

いじめのタイプとその対応

住 田 正 樹¹⁾

The Type of Bullying and Its Countermeasures against Each Type

Masaki SUMIDA

ABSTRACT

"Bullying" is divided into some types by the form and the contents of that action. Therefore, when we think about the problem of "bullying", we must take its countermeasures against "bullying" corresponding to each type. Today's problem is that "bullying" is being argued inclusively without studying the type of "bullying".

The purpose of this paper is to clarify the characteristics of the type of "bullying" and to think to take the necessary countermeasures in accordance with each type of "bullying". In this paper we analyzed "bullying" from the point of view of the assailant's intention because "bullying" is the action which the assailant gives great pain to the victim one-sidedly.

And when we thought about the countermeasures against "bullying", we divided the countermeasures into two dimensions, personal dimension and group dimension. As for the personal dimension, we think that the assailant should be considered central to the countermeasures against "bullying" and as for the group dimension we pointed out that the play group activities was strikingly effective as the countermeasures against "bullying".

要 旨

「いじめ」は、その形態や内容によって、幾つかのタイプに分かれる。したがって「いじめ」への対応策もそれぞれのタイプの形態や内容の特徴を捉えた上で、それぞれのタイプに応じて考えられなければならない。今日の問題点は「いじめ」の形態・内容を分析することもなく、「いじめ」をただ一律に論じているところにある。

この論文の目的は、「いじめ」を、その加害者である子どもの意図に視点を置いてタイプ化し、それぞれのタイプの「いじめ」の特徴を明らかにした上で、それぞれのタイプに応じた具体的対応策を考察してみることにある。加害者の子どもの意図に視点を置くのは、「いじめ」が加害者の子どもの、被害者の子どもに対する一方的な働きかけの行為だからである。

そしてここでは、「いじめ」に対する対応を個人的次元での対応と集団的次元での対応に分けて考察した。個人的次元の対応では、加害者の子どもをこそ対応の中心に位置づけるべきこと、集団的次元の対応では集団的遊戯活動の有効性を考慮すべきことを指摘した。

はじめに

一口に「いじめ」といっても幾つかのタイプがあり、それぞれに形態や内容は異なる。したがって「いじめ」への対応も、それぞれのタイプの形態や内容の特徴を捉えた上で、それぞれのタイプに応じたものでなければならない。そうでなければ如何なる対応策も効果を期待することはできない。今日の問題点の一つは「いじめ」の形態・内容を分析することもなく、「いじめ」

をただ一律に論じ、対応策を講じようとするところにある。

本稿の目的は、「いじめ」を、その加害者である子どもの意図に視点を置いてタイプ化し、それぞれのタイプの「いじめ」の特徴を明らかにした上でそれぞれのタイプに応じた具体的対応策を考察してみることにある。加害者の子どもの意図に視点を置くのは、「いじめ」はいじめる子どもといじめられる子どもという加害者と被害者の間で行われる相互行為であるが、しかしその相互行為は加害者の子どもの、被害者の子ど

¹⁾ 放送大学教授 (「発達と教育」専攻)

もに対する一方的な働きかけの行為だからである。

「いじめ」が社会問題化したのは1980年代半ばである。それ以前の、1970年代にも「いじめ」はあった。しかしそれは未だ多くの場合、特定の子どもが特定の子どもに対して一方的に攻撃的な加害行為を繰り返すという個人対個人との間で行われていた行為だった。それが1980年代半ばになると、特定の子どもを標的にして加害者の子どもたちが集団を成して集中的にいじめるという「集団いじめ」の形を取り始めるようになった。そのために被害者の子どもが報復としての傷害事件を起こしたり、またその執拗な「集団いじめ」の苦痛から逃れるために自殺までもするようになって社会問題化してきたのである。そしてそうした日常化してきた「いじめ」の実態を把握するために文部省や警察庁が「いじめ」を定義して本格的に取り組み始めたのが1985年だった。以後今日に至るまで、さまざまな「いじめ」の事例が報告され、調査がなされ、対策が論じられてきた。2006（平成18）年には「いじめ」による子どもの自殺が相次いだため、同年11月には文部科学大臣が「いじめ」を止めるよう呼びかけたのをはじめ、同月に教育再生会議が緊急提言を行い、また翌12月には「子どもを守り育てるための体制づくりのための有識者会議」がいじめ問題についての喫緊の提案を出したりしている。しかし「いじめ」が鎮静化する兆しはないし、むしろ2007（平成19）年になってからは携帯電話を使つての「ネットいじめ」が横行し、被害者の子どもが心理的に追い詰められた結果としての事件が相次いで起こり、更に大きな社会問題となった。「いじめ」は更に苛酷化し、巧妙化し、陰湿化してきたのである。

こうした事態に対して早急な対応が求められることはいうまでもない。だが、具体的な対応策を考察していくためには、回り道のようなではあるが、「いじめ」の定義を明確化していくことから始めなければならない。何故なら、未だもって「いじめ」の定義は不統一のままであり、そのために「いじめ」の実態さえ明らかにできないでいるからである。文部科学省（当時は文部省）は1985（昭和60）年から「いじめ」の調査を継続しているが、その調査によれば、1990年代半ば以降「いじめ」の発生件数は減少傾向にあるとされている。だが、法務省調査では逆に増加傾向にあるとされている（『平成19年版青少年白書』）。こうした調査結果の違いは「いじめ」の定義がそれぞれに異なり、不統一だからである。こうした事態を踏まえて文部科学省は、それまでの「いじめ」の定義を見直し、2007（平成19）年から新たな定義による実態調査を計画している（『平成19年版青少年白書』）。したがってここでもまず「いじめ」の定義から始めなければならない。

I. 「いじめ」の定義の再検討

「いじめ」の定義について、これまでよく用いられ

てきた定義は、森田洋司の定義（A）（森田・清永 1986）および文部科学省（文部省）（B）、（C）と警察庁の定義（D）である。

- （A）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・身体的苦痛をあたえることである（森田・清永 1986 43頁）。
- （B）自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的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であって、学校としてその事実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（文部省「初等中等教育局中学校課「生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策について」1985）。
- （B'）（B）より「学校としてその事実を確認しているもの」を削除（文部省「いじめの問題について当面緊急に対応すべき点について（通知）」1994）。
- （C）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（文部科学省『「生徒指導上の諸問題に関する調査」の見直しについて（案）」2007）。
- （D）単独または複数の特定人に対して、身体に対する物理的攻撃または言語による脅し、いやがらせ無視等の心理的圧迫を反復継続して加えることにより、苦痛を与えること（警察庁『平成6年版犯罪白書』1994）

このうち（A）の森田の定義が最もよく用いられている。しかし十分とはいえない。ここで「意識的に」といっているが、この場合、2つの解釈が可能である。一つは、優位に立つ一方が、つまり加害者の子どもが、「いじめ」の対象になっている子どもを「意識的に」選択し、その特定化した子どもを標的にして集中的にいじめるという意味と、もう一つは、「いじめ」の標的になっている子どもが苦痛を感じるだろうことを十分に承知した上で、敢えて精神的・身体的苦痛を与えるような加害行為を「意識的に」行うという意味である。要するに「意識的に」といった場合、特定の子どもを選定し、標的にすることなのか、それとも敢えて苦痛を伴う加害行為を行うことなのかというわけである。そして相互行為において優位に立つ一方の加害者が「意識的」でなかった場合、つまり「いじめ」という意識が全くなかった場合、にもかかわらず相手の子ども（被害者）がその加害者の行為によって精神的・身体的苦痛を感じ、被害感情をもったとすれば、それは「いじめ」の範疇に入るのか、入らないのか。また「集合的に」といった場合、「いじめ」の初期段階に見られたような個人対個人の行為は「いじめ」に含めるのかどうか。もっともここで森田が「集合的」といっているのは、「いじめ」は学級集団やクラブという明

確な集団のなかで行われることが多く、そして「加害者」や「被害者」だけではなく、それを取り巻く「観衆」や「傍観者」といったグループも「いじめ」に参加して、結局のところ「いじめ」は「加害者」、「被害者」、「観衆」、「傍観者」という四層構造をなし（いわゆる「いじめ集団の四層構造論」）、このうち「観衆」や「傍観者」もが、ときには「加害者」へと変身することもあるということを意識してのことだろうと思われる（森田・清永 1986 50頁）。加えて森田の定義の難点は、文部科学省（文部省）の定義（(B)、(C)）や警察庁の定義（D）にある反復的、継続的という言葉が含まれていないということである。この反復的、継続的という言葉は、後述のように、「いじめ」の定義には不可欠な本質的要素である。この言葉のなかには、いつ終わるとも知れず、連日のように「いじめ」が続き、しかもその「いじめ」が次第に苛酷化し、陰湿化して被害者の苦痛が更に強くなっていくという様相が込められている。と同時に、「いじめ」の反復継続が可能のように第三者（教師や親、また地域住民）の死角で秘密裏に行われ、たとえ見つかったとしても弁解可能のように下工作をするといった巧妙化の様相をも表している。もっとも「相互作用過程」および「意識的に」という言葉のなかには、そうした意味合いが含まれているとも解釈できるが、定義には明確に述べておいた方がよい。

(B)の文部省の定義（1985年）は、「学校としてその事実を確認しているもの」との文言が定義の全てを台無しにしてしまった。「いじめ」は、第三者の死角で秘密裏に行われ、また発見されても弁解可能な下工作をさえておくのであるから「学校としてその事実を確認」することは困難である。しかも子どもは「いじめ」の被害に遭っても、その事実を伏せてしまい（脅しによることもあるが）、黙秘してしまう（後述）。

だから「事実を確認」できるような「いじめ」は少ない。そうした批判を受けて文部省は1994年にこの文言を削除した（B'）。しかし削除しても、なおこの（B'）の定義は十分とはいえない。「いじめ」の対象は「自分より弱いもの」とは限らないからである。学業に秀で、スポーツに秀でて級友や仲間から「優秀」とか「スポーツ万能」と評価され、また「強豪」だといわれていても「いじめ」の対象とされることがある。「いじめ」の対象は子どもたち相互間の強弱とか相互の評価とかには関係はない。どのような子どもが「いじめ」の対象にされ、標的としていじめられるのか誰にも分からない。その場その場の状況、雰囲気による。その場に居合わせた誰かのたった一言が「いじめ」の標的を作り出すこともある。だからこそ子どもたちの間ではいつ「いじめ」の標的にされるのか分からないという不安が広がっているのである。しかし、どのような関係にあらうと、「いじめ」は加害者である子どもが絶対的に優位な立場を一方的に作りあげ、その絶対的に優位な立場が逆転しないように相手の子どもを

不利な立場、劣位の立場に押し遣った上で、その絶対的に優位な、だからこそ自分は安全な立場から、その相手の特定化した子どもを標的にして攻撃的行為を加えるわけである。その絶対的に優位な立場が大勢をメンバーとする集団なのである。集団を成して絶対的に優位な立場を作りあげ、標的として特定の子どもをいじめ始めるわけである。だから「いじめ」の標的にされた被害者の子どもは集団からの、大勢の子どもたちからの、攻撃的行為に抵抗したり、反撃することはできず、「弱い者」になってしまうのである。多勢に無勢なのだ。初めから「弱い者」がいるわけではない。だから形態としては確かに「いじめ」は「弱い者」に対する攻撃的行為なのであるが、しかしそれは大勢をメンバーとする集団がある特定の子どもを孤立させ、不利な立場、劣位の立場に押し遣り、何らの抵抗もできないような「弱い者」に仕立てあげた上での攻撃的な加害行為なのである。だから（B）の「弱い者」というのは、「弱い者」だから「いじめ」の標的にされるのではなく、反復的、継続的な加害行為の過程で、次第に「弱い者」になっていくというのが本来の意味なのである。大勢から孤立させられ、多勢に無勢で、何の抵抗も反撃もできない劣位の立場に押し遣られて「弱い者」に仕立て上げられた結果が（B）の「弱い者」なのだ。

さらに文部科学省は2007（平成19）年に、いじめられた児童生徒の立場に立ってより実態に即して把握できるようにと「いじめ」の定義を（C）のように変更し、さらに4項目の注釈を加えている^{註1)}。しかし、この新しい定義（C）からは前の定義（B）にあった「一方的」、「継続的」という文言、また「自分より弱い者」という文言が削除されている。これらの文言には加害者の子どもが優位な立場にすることが表されているのに、それがない。そうすると、「いじめ」といっても子どもたちの間での口論や喧嘩と何ら変わらなくなってくる。単なる遊びを巡っての仲間内での口論や喧嘩であっても「心理的または物理的な攻撃によって精神的な苦痛を感じる」こともあるだろう。遊びのルールに違反したために仲間から揶揄されたり罵倒されて口論となり、それが殴り合いの喧嘩になって、その結果、仲間外れにされて集団の遊びに参加できなくなれば、仲間外れにされた子どもは孤独感（苦痛）を感じるだろう。それがその遊びだけの場面に限ったものであったとしても一時的にせよ孤独感を感じることになる。仲間外れどころか仲間から揶揄され罵倒されただけでも子どもは、たとえ自分の方に落ち度があると思っても、悔しい思いをして屈辱感（苦痛）を感じることもあるだろう。しかし（C）の定義にしたがえば、それも「いじめ」の範疇に入る。また（C）の定義では「精神的な苦痛を感じ」た被害者が抵抗し、反撃することも可能である。「一定の人間関係のある者から心理的・物理的攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じ」たとしても、その一定の人間関係が力関係を背景にした優劣の関係でなければ、被害者は加

害者と対等な立場で抵抗し、反撃することができるし、場合によっては逆に加害者に対して、報復行為として自分が受けた以上の精神的苦痛を伴うような心理的・物理的攻撃を加えることもできる。確かに「いじめ」は子どもたちの間での相互行為であることには違いない。しかし「いじめ」は対等な立場での相互行為ではない。優位な、かつ安全な立場にある加害者の子どもの一方的な攻撃的行為によって被害者の子どもは、何らの抵抗も反撃もできず、ただその攻撃的な加害行為の標的のままであり続けるしかないのである。そこには明らかに力関係がある。力関係がなければ、力関係を作り出してしまうのである。大勢をメンバーとする集団がそれである。大勢で集団を成して優位な立場を作り出し、多勢に無勢の形を作りあげた上で、特定の子どものを標的にして孤立化させてしまうのである。しかしその力関係が一体何を規準に作り出されるのかは分からない。だからこそ、前述のように、その場にいる子どもたちにとっては不安なのである。だから森田のいうように、「観衆」や「傍観者」といわれる直接加害行為に加わっていない子どもたちであっても「加害者」の側に組して、「被害者」をいじめる側につくのである（森田・清永 1986 50頁）。ともかくもいじめる側に組している限りは「いじめ」の標的になることはない。

(D)の警察庁の定義には、反復継続という言葉はあるが、(C)と同様に、「いじめ」が優位な、かつ安全な立場にある加害者の一方的な攻撃的行為であることが示されていない。したがって(C)の定義と同様に、被害者は加害者の反復継続的な行為から苦痛を与えられつつも、自らも加害者の反復継続的な行為に対して、対等な立場からの報復行為として、その都度に怒鳴り返して罵倒し、攻撃的行為を加えることができるということになる。また「単独または複数の特定人に対して」と述べているが、特定化される理由については何も示されていない。

これらの定義にはいずれも力関係という視点を含ませなければ、「いじめ」の事実とは大きく乖離してしまうだろう。

こういうわけで、「いじめ」の定義も不統一であり、未だ一致した見解には至っていない。そのために「いじめ」の事実さえ明らかにできないでいる。たとえ実態調査を実施して一部の事実を把握したとしても、それらを相互に比較することができない。例えば文部科学省(文部省)は「いじめ」の定義(B)から「学校としてその事実を確認しているもの」との文言を削除したが(B'),しかしそのためにそれ以前の調査と以後(1994(平成6)年以降)の調査とでは定義が異なるから、それぞれの定義の指し示す特定の事実の範囲も異なり、調査結果も異なってくる。だから文言の削除前と後との調査結果を単純に比較することはできない。

Ⅱ. 「いじめ」と集団的遊び

「いじめ」とは何か。端的にいつてしまえば、「いじめ」とは一種の集団的遊びである。但し、反社会的な集団的行為であることはいうまでもない。そして「一種の」というのは、子どもたちにとって「いじめ」は仲間と一緒に、他の集団的な遊びと本質的には同じだという意味であり、たとえていえば「集団いじめ」という名称の集団的遊びだという意味である—もちろんそのような名称の集団的遊びがあるわけではないが—。

小学校中学年から中学生・高校生にかけての時期は仲間と集団を形成して集団的な遊戯活動に興じる時期である。周知のように、この時期は一般に「ギャング・エイジ(gang age)」と呼ばれている。ギャング(gang)というのは閉鎖性、排他性を伴った凝集性の高い集団を意味する。仲間との相互の結合が強い集団、凝集性の高い集団を形成して仲間と一緒に集団的活動に興じるのである。同世代者の仲間との共同的な集団的活動に興じることが面白いのだ。そうした集団的活動をするために仲間と一緒に集団を形成するのである。この仲間との集団的活動が子どもの場合は集団的遊びなのである。だから1日の大半を過ごす学校で、休憩時間や昼休みの時間ともなれば、運動場に出てクラスの仲間と集団的な遊びに興じるのである。

しかし各種の調査が示すように^{注2)}、今日では、小学生でも高学年ともなれば休み時間に運動場に出て仲間と一緒に集団的遊びに興じることはなくなっている。小学校低学年の子どもの場合は、集団的遊びといっても単純な形態・内容の遊びだから休憩時間や昼休みの時間が短くても、運動場に出て集団的遊びに興じ、楽しむことができるが、小学校高学年から中学生、高校生になってくると、休憩時間や昼休みの時間が短いためにわざわざ運動場に出て集団的遊戯活動に興じようなどとは思わないのである(住田・南 2003)。面倒なのだ。しかも運動場といっても、全学年の子どもたちが集団的遊びをして走り回れるほどの広さもない。今日の小学校高学年から中学生、高校生にとっては休憩時間とか昼休みの時間(30~40分)といっても単なる息抜きの時間でしかないのである。学校から帰宅後も同様に集団的遊戯活動の機会はない。だから今日の、この時期の子どもたちは、ギャング・エイジといわれているにも拘わらず、仲間と一体になっての集団的興奮を味わえるほどの組織的な集団的遊戯活動を経験することがないのである。

では、今日の子どもたちは、学校の休憩時間や昼休みに何をしているかといえば、「教室のなか」で親しい「少人数」の仲間と「冗談をいったり、おしゃべり」をしたり、あるいは「ふざけあったり、からかいあったり」しているのである。だが、「冗談をいったり、おしゃべり」をするというのは、何らかの運動的な集団的活動をして楽しむという行動次元の活動ではな

く、仲間との交渉、つまり親しい仲間との人間関係自体を楽しむというコミュニケーション行為である。だからその親しい仲間との交渉、仲の良い仲間との友好的な人間関係自体を楽しみ、その仲間と愉快地過ごすためには「冗談をいったり、おしゃべり」をするための何らかの共通の話題がなければならない。だが、子どもの世界は元々狭いから一狭いからこそ「いじめ」の被害に遭うと解決法を見い出すことができず、ために問題解決を放棄してしまい悲惨な事件を起こしたりするのだが、仲間との友好的な関係を楽しみ、その楽しみと愉快さを継続していけるほどの共通の話題が常にあるとは限らない。さりとていつも同じ話題の繰り返しだけでは新鮮味に欠けて面白くない。そこでどうするかといえば、仲間との共通の関心事、共通の話題の種をクラスのなかの身近な人間関係のなかに見出すのである。クラスの誰かを話題の対象にし、話題の種にするわけである。噂話、ゴシップ、あるいは怪聞である。仲間と気軽に話せるような面白可笑しい話題の種をクラスのなかの人間関係のなかを探し出し、あるいは面白可笑しい話に作りあげ、仲間との共通の関心事、共通の話題の種にするのである。学校ではクラスが行事活動の単位になっているからクラスのなかの人間関係が日常生活の境界となり、共通の日常世界を形成する。クラスのメンバーは子どもたちにとっては最も身近な人間関係であり、しかも個々のメンバーについてのさまざまな情報を共有している。だから共通の話題の種にしやすいわけである。

仲間と「ふざけあったり、からかいあったり」して遊ぶというのも同じである。休憩時間や昼休みの時間は短いから運動場に出て仲間と一緒に運動的な、組織的な集団的遊戯活動ができるほどの余裕はない。しかし教室に仲の良い仲間と一緒にいても何らかの活動をしなければならない。そうでなければ相互にコミュニケーションはなく、ただ仲間が集合しているだけであって面白くない。そこで仲間同士で手軽に「ふざけあったり、からかいあったり」して遊ぶのである。仲間に対して空手の真似をしてみたり、プロレスの真似をしてみたり、取っ組み合ったりするのである。

こうした仲間や仲間との人間関係そのものを対象にした遊びが、その度を越すようになって「いじめ」となる。だから「いじめ」が社会問題化してきた当初は、加害者の子どもも被害者の子どもも、教師や他の同級生といった第三者の目から見れば、同じ仲間同士のグループのなかでの遊びだと見なされ、見過ごされていたのである。確かに初めは特定の仲間についての噂話やゴシップであったり、特定の仲間に対する悪ふざけやからかいだっただろう。しかしその面白さ、愉快さも同じことばかりではマンネリ化して飽きてくる。だからより一層の面白さ、愉快さを求めて次第にエスカレートしてくるのである。しかし加害者の子どもたちにしてみれば、如何にエスカレートしたとしても、それは飽くまでも「遊び」でしかなく、「遊び」の延長でしかないのである。また、遊びの対象となった仲間

(被害者)も初めのうちは同じように「遊び」だと思っているだろう。しかしそれが反復的、継続的になれば自分が一方的に遊びの対象にされていることに気がついてくるだろう。だが、大勢の仲間から「遊びだ」といわれれば、多勢に無勢で、その時にはもはや何の抵抗もできないのである。

ところで、人間関係そのものを遊びの対象にするというのは、クラスのなかのメンバーの誰かを自分たちが取り結んでいる人間関係から切り離して分離させ、親しい人間関係の境界線から追い遣って彼岸の客体とし、それを話題の対象、話題の種にして仲間との愉快的交渉や関係を継続させたり、また集団的遊びの対象にして他の仲間と一緒に興じたりするということである。こうした人間関係そのものを対象にした遊びが「いじめ」へとエスカレートしていく過程は3段階に分けて考えることができる。

第1段階は、クラスの人間関係からメンバーの誰かを切り離して分離させ、その対象となった子どもを仲間内での話題の対象、話題の種にする段階である。話題の種だからその子どもを称賛し、賛美するよりもゴシップの種にして嘲罵し、悪罵する方が盛り上がって面白い。だから行動にしる態度にしる性格にしる、また言葉使いや服装にしる、目立った子どもがゴシップの種にされやすい。しかしこの段階は未だ仲間内でのゴシップの種に留まっていた当の対象となった子どもにその内容が伝わってはいない。

第2段階は、そのゴシップの種になった子どもに仲間内での話題の内容を直接伝えて仲間との集団的遊びの対象にしていく段階である。仲間内で盛り上がったゴシップの、嘲罵し悪罵した内容を仲間と一緒に面と向かって言い放ち、そのときのその子どもの戸惑い、困惑した表情や態度を笑い興じるのである。この段階は未だ相手の子どもに対する嘲罵、悪罵といった言葉だけでの言語的次元にある。しかし当の子どもが被害感情をもつことはいうまでもない。

第3段階は、当の子どもを集団的遊戯活動の対象にし、仲間と一緒に直接手を下してその反応を面白がるという段階である。当の子どもを仲間と一緒に集団でからかったり、ふざけの対象にしたり、無視したりといった行動をとるのである。また特定の態度・行動を強要してその様子を仲間と一緒に笑い興じるのである。しかし更に攻撃的な加害行為にまでエスカレートして当の子どもに苦痛を与えるようにまでなる。行動的次元の段階である。

こうした段階を経て人間関係を対象とした遊びは「いじめ」へとエスカレートしていく。常にゴシップの種の新鮮さと愉快さ、また集団的遊びの面白可笑しさと痛快さを求めて子どもたちの集団的行為は次第にエスカレートしていく。だからゴシップの種にし、集団的遊びの対象にする子どもの方(加害者)は、ゴシップの種にされ、集団的遊びの対象とされた子ども(被害者)の感情を理解するには至らない。加害者の子どもにとっては、被害者の子ども(標的)は単なる

ゴシップの種であり、集団的遊びの対象でしかない。

そしてクラスのなかの人間関係からメンバーの誰かを切り離して分離させるために、人間関係のなかに異質性を恣意的に作り出すのである。かつて流行した「ムカツク」という言葉は正に異質性を恣意的に作り出すための表現だった。「ムカツク」という言葉のなかに、その場のあらゆる異質性が集約的に表れている。「ムカツク」という言葉を発することによって、ある特定の子どもをクラスの人間関係から切り離して、分離させようという共同行為を加害者の子どもたちが互いに確認しあうわけである。人間関係には、当然のことながら感情が伴うから、クラスの人間関係から分離され、遊びの対象とされた子どもは戸惑い、困惑し、苦痛を感じるだろうが、そうした戸惑い、困惑、苦痛の表情や態度、行動を見て加害者の子どもたちは笑い興じ、痛快を感じ、仲間と一体となって集団的興奮を味わうのである。と同時に仲間との談笑や集団的活動という共同行為によって仲間との一体感や連帯感を感じ、仲間との友好的な結束を確認するのである。

そして先に述べたように、異質性のラベルは行動や態度、性格、また言葉使いや服装などで目立つ子どもに貼られやすいが、しかしそれだけではない。これまでの調査によれば、学力が高い子どもや逆に低い子ども、動作・態度が鈍い子ども、仲間関係を円滑にできない子ども、心身に障害のある子ども、気が弱い子どもなどが異質性とされる傾向を示している^{注3)}。

だが、「異質性」は、その場で恣意的に作り出されるからクラスの子どもたちにとっては、何時どのような異質性が誰によって作り出され、何時自分がゴシップの種、集団的遊びの対象とされて被害を被るか分からない。だからクラスの子どもたちは不安なのである。そのために異質性が当てはまらないように、目立たないように大勢に同調するのであり、あるいは今の異質性がそのまま継続する限り今のいじめはそのまま継続し、その限りにおいて「いじめ」の対象とされることはないから、集団である大勢の加害者の側に同調するのである。

Ⅲ. 「いじめ」の定義と条件

では、「いじめ」はどのように定義づけられるだろうか。「いじめ」は、いじめる子どもといじめられている子どもという加害者と被害者の間で行われている相互行為であり、次のように定義づけることができる。

同一の集団内での人間関係のなかで、優位にある一方が、加害行為であることを意識しているか否かにかかわらず、相手に対して一方的な反復的・継続的行為を為し、かつその一方的行為によって相手に身体的・精神的苦痛を継続的に感じさせるような行為。

この定義には、3つの条件が含まれている。

- (イ) 同一の集団内での人間関係のなかで行われる優位な立場にある者の行為であること。
- (ロ) そのような人間関係のなかで優位な立場にある者、つまり加害者が自分の行為が加害行為であると意識しているか否かにかかわらず、相手、つまり被害者に対して行う一方的な、かつ反復的・継続的な行為であること。
- (ハ) その加害者の一方的な、反復的・継続的行為によって相手の被害者に身体的・精神的な苦痛を継続的に感じさせるような行為であること。

「いじめ」が同一の集団内での人間関係のなかで行われる行為であるというのは、加害者である子どもが、被害者である子どもと集団生活を共に継続していくなかで、被害者である子どもの性格、態度、行動、また家庭環境等についてのさまざまな情報を直接的・間接的に得ていること、被害者である子どもと自分（加害者である子ども）との関係状況を十分に把握できていること、被害者である子どもに対する何らかの意図（悪意）をもった加害者の子どもの働きかけであること、という意味を含んでいる。

加害者の子どもが被害者の子どもとの関係状況を十分に把握しているということは、加害者の子どもが被害者の子どもに対して圧倒的に優位な立場にあり、その立場が逆転することはないという確信を抱いていることを意味する。その圧倒的に優位な立場から加害者の子どもは、被害者の子どもの性格、態度、行動、また家庭環境等についての情報から何らかの特性、つまり異質性を見出し、それを理由に何らかの意図（悪意）をもって被害者の子どもに対して一方的に、強圧的な態度で働きかけるのである。

しかし、「いじめ」は、そうした加害者の子どもの一方的な働きかけによって被害者の子どもが何らかの身体的・精神的苦痛を継続的に感じているという行為である。だから、たとえ加害者の子どもが悪意をもって被害者の子どもに対して一方的に働きかけたとしても、その一方的な働きかけに対して被害者の子どもが何らの身体的苦痛も精神的苦痛も感じないならば、「いじめ」とはいえない。「いじめ」は被害者の子どもの被害感情という主観的感情に依る。したがって、逆にいえば、加害者といわれる子どもが善意をもって被害者の子どもに働きかけても、その善意による働きかけによって被害者の子どもが何らかの身体的苦痛、精神的苦痛を継続的に感じるのであれば、それは結果として「いじめ」となる。つまり加害者の子どもの意図に拘わらず、被害者の子どもが身体的・精神的苦痛を受けているという被害感情を継続的にもつならば、それは「いじめ」となるのである。被害者の子どもにとっては自分に対して強圧的な態度で一方的に働きかけてくる相手（加害者）の子どもの意図は分からない。善意なのか悪意なのか。しかしいずれにせよ、一方的に働きかけられるだけの子ども（被害者）が自分は相手（加害者）からいつも痛めつけられ苦しめられてい

るという被害感情をもつのであれば、それは「いじめ」となる。

そしてその身体的・精神的苦痛を受けているという被害感情は加害者の子どもによる反復的・継続的な行為によって継続しているものでなければならない。加害者である子どもの働きかけが一時的、あるいは偶発的なものであり、それによって生じる被害者の子どもの身体的・精神的苦痛もその場だけの一時的なものであるならば、「いじめ」とはいえない。

さらに、「いじめ」は加害者の子どもが被害者の子どもに対して一方的に、強圧的な態度で行う反復的・継続的な行為だということである。反復的・継続的な行為によって被害者の子どもは継続的に身体的・精神的苦痛を感じるのであるが、加害者の子どもが反復的・継続的に被害者の子どもに対して一方的に、強圧的な態度で働きかけることができるのは、加害者の子どもが被害者の子どもに対して圧倒的に優位な立場にあって、その立場が逆転することはないという確信と安心感を抱いているからである。その圧倒的に優位な立場に立っての行為であるから、その行為は被害者の子どもの感情を無視した一方的な行為となる。加害者の子どもは、そうした圧倒的に優位な立場を作り出すために、あるいは優位な立場であることを確信して安心感を得るために集団を形成するのである。

一方の被害者の子どもは、大勢から分離・孤立させられ、劣位の立場に置かれるから、優位な立場にある加害者の子どもたちとの立場を逆転させることは到底できるものではないと思っている。だから被害者の子どもは一方的に、強圧的に、そして反復的・継続的に身体的苦痛や精神的苦痛を与えられ続けられるだけで、その身体的・精神的苦痛から逃れることはできないと思っているし、実際逃れることはできないのである。さらに反復的・継続的な行為であるが故に、その加害行為はさらに苛酷化していき、しかも止め処なく続くから被害者の子どもにとっては不安感、恐怖感が日増しに増長していく。ただ堪えることしかできない。加害者の子どもたちの加害行為が苛酷化していくのは、更なる面白可笑しさと痛快さを求めてのことである。「いじめ」は集団遊びだからである。

Ⅳ. 「いじめ」のタイプとその特性

しかし、「いじめ」を上のように定義しても、実際のいじめには幾つかのタイプが見られる。例えば、加害者の子どもが被害者の子どもに身体的・精神的苦痛を与えるような行為をとったとしても、加害者の子どもはその行為を加害行為、つまり「いじめ」であると認識している場合もあるが、認識していない場合もある。したがって「いじめ」への対応といっても一律に論じることはできない。自分の行為を「いじめ」とは思ってもいないのに「いじめ」の加害者だといわれれば、その子どもは、対応によっては逆に被害者意識をもち、その対応に不信感や反感を抱き、かえって反抗

的な態度・行動をとるようにならないとも限らないし、そうした態度・行動を助長するようなことにもなり兼ねない。だから「いじめ」への対応といっても、それは、加害者の子どもと被害者の子どもとの関係、加害者の子どもの意図、加害行為の形態や内容、被害者の被害感情の程度等についての事実を把握した上での対応でなければならない。したがって先ず「いじめ」の事実内容を検討して「いじめ」のタイプ化を試み、それぞれのタイプの特徴を明らかにすることが必要だろう。

さて、上に述べたように、「いじめ」を加害者と被害者の間の相互行為という人間関係の視点から定義すると、タイプ化のための徴表として、(a) 加害者の子どもが自分の行為を「いじめ」であると認識しているか否か、(b) 加害者の子どもが、自分の加害行為(いじめ)によって被害者の子どもが苦痛を感じていることを認識しているか否か、そして(c) 被害者の子どもの被害感情の有無、を考慮することができるだろう。

既に述べたように、「いじめ」は被害者の子どもが身体的・精神的苦痛を感じているか否かという主観的感情が先ず以て問題となる。加害者の子どもの意図や行為の如何に拘わらず、被害者の子どもが被害感情を抱いていることが「いじめ」の条件であるから、(c) 被害者の苦痛という被害感情は、いずれのタイプの「いじめ」であっても有り(+)。以下、有りは+、無しは-の記号とする)となる。しかし被害者の子どもが身体的・精神的苦痛を感じているとしても、働きかける側の加害者の子どもは何の悪意もなく、場合によっては逆に善意で働きかけることもあるかも知れない。われわれが自律神経失調症とか鬱病の何たるかを知らずに、その患者の人たちにただ治ってもらいたいと思う一心で頻りに頑張れと励まし元気づけようとするが如くである。つまり(a) 加害者の子どもが自分の行為を相手(被害者の子ども)に身体的・精神的苦痛を与えている「いじめ」であると認識している場合(+)もあるが、そうとは認識していない場合(-)もあるというわけである。「いじめ」であることを意識した行為(+)なのか否(-)かというわけだ。しかしいずれの場合も(c) 被害者が苦痛を感じ被害感情を抱いている限り(+),「いじめ」となる。

さらに、(b) 加害者の子どもが自分の行為によって相手(被害者の子ども)が身体的・精神的苦痛を感じていると認識している場合(+)もあるが、相手(被害者の子ども)が身体的・精神的苦痛を感じているとは全く認識していない場合(-)もある。加害者の子どもが自分の行為を「いじめ」であると認識していない場合(-)は、当然のことながら相手(被害者の子ども)が身体的・精神的苦痛を感じているとは思えないだろう(-)。しかし、加害者の子どもが自分の加害行為を相手(被害者の子ども)に身体的・精神的苦痛を与える「いじめ」であると認識している場合(+)であっても、つまり加害者の子どもが「い

表1 いじめのタイプ

タイプ	(a)	(b)	(c)	特徴
	加害者 加害行為	被害者の苦痛	被害者 被害感情	
I	—	—	+	遊び
II	+	—	+	集団でのいじめ行為
III	+	+	+	加虐性の深化→手段の拡大
IV	++	++	++	犯罪行為

(注) + 認識している場合、または有り
 — 認識していない場合、または無し
 ++ 逸脱行為（犯罪行為）

じめ」だと認識しつつも（+）、その相手（被害者）の子どもの身体的・精神的苦痛については思い至らない場合もあれば（—）、相手（被害者）の子どもが苦痛を感じていることを認識している場合（+）もある。自分の加害行為を「いじめ」であると認識しつつも（+）、その加害行為の結果である相手（被害者）の苦痛については全く何も考えない場合もあるが（—）、逆に相手（被害者）に苦痛を与えるために敢えて執拗な加害行為（いじめ）を繰り返すという場合もある（+）というわけである。例えば、仲間と一緒に集団を組んで被害者の子どもをいじめている場合、この加害者の子どもたちは、それが「いじめ」であることを十分に認識しているのだが（+）、それでもなお「いじめ」を継続していくのは、仲間との集団的活動から生じる仲間との一体感や連帯感、そして集団的興奮を味わいたいからだというような場合である。こうした場合は、相手（被害者）の子どもが自分たちの加害行為によって苦痛を感じているかどうかは問題ではなく（—）、そのこと以上に、仲間との一体感や連帯感、仲間との集団的興奮を味わいたいという欲求の方が強いのである。

しかし一方で加害者の子どもたちが自分たちの行為が「いじめ」であり（+）、その「いじめ」によって被害者の子どもが身体的苦痛・精神的苦痛を感じていることを十分に意識し、承知しつつも（+）、その被害者の子どもの戸惑いや困惑、苦痛の表情や態度、行動を面白がり、痛快さを感じるというタイプの「いじめ」がある。こうしたタイプの「いじめ」は更に新たな刺激と興奮を求めて手段を拡大させ、加害行為はエスカレートして苛酷化していくだろう。そして加害行為が更にエスカレートすれば犯罪的な逸脱行為に至る。

このことを簡略にまとめると、表1のようになる。いま、それぞれのタイプの「いじめ」を簡単に、タイプI、II、III、IVと呼んでおく。

先に述べたように、「いじめ」は、加害者の意図がどうであれ、被害者が何らかの身体的・精神的苦痛を感じているという行為であるから被害者が苦痛を感じているかどうかという被害感情の欄（c）は常に感じている（+）ことになる。加害者の子どもはどのような行為であっても、その行為によって被害者の子ども自身が「いじめだ」、「いじめられている」と意識すれば「いじめ」となる。

それに対して加害者の子どもの場合は、（a）加害者の子ども自身が自分の行為を「いじめ」であると認識しているか否かの側面（+、—）と（b）加害者の子どもが相手（被害者の子ども）の苦痛を認識しているか否かの側面（+、—）という2つの側面に分けて考えることができる。そうとすれば、「いじめ」はこれら（a）、（b）、（c）を組み合わせることによって表1のように4つのタイプに類型化することができる。いま、それぞれのタイプの特性を仮説的に提示すると以下ようになる。

- I 型 = 加害者の子どもは自分の行為を加害行為（いじめ）だと思ってもいないし、相手の子どもに対する加害意識もない（—）。だから自分の行為が相手の子どもに身体的・精神的苦痛を与えているなどとは思ってもいない（—）というタイプ。しかし相手の子どもの方は、その反復的・継続的な行為によって苦痛を感じている（+）。
- II 型 = 加害者の子どもはある特定の子どもを対象に加害行為（いじめ）を繰り返す、それが「いじめ」であることを十分に認識しているものの（+）、自分の加害行為によって相手の子どもが感じている苦痛には無関心（—）なタイプ。仲間との集団的活動に興味関心がある。
- III 型 = 加害者の子どもは自分の行為が加害行為（いじめ）であることを認識しており（+）、また自分の加害行為によって相手の子どもが苦痛を感じていることも十分に認識している（+）というタイプ。むしろ加害行為によって相手の子どもに苦痛を与え、その苦痛の表情や態度、行動を興がり、痛快さを感じている。
- IV 型 = 加害者の子どもが被害者の子どもに対して暴力、恐喝、脅迫といった犯罪的な逸脱行為をとるタイプ。加害者の子どもは当然に自分の行為が犯罪行為であることを承知しており（++：単なる加害行為ではない）、相手の被害者の子どもが身体的・精神的に苦痛を強いられていることを十分に認識している（++）。被害

者の子ども自身も明らかに犯罪行為だと思っている（++）。

I型の、加害者の子どもは、相手の子どもに対して何の加害意識ももっていない。したがって相手の子どもが自分の行為によって身体的苦痛や精神的苦痛を継続的に感じ、被害感情をもっているなどとは思っていないし、気づきもしない。自分たちと一緒に遊んでいるグループ（または同一の学級集団やクラブなどを含む）の、単なる「遊びだ」と思っているわけである。だからたとえ相手の子どもが苦痛の表情や態度、行動を示したとしても、それは集団的遊びに伴う許容範囲内のことであり、大した問題ではないと思っている。だから何も気にすることなく、繰り返し相手の子どもに対して同じ行為を継続していくのである。だが、相手の子ども（被害者）の方は、自分に対する加害者の子どもの反復的な行為に困惑し、苦痛を感じているのである。加害者の子どもの側に視点を置いて見れば、「遊び型のいじめ」だといえる。

II型の、加害者の子どもは特定の子どもを「いじめ」の標的にして加害行為を繰り返すのであるが、このタイプは仲間と一緒に集団でいじめるという行為自体に興味・関心を示す型である。仲間と一緒に、息を合わせての統一的な集団的活動によって仲間同士が相互に感応し合い、仲間との一体感を感じつつ、感情が昂揚していくという集団的興奮を味わいたいわけである。平たくいって、「集団いじめ」という名称の一種の集団的遊びなのである。だから「集団いじめ」が面白く、愉快なのだ。面白く愉快だから集団での加害行為（いじめ）を継続していくのである。加害行為によって被害者の子どもが戸惑いや困惑の表情を示し、苦痛の様子を示しても、そのこと以上に仲間との一体感や連帯感、集団的興奮による快感や充実感を優先するのである。

だが、仲間との集団的活動といっても、仲間同士の結びつきが強いとは限らない。結びつきが弱い場合もある。仲間同士の結びつきが弱いからこそ、仲間と一体となつての集団的活動に埋没し、仲間との一体感や連帯感を感じて、それを維持したいという欲求をもつのである。そしてまた仲間同士の結びつきが弱いからこそ、それまで集団的活動を共にしていた仲間であっても、一転して「いじめ」の標的に移行させたりするのである。同じ被害者の子どもに対する「いじめ」がマンネリ化し、集団的な興味・関心が希薄になるからである。だが、その標的がどのような規準で選ばれるのかは分からない。仲間内でさえ分からない。その場の状況によって、あるいは1人の仲間の何気ない一言によって、先に述べたように、異質性が恣意的に作り出されて「いじめ」の標的とされるのである。だから、逆に、異質（いじめの標的）だと思われないように大勢の側（集団）に立ち、集団的活動に加わって同調行動をとるのである。常に大勢の側（集団）にいるということが安全な立場なのだ。

このように考えてくると、加害者の子どもたちの仲

間同士の結合性の如何に拘わらず、加害者の子どもたちの側は、実際に加害行為を繰り返して直接「いじめ」を実行する中核的な実践グループと、実際には加害行為に加わらないが、その実践グループの加害行為に相乗りして共感的に集団的興奮を味わうという、いわば間接的参加という形での同調グループがいることになる。「いじめ」には直接手を下さないが、加害者たちがいじめているのを見て、それに共感的に反応し、囁し立て、煽り立て、喚けるといった類の行為に走るといったグループである。森田のいう「いじめ集団の四層構造」（森田 pp.48-52）の「観衆」に当たる。そしてその他の子どもたちが「傍観者」である。こうした仲間同士の関係や集団構造は、次のIII型にも共通する。

いずれにしろ、このII型は、被害者の子どもの苦痛に気がつくことなく、あるいは気がついてもそれに構うことなく、仲間との集団的行為（加害行為）による一体感や連帯感、集団的興奮を優先させるという「いじめ」のタイプである。

しかし、このII型には、個人対個人の相互行為による「いじめ」の場合もある。ある子どもがある特定の子どもに対して優越感を示したいがために、あるいは劣等感の裏返しとして、自身の力を誇示し、周囲にもひけらかしたいがために侮蔑的な、攻撃的な加害行為を繰り返すといった場合である。だからこうした場合の「いじめ」の対象は明らかに自分よりも体格的に劣り、性格的に気弱な子どもが標的とされやすい。自分が絶対的に優位な立場に立てるような相手を選ぶわけである。「いじめ」が社会問題になり始めた1970年代では、特定の子どもを標的に特定の子どもが攻撃的な加害行為を繰り返すという個人対個人のケースが多かった。「いじめ」が集団的行為（集団いじめ）の形をとるようになったのは1970年代後半から1980年代にかけてである。

集団的行為にしる個人的行為にしる、このII型のタイプは加害行為（いじめ）という行為自体を優先させ、その行為に伴う感情の昂揚を目的としているから、加害者の子どもの側に視点を置いて見れば端的に「行為型のいじめ」といえるだろう。

III型は、加害者である子どもが何らかの意図をもって相手の子どもに加害行為を繰り返すというタイプの「いじめ」である。何らかの意図というのは悪意であり、作意であり、思惑であり、そうして苦痛を与えることである。つまり相手の子どもに身体的・精神的苦痛を与えること自体を目的としているタイプの「いじめ」である。相手の、被害者である子どもが戸惑い、困惑し、苦痛を訴えたりする、その表情や態度、行動を笑い興じ、その有様を見て痛快に感じ、快感を覚えるのだ。このタイプは、被害者の子どもに苦痛を与えること自体が目的であるから、その加害行為は次第にエスカレートしていく可能性がある。被害者の子どもにさらに苦痛を与えて興がり、快感を覚えるのであるから、そのために加害行為の程度や内容、またその方

法や手段はさらに苛酷化し、悪質化していくのである。だから被害者の子どもが苦痛を我慢し、表情に表さなければ、その苦痛が表情や態度、行動に表れるまで加害者の子どもの加害行為は反復継続し、さらにエスカレートしていくだろう。そして仲間との集団的行為であるだけに集団的興奮状態に陥りやすく、仲間相互が煽動しあって笑い興じるのである。この点、Ⅱ型と同じである。加害者の子どもの側に視点を置いて見れば端的に「加虐型のいじめ」といえる。

Ⅳ型は、加害者の子どもが、相手の子どもに対して暴力、恐喝、脅迫といった攻撃的な加害行為を繰り返すというタイプの「いじめ」である。このタイプは、加害者の子どもが、また被害者の子どもも、児童生徒という学齢期の子どもであって未だ保護されるべき未熟な対象であり、またその加害行為が学校という教育機関内で行われたりするために「いじめ」と称され、「いじめ」の範疇に入れられているが、厳密には刑罰法令に触れる犯罪行為であることは明らかである。「いじめ」のタイプとしては「犯罪型いじめ」といえるが、犯罪行為であることは瞭然たる事実であるから本来は「いじめ」の範疇に入れるべきではない。先に述べた「いじめ」の定義や条件を越えている。この行為は、もちろん1回限りの行為であっても、刑罰法令に触れる。ましてや反復継続的であれば、常習的な犯罪行為とさえいえる。しかし一般的には未成年であることを斟酌して許容的に扱われている。だが、それに比して被害者の子どもの受けた身体的・精神的な実質的被害は余りにも大きい。各種の「いじめ」の事例報告には、このⅣ型のタイプが多い。社会的可視性が高いからである^{註4)}。

したがって、「いじめ」というのは、Ⅰ型、Ⅱ型、Ⅲ型までであって、Ⅳ型のタイプはもはや犯罪行為といっていよい。そして、「いじめ」は、Ⅰ→Ⅱ、あるいはⅠ→Ⅲ、またⅡ→Ⅲ、Ⅱ→Ⅳ、さらにⅢ→Ⅳというようにエスカレートしていく可能性がある。例えば、Ⅰ型の加害者といわれる子どものように、相手の子どもに対する加害意識もなく、相手の子どもが被害感情を抱いているなどとは思ってなくても、その「遊び」が面白く愉快であるなら反復継続していくであろうし、そうなればその過程で相手の子どもが苦痛を感じていることに気づいても、その面白さ、愉快さを継続していくために「遊び」は続けられていくことにもなるだろうし、またその遊びの過程で生じる集団的興奮の故に仲間同士が相互に感応し合って集団的行為（集団いじめ）に没入していくこともあるだろう。

V. 現代の「いじめ」

いじめたりいじめられたりすることは誰しも子ども時代に経験したことであって昔にも「いじめ」はあったとか、「いじめ」はこの世界にもあるものだといわれるが、そうした場合の「いじめ」というのは、ここで検討してきたどの「いじめ」の定義にも当てはま

らない。それは単なるその場だけの嫌がらせ、嘲笑、あるいは殴り合いの喧嘩といった類である。子ども時代に経験した「いじめ」であろうと、あるいはどこにでもある「いじめ」であろうと、「いじめ」を問題とする限りは、その定義にも妥当するような事実にしたがって問題にしなければ比較にならない。

ここで述べた「いじめ」の定義にしたがえば、誰しも子ども時代に経験した「いじめ」やどこにでもあるという「いじめ」は、強いていえば、Ⅰ型、あるいはⅢ型に近いだろう。仲間との集団的遊戯活動の過程で生じるⅠ型か、あるいは遊びのルールに違反したメンバーに対する制裁的な意味を含んだⅢ型、ないしは集団的遊戯活動を妨害するメンバーの排斥といった意味を含んだⅢ型である。しかしその場合であっても、先に述べた「いじめ」の第2条件、つまり一方的な、反復的・継続的行為ではなかった。「いじめ」の対象とされた子どもの方もいじめられる理由を不承不承ではあれ分かっていたし、またその行為も反復的・継続的なものではなかった。その場の、子どもたちの「遊びの世界」のなかだけの、一時的な加害行為でしかなかったのである。だから遊びの場面が異なれば、再び仲間と一緒に集団的遊戯活動に興じたのである。だから、誰しも子ども時代に経験したという「いじめ」も、どこにでもあるという「いじめ」も、厳密には「いじめ」の定義に妥当するような事実ではない。

さて、上に述べてきたように、今日の「いじめ」については、これまでの各種の実態調査に見られた定義を事実に基づいて検討し、「いじめ」の定義と条件を導いてきた。こうした「いじめ」の定義と条件にしたがえば、今日の「いじめ」の特徴は、Ⅱ型、Ⅲ型に見られるが、取り分けⅢ型の「いじめ」が特徴的である。Ⅱ型についていえば、先に述べたように、今日の子どもたちは仲間との組織的な集団的遊戯活動に興じる機会がなく、ために仲間との集団的活動の機会があれば容易に集団的興奮に陥りやすく、逆にいえば、それだけ仲間の言動に煽られやすいという傾向があるといえる。その意味でこのⅡ型（「行為型」）は「集団いじめ」という名称の正に集団的遊戯活動の一種だといってもよい。

Ⅲ型（加虐型）は、ある特定の子どもを標的にして一方的に加害行為を繰り返し、その子どもが戸惑い、困惑し、苦痛を訴える、その表情や態度、行動を笑い興じ、その有様を見て痛快を感じるという「いじめ」である。ここに今日の「いじめ」の特徴を見ることが出来る。標的にした子どもに苦痛を与えることが目的であるから、更なる刺激と興奮を求めて被害者の子どもが一層苦しむような手段や方法をとるようになり、「いじめ」はエスカレートしていく。そして加害者の子どもたちは絶対的に優位な立場に立つために集団を成して大勢という数の力に頼るのである。さもないければ、加害者であることが分からないように匿名で、標的の子どもに対して一方的に加害行為を繰り返すのである。現に横行し、社会問題化している「ネットいじ

め」はその典型である。携帯電話を使い、匿名のまま標的の子どもに対してネットの画面上で誹謗中傷し、罵詈雑言を吐き、とことんまで追い詰めていくのである。ときには恐喝、脅迫して相手に恐怖感をすら与える。そしてその標的にされた子どもが困惑し、悩み苦しんで恐怖に陥っている有様を直接に見ることはできなくても、そうした有様を想像して笑い興じ、痛快な気持ちになるのである。そしてまたそのことを仲間内で話題にし、共通のタネにして遊ぶのだ。そのことがまた仲間との一体感や連帯感を感じさせるのである。陰湿化、巧妙化、悪質化というのが今日の「いじめ」の特徴である。

Ⅵ. 「いじめ」のタイプとその対応

「いじめ」への対応は、これまでも多々論じられてきた。だが、そうした対応は、「いじめ」を一括りにして論じてきたため、また「いじめ」を表層的にしか捉えてこなかったため、具体性に欠け、断片的でしかなかったから、必ずしも効果を期待されるものではなかった。では、以上説明してきた4つのタイプの「いじめ」に対しては、具体的にどのような対応が考えられるだろうか。

I型の「いじめ」は、加害者といわれている子どもが相手（被害者）の子どもに対して何らの加害意識ももたずに働きかけた、その行為が相手の子どもにとっては苦痛を伴う加害行為であったという、加害者の側から見れば「遊び型のいじめ」であるから、その対応としては、相手（被害者）の子どもが受けている苦痛と被害感情とを加害者の子どもに気づかせなければならぬ。加害者の子どもにとっては、加害行為といわれる自身の行為は同じ遊びグループ（または同一の学級集団やクラブなどを含む）のメンバーと一緒に遊んでいる自然な過程での相互行為である。だから、たとえその行為によって相手（被害者）の子どもが苦痛を感じたとしても、それは当然に許容範囲内の行為であると思っているし、そのことに何の疑問ももたない。だから相手の子どもに対して同じ行為を反復的に継続していくのである。しかしその相互行為が、被害者の子どもにとっては、加害行為（いじめ）になっており、それによって何らかの身体的・精神的苦痛を受けているのであれば、当の被害者の子どもがその苦痛について加害者の子どもに対して確と述べ、即刻の中止を求めなければならない。だが、被害者の子どもにとっては、加害者の子どもとの関係のなかに力関係を認めているから、あるいは加害者の子どもの側にグループの比重—力関係—を感じているから、加害者の子どもとの相互行為を一方的行為として受け取ってしまうのである。だから被害者の子どもに加害者の子どもに対して自分の苦痛を「確と述べ」といっても実際には面と向かって言えるものではない。そのため被害者の子どもが受けている苦痛を加害者の子どもに気づかせる機会、つまり加害者と被害者とのコミュニケーションの

機会が必要となる。「いじめ」は元々、教師や保護者、また他の級友たちといった第三者の死角で行われるため発見されにくい、しかしこのI型に限っていえば、加害者の子どもは何らの加害意識ももたずに相手（被害者）の子どもと相互行為を行うから可視的であり、したがって、例えば教師が子どもたちの日常的な常態を確と把握していれば、異変—「いじめ」に限らないが—を読み取ることは可能だろう。だから子どもたちの常態を把握するために日常的な接触と日常的な観察が求められる。しかし加害者の子どもは何らの加害意識ももたずに自然の過程として相互行為を行うから、逆に、日常的な接触と観察が容易な教師であっても、「いじめ」を同一グループの集団的遊びとしか捉えられない場合もあるだろう。だから子どもたちの日常的な常態を把握するためには、子どもたち個々の特性もさりながら、(学級)集団内のそれぞれのグループの有様や(学級)集団全体の常態にも目を向け、その異変や集団的雰囲気をも読み取っていかねばならない。

Ⅱ型の「いじめ」は、加害者の子どもの興味・関心が仲間との集団的行為（加害行為）にあり、その集団的行為から生じる仲間との一体感や連帯感、集団的興奮に面白さ、痛快を感じるタイプであって、そのために被害者の子どもの苦痛には目を向けない、あるいは無関心であるというタイプである。したがって基本的には、I型と同様に、加害者・被害者のコミュニケーションの機会を設け、被害者の子どもが受けている苦痛を加害者の子どもに認識させ、想像させることが必要となる。但し、I型と異なり、このタイプは、教師や親といった大人の死角で行われるから、可視性が低く発見が困難だということである。したがって、I型の場合以上に、個々の子どもたちの特性を知り、子どもたちの日常的な常態、集団内のグループの常態的な有様や集団全体の常態的な雰囲気を把握しておかなければならないだろう。

このⅡ型の対応で特徴的なことは、このⅡ型は仲間との集団的活動から生じる仲間との一体感や連帯感、集団的興奮に痛快を感じるタイプであるから、つまるところそうした集団的行為の機会を与えることが有効だということである。初めに述べたように、この時期の子どもはギャング・エイジと呼ばれ、集団的活動に頗る関心を示す時期である。サリヴァンが述べているように(H.S.Sullivan 1953 訳1990 pp.281-283)、この時期は自己の有効妥当性を同世代者との関係のなかでの共人間的合意によって確認したい時期なのである。だからこそ仲間との一体感や連帯感を体験したいのである。その確認の場が仲間たちとの集団（ギャング）なのだ。しかし今日においてはそうした機会は喪失している。同世代者が寄り集まって集団を形成することはできる。しかし集団を形成するということは何らかの集団的活動（集団的遊戯活動）を為すということである。だがそうした集団的活動を為す機会が今はない。「集団いじめ」は、先に述べたように、子ども

たちにとっては、集団的遊びの一種なのであり、組織的な集団的遊戯活動の代償的行為だといってよい。組織的な、運動的な集団的遊戯活動だからこそ痛快な集団的興奮が生じ、子どもは心理的満足感を抱くことができる。

Ⅲ型は、加害者の子どもが相手の被害者の子どもに加害行為を繰り返し、身体的・精神的苦痛を与えること自体に面白さを感じる加虐型のタイプである。被害者の子どもの苦痛の表情や態度、行動の有様を見て笑い興じるのである。このタイプの加害者の子どもは、多かれ少なかれ自身に何らかの問題を抱えている場合が多い。家庭の問題、親の問題、また学業成績の問題、進路の問題、さらには自身の性格に関わる問題など。取り分け親との関係の問題が多いだろう。というよりもどのような問題であろうと、子どもの問題は、結局は親の問題に帰着する。しかし子ども自身にとっては、どのような問題であっても、何の解決手段ももつことができず、ただ状況を受け入れるしかない。先が見えず、行き詰まり感と不安を感じても、それに堪えるしかない。だからそこからくる鬱屈、鬱積を相手（被害者）の子どもの苦痛や苦悩に投影し、更なる苦痛や苦悩を与えることによって鬱屈、鬱積した感情を発散させているのではないか。端的に言えば、カタルシス（catharsis）である。だから相手の子どもが戸惑い、困惑し、苦しむほどに面白く、痛快なのだ。現に社会問題化している「ネットいじめ」も同様である。先に述べたように「ネットいじめ」は匿名性を特徴とするから、個人であっても初めから優位な立場にある。ただネットであるから標的の子どもを誹謗中傷し、罵詈雑言を浴びせても、その子どもの苦痛の有様を直接に見ることはできない。しかしその子どもが苦しみ悩んでいるだろう有様を想像し、あるいは仲間から間接的にその有様を聞き、あるいは噂を聞き、笑い興じ、痛快に感じるのである。この「ネットいじめ」も集団的に行われている。ネット送信の操作は個人だが、その個人が相互に連絡し合い集団を成して特定の子どもを標的にしていじめているわけである。仲間同士が相互に共感しあって、更に面白くなるのである。

したがって、このタイプの「いじめ」は加害者の子ども自身の問題を解決することが先決である。その点では学校カウンセリングも対応の一方法である。但し加害者の子どもが自身の問題を意識しているとは限らないし、たとえ意識していたとしてもカウンセリングを要するほどには認識していないだろう。しかし少なくとも子どもの感じる不安や困難を軽減するためには、子どもに対して共感性を伴った接触態度をとり、子どもを理解する態度が要求されるだろう。そしてまた当然のことながら保護者（家族）の理解と協力が必要となるから教師（学校）と保護者（家族）との連携協力関係の体制を確立しておくことが求められる。こうした対応はいずれも個人的次元のそれであるが、同時に集団的次元の対応も必要である。集団的次元の対応とは、Ⅱ型の場合と同様に、組織的な集団的遊戯活

動の機会を与えることである。

Ⅳ型は、もはや「いじめ」とはいえず、明らかに犯罪行為であるから、学校だけでの対応は困難であり、限界がある。司法機関や教育・福祉機関といった学校外の専門諸機関と学校との連携協力が必要となる。このタイプについては、これまで、そして現在においてもなお犯罪行為という認識が希薄であり、許容的である。しかしいずれにしても、このタイプの加害者の子ども自身にも何らかの問題を抱えている場合が多い。

こうして見ると、Ⅳ型の犯罪行為を除いて、Ⅰ型、Ⅱ型、Ⅲ型の「いじめ」に対する対応は2つの次元に分けて考えることができる。個人的次元での対応と集団的次元での対応である。

1. 個人的次元での対応

個人的次元での対応は、これまで、いじめの相談として、各教育的機関による電話相談、また学校カウンセリングといった対応策が取られてきた。しかし対象となったのは、加害者の子どもではなく被害者の子どもである。被害者の子どもが苦痛に堪えかねて相談するわけであるが、もとより「いじめ」は加害者の子どもの一方的な反復的・継続的行為であるから被害者の子どもを対象にしたところで何らの解決策を示せるわけではない。被害者の子どもの相談を受けても、つまるところは悩みを打ち明けて気持ちを入れ替えよ、考え方を変えよ、周囲の人に話して解決策を探れというものであって、それで以て「いじめ」が止まるわけでもなく、被害者の苦痛が取り除かれるわけでもない。ただ、相談者が自分の苦痛と困難な状況を理解してくれたと感じることができれば気持ちが楽になって心の傷が多少とも癒されるという効果はある。そもそも被害者の子どもにとって、匿名であれ他の機関に相談をするというのは余程の精神的・身体的苦痛を感じてのことであり、切羽詰まってることある。子どもはいじめられても、それを他には話そうとはしない。とくに大人－親－には話をしない。何故か。

第一にいえることは、子どもの自尊感情は頗る高いということである。平たくいえばプライド（pride）である。子どもの自尊感情は大人が考えている以上に高い。この、子どもの自尊感情については二つのことがいえる。この時期の子どもにとって仲間は重要な位置を占める。先に述べたように、この時期は同世代者（仲間）との親密な関係に対する強い欲求をもち、そうした関係のなかで自己の有効妥当性を確認したい時期である（H.S.Sullivan 1953 訳1990 pp.281-283）。だからこそ仲間との一体感や連帯感を求めるのだが、そうした重要な位置を占める同世代者の仲間から排斥され、孤立させられ、「いじめ」を受けているというのは当の子どもにとっては此の上無い恥辱であり屈辱である。同世代者の仲間なのだから本来は対等な関係であるはずなのだ。それが力関係によって一方的に追い詰められ、何の抵抗も反撃もできない無力なままに置かれるのだから、これほど自尊感情が傷つけられる

ことはない。これが一つ。もう一つは、そのような惨めで悲惨な自己の姿を他の人に話すことは、いじめを受けた惨めで悲惨な自己の姿を再現することであり、無力な自己を外に曝け出すことになるということである。如何に惨めな自己であれ、自己のうちに封印している限りは未だ外に対して自尊感情を保つことはできる。しかし外に曝け出してしまうと、もはや自尊感情を回復することはできないという不安と恐怖をもつ。取り分け親は子どもにとっては最も「重要な人」であるから、その重要な人に惨めで悲惨な自己の姿を曝け出したくはないのである。だからどのような「いじめ」を受けようと、子どもはそれを自己のなかに封印してしまうのである。そして親の前では何もなかったかのように明るく振舞うのだ^{注5)}。

第二に、子どもは教師や親、また他の機関に相談したところで何の解決策にもならないと思っている。こと「いじめ」に関する限り、教師や親を信用していない。実際、教師に相談したところで、加害者の子ども(たち)に被害者の子どもの苦痛を告げて注意を喚起することくらいである。Ⅰ型の「いじめ」のような場合には、加害者の子どもは被害者の子どもの苦痛に気づいてはいないのだから、被害者の子どもの苦痛に気づかせるような教師・親の指導は有効だろう。だが、Ⅱ型、Ⅲ型の「いじめ」には効果がない。いじめの事実が発見されて教師から注意を受けたとしても、その注意を受けること以上に、加害者の子どもにとっては「集団いじめ」という集団的遊びが面白く、痛快なのだ。第一、「ネットいじめ」ともなれば加害者は匿名であるから指導もできない。ただ一般的な問題として注意を促すことしかない。だから教師にも親にも話さず、自己のうちに閉じこめてしまうのである。

第三に、子どもは「いじめ」の被害を受けたとしても、とくに重要な親には自分のことで心配させ、悲しませたくないと思っているからである。自立した人間と自負している、この時期の子どもにとって、自身で解決できず、大人の、親に解決を頼らなければならない自己の姿に自尊感情が許さないのである。

したがって被害者の子どもを対象にした「いじめ」相談、あるいは学校カウンセリングといった対応策には限界がある。むしろ、カウンセリングの対象とすべきは加害者の子どもの方である。個人的次元の対応で、これまで被害者の子どもへの対応しかとられなかったのは、被害者の子どもの方が問題だとされてきたからである。現に困惑し、苦痛を訴えているのは被害者の子どもであるから、その被害者の子どもへの対応が「いじめ」問題の対処だとされてきたからである。だが、「いじめ」は、繰り返し述べるように、加害者の子どもの一方的行為であるから加害者の子どもこそを対応策の中心に据えるべきなのだ。取り分けⅢ型のような「いじめ」の場合には加害者の子ども自身にこそ問題がある。だが、加害者の子どもに対しては、これまで何らの対応策もとられてこなかった。漸く最近に

なって出席停止・学校内謹慎等の措置(学校教育法26条)という防止対策が提案されたけれども(「教育再生会議第一次報告」2007など)対処療法的な対策の感を免れない。防止対策とはいうものの、それは「いじめ」を受けた子どもの被害の事実が明らかになってからの対策である。「いじめ」問題は加害者の子どもへの対応こそを中心にして問題としなければならない。こうした加害者の子どもに対する視点がこれまでの対応策には欠如していたのではないか。

2. 集団的次元での対応

「いじめ」は、定義にも述べたように、同一の集団内での人間関係のなかで行われる行為であるから集団的次元での対応が考慮されなければならないのは当然のことである。しかしこれまでの「いじめ」への対応はもっぱら個人的次元での対応であり、集団的次元での対応は殆ど問題にされてこなかった。それは、先に述べたように、被害者の子どもばかりに視点を置いていたからである。だが、近年のように「集団いじめ」が横行してくるようになれば、集団的次元においても対応が考えられなければならない。

この場合、さらに二つの次元に分けて考えることができる。フォーマルな集団の次元での対応とインフォーマルな集団の次元での対応である。

(A) フォーマルな集団の次元での対応

フォーマルな集団の次元での対応というのは、要するに「学級づくり」のことである。同一集団内といっても実際には同じ学級集団内での「いじめ」が多い。だから学級集団内での子ども同士の人間関係を円滑にし、学級の秩序を維持していくという「学級づくり」の教育活動が要求されるわけである。もともと学級集団は一定の行政区域に居住している同一年齢の子どもたちが強制的に成員とされる集団であり、そのために子どもたちはそれまで相知らなかった他の成員である子どもたちと相互に交渉せざるをえないという集団である。だから「学級づくり」というのは、学級集団における教育的諸活動の効果を高めることができるような集団に向けて取り組んでいくという教師の教育活動なのだ。そのために教師は個々の子ども(児童生徒)の性格を十分に把握した上で学級集団を運営していかなければならない。小学校の場合は学級担任制であり、教師は毎日大半の時間を同じ学級集団の同じ児童と接触しているから個々の児童の性格、特性も、また学級集団の常態も比較的容易に把握できる。しかし中学校では教科担任制になるから生徒にしろ学級集団にしろ毎日の接触といっても時間的に限られるから、それだけ個々の生徒の性格、特性、また学級集団の常態を把握することは困難である。したがって中学校の場合には、同一学年の他の教師との連携、他学年の教師との連携が必要となる。その意味では中学校の場合には、教師による「学級づくり」ではなく、“教師集団による「学級づくり」”とならなければならないだろう。しか

し教師集団の統一的な組織的行動が効を奏するのは、何も「いじめ」に限ったことではない。校内暴力や非行をはじめ子どもの問題行動の全てについていえることであり、児童生徒指導全般についていえることである（住田・渡辺 1984）。

「いじめ」問題を分析し、考察し、対応策を考えるには、こうしたフォーマルな集団の次元、つまり学級集団全体としての対応にも焦点を当てなければならぬ。

（B）インフォーマルな集団の次元での対応

インフォーマルな集団の次元での対応というのは、子どもたちの集団的遊戯活動のことである。集団的遊戯活動は、子どもたち同士の人間関係を友好的に形成していく最も効果的な手段である。というより元々「子どもの世界」というのは子ども同士の人間関係から成る世界であり、仲間同士の世界なのであって、その仲間同士の世界というのは、つまるところ集団的遊戯の世界なのである。だから集団的遊戯活動の機能にもっと注目してよい（住田 1995, 2000（第二版））。取り分けこの時期の子どもに好まれる運動的な、組織的な集団的遊戯活動は効果的だと思われる。

集団的遊戯活動の視点から「いじめ」への対応をみれば、以下のような点を指摘できる。

第一に、集団的遊戯活動は、その面白さ、痛快さ故に感情が昂揚して集団的興奮をもたらし、その過程で子どもたちは仲間との一体感や連帯感を深めていくということである。繰り返して述べてきたように、「いじめ」は、実は形を変えた一種の集団的遊戯といえてよい。現に所属している集団の最も身近な人間関係から特定の子どもの分離させ、その特定の子どもの遊戯の標的にして他の仲間と笑い興じるのである。子どもたちにとって「いじめ」は運動的な、組織的な集団的遊戯活動から生じる集団的興奮を味わえないがための、代償的な集団遊戯なのである。だから面白く、痛快なのだ。いくら大人が声高に騒ごうと面白ければ、子どもたちは隠れてでもする。したがって集団的遊戯活動、とくに運動的な組織的集団的遊戯活動の機会を与えることが有効である。組織的な集団的遊戯活動に興じ、集団的興奮に没入することによって感情を発散させ、心理的満足を得ることができる。

第二に、集団的遊戯活動の過程で、子どもたち同士の友好的な、親近性の高い人間関係が形成されていくということである。当初は相知らぬ関係であったとしても、集団的遊戯活動の過程で体験する仲間との一体感や連帯感を通して子どもたちの人間関係は友好性、親近性を高めていく。集団のメンバー全員との友好性、親近性が高まらなくても、その集団のなかで少数の親密なメンバーとのグループが形成される。そうした親密なグループが形成されれば「いじめ」に遭っても、その自尊感情の崩壊した惨めな自己の姿をも承認し、理解してくれるのである^{注6)}。あるいはグループの仲間として「いじめ」に対抗し、反撃してくれる場合も

あるだろう。そうなれば一方的な力関係に対抗することもできるし、そうした力関係は弱まってくることになる。こうした親密なグループは集団的遊戯活動を通してしか形成できない。特に運動的な組織的集団的遊戯活動は敵味方に分かれて勝敗を競う遊びであるから、われわれ集団と他者集団に分かれ、他者集団との競争によってわれわれ集団への一体感、仲間との連帯感が一層強化されていく。そうした過程を通して親密なグループが形成されていくだろう。

第三に、集団的遊戯活動のなかでこそ、子どもは集団のルールを身を以て知り、ルールを身につけていくことができるということである。否、組織的な集団的遊戯活動そのものがルールなのだ。このことについては既に多くの文献がある。組織的な集団的遊戯活動の過程でフェアな精神の必要性を知り、ルールの重要性を知ることができる。ルールとかフェアな精神は、知識としてではなく日常生活のなかでの実体験を通してこそ習得可能であり、自然な形で内面化していくのである。「いじめ」が特定の子どもの孤立化させて標的にし、一方的に加害行為を反復することの卑劣さ、アンフェアを知るだろう。元々子どもの世界は如何なる場合であっても世俗の常識から離れたところにあり、それ故にこそ対等、公平、平等といったフェアを要求する世界なのである。

第四に、集団的遊戯活動の過程での仲間との交渉過程を通して子どもは他者のパースペクティブを知り、それを考慮に入れ、より客観的なパースペクティブをとることができるようになるということである。このことについても既に多くの文献があり、多くの指摘がある。相手の立場を省みることなく一方的な反復的行為を継続していくことは、他者のパースペクティブを知る機会もなく、またそのことを考慮に入れて行動しなければならない機会が乏しかったからである。さらにいえば近年の子ども・青年の対人的コミュニケーションの拙さが指摘されているが、それも実のところ集団的遊戯活動の過程での仲間との交渉体験が乏しいことを表している。

これまでの「いじめ」の対応策は、個人的次元での対応、それも被害者の子どもを対象とした対応が中心だったが、しかし「いじめ」が加害者の子ども（たち）の一方的な反復的・継続的行為であることを考えれば、当然のことながら加害者の子ども（たち）をこそ対応の中心に位置づけるべきであり、また「いじめ」が同一集団内での人間関係のなかで行われる行為であることを考えれば、これも当然のことながら集団的次元での対応にも焦点を当てての取り組みが必要であり、有効だと思われる。

〔付 記〕

本稿は、こども環境学会の特別シンポジウム「いじめと環境」（2007年3月21日 建築会館ホール）における報告（題目「いじめのタイプとその対応」）

および第4回日本子ども社会学会大会のテーマセッション「いじめを起こさない子ども関係をつくる」(1997年6月7日 東京学芸大学)における報告(題目「仲間集団研究の立場から見たいじめ問題」)をもとに執筆したものである。

注

- 1) 文部科学省「『生徒指導上の諸問題に関する調査』の見直しについて(案)」(平成19年1月19日)によれば、「いじめられた児童生徒の立場に立って、より実態に即して把握できるよう、いじめの定義を見直すとともに、定義に注釈を加える」として、(C)の定義が述べられた後に、次の4つの注釈が加えられている。
(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、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。
- 2) 例えば、子ども調査研究所(監修)『若年世代調査資料』(1995ソニー・ヤングラボラトリー)、住田正樹『都市化過程における青少年の生活構造の変容に関する研究』(1988 文部省科学研究費研究成果報告書)など。
- 3) 「いじめ」が社会問題化してきた当初には、被害者の子ども、いわゆる「いじめられっ子」のタイプ化が論じられたことがあるが、これは全く意味がない。いじ

めは常に優位な立場にある加害者の子どもの一方的な行為だからである。

- 4) 例えば、武田さち子『あなたは子どもの心と命を守れますか』(2004 WAVE出版)には109の「いじめ」事例が収集されているが、それらは全て犯罪行為といっ
- 5) 武田は、多数のいじめの事例を収集しているが、そのなかには、このように無理に明るく振る舞う子どもの姿が多く報告されている。
- 6) 芹沢も同様の指摘をしている。芹沢は「自尊感情の崩壊を受けとめてくれる他者」の存在の重要性を指摘し、こうした他者を「隣の人」と呼んでいる(芹沢 pp.173-182)。

文 献

- H.S.Sullivan,. 1953 The Interpersonal Theory of Psychiatry, W.W.Norton & Company Inc. 中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鑑幹八郎(訳)1990『精神医学は対人関係論である』みすず書房
- 森田洋二・清永賢二 1986『新訂版 いじめ』金子書房
- 内閣府 2007『平成19年版 青少年白書』
- 住田正樹 1995『子どもの仲間集団の研究』(2000 第二版)九州大学出版会
- 住田正樹・南博文(編著) 2003『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会
- 住田正樹・渡辺安男 1984「生徒の非行行動に対する教師集団の指導性とその効果—F県の事例調査から—」(日本犯罪社会学会『犯罪社会学研究』第9号)。所一彦・星野周弘・田村雅幸・山上皓(編)1998『日本の犯罪学7 (1978-95) I 原因』東京大学出版会(再録)
- 芹沢俊介 2007『「いじめ」が終わるとき』彩流社
- 武田さち子 2004『あなたは子どもの心と命を守れますか』WAVE出版

(平成19年11月6日受理)