

教師におけるいじめに対する生徒指導の留意点 ～教職課程学生のいじめ経験についての学生のレポートをもとに～

小沢 一仁*

Points of student guidance about bullying for teachers

Kazuhito OZAWA*

Since the 1980's, suicides of children resulted from being bullied occurred and then people have had to change their points of view about bullying. As those occurred repeatedly, the Education Ministry changed the proposal to teachers about bullying repeatedly. In 2013, Japan's Diet enacted a law aimed at preventing bullying at schools. However, children being bullied have killed themselves since then. The purpose of this paper is to clarify how teachers teach about the way to prevent bullying at school. By analyzing students' reports about their own experience of bullying, it was found out that they reported teachers' appropriate guidance. However teachers' inappropriate guidance were found in their reports. Finally Citizenship Education for preventing bullying at school is discussed.

第1章 いじめの問題に対する見方の変遷

1. 子ども時代の「負」「陰」としてつきまどってきたいじめの変容

井上陽水のヒット曲に「少年時代」がある。この曲は、1990年、篠田正浩監督作品の映画「少年時代」の主題歌である。「夏・・風アザミ・・憧れ・・夢花火・・夏祭り・・宵かがり・・夢はつまり思い出の後先・・」これらの歌詞が美しいメロディにのせて語られ、子ども時代を振り返り、回顧した、名曲である。しかし、子ども時代には、大人になってから、井上陽水の歌詞のように心の懐かしさを持って振り返る内容だけではなく、刺すような心の痛みをもって振り返る経験がある。それが、いじめである。

この映画の原作は、藤子不二雄^①による1978年(昭和53年)から1979年(昭和54年)まで『週刊少年マガジン』(講談社)に連載されマンガであり、さらに、このマンガは、柏原兵三の小説『長い道』が原作である^②。この物語のテーマは、戦時中の子ども時代のいじめである。

「いじめは昔からあった」という言説は、いじめ問題を語る上でたびたび語られてきている。学校におけるいじめは、この映画及びマンガの「少年時代」に、さらには原作の「長い道」に描かれているように、戦時中からありさらには、それ以前から可能性としては、学制として明治に日本で初めて学校が設立された時からあった可能性がある。

しかし、「いじめは昔からあった」日本社会において、学校につきまとう「負」の面、「陰」の面としてのいじめが、決定的に変容したのが、1980年代のいじめによる子どもの自殺という事件の出現である。

2. 変容したいじめに対する対応

森田(2010)は、「八〇年代半ばのマスメディアでは、いじ

めに関連した自殺が相次いで報道された。いじめが子どもを死に追い詰めるほど深刻な被害を与えているとは、あまり知られていなかったため、社会に大きな衝撃を与えた。」と述べている。そして、「いじめが深刻な被害を与える問題だ」という意識が、当時の教育現場に浸透していなかった」と指摘している^③。

「昔からあった」とされるいじめが、子どもの自殺に至るような事件となり、また、自殺に至らないまでも陰湿化し酷い身体的及び心理的な攻撃を被害者の子どもに与えていることが、マスコミの報道により世間に知られるものとなった。このことで、社会問題となり、学校現場においても対応を迫られるようになってきたのである。

3. 文科省による「いじめの定義の変遷」^④

文科省による「いじめの定義の変遷」から、いじめについての捉え方の変容を見てみる。

【昭和61年度からの定義】

『「いじめ」とは、『①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの』とする。』

【平成6年度からの定義】

『「いじめ」とは、『①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。』とする。なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。』

この改訂においては、以前の定義から、「『学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認している

* 東京工芸大学工学部基礎教育センター 准教授
2016年9月27日 受理

もの』を削除』され、『いじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと』を追加したとする。つまり、いじめと判断される基準が、教師がいじめがあったということを実際として認識することではなく、被害者が苦痛を受けいじめを受けたと認識することに改訂されたのである。

【平成18年度からの定義】

「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

この改訂においては、以前の定義から『一方的に』『継続的に』『深刻な』といった文言を削除された。つまり、いじめが発見された場合、一方的ではなかったり、継続的ではなかったり、深刻ではなかったという理由を提示されることによって、いじめがあったかどうかの判断が揺らぐことを改めたということが出来る。

【いじめ防止対策推進法の施行に伴う平成25年度からの定義】

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

この改訂においては、加害者側の「攻撃」が「影響を与える行為」となり、インターネットについても含まれるようになった。

このように学校におけるいじめの実態に合わせて、学校現場において、いじめに対する認識についての改革が示されてきている。

4. 「いじめ防止対策推進法」にみる学校側の対応の必要の提示

平成25年(2013年)に施行された「いじめ防止対策推進法」で着目すべき点は、学校側の対応の必要を明示したところである。文科省による「いじめ防止対策推進法(概要)」の中で、様々ないじめ防止に対する措置をすることが求められている⁴⁾。

その中で特に、「個別のいじめに対して学校が講ずべき措置として①いじめの事実確認、②いじめを受けた児童生徒又はその保護者に対する支援、③いじめを行った児童生徒に対する指導又はその保護者に対する助言について定めるとともに、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の所轄警察署との連携について定めること。懲戒、出席停止制度の適切な運用等その他いじめの防止等に関する措置を定めること」と示されている。

ここで着目するところは、加害者の児童生徒に対する対応として、出席停止及び警察への通報が明示されているところである。

そして、「重大事態への対処」として、学校は、「事実関係を明確にするための調査を行うものとする」とも明示されている。そしてこの調査結果は、「当該調査に係るいじめを受けた児童生徒及びその保護者に対し、必要な情報を適切に提供するものとする」とされている。

このように、いじめが発生した場合の防止と加害者の児童生徒に対する対応も明示されるようになったのである。このことは、いじめについて学校現場において様々な対応がされてきたが、一向にいじめで子どもが自殺する事件がなくならず、学校現場に対する対応の批判がなされ、そのために法律として学校の対応を明示する必要があったためといえる。

第2章 いじめ経験についての学生の記述

1. 問題提起と本論の目的及び方法

(1) 問題提起と本論の目的

「いじめ防止対策推進法」が施行されて以後も、いじめで自殺する子どもの事件は引き続き起きている。どうしてだろうか。考えられるひとつの理由は、いじめ問題の解決は、いじめが起こる現場の教師がどのようにいじめに対応するにかかっているのである。例えば適切かどうかは議論の余地はあるが、対応の指針というマニュアルは整備されたにもかかわらず、対応する人間において適切に対応しなければ問題は解決しないのである。つまり、絵に描いた餅になってしまっているのではないか。絵に描いた餅を本物の餅にするには何が必要なのか。

そこで、教職課程における教員養成において、これから教師となっていく学生に対して、いじめ問題に対して解決に向かって対応できる教員を育てていくのは、どのような点に留意したらいいのかに着目する。本論では、教職課程における生徒指導において、教員としていじめ問題の解決に当たっていくための留意点を明らかにすることを目的とする。つまり、対応の指針というマニュアルを実際に用いていくことができる教員を育てる上で何に着目したらいいのかを明確にすることを目指す。

(2) 本論の方法

対象は、関東近郊の私立大学の教職課程で学ぶ3年生18名である。

方法は、学生自身のいじめについての経験をレポートとして記述させた。記述内容は、以下の通りである。

①自分自身の小学校、中学校、高校時代で起こったいじめの事例をひとつあげて、どのようないじめがあり、どのような結末を迎えたか。

②そのいじめの事例において、教師の対応は適切であったか適切ではなかったか(理由を含めて)。

以上のような学生のいじめについての経験の記述から、本論では、①のいじめ事例と②の教師の対応と適切さの記述を元に、検討を行った。

12 教師におけるいじめに対する生徒指導の留意点～教職課程学生のいじめ経験についての学生のレポートをもとに～

2. 結果その1 小中高ごとの人数、いじめに関わった立場ごとの人数、教師の対応の適切さの人数

18名のうちいじめはなかったと記述した学生2名は分類から外し、16名の学生について、小中高の分類ごとの人数、いじめに関わった立場ごとの人数、教師の対応の適切さについての人数は、以下のようになった。

表1. いじめ事例の校種ごとの人数

校種	小学	中学	高校	不明
人数	5	7	3	1

表1には、いじめ事例の校種ごとの人数を示した。中学のいじめ事例を記述した学生が多かった。16名という少数の集団であること、及び、これまでのいじめ経験のひとつを記述するように求めたものであるため、複数の校種でいじめを経験している可能性もあると考えられる。

表2. いじめ事例の立場ごとの人数

立場	加害者	被害者	傍観者
人数	3	3	10

表2には、いじめ事例の立場ごとの人数を示した。傍観者が最も多く、加害者及び被害者のいじめ事例を記述した学生がほぼ同数であった。

表3. いじめ事例の教師の対応の適切さごとの人数

適切さ	適切	不適切	両面	不明
人数	5	6	2	3

表3には、いじめ事例に対する教師の対応の適切さについての人数を示した。この結果をみると、適切に対応したと記述している学生と適切ではなかったと記述している学生が半々であった。

表4. いじめ事例の立場と教師の対応の適切さごとの人数

		いじめにおける立場		
		加害者	被害者	傍観者
の教師の対応	適切	1	0	4
	不適切	1	2	3
	両面	1	0	1
	不明	0	0	3

表4には、いじめ事例の立場と教師の対応の適切さごとの人数を示した。教師の対応が適切と記述した5つの事例では、加害者は1名、被害者は0名、傍観者は4名であっ

た。教師の対応が不適切と記述した5つの事例では、加害者は1名、被害者は2名、傍観者は2名であった。教師の対応が適切と不適切の両面があったとされた事例は、加害者で1名、傍観者で2名であった。また、教師の対応について不明であった3つの事例は、ともに傍観者であった。

3. 結果その2 いじめについての教師の対応における適切さの記述内容を検討する

教師の対応について不明であった3名を除き、13名のいじめ事例について、教師の対応の適切さについてその内容を検討する。

(1) 教師の対応が適切とされた事例

教師の対応が適切と記述した5つの事例では、加害者は1名、被害者は0名、傍観者は4名であった。これらの事例において、教師の対応がいかに適切であったかをその内容から抽出してみる。なお、学生の記述については原文の通りに記載している。

事例A (加害者の立場)

「毎朝ともに登下校していた仲だったのにその日を境に口も聞かなくなっていた。部活も一緒だったのだが、ほぼコミュニケーションをとらなかった。

ある日部活の顧問にその事情がバレて一人一人呼び出されました。そこできついお叱りをもらい、その後いじめていた生徒に謝りました。結果的に問題は解消され、顧問の先生の対処はよかったのだといえる。その先生の良かったところは、普段から厳しく部活の指導をしていたことと、教科指導がうまく一般生徒からの信頼が厚かったことにあると考えられる。」

この事例Aにおいては、無視や仲間はずれといういじめに対してその発覚後、教師から厳しい指導が行われた。この対応によって、いじめが解決された。このような適切な指導をした教師は、日頃からの部活の厳しさと、教科指導のよさ、信頼が厚かったことがその背景にあったと記述されている。

事例B (傍観者の立場)

「小学4年生だったとき、同じクラスの軽度の障がい児の男の子に対し、いじめがありました。内容は、みんなで遊ぶ時など仲間はずれにしたり、そばにいと自分に障がいがある必要以上に距離をとったり、その子やその子の持ち物などに障がいとなる菌がついているから触ってはいけないなど病原菌のような扱いをされたり、暴言などでした。

掃除の時にその子の机を運びたがらない複数の生徒が、運ぶ人をジャンケンで決めていたことを担任の先生に見られ、私たちのクラスでのいじめが発覚しました。

その時、担任の先生が掃除の次の授業を使い、急遽いじめに関して考える授業になりました。そこで、机を運びたがらない複数の生徒だけでなく、クラス全体(いじめられている子以外)に対し、怒りました。そこで、障がいとはなんなのかといった正しい知識や、社会的に守らなければ

いけないといったことを教えてもらいました。そこで、クラス全体が今までしてきたことに対しての重大さや、罪の重さに気が付いたと思います。怒られて以降は、いじめはピタッと止まりました。きっと担任の先生の対応がなければ、しばらくいじめは続いたと思います。

私は担任の先生がとった対応はとても適切だったと思いました。小学校のころの私達は障がいといっても何故自分達と同じようにできないのか疑問があったり、苛立ちや不満を持っていました。

そこに、ちゃんと障がいとはなんなのか、また、接し方についてなども教えてくれました。小学生に対し障がいといった難しい問題でも、ちゃんと私達に教えてくれたので考え方も変わり、障がいに対しての理解も少し深まり、その子とのコミュニケーションも少しずつとれるようになりました。」

この事例 B において障がい児に対する無視や差別、暴言といういじめに対して、教師がクラス全体に対してつまり傍観者を含めた子どもに対して、障がいについての知識とあるべき姿を明確に説明をし、厳しい指導が行われた。この適切な対応によっていじめは解決されたことが示された。

事例 C (傍観者の立場)

「私の小学生時代に自分がいたクラスの女子二人がそれ以外の女子に嫌われていてよく仲間外れにされていたり無視をするといったことがありました。結局1年間ずっといじめは続いていました。6年生になってからいじめの対象になっている2人の我慢が限界を迎えたらしく先生にそれまでのいじめを報告し、女子だけが全員集まって話し合い最終的には和解してその後の学校生活は普通に過ごしたという事がありました。

6年生になって女子全員に指導が入って無視とか仲間外れのような行為は無くなってお互い普通に遊びあったので、結果的に指導する時期は遅かったと思いますけど解決はしたので、適切だったといえるのではないのでしょうか。

先生はいじめていたほうといじめられていた両方の意見をお互いに本音でぶつけあったらしいのでそれもすごい効果があったと思います。」

この事例 C において無視や仲間はずれといういじめに対して、教師が女子全員で本音をぶつけるという話し合いを実施することで解決したといえる。

事例 D (傍観者の立場)

「高校生の頃、何人かのクラスメイトたちが一人のクラスメイトに「バカ」や「アホ」などのだいたい人はそんな真に受けるような言葉でもなくまた自分もしょっちゅう友達に向けて言うし、日常の会話で自然と出てしまうようなそんな言葉を一人のクラスメイトにむけて言っていました。その悪口を言われていたクラスメイトには、そういったなにげないような言葉がとてもいやで不快に思われたらしくそのことを先生に報告しそれで、先生たちがいじ

めをしていた一部のクラスメイトをひとりひとり呼び出し説教をして、反省文の提出、さらには1週間の停学がくだされました。その後停学を終え学校に戻ってきた人たちは被害者の人に謝っていました。

そのとき、たかがあんな「ばか」だの「あほ」だの気にするような言葉でもないのに少し対処が重すぎではないかと感じていましたが、第三者からみればこんなばかばかしいと思われるのですが被害者からすればとても大きな問題です。そういったことで今回教師たちのとった行動は適切だったのではないかと思います。」

この事例 D においては暴言といういじめに対して、注意と停学という厳しい指導という対応がなされていた。この指導はいじめを解決した適切な対応であると学生は述べている。

事例 E (傍観者の立場)

「中学校時代に、正義感が強く注意などするが、けど少し考え方や行動等がずれていて、男子からちょくちょくからかわれている女の子がいた(一応女の子も言い返したりなどして、一方的とは違って) 中学三年間、まったくそのことがなくなるということはなかったが、先生が怒った女の子を落ち着かせたり、周りの女子にフォローを頼んだり、からかう男子を注意したりして最初には比べれば減ったと感じた。

完璧かはわからないが、積極的に対応していたなど感じたし、頻度は減っていたので適切だったのではないかな。」

この事例 F においては、特徴のある言動をする生徒に対するからかいといういじめに対して、教師がその生徒への言葉がけ、周囲の生徒への働きかけ、からかう生徒への注意を行うという対応を行い、いじめの頻度が減ったことが示されている。

(2) 教師の対応が不適切とされた事例

教師の対応が不適切と記述した6つの事例では、加害者は1名、被害者は2名、傍観者は3名であった。

事例 F (加害者の立場)

「中学校では実際にいじめが起こっていた。私の友人である一人の男子生徒(生徒A)いわゆるイジられキャラという立場の生徒だった。昼休みに私とAと他の友人を含めた計4人で一人一つ面白いことをするという流れになり、Aの順番で他の男子生徒たちが何か面白い事をすると思ったのか集まってきた。気づいたら20人ほどの人ばかりができていた。全員がAになにかやれと催促し、とても気軽に芸をやれる状況じゃなくなっていた。その騒ぎは先生も駆けつけるほどになっていた。結果的に昼休みが終わったことで騒ぎは静まったが、Aは心に傷を負ってしまったかもしれない。

その騒動に駆けつけた教師の対応は騒ぎを押さえるでもなく、ただ困ったように見ていた。ただ今思えば、この教師が何もしなかったわけではなく、何もできない状況であり時間が解決してくれると思うのかもしれないこと

だと思う。しかし、生徒たちは「これくらいなら怒られないんだ」と勘違いしてしまうかもしれない。時間的解決はその場しのぎでしかないのだと実感した。」

この事例 F において、からかい、はやしたてといういじめに対して、教師はただ見ていたという対応しかできなかった。このことが適切ではない対応と述べられていた。つまり、教師が何もできずに、生徒と同様な傍観者の立場になってしまっていたということができる。

事例 G (被害者の立場)

「生徒自身が持つアレルギーにより彼は鼻水が止まらずイジメ加害者を含む他の生徒の目から隠れたいがために席替えにいつも後ろの席を取っていたのだが、鼻をかむたびに教師に「その手を洗ってきなさい」と毎度強く言われてしまっていたため、クラス全員の目を引くことになり「恥ずかしい」という感情に近い心の苦痛を感じていたという。これは年度終わりまで続き、教師自身にも悪気は全くなかったらしく、対策も何も講じられることはなかった。」

この事例 G においては、生徒の持病に対する無理解と教師の清潔への強迫感に基づく言動があり、教師がいじめの加害者の立場となっているといえる。

事例 H (被害者の立場)

「自分もいじめられた経験もあり、確かに今までの教師の対応では不十分なことが多かった。」

この事例 H では、「自分もいじめられた経験もあり、確かに今までの教師の対応では不十分なことが多かった。」とのみ記述し、具体的な内容には触れていない学生もいた。いじめ経験を振り返って記述することが葛藤を引き起こす可能性があり、レポートという要請での記述に対して実際に経験した内容の詳細については書くことを躊躇した学生も、他にもいたと考えられる。このように、大学生になっても過去のいじめ経験を振り返ることについては、難しさがあると考えられる。

事例 I (傍観者の立場)

「私が小学3年生の時である。私が朝、教室に着くと椅子と机が倒され二人の生徒が喧嘩をしていたのである。一人の生徒がもう一人の生徒に暴力を振っていたのである。その場は違うクラスの担任が来たためこれ以上ひどくなる事はなかったのである。」

担当教師は「原因はお前らにあるからこの問題を解決するまで帰ることはゆるさないから」と言い担当教師は教室から出ていったのである。そのように言われても教室に残された自分達はどうしたらいいのかわからず時間だけが過ぎていったのである。結局最後まで誰も話すことなく、教室に戻って来た担任教師はクラス全員の顔を見て、あきれた顔で「なんだ、まだ終わってないのか。これ以上やっても意味がないから帰って」と言われ、全員家に帰る事ができたのである。このことがきっかけで、私も含めクラス

全員は自分達を受け持っている担当教師が信用できなくなったのである。私はこの時の教師の対応は適切でないと考えられる。生徒達だけで話し合いをさせ、また二人が暴れた時、生徒達だけでは止めることが出来ない。なにより教師が自分は関係ないという態度をとり、生徒達に丸投げするのは取るべき行動ではないと考える。なによりも、このような発言を教える立場である教師がしてはならない。」

この事例 I において暴力といういじめに対して、その解決を子どもたちに強要するだけで何も指導しない教師の対応が示されていた。子どもたちの自主性を尊重することをこの教師は想定したと推測されるが、結果的に何も指導しない傍観者と同様な立場に教師がなっていたということができる。

事例 J (傍観者の立場)

「中学時代、私はいじめの現場を目撃する機会があった。一対多数のいじめで、陰口、悪口、暴力が行われていた。いじめの被害者はなんとかいじめを耐え抜いて卒業したが、いじめ加害者と同じ高校に進学した。」

対応した教師は「いじめられる方が悪い」という考え方の人であったため、いじめを訴えても取り合ってもらえなかった。苛められるほうが悪いといいつつ「どうしたら苛められないのか?」という点を全く指導しないために、いじめが解決することはなかった。」

この事例 J においては暴言や暴力といういじめに対して、いじめられる方が悪いという誤ったいじめの認識に基づいて教師が何も対応をしないことが示されていた。このことは、教師が傍観者の立場になっていたということができる。

事例 K (傍観者の立場)

「高校2～3年の時に、4～5人のグループで一人の男子生徒をいじめていたようだ。いじめの内容としては、無視やその子のものを隠すといったことだったようだ。2年の時の文化祭でTシャツ作成のとき、その男子生徒の名前だけ入れないことがあった。そのことを先生が気づいたらしくそのグループが指導が入った。これを再び3年のときに同じ事をして再度指導が入った。いじめはなくなったというよりグループがその男子生徒と関わりを持たないようにしていた。」

2年生の時に指導が入ったことに対しては、対応は適切だと考える。しかし、この段階でいじめを無くすことができなかったことに対しては指導が不足であったと考える。」

この事例 K においては無視、物を隠す、差別行動といういじめに対して一度指導を行ったにもかかわらず、再度同様なことが起こったことが示されていた。つまり、この事例については、一度指導をしたことは適切であったと示されているが、いじめを根絶させることができなかったことは適切な指導であったとはいえないと考えられる。

(3) 教師の対応が適切と不適切の両面があったとされた事例

教師の対応が適切と不適切の両面があったとされた事例は、加害者1名、被害者0名、傍観者1名であった。

事例 L (加害者の立場)

「小学校低学年のころ同じクラスだった人を友人と共にいじめていたことがある。内容は物を隠したり、暴力を振るったりしていた。私たちは普段はいじめを行っていなかったが、雨の日は外で遊ぶこともできず退屈していたため、クラスの人をからかって遊び、それがいつの間にかいじめにまで発展してしまっていた。そのいじめが止んだのはリーダーだった人がいじめを止めたため私たちもいじめをしなくなった。

当時の先生はいじめを多分認識していた。多分というのは私が直接注意をされたことがないからである。しかし、きっと私たちのリーダーだった人がいじめを止めるきっかけになったのはおそらく先生と話し合いをしているときがあったので、その際注意を受けたと思われる。このようにリーダーに対して注意をし集団の行動を正しい方向へ導くことは適切ではあるが、いじめを認知することができていなかったのであればベストな対応ではないと思う。」

この事例 K においては、物を隠すことや暴力といういじめに対して、リーダーの子どもに教師が指導しいじめが終わったことは適切な対応であるとしている。しかし、いじめた子ども全員を含めた指導がないことが適切でなかったと示されていた。

事例 M (傍観者の立場)

「中学校の頃にいじめがありました。いじめられていた生徒はよくからかわれる、いじられキャラでした。初めはたまにからかわれる感じでした。からかわれるのが徐々にエスカレートしていく形でした。いじめられている側がからかわれるのを嫌がってストレスに感じていてたまに怒ってしまっていました。たまに怒るのが面白いと思ひ、さらにはいじめが続きました。期間としては2年生の6月頃から約1年続きました。

いじめられていた生徒が教師に相談したことでいじめが発見されました。その後いじめられていた生徒からいじめていた生徒を聞き出し、個別に指導が入りました。クラス全体でいじめがいけないことだという話をされました。その後いじめは落ち着きました。

私は、いじめが発生後のケアが甘かったと思います。私が思ったのは教師と生徒の間の信頼関係が希薄だったように感じました。評価すべき点はいじめが見つかったからクラスの話し合いまでの点です。」

この事例 M においてはからかいといういじめに対して、いじめが1年間も教師が発見できずにいたことが不適切な対応であるとされ、その発見後解決されたことが適切であったと示されている。

4. 考察その1 いじめに対する教師の適切な対応と不適切な対応とは

いじめ経験における教師の対応の適切さについての記

述から、適切な対応と不適切な対応における違いを考察する。まず、教師が適切に対応している事例を見ると、無視、暴言、差別行動、暴力等の様々ないじめの現れに対して、そのいじめの状況に合わせて、叱り、障がいの説明及び対応すべき姿勢の提示、本音の話し合いの実施、反省文、停学まで様々な対応をしていることが伺える。このようないじめの状況に合わせたものが、教師の適切な対応であるといえることができる。

これに対して不適切な対応とは、まずいじめを発見できないことが挙げられる。いじめは教師からは見えにくく、また、見えないように行われるものである。このことを前提として、もともと見えにくいものがいじめであるということ認識した上で、その発見に努めることが必要であるといえる。そして、教師がいじめの傍観者となってしまうことが挙げられる。子どもの自主性を尊重するという考えや、いじめられる方が悪いという誤った認識や、何も対応できずに時間を稼ぐだけということから、いじめについて教師としての指導という介入をしないことは、結果的に、いじめの傍観者と教師がなっていることが明らかになった。さらには、教師がいじめの加害者となるということもあり、これでは、いじめが解決するわけではないのである。

以上のことをまとめると図1のように示すことができ、この図にまとめられたものが、いじめに対する教師の対応の留意点であるといえる。

教師の適切な対応		教師の不適切な対応
発見に努める	← い →	発見できない
様々な状況に合わせた指導	← じ → め →	傍観者となる 加害者となる

図1. いじめに対する教師の対応の留意点

5. 考察その2 いじめに対する教師の対応の留意点から教職課程における生徒指導の授業での具体的指導の検討

(1) 生徒進路指導論での授業の経緯

今年度の生徒進路指導論の授業においては、いじめ問題については、これまでのいじめの見方から「いじめ防止対策推進法」への転換についての説明と共に、4名程度のグループ・ワークによるいじめ経験の語り合いをした後、グループから選ばれた1名が全体にいじめ経験を発表するグループ・ワークを実施した。その後、本論で用いたいじめ経験のレポートの記述を実施した。

この内容では、教師となった場合に適切な対応まで指導が至るかは疑問が残る。なぜならば、「いじめ防止対策推進法」を知識として知っていても、いじめが起こった現場で適切な対応ができるかどうかは別だからである。つまり、学生に対して、「この『いじめ防止対策推進法』に則って、現場で教室においていじめが起こった場合に対応しましょう。」と伝えただけでは、教員養成においていじめに対応できる教師を育てることが難しく、このままでは、あと

は学生自身の資質に任せてしまうことになる。

(2) 生徒進路指導論での授業の実施案

そこで、本論で提示したいじめに対する教師の対応の留意点をもとに、授業での実施案を提示してみる。まず、図1に示した教師の不適切な対応の3つについて教師としてやってはいけない禁止事項として提示する。それは、①加害者にならない、②発見する、③傍観者にならない、である。次いで、発見に務め、教師の適切な対応で示した④状況に合わせた対応を行う、である。

では、以下にそれぞれの内容についての学生に対する説明の内容を提案してみる。

①加害者にならない

いじめとは不当な力の行使であり、力関係の上下があれば、大人にとっても、職場や地域においても発生し、大人の社会においても、現在では様々なハラスメントと呼ばれる。それは不当な力の行使であり、いじめとその性質は同類であるといえる。

教師として生徒に対して立場が上になる。このことは教える立場としては、必要なことであり、人間としては平等であるが、教えるものとしての責任があり、立場は上であり導く役割がある。このため、児童・生徒が弱ければ、体罰も含めて、様々なハラスメントという不当な力の行使をしやすい立場にあるともいえる。このようなハラスメントをする加害者の人間に、自分になっているかどうかの確認を怠らない教師になることを明確に提示する。

森田(2010)は、いじめる加害者の子どもはいじめにおいて「万能感」を得ていると指摘する。本論ではさらにいじめる加害者の子ども、ハラスメントの加害者の大人は、彼らの心理的な側面に着目すると、「快」を得ていると考える。つまり、力の差があり自分に危害を加えられることのない立場において、不当な力の行使をすることは、楽しくてしょうがないのであり、面白くてしょうがないのである。人間とはこのような側面を持つと考えた方がいいのではないか。であるから、立場や力の差があり、自分に危害が加えられない条件があり、子どもにおいては、いじめの「快」を求めれば、大人であれば、ハラスメントの「快」をもとめれば、いじめやハラスメント加害者になる可能性が誰にもあるといえる。

このような、いじめるやハラスメントにおける「快」という側面に着目すると、このような「快」を得る人間にならないという選択を児童生徒だけではなく、大人として教師として必要となる。結局は、個人の生き方の問題であり、自分がいかなる人間になるか、いかなる生き方をするかを、いじめやハラスメントを通して、生徒自身に人間としての自分を振り返る機会とすることである。

②発見する

もともといじめとは、教師からは見えにくいところで行われるものである。よって、教師は、児童・生徒はいじめを隠し、教師にとっては発見しにくいものであるという認

識を持つ必要がある。加害者である子どもたちはいじめは、悪いことであるとは思っていない場合がある。だから行っているのである。しかし、教師にとっては悪いことであると「判断される」ことは知っている。よって、いじめは、隠蔽が生じると考えられる。

③傍観者にならない

いじめにおける傍観者という立場の指摘は、森田(2010)によって示されたものである。森田は、傍観者がいじめにおいて重要な役割を行うことを示している。つまり、いじめは加害者だけがその原因ではなく、傍観者によって、いじめが継続されるものであるというのである。

児童生徒が傍観者になるのは、自分もいじめの被害者になる可能性を回避するためのものである。子どもの立場においては、傍観者となることを非難することは難しい。しかし、教師が傍観者となつては、いじめはなくなるわけではないのであり、教師が傍観者となることによって、いじめは継続され、かつ、いじめを暗黙のうちに支持したことになるのである。

④状況に合わせた適切な対応を行う—その1

まず、無視や差別等の心理的ないじめについての適切な対応を検討する。向山(1991)は、担任としていじめは絶対に許さないという姿勢を示すことの重要性を述べている(7)。小さいいじめとしてよくある、隣の子どもの机と自分の机を離すという出来事を許さないことを、次のようにいじめへの「歯止め」としている。

となりの子が、いやなので机を離した。わかりました。では、そんなことをする〇〇君を先生は嫌いです。これからは、君にはよけいなことを言いません。他の子にもそうすることをすすめます。これでいいですね。・・・でも、世の中広いから、一人くらい「それでもいいよ」と言う子がいるかもしれません。・・・そうですか。では、そうしますが、事情を君のお父さんやお母さんに説明しなくてはなりません。これは、特別なことなのです。校長先生にも入っていただきましょう。ところで、君のお父さんやお母さんは、いつなら学校に来てくれますか?・・・ここで待つ子はおりません。自分の非を認めます。席替えの時の小さな現象—でも、それを見逃してはいけません。

このように、小さな無視や差別を許さないという姿勢を教師が場面、場面に応じて示すことが重要であるといえる。

また、事例Bのように、障がいについてクラスの子どもたちに明確な説明をすること、事例Cのように、女子全員での本音での話し合いの場を設けることのように、状況に応じて、教師が暮らす全体に働きかけを行ったことも、適切な対応のヒントとして挙げることができる。

⑤状況に合わせた適切な対応を行う—その2

次に、暴力という身体的な危害が生じるいじめについての適切な対応を検討する。「いじめ防止対策推進法」においては、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所轄警察署との連携について定めることと示されている。つまり、身体的危害が生じるいじめは、傷害罪として扱う対応を教師は行う必要がある。

とかく、学校内、教室内の暴力について、教師は教育的配慮という名の下に、警察に通報することを避ける傾向がこれまであったといえる。しかし、暴力については、教師はその具体的対応について訓練を受けていないのであり、その抑止を行う役割を担っていない。つまりは、暴力が発生した場合は、警察及び司法にその防止と処罰を委ねるのが法治国家である。つまりは、学校外の町中で、傷害事件が起こった際と同様な対応をとり、脅迫や恐喝も同様であり、脅迫罪や恐喝罪として対応をとる必要がある。

特に、教師を職業として選択する者は、教師としての資質において、真面目である者が多い。当然真面目でなくては教師は務まらないのである。と同時に、暴力についての耐性は極めて弱いと言わざるを得ない。このため、自分が教師となった場合、児童生徒における暴力が発生した場合に、暴力への耐性がないために、その対応を回避してしまい、傍観者となってしまう可能性がある。

文部科学省では、平成20年3月28日に中学校学習指導要領の改訂を告示し、新学習指導要領では中学校保健体育において、武道・ダンスを含めたすべての領域を必修となった⁹⁾。これは、生徒に対してである。同様に、教師においても、暴力への耐性を付け、警察と連携するという適切な対応をするために、武道や武術の習得の経験は必要と考えられる。また、武道や武術の習得の経験があったとしても、突発的な暴力に対する対応は、極めて困難である。ここでは、教師として武道や武術を学ぶことは、暴力に対する具体的な対応を身につけるのであるが、本質的には、暴力に対してもひるまない精神力を身につけることが主眼とされるのである。

⑥特に加害者へ両面の対応について

被害者の児童生徒に対しては、安全のもとに学校で学べるのが第一である。逆に、加害者の児童生徒に着目してみると、先にいじめは「快」として加害者の児童生徒には受け止められていると述べた。とすると、このような心性を持つ児童生徒は、果たして今後成長していく中でたとはいじめで罰を受けなかったとして、自分が非を認める機会がなかったとしたら、暖かい人間関係を気づいていくことができるだろうか。難しいと言わざるを得ない。つまり、大人になってからも、いじめやハラスメントの加害者として生きてしまう危険性があり、また、そのような立場にならなくても、他者へ不当な力を行使することに「快」をもつ人間として成長してしまう危険がある。つまり、思いやりのある、共感性を持つことができず、暖かい人間関係を作っていくことは困難となるであろう。つまり、加害者の児童生徒において、いじめという不当な力の行使に「快」

を求めることは、今後の成長にとって大変危険なことであるといえる。よって、教師としては、加害者の児童生徒に対して、いじめという不当な力の行使で「快」をもつことは、暖かい人間関係を今後持てなくなる危険があることに留意して指導していく必要がある。

第3章 いじめ防止から市民性教育へ

森田(2010)によれば「ヨーロッパのいじめ研究者に、いじめ対応として、どのような教育をしているのか、また、その教育の目標は何かと尋ねると、彼らは『詰まるところは市民性教育だ』という」と述べている。また、内藤(2009)は、いじめの発生は「群生秩序」によって生じ、それは「市民社会の秩序」とは「正反対」のものであると述べている。

教室及び学校においてはいじめが起こり、社会に出ると地域や職場において様々な差別やハラスメントが起こる。これらのいじめ、差別、ハラスメントは、不当な力の行使といえるものであり、いかにしてこのようなものを生まない社会を形成することができるか。その目標に、先に挙げた市民性教育を設定されているといえる。しかし、市民という概念自体も人類の歴史の中で、フランス革命に象徴される社会の変化において生み出されたものであり、実態として明確に存在するものではない。つまり、人類の歴史の中で、手探りで形成し続けている概念である。このように、いじめ、差別、ハラスメントを生まない教室、学校、社会を目指し、市民社会を置き、その市民を育成するための市民性教育とはいかなる教育であるかを今後追求していく課題があるといえる。

最後に、本論のはじめに、井上陽水の「少年時代」を取り上げた。誰にとっても少年時代を振り返った際に、この歌のように懐かしく、美しく思い出されるような学校生活を過ごすことを保障できる教員を育てていくことに努力していきたいと考えるものである。

引用文献

- 1) 柏原兵三 1969 長い道 講談社 中公文庫 1989
- 2) 森田洋司 2010 いじめとは何か 中央新書
- 3) 文科省 HP いじめの定義の変遷
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/17/1302904_001.pdf 2016.9.25 確認
- 4) 文科省 HP いじめ防止対策推進法 (概要)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337288.htm 2016.9.25 確認
- 5) 内藤朝雄 2009 いじめの構造 講談社現代新書
- 6) 文科省 HP 武道・ダンス必修化
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1330882.htm 2016.9.25 確認
- 7) 向山洋一 1991 いじめの構造を破壊せよ 教育新書 明治図書