

# いじめをなくすためにはどうすればよいのか

— 傍観者を仲裁者に変える —

竹 田 敏 彦

How do we Eliminate Bullying?  
To Change into a Mediator from a Bystander

Toshihiko TAKEDA

現代心理学科, 心理学部,  
安田女子大学

## 要 旨

いじめを克服するために、「いじめの病理の分析、問題点の考察、問題解決の方法」に迫り、「いじめの実態・病理」「いじめの定義の変容と認知（発生）件数の相関関係」「いじめの問題解決や未然防止のための実践の視点」「いじめの問題解決の方法」について取り上げた。研究の成果として、いじめの克服のためには傍観者を仲裁者に変えることを指摘した上で、そのための「いじめ阻止プログラム案」を提示した。

キーワード：いじめの実態、いじめの定義、いじめの4層構造、傍観者を仲裁者に

## 1 はじめに

全国の小中学校、高等学校、特別支援学校のいじめ認知（発生）件数が、2017（平成29）年度において41万4,378件（前年度比9万1,235件増）であることがわかった。過去最多となった。学校別では、小学校が31万7,121件（前年度比7万9,865件増）と最も多く、特に低学年で増えた。中学校は8万4,244件（同9,115件増）、高等学校は1万4,789件（同1,915件増）、特別支援学校は2,044件（同340件増）であった。いじめの実態は年々深刻な状況になっている。図1を参照されたい<sup>1)</sup>。

## 2 目 的

いじめをなくすためにはどうすればよいのかを追究することにある。その具体は次のとおりである。

- ① いじめの病理を分析する。
- ② いじめに係る問題点を考察する。
- ③ いじめに係る問題解決の方法を提示する。

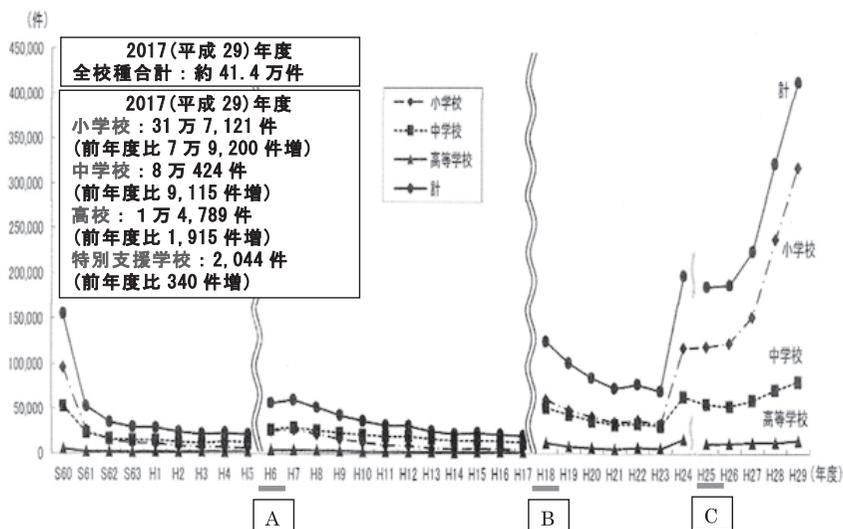


図1 いじめの認知(発生)件数の推移(国公立)

### 3 方 法

- ① いじめの病理を分析するために、いじめの実態を把握する。
- ② いじめの問題点をいじめ事案から考察する。
- ③ いじめ問題を解決するための方法を多面的多角的に検討する。

### 4 内 容

#### (1) いじめの実態

文部科学省(2018年10月25日)の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」から、いじめの実態が見て取れる。「いじめの認知件数の推移」については、図1で示したとおりである。

「学年別いじめの認知件数」は、2017(平成29)年度調査によると、小学校1年生から5年生までのいじめ認知件数が、中学校1年生のいじめ認知件数を上回っている。[2015(平成27)年度調査では、小学校1年生から5年生までのいじめの認知件数は、中学校1年生のいじめの認知件数を下回っていた。]図2を参照されたい<sup>2)</sup>。

2017(平成29)年度の「いじめられた児童生徒の相談の状況の推移」は、「学級担任に相談」が79.5%、「友人に相談」が6.5%である。このことは、いじめられた児童生徒が、友人に相談できる状況にないことを意味しており、傍観者が多いことを知ることができる。図3を参照されたい<sup>3)</sup>。

2017(平成29)年度の「いじめ発見のきっかけの推移」は、「アンケート調査等の学校の取組」が52.8%と最も高く、「本人を除く児童生徒からの情報」は3.4%と低い。このことから、いじめを傍観している児童生徒が多いことを知ることができる。図4を参照されたい<sup>4)</sup>。



(2) いじめの病理：いじめの4層構造

森田（1986）はいじめの構造（いじめの4層構造）を次のように捉えている<sup>5)</sup>。

- ① いじめる生徒（加害者：執筆者〔竹田〕が付記）
- ② 観衆（はやしたてたり、おもしろがったりして見ている。）
- ③ 傍観者（見て見ない振りをする。）
- ④ いじめられる生徒（被害者：執筆者〔竹田〕が付記）

いじめの持続や拡大には、いじめる生徒といじめられる生徒以外の「観衆」や「傍観者」の立場にいる生徒が大きく影響している。「観衆」はいじめを積極的に是認している。「傍観者」はいじめを暗黙的に支持し、いじめを促進する役割を担っている。：執筆者〔竹田〕が付記

池島（2007）は、このいじめの構造をわかりやすく概略図化している。次の図5、図6を参照されたい<sup>6)</sup>。

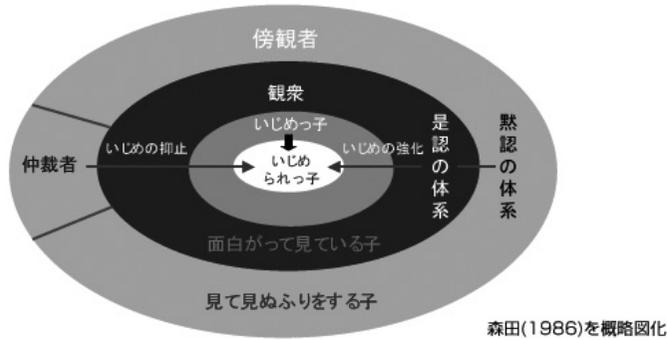


図5 いじめの4層構造

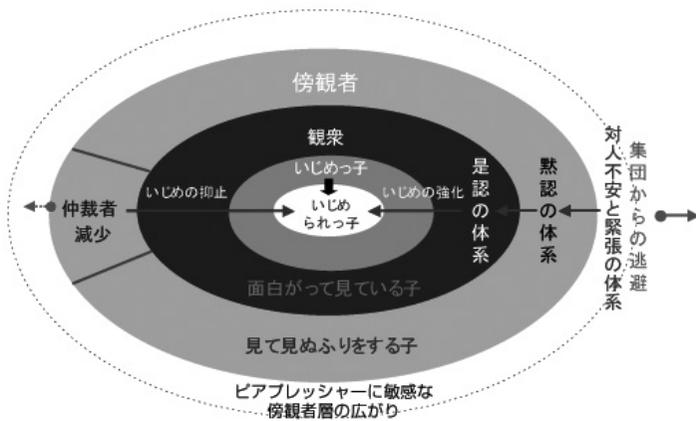


図6 近年のいじめの特徴・構造

図5から、「(いじめ) 是認の体系」にある「観衆」と「(いじめ) 黙認の体系」にある「傍観者」が「いじめの強化」につながることで、「傍観者」からの変容が期待される「仲裁者」が「いじめの抑止」の機能を果たすことが見て取れる。また、図6から、「対人不安と緊張の体系」(集団からの逃避)が、「(いじめ) 黙認の体系」にある「傍観者」を「(いじめ) 是認の体系」にある「観衆」へと導き、いじめの強化が図られることになることや、ピアプレッシャー(仲間の圧力)に敏感な「傍観者」層が広がり、仲裁者が減少することが見て取れる。

### (3) いじめの定義の変容と認知(発生)件数の相関関係

いじめの定義の変容の変遷は次のとおりである<sup>7)</sup>。

#### □1986(昭和61)年度調査から

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。

#### □1994(平成6)年度調査から(図1のA)

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。

#### □2006(平成18)年度調査から(図1のB)

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。

#### □いじめ防止対策推進法[2013(平成25)年9月施行](図1のC)

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。

1986(昭和61)年度から2006(平成18)年度への定義の変容は、「身体的・心理的な攻撃を継続的に加え」が、「心理的・物理的な攻撃を受けた」となり、継続的に行われなような攻撃についてもいじめとして認知することが可能になった。また、「深刻な苦痛」が「精神的な苦痛」に変化し、深刻な苦痛ではなくても、何らかの精神的な苦痛があれば、いじめとして認知することが可能になった。2006(平成18)年度から2013(平成25)年度への変容は、「心理的・物理的な攻撃」が「心理的又は物理的な影響」となり、「精神的な苦痛」が「心身の苦痛」となって、心理的・物理的な影響や苦痛については広くいじめとして認知することが可能になった。

いじめの定義の変容の変遷によって、いじめの認知件数は格段に上がった。このことから、いじめの定義が認知(発生)件数に影響していることがわかる。図1(下線部\_\_\_に着目)を参照されたい。いじめの定義の変容がいじめから児童生徒を救済することに貢献している。逆説的に言えば、いじめの定義の客観性・信頼性・妥当性の如何が、いじめの認知(発生)件数に大きく影響するということである。

#### (4) 「いじめ自殺事件」から学ぶ教訓と課題

##### \*岩手県矢巾町立A中学校のいじめ自殺事件<sup>8)</sup>

###### □事件の概要と経緯

岩手県矢巾町立A中学校2年の男子生徒が、2015（平成27）年7月5日に、東北本線矢巾駅のホームで、列車に飛び込み自殺した。その背景にいじめがあった。この事件で学校側の不適切な対応が指摘された。

自殺した生徒は、1年生の時からいじめを受け、学級担任教諭に提出する「生活記録ノート」に、いじめの具体的な内容を訴えていた。しかし1年次の学級担任教諭、2年次の学級担任教諭とともに、いじめを訴える生徒の記述を読み赤ペンで返事を書きながらも、返事の内容は生徒の訴えと噛み合うものにはならなかった。

当該男子生徒は学級担任に予告していたとおり、自殺した。その2日後、当該中学校は「いじめに関するアンケート調査」を行っている。その結果、アンケート総数446名のうち、121名の生徒がいじめの事実を確認していたことがわかった。つまり、4人に1人以上の生徒が、「いじめ行為」「暴力行為」を見ていたことになる。このことは、当該生徒が自殺するまで、いじめを認知していたことを学校や教師に知らせる生徒が皆無に等しいものであったことを窺わせる。傍観者が多かったことを改めて知ることができる。

また、当該生徒がいじめを訴えていたにもかかわらず、学校側は当初「いじめを把握していない」として扱っていた。その後、学校側はいじめを6件について認め、いじめが自殺の原因になったことは否定できないと判断した。

###### □教訓と課題

岩手県矢巾町立A中学校のいじめ自殺事件から、学校（学級担任を含む）及び教育委員会のいじめへの対応の問題点と傍観者として存在する多数の生徒の無力ぶりが指摘される。

問題点としては、当該生徒が自殺するまで、いじめを認知していたことを学校や教師に知らせる生徒が皆無に等しいものであったこと、学級担任が生徒のSOSをすくい上げることができなかったこと、他の教員との連携が欠落していたこと、組織的に生徒指導を展開するための学校力が欠落していたこと、「最優先で命を守る」との認識、感性が欠落していたことなど、いじめを認知していたにもかかわらず、適切な対応ができなかったことなどが挙げられる。

今後は、このことを教訓とし、問題解決に向けた取り組みの改善・改革を推進していくことが求められる。

#### (5) 傍観者を仲裁者に

国内外のいじめ研究の動向は、「傍観者を仲裁者に変える」ことに見られる。このことがいじめを克服する最大のポイントであることは言うまでもない。

しかし、日本における学校教育の現状は、いじめに係るマスメディアの報道でもわかるように、教育委員会、学校、教師、児童生徒が傍観者として扱われており、学校関係者のこのことへの反応が見えにくいものとなっている。

教育委員会、学校、教師、児童生徒は、不正に立ち向かう正義と勇気をもって、仲裁者の役割を果たさなければならない。にもかかわらず、とりわけ子供たちの世界において、いじめに係る傍観者が増えているという実態は、いじめの未然防止や早期発見・早期解決を難しくしている。

このことを改善するには、傍観者を仲裁者に変えていく教育の営みが必要である。そのために

は、学習指導要領の改訂によって新たに教科化された「特別の教科 道徳」（道徳科）の授業の充実やいじめの未然防止に貢献する「いじめ阻止プログラム」の充実が待たれる。KiVaプログラムのような日本版のモデルの開発である。

## (6) いじめの問題解決や未然防止のための実践

### ① KiVaプログラムに学ぶ

いじめの未然防止のためには、「傍観者」を「仲裁者」に変えていく手立てが必要である。このような取り組みを考える上で参考になるのが、フィンランドのキヴァ（KiVa）・プログラム（以下、「KiVaプログラム」と呼ぶ。）である。

戸田（2013）は、KiVaプログラムについて、次のように紹介している<sup>9)</sup>。

KiVaプログラムは、トゥルク大学のクリスティーナ・サルミヴァッリ教授とエリザ・ボスキパルタ博士が中心となって開発した「いじめ防止プログラム」である。フィンランド教育省は、2006年から援助してきたKiVaプログラムを国レベルで展開することとした。そのきっかけは、フィンランドの衝撃—2007年11月にヨケラ中高等学校で、18歳の男子生徒が銃を乱射して、男子生徒5人、女子生徒2人と校長を殺害し、その後自殺した事件。翌2008年、カウハヨキの職業訓練学校で、同校の22歳の男子生徒が銃を乱射して10名を殺害し、自らを撃ち自殺した事件。—にある。この衝撃が深刻なのは、後者の犯人がかつていじめの被害者であり、インターネットを通じてアメリカなどの若者と学校での銃乱射について情報交換をしていたことが明らかになったことである。

いじめが行われる場合は、いじめ加害者といじめ被害者だけで成り立っているのではなく、いじめの中心者と一緒になっていじめをする「加担者」、いじめを見て笑ったり囃し立てたりする「強化者」、いじめ場面にかかわろうとしない「傍観者」、被害者の側に立つ「擁護者」の4つの役割がある。このような集団現象としていじめを認識すると、いじめ加害者や被害者に問題があるとして済むものではなく、この状況を変えるには傍観者がどう動くのかが重要である。傍観者の動き次第で、形成は逆転する。

クラス集団がいじめを面白がらないのであれば、いじめる側は対価を失い、結果的にいじめる気が失せていく。特に、クラスの中で人気があるなど、社会的な地位の高い子が被害者を守る側にまわれば、その社会的役割モデルが他の子にも影響を与えていく。

KiVaの主目標は、いじめの初期的な状況において、周囲の子どもたちが抑止的にかかわることで、いじめの深刻化を防ぐことである。

KiVaの開発者による実践の原型は、KIVaレッスン、KiVaゲーム、KiVaチームである。その具体は次のとおりである。

#### ○KIVaレッスン

2コマ連続の授業として月に1回ほどのペースで行う。話し合い、グループワーク、いじめについての短い映画、ロールプレイなどが含まれている。内容は、相互尊重などの話題から始まり、集団でのコミュニケーション、集団圧力などの話題を経て、いじめのメカニズムや結果について学ぶことになる。レッスンを重ねる中で、クラスの約束が形成され、最後に「キヴァ契約」としてクラス全員が署名する。

#### ○KiVaゲーム

個々人が自分の好きなだけ、自分のやりたいように、遊び感覚で取り組むことができる。仮想空間でのロールプレイングゲームで、社会的な関係について学ぶ。このゲームの特徴は、ある場面で立ち止まって考えることができること、相手の感情や考えが表示されることで現実には得にくいヒントが示されることなど、子どもが主体的かつ試行錯誤的にソーシャル・スキルを学ぶことができる。

○KiVaチーム

原則各校3名程度のいじめ対策の中心的な教員が選任される。このチームは、予防的な実践を主導するだけではなく、いじめが顕在化した際には、各クラスの担任などと共同して、いじめ解決の中心的な役割を果たす。また、担任は、被害者を支えるための数人の同級生を集め、ピア・サポーターとしての活動を促す。それらの話し合いの手順や内容も、すべて教員用の手引きに示されている。

KiVaの効果は有望である。約2割のいじめの減少が見られる。KiVaによって、いじめへの加担や強化が減り、被害者を守る側の自己効力感が向上するなど、傍観者を擁護者に変容させる影響が見られる。また、KiVaにかかわった教員も、KiVaプログラムの導入後、いじめに対応できる自信がついたと感じている。KiVaのフィンランド全国への普及は、2008年秋に開始された。2009年はまず、1,400校で開始した。現在のところ、スウェーデン、オランダ、英国（ウェールズ）、アメリカ（デラウェア州）などで、KiVaプログラムの試験的実施が行われている。日本語版の翻訳も進んでおり、今後、さらに国際的な拡がりが見込まれる。

② KiVaプログラムを応用する

フィンランドのいじめ対策公式プログラムであるKiVaプログラムの「KiVaレッスン」に着目する。日本の小・中学校のカリキュラムにおいて、「KiVaレッスン」に相応するプログラムの導入が可能なのは、「特別の教科 道徳」（道徳科）を要とする道徳教育である。KiVaプログラムを応用するべく、いじめを克服するための道徳科授業モデルを含む「総合単元的な道徳学習」である。図7を参照されたい。

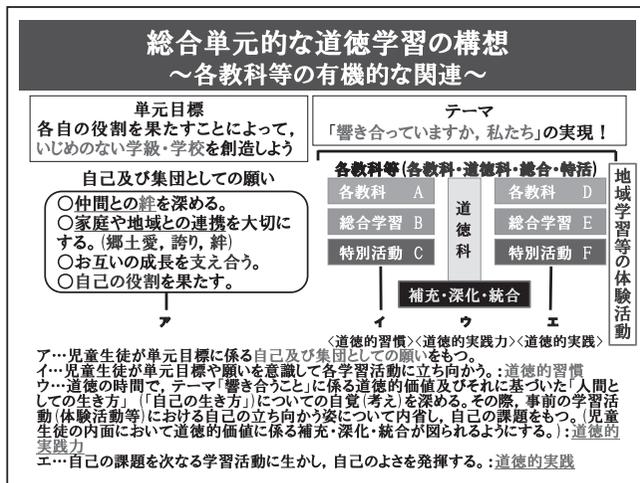


図7 総合単元的な道徳学習

総合単元的な道徳学習とは、道徳科を要とした各教科等（各教科・特別活動・総合的な学習の時間）の有機的な関連による教科横断的・総合的な学習をいう。このことを通して、傍観者を仲裁者に変えることが可能になると考える。

いじめが行われる場は、いじめの加害者と被害者だけでなく、いじめの中心者（主たる加害者）、彼らと一緒にいじめの「加担者」（従たる加害者）、いじめを見て笑ったり囃し立てたりする「強化者」（観衆）、いじめの場面にかかわろうとしない「傍観者」、被害者の側に立つ「擁護者」（仲裁者）が想定される。いじめの問題を加害者と被害者の関係でのみ捉えるのは妥当ではない。この状況を変えることができるのは圧倒的多数の傍観者である。

学級・学年・学校がそれぞれ集団として被害者に寄り添い、いじめに立ち向かうことになれば、いじめる側は数的不利に陥り、いじめによって威圧する術と価値（利益）を失うことになる。

「KiVaレッスン」は、2コマ連続（90分）の授業として月1回ほどのペースで行われる（約10回15時間の授業が想定される）。このことに対して、わが国の現行のカリキュラムにおいては、「KiVaレッスン」のペースでいじめを克服する授業を展開することは難しい。しかし、各教科等横断的・総合的な学習によって計画的・継続的・組織的に行う「総合単元的な道徳学習」であれば、「KiVaレッスン」並みの授業を実施することは可能である。その際、各教科等間の有機的な関連を意図したカリキュラム・マネジメントが必要となる。また、「特別の教科 道徳」（道徳科）の授業を、年間約5回5時間程度をいじめ対応の授業として設定することも可能である。中学校の場合であれば、いじめを克服する重点項目として、A（1）[自主、自律、自由と責任]、B（6）[思いやり、感謝]、B（8）[友情、信頼]、B（9）[相互理解、寛容]、C（11）[公正、公平、社会正義]、C（15）[よりよい学校生活、集団生活の充実]、D（19）[生命の尊さ]、D（22）[よりよく生きる喜び]などの実施が想定される。

### ③ いじめ阻止プログラム案

いじめ阻止プログラムを、カリキュラムの位置付け、コマ数、授業内容、授業方法で構成し、次のような案を提示する。フィンランドのKiVaプログラムの日本版モデルである。

#### 【カリキュラムの位置付け】

- 「特別の教科 道徳」（道徳科）を要とする「総合単元的な道徳学習」
  - \*各教科等横断的・総合的な学習
  - \*教科書会社が編集しているいじめに係るユニット学習を有効活用する。

#### 【コマ数】

- 「特別の教科 道徳」（道徳科）：1コマ50分の授業×5回（5時間扱い）
- 各教科等（道徳科以外）：10時間扱い程度（各教科、特別活動、総合的な学習の時間の組合せを10時間程度）。
- 「特別の教科 道徳」（道徳科）を5時間、各教科等（道徳科以外）を10時間、合計15時間扱いの「総合単元的な道徳学習の構想図」を作成する。

#### 【授業内容】

- 対話の成立を図る
  - \*対話：dialogos[ギリシャ語]⇒logos（言葉、理性、道理、真理、真相）をdiaする（分かちもつ）ということ
- 集団でのコミュニケーションを大切にする

- \*ベアトーク、グループトーク、クラストーク
- エンパシー (empathy) 教育を重視する
  - \*シンパシー (sympathy:感情移入) からエンパシー (empathy:自己移入) へ
  - \*主人公の立場を自分自身に置き換えて考える。
- いじめの4層構造を意図し、傍観者が仲裁者に変容する姿を追求する
  - \*傍観者が仲裁者に変容する姿が描かれた教材が望まれる。
  - \*問題解決的な学習、体験的な活動、ロールプレイを取り入れた学習を展開する。

#### 【授業方法】

- モラルジレンマ
  - \*善と善の葛藤 (倫理的葛藤、道徳的葛藤)
- 判断力重視
  - \*判断とその理由 (道徳性の発達段階の違いが現れる) を大切にする。
- 道徳性の発達段階の違いによる道徳的葛藤討議
  - \*倫理的葛藤⇔心理的葛藤
  - \*道徳的思考を深める。
- 考え、議論する道徳
  - \*自分自身の問題と捉え、向き合う。

## 5. お わ り に

文部科学省が教科化を打ち出した方向性は、「読み物道徳から、考え・議論する道徳へ」である。道徳科授業の配慮事項として、児童生徒が道徳的価値に関わって多面的・多角的に考えられるようにすることが重視されなければならない。今後も継続的に「いじめを克服するための道徳教育や道徳科の在り方」を追究していきたい。

## 引 用 文 献

1. 文部科学省 (2018) 『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について』
2. 森田洋司、清永賢二 (1994) 『いじめ教室の病』金子書房
3. 池島徳大 [監修] (2007) 「いじめ問題解決への教育的支援」『奈良教育大学いじめ問題プロジェクト (代表:重松敬一)』
4. 文部科学省 (2013) 『いじめの定義の変遷: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おける定義』
5. 戸田有一 (2013) 「第4章 欧州の予防教育」山崎勝之、戸田有一、渡辺弥生 [編著] 『世界の学校予防教育』金子書房
6. 増田修治 (2017) 『「いじめ・自殺事件」の深層を考えるー岩手県矢巾町「いじめ・自殺」を中心としてー』本の泉社

## 註

- 1) 文部科学省 (2018) 『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について』
- 2) 上掲書1と同、図2は資料に基づいて筆者がグラフ化

- 3) 上掲書1と同、図3は資料に基づいて筆者がグラフ化
- 4) 上掲書1と同、図4は資料に基づいて筆者がグラフ化
- 5) 森田洋司、清永賢二(1994)『いじめ 教室の病』金子書房、pp.48-50
- 6) 池島徳大〔監修〕(2007)「いじめ問題解決への教育的支援」『奈良教育大学いじめ問題プロジェクト(代表：重松敬一)』
- 7) 文部科学省(2013)『いじめの定義の変遷: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おける定義』
- 8) 増田修治(2017)『「いじめ・自殺事件」の深層を考えるー岩手県矢巾町「いじめ・自殺」を中心としてー』本の泉社、pp.11-70
- 9) 戸田有一(2013)「第4章 欧州の予防教育」山崎勝之、戸田有一、渡辺弥生〔編著〕『世界の学校予防教育』金子書房、pp.168-181

[2019. 9. 26 受理]

コントリビューター：片上 宗二 教授(現代心理学科)

