

第2回実践事例研究会

「いじめ問題の解決に向けて、自己表現を促す試み：中学生を対象にしたグループ・ディスカッションを通して」 (都立教育研究所・報告書) をめぐって

話題提供者 センター協力研究員（1999年度）（東京都立多摩教育研究所主任）岡 本 淳 子

1999.7.17

（第2回のこの研究会では、上記の都立教育研究所の報告書について、執筆者の一人である岡本淳子先生に説明をしていただき、それをめぐって議論を行った。但し、研究会の参加者は既にこの報告書に目を通しているので、下記の岡本先生の報告は、補足説明として行われたものである。なお、このグループ・ディスカッションに参加した生徒や、これが行われた学校のプライバシーを保護するために、報告内容の記述については、適宜、削除や修正を加えてある。）

本研究への取り組みの経緯

本研究への取り組みへの経緯として、先行研究等を通して、いじめには、生徒の「自己表現」が深く関わると感じたことがある。具体的には、いじめの発生やエスカレートの状況を見てみると、いじめの加害の立場、被害の立場、周囲からの傍観の立場等にかかわりなく、どの立場にいる子どもたちも自分の気持ちを抑えているということが見られた。例えば、いじめる子どもについては、学校生活や対人関係の中での不適応感がそのまま表現されずに、いじめという形で歪んで表現されているように見えたこと。いじめられる子どもについては、やられててもにこにこして親和的になっていったり、ノーと言えないというような形で、いじめの場面でも自己表現ができていないということ。傍観者である周囲の子どもについても、面接調査をしてみたところ、面白がって見ていていじめに加担する気持ちと、「いやだなあ」と感じていて止めたい気持ち、それから、「そうはいっても自分は止められないなあ」というような複雑な気持ちを持ちながら、それがうまく表現されていない状態が共通していた。これらのことから、いじめをエスカレートさせない、あるいは発生させないという意味で、子どもたちの自己表現というものがとても大事なのではないかと感じた。

もう一つは、いじめは、いじめっ子の問題やいじめられっ子の問題という個人の問題よりも、子どもたちの集団の人間関係のなかに生じること、集団内の人間関係の齟齬やトラブルと深くからんで生じる現象であると考えたこと。そのように考えると、集団の人間関係の中で起

こっていること自体を解消していくことが、いじめの解決には必要なのではないかと考えたことがある。教師がいじめをとめる指導をして、生徒が言うことを聞いてそれをやめればいじめは解消するという問題ではなく、様々な葛藤がある中で起こっていることなので、その葛藤そのものについて納得できる解決をされなければ、いくら指導をしてもむしろエスカレートしていくと。そういう意味で、子どもたちの仲間関係のなかでの抑制された感情を解放し、子どもたちが自分たちの声を出していくという意味での自己表現を促し、子どもたち自身の中に人間関係への視点をもたらして改善への動きを期待するということが必要ではないかと考えた。したがって、方法としても、「集団の中で話す」という、自然な生活形態に近い形をとって行いたいと考えた。そして、できればこのようなグループ・ディスカッションという枠組みがなくても、日常の集団生活の中で自分を表現できる力を育てたいと思い、始めた。

いじめの事例

この報告書の中では、いじめに関する五つの事例をあげている。

A男の事例というのは、加害者とされた生徒Aをめぐる事例。この生徒個人の「仲間求め」や「欲求不満の発散」に基づく事例である。この生徒一人でいろいろな子どもにいじめを行っている。例えば、子どもたちの文房具を机の上からさらい落とす、シャーペンの芯や本などを持っていたきり返さない、通りざまに友人の頭をボーンと殴る、また、興奮すると思い切り相手を殴って鼻血を出させるなど、一つ一つのいじめとしてはそれほど大きいものではないのだが、頻繁に起こるので、みんながとても迷惑し、「いじめ」というとA男の名前が誰の口からも出る。

2番目のB男をめぐる事例は、小集団の遊び感覚を伴う事例。数人の子どもたちが、彼に遊びっぽくプロレス技をかけたり、イスごと彼の膝の上に乗せてみたり、ロッカーに閉じこめてみたりする。やってる場面をみると楽しげで笑いながらやっており、やられている本人もにこ

にこ笑いながらやられており、遊びともいじめとも区別がつきにくい。しかし、よく見ていると両者の力関係は一方的で、固定化している。

C男に対する大集団の嫌悪感を伴う事例というのは、この生徒独特の言語表現や雰囲気に対してみんなが違和感を感じ、からかったり排斥しているような事例。

D子に対する大集団の嫌悪感を伴う事例は、彼女の転居によって終わったものである。小学校時代から「○○菌」というような言い方をされていじめられ続けてきた事例。

E子に対する小集団の対抗意識を伴う事例というのは、男の子に対しても強い態度でしていく彼女に対して、男の子たちが対抗してぶつかっていった事例。

なお、いじめの態様の分類に関しては、①いじめの規模（個人によるいじめ、小集団によるいじめ、集団全体によるいじめ）と、②いじめに関わる子どもたちの気持ち（仲間求めや、欲求不満の発散、遊び感覚、嫌悪感、対抗意識など）の二つのものさしを基に、縦と横のマトリックスを作つて、代表的な態様を考えた。規模を優先してとらえたのは、現場で教師が子どもたちのいじめをとらえる上で、目に見えやすく、最も分かりやすいと考えたからである。

グループの抵抗

学級内を3つのグループに分けて行ったが、グループでの話し合いに対して子どもたちの抵抗が大きかった。開始前の個人面接ではよく話していたのに、集団で向き合って話し合おうとすると、ふざけたり、トイレに立つて逃げ出したり、騒いだり、いろいろな形で抵抗した。その様子はメンバーによる影響も大きいと感じられたが、Xグループはしらけた、冷やかな傾向があつて、担当者の足元をすくってくるような抵抗、Yグループの方は、とにかくにぎやかで、罵声が飛び交う大騒ぎする抵抗だった。Zグループも賑やかなグループだが、一人の子どもが、みんなの抵抗する気持ちを引き出して、「やだよな」と言語化して集団を先導して行う抵抗を示した。担当者は子どもたちの発言を互いによく聞くように促したり、それぞれの発言をつなぐ努力をして、それらを乗り越えようとした。

グループの展開

グループ・ディスカッションの展開は、グループの構成メンバーによって違つたり、いじめの構造が違つたりすることによって、かなり様相が違ってきた。

Xグループでは、加害者とされていた子どもがあると

き「いじめられた」といって休んだところから話が始まって、「『いじめられた』とは何ごとだ！」「あいつがいじめてるんじゃないかな！」という話が出て、その生徒に対する文句が噴出し、それに対して担当者の方がそのような怒りや不満を受け止めたうえで、「じゃあ、あの子の立場にたって、あの子は今どんな気持ちでいるんだろうね？」と言ったところ、話ががらっと切り替わり、「あの子はさみしいんだよ」「誰にも相手にされてないから」「僕たちにかまってほしいんだよ！」と、その子の気持ちの理解にみんなが入つていった。次の回にはその生徒が出席してきて自分の心情を吐露すると、みんながサポートしていくような、そういう動きになつた。学級の中ではとにかく落ち着きがなくて、毎日何回も「この子が～した」ということでいろんなトラブルを起こしていた。しかし、グループの中では話も聴いてもらえて、メンバーに受け止められていたためだろうが、教室の中での様子とは全く異なつて静かに落ちついて過ごせたと考えられる。いじめも11月頃からほとんど目立たなくなつた。

Yグループに関しては、担当者としてはグループのにぎやかさ、うるささに対してどう付き合うかが大きなテーマだった。ある時、担当者が自己開示をして「うるさい！」と言って、「このうるささはどういうことなんだろうか？」と、かなり迫つてゐる。その辺からグループが動き出し、その後作業的な取り組みをしたところで反抗していた女の子たちの動きが変わつた。「いじめられていた子どもの気持ちを聞きたい」というような言葉がメンバーの方から出てきて、そこで、いじめられていた子どもが「いじめられいやだった」ということを初めて言って、それに対して子どもたちが「いやだよなあ」と共感的にサポートしてくれた。その子どもの方もだんだん強くなつていつて、最終的にはみんなと対等に交われるようになって、その子に関してはいじめがなくなるという経過をたどつた。

Zグループが、ある意味では一番難しかつた。周囲とちょっと雰囲気の違う子どもに対してみんながからかう、あからさまにからかうわけじゃないが、何となくからかって、いやな仕事を押し付けたりする、そういう場面が最後まで続いた。しかし、その子どもが、「A男にいつもちょっかいを出されて嫌だ、疲れた」と言ったのを聞いて、周囲の子どもたちは驚き、「いつも一緒にいるから、仲良しだと思っていた」「他にもいじめる子がいるんだって」とその子どもに対する見方が変わる場面もあつた。このグループの難しさの背後には、集団を先導する子どものしたたかさ、巧みさがあった。大事な問題に迫ろうとすると、その子が先導してみんなが注目するよう

な全然違う会話を出して、まわりの子どももそれに敏感に反応し、話題が散った。子どもたちの集団の中にあるブラックな部分をおもしろおかしくヒュッヒュッと導き出して、楽しく皆を笑わすという、そういう形で集団を動かすという子どもの動きにつき合うのが大変難しかった。

グループ・ディスカッションの効果

グループの前後で調査をすると、自己表現に関しては多くの子どもたちが自分が思っていることをかなり言えるようになったり、友達同士で分かりあえるようになったりしたという結果が出ているが、いじめの認知率に関してはあまり変わらなかった。いじめが「ある」から「ない」に変化した子どもがいた一方で、開始前の調査ではいじめは「ない」とした子どもの中で、終了後自分が過去に行っていたいじめを告白する子どもが出来たりして、数の上では相殺された結果となった。なお、小中学生では学級集団が継続していくと、「場合によってはいじめる人が悪いとは限らない」という回答が、一般的に増えることが先行研究で確かめられているのだが、今回も同様の結果になった。他者への理解が進んだこととこの結果をどのように考え合わせるか、その辺が一番難しいところだなと感じた。

同時に、次のような、いろいろな変化や発見もあった。グループ・ディスカッションを継続することによって、いじめに関わる認識や人間関係が変わるという側面がある、例えば、最初はいじめと自覚していなかったものに関して、いじめと認知するようになったり、「いじめられる生徒がどこも悪くないのに、自分たちを高めた所においていじめていた」と、いじめ行為を行っていた自分を振り返るような場面が出てきた。いじめへの認識が変化するということは、自らの行為や友人同士の互いの行為にも、子どもたち自ら目が向くようになることであり、グループ・ディスカッションを行って得られた効果の最も重要なものの一つだと考えている。

次に、自己表現が促進される様相が生徒によって様々であるということ。例えば、誰かれ構わず攻撃していたA男の場合には、実は自分が人から攻撃されることにひどく「怖い」と感じており、それを言い表わせるようになって後、仲間とも話を交わせるようになった。YグループのB男の方は、周囲にやられるままになっていたのが、いじめられるとすうっと逃げて教室の後ろの棚のところに寝転がって過ごすなど、いじめから逃げるのが上手になった。その後、仲間にサポートされて「いやだ」と思っていることを言えるようになって、いじめる子ども

たちに対しても対等な力を発揮できるようになっていった。

同時に、周囲の立場の生徒たちの自己表現も多様な形で促進されていく様相が顕著に見られた。例えば、グループの中で終始「斜に構えて」批判的な言葉を出していた子どもが、友達と協働して絵を描いて楽しんだ後、率直に人と向きあうようになって動きが変わっていった。逆に、自分を押さえてにこにこしていて穏やかだった子どもが、友人への腹立ちを表現したことをきっかけにだんだん攻撃的な感情を表現し、反抗的になっていった。それまではいじめられる友人をかばって模範的だったのに、反抗的になると同時に、教室で友達をからかっていじめる姿も見られるようになった。後で面接をしてみるとそういう自分がよく見えており、「何か自分が楽になった。前向きに考えるられるようになった」と語り、子どもの成長の一幕にいじめが位置づくことがあることも分かった。子どもたち全体が、自己表現が促進されることによって、仲間関係での否定的な感情も表現しやすくなる現象もみられた。いやなことは「いや」と言えるようになって、「おかしいじゃないか」と言えるようになって、対等な力を発揮できるようになっていった。

子どもたち全体に関する印象として、話し合うことが互いの成長を促して、生徒達全体の自己表現が促進されるという印象があった。子どもたちは苦手な友達とは話さないことが多いのだが、いろんな人がいろんなことを話すのを聞いて、「他の人がどういうことを考えてるかが分った」「その人の気持ちが分った」、また、「友達が発言したときに、どうしてそう考えるかということを考えるようになった」、「それを受けて自分が話すようになった」、他に、「人の話を聞くことで自分が見えてきた」というようなことも出てきた。そういう中で、「いじめ問題が今度起きたら、こういうふうにグループじゃなくて、クラス全体で話し合ったほうがいいよ」と言うような子どもも出てきた。

子どもたちと研究担当者との関係について言えば、我々担当者の態度が、生徒たちの態度形成のモデルになっていたということを強く感じた。いじめられた子どもへの対応を話し合ったとき、子どもたちから、いじめられた子どもの気持ちを「聞いてみる」「聴いて支えになる」といった発言が出て我々を驚かせた。事実、メンバー同士グループの中で気持ちを問うたことから、人間関係の展開が起こった。グループ・ディスカッションの中で我々はよく子どもたちに「気持ち」を尋ねており、それがモデルになっていたと考えられた。子どもたちは、我々が加害の立場、被害の立場、周囲の立場の生徒にかかわ

りながら話をつなげていく様子を鋭く観察していた。全体を見渡しながら大人の態度をよく見ているという生徒の姿勢は、教師が生徒たちの指導に当たる場合でも見落としてはいけない視点なのだろうと感じた。いじめ問題への解決という点では、話し合うことは即解決につながるわけではないが、気持ちを表現し合って聴き合うことで互いの葛藤にも直面し、いじめ解決につながる本質的な問題に向き合うことになるのだということを、子どもたちは漠然と感じたのではないかと思われた。生徒たちの言葉から「こういう話をするといじめが解決すると思う。解決しなくとも、根気強く話し合った方がよい」という言葉が聞かれた。

研究を通して感じたこと・考えたこと

研究を通して印象深かったことの一つは、「いじめ」というテーマを取り上げて学校内で子どもたちに自由に表現させることは、学校や先生方にとって大変抵抗感を感じさせことが多いということである。教育活動の中で、子どもたちの自由な表現を促すことが重要なことは分かっていても、いじめ問題を話題にするということは、集団の中に目に見えにくいが実は存在するネガティブな感情の解放につながることであり、学校や学級という集団を経営していく立場からすると、收拾がつかなくなる不安感や危機感があることが感じられた。いずれにしても、研究協力を引き受けられた学校に対しては、我々は常に謝意を感じているところであるが、例えば、「思いやり」というポジティブなテーマから迫ることを提案することにより、グループ・ディスカッションの計画が受け入れられた場合もあった。実際やってみると、子どもたちは初めは「思いやりとは、電車の中で人に席を譲ること」などというような、道徳で習うような表現が目立ったが、話し合っていくうちに「思いやりをかけるような可哀相な人はいない」「思いやりを示すには、勇気がいる」など、子どもたちの本音が聞けて面白かった。いじめ研究ということで我々は、いじめにかかる友人関係などのテーマを多く取り上げたが、子どもたちの抵抗感や教師たちの不安感などを考え合わせると、テーマとしては、例えば「学校生活」などというような抵抗のないものから入っても結局は同じことであり、その方が賢明であったかと今は考える。

同時に、教師にとっても我々にとっても、いじめの問題はやはり大変に難しい問題なのだとあらためて感じた。その理由の一つは、教師としては加害の子どもも可愛い子ども、被害の子どもも可愛い子どもであり、心情的にどちらか一方だけに味方するということはできないこと

があげられる。被害者から一方的に訴えられて、言われた通りに加害者を戒めるだけが指導ではなく、どちらの話も中立的に聞いて、対応を図らなければならない。そういう動きが、被害を訴えていた生徒や保護者には物足りなさを感じさせ、「先生が十分対応してくれなかつた」と感じる場合もあるだろうし、加害とされた生徒にも言い分があり、一方的に注意されたと感じる場合も多いだろう。心身を傷つけられたあの感情のもつれは深く、双方の利害も対立しているだけに、教師がどうやってそこに介入したらよいか、難しい場合が多いと考えられた。

また、その感情的なもつれには、その場のいじめだけでなく、背景にある葛藤もそこに集約して出てくるところもあり、その場だけをおさめてもなかなか納まらないことも多い。

そのようないろいろな要因があって、いじめ問題の解決に向けて、教師が個人的に取り組みを行うのは大変なことだと考えられる。あたかも、巨大な対象に立ち向かう感じになるとともいえるのだろうか。現実にいじめを見ていくと、ある人間関係の中で起こったいじめを指導して押されたところ、別の箇所でいじめが起こる。子どもたちの話をもとに集団の中の人間関係をたぐってみると、次々と連鎖するいじめの関係が見えてきたり、一人の加害生徒が多くの子どもをいじめていたところ、ある時、被害者側の子どもたちの間に連合が生まれ、突然関係が逆転するということも見られた。このように集団の広がりの中で起こっている事象に対して、教師個人が対応するには大変な力量が必要で、相対する子どもたちの問題の底の見えなさみたいな、歯の立たなさを先生方も漠然と感じられるのではないだろうか。教師の側も組織的な取り組みでなければできない、それも相当に連携のよい対応が求められる、学校現場にとって大変に難しい問題なのだろうと感じている。

子どもたちの中で起こっている心理的プロセスの複雑さも、あらためて痛感したことの一つである。今の子どもたちは友達関係の中で、「人を傷つけることは言わない」という姿勢が大変強い。子どもたちの間でやっかいなことが起こった時にはそれに関わらないでいる。できれば避けていたいという気持ちが強い。しかし、現実には、本当はいろいろ葛藤を感じているので無理が積もると壮絶な表し方で、また、ある場合には、ごく軽い気持ちでおもしろ半分に、気持ちのはけぐちをいじめに見いだしていく。もともと葛藤を回避したい傾向が強いので、友人同士のいじめに直面するのすら、大きな抵抗感がある。

いじめは子どもたちの生活や遊びの中に密着して溶け込み、日常のなかでは「いじめ」として輪郭を浮かび上がらせることが、大変難しいものだということが実感として強く残った。子どもたちと席を並べて見ると、その日常の中に、次から次へといろいろな形でいじめやその芽となるようなやりとりが見え、大人が「おっ」と気になって見ているうちに、関わりのタイミングは瞬く間に逃してしまう。いじめの問題に焦点を当てようと考えていたこのグループの中でさえ、そうであった。ましてや、「今日はこの課題を進めよう」と考えている授業の中で、また、同じ場面で生徒たちのいろいろな会話や行為が飛び交っている学校の日常の中で、教師がそこに見えたいじめにどのタイミングで向かい合うかは、難しいものであろうことを痛切に感じた。子どもたちの集団は大人からの介入を防御するかのように活発であり、遊びかいじめか、大人が手を出したらいいものかどうかと一瞬でも迷っていると、もうすぐその瞬間には他の生徒からの横やりが入って、その場面はかき消されてしまう。先行研究の中で、我々はいろいろな側面から考えてマニュアルを作成したものだが、いじめ問題というのは「言うは易く、行うは難し」ということを実感した。

方法論としてのグループ・ディスカッションの意義に

ついては、子どもたちから表現されたものをその場でみんなで共有できる良さは、個別面接では得難い効果だった。互いの動きや発言に刺激されて、子どもたち同士がそれぞれ持っている力を引き出し合い、伸ばし合うような成長が見られた。子どもそれぞれのもっている力に驚かされ、子どもの成長を保障する大人のかかわりの重要性を深く感じた。

最後に、いじめという問題のもつ性格について。この問題には、人間が動物として本能的に持っている弱肉強食、権威欲だとか支配欲だとか攻撃性、集団を形成していく時にそれを妨害する人に対して生ずる反感、対人関係における不快なことへの反応等々、いろいろなことがからんでおり、それが出現することはやはり否めない。同じことは、このような形で子どもたちの自己表現を促す関わりをする担当者の中にも起こる。担当者の中にも人間の本能として、集団を乱すことへのいらだちや困惑感、言うことを聞かせようとする思いなど権威欲等が生じる。それを担当者自身がどのように受け止めて処理していくかは、重要な問題であると感じた。最終的には、教師も担当者も含めて、関わる側の人間観や人権感覚や、本能的なものへの姿勢が、根底的に問われるという気がした。