



いじめ問題と道德教育の課題

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2008-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 橋迫, 和幸 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/1499

いじめ問題と道徳教育の課題

橋迫 和幸

The Bullying Problem and Issues Raised for Moral Education

Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

このところ、“キレる子ども”や“学級崩壊”など、子どもたちをめぐる「新たな荒れ」が深刻な問題としてクローズアップされている。他方で、不登校・登校拒否の子どもたちはますます増大の一途をたどっており、解決のきざしは一向に見えて来ない。そうしたなかで、いじめ問題は依然として深刻な問題でありつづけている。毎年発表される文部省統計によれば、学校から報告されるいじめは、発生学校数、発生件数とも、このところようやく減少傾向を示している。しかし、そのごとをもつて、いじめは沈静化し始めたと考えてよいだろうか。

いじめは、いじめられる子どもたちに深刻な打撃を与え、最悪の場合には自殺にまで追い詰めることさえある。1994年に愛知県で大河内清輝君がいじめを苦にして自殺した事件は、かれの残した遺書に書かれていたいじめの内容があまりにも残酷なものであったことから、社会的にもとくに大きな衝撃を与えた事件であった。いじめが深刻な問題であるのは、いじめられつづける子どもを自殺にまで追いやることだけではない。たとえ自殺にはいたらなくても、いじめを受けつづける子どもは、自己否定感と人間不信にさいなまれ、大人になっても心に深い傷を残す。だからこそ、いじめは子どもをめぐる諸問題のなかでもとりわけて深刻な問題として受け止めなければならない。

いじめは、被害者にとってはそれほど深刻であるから、いじめ問題への対応には、まずはいじめられている子どもを保護し、その苦悩を受け止めることが不可欠である。

しかし、いじめは、いじめられる子どもにとってだけ深刻な問題なのではない。いじめ側の子どもも、適切な指導によっていじめ行為を阻止されないままいじめをつづけるなら、その人格形成に深刻なダメージを受ける。いじめ問題は欧米でも深刻である⁽¹⁾が、その欧米のなかでもいじめ問題に早くから取り組んできたノルウェーのダン・オルウェーズは、いじめる子どもはそうでない子どもに比べて、大人になるまでの間に犯罪を犯す比率が数倍高いと指摘している⁽²⁾。

いじめ問題をめぐって、いじめられる子どもを保護することの大切さとともに、いじめる子

どもを適切に指導することの重要性については、わが国でもようやく注目されるようになってきている。それは、あとで触れるように文部省の施策にも現れているが、いじめ問題をめぐる研究と実践においても、この点に注目する視点が現れている。例えば尾木直樹氏はいじめっ子の指導を重視する視点を早くから提起してきた一人であるが、氏は、「加害者指導を欠落させたまま、すべての動きが被害者側の『救済』に力点⁽³⁾」を置くようないじめ対応の誤りを指摘し、「加害者指導こそいじめ解決のかなめ⁽⁴⁾」と主張している。そして、子どもがいじめ行為をしないですむようにすることをめざして、「いじめ防止実践プログラム⁽⁵⁾」を提案している。そこで提言されているように、子どもがいじめ行為をしないようにするためには、いじめ問題に対する親の姿勢⁽⁶⁾や、能力主義競争と管理主義にとらわれた学校のありようを含めて、今日の子どもたちを取り巻く教育環境を根底から見直すことが欠かせない⁽⁷⁾。しかしそれだけでなく、いじめめる子どもは、みずからのその行為がいじめであることに無自覚であるとか、その行為によってむしろ快感を感じる⁽⁸⁾など、価値意識の希薄さないしは欠如を示す場合が少なくない⁽⁹⁾。それらはもちろん、今日の子どもたちを取り巻く教育状況の酷薄さに由来する面が少なくなく、したがってそうした教育状況を根底から見直し改善することによって解決される部分も多いだろう。しかしそれだけでなく、今日ではいじめ問題を直接の学習対象として、子どもたちにいじめの非人間性を理解させるような指導も必要であると考えられる。中学校教師、福田博行氏の「いじめない自分づくり⁽¹⁰⁾」の実践は、そうした実践のすぐれた事例である。

いじめが発生したさいは、何よりもまず、いじめられている子どもを保護することが先決であることはいまでもない。このことは現場ではかなり理解されてきていると思われるが、それでもなお、いじめられていることを訴えてきた子どもへの教師の対応が必ずしも適切でないケースも見られる。それだけに、いじめられている子どもを徹底的に守ることの大切さは、いくら強調してもしすぎることはないだろう。そのことを確認したうえで、なおかつ、いじめ問題の根本的な解決には、いじめめる子どもへの適切な指導が不可欠であることに、われわれはもっと目を向ける必要があることを強調しておきたい。

いじめめる子どもの指導には、いじめを繰り返す子どもを直接の対象として指導するという取り組みだけでなく、福田氏の実践に見られるように、いま現在はいじめが発生していない場合でも、子どもたちにいじめ問題の深刻さを見つめさせるような取り組みも必要であろう。しかし、そうした取り組みは、それだけ突出したものとして行なわれたのでは、あまり効果を期待することはできない。そうした取り組みが功を奏するためには、何よりも学校において子どもたちが大切にされ、一人の人間としての権利が保障されることが不可欠である。それは言い換えれば、国連・子どもの権利条約が保障する子どもの人権を実現するような学校を創出することにはかならない。その意味で、いじめ問題を克服する取り組みは、学校総がかりのいとなみといわなければならない。そのことを前提としたうえで、同時に、いじめ問題は現代道徳教育にとっても、避けて通ることのできない問題として受け止めることが求められる。

では、具体的にどのような道徳教育を構想することが求められているのだろうか。本稿では、いじめ問題をめぐって、それが道徳教育にどのような課題を提起するものであるかについて検討することを、主たる課題とする。

1 いじめの実態把握をめぐる問題

文部省の調査資料をもとに、いまいじめはどうなっているか、そこからどのような課題が引き出されるかについて、検討することから始めよう。

まず、いじめの発生学校数および発生件数は、表1-1に示すとおりである。この表には、1994年度以降のデータを掲載している。

周知のとおり、文部省によるいじめ調査は1985年度から開始されたが、1994年度調査から調査の方法を変えている。文部省はいじめの調査に当たって、従来は次のような定義を採用していた。

「①自分より弱いものに対して一方的に、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。」

文部省のいじめ実態調査は、この定義に該当する事例が各学校から都道府県教育委員会をとおして報告されたものを集計するという方法で行なわれている。ところが、この定義には、学校としていじめの事実を「確認しているもの」という条件がついていたため、そもそも子どもの間のトラブルをいじめと認定するかどうかは学校の判断に任されることになる。いじめはもともと事実を把握しにくいという特徴がある。不登校・登校拒否の場合は、経済的理由または本人の病気によるもの以外の長期欠席を不登校・登校拒否と認定するから、学校の自由判断によって数値が変動することはほとんどありえない。これに対して、いじめの場合は、学校が事実を認定するかどうかによって、数値が変動することが十分起こりうる。一般に、いじめが起こることは決して望ましいことではないと考えられるところから、学校としてはどうしても事実に対してみてみぬふりをしようとする誘惑にとらわれることがありうることと否定できないだろう。そこから、学校側の事実認定に恣意が介在することは十分ありうることと考えられる。

このような事情で、文部省のいじめ実態調査については、当初から、氷山の一角を示すものにすぎないという批判があった。それでも、文部省が1985年度にいじめ調査を開始して以来、当初は発生学校数、発生件数とも急速に減少した。しかし、その後は横ばいもしくはせいぜい漸減を示すだけで、いじめが根本的に解決される兆しはみえなかった。そこで文部省は、いじめに対する取り組みをより積極的にすすめる姿勢を取るようになった。その一環として、1994年度の実態調査から、上記の定義から「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」という部分を削除し、いじめに該当するかどうかを表面的形式的に判断するのではなく、いじめられた子どもの立場に立って調査を徹底するように指示した。その結果、1994年度の調査では、従来に比べて発生学校数、発生件数とも飛躍的に増大することになった。このように途中で調査の方法を変えることに対しては批判もある⁽¹¹⁾が、しかし問題の解決にはまずは事実をきちんと把握することが第一である以上、むしろ調査を徹底することによって、子どもたちの苦しみの実態を可能なかぎり事実どおりに把握するほうが望ましいと思われる。このような理由で、表1-1には、調査方法が変わった1994年度以降のデータを記載している。

さて、この表によれば、調査方法が変わった1994年度から翌1995年度にかけては、発生学校数、発生件数とも若干増加しているが、それ以後は1997年度までほぼ一貫して減少傾向にあることがわかる。しかも、全体的にみた場合、その減少率は年々大きくなる傾向がみられる。

表 1-1 いじめの発生学校数・発生件数

(単位：校，件，%)

区分	年度	第1列	第2列	第3列	第4列	第5列	第6列	第7列	第8列
		公立学校 総数：A	発生学校 数：B	発生率 B/A (%)	発生学校数の前年 度比増加率 (%)	発生件 数：C	1校当り発生 件数：C/A	1発生学校当り発 生件数：C/B	発生件数の前年 度比増加率 (%)
小学校	1994	24,390	7,626	31.3	—	25,295	1.0	3.3	—
	1995	24,302	8,284	34.1	8.6	26,614	1.1	3.2	5.2
	1996	24,235	6,638	27.4	-19.9	21,733	0.9	3.3	-18.3
	1997	24,132	5,182	21.5	-21.9	16,294	0.7	3.1	-25.0
中学校	1994	10,568	5,810	55.0	—	26,828	2.5	4.6	—
	1995	10,551	6,160	58.4	6.0	29,069	2.8	4.7	8.3
	1996	10,537	5,463	51.8	-11.3	25,862	2.5	4.7	-11.0
	1997	10,518	5,023	47.8	-8.1	23,234	2.2	4.6	-10.2
高等学校	1994	4,163	1,564	37.6	—	4,253	1.0	2.7	—
	1995	4,164	1,650	39.6	5.5	4,184	1.0	2.5	-1.6
	1996	4,164	1,504	36.1	-8.8	3,771	0.9	2.5	-9.9
	1997	4,164	1,285	30.9	-14.6	3,103	0.8	2.4	-17.7
特殊教育 諸学校	1994	905	95	10.5	—	225	0.2	2.4	—
	1995	905	98	10.8	3.2	229	0.3	2.3	1.8
	1996	913	88	9.6	-10.2	178	0.2	2.0	-22.2
	1997	917	72	7.9	-18.2	159	0.2	2.2	-10.7
合計	1994	40,026	15,095	37.7	—	56,601	1.4	3.7	—
	1995	39,922	16,192	40.6	7.3	60,096	1.5	3.7	6.2
	1996	39,849	13,693	34.4	-9.3	51,544	1.3	3.8	-14.2
	1997	39,731	11,562	29.1	-15.6	42,790	1.1	3.7	-17.0

* 1 出典は、文部省「生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策」(問題行動白書)各年版。

* 2 第4列，7列，8列の数値は新たに算出した。ただし，第4列および第8列の1994年度分については，この年度から調査方法が変わり，したがって前年度との正確な比較ができないので，省略した。

(注) 時事通信社「内外教育」第4684号，第4787号，第4882号，第4977号より作成。

校種別にみた場合，小学校では，発生学校数は1996年度(-19.9%)，1997年度(-21.9%)ともほぼ2割の減少であり変化はないが，発生件数では1996年度で約2割減(-18.3%)，1997年度には4分の1減(-25.0%)と，年々減少率が大きくなっている。中学校では，発生学校数(1996年度：-11.3%，1997年度：-8.1%)，発生件数(1996年度：-11.0%，1997年度：-10.2%)のいずれも，両年度ともほぼ1割前後の減少で推移している。他方，高等学校の場合は，発生学校数は1996年度に8.8%減であったものが，1997年度には14.6%減と減少率が増大している。発生件数のほうは，唯一例外的に，すでに1995年度(-1.6%)から減少傾向を示し，1996年度で9.9%減，1997年度では17.7%減と，次第に減少率が高まる傾向にある。また，特殊教育諸学校については，発生件数は1996年度の22.2%減から1997年度の10.7%減と減少率が緩やかになっているが，発生学校数は1996年度の10.2%減から1997年度には18.2%減と減少率が大きくなっている。

こうして，少なくとも現時点で数値が明らかにされている1997年度までの状況をみるかぎり，いじめの発生学校数，発生件数とも，全般に減少傾向にあり，しかもその傾向は年々強まりつつ

あるということができる。ただし、校種別にみた場合、中学校だけはやや例外的な傾向にある。すなわち、中学校でも発生学校数、発生件数とも減少傾向にあることは変わらないが、しかし現時点で得られるデータでみるかぎり、他の校種に比べてその減少率が年々強まる傾向にあるとはいえない。従来からいじめ問題は中学校段階でもっとも深刻であると指摘されてきたこととあわせて、注意を要する事柄である。

ところで、全般にいじめの発生学校数、発生件数が減少傾向にあることは確かだとして、それは何を意味するのであろうか。それは、いじめが沈静化しつつあることを意味するものとしてとらえてよいのだろうか。

表1-1の第6列「1校当り発生件数」でみるかぎり、いずれの学校種ともその数値が1996年度以降、減少している。しかし、第7列「1発生学校当り発生件数」でみると、いずれの学校種でもその数値は、1996年度、1997年度とも、それ以前と比べてほとんど変わっていない。これは、いじめがあったと報告した学校では、1校当りのいじめ発生件数が1996年度以降も変わっていないことを意味する。いじめが起こっている学校では、あいかわらず同じ程度の頻度でいじめが起こっていることになる。

こうしてみると、1996年度以降のいじめの減少傾向は、すべての学校でいじめが沈静化しつつあることを意味するのではなく、いじめが発生していない学校（少なくとも報告していない学校）が一方で増大する反面、他方でいじめがつづいている学校では、あいかわらず同じような頻度でいじめが発生していることを意味するものといつてよいだろう。言い換えれば、1996年度以降のいじめの減少傾向は、いじめがなくなった学校と、従来どおりの頻度でいじめが発生している学校との二極分化がすすみつつあることを示すものである。まだデータが少ないのでただちには断言できないが、現時点で得られたデータにみるかぎり、そのように推測してよいだろう（もちろん、表1-1に示された数値だけでは、個別の事情はわからないので、全般にいじめが減少傾向にあるなかで、前年度にはいじめがなかった学校が次年度にはいじめが起こったという場合もあろうが、全般にはこのように推測しても間違いではないと思われる）。

では、こうした二極分化のなかで、前年度にはいじめがあったと報告しながら、次年度にはいじめがなかったとした学校（いじめがあったと報告しなかった学校）では、いじめ問題が解決したといつてよいのだろうか。あるいは、従来からもいじめがないとしてきた学校には、もともといじめ問題などなかったといえるのだろうか。

いじめ問題に対する文部省の施策の進展、欧米をはじめとする諸外国でのいじめ問題への取り組みのわが国への紹介、そして何よりいじめ問題に対する社会の関心と批判の増大などを背景として、学校もいじめ問題に真剣に取り組む、問題の根本的解決へのねばり強い努力を積み重ねている。そうした努力によって、問題の解決に成功した学校もたしかに存在するだろう。しかし、すでに指摘したとおり、いじめはもともと発見しにくいことから、学校側の努力にもかかわらずいじめの実態が把握されていない学校も皆無とはいえない。また、いじめ問題に対する世論の批判の高まりにもかかわらず、いじめ問題に正面から向き合おうとしない学校、あるいは問題があることにうすうす気づきながら、あえて取り組もうとはしない学校、そうした学校が未だにないとはいいきれない。それどころか、表面的ないじめの減少傾向の裏側で、むしろ問題はかえって深刻化しつつあるのではないかという危惧の念を禁じえない。

このようにいうのは根拠のないことではない。実は、調査によれば、このところ校内暴力が急速に悪化しつつあるからである。表1-2は、表1-1と同じ時期における校内暴力の発生

表1-2 校内暴力の発生学校数・発生件数

(単位：校，件，%)

区分	年度	第1列	第2列	第3列	第4列	第5列	第6列	第7列
		公立学校 総数：A	発生学校 数：B	発生率 B/A (%)	発生学校数の前年 度比増加率 (%)	発生件 数：C	1発生学校当たり 発生件数：C/B	発生件数の前年 度比増加率 (%)
小学校	1997	24,132	546	2.3	—	1,304	2.4	—
中学校	1994	10,568	1,477	14.0	14.9	4,693	3.2	22.9
	1995	10,551	1,460	13.8	-1.2	5,954	4.1	26.8
	1996	10,537	1,862	17.7	27.5	8,169	4.4	37.2
	1997	10,518	3,147	29.9	69.0	18,209	5.8	122.9
高等学校	1994	4,163	693	16.6	16.1	1,791	2.7	3.8
	1995	4,164	775	18.6	11.8	2,077	2.7	16.0
	1996	4,164	918	22.0	18.5	2,406	2.6	15.8
	1997	4,164	1,519	36.5	65.5	4,108	2.7	70.7

*1 出典は、文部省「生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策」(問題行動白書)各年版。

*2 小学校については、1997年度から調査開始。

*3 1997年度のデータには、従来の「対教師暴力」「生徒間暴力」「器物損壊」に加えて「対教師・生徒間暴力以外の対人暴力」(校内のみ)を含む。

(注) 時事通信社「内外教育」第4685号，第4789号，第4883号，第4977号より作成。

学校数と発生件数を示したものである。この表でみると、校内暴力の発生学校数・発生件数いずれも、中学・高校とも、ちょうどいじめが減少傾向を示し始めた1996年度以降、それと裏腹に増大傾向を示している。しかもその増大傾向はきわめて著しく、とくに1997年度では、中学・高校とも発生学校数は前年度に比べて約7割近く増大し、中学校での発生件数にいたっては実に前年度の2倍以上(122.9%増)に達している。しかも、校内暴力は低年齢化の傾向を示しており、文部省は1997年度からは小学校についても調査を開始している。小学校の場合の「1発生学校当たり発生件数」(第6列)は、高等学校のそれと大差のないことがわかる。

校内暴力の実態(表1-2)をいじめの実態(表1-1)と比較してみると、中学校の場合は、いずれの年度でも、いじめの発生件数のほうが校内暴力の発生件数よりも多い。しかし、前者が減少しつつある反面、後者が急速に増大してきた結果、1997年度では両者は相当接近していることがわかる。さらに高等学校の場合は、1996年度まではいじめのほうが上回っていたが、1997年度には逆転して、いじめより校内暴力のほうが発生件数が多くなっている。

発生学校数の比率を1997年度時点でみてみると、中学校ではいじめが47.8%の学校で発生しているのに対して、校内暴力の場合は29.9%と、後者のほうが下回っている。したがって、このかぎりでは、いじめが起こった中学校と校内暴力が発生した中学校との関係は明らかではない。いじめが起こっている学校でさらに校内暴力が深刻化しているとも考えられるし、いじめは報告していないが校内暴力は起こった学校があるのかもしれない。もし前者であれば、いじめ・校内暴力が起こっている学校とそうでない学校との二極分化は一層急激であり、しかも前者の学校では事態は一層深刻だということになる。いずれにせよ、このデータでみるかぎり、中学校ではいじめと校内暴力との関係は明確ではない。しかし高等学校については、同じく1997年度時点で、いじめが発生した学校は30.9%であるのに対して、校内暴力が起こった学校は36.5%であるから、少なくともいじめは起こっていないが校内暴力は発生している学校が存在することは明らかである。

表1-3 校内暴力の内訳

(単位：件，%)

区分	年度	対教師暴力		生徒間暴力		器物損壊		校内暴力全体	
		件数 (構成比)	前年度比 増加率	件数 (構成比)	前年度比 増加率	件数 (構成比)	前年度比 増加率	件数 (構成比)	前年度比 増加率
小学校	1997	193 (14.9)	—	624 (48.3)	—	476 (36.8)	—	1,293 (100.0)	—
中学校	1994	797 (17.0)	10.8	2,976 (63.4)	24.5	920 (19.6)	29.4	4,693 (100.0)	22.9
	1995	888 (14.9)	11.4	3,530 (59.3)	18.6	1,536 (25.8)	67.0	5,954 (100.0)	26.8
	1996	1,316 (16.1)	48.2	4,682 (57.3)	32.6	2,171 (26.6)	41.3	8,169 (100.0)	37.2
	1997	3,074 (17.0)	133.6	8,873 (49.1)	89.5	6,113 (33.8)	181.6	18,060 (100.0)	121.1
高等学校	1994	195 (10.9)	-1.5	1,522 (85.0)	7.5	74 (4.1)	33.3	1,791 (100.0)	3.8
	1995	227 (10.9)	16.4	1,721 (82.9)	13.1	129 (6.2)	74.3	2,077 (100.0)	16.0
	1996	234 (9.7)	3.1	1,971 (81.9)	14.5	201 (8.4)	55.8	2,406 (100.0)	15.8
	1997	430 (10.6)	83.7	2,856 (70.2)	44.9	782 (19.2)	289.1	4,068 (100.0)	69.1

*1 出典は、文部省「生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策」(問題行動白書)各年版。

*2 小学校については、1997年度から調査開始。

*3 1997年度のデータは、この年度から新たに調査対象とされた「対教師・生徒間暴力以外の対人暴力」を除く。

(注) 時事通信社「内外教育」第4685号、第4789号、第4883号、第4977号より作成。

表1-3は、校内暴力の内訳を示したものである。これで見ると、1997年度でとくに増大が著しいのは「器物損壊」で、中学校では前年度の約3倍(181.6%増)、高等学校では約4倍(289.1%増)にも急増している。しかし、対人暴力でも増加は著しく、中学校では「生徒間暴力」は前年度の2倍弱(89.5%増)、「対教師暴力」は2倍以上(133.6%増)の増大を示している。前年度比増加率の点では、中・高とも「器物損壊」とともに「対教師暴力」の増大が著しいが、件数そのものは「生徒間暴力」がもっとも多い(中学校では校内暴力全体の約半数、49.1%、高等学校では70.2%)。1997年度の時点で、中学校でのいじめと生徒間暴力の発生件数を比較してみると、後者(8,873件)は前者(23,234件)のほぼ4分の1に相当する。

試みに、いじめの発生件数と生徒間暴力の発生件数を合計してみると、表1-4に示すような結果が得られた。これで見ると、いじめと生徒間暴力の合計総数の点では、中学・高校とも過去4年間で微増・微減を繰り返しつつ、大勢には変化がないことがわかる。異なった調査対象の数値を単純に合計することは乱暴かもしれない。いじめ調査と校内暴力調査とは明らかに別物であり、それぞれに対象も異なる。しかし、表1-5に示すとおり、いじめとされる問題行動のなかには「暴力」も含まれている。

先に示した文部省のいじめ定義には、「①自分より弱いものに対して一方的に、②身体的・心

表1-4 いじめ十生徒間暴力

(発生件数)

年度	中 学 校			高 等 学 校		
	い じ め	生徒間暴力	計	い じ め	生徒間暴力	計
1994	26,828	2,976	29,804	4,253	1,522	5,775
1995	29,069	3,530	32,599	4,184	1,721	5,908
1996	25,862	4,682	30,544	3,771	1,971	5,742
1997	23,234	8,873	32,107	3,103	2,856	5,959

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」とある。したがって、このなかには暴力行為も当然に含まれる。ただし、「自分より弱いものに対して一方的に」とあることから、ケンカなど、力の対等な者どうしの身体的争いは含まれないことになる。しかし、いじめにはケンカが含まれないと同様、生徒間暴力についてもケンカは除外してよいだろう。他方、上記のいじめ定義には「攻撃を継続的に加え」という規定がある。ここから、一過的な暴力はいじめから除外されることになる。こうして、生徒間暴力には、ケンカとは異なる暴力行為で、しかし継続的でないものが含まれるとみてよいだろう。しかし、繰り返すというように、いじめにはもともと事実を発見しにくい面がある。そして恐らく、生徒間暴力の場合も、表面に現れたのは一過的なもので、したがっていじめの範疇には含まれないとしても、裏では持続的に起こっているとすれば、それは明らかにいじめに含まれることになる。こうして、同じ暴力行為をいじめと認定するか生徒間暴力と認定するかは、多分に流動的と考えられる。実際、学校での調査においても、このあたりの仕分けにはぶれがあるのではないか。このような事情を反映して、研究者の間でも、いじめと校内暴力の境界が曖昧化しつつあると指摘する意見もある⁽¹²⁾。

こうして、いじめのうちの「暴力」と校内暴力のうちの「生徒間暴力」との境界は必ずしも明確でないとすれば、両者を連続的にとらえるほうが、いま子どもたちの間で起こっている問題をよりの確にとらえることができるように思われる。そのような視点で試算したものが表1-4であるが、これで見ると、いじめの実態調査ではたしかに減少傾向が示された1996年度以降も、問題の深刻さはほとんど変わらないというべきであろう。

なお、表1-5によれば、いじめの態様のなかで多いのは、年度によって若干の変動はあるものの、小学校の場合はおおむね、第1位「冷やか・からかい」、第2位「仲間はずれ」、第3位「言葉での脅し」そして第4位「暴力」の順となっている。小学校でもすでに「言葉での脅し」や「暴力」が上位を占めていることに注意する必要があるだろう。

中学校の場合は、「冷やか・からかい」が第1位を占めているのは小学校の場合と同様であるが、小学校で第2位の「仲間はずれ」が第4位に下がり、代わって小学校で第3位、第4位を占めていた「言葉での脅し」と「暴力」がそれぞれ第2位、第3位に上がっている。

さらに高等学校の場合は、中学校で第3位であった「暴力」が第1位へと急激に高まり、次いで「言葉での脅し」が第2位、「冷やか・からかい」が第3位とつづいている。1994年度、1995年度には、「たかり」が第4位を占めているのも目につくところである。

特殊教育諸学校では、他の学校種と比べて年度による変動が比較的大きいが、そのなかでも「冷やか・からかい」とともに「言葉での脅し」と「暴力」が高い比率を占めている。

表1-5 いじめの態様

(複数回答)

区分	小学校		中学校		高等学校		特殊教育諸学校		計		
	年度	件数	構成比	件数	構成比	件数	構成比	件数	構成比	件数	構成比
(1) 言葉での脅し	1994	5,432	④15.2	6,796	③17.7	1,322	②19.4	76	①23.6	13,626	③16.8
	1995	5,471	③15.3	7,196	②17.8	1,340	②20.9	62	③18.6	14,063	②17.0
	1996	4,398	③15.0	6,385	②18.6	1,210	②21.2	57	①22.1	12,050	②17.3
	1997	3,489	③16.1	5,936	②18.5	1,033	②22.5	39	③17.3	10,497	②17.9
(2) 冷やか し・か らかい	1994	9,923	①27.7	9,982	①26.0	1,234	③18.1	55	②17.1	21,194	①26.1
	1995	10,288	①28.8	11,323	①28.1	1,273	③19.8	70	②21.0	22,954	①27.7
	1996	8,474	①28.9	9,693	①28.2	1,142	③20.2	51	②19.8	19,360	①27.8
	1997	5,965	①27.6	8,963	①27.9	954	③20.8	44	②19.5	15,926	①27.2
(3) 持ち物 隠し	1994	2,735	7.6	2,612	6.8	309	4.5	49	④15.2	5,705	7.0
	1995	2,870	8.0	2,755	6.8	320	5.0	22	6.6	5,967	7.2
	1996	2,398	8.2	2,434	7.1	320	5.6	22	8.5	5,174	7.4
	1997	1,857	8.6	2,348	7.3	205	4.5	21	9.3	4,431	7.6
(4) 仲間 はずれ	1994	7,308	②20.4	5,278	④13.7	439	6.4	29	9.0	13,054	④16.0
	1995	7,325	②20.5	5,879	④14.6	505	7.9	32	9.6	13,741	③16.6
	1996	5,984	②20.4	4,806	④14.0	504	④8.8	25	④9.7	11,319	④16.3
	1997	4,624	②21.4	4,573	④14.3	413	④9.0	27	④11.9	9,637	③16.5
(5) 集団 による 無視	1994	2,174	6.1	2,697	7.0	233	3.4	10	3.0	5,114	6.3
	1995	2,332	6.5	3,116	7.7	285	4.4	21	6.3	5,754	6.9
	1996	1,740	5.9	2,244	6.5	220	3.9	18	7.0	4,222	6.1
	1997	1,224	5.7	2,194	6.8	194	4.2	12	5.3	3,624	6.2
(6) 暴力	1994	5,548	③15.5	7,156	②18.6	1,833	①26.9	54	③16.8	14,591	②17.9
	1995	4,967	④13.9	6,586	③16.3	1,586	①24.7	78	①23.4	13,217	④16.0
	1996	4,276	④14.6	5,756	③16.8	1,344	①23.6	50	③19.4	11,426	③16.4
	1997	2,997	④13.9	5,223	③16.3	1,066	①23.2	52	①23.0	9,338	④16.0
(7) たかり	1994	805	2.3	2,026	5.3	830	④12.2	17	5.3	3,678	4.5
	1995	533	1.5	1,340	3.3	551	④8.6	14	4.2	2,438	2.9
	1996	413	1.4	1,112	3.2	494	8.7	6	2.3	2,025	2.9
	1997	239	1.1	954	3.0	363	7.9	12	5.3	1,568	2.7
(8) お節介 ・親切 の押しつけ	1994	681	1.9	510	1.3	123	1.8	16	5.0	1,330	1.6
	1995	543	1.5	395	1.0	124	1.9	19	④6.7	1,081	1.3
	1996	493	1.7	417	1.2	92	1.6	17	6.6	1,019	1.5
	1997	353	1.6	360	1.1	63	1.4	8	3.5	784	1.3
(9) その他	1994	1,156	3.3	1,401	3.6	502	7.3	16	5.0	3,075	3.8
	1995	1,382	3.9	1,762	4.4	437	6.8	16	4.8	3,597	4.3
	1996	1,135	3.9	1,500	4.4	371	6.5	12	4.7	3,018	4.3
	1997	874	4.0	1,537	4.8	303	6.6	11	4.9	2,725	4.7
計	1994	35,762	100.0	38,458	100.0	6,825	100.0	332	100.0	81,367	100.0
	1995	35,711	100.0	40,346	100.0	6,421	100.0	334	100.0	82,812	100.0
	1996	29,311	100.0	34,347	100.0	5,697	100.0	258	100.0	69,613	100.0
	1997	21,622	100.0	32,088	100.0	4,594	100.0	226	100.0	58,530	100.0

*1 出典は、文部省「生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策」(問題行動白書)各年版。

*2 「構成比」欄の○付き数値は、上位4項目の順位を示す。

(注) 時事通信社「内外教育」第4668号, 第4787号, 第4882号, 第4997号より作成。

こうして、小・中・高についてみるかぎり、「言葉での脅し」や「暴力」など粗暴ないじめがすでに小学校段階でも上位を占めており、しかも中学・高校とすすむにつれてその傾向がますます強くなっていることがわかる。いじめとして認知され報告された事例にかぎってみても、すでに学年とともに粗暴化の傾向が強まっていることが、最近のいじめの特徴といっていよう。

以上を総合すれば、ここ数年、統計的には見かけ上、いじめは減少しているようにみえながら、実際には、いじめをはじめとする子どもたちの問題行動はむしろ深刻化しつつあるのが実態だというべきであろう。

2 文部省のいじめ対策をめぐる問題

1994年12月に出された文部省の「いじめ対策緊急会議アピール」には、いじめ問題をめぐる視点の一つとして、次のように書かれている。

「学校・家庭・社会は、社会で許されない行為は子供でも許されないとの強い認識に立って、子供に臨むべきであり、子供もその自覚をもつこと。⁽¹³⁾」

また、1996年7月に発表された文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告「いじめの問題に関する総合的な取組について」では、「いじめの問題に関する基本的認識」の一つとして、「『弱者をいじめることは人間として絶対に許されない』との強い認識に立つこと」と題した箇所、次のように述べている。

「どのような社会にあってもいじめは許されない、いじめる側が悪いという明快な一事を、毅然とした態度で、特に子どもたちに行き渡らせたい。それがいじめの問題についての基本的認識の第一である。

いじめは、その人の将来にわたって内面を深く傷つけるものである。子どもの健全な成長に影響を及ぼす、まさに人権に関わる重大な問題である。暴行、恐喝といった犯罪行為に相当するいじめはもとより、言葉によるいじめや無視などの態度によるものも含め、およそいじめは卑劣な行為であり、人間として絶対に許されないという認識を一人一人の子どもに徹底させなければならない。社会で許されない行為は子どもでも許されないものであり、何をしても責任を問われないという感覚を子どもに持たせてはならない。⁽¹⁴⁾」

いじめは、いじめられる子どもの人格を深く傷つける、まさに「人権に関わる重大な問題」であるだけに、決して許されない行為であることは間違いない。それだけでなく、いじめは、いじめを繰り返す子どもを人格崩壊の危機に陥らせる行為であるという意味でも「人権に関わる重大な問題」であり、放置することが許されない問題である。

しかし、だからといって、いじめ行為を徹底的に罪悪視し、いじめの発生を根元から封じ込めるような対応は、いじめ問題に対する正しい方策といえるだろうか。

このようにいうからといって、もちろん、いじめ行為を擁護しようというのではない。いじめ問題がいかに深刻であり、その早急な解決がいかに求められているかは、いくら強調してもすしすぎることはない。しかし、いじめ行為をあたかも大人の場合の犯罪と同様であるかのようにとらえることは正しいだろうか。そもそも子どもたちの間にいじめが起らないような状態を生み出すことが課題とされるべきなのだろうか。

先の引用箇所に、「社会で許されない行為は子どもでも許されないものであり、何をしても責

任を問われぬという感覚を子どもに持たせてはならない」という記述がみられる。一見もつともなように見えるが、はたしてこのようにとらえ方でよいのだろうか。大人には許されても、子どもには許されないものがある。逆に、成熟した大人には許されないことでも、未熟な子どもには許されることがあるのではないか。そして、子どもは未熟であるがゆえにさまざまな失敗を重ね、その失敗の経験をとおして学び、成長して行くのではないか。このように考えるなら、いじめだからといって、子どもがその未熟さゆえにいじめ行為を行なうこと自体を、絶対許されないとするなら、それはあまりに不寛容な見方といわなければならない。

いじめをめぐる、親たちの間には、とくにわが子がいじめる側である場合はいじめを軽く見る傾向がある⁽¹⁵⁾。一方で、いじめはきわめて深刻な問題であるから、いじめが起こることそれ自体をけしからぬこととする風潮がある。しかし、いじめを力づくで押さえ込むだけでは、よい結果を生むとは限らない。例えば、学校が強権をもっていじめを追放しようとするれば、かえっていじめを地下に潜行させたり、管理と取り締りを強化したりすることになりかねない。そして、ちょうど1980年代における校内暴力への対応がそうであったのと同様、問題をかえって深刻化させたり、あるいは子どもたちのエネルギーを奪い去ってしまったりすることが起こりうる。

1996年の文部省・調査研究協力者会議報告は、いじめ問題をめぐる詳細なアンケート調査をもとに、包括的ないじめ対策を呈示している。とくに「具体的な取り組み」として、大切なポイントを多岐にわたって示しているのは注目してよい。そのなかでは、例えば「全教職員がいじめられている児童生徒を守り通すという毅然とした姿勢を示すことの重要性⁽¹⁶⁾」が指摘されている。また、「保護者とのきめ細かな連携」や「保護者への十分な情報提供」など、家庭と学校の連携・協力が掲げられている。さらに、「教師が児童生徒の悩みを受け取るためには、まず何よりも、全人格的な接し方を心がけ、日頃から児童生徒との心のチャンネルを形成するなど深い信頼関係を築くことが大前提である⁽¹⁷⁾」とか、「会議や行事の見直し等校務運営の効率化を図りつつ、何よりも児童生徒や保護者と接する機会の確保と充実に努める必要がある⁽¹⁸⁾」などの提言も、学校が当然力を入れるべきことがらである。また、いじめられる子どもへの対応として、「緊急避難としての欠席」や「弾力的な学級替え」、「『転校措置』の弾力的運用の徹底」、「卒業するまでの継続指導」などが提起されている⁽¹⁹⁾。ことも注目してよいだろう。

同様に、いじめる子どもを指導の対象として位置づけ、「心理的な孤立感・疎外感を与えることなどがなくように一定の教育的配慮の下に、いじめの非人間性やそれが他人の人権を犯す行為であることに気づかせ、他人の痛みを理解できるような教育的な指導を徹底して行う⁽²⁰⁾」とともに、「すべての児童生徒が自ら参加でき、分かりやすい授業を工夫するなど個に応じた指導」や「各自がそれぞれの役割を持ち、存在感を感じることができるような」「子どもの『心の居場所』となる学校」などを課題として提起している⁽²¹⁾。ことも、とくに注目されるべきところである。

このように、この報告書は、いじめられる子どもの保護・救済策、いじめる子どもの指導、いじめが起こらないようにするための対策、父母との連携など、諸問題にわたって目配りしており、そのことは高く評価してよいだろう。そうしたなかで、いじめ問題についての基本認識として、いじめられる側に責任の一端を転嫁するような見方を厳しく戒めているのも、注目してよい。同報告は、先に指摘した「『弱い者をいじめることは人間として絶対に許されない』との強い認識に立つこと」と題する項目において、次のように述べている。

「まず、いじめられる子どもにもそれなりの理由や原因があるという考え方を徹底して一掃

しなければならないということである。いじめは、誰より、いじめる子どもが悪いのであり、いじめられる子どもの責めに帰することは断じてあってはならない。⁽²²⁾

このように、いじめられる側に責任の一端を転嫁するような見方を厳しく戒めることが大切であるのは間違いないが、しかし、その反面で、いじめの責任をいじめる側の子どもに全面的に転嫁してよいのだろうか。

たしかに、先に指摘したとおり、調査研究協力者会議報告は、いじめる子どもを排除するのではなく、これを指導の対象とし、教育的配慮をもって根気よく継続的に指導することや、分かりやすい授業と存在感を感じられる学校をつくることなどを課題として提起している。しかし同時に他方で、「いじめの状況が一定の限度を超える場合には、いじめられる児童生徒を守るために、いじめる児童生徒に対し出席停止の措置を講じたり、警察等適切な関係機関の協力を求め、厳しい対応策をとることも必要である⁽²³⁾」としている。

出席停止については、緊急措置としてこのような措置が必要な場合があるかもしれない。しかし、この措置が安易に発動されるなら、いじめる子どもを切り捨てることによって問題の収束を図ろうとする対策を生み出す危険性がある。深刻ないじめの場合には、いじめる子どもを学校が抱え込んだままでは問題の解決にならないこともあるだろう。しかし、いじめ行為そのものがたとえ深刻であっても、その行為を行なう子どもがみずからの行為の重大性を認識していない場合は、出席停止にしてもあまり効果があるとは期待できない。

警察との連携については、調査研究協力者会議報告は、さらに次のように述べている。

「特に深刻ないじめ事件について、いじている児童生徒に対する指導に当たっては、あくまで学校の主体性を維持しつつ地元警察署と連携して対応することも必要であろう。とりわけ、暴行や恐喝など犯罪行為に当たるようないじめ事案については、学校の指導の限界を超えるものとして、積極的な連携が図られてよいであろう。⁽²⁴⁾」

ここに示されているとおり、警察との連携はあくまで、「暴行や恐喝など犯罪行為に当たるようないじめ事案」など「特に深刻ないじめ事件」の場合にかぎって、しかも「学校の主体性を維持しつつ」行なうべきものとされている。したがって、いかなるいじめ行為も警察に委ねるというわけでは、もちろんない。このように警察との連携については一定の制約を課しているが、しかし同報告は、「いじめの状況が一定の限度を超える場合」には警察との連携も必要であるとしているだけで、何をもち「一定の限度」とするのか、また「学校の限界を超えるもの」という場合のその限界をどこに定めるのか、さらにはこれらの限度や限界を誰がどのような手続きで判断するのか、などについてはとくに言及してはいない。今日のいじめをめぐる警察との連携を全面的に否定するのは、現実的とはいえないだろう。しかし、いじめはあくまで学校で起こるものである以上、その解決に学校がどこまで誠実に取り組んだかがまずは問われるべきであって、安易に警察に委ねることは厳に慎まなければならない。その意味で、調査研究協力者会議報告のこうした姿勢には、危うさがつきまとう印象を禁じえない。

以上のように、この調査研究協力者会議報告は、全体としては大切な提言を含むものでありながら、同時に、ここに指摘したような重大な問題点も内包されていることをみておく必要がある。

ここで問われるべき重要な問題は、いじめが許されない行為であることはいうまでもないとして、それを何が何でも根絶し、あるいはいじめる子どもを排除すればよいのか、ということである。これは、そもそもいじめをどう見るかという根本的な問題にかかわることがらである。

3 いじめの非行化とその問題

上に指摘したような文部省のいじめ認識をめぐる問題にかかわって、早くからいじめ問題の研究に取り組んできた森田洋司氏が、最近の論文で次のようないじめのとらえ方に立って、いじめ根絶の考え方の誤りを批判しているのが注目される。

「極論すれば、いじめのまったくない子どもの世界などは病的であり、子どもの世界からいじめを一掃しようなどという考えは、子どもの世界への冒涇に等しい。⁽²⁵⁾」

森田氏とともにいじめ問題の研究にたずさわってきた清永賢二氏も、次のように同様の見解を表明している。

「子どもはいじめを働く存在である。子どもだからこそ、いじめを働くと私たちは見直さねばならない。子どもが、そして人間が存在し続ける限り、いじめは根絶できないし、根絶するなど表現してはならない、と覚悟すべきだ。⁽²⁶⁾」

ここには、文部省のいじめ対策に対する直接的な批判は表明されていないが、先にみたように、子どものいじめをあたかも犯罪でもあるかのようにとらえ、その根絶をめざす文部省の施策には問題があることが、示唆されているといえよう。

森田氏の上記のような見解は、「いじめは属性ではなく、社会過程の産物⁽²⁷⁾」なのだという認識から導き出されたものである。すなわち、いじめは、いじめる子どももいじめられる子どもも、その個人的属性によっていじめる側になったりいじめられる側になったりするのではない。そうではなく、当の子どもたちの社会関係に優劣の序列が存在し、そのなかで優位に立つ側が力を濫用するところにいじめが生ずるのである。とすれば、いじめ問題をめぐっては、個人の属性ではなく、子どもたちをそのような優劣の序列関係に追い込み、しかも力の濫用を許容し、あるいは助長しさえする今日の学校のありようこそが、問われなければならない。

ところで、いじめは本来、子どもにつきまといがちな問題行動としてとらえるべきではないかという見解は、藤田昌士氏が早くに提起していたことである。すなわち藤田氏は、いじめは「けんかと同様に子どもの発達につきまといがちな問題行動」であり、「子どもの未熟さゆえに子どもの集団生活につきまといがちな問題行動」であるという一面があるのではないかという考え⁽²⁸⁾を、仮説的に提起している。

もちろん、藤田氏は、子どもの発達にはいじめが必ず伴うとか、あってもよいとかいっているわけではない。それどころか、「中学生の場合を中心としていじめが犯罪的様相を濃くしつつあるところに、あるいはいじめが非行化しつつあるところに、現代のいじめの特質をみてとる必要があろう⁽²⁹⁾」と指摘して、今日がいじめが犯罪的様相を濃くしつつあり、非行化しつつあることに警告を発している。その上でなおかつ、いじめは決してあってはならないものと考えのではなく、子どもの発達にいじめはえてしてつきまといがちだという認識を持つことが大切ではないか、という問題提起を行なっているのである。

このように藤田氏が問題を提起する背後には、次のようないじめ問題のとらえ方がある。

「いじめはけっして好ましいことではないにせよ、子どもは多かれ少なかれいじめを経験することによって人の痛みを知り、あるいはそのむなしさを知り、やがていじめを乗り越えていく。また、いじめをそのような機会とするための周囲の適切な援助が求められる。⁽³⁰⁾」

子どもは本来、いじめ—いじめられという経験をとおして、ひとの痛みを知り、あるいはい

じめのむなしさを知ることによって、やがてはいじめを乗り越えていくものである。しかし、それはただ、いじめ－いじめられを経験しさえすればおのずと乗り越えられる、というものではない。いじめ－いじめられを経験しながら、ひとの痛みやいじめのむなしさを知ってそれを乗り越えていくためには、いじめに伴う痛みを深く理解したり、むなしさを感じたりするのを促すよう、適切に援助する指導が不可欠の条件になる。

ここからは、ただやみくもにいじめを根絶すればよいという発想は出て来ない。今日はいじめ問題がどんなに深刻であろうとも、問題はそれのこと自体にではなく、それを乗り越え、いじめ－いじめられの経験をむしろ成長の糧とするような指導が適切になされていないところこそある。

こうして藤田氏は、いじめが起こること自体ではなく、それが乗り越えられずに非行化していくメカニズムを解明することこそが課題とされなければならないとして、次のようにいう。

「中学生を中心とする現代はいじめは、子どもの発達の過程につきまといがちな問題行動としてのいじめを一般的土台としながら、それが乗り越えられることなく、むしろ非行的な性格を強めつつある事態とみることができる。ここで問われなければならないのは、その子どもたちの発達を阻み、さらには歪めている現代的なメカニズム、いわば子どもの『育ちそびれ』と『非行化』のメカニズムである。⁽³¹⁾」

このように、いじめはもともと子どもの発達に伴いがちな現象であり、やがては乗り越えら

表 3-1 いじめの発生件数の学年別内訳

(単位：件，%)

区 分	1994年度		1995年度		1996年度		
	発生件数	構成比	発生件数	構成比	発生件数	構成比	
小 学 校	1年生	1,922	3.4	2,069	3.5	1,644	3.2
	2年生	2,529	4.5	2,847	4.8	2,330	4.5
	3年生	3,540	6.3	3,971	6.6	3,039	5.9
	4年生	4,924	8.7	4,932	8.2	3,995	7.8
	5年生	5,954	10.6	6,020	10.1	4,989	9.7
	6年生	6,426	11.4	6,775	11.3	5,736	11.2
	小 計	25,295	44.9	26,614	44.5	21,733	42.3
中 学 校	1年生	10,861	19.3	12,155	20.3	10,931	21.3
	2年生	10,040	17.8	10,690	17.9	9,413	18.3
	3年生	5,927	10.5	6,224	10.4	5,518	10.7
	小 計	26,828	47.6	29,069	48.6	25,862	50.3
高 等 学 校	1年生	2,453	4.4	2,391	4.0	2,023	3.9
	2年生	1,219	2.2	1,269	2.1	1,174	2.3
	3年生	581	1.0	524	0.9	574	1.1
	小 計	4,253	7.5	4,184	7.0	3,771	7.3
合 計	56,376	100.0	59,867	100.0	51,366	100.0	

* 出典は、文部省「生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策」(問題行動白書)各年版。

(注)時事通信社「内外教育」第4668号、第4787号、第4882号より作成。

れるはずのものであるのに、それが乗り越えられず、むしろ非行的な性格を帯びて深刻さの度合いを深めていくところに、今日のいじめをめぐる深刻な問題がある、と藤田氏はみる。要するに、いじめが発生すること自体が問題なのではなく、一人の子どもがいじめを繰り返すうちにいじめの度合いが深刻化していくことが問題だというのである。

ところで、藤田氏が今日のいじめの非行化・粗暴化の傾向をこのようにみる前提には、いじめの発生件数は学年とともに増大し、中学校段階でピークに達するという事実がある反面で、いじめの直接経験者はむしろ学年とともに減少するという事実がある。

ここで、いじめ発生件数の学年別内訳を示せば、表3-1のとおりである。この表には、文部省がいじめ実態調査の方法を変えた1994年度から1996年度までのデータを示している。すでに指摘したように、いじめの発生件数は、1994年度から1995年度にかけて増大したものの、1995年度から1996年度にかけては減少している。学年別に見た場合、この時期の減少は全学年に同様にみられる。しかし小学校1年から一貫して増大し、中学1年でピークに達して2年でやや減少したのち、中学3年から高校にかけて急速に減少するというパターンは、基本的には変わっていない。

中学校のなかごろから急速にいじめが減少することについては、高校入試を控えた時期であることから、受験に気を取られ、それが結果的にいじめを卒業させていく契機になるとも考えられるが、他方では、発達段階からして自我が確立し始めるこの時期に、藤田氏のいうように、いじめられる相手の痛みへの理解とか、いじめ行為をすることのむなしさへの理解が深まっていくことによる面もあるだろう。しかし、このように、いじめは中学段階で猖獗をきわめるとはいえ、中学後半からは急速に沈静化し始め、やがては自然に終息していくのだから、いじめはたいした問題ではないとみるなら、それは誤った考えといわなければならない。

このように、いじめ発生件数で見た場合は、小学校1年から中学校のなかごろにかけて、いじめは一貫して増大している。ところが、その一方で、いじめの直接当事者はむしろ小学校低学年に多く、学年とともに減少するという事実がある。

表3-2に示す鹿児島県教職員組合文化部の調査および表3-3に示す京都市教育研究所の調査は、藤田氏が先のような仮説を提起するさいに依拠したデータの一部である。

表3-2 いじめた経験・いじめられた経験 (1985年, 鹿児島県)

いじめた経験: 「あなたは、ことしになってから、人をいじめたことがありますか。」

	小4	小5	小6	中1	中2	中3
あ る	53.5	46.6	40.5	31.9	22.7	14.8
な い	46.5	53.4	59.5	68.1	77.3	85.2

いじめられた経験: 「あなたは、ことしになってから、いじめられたことがありますか。」

	小4	小5	小6	中1	中2	中3
あ る	55.9	40.9	27.4	19.2	12.9	8.2
な い	44.1	59.1	72.6	80.8	87.1	91.8

* 出典は、鹿児島県教職員組合文化部・鹿児島県「テスト主義・管理主義教育」排除検討委員会『「いじめ」の実態調査の集約・分析をふまえた克服のために』(1985年)。
(注) 藤田昌士「教育にとって『いじめ』とは何か」、『季刊 人間と教育』(労働旬報社)第7号, 1995年, 39ページより引用。

表3-3 いじめた経験・いじめられた経験 (1982年, 京都市)

区 分	小4～6年	中1～3年
① いじめられたことはあるが、いじめたことはない	12.4%	9.3%
② いじめたことはあるが、いじめられたことはない	6.5	11.9
③ いじめたことも、いじめられたこともある	66.5	31.6
④ いじめたことも、いじめられたこともない	6.5	30.0
⑤ よくおぼえていない	7.9	17.1

*1 出典は、京都市教育研究所「児童・生徒の人間関係における意識と行動の調査—いじめの問題行動を中心に—」(1983年)。

*2 質問は、次のとおり。

小学校：「あなたは、前の学年から今までに、人をいじめたり、人からいじめられたりしたことがありますか。」

中学校：「あなたは最近（去年から今年まで）、人をいじめたり、人にいじめられたりしたことがありますか。」

(注) 藤田昌士「教育にとって『いじめ』とは何か」、『季刊 人間と教育』（労働旬報社）第7号、1995年、38ページより引用。

鹿児島県の調査では、「今年になってから」という限定づきで調査している。その結果によれば、いじめた経験のある子どもも、いじめられた経験のある子どもも、学年とともに一貫して減少している。その反面で、いじめたことのない子どももいじめられたことのない子どもも、学年とともに一貫して増大し、中学3年段階ではいずれも9割前後を占めている。

他方、京都市の調査も同じく、「前の学年から今までに」あるいは「去年から今年まで」という限定を設けた調査である。これによれば、この期間に「いじめたことも、いじめられたこともある」子どもは、小学生66.5%から中学生31.6%へと半減している。その反面で、「いじめたことも、いじめられたこともない」子どもは、小学生の6.5%から中学生の30.0%へと約5倍に増え、「いじめたことも、いじめられたこともある」子どもとほぼ同数となっている。しかし、中学生についていじめ行為に注目すると、「いじめられたことはあるが、いじめたことはない」と「いじめたことも、いじめられたこともない」をあわせて、いじめたことのない子どもが39.3%、「いじめたことはあるが、いじめられたことはない」と「いじめたことも、いじめられたこともある」をあわせて、いじめたことのある子どもが43.5%となり、中学校でなおいじめ行為を行なう子どものほうがそうでない子どもを若干上回っている。このように、京都市の調査の場合は、鹿児島県の調査に比べて、中学校でいじめ行為を行なう子どもが多数にのぼるが、しかし小学校との比較でみる限り、中学校段階では多くの子どもがいじめを卒業しているといっ

てよいだろう。藤田氏の論文が書かれて以後のデータとしては、文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議が1996年に発表した「児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果」がある。それによれば、いじめの加害体験・被害体験の実態は、表3-4に示すとおりである。ここでも鹿児島県や京都市の調査と同様、「今の学年になって」という限定づきの質問がなされているが、このような質問による調査の結果、いじめの直接経験者は、いじめる側もいじめられる側も、小・中・高とすすむにつれて全般に減少する傾向にあることがわかる。「今いじている」だけは例外的に、小学校より中学校で若干増えているが、数値そのものは小さいので、あまり重要な意味はないといっ

表3-4 いじめ加害体験・被害体験（1994～1995年、文部省調査）

いじめ加害体験：「今の学年になっていじめたことがあるか。」

区 分	小学生	中学生	高校生
① 今いじめている	1.7%	2.2%	0.8%
② いじめたことはあるが今はいじめしていない	23.8	18.1	53
③ いじめたことはない	72.9	78.2	92.6

いじめ被害体験：「今の学年になっていじめられたことがあるか。」

区 分	小学生	中学生	高校生
① 今いじめられている	5.6%	2.6%	1.1%
② いじめられたことはあるが今はいじめられていない	16.3	10.6	2.8
③ いじめられたことはない	74.7	83.4	94.4

* 出典は、文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果」（1996年）。
 (注) 時事通信社『内外教育』第4725号より引用。

る側にせよいじめられる側にせよ、いじめに直接かかわったことのある子どもは、小学校にむしろ多く、中学、高校とすすむにつれて減少しているのである。

先に指摘したとおり、いじめ問題は日本固有の問題ではなく、諸外国、とくに欧米先進諸国でも深刻な問題となっており、ノルウェーを筆頭に、イギリス、オランダ、オーストラリアなどでもいじめ問題解決のための研究が取り組まれている⁽³²⁾。それらの国々でももちろんいじめ対策の模索に当たっていじめの実態調査が行なわれているが、しかしそれらの調査では、いじめの被害体験の実態把握は共通にみられるが、いじめ加害体験の調査を行なっているケースは必ずしも多くない。

そのなかで、まずイギリスでは、表3-5に示すようないじめの実態がみられるという。これは正確にはイングランド中部のシェフィールド地区の学校を対象に調査されたものであるが、

表3-5 イギリスにおけるいじめの実態（1990年）

		ときどき (1学期のうち)	週に1度 以上
いじめられている	初等学校児童	27%	10%
	中等学校生徒	10%	4%
他者をいじている	初等学校児童	12%	4%
	中等学校生徒	6%	1%

*1 調査対象は、イングランド中部シェフィールド地区の初等学校児童2,623名、中等学校生徒4,135名。

*2 質問は、「学期中」の経験をたずねたもの。

*3 「週に1度以上」の数値は、「ときどき（1学期のうち）」の数値の内数。

(注) イギリス教育省『いじめ 一人で悩まないで』教育開発研究所、1996年、36ページより引用。

これで見ると、いじめる側もいじめられる側も初等段階より中等段階においてその経験率が減少している。この結果について、調査を主導したピーター・スミスは、「いじめ経験の報告では、年齢による変化がそれほど明確ではない。中等学校でいじめた経験を有する生徒の割合は、初等学校でのそれを下回るのは確認されても、初等学校内、中等学校内での学年ごとの変化はそれほど目立ったものではなかった⁽³³⁾」と指摘している。しかし、少なくとも初等段階よ

り中等段階で、いじめ加害の直接経験者が減少することだけは確認できるといってよいだろう。なお、イギリス教育省の「いじめ防止教育指導書⁽³⁴⁾」は、同じシェフィールド調査にふれて、「全体の発生率は年齢とともに減少しているが、年長の児童・生徒の間におけるいじめの性質は、かなり深刻な傾向にある⁽³⁵⁾」と、年長になるほどいじめ行為は量的には減少する反面で、質的には悪化することを指摘している点に注目しておきたい。

表3-6 ノルウェーにおけるいじめの実態 (1983~1984年)

いじている生徒の割合 (%)

	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
男子	9.8	9.9	9.7	11.7	11.7	8.1	12.8	12.7
女子	5.2	4.6	3.7	3.4	3.1	2.2	3.0	2.1

(男子42,324人, 女子40,887人)

いじめられている生徒の割合 (%)

	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
男子	17.5	14.5	13.0	10.6	8.4	8.0	7.7	6.4
女子	16.0	12.2	11.5	8.9	5.5	3.3	3.5	3.0

(男子42,390人, 女子42,940人)

(注) ダン・オルウエーズ『いじめ こうすれば防げる -ノルウェーにおける成功例-』川島書店, 1995年, 32-33ページより引用。

ヨーロッパでいじめ問題にもっとも早くから取り組んできたノルウェーでは、いじめ加害体験を含めて、より詳細な実態調査が行なわれ、表3-6に示すようなデータが得られている。ここでは、いじている子ども、いじめられている子どもの割合が性別に示されているが、まず、いじめられている子どもの割合は、男女とも学年とともに一貫して減少している。

他方、いじている子どもは、女子の場合はほぼ一貫して減少する傾向にあるのに対して、男子の場合は、はっきり増大傾向にあるとはいえないまでも、いじめられている場合や、いじている女子の場合ほど、学年とともに一貫して減少する傾向は認められない。この点についてオルウエーズは、「いじめる傾向については(中略)学年による変化が(いじめられる場合-引用者注)ほどはっきりしていない⁽³⁶⁾」と指摘する以上のコメントは加えていない。

なお、オルウエーズによれば、いじめの多くは上級生によって行なわれるものであることが明らかにされているという。そして、表3-6にみるとおり、いじめる男子の割合が中学1年でとくに低いことについて、「これはおそらく、これらの生徒には下級生がおらず、したがって、いじめをする相手が上級生ほどには多くいなかったからであろう⁽³⁷⁾」と推測している。この点は、わが国ではどちらかといえば同学年の子どもたちの間でのいじめが多い傾向にあるのと比べて、異なった点といってよいだろう。

オルウエーズはまた、「いじめの内容について見ると、身体的手段(暴力)に訴えることは、高学年になるにしたがって減少する傾向がはっきりみられた⁽³⁸⁾」とコメントしている。この点も、先に指摘したとおり、わが国ではいじめの態様が高学年になるにしたがって粗暴化する傾向にあるのとは異なった点として注目される。

このように、ノルウェーの場合は、いじめる男子に他の場合とは異なった傾向がみられるものの、それでも全体にいじめの直接経験者は学年とともに減少する傾向にあるといえよう。中

等段階よりもむしろ初等段階においていじめが多いという結果について、オルウェーズが次のように述べていることの意味は重要である。

「以上の分析でもっとも注目すべきことは、これまで考えられていた以上に、小学校でのいじめが顕著であったということである。⁽³⁹⁾」

以上、イギリスとノルウェーにおけるいじめの実態にみられるとおり、ノルウェーの場合の男子のいじめ加害体験をやや例外としつつ、しかし全般にいじめの直接経験者は学年とともにむしろ減少する傾向にあるとあってよいだろう。そして、この点では、わが国の各種調査から明らかにされた事実も同様の傾向を示している。こうして、わが国の場合を含め、一般にいじめ行為を行なう子どもは、成長とともに次第に減少していくとあってよいだろう。

ところが、わが国の場合、いじめの発生件数は、逆に学年とともに一貫して増大し、中学1・2年段階でピークに達している。とすると、いじめの発生件数は中学1・2年までは学年とともに一貫して増大しているのに、いじめに直接かかわる子どもの数(割合)は逆に学年とともに減少していることになる。ここには矛盾があるが、この矛盾について、藤田氏は次のように述べている。

「いじめの直接的経験者が小学校から中学校にかけて減少しながらも、いじめがその発生件数において中学一・二年をピークとしているという今日の事態は、それらの学年で直接的な『加害者』『被害者』はより一部の子どものみに限られながらも、いじめがその質において深刻さの度合いを強めながら多発しつつあることのあらわれとみることができる。⁽⁴⁰⁾」

つまり、いじめの当事者(いじめる側もいじめられる側も)は次第に一部の子どもたちに限られながら、そのいじめ行為はより頻繁に行なわれるようになるため、発生件数、すなわち延べ件数は増大するということである。しかも、ただ同じ当事者によるいじめ行為の頻度が高くなるだけではない。すでに触れたように、わが国のいじめでは、高学年になるにつれてその内容が粗暴化する傾向にある。このことは、学年とともにより少数の子どもたちが、ますます粗暴化するいじめ行為を行なっていることを示唆する。こうして、多くの子どもたちは通常は成長とともにいじめを乗り越えていくのに、一部の子どもたちは乗り越えられずいつまでもいじめ行為に手をそめているばかりでなく、ますます粗暴ないじめ行為にはまりこんでいくという実態が推測されるのである。

では、多くの子どもが成長とともにいじめを卒業していくなかで、一部の子どもがいじめ行為の深みにはまっていくのは、どのようなメカニズムによるのだろうか。この点については、清永賢二氏が興味深い見解を提示している。

清永氏は、いじめを広がりや深さという2つの視点からとらえることを提唱しているが、ここでは深さの視点に着目すると、いじめには3つの層があるという。第1の層は、質的にはさほど問題がなく、解決も容易な「表層レベルでのいじめ問題群」、第2の層は、質的に問題性がすすみ、解決により大きな努力を要する「中層レベルでのいじめ問題群」、そして第3の層は、問題性がすすみ、もっとも解決が困難な「深層レベルでのいじめ問題群」である⁽⁴¹⁾。

このようにいじめの深さのレベルを3つの層に分けてとらえたうえで、清永氏は、「表層レベルのいじめは、十分な抑止対策が周囲や本人の努力でなされると比較的容易に止めることができる」が、「その努力が不十分あるいは不適切な場合、やがて中層レベルへと深化していく」という⁽⁴²⁾。しかし同時に、清永氏は、「表層レベルでのいじめは中層レベルにまで深化することはあっても、さらに深層レベルにまでは多くの場合いたら」ず、表層・中層レベルのいじめと深

層レベルのいじめとの間には「質的な連続性は認められない」と指摘している⁽⁴³⁾。

では、子どもたちを表層・中層レベルのいじめにととまらせる場合と、深層レベルのいじめにまで深化させる場合との違いは、どのような要因によるのであろうか。この点について清永氏は、「いじめの動機や様式、いじめっ子-いじめられっ子の人的構成、彼らの出身家庭の状況や学校生活」などを要因としてあげながら、「深層レベルのいじめは、いじめる方に非行性を帯びた者が多」と指摘している⁽⁴⁴⁾。しかし、それは決して、いじめ行為が本人の属性になったことを意味するのではない。先に、いじめは本人の属性によるのではなく、社会過程の産物だという森田氏の見解にふれたが、清永氏もこの点での基本認識は変わらない。氏が「深層レベルでのいじめは、深層レベルでのいじめに関わっても不思議でない状況が先行して生み出されることが多い⁽⁴⁵⁾」と述べていることに示されているように、深層レベルにまでいたるいじめの場合も、それはいじめ行為を行なう本人の属性によってそうなるのではなく、子どもを取り巻く状況によって引き起こされるのである。

藤田氏の着目するいじめの非行化が、清永氏の指摘するような要因とメカニズムによって引き起こされるのだとすれば、そうした一部の子どもたちのいじめを深化させ非行化させていく社会過程や状況にかかわる問題として、学校・学級のあり方や子ども集団の質の問題が問われなければならないだろう。

いじめをめぐる学級や子ども集団の問題については、竹内常一氏が、とくに中学校段階にかかわって、次のような鋭い指摘を行なっている。

かつて森田洋司氏は、「いじめの四層構造」、すなわち、いじめはいじめ-いじめられの直接の当事者だけでなく、それを取り巻く「観衆」と「傍観者」を含めてとらえなければならないという指摘を行なった⁽⁴⁶⁾。これについて竹内氏は、そうしたいじめの構造は受験の低年齢化のなかですでに小学校段階に移っており、中学校に入学してくる子どもたちは、小学校段階における受験競争で振り分けられて、2つのグループに分解しているという。そして、受験競争に勝ち抜いてきた第1の層の子どもたちは、みかけ上は互いに「丁重に付き合っているふりをして」いるが、実際は「他者との関係を断ち切り、きわめて巧妙に差別し合っているのでは」ないか、そしてその意味で「かれらの差別的な関係性はきわめて洗練されたものになっているともいえ」と指摘している⁽⁴⁷⁾。

他方、第1の層からはずされた子どもたちが第2の層を形成する。この層には、すでに小学校段階で第1の層からはずされた子どもたちが含まれるだけでなく、中学入学後に何らかの事情で第1の層から振り落とされた子どもたちも接近してくる。第2の層の子どもたちは、そうした子どもたちを受け入れ、面倒を見るが、かれらに対して「加入式的な『いじめ』を加える⁽⁴⁸⁾」のだと竹内氏はいう。

この竹内氏の指摘から第1に示唆されるのは、いじめの当事者が小学校から中学校にかけて減少するにしても、竹内氏のいう第1の層の子どもたちにとっては問題が解決されたことにはならないということである。むしろ、「洗練された差別」というもっと深刻な問題が、かれらに巣くっていることが重視されなければならない。第2に示唆されるのは、受験競争をはじめとするさまざまな競争から振り落とされた子どもたちの間で、先に指摘した、いじめが一部の子どもたちに限られながら、その深刻さの度合いを深めているという問題がみられるのではないかということである。それは、競争という、今日の学校を支配する秩序から振り落とされた子どもたちの、やり場のないイラダチの現れとしてとらえる必要があるだろう。第1の層、第2

の層の両方を含んで、今日のいじめ問題については、『『いじめ』が問題にされるわりには、子どもの世界がまるごと競争の世界になっていることがほとんど問題にされ⁽⁴⁹⁾』ないという竹内氏の指摘に、もっと真剣に耳を傾ける必要がある。

藤田氏の考えは、いじめを発達に伴うもつれととらえ、それがどのようなメカニズムで非行化していくかに焦点をあてて指導課題を導き出そうとするものとして注目されるが、上にみたような竹内氏の問題把握は、その一つの方向を示すものとして示唆的である。

さらに、藤田氏の提起する視点に立つなら、いじめをそもそもあるべからざることとして根こそぎにしようとする対応の問題点が浮かび上がってくる。すなわち、このような対応では、いじめを一層潜行させ、指導課題を見失う危険性があるということである。この点で、竹内氏が次のように述べていることにも注目しなければならない。

「いま文部省が推進しつつある『いじめ根絶政策』は、新しい学校秩序を攪乱するものを徹底的に排除しようとするものであるだけでなく、強者のグループにみられるような洗練された差別的な関係性をつくりだそうとするものだといえます。⁽⁵⁰⁾」

このようにいう竹内氏は、いじめをただちに悪として排除するのではなく、そこに含まれている可能性に着目することを求めて、次のように述べている。

「ある関係行為が『いじめ』だとされると、もう『いじめは悪い』という単純な論理で処理される傾向がひろがっています。そのために、その関係行為のなかにふくまれているさまざまな要素がすべて切り捨てられ、そのなかに秘められていた親密な関係性への可能性さえ閉ざされることになります。⁽⁵¹⁾」

このような把握に立つ竹内氏は、だから、いじめ問題の解決は、それを根絶することではなく、その関係性をつくり変えることこそ課題としなければならないとして、次のようにいう。

「私たちは、『いじめ根絶』の名のもとでダーティな迫害を洗練された差別に変えていくのではなく、『いじめ・いじめられ』関係を相互に自立を励まし合う親密な関係に変えていくことを課題とする必要があるのです。⁽⁵²⁾」

ここには、われわれがいじめ問題に取り組むさいの大切な視点が示されている。すなわち、ひたすらいじめを根絶することにのみ目を向けることは、かえって子どもたちの間の豊かな関係性をも破壊する作用しかしない。いじめをただちに悪と決めつけてその根絶を目指すのではなく、いじめという歪んだ関係であれ、むしろそれを契機に、その非人間性を深く理解させつつ、子どもたちが互いに関係をもちたいというその要求をとらえ、現にある関係に依拠しつつ、それを豊かな人間的関係性に組み換えていく。それこそが、いじめ問題解決のための本道というべきであろう。そのためには、いうまでもなく、受験競争を含むさまざまな競争に子どもたちが巻き込まれている今日の学校の現状こそが、問われなければならない。

4 規範意識の衰退と道徳教育の課題

前節では、学年進行とともにいじめの発生件数（延べ件数）は増大する反面、いじめの加害者数はむしろ減少するという矛盾について、この矛盾は多くの子どもが年齢とともにいじめを乗り越えていくなかで、一部の子どもはいじめを乗り越えられないだけでなく、その度合いを深めていくことを意味するのではないか、という藤田氏の仮説を取り上げて検討した。そして今日のいじめには、一過性では終わらないいじめの深化と非行化の側面があること、したがっ

ていじめへの対応においては、いじめそのものを根絶することではなく、いじめの深化と非行化を防止し、子どもたちがみずからそれを乗り越えていけるようにする取り組みこそが大切であることを明らかにした。それは今日の学校のありようそのものを根底から作り替えることとともに、子どもたちの人間関係を豊かなものに組み換えることを課題として提起するものであり、それはそのまま現代道徳教育と生活指導の課題といってよい。

ところで、いじめ問題と道徳教育とのより直接的なかかわりとしては、いじめ加害者の子どもたちは一般の子どもたちに比べて規範意識が低い傾向にあるという事実にも注目しなければならない。

表4-1 いじめに対する子どもの見方 (1994~1995年, 文部省調査)

(複数回答)

区 分	全 体			いじめ体験者		
	小	中	高	小	中	高
① どんな理由があっても絶対いけないことだ	90%	86%	86%	83%	72%	58%
② いじめはかわいそうだ	88	84	87	81	75	73
③ いじめをみるとやめるようにいいたい	83	72	69	76	58	44
④ いじめられる人も悪いところがあり、しかたない	31	42	44	43	60	64
⑤ 人のことだから気にしない	12	19	23	19	27	38
⑥ いじめられたら、しかえしすればいい	30	39	43	36	47	54
⑦ いじめはおもしろそうだ	4	6	6	6	13	20
⑧ いじめはたいしたことではない	8	8	8	11	14	14

*1 出典は、文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果」(1996年)

*2 数値はそれぞれの質問について「とてもそう思う」「大体そう思う」と回答した者の合計。

*3 「いじめ体験者」は、今の学年でいじめた体験のある子ども。

(注) 時事通信社『内外教育』第4726号より引用。

文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議が1996年に発表した「児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果」によると、子どもたちはいじめに対して、表4-1に示すような見方をしている。

まず、「①どんな理由があっても絶対いけないことだ」、②「いじめはかわいそうだ」および「③いじめをみるとやめるようにいいたい」の3項目は、いじめに対する否定的見方といってよいだろう。これら3つの項目への回答は、一般の子どもたち(全体)の場合、次のとおりである。

「①どんな理由があっても絶対いけないことだ」とする子どもは、小・中・高いずれでもほぼ9割を占め、学年による差はあまりみられない。「②いじめはかわいそうだ」とする子どもは、比率としては①の場合に比べて若干少ないが、それでも小・中・高とも85%前後で、しかも学年による差はほとんどみられない。これらに対して、「③いじめをみるとやめるようにいいたい」という、いじめをより積極的に否定する意識をもっている子どもは、小学校で8割を占めていたのが、中学・高校では7割前後に減少している。7割前後という数値はなお高い数値ともいえるが、しかし中学・高校において小学校段階よりもむしろ減少していることは、注意を要するというべきだろう。このことは、中学・高校段階において小学校段階よりも正義感が後退し

ていることの現れといえるかもしれない。しかし他面では、中学・高校段階ではいじめの内容が粗暴化する傾向にあることから、中学生・高校生は、いじめに対して否定的感情をもちながら、しかしいじめ行為をやめさせるという積極的な行動の点では躊躇することを示すものともみることができる。ともあれ、「どんな理由があっても絶対いけない」とする見方と「いじめはかわいそう」とする見方がいずれも中学・高校段階でなお85%前後あるのは、一般の子どもたちがなお健全な規範意識をいだいていることを示すものといつてよいだろう。

他方、「⑦いじめはおもしろそうだ」と「⑧いじめはたいしたことではない」は、いじめを積極的に肯定したり、あるいは軽くみたりする見方ということが出来るが、こうした見方をする子どもたちは小・中・高いずれでも少数にすぎない。しかし、いじめられる側に責任を転嫁したり、いじめを他人ごととみる見方が比較的多く、しかも学年とともに増大する傾向にあることには注意を要する。すなわち、「④いじめられる人も悪い点があり、しかたない」とする子どもが、小学校で約3割、中学・高校では4割以上を占めている。このように、いじめ問題の責任の一端をいじめられる側に帰する見方がかなり多いことは、注意を要することである。他方、「⑤人のことだから気にしない」とする子どもは、比率としては少ないが、それでも小学校で12%に過ぎなかったものが、中学校では19%、高校では23%と、学年とともに増大している。

こうして、いくつかの留意すべき問題点はあるが、しかし一般の子どもたちの場合、いじめについての規範意識は、まだしも健全な状況にあるといえよう。

ところが、同じ項目を「いじめ体験者」についてみると、大きく様相が異なる。まず、いじめについての否定的見方は、次のようになっている。「①どんな理由があっても絶対いけないことだ」とする子どもは、小学校83%→中学72%→高校58%と、学年とともにかなりの幅で確実に減少している。「②いじめはかわいそうだ」とする子どものほうは、小学校81%→中学75%→高校73%と、減少幅は小さいが、それでも学年とともに一貫して減少している。さらに「③いじめをみるとやめるようにいたい」とする子どもは、小学校76%→中学58%→高校44%と、より大きな減少傾向を示している。

これら3つの項目について、これを肯定するいじめ体験者は、小学校段階では一般の子どもに比べて少ないが、それでもいずれも8割前後を占めている。ところが、中学段階では①と②では7割、③では6割に減少している。さらに高校段階では、②ではなお7割台でその減少傾向は大きくないが、①では約6割、③にいたっては4割台と大きく減少しているのが特徴的である。これらを総合すれば、小学校段階では、たとえいじめ体験者といえどもいじめに対して否定的な見方をする者がなお少なくないが、中学・高校段階では、いじめ体験者は一般の子どもたちに比べて否定的見方をする子どもが明らかに少なくなる傾向にあるといえる。

他方、いじめを積極的に肯定したり軽くみたりするするいじめ体験者は、数としては少ないとはいえ、一般の子どもに比べれば多いほうで、しかも学年とともに増大する傾向にある。すなわち、「⑥いじめはたいしたことではない」とするいじめ体験者は、小学校で11%であったものが、中学・高校段階ではいずれも14%に増えている。「⑦いじめはおもしろそうだ」とするいじめ体験者は、小学校段階では6%で、⑧よりは少数であったものが、中学段階では13%、高校段階では20%と急激に増えており、⑧に比べて増大傾向が著しい。

同様に、いじめられる側に責任を転嫁する見方(④)と、いじめを他人ごとと見る見方(⑤)をするいじめ体験者も、小・中・高とも一般の子どもに比べて多く、しかも学年とともに一貫して増大している。とくに前者については、中学段階で60%、高校段階で64%と、いずれも過

半数を占めている。

こうして、いじめ体験者においては、いじめに対する規範意識が確実に後退する傾向にあることがわかる。

以上はいじめについての一般的な見方であるが、みずからのいじめ行為に限定してみると、いじめの子どもの規範意識をめぐる問題をもっと深刻であることがわかる。すなわち、同じく文部省・調査研究協力者会議の調査によれば、いじめたときの気持ちは、表4-2に示すとおりである。

表4-2 いじめた子どもの気持ち (1994~1995年, 文部省調査)

(複数回答)

区 分	全 体	小 学 校	中 学 校	高等学校
① 気持ちがスカッとした	17.7%	15.5%	19.2%	16.6%
② 面白かった	15.3	5.4	19.2	24.5
③ いい気味だと思った	22.1	15.1	25.8	22.7
④ かわいそうだと思った	29.3	35.1	27.3	22.7
⑤ いつか仕返しをされるのではと少しこわくなった	10.7	18.0	7.5	5.5
⑥ 先生や親に見つかってしかられるかもしれない	14.3	16.9	14.5	5.5
⑦ 後でいやな気分になった	41.3	44.4	42.2	26.4
⑧ 何とも思わなかった	12.5	8.0	14.0	17.8
⑨ その他	9.8	11.3	9.0	9.8

* 出典は、文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果」(1996年)。

(注) 文部省いじめ問題研究会編著『いじめ問題から学校を変える』第一法規, 1997年, 51ページより引用。

まず、④~⑦に示されているように、自己のいじめ行為を否定的にとらえる感情を示す子どももたしかにいる。とくに小学校段階では、「⑦後でいやな気分になった」という、自己のいじめ行為に嫌悪感をいだいた子どもと、「④かわいそうだと思った」という、相手に対する同情の気持ちをいだいた子どもが、それぞれ44.4%、35.1%とかなり多数を占めている。また、「⑤いつか仕返しをされるのではないかと少しこわくなった」という、相手からの報復への恐れ of 気持ちをいだいた子どもと、「⑥先生や親に見つかってしかられるかもしれない」という、罰に対する恐れ of 気持ちをいだいた子どもが、それぞれ18.0%、16.9%を占めている。そして小学校段階では、自己のいじめ行為を否定的にとらえるこれら4項目は全体のなかでも上位の項目である。

このように、小学校段階では、みずからのいじめ行為に対して否定的感情をいだく子どもが上位を占めており、しかも、そのなかでも外罰や報復を恐れる気持ちをいだく子どもよりも、相手に対する同情やみずからのいじめ行為に対する嫌悪感をいだく子どものほうが多いことは、注目してよいだろう。

ところが、これら上位4項目は、項目によって減少の度合いは異なるものの、いずれも中学、高校とすすむにつれて一貫して減少している。

他方、「①気持ちがスカッとした」、「②面白かった」、「③いい気味だと思った」というように、自己のいじめ行為に快感を感じずる子ども、あるいは「⑧何とも思わなかった」というように、自

己のいじめ行為に対して何の感情もいだかない子どもは、小学校段階ではずっと少数である。ところが、「②面白かった」および「⑧何とも思わなかった」という子どもは、中学、高校とすすむにつれて一貫して増大し、とくに前者は高校段階で4分の1も占めている。「①気持ちがスカッとした」および「③いい気味だと思った」という気持ちをいだいた子どもは、小学校から中学校にかけて増大し、高校段階にかけては再び減少しているが、しかし後者は中学段階で4分の1（25.8%）を占め、「④かわいそうだと思った」子どもとほぼ同じ比率になっている。

こうしてみると、次のようなことがわかる。すなわち、小学校段階では、いじめる子どもでも、「後でいやな気分になった」とか「かわいそうだと思った」など、みずからのいじめ行為に対して嫌悪感をいだいたり相手に対する同情の気持ちをいだいたりする子どもが多数を占めていた。ところが、中学段階では、「後でいやな気分になった」とか「かわいそうだと思った」子どもがなお多数を占めており、その点では小学校段階と同様の傾向が見られるものの、しかしその傾向はやや弱まり、代わって「いい気味だと思った」や「面白かった」など、みずからの行為に快感を感じずる子どもが比較的多くなっている。そして高校段階では、「後でいやな気分になった」や「かわいそうだと思った」という気持ちをいだいた子どもはずっと減少し、代わって「面白かった」、「いい気味だと思った」という気持ちをいだいた子どもがほぼ同率を占めるにいたっている。こうして、同じくいじめを行なう子どもでも、小学校段階ではみずからの行為に対して否定的感情をもっている子どもがまだしも多いのに、中学、高校とすすむにつれて、その感情は次第に薄れ、自己のいじめ行為にむしろ快感をいただく子どもが増大する傾向にあるといえる。

以上に検討してきたことをまとめれば、次のようにいうことができるだろう。すなわち、いじめについて多数の子どもたちは比較的健全な規範意識をもっている。しかし同時に、一部とはいえ、いじめを肯定し、あるいは積極的に肯定しないまでも、問題の深刻さに無自覚な子どもたちがいる。とくに、いじめ行為を体験した子どもたちのなかには、いじめに快感を感じずる者さえいるという事実は、とくに深刻な問題として受け止めなければならない。しかも、そうした意識や感情をもつ子どもたちは、小学校よりも中学、高校のほうでむしろ多くなる傾向がある。もし、そうした子どもたちは小学生のほうに多く、学年とともに減少するのなら、小学生はまだ未熟だからと考えることもできよう。しかし、事実はそうではなく、小学校より中学、高校でかえって増大する傾向にある。このことは、いじめをする子どもたちの場合、そうした未熟な心性を乗り越えられず、むしろ増長させていることを示唆する。少なくともいじめを行なった直接当事者に関するかぎり、中学、高校と学年がすすむにつれて、いじめに対する感覚が鈍麻する、あるいはいじめを阻止する規範意識が十分に成熟しない傾向にあることがうかがわれる。

では、未熟さを乗り越えられない子どもがいじめを行なうのか、それともいじめ行為を繰り返すことが感覚を鈍麻させるのか。その因果関係は明白ではない。しかし、いずれにせよ、いじめを肯定ないしは過小評価する（たいしたことではないとみる）否定的な価値観が乗り越えられず、あるいは、いじめられる子どもの痛みを汲み取ろうとする思いやりや共感の心が育てられていない子どもがいじめ加害者となりやすいことが、ここに示唆されているといってよいだろう。それはまた、少なくとも一部の子どもの中には、人格の基底部分が育てられていない、あるいは芽生えはじめたものが崩れていることを、意味するものといえる。

そのことは、いじめ以外の一般的な規範意識の点でも、一般の子どもに比べていじめ体験者

表4-3 子どものものの見方・考え方 (1994～1995年, 文部省調査)

(複数回答)

区 分	全 体			いじめ体験者		
	小	中	高	小	中	高
① 周りや違った意見でも正しいと思ったら言う	46%	45%	50%	44%	45%	53%
② 自分が間違っていたら直すようにする	82	81	85	76	73	73
③ クラスの人が困っているのを見たら助ける	67	62	59	60	54	49
④ クラスの仕事はいやなことでも逃げずにやる	72	63	49	64	54	36
⑤ 言葉や行動が相手を傷つけないか気をつける	78	78	83	69	70	76
⑥ 迷惑をかけないなら悪いことをしても許される	12	15	20	13	22	38

* 1 出典は、文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果」(1996年)

* 2 数値はそれぞれの質問について「とてもそう思う」「大体そう思う」と回答した者の合計。

* 3 「いじめ体験者」は、今の学年でいじめた体験のある子ども。

(注) 時事通信社『内外教育』第4726号より引用。

は全般に規範意識が低いことにも示されている。まず、文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議の「児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果」によれば、一般に子どものものの見方・考え方は、表4-3に示すような傾向を示している。この表において、①の項目では一般の子ども(全体)といじめ体験者との間に大きな違いはみられないが、その他の点ではいずれでも両者の間に違いのあることがわかる。すなわち、肯定的な規範意識を示す②～⑤の4項目では、学年がすすむにつれてこれを肯定する回答が減少する傾向にあることは、一般の子どもでもいじめ体験者でも変わらないが、しかしいずれの学校段階でも、いじめ体験者において一般の子どもよりほぼ10%程度低くなっている。他方、否定的な規範意識を示す⑥の項目では、一般の子どもでも全体に少数であるなかで、中学、高校とすすむにつれて比較的大きな増大傾向を示しているが、いじめ体験者の場合、小学校段階ではまだしも一般の子どもと同じ傾向を示しながら、学年とともに増大する傾向は一般の場合に比べてはるかに大きいことが指摘される。

表4-4は、中学生だけを対象に、いじめた子どもといじめられた子どもにおける規範意識の違いを示したものである。これによると、列挙された違法行為もしくは反社会的行為について否定的にとらえる意識が、いじめられた子どもに比べ、いじめた子どもではすべての項目で低い数値を示し、しかも両者の間の差が相当大きいことがわかる。

いじめ行為と規範意識との間の因果関係はともかくとして、いじめを行なう子どもにおいて規範意識の低下が見られるのはなぜなのかという問題は、いじめがなぜ起こるのかという問題を含めて、単純化してとらえることはできないし、またとらえるべきではない。少なくとも、この問題をめぐって、学校だけに責任を求めることは誤りであろう。

しかし、学校は、その教育をとおして子どもたちに人間らしい価値観や他者への思いやりの心を育成することを任務とするはずである。そして、その任務には当然、いじめを乗り越える価値意識、いじめられている子どもを思いやる共感能力などの育成が含まれているとみてよい。あるいはまた、学校の任務には、いじめという卑劣な行為に手を染めることを恥とする自尊心や誇りの感情の育成が含まれているはずである。藤田氏が、いじめを行なう子どもの規範意識

表4-4 中学生の規範意識といじめ体験

(「とても悪い」と回答した者の割合)

区 分	いじめられた	いじめ	全 体
① 万引きをする	82.7%	65.4%	82.3%
② 学校でタバコをすう	79.8	55.8	76.7
③ バイクの無免許運転をする	79.8	51.9	71.4
④ 家でタバコをすう	66.3	40.4	65.2
⑤ 他人の自転車に黙って乗る	71.3	51.0	62.1
⑥ 友だちの家で酒を飲む	58.7	30.8	53.0
⑦ 他人のカサを黙って使う	58.7	46.2	51.8
⑧ 家で酒を飲む	45.3	21.2	38.1

* 1 出典は、『「規範意識」と「いじめ」』ベネッセ教育研究所、1996年。

* 2 対象は、東京・埼玉・神奈川の中学生約2,000人。

* 3 「いじめられた」、「いじめた」は、それぞれの体験が「何度もある」と回答した者。

(注) 「中央教育審議会中間報告」, 『文部時報』1998年4月臨時増刊号, 所収, 176ページより引用。

の低下をめぐって、次のように述べているのは、この点を示唆するものである。

「ここからただちに自覚されるのは、子どもの思いやりと共感の能力を育てるという課題である。その意味で、いじめ問題は道徳教育の問題であるといってよい。⁽⁵³⁾」

たとえ、子どもたちのいじめ問題を引き起こす原因が現代社会そのものに深く根ざしており、したがって学校だけでは問題を解決できないとしても、少なくとも、いじめを許容するような子どもの心性を乗り越えさせていく自我や価値観、規範意識を育てることは、学校の任務として当然に求められるべきことであろう。言い換えれば、今日のいじめ問題の深刻化は、学校における人格や価値観、規範意識の育成、つまりは道徳教育が、機能不全に陥っていることを物語るものとして受け止められなければならない。

しかし、それはただ、道徳の授業をどうこうすればよいという問題ではない。藤田氏は、1995年に文部省が発表した「いじめ対策緊急会議報告」で道徳教育の重要性が強調されていることについて、次のように批判的なコメントを行なっている。

「ことばとしては、そのとおりであろう。しかし、それと同時に、いやむしろそれに先立って問われなければならないのは、子ども自身が人間として尊ばれるという意味で道徳教育の前提がはたして確保されているか、ということである。子どもに人間（人権）の尊重を教える道徳教育は、その子どもを人間として尊重することを前提にしている、またそれ自体が道徳教育の基礎的構成部分であるという意味では基盤としているからである。そしてこの点で（中略）成績による差別、子どもの人権を無視した校則や体罰の問題を重視する必要がある。⁽⁵⁴⁾」

このように、いじめ問題の解決や、いじめにまつわる規範意識の低下という問題の解決をはかるためには、道徳教育の充実が大切であることは間違いのないとしても、道徳教育だけに力を入れればよいということではない。道徳教育の前提として、またその重要な一部として、子どもの人権が尊重されるような学校のあり方を実現することこそが、課題とされなければならない。

ここから出発して、今あらためて、学校における道徳教育のありようを根本的に洗いなおし、

課題を明らかにすることが求められているのである。

注

- (1) いじめ問題が欧米でも深刻であるという事実は、わが国にはいじめ問題をめぐって解決すべき固有の問題が存在しないことを意味するものではない。欧米ですすんでいるいじめ問題の研究や対策に学ぶことはもちろん大切であるが、同時にわが国の教育における固有の問題をも解明する努力をおこたってはならないだろう。
- (2) ダン・オルウェーズ (松井・角山・都築訳)『いじめ こうすれば防げる—ノルウェーにおける成功例—』川島書店, 1995年, 57ページ。
- (3) 尾木直樹『いじめっ子 その分析と克服法』学陽書房, 1996年, 7ページ。
- (4) 同上, 8ページ。
- (5) 尾木直樹『いじめ防止の実践プログラム』学陽書房, 1997年。
- (6) いじめ問題に対する親の姿勢には、わが子がいじめにかかっている事実についての認識が不十分であるだけでなく、いじめ問題そのものを軽くみる傾向がうかがわれる。すなわち、文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議が1996年に発表した「いじめ問題等アンケート調査」によれば、「いじめられた経験がある」と答えた子どものうち、その事実を認知していた保護者は、小学校37.0%, 中学33.9%, 高校17.7%にすぎなかった。他方、「いじめた経験がある」と答えた子どものうち、その事実を認知していた保護者の割合はもっと少なく、小学校3.4%, 中学3.6%, 高校4.4%と、ごくわずかであった。しかもこの場合は、「いじめという程度でない」と回答した保護者が、小学校10.5%, 中学10.0%, 高校4.4%であったことが特徴的で、ここには、わが子がいじめていることを認知しながら、その事実を過小にみる親の意識がうかがわれる。以上のように、わが子がいじめられている場合の保護者の認知度に比べて、わが子がいじめている場合の認知度ははるかに低いという事実は、わが子のいじめ行為を過小にみる傾向とともに、わが子がいじめ被害者であることにはより敏感でありながら、わが子がいじめ加害者であることにははるかに鈍感であるという、今日の親たちの間におけるいじめ認識の問題性を示すものといえよう。
- (7) この点をめぐって、清永賢二氏が次のように述べていることに注目する必要がある。「責められるべきは子どもではなく、本来そうした(みずからいじめを抑制する—引用者注)可能性をもっている子どもを無造作にいじめに走らせてしまった家庭や学校そして地域社会等の『子どもとのつながり(社会的抑止力)』の脆弱さであり、子どもたちに十分な自己抑制力(自己選択, 自己決定, 自己責任への想像力)を身につけさせることのできなかつた教育環境の貧困さである。」清永賢二「いじめの現代的諸相」、『岩波講座 現代の教育 4 いじめと不登校』岩波書店, 1998年, 所収, 101ページ。
- (8) 大河内清輝君がいじめを苦にして自殺したあと、大河内家を謝罪に訪れたいじめグループの子どもたちは、「なぜ清輝をいじめたの」という父親の問いに対して、「面白かったから」などと答えたと伝えられている。毎日新聞社会部編『総力取材「いじめ」事件』毎日新聞社, 1995年, 18ページ。
- (9) かつて、いじめ加害者の子どもはみずからの行為がいじめであることを必ずしも自覚しているとは限らないといわれていた。だから、ある行為がいじめであるかどうかを判断するには、いじめる側がそれを意識しているかどうかではなく、いじめられる側の痛みを基準にしてとらえるべきだという指摘もなされてきた。しかし、いじめ問題の研究に早くからかかわってきた森田洋司氏は最近の論文で、「子どもたちは、いじめがよくないことを熟知している。いいかえれば、片方の眼でよくないと捉えながら、もう一方の眼では面白いとみているのがいじめである」と述べている。森田洋司「いじめの集団力学」、『岩波講座 現代の教育 4 いじめと不登校』岩波書店, 1998年, 所収, 128ページ。この指摘に従うなら、今日のいじめは、いじめを行なう子どもがその行為の意味を必ずしも自覚してい

ないのではなく、いけないことと自覚しながらなおかついじめを行なうことになる。とすれば、悪いことと知りながら、なおかついじめ行為をみずから阻止できない、その規範意識の希薄化ないしは自己統制力の欠如が問われなければならないだろう。

- (10) 尾木直樹監修，福田博行著『いじめない自分づくりー子どもの自己変革に挑んだ教育実践ー』学陽書房，1997年。
- (11) 滝充氏は，1985年度以後，調査方法が変更されるまでの文部省いじめ調査データを分析して興味深い知見を導き出しているが，1994年度以降，文部省のいじめ調査の方法が変わったことについて批判している。すなわち，調査の方法が変わり，調査の徹底がはかられたとしても，それでも調査結果に示されたデータはなお氷山の一角にすぎないという制約を抱えている点では，それ以前の調査と異なるところはなく，調査データはもともとそうした限界をもつものとして活用する以外にない。したがってデータの蓄積を生かした分析を行なうという視点からいえば，調査の方法が変更された損失のほうが大きい，というのが批判の主旨である。滝充『『いじめ』統計データの検討ー文部省調査の数字をどう読むかー』、『国立教育研究所研究集録』第33号，1996年9月，所収。
- (12) 吉田順「今日の校内暴力」，柿沼昌芳・永野常雄編著『校内暴力』（『戦後教育の検証』2）批評社，1997年，所収，参照。
- (13) 文部省「いじめ対策緊急会議アピール」1994年。
- (14) 文部省・児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議報告「いじめの問題に関する総合的な取組についてー今こそ，子どもたちのために我々一人一人が行動するときー」，文部省いじめ問題研究会編著『いじめ問題から学校を変えるーいじめ問題質疑応答ー』第一法規，1997年，197-198ページ。
- (15) 注(6)参照。
- (16) 文部省いじめ問題研究会編著，前掲書，211ページ。
- (17) 同上，215ページ。
- (18) 同上。
- (19) 同上，213-214ページ。なお，文部省・調査研究協力者会議報告が提言する，いじめられる子どもへの対応のうち，『『転校措置』の弾力的運用の徹底』にかかわる問題として，1996年に文部省と国立教育研究所の共催で行なわれた「いじめ問題国際シンポジウム」のなかで，いじめられる子どもの転校措置について次のような意見が提起されていることに耳を傾ける必要がある。「学校のなかでいじめ対策の基本ができていない場合，転校しても前と同じことが別の学校でも生じるおそれがある。（中略）しかも，転校させることによって，いじめの被害者の側に問題があるかのような印象を与えることもある。また，いじめの被害者を転校させても加害者は残っているから，新たな犠牲者がでてくる。だから転校はいじめ防止の最後の方法だと考える。』（月刊 生徒指導）（学事出版），1996年9月増刊号。いじめられる子どもを救済するための緊急避難策として，転校措置にも一定の意味はあるが，その運用はあくまで慎重に行なわれなければならない，ということである。
- (20) 文部省いじめ問題研究会編著，前掲書，211ページ。
- (21) 同上，212ページ。
- (22) 同上，197ページ。
- (23) 同上，212ページ。
- (24) 同上，210ページ。
- (25) 森田洋司「いじめの集団力学」，『岩波講座 現代の教育 4 いじめと不登校』岩波書店，1998年，所収，115ページ。

- (26) 清永賢二「いじめの現代的諸相」, 同上書, 98-99ページ。
- (27) 森田, 前掲論文, 前掲書, 122ページ
- (28) 藤田昌士「教育にとって『いじめ』とは何か」, 『季刊 人間と教育』第7号(労働旬報社, 1995年), 40ページ。
- (29) 同上, 36ページ
- (30) 同上, 40ページ。
- (31) 同上, 42ページ。
- (31) 1996年にわが国の文部省と国立教育研究の共催で「いじめ問題国際シンポジウム」が行なわれ, そこでノルウェー, イギリス, オランダ, オーストラリアからいじめへの取り組みが報告されている。『月刊 生徒指導』(学事出版), 1996年9月増刊号, 参照。
- (33) ピーター・K・スミス, ソニア・シャープ編(守屋慶子・高橋通子監訳)『いじめととりくんだ学校—英国における4年間にわたる実証的研究の成果と展望—』ミネルヴァ書房, 1996年, 22ページ。
- (34) イギリス教育省(佐々木保行監訳)『いじめ 一人で悩まないで』教育開発研究所, 1996年。
- (35) 同上, 37ページ。
- (36) ダン・オルウェーズ, 前掲書, 34ページ。
- (37) 同上。
- (38) 同上, 33ページ。
- (39) 同上, 34ページ。
- (40) 藤田, 前掲論文, 前掲誌, 41ページ。
- (41) 清永, 前掲論文, 前掲書, 104ページ。
- (42) 同上, 106-107ページ。
- (43) 同上, 107ページ。
- (44) 同上。
- (45) 同上, 108ページ。
- (46) 森田洋司・清永賢二『新訂版 いじめ 教室の病い』金子書房, 1986年, 参照。
- (47) 竹内常一『子どもの自分くずし, その後』太郎次郎社, 1998年, 192-193ページ。なお, 竹内氏のいう「第1の層」「第2の層」は, 清永氏のいう「表層」「中層」とは異なった意味である。
- (48) 同上, 194ページ。
- (49) 同上, 195ページ。
- (50) 同上, 202ページ。
- (51) 同上, 189ページ。
- (52) 同上, 203ページ。
- (53) 藤田, 前掲論文, 前掲誌, 44ページ。
- (54) 同上, 45ページ。

(1999年4月30日 受理)