質的に変わりはない。にもかかわらず、学校という閉鎖された社会ではこれを「いじめ」という言葉を使っているにすぎない。このため、その定義も二転三転するだけでなく、被害者の自殺という衝撃的な事態でさえ、教育委員会や学校関係者から緊張感を奪う。そして、これ以外の悲劇に目を向けることができない実態を作り出している。級友虐待が引き起こす悲劇は被害者の自殺だけではない。これに気づかないことが有効な防止対策を打ち出せない大きな要因になっているだけでなく、さらなる虐待と世帯感染を引き起こしている。

これまでの事例を見ると、文部科学省から教育委員会、教員に至るまで教育関係者はいじめに関わる子供たちを知らず、何が被害者を自殺にまで追い込むのか、真の加害者は誰かなど基本的なことさえ理解しようとせず、被害者の自殺を衝動的なものとして受け止め、感情論が先行してしまっているように見える。その対象である思春期の子供などの特性を知ることさえ疎かにしている。いじめに大人の良識は通用しない。

要するに、いじめの真相を分からないままに、主観的な感情論が主流を占め、この問題を語っていることが、児童生徒の保護者や教員を混乱させている。そして、これが30年以上も続いている。現在も変わりはない。

2 いじめとは

第1章から第3章では、被害者、加害者および傍観者の心理や対応などについて考察してきた。これらを要約すると、いじめとは、

- (1) 家庭や学校などでの生活の中で欲求不満を強くした子供たちが、
- (2) 憶測集団化した学級の中でさらに欲求不満を増幅させる。
- (3) その中で、欲求不満による緊張を積極的、合理的手段によって解消しようとしないう子供たちが、
- (4) 消極的、非合理的手段によって緊張を解消しようと特定の相手を攻撃する。(攻撃的機制)
- (5) これにより快感を得るため攻撃が繰り返され「級友虐待」が起き、
- (6) 憶測化した集団の中でこのような攻撃を承認・奨励する集団基準ができ、
- (7) 正義と悪が逆転した集団基準により他の児童生徒も攻撃に駆り立てられ、これに関わるすべての児童生徒がこの集団基準により正義と悪が逆転した行動様式を無自覚に植え付けられる。
- (8) これに気づかない教育委員会や学校、保護者などによって隠蔽され放置される「遺棄虐待」が起きる。これによって
- (9) 子供たちの心理的外傷や消極的、非合理的な行動様式を放置されたことで、かれらが大人に成長したとき、児童虐待などを引き起こす要因になるという世代感染が起きている。
- (10) このような連鎖と世代感染は断ち切らなければならない。

と概念づけられる。子供たちが欲求不満を強くする原因は児童虐待である。後に詳しく述べるが、その主なものは情緒的虐待／ネグレクトである。多くの教員や保護者はそれをよく理解できていないため、日常茶飯事に、意識・無意識に子供たちを傷つけている。学級を憶測集団にするのも児童虐待だが、これを意識している校長や教員はほとんどいないであろう。

要するに、いじめは「児童虐待」「級友虐待」「遺棄虐待」の連動であり、この中で育った子供は成長して親や教員になったとき、「児童虐待」を行うことが多くなるという世帯感染が起きている。現代のいじめは、この悪循環の真ただ中にある。

いじめられている子だけでなく、いじめている子も、傍観する子も、これに関わるすべての子供たちが被害者である。しかも、これが行われている世代は、精神面の基礎を築く時期であるため、その影響はその後の子供たちの人生にもあらわれ、大人になってからもDV・ストーカー・無差別殺傷事件などさまざまな問題行動を起こす要因になる。このような連動や世帯感染は断ち切らなければならない。

3 なぜ、原因究明が疎かにされるのか

国政であれ個人の問題であれ、徹底した原因究明を行わなければ有効な対策を講じることができない。対策の第一歩が、徹底した原因究明である。これを怠り直感的で主観的な感情論によって対策を講じると、経費ばかりが増え的外れのものになってしまう。いじめ対策もまた同じだ。だが、実態は原因究明が疎かにされ、結果、主観的な感情論に支配されている。なぜ、原因究明が疎かにされるのか。

航空機災害が発生すると、国は事故調査委員会を設置する。同委員会を設置する目的は、災害の原因を徹底的に究明し、同種災害の再発を防止するための対策を提言することにある。徹底的とは、災害を引き起こす直接原因および間接原因を明らかにするだけではない。さらにこれら原因を引き起こす背景に何があるのか、という根本的な原因（これを「基礎原因」という。）まで明らかにすることである。そして、調査結果は公表され、災害を起こした事業所だけでなく、他の事業所もこれを参考に安全対策を見直し、要すれば改正している。

いじめの原因を究明する手段として、民事裁判や地方公共団体が設置する第三者委員会がある。これまでに数多くの民事裁判が行われ、第三者委員会も設置されている。だが、いずれも原因を究明したことはない。なぜか。

民事裁判においては原告・被告双方の過失責任の割合を問うものであり、その割合に応じ賠償金の額が決まる。また、たとえ裁判官は学校がいじめ自殺を予見して当然だと考えていても、これを立証するに十分な証拠が提示されなければ、これを予見できなかった学校の責任を問うことはできない。すなわち、原告代理人である弁護士の力量によって判決が変わる。また、教員の怠慢であっても、そこに違法性がなければ学校などの責任は問えない。

事故調査委員会の調査では、関係者の責任を問うことはない。責任を問えば真実を話してくれないからである。したがって、民事裁判で真実を明らかにするというが、実は、責任を問う裁判では真実を明らかにすることはできないのである。

事故調査委員会の目的は、同種災害の再発防止にある。これは調査を受ける関係者も同じ思いであり、利害が一致する。摘出された原因も、そこに違法性があるか否かではなく、災害を引き起こす要因であるかという点で評価される。このため、ときに法律の改正も対策のひとつになる。また、航空機事故調査委員会は操縦、航法、機体、整備、人事管理などの専門家がそれぞれの専門分野に関し調査するため、一人の調査員の力量によって内容が異なることはほとんどない。

一方、第三者委員会は事実関係を明らかにし、いじめがあったか否かを判断することはできる。しかし、原因究明までには至っていない。なぜか。

第1節 いじめとは

いじめは航空機災害とは根本的に異なる。現場の調査や関係者に事情聴取して原因を究明できるものではない。加害者にとっていじめは遊びに過ぎない。たとえいじめと認識していても、彼をいじめに駆り立てているものは、彼自身が意識していない深層にある。第三者委員会の委員がこれを解明できなければならない。だが、実態は、それができる委員がないのである。また、いじめが発生する要因のひとつに集団基準があるが、これを意識している関係者はほとんどいないであろう。しかも、それは刻々変化する。第三者委員会が調査する頃には、いじめが起きていた当時とはまったく違ったものになっており、これを再現することもできない。

さらに、いじめの原因究明を難しくする法律がある。少年法や個人情報保護法がそれだ。いじめの原因は加害者にある。被害者にも責任があるとする人もいるようだが、その理由は協調性に欠ける、孤立している、陰気、不潔などであり、これらすべてがいじめられているときの子供の姿を表現しているに過ぎないのであって、原因ではない。

いじめの原因を明らかにするためには、純真無垢で生まれた子供が、なぜ、加害者になってしまったのかを調査しなければならない。具体的には、彼が成長する過程での人間関係や家庭環境、生活環境など調査し、加害者になっていった要因を丹念に拾い上げていかなければならない。だが、その対象が少年であることや個人情報に関することが数多くあるため、法律によってこのような調査は制限される。その上、教育委員会や学校が全面的協力しなければ原因究明などできるわけがない。したがって、有効な対策を講じることができない。

このように、いじめの原因は、航空機災害のように現地調査によって究明できない。これをできると考えているため、けっきょく、徒労に終わる。そして、原因が分からないままに対策を講じるため、それは的外れになってしまうのである。

では、いじめの原因を究明することはできないのか。残された方法はある。その方法とは、いじめで起きている事情を論理的に解明していくことである。これができるのは弁護士でも、臨床心理士でも、NPO法人の代表でもない。文部科学省など教育行政に携わる人たちや教育学者（教育評論家を含む。）であれば解明できなければならないが、残念ながら、これができる人はいないようだ。かれらは主観的な感情論によっていじめを語っているのが実態である。ここに学校教育の問題点がある。小学校や中学校の教員は教育学を学び教員資格を得た人たちだか、かれらもまたいじめを解明できないばかりか、いじめを生む要因をつくっているのが実態だ。自身が加害者であることにさえ気づいていない。いじめがマスメディアを騒がせるようになって30年以上経過しているが、未だ有効な対策が講じられない理由がここにある。

とはいえ、原因を究明しなければ、有効な対策を講じることができない。その方法は、様々な分野の専門家の研究などを参考に、論理的に分析・解析するしかない。この方法により、原因を究明していくこととする。

第2節 子供が生来的に持っている攻撃性

いじめの原因は一方的に加害者にある。百歩譲って被害者に原因があるとしても、虐待の正当な理由にはならない。

第2章第1節第3項において、いじめの発生要件を示した。これらのうち、「いじめる子が安全な状態にあること」「攻撃を制止されないこと」はいじめの手段に関わることであり、いじめを発生させる決定的要因は、「欲求不満が内在していること」および「いじめを許容する雰囲気があること」である。

欲求不満による緊張を解消するため、級友を攻撃する加害者の心理には攻撃的機制があり、これによる快体験によって攻撃を繰り返すようになる。したがって、いじめの直接原因は、「加害者の攻撃的機制」である。

加害者の攻撃的機制が出現しやすい要因として、児童生徒が生来的に持っている攻撃的な特性とこれを引き出し攻撃行動として出現させる欲求不満がある。そこで、まず、児童生徒が生来的に持っている攻撃的な特性を示すこととする。

1 攻撃性を高める環境要因

人間が攻撃的になる要因として、地球環境問題評論家の船瀬俊介氏は、心理的要因のほかに、食品、化学物質、電磁波およびコンクリートを挙げている。その内容を要約すると、

(1) 低血糖症を招く甘いお菓子や清涼飲料水による糖分のとり過ぎ

甘いものを大量に摂取すると血糖値が急上昇し、これを抑えるためインスリンが分泌される。これにより血糖値が急下降するためまた甘いものを大量に摂取するようになる。するとインスリンが多量に分泌される。この繰り返しにより血糖値はジェットコースターのように上下動し、結局は低血糖の状態になることから、アドレナリンが分泌される。アドレナリンは怒りのホルモン、攻撃のホルモンとも呼ばれ、不快やムカつくといった感情をうみ、攻撃的になる。この低血糖症は怒りのほかにもイライラや不安、緊張、冷や汗、空虚感などの症状がでる。これを防止するためには、糖分の摂取量を減らし、食物繊維や微量栄養素群を多くとることが効果的である。

(2) 脳の発達を阻害し行動異常を引き起こす化学物質

化学物質は微量でも体内に吸収されると異物と認識され毒が入ったとストレスとして感知し、アドレナリンが分泌される。年齢が低いほど微量でもその影響は大きく、これにより社会的適応性の低下すなわち不登校やいじめ、校内暴力、犯罪などとしてあらわれる。

(3) うつ病や不眠、自殺、精神異常の要因の一つである電磁波

高圧電線付近の住民に自殺者が多い。これは高圧電線から発せられる電磁波によるもので、家電製品から発せられる電磁波を長時間受け続けると、自殺に至らないまでも、不安やイライラ、頭痛、不眠などの症状をおこす。電磁波フリーの製品を選ぶとか家電製品から1メートル以上離れることにより予防する。

第2節 子供が生来的に持っている攻撃性

(4) 心身をおびやかす、九年も早死にさせるコンクリート

コンクリートの冷放射により、木造住宅とコンクリート住宅では、後者の方が九年早死するとの研究結果もあり、この他に家庭内暴力、幼児虐待などの要因となり、イライラ、疲労感も後者の方が数倍大きい。内装を木造にすることで改善される。

(「医師が心の病に無力なワケ」船瀬俊ら著 三五館)

ということだ。これらを見ると、都会に住む子供ほど攻撃性を高める環境で生活していることがわかる。次に心理的要因についてみることにする。

2 内に敵をつくる

子供に限らず大人にも、内に敵をつくる傾向が見られる。たとえば、同じ学級の生徒2名が同じ大学を受験するような場合、合格定員は1名ではないから、互いに協力して勉強した方が合格の確率が大きくなるのだが、たいてい、互いに対抗意識を強くし、双方の保護者が競争心をあおる。

いじめにおいても、学級で孤立している子供だけでなく仲良しグループのひとりがターゲットになるケースもあり、近年では後者の方が多いようだ。また、ネットいじめにおいては、学級の中でもごく親しい友人しか知らない情報を掲示板で暴露されることも多いようだ。これらは、内に敵をつくる傾向のあらわれと考えられ、それだけ親しい関係であろうと、緊張を強いられることを示している。

3 攻撃性が高まる反抗期

子供は中学生のころになると第二反抗期を向かえるが、福島章氏はその特徴を、著書「青年の心」(講談社現代新書)の中で、

- (1) 反抗の意味をある程度自覚している。
- (2) 「親と同じ行動や意識をもつのは嫌だ。」「親のあそこが気に入らないから、自分はこうしたい。」といった意識を伴う。
- (3) 反抗は自立の意識に関わる重要な心理・社会的な課題となる。
- (4) 子どもの方から親に攻撃をしかけて、親離れ子離れを達成しようとする。(キタキツネは親が子供に攻撃をしかけ親離れさせる)
- (5) 青年期は攻撃性一般が著しく高まる時期である。
- (6) 近年では、親にべったり依存して親離れをしない青年、それに対応して親の側でも子離れできない親が増えている。(たとえば大学入卒業学式、就職の研修所、新婚旅行についてくる親)
- (7) ここの十年、自立心の形成が次第に遅くなっている。

と指摘している。第二反抗期は、親だけでなく教員を含めた大人への反発でもあり、おそらく生涯でもっとも攻撃性が高まる時期と考えられる。

4 自我の未成熟と問題行動

福島氏は著書「青年の心」において、「非行、自殺、暴力、登校拒否というように病理をならべてみたが、これらはいずれも問題行動であって精神的症状ではない。思春期の入り口では、危機に出会っても、それを心理的に加工したり、精神的に処理したりできるほど、まだ自我が成熟していないのである。そこで彼らは、それを心理的葛藤や精神症状として意識化するよりも、問題行動として行動化して表現するほかないのである。」

と指摘している。思春期の子供による非行や自殺、暴力などを、大人は「衝動的な行動」と捉えがちだが、そこには自我を確立している大人とこれに目覚めたばかりの子供には大きな違いがあることに気づかず、大人の視点で子供たちの行動を衝動的と切り捨てている。

欲求不満に直面したとき、大人に比べると、子供たちは知識や経験が劣るだけでなく自我においても極端に未熟だから、積極的、合理的な手段によって充足できる欲求の範囲は、それだけ狭くなる。言い換えれば、欲求不満を強くしやすく、これによる緊張に対応できる力がそれだけ弱いということだ。

耐欲求不満が弱いということは、その分、機制に陥りやすく、思春期の子供は攻撃的になりやすいことから攻撃的機制が現れやすいことを示している。攻撃の対象が他者であれば暴行やいじめ、家庭内暴力などに、自身であれば自傷行為や自殺に向かう。

ところが、大人は、大人と子供には自我に大きな違いがあることに気づかず、思春期の子供のところに寄り添うことをしないから、これにいらだつ子供たちが、さらに問題行動を起こすという悪循環が起きているように見える。

5 些細なことが重要な時期

大人から見れば些細なことでも子供にとっては大変重要な意味合いを持つことがあるようだ。

「中学生の頃になると、いつもいっしょの仲良しグループができる。しかし、グループの一人の『あの子、最近ちょっと調子に乗ってムカつく』などのひと言で、突然、あるメンバーを無視したりする。同調しなければ自分がその対象になってしまうという恐怖感からいじめに加わる。

いじめのきっかけは、制服の着こなしが変わったとか、返事のしかたとか、非常に些細なものだ。

だからこそ、子どもは周囲の対応に過敏に反応する。例えば、更衣室でいつも自分が使っている場所に、ほかの子が荷物を置いていたとする。大人から見れば『別にいいじゃないか』と思うが、子どもには大事件で『わたしの荷物を置かせたくないのだ、私はいなくてもいいんだ』などと思い込んでしまう。」

(「図解 よくわかる発達心理学」林洋一監修 ナツメ社)

第2節 子供が生来的に持っている攻撃性

思春期の子供は親離れする時期だが、その代役を果たすのは友人であり、この時期は友人に対する依存が強く表れる時期でもある。自分が友人からどのように見られているかを大変気にする。周囲の子供の対応に過敏に反応するのも、このような事情があると考えられる。それだけ、この時期の友人関係は緊張を強いられ、欲求不満を強くする素地を持っている。大人にとっては取るに足らない些細なことでも、攻撃のきっかけになり、他人を傷つけ、自身が苦しみ、ときには自殺を真剣に考えるようになる。

6 異質なものを排除

異質なものを排除する傾向は小学生のころから見られる。身体に障害がある、髪の毛の色が違う、肥満など他の子供とは異質であるという理由だけで周囲の子供たちからかわれ、嫌がらせされたり、いじめられたりすることが多くみられる。このため子供たちはできるだけ目立たないように細心の注意を払う。その一方で、自身は他の者たちと違うことを主張したい欲求も持っているから、カバンの飾りを少し変えるなど目立たないところで個性を表現する。

要するに、思春期は他者に対しても、自分に対しても攻撃的になる危険な年頃であるということだ。

以上、子供の持つ攻撃性について述べてきたが、子供が発達段階においてこれら特性を持つことは、異常ではなく、精神面が正常に成長していることを示すものである。

工場や建設現場などの災害を防止するための取り組みである安全活動においては、「事故を起こすのも人間ならば、これを防ぐのも人間である。」という基本的な教えがある。その意味することは、「人を知れ」ということだ。人を知れとは、人間の生理的・心理的特性を理解し、これらに適応した安全対策を講じよ、ということである。

たとえば、人がミスをするのは生理学的にも心理学的にも異常ではない。正常な行為である。ならば、人がミスを犯すことを前提に、安全対策を講じなさい、ということをお教えている。

同じように、児童生徒が攻撃性を強くするのは、いじめの間接原因ではあるが、それは生来的なものであり、異常ではなく正常なものである。ゆえに、これら特性を前提に、いじめ対策を講じなければならないのである。

1 親は子供を傷つける存在

被児童虐待の親子連鎖について、精神分析学者の佐藤紀子氏が提唱した「白雪姫コンプレックス」という概念がある。その名前は童話「白雪姫」に由来する。

童話「白雪姫」の義母（題材ととなった民話では実母）は、女性は美しくければどんな望みでもかなえられる、という偏った価値観を持った女性で、魔法の鏡に「世界で一番美しいのは誰？」と毎日のように尋ね、「お妃です」と答えるのを聞き満足していた。しかし、ある日、「それは白雪姫です」と答えたため、娘の白雪姫に毒りんごを食べさせ殺すという話である。歳とともに美貌が衰えていく義母が、逆に美しくなっていく白雪姫に嫉妬し殺そうとした童話だ。

物語では、通りかかった王子に助けられ幸せに暮らしたで終わっているが、その続きがあり、白雪姫も義母と同じようにわが子を殺した、で終わる。親に虐待されて育った子供は、自身が親になったときわが子を虐待するようになる、このような親子連鎖は断ち切らなければならないと、佐藤氏は主張している。この概念で注目したいのは、

- (1) 親はどんなにわが子を愛し慈しんでいようと、子供を傷つける存在である。
- (2) 子供は親の保護なくしては生きていけないことを本能的に理解しているため、親にどれだけ傷つけられようと我慢している。
- (3) 親に傷つけられて育った子供は、自身が親になったときわが子を傷つけるようになる。

を含んでいることである。傷つけられた子供は欲求不満に陥り、それは積極的、合理的手段では充足できないため我慢している。これが心理的不均衡による緊張を生む。

第1章第1節第4項で述べたが、欲求不満の強さは、欲求の強さや拒絶の程度だけでなく、繰り返しの回数が多いほど強くなる。子供が強く望んでいることでもなく、親が激しく拒絶したわけでもないのに、これが繰り返されるほど、子供は欲求不満を強くしていく。親がわが子を意識的に傷つけている場合は少なく、むしろ無意識的の場合の方がはるかに多いものだ。こうした積み重ねがわが子を強い欲求不満状態に陥れている。

また、欲求不満には、強い者から弱い者へ増幅しながら連鎖するという性質がある。例えば、専業主婦の家庭で、夫が仕事により欲求不満を強くして帰宅すると、妻や子供を傷つける機会が増える。妻は家事や隣人との人間関係などで欲求不満を強くしていれば、これに夫によって傷つけられたことによる欲求不満が加わり、さらにこれを強くするから、子供を傷つけることも多くなる。子供は両親から傷つけられ、ますます欲求不満を強くする。

一昔前の大家族制度や共同体が保たれていた社会では、家族の中では祖父母、近所には叔父叔母など親戚や近所のおじさん・おばさんがおり、子供はかれらとの交流の中で、親によって傷つけられたところをいやすことができた。このような斜めの関係が子供のガス抜き役を果たしていた。しかし、近年の核家族化や他人への無関心などの風潮が、子供からガス抜きをする大人を奪ってしまった。

第3節 欲求不満を強くする要因

このため子供は家庭で欲求不満を強くしたまま学校に行く。学級内に欲求不満を強くした子供が集合すると、相互に傷つける機会が増える。また、学校内で絶対的権力を持つ教員も子供にとっては逆らえない相手である。逆らえば、落ちこぼれにされ、希望する学校にいけない恐怖があるため、どれほど傷つけられようと我慢する。子供にとっては、教員もまた親と同様に傷つけられる存在である。

それでも大人社会の職場がそうであるように、学級が課題集団であり、人間関係が良好に維持されて、子供たちが安心して学べる環境にあれば、このような欲求不満を教員や級友との交流の中で解消することができる。しかし、憶測集団と化し不安と恐怖が充満していれば、ますます欲求不満を強くし、教室内でも、欲求不満の連鎖が起き、特定の級友にその矛先が向かい、いじめが発生すると考えられる。

いじめの目的は、欲求不満によって生じる緊張を解消することだから、きっかけをつくるのが誰であろうと、ターゲットが誰であろうと、理由は何であろうともよい。すなわち、いつでも、どこでも、誰もが被害者にも加害者にもなる危険があるということだ。

2 情緒的虐待/ネグレクト

保護者や教員など大人が子供に身体的・心理的な外傷を与える行為は、児童虐待である。子供は児童虐待によって欲求不満を強くしていく。児童虐待とは、暴力や暴言による虐待、育児放棄および性的虐待と解されているようだが、これだけではなく、「情緒的虐待/ネグレクト」(以下「情緒的虐待」という)があることに注意しなければならない。

情緒的虐待については、ドロタ・イワニエフ著「情緒的虐待/ネグレクトを受けた子供たち」(相野由美子監修 麻生九美訳 明石書店)に詳しく述べられているが、それによると、

「情緒的虐待は他の暴力や暴言による虐待、育児放棄、性的虐待と複合して行われることもあれば、単独の場合もあります。前者においては、虐待された児童は心理的外傷をとめない、後者の例としては過保護や過管理、過干渉、などであり、夫婦間の不和や暴力・虐待は子供に不安や恐怖を与えますから、これらも含まれます。」

とあり、80年のイギリス保健社会保障省(DHSS)の回報「地方自治体社会福祉事業通知(Local Authority Social Service Letter.LASSL)において、情緒的虐待を、「17歳以下の子どもが行動と情緒の発達に深刻な影響を受けており、医学的・社会的アセスメント(事前評価)の結果、それが継続的あるいは重度のネグレクトまたは拒否によるものであると判断された場合、その子どもは保護されるべきである」とし、これには過保護も含まれる。この他にも、

「情緒的虐待とは、養育者により加えられた行為により、極端な心理的外傷を受け、児童に不安・脅え、うつ状態、凍りつくような無感動や無反応、強い攻撃性、習慣異常等の日常生活に支障をきたす精神状態が生じた状態で、以下の要件を満たすもの。

第3節 欲求不満を強くする要因

(1) 身体的暴行による虐待、養育の放棄・拒否による虐待、性的暴行による虐待を含まない

(2) 児童の行動と養育者の行動との関連が確証できる虐待

無視 (ignoring) 子どもにとって必要な心理的な刺激や反応を与えないこと

拒否 (rejecting) 子どもを心理的に拒否し、その価値を否定すること

孤立させる (isolating) 家族の内外で子どもと他者の関係を断ち切ること

恐怖を与える (terrorizing) 子どもを脅すなどして恐怖を与えること

腐敗させる (corrupting) 反社会的行為の強要などで子どもを腐敗させること

言葉の暴力 (verball assaulting) 子どもの自尊心を傷つける言葉の暴力

過度の圧迫 (overpressuring) 子どもに過度の発達を押しつけること」

(ピエール (Pearl) による情緒的虐待の七つのカテゴリー (1994))

とするものもある。我が国においては、「児童虐待防止に関する法律」(平成12年法律第82号)に、

「(児童虐待の定義)

第二条 この法律において、「児童虐待」とは、保護者（親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護するものをいう。以下同じ。）がその監護する児童（十八歳に満たない者をいう。以下同じ。）について行う次に掲げる行為をいう。

一 児童の身体に外傷が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること。

二 児童にわいせつな行為をすること又は児童をしてわいせつな行為をさせること。

三 児童の心身の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置、保護者以外の同居人による前二号又は次号に掲げる行為と同様の行為の放置その他の保護者としての監護を著しく怠ること。

四 児童に対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力（配偶者（婚姻の届出をしていないが、事実上婚姻関係と同様の事情にある者を含む。）の身体に対する不法な攻撃であつて（生命又は身体に危害を及ぼすもの及びこれに準ずる心身に有害な影響を及ぼす言動をいう。）その他の児童に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと。」

と定められている。ここでは「情緒的虐待」という言葉は使用されていないが、第一項から第三項までおよび第四項の暴言は情緒的虐待も複合しており、第四項の配偶者に対する暴力その他児童に著しい心理的外傷を与える言動は単独に行われる場合である。ただし、法律で規定するのは、公的機関が児童を保護する対象としての行為であり、「児童に著しい心理的外傷を与える言動」に限定している。一方、子育ての面から、ウイニコットは、

第3節 欲求不満を強くする要因

「子育ては、その子どものその時期にふさわしいかどうかで判断されるべきで、その基準とは、

- (1) 身体的ケアと保護
- (2) 愛情と承認
- (3) 刺激と教育
- (4) 子どもの年齢と発達に適した一貫性のあるしつけとコントロール
- (5) 子どもが徐々に自律性（自分の人生をコントロールする力）をみにつける機会と自信を与えること

であり、このうちすべて、あるいは一部をネグレクトすることが、情緒的虐待である。」とし、その影響については、

「身体的・性的虐待の根底には、情緒的虐待が潜んでおり、長い目で見ると、情緒的虐待の方が身体的虐待や性的虐待より大きな影響を及ぼすかもしれないということも一般的に認められている。」（ドロタ・イワニエフ著「情緒的虐待/ネグレクトを受けた子供たち」相野由美子監修 麻生九美訳 明石書店）

と述べている。これらを総合すると、保護者（同居人を含む）が子供に心理的外傷を与える行為などを情緒的虐待と解されるが、虐待か否かの明確な境界はない。また、身体的・性的虐待や暴言や侮辱は情緒的虐待と受け止めるだろうが、これ以外の行為に関してはあいまいで判断が難しいものだ。「しつけ」と称して虐待が行われているのも事実だ。逆に、子供が望むものを何でも与えることは良くないとわかっているにもかかわらず、これを情緒的虐待と認識している人は少ないのではないだろうか。

その具体的行為は、子供の意思を無視して進路を強要する、子供の能力を考慮しないで無理な課題を押し付ける、ペットを殺す、恐怖を与える話を繰り返し聞かせる、子供が大切にしているものを取り上げ・壊す、子供の行動を細かく管理し干渉する、夫婦間のケンカやDVなど数え上げればきりが無いほどある。

これら情緒的虐待には3つの側面がある。1つは、子供に不安や恐怖など心理的苦痛を与える行為である。夫婦の不仲（子供の前で配偶者の悪口を言い、侮辱することを含む。）や子供が大切にしているものを取り上げ壊すなど子供に心理的外傷を与える行為である。

2つは、子供の精神的成長を適切に支援しない、あるいは阻害することである。子供は、それぞれの年齢に応じた課題を一つひとつ克服しつつ精神面を成長させ、社会性を身に着けた大人に成長していく。その力はどの子も生来的に持っている。しかし保護者の適時適切な支援がなければ課題を克服できない。意識的であれ無意識的であれこの支援を怠り（ネグレクト）、偏った価値観を植え付けるなどにより間違った方向に導き、あるいは過保護や過管理・過干渉などにより成長を阻害するといった行為である。

第3節 欲求不満を強くする要因

その3つは、保護を怠ることだ。危険から身を守るすべを身につけさせ、その対策を講じることを怠ることである。例えば、携帯電話やスマートフォンを子供に持たせる場合、有害サイトにアクセスできないようにするなど携帯電話会社に相談し必要な機能を付加するといった対策を講じ、子供にその危険を教え、話し合ったうえでルールを決めるといったことを怠ることである。また、犯罪に巻き込まれやすい下校時に集団で行動させ、地域の住人の協力を得て見守ること、暗くなってからの一人歩きさせない（保護者が迎えに行く）などの指導や対策を怠ることである。

さらに、家庭内で起きる直接的な虐待のほかに、間接的な虐待もある。よくみられるのが、保護者の権利の主張である。

たとえば、A君とB君が日頃仲よく遊んでいたところ、たまたまケンカし、A君がケガをした。ケガをさせられたA君の父親はB君の親に謝罪と治療費や慰謝料を請求する。B君の親はケガをさせてしまったのだからと請求に応じる。A君の父親はこれで満足かもしれない。しかし、B君の親は今後A君と遊ばないようわが子にいい、B君も自分のせいで親に大変な迷惑をかけたし、親を困らせてしまったと自分を責めているから、親の言いつけどおりにA君とは絶交する。そして、この一件は、B君の級友やその保護者の知るところとなり、A君には気をつけなさいとか、A君とは遊ばないようにと保護者たちはわが子に言うであろう。子供もこれに従う。こうして、A君は遊び相手を失い、孤立するようになる。

このように、保護者が権利を主張することは、わが子を孤立させるという事態を招きかねない。学校に苦情や無理難題を要求するモンスターペアレントもまた同じである。

担任教諭はその対応に苦慮する。教員も人の子、当該保護者の子供に憎しみの感情を抱き、あるいは細心の注意を払って接するようになる。前者の場合は、子供は敏感に教員の感情を察知するし、教員も子供を傷つける機会が増えるであろう。子供は保護者にこれを話すとますます傷つくことがわかっているから、話さず我慢する。

後者の場合は、他の児童生徒が不平や不満を抱き、その原因がクレームにあることも知っているから、その矛先が当該保護者の子供に向かう。また、他の保護者も教員に向けられた矛先が、いつ自分に向くかもしれないという心配もあり、これに子供が同調し、当該保護者の子供と距離を置くようになる。

小学校高学年のころからは、子供は級友と交流する中で精神面を急速に成長させていくから、級友と緊密な関係を保てないことは、その成長に重大な影響を与える。わが子を直接虐待してはいないものの、保護者の権利の主張や学校への理不尽なクレームが間接的にわが子を虐待する行為になっている。

さらに注意すべきは、情緒的虐待を行っているのは保護者だけではないことだ。学校生活の中にあっては教員が、地域社会においては住民などが大人の偏見などによって精神的に子供たちを傷つけることがある。たとえば、学力だけで子供たちを評価する、子供たちの遊び場を奪う、保護者を誹謗中傷するなどである。

第3節 欲求不満を強くする要因

とくに、子供たちが日常生活の大半を学校で過ごすことから、教員には、保護者と同じように情緒的虐待を行う機会が多い。

肉体的・性的虐待よりも「情緒的虐待」の方がはるかに多く、その影響は長期的にみて肉体的・性的虐待よりも大きいということだから、近年、こころに起因した殺傷事件やDVなどがマスコミをにぎわせているが、その背景に「情緒的虐待」があることは十分に考えられる。いじめも例外ではない。

以上から、保護者や教員など大人による児童虐待とくに情緒的虐待が繰り返されることによって、子供は欲求不満を強くする。これが幼児や児童に見られる残虐性や思春期の攻撃性によって、他者を攻撃することによって緊張を解消しようとする攻撃的機制となってあらわれる。その矛先が級友に向かったとき、いじめに至るのである。したがって、児童虐待とくに情緒的虐待がいじめの間接原因と言える。

第4節 児童虐待を生む背景

本節では、いじめを引き起こす主たる原因である児童虐待が起きる背景に何があるのか、根本的な原因すなわち基礎原因に迫る。

児童虐待の原因は多種多様であり、富裕層から貧困層まで、保護者の社会的地位のいかんにかかわらず、広範囲に起きていることから、保護者と家族だけではなく地域と社会全体にも、その要因があると考えべきである。個々の要因を洗い出して保護者を責めてみても問題解決にはならないであろう。とくに、いじめの要因となる情緒的虐待は、暴力から過保護、夫婦関係にいたるまできわめて広範囲なものであり、その要因を数え上げればきりがないほどある。ただし、これら要因を突き詰めていくと、次の要因に集約できると考える。

1 共同体の崩壊

日本が高度経済成長を遂げる以前には、都市部の下町や地方の村落に住む人々は共同体を形成し、互いに力を合わせ助け合いながら生活していた。この地域共同体には長い歴史の中で培われたさまざまなルールすなわち集団規範が定着しており、これに違反すれば非難され、ときに村八分という厳しい精神罰が科せられることから、住民たちはこの集団規範を何よりも優先する。これが児童虐待を防止する大きな役割を果たしていた。具体的には、

(1) 大人たちは明文化されたルールだけでなく不文律すなわち集団基準を厳守する生活を幼いころから続けており、行動だけでなく価値観や考え方などにおいても極端な偏りがなくなる。これによって保護者の偏った思想などを子供に押し付けることがない。

(2) このような集団では、協同を基調とした生活をしているから、その分、大人が欲求不満を強くすることが少ない。

(3) 子供はみんなのもの、子育てはみんなでするものとの共通認識があることから、ネグレクトは起きず、しつけも住民が共同して行うことから、保護者はとくに意識しなくとも子供はしつけられていく。

(4) 各門戸は開放され住民が自由に出入りしており、家庭が密室になることもなく、大家族で生活してこともあり、万一虐待が起きてもすぐに子供は救出される。

(5) 子供たちは、同世代だけでなく異世代の仲間と遊びを通じて社会性を身に着けることができる。

(6) 些細な情報であっても共有されることから、保護者がわが子を監視していなくても必要な情報を入手でき、子供もこれがわかっているから、自然に自律心が育まれる。

(7) 保護者が子育てに悩んだ時には住民が相談相手となることから、育児ノイローゼのようなことはなく、乳幼児期も含め子育て支援者が多く、とくに子育てを意識しなくとも自然に育てられていく。また、保護者によって子供が欲求不満状態にされても、祖父母や親せき、近隣の住民がガス抜きの役割を果たしてくれる。

など、を挙げることができる。

第4節 児童虐待を生む背景

日本が高度経済成長期に入ると、経済的に豊かな生活を求め人口の都市集中が起き、これとともに核家族化や他人への無関心の風潮ができてきた。この状況はメディアなどを通じ地方にも普及し、共同体が急速に崩壊した。これによって、日本は共同社会から利益社会へと急速に移行していった。これに、戦後の民主主義や自由主義の流入とともに、価値観が多様化し、自由や権利を主張する風潮が顕著になった。

かつての共同体に見られた集団規範がなくなり、変わって個人主義や利益主義が台頭してきたため、家庭は地域社会から分離し、子育てやしつけはすべて保護者の役割となり、その保護者も子育てに悩んだときに相談相手がいないという孤立した状態に置かれる。これらに仕事や複雑な人間関係さらに孤独などが加わり、保護者の欲求不満も強くなってきた。これとともに、欲求不満を子供で解消し、あるいは偏った価値観や考え方などをわが子に押し付ける保護者も出てくる。他者との共同よりも利益を優先し「自分さえよければ」という風潮が強くなり、結果的にわが子を苦しめる保護者も現れる。しつけと攻撃の境界がわからず、しつけと称しわが子を虐待する保護者が増えている。周囲の大人も、他人の子供を注意すると、当該子供の保護者から怒鳴り込まれる事態も起きていることから、ますます無関心になっていく。子供にとって、学校も地域社会も家庭も安住の場所ではなくなっているようにさえ見える。

また、各家の門戸は固く閉ざされ、他人が家族の問題に介入できない状況を作り出し、社会から家庭が完全に閉ざされた空間となったことや個人情報保護により、そこで妻子に対する虐待が行われていても、被害者を救い出すことが極めて難しくなった。

経済的に豊かな生活を求め共同社会から利益社会へ移行したことが、児童虐待を生むもっとも大きな要因であると考えられる。

2 多忙な競争社会

文明の発展とともに精神病は減少するが、精神症は増加するといわれている。その原因は「競争」である。競争が激化することによって、精神症が増えるということだ。

「競争」とは、複数の個人（または集団）が一つの目標を達成しようとして争い合い一人（一つの集団）がその目標を達成すると、他はそれに妨害されて目標を達成できなくなる事象をいう。競争の勝者以外は目標を達成できないために欲求不満に陥り、勝者は次に敗者になることを恐れ不安になる。競争は勝者、敗者ともに欲求不満を強くする事象であるといえる。これが激化するほどに参加者の欲求不満も強くなり、これに耐え切れず精神症になる者もでてくる。

これに対し、「協同」とは、複数の個人（または集団）が一つの目標に向かって力を合わせることによってはじめて目標が達成できる事象をいい、目標を達成することができれば参加者すべてが欲求を充足できる。要するに、競争は欲求不満を強くし、協同は欲求不満を解消できるということだ。

第4節 児童虐待を生む背景

日本は戦後の経済発展とともに、協同社会から競争社会へ移行し、バブル経済崩壊とともに終身雇用と年功序列の雇用態勢が崩れ、実力主義に移行した。その後も経済不況が続く非正規社員の急増と正規社員の過重労働、雇い止めや派遣切りによる雇用の不安定、雇用条件の悪化が続いている。経済のグローバル化も加わり、保護者は激しい競争と雇用不安そして多忙の中、子育てしているのが現状である。

保護者は、時間に追われ競争などによる欲求不満を強くしながら働いている。家庭に戻っても、心理的な余裕がなく時間に追われる生活では、互いの話や子供の話を聞くゆとりをなくす。母親は家事をしながら、父親は新聞を読みながら会話する機会も増えるが、「ながらの会話」では受け手が聴く態勢になっていない。うわの空で返事をしたり聞き流すことも多く、結局、夫婦間や親子の会話も途切れていく。そして、多忙と会話の不足などにより保護者が欲求不満を強くし、それとともに子供を傷つけることも多くなる。

また、会話の機会が減少するほどに苦情や要求が増え、夫の愛情を実感できなくなった妻は、子供を溺愛することでその欲求不満を解消していく（補償作用）。少子化による子供の数の減少とあいまって、子供の行動に過度に干渉し管理する保護者も増えてくる。さらに、夫婦間のトラブルが増え、夫婦喧嘩や離婚などによる情緒的虐待も増える。

一方、教員も年々増える業務に追われ、児童生徒と接する時間が減少し、児童生徒の成績が悪いと教員の教え方に問題があると非難される。保護者会や三者面談に出席する保護者も多忙を理由に欠席することも多く、教員と保護者との交流が失われ、保護者の苦情や要求だけが強くなっていく。職員室にあっても悩みを打ち明ける相手もない状況で欲求不満を強くし、児童生徒を傷つける機会も増える。また、教員みずからが精神症にいたる場合もある。こうして、子供たちは家庭では保護者に、学校では教員に傷つけられるという状態に陥っていく。

3 父親の子育て不在

子育ては両親が協同して行うとの認識が広まりつつあるが、母親の子育てと父親のそれには本質的な違いがある。前者は生活習慣に、後者は現実社会で生きていくために必要な社会規範や職業倫理などが主となる。したがって、近年話題になっているイクメン（子育てする父親）は、母親の子育てを分担しているのもあって、本来の父親の子育てではないことに注意する必要がある。

子供が生まれたばかりのころは、排便や食事など母親の子育てが中心であり、父親の子育てはほとんどないが、思春期を迎えるころになると、子供にとって自我の確立がもっとも大きな精神的課題となり、社会人としての規範や職業人としての心構えなどが子育ての中心になっていく。これに伴い、母親の子育ては食事や洗濯など生活支援の色彩が濃くなっていき、子供の成長とともに父親の子育てが占める割合が大きくなり、精神面の成長には欠くことのできない存在になっていく。

第4節 児童虐待を生む背景

戦前までの日本では、父親の職業は、農業や漁業、家内産業など自営業が中心であり、子供は父親が仕事をしている後姿を見て育つことができた。しかし、戦後の高度成長期になるとサラリーマンが急増し、子供は父親の働く姿を見ることができなくなり、「働くことが子育て」から「意識的に子育て」しなければならない状況に、父親は置かれるようになってきた。ところが、近年、父親の子育て不在が目立ってきているように思われる。そのタイプを大きく分けると、

(1) 離婚や死別によって母子家庭となった世帯

父親がいないから、そのときどきの状況に応じて母親が父親の役割も果たさなければならぬ。これは口で言うのは簡単だが、仕事と家事、育児を一人で行うわけだから、現実には大変に難しいものだ。とくに若い母親の場合は、子育てよりも異性への依存や関心が強く、ネグレクトにいたることも多い。また同居の異性や恋人によるわが子に対する虐待を制止することができないばかりか、みずからも虐待することもある。

(2) 仕事のため長期不在を余儀なくされる世帯

通勤時間が長くなり、仕事が忙しいなどの理由で、朝は子供が起きる前に出勤し、夜は子供が就寝してから帰宅する父親、出張が多く自宅にすることが少ない父親、子供の教育などの理由により家族とともに転居できない単身世帯、これらの世帯では、父親が経済的には支えているが、電話やインターネットによる通信はできても、子育てに関しては母子家庭と同様の状況におかれる。

(3) 父親が子育てを放棄した世帯

近年もっとも目立つのが、父親と同居しているが父親の子育てが行われていない世帯である。典型的な例が、子供が相談を持ちかけたときに、「お前の好きなようにすればよい」と答える父親である。このような父親は、自分は理解ある親だ、ということを示したいのであろうが、子供にとってはどうしてよいか分からないから相談しているのである。それを「好きなようにしろ」では、無視され突き放されたように受け止めるから、二度と相談しなくなる。子供が悩んでいるときに、これに応じないという行為は、ネグレクトである。

このように、自分がよく見られたいという欲求を子供にぶつけることは、典型的な虐待である。これに気づいていない父親が増えているようだ。この他に、わが子を叱れない、手を挙げることもできない、一貫性がなく優柔不断な対応をする、などの父親も同様である。昔は、「地震・雷・火事・おやじ」といって父親は怖い存在だったが、いまや死語になっているようだ。

(4) 父親の権威が著しく失墜した世帯

互いに愛し合い結婚したとしても、長年ともに暮らせば双方の欠点も見えてくるし、苦情や要求の会話が増えるだけでなく、会話そのものが途絶えてくれば不平不満が募ってくる。また、他人の花は良く見えるもので、知り合いの夫の良いところと自分の夫の悪いところを見比べて不満を持つこともある。母親が、このような不平不満を繰り返し幼い子供に話していると、いつの間にか子供が父親に対する尊敬や敬意の気持ちを失っていく。その上、仕事で疲れて帰宅する父親、休日にゴロゴロしている父親の姿を見ることで、子供は父親を尊敬しなくなっていく。

また、戦前は家長制度のもと父親は絶対的存在だったが、戦後の民主主義や少子化などの影響により、子供中心の家庭が多くなっていき、しだいに父親の権威が低下している。

子供が小学校高学年以上になってくると、母親では対応しきれない事象が発生してくるが、このようなき母親が子供を注意し指導するよう父親に求めても、すでに子供にとって父親は尊敬の対象ではなくなっているから、その指導も効力を失う。結局、母親の手に負えなくなったとき、子供を導く者がいない状態になってしまう。

さらに、男は本来プライドの動物だから、家庭の中でプライドを傷つけられ続けると、父親にとって家庭が大変に居心地の悪い空間になり、自宅に寄り付かなくなり離婚へと向かうこともある。このように、夫に対する不平不満を長年にわたり繰り返し子供に話すことによって、父親の子育てができない状況に陥ってしまう家庭も少なくないであろう。

(5) 父親が強要する世帯

これまでとは逆に、父親が自身の願望や欲求を子供に押し付ける世帯もある。たとえば、子供の能力や意思、感情などを無視して父親が子供に家業に就くことを押し付けるような家庭である。この他にも思いどおりにならない子供を叱咤するなど、自身の欲求を子供にぶっつける父親もいる。これらは一見すると、父親が積極的に子育てしているようだが、本来の父親の子育てではなく、自身の願望や欲求を押し付けているだけで、前項までと同様に父親の子育て不在であること変わりはない。

父親の子育ての第一歩は子供に社会正義を身につけさせることであり、そのためには一貫して毅然とした態度が必要だ。また、思春期を迎えるころになると、進路に悩み、些細なことで自信を喪失し、自己嫌悪に陥ることも多いものだが、このようなきときに正しい方向に導いていくのが、本来の父親の子育てである。これは社会経験豊富な父親にしかできないものであり、父親がその役割を果たさないことは、「情緒的虐待」である。

4 わが子を理解できない

わが子が成長するにつれて、保護者はわが子の内面を理解することが徐々に難しくなってくる。そして、思春期を迎えると親離れが始まるから、それまで学校や友人のことを話してくれていた子供が突然、何も話さなくなる。これに戸惑う保護者は、子供との関係をどのように維持していくか悩む。

第4節 児童虐待を生む背景

また、日本の伝統的家屋は障子とふすまで仕切られており、別室にいても子供の様子が把握できていたし、子供は保護者と寝起きする風習が色濃く残っていた。

戦後の経済成長と人口の都市集中によりアパートやマンションなど壁で仕切られた家屋に住み、子供には個室を与えるようになると、文字どおり親子が壁で仕切られるようになった。自室で子供が何をしているのかわからず、個室文化の欧米のように決められた時刻に家族が一同に会する習慣もないことから、ますます子供を理解することが難しくなってきた。

共同体が確立していた時代は、地域の住民が子供たちを見守り、登下校中や外出など自宅以外での子供の行動に関する細かな情報まで素早く保護者に提供されていた。さらに、教員との交流も盛んで学校での出来事も容易に知り得た。近年は共同体の崩壊により地域住民との交流の機会が激減し、他人への無関心の風潮が強くなり、自宅以外での子供の行動を把握することができなくなってきた。教員との交流も途絶えがちになり学校の様子も把握することが困難になってきた。こうして子供を理解できない不安は、子供を管理し干渉することで解消しようとするようになる。これに自身の欲求不満を、子供を溺愛することで解消するといった保護者の補償作用などが加わり過保護・過管理・過干渉を生む。

子供が保護者の気持ちを理解することには無理があるが、保護者は子供時代を経験しているわけだから、子供の気持ちを理解できて当然だ。しかし、現実には自身の経験を忘れ、わが子を理解できずに苦しむ保護者が多いようだ。いじめ問題の論評を見ても思春期という年頃を度外視して語っている人々を多数見かける。有識者でさえこのような状況だから、一般の親御さんたちがわが子を理解できないと悩むのもやむを得ないのかもしれない。

5 主観的な単一評価

学歴社会と偏差値教育は、学力という単一の基準で子供を評価する気風をつくり上げてしまった。運動会や音楽界、写生会などでは子供を序列化しないのに、学力においては子供に序列をつけるといった間違っただけの平等主義が横行している。子供はさまざまな能力を秘めており、これを引き出すのが本来の教育であり、教育関係法令でもこれを明記している。しかし、現実には学力以外の子供の能力は無視されているようだ。これは子供の人格を否定するものである。

また、保護者はわが子の良いところに意外と気づかないで、欠点ばかり目についてしまうものだ。しかも、日本人には極端な対人意識がある。それは周囲の人々を「身内」「世間」「よそ者」に区分して、極端に対応を変えることである。身内に属する人々には大変気を使う一方で甘えが出る。世間に属する人々の目を大変気にする。よそ者になると無視する。「旅の恥はかき捨て」という言葉がこれを示している。この中で、「世間」とは互いに相手の存在を認識しあるいは認識しているであろうと考えている関係で、心理的距離の近い身内以外の人たちを指す。具体的に誰かといった明確なものではなく、同じ町内とか同じ会社といったあいまいな存在だが、このような人々に自分がどのように見られているのかを大変気にする。しかもその評価基準は社会規範といった客観的なものだけでなく、自身の価値観や考え方など主観的なものも多い。

たとえば、自身が理解ある保護者とみられたいという場合や、わが子を良い子と見てほしいという場合は、たいてい保護者の主観が基準になっているものだ。理解ある保護者にせよ良い子にせよ客観的な基準があるわけではない。同じ行為を見てもその受け取り方は人それぞれである。しかし、保護者は自身の主観的な基準が世間の基準と思い込み、世間から非難されたくないとか恥をかきたくない、この基準に固執、暴力や暴言による虐待、過保護など情緒的虐待によりわが子を苦しめてしまう。

保護者ならだれもがわが子の幸せを願っているものだ。幸せの形は無限にあり、何を幸せと感じるかは主観的なものである。子供は無限にある幸せの形の中から、自身に合ったものを探す。人生は幸せを探す旅と言えるかもしれない。しかし、ここでも保護者は自分の考える幸せの形を子供に押し付けようとする。その典型的な例が、有名大学を卒業し大企業に就職することが幸せと決めつけ、知識の詰め込みに余念のない保護者の姿である。大企業に就職すれば失業することもなく高額収入が得られる、そこで出世すれば権力を得ることができるという幸せを利益によって押し量るものだ。そして、これを阻害すると保護者が判断すれば、その要因をことごとく排除しようとし、子供の行動を過剰に管理し干渉するようになる。わが国が共同社会から利益社会へ移行するにつれ、幸福の基準を利益とする風潮が強くなっているようだ。

このように、客観的にみればいくつもの評価基準が存在するにもかかわらず、教員や保護者が主観的に単一の評価基準を設け、これに従うようわが子・児童生徒に強要する過程で、児童虐待が起きている。

6 親の鵜呑み

学歴社会と偏差値教育は鵜呑み人間をつくった。このような教育では教員の言うことや教科書に書いてあることは正しいが前提にあり、これらを記憶することに専念する。疑っていたのでは授業のスピードについていけず落ちこぼれになってしまうからだ。このような教育を幼いころから受け続けると、疑うことを知らない大人になってしまう。偏差値教育が始まってすでに半世紀以上が過ぎているから、国民総鵜呑みの時代に入っているようにさえ感じる。

第4節 児童虐待を生む背景

たとえば、「男は仕事、女は家事と育児」は日本の伝統的な考えとの認識があるようだが、女性が家事と育児に専念するようになったのは、戦後の高度成長期においてサラリーマンが急増してからだ。それ以前は大家族制度のもとで、子育てはもっぱら祖父母が担当し、女性も貴重な労働力だった。妻を家事と育児に専念させるほど庶民は余裕のある暮らしをしていたわけではない。これに気づけば、そこに弊害はないのか、という疑問がわいてくる。すると、そこに矛盾があることに気づく。

夫が仕事に専念すれば家庭をかえり見ないとか、私をかまってくれないと妻に不満を持たれ、家事や育児を懸命に手伝えば収入が減ったとか出世が遅れていると妻が愚痴をこぼす。妻が家事に専念すれば夫から味噌くさいといわれ、育児にかまけているとオレかまわないと夫から不満をぶっつけられる。

また、妻にも意義ある人生を送りたいという自己実現の欲求があるが、家事や育児に追われるとこれを充足することができず、自己実現の欲求を充足しようと思えば家事や育児が疎かになる。女性は、同時に充足できない自己実現と母性愛の二つの欲求を抱えてしまうから、慢性的な欲求不満におちいつていると考えられる。

「男は仕事、女は家事と育児」との考え方には、このような弊害があり、これが子育てにも影響する。要するに、このような明確な作業分担には無理があるということだ。ここにも「伝統的」という言葉によって何となく納得してしまう鵜呑みがある。

ほかにも、育児書に記載されているのは、あくまでも標準的な場合であって、子供には生まれた時から、それぞれ個性を持っているから、教科書どおりにならないのが一般的である。鵜呑みではこれに気づかず、すべての子供に適応されると思い込み、育児ノイローゼになる。

いじめの問題にしても同じことが言える。専門家は自身の専門分野からこの問題を分析しているのであって、そのすべてを語っているのではなく、一つの側面について論じており、ジャーナリストは事実を伝えている。専門外や事実以外の記述は、一般人の見解でしかない。専門家、ジャーナリストといった肩書きを信頼し内容を鵜呑みにし、対応を誤ると、わが子を殺してしまうことになりかねない。

現実の社会では、疑うこと、疑問を抱くことがきわめて重要である。現状に疑問を持つから克服すべき課題に気がつき、これが改革や進歩を生み出す。疑うから成長があるのであって、疑うことがなければ現状を維持するか悪化させるだけだ。

教科書でもマニュアルでも疑って読むことは極めて重要だ。というのも、間違いを発見することもあるが、それ以上に大切なことは、疑って読まなければ記載されている内容の背景や著者の真意など文字として表現されていないことに気づかないからだ。また、言葉にはそれ自体が持つイメージがあるから、思わぬ誤解をすることもある。そして何より、物事の本質が見えてこない。さらに、この鵜呑みが「どうせ思考」や「べき思考」を生む。

7 「どうせ思考」と「べき思考」

大学受験に失敗した少年が「どうせ生きていても良いことがない」と言い残し自殺した。新聞の片隅にこのような記事が掲載されると、大学受験に失敗したくらいで自殺するとは、とたいていの人は驚く。では、なぜ自殺したのであろうか。

そこには思い込みがあると考えられる。保護者から有名大学を卒業し一流企業に就職することが幸せであると繰り返し聞かされていると、有名大学に入学することが幸せの第一歩と思い込み、受験に失敗したことで幸せになれないと決め込んでしまう。そして、「どうせ良い事がない」と思い込んでしまうわけだ。

わたしたちの会話にも、「どうせ持てないから」「どうせ自分にできるはずがない」「どうせ教えても無駄だ」など、「どうせ・・・」といった表現がよく出てくる。これを「どうせ思考」と呼ぶ。

「どうせ思考」は、未来への可能性を奪ってしまう。大学受験に失敗しても、その後幸せになった人や高校を卒業して就職した人の中に幸せに暮らしている人はたくさんいる。「どうせ良い事はない」という言葉は、このような可能性を奪っている。

子供が「どうせ思考」に陥る原因は2つある。1つは子供が可能性はひとつしかないと思え込まれることだ。前述の例にみられる「有名大学を卒業しなければ幸せになれない」と、繰り返し聞かされることである。もう1つは、教員や保護者自身が「どうせ思考」に陥っている場合である。いずれの場合も、子供の未来の可能性を奪ってしまう。

「どうせ思考」と並んでよく見られるのが、「べき思考」である。こうあるべきだ、こうでなければならない、など断定的なものの考え方である。義務教育だから学校に行くべきだ、いかねばならない、これで犠牲になったいじめ被害者もいる。世の中、絶対的なものなどほとんどない。たいていの場合、その内容を疑うことなく、多くの人がいうからと鵜呑みにし、思い込み、断定しているにすぎない。なぜ「べき思考」を生む歪んだ思い込みがおきるのであろうか。伊藤順康氏は、著書「自己改革の心理学」（講談社現代新書）の中で、

「(1) われわれは生まれてから今日まで、他者に暗示をかけられて成長してきたということ。(例 長く独身でいるべきでない、おしゃべりは良くない、など)

(2) s h o u i d (ねばならない) と w i s h (こうあってほしい) の混同

(3) 過去へのとらわれ、つまり「持越し苦勞」(例 ……すべきではなかった)

(4) 他者の反応を気にする自己主張へのおそれ(例 みんなが笑うだろうから自己主張しない)」

の4つを挙げている。子供が「べき思考」に陥るよう暗示をかけているのは、教員や保護者である。そして教員や保護者自身が「べき思考」に陥ると、子供の思考や行動の自由を奪い、歪んだ思い込みによる行動を強要することになる。そして、子供が従わないとイライラし怒鳴ったり、手を挙げてしまうのである。

「どうせ思考」も「べき思考」も論理的根拠のない思い込みによって引き起こされるものであり、そこに合理性はない。子供がこのような思考に陥るよう仕向け、保護者や教員がこれら子供に向けることは、情緒的虐待である。ところが日常の会話で頻繁に使われており、使っている本人も子供に危害を与えているという認識がないため、罪の意識もなく、繰り返し子供を傷つけてしまう。この影響は大きく、人生に絶望するとか、強い怒りや深い悩みをいだかせるなど、子供を苦しめ、ときに命を奪ってしまうこともある。

8 情緒的虐待を知らないこと

暴力や育児放棄による児童虐待が報道されると、多くの人々は虐待している保護者を非難する。だが、「どんなに子供を愛し慈しんでいるとしても保護者や教員は子供を傷つける存在であること」や「自身が情緒的虐待を行っているかもしれないこと」を意識している人が、どれだけいるだろうか。たいていの保護者や教員はこれに気づいていないのではないか。

長い目で見ると、情緒的虐待の方が身体的虐待や性的虐待より大きな影響を及ぼすかもしれないということも一般的に認められている、ということだから、情緒的虐待が繰り返されるとその後の子供の人生に大きな影響を及ぼす。典型的な例が過保護や過干渉により成人した後も自分で自分の問題を解決できない大人たちである。

もし、保護者や教員が情緒的虐待について理解していれば、当然これに気を配るから、その機会が大幅に減少するであろう。だが、これを知らなければ虐待が繰り返される。その結果、子供たちは得体の知れない欲求不満を強くし、さまざまな問題を引き起こす。とくに、思春期の子供は攻撃性全般が強くなるだけでなく、自身の心の中で何が起きているかを言葉で表現できずに行動で示す難しい年頃だ。情緒的虐待について理解していないと、保護者や教員が子供をいじめの加害者にしてしまう。

以上、「共同体の崩壊」「多忙な競争社会」「父親の子育て不在」「親がわが子を理解できないこと」「親がわが子を主観的な単一の基準で評価すること」「親の鵜呑み」および「親の『どうせ思考』と『べき思考』」「情緒的虐待を知らないこと」の8つが、児童虐待を生む主たる要因と考えられる。

9 児童虐待を生む「人間関係のスキル不足」

このうち、「共同体の崩壊」「多忙な競争社会」は、思春期の子供が攻撃性を高めるように、我が国が自由主義と資本主義経済を基調としている以上、避けて通れないものである。重要なことは、これらに保護者が対応しつつ子育てができることである。

言い換えれば、「共同体の崩壊」「多忙な競争社会」の中で、なぜ「父親の子育て不在」「親がわが子を理解できないこと」「親がわが子を主観的な単一の基準で評価すること」「親の鵜呑み」および「親の『どうせ思考』と『べき思考』」が起きるのか、ということだ。

第4節 児童虐待を生む背景

家族は社会集団の中でもっとも基本的な集団である。夫婦・親子という極めて親密な人間関係によって構成されている。この親密な関係が維持されていれば、児童虐待を防ぐことができるが、逆に利己主義がまかり通るために、立場のもっとも弱い子供が虐待の被害に合う。では、親密な人間関係とはどのようなものか、そしてこれを維持するために何が必要なのか、吉森護編著「人間関係の心理学ハンドブック」(北大路書房)を参考に、考察する。

「長期に継続する親密な人間関係の特徴は、次のとおりである。

- a. 責任を持つ：相互に人間関係における自身の感情、思考、行動の責任を自分でとる。
- b. 敬愛を示す：相互に受容し、価値づける。
- c. 感情を示す：言葉や行動で好意、感謝、賞賛を自由に表出する。
- d. 関与をしめす：相互および関係をよくするために積極的に関与する。
- e. 気づかう：相手や関係のことを気づかう。
- f. 開示する：開放的で正直になる。互いに相手を信頼する。
- g. 安心感がある：相互に他者の行動や反応に安心感をもつ。
- h. 防衛しない：言いわけや弁解など自己防衛をしない。
- i. 理解を示す：相互に理解し合う。
- j. 怒りを活用する：怒りがある場合、相手を不必要に傷つけないで、理解しようとする。
- k. 葛藤の協調的管理：葛藤を両者の勝ち負けで決しない。
- f. 利己的にセックスをしない：お互いに思いやって性的関係をもつ。
- m.)活動を共有する：活動を共有する。
- n. 多くの時間をともに過ごす：喜んで多くの時間をともに過ごす。」

これを可能にするのが「人間関係のスキル」である。人間関係のスキルとは、「ある社会的状況において適応し、他者あるいは集団に受容され、さらに他者や自分自身になんらかの利益をもたらすような行動がとれる能力あるいはそうした行動を社会スキル (social skill) という。社会的スキルは所属する社会や集団において、学習を通して習得される。人間関係のスキルは、社会的スキルの一部である。人間関係のスキルは、関係しているあるいは関係を希望する他者と効果的なコミュニケーションを可能にする行為選択の系列である。その系列には、信念や態度、感情、行為が含まれる。」

第4節 児童虐待を生む背景

そして、人間関係のスキルの主な内容は、

「a. 非言語的コミュニケーション (non-verbal communication:NVC) : NVCとは、表情、声、動作、対人距離さらには服装など非言語的手段で情報を伝えることをいう。人間関係を円滑に運ぶには、NVCを的確に使えるとともに、他者からのNVCを読み取る能力をもたなければならない。

b. 対人関係における強化 (reinforcement) あるいは報酬 (rewardingness) : 対人関係における強化や報酬としては、言語による同意、是認、賞賛、支持、励まし、さらには、NVCによる笑顔、うなずき、アイ・コンタクト、身体接触、距離のとり方などがある。これらは相互作用を強化し報酬にもなる。したがって、他者の自尊心を高めたり、快適感情を与えたりする。

c. 会話 (conversation) : 会話は社会的関係の基本である。それは質問と応答からなる。質問は情報を得るためばかりでなく、他者に対する関心も示す。また応答は情報の提供とともに相手に対する態度を表す。したがって、会話のスキルが社会的スキルの重要な要素となる。

d. 自己提示 (self-presentation) : あらゆる言語的・非言語的コミュニケーションには、一般的に、自己を提示する情報が含まれている。したがって、他者とのコミュニケーションにおいては、個人を適切に表すような自己提示のスキルが求められる。

e. 自己開示 (self-disclosure) : 自己開示とは個人的な情報を他者に示し、提供することである。自己開示の程度あるいはその仕方が人間関係の親密化を規定することは、これまでの研究で明らかにされている。自己開示の頻度や深さ、さらにはタイミングがスキルの問題になる。

f. 主張性 (assertiveness) : 必要に応じて、自己の意見や感情を表出したり、他者に要請したり、さらには他者からの要求を断ることのできるスキルである。その場合、自己の権利を守り、同時に他者の権利や感情を損なわないようにすることが必要である。反応としての主張は、さらに主張的な反応、非主張的な反応 (自己を抑制し、弁解するような反応)、攻撃的反応 (他者の権利を脅かすような反応) に分けられるが、社会的関係においては状況に応じて、これらを使い分けるスキルが必要である。」

人間関係のスキルを身につける活動は同時に自我を育てる。他者とのかかわり合いの中で自分を知り他者を知る、そして他者の反応を確かめながら「自分は何者で何をするために生きているのか」を理解していく。それは本を読めばできるものではなく、繰り返し体験し実感することでしか得られないものである。自我と人間関係のスキルは互いに作用しあって育んでいくものであり、表裏一体をなすものだ。そして精神面はこれらの相互作用によって成長させていくものである。また教育の目的は「人格の形成」や「国家・社会の形成者の育成」であるが、これは人間関係の中では育まれていくものである。したがって、人間関係のスキルは学校教育および保護者が行う子育ての基盤であるといえる。

第4節 児童虐待を生む背景

言い換えれば、教員や保護者が人間関係のスキルを十分に身につけ、子供たちに身をもって教えることができているならば、児童虐待に至ることがなく、子供も学校や家族生活の中で人間関係のスキルを身につけていくから、強い欲求不満に陥ることもなく、級友たちとも互いに傷つけあうこともなくなる。すなわち、いじめを防止できる。

逆に、保護者の人間関係のスキルが未熟であり、身をもって教えることができなければ、教員や保護者は子供を傷つけ、児童虐待に至ってしまう。そして、傷つけられた子供たちはこころの中で起きていることを言葉では表現できず行動で示すため、さまざまな問題を引き起こすのである。いじめもそのひとつである。

10 人間関係のスキルを教えられない

では、なぜ教員や保護者が人間関係のスキルを子供たちに教えられないのであろうか。その理由として2つのことがあげられる。その1つは、教員や保護者自身が人間関係のスキルが未熟なことだ。

このスキルの多くは青年期までに身につけるものである。教員や保護者だけでなく地域住民など大人との交流の中で、同級生や世代の異なる子供たちとの遊びなどを通じて育まれていく。それは体験することでしか身につけることができないものである。

戦後経済の高度成長や学歴社会によって、地域住民などと交流する機会を子供から大幅に奪ってしまった。この結果、子供たちにとって人間関係スキルを学べる場を学校と家庭だけにしてしまった。それでも教員や保護者が人間関係スキルを適切に教えていけば身につけることができるであろうが、教えることができなければ人間関係のスキルが未熟なまま大人に成長し、教員や保護者になってしまうのである。

もう1つは、教員や保護者など大人による身内の甘えである。担任教諭とそのクラスの児童生徒、家族いずれも身内の中の身内だ。日本人の傾向として、身内には大変に気を使う一方で甘えが出る。職場など大人社会では、身内には気を使うものだが、学級や家庭となると甘えが目立つ。「言葉にしなくとも分かってくれているはずだ」夫婦関係ではこのような思い違いをする人も少なくない。他人のこころの中は神様でもわからない。たとえ配偶者といえども言動で示さなければ相手に気持ちは伝わらない。ましてや相手が子供となればなおさらだ。このような甘えによって相手を欲求不満にしてしまう。そして傷つけられるのは決まって子供である。

また、教員にせよ保護者にせよ、子供たちと比べれば知能や経験、識見などどれをとっても極端な差がある。このため、大人は自身の考えがすべて正しいと思い違いをする。さらに、子供を立派な大人にして社会に送り出さなければならない、子供が幸福な人生を歩めるようにしなければならない、といった強い責任感もある。このため、自身が考える立派な大人や幸福な人生を子供に押し付けてしまう。

子育てであれ教育であれ、その対象を知ること、すなわち生理的・心理的特性を理解し、これに適応した対応が必要だ。子供はそれぞれの年頃に応じた特性があるが、これを理解しようとせず、大人は自分の物差しで対応する。

第4節 児童虐待を生む背景

子供は、教員や保護者に逆らえば生きていけないことを本能的に理解しているから、どんなに傷つけられようと我慢する。これに気づかない教員や保護者は、子供が自身の思いどおりになるものと錯覚してしまう。こうして子供も人格を持ったひとりの人間であることを忘れ、自身の分身か操り人形のごとく扱ってしまうのである。中には、過保護や過干渉のように自身の欲求不満による緊張を子供によって解消する極端な例も少なくない。

これらはすべて大人の甘えである。相手が身内であるが故に起きる甘えである。子供を甘えさせてはいけないという大人自身が、子供に甘えているのである。このような甘えの中では、子供に人間関係のスキルを教えることはできない。なぜならば、人間関係のスキルの基本は相手の人格を尊重することだからだ。人間関係のスキルは、教員や保護者自身が範を示さなければ、子供に教えることはできない。

1 情報不足が生む憶測集団

学級が課題集団であれば、いじめは起きない。それが憶測集団であることが、いじめを生むことは第3章第1節6項で述べた。一般に、課題集団とは、「一定の目的のもとに結束し、メンバーそれぞれが明確に役割を分担し、その目的達成のため組織的に共同している集団」であるが、集団が組織的に協同するために欠かせないものが、情報伝達である。メンバーそれぞれに与えられた役割を遂行するために必要な情報が安全かつ迅速・正確に伝達されていることが不可欠である。そのための情報伝達すなわちコミュニケーションの体系とこれを運用するルールが公式・非公式に確立されており、このルールを守ることによって組織的な協同が可能になり、相互信頼の関係を維持できる。

逆に、コミュニケーションの体系が確立されておらず必要な情報が的確に伝達されていないような場合は、秘密が漏えいすることもあれば、入手した情報が必要とするメンバーに伝えられていないとか、誤って伝えられる、肝心なところが欠落している、説明不足で誤解を招くなどの混乱が生じる。すると各メンバーは情報の空白部分を憶測によって埋める。これら憶測には各メンバーそれぞれの願望や不安、感情、曲解、噂、自己の考えなどがさまざまに投影されるから、ますます混乱し、憶測が憶測を呼ぶような状態になる。そして、メンバーは何を信じてよいのかわからず疑心暗鬼になり、相互に不信感を抱くようになっていく。このような状態になっているのが、憶測集団である。したがって、コミュニケーションの体系が崩れることが憶測集団になるもっとも大きな要因といえる。

学校や学級は、教育基本法に定める教育の目的を達成するために設計された課題集団である。これが、コミュニケーションの体系が崩れ、重要な情報が伝達されないことで憶測集団に変貌する。そこでは活発に会話がなされているように見えても、タテマエ論や形式主義に支配され、その内容は当たり障りのないものに限られ、本当に知りたい重要な情報が欠落しているため、疑心暗鬼に陥る。

学級集団には場を共有する児童生徒のほかに、場を共有しない保護者というグループがあり、双方のリーダーが担任教諭だから、三者を頂点とする双方向のトライアングルのコミュニケーションの体系が存在し、さらに児童生徒および保護者それぞれのグループ内にもコミュニケーションの体系が存在する。また、担任教諭は教職員のコミュニケーションの体系に組み込まれているから、課題集団を維持するためには、そのリーダーである校長を含め、それぞれの体系を確立し維持することにより必要な情報の流れをコントロールするという難しい対応が要求される。

2 コミュニケーションの手段と機能

コミュニケーションの手段や機能について整理すると、まず手段によって、言語的（バーバル）コミュニケーションと非言語的（ノンバーバル）に区分することができる。前者は言語（言葉）によって送り手の意思や考えなどを受け手に伝えることだが、送り手は言語以外の方法によってもさまざまな情報を受け手に送っている。この言語以外の方法によって情報を伝達することを非言語的コミュニケーションと呼んでいる。「ハイ」でも喜んで同意する意味もあれば、本当は断りたい場合もある。このようなとき受け手は表情や身振りなどから相手の真意を判断する。この表情や身振りなどが非言語的コミュニケーションである。このように非言語的コミュニケーションは情報伝達に大きな役割を果たしているから、とくに注意が必要である。その特質などを整理すると、

「(1) 使用されるチャンネルは、表情、視線の動き、対人距離、身体接触、姿勢、服装などさまざまなものがある。

(2) 言語的コミュニケーションを補うだけでなく、ときにはこれに変わって送り手の意思を伝える働きをする。

(3) さまざまな社会的状況の中で送り手の感情や受け手に対する送り手の態度、送り手のパーソナリティや社会的態度といった送り手についての情報を受け手に知らせる働きをする。

(4) 意図があってもなくても、意識していてもしていなくとも、成功していてもいなくともコミュニケーションは行われる。

(5) それがあるコトバを強めるために使われても、またコトバとは別に用いられても、極めて重要なカギになる。

(6) コミュニケーションを円滑に効果的にするには、フィードバックも大切であるが、それ以上にフィードバックフォワードが大きな意味を持つ。フィードバックとは送り手が自分のメッセージに対する受け手の反応をうけとることをいい、フィードバックフォワードとはコミュニケーションに先立って受け手の反応を予測するために受け手についての情報を得ることをいう。」（「行動科学ハンドブック」吉田敦也ら編著 福村出版）

を挙げることがでる。このような特質から、日常のコミュニケーションにおいて、とくに次の点に注意する必要がある。

(1) 発信者の意図するとおりに受け手に伝わるわけではないこと

同じ言葉であっても受け手によって解釈が異なることがあるから、この意味でその主体は受け手にあるといえる。

(2) 双方の人間関係や受け手のパーソナリティに支配されやすいこと

同じ文脈であっても善意に解釈するか悪意に受けとるかによって内容はまったく変わったものになってしまう。これを左右するのが双方の人間関係や受け手の思想、信条、性格などパーソナリティである。

(3) ホンネは非言語的コミュニケーションで表現されること

わたしたちは「ホンネとタテマエの使い分け」や「察する」など非言語的コミュニケーションによってホンネを伝えることが多い。

(4) 受け手が送り手の存在を意識したとき、すでにコミュニケーションは始まっていること

言葉を一切発しなくとも、意図していなくとも情報は発信されるものであり、存在そのものが情報を送っている。

(5) 受け手はひとりではないこと

二人で会話しているからと言って、その相手にだけ送り手は情報を発信しているわけではない。その会話の様子を見聞きできる者が二人を意識したとき、彼もまた受け手になる。さらに、受け手がその内容を他者に伝えれば、伝えられた他者も受け手になる。

つぎに、コミュニケーションの機能を見ると、用事要件を伝達するほかに、感情を交流させる機能がある。わたしたちはコミュニケーションによりさまざまな情報を発信しているが、これと同時に双方の感情を伝え合っているものである。その時々状況に応じ、前者を重視するか後者を目的とするかを使い分けながらコミュニケーションしている。

両者の大きな違いは、前者は結論を要求し、後者はこれを必要としないところにある。このことから用事要件のコミュニケーションを完結型と呼ぶこともある。

前者の例としては、職場での業務上のやり取りや命令などがあり、日本人男性の会話に多いといわれている。後者の典型例が井戸端会議であり、結論が出ないうちに会話のテーマが次々に変わっていくから、終わりのないものになる。女性の会話に多くみられる。

また、感情交流だけを目的としたコミュニケーションもある。たとえば、「おはよう」などあいさつ言葉には、それ自体なんら意味があるわけではなく、好意的な関心を持っていること、すなわち感情を受け手に伝えるものだ。

説得的コミュニケーションにおいても、感情交流の機能が強く作用する。「よく説明して納得してもらいなさい」というが、詳しく説明したからと言って相手が簡単に納得するわけではなく、逆に「ごまかされた」とか「言いくるめられた」など反発することもあり、むしろ相手の話をよく聴く方が説得できるものだ。これも「自分の話を真剣に聴いてくれる人に好感を持つ」人間の心理によるものであり、感情で説得しているということだ。「理屈で説得できるのはごく一部で、大半の人は感情で説得される。」ともいわれている。

コミュニケーションを重ねるほどに双方の心理的距離が近づくのも感情交流の機能によるものであり、人は心理的距離の近い者からの情報を信じる傾向がある。集団の人間関係を維持向上させるうえで、情報伝達の流れ（コミュニケーションの体系）を確立することとともに、感情交流は極めて重要な機能といえる。そして、多くの場合、感情を言語ではなく言語以外の方法で表現しているから、非言語的コミュニケーションは感情交流においても大きな役割を果たしている。

3 学級という特異な集団

学級集団でいじめが起きるか否かは、学級内において級友が他の級友を攻撃する行動を制止できるか否かによって左右される。

大人の職場集団では、職場は欲求不満を強くする場であると同時に、欲求不満による緊張を解消できる場でもある。人間関係が良好な状態に維持されていれば緊張を解消できるが、逆に緊張を強いる関係であれば、メンバーはますます欲求不満を強くする。職場集団がメンバーにとって欲求不満による緊張を解消できる場か、逆に欲求不満を強くする場かは、当該職場の人間関係の良否によって決まる。

学級は本来、課題集団であるが、その姿を維持していれば、児童生徒は級友との会話や遊び、運動などによって、保護者や教員によって傷つけられることによる欲求不満からくる緊張を解消できるが、逆に憶測集団であれば、学級内で緊張した人間関係を強いられ、保護者や教員による傷つけと相乗し欲求不満をさらに強くする。

いじめは、大人から見ればとるに足らないような些細な事象をきっかけに始まる。その初期の段階で食い止められるか否かは、その土壌である学級が課題集団か憶測集団かによって左右される。言い換えれば、課題集団であるはずの学級が、なぜ憶測集団に変わったのか、その原因を明らかにしなければ、いじめを防止する対策を講じることができない。

学級という集団を管理運営し、分析するに当たってとくに注意しなければならないことがある。それは、学級集団は、他に類がない特異な集団であるということだ。これと類似する集団は大人社会にはない。その特徴は

(1) リーダーである担任教諭と児童生徒だけで構成されているわけではないこと

子供はこの世に生を受けた時から保護者と同調しながら生きている。思春期を迎え親離れが始まったとき、はじめて独立した一個の人間として自身をとらえるようになってくるから、低学年になるほど、子供の行動は保護者に支配されている。それだけ学級集団には保護者の影響が強く表れる。見た目には児童生徒の集団だが、実質的には児童生徒とその保護者の集団であり、それを統制し管理するのが担任教諭である。

(2) 集団運営に大きな影響力を持つ保護者が場を共有していないこと

担任教諭や児童生徒は教室など同じ場所で活動しているが、保護者は学校の外におり、各保護者同士もほとんど顔を合わせる事ができない。このため、担任教諭には、顔が見えない保護者というメンバーを統制するという極めて難しいリーダーシップが要求される。

(3) 学級の統制は、当該学級に所属する児童生徒を介して、その保護者に働きかけなければならないこと

リーダーである担任教諭の保護者への働きかけは、大部分が児童生徒を介してのものであり、保護者への直接働きかけは極めて限定される。学級の運営は児童生徒よりむしろその保護者による影響を強く受けるから、保護者の受け止め方によって左右される学級運営でありながら、担任教諭が保護者に直接働きかけができる機会が大変少ない。

(4) リーダーである担任教諭を除けば、すべて同一レベルにあること

学級委員長や他の係員を決めて運用している学級がほとんどだが、これら役員は明確な根拠に基づく権威や権限を有しているわけではなく、他の児童生徒と同等の立場にあるから、職場のような権限に基づくピラミッド構成にはない。

(5) 直接働きかける児童生徒とリーダーである担任教諭の間では、知能、知識、経験などにおいて大きな差があること

一般には知能指数において30以上の差があると、互いの意図を十分に理解できないことから統制が極めて難しいといわれているが、学級集団では、これを大きく超える差がある。

(6) 学級集団は、担任教諭、児童生徒および姿をほとんど見せることがない保護者によって構成されているが、保護者には学級集団の成員であるとの認識はなく、職場集団のリーダーにみられる信任を、担任教諭は保護者から得られているわけではないということ

保護者の中には、教員をサービス業の店員程度としか認識していないモンスターペアレントと呼ばれるような人たちもいる。

などをあげることができる。とくに、「遠くの親せきよりも近くの他人」と言われるように、日本人の人間関係においては、ともに時間を過ごすこと、すなわち場を共有することが第一義的な意味を持っている。しかし、学級運営に強い影響力を持つ保護者は、教室という場を共有しておらず、また集団の一員としての認識が薄く、相互に孤立している。それだけに担任教諭には大人の職場集団とは違った意味で高度なリーダーシップが要求される。

4 学級のコミュニケーションの実態

学級集団のコミュニケーションは、担任教諭・児童生徒・保護者の三者で構成されるトライアングルで構成され、さらに児童生徒間およびそれぞれの保護者同士の間でもコミュニケーションが行われる。それぞれの特徴は次のとおりである。

○ 担任教諭と保護者とのコミュニケーション

(1) 保護者に学級集団としての意識が希薄である。

(2) 学級集団の目的のとらえ方は保護者によって違いがある。

(3) 主として手紙や電話、メールなど言語的コミュニケーションとなるため感情交流が難しい。

(4) 保護者は教員以外にもわが子や他の保護者、地域住民など情報入手のチャンネルを複数持っているため、情報の欠落や矛盾に気づきやすい。また噂などに惑わされやすい。

第1節 コミュニケーション不足が生む憶測集団

(5) 心理的距離の近いものからの情報を信じる傾向があるため、保護者はもっとも愛するわが子からの情報を盲信し、仲の良い他の保護者からの情報を信じやすい。

(6) 保護者の多忙などにより担任教諭や他の保護者と直接接触する機会が極端に少なくなっている。

(7) 他人への無関心の風潮やコミュニケーションの不足により、「わが子だけがよければ」と他の児童生徒のことを考慮しない利己主義的傾向が保護者に現れやすい。

(8) 個人情報保護が、家庭訪問での情報入手を困難にするだけでなく、担任教諭と保護者の感情交流を阻害している。

などにより、担任教諭の学級運営に疑問を持つ者や信じて任せる者、無関心な者などが現れることから大変に憶測集団化しやすい。さらに、担任教諭とのコミュニケーションが途絶えてくると、モンスターペアレントのように担任教諭を「よそ者」として認識し、要求・苦情が増える。

○担任教諭と児童生徒とのコミュニケーション

(1) 直接接触する関係であるため、非言語的コミュニケーションの特質がもっとも現れやすい。

(2) その特質は、児童生徒の担任教諭に対する感情の良悪によって増幅されやすい。

(3) 命令と服従、評価し評価される関係であることから、ねたみや恨みなど人間関係の醜い面がもっとも現れやすく、誤解を生じやすい。

(4) 知識・経験・知能などにおいて大きな差があるため、ゼネレーションギャップに陥りやすい。

(5) また、相互理解が難しく共感しにくい。

(6) 教員は自身が教えたことの評価度を評価し、児童生徒の理解の程度により自身が評価されることから学業によるハロー効果に陥りやすい。ハロー効果とは、その人の優れた(劣る)一部をみて、すべてが優れている(劣っている)と評価してしまうことをいう。

(7) コミュニケーションが教員から児童生徒への一方通行になりやすい。とくに、授業以外に児童生徒と接触しない教員や児童生徒の人間関係が悪化し教員と話すことをチクリと他の児童生徒から解される場合、この傾向が顕著になる。

(8) 児童生徒の人間的未熟や学業に優れる子がかわいいという教員の意識などから、ピグマリオン効果が表れやすい。ピグマリオン効果とは、指導者が被指導者に対し持つ先入観(印象)のとおり被指導者になってしまう現象をいう。たとえば、被指導者を努力家(怠け者)との印象を指導者が持つと、本来は努力家(怠け者)ではなかった被指導者が本当に努力家(怠け者)になってしまう現象をいう。落ちこぼれをつくる要因の一つと言われている。

(9) 教員にとって直接働きかけができる集団であり、担任教諭のリーダーシップの効果がもっとも現れやすい。

第1節 コミュニケーション不足が生む憶測集団

などを挙げることができる。担任教諭の影響をもっとも受けやすい集団であり、それだけに担任教諭のリーダーシップのとり方次第で憶測集団にも課題集団にもなる。

○親子のコミュニケーション

(1) 保護者はわが子の成長に責任を持つとの自覚から命令口調になり、わが子の良い点より悪い点に注意が向く傾向がある。このため子供を傷つける言動が出やすい。

(2) 反面、わが子の言う学校の出来事などを鵜呑みする傾向がある。

(3) コミュニケーションの頻度や濃度は、保護者の対応や子供の成長によって左右されるため、家庭によって大きな差が出る。

(4) 抱きしめるなど身体接触が許される関係であり、もっとも感情交流しやすい関係である。

(5) 本来、子供をもっともよく知り、子供がもっとも気の許せる相手であり、身体接触が赦されるなど、子供にとってもっとも信頼できるカウンセラーが保護者である。

(6) ゼネレーションギャップに陥りやすく、ピグマリオン効果も出やすい。

(7) 身内の中の身内であり、親子とも気を使う反面、甘えがもっとも出やすい。

などであり、教育現場を知らない保護者は、自身のチャンネルによって入手した情報を基に教育現場を想像し、精神的に未熟な子供は主観的、感情的に情報を解釈しコミュニケーションをとるため、その内容に憶測が数多く含まれる。この結果の良否が、保護者の態度となつてあらわれ、学級を課題集団にすることを援助するか、逆に憶測集団化を加速させるか、いずれかの行動となる。この際、他のチャンネルによる情報が少ないほどわが子からの情報を重視する傾向があるようだ。それだけに、担任教諭と保護者との直接的なコミュニケーションおよび担任教諭と児童生徒のコミュニケーションのとり方が重要だ。

○保護者同士のコミュニケーション

(1) 場を共有する機会がきわめて少ないため、相互に面識がないことが多い。

(2) 保護者同士がコミュニケーションの機会を持つことは稀で、わが子や一部の保護者など第三者を介して相互の情報を入手することから、噂や不確実な情報に翻弄されやすい。

(3) 他の保護者を「世間」と認識するか、「よそ者」かは、保護者自身の考え方に依存しており、後者の場合は、相手が同級生の保護者であっても権利の主張や要求・苦情が起きやすい。

(4) 保護者の一部で小集団をつくることがあるが、この場合は極めて凝集性が強く、情報の入手は小集団を通じて行われる。また、その成員は小集団に属することを重荷に感じていても容易には脱退できないため、強い欲求不満に陥る。

(5) 内に敵をつくる傾向があり、子供の競争心をあおるだけでなく、ときに保護者同士が競争心を強くし見栄の張り合いなど、学級集団の目的とは無関係な部分で争うこともある。

(6) 問題が起きて、わが子に危害が及ばないと判断したときは、無関心になる傾向がある。ただし、わが子に危害が及んでいることに保護者が気づいていないだけである。

(7) 高学歴者も多く、保護者だけでなく、担任教諭が劣等感情を抱く要因をつくっている。この逆もある。

(8) 子供や教育に関する知識が十分ではなく、マスコミの影響を受けやすい者が多い。などを挙げることができる。

このように場を共有する担任教諭と児童生徒、児童生徒同士および親子間にはコミュニケーションの体系は維持されているものの、場を共有しない担任教諭と保護者および保護者相互間ではその体系が維持されていないと学級を憶測集団に変えていく。これに教員間すなわち職員室内での意思疎通の不十分が加わると、さらに憶測集団になりやすい。

この体系を維持するのが担任教諭の役割であり、きわめて難しい対応が求められる。この体系を維持するには職員集団のリーダーである校長だけでなく、保護者の協力が必要だが、保護者同士は、形式的にも精神的にも集団としてとらえられておらず、むしろその存在は孤立に近い。かれらを結ぶコミュニケーションの体系は担任教諭を介するのみであり、これが途絶えると、保護者は憶測に支配されるようになる。また、校長がその役割を果たすことができなければ、担任教諭もまた職員室で孤立した状態におかれる。

5 個人の特性に関わる情報をもっとも重要

場を共有する担任教諭と児童生徒、児童生徒同士および親子間にはコミュニケーションの体系が維持されていても、必要な情報が流れていなければ、憶測集団になってしまう。したがって、必要な情報とは何かを明らかにしなければならない。

学級とは教育の目的を達成するために組織されたフォーマル集団であるから、児童生徒の教育にとって必要な情報とは教育の目的、すなわち教育基本法同法第一条「教育は人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」及び第六条二項「義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする」を達成するための情報である。

これらから言えることは、児童生徒の「人格の形成」と「国家・社会の形成者の育成」が教育の大きな柱になっている。人格とはパーソナリティを意味し、ヒトと人を区分するものであり、個々の人間がそれぞれに持っている特性である。他人とは違う独立した個人を特定する資質である。自身の優れた特性を伸ばし劣る特性を是正することによって人格は形成されていくが、それにはまず現在持っている自分の特性知らなければならない。そして、それは他者を通して知ることができるのであって、他者との比較により自覚するものである。これを具体的に示すと、

(1) ある欲求を内在し、これを刺激する事象が発生するとその欲求を充足する行動を起こそうとする。

第1節 コミュニケーション不足が生む憶測集団

(2) 知識や技術、価値観、経験、習慣などの特性を総合し複数ある行動様式の中から1つを選択する。その行動様式には個々の人間によって一定の傾向がある。

(3) その傾向から、価値観や性格、習慣など行為者の特性を他者が推察し、これを行為者に伝える。

(4) 行為者は他者から伝えられた情報により自分が他者からどのように見られているかを知ることができる。

(5) 同時に、行為者自身も他者の行動からその特性を推察し相手に伝える。

(6) このような情報交換が繰り返されることにより、自他ともに自己の特性を知り、他者と自己を比較し、自己の優れた特性や劣る特性さらに多くの他者と比較して突出した特性、すなわち個性を自覚する。

(7) 劣る特性を是正し優れた特性を伸ばすよう努力し人格が形成されていく。

というステップを踏むから、人格を形成するには、自他が相互にそれぞれの特性についてホンネでできるだけ正確に伝え合うことが不可欠である。何を思い、何を考え、何を感じたかなど互いの内面にある問題や感情などを正直に伝え合うことだ。したがって、教育の目的である人格の形成を達成するためにもっとも重要な情報とは、「個々の特性に関する情報」である。

一方、人間にとってもっとも関心の強い対象は、自分自身である。自己のもつ特性とこれに対する他者の評価や反応である。自分はどのような人間なのか、自分は他者からどのように見られているのかといったことであり、それは児童生徒も同じである。また、保護者にとっても自分自身に次いで、あるいはそれ以上にわが子に強い関心を持っている。わが子がどのような人間なのか、他の児童生徒からどのように思われているのか、その子の保護者である自分自身はどのように受け止められているのかなどを大変気にしているものだ。したがって、児童生徒にとっても保護者にとってももっとも重要な情報は、教育の目的と同じ「個人の特性に関する情報」である。

これは同時に情緒の安定を図ることもできる。自他に関わる正確な情報を得ることができれば、「自分の考えている自己」「他者が見ている自己」および「他者が自分をこう見ていると自分が考えている自己」を一致させることができるから、これによって情緒を安定させることができる。

自己の特性に関する情報を他者に伝えることは自己開示であり、これに対し他者が自分に正直に反応し評価することによって自己を知ることになる。同時に、他者の反応などは他者が自己を開示することでもある。

わたしたちは常に何かしらの集団に所属して社会生活を営んでいる。集団を形成するのは他と協同するためである。そして集団が集まりより大きな集団を形成しているから、国家・社会もまた大集団である。したがって、国家・社会の形成者とはその集団のメンバーであり他のメンバーと協同し活動している者といえる。

協同の基盤にあるのが相互理解であり、それは個々の自己開示によって始まるものだ。したがって、国家・社会の形成者を育成するためにも、個々の特性に関する情報交換が大きな役割を果たしている。学級集団は教育を目的としているから、当該集団におけるもっとも重要な情報もまた「個々の特性に関する情報」である。すなわち「自分を知り他者を知る」ことである。

要するに、学級集団を課題集団として維持するためにもっとも重要な情報は、児童生徒個々の特性であり、これはホンネの会話からしか生まれない。

哲学者レビンは人間関係を玉ねぎに例えて、「玉ねぎが茶色い固い皮で覆っているように人は初対面では決して内面をみせない。交際を続けることによって皮を一枚一枚脱ぎ、少しずつ内面を見せ、玉ねぎの透明な芯のような状態になったとき、互いに相手の喜びを自分の喜びとし相手の悲しみを自分の悲しみとする」と言っているが、これは学級集団にも通じることであろう。

6 片翼を失った学校教育

学級集団は担任教諭を中心とし児童生徒の集団とその保護者集団という三つの要素で構成された集団である。これが教育基本法に基づく目的をもった課題集団となるためには、すべてのメンバーが同じ目的に指向し、その目的を達成しようと努力し、コミュニケーションによる情報の流れを確立しなければならない。しかし、実態は目的の解釈が異なり、コミュニケーションが十分に行われていないため必要な情報の不足や欠落などが起き、憶測集団となり、あるいは群衆に近い状況に陥っていることが、いじめだけでなく校内暴力や不登校、学級崩壊などの問題を引き起こしている。

学級が憶測集団へと変貌していったもっとも大きな原因は、共同体の崩壊にあると考えられる。地域の共同体が崩壊するとともに学級を、そして教員の役割を変えてしまったことである。

共同体が確立された社会では、明文化された規則だけでなく不文律である集団基準が確立されており、学校教育や子育てに関しても住民すべてが共通して持つ目的意識が存在する。児童生徒に対する社会規範の教育は大部分を住民が担っており、学校はその補助的役割を果たしていた。担任教諭と保護者を含む住民には絶対的に守るべき集団基準があり、これに基づき児童生徒を教育するとともに、みずからも実践しているから、一貫性が維持され児童生徒の行動を規制するとともに、かれらに安心感を与えていた。

コミュニケーションの体系も確立されており、学級集団に関する情報もこの中で流されているから、児童生徒や保護者が憶測することがほとんどなくなる。共同体の行事も神社仏閣、学校を中心に行われており、参観日など学校行事以外にも担任教諭と保護者が直接話す機会も数多くあった。また保護者同士も顔見知りが多かった。このように学校は共同体という集団に組み入れられることによって課題集団を維持し、教員は学業を教えることに専念でき、保護者もまたそれを望んでいた。

しかし、共同体が崩壊すると学校を取り巻く環境も一変する。共同体に組み込まれることによって課題集団を維持してきた学級は、その支えを失い独立した集団として、共同体が担ってきた役割を果たす態勢や集団基準、コミュニケーションの体系を再構築しなければならなくなった。ところが、教育関係者はこれに気づかず、共同体が確立していたころと変わらぬ学級運営を行ってきた。こうして、教育の目的でさえ担任教諭や保護者そして児童生徒まで異なる解釈が生まれ、学業を教えることだけが共通認識となり、学校が学習塾化し、コミュニケーションも維持されることなく憶測集団へと変貌していった。

要するに、共同体の崩壊とともに、それが担っていた学業以外の教育や集団運営が欠落し、これを長年にわたって放置したことで学級崩壊や校内暴力、いじめなどの問題を引き起こしている。現代の学校教育を飛行機に例えるならば、片翼を失って飛行しているような状態である。

7 ホンネのないコミュニケーション

級友虐待がいじめと称してマスコミを騒がせるようになったのは80年ころで、85年に第1次いじめ自殺多発期が発生している。この頃は電話がホンネを話すツールとして用いられていた。

5～6人の友人が自宅に遊びに来ても部屋ではテレビを見る子、漫画を読む子、ゲームをする子などそれぞれに好きなことをしており会話がほとんどない。しかも、友人たちが帰った後に、その中の一人に電話し長々と話をしている。直接会っているとき話せばよいのではないかと考えるのだが、子供は電話でしかホンネを話さない。このような現象がよく見られた。

当時の保護者の世代では理解できない行動だった。携帯電話がないころは、電話がホンネを話すツールとして使用されていた。この子にとってホンネで話せるのは電話の相手だけであり、他の友達にはホンネを知られたくないから、みんなのいる前では話をせず、かれらが帰った後、話の内容を他の者に聞かれる恐れのない電話で話していたというわけだ。この時期、すでに特定の友人以外の者にホンネを聞かれることを、子供たちは恐れ強い警戒心を持っていたようである。

その後、ホンネを話すツールが携帯電話やメールに変わってきている。近年、メールを交換する相手を「メル友」と呼んでいるが、その中には2種類の友人がいるようだ。1つは、親しい関係にある友人であり、他の1つは全く面識のない相手である。そして、ホンネを話す相手は、前者ではなく後者であるところに、子供たちのおかれている苦しみが反映しているように見える。

すなわち、メールアドレスとニックネームしか知らないまったく面識のない相手、相手がどこのだれか双方ともに知らないからホンネを話しても、これによって相手を傷つけることもなく、自分自身も傷つかない。だから安心して話せるし相手も責任を感じることなく同情できる。メル友には異世代の者もいるし、下心があって発信者を喜ばせようと意図する者もいるであろう。しかも発信者は自分にとって快い返事をする者だけを友達として選択し他を切り捨てることもできる。メル友は子供にとって都合の良いホンネを話せる相手になっているようだ。

いじめと称する級友虐待が社会問題として取り上げられるようになって30年以上が経過した今日では、子供たちはホンネを話せる身近な友人さえ持てなくなっているように見える。

ではなぜ、ホンネの議論が大切なのか、その理由の第1は、ホンネの意見交換でなければ参加者の態度を変えることができないことである。タテマエ論では、参加者の持っている本当の考えや感情などがわからない。教育と実践を区別し、教育の場では教員の気に入る理想論を述べ、実生活ではまったく異なる行動をするという現象を起こす。これでは教育の意味がない。ホンネの議論を行い参加者が自主的にその内容に納得してこそ態度に変化が現れ、社会規範に沿った好ましい態度を身につけさせるという教育の目的を果たすことができる。

その第2は、偏った考えを持つ者をなくすことができることである。人間には他と同じでありたいという欲求がある。ホンネの議論を繰り返していけば、極端に偏った考えの持ち主は、議論を聞くうちにこれに気づき、多数の考えに同調しようと自主的に自身の考えを変えていく。これにより極端に偏った考えをなくすことができる。

その第3は、進歩・発展を促すことである。タテマエ論とは規定概念に縛られた論理であるから、これをいくら繰り返したところで規定概念の枠から出ることはなく、現状から進歩し発展することはできない。率直な意見交換をしてこそ発展がある。ホンネで話すことができない組織が停滞し発展しない理由はここにある。

その第4は、憶測を排除できることである。タテマエ論では誰が何を考え、何を感じているのか、誰にもわからないから、さまざまな憶測を生み出す。ホンネを語り合っこそ教育基本法に定める教育の目的に近づくことができるのであって、それぞれの児童生徒がホンネを公表してこそ課題集団といえる。逆に、ホンネを封じれば憶測集団に変貌する。

その第5は、ホンネで話すとは自己を開示することでもある。互いに自己を開示することにより相互により理解し合うことができ人間関係が良くなっていく。

その第6は、現実の大人社会においては何事においてもホンネで話せばよいというものでもない。内容や状況などによってホンネで話してよい場合と悪い場合がある。教員の適切な指導によって、児童生徒の時期にこれを身につけることができる。

その第7は、参加者の欲求不満を解消する効果があることだ。人は誰でもホンネで話し、本当の自分の気持ちや考えなどを聴いてほしいという欲求を持っている。タテマエ論しか話せないと、この欲求が充足できない。

いじめは巧妙に隠蔽され仕組まれているから、これを発見することは大変難しくなっている。しかし、学級集団の中でどれだけホンネの意見が受け入れられているのかは容易に理解できるはずだ。ホンネの意見に強い反発が起きるようでは学級内にいじめが存在するか、発生する危険があると判断すべきであろう。ましてや誰にでもできる自己紹介すらできない児童生徒が何人もいるようでは、完全に憶測集団と化していると判断し、課題集団に変えるべく対策を講じるべきである。

8 教職員が課題集団であることが不可欠

課題集団においては相互理解と信頼に基づく良好な人間関係が維持することができる。重要な情報は必要な人に必要なときに確実に伝達されるとともに、ホンネのコミュニケーションも盛んに行われる。適切に自己開示が行われ、情報伝達の中で相互のところに響く言動も多くみられる。言い換えれば、情報伝達とともに感情交流が盛んに行われることから、相互理解や信頼が生まれる。そして協同意識も高められる。

一方、憶測集団では、必要な情報が伝わらないだけでなく、ホンネのないタテマエ論に終始し、形式主義が横行する。これでは相互に相手のところに響く言動は見られない。すなわち自己開示も好ましい感情交流も行われぬ。このため、成員は疑心暗鬼に陥り、妬みなど人間関係の醜い面だけが内在し、その関係もまた悪化していく。これが成員の欲求不満を強くし、不平や不満を抱くようになる。これがまた人間関係を悪化させるという悪循環に陥る。いじめが起きる背景には、このような悪循環がある。

これを是正し、学級を課題集団に変えるには、まず児童生徒のリーダーである教員すなわち職員室の住民が課題集団を維持していかなければならない。そのリーダーである校長がコミュニケーションの体系を確立し、教員相互がホンネで話し合い、協同して学校や学級の目的を達成する雰囲気を作らなければならない。

学級のリーダーは担任教諭だけではない。教務や部活など学校生活の中で児童生徒と係り合うすべての教員が意識・無意識に子供たちに影響を及ぼしているから、かれらもまた学級のリーダーである。したがって、担任教諭を中心として、教員たちは互いに協同し、学級のコミュニケーションの体系を確立し維持しなければならない。それを指導監督するのも校長の使命である。

企業などの職場では見られない憶測集団にする要因が学級には数多くある。それだけ課題集団を維持することが難しいと言える。したがって、校長の指導監督の下で教員が協同しホンネのコミュニケーションの体系を確立・維持していかなければ、いとも簡単に、学級だけでなく学校も憶測集団に変貌し、児童生徒がさまざまな問題を引き起こすようになる。その1つがいじめである。

8 教職員が課題集団であることが不可欠

課題集団においては相互理解と信頼に基づく良好な人間関係が維持することができる。重要な情報は必要な人に必要なときに確実に伝達されるとともに、ホンネのコミュニケーションも盛んに行われる。適切に自己開示が行われ、情報伝達の中で相互のところに響く言動も多くみられる。言い換えれば、情報伝達とともに感情交流が盛んに行われることから、相互理解や信頼が生まれる。そして協同意識も高められる。

一方、憶測集団では、必要な情報が伝わらないだけでなく、ホンネのないタテマエ論に終始し、形式主義が横行する。これでは相互に相手のところに響く言動は見られない。すなわち自己開示も好ましい感情交流も行われぬ。このため、成員は疑心暗鬼に陥り、妬みなど人間関係の醜い面だけが内在し、その関係もまた悪化していく。これが成員の欲求不満を強くし、不平や不満を抱くようになる。これがまた人間関係を悪化させるという悪循環に陥る。いじめが起きる背景には、このような悪循環がある。

これを是正し、学級を課題集団に変えるには、まず児童生徒のリーダーである教員すなわち職員室の住民が課題集団を維持していかなければならない。そのリーダーである校長がコミュニケーションの体系を確立し、教員相互がホンネで話し合い、協同して学校や学級の目的を達成する雰囲気を作らなければならない。

学級のリーダーは担任教諭だけではない。教務や部活など学校生活の中で児童生徒と係り合うすべての教員が意識・無意識に子供たちに影響を及ぼしているから、かれらもまた学級のリーダーである。したがって、担任教諭を中心として、教員たちは互いに協同し、学級のコミュニケーションの体系を確立し維持しなければならない。それを指導監督するのも校長の使命である。

企業などの職場では見られない憶測集団にする要因が学級には数多くある。それだけ課題集団を維持することが難しいと言える。したがって、校長の指導監督の下で教員が協同しホンネのコミュニケーションの体系を確立・維持していかなければ、いとも簡単に、学級だけでなく学校も憶測集団に変貌し、児童生徒がさまざまな問題を引き起こすようになる。その1つがいじめである。

第2節 攻撃性を高める没個性化

1 攻撃性を高める没個性化

家庭生活の中で児童虐待によって保護者に傷つけられ欲求不満を強くした児童生徒は、学校生活の中で、保護者と同様に教員もまた児童生徒を傷つける存在であり、彼によって傷つけられさらに欲求不満を強くする。

もともと子供には幼児期に見られる残虐性が残っている。とくに思春期はいじめが多く発生しており、自殺など深刻な事態を招いているが、この時期は第2反抗期に該当し、攻撃性全般が高まる時期である。

このような児童生徒が学級集団を形成し、これが憶測集団であることから、さらに欲求不満を強くする。そして、その中で一度攻撃が始まると、これを承認し、奨励する集団基準が出来上がり、児童生徒はこれに逆らうことができず、沈黙するか同調して自身を守ろうとする。こうして、いじめに至る。以上のように、いじめを引き起こすもっとも大きな要因が児童生徒の欲求不満とこれを解消できず増幅させてしまう憶測集団にあることを明らかにしてきた。では、かれらの攻撃性を高める要因は、これだけなのか。

中村陽吉氏は著書「対人場面の心理」（東京大学出版会）で攻撃行動の要件や条件について、

「(1) 欲求不満

- a. 他者から攻撃を受けたことで、欲求不満が生じて攻撃反応を示す。しかし、環境要因によって、欲求不満が生じたときは攻撃は抑制されやすい。
- b. 欲求不満の原因が自分に納得できる場合、攻撃反応は抑制されやすい。
- c. 欲求不満が高まったとき、攻撃行動の手がかり（たとえばテレビの暴力場面や凶器など）があると攻撃が生じやすい。

(2) 社会的学習

- a. 攻撃的行動が賞（金銭や社会的承認、愛情など）によって強化されるほど、攻撃行動は増加し、逆に罰（叱責や社会的否認、無視など）を受けると、減少する。
- b. モデルとなる傍らの他者が攻撃行動を示すと、攻撃行動を起こしやすくなる。特に、モデルが権威をもち、地位が高いほど、この傾向が高まる。

(3) 没個性化

没個性化とは、周囲の人々の中に埋没し、自分の社会的役割や責任の意識が薄れ、個性的存在としての自分が明瞭でなくなる状態である。没個性化の状態になると、罪や恥などによる抑制が低下し、社会規範や統制から逸脱した攻撃行動が生じやすくなる。」

とまとめている。攻撃性を高める要因として、「欲求不満」「社会的学習」および「没個性化」を挙げているが、このうち「欲求不満」と「社会的学習」についてはこれまで述べてきたが、もう一つ忘れてはならないのが「没個性化」である。

憶測集団の中では児童生徒はそれぞれに自己主張しなくなる。できるだけ目立たないことが自己防衛の最善策であると本能的に察知しているからだ。これが没個性化を生み、攻撃性を高める。だが、児童生徒の没個性化を生み出しているのは、それだけなのか。

第2節 攻撃性を高める没個性化

就職活動を行っている大学生が最初に戸惑うのは、これまでの教えとまったく正反対の資質を要求されることだという。幼いころから「みなと同じであれ」と教育されてきたが、企業などの面接では「みなとどこが違うのか」といった特技など他者と差別化する資質を問われるのである。そして、採用されるのは決まって、後者の資質が際立っている学生である。20年以上教育されてきたこととまったく正反対の資質を要求されるわけだから、学生が戸惑うのも当然であろう。

これからも分かるように、教員や保護者など私たち大人の児童・生徒観は「みなと同じであれ」が基調にあるようだ。これが児童生徒の没個性化を生んでいる。では、具体的に何が、没個性化を生む要因になっているのであろうか。

2 学歴社会と偏差値主義

戦後の経済復興とともに教育界を支配する思想が登場する。それが一流大学を卒業することが幸せの近道とする考えの「学歴社会」と児童生徒を単一の基準で評価する「偏差値至上主義」である。

学歴社会という思想は戦後の経済復興と大学への進学率向上に伴って社会現象になったように見えるが、このような考えは官吏の登用制度として古くから存在していた。戦前では、陸軍や海軍の高級幹部にその例を見ることができる。

陸軍士官学校は「一高・三高・海兵・陸士」と現在の東京大学などと並び、中学生（現在の高校に相当）のうちでもとくに優秀な生徒が目指した学校である。さらに、陸軍士官学校での成績が上位1割から2割の者だけが陸軍大学校に進学し、卒業後は陸軍省や参謀本部など陸軍の中核で勤務する資格が与えられた。海軍もほぼ同様である。これは現在のキャリア官僚制度に似ている。ただ、このような秀才たちが日本を太平洋戦争に導いていったわけだから皮肉なものである。

古くからあった学力による選抜と身分（権力）の保証はごく一部に者だけが対象で庶民にとって遠い存在であったが、戦後の経済成長と高学歴化によって庶民にとっても身近なものとなり、学歴社会という言葉で表現され、一流大学の入学試験合格を目的とした教育すなわち偏差値が子供を評価する単一基準になり、否応なく子供を偏差値による競争社会に巻き込んでいった。

ところで、警察など公務員の登用においては学業による選抜制度が今なお残っているが、一般企業などではあまり見られない。確かに大企業の採用試験では一流大学卒業者を優先採用することも多いようだが、その選抜基準は学業だけではない。実際の採用試験では学業以外の能力の比重が大きいものである。にもかかわらず、なぜ学業だけが異常に強調されるようになったのであろうか。その原因は教員にあるようだ。

臨床心理士で教育カウンセラーの井上敏明氏は著書「学歴の深層心理」（世界思想社）の中で、

第2節 攻撃性を高める没個性化

「考えてみれば、100米を15秒で走る子もいればどうしても20秒かかる子もいる。これはどうしようもない人間の宿命である。

すなわち『努力』では割り切れないわれわれ人間の個性差でもある。頑張っても頑張らなくても東大にいける子はやはり東大へ合格するのである。

いくら学習時間を多くしたところで、世間でいう三流の大学しか合格できないものもいる。これはしかたのない事であろう。なのに、学校は、そして教師は、その違いを無視し凍結してしまう。

できることは善であり、できないのは悪とでもいったげな教師たちの態度や生徒観こそ、現代の学校病の根源であり、ルーツのように思うのである。(中略)

つまり、われわれ自身がこれまでの学校環境で、成績の優劣意識と人間の価値とが同一化するようなスケールを脳裏に刻印づけられて、この世に出たのだから、家庭に入って親になった時、わが子に対してもそう見てしまうことになる。」

と述べている。児童生徒はそれぞれに異なる能力があり、学業や運動などさまざまな分野ごとに個人差があるのは当然である。しかし教員はこれら個人差を無視して学業だけで児童生徒を評価する、いわゆるハロー効果に陥っている。

こうした学校で青年期までを過ごしているわけだから、保護者になったとき、わが子だけでなく、すべての子供を教員と同じように学力という一品主義で評価してしまうようになるのも当然であろう。教員も保護者も学業の成績が良ければすべての特性が優秀であるというハロー効果に陥っていることが、学歴社会ひいては偏差値を極端に重視する教育を産み出している。

教員も人の子、自身が教えたことを理解してくれる子供は可愛いし、理解できない子供を憎らしく思うのも当然の感情かもしれない。だからといって、子供を学業だけで評価し、他の特性を無視してよいことにはならない。このような教員の生徒観は、成績優秀な者も劣る者も苦しめている。その状況を井上敏明氏は、

「・・・公私立を問わずいわゆる一流校と評判の高校ほど、実はほとんどの生徒たちが有名校病にかかってしまっているのである。

つまり、『有名大学以外に大学はない』という脅迫観念が生徒たちの心の中に刻印づけられているのであろう。一流高校に進学できる子のほとんどが、小・中学校段階において優等生である。だからコースに乗らなくてはならない運命にあるのだろうが、考えてみればできる子ほどまことにご苦労なことである。(中略)

生徒にとって教師にいい意味で行為や関心を寄せてもらえないことほどみじめなものはないのだが、教師に劣等生たちのその気持ちがわからない。つかめないのである。

第2節 攻撃性を高める没個性化

その理由は、現在の学校の中で学習するというとき、『わかりのいい子、そうでない子がいるのはなぜ』と考えることもしない教師が多いからである。というのは、知能の理解ができていないということなのだ。日本人の異常な学歴志向も実はこの問題がルーツになっている。」（「学歴の深層心理」）

と指摘している。教員が学業でしか児童生徒を評価できない理由は、井上氏が指摘することだけでなく、教員自身の能力に欠陥があることも指摘しておくべきであろう。

共同体が確立された社会では教員は学業を教えることに専念すればよく、他の分野は共同体の住民が主として教育していた。そして共同体が崩壊してもその姿勢は変わらない。

教員は学校という閉ざされた世界しか知らず、企業など他の社会で勤務した経験もなく、大学まで学業以外に教えられてこなかった。このため、かれらにできることは学業を教えることでしかなく、社会規範などかつては共同体の住民が担っていたことを教える素養を持ち合わせていない。したがって、教員は学業に固執するしかないわけである。他の指標で児童生徒を評価できるだけの素養がないということだ。

また、学業だけしか人物を評価できない教員は、自身よりもランクが上の学歴をもつ保護者に対し劣等感を、逆に低いランクや低学歴の保護者に対しては優越感を抱くようになる。同時に児童生徒たちを同様の目で見えてしまい、これが児童生徒やその保護者に不信感を抱かせる要因になるから、学級集団のリーダーとしての役割を十分に果たせず、これが学級を憶測集団化させることにもなっている。

有名校に何名合格したか、誰が優秀だ、有名校で教鞭をとっていた、わが子が有名校に在学しているなど、学力信奉と思える教員の会話を私たちはよく耳にする。結局、教員がつくり上げた学歴社会によってほかならぬ教員が苦しんでいるわけだが、教員自身これに気づいているのだろうか。

これから分かるように、偏差値による单品主義が児童生徒の個性を奪い、没個性化を生んでいる。そしてこれが競争による欲求不満とあいまって攻撃行動を起こしやすくしている。このような状態で誰かが攻撃行動を示すと他の者も攻撃行動を起こしやすくなる。すなわち、いじめは絶対に許されないとやっている教員や保護者が、いじめの原因をつくっていることが分かる。

3 偏差値優等生の弊害

では、偏差値による单品主義の教育で育った人たちは大人になったとき、どのような弊害が出るのであろうか。

その第1は、自我の未熟である。井上敏明氏は、「だいたい、優等生的処世術を習得した人ほど、あっちもこっちもいい顔をして、肝心のご本人の存在はどこにあるのか、見失いやすいものだ。これも私の主張する学歴にこだわる日本の世間体の毒素が、学校秀才、受験秀才をそのようにしてしまうのだが、それにしても理論体系に強いエリートたちの自我の未熟さを考えると、正直いって危なっかしくてしょうがないのである。

第2節 攻撃性を高める没個性化

事実、日本の各界のエリートと称する人たちの大半は、論理的思考力の高い能力を持っている。なぜなら、日本の社会でいう秀才ほど、学校や大学の学習プロセスを通過し、卒業しているからである。(中略)

・・・人文系に限っていうなら、どうもサル真似というか、外来思想の受け売り学者や、外国の文献だけに精通はしても、ご本人の考えが全然なかったり、文章を書くのにやたらと権威ある(?)他人のものを拝借することで間に合わせていながら、本人は『これで労作』なんて錯覚している方々が目につくのである。」「(「学歴の深層心理」)

と語っている。自我の未熟な人を、画家に例えると、立派な絵具や筆(知識)をもち、高い技術(論理的思考力)を身につけているが自己の感情などを表現することができず、結局、他人の絵を真似ることしかできないような人である。

自我を育てるには、子供の特性を見極め、これに適応した子育てと環境が必要である。例えば、調理人の特性を持ち本人もその道を進みたいと考えている子供を無理に医師にしようとするれば、子供の自我が育たないばかりか、精神異常を引き起こしかねない。

学問は本人の努力次第でいくつになっても身につけることができるが、自我を育てるには適齢期がある。これを逃すと他者の強力な支援でもなければ育てることはできない。青年期までに自我を確立できなかった人の多くは、自我が未熟なまま生涯を終えてしまう。もちろん自身が保護者になった時、わが子の自我も育てられないであろう。

その第2は、第4章第4節第4項で述べた疑うことの知らない鵜呑み人間をつくってしまったことである。

その第3は、「べき思考」や「どうせ思考」に陥りやすいことである。偏差値教育では正解は1つしかない。数学であれ道徳であれ1つしかない正解を導き出すことを繰り返し訓練するから、現実社会においても正解が1つと思い込むようになってしまう。しかし、現実社会では正解はなく、複数の答えが存在するものである。つまり選択肢は複数存在し、それぞれに利点もあれば欠点もある。このことに気づかず、ほかに道があるのにそれを考えようもしないで「・・・であるべきだ」など断定的な思考すなわち「べき思考」に陥ってしまいやすいということだ。

また、ものごとを正解と不正解の二者択一的にとらえる傾向が強くなり、正解が得られなかったときに陥るのが「どうせ思考」である。例えば、有名校の受験に失敗すると「どうせ幸せになれない」と自暴自棄になったりする。自分の思いどおりにならないと「どうせ・・・」と考えやすくなる。

その第4は、職業とのミスマッチによる無気力になりやすいことである。学業の目的が有名大学に入学することだから、入学したとたん目的を失う。新たな目的探しが必要だが、これを怠ると大学を卒業できなかったり、卒業しても職が見つからないとか、就職してもすぐにやめてしまうなどになってしまう。

第2節 攻撃性を高める没個性化

また、本来、大学は自身の特性に合った職業に就くために専門的な知識や技術を身につける場だが、偏差値教育では自身の学力と入試の難易度によって大学を選ぶという主客転倒が起きている。このため、その人の特性を無視した進路を選ぶことが多くなり、就職しても生きがいが見出せなかったり欲求不満を強くすることが多くなる。職業に効力感を得ることが難しくなり、無気力に陥りやすくなる。

偏差値教育で育てられた人たちが保護者になり、教員になれば、その弊害が子育てにも現れるから、子供たちは家庭でも学校でも虐待されるようになっていく。偏差値教育が始まって半世紀ほどたっているから、現在の子供たちはこのような悪循環の真ただ中にある。そして、学校でさらなる苦難と戦わなければならない。

4 尊重されない少数意見

ある高校でホームルームの時間に、ひとりの生徒が「生徒が教員を選ぶようにしてはどうか」と提案した。すると他の生徒から猛反発を受け、これが生徒会で取り上げられ、当該生徒を退学させる決議をした。さすがに学校はそのような処分基準がないことから、当該生徒を退学させることはなかったのだが、彼は卒業するまで「いつやめるのか」とか「まだ、いるのか」などと他の生徒から繰り返し言われ続けたという。

これは20年近く前にある新聞に掲載された記事の内容であるが、生徒が教員を選ぶことは、私たちの周りでよく行われている。大学のゼミを選ぶとき研究テーマだけでなく指導する教授などを基準にすることもあるし、落語家や漫才師、演劇家などを目指す人たちは自身で師匠を選びその門をたたいている。このように、生徒が教員を選ぶことは社会規範に違反するものではない。それが退学決議に至ってしまったわけだから、この頃すでに学校には思ったことを素直に表現できない風潮があったようだ。

また、この事例は、生徒会で退学決議をしているから、この風潮は教室内にとどまらず学校全体にまで波及していることが分かる。このことから、担任教諭だけでなく校長以下他の教員も思ったことが言えない風潮をつくるだけでなく、民主主義の基本である「少数意見の尊重」の意義を理解していないことを示している。

少数意見を尊重することにより、第1に、生徒の視野を広めることができる。同じ視点だと意見も同じようなものになる。意見が異なるのは視点の違いによるものである。少数意見とは、多くの人たちとは異なる視点、言い換えれば多くの人たちが気付いていない視点から考えを述べているものだ。これを尊重することは、多くの人気が気付いていなかった視点で再度考えるものであり、それだけ参加者の視野を広めることができる。

第2に、多数意見を検証できる。どんな意見でも絶対ということはないから、その弱点を明らかにすることができる。同時に、べき思考に陥ることを避けることもできる。

「全会一致は否決」という教えがある。問題解決の対策などを提案し、だれも反対意見を述べないようであれば、その案は採用してはならないということだ。いかなる対策であろうとメリットとデメリットがある。対策案を検討する際にメリットに目が行きがちになるが、実は、その対策が成功するか否かは、デメリットを十分に検討し、これが現実となったときの対応策を準備できているかによって左右される。デメリットを検証するには反対意見が不可欠だ。

第2節 攻撃性を高める没個性化

第3に、異質を認める風潮をつくることができる。少数意見は多くの者から見れば異質である。異質を大切にすることは、個性を認めることでもある。いじめでもっともターゲットになりやすいのが他と異なる資質を持つ者だから、もともと子供が持っている異質を排除する傾向を修正することにつながる。

第4に、自身の考えや感じたことを素直に表現することを奨励できる。たいていの人は、他の人たちからの非難を恐れて、自身の考えを素直に表現したい気持ちはありながらも口をつぐんでいるものだ。少数意見の尊重はこの不安を取り除くことができ、それだけ活発な意見交換ができる。

第5に、参加者の欲求不満を解消できる。自身の考えや感情を話したいという欲求は誰もが持っている基本的な欲求である。少数意見すなわち多くの者とは違った意見でも大切にされることを知れば、自分に正直に発言でき、これが欲求不満を解消できる。

第6に、個性を認め、没個性化を防ぐことができる。タテマエ論や形式主義に基づけば多数意見に同調するものだが、少数意見はこれらとは異なる考えを示すものであり、それはホンネに基づくものである。ホンネの意見を述べるということは自己開示でもある。自己の個性を表現しているわけだから、少数意見を大切にすることは個性を尊重する気風を生む。これが没個性化を防ぐ。

などの効果が期待できる。本事例において、「生徒が教員を選ぶ」ことは、社会規範に違反しているわけでもないし、理にかなった主張だ。教員にしてみれば耳の痛いことかもしれない。だが、もし、さらに議論を深め、生徒が望む教員像が分かれば、これに向かって努力することで教員自身が成長できるし、生徒との信頼を強くすることもできる。これが学習効果などにも現れるから、さらに信頼関係を強くできるという好循環を生む。ところが、他の生徒が反発したことを幸いに、少数意見を無視したことが退学決議を生むまでに至るといって最悪の結果を招いたのである。結局、ホンネを封じタテマエ論や形式主義の横行する学校を変える絶好の機会を逃したと言える。

タテマエ論や形式主義からは何も生まれない。生徒の欲求不満を強くし、学校や学級を憶測集団にするだけだ。そして、このような集団では個人が埋没するため、生徒の攻撃性を高める。

たとえば、職員会議で理想論ばかりが横行したり、誰か一人が反対すれば何も決まらないといった状況もまた同じだ。少数意見は、これを十分に議論し対策などに活かしてこそ意義がある。反対意見が出たから何もしないでは少数意見無視と変わりが無い。

要するに、少数意見の尊重はホンネの議論に欠くことのできないものであり、教育の目的を達成するためには、少数意見の尊重は極めて重要な意味を持っている。これを軽視すると真の教育は実施できないだけでなく、学級を憶測集団にし、没個性化による攻撃性を高める。

5 没個性で協同なき競争集団

「新しい時代の義務教育を創造する」05年10月、中央教育審議会答申では、「変革の時代であり、混迷の時代であり、国際競争の時代である。このような時代だからこそ、一人一人の国民の人格形成と国家・社会の形成者の育成を担う義務教育の役割は重い。」と、義務教育の役割が、「人格の形成」と「国家・社会の形成者の育成」であることを強調している。これらは法律に定める教育の目的でもある。

人格とはパーソナリティを意味し、ヒトと人を区分するものであり、個々の人間がそれぞれに持っている特性であり、他人とは違う独立した個人を特定する資質である。そして、それは他者を通して知ることができるのであって、他者に認められなければ自己の特性に気づくことはない。人格とは他者との比較により自覚するものであり、他者の承認を得て形成されるものである。ならば、児童生徒の人格を形成させるためには、その児童・生徒の優れた特性を他の児童生徒が認め賞賛するよう仕向けなければならない。

児童生徒の特性は千差万別だから、あらゆる機会を利用し、できるだけ多くの特性を発揮できる場を提供し、優秀者を賞賛する具体的なシステムが不可欠である。このようなシステムが存在しなければ、人格形成と何百回唱えようが何万回言おうが何の意味も持たない。運動会、写生会、音楽会など学校行事だけでなくさまざまな機会をつくり、できるだけ多くの児童生徒が賞賛されるよう仕向けることによって、子供たちは自己の優れた特性に気づき、これを伸ばそうとするものである。

ところが、誤った平等主義などによって児童生徒を同一化し、その特性を認めようとはせずに、学業の成績だけをもって子供たちを評価する。学業に優れていれば他の特性も優れていると、劣っている特性には目をつぶる。一方、学業に劣る子供には、他の特性も劣っていると、優れた特性を持っていても無視する。これでは人格の形成どころか人格を破壊している。学業優秀な児童生徒の人格を未熟なままにする一方で劣る児童生徒の人間性を否定する、これが偏差値による一品主義である。前者の子供は後の人生を狂わせることになり、後者の場合は、保護者がわが子の特性に気づき伸ばすことができれば救われるが、これがないと自己の存在意義を失い、学校生活の中で効力感を得られず、若者の持つエネルギーをどこに向ければよいのか分からず逸脱行為に向かうことになる。いずれにせよ、学力に偏重した児童生徒の評価は、個性を埋没させ、人格を育てることもできない。

一方で、学力でしか人格を認めてもらえない児童生徒は、否応なく厳しい学力競争にさらされる。保護者も教員も内に敵をつくる傾向があるから、闘う敵は決まって級友である。

「競争」は勝者も敗者も欲求不満を強くさせる。集団の人間関係に緊張をもたらし、さまざまな問題行動や精神症を引き起こすだけでなく、子供の自殺の原因にもなっている。

競争そのものを否定するつもりはない。現実社会では日常的に行われており、また個人の能力を向上させるための有効な手段の一つだからだ。ただ問題は、競争による欲求不満を解消する方法に学校が気づいていなかったり、貧弱なことである。

第2節 攻撃性を高める没個性化

競争による欲求不満を解消するには、「協同」が不可欠である。協同は、参加者全員が協力して一つの目的を目指すことだから、それを達成したときには、全員が充足感を得ることができ、協同の作業を通じて相互信頼など人間関係の好ましい面が数多く見られ、集団の人間関係を良好にする効果がある。

人は、いくら努力しても他者から期待されず、賞賛されないようでは無力感しか残らない。誰かのために役立っていることを実感できたとき、これを他者から認められたとき効力感を得るものである。協同は効力感を得る意味でも大きな役割を果たす。

人間は社会的動物であり、単独で活動することはほとんどない。他者と協同して活動する中で生きている。社会の中で独立した一人の人間として生きるためにもっとも大切なことは、他者と協同する力である。他者を説得し協力し合うこと、その第一歩が自己主張である。

自己主張とは自己開示でもある。適切に自己開示できない人をだれも信用しない。自身の価値観や考えなどを素直に表現し他者に伝え説得してこそ協同が始まる。タテマエではなくホンネの会話がなくてはならない。ホンネの会話があって初めて協同が始まり、教育の目的である「人格の形成」と「国家・社会の形成者の育成」という目的を達成できる。過激な競争ばかりでは目的を達成できない。

したがって、教室の中で誰もがホンネで語りあうことができる雰囲気をつくるのが協同の第一歩であり、さまざまな協同作業を作為する努力を積み重ね、学級の人間関係を良好な状態に維持できてこそ、競争がその効果を発揮するものである。逆に、タテマエばかりが横行し、ホンネで話すことに恐怖を持たざるを得ない、協同も十分に行われぬような状態で競争を激化させると、その学級は壊滅的な状況になるであろう。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

1 教員を指導できない校長や教育委員会

2012年12月23日、大阪市桜宮高校2年の男子生徒が自殺した。かれはバスケットボール部のキャプテンだった。自殺の前日に顧問を務めていた男性教諭から体罰を受けていた。大阪市は、その後の調査を行いバスケット部以外の複数の部活動においても体罰が行われていたことを明らかにするとともに、翌年の入試を中止し、同校の教諭を大幅に入れ替えた。市教育委員会はバスケット部を無期限の活動停止にするとともに、バスケットボール部の顧問だった教諭を懲戒免職にした。そして、全日本女子バレーボールの元監督を臨時講師に迎え、同校の立て直しを図っている。

このような事件が、なぜ起きたのか。ひと言でいえば、校長のリーダーシップのとり方が不適切であったからである。

懲戒免職となった教諭は、桜宮高校に20年近く勤務しており、彼が体罰を行っていることは他の多くの教諭も目撃している。当然、校長も知っていたはずだ。しかも、それは一人ではない。20年間にわたる歴代校長すべてである。

当該教諭にしてみれば、自身の指導法は正しいと思い込んでいる。しかも、無名だった同校を全国大会に何度も出場させた実績もある。したがって、彼にとって自身の指導法が最善であり、体罰とは考えていない。これが、少なくとも彼にとっての真実である。事実、生徒の自殺によって、彼自身が強い衝撃を受けている。

だが、客観的に見れば、彼の指導法は体罰である。このギャップを埋める責任を負っているのは誰か。言うまでもなく、校長であり副校長（教頭）や学年主任など彼を指導する立場にあった人たちだ。何人もの人がその職に就いていながら、誰も当該教諭を指導し是正させることができなかった。このため、体罰が長く行われ、ついに生徒の自殺という最悪の事態を招いたのである。生徒を殺したのは、当該教諭を指導できなかった校長たちだ。かれらのリーダーシップの未熟が、このような悲劇を生んだのである。

さらに、かれらが殺したのは自殺した生徒だけではない。免職になった教諭も体罰さえ行わなかったならば、正しい指導法を教えられていたならば、その職を失うことなく有能な指導者として多くの生徒を育てられたはずだ。この意味で校長たちはかれを殺し、たくさんの子供たちから彼の指導を受ける機会を奪ったのである。

これに気づかない教育委員会もまた同罪である。同委員会は体罰を行った教諭を懲戒免職にし、その後の指導においては教諭を指導できないから全日本女子バレーボールの元監督を臨時講師に迎えている。これらの対応は、体罰に頼らない指導法について、現場の教員を教育指導できない大阪市教育委員会の実態を明らかにしている。

体罰は同校だけに限らない。この事件をきっかけに体罰について全国的な調査を行い、多くの体罰が発覚し、これを行った教諭を懲戒処分している。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

間違っただけをすれば懲戒処分にする。このようなことは刑務所でも行われていない。正しい道を繰り返し教え、どうしても従わない場合に限り懲戒している。体罰を行う教員を懲戒処分にしかできない、とても教育者のやることではない。教育者なら正しい道を教え諭すものである。たった一人の教員ですら指導できない者に何十人・何百人の児童生徒を教育指導できるはずがない。全国各地に、このような校長などがおり、それを指導できない教育委員会があるから体罰が社会問題になるのである。

以上から、この事件で明らかになったのは、校長や教育委員会が教員を指導する能力を持ち合わせていないことだ。リーダーシップのとり方が分からないのである。かれらにできることは、体罰を行った教員を懲戒処分することでしかない。要するに、教職員を指導監督する使命を持つ校長や教育委員会がその能力を持ち合わせていないことだ。だから体罰が起きる。そして、児童生徒の問題行動や精神疾患に苦しむ教員を生むのである。

2 リーダーシップの未熟が生む体罰

大阪市の体罰事件を機に、マスメディアもこの問題を取り上げ、「体罰は絶対に行ってはならない」と叫んでいる。あるテレビ局はこの問題について有識者を含め30分近く議論し、けっきょく得た結論は、「体罰は絶対にいけない」でしかなかった。

また、この事件後に、国会では、ある議員が、「何が体罰か、その基準を示してほしい。」と要望し、文部科学大臣は「早急に検討し、示す。」と答弁していた。国会でこのような珍問答が行われるとは驚きである。

体罰とは「からだに苦しみを加える刑罰。体刑」である。これ以外の基準はない。したがって、殺人犯を逮捕すること、彼を刑務所に収監することも体罰である。これは絶対に行ってはならないのか。

体罰には社会的に容認されるものもある。一方で、絶対に行ってはならない体罰もある。さらに、体罰が懲戒を受ける児童生徒の成長を促す場合もある。

「体罰は絶対にいけない」と決めつけてしまうため、このような簡単なことさえ気づかないのである。主観的な感情論に支配され、べき思考に陥っている。このため、「体罰の何が悪いのか」さえ考えが及んでいない。これは「いじめは絶対に許さない」という主張にも共通している。

野球の試合でエラーをした選手に、試合後に監督が守備練習を特別に命じた。これも体罰である。だが、この場合は好ましい結果を招く場合と逆に悪い結果を招く場合がある。これを左右するのは何か。メディアに登場する有識者も文部科学大臣も国会議員も、そして教育学者などの有識者やジャーナリストも理解できていないのである。だから、「体罰は絶対に悪い」とか「体罰の基準が必要」という主張になってしまうのだ。

ではやってはならない体罰とはどのようなものか。これを考える前に、体罰の何が悪いのかを明らかにしなければならない。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

体罰は、懲戒を受ける児童生徒に肉体的苦痛と精神的苦痛を与える。どちらが当該児童生徒にとって大きいかは、第1章で述べたとおり、精神的苦痛である。この精神的苦痛の質と大きさが禁じるべき体罰か否かを左右する。ただし当該児童生徒にケガを負わせる危険がある行為は理由の如何を問わず禁じられる。なぜならば、それは犯罪（傷害罪）だからだ。

精神的苦痛の質と大きさを決めるのは誰か、言うまでもなく懲戒を受けた児童生徒であり、その影響がその後の言動となってあらわれる。そして、保護者はその言動から、精神的苦痛の質と大きさを知る。したがって、体罰の何が悪いのか、それは懲戒を受ける児童生徒にケガを負わせることがあり、ケガがなくとも精神的苦痛を与えることによって児童生徒に心理的外傷をおわせることである。

児童生徒に精神的苦痛を与えるのは体罰だけに限らない。児童虐待に情緒的虐待があるように、体罰と同等またはそれ以上に児童生徒に強い精神的苦痛を与える教育指導のやり方がいくらかでもあることに留意しなければならない。

ここで注意すべきは、学校教育法で禁じている体罰であっても、懲戒を受ける児童生徒に精神的苦痛を与えるとは限らないことである。逆に、喜びなど好ましい感情をもたらすこともある。精神的苦痛と感ずるか、好ましい感情抱くかは懲戒を受ける児童生徒の判断に委ねられる。

文部科学省は、体罰について、平成19年2月5日に発刊された「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）」（18文科初第1019号。19.2.5）の別紙1－（3）項で「個々の懲戒が体罰に当たるか否かは、単に、懲戒を受けた児童生徒や保護者の主観的な言動により判断されるのではなく」と記述しているが、その影響の善悪を決定づけているのは、「懲戒を受けた児童生徒や保護者の主観的な判断」であり、これを表現するのが懲戒を受けた児童生徒の言動である。したがって、何が行ってはならない体罰か、それを判断するのは「懲戒を受けた児童生徒であり、その主観的な言動に基づく保護者の主観的な判断」である。

影響の善悪を左右する要因は何か。実は、懲戒処分する教員とこれを受ける児童生徒との人間関係によって左右されるのである。

人は、叱責を受けた人物を信頼していれば、これを自分に対する期待と受けとめる。逆に、信頼できない・軽蔑しているような人物であれば、それを懲戒と受け止める。すなわち、双方にどの程度の信頼があるか否かによって、同じ行為であっても、その影響は良くも悪くもなるのである。教員と児童生徒の関係であれば、体罰が児童生徒の成長を促すことにも、児童虐待にもなる。しかも、これを判断するのは教員ではなく、児童生徒である。そして、これを承認するのは当該児童生徒の保護者である。

たとえ、信頼できる人物であるとの評価を得ている教員であっても、30人前後あるいはそれ以上の児童生徒全員から信頼されているとは限らないから、もし信頼されていない児童生徒に体罰に限らず有形力を行行使すると強い心理的外傷を与える。ましてや多くの児童生徒から信頼されていない教員であれば、間違いなく児童生徒に精神的苦痛を与え、当該児童生徒を虐待する。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

また、信頼の程度が精神的苦痛の強さを大きく超えるものでなければ懲戒を受けた児童生徒の成長を促すことはできない。逆に精神的苦痛の方が大きい場合は、それまで築いてきた信頼関係は一瞬にして壊れ、憎しみなど悪い感情を生む。それを決めるのもまた懲戒を受けた児童生徒である。教員には信頼の程度も精神的苦痛の強さも判断できない。だから、学校教育法第11条において体罰を禁じているのである。

一方、教員がM機能を十分に発揮することができれば児童生徒の信頼を得ることができ、言葉で十分かれらを説得することができる。好きな教員の叱責には児童生徒も素直に応えるから言って聞かせれば十分である。体罰などの有形力を行使する必要もない。逆に嫌いな教師であれば無視あるいは反発するから有形力が必要となり、これが体罰となる。

要するに、児童生徒を虐待する体罰が行われるのは、教員自身が児童生徒との信頼関係を築くことに頓着していないか、すべての児童生徒から信頼されているものと思いをしている場合である。そして、その信頼関係は教員のリーダーシップのとり方によって決定づけられる。すなわち、M機能を発揮する適切なリーダーシップのとり方を教員が身につけていないから、そして校長や教育委員会が教員に対しこれを適切に指導監督することができないから、体罰が起きるのである。このような教育委員会や校長、教員を育てたのは現代の教育行政である。国（文部科学省）が体罰を引き起こしている。これに気づかなければ自殺した生徒の声に応えることはできない。

（注：学校教育法第11条 校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。）

3 児童集団が生徒集団をつくる

これまで児童と生徒を同一にして論じてきたが、実は両者には大変大きな違いがある。現行の教育制度では小学校ではすべての科目を担当教諭が担当するのに対し、中学校や高校では担任教諭は自己の専門科目と担任として担当するホームルームなどの授業に限られ、他の教科はそれぞれの専門教員が担当している。この違いが児童集団と生徒集団の有様を大きく変えている。

小学校では、担任教諭は自己の担当する学級の児童と学校生活のほとんどを共に過ごすから、当該学級のリーダーの役割の大半を担任教諭が担っている。場を共有する時間が長いこともあり担任教諭と児童は心理的にも近い関係である。フォーマル集団である学級はインフォーマル集団によっても裏打ちされている。したがって、担任教諭にリードされた集団といえる。

これに対し中学校や高校では、教員は授業を行う中でリーダーとしての影響力を行使するから、科目ごとにリーダーが替わる。これによって教員と生徒との心理的距離は個々の教員と個々の生徒それぞれに違いが現れる。人間は心理的距離の近い人物を信じる傾向があるから、リーダーとしての影響力は個々の教員によって違いが出てくる。また同じ教員であっても個々の生徒によって差異が生じる。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

例えば、学校の生徒たちから嫌われているA教諭が1組の担任になり、学校で人気のあるB教諭がその学級の数学を担当するような場合、生徒たちはB教諭との心理的距離を短くし、A教諭とは遠くしているから、フォーマル集団のリーダーは担任教諭であっても、インフォーマル集団としての学級にもっとも大きな影響力をもつリーダーはB教諭になる。

このように、生徒集団のリーダーはかれらの授業を担当するすべての教員であり、その影響力は生徒とのインフォーマルな関係によって決まるから、必ずしも担任教諭がリーダーであるとは限らない。その選択権は生徒にある。

一方で担任教諭は学級運営を任されているため、担当する授業以外でもリーダーとしての影響力を行使しようとするが、生徒との間にある程度の良い人間関係ができていないと生徒はそれを圧力として受け止め、両者の関係がますます悪化する。さらに、他の教員は授業の中でしか影響力を行使できず、教員自身が担当教科の成績には強い関心を寄せるが、それ以外に関しては希薄になる。こうして、生徒集団の運営の主体は担任教諭から生徒自身へと移行する。

要するに、小学校の児童集団は担任教諭にリードされるが、中学校や高校の生徒集団はリーダーとしての担任教諭の影響力が希薄化し集団の有様は個々の生徒の成熟度に委ねられる。このことから、子供は児童期に集団の一員として活動できる力を身につけていなければ、中学校での学級が集団ではなくただ教室に集まるだけの群集といった様相を呈するようになってしまう。群衆の様相を呈していても場（教室）を共有するから、集団基準ができ、それは生徒の欲求のままに移行していくから、さまざまな問題行動が起きる。いじめが発生した場合、これを承認し奨励するものへと変化していく。

一方、いじめは加害者が欲求不満からくる緊張を、他者を攻撃することで解消する態度を身につけてしまったことによるものであり、このような態度は急に身につくものではない。いじめのピークは中学1年生だから、小学校での生活の中で身につけたものである。いじめの原因は小学校での児童集団にあり、中学校でこれが深刻化し大きな問題として表出したものだ。これは、児童集団の中で集団の一員として十分に成熟できなかったことが、生徒集団の中でのいじめを引き起こしていることを示している。

子供は思春期になると自我に目覚め、その後はこれを確立していくが、それは突然変異のようなものではなく、その基盤は児童期までにつくられるから、この意味においても児童集団での活動は以後の人格形成に大きく影響する。

4 孤立する小学校教員

子供の成長にとって重要な時期を担っている小学校教員はどのような状況におかれているのだろうか。

日本人の人間関係においては場を共有することが基本だから、小学校の担任教諭にとって場を共有する時間がもっとも長いのは担任する学級の児童たちである。かれらとの心理的距離は他の教員とのそれよりも短くなる。自身を含めた学級集団が第一義的で、職員室の教員集団は第二次的意義しか持たない。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

さらに教員はそれぞれに独立してその業務を遂行しており、新任教員であってもベテラン教員であってもその業務に大きな差異はない。企業などの職場集団ではそれぞれに異なる役割があり、そのメンバーは互いに協同しながら集団の目標を達成できるよう活動しているが、教員集団では役割分担は担任する学級だけで、互いに協同しなくとも目的を達成できるから、集団の一員としての意識が希薄になりやすく、場を共有する時間も短いことから、極端な場合、職員室は事務を行う場としての意味しか持たなくなる。

また、教育の目的は教育基本法などに定められた「人格の形成」と「国家・社会の形成者の育成」だが、これに忠実な教員もいれば有名校合格を目的とする教員もいるし、ただ知識を提供することが自分の仕事と考えている教員もいるであろう。このように教員それぞれによって教育の目的が違えば教員の向く方向が異なるから、その集団のリーダーである校長の強力な影響力がなければ職員室は集団ではなく群衆のような状態に陥る。

このような状態では、他人のことに介入しない、他人への無関心の風潮が支配していく。それぞれの教員は職員室で群れてはいるが精神的には孤立するといった状態に置かれる。

また、職員室内に小集団的人間関係も設定されないから、そこでのコミュニケーションは、中根千恵氏が指摘しているように、「個人の特色は極度に後退し、ほとんど無の状態となる。そこで、いわゆる形式主義というものが適用される。個人の発言も行動も、すべて形式に依存することとなる。」(第3章第1節7項を参照)

担任教諭にとっての第一義的な集団である学級に戻ると、知能指数や経験、識見などどれをとっても児童とは大きな差があるから、孤立を埋めることができない。このように担任教諭は多くの教員や児童に囲まれていながら精神的には孤独な存在である。孤立した担任教諭に保護者からの苦情や要求、児童の問題行動などが襲うと、独力で解決しなければならないが、これができないと担任教諭自身が壊れてしまう。

5 成長できない教員

担任教諭の孤立は授業や児童集団のリーダーの役割の遂行にも現れる。前者については教育学の文献や文部科学省が発行する関係法令・文書などにより自己研さんし、定期・不定期に行われる教務査閲などで改善していくことができる。しかし、後者については、教育学は教えてくれないし指導者もいない。企業などの職場では上司や先輩の指導によって自己を成長させていくが、孤立した教員にはそのような指導者はいない。

とくに、リーダーのP機能とM機能の発揮のしかたやバランス感覚は職場集団でのリーダー経験のない教員にとっては大変に難しいものであり、相手が未熟な児童であればさらに難しいものとなるであろう。これを教科書だけで学ぶことは困難であり、相応の経験が必要である。例えば、叱る行為は圧力Pだが、叱る際に話をしっかり聞けばM機能を発揮したことになるし、褒めてから叱る場合と叱ってから褒める場合ではPとMの大きさが異なる。このように同じような行為であっても、そのとり方によって双方のバランスは変わる。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

指導者がいない中で自己研さんしようとしても、書店などにあふれるリーダーシップに関する図書は自我が確立した大人を対象としたものであり、発達段階の子供を対象とした著書はほとんどない。担任教諭は試行錯誤するしかないが、保護者はそれを待てるほど寛容ではない。けっきょく、P機能を肥大させるしかないのが現状であろう。

教員は、児童たちと良好な人間関係の中で授業を行っている担任教諭としての自分の姿をイメージしていることであろうが、P機能肥大の学校教育の中でM機能を学ぶことなく育てられ、M機能を発揮する具体的な術を持ち合わせていないから、実際に児童たちを前にすると現実の厳しさに直面し戸惑う。リーダーシップのとり方は教員自身の主観に頼ることになるから誤ることもしばしば起きるであろう。まさに「井の中の蛙大海を知らず」という状態である。

6 生徒集団をリードできない教師たち

中学校になると教科ごと担当する教員が替わる。本人が意識しているか否かに関わらず各教員は授業を進める中で学級の生徒たちにリーダーとしての影響力を行使している。生徒集団のリーダーは担任教諭だけでなく当該学級の教科を担当する教員たちも含まれる。すなわち複数のリーダーによって生徒集団はリードされている。

このリーダー群が同じ目的をもちその実現に努めており、互いにコミュニケーションを確立し十分な情報交換ができていれば、1人のリーダー以上の影響力を発揮することができる。しかし、逆にそれぞれに目的も違えば情報交換も不十分といったバラバラの状態であれば、その影響力は極端に低下し、生徒集団はリーダー不在の状態になり、生徒だけの力学によって動くことになる。

生徒たちが児童期に集団の一員として成熟していれば統制がとれ、集団活動を通じてかれら自身も成熟できるかもしれないが、未成熟であれば集団は統制のきかない成り行き任せの状態となり、欲望に支配され逸脱行為も見受けられるようになる。たとえ大多数の生徒が成熟していても一部に未成熟の生徒がおり、かれらが集団の中で発言権を得れば、同様の状態になる。

また、中学生は自我に目覚めたばかりだから教員のリードなしに生徒集団の統制を維持することは困難である。したがって、各教員が意思を統一して生徒集団をリードしなければならない。すなわち職員室の教員たちが課題集団となっていなければ学級もまた憶測集団と化すということである。

しかし、教員たちが置かれている状況は小学校と大差はない。教員それぞれが学級を担当し担当する教科をもっており、独立均等の関係だから各教員はそれぞれに自身が設定した目的をもちあるいは目的もなく学級運営や授業を行うことが可能であり、その方が他の干渉を受けることがないため教員にとって居心地の良いものである。言い換えれば、教員たちは課題集団となるよりも群衆化しやすい環境にあるということだ。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

この群衆化した集団では、その中に小集団ができることもなく互いに孤立した関係だから、その中でのコミュニケーションも形式化しタテマエ論や形式主義、理想論が横行するようになる。職員会議で提案があっても誰かが反対すれば廃案になる現象はこれによるものだ。いかなる提案であっても理想論には対抗できないし、教員たちが同じ目的を共有し、これに指向する努力があれば提案を具現化する力が働くが、形式主義ではそのような力はなく、もっとも安易な廃案を選択する。形式主義は現状を最善とする思考を承認するものであり、ことなかれ主義に通じるものである。また教員間のコミュニケーションも苦情や要求が主となる。職員室の中では分裂や対立も起きる。

このような状態にならないためには、校長の強いリーダーシップが不可欠だが、校長も教員集団の一員であり、その集団の意向に縛られ、自身が考えるとおりの指揮権を行使できない集団の力学が作用する。また校長の裁量権も限定的なものである。その上、校長がその術を知らなければ、結局、教員集団の形式主義・ことなかれ主義に支配される。そして問題が発生すると、このような教員たちは校長の陰に隠れ、校長が矢面に立たされ苦しい弁明を繰り返す。

これでは生徒集団をリードできるはずもなく、放任された状態だからさまざまな問題も起きてくる。とくに思春期は情緒の安定しない危険な年頃であり、大人社会への反抗期にあたるから、精神的な問題や逸脱行動も生じやすく、その対応に追われた担任教諭はますます学級集団をリードできなくなる悪循環に陥る。

7 P機能肥大の学級集団

担任教諭は学級集団のリーダーである。ではリーダーとして果たすべき機能とはどのようなものがあるのか。社会心理学者で財団法人集団力学研究所の初代所長であった三隅二不二氏は、リーダーシップの機能をP (performance) とM (maintenance) の二つの機能の複合であるとするPM理論を提唱している。

Pとは集団の目標達成に指向する機能であり、Mとは集団の人間関係を維持する機能である。P機能には生産性強調や規則厳守に関する項目に高い負荷をもつ圧力Pと仕事の明確化や計画性、部下の設備や業務の熟知に関する項目に高い負荷をもつ計画Pの因子がある。圧力PとM因子の関係について、三隅氏は著書「リーダーシップの行動科学」(朝倉書店)の中で次のようにまとめている。

「(1) 圧力Pを示すいくつかの行動の認知は、M認知と比例的もしくはU字的な関係がある。

(2) Mが極めて小さいリーダーの中には極端なP型が多く、p m型(P・Mともに小さいタイプ)には極端に圧力PやMの小さいリーダーはいない。

(3) Mが大きいときはモラルが圧力Pにより単調増加する傾向にあるのに対し、Mが小さいときはモラルが圧力Pにより単調減少する傾向がある。」

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

これを学級集団に当てはめると、学業の向上を求めることや生徒指導・校則など圧力Pを示す行動は、Mが小さければ児童生徒の欲求不満を急激に強くし、モラルも低下し問題行動が起きやすい。当然、学習効果も下がる。緊張した人間関係の下で不安や恐怖と戦いながらでは授業に集中できず、自身の考えを述べることも、質問することさえためらい、できるだけ発言しないよう、目立たないようにふるまうから、ただひたすら授業内容を暗記することに努めるしかないであろう。また、各児童生徒は自身の心に固い鎧をまとい決して内面を見せようとはしないから人格の形成など望むこともできない。

一方、Mが大きく何でも話せ、これを他の児童生徒が受け入れる、互いに協同しながら勉学に取り組む人間関係が良好な学級であれば、学ぶことが楽しくなり、他者に支援をする機会が増えるから一人で勉強しているときよりも効力感を得ることができる。

自身のところにあることを打ち明け他の児童生徒の率直な意見も聞けるから、精神面も成長させることができ、これが勉学に対する姿勢もよくし、担任教諭が期待する以上の学習成果を上げることもしばしばあるであろう。また、学校生活が楽しくなり、家庭で欲求不満を強くしていても、これによる心の緊張を解消することができる。モラルも向上し、いじめなどの問題行動も起こらない。

集団の人間関係を良好に維持向上させるとは、集団のメンバーの行動は一義的に学級の集団基準によって規制され奨励されているから、集団基準を好ましい方向に誘導することである。集団基準の特性で示したように、それはリーダーである担任教諭の働きかけで変えることができる。担任教諭がM機能を十分に発揮できれば、集団基準をより好ましい方向にコントロールでき人間関係を良好に維持向上させることができる。逆に、M機能に意を向けることをしなければ、集団基準は児童生徒の欲望のままに変化し、学級の人間関係は最悪になっていく。このような状態で勉学するほど非効率なことはない。学級の中でいじめや校内暴力、不登校など問題行動が発生するようでは、担任教諭のM機能が極端に小さいと言わざるを得ない。いみじくも、三隅氏は同書の中で、

「普通以上の人間関係や計画性が得られている場合は業績への圧力を強めるべきであるが、ときに人間関係や集団過程に破壊的な結果をもたらすことがあるので、常に人間関係との相対的なバランスに注意することが大切である。」

と警告している。つまり、学業の向上など圧力Pは、そのMの大きさに対応させることが大切であり、Mがある程度の大きさに達していない状況で圧力Pを大きくし過ぎると集団は破壊的な状況になるということである。

昨今の受験戦争はし烈を極めているようで、これに伴い教員も保護者も子供たちの偏差値を上げることに必死であろう。これは子供たちにとってはノルマであり、圧力Pを大きくすることである。遊びたい盛りの年頃に学校以外に学習塾に通わせることだけでも十分すぎるほど圧力Pが大きくなっている。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

さらに学級内部の子供をライバル視し競争を強いる、規則で統制するなど子供の負担を増やし権威や権力に従わせようとする行為は、すべて圧力Pを大きくすることである。現代の学校は、まさにP機能の肥大した集団であるといえる。

このような集団では、もともとのMはPの肥大とともに凸型放物線状に小さくなっていく。圧力Pを大きくすればするほど急激に人間関係(M)が悪化するということである。いじめに限らず学校で生起している問題行動には、このような集団の力学が作用している。これを解決するには、Mを急速に大きくしなければならぬが、残念ながら文部科学省はじめ教育関係者は、この集団の力学に気づいてもいないように見受けられる。

学級の集団基準は、リーダーの並べる愛情だの奉仕だのといった美辞麗句では動かない。具体的な言動によってしか操作できないものである。例えば、授業中に児童生徒の発言の機会をできるだけ作為しホンネの言葉を賞賛する、少数意見を取り上げみんなに真剣に考えさせる、児童生徒の優れた特性を他の児童生徒に発表させる、協同の機会を数多く作為するなど考えればいくらでもあるはずだ。

とくに教員は児童生徒を見るときは天邪鬼になる必要がある。優れた児童生徒であるとの先入観があるときは当該生徒の劣る特性を見る、逆に劣るとの先入観がある児童生徒に対しては優れた特性を探すことだ。これによって優秀と思われる児童生徒のもつ劣る特性については少しずつ改善できるようアドバイスし、劣ると考えている児童生徒のもつ優れた特性については、できるだけ自主的に伸ばせるよう働きかけ自信をつけさせることが肝要である。これによって他の特性も伸ばすことができる。

教員に限らずリーダーシップのとり方には固定的なものではなく、その対象である児童生徒の成熟度などによって決められるものだから、この意味でも教育の対象である児童生徒の特性を知ることが重要である。

8 M機能を発揮できない教員

三隅氏の調査によると、PとMともに大きいリーダーはごく一部で、たいていはPが大きくMが小さいか、Pが小さくMが大きいか、またはP・Mともに小さいということである。このため、同氏は集団のリーダーがPの大きい人ならばその補佐はMの大きい人物を当てる必要があると述べている。これは教員とて同じであろうから、P・Mともに大きい教員はごく一部で、他はどちらかが小さいか、P・Mともに小さいことになる。学級集団では、副担任を配置できる余裕があれば担任と副担任で相互に補うこともできるが、通常は担任教諭以外のメンバーは同じレベルの子供たちである。相互に補完できる人物はいない。

教員は、有名校入学を目的とする受験戦争の中で大学を卒業し教職に就いたわけだから、P機能を大きくすることは理解できてもM機能を大きくする術を持ち合わせていないため、おのずとP機能が大きくM機能が小さいか、PもMも小さいリーダーになってしまう。とくに、いじめなどの問題行動が起きる学級ではM機能が極端に小さくなっている。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

対策としては担任教諭のM機能を身に尽かさせるべく教育指導するか、学校という大集団がM機能を補完するしかない。いずれにせよ校長や教頭さらには教育委員会がM機能を大きくする方策を実行しなければならないが、現状は、これを疑わざるを得ない状況にあるようだ。例えば、

(1) 学校が組織化されていない

担任教諭も職員室では校長をリーダーとする教員集団の一員であり、それは課題集団でなければ当該学校は教育の目的を達成することはできない。ところが保護者から担任教諭に苦情や要求があった場合や学級内にいじめが発生している場合など、担任教諭が校長や教頭、学年主任などに報告せず、いじめに気付いている他の教員も無関心で、担任教諭が一人で対応し苦慮しているのが現状だ。一般の企業であれば顧客からの苦情やクレームには組織として対応する態勢にあるが、学校はそのような態勢になっていないようだ。文部科学省の通知「いじめの問題への取組の徹底について」に、「いじめが生じた際には、学級担任等の特定の教員が抱え込むことなく、学校全体で組織的に対応することが重要であること。」とわざわざ注意していることが、これを物語っている。

(2) 人間関係のスキルの未熟

教員の精神疾患による休職者数が多い背景には、校長以下教員全員の人間関係のスキルの未熟がある。担任教諭が報告しないのは校長との信頼関係ができていない、すなわち校長のM機能が発揮されていないためである。また、担任教諭が精神疾患に陥る大きな原因は一部の保護者からの苦情や要求だが、校長や教頭が代わって処理することも適切に指導することもできないから、担任教諭が精神疾患にまで陥るのである。言い換えれば、校長などの人間関係のスキルが未熟であることを示している。企業であれば、担当者がクレームを適切に処理できなければ上司が代わって処理し、あるいは適切に指導するため担当者が精神疾患に陥ることもない。校長などもまたP機能肥大の学校教育の世界しか知らないわけだから、自身が人間関係のスキルを成長させられないのは当然であろう。

(3) 教員が教育の目的に指向していない

課題集団が具備すべき最低の要件は、集団の目的および各メンバーが自主的に目標を達成しようと努力することだが、職員会議で提案があっても誰かが反対すれば廃案になってしまうという話もよく聞く。全会一致でなければことを勧められないようだが、これほど危険な考え方はない。短所のない人間はいないように、弱点のない方策など存在しない。弱点を指摘するのが反対意見だから、反対意見が出たことを歓迎すべきであり、弱点が具現化したときどうするか対策を検討し準備しておくことが責任ある者の態度である。反対意見が出れば廃案では責任回避であり、当該集団のメンバーがその目的に指向しているとはいえないから、これも課題集団ではなく憶測集団といえる。

(4) 教員に共通する一品主義

「有名校に何名入学させた」とか「誰が優秀か」など学業や受験に関する話題が多く、これらの人物評価の基準が学業（偏差値）に偏っていることを感じるものがよくある。どうやら児童生徒だけでなく大人を含めた人物の評価基準は学力または出身校であるというのが、教員に共通した価値観になっているようだ。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

そして成績不良の児童生徒を落ちこぼれにし、あるいは生徒が問題行動を起こせばその責任を本人や家庭に押し付けている。教員集団はP機能にしか目が向かれていないようにさえ感じる。

(5) 二枚舌の教育委員会など

いじめによる自殺者が出ると教育委員会や学校は決まって、「いじめはなかった」とか「いじめが自殺の原因とはいえない」「児童生徒のこころのケアが最優先」などと記者会見などで主張する。中には、被害者遺族が訴訟を起こす前にいじめの事実を認め、関係者を処罰するとともに再発防止を指示する文章を配布しておきながら、裁判ではいじめを認めない二枚舌の教育委員会もある。

いじめがあったか、それが自殺の原因かは、誰であろうこれに関わった児童生徒がもっともよく知っている。みずからの責任を回避するため真実を隠す教育委員会や校長、教員を児童生徒が信頼するはずがない。さらに自分たちが児童生徒を傷つけていながら、かれらは「児童生徒のこころのケアが最優先」と自己矛盾に陥っていることさえ気づいていない。現状でも極端に小さい集団のMをさらに小さくしている。

(6) 集団の力学に気づいていない

個人の行動傾向は集団の一員となったとき、集団基準に拘束されるから行動傾向もまったく違ったものとなる。しかも、集団の一員として長い期間過ごすうちに、集団での行動傾向が個人のそれを変えていく。集団の力学や特性を考慮せずに学級を運営することはできない。児童の人格形成を図ることも、国家・社会の形成者を育成することもできない。しかし、現実には集団の人間関係を良好にするために何が必要かさえ理解されていないようだ。その結果が学級を憶測集団にしている。

(7) リーダーシップとフォロアーシップの未熟

校長をリーダーとする職員集団は教育の目的を達成すべく編成されたフォーマル組織だ。フォーマル組織では的確な情勢判断のもと実行されるリーダーシップとフォロアーシップが相乗されこそ組織の目的を達成できる。いずれが欠けても組織としての機能を果たすことはできない。その前提は校長がリーダーの機能を果たし、各教員もフォロアーシップを発揮し、良好な人間関係を維持していることだ。形式主義やことなかれ主義のもとでは良好な人間関係を築くことはできないし、教育の目的も達成できない。

(8) M機能に気づかない文部科学省

こうした背景に文部科学省の姿勢があるようだ。同省が示した、「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）18文科初第1109号（平成19年2月5日）」や「いじめの問題への取組の徹底について（通知）18文科初第711号（平成18年10月19日）」を見てもM機能を大きくし学級集だの人間関係を良好に維持する方策はほとんどない。スクールカウンセラー制度はあるが、これは個人の悩みなどを解決することには大きな効果が期待できるが、スクールカウンセラーは学校や学級の集団基準を変えることはできない。このことからわが国の教育は学級という集団を単位とする教育制度でありながら、集団を統制するために不可欠のリーダーの機能をほとんど考慮していないことが分かる。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

以上から、学校がM機能不全状態にあるようだ。偏差値偏重とか詰め込み教育との批判の声がかつて物語っている。

学校職員が課題集団とならないかぎり児童生徒の学級を課題集団に変えることはできない。その基本は校長のリーダーシップと他の教職員のフォロワーシップが成熟していることだ。その集団活動を通じて教員たちはリーダーシップを身につけていく。

しかし、現状の学校教育を見ると、一人を対象とする家庭教師の延長にあるように見える。学校は学級という集団を対象に教育する場である。その基本は集団管理だ。教育の対象である児童生徒および集団の力学などの特性を理解し、これらに応じたリーダーシップのとり方を行ってこそ、子供たちの能力を伸ばし、その人格形成や国家・社会の形成者を育てることができる。集団の力学などを無視した教育では学校の存在価値はなく、学級制度を廃止せよとの声が上がっても仕方がない。

教育関係者たちも集団管理は念頭にないようだ。30年以上にわたっていじめ問題が論じられているが、集団規範とくに不文律（集団基準）を語る人はいない。教員が学級のリーダーとして、その機能を果たすにも、これを可能にする態勢が不可欠である。その態勢がまったく存在しないのが現在の学校教育であり、これが学校をM機能不全にし、いじめだけでなく様々な児童生徒の問題行動を引き起こしている。

9 教員から職員へ

共同体の崩壊は教員自身をも変貌させている。小此木啓吾氏は「秘密の心理」（講談社現代新書）の中で、「村的な社会」と「都市化」における教員の姿を比較している。その要旨は、

「村的な社会では、教師は学校の中でも児童生徒や住民からも先生として慕われ尊敬されるため、少なくともその村で暮らす限り近隣の村でも家庭内であっても人間的欲望を犠牲にし、教師としての威厳を保つ。もしそうでなければ、たちまち近隣の噂になるため、昼間は道徳を説き、夜は好き勝手な行動という自己矛盾は許されない。

一方、都市化された社会では、教師を含めすべての人々が都会の群集の中で無名の一人になれる。教師は一步学校を出れば昼と夜の人格の分裂が許される居心地の良い気楽な生活ができ、これに馴染んでしまうと抜け出すことは難しい。」

ということである。ここで注目すべきは、村的な社会では「役割が人をつくる」ことと、都市化では「無意識に人格の分裂を暴露している」ことである。

前者では、住民の目が公私を問わず教員の行動を監視しているから、教員自身も人間的な欲望を抑え住民の期待する教育者を演じ続ける。これが時間の経過とともに演技がその人の態度となり教育者としての人格を形成していく。こうして人格により児童生徒を好ましい方向に導くことができる教員に成長できる。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

後者では、どれだけ隠しても夜の行動を知る人がただ一人いる。それは本人である。コミュニケーションには言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションがあることはすでに述べたが、このうち後者は本人が意識していなくとも多くの情報を発信しているものである。職場の上司と部下がそうであるように、とくに教員と児童生徒という関係においては、児童生徒は教員の発する情報を敏感に受信している。教員自身は夜の行動を秘匿しているつもりでも、意識・無意識にその情報を発信しており、児童生徒はこれを察知しているから、教員としての品格が落ちる。また、教員自身も昼と夜の二つの顔を持つことで、教育者ではなく学校で働く職員すなわちサラリーマン化していく。

このように児童生徒や保護者からの尊敬という点で、村的な社会の教員と大きな差ができる。共同体の崩壊は、教員自身の姿を、住民から慕われ尊敬されていた教育者からサラリーマン化した授業を行うだけの職員に変えてしまった。

この傾向に拍車をかけたのが経済成長である。戦前のような低成長期においては、職業の世襲や貧困、就職難などにより、教員の道を選ぶ子供の多くは裕福な家庭の優秀な子どもたちだった。しかし、戦後の経済成長とともに、生活が豊かになり子供たちの進学率も急速に向上し、雇用環境も大きく改善された。これにより、優秀な子どもが進む道も多岐になり、結果、教員の道は普通の子供にも開放されるようになった。こうして教員は裕福で優秀な子供がなる時代から普通の子供がなれる時代が変わった。出生による尊敬の念が消えていったわけだから、当然、教員に対する人々の見方も変わってくる。それだけ学級集団をリードすることが難しくなる。

さらに戦後の民主主義や自由主義の流入により社会規範に反する行動をとる教員が現れ、ついに教員を一職員、学校教育をサービス業にまで転落させているようにさえ見える。

10 M機能不全に苦しむ教員

M機能不全に苦しめられているのは児童生徒だけではない。教職員もその犠牲になっている。「Mがある程度の大きさに達していない状況でPを大きくし過ぎると集団は破壊的な状況になる。」と三隅氏は警告しているが、現在の教職員集団は、まさに壊滅的状況にあるといわざるを得ない状況にあるようだ。

担任教諭がいじめを報告しなかったり、他の教師が無関心なのは教員集団が憶測集団になっているからだ。報告すれば評価を下げられるのではないか、他の学級の問題に介入すると迷惑がられるのではないかなどの憶測によって、児童生徒と同様に沈黙している。文部科学省の資料によると08年の教員の精神疾患による休職者数も約200人に1人（在職者数の0.59%）に達し増加傾向にあるが、これも憶測集団化していることを示している。

教員集団が憶測化すると、その内部ではベテラン教員と新人教員、組合員と非組合員、長期勤務者と新任教員などの対立、学校組織・上司・同僚に対する不満や不平、憶測、他人への無関心などが横行し、これらによる欲求不満が蓄積されていく。欲求不満は立場の強い者から弱い者へと増幅しながら感染し、もっとも弱い立場の者を精神症などの陥らせる特性があることはすでに述べたが、教員集団においても同じ現象を引き起こす。その結果、心の病が原因による病気休暇・休職に至る教員が現れる。

第3節 なぜ、教員はリーダーシップを発揮できないのか

在職者に占める精神疾患による病気休職者の割合は20年間で約5倍に増え、精神疾患を理由とした離職教員は病気を理由とした離職教員の約6割を占める。精神疾患による休職教員の年代別割合では、40歳代、50歳代以上が高く、条件付採用期間後に精神疾患を理由として依願退職した者は、病気を理由とした依願退職者のうち9割を占める。職種別では教諭、助教諭、講師が多く、精神疾患による休職教員の約半数は、所属校への勤務後2年以内に休職している。また、教員は、一般企業の労働者よりも疲労度は強く、教員の「仕事や職業生活におけるストレス」は、一般企業の労働者よりも6ポイント以上も高い。ストレスの内訳は、「仕事の量」と「仕事の質」が、一般企業の労働者より高い。さらに注意すべきは、「上司・同僚に相談できる人がいる」のは、一般企業の労働者では64.2%であるのに対し教員では教員14.1%でしかないことだ。(以上、「教職員のメンタルヘルス対策について」(最終まとめ)の概要。平成25年3月29日 参考資料による)

文部科学省はようやく教職員のメンタルヘルス対策に取り組み始めたが、中央教育審議会や教育再生実行会議など諮問機関の委員にいじめ問題の原因を究明できる専門家がないように、教職員のメンタルヘルス対策検討会議の委員は精神医ばかりでグループダイナミクスなど集団の心理・管理の専門家がない。これでは的を射た対策を講ずることは困難である。

一般企業の退職理由はさまざまだが突き詰めていくと8~9割は職場の人間関係であるといわれている。職場のリーダーがM機能に頓着しないため、人間関係が悪化し、これにより欲求不満を強くし退職していくのである。

同様に、心の病で休職等に陥るメンタルヘルスの問題を引き起こす大きな要因は、M機能不全に陥っているため、職員室が憶測集団と化していることである。これによる人間関係の悪化が教員の欲求不満を強くし精神疾患に陥り、退職に至らしめているのである。

職員室が憶測集団と化せば、学級もまた憶測集団となるため、児童生徒も教員と同様の状態に置かれる。そして、いじめなど児童生徒の問題行動となってあらわれる。これに孤軍奮闘するも解決できないと教員自身が壊れてしまう、という悪循環に陥っている。それを示すのが前述した文部科学省の調査結果である。

要するに、学校教育に関連するすべての者が学級のリーダーである教員のM機能に頓着しないこと、すなわちM機能不全に陥っていることが職員室や学級を憶測集団化させ、教員を苦しめ、児童生徒の問題行動をひき起こしているのである。いじめもその1つであり、M機能不全に陥っていることが、いじめの基礎原因である。

本節では、これまでに述べてきたいじめの原因を整理し、次節以降で対策を提言する。

1 いじめの直接原因

いじめが起きる直接原因は、「加害者の攻撃的機制」である。欲求不満を強くした子供が級友を攻撃することによって緊張を解消し快感を得てしまうため、「快体験は繰り返される」との心理によって、快感を得ようと攻撃を繰り返す。この行為を「いじめ」と呼んでいる。攻撃のきっかけは何でもよい。たとえ偶発的な出来事であろうと、被害者の善意による行為であっても、いじめのきっかけになりうる。

加害者として生まれたときは純粹無垢の赤子だ。小学校高学年から中学生の頃に子供は自我に目覚め、自我を確立したとき精神的に成人となる。青年期は、いわば自分探しの旅をしている時期である。子供をいじめっ子にしてしまったのは、彼の誕生から現在に至るまで直接・間接的に関わってきた大人たちである。具体的には、文部科学省や地方公共団体、教育委員会、教育学者など教育行政に携わっている人々、教員、保護者、地域住民などである。とくに、教育行政に携わっていた人々の責任は大きい。

この意味において、いじめる子もまた被害者であり、真の加害者は、私たち大人である。大人がいじめ問題を引き起こしている。

2 いじめの間接原因

いじめの間接原因として、第1に「児童生徒の攻撃性」があげられる。

発達段階にあり自我が未熟な子供たちには、それぞれの年齢に応じて攻撃性や残虐性を含む特性がある。これら特性はいじめの要因ではあるが、第2章第1節で述べたように、大人へと成長する過程で見られるものであり、異常ではなく正常なものである。したがって、これら特性を前提として対策を講じなければならないのであって、これら特性を変えることはできない。ただし、児童生徒の攻撃性を高める食品、化学物質、電磁波およびコンクリートの要因は改善できる。

第2に「児童虐待（情緒的虐待）」があげられる。

子供が欲求不満を強くする主な要因は、保護者や教員などによる児童虐待であり、そのほとんどは情緒的虐待である。だが、情緒的虐待については一般に認識されていない。いじめを語る識者と呼ばれる人たちの口から「情緒的虐待」は聞かれない。ましてや一般の国民の多くは情緒的虐待という言葉さえ知らないのが実態であろう。したがって、「情緒的虐待を理解していない」ことが、いじめの主たる原因である。

第3に「憶測集団となっている学級」があげられる。

学級が課題集団であれば、情緒的虐待による児童生徒の欲求不満による緊張を和らげ、もし加害者の攻撃的機制が出現しても傍観者がこれを制止する。しかし、憶測集団であれば緊張をさらに強くし、制止する力も働かず、いじめを承認し奨励する集団基準が出来上がってしまう。したがって、学級が憶測集団となっていることが、いじめの主たる原因である。

第1節 いじめの原因

課題集団とは、一定の目的のもとに結集し、それぞれのメンバーが明確な役割を持ち、組織化され、メンバーは互いに自己の役割を自覚し一丸となって協働し、情報伝達体系が確立され、その中ですべてのメンバーにとって必要な情報が適時適切に確実に流されている集団である。逆に、これら要件のうち一つでも欠ければ学級は憶測集団へと変貌していく。具体的には、次に示す要因すべてである。

- (1) 校長をリーダーとする職員が憶測集団になっている。
 - (2) 学校教育の目的があいまいで担任教諭、児童生徒および保護者が目的を共有していない。
 - (3) 活動のすべてが学校教育の目的を達成するための具体的方策となっていない。または必要な具体的方策が計画・実行されていない。
 - (4) 情報伝達の体系が確立されていない。
 - (5) 情報伝達の流れが円滑でなく、情報に説明不足や欠落などが起きている。
 - (6) 情報が伝達されているものの、もっとも重要な個々の児童生徒の特性に関する情報が欠落している。つまりホンネの会話がなない。
 - (7) 児童生徒が人間関係のスキルひいては社会的スキルを訓練されていないため、妬み、恨み、怒りなど人間関係の醜い面が攻撃となってあらわれることが多い。
- さらに、学級を課題集団に維持できないリーダーシップに関わる要因として
- (8) 校長や担任教諭がリーダーとしての資質に欠けている。
 - (9) 校長や担任教師を指導し支援する態勢が不十分である。
 - (10) 大学卒業までにおいてリーダーシップを身につける教育が不十分である。
- などをあげることができる。

3 いじめの基礎原因

いじめの基礎原因として、第1に、「人間関係のスキルを教員や保護者が子供に教えられないこと」があげられる。

人間関係のスキルの基本は相手の人格を尊重することだ。たとえ相手が子供であっても変わりはない。保護者や教員に逆らっては生きていけないことを子供は本能的に理解している。このため、どんなに傷つけられようと子供は我慢する。保護者や教員は子供にとって圧倒的に優位な存在である。これに大人は気づかず、子供を自身の分身あるいは何でも従う操り人形のように錯覚し、自身の価値観や心情などを押し付ける。そこに子供の人格はない。言い換えれば、人間関係のスキルを教員や保護者が子供に教えられない。これが児童虐待を生む。その多くは情緒的虐待であるがゆえに、教員も保護者も自身が児童虐待を行っていることに気づかない。そして子供の欲求不満は肥大し、攻撃的機制を引き起こすのである。

第1節 いじめの原因

第2に、「教員のリーダーシップの欠如」があげられる。

学級が課題集団になるか憶測集団になるかはリーダーシップのとり方が適切であるか否かによって決定づけられる。学級が憶測集団となるのは担任教諭のリーダーシップのとり方が適切ではないからだ。だが、学級集団のあり方は学校のそれに強く影響される。職員室の住人が課題集団であれば学級もまた課題集団に、逆に職員室の住人が憶測集団であれば、学級もまた憶測集団になっていく。学級が課題集団となるか憶測集団となるかは校長のリーダーシップのとり方によって左右される。言い換えれば、校長のリーダーシップのとり方が適切でないために、担任教諭だけでなく他の教員もまたこれを適切に実施できず学級が憶測集団となる。このような学校ではどの学級もいじめなどの問題行動を発生する危険を抱えている。

だが、いじめ自殺が起きると被害者が所属していた学級の担任教諭だけが非難的になる。そして、いじめの主犯格の子供がバッシングされる。このため校長はじめ他の教員は自身のリーダーシップの未熟に気がつかない。それは、いじめ自殺報道を見る他校の教員もまた同じだから、いじめの悲劇が繰り返されるのである。

だからといって、校長はじめ教員だけを責めるのは酷である。いじめなどの児童生徒の問題行動や体罰、教員の精神症など学校で起きるさまざまな問題は特定の学校だけに起きているわけではない。それは全国各地の学校で起きている。言い換えれば、リーダーシップのとり方が不適切な校長や教員は全国的に存在するということである。なぜ、このようなことになってしまうのか。原因は明らかだ。教員養成課程および教職に就いてからもリーダーシップのとり方について教員は教育指導されていないからである。

要するに、教員は、学問を教えるとともに学級のリーダーとしての機能を果たさなければならないが、前者の教育を受けてはいるものの後者について教育されていないため、学校が、学級が憶測集団と化するのである。高校までの学校教育においては学級制度を取り入れているが、文部科学大臣はじめ学校教育関係者はその意義を理解していないということだ。これが校長など教員のリーダーシップの欠如を生んでいるのである。そして、これが職場で行われている職能教育と比べると決定的に欠けて点である。

以上から分かるように、「人間関係のスキルを教員や保護者が子供に教えられないこと」や「教員のリーダーシップの欠如」によって、子供たちを取り巻く環境すなわち大人たちが「M機能不全」陥っていると言える。総括すれば、「M機能不全」がいじめの基礎原因である。

すなわち、共同体の崩壊や受験戦争、保護者の多忙などにより、子供たちが人間関係のスキルを学ぶ場が、地域の共同体から家庭や学校に急速に移行していった。一方、学校は共同体が確立していた時代と変わらぬ教育を行ってきた。

第1節 いじめの原因

M機能不全の中で育った子供たちは成人し企業など職場において上司や先輩指導の下で、ようやく人間関係のスキルさらに社会的スキルを学び、リーダーシップを身につけていく。教員は、大学卒業後すぐにM機能不全に陥っている学校教育の場に身を置くため、このような機会を得られない。同様な状況におかれ、あるいは身内の甘えなどのから家庭内でもM機能不全が起きる。このように教員や保護者は、学校でも家庭でもリーダーのM機能を疎かにし、P機能を肥大化させていった。

家庭で十分にこれらスキルを身につけてもらえず、リーダー教育や経験もほとんどない教員は、学級のリーダーとしてM機能を発揮しようにもその術を知らない。その中で学級が憶測集団へと変貌していく。このような環境では子供たちが人間関係のスキルを学ぶことができず、さまざまな問題を引き起こす。その1つがいじめである。

4 いじめの原因と児童生徒の問題行動

平成24年度に全国の小学校、中学校および高校で発生した校内外暴力は55,837件であり、いじめは198,108件、自殺は196人（注：内閣府の平成23年自殺調査では336人）、不登校は198,572人、（平成24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」による。）これが実態だ。

これらは子供たちの悲鳴だ。救いを求める叫びである。これに気づかない、いや気づこうともしない大人たちが引き起こしている行動でもある。

ここでもう一度、第2章に立ち返ってみよう。同章において、いじめの直接原因は、加害者の攻撃的機制であることを指摘した。すなわち、矛先を級友に向け、かれを攻撃することによってある種の快感を得たために、これが繰り返され、いじめになるということである。ここで、注意すべきは、いじめは機制のひとつの形態にすぎないということだ。

家庭内暴力、校内暴力、自傷行為、不登校、引きこもり、など児童生徒の問題行動にはいろいろな形態がある。これらに共通しているのは、欲求不満による緊張を、合理的・合法的な手段によって解消できず、あるいはしようとせずに、非合理的・非合法的手段によって解消する「機制」の一形態であることだ。いじめもその1つである。

児童生徒の攻撃的機制の矛先が家族に向かえば家庭内暴力に、教員であれば校内暴力、自身であれば自傷行為になる。加害者や路上生活者など第三者であれば傷害や殺人を、物に向かえば器物損壊や放火などの犯罪を引き起こす。この他にも、孤立や拒否作用としての不登校や引きこもりなどさまざまな形態がある。さらに、薬物によって快感を得て、これを繰り返せば薬物中毒に、ゲームであればゲーム中毒に、これらによる快感を得るため窃盗や強盗、脅迫などの犯罪に手を染めることもある。

大人の問題行動には欲求不満のほかにも、金銭や権力などを得るといった目的があるが、子供の問題行動の主たる要因は欲求不満である。欲求不満は主に人間関係によって生まれるものであり、同時に欲求不満による緊張を解消するのも良好な人間関係である。逆に人間関係が悪化していれば欲求不満をますます強くする。言い換えれば、人間関係のスキルを十分に学ぶことができる環境にあり、成熟していればそれによる緊張を緩和できるが、そのような環境になく、未熟であれば欲求不満を強くし、機制に陥りやすい。

第1節 いじめの原因

自我の発達段階にある子供たちが、M機能不全の中で人間関係のスキルも自我も育ててもらえず、情緒的虐待や級友などとの人間関係による欲求不満を強くする一方で、欲求不満に対する耐力も鍛えてもらえず脆弱にされている。それだけ機制に陥りやすくなっている。その上、児童生徒の持つ特質、すなわち攻撃性が強いことや幼児期の残虐性が残っていること、社会規範意識が未熟なことなどが加わり、かれらの行動に歯止めがきかないため、児童生徒の問題行動は非社会的・反社会的で過激で残忍なものとなりやすい。

さらに、自身のM機能不全に気づかない大人たちは、こころが壊れることを防ぐ子供たちの自己防衛である機制を理解できず、問題行動とか精神症などと決めつけ、さらに子供たちを苦しめている。

現代の学校教育はこのようなM機能不全の悪循環の中にあり、いじめや不登校などの問題行動も児童生徒の数が減少しているにもかかわらず年々増加し深刻化している。また、教員もM機能不全に陥った職員集団の中で勤務しているため精神疾患に陥る者が多くなり、児童生徒に対する教育指導もM機能を発揮する術を身につけていないことから有形力に頼ろうとして体罰の問題を引き起こしているのである。

現代の学校が抱えている児童生徒の問題行動、教員の精神疾患そして体罰の3大難病の病根は同じであり、学校がM機能不全に陥っていることがこれら難病をひき起こしているのである。したがって、いじめの基礎原因であるM機能不全を改善する対策は、これら難病の治療法でもある。

学級集団のMを大きくすることは、考えていること、思っていることを子供たちがホンネで自由に発言し、他の子供たちがこれを受け入れる雰囲気をつくることであり、このような雰囲気があってこそ子供たちの思考力を育てられる。考える教育が可能になり、社会規範も身についていく。それは「暗記する教育」から「考える教育」へ移行する基盤をつくることでもある。

1 国・地方公共団体の使命

荒れている学校ほど校則が多いものだ。生徒が問題を起こすとこれを防止するために校則をつくる。これが生徒の欲求不満を強くし新たな問題が起き、これを防ごうとまた校則をつくる。この悪循環を繰り返し次々と校則をつくっていくが、問題がなくなるところか増え、荒れていく。生徒の問題行動は欲求不満によるものであり、それはこころに起因する。こころは規則では治療できない。こころを治せるのはこころだけだ。

いじめ防止対策推進法には荒れている学校に共通するものがあるように見える。いじめ防止対策について学校に要求するばかりで、けっきょく学校の問題は学校で解決しなさいといった内容である。いじめ防止条例もまた同じだ。これでは教員の欲求不満を強くし、情緒的虐待を生む機会を増やす。

まず、国がやるべきことは、いじめの原因を徹底的に究明し、直接原因・間接原因・基礎原因（根本的な原因）を明らかにすることだ。原因を究明しなければ対策を講じることはできない。これを疎かにすると主観的な感情論に支配された対策となり、的外れなものになってしまう。原因を究明すれば、その過程で、いじめを受けている児童等（児童生徒）だけでなく、傍観する児童等やいじめる児童等も被害者であること、いじめの真の加害者は私たち大人であることが分かるはずだ。

だが、いじめ防止対策推進法第1条の目的には、「いじめを受けた児童等・・・」と、傍観者やいじめる児童等についてまったく触れていない。加害者を救わなければ、いじめは防止できない。また、基本理念を示した第3条2項で「いじめの問題に関する児童等の理解を深めることを・・・」とあるが、大人が加害者意識を持ち、いじめを正しく理解していなければ児童等に理解させることはできない。

同三条3項に「いじめの防止等のための対策は、いじめを受けた児童等の生命及び心身を保護することが特に重要であること・・・」とあるが、被害者の心理すなわち「機制」を理解できているのかあろうか。

集団のリーダーには2つのタイプがある。1つは自身が前面に出て集団を引っ張るタイプであり、指揮官先頭で課題に向かうリーダーである。P m型に多い。もう1つは、リーダーは一步後ろにいて集団のメンバーを前面に押し出すタイプでp M型のリーダーに多くみられる。前者はリーダーの活躍ぶりが目立つため高い評価を得ることが多いようだ。だが、集団を活性化し業績を向上させるのは、実は後者であることが多い。

集団を活性化し成熟させるリーダーは、集団の人間関係を良好に維持しつつ、個々のメンバーがその能力を最大限発揮し活動できるよう配慮し支援しているものだ。これは集団の大小を問わない。

直接、児童生徒を教育指導するのは学校であり、具体的には校長はじめ教員たちである。かれらを活性化し成熟させ支えるのが国や地方公共団体の使命である。それは権力に基づく命令や指示によってできることではない。校長など教員の活動を支援する具体的な施策でしか実行できないものである。

第2節 対策検討の基本的考え方

いじめの基礎原因は、学校がM機能不全に陥っていることだ。それは児童生徒が引き起こす他の問題行動にも共通するものである。いじめなどの問題行動はこころに起因しており、これを治せるのはこころ、すなわち校長はじめ各教員が児童生徒のリーダーとしてM機能を発揮することだが、これができていないから児童生徒の問題行動が起きるのである。しかも国や地方公共団体は主観的な感情論に基づく法律や条例などによって学校にさまざまな要求をするため、校長など教員を苦しめている。これではますますM機能が低下する。言い換えれば、いじめを防止するどころか逆にいじめを生む要因になっている。

たとえば、いじめ防止対策推進法第八条に「学校及び学校の教職員は、基本理念にのっとり、当該学校に在籍する児童等の保護者、地域住民、児童相談所その他の関係者との連携を図りつつ、学校全体でいじめの防止及び早期発見に取り組むとともに、当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する。」とあるが、いじめ防止、早期発見、対処法について、その内容や態勢、標準手続、留意事項などを具体的に記載した標準モデルを学校の職員に示すのも国（文部科学省）の仕事だ。

「適切かつ迅速」には、その裏付けとなる具体策がなければならず、その標準を示すのが責任ある者のすることだ。各学校ではこれをモデルにそれぞれの特徴を加味し一部修正するだけで態勢が出来上がるし、学校によって大きな差異が出ることもない。もちろん学校が警察の指導を受けることもない。

法律や条令、通達などは現場の校長や教員の負担を軽減し欲求不満を少しでも解消できるものでなければならず、これができてこそ法律などが効力を発揮する。

M機能を発揮するには、リーダー自身がその術を持ち合わせていること、およびその環境が整えられていることが不可欠である。この2つの要件を満足させるよう支援するのが、国や地方公共団体の使命である。具体的には、校長や教員に学校や学級のリーダーとしてM機能を発揮できるように必要な事前の教育や講習を受けさせ、職に就いたのちも教育委員会に指導班を置くなど適切に指導できる態勢をつくるとともに、M機能を発揮するために必要な資源（権限・時間・人材・資材など）を提供することだ。

また、マスメディアなどを活用し、保護者や住民などを啓蒙することも国や地方公共団体の使命である。

2 対策実施上の留意事項

いじめなどの問題行動を防止するための対策を提言するに当たって、まず対策を検討実施する際に留意すべき一般的な事項をいくつか挙げることにする。

(1) 自分たちで考えた対策であること

直面している問題が過去の成功例とまったく状況が同じということはずがない。状況が違えば対策も修正が必要である。諸外国の成功例であれば文化の違いを修正しなければならない。互いに悩み議論を重ねることにより問題点や対策に対する理解を深めることができ、屈託のない意見交換により人間関係を良くすることもできる。これらが予期せぬ事態などが生じたとき円滑に対応できる力になる。

第2節 対策検討の基本的考え方

(2) 可能な限り児童生徒の自主性を重視すること

緊急の場合はトップダウンにより対策を実行していかざるを得ないが、時間など状況が許す限り対策を実行する当事者すなわち児童生徒の意見を取り入れることが重要である。自由な意思のもとで発言したことは監督がなくとも必ず実行するものだ。

また、いじめ防止活動を通じ学級を課題集団に変え、児童生徒の社会規範意識も向上できる。

(3) 目的を明確にし、複数の目的を設定しないこと

いじめ被害者の対策はわが子が安全に学べる学級にすることと損害賠償があるが、どちらを目的とするかによってとるべき行動はまったく異なる。したがって、どちらにするか明確にしておかなければならない。

また、第三者委員会設置の目的が、原因を究明し再発を防止するための対策を提言することであれば、発達心理学や集団心理学などの専門家が欠かせない。逆に弁護士は必要ない。損害賠償の仲裁が目的であれば、弁護士は不可欠である。これを混同するから、双方ともに目的を果たせないのだ。「二兎追う者は一兎も得ず」である。

(4) 目的を系列化すること

教育の目的から義務教育、学校、学級とそれぞれに目的があるから、これら目的を系列化し、これに組み込まれるよう対策の目的を設定することである。例えば、被害者の子供を安全にする目的を設定し、そのために子供を虐待の環境から隔離することおよび学級を安全な場にする、という目的を設定すればおのずと具体的な対策で注意しなければならないことも明らかになってくる。そしてこれらは教育の目的にも沿ったものになる。

(5) 全会一致は否決が原則

短所のない人間はいないようにデメリットのない対策はない。デメリットを十分に検討しないままの全会一致ほど危険なものはない。デメリットをどれだけ検討しこれが出現したときの対応策を準備しているかが対策の成否を分ける。

ここで注意すべきは、児童生徒の発案による対策を実行する場合、そのデメリットをかれらに検討させるには無理があることだ。かれらはそれができるほど成熟していない。このため、デメリットの検討は教員や保護者など大人が行う必要がある。

(6) 敵を知り己を知ること

自分に何ができるか、働きかける対象にはどのような特質があるのかをよく吟味することである。とくに思春期の子供は大人の想像を超える行動をすることがあり、精神科医でもその心理を分析することが難しいといわれているから、必要に応じて思春期医療に詳しい専門家の支援を得ることも大切である。

第2節 対策検討の基本的考え方

(7) 原因究明と事実確認を区分すること

原因究明のない対策は存在しないから、一般的には事実関係を明らかにし、その過程で原因究明を行うが、例外もある。いじめは後者である。文部科学省の通知文書では速やかに事実関係を明らかにするよう指示しているが、これは大変に危険な行為だ。被害者と加害者の双方を呼んで事情聴取することは虐待をより過酷にし、より巧みに隠蔽されて被害者を窮地に追い込むことになる。どうしても知りたければ加害者や傍観者から個別に事情を聴くべきであろう。ただし、本書の内容を理解していれば、その事実があったこと言い換えれば被害者が虐待と受け止める事実があったことが分かれば十分に対策を講じることができるはずである。

(8) 最悪の事態に備えておくこと

危機管理の鉄則だ。最悪の事態を想定しその対応策を準備しておくことである。最悪の事態に備えていれば多少のことがあってもあわてることなく冷静に対応できるし、少なくとも最悪の事態は回避できる。事態を過小評価することは対応が後手に回り結果的に被害を大きくする。

(9) 対策に特效薬はないこと

予防対策とはその発生確率を限りなくゼロに近づけることであり、ゼロにすることではない。完全に予防できる対策は存在しない。したがって、幾重にも対策を講じるとともに、不幸にして事態が発生した場合を想定し、発生時および事後の対策も必要である。

(10) すべからず具体的であること

対策は具体的でなければ効果を得ることができない。何を（目的・目標）いつ（期限、時機）どこで（場所）誰が誰と（担当・分担・対象）なぜ（理由）どのように（方法・手段・完成した姿）および費用（予算・労力・時間）を明らかにしておかなければならない。抽象的な言葉をいくら並べても、効果はない。

いじめ防止条例を制定している市町村もあるようだが、その内容には「適切な」「必要な」など抽象的な言葉が数多く見られる。これら一つひとつについて具体的な方策が準備され実行されていなければ何の意味も持たない。条例は具体策によって裏打ちされてこそ、効力を発揮するものである。ましてや確実に被害者を安全にでき、いじめのない学校にする具体的な対策もなく子供や保護者にいじめの告発を義務づけるのは、被害者を窮地に追い込み自殺を誘発する。きわめて危険だ。太平洋戦争末期の特攻など自爆命令と本質的に変わらない。法律も同じだ。

(11) 優先順位を明確にすること

緊急性や所要時間、対策の信頼性などを考慮し対策実行の優先順位を明確にすることである。とくに当面の対策と根本的な対策を区分し検討実行することが肝要である。信頼性に基づくいじめ対策の優先順位は、制度などのシステム、教師のリーダーシップ教育を含めたマネジメント、児童生徒の教育の順が基本である。

第2節 対策検討の基本的考え方

(12) 期待効果、可能性、受容範囲により検討すること

複数の提案の中から何を選択するかを判断する基準としては、まず期待効果が大きいものから検討し、次に当該提案が実行可能なものか、困難であれば可能にする方策はないかを検討する。その上で費用など受容できる範囲か、受容できなければ受容できる範囲に収める方策はないか検討するのがよいであろう。

(13) 費用対効果を考慮すること

どんなに効果のある対策でも多大な労力を必要とするようでは長続きせず形骸化してしまうから、できるだけ労力をかけない工夫すなわち知恵が必要である。

(14) 組織的に対応すること

個人の力には限界がありトラブルになりやすい。組織的に対応することが肝要である。学校が取り組む課題はいじめだけではないから、学校職員だけでなく、地域住民にできることは、部外委員会などを組織し積極的に委任することによって業務量の削減を図ることも重要だ。これにより地域住民とのコミュニケーションを図ることもできる。

(15) 現行の組織を大きく変えないこと

例えば、いじめを防止するために学級制度を廃止するという提案は、廃止した学級制度の役割をどのようにするのかという新たな問題を生み、これの方が大きな課題になってしまう。現行の組織を大きく変えると、改変したことによる問題が次々にあらわれ、その対応に追われてしまい、肝心の問題解決に手が回らなくなる。組織の改革はゆっくり時間をかけて少しずつ行うのが無難だ。

(16) 業務の総量を削減すること

教員の労働時間には制限がある。対策を講じれば業務量が増えるから、その分、他の業務量を削減し総業務量の増加を防ぐ努力が必要である。とくに、業務量を増やすもっとも大きな要因は報告である、報告は必要最小限とすべきだ。

(17) プラン・ドウ・チェック

対策を計画し、実行したならば経過を観察し、不具合があれば計画を修正するというサイクルを繰り返すことである。

3 段階に応じたいじめ防止対策

いじめを防止するためには、根本的な対策を講じることがもっと効果的だが、長い時間を要する。その間にも、いじめが発生し子供が苦しめられるから、これ防ぐ方策も必要だ。このため、次の各段階の対策を検討実施しなければならない。

(1) いじめを早期に察知するための対策

定期的なアンケート調査やいじめ相談、いじめに気付くチェックリストの教育・パンフレットの保護者への配布などがこれに該当する。

(2) 被害者の救済策

被害者はいつ自殺してもおかしくない状況に追い込まれていることを前提に、速やかに安全を確保することが肝要である。その最適任者は保護者だ。教員には無理がある。したがって、速やかに保護者に通知し、第1章で示した対応を十分に理解してもらうとともに教員と保護者が連携して対応する必要がある。

第2節 対策検討の基本的考え方

(3) 当面の対策

根本的な対策が効力を発揮するまでには長い歳月が必要だから、それまでの発生を防止する対策であり、即効性のある対処療法的なものである。並行して根本的な対策を検討・実施する必要がある。

この際とくに注意すべきは、根本的な対策（基礎原因の排除）との一貫性をもたせること、および対策の弱点をできるだけ正確に把握し弱点が出現したときの対応策を準備しておくことだ。

また、クラス全員が加害者として対応し、安易な犯人探し（事実確認）はしないことだ。疑わしきはいじめがあったものとして対応するのが賢明である。

(4) 根本的な対策

本来、国や地方公共団体が中心となって行うべきものであり、大きく分けると二つの政策が必要である。その一つは、学校および教育の改革である。教員集団すなわち職員室や学級のM機能不全を解消し、課題集団に変え、これを維持成長させることである。これには地域住民の学校運営への参加を含む。

他の一つは、住民の啓もうである。いじめは児童虐待、級友虐待および遺棄虐待が重なり、これが世帯感染し新たないじめを生む連鎖が起きていること、いじめが発生するといじめられている子供だけでなく、いじめる子供も傍観する子供も殺されること、そしていじめの真の加害者は子供たちをM機能不全に陥らせている大人たちであることなどを広報し保護者など住民の理解を促すことである。

4つの段階すべてに言えることは、決して思い付きやいじめの一部分だけを見て対策を講じないことだ。いじめは子供たちの生命をそして人生を左右する問題である。基礎原因を正確に把握し、いじめに関し正しい知識を持つこと、そして周到な準備をしてから対策を実施に移すことである。軽率な対応は子供を窮地に陥れ、自殺を誘発する。

基礎原因を排除するための方策は多岐にわたるもので、それぞれ教員の業務量を増やすから、業務全般の見直しから始める必要がある。また、自分たちだけで解決しようとせず、地域住民など学校関係者以外からも意見や支援を求めることも重要だ。というのも、背景の異なる人が集まった方がより効果的なアイデアを得られ、教員の業務削減や市民との交流などを図ることができるからだ。

1 教育関係者の意識改革

いじめ予防対策の前提として、教育関係者の意識改革および教員のリーダーシップがある。教育の原点を見失い、いじめる子供を悪人に仕立てて解決を図るようでは、いかなる対策を提言しようと耳に入らないし、問題解決にもつながらない。また、学級のリーダーとしてM機能を育てることもできない。したがって、まず教育関係者とくに教育行政に携わる人びとの意識改革が必要である。具体的には、次の意識をもつことである。

(1) 教育に関して

a 教育の第一歩は、その対象である児童生徒を「知る」ことである。「知る」とは児童生徒の心理的・生理的特質を理解することである。

b 教育の原点は説得であることだ。説得とは、保護者や教員など他者による監督や強制がなくとも本人の自由な意思で学ぶ習慣を児童生徒に身につけさせることである。そのためには、入試に合格するといったことではなく「学ぶこと自体への喜び」を実感させなければならない。

c 説得は教員自身の持つ人間関係のスキルおよび学級集団内での良好な人間関係によってしか得られない。

d 良好な人間関係は、リーダーである保護者や教員のM機能により児童生徒自身が人間関係のスキルを身につけていくことによってつくられ維持・向上させるものである。

e 児童生徒の人間関係のスキルの多くは学級という集団の中で育てられるものであり、その養育者が教員である。すなわち、教員自身の人間関係のスキルとリーダーとしてのM機能が学校教育の基盤である。それは「人格の形成」「国家・社会の形成者の育成」という教育の目的を達成する基礎でもある。

f これができれば、児童生徒の学業の成績を向上させることができ、成長しても学ぶ習慣を維持するだけでなく、社会人となった後も成長し活躍できる。逆にできなければ、学業の成績を低下させ、大学入学後など強制や監督がなくなったとき、子供たちは学ぶことをやめてしまう。

(2) いじめに関し

a いじめの真の加害者は、自分たち（教育関係者）である自覚を持つことが解決の第一歩である。これがなければ的外れの対策になり、いかなる対策も耳に入らなくなる。たとえ提言を受け入れたとしても実行段階で目的をはき違えてしまう。

b いじめの間接的原因である学級の憶測集団化は、それ自体が教員による児童虐待（情緒的虐待）である。

c これを防止するには学級を課題集団に変えるしかなく、そのためにも教員自身の人間関係のスキルとリーダーのM機能が不可欠である。

2 リーダーの心構え

図書館や書店に行くリーダーシップに関する著書を何冊も目にする事ができる。それほど奥が深いものであり、そのすべてを記述することはできない。ここではもっとも基本的なことを簡潔に示す。教員が学級のリーダーとしてM機能を発揮するために心得ておくべきことは、次のとおりである。

第3節 いじめ予防対策

(1) 資質と技術

優れたリーダーの資質を分析しても実際にはほとんど役に立たないといわれている。職人は自己の感性と技術によって作品をつくる。その技術には素材や気象など環境把握も含まれる。リーダーシップも同様である。教員にとって自己の感性は社会的スキルに、技術はリーダーシップのとり方に該当する。素材とは被教育者である児童生徒個人および集団並びに自身の性格などの特性であり、環境要件とはその時々状況などを指す。

職人にとって技術が命であるように、リーダーシップもまたそのとり方すなわちリーダーの具体的な働きかけが、集団基準を好ましい方向に変えることができるか否かを左右する。具体的な方法はケース・バイ・ケースであり、その時々状況などから適時適切にリーダーシップのとり方を選択し実行するものである。これは知識だけでは不十分で経験によるところが大きい。

したがって、大学教育や講習などによって知識を得ることが不可欠だが、教育現場においても教育委員会や校長・教頭などの実地指導も欠かせない。言い換えれば、大学教授や教育委員会、校長・教頭などにその指導力が備わっていなければならない。

(2) 目的設定

学級が課題集団となるには明確な目的、児童生徒からすれば目標が設定されていなければならない。目標設定でまず重要なことは、児童生徒の能力よりも少しだけ無理なレベルに設定することである。児童生徒は目標が低すぎると怠慢になり達成感も得られないし、高すぎるとあきらめてしまう。少しだけ無理をかけることで児童生徒を成長させることができるし、かれらも達成した効力感を得られ、これが次の目標に向かう動機づけともなる。

次に重要なことは、目標を達成した状態が明確に示されていることである。これがないと目標を達成できたのか分からなくなり、効力感も得られない。高校までの学校教育に学級制度が取り入れられているのは、児童生徒に学業と社会的スキルを身につけさせるためである。この2つの目的には大きな違いがある。

前者は目標もこれを到達した状態も明確であるのに対し、後者はあいまいであることだ。人は、明確であるものすなわち達成感を得られる目標達成に努力の多くをかたむける。学校が学業に偏った教育となる大きな要因の1つでもある。

したがって、社会的スキルを身につけさせるためには、目標達成と同程度の効力感を与える具体的な方策が必要である。

(3) 人間関係スキルの指導法

共同体が確立していた時代では、人間関係のスキルを子供たちに教えていたのは主として地域の住民たちだった。かれらの教え方は、「言ってみせ」「やってみせ」「やらせてみる」そして「褒める」これを繰り返していた。

第3節 いじめ予防対策

「あいさつのできる良い子」「優しい良い子」など子供の優れている点を見つけ、褒めるのである。しかも子供に聞こえるように他の住民や家族に伝える。これが子供にとって直接褒められるよりうれしいものであり、効力感となり、さらに良い点を伸ばそうとする。この方法は現代社会にも共通する。

目標の曖昧な人間関係のスキルだが、褒めることによって目標達成を実感させることができる。ただし、授業の場においては、2つの褒め方がある。その1つは教員がほめることである。良い意見や感情表現などを教員自身が褒めることである。

他の1つは、子供たちがほめるように仕向けることである。例えば、毎日輪番で児童を前に立たせ、その子の良いところを他の児童全員に発表させる。隣同士の児童に、相互に良いところを伝えさせるなどである。また、この2つを並行した、教員がほめた後に他の児童が拍手を送るなども有効だ。

また、ときに叱ることも大切だ。そこで、「褒めること」「叱ること」の原則について、いくつか紹介しておく。

「褒めるときは間接、叱るときは直接」

直接本人を褒めるより、間接的に褒めた方が効果的なことが多い。たとえば、善行を褒めるとき、教員が当該児童を直接褒めるのではなく保護者に通報し、保護者から褒めてもらうことである。これにより子供は教員と保護者の双方から褒められたと受けとめるから、次も頑張ろうという気持ちが、教員が褒める場合より強くなる。また、保護者はわが子の良いところは意外に気づきにくいし、わが子が褒められるとうれしい。これが教員と保護者の間における好ましい感情交流を生む。それだけ保護者との心理的距離を近くできる。

家庭では父親が褒めるのが効果的であろう。学校からの通報を受けるのは母親が多いから、父親が褒めれば両親から褒められたことになるし、子育てへの父親の関心も強くできる。また、父親が気付いたことは母親が、母親が気付いたことは父親が、あるいは兄弟から褒め言葉を伝えさせるという方法もあり、褒める内容によって使い分けるとよい。

逆に、叱るときは職員室など他の児童が見ていないところで、教員が本人を叱ることだ。子供にとって、教員から叱られることよりも叱られている姿を他の子供に見られていることの方が精神的苦痛をとよく感じるものである。このため、教員が予想する以上の心理的外傷を与えることがあり、子供も他の子供を気にして教員の話とうわの空で聞いていることもあるからだ。教員が叱る際にも、「叱ってから褒める」「褒めてから叱る」「叱るだけ」の順に児童の精神的苦痛が大きくなるから、その時々状況によって使い分けが必要だ。通常は「叱ってから褒める」である。

「結果ではなく経過を褒めよ」

さしたる努力もしていないのにたまたま良い結果を得ることもあれば、逆に一所懸命に努力したのに結果が得られないこともある。前者の場合は褒められてもあまりうれしくないし、後者の場合は褒めるどころか叱ってしまいかねない。大切なことは努力していること、すなわち経過を褒めることである。これにより効力感が生まれ次への努力に向かう。

第3節 いじめ予防対策

「みんなの前では代名詞で褒めよ」

コンクールで優勝したなど全員が素直に認めること以外は、全員の前で、固有名詞で褒めないことである。例えば、A君が視覚障害者を誘導しているのを見て、「A君は・・・していた」と褒めるのではなく、「...をしている子がいた」と代名詞で褒めることだ。こうすれば、教員が気付かないでいる同様の行為を行っている子供すべてを褒められる。固有名詞を使うと、同じような行為をした他の子供たちの不信や妬み、恨みなどを生む。

『叱る』と『怒る』の違い

「叱る」は愛情に基づく無償の行為であり、「怒る」は見返りを求めるものだ。前者の下には心という字がないが、後者にはある。下心がないのが「叱る」であり、それは時に自己犠牲を伴うこともある愛情表現である。子供の幸福だけを考えた行為だ。逆に、下心があるのが「怒る」である。保護者や教員自身が他の人から良く見られたいとか、子供に理解あると思われたい、欲求不満による緊張を解消する、感情的になる、などの下心がある行為である。ただし、保護者や教員は自身の下心に気づいていないことも多いから、「叱る」まえに自身のところに問いかける必要がある。子供は両者の違いを本能的に敏感に区別できるから、「怒る」と判断すれば精神的苦痛を強くする。すなわち児童虐待になる。

「プライドを傷つけないこと」

体罰を行っている教員などの指導方法を是正し、あるいは業務上不適切な行為を注意するとき、ベテランの人ほど相手のプライドを傷つけない配慮が必要だ。「あなたは間違っている」など直接的な表現はかえって態度を硬化させる。時間はかかるが、本人が間違いに気づくよう仕向けることである。間違いに気づけば、自主的に態度を改め、以後もその態度を堅持するようになる。相手が子供の場合でも同様の配慮が必要である。

(4) 競争と協力のバランス

PM理論での「PとM」と同様に「競争と協力」もバランスが大切だ。競争は実社会で避けて通れないものであり、児童生徒の能力を伸ばす有効な手段でもあるから、これを否定するものではない。ただし、それは協力を基盤としたものでなければならない。プロ野球選手は、おそらくもっとも厳しい競争を強いられる職業であろうが、リーグ優勝など集団の目標があり、これを達成するには協力が不可欠である。この協力が基盤にあるからこそ、集団の中で良好な人間関係を維持できている。

児童生徒にとって、学校教育では明確な協力の目標がなく、学業などの競争だけが肥大化しやすい。このため、協力作業を積極的に作為する必要がある。この際に注意すべきは、可能な限り、児童生徒の自主性に委ねることである。自主性に委ねれば、意見の違いによる対立なども生まれるが、これらを調整することもまた、人間関係のスキルを学ぶことである。さらに、自主的に取り組むことにより目標を達成したときの効力感も強くなる。また、対抗を作為することも大切だ。子供はケンカの中で関係修復など様々なことを学ぶように、対抗から意見の違いすなわち視点の違いやその調整を学ぶことができる。例えば、「廊下に自動販売機を置くべきか」という課題をだし、賛否両論のグループで意見を戦わせるなどである。

第3節 いじめ予防対策

(5) 失敗を恐れないこと

武田信玄は、老齡の武将が集まり酒を飲むとき、必ず若い武将を同席させたという。というのも、酒の席であれば失敗談が数多く話されるが、失敗経験にこそ教訓が数多くあるからだ。若い武将にこれらを学ばせていたのである。

人を育てるにはリスクが伴う。企業などの職場であれば失敗による大きな損失を覚悟しなければならないが、教育が目的の学校であれば、失敗による実害はほとんどの場合ない。教育は失敗の連続である。失敗の中にこそ、児童生徒の将来にとって役立つことが多い。失敗を恐れると、教員主導になってしまい、人間関係のスキルを学ばせることができないばかりか、協同作業が児童生徒にとって圧力Pになってしまう。失敗を恐れてはいけない。

(6) フォローを忘れないこと

競争や対抗、協同など児童生徒のあらゆる活動において、対立や敗北、挫折など子供たちを欲求不満にすることが起きる。これをフォローするのもリーダーである教員な重要な役割であり、M機能でもある。

(7) 具体策に裏打ちされた方針であること

自主自律など教育方針を掲げている学校がほとんどだが、方針はそれを実現するための具体的な方策が日々の活動の中で計画・実施されていなければほとんど意味がない。またスローガンとして示す場合は、主語を「私たちは」とする文脈がポジティブな感情を生み効果的である。例えば、集団の人間関係を良好にする要訣として、

a. 明るく元気に「あいさつ」しよう

「あいさつ」は相手に関心を持っていることを示すものであり、人間関係の出発点でもある。視線をそらし不機嫌な顔であいさつすれば、相手は悪意の関心と受け止め逆効果である。相手の目を見て、明るく、笑顔で、元気な声であいさつしてこそ好意の関心と受け止める。

b. 「ありがとう」を言おう

どれほど感謝してしようと、それを言葉にしなければ相手に伝わらない。熟年離婚の原因の一つが、長年尽くしてきたのに一度も感謝の言葉をかけてもらったことがない、である。感謝の言葉を伝えてこそ、相手は効力感をえることができ、次の援助の動機づけになる。「ありがとう」はもっとも美しい日本語でもある。

c. 4 Sに努めよう

4 Sとは、整理・整頓・清掃・清潔をいう。4 Sは作業を安全かつ効率的に行うもっとも基本的なものであり、これに努めることで業績を伸ばした企業もある。同時に、これらは他者への思いやりを具体的に示す行動でもある。整理・整頓しておけば、誰でも、どこに何があるかすぐにわかる。清掃・清潔は他者に不快感を与えないことでもある。また、これにより器材や施設などへの愛着が生まれ、これが集団への奉仕につながる。

をあげることができるが、いずれも具体的な行動を示している。

第3節 いじめ予防対策

(8) 最善を求めすぎないこと

保護者や教員にとっての最善とは、自身がすべてを行うことであり、そこでは子供の自由意思を介入させる余地がなくなる。このため、過管理や過干渉、教員主導による強要が生まれ、子供は成長できないだけでなく、子供を傷つけ欲求不満を強くさせる。このようなことにならないためには、許容範囲を設け、その範囲を超えるときに口出しし、範囲内であれば子供の自由意思を優先させることが大切である。

また、みずから業務などを行う際にも最善を求めすぎると、求める結果を得られないと分かれば業務そのものをあきらめてしまうという二者択一思考に陥る。次善策をいくつか用意しておくことが肝要である。たとえば、家庭訪問したが家に入れてもらえない場合は、玄関先で話をする、公園などで待ち合わせて話すなどが次善策になる。児童生徒の自宅周辺を注意して見るだけでも生活環境の情報が得られる。最悪は、そのまま帰ってしまうことである。

(9) 児童生徒を見る目は天邪鬼

教員も人の子、神様ではない。30人近い児童生徒を前にすれば好ましい感情を抱く子供もいれば、逆に好ましくない感情を抱く子供もいるであろう。教員自身はこのような感情を押し隠しているつもりでも、児童生徒は素早く察知するものだ。したがって、多くの人が見る目と逆の目で教員は児童生徒を見る必要がある。

教員は、優れているとの先入観を持つ児童生徒については劣る特性を早期に見つけ、是正するように仕向ける。逆に劣るとの先入観がある子供は優れている特性を見つけ、褒めたり作業などを任せたりして伸ばすよう指導すると、他の劣る特性も子供自身が自主的に改善していくものである。

また、教員は、好意的な感情を持つ子供や関心の強い子供には接触することが多く、関心のない子供や良い感情を持たない子供とは接触する機会が少なく、叱責することが多い傾向がみられる。これが学級内の人間関係に妬みなど醜い面を生み、対立や孤立などを引き起こす。すなわち憶測集団とする原因になる。

このようなことにならないよう、関心のない子供や好ましくない感情を持つ子供と多く接触するよう心がけることが大切だ。これがハロー効果やピグマリオン効果を防止するし、接触機会を多くすることで感情交流も増えるから相互に好ましい感情を抱くようになる。すなわち心理的距離を短くできる。次項以降、これらを踏まえ、具体的ないじめ予防策を提言する。

3 総業務量の削減

M機能発揮の基本は「フェイス・ツウ・フェイスのコミュニケーション」である。そのためには、児童生徒とともに過ごす時間を確保しなければならない。また、業務に追われていたのでは有効な対策であっても形骸化してしまうし、対策を検討・計画する時間も得られない。このようにならないため、まず、教員の業務量削減に取り組む必要がある。具体的には、

(1) 法令・通知文書などの定期的に見直し、不要な業務を削減する。いじめや他の問題行動および体罰も基礎原因は共通している。したがって、少なくとも予防対策は同じである。ならば包括的な対策を講じ、不測の事態それぞれが発生した場合の対応策を検討実施すれば足りる。いじめに特化した法律や条例では他の問題行動などに対しても同様の法律や条令を定めなければならず、教員の業務量を増やすだけだ。

(2) 報告業務を見直す。業務量が増えるもっとも大きな要因は「報告」である。一般には業務量の50%あるいはそれ以上を占めるともいわれている。報告は必要最小限とするよう定期的に見直すことが大切である。

(3) 教員でなければできない業務と他の者でもできる業務に区分し、さらに前者の内容を吟味し、教員以外でもできることは他に委託することである。たとえば、地域住民や市町村職員（警察、消防署などを含む）保護者および教員で構成される部外委員会を業務ごとに設置し業務を委託するなどだ。ただし、委託した業務の最終的な責任は校長にあるのでフォローが必要である。

(4) 資料など作成を簡素化する。児童生徒の成績や生活などの基礎資料を入力すれば、必要な統計資料などを出力でき、かつ校長など教員だけでなく教育委員会でも把握できるようシステムとネットワークを設置するなど、教育に必要な資料の作成・収集・分析・配布の業務を簡素化し、あるいは自動化するなどにより教員の労力を削減する。なお、セキュリティ対策はいうまでもない。

などであるが、これには国(文部科学省)や地方公共団体、教育委員会の積極的な取り組みが不可欠である。

4 コミュニケーションの体系の確立

学校は校長をリーダーとする教員集団、その一員である担任教諭をリーダーとする学級集団およびその保護者という3つの集団によって構成される。課題集団を維持するためにはこれら3つの集団およびそれぞれの集団内のコミュニケーションの体系が確立され、その中で適時適切に必要な情報が必要な人物に流されていないなければならない。必要な情報とは主として学校運営および児童生徒に関する情報である。

第3節 いじめ予防対策

児童生徒に関する情報の伝達はタイムリーでなければならない。時機を失するとその価値を失う。他方、学校の運営に関する情報は一方的であってはならない。教員や保護者の意見が反映され同意されものでなければならない。校長の一方的な判断によるものであれば、他の教員や保護者そして児童生徒の反発をかい、かれらの抵抗によって形骸化し、あるいは意味のないことになりかねない。

学校や学級のコミュニケーションの体系は、児童生徒に関する情報は迅速性を必要とし、学校や学級運営に関する情報は教員や保護者そして児童生徒と合意に基づきものでなければならない。要するに、前者と後者の2つの伝達方式が必要ということである。

児童生徒の言動や保護者からの要望・提言・苦情・要求などに関する情報は迅速に教員すべてに伝達され対応しなければならないから、毎日、10分前後のミーティング、教員みの電子掲示板といった方策により周知しなければならない。一方、後者については、テーマと時間を設定し教員で議論し、必要とあれば保護者の同意を得なければならない。議論に当たっては、さまざまな会議方式があるので、テーマに適応できる方式を選択することで短い時間内に結論を得ることができる。最悪は会議をしても結論を得られないことである。結論を得られない会議では意味がない。時間の無駄だ。なお、私が多用したのはブレインストーミング方式である。これは児童生徒についても同様であろう。

また、会議時間を厳守することも大切だ。参加者それぞれに予定があるし、長い時間をかけるほどに参加者の意欲が薄れていく。ダラダラした会議ほど結論を得にくくなる。

なお、参加者に時間感覚を持たせるため、たとえば、8時04分開始、9時03分終了というように端数の時刻に始め、端数の時刻に終わるのも効果的だ。

5 教育目的の共有

学級が課題集団となるためには、まず職員室が課題集団であること、すなわち明確な目的を設定し、これをすべての職員が共有し、職員間の意思疎通に努めることが欠かせない。このためには少なくとも2つが必要である。その1つは、教育の目的や方針を実現するための具体的方策を着実に計画実行することである。さらに、その方策はみんながホンネで議論した総意よることが大切である。これがみんなを目的や方針に指向させる力になる。教育の目的や方針が具体策に裏打ちされていない抽象的なものであっても、具体策が命令であっても課題集団にできない。

もう一つは、一人の問題はみんなの問題とし、全員で協同して問題を解決することである。評定者（校長）も問題提起ではなく、どの程度協同したかによって教員を評価することを公言し実行することである。

学級が課題集団となるためには、非正規教員の正規雇用が必要である。というのも、職員室を課題集団にするためにもまた児童生徒を指導するためにも、授業以外の活動が重要であり、授業のみを担当する非正規教員では無理がある。また、M機能発揮のための教育や教員間の意思疎通も不可欠であるからだ。

第3節 いじめ予防対策

学級制度の目的や教育方針は具現化してこそ意義がある。目的や方針はこれを実現できる具体的な方策に裏打ちされてこそ、その意義をもつ。単なるスローガンでは意味を持たない。したがって、あらゆる機会をとらえ目的や方針を具現化できる方策を検討し計画・実施しなければならない。

一方で教員の罰則規定を検討する必要がある。教員が児童生徒からいじめの情報提供を受けていても、これを被害者の保護者や校長などに報告していない例が見られる。11年の大津市の事件においては、担任教諭がいじめの告白を受けているにもかかわらず、「お前が我慢すればよい」と被害者に言ったと聞く。被害者自身の力では、いじめられている状況から抜け出すことはできない。また、被害者の言葉を真剣に聴けば教員なら自殺を予見できたはずだ。自殺する危険がある生徒（被擁護者）を放置するのは刑法の遺棄罪にあたる。また、校長や保護者に報告・通知していないから、殺人罪である。被害者遺族やその担当弁護士が気付いていないから告訴されなかったに過ぎない。今後、同じような事象が発生したときに刑事告訴されないためにも、児童生徒の生命にかかわるなど重要な情報を報告しないのは職務放棄であり、厳しい罰則規定を設けることを検討する必要がある。

6 感情交流のコミュニケーション

場を共有する教員や児童生徒の場合は会話することで感情交流することができる。これに対し、保護者は場を共有しないから用事用件は伝えることはできても感情交流は難しい。感情交流を疎かにすると保護者にとって担任教諭は「よそ者」になってしまう。これが苦情や要求ばかりのコミュニケーションを生み、家庭訪問をしても家に入れてくれないといった事態を生む。保護者にとって担任教諭を「身内」か「世間」か「よそ者」と認識するかは、相互に好ましい感情交流がどの程度行われているかによって決まってくる。双方が苦情や要求ばかりのコミュニケーションでは「よそ者」になってしまう。

好ましい感情交流を行うもっとも効果的な方法は互いに顔を合わせることである。そのためには、保護者に学校へ足を運んでもらう必要がある。だからといって、参観日を設けずいつでも来てくださいでは、意味がない。なぜならば、いつでもどうぞとは、学校に来るなど言っているのと同じだからだ。誰もいない教室を訪れる保護者はまずいない。保護者の立場に立てば容易に理解できるはずだ。

多忙な保護者に学校へ足を運んでもらう方策は授業参観や三者面談を複数回に分けて実施することだけではない。保護者自身にとって有意義と受け止めるリクレーションやボランティア活動、趣味の教室といったことなどを計画することだ。その主催に当たっては地域住民とくに高齢者の支援を得れば教員の負担がほとんどなくなる。これらに教員も参加すれば保護者と面談する機会が増えるだけでなく、教員にとっても有意義な時間を過ごせる。

第3節 いじめ予防対策

互いに顔を合わせることができなくとも好ましい感情交流できる方法もある。先に述べた保護者から児童生徒を褒めてもらうのもその1つだ。このほかにも、家庭通信などの連絡帳や試験など成績評価（通知表など）など保護者が見る文書にその子供を褒める簡単なコメントを添えるとともに教員の写真（シールなど）や似顔絵（スタンプ）を貼り付けることでも、感情交流は図れる。というのも、保護者はわが子が褒められると嬉しいから担任教諭に対し好ましい感情をもつし、繰り返し写真や似顔絵を見ることで、人はその人物に好感を持つようになるからだ。このほかにも写真付きのメール、動画の配信、ホームページに教員の写真を添付するなどの方法もある。

また、第3者委員会を設置し、学校で起きる問題を解決に導く方法もある。これにより教員の負担を軽減できるし不要なトラブルを防ぐこともできる。また、保護者にとって委員が親しい人物であれば、委員を介して、個人情報に係わる必要な情報を担任教諭が入手できるし、保護者・教員の双方が親しい関係を築くこともできる。

7 児童生徒間の情報交換

児童生徒間においてもっとも重要な情報は個々の特性に関するものであり、それは自己開示を伴うものである。言い換えれば、ホンネの会話である。

ホンネの会話を行うために必要不可欠なのがカウンセリング・マインドである。具体的には、

(1) 一旦は無条件に聴き入れること

たとえ法律に違反する内容であろうと、一旦は受け入れることである。これを是正するのは話を聴いた後からでも十分に間に合う。

(2) 話しやすい雰囲気をつくること

具体的には、うなづく、相槌を打つ、素直に驚くなどの行為である。

(3) 話の内容を確認・整理すること

理解できないことや相手が混乱しているときなどに、「要するに、あなたが言いたいことは・・・ということか」など質問し内容を確認することである。

この際に注意することは尋問にならないことである。質問は相手の話を理解するために行うものであって、内容の矛盾などを指摘するものではない。

(4) 自分のことは少しだけ話すこと

相手に対する助言や自身の経験などを少しだけ話すことである。

などであり、相手の話を理解しようとする姿勢を堅持することが基本にある。一方、リーダーとして注意すべきは、

(1) ルールを設定し全員に守らせること

ブレインストーミングには「アイデアの量にこだわる」「批判をしない」「突拍子もないアイデアを歓迎する」および「アイデアを融合させて改良する」という4つのルールがある。これらを参考に、学級内のルールを決め、全員に守らせることである。

(2) 少数意見を尊重すること

少数意見を大切にすることにより、児童生徒は他者の反応に縛られることなく率直な発言ができる。

(3) 感情表現を大切にすること

感情表現こそが当該児童生徒の真実の自己像である。これ以上の自己開示はない。とくに、ネガティブな感情表現を大切にすることである。ポジティブな感情表現は歓迎されるが、ネガティブな感情表現は拒否されるとの不安がともなう。この不安を払しょくしネガティブな感情表現が受け入れられるという安心感を与えることが大切である。

人は誰でもホンネで語りたい欲求をもっており、ネガティブな感情表現ができないと、それ自体が児童生徒の欲求不満を強くする。また、それは好ましくない感情を双方の間にもたすが、これを回避しあるいは修復する術を訓練することも人間関係のスキルを身につけるうえで極めて重要だ。申し出を断るなど拒否もまた同じである。

(4) 潜入観念にとらわれないこと

教員と児童生徒の関係においては、潜入観念にとらわれるとハロー現象やピグマリオン効果に陥りやすい。このようなことにならないために、優秀な子供は弱点を、問題ある子供は優れている点を見るように心がける。

(5) 褒めること

少数意見の尊重や感情表現を大切にしていることなどを具体的に表現することが、「褒める」ことである。

などである。

8 教師の社会的スキルの確認と教育

児童生徒の社会的スキルを体系的かつ段階的に訓練するためには、教員自身が十分な社会的スキルを身につけている必要がある。このため教員の社会的スキルとくに人間関係のスキルの習熟度を把握し、要すれば再教育する必要がある。

9 リーダーシップ教育

リーダーのM機能とは集団基準を好ましい方向に変えていくことである。それは具体的なリーダーシップのとり方によってコントロールするものである。これを可能にするためには理論的裏付けと経験が不可欠である。

教員は大学を卒業するとすぐに学級のリーダーとなり、しかも学級の特異性から大人社会の職場のリーダーとは違った高度な技量が要求される。それだけに大学卒業までに十分な教育を実施するとともに、教壇に立ったあとも継続的な教育指導が必要である。そのため、大学のカリキュラムの充実や教員指導員制度（校長・担任教師）、担任教諭研修および校長研修、技量の劣る教員に対する特別研修などの方策が必要であろう。また、発達心理学や社会心理学、脳科学、文化人類学などの専門家およびM機能を発揮した教育を実践している現場の教師を含むメンバーによりプロジェクトを編成し、当該教育のプログラムを研究・開発することも検討する必要がある。

第4節 いじめ発生時の対策

いじめ予防対策を検討・実施し効果が表れるまでには長い時間を要する。また、予防対策を実行しても完全にいじめを防止できるとは限らない。したがって、いじめが発生した場合の対策も予防対策と並行して実施しなければならない。これらはいわゆる対処療法と言われるものであり、本節では、これらの対策を提言する。

1 一貫性のある対応策の確立

各学校は、いじめの発見から被害者や傍観者のこころのケアおよび加害者の更生に至るまでの組織的な対応策を確立しておく必要がある。この際、次に留意する必要がある。

(1) いじめ発見からこころのケアに至るまで一貫性をもたせること。いじめを止めるまでが対応ではなく、子供たちのこころのケアを行うまでが対応策である。

(2) 組織的とは、教職員全員がそれぞれに役割を分担し対応することであり、単に校長に報告することだけを意味するものではないこと。組織的に対応することが職員室を課題集団にでき、これが予防効果も生む。

(3) 対策の検討に当たっては、市町村職員、教育委員会、PTA、自治会の代表などを交えて行うこと。また、必要に応じ思春期医学の専門家などの支援を得ること。背景の違う人々が参加することにより効果的なアイデアが生まれやすいし、協力も得やすい。

(4) 対応策には、自治体・教育委員会・保護者・住民の連携も含めること。加害者が在校生であるとは限らないし、いじめが学校内で行われるとも限らない。また、子供を欲求不満にする要因は生活環境（遊び場がないなど）ともかかわっており、学校内だけでなく学校外での取り組みも重要である。

2 事前の態勢

<都道府県・市町村>

いじめが発生時の対応を円滑に実施するため、都道府県や市町村は、次の態勢を整えておく必要がある。

(1) いじめ対応窓口

各相談員や学校、被害者の保護者などからの通報に基づき、第三者委員会の設置の是非を決定するとともに同委員会の事務を担当する。

(2) 児童相談所などの受付時間の延長と被害者保護

次の理由により、児童相談所など専門機関の受付時間を延長するとともに、両親が自宅に不在の間、被害者を保護する。

a. 児童生徒のこころの問題を解決するには両親の理解と協力が欠かせない。とくに、いじめの被害者は両親と家族の理解と協力が不可欠であり、加害者は親子関係や夫婦関係を見直すことが必要とされることが多い。このため、臨床心理士などは、その治療にあたっては両親との面談が欠かせない。

b. 近年、共働きや片親世帯が増加しており、たびたび勤務を休んで保護者が相談に訪れることは困難である。このため、平日における受付時間の延長や土日祝日の相談に応じる態勢が必要である。

第4節 いじめ発生時の対策

c. 深刻ないじめ被害者は加害者などと完全に隔離しなければならないが、前項の理由により保護者が自宅を不在にする世帯も多い。この間、被害者の安全を確保するため、両親が自宅に不在の間、児童相談所などが保護する必要がある。（大津に事件のように加害者が被害者に自宅に押し入っている例が多くみられる。）

<学校>

学校は、次の態勢を整えておく必要がある。

(1) いじめに関する教員教育

教員の対応が不適切であったために、被害者を自殺に追い込んだ例が数多くある。このため、教員自身にいじめについて再教育する必要がある。

(2) 対応要領の策定

組織的に対応するため、関連する業務の役割分担および業務内容・要領を定めておく。

(3) 保健士のカウンセラー技能の習得

学校の保健士にカウンセラー技能およびいじめ教育を行い、いじめの初動対応を実施させる。初動後の治療は児童相談所などの専門機関に依頼する。

なお、相談にあたっては、他の児童生徒に察知されないよう十分な注意を払うことが肝要である。例：相談に訪れた際には、腹痛などの治療を装い、担任教諭にも腹痛により授業を欠席させると伝え、他の児童生徒が保健室を訪れることがない授業が開始した後にカウンセリングを行う。

（注）スクールカウンセラーの設置は、次の理由により、いじめ以外の問題行動の対策としては効果を期待できるが、いじめ対策としての効果は、いじめが深刻になるほど期待できない。なお、平成24年度にスクールカウンセラー等の外部の相談員によるいじめの発見のきっかけの割合は全体のわずか0.2%に過ぎない。（「平成24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」による）

a. 被害者が相談に行ったことを加害者に知られやすく、知ればいじめがより過酷になることを恐れて、被害者は訴えない。スクールカウンセラーへの相談は教員に訴えることと同じであり、通常、被害者は学校に知られることをもっとも恐れる。この点、保健士であれば体調不良全般に対処しており、いじめ被害者が相談に訪れた場合でも、それがいじめ相談であることを加害者に気づかれにくく、被害者は腹痛など他の理由づけができる。また、身体の傷などを調べやすい。

b. 過酷ないじめでは、これを察知したとき（相談に来たとき）以後、被害者を加害者など級友から完全に隔離しなければならないが、スクールカウンセラーは学校に配置されているため、これが困難であり、被害者を確実に守ることができない。

第4節 いじめ発生時の対策

c. 被害者だけでなく加害者も傍観者も自我が未熟な子供であり、保護者の理解と協力がなければ心の傷を治療できない。一方、保護者にとっては、他の児童生徒に目撃されやすく、教員との接触機会が多い学校よりも、その恐れのない児童相談所など専門機関の方が通所しやすい。

d. また、スクールカウンセラーが担任教諭などに相談内容を通報することを恐れ、保護者や子供が正直に話そうとしないことがあり治療も難しくなる。

3 相談員などの事前教育

児童生徒の相談に応じる相談員などが対象とするのは、保護者と同調し同一化しながら成長している児童や危険な年頃といわれる思春期の子供たちである。自我が確立している大人ではない。自我に目覚める前後の子供たちであり、大人には見られないさまざまな特性をもっている。

また、学級集団がそうであったように、保護者の保護のもとにあり、保護者の自我や親子関係が子供のところに深くかかわっているから、相談の相手が子供であってもその背後に保護者がいる。子供にとって最適のカウンセラーはもっとも信頼できる保護者である。大人であれば自分に責任を持てるだろう。子供は未熟だからその人生に全責任を負っているのもまた保護者であり、保護者と協働しなければ子供のころの問題を解決することは難しい。

一方、担任教諭は学級の児童生徒全員と向き合わなければならない、必ずしも子供のころを理解しているとは限らない。とくに、いじめの問題に関しては学校の軽率な対応が、被害者を窮地に陥れ自殺にまで追いやってしまった例はすでに述べたとおりである。しかも自殺した後の対応を見ても遺棄虐待を繰り返している。

思春期の子供は大人では考えられないような理由で自殺することがあるから、かれらのころの相談に応じるということは、単なる人生相談ではなく自殺相談であることを肝に銘じておくべきだ。とくに、いじめの相談は常に最悪の事態すなわち被害者の自殺を想定して対応しなければならない。いじめの被害にあっていることを打ち明けられれば、直ちに行動を起こさなければならないが、これを学校に通知することは、なんら準備もなく学校に相談する被害者の保護者と同様きわめて危険だ。被害者を殺しかねない。いじめ情報を入手した相談員などがとるべき対応とは、

(1) 子供の話を真剣に聴き、ころを落ち着かせること。

(2) 当該子供の保護者に前項の内容を伝えることについて、子供の了解を得ること。

この際、子供の安全を確実に守りそのすべてに責任を持つことができるのは保護者であること、適切な対応について保護者に十分に話すことおよび以後の対応についても保護者に協力することを説明し納得してもらうことが必要である。

(3) 子供の了解を得られたら保護者に連絡し、第1章第4節第2項で示した、わが子がいじめの被害にあっていることを察知したとき、保護者がとるべき対応を説明し納得してもらうこと。

第4節 いじめ発生時の対策

(4) 保護者の対応に関して、今後とも相談に応じることを通知し、ともにいじめ解決に向け取り組むこと。

(5) 学校には子供と保護者の了解がなければ通知しないことを約束すること。

であって、そのためには子供たちの心理的生理的特性やいじめ問題に関する十分な知識が必要である。

地方公共団体の中には民生委員などにいじめ相談員を委嘱しているところもあるようだが、事前に講習などを実施してこの問題を十分に理解させておかなければ最悪の事態を招きかねない。

スクールカウンセラーや相談員たちが寄り添う相手は学校ではなく子供でありその保護者である。保護者と密接に連携しなければ子供のこころの問題を解決できないから、カウンセリングなどを行う場合、クライアント（相談に来る人）は目の前にいる子供だけでなく保護者も含まれていることを念頭に置くべきであろう。

また、各地方公共団体もスクールカウンセラーや相談員を任命するだけでなく、かれらの教育や子供と保護者・カウンセラーたちおよび学校との関係にどのようにかかわるべきか十分な検討が必要と考える。少なくとも、市町村または教育委員会は、いじめ相談に応じる相談員（スクールカウンセラーなどを含む。）および教員に対し、次の事項について教育・指導しておく必要がある。

(1) いじめ相談は単なるカウンセリングではなく、被害者を救出する行動の出発点であること。

(2) 最悪の事態（被害者の自殺）を念頭に対応すること。

(3) いじめに関する知識

とくに、いじめのメカニズムだけでなく、被害者・加害者・傍観者の心理（攻撃的機制など）、いじめは児童虐待・級友虐待・遺棄虐待の連鎖であること、いじめられる子だけでなく、いじめる子も傍観する子も被害者であること、を強調する。

(4) 相談者の特性と対応上の留意点

いじめを相談する子供たちは発達段階にあり、それぞれの年齢において大人と異なる特性を有している。これら特性に適した対応が必要である。とくに、思春期の子供は注意を要する。

(5) 相談員が寄り添うべきは学校ではなく保護者であること。

子供の安全を確実に守れるのも、その子の人生に責任を持つのも保護者である。教員ではない。

(6) 保護者と協力しなければ解決できないこと。

いじめに関わった児童生徒のこころのケアは保護者でなければできない。とくに、被害者および加害者のケアは難しい。

(7) 被害者の保護者がとるべき適切な対応

第1章第4節第2項に示したとおりである。

第4節 いじめ発生時の対策

(4) 保護者の対応に関して、今後とも相談に応じることを通知し、ともにいじめ解決に向け取り組むこと。

(5) 学校には子供と保護者の了解がなければ通知しないことを約束すること。
であって、そのためには子供たちの心理的生理的特性やいじめ問題に関する十分な知識が必要である。

地方公共団体の中には民生委員などにいじめ相談員を委嘱しているところもあるようだが、事前に講習などを実施してこの問題を十分に理解させておかなければ最悪の事態を招きかねない。

スクールカウンセラーや相談員たちが寄り添う相手は学校ではなく子供でありその保護者である。保護者と密接に連携しなければ子供のこころの問題を解決できないから、カウンセリングなどを行う場合、クライアント（相談に来る人）は目の前にいる子供だけでなく保護者も含まれていることを念頭に置くべきであろう。

また、各地方公共団体もスクールカウンセラーや相談員を任命するだけでなく、かれらの教育や子供と保護者・カウンセラーたちおよび学校との関係にどのようにかかわるべきか十分な検討が必要と考える。少なくとも、市町村または教育委員会は、いじめ相談に応じる相談員（スクールカウンセラーなどを含む。）および教員に対し、次の事項について教育・指導しておく必要がある。

(1) いじめ相談は単なるカウンセリングではなく、被害者を救出する行動の出発点であること。

(2) 最悪の事態（被害者の自殺）を念頭に対応すること。

(3) いじめに関する知識。

とくに、いじめのメカニズムだけでなく、被害者・加害者・傍観者の心理（攻撃的機制など）、いじめは児童虐待・級友虐待・遺棄虐待の連鎖であること、いじめられる子だけでなく、いじめる子も傍観する子も被害者であること、を強調する。

(4) 相談者の特性と対応上の留意点

いじめを相談する子供たちは発達段階にあり、それぞれの年齢において大人と異なる特性を有している。これら特性に適した対応が必要である。とくに、思春期の子供は注意を要する。

(5) 相談員が寄り添うべきは学校ではなく保護者であること。

子供の安全を確実に守れるのも、その子の人生に責任を持つのも保護者である。教員ではない。

(6) 保護者と協力しなければ解決できないこと。

いじめに関わった児童生徒のこころのケアは保護者でなければできない。とくに、被害者および加害者のケアは難しい。

(7) 被害者の保護者がとるべき適切な対応

第1章第4節第2項に示したとおりである。

第4節 いじめ発生時の対策

b. 教室で記入させると他の児童生徒に見られることを恐れ、真実を記入しないことがあるので、自宅で記入させることも検討する必要がある。例えば、アンケート用紙をメールで発信し回答させる。アンケート記入後、封密書として提出させるなどである。

この際、注意することは、アンケートの記述内容を確認するため個別に面談しても詳細について聞き出すことは難しいことだ。なぜなら、児童生徒はアンケートに記述するだけでも集団基準に反する行為であり大変な勇気が必要だ。直接話を聞くことは、かれをさらに追い詰めることになる。子供はこれを知っているから自己防衛のため話をはぐらかす。当事者同士を呼んで指導するなど論外だ。したがって、虐待を示す記述があれば直ちに対策を講じるべきである。

(4) 学校の相談窓口の設置

迅速かつ内密に情報を得る手段として、次について検討する。

- a. 電話による通報：悩み相談電話を設置し、下校後も宿直教員が対応する。
- b. メールによる通報：各担任に専用アカウントを取得させ、これを記入した用紙を児童生徒の自宅に掲示させる。

5 いじめ発生時の標準手順

いじめ発生時の標準手順きは、次のとおりである。

<相談者が察知した場合（被害者からの相談）>

スクールカウンセラーやいじめ相談員などが被害者から相談を受けた場合の標準手順は、次のとおりである。

1. 被害者が来訪または電話相談
 - a. 話をよく聴く。
 - b. 聴いたことを保護者に知らせることについて被害者の了解を得る。
 - c. この際に、次について十分説明する。
 - ・保護者の協力がなければ被害者を救出できないこと
 - ・被害者の安全を確実に守れるのは保護者だけであること
 - ・保護者がもっとも被害者のことを考えており、将来にわたって責任を持っていること
 - ・被害者を救出するための対応について保護者に十分に説明すること
 - ・被害者と保護者の了解がないと学校や市町村に通報しないこと
 - ・以後も被害者救出のため支援を惜しまないこと
2. 保護者に通報

被害者の了解を得られたら、被害者から聴いた話を保護者に伝える。この際、次について十分に説明する。

 - ・被害者の安全を第一に対応すること、そのために保護者がとるべき具体的な行動を説明する。（詳細は、第1章第4節の項を参照のこと）
 - ・被害者および保護者が了解しなければ学校や市町村に通知しないこと。
 - ・今後とも支援を惜しまないことを通知する。

第4節 いじめ発生時の対策

3. 学校および市町村に通報

- a. 通報前に、保護者の確認をとる。
- b. 保護者の了解が得られたら、学校および市町村窓口に通報する。

<相談者が察知した場合（傍観者など被害者以外から通報）>

被害者の保護者に通報し、その後は前項の手順による。

<学校の対応>

- a. 通報を受けた学校は、加害者・被害者双方の保護者に対応を説明する。
- b. 双方の保護者の了解を得られたならば、直ちに防止対策を実行する。
- c. 学級・学校の児童生徒及び保護者全員（保護者会に開催）に通知する。

例：「学校はいじめがあったと認識している。ここにいる全員が加害者である」

対応に当たっては、次に留意する。

- ・組織的に対応すること。
 - ・いじめは全員が加害者であること。（教員を含む）
 - ・可能な限り、児童生徒の自主性を重視する。
- d. 市町村窓口に通報する。

<教師が察知した場合>

被害者の保護者に通報するほか、前項に同じ。

<市町村窓口の対応>

- a. 通報内容を検討し、第三者委員会の設置について判断する。
- b. 上記の結果を学校及び加害者・被害者双方の保護者に通知する。
- c. 第三者委員会の委員を選定し、学校および加害者・被害者双方の保護者の承認を得る。

<被害者・傍観者および加害者のフォロー>

- a. 学校は、被害者だけでなく、加害者も傍観者も傷ついていることを保護者に説明する。
- b. 子供たちの安全を第一に、こころのケアを行うことを保護者に依頼する。
- c. スクールカウンセラーや養護教員の指導を得て、児童生徒のこころのケアにあたる。

<第三者委員会による調査・報告>

- a. 第三者委員会は現場調査を実施し、可能な限り原因を明らかにする。
- b. 調査に当たっては、関係者の責任には言及しないこと。
- c. 調査によって明らかになった原因などを基に対策を検討する。
- d. 調査報告書を作成し、市町村に提出するとともに、学校、被害者・加害者の保護者など関係者に説明する。
- e. 市町村は順序を得て国に報告し、国は各市町村からの調査結果を取りまとめ、これに基づく留意事項などを定期的に公表する。これにより、各学校などはいじめ対策の見直しを行う。
- f. 調査結果をもとに、損害賠償に関し調停する。なお、調停は訴訟を妨げるものではない。

第4節 いじめ発生時の対策

<親が察知した場合>

第1章第4節第2項のとおり。

6 心のケア

被害者、加害者及び傍観者のこころのケアについては、第1章から第3章で示したとおりである。なお、遺棄虐待を防止するためには、これに係った児童生徒のこころのケアを行わなければならないが、もっとも難しいのは、いじめの中心にいる加害者である。なぜならば、「子どもの問題行動の背後には親の養育態度がある場合が少なくないので、親の養育態度の改善が、その治療の1つの手段とされている。」(人間関係のハンディブック)吉森護編著。北大路書房)からである。いじめが多発するのは思春期という難しい年頃である。保護者を含めた、加害者の更生プログラムの研究開発について検討する必要がある。

7 第三者委員会設置の意義

いじめ自殺などが発生すると地方公共団体は第三者委員会を設置するが、その意義は、次のとおりである。その意義を理解し速やかに設置する必要がある。

a. 教育委員会や学校の二重人格や隠ぺいを防止できること

いじめがあったか否かは第三者委員会が判断し、記者会見などの広報を同委員会が行えば、教育委員会や学校の二重人格や隠ぺいを防止できる。教育委員会や学校はいじめがあったことを前提に対応できる。

b. いじめの子供を守れること

いじめが起きると心無い人たちによる加害者のバッシングが起きるが、これが加害者やその家族を苦しめる二次被害を引き起こす。広報を同委員会が担当し、いじめに関する正しい情報(いじめの子も被害者)を説明すれば、その被害を抑えることができる。

c. 学校や保護者がいじめ防止に専念できること

損害賠償の解決を第三者委員会に委任することにより、地方公共団体や教育委員会、学校など関係者はいじめ防止対策に専念できる。

d. 学校や保護者が、子供たちのこころの傷を治療できること

いじめはいじめられる子供だけでなく、傍観する子もいじめの子も傷つけているから、学校や保護者はその治療に専念できる。

要するに、第三者委員会の設置は関係者が安全な学校づくりに専念でき、遺棄虐待を防止できるところに大きな意義がある。12年8月にも津市は第三者委員会を設置したが、時期が遅すぎる。教育委員会や学校が、いじめがあったか否かを記者会見などで公表する前に設置を決定しなければならない。時期が遅れるとその意義を失う。

有効な予防対策を提言するには基礎原因の究明が不可欠だが、本書を読めば基礎原因がM機能不全にあることは理解していただけるはずだから、第三者委員会とは別に学校や教育関係者だけでなく、地方公共団体職員や警察、消防署員、地域住民などによる対策検討会議を設置し、学校におけるM機能不全解消策を検討実施することをお勧めする。

この際、授業だけでなく学校の事業すべてを再点検し、時間や労力、技術的な面も含め、教員が子供たちと向き合いM機能回復を図れるよう環境を整えることが大切である。

いじめの原因は情緒的虐待を主とする児童虐待にあるが、そのほとんどが法律の規制対象外となっているものであり、これらを少しでもなくすには広報活動を通じて市民を啓蒙するのが現実的な対策である。一方、市民は情緒的虐待だけでなく、いじめの関して正しい知識を有しているわけではなく、わが子がいじめられたときでさえ対応を誤り、自殺を止めることができない惨劇を繰り返している。このようなことを防ぐためにも、次を重点とする広報活動を行う必要がある。

1 心理的・生理的特性と対応

発達段階にある子供は、それぞれの年齢に応じた特性や精神的課題を有しており、これらを十分に理解していないことが、わが子を理解できない保護者を生み、児童虐待の要因になっている。とくに思春期は自分にも他者にも危険な年齢であり、いじめの原因にも、被害者の心理的外傷を重症化させる要因にもなっている。なお、思春期の特性については、第1章第2節のとおりである。

2 いじめの真相

(1) いじめは被害者から見れば全員が加害者であり、客観的に見れば傍観する子供もいじめの子供も被害者であること。

(2) 児童虐待により級友虐待が起き、これにより傷ついた子供を放置する遺棄虐待が連鎖して起きており、これが世代感染し、新たないじめを生むこと。

(3) 児童虐待の主なものとは情緒的虐待であり、情緒的虐待は暴力など身体的虐待よりも長期的に見れば影響が大きいこと。

(4) いじめは加害者の攻撃的機制により発生し、自我の未熟な子供、欲求不満の強い子(児童虐待による)、社会的スキルの未熟な子ほど攻撃的機制に陥りやすいこと。そして、機制が態度となってしまうと社会的不適応に陥ること。

(5) 被害者が自殺や引きこもりなどに至るのも機制であり、自殺は自分に矛先を向ける攻撃的機制であり、それは衝動的なものではなく自身のところが壊れることを防ぐ最終手段であること。

(6) 正しい知識をもち適切な対応策を日頃から準備しておかないとわが子を殺すこと。

(7) いじめ対応の最優先事項は、被害者の救済(こころのケアを含む)と加害者・傍観者のこころの治療であり、専門家の力を借りてでも治療しなければならないこと。

(8) 偏見や遊び場を奪うなど地域住民による情緒的虐待もあること。

3 いじめの原因と対策

(1) いじめの主たる原因は、児童虐待と学級が憶測集団になっていることであり、児童虐待の主なものとは情緒的虐待であること。

(2) 児童虐待の主たる原因は保護者の思い込みにあること。とくに、加害者については親子関係や家族関係の見直しが必要であること。

(3) 情緒的虐待は日常茶飯事に起きており保護者は避けて通れないが、そのもっとも効果的な対処はカウンセリング・マインドをもち子供に接すること。子供にとって保護者は最高のカウンセラーである。

第5節 市民の啓もう

(4) 学級が憶測集団になる大きな要因はリーダーとしての教員のM機能不十分、担任教諭と保護者のコミュニケーション不足、および児童生徒が人間関係のスキルを育ててもらえないことであること。

(5) 担任教諭と保護者が協同してこそ真の教育があり、学級を課題集団にできるが、苦情や要求のコミュニケーションの増加や子供を前にしての教員に対する非難は学級を憶測集団にすること。学級を憶測集団にすることは児童虐待である。

(6) これを防ぐには

- a. 教員だけでなく保護者もコミュニケーション維持に努めることが大切であること。
- b. 子供の人間関係のスキルを育てること。具体的には親子の会話を盛んにし、その中で教え、良い点は褒めること。
- c. いじめの基礎原因は人間関係のスキルを身につける場を子供たちから奪ってしまった大人社会にあることから、いじめを未然に防止するためにも、またいじめに適切に対応するためにも地域住民の協力が不可欠であること。

(7) 人間関係のスキルを育てられないことが、いじめだけでなく、不登校や家庭内暴力など児童生徒の問題行動の原因でもあること。

(8) 政府や各地方公共団体、各教育委員会、学校の児童生徒の問題行動への組み。

(9) コンクリートなど児童生徒を攻撃的にする生活環境要因と対策

4 いじめ発生時の対応

(1) 市町村、教育委員会、学校の態勢

(2) いじめを察知したときの保護者の対応（被害者だけでなく、加害者や傍観者を含む）

(3) 第3者委員会設置の意義と被害者の保護者との協議要領

なお、詳細は第4章第3節のとおりである。

1 業務改善提案の推進

いじめ対策に特效薬はない。現場の教員が自己の所掌するあらゆる業務について創意工夫し改善していくことが、もっとも効果的な対策である。そして、これらの中から有効な改善策をすべての学校に広めていくことが教育委員会や国に求められる。そのためには、業務改善制度を有効活用する必要がある。具体的には、次のようなことである。

- a すぐれた業務改善を表彰し、改善に努めている教員を高く評価すること。
- b 学校、市町村・都道府県教育委員会が順序を経て優れた改善策を国に上申すること。国や教育委員会などはこれを取りまとめ、逆の経路で学校まで通知すること。

この際、通知された資料は、それを見れば明日にでも実施できる内容とするとともに、改善策を実施している学校などを公表することが改善策を広めるポイントである。

- c 学校または市町村教育委員会単位で定期的に業務改善発表会を実施し、その中で特に優れたものを表彰するのも効果的である。

2 生活環境要因の排除

第4章第2節1項で示した食品、化学物質、電磁波およびコンクリートの生活環境要因を排除するため、所要の改善を行う。

児童生徒の問題行動・体罰・教員の精神疾患、これが学校の3大難病だ。これらは同じ病根すなわち教育の原点を見失っていることによって引き起こされる症状だ。文部科学省はこの病根を究明できる専門医を間違えている。弁護士・臨床心理士・精神科医・教育学者いずれも専門医ではない。中教審や教育再生実行会議にも専門医はいない。

安全教育など職場教育でもっとも重視していることが、学校教育ではほとんど無視されている。教員養成課程でもほとんど教育されていない。教育学に含まれていないということだろう。だから3大難病をひき起こすのだ。言い換えれば、現代の学校教育は教育の原点を見失っている。

職場教育では、個々の従業員に対し教えたことをただ理解すればよいというのではなく、それを習慣とし態度となるよう仕向けている。それは説得である。しかも、職場という集団の中で、これを実行している。学校教育も同じはずだ。

学校教育の目的は個々の児童生徒の人格を形成し、国家・社会の形成者として育成すること、すなわち社会人として好ましい態度を身につけさせることであり、ただ理解させればよいというものではない。しかも学級など集団活動を通じてこれが実行されなければならない。自我の未熟な児童生徒が相手だから職場教育以上に教員には説得力が要求される。

他者を説得するには良好な人間関係が不可欠だ。学校は集団を対象とする教育の場であるから、学級など集団の人間関係を良好に維持することが教員に求められる。にもかかわらず、例えば、体罰が問題となると当該教員を懲戒処分することですませている。とても教育者のとる対応ではない。校長が教育者なら体罰を行う教員を適切に指導できて当然だ。だが、たった一人の教員さえ説得できない校長、その校長を指導できない教育委員会が全国的に存在するから、体罰が社会問題になるのである。職員室の人間関係が好ましくないから、教員が精神疾患に陥る。そして、いじめなど児童生徒の問題行動をひき起こす。

学校教育は集団を単位とする説得の場であるにもかかわらず、これに不可欠な集団の人間関係を良好に維持するリーダーシップのとり方を教員が教育訓練されていない。これが3大難病の病根である。これに気づかないかぎり、いかなる対策を講じようと有効に機能することはない。これまでの歳月がこれを証明している。いじめはその典型的な例である。30年以上の歳月を経ても解決の糸口すらつかむことができず、事態をますます深刻化させている。

マスコミでは、なぜいじめはなくならないのか、なぜいじめが起きるのか、といった議論が繰り返し行われているが答えを出せないでいる。その理由は、

- (1) 予防対策は基礎原因の究明が不可欠であることに気づいていない。
- (2) このため、原因究明を疎かにし、主観論や感情論が横行し、世論を混乱させている。
- (3) 原因が加害者側にあるのに被害者ばかりに目を向けている。
- (4) 加害者や傍観者だけでなく、被害者の心理さえ分析・理解できていない。
- (5) 加害者に関する情報が決定的に不足している。
- (6) 第三者委員会などの調査や裁判では原因が究明できないことに気づいていない。

(7) 解決などを専門家に依存しすぎている。専門家は木（自己の専門分野）を詳細に語れても森（いじめを総合的に分析）は語れない。

(8) 対象である子供を理解せず大人の主観で論じている。

(9) 学級など集団での出来事であるのに集団の力学を考慮していない。

(10) 文部科学省はじめ教育行政に携わる者、教育学者・評論家、学校関係者および保護者それぞれに自身以外の者に原因があると考えている。

(11) 共同体の崩壊など社会情勢の変化に教育態勢が対応できていないことに気づいていない。

などをあげることができる。そして、「いじめの背景は複雑である。」と原因究明だけでなく、「いじめとは何か」という基本的なことさえ説明することを放棄している。文部科学省はじめ教育行政に携わる者などの当事者意識の欠如が主観的な感情論の横行を許し、世論を混乱させている。この結果、保護者や教員に愛するわが子、わが児童生徒を殺させているのである。

知能や識見などどれをとっても子供と大人には大変な差がある。このために、子供の人格を無視しあるいは軽視した大人たち、人間関係のスキルに未熟な大人たちが子供たちに人間関係のスキルを教えることができず、「児童虐待（主として情緒的虐待）」を繰り返す。これにより子供は欲求不満を強くする。このような子供たちが学校・学級に集まる。

教員がM機能発揮のためのリーダーシップのとり方を訓練されていないため、学校や学級が憶測集団となっている。これにより、児童生徒はますます欲求不満を強くする。これに教員による児童虐待が加わり、児童生徒の攻撃性などの特性が顕在化し、些細なことをきっかけに級友を攻撃するようになる。それは欲求不満による緊張を解消することが目的だから相手は誰でもよい。集団が憶測化しているため、これを制止する力は働かず、社会正義すなわち虐待を制止し阻止することが悪であり、虐待することが正義という規範が出来上がり、攻撃が繰り返され、いじめになっていく。

このような傾向は高学年になるほど顕著に表れ、攻撃性が増し情緒の安定を欠く危険な年頃と言われる思春期にピークに達する。攻撃は過酷になり被害者の心理的外傷も深刻になり自殺者も現れる。

さらに、このような集団基準の下では、善悪逆転した思考や態度を強要される。そこで長い期間を過ごすため、被害者だけでなく加害者や傍観者も様々な問題を抱え、傷つき苦しむ。ただ、加害者や傍観者の多くは自身が傷ついていることに気づかず成長してしまう。

思春期までは自我の基盤をつくる時期であり、その後の自我の確立に大きく影響するため、成長した後もこころの病によるさまざまな問題を引き起こす。これが表出したとき犯罪や家族を傷つける。親になったとき、わが子を傷つけることが多くなり、その子がまたいじめに巻き込まれるという世代感染をおこす。

いじめは「級友虐待」である。いじめる子も傍観する子も殺される。これに気づかない大人たちによって子供たちの心理的外傷が放置される「遺棄虐待」が起きる。いじめは児童虐待・級友虐待・遺棄虐待の連動である。憶測集団の中で、いじめの中で育った子供は大人になったとき子供を虐待する「世代感染」が起きており、そのまっただなかに現代のいじめがある。このような悪循環は断ち切らなければならない。

学校教育とくに義務教育の目的は児童生徒に社会的スキルを身につけさせることにある。現代の学校教育がその目的を達成できる態勢にあれば、大人が社会的スキルとくに人間関係のスキルを身につけ、社会生活の中で子供たちを訓練できていれば、このような悪循環は起きない。

だが、共同体が崩壊し、学歴社会の中で、現代の子供たちは幼いころに地域社会や遊びの中でこのようなスキルを身につける機会を奪われている。塾や習い事、自習に追われ遊ぶ時間がない、時間があればゲームやメール、インターネットなどに熱中する、核家族化と少子化で祖父母や兄弟もいない、近所に親せきや親しい大人もいない、友だちが集まっても勝手に好きなことをやって時間を過ごす。自宅では両親が多忙でほとんど話もできず自室で時間を過ごす。両親との会話は要求か苦情、タテマエ論、理想論がほとんどでホンネがない。家族の中でさえ心理的に孤立している。このような子供が増えている。子供たちは遊ぶ場所も機会も奪われて、学校だけが人間関係のスキルを訓練する場となってしまった。

その学級は憶測集団となり子供たちが人間関係のスキルを学ぶ場ではなくなってきた。校長はじめ教員たちも子供の頃に人間関係のスキルを訓練されずに育ったため、児童生徒を訓練できない。学校・学級のリーダーとしてM機能を発揮しようにもその術を身につけていないため、あるいはM機能を理解できず、P機能に偏重したリーダーシップのとり方になってしまう。

これが学校・学級を憶測集団にし、さらには教員自身が児童生徒に心理的外傷を与え、児童虐待を繰り返してきた。M機能不全の中で少年時代を過ごした大人たちも家庭の中でP機能を肥大させ児童虐待を繰り返してきた。こうした中に、いじめだけでなく児童生徒の問題行動がある。いじめ、不登校、校内外暴力、自殺などの問題行動は、これらを育てる機会を奪われている子供たちの悲鳴だ。救いを求める叫びである。これに気づかない、いや気づこうともしない大人たちが引き起こしている。

そしてM機能不全の中で育った子供たちが大人になったとき、また同じ過ちを犯すという世代感染が起きている。無差別殺傷事件、ストーカー、DV、児童虐待、精神障害、自殺などM機能不全の中で子供時代を送った大人たちが引き起こす惨劇は連日のように報道されている。これは氷山の一角であり、一件の惨劇の背後に何百人という人たちが同じことを繰り返している。そして、かれらがいじめを生んでいる。これが現実である。

要するに、教員養成および教員実務において、学級のリーダーとしてM機能を発揮できる教育訓練が不十分であることが、いじめを引き起こす大きな要因である。教員を教育訓練する責務を負っているのは教育行政であり、教育学である。すなわち、学校教育関係者が問題行動の発生の大きな要因をつくっているにもかかわらず、これに気づいていないことが、いじめを防止できない主たる理由である。

学校は閉鎖的といわれるが、なにも情報発信や地域住民たちとの交流だけではなさそうだ。労働災害を防止する安全教育においては、これに関するあらゆる分野の専門家たちの研究成果を積極的に取り入れている。だから、これに力を入れている事業所では安全教育を通じ従業員の意識改革を行い、災害を防止するだけでなく、業績も向上させている。

学校教育、とくに義務教育は集団活動の中で、児童生徒に社会的スキルを身につけさせるためには、教育学だけでなく、これに関するあらゆる分野の専門的な研究成果などを積極的に取り込んでいかねばならない。だが、国や地方公共団体の設置している諮問機関のメンバーを見ているだけでも、その姿勢があまり感じられない。いじめ防止対策を検討するメンバーにも、その原因を究明するに必要な分野、すなわち本書で力を借りた分野の専門家はまったくと言っていいほど含まれていない。自分たちの枠を出ようとしない閉鎖性がうかがわれる。

このため、現代の教育行政や教育学にある数々の問題に気づかず、気づこうとせず、これらは正しいを前提にいじめ問題に取り組み、いじめる子供やその保護者を悪人にして解決を図ろうとしている。

いじめの背景は複雑である。だからこそ、国が全力を挙げて原因を徹底的に究明すべきだ。だが、国はこれを放棄したために問題を解決できず、主観的な感情論を横行させ、国民だけでなく教育行政まで混乱させている。その結果、何十万・何百万人とも知れない子供を殺しているのである。

大津市のいじめ自殺事件を受けてであろうが、政府は児童生徒の規範意識を高めるため道徳授業に教科書の導入と評価を取り入れることにした。まことに滑稽な話である。

規範意識の教育はただ理解すればよいというものではない。社会規範に従った行動を習慣化し、態度となって初めてその成果があらわれる。それは「説得」であり、教科書を使えばできるというものではない。

人は何によって説得されるのか。大人でさえ理屈によって説得されるのはごく一部の人に限られる。大半の人は感情によって説得されるのである。

たとえば、化粧品の販売員が商品について深い知識を持っていたとしても、当該化粧品が売れるわけではない。自身が当該商品を使い、本当に良かったと実感してはじめて商品を売ることができるものである。

苦情処理の専門家は決して言い訳をしない。彼は徹底的に苦情を聴くだけだ。この聴くことが好ましい感情交流を生み、苦情を撤回させるのである。

このように、たいていの大人は感情で説得される。ましてや子供ならばなおさらである。そして、好ましい感情交流が良好な人間関係を、良好な人間関係が好ましい感情交流を生む。学級などの集団においては、人間関係を良好に維持・向上させること、すなわちリーダーがM機能を発揮してこそ児童生徒を説得できるのである。

それは教科書を使えばできるというものではない。教科書がどれほど素晴らしい内容であろうと無理だ。教員が日常の学校生活においてM機能を発揮してこそ、道徳の授業が真価を発揮する。学校が、学級が課題集団であってこそ子供たちは自由にホンネで語ることができる。少数意見であろうとネガティブ感情や意見であろうと、学級のみんなが受け入れる雰囲気があれば、子供たちはホンネで語ることはない。安心してホンネで話すことができてこそ、子供たちは態度を変え、社会規範を身につけることができる。

M機能なき道徳教育の効力は、その授業時間内に限定される。学校や学級が憶測集団であれば、児童生徒は理想論やタテマエ論に終始する。これではホンネは別と道徳の授業を離れると欲求のままに行動する。学級の人間関係が悪化しているほど、この傾向が強くなる。要するに、M機能不全の中では、いかなる教科書を使おうと道徳教育は意味をなさない。逆に、M機能が十分に発揮できていれば、児童生徒の日常に見られる身近な問題を取り上げるだけで、十分に社会規範を身につけさせることができる。

また、グローバル社会で活躍できる人材を育成すると英語教育に熱心で、文部科学省も小学校教育にこれを取り入れることにした。だが、英語が話せればその目的を達成できるのであれば、アメリカ人やイギリス人であればだれでもグローバル社会で活躍できることになってしまう。

グローバル社会で活躍するためには人間関係のスキルひいては社会的スキルを十分に身につけていなければならない。これを身につけていなければアメリカ人であろうとイギリス人であろうとそこで活躍することはできない。それは日本国内であっても同様だ。

コトバは通訳を介してでも相手に伝えることができるが、社会的スキルは本人でしか表現できない。

そして、13年に実施された国際学力試験の結果が広報されたのを受け、其のメディアが「学習意欲を向上させることが今後の課題です。」と報じていた。ここに現代の学校教育の問題点が集約されている。

学校や家庭においてM機能が十分に発揮されていれば、言い換えれば、そこでの人間関係が良好な状態であれば、学習することを子供は自分への期待と受け止め、学習意欲も向上する。だが逆にM機能不全に陥ってれば、それはノルマと受け止める。そしてノルマを達成できた時、すなわち大学に入学できたとき、学ぶことを止めてしまう。ノルマを達成できないとわかったときも同様である。現代の大学生が大学での授業以外にどれだけの時間勉強しているか、どれだけの本を読んでいるか、その実態を見れば高校までの学校教育がどちらか明らかである。

自我と人間関係スキルは互いに作用しあって育んでいくものであり、表裏一体をなものである。そして精神面はこれらの相互作用によって成長させていくものだ。

学業は成人してからも身につけることができるが、精神面は成人してからは手遅れだ。「鉄は熱いうちに打て」といわれるように、成人になるまでにそれぞれの年代に応じた課題を克服させていかないと、自我も人間関係のスキルもその基盤をつくることができず、成人したあとの成長も望めない。

「社会性や規範意識、思いやりなどの豊かな人間性を育む道德教育を推進」「対話・創作・表現活動等を通じた児童生徒の思考力、人間関係形成能力等の育成」「熟議(よく論じ合うこと)的手法による対話やディスカッション、創作や表現、ソーシャルスキルトレーニング、ピアサポート等を取り入れた教育活動の実施」などといっても、教員が学級のリーダーとしてM機能を発揮し、児童生徒が安心してホンネで語れる雰囲気が出ていなければ何の意味も持たない。タテマエ論・理想論・形式主義が横行しているようでは、どれだけ議論しようと、どれほど素晴らしい教材を使用しようと、ほとんど効果はない。

校長が教員の、教員が学級のリーダーとしてM機能を発揮できる術を十分に身につけ、具体的な言動によって児童生徒に働きかけてこそ、道德教育がその意義をもち、児童生徒の思考力、人間関係形成能力等の育成を可能にするのである。

だが、道德教育に教科書を使用するなどの政策を見れば、教育関係者や政治家など学校教育をリードする立場にある人たちは、これに気づいていないとしか思われない。そして、P機能を肥大化させることによって児童生徒だけでなく、教員も苦しめている。

1924年から1932年にかけて行われたオーソン工場の実験において、「職場の生産能率を決定するのは物的・物理的条件というより社会心理条件、すなわち人間関係的要因、それも非公式の人間関係や個人の感情である。」(「人間関係の心理学ハンディブック」吉森護編著 北大路書房)との結果が得られ、経営において「人間関係論」が重視されるようになった。これとともに、さまざまな分野の専門家により人間関係論に関する研究が行われてきた。これら研究成果に基づくリーダーシップのとり方ができてこそ集団の人間関係を良好に維持できる。

学校教育も同じだ。非公式の人間関係や個人の感情を好ましいものとするよう学校を、学級を運営できてこそ、勉学意欲を持たせ学力が向上でき、その中で自我を育て教育の目的である「人格の形成」「国家・社会の形成者の育成」が実現できるのである。

「非公式の人間関係や個人の感情を好ましいものとする」ことができてこそ、教員は児童生徒を説得できる。子供たちを傷つける機会も大幅に削減できる。もちろん有形力の行使は必要なくなり、体罰も起きない。そして、児童生徒は学級集団の中で欲求不満を解消できるから問題行動も防止できるのである。要するに、教育の原点はM機能による「説得」である。現代の学校教育関係者はこれを見失っている。そのためにP機能を肥大させ児童生徒の問題行動や体罰、教員の精神疾患を引き起こしているのである。

国（文部科学省）や各地方公共団体は、校長はじめ各教員が学校・学級のリーダーとしてM機能を発揮できる術を身につけ、これを発揮できる態勢をつくるため、自分たちに何ができるのか早急に検討実施すべきだ。それは法律や条令をつくればよいというものではない。

児童生徒の問題行動はこころの傷に起因する。こころの傷は法律や条令で治療できるものではない。こころを治せるのはこころだけだ。またこころの傷を防ぐのもこころだ。児童生徒のリーダーとして教員や保護者が協同し、人間関係のスキルを実践・教育し、一貫してM機能を発揮することでしか、いじめなど児童生徒問題行動や体罰、教員の精神疾患を防ぐことはできない。逆に、これができれば児童生徒の社会的スキルを身につけさせることもできるし、学習意欲も学力もさらに向上できる。すなわち教育の目的を達成できるということだ。

95年頃だった。いじめ自殺がマスメディアを騒がせていた。いわゆる第2次いじめ自殺多発期だ。十代の子供が自殺する、これだけでも十分にショックだった。ましてや、いじめという名の虐待によって命を落とすことは、同世代の子供を持つ私にとっ衝撃だった。そして、連日放送されるテレビなど関連のニュースに注目していた。

「いじめなんかでわが子を殺されてたまるか」。保護者なら誰しもその思いは強い。だが、保護者がかもっとも知りたいこと、すなわち「もし、わががいじめに関わっていたら、保護者としてどのように対処すべきか」と言う疑問には誰も答えてくれなかった。誰も教えてくれないなら自分で答えを見つけるしかない。多忙な中ではあったが、連日のように図書館や書店に通い、ようやく答えを見つけた。おそらく100冊以上の図書を読んだであろう。

不思議なもので、いじめは、十分に準備ができている保護者の子供を避けて通り、準備ができていない保護者の子供を襲うようだ。その後も、いじめは繰り返し発生していたが、幸い、わが子はいじめに遭遇することもなく大人に成長した。子供の成長とともに、いじめの問題について私の関心も薄くなっていった。

そして、定年退職し時間的にも余裕ができた時期の2013年、滋賀県大津市のいじめ自殺がマスメディアを騒がせた。驚いたことに、国や地方公共団体の対応および有識者が語るいじめは95年頃とほとんど変わってはいない。当時、私が出した結論、「いじめる子供の心に寄り添わなければいじめを防止することができない。」という基本的なことさえ聞こえてこなかった。

いじめは日本に限ったことではなく韓国やアメリカなど外国でも起きている。だが、その背景にはそれぞれの国の文化があるから対策もまた同じとはならない。集団の有様も対人認識においても日本には独特の文化がある。日本には日本の文化に沿った対策がある。外国で効果をあげている方策が日本で効果的に機能するとは限らない。

一方、日本の学校では様々な事象が発生している。いろいろな取り組みもある。これらはメディアによって広報されているが、そこにはすぐには見えない真実が数多くある。これら事実にも接しても、「なぜ？」を考えない、その背景に何があるかを想像すらしない、他人の受け売りしかできない自我の未熟な著名人は、そこにある真実に気づかず、「命を大切に」「いじめは絶対に許されない」「いじめを止める勇気をもとう」などとマスメディアを通して叫んでいる。自身が加害者であることに気づかず、真顔で被害者である子供たちにいじめを説いている。

これが現場の教員や保護者を混乱に陥れ、軽率な行動で愛するわが子供、児童生徒を殺させている。しかも、これを誰も指摘せず、本人も気づいていないから惨劇が今も繰り返されている。この状況は95年頃と変わってはいない。

子供たちに学業を習得させるだけなら大学生のアルバイト家庭教師で十分だし、学級制度も必要ない。また、小学校では中学校や高校、大学のように、それぞれの学科の専門教諭が教えた方が効果的だ。にもかかわらず、一人の担任教諭がすべての学科を教えている。その理由は義務教育の目的を達成するためだ。それは校長や教員のM機能でしか達成できない。

教育とは説得である。児童生徒をそして保護者を説得することができてこそ教員である。これが教育の原点だ。その基盤が良好な人間関係であり、それは校長や教員のM機能でしか作ることも維持することもできない。これを見失っていることが学校・学級がM機能不全に陥った大きな要因である。そして、30年以上経過しても、児童生徒の問題行動に有効な対策を講じられないでいる。これを打開するには教育の原点に戻り、学校・学級がM機能を十分に発揮できている場としなければならない。

日本料理の決め手はダシだ。ダシがなければ、みそやしょうゆなどの調味料をどのように配合しようと、高価な食材を使おうと美味しい料理にはならない。逆に、ダシさえしっかり採ってあればわずかな調味料を使うだけで、安価な食材であっても美味しい料理になる。

学校教育において、教員が学級集団のリーダーとして発揮するM機能は、日本料理のダシに相当する。学校教育における調味料や食材は、学級など集団での活動や算数や国語、道徳などの教科や体育や部活動など学校で計画・実行されるさまざまな活動である。食材は栄養を提供するように、各教科や活動は子供たちに学力や体力などの知識や資質を提供する。料理は美味しくなければ食することが苦痛になり、食も進まない。同様に、教員がリーダーとしてM機能を発揮しなければ、学ぶことが苦痛になり、それは子供たちにとって単なるノルマになってしまう。

逆に、ダシが効いていれば調味料がその真価を発揮し、料理が美味しから食が進む。同様に、M機能が発揮されていれば、学級での集団活動や道徳の授業によって子供たちは行動様式を好ましい方向に変化させていくとともに、算数や国語などを学ぶことに喜びを感じ、楽しくなり、これを習慣とし態度としていく。当然、学習効果も格段に向上する。

日本料理はダシが決め手だ。これは日本人がダシの文化の中で育っているから理解できるものだ。日本料理を食べたことがない欧米人には、どのように言葉で説明しようと理解してもらえないであろう。

ダシの効いた日本料理を食べたことがなく、あるいは食べたとしてもダシの存在に気づかず、ダシのない日本料理を最高に美味しいものと思い込んで育っている人たちは、ダシが決め手だと説明しても聞く耳を持たない。このため、ダシのない洋食と同じように調味料の配合や食材によって料理を美味しくしようとさまざまな議論を繰り返している。そして問うべき専門家を間違え、ダシのとり方が分らぬまま歳月を無駄に過ごす。

同様に、M機能を十分に発揮しているリーダーの下で学び・働いた経験のない学校教育行政の中心にいる人たちに、その効果を説いても耳に入らない。そして教え方や評価方法など教育技術や教科書の内容ばかりを論じているのである。このような状況では、教育の現場にいる教員や保護者にしか、児童生徒の命を守ることはできない。これが実態だ。

そのためには、教員や保護者が、いじめなど児童生徒の問題行動を理論的に理解し、社会的スキルとくに人間関係のスキルを身につけ、子供たちを教育訓練する努力を積み重ねるしかない。大人が加害者意識をもち、複雑化する現代社会に起因する子供社会におけるM機能不全を解消するため、子供たちに人間関係のスキルを訓練しなければならないが、それは教員や保護者の自助努力しかないのが現状だということだ。そして、国や地方公共団体を動かすのもまた現場の教員や保護者の力でしかないのである。

これを理解していただければ、保護者や教員はさらに効果のある具体的方策を議論し実行していただけるはずだ。教育関係者でもない私としては、いじめを正しく理解し的を射た対策を実行されるよう祈るばかりである。

本書は、いじめだけでなく校内外暴力、不登校などで悩む子供たち、みずから命を絶つ子供たち、かれらを一人でも救いたいとの一念で著したものである。本書が苦しむ子供を救うため少しでもお役に立てれば幸いである。

引用した文献

社会心理学 安藤清志ら 岩波書店
青年の心 福島章 講談社現代新書
図解 よくわかる発達心理学 林洋一監修 ナツメ社
秘密の心理 小此木啓吾 講談社現代新書
思春期のこころの病気 市川宏伸 主婦の友社
初めて学ぶ社会心理学 大宮緑郎 大日本図書
いじめはなぜ防げないのかー葬式ごっこから二十一年 豊田充 朝日新聞社
教室の悪魔 山脇由貴子 ポプラ社
情緒的虐待／ネグレクト ドロウ・イワニエフ 相野由美子監修 明石書店
白雪姫コンプレックス 佐藤紀子 金子書房
医師が心の病に無力なワケ 船渡俊ら 三五社
自己革新の心理学 伊藤順康 講談社現代新書
行動科学ハンドブック 吉田敦也ら編著 福村出版
タテ社会の人間関係 中根千枝 講談社現代新書
タテ社会の力学 中根千枝 講談社現代新書
学歴の深層心理 井上敏明 世界思想社
対人場面の心理 中村陽吉 東京大学出版会
リーダーシップの行動科学 三隅二不二 朝倉書店
人間関係の心理学ハンディブック 吉森護編著 北大路書房

著者紹介

1950年生まれ。防衛大学校（機械工学専攻）卒
安全管理者や述べ700人程度の部下を直接指導監督してきた経験などから得た素養を
もとに、いじめ問題を論理的・体系的に解析。参考とした文献は、いじめに直接関係する
ものだけでなく、安全学、社会学、兵学、教育学、各種心理学、精神医学、文化人類学、
経営学、哲学など幅広いジャンルに及ぶ。

目次

第一章 総則（第一条—第十条）

第二章 いじめ防止基本方針等（第十一条—第十四条）

第三章 基本的施策（第十五条—第二十一条）

第四章 いじめの防止等に関する措置（第二十二条—第二十七条）

第五章 重大事態への対処（第二十八条—第三十三条）

第六章 雑則（第三十四条・第三十五条）

附則

第一章 総則

（目的）

第一条 この法律は、いじめが、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるものであることに鑑み、児童等の尊厳を保持するため、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をいう。以下同じ。）のための対策に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体等の責務を明らかにし、並びにいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定について定めるとともに、いじめの防止等のための対策の基本となる事項を定めることにより、いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進することを目的とする。

（定義）

第二条 この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等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を含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。

2 この法律において「学校」とは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（幼稚部を除く。）をいう。

3 この法律において「児童等」とは、学校に在籍する児童又は生徒をいう。

4 この法律において「保護者」とは、親権を行う者（親権を行う者のないときは、未成年後見人）をいう。

（基本理念）

第三条 いじめの防止等のための対策は、いじめが全ての児童等に関係する問題であることに鑑み、児童等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わずいじめが行われなくなるようにすることを旨として行われなければならない。

2 いじめの防止等のための対策は、全ての児童等がいじめを行わず、及び他の児童等に対して行われるいじめを認識しながらこれを放置することがないようにするため、いじめが児童等の心身に及ぼす影響その他のいじめの問題に関する児童等の理解を深めることを旨として行われなければならない。

3 いじめの防止等のための対策は、いじめを受けた児童等の生命及び心身を保護することが特に重要であることを認識しつつ、国、地方公共団体、学校、地域住民、家庭その他の関係者の連携の下、いじめの問題を克服することを目指して行われなければならない。
（いじめの禁止）

第四条 児童等は、いじめを行ってはならない。

（国の責務）

第五条 国は、第三条の基本理念（以下「基本理念」という。）にのっとり、いじめの防止等のための対策を総合的に策定し、及び実施する責務を有する。

（地方公共団体の責務）

第六条 地方公共団体は、基本理念にのっとり、いじめの防止等のための対策について、国と協力しつつ、当該地域の状況に応じた施策を策定し、及び実施する責務を有する。

（学校の設置者の責務）

第七条 学校の設置者は、基本理念にのっとり、その設置する学校におけるいじめの防止等のために必要な措置を講ずる責務を有する。

（学校及び学校の教職員の責務）

第八条 学校及び学校の教職員は、基本理念にのっとり、当該学校に在籍する児童等の保護者、地域住民、児童相談所その他の関係者との連携を図りつつ、学校全体でいじめの防止及び早期発見に取り組むとともに、当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する。

（保護者の責務等）

第九条 保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、その保護する児童等がいじめを行うことのないよう、当該児童等に対し、規範意識を養うための指導その他の必要な指導を行うよう努めるものとする。

2 保護者は、その保護する児童等がいじめを受けた場合には、適切に当該児童等はいじめから保護するものとする。

3 保護者は、国、地方公共団体、学校の設置者及びその設置する学校が講ずるいじめの防止等のための措置に協力するよう努めるものとする。

4 第一項の規定は、家庭教育の自主性が尊重されるべきことに変更を加えるものと解してはならず、また、前三項の規定は、いじめの防止等に関する学校の設置者及びその設置する学校の責任を軽減するものと解してはならない。

（財政上の措置等）

第十条 国及び地方公共団体は、いじめの防止等のための対策を推進するために必要な財政上の措置その他の必要な措置を講ずるよう努めるものとする。

第二章 いじめ防止基本方針等

（いじめ防止基本方針）

第十一条 文部科学大臣は、関係行政機関の長と連携協力して、いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針（以下「いじめ防止基本方針」という。）を定めるものとする。

2 いじめ防止基本方針においては、次に掲げる事項を定めるものとする。

- 一 いじめの防止等のための対策の基本的な方向に関する事項
- 二 いじめの防止等のための対策の内容に関する事項
- 三 その他いじめの防止等のための対策に関する重要事項

（地方いじめ防止基本方針）

第十二条 地方公共団体は、いじめ防止基本方針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該地方公共団体におけるいじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針（以下「地方いじめ防止基本方針」という。）を定めるよう努めるものとする。

（学校いじめ防止基本方針）

第十三条 学校は、いじめ防止基本方針又は地方いじめ防止基本方針を参酌し、その学校の実情に応じ、当該学校におけるいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針を定めるものとする。

（いじめ問題対策連絡協議会）

第十四条 地方公共団体は、いじめの防止等に関係する機関及び団体の連携を図るため、条例の定めるところにより、学校、教育委員会、児童相談所、法務局又は地方法務局、都道府県警察その他の関係者により構成されるいじめ問題対策連絡協議会を置くことができる。

2 都道府県は、前項のいじめ問題対策連絡協議会を置いた場合には、当該いじめ問題対策連絡協議会におけるいじめの防止等に関係する機関及び団体の連携が当該都道府県の区域内の市町村が設置する学校におけるいじめの防止等に活用されるよう、当該いじめ問題対策連絡協議会と当該市町村の教育委員会との連携を図るために必要な措置を講ずるものとする。

3 前二項の規定を踏まえ、教育委員会といじめ問題対策連絡協議会との円滑な連携の下に、地方いじめ防止基本方針に基づく地域におけるいじめの防止等のための対策を実効的に行うようにするため必要があるときは、教育委員会に附属機関として必要な組織を置くことができるものとする。

第三章 基本的施策

（学校におけるいじめの防止）

第十五条 学校の設置者及びその設置する学校は、児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめの防止に資することを踏まえ、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を図らなければならない。

2 学校の設置者及びその設置する学校は、当該学校におけるいじめを防止するため、当該学校に在籍する児童等の保護者、地域住民その他の関係者との連携を図りつつ、いじめの防止に資する活動であって当該学校に在籍する児童等が自主的に行うものに対する支援、当該学校に在籍する児童等及びその保護者並びに当該学校の教職員に対するいじめを防止することの重要性に関する理解を深めるための啓発その他必要な措置を講ずるものとする。

（いじめの早期発見のための措置）

第十六条 学校の設置者及びその設置する学校は、当該学校におけるいじめを早期に発見するため、当該学校に在籍する児童等に対する定期的な調査その他の必要な措置を講ずるものとする。

2 国及び地方公共団体は、いじめに関する通報及び相談を受け付けるための体制の整備に必要な施策を講ずるものとする。

3 学校の設置者及びその設置する学校は、当該学校に在籍する児童等及びその保護者並びに当該学校の教職員がいじめに係る相談を行うことができる体制（次項において「相談体制」という。）を整備するものとする。

4 学校の設置者及びその設置する学校は、相談体制を整備するに当たっては、家庭、地域社会等との連携の下、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利その他の権利利益が擁護されるよう配慮するものとする。

（関係機関等との連携等）

第十七条 国及び地方公共団体は、いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援、いじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言その他のいじめの防止等のための対策が関係者の連携の下に適切に行われるよう、関係省庁相互間その他関係機関、学校、家庭、地域社会及び民間団体の間の連携の強化、民間団体の支援その他必要な体制の整備に努めるものとする。

（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）

第十八条 国及び地方公共団体は、いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援、いじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言その他のいじめの防止等のための対策が専門的知識に基づき適切に行われるよう、教員の養成及び研修の充実を通じた教員の資質の向上、生徒指導に係る体制等の充実のための教諭、養護教諭その他の教員の配置、心理、福祉等に関する専門的知識を有する者であっていじめの防止を含む教育相談に応じるものの確保、いじめへの対処に関し助言を行うために学校の求めに応じて派遣される者の確保等必要な措置を講ずるものとする。

2 学校の設置者及びその設置する学校は、当該学校の教職員に対し、いじめの防止等のための対策に関する研修の実施その他の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行わなければならない。

（インターネットを通じて行われるいじめに対する対策の推進）

第十九条 学校の設置者及びその設置する学校は、当該学校に在籍する児童等及びその保護者が、発信された情報の高度の流通性、発信者の匿名性その他のインターネットを通じて送信される情報の特性を踏まえて、インターネットを通じて行われるいじめを防止し、及び効果的に対処することができるよう、これらの者に対し、必要な啓発活動を行うものとする。

2 国及び地方公共団体は、児童等がインターネットを通じて行われるいじめに巻き込まれていないかどうかを監視する関係機関又は関係団体の取組を支援するとともに、インターネットを通じて行われるいじめに関する事案に対処する体制の整備に努めるものとする。

3 インターネットを通じていじめが行われた場合において、当該いじめを受けた児童等又はその保護者は、当該いじめに係る情報の削除を求め、又は発信者情報（特定電気通信役務提供者の損害賠償責任の制限及び発信者情報の開示に関する法律（平成十三年法律第百三十七号）第四条第一項に規定する発信者情報をいう。）の開示を請求しようとするときは、必要に応じ、法務局又は地方法務局の協力を求めることができる。

（いじめの防止等のための対策の調査研究の推進等）

第二十条 国及び地方公共団体は、いじめの防止及び早期発見のための方策等、いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言の在り方、インターネットを通じて行われるいじめへの対応の在り方その他のいじめの防止等のために必要な事項やいじめの防止等のための対策の実施の状況についての調査研究及び検証を行うとともに、その成果を普及するものとする。

（啓発活動）

第二十一条 国及び地方公共団体は、いじめが児童等の心身に及ぼす影響、いじめを防止することの重要性、いじめに係る相談制度又は救済制度等について必要な広報その他の啓発活動を行うものとする。

第四章 いじめの防止等に関する措置

（学校におけるいじめの防止等の対策のための組織）

第二十二条 学校は、当該学校におけるいじめの防止等に関する措置を実効的に行うため、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の関係者により構成されるいじめの防止等の対策のための組織を置くものとする。

（いじめに対する措置）

第二十三条 学校の教職員、地方公共団体の職員その他の児童等からの相談に応じる者及び児童等の保護者は、児童等からいじめに係る相談を受けた場合において、いじめの事実があると思われるときは、いじめを受けたと思われる児童等が在籍する学校への通報その他の適切な措置をとるものとする。

2 学校は、前項の規定による通報を受けたときその他当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるときは、速やかに、当該児童等に係るいじめの事実の有無の確認を行うための措置を講ずるとともに、その結果を当該学校の設置者に報告するものとする。

3 学校は、前項の規定による事実の確認によりいじめがあったことが確認された場合には、いじめをやめさせ、及びその再発を防止するため、当該学校の複数の教職員によって、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者の協力を得つつ、いじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言を継続的に行うものとする。

4 学校は、前項の場合において必要があると認めるときは、いじめを行った児童等についていじめを受けた児童等が使用する教室以外の場所において学習を行わせる等いじめを受けた児童等その他の児童等が安心して教育を受けられるようにするために必要な措置を講ずるものとする。

5 学校は、当該学校の教職員が第三項の規定による支援又は指導若しくは助言を行うに当たっては、いじめを受けた児童等の保護者といじめを行った児童等の保護者との間で争いが起きることのないよう、いじめの事案に係る情報をこれらの保護者と共有するための措置その他の必要な措置を講ずるものとする。

6 学校は、いじめが犯罪行為として取り扱われるべきものであると認めるときは所轄警察署と連携してこれに対処するものとし、当該学校に在籍する児童等の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるおそれがあるときは直ちに所轄警察署に通報し、適切に、援助を求めなければならない。

（学校の設置者による措置）

第二十四条 学校の設置者は、前条第二項の規定による報告を受けたときは、必要に応じ、その設置する学校に対し必要な支援を行い、若しくは必要な措置を講ずることを指示し、又は当該報告に係る事案について自ら必要な調査を行うものとする。

（校長及び教員による懲戒）

第二十五条 校長及び教員は、当該学校に在籍する児童等がいじめを行っている場合であって教育上必要があると認めるときは、学校教育法第十一条の規定に基づき、適切に、当該児童等に対して懲戒を加えるものとする。

（出席停止制度の適切な運用等）

第二十六条 市町村の教育委員会は、いじめを行った児童等の保護者に対して学校教育法第三十五条第一項（同法第四十九条において準用する場合を含む。）の規定に基づき当該児童等の出席停止を命ずる等、いじめを受けた児童等その他の児童等が安心して教育を受けられるようにするために必要な措置を速やかに講ずるものとする。

（学校相互間の連携協力体制の整備）

第二十七条 地方公共団体は、いじめを受けた児童等といじめを行った児童等が同じ学校に在籍していない場合であっても、学校がいじめを受けた児童等又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童等に対する指導又はその保護者に対する助言を適切に行うことができるようにするため、学校相互間の連携協力体制を整備するものとする。

第五章 重大事態への対処

（学校の設置者又はその設置する学校による対処）

第二十八条 学校の設置者又はその設置する学校は、次に掲げる場合には、その事態（以下「重大事態」という。）に対処し、及び当該重大事態と同種の事態の発生の防止に資するため、速やかに、当該学校の設置者又はその設置する学校の下に組織を設け、質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査を行うものとする。

一 いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき。

二 いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき。

2 学校の設置者又はその設置する学校は、前項の規定による調査を行ったときは、当該調査に係るいじめを受けた児童等及びその保護者に対し、当該調査に係る重大事態の事実関係等その他の必要な情報を適切に提供するものとする。

3 第一項の規定により学校が調査を行う場合においては、当該学校の設置者は、同項の規定による調査及び前項の規定による情報の提供について必要な指導及び支援を行うものとする。

（国立大学に附属して設置される学校に係る対処）

第二十九条 国立大学法人（国立大学法人法（平成十五年法律第百十二号）第二条第一項に規定する国立大学法人をいう。以下この条において同じ。）が設置する国立大学に附属して設置される学校は、前条第一項各号に掲げる場合には、当該国立大学法人の学長を通じて、重大事態が発生した旨を、文部科学大臣に報告しなければならない。

2 前項の規定による報告を受けた文部科学大臣は、当該報告に係る重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のため必要があると認めるときは、前条第一項の規定による調査の結果について調査を行うことができる。

3 文部科学大臣は、前項の規定による調査の結果を踏まえ、当該調査に係る国立大学法人又はその設置する国立大学に附属して設置される学校が当該調査に係る重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のために必要な措置を講ずることができるよう、国立大学法人法第三十五条において準用する独立行政法人通則法（平成十一年法律第百三号）第六十四条第一項に規定する権限の適切な行使その他の必要な措置を講ずるものとする。

（公立の学校に係る対処）

第三十条 地方公共団体が設置する学校は、第二十八条第一項各号に掲げる場合には、当該地方公共団体の教育委員会を通じて、重大事態が発生した旨を、当該地方公共団体の長に報告しなければならない。

2 前項の規定による報告を受けた地方公共団体の長は、当該報告に係る重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のため必要があると認めるときは、附属機関を設けて調査を行う等の方法により、第二十八条第一項の規定による調査の結果について調査を行うことができる。

3 地方公共団体の長は、前項の規定による調査を行ったときは、その結果を議会に報告しなければならない。

4 第二項の規定は、地方公共団体の長に対し、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和三十一年法律第百六十二号）第二十三条に規定する事務を管理し、又は執行する権限を与えるものと解釈してはならない。

5 地方公共団体の長及び教育委員会は、第二項の規定による調査の結果を踏まえ、自らの権限及び責任において、当該調査に係る重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のために必要な措置を講ずるものとする。

（私立の学校に係る対処）

第三十一条 学校法人（私立学校法（昭和二十四年法律第二百七十号）第三条に規定する学校法人をいう。以下この条において同じ。）が設置する学校は、第二十八条第一項各号に掲げる場合には、重大事態が発生した旨を、当該学校を所轄する都道府県知事（以下この条において単に「都道府県知事」という。）に報告しなければならない。

2 前項の規定による報告を受けた都道府県知事は、当該報告に係る重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のため必要があると認めるときは、附属機関を設けて調査を行う等の方法により、第二十八条第一項の規定による調査の結果について調査を行うことができる。

3 都道府県知事は、前項の規定による調査の結果を踏まえ、当該調査に係る学校法人又はその設置する学校が当該調査に関わる重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のために必要な措置を講ずることができるよう、私立学校法第六条に規定する権限の適切な行使その他の必要な措置を講ずるものとする。

4 前二項の規定は、都道府県知事に対し、学校法人が設置する学校に対して行使することができる権限を新たに与えるものと解釈してはならない。

第三十二条 学校設置会社（構造改革特別区域法（平成十四年法律第百八十九号）第十二条第二項に規定する学校設置会社をいう。以下この条において同じ。）が設置する学校は、第二十八条第一項各号に掲げる場合には、当該学校設置会社の代表取締役又は代表執行役を通じて、重大事態が発生した旨を、同法第十二条第一項の規定による認定を受けた地方公共団体の長（以下「認定地方公共団体の長」という。）に報告しなければならない。

2 前項の規定による報告を受けた認定地方公共団体の長は、当該報告に係る重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のため必要があると認めるときは、附属機関を設けて調査を行う等の方法により、第二十八条第一項の規定による調査の結果について調査を行うことができる。

3 認定地方公共団体の長は、前項の規定による調査の結果を踏まえ、当該調査に係る学校設置会社又はその設置する学校が当該調査に係る重大事態への対処又は当該重大事態と同種の事態の発生の防止のために必要な措置を講ずることができるよう、構造改革特別区域法第十二条第十項に規定する権限の適切な行使その他の必要な措置を講ずるものとする。

4 前二項の規定は、認定地方公共団体の長に対し、学校設置会社が設置する学校に対して行使することができる権限を新たに与えるものと解釈してはならない。

5 第一項から前項までの規定は、学校設置非営利法人（構造改革特別区域法第十三条第二項に規定する学校設置非営利法人をいう。）が設置する学校について準用する。この場合において、第一項中「学校設置会社の代表取締役又は代表執行役」とあるのは「学校設置非営利法人の代表権を有する理事」と、「第十二条第一項」とあるのは「第十三条第一項」と、第二項中「前項」とあるのは「第五項において準用する前項」と、第三項中「前項」とあるのは「第五項において準用する前項」と、「学校設置会社」とあるのは「学校設置非営利法人」と、「第十二条第十項」とあるのは「第十三条第三項において準用する同法第十二条第十項」と、前項中「前二項」とあるのは「次項において準用する前二項」と読み替えるものとする。

（文部科学大臣又は都道府県の教育委員会の指導、助言及び援助）

第三十三条 地方自治法（昭和二十二年法律第六十七号）第二百四十五条の四第一項の規定によるほか、文部科学大臣は都道府県又は市町村に対し、都道府県の教育委員会は市町村に対し、重大事態への対処に関する都道府県又は市町村の事務の適正な処理を図るため、必要な指導、助言又は援助を行うことができる。

第六章 雑則

（学校評価における留意事項）

第三十四条 学校の評価を行う場合においていじめの防止等のための対策を取り扱うに当たっては、いじめの事実が隠蔽されず、並びにいじめの実態の把握及びいじめに対する措置が適切に行われるよう、いじめの早期発見、いじめの再発を防止するための取組等について適正に評価が行われるようにしなければならない。

（高等専門学校における措置）

第三十五条 高等専門学校（学校教育法第一条に規定する高等専門学校をいう。以下この条において同じ。）の設置者及びその設置する高等専門学校は、当該高等専門学校の実情に応じ、当該高等専門学校に在籍する学生に係るいじめに相当する行為の防止、当該行為の早期発見及び当該行為への対処のための対策に関し必要な措置を講ずるよう努めるものとする。

附 則

（施行期日）

第一条 この法律は、公布の日から起算して三月を経過した日から施行する。

（検討）

第二条 いじめの防止等のための対策については、この法律の施行後三年を目途として、この法律の施行状況等を勘案し、検討が加えられ、必要があると認められるときは、その結果に基づいて必要な措置が講ぜられるものとする。

2 政府は、いじめにより学校における集団の生活に不安又は緊張を覚えることとなったために相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている児童等が適切な支援を受けつつ学習することができるよう、当該児童等の学習に対する支援の在り方についての検討を行うものとする。

理 由

いじめが、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるものであることに鑑み、いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進するため、いじめの防止等のための対策に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体等の責務を明らかにし、並びにいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定について定めるとともに、いじめの防止等のための対策の基本となる事項を定める必要がある。これが、この法律案を提出する理由である。

（注）本法律は平成 25 年 6 月 28 日に公布された。

問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）

18 文科初第 1019 号

平成 19 年 2 月 5 日

各都道府県教育委員会教育長
各指定都市教育委員会教育長 殿
各都道府県知事
附属学校を置く各国立大学法人学長
文部科学省初等中等教育局長

銭谷 眞美

いじめ、校内暴力をはじめとした児童生徒の問題行動は、依然として極めて深刻な状況にあります。

いじめにより児童生徒が自らの命を絶つという痛ましい事件が相次いでおり、児童生徒の安心・安全について国民間に不安が広がっています。また、学校での懸命な種々の取組にもかかわらず、対教師あるいは生徒間の暴力行為や施設・設備の毀損・破壊行為等は依然として多数にのぼり、一部の児童生徒による授業妨害等も見られます。

問題行動への対応については、まず第一に未然防止と早期発見・早期対応の取組が重要です。学校は問題を隠すことなく、教職員一体となって対応し、教育委員会は学校が適切に対応できるようサポートする体制を整備することが重要です。また、家庭、特に保護者、地域社会や地方自治体・議会を始め、その他関係機関の理解と協力を得て、地域ぐるみで取り組めるような体制を進めていくことが必要です。

昨年成立した改正教育基本法では、教育の目標の一つとして「生命を尊ぶ」こと、教育の目標を達成するため、学校においては「教育を受ける者が学校生活を営む上で必要な規律を重んずる」ことが明記されました。

いじめの問題への対応では、いじめられる子どもを最後まで守り通すことは、児童生徒の生命・身体の安全を預かる学校としては当然の責務です。同時に、いじめる子どもに対しては、毅然とした対応と粘り強い指導により、いじめは絶対に許されない行為であること、卑怯で恥ずべき行為であることを認識させる必要があります。

さらに、学校の秩序を破壊し、他の児童生徒の学習を妨げる暴力行為に対しては、児童生徒が安心して学べる環境を確保するため、適切な措置を講じることが必要です。

このため、教育委員会及び学校は、問題行動が実際に起こったときには、十分な教育的配慮のもと、現行法制度下において採り得る措置である出席停止や懲戒等の措置も含め、毅然とした対応をとり、教育現場を安心できるものとしていただきたいと思います。

<参考資料2> 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）

この目的を達成するため、各教育委員会及び学校は、下記事項に留意の上、問題行動を起こす児童生徒に対し、毅然とした指導を行うようお願いいたします。

なお、都道府県・指定都市教育委員会にあっては所管の学校及び域内の市区町村教育委員会等に対して、都道府県知事にあっては所轄の私立学校に対して、この趣旨について周知を図るとともに、適切な対応がなされるよう御指導願います。

記

生徒指導の充実について

(1) 学校においては、日常的な指導の中で、児童生徒一人一人を把握し、性向等についての理解を深め、教師と児童生徒との信頼関係を築き、すべての教育活動を通じてきめ細かな指導を行う。また、全教職員が一体となって、児童生徒の様々な悩みを受け止め、積極的に教育相談やカウンセリングを行う。

(2) 児童生徒の規範意識の醸成のため、各学校は、いじめや暴力行為等に関するきまりや対応の基準を明確化したものを保護者や地域住民等に公表し、理解と協力を得るよう努め、全教職員がこれに基づき一致協力し、一貫した指導を粘り強く行う。

(3) 問題行動の中でも、特に校内での傷害事件をはじめ、犯罪行為の可能性がある場合には、学校だけで抱え込むことなく、直ちに警察に通報し、その協力を得て対応する。

2 出席停止制度の活用について

(1) 出席停止は、懲戒行為ではなく、学校の秩序を維持し、他の児童生徒の教育を受ける権利を保障するために採られる措置であり、各市町村教育委員会及び学校は、このような制度の趣旨を十分理解し、日頃から規範意識を育む指導やきめ細かな教育相談等を粘り強く行う。

(2) 学校がこのような指導を継続してもなお改善が見られず、いじめや暴力行為など問題行動を繰り返す児童生徒に対し、正常な教育環境を回復するため必要と認める場合には、市町村教育委員会は、出席停止制度の措置を採ることをためらわずに検討する。

(3) この制度の運用に当たっては、教師や学校が孤立することがないように、校長をはじめ教職員、教育委員会や地域のサポートにより必要な支援がなされるよう十分配慮する。

学校は、当該児童生徒が学校へ円滑に復帰できるよう学習を補完したり、学級担任等が計画的かつ臨機に家庭への訪問を行い、読書等の課題をさせる。

市町村教育委員会は、当該児童生徒に対し出席停止期間中必要な支援がなされるように個別の指導計画を策定するなど、必要な教育的措置を講じる。

都道府県教育委員会は、状況に応じ、指導主事やスクールカウンセラーの派遣、教職員の追加的措置、当該児童生徒を受け入れる機関との連携の促進など、市町村教育委員会や学校をバックアップする。

<参考資料2> 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）

地域では、警察、児童相談所、保護司、民生・児童委員等の関係機関の協力を得たサポートチームを組織することも有効である。

（4）その他出席停止制度の運用等については、「出席停止制度の運用の在り方について」（平成13年11月6日付け文部科学省初等中等教育局長通知）による。

3 懲戒・体罰について

（1）校長及び教員（以下「教員等」という。）は、教育上必要があると認めるときは、児童生徒に懲戒を加えることができ、懲戒を通じて児童生徒の自己教育力や規範意識の育成を期待することができる。しかし、一時の感情に支配されて、安易な判断のもとで懲戒が行われることがないように留意し、家庭との十分な連携を通じて、日頃から教員等、児童生徒、保護者間での信頼関係を築いておくことが大切である。

（2）体罰がどのような行為なのか、児童生徒への懲戒がどの程度まで認められるかについては、機械的に判定することが困難である。また、このことが、ややもすると教員等が自らの指導に自信を持ってない状況を生み、実際の指導において過度の萎縮を招いているとの指摘もなされている。ただし、教員等は、児童生徒への指導に当たり、いかなる場合においても、身体に対する侵害（殴る、蹴る等）、肉体的苦痛を与える懲戒（正座・直立等特定の姿勢を長時間保持させる等）である体罰を行ってはならない。体罰による指導により正常な倫理観を養うことはできず、むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長させ、いじめや暴力行為などの土壌を生む恐れがあるからである。

（3）懲戒権の限界及び体罰の禁止については、これまで「児童懲戒権の限界について」（昭和23年12月22日付け法務庁法務調査意見長官回答）等が過去に示されており、教育委員会や学校でも、これらを参考として指導を行ってきた。しかし、児童生徒の問題行動は学校のみならず社会問題となっており、学校がこうした問題行動に適切に対応し、生徒指導の一層の充実を図ることができるよう、文部科学省としては、懲戒及び体罰に関する裁判例の動向等も踏まえ、今般、「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」（別紙）を取りまとめた。懲戒・体罰に関する解釈・運用については、今後、この「考え方」によることとする。

学校教育法第 11 条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方

1 体罰について

(1) 児童生徒への指導に当たり、学校教育法第 11 条ただし書にいう体罰は、いかなる場合においても行ってはならない。教員等が児童生徒に対して行った懲戒の行為が体罰に当たるかどうかは、当該児童生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場所的及び時間的環境、懲戒の態様等の諸条件を総合的に考え、個々の事案ごとに判断する必要がある。

(2) (1) により、その懲戒の内容が身体的性質のもの、すなわち、身体に対する侵害を内容とする懲戒（殴る、蹴る等）、被罰者に肉体的苦痛を与えるような懲戒（正座・直立等特定の姿勢を長時間にわたって保持させる等）に当たると判断された場合は、体罰に該当する。

(3) 個々の懲戒が体罰に当たるか否かは、単に、懲戒を受けた児童生徒や保護者の主観的な言動により判断されるのではなく、上記（1）の諸条件を客観的に考慮して判断されるべきであり、特に児童生徒一人一人の状況に配慮を尽くした行為であったかどうか等の観点が必要である。

(4) 児童生徒に対する有形力（目に見える物理的な力）の行使により行われた懲戒は、その一切が体罰として許されないというものではなく、裁判例においても、「いやしくも有形力の行使と見られる外形をもった行為は学校教育法上の懲戒行為としては一切許容されないとするは、本来学校教育法の予想するところではない」としたもの（昭和 56 年 4 月 1 日東京高裁判決）、「生徒の心身の発達に応じて慎重な教育上の配慮のもとに行うべきであり、このような配慮のもとに行われる限りにおいては、状況に応じ一定の限度内で懲戒のための有形力の行使が許容される」としたもの（昭和 60 年 2 月 22 日浦和地裁判決）などがある。

(5) 有形力の行使以外の方法により行われた懲戒については、例えば、以下のような行為は、児童生徒に肉体的苦痛を与えるものでない限り、通常体罰には当たらない。

○ 放課後等に教室に残留させる（用便のためにも室外に出ることを許さない、又は食事時間を過ぎても長く留め置く等肉体的苦痛を与えるものは体罰に当たる）。

○ 授業中、教室内に起立させる。

○ 学習課題や清掃活動を課す。

○ 学校当番を多く割り当てる。

○ 立ち歩きの多い児童生徒を叱って席につかせる。

<参考資料2> 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）

(6) なお、児童生徒から教員等に対する暴力行為に対して、教員等が防衛のためにやむを得ずした有形力の行使は、もとより教育上の措置たる懲戒行為として行われたものではなく、これにより身体への侵害又は肉体的苦痛を与えた場合は体罰には該当しない。また、他の児童生徒に被害を及ぼすような暴力行為に対して、これを制止したり、目の危険を回避するためにやむを得ずした有形力の行使についても、同様に体罰に当たらない。これらの行為については、正当防衛、正当行為等として刑事上又は民事上の責めを免れうる。

2 児童生徒を教室外に退去させる等の措置について

(1) 単に授業に遅刻したこと、授業中学習を怠けたこと等を理由として、児童生徒を教室に入れず又は教室から退去させ、指導を行わないままに放置することは、義務教育における懲戒の手段としては許されない。

(2) 他方、授業中、児童生徒を教室内に入れず又は教室から退去させる場合であっても、当該授業の間、その児童生徒のために当該授業に代わる指導が別途行われるのであれば、懲戒の手段としてこれを行うことは差し支えない。

(3) また、児童生徒が学習を怠り、喧騒その他の行為により他の児童生徒の学習を妨げるような場合には、他の児童生徒の学習上の妨害を排除し教室内の秩序を維持するため、必要な間、やむを得ず教室外に退去させることは懲戒に当たらず、教育上必要な措置として差し支えない。

(4) さらに、近年児童生徒の間に急速に普及している携帯電話を児童生徒が学校に持ち込み、授業中にメール等を行い、学校の教育活動全体に悪影響を及ぼすような場合、保護者等と連携を図り、一時的にこれを預かり置くことは、教育上必要な措置として差し支えない。