

# 「いじめ定義」の比較検討：「いじめ容認型言説」からの考察

八ッ塚 一郎<sup>1\*</sup>

## A study on the various definitions of bullying in Japan from the standpoint of “bullying accepting discourse”

Ichiro Yatsuzuka

(Received October 1, 2020)

### 1. はじめに

本稿では日本における多様な「いじめ」の定義を相互に比較し、それぞれの背景や含意を検討するとともに、それらが林立し一元化しない理由を、「いじめ容認型言説」という概念を導入することで考察して、問題に対する新たな接近の方向性を探る。

「いじめ」が社会問題となって久しい。多くの対応がなされてきたが、残念ながら、なお問題は生じ続けており、報道の言説も絶えない(八ッ塚(2014a))。

「いじめ」に限らず、事態に適切に対処するためには、問題をきちんと同定することが不可欠である。起きている事態を言葉で表現し、その位置づけを過不足なく規定する定義づけの作業は、その基本である。しかし、日本における「いじめ」の公的な定義には、一元的に定まることなく、大きな変更を重ねてきた経緯がある。そのために、統計数値の断絶といった問題も発生した。

研究者による「いじめ」定義についても、いくつか有力な定義はあるものの、内容や方向性を異にした定義が林立する状態が長らく続いている。

現象が多様で複雑であるため、一元的な定義を定めにくいことには仕方がない面もある。また、研究活動という観点からは、むしろ多様な立場で現象を特定し記述する試みがなされるべきであるともいえる。

しかし、そうであったとしても、多様な「いじめ定義」を相互に比較検討する作業は必要である。互いの検討を通して、より適切に事態を位置づけ、多くの人が納得し共有できる定義へと至るべく、対話が続けられなくてはならない。

同時に、なぜ「いじめ」の定義が変遷し、一義的に定まらないのか、その理由と背景を考える必要がある。

個々の定義には、それぞれに重要な指摘が含まれているはずである。単純な優劣や精度の比較ではなく、それぞれの定義の背景や着眼点、重要な指摘を引き出し共有する、相互の検討作業こそが必要である。

本稿では、そうした比較検討を試みると同時に、なぜ定義が多様に分化し、一元的な定義が得られず変遷するのかという根本の問題を考察する。なぜ、多くの論者が「いじめ」を問題とみなし、それを適切に理解しようと試みながら、その定義が共通する方向へと収束しないのだろうか。

その理由として、「いじめ」とは何かという問いの根源を拡散させ、いわば無効化させる言説が影響を及ぼしているのではないかという仮説を、本稿では提示する。単に「いじめ」という現象が複雑であるだけでなく、それを受け止め思考する活動を妨げるような要因があるのではないか。そのために、「いじめを定義する」という基本的な活動にすら揺らぎが生じるのではないか。本稿ではこのように問いを設定する。

その要因として、本稿では「いじめ容認型言説」という概念を提示する。当然のことではあるが、「いじめ」は許されないことであり、またそれが起きないよう務めるべきであること、それが、私たちの共通認識であり社会の共通信念のはずである。

ところが、「いじめ」を積極的に肯定はしないまでも、その存在を容認し、仕方がないと受容させる種類の言説が、社会には存在し、流通している。このような言説は、いわば本音として「いじめ」の存在を認めてしまっているだけでなく、「いじめ」の定義をはじめ、「いじめ」という事態への認識や判断を歪め、そこに齟齬を持ち込んでいる。このような事態が起きている可能性を本稿では検討する。あわせて、そうした事態を打開するための言説的実践の可能性についても考察を行

<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

\* Ichiro Yatsuzuka, Professional Development Course in School Education, Graduate School of Education, Kumamoto University, Kurokami 2-40-1 Kumamoto, 860-8555 Japan

うこととしたい（ハッ塚（2014b; 2015））。

以下、第2章では、旧文部省定義に始まる主要な「いじめ」定義を概観し、それぞれの特徴を検討する。第3章では、「いじめ容認型言説」という概念を提起し、このような言説の存在ゆえに定義が輻輳し、結果として「いじめ」対応が困難となっている可能性を論じる。そのうえで、さらなる検討の方向性を述べるとともに、こうした言説的制約を打開するための方策を展望する。

## 2. 代表的な「いじめ」定義についての検討

### (1) 初期の文科省（旧文部省）定義

「いじめ」対応や社会的な「いじめ」理解に大きな意味を持っているのは、文部科学省による「いじめ」定義である。しかし、「いじめ」定義は、旧文部省時代以来、変化を繰り返している。

文科省定義は、文部科学省が毎年、「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」として公表している資料において用いられてきたものである。全国の学校は、この定義に基づいて、自校における事案の数値を報告し、それを文科省が集計し公表する。

最初の定義は、1980年代に「いじめ」が社会問題化した際、上記調査の新たな設問として加えられ設定された。しかし、この定義は、1990年代に再度「いじめ」が社会問題化した、いわゆる「第2の波」の際、批判を受けるかたちで修正されることになる。以下、最初の定義と、90年代の定義を示す。

「自分より弱いものに対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、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」

（旧文部省 昭和60年（1985）当時の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」より）

「a. 自分より弱いものに対して一方的に、b. 身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、c. 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」（同 平成6年度（1994）版より）

記号の付加などの違いはあるが、基本的な構成は共通している。しかし、改訂された90年代の定義では、「学校としてその事実を確認しているもの」という語句が削除されている。

背景には、いわゆる「第2波」の社会問題化の中、

数値が「いじめ」の実情を反映していないという批判が寄せられたことがある。報道される深刻な事案や、保護者や社会の感覚と、挙げられた数値に乖離のあることが問題視された。学校が、隠蔽ではないとしても、個々の事案を「いじめ」として扱わない、数値として数えないなどの判断を行うことが問題とされ、このような改訂につながった。

学校としての恣意的な判断を介さず、認知した事案をそのまま挙げなくてはならないことは、対応としては当然でもある。しかし、この改訂によって統計数値としての連続性は失われることになった。時系列的な比較を行うことが困難となったことは、「いじめ」の対応や研究にとっても大きな支障であるが、再集計や再調査等は行われていない。

変更の前後を通して、これら2つの定義を包括的に捉えた場合、次のような構造を指摘することができる。いずれの定義も、「自分より弱いものに対して」という文言を含んでいる。「弱い者いじめ」という表現に代表されるように、弱者が被害の対象である、あるいは、被害を受けた側は弱者だという前提が、ここには含まれている。

しかし、実際に発生する「いじめ」事案においては、強者弱者の関係は必ずしも明瞭ではない。たとえば、クラスで発生する「いじめ」においては、加害と被害の反転と呼ばれる現象が往々にして生じる。ある時点まではクラスの強者、リーダー格とみなされ、それまで「いじめ」を主導していたような児童生徒が、突然「いじめ」の対象となり、仲間はずれなどの攻撃対象となるといった例は少なくない。

最初期の定義として重要な意味をもつ一方、研究や把握が途上の時期にあって課題も抱えていたのが、これらの定義であるといえる。しかし、上述の論点が深められる前に、さらなる事態の進展によって、「いじめ」定義は抜本的に変更されることとなった。

### (2) 2000年代以降の文科省定義と法的定義

さらなる事態の変化、深刻化に伴って、「いじめ」定義も大きく変化した。2000年代、いわゆる「第3の波」として、深刻な自死事案の相次ぐ発生により、またしても「いじめ」が大きな社会問題となった。統計数値と実状との乖離に対するさらなる批判、また、学校の把握や対応に対する不信を伴った批判が社会には広がった。その結果、「いじめ」定義については次のような抜本的な変更がなされた。

「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。なお、起こった場所は学校の

内外を問わない」(文部科学省 平成 18 年度 (2006) 同上調査)

前項で述べた定義は、「いじめ」の「行為」、加害側の視点に着目するものであった。それに対し、2000 年代の定義は、「いじめ」による被害を受けた側に視座を転換している。すなわち、新たな「いじめ」定義は、「被害者申告主義」へと大きく舵を切った。

被害者が苦痛と感じていれば、すべて「いじめ」として認定する。これが新たな定義の本質である。これは、単に能動と受動を入れ換えただけの機械的な操作ではない。加害側の意図や弁解が何であれ、当事者が苦痛と感じたものはすべて「いじめ」として対応すべきとしたことは、価値観の根本的な転換であると言ってよい。

このドラスティックな転換は、現在に至っても、なお十分には浸透していない面がある。被害を受けた子どもの立場に寄り添い、被害者を何より尊重しなくてはならないことをこの定義は含意として主張する。しかし、私たちは能動的な加害行為としての「いじめ」というイメージにも強く規定されているため、その行為が「いじめ」に相当するのだろうか、という発想から容易には離れることができない。

教師や教育委員会は、長らく対応に当たってきたがため、なおのこと、能動的な行為としての「いじめ」というイメージにとらわれがちでもある。そのために、被害者申告主義を徹底することができず、「そうはいつでもこれは『いじめ』に相当するのだろうか」等の判断をしてしまい、結果として対応に齟齬が生じる事例も少なからず発生した。

また、被害者申告主義には次のような批判も多く寄せられることになる。被害者申告主義では、「言った者勝ち」になってしまうのではないかと、「いじめ」に相当しないような微細な事案でも「いじめ」扱いされてしまわないかという懸念が、その代表的な論点である。

これらの検討や取り組みが深められる前に、2010 年代、「いじめ」問題はさらに深刻なカタチで社会問題化した。広く知られる「大津市いじめ自殺事件」がその契機である(共同通信大阪社会部 (2013); 大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会 (2013))。事案としての深刻さもさることながら、当該の学校、さらに教育委員会による対応が事案の矮小化や隠蔽であると強く批判され、大きな議論が喚起された。そうした流れを受けて、「いじめ」に関してはじめて法制化がなされることになる。以下に示す法律中の定義は、被害者申告主義を継承するとともに、ネットの普及などの社会背景を反映している。

「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に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(インターネット等を通じて行われるものを含む)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」(いじめ防止対策推進法 (2013 年) より)

法律として「いじめ」を記述し、教委・学校・現場教師の行わなくてはならない対応を明記したことにはきわめて大きな意味がある。その成否についてはさらなる議論が必要であるとしても、「いじめ」対応の画期をなす出来事であることは疑い得ない。

その一方、継承された「被害者申告主義」については十分な検討がなされていない。むしろ、大津市の事案は、「被害者申告主義」への大きな問いかけとなっていると考えることもできる。当該事案では、被害者は、加害生徒との人間関係などもあり、自分が被害に遭っていることをなかなか表明しなかった。あるいはまた、被害者自身が深刻な苦痛を受けている場合、そのことを表明し訴えること自体が苦痛である、ハードルが高い、恐怖を感じるなどの可能性は容易に想像できることでもある。

法の全体を考えれば、被害者に寄り添い、その苦痛を受け止めるべく、教師や学校、教委の役割にも言及はなされているともいえる。しかし、「いじめ」の定義としてこれ単体で考えると、被害者による申告がないと「いじめ」として認定できない、ある意味被害者任せの項目として文言が作用してしまうとも解釈できる。

ここにあるのは、在来の被害者申告主義批判とは反対方向の課題である。多くの批判は、被害を騙る者による言いつ放しを懸念する。しかし、被害者申告主義に対するより重要な懸念は、本当に申告することができるのか、傷ついた被害者の自己申告をいかにして支えればよいのかという問題である。

### (3) 芹沢による指摘と警察庁定義

「いじめ防止対策推進法」をめぐる議論よりも時期的には先行するが、「被害者申告主義」を批判して、それとは異なる定義を提起した論考として、芹沢によるものがある(芹沢 (2007))。「いじめ」に関する数多くの論考を持つ芹沢は、特に大きな指摘として、「いじめ」定義の重要性を強く論じている。

事態を適切に記述し、その構造を理解することなしに、問題を解決することはできない。「いじめ」については、学校や教師の存在、その影響が深く関わっており、そのことを踏まえた「いじめ」定義、そして「い

じめ」理解がなされなくてはならないことを、同書は説得的に論じている。

そのうえで、2000年代の「被害者申告主義」の流れを強く批判した。その対案として、同書ではいくつかの定義を比較検討し、以下に述べる警察庁定義を採用、提案している。

「単独または複数の特定人に対して、身体に対する物理的攻撃または言語による脅し、いやがらせ無視等の心理的圧迫を反復継続して加えることにより、苦痛を与えること」  
(警察庁少年保安課(昭和六十年版犯罪白書)1985)

ちなみに、警察庁による統計は、平成24年までは

「単独又は複数で、単数又は複数の特定人に対し、身体に対する物理的攻撃又は言動による脅し、いやがらせ、無視等の心理的圧迫を一方向的に反復継続して加えることにより苦痛を与えることをいい、暴走族等非行集団間における対立抗争に起因する事件を含まないもの」

また平成25年以降は先述の「いじめ防止対策推進法」に即して数値が集計されている(警察庁生活安全局少年課「令和元年中における少年の補導および保護の概況」)。

話を戻すと、芹沢は「被害者申告主義」を強く批判し、「いじめ」の本質に即した定義の必要性を強く希求し、そこから上記の警察庁定義に至っている。言い換えると、被害者の申告に依るのではなく、外部から客観的に「いじめ」を指摘し特定できる指標として「定義」の探求を行っている。

芹沢の論考で重要視されているのは「反復継続」という文言である。すなわち、「いじめ」において最も特徴的なのはその「反復継続」性であり、執拗な攻撃や悪意表出の繰り返しを重視している。繰り返される悪意、習慣化した暴力が深刻な事態を引き起こした事案は確かに数多い。

さらに芹沢は、「反復継続」の根幹として、それが学校的慣習と同型であることを指摘した。学校において、子どもの意思に反して無意味に強要される反復継続を、いわば子どもがさらなる弱者に対して行使すること、それが「いじめ」の本質であるというのが、芹沢の指摘である。

この指摘には重要な意味が含まれている。教師や大人こそが「いじめ」の原型を形作っているのではないか。子どもの攻撃性や深刻な「いじめ」と見えるものは、それ以前に、大人が子どもに対して行使し強要している潜在的な暴力の反復ではないか。このような指

摘として芹沢の論考は解釈でき、「いじめ」理解の地平を大きく広げる意味をもつ。

その一方、極めて重要な指摘ではあるものの、このような議論に対しては2つの問題を指摘することができる。

第1に、「反復継続」は、実際の「いじめ」事案において必ずしも不可欠の要因ではない。一度の攻撃的な振る舞いが致命的な結果に至った事例や、異なる種類の働きかけが次々となされ、「反復継続」もされないうちに事態が悪化していった事例もある。客観的には反復継続を同定できない事例が少なからず存在することは、定義としての「反復継続」に疑義を投げかけるものである。

ただし、それゆえにこの定義を批判・否定すべきではない。すべての事案に該当するわけではないとしても、反復性や継続性は、「いじめ」という現象を特徴づける重要な要素である。

正確に言えば、反復性という概念を広義に拡張することで、「いじめ」理解の視野を広げることができる。具体的な反復は見られなくても、「いつまでも繰り返されるのではないか」という不安や恐怖を感じるという事例は、おそらく多く存在するであろう。あるいは、客観的な事態や行為とは別のレベルにおいて、閉塞した感覚、いやな日常が繰り返され逃れることができないという感覚も、「いじめ」の深刻化には付随すると思われる。いわば可能性としての反復継続という論点を、芹沢の考察から受け取ることができる。

第2に、しかしより重要な問題点として、学校・教育だけをことさらに問題視する論点についての疑問がある。むろん、学校教育における無意味な活動の強要、教師が一方向的に無味乾燥な内容を反復させるなど、批判されるべき教育実践が多くあることは、事実として重く受け止めなくてはならない。

とはいえ、それを問題視するのであれば、企業社会における反復継続、社会生活における反復性は、さらに広い範囲で同様の問題を引き起こしていることになる。あるいはまた、家庭教育において、学校を縮小再生産した反復継続が繰り返されていることも、子どもにとっては大きな影響を与える。

もとより、「いじめ」の問題をめぐって学校を免罪することはできず、第一義的に教育と学校が考え対応しなくてはならない事態であることに間違いはない。しかしその一方、教育や学校が、社会と、あるいは家庭と、無縁で孤立して成立することはあり得ない。「反復継続性」そのものより、それを強要する構造がどこから生じているか、その中で教育や学校が責任を負うべき範囲と、企業、政治と社会、地域や家庭、それぞれのアクターがどのように関与すべきか、その範囲を

分担する思考こそが必要であるはずである。こうした広がりをもった思考もまた、「いじめ」対応には求められるのではないだろうか。

#### (4) 森田の古典的定義

上述してきた議論の一方、いじめ研究者は早くから問題を検討してきた。定義についても、代表的な研究者である森田による、古典的な社会学的定義が著名である（森田・清永（1994）；森田（2010））。

「同一集団の相互過程において優位にたつ一方が、意識的にあるいは集合的に、他方に対して精神的・身体的苦痛を与えること」

森田・清永（1986）『いじめ 教室の病い』初版

この定義は、整理され単独でも明瞭であるが、森田の同様に著名な「四層構造論」とあわせて理解すべきものであろう。森田は、定義にもみられるとおり、「いじめ」の発生する集団、端的には学級に着目し、そこで起きている集合的特徴に着目した。森田によると、「いじめ」は被害者と加害者による、それだけの対として理解すべきではなく、それ以外のクラス成員との関係によって成り立っている。すなわち、「いじめ」が発生しているクラスにおいては、

被害者－加害者－観衆－傍観者

という四層構造が発生している。加害者は単に被害者を攻撃しているだけでなく、観衆を意識し、また観衆の反応に影響される。さらに、それらを取り巻く傍観者が、手出しをせず不関与を決め込むことによって、「いじめ」はいっそう深刻になる。

このような、集団として把握する視点は、「いじめ」研究にとって極めて重要な意味を持っており、実践的にも大切である。傍観者が様子見をせず抑止し、あるいは教師に訴えること。観衆をつくらぬような規範を醸成すること。このような「いじめ」対策の実践的知見にもつながるからである。

その一方で、森田の定義については次のような問題を指摘することができる。この定義における「いじめ」は、発生してしまった状態の記述、明白な結果が生じたあとの、外部からの観察による後付けの記述となっている。端的に言えば、当事者にとっての「いじめ」被害とは層を異にする記述である。

見方を変えると、この定義は同語反復的であり、優位な側は、優位になったから優位なのだという議論になってしまう。なぜ「いじめ」てはいけぬのかを、この定義からだけでは導き出すことができない、そう

した難点がある。

これは定義の瑕疵ではなく、集合体の力動として事態を中立的に記述したが故の必然的な問題でもある。すなわち、「いじめ」を考えるにあたっては、価値判断が不可欠に伴うこと、子ども世界だけの問題ではなく、それを評価する大人の視点、大人という論点が不可欠であることを、森田の定義は逆説的に示している。

当然ながら、森田の全体的な論考はこのような趣旨を明瞭に含んでおり、市民的対話の重要性、公共的な規範の必要性、それらを教育することの意義を幅広く論じている。その一方、この「いじめ」定義だけではそうした論点を導き出すことができない。子ども世界の問題として「いじめ」を明晰に定義しようとすればするほど、なぜそれが悪いことであるかを説明できなくなるといふ逆説的な図式を私たちは発見することができる。

#### (5) 内藤による 2000 年代の定義

2000 年代以降の「いじめ」研究および定義として重要なのは内藤による論考である（内藤（2001；2009））。基本にあるのは、クラスに代表される集合体の作用と、当事者の心性との、相互の連関として「いじめ」を位置づける理論図式である。集団における市民的・公共的な規範の喪失が、野蛮な自生的秩序を繁茂させ、成員による攻撃性を惹起するというのが、その基本的なマクロの図式である。そこで加害行為を行う攻撃者の心性は、精神分析における投影同一視の機制によって説明され、その残虐さを類型として整理することに成功している。また、日本社会の宿痾として、「いじめ」を繁茂させる「中間集団全体主義」の存在を指摘するなど、社会構造の全体に配意した論考ともなっている。その浩瀚な論考において、「いじめ」は次のように定義されている。

「最広義のいじめ定義：実効的に遂行された嗜虐的関与

広義の定義：社会状況に構造的に埋め込まれたしかたで、実効的に遂行された嗜虐的関与

狭義の定義：社会状況に構造的に埋め込まれたしかたで、かつ集合性の力を当事者が体験するようなしかたで、実効的に遂行された嗜虐的関与」

内藤朝雄（2009）『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

「いじめ」の構造とその態様に着目し、集団の力を背景とした加害者の嗜虐性を重視していることがこの定義の特徴である。加害側に着目する点では旧文部省定義や芹沢の定義と同型である一方、加害者の内的な

嗜虐性を強調し、「いじめ」の非道さ、加害者の責任を明確にしている点に大きな特色がある。「いじめ」事案と、それに対して有効な対処をしない教師・学校への痛烈な批判として、その主張を重く受け止めなくてはならない。

他方、この定義については、次のような端的な疑問を禁じ得ない。嗜虐的な加害者が存在することは事実である一方、加害側に立ってしまった児童生徒が必ず嗜虐性を帯びているかどうかは別の問題である。

具体的な事案においても、自らの意志で「いじめ」を行う意図はなかったにも関わらず、上位の加害者に使喚され、あるいは強要されて「いじめ」に加担してしまった、というケースは実際に存在する。自分が被害者になることを恐れて、心ならずも加害側に回ってしまった、等の痛ましい事案について、その当事者を嗜虐的であると規定できるかどうかには大きな疑問が残る。

内藤の著書では、事実上犯罪に等しい、極めて悪質な「いじめ」の事例が多数報告されている。こうした非道な事案に対する憤りが考察の背景にあることは十分に理解できる。あるいはまた、巻き込まれて「いじめ」に加担することで嗜虐性を帯びる、上位の加害者に隠れて嗜虐性を発揮するなどの悪質なケースもあり得るであろう。

しかし、個々の事情や言い分を検討しないまま、加害側となった児童生徒に一律に嗜虐性を認定することはできない。非道な「いじめ」に義憤をおぼえることは正当ではあっても、その背景を問わず、加害者を悪魔のような嗜虐者とみなすとしたら、それは別種の投影と言うべきである。

無論、内藤の論考における問題意識、「いじめ」に対する強い憤りは重要なものであり、教育のあり方に対する批判にも検討すべき広がりがある。その「いじめ」定義における嗜虐という語については、以下の指摘として受け止め考察を広げることとしたい。

第1に、当の行為そのものは嗜虐的な意図には基づかず、自己防衛のためであったり、周囲にあわせた何気ないものであったりという可能性が必ずある。しかし、そうした行為を、誰も問題視せず抑止しなかった場合、集団雰囲気の中ではきわめて悪質な暴力へと転化する場合がある。結果として嗜虐性にまで悪意が発展する場合があるという指摘として、上記の定義を拡張的に理解することができる。

第2に、嗜虐的関与については、児童生徒間だけで発生するものではなく、むしろ大人が行使するものもあるという論点を付加し、上記の定義を拡張したい。とりわけ、「いじめ」事案における、教師による悪質な加害、教師による「いじめ」としか思えないような

事案や、ある種の攻撃的な「指導」などは、文字通りの嗜虐的関与であろう。このように考えれば、内藤の指摘は芹沢の指摘とも重なり、教師を含む大人の問題として「いじめ」を把握すべきであるという視座を導く。

#### (6) 中富による定義：対話と憲法学からの視座

上記で取り上げた定義を含めて、数多くの「いじめ」定義を包括的に検討し、相互に比較することを通して新たな定義を導き出した事例として、中富による論考がある（中富（2015））。憲法学者でもある中富は、わが子が「いじめ」により苦痛を受けた経験を通して、本稿でも述べた「いじめ」定義の混乱状況を深く憂慮し、それらを比較検討する緻密な作業を行った。学生とも対話を繰り返し、論点を洗い出して修正を進める作業を通して、以下の定義を導き出している。これは現時点でもっとも優れた「定義」とであると本稿では考える。

「いじめとは、特定の者が、集中的かつ継続的に、悪戯または人権侵害（生命、身体、自由、財産、名誉、プライバシー等への攻撃）を受け、あるいは、悪意ある仲間はずれにより所属する集団からコミュニケーションの相手として真面目に扱われる権利を剥奪され、その人格を否定される行為である」  
中富公一（2015）『自信をもっていじめにNOと云うための本 憲法から考える』日本評論社

この定義は、「いじめ」を受ける被害者の側に定位して策定されている。というよりも、現に被害を受け苦痛を感じている当事者が、自らの被っている事態を特定し、それを「いじめ」として訴えるための実践的な文言として、この定義は作成されている。

「いじめ」とは、端的に権利や人権の侵害であること、あるいは、コミュニケーションの相手として尊重されるべきを脅かされていること。こうした行為による人格の否定こそが「いじめ」の本質であることを喝破し、極めて明晰である。

おそらくは、定義の文言だけでなく、ここに至る思考と対話のプロセスが重要なものであり、この定義を用いて身近な経験や報じられる事案を検討し直す作業に大きな意味がある。言説的実践の優れた事例として、本稿では、この「定義」を現時点における最善の定義と位置づける。

### 3. 定義の多様性の背景に関する試論

#### (1) 定義の林立という問題

前章では代表的かつ重要な「いじめ」定義を概観した。本稿では中富の定義を最も優れたものと考え、定義間の優劣を論じることは本意ではない。それぞれの定義は、問題意識や主たる関心に即して組み立てられたものであり、いずれも重要な論点を含んでいる。

本稿での問いは、なぜ、定義がこれほど拡散するのか、なぜ「いじめ」をめぐる論考がこれほど多様になるのかという問題である。あるいは、なぜ、一元的な定義がない状態がこれほど継続し、そのことが問題視されないのか、という事態こそが、本稿で検討したい問題である。

こうした事態を解釈するための試論として、本稿では、「いじめ容認型言説」という概念を提起する。社会の側に、「いじめ容認型言説」、すなわち、「いじめ」の存在を容認しそれを許容する言説が流通している。「いじめ」定義は、「いじめ」という問題そのものよりも、このような容認の言説に対応するために、多様な形を取らざるを得ない。これが本稿で提示する仮説である。

#### (2) いじめ容認型言説

「いじめ容認型言説」とは、「いじめ」を積極的に肯定することこそないものの、「いじめ」の存在を許容し、それを正当化しようとする傾向をもった言説である。私たちは、「いじめ容認型言説」を日常的に目にしていく。自分でも意識せず口にしていく可能性も決して低くはない。いわば、予想外に身近な言説、自ら何気なく言ってしまいそうな言説が、「いじめ容認型言説」である。その具体的な例を、ミクロとマクロの2層に分けて概観する。

第1は、ミクロな言説、対面的な場面における言説である。直接的には、「いじめ」等の被害を訴えた子どもに対して、教師や保護者が投げかける発言のうちに、容認言説の典型的なパターンが見られる。具体例は以下のようなものである。

「お前にも悪いところがある」

「気にするな」「お前が気にするからいけないんだ」

「その子はお前のことを気にかけているからそんなことをするんだ」

無論、ここで挙げたものは理念型、ひとつの典型的なパターンであり、実際の発話は文脈に応じて多くのバリエーションを持つ。地域の言葉や方言に即して変

化したり、代名詞等の省略や変更を伴いつつ、私たちが口にしやすい、それこそ脊髄反射的に発話しがちな言説として出来る。

児童生徒から被害の訴えや相談があったとき、私たちは往々にして、本人にも問題があったのではないか、当事者が気にしすぎなのではないか、といった推論を働かせる傾向を持つ。本人にも反省すべきところがあったかもしれない。本人の気にしすぎなのかもしれない。あるいは、事態は本人の誤解によるもので「いじめ」ではないかもしれない。このような可能性を、直接当事者に向けているのが、こうした言説の本質である。

もとよりこうした可能性は常に存在する。しかし、これらの発言は、ときに、当事者が詳しく事情を説明する前に、ほとんど先手を打つように大人から投げかけられる。むしろ、「いじめ」対応の一環として、いわばよかれと思って、こうした発話がなされることすらある。これらの発言が、子どもに対するフォローアップとみなされている場合もあるであろう。

第2は、マクロな言説、「いじめ」現象に対するメタレベルでの言及である。「いじめ」という現象をどう把握しどのように考えるかという、「いじめ」を論じる文脈で、往々にして見られるのが次のような発言である。

「大人も職場や社会で『いじめ』をしているのだから、子どもの世界で『いじめ』がなくなるわけがない」

「日本では『いじめ』はなくなるらない」

これも理念型であり、実際の発話には多様なバリエーションがある。総じて「いじめ」が社会問題となったとき、それを懸念し、必ずしも「いじめ」を肯定するわけではないことを前提としつつ、しかし、ある種の諦念とともに発せられるのが、このようなマクロにおける容認言説である。端的に言えば、「いじめ」を否定しつつも、仕方がないこと、避けられないことと位置づけ、クールな姿勢で事態を論じるのが、この種の言説の特徴である。

この種の言説が、社会において問題視されたり、問い直されたりすることは乏しい。私たち自身が、このような言い回しをふと口にする可能性も、決して少なくはない。「いじめ」問題に心を痛めつつ、解決のきざしもなく繰り返される現状を見て、このような思いに駆られることは、多くの人にも起こり得ることである。

このような何気ない言説、決して「いじめ」を肯定するものではないとしても、その存在を容認し、あるいはあきらめるような種類の言説を、本稿では「いじ

め容認型言説」と呼ぶ。

### (3) 容認言説からみた「いじめ定義」

「いじめ」を定義することは、適切に事態を同定し、その構造を把握し、最善の対応を行ううえで、不可欠の作業である。「いじめ」とは何かという問い、定義の設定は、単なる言語遊戯ではなく、実践的な活動である。

しかし、先述してきたように、日本における「いじめ」定義は、その根幹を変化させたり、全く異なる観点から事態を論じたりと、バリエーションの大きさが著しい。そのうえ、定義が林立する状態が、特に疑問視されることもないまま、事案の発生と改訂が繰り返されている感すらある。

なぜ、こうした事態が生じるのかを説明するために、本稿では次のように考える。「いじめ」とは何かを考えそれを定義する作業の以前に、私たちの社会には膨大な「いじめ容認言説」が流通しており、先に「いじめ」が許容された状態になってしまっている。端的に言えば、私たちは、「いじめ」に憤り強く懸念をもつ一方、「いじめ」の存在をどこかで当然視してしまっている。そのために、「いじめ」を定義する作業は一貫したものとならず、論者の関心や状況に即して変化する。このような事態が生じているのではないかと本稿では考える。

さらにいえば、「いじめ」の存在を容認するだけでなく、私たちはときに、被害者に対するケアや教示のつもりで容認言説を投げかける場合がある。それは被害ではなくお前の側の問題ではないか。気にしすぎのお前がよくないのではないか。このような言説は、発話者としては慰撫のつもりで発せられたものであったとしても、言説としては被害者に対する抑圧、「いじめ」を正当化したうえでさらなる攻撃である。

このような矛盾し錯綜した事態の中で、それでも「いじめ」を問題視し、それが何であるかを特定しようとする、様々な試みの集積、それが「いじめ」定義の林立状態なのではないだろうか。社会からの要請や研究者個人の関心など、個別の事態に対応するかたちで策定されるがゆえに、「いじめ」定義は一貫せず変化を重ね、またその変化や多様性が容認されてきたのではないだろうか。

初期の旧文部省定義は、「いじめ」の社会問題化という機運に対応するかたちで策定された。それゆえ、学校が対処すべきと当初は謳っていた一方、学校が批判されたらその主体性を除くかたちへと修正された。

その後、社会問題化のさらなる進展の中で、在来の定義では不適切となったため、「被害者申告主義」への抜本的な転換がなされた。しかし、真に被害者申告

主義を貫くなら、その被害とは何であるかという本質を明記し、だからこそその被害は申告されなくてはならず、またそのために被害者は尊重されなくてはならない旨が、明記されなくてはならなかったはずである。

たとえば中富による定義は、被害とは権利の侵害であり、被害者は絶対的に正しいのだという命題を、文言のうちに含んでいると解釈することができる。しかし、そうした趣旨を欠き、ただ実務的な認定の問題として「被害者による申告」を謳うだけであれば、その文言は、被害者任せ、被害者の申告待ちといった事態へと容易に転落する。定義の刷新にもかかわらず「いじめ」事案の深刻化が解消されないとしたら、その背景にはこのような機制が働いている可能性もある。

研究者による種々の定義は、「いじめ容認型言説」が繁茂し、「いじめ」の存在がすでに容認されている状況で、そうではない、「いじめ」は悪なのだということと同定するための、必死の試みの数々なのではないかと解釈できる。

たとえば芹沢の論考は、「反復継続」というポイントを指標として強調することで、容認してはならない悪質な行為であることを強調しようとしたのかもしれない。同様に、内藤の論考は、その嗜虐性を強調することで、「いじめ」は決して容認してはならないという論点を主張したものだったのではないかと、言説分析的には考えることができる。

一方、森田の論考は、容認されているかどうかを問わず、「いじめ」に相当する事態が発生しているときにどのような変異が集合体で生じているかに着目した定義となっている。しかし、定義そのものは価値中立的であり、森田自身も述べているように、市民的公共性などの概念を導入する必要がある。定義そのものは単体では「いじめ」が悪であることを主張していない。

逆説的なことであるが、森田の指摘する四層構造論においては、各層の児童生徒それぞれが「いじめ容認型言説」を口にする可能性がある。傍観者も観客も、被害者自身に「いじめ」の責を負わせるような言動を取りかねないし、事案によっては加害者自身が「被害者のせいだ、仕方がない」といった卑劣な言葉を口にする。悲痛なことに、被害者本人すら、「自分が悪いからいじめられるんだ」とその認識を歪められてしまうことすら起こる。

最も優れた定義であると本稿で考える中富の定義も、それをもって「いじめ」を認定した場合でさえ、「いじめ容認型言説」によって反論される可能性は残る。人権や尊厳といった語を軽んじ、被害の訴えを否定するような悪辣な言説も現実には存在する。人格の否定という悪であってさえも、「本人が悪い」「そんな仕打ちをうけて当然だ」と強弁するような言説が現に、ネッ

ト上に限らず存在する。

真に懸念すべきは「いじめ容認型言説」の存在ではないか。これに類する言説の存在こそが「いじめ」を深刻化させ、その解決を遠ざけているのではないか。「いじめ定義」が多様で林立しているのは、このような、見えにくく潜在化した悪意、「いじめ」を容認する私たちの社会に根差した風土を対象化し、それを問題化するための、長い営みの一端なのではないか。このような可能性を本稿では提起した。

#### (4) 展望

最後に、以上の考察から導き出される今後の課題と展望を述べる。

林立する「いじめ」定義について、本稿は相互の優劣を比較するものではなく、またそうした作業は無意味である。それぞれの定義が何を問題視し、どのようなかたちで「いじめ」の悪質性を述べているかを比較検討し、その最善の主張を汲み取りつつ言説実践を継続することにこそ意味がある。

さらに必要なのは、本稿で提起した「いじめ容認型言説」についての考察を、質量ともに拡張することである。「いじめ」を肯定し積極的に促進するような主張をする人はいないはずである。しかしその一方、容認言説に似たことを口にする人は決して珍しくはなく、私たち自身が被害者に対するケアの気持ちでこうした言葉を投げかける可能性も存在する。

さらに、ここからは「架空の被害者」および「傍観」という新たな問題系も導き出される。「架空の被害者」とは、被害者申告主義において述べた、ありもしない「いじめ」の被害をでっち上げるような存在のことである。容認言説は、発話者自身の欠点や勘違いに「いじめ」を帰責する傾向を持っていた。架空の被害者、ありもしない「いじめ」被害を述べ立てるような空想上の存在を、なぜか私たちは想定し懸念してしまう。これは容認言説、さらには「いじめ」の構造を検討するうえで導きの糸となる可能性がある。

いまひとつ、容認言説の延長として検討すべきは「傍観」という問題である。傍観については、その字面の

印象から、「いじめ」について何もせず不関与の立場を取るという受動的な印象がある。しかし、容認言説のように、被害者への働きかけ、あるいは「いじめ」問題への鋭い批評のようなかたちを取って、結果として「いじめ」を肯定するような言葉も多数存在する。「傍観」という概念に対する再検討もまた今後の重要な課題であり、それは「いじめ」対処の新たな方向性にもつながる可能性がある。

#### 文献

- 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
- 森田洋司・清永賢二 (1994) 新訂版 いじめ 教室の病い 金子書房
- 森田洋司 (2010) いじめとは何か—教室の問題、社会の問題 中公新書
- 中富公一 (2015) 憲法から考える 自信をもっていじめにNOと言うための本 日本評論社
- 内藤朝雄 (2001) 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
- (2009) いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか 講談社現代新書
- 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
- 芹沢俊介 (2007) いじめが終わるとき 根本的解決への提言 彩流社
- ハツ塚一郎 (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：「サバルタン」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。