

第2章 集団的指導

——「教師もまた加害者」の立場から考える——

ここで「集団的指導」とは、クラス全体を視野に入れたいじめ対策・指導を言います。それは、

⑦傍観者も含めてクラスのほとんど全員が加害者側に立っているいじめ

⑧一人または小集団による加害行為ではあっても、その影響がクラス全体を揺るがしているいじめ

に対応するものですが、このような集団的指導を必要とするような深刻ないじめ問題が生じている場合には、少なくとも、一つの大きな前提があります。

それは、いじめの加害者、被害者に対する個別的指導だけでは解決が不十分で、学級全体に対する指導が必要とされるようないじめが生じているからには、問題は生徒の側だけでなく、多くの場合、教師の側にもかなり大きな問題がある、ということです。すなわち、当該

いじめは、教師の資質、指導形態、あるいは教師と生徒たちとの人間関係、学級経営のあり方などと密接なかわりを持っています。もし、教師を中心にクラスがよくまとまっていたり、教師と生徒の間にあたたかい人間関係が成り立っているなら、教師の存在意義を弱めるようなクラス全体を揺り動かすいじめなど、起こり得ようもないはずです。

しかしながら、教師といじめ、それもとりわけ深刻な集団的いじめとの関連については、教師自身による内省はもちろん、いじめ研究の専門家たちの認識もまた乏しいのです。本書の執筆の前に、参考のため、私はいじめ対策・指導に関する文献（雑誌・単行本）をいくつか開いてみました。が、集団的指導に関しては、どの文献もみなストレートに、「いじめについてクラス討論をする」「生徒全員にいじめが人権問題であることの認識を持たせる」「いじめに対する毅然たる態度を示す」「家庭訪問を徹底して行い、いじめ根絶の協力を得る」……等々、生徒集団に対する指導方法を述べるだけで、教師の側の問題点にふれたものはほとんどありませんでした。

教師側の反省や内省を伴わない、このようないじめ問題への取組は、いじめ解決に役立たないばかりか、むしろ当該いじめ問題を複雑化し、悪化させるものともなります。もし生徒たちに対する教師の態度や姿勢がいじめ誘発の大きな原因であったとしたら、そのような教師がリードするクラス討論や「毅然たる態度」は、かえって生徒たちが持つストレスやフラストレーションを増幅し、問題の根を大きくしていくものだからです。

いじめを生徒および家庭の問題としてのみ取り上げ、教師の問題とかわらせることのな
いやり方は、片手落ちというより、むしろいじめ問題に対する洞察力の欠落や理解の浅さを
示すものと言えるのではないだろうか。

ここでは、まず、教師側の問題点から触れて、「集団的指導」を考えていくことにいたし
ます。

1 教師の姿勢や態度がもたらすいじめ

教師も加害者

「担任の先生との人間関係がうまくいかないために、子どもが登校拒否になりかけています。
先生に何とか態度を改めてもらえればと思っているのですが、どのようにもっていったらよ
いでしょうか」

これは、もうずいぶん前のことになりましたが、中学生を子どもに持つ母親の、NHKラジ
オの電話教育相談における相談の主訴です。これに対する著名な某教育評論家の回答に驚か
されました。その趣旨をまとめますと、次のようになります。

「昨今の学校・教師の資質の低下は目を覆うばかりです。今日、そのような学校・教師に期
待できるものは何一つありません。それどころか、教師は子どもを傷つける存在以外の何者

でもないのです。今や親の最も基本的で重要な役割は、学校で大きな傷を受けて帰ってくる子どもたちを如何に家庭で癒してやるかにつきています。お母さん、先生に変化を期待するなど無駄なことは止めて、お子さんを守る手だてこそ考えようではありませんか」

もちろん、学校・教師にばかり責任を求め、他罰的に過ぎる昨今の保護者や世間に対して、反省や内省を促す逆説的な意味合いもあったと思われますが、それにしても、続発する児童生徒の問題行動に毎日悪戦苦闘している現場の先生方にとっては何とも許し難い雑言ではないでしょうか。けれどもしかし、第三者となつて冷静に見渡してみれば、それがけつして一方的な言い様ではないことがすぐに分かります。

教師が直接、間接に児童生徒を傷つけ、そこからいじめを呼び起こして、間接的に加害者となる例は、実は枚挙にいとまがないほどです。

例えば、

㊦ 反抗的な女子生徒に対して、授業中に指名しないなどの教師からの“シカト”が続いた結果、彼女をリーダーとするスケバングループが発生、とりわけ教師に従順な女子生徒へのいじめが始まった。

㊧ 信賞必罰の精神でときには体罰をも辞さない教師のクラスで、忘れ物をする、勉強ができない、泣き虫であるといった弱者や異端者に対して、仲間がいる、勉強ができる、腕力が強いといった上位者による集団いじめが横行した。

⑦順位づけられたテスト結果が頻繁に公表された結果、成績ヒエラルキーが生まれ、フラストレートした出来の悪い生徒の中からいじめグループが発生して、特に体の小さな知的障害の生徒への執拗ないじめが続いた。

これらはけっして特別な事例ではなく、似たようなケースはどこにでも転がっています。さらに一層普遍的なものは、よい子だとか問題児だとかで教師から特別な扱いを受ける子どもがいじめの標的にされる場合です。十数年前、マスコミでも大きく騒がれたI県S市における中学生いじめ自殺事件も、何ら異なる事例ではありません。本来、集団として指導されるべき問題児グループの中から当該生徒だけが生徒指導の格別な対象とされたために、その問題児としての「ラベリング」が仲間内での格好の標的となって浮かび上がり、ほとんど周囲の同情や関心と呼ばない特異な人間関係（問題児グループ内での加害者―被害者関係）の中で孤立無援になって自殺へと追いやられたのですが、このように学校での指導が呼び水になっていつ不測の事態が起きるかも分からないのが今の子ども社会の実状なのです。

求められる教師の内省・反省・柔軟性

けれども、不思議なことに、生徒指導といじめの深いかかわりについては、ことほど左様には冷静・客観的に認識されることもなく、一部に批判する声が上がっても、「シカトする」のも反省を促すため、信賞必罰は善悪や行動の基準を教えるため、成績を公表するのは学習

を動機づけるため……」と、こうした指導に対する「生徒からの反作用」や「周囲の生徒の反応」との因果関係を見落として、生徒指導の熱意だけ高まり、いじめ誘発の悪循環に陥るのが常なのです。これはまさしく、教育の世界の悲劇的な「落とし穴」だと言えるでしょう。いじめの源が教師にあるとする「教師加害者論」を認めることは、私たち教師にとつてはまことに辛く、屈辱的でさえあります。しかしながら、さしたる疑問もないまま行われる通常の生徒指導のあり方がある種の子どもたちを孤立させ、あるいは集団化させて、いじめられっ子やいじめ集団をつくり上げていることは、まぎれもない現実です。

教師がいじめの大きな要因になっているというこの厳肅な事実を直視することなしに、今日のいじめ問題を解決することは決してできません。とりわけ、学級全体に対する指導が必要なほどのいじめ問題が発生したときには、教師たるもの、まずはおのれが要因として当該いじめの発生にどのようなかわりを持つているかを虚心に内省し、反省してみなければなりません。そして、生徒に対する姿勢や態度を抜本から変えていかなければならないのです。

例えば先に挙げた㊦のケースのような場合では、反抗的な生徒であっても、いえ、反抗的な生徒であるからこそ、生活指導場面のネガティブな関係性（叱る―叱られる）を授業場面に持ち込むことなく、それまでとは異なる受容的、親和的な態度をもつて臨まなくてはなりません。そして、むしろ積極的に指名するなどして、授業場面を新しい関係性形成の場とし

て生かすことが肝要です。教師のこのような態度変容は、とりわけ当該生徒が母子家庭であったり父親からの愛情欠損があったりして父親像への希求・飢餓感が大きい場合には、生徒の側にも大きな態度変容をもたらし、その結果、生徒―教師関係が好転して、いじめに対する確かな指導のきっかけを得ることも少なくありません。前章の事例2はその好例ですが、こうした現象は、たくさん事例によって広く知られるところでもあります。

とはいえ、教師の変容に基づく新しい指導が行われるか否かは、すべては、教師の謙虚な内省と反省が行われるか否かにかかっている、なかなか容易なことではありません。また、たとえ教師がいじめ誘発の要因としての自己のあり方に気づいたとしても、面子にこだわりのあるいは柔軟性に欠如していたりして、それまでのあり方を変えられないとしたら、問題解決への道は開けてきません。一般的に言って、教師はいじめ誘発の要因としての自己のあり方に気づかないし、また気づいたとしても、生徒に対する接し方や指導のあり方を変えることは容易ではないのです。

しかし、自己を内省し反省するという教師の謙虚な姿勢がなければ、「学級討論会」といい、「毅然たる態度」といい、「家庭訪問」といい、生徒たちに対するどのようなアプローチも、それは何の効果もあげないばかりか、むしろ有害な結果を招くことさえ少なくありません。これは、いじめ問題に取り組み、その指導を行うすべての教師にとって、常に念頭に置いておかねばならない事柄であります。

【事例1】

⑦教師への感動、しかし……

農作物を作る農家も混在してのどかな田園風景も色濃く残る東京都下の中学校へ、若い英語科女性教師Aが赴任してきた。彼女は三年A組を担当することになったが、第一回保護者参観日に、生徒を前に保護者に向かって担任としての決意を語った。

「素直なよい子ばかりそろったクラスを担当することになって、大変喜んでいます。ただ、高校受験の年だというのにのんびりした生徒が多く、前の学校で担任したクラスとはまったく雰囲気違います。この点が気懸かりです。他の先生方は知りませんが、また他のクラスの場合にはやりませんが、私が担任をしているこのクラスの英語の時間に限っては、担任としてきびしく指導していきたいと思っています。英語は、新しい単語や文法など、どんどん覚えなくては先に進めない教科です。そして受験にとって大変重要な科目です。そこで私は、宿題を頻繁に出し、週に一度は試験をして一位から最下位まで順位付けした成績結果を各自に知らせ、頑張らせたいと思っています。英語ができないとなると、よい高校には入れません。英語でつまづくと、受験はもう駄目だと、落ちこぼれることさえあるのです。ご家庭でのご協力をお願いいたします」。

保護者たちは感動し、生徒たちは奮い立った。A教師の教え方は熱意に満ち、また分かり

やすかったのだ、こと英語に関しては熱気が高まり、生徒たちは熱心に勉強に取り組むところとなった。五月初めの家庭訪問では、どの親も子どもたちが熱心に宿題にも取り組んでいるということ、教師に感謝し、高校受験への期待を高めていた。A教師は満足し、自分の指導力に自信を深めていった。

①いじめの発生

ところが、一学期が半ばを過ぎた六月の初め頃から、クラスの雰囲気があやしくなってきた。授業を受ける態度に熱気がなくなり、宿題をやつてこない生徒が出始め、それと注意するとあからさまに反抗する生徒が現れた。初めA子、次いでB子。A子は男子生徒ともつかみ合いのけんかをする気性の激しい子、B子はむしろ気弱な性質だが、一年のときからA子と親しく、一緒にいると口数も多くなる。やがてA子は、授業中に質問されても、考えようとせずにおーム返しに「分かりません」を連発するようになった。それに対してA教師は、質問するとき、わざわざA子を飛ばして前後左右の生徒を指名するという「しめし」をつけて教育的処置とした。A教師とA子・B子の関係は悪化し、夏休み前の七月に入った頃には、二人は担任教師に対して挨拶をしなくなり、A子などはすれ違い様にA教師に体をぶつけるなど、露骨に反抗的態度を見せるようになっていた。

その頃、クラスの中で二つのいじめが発生していた。一つは、おとなしくて成績が良く、A教師から何かと授業中に質問され賞賛されるC子に対する「持ち物隠し」と「シカト」。

もう一つは、ひととき体も小さく知的障害も見られるD男に対する“からかい”と小暴力。しかし、被害生徒からの訴えがなく、A教師は、夏休みに入って家庭訪問を行ったときに保護者から聞かされて初めていじめの存在を知った。

A教師は、夏休み明けの初日に、ホームルームの時間を使って、クラス全員に（被害者の名前は伏せて）いじめの存在を告げ、訓話を行い、併せて英語学習の徹底を呼びかけた。しかし、いじめは解消せずに、C子が泣いて訴えてくるようになり、D男は登校してこなくなつた。A子とB子はA教師に対して相変わらずの状態で、むしろ挑発的な態度が目立つようになつてきた。クラス全体の雰囲気は、学年当初の熱気が嘘のように消えて、進学意欲に燃える一部の生徒を除き、投げやりな、無気力な学習態度を示す者が支配的になつてきた。

⑦学級の破壊

九月に入りA教師は、いじめられている生徒の名前を挙げて、いじめについてのクラス討論会を開いた。が、いじめが行われていることを認める者は皆無で、C子の思い過ごしとD男の怠け癖を挙げる者が圧倒的で、揚げ句に、A教師の“えこひいき”や“好き嫌い”を言い立てる者が出るなど、まるでいじめの被害者（C子・D男）と担任教師を糾弾するかの如き会となり、收拾のつかない散々な結末となつた。

この日を境に、担任クラスの生徒に対するA教師の指導力は完全に奪われていくことになった。A子とB子は口紅を塗り、ピアスを填めて登校するようになり、授業中勝手にトイ

レに出たり、おながが痛いなど言って保健室に行って帰ってこなかったりする。E男・F男・G男らは授業中に露骨に居眠り・私語をくり返して授業を妨害する。そして、担任がA子やB子を少しでも注意すると「いいじゃん、授業が面白くないからじゃん」と野次を入れたり、紙飛行機を飛ばしたりして応援する。注意すればするほど反抗はひどくなり、A教師はたまりかねてついにA子とB子の二人を出席謹慎処分にすべく、校長に申し立てた。しかし、ちようどその頃、クラスのPTA役員を中心に保護者たちから学校側に、教室が荒れている、真面目な子が勉強できず大きな被害を受けている、教師の指導力に問題があるなどの理由で、A教師をクラスと教科の担任からはずして欲しいとの強い要望が出されていた。

A教師が赴任し、担任になってから、わずか六ヶ月後の出来事である。

この事例は、以下のように「解釈と評価」を行うことができます。

初めは、生徒も親も、それまでに見たことのない意欲的な教師に出会って圧倒され、感動しました。一番から最下位まで順位づけされた資料に動機づけられ、生徒たちは競って勉強し、クラスは沸き立ち、熱気に溢れました。しかしやがて、誰ができ誰ができないと序列がきまるようになると、どうせ駄目だとやる気のない子が次第に増えて、そのストレスやフラストレーションの反動として、優秀なC子や劣等なD男など何かと目立つ子どもが標的に選ばれ、いじめやいたずらが始められたのです。

教師はきわめて教育熱心で、しかも全くの善意でした。しかし、自分の教育姿勢がいじめを誘発していることの認識はどこにもなく、生徒たちの心情を理解することなく、やみくもに生徒を反省させていじめを解消しようとしたために、逆にいじめを強化させ、教師への不信を強くして学級破壊にまで導いてしまいました。結果的には教師も被害者ですが、登校拒否になった生徒ばかりでなく、いじめの加害者、さらにはそれを傍観して助けようもしないクラスの子どもたち全員が、その歪められた心の発達という観点から言って、みな被害者、裏返せばすなわち、教師が加害者なのです。

このように見てくれば、教師が意図的であるか否かにかかわりなく、「教育」という名のもとに、子どもたちが学校・教師による加害行為に日常的にさらされていると言っても、決して過言ではないと思います。

2 集団的指導法

繰り返しますが、クラス内のいじめ問題をいじめる側・いじめられる側の当事者だけに限った指導、すなわち個別的指導だけでは解決できない場合、あるいは不十分な場合には、クラスの全生徒を対象に「集団指導」を行うこととなります。この集団指導の目的は、大きく次の三点にまとめることができます。

○ いじめ問題への意識変革

自分とは関係ない、いじめはみんながやっている、大したことではない、やられる人間も悪いのだ、といったような「いじめ」の温床になるような気持ちのあり方を変え、いじめ問題は生徒一人ひとり、そしてクラスにとって重大な問題であるとの問題意識を持たせること。

○ 人権感覚の涵養

できる子もできない子も、弱い子も変わった子も、どのような子どもも皆平等な人間存在として尊重されねばならないといった、人間一人ひとりを愛し、尊重する気持ちを育てること。

○ 自治意識・自浄作用の育成

どのようにしたらいじめを予防し、解決・解消していくことができるか。悪や不正や暴力を憎み、それと戦う気概を育成して、子どもたち自らがいじめと取り組む姿勢を醸成すること。

本著では、こうした目的を達成するために一般によく行われている方法を概説するのですが、その前に、いじめ問題に詳しい深谷和子先生の、担任教師によるいじめ介入の成否に関する見解を紹介しておきたいと思います。

氏によれば、「いじめ」体験者の聞き取り調査から見ると、担任教師が表立って「いじめ」に介入する方法には、次の四つがあります。

。いじめている子といじめられている子と呼んで、話し合いをさせる。どうしていじめるのか、その理由を聞いて、詫言させ、「もういじめない」と約束させる。ときには握手させて、仲直りさせる。

○「いじめ」についての作文を書かせる。

○学級会を開いて、「いじめ」について話し合いをさせる。「いじめ」にあっている子の気持ちや痛みを感じとらせ、「いじめ」がどんなに悪いことかの意見を引き出し、クラスの総意として「いじめ」をなくそうなどの申し合わせをさせる。

○いじめている子を叱る、ときには思いあまって殴る。

そして、どれもけつして成功率は高いとは言えないが、いずれの方法にせよ、翌日からびたりといじめがなくなる場合もあれば、陰湿に持続するケース、逆にエスカレートするケースもある。選択した方法の良否、あるいはやり方の巧拙なども関係するとは思われるが、成功と失敗を分けるキーは、結局、教師がどれほど子どもたちから好かれ、信頼されているか、言い換えれば、どれほど学級経営がうまくいっているかにかかっている（深谷和子 一九九六年）。

かくして、「学級経営が円滑に行われているか否か」は、前述の「教師がいじめの誘発因になっているか否か」とともに、教師が具体的・実地的ないじめ対策に入る前に必ず確認しておかなければならない必須の事柄であることが分かります。その次第によって、「集団的

指導法」の具体的なやり方がきまり、あるいはそれを行う前にさまざまな対策（例えば、生徒との信頼関係の回復）が必要になってくるのですが、この二つの点をクリアした教師だけが、「訓話」や「クラス討論」など以下の手法を用いる資格がある、逆に言えば、クリアしていない教師は資格がない、さらに言えば、それらの手法を用いることは、害こそあれ、決して有効ではないということになります。

訓話

集団指導と言えば、まず最初に選択される方法です。クラスでいじめが生じていることを取り上げ、先に挙げた三つの目的にかなうように、クラスの生徒全員を諭すのです。

色々なやり方があるでしょう。諄々と説いて諭す（説諭）もよし、強い姿勢で戒める（訓戒）もよし、倫理・道徳話で考えさせる（講話）もよし。また、一つのバリエーションとして、よく行われている作文もあります。どのやり方がよいかは、いじめの内容と、行う教師の性格・パーソナリティによっても違ってきます。しかし、どのやり方を用いても、よほど生徒から嫌われ、反発されていない限り、なにがしかの効果はあるはずです。ただ、この方法は、教師から受動的に教育を受けるだけです。から、深い持続的な態度変容を期待することはできません。それ故、どのやり方を選択して効果を上げるかについて腐心するよりも、むしろ、言わずもがなの言辞でかえっていじめを悪化させることがないよう留意すべきだと思

います。

【事例2】

A子は動作が緩慢、理解力にも多少問題があり、遊びや仕事（例えば掃除）で周囲とうまく協調できないところがある。しかも自己主張は強い子であったから、次第に孤立し、「ノロ子」とあだ名が付けられ、誰も名前で呼ばなくなつた。ある日、清掃時間中に、B子から「ノロ子、ノロノロ、のろまな子。ノロノロ、トイレに行つて来い」とからかわれ、持っていた雑巾をB子に投げつけた。それをきっかけにB子・C子・D子らが一斉にA子に雑巾を投げ、汚水を浴びせかけた。「ノロ子、ノロ子」と囃し立てる者はいたが、騒ぎを聞きつけて教師が飛んでくるまで、誰も止めようとする者はいなかった。

A子に対するからかい・仲間外れなどのいじめに気づいていた担任は、この機会をはずすまいと、翌日ホームルームで、早速、訓話を行い、いじめは人権問題であり、絶対にしてはいけないことを念押しした上で、A子とB・C・D子の4人を教壇の上に導き、仲直りの握手をさせた。大きな拍手が起こり、担任は成功を確信し、一言つけ加えて締めくくった。「これからはA子もみんなに遅れないよう、動作をきびきびしよう。約束したよ」。

その後、担任のしている限りではA子に対するからかいはなくなった。が、実は深いレベルでいじめが進行していた。理科・体育・掃除など集団作業を行う場面で、B子・C子・D

子が中心になって、何かにつけてA子を置いてけぼりにする陰湿ないじめが進行していたのである。しかし担任は、A子が不登校になって家庭訪問をするまでいじめが継続していることを知らなかった。まして、いじめが継続し陰湿化したことについて、自分の発言が大きな原因になっていようななどは、思いも及ばないことであった。

この事例では、「みんなに遅れないよう、きびきびしよう」という教師の軽率な言辞が、いじめっ子たちにA子にも非があることを公認したことになり、いじめを継続させることになりました。前章の事例7も同じように教師の不注意な言辞がいじめを継続させた例でしたが、このような事例から学んで、訓話やクラス討論など集団を相手にいじめ問題を取り扱う際の留意すべき点をいくつか挙げることができます。

・被害者の問題点を指摘しない

被害者の落ち度や欠点を軽々に指摘してはなりません。加害者側にいじめに対する口実(正当化・合理化)を与え、罪意識薄くいじめを継続させ、むしろ陰湿化することさえあるからです。万一そうしたネガティブな点にふれるときには、教師が被害者を深く受容していることが子どもたち全体によく伝わるように、また、とりわけ加害者側が好意的に受け取って反省の糸口になるようなポジティブな取り上げ方をする(次の事例3)。

・クラス風土を見定める

説諭や訓話が効果を発揮するのは、「その集団が健全な連帯感をもち、よりよい集団にしようとする全員の結びつきや、不正に対する純粋な正義感が息づいている場合」(尾木和英 一九九六年)です。集団いじめに反省が生じ始めてもない段階では、子どもたちは都合の良いところだけ聴いて、都合の悪いところは忘れてしまうのです。

・タイミングを見計らう

どのような指導を、どのようなときに行うか。同じ指導内容であっても、人が違い、場所が違い、時間が違って行われると、効果は正負二極の両端に並ぶほどの相違を見せます。指導は、適時を選んでタイミングよく行われなければなりません。タイミングこそ、まこと指導の極意なのです。(第二部第4章―2参照)

例えば、事例2の担任教師は、これら三点のいずれにも反する指導を行っています。これに対して、前章の事例6に登場する先生は、いずれの点にもなっています。何気なく行う下準備の周到さと好機を逃さぬ臨機応変の対応で、まさに劇的な効果を上げています。ほとんど繰り返しになりますが、事例2との対比的視点から書き直し、敢えて「事例3」として再録してみることになります。

【事例3】

将棋好きな三年生のA子は、正月の中学生地区大会で優勝してから、学校に行っても休み

時間中も将棋の本を読んだりしてすっかり自分一人の世界に没頭するようになった。ふと気づいたときには、周囲の誰からも相手にされなくなっていた。原因が自分にあるとは思ってもしなかったのだ。「仲間外れにされている」と担任教師に言いつけに行った。

ここで、担任は一計を案じた。A子に内省の機運が見られたので、それを手がかりにA子の共感性を高めるロールプレイングを行いながら、A子に対するクラスの動きを観察することにした。やがて、二人が何をしているかクラス全体が興味津々と見守っていることが分かってきた。A子にとってけっしてマイナスの空気ばかりではない。そして興味を抑えられなくなった生徒たちが連れだって相談室を覗き見にやってきたとき、担任は好機到来とばかり、翌日、クラス全員を前に次のような「訓話」を行った。

「みんなはそう思わないかもしれませんが、先生から見ると、A子を仲間外れにしている人がたくさんいるように見えます。もしA子が弱い人間なら、新聞に報道されるような自殺をしてしまうかもしれない。笑い事ではありません。でもA子は偉い。自分にもみんなの気持ちに分からなくて、悪いところがあったはずだ、だから、人の気持ちに分かるようになって、またみんなと仲良くしたいと言って、人の気持ち分かるようになるロールプレイングという芝居を、先生と一緒にやっていたのです。さあ、これからはみんなでA子と仲良くして、もっと将棋が強くなるように応援してやりましょう」

まさに時宜を得た訓話で、劇的な効果を上げました。生徒たちは、「なあーんだ、そんなことかと拍子抜けしながらも、A子と先生の懸命の努力を評価し、感動し、自分たちもちよつぱり反省して、A子を級友としてとらえ直すことになったのです。その日から、A子を無視するような者はいなくなり、A子はむしろ「将棋の強い女の子」として尊敬され、進んで声をかけてくる仲間たちにつつまれるようになりました。

クラス討論

先述しましたように、学級集団をひとまとめにして行う指導は、

㉞ いじめ問題への意識改革

㉟ 人権意識の涵養

㊱ 自治意識・自浄作用の育成

を主な目的としています。上に述べました の訓話による指導は、もちろん有効なアプローチではありますが、作文指導も含めて、いずれも生徒が受け身の形で指導を受ける、あるいは考えるもので、効果はせいぜい㉞または㉟の段階に留まり、㊱の段階にまでは届きません。そこで、㊱の段階まで到達しなければいじめ問題が解決しないという場合に行われる方法が、生徒をして能動的にかかわらせようとする「クラス討論」です。

学級内のいじめ問題を「クラス討論」という形で解決しようとするこの意義は、菅野純

先生（一九九五年）によりますと、次のようにまとめることができます。

㊦教師がいじめ問題を正面から取り上げること、子どもたちに教師の真剣に取り組む姿勢が伝わる。そのことがいじめ行為を未然に防ぎ、いじめられている子に安心感を与える。

㊧いじめについて言語化（言葉で表現）することで、子ども自身、自分の考えを深めたり、修正したりすることができる。

㊨他児や先生の対話（討論）を通じて自分の考えを深めたり、修正したりすることができる。

㊩クラス全員の前での発言は、クラスみんなに約束する形となるため、言行の一致を支える構造になる。

とはいえ、もし生徒たちを軽々に討論に参加させ、内省のないまま発言させるようなことをすると、彼らの未熟でわがままな意見がそのまま表出され、混乱のうちに終わって、かえっていじめを継続させ陰湿化させたりして、取り返しのつかない結末を迎えることもあります。事例1はその好例ですが、そのような結果を招かないために、討論に入る前に慎重な配慮をしておくことが必要です。

今、女子中学生を対象とする場合、次の二点を認識しておくことが重要です。

一つはいじめられる側の問題で、いじめられている女子は一般に気弱でいじめる子たちへ抵抗することを恐れる。もう一つはいじめられる側の問題で、思春期的特徴として、いじめている女子はその背景に男子問題児グループとのつながりがある場合が多く、それが陰に陽に関

係して勢威を振るっていることが少なくない。事例1はまた、その好例です。

そこで、クラス討論を行うに際して、教師は以下のことを成し遂げておかなければなりません。

⑦生徒全員の前で、被害者を深く受容する。

これは、被害者の不安を取り除くだけでなく、いじめを恐れる他の生徒たちへも強い安心感を与え、いじめ問題を直視しようとする姿勢を生み出します。

⑧事実関係を徹底的に追及しておく

誰が何をし、誰が何をされたか。これを誰も言い訳できないほど徹底的に明らかにしておくことは、次のような効果があります。

- 真剣に取り組む教師の毅然たる態度を示し、
 - いじめられている生徒といじめを恐れている生徒に安心感を与え、
 - 安易な発言や、安易な言い訳の生じる余地をなくし、
- クラス討論を真剣かつ円滑に進めることになる。

⑨いじめグループを支援するグループを把握し、適切に処置する

事例1では、いじめ女子生徒と男子突っ張りグループの関係性が見えていなかったばかりに、女子いじめ生徒に対する安易な指導が男子突っ張り生徒の反抗をも呼んで、学級破壊を引き起こされました。学級経営を円滑に行うためには、日頃から繊細に気配りして学級内の

人間関係を把握しておき、ことに即して適切に対処しなければなりません、とりわけ女子のいじめグループが男子問題児グループとどのような関係性を持っているかは、クラス全体として指導を考えるときにきわめて重要なポイントですから、予めきちんと把握しておく必要があります。

以下は、事例1の続編です。

【事例4】

O教師(男)は、A子・B子・E男・F男・G男らの反抗と学級破壊的行為によって女性担任教師が休職に追い込まれた三年A組の担任となった。三年A組はいじめでもとかく噂のあるクラスだが、A教師の目にもすぐ、A子とB子の女子生徒に対する冷やかし・からかい、E男とF男の男子生徒に対する脅し・小暴力が目に入った。当初は学級破壊的行為もなかったので厳しい指導をするチャンスがなかったが、それはたちまちやってきた。

S子は二ヶ月前、前担任のときに転校してきた生徒である。温和で、勉強もよくするが、動作がやや緩慢である。そのS子が、プールの清掃時に、A子をプールに突き落とすという事件が起きた。

プールサイドの大騒ぎに担任のO教師が駆けつけてみると、プール際でA子はずぶぬれの体育着を着たままS子を押さえ込み、B子と2人で「人殺し、人殺し」と叫びながら、殴り

つけていた。ほかは遠巻きにして見守るなか、E男だけが近くで一緒に「人殺し、人殺し、やれ！ やれ！」と怒鳴っている。

担任が3人を引き離して立たせると、A子とB子が声を合わせて「S子がひとを殺そうとした。ひとをプールに突き落とした」と絶叫する。S子は担任を見つめたまま何も言わない。唇を噛み、肩で息して、見開いた目からはひたすら大粒の涙をこぼす。余程のことがあったのだろう。大声で泣き出した。

担任が喧嘩の原因を問うと、「喧嘩じゃない、S子が勝手に突き落としたんだ。私を殺そうとしたんだ」とA子が喚き、そうだとB子・E男・F男が声をそろえる。

担任は、取り巻いている他の生徒たちに喧嘩の原因を問い質したが、誰も見ていない、知らないと言っただけである。しびれを切らした担任に向けてA子らがそれ見たことかという顔で「S子が悪い、S子が悪い」と言い立てる。そのとき、担任はこぶしを振って、怒鳴り出した。

「よし、誰も言わないのなら、それでもいい。お前たち、それでいいと思っているのか。俺はS子を信じるぞ。S子は理由もなくそんなことをする子ではない。俺はS子を信じるぞ。S子が勇気を出して言い出せば、本当のことはすぐ分かる。そのとき俺は、正直に言えない卑怯者は、誰もみんな許さない。さ、S子、言いなさい。俺はどこまでもお前を助けるぞ！」
S子が担任の胸に飛び込んで泣きながら訴えるよりも先に、担任の勢いに押されて数人の

女生徒たちが言い出した。S子は何が原因か頭頂部が僅かに円形脱毛症になっていたが、それを日頃からからかっていたA子が、この日プール際で「頭はげれば、河童の子。プールの中にもぐってけ」と、しつこくからかい続け、堪忍の尾が切れたS子が水中にA子突き飛ばした、というのが真相であった。

担任は即座に、S子に対してA子とB子を謝らせ、さらにE男とF男にも謝らせた。が、彼らが不服そうに渋面をつくるのを見ると、追い打ちをかけるように、きつぱりと言った。「みんな、掃除を止めて教室へ入れ！直ちに反省会をするぞ！」

担任は、班別の小グループ毎に討議させ、それを全体会でまとめさせることにした。普段の班構成のほか、A子・B子・E男・F男・G男らをピックアップして特別班をつくった。そして、

㊦ 今日のいじめ

㊧ 三年A組のこれまでのいじめ

㊨ いじめをなくすためには

の三つのテーマを与えた。

ところで、担任が特別班を設けたのには狙いがあつた。一つは、特別班のメンバーが各自所属する班で他の成員に威圧的態度を取ったり勝手な理屈（例えば被害者側にも悪い点があるなど）を述べたりして自由な討論を妨げることを防ぐ。二つは、彼らだけを集めれば、初

めは身勝手な発言で盛り上がったも、それでは他の班との大きな違いが明白で、結局常識的に他の班と大同小異の結論を出さざるを得なくなる。もし、本件や暴力を肯定する意見にまとまっても、全体会の中では少数意見に留まり、反省を求めやすくなる。

担任の見込みはものの美事に当たりました。担任の強い意志に圧倒され、特別班を含むすべての班の意見がS子を支持し（当該事件をいじめまたは意地悪と認定し）、いじめを強く批判して、それまでのクラスのあり方を反省するものばかりでした。被害者に問題があるなどの意見は一かからも出てきません。そして、次項の決議文をまとめるところまで、スムーズに進んだのでした。

決議文・宣言文

全体討議が終わり、もし討論が深まって一応の結論が出たら、最後の締めくくりとして、「決議文」を出すということになります。すなわち、「今までを反省し、これから何をしていくべきか」、今後の行動指針を明確に示すことです。これは、先述のクラス討論の意義における「言行の一致を支える構造」をいっそう確かなものとするために、しかも全員で真剣に討議したものを一つの形として残すことは「全体討議」の貴重な経験の証となつて子どもたちの後の成長の励みともなるために、形式的にも、必ずなされるべきものでありましょう。

事例4におけるクラス討論は、数日後、次のような決議文となって結実しました。

決議文

先日のプール突き落とし事件は、S子が悪いのではなく、S子をからかっていた人たちの方に責任がある。

3年A組には、これまでたくさんのいじめやいじわるがあつた。先生たちにも失礼な態度を取る生徒もいた。大いに反省しなければならぬ。

いじめをなくすために以下のことを実行しよう。

⑦人を脅したり人に暴力を加えることは絶対に止めよう。

⑧自分の行動がいじめや意地悪に当たらないか、よく考えよう。

⑨みんなで明るい学級をつくるよう、一

生懸命力を合わせよう。

⑤ いじめや意地悪を見つけたら、みんな
で注意し、治らなければ、先生に連絡
しよう。

平成○年○月○日

3年A組一同

内容の如何を問わず、全員で力を合わせてつくり上げた決議文は、それなりに力を持つものです。その後、三年A組は、いじめなど見られない、賑やかで明るいクラスに生まれ変わった、と聞かされています。

ロールプレイングとモデリング学習

学級全体に対する指導としては、少し専門的になり、また多少の技術が必要になりますが、他にロールプレイングとモデリング学習があります。なかなか有効なものとして、熱心な先生方に取り入れられています。

⑦ ロールプレイング

ロールプレイングは、即興的に、次々に異なる立場に身を置かせて演技させ、さまざまに

異なる立場から人の欲求や感情や行動を理解できるように導く心理学的手法です。事例3では、このロールプレイングを行っていじめられている子の共感性を高め、いじめる側の気持ちを理解させてそこから本人の態度変容を生み出そうとしています。ロールプレイングはいわば芝居であり、実践的に言っても、男子よりも女子の方により興味深く受け入れられ、より積極的に参加を求めることができる、すなわち効果を期待できる技法のようです。

いじめ解決のためのロールプレイングは、いじめ役、いじめられ役、あおり役（観衆）、見ぬふり役（傍観者）などに分けて即興的に芝居を打たせます。ここでは、どの役を演じても必ず、いじめについていくばくかの共感的理解が得られるようになります。しかし、そこで得られる多少の効用よりも、実は教師を中心に皆で一体となって何事かなしたという実感の方が、後に残るものが多いようです。教師とともに考え、ともに行動したことの一休感と喜び、まぎれもなく受容されているという感懐。こうした気分の昂揚から、情緒的な交流が始まり、共感性も培われ、各人さまさまな反省も生まれてきます。その意味では、ロールプレイングを担当する教師は、ことに即して批判したり、評価したり、叱責したりなどけつしてしない、大らかな男性性豊かな、そしてできれば男性教師の方が、より好ましいように思われます。「どんなに先生が自分たちのために辛抱強くやってくれているかを思うと、涙が出てきた」という声が、傍観者をも含む生徒たちからよく発せられるのです。

④ビデオなどの観察・モデリング学習

いじめを主題とするビデオ・映画・ドキュメントなどを見せて、いじめ問題を考えさせ、反省や内省を得ようとするのが、観察・モデリング学習です。ロールプレイングに比べ、まったくの間接的な方法ですから、効果は比較的、一時的・表層的に終わりやすいのですが、いじめ討論に並行して行えば、その効果的は比較的高いものです。

女子生徒を対象に行われる場合には、登場人物のうち、主人公のいじめ加害者は一般に異性（男性）の方が好ましい。同性の場合、同性のいじめ行為者に対して、「やるのは当たり前じゃん。やられる方が悪いじゃん」と悪しき同一化を起こして、いじめの方法だけを学習して終わってしまうという場合も少なくないからです。

【参考文献】

稲越孝雄（編）『人間の教育心理学』協同出版（一九八七年）

大村はま『教えるということ』共文社（一九七三年）

尾木和英『いじめを生む教師の発言と行動』『児童心理』第50巻15号（一九九六年）

菅野 純『クラス討論・いじめをどう話し合ったか』を讀んで『楽しい学級経営』第118号 明治

図書（一九九五年）

菊池章夫『理想的教師像についての資料—Okyangによる検討—』『教育心理学研究』20巻3号

（一九七二年）

田崎俊昭『児童・生徒による教師の勢力資源の認知』『実験社会心理学研究』18（一九七五年）

浜名外喜男・天根哲治・木山博文『教師の勢力資源とその影響度に関する教師と児童の認知』『教

育心理学研究』31巻3号（一九八三年）

深谷和子『いじめ世界の子どもたち—教室の深淵』金子書房（一九九六年）

宗内敦・木山博文・藤田義嗣『児童・生徒が認知する教師の権威』『日本教育心理学会二十三回総

会発表論文集』（一九八一年）

宗内 敦『指導力の豊かな先生』図書文化（一九八八年）

山崎 正『子供の発達と欲求』『児童心理』第6巻6号（一九五二年）