

Potential Impact of Bullying Recognition on Students: Critical Studies to the Bullying Problem as Social Problem

USUI Ayato

Abstract

The purpose of this study was to examine the current recognition of bullying from the perspective of its impact on students and to present a vision for its elimination. Behind the record number of bullying cases recognized in 2023 is the problem of recognition due to the defined of “pain” by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. This definition of “pain” includes “death,” which is problematic. The problem is that death has become an option for victims as a way of expressing their “pain”.

One way to resolve this problem is to separate trivial troubles from bullying and use new terms. For example, Imazu (2024) uses “painful and distressing feelings (of a pupil)”. Another way is the discursive practice of separating bullying from “death”. If the “pain” of the victim is linked to “death,” this marks an attempt to transform the “pain” that defines bullying. Here, Sugeno’s definition (1986) of “discrimination” is used. By using the definition of “discrimination,” the victim’s choice is not ‘death’ but “prosecution”.

If the proposed practice is realized, victims will stop committing suicide due to bullying. This will destroy the social norm that bullying alone can lead to death, and it would no longer be regarded as a social problem. In addition, it could bring relief to the alleged perpetrator students, that is, they would not be labeled as perpetrators of bullying.

いじめ認知のあり方が児童生徒にもたらす影響の可能性 —社会問題として構築されてきたいじめ問題に対する批判的研究—

臼 井 礼 人

1. 問題の所在

小学校・中学校をはじめとした学校生活において、「いじめ¹⁾」という言葉を聞いたことのない人はいないはずである。その中には、いじめを見た、聞いた、した、されたなどの経験がある人は一定数いることが想定できる。社会においては「いじめ」という言葉は、社会問題として位置づけられ、学校にある「悪」として認識してきた。とりわけ1980年前後から「いじめ」が社会問題化して45年が経ったが、現在に至っても解決していない問題であると認識されている。

「いじめ」が社会問題化される上でも、学校に位置付けられる問題としても重要な事件が1986年東京都中野区・中学2年生の「いじめ」自殺事件である。加害者とされるグループによって「葬式ごっこ」がなされ、元担任を含めた教師4人が被害者生徒に向けた寄せ書きに署名したとされる(今津2024、p.64)。教師がいじめに加担したとされ、いじめに対する対

1) 本稿においては、社会問題としてのいじめ問題を基盤とした社会通念上のいじめの理解・規範を取り扱う際には括弧書きの「いじめ」として表記し、文科省の定義に忠実に従い、初期段階のもののような些細なできごとでもいじめとするように取り扱う際には括弧書きなしのいじめと表記していく。ただし、社会問題としての「いじめ」と文科省におけるいじめは厳密に区分けできないケースもある。なお、引用部分における「いじめ」という文言に対しては、本文そのままの表記となっている。

応の問題としても大きく波紋を広げた。さらに、「いじめ」によって子どもが「自殺」を選択したということが大きく衝撃を与えた。つまり「いじめ」は自殺・死に直結する問題であるということになったのだ。「いじめ」が死に至る問題であるという認識は今日に至っても多くの人びとの間でも変わっていないと思われる。

そのような背景を抱える「いじめ」であるが、いじめの防止を目指した取組として文部科学省（以下、文科省）や学校が対応に力を入れてきた。昭和61年、平成6年、平成18年、平成25年といじめの定義が改訂され続け、いじめに対する考え方が変容し整理されたことにより、いじめの認知件数（2005年度分調査までは「発生件数」と呼称）も跳ね上がる結果であった。令和5年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（文科省）によれば、小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は、73万2568件と過去最多となった。文科省はこの調査結果を受け、いじめの認知件数が多い学校について、「いじめを初期段階のものも含めて積極的に認知し、その解消に向けた取組のスタートラインに立っている」と肯定的に評価している。多くのいじめが解消され、被害者とされる児童生徒に寄り添う体制を作ることは重要であり、その施策にも力を入れることが求められる。しかし、いじめ認知件数が増えるということは、一つひとつの生徒間トラブルが従来よりも「いじめ」として認知されるようになってきたと捉えられる。また、いじめの認知に至るということは、「加害者」と「被害者」のそれぞれを少なくとも1人ずつを認知によって作り出すことになる。生徒間トラブルを積極的にいじめとして認知し、加害者を指導し、被害者をケアする。現在この発想は、目指されるべきものとみなされるかもしれないが、じつはそのいじめ認知のあり方に問題があるのではないか。

社会問題として挙げられる「いじめ」に対するまなざしの中、「いじめ」

の「被害者」とされること、ないしは「加害者」とされることが、児童生徒に対してどのような社会的影響を及ぼすのであろうか。本稿の目的は、現在のいじめ認知のあり方の問題点を明確にした上で、そのような状況に陥ってしまっている要因を考察し、問題を解消する方向性としていくつかの展望を示すことである。

2. 先行研究——「いじめ問題」の社会的構築——

2.1. 社会問題としての「いじめ」問題

まず、社会問題とは何か。現代において社会問題として、貧困や差別、ジェンダー、気候変動、農村問題、その中には学校における「いじめ問題」も位置付くと思われる。社会問題と考えられている多種多様な現象のすべてに共通するただ一つの性質として、J. Best (訳書 2020) は「ある状態が害悪を引き起こすのではなく、人びとがある状態を害悪だと考えている」ということであると述べている (p. 21)。言い換えれば、学校において「いじめ」がある状態が害悪を引き起こすのではなく、人びとが学校において「いじめ」がある状態を害悪だと考えているということになる。「いじめ」がある状態が害悪を引き起こすのではないという見方は、それほど突飛なものではない。文科省が「法律上のいじめに該当する事象は、成長過程にある児童生徒が集団で学校生活を送る上でどうしても発生するものであると考えています」(文科省 2016) と述べているように、学校生活の中で「いじめ」は必然的に発生するものであるとしていることから、いじめそれ自体は必ずしも悪として捉えられているとは言えないということである。社会問題として成立している「いじめ」とは、人びと (J. Best は「大衆 (Public)」としている) が学校において「いじめ」がある状態を害悪だと考えている状況のことであると言えよう。

「いじめ」が社会問題として扱われるようになったのは 1980 年頃である。最初期の研究としては、「いじめ」の現象を理解するための「いじめの四層構造」を提唱した森田・清永（1986）をあげることができ、その後もさまざまな研究が蓄積されてきたが、社会問題としての「いじめ」問題研究の到達点として「いじめ」自殺の言説解体に向けた方向性の議論を展開する北澤（2015）をあげることができる。さらに近年では、それまでも「いじめ」研究を積み上げてきた今津（2024）が、この 45 年に及ぶ「いじめ」問題の小史について、次のように整理している。今津（2024）によれば、新聞やテレビなどの各種メディアによる報道の影響が大きく、情報化が進行する 1980 年代に社会的に注目され、「いじめ問題」が重要な社会問題として受け止められるようになった。今津がその契機として挙げるのは、1979 年埼玉県上福岡市・中学 1 年生の「いじめ」自殺事件である。この事件が社会にもたらした大きな影響は、「いじめで自死に至ることもあるという現実」であり、それが報道によって社会に広まりを見せ、規範を形成していくこととなった（今津 2024、pp. 51-58）。

次に今津（2024）が挙げる事案は、1986 年東京都中野区・中学 2 年生の「いじめ」自殺事件である。「葬式ごっこ」において鹿川裕史君に向けて書かれた色紙について、豊田（2007）は次のように記している。「鹿川君の属した二年 A 組の在籍は、彼を除き、男子二十三人、女子十八人の計四十一人だった。うち男子二十二人と女子八人が記入した。（略）クラス三十人による三十一語、他クラスの男子八人による六語、教師四人による四語を合わせ、色紙には四十一の『追悼の言葉』が書かれた」（豊田 2007、p. 168）。クラスの 4 分の 3 の生徒が「加害者になってしまったこと」や教師 4 人までもが色紙に「追悼の言葉²⁾」を記入したことで「いじめに加担した」とされている。この「加害者になってしまったこと」や「いじめに加担した」とされることも、被害者である鹿川裕史君が自殺し

たことで事実として立ち上がり、人びとがその状態を害悪であると広く認識したことで、社会問題として大きく問題視されることになっていったといえる。

1990年代中盤や2000年代中盤にも象徴的な事件が生じていたが、社会問題としての「いじめ」事例としてここで最後に挙げる事案は、2011年滋賀県大津市・中学2年生の「いじめ」自殺事件³⁾である。滋賀県警は被害者遺族の告訴に基づき27件の行為の捜査を行い、暴行、窃盗、器物破損容疑の13件が「犯罪」に該当すると判断した（越川2021、p.48）。注目したいのは、「いじめ」とされる行為が「犯罪」に該当するという報道が社会に与える影響である。犯罪として刑法に触れる「いじめ」行為は存在するが、すべての「いじめ」が違法行為とまでは言えない。しかし、社会は「いじめ」が犯罪であるということにあまり違和感を抱いていないように思われる。そこには、全ての「いじめ」が犯罪であると認識できてしまうような報道のされ方がある。報道によって「いじめ」と犯罪は親和性が高いものとして構築されてきており、それはこの大津市事件までに構築してきた「いじめ」問題の基盤があつてこそ可能となる認識だろう。

このように、自殺事件やその他の報道に至るほど重大な「いじめ」事件から、社会問題としての「いじめ」が社会的に構築されてきたのである。そうした「いじめ」に対する規範は、マスメディアが報道するために取捨

2) 「追悼の言葉」は、存在するだけで害悪を引き起こすのではないか、という議論も可能であり、十分に害悪であるとみなせる行為であるが、社会問題化し広く社会に共有されたという意味で、「人びとがその状態を害悪であると広く認識した」といえる。

3) 北澤・間山編（2021）『囚われのいじめ問題一未完の大津市中学生自殺事件一』によれば、この事件は、「いじめ」自殺事件であるかどうか「わからない」という。クラス担任であった教師は「いじめが原因とはまったく思っていなかった」と語られており、被害者とされるX君と「加害者とされるA君らとの関係について『いじめだったとは考えていない』という姿勢を一貫していることは、あまり知られていない」としている。しかし、1度「いじめ」というパッケージを与えられてしまったこの事件は、「『いじめ』『隠蔽事件』というシンプルなイメージが強化され」、よくある「いじめ物語」の中に位置付けられてしまっていたという（pp.209-236）。しかし本稿においては、社会的・一般的にそう理解されているであろう社会問題事例の一つとして、この事案を「いじめ」自殺事件として扱う。

選択した情報に基づいて認識され、社会に共有されてきた。その認識は繰り返し共有されてきたことで、「いじめ」が重大な問題であるという社会的規範が構築されてきたといえそうである。

2.2. 「いじめ問題」の中で構築される「いじめ被害者」

「いじめ」が被害者に死をもたらす問題として自明視されてきたが、いったいそこにはどのようなロジックがあるのだろうか。山本（1996）が示してきた言説研究を参考にしながら「いじめ被害者」の苦痛がどのように死と結びつくのか述べていきたい。

「いじめ」が子ども同士の些細な事柄などではなく、社会問題として認識され始め、公的機関による調査が行われるようになると、「いじめ」を公的に定義づけることが必要になった。特に触れておきたいのはいじめが苦痛によって定義された点である。「いじめ」を社会問題にしたのが死であることは明らかだが、自死に至るケースはむしろ稀である。補記するすれば、厚生労働省「令和5年中における自殺の状況」において小中高生の自殺者数は514人であるが、そのうち「いじめ」を理由にした自殺は中学生1人のみである。しかし、「いじめ言説から〈死〉が消滅することができないとすれば〈死〉は苦痛のなかに表現されている」のである。つまり、「いじめ」を規定する苦痛の背後に死があることが前提になってしまった。言い換えれば、〈死〉を内包する「苦痛」によっていじめを定義したことで、「いじめ」から〈死〉を切り離せない状況に陥ってしまったのであり、そのような社会的認識が広く共有されたということである（山本1996、pp. 73-74）。

この状況を作り上げてきたのは「いじめ」自殺事件の被害者たちであると言えるだろう。山本（1996）によれば、自殺によって立ち上がる現実は、「いじめ」被害者が「死ぬことによっていじめがあったことを証明した」

とも捉えられる一方、「死がいじめの証明になるのはそれがいじめ言説に位置づけられたとき」であるという。つまり、「いじめ」による苦痛は〈死〉に繋がり得るという社会的認識があるからこそ〈死〉が「いじめ」の証明となり得るのである。また、そのことを自殺した「いじめ」被害者が認識していたからこそ、「自らの死をいじめ言説に投ずることによっていじめ言説を完成させたというほうがぴったりする」といえるのであろう（同上 p.80）。

また山本（1996）は、苦痛による定義は、いじめ言説の性質に次のような性質も付加したという。1つは、「ある行為がいじめであるかどうかの判断は主観的・心理的なことがらとなり、それゆえいじめが本質的に不可視の現象となったこと」である。もう1つは、「あらゆる行為がいじめとみなされうることを意味」するようになった（山本 1996、p.74）。この点は後に（3.4.）にて、再度注目したい。

以上から、社会問題としての「いじめ」の被害者は、自殺に追いやられるほどの苦痛を被るのであり、それは広く一般に知れ渡っている。また、「いじめ」被害者もそのことを自明視し、苦痛を理由に自殺することが可能となったという意味で危うい状態にあるといえる。

2.3. 「いじめ問題」の中で構築される「いじめ加害者」

次に、社会問題としての「いじめ」問題において構築されてきた加害者像をいくつか提示しておきたい。

まず、被害者を自殺にまで追い込んでしまう悪質な加害者像は容易に想像できよう。1986年の鹿川君事件でいえば、「葬式ごっこ」という加害行為の異質性が注目を呼んだ。豊田（2007）は、「鹿川君に対する、『葬式ごっこ』は、いじめの原型なのだ」と語る（豊田 2007、p.20）。

2011年の大津市事件であれば、加害行為の一部が犯罪に該当し、それ

が報道されると、「いじめ」の加害者は犯罪者であるという認識も生まれてしまふのではないだろうか。

「いじめ加害者」へのまなざしは、社会問題としての「いじめ」を構築してきた自殺事件の加害行為を典型として、悪質なものとして捉えられてきたのではないだろうか。

しかし、越川（2021）は、2011年大津市いじめ自殺事件における加害者とされる生徒たちの語りに注目している。越川（2021）は「いじめ」の加害者とされる生徒が、「いじめ」の経験を「『語っても聞かれない』という状況」を強いられていると指摘する。加害者とされる生徒の経験は、他の生徒らの証言が優先されてしまうことで「語っても聞かれない」のである。たとえ加害者とされる生徒の語りが「事実」に沿った語りであって、他の生徒らの語りが「事実」に沿った語りとはまったく異なる語りであっても、他の生徒らの語りが優先されてしまい、加害者とされる生徒の語りは聞かれない。つまり、「加害者」というカテゴリーからの語りでは、第三者の語りに抵抗することは叶わないである。このような例は極端であるが、加害者とされる生徒の認識と、被害者とされる生徒や学校側の認識は異なる場合が多い。それは同じ出来事がそれぞれの立場から解釈される一方、被害者の「苦痛」という主観を定義にしたことによって、その出来事がいじめへと成立してしまう。それに加え、前節でみたように、被害者が死をもって「いじめ」を証明する状況が社会的に認識されている現代において、必然的に加害者はいじめの内容が問われる以前に、ともかく被害者を死に追いやった者として理解されてしまう。つまり、被害者が死で「いじめ」を証明する一方、その死によって、加害者はそれほどまでに追い詰めるような人物であるという現実が立ち上がりてしまう。

その結果、「加害者」というカテゴリーを与えられてしまった児童生徒は、このように自らの経験は「語っても聞かれない」状況に陥ってしまい、

「絶望を経験することになるのである」(越川 2021、p. 205)。

次章では、これまで構築されてきた社会問題としての「いじめ」を背景に取り組まれてきた、今日のいじめ対策に注目していく。

3. いじめ認知件数の増加

3.1. いじめ定義の変遷

前章までで述べてきたような社会的な背景から、「いじめ」が児童生徒に重大な影響を与える問題であると認識されてきたことを述べてきた。その中で、より多くのいじめを発見できるように定義が改訂されてきた。現在の公的ないじめ定義は、2006 年度分文科省調査以降に適用された定義及び、平成 25 年（2013）に施行された「いじめ防止対策推進法」（—以下「いじめ法」）のいじめの定義である。この定義に至る変遷を見ていくことで、いじめの定義が辿ってきた課題を確認しておこう。

【文部科学省調査における定義】

【昭和 61 年度からの定義】

この調査において、「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とする。

【平成 6 年度からの定義】

この調査において、「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感

じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とする。なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。

【平成 18 年度からの定義】

本調査において、個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」とする。(※) なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

※いじめ防止対策推進法の施行に伴い、平成 25 年度から以下のとおり定義されている。

「いじめ」とは、「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

いじめの定義の変遷を辿ってみるといくつかの変更点が見つかる。1つ目は、新しくなるにつれいくつかの文言が削除されている。昭和 61 年度からの定義（—以下、第一定義）から平成 6 年度からの定義（—以下、第二定義）の変更では、「学校としてその事実を確認しているもの」という

文言が削除された。これは、第二定義の最後の一文にもあるように、「個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと」が主張され、被害者の立場に立っていじめの判断をするように変わっていった。そして、第二定義から平成18年度からの定義（—以下、第三定義）への変更時には、「一方的に」「継続的」「深刻な」という文言が削除された。いじめは一方的な「加害者—被害者」という構図ではなく、その立場が入れ替わることが見受けられ、「一方的に」という言葉は消された。そして、「継続的」の削除は、一遍の苦痛であってもいじめとして捉えることを意味する。「深刻な」という文言の削除には、より軽度な苦痛までもいじめと捉え、これらも被害者の立場に立つという姿勢は変わらない。

2つ目は、文言の変更である。第二定義から第三定義では、「自分より弱い者に対して」という文言から、「一定の人間関係のある者」という文言へと変更されている。これは、被害者が加害者よりも弱いか否かに関する判断を不要とするとともに、被害者観の多様化を示してもいる。他にも、「身体的」から「物理的」へと攻撃の性質が変更されており、身体への暴力などから、身体に限らず身の回りの物などへの「物理的」攻撃が想定されている。ここでは、攻撃の種類の想定が多様化したことが示されたように見受けられる。次に、第三定義から平成25年度からの定義（—以下、第四定義）への変更時には、「一定の人間関係のある者」という文言から、「一定の人的関係のある他の児童生徒」へと児童生徒に着目している点である。ここでは、いじめという問題を改めて学校に位置づけようとしているように考えられる。

3つ目は、文言が追加されたことである。第四定義にて、「心理的又は物理的な影響を与える行為」について括弧書きで、「インターネットを通じて行われるものも含む」というように、近年注目されている「ネットい

じめ」についても言及され、ここでもいじめの多様化に定義を対応させようとしているように思われる。

以上から、文科省は今日のいじめの定義は、①被害者の立場からいじめを捉えることで多くのいじめを認知すること②被害者観や加害者観、性質、方法、ネット化など多様化するいじめを広範に捉えようとしていること、そして学校に「いじめ」問題を位置づけようとしているようである。

加えて、文科省による「『いじめ』の定義の解釈について（論点ペーパー）」（2016）においてもいじめの定義を再掲しており、その中で「次の①から④までを全て満たす事象がある場合に、いじめが成立することとなる」としている。

①行為者及び客体の属性

行為者も客体（実行行為の対象となった者）も児童生徒であること

②行為者と客体との関係

行為者と客体との間に一定の人的関係が存在すること

③実行行為

行為者が客体に対して心理的又は物理的な影響を与える行為をしたこと

④心身の苦痛の発生

客体が実行行為により心身の苦痛を感じたこと

以上の4つの観点を見ると、成立要件も明確に示されている。同資料において文科省は「いじめの定義の解釈（特に③と④の解釈）を示すことで、学校現場におけるいじめの成否に関する判断が的確に行われるようになる必要があると考える」と述べ、この基準に適切に従えば、いじめと認知できると文科省は示すのである。

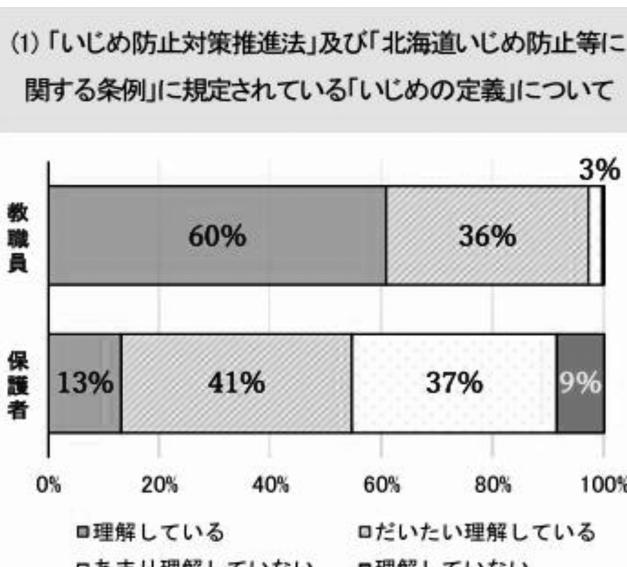


図1 いじめの法的定義に関する理解：北海道教育委員会「『いじめに対する意識アンケート』調査の結果」(2023) より

3.2. 認知の問題

改めて確認すると、いじめの定義自体は実に明確であり、学校現場にも広く浸透していると思われる。それを反映したものが、北海道教育委員会による令和4年度「いじめに対する意識アンケート（図1）」に顕著に見られる。「いじめの定義」についての教職員の理解度としては、「理解している」(60%)と「だいたい理解している」(36%)の計96%の教職員が「理解している」傾向を示している。保護者と比べても、多くの教職員が「いじめの定義」について理解していると言えそうである。

この結果は、全国調査である令和5年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」において、いじめの認知件数が過去最多となった背景のひとつとして理解できるかもしれない。しかし、

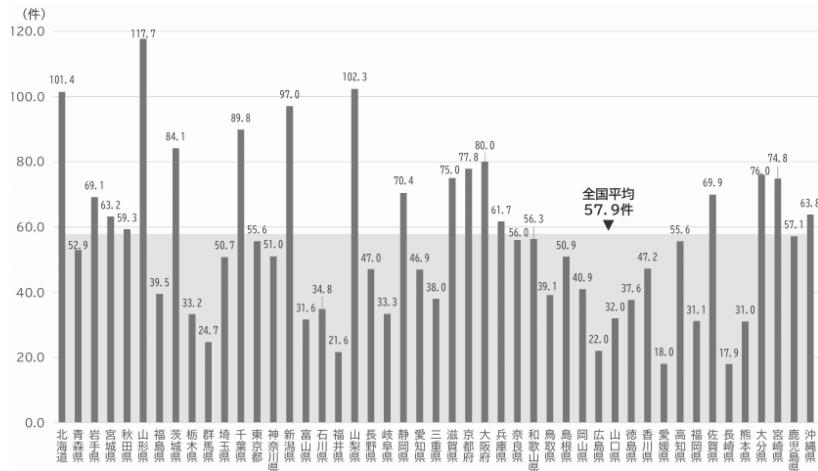


図2 都道府県別いじめの認知率：文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」(2024) より

都道府県別の調査結果を見てみると、認知率に大きな差が見られる。「いじめの1,000人当たり認知件数(図2)」によれば、全国平均は1,000人当たり57.9人であるが、最も認知件数が多いのは山形県であり、117.7人という結果である。その一方、最も認知件数が少ないのは長崎県であり、17.9人となっており、1,000人当たりで6倍以上の認知率の差が見られる結果となっている。定義は多くの教員に周知されているはずであるのに、なぜこのように都道府県別のいじめの認知率において大きく差ができるのでしょうか。

このような状況に、間山(2023)は、「曖昧なのは定義ではなく、たいていは具体的ないじめをいかに認知すべきかの方である」と指摘している(間山2023, p.101)。具体例として、間山は文科省「いじめの認知について」からいじめの認知漏れの例を挙げている。「クラス内の2つのグループが相互にネット上で悪口を言い、一方がいじめを受けていると主張しも

う一方も自分たちの方がひどいことを言わわれていると主張したが、同程度の悪口の言い合いだったため（教員は）『けんか』と判断した」という事例を挙げ、「この事例は『双方向のいじめ』と捉えるべきだというのである」と示している（間山 2023、p.103）。このような一例を見ても、いじめの認知の問題は、定義を児童生徒同士の具体的な出来事に反映したときに、教員間でも解釈の差が生じ得る問題であるように伺える。では、そのような問題に対して、文科省がどのようないじめ対策を講じているか見ていただきたい。

3.3. 文部科学省が目指すいじめ対策

文科省は、平成 25 年 9 月 28 日に施行された「いじめ法」に基づき、いじめの対策を目指している。第二条においていじめの定義づけがされており、その定義に則り、積極的にいじめを認知することで、その防止等の対策を効果的に推進することを目的としている。

図 3 は、文科省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」（2024）のいじめの認知件数をグラフにまとめたものである。最新の第四定義の施行から、令和 2 年度のコロナによる緊急事態宣言の年の調査を除いて、いじめの認知件数は増加傾向にある。これはいじめの認知を積極的に行い、初期段階のものもいじめとして扱い、早期発見・早期解決するという文科省の理念に近づいていると捉えられる。また、文科省の「いじめの認知について～先生方一人一人がもう一度確認してください。～」（2016）では、「いじめの認知件数が多いことは教職員の目が行き届いていることのあかし」であると肯定的な評価をしており、文科省はいじめ認知件数の増加を肯定的に捉えていると理解できる。

具体的ないじめ認知の仕方については、文科省通知「いじめの認知について」（2016）において次のように示されている。ごく初期段階のいじめ

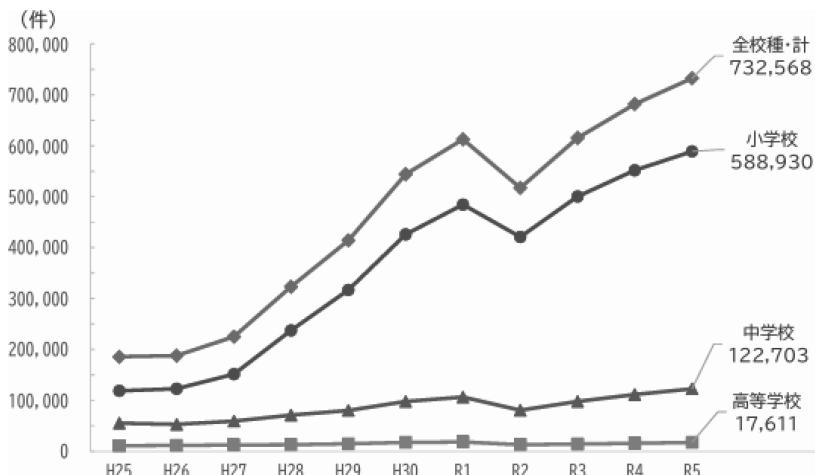


図3 いじめの認知件数の推移：文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」(2024) より

の具体例として、「授業中に先生に指されたが答えられない A さんに B さんが『こんな問題も分からないの』と言った。A さんは、ショックを受けて下を向いてしまった」や「A さんは B さんから滑り台の順番を抜かされて悲しい顔をしていることが度々ある」などを挙げている。社会通念上は「いじめ」と呼ぶまでもない小さな出来事であったとしても、いじめ法の定義に従えば、一定の人間関係から苦痛を受けたと捉えることができ、いじめとして成立し得るため、認知すべき例であるとしている。文科省が目指すところとして、初期段階のいじめも含めて、認知を増やしていくことが目指されている対策だと言えそうである。

認知件数を増やすことの狙いとして、いじめを重大事案に至る前に早期発見・早期解決するという取り組みが挙げられる。それを裏付ける資料として、「いじめの正確な認知に向けた教職員間での共通理解の形成及び新年度に向けた取組について（通知）」においては、「いじめの認知と対応が

適切に行われなかっただけで重大な結果を招いた事案がいまだに発生していることを真摯に受け止める必要があります」と示されている。認知と対応が適切に行われなかっただけで重大な結果に至ってしまった事案（言い換えれば重大事態）を引き合いに出すことで、認知を正確に行い、早期対応を目指すべきであることが逆説的に説明されている。つまり、いじめの認知件数の増加は、いじめの重大事態の発生件数を減少させることを目標に講じられた結果である。それが今日の文科省が目指すいじめ対策だと理解できる。しかしながら、社会がこの対策をどこまで理解しているのであろうか。

3.4. 文部科学省のいじめ対策の問題点

前節では文科省が目指すいじめ対策を確認してきたが、この節では、それを肯定的に受け止められない点をいじめ対策の問題点として検討したい。今日の文科省のいじめ対策の問題点は「苦痛」による定義である。先ほどまで述べてきたように「苦痛」による定義は被害者とされる児童生徒の思いを第一に考え、苦痛を感じた場合にいじめであると認知されるが、いじめであると認知するのは教師や学校である。しかしながら、ある出来事によって苦痛を感じているかどうかの判断は被害者とされる児童生徒にしか分からず、それを教師や学校側が知る術が少ないという点である。

文科省の「令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」（2024）において、「いじめ発見のきっかけ」として、「本人からの訴え」という項目は、小・中・高等・特別支援学校の全体において 19.4% となっており、少ない結果となっている。小学校は 17.3%、中学校は 27.8%、高等学校は 32.8% と成長するにつれ自ら訴えることができるようになっているが、それでも 3割程度である。最も割合として高いのは、「アンケート調査などの学校の取組により発見」とい

う項目であり、全体の 50.3% で約半数のいじめはアンケートによって「発見」されているのである。ここで指摘したいのは、このアンケートの内訳である。例えば、半数に及ぶこのアンケート回答の全てがいじめ被害者とされる児童生徒自身からの訴えであれば、当人が実際に受けた苦痛であるためいじめとして認知すべき出来事となる。しかし、「本人からの訴え」の割合は上述のとおりであり、アンケートから判明するケースの大半は第三者（傍観者や仲裁者）からの訴えであると推測できる。しかしそうであるとするならば、被害者とされる児童生徒が本当に「苦痛」を感じているのか分からないのである。

ここで北澤（2021）の 2011 年大津市事件における同級生たちの「目撃証言と記憶論」の議論を参考にしたい（北澤 2021、pp. 135-141）。目撃証言とは、原理上過去の出来事に対する証言である。目撃時点での認識と、事後になされる報道などから遡及的にその出来事を解釈した結果が異なる可能性があり、目撃当時は些細な出来事であって記憶にも残らないような出来事でも、「いじめであった」と記憶が変容する可能性もあるし、新たな記憶として形成される可能性もある。アンケートにおいても同様の原理が働く可能性がある。表面上や形式上「いじめ」であるという解釈のもとで第三者からの訴えがあったならば、その出来事の被害者とされる児童生徒に事実確認が行われる。被害者とされる児童生徒もまた、その出来事を遡及的に解釈するが、教師の聞き方や対応の仕方ひとつでその解釈の仕方が大きく変わる可能性がある。例えば、「あれはいじめだったと思うか」や「あの時嫌な思いをしたか」などは、被害者とされる児童生徒にその教師がそう思っていると伝えているものとも解釈でき、必然的に「苦痛」を感じていたかと聞かれたその時に、当人が遡及的に解釈し直すのではないだろうか。そうであるとすれば、いじめは事後的に構築されることが多く、出来事当時は「苦痛」を感じていなくともいじめは成立しうるのではない

だろうか。

いじめは陰湿であることを特徴としているが、「いじめの方法だけのことではなく、定義—という言説編成一の段階で（略）不可視であるという意味で陰湿なものであったといえる」のである（山本 1996、p.74）。いじめは「苦痛」を定義したことによって、遡及的に解釈しても「いじめであった」といえるようになってしまい、そういう意味である出来事が「いじめであった」かどうかは第三者には「不可視の現象」になってしまったのではないだろうか。

そして、山本（1996）が指摘するように「苦痛によっていじめを定義することはあらゆる行為がいじめとみなされうることを意味」しており、それは「苦痛」による主観的判断の問題のなかに内包されているのである（山本 1996、p.74）。前項でも取り扱った文科省通知「いじめの認知について」における「けんか」ではなく、「双方向のいじめと捉えるべきである」という事例は、「あらゆる行為がいじめとみなされ」ることの典型的な例として挙げられる。国の基本方針の中で、「けんか」はいじめとして扱わないという記述があるが、「一般に『けんか』と捉えられる行為（一定の人的関係のある児童生徒間でなされるもの）は、なんらかの心身の苦痛を生じさせるものが多く、それらは法に基づきいじめと認知される」べきものであると示されたのである。この基準が広く共有されるならば、一定の人的関係のある児童生徒同士のあらゆる相互行為は、その受け取り方によっては、ほとんどがいじめに該当しうるのではないだろうか。それを「苦痛」であると感じたと申し出る児童生徒がまだ比較的少ないだけあって、すべての児童生徒があらゆる相互行為を「苦痛」として受け取り、いじめと認知されるようなことがあれば、いじめ対応はどれだけ膨大なものとなり得るのか。また、あらゆる相互行為のほとんどがいじめになり得るならば、いじめの認知にははたして意味があるものなのだろうか。それ

が、教育機関である学校に求められる認知のあり方なのであろうか。

4. いじめの認知件数の「増加」がもたらす事象

4.1. 重大化という誤認

ここでは「『いじめ』1割増、過去最多の68万件…重大事態923件・『指導死』は2人」（2023年10月4日読売新聞）という見出しで報じている新聞記事に注目したい。注目に値するところは、「『いじめ』1割増」や「過去最多」という表現である。この記事において、「『いじめ』1割増」という見出しに含まれる数的表現はいじめ認知件数であるため、前年度からおよそ10%認知件数が増加したことは間違いではないが、誤認を招きかねない見出しだある。その誤認とは、社会問題としての「いじめ」問題を背景に、「『いじめ』によって死に値する苦痛を感じている児童生徒が増えてしまった」や「他の児童生徒を死に追いやる加害者児童生徒が増加したのではないか」というものである。この誤認は、今日の対応の核となる文科省の目指す対策におけるいじめ理解と社会問題としての「いじめ」理解が乖離していることによって引き起こされてしまっていると考えられる。教育現場において、実際にいじめを認知している教師は、小さな出来事であってもいじめと認知して、組織で対応・解決するといいじめ理解がある。この観点からみれば、いじめ認知件数の増加は、いじめを今までより発見でき、より多くの解決に資する良い傾向と捉えることが可能である。一方、マスメディアの報道から、社会問題としての「いじめ」問題をいじめ理解の範型とする社会は、いじめ認知件数の増加は単に「いじめ」が増加しているように捉えられ、加えて、「1割増」や「過去最多」と記述されていることも「いじめ」問題が悪化しているという解釈に繋がってしまうのではないだろうか。

4.2. 「いじめ被害者」「いじめ加害者」を生みだす

文科省が挙げる具体的ないじめ認知のあり方について、改めて確認しておきたい。ごく初期段階のいじめの具体例として、「授業中に先生に指されたが答えられない A さんに B さんが『こんな問題も分からないの』と言った。A さんは、ショックを受けて下を向いてしまった」という一例があった。この例は文科省の見解からいえば、いじめとして認知すべきものであるというものであった。このケースの場合、認知は教師によってされるものであり、いじめの被害者である A さんや加害者である B さんによるものではない。であるとすれば、このケースあるいは類似した状況のいじめは教師が認知することによって初めていじめとして成立し得るのである。それが意味することは、教師による認知によって、いじめの被害者と加害者のそれぞれが少なくとも 1 人は生み出されることになる。換言すれば、「こんな問題も分からないの」という発言をした B さんはいじめの加害者とされ、苦痛を感じた A さんはいじめの被害者であると教師によってカテゴリーを与えられるのである。当人たちが「いじめ」であったと思っていない出来事であろうとも、教師によっていじめと認知されたならば、生徒は無自覚のうちに被害者にも加害者にもなり得てしまうのではないかだろうか。

また、いじめの認知が増加している状況は、相対的に見れば、「いじめ被害者」も「いじめ加害者」も増加傾向にあるということになる。つまり、文科省が目指すいじめ認知件数の増加は、教職員の目を児童生徒たちに届かせる一方、より多くの「いじめ被害者」や「いじめ加害者」を生み出していることになっているように見えてしまっている現状だと言える。

ここで、社会問題としての「いじめ」の被害者と加害者に向けられるまなざしやその方向性に照らし合わせて、これらの問題を考えてみたい。「いじめ被害者」とされた児童生徒は、社会問題としての「いじめ」を規

範としている社会において、当該いじめ行為によって感じた苦痛は死に繋がるものであると理解し得るが、いじめによる苦痛の宛先として自殺という選択肢が選択可能になってしまっている点で問題である。他方、「いじめ加害者」とされた児童生徒は、小さな出来事もいじめとされることで、社会問題としての「いじめ」と同じ現象として社会から理解されてしまい、加害性の小さいトラブルであっても、その加害性を過大認識されて非難される可能性が示唆される。また、「いじめ」の「加害者」というレッテルを貼られてしまう可能性も見いだされる。これらは、小さな出来事をいじめと認知することで、日常的な生徒間トラブルを社会問題としての「いじめ」へと帰属させてしまう可能性があることが原因となっている。

つまり、その原因としてはやはり今日の文科省が対策を目指すいじめと、社会問題としての「いじめ」とを同じ“いじめ”という言葉で表現していることに問題があるのではないだろうか。同じ言葉で表現した結果、教育現場と社会の理解との間に乖離が起きてしまったり、認知における問題が起きてしまったりしているのではないだろうか。このような状況を踏まえるならば、いじめ認知件数の増加を肯定的に評価できる一方、肯定的な評価のみで留まらせることができるのであろうか。

5. 今後の展望

“いじめ”という言葉の分析において示唆された現在の問題を解消する方向性として、いくつかの展望を示しておきたい。

1つ目は、文科省が目指すいじめ対策におけるいじめと、社会問題としての「いじめ」とを同じ言葉で表現しない試みである。ここまで述べてきたことではあるが、「いじめ」は社会問題として成立しているが故に、それを構築してきた過去の事案から社会的規範が構築されてしまっている。

そのため、前者をいじめと表現しない試みである。代替語として今津(2024)は、「辛く苦しく耐え難い思い（をしている子）⁴⁾」という学校における問題を広く着目する代替語を提案している。しかし、今津はこの代替語を、「いじめ」問題をも内包する言葉として提案している。その理由として「種々の問題を抱えた子どもたちにどれだけ寄り添うかが何より重要な教員と学校の役目」であるとし、いじめのサインを見逃さないためだという（今津 2024、pp. 192-193）。この代替語に示唆を受けるならば、自死や不登校につながる重大事態に至る加害行為に対して「いじめ」という言葉を使用することが望ましいと考える。今日の文科省が目指すいじめ対策のように広範な問題を「辛く苦しい思い（をしている子）」という言葉で括り、重大事態を「いじめ」という言葉で括ることで、差別化を図る試みである。

“いじめ”という語の背景には社会問題としての「いじめ」問題が存在している。その“いじめ”という語を使用しないことで、社会問題としての「いじめ」と文科省が対策を目指す生徒間トラブルに関する問題「辛く苦しく思い（をしている子）」を切り離す試みである。そうすることで、「辛く苦しい思い（をしている子）」に該当する生徒は、社会問題化しうるほど重大な「いじめ」の「被害者」とは異なる位置づけが自他によってなされることになる。また、トラブルのもう一方の生徒には「いじめ」の「加害者」に対するようなまなざしが向けられることはなくなるであろうし、加害者というレッテルすら貼られないような問題として扱われる可能性もある。

2つ目は、社会問題としての「いじめ」を解体する試みである。山本

4) 「辛く苦しく耐え難い思い（をしている子）」をそのまま使用する場合に、学校に起きた問題を広範に捉えられそうであるが、「耐え難い」とまではいかない問題も多く存在する。しかし、教員はそのような問題にも目を向け、対応すべき問題とするためにも、「耐え難い」という文言は使用しない。

(1996) によるいじめ言説の脱構築として、苦痛によって定義するいじめが死に至るならば、別の定義を採用することで、〈苦痛→死〉のセットを「いじめ」言説から分離しようという試みである。その中で用いられる定義が、菅野（1986）の「いじめとは、学校、もしくは学校の近隣、あるいは学校生活の延長上で、学級を中心とする各種の集団の多数派が少数者に對して、くりかえし多少なりとも長期間にわたって与える、差別的集合現象である」というものである（菅野 1986、pp. 14-15）。この定義によって「いじめ」が規定されるのであれば、「再編されたいじめ言説—政治の言説一で正当化されるのは、いじめの被害者が死を選ぶことではなく、差別の告発者になることであろう」としている。差別による定義で死を選ぶことができなくなるということは、山本の言葉を借りれば〈差別→死〉は正当化できず、〈差別→告発〉が自然な流れであるのだということであろう（山本 1996、pp. 83-84）。これは、社会問題としての「いじめ」の被害者に死を選択させないということである。

この山本に示唆を受けた間山（2002）の見解も1つの展望になり得る。その見解とは、「トラブルの観察者だけでなく当事者をも含む、われわれ社会が『いじめ自殺』を〈出来事〉として『認めない』こと」である（間山 2002、p. 157）。これは、先ほどの〈苦痛→死〉という社会の認識を変え、それを「認めない」方向性にもっていくことである。その例として、1985年福島県いわき市で起きた中学3年生「いじめ」自殺事件裁判判決に着目している。この判決は、日本の裁判史上はじめて学校に過失責任（3割の過失）が認定された事案である。その点において、マスメディアにも大きく取り上げられ注目された。その一方、被害者である自殺した生徒にも自殺という最悪の手段を選択したことや自らの命を守るための手立てを尽くす義務が果たされなかつたことから、4割の過失が認められた。補記しておくと、登校拒否を認めなかつたという家族やその在り方について

ても3割の過失が認められ、「判決は、学校に3割、家族に3割、そして自殺者本人に4割の過失を認めている」。その中でも着目すべきは、4割の自殺者本人の過失である。「『いじめ』の責任は学校や加害者にあったとしても『自殺』の責任は本人にある」と社会に1つの理解を提供した。また、この判例は「いじめ」は自殺に値するという「概念的命題を変える力をもっている」のだという。行き着く先は、「社会が『いじめ自殺』ということばに理解を示せなくなった事態」であると指摘している（間山2002、pp.155-157）。これら2つの見解は、社会問題としての「いじめ」の語り方やその規範を解体し、被害者が「自殺」という結果に至らないための試みである。

以上2つの方向性を示してきた。前者は、文科省の目指すいじめの文言を変更し、社会問題としての「いじめ」とそれとを差別化するものである。社会問題としての「いじめ」と差別化することによって、生徒間トラブルの一方が死を選ぶことを正当化できないし、もう一方の生徒は「加害者」に対するものとは違ったまなざしが構築されていくことであろう。また、「いじめ」の加害者というカテゴリーを付与されることなく、「事実」を語り、聞かれることで、従来より解決に近づける出来事となり得るのではないかだろうか。

後者は、社会問題としての「いじめ」を成立させてきた〈苦痛→死〉というセットを「いじめ」から「切り離す」もしくは「認めない」ものである。これは、「いじめ」による自殺が言説上正当化できないものとなり、自殺の原因として「いじめ」を語ることができなくなることを意味する。つまり、「いじめ被害者」は、「いじめ」によって自殺を選択することができなくなるし、自殺によって「いじめ」があったとも証明できなくなる。また、その〈出来事〉が成立しないという理解の枠組みを提供してくれたのである。それらは、「いじめ」が社会問題化した理由でもあり、間山

(2002) がいうところの「概念的命題」である「いじめはそれだけで死に値しうる」という社会的認識を崩壊させるための試みなのではないか（問山 2002、p. 156）。

6. まとめ

本稿は社会問題としての側面を持つ「いじめ」に関して、文科省がいじめの認知件数の増加を肯定的に評価する一方、肯定的に捉えられない側面を検討してきた。文科省は、第三者から見れば些細と感じる出来事も被害者の立場に立ち、「苦痛」という主観的判断のもといじめの認知を行ってきた。しかし、文科省の目指すいじめ対策への理解は図2からも見て取れるように、教育現場に立つ教師にこそ広く理解されているが、保護者には約半数しか理解されていない。学校に子どもを通わせている保護者ですら半数の理解であることを鑑みれば、社会的な認識はさらに低いものであると推測できる。おおよそいじめへの理解は社会問題としての「いじめ」問題の理解であるとすれば、やはりいじめの認知件数の増加を全面的に肯定することは難しいのではないだろうか。

また、社会問題としての「いじめ」問題をいじめ理解の範型としている人びとが比較的多い現状において、「いじめ被害者」とされることや「いじめ加害者」とされることで社会からどのような影響を及ぼされるかも検討してきた。その中でも、「いじめ被害者」における「苦痛」の行き着く先としての「自殺」が無くなることがなければ、「いじめ」は社会問題として位置づけられ続けるであろう。

しかし、これらの現状を開拓する展望として2つの方向性を示すことができた。1つは、社会問題としての「いじめ」問題と文科省が対策を目指す些細な問題としてのいじめとを区別することである。現状が同じ“いじ

め”という言葉で括ることで招いた混乱であるとすれば、一度“いじめ”という語を用いない方向性を示した。もうひとつは、「いじめ」と「死」の言説的接合を切り離す実践である。「いじめ」を社会問題として位置づけた「死」や「自殺」との繋がりを絶つことで、「いじめ」によって「自殺」が選択されない社会的認識に作り変えることが可能なはずなのである。そうなれば、「いじめ」をなくすことがなくとも「いじめ問題」は解消されうるし、最悪の結末としての「死」はなくなるはずなのである。

しかし、「いじめ」被害者が苦痛を理由に自殺することを可能にしているのも、そのような社会的認識をある意味認めてしまっている私たち自身であることは忘れてはならない。なお、「いじめ」と自殺の結びつきを解体する具体的な実践の検討については今後の課題である。

【文献】

- Best, J., [2008] 2017, *Social Problem* (3rd edition), W. W. Norton & Company. (=2020、赤川学訳『社会問題とは何か—なぜ、どのように生じ、なくなるのか?—』筑摩選書).
- 北海道教育委員会、2023、「『いじめに対する意識アンケート』調査の結果」
- 今津孝次郎、2024、「『学校いじめ』のメカニズムと危機管理—『いじめ防止対策推進法』の光と影—」黎明書房。
- 北澤毅、2015、「『いじめ自殺』の社会学—『いじめ問題』を脱構築する—」世界思想社。
- 北澤毅・間山広朗編、2021、『囚われのいじめ問題—未完の大津市中学生自殺事件—』岩波書店。
- 北澤毅、2021、「『事実』認定の方法と論理—第三者調査委員会報告書と判決文を読む—」北澤・間山編前掲書、pp. 113-147。
- 越川葉子、2021、「新聞報道にみる『大津市いじめ自殺事件』の社会問題化」北澤・間山編前掲書、pp. 26-54。
- 越川葉子、2021、「『いじめの加害者になる』という経験—元生徒と保護者の語り—」北澤・間山編前掲書、pp. 179-207。
- 間山広朗、2002、「概念分析としての言説分析—『いじめ自殺』の〈根絶=解消〉へ向けて—」『教育社会学研究』第70集、pp. 145-163。
- 間山広朗、2023、「教育社会学からみたいじめ・問題行動」下司晶『道徳教育』学文社、pp. 100-113。

森田洋司・清永賢二、1986、『いじめ—教室の病い—』金子書房（新訂版 1994）。

菅野盾樹、1986、『いじめ—学級の人間学—』新曜社。

豊田充、2007、『いじめはなぜ防げないのか—『葬式ごっこ』から二十一年—』朝日新聞社。

山本雄二、1996、『言説的実践とアーティキュレーション—いじめ言説の編成を例に—』『教育社会学研究』第 59 集、pp. 69-88。