

「いじめ問題」と「いじめ問題」への教師の対応の考察 ～教師の子ども集団への働きかけを中心に～

福田 八重

帝京科学大学 総合教育センター

Consideration of counter measures by teachers against "Bullying in school"
～ Mainly on the education to the group of students by teachers ～

Yae FUKUDA

Teikyo University of Science Center for Fundamental Education

<Abstract>

This paper discusses the bullying problem in Japan. In Japanese schools, it has long been a problem since around 1980. The problem featured in the magazine of school education in 1980 for the first time. I analyzed grope of students in the issue and the social background. Then I looked at the concrete measures for the problem across time from the 1980's to the 2000's.

キーワード：「いじめ 人権 学び 子ども集団 学校安全」

はじめに

教師の実践記録や事例、それに対する分析論文が多く記載されている雑誌『生徒指導』、『生活指導』、『児童心理』¹⁾等で、「いじめ」が「特集」されるのは、1980年が最初である。

「いじめ」は、「いじめ問題」として、語られがちであるが、「いじめ」の「問題」だけが突如、子ども集団の問題として浮かび上がってきたわけではない。時代は連なっている。

1970年頃から問題となっていた「校内暴力」。「校内暴力」と「いじめ」は、1980年代半ばまで混在した状態であったと考えられる。混在しながら、問題が「校内暴力」から「いじめ」問題へと変容したに過ぎない。それよりも、重視しなければならないのは、1970年代以降、学校での「校内暴力」、他者を攻撃・排除する行為である「いじめ」等、子ども集団で暴力的に他者を支配する問題行動がおこりはじめ、継続している事態だと考える。

1967年、東京都では、教師の休職理由の一位が精神疾患となる²⁾。上記問題の発生は、教師自身が生きづらさを抱えながら登校していた時期と重なる。

また、1973年度の全生研・高生研全国大会の基調で「国家独占資本の国土開発計画」が「地域を丸

ごと分業化し、その水・空気・光までもふくめて地域を独占資本の収奪の対象とし」³⁾ていることを指摘している。大規模開発を中心とした政策が国から降りてくる中で、地域での生活を地域に住む人たちが考えていく自治の権利が奪われていった。それだけではなく、地域の人たちの手で積み上げられた政策ではない地域開発が突然降りてくる事態は、地域の人々が、お互いの利害がたとえ対立をしても自分たちで「折衝」「調整」していく機会を奪い、安易に地域の人々を対立構造に巻き込んでいった。

それは、生活の基本である第1次産業も含めて、「政策」にのることができ、金銭という利益を上げることが可能となった「成功者」と「取り残されるもの」を生んだ。これら社会的背景によって、学校内でも、子どもたちは、「取り残されない」道を選ぶよう管理されていく。

そして、現在も、「いじめ問題」は継続している。2011年（平成23年）8月4日（木）付の、文部科学省初等中等教育局児童生徒課「平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」では、小・中・高等学校におけるいじめの認知件数が、前年度比2517件増の7万5295件であったことが報告された。また、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は5万8899件（前年比2016

件減)を数えている。

なお、前回調査に比してのいじめの認知件数増加に関しては、学校による「全校アンケート実施件数」も増加しており、学校、および、教師が、いじめを認知・解決しようとする努力によって、いじめが顕在化した要素もあるであろう。ゆえに、問題を隠避するのではなく、顕在化し、解決しようとする動きが、学校に存在することの評価は忘れてはならない。

しかし、7万5295件のいじめと、5万8899件の暴力行為が発生している事実は、学校で、子どもたちが安全に学び、発達や成長を保障されることを阻む事実「いじめ」「暴力」の問題が継続している事実が、そこに存在している。

本論文では、1980年以降の「いじめ問題」における教師の対応を、学校での子ども集団への働きかけを中心とし、考察する。そこから、いじめ問題の解決において、教師・学校の対応がいかにあるべきか、その可能性を考察したいと考えている。なお、本論文では、第1章で1980年代、2章で1990年代、3章で2000年代以降、10年ごとに時代区分をし、「いじめ問題」を考察する。

1. 学級集団全体を巻き込んだいじめ～行為の非正義性を追求し、正義を追究する～

(1) 学級集団全体の非正義行為としての「いじめ」と「いじめ問題」の顕在化

1980年代、森田洋司が、膨大な数の子ども・担任を調査し、「いじめの四層構造」⁴⁾を発表する。森田が、いじめを、学級集団全体の問題として、いじめが起こった集団を「被害者」「加害者」「観衆」「傍観者」の四層に位置付けたのは、当時のいじめの形態が、学級集団全体を巻き込んだものであったことを意味している。そして、四層の円の中心となる「被害者」に対して、学級というフォーマルな集団全体で、いじめが行われたことが、1980年代のいじめの大きな特徴である。それゆえ、もうひとつ、言えるのは、学級集団で起きていた事を皆が知っていた、という事である。1986年東京都中野区の中学生鹿川裕史君いじめ自殺事件においても、そのことが言える。

(2) いじめ問題に対峙する教師たち～行為の非正義性の追求から正義ある集団へ～

小此木啓吾は、被害者と加害者の関係性において、「昔あったいじめほどサディズム的でもないし、恨みや憎しみを抱いているともいいにくい。むしろそうした激しい感情の深刻さを欠きながらいじめると

ころに、現代的な特徴がある」⁵⁾としている。

小此木の指摘するように、「恨みや憎しみ」「激しい感情の深刻さ」が見えない中でいじめ。実践記録では、子どもたちの間に生じた、いじめの現実に戸惑いながらも対峙していく教師の姿が描かれる。教師の側は、非正義的行為が行われる時、当然そこにあると考える、被害加害関係における断絶の要因がさほどないまま、「いじめ」行為がなされることに大きく戸惑っていく。

その中で、教師たちは、いじめが「非正義」な行為であることを認識させ、それが集団全体によって行われ、許容されている状態を変容させていく実践に取り組んでいく。それは、いじめで相手を支配する生活から、「行事の成功」などの目標を持たせ、目標に向かう過程において集団に「正義」がある状態を経験させ、いじめを乗り越えようとする実践である⁶⁾。これらは、「正義ある」集団の状態を経験させるという点、そこに向かう手順を学ぶという点で意義があったと考えられる。

しかし、そこには課題も残った。「フォーマル」な「学校」のなかにある「学級」という場で、なぜ、子どもたちがいじめをするのか、その子どもたちの生きづらさを問うべきであったのではないかと、という点である。

(3) 子どもたちが抱える生きづらさと「いじめ問題」現代の虐待問題⁷⁾では、兄弟姉妹の内、一人だけをターゲットとする事例が見られる。これら事例においても、両親に「夫婦間の関係性」「仕事」上の問題等が生じた時、問題そのものを解決するのではなく、その子どもをスケープゴートとし、スッキリすることで問題を解決したかのような気分を味わっている。

当時のいじめはフォーマルな学級集団内で行われた。学級集団全体が、いじめられる者をスケープゴートとして、集団を安定させていく力学があったのではないかと考えられる。

一元的な能力主義の中で、「取り残されない」ためには、「遊び」や「楽しみ」にどっぷりつかる時間的余裕も精神的余裕もない。異議申し立ての思いであっても、対教師暴力や器物破損といった暴力行為は、「取り残される側」に転落することである。「校内暴力」が、「いじめ」へと変容していったのは、「学校的価値」にたいする同調競争に勝ち残ることが、「取り残されない」為の唯一の手だてであると、子どもたちに思わせる学校のあり方と社会的背景があったと考えられる。

多くの子どもたちの声が投書として収められた朝日新聞大阪本社編『なぜいじめの』の中でも、「いじめるのが知らない間に快感になる」⁸⁾という自分、しかし、「こんなこともういやや。人をいじめたくない。」⁹⁾という自分。「私も楽しんでやっていました。しかし、ひとをいじめて本当に楽しいはずがありません。」¹⁰⁾という矛盾した自己に追い詰められていく子どもたちの声と、併せて、学校への同調競争への苦しみの方が記されている。

楠正明は、1988年、いじめ問題の今日の特徴として、「今日のいじめが①多数化、集団化していること②匿名性を持っており、主謀者が不明な場合が多いこと③遊び化しており、陰湿で倫理観が欠如していること④自分より強い暴力や権力、体制的な権威には迎合的であること」¹¹⁾を指摘している。なかでも、とくに④は、いじめ問題そのものの特徴を表しているとともに、当時の子ども集団の特徴を表している。それゆえ、「正義ある」集団の状態を経験させ、そこに向かう手順を学び、いじめを乗り越えようとする実践においても、学校体制の中では権威である教師に、異議を申し立てようとする場面で、教師がそれを一度否定すると、自分の異議を引っ込めてしまう場面が見られた。教師がそのようなつもりはなくとも、当時の学校体制の中で、教師は「権威」となってしまうと、そこに「異議申し立てしないこと」と、「いじめ」行為に向かうこと、双方の心情は重複していた。

(4) 教師が子どもたちと問うべきであったこと

～1980年代の教師の実践の総括～

家本芳郎は、自身の中学校での子どもたちのいじめの様相を分析し、それは、「差別的侮蔑の嘲笑的文化的状況」であり、そこには「政治」「新しい支配のやり口」が存在すると述べている¹²⁾。「学校的価値」にたいする同調競争に勝ち残ることへの苦しみ、そして、「同調競争」に委ねられていく自分たちの関係性に感じていた「違和感」を明確に言語化していくことによる分析と、それを越える方法、それらの考察を、教師自身と子どもたちが共に行っていくことが、1980年代のいじめ問題への対応では必要であったと考える。

1980年代、受験競争は、激化していく。社会で一定の収入を得る立ち位置に立つためには、学校での「同調競争」に励む必要性を強固に求められた子どもたちにとって、自分たちの目の前でちらっと見えた「異質（その異質の理由づけは問わない）」を攻撃材料とし、自分たちの生きづらさを「フォーマ

ル」な場で表出していた行為、それが、1980年代のいじめである。そして、行為の「非正義性」を集団の中で「追求」し、「正義」を「追究」していった取り組みが、1980年代のいじめ問題への教師の対応の特徴であったと考える。

2. 「分断」「排除」に支配されたいじめ～「人権」を意識し、「分断」「排除」の関係性を越える～

(1) 子どもの生活現実の背景にある社会の様相

1991年、バブル景気が崩壊する。1980年代の「学校的価値」での「同調競争」にしがみつ়くことが、「社会で一定の収入を得る立ち位置に立つ」ことができるという価値観自体が大きく揺らぐ。「学校的価値」での「同調競争」によって、「社会で一定の収入を得る立ち位置に立つ」ことができるというパイは小さくなった。ゆえに、その小さなパイに乗れる可能性にかけながら、他にも、「自分のウリ」となるものを見つけ出し、生き残っていく術を見つけ出す、「新自由主義」ともいわれる激しい競争社会が幕を開ける。そして、生き残れなかったものは当然のように「取り残される」、それは致し方ないといった社会の情勢が生まれていく。そして、「学校的価値」での「同調競争」に勝ち残ることも、「自分のウリ」を生き残りの術にする上でも、元手となる「金銭」がないものは、競争自体への参加も許されない状況が生まれていく。「社会で一定の収入を得る立ち位置に立つ」ことは、「労働して生きる」という当たり前の権利を取得することでもあるのだが、それらが、激しい競争社会の中に組み込まれていく状況、また、「労働して生きる」事を求める権利自体、奪われる人々がいる状況を子どもたちは目の当たりにしていく。

これらは、学級集団を含めた子ども集団に、影響を与えていく。

(2) 「分断」「排除」「パワーゲーム」に支配される子ども集団と「いじめ」

1997年、照本祥敬は「制度としての学校の加害性」をあげ、子どもたちが「制度化された競争秩序への囚われのなかで常に自己存在への不安、自己否定への恐怖を意識下に潜ませつつ、対象のぼやけたイラダチやムカツキをかかえこんで」おり、「自分よりも『弱者』を見つけださなければならぬ」という強迫観念のなかを生きている」としている。そして、1990年代に、顕在化した暴力や金銭が絡んだいじめは、「学校的秩序への同調競争」からはじき出された子どもたちの剥出しの力による「パワー

ゲーム」であると述べた¹³⁾。また、竹内常一は「学校文化を尺度とする相互対象視のまなごしに加えるに、大衆文化を尺度とする相互対象視のまなごしが教室のなかにひろがり、『まなごし・まなごされる』マイクロポリティックスが錯綜」するなか、「教室がまるごといじめ・迫害の舞台となる。」と述べている。そして、ここから子どもたちが、煩わしい他者との関係性自体を排除していく「柔らかな差別秩序へと」移行していく危険性も指摘している¹⁴⁾。

照本、竹内の指摘にあるように、教室は、強迫的な生き残りをかけた場へと変容していく。それは、何らかの「ウリ」がないと居場所を獲得できない子ども集団の中での「パワーゲーム」の様相を帯びていく。

精神科医の中井久夫は、集団内でのいじめの進行過程は、「孤立化」「無力化」「透明化」¹⁵⁾の経緯を辿ると指摘した。照本の指摘では、当時の子どもたちのいじめは、「パワーゲーム」ではじき出された子どもたち同士のいじめへと変容していく。それは、「学校での同調競争」「ウリ」すべての競争にはじき出された子どもたち同士によるいじめである。ゆえに、最後に残るパワーである「金銭」や「暴力」がいじめの手段として用いられてく。

ゆえに、中井のいう「透明化」は、二つの捉えが出来る。

いじめが、「パワーゲーム」からはじき出された子どもたち同士のものとなったことで、いじめの現場が、インフォーマルな「学校外」となることにより、「透明化」した側面がひとつ。

もうひとつは、現場が学校内であっても、「パワーゲーム」からはじき出された子どもたち同士のいじめは、多数の子どもたちには、「無関心を装うべき日常」となり、確かにそこにあるはずのいじめは、見えないものの如く扱われ、その集団で「透明化」しているという側面もあったのではないかと考えられる。

それゆえ、当時のいじめは、被害・加害者ともにその関係性から抜け出したくとも抜け出せなくなる「囲い込み型」¹⁶⁾のいじめであったことも大きな特徴であり、1994年愛知県西尾市の中学生大河内清輝君のいじめ自殺事件でも、中井の示す「孤立化」「無力化」「透明化」の経緯をたどりながら、「囲い込み型」の事態が生じていたと考えられる。

パワーゲームのただなかに居ても、そこからはじき出され、いじめの被害加害関係に囲い込まれても、子どもたちの置かれている学級集団を俯瞰で眺

めた時、そこには権力構造と分断された関係性がある。1980年代、家永は、いじめに「政治」¹⁷⁾が存在することを早くに指摘しているが、「抑圧・被抑圧」に依拠した「分断」と「排除」のパワーゲームの中では、互いの「人権」が奪われ、子どもの権利である「発達の権利」を互いに侵害し合う状況があった。**(3)「人権」「発達の権利」が保障される子ども集団形成と「学び」～1990年代の教師たちの実践①～**

上記社会的背景に影響される子どもたちの生活現実。「分断」「排除」といった集団の在り様の中でのいじめ。そこに生きる1990年代の教師たちは、「人権」「発達の権利」が保障される子ども集団形成に取り組んでいく。

人が生きる上で保障されなければならない権利である「人権」、そもそも「人権」とは何であるのか、互いの「人権」が尊重される「集団」であるためには、「学級」「学年」「部活動」といった子ども集団のあり方は、どうあるべきなのか。「学級集団」「学年集団」といった場所が「排除の論理」に支配された時、どういう不利益が生まれるのか。「学級集団」「学年集団」「部活動」そして、大人社会で言うなら「地域社会」等、人は、何らかのコミュニティに属しているが、そこで「人権」が奪われ、排除された時、「人間」から奪われるものは何であるのか。

「分断」されていく子どもたちの関係性を目の当たりにしながら、子どもたち同士が「関わる」機会を学校での授業や特別活動を通して意識的につくり、関係性を「結ぶ」実践が行われたのが1990年代の特徴である。また、そこに、「学び」が介在したことも大きな特徴として挙げられる。

中学校の教師である、谷尻治は、「交わりと親密さ」をどうつくるかを柱とした実践を行う¹⁸⁾。中学校1年生の谷尻実践では、2学期に発覚したいじめ問題において、いじめが起こっている集団の構造図を、谷尻が学級の子どもたちに向けて書く。それにより、いじめが集団全体の課題であること、自分自身は、このいじめ問題においてどの立ち位置に居たのだろうか、という事を子ども自身に考えさせていく。そして、根っこに、「小学校時代から続く人間関係の歪み」があると分析した谷尻が、学級で行ったのが、アジア・アフリカ地域の子どもの生活についての共同学習であった。本実践でのカギは、学習の深まりである。大使館やユニセフなど、外に働き掛けていく学習と、それによる学習の深まり、そこに子どもたちがのめりこんでいく。「研究」の要素まで持ち始めた学習の深まりにおいては、関係性の「分断」

やいじめなどの「排除」は、その楽しみを阻害するものでしかない。また、「抑圧・被抑圧」によって、仲間が力量を発揮できない状況は、「研究」の領域まで達した自分たちの「学び」を深めることを阻害する。実践の中で、谷尻は、「分断」「排除」の価値を無価値なものにすること、また、共同学習の中で、互いに「排除」してきたはずの相手が一目おける存在であることを子どもたちに気づかせていく。

また、「交わりと親密さ」に加えて、「学校行事」を柱とした「学校文化」を子ども自身の手でつくり、2000年代以降の実践にも影響と示唆を与えた実践として、1993年度～1995年度にかけての角岡正卿実践がある¹⁹⁾。角岡は子どもには「居場所」と「出番」が必要であるとし、行事活動を柱に「学級集団」だけではなく「学年集団づくり」に取り組んでいく。そして、行事活動では、「なぜその行事をやるのか」も含め、行事での「学び」において、『行動の方針』＝『何をやるのか(どのような活動をするのか)』・『指導の方針』＝『何を学ぶのか(なぜその活動をするのか、その意義や学び)』自体を子ども自身に考えさせた。

子どもたちが中学校2年生の二学期末、1994年、同じ愛知県の近くの中学校に通う大河内清輝君が「いじめ」を受け自殺をする。それを受けて、角岡の中学校では、全七条の「刈南中憲法」がつけられる。

角岡実践では、行事を柱とした活動を通して、自分自身の手で、「安心」「安全」が保障される学校をつくるのが可能なこと。また、行事での「学び」において、自分たちが成長するうえで、「何をし、何を学び、何を獲得したいのか」、子ども自身に考えさせたことで、「安心」「安全」が保障される学校では、「学び」の自由が保障されること。それは、「自分たちの発達の権利を自分たちが保障していく」営みであること。それら「文化」は、自分たちの手で獲得していくものであること、これらのことを子ども集団に学ばせていく。

自前の文化を自分たちでつくり、「分断」「排除」ではなく、交わりのある「出番」を通して子どもが、「居場所」を持てるように取り組んだ角岡実践。角岡は、各行事で、各学級の「リーダー」となる実行委員の子どもたちに、「どんなちいさなつぶやき」も聴き取ってくるよう指導している。また、「少数意見が、大切にされること」がこの実践の鍵である、と角岡自身が述べている。本実践は、「意見表明権」など、「子どもの権利条約」を意識して、子どもにとって「安心」「安全」な学年集団を築いていこうとし

た点で、学ぶべき点が多い。

(4) 「人権」「人権尊重」をキーワードとした「授業づくり」と「学校づくり」～1990年代の教師たちの実践②～

同じく、1990年代半ば、子どもたちの「いじめ問題」や、中学生による「ホームレスの人たちへのいたづら」を意識しながら、「ホームレス襲撃事件」を題材に人権問題を考える実践を学校全体で行った中学校として、神奈川県川崎市の渡田中学校がある^{20) 21)}。

同校では、福島一男校長のもと、教頭、各学年主任、障害児学級(当時)主任、生徒指導担当、をメンバーに、時間割に組み込む形で「人権尊重委員会」が開かれるようになる。委員会の会議時間を「時間割に組み込んだこと」も、「人権」の重要性を教師たちが共有する上で、意味があったと考えられる。

校長である福島は、教師たちに、「いじめとホームレス襲撃は同じ構造を持っている」と投げかけた。なぜなら、いじめも、ホームレス襲撃も、「絶対に抵抗できない状況の人を攻撃している」からだ。いじめは、絶対に抵抗できない状況をつくり上げ、いじめられる子どもをそこに追いやって、攻撃し続ける。ホームレス襲撃にも同じ構造がある。ホームレスの人々には労働者として生きてきた歴史があり、現在も一労働者・市民として暮らしている。しかし、周囲からのまなざしや、そこに暮らす市民としての権利行使の場面からこぼれおちていく状況下で、反論・抵抗は、奪い去られる。ホームレスの人々も「絶対に抵抗できない状況」に追いやられていると見ることもできる。

被害や被害者が「匿名化される」こともいじめと共通する点だと福島は言う。「私が被害者です」と訴えさせないその手法は、被害者が、同じ学級や地域と一緒に生きているという感覚を加害の側からも奪っていく。そして、攻撃のエスカレートを生む。

実践は、教師自身が人権について学ぶことから始まる。まず、「児童の権利条約」についての学習を校内生徒指導研修会にて実施。さらに、全教員に「あらゆる種類の蔑称を日常会話の中で使っていないでしょうか」「特定の子どもを『問題児』とみなし、知らぬ間に『排除』の意識を育てていないでしょうか」「一人一人が心を開き、だれもが思うことを発言できる学級になっていますか。」といった8項目からなるアンケートを記述式にて実施²²⁾。アンケートは、職員会議で公開の同意が取られ、人権研修会にて、教師たち自身の手によって分析がなされた。

そのことは、正しい方に向かわせようとするため

であったとしても、子どもたちを力で屈服させることは、子どもの人権を尊重していない。さらに、力で屈服させることが、相手を納得させる手法の一つであるかのように学ばせてしまう。学級や部活動で、そのような指導はしてこなかっただろうか。同僚の働きぶりに、納得がいかなかったとき、話し合うのではなく、やわらかに集団から排除していることはないだろうか。学校はトップダウンの組織ではないのだから、学年会議からのボトムアップの重要性を管理職から投げかけよう。といったふりかえりへとつながり、「人権・人権尊重」というテーマが、子どもたちはもちろん、自分たち教師に、大いに関わるテーマであるとの認識を持たせた。

上記「学び」を受け、「人権・人権尊重」は、子どもたちのいじめを解決する上でも重要なテーマであり、教師自身の「人権意識」によって、子どもが教師から何を学びとるかが変わってくる、これらを、教師たちは学ぶ。そこから、「目の前の子どもたちがいま抱えている課題に向き合いたい」「子どもたちが楽しく過ごせる場としての学校づくりをしたい」という教師集団の願いと、子どもたちの他者関係の中にある課題と共通する「ホームレスの人たちへの襲撃事件」を題材にし、そこから子どもたちが安心して暮らせる学校づくりに寄与しうる「人権・人権尊重について考える」という実践のテーマが、つながったことが、教師を主体化させた一つの要因であると考えられる。

「人権尊重委員会」では、『『ホームレスの人たちへの襲撃事件』を題材に『話し合い活動』としての授業に取り組めないものだろうか。』と討論をする。そして、「1、野宿生活者の存在と背景、現状をわかり易く紹介、解説」「2、野宿生活者のことで、見聞きしたこと、自分が体験したことを話し合わせる」「3、今年七月、野宿生活者に対して花火を投げつける、こぶし大の石を投げるなどの悪質ないたづらが続発。犯人は小、中、高校生であったことを紹介。資料・新聞記事等をもとに、具体的、できるだけ臨場感をもって」「4、被害にあった野宿生活者の側に立って、一連の事件について考えさせる」（筆者注：被害にあった野宿生活者自身の声も含む）「5、いたづら、襲撃の背景にある『動機』にも目を向ける。どうしてそのような事件が発生したのか（するのか）想像させ、考えさせる。」「6、野宿生活者への一連の行為は『いじめ』と非常に似た構造を持っていることに気付かせる。」以上を柱とした「授業における取りくみ（案）～野宿生活者

襲撃事件から考える」²³⁾。と題された授業が提案される。それを受けた学年会議では、授業のすすめ方として、1年生が、「生徒の自主的活動を中心にしよう」。2年生が、「生徒の話し合いを中心とした授業展開を考える」。3年生が、『『公民』の授業で人権について約2時間かけて扱い、記述式アンケートをとり、それを受けて担任が授業を展開する。生徒の話し合い活動を中心にすすめる。』という同意がとられた²⁴⁾。

中学1年生のある学級では、まず、ホームレスの人々を少年が襲撃する映画のワンシーンを見せ、「なぜおじさんたちを襲ったのか」、ホームレスの人たちや襲撃に対して「どう思うか」感想を聞いた。「障害物」「生きていても何の得にもならない」といった意見も出される。子どもたちは、率直な感情や、イメージを出し合った後、地域のホームレスの人々に実際に会いに行く。そして、インタビューを行う。インタビューでは、「小・中・高校生にいたづらされたことがあるか」といった事前に用意した質問だけではなく、やがて、同じ生活者としての質問がなされていく。「どうやって朝昼晩のご飯を食べているの」「結婚はまだしていないの」。インタビューを行った子どもが「言葉もやさしくて他人という気がしなくなった」と述べているが、子どもたちにとってホームレスの人たちは、「匿名」の存在ではなくなっていく²⁵⁾。

同校で実践を行った当時「若手教師」であった教師に、どのような思いで実践を行ったのか、尋ねた。彼は、「自分自身が校内暴力世代で、感覚が壊れると、止まらなくなることを実感していた。感覚がまひしていくことへの危機感を自分の体験も踏まえ伝えたかった。子どもにとって『楽しくなければ学校ではない』が、そうでない子どもたちもいた。その子どもたちにとっても楽しい学校にしたかった。自分たちにも子どもたちにもプラスになるという意義がなければ実践は、できない。」と述べた。

彼自身は、「校内暴力」には加担しなかったという。しかし、机に人糞が突っ込まれる。ロッカーに特定の生徒を閉じ込めて火を投げ入れるといった行為を目の当たりにしていた。それが、彼の子ども時代の日常の学級の風景となっていき、普通に眺めている自分に危機感を感じていたのだという。彼は、自身の学級の実践で、当時の自分の経験を語ることも行ったという。

彼の学級では、上記実践後も、教師が話題提供をし、自分たちの地域では「人権」が守られているか、

ことあるごとに、対話する機会が増えていった。地域の実態を題材に、子どもたちは「人権」について考え続けていくこととなる。

(5) 「学び」を通じた「人権尊重」「発達保障」がなされる「学校文化」の構築

～1990年代の教師の実践の総括～

1990年代は、子どもたちの「分断」「排除」、「深刻ないじめ」に危機感を抱いていた教師たちが、「社会問題」等の「学び」を通して、「人権」と「互いの発達保障」がなされる集団づくりを行い、「分断」「排除」に対抗する「他者とのつながり」や「安心と安全が保障される学校文化」を取り戻す実践を行っていったことが、特徴であると考えられる。

3. 柔らかな差別秩序と陰惨ないじめ～他者との関わりを通して「生きづらさ」の核心を学びで越える～

(1) 「ウリ」「ノリ」「キャラ」に支配される子ども集団の生きづらさ

2000年を挟むような形で、1998年頃から、いじめ・いじめられだけではなく、さまざまな形で、他者関係に困難を抱いたり、生きづらさを感じる子どもたちの姿が、「キレる」「新たな荒れ」といった言葉で報告されるようになる。また、「学級崩壊」といった言葉で、子どもたちの「荒れ」「暴力行為」と、その中で「頻発するいじめ」の実態が語られるようになる。それは、そうせざるをえない状況下に居る子どもたちが取った「表現」や「方法」というより、「表出」といえる。苦しみが、身体症状として現れた「荒れ」といってもいいかもしれない。

2000年代の子ども集団では、何らかの「ウリ」があるだけでは、生き残れなくなっていく。集団の「ノリ」についていくことができる自分をアピールしながら、できるだけ長く「被害者」とならず、生き抜く手法として「キャラ」を立てていく。竹内常一²⁶⁾が、1990年代に「教室がまるごといじめ・迫害の舞台となる。」ことを指摘し、当時、やがて子どもたちが、煩わしい他者との関係性自体を排除していく「柔らかな差別秩序へと」移行していくことを危惧していたが、その様相を子ども集団は帯びていく。

それは、土井隆義の指摘する「対立が顕在化しないような高度な配慮がつねに展開されている」現代の子どもたちの「友達関係の重さ」にも表れている²⁷⁾。「違和感」や「対立」を対話で越え、理解し合う行為がないまま、「ウリ」と「ノリ」と「キャラ」を駆使し

ながら、たゆたう集団は、関係性そのものがないため、「不安定」であり、子どもたちは常に「不安感」を抱え込まざるを得ない。

木藤椎が高校在学中に著した『りはめより100倍恐ろしい』²⁸⁾では、集団の中で、「ノリ」の一つとして、特定の子どもが、「いじられキャラ」として「いじられる」様子が描かれる。子どもたちには、「いじられキャラ」は集団内の役割で、「ノリ」での「いじり」は、「いじめ」ではなく、集団の安定をはかるものとして認識されている。しかし、実際はそこに「相互性」はなく、厳然たる権力構造が存在しており、それは、「いじめ」に他ならない。

生きづらさを「荒れ」で表出する子どもたち。「ウリ」と「ノリ」と「キャラ」で生き抜こうとする子どもたち。2000年代、もう一つ登場するのが「語ることをあきらめた」子どもたちである。「人間関係」や「学級集団」に対する「願い」がないわけではない。しかし、聴いてくれる大人はいない。級友は、生きづらそうに「荒れ」ていたり、「ウリ」と「ノリ」と「キャラ」で必死で生き抜こうとしており、自分の思いを聴く余裕はなさそうである。そうであるなら「日常会話」も含めて、「口を開く」事自体やめてしまおう。

「自己」も「他者」も「学級集団」などの「子ども集団」も、それらを分析し、語るものが誰もいない事態が生じていく。「関わらない」という手法で、自己そのものを集団から排除するとともに、他者からも排除していく。

そんな中、いじめは、1980年代型と1990年代型が重複する二重構造へと変化していく。それは、1990年代の「囲い込み型」のいじめに加うるに、1980年代型の集団全体からの排除が存在する状態である²⁹⁾。親密な関わりを断ちながらも、「取り残されない」ための競争関係が、存在し、「取り残されたもの」は這いあがれない。

子どもは、「自分とは異質な友だちと親密な関係を結び、「友だちの中に映っている鏡像的自我をつうじて」自立していく³⁰⁾。しかし、「ウリ」と「ノリ」と「キャラ」を駆使しながら、たゆたう「不安定で分断された集団」は子どもたちの自立自体を阻害する。

(2) 子どもたちの生きづらさと社会的背景～「ウリ」「ノリ」「キャラ」「沈黙」分断の背景にある「諦観」～

ある生徒が「いじめをしてしまうのは、いじめる側の子どもたちにとって『つまらないと感じる毎日』があるのではないか³¹⁾と述べている。「やりとり」

はあるが「つながり」のない状態。「ノリ」は存在するが、自己の葛藤や発達課題に向き合えず、仲間と高めあえない集団は「退屈」である。個々の生き様がなんら反映されず、集団への主体的関与が望めない「退屈」は「抑圧」であるとともに「諦観」にもつながる。

「いじめ問題」は未来への「諦観」とも無関係ではない。中西新太郎は、「青少年がぶつかるさまざまな種類の困難には、現代の日本社会に深く生き渡る『生きづらさ』という共通基盤」があるとし、その「生きづらさ」の核心にあるものを「他者から徹底して切り離される孤立状況であり、さらには、この孤立状況を外部に訴えることができない閉塞状況だと考えている。」とし、「いじめ事件に映し出されているのもそうした困難であった」と述べている³²⁾。

乾彰夫は、新規学卒－正規雇用という「『標準』ルートから多くの若者を排除しながら、一方でそれに替わるモデルを示すことができないまま」そこから「外れる者たちを『怠惰な若者』と非難する構造」が、「この10年余りの日本社会を支配している」と述べる³³⁾。

田中治彦は「居場所は、未来への展望という時間軸と現在の自分の位置取りという空間軸とが交差するところに形成される。そして居場所を確保していくためには、他者との関わりという第三の要素が欠かせない。」³⁴⁾と述べている。しかし、子どもたちの目に見えている社会は、孤立した状況と「孤立状況を外部に訴えることができない閉塞状況」が存在し、5日に一人の割合で餓死者が出ても貧困が捨て置かれている社会³⁵⁾である。貧困によって生活が崩壊し、自身が虐待的環境に置かれ続ける子どももいる。現在の子どもの生活現実には、「居場所」が見えず、「未来への諦観」をもたらず「社会問題」が存在している。

(3)「地域づくり」と連動する形で形成された「学校文化」を基盤とした「いじめ予防」～「ピア・サポート」「ピース・メソッド」実践の先駆的取組み～「自己」や「他者」との関わりを排除し、「現在」と「未来」への「諦観」の中で、たゆたう子どもたち。それは、自分たちが生きる地域や社会への諦めも含む。茨城県の中根台中学校では、「地域づくり」と連動する形で形成された「学校文化」を基盤とし、「学校全体」（保護者を中心とした地域住民を含む）での「いじめ予防」に取り組んでいった。

2000年代、「予防教育的な生徒指導」を視野に、いじめ問題を学校全体で「予防」する取り組みが実

践される。ピア・サポート³⁶⁾やピース・メソッド³⁷⁾といった取り組みである。例えば、ピース・メソッドは、オーストラリアのいじめ防止プログラム「ピース・バック」³⁸⁾を参考にし、日本の学校で取り組めるようつくられたプログラムである。PEACEの頭文字には、学校全体で、「子ども・教職員・保護者へのアンケート調査」をする「Preparation（準備）」、「アンケートの分析と認識の共有化」をする「Education（教育）」、「達成目標の設定と活動案（方策）の策定をする」をする「Action（行動）」、そして「活動案の実践をする」「Coping（対処）」と、「Preparation（準備）」と同じアンケートを行って評価をする「Evaluation（評価）」を行う、といった意味が込められ、学校をPEACE自体の意味を踏まえた「平和」で「安全」にしていくことを目的とした活動である。

同実践の先駆的实践として挙げられるのが、茨城県の中根台中学校の実践である。同中学校は、「『新しい町づくりの中に生きる学校』を基本構想に掲げ、『制服』『校章』」³⁹⁾といった学校の文化を、教師だけではなく、生徒と保護者も共に考え、話し合いを重ねながら、つくっていた学校であった。同校では、学校を「話し合いで形づくる文化」を素地にしながら、新たな目標として「いじめ予防」を柱とし、「平和」で「安全」な学校づくりに向けて、ピース・メソッドに、皆でチャレンジする。上記実践は、生徒に対して行ったアンケートの分析に、生徒指導部や管理職だけではなく、教職員全体が携わった「学校全体の取り組み」であること、いじめ問題の予防・解決に向けての取り組みに、子ども、教師、保護者、地域住民、皆が担い手となり、「平和で安全な学校をつくる」という実践の目的や、具体的な授業や行事における活動を含め、実践を、子ども、保護者や地域住民と共有するという点で意義深い。また、着目すべきは、基礎となる学校づくりに2年間かけ、そこから、1年半をかけるピース・メソッドの取り組みに、取り組んでいったことである。「平和」で「安全」な学校文化が、その学校に築かれるためには、長い時間、互いの権利を保障し合う繊細さが必要であること、さまざまな「生活現実」の中に子どもが居、保護者・地域住民が居、その地域の学校の教師として教師が生きるなら、地域づくりとの連動なしには、「いじめ問題」は解決しないという示唆を含んだ実践である。

(4)「生きづらさ」から「社会を見つめる学び」を構築し、「生きる希望を持てる社会を考察する『学び』」に発展させる～2000年代の教師の実践～

前述したように、現代の子どもたちの生活現実には、未来への諦観をもたらす「社会問題」が存在している。子どもたちは、自身も分断され、「孤立状況を外部に訴えることができない閉塞状況」に大人も置かれている社会を目の当たりにしている。未来への希望が見えない中で、今、自分がある「学級」「学年」といった集団に居る意義、そこで皆と交わり、学ぶ意義が持たなくなっている。下手な交わりすると、いじめの対象として、集団全体から排除される。

小学校の教師である丹下加代子は、「いじめと暴力で学年全体がすさんでいた」小学校5年生を受け持つ。うそをつくことでしか仲間と関われない子ども。自分の影響力に支配される他者がいないと不安な子ども。後者の女子児童は、順番にグループ内での仲間はずしを指示していく。教師の評価に敏感であり、家庭の貧困問題も絡んで、我慢し続けてきた彼女は、他者に厳しい。彼女の行為も含め、教室全体が敵意むき出しで、ピリピリしていた。

丹下は、「安心安全な教室空間」が奪われ、「貧困など社会的背景がダイレクトに子どもの生活に影響をおよぼす状況」下で、「働く人々の学び」を行う。学びの世界で、対等平等を実感する事と、貧しさは自己責任ではないという事も含めて、社会を見つめる視点を持たせることを目標とした。

「働く人々の学び」で、子どもたちは、親の労働を見つめ、親の帰宅の遅さの裏には、長時間労働があることに気づいていく。子どもたちは、「学び」を通して、地域、そこに居る親、その親の子どもである「自分」というものを見つめ直していく。さらに、正規労働・非正規労働、男女の賃金差の問題などを学ぶ中で、自分がいかに生きるのか、生きていきたいのか、を視野に入れた「自分なりの『働き方』に対する提案」ができるようになっていく。

6年時には、授業目標を「違った意見を言う」とし、「性同一性障碍」や「子どもへの教育政策」などをテーマに学びを深めていく。これらを通して、いじめの中心となっていた女子児童は、自分のつらさを語るようになった。そして、彼女の正義感が、制裁としてのいじめではなく、公的なリーダーとして、生かされるようになる⁴⁰⁾。

現代のいじめは、子どもたちの「諦観」と無関係ではない。学校において、子どもたちが安心して発言できる集団の形成と、子どもたちに「諦観」をもたらす社会的背景を「自分たちが越えられる可能性がある集団なのだ」、という確信を子どもたち自身が持てるようなつながりが保障されていくために

は、「学び」は、欠かせないキーワードとなる。

(5)「ウリ」と「ノリ」と「キャラ」を駆使した「不安定」な関係性とネットいじめ

現在、大きな問題となっている「いじめ行為」として、ネットいじめがある。

他のいじめとの相違点は、「被支配感を24時間持ち続ける点は、他のいじめと共通するが、実際に24時間攻撃に曝される点」「『被害者がいじめの攻撃対象となった』という情報が届くスピードの速さから、『親密な他者集団と、学年集団等の広い他者集団』双方から攻撃される現代のいじめでは、加害者集団の広がりも速くなっていく点」「はじめは学内であっても、より広い層からの攻撃にさらされる点」、そして、いじめが解決した後も、「書き込まれたことが消えないために被害者を苦しめ続ける点」等がある。

2005年、いじめ問題を小説化した15歳の三並夏『平成マシンガンズ』⁴¹⁾では、「キャラ」に支配された教室内で、「ノリ」より、さらに細かい演技性が、学級集団で要求される現実を細かく描写している。主人公は、「攻撃されない感じの自己のキャラ」を通して、相手がつくった「キャラ」との会話では、相手の「キャラ」を尊重し、「やりとり」は、会話の相手・周囲、双方から不自然に見えず、攻撃させる要素を持たないよう注意深く生きる。そして、ネットは、キャラを立てる時の演技性をより細かく詰めるツールとして介在する。ネットいじめが広がった背景は、三並が描くような子ども集団の状況と無関係ではない。

ネットいじめを考察する時、前述した危険性や広がりを考慮しながらも、忘れてはならないのは、いじめは、学級・学年・部活動といった子どもの日常生活の中で起こることである。そして、ネットは、つながりのツールであることである。「攻撃」「排除」という「関係性の行為」であるいじめでは、関係性のツールとして「ネット」が存在するならば、使われることは自明である。

筆者が聴き取りをしたあるケースでは、「同性の友人と楽しく遊んだ経験がなく、その方法が分からなかった生徒が、中学から高校にあがった時、自身がネットいじめの首謀者となることで、級友とのつながりを確保しようとした事例」が見られた。

ゆえに、ネットいじめの分析においても、ネットの持つ危険性や広がる速さを意識した素早い対処を行いつつ、ネットが「つながり」のツールであること、ゆえに、子どもの日常生活における「集団分析」

を行うという基本的な所を忘れてはならない。

(6) 「諦観」を「希望」に変える～2000年代以降の教師の実践の考察～

2000年代のいじめ問題の解決に向けての教師の実践は、1990年代の「分断」「排除」に対抗する「他者とのつながり」や「安心と安全が保障される学校文化」を取り戻す実践に学びながら、「学び」を柱とし、自分が今生きている「地域」の学びや、「地域」づくりへの「提案」「関与」によって、将来への「諦観」を越えられる「集団づくり」を行ったことが、特徴として挙げられる。

「学級・学年集団づくり」、「学校づくり」において、「安心」「安全」「平和」が保障される「学校文化」をつくり、地域の一員として暮らす自分の「安心」「安全」「平和」が保障される「地域づくり」と呼応させながら、「文化」をつくる主体となれる自分が見える実践していくことは、大人になっていく自分たちの「安心」「安全」「平和」や、生涯を通じての「発達」が保障されていく「文化」を自分たちは築けるといった「実感」と、「諦観」を「希望」に変える要素がある。

自立は、自分自身の人生を引き受けていくことである。そして、いじめ問題の解決に取り組んでいく柱となる「学び」は、「仲間と一緒に自分の人生を『引き受けがいがあがあるもの』にしていく営み」である。

おわりに

いじめ問題の解決においては、「分断」「排除」や、「暴力」といったいじめ行為そのものが無意味と感じられるような、日々の授業や行事における「学び」の深まりが不可欠である。

また、他者との「交わり」が「排除」の時限装置ではなく、自己の自立を助ける他者との時間を保障するものと子どもに認識してもらうためには、「学び」と連動させながら、「学校の文化」を子どもとつくっていく必要がある。それは、子どもの願いが生かされる「学級」「学年」「部活動」集団づくりであり、願いが生かされる「仕組み」（例えば、部活の運営において、キャプテン・副キャプテン、及び、各学年のリーダーはどのような役割を担うか）の形成を行っていく必要がある。そして、「いじめ」行為を子どもたちがしてしまう背景（その子ども自身の苦しみ、生活現実、学校制度、地域、社会のあり方）を子どもたちとともに問うていくことが不可欠である。

「学び」を柱とした、子どもの願いが生かされる

「学校の仕組み」や「学校文化」の形成、そして、「諦観」を越える『『学び』と『地域づくりへの関与』』が、いじめ問題の解決には不可欠である。

さらに、いじめには、不可視化の問題もある。子ども、及び、子ども集団がいじめの事実を大人に話さない理由は、いくつかあるが、忘れてはいけないのは「学校に教育的指導力が期待できない」場合、子どもは絶対にいじめを明らかにほしくない、ということである。

中学時代いじめを受けていた女子生徒が、担任、および、学年の教師にそれを語らなかった理由を福田の聴き取りに対してこう述べた。「普段のトラブルの解決の場面を子どもは見ている。先生たちに話しても、私のいじめに対して、明確な『方針・方法・見通し』が示されるとは感じられなかった。」⁴²⁾

また、部活動のある競技で強豪校にいた男子生徒は、高校時代、先輩から金銭を伴ういじめを受けていたが、やはり、それを教師に明らかにしなかった。それは、「部活動の集団のあり方を見直させ、学校全体でいじめを解決する」ことを求めるのではなく、「学校自体を試合に出場させない」というペナルティを安易に加えるスポーツ連盟への不信感であり、自分の学校も含めて、自分の競技における部活動集団内での問題は、「不祥事」とされ、「教育的指導」がのぞめない状態にあることを憂慮し、そこに不信感を持っていたからである⁴³⁾。

最後に、いじめ自殺が、大きく報道された時、雑誌などで特集が多く組まれるが、実際は、いじめ自殺は毎年のように起き、途切れてはいない。

そして、憂慮すべきことは、いじめが大きく報道されるたび、「毅然とした対応」主義が示されることである。また、子どものコミュニケーション能力や倫理観の問題のみに帰結されやすいことも課題である。

いじめは、学級・学年・部活動といった子どもの日常生活の中で起こる。ゆえに、学校づくりと大きく関わる問題である。そして、1970年代以降「取り残される」人を捨て置いてきた社会的背景を背負った行為である。

【注】

1) 各雑誌で1980年、「いじめ問題」が特集された時の特集名は、以下のとおりである。

特集名「集団いじめが提起するもの」『生徒指導』1980年1月号、学事出版。

特集名「いじめっ子いじめられっ子」『生活指導』

1980年9月号、275号。

特集名「いじめっ子・いじめられっ子の今日の状況－その教育的課題」『児童心理』1980年6月号、第34号、金子書房。

- 2) 今津孝次郎、田川隆博「教員ストレスと教員間連携」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 第47巻2号(2000年度)、129頁。
- 3) 全生研・高生研基調提案委員会(文書 竹内常一)「全生研第15回大会 高生研第11回大会基調提案自治的集団を生みだす学校を築き上げよう」『全生研第15回大会 高生研第11回大会紀要』1973年、1頁。
- 4) 森田洋司・清水賢二『新訂 いじめ～教室の病』、金子書房、1997年、1986年初出、48頁。
- 5) 小此木啓吾「一・五時代の子どもたち－問題行動にみる－」総合教育技術1986年9月号、36頁。
- 6) 小学校の実践記録として、「いじめ、なかまはずしとたたかえる学級めざして一班長会に入っている保子が変わらなくちゃいけない」『全生研第25回大会紀要』、1983年、95頁～98頁。
中学校の実践記録としては、八代健児「腐りかけてきた学年集団の再生を目指して－行事の取り組みの中で－」『全生研第27回大会紀要、1985年』、209頁～212頁。などがある。
- 7) 芳野かおり「ユキコと母親の生きづらさに寄り添って」『生活指導』2006年2月号、626号、10頁～17頁。
- 8) 朝日新聞大阪本社編『なぜいじめの』朝日新聞社、58頁。
- 9) 同上51頁。
- 10) 同上、58頁。
- 11) 楠正明「問題別分科会 いじめの問題をどう克服するか」全生研第30回全国大会紀要、1998年、293頁。
- 12) 家本芳郎「集団の民主性と文化性の追究」『生活指導』1980年9月号、275号、28頁。
- 13) 照本祥敬「『いじめ』のコンテクスト」『琉球大学教育学部紀要第50集』1997年、133頁。ここで照本は「パワーゲーム」を「支配と服従の人間関係の檻の中で、自分が下になって相手に従属するのか、逆に相手の上に立って支配するのかを決定するための力の競いあいという」としている。
- 14) 竹内常一「いじめ・迫害から学びと共同へ」『生活指導』1995年11月号、明治図書、12～13頁。
- 15) 中井久夫「いじめとは何か」『季刊仏教』第37号、

1996年、法蔵館、18頁。

- 16) 折出健二は、著書『子育て・教育とも育ち』の「愛知・大河内君事件の調査と分析」の中で、愛知県民教育研究所の「いじめ問題調査研究プロジェクト」の会議参加者の意見のやりとりから、明らかになった問題を、5つにまとめた中で、「こんにちのいじめは、『囲い込み型』だと見てよいが、この場合、大河内君のようにグループのなかでどう生きるかを考えてしまうのではないか。またそれとも絡んで、四人の生徒どうしの関係を見ていく必要がある。」という記述をおこなっている。折出健二『子育て・教育・とも育ち』、1996年、中日新聞社、111頁。
- 17) 家本芳郎、前掲、28頁。
- 18) 谷尻治「いじめ克服と共同学習－アジア・アフリカの子どもたち」『全生研第38回全国大会紀要』1996年、184頁～187頁。
- 19) 角岡正卿『中学生が笑った日々』、高文研、2000年。角岡実践についての記述は、上記著作と、2005年に福田が角岡に行った聴き取り調査にもとづいている。
- 20) 実践の詳細は、北村年子『ホームレス襲撃事件と子どもたち』太郎次郎エディタス社、2009年、に詳しい。
- 21) 渡田中学校での実践についての記述は、2010年に当時校長であった福島一男氏、及び、当時の若手教師として同校に勤務していた教師に、福田が行った聴き取り調査にもとづいている。
- 22) アンケートの項目は、川崎市教育委員会が作成した冊子『子どもたちの健やかな成長を願って－野宿生活者への偏見や差別の克服に向けて－』の中で、「こんなことはなかったでしょうか」と題して、投げかけられていた項目から作成。各項目は以下の通り。「1、あらゆる蔑称を日常生活の中で使っていないでしょうか。」「2、子どもを叱るときに、差別意識を植え付けるような言葉を発していないでしょうか。」「3、子どもが、差別的な言葉を発するなどの行為を取ったとき、それを注意深くとらえて、即時的な指導を行っていますか。」「4、特定の子どもの『問題児』と見なし、知らぬ間に『排除』の意識を育ててはいないでしょうか。」「5、日常生活の中で、暴力行為を否定するような感覚を積極的に育てていますか。」「6、大人の価値観を抑えつけず、一人一人の子どもの考えに十分耳を傾けていますか。」「7、いじめや差別の痛

- みを学ぶ場を、教育活動の中に意図的に設けていますか。」「8、一人一人が心を開き、だれもが思うことを発言する学級になっていますか。」
- 23) 渡田中学校人権尊重委員会編『じんけんⅠ—人権尊重教育の歩み—』1996年、21頁。
 - 24) 同上、3頁。
 - 25) 中学一年生での授業内容は、NHK「特報首都圏96ホームレス襲撃少年たちはなぜ—川崎学校現場からの問い」1996年2月25日放映、を参照。
 - 26) 竹内常一「いじめ・迫害から学びと共同へ」『生活指導』1995年11月号、明治図書、13頁。
 - 27) 土井隆義『「個性」を煽られる子どもたち』岩波書店、2004年、5頁。
 - 28) 木藤椎『りはめより100倍恐ろしい』角川書店、2006年。
 - 29) 照本祥敬「『暴力の秩序』をこえる学校づくりにむけて」『生活指導』2007年6月号、642号、42頁～49頁。論文全体に併せて、とくに44頁～45頁「『いじめ』の現況—文脈の複線化」の記述全体、および、山口県・福岡県でのいじめ自殺事件の分析の箇所を参照した。
 - 30) 竹内常一『10代との対話 学校ってなあに』青木書店、78頁～79頁、1993年。
 - 31) 2002年度に高校3年生だった女子生徒の発言。名古屋市において1999年に発生した「少年5000万円恐喝事件」に関わって福田が行った対話形式の授業の折の発言。授業の詳細は拙著「対話の授業から子どもたちの関係性を探る」『愛知淑徳大学紀要 異文化コミュニケーション 第6号』、2003年、47～48頁。
 - 32) 中西新太郎「他者との出会いをつくる社会のアートを」『生活指導』2007年5月号、641号、107頁。
 - 33) 乾彰夫「若者の社会参加をめぐる二重の困難—労働市場参加と『生きる展望』をめぐる困難—」、教育科学研究会編、雑誌『教育』739号、2007年8月号、国土社、92頁。
 - 34) 田中治彦編著『子ども・若者の 居場所の構想』学陽書房、2001年、「はじめに」の3頁。
 - 35) NHKクロージアアップ現代「相次ぐ餓死事件 日本で餓死が起きている」にて紹介された厚生労働省の統計「食料の不足による餓死者数」より、2007年10月放映。
 - 36) 37) 「ピア・サポート」「ピース・メソッド」に関しては、国立教育政策研究所生徒指導センター『生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめの学校づくり～予防教育的な生徒指導の推進のために～』、2003年、国立教育政策研究所生徒指導センター、に詳しい。
 - 38) オーストラリアのいじめ防止プログラム「ピース・パックス」については、同上、6頁～12頁の「生徒指導国際フォーラム1999」におけるフィリップ・T・スリーの講演記録に詳しい。
 - 39) 同上、17頁。
 - 40) 丹下加代子「学びが人をのびやかにさせる」『生活指導』2011年6月号、691号、10頁～17頁。
 - 41) 三並夏『平成マシンガンズ』河出書房新社、2005年。
 - 42) 2006年、ある高等学校の3年生に協力頂き、「小中高等学校のいじめ問題」をふりかえってもらうアンケートを実施。そこでのアンケートの記述と福田の聴き取り調査による。
 - 43) 2009年、大学生に「小中高等学校のいじめ問題」を振り返ってもらった中での発言から。福田の聴き取り調査による。