

学校におけるいじめ問題への対処の限界と可能性

The Limits and Possible Solutions for ending Bullying in Schools

西 東 克 介

Katsusuke Saito

はじめに

本論はいじめ問題を扱うが、「いじめとは何か」⁽¹⁾という学問的な原理を細かく探るものではない。こうした研究が極めて重要であることはいうまでもない。一方で、このような研究がより深まっていくにしても、他方で、学校はいじめ問題を解決へと向かわせるには困難な仕組みと環境を抱えている。つまり、いじめについての学問的な成果から、多くの教員⁽²⁾がこれに関する研鑽を積んでいったとしても、学校にはこの問題の解決を阻むいくつもの要素が存在し絡み合っているのである。

学問的には、このような問題点を指摘することで終わることが無難であろう。だが、教育問題は日々個々の教員や学校にとってすみやかな判断をせまられる実践問題である。ましてや現場におけるいじめ問題は決して待ってはくれない。もっと学校における実践と研究が結びついていくことが必要ではないのか。これが本論を書いた動機である。

それゆえ、本論は、一方でいじめ問題への対処の限界（問題点）を示しながらも、他方ではこの問題点に学校として取り組める必要最小限の手段を示し、解決への手がかりを探ることを目的としている。もちろん、必要最小限の取り組みで良いとの判断ではない。だが、学校はこうした取り組みでさえ、個々の教員が工夫をしながら、また組織として徹底をはかることが難しいところである。だが、同時にここに可能性が存することも確かである。

また、論者の専門は政治学・行政学であり、教育学が専門ではない。だが、論者が大学院に6年間在籍後高等学校で8年間教員を経験したことから、大学では教職課程「生徒指導論」の講義も担

当している。ここでは論者の経験に基づいた講義を行っているが、決して単なる経験論に陥ることがないようにも気をつけている。にもかかわらず、論者は政治学・行政学の立場から主に教育行政を研究していることから、こうした研究と長期的には本論のような学校での実践課題とを結びつけていきたいと考えている。

いじめ問題は、これまでこれに対処してきた教育実践や学術研究から、学校のみで根本的な解決ができる問題でないことはあきらかである。だが、その多くは学校や学校を媒介として発生していることから、学校がその解決に向けての核とならざるを得ないであろうし、またそうなるべきであろう。この問題はその幅も広くかつ奥も深い複雑なものであるが、本論ではこの問題への対処の限界をできるだけしぼり、それへの対処の方法も教員や学校ができる最小限度のものにとどめた。

1 学問と教育技術と学校（教育現場）における実践

一般に、学問は、ある研究対象（例えば、人間や組織あるいはこれらの活動とその諸価値）を部分的に抽出して細かく分析していく。あるいは、それとは逆により抽象的かつ普遍的な原理・法則を見出していこうとする。このようにして発展していく学問は、一方で非常に分析対象が細かくなり、他方では一層複雑かつ抽象的になりやすい。

教育技術には、学問の原理や原則に重きを置いて開発された技術、実践現場に重きを置いて経験的に開発された技術、あるいは双方を組み合わせた技術があるとすれば、学校は、学問や教育技術、そして何よりも現場で培った経験により、あらゆる教育活動やその問題に対応していく。だが、最初に述べた理由もあり、教育関係の学問や教育技

術は、教育現場の実践と乖離している場合が多いといわれる。何故か。

教育現場の問題は、一般に個別具体的なものでありながら、その個別具体的な問題の理解だけでは決して解決には向かわない問題が多い。このことを学校現場の教員なら、理屈ではなく皮膚感覚的に体得している。それゆえ、多くの教員に、教育に関する学問や技術は現場ではあまり役に立たないものと考えられている。

実践現場で培った経験で問題に対応できない場合、これに対して単純に教育技術や学問を適用しても、前述した教員の意識からもうまくいかないことが予測される。自らの経験と教育技術や学問とをさらなる自らの工夫した実践によって考察していくことが重要なのだが、このことを適切に説明してくれる研究者や著書になかなか巡り合わない。研究者は研究者で自分の専門の立場で発言をするので、その理念や分析がすばらしくても現場の実践につながらないことが多い。つまり、「実践者はとかく目前の問題に気を取られて狭い蜻壺に陥りがちであり、理論家は学界用語という隠語の世界に自足して閉じ籠もりがちである。」⁽³⁾

現場での問題は同種の問題であっても、細かく見ていくと現場によって違った面の強弱が当然出てくる。また、問題を起こしたり、これに関係している生徒とこれに対応する側の人間が様々である。このような、実践的対処にマニュアル的対処(技術的対処)や学問の成果を取り入れることは難しい。組織として動くときは、とくに難しくなる。ここに学問や教育技術と現場の教員との間に溝とその限界がある。

だが、この双方の溝を様々な手だてで埋めていく工夫をすれば、双方にとって可能性が生まれてくるとも確かであろう。教育における限界は完全解答が出ないという意味ととらえられるべきで、この限界には常に可能性も潜んでいる。教育現場はその活動や問題の対象が一見限定された内容のものであっても、経験・技術・学問(知識)のみならず、さらに個人の行動力や集団を動かす能力(リーダーシップ)など、あらゆる力量が必要である。しかも、これらの力量のうち、後半の力量は、学習によって、あるいは単純に人から指導・助言されて育つものではない。ましてや指示・命令さ

れただけで身につくものでもない。

このような力量を持つものがいて、それを活かし、かつ育むことのできる個人や組織が、現場の力量を高いものにしよう。しかし、もっともそれが難しい。そこに現場の力量の限界がある。にもかかわらず、ここに挑戦することこそ、現在および未来にわたりもっとも望まれていることだと思われる。

2 1986年鹿川君いじめ自殺事件の以前と以後⁽⁴⁾

教育問題は1980年頃から1984年まで校内暴力が主流を占めていたが、1985年になるといじめがその主流となる⁽⁵⁾。1985年の毎日新聞縮刷版10月号記事索引の「教育」には「いじめ問題」という項目がもうけられるほどになった。この年には9人もいじめが原因と考えられる自殺者(すべて中学生)がでた。だが、翌年2月に起きた鹿川君いじめ自殺事件(以下は「鹿川君事件」と呼ぶ)数ヶ月後の同年毎日新聞縮刷版5月号では、「いじめ問題」という項目が消え、以後「いじめ」を見出しに挙げる記事は月に0~2回という状況になった。

学校でのいじめ問題を考えるとき、やはり問題なのは鹿川君事件以後、いじめが教育問題あるいは社会問題としてマスコミに大きくクローズ・アップされたにもかかわらず、今日まで学校はいじめ問題への対処の改善があまり進んできたようには思われないことである。論者は、この問題の一つの根深さは、この問題がどのように報道されても、大人の側の、特に生徒(子ども)に強い影響力を与える教員や保護者の「意識」が前述した事件以後もあまり変わっていないことにあるのではないかと考えている。

ここでいう「意識」とは、「いじめが自分自身に、自分以外の友人に、自分の子どもや生徒に起きたとしても、そのうちなんとかなるだろう、まさか自殺にまではいたるまいという姿勢」を指すものとする。論者はいじめそのものは無くせなくとも、自殺を少なくさせたり、そのエスカレートをさせないようにすることはできるのではないかと考えている。もちろん、これは可能性であって、いくつかの試案を提示できても普遍的な実践理論を確立することは困難であろう。

ここでは、鹿川君事件以前と以後で、「誰にいじめの相談（解決）を求めたのか」を以下の選択肢に限定して、生徒の「意識」・保護者の「意識」・教員の「意識」について、それぞれの保持と変化をもとに、「なぜいじめ問題への対処が改善されないのか」を考察していく。

「誰にいじめの相談（解決）を求めたのか」

- ①いじめられている生徒（ががまんする）
- ②友人
- ③教員
- ④保護者

他の選択肢も考えられるが、ここでは以上のものに限定しておく。

まず生徒の「意識」として、事件以前を考えてみると、①が中心であった（警察庁による1985年上半期のいじめ実態調査によると、「だれにも話さず、じっと我慢していた」少年が44%もいた）⁽⁶⁾。②・③・④については、この事件を取材した記者の座談会である記者は「ぼくらの時代は、やられても、どこかに救いの手があった。友達とか、いろんなところにあった」⁽⁷⁾と述べている。この発言は友人を含めた他者への相談が単なる相談を越え、いじめの解決へと向かうことも十分考えられたことを示している。まだ、多分に地域社会（community）が残っていた時代のことであった。だが、この事件の起きた都市区域にみられる地域社会がほとんど崩壊しているところ⁽⁸⁾では、記者の発言にみられる環境が弱かったといえる。⁽⁹⁾

この事件以後の生徒の「意識」としては、警察庁による1986年上半期のいじめ実態調査によれば、①が23.4%と半減している⁽¹⁰⁾。それゆえ②・③・④については増えている。事件後の学校や保護者の努力がいくらかあらわれた結果であるかもしれない。

だが、こうした数字とは別に、他方では②・③・④に相談しづらい調査結果や事件も生じている。法務省人権擁護局の1987年調査⁽¹¹⁾では、暴力より言葉や無視によるいじめが合わせて10.9ポイント増え、全体の76.9%に数字をのぼした。また1995年2月いじめを訴えて「チクリマン」と呼ばれ、相談する友も失った中学2年生が自殺してい

る。鹿川君事件以後、いじめは減ったという調査結果がでたが、1990年代に入るといじめが決して減っていない、あるいは増えているという調査結果もでた⁽¹²⁾。いじめが増え、陰湿化、暴力化し、②への相談のみならず③・④への相談も恐ろしくてできない生徒が増えていったと思われる。生徒が相談した②・③・④の不用意な対応がいじめをさらに悪化させてしまうということである。

以上のようないじめ問題の複雑化と深刻化は、一つには教員の権威が急速に失われていったことがあげられる。いじめ問題がマスコミで大きく取り上げられるまでの1980年代前半の教育問題といえば、圧倒的に校内暴力であったことから、こうしたことがいえる。鹿川君事件の起きた中学校でも同じ状況があり⁽¹³⁾、校内暴力を起こす生徒に対して、生徒だけでなく教員も脅えていたようにとれるのである⁽¹⁴⁾。そして二つには、事件以前の社会的現象なのだが、やはり「まじめ」の崩壊が挙げられよう。⁽¹⁵⁾

保護者の鹿川君事件以前の「意識」は、保護者がいじめ問題の当事者にはなりえないことから、前述した生徒の事件以前の「意識」とあまり変わらないか、それ以上にこの「意識」が強いものといえよう。これに対して保護者の事件以後の「意識」は少し変化をし、生徒（子ども）の①・②・③が変わったことによろしく気がつき始めたであろう。まず①にはもう耐えられなくて自殺をする子供がでてきたこと。次に②の友人への相談は調査では増えているものの、クラスの親しい友人でさえ傍観者となることが増え⁽¹⁶⁾、そのことへの不安が大きくなっていること、そして最後の③への相談も調査では増えているものの、教員の権威はもはやかつてのものではなく、教員が頼りにならないと思っている生徒が増えていることである。このことを事件は証明してしまった。

教員の鹿川君事件以前の「意識」も、前述した事件以前の保護者の「意識」とあまり変わらないと思われる。この事件の前年に自殺者が出たある中学校では「校内にいじめはないと考えているので、対策はない」⁽¹⁷⁾との発言をしている。これを素直に解釈すると、自分たちの立場を守るために人間としての感覚すらも瞬失ったのではないのかと思われるほどである。だが、冷静に考えると、

真剣にいじめについて考えてこなかった時代の方が長いわけで、事件が起きても当時の教員のいじめに対する認識は一般的にこのようなものであったのかもしれない。

教員によっては、自らいじめに気がついたり、生徒からいじめを知らされると、ときに乱暴に、ときに厳しく、ときにていねいに、ときにやさしく、いじめに介入するものもいたはずである。だが、知っているも無視する教員は、いじめ問題への前述した「意識」を強く持つため、事件以後にくらべると多かったのではないかと思われる。彼らにはいじめが自殺にいたるなんて想像すらできないからである。

だが、新聞をはじめとしたマスコミで、いじめ問題がやがてあまり取り上げられなくなる。毎日新聞のいじめ問題の記事は、1994年12月に大河内君いじめ自殺事件（以下は「大河内君事件」と呼ぶ）が起きる約1年前（つまり1993年）まで本章のはじめに述べたような状況であった。このことが影響してか、いじめ問題への保護者や教員の危機感は薄くなっていったのかもしれない。大河内君事件前後に、またいじめによる自殺者が増えたことを考えると、結局、保護者や教員の「なんとかなるだろう」という「意識」はほとんど変わっていなかったということになる。

鹿川君事件以後、大河内君事件まで生徒の①・②・③・④への「意識」が変わったことに気がつかない教員が多かったといえる。だが、大河内君事件以後からも、さすがに次々と生じる悲惨ないじめ事件ゆえに、生徒の①・②・③・④への「意識」が変わってしまったことを、やっと教員が理解できるようになったはずである。というのも、いじめが絡んだクラスや学校における問題がどの学校でも数多く噴出するようになったからである。保健室登校・思いも寄らない生徒の欠席・不登校・中途退学等がいじめ（あるいはそれに近いもの）と絡んでいることが珍しくないからである。

以上のように、生徒の①・②・③・④への「意識」がかなり変わってしまったことにあまりに多くの教員や保護者が鈍感だったのではないだろうか。

3 教員個人と組織上の問題

(1) 教員個人の問題

ここではまず学校の中でいじめ問題等を見つけやすい方法を、教員として当然果たすべき日常業務から2点挙げる。そして、それらがなかなか徹底しない例、つまり教員個人の問題を見てきたい。これらは、すべての教員に簡単にできるはずのことだが、すべての教員にはなかなかできない例でもある。最後に、前章で取り上げた教員の「意識」とも重なる側面が多いと考えられる教員のいじめに対する傍観者の態度をここでの問題として取り上げたい。

校内でいじめ（や他の問題行動）を発見しやすい時間帯のひとつは、授業開始を知らせるチャイムの前後である。それゆえ、チャイムが鳴ると同時前後に教員が教室に入れば、生徒の様々な行動が見えてくる。だが、それほど簡単な事が多くの教員にはできない。鹿川君事件後の中野富士見中学校の対策に、「授業には1分でも早く行こう」ということが職員会議でいわれたということである⁽¹⁸⁾。チャイム後の教員によって生まれたけじめのない時間にいじめを含めた様々な問題が生じることが多い。なかには5分くらい遅れることが珍しくない教員もいる。

こうして授業に遅れることが、生徒の時間に対するルーズさを招き、授業はもちろん各学年や全学年で集合する際に、本来必要のない指導を教員がしばしば行う羽目に陥る。自らがよく授業に遅れることを棚にあげて、生徒に平気で指導を行う教員もいる。もっとも、問題ある教員はともあれ、集団行動で遅れた生徒を注意しなければ生徒の時間に対するルーズさはさらに増していく。だが、生徒はこうした一部の教員ののだらしなさ（授業に遅れるからといって、教員の力量に欠けるということではない）を知っていても、このことを教員の前で抗議することはまずないといってよい。抗議すると、その分長く授業を受けることが自明だからである。

こうしたことは教頭（や校長）が管理すればすむことであろうと考える。だが、これがなかなか難しい。仮にそうした教頭がいても、職員室以外に教員が入退室できる部屋がたいていの場合ある

し、教員によってはその教科の性質上、同じ職員室に常に待機することが難しい場合もある。むしろ、多くの学校では授業開始のチャイムとほぼ同時に教員が教室に行くと、生徒から「先生（来るのが）早すぎる」などといわれることが多いのが現実であろう。

次は掃除の監督である。掃除は授業中よりもはるかに生徒の性格や生徒同士の人間関係が表出する。生徒にもよるが、高校生にもなると、教員が監督をし、きちんと指導をしていないと、掃除に誰も来なくなり、すぐに汚くなってしまう。この掃除を一緒に生徒としたり、これを監督することで、生徒同士の弱い・強いが見えたり、いつも一人で行動する生徒を見つけたりというようなことが授業中よりもはるかに高い確率となる。掃除の結果を見るより、その過程を見ることは、いじめを含む生徒の様々な側面が見えてくるのである。だが、掃除の結果や効率の作業を求めることを主たる目的するとこうした側面を見失ってしまう。

授業をまじめに受けても、掃除をさぼる、あるいはきちんとしないという生徒は珍しくない。だが、掃除をまじめにする生徒が、授業をきちんと受けないということはあまりない。掃除にはこのように副次的な効果があるが、ここにはさらにあまり好まれない掃除を生徒が平等に継続的に負担することで、クラスや学校に安定した心理状態を形成するという効果があることを忘れてはならない。教員が掃除の監督をせず、不平等な状態を放っておくと、生徒間によくない感情が重ねられ、かつ教員への不信感にもつながることがある。ただ、多くの学校において、生徒が掃除をする場所の数は、教員の数をはるかに上まわることが多く、毎日すべての掃除場所をきちんと教員が監督することは難しい。

問題はこうした監督をほとんどしない教員がかなりいる学校が予想されることである。学校にもよるが、一般には小中高になるにつれてきちんと掃除監督をしない教員が増えることが予想される。教員が掃除監督をするくらい簡単なように思われる。これもよほどの管理職でないかぎり、すべての教員にきちんと掃除監督をさせるのは難しい。

最後に、教員によるいじめに対する傍観者的態

度である⁽¹⁹⁾。前述した教員なら誰にでもできるはずのことが徹底しえない現実には、教員が自覚していようがまいが、教員の傍観者的態度と密接な関係があるものといえてよい。前述した2点は、本来の教育目的と効果は別にある。それゆえ、これら2点が徹底し工夫がなされれば、その目的と効果はかなりのものがあわれよう。逆に言えば、これら2点を無視する教員が多い学校ほど、いじめをはじめとした問題が多くなる可能性を高くする。

以上の点から教員の傍観者的態度が改善されれば、いじめやこれに近いことはかなり発見できるであろう。だが、発見はできても解決へと向かわない問題が、いじめ問題の複雑さとは別に存在する。それが次節で述べる学校組織の問題である。

(2) 学校組織とその機能過多の問題

ここでは、まず学校におけるいじめ問題が担任（教員）一人では、その発見やこれを解決へと向けることが難しいということを前提に議論を展開していく。よくいわれているように、いじめの多くは教員の見えないところでなされることが多い。また、傍観者のいない隠れた場所で実行されることも多い。さらには、教員の目にふれても、生徒に単なる冗談やふざけであるといわれて、いじめであると見極めることが容易でない。

このようないじめ問題を学校という組織で取り組む過程でもっとも難しいのが、いわゆる「学級王国」の問題が挙げられる。学校は校長・教頭（副校長）・主任を組織における上司とすれば、その他の教員は組織上も教育理念上も平等な立場にある。慣習として先輩・後輩の関係や影響力のある人の存在ということはある。また、主任とこの下にある教員が企業のような強い上司と部下の関係を意識していることは少ないと思われる。

なぜなら、学校にもよるが、たとえば障害を持つ生徒を校長に逆らって受け入れようとしたり、逆に校長が受け入れようとしても教員集団の反対でできないこともある。また、教員の「ベテランと若手は多少の仕事の軽重、責任の軽重はある」が、「同じ階層に位置していて、基本的には同じ仕事をしている」⁽²⁰⁾。ベテランが良き助言を若手に加えることもあるが、逆に若手の教育への情熱を

邪魔することも少なくない。同一步調がとれないということで、若手が出そうとする学級通信などに反対することがある。若手がこのようなベテランに逆らえば、本人やそのクラスの生徒が嫌がらせを受けることもある⁽²¹⁾。

学級で生じた、あるいは生じている問題への対処は、まず担任によって取り組まれ、解決へと向けられることが基本である。他方で、いじめ問題は徐々に担任のみでは解決されにくい問題であるとの認識が少しずつ全国的に広まっていると思われる。だが、一般に担任は、担任の指導不足といわれかねない学級の問題についてはあまり語りたがらない。加えて、いじめ問題に理解の薄い教員は、同僚はもちろん保護者がクラスに「いじめが存在する」と連絡してくれたことにさえ、腹を立てることもあったという⁽²²⁾。

もっとも、いじめ問題の理解が学校全体で進めば、担任や他の教員にいじめが見えてきたとしても、学年会議などで他の同僚にそのことを話しやすくなる。だが、公立学校では教職員の異動があるので、このことが一層教員を「学級王国」に逃げやすくさせているという。こうなると、管理職やベテラン教員も「手が出しにくい」という。⁽²³⁾このようにして逃げる教員は、いじめをはじめとした問題に対処する能力をいつまでも身につけようとしないということになる。

次に、学校がなかなか変わらない原因の一つに忙しい教員にさらに仕事を請け負わせる体質、またはそうした雰囲気が強いということが挙げられる。1980年代からの教育改革やいじめ等の問題に対処するため、小中高どの学校でも年を追って仕事が忙しくなっていると多くの教員は感じている。さらに近年の教育改革は大胆あるいは緻密になされつつ、他方で現場で生じる生徒の問題がますます複雑になり、ほとんどの教員は肉体的にはもちろん精神的にもかなりの負担を感じている。これらをうまくすりぬけ、まわりの教員に負担をかけている教員も少数ながら多くの学校にいう。

こうした中で、学校には次々と新しい仕事が入る一方で、他方では現行の仕事を充実させなければならない。ほとんどの教員が新しく仕事を引き受けられる環境にないといつてよい。そこでいつ

もねらわれるのが仕事を頼まれるとつい引き受けてしまう「人のよい」教員である。だが、このような教員にも引き受けられる限界があるわけで、新しい仕事や重要な仕事を持ち込まれても、遅々として前に進まない状況が多くのある学校にあるといつてよいだろう。

加えて、こうした環境では、どうしても仕事を効率的に処理する能力が絶えず求められる。効率的な処理は、途中での曖昧な処理をできるだけ避けなければならない。ミスがないように事前の確認を多くする。このことが単に教員側のみの負担に終わることであればよいのかもしれない。だが、これは生徒にも様々な効率的処理をせまることになる。例えば、学習や行事などに関連する提出物等、そして重要な教育活動でさえ、そうせざるを得ない状況がある。

さらに、様々な問題を多く抱えている中学校や高校では、生活指導に多くの時間が割かれていることから、現状でも教員全体の負担が大きい。こうした学校では授業など本来力を入れるべきところに時間を割くのが困難なのである。

4 いじめ問題への対処の方法

(1) いじめ問題を含む人権問題の学習

「二」で述べたことから、まず教員が人権問題の学習を継続的に機会ある毎に学ぶ必要がある。「人権教育・啓発推進法」が昨年11月29日に成立した⁽²⁴⁾が、いじめ、不登校、暴力、恐喝など人権に絡む問題や犯罪が若者の間に蔓延している状況をみれば当然のことであろう。また、いじめは差別問題との違いもあるが共通する面も多い。教員自らが個人的に、あるいは学校として学校内外の研修によって、退職するまで継続的に学んでいく必要がある。

前述したような教員の継続的努力によって、生徒が人権問題を学習できる環境が学校にできる。教科とは別に人権教育を組むか、教科の中に組み入れるかは学校の事情によろうが、生徒が小中高と12年間継続して学習できる仕組みを作るべきであろう。学校にもよるが、西日本にくらべて東日本ではあまり人権(同和)教育がなされていないようである。いじめによる自殺やこれが悪化し

て恐喝や殺人といった犯罪にまでいたって、人権教育がなされたり、その充実がはかられてもあまりに遅い。

なぜいじめ問題だけでなく、人権教育なのか。これは、他の人権問題をも学習した方がいじめ問題をより深くかつ広く学べる可能性が高くなるからである。ただ、人権教育は教科とは違った視点、つまり理解してもらっただけでなく、生徒に感じてもらおうという視点がとても重要である。そのための一つの方法は人権教育に丁寧に取り組んでいる（西日本の）学校から学ぶことである。

最後に、保護者にもいじめ問題を含む人権問題を主たる学校行事等に組み入れながら、学習してもらうことが必要である。その際には、家庭でできることを積極的に小学校1年次からお願いしておく必要がある。また、学校のいじめ問題への対処の理解と、ひどい場合にはいじめの子の出校停止などの措置もあることを普段から説明しておく必要がある。

現実には、この出校停止が家庭の事情等でできない場合も多い。共働きや母子・父子家庭が多いからである。また、中学生にもなれば保護者のいうことを素直にはきかない生徒も多い。それゆえ、法律論はさておき、出校停止と同様の厳しい措置として、学校内での別室指導を行うべきである。その際には学年の教員が授業のない時間をこの指導にあて、生徒の心の変化が良き方向に傾いたと思われるまで丁寧になされることが望まれる。もちろん、教員はこの期間だけ多忙となるが、高校ではこの方法をすでに長く実践しているところがある。

(2) 組織（学校）としていじめ問題に取り組む

これまでも述べたように、いじめ問題も基本的には担任あるいはそれを見た教員が対処することが原則である。だが、学校の教員は1年目の新人から50歳代のベテランまで多様な年齢構成が一般的である。しかも、前述した原則があるとはいえ、現実問題としていじめのような問題に対処できないか、対処する気のない担任（教員）がほとんどの学校に少なからずいると思われる。よくはないが、現実にはこのような教員の能力不足を、学校は組織としてカバーする必要がある。こうした教

員がもし「学級王国」を築いていても、生命にかかわるいじめ問題には、なんとしても周囲の教員あるいは管理職がかかわらなければならない。

特に、いじめ問題がすでに大きくなったり、複雑になっている場合は、学年主任、人権教育等の係、生徒指導部長などが連携して対処する必要がある⁽²⁵⁾。それゆえ、問題が起きた場合を想定して、これに対処する責任者あるいは係（委員会）等を組織しておくことが大切である。極めて慎重かつすみやかに対処しなくてはならない。加えて、行動の際には、人権上または法律上極めて微妙なところまで踏み込まないといけない場合も予測されるので、校長とは重要なポイントで連絡をとり、よく話し合う必要がある。その際には、重要な判断を校長に仰がなければならないこともあろう。実際に動くのは教員であっても、ここでの校長の判断は非常に重要なものとなる。

おわりに

いじめ問題を減少させるべく、これを人権教育に含めてしかも長期で取り組んでいくことを本論で述べた。だが、そもそもこのような人権教育のみならず、学校におけるあらゆる教育活動において、生徒が教員の話しを聞くことができる、生徒が生徒の意見や質問を聞くことができるなど、ごく当たり前の最低限のマナーができていなければ、あらゆる教育活動の効果は貧しいものとならざるを得ない。例えば人権教育を基本的なマナーができていないところで行えば、かえって逆効果になる恐れもある。

それゆえ、生徒の人権を尊重しつつも教員の生徒への生活指導能力を高めなければならない。生徒を大切にするには、教育活動を成り立たせるための生徒のマナーの水準を保たせる教員の側の努力が必要である。例えば、生徒に細かい校則等をすべて完全に守らせようとするよりも、いくつかのポイント（必ずしも校則である必要はない）に重点を置き、これらを徹底することである。その方が、教員にとっても生徒にとってもわかりやすいし、実行しやすいはずである。

註

- (1) 森田洋司は「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位にたつ一方が、意識的に、あるいは集合的に、他方にたいして精神的・身体的苦痛を与えることである」と定義している。
森田洋司・清永賢二『(新訂版)いじめ—教室の病い—』、金子書房、1994年、45頁。
教育評論家の尾木直樹は、文部省のいじめ定義の問題点を指摘しつつ、「私自身の担任経験や生活指導経験から判断しますと、森田氏の定義は簡潔にして充分だといえます」と述べている。論者もこの意見を支持したい。詳しくは、尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』、岩波新書、2000年、49～53頁、を参照。
- (2) 本論では、論者の考えで「教師」を日指すべき存在という意味を込めて「教員」ということばを使っている。「教師」と「教員」ということばの歴史的な使用区分例と使用区分の意味については、中内敏夫・川合章編著『日本の教師6／教員養成の歴史と構造』、明治図書、1974年、31～32頁、を参照。
- (3) 田中每実「臨牀的教育理論と教育的公共性の生成」、日本教育学会『教育学研究』第67巻第4号、2000年、34頁。
- (4) ここでは、1986年鹿川君いじめ自殺事件により、この年を境にいじめ問題のマスコミないし社会での扱われ方が大きく変わったということを意味する。だが、現実のいじめ問題がこの年を境に大きく変わったという意味ではない。
- (5) 毎日新聞縮刷版、1980年(昭和55年)1月号～1985年(昭和60年)12月号。
- (6) 毎日新聞、1985年(昭和60年)9月22日。
- (7) 朝日新聞社会部『葬式ごっこ』、東京出版、1986年、177頁。
- (8) 同上、134～147頁。
- (9) もっとも、この事件の前年いじめによって自殺したと考えられる中学生には人口1万人以下の地方自治体に居住していたものもいた。
- (10) 毎日新聞(夕刊)、1986年(昭和61年)9月4日。
- (11) 毎日新聞、1988年(昭和63年)3月14日。
- (12) 滝充宮崎大学助教授(当時)による調査・分析。毎日新聞、1991年(平成3年)11月26日。
文部省調査。毎日新聞、1993年(平成5年)12月28日。
- (13) 毎日新聞(夕刊)、1986年(昭和61年)4月2日。
- (14) 前掲書、朝日新聞社会部、35～42頁。
- (15) 千石保『「まじめ」の崩壊』、サイマル出版社、1991年、15～67頁。
- (16) 毎日新聞、1986年(昭和61年)12月23日。
- (17) 毎日新聞、1985年(昭和60年)12月1日。
- (18) 前掲書、朝日新聞社会部、176頁。
- (19) 新堀通也『教育病理への挑戦』、教育開発研究所、1996年、117頁。
- (20) 岡坂慎二「閉ざされた空間—職員室」、『児童心理臨時増刊』12月号、1991年、29頁。
- (21) 同上、29頁。
- (22) 同上、26頁。
- (23) 同上、30頁。
- (24) 朝日新聞、2000年(平成12年)12月2日。
- (25) いじめ問題への対処に校内体制がまったく協力的でないところが1割弱もあるという調査結果がある。森田洋司、滝充、秦政春、星野周弘、若井彌一編著『日本のいじめ』、金子書房、1999年、148～149頁。