

特 集

第 19 回リカレント教育講座シンポジウム抄録

『心の教育』を考える

—いじめへの対応と心のケア—

(2015.8.2 於：京都大学百周年時計台記念館)

シンポジスト：本間 友巳（京都教育大学教育臨床心理実践センター長・教授/臨床心理士）

「いじめへの理解と対応—その現在と到達点—」

窪田 由紀（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授/臨床心理士）

「学校におけるいじめ予防—包括的学校危機予防の視点から—」

桶谷 守（京都教育大学教職キャリア高度化センター教授）

「大津事案におけるいじめに関する第三者調査委員会を終えて見えてきたもの」

挨拶：岡野 憲一郎（京都大学大学院教育学研究科附属臨床教育実践研究センター長）

司 会：松下 姫歌（京都大学教育学研究科准教授）

<挨拶> 岡野憲一郎 臨床教育実践研究センター長

本日は、暑いなかをお越しいただき、誠にありがとうございます。

私は、臨床教育実践研究センターのセンター長、岡野と申します。私は、昨年の4月に京都大学に赴任したのですが、昨年までは松木邦裕先生がセンター長をお務めになっていました。今年から、私が務めさせていただきます。

このリカレントというのは、最初は耳慣れなかったのですが、循環とか、回帰とか、戻ってくるという意味で使われている。リカレント教育というのは、一度社会に出た方が再び大学に戻っていただく。そして、教育の機会を持っていただくという意味です。

今日のテーマ『「心の教育」を考える—いじめへの対応と心のケア—』です。非常に重要なテーマと考えています。いじめの問題というのは、おそらくカルチャー、文化を超えて、全世界的な問題となっていると思います。同時に、日本文化がそこに色濃く反映されているとも考えています。

午前中はシンポジウム、午後は事例検討と企画されていますけれども、この1日が有意義な学びの場となることを願っております。

松下：それでは、午前中のシンポジウム、「いじめへの対応と心のケア」を始めさせていただきます。本日は、3名の先生方をお招きしております。ご登壇いただく順に、ご紹介させていただきます。

まず、京都教育大学教育臨床心理実践センター長、教授、臨床心理士でいらっしゃいます本間友巳先生です。

それから、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授、臨床心理士の窪田由紀先生です。

京都教育大学教職キャリア高度化センター教授、桶谷守先生です。

これから 3 名のシンポジストの先生方に 30 分ずつ、お話をいただきます。その後、少し休憩を挟んで、全体での質疑応答という流れになります。

最初に本間友巳先生にご登壇いただきます。「いじめへの理解と対応—その現在と到達点—」というタイトルでお話しいただきます。

簡単ではございますが、本間先生についてご紹介をさせていただきます。本間先生は、東京学芸大学大学院のご出身で、中学・高校教諭、スクールカウンセラーとして、教育実践、臨床心理の実践に携われられて、2000 年より現在の京都教育大学に助教授として着任され、現在は同大学教育臨床心理実践センター教授で、センター長を務められております。スクールカウンセリングや不登校、いじめなど、学校不適応等の広く学校領域がご専門でいらっしゃいます。

ご著書に、『いじめ臨床—歪んだ関係にどう立ち向かうか』、ナカニシヤ出版から 2008 年に出版されております。また、『不登校・ひきこもりと居場所』、ミネルヴァ書房より 2006 年に出版されております。また、論文として、『中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応』(2003) が日本教育心理学会で優秀論文賞を受賞されるなど、大変ご活躍の先生でいらっしゃいます。

<シンポジスト 1> 本間友巳（京都教育大学教育臨床心理実践センター長・教授/臨床心理士）
「いじめへの理解と対応—その現在と到達点—」

私に与えられた時間が 30 分ということなので、少し駆け足でお話しさせていただくことになるかと思ひます。皆さんにもレジュメを渡しているのので、それに沿ってスライドを見ながらお話を聞いていただければと思ひます。

私の話は、どちらかと言うといじめの全体像を中心にしたお話になるのではないかと思ひます。具体的に關しては、また後段でお話を進めさせていただければと思ひております。

まず、いじめの位置付けですが、今日いじめの基本的な認識は「人権の侵害」であるという形で、私たちの社会では理解されているのではないかと思ひます。加えて、いじめは「身近に生じる歪んだ人間関係」の一形態と考えられます。

一般に、人間関係においてフラットな関係を維持することは難しい。関係ができあがってくるにつれて、しばしば人間関係は歪んでしまうことがあります。その歪みには、さまざまな形態があつて、その一つが「いじめ」と言えると思ひます。

いじめを始めとする歪んだ対人関係は、ここに挙げていますように、それぞれ名称がこの 20、30 年の間に付けられました。早いもので言えば、ハラスメントという言葉は、80 年代に法律のなかに出て来ます。それから、虐待、ストーカー行為、DV 等。これらは 20 世紀後半に意識化されるようになり、21

世紀前後に法制化が進みました。これらは全て、ある種の人権の侵害であり、身近な対人関係のゆがみとして位置付けられます。

これらの名称の違いは、対象との関係による違いです。たとえば、パートナー間で起きればDVと言われるし、親子間だと虐待と見なされます。そして、学校の子ども間だと、いじめと言われます。

いずれにしましても、私たちの社会には、いろいろな歪んだ関係が埋め込まれています。きっと、この21世紀以前も、今以上にこういう問題がたくさんあったと思います。ただ、以前はこういう問題に対して名前が付いていなかった、言い換えれば、見過ごされていたということかもしれません。

ここを見ていただくと分かるように、これらの名前の多くがいわゆる外来語です。そういう点からすれば、私たちの日本社会は、これまであまりこういうものへの感度と言いますか、感受性が高くなかった。それは「個人の問題だ」とか「我慢すればいい」という形で、やり過ごされてきたのかもしれないという気がします。

いずれにしても、こういう人権の侵害に関わる対人関係の歪みの一つとして、いじめを私たちは捉えていくことができるのではないのでしょうか。そして近年、こういう問題に対して私たちの感受性というものは、少しずつ高まってきた。その結果、いじめの場合は、2年前に「いじめ防止対策推進法」が制定されたということです。

さて、いじめという言葉は安易に使われがちですけど、これはもうご存じだと思いますけれども、「コミュニケーション系のいじめ」と「暴力系のいじめ」に分けることができます。暴力系だと、当然、犯罪行為としても位置付けられるでしょう。そして、もしいじめが犯罪行為を含むものであれば、われわれは法治社会に住んでいるわけですから、それなりの機関や組織の力を借りながら対応しなければいけないでしょう。どちらかというところ、これまで学校はいろいろなものを抱え込んできた。まさに教育だけでなく、場合によったら警察的な機能を持ったり、裁判官的な機能を持ったりしていたのですが、やはり今の時代において、こういう問題に関しては他の専門家の力を借りるなりして、連携しながら取り組んでいく必要があるのでしょう。

ところで、先ほど言いましたように、いじめとは身近に生じる歪んだ対人関係ですが、学校という場はいじめが発生しやすい条件を抱え込んでいると思います。どんなときに対人関係が歪みやすいかというと、集団が閉鎖的で拘束力が強くなればなるほど、人間関係は歪みやすくなります。それは、別に学校だけではなくありません。会社でもそうです。閉鎖的な仕組みの組織は、関係が歪んでいきやすいと思います。

学校というのは、子どもたちが1日の生活時間の約半分、8時間ほどを過ごす場です。しかも、日本の学校は基本的に義務教育段階、高等学校もかなりの部分そうですが、学級という単位で動くことになっています。ほぼ40人の子が、8時間、顔をずっと合わせていると、ある面で、逃げ場のないような状況にある。同調圧力が強く働きやすくなる。

もちろん、そういうなかで、子どもたちは対人スキルを学んだり、社会で生きていくための態度や価値を学んでいくので、決して否定的な面だけではありませんが、場合によっては、それがいじめを促進する条件にもなり得る。

もちろん、そのような状況にならないために、学校は様々な努力をしています。たとえば、子どもた

ちが目的意識や規範性を持てるような取り組みに、多くの学校は力を入れています。このことは、子どもたちの対人関係の悪化を防ぐためにとっても重要です。

ただそれが、これらがいつもうまくいくとは限らない。目的や規範が適度なものでなく、きつく硬直化してしまふことがあります。このような状況から健全な対人関係は育ちません。

一般に閉鎖集団のなかにおいて、目的や規範が硬直化しやすい。そこでは厳しいルールがあつて、そこから逸脱する子どもが、指導の名目のもとに制裁を受けたりする。昔の軍隊みたいなイメージですね。そんな中から、いじめというものが生じてくる。これを「伝統型いじめ」と呼ぶことができるかもしれません。

逆に、目的や規範が形骸化したり崩壊したりすることでも、対人関係が悪化し、いじめが増大します。すなわち、適度な目的や規範のような、本来、閉鎖的集団の対人関係の悪化を防ぐような機能がだんだん形骸化して、崩壊、アノミー化することによって、より悪化が加速されていくことがあります。そこから生じるいじめを「現代型いじめ」と呼ぶことができるかもしれません。そのような場を支配しているのは、規範や明示されたルールではなく、どちらかと言うとその場の見えない空気です。ある種のムード、空気のようなものがあつて、その空気をうまく読めない子どもたち、誤読するような子どもたちが、からかいや排除の対象となっていく。いまの学校でのいじめというのは、前者のようないじめが増えているというよりも、おそらく後者のようなものが増えているのではないのでしょうか。

非常に強い部活動などで起きるいじめは、前者のようなことがあるかもしれません。厳しいルールがあつて、そのルールを守れない子が指導や制裁を受けて、それがいじめになっていくようなことはあるかもしれません。しかし、現代の多くの学校で起きているいじめというのは、その場の明示されたルールというよりも、暗示的な空気のようなものがそこを覆っていて、その影響が大きい。それをうまく読み込めないような子どもたちが、そのからかいや排除の対象になっていくのではないかと思います。加えて、このような空気が支配する状況では、教師もそれをはっきりとつかむことが難しい。

いずれにしても、学校はいじめを促進するような条件を持っていると言えます。もちろん、それは学校だけでなく、会社など他の組織もそうかもしれません。どこの組織も、そういうリスクを持っている。

ただ、大人の場合だと、こういう状況にあつても、例えば昼休みは職場を離れてどこかにご飯を食べに行ったりして、少しガス抜きができます。しかし学校の場合は、給食の時間にみんなが好きはところに行くというのは、小学校や中学校ではなかなかできないわけで、いつも顔を合わせなければならない。だから、関係が煮詰まりやすくなる条件は、他の組織に比べて大きいと言えます。

その面では、学校においていじめがなくなるということは非常に難しいことでもあります。その辺は、後で触れたいと思います。

さて次に、「いじめの定義」について述べたいと思います。文科省がいじめの全国調査をするためにつくった定義ですが、80年代に策定されて以来、三十数年の間に何度か変更されてきました。詳細についてお話しする時間はありませんので、概要だけを述べたいと思います。

最初に定義がつけられたのは1980年代です。そのときの定義は、「力の非対称性」「継続性」などの条件を含む、いわゆるいじめの学術的定義に沿うような定義でした。しかし、比較的厳密なこの定義で

縛ることによって、いじめの発見に関して、定義の要件を満たさないという理由で、いじめが見落とされてやすくなる。そして、いじめを見過ごし対応を怠った結果、最悪、子どもが亡くなるような事案が起きることがある。これが、定義が何度も変更された大きな理由であります。すなわち、定義を構成する要件を取り去る、言い換えれば、定義の縛りを少なくすることで、見落としや見過ごしをなくそうとした。

これが、今、文科省が使っている定義でありますけれども、前段に「いじめられた被害者側の立場に立つ」ことが、書き込まれています。行政文書の特徴は、最初に書かれた方が強調されているということです。その後に定義が書かれています。ここにある定義を構成する要件は、「加害の意図」と「被害の発生」のみです。さらに2年前の「いじめ防止対策推進法」の定義ですが、この定義をもっと簡略化してあります。結論的に言えば、定義としていっているのは、被害に遭った子どもが苦痛を感じるという、いわゆる「被害の発生」のみであります。「加害の意図」もなくなりました。

これは、いじめ研究をやっている人たちからすれば、おそらく定義ではないと言えるでしょう。定義というのは、ある現象をその外延と内包を明確化するものでありますから、そういう意味では定義ではありませんね。でも、これは実践的な意味において、子どもが苦痛を訴えるものは全部取り上げよう。つまり、いじめを見落とさないでおこう。いじめの被害を防ぐためにつくられた実践的な定義、もしくはいじめを最大限見つけるための「目安」ということでもあります。

もちろん、これによる問題点もあると思います。来年度には、法律の見直しも行われるはずですが。しかし、いじめの深刻化、最悪な被害である自死を防ぐためには、こういう形で定義せざるを得ないでしょう。その意味では、ここにあるように、被害者側の主観や感じ方が軸となっていることはやむを得ないのかもしれない。

しかしながら、定義をいくら工夫しても、それでもいじめの発見は簡単ではないのです。その理由のひとつは、暴力系のいじめより、やはりコミュニケーション系のいじめが圧倒的に多いことがあげられます。日本の子どもはそうです。特に女子の場合は大半がそうですね。直接的でない無視や陰口などは、教師も保護者も見えないことが多い。だから指導もしにくい。

また、いじめを見つけにくい別の理由として、あるレベルの行為までは、本人の対処力によって、いじめか否か異なってくることがあげられます。同じ行為を受けても、A君はそれにうまく対処して苦痛を感じないが、B君の場合は同じ行為を受けても、そのことで深刻な苦痛を感じることもある。このとき、A君のみを見ていると、B君への想像力は高まらない。

それから、被害者と加害者が固定しているとは限らないことも、いじめを見つけにくい理由です。特にコミュニケーション系のいじめはそうです。これは、国立教育政策研究所のやっているいじめの調査研究が数年前に公表されました。6年間追跡しているのですが、それを見ても、コミュニケーション系のいじめに関しては、かなりの子が被害を受けており、かつ、入れ替わりが非常に多い。ある点だけを取れば被害者であるけど、別の点を取ると加害者になるということで、被害者か加害者なのか分りにくい。

さらに、周囲の子どもたちが仲裁者的な役割、いわゆるピースメーカーになることがなかなか難しいことも、いじめが見えにくい理由です。これに関しては、いじめ研究で有名な社会学者の森田先生の理

論（四層理論）では、いじめというのは、決して被害者、加害者だけでなく、それをはやし立てる連中（観衆）と、見て見ぬふりをする子どもたち（傍観者）がいる。これは、もう皆さん、ご存じのことだと思います。

国際比較を見ても、年齢が上がると欧米の子どもたちは、どちらかと言うと傍観者が減る傾向にあって、まさに仲裁したり通報するような人が増える傾向があります。日本の子どもたちは減ってきます。私たちがそうですね。怖いものを見ると、子どものころはよくないとか、悪いとか言っても、だんだん大人になってくると、ちょっと見て見ぬふりをするとか、スルーをするというのは、われわれのある種の文化的作法みたいなのがありますね。だから、通報者や仲裁者を増やすのは難しい。

いま文科省は「いじめ防止対策推進法」でも道德教育を重視するといっています。確かに、道德教育は大事なのです。加害者を増やさないためには大事です。しかし、傍観者を通報者や仲裁者にするためには、道徳性だけではそれほど効果がありません。

傍観者が仲裁者や通報者になるには、個々人の内面に関わった道徳性の強化よりも、ある面、学校に「いい空気」をつくるしかない。ムードとして「いじめをするのは格好が悪い」みたいな、学校全体としての雰囲気や空気をつくらない限り、こちらは増えません。

さて、いじめが見えにくい別の理由として、年齢が上がると、被害者がいじめを訴えなくなることがあげられます。訴えない理由としては、加害者への恐怖だけでなく、いじめられてもその集団にいたいという心理が、思春期以降になると働きやすくなることがあげられます。

すなわち、被害を受けるよりも、孤立する方が怖いという心理が働きやすい。孤立への不安、一人だと思われていることへの不安が、絶えず集団でいる子どもたちにとっては、ものすごく大きなものになっていきます。だから、独りぼっちにされるくらいなら、いじめられてもその集団にとどまりたいというような心理が、働きやすくなるのです。

いじめの解決ですが、毎年、公表されている文科省の「児童生徒の問題行動等調査」によっても、いじめの解消率はだいたい年度内で8割くらいといわれております。

私も調べてみたのですが、やはりそれくらいなのだと思います。ただし、その被害者が本当に解決できた、すなわち加害行為がなくなるだけでなく、精神的にももうこれで大丈夫だとか、安心したという感情を持つ人は、やはり4分の1程度で、完全解決は非常に難しいです。表面上の解消はかなり起きて、なかなか完全な解決には至らない現象だと思います。

被害者は解決に向けてどんな対処をするのかということ、昔、少し調べたことがあります。いじめの解消理由を見ると、いじめの解消で解決理由が一番高いのは、「時間がたって自然に解決」、「クラスが変わった」などです。

いわゆる、「状況物理的な理由」です。自分で対処して変えたというようなものではありません。要するに、嵐が来たら、嵐が通り過ぎるのを待ったみたいな話なのです。つまり、いじめとは被害者が自らの手で能動的に解決しにくい問題なのです。

たしかに、いじめが解消することによって、子どもたちの表面上の適応は回復します。以前、調査したところ、いじめがそれなりに解消した子どもたちの、学校での行動的な適応はよくなるのです。しかし、自尊感情のような、より内的な適応に関してはあまりよくなりません。

それは、先ほど言ったように、いじめの解消というものが、自分で解決したというような効力感と結びつかないことがあげられると思います。場合によっては、加害者に迎合したりして、自分の心をねじ曲げるようなかたちでしか解決できないこともある。

この辺りが、今日のテーマの「心のケア」ともつながってくるのではないかという気がします。決して、加害がなくなったら、それで終わりだよというような対応ではよくないのです。被害者に対する、より中長期的なサポートやケアが必要なのです。

さて、いじめの解消に影響する要因として、「教師の影響」も重要です。つまり、先生がいじめの解決に大きな力を発揮しているのです。メディア等で、いじめに関して教師がしばしば批判されます。教師は全然駄目だとか、教師が悪いから子どもが亡くなったみたいに言われることがあります。

そういうケースがあるのかもしれませんが、全体的に見れば、やはり教師の力は非常に大きい。先生たちの対応に関して、被害を受けた子どもたちが「解決した、解消した」という認識を高く持っているのも事実であります。ですから、この面からは、教師が中心になっていじめに取り組んでいただくことは、非常に大事ではないかと思います。

さて、いじめへの対応に関しては、軽微なものから重大事態のような深刻なもので、大人や教師たちがこれらの問題をいかに広くすくい上げていくかということが大切です。

実際、いじめの認知件数は、毎年、文科省に報告されます。これは非常に主観的なもので、全国で最小の県と最大の県に30倍ほどの開きがあります。実は、昨年度の文科省の調査では、京都府は、いじめの認知率が全国一でした。これに対して、批判する新聞もありました。ソーシャルメディアなどでも、京都はいじめが多いなどという意見がありましたが、そうではないと思います。

京都府においては、先生たちが一生懸命発見しようとしていたという理解の方が、私は正しいと思います。認知件数、これは発生件数ではありませんので、認知件数が多いことは、教師や保護者やスクールカウンセラーが、一生懸命、いじめを軽微なものも含めてしっかり見ていくという姿勢があるからこそ、認知率が上がっていくということでもあります。言い換えれば、いじめに対する大人側の感度を上げておくということが、いじめへの対応をする条件として、とても重要ではないかなという気がします。

私の持ち時間はあとわずかなので、もう一点、いじめ対応の基本方針に絞って、お話ししておきたいと思います。

いじめは、先ほど言いましたように、人間の集団、とりわけ閉鎖性の強い集団においては、ゼロにすることがきわめて難しい問題です。根本的には人が集まり活動が生じれば、ある種の歪みが生じやすくなります。子ども集団のみならず、大人でもそうです。どこでも人間関係の歪みは生じ、集団の閉鎖性が高まれば、この歪みは深刻化していきます。

ですから、いじめはゼロにすることを目標とするのではなく、小さくする、最小化することを目指した方がよいと思います。すなわち、当事者が受け止められるトラブルのレベルになるような対応です。

そのことがうまくいけば、子どもにとって、それは成長のためのトラブルになるかもしれない。

ご承知のように、人間は楽しいだけでは生きていけません。トラブルがあつたり苦しいことがあつたりして、それらを乗り越えることによって成長することは確かです。そういう面では、人間関係でトラブルが起きるということを否定してはいけないと思います。

ただ、それが、その人の成長のためのトラブルでなく、その人を深く傷つけ人格が壊れるようなものにしてはならない。だから、いじめへの対応は、被害者が受け止められる小さなものにしていく。そして、その人が成長していけるようなトラブルにまでしていくということが大事なのです。

その一方で、なくさなければいけないのは、いじめが関連する自殺です。いじめ関連自殺に関しては、やはり撲滅していく、ゼロを目指さなければいけません。そこには、身体的自殺だけでなく、まさに PTSD などの心への深刻な被害もなくさねばなりません。それは、ぜひ撲滅していかなければならないでしょう。

まだ、半分ちょっと終わったところですが、私の持ち時間はここまでなので、これで終わりにさせていただきます。不十分な点は、時間があれば、後に追加させていただきます。どうもありがとうございました。

松下：本間先生、ありがとうございました。まだまだ、お話を伺いたいところですが、また後ほど、お話を伺いたいと思います。

それでは、続きまして、窪田由紀先生にご登壇いただきます。「学校におけるいじめ予防—包括的学校危機予防の視点から—」というタイトルでお話をいただきます。お手元に資料がございますので、併せてご覧ください。

窪田由紀先生は、九州大学大学院教育学研究科のご出身で、北九州市立デイケアセンター、九州国際大学、九州産業大学を経て、現在は名古屋大学大学院教育発達科学研究科の教授を務めておられます。学校教育現場においても、北九州市にスクールカウンセラーとして、そして、教育委員として、心理臨床と教育の両方に、豊富なご経験をお持ちです。

学校コミュニティにおける危機、および緊急支援への造詣が深くていらっしゃるようで、『臨床実践としてのコミュニティ・アプローチ』、『学校コミュニティへの緊急支援の手引き』のご著書もお持ちです。大変ご活躍されている先生でいらっしゃいます。それでは、窪田先生、よろしくお願ひ致します。

<シンポジスト 2> 窪田由紀（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授/臨床心理士）

「学校におけるいじめ予防—包括的学校危機予防の視点から—」

おはようございます。窪田でございます。最初のごあいさつで、岡野先生が、リカレントは回帰とおっしゃっていたのですが、実は、40年前に、この大学の文学部を卒業致しました。大学院は九大ですが、学部はこちらの文学部です。学園紛争は終わっていましたが、京大は長くやっています、この時計台には、「竹本処分反対」という立て看板が常に掛かっていたこと。バリケードのなかで、教養の時代は、ストで授業がなかった。そういう時代の京都大学をご存じの方は、あまりいらっしゃらないかもしれません。ご縁があって、回帰して参りました。今日、こういう機会をいただいて、あらためて皆さま方と一緒に考える機会をいただけて、大変うれしく思っております。どうぞよろしくお願ひ致します。

今日は、私は、いじめの対応という題ですが、包括的学校危機予防対応という枠組みで、いろいろな問題を捉えるということを最近しています。その枠組みをお示しして、そのなかでいじめ予防が、どう位置付けられるかを考えます。いじめ予防について、法律のなかにかなり書き込まれているので、ご存じとは思いますが、もう1回おさらいをします。

心理教育ですね。先ほど、本間先生のお話のなかにも、少しありましたけれども、心理教育について、北九州で体系的に実践をしてきたことがあるので、そのことをご紹介できればと思います。資料も含めて、かなり大量の内容を30分でしゃべれるのかとお考えかもしれません。残ったら後ほどに致します。

まず、包括的学校危機予防対応モデルという、対応から予防までを一連のものとして捉える。これは当たり前のことなのですけれども、私自身、先ほどご紹介いただいたように、学校のさまざまな危機、自殺とか、事故でお子さんが亡くなるとか、教師の不祥事が発覚するとか、そういった学校危機の後の支援ということを、スクールカウンセラーをしながら、かなり取り組んできていました。

一方で、ストレスマネジメント教育などの子どもの心を育てる教育の重要性も、スクールカウンセラーとして関わり出した当初から認識しており現場の先生方と協力をしながら進めてきました。

この二つを同じ枠組みのなかで捉えるという視点は、私のなかには残念ながら、数年前までありませんでした。このモデルに出合ったときに、非常に私のなかで腑に落ちた感じがありました。それで、ご紹介をしています。

予防、準備、対応、回復の四段階です。もう一つは、予防と準備というのを分けて考えるというのも少し新鮮でした。事前の、未然防止と言うとき、何となく予防と準備の両方を混同して、私たちは使っている気がする。そこが整理されています。これはアメリカの学校心理士会（NASP : National Association of School Psychologist : アメリカ学校心理士会）というのですが、そこが出しているガイドラインですが、そこでもこのモデルを使っています。

この図はアメリカ教育省の、ロゴマークになっています。これ自体は、ドラッグフリー、薬物に関するワークブックのガイドラインの表紙です。Preparedness 準備して、Mitigation and prevention 緩和と予防、Response 対応して、Recovery 長期的に回復を促進、検証して次の予防に生かすというものになっています。

いじめを完全になくすることはできないけど、少なくして、影響を少なくする。準備をして、レスポンス、対応する。起きてしまったら対応し、かつ、それからの長期的な回復に向けるという、この一連のもので捉える考え方が主流ということに、あらためて気付いて、私はこれを日本語にして使っています。

予防段階のところでは、いじめのアンケートを行ったり、教育相談のなかで話を聞いたり、観察をしたりして、できるだけ早い段階で見つけると同時に、さまざまな予防教育をする。これは、直接的にいじめを防止する「いじめ防止教育」といわれているものだけではなくて、今日、ご紹介するような一般的に子どもの自尊感情を高め、人と付き合うスキルを高め、ストレスの対処能力を高めるといった、現場で先生方がされている予防教育、全般的心理教育、こういうものです。これが予防です。一方で準備としては、いま、法律の施行・制定もあって、各学校でいじめ防止対策委員会という組織ができて、その組織を中心に、もしいじめが発見されたらどう動くかが検討されていると思います。

そのような組織をつくり、体制を整備し、避難訓練のように訓練をします。いじめに限らず、学校危

機として災害が起きたらということについても、同じような考え方です。どんなに備えていても起きるときには、事案は起きてしまう。では、起きたら、直後にきちんと対応する。対応に関しては、私自身は臨床心理士でスクールカウンセラーでもあったので、いわゆる心のケア、事後の心のケアを、先生方と協力しながら、臨床心理士がチームに入る形で、教育委員会と一緒にやってきました。

同時に、事実関係を明確に調べて生かす、事実調査という部分も事後対応として、いま、明確に入ってきています。

さらに、直後の対応をしますと、全体としての学校は学校生活を取り戻しますけれども、事案とのかかわりが深い中核的な人たちの心の傷は長期的に続きます。その方々への中長期的なケアや、それから、取り組んだプログラムの効果検証的なこと、それから、第三者委員会で詳しい調査をして、提言をする。これが回復段階です。

そして、そこで分かったことを、次の予防に生かす。

こういう全体的な枠組みで、私の中では、自分が関心を持ったり、大事と思ったり、先生たちと取り組んだり、自分は直接できていないけど、学校の中で取り組まれていることが、この一連のものとして位置付けられ、お互いに生かし合うというとらえ方に出合ったときに、目から鱗が落ちる思いでした。

私自身は事後の緊急支援に多く関わってきました。これは、いじめ事案に限らない、さまざまな事案です。また、検証委員会にも関わらせていただいたことがあります。さらに、主として、予防段階の私どもが対人スキルアップ学習と呼んでいるさまざまな心理教育の重要性を感じています。その辺りを中心に、今日、お話しできたらと思います。

先生方がお聞きになって、すごく新しいことというよりは、日頃なさっていることについてのお話です。いじめ防止とか、自殺予防教育ということにも、関心を持って関わっています。先生方が日頃されていることの、一つ一つの意味を、もう一度確認し直したりとか、つながりをつけたりとか、そういうことができればと思います。

いじめ対策推進法では、未然防止がうたってあって、特に「心の通う対人関係の能力の素地を養う」ということが未然防止につながると考えられます。「教育および体験活動の充実を図らなければならない」と書いてありますね。生徒指導を組織的に展開するための体制の整備が挙げられています。ここには先ほどの予防のところの心理教育、予防教育の話と、準備のところの体制整備の話が書いてあります。

早期発見のための措置として、きちんと調査をしたり、面談したり、アンケートをしたりして、それに限らず、きちんと早期発見のための措置をなささいということです。この法律を受けて、2013年の10月に、「いじめ防止に対する基本方針」というのが出されました。その中にはさらに詳しく書かれていて、学校がやるべきこととして、組織をつくりなさい、学校の基本方針をつくりなさいと、いじめの防止に関する措置が、当然のことながら挙がっています。

防止としての基本は児童生徒が、心の通じ合うコミュニケーション能力を育み、規律正しい態度で授業や行事に主体的に参加・活躍できるような授業づくりや学校づくり、集団づくりを行うと書いてあります。これはまさに、日頃、先生方がされておられることそのものだと思います。

集団の一員としての自覚や自信を育むことによって、いたずらにストレスにとらわれることなく、互いを認め合える人間関係、学級、風土をつくる。これは先ほど、仲裁者を出すためには、こういう風土

づくりが大事だよという本間先生がおっしゃっていたことと同じだと思います。

それをより詳しくすると、いじめ対応のポイントというのが出ています。防止の基本的な考え方として、共通理解、いじめに向かわない態度、能力の育成。いじめが生まれる背景と指導上の注意。自己有用感や自己肯定感を育む、いろいろなことが書いてあります。

私自身が関心を持っている心理教育の絡みでいくと、このいじめに向かわない態度、能力の育成のところで、自分の存在と他人の存在を等しく認め、お互いの人格を尊重する態度を養う、自他の意見の相違があっても、互いを認め合いながら、建設的に調整して、解決するネゴシエーション能力、コミュニケーション能力を育みます。これは、大人も必要とされているもので、国会議員でも、持っていないために、最後は暴力的になったりします。

自分の言動が、相手や周りにどのような影響を与えているかを判断して、行動できる力は、本当に重要なものです。これも身に着けていない人がたくさんいると思います。私自身も分かりませんが。

児童、生徒が円滑に他者とコミュニケーションを図る能力を育てると書いてあります。具体的には、ソーシャルスキルトレーニングとか、ピアサポート活動などで、このいじめ対応のポイントには、こういう名前も挙がっています。

いじめが生まれる背景として、指導上の注意で、特に加害のことも触れてあります。加害の背景には、勉強や人間関係などのストレスが加わっていることを踏まえて、それぞれが活躍できる集団づくりが挙げられています。このようなことも現場で、先生方が教師になられて以降、言われ続けてきたことと思います。運動、スポーツ、読書などで発散したり、誰かに相談するなど、ストレスに適切に対処できる力を育む、まさに、ストレスマネジメント教育のようなことが書いてあります。

自己有用感、自己肯定感を育む。ねたみや嫉妬など、いじめにつながりやすい感情を減らすためにも、それぞれが活躍できて、役に立っていると感ずることができると、全ての児童、生徒に提供すると。お集まりの先生方は、学校のなかで、一つ一つの教科のなかでも教え合うとか、お互い認め合うということ意識して授業をしていらっしやると思います。

それとは別に、少し時間を取って、ストレスについて学ぶとか、コミュニケーションを学ぶという心理教育をしていくことが必要だと、多くの先生が感じておられます。しかしながら、教育課程上の位置付けがありません。道徳が教科化されるので、道徳のなかにもどのように体験活動をうまく入れていくかについて、関心のある方々のなかでは、いま、非常に議論されているところです。

法律とか、指針のなかに、心理教育的な内容を「やれ、やれ、やれ、やれ」と書いてある。あえてこれを拾いました。

あらためて、いじめ予防と、心理教育の関係についてお話しします。心理教育と言っているのは、先ほど少し言いましたソーシャルスキルトレーニングとか、ピアサポートとか、構成的グループエンカウンターとか、アサーショントレーニングとか、認知行動療法とか。それぞれのプログラムの理論的背景とかがいろいろ違うので、いろいろな名前が付いていますが、最終的に狙っていることは一緒ではないかと、私は考えています。エンカウンターグループの研修に行かれて、エンカウンターのところからスタートされた方は、エンカウンター、エンカウンターとおっしゃる。一方で、ストレスマネジメントの勉強をしてきた人は、ストレスマネジメントが良いと言う。

そこで戦っても、何の意味もないので、もうちょっと幅広く捉えて、子どものどういうところを育てようとしているのか、考えられればいいのではないかと思いました。私たちは対人スキルアップという言葉を使っています。北九州市では、対人スキルアッププログラムを、今年度から全市ですることになっています。

こういう内容が、法律や指針のなかに、明確に位置付けられているなということですね。包括的學校危機予防対応モデルにおいても、予防教育というのが、予防のなかの、一つの重要なポイントとして入っています。学校の中でこういうことに取り組まない手はないよねという話です。

ここにお集まりの先生方は、十分お分かりになるのだけど、例えば学校でほかの人を説得する時、教育委員会とかに、もっと何かを提案するとき、こういうものを使っていただくといいと思います。

これは、既にお分かりと思いますけれど、いじめのことだけではありませんね。わたしは、自殺予防のことに関わっているのですが、例えば、「自殺総合対策大綱」が、平成 24 年の夏に見直されました。そのなかにはこんな書き方がされています。心の健康づくりというのが、重点施策の一つとして挙げられていると同時に、児童、生徒が命の大切さを実感できる教育のみならず、児童、生徒が生活上の困難、ストレスに直面したときの対処方法を身につけさせるための教育に力を入れましようとして書いてあります。

ご承知と思いますが、残念ながら日本は自殺大国です。世界で 8 番目、先進 7 カ国では 1 番。子どもの自殺、15 歳から 39 歳までの死因の第 1 位は自殺です。それは先進国の中では、日本だけだったりします。悲惨な状況です。

国を挙げて自殺予防に取り組んできた結果、中高年は減ってきていますが、若年層でなかなか減っていないどころか、少し増加傾向です。子どもも減っていません。それで、子どもの自殺予防に力を入れなければいけない、とこのように書かれています。

いじめ予防もしなければいけない、自殺予防もしなければいけないという話ではなくて、一緒なのです。いじめを起因とする自殺を撲滅しなければいけないと先ほどお話があって、本当にその通りと思います。ただ、いじめ自殺だけがなくなればいいという話ではなく、何が理由であっても、子どもが自ら命を絶つことは、何としても止めなくてはならない。生きていれば、いろいろ嫌なこと、困ったこと、には遭遇する。そのときに自分一人で解決しようとせず、いろいろな人の力を借りたりしながら、しのいでいける力を育むという点で、一緒なのです。さまざまな問題予防・解決の基礎になる、基礎的対人スキルアップと一応呼んでいます、そういうことが大事だと分かります。

こういうことを体系的にすると、どういう良いことがあるのかというと、残念ながら日本では、統制群が取りにくいいため、厳密な意味ではその効果を十分示せているといえませんが、つまり、1 年 1 組で行い、1 年 2 組ではしない。1 年 1 組の子どもはスキルが高くなりましたでは、教育的・倫理的に問題がありますので、そのようなことはできません。

1 学期に 1 年 1 組でこういう授業をやって、2 学期にこのクラスがよくなったのは、この授業をやったおかげなのか、それとも、単に子どもが成長しただけなのかは、厳密には分かりません。

そういう意味では、アメリカは恐るべしです。コントロール群を取ったデータがいっぱいある。ここで紹介するのは、同じようなソーシャル・エモショナル・ラーニングとあって、子どもの心の健康を包括的に捉えるプログラムがあり、その実証データをまとめているサイトから持って来ました。

私なりに、左側に対人スキルアッププログラムと書いていますが、これは、何でもいいのです。エンカウンターを定期的にずっとしていてもいいのです。そのようなプログラムを続けると、自己理解が高まるとか、自分を受け入れられるようになるとか、他者を理解できるようになる。それから、自己管理。ストレスマネジメントなどが高まるとか。人を理解したり、人を受け入れたり。それから、人と関係するスキルが高まります。

責任ある意思決定というのが、少しなじみにくいかもしれないです。色々な状況で、例えば、友達が嫌なことを言われていて、嫌そうにしているときに、その状況をどう判断をして、そしてそこで、自分がどう振る舞うかを、責任を持って決めていく。社会的問題解決と言われている領域です。具体的に言うと、ソーシャルスキルの絵カードで、誰かがけんかをしていて、それを見ている子がいて、この子はどうしたらいいのだろうかを、みんなに考えさせてみるような取り組みです。

そういうことをしていくと、それぞれのスキルが上がってくるだけではなくて、取り組みをしていることによって、結果としては、安全で行き届いた学校、どんなことを言っても大丈夫というか。お互い、安心した環境ができます。

そうすると、子どもたちの学校への愛着というのが高まって、学校への愛着が高まることと同時に、学業成績とか、いろいろな成功体験も高まり、結果として、将来の成功というか、危険な行動も減る。そういうかたちで、包括的に子どものよい成長を支援することにつながるというものです。

ソーシャル・エモーショナル・ラーニングのメタ分析が、たくさんあります。データを見ていると、必ず学業成績の向上も、目標の一つに挙げられています。先生方はお分かりと思いますが、考えてみると、クラスがすごく荒れていて、手を挙げて発表しようものなら、あいつ、何をしているのだと言われるような学級のなかでは、子どもは安心して学習に取り組んだり、意欲的に質問したりできないわけです。

本当に安心感がないと、分からないことを隣の子に聞けないし、定規を忘れて来て、貸してと言えないので、三角形が描けない、といったことが起きます。

この対人スキルと、学業は、不可分のものであって、別のものではありません。ところが、うちの町は学力向上が最優先なので、こんなことまでしていただけないと、よく分かっていない教育委員会の人が言うことがあります。ベースは一緒です。私はこの表に納得です。日本では、ここまでのものは実証できていません。

わたしは、ささやかながら、4年間北九州のある小学校で、こういうプログラムを月に1回程度、全校で各学年2、3クラスくらいの学校ですることに関わらせてもらいました。

ある学校でいじめ絡みの事件がありました。ちょっと大きく報道されました。学校全体が大きく混乱しました。事後の支援からわたしが入って、その回復の検証のプロセスのなかで、その学校の子どもたちの自尊感情の低さ、対人スキルの乏しさのようなことが、明らかになってきたので、長期的な目標として、いじめなどの問題を予防するプログラムをしようということになりました。最初にお示したモデルの流れのなかで始まった取り組みです。

まず、対応段階として緊急支援が入りました。それから、回復過程、2カ月くらいたったときに、教員のサポートも含めた研修の依頼が入りました。ストレスマネジメントの視点、予防教育の必要性みた

いなお話をしました。同時に、子どもたちのこういう特徴が分かってきました。先生方はすごく疲弊していたのだけど、学校を大きく混乱させる事件が起きたので、何とかしなければいけないということで、始まった流れです。

まず、自尊感情が、自分が大事と思えることが一番大事です。自分が大切だと思えないと、人のことも考えられませんね。そして、次に自己コントロール。けんかになったときに、いきなりポカンと殴るとか、すごく攻撃的なことを言うてしまうのは、相手を大事に思えないということがある。そういう自己コントロールの力を身に着けながら、人と協力したり、人を助けたりする、向社会的行動を身に着けていく。そういうものを身に着けつつ、先ほど言った、社会的問題解決といったように対人スキルが階層になっていると考えたときに、低学年、中学年、高学年で、これを繰り返して、いろいろなプログラムを実施していったということです。

例えば、自尊感情を高めるために、よくある、いいところ探し、といったプログラムを行います。お互いにいいところを見つけて、フィードバックし合うことを、工夫をしながら、低学年から実施していきます。これはもう、毎年、毎年、実施しました。お互いのことを理解するうえでは、自己紹介を、ゲームやビンゴを使ってすとかしながら、自己理解を深めるためのプログラムをします。感情コントロールのところでは、お互いどんな気持ちかを、絵カードを使って理解していきます。では、そういう時に、どう声を掛けたらいいのだろうと考えてもらいます。ストレスマネジメントのことをする、向社会的行動として、お互いを気持ちよくさせるところで、ありがとうという言葉や、その場に合った言葉や、相手を気持ちよくさせる言葉を学習したり、協力して何かをする体験を重ねます。

1 学期、2 学期、3 学期と年間を通して実施します。次の年にもまた行います。少しずつ内容が高度化していきます。高学年になると、少し複雑な事態をどう理解して、どう対応するかを考えるという社会的問題解決を行います。わたしたちが入って、これを 4 年間繰り返していく機会が持たれました。1 年目、2 年目、3 年目、4 年目です。1 年目は 5 回、2 年目 8 回、3 年目 9 回、4 年目 9 回です。そして、後から説明しますが、4、5、6 年生と 3 年間、経験して、中学 1 年生の終わり、もうすぐ中 2 になるときにフォローアップ調査をさせてもらいました。

意図的なコントロール群ではないのですが、ほかの小学校から進学した子と、この小学校から進学した子がいる中学校に依頼をして、ソーシャルスキル、自尊心等の調査をさせてもらいました。協力してもらえたのは、すごくラッキーなことです。厳密ではないけど、ややコントロール群に近いですね。

自尊心、ソーシャルスキルについては効果がみられました。この 3 年間経験した生徒に関して言うと、卒業して 1 年後もこれだけ効果が残っていました。2 回目のフォローアップ調査をその次の年に行いました。プログラムを 3 年間経験してその後行う、2 年間、間が空いた生徒と、プログラムを 4 年間経験して、1 年、間が空いた生徒に行ったら、両方ともこれくらい効果が出ました。

1 年おいて、3 回目のフォローアップ調査では、プログラムを 4 年間経験した生徒、5 年間経験した生徒、6 年間経験した生徒がいました。6 年間も経験した子どもたちは、多くの点で差があると思ったのですが、実際には自尊心と、ストレスマネジメント、自己効力感の一部でしか差が出ていませんでした。

後から考えたのですが、最初の 4 年間は、学校が主題研究や研究授業で、かなり力を入れて取り組んでいました。わたしたちも入って一緒にディスカッションをしました。4 年間で、一応それが終わり

ました。

その後は年間の実施回数も3回や、5回になっていて、先生方も一段落したというか、力が抜けたところがあったのではないかと考えていますが、よく分かりません。

ただ、自尊心に関しては、そうは言いながら、もう小学校を卒業して3年くらいたつところでもほかの学校から来た生徒と比較して、自尊心が高くなっていることがあります。

ストレスマネジメント自己効力感と言って、自分がストレスに対処できると思うかに関しては、一部、自尊心に関わるようなことと、自分なりにコントロールできそうだとところで、差が出ています。

どんなプログラムを覚えているかを、自由記述でいろいろ聞いています。よく覚えているのは、いいところ探し、あったか言葉・ちくちく言葉。これは、毎年、毎年やっていて、よく覚えています。どういふことかと言うと、すごいねとか、頑張っているねとか、大丈夫だよなどが、相手をいきもちにする温かい言葉が、あったか言葉。バカとか、あっち行けとか、死ねというのが、ちくちく言葉ですね。そういうことを、いまでも使っていると出ていました。

自尊心についての効果は、十分ではないけれども、ずっと継続しています。社会的スキルになると、効果は何年かたつと薄れています。プログラムについては、子どもたちなりに利用していると出ていました。

ところで、いいところ探しというプログラムは、お友達からいいところをフィードバックしてもらうことにより、子どもの自尊感情を高めようという目的で実施していました。ただ、意外だったのは、子どもの自由記述のなかに、いいところ探しをしていたおかげで新しく中学校で人と会ったときに、その友達のいいところを探ることができて、それでお友達になれた、人ともめたときに、相手のいいところを探すと、仲直りができた、人の良いところを見られることになった自分に対する、自尊心が上がっているというものがありました。そこはちょっと意外でした。

時間がきてしまったので、たどり着かなかったところは、後ほどお話しさせていただくことにして、一応終わらせていただきます。ご清聴をありがとうございます。

松下：窪田先生、ありがとうございます。また、後ほど、お話を伺いたいと思います。

それでは、最後のシンポジスト、桶谷守先生にご登壇いただきます。桶谷先生には、「大津事案におけるいじめに関する第三者調査委員会を終えて見えてきたもの」というタイトルで、お話しいただきます。

<シンポジスト3> 桶谷守（京都教育大学教職キャリア高度化センター教授）

「大津事案におけるいじめに関する第三者調査委員会を終えて見えてきたもの」

（内容は守秘義務により割愛）

全 体 討 論

松下：それでは、後半の全体討論を始めたいと思います。3名のシンポジストの先生方に、お話をいただいたところなのですが、シンポジストの先生方のなかで、それぞれのお話をお聞きいただいて、もう一つ付け加えてお話しされたいこと、お互いの先生のお話についての、ご質問、ご意見、ご感想など、一言ずつ頂戴したいと思います。

本間：本シンポジウムのタイトルの「心のケア」に関わる点で、先ほどお話をさせていただいたなかでもお伝えしたのですが、いじめが解消しても、被害者の内的な適応に関しては、なかなか回復しない。表面上は、クラスで少し元気になったとか、楽しくやっているなどという、外形的な意味での適応はまあまあ進むのですが、内的なところが進まない。言い換えるならば、自己肯定感や自尊感情が回復していかない。

いじめだけでなく、人権侵害的な被害を受けた人たちに共通すると思うのですが、三つくらいの視点で、傷つきを感じるのではないかなと思っています。

一つは被害を受けた経験そのものです。経験自体がその人を傷つける。理不尽なことをされたり、たたかれたり、何かものを取られたり、それらの経験自体に傷つくわけです。

次に、この経験による傷つきだけでなく、他の面でも、やはり傷つくのではないかなと思っています。それは、被害を受けたという認識、いじめの場合では自分がいじめられる存在であるということへの傷つきです。

いじめられる人が悪いわけではなく加害者の方が悪いのですが、いじめられた子ども多くは、とりわけ思春期以降の子どもたちは、自分の方に何か非があるのでないかと思ってしまうやすい。こういう経験を受ける自分の方に何か問題があるのではないかと感じてしまうやすいのです。その結果、自己否定的な意識が高まっていく。

さらに、もう一つは、先ほどからお話しさせていただいたことでもありますが、自分で状況を変えることが非常に難しいことによる傷つきです。いじめのような問題でも、もし自分の力で解決できるならば、ある面で効力感や自信も持てるかもしれない。しかし多くの場合、自分で解決できない。

先にお話ししたように、クラスが変わるとか、場所が離れるとかという「状況物理的な要因」によって、言い換えれば、嵐が過ぎ去ることによって、いじめが終わっていくような場合が多い。ときには、自分自身の気持ちをねじ曲げたり、我慢したり、相手に合わせるなどによって、解消していくことも多い。つまり、自分が能動的に働きかけることによって、いじめの状況を変えたという実感が持てないのです。その結果、ある種の無力感のようなものを被害者は感じやすいのです。

これらのことが複雑に重なり合いながら、被害者の心に、乗り越えることが難しい深い傷跡が残されていく。もちろん、全ての被害者がそうなるというわけではありませんが、こういうものを抱えている人たちが、思ったより多いのではないかという気がします。

あと、窪田先生からは、特に予防的なお話をさせていただいたのですが、私も「ライフスキル教

育」や「心の健康教育」のような取り組みが必要だと思えます。3年後に道徳教育が特別な教科として学校で位置付けられるなかで、規範意識を高めることのみならず、ライフスキルや心の健康に関するようなことが道徳に入っていくことが、いじめの予防につながると思えます。

また、このような予防的な教育の積み重ねることによって、ある種、健康な風土を学級や学校につくっていくことも可能となります。また、情報モラル安全教育、自殺予防教育なども、子どもたちの個別的なスキルを高めるだけでなく、クラスや学校の健全な風土を形成していくことに役立つはずで

す。ライフスキルや心の健康に関する教育を各学校に広めていくには、どうしたらいいかを、窪田先生からお聞かせいただければと思っております。

窪田：わたしからは、先ほどの話の続きをパワーポイントを使って簡単にお伝えしてからと思えます。

ささやかな実践の話を聞いていただきました。実際に、こういう取り組み自体は、学校の先生方も幅広く実施されています。わたしは学部の授業でも、こういう心理教育の話などをします。

今年の3年生から、非連続的に、小学校時代にこういうことをしたという子が圧倒的に増えました。もし、何かそういう違いを産むようなことがあれば、教えていただきたいです。こういうことをしたことは覚えていたが、そういう意味があったかということが、いま、分かりましたみたいな子が多かったです。

いま、本間先生もおっしゃったように、学校の文化というか、あるクラスで一生懸命しても、ほかのクラスでしていなければ、違った対応を受けてしまうことがあります。学校全体で実施することの意味は、あらためて大きいなと思えました。そして、継続することですね。1度や2度、こういうことを行っても、すぐに子どもは忘れます。このホームページにも、3年から5年と書いてあります。わたしどもの実践も4年間です。継続することは、意味があると思えます。いかに、継続の体制をつくるかが次の課題です。

こういう活動を学校のなかですっていると、先ほども言いましたけれど、先生方が授業の中で展開してくださいませ。授業の中での学び合い、教え合い、どういうふうに褒めるかとか、間違ったときに、どういう声を掛けるかとか。学校全体で取り組んでいると、生活のあらゆる場面でこういう動きが出てきます。だいたいは、こういうプログラムの欠点としては、日常生活への般化が難しいことがあるといわれています。また、小学校1年生なら1年生なりに、どうしてこういうことをするのかというプログラムの実施目的を、きちんと伝えることは大事だなと思えます。少し分かりにくいかもしれませんが、これは低学年のクラスに貼ってある掲示物です。

「みんなで山登り」と言っているのは、1学期にみんなでお互いのことを知って仲良くしよう、2学期には、いらいらをやっつけよう、3学期がみんなで協力して、みんなで仲良くできるための勉強です、そのためのこの時間ですとしています。

毎回、子どもたちも、これからスキルアップの授業を始めますというところからスタートします。子どもたちと狙いを共有するのも意味があるなと感じています。

いまのことも繋がりますが、先生たちが主になって、先生たちが実施なさるからこそ意味があり、日常生活に般化するところがあるといえます。先生方の実践を、わたしどもスクールカウ

ンセラーや、色々なかたちで関わっている大学の研究者、大学院生、専門に研究している人間でうまくサポートできるのが、一番いいと思います。

最初にお見せした結果のところ、4年間で終わって、回数が減り、それから、わたしたちの関わりもぐっと減ったところで、何となくしているけど、マンネリ化のようなことが起きていると考えられました。面倒なのだけど、きちんと評価、モニタリング、その結果をフィードバックすることに、意味があるといえます。

通常配置のスクールカウンセラーは、相談だけでいっぱいだよと言われるかもしれないですけど、こういう部分についても、スクールカウンセラーの重要な業務の一つなので、スクールカウンセラーを活用していただけるといいなと思います。

また、同じストレスマネジメントの授業をすと言っても、学級全体が荒れていて意見が出し合えないような雰囲気の中では、どんなことでストレスを感じますかとか言っても誰も答えてくれないです。そういう時であったら、前もって、アンケートを取って、書き出してもらって、それをまとめたものを示しながらするといった工夫ができます。

同じことをするにしても、学級の実態に応じた実施をしていかないと、うまくかみ合っていないと思います。誰も答えてくれないと進まない。そういう意味で、この学級の子たちがどういう課題を抱えているかを明確にしながら、既存のプログラムをアレンジしていくようにできればと思います。

わたしは臨床心理士の養成教育に当たっている人間なので、スクールカウンセラーとして学校に入るのであれば、そういうところで、先生たちと一緒にクラスの状態を見立てて、プログラムをアレンジするというのが、臨床心理士の仕事ですと伝えます。実際にメインとなって実施するのは学校の先生方という話をしています。

自殺予防教育とかさまざまな問題の予防と関わるのは、お話ししてきた基礎的なスキルのうえに、さまざまな問題、いじめに限らず、DVの話もあるし、薬物の話もあるし、犯罪被害をどう防ぐか、色々な問題を載せていくイメージで、小学校段階から進んでいけばいいと思います。

薬物乱用防止教育というのは、昔から取り組まれてはいますけれども、それは何かといいますと、シンナーは怖いというビデオを見せられたり、時には経験者のダルクの方が語ってくださったりして、自分を大事にしましょうとか、断りましょうとかいうメッセージが伝えられます。

それも大事なんだけど、ベースとして、やはり自己理解とか自己受容、コミュニケーションスキル、そういうことが身に着いていたうえで、あれは意味を持つてくると思います。自分のことを全然大事と思えなくて、声を掛けてくれる仲間しかいない子にとって、断ろうと言っても通じないことを考えたときに、ベースの部分が必要だと思います。

本間先生のお話にあった、いじめはこういうものと、決して自分で解決できないものが普通であり、いじめを受けていると、こんなふうになるということ、いじめに関する知識として、子どもたちに伝えることも、意味があると思います。自分で解決しなさいと言うけど、それは実際には無理で、それは、別にその子が弱いからではないということを伝えます。

自分ひとりで解決するのは難しいので、困ったら **SOS** を出してね、一緒に相談しようねと伝え

ます。対人スキルアップ学習を体系的にできるとすごくいいだろうなと思っています。いじめの話に限らず、こういう位置付けの中で、何としてもこの体系的なこういうプログラムが学校教育のなかに根付くように、色々な機会にお伝えしています。先生方も大事だと思いながら、制度的に難しいと感じておられると思います。道徳教育とも絡めながら、子どもたちが安心して自分の力を発揮できる学校環境、教育環境をつくるのが大事だと思います。

第三者委員会に自分も少し関わったりしているなかで、事実を明らかにしていくというプロセスと、関係者の心のケアをしていくこと、加害者も含めて、どうしていくか、どう折り合わせて、新しい流れのなかでするのかに、難しさを感じています。

下手をすると学校は、急にそういう第三者が入って来ると、一切、そのことについて、子どもも先生も語れない文化、雰囲気が出てしまいます。さらに関係者の傷付きを深めるようなことも起きてしまいます。その辺をどう対応すればいいか、後でディスカッションできればと思います。

桶谷：(内容は守秘義務により割愛)

松下：ありがとうございました。

質 疑 応 答

松下：まだまだ、先生方のお話をお聞きしたいところですので、せっかくですので、フロアの皆さまの方から、ご質問、ご感想など頂戴したいと思います。どなたからでも結構です。

もう少し、ここのところを説明していただけたらというご質問もいいかと思います。

フロア 1：今日は貴重なお話をどうもありがとうございました。先生方が最後に、特に窪田先生がおっしゃっていました、事実を明確にすることと、心のケアを同時に、どう行っていくかを最後に少し言われて。先生方も大事だとおっしゃっていました。そこに関して何か示唆いただけることがありましたら、それぞれ教えていただけたらと思います。

窪田：一番難しいなと思っていることです。わたしどもはどちらかという、まずは心のケアという立場に関わります。命をなくすというほどではなくても何か重大な事態が生じた時に、どちらも本当に大事だと言いながら、いまの国の流れでは、法律ができたとかいうことで事実調査が優先される傾向があると思います。

自殺に関しても文部科学省が背景調査の指針を出してしまっていて、いじめ自殺に限らず、子どもの自殺が疑われたときには調査をきちんとすることがいわれています。事実解明をきちんとする流れが明確になっている。心のケアよりもそのことが優先されてしまう危惧を、抱いているところでは。

学校が、まず中心となって調査をなさる場合は、学校と、教育委員会が入って、基本的に教員の方たちが事実を聞いていかれることになると思います。その時は当該校のスクールカウンセラーひとりではなくて臨床心理士がチームで入り、事実を聞かれるのと並行して、子どもが勇気を持たないと事実を語れないし、そうして勇気づけて送り出し、そこで語ったことがどうなるだろ

うと不安に思っている子たちのケアを担います。

警察の事情聴取も入ることもありますので、その前後のところで、役割を分担してサポートする実践もあります。いまは、そういうことなのかなと思います。

今度、第三者委員会が入ってきて、最初から第三者の方が最初から子どもたちに事実聞き取りをする時は、今度は先生たちがサポートに入ることが可能です。事実の不明確なところは正していく立場と、その不安を支えることについてが、可能な限り関わる人間がうまく役割を分担し合うようにしていますけれども。

桶谷：(内容は守秘義務により割愛)

本間：最初に言いましたように、いじめや対人トラブルというのは日々、学校のなかで起きています。そういう問題が起きたときに、先生たちが一つ一つ事実確認をしながら指導しているのが、普段の学校生活の流れだろうと思います。先生方は大変ご苦労されながら、やっているのではないかと思います。

まずは被害者の話をしっかり聞いて、その被害者の気持ちをきちんと聴きとることが大切です。そこには、担任だけでなく、スクールカウンセラーとか、その子どもと関係を持てる教員が関わるとか、ある種のチーム的なアプローチが必要になると思います。そういうことをしながら、事実関係の確認だけでなく、被害者の主観的世界への共感的な理解を進めていく必要があります。

また、加害者に対しては、自分に能動的な意図がなくても、それが被害者からすれば、いじめ行為に当たるということであるなら、一方的に責めるのではなくて、加害者との丁寧な話し合いが要ると思います。事実関係の確認や厳しい指導とともに、子どもたちの隠れた不満をある種の納得へと導いていく作業が必要なのだろうと思います。そこに、スクールカウンセラーが果たせる役割があると思います。しかし現実には、いじめへの対応に、スクールカウンセラーが入るところまでいっていないケースが多いと思います。

松下：ありがとうございました。それでは、いまの論点に関してでもよろしいですし、ほかの観点からでも、何か、ご感想、ご意見、ご質問などはいかがでしょう。

フロア 2：公立小学校から来ました。午前中は授業に入り、午後は教育相談を主にしています。先ほど、本間先生、定義について、攻撃だったものが、行為に変わったというお話でした。この、行為に変わった経緯等は何かありましたら教えていただきたいと思います。

というのは、本間先生では、いじめられ側のお話をしてくださって、自分が悪いと思ってしまうところが結構あると。桶谷先生の方は、いじめた側が行為は認めるけれど、いじているという認識が声に出せないというお話でした。いままで定義として、攻撃だったものが行為に変わった辺りで、攻撃は、自分の意思のなかに意識があるのですが、行為は、先ほど桶谷先生がおっしゃったように、しているのは遊び感覚で、実際にいじているという感覚がないと。これは、学校現場でも、結構色々な喧嘩などで、日常に起きている話を聞いていくと、そういうすれ違いがあります。

攻撃から行為に至った経緯と、それから、担任の先生などの意識が上がっていかない場合、ど

ういう対応や、ケアをしていくと、より現場でこういうことに対応がより進んでいくかをお聞きしたいと思います。

本間：どうして「影響を与える行為」になったのか、私にもはっきりとは分からないのですが、一般的に言えば、加害者が攻撃とまったく思っていなくても、被害者側がそれを自分に対する攻撃だと受け止めたらいじめとみなす。すなわち、より被害者の主観の方に軸足を移したことが大きな理由だと思います。言い換えれば、より被害者の側に立った内容にしようとしたことが、この定義の意図だろうと思います。

だから極端に言えば、加害なき被害も存在するという事です。そういうことも起こりうるかもしれない。ただ、遊んでいても、被害者が「私はすごくしんどい」と言えば、もうそれでいじめなのだというのが、今の定義です。それ故に、おそらく現場とすると難しさがあることは事実でしょう。極端な場合で言えば、まったく攻撃意図がなく、かつ行為の内容も加害的とは考えられないにもかかわらず、加害者扱いされてしまったことによる傷つきを感じる加害者も、出てくるかもしれない。

ただ、どのように定義しようとも、対人関係にまつわる微妙な現象を言葉によって位置付けようとするとき、問題を孕まざるを得ないのでしょう。

しかしながら、被害者側を中心軸とする形に定義が変わってきた最大の理由は、先にも述べたように、おそらく自死自殺の問題です。いじめによる自殺を決して繰り返してはならない。見落とすことで、深刻な事態が生じることを二度と繰り返さない。このことが定義の変遷の中心にあることはまちがいありません。可能な限り多くのいじめを見つけるために、制限や限定の少ない定義に変えたのです。

このことは同時に、いじめへの感度をどう維持するかが、問われているということでもあります。私はよく思うのですが、いま、全国どこでもいじめ調査が行われています。どこの学校でも、年に数回程度は行われています。

それは、いじめの発見のためですが、もう一つの意義は、いじめへの意識化、つまりいじめへの感度を維持するためでもあります。私たち人間は忘れる存在です。過ぎ去った現象に対してだんだん鈍感になる存在です。いじめ調査を通して、教師も保護者も子どもたちも、いじめを再度、意識化することができる。そういうための装置として、いじめ調査があるという面も実はあると思います。

ご承知のように、いじめの認知件数の推移を見ると、大きな自殺事件があるたびに急増する。95年の愛知県の事件、85年でしたか東京中野区で起きた事件、これらのいじめ関連自殺事件のたびに件数が急増します。しかし、数年すると、どんどん認知件数が下がっていくのです。

このような状況を克服するためには、定義による縛りを少なくし、またいじめ調査等を通して、いじめへの感度を維持することがとても重要なのです。

フロア 2：ありがとうございます。先ほどまでのお話で、要するにいじめられ側は、自分が悪いという心理で、いじめた側は、行為はしたけどいじめてないという認識で。解決しない状態なので、事後のケアがすごく長い期間にわたって必要ということが、よく分かってきました。

私も含め、この遊びがいじめているような行為に発展するかどうかの、感度が上がるためにはどうしたらいいかを、お教えいただきたいことがありました。

それは、以前ある学級に発達課題を持ったお子さんがいて、痛みをあまり感じないお子さんでしたので、放課後に友達と絡み合って遊んで、下になってしまって、だいぶ押さえつけられた。でも、本人は楽しい感覚で、どうしても痛さの感度が弱い。友達ともつれ合っていることが本人はすごく遊んでいると思っている。

遊んでいるお子さんも、遊んであげている感覚のお話をする。放課後に行くと、そういう姿をときどき見る。日常的になると、透明化されてしまって、当たり前のことになる。そうすると、担任の先生もあまり注意されない。そういう状態でした。

ところがあるとき、そういうのが繰り返された後、授業に入ったら、その授業でその子がふっとした、あるスイッチで、誰かが発言した、自分が発言しようとしたことに対して言われたその瞬間に、持っていた色鉛筆を全部ボキボキ折っていった。泣きながら。

担任の先生は何が起こったのだろうと思う。私は、少人数でついていたので、そのお子さんを知っていたので、少しなだめて、その後、担任の先生が、一体何が起きたのか聞きにいらした。多分こういう状況が放課にあり、この時点で言われたことに対してスイッチが入って、こんな状態になったと思われましてお話しました。

そこから担任の先生は、その子に対してすごく意識が高くなられた。何かあると大丈夫かとか、今は痛くないのか、これは悲しくないのか、感度を上げて聞いてくださった。そのお子さんにいろいろお手伝いを頼んだりすることにより、ひどい状況に至らずになりました。

なので、たまたまその学級にいさせていただいたので、一緒にお話し合いをして、一緒に考えられたのですが、私たちがもっと感度を上げるために、よりしていくといいような対応等は何か。窪田先生ですとスキルトレーニングのような、何か教員に対してすることがあったら、教えていただけたらありがたいと思います。

窪田：うまくいくかどうか、分からないのですが。先ほどからの議論を聞きながら、私が思っていたことがあります。確かにいじめであるかないかというのもすごく大事です。ただ、痛いこととか、嫌なことは、相手が嫌と言ったら、それはいじめであろうが何であろうがやめるとか。それは基本ですよ。

その子がこれをしていただけ、そのことで相手がどれだけ痛かった、嫌だったということにも気付いていなかったけど、相手がそのことで悲しかった、痛かったのだったとしたら、それをいじめとっていようと、いまいが、いけなかったとして謝ることが大切です。

うまくお伝えできていないのですが、私は、セクハラの問題に関わるなかで、セクハラもそれこそ受けた側が嫌だと思ったらセクハラですよ。そう言われたら、相手が嫌だったら、こんなことをセクハラというあなたが敏感過ぎるとか言わずに、やめればいいのです。

日頃から、これだけいじめのことが問題になると、いじめになるかどうか、いじめかどうかというところに焦点化するのだけでも、嫌そうだったり、一方的だったり、もしかしたら痛いのではないかと考える、その子がどう思っているのだろう、している側は、そのことを相手がどう受

け取っているのだらうと考えることが重要です。

当たり前にしてしまうとおっしゃるかもしれないけど、相手がそう思えばそうなります。いじめという名前を付けた段階で、いじめはしていませんと防衛的にみんながなってしまう。先生にしても、うちのクラスでいじめは起こっていませんと言いたいのです。命名しないことで、むしろ一つ一つの行為に、もう少し素直に向き合い、できるのではないだらうかと、日ごろ感じています。触発されたので、それを言ってしまいました。

桶谷：私も、質問のお答えになるかどうか、分からないのですけれども。われわれがする必要があるのは、児童生徒、子どもたちの心をいかに育てるのか。私たち教員や、学校関係者のスタッフが、心と技をどう磨いていくのか。そして、組織的対応力をどう着けていくのか。この3点だと思います。

窪田先生がおっしゃったように、いじめという言葉を使わずしてできる。京都府の教育委員会が、平成25年度、2万8千件といういじめの件数で、全国ナンバーワンという紹介が本間先生からありました。これはいじめという言葉でなくて、一時的、一ステージ。いじめという言葉を使わずに、悲しい思いをしたことがありませんかと子どもたちに聞くことをしています。

われわれもそう思う。先生がおっしゃったように、いじめという言葉に、世の中でいうと拒否反応がある。いじめという言葉を使わずに子どもたちにも指導していけるような、私たちにそういう力と技、心のようなものが大事なと思います。

それと共に、私たちが感じたことで、どうなのだらうということがあります。例えば同僚に、そして、スクールカウンセラーの先生方にそのまま話をする。その積み重ねが、わたしたちの心を鍛え、磨いていくことになるでしょうか。廊下ですれ違ったときに、子どもの表情がいつもと若干違うなど。われわれが、どんなに忙しくても、子どもの状況を、子どものいまの行為とか、子どもの状況の背景にあるもの、後ろにあるもの、家庭ではどうなのか、子どもの関係ではどうなのかを、われわれが知ろう、そのことが教育に大きくつながる。われわれがその認識を持ち続けることが、私は一番かもしれないと感じています。

松下：ありがとうございます。

それでは、ちょうど時間になりましたので、閉じさせていただきたいと思います。盲点をどのように視野に入れていくのか。そして、それを問題の対症療法ではなくて、どう人間力を養ったりとか、社会をつくっていったりするときの血肉にしていくのか。その時、それぞれの一人一人の存在の脅かし合いみたいにならないように、どうしていけるのかについて、とてもいろいろな重要な示唆をいただけたかなと思います。まだまだ、これから考えていかないといけない問題点だなと感じました。

(終了)