

いじめ問題と向き合う特別活動の責務と方略

大阪市立大学 添田 晴雄

1. はじめに

平成 18 (2006) 年は、いじめ自殺報道が相次いだ。いじめ問題が社会的に大きく注目を浴びたのは、1985 年前後、1995 年前後に続き、これで 3 度目である。1 度目は、臨時教育審議会が次々と答申を出していた時期と重なる。また、2 度目は、中央教育審議会が「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という諮問に対する第 1 次答申を提出し、「生きる力」などの学力観が活発に議論された時期である。3 度目にあたる 2006 年も、教育再生会議が設置され、教育基本法の改正案が国会を通過した年であり、偶然であるが、この 3 度の時期が、それぞれの教育改革の節目と重なっており、その分、いじめをめぐる教育問題はより一層全国的な議論となっていく。

これらのいじめ問題への対処方法には、大きく分けて 3 つのアプローチが存在する。カウンセリングによるアプローチ、警察等の地域の関係機関との連携協力によるアプローチ、そして集団に教育的に働きかけることによるアプローチである。

第 1 のカウンセリングによるアプローチは、「いじめ対策緊急会議」の「緊急アピール」や「いじめの問題の解決のために当面取るべき方策等について」に基づき、平成 7 (1995) 年度から、臨床心理士などがスクールカウンセラーとして配置されたことを契機としている。その後、スクールカウンセラーの整備には多額の予算が投入されてきた。

カウンセリングは、いじめを受けている児童生徒を守るために行われているが、いじめている加害者の児童生徒の心も荒んでいるとの認識から、そのような児童生徒に対してもカウンセリングが行われている。しかし、いずれも、どちらか

というと児童生徒を個別にケアする傾向が強い。

第 2 番目のアプローチは、警察等の地域の関係機関との連携協力によるアプローチである。上記の「いじめ対策緊急会議」が平成 6 (1994) 年 12 月に発表した「緊急アピール」は、「学校・家庭・社会は、社会で許されない行為は子どもでも許されないとの強い認識に立って子どもに臨むべきであり、子どももその自覚を持つこと」が必要であるとし、「いじめの問題解決のため、学校は必要に応じ、教育センター、児童相談所、警察等の地域の関係機関と連携協力」を行うことが重要であるとした。

中嶋博行は、『君を守りたい—いじめゼロを実現した公立中学校の秘密—』(朝日新聞社、2006 年)の中で、いじめは犯罪であり、人間教育では「いじめ問題」は解決できないとし、アメリカでのゼロトレランス(不寛容)の考え方をモデルにして、公立中学校で「いじめゼロを実現」した実践を紹介している。中嶋は、加害者にも人権はあり更生させることも大切であるが、それよりも、被害者を「いじめ地獄」から一刻も早く救い出すことが急務であり、いじめの加害者を即刻、出席停止などの処分にし、警察に通報すべきであると主張している。このようにすることで、いじめ問題に対する大人のコミットメントが可視化され、いじめは許されないのだという価値観を子どもに伝える効果があると思われる。しかし、菅野盾樹も指摘しているように、いじめが大人の目から見えないところに潜伏したり、さまざまに変容してむしろ噴出したりしてしまう可能性があり¹⁾、アメリカ人の教育者、コロロソもゼロトレランスの限界を指摘している²⁾。

以上のふたつのアプローチは、いじめが緊急を要する事態に陥った場合に非常に有効である。し

かし、いじめが起らないようにする、あるいは、いじめが発生してもそれが深刻化しないようにするためには、次節で触れるように児童生徒の集団に働きかける教育活動としての第3のアプローチが必要である。そして、この集団への働きかけにおいて、特別活動は大きな役割を果たす。学習指導要領にあるとおり、特別活動は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」(小学校学習指導要領)ことを目標としているからである。

そこで、本稿では、まず、特別活動がいじめ問題に向き合う責務を持っていることを示し、その責務を果たす方略について論じることとする。

2. 特別活動の責務

いじめが集団力学の中で進行したり鎮静化されたりすることを指摘したのが、森田洋司の「四層構造論」³である。いじめの現場には、加害者・被害者の2者関係だけではなく、観衆層と傍観者が存在し、いじめを観衆層が面白そうに眺めたりはやしたてたりすると、加害者は自分が積極的な支持を得たと思う。また、傍観者が見て見ぬふりをすれば積極的に否認の意思を表明していないという点でいじめを黙認し暗黙のうちに肯定の意思を表明していると解釈する。これらの反応はいずれも、いじめ加害者の行動を強化する方向に作用する。実際、森田の研究によれば、いじめの被害の多さは学級内のいじめている子の人数よりも、傍観者の人数により高い相関を示している⁴。また、学級の中に仲裁者がいるといじめが沈静化する。つまり、いじめ対処の鍵は児童生徒の集団にある。

森田らが約8,000人の小中学生を対象に行った調査によると、調査対象期間の平成8(1996)年2学期にいじめられたことがあると答えた児童生徒のうち、74.9%(N=959)が教室でいじめられたと答えており、80.0%(N=959)が同じクラス

の人からいじめられたと答えている⁵。このように、いじめは学校の中の集団で起っているのである。

平成6(1994)年に設定された「児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議」は、翌年に「いじめの問題に関する総合的な取組について一今こそ、子どもたちのために我々一人一人が行動するとき」という報告を行っているが、そこでは、「学級活動(ホームルーム活動)や児童会・生徒会活動など、自主性・主体性を育む活動を通じて、いじめについて考えさせることは意義が大きい。また、ボランティア体験や自然体験など人間関係や生活体験を豊かなものとする教育活動を取り入れることも重要。」「給食、遊び、清掃活動などを通して児童生徒と触れ合うこと。」「部活動の本来的機能を生かし適切に運営することは、いじめの問題に対する有効な方策となり得るものである。学校は、部活動指導においては、児童生徒同士の人間関係や一人一人の個性に配慮する。」⁶などのように、特別活動におけるいじめへの対処が期待されている。

本来、いじめに関わる指導は、道徳教育と同じように学校の教育活動全体を通じて行うべきものである。しかしながら、各教科や総合的な学習の時間は、それぞれ固有の目標やねらいがあり、それをまず優先させなければならない。また、各教科や総合的な学習の時間では、理想はともかく現実においては、教師が児童生徒の活動を統制する度合いが高く、児童生徒同士が自発的に集団活動をする場面が限られている。それに対して、特別活動は、学習指導要領が規定している目標の冒頭に「望ましい集団活動を通して」と明記されているとおり、集団活動に働きかけることがその活動の特徴となっている。また、同じ特別活動の目標の中に、「集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」(小学校)、「集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」(中学校)とあり、児童生徒の自主性が尊重されている。

しかも、児童生徒の集団活動は放任されるのではない。たとえば中学校学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取り扱い」に、「教師の適切な指導の下に、生徒による自主的、実践的な活動が助長されるようにすること」とあるように、児童生徒の自主性を尊重しつつ、教員が積極的にかかわることが求められているのである。

ここに、いじめ問題と向き合う特別活動の責務が生じる。かつて、日本特別活動学会は、『日本特別活動学会紀要』第4号（平成7〔1995〕年8月）で、『いじめ』への対応—特別活動の役割—という特集を組み、5編の論稿を掲載した⁷。紙幅の関係上、やや強引な要約となるが、この中で、宇留田敏一は特別活動の役割として「子どもたちの自主的自発的な活動に期待しながらも（引用者中略）教師は子どもを放任することなく、教師の指導性を発揮」する必要があるとしている。住田正樹は、「子どもに他者への共感性を感応させていく」ことが「わけても特別活動の役割」であるとし、池島徳大は、心理劇やロールプレイングなどを通して「子どもが相互に共感性を高め合えるように援助していく」ことが最大のポイントであるとしている。また、杉田洋は、特別活動の役割は『いじめ問題の防止』、あるいは『いじめ発生の早期発見と早期解消』のための土壌づくりにある」としており、勝亦章行は、「日ごろからの生徒観察により、生徒一人一人の十分な理解とともに、学級集団の構造を客観的な調査方法を使いながら把握」し、「意図的に生徒相互の人間関係の育成に努める」こととしている。

このように、教師が集団に働きかけることによっていじめに対応することが求められている。なお、先に引用した森田らの調査結果によると、先生がいじめをなくそうとしてくれたと答えた児童生徒のうち、いじめがなくなった、あるいは、少なくなったと答えた割合は、65.3%（N=401）であった⁸。教師がかかわれば、3分の2のいじめが軽減ないしは解消するのである。教師の介入は有効なのである。

竹川郁雄は、「学校生活を中心として同級生間で生じているいじめは、子どもの成長に伴う発達課題、とりわけ大人になることに向けての精神的自立性の獲得といった問題と切り離すことはできない」⁹としている。いじめの被害が極端に深刻な場合は、有無も言わず徹底的にいじめ行為を排除しなければならない。また、いじめを肯定したり、必要悪として容認したりすることはあってはならない。しかし、いじめが起きたからといって、どのような場合であってもそれを排除するということだけでは、そして、いじめを敵視、無視、回避するだけでは、子どもの社会的発達や個性の伸長を阻害することになりかねない。上記の特集で数人の論者が共感性の育成を特別活動の役割としているのはそのことを踏まえていると言える。

以上より、特別活動は、いじめ問題と向き合う重大な責務を負っていることを、われわれはしっかりと認識する必要がある。

3. いじめに対処するための方略

本節では、断片的ではあるが、特別活動を通じていじめ問題に対処するための方略について2点だけ述べてみたい。

(1) いじめは存在してあたりまえ

いじめ問題が社会問題化したのは、これで3度目である。「ブーム」になる前は、いじめは姿を消したかのように見えていた。しかし、社会問題としてのいじめが沈静化しただけであって、実態としてはいじめは常に存在していた。滝充は、第1次の社会問題化ブームが去り、世間ではいじめが「沈静化」していると思われていた1992年に論文を発表し、13のいじめアンケート調査のメタ分析と、自ら行ったアンケート調査を考察した。そして「沈静化」は表面的な認識であり、「事実」は、現代（=1992年当時）のいじめ行為が恒常化していること、しかし、それが大人の目に見えない形で、時には子どもにさえみえにくい形で行われていることを明らかにした¹⁰。これは、1995年前後に起った、第2次のいじめの社会問

題化ブームを予言したものであった。「予言」というより、滝に即して言えば、いじめが恒常的に存在していたが、それが、ふたたび社会的に注目されるようになっただけのことである。

第2次社会問題化ブームが過ぎ去った2000年に、文部省は毎年調査しているいじめ発生件数が減少したと発表し、マスコミ各社は一斉にいじめが沈静化したことを大きな見出しで伝えた。その中で、東京新聞1社だけが、文部省発表の記事に続いて、長文の「＜解説＞『いじめ減少』実態反映せず」を掲載し、「全国で4万校近い公立小中高校があるのに、いじめが3万1,000件強しかないというのは、信じがたい少なさだ。鳥取県では全県の小学校で5件だけだったと報告している。栃木県の330分の1にしかならないが、鳥取県の担当者は『きちんと把握しており正しい数字だ』と胸を張る。」と疑義を報道した。

文部科学省の調査結果のみに一喜一憂するのは誤りである。文部科学省の調査は、各学校の校長が回答している。集計されるデータは、実際はいじめのうち、教員が把握し得、かつ、それが校長に伝えられた件数である。いじめ問題に熱心に取り組んでいる時期には、すべての教員が小さいいじめをも発見しようと努力しているので、調査結果の件数は大きくなる。いじめに関心がなくなると発見できる件数も少なくなる。そして、取り組みに熱心な学校ほど、いじめ件数が多くなるという矛盾が生じる。いじめ発生数を正確に把握するためには、児童生徒本人に匿名性を十分確保した上で回答してもらった調査から計算しなければならない。文部科学省の調査方式によるデータは目安にすぎないが、それが一人歩きすると、いじめ対策を遅らせてしまう。

平成18(2006)年11月19日、文部科学省は全都道府県・政令都市生徒指導担当課長を集めた緊急連絡会議を開き、「いじめの問題への取り組みの徹底について」と題する通知を説明した。通知は、「いじめは、どの学校でも、どの子にも起り得る問題であることを十分認識する」「いじ

めが生じた際には、個人情報取り扱いに留意しつつ、正確な情報提供を行うことにより、保護者や地域住民の信頼を確保することが重要であり、事実を隠ぺいすることは許されない」などとしている。「起り得る」とか、「いじめが生じた際には」といった表現が用いられているが、いじめはいつでも起っていると捉える方が正確であろう。従来だと、文部科学省方式の調査でいじめ件数が多い学校に「悪い学校」というレッテルを貼る傾向にあったが、今後は発想を転換して、常に存在しているいじめを遺漏なくたくさん発見できた学校がいい学校であり、いじめ問題に数多く取り組み、いじめの深刻化を防いだ学校が優れた学校であるという見方をするようにしなければならない。

(2) いじめ対処スキルの評価

特別活動は非常に重要な教育であるにもかかわらず、ともすると軽視されてきたのは否めない。また、特別活動の指導法の蓄積も十分に行われてきたとは言えない。その原因のひとつは、特別活動を評価する有効なツールがあまり開発されてこなかったことにある。なお、ここで言う評価は、点数化したり、点数に従って選別したりするための評価ではなく、まずは、教師自身が自らの指導を振り返り、指導を向上させていく材料とするための評価であり、また、児童生徒が自らの成長のために行う自己評価を指す。

特別活動に評価がなかったわけではない。しかし、それは、非常に大きなカテゴリーを単位とする評価であった。また、特別活動が評価になじまないとの議論がある。たしかに、特別活動全体を網羅した体系的な評価ツールを開発しようとすると、いろいろな問題点に直面する。結果として、特別活動の評価が疎んじられる。

しかし、たとえば、話し合い活動のスキルなどのように、評価することができる部分から評価を始め、それを実践に生かして行くことが重要であると考えている。いじめにどう対処できるかというスキルも同様である。そこで、ここ

に、その試案を掲げてみた。なお、「規準」はいわば評価の観点であり、その観点の中でどの程度達成できたかを見極める一里塚的な目安が「基準」である。数値化が目的でもないし、いわんや、評定や競争の資料にするのが目的ではないので、各規準あたりの基準項目の数は不定となっている。また、いじめの手口もそうであるが、いじめ現象のすべてを網羅しているわけではないので、実際に使用する際には、学校の事情に合わせた追加・修正が必要である。

- ①規準：【相手の人も心の底から楽しみながら軽いかからかいをしていることと、悪口やかからかいなどのいじめとの違いがわかる】→基準：「自分がからかわれている時にそれが実はいじめだとわかる」「からかいを遠くで見ているそれがいじめであることがわかる」「からかいをしながら、実はこれがいじめになっていることがわかる」
- ②規準：【無視したり仲間はずしをしたりするいじめを見つけることができる】→基準：「自分が無視したり仲間はずしをされたりしてそれがいじめだと気づくことができる」「他の人が無視されたり仲間はずしをされたりしていたら、それいじめだと気づくことができる」「自分が人を無視したり仲間はずしをしているときに、それがいじめだと気づくことができる」
- ③規準：【いじめを見たときいじめを止めることができる】→基準：「心の中で『いじめはよくないよ』と言える」「口に出しては言えないが表情で『いじめはいけないよ』と言える」「先生などのおとなに『いじめをやめて』と言いくることができる」「小さな声だけど『いじめはよくないよ』と言える」「大きな声で『いじめはやめよう』と言える」
- ④規準：【最初はそのつもりはなかったけれども、自分がしたことがいじめであって相手を傷つけてしまったことに気がついたとき、謝ることができる】→基準：「心の中で謝ることがで

きる」「いじめた相手とふたりきりの場所で小さな声で謝ることができる」「いじめた相手とふたりきりの場所で大きな声で謝ることができる」「みんなの前で謝ることができる」

- ⑤規準：【自分がいじめられたときに『いやだ』と言える】→基準：「心の中で『いやだ』と言える」「ニヤニヤしながら『いやだ』と言える」「口に出しては言えないが『いやだ』という表情ができる」「小さな声で『いやだ』と言える」「大きな声で『いやだ』と言える」
- ⑥規準：【ある人が別の人をいじている時に、自分はそれをはやし立てたりよこんで見たりして、それが実はいじめを手助けしていることになるのだと気づいたときに、それやめることができる】→基準：「心の中でいけなと思うことができる」「よこんだ顔を見せることをやめることができる」「それとなくその場から離れることができる」「いじている人に『いじめはやめようよ』と言うことができる」
- ⑦規準：【いじめられている人に対して、がんばるようにと応援することができる】→基準：「心の中で『がんばってね』と言うことができる」「いじめられている人に手紙やメールで『がんばってね』と言うことができる」「いじめられている人とふたりきりの時に『がんばってね』と言うことができる」「みんなの前で『がんばってね』と言うことができる」

このような評価規準と評価基準を示したシートを月に1度児童生徒に配布して、自己評価させる。教師もこのシートを利用しながら、児童生徒のふだんの生活を観察し、ひとりひとりのいじめ克服スキルを評価する。1学期に1度ほど、ポートフォリオ・カンファレンスと同じ手法で、児童生徒の作成した評価シートをはさんで、教師と児童生徒がその評価について話し合う。そうすることによって、教師のもっている評価観つまり児童生徒に獲得してほしい価値が、評価行為を介して児童生徒に伝わると考えられる。

4. おわりに

いじめは、恒常的に発生している。しかし、何年かごとに、いじめが原因と思われる自殺が報道されることによって、いじめ問題が極端に大きく社会問題化される。いじめは、児童生徒の集団の中で起り、集団の中で過激化することもあるし、沈静化することもある。それゆえ、「望ましい集団活動を通して」教育を行う特別活動は、いじめに対処する重大な責務がある。しかし、そのわりには、特別活動はふだんからあまり重視されていないように思われる。学校週5日制の完全実施に伴い、さまざまな学校行事が中止に追い込まれてしまった。また、平成19年度から実施される全国学力テストの影響を受けて、学力向上の圧力がかかり、ますます特別活動のための時間が削減されるかも知れない。もちろん、学校によっては特別活動を重視しているところもあるが、その場合でも特別活動の指導の技術は、体系化されていなかったり蓄積されなかつたりすることが多い。巨額の予算を投じてスクールカウンセラーの配置が進んでおり、それはそれで望ましいことであるが、それと同程度のエネルギーをかけて、特別活動コーディネーターのような人材を各学校に加配するといった措置がそろそろ考えられてもよいのではないかと思われる。

- 菅野盾樹『いじめ＝〈学級〉の人間学』新曜社、1986年、223頁。
- バーバラ・コロロソ／富永星訳『いじめの根を絶ち子どもを守るガイドー親と教師は暴力のサイクルをいかに断ち切るかー』東京書籍、2006年、68頁。
- 森田洋司・清水賢二『いじめー教室の病』（新訂版）金子書房、1994年、48～52頁。なお、いじめの被害者は別の場面では観衆になったり、加害者になったりすることがよくあるので、この「四層構造論」で言う「観衆」などの用語は、あるいじめ行為が起った時点において子どもたちがたまたま演じている「観衆」と解釈するべきであり、固定化されたものではない。
- 森田洋司「家族における私事化現象と傍観者心理」『現代のエスプリ』271号、至文堂、1990年、114～115頁。
- 森田洋司・添田晴雄「いじめの実態分析」、平成8～9年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書(研究代表者 森田洋司)『児童生徒のいじめの生成メカニズムとその対応に関する総合的調査研究』、1998年、19～20頁。
- いずれも、初等中等教育局中学校課による「いじめの問題に関する総合的な取組についてー今こそ、子どもたちのために我々一人一人が行動するときー」(平成8年7月16日)の概要のうち、「Ⅱいじめの問題の解決に向けた具体的な取組」の「2学校」の「(5)積極的な生徒指導等」より。
- 宇留田敬一「いじめ克服の緊急的対応に関する覚書」、住田正樹『『いじめ』の構図と特別活動の役割』、池島徳大「共感性を軸とした特別活動の指導と役割」、杉田洋「いじめ問題と特別活動の役割についてーいじめ指導の体験レポートを通してー」、勝亦章行「生徒相互の人間関係を深め、広げる学級集団の指導ーよさを見いだし、認め合う学校行事の取り組みを通してー」の5編。なお、特集にはピーター・K・スミスの「イギリスからの提言」も含まれている。
- 添田晴雄「いじめられた子どもからみた周りの人との関係」、平成8～9年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書(研究代表者 森田洋司)『児童生徒のいじめの生成メカニズムとその対応に関する総合的調査研究』、1998年、36～37頁。
- 竹川都夫『いじめ現象の再検討ー日常社会規範と集団の視点ー』法律文化社、2006年、55頁。
- 滝充「“いじめ”行為の発生・推移状況に関する実証的研究ー“いじめ”行為の恒常化と加害・被害経験の一般化ー」、日本教育学会『教育学研究』第59号第1号、1992年3月、113～123頁。