

# 「火事のメタファー」による「いじめ」理解： 言説実践に向けた序論

八ッ塚 一郎<sup>1\*</sup>

## Metaphor of the fire for understanding bullying: Toward discursive practice

Yatsuzuka, Ichiro

(Received October 1, 2019)

### 1. はじめに

「いじめ」現象への理解を深化させ、「いじめ」論議に付随する混乱と誤解を乗り越えるための、ひとつのメタファー、「たとえ話」を提案するとともに、それによって切り開かれる新たな認識と実践の可能性を検討する。

本稿で示す「火事のメタファー」は、「いじめ」に関する事実を、ただ別の言葉で言い換えたものに過ぎない。しかし、メタファーを経由することで、「いじめ」認識における根深い混乱を解きほぐし、適切な理解と、よりよい対応の可能性を導き出すことができる。本稿では、特に教師教育を念頭に、メタファーによる新たな言説実践の可能性を構想する。

まず、問題の構造を明確にするために、「いじめ」という語に内在する根源的な矛盾を整理し、メタファー的理解が必要である理由を述べる（第2章）。そのうえで「火事のメタファー」の概要を説明し、特に教師による「いじめ」対応の言説の何が問題で、どのような打開の方向性があり得るかを述べる（第3章）。最後に、メタファーの実践の課題とその可能性を展望する（第4章）。

### 2. メタファーが必要である理由

#### (1) 「いじめ」という語の矛盾

「いじめ」をめぐるのは、その社会問題化以降30数年来にわたり、膨大な報道や調査、研究や論考の言説が蓄積されている。「いじめ」の発生機序や対応については、実際のところ、必要な知見は出揃っていると

言ってもよい。SNSの普及をはじめとする近年の社会環境の変化も織り込みつつ、優れた論考が日々蓄積されている。

それにもかかわらず、「いじめ」をめぐるのは、深刻な事案の発生が繰り返し報じられ、改善の兆しが見えない。教師や学校、教育委員会等の不適切で問題のある対応も残念ながらたびたび報告されており、事態はむしろ悪化しているようでさえある。

問題を批判し対応を促すことは不可欠である。しかし、それにも関わらず事態が改善しないとすれば、個人には克服し難い構造的な困難がそこに内在している可能性を検討する必要がある。すなわち、「いじめ」そのものに内在する対応の難しさ、その捉えにくさとアプローチの複雑さを、私たちは丁寧に考察しなくてはならない。

問題の根幹として本稿で着目するのは、「いじめ」という語の本来的な曖昧さ、矛盾である。私たちは、「いじめ」という語を使わないと、問題となる事態を記述し表現することができず、適切な対応を導き出すこともできない。しかし、「いじめ」という語を使うのでは、必ずしも事態を特定することができず、適切な対応を引き出すこともできない。根底にあるのはこのような原理的な矛盾である。

以下、本節では、「いじめ」という語のもたらす矛盾と混乱を概説し、なぜメタファーの導入が必要であるかを述べる。本稿では具体的な事象を念頭に記述を進める。「いじめ」という語の矛盾と、日本語の文法的な構造との密接な関係については、別稿で多角的な検討を行っている（八ッ塚, 2014a; 2014b; 2015）。

<sup>1</sup> 八ッ塚一郎：熊本大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻（教職大学院）860-8555 熊本市中央区黒髪 2-40-1 Yatsuzuka, Ichiro Professional Development Course in School Education, Graduate School of Education, Kumamoto University. Kurokami 2-40-1 Kumamoto, 860-8555 Japan

## (2) 「いじめ」という語を禁止すべきか

「いじめ」という語は、現今の社会病理を表すのには不適切で、使うべきではないという主張は根強い。そう主張しないまでも、「いじめ」という語に違和感や曖昧さの感覚を抱く人は多い。特に、報道される深刻な「いじめ」事案には、「いじめ」という語ではとても重みの足りない、あからさまな犯罪に相当するものも少なくない。自死強要や、多額の金品恐喝など、非道な所業とその影響の大きさを考えれば、「いじめ」という語は軽々しく不適切にも響く。

犯罪に相当する事案は犯罪として処遇すべきで、司法の手に委ねるべきである。教師や学校が、犯罪に相当する事象を「いじめ」という生ぬるい語でごまかして表現し、法に則らない曖昧な対応しかなかったら、それは明確に誤りである。窃盗や暴力は、明らかに法に触れる事態であり、教師や学校が中途半端かつ曖昧な「指導」でお茶を濁すことは、社会の原則にも反する。

しかし、学校で発生する問題事象のすべてを犯罪として扱い、司法の手に全部を委ねることは、現実的ではなく、実際問題として不可能でもある。それは「いじめ」の実相、教師と学校が直面する「いじめ」の本質を無視した、非現実的な空論とも言える。

最初からそれとわかる、自明で犯罪的な暴力や恐喝が、教育現場に突如として出来るわけではない(殺人者の乱入などは明らかな犯罪の突然の出来だが、それは「いじめ」とは別の現象である)。過去の膨大な事案が教えることは、たとえば最終的に自死を招くような深刻な暴力的加害も、友人同士の「じゃれ合い」や「けんか」を発端にしているということである。あるいはまた、「お前がなよっとして気に入らないからカツを入れてやるんだ」等、大人社会でもときに容認されているかもしれない事象が発端にある場合もある。当初は遊びやちょっとした諍いに見えたものが、沈静化せず持続し、それが徐々にエスカレートし、当事者たちの制御を超え、暴力性の度合いを高める。それが抑止も発見もされず凶悪化し、耐えきれなくなった被害者の自死など、破局的な結果が生じることで、われわれの目にする事件として出来し、深刻な「いじめ」事案と呼ばれるようになる。

あるいは、巨額の金品恐喝という、これも犯罪に相当する「いじめ」にしても、最初から恐喝が企図され、計画通りに目標金額の強奪がなされるわけではない。ここでも、文具など身の回り品の何気ないやりとりや、小遣い銭等少額の金品の授受など、教育の場にはそぐわない、小さな逸脱行為から事態はスタートする。少額だから、一度きりだから等の理由づけで始まり、仕方なく応じることが、やがて常態化し、暴力も加味さ

れながら歯止めなく継続する。それが金額的にもエスカレートし、保護者や第三者に発覚することで、犯罪的な恐喝という、報道される「いじめ事案」へと至るのが、事態の典型的なパターンである。起きてしまった事後には明確に犯罪であっても、その発端は日常と連続している点で、ここには暴力的事案との共通性が見られる。

コミュニケーションにおける「いじめ」は、より一層その境界が曖昧である。悪口や中傷、無視や疎外などの振る舞いが、被害者を孤独に追いやり、精神的に多大なダメージを与えるのは、それらがエスカレートし、被害者の逃げ道や希望を根こそぎ奪うからである。SNSをはじめとする現代のネット事情は、コミュニケーションによる「いじめ」を一層深刻なものにする。気軽に参加や送信ができ、バイラルな普及も容易で、不特定多数がそのメッセージを目にし永久に保存可能というネットメディアの特徴は、それが「いじめ」に使われた場合、圧倒的に強力かつ絶望的な凶器として作用する。

しかし、コミュニケーションが「いじめ」を導き、「ネットいじめ」が深刻な事案をもたらすからといって、コミュニケーションを禁止しネットを廃絶することは不可能である。いまやネットの利便性を放棄することはできないし、コミュニケーションを行うことは人間の、あるいは教育の本質でもある。ふとした勢いで悪口を言ってしまう、やりとりの流れで誰かを一時的に無視してしまうなどの事象は、人間生活において必ず発生する。問題は、そこに歯止めがかからず、むしろ偏った悪質なコミュニケーションが積極的に促進されてしまうことであり、そこから深刻な「いじめ」へと事態が立ち至ることである。

これらの事例から浮かび上がるのは、「いじめ」という事態が、どこでもあり得る日常的な事象と連続していること、それが悪化し深刻化することが犯罪的な事象につながることである。「いじめ」という語には、確かに、悪化し深刻化した犯罪的な事象を言い表すには不適切な軽さがある。しかし、その発端や経過、たとえば悪乗りや勢いで始まる、深刻になるとは思わずにやってしまう等、軽々しさや愚かさの意味合いを考えれば、「いじめ」という言葉だからこそ表現できるニュアンスがあるのだとも言える。

「いじめ」という語は、その社会問題化以降だけを見ても、すでに30数年来にわたって使用され、多くの調査や知見が蓄積されている。それらを生かし連続的に検討するうえでも、「いじめ」という語を使わないことは不可能である。他方で、「いじめ」という語をそのまま単純に使うことにも問題がある。私たちはこの隘路から出発するしかない。メタファーの導入は、

この混乱と隘路に見通しを開くためのひとつの試みである。ただし、「いじめ」という語の矛盾は、その表面的な含意にとどまらず、人間関係の深層にまで及んでいることに注意を払う必要がある。

### (3) 「加害者対被害者」という図式の問題

「いじめ」という語を使わないと事態を記述し表現できないにも関わらず、「いじめ」という語では事態を適切に特定できない。この矛盾した構造は、さらに厄介なことに、加害者と被害者という、「いじめ」の最も基本的な構成要素、基本となるアクターの関係についてもあてはまる。端的に言えば、「いじめ」には必ず加害者と被害者がいる一方、加害者と被害者の対としてとらえることが「いじめ」の本質を見誤らせるという、根源的な矛盾がある。

膨大な報道や論評の言説は、加害者による「いじめる」行為を厳しく批判し断罪する。同時に、被害者の「いじめられた」事態を深く憂慮し、義憤と同情を寄せる。この、当たり前で絶対的に正しい認識が、同時に、「いじめ」現象の本質を見誤らせる異ともなっている。

深刻化した悪質な事案であればあるほど、加害者と被害者は明瞭である。しかし、そうした事案にあつてさえ、実際には、両者の関係は近接し、分ちがたく入り交じっている。加害者と被害者が、実際には仲が良く親しい関係にあつたという事案は、1980年代の「中野富士見中いじめ自殺（いわゆる「葬式ごっこ」事件）」（朝日新聞社会部、1986；豊田、2007）から、2010年代の大津市中2いじめ自殺（共同通信社会部、2013；大津市立中学校におけるいじめに関する第三者委員会、2013）まで、それぞれ枚挙に暇がない。場合によっては、親しい同士の一時的なトラブルとしか周囲に認識されず、発見や対応が遅れてしまうケースもある。

あるいはまた、「抱え込み」や「囲い込み」と呼ばれる事例では、加害者グループが被害者をその内部に抱え込み、周囲や教師に「いじめ」の実相が見えないよう隠蔽することも多い。周囲からみれば、いつも加害グループとともに行動し、時にその一員としてクラスに虚勢を張るなど、問題行動を起こす生徒が、実際にはグループ内で過酷な劣位に置かれ、暴力や使役の対象とされているというケースも珍しいものではない。

無視や悪口といった、コミュニケーションにおける「いじめ」では、加害者と被害者の近接、混淆はいっそう顕著である。この種の「いじめ」が発生するのは、そこに関与する成員が普段から互いにコミュニケーションを取っているからである。仲が良かったり、頻

繁にやりとりする関係だからこそ、変化や行き違いも生じる。そうした関係のもとでは、どちらが優勢な加害側であるかも、状況次第でいともたやすく流動し変転する。リーダー格と目され支配的であった個人が、そのこと自体を嫌われて攻撃対象となるなどの急激な変転は、児童生徒の世界にあって、むしろ日常茶飯事と言ってもよい。

ここには厄介な問題がある。すなわち、加害者と被害者を明確に区別しないと、私たちは「いじめ」を認識することができない。それにもかかわらず、実際の「いじめ」進行の渦中においては、加害者と被害者とは明確に裁断されておらず特定し難い。両者は入り交じり、入れ替わることすら珍しくない。この曖昧さを前提にしないと、的確に「いじめ」を理解することは不可能である。

先に指摘した、「いじめ」の加害者を厳罰に処せという命題の矛盾は、この点にも大きく関わっている。結果として深刻な事態をもたらした加害者が、しかし進行する「いじめ」の渦中においては、信じがたいほど未熟で、およそ加害意識もなく、ただ惰性で行為を反復していたという事例は数多い。「そんなことになるとは思わなかった」「遊びのつもりだった」など、事後に信じがたく腹立たしい弁明をする加害者は数多く見られる。起きてしまった結果から見ると、およそ事態に釣り合わない釈明である。しかし、実際の行為の渦中においては、まさしくその程度の認識しかなかったのかもしれないと考えることもできる。思慮を欠き、結果を想定できなかったからこそ、愚劣な行為を執拗に反復して被害者を追い詰めたのかもしれないと、「加害者」の心性を推測する必要がある。

あるいはまた、事案によっては、行為に加わった本人には必ずしも悪意や加害意図がなく、しかしグループの雰囲気やリーダー格からの脅迫等、周囲からの集団圧力によってやむなく「いじめ」に加担したという場合もある。取り返しのつかない結果が起きた、その事後の視点からみれば、彼ないし彼女の行為は悪質であり、責任を負わなくてはならない。しかし、進行している渦中においてみれば、彼ないし彼女は、むしろ集団の犠牲者でもある。決して気は進まず、むしろ被害者に同情しているのに、「いじめ」に手を染めないと自分がターゲットになる。そのように追い込まれた状態で「いじめ」に加担し、結果として取り返しのつかない事態が生じた場合、彼ないし彼女の責任をどう問えばいいかは、容易に答えの出せない問題である。ひとつだけ確実に言えることは、人を、少なくとも青少年を、そのような状態に追い込むこと自体が犯罪的なのだということである。



#### (4) プロセスとしての視点

私たちは「いじめ」を単体の出来事、独立した事件のようなものとしてイメージしがちである。特に報道によって「いじめ」を知る場合、発生した事件、発覚した出来事として、いわば点として事態を把握し理解しがちである。

しかし、実際には、「いじめ」はひとつながりの、連続したプロセスとして進行する。取り返しのつかない結果が生じた時点で「いじめ」という事件・問題になるが、そうなる前の段階においては、どこで始まったかが曖昧で、いつ終わるかも見通せない、苦痛で不快なプロセスの繰り返しとして一連の経過が進行する。

言い換えると、取り返しのつかない事態や犯罪化が生じてはじめて、私たちはそれを「いじめ」であると同定できるようになる。プロセスの渦中においては、それが「いじめ」であるかどうかは、実は判然としていない。加害者は、「これは『いじめ』ではない」と周囲を偽ることができるし、自分自身をすらそう偽ることもある。それどころか、被害者にすらそう強要し、被害者の認識や主体性をすら歪曲できるのが「いじめ」の本質である。「これは『いじめ』ではないよな、お前も同意した遊びだよな」などと、被害者相手にすら強弁できるのが、「いじめ」という加害の加害行為たる所以である。

被害を受けているはずの側が、そうした「強い」加害者に依存し、離れようとしなないことも、実際には珍しくない。ときに被害者は、弱い自分を庇護し、自分の居場所をつくってくれる存在として、加害者に依存し崇拝しさえする。共依存あるいは洗脳という言葉すら連想させる関係が「いじめ」には内在している。

そうしたいびつな関係性が、しかしとめどなく継続するうちに、被害を受けている側が精神的・身体的に耐えきれなくなる局面が訪れる。苦痛に耐えかね第三者に相談する、深刻な加害が発覚し保護者や警察が介入する、あるいは最悪の事態として自死を選択するなど、プロセスに不可逆的な変化が生じたとき、ここに至ってはじめて、「いじめ」は事件ないし問題としての外形を取る。

すなわち、私たちは原理的に、手遅れになってから「いじめ」に直面する。私たちが「いじめ」を問題として認識し、取り返しのつかない事態に怒りや悲しみを感じる時、それは実際には文字通り、取り返しのつかない手遅れに自分たちが陥ったことを意味している。

「いじめ」の本源的な矛盾はこの点にある。私たちは、「いじめ」という語を使わないと、曖昧な事態を表現し、問題を明確化することができない。しかし、「いじめ

という語を使う限り、取り返しのつかない深刻化した事態にならないと、それが問題であることを確定できない。「いじめ」という言葉に曖昧さの印象が付きまとうのは、耳に馴染み頻用される言葉が、このような根源的な矛盾を内包しているからである。

「いじめ」としか表現できない人間関係のトラブルがありながら、それを「いじめ」と呼んでしまうと、問題として扱えるのは手遅れになるのを待ってからになる。この倒錯した構造を理解し、その隘路を打開するためには、ちがった視点から事態を把握し、異なる仕方でも問題を語り、そこから対応を導き出さなくてはならない。そのためのひとつの提案が「火事のメタファー」である。

### 3. 火事のメタファー

#### (1) 火事というプロセス

「いじめ」を火事にたとえることで、問題への理解を深化させ、新たな対応のあり方を導き出すことができる。「火事のメタファー」の主張はここに尽くされる。当然のことながら、「いじめ」と火事とはまったく別の現象であり、双方に直接の共通点はない。しかし、それゆえにこそ、「いじめ」現象だけを注視しては見落としがちな視点を、火事のメタファーは提示する。

火事のメタファーは、まずもって、「いじめ」がプロセスとして進行するものであること、それを理解しないと手遅れになってからの対応しか取れないことを、私たちに認識させる。

火事でも「いじめ」でも、いきなり最悪の結果が出現することはあり得ない。突如として最初から焼け跡だけが出現することはない。どれほど突発的に見える大火災であっても、最初の炎の出現という前段、始まりから事態が進行していく。「いじめ」の場合も、巨額の恐喝や自死といった、最悪の事態がはじめから起こることはあり得ない。そこに至るまでの膨大な経緯やプロセス、ことの成り行きを経て、それらがどのような抑止もなされず深刻化したときに、最悪の事態が現出する。

すなわち、火事も「いじめ」も、Figure 1のようなプロセスを経て進行する。

われわれは往々にして、深刻化した最終局面になってから、事態に目を向ける。手の施しようのない猛火の映像は私たちの目を奪い、取り返しのつかない焼け跡に私たちは悲嘆や同情の目を向ける。しかしそれは、火事という一連のプロセスの結果の部分、もはや起きてしまった事象に、視野を固着させることでもある。

だが当然ながら、そうした深刻で取り返しのつかない事態が発生したということは、その前の発生段階が

あったことを意味する。すなわち、ボヤがボヤで終わらず消火できなかつた、煙の発生が自然収束せず炎上につながった、その帰結であり結果が「深刻化」に他ならない。

そして「発生」してしまったということは、それに先立つ状態が、平時ならぬカギ括弧つきの「平時」であったことを意味する。発火しやすい危険な可燃物を無造作に放置したままだった。あるいは、異常な乾燥が発生し、吸い殻や木々の摩擦といった通常なら危険のない事象が大惨事を引き起こす状態になっていた。このように、たまたま運良く何も発生していなかっただけで、破局的な事態につながる状態がすでに起きていたことを、惨事の発生は物語っている。

## (2) プロセスとしての「いじめ」

以上の経過はそのまま「いじめ」にもあてはまる。最悪の自死事案や、重篤な暴力、巨額の恐喝等の犯罪的事案は、深刻化の結果、すなわち、取り返しのつかない最終的段階のことに他ならない。

先述した「葬式ごっこ」事件も、大津市の事案も、被害者の自死という、取り返しのつかない深刻な結果に終わっている。しかし詳細な報道や報告書の記述に示されるとおり、こうした深刻な事態が前触れなしに突然起きたわけではない。

「いじめ」が深刻化する前には、必ず発生の段階がある。すなわち、暴力の行使、少額の金品の奪取、使い走りなどの一方的な使役、あるいは悪口や無視といった、コミュニケーションの異変が起きている。これらの段階で、本人や周囲からの訴えに教師や大人が耳を傾け、何らかの対応や抑止の手立てが取られていれば、深刻化は避けられたかもしれない。

さらに、発生前の段階に、平常に見えて異変の生じているクラスや学校、人間関係がある。渦中の当事者にとって、それを異変と感じ取ることは困難である。しかし、教師や大人までもその状態を看過し、むしろ促進してしまえば、ささいなきっかけから重大な事象

につながる「いじめ誘発的環境」とでも呼ぶべき状態が現出する。以下に示すのは、中野富士見中「葬式ごっこ」事件のクラスメートが、当時のクラス雰囲気や事件の8年後に振り返った語りの一節である。

みんな刺激に飢えていた。将来の夢なんて、だれも持ってなかった。ぼくらはたしかに、不自由なく育った。つらいこともなかった。けど、楽しいこともなかったよ。

中学に入ったときから、高校入試を意識させられた。でも、漠然と高校に入って、そのあと何をして生きていくのか。いい高校に入ったからといって、それが何なのか。何か見返りがあるのか。

親や教師は「とにかく勉強して、いい成績を取っておけば、お金を貯めたのと同じよ」とか、「将来の選択の幅が広がる」とか、言ったけど、うっせいという感じで、耳に入らなかった。

何人か「何もやりたいものはないが、とりあえず勉強しておこう」というやつもいた。そういう要領のいい連中は、ぼくは好きじゃないが、けっこう一流大学なんかに入ってる。

そういう、ごく少数を除けば、将来、何かになりたいたいとか、どんな仕事をしたいとか、だれも思っていなかった。

だから、けんかとか、いじめとか、あると、わーっと盛り上がっちゃう（以下略）（豊田，2007）

ここで示された「いじめ誘発的環境」とでも呼ぶべき状況が、教育界において改善されたのかどうかは、私たちが受け止めるべき深刻な問いである。それは教師個人に突きつけられた課題であると同時に、教育政策、そして社会へと向けられた問いでもある。

「平時」におけるクラスの様相については、大津市の事案における報告も多くの示唆をもたらす。たとえば、取り返しのつかない出来事が起きるとまだ誰も予想しない時期、生徒による授業中の飲食や携帯音楽プ

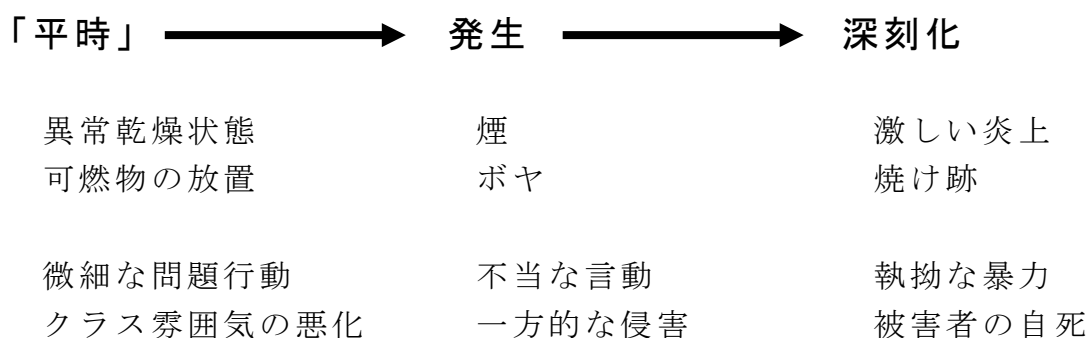


Figure 1 「火事のメタファー」の概念図

レーヤーの視聴など、行動や雰囲気の変異が起きていたことが報告されている。行事でのトラブル、暴力の表面化と、発生の段階を経て、教師による対応の前に取り返しのつかない事態に至ったことを、すべての教育関係者は厳粛に受け止めなくてはならない。

起きてしまった取り返しのつかない事態、深刻化した結果としての事態に、われわれは目を奪われ、胸を痛め、加害者を憎み、膨大な報道や論考の言説を産出してきた。しかし、どれほどそうした言説を生み出しても、実際のところは、手遅れになってから騒ぐことにしかならない。言ってみれば、火事が起きてから焼け跡で大騒ぎをし、火の消し方を論じ合うような状況である。なぜ火災の発生を止められず悪化させてしまったのか、「平時」に何をすべきであったかを真摯に共有する作業にこそ、私たちは言説と対話を費やさなくてはならない。火事のメタファーをそのためにどう役立てられるかを続いて検討する。

### (3) 教師の陥穽と「火事のメタファー」

多くの「いじめ」事案で、教師による不適切な対応が報告されている。寄せられる批判を真摯に受け止め、その改善を図るためには、教師個人やその属性を批判するだけでなく、そのような対応を取ってしまった構造的な背景にまで目配りする必要がある。本節では、教師教育を念頭に、典型的な不適切対応を取り上げ、それが単純な愚行や怠慢の問題ではなく、教師の職務に根差した構造的な問題である可能性を、火事のメタファーを通して検討する。あわせて、そうした選択が誤りである理由を火事メタファーに即して考察するとともに、取るべき選択のあり方を検討する。

#### 【1】「様子を見る」対応

教師による誤った「いじめ」対応として批判が多いのは、対応の遅れ、あるいはそもそも対応をしない不作為である。「様子を見ましょう」という発言が教師によってなされ、何かしている気になりながら、実際には対応がなされず、手をこまねいて事態の悪化を招くケースも残念ながら少なくない。このような対応は明確な誤りであるし、それを批判することはたやすい。教師の怠慢、保身、事なかれ主義には、厳しい批判が寄せられて然るべきである。

しかし、こうした対応を取ってしまう背景、教師をとりまく事情に配慮しないと、本当の意味でそれを克服することは困難である。単なる消極性や問題からの逃避以上に、むしろ積極的な選択として「様子を見る」に走る場合を検討する必要がある。そのうえで、異なるよりよい選択の可能性を提示できれば、教師の行動変化にもつながり得るであろう。教師が「いじめ」に

対する関与をためらい、「様子見」に流れる事情として、さしあたり以下の3つの層から事態を検討することができる。

第1は、火事かどうか判断がつかないため、火事であることが明確になってから対応しようという、ある意味で合理的な対応である。繰り返し述べてきたとおり、プロセスとして進行する「いじめ」においては、それが犯罪に相当する悪質な行為なのか、そこに至る途中の、日常的にままたり得る事態なのかの見極めが難しい。複雑化する現代においては、SNS利用におけるトラブルなど、むしろ熟練の教師が判断に迷う曖昧な事例も増殖の一途をたどっている。多忙でもある状況下、無駄足になってもいけないと、事態が明確になるのを待ってから対応することを選ぶのは、合理的な選択であるとも言える。

このような合理的な選択が誤りであることを、特に教員養成教育等の場面で直感的に理解するのに、火事のメタファーは有用である。このような状況は、喩えるなら、煙があがっていて、それが火事なのか、料理の最中なのか、殺虫剤の燻煙なのか判然としないような場面に相当する。ここで「様子を見る」とは、もっと炎があがって、火災であることがはっきりしたら対応しようかと判断することに等しい。火事かどうか、すなわち「いじめ」かどうかに関わりなく、また無駄足となることを承知で、能動的な対応を取らなくてはならないことは自明である。しかし、以下に示すように、それがわかっても行動をためらう場合が教師には起こる。

第2に、教師として子どもに接しているがゆえに、曖昧な状況で積極的に関与することをためらってしまう場合がある。火事のメタファーで言うと、たとえばバックドラフト現象のように、不用意に火災空間の窓や扉を開くことで、酸素が流入し激甚爆発の発生することがある。教師自身が、たとえば児童生徒のコミュニケーションや人間関係のこじれを目にしている場合、明らかに危険を意識するが故に、手を出すことをためらう場合がある。かろうじて何らかの均衡が取れているかもしれないのに、不用意に大人が介入することで、もっと深刻な事態が発生するかもしれない。その懸念は、現場で生々しい人間関係に直面しているが故の懸念と言ってもよい。さらに、そうした懸念を助長し行動をためらわせる要因がある。

第3に、教師を取り巻く事情を考えなくてはならない。「いじめ」の社会問題化以降、教師や学校は最初から批判や疑いの目にさらされ、圧力にさらされるようになっており、その傾向には一層拍車がかかっている。問題が発生するだけでバッシングされ、どのような対応を取っても批判を受けるような状態が恒常化す



れば、誰も対応を取ることにはためらいがちになる。これまでの経験で自然に鎮火してきたから、今回も様子を見ている間に自然鎮火するのではないか。そのような逃げの姿勢に、私たち自身が教師を追い込み、問題のある対応を助長している可能性を憂慮しなくてはならない。

火事のメタファーに即して考えるなら、危険であるからこそ能動的に関与しなくてはならない。そして消防活動の場合、危険で微妙であるからこそ、決して単独で対応せず、必ず増援を求め、さらには専門的な支援を頼ることが鉄則である。繊細かつ危険をはらんだ集団と人間関係の問題に、教師個人が単独で対峙することは、同様に危険である。だからこそ、教師もまた集団、チームとして対応し、外部を含む専門家と連携して事に当たらなくてはならない。火事のメタファーはそうした発想の転換を招き入れる。

問題の根幹にあるのは、教師が担任一人で問題を抱え込む、あるいは抱え込まされる状況であり、対応にあたるべき人員の不足と多忙化である。さらに、教師を孤立させ、またやみくもに対応を急かし、ことさらに揚げ足を取りあら探しをするような、周囲や保護者、またメディアを経由した私たち外部者の姿勢が、教師による対応をいっそう困難にしている。助けを求め、チームとして連携しなくては、プロとしての責任を果たすことができないことを、教師教育の段階から徹底するとともに、私たち自身がそれを理解し、支援の風土と体制を築かなくてはならない。

## 【2】 誤った「アドバイス」

教師に限らず、被害者に誤った「アドバイス」を与えて二次被害を昂進させるケースは数多い。よかれと思っての助言や、過去の経験に縛られた漫然とした発言が、実際には被害者を傷つけ、また問題を悪化させるケースに、教師はことさらに注意を払う必要がある。

つとに指摘されるのは、被害者に向けた、アドバイスの形を取った不適切な発言である。たとえば、

「いじめられる側にも問題があるのではないか」

「やりかえせばいい」

「無視しろ」

等の発言はその典型である。

教師の視点からは、これらのアドバイスは、被害者のためを思っただけの善意によってなされる。苦痛を受けている被害者について、本人の問題点を指摘することで事態の改善を図る。あるいは、被害者が強くなって問題を解決する、ないし問題をスルーすることを促す。これらは、極めて「教育的」なメッセージとしてアドバイスされている。

話を複雑にしているのは、これらの「アドバイス」

が功を奏する場合もある点である。教師がクラス集団を掌握してその行動をコントロールでき、児童生徒も対等で自立したやりとりが可能な、相互性のある環境であれば、このようなアドバイスを通して当事者が自力で問題を解決できるかもしれない。

しかし、そうした風土そのものが崩壊することが現代の「いじめ」の背景である以上、これらのアドバイスはすでに実態から乖離してしまっている。火事のメタファーに置き換えるなら、これらの「アドバイス」は、現に火災が発生し深刻化しようとしている局面で、

「火事を起こした側にも問題がある」

「お前が火を消せばいい」

「大した火ではないから無視しろ」

と投げつけているようなものである。これは、暴言以外の何物でもない。現代の「いじめ」においては、このような局面で、少なくとも、

・どのような苦痛を受けているか、被害者の声に耳を傾けるとともに、いかなる理由があれ個人の尊厳を傷つける「いじめ」行為は誤りで被害者に責任はないことを繰り返し伝える

・重大な侵害が発生していることを共有し、担任単独ではなく、教師集団全体が、保護者や地域、専門家とも連携して、問題解決と支援にあたりと伝えることが必要は必ずである。端的に言えば、どんな理由があれ火事は絶対に許さない、仲間を集めて支援し必ず火を消すと宣言し、その通りに行動しなくてはならない。

何の配慮も対応意図も欠いた、明らかな暴言であるにもかかわらず、こと「いじめ」の場面では、この種の発言が許容され、むしろ「アドバイス」と見なされている。これは、教師教育の段階で徹底的に検討しておかなくてはならない、教師の資質の問題である。それは同時に、私たちの「いじめ」認識全体の問題でもある。すなわち、「いじめ」を火事のように深刻に捉えず、子どもに対応を委ねてしまう、私たち自身の「いじめ」認識が問われている。

## 【3】 誤った「解決」方法

最悪の結果に至る前にことが発覚したにも関わらず、「解決」を急いで不適切な手順を取り、結果として事態を悪化させるケースも数多く報告されている。

「いじめ」発覚後の対応として、たとえば、加害者と被害者の双方を対面させ握手やハグをさせる、あるいは「喧嘩両成敗」で双方にサンクションを与えるなどの対応を取ることがある。このような対応も、伝統的に教育の世界でなされてきた儀礼的対応であり、過去に一定の効果があつた面もあるであろう。

しかし、現代の「いじめ」において、これらの対処

は、結果として問題をいっそう深刻にする危険がある。このような対処で幕引きを図ってしまうことで、さらに事態がこじれ、学校単独での対応が不可能になってしまうケースも少なくない。

ハグや握手とは、「加害者と被害者が和解した」「双方の仲には問題がなく関係は円満である」ことを示す、儀礼であり演技である。喧嘩両成敗は、問題行動に関わったとして双方に罰を与え、両者がともに負荷を負ったことで関係が対等になったとみなす、きわめて日本的な問題解決のメソッドである。

この経緯や双方の言い分が明らかにされ、時間をかけて和解がなされた上ではなく、関係が解決したという体裁をつくるための儀式としてこれらの処置がなされるのであれば、そこには大きな問題が残る。儀式そのものの自己目的化、解決というアリバイ作りは、より大きな問題を生むほかない。

火事のメタファーに即して言えば次のようになる。ハグや握手、あるいは喧嘩両成敗という処分、問題は解決した、双方の関係は良好だという体裁をつくるのは、火災が完全に鎮火していないにもかかわらず、表面上大きな炎が立ち上るのをおさえて、見かけだけ平時に戻ったように見せかけることに相当する。

なぜその火災が発生したのか、その遠因が何だったかを突き止めず、また、再発防止のために何をしなくてはならないかが周知されていないなら、再度火災が発生する可能性のほうが高い。見かけ上炎はなくなっても、基本的な状況が変わらず、むしろ、残された「おき火」や火種が、もっと見えにくく深刻な火災を発生させる。言い分を聞いてもらえず一方的な仕打ちを強制されたという思いが残れば、火事の新たな火種を教師が提供し、「いじめ」の悪化を教師が促したようなものである。

解決のあり方は、教師教育において十分に検討されねばならない問題である。それと同時に、私たちの社会全体における、和解や調停、問題解決のあり方と結びついた問題でもある。ハグなどの儀式だけで和解とみなす、喧嘩両成敗でことを治める等の問題解決を、私たちの社会が容認し選択し続けているとすれば、「いじめ」の本質的な解決にはつながらない。

#### [4] 「平時」における対応

火事のメタファーが示すことは、「いじめ」対応にあたって最も重要なのは「平時」における対応であるという点である。誰の目にもわかる深刻化した状況で対応することは、事実上、手遅れになってからの対応に等しい。むしろ、そうであっても解決を図らなくてはならないことに間違いはないが、上述の誤った対応等で事態をいっそう悪化させる事例は数多い。

発生の時点ですぐに対応すること、それ以上に、そもそも発生させないことが、何より重要な「いじめ対応」である。無論、日々激務に追われる教育現場においては、これも現実離れた理想論に過ぎず、ことが起きてからしか動けないのが実態であるかもしれない。

しかし、火事のメタファーに位置づけるなら次のように言うことができる。火事に全力で対応することは消防の責務であるが、火が出てから対応するようでは、消防のプロとは到底言い難い。発生時の対応は当然ながら、それ以前の「平時」にあつて、火災が発生しないよう最大限の努力を払うことこそが、消防のプロの本質であろう。

たとえて言えば、素人には平穩無事に見えても、消防の専門家が異変の兆候や放置してはならない危険を察知するように、「平時」のクラスや児童生徒集団において、異常や不穏、問題の前兆を察知し、事前に対応することが、教育の専門家としての責務である。実際のところ、経験を積んだ教師は、授業時や休憩中のふとした雑談、そこにおけるからかいや悪口、差別意識を含んだ陰湿な笑い、あるいはまた、机と机の間の微細な距離感、些少に見える物品のやりとり等、小さな兆候を把握し、声をかける、周辺から事情を聞く、保護者と相談する等の対応を取る。

そうした「平時」の作業は、教師個人にのみ委ねられるべきものではない。消防の専門家が、たとえば見回りや巡視を通して、住民や居住者と頻繁に接触し、啓発活動を行い、日々情報交換と予防に勤しむように、教師もまたチームとして、児童生徒は当然のことながら、保護者、地域との対話を欠かさないことが必要である。一見すると「いじめ」とは直結せず、それどころか教育活動とも関係なさそうな、こうした余剰と見える活動こそが、実際には「いじめ」対応のもっとも重要な部分を構成している。そのことを認識し促進すること、少なくともそれに当てるだけの余裕を教育の世界に保証することは、私たちの社会的な課題であり責務である。

#### (4) プロフェッショナルとしての使命と宿命

火事のメタファーは、ここまで述べてきたように、「いじめ」現象についての理解を深め、対応の可能性を検討する道具となると同時に、対応にあたる教師の役割や使命とは何かを考える素材ともなる。すなわち、「いじめ」対応にあたって、単に教師を批判し難詰する議論にとどまらず、プロフェッショナルとしての使命やその職業倫理、プロとしてのありようを伝える効果が、火事のメタファーには備わっている。

その一方、火事になぞらえることは、「いじめ」についての私たちの理解に、大きな問いを投げかけるも



のでもある。どれほどプロとしての消防活動が全力を尽くすとしても、防ぎきれない火災もまた、残念ながら存在する。人間の活動には限界があり、火災は人間の予想を超えて発生するものでもあるからである。

「いじめ」もまた、複雑を極める人間関係のなかで発生するものであり、どれほどの注意を払っても発生する可能性が残り、また深刻化を防げない場合もあり得る。このような認識が一方では必要である。

そしてだからこそ、防ぐこと、最悪の事態を回避することに、消防の専門家は細心の注意と熱量をもって従事する。本来的に、消防の使命は矛盾している。防ぎきれない火事もあるにもかかわらず、それを防がなくてはならないという、両立しない課題を背負っているからである。

教師、そして教育活動についても、このような認識、矛盾を背負ったありようを受け容れる必要がある。私たちは一方では、「いじめ撲滅」「いじめをなくそう」等々、「いじめ」事案の詳細な検討や概念的分析もなしにスローガンを口にする。そのためにどれほどの覚悟や支援が必要か、政策的な手当てがどれほど求められるかを顧慮しないキャンペーンに、実効性を期待することは難しい。

他方、私たちはときに、「いじめは決してなくならない」「大人の世界でもいじめがあるのに子どもの世界でなくなるはずがない」と、クールな装いを取りつつ、実際は諦念でしかない言説を、いともたやすく口にする。「いじめ」対応に、教師がどれだけの労力を払っているか、それが困難で十分な成果を挙げられていないことを認めつつ、それでもなお任務に当たる者がどれほどいるかを考えずに、ただ冷静ぶったセリフを投げるのは、現場の活力を阻害することである。

「いじめ」対応に求められるのは、プロをプロとして尊重し、事実に基づく冷静な批評と提言を相互に交わしながら、事態の改善を僅かずつでも進める姿勢である。教師や学校に問題があるならば、なおのこと、教師や学校をひとくりに批判するのではなく、その内実やありようを冷静に腑分けし、相互に問題点を共有するしかない。火事のメタファーが志向するもの、そうした冷静な対話のための道具となることである。

#### 4. 展望 メタファーの意義と課題

冒頭でも述べたとおり、本稿で提示した「火事のメタファー」は、ひとつの「たとえ話」に過ぎない。しかし、それは「ただのたとえ話」であると同時に、目の前の現実を捉えるための手段でもある。そしてメタファーは、現実を変成する道具ともなり得る (Gergen, 1994; Parker, 2005)。こうしたメタファーの意義と課

題を、最後に3点に分けて整理する。

第1に、本稿は具体的な実践に向けた序論、準備活動である。「たとえ話」を提示することも目的であるが、それを用いて実際にどのように教師・あるいは教師志望者の意識を変化させることができるかが本稿の大きな課題である。あるいは、心ある教師や教師志望者が内心で意識し、しかし違和感を抱えたまま疑問に思っていることを、別の表現で言い表し、緊急の場面でよりよい選択をする支えとなることを本稿では企図している。

そのためには、本稿の内容を出発点とし、読者や参加者自身が「たとえ話」を拡張し、それぞれの新たな気付きを得る、対話的な実践活動が不可欠である。講義形式やグループワーク等、多様な形態で、また、重大な「いじめ」事案の報告書から、身近な「いじめ」未然の事案に関する対応の経験まで、意見を出し合い、「いじめ」の矛盾した構造を意識し、それを乗り越える対応を模索しあう活動を、ここから展開していく必要がある。そうした「火事メタファーの社会実装」の作業が本稿には連続している。

第2に、その一方で「火事のメタファー」はただのたとえに過ぎない点が重要である。より適切に「いじめ」の矛盾した構造を摘出し、よりよい代替案や選択肢を提示できる優れたメタファーを常に模索し、対話を広げていくことが重要である。有用な知見を導き出せたとしても、ひとつのメタファーに発想が固定化し、その範疇に議論がとどまることは、活動の閉塞にしかならない。むしろ、メタファーの活用を通して、その限界を常に超え出る言説実践こそが必要である。

端的に言えば、たとえば教師は、消防士ではない。「いじめ」と火事という、まったく異質な事象の間に共通性を見つけることから、火事のメタファーは出発した。ここから教育にとっての示唆を導き出すことができる一方、両者がまったくの別物であることに、常に留意する必要がある。消防の使命が、火災の防止と鎮圧、それを通じた人々の社会生活の安寧維持であるなら、では教育の使命とは何であろうか。「いじめ」を防止することはもちろん重要な課題であるが、「いじめ」の防止だけが教育の唯一の課題であるとしたら、それは何かが間違っている。「教育」とはなにか、学校とは何のためにあるかという根源的な問いを離れて「いじめ」への対応は成り立たない。

第3に、メタファーという発想を通して、「いじめ」の本質を問い返す考察も必要である。本稿での行論を展開するなら、むしろ既存の日本社会のほうが、「いじめ」という語、「いじめ」という特異なメタファーを用いて、社会関係やコミュニケーション、そのトラブルを位置づけ、意味づけていると考えることもでき

る。明らかに矛盾し問題をもつ「いじめ」という語が、それでもなお用いられているのだとしたら、私たちの人間関係や相互の関係性もまた、矛盾を内包したのものとなっている可能性がある。すなわち、弱者にもつばら負担を強要し、犠牲者に泣き寝入りを強いるかたちで、クラスや学校に限らず、私たちの社会や集団は形成され維持されているかもしれない。このように、メタファーの概念は、言語哲学や文法、日本社会論や集団力学的探求などのマクロな問いかけと、「いじめ」問題への具体的かつ実践的な対応というミクロな問いかけとを連関させる結節点となる。

### 文献

- 朝日新聞社会部 (1986) 「葬式ごっこ」東京出版株式会社
- Gergen, K.J. (1994) *Toward Transformation in Social Knowledge* (2nd edition). London: Sage Publications. (杉万俊夫・矢守克也・渥美公秀 (監訳) (1998) もう一つの社会心理学：社会行動学の転換に向けて。ナカニシヤ出版)
- 共同通信大阪社会部 (2013) 大津中 2 いじめ自殺 学校

はなぜ目を背けたのか PHP 新書

大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会 (2013) 調査報告書

Parker, I. (2005) *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press. (ハッ塚一郎 (訳) (2008) ラディカル質的心理学 アクションリサーチ入門 ナカニシヤ出版)

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

ハッ塚一郎 (2014a) 新聞記事言説による「いじめ」の社会的な構成と解離：助詞分析による検討 社会心理学研究 29

—— (2014b). 「いじめ」の言説構造に関する試論：日本語文法論からの視座 熊本大学教育学部紀要, 63.

—— (2015). 「いじめ」の言説構造とその逆説：「サバタン」との同型性 熊本大学教育学部紀要, 64.

### 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP18K03008 の助成を受けたものである。