

# 日本の学校におけるいじめ対策の本質的要件に関する理論的検討

## —G.H. ミードの相互作用論を手がかりに—

森田 司郎\*

### A Theoretical Study on Anti-bullying Efforts in Japanese Schools

— A Consideration of G.H. Mead's Interaction Theory —

Shiro Morita\*

#### 抄 録

本稿の目的は、日本の学校におけるいじめ対策に必要な視点となる G.H. ミードの相互作用論から導き出されることを理論的に明らかにすることである。まず、日本の学校におけるいじめ対策の課題は、あらかじめいじめを定義づけることに起因していることを示した。次に、G.H. ミードの相互作用論における社会的自我の形成プロセスに注目した。ここから、①行為の意味は他者との相互作用を通して形成される、②子どもが共同体の規範意識を理解するためにはプレイとゲームという2つの段階を経る、③子どもは、その内面に規範意識をそのまま受け入れる側面とそれに反応する側面を併せもつ、という視点が導き出された。そして、これらの視点を日本の学校におけるいじめ対策に当てはめ、①いじめ行為は相互作用的に創出されると考える必要がある、②「意味ある他者」としての教師の役割が重要である、③子どもの自我の揺らぎを認め、未然のいじめを防ぐことの必要性を認識することが重要である、という今後のいじめ対策に必須となる本質的要件を理論的に提示した。

キーワード：いじめ対策、G.H. ミード、相互作用論、主我 (I)、客我 (Me)、社会的自我 (social self)、一般化された他者 (generalized other)、重要な他者 (significant other)

## 1. 問題の設定

### 1.1 本稿の目的

本稿の目的は、日本の学校におけるいじめ対策に必要な視点となる G.H. ミードの相互作用論から導き出されることを理論的に明ら

かにすることである。日本の学校におけるいじめ問題への関心は、1980年代前半から高まってきている。現在に至るまで、文部科学省によっていじめ対策に関する緊急提言や緊急通知が出され続け、学校現場での対策が求められてきた。さらに、「特別の教科 道

\* 非常勤講師、Tsukuba Gakuin University

徳」が新設された背景にも、学校においていじめ対策を徹底させたいという明確な意図がある。このように、日本でいじめが社会問題化してから少なくとも30年以上が経過しているものの、いじめ問題に対する有効な対策が明らかになっているとはいいがたく、様々な試行錯誤が続いている。本稿では、G.H. ミードの相互作用論を手がかりとして日本のいじめ対策の本質的要件を理論的に明らかにすることで、学校教育において喫緊の課題となっているいじめ対策に有益な知見をもたらしたい。

## 1. 2 いじめ対策の課題

本稿では、従来のいじめ対策に共通している課題として、それらがいじめをあらかじめ定義することを出発点としている点に注目する。これは、これまでの文部科学省によるいじめの定義づけ<sup>1)</sup>や、国内外のいじめ研究<sup>2)</sup>においても見られる傾向である。あらかじめ規定された定義を用いたいじめ対策の問題点として、次の3点を挙げることができる。

①いじめの定義の範囲の拡大傾向：文部科学省によるいじめ定義の変遷にも見られるように、いじめの発生状況をより正確に捉えようとすれば、定義を広げざるを得ない。以前の定義では「力関係の差」、「一方的」、「継続的」や「感じる苦痛の深刻さ」などの限定条件が多く含まれていた。しかし近年では、「一定の人間関係のある者が行う心理的又は物理的な影響を与える行為であり、行為の対象となる者が心身の苦痛を感じているもの」というように、その範囲は大きく広げられている。このように拡大された定義は、いじめ件数を把握する目的をもつ調査上は有効である。しかし、いじめ問題に対応する必要がある学校現場においては、それは広範囲すぎてそのまま活用することができない。実際の子どもの生活においていじめを捉えるためには、定義を拡大するのではなく、むしろ定義を狭

め、具体的な子どもたちの行為に当てはめて適用する必要がある。

②加害者の視点の看過：いじめの有無について判断する際には、被害者の立場から考えることを最優先すべきだということは言うまでもない。しかし、その定義に加害者となり得る者の視点を取り入れることは、子どもたちの生活実態に即していじめをよりリアルに捉えることにつながる。すなわち、「これをしたら相手は心身の苦痛を感じるだろう」と子どもたちが想像する行為をも、未然のいじめとして捉えることができる。そしてそのような行為を避けて他の行為を選択することが可能になる。いじめ対策の多くが、「何をすればいいか（何がいじめになるのか）」を教えることに長けている一方で、「何をすればよいのか（どのような行為を選択すれば相手は傷つかないか）」を教えることには課題を残している現状の要因の一つに、この点があるものと考えられる。

③あらかじめ定められた定義では、多様な子どもの行為を把握することができない：必ずしも子どもたちは定義に従った行動をとるわけではない。定義を超えたいじめ行為が発生した場合、定義を拡大する必要が生じる。近年、インターネットを通じて行われる行為もいじめに含むように定義が拡大されたことがこの傾向を示している。このように、いじめを定義づけて行う対策には、子どもたちの実際の行為に対応して定義を拡大すればするほど、それが実際の学校現場で使用することが困難になるというジレンマを抱えている。

したがって、あらかじめいじめを定義づけて対策に臨むという枠組みでは、実際に子どもたちの生活空間で生じるいじめを捉えることが難しい。文部科学省によるものに限らず、各学校レベルでいじめを定義づけて対策を行う際にも同様の問題が生じる。すなわち、あらかじめいじめの定義づけを行うことは、子どもの実態と定義の間に生じる溝を埋

めるためのイタチごっこを生じさせる。この溝を埋めることは不可能であると言わざるを得ない。

### 1. 3 G.H. ミードの相互作用論への注目

そこで本稿では、行為の意味は、そこに関わる行為者同士の相互作用の中で経験的に作られるという視点をもたらず相互作用論に注目する。具体的には、他者との相互作用の中で、自己が他者の視点を取得して社会的な規範を獲得していくプロセスを説明しているG.H. ミードの相互作用論を手がかりとして、子どもの生活実態に即したいじめ対策の可能性を探っていく。

## 2. G.H. ミードの相互作用論における子どもの自我の発達過程

### 2. 1 G.H. ミードの相互作用論

G.H. ミード (1863~1931) は、アメリカ・プラグマティズムを代表する社会心理学者、哲学者である<sup>3)</sup>。彼は、シンボリック相互作用論 (Symbolic Interaction Theory) の源流を形成した<sup>4)</sup>。いじめ対策を扱う本稿の関心に照らした場合、子どもが他者との段階的な相互作用を通して「共同体の態度=規範」を身につけるプロセスを論じたミード理論を参照することは有益である。

ミードによれば、子どもの自我 (self) は他者との相互作用を通して他者の役割を取得 (role taking) し、共同体の規範意識を表す「一般化された他者 (generalized other)」の期待を取得するようになる。こうしたプロセスを経て子どもの社会的自我 (social self) が形成される。この自我形成プロセスには二つの段階がある。一つは、ごっこ遊びなどの「プレイ段階」である。ここで、子どもは母親や先生のように親密な関係にある「意味ある他者 (significant other)」との相互作用を通して、一つ一つの役割取得を通して自我を

形成する。例えば、「おままごと」で母親を演じるためには、子どもは一連の母親の振る舞いのセットを理解して、それを模倣しなければならない。これに続く二つ目として、野球やサッカーなどの「ゲーム段階」がある。ここで子どもは、複数の他者の期待を組織化してまとめられたルールに従って行為しなければならない。ミードは、野球の例を挙げてこのルールについて説明している。野球において、打球を捕球した野手はボールを送球する。野手はこの時、自分が投げたボールを捕球しようと反応している他者の役割を知っている。この複数の他者の役割理解がさらに進めば、既に理解したルールを作り変えて「三角ベース」のような新しいものを作り出すことも可能である。この複数の他者の期待を組織化したものが「一般化された他者」の期待である。子どもはこれを獲得することで、社会的に発達した自我を形成することができる。この他者の役割取得は、「意味のあるシンボル (significant symbol)」を媒介として他者と関わる中で行われる。塩路 (1997) は「相互作用の中で、対象に対する他者の反応をある個人が想起できるようになるとき、つまり対象に対する他者の態度を取得するとき、「意味」は生成するのである。子どもは、大人や他の子どもとの相互作用によって、行為や言語といったシンボルを通じて対象に対する意味を生成する。」と述べている。ミードも「たとえば、食物—食べられる対象—は、それを消化できる生物体が存在しなければありえない。(中略) すなわち、対象は、社会過程に加わっているさまざまな生物体の相互反応、あるいは相互作用への相互適応をとおした経験や行動の社会過程の内部にある意味との関連において構成される。」と述べている<sup>5)</sup>。身振りなどの単なる行為が、他者との相互作用を経て意味を付与され、共有の意味のあるシンボルとして生成されることを指摘している<sup>6)</sup>。役割取得とは、他者との間でこ

のようなシンボルの「意味」を「共有」することである。

ここまで、ミード理論における子どもの自我の形成過程について述べた。このプロセスにおいては、外の規範が一方向的に個人内に持ち込まれるわけではなく、個人の自我の中の相互作用（内なる会話）が行われると指摘されている。ミードは人間の自我にはI（「主我」）とMe（「客我」）の二つの側面があるという。Meは他者や社会全体の役割や態度を素直に取得する自我の側面である。これに対してIは、このMeに対して同調や反発などの様々な反応をする側面である。Iは、人間の主体性に関わる側面である。ミードは、自己内での対話を通して自我を形成していく個人の主体的、創出的な側面を示している。このIとMeの相互作用によって自我は社会的に発達するものと考えられている。ミード理論において社会的な自我が十分に発達するということは、一般化された他者の期待を十分に取得しつつ、自我の中でのIとMeの十分な相互作用を経たのちに、それを規範意識として身につけることだと考えることができる。

## 2. 2 G.H. ミードの相互作用論がもたらすいじめ対策への示唆

ここまで、G.H. ミードの相互作用論における子どもの自我の発達過程を概観してきた。日本の学校におけるいじめ対策について考えるうえで、彼の理論から得られる示唆は以下の3点である。

- ①行為（シンボル）の意味は、他者との相互作用を経てはじめて意味を付与される。そして、他者との間で行為の意味を共有することで、他者の役割取得が可能になる。
- ②子どもが共同体の規範意識（「一般化された他者」の期待の獲得）を理解するためには、「意味ある他者」と関わるプレイ段階と、複数の他者の期待を組織化するゲーム段階の二

つの段階を経る。

- ③子どもの自我もI（主我）とMe（客我）によって構成されるとすれば、規範意識をそのまま受け入れる側面（Me）とそれに反応する側面（I）が子どもの内に存在するはずである。

## 3. 日本の学校におけるいじめ対策の本質的要件

G.H. ミードの相互作用論を手がかりとして得られた示唆をいじめ対策に当てはめると、以下のような基本的視点が重要になることが引き出される。

### 3. 1 いじめ行為は相互作用的に創出される

これはすでに述べた、あらかじめいじめを定義づけて対策に臨むことの限界に関係している。行為の意味が、それに関わるメンバー同士の相互作用を通してはじめて共通に意味付与されるならば、いじめ行為の意味も、子どもたちの人間関係の中で作り出されるものと考えることができる。したがって、一定の行為をいじめと定義づけてその防止を狙いとする枠組では、子どもたちの実生活の中で生じるいじめを見落とす可能性がある。

例えば、一般的に考えられるいじめの形態として、「シカト（無視）」が挙げられる。子どもたちはこれがいじめ行為だと広く認識されていることは当然知っているため、表立ってシカトをすることはない。代わりに、授業中の発言や発表を繰り返し特定の生徒に押し付け、その後でその生徒の発言内容に対して厳しいコメントを浴びせる。この生徒は、他の生徒や教師によって授業中の発言機会が与えられることを嬉しく思うがゆえに、その後否定的なコメントを浴びることが分かってもこの状況から抜け出せない。むしろ、自分をもっと良い発言をすれば状況が改善されると思い込んでしまう。これはまさに、子

どもたちが実生活の中での相互作用を通して、授業中の発言という行為に意味付与して定義にはない「いじめ」を作り出している例である。

このような、いわゆる一般的な定義には含まれない「いじめ」が、子どもたちの実生活には数多く存在している。こうしたリアリティーに切り込んだいじめ対策を実現するためには、いじめ行為は子どもたちの生活の外にあらかじめ存在しているわけではなく、子どもたちが実生活の中で「いじめ」という意味をもつ行為を相互作用的に作り出しているという側面に注目しなければならない。

### 3. 2 子どもにとっての「意味ある他者」としての教師の役割

学校におけるいじめ対策には、決していじめを許さないという規範意識が全ての教職員に共有されることが重要であることは広く理解されている<sup>7)</sup>。ミードに倣えば、この規範意識は「一般化された他者」の期待として読み替えることができ、これを獲得するためにはプレイ段階とゲーム段階という二つの段階を踏むことが必要になる。現在は、文部科学省や教育委員会レベルをはじめ現在の学校が、かつてないほどの規模でいじめ対策に取り組んでいる<sup>8)</sup>。広い意味での共同体の規範意識としてのいじめを許さないというメッセージは、子どもたちにも理解されるようになってきていると考えることができる。しかし、いじめは子どもたちの実生活の関係性の中で生じる問題であることを考えると、例えば、授業でいじめについて考え、議論するだけでは不十分であろう。授業では、子どもたちは広く社会で共有されている一般的な規範に触れるだけである。たとえいじめを許さないということを頭で理解したとしても、それを実際の行為に反映できるかどうか保証されないことは明らかである。

ここで、ミードの言うプレイ段階に注目す

る必要性が生じる。ミードが示しているように、プレイ段階とゲーム段階には順次性があるということが重要である<sup>9)</sup>。子どもたちはまず、身近な「意味ある他者」との関わりから一つ一つの役割を取得し、その積み上げが複数の他者の役割取得を可能にする。このことが、子どもの他者認識の幅を十分に広げ、具体的な他者を超えた一般化された他者の期待を獲得することを可能にする。このように考えれば、いじめ対策においてはまず、子どもたちが「意味ある他者」との相互作用を通して、いじめを許さないという態度を取得することが基盤となる。ここで「意味ある他者」となり得るのは、教師である。いじめ対策の基盤にある重要な点は、教師が子どもたちにとって「意味ある他者」となり、自らのいじめに対する態度を取得させることである。いじめ対策に限れば、教師集団はいじめに対して共通した厳しい態度を一貫して示し続けなければならない。仮に、いじめに対して寛容な態度を示す教師が一人でもいる場合には、その教師の態度が「意味ある他者」の態度として子どもによって取得される可能性が高いからである。教師の態度は、子どもたちにとっては非常に重いメッセージ性をもっていることに十分に注意しなければならない。

### 3. 3 子どもの自我の揺らぎを認め、未然のいじめを防ぐ

いじめ対策において、いじめを許さないという規範意識を受け入れる自我の側面は Me (客我) である。I (主我) はそれに対して同調や反発など様々な主体的な反応を示す。子どもの自我の振る舞いはその内部にある Me と I との相互作用の結果として現れる。言い換えるならば、自我の中で、Me は理性的な側面であり、I は衝動的な側面である。このことは、一般化された他者の期待を獲得（理性的に理解）しても、子どもはそれに従って一定の振る舞いをするということにはならな

いことを示している。子どもの自我の内部では様々な揺らぎ（衝動的な欲求）が生じ、時にはいじめ行為を行う、または行おうとしてしまう可能性が常に存在することを認めなければならない。

しかしこのことは、いじめ対策においては次の2点において積極的な意味をもたらす。まず一つ目として、子どもたちが外部から押し付けられた規範意識に無批判に従うだけではなく、自ら考えたうえでいじめに否定的な態度を取るよう導くことができる可能性が開かれているという点である。十分に社会的な自我が形成されれば、他者の反応を想像しながら自己の行動を決定することができるようになる。これは、一般化された他者の立場に身を置くことである<sup>10)</sup>。この段階に至るためには、MeとIが共に十分に発達して相互作用することが必要となる。子どもの自我の揺らぎを認めることは、子どものMeとIを十分に発達させることにつながる。子どもたちが十分に社会的な自我を形成すれば、いじめに関する様々な衝動に向き合い、そのうえでいじめを否定する態度を安定して取ることができるようになる。二つ目として、未然のいじめを防ぐことができることが挙げられる。いじめを防ぐためには、既に行為として現れたいじめ行為を減らすことはもちろん、子どもたちにいじめを行わない意識を育てることが必要である。衝動的なIと理性的なMeとの間の内的対話が十分に行われるようになると、自己が行おうとする行為に対する他者の反応を予想することが習慣化する。そして、実際に自己が行った行為に対する他者の反応を蓄積することで、他者の反応についての予想の確度が上がっていく。子どもたちにこのプロセスを促すことで、他者の反応に対する予想が不十分であるために行ってしまういじめやそれに準ずる行為を、IとMeの対話を通して未然に防ぐことができるようになる。

#### 4. まとめ

本稿では、G.H. ミードの相互作用論を手がかりに、日本の学校におけるいじめ対策に必須となる本質的要件を明らかにするために考察を進めてきた。その結果、従来のいじめ対策が見落としてきたいくつかの視点の重要性を指摘することができた。これらは、自我の発達や物事の意味の表出は、全て他者との相互作用を通して達成されると考える相互作用論をいじめ対策に援用することで得られた知見である。

本稿は、理論的な検討にとどまっており、ここで得られた知見が実際の学校におけるいじめ対策の拡充にどの程度貢献できるかは確かめられていない。この点について確かめるために、実際のいじめ対策の事例を検討する作業は、次の段階の重要な課題として残っている。

#### 付記

本稿の一部は、平成28年度専修大学研究助成（個別研究）を受けた成果にもとづいている。

#### 注

- 1) 文部科学省による「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」の中で規定されているいじめの定義は、学校教育現場においても広く共有されている。現行の定義はいじめ防止対策推進法の施行に伴い、平成25（2013）年度から「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。」とされている。
- 2) 例えば、大西綾子『いじめ加害者の心理学 学級でいじめが起こるメカニズムの研究』ナカニシヤ出版、2015年では、いじめの定義として「①身体的、社会的な力関係の強弱があること②攻撃が一方的に加えられていること③攻撃行動が継続していること④身体的・精神的危害を加えられたと感じる被害者が存在すること」の四つの要件を挙げている。また、ダン・オルヴェウス他著、小松公司他監訳『オルヴェウス・いじめ防止プログラム 学校と教師の道しるべ』現代人文社、2013年では、「ある人が、繰り返し、長期にわたり一人または複数の人によって拒否の行動にさらされるばあい、その人はいじめられているのです。この結果、その人は相手から自分を守ることが難しくなります。」といじめが定義されている。
  - 3) ミードと、デューイをはじめとした当時のアメリカのプラグマティストとの関係性や、彼らに与えた影響については、船津衛「ミード自我論の研究」恒星社厚生閣、1989年や、後藤将之「ジョージ・ハーバート・ミード」弘文堂、1987年に詳しい。
  - 4) シンボリック相互作用論におけるミードの位置づけに関しては、船津衛「シンボリック相互作用論の世界」恒星社厚生閣、1995年を参照のこと。
  - 5) G.H. ミード著、稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳「精神・自我・社会」青木書店、1973年、85頁
  - 6) 塩路晶子「『わかる』ということの原理に関する一考察—G.H. ミードの相互作用論を中心に—」、『教育方法学研究』第23巻、1997年、49-57頁
  - 7) ダン・オルヴェウス他、前掲書、30-31頁、また、スー・ヤング著、黒沢幸子監訳「学校で活かすいじめへの解決志向プログラム」金子書房、2012年、49-54頁には、子どもたちに

とっての役割モデルとしての大人の振る舞いが重要であることが指摘されている。

- 8) 平成28（2016）年11月18日には、「いじめに正面から向き合う『考え、議論する道徳』への転換に向けて」文部科学大臣メッセージが発信され、「特別の教科 道徳」の充実がいじめの防止に向けて非常に重要であるという認識が示された。そして、道徳科の中でいじめに関して考え、議論する授業を積極的に展開することが要請されている。
- 9) G.H. ミード、前掲書、164頁において、「ゲームは、“ごっこ”で他人の役割を採用する段階から、言葉の完全な意味での自我意識（自覚）[の成立]にとって不可欠な組織化された役割を採用する段階へ、という子どもの生活における行路をしめしている。」と述べられている。
- 10) 芦川晋「ハーバート・ブルーマーにおける相互作用の『内在性』について—初期シカゴ学派の系譜にハーバート・ブルーマーはどのように連なるのか?—」『中京大学現代社会学部紀要』第10巻、第2号、2017年、173頁

#### 参考文献

- G.H. Mead *Mind, Self and Society* The University of Chicago Press 1934
- G.H. ミード著、船津 衛・徳川直人編訳「社会的自我」恒星社厚生閣 1991年
- ミッシェル・エリオット、ジェーン・キルパトリック共著、平野裕二訳「いじめに立ち向かう—キッドスケープ・トレーニングガイド—」アドバンテージャーバー、1997年
- 森田洋司「いじめとは何か 教室の問題、社会の問題」中公新書、2010年
- 内藤朝雄「いじめの社会理論 その生態学的秩序の生成と解体」柏書房、2001年
- 砂川真澄編著「いじめの連鎖を断つ—あなたもできる『いじめ防止プログラム』」富山房インターナショナル、2008年