

いじめの人間関係に関する一考察

杉山 雅宏

1. はじめに

現代社会では、いじめを赦さない法律や人権意識の確立により、いじめを受けてきた人たちを守り擁護するようになってきた。しかし、法律や人権意識で守られていても、いじめは完全にはなくなる。学校でのいじめは自殺の引き金になるなど深刻化している。

他の領域と異なり学校でのいじめは、法律の規制が及ばないところで行われるため、いじめに対する強制力が少ない。また、自我の確立がされていないため、成人より子どもの受ける衝撃は圧倒的に強い。子どもは他の方策を考えられず、自殺に追い込まれる可能性も高い。また、心身へのダメージも大きく、不登校やPTSD（心的外傷後ストレス障害）など、その後の人生を困難にさせるきっかけにもなりうる。

学校におけるいじめの課題として、いじめに気づかない教師の存在が指摘される（相馬，2012）。担任教師によるいじめの発見は、小学校・中学校・高等学校で2割程度と低い傾向にある。立正大学（1997）の調査においても、いじめに気づかない教師の存在が明らかにされている。

学校でなされているいじめの解決は、加害者と被害者の当事者同士では解決が困難である。解決には、教師の働きが必要である。

しかし、小林（1985）は、いじめ問題の核心は、教師にいじめを見出す能力が少ないと捉える。つまり、教師がいじめをはじめから適切に処理すれば解決できると考えている。それができない教師のタイプを以下の3つに分類している。

第1は「楽観的な教師」である。こうした教師たちは、いじめを受けた

被害者の声を聞いても、いじめは社会の必然である、「人間は鍛えられて強くなる」という教育観により子どもを捉えている。

第2は「たいへんな芽は小さいときに摘まなくては」と長時間説教をする教師の存在である。こうした指導法では、加害者の内面を捉えて理解するのではなく、表面に現れた現象のみを力で抑えるため、抜本的な指導にならず、結局は形を変えて、別のところで別のいじめとして吹き出してしまう。

第3は「いじめの存在から目をそむけてしまう教師」の存在である。子どもや親の訴えに関知しない、聞く耳を持たない教師を典型としている。被害者の立場からすれば、いじめにより心身が危機的状況に追い込まれている。自分では解決できないから、教師に訴えているのである。そのいじめに何ら対処をしなければ、子どもは不信任感、絶望感をもって当然である。

しかし、教師ばかりを責めるわけにはいかない。教師に限らず保護者もいじめに気づかないことは十分ありうる。まして、すべてのいじめに気づくことは不可能である（栗原，2007）。

森田・清水（1994）は、「いじめを病気と自覚させる『継続性』と学級全体、さらには学級全体で取り組む『普遍性』が必要であり、気の長い話かもしれないが、本当の意味でいじめ克服は達成されないだろう」といじめへの「継続性」と「普遍性」を強調する。しかし、いじめに取り組む教師の困ることは、多忙化する日々の業務、保護者の非協力、教師には話そうとしない子どもの存在である。こうした三重苦を持つ教師にとって、どのように自分自身を改善させるかを教師はつかめないでいる（森田他，1999）。

いじめ問題が発生するたびに学校の安全管理責任を追及する声があがる（岡安・高山，2000）。また、スクールカウンセラーの出番であるようなマ

スコミ報道もなされる。確かにいじめ問題は安全管理の問題であり、こころの問題でもある。しかし、本質的には教育現場で起きているわけであるから、教育の問題として捉えるべきである。さらに言えば、社会心理学的問題でも、現代社会構造の問題でもある。したがって、いじめ対策はこれらの観点を十分に踏まえた上での包括的アプローチでなくてはならない。学校現場でエンカウンターグループによるいじめ予防のための学級づくり（村山，2007）や、ピア・サポートによる子どもたちのセーフティネット作り（滝，2002；小野他2003）などの実践的研究が盛んにおこなわれる所以である。

ただ、学校現場の問題である以上、子どもたちのいじめ克服を援助する教師の力量を高めることは必要不可欠である。教師も子どもたちの見えにくい人間関係に向き合う必要はある。学校のなかでの子どもたちの人間関係を中西（1995）は、「ひとりであること」「個別的に存在すること」を尊重できず、相互に「友だち・仲間・グループに加わること」を脅迫しあうような関係に置かれていることであり、異質な他者の経験を、自らに組み込むことの欠如＝他者性のしのぎおとしの関係にあると指摘する。富田（1996）は中学生のいじめ－いじめられ関係を作るグループを「表面的でありながら凝集的な仲間関係を維持・強化しよとすることが濃密な仲間関係を作ることであり、支配と抑圧の関係に発展していく」と指摘する。「いじめていたのではなく、いじって遊んでいただけ」という言い訳からもわかるが、表面上はあくまで対等な関係であるかのような装いを伴って、「いじめ」を「いじり」に置き換えているのである。しかし、表面的でありながら凝集的な仲間関係とは、具体的にどのような内実をもった関係なのかを明らかにしない限り、教師は子どもたちがいじめ克服のための援助に向き合うことはできない。

たまたま加害者を見つけ出し処分したからといって、それだけで問題の

抜本的解決に至ることはない。いじめ加害者への教育的カウンセリングの重要性も論じられている（桜井，2003；杉山・楡木，2011）昨今、現象の上面に引きずられることなく、その本質に迫ろうとするなら、対処療法だけで終わりにせず、子どもたちが晒されている人間関係のあり方にまで視野を広げる必要がある。

本稿では教師がいじめの心理を読み解くキーワードとして、「無言のコミュニケーション」「他者に合わせた自分イメージ」「集団を求める心」の3つをあげ、人間関係としてのいじめの構造を解明する。筆者自身の臨床経験から得られた3つのキーワードを用い、表面的でありながら凝集的な子どもたちの仲間関係の内実に取り、子どもたちがいじめ克服のために教師に何ができるのかを探ることが本稿の目的である。

2. いじめに関する事例

いじめの構造を解明するための3つのキーワード、「無言のコミュニケーション」「他者に合わせた自分イメージ」「集団を求める心」を説明するために、2つの事例を紹介する。

なお、事例は個人が特定されることを避けるため、複数の事例を組み合わせ作成した仮想事例である。

<事例1>

—小学校6年生A子さんの事例—

A子は小学校6年生。最近、学校に行ってもクラスの仲間の様子がおかしく、なんとなく嫌な気配を感じていた。5月の連休明け、体育の時間に体育館に行き、体育館シューズに履き替えようとした。すると、A子の体育館シューズの両方の靴ひもがなくなっていることに気づいた。A子は自分がいじめの対象になった、みんなが私を嫌っているらしいと感じた。

A子は、6年生になりクラス委員長に選ばれた。望んだ結果ではないが、

真面目なA子は、委員長の役割を果たそうと、積極的に活動した。クラスの話しあいでも、意見が出ないときは、A子が仕切ってしまうような場面もあった。「受験を意識して、いい子ぶっているのでは」という無言のメッセージも感じていた。しかし、A子は「どうして自分が悪いの？何もそういうことをとやかく言われる筋合いはない」という気持ちで、周囲の無言のメッセージには反応せず、聞こえないふりをしていた。

6月に入ると、無言のメッセージはさらにきつくなった。ある日、A子の机に、「バカ、死ね」「むかつく、うざい！」といういたずら書きがしてあった。ショックを受けたA子は登校できなくなり、数日学校を欠席した。心配して担任が家庭訪問してくれたが、本当の理由を担任には言えなかった。担任の励ましにより何とか登校できるようになったが、今度は「臭い！」「気持ち悪い！」と聞こえるように言われた。そのため、再び登校できなくなり、夏休みを迎えることになった。ひとりで抱え込みきれなくなったA子は、胸の内を母親に伝えた。

保護者面接で、母親が担任にこのことを伝えた。担任は、「そんなことは全く知らなかった。わかりました。クラスの子どもたちに話します」と言ってくれた。

夏休み明け、担任がいじめに関する調査をしたが、誰も名乗ることはなく、この件についての情報は集まらなかった。担任はクラスの子どもたちに伝えた。「もしもこのクラスのいじめがあるとしたら、とても悲しいことです。もちろん、この先もあってはならないことだと思います。何か、気づいたことがあれば、先生に知らせてください」

担任は、A子のことを配慮し、いじめについての全体指導をした。翌日、A子は登校した。しかし、クラス全員がA子を見捨てた。そのため、A子は再び登校できなくなり、学校を諦めてしまった。

<事例2>

—いじめから逃れられない高校生B男—

B男は高校に入学したが、その高校には同じ中学出身者がいなかった。しかし、その後、同じような境遇のもの同士が集まり、自然発生的に5人のグループができた。グループで何をするのにも楽しく、B男は高校生活が楽しかった。

しかし、2年生になると、グループの状況が変わり始めた。B男自身が、仲間と自分がちぐはぐになったような気がしてきた。どうして友だち同士なんだ、何でつながっているのかを考えても、答えがでない。なんとなく、一緒に帰ったり、寄り道したり、ちょっとしたいたずらをするだけの仲間、それを友だちと言うのか、B男は疑問を感じるようになった。B男は、友だちと目指しているものがどうも違う気がした。2年生になり、自分の生活が友だちのペースにより乱されているような場面も増えてきた。できたら、このグループから抜きたい、しかし、放っておかれるのもさみしい。B男は複雑な心境であった。

そうしているうちに、メンバーもB男のよそよそしさに疑問を感じるようになった。「最近、つきあいが悪いけど、何かあったのか？」と問われる。B男はそのこと自体がうっとうしく感じた。しかし、メンバーに対する後ろめたさもあり、はっきり自分の気持ちを伝えられずに、「気のせいだよ。バイトが忙しくて・・・。今度は付き合うよ」など、ごまをするようなこともあったため、次第にメンバーがB男に対して意地の悪い要求をしてくるようになった。

素直にメンバーの要求に応じて従っても、余計に不自然で、メンバーからすればわけがわからない。逆に「俺たちは、B男から嫌われたのか」と思われ、心理的追いかけが続いた。それに耐えられなくなり、B男は学校を休むようになった。しかし、メンバーからは「学校休んで今どうしてい

る？元気か？」とメールや電話があるため、B男はつい登校してしまう。

それからは、遊んでいても、B男が負けるように仕向けられたり、使い走りさせられたりした。辛くなり、B男は再び学校を休むようになった。今度はメンバーからのメールには返信せず、電話にもでなかった。すると、メンバーが自宅にまで押し掛けてきた。仕方なく、外に出ると、「なぜ、俺たちを避ける」と殴る、蹴るといった暴力を受けるようになった。こうした関係が3年まで固定化された。

3. 事例の分析

(1) 仲間だからこそ出すメッセージー無言のコミュニケーションー

いじめも人間関係である限り、無言のコミュニケーションがあると考えてよい。日本人が人間関係で重んじている非言語的なもの、すなわち、「以心伝心」「あうんの呼吸」である。それは、互いが友好的であることを知らせるためのものではなく、排除しているということを手相手に理解させるためにも使われる。

例えば、「〇〇さんは、感じが悪いから私はあなたが嫌いです」と、相手に対して直接伝えることはまずない。言語的メッセージを使用せず、非言語でそれを相手が察するようにメッセージを発信する。このメッセージを相手が認めない場合は無視をし、逆に相手が認める場合は黙認をする。いずれにしても無言のやり取りである。このように、私たちは、人とつながるときも人を排除するときも、無言のメッセージでやり取りをする。

この無言のメッセージに意味が加わることもある。少しの言語を加えることにより、意味を察することができるようにする。この最小限の言語と同様に、動作や身振りもメッセージとして効果を発揮する。これが、いじめの場面においても有効に使われている。これは、受け取る側にしかわからないメッセージであるから、結果的に陰湿なものとなる。教師からみる

と「楽しそうに遊んでいたから、少々悪ふざけが過ぎるかな、という程度にしかみえなかった」が、実はそれがいじめであった場合が多い。表面的には、「ふざける」「茶化す」といった遊戯性を持たせながら、実は、こっそりと足を踏んでいたり、背中をつねっていたりなど、悪意に満ちたメッセージを執拗に繰り返している。これを受け取る側は、遊びを超えた無言のメッセージであるとわかるから、たいへんな苦痛である。

事例1のように、体育館シューズの靴ひもを隠されてしまったことは、A子にとっては辛い仕打ちである。A子はこの事態に直面し、ある個人からのメッセージではなく、集団全体からのメッセージとして感じ取っている。A子は「誰が、どうして」とは問わず、「みんなが私を嫌っているらしい」と受け止めた。

どうしてA子はクラスの全員から無視されてしまったのかを分析する必要がある。仮に、「自分は最近、いい子ぶっている、委員長として仕切ろうとしている」ことがいけないようだという事をメッセージから受け取れば、クラス委員長としてはやりにくくなるが、態度を変えれば、しばしば無言のメッセージはなくなるものと考えられる。「あの子はちゃんと受け止めてくれた。それならばよい。意味はあった」と解釈されるからだ。しかし、A子は無言のメッセージを受け入れたくなかった。仲間からの無言のメッセージに対して「どうして自分が悪い？」と聞こえないふりをした。それだけでなく、A子は無言のメッセージを表ざたにした。仲間からすればルール違反なのである。仲間であるからこそ無言のメッセージを発信していたのであり、無言のメッセージのわからない人に、メッセージは発信しない。仲間だからこそ、無言のメッセージを出した。A子はそのルール違反をしたと解釈され、決定的排除になったと解釈することができる。

クラスの仲間からすれば、悪ふざけをただけで、悪気があったわけではないのに、表ざたにした上、学校に来ることができないならば、それは

人間的・性格的に“弱い子”であり、そのようなことでは学校生活できないということになる。表ざたにするということは、事態が決定的に、しかも、非日常的になってしまうのである。

(2) 他者に合わせた自分イメージ

事例1でA子は、発信された無言のメッセージ(=靴ひもが両方ともなくなっていたこと)をどうして「集団全体」からのメッセージと解釈してしまったのであろうか。

人は少し成長した段階で、しつけを受けるようになる。「かわいい」といわれてきた時期が過ぎると、やがて、「～してはいけない」としつけられる段階に至る。そのときの基準は、「わがママを言わないこと」である。しっかり自己主張しなさいではなく、わがママを抑え、寛容と忍耐の気持ちをしつけられる。さらに、「他者を思いやる気持ち」、すなわち「他者に対する過剰な配慮」も求められる。

このような環境下において、私たちは自分を作っていくときに、「自分はこう考えているからこうするのだ、というのではどうもいけないようだ」と判断すれば、「だいたい、このあたりで他者から受け入れてもらえるかな」という自分をイメージする。つまり、どのように振る舞うことで、他者に受け入れてもらえるのかを常に憶測し、そのような経験を何度も積み重ねることにより、自分らしさというものを作りだしていくのである。

人が何を言おうとも、「私はこれを正しいと思う」という強烈な自己主張が、学校社会では難しい状況にある。どうしても学校においては、「私は」ではなく「私たちのなかではそれは正しい」となる。常に、「私」ではなく「私たち」が問われる。「気をつけ」の号令がかかれば、ひとりだけはみ出してしまふことが許されないのがわかりやすい事例である。みんながボール遊びをしているのに、ひとりだけカードゲームで遊ぶのはあまり良くないことだと指摘される。「私たちにおいてそれは正しい」という

ことでないと許されない。このようにして、学校では「私たち」は常に「私」に優先する。

企業内でも同様な状況が起こりうる。例えば、会社で上司が部下を咎めるとき、「こんなことは言いたくないが、みんながいろいろ言うから」と上司は口火を切る。「最近、君の私的電話が多いとか、遅刻が多いとみんなが言っているから困っている」と言われると、部下は反論できなくなる。仮に上司が、「私が君に言いたいことがあるんだ」と言えば、部下も「課長はそうかもしれません。しかし、私は私ですから」と言い返すこともできる。しかし「みんなが言っている」となれば、話を通じてしまい、部下は何も言えない。こうした場面でも、「私たち」が優先されている。

事例1のA子の両方の靴ひもがなくなっていたことも同様に、「私たち」の世界の話である。誰からメッセージが発信されたというわけではない。発信する側も「私たち」として送っている。このように、「私たち」は「私」に優先されるのである。つまり、「他者に合わせた自分イメージ」、「らしさ」のなかで自分を作ろうとするという人間関係が子どもたちの間で生じている。

これは、自分を作るときに、何よりも全体のなかでの自分がどうあればよいかをイメージして、それに合わせて自分を形成していくと考えるとわかりやすい。その結果、「私自身」が「私たち」のなかに埋没してしまう。したがって、メッセージが発信されたと感じたら、「あなた」からの発信ではなく、「私たち」の世界から来たものだと受け取り、発信源の所在が確認できなくなる。つまり、誰もが「自己責任」をとらないのである。いじめ加害者の、「みんなと同じようにあの子をいじめただけのこと。それをよくないことと言われても困る」というセリフからも理解できるが、こうした人間関係では、誰も加害者はいないと認識してしまう。

筆者の臨床現場での経験であるが、高校の卒業式で次のような出来事が

あった。7人の卒業生が担任のところをかけより、「先生、私たちも辛かった」と突然泣きだした。彼女たちは8人グループで、そのうちひとりをいじめてきた。しかし、それは好きでいじめてきたのではない。グループのためにそうせざるをえなかったのである。「その気持ちが先生にわかりますか」という意味である。この卒業生たちは「悪いことをして申し訳なかった」と泣いたわけではない。このような気持ちをこらえてまでグループを保持してきた、その辛さを担任に理解してほしかったのである。実は、なぜそこまでしなくてはいけないのか、彼女たちにもわからない。しかし、そう仕向けるものが学校の人間関係のなかにあり、自分たちも被害者だったのであると、卒業際に気づいたと解釈するとわかりやすい。仲間をはずしていたのか、仲間はずれをなくすためにいじめを続けていたのか、当事者には理解されていない。ただ、こうした状況では、誰もが自己責任をとることはなく、誰もが被害者であると思っていることは注目に値する。

事例1でA子の気が強く、自分の意志を通し切れたなら、「このようなひどい目にあうのなら、もう学校なんて嫌だ」と言って、自分から学校を拒絶すればよい。しかし、それができず、学校に行きたいと思うがゆえに、もうひとつキーワードが必要になる。それが、「集団を求める心」である。

(3) 集団を求める心

子どもたちが学校生活を送る上で、「集団を求める心」は重要であると考えている。不登校の問題にもこの意識は通じる。学校に「行きたくない」のではなく、「行きたくても行けない」というところが鍵である。学校生活を送る上でも子どもたちの心理的背景として、「集団をなすからこそ」というものがある。この集団を求める心と、集団のなかで自分をイメージしていこうという心理は、セットになっていると考えるべきである。集団を求めるがゆえに、集団のなかで自分を作ろうとし、自分を作ろうとするために、集団を求めるのである。つまり、子どもたちにとって、集団なく

して自分というものを作ることができないのである。ここにも、いじめの基盤となる人間関係があると考ええる。

「私たち」という集団の世界があり、そこからひとりだけが離れようとする。そうすると、集団はそのひとりを執拗に追いかけ、いじめをする。そのときに、いじめられたものは集団から去ってしまうのかと思えば、必ずしもそうではない。

事例2のB男の様子からも明らかなように、B男は集団の周辺にとどまり、しかも集団の方を常に見ている。そこで再び集団はB男に襲いかかる。いじめられたB男は逃げるけれども、去ることもなく、とどまって集団を気にしながら見ているといったことを繰り返した。これがいじめのひとつのパターンでもある。

どうしてすぐに集団から去ってしまわないのか。集団の周辺にとどまり、しかも集団を見ているのか。この心理については、「集団を求める心」という概念を用いないと説明がつかない。

B男の心理として、「集団」を積極的に求める感情がある。しかも、その感情は、B男がその集団に求めたものが満たされないと損なわれてしまう。その損なわれた感情を癒すために、B男は再び登校するが、余計に傷ついてしまう。こうした悪循環が展開されると考えるべきである。いじめは、この関係性のなかに付加された現象といえる。学校から脱落することは、「私たち」の世界からの脱落でもある。仮に、「私たち」の世界から排除されたり脱出したりしようとするれば、B男は「私」の世界に戻るより他ない。しかし、「私」の世界は学校文化にはない。「私たち」にあわせて「自分イメージ」を作り、「集団を求める心」を持って生きてきたわけであるから、「私たち」から脱落すればそこには何もなくなってしまうと解釈できる。

(4) いじめがどうして学校のなかで表面化しにくいか

1) 学校社会のなかの縦横を覆う、無言のコミュニケーション

いじめられていた子どもがいじめから解放されると、集団に戻ることができるだけでなく、次の標的を探して一緒にいじめをするようになる。この仕組みは、いじめが常に無言のコミュニケーションによって行われていると考えればわかりやすい。生徒指導困難校ではそうしたことがよく起きていることを筆者は臨床経験から学んだ。

仮に「私はあなたが嫌いだ」と「私」「あなた」の関係で言語化されていけば、いつまでも心にしこりが残り続ける。しかし、無言のメッセージである限り、解放されるということは、なかったことと同じで、心にしこりは残らない。いじめから解放された子どもが集団と一緒に新しいいじめの標的に向かうのは、心にしこりが残っていないからである。

さて、いじめ問題に教師が介入し指導しても、いじめが収まらないばかりか、激化することさえあるのはどうしてだろうか。このことも、学校内では、教師と子どもの縦の関係と、子ども同士の横の関係がいずれも無言のコミュニケーションで結ばれている（杉山，2012a）と考えるとわかりやすい。

子ども同士の関係では、本音を語ることはなく、軽薄ぶり、明るく振る舞うことで表面的な人間関係を取り繕うことに腐心する傾向が目立つ。子どもたちにとって友だちは配慮の対象なのである（芹沢，2004）。それは、同時に嫌っていないというメッセージを相手に発信し、嫌われていないというメッセージを受け取って安心するという無言のコミュニケーションであったりする。互いの心の奥までは踏み込ませず、なおかつ、親密さを保つための話題はゲーム・娯楽などに関する当たり障りのない情報交換ですませれば無難である。

一方、教師も子どもとの関係で、よりいっそう無言のコミュニケーション

ンを発動している。これは、生徒指導上の校則による縛りに代表される。校則は、まさに、教師や学校から出される無言のコミュニケーションである。それに従うか否かで子どもを評価することもある。校則違反とは、子ども側から教師に対する、NOのメッセージでもある。

子どもが校則に黙って従っているからといって、服従している証にはならない。校則は一般的に異議申し立てできないから、教師と子どもとの契約事項とはいえない。しかし、表面的にしても、子どもが校則を守るということは、教師側にYESの無言のメッセージを送っていると解釈できる。すると、教師は服装・態度など表面的な部分だけで子どもの日常を判断し、そこから子どもの心のあり様までも判断しようとしたくなるのもわからなくもない。教師が子どもの心に一步踏み込みにくくなる理由がそこにあると考えても過言ではない。

2) いじめ問題に取り組みにくくしている事情

学校では以上のような、縦横の無言のコミュニケーションが往来している。しかし、これらのコミュニケーションが無言で行われる限り、人の心と心が共通に交わる場は存在しない。もしも、この2つの関係が言語化されていたとしたら、たとえ縦横の関係であっても、「なぜ、いじめは発生するのだろう」「どうしたらよいと思うか」と、教師と子どもはそれぞれ違う立場にあったとしても同じフィールドで話すことが可能である。しかし、言語化されない以上そうした場は存在しない。たとえ、教師が子どもに「何でも相談してごらん」「みんなで考えてみよう」と語りかけたとしても、言語での共通理解のない場では、意味のない投げかけとなる。

心ある教師が、いじめを発見し指導したが効果がなかった。教師はどうして子どもは心を開いてくれないのだろうかかと嘆く。他方、子どもは教師のことを信用できないからだと背を向ける。「私の前では、クラスの仲間と楽しげにしていたのに……」と教師が首を傾げ、保護者に聞いても、

「傷だらけで帰宅しましたが、何でもないからと笑っていました」と問題視しないケースも多い。子どもは、いじめという横の関係で発生する問題を、親や教師という縦の関係に持ち込めないことをよく知っている。保護者や教師との無言のコミュニケーションのなかで、何事もないように振る舞うのは、せめてその関係のなかだけでも居場所をみつけないという子どものいじらしさがあるのではないだろうか。

いじめ自殺など悲しい事件として明るみに出たとき、どうして、保護者や教師は事態を早く察知できなかったのかということである。特に、教師はその責任を巡り困惑を隠せない。「いじめの存在を知らなかった」「指導はしていた。事態は収まったと思っていた」という話である。そして、その先は、保護者や世間から、子どもが教師を信頼していなかったのではないか、子どもの心にもっと踏み込むべきだという話になる。

ここで最も問題にしなければならないことは、学校のなかに、無言のコミュニケーションが縦と横の2通りの形で存在するということである。それらは、言語的に結ばれていない限り、共通のフィールドに乗らないということである。もしも、教師が子どもに対し高圧的な無言のコミュニケーションを発しているならば、逆にその方法を子どもは習得し、自分たちの関係に応用し、益々いじめは陰湿化する。

4. 考 察

(1) 子どもの世界を理解しようとする姿勢

教師と子どもの教育的関係が成立するためには、教師と子どもの間に相互の信頼と尊敬に基づく関係を構築することを岩本（2004）は強調する。教師は子どもの発達への可能性を信頼し、その可能性に働きかけて、彼らの発達を助成することを役割として負っている。そうした教師から子どもへの働きかけが適切に行われてこそ、はじめて子どもは教師を信頼する。

教師自身が子どもの無限の発達に責任を負うために、教師自身が自らを高めていくことが要求される。学校内で、教師と子どもの縦の関係と、子ども同士の横の関係がいずれも無言のコミュニケーションで結ばれているのであれば、教師は子どもの横の关系到積極的に入り込み、子どもと「対話」すべきである。ただし、教師と子どもとの人間関係という視点から、子どもの発達の芽を摘む言葉は慎むべきである。

「対話」する前提として、教師が子どもの傍らにとどまり話を聴かせていただく(杉山, 2012b) 姿勢を身につける必要がある。折に触れ、子どものことをわかろうとして聴く、子どもに身体を向けて聴く、子どもの話に反応しながら聴くことである。子どもをひとりの人間として尊重すればよいのである。ひとりの人間とは、子どもを小さな大人として見るのではなく、子どもを独自の存在として彼らに接する(岩本, 2006) という意味である。教師は多くの場面で、「教師⇒子ども」方向の指示を与えてしまっている。つまり、「生徒⇒教師」のコミュニケーション通路がふさがれてしまっている。教師は子どもを自己の世界のなかに引き入れるだけではなく、逆に、子どもの属する世界に自らを組み入れようとする姿勢をもつと示すべきである。そうしない限り、子どもは教師を自分たちの世界に組み入れようとはしない。教師が子どもを理解するとは、こうした相互のやりとり＝教師と子どもとの教育的関係が成立することである。子ども同士の横の関係でのみ展開されるいじめの構造を教師が理解するための必須条件でもある。

(2) 対話による子どもからの学び

カウンセリングにおいて、クライアントが沈黙する場面がある。クライアントは沈黙することにより、言葉では届けることができないほどの重みを伝えようとする(糸林, 2009)。だから、カウンセラーも無言のコミュニケーションを重んじなければならないことを痛感する。言語化できない

ことを責めても意味がない。言語化できないことの意味、そして、カウンセラー自身も黙っていることに意味がある。それにより、カウンセラーとクライアントがつながるといふ一面もある。

その上で、言葉が生まれるとすれば、それは的確で正しい言葉である。たった一言でもかまわない。自分が今言ったことが、どういう形で相手に伝わったのかわからないような言葉を発するべきではない。

私たちが習得している言葉は、もともと他者の言葉である。他者から新たな言葉を受け取り、それを改めて語り直しているのである。だからこそ、教師は常に丁寧な言葉を子どもに届けなくてはならない（杉山，2012c）。

子どもがいじめを克服するために教師がまずなくてはならないことは、子どもと話し合おうという姿勢を改めて認識することである。学校から外れていこうとする子どもをどうみるかという視点が重要であるから、「指導」したいと逸る心を一時的にでも取り除き、まずはじっくり「対話」することに重きを置くべきである。そこで、教師は言葉を大切にし、どうしたらよいのかわからないときは、子どもや保護者から言葉を学ばばよいのである。これが、互いの成長に必要な「対話」である。一方通行の意見合いが色濃い「指導」では、言葉は出てこない。カウンセラーは、クライアントと「対話」することにより、様々な言葉を学ばせていただいている。カウンセラーは、相談室のなかで言葉を知り、言葉を選ぶことを、クライアントから教えていただいている。

そもそも人間関係の背後には、何らかの上下関係が潜んでいる。常に、どちらかが上という意識がある。そこで問題なのは、上下関係が固定していることである。人間的な関係を作りだすためには、縦だけの関係ではなく、横の関係もうまく織り込む必要がある。織物で縦糸と横糸を織り込んでいくイメージである。これができなくては、子ども相手に人間関係は構築できない。子どもからすれば、教師が優位な立場にあることは明らかで

ある。だから、教師が対等に「対話」しているつもりであっても、子どもの胸にこちらの思いは伝わってしまうのである。教師としての対面を保たなくてはという気持ちを持つ限り、とても「指導」にはならないのである。目の前にいる子どもが成長し、成人した姿をイメージし、「対話」をすることが、教師にとっての子どもからの学びである。

5. 今後の課題

本稿では、「無言のコミュニケーション」「他者に合わせた自己イメージ」「集団を求める心」という観点から人間関係としてのいじめの構造をひも解いた。ここからわかることは、今日のいじめの深刻化は思いやりや共感が欠けているからでも、豊かな交わりがないからでもない。むしろ、濃密な人間関係のなかで、衝動的・強迫的に他者の欲求に依存していることから生じていると考えてもよい。ゆえに、他者の困難やむなしさを肩代わりしないが、他者に対する関心を持続していくような、適切な位置・距離をもって困難や空虚さを分かち合う関係性を創り出すことが課題である。教師が「対話」することが課題解決のための突破口であると考えた。現場教師は、このシンプルな行為に向き合うゆとりを失いかけている。「対話」を教師が授業場面・生徒指導場面・進路指導場面等でいかに有効に成し遂げていくか、質を高めていくか、その具体的方策の提示については今後の検討課題である。

<引用文献>

- ・糸林剛志 2009 カウンセリングにおける沈黙の意味について 人間性心理学研究 27 57-68
- ・岩本俊一 2006 教育の思想と教育学『教育の探究－現代の日本教育－』岩本俊郎編 弓箭書院 7-37
- ・岩本俊郎 2004 教育学への道－教育と自己教育－ 文化書房博文社 39-40

- ・小林 剛 1985 『いじめを克服する』 有斐閣 15-94
- ・栗原 慎二 2007 いじめの早期発見と早期対応のために：学校教育相談の立場から臨床心理学 7(4) 447-453
- ・森田洋司・清水賢二 1994 『いじめ－教室の病－』 金子書房 213
- ・森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・岩井弥一編著 1999 『日本のいじめ－予防・対応に生かすデータ集』 金子書房
- ・村山正治 2007 いじめ問題とスクールカウンセラー 臨床心理士報 18(1) 13-15
- ・中西新太郎 1995 文化的支配に対抗する大衆文化ポリティックス 後藤道夫他著『ラディカル哲学する4 日常生活を支配するもの』 大月書店 108-114
- ・岡安孝弘・高山巖 2000 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究 48 410-421
- ・小野貴美子・財前昭仁・藤田敦 2003 スクールカウンセラーと教師の協働の一実践－ピア・サポートプログラムの実践を通して－ 大分大学教育福祉科学部附属実践総合センター紀要 20 29-48
- ・桜井美加 2003 いじめ加害者へのカウンセリング－アメリカでの臨床経験から－こころの科学 108 2-8
- ・芹沢俊介 2004 現代の若者、そして家族 『第42回全国学生相談研修会報告書』 日本学生相談学会 12-13
- ・相馬誠一 2012 いじめの現状と課題 『入門いじめ対策』 相馬誠一・佐藤節子・懸川武史編 学事出版 10-30
- ・杉山雅宏・楡木満生 2011 高等学校におけるいじめ被害者といじめ加害者双方への支援－いじめを考え、いじめに向き合う新たな実践－ 日本保健医療行動科学会年報 Vol.26 169-178
- ・杉山雅宏 2012a 『現代こころ病考』 東京六法出版 240-266
- ・杉山雅宏 2012b 学生が“相談する”ということ 東北薬科大学一般教育関係論集 25 77-94
- ・杉山雅宏 2012c 高等学校中途退学予防のための授業作りに関する一考察 東京家政大学人間文化研究所紀要 第6集 13-24
- ・滝 充 2002 日本のピア・サポートプログラムとスクールカウンセラー 臨床心理学 2(1) 78-82
- ・富田充保 1996 子ども・青年の人間関係の特質といじめにおける仲間関係－近年の

杉山 雅宏

「いじめ問題」を中心に－ 教育科学研究 第15号 1-16

・立正大学いじめ対策研究会 1997 小中学校時のいじめの実態とその対策に関する研究（調査報告書）

<謝 辞>

本稿は、平成23年度一般財団法人親学推進協会主催「親学アドバイザー認定講座」における講演原稿に大幅な加筆・修正を加えたものである。講演の機会を提供して下さいました親学推進協会常務理事の大森弘先生に感謝の意を表する。