

いじめ問題に関わる教師の認識についての一考察 - 臨床心理士による教員研修への視点から -

岡本 淳子*¹

要旨：本研究では公立小中学校の教諭を対象にした調査から、現代の教師のいじめに関わる認識について把握した。その結果、小学校教師の70%、中学校教師の93%が学校生活の中でいじめを認知しており、かつ、調査対象の教師たちのほとんど全員がいじめ指導に難しさを感じていることが分かった。いじめに関わる子どもたちの様子に危機感を抱いている教師も全体の約8割に上った。教師たちは、事故の発生や子どもたちの健全な人格の成長への危惧、いじめのエスカレートによる集団の分裂、崩壊などを初めとしてさまざまな危機感を抱いていた。いじめの指導をめぐるのは全校体制による指導が重視されているところであるが、学校全体で解決しようとした経験のある教師の方が少なかった。指導をめぐる自由記述からも、具体性が伝わる記述が少ないことも特徴として見られた。

これらの結果から、教師へのいじめ研修やスクールカウンセリングにおける支援を考えると、従来いじめ研修で重視されていた「見えにくい」いじめへの理解の啓発から、「見えているが対応が難しい」いじめ指導を支援する研修への重点の移行が必要であると考えられた。心理臨床の立場から今後の教師たちの支援にあたっては、今回の調査で得られた教師たちの危機感や指導の難しさに対応するような多様な研修を計画することや、研修に際しては、教師たちのいじめ指導における苦悩にも理解を払うことが重視されると考えられる。また、教師たちは目の前の子どもたちへの指導に集中しがちだが、さまざまな広がりを見せるいじめの性格を考えると、視野を広げて指導を行えるよう、教師たちの研鑽への動機を高める支援も行うことが必要と考えられる。

キーワード：いじめ、教師、認識、教師研修、心理臨床、臨床心理士

問題と目的

わが国では、1980年代になってマスコミに大きく取り上げられるようないじめ自殺や殺傷事件などが、多発するようになった。文部科学省（旧文部省）も、1980年代半ばから多くの指導資料や通知文等を発

* 1 立正大学心理学部

行している。1996年には「児童生徒の問題行動に関する調査研究協力者会議」(以下、調査協力者会議と略す)による大規模な調査(以下、調査結果と略す)(全国各都道府県各2校、生徒・保護者各9420名、教師557名対象)も実施された。その頃からいじめにかかわる研究報告も多数見られるようになり、いじめの構造(森田・清永, 1986)や子どもたちの心理とその対策(東京都立教育研究所, 1996)などについて多くの解明がなされた。学校現場における教師たちの取組(福田, 1997)の報告もみられ、いじめに対する指導のあり方は一通りの観点が示されている。これらが功を奏してか、いじめ発生件数はその後、統計上低下の一途をたどり、2004年3月文部科学省により発表されたいじめの発生件数は、全国的には子ども1000人につき0.2~3.6件にまで減少している。調査協力者会議(1996)の報告以降、いじめ問題にかかわる新たな施策は出ておらず、いじめ問題は喫緊の課題からは遠のいたかのように見える。

しかし、その後発生している数々の少年事件の背景や教育相談事例等においても、子どもたちの問題行動の背景にいじめが推測されることは多い。筆者のスクールカウンセリング等の臨床的実感からも、学校にはいじめ事件と取り上げられないまでも子どもたちの人間関係にいじめが垣間見られることも多い。これまで多くの研究者により、いじめにかかわる研究がなされ、学校における指導のあり方にはさまざまな知見が得られているが、日常の学校生活における指導のあり方については継続的な探求が必要であると感じている。実際のところ、学校におけるいじめは、いじめだけを輪郭化して取り出すことができないほどさまざまな状況が絡み合って存在していると感じさせられることも多い。

学校におけるいじめ指導について教師の取組に関する研究は、三浦(1998)および森田(1999)の研究を除いてあまりみられない。森田の報告からは、教師が「いじめに取り組むにあたって困ること」について、「家庭環境の問題」(小35.9%、中46.1%)や「教師の多忙」(小34.0%、中43.0%)、などが主な回答としてあげられており、中学校教員の約3割が「効果のないいじめ対策がない」と回答していることを報告している。近年では臨床心理士がスクールカウンセラーとして学校における教師の支援にあたりたり教師たちの研修を担当したりしているが、上記のような観点から、今後、心理臨床の立場からいじめ指導を支援していくことが重視されると考えられる。そのためにも、改めて、学校におけるいじめを教師たちがどのようにとらえているのかを把握することが必要と考えられた。

過去に報告されているいじめ研究の中から、教師のいじめにかかわる認識を考える上で参考になる研究について観点ごとに整理する。まず、いじめ問題の統計的減少と関連して、実際はいじめの存在の有無にかかわる見方についてとりあげる。本間(2003)は、調査協力者会議(1996)報告の中で、「いじめられた」子どもたちの担任教師の約4割が「自分のクラスにいじめはない」とした結果や自身の臨床的実感などから、統計的な発生件数の減少が、実際はいじめの減少を示しているかははっきりしないと述べ、学校の中で教師や保護者が気がつかないいじめが、かなり潜在している可能性が推測できるとしている。

いじめの有無についての検討は、定義の問題ともかかわりがある。いじめの定義については、菊池(1996)は、それまでの主だった研究論文等10編のいじめの定義を比較検討し、勢力関係で上位にある側が下位にある側に対して一方的に攻撃・加害行為を行う、被害者が肉体的・心理的苦痛を伴う、の2点がどの論文にも共通する重要な属性であり、対等な立場で行われるけんかとは違うことを指摘している。一方、いじめの、継続(反復)性、意図(意識)性、同一集団内での発生、に関しては、

各研究論文間で意見が分かれることを指摘している。

これら定義をめぐる研究論文間における主張の違いは、教師のいじめの指導を考える上で重要な視点を供しているように考えられる。筧 (1994) は法務省人権擁護局の立場から、いじめを一括して「対象者の人権を徹底的に踏みにじるものである」として見過ごすべきでないことを主張している。東京都立教育研究所では、いじめの定義の中から、“継続的な加害”の条件をはずしている。その理由は、「その行為は1回しか見ていないからいじめではない」とする教師たちの主張に多く触れる中で、“継続性”を定義に盛り込むことにより教師がいじめを見過ごす可能性や、1回のいじめであっても被害者が継続的いじめに匹敵するような大きな痛手を被る場合もあることを認識している必要があるとして、教師がいじめを認知する可能性を広げている。

また、深谷 (1995) は、いじめの健康度についての視点をとりあげ、発達と共に消えていく日常的で健康度の高い行為と、不健康な行為（「いじめとイジメ非行」）にいじめを分けて論議することを提案している。教師のいじめの認知にかかわる視点として、関連の深い観点と考えられる。調査協力者会議による調査結果からは、担任教師の約9割が「いじめはどんな理由があっても絶対に許されないことだ」とする一方で、「いじめは、児童生徒の成長にとって、必要な場合もある」が約2割、「基本的には、いじめ問題は子どもの世界に委ねるべき問題だ」が、小・中学校教師の約1割にある。東京都立教育研究所 (1997) は教師と子ども間のいじめの認知の齟齬について、発達段階の初期には子どもたちがいじめがあったとする割合が高いのに比して、教師の認識は低いことを報告している。特に、幼稚園の教師で子どもたちの間に見られる行為は、あくまでもいじめの芽と考えられ、「子どもの発達に必要な経験である」とする見方が多いことを報告している。筆者も研究の担当者として、子どもたちの観察と教師たちへの面接調査を行ったが、子どもたちの健康的な姿を日常に見ている教師たちにとっては、子どもたちの間で展開する行為が、相手にひどい痛みをもたらすような「いじめ行為」とは認知しがたい様子がかがわれた。

次に、子どもたちのいじめの態様については、森田ら (1997) は1997年に全国6906名の児童生徒およびその保護者、教師を対象に調査を行っている。いじめを受けた子どもたちの6～7割が「悪口、からかい」「無視、仲間はずれ」を経験しており、いじめの様態としてはひどいいじめよりもこのように日常的ないじめが多いことを明らかにしている。浜田ら (1995) は、「いじめの見えにくさの大きな要因の一つは、実は、いじめの行為そのもの見えにくさではなく、いじめが行われていてもそれがいじめだとは気づきにくいところにある」、「その行為一つだけをとってみれば、いじめだなんだと騒ぐほうがおかしいと思われそうなのが、いじめそのもの」であるとして、「小さな行為の積み重ねが、派手な一本より大きなダメージを与える、いじめの本体はそのようなところにありそうだ」としている。事件とはならないいじめが見過ごされながら多数存在していることへの危機感が、筆者がこの論文で教師の指導の難しさについて再考しようとした端緒ともなっている。

このようにいじめは学校の日常のどこにでも存在するものであることが推測されるところであるが、いじめが子どもに残す心の傷について、中井 (1997) や、久留・餅原 (1995 ; 1996) は、それぞれ自らの経験や心理治療の経験の中から、PTSD (心的外傷後ストレス障害) につながる可能性を報告している。中井は、自身も気づかないような目に見えにくい形ながら人生やその哲学、生き方に影響を及ぼすことを述べている。久留・餅原は、小学生がひどいいじめを経験してからすっかり立ち直ったかのよう

であったのが、クラス替えを機によりいじめた子どもと同一学級になり、担任教師の配慮により握手をしたことがきっかけになって激しいフラッシュバックを起こした事例を報告している。子ども時代に経験するトラウマ (Terr, 1991) は、その影響が大人になってまで長く続くものであることが明らかにされている。いじめを受けた子どもの自己評価が低下し、日常の対人関係や学習の成果にも大きな影響が及び、人格形成やその後の進路にも大きな影響を及ぼすことは教育相談事例 (岡本, 1995) 等でも多く経験している。

次に、いじめと学校の関係について、少年非行を通した重要な調査結果がある。文部科学省は、1994年からいじめの定義上、発生場所では「学校内外を問わない」として、いじめ問題を視野を広げて把握しようとしている。麦島・清永ら (1985) は、いじめに関わる少年非行への調査 (全395事例) から非行少年の特性を調査している。その中で、いじめに関わる学識別割合としては中学生が約68%で大半を占め、小中高生全体では8割強を占めている。この調査では、いじめに関わる少年非行は、いじめによる加害、いじめられたことへの仕返し、いじめられたことから誘発された、の3つの態様に分かれた。加害少年が約7割を占めているが、いじめられたことがきっかけになって事件を起こす仕返しや誘発によるものが約3割ある。また、いじめにかかわる事件の相手の約9割は、「自分の所属した学校の」児童・生徒であり、「同学年の学級の違う」少年が4割強で最も多いが、「下級生や同じ学級」がそれに続くという実態を明らかにしており、事件発生へのそもそもの発端は学校時代の交友関係にあることを明らかにしている。調査協力者会議による結果 (1996) から、いじめられている子どもの気持ちとして、約5割が「いつか仕返ししたい」として最も多いことが報告されている。これらの結果からは、学校という子どもたちにとって逃げ場のない環境にあって、いじめに関しては担任教師だけではなく、学年、さらには学年を超えた全校的な取組の必要性が改めて指摘されている。学校時代だけが事件がなく過ぎればそれでよいということではなく、教師たちの目の前から去ったその後も深刻な影響をもたらすいじめ問題であるという認識を、学校関係者をもつことの重要性が感じられる。

次にいじめへの対応を考えてみると、集団におけるいじめの構造への視点が重視される。清永ら (1985) は、加害・被害の当事者に加えて、観衆 (目撃者、はやしたてそそのかすもの) (34%) と、傍観者 (65%) が集団に多く存在し、止めようとしたもの (11%) や仲裁者が不在であることを指摘して、「いじめは一般的に周囲に見えにくいと言う従来の見解とは反対に、少なくとも少年の世界では見えていることを示している」ことを指摘している。

教師による指導についての研究は、如何であろうか。学校でのいじめ問題への介入は海外 (Olweus, 1993; Sharp & Smith, 1996) では積極的に取り入れられ、全校共通認識のもと、介入へのプログラムも取り入れられ進められている。海外の学校ではプログラムの導入がいじめ以外のさまざまな対応においても活発に活用されているが、日本での実施には、文化的な違いもあり、そのままの形での導入は難しい。しかし、側面的には、例えば、プログラムを実施するにあたっては“全校の教師たちの共通認識があって初めて成り立つ”ことであり、学ぶものも多い。

国内においては、さまざまな指導書 (東京都立教育研究所, 1997; 文部省いじめ問題研究会, 1997; 法務省, 1994) が出されており、そのいずれにおいても、「いじめは許されない行為」として指導を行うことや、「校内全体での一致した取組の重要性」が説かれている。

いじめ問題への対応について調査協力者会議による結果 (1996) は如何であろうか。いじめは担任が

関わった結果「いじめられなくなった」とした子どもが半数近く（小47.6%、中43.9%）、「前と同じように続いている」が2割強（小23.2%、中25.6%）逆に「ひどく悪化した」という回答は2%内外にとどまることから、教師の指導の効果が強調されながらも、一方ではいじめの解決しにくい状況も推測される結果とも言える。なお、本間（2003）は、中学生を対象にした調査の中で、いじめ加害者による「いじめ停止理由」の自由記述から、教師の指導がいじめ停止に影響を与えていることを明らかにしている。

教師による指導について、調査協力者会議の結果（1996）では、いじめを「知っていながら止めようとしなかった」教師が41%いたことが報告され、「いじめ統制の側の対応の弱さが、いじめを更に促進させている可能性のあることがうかがえる」と指摘している。

上地（1999）は、中学生のいじめ対処法に関する研究の中で、いじめへの「危機介入依頼志向」に関して教師は生徒よりも有意に効果的であると考えているが、生徒は教師ほど大人がいじめの問題に介入することがいじめを解消させるとは考えていないことを報告している。子どもたちが教師からの介入を求めない心情にあることを裏付けるかのように、文部科学省（2003）が行った子どもたちへの「困ったことや心配ごとを相談できる人」を尋ねる調査では、「学校の教師」をあげた子どもは小学校高学年では約1割、中学生では1割に満たないことが明らかにされている。教師たちは、教師自身の「最も優れている面」として、「情熱」と「信念」を圧倒的に多くあげており（佐藤，1992）、熱意をもって働きかけても通じない子どもたちとのコミュニケーションの齟齬に直面して、苦悩（東京都立多摩教育研究所，2001）していることが推測される。

このようなさまざまないじめに関わる研究を踏まえて、現在の学校現場をふまえた教師たちの実態はどのような状況にあるのだろうか。いじめ事件の多発をみた頃、いじめにかかわる基礎的な、また実証的、実践的な研究が数多く重ねられている。本研究では、その後、教師たちがいじめ問題をどのくらい認識し、解決をめぐるどのように感じているのかなどについて、教師たちの意識を教師自身の言葉で把握し、その現状をとらえることを目的とする。教師たちの特徴として、教師としてのあるべき姿に思考が傾く傾向（近藤，1995）があることに加え、本研究は教師の指導への支援の予備的研究の位置づけから、教師の実践への素朴な印象が把握できるよう、質問紙調査には自由記述を主体に取り入れた。

方 法

1. 調査対象

公立学校現職教員342名（小学校230名、中学校112名）の一般教師（養護教諭を含む）であり、管理職は含まない。回答者の勤務経験年数および人数を、表1に示す。小学校と中学校の教員数の割合は、この地域における公立小学校と中学校の学校数の割合がほぼ2：1であることを反映している。なお、結果の分析は、記入漏れや記入ミスのあった解答を除外して行ったので、項目毎に有効回答数が異なる。

2. 調査内容

調査はある研修会場で実施（3. 調査の手続きにて後述）したが、研修を実施する前提として、「いじめにかかわる研修を開始するにあたって日常の実践を振り返る」として、教師がそれぞれ今自分が担当している子どもたちを思い浮かべてもらい、次の項目について質問した。

表1 調査対象者の内訳

単位：人 (%)

勤務年数	小学校	中学校	全体
1～4	27 (11.7)	5 (4.5)	32 (9.4)
5～10	22 (9.6)	10 (8.9)	32 (9.4)
10～15	38 (16.5)	14 (12.5)	52 (15.2)
15～20	41 (17.8)	31 (27.7)	72 (21.0)
21～	98 (42.6)	50 (44.6)	148 (43.3)
不明	4 (1.7)	2 (1.8)	6 (1.7)
合計	230 (100.0)	112 (100.0)	342 (100.0)

- 1) いじめ (またはそれに類するやりとり) の有無
- 2) いじめ指導でむずかしさを感じたことの有無とその内容
- 3) いじめ (やそれに類する) 子どもたちの様子で、危機感 (先生自身の感じ方でよい) を感じたことの有無と内容
- 4) いじめを学校全体で解決しようとしたことの有無と内容

質問項目は、日頃教師たちが実践の中でいじめの存在をどのくらい見ているのかなどを問う二者択一の質問項目に加え、いじめ指導の実践における教師の認識を自由記述で回答できるよう作成した。

3. 調査の手続き

無記名の質問紙法により、ある教育委員会の主催する教育相談研修の実施に先立って行った。研修会場にて個々に質問紙を配布し、研修開始前に回収した。

結果と考察

1. いじめの認知

1) 教師たちのいじめの認知の有無

教師たちが日頃の実践の中でいじめを認知しているか、その「有」「無」を、教師自身の申告によって表した結果が表2である。未記入や記入漏れの回答を除き集計した結果を分析した。

小学校中学校全体で見ると、いじめが「ある」と答えた人が多い ($\chi^2(1) = 104.568, p < .01$)。特に、中学の教員の方が小学校の教員に比べて、その割合が高い ($\chi^2(1) = 22.127, p < .01$)。

表2 教師の「いじめ」の認知

単位：人 (%)

	あ る	な い	合 計
小学校	154 (69.4)	68 (30.6)	222 (100.0)
中学校	101 (92.7)	8 (7.3)	109 (100.0)
合計	255 (77.0)	76 (23.0)	331 (100.0)

いじめの発生件数は統計的に減少し、子どもたち1000人あたりの発生件数がこの地域では1.3件というところまで低下している。中規模の学校を思い浮かべると、小中学校共にほぼ1～3校に1件あるか無いかという数値である。それに比して、本研究からは、教師たちの多くがいじめを見ていた。特に中学では、9割以上の教師がいじめを認知している。学校では統計的な数値が示すよりは、いじめが多く存在していることが推測された。

なお、三浦（1998）は千葉県内の全小中学校管理職・生徒指導主事及び主任・養護教諭2474名を対象に、いじめとかわった教師の割合を調査したところ、「いじめがあった」とする教師は53%であった。この割合に比べると今回の結果では、いじめを認知している教師が多い。管理職や生徒指導主事と、子どもたちの指導を直接教室で担当している一般教員による違いもあるかもしれない。また、三浦の調査では学校経由で調査を実施しているが、今回の調査では無記名式で直接教師本人に配布し、すぐその場で回収して第三者の手を経ないという、教師自身にとっては本音が表しやすい状況であったと考えられる。

いずれにしても、今回の結果から、中学校ではほとんどの教師たちがいじめを認知しながら、日頃の指導にあたっていることがうかがえる。

2. いじめ指導の難しさ

1) 難しさを感じたことがある教師

日頃、いじめにかかわる指導で教師たちは難しさを感じているのだろうか。教師たちが難しさを感じたことの「有」「無」を、表3に示す。

小中学校全体でみると、いじめ指導で難しさを感じたことが「ある」と答えた教師の方が多い ($\chi^2(1) = 263.903, p < .01$)。また、中学校の教師の方が小学校に比べて、難しさを感じている教師の割合が高い ($\chi^2(1) = 9.302, p < .01$)。

2) いじめ指導において難しさを感じる内容 (自由記述)

いじめ指導には、多くの教師が難しさを感じていることが分かったが、その内容はどのようなものであろうか。いじめ指導に難しさを感じたことが「ある」と回答した教師314名(表3)について、その内容を分類して表4に示す。自由記述で回答を求めているので、「難しさ」については教師のとらえ方に委ねられており、さまざまな側面から難しさが上げられている。結果の分析は、臨床心理士のスクールカウンセラー3名によりKJ法によって分類した(以下、自由記述の項目への回答内容の分類には同様の処理を実施した)。基本的には主たる回答内容を尊重して分類を行ったが、併記されていて一つの項目だけに該当させられないものでは複数回答としてとりあげた。結果を、表4に示す。表中、()

表3 指導に難しさを感じたことがあるか？

単位：人 (%)

	あ る	な い	合 計
小学校	205 (91.9)	18 (8.1)	223 (100.0)
中学校	109 (100.0)	0 (0.0)	109 (100.0)
合 計	314 (94.6)	18 (5.4)	332 (100.0)

表4 教師が感じるいじめ指導の難しさ (複数回答)
 単位：人 (%) (但し、%は校230、中学校112に対する%)

項 目	小 学 校	中 学 校
教師としての指導のあり方	81 (35.2)	34 (30.4)
いじめの実態把握の困難	41 (17.8)	20 (17.9)
いじている認識が当事者に無い	40 (17.4)	26 (23.2)
保護者への対応	40 (17.4)	16 (14.3)
いじめ指導後の指導のあり方	19 (8.3)	7 (6.3)
いじめられた側がいじめを認めない	12 (5.2)	18 (16.1)
教師間の連携の齟齬	7 (3.0)	9 (8.0)
その他 (多忙、時間がかかるなど)	3 (1.3)	1 (0.9)
無 記 入	17 (7.4)	8 (7.1)
合 計	260	139

内の%は、調査対象とした各校種の全教師 (小学校230名、中学校112名) に対する割合を示している。

いじめ指導の難しさを、表4にみる項目に分類した。どの項目にもいじめにかかわるさまざまな特徴がからんではいる。表4では頻度の上から高い項目の順に並べたが、内容的にあえて大別すると、指導そのもののあり方に焦点をあてている項目 と、子どもたちのいじめに特有な特徴を前面に記述している項目 とがあることに気づく。

指導そのもののあり方に焦点をあてている項目 は、主に「教師としての指導のあり方」「いじめ指導後の指導のあり方」「教師間の連携の齟齬」「その他 (多忙、時間がかかる等)」であり、教師の態度やそれにまつわる心理などに中心的に焦点をあてて記述している。子どもや保護者のいじめ問題特有の特徴 をあげて、難しさとして記述している項目は、主に「いじめの実態把握の困難」「いじている認識が当事者がない」「保護者への対応」「いじめられた側がいじめを認めない」である。後者の子どもたちの「いじめ問題特有の特徴」は、過去のいじめ研究においてかなり明らかになっているので、表4の項目によって表すに留める。

前者の 指導そのもののあり方に焦点をあてている項目 について、代表的なものを数例ずつ後ろに資料として添付した。「教師としての指導のあり方」では、いじめ当事者の言い分の食い違いや感情的なずれ、関係のもつれなどに直面して、指導の行き詰まりを感じている。三浦 (1998) によると、教師たちの97~98%はいじめへの対応策として、まず「正確な事実把握のための観察」と「クラスの子もたちへの事情聴取」を重視する。それが教師の態度として一般的であるとすると、今回の結果にみるように、教師がいじめの指導に取り掛かったところで、まず当事者同士のずれに直面して客観的な状況を把握できなくなり、「自分の判断の確かさ」を問い直すような気持ちになっている記述からは、教師の苦悩が読み取れる。介入のタイミングをどうとらえたらよいのか、子どもたちの関係にどこまで踏み込んでいいのか、できるだけ子どもたちに任せたいという気持ちで葛藤する難しさをあげている。教師の意図のように子どもが動かないと、結局は「押さえつける指導になってしまう」という言葉からは、教師自身が自らの指導に納得しておらず、苦しい心境でいることが窺われる。

「いじめ指導後の指導のあり方」では、いじめを止めたものの、当該生徒が学級集団から浮いてしまうという難しさや、学級集団そのものの修復を課題に感じている。あるいは2～3年も前に受けたといういじめの仕返しが今教師の目前で起こり、いじめによる心の傷が長期間にわたって子どもの心に息づいているのを目の当たりにしている。また、自分が繰り返し指導したのにいじめの再発が繰り返されるのに直面している記述からは、教師が指導の難しさに衝撃を受け途方にくれている様子が推察される。再発をめぐる難しさを記述した教師は10名ほど見られ、いずれも深い苦悩が推測される記述であった。多賀谷・岡本ら(2000)は、いじめは集団の人間関係の中にエスカレートして転移したり、逆転したりするなど形を変えて継続することを明らかにしている。また、三浦(1998)は、教師たちに自分が“最もエネルギーを費やしたいじめ問題”が「どのような結果になったか」と尋ねたところ、「解決したとは思いが不安が残る」(50.8%)と答えた教師が、「解決した」(30.2%)をはるかに上回っていた。今回の教師たちによる自由記述の結果からうかがえる指導の難しさの内容も、これらの研究結果を裏付けるものと考えられる。繰り返し指導した後に子どもたちの中にいじめが「終わらない」のをみて、「対処療法の限界」を感じ、「根本的な指導のあり方」の必要性を感じている教師の洞察は、実践に基づく貴重な気づきと考えられる。

なお、いじめ問題の解決(三浦, 1998)をめぐる、教師は“関わり方によっては効果が発揮できる”と主張し、「学級解体」や子どもが「転校」することは問題の解決とはいえないとしている。それに対して、児童生徒は、“たとえ教師がどんな手段をとってもあまり効果があがるとは感じておらず”、むしろ「環境を変えることで、いじめ問題解決の可能性はある」としている。これは、上地(1999)による「危機介入依頼志向」を、教師が生徒よりも有効と考え、「無抵抗・服従志向」に関して生徒は教師よりも有効と考える結果と共通する。いじめ問題の解決に教師が誠意をもって臨んでも、子どもたちからは期待されず、指導の過程でさまざまな齟齬に遭遇し、指導の効果が見えにくい教師たちの難しさも、これらの報告により裏づけされると考えられる。

いじめ指導をめぐる「教師間の連携の齟齬」をあげている教師は少ない。教師間の認識のずれや連携の課題は、教師たちの一致した体制による指導を考えると、多くが直面する基本的な課題なはずである。いじめられる子どもを見て、「いじめられるのも仕方がない」という見方が暗黙のうちに教師たちにあると、教師たちのいじめ解決にむけた取組を促進しないばかりか、いじめられる子どもの論理を助長することにもなり、気づかずしていじめに加担していることになる。なお、この項目に該当する記述は少なかったが、記述しない教師が教師間の連携をうまくできているから記述しなかったわけではないだろう。教師間の連携への視点がその教師の中で醸成されていない場合も、記述には上ってこないと考えられることに注意しておきたい。

3. 教師たちの抱く危機感

1) 危機感の有無

いじめやそれに類する子どもたちの様子を見ていて、教師たちは危機感を感じているのだろうか。危機感を感じた経験の「有」「無」について、回答結果を表5に示す。

表5から、小中学校全体でみると、危機感を感じたことの「ある」教師が多い($\chi^2(1) = 87.426, p < .01$)。小学校と中学校の校種による割合に有意な差はないが、8割近い教師たちが、何らかの危機感を

表5 危機感の有無

単位：人 (%)

	あ る	な い	合 計
小学校	159 (73.6)	57 (26.4)	216 (100.0)
中学校	84 (81.6)	19 (18.4)	103 (100.0)
合 計	243 (76.2)	76 (23.8)	319 (100.0)

表6 危機感の内容 (複数回答)

単位：人 (%) (但し、%は校230、中学校112に対する%)

項 目	内 容	小 学 校	中 学 校	全 体
いじめに関わる子どもの様子を見て	加害者の認識不足や人の心の痛みがわからないこと	47 (20.4)	21 (18.8)	68 (19.9)
	いじめ被害者の訴えのなさやいじめを認めない態度	9 (3.9)	1 (0.9)	10 (2.9)
	怪我、事故の発生、不登校、自殺企図、その他の問題発生への危惧	36 (15.7)	22 (19.6)	58 (17.0)
集団全体や多くの子どもたちの様子を見て	いじめのエスカレートを危惧し、集団全体の崩壊の不安等	48 (20.9)	17 (15.2)	65 (19.0)
教師の指導の難しさに関わって	子どもへの指導をめぐる、教師間の連携	16 (7.0)	5 (4.5)	21 (6.1)
	保護者へのかかわりの難しさ	14 (6.1)	3 (2.7)	17 (5.0)
将来への見通しを危惧する	子ども的人格形成への不安、心の傷、問題改善の困難性	13 (5.7)	3 (2.7)	16 (4.7)
その他	その他	10 (4.3)	13 (11.6)	23 (6.7)
無回答	無回答	12 (5.2)	8 (7.1)	20 (5.8)

抱いていることが見て取れる。

2) 危機感の内容 (自由記述)

「危機感」のとらえ方については教師の判断に委ねている。危機感を感じたことが「ある」とした243名による複数回答を分類したものを表6に示す。表中、()内の%は、調査対象とした各校種の全員(小学校230名、中学校112名)に対する割合を示している。

表6にみるように、危機感の内容は、「いじめにかかわる子どもの様子を見て感じる危機感」と、教師自身が手元に抱えている学級集団などの「集団全体や多くの子どもたちの様子を見て抱く危機感」、「教師の指導の難しさに関わって感じる危機感」、「子どもたちの将来への見通しを危惧する危機感」に大別できた。

いじめにかかわる子どもたちの様子の中で、「怪我や事故、不登校、自殺企図、その他の問題発生の危惧」については、別項目として取り上げてみた。具体的内容については資料に添付したが、事件や事故をはじめとして子どもたちがつぶれてしまうことを心配する危機感が目立った。いじめられている子どもが急激に元気をなくしていくプロセスをみていて、不登校になるのではないかという記述が多くみ

られる。

なお、「集団全体や多くの子どもたちの様子を見ての危機感」については、資料に代表例を示したが、いじめがエスカレートする勢いを見ていて、集団の雰囲気がかんたん変わっていき、学級集団そのものが分裂したり崩壊したりするのではないかという危機感、授業不成立になるのではないかという危機感が見られた。この種の危機感の記述からは、教師として立つ足元から恐怖感を感じさせられるような危機感となることも推測された。

また、小学校の教師たちに、いじめが継続し定着化していくプロセスを見ていて、予後を危惧する記述が多く見られた。ささいないじめが日常のことになるとそのまま定着化し、エスカレートし深刻化していくのを、児童の中にいる教師たちは至近距離でみている姿が浮かび上がってくる。高学年の子どもたちのエスカレートのプロセスを低学年の子どもたちが「見て真似をしてみた」とときには、発達段階を超えて伝わっていくいじめの広がりを目の当たりにして心を痛めているのが感じられる。子どもたちの成長に伴うかのように、いじめがその先深刻化していくことを危惧している小学校教師の記述が目立った。

「教師の指導の難しさに関わる危機感」では、上記の状況を裏付けるかのように教師が「指導の限界」を感じた危機感が見られたが、その数は表6に見るようにはあまり多くはない。

「(子どもたちの) 将来への見通しを危惧する」では、いじめにかかわる子どもたちの様子を見ていて、加害・被害を問わず人格の形成への影響を感じて、どんな人生を送ることになるのかと教師として危機感を抱いている。子どもたちの集団の人間関係や子どもたち同士の評価が固定化することを予想して、いじめが改善しにくいことを危機感として感じている記述もいくつかあった。

4. 学校全体での解決の経験

1) 学校全体での解決の経験の有無

いじめ指導を学校全体で解決した経験の「有」「無」について、教師たちの回答を表7に示す。

小中学校全体でみると、いじめ問題を学校全体で解決しようとしたことのない教師の方が多い ($\chi^2(1) = 6.553, p < .05$)。小中学校の校種間での有意な差もなかった。

いじめが集団内の子どもたちの人間関係に広がりをもっていくことが研究的に確かめられるにつれて、学校全校が一体になって指導を行うことが指摘されているところである。しかし、実際には、学校全体でいじめ問題の解決がそれほど行われてはいないことがうかがわれた。

2) 学校全体での解決の経験の内容 (自由記述)

学校全体での解決の経験が「ある」とした教師には、「どのようなことができたか」を引き続いて記

表7 学校全体での解決の経験の有無

単位：人 (%)

	あ る	な い	合 計
小学校	89 (42.6)	120 (57.4)	209 (100.0)
中学校	43 (44.8)	53 (55.2)	96 (100.0)
合 計	132 (43.3)	173 (56.7)	305 (100.0)

表8 学校全体での解決の経験

単位：人 (%) (但し、%は校230、中学校112に対する%)

有 無	状 況	小 学 校	中 学 校	全 体
あ る	全校で見守る、声かけ、子どもの話を聴く	25 (10.9)	16 (14.2)	41 (12.0)
	全校での共通理解、積極的情報交換	29 (12.6)	8 (7.1)	37 (10.8)
	組織的指導 (生徒指導部、校内研修会等)	14 (6.1)	11 (9.8)	25 (7.3)
	役割分担 (管理職対応、保護者会など)	6 (2.6)	0 (0.0)	6 (1.9)
	無記入	15 (6.5)	8 (7.1)	23 (6.7)
な い	学級担任が解決、人には出しにくい	29 (12.6)	4 (3.6)	33 (9.6)
	学年対応	7 (3.1)	24 (21.4)	31 (9.1)
	いじめの程度は軽く全校対応の必要なかった	19 (8.3)	7 (6.3)	26 (7.6)
	全体で考える場が無い、システムがない	9 (3.9)	3 (2.7)	12 (3.5)
	時間が無い、もっと大きい問題がある、多忙	10 (4.3)	1 (0.9)	11 (3.2)
	教師間の認識の違い、連携なし、	7 (3.0)	4 (3.6)	11 (3.2)
	管理職対応	5 (2.2)	0 (0.0)	5 (1.5)
	その他	8 (3.5)	3 (2.7)	11 (3.2)
無記入	26 (11.3)	7 (6.3)	33 (9.6)	
無記入		21 (9.1)	16 (14.3)	37 (10.8)
合 計		230 (100.0)	112 (100.0)	342 (100.0)

述してもらい、「ない」とした教師にはその理由について記述を求めた。この項目への回答では、自由記述の中から一人に1つの回答を取り上げることが可能であった。そこで、表8では無記入も含めて全対象者の回答を示し、各校種ごとに全対象者に対する割合を示した。

学校全体での解決の経験の「ある」「ない」は、教師自身の申告によるが、自由記述を分類したところ、回答者の教師自身が、学校全体で指導にあたった経験が「ある」としていても、自由記述からはその具体的なイメージが見えにくい回答が多かった。最も全校的な活動が伝わってくるのは、「組織的指導(生徒指導部、校内研修会等)」であった。後ろに資料として代表的な例を示した。生徒指導部が学年や養護教諭などと連携しながら指導に取り組んだ例や、校内研修会や生徒指導全体会で事例を取り上げて協議し教師全員でいじめへの認識を共通理解していったことが推測される例、校内研修会でスクールカウンセラーによる助言を得て、心のケアを全校での共通理解にして取組を行っている例などが数は少ないが見られた。

その他の項目では、「ある」とは回答されているものの、組織的活動は見えにくいものが多かった。例えば、「全校で見守る、声掛けする、話を丁寧に聴く」とした項目に該当する記述は、心情的な暖かさが伝わるものではあるが全校的な活動の具体性は見えにくいものが多かった。「全校での共通理解、積極的情報交換」ではキーパーソンまたは係の立場にある特定の教師が活躍して情報交換を行い、活動を進めている様子が伺えた。学校の組織的運営を考えると、「みんなで声掛け」や「共通理解」のためには何らかの組織的会議等が事前にあったことが推測できるが、教師たちにとっては常識になりすぎて

いるのか、そのような記述がない例が多かった。

全校的指導体制の経験が「ない」教師たちの中では、中学校教師が「学年対応」を多くあげている。全教員による組織的な対応や生徒全員への働きかけが見られないが、学年は組織的運営の要の部分でもあり全校を視野に入れた組織的活動に近い。むしろ「学級担任が解決、人には（いじめの情報）出しにくい」、「全校で考える場がない、システムがない」、「教師の認識の違いが大きく、連携がない」という記述が、かなりの数存在しているのが気になることである。

また、学校全体での解決の経験が「ない」とする教師のうちで、「いじめの程度が軽く、全校対応の必要がなかった」という記述が25名以上に見られている。いずれにしても、この調査項目の自由記述の回答では、いじめ指導の難しさや危機感の深刻な表現に比して、教師たちによる指導の具体性が浮かび上がらない記述が多いことが、特徴として見られた。

三浦（1998）の報告によると、教師が実際に行っていたいじめ解決策（複数回答）としては、「教師といじめられた子どもの話し合い」（88%）、「教師といじめた子どもの話し合い」（86%）が多く、教師の指導はまず直接いじめに関わる子どもたちへの指導が行われる様子うかがわれる。いじめ予防策としても「日常の友人関係の把握」（89%）、「いじめを生まない学級の雰囲気作り」（86%）などが重視されており、対応の難しいいじめが発生すると、周りの子どもやクラス全体への指導、さらには他の教員や管理職などへの相談なども必要であるとされている。いじめの予防策について教師たちの重要度認識（複数回答）が低い項目の中に、「学校全体のいじめに対する指導体制・方法の確立」（20%）、「いじめ・教育相談などに対する教師の研鑽」（10%）「実態把握のためのアンケートや面接」（13%）が見られる。さらに、「専門機関への協力要請」（4%）はほとんどなされておらず、今回の結果を合わせて考えてもいじめ問題はなかなか学級や学年を超えて全校体制での指導や専門機関を活用しての指導にはなりにくい様子うかがわれた。

5. 総合考察

考察にあたり、本研究を通して得られた主な結果を整理しておきたい。

- 1) 教師のいじめ認知の割合は、小学校教師で70%、中学校では93%と大変高い。
日常の子どもたちの生活の中にあって、教師たちにはいじめが見えていると考えられた。
- 2) いじめ指導に難しさを感じたことのある教師は、小学校で92%、中学校では100%であり、ほぼどの教師もいじめ指導の難しさを感じていることが分かった。難しさの内容は、いじめ問題特有の難しさ（実態把握の困難、当事者のいじめ否認、保護者との感情的な齟齬など）と、教師の指導のあり方に関わる難しさ（いじめ指導や事後指導、教師同士の認識の齟齬など）に大別された。
- 3) 子どもたちのいじめを見て、危機感を感じたことのある教師が小中学校とも多い。内容としては、人の心が感じられない危機感、いじめられを認めない危機感、二次的問題の発生への危機感、人格形成への影響の危機感、集団の分裂・崩壊への危機感、教師の指導の限界の危機感などである。
- 4) 小中学校の校種を問わず、学校全体でいじめ指導に取り組んだ経験をもつ教師の方が少ないことが分かった。教師のもっている危機感の大きさに比して、いじめ指導に関する記述には道筋が見えにくいことが特徴として見られた。

以上の結果を統合的にとらえ、教師のいじめ認知と教員研修のあり方について考察したい。

今回の結果を通して、教師たちにはいじめが見えていると考えられることや、しかもほとんどの教師たちが、いじめ指導を難しいと感じていることが分かった。このことは、今後の教師たちへの支援や研修の前提に、大きな変更をもたらすものであると考えられる。それは、端的に言えば、「見えにくい」いじめへの理解の啓発（相馬，2001）から、「見えているが対応が難しい」いじめ指導を支援する研修への重点の移行の必要性である。

教師たちはいじめに関わる研修について、研鑽がいじめ予防に役立つとする教師は1割（三浦，1998）しかおらず、また、実際に参加経験者も2～3割（森田，1999）しかいない。それでも参加した教師たちは過半数が役立ったとしているが、中で「役に立たなかった」とする教師たちがあげる理由には、研修が「現場の実情をふまえていない」「すでに分かっていることが多かった」とする教師が約6割にみられ、反対に「内容が理解できなかった」ゆえに役立たなかったとする教師はほとんどいない。研修だけでなくこれまでに出されている指導書においても、いじめの見えにくさを取り上げているものは多数あるものの、教師のいじめ指導の難しさに焦点を当てて取り上げているものは見当たらない。これらを踏まえて今回の結果について考えると、今後の研修等、教師の支援においては、教師が日常指導に苦慮していることへの支援に焦点を合わせることへの必要性が示唆される。

心理臨床の立場からどんな支援ができるのか、その具体的計画は今後の課題であると考えるが、今回の研究を通して見られた教師たちの記述から、心理臨床の知見が役に立ちそうな例を拾ってみたい。例えば、学校生活の中でいじめが見えたとき、教師たちはいじめに直接関わる子どもたちへの対応から始めることが分かったが、同時に、それは子どもたちの関係の調整に巻き込まれる可能性にも通じ、そこで難しさを感じていることが推測された。この例では、研修において心理臨床の立場からは、いじめの構造や広がりなどについて理解を伝え、教師が子どもたちに関わりながらも、少し距離を置いて視野を広げて新たな視点を導入しいじめ問題を考えていくことができるよう支援することが可能であると考えられる。もう一つの例としては、教師たちは子どもたちや保護者とのやりとりの中で、詳細な把握をしようとするほど言い分の食い違いや、当事者同士、あるいは教師と子どもの認識のずれに直面し困惑している。教師は事態を客観的に把握することを得意とするが、心理臨床の立場からは、それぞれの子どもが抱えている背景や主観的な立脚点なども含めて、食い違いやずれもそのまま受け止めながら事態への理解を深めていくアプローチが伝えられるだろうと考えられた。日頃のスクールカウンセリングなどにおける教師への支援を通して、いじめ問題への広い視野からの視点をもつ必要性なども伝え、教師たちの研鑽への動機も高めることが望まれると考えられる。

なお、今回の研究を通して、いじめ指導にまつわる教師たちの迷いや苦悩が感じ取れたことも大きな結果であった。支援に当たっては、教師たちの困惑や苦労に対する共感的な態度や姿勢が基本に必要であると考えられる。「いじめを見過ごしているのではないか」という視点だけではなく、例えば、指導に取り組む端緒を提案しあうなど協働して考え合う姿勢が教師の支援には重視されると考える。

いじめ問題は、人間が群れになって生きて行く途上では、必ずや生じる力関係に伴う課題とも言える。学校におけるいじめ問題も社会のあり方とも深く関連し発生するが、それを学校教育において課題にするときには、究極のところ、子ども社会における人権問題としての課題や、一人ひとりの子どもの成長過程における課題として取り上げることになるだろう。トラブルは、子どもたちが集団の人間関係やさ

さまざまな背景を背負って生じている事態の一端が見えているに過ぎない。従って、教師たちの目の前に展開される問題を治めるだけが解決ではなく、その教育の場を活用して、子どもたちの生き様を確認しながら、子どもたち自身が生きていく力を育てていくのが教師の役割になる。

子どもたちの葛藤を受け止めながらもそれに巻き込まれず、子どもたち自身の力をつけていくような指導を支援する上では心理臨床の手法が効果を発揮する場面もあるだろう。特に、いじめ問題に関わる子どもたちの感情には、通常攻撃的、否定的感情を多く含んでいる。否定的感情の表現から始まっても試行錯誤の過程を経てやがては生産的、肯定的な感情が生まれてくるという人間理解をもつ臨床心理士が、肯定的感情表現を支えることを得意とする教師たちの手法に、何らかの支援を行える余地があると考えられる。学校という生活の場で、集団全体に教師として子どもたちに伝えていくことと個別の葛藤解決への支援の兼ね合いを、教師と臨床心理士は協働して見つけ出していくことが必要と考えられる。

絡み合った葛藤を解決していくプロセスでは、教師自身もさまざまな課題に直面する。例えば、教師自身が問題発生以前からその場（学級）に投げかけているその教師の要請（近藤，1995）や、教師自身の人間性や人権感覚とも直面せざるを得ない。心理臨床の立場から、教師の感じている困難性のさまざまな要因に目をやりながら効果的な支援を進める必要があると考える。

今回の教師たちの指導の難しさを踏まえて、改めていじめ指導のあり方を考えることも重要である。いじめの再発の繰り返しを経て、「対処療法ではなく本質的な解決方法が必要である」ことを感じている教師の記述があった。これまでに見られている実証的な研究の中に、参考になる研究があるだろうか。一つは、いじめを子どもの「生き方」の問題として進路指導に位置づけ学年での取組を実践し、最終的には子どもたち自身の手によるいじめ克服の活動に展開していった報告（福田，1997）がある。もう一つは、心理臨床の立場から学校に出向いて子どもたちのグループ・ディスカッションを継続的に行ったところ、子どもたちの間に潜んでいたいじめの構造に子どもたち自身が気づき、子どもたち自ら学級集団で話し合うことを提案するに至った実践的研究（岡本，2001）がある。いずれの実践においても、子どもたちは集団の中での表現を重ねあうことにより、子ども自身が内面にも健全な考え方や心理が引き出されて、子どもたち自身がいじめ解決への方途を探ろうとする姿勢を作り出している。子ども自身の生き様を作り出すのを支援するいじめ指導は、基本的には教師の主導によらねばできないことであると考えられるが、最終的には子どもたち自身の主体性による解決への姿勢や態度を育てられることにより、子どもたちの成長につながる解決が得られるのではないだろうか。指導への援助としては、子どもたちの仲間内での表現を支える教師の指導への支援が、心理臨床の立場からできると考えられる。

最後に、教師たちがいじめ指導を全校体制で行った経験がないほうが多いという結果から、これまで頻回に出されている通知文や研究報告書、指導書の効果があまり徹底していないことが推察された。実際に全校体制での指導が行われることが少ないだけでなく、教師たちの意識としてもその必要性を感じていない（三浦，1998）ことが印象的であった。このことがどのような要因によるものなのか、どこに実践の難しさがあるのか、また、教師たちが必要性を感じないのをどう考えたらよいのだろうか、全校体制による指導効果は効率的な学年指導とはその効果においてどのような違いを生むものなのか、さまざまな観点から検討することが今後の課題であると考えられる。いじめ問題の発生により教師自身の指導力を評価されることを危惧して抱え込む実情や、いじめをいじめられる子どもの問題として子どもに責任転嫁していじめ指導への足並みがそろわない実態は、まだ今回調査の自由記述の中に見られてい

た。

また、今回、教師たちがこれほど難しさを訴えるいじめ指導であったが、指導の実際の記述にほとんど管理職との連携にふれた記述が見られなかったことも注視する結果であった。学校運営全体の価値基準を醸成するものとして、また、教師たちの日々の実践を支えるものとして、管理職の支えに期待したいと考えられる。教師たちの率直な表現が協力体制による指導につながるという視点からも、管理職の評価や支えがあるといじめ指導もより効果を発揮されると考えられる。

以上、今回の研究で得られた知見を元に、いじめ問題をめぐる教師への支援や研修の具体的方法や内容について多様な検討を行っていくことが今後への課題であると考えられる。

文 献

- 藤森和美 (1999) : 子どものトラウマと心のケア 誠心書房
- 深谷和子 (1995) : 「いじめ」の用語の再吟味 児童心理49巻9号 金子書房
- 福田博行・尾木直樹 (監修) (1997) : いじめない自分づくり～子供の自己変革に挑んだ教育実践 学陽書房
- 浜田寿美男・野田正人 (1995) : 事件のなかの子どもたち 岩波書店
- 久留一郎・餅原尚子 : 外傷後ストレス障害 (PTSD) に関する治療心理学的研究～極度のいじめの事例を通して 鹿児島大学教育学部研究紀要47 1995
- 久留一郎・餅原尚子 : 極度のいじめを機に発症した PTSD～ロールシャッハ・テストを通しての心理治療的経過 ロールシャッハ研究38 金子書房 1996
- 本間友己 : 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 2003 教育心理学研究2003, 51
- 法務省人権擁護局内人権実務研究会 : 「いじめ」 Q & A～子どもの人権を守ろう ぎょうせい 1994
- 児童生徒の問題行動などに関する調査協力者会議 (1994～1996) : いじめ問題に関する総合的な取組について～今こそ、子どもたちのために我々一人一人が行動するとき (報告書)
- 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 : 児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査・結果について (～十分とはいえないいじめの認知状況～) 1996. 6.
- 箕 康生 : いじめ Q & A～子どもの人権を守ろう ぎょうせい 1994
- 菊池禮司 : いじめ論考 (その1)～いじめの定義をめぐって 研究所報33号 (秋田大学教育学部) 1996
- 清永賢二・麦島文夫・高橋義彰 : いじめにかかわる非行の実態調査研究2. 非行の状況といじめに対する非行少年の態度 科学警察研究所報告防犯少年編 Vol.26 No.2, 1985
- 近藤邦夫 : 子どもと教育のもつれ 子どもの教育 岩波書店 1995
- 三浦香苗他 : 「いじめ」についての学校心理学的研究 平成9年度文部省科学研究費補助金 (基盤研究 (B)(2)) 研究成果報告書 1998
- 文部省いじめ問題研究会 編著 : いじめ問題から学校を変える～いじめ問題質疑応答 第一法規 1997
- 文部科学省スポーツ・青少年局学校健康教育課 : 実践事例集～心の健康と生活習慣に関する指導 2003
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 : 生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について

2004. 3.

- 森田洋司・清永賢二・松浦善満：いじめ～集団の構造に関する社会学的研究 大阪市立大学社会学研究
室 1985
- 森田洋司・清永賢二：いじめ～教室の病 1986. 1. 金子書房
- 森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘：日本のいじめ～予防・対応に生かすデータ集 金子書房 1999
- 麦島文夫・清永賢二・高橋義彰：いじめにかかわる非行の実態調査研究 1. 発生状況と非行少年の特性
科学警察研究所報告防犯少年編 Vol.26 No.2, 1985
- 中井久夫：アリアドネからの糸 みすず書房 1997
- 岡本淳子：教育相談事例集第13集 東京都立教育研究所 1995
- 岡本淳子：いじめ問題の解決に向けて～中学生に対するグループアプローチ 中村伸一・生島浩編 暴
力と思春期 岩崎学術出版社 2001
- Olweus, D. : 1993 Bullying at school : What we know and what we can do. Wilinston : Blackwell
Publishers. (松井賛夫・角山剛・都築幸恵訳) 1995 いじめ こうすれば防げる 川島書店)
- 佐藤 学：反省的实践家としての教師 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編 学校の再生をめざして
2 教室の改革 東京大学出版会
- Sharp,S. & Smith,P.K. 1994 Tackling bullying in your school a practical handbook for teachers,
New York : Routledge. (奥田眞丈 監訳 1996 あなたの学校にいじめ解消にむけて 東洋館)
- 嶋■政男：「いじめ」は減っているか～「生徒指導上の諸問題の現状」より 月刊生徒指導 学事出版
2001. 6.
- 相馬誠一：いまの「いじめ」の見えにくさ ますます見えにくくなった「いじめ」への対応 月刊生徒
指導 学事出版 2001.6
- 多賀谷篤子・岡本淳子・加室弘子・北村洋子：子どもたちの人間関係における「いじめ」の変容過程の
一考察 こころの健康第15巻第2号 2000 日本精神衛生学会
- Tattum, D. P., Lane, D. A. (1989) : Bullying in Schools : Trentham Books, London : 影山任佐・
斎藤憲司訳 (1996) : いじめの発見と対策～イギリスの実践に学ぶ 日本評論社
- Terr, L. C. : Childhood Traumas : An Outline and Overview, American Journal of Psychiatry,
148 : 1, 1991
- 東京都立教育研究所：「いじめ問題」研究報告書～いじめ解決の方策を求めて～1996.7.
- 東京都立教育研究所：「いじめ問題」研究報告書～いじめの心理と構造をふまえた解決の方策
1998. 3.
- 東京都立多摩教育研究所：教師の児童・生徒への対応をめぐる諸問題に関する研究の動向と展望 2001
- 上地広昭：中学生のいじめの対処法に関する研究 カウンセリング研究1999, 32

資料

質問紙調査に対する自由記述の回答から、その代表的なものを取り上げて記す。

(小) は小学校教師、(中) は中学校教師による記述を示す。

表4 教師が感じるいじめ指導の難しさ

【教師としての指導のあり方】

いじめの複雑さに行き詰る

- ・両者の話に食い違いが多く、内容が複雑、真相が読めず、指導が行き詰る (中)
- ・一次的、二次的と原因となるものが複合化しており、アプローチの視点をどこに定めて切り開くのか苦労する (中)。人間関係におけるもつれ (中)
- ・いじめる側、いじめられる側、双方の保護者など、それぞれの抱いている感情 (感覚) にずれが大きい。総意を作ること、溝を埋めること (中)
- ・双方を公平に叱ること。自分の判断の確かさ (小)

声かけ、言葉の選び方

- ・現場を見極めることと、子どもへの声かけの内容、言葉の選び方、突っ込み方 (中)
- ・いじている生徒の心にどのように迫っていじめをやめさせるか (中)
- ・子どもたちの心の奥に響く指導ができない。受け止めてももらえない (小)

関係に入る難しさ

- ・児童の間関係に入っていくこと (小)
- ・どこまで生徒の会話や心の中に、踏み込むか (中)
- ・いじめられている生徒の側の感じ方まで、踏み込めない (中)

どこから介入するか

- ・いじめと断定し、指導を具体的にしていよいよどうか、最初の段階での判断が難しい。(中)
- ・発見のタイミング。どの場面から、教員が入るべきか。できるだけ、子どもたちで解決させたい気持ちがあるため (中)

姿勢

- ・互いに言い分があり、自分のことを素直に振り返れず納得しないと、教師側の押し付けになってしまう (中)。押さえつける指導になってしまう (中)

【いじめ指導後の指導のあり方】

いじめ指導後のフォローの仕方

- ・いじめが起きて指導した後の、学級集団の育て方 (修復の仕方) (小)
- ・指導により、当該の生徒が浮くのに対してどうするか。(中)

いじめの再発に直面する

- ・2～3年前にされたこと、言われたことの仕返しだと子どもに言われて、両者のケアをどうしたらよいか (小)
- ・繰り返し指導しても、担任の思いが伝わらず、続けられる。(いじめが) 終わらない (小)

- ・ どうすることが本質的な解決となるのか、いつもよく分からない。表面的に起こっている事態をなくすことはできても、本質的な心や考え方に踏み込んで変容させていくような指導や支援ができていないかどうか。再発防止の難しさ。(中)
- ・ 指導の成果が出ず、同じことが繰り返されてしまう場合 (中)

【教師間の連携の齟齬】

- ・ 教師間の認識のずれ (中)
- ・ 教師間の連携 (中)
- ・ 教師側が、「いじめられるのも仕方がない」という見方が少なくない (中)

表6 危機感の内容

【怪我や事故の発生、不登校、自殺企図、その他の問題発生への危惧】

怪我や事故への危惧

- ・ 暴力で加減を知らない、怪我をさせるのではないかと (小)
- ・ カッターなどで齧しているところを目撃。相手を傷つけるのではないかと (小)
- ・ いつか大きな事故につながるのではと思うことがある (中)

自殺企図

- ・ いじめられている子が、追い詰められて自殺してしまうのではないかと (小)
- ・ 引きこもり、自分自身を傷つけ、命を絶ってしまうのではないかと (中)

不登校

- ・ 元気がなくなっていく姿をみて、不登校になるのではという危機感を感じた (小)
- ・ 子どもが登校しなくなった。保護者が学校に不信感をもった (小)
- ・ からかいを受けた生徒が休みがちになり、最終的に不登校になった (中)

その他の問題への発展の危惧

- ・ 追い詰められて心や身体に異常が出てきた (中)
- ・ どんどん自己評価を下げていく。意欲の低下。集団から離れていく (小)
- ・ 子どものストレスが、教師が予想もしない行動をとる (小)

【集団全体や多くの子どもたちの様子をみている】

集団全体の向かう方向を危惧する

- ・ 集団の力は、ブレーキがきかない。エスカレートしてしまうのではないかと。クラスのまとまり (中)
- ・ クラスのグループ化、分裂 (小)、クラスの雰囲気はどんどんよくないほうへ向かうという危機感、クラス全体に広がるのではないかと、暴力のエスカレート (小)
- ・ 授業不成立、クラス全体への影響が出る。授業妨害、学級崩壊 (小)
- ・ クラスの雰囲気がとげとげしい (小)、クラスの雰囲気が張り詰めてしまい、日頃の何気ない出来事にも過剰な反応が出るようになってしまった (小)
- ・ 発言力のある子に流される (小)。誰でも加害者になる (小)

いじめの長期化、固定化、深刻化

- ・このまま放っておいたら本当の意味でのいじめになる、継続的になってしまう (小)
- ・些細なことでも毎日続けば、そのいじめの構図が定着してしまう (小)
- ・いじめられていた子が別の場面で、いじている側になっていることがある。いじめはなくならないのではないか (小)
- ・高学年のやるからかいがエスカレートしていじめにつながるのを、低学年の子どもが見て真似しだしたとき (小)

【教師の指導の難しさに関わって・子どもへの指導をめぐって】

- ・相手を徹底的にやりこめないと止まらない場面を見たことがある。教員一人では、対応できないと思った (小)
- ・指導の限界、どのように指導したらよいか (中)
- ・担任の威厳がなくなりつつある (小)
- ・気持ちが通じ合わなくなったとき。話を深めようとしても背を向けていく (小)
- ・いじめをいじめと感ぜない教師の存在 (中)
- ・被害者の子どもの気持ちを思うと申し訳ない (小)

【将来の問題発生を危惧する】

子どもの人格形成への不安

- ・いじめられていると感じている子の人生を壊す恐れ (小)
- ・(いじめる子どもを見ていて) どのような子に育っていくのだろうという恐怖感 (小)
- ・人格の損傷、心の傷 (中)

今後の問題の改善の困難性への危惧

- ・低学年でその子に植えつけられた、周りの子どもたちからの先入観を取り払う難しさを感じる (小)
- ・幼少期から高校まで同一集団で生活、一度関係が崩れると修復しにくい (小)

表8 学校全体での解決の経験

《ある》

【組織的指導】

- ・生活指導主任が対応し、学校として解決に向かったことで、保護者に誠意が伝わった。学校全体で生徒を理解することで、情報をつかみやすい。再発の防止につながっている (中)。
- ・生徒指導部が主体となって動いたり、学年で担任以外の教員がかかわりが出てきたりした。学年集会を開き、生徒へ事実を隠さず話し、情報を集めたり理解を求めて、よい方向に向かっていった (中)。
- ・研修会を持ち、その中で事例としてあげながら共通理解をしたのがよかった。常にこういう体制をとりたい。スクールカウンセラーが、担任や教科教師と違った立場で話をしてもらえる (中)。

《なし》

【教師間の認識の違い、連携なし】

- ・職員間の受け止め方に温度差があったため、話し合いにならなかった (小)。

- ・物事に対する意識のずれ (小)
- ・教員間の連携がない (中)
- ・共通理解をして同じ方向性で指導するための話し合いが十分とれず、同じスタンスに立つことができにくい (小)
- ・いじめが起きたことが担任の「汚点」「力不足」ととらえられるように感じ、オープンにしにくい雰囲気がある (小)