

いじめ発生及び深刻化のシステム論的考察

田 中 美 子

はじめに

従来の「いじめ」に関する議論では、「いじめっ子」や「いじめられっ子」本人の個人的特性や家庭環境、学校側の要因などの属性にその原因を求めるものが多かった。いじめられやすい外観や体格、性格を統計的に調べることは可能であるが、人間はすべて同一では有り得ないし、その能力や性向が個性である。確かに、なぜ「いじめ」が発生したのか、その現象を構成する要素として、個別の特性を明らかにする立場の研究も重要であろう。しかしながら、本稿では「いじめ」は、誰にも生起し得るという確率論的前提をとり、「いじめ」という現象に要素還元論的アプローチではなく、円環的連鎖を重視したシステム論的なアプローチを行う。筆者は、既に、「いじめっ子」や「いじめられっ子」というイメージが形成・固定化していくダイナミックな過程を、筆者が地域イメージ形成を説明するために提唱している「イメージ・ダイナミクスモデル」を用いて説明可能であるという仮説を提示してきた。本稿では、この「いじめ」発生・深刻化の「イメージ・ダイナミクスモデル」を再考し、精緻化を試みた。さらに、小学生高学年の児童を対象にした調査に基づき、改訂されたモデルの妥当性を検討した。

本研究での統計的データが示すように、かつての「いじめられっ子」が「いじめっ子」に転じたり、現在「いじめられている」一方で同時に別の場面では「いじめている」という児童生徒が少なくないことが明らかになった。このことは、「いじめられやすさ」の指標を作成するよりも、その境界線の曖昧さが何に依拠しているのか、を考察する方がより有効であり、「イメージ・ダイナミクスモデル」の妥当性を支持していることを示唆する。

1. 本研究の立場—自己組織性の視角から—

1.1 「いじめ」を捉える視座

「いじめ」を逸脱行動とみるならば、その対極に位置する社会学的な意味が付与される「規範」は、法律や慣習などのように抽象的に存在しているだけでなく、日常生活のなかで相互に繰り返されている反作用の中にある。エミール・デュルケームは、集団のなかにある個人が問題行動に走ろうとしたときに、こうした反作用が適切に働く状態を「正常」な状態と呼び、これが適切に働かない状態を「病理的」と考えた。本章では、まず、いじめをこうした逸脱行動の視座から捉え、ラベリング論をはじめとする先行研究やシステム論的考察を行い、基本的な概念を整理する。特に、自己組織性の概念に基づいて、いじめが発生し、深刻化していくメカニズムを考察する。

双方向的な因果関係には、ノーバート・ウィーナーが着目したような均衡維持的システム、すなわちネガティブ・フィードバックと、M. Maruyama (1963) が着目した相互に原因となりながら元の状態から離れていく逸脱増幅的な相互因果性（セカンド・サイバネ

ティクス)、すなわちポジティブ・フィードバックがある。徳岡秀雄(1987)は、社会問題の深刻化を理解し、解決策を模索する上で、逸脱増幅モデルが有効であることを示した。「単一方向的な因果関係の分析枠組みに乗せて現象を説明することこそが科学的分析だとみなされがちであった伝統に鑑み、まず、相互因果的発想も、また十分に科学的であることを力説しておく」(徳岡, 1987) 必要がある。

1.2 本研究における「いじめ」の定義

ここで、本稿で議論する「いじめ」の概念を整理しておこう。

警察庁の定義によれば、「いじめとは、単独又は複数の特定人に対し、身体に対する物理的攻撃又は言動による脅し、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」としている。ただし、この定義では、犯罪類型との相違はどこにあるか、という問題が残る。例えば、お金を1回脅し取るのは恐喝だが、これを反復継続する場合には「いじめ」であるという解釈も成り立つからである。

1999年に起こった栃木県のリンチ殺人事件が、これに相当する。19歳の少年を主犯格とする4人が、被害者の親からATMにお金を振り込ませ続ける一方で、被害者に火傷を負わせ、最後は首を絞めて殺害し、遺体を埋めた。藤本(1996)は、金を脅し取るのは恐喝罪、殴る蹴るなどの暴力は暴行罪、脅かして使い走りをさせるのは強要罪等、一般の大人社会であれば刑法上の犯罪に該当する行為が「いじめ」の意味内容に含まれている、と問題を指摘している。

文部省(現文部科学省)では、かつて、いじめとは、「自分より弱いものに対して、一方的に、身体的・心理的な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(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの」と定義した。これでは、学校側が認知していなければ、その学校にはいじめが存在しないことになってしまうという欠陥があり、近年この点が改められた。換言すれば、「いじめ」は可視性が低く、それだけ学校側としても把握が難しく、ここに「いじめ」の深刻化を招く要因が潜んでいる。

森田洋司ら(森田・清水, 1986)は、いじめとは、「同一集団の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的に、あるいは集合的に、他方に対して精神的・身体的苦痛を与えることである」と定義している。森田らは、その定義における「同一集団」という限定により、街頭の行きずりの人間に対する暴行、恐喝、窃盗などと区別し、「いじめ」を「いたわり」や「相互支持」、「友愛」など本来同一集団所属の人間のとるべき規範からの逸脱と捉えた。また、「優位に立つ一方が」という規定によって「いじめ」が加害者側の社会的優位性、身体的優位性、数の上での優位性に基づいて行われることを明確にした。これによると、たとえ同一集団内で行われる攻撃であっても、校内暴力における対教師暴力、家庭内暴力における子から親、祖父母への暴力とは区別され、逆に社会的地位として優位な教師から生徒への加害行為は「いじめ」に含まれる(森田・清水, 1986)。

筆者は、森田らの定義を踏まえ、「同一集団内の主体間の相互作用過程において優位に立つ一方が、集合的に、他方に対して反復・継続的に精神的・身体的苦痛を与える行為」と規定する。この優位一劣位の関係は、必ずしも集団内相互作用過程において不変の固定性を有するものとみなさない。ただし、「いじめ」が行われる時点においては、当初は些細な差異であったとしても、時間の経過とともに行為主体の集団内の優位性が明確化し、

その優位性に基づきいじめが行われ、これが反復されることにより深刻化し、より強固なものになる。換言すれば、集団内における力関係の絶対的優位性を勝ち取るために、「いじめ」というある種のダイナミックな意見またはイメージの形成が生起する、とみることができる。

この意味において、筆者は、いじめ発生メカニズムは基本的に時間の概念を内包した「イメージ・ダイナミクスモデル」で説明できるのではないか、という仮説を提示した。

1.3 「いじめ」の逸脱増幅過程における自己組織化

可視性の低い、いじめの構造を明らかにするために、教育や学校の教室内の問題に限定せず、いじめは「ポジティブ・フィードバックによるイメージの自己組織化」によりエスカレートし、これがある集団内で優位な感情や行動として発展していく、という仮説を設定し、協力現象的なイメージ形成として考える。

1.3.1 自己組織性とイメージの共有

もともと自然科学において議論されてきた自己組織性は、あらゆる学問領域において重要な概念であると認知されてはいるものの、必ずしも同一の概念で捉えられてはいない。しかしながら、新たな科学観の構築を目指して自然科学の分野から社会科学の分野へと波及し、自己組織性に焦点を当てた社会システム論を構築する動きが見られた（今田，1986；吉田，1990；佐藤，1991）。自己組織性とは、「システムが環境との相互作用を営みつつ、自らの手で自らの構造をつくり変えていく性質を総称する概念」（今田，1986）である。自己が自己のメカニズムに依拠して自己を変化させることであり、この円環的因果の連鎖は、時間の概念を内包させることにより自己言及のパラドクスを回避することができる。

1.3.2 ポジティブ・フィードバックと「イメージ・ダイナミクスモデル」

ポジティブ・フィードバックは、毒にも薬にもなり得るメカニズムである。Myrdal, G. (1944) は、黒人問題分析の方法論として、白人の差別・偏見と黒人の生活水準という2変数間の相互作用が、無限に繰り返される中で問題が深刻化すると考えた。Myrdal がこの螺旋状に変化する動的原因論の立場を「悪循環」ではなく「累積効果の原理」（principle of cumulation）と敢えてニュートラルに命名し、提唱したのは、変化の方向が価値的にみていずれの方向にも作用し得るからである。Myrdal, G. (1944) はこの原理が、より広い範囲の社会関係にも適用でき、社会変動を研究していく上で、主要な理論的武器になり得る、と主張した。

田中（1995，1996，1997）が提唱した「イメージ・ダイナミクスモデル」は、地域活性化に資するイメージの自己組織化を基礎とした理論であるが、変化の方向を否定的なものと考えれば、「いじめ」という、ある種の社会病理の発生する機構を記述することが可能であると考えられる。いじめは、明らかに人と人との相互作用過程で生まれる現象であり、多くの要因の円環的連鎖として理解できる。そこで、本研究では、この「イメージ・ダイナミクスモデル」をいじめ発生メカニズムに適用し得ると考えた。

1.3.3 ラベリング論と「負のアイデンティティ形成」

(1) 他者の評価との相互作用

非行や犯罪など社会病理を取り扱ったラベリング論の命題は、簡潔にまとめれば以下の2つに要約できる（徳岡，1987）。

①セレクトィヴ・サンクション（selective sanction）：人が逸脱者というレッテルを貼

られるのは、逸脱行為ゆえというよりも、社会的マジョリティによって定められた同調・逸脱に関するルールが恣意的に適用されたためである。このラベルは、社会的弱者に対し適用されやすい。

②アイデンティティ形成：人は他者によって逸脱者というレッテルを貼られ、逸脱者として処遇されることによって、逸脱者としてのアイデンティティとスタイルを獲得する、いうものである。

私たちは日常生活の中で、絶えず他者に対してある種の制裁（サンクション）をしているが、これが他者（行為者）の具体的行為と正確に対応しているかどうかは疑問である。これはイメージと実態の乖離の問題に相当する。他者に対する評価はイメージである。実際、逸脱行為を行いながら社会的には認知されず、ラベルの回避に成功している「隠れた逸脱者」は多いし、一方で逸脱行為をしていなくても社会的にその濡れ衣を着せられている場合もある。

ラベリング論者は、逸脱を絶えず集団と行為者との相互作用・関係の在り方における文脈で理解しようとするために、相互作用学派（interactionist または transactionist）と呼ばれ、特に行為者そのものに焦点を当ててきた伝統的実証主義者との差異を鮮明にし、「他者の反応」を強調したところから社会的反作用学派（social reaction theorist）とも呼ばれている。行為者そのものよりも「他者の反応」と相互作用による「いじめ」発生のメカニズムを探ろうとする本研究の立場からは、このラベリング論の視点は重要である。

E. Ericson（1962）は、逸脱はある行動形態に固有の属性ではなく、それらを直接・間接に観測する観衆によって付与される属性であるとしている。すなわち、ある行為をすれば「逸脱」となるような規則を社会集団が設定し、それらを特定の人々に適用し、逸脱者を生み出す。H. S. Becker（1963）によれば、逸脱は行為の性質よりも、むしろ他者によって制裁や規則が「違反者」に適用された結果である。この考え方を適用するならば、「いじめられっ子」のある種の偶発的行動そのものが問題なのではなく、たまたま他者によって「いじめられっ子」のイメージを共有された結果が、いじめ現象という集団からの制裁につながったものと捉えることができる。

1.4 文化的逸脱と「いじめ」

1.4.1 上位の社会規範と帰属集団の社会規範

非行原因を社会解体による社会的統制の弱化にあるとした社会的統制理論は、シカゴ学派によって1930年代に主張された。

社会学的決定論の中でも文化的逸脱を強調する理論では、逸脱行為は、社会全体では容認されていないが身近な内輪の集団では是認されている下位文化に同調している行動である、と考えられている。ソーステン・セリンの文化葛藤理論では、人々が逸脱者とされるのは、偶然自分が帰属している集団が保有する文化が、不幸にしてより上位の社会規範と異なるために生じる葛藤や下位文化相互の葛藤が原因であると考ええる。この文化葛藤理論は、いじめが生起している現場を目撃した集団の構成要員が、そのいじめに同調していく過程を説明しようとする本研究に示唆を与える。いじめがよくないということは、教育関係者や文部科学省が唱えるまでもなく、上位の社会規範のひとつであるが、必ずしも個人が帰属する集団ではこの規範と合致しない場合がある。偶然自分が帰属する集団の文化が、いじめに同調することであったりする。このことが、いじめへの参加者を増やしたり、い

じめを容認せざるを得ない傍観者を多数派としたりするのである。多くの場合、下位の集団において抑制作用が働かないのは、このように上位の社会規範と身近な帰属集団の規範とが異なるからであり、同調しなければ自分の立場が不利になることは、既存の調査からも明らかである。

1.4.2 ラベリング論批判

1980年代に入って、ラベリング論への関心は急速に衰えてしまった。宝月誠（1979）は、逸脱者が他人の意のままに操られる無力で受動的な存在であるかのごとくに他者の反作用のみを重視して、ラベルを貼られた者の主体的反応を軽視している、と批判する。ラベリング論は、マートンやマッキーバーが黒人問題を念頭において自己成就の予言の考え方を提唱した時点においては示唆に富んでいた。Becker（1963）らによって逸脱的アイデンティティ形成のメカニズムとして採用され、この文脈がポピュラーになり過ぎたために、かえってその適用範囲を狭くしてしまったという危惧も指摘されている（徳岡，1987）。しかしながら、ラベリング論には、本稿におけるいじめ発生のメカニズムを検討する上で、重要な視角が提示されており、特に、逸脱的アイデンティティ形成はユニークな視点を提供する。

2. いじめ発生時の集団内の様相―系の閉鎖性と「いじめ許容空間」

2.1 攻撃的行為の発生論

いじめはある種の攻撃である。攻撃的行為とは、間庭充幸（1982）によれば、「他の生命体に対し、肉体的であれ精神的であれ、何らかの危害を加えようとする行為」である。なぜいじめが発生するのかを考察するに先立って、攻撃的行為の発生論について諸説を概観しておく。

(1)本能説：本能としての攻撃性が環境によって条件付けられて、攻撃的行為が発生する。(2)精神分析学：無意識内に「抑圧」されたコンプレックスが、外界に攻撃性として表出される。(3)性格心理学：個人の性格が社会化の過程で変容し、これが攻撃的行為となる。(4)欲求不満－攻撃仮説：欲求を満たすための目標に向けられた行為が阻止されたために、欲求不満が生じ攻撃的行為となる。(5)社会的学習理論：環境によって条件付けられて発生する。

竹川郁雄（1993）は、これらの諸説を整理しながら、どれかを採用することによりすべての事象を説明することは困難であるとし、攻撃的行為が現実に出される際の集団状況を分析枠組みの中に導入することの必要性を強調した。ある個人が、如何に攻撃的エネルギーに満ちあふれていても、その場の厳粛な雰囲気によって圧倒されて攻撃的行為が表出されない場合もあるだろうし、逆に、その場の荒々しい暴力を喚起するような雰囲気によってそのかされて、その意図がなくても攻撃的行為に及ぶ場合もある、というのである。

攻撃性に関する各々の学説検討が本稿の目的ではないので、これ以上言及しないが、社会化の過程でも、攻撃的手段や動機には様々なケースが想定され、このような要素が複雑に絡まり合って、攻撃性は表出されると考えられる。

2.2 準拠集団と規範・逸脱

次に、個人が帰属する集団における規範と逸脱について考えてみよう。

学級集団や職場のように、集団の構成要員が対面的に相互作用を繰り返す場においては、

個人は帰属する集団の規範やルールに則って行動しようとするようになる。学級集団や職場は、その構成要員である個人にとって、一定時間以上存在することを義務づけられ、またその中での規範を強制的に押し付けられ、構成要員同士が対面的に相互作用を繰り返す場である。

もしも個人がその所属する集団を自分の準拠集団（reference group、自己の態度や判断の形成と変容に影響を及ぼす集団、T. Newcomb, 1950）と認めれば、その個人の態度は集団規範が示す方向に変容する。すなわち、成員は集団への適応ができているか、集団の状況にふさわしく振舞っているか、さらに言えば、「状況にふさわしく振舞っていると、周りの人に見えるように振舞っている」かどうかという、他者の目を考慮した「対外的イメージに対するイメージ」が重要な関心事となってくる。

このような場での逸脱は、集団から何らかの形で制裁を受けることになる。いじめはその形態のひとつである。このように考えてくると、いじめは必ずしも学級集団や学校社会に固有のものではないことがわかる。個人が所属する集団に帰属意識をもっている場合には、職場や社宅などの小さなコミュニティにおいても生起し得る現象である。

2.2.1 集団の同一化、イメージの共有と同調―「状況の定義づけ」の共有―

役割が未分化な集団においては、構成要員それぞれが「状況の定義付け」を行っている。状況の定義付けは、個人の意志を行動に移す際に準備されるもので、個人の頭脳の中に形成される情報の構図でありイメージである。このとき、個人が「その役割にかかわる集団状況を主観的な仕方では定義する」（A. Schutz, 1964）ことになり、個人のもつ知識や情報量、個人の来歴をもとに私的で独自の状況の定義付けが行われる。

この私的な状況の定義付けは、成員間の相互作用が繰り返されるうちに、多くの成員間で共有された定義付けに変更されていく（竹川, 1993）。こうして状況の定義付けによって内面化されたイメージは、多くの成員に共有されることによって、集団全体のイメージとして安定化していく。ここで集団規範としての「状況適合ルール」（situational proprieties, E. Goffman, 1963a）が生じるのである。状況適合ルールとは、集団状況が、状況の定義付けの共有化によって安定してくると、それまで無秩序に振舞っていた成員の行動様式を規定する圧力になるということである。

このルールは、集団内で形成される共通の規範のイメージであるが、このルールに対する違反は成員間で敏感に看守され、何らかの形で制裁的意図をもつ行為が、他の成員によって実行されることになる。この形態のひとつに「いじめ」があると考えられる。このルールは、前述のように必ずしも上位の規範と合致しない場合もあり（文化的葛藤）、集団内の個人は多分に他者の目を気にした態度や振る舞いをし、同調・付和雷同的な行動様式を採るようになる。

2.2.2 アイデンティティ形成と他者との関わり

田中（1995, 1997）は、地域のアイデンティティを規定するにあたって、「うちとそとを区別する共通認識」という概念を用いた。地域内に形成されるイメージ（対内的イメージ）は、地域外で保有されるイメージ（対外的イメージ）とのイメージ間相互作用を繰り返しつつ、対内的イメージの中から構成要員に共有された優勢なイメージが結晶化していく、というメカニズムを提唱した。すなわち、地域を「自己」と捉えた際の「他者」である地域の外部による評価は、地域イメージ形成において極めて重要であるという結果が得

られた（田中，1996）。

R. D. Laing（1961）は、アイデンティティ形成には他者の存在が必要であると考え、他者との関係性において自己が現実化される「補完的同一性」を主張した。

さらに、T. J. Scheff（1970）は役割と区別された、相互作用において成員間で承認される「状況的同一性」を設定した。竹川（1993）はこれらの説を整理しながら、「状況的同一性」について、「ある一定の空間において、自己が認知する集団状況内の一構成員であるという感覚であり、また他者によっても一構成員として認められていると感ずることができ、一貫した自分らしさの状態を保持できる感覚である」と規定した。このような状況適合指向から、集団への同一性感覚が生じ、E. Goffman（1963b）が指摘したように、自己の外観、例えば服装などもその場にふさわしいものに整えようとする意識が働くようになる。

2.2.3 いじめ許容空間

集団内で発生するいじめを考察するにあたり、竹川（1993）は、学級集団の雰囲気が一元的な空気に染まり、いじめを許容したり傍観したりする雰囲気に陥っている状況を「いじめ許容空間」と呼んだ。前述のような集団内で形成された状況適合ルールに反する者に対する制裁感覚で、いじめが行われる場合がある。

このようないじめは異質なものの排除感覚であり、集団における微妙な差異がきっかけで表出する攻撃的行為である。この微妙な差異は、成員の集団への同一化状況を妨げる、と認識されたときに生起するものである。状況適合ルールは、フォーマルに規定された規範と異なり罰則規定がなく、このルールからの逸脱に対する制裁はいじめという形でインフォーマルに行われることになる。

集団内の凝集性が高いほど、すなわち成員の準拠集団への帰属意識が高いほど、同調性は高まる。このことが、集団内の構成要員間の排他性に通じる。

2.3 系の閉鎖性

昔のいじめと現代のいじめの差は、その閉鎖性にあると考えられる。かつては個々の児童生徒にとって学級集団のみが帰属集団ではなく、家に帰れば地元の学年の違う子どもたちと遊ぶこともできた。また、学校は地域に密着した存在であり、コミュニティに開放されたものであった。このような異集団の存在によって、クラスでいじめられても逃げ場があった。かつての「ガキ大将」の存在が消えてから、「いじめ」は陰湿になったという指摘もある。しかし現代においては、学校ではクラスで行動することを強制され、一定時間以上同一集団の中で過ごさなければならない。また、治安の悪化した現代社会では、外遊びの危険性から、学校のクラスでしか遊ぶ機会が無く、選択肢が少ない傾向がある。この選択肢の少なさが、いじめをより深刻なものとし、被害者の閉塞感を強める。さらに、閉鎖性の強さは凝集性の強さにつながり、そして集団としてのアイデンティティは一層強固なものとなるのではないか。

2.3.1 大学生を対象としたいじめアンケート調査の再検討

このような系の閉鎖性という観点から、著者が、2001年から2007年までに、早稲田大学、立教大学、川村女子大学、千葉商科大学の学生1450人を対象とした「いじめ経験」に関するアンケート調査の結果を再検討してみたい（紙幅の関係で省略するが、詳細は田中，1998を参照）。

まず、「最もひどいいじめが行われていたときのクラスの状態」を表す29項目に対するあてはまる割合に関して、主成分分析を行った。各因子に対する固有値の値と寄与率は、表1に示す通りであり、第1因子の固有値、寄与率が他に比べて圧倒的に大きかった。

表1 第5因子までの固有値、寄与率

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
固有値	4.726482	2.455986	1.909872	1.574427	1.477502
寄与率	0.1630	0.0847	0.0659	0.0543	0.0509
累積寄与率	0.1630	0.2477	0.3135	0.3678	0.4188

第1因子は、「他のクラスの人とは遊ばなかった」、「クラスは言いたいことを言えない雰囲気」、「先生は周りに流されやすかった」、「親は周りに流されやすい」、「クラスは流されやすかった」、「親は言いたいことも言わない人」、「クラス替えは少なかった」が大きな正の因子負荷量を示しており、「親は明るく愉快」、「自分には何でも話せる友達がいた」は大きな負の因子負荷量を示している。これらは、クラスの閉鎖性とその集団内での各主体の流されやすさを表していると考えられ、「閉鎖性・付和雷同」の因子と解釈した。第2因子は、「文化祭などの行事ではクラスで結束した」が最も大きく、次いで「クラスは決まりを守るよう皆で注意していた」、「班編成で競争したり行動したりすることが多かった」、「クラスは正しくないことを許さない雰囲気」が大きな正の因子負荷量を示しており、集団における「結束・規律」を表す因子であると解釈した。

表2 主成分分析結果（再掲）

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
ス。他のクラスの人とは遊ばない	0.61177	0.13933	0.01723	-0.33708	-0.00981
シ。言いたいことが言えない	0.60379	-0.02024	0.13177	-0.03828	0.03385
オ。先生は流されやすい	0.57304	-0.12687	0.36500	0.01718	-0.12574
ナ。親は流されやすい	0.55911	0.04032	-0.19487	0.09931	0.13792
ケ。クラスは流されやすい	0.54762	0.05440	0.04002	-0.07598	0.08541
ト。親は言いたいことも言わない	0.54264	-0.04007	-0.32103	0.08352	0.16642
セ。クラス替えは少なかった	0.51520	0.23229	0.12564	-0.27146	0.02356
テ。親は明るく愉快	-0.51388	0.15421	0.33859	-0.29912	-0.09548
フ。何でも話せる友達がいた	-0.48680	0.24524	0.31877	0.22448	0.05872
ク。文化祭でクラスは結束した	0.12671	0.59591	0.14582	-0.11483	0.29670
サ。クラスは決まりを皆で注意	0.29089	0.52501	-0.07240	-0.06598	-0.42674
タ。班編成での競争や行動が多い	0.43381	0.50079	0.16019	-0.12617	0.18383
キ。クラスは規律に厳しい	0.19319	0.48910	-0.08415	-0.10335	-0.46582
イ。先生は何もしなかった	0.47596	-0.24408	0.50504	0.10549	-0.07736
ウ。先生は注意した	-0.46980	0.38347	-0.47149	-0.02527	0.15471
ア。先生は信頼できた	-0.47978	0.39472	-0.44905	-0.17469	0.06978
ニ。親は怖い感じだ	0.39049	0.14378	-0.17750	0.60886	-0.09269
ツ。親は厳格だ	0.19504	0.25757	-0.08918	0.60843	-0.31659
カ。ふざける人が多い	-0.03877	0.15649	0.05028	0.21421	0.49056

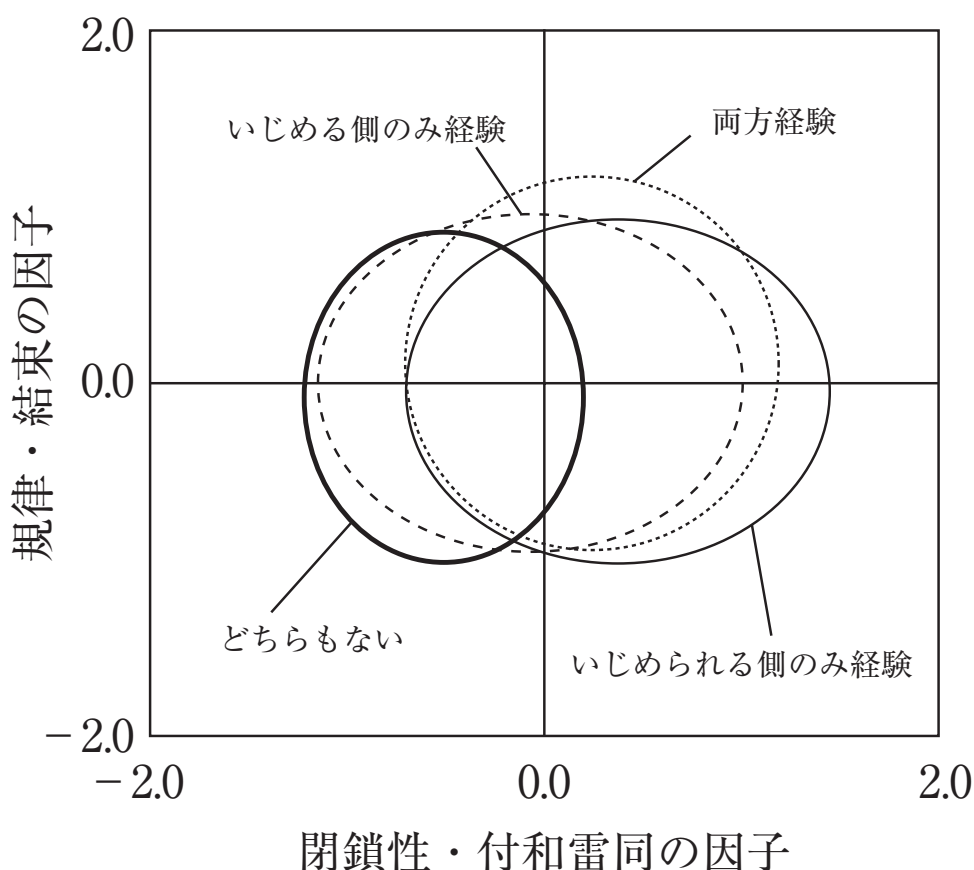


図1 いじめ経験者（いじめ・いじめられ・両方経験者）と「どちらもない」者別にみた
規律・結束の因子及び閉鎖性・付和雷同の因子の分散

図1は、因子1と因子2の分散の様子を示している（田中，1998）。この図から、いじめ経験者（いじめ・いじめられ・両方経験者）に比べ、「どちらもない」、すなわち「いじめ」に無関係だった層は、規律・結束の因子及び閉鎖性・付和雷同の因子とも、最も分散が少なく、かつ2つの因子とも値が小さい傾向がわかる。これは、換言すれば、いじめ経験者（いじめ・いじめられ・両方経験者）は分散が大きく、特に「いじめられる側のみ経験」層は、閉鎖性・不和雷同の高い方向へシフトしている。この図からも、系の閉鎖性や凝集性は、いじめ発生・深刻化の大きな要因であることが提示された。

3. いじめの「イメージ・ダイナミクス」の定式化

ここでは、2章で述べたシステム論的考察と筆者のこれまでの研究を再考し、より精緻化した概念モデルとしての「いじめのイメージ・ダイナミクスモデル」を提示する（図2）。

3.1 いじめの「イメージ・ダイナミクス」モデル

3.1.1 いじめ発生の機序

一般的に、いじめる傾向をもっている生徒は、自分が他の生徒たちにとって手強い存在

であり、支持されることを知っており、自信をもっている。そのような生徒は、不安感が強く、自己主張の少ない傾向にある、標的となる生徒をクラスの中に発見し、「いじめられっ子」（各クラスに必ず1人程度標的となる生徒がいる。データでは全体の約1割が「常にいじめられている」側であった）に仕立てる。「いじめっ子」は、「いじめられっ子」が無防衛であることに、強い優越感と快感を覚える。「いじめられっ子」が標的にされるのは、ある偶発的行動そのものやその外観が悪いのではなく、たまたま他者によって微妙な差異を捉えられ、「いじめられっ子」のイメージを共有されたところから、いじめという集団からの「制裁」につながったものと考えることができる。

たとえば、A君の特定の個人特性について、同級生の2,3人が意気投合して悪口を言うことなどは、はじめは些細なゆらぎである。しかし、それがクラスの中で繰り返されるうちに、ポジティブ・フィードバックを介して、A君に対するいじめのイメージ（ステイグマ：烙印）が、さらに多くの児童・生徒によるいじめ行為へと発展していく。ここで学級集団を「うち」とすれば、保護者・教師・地域などの「そと」からの可視性が低いために、系として孤立している。児童・生徒が所属する準拠集団が保有する規範がいじめを指向してしまった場合には、いじめのイメージが学級集団という閉ざされた空間の中でエスカレートしていく。すなわち、「いじめっ子・いじめられっ子」としてのイメージを学級集団（うち）の構成員が共有していくプロセスは、イメージ・ダイナミクスモデルによる、「負のアイデンティティ」形成過程であると言える。

3.1.2 濃密な人間関係

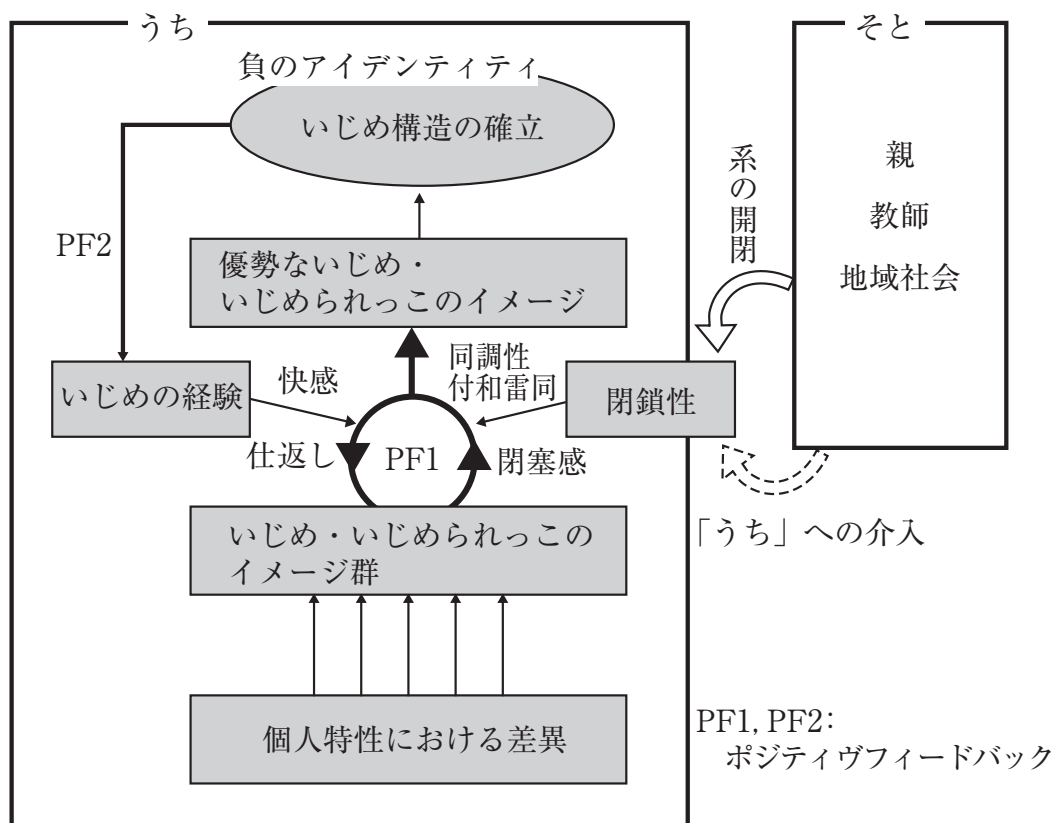
さらに、濃密な人間関係が、いじめの根底には存在する。児童生徒の調査の場合、ある学年で最もいじめが発生しやすいのは9～11月の2学期後半であるというデータがある。これが示すように、学校教育における文化祭・体育祭・修学旅行などクラスで集団行動をとらざるを得ないような時期に、いじめはより多く起きている。特に班編成による行動を強制されるこの時期は、様々な形でいじめが生起する。このことは、受験準備や競争のみを目的として所属し、また選択可能性の高い塾のようなアソシエーションよりも、凝集性が高く、長い時間を一緒に過ごさなければならない学級集団の方が、いじめが発生しやすいことを意味する。この集団の凝集性の高さは、構成要員の帰属意識の高さ、同調性に通じ、「負のアイデンティティ形成」をますます高めることになる。

また、「傍観者」が過半数を占めていた場合は、そのとき自分の帰属集団の文化が、不幸にしていじめに同調する傾向があった可能性が高い。「いじめ」を容認せざるを得ない傍観者を多数派とするのは、最近の「児童生徒」だけの問題ではなく、成人でも同様であることが既に報告した成人に対する調査⁽¹⁾で確認されている。このように、抑制作用が働かないのは、上位の社会規範と身近な集団の規範が異なるからであり、同調しなければ自分の立場が不利になることから、「いじめ」への広義での「参画」（参加よりもより積極的

(1) 筆者が実施した全国の成人2000人を対象とした層化2段無作為抽出の質問紙調査（2000年）、大学生と小学生に対する同じ調査票（2008年）での質問紙調査、面接調査を実施し、「いじめのイメージダイナミクスモデル」理論を検証した。成人を対象とした「いじめ」経験の調査結果から、基本的には「いじめ」発生のメカニズムとして「イメージ・ダイナミクスモデル」を実証するデータが得られた。当時、20代・30代とそれ以上の世代とではその経験率に段差があるものの、参画者の存在、傍観者が多数派であること、「いじめ」を認知した際の集団構成要員の同調性、「いじめ」・「いじめられ」の両方を経験することがあり得ること、が明らかになった。

にいじめを行うことを「参画」と呼ぶ。少なくとも、やめさせようという力が働かない
がイメージの自己組織化とともに増幅し、深刻ないじめへと発展してしまうのである。

本モデルでは、上記のような集団の成員間に働く相互作用として、2種類のポジティブ・フィードバック（PF）を想定している。図中のPF1は、「いじめっ子・いじめられっ子」のイメージが「いじめ許容空間」（教室など）の構成要員の中でどんどん優勢なイメージになっていく過程を促進する原動力を提供する。このPF1は、系の閉鎖性による集団の付和雷同的な同調性によって増強すると考えられる。また、PF2は、いじめ構造の確立によって「いじめ経験者」が、いじめっ子は「快楽」から、いじめられっ子は「報復」から、ますますいじめの発生を助長する効果をもつ。従って、いじめを少しでも解消しようとするならば、これらのポジティブ・フィードバックを弱めることによって、いじめの逸脱的増幅を妨げることが重要になる。



3.2 地域の「イメージ・ダイナミクス」との類似点と相違点

地域の「イメージ・ダイナミクス」モデルとは、筆者が、地域イメージの形成が自己組織性によって地域アイデンティティとして確立していく過程を理論化したものである（田中、1996）。

まず、複数の地域の実態（地域資源、文化、行政施策等）が地域内外の個人の心にイメージシンボルとして投影される。地域の構成要員が保有するイメージ（対内的イメージ）が、外部からの評価（対外的イメージ）を受けながら、ポジティブ・フィードバックを繰り返し、地域内で共有された優勢なイメージ（イメージの共有）が地域アイデンティティとして結晶化していき、自己組織的に地域の実態を変容させ得る、という理論である。

この地域の「イメージ・ダイナミクス」モデル⁽²⁾の、対外的イメージが対内的イメージに影響を与えるというイメージ間相互作用の存在については、筆者が、網走市をフィールドに、社会的実験を層化2段無作為抽出により実施した。

例えば、網走のまちのイメージについて、住民は「流水」が第1位だったのに対し、外部の同じ調査票を使った結果では、91.0%が「刑務所」と圧倒的に多く、この結果を1回目に回答した住民に提示し、2回目のアンケート調査をしたところ、13個のイメージシンボルすべてが、外部が評価した方向に動いたのである（田中、1996）。この社会的実験によって、外部が高く評価する（非常にあてはまる）ものは、2回目の調査では住民の回答は高くなり、外部が評価しない（全くあてはまらない）ものは、2回目の調査では低くなった。これによって、対外的イメージが対内的イメージに影響を与えることを、初めて計量的に実証した。

また、地域イメージに対して外部が高い評価をし、地域内の構成要員がそのイメージに誇りや愛着がもてる場合には（網走のまちでは「流水」を支持する層は、地域に誇りや愛着があることが統計的に有意）、地域アイデンティティとして結晶化する。さらに、地域の実態的活動と地域アイデンティティとの大きなポジティブ・フィードバックを繰り返し、最終的には地域の実態そのものまで変容させる、という現象は、飯田市の「人形劇カーニバル飯田」（現：いいだ人形劇フェスタ）で実証された。

公共事業など施設先行型計画による地域活性化が限界を露呈している今、内発的なまちづくりが求められるが、「イメージ共有指向型計画」は、誰かが何かを指示するのではなく、自己組織的に構成要員が同じ方向（地域アイデンティティ）を指向するプロセスは、必然的に時間軸を内包する。既にまちづくりの先進事例と認められている地域では、その成功を修めるためにゆうに20年から30年がかかっている。大分県湯布院が今のように有名になるまでに、既に40年以上経っている。このように、「〇〇のまち」として、地域アイデンティティを確立するまでに長い時間を要する。

ここで大切なことは、「地域アイデンティティ」は「うちとそとを区別する共通認識」として機能していることである。「われわれ感情」、すなわち、「うち」への帰属意識がどの範囲までか、という点である。例えば対外的イメージとしては圧倒的に「刑務所」という回答がある網走市では、前述のように市民は「流水」というイメージ・シンボルを指向している。それは、網走というまちに愛着や誇りをもっている層ほど、その傾向が高かったことによって示されている。

このように、集団の力学の中で、地域活性化のための「イメージ」は、できるだけ「そと」に開かれて、情報発信することが望ましい。地域アイデンティティの確立のプロセスには、「そと」との相互作用が重要な役割を演じていたのに対し、いじめ発生・深刻化の

(2) 紙幅の都合上、「イメージ・ダイナミクスモデル」の詳細については、拙著『地域のイメージ・ダイナミクス』（技報堂出版）を参照されたい。

プロセスでは、「そと」との相互作用に欠如による系の閉鎖性の存在が本質的であるという点が、決定的に異なる。換言すれば、その点を除くと、地域のイメージ・ダイナミクスといじめにおけるイメージ・ダイナミクスには、初期の僅かなイメージにおけるゆらぎが内部のポジティブ・フィードバックによって優勢なイメージへと成長していくという点において、等価性が認められる（図3）。地域の「イメージ・ダイナミクス」では、最初にほんの少しの「ゆらぎ」が必要であると考えた。たとえば、飯田市の場合は、30年以上前の「国際児童年」のために、子どものために何かできないか、という発想から始まった。「ひょっこりひょうたん島」で有名な人形劇団、飯田市、キーパスンとなる寺谷純一郎氏が飯田市の職員となって、海外も含む人形劇人との人脈がそれに当たる。これに対して、いじめ発生においては、特定の個人特性に関する数名の同級生による悪口が、初期の些細なゆらぎとなる。

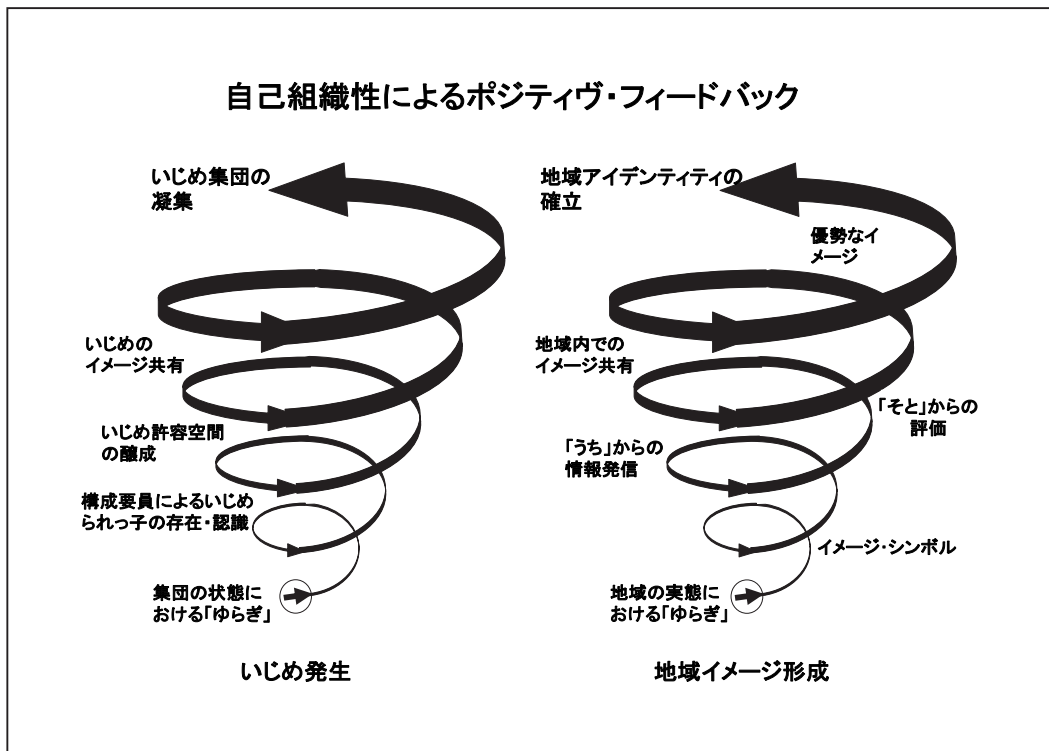


図3 地域・いじめのイメージ・ダイナミクスモデルにおける
ポジティブ・フィードバックの類似性

4. 児童を対象としたいじめの実態把握

既に報告している成人に対する調査では、過去に経験したいじめに関するものであり、忘却や記憶内容の誇張など想起の過程で不確実性に問題があった。そこで、今回新たに小学校高学年生を対象として実態調査を試みた。

4.1 小学校高学年を対象とした調査の目的と意義

テーマが「いじめ」であるだけに、協力してもらえる小学校を見つけるのは困難であった。このこと自体が、学校という空間の「閉鎖性」を意味する。異なるテーマなら「開かれた学校」を標榜していても、ことが「いじめ」となると協力を得るのは一般に困難である。幸いなことに、いじめの存在を前提として「やさしい子」を育てようという、ある小学校に協力を得ることができた（2008年6月～2008年7月）。

筆者は、校長先生に直接調査の趣旨を説明し、理解をいただいた上で、学校の現場での質問紙調査を実施することができた。質問紙は、大学生対象のものと同じ内容にした。ただ、教室で調査票を配布回収するのは教師であり、児童生徒たちにも隠したいという意味やその場で回答することへのためらいがあることが懸念されるという点において、依然として方法論的な問題があることは否めない。つまり、提出する相手が、第三者ではなく、教師であるからである。匿名であることはもちろんだが、調査の回収法については、大学生と異なる点に留意する必要がある。紙幅の関係ですべてをここで紹介できないが、大学生を対象にして得られた結果との対比に注目し、主な項目の結果をみてみよう。

4.2 いじめられたときの状況

(1) いじめられたことは4割以上

全体の42.1%が「いじめられたことがある」と回答しており、男子は半数近い。特に4年生は、男女合わせて7割近くが「いじめられたことがある」としている。小学校高学年は自我が芽生えたり、嫉妬やからかいの気持ちが生起するかもしれない。しかし、対象者の年齢は10歳～12歳であり、成人や大学生に比べ、人生経験が少ないがゆえに、「いじめたり、いじめられたり」という経験も統計上少なくなる可能性があることを留意しつつ、結果をみる必要がある。

(2) いじめられたとき、男子は仕返し、女子はクラス替えを

「いじめられたことがある」と回答した児童に、そのときの気持ちを聞くと、性別に大きな差異がみられた。男子は「いつか仕返しをしたいと思った」が6割を超える。女子でも半数が同様に回答している。これが「いじめっ子」「いじめられっ子」の逆転現象に繋がると考えられる。これに加え、女子は、3人に2人は「クラス替え」を願い、「もう学校へは行きたくない」と半数が思い、「友達だと思っていた人に裏切られた」は37.5%と、男子の12.9%より25ポイント多い。女子が強く反応しているのは、普段、友達だと思っていた人が陰では悪口を言っているのを伝え聞きし、「裏切られた思い」を感じる。子どもは、「裏切られた」＝「傷つけられた」＝「いじめられた」と感じるのではないか。

(3) いじめられた場所は教室で

いじめはどんな集団にも存在し得ると述べたが、準拠集団を多く持たない子どもにとって、クラスや学校はほぼ唯一の準拠集団である。

一番ひどいいじめを受けた場所は、「教室の中で」が圧倒的で、男子では半数近い。これに、「廊下で」「通学路で」「校庭で」「体育館で」を合わせると、いじめが発生している空間は「学校」であることが大半である。この傾向は、大学生の回答結果と酷似している。大学生の調査でも、最もひどいいじめがあったクラスでは「クラス替えが少なかった」という結果が出ており（田中，1998）、同一集団の閉鎖性がいじめの温床であることがここでも確認できる。

(4) いじめは、男子は直接的、女子は間接的

これも性差が大きい。男子は攻撃性が高く、既存研究の成果と一致している。直接的な攻撃として、「自分に聞こえるように悪口を言われる」(41.9%)、「ぼう力をふるわれる」(25.8%)が女子より多いのに対し、女子は「自分がいないところで悪口を言われる」(27.1%)、「無視」(16.7%)が男子を上回っている。

(5) いじめたのは大学生の結果と同様、同級生

いじめたのは、全体では50.9%と半数が「同じクラスの友達」と回答している。大学生のいじめ経験調査と同様の結果である。男子では53.2%で、どの項目でも男子が女子を上回っている。学校外のクラブや塾の友達は、男女ともに1割に満たない。

(6) 学年が上がるほど「いじめはなくなる」

今後、いじめがなくなるか、という問に対して、全体では41.7%が「なくなる」、 「わからない」が48.0%であったのに対し、「なくなると思う」は8.5%と1割に満たない。しかも、4年生では「なくなる」が28.1%だったのに対し、5年生では40.2%が、6年生になると何と57.6%と過半数が、いじめはなくなるかと回答している。

この年齢での1年間の経験が、いじめに対する考え方に大きく影響するということがあろうが、それは換言すれば、いじめは日常的に存在するのだということを経験するようになっていくということではないか。そして、大学生になると、その8割が「なくなる」と、悲観的にも諦めともいえる回答になっていくのである(田中, 1998)。

(7) いじめ経験者(いじめ・いじめられ・いじめの傍観者：以下同じ)は「いじめはなくなる」

過去の「いじめ経験」の有無別に、「今後、いじめがなくなるかどうか」についてみると、いじめ経験者は過半数(50.4%)が「なくなる」と回答し、経験がない群の34.3%を大きく上回っている。大学生も、いじめ経験者ほど、いじめは「なくなる」と回答している(田中, 1998)。

(8) いじめ経験者は「学校に行きたくない」

過去の「いじめ経験」の有無別に、「学校に行きたくないと思ったことがあるかどうか」についてみると、「学校に行きたくないと思った」と回答した「いじめ経験」者は6割で、経験がない群の34.3%を大きく上回っている。この差は統計的に有意であり、いじめと不登校の高い相関が見てとれる。この傾向も大学生の調査結果と同様である。

(9) いじめ経験者は「過去約9割にいじめた、あるいはいじめられた経験あり」

「いじめる側のみ」、「いじめられる側のみ」、「どちらもある」の3群を「過去にいじめ体験あり」とまとめ、「どちらもない」を「過去にいじめ体験なし」の2大別に分けて、いじめをしたことの有無をみると、「いじめをしたことがある」層は、「過去にいじめ体験あり」が88.5%と9割近くで圧倒的に多い。これに対し、「いじめをしたことがない」層は「過去にいじめ体験あり」という回答が27.9%と、3割にも満たない。この「いじめ経験」の有無が、外側のポジティブ・フィードバックループ(PF2; 図1)を介して、いじめを助長すると考えられる。

4.3 閉鎖的集団でのポジティブ・フィードバック

いじめられた際には「いつか仕返ししたいと思う」ことが、いじめの円環的連鎖の可能性を示唆し、また「我慢するしかないと思う」ことにより、いじめの抑制作用よりもポジ

ティヴ・フィードバックの方が強く働くことになる。このポジティブ・フィードバック機構は閉鎖性の強い集団では、より強く働く。

1999～2000年当時、50代以上の人々の経験したいじめと、20代・30代の人々の経験したいじめとの差として、本研究で定義したいじめの生起する同一集団の閉鎖性の有無を挙げることができよう。前述のように、昔は、地域に帰れば学年の違う子どもたちと遊ぶことが一般的で、学校とは別の帰属集団があるため逃げ場が存在したが、今はそれがない。

従って、「いじめのイメージ・ダイナミクスモデル」は年齢の高い層の人々が経験したいじめにも適用できるが、近年の人々が経験するいじめ現象の方が抑制作用は働きにくく、よりモデルの適合度が高くなっていると言える。

さらに、前述のように濃密な人間関係による集団の凝集性の高さが、構成要員の帰属意識の高さ、同調性に通じ、「負のアイデンティティ形成」を促進する。閉鎖性の高い空間では、いじめを容認せざるを得ない傍観者を多数派としていくポジティブ・フィードバックにより、抑制作用が減弱していく。これも第2章で述べたように、本来、「いじめはいけないことである」という上位の社会規範と、「かかわらない方が自分のためである」という帰属集団の規範が異なるからであり、同調しなければ自分の立場が不利になり、少なくとも止めさせようとする行動をとらない。

このように、イメージの自己組織化とともに増幅し、深刻ないじめへと発展してしまう、という第3章で提唱した、「いじめのイメージ・ダイナミクスモデル」が、これらの調査で明らかになった。

5. 面接調査によるケーススタディ

5.1 本章の位置づけ

現実に「いじめ」が集団の中で発生し、これがエスカレートしていく過程を集団におけるイメージの自己組織化に着目して整理するために、そのダイナミズムやモデルの妥当性の検証も含めて面接調査を実施した。本章は、これらの事例を分析し類型化することにより、いじめ問題解決の方策を探る上での基礎資料を提供する。

5.2 面接調査の分析視点

(1) 面接調査の概要

対象：「いじめ」経験に関するアンケートに回答した大学生（早稲田大学、立教大学、千葉商科大学、川村女子大学、在学の大学生のうち、いじめを経験した学生）、現在小中学校に在籍する児童生徒のうち、「面接調査に協力する」と回答してくれた男子18名、女子16名。

調査時期：2007年4月～2008年2月

(2) 面接調査を実施する際の研究上の視点

面接調査実施に際しては、「いじめ経験」をできるだけ客観的に記述できるという視点から、大学生の見聞きした体験を中心としている。「いじめっ子」・「いじめられっ子」という関係だけでなく、これまでの研究成果（田中、1998）から、傍観者の態度をとる周囲の人間の反応が重要であるとの認識を踏まえ、児童・生徒だけでなく、教師や保護者とのかわりも視野に入れるよう留意した。

その時間的経緯、集団内の人間関係や合意形成過程に焦点を当て、定性的にいじめの実

態を把握し、いじめ発生に対する「イメージ・ダイナミクスモデル」の適用可能性を検証した。特に、これを促進する要件として第4章の統計解析の結果抽出された、「付和雷同」の第1因子、「規律・結束」の第2因子の妥当性をケーススタディによって再確認した。

5.3 事例研究：「イメージ・ダイナミクスモデル」の適用

<事例1>小6男子、閉鎖的な集団における「不和雷同」の因子の妥当性

小6のA男がある日靴を隠されて困っていた。「いじめ」に遭っているのだろうか、とA男は思う。彼には小4の頃からクラスの中で存在感が薄く、厄介な立場に立たされているんだ、というイメージがあったが、このイメージがクラス中に広がり定着するのに時間はかからなかった。小4から小6までクラス替えはなかったのも、いつも固定的なメンバーで過ごすことが多かった。最初は一部の同級生だけの間で行われていたA男への「いじめ」はクラスの構成要員にとっては公認のものとなり、同級生全員が「いじめられっ子のA男」という目で彼の全行動に注目し、時にからかったり、哀れみの目を向けたりするようになった。

A男自身も、「いじめられっ子」の自分という自己否定感を抱え、消極的で臆病な行動をとるようになっていった。「誰かひそひそ話をしているのを見れば、自分のことを噂しているのではないか、と気になってしかたがなかった」。負のアイデンティティの形成である。教師にはそれとなく相談したが、状況は余計ひどくなり「誰も助けてくれなかった」。「いじめ」の仕掛け人たちにとっては格好の状況ができあがった。

A男に向けられる無言の圧力は増幅し、A男は孤立感を深め、誰もその「いじめ」のイメージの自己組織化を止めることはできなかった。こうして小学校を卒業するまで「いじめ」は続いた。

この、A男がいじめに遭っているようだ、今「うち」のクラスにはいじめ現象が存在し、いじめられているのはA男なので関わらない方がよいという認識、すなわちラベリング論というスティグマ（烙印）は、ポジティブ・フィードバックを介して、集団内の構成要員がお互いに共有しあっていくことにより優勢となり、傍観者の立場の人間を増やしていった。抑止力となるものはこの場合、何もなかったのも、「イメージ・ダイナミクスモデル」により「いじめ」が加速していった典型的な事例である。クラスの構成要員には、閉鎖的な集団の中で「不和雷同」型の因子が強く働いていた。

特にこの事例では3年間クラス替えがなく、その3年目にいじめがひどくなっていったという。集団の閉鎖性による問題が大きい。もし集団内で、「いじめられっ子で弱い子」というA男のイメージが共有される前に、例えば地域のサッカークラブでのA男の活躍ぶりを教師が紹介するなど、A男に対する多様な情報が集団内に入ってくるような環境であれば、集団のもつA男へのイメージと、集団外でのA男へのイメージ（対外的イメージに対応する）との間に内外のイメージ間相互作用が働き、必ずしも固定的なイメージが自己組織化し、負のアイデンティティとして確立することはなかったかもしれない。

①集団外の主体が閉塞的な集団内で形成されるイメージについて、様々な文脈でのイメージを提供し（すなわち、系の開放につながる）、②集団内にいる者が過度の帰属意識を学級集団にもつことなく、各々自己実現していく場をできる限り多く持つことが、「イメージ・ダイナミクスモデル」におけるポジティブ・フィードバックによるイメージの自己組

織化の加速を弱める助けになると考えられる。

また、クラス替えや席がえなどを多くすることは、メンバーや力関係の固定化を招くため、友達付き合いをする上での「選択肢」を多くし、孤立化を深めないですむという点からも有効であろう。

<事例2>中3男子、文化祭での結束からきた「いじめ」

：「規律・結束」の因子の妥当性

B男が中学3年の時、クラス全体で文化祭の出し物をしたことがあった。ホームルームの時間に「中学最後の文化祭なのだから校内で1番の出し物をしたクラスに与えられる『優秀賞』をとろう」ということになり、ミゼット（三輪の自動車）の模型を作ることになった。教師や学級委員長主導のもと、大多数の生徒が一生懸命に準備にとりかかっていたのだが、このときクラスに2～3人の非協力的な生徒がいた。

クラス全体が文化祭の準備に「燃えて」「結束」しているというのに、クラスで決めたルールに従わない彼らに対して、罰則のような形でクラスの輪から外そうという動きが起き、この動きは次第に優勢になっていき、誰も彼らと口をきかない、無視するというのが自然になっていった。文化祭後には、彼らは完全にクラスの輪から外れてしまった。

この事例についてイメージ・ダイナミクスモデルをもとに辿ってみると、「最後の文化祭なのだから頑張ろう」という結束派が、「文化祭などどうでもいい」という生徒よりも優勢になったため、「最後の文化祭なのだから頑張ろう」という規律が集団内に形成され、凝集性の高い集団になった。このクラスの規範は、「最後の文化祭なのだから優秀賞をとれるよう頑張る」ことであり、ここから外れる人間は、集団の状況適合ルールから逸脱する者として、無視や持ち物隠しなどの「いじめ」を受けることになった。初期段階で排除された者への意見の対立による批判感情が攻撃行動に転化して、「いじめ」としてエスカレートしていった。このとき、優勢派の態度は集団の「規律」を乱すものに対する制裁の意味をもち、ある意味で「正義」であると考えられているので、構成要員は「いじめ」をすることに対し、罪悪感を覚えない者がほとんどであった。

このように、一見大変よいこととして指導される「結束するクラス」には、それから外れた者に対する成員間の制裁としての「いじめ」が生起する確率が高い。これは既存研究ではあまり着目されておらず、看過されがちな点のひとつである。

「イメージ・ダイナミクスモデル」の構造から、このような「イメージ」の自己組織化・純粹化のメカニズムを断ち切ることによる「いじめ」の解決法が考えられる。第一に、イメージ・シンボルを形成させないことである。しかし、これは集団の構成要員が何も考えずに行動することを意味しており、実際には考えられない。第2は、仲間としてのアイデンティティを形成させないことである。しかし、これもまた、構成要員が各々の考えをもってまとまることなく行動することを意味するので、「集団行動」を期待する学校教育におけるクラスでは難しい。そして第3は形成された負のイメージをポジティブ・フィードバックさせないことであるが、仲間としてのアイデンティティを確立させていく過程で、既に初期に「異分子」を排除しており、「イメージ・シンボル」が純粹化された側は排除した少数派への攻撃（「いじめ」）により、より集団としての凝集性を高めており、この段階で

ポジティブ・フィードバックさせない、というのは困難である。

従って、このような「イメージ」の自己組織化・純粹化のメカニズムを断ち切ることに
よる解決は「規律・結束」が強い集団では難しい。「イメージ・ダイナミクスモデル」に
よれば、その集団では「いじめられっ子」が形成されるのではなく、「いじめ」が発生し
やすい環境が形成されていたと考えるからである。

<事例3>中2女子、「いじめられっ子」から「いじめっ子」への転化

：行動における同調性

C子は小学校高学年から中学に入るまで、既に「いじめっ子」も「いじめられっ子」
も数え切れないほど経験していた。「いじめられ」ていたときにC子はその状況を打
破するために選んだ手段は「新しいターゲットを作る」ことだった。そうすることで、
今まで自分を「いじめ」てきた加害者達は、手の平をかえしたように自分を新しい仲
間として加え、新たなターゲットをあらゆる手段でいじめるということを知っていた。
そしてC子は、「そのいじめがずっと続くように」と、あらぬことまで持ち出して自
分の身を守ってきた。その時のC子には、「新しいターゲットに対する同情などなく、
ただ辛いことから逃げ出したくて、自分がされた以上に残酷なことをした。見せかけ
だけの同情でターゲットに近づき、哀れな下等動物を見るような目をして優しくして
やり」、直ぐにまた「いじめ」を繰り返した。そのとき心の中では「私なんかもっと
辛かったんだ！」と叫び、そうすることで自分が今していることを正当化していた。

教師は現場にいても見て見ぬ振りをしていたので、面倒なことに首を突っ込みたく
ないのだと、C子と思う。親は無力だし、自分たちがいじめられていることを親には
知られたくないし、「人間として最低ラインにいる惨めな自分を見せたくない」。だから
子供は静かに死んでいくのだとC子と思う。

「いじめ」が生じるのは「人間のさみしさ」が主たる原因だとC子は考えている。
だから、「いじめは無くなるわけがないのである。それは今の人間の性質や欲望が変
わることしか方法はないのだ。私も無意識ながら『いじめ』続けるだろうし、または
『いじめられ』るだろうが、『いじめ』のなくなる日を望んだりはいしない。」（「
内、本人の表現のまま）

「もしかしたら自分は嫌われているのかな？」という不安が生じたとき、その疑いを否
定するためにいじめる相手を探す。これは「いじめ」を見たときによく「見て見ぬ振りを
した」という傍観者的な保身にみられる「行動の同調性」を遥かに超えた、過度の同調で
ある。自分と仲間との離れてしまった心のつながりを「共通のいじめる相手」を作ること
によって修復する。この「共通の敵」の存在を仮想的につくることが、集団の凝集性を高
めることになることを、今回の面接調査では、多くのいじめ経験者が強調していた。

そして、行動を共にして一緒にいる時間を増やし、自分の不安を消していく。C子によ
れば、「人間は誰も1人では生きてゆけないが、自分のことだけを考えているので、仲間
意識を強くもち、他人と違うことに抵抗を覚え、マジョリティを最高のこととしてはみ出
し者を攻撃する。このことで、自分の仲間はたくさんいるし、現状に安心し、楽に生きよ
うとする。」そのことが、「いじめ」をする最も大きな理由であり、いじめる側に身をおく
ことで、安心していたいのだという。そのためには、常に他者のもつイメージに気を配り、

仲間集団に嫌われないように、また自分に対する「嫌われた」イメージが共有され浸透しないうちに、別のターゲットとしての「いじめられっ子」を見つける必要がある。

「人間として最低ラインにいる惨めな自分」といじめられている側の殆どが思うことにより、親や教師にはますます知られにくく、調査結果で得られたように、いじめの可視性は低くなる。

「いじめ・いじめられ」の「どちらも経験」した層は、第4章の分析結果によれば、「いじめられる側のみ」群に次いで、「いじめ」が発生しやすい環境に置かれていた群である。このように、「いじめられる側」の辛さを経験しているからこそ、「いじめる側」に積極的に転化しようとするのである。

<事例4>小5男子、「いじめ」の標的の転化

：「不和雷同」の因子の妥当性、行動における同調性

D子は軽度の知的障害者で、当初一部の生徒によるいじめがあった。直接的ないじめ（暴力、物を隠すなどのいたずら）ではなく、むしろ間接的ないじめ（陰で悪口を言う）などであった。ある時期からD子を「汚いもの」として本人やD子の所持品に触れた者をいじめるゲームのようになり、次第にD子をかばう者、D子と仲の良い者がいじめられるようになった。この段階でいじめはより直接的になり、これまでいじめに加わっていない者の間にも、いじめのイメージが形成され、認識されるようになった。また、いじめられる対象も特定の少数に定着していった。

その後、担任教師がいじめの事実気付き、いじめに加わった生徒達を口頭で注意した。しかし実態は解決されず、むしろその担任教師に対する無視や反抗（まるで「いじめ」のようであった）へと形を変えた。授業は騒がしくて成立せず、またD子へのいじめと同様、その教師を「汚い」イメージ・シンボルとして、教師が触れた者をゲーム的にいじめるようになった。この段階では、教師が「いじめ」に遭っている（少なくとも学級集団の中で軽視されている）というイメージがクラス全体に共有され、そのいじめの程度は時間の経過とともにひどくなり、学級集団の構成要員ほぼ全員が参画するようになっていった。

この件に関する他の教師達からの注意は特になく、また保護者に連絡するということもなかったので、この現象はこの学級集団の卒業までずっと続いた。

この事例を「イメージ・ダイナミクスモデル」を適用して考えよう。まず知的障害者へのいじめの実態があり、そのことが対内的イメージとして共有された。しかしこの時点では、加害者として積極的なのは一部だけで、傍観者の態度をとるものが非常に多く、関わるといじめられるので関わりたくないという空気が学級集団全体を支配していた。ただし、D子をかばったり仲良くしたりすると、自分がいじめに遭うことは個々の構成要員が学習していたので、傍観者の態度はますます助長された。それが、これに介在した教師に対するいじめともいえる嫌がらせに転化したのは、教師といえども集団の規範に逆らったために「制裁」を受けたかのようにであった。この反抗的な段階になると、初期のD子に対するいじめよりも遥かに多数で、しかもあからさまに行われたので、そのイメージはより共有されやすく、より容易に負のアイデンティティとして確立し、行動の同調性はD子に対する場合とは比べものにならないほど強いものとして発展していった。

このように、いじめの標的が変更される場合は少なくないが、いじめ集団としての負のアイデンティティを獲得したこの学級集団は、例え相手が教師であっても、容赦していない。

ここでは、他の教師達や保護者などクラス外に実態が伝わっていなかったため、対内的イメージに対する評価がなされず、学級集団の構成要員とは異質な「そと」に置かれがちな担任教師が、学級集団の内部に同質な弱い存在として取り込まれ、「うち」集団が外部からの影響を受け難くなっていたことが、いじめをエスカレートさせた要因として大きい。

<事例5>小5～小6女子、「いじめ」の標的が特定されるまで

：イメージの自己組織的な逸脱増幅過程

E子のクラスでいじめが横行した時期は、小5から小6にかけての2年間で、いじめのなかった時期はないといっても過言ではないほどであった。

その間ターゲットは必ずしもひとりではなく、気まぐれに変わった。学級集団内には必然的にいくつかのグループが生じたが、昨日まで同じグループにいた子が、突然、そこから除外され、いじめの対象となっていたこともある。また、行動や容姿や能力など、あらゆる個人的な特性や差異がきっかけとされた。しかしどの場合でも、最初はいじめ発生の時点では、その差異は曖昧なものだった。

いじめの標的に対して、学級集団全体が初めから一斉に反感をもっていた、ということはほとんどなかった。どこかで小さな反感が生まれ、それが誰かの口から他者へ伝えられる。そこで肯定されたその反感からイメージの共有が起こり、その時点で相乗効果的にその反感が増幅した場合に、これがいじめのひとつの形態となる。

大した理由がなく、他者から反感をもたれてはいけないということだけは皆わかっていていた。

これはまさに、ある個人が対象にもったイメージを、他者が合意し、肯定したときに共有されてより堅固なイメージとして集団内で優勢になっていく過程を記述したもので、イメージが集団の中で相互作用を繰り返すうちに増幅される「イメージ・ダイナミクスモデル」の一形態である。このポジティブ・フィードバックによる逸脱増幅の過程は「不和雷同」の因子が働く場でより顕著に起こる。

そこでは、いじめの標的がその人物でなければいけない必然性はみられず、いつ自分にその標的が回ってくるかわからないという恐怖感が支配的で、いつもびくびくしながら誰もが他者におもねるようになる。

換言すれば、確率的に誰もが「いじめられっ子」にされる危険を察知しているので、不和雷同の因子はこうした集団ではさらに強くなる傾向がある。

<事例6>中3女子、「いじめ」をしにくかった環境

：集団の内外のコミュニケーションと学校施設における工夫

F子は中学校時代には、いじめの加害・被害とも経験がない。自分でも極めて珍しい方だと思っている。その理由として、クラス（「うち」）だけで「いじめ」という秘密を共有しようとしていても、親同士が顔見知りである場合が殆どであり、地域でのコミュニケーションが盛んで、教師・親・保護者にあたる「そと」に漏れやすい環境

であったことがまず大きい。

さらにF子は新設校の1期生であったため、校舎は斬新な設計で、ハード面での工夫があった。まず、教室が5つ並ぶ廊下には、3個所のベンチを備えたスペースがあった。廊下の中心にも、コモンスペースが設けられ、教室の閉塞感から抜け出せるような逃げ場が用意されていた。F子らは、例え10分間の短い休憩中でも、クラス以外の気の合う友人や馴染みの深い友達と、ここでおしゃべりをし、くつろぐことができた。

学校生活において、最も過ごす時間が長く、個人の帰属意識に強く働き掛ける密室ともいえる空間は学級集団（クラス）であって、「うちとそとを区別する共通認識」としてのアイデンティティはクラス単位で形成されることが多い。この事例では、学級集団内でいじめのイメージが発生する早い段階で、「クラス内ではおとなしくても、クラス外には気の合う仲間がいる」といった開放性が、学級集団内でのいじめイメージのポジティブフィードバックを弱めた。この内外のイメージ間相互作用が、コモンスペースを設置することによって系を開放し、いじめの発生を阻止するように働いた訳である。

このように、保護者を含む集団内外のコミュニケーションの活性化、「そと」への「うち」の開放が、コミュニティ意識というソフト面や、校舎の設計のようなハード面での工夫により、いじめを深刻なものとしなかった事例は、「イメージ・ダイナミクスモデル」によって説明できる。

<事例7>小3男子、「いじめ」を学校ぐるみで解決

：学童クラブ・教師・保護者が集団の「内」へ介入、閉鎖空間を分断

両親共働きで、放課後は学童クラブで過ごしていた、1人っ子で内向的なG男は、勉強はできないがやんちゃで活発なグループに、「いじめ」の標的にされていたが、帰宅後は何も言わなかった。小2になった頃から、近隣に住む祖母に対して荒れたり、泣いたりするようになった。そのうち、靴下の片方が無くなったり、上履きが泥だらけになったりして帰ってくるようになってきた。

ある日一人でシャワーを浴びた後、バスタブに残った砂に母親が気づくまで、プライドの高いG男は何も言わなかった。そして、その重い口を開き、小1の終わり頃、学校の砂場にある猫の糞を指して、「いじめ」集団のリーダー格が「そのねこのうんちをつかんだら、しんゆうになってやってもいいよ」と言ったことを告白した。屈辱的な思いをしながら、それをつかむと、今度は、「G男はねこのうんちをつかんで汚いから、遊ばないよー！」と皆で囃し立てたという陰湿ないじめだった。まず、母親から担任へ連絡帳で訴え、担任と学年主任を含む両親との面談、夏休みの土曜の夕方、両親の都合に合わせた学校長と副校長らとの面談、学童クラブのスタッフと学校側の連携が奏功した。グループの加害者の親は何も知らなかった。「学校ぐるみの取組みを」という校長の姿勢から、できるだけ多くの目で子ども達を見よう、ということになり、毎日の担任による細やかなG男への声掛け、毎週の両親への担任からの報告や、学童クラブの指導員、責任者との密な連絡で、「いじめ」が明らかになってからは簡単に解消され、G男は本来の無邪気さを取り戻した。

この事例の特徴は、学童クラブに通う児童はメンバーが限られていることから、いつも

同じ数名でしか過ごせなくなるため、学童クラブは教室よりさらに狭く閉鎖的空間である、ということである。「いじめられていることが格好悪い」と感じる人一倍プライドの高い「いじめられっ子」が、できるだけその事実を保護者に隠そうとしたこともあって「いじめ」は長期にわたった。他の事例と異なるところは、学童クラブのスタッフと学校が連携を取り、学校と保護者とともに「うち」に介入し、快樂だけで群れていたグループを切り離すことに成功した点である。

弱い者ほど群れたがり、より弱い者を見つけて自己顕示欲を満たそうとする。換言すれば、いじめっ子たちはもともと仲が良くてグループになっていたわけではなく、驚くことにお互いに嫌っていた部分もあったが、共通の趣味としてG男を標的にしていただけであった。この「そと」の関係者すべてが「うち」に介入し、それぞれの立場で分断を図ると、「うち」は意外なほど脆弱であった。ここに、いじめ解決のヒントがあるのではないか。

6. いじめの「イメージ・ダイナミクスモデル」の総括

筆者は、個別具体的な事例を数多く面接調査していくうちに、「いじめ」の構造に普遍的な法則があり、ある程度の解決策が示唆できるのではないかと考え、「いじめのイメージ・ダイナミクスモデル」を提唱するに至った。これまでの議論と定量・定性調査を踏まえ、いじめの「イメージ・ダイナミクスモデル」を総括すると以下の通りである。

①「うち」としての学級集団の実態には、個々の構成要員がもつ個人特性としての差異がある。いじめられっ子が標的にされるのは、ある偶発的行動やその外観そのものが悪いのではない。たまたま他者によって微妙な差異性を捉えられ、いじめられっ子のイメージを共有されたところから、いじめのイメージ・シンボルが付与されたり、個人のもつ過去の「いじめ・いじめられ経験」がいじめという集団からの「制裁」を怖がって、ある鞘当てをすることで始まる。

②いじめっ子はいじめのリーダー的存在として仲間を求め、標的となったいじめられっ子に対する直接的あるいは間接的攻撃を加えるが、仲間となった児童生徒が、標的となったいじめられっ子に嫌がらせをすることを、自分がするのと同様に楽しむ。直接手をくださなくとも、陰でいじめを指図する人間が存在することを、児童生徒らも熟知している。これには、いじめが発覚したときに自分だけがいじめをしたのではないという逃げ道を確保する意味もある。

多くの場合、いじめられっ子はその経験を「みじめで不名誉」なことと感じており、相当深刻化するまで親や教師には話さない。また、いじめを行った加害者側の親は、ほとんどその状況を認知していない。

③当初一部のいじめっ子によって開始されたいじめが集団の成員の中で認知され、「状況の定義づけ」が進むと、このイメージの擦りあわせが各成員間で行われる。いじめっ子といじめられっ子の境界線が曖昧なうちは、成員はできるだけ、自己の外観（例えば服装、髪型、化粧、身につける装飾物や持ち物など）をその場にふさわしく整えようとする。このようにして集団内で共有されたイメージが自己組織化し、いじめられっ子を直接・間接に攻撃することがその集団における「状況適合ルール」となってしまう。いじめがよくないという価値判断は、上位の社会規範であるが、前述のように偶然帰属集団の文化が、不幸にいじめに同調することである場合、いじめへの参画者を増やしたり、いじめを容

認せざるを得ない傍観者を多数派としたりするのである。この優勢ないじめのイメージが自己組織化していく上で重要な要因が、閉鎖性・不和雷同の因子と結束・規律の因子による同調性である。

④「そと」の存在である親や教師が、「うち」（ここでは学級集団内）でのいじめイメージの発生・成長を認知しないうちに、いじめられっ子の負のアイデンティティ形成が進む。傍観者である児童生徒も、いじめっ子集団からの報復を恐れ、また、関わりたくないという意識が強いことから、いじめられっ子というラベリングをされた生徒は、次第に集団の中で孤立化する。こうした状況はクラス替えが少なく、閉鎖的な集団ほど、生じしやすい。

⑤もともと集団内でのステイタスが低い傾向にあるいじめられっ子は、いじめの実態を知る集団の構成要員にとって、さらに「関わりたくない」存在となり、傍観者も、いじめられっ子と一緒にいることで自分の集団内におけるステイタスが下がることを恐れたり、優勢ないじめっ子集団からの軽蔑や批判、攻撃を恐れ、いじめられっ子に加担することに対する強い恐怖感を覚えるようになる。ここで、凝集性の高いいじめ集団としての、負のアイデンティティが確立される。

⑥こうして、標的となったいじめられっ子は、その集団内においては完全に孤立する。その集団が閉鎖的であればあるほどいじめは深刻化し、最悪の場合、いじめられっ子は、自殺にまで追い込まれることになる。

ただし、このいじめっ子といじめられっ子の関係は固定的なものではなく、ある場合には逆転する。また、多くの場合、いじめられた経験をもつ者は「仕返しをしたい」と思う。関わった経験がない者（大学生に対するヒアリング調査による）からも、「いじめはならない」という否定的な回答が圧倒的に多く得られた。

従って、このいじめのイメージ・ダイナミクスを断ち切るための方法を検討することが、いじめ現象を抑止する作用につながる、ということになる。

7. 提言―「いじめ」問題の解決に向けて―

最後に、本研究から明らかになった成果をもとに、いじめ問題解決に向けての提言を行う。従来型の閉鎖的な学校や教師の管理体制強化といった教唆的学習に基づく施策だけでなく、いじめ現象の自己組織性を理解し、いじめが深刻になる前にこれを抑止する機能を、家庭・学校、さらに社会が具備するためにはどうしたらよいか、その方策を提言したい。

7.1 「いじめ」問題解決への基本的考え方

本稿における「いじめのイメージ・ダイナミクスモデル」では、いじめは、ある集団に個人が帰属すればある程度の確率で発生し得るものであるという前提にたっており、何らかの対策を講じない限り、いじめのイメージがポジティブ・フィードバックを介して成員に共有され深刻化する、というシステム論的立場をとっている。換言すれば、要素還元のアプローチによるいじめ対策は、原因と責任を追及し、外科手術的に病んだ部分を切り捨てるものに近かった。問題を起こす生徒、これを発見できなかった教師・学校やその属性に注目しすぎると、システムとしてのいじめ問題の根幹の部分を見過す恐れがある。

これに対して、本研究では、集団内での相互作用によるイメージの自己組織性、内発性を重要視する立場から、いじめ現象を捉えており、いわば漢方薬処方や整体によって身体の内側から健康を取り戻す東洋医学の考え方に近い。このような基本的な考え方に基づい

て、いじめ問題の解決の糸口を探すため、教育関係者の生徒指導上のマニュアル的なものとは多少異なるかもしれない。

これまでみてきたように、いじめは、集団に帰属する限り普遍性のある現象であり、これは世界各国をみても、様々な文化的差異や教育制度があるにもかかわらず、驚くほど共通した特徴がみられる（森田，1998）。例えば、男子は身体的な被害を与えるようないじめを行い、女子は人間関係に絡んだ精神的ないじめをすることが多い。また、いじめの被害経験者はいずれの国でも、いじめられたことを話そうとしないし、助けを求めようとしない傾向があり、もしいじめられた子供達がこうした行動を起こそうとすれば、それは仲間への裏切りとなる。このような、国を越えて共通する特徴の存在は、如何にいじめ現象が普遍性をもつものであるかの証左である。

精緻化した「いじめのイメージ・ダイナミクスモデル」に基づいていじめ発生の機序を記述すれば、集団内におけるイメージの共有や負のアイデンティティが堅固に確立される手前でこのポジティブ・フィードバックのループを断ち切ることが、いじめ対策には是非とも肝要である。

特にいじめが発生している集団にとって「そと」の存在である、教師・保護者などによるいじめに対する認知度は低く、可視性の低いいじめが深刻化しないように抑止するためには、系の開放が最も有効であると考えられる。

7.2 「いじめ問題」解決の方策

本稿におけるいじめの概念規定から、いじめは必ずしも学校社会、学級集団のみで発生するものではない。森田（1998）によれば、「おそらく、人間が関係を結び集団を形成しているところでは必ずと言ってよいほど影のようにつきまといあられる現象」である。職場集団、社宅など閉鎖的なコミュニティ等、成人になってから帰属した集団（特に準拠集団）においても当然生起し得る現象である。しかしながら、ここでは、特に学校社会、学級集団におけるいじめに焦点を絞って、「いじめ問題」解決のための方策を探ってみよう。

(1) 開かれた学級集団づくりと自由度の拡大

学級集団は児童生徒にとって、少なくとも一時的には不可避免的に準拠集団となり、半ば強制的に長時間固定化された成員とともにすごさなければならない集団である（竹川，1993）。現状では、生徒の学級集団への所属は上から強制的に決められ、自由な離脱は許されない。教室は壁に区切られて集団内（うち）の者と集団外（そと）の者との接触を妨げ、密室性を帯び、情動化の傾向をもつ。学習や行事の進行などもこの情動化による影響を受けやすい。

この構成要員の固定化と密室性がいじめの可視性の低さにつながり、いじめ被害者の自殺など深刻な事態に至って、初めていじめが露見するところとなったりもする原因の一つである。学級集団において、教師以外はほぼ同様の発達段階の成員で構成され、閉鎖性の高いことが、いじめの深刻化を招くことは第4章のアンケート結果の分析でも明らかになった。これを劇的に改善する必要がある。

そのための具体的方策としては、第5章の面接調査で得られた＜事例6＞のように、まず、学校施設を設計上、見通しのよいものにするようにハードウェアの工夫をする。共有空間のベンチやコモンスペースを場として系を開放したことが、「いじめ」を阻止するよ

うに機能したということからは、学ぶべきところが大きい。学級内であまり「地位」の低い者でも、他の集団では友人が多ければ、本人の閉鎖的「うち」集団からの「逃げ場」ができるだけでなく、固定的なイメージが付与され、確立される前に、学級集団内の対内的イメージシンボルの選択に影響を及ぼす。ただし、ハード上の問題でもあり、早急には対応できない場合もあるかもしれない。その場合には、選択制の科目を増やすなどして、各成員の自由度をできるだけ拡大させ、成員間のいじめ・いじめられの関係が固定化しないようにする。

例えば、体育や音楽など、教科学習修得のために現状でもある程度は組まれている、選択制の教科修得学級の比率をさらに高めることは、現在でも一部別の視点から検討されており、このことはいじめ対策にも寄与しよう。

(2) クラス替えや他のクラスとの合同授業の実施

いじめが発生しやすい環境は、「クラス替えは少な」く、「他のクラスの人とは遊ば」ず、その結果としてクラスの構成要員間の関係が固定化し、閉鎖的な空間が形成される。そのため、「いじめられる側のみ」群は「選択科目や他のクラスと合同の授業は楽しかった」と答えることになる。

また、開かれた学級集団づくりを進めると同時に、カリキュラムや授業の進め方の上で、選択科目だけでなく、一般の教科でも他のクラスとの合同授業の実施を行うことを提案する。また「クラス替え」はメンバーや地位の固定化を防ぎ、イメージの自己組織化による負のアイデンティティの確立を防ぐ役割を果たすので、できるだけ頻繁に行うのが望ましい。2008年に実施したアンケート調査の結果では、小学校高学年の女子は、いじめられたとき、「クラス替えをしてほしいと思った」が最も上位にある。

さらに、学期初めだけでなく、いじめが発覚した場合などにも、一定時間経過した後は、児童生徒の申告のもとでクラス変更の融通性を高めたりする、など、「うち」の固定化を妨げる方法がいじめ対策として有効である。

(3) 班編成・文化祭など学校行事における集団行動の適切な実施

第4章で明らかにしたように、意外なことではあるが、いわゆる「まとまりのよいクラス」すなわち「規律・結束」の強い学級集団では、その中でのほんの微かな価値観の差異を理由として、いじめとして攻撃することが多い。学校教育における集団行動には、多くの教育的価値が認められるが、この推進が適切な形で展開されなかった場合には、いじめを生む要因になることを、現場の教員は知っておくべきである。

特に班編成で競争したり行動したりすることが多い学級集団、文化祭などの行事で結束する学級集団では、集団・クラスとしてのまとまりやアイデンティティを確立していく過程で、差異のあるものを排除しようとする傾向が強い。

「中学校学習指導要領第4章特別活動」によれば、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」とあるように、様々な集団活動は、社会的な資質を身につける上で重要である。こうしたことを学級集団以外で展開するためのひとつの方策として、「異年齢集団活動」がある。上級生に対する尊敬や憧れの念、上級生の下級生に対する激励や思いやり、リーダーシップやフォローシップなどが育つような環境を、関係者は整備

していく必要がある。

(4) 「状況適合ルール」と上位の社会規範との擦りあわせ

いじめ発生に向けてのプロセスは、集団の構成員間でいじめが察知されると、個人の内面にそのいじめに対するイメージが生成され、「不和雷同」の傾向をもつ成員による集団への同一化が促進され、行動における同調が起こる、というものであった。集団状況に適応できていない者に対しては、制裁として、あるいは排斥的行為としていじめの矛先が向けられる。

ここで問題なのは、「いじめは許されない行為である」という上位の社会規範と、偶然個人が所属した集団（クラスやグループ）の「状況適合ルール」が一致せず、多くの成員が身近な集団の「ルール」に不和雷同的に同調してしまい、いじめられっ子を孤立させてしまうことであることは前に述べた。ここでは、いじめる側、いじめられる側、傍観者を含む周囲の者すべてが「いじめ許容空間」となった教室からの影響を受けている。

したがって、この上位の社会規範である、「いじめは許されない行為である」という明確な態度を校長や教師、学校嘱託のカウンセラー、保護者が共有し、「状況適合ルール」に従っていじめを容認している空間（うち）を打破する必要がある。

そのための方法として、上記の関係者の慎重な介入のもとに、児童生徒を含む学校集会やホームルームを実施し、「児童生徒」による自発的かつフォーマルな「ルール」（私たちは他の人をいじめない、いじめられている人がいたら助ける、等）をつくらせ、その作成過程を大切にすることにより、自分達のつくったフォーマルな「ルール」への遵守に対して自他ともに責任をもつようにする、といったやり方が考えられる。

(5) いじめ抑止力の強化

いじめへの参画の裏には、それが積極的なものであれ、消極的な「保身」からであれ、いじめ現象へのイメージの自己組織化と、ポジティブ・フィードバックによる「いじめ」行動の加速という側面があった。このポジティブ・フィードバックを抑制するための力を強化すれば、堅固な「負のアイデンティティ」確立の前にいじめを抑止することが可能となるはずである。

①例えば、クラス担任の態度や日常の指導・行動が、いじめ行動を社会的に適切な方向へ転換するのに有効であることが知られている。国家レベルでの大規模調査を行ったことで有名な D. Olweus (1993) が調査したベルゲンの学校では、休み時間に児童生徒と一緒にいる教師の数が多ければ多いほど、いじめが少なかったという報告がなされている。

この場合、教師の介入は単に上からの押し付けや指導（教唆的学習）を意味するのではない。「いじめ許容空間」となってしまった教室では、「そと」に位置づけられてしまう教師が、学級集団の「うち」へ入り込む作業である。

②また、既にいじめが行われている場合でも、実際に直接いじめに加わっていない、多数の傍観者的な児童生徒の態度が重要である。直接いじめに加わっていない児童生徒が傍観者に留まらず、この現象に対して否定的な態度や評価をすることができれば、この反応はいじめっ子の快楽をかなり低下させ、いじめられっ子に逃げ場や居場所を提供することができ、成員全体にいじめへの同調を防ぐことができる。

(6) 開かれた学校づくり

これまで、学校には学校内ですべての問題を解決しようとする「抱え込み」意識があっ

たとえられるが、今後は、周囲の人々や関係機関と協働して対処する姿勢への転換が求められている。これが、「児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議」(1998)が指摘した「学校の『抱え込み』から開かれた『連携』へ―問題行動への新たな対応―」である。

少子化の進む中、過疎地域はもちろん、大都市圏においても1学年1学級しか設けられない単学級の学校が増加しつつある。「開かれた学校」づくりは、ひとり「いじめ問題」の解決のためだけでなく、指導の柔軟性を求める面が指摘されるが、単一の尺度で児童生徒を評価しがちな側面も危惧される。生涯学習社会への移行と学校教育偏重型のシステムの見直しの中で、学校に課された新たな課題である。

開かれた学校づくりを進めるためには、学校内において学級間の連携を密にし、学級中心あるいは教科修得中心の現在の風通しの悪さを根本的に見直す必要がある。学校5日制が完全実施されている現在、抱え込みでは、現実には生起する問題に立ち行かなくなっている。特に、家庭・地域社会との連携を密にし、学校教育と社会教育の融合を図り、地域の教育力を活かした学校運営が問われてこよう。学校も「そと」から評価され、「選ばれる」時代へと移行すべきである。

(7) カウンセラー制度の充実

筆者の面接調査によれば、いじめの被害者はこの経験を一様に「惨めで、不名誉な体験」とし、簡単には親や教師にこれを話していない。これがいじめの可視性を著しく低下させ、深刻なものになるまで放置してしまう一因である。いじめの被害者は、「誰も助けてくれないのでとても辛かった」という孤独感に襲われ、「いじめ許容空間」の「そと」にいる親や教師には「(言いたくはないが)気付いてくれないか」と思う。第三者的な専門性の高い相談機関による相談体制をより充実させる必要がある。現在でもスクールカウンセラーは整備されている学校も多いが、その多くは、週2日の数時間であったり、アポイントメントを取るのが困難であったり(学校に常駐していない場合)して、いじめを相談できるようなシステムになっておらず、そのため、ほとんど活用されていない。

いじめに悩む子どもだけでなく、保護者、教師も気軽に相談できるよう、「いじめ相談センター」のような機関を身近な場として設定し、情報や事例の蓄積とともに拡充させる必要がある。

(8) 家庭教育の見直し

都市化・核家族化の進展、コミュニティ意識の崩壊など、社会情勢の変化の中で指摘されるのが、家庭の教育機能の低下やしつけの不徹底などの問題がある。本研究では個々の家庭の事情や属性といじめとの関連を議論するのが主目的ではないので簡単に触れておく。

発達段階の子どもに対し、自尊感情や自己肯定的イメージをどう育てるかは重要な課題であり、これには家庭において、子どもとのコミュニケーションを密にすることが必要である。特に、児童生徒を対象とした調査結果では、いじめの被害者の保護者、特に、加害者の保護者がいじめを認知していなかったことが判明している。集団の「そと」にいる保護者が、いち早くいじめを察知し、その状況を悪化させないように、子どもの発する危険信号を鋭敏に感知すべく注意深く観察していく必要がある。

(9) 「そと」にならない関係者の連携強化

<事例7>にみられたように、ひとりの児童に対して、当初被害者にとっては「そと」の存在であった保護者が、細やかな日常生活の不審な点(例えば、もの、上履きなどが頻

繁になくなるなど)に注意し、そのことについて担任の教師や学童クラブ等と連携をとり、学校ぐるみでその陰湿ないじめを解消した…というのは、保護者、教師、校長、学童クラブのスタッフが、「うち」に入り込んで見事にその「いじめ許容空間」を解体した成功例である。

要は、関係する大人一人ひとりがコミュニケーションを密に取り、子どもからの SOS 信号を看過せず、「たったひとりの児童のために」動いてこそ、負のアイデンティティ形成を防ぎ、いじめから解放することができるのである。

7.3 おわりに—現代社会のネット上の「いじめ」—

最後に、今後の課題として、IT 社会がもたらすいじめについて触れておきたい。

現在でも、高校生などは、標的になったいじめっ子に対し、授業中に携帯でインターネットを介して「死ね」などと残酷なメールを複数の生徒が送っている。そのメールの発信者(いじめっ子)は、インターネットを介しているために匿名性が保たれる。その結果、誰が自分に対して卑劣ないじめのメールを送信してくるのか、全くわからず不登校になってしまった例が少なくない。もちろん、パソコンのインターネット上のいじめもあるが、嫌なら参加しなければ良いわけで、逃げ道はある。しかし、授業中では逃げられない。昔では考えられなかった種類の「いじめ」はだんだん陰湿で残酷になっていく。

携帯電話がこれだけ普及している現在、教師だけに管理責任を問うことも難しい。また、「そと」の存在である、大人(保護者や教師など)がその扱い方を知らない場合が多々ある。いじめというのは、普遍的現象であり、いつの時代にも存在するが、いじめの形態は時代とともに変容しつつある。こうした問題については、現場(学校)はもちろん、システム論的アプローチによる「イメージ・ダイナミクスモデル」が、社会が解を模索していく上での示唆を与えるものと期待される。

また、肯定的に稼動すれば、サイバーコミュニティ上の愛着や誇りをもつ集団が、時には「荒らし」と呼ばれる悪意ある投稿発言を駆除し、そのサイバーコミュニティに対する帰属意識をもち、サイバーコミュニティ上のアイデンティティとして、空間の制限から開放された集団が結成される。これは、イメージダイナミクスが「毒にも薬にも成り得る」ことを如実に表していると言えよう。

参考文献

- Alexander, C. N.; Jr. Rudd, J. Situated Identities and Response Variables, Tedeschi, J.T.ed. *Impression Management Theory and Social Psychological Research*, Academic Press, 1981, pp.83-103.
- 朝日新聞社社会部編『なぜボクはいじめられるの』教育史料出版会, 1995.
- Becker, H. S. *Outsiders*, Free Press of Glencoe. 1963, P.20, 34. H. S.ベッカー『アウトサイダーズ』(村上直之訳, 新泉社, 1978).
- デュルケム, E『社会学的方法の規準』田辺寿利訳, 創元社, 1942.
- Ekblad, S.; Olweus, D. Applicability of Olweus' aggression inventory in a sample of Chinese primary schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 1986, 12, pp.315-325.
- Erikson, E. Note on the sociology of deviance, *Social Problems*, 1962, 9, pp.307-314.

- 藤本哲也「我が国のいじめの現状とその対策」犯罪社会学研究, 1996, 21, pp.4-21.
- Goffman, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, 1959. E.ゴッフマン『行為と演技—日常生活における自己呈示』(石黒毅訳) 誠信書房, 1974, p.27.
- Goffman, E. *Behavior in Public Places*, The Free Press, 1963a, pp.18-19.『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて』(丸木恵祐, 本名信行訳) 誠信書房, 1980, p.27.
- Goffman, E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, 1963b, pp.16-18. E.ゴッフマン『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』(石黒毅訳) 誠信書房, 1984, p.28, pp.33-36.
- 原田豊「国際的視野で見た『いじめ』問題」犯罪社会学研究, 1996, vol. 21, pp.57-69.
- 今田高俊『混沌の力』講談社, 1994a.
- 今田高俊「自己組織性論の射程」組織科学, 1994b, 28, no.2, pp.26-28.
- 今田高俊『自己組織性』創文社, 1986.
- 石井健一「世論過程の閾値モデル—沈黙の螺旋状過程のフォーマライゼーション」理論と方法, 1987, 2, no. 1, pp.15-27.
- 石見利勝, 田中美子『地域イメージとまちづくり』技報堂出版, 1992, pp.119-178.
- 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議「学校の『抱え込み』から開かれた『連携』へ—問題行動への新たな対応—」1998,
- 佐藤慶幸『生活世界と対話の理論』文眞堂, 1991.
- Laing, R. D. *Self and Others*, Tavistock Publication Ltd., 1961. R. D.レイン『自己と他者』(志貴春彦, 笠原嘉訳) みすず書房, 1975, pp.92-115.
- 間庭充幸『犯罪の社会学—戦後犯罪史』世界思想社, 1982, p.3.
- 松本良夫「『いじめ』の社会学的考察」,『現代のエスプリ』, 1986, vol. 228, pp.80-83.
- Maccoby, E. E. Social grouping in childhood: Their relationships to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior*:. Academic Press, 1986.
- Maccoby, E. E.; Jacklin, C. N. *The Psychology of sex differences*:. Stanford University Press, 1974.
- Maccoby, E. E.; Jacklin, C. N. Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 1980, 51, pp.964-980.
- Maruyama, M. The second cybernetics: Deviation-amplifying mutual causal process, *American Scientist*, 1963, 51, pp.164-179.
- Maruyama, M. Metaorganization of information, *Cybernetica*, 1965, 8. ただし Ludwig von Bertalanffy (ed.), *General Systems*, 11,.
- Maruyama, M. Toward human futuristics, *General Systems*, 1972, 17, pp.3-15.
- Newcomb, T. M. *Social Psychology*, Dryden Press, 1950, p.225. T. M.ニューカム『社会心理学』(森東吾, 萬成博訳) 培風館, 1956, p.224.
- 文部科学省教育課程課編『中等教育資料臨時増刊『特集いじめの問題に関する総合的な取組について』』, 1996, No. 45.
- 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」, 1996.

- 森田洋司総監修／監訳『世界のいじめ—各国の現状と取り組み』金子書房，1998.
- 森田洋司，清永賢二『いじめ—教室の病い』金子書房，1986.
- Myrdal, G. *An American Dilemma*, Harper & Brothers, 1944, 1, pp.75-78; vol. 2, pp.1065-1070.
- Noelle-Neumann, E. *The Spiral of Silence*. University of Chicago Press, 1984.
- 越智康詞 信州大学いじめ研究会，信州大学教育学部学校教育講座資料，1997.
- 尾木直樹『いじめ防止実践プログラム』学陽書房，1997.
- Olweus, D. *Aggression in the Schools. Bullies and whipping boys*. Hemisphere Press (Wiley), 1978.
- Olweus, D. *Bullying at school – What we know and what we can do*. 1993.『いじめ—こうすれば防げる』(松井資夫，角山剛，都筑幸恵訳)川島書店，1995.
- 大村英昭，宝月誠『逸脱の社会学』新曜社，1979，第7章.
- 澤田知樹他「いじめに関する一考察」，田中美子監修，*Collection of Research Notes* (田中地域政策研究室) 2007，1.
- Schiff, T. J. On the Concepts of Identity and Social Relationship, Shibutani, T. ed., *Human Nature and Collective Behavior*, Prentice-Hall, 1970, p.193.
- Schutz, A. *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, Edited and Introduced by Arvid Brodersen, M. Nijhoff, 1964, pp.101-102. A.シュッツ『現象学的社会学』(森川眞規雄，浜日出夫訳)紀伊國屋書店，1980，p.51.
- 総務庁行政監察局「いじめ・登校拒否・校内暴力問題に関するアンケート調査結果報告書」1998，pp.5-26.
- 竹川郁雄『いじめと不登校の社会学—集団状況と同一化意識』法律文化社，1993.
- Tanaka, S.; Tanaka, Y. Model of public city image formation based on a positive feedback mechanism, Nakamura, E.R.ed.-in-chief, *Complexity and Diversity*, Springer-Verlag, 1997, pp.199-201.
- 田中美子「地域イメージの構造と自治体のCI戦略の方向—地域アイデンティティ確立に向けて—」年報自治体学，1995，8，pp.134-150.
- 田中美子「地域イメージの形成過程に関する研究」東京工業大学博士号学位論文，1996.
- 田中美子『地域のイメージ・ダイナミクス』技報堂出版，1997.
- 田中美子「いじめ発生のメカニズムに関する研究—『イメージ・ダイナミクスモデル』の適用—」LDI Report，1998，90，pp.5-36.
- Tanaka, Y.; Kumata, Y. Synergetic Effects of Planning and Self-Organization in City Identity Creation. *The Korean Journal of Regional Science*, 1995, 11, no. 2..
- Tanaka, Y.; Tanaka, S. Positive Feedback Model for City Vitalization, *International Journal of Japanese Sociology*. 1996, 5. pp.107-122.
- 田中美子『『いじめ』発生のメカニズム』『日本生涯教育学会年報22』，2001.
- 東京都立教育研究所『平成7年度『いじめ問題』研究報告書—いじめ解決の方策を求めて—』，東京都政策報道室，1996，平成8年4月.
- 徳岡秀雄『社会病理の分析視角』東京大学出版会，1987.
- Whitney, L.; Smith, P. K. A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/

Middle and Secondary Schools, *Educational Research* 1993, **35**, pp.3-25, p.24.

●吉田民人『情報と自己組織性の理論』東京大学出版会，1990.

●吉田民人，鈴木正仁編著『自己組織性とはなにか—21世紀の学問論にむけて』ミネルヴァ書房，1995.

吉森護「教師からみた学級・子どもからみた学級」浜田陽太郎編『子どもの社会心理Ⅱ 学校』金子書房，1982.

[抄 録]

従来、「いじめ」は、教育の分野の問題として位置づけられ、いじめっ子・いじめられっ子の個人特性に要因を求める研究がなされてきた。本稿では、「いじめ」発生及び深刻化のプロセスを、「いじめ」イメージのポジティブ・フィードバックによる自己組織化現象として捉えて、システム論的に考察する。既に筆者が提唱している、地域活性化のための「イメージ・ダイナミクスモデル」が「いじめ」発生・深刻化のメカニズムにも適用可能であることを、質問紙調査や面接調査の定量的・定性的分析の両面から検証する。この「イメージ・ダイナミクスモデル」によって、「いじめ」は集団の閉鎖性によって引き起こされることを明らかにし、閉鎖性の緩和が問題解決の鍵である、という政策情報学的視点を提唱する。

キーワード：自己組織性、ポジティブ・フィードバック、いじめ、地域イメージ、イメージ・ダイナミクスモデル