

学位（博士）請求論文

学校におけるいじめ問題の理解と対応に関する研究  
ーシステムズアプローチの視点からー

文教大学大学院 人間科学研究科

臨床心理学専攻 博士後期課程

中野真也

## 目次

序章：はじめに	1
第1章 システムズアプローチの視点	3
I システムズアプローチについて	3
1. 家族療法の歴史から	3
2. システムズアプローチの考え方	4
II. システムズアプローチから見た学校臨床といじめ問題	5
1. スクールカウンセラー活用事業と学校臨床	5
2. システムとしての学校組織と、学校における子どもたちの関わり	7
3. システムズアプローチによる学校臨床	8
4. システムズアプローチから見た「いじめ」に対する問題提起	9
第2章：研究1：文献研究による「いじめ」概念と対応の変遷についての調査	11
I 問題と目的	11
II 方法	12
III 結果	12
1. 第一期（1984～1986年）：教育問題としての「いじめ」の成立と一連の施策	12
2. 第二期（1994～1996）：被害生徒の立場に立った「いじめ」と対応へ	14
3. 第三期（2006～2007）：より広範囲な「いじめ」定義への変更	16
4. 第四期（2012～2013）：いじめ防止対策推進法の制定へ	17
5. いじめ防止対策推進法の施行後の動向	19
IV 考察	21
1. 「いじめ」の変遷と文脈	21
2. 学校現場におけるギャップ	22
3. 教育的援助的な対応モデルの必要性	23

第3章 研究2：学校現場におけるいじめ問題と対応の実態についての	25
質的調査	
I 問題と目的	25
II 方法	26
1. 研究の概要	26
2. 調査の概要	28
3. 分析の手順	29
4. 分析経過から	29
III 結果	30
1. 教師の「いじめ」認識	30
2. 「いじめ」の言葉の使い方	33
3. 教師の基本スタンスといじめ問題への対応	36
4. いじめ問題発生の変因と流れ，子どもに関わる課題と対応の困難さ	42
5. 保護者に関わる変因	49
6. 学校に関わる変因	52
7. 地域・社会，メディアに関わる変因と，時代的变化	55
8. スクールカウンセラーなどの活用	58
IV 考察	61
1. 多様な「いじめ」の言葉の用いられ方と現状	61
2. 教師による現場に応じた「いじめ」認識と指導	62
3. 学校生活での子どもたちの人間関係といじめ問題	65
4. いじめ問題に関わる課題と対応の困難さ	67
5. 保護者に関わる変因と関係性	68
6. 学校とそれを取り巻く変因	70
7. 関係性の問題としての「いじめ」	71
第4章 研究3：学校現場におけるいじめ問題と対応の実態についての	73
量的調査	
I 問題と目的	73
II 方法	73

1. 質問紙の作成	73
2. 調査の概要	74
3. 分析方法	75
Ⅲ 結果	75
1. 記述統計量	75
2. 因子分析	78
3. 男女差	81
4. 年齢群による差	84
5. 担当学年や職務など	86
6. 校務分掌	93
7. 学級担任	99
8. 小学校と中学校の差	101
9. 学校間の比較	106
Ⅳ 考察	110
1. 教師の「いじめ」認識といじめ問題への対応	110
2. 職務や立場による違いとその役割	111
3. 子どもの発達段階と学校システムによる違い	112
4. 学校間の比較から見たいじめ問題	114
第5章 研究4：学校臨床におけるいじめ問題とその対応の事例研究	116
Ⅰ 問題と目的	116
Ⅱ システムズアプローチとその治療過程	116
1. ジョイニングによる治療システムの形成の段階	117
2. 情報収集を行い、問題のシステムをアセスメントする段階	117
3. 治療的な介入を行い、問題のシステムを変化させる段階	117
Ⅲ 事例	118
1. 事例1：学校側と保護者で問題についての認識が異なり、事態が膠着していた事例	118
2. 事例2：「いじめ」を訴えるも、相手の子どもへの指導を拒否し、行き詰っていた事例	122

3. 事例3：学校側と保護者で見解が異なり，対立し問題が繰り返されていた事例	123
4. 事例4：学校側と家庭で対立し，弁護士も加わり複雑化していた事例	126
IV 考察	133
1. 関係者間の関係を見立てる	133
2. 話し合える関係作り	138
3. 用いられている「いじめ」が指し示すものを具体化し，「いじめ」訴えを要望として捉え直す	139
4. いじめ問題から子どもの課題へとシフトし，問題を再構成する	141
5. 子どもの課題を大人が支援する関係を作る	143
6. いじめ問題の解決像と関わるポイント	147
第6章 総合考察	150
I. 現代日本社会の情勢と「いじめ」としての問題化	150
1. 背景としての現代日本社会の情勢と学校教育	150
2. いじめにまつわる文脈とその弊害	151
3. 「いじめ」としての問題化のプロセス	152
II. 学校臨床におけるいじめ問題への新たな対応モデル	154
1. いじめ問題への新たな対応モデル	154
2. 対応モデルの汎用可能性について	156
3. 学校臨床におけるSCの役割と連携	157
III おわりに	159
1. いじめ施策に関する提言	159
2. 本研究の意義と今後の課題	161
文献	163
初出一覧	174
謝辞	175

参考資料 1 : 研究 2 における概念とバリエーション	176
参考資料 2 : 研究 3 で使用した質問紙	220

## 序章 はじめに

昨今児童生徒のいじめ自殺がメディアで多く取り上げられ、いじめが社会問題となっている。文部科学省はいじめ問題に関する基本的認識として、“弱いものをいじめることは人間として絶対許されない”とし、“いじめられている子どもの立場に立った親身の指導を行うこと”を対応の方針としてきた（文部科学省，1996）。このことを日常的に学校教育全体で徹底して意識づけると共に、いじめ問題が起こった場合の基本的な対応として、事実関係の究明を行い、“いじめる児童生徒に対しては、出席停止等の措置も含め毅然とした指導が必要”と加害者側への指導を行い、“いじめられている児童生徒については、学校が徹底して守り通す”として被害者側へのサポートを行う（文部科学省，2006）とし、様々な施策や取組がなされた。現在では、いじめ対策防止推進法の施行に伴い、より一層の取組が求められている。

しかし、「いじめ」という言葉やその取組が広まり様々な場面で用いられることで、様々な意見や疑問が提示されている。鶴養（1997）は、子どもや教師の対人関係や教育実践を委縮させ、子どもの発達を歪めていると述べている。黒沢（1997）は、いじめか否かといった表現が用いられ、原因探しとなり、自責的になったり、他罰的になってしまう傾向を指摘している。曖昧で広範囲な「いじめ」の定義は、「いじめと言えはいじめ」と拡大解釈される危険性を孕むものとなり（かしま，2008）、教師の立場から現場では現実的でなく役に立たないという意見もある（岡崎，2012. 福田，2013）。伊藤（2000）は、突出した事例の一般化により拡大解釈された「いじめ」という枠組みが乱暴に用いられていると述べている。斎藤（2006）は、「いじめ」は健康度の高いじゃれあいやふざけあいと犯罪行為としての暴力との間に存在する、その境界が極めて曖昧なものとし、それに含まれる現象が日常的に起きていると指摘している。本間（2008）は、無視やからかいなどの非犯罪型いじめや背景に複雑な人間関係や事情が絡む事例においては、いじめの基本方針に基づく対応のみでは、問題の解決が困難であるとしている。竹川（2004）は、いじめ問題を「心」の受容と共感で解決しようとするカウンセリング的対応は事後的なものにしかかなりえないと、教育社会学的な立場から批判している。

いじめに関する研究においては、子どもの被害・加害経験率やその内容、インターネットを介するいじめの実態調査、加害行為と攻撃性などの性格・心理的特性との関連性、授

業などによるいじめ防止の取り組み、心理教育的な取り組みなどが行われている（戸田，2010；下田，2014）。しかしながら、実際に学校現場でどのようないじめ問題が起きているのか、教師はどのようにいじめ問題に対応し、そこでの困難さがあるのか、研究者や臨床家らの様々な疑問や意見がある文部科学省によるいじめ定義や対応の方針による影響が現場でどのようなものかが、見えてこない。さらには、学校現場におけるいじめ問題の状況から、学校臨床におけるスクールカウンセラー（以下 SC とする）にどのような役割が期待され、臨床的にどのような対応が望まれるかが明らかでないと考えられる。

本研究は、学校現場におけるいじめ問題の実際を明らかにし、学校臨床の観点から実践的に有用となるいじめ問題の対応へとつなげることを目的とする。第1章では、研究・臨床上の筆者の視点として、システムズアプローチについて提示し、問題提起を行う。第2章では、研究1として、文献研究によりいじめ定義とその対応の変遷について概観し、問題点を明確にする。第3章では、研究2として、教師を対象としたインタビュー調査により、学校現場におけるいじめ問題と諸要因、対応の実際と困難さの実態を把握する。第4章では、研究3として、研究2で得られた結果をもとにした教師を対象とした質問紙調査により、数量的な点から検証を行う。第5章では、筆者が SC として対応したいじめ問題事例を提示し、その対応ポイントをもとに、学校臨床における新たな対応モデルの構築モデルへとつなげる。第6章では、これまでの結果を踏まえて総合考察を行うこととする。



## 第1章 システムズアプローチの視点

### I システムズアプローチについて

#### 1. 家族療法の歴史から

中村・牧原（2013）によると、ヨーロッパでは「内因」としての精神障害を対象に家族の遺伝因を探る家系研究が行われていたが、アメリカでは環境因にはじめから関心をもたらされた。米国精神医学の祖とされる Meyer は、広く生物学的要因や家族を含む社会的環境的要因が精神障害の発現と予後に影響を与えたとし、家族研究が行われる潮流が生まれた。1940年代になると、統合失調症の家族研究が盛んになされるようになった。Sullivan (1940) は統合失調症の母子間におけるコミュニケーションの歪みの病理性について指摘し、Fromm-Reichman (1950) の「統合失調症をつくる母親」、Lidz et al. (1957) の統合失調症患者のいる両親の関係における「分裂」と「歪み」、Wynne et al. (1958) による統合失調症家族関係における「偽相互性」など、様々な概念や仮説が提唱された。家族研究によって患者個人だけでなく家族や家族関係が注目されるようになった。

こうした家族研究の一つであり、家族療法へとつながるものとして、「ダブルバインド理論」がある (Bateson et al., 1956)。これは統合失調症の患者の妄想といった症状が、面会に来た母親とのコミュニケーションによって生じたことが観察されたことを契機に、第一次の禁止命令とそれと矛盾する第二次の禁止命令、そこから逃げられない母子間の関係という二重拘束という特徴的なコミュニケーションについて論じたものである。それまで患者個人の問題として考えられていたものが、患者を含めた家族、そこでの関係やコミュニケーションの問題へと視点に移ることとなった。続けてダブルバインド理論の共同研究者で Mental Research Institute (以下 MRI) 所長の Jackson による「家族ホメオスタシス」(1957) が提唱されるなど、1950年代に家族療法のパイオニアたちによる臨床活動の試みが始まり、システム論やサイバネティクス認識論が取り入れられた。そして1962年に Family Process 誌が刊行され、家族療法が一つの学術的、臨床的な領域として成立した (檜林, 2013)。家族療法は、家族を一つのシステムとして見做し (家族システム)、患者を含めた家族を治療対象とし、家族システムの特徴的な相互作用を変化させることを目的とした治療理論である。こうしたシステム論・サイバネティクス認識論に基づく家族療法の様々な学派が 1960年代から 1970年代にかけて生まれた。主なものでは、

Minuchin の構造的家族療法 (1974/1984), MRI によるコミュニケーション・モデル (1967/1998), Haley による戦略的アプローチ (1963/1986), Selvini-Palazzoli et al. のシステムック・モデル (1978/1989) などが挙げられ, 当時の欧米では一種の黄金期を迎えることとなった。

家族療法は, 家族全体を視野に入れ, そこでの相互作用へと視点を移し, 症状や問題の原因を患者や家族成員など個人に帰する視点から離れようとした。しかし, 家族内の関係性の中に病理を見出し, 家族システムの歪みや病理, 機能不全といったものがあり, それが問題として表れるという「家族原因説」を引きずる考え方を残すという面があった。1980 年代に入ると, それまで前提としていた治療者が客観的に家族システムを見るといった近代科学的な「客観性」「普遍性」「絶対的真実」という前提への懐疑が出され, 従来の家族療法が依拠してきた認識論や基礎概念への批判が起こった。また, フェミニズムやジェンダー論の影響により, 家族療法の治療構造や理論の中に潜む性差別や力の問題などへの議論が行われた。さらには, 患者が家族システムの病理の犠牲者であるかのような記述により, 家族を非難することになってしまう文脈も見られた。そのため, 家族療法全体の流れは, 社会構成主義の考え方の導入などにより, ナラティブセラピーなど治療者 (以下 Th とする) と患者・家族との関係性が対等で協働的なものへと変化してきている。一方で, 家族療法という呼称自体が, 家族をその治療対象として扱うイメージを想起させ, それゆえ「家族が問題」との文脈を帯びてしまいやすい。こうした家族療法の文脈との差異を強調し, システム論などの認識論をベースに臨床実践へ適用したのものとして, 「システムズアプローチ」が生まれたとされている (吉川, 1993)。本論では, 家族療法の臨床的発展を受けつつ, 家族のみならず関係を扱うアプローチとして, 以下「システムズアプローチ」を用いることとする。

## 2. システムズアプローチの考え方

システムズアプローチは, 「様々な要素が相互作用する全体」とするシステムというものの見方 (認識論) とそれに基づく臨床実践の方法論の総称とされる (吉川・東, 2001)。社会構成主義などの影響もあり, 今なお変化・発展しつつあるが, 以下にその主要なポイントを挙げることにする (中野・吉川, 2017)。

①**真実**は一つではない: 科学的客観的な唯一の真実は存在せず, それぞれの立場や基準において「真実」とされているものである。そのため, 「正しい」治療理論といったものは存

在せず、その立場からの問題の捉え方や適切な治療の仕方であると考えられる。

②相互作用的な全体論：因果論的な考え方ではなく、相互作用的な考え方を採用する。つまり、出来事やものごとを部分に切り離し、その原因を特性に還元するのではなく、それに影響を与え、関わり合う様々な要素とその全体を見ていくものである。

③「問題」の捉え方：「真実」と同様に、「問題」とされていることも、それに関わる人たちが何かしらの視点や立場から「問題」と見なしている。個人や家族に限定せず、関係者たちやそこでの関わりを要素とし、その全体を「問題のシステム」として考える。こうした「問題のシステム」を、望ましい方向へ変化させることをセラピーの目的とする。

④治療システム：治療や援助を行う Th は、援助対象者やその関係者と切り離された特別な存在ではなく、セラピーに関わる一要素であり、セラピーに関わる人たちが関わり合うことで構成される治療システムの一部である。相談者や家族、関係者と Th で構成される治療システムにおいて、それが治療的に機能するよう Th は相談者や家族、関係者と主体的に関係作りを行う。

⑤家族療法的なアセスメントや治療技法：援助対象のシステムとなる、相談者や家族、関係者によって構成されるシステムとそこでの関係をアセスメントする。個人のアセスメントも、状況や他者との関わりを踏まえて行う。但し、客観的で正しいアセスメントは存在せず、治療システムにおいて Th が対象者と関わりながら行うものである。家族療法的なアセスメント（例：家族ライフサイクル論）や治療技法も、こうした認識論の上で Th にとって一つの有用な指標として活用される。

これらのポイントを踏まえつつ、「問題」を相談者や関係者の生活とそこでの関係や関わりの中で捉え、それが解決し、望ましい方向へと変化するよう Th が関係を作り、働きかけていくのがシステムズアプローチである。なお、本研究においても、「様々な要素が相互に影響し、関わり合う全体」としてその対象を見ていく視点を採用し、論じていくこととする。

## II. システムズアプローチから見た学校臨床といじめ問題

### 1. スクールカウンセラー活用事業と学校臨床

日本のスクールカウンセラー（以下 SC とする）活用事業は、1995年に始まった。学校現場において、不登校やいじめといった問題の増加が見られ、当時の文部省がその問題解

決において学校だけでの対応は困難とし、高度に専門的な知識や経験を有する SC を公立中学校等に派遣するという「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」として実施された(大塚, 2012)。当初は学外の専門家を派遣することへの戸惑いや批判もあったが、社会的な要請もあり、SC 活用事業は今日まで配置拡大が続いている。SC の職務内容は、当初から「校長などの監督の下に、おおむね以下の職務を行う」として、以下の 4 項目が挙げられている。すなわち、①児童および生徒へのカウンセリング、②カウンセリング等に関する教職員および保護者に対する助言・援助、③児童生徒のカウンセリング等に関する情報提供、④その他児童生徒のカウンセリング等に関し、各学校において適当と認められるもの、である。これらは全国共通であり、その後も変わらずに継続している。また、勤務形態として SC の多くが週 1, 2 回の非常勤の形で雇用され、活動している(杉原, 2013)。

SC は学校という場や組織の特殊性を踏まえて活動することが求められている。当然のことながら、本来的に学校は子どもの教育を目的としており、各教科や特別活動などを通じて様々な学習が行われている。学級や学年といった集団をベースに、教師たちが子どもらに教え、関わっている。子どもたちは、クラスメートや友人、先輩後輩らと共に活動し、学校生活を送っている。教える側の教師も、校長や教頭といった管理職、各学年などそれぞれの役割を担いつつ、教師集団を形成している。子どもの問題が起きた際には、担任や生徒指導・教育相談担当などの教師が主に対応に取り組んでいる。子どもや教師だけでなく、子どもの保護者である親や地域の人たちも関わっている。このような学校現場というフィールドは、一対一での人間関係における心理援助や、相談者が来談するクライアントを面接する来談型のモデルでは対応しきれず、多発する様々な問題に柔軟に対応することが必要となる(村山, 2012)。職務内容にも含まれている教師へのコンサルテーションを行うにあたっては、学校の文化や現状を理解しつつ、学校組織の一員として教師と関係を作り連携することが重要とされる(柴田, 2013)。石隈(1999)は、教師と SC、保護者がチームとなって支援することについて述べている。一方で、SC には教師とは異なる外部性と専門性が必要とされている(大塚, 2007)。また、学校は地域性や課題となっていることがそれぞれで大きく異なるため、学校をコミュニティと考え、現場から寄せられるニーズを考慮することになる(鶴養・鶴養, 1997)。生活の場でもある学校に SC が加わる形で行われる学校臨床は、様々な人との関わりや集団の理解、柔軟かつ多様な活動など様々なポイントを考慮した上で行うことが求められている。

## 2. システムとしての学校組織と、学校における子どもたちの関わり

学校は、子どもたちや教師、保護者、地域の人など多様な人が関わり合う場である。子どもは様々な人と関わり合いながら生活し、学校は多種多様な人間関係の体験を通じて、子どもたちの人間形成に苦闘する“関係の場”である（皆藤，2005）。複数の人が関わり相互作用する集団は、ある種の秩序を持ち組織化されたシステムと見なすことができ（中野・吉川，2017）、つまり、学校や子どもたちの人間関係は、システムとして考えられる。

学校組織は階層性を備えた構造を有するシステムである。校長や教頭といった管理職、担当学年ごとの教師集団、担任教師と子どもたちの学級集団がある。また、学校には校務分掌という教師たちの役割分担があり、多くの場合生徒指導や教育相談の校務分掌の中にSCが位置づけられている。管理職システム、学年システム、学級システム、教育相談システムなど、これらはサブシステムであり、学校全体のシステムの一部を成している。各サブシステムやシステムの成員は、相互に関係しており、学校組織全体のシステムに組み込まれている（宮田，1998）。また、これらのシステムにおいて、情報伝達や意思決定といったプロセスがあり、それらはシステムの機能と考えられる。例えば学校運営・管理の機能として、校長がその方針を決めて教頭に伝え、教頭からそれぞれの教師へ指示するといったことが見られる。しかしながら、その学校で経験が長い生徒指導担当の教師が実質的なリーダーとなっていて、経験の短い校長や教頭は生徒指導担当の教師の意見を仰ぎ、運営を行うといった表向き上の役割と異なるルールが存在する場合もあり、実質的なルールやその機能の仕方は現場の教師集団の相互作用によって決定されている（吉川，1999b）このように、学校は個々の教師の人の集まりではなく、それぞれが関わり影響し合い、組織化され機能しているシステムとして捉えることができるものである。また、各事例における子どもや保護者、それを支援する担任などの教師といった関係者の集まりを「支援システム」として考えることも可能である。

子どもに視点移すと、学校生活を送る上での子どもの人間関係もシステムとして見なすことができる。両親や兄弟といった家族、友人やクラスメート、担任や学年の教師、中学校であれば部活動の先輩後輩など様々な人と関わりながら生活をしている。日常的な困り事や悩みはこうした人間関係の中で生じ、その多くは教師や保護者の支援や、友人などとの関わりの中で対応され、解決しているものと思われる。また、学級の中でも学級委員や係などの役割や、友人関係で影響力の強い子など目に見える形ではなくとも、ある種の

組織化や階層が生じる。不適応や問題行動もこうした人間関係の中で生じるものであり、関係のつながりを考慮して問題を見ていくことになる。学校における教師や子どもは、それぞれが属している関係や組織のシステムによって規定され、影響を受けていると考えられる（高橋，1999）。

### 3. システムズアプローチによる学校臨床

学校現場においては、1980年代に不登校や家庭内暴力が見られるようになり、さらには集団不適応や学級崩壊など様々な問題が生じ、近年では発達障害を含む特別支援教育の問題がクローズアップされている。これらの問題では、児童生徒のみへの指導・支援だけでなく、保護者対応など家族を含めた相談・支援や、学級などの集団を理解し対応する必要性が生じる。そのため、学校教育という援助の場においては、個人心理学を基本とした臨床心理学的対応には限界があり、一人一人を「集団内の個」と考え、様々な人たちの集まりやそこでの関わり、つまり実践的に人間関係を扱う視点が重要とされている（吉川，2013）。

様々な人間関係やシステムへアプローチするために、最も重要とされるのはジョイニングと呼ばれる援助対象システムとの関係作りである。ジョイニングとは、元々は構造的家族療法を創始した Minuchin (1974/1984) が提唱したものである。複雑な家族問題の事例では、成員間での対立的な関係や葛藤関係が見られ、Th がその一人と信頼関係を築くことは他の人と意図せずとも敵対的な関係になってしまい、彼らの関係に巻き込まれてしまう危険性がある（東，1993）。そのため、援助対象システムとなる人たちの関係に Th が主体的に加わりつつ中立的に関わり、治療的に機能する治療システムを形成することが重要とされる。また、学校臨床では、SC が学校組織の一員として認知され、教師らと協働していきける関係づくりが必須となる。そのため、学校組織システムとの関係作りとしてのジョイニング（吉川，1999a）が、SC にとっての最優先事項とも言える。外部の専門家として SC が学校組織と協働的に活動できるようシステムとの関係作りを行い、各事例においても援助対象システムとなる関係者と関係作りを行い対応していくこと、そのためにどんな方法論を用いるにせよ治療効果を上げるには「関係が全てに優先する」とされている（吉川，1998）。

システムズアプローチによる学校臨床の実践は、様々な報告がなされている。Wynne et al. (1986) が提唱したシステムズコンサルテーションをもとに、檜林ら（1994）は教師

とのコンサルテーションによって、直接的に子どもと接することなく問題解決に有効である可能性を示唆している。これを基本として学校現場でのシステムズコンサルテーションを発展させた研究も示されている(吉川, 2000)。学級崩壊など集団での問題に対し、担任教師だけでなく学校全体でのサポート体制を構築した対応例(吉川・阪, 1999)が報告されている。小学校低学年で母子分離不安を呈した小学校低学年の女子に対して、担任教師と養護教諭と連携しつつ、両親の関わり方を変えることで改善した事例(阪, 1999)や、学校の展示物などが破壊されたことに対して中学校の生徒指導体制を活用して対応した事例(和田, 1999)がある。また、非行・退学傾向の見られた高校生男子に対して、保護者や生徒指導担当教師、担任教師らが役割分担しながら援助者チームとして対応し改善が見られた事例(村上, 1999)や、高校生カップルのデートDVが見られた事例へSCがカップルのそれぞれに面接し改善した事例(大平・中野, 2016)の報告もなされている。いずれの事例においても、学校臨床で起こる多様な問題とそこでの人間関係に、SCが一員として加わり、関係を扱い変化させた実践報告であり、それによって問題の改善に至ったものと思われる。

#### 4. システムズアプローチから見た「いじめ」に対する問題提起

いじめ防止対策推進法では、「いじめ」の定義は「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍する等当該児童生徒と、一定の人的関係にある他の児童等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を含む。)であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」とされている。また、“弱いものをいじめることは人間として絶対許されない”とし、“いじめられている子どもの立場に立った親身の指導を行うこと”を基本的な認識とし(文部科学省, 1996)、いじめ問題への基本的対応として、事実関係の究明を行い、“いじめる児童生徒に対しては、出席停止等の措置も含め毅然とした指導が必要”と加害者側への指導を行い、“いじめられている児童生徒については、学校が徹底して守り通す”として被害者側へのサポートを行うとしている(文部科学省, 2006)。

これらをシステムズアプローチの視点から見た場合、いくつかの疑問が生じる。いじめは許されないことと価値づけられ、いじめる側は加害者であり悪いもの、いじめられる側は被害者であるという役割の規定が見られる。こうした加害被害の図式が相談の場に持ち込まれると、このような事態を招いたのは誰かと犯人探しになり、いじめた側の子どもや

家族、責任者と目される関係者たちは非難をかわし防衛することに懸命になり、問題の解決や子どもの援助につながらない(村上・金丸, 1998)。悪者探しや非難は、心理臨床的援助にはそぐわないものと思われる。「いじめ」の定義の曖昧さは研究者から指摘されているが(今津, 2007; 芹沢, 2012), 「いじめ」には、強者が集団で弱いものへ行う「弱いものいじめ」の場合もあれば、仲間集団での悪ふざけやその発展から生じるもの、人間関係のもつれから起きる対人トラブル、対立した集団による争いなど様々なものが含まれている。それぞれの場合で対応は異なるはずであるにもかかわらず、いじめた側を指導し、いじめられる側を守るという対応に終始しているようにも思われる。システムズアプローチでは、人は起こった出来事の一部を区切りとして認識しており、「理解する側にとって都合のよい因果関係の下に理解している」(吉川, 1993) と考えるが、いじめられた側の主観に基づく、問題のシステムの一部のみに焦点を当てることになる危険性を孕むものになる。コミュニケーションの語用論(Watzlawick et al., 1967/1998)を参照すると、人はメッセージを伝える際に、その内容を伝えるだけでなく、それを伝えて相手に望む反応を求めるという側面があるとされる。例えば子どもが教師に「いじめ」と訴えた場合、子どもが教師に望むのは、必ずしも相手の子どものいじめ的な行為を止めるよう教師が指導し、教師が自分を守ることとは限らないと考えられる(中野, 2013)。

いじめ問題は、そもそも一人だけでは起こりえない問題であり、必然的に子どもたちの人間関係が関与しているものである。「いじめた」とされる子ども、「いじめられた」とされる子どもだけでなく、それぞれの保護者や、指導対応する教師たち、友人やクラスメートの子どもの多くの人たちも関わり、そこでの関係もある。学級集団や教師集団、学校組織全体のシステムが影響している場合もある。また、このことはいじめ問題に限らず、学校現場で生じる問題にも同様と考えられる。いじめ防止対策推進法や文部科学省の方針は、いじめ問題やその深刻化を防ぐため重要なのは当然であるが、「いじめ」という現象の一部に偏った言及や対応となっており、関与する様々な人間関係を理解し援助するものとしては不十分であると思われる。そのため、システムズアプローチの視点からいじめ問題を捉え直すこととする。



## 第2章

### 研究1：文献研究による「いじめ」概念と対応の変遷についての調査

#### I 問題と目的

「いじめ」の概念といじめ問題への対応は、その歴史的変遷により変化している。「いじめ」の定義は文部科学省により過去4度にわたり変更され、現在に至っている (Table1)。文部科学省による指針や文書は、教育委員会を通じて各学校へ指示がなされており、学校現場へ強い影響を与えるものである。「いじめ」という言葉やその取組についての様々な批判や疑問も、こうした変遷に関連しているものと考えられる。

本論では、文献研究により、「いじめ」概念と対応の変遷について調査を行い、「いじめ」がどのように語られ、それを取り巻く文脈や言説が成り立っているかについて論じる。同様ものは他にも見られるが (今津, 2007 ; 森田, 2010 ; 滝, 2013), より具体的なデータを参照しながら整理し、何がどう影響し、何を意図として行われているか、関連する諸要因と問題点を明らかにすることを目的とする。

Table1 「いじめ」の定義の変遷

1985～1993	1994～2005	2006～	いじめ防止対策推進法
①自分よりも弱い者に対して一方的に、 ②身体的・心理的な攻撃を加え、 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(関係生徒、いじめの内容等)を確認しているもの。	①自分よりも弱い者に対して一方的に、 ②身体的・心理的な攻撃を加え、 ③相手が深刻な苦痛を感じているもの。	①一定の人間関係のある者から、 ②心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、 ③精神的な苦痛を感じているもの。 いじめの「発生件数」を「認知件数」に改める	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 ①一定の人的関係にある他の児童生徒が行う ②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を含む。)であって、 ③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

\* 1 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導センター(2009)を基に改変。

\* 2 1994年からは、調査実施時に「『いじめ』か否かの判断は、表面的・形式的に行われることなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行う」と明示されるようになった。

\* 3 「一定の人間関係のある者」とは、学校の内外を問わず、例えば、同じ学校・学級や部活動の者、当該児童生徒が関わっている仲間や集団(グループ)など、当該児童生徒とと何らかの人間関係のある者を指す。

## II 方法

**文献：**文部科学省が公にしている指導通知などの文書を中心に各種文献を対象とした。文部科学省の指導通知・文書やいじめ件数は、2007年までのものについては、それらをまとめたものである2008年版の「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」を参照し、以後のものについて文部科学省のホームページで掲載されているものを参照した。

**分析方法：**文献を概観しつつ詳細に検討し、文部科学省が一連の施策を行った時期とその前後の社会情勢をまとめた。分析ポイントとして、「どんなことを受けて、いつ誰が何を意図し、どのようにしてきたか」といった相互作用的な視点を重視し、関連する要因やそのつながりが分かるように提示した。具体的な文言や日付などを明確にすることで、なるべく事実的な情報を整理して、可能な範囲で恣意的にならないように論じた。なお、本論では、便宜上文部科学省の通知などからの直接的な引用を“ ”で示し、時期が特定できるものについては、〈 〉内に年月日を示すこととする。

## III. 結果

### 1. 第一期（1984～1986年）：教育問題としての「いじめ」の成立と一連の施策

「いじめ」は1980年代になるまでは、教育問題として成立していなかった。この頃の主要な教育問題は「校内暴力」であった。教育心理学分野の文献を概観した鈴木（1995）によれば、1970年代までは「いじわる」「いじめる」といった小項目はあっても、「いじめ」としては取り上げられていない。「いじめる」「いじめられる」といった言葉はあっても、それらは一つの行為に当てる言葉であり、「いじめ」としてはとらえられてはいなかった。

1980年代に入り、いじめに関する文献が見られるようになった。鈴木（1995）によれば、富田武忠編による「いじめられっ子」が1980年に出版され、滝（2013）によると、「月刊生徒指導」の1980年1月号で「集団いじめが提起するもの」という特集を組み、これらが初期のものとされている。1983年には毎日新聞社教育取材班が「“いじめ”の構造」を出版した（毎日新聞社教育取材班，1983）。「校内暴力等児童生徒の問題行動に対する指導の徹底について」〈1983.3.10〉では、“最近、学校の中では、昔には見られなかった

陰湿な形のいじめっ子、いじめられっ子の現象が目立っている”と記されている。この頃から、徐々に「いじめ」に注目が集まり始めたものと考えられる。

文部省として初のいじめに関わる文献として、小学校生徒指導資料3「児童の友人関係をめぐる指導上の諸問題」(文部省, 1984)が発行された。その第3節に“問題行動 「いじめ」の態様と背景”があり、言葉での脅し、ひやかし、持ち物を隠す、集団での無視といった“手段による分類”, 単独か集団かという“構成人数による分類”, いじめられる側への不満やいじめる側の性格的な偏り, 関心を引くため, 隠れた楽しみのためなどの“動機による分類”が挙げられている。いじめっ子の特徴としては, けじめがなく無神経な児童に多い, 保護者が十分な接触を持たないまたは過干渉であるなどが挙げられている。いじめられっ子の特徴としては, “わがままで依存心が強い” “本人の体力や体格, 容姿” などといじめの要因について記載されている。いじめの背景としては, 子どもの人間関係の未熟さ, 欲求不満の増大, ストレスを解消する手段の乏しさが挙げられている。

鈴木(1995)によると, 国会の審議で「いじめの問題」が論議され, 警察庁のまとめとして「いじめで7人が自殺」の見出しが朝日新聞の第一面に掲載された(1985.4.19)。これらを受けて, 有識者による「児童生徒の問題行動に関する検討会議」が発足(1985.4)し, 「児童生徒のいじめの問題に関する指導の充実について」(1985.6.29)の通知が出された。“最近のいじめの問題の深刻な状況に対処するために”検討会議による緊急提言として出された「いじめの問題解決のためのアピール」(1985.6.28)では, “いじめは児童生徒の心身に重大な影響を及ぼす深刻な問題である”, など5つの基本認識と, 学校や教育委員会が緊急に取り組むべきポイントが示された。これは, 「いじめ」問題の認識と対応, 相談体制の整備を求めるものであり, 「いじめ」を主題とした初の通知である。続けて「いじめの問題に関する指導の徹底について」(1985.10.25)では, 指導におけるチェックポイントを提示し, 「いじめの問題に関する指導状況等に関する調査実施要領」が配布され, 初の全国調査が行われた。当時教育改革のために設置された「臨時教育審議会」でも「いじめ」について審議が行われ, その「会長談話」が別途で通知され, 各省庁や関連諸機関がそれぞれ施策を進め, 相互に連携を強化して総合的な対策を推進することとなった。これを受けて, “関係省庁非行防止対策推進連絡会議による申合せが行われ”, 「最近の『いじめ』等青少年の問題行動に関し当面とるべき措置について」(1985.11.16)の通知が出された。

こうした中で, 中野富士見中事件(1986.2.1)が発生した。中2男子生徒が使い走りや暴力, 葬式ごっこなどをされ, 「このままじゃ生き地獄になっちゃうよ」と記した遺書を残

し自殺した事件である。担任ら教員が葬式ごっこに加担し、口止めをしていたこともあり、大きくメディア報道され、社会的に問題となった。文部大臣談話「いじめの問題の根絶について」〈1986.2.21〉の中には、「いじめによる生徒の自殺という痛ましい事件が後を絶たない」と明記されている。その後、「臨時教育審議会『教育改革に関する第二次答申について』〈1986.6.13〉」が示され、一連の施策・通知が終わっている。

第一期の特徴は、「いじめ」が社会・教育問題として成立し、基本となる一連の施策がなされたことにある。「いじめは自殺など深刻な事態を引き起こしうる問題であり、対応すべきものである」という社会的な文脈が形成され、子どもたちの間で起こるトラブルを「いじめ」という枠組みから考える視点が広まった。ただし、この時期における「いじめ」は「弱いものいじめ」であり、子どもたちの力関係と継続性を前提とした、客観的に観察可能なものとされていた。以後 1994 年までは指導通知は特に出されず、この方針によって対応がなされていくこととなった。

1985 年から開始された全国調査において、いじめの発生件数（学校として関係児童生徒、いじめの内容等の事実を確認しているもの）が、85 年には 155,066 件であったが、86 年は 52,610、87 年は 35,067 と大幅に減少し、以後 2 万件台で 93 年まで推移していくことになった。研究や一部報道はなされていたものの、いじめに関する注目や対応が次になされたのは 94 年である。

## 2. 第二期（1994～1996）：被害生徒の立場に立った「いじめ」と対応へ

背景として「子どもの人権」の広まりがあると考えられる。1985 年の段階で法務省人権擁護局が「いじめ」は人権侵害に関する問題であるとの見解を発表していた（小松，1986）。1989 年に国連で「児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）」が採択され、日本では遅れて批准された〈1994.4.22〉。この年の啓発活動目標は、「子どもの人権を守ろう」であった。また、学校には“心身の発達過程にある子どもを継続的に預かる者として、学校教育に伴って生じる危険から子どもを保護すべき義務（学校の安全保護義務）”があり、いじめが重大で、学校側の対応が極めて不十分であった場合には、学校の安全保護義務違反が認められ、学校の設置者がいじめ被害の子どもや親に対して損害賠償責任を負うとされた（法務省人権擁護局内人権実務研究会，1994）。つまり、学校にはいじめ等から子どもを守る義務があり、これに違反すれば責を負うようになっていた。加えて、以前は「いじめられる側にも問題がある」と言われることもあったが、人権擁護の立場からこうした発言

が禁句とされるようになっていた（高德，1999）。

1994年11月27日、愛知県西尾市東部中2年の自殺事件が発生した。同級生による暴力や金銭要求を苦に自殺したものであった。その詳細を記した遺書や、加害生徒の実名を記したメモ、母親宛ての借用書が見つかり、大きくメディア報道がなされ、社会的に注目を浴びることとなった。文部省は「いじめ対策緊急会議」を開催（1994.12.9）し、“こうしたことが二度と繰り返されてはならない”として、緊急アピールを出した。さらに「児童生徒のいじめ問題に関する閣僚会議」（1994.12.13）が開催され、関係省庁が協力していくこととなった。「いじめの問題について当面緊急に対応すべき点について」（1994.12.16）が出され、「いじめの問題への取組についてのチェックポイント」が示された。ここで初めて“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”ことが明記された。また、緊急会議の報告をまとめた「いじめの問題の解決のために当面取るべき方策等について」（1995.3.13）では、“弱い者をいじめることは人間として絶対に許されない”との認識に立つこと“いじめられる側の責に帰すことは断じてあってならない”と示し、いじめを見過ごすことがないよう教員や学校へ更なる注意と取り組みを求めた。なお、この年の4月からスクールカウンセラー活用調査研究委託事業が開始されている。その後、「いじめ問題への取組の徹底等について」（1995.12.15）などが出され、取りまとめ報告となる「いじめの問題に関する総合的な取組について」（1996.7.26）を持って一連の指導通知を終えている。

この流れを見ると、一連の施策の意図は、愛知県西尾中事件のような痛ましいいじめ自殺事件が起らないように、教員など関係者により徹底した認識と対応を求めたと考えられる。いじめる児童生徒に毅然と対応し、いじめられている児童生徒を必ず守り通すといったより強い姿勢が示されるようになった。また、いじめか否かについて被害生徒の主観性の重視が打ち出されたことが、第二期の施策の特徴として挙げられる。つまり、「いじめによって自殺など深刻な事態にならないように、学校や教育委員会などの関係者である大人が、被害生徒の立場に立って子どもを守らねばならない」というものであった。

調査を見ると、93年には21,598であったいじめの発生件数が、94年には56,601、95年には60,095と増加した。しかし、徐々に減少していき、2005年には20,143となった。

なお、調査におけるいじめの件数は、社会の注目を浴びる事件が起こると増加し、その後減少する現象が顕著であり、これには世論を反映した学校や教育委員会の課題意識が関与していると言われている（三好，2010）。

### 3. 第三期（2006～2007）：より広範囲な「いじめ」定義への変更

“公立学校・公教育への不信”を背景として、「これからの教育を語る懇談会」などで対策が検討されていた（文部科学省，2005）。こうした中で、二つのいじめ自殺事件がメディア報道された。滝川小6いじめ自殺事件〈2006.1〉は、当初教育委員会がいじめを否認していたが、9月になって遺族が遺書をメディアに公開し報道化されたものである。委員会が謝罪をしたが、「遺書ではなく手紙」などと弁明したことから、不適切な対応が問われた。続けて、福岡中2いじめ自殺事件〈2006.10.15〉が発生した。自殺に至る一員として、担任教諭の不適切な発言があったとして、社会問題となった。

これを受けて「いじめの問題への取組の徹底について」〈2006.10.19〉が通知された。“これらの事件では、子どもを守るべき学校・教職員の認識や対応に問題がある例や、自殺という最悪の事態に至った後の教育委員会の対応が不適切であった例が見られ、保護者をはじめ国民の信頼を著しく損なっています”と明記されている。そして、“このような事件を二度と繰り返さないためにも、学校教育に携わるすべての関係者一人ひとりが、改めてこの問題の重大性を認識し、いじめの兆候をいち早く把握して、迅速に対応する必要があります”として、再度「基本認識と取り組みのポイント」を示し、教員や学校へ更なる対応を求めた。いじめなど問題行動を繰り返す児童生徒への厳しい措置（出席停止）などの指針も明記されている。いじめ自殺予告の手紙〈2006.11.6〉が文部科学大臣宛に届き、『「文部科学大臣からのお願い」について」〈2006.11.7〉が出され、「子どもを守り育てる体制づくりのための有識者会議」が発足〈2006.11.29〉し、アピールや通知が示された。この取組の中で、“いじめを早期に発見し、適切に対応できる体制づくり”が強調され、調査にあたって“いじめられた子どもの立場に立って、いじめの定義を見直すこと”やアンケートや個別面談等の実施など個々の児童生徒の状況把握の徹底、学校内外の専門家との連携について言及されており、定義を変更しての調査が実施された〈2007.2.28〉。また、ネット上の中傷が背景にあるとされる神戸の高校3年生の自殺事件〈2007.9〉を受けて、『「ネット上のいじめ問題」に関する喫緊の提案について」〈2007.12.27〉が出された。

第三期における一連の施策は、公教育への不信を背景とした中で、いじめ自殺そのものだけでなく、教員や教育委員会という子どもを守るべき大人・学校関係者の不適切な対応が責められる形で社会問題化したものと言える。いじめ自殺などの深刻な事件を防ぐために、いじめの定義を変更し、より広い事象を「いじめ」として見逃さないように学校関係

者に求めたものと考えられる。これまで「弱いものいじめ」でかつ「継続性」と「深刻さ」が要件であった「いじめ」が、「一定の人間関係から苦痛を与えられているもの」に変更されたことが特徴である。文部科学省による施策の狙いは「いじめ自殺など深刻な事件を防ぐためのより広範囲でかつ細やかな注意と対応」であったと思われるが、一方で具体性や客観性を欠く曖昧な定義という側面も持ち、「いじめと言えばいじめ」と拡大解釈が可能なものとなった。

その後は、自殺対策基本法の成立〈2006.6〉を受けて、「児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議」〈2009.7〉が設置され、子どもの自殺予防マニュアルや緊急対応の手引きが作成された（文部科学省，2012d.，2012e）。文科省の調査によるいじめの件数は、その定義自体の変更とともに、発生件数から認知件数（学校として事実を確認しているだけでなく、生徒の訴えなど新たな定義で認知されたもの）への変更もあり、2006年度は124,898と急増した。その後07年度は101,097、08年度は84,648と減少し、11年度では70,231となった（文部科学省，2013d）。

#### 4. 第四期（2012～2013）：いじめ防止対策推進法の制定へ

2011年10月11日に、津市立中学校の2年男子生徒の自殺事件が発生した。当初の仲間関係から次第に暴言、暴行（ガムテープで拘束する）などへエスカレートし、一部教員や生徒が危惧している状況だったが、「いじめ」として学校が認識せず具体的な対応がされなかった。事件後遺族が訴訟を起こした〈2012.2〉が、大きな注目はされなかった。しかし、「自殺の練習をさせられた」などといじめの具体的内容に関する新聞報道〈2012.7.4〉がされると、滋賀県警が中学校と教育委員会に対して搜索差押を行い〈2012.7.11〉、事態が一変した。国会での追求が行われ〈7.12〉、市長が謝罪して再調査を約束し、調査やメディアによる追求が行われた。その後、学校や教育委員会が公表していなかった事実が次々と明らかになり、隠ぺい体質、いじめへの対応や調査の不十分さ、遺族や関係者への説明のお粗末・不誠実さなどが問題となった。なお、「家庭に問題がある」としていじめ対応や調査が十分になされなかったことに、SCの見解が関与していたとされていた（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）。

これを受けて、文部科学大臣は国が積極的な関与を行う姿勢を打ち出し、文部科学省と警察庁との連携を協議した（共同通信大阪社会部，2013）。文部科学大臣の談話〈2012.7.13〉が発表され、大臣官房に「子ども安全対策支援室」の設置〈2012.8.1〉がなされた。続け

て「いじめの問題に関する実態把握及び取組状況に係る緊急調査〈2012.8〉が通知され、隠さず実態を報告することを求めた（文部科学省，2012f）。“国は、取組方針に基づき、施策の見直し等を行い、関係者と一丸となって以下の取組の改善・充実を図る”と明記された「いじめ、学校安全等に関する総合的な取組方針」〈2012.9.5〉が示された（文部科学省，2012a）。さらに、「犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報について」〈2012.11.2〉では、いじめられる生徒を守り通すという観点から、必要な教育的指導を行っているにもかかわらず十分な効果が見られず、いじめる生徒の行為が犯罪行為と認められる場合に、早急に警察と連携することを指示した（文部科学省，2012c）。緊急調査の結果として発表されたいじめの認知件数は、2012.4～8の5、6か月間で144,054となった（文部科学省，2012b）。本事件の加害者とされる2名の生徒が書類送検〈2012.12〉の後に、「いじめ問題への的確な対応に向けた警察との連携について」〈2013.1.24〉の指導通知がなされた（文部科学省，2013c）。

国会でも審議が続き、「いじめ防止対策推進法」〈施行が2013.9.28〉が成立した。その特徴として、定義に「インターネットを通じて行われるものを含む」としたこと、国及び地方公共団体等の責務を明らかにし、「いじめ防止等のための対策に関する基本的な方針」の策定を求めたこと、いじめが犯罪行為として認められる場合の警察との連携、懲戒や出席停止制度の適切な運用、重大事態が発生した場合に対応する組織の設置や報告、調査と必要な措置を講じる義務などが挙げられる。各学校にも「いじめ防止基本方針」の策定や複数の教職員、心理福祉等の専門家などの関係者から構成される「いじめ防止等のための対策組織」の設置が義務付けられ、「いじめ防止基本方針の策定について」〈2013.10.11〉の通知が出された（文部科学省，2013b）。また法律には、被害側の児童生徒が「いじめ」と捉えていなくても、“いじめに該当するか否かを判断するに当たり、「心身の苦痛を感じているもの」との要件が限定して解釈されることのないよう努めること」とする附帯決議が示されている。

第四期の特徴は、第三期と同様に学校や教育委員会の隠蔽体質や不適切な対応が大きな問題となっているものの、メディア報道だけでなく警察の介入が一つの契機となっていることが挙げられる。一連の取組にも関わらずいじめ自殺が繰り返されたとして、学校や教育委員会に更なる対応を求める点は同じであるが、事件に明らかな暴行・暴言などが含まれていたこともあり、犯罪行為とされるいじめには、警察と連携して対応することが明確に打ち出されている。また、文部科学省だけでなく国会が直接的に動き、いじめ防止対策



推進法の制定による責務の明確化や基本方針の義務化などが明文化され、より具体的に国や地方公共団体、学校へ取組を求めることとなった。一方で、いじめられる生徒を徹底して守り、いじめられる生徒へはより厳しく対応する、学校・教員を始めとした大人が子どもを守るための更なる取組を行うという基本姿勢は変わらず、それをより強調し義務付けたものと思われる。

## 5. いじめ防止対策推進法の施行後の動向

いじめ防止対策推進法が施行された後にも、いじめを苦にした自殺事件とその報道がなされた。生活記録ノートに自殺をほのめかす記載があったものの、担任が簡単なコメントをしたのみで、6日後に電車に飛び込み自殺をした岩手県矢巾町の中2男子の事件が発生した(2015.7.5)。“依然として児童生徒が命を絶つ痛ましい事案が生じている”とし、「いじめ防止対策推進法に基づく組織的な対応及び児童生徒の自殺予防について」(2015.8.4)が通知され、法に基づく組織的な対応に係る点検を学校等に求めた(文部科学省, 2015)。法律では“いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認められる等の場合”と並び、“いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき”を「重大事態」とされているが、後者に関わるものとして「不登校重大事態に係る調査の指針について」(2016.3.11)が通知された(文部科学省, 2016a)。また、“この法律の施行後三年を目途として、この法律の施行状況等を勘案し、検討が加えられ、必要があると認められるときは、その結果に基づいて必要な措置が講ぜられるものとする”とされており、有識者による「いじめ防止対策協議会」が設置され、検討・協議が行われてきた。その結果として「いじめ防止対策推進法の施行状況に関する議論のとりまとめ」(2016.11.2)が示され、ここでは「現状・課題」と「対応の方向性」が挙げられている(文部科学省, 2016b)。主なものとして、いじめの定義の広範さにより、個々の教職員に解釈の差が生じているとされ、定義の解釈の明確化や具体例の提示、法律上「いじめ」として扱われない「けんか」を明確化すること、教職員のいじめ認知の抵抗感への対応として、認知件数が増えることは取組の結果として肯定的に評価されることの周知、いじめ基本方針や組織的対応の徹底、いじめの「解消」の定義の明確化、重大事態の定義の不明確さへの対応として具体例を示すこと、教職員の日常業務の膨大さへの負担軽減、などが述べられている。その後、“いじめの重大事態が発生しているにもかかわらず、法、基本方針及び調査の指針に基づく対応

を行わないなどの不適切な対応があり、児童生徒に深刻な被害を与えたり、保護者等に対して大きな不信を与えたりした事案が発生している”“重大事態の被害者及びその保護者の意向が全く反映されないまま調査が進められたり、調査結果が適切に被害者及びその保護者に提供されないケースがある”とし、「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」〈2017.3〉が策定された（文部科学省，2017c）。いじめを受けた児童生徒や保護者の要望に沿い、調査や適切な説明を行うよう学校等関係者に求めたものである。この最後に重大事態の例示がなされているが、自殺企図をした場合、心身に重大な被害を負った場合としてリストカットなどの自傷行為を行った、嘔吐や腹痛など心因性の身体反応が続く、いじめにより転学を余儀なくされた場合、などが挙げられている。続けて、最終改訂された「いじめ防止等のための基本的な方針」〈2017.3.14〉が示された（文部科学省，2017b）。ここでは、“けんかやふざけ合いであっても、見えない所で被害が発生している場合もあるため、背景にある事情の調査を行い、児童生徒の感じる被害性に着目し、いじめに該当するか否かを判断するものとする”“教師が指導し、加害生徒が謝罪して関係が良好になる場合など必ずしも厳しい指導でなく、学校での柔軟な対応も可能”と、喧嘩と柔軟な対応について修正された言及がなされた。加えて、“具体的ないじめの態様”として例示が示され、“冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる”“仲間はずれ、集団による無視をされる”“嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする”などが挙げられた。また、東日本大震災により避難した児童生徒へのいじめ問題が報道されたことにより、実態調査が行われ、「東日本大震災により被災した児童生徒又は原子力発電所事故により避難している児童生徒へのいじめの防止について」〈2017.4.11〉が示された（文部科学省，2017a）。

いじめ防止対策推進法の施行後においても、いじめ自殺などの深刻な事件が発生し、メディア報道され、文部科学省が対応に追われ施策を講じ、学校現場へさらなる取組を求めるといった流れは継続している。法律により調査の義務を負う「重大事態」が明記されたこともあり、問題化する際の論点が「いじめか否か」だけではなく、「重大事態か否か」になっている事例が生じている。一方で、いじめ対策防止対策協議会における協議とそのとりまとめには、いじめ定義などの明確化や教職員の負担軽減など学校現場の実情を考慮した上での現状と課題、対応の方向性が示された。しかしながら、重大事態の例示では、「心身に重大な被害を負った場合」の具体例として挙げられてはいるが、それがいじめによるものかなどは依然として曖昧なままである。“具体的ないじめの態様”における例示も、「嫌

なことや恥ずかしいこと」など非常に主観的でかつ抽象的であり、その定義の明確化につながったとは考えにくく、依然として課題が残っている。

## IV 考察

### 1. 「いじめ」の変遷と文脈

これまでの流れを概観すると、「いじめ」の社会問題化と文部科学省の施策との関連について一連のパターンが見出すことができる。いじめ自殺などの深刻な事件のメディア報道化を受けて、対応に追われた文部科学省は有識者による会議を設置し、一連の指導通知など施策を講じることが繰り返されている。子どもの人権や公教育への不信といった社会情勢を背景とし、「子どもを守る責任は学校や関係者にある」「いじめ自殺といった深刻な事態を招いた責任は大人にあり、対応すべき学校や教育委員会が悪い」「その責任を認めない学校や教育委員会はさらに悪い」という暗黙の文脈が示唆される。文科省が行ってきたいじめに関する施策は、いじめ自殺といった深刻な事態が起らないことを意図したものと言える。「いじめは絶対許さない」ことを前提に、いじめる側へは毅然とした指導を行い、いじめられる側を徹底して守り通すことが基本方針となり、これが法律の制定などでより強調され、明確化される流れとなった。「いじめ」の定義についても同様で、いじめを早期に発見し、いじめ自殺といった深刻な事態が起らないように、被害側の主観をベースにし、定義を広げて、子どもたちの間に「いじめがないか」を教師ら関係者が注意し対応していくためのものとなったと考えられる。

文科省の立場に立てば、メディア報道や世論の高まりに対して、国民の安全を守るといった行政の責務の観点から施策を講じたものであると思われる。また、法律は、いじめ問題に対する国の基本方針として、教育関係者らを含めた社会へ提示されたものであり、いじめにまつわる深刻な事件を防止するためのものである（小西，2014）。文部科学省による基本方針とその対応、それに続く「いじめ防止対策推進法」は、その名が示す通り、深刻ないじめ事件を起こさないための事件防止モデルと言えるだろう。行政の責務として、繰り返され社会問題化するいじめ問題へ対応することの必要性があり、対応の指針や責任の明確化などの一定の方向性を示すことが求められてきた。それが法律の制定により、より具体化された。

この30年ほどで、いじめ問題は、文部科学省だけでなくメディア報道や研究者などに

よってさまざまに語られ、「いじめ」という文脈が成立し、変化してきた。その経緯から、「いじめ」には自殺といった深刻な事態が連想され、加害―被害関係を想定させ、「絶対に悪いこと」として意味づけられ周知されている。また、一部の深刻な事例が取り上げられ、それに迫られる形で対応を講じてきた経緯により、「今の学校では、いじめなどの深刻な事態が起きている」「繰り返しいじめ問題が起きるのは、子どもを守れない学校や教育委員会が悪い」といったネガティブなイメージを伴うものとなり、いじめ問題への対応を講じていくことで、学校や教育現場への不信が強まるといった側面も見られる。いじめにまつわる文脈には、こうしたある種の悪循環が生じているものと思われる。

## 2. 学校現場におけるギャップ

一部の社会問題化したいじめ事例への対応から、「いじめ」概念とその対応が変化し、学校現場へその対応を求めていく流れとなっている。しかしながら、文部科学省による基本指針や法律に基づく対応は、行政や政治的な動きの中で作られ、トップダウンで学校現場に周知されたものである。学校現場に視点を移すと、事件防止モデルによる対応指針が活かされ有用となるかは疑問がある。

いじめの定義について言えば、主観的で広範囲な事象も含む曖昧なものとなっている。斎藤（2006）は、「いじめ」は健康度の高いじゃれあいやふざけあいと犯罪行為としての暴力との間に存在する、その境界が極めて曖昧なものとし、それに含まれる現象が日常的に起きていると指摘している。坂田（2016）は、法的な視点からいじめの峻別について言及し、子どもが成長し、社会化のプロセスの中で見られる「日常的衝突」、日常的な衝突を越えて学校において見過ごすことができない「教育課題としてのいじめ」、被害者の法的な権利を著しく侵害し、訴訟の対象ともなる「法的問題としてのいじめ」を挙げている。主観的な定義からは、「日常的衝突」をいじめ事件としてクローズアップする可能性を否定できず、また「法的問題としてのいじめ」を教育的配慮という言葉の下で、教育課題として処理されてしまう可能性について述べている。学校現場では、社会的な自立に向けての準備として、子どもたちが関わり合い、集団での生活を送りながら学び成長するものであり、そこでは日常的に喧嘩や言い争いを含めた対人トラブルが起こっている。これらも「いじめ」とされる可能性があるものとし、「いじめ」という視点から捉え対応していくことは、学校現場からすると無理があり、日常的な子どもたちの人間関係を阻害することにもつながる。石田（2007）は、これまでの対策が付け焼刃の対処法に終わり、本来教育現場であ

るべき「人間の成長・発達の視点」からの議論が抜け落ちた「対策の論議」に終始していると述べている。学校現場は本来「教え育む」という教育を第一の目的とした場であるにもかかわらず、そこから切り離して「いじめ」を特別視して取り上げ、教育の専門家である教師らに事件防止モデルによる対応を求めることは、困難が生じるだろう。「いじめと言えはいじめ」とされる定義は、現場では現実的でなく役に立たないという教師からの意見（岡崎，2012. 福田，2013）は、こうしたことを意味するのかもしれない。

「いじめ」の変遷から生じている文脈には、「今の学校では、いじめなど深刻な事態が起きており、学校は子どもたちを守れていない」といったネガティブなイメージがつきまとっている。確かに一部の事例ではそうしたことが実際に見られた事実があるものの、それぞれの学校で同様の状態になっているのであろうか。メディア報道を見聞きする保護者からすると、我が子を学校に通わせるのに不安となり、学校へ懐疑的なまなざしを向けることになっているかもしれない。また、「いじめ」とされる可能性のある問題は学校現場で日常的に起きており、教師らは日々そうした問題へ試行錯誤しながらも指導・対応していると思われる。学校現場におけるいじめ問題と対応の実際はどのようなものか、事件防止対応モデルがどのように取り入れられているか、困難さや課題はどのようなものか、といったことが一連の経過からは見えてこない。いずれにせよ、実際の学校現場と、文部科学省やメディア報道などで語られることとはギャップがあり、いじめにまつわる文脈による弊害が学校現場で生じているものと思われる。

### 3. 教育的援助的な対応モデルの必要性

いじめ概念やその対応の変遷は、いじめ自殺といった深刻な事態を防ぐために行政的・政治的な責務から行われてきた。当然のことながら、こうした事態を防ぐための対応や施策は必要なことであり、法律という形で具体化されることは有効なことと思われる。一方で、学校教育の場において、いじめが特別視され、事件防止対応モデルのみでその対応を行うことは、困難が生じるだろう。「教え育む」ことを目的とした学校教育においては、いじめを含めた子どもの問題への対応は、教育的・指導的なモデルによって行われることが基本となる。学校現場で起こるいじめ問題は非常に多様なものであり、事例によって子どもたちの関係も異なる。本間（2008）は、加害被害関係が明確ないじめ問題においては文部科学省の基本指針による対応が有効であるが、無視や陰口、からかいなどの心理的排除を主とする「非犯罪型いじめ」や複雑な人間関係を背景とする事例においては、それのみ

では現実的な解決が困難であると述べている。いじめ問題へ対応していくには、深刻な事態を防ぐための事件防止対応モデルを時に用いることが必要である一方で、学校現場で有用となる対応を考えていくことが必要ではないだろうか。

いじめ防止対策推進法の施行もあり、「いじめか否か」「誰が悪いか」「いじめられる子どもを守らねばならない」といったプレッシャーが、教師や SC といった学校関係者へかかっていると思われる。しかしながら、「いじめはあってはならない」との言説による思考停止（伊藤，2010）と安易な対応は、子どもたちの世界や現場で起きていることとかけ離れたものにもなりうる。滝川（2013）は“個々の事例に接する場合、大事なのは「いじめ」か否かの判断や確認ではなく、いま生々しく起きているその子らの厄介ごとをどう解決するか”と述べている。いじめで悩む子どもたちを援助するためにも、事件防止対応モデルに留まるのではなく、臨床的に有用な対応に向けての議論を行っていくことが必要である。したがって、今後の課題として、「いじめ」やそれに関わる要因をタブー視し語らなくなるのではなく、いじめにまつわる文脈やその弊害から脱し、学校現場で有用となる教育的援助的な対応モデルを模索することが求められる。

## 第3章

### 研究2：学校現場におけるいじめ問題と対応の実態についての質的調査

#### I 問題と目的

「いじめ」概念とその対応の変遷は、一部の深刻ないじめ事件が社会問題化し、それへの対応を迫られる形で文部科学省が一連の施策を行ってきたことで変化してきた（中野，2014a）。こうして成立した現在の「いじめ」の定義であるが、文部科学省の意図するところは、いじめ自殺といった深刻な事態を起こさないように、被害を受けたとされる子どもの主観をベースに定義を広げ、子どもたちの間に「いじめがないか」を教師ら関係者が注意し対応していくことであった。この意図に基づく深刻な事件を防止するための対応は、事件防止対応モデルと考えられる。

しかし、「いじめ」概念と対応の変遷の経緯によって、様々ないじめにまつわる文脈が生じ、学校現場に弊害や困難が生じているものと思われる。まず、一連の施策は行政的あるいは政治的な視点からトップダウン式に現場に周知され、学校現場の実情を反映していないことが挙げられる。学校現場では、「いじめ」とされる可能性がある子どもたちの対人トラブルは日常的に生じていると思われるが、「いじめ」問題を特別なものとして切り離し、事件防止対応モデルを学校関係者に求めている。メディア等での語られ方によって、「今の学校では、いじめなどの深刻な事態が起きており、子どもを守れない学校や教育委員会が悪い」といったネガティブなイメージが生じている。「いじめか否か」「誰が悪いか」「いじめられる子どもを守らねばならない」といったプレッシャーが学校関係者へかかっている、といったことが想定される。さらには、本来の学校教育の目的である子どもを「教え育む」といった視点が抜けている。このように、いじめにまつわる文脈やそこでの問題、課題が挙げられる中で、現場の教師はどのように「いじめ」を認識し、指導・対応しているのだろうか。文部科学省の定義や対応の基本指針は、どのように取り入れられ、行われているのだろうか。教師や子ども、保護者らは「いじめ」という言葉をどのように用いているのだろうか。実際にどんないじめ問題が起き、そこでの課題や困難さ、有効な対応とはどのようなものであろうか。

本研究はいじめ問題に対する実践的で有効な対応へとつなげるため、学校現場で対応にあたっている教師にインタビュー調査を行い、学校現場におけるいじめ問題の実態を把握

するものである。現場の教師を対象とした研究では、いじめ指導の困難さやそこでの危機感についての有無と自由記述を調査したもの（岡本，2005）はあるが、探索的に学校現場における教師の認識や体験について調査したものは見当たらない。学校現場におけるいじめ問題とそれに関わる諸要因，教師の認識や対応の実際，そこでの困難さや課題，子どもや保護者がどのようにしているか，地域やメディアの要因などといったいじめ問題に関わる諸要因とその全容の把握を試みることにする。学校現場におけるいじめ問題の現状と関連する諸要因の関係を布置させ，全体を把握することで，教育的援助的モデルとしてのいじめ問題への実践的で有用な対応へとつなげたい。

なお，用語の統一性の点から，「いじめ」とされる可能性があるものを「いじめ問題」，生徒児童などを「子ども」，「いじめる・いじめられる」といったことを「嫌なことをする・される」として以下に用いることとする。

## II 方法

### 1. 研究の概要

**研究方法の選定：**本研究では，教師が学校現場で体験し，考えていることを語ってもらい，いじめ問題の実際とそのポイントをボトムアップ的に明らかにする目的から，研究方法として質的研究法を選択した。昨今のいじめ問題についての学校批判的な風潮を鑑み，可能な限り率直に語ってもらうことも理由の一つである。また，「いじめ」に関わる様々なポイントを分析テーマとするため，調査方法として半構造化面接を採用した。分析方法には，調査対象者による語られたデータから概念化し，得られた概念間の関係を捉えられること，方法論的に確立されたものと考えられることから，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，2003，2007）を採用し，その手順に準拠する形で行った。

**質問項目の作成：**使用したインタビュー質問項目を Table 2 に示す。これらの項目は，いじめにまつわる文脈の影響と，学校現場でのいじめ問題の実際や関連する要因を教師の視点から述べてもらうためのものとして選定した。①は，教師が「いじめ」をどのようなものと捉えているか，何をもって「いじめ」とするかを問うものである。文部科学省による定義や対応指針のみで行っているのか，1985年の旧定義にあった力関係や一方向性を考慮しているのかなどを明らかにするための項目とした。また，「いじめ」の意味が曖昧な中で，教師や子ども，保護者がそれぞれ「いじめ」という言葉を用いているかについて併せ



て尋ねた。②は、学校現場で起きているいじめ問題の実際を明らかにするため、その具体例や関係者の様子を述べてもらうための項目である。③は、いじめ問題にはどのような要因が関与すると思うかについて問う項目である。挙げられた要因を原因として帰するためではなく、いじめ問題に関わる様々な要因とその関連について把握する目的で設定した。④は、いじめ問題への対応を教師や学校が実際にどのようにしているか、そのポイントやSCなど他職種との連携と活用も含めて述べてもらうものである。⑤は、「いじめ」概念やその対応の変遷がある中で、時間的な変化により捉え方や対応の仕方に変化が生じているかを尋ねるものである。⑥は、いじめ問題やその対応における課題や困難さについて述べてもらうものである。これらの質問から、学校現場におけるいじめ問題の実際とそれへの対応、その困難さや課題の全体像を明らかにすることを試みることにした。

Table2 インタビュー質問項目

① 「いじめ」についての認識について <u>「いじめ」をどのようなものと捉えていますか？</u> <u>「いじめ」の言葉をどのように用いていますか？</u> 起きている問題が「いじめ」であるか否か、その違い。メディア等で用いられる「いじめ」と学校現場で感じるギャップ。子どもや保護者などが用いる「いじめ」の言葉・表現など。
② 学校現場で起きている「いじめ」について <u>最近の学校現場では、実際にどのような「いじめ」問題が起きていますか？</u> 関わった「いじめ」の具体的な事例。当事者の生徒の様子、保護者の様子。周囲の生徒や学校の反応など。
③ 「いじめ」に関わる諸要因について <u>「いじめ」には、どのような要因が関与していると思いますか？</u> 生徒に関わる要因、保護者・家庭・地域・社会に関わる要因、学校に関わる要因など。
④ 「いじめ」への対応について <u>「いじめ」とされた問題が起きた時に、先生ご自身や学校では、どのように指導・対応していますか？</u> 生徒への指導・対応。保護者への指導・対応やその効果。スクールカウンセラーなど他職種との連携や活用。うまくいく場合と行かない場合、その違いなど。
⑤ 「いじめ」についての時間的な変化 <u>「いじめ」について、時代的な変化やご経験を重ねることで、とらえ方や対応の仕方に変化はありますか？</u> 「いじめ」についてのとらえ方・対応の変化（先生ご自身、学校）、生徒や保護者、地域、社会についての時代的な変化など。
⑥ 「いじめ」への対応における課題、困難さについて <u>「いじめ」に関わる問題への指導・対応に特有の課題や困難さはどのようなものがありますか？</u> 「いじめ」のあいまいさ、生徒や保護者の反応、学校の要因など。

調査対象者の選定：インタビュー一覧を Table3 に示す。分析焦点者となるインタビューには、中学校においていじめ問題や不登校などの問題行動が起きやすいこと、SC 活

用事業の主となっていることを考慮し、公立中学校の教師とした。加えて、実際に学校でいじめ問題の対応にあたっていると想定されることから、教育相談や生徒指導の校務分掌の担当を含め学級担任の経験を有する教師とした。なお、学校の特徴による偏りを避けるため、同じ学校のインタビューは2名までとした。結果として、10校16名の教師がインタビューとなった。なお、BとIを除き、他のインタビューは同一の関東地方の都道府県の教師であり、校務分掌の経験はその有無で示している。

名称	年齢	性別	学校	校務分掌の経験
A	40代半ば	女	a	教育相談
B	50代半ば	女	b	教育相談
C	40代後半	女	c	教育相談
D	30代後半	男	d	生徒指導
E	20代半ば	女	d	教育相談
F	30代前半	男	e	なし
G	30代半ば	男	f	なし
H	20代半ば	男	f	なし
I	30代後半	男	g	生徒指導
J	30代前半	男	c	生徒指導
K	30代半ば	男	h	生徒指導
L	30代半ば	男	a	生徒指導
M	30代前半	男	i	生徒指導、教育相談
N	20代後半	男	j	生徒指導
O	20代後半	女	j	なし
P	30代後半	男	i	生徒指導

## 2. 調査の概要

**インタビューへの協力依頼：**研究の目的と概要を記した文書を用いて依頼し、協力を得られた16名の教師がインタビューとなった。

**調査期間：**2013年5月～8月。

**インフォームド・コンセント：**インタビューに際して、研究の趣旨や個人情報の保護などを記した書面を示して筆者が説明し、署名の形で了承を得た上で、インタビューを実施した。なお、守秘義務の順守や研究データが学会発表や論文などで発表される際には完全に匿名化されること、研究協力の撤回はどの段階でもでき、インタビューの不利益になるようなことはしないこと、など倫理的配慮がなされるよう併せて説明を行っている。

**調査方法：**質問項目を事前に渡した上で、それを参照しながら半構造化面接を行った。例

えば、『いじめ』という言葉は、子どもたちはどのように用いていますか」と尋ね、それに対するインタヴューの自由な反応が生じるよう心掛けた。思いつくまま語られるため順番が前後することはあったが、それに沿いながらも、その主旨を確認する、理由や背景を尋ねるなど話の流れに応じて筆者が適宜質問を行った。所要時間は1時間～2時間であった。面接はICレコーダーによって録音された後に、逐語化されデータとなった。

### 3. 分析の手順

**STEP1**：教育相談の経験豊富なインタヴューAの逐語データについて、その語りのポイントをコーディングしていった。その中で概念となりうるものについてワークシートを立ち上げていき、浮かび上がったものを暫定的な基準1とした。

**STEP2**：インタヴューBとCのデータについてコーディングを行い、基準1を指標としながら比較検討した。共通するポイントについては概念の検討を行い、新たに概念化されうる可能性のあるものはワークシートを立ち上げていき、ここまでのところを暫定的な基準2とした。

**STEP3**：基準2をベースに、インタヴューPまでの逐語データに全てコーディングを行いながら、概念の妥当性の検討や新たな概念となりうるものについてワークシートを作成していった。採用基準として、学校の特徴による偏りや筆者による恣意性を避ける目的から、異なる学校に属する教師2名以上からバリエーションとして提示されたものを概念として採用することとし、それに満たないものは不採用とした。Pに至る段階で、新たな概念が生成されないことを確認し、インタヴュー調査はPで終えることとした。

**STEP4**：Aから分析を始めることによる偏りを避け、より適切な概念生成とその説明モデルの形成へとつなげるために、これまでの基準から一度離れて全てのデータと概念を再検討した。現実的、合理的で理解しやすい概念生成ができ、新たな概念が生成されない段階に至り、理論的飽和化されたと判断した。

**STEP5**：生成された概念間の関係を検討し、浮かび上がったものをカテゴリーとして生成した。さらに、そこから考えられる諸要因の関係やプロセスについて図式化を行った。なお、STEP4とSTEP5の作業は、同時並行的に行われた。

### 4. 分析経過から

分析を進めていく中で、多くのインタヴューに共通する概念が明らかになり収束する

一方で、インタビューによる違いが大きい部分も示された。概念の検討を進める中で、いじめ問題の全体を把握する本研究の目的から、教師の目から見た多様な現状を示すと考えられるものは、採用基準を満たせば取り上げることとした。そのため、概念数を絞りまとめるのではなく、一部の事例に見られる事柄なども含め、広範囲で具体的なポイントを概念とすることとなった。

示された抽象概念を「概念」とし、より具体的な事象を示すものを「下位概念」、一部意味内容として相反するものを含むが括りとしてまとめられるものをカテゴリーとして整理した。以下本文中では、生成された概念および下位概念を〈 〉、カテゴリーを[ ]、検証により浮かび上がったポイントを【 】として示すこととする。なお、概念化の妥当性の検討は、指導教員と行った。

### Ⅲ 結果

分析結果として、全体での概念数は85、下位概念は40となった。非常に多いものとなったが、幅広く具体的なポイントを取り上げたためだけではなく、このこと自体が「いじめ」が曖昧であり、多様な現状を示すことが理由と考えられる。

以下では、質問項目ごとに示された概念をまとめて示す。ただし、他の質問項目で言及されたものでも、一部便宜上整理し、順番を変えて提示した。

#### 1. 教師の「いじめ」認識

「『いじめ』をどのようなものと捉えていますか」の質問に対して、結果として概念化されたものをTable4に示す。概念数は1から8までの8となり、そのうち1つが下位概念2つを含むものとなった。

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタヴューを示す）
「いじめ」の要件	1. 旧定義のいじめ要件		旧定義に含まれる、子ども間での力関係や一方向性、継続性などを、いじめの要件として考慮していること C：だからいじめだって断定するには、反撃できない子に、強い立場の子が継続的に嫌がらせをしたときにいじめて使ってます。
	2. 主観的な苦痛・体験としての「いじめ」		子どもが主観的に苦痛を感じていたり、「いじめ」とするかを、「いじめ」の要件として考えていること J：精神的・肉体的苦痛をその子が感じているのであれば、それはもういじめだっていう、そういうものだとは思いますが、文科省の方からも、そうやって出てるので、もうその通りだと思います。
	3. 独自の定義		「いじめ」と言えばいじめとする、やっている側に悪意があるかなど、これまでの文部科学省の定義に含まれない独自の定義 M：いじめの捉え方としては、悪意を持って、誰かにこう、何ですかね、不快な思いをさせたり、傷つけたりすることが、いじめという風に私は捉えています。
問題点・課題	4. 主観的な定義の不都合さ		嫌な思いやいじめ訴えを、全て「いじめ」としては対応し切れない、考えにくいなどの不都合さに関すること H：日常生活の中でやっぱりいろんな言葉がけがあって。嫌な思いってのは、絶対子どもたちだってあるから。それを一つ一ついじめだと言ってたらちょっと、対応しきれないが、まあそういう捉えはできない。
	5. 範囲の広さ・曖昧さ		「いじめ」の範囲が広く、とても曖昧であること G：いじめっていうのは範囲広すぎるっていうか。だから、かなり重くても、例えばいじめっていう風に言ってしまったりとか。まあ自分いじめって言葉あんまり好きじゃないんですね、そういう意味で。はっきりしないっていうか。
	6. 判別の困難さ		「いじめ」かどうか、どこまでを「いじめ」とするかなどの判別が難しいこと O：難しいのは、やっぱり、からかいとかいじり。からかいといじめは、すごく、判断難しいと、自分は思ってます
7. 区別されるもの	7-1. 喧嘩		対等でお互いにやり合っているものは、いじめではなく喧嘩と考えること E：例えばこう、自分もなんか原因作っちゃって。で、それによってあっちからも攻撃があったりして、自分もまたやり合ってるっていうのは喧嘩じゃないですか要は。
	7-2. 課されたもの		みんなに課される宿題や係りなどによる苦痛は、いじめではないとすること B：やらなくちゃいけない事に対してやるのが辛い場合はやっぱりその子の適応が出来ない部分。だったら一緒に誰かとやるとか。だからそういう面では、いじめっていうか、合わないっていうか。でもそれはやっぱり。係活動に対しては、できない場合は誰かと一緒にやると。でも辛いっていう場合だったら、そこら辺はいじめっていうかみんながやる事だから。いじめて言われたら、ちょっと違うかなって思ってますね。
8. やってはいけない行為を悪いこととする視点			いじめか否かに関わらず、暴力や悪口などのやってはいけない行為を悪いこと・ダメなこととして考えること P：いじめだろうが何だろうが、ダメなものはダメだっていう。良いか悪いかでいいでしょ。いじめかどうかじゃなくて、良いか悪いかでしょ、っていうところで、相手が嫌な思いをすることはやめようよ。

質問項目の直接の答えとなる、何をもって「いじめ」とするかについては、文科省の定義に沿った〈主観的な苦痛・体験としての「いじめ」〉が挙げられた。それだけでなく子どもたちの力関係や継続性を考慮する〈旧定義のいじめ要件〉や、加害側に悪意がある、「いじめ」と言えば「いじめ」とするなどのこれまでの定義に含まれない、個々の教師の〈独自の定義〉も概念として見られ、これらを〔「いじめ」の要件〕としてカテゴリー一化した。一方で、“(嫌な思いを)一つ一ついじめだと言ってたらちょっと、対応しきれない”(4)

といった〈主観的な定義の不都合さ〉や、重大な事態でも「いじめ」と言われてしまうことがあるといった「いじめ」の〈範囲の広さ・曖昧さ〉、からかいやいじりと「いじめ」など、いじめか否かの〈判別の困難さ〉が挙げられ、これを〔問題点・課題〕とした。判別に関するものでは、「いじめ」ではないと〈区別されるもの〉として、子どもが対等にやり合う〈喧嘩〉と係活動や宿題など子どもみんなに〈課されたもの〉が示された。さらには、いじめか否かではなく良いか悪いか、ダメなものはダメとする〈やってはいけない行為を悪いこととする視点〉が見出された。

これらの概念間の関係を考慮し、まとめた結果図を **Figure 1** として示す。【文部科学省による「いじめ」定義と対応指針】を受けて、教師は子どもが辛い・苦痛を感じると「いじめ」とする〈主観的な苦痛・体験としての「いじめ」〉を捉え方として採用している。しかしながら、その〈範囲の広さ・曖昧さ〉や〈主観的な定義の不都合さ〉、いじめとするか否かの〈判別の困難さ〉などの〔問題点・課題〕を、現場の教師は感じている部分がある。それゆえ〈主観的な苦痛・体験としての「いじめ」〉だけでなく、教師から見た指標としての子どもたちの力関係や一方向性といった〈旧定義のいじめ要件〉や、それぞれが現場で対応していくにあたって〈独自の定義〉を用いている。

また、〈範囲の広さ・曖昧さ〉や〈判別の困難さ〉がある一方で、「いじめ」ではなく〈区別されるもの〉として〈喧嘩〉や〈課されたもの〉は、明確に分けて対応している。〈旧定義のいじめ要件〉や〈やってはいけない行為を悪いこととする視点〉を考慮すると、【指導上の指標の必要性】が浮かび上がった。教師が他者である子どもを指導するにあたり、一方の主観的な感覚や訴えのみではそれを行えず、指導するには何かしら目に見える・客観的な指標が現場においては必要となる。教師が子どもたちに良し悪しを指導していくために、力関係や一方向性、あるいは「いじめ」でないものという指標が存在する。そのため、いじめか否かに関わらない〈やってはいけない行為を悪いこととする視点〉を教師は用いて指導していると考えられた。

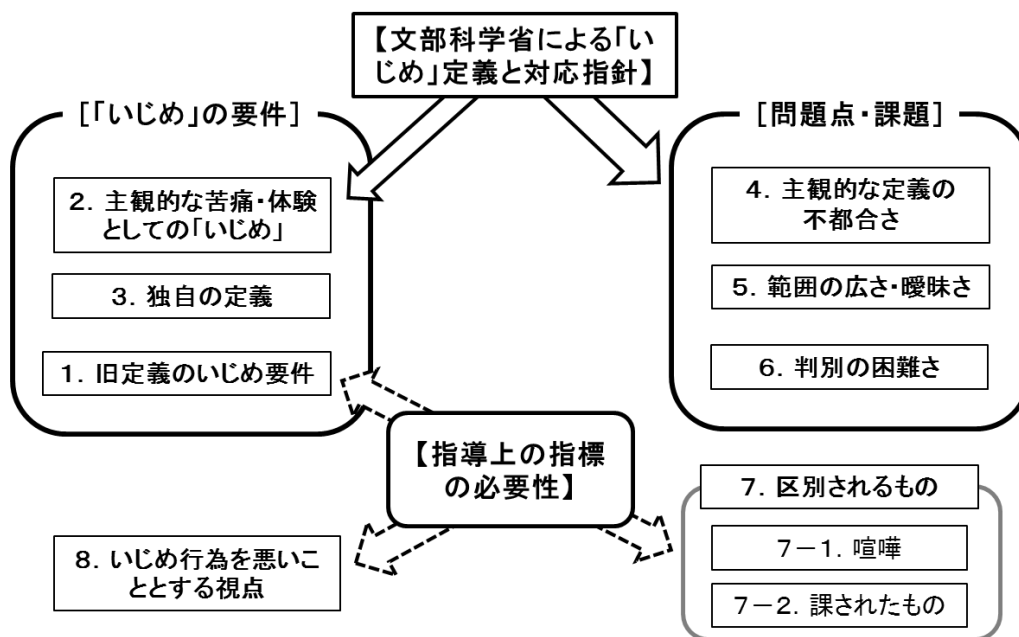


Figure 1 教師の「いじめ」認識

## 2. 「いじめ」の言葉の使い方

『「いじめ」という言葉をどのように用いていますか』の質問に対して、得られた語りから概念化されたものを Table5 に示す。結果として、概念数は 9 から 16 までの 8 つとなり、下位概念は 5 つとなった。

Table5 「いじめ」の言葉の使い方			
カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタビューを示す）
多様な「いじめ」の用いられ方の現状	9. 定義と異なる用いられ方	9-1. 軽く安易な表現	「いじめ」をふざけや冗談で用いたり、簡単に軽い感じで用いること D：結構日常会話の中で、すぐいじめだ いじめだとかって生徒たちも言うんですね。だからあいさつ代わりじゃないけども、おはようとかなんかね、こんにちとは同じような感じで、いじめだ いじめだ って言ってるんですけども。
		9-2. 些細なことでの表現	自分の思い通りにいかず嫌になった時に「いじめ」と言ったり、ちょっとぶつかったなど些細なことでも「いじめ」として表現すること F：「叩かれた。」もイコール「いじめられた。」で言ってくるんですね、今の子って。だから、こっちから見ててね、周りから見てて、ある程度遊びの範疇、じゃれ合ってるような感じでやってるのが、たまたま1発頭にボンって入った、そしたら「いじめられた。」ってきたりとか。
		9-3. 教師に関わるための表現	教師と関わるための話題・きっかけとして、「いじめ」として訴えること G：その子が（「いじめられた」って）言ってるのは、うーん、軽い事が多くて。結局、何か、自分と接点持ちたくて軽い感じで言ってきて、それから話して、「なんだ、いじめじゃねえじゃねえか」って言ったら、「確かに」ってね。
	10. 重く受け止め、用いない	「いじめ」が重大で悪いこととして、「いじめ」という言葉を用いないこと E：うちは去年から、学級開きの最初に、いじめって言葉を使って、「いじめだけは絶対許さないからね。そこだけは譲らないからね」とは言っているの、うちのクラス子達は今年もそうですけど、いじめってのは軽々しくは、言わないです。	
	11. 嫌なことをされている子どもは「いじめ」と言わない	実際に嫌なことをされている子どもは、「いじめ」とは言わないこと。 H：ほんとに深刻な場合は「いじめ」っていう言葉ってのは全然出てこない気がしますねえ。いじめられたっていうよりは、こう何々され、具体的にこう、こんなされましたとか、ちょっと悩めますとか。そういう「いじめ」って言葉は使わずに違う表現ですねえ。	
12. 保護者による些細なことでの「いじめ」としての訴え	子どもにちょっとでも嫌なことや何かあると「いじめだ」「いじめではないか」と学校に言うなど、保護者が些細なことでも「いじめ」として訴えること C：保護者は我が子かわいさなので、被害者の保護者は、ちょっといじわるなことをされると全部いじめと言います。うちの子いじめにあっているとかがいじめですかって感じで。被害者の親。		
教師による「いじめ」の使い方と工夫	13. 代わりの言葉を用いる	いじめ問題の指導において、「いじめ」と言わず、代わりの言葉を用いていること H：相手の気持ちを考えたりとか、そういう時にどう思うんだろうかとか、嫌な思いするよねとか。いじめって言葉ってあんまり使っていない気がしますね。こう違うのに別に置き換えてる訳じゃないんですけど。	
	14. 実用主義的使用	「いじめ」という言葉を、指導上用いた方が良く考える場合に用いるといった実用主義的な使用のこと K：認識が違う中で、でもそれがいじめっていう事なんじゃないのっていうそのね、重みっていうかその、気づいてないけど普段何気なくやってるけど、それがいじめってことじゃないのっていう使い方しますね、だから重みをつけるっていうか認識させるっていうか。	
	15. 用いる際の留意点	15-1. 加害者を作る 「いじめ」とすると、やった相手が加害者であり、悪いことをした人になってしまうこと L：これ（嫌なこと）がなくなってほしいってやっぱり思いはあるから言いますが、「いじめ」っていう風に定義すると、加害者と決めつけてるというか。だから、何か避けているような気がします 15-2. 保護者の構え 教師が「いじめ」と表現すると、保護者が構えること M：いじめっていうのは、なんか最近、そのメディアとかいろんな所で言葉が、出てきてるせいか、「いじめ」イコール「ひどい、なんかすごいもの」っていうイメージがあるので、保護者も「いじめ」って言われると、なんかちょっと構えるというか。それがまたいい結果を及ぼす時と及ぼさない時があると思うので、なかなか使わないようにはしています。	
16. 認識や言葉の使い方のズレ	子ども、保護者、教師のそれぞれ、あるいは伝える側と受け取る側など立場によって「いじめ」についての認識や言葉の使い方によってズレがあること M：なかなかこの「いじめ」っていう言葉は難しいなあと思って、保護者、生徒、教員で多分捉え方がみんなばらばらなので、私はあんまりいい言葉ではないなと思って。曖昧な部分みんながいろんなこと想像出来ちゃうので、親はもうおっきなことはもう「いじめ」って捉えて、子供はおっきなことから小さいことまで「いじめ」って捉えて。		

子どもの「いじめ」の使い方として、現在の定義に当てはまると考えにくい「いじめ」という言葉の使用を〈定義と異なる用いられ方〉とした。その下位概念として、「いじめ」



という言葉が挨拶のように日常会話で用いられる〈軽く安易な表現〉や、ちょっとした嫌なことで用いられる〈些細なことでの表現〉、教師と関わるための話題として用いられる〈教師に関わるための表現〉の3つが挙げられた。一方で、学級で強く「いじめは絶対許さない」と指導することで、そこでは「いじめ」の言葉を〈重く受け止め、用いない〉という全く意味の異なる概念が生じた。深刻な場合などでは「いじめ」ではなく別の表現をするという〈嫌なことをされている子どもは「いじめ」と言わない〉ことが示された。保護者による用い方について概念化されたものは1つのみであり、子どもに何かあると「いじめではないか」と訴える〈保護者による些細なことでの「いじめ」訴え〉が明らかになった。これらを学校現場における子どもや保護者による〔多様な「いじめ」の用いられ方の現状〕としてカテゴリーとした。

教師による「いじめ」の言葉の用い方では、「嫌な思いをする」など「いじめ」ではなく、〈代わりの言葉を用いる〉こと、加害行為の重大さを認識させるなど指導上の必要性に応じて用いる〈実用主義的使用〉が示された。また、〈用いる際の留意点〉として、「いじめ」とすると〈加害者を作る〉ことにつながる可能性や、〈保護者の構え〉が生じる場合があることが挙げられた。これらを〔教師による「いじめ」の用い方と工夫〕としてカテゴリー化した。さらに、子どもと保護者、教師それぞれの捉え方が異なり、また伝える側と受け取る側など立場によって〈認識や言葉の用い方のズレ〉が大きいことが示された。

これらの概念間の関係を検討し、まとめた結果を **Figure 2** に示す。〈定義と異なる用いられ方〉から〈重く受け止め、用いない〉と矛盾するかのような意味の異なる用い方など〔多様な「いじめ」の用いられ方の現状〕がある。これには【「いじめ」の広まり】やその言葉の意味する〈範囲の広さ・曖昧さ〉が関係している。また、それぞれの〈立場や認識によるズレ〉が生じることもあり、「いじめ」が様々な意味で用いられている現状を受けて、〔教師による「いじめ」の用い方と工夫〕が学校現場では行われていると考えられる。

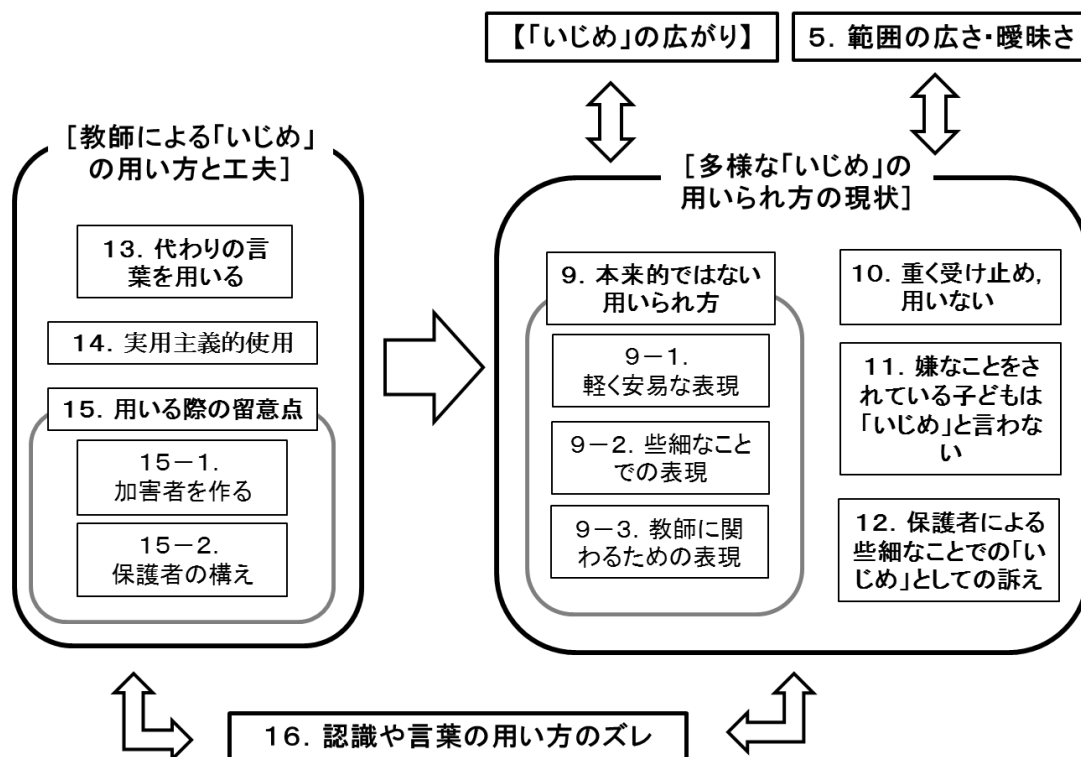


Figure 2 「いじめ」の言葉の用いられ方

### 3. 教師の基本スタンスといじめ問題への対応

質問項目の順番では学校現場で起きているいじめ問題についてであるが、問題について語られると同時にその対応について言及されることが多かった。そのため、便宜上順番を変え、「いじめ」への対応について概念化されたものを先に示す。概念数は17から28までの12となり、下位概念は13となった (Table 6-1, 6-2, 6-3)。

Table6-1 教師の基本スタンス

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション (文頭のアルファベットはインタビューを示す)
教師の基本スタンス	17. 指導における基本的な視点	17-1. 充実した学校生活を送れるか	いじめ問題等の指導において、充実した学校生活を送れるかを考慮すること  N：まずは子どもが、子どもも確か、今日あった事を言わず、今日あった事を言わせて。それを元に、こういう訳でこういう風な事をしました、とかですね。謝罪の機会を設けました、とか。こういう指導しました、とかですね。事実を伝えるんじゃなくて、やっぱり一番は今後中学校生活をしていく上で、充実した生活を送れる。その為にこういった事を今やりました、て形で最後いつも持っていきます。
		17-2. 子どもの成長	いじめ問題等の指導において、子どもの成長を考慮すること  I：成長するポイントとして、こういうところははっきり言えるようになるというですとか、そういったことは言いますね。結局根本的に変わらないと変わらないところがあるから。
		17-3. 子どもたちの関係性	いじめ問題などの指導において、子どもたちの関係性を考慮すること  A：「いじめ」かどうかというよりは、今後の相手と自分との信頼関係とか人間関係の、言い方悪いですけど「交通整理」みたいな部分の対応が大事なかと私は思っているの。
	18. やってはいけないことへの指導	いじめか否かに関わらず、やってはいけない行為を対象とし、指導すること  N：もうこれはイジメだなんていうのを、判断しない。変にそこで区切っちゃっても仕方が無いことだから、悪いことは悪い、いいことはいい、で判断してます。イジメだから指導するんじゃなくて、悪いことだから指導するっていうんですか。	

Table6-2 いじめ問題発生時の対応の流れとポイント

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタビューを示す）
いじめ問題発生時の対応の流れとポイント	19. 事実関係の把握と工夫		いつ誰が何をなど、事実関係を具体的に把握すること
		19-1. 事実関係の具体的な把握	N：その子に聞く。聞くもそうだし、あと書かせて。この時どうだった？、この時は？って、そうすると思ひ出すじゃないですか。そうするとやっぱり、確実じゃないですか。何があったの？ってアバウトに聞くんじゃないで、この時、例えば、この昼休み何があった？って。近くに誰がいた？とか、どういう状況だった？とかって具体的に掴む。
		19-2. 複数対応	複数の教師で対応に当たること A：まずは状況を把握しなくてはいけないので、当事者の子とか、必要であれば保護者の方にも、複数対応で、担任が一人で抱え込まずに複数対応でとにかく話を聞くとか
		19-3. 個別で話を聞くこと	個別で一人ずつ子どもの話を聞くこと G：個別で呼んで話をする。同時がいいですね。同時に個別で呼ぶ。だから何人かの先生も使って、話聞いてすり合わせして、お互いすり合わせして、解決しましたよっていったら、その後それぞれの保護者に連絡して言うのが流れですよ。
		19-4. 双方の側から話を聞くこと	一方からではなく、双方または関係する子どもから話を聞くこと I：いじめのような問題が起きたって思ったときには、まずどちらからも話を聞く。被害者の方にも、加害者の方からも話聞かないとわからないからってことは説明して、どっちからも話聞いて、とにかく全体像を明らかにするっていうのが、〇〇中に行って生徒指導をやり始めて学んだことなので
	20. 保護者への対応	20-1. 嫌なことをされた側の保護者への早期対応	嫌なことをされた子どもの保護者へ早期に対応すること C：とにかく何日もたつてからの報告じゃなくて、早期対応っていうのはわかったその日のうちにいじめられてる子の家に電話をします。今疑いの段階ですけど、お宅のお子さんが辛い思いをしている可能性があります。調査をしますので待っていて下さい。お家でもお子さんにできる限り話を聞いてもらえますかって言うんです。それを早期対応って言うんです。
		20-2. 保護者に指導の経過を伝える	把握している事実や指導の経過について保護者に伝えること E：基本的には電話連絡で、一部始終は全て話しますね。学校生活のことから、これにどう至ったかとか。事後報告、結局それはどういう風に終わって、完結したのかっていうのまでは、全部話します、報告として。それが原因になっているのであれば、普段からこういうところが見られて、今日の件で言うところがつながってしまつてとかがあっていうふうに全部。わからないじゃないですか、普段のことは。なので全部お伝えすると、やっぱり保護者の方も感情的にはならないですね、あんまり。
		20-3. 保護者との関係作り	保護者と関係作りをし、連携して対応すること K：結局信頼関係だと思ひ。保護者とかやっぱり、教員は敵じゃないので、お互いその子のために一生懸命やっていきましょうねっていうスタンスが一番いいかなと思うので。
	21. 子どもへの指導と工夫	21-1. やってはいけない行為の意味を認識させる指導	やってはいけない行為の意味やその影響、悪いことであることを認識させること D：いじめる側の方も、そのやっぱり個人差があるっていうことは、知らせてあげなきゃいけないのかな。俺はそれでも別になんともねえとかってやつもありますけど。受ける側にとってはね、十分嫌なことなんだっていうことは指導していく必要はあるのかなと思ひますし。
		21-2. 嫌なことをされた子どもの要望に応じた対応	嫌なことをされた子どもの要望を聞いて対応すること F：どうしたいの？って聞く場合もあります。だからそのいじめられてるっていう状況の中では、エスカレートしちゃうからそのままにしてほしいっていう子もいるんです。だから、まあ表面的にね、解決したいっていう形で言ってくる子はいるんだけど、内面的にはもう関係修復は難しいから、攻撃的なものさえなくなればいいよって言うてる子もいるし。だから、その訴えてきた子のやりたい形、1番心が落ち着く形に持っていくっていうこともあります。
		21-3. 嫌なことをした子どもの心理や事情の考慮	嫌なことをした子どもの心理や事情を考慮して対応すること D：やる方っていうのも不安とか葛藤とか、欲求不満とかもあるんじゃないかな。もちろん許されたいんですけども。そのいじめることは許されたいんだけっていう指導もしますけども、自分はやっぱりその背景にある、そういうのもちよつと汲んであげるような指導も並行してやっているつもりではあります。
	22. 必要に応じて管理職が入ること		必要に応じて管理職や学年主任などを入れて対応に当たること K：いじめの被害者にまず来てもらって事実確認して、加害者に来てもらって指導して、被害者と加害者を会わせて、例えば教頭や校長に入ってもらおうとか、学年主任と学年ととか、そういうふうにする場合もありますよ。

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタビューを示す）
いじめ問題対応のポイント	23. 早期発見、初期対応		早期に発見し対応すること。問題が大きくなる前に初期対応すること。 H：嫌だと思った時点でやっぱり、この子を傷つけたっていうところは変わらない。ですから、その言い方を学ばせるというも含めて、イジメって言っちゃうところおっきくなっちゃうかもしんないですけど、そういう初期対応が大事なかなあっていう。そんなことぐらいでってほっといちゃうと、それが継続してっちゃうかなあっていう。
	24. 生活記録ノートなどの記載からの把握		生活記録ノートやアンケートなどの記載から把握すること D：あとは生活記録ノートとか。直接言えない子はこう書いたりするの結構でかいかなというふうに思いますので。気になる生徒になんかはそれ、やったりしてますね。
	25. 周りの子どもの活用		当事者ではない周りの子どもから聞いて把握したり、アプローチすること A：仲がいい子が言ってくれたりするのが効くのかなあっていう感じもするの。全体指導としていろいろ子どもたちに「いじめ」について話をするときもありますが、個人的に加害者になる子の仲がいい子、囲んでる子たちから固めることもあります
	26. 教師による関係調整		子どもたちの間で起こるトラブルを、教師が間に入って対応し、関係調整すること K：今はそういう、自分でやってた事を、自分でできなくなって、それをまあ大人とか、そういうのが間に入ってやるとかね。解決するとか、自分で解決できなくなって、我々が入って相談して話を聞いて、で、結局そうやると解決できるみたいな。
	27. 対応力を伸ばす指導		嫌なことをされた時などに、子どもが対応できる力を伸ばすよう指導すること J：嫌なものは自分で嫌だって言いましょって。第一に自分で出来る事はまず自分で。社会に出て嫌な事とか、うんと辛い事とかがある中で、自分で何か対処していかなきゃいけない。そういうのを学ぶのも中学校かなと思うんですけど
	28. 話を聞く上での工夫		決めつけず、じっくり、話を広げながらなど、子どもから話を聞く上での工夫 P：どうしてっていうのを、まあ時間かけて聞きますよね。子どもたちもそこだけしか言わないので、ちょっと広げてあげて、こっちから聞いてあげる。今回のことはこれなんだけど、ちょっとこのへんまでは教えてもらいたかったってことで、子どもたちから話を聞くいいチャンスでもあるので。

教師はいじめ問題を指導・対応するにあたり、子どもたち今後〈充実した学校生活を送れるか〉を重視することや、〈子どもの成長〉を考慮して指導すること、今後のその子どもと相手との人間関係といった〈子どもたちの関係性〉を考慮することが挙げられた。これらのバリエーションからは、「いじめかどうか言うよりは」（17-3）といったいじめ問題への対応に限らない教師の子どもへの指導における考え方が示され、これを教師の〈指導における基本的な視点〉とした。また、いじめか否かではなく、悪いことを指導するといった〈やってはいけないことへの指導〉が示された。ここでも「いじめかどうかを判断しない」（18）など、いじめ問題に限らないことが示され、これらを〔教師の基本スタンス〕としてカテゴリーとした。

これを「いじめ」認識や「いじめ」の言葉の用いられ方と合わせて、概念・カテゴリー間の関係を検討し、まとめた結果図を Figure 3 に示す。教師は【文部科学省による「いじめ」定義と対応指針】に沿って動くように求められている。一方で、〔多様な「いじめ」の

言葉の用いられ方の現状] などを含む【学校現場における多様ないじめ問題】に取り組むことが求められる。そうした中で、教師は生徒指導の前提となる【教師の基本スタンス】をもとに、【現場に応じた「いじめ」認識と指導】を行っていると考えられる。

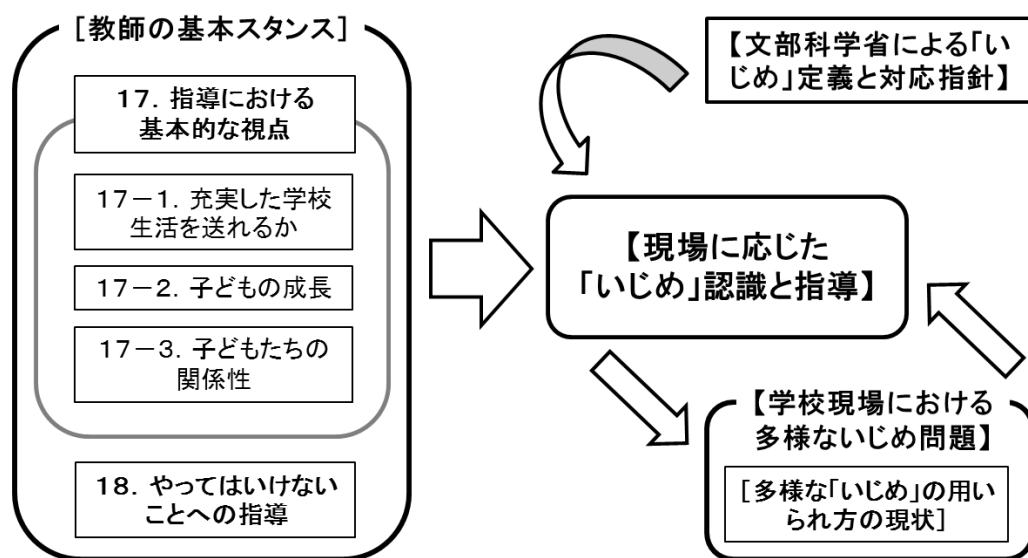


Figure 3 教師の基本スタンス

いじめ問題対応については、〈事実関係の把握と工夫〉として、いつ誰が何をといった〈事実関係の具体的な把握〉や、担任などが一人で抱え込まずに教師が〈複数対応〉すること、子どもに〈個別で話を聞くこと〉や嫌なことをされた側だけでなく〈双方の側から話を聞くこと〉が挙げられた。〈保護者への対応〉として、分かったその日に保護者へ連絡するなどの〈嫌なことをされた側の保護者への早期対応〉や把握した事実や一連の対応など〈保護者に指導の経過を伝える〉こと、そうした中で子どもへ協力して対応するといった〈保護者との関係作り〉を行うことが示された。〈子どもへの指導と工夫〉として、嫌なことをする子どもに対して〈やってはいけない行為の意味を認識させる指導〉を行う一方で、〈嫌なことをした子どもの心理や事情の考慮〉もすること、関係修復を望むか嫌なことがなくなればいかなど〈嫌なことをされた子どもの要望に応じた対応〉をすることが示された。さらに、問題になりそうな場合など〈必要に応じて管理職が入ること〉が挙げられ、これらを【いじめ問題発生時の対応の流れとそのポイント】としてカテゴリーとした。その他の概念としては、問題が大きくなるないように〈早期発見、初期対応〉を心がけることや、

直接言いにくい子どもに書かせるようにするなど〈生活記録ノートなどの記載からの把握〉、仲がいい子どもなど〈周りの子どもの活用〉をすること、子どもたちの間で起こるトラブルに対して〈教師による関係調整〉をすること、嫌なことをされた場合などに子ども自身が〈対応力を伸ばす指導〉を行うことなどが挙げられ、これらを [いじめ問題対応のポイント] とした。

これらの概念間の関係を検討し、まとめた結果を Figure 4 に示す。【文部科学省による「いじめ」対応指針】では、いじめ問題が起こった場合の基本的な対応として、事実関係の究明を行い、“いじめる児童生徒に対しては、出席停止等の措置も含め毅然とした指導が必要”と加害者側への指導を行い、“いじめられている児童生徒については、学校が徹底的に守り通す”として被害者側へのサポートを行う（文部科学省，2006）とされている。これを受けてはいるものの、学校現場で行われている [いじめ問題発生時の対応の流れとポイント] では、事実関係の究明を行い、保護者へ関係作りをしつつ対応し、子どもへ指導を行う流れであり、様々な工夫や配慮がなされている。事実関係の把握を考えても、複数の教師で個別に双方の側から子どもたちの話を聞き、具体的な事実を押さえて問題の全体を把握するといった、子どもたちの関係や今後の学校生活を考慮しての対応となっている。また保護者への対応が一連の流れに組み込まれているのは、保護者心理への配慮だけでなく、保護者の心情も考慮し早期に学校が動き、どのような指導を行っているかをオープンにすることによって、保護者との関係を損なわないようにすることが重要とされていることが示されている。子どもへの指導においては、〈嫌なことをされた子どもの要望に応じた対応〉では、子どもが相手との関係などによって必ずしも教師が守ることを望まない場合もあること、毅然とした指導だけでなく〈嫌なことをした子どもの心理や事情の考慮〉も場合によって必要であることが伺われる。学校現場では、【文部科学省による「いじめ」対応指針】には収まらない対応が求められており、子どもや保護者の心理や関係を考慮した対応や工夫が行われている。

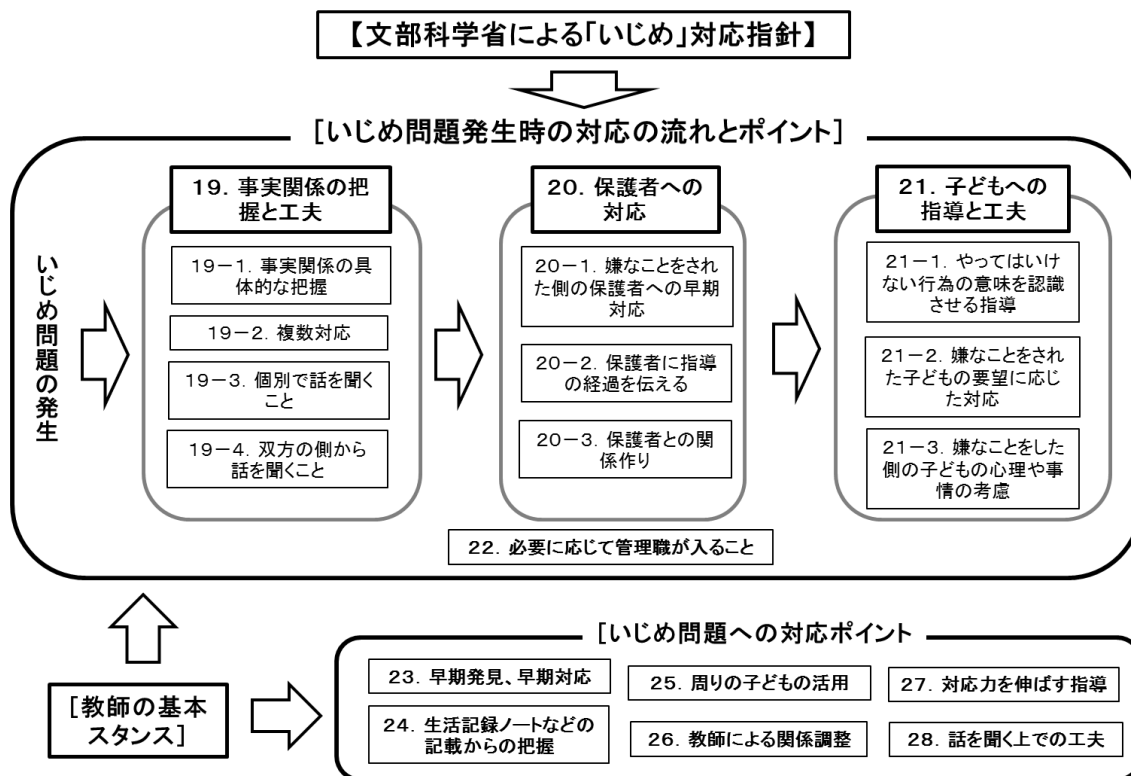


Figure 4 いじめ問題への対応

#### 4. いじめ問題発生の要因と流れ、子どもに関わる課題と対応の困難さ

主に「②学校現場で起こっている『いじめ』について」の質問について語られたことに加え、「③『いじめ』に関わる諸要因」の質問で子どもに関わる要因として語られたことと、「⑥『いじめ』への対応における課題、困難さについて」の質問に対して得られた語りから概念化されたものを整理してまとめた。概念数は29から52の24となり、下位概念は9つとなった (Table7-1, 7-2, 7-3)。



Table7-1 いじめ問題に関わること 1

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション (文頭のアルファベットはインタビューを示す)
子どもたちの関係の中でのいじめ問題	29. 問題以前の人間関係のもつれ		小学校など、問題が起こる以前の間人関係のもつれが関係していること  C : 中学に入ると、小学校時代嫌な思いをずーっとしてきた子たちが力をつけてきて、ただやってらんないけどって、その恨みがあります。数年間の言えなかった恨みが、中学で反撃に出るんですね。女子はほとんどそれです。まあ男子もそうですね。話聞くとやられた子、やった子にも話聞くと、まずその中学では被害者になってる子の、小学校の時何されたかっていうのを、延々とペラペラしゃべってますけど。
			悪気がないやりとりから、いじめ問題へと発展してしまうこと  A : もともとを辿ってみると、一対一の間人関係なのに、いじめている方の子たちに付随してくる子たちは別に相手に対して何の恨みとか、そういうのはいんですね。ないんだけどあの子がこういうことを言った、ああいうことをした、それは誤解の部分もあるだと思っんですけど、それに一緒になって、広がってしまうと。
			ふざけて、面白くなって弱い子に嫌なことをすること  J : 単純に、面白くなってやっちゃうっていうのももちろんあると思うんです。弱い奴を見つけて、楽しいからやっちゃうっていう。
			子どもたちの中で、いじめの対象や関係性が変わることがあること  D : 最近はこちら、言い方悪いんですけども、誰がいじめられるかわからないっていうか、そういうのがあって。昔ははっきりしてたって言うと言語弊があるんですけども、この前は仲良かったじゃないかと思わせといて、急にターゲットになっちゃってるみたいなの、っていうのがちょっと感じますかね。
			33. 集団化と加勢  M : 奴らも直接手を下すのにはちょっと抵抗があるっていうか、そこまでの気持ちは無いので、皆を巻き込んで、面白おかしくこらしめてやろうっていうか、不快な思いさせてやろうとっていう事があるみたいですね。
学校での集団適応と許容性	34. 周囲の子どもの許容性		変わった子どもの特性や行動を周囲の子どもの許容できるかどうか  K : 異質な、自分としては認められないようなことがあったりとか、ちょっと変わってる感覚を持つてる子とかね。それが意外にクラスでは、笑いをとったり、わははは、みたいになると、それを認められない、なんだよあいつ、みたいな部分もありますよね。そういう異質な部分で、認められなくて、攻撃的になるとかね。
		35-1. 孤立化	人との関わり方が下手で、周りに合わせられず、孤立化している子どものこと  C : 友達数人仲良しがいて、この友達と強い絆があれば他の友達とケンカになっても、それはいじめじゃなくて、ただのケンカで、トラブルで終わるんですけど、やられてる子が1人で、ずっとやられ続けてしまうには、その子に助けてくれる友達もいないし、相談に乗ってくれる人もいないし。いつも1人ぼっちなので。
		35-2. 大人しさ	目立たず、ハッキリ言えない大人しい子どもが被害を受けやすいこと  P : やられちゃう子に多いのは、多分共通して言えるんじゃないかなっていうのは、大人しい子ですよね。目立たないような子だったり。
		35-3. 目立った行動	いい子ぶる、やることができないといった周りから目立った行動のこと  C : 外見というよりは行動面に関して今のところ所多いような気がします。あれがムカつくとか。みんなの前で何かこう例えば目立つ子に関して、えって思う子もいれば、よくあるのが、いい子ぶってるとか。
		35-4. 身体的特徴	体型や外見などの身体的な特徴についてのからかい・悪口が見られること  G : 見た目の部分も多分あったりすると思うんですけど。体型だったり、体の特徴だったり。なにか他の人と違うようなことがあって、まあその子が、それだけだと上手くやっけて子もいるんですけど
36. 発達・知的障害		発達・知的の障害が関与していると思えること  C : もともとなんかの障害があったり、それに気づかない。やってる子もやられてる子も発達障害が知的障害か、もともとの障害にすごく関わってる気がするんですね。あの陰湿ないじめとか事件も究極はそこはなんじゃないかって私、今思い始めてきてるんですよ。	

Table7-2 いじめ問題に関わること2

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション (文頭のアルファベットはインタビューイヤーを示す)
規範意識と大人の目	37. やってはいけない行為の認識		<p>やってはいけない行為かどうかについての子どもの認識があるか</p> <p>G: 冗談の中でいろいろやったりとかするんですけど、そこまでやったら駄目じゃない? っていう、そういう判断をできる子がいるかどうかですね。それが多ければ多いほど、早めに止まったりするんですけどね。それがない集団の中でやっちゃうとどうしても、一方的になっちゃうかなって気がするんですけどね。</p>
		38. 教師に見えず、隠れて行われること	<p>教師に見えない、隠れたところでやってはいけないことが行われること</p> <p>J: 特徴として非常に陰湿、陰険、悪魔みたいな奴がいるんですよ。何人か。裏で悪い奴をやってる奴がいるんすよね。だから非常に指導しにくい。顔が見えない、誰がやってるかわからない。</p>
ネットいじめ	39. ネットいじめの特徴	39-1. 見えなさ・把握のしにくさ	<p>教師から見えず、把握できないネットの中で起こること</p> <p>G: 子どもしか見えない社会を作りやすくなったなっていうのはあるんですよ。今で言えば、ラインだと思うんですけど。携帯電話で、昔で言えばメールだったり、ブログだったりとか、そういうところ。コミュニケーションの子どもの取り方が、目に見えないとこでやり始めたので、</p>
		39-2. 暴言や悪口の出やすさ	<p>ネットやSNSでは、暴言や悪口が出やすいこと</p> <p>E: 見せてもらったんですよ。すごく暴言吐いてんですよ。うるせーとか、もう来んとか、そこまでヒートアップしちゃって。顔が見えないので、簡単に言うんじゃないのかなっていう。</p>
		39-3. 集団化と広がり	<p>やりとりに他の子どもが加わり、集団化したり広がっていくこと</p> <p>D: なんかいっぱい入ってくるじゃないですか。人数が。その集団化っていうのかわかりませんが、一人に対して一気加勢に。原因作の部分もあったかもしれないんですけど、そうすると行きたくないみたいな、なっちゃうたりしますね。</p>
40. ゲーム・TVの影響	40-1. ゲームの影響		<p>子どもたちの人間関係にTVなどのゲームが影響していると思えること</p> <p>A: 先をあんまり見られなかったりとか、その場その場で人間関係を断ち切っちゃう子がいて、あんまり相手と継続して人間関係をこう紡いでいこうっていうような感覚ではないような子が多いような感じもしますよね。それはゲームとかの影響なんですかね。ゲームをして、「あ、つまんない」っていったら、こうパチンって(リセットボタンを押すしぐさ)切ってしまうとか、そういった部分なんですかね。</p>
		40-2. パラエティ番組の影響	<p>お笑いなどのバラエティ番組の影響があると思えること</p> <p>O: テレビのメディアが大きいと思います。お笑いがなんか、死ねとか、お笑い番組で。それをネタにして言ったり、なんか口の悪いこと言ったりすると、子どもは真似するので、それがすぐ出てきます。</p>
「いじめ影響」の	41. 嫌なことをされた子のトラウマ		<p>嫌なことをされた子は、いじめがなくなっても、トラウマが残ったり、心理的に引きずってしまうこと</p> <p>B: いじめはなくなったってのは本当ですけど。ただトラウマ、やられた子はトラウマが続いてるんですね。だから学級には戻れても不安になるみたいで。だから病院通いはじめてますね、心療内科に。</p>
いじめ問題指導の困難さ	42. 発見の困難さ		<p>子どもや保護者が言わない、サインが分かりにくい、見えないところで陰湿に行われるなど、発見することの困難さ</p> <p>O: 全然表情に出さない女の子とかいて。でも影では、なんかそういう死ねとかなんかかいう言葉を言われたりしてるんで。でも分かんないじゃないですか。親にそれを話して、親も子供は言わないでって言って、言ってこなくて。家庭訪問行った時にそういう話をしていうのもあって。全然わかんなかったなど。子供はシグナル出さない子もいるので、だからそういうのはまあ聞いたら絶対に見逃さないようにしますけども、やっぱそう表現できない子もいるから難しいと思うんですけど。</p>
		43. 十分な指導の困難さ	<p>嫌な行為を止めるだけでなく、子どもの考え方や価値観、あるいは気持ちなど問題に関わる部分まで十分に指導することの困難さ</p> <p>K: 何がいけないんだとか、そんなのはいじめじゃないとか、相手が悪いとか、相手がそう思うのはこうだからっていう場合が難しいですよ。一番。価値観や感覚とか、そういったものを変えなくちゃ、違うよっていう部分の、それを指導する時が困難ですよ。</p>
		44. 繰り返し起こらないか	<p>いったん指導したとしても、繰り返し同様の事態が起こってしまうことがあること</p> <p>O: その後、また再びやられちゃわなくなっていく、それもちょっと不安っていうか、心配ですね。言われて、やっぱり言えない子って、言うともた倍になって返ってくるっていう子がいるので、だから言えないとか、だからそれをすり合わせて、二人合わせた時に、お前ちくつただろじゃないけど、またそれで陰で、そこが見えないとこなので、怖いかな。</p>

Table7-3 子どもに関わる要因

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタヴューを示す）
子どもに関わる要因・課題	45. コミュニケーション・ソーシャルスキルの未熟さ		気持ちを伝え方や人との関わり方といったコミュニケーション・ソーシャルスキルの未熟さ  F：思ってる気持ちを伝えるっていうのが苦手になってきている子がやっぱり多くなってる気がして、それによってトラブルが起き、そのトラブルがイジメに発展し、とかっていうケースがあるんじゃないかと、だからやっぱり個人的に思う、根幹にあるのは人間関係のやり取りがへたくそになってきたのかと。
	46. 解決する力の弱体化		子どもたちが自分でトラブルを解決する力が弱くなってきていること  E：自分たちで解決するっていうのがなかなか出来ない子が多いので、そうなると放置じゃなくて助けるのが教員じゃないですか。っていうので丁寧指導になっていったのかな
	47. 自己中心性、思いやりのなさ		周りの状況や相手の気持ちを考えられず、自己中心的で思いやりのないこと  D：心の面だと幼くなってきたし人の見ることができなくなってきたし、自分中心になるのが多くなってきました。何か言えば分かるけど、前は。でも自分のことしかまず考えられないから、言っても周りを見るっていうことができなくなってきている。自分のことばかり考えてるから、嫌な思いしたらすぐにいじめとか言い合、子もいるかな。それが増えてきている感じがします。
	48. 神経質		神経質に被害的になったり、些細なことに過敏になること  E：勝手にこう、被害妄想して、中にはつらいとか、やられるとか、いじめられるとかって、勝手に妄想してる子も中にはいて。
	49. 居場所		学校や家庭に自分の居場所があるか  N：家庭とか学校とか、その最低限やらなきゃいけないとはやって、っていう部分が重要なかなあって。誰かがいてくれるっていうのを、子ども達が思うだけで全然違うと思いますし。いじめてる方も、いじめられたくないからいじめてるって部分も、絶対あると思うんです。やっぱり居場所、環境ですよ。
	50. 自分の都合のいいように保護者に伝える		子どもが自分の都合のいいように保護者に伝えること  E：おうちの人にちゃんと自分のやったことを報告してください。電話するからって言って帰すんですけど、要は自分の悪いことは怒られるんで隠したいじゃないですか。なので、包み隠して、自分は悪くないけど謝させられたっていう子が僕僕っていう子が多い、いました。
一部の事例に見られる課題	51. 関わりを求めている問題化		他の子に関わりを求めていくことで、いじめ問題になりやすいこと  C：関われない理由は自分にすぐあるんだけど、そこは気が付かなくて、これは先生いじめに遭ってますいじめに遭ってますって訴えてくる子がいて。そりや皆あなたとは仲良くできないよって内心思うんですね。だけどその子がだからいろいろちよっかい出すわけですよ、いろいろと、かまってるほしくて、色んなことやるんですよ。そうすると皆どどん引いて、無視みたいになって
	52. 被害を訴える子どもの問題・課題		嫌なことをされと訴える子どもにも、問題・課題がある場合があること  K：たまに、言ってる生徒に問題がある場合はありますよね。イジメられたつつつても、そう言われる前に、その子がその子に対してそういうことしたことによって、例えばいじめられたような事を言われたりとか、避けられたりとかっていうふうになって、いじめられたっていう事になりますね。

いじめ問題には、小学校でのトラブルやそこでの恨みなど〈問題以前の人間関係のもつれ〉が関与していることがある一方で、〈悪気がないやりとりからの発展〉で起こる場合や、面白がったの〈ふざけての関わり〉から至る場合もある。子どもたちの関係の中で、〈「いじめ」対象や関係性の変化〉が見られたり、〈集団化と加勢〉が生じるなどのポイントが示された。これらは子どもたちの関わりやそこでの変化がいじめ問題になりうることを示すため、[子どもたちの関係の中でのいじめ問題]としてカテゴリーとした。次に、〈嫌なこ

とをされやすい子どもの特徴)として、一人で〈孤立化〉していたり、はっきり言えないなどの〈大人しさ〉といった対人関係や集団適応上の弱さについての言及が示された。一方で、いい子ぶる、やるべきことができないなどの〈目立った行動〉、体型や外見などの〈身体的特徴〉といった周りの子どもとの違いが挙げられた。〈発達・知的障害〉が関与している場合があると思われることや、こうした変わった子どもの特性や特徴を周囲の子どもが理解し受け入れるかが問題となるかに関わるという〈周りの子どもの許容性〉が示された。これらは、学校生活での子どもたちが学級などの集団で適応できるかと、そこで変わった特徴が集団に受け入れられるかに関わるものと考えられたため、[集団適応と許容性]とカテゴリーにした。また、いじめ問題に至るかには、子どもたちに〈やってはいけない行為の認識〉があり、歯止めがかかるかどうかに関与していること、いじめ問題が〈教師に見えず、隠れたところで起こる〉ことが挙げられ、転じて教師や大人の目があるところでは起こりにくいと考えられたため、これらを[規範意識と大人の目]とカテゴリーにした。その他では、〈ネットいじめ〉としてインターネットの中で子どもたちのやりとりが行われることで〈見えにくさ・把握のしにくさ〉があり、そこでは〈暴言や悪口の出やすさ〉があること、〈集団化と広がり〉が生じやすいといった特徴が示された。〈ゲーム、TVの影響〉として、人間関係を断ち切ってしまうことに〈ゲームの影響〉があると思われることや、〈バラエティ番組の影響〉でからかいや口の悪い言葉が出てきていると思われることが挙げられた。[「いじめ」の影響]として、指導などによりいじめ問題が収束し、嫌なことをされないようになって、〈嫌なことをされた子どものトラウマ〉が生じ、学級に戻ることへの不安が残ってしまうことが示された。

[いじめ問題指導の困難さ]としては、見えないところで起こるだけではなく、嫌なことをされても表情に出さず分かりにくい子どもがいるなどの〈発見の困難さ〉や、関わった子どもの考え方や価値観などを変えるまでは難しいことが多いといった〈十分な指導の困難さ〉、指導をしても再び同様のいじめ問題が起こるなど〈繰り返し起こらないか〉といったことが挙げられた。[子どもに関わる要因・課題]としては、気持ちの伝え方や人への関わり方などの〈コミュニケーション・ソーシャルスキルの未熟さ〉、子どもたち自身でトラブルを〈解決する力の弱体化〉、周りの状況や相手の気持ちを考えられない〈思いやりのなさ、自己中心性〉、過敏で被害的といった〈神経質〉、学校や家庭に〈居場所〉があるか、といった子どもの傾向や要因が示された。また、子どもが保護者に伝える際に自分にとって悪いことは言わず、嫌だったことのみを伝えるといった〈自分の都合のいいように保護

者に伝える) ことも示された。さらには、[一部の事例に見られる課題] として、他の子どもに構ってもらおうと自ら関わりについていじめ問題になってしまうといった〈関わりを求めての問題化〉や、被害を訴える子どもがその前に自分も相手に嫌なことをしている場合があるなど〈被害を訴える子どもの問題・課題〉がある事例などが示された。

これらの概念間の関係を検討し、「いじめ問題発生の要因と流れ」と「いじめ問題に関わる課題と対応の困難さ」としてまとめた結果を示す (Figure5, Figure6)。前者について、まず学校生活における子どもたちの世界での人間関係がある。学校生活で仲間集団が変化していくことは周知の事実であり、友人関係においてもすれ違いや意見の衝突などにより、対人トラブルが生じる。[子どもたちの関係の中でのいじめ問題] で示されたように、元々の人間関係のもつれやふざけての関わり、悪気がないやりとりなどにより対人トラブルからいじめ問題につながることもある。また、学級集団などでの[集団適応と許容性]によって、変わっていたり、目立った特徴や行動特性が、許容される集団ではトラブルにならないが、それが異質なものとして排除しようとなると、対人トラブルやいじめ問題につながる場合もある。しかしながら、対人トラブルがいじめ問題になるかは、それに関わる子どもの規範意識が関与し、歯止めがかかるかエスカレートしてしまうかも影響する。また、教師ら大人の目や、それに対する対応の有無も関係する。ネットいじめでは、規範意識が低くなりがちで、大人の目が届かずにエスカレートしやすく、ゲームやバラエティ番組の影響は子どもの規範意識に影響する一因ともなりうる。そうした中で、子どもたち自身での歯止めがかからず、また大人の目から逃れたり、対応に至らず、エスカレートしたものの一部が、深刻化した事例になる可能性があると考えられる。

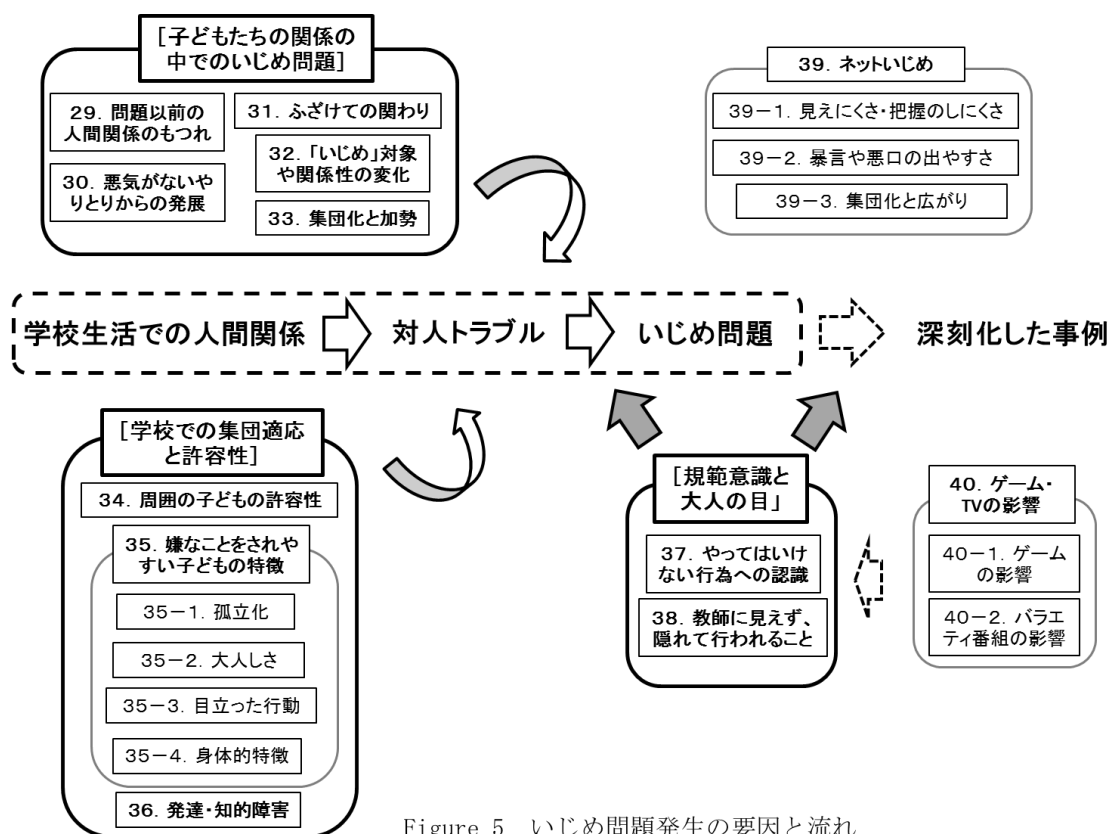


Figure 5 いじめ問題発生の変因と流れ

「いじめ問題に関わる課題と対応の困難さ」については、いじめ問題には子どものソーシャルスキルの未熟さや問題を解決する力の弱さ、思いやりがなく自己中心的であるといった傾向が見られ、こうした[子どもに関わる変因・課題]が背景として関与している。その中には、構ってもらおうとして関係をこじらせたり、被害を訴える側にも問題があるなど[一部事例に見られる課題]が見られることもある。いじめ問題が発生すると、教師による指導・対応が行われ、多くの場合は嫌なことをする行為が継続して行われなくなり、問題が収束するものと思われる。しかしながら、いじめ問題は子どもたちの世界での人間関係で生じ、ネットいじめを含め隠れたところで起こりやすいため、教師や大人がそれを発見するのが難しい場合がある。さらには、子どもたちの様々な課題や人間関係が関与しているため、【対応後の課題】として、【関与する子どもの課題】や【子どもたちの関係性】、「いじめ」の影響などが考えられ、嫌なことをする行為を指導により防止したとしても、子どもたちの課題や関係性の改善までを含めた十分な指導には困難さがある。これらが残ったままであると、繰り返しいじめ問題となってしまう場合もあると思われた。

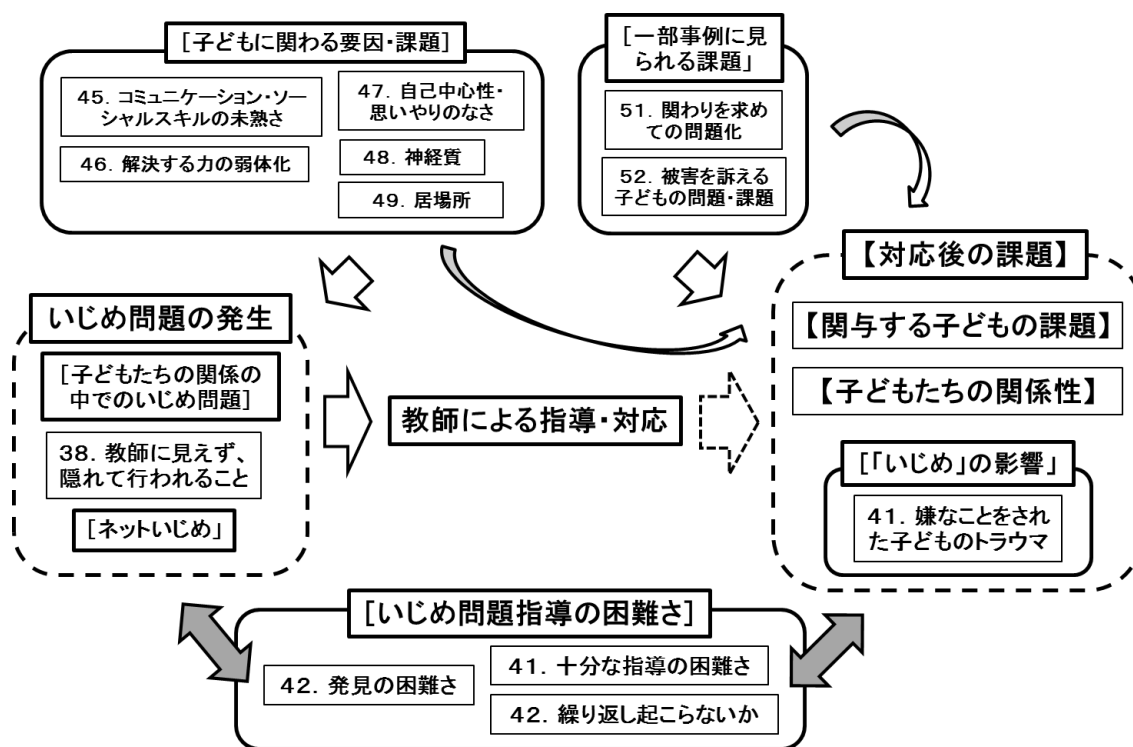


Figure 6 いじめ問題に関わる課題と対応の困難さ

## 5. 保護者に関わる要因

「③『いじめ』には、どのような要因が関与していると思いますか？」の質問で、保護者に関わる要因として概念化されたものを示す (Table 8-1, 8-2)。概念数は53から61の9つとなり、下位概念は5つとなった。

Table8-1 保護者に関わる要因1

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション (文頭のアルファベットはインタヴューを示す)
保護者に関わる要因	53. 過敏で容易な「いじめ」訴え		保護者が過敏に、容易に「いじめではないか」と訴えること。その傾向
			E: 保護者は、全員ではないですけど、例えば最近のことだと、自分のクラスですけど、学校に行きたくないってんですけど、どういうことですか？これいじめですよ？みたいな感じですが、子どもが何か嫌なことがあったって言うと、すぐいじめですよ？どうなってるんですか？っていうのはあります。
	54. 学校での様子を知らない		保護者が子どもの学校での様子を知らないこと
			L: やっぱ学校についてはあるんですけど、加害者のは知らないですよ。子供がやっぱそういうことしてるっていうのは全くつかめてないと思うんですね。特にトラブルを起こす子の保護者はほぼわかってない気がしますよね。
	55. 子どもの話を鵜呑みにする		保護者が学校での様子や全体的な状況を知らずに、自分の子どもの話を鵜呑みにし、それをもとに学校に訴えてくること
			N: 親も子どもの意見ばかり信用しちゃってる。誰がどう見てもそういう状況なのに、本人が認めてない、結果的に学校の対応が悪いからこういふふうに言っちゃるんじゃないですか？とか、やっちゃるんじゃないですか？とか。
	56. 自分の子どもだけを見る		保護者が他の子どもの様子などに関心がなく、自分の子どもだけを見ていること
			P: 子ども達は割と自分達の世界の中で生きているのか、そんなにいじめられた、いじめられたと、わかってなることは無いんですけども、やっぱり保護者からすると、自分の子どもだけを見てる事がほとんどで、例えば何かの会に来て、その状況見ていると、他の子も見んですけど、でもやっぱりその場だけなんですよ。
	57. 嫌なことをした側の保護者の認めなさ		嫌なことをした側の子どもの保護者が「いじめ」と認めない傾向
			C: 保護者は我が子かわいさなので、被害者の保護者は、ちょっといじわるなことをされると全部いじめと言います。うちの子いじめにあっているとかいじめですかって感じで。被害者の方は本当にいじめですかって言ってる。いじめじゃない。否定したい。いじめっ子のほうじゃないっていう風に使いたがる。
58. 家庭環境	58-1. 家庭での指導		「嫌なことをしないように」などについて、家庭で指導しているか
			J: 家庭で言えばどこまでその家庭がそういうことをしっかり指導してるかっていうのはわからないですよ。だから学校で言っている当たり前のことを、悪口は言っちゃいけませんよとか、相手の立場に立ってとか、それを家庭できちんと教えてるのかどうかって。教えてないこと学校だけでやってたって、家庭に結局は戻ってくわけだから。
		58-2. 家庭での育て方	家庭で愛情を持って育てているかどうか
			M: 学校で言うより、どちらかという家庭での生育歴だと思います。どちらかという、家庭の親がちゃんとしてる子は、絶対に巻き込まれません。私の偏見かもしれませんが。三者面談とかやると気づきます。なるほどって。
		58-3. 家庭での関わり	家庭で保護者が子どもに関わっているか、その程度について
		N: 授業参観来ても、毎回来てないとか。ほんとちょっとのことなんですけども。そのいふふうに言うのが、その保護者たちがいつも子どもに任せてると、子どもに自由に。で、そうじゃないのかなあ、ある程度はやっぱり関わってくれた方がいいのかなあっていうのが。それは思いました。これ(インタヴュー質問項目)見てて一番、家庭環境。	
58-4. 親子の姿勢の類似性		言葉遣いや考え方など、保護者と子どもの姿勢に類似性が見られること	
		D: 家の会話なんかで、結構人をバカにするような言葉あるんですかね。なんかそういうような結構、親の共有化しているか、対人に対するそういう見方っていうか、見下すっていうか、そういう姿勢ってやっぱり子どもにも表れるんじゃないかなっていうふうに思ってます。	
58-5. 親子の立ち位置		親が親として子に振る舞うか、同じ目線で話すかといった親子の立ち位置	
		A: 子育てに関わっては、昔は結構単純に分かりやすかった気もするんです。大人は偉い、子どもはやっぱり大人の言うことを聞くといった部分とか、非常にわかりやすかった部分が最近ではいろんな選択肢もあって、多様化してきていて、親である子どもであるっていう前提が、こうひっくり返されつつあったりとか、自分の立ち位置というか立場が曖昧になってしまっていて、まあこのぐらいいいんじゃないとか。昔は保護者に対しては「お父さんお母さん」って言ったりとか、「ちゃん」づけでっていうのはあり得なかった気がするんですけど、お母さんとかに対して。	



カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタビューを示す）
保護者に関わる要因	59. ソーシャルサポート		保護者自身に相談相手や情報交換するネットワークなどソーシャルサポートがあるかどうか  B：そういうふうな親っていうのは相談する相手がいないんですね。親に相談するか友達に相談するかそういうふうな、いないですね。
	60. 学校への姿勢		何かあった時に、保護者が学校と協力して話し合う姿勢があるかないか  F：学校で起きてることだとして、なんか情報がよくわからないから「話しましょうよ！」って来てくれる親は、保護者は話ができるし、解決につながる手がうてるんだけど、「学校で起きてるからどうということだ?」、「預けてるのに何やってんだ?」って保護者が来ちゃうと、全然話す姿勢ではないので、より深みにはまるだけだとなつと、お互いのメリットはないと思うんですよ
	61. メディア報道の影響		メディア報道の影響によって不安になり、保護者が「いじめ」を敏感に、過剰に大きくとらえていること  D：いじめで自殺とか、社会現象と言ってはなんですけども、結構騒がれた時期もありましたから、すぐマスコミとか、保護者の方も過剰になる部分は重々わかるんですけども。ちょっとこう大きく捉えてるっていうか。

自分の子どもに何か嫌なことがあると保護者が学校に「いじめではないか」と訴える〈過敏で容易な「いじめ」訴え〉や、嫌なことをする側の子どもの保護者は自分の子どもの〈学校での様子を知らない〉傾向が見られること、誰がどう見ても違う状況にも関わらず、保護者が自分の〈子どもの話を鵜呑みにする〉ことがあること、他の子どもに関心がなく〈自分の子どもだけを見る〉ことが挙げられた。また、嫌なことをした側の保護者が「いじめ」とされることに強く心理的な抵抗を示す〈嫌なことをした側の保護者の認めなさ〉も示された。〈家庭環境〉に関わるものとして、やってはいけないことをしないようになど〈家庭での指導〉をしているか、愛情を持って育てているかなどの〈家庭での育て方〉、放任にせず親子での〈家庭での関わり〉があるかが、子どもの姿勢や行動に影響していることとして示された。また、人を見下す言動や考え方など〈親子の姿勢の類似性〉が見られる場合があること、友達感覚で言い聞かせられないのではなく、親が親として子に振る舞っているかという〈親子の立ち位置〉も挙げられた。子どもにうまく対応できていない保護者には、相談相手や保護者同士のネットワークといった〈ソーシャルサポート〉が乏しい傾向が見られること、〈学校への姿勢〉として、保護者の中には学校と協力して話し合う姿勢がない人もいること、〈メディア報道の影響〉によって、保護者が不安になり、「いじめ」に過敏で大きく捉える傾向が見られることが示された。

これらの概念間の関係を検討し、保護者を中心に学校や子ども、地域などとの関係を加えてまとめた結果を Figure 7 に示す。保護者と学校の関係では、メディア報道の影響で不安になっていることもあり、保護者は子どもに何かあると「いじめではないか」と訴えやすい傾向にある。一方で、学校での子どもの様子を知らなかったり、学校と話し合う姿勢

を持たず、学校や教師が保護者と協力して指導に当たることが難しい場合もある。家庭に目を移すと、いじめ問題が起きた場合、子どもは〈自分の都合のいいように保護者に伝える〉こともあり、保護者も自分の子どもだけを見て、話を鵜呑みにしてしまう傾向が見られる。いじめ問題には、やってはいけないことと子どもを指導せず、そのことに対してあまり関わらないといった家庭環境が背景要因としてあると教師は感じている。また、そうした保護者は、相談相手などソーシャルサポートが乏しい、といった教師が関係を築きにくく、対応しにくい保護者像が示された。一方で、保護者を中心に考えると、不安が強く心理的に余裕がなく、孤立している様子が伺われる。

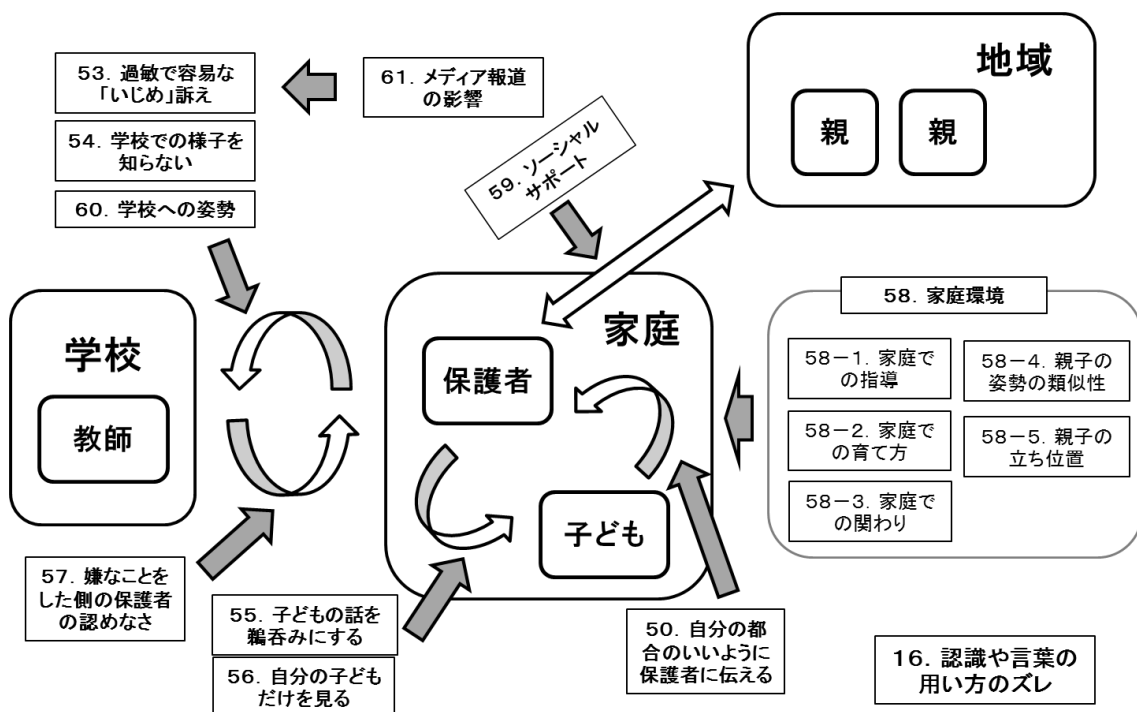


Figure 7 保護者に関わる要因と関係性

## 6. 学校に関わる要因

学校に関わる要因として概念化されたものを以下に示す (Table9)。62 から 71 までの 10 となった。

Table9 学校に関わる要因				
カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアレファベットはインタビューを示す）	
学校内での関わる要因	62. 教師の連携・協力体制		教師たちが連携して対応できるか、その協力体制のこと  H：いじめっているんことが関わってるので、先生方の連携がないと難しいなあってふうに思うんですけど。去年も今年も、いろんな先生が見て、その担任だろうが、副担任だろうが、他の学年だろうがっていうことで、全体で見えていけるのでその点はいいかなあってふうに思いますけど。いじめが起きて一人で戦ってたりとか、一割の先生しか動かないとかだと難しい、苦しいなあっていうのは思いますけど、そういう学校がもしあるなら、やっぱり、いじめを大きくしちゃうのかなあって。	
		63. 教師が守ってくれるか	教師たちや学校が嫌なことをされた時に守ってくれるかどうか  L：何かあった時に教員が本当に守ってくれるというか、あとは集団が守ってくれるっていう。うちの学校の場合は集団は守ってくれないし、教員もそこまで手届かないというか、やりきれなかったのが去年あるかなと思うので。	
		64. 教師の姿勢	教師が積極的にいじめなどの問題を見つけ、指導しようとしているか  G：それぞれの先生が何とかそうしないようにっていうふうに通っているんですけど、生徒指導、たとえば積極的な生徒指導、消極的な生徒指導ってありますけれど、積極的なものが多いほど、やっぱり起こらない感じはしますよね。	
		65. 子どもからのサインの把握	子どもから示されるサインを見逃さず、把握できるか  P：サインってどこで出てくるかっていうと、いろんなストレスがあると思うんですけど、例えば対人関係でなんかストレス抱えたりとかして、対処できない子どもとこれ始めたりするじゃないですか。リストカット始まったりとか。自傷行為始めたりとか。そういうサインを、我々は見逃さないことが一番大事だ、と思うんです。	
		66. 学級づくり		いじめや嫌なことをする行為を許さない学級づくり
				I：大事なことはそうさせない、教員としてはそうさせない学級とか、授業をどうやって作るか、それは教員ができることだから、要因はあんまり気にはしない。あんま考えたことないです。
学校を取り巻く様々な要因	67. 学校への多様な要求		保護者や地域からの様々な要求が増えてきていること  A：保護者のいろんな要望とか、地域の要望があったりして、こうなかなか子どもと関わる時間が、確保したいんだけどなかなか関われないっていった部分で、もしかしてもし「いじめ」とかそういうのがあるんであれば、その部分が早期発見とか、事前に防ぐといった部分が、もしかして対応が遅れる部分もあるのかもしれないですね。	
		68. 地域とのつながり	地域の人とのつながりや情報によって、何かあった時に対応しやすく、また問題防止になること  E：地域の方が来て、一緒に学校の除草をしたりとか、保護者とか地域を巻き込んだ行事がうちの学校多くて有名です。そういうのはすごいなって思います。何かあったときに、やっぱりそう普段から信頼というかそういうのを構築しているの、困った時には支え合うことが出来るので、やっぱりそういうところから構築していくっていうのが大切なんだなっていうふうに思ってます。	
	69. メディアによるネガティブなイメージ		メディア報道によって、隠蔽など学校へのネガティブなイメージが生じていること  F：ニュースなんかだと、学校はそういういじめが起きたら隠すみたいなの、隠すんだみたいなイメージがやっぱり、そういうのよく取り上げられるからついちゃってて。	
	70. 教師の多忙さ		校務分掌での事務仕事や会議などによって、教師が忙しくなること  L：（子どもが）何かできるようになったっていう部分を、職員というか学校が見つけてあげて、ここよくできるようになったじゃんっていうのは言ってあげた方がいいなと思うんですよ。でも子供と関わる時間が、他の事務仕事だとか、いろいろ仕事が増えすぎちゃって、そういう時間が減り、減っちゃって。	
		71. 学校でどこまで指導すべきか	家庭で教えるようなことを、学校でどこまで指導すべきか、  E：こっちが何なんだって感じ。携帯の使い方までどうなの？やるべき？なんかどこまで学校なんだろうって去年はすごい疑問に思った時期ありましたね。	

ここでは、第一に〈教師の連携・協力体制〉が示された。個々の事例に対応するにあたり、教師たちが連携して対応に当たること、その協力体制ができているかが重要ということである。子どもから見て、何かあった時に〈教師が守ってくれるか〉も挙げられた。他

では、積極的な指導をしようとしているかという〈教師の姿勢〉や、〈子どもからのサインの把握〉を見逃さないでしようとしているか、いじめや嫌なことをする行為を許さない〈学級づくり〉をすることも示され、これらを〔学校内での関わる要因〕としてカテゴリーとした。なお、バリエーションからは、“いじめが起きて一人で戦っていたりとか、一割の先生しか動かないとかだと難しい、苦しいなあっていうのは思いますけど、そういう学校がもしあるなら、やっぱり、いじめを大きくしちゃうのかなあ” (62) や、“うちの学校の場合は集団は守ってくれないし、教員もそこまで手が届かないというか、やりきれてなかったのが去年あるかなと思うので” (63) と具体的に言及されている。これらは、個々の教師や子どもというよりも、学校組織や教師集団、学級集団などがうまく機能することが重要である一方で、学校によってはそれが難しい状況が現実として起きていることを示している。

〔学校を取り巻く様々な要因〕では、保護者や地域から〈学校への多様な要求〉が増えてきており、その対応に追われ時間が割かれていること、学校と〈地域とのつながり〉が強いと、何かあった時に支え合うことができ、問題防止になることが示された。また、いじめを隠蔽するといったいじめ問題報道による〈メディアによるネガティブなイメージ〉が生じており、教師や学校がやりにくくなっている要因も示された。校務分掌による事務仕事や会議などによって〈教師の多忙さ〉が生じ、子どもと関わる時間が減ってしまうこと、携帯電話の使い方など本来家庭ですべきことなど〈学校でどこまで指導すべきか〉といったポイントも挙げられた。バリエーションからは、“保護者のいろんな要望とか、地域の要望があったりして、こうなかなか子どもと関わる時間が、確保したいんだけどなかなか関われないっていった部分で、もしかしてもし「いじめ」とかそういうのがあるんであれば、その部分が早期発見とか、事前に防ぐといった部分が、もしかして対応が遅れる部分もあるのかもしれない” (67) と、これらの要因に教師が追われることで、子どもとの関わりや指導が減ってしまうという現状の一端が具体的に示されている。

これらの概念間の関係を検討し、学校を中心に子どもや保護者、地域などとの関係性を加えてまとめた結果を Figure 8 に示す。子どもからのサイン把握や積極的な指導への教師の姿勢などは当然のことと思われるが、問題が起こる以前に、〈学級づくり〉といった日常の学校生活がうまくいくような学校・学級運営が行われることが基本としてあり、その中で「いじめ」やそれに関連する問題を起こさないような指導が行われることが重要である。また、いじめ問題など何かあった際に、いじめ問題への対応ポイントが有効に行われるに

は、〈教師の連携・協力体制〉ができていないか、つまり教師間の関係や学校組織としての指導体制がうまく機能しているかが大きく関わると考えられる。しかしながら、いじめ問題のメディア報道によってネガティブなイメージが学校についてしまっていることでの悪影響や、地域や保護者からの多様な要求の増加といった学校外の要因、事務仕事の増加や本来家庭で教えるべきことを指導するといった仕事量の増加が見られている。こうした教科指導や学級運営、子どもたちとの関わりといった本来の教師の業務以外の要因への対応に追われることで、多忙で余裕がなく、子どもに関わり指導する時間が減り、いじめ問題を含めた指導対応が後手に回るといった悪循環も生じ、学校や教師が動きにくくなっている現状があると考えられる。

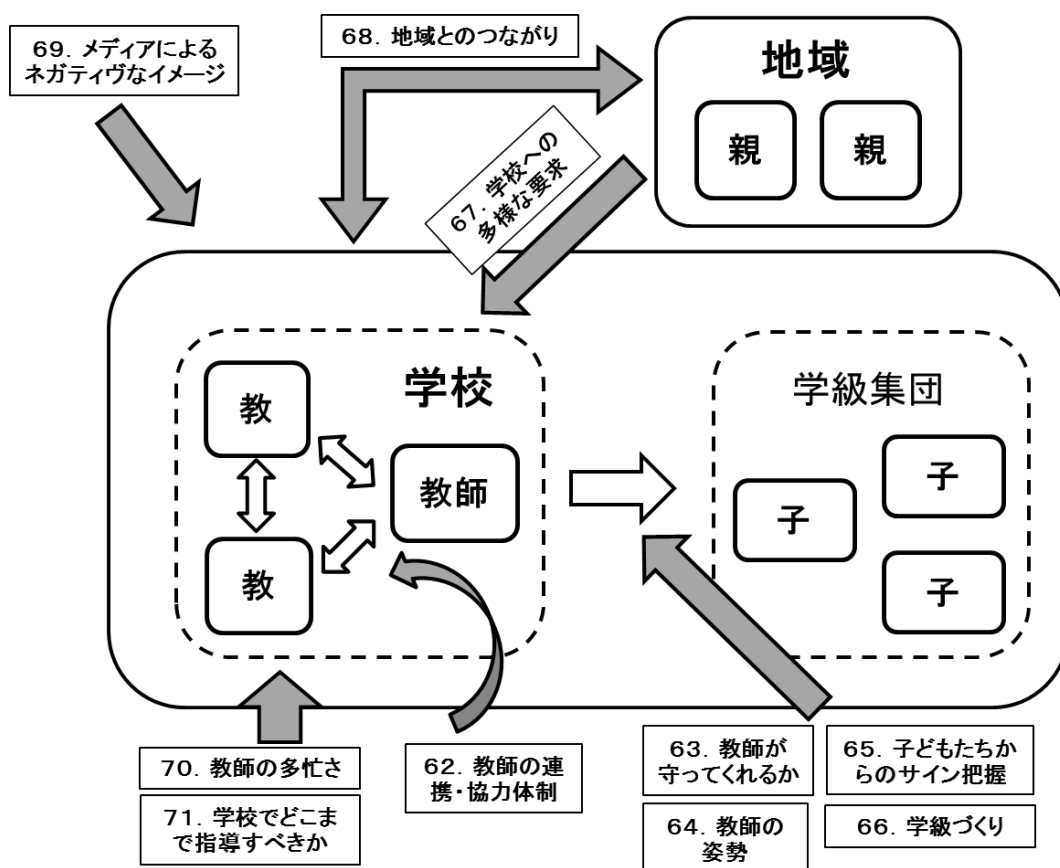


Figure 8 学校に関わる要因と関係性

## 7. 地域・社会，メディアに関わる要因と，時代的变化

地域・社会に関わる要因について概念化されたものを Table 10 に示す。ここで概念化さ

れたものは72と73の2つであった。

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタヴューを示す）
地域・社会に関わる要因	72. 関わりや関心の減退		地域社会での人たちの関わりや関心が減り、子どもを地域で育てていく動きが少なくなってきたこと  A：自分も子どもがいるんで感じる部分はあるんですけども、地域で子ども会とか、そういうものでお互いを、みんなで育てていこうとか、そういうものがこう簡素化してきているというか、そういった部分はある気がします。
	73. 家族構造の変化		核家族化し、祖父母と同居が少なくなる。また兄弟が少なく、兄弟喧嘩が減るといった家族構造の変化  F：今ほとんどが保護者イコール家庭ってなってると思うんですよ。ていうのは子どもたちが家に帰った時に、たぶん親しかいない状況だと思うんですよ。たぶんおじいちゃん、おばあちゃんがついていうのが今はあんまりいないんですよ。って考えるとたぶん保護者の意見で言うのがかなりの率で、家庭の意見になってるはずなんです。

地域の人たちが関わりながら、子どもを地域で育てていくといった動きが減っているという〈関わりや関心の減退〉が示された。また、核家族化し、祖父母やきょうだいといった家族の人数が減るといった〈家族構造の変化〉も挙げられた。

メディアに関わる要因について概念化されたものを Table11 に示す。概念化されたのは74から77の4つであった。

カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタヴューを示す）
メディアに関わる要因	74. 報道の偏り		メディア報道の伝え方は、その出来事の一部に焦点が当てられていて、偏りがあり、現場とのギャップがあること  J：これははじめだけじゃないと思うんですけど、非常にその一方的な伝え方。その背景とか多面的、比較的に捉えてとかでそういうふうには報道するメディアは、少ないかなと思います
	75. 学校への批判		メディア報道の仕方が、「誰が悪い」といった学校・教育への批判になっていること  F：いじめを取り上げるというよりは、いじめをもとにして、それをきっかけにして誰々の責任は？とか学校の体制はとか。そういうところ？だから大人の社会のなんか隅をつつくような書き方でおもしろおかしくするっていう印象を感じるの
	76. 危機意識を持つ		メディア報道を見て、自分の学校や学級にいじめ問題がないかなど危機意識を持ち、注意するようにすること  K：例えば自分のクラスに今そういうので困ってる子ないかなとかって思ったりとか、そういう風にメディアをまあ見るといふか、なんていうのかな、批判うんぬんとかっていうよりは危機意識を持つていうか
	77. メディアへの要望		メディア報道に対して、様々な角度から取り上げたり、問題提起につながるものにして欲しいといった要望  H：やっぱりその背景色々あったし、当事者自身も何かあったかもしれないし。いじめって言葉自体は一緒なのかもしれないですけど、捉え方っていうんですかね、そのもうちょっと色んな方向から見て欲しいなっていうのは

いじめ問題におけるメディアの伝え方が、その出来事の一部に焦点が当てられているという〈報道の偏り〉や、その報道の仕方がいじめの責任論として〈学校への批判〉になっていることが示された。そうした報道に対し、一面的でなく様々な角度から取り上げ、問題提起をして欲しいといった〈メディアへの要望〉も言及された。一方で、メディア報道へのネガティブな側面だけでなく、それを見聞きすることで、教師が〈危機意識を持つ〉ことにつながるといったことも示された。

「いじめ」の時代的な変化についての質問に対して、結果として概念化されたのは78から81の4つであった (Table12)。

Table12 時代的な変化			
カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション (文頭のアルファベットはインタビューを示す)
時代的な変化	78. より丁寧に		メディア報道や時代的背景もあり、教師の対応がより丁寧になっていること  E : メディアで騒がれるようになったのもあってか、今はだいぶ親身に対応してますよね、学校の先生だって。自分も一年目のときに結構びっくりしたんですけど。すごく丁寧にやりますよ。例えば保護者の連絡だって、こんな些細なことでも正直いいんじゃない？って思うことも、やっぱりお伝えして、こう普段の生活をしていうので、信頼関係の構築につながるとおもうんですけど、すごい丁寧にやってますよね。
	79. 「いじめ」の広まり		「いじめ」が広まり、様々な場面で頻繁に使われるようになったこと  O : いじめって言葉が結構出てきましたよねえ、世の中にも。広まったし、すごく使われるようになった。私が1年目の時とかはそんななかったです。いじめっていうのを直接子どもに言ったりとか、それで指導使うとか、その「いじめっていう定義はこうなんだよ。」みたいなのを、子どもが知ってるっていうのは、ここ最近です。
	80. 情報量の増加		子どもの問題や子育てなどについての様々な情報量が増加していること  P : 情報過多の時代じゃないですか。知らなくて良かったことまで知ってしまった、ちょっと語変わっちゃいますけれども。例えば発達障害についても、昔だったら、ぼーんって一括りだったものが、細かくこう、細分化されて、これだからこうだ、これだからこうだ、って対処法が出てきてどうのこうのっていう。いいことなんですけど、それは極論しちゃうと専門家が知ればいいことであって、一般人は知らないこと。それまでも全て、てくる時代なので、当然敏感にはなるとおもうんです。
	81. 「いじめ」の捉え方の変化		「いじめ」についての捉え方が変わってきていること  L : 前は自分がもし、学生だった頃とかなんかは、やっぱり、いじめはいじめられる側も悪いみたいな。それもありましたよね。でも今は弱者の側に立つじゃないですけど、その感覚は無いことは無いとおもうんですよ。要するに、いじめられる側にも、問題はあるんじゃないのっていう考え方そのものは、無いことは無いとおもうんですよ。ただゼロになった訳じゃないですけど、そういう風な捉え方はもうしないですよ。自分もそうですけど。

メディア報道や現在の情勢もあり、教師の子どもや保護者への対応が以前に比べ〈より丁寧に〉なっていることが示された。また〈「いじめ」の広まり〉として、様々な場面で「いじめ」という言葉が頻繁に用いられるようになったことが挙げられた。子どもの問題や育て方などについての〈情報量の増加〉し、取捨選択をすることが求められていることや、〈「いじめ」の捉え方の変化〉として、昔と今とで大きく変化していることが言及された。

これらの概念間の関係を検討し、学校や子ども、保護者などとの関係性を加えてまとめた結果を Figure 9 に示す。地域の人が子どもと関わることや家族の人数が減るなどの変化によって、様々な大人と子どもが関わるものが減り、限られた環境で育つことが、背景要因として子どもの関わり方の未熟さなどにつながり、いじめ問題にも影響している。メディアは、教師が危機意識を持つといった影響もあるものの、偏った批判的な報道によって、学校や教師に悪影響を与えている。時代的な変化として、全体的に情報量が多くなっており、「いじめ」という言葉が広まり様々な場面で使われるようになっていて、教師の「いじめ」の捉え方も変化しており、より丁寧な対応が教師に求められ、実際に教師が親身に丁寧な対応をするようになってきていることが示された。

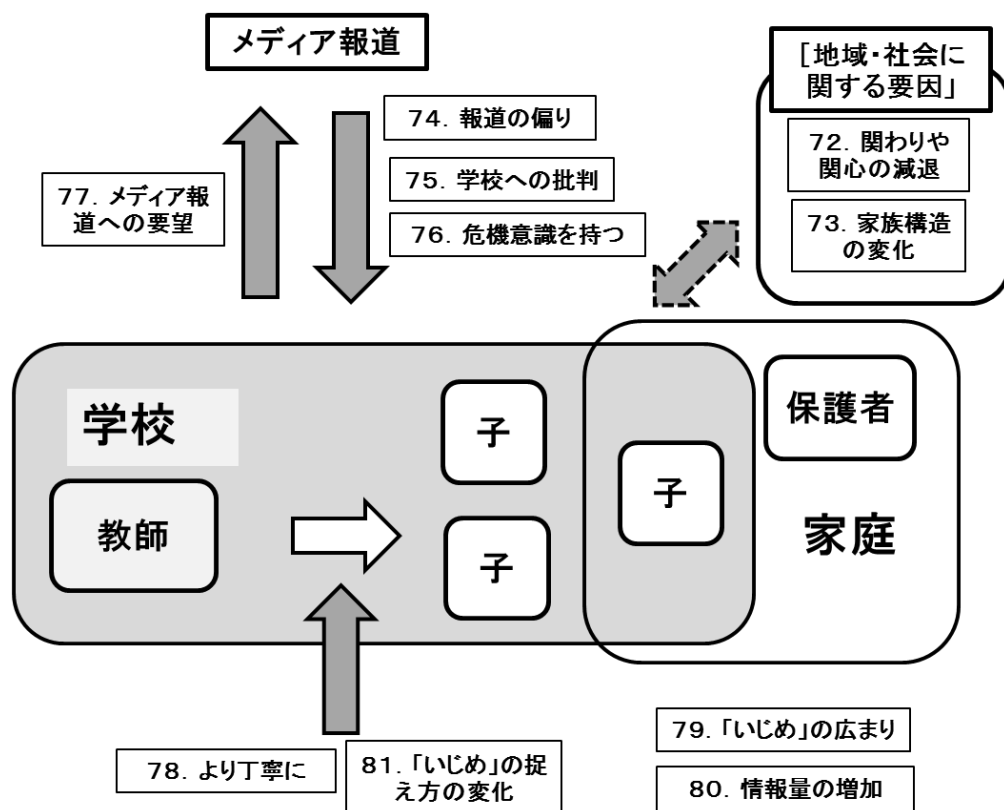


Figure 9 地域・社会、メディア、時代的变化に関する要因と関係性

## 8. スクールカウンセラーなどの活用

質問項目では『「いじめ」への対応について』の一部に含まれているものであったが、便宜上分けて示す。概念数は82から85の4つとなり、下位概念は6つであった(Table13)。



Table13 スクールカウンセラーなどの活用			
カテゴリー	概念	下位概念	定義とバリエーション（文頭のアルファベットはインタヴューを示す）
スクールカウンセラーなどの活用	82. 教師と異なる専門家役割	82-1. 専門家としてのアドバイスや対応	専門家として、異なる角度からアドバイスをしたり、教師に対応しにくい部分へ対応すること M：病院にいった検査をするだとか、色んなウイスクなどの検査をやってみましようっていう一言を言って貰うってのはすごい助かります。私たちが言わなくちゃいけない事でもやっぱり言いづらいことってあったので、逆に、ほんと矛盾しちゃうけどカウンセラーとかなんとかっていう教諭じゃないっていう専門家の意見としてそういうこと言ってもらえるとすごい助かります。
		82-2. 異なる立場で子どもの話を聞く	教師とは異なる立場で、子どもの話を聞いてもらうようにすること K：担任にはここまで話したけど、スクールカウンセラーにはそれ以上喋る事もあつかもしないし、っていうのはあるかなと思うんですね。担任にはちょっとな、だから担任には言わないでねなんていって、スクールカウンセラーの先生だからまあいいや、ちょっと心を許して聞いてもらおうっていうこともあるかもしれないですね。
	83. 問題以前の働きかけ	83-1. 子どもの観察	授業などの学校生活場面での子どもの様子をスクールカウンセラーなどに観察してもらうこと I：お願いしてちょっと見に来て下さいっていうのは先生方でやりましたね。この時間見に来て下さいって言うと、全然こっちが気にしてなかった子でも、あの子はこれこれこうだから、っていうとその視点で見られるようになるし。そうすると生徒の人間関係もね、生徒とのこっちの人間関係も変わるんで。
		83-2. 早期・予防的対応	いじめ問題などが起きる前に、気になる子どもの話を聞いたり、対応を協議するといった予防的対応のこと L：担任やってればちょっとわかりますよね。この子はちょっと怪しいとか。だからその部分の、面談じゃないけど、をしてもらって、自分もわかってるつもりだけど、近くなりすぎちゃったが故にわかりにくくなっちゃうところがあるから。そこはカウンセラーとかが入って、またちょっと違うアドバイスもらった方が、とは思うんで。何かがあって、じゃこれに関してお願いしませうっていうよりも、未然に対策としてかなど。いじめとかちょっと起こしそうな、暴力的な子だったりとか、ちょっとそういう意地悪しちゃう子だったりとか。
	84. 困難な個別事例への対応	84-1. 子どもへの個別対応	集団適応が難しい、トラウマや精神疾患など個別に事情がある子どもへの対応をスクールカウンセラーなどにしてもらうこと J：集団の中できちんと動ける子と、動けない子っていうのはいると思いますし、その子に合った教育を受ける機会を設けてあげないと。全て教室に入るのが学校ではもうなくなってきているかなと思うので。言ってみれば、別に学校なんか来れなきゃ来なくていいんだっていうのが僕の考えなので。だから、そういう所（相談室や適応指導教室）に行って、何とか社会で生きてけるようにしていった方が良くはないかなって。
		84-2. 保護者への個別対応	精神疾患や要求が多いなど個別に事情がある保護者への対応をスクールカウンセラーなどにしてもらうこと B：親のケアは私も大変で、鬱っぽくなってから、もうみんな外部に頼んでますね。お願いしますって言って。あの研究所行って下さいって言って。不登校だった生徒の親が鬱になってきた人ですよ。毎日7時30分に電話かかってくるんで対応しきれないんですよ。もう変な子もいっぱいいるから。だからお願いしますって頼んじゃいましたね。生真面目な親だったんですけど。〇〇地区でも、もうスクールカウンセラーに親の面倒見てもらいなさいって、教頭から言われて。ここはそうは言われてないけど、みんな親もまわしてます。
	85. 連携にあたっての課題		スクールカウンセラーなどの専門家・機関と連携する上で、学校の状況や方針などを共有して対応できているか E：その状況踏まえた上でのアドバイスならいいんですけど、それ知らないのに一般論でグーっていかれると、こっちの学校教育の理念とか方針とかと、マッチしない部分があるっていうのはたまに、まあ多少なりともありますよね。だからそこは連携の必要性をすごい最近感じるんですけど、そういうのをうまくすると、もっといいかなって思っていますね。

〈教師と異なる専門家役割〉では、SCが医療機関の紹介や知能検査を勧めるといった教師が対応しにくい事柄についての〈専門家としてのアドバイスや対応〉、教師と子どもとい

う関係と〈異なる立場で話を聞く〉ことが挙げられた。いじめ等に問題化する前の〈問題以前の働きかけ〉として、授業などの場面で SC が〈子どもの観察〉を行い、気になった子どもについて言及すること、教師が気になっている生徒と面接するなど〈早期・予防的対応〉に寄与することが示された。〈困難な個別事例への対応〉として、集団適応が難しいなどの課題がある〈子どもへの個別対応〉と、鬱などの精神疾患を持っていたり、要求が多いなどの〈保護者への個別対応〉を、SC や外部の相談機関に担ってもらうことも挙げられた。ただし、SC や外部の専門家が必ずしも役立つというわけではなく、学校現場の状況や方針を理解し共有した上で対応できるかという〈連携にあたっての課題〉が示された。バリエーションからは、“その状況踏まえた上でのアドバイスならいいんですけど、それ知らないのに一般論でグーっていかれると、こっちの学校教育の理念とか方針とかと、マッチしない部分があるっていうのはたまに、まあ多少なりともあります”（85）と、連携にあたって現実的にうまくいかない場合があることが示唆されている。

これらの概念間の関係を検討し、まとめた結果を Figure 10 に示す。教師が SC らの専門家に求める役割は、教師と異なる立場や専門性に関わるものであり、教師では対応しにくい困難事例への個別対応や、医療機関の紹介、知能検査の活用となっている。こうした専門家の活用が有効に機能するためには、SC などの専門家が学校現場の状況や方針を理解し、教師とうまく連携をすることが重要である。そのため SC には学校組織の一員として教師と良好な関係を築きながら活動することが求められると考えられる。

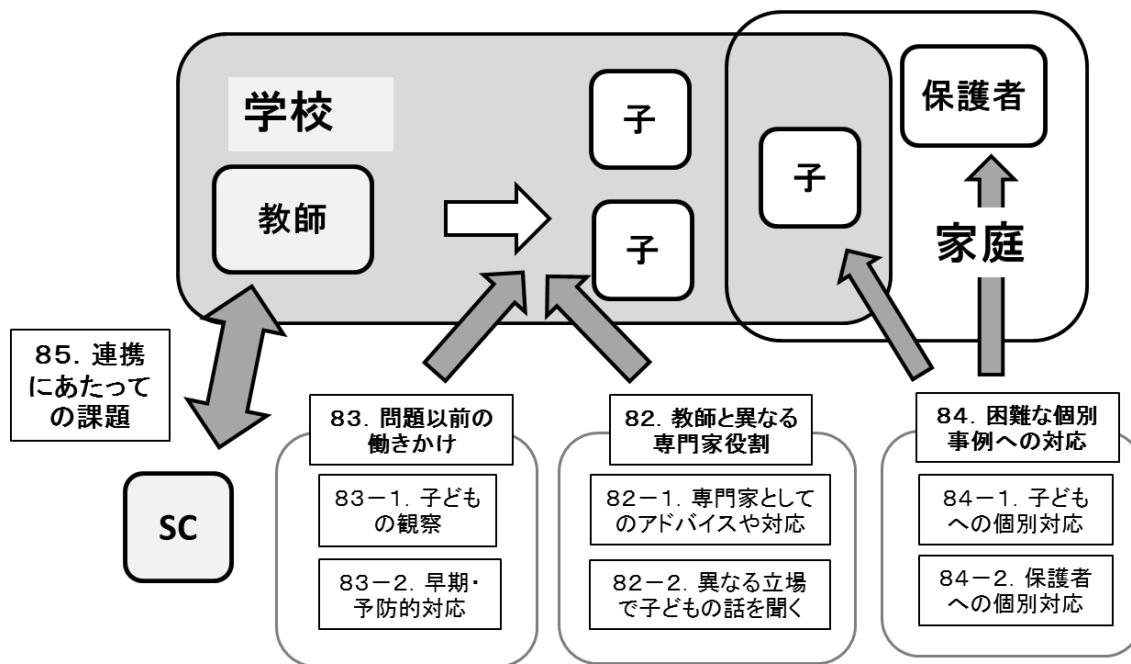


Figure 10 スクールカウンセラーなどの活用

#### IV 考察

##### 1. 多様な「いじめ」の言葉の用いられ方と現状

結果からは[多様な「いじめ」の用いられ方の現状]が示された。このことは「いじめ」の定義が主観的で曖昧なまま広まり、それぞれの立場で拡大解釈されて用いられていることが理由と考えられる。子どもにとっては、授業やポスターなどの掲示物、配布物などで広く周知され、良くも悪くも身近な言葉になっているのかもしれない。そのため、子どもが「いじめ」と用いた場合、冗談から些細なこと、深刻な事態まで含まれる可能性があり、「いじめ」という言葉からでは、その実態が分かりにくい状況が伺われる。文科省の意図した「深刻な事件の防止のため、広く注意して見ていく」ことが、子どもが用いる言葉からは逆に難しくなってしまう一面が生じている。このことは、もともとは調査研究用の「いじめ」定義であり、子どもたちに示すように作られたものではない(嘉島, 2010)にもかかわらず、それが子どもたちへ周知されていることが一因と思われる。なお、学級運営などによっては〈重く受け止め、用いない〉ことから、学校や学級での指導や取り組みなどにより、学校や地域によっても「いじめ」の言葉の用いられ方が異なることが考えられる。

また、立場によって〈認識や言葉の用い方のズレ〉が生じやすいことが示された。このことは、子どもには今の文科省の定義で広く周知されている一方で、保護者にとっては自分が子どもの頃の「弱いものいじめ」が連想されたり、メディアを通して見聞きするいじめ事件のような深刻なものというイメージがあるのかもしれない(中野, 2014b)。保護者が「うちの子がいじめられているのではないか?」と訴える場合は、保護者の心配と共に、いじめ問題にうまく対応できていない教師や学校への批判が含まれる場合がある。そのため保護者による「いじめ」としての問題化は、学校と保護者、子どもとの間や、嫌なことをする・されるそれぞれの保護者間などで対立的な構造を生じさせ、「いじめか否か」に関わらず対応への困難さをもたらす可能性がある。誰がどのように「いじめ」と用いたか、それぞれの立場の違いやズレ、関係者間の関係とそれぞれの意図に配慮する必要がある。

これらを踏まえると、「いじめ」の言葉が指し示す事態があまりに多様であり、学校現場においては、その言葉から実態を想定しにくいものと思われる。子どもたちの力関係を背景とした「弱いものいじめ」の場合もあれば、冗談やふざけ合いの場合、人間関係のこじれからお互いに嫌なことをやり合う場合、発達障害の特性と集団適応の問題や、教師に関わるアピールのような場合さえある。さらには、いじめ問題があるかどうかよりも、保護者の学校不信の問題の場合もあり、それらが絡み合っていることもある。教育問題として位置づけられた当初は「いじめ」という言葉が指し示す現象を伴っていたが、今では実態として語れない現状が学校現場から伺われる。曖昧なまま用いていると、それぞれの意味するところが異なり、すれ違いやトラブルの種になりかねない。野林(2014)は、言語学的な立場から、「いじめ」という言葉について、それが用いられている状況や条件を理解することが肝要であり、それを抜きにした対応や議論は成り立たないと主張している。「いじめ」について語り、実際に対応していくには、用いられている「いじめ」について、誰がどんな状況で何を指し示して言及したものかを明らかにすることが求められる。

## 2. 教師による現場に応じた「いじめ」認識と指導

学校現場では多様ないじめ問題が起きている中で、文部科学省による「いじめ」定義と基本指針による対応を求められているが、教師はそれをそのままではなく、[教師の基本スタンス]をもとに現場に応じた「いじめ」認識と指導をしていることが明らかになった。生徒指導に関する基本書とされる生徒指導提要(文部科学省, 2010)には、その目的として「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達」や「学校生活がすべての児童生

徒にとって有意義で興味深く、充実したものになること」「望ましい人間関係作り」を目指すことが生徒指導の基本的な考えとされている。教師はその養成課程でこれらを学んだ教育の専門家であり、学校教育やそこでの生徒指導が基本となる姿勢や考え方となっている。そのため、教師は学校教育から切り離していじめ問題を特別視し、特別な対応を講じるのではない。文部科学省による定義や対応指針を取り入れながらも、子どもが充実した学校生活を送れるように、子どもの成長や人間関係を考慮して指導する[教師の基本スタンス]がベースとなっており、「いじめ」認識や指導も、この応用の一つとして行われている。考えてみれば当然のことでもあるが、行政的な責務から生じた事件防止モデルは、現場では基本となる学校教育やそこでの生徒指導の中で行われるものであり、実践的で有効な対応を考えるにあたっては、研究者も臨床家もこれを考慮する必要があるだろう。

「いじめ」の認識については、教師の基本スタンスをベースにしながらも、様々な[問題点・課題]があり、個々の教師で折り合いをつけつつ、苦慮していることが示された。定義の曖昧さや判別のしにくさ、それによって有効な対応に結び付きにくいとの研究者からの指摘があるが(今津, 2007; 芹沢, 2012)、〈主観的な定義の不都合さ〉や〈範囲の広さ・曖昧さ〉、〈判別の困難さ〉など現場の教師からも類似の指摘が挙げられた。学校現場では[多様な「いじめ」の用いられ方の現状]があり、【学校現場における多様ないじめ問題】が見られる。こうした状況の中で、「いじめ」と認識するかにおいて、[指導上の指標の必要性]が見出された。被害側の主観性が関与する点で類似するパワーハラスメント問題では、被害側の苦痛といった主観だけでなく、「職場内の人間関係の優位性を背景に」「業務上の適正な範囲を超えて」といった基準がハラスメントとして認定されるかに関わっている(中井, 2015)。早期発見や対応のためには、第三者の判断が関与する必要がある(小林・三輪, 2013)、いじめ問題を指導していくには、子どもたちの関係や継続性などの〈旧定義のいじめ要件〉といった、何かしらの客観的な指標が用いられている。また、「いじめは絶対に許されない」と「悪いこと」と明確に判断するためには、嫌なことをする側に悪意があるという〈独自の定義〉を用いて折り合いをつけている教師もいる。〈いじめ行為を悪いこととする視点〉を持ち、〈やってはいけないことへの指導〉をすることで、いじめか否かをあまり重視しない教師もいる。文部科学省による定義を受けて〈主観的な苦痛・体験としての「いじめ」〉という見方を採用し、[教師の基本スタンス]から【現場に応じた「いじめ」認識と指導】を行っていることが示されたものの、いじめ認識は教師全体に共通されたものとは言えず、個々の教師によって違いがあり、それぞれの教師が苦慮してい

るものと考えられる。

いじめ問題が発生した際の対応については、複数の教師が関わった子どもに個別で話を聞くといった事実関係の把握を行い、保護者へ指導の経過を伝えるなどの対応を行い、子どもへ指導するといった対応の流れが示された。文部科学省によるいじめ対応の基本指針と事実関係の把握については共通する部分もあるが、本研究の結果からは嫌なことをする子どもへ厳しく指導し、嫌なことをされる子どもを徹底して守ることは概念として示されていない。このことは、文部科学省による事件防止対応モデルが、学校現場におけるいじめ問題への基本的対応となっていないことを意味している。その理由として、まず[教師の基本スタンス]で示されたように、いじめ問題においても子どもらを生徒指導するにあたり、子どもたちの成長や関係、充実した学校生活を送るようにするという学校教育に、事件防止モデルが合わないことが考えられる。また、本間(2008)は、文部科学省による対応指針が有効なのは加害被害の関係が明確である犯罪型はいじめの場合と述べているが、学校現場で起こるいじめ問題の中では、こうした事例が相対的に少ないことも推測される。さらには、学校現場でいじめる側へ出席停止等の厳しい処置を講じるのは手続き上無理があり、現実的には犯罪事案に対して警察対応を明確にとるぐらいだが、それも学校・教師と子ども・保護者との関係を損ね、その後の指導を困難にするとの意見もある(赤田, 2012)。

【いじめ問題指導の困難さ】や【対応後の課題】として示されたように、子どもたち個々の課題や指導対応後の関係性を考慮する必要がある、いじめる側を厳しく指導し、いじめられる側を守るといったことのみでは不十分であると思われる。

結果から示されたいじめ問題対応について内容を詳しく見ていくと、教師が様々な配慮や工夫をして行っていることが示された。事実関係の把握においては、個別で双方の側から複数の教師で具体的な事実を把握するといったポイントが示され、子どもからの話に食い違いがないように工夫していること、そこでは学年教師といった教師間の連携した対応が重要であることが伺われる。子どもへの指導においても、嫌なことをされた子どもだけでなく、嫌なことをした子どもの心理にも配慮している。その他にも、早期発見・早期対応とそのためアプローチの工夫や、いじめに限らず子どもたちのトラブルで教師が関係調整をすること、子どもが嫌なことをされた時の対応力を伸ばすよう指導することなどが挙げられている。特徴的なのは、学校現場における基本対応に保護者への対応が含まれていることである。早期に保護者へ連絡し、オープンに指導経過を伝え、保護者の心理を考慮しながら関係作りを行っていることが示されている。「いじめ」について不安になってい

る保護者心理を踏まえて関係を損なわないような対応が学校現場で求められていると思われるが、一方でこれを軽んじてしまうと、学校・教師と保護者との間で対立し、指導につながらないだけでなく、そのことで問題化してしまう危険性を孕んでいるためと考えられる。これらの工夫や配慮が全ての学校や教師によっていつでも行われているとは限らないが、現場において教師は試行錯誤しつつ工夫しながら対応しており、またこれらが十分に行われれば、多くのいじめ問題の予防や対応がなされているものと思われる。

### 3. 学校生活での子どもたちの人間関係といじめ問題

学校現場の教師から挙げられた概念は、先行研究における言及と通じる部分が見られた。〈いじめ対象や関係性の変化〉として挙げられたことは、森田・清水（1994）からいじめ被害と加害が逆転する「立場の入れ替わり」として言及されている。いじめた子は同じクラスの子が8割で、その半数が友達であったことや、いじめられる子は友達が少ないといったデータが示されており（森田ら，1999）、これらは〈子どもたちの関係の中でのいじめ問題〉として示された、仲間関係からいじめ問題へと展開する場合があることや、〈孤立化〉として挙げられた部分と通じるものと思われる。〈嫌なことをされやすい子の特徴〉として示された〈目立った行動〉〈身体的特徴〉は、文部省による初の文献とされる小学校生徒指導資料3「児童の友人関係をめぐる指導上の諸問題」（文部省，1984）におけるいじめられっ子の特徴として挙げられた“わがままで依存心が強い”“本人の体力や体格，容姿”などと一部通じる部分もある。〈ネットいじめ〉として示された〈見えにくさ・把握のしにくさ〉〈暴言や悪口の出やすさ〉〈集団化と広がり〉は、三枝・本間（2011）がインターネットを介したいじめの特徴として、匿名性と広域性があり、一方的な気分や感情で行われる傾向として言及している。

「いじめ」は人間が関係を結び集団を形成するところでは必然的にあらわれる現象（森田，2001）であり、学校現場でも同様の事象が起きていると考えられる。森岡（2007）は、子どもが成長していくにあたり、同性同年代の仲間関係を形成し、自分の役割を承認されることが発達要因として重要であり、そこには独自の力関係を背景としたルールが生じると述べている。改めて考えると、子どもは学級集団の中で過ごし、他の子どもたちと関わり、友人関係を形成し、時に変えたりしながら生活している。公立中学校では義務教育の終わりそれぞれの進路を見据えての年齢に応じた自立が促されるシステムになっている。そのため、学業成績や部活動などでの競争と結果や能力の優劣は存在しており、それに伴

う子どもたちの心理や関係がある。学校での子どもたちの人間関係や集団生活の中で、子どもたちの間でふざけて関わったり、人間関係がこじれるなどし、対人トラブルが生じる。そうした対人トラブルの一部が、時に集団化し、他の子どもが加勢するなどして、いじめとして問題化するものと思われる。大規模な縦断的調査である「いじめ追跡調査 2013-2015」(国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2016)では、関連した結果が示されている。いじめの分類として「仲間はずれ・無視・陰口」が最も多く、中学生男子で 32.2%, 中学生女子で 39.6%, 小学生男子で 45.8%, 小学生女子で 51.5%の被害経験率であり、2004 年以降大きな増減はなく、ピークといったものは見られない。この被害発生率を中学 3 年間追跡すると、クラス替えのない半年間で被害経験者の 3 分の 1 が入れ替わる。3 年間ずっと「週に 1 回以上」の被害経験は 0.3%, 3 年間「全然なかった」は 31.5%となっている。加害経験も同様の傾向が示されており、多くの子どもが被害加害ともに、「仲間はずれ・無視・陰口」や「からかい・悪口」といった何かしらのいじめ問題に巻き込まれており、特定のいじめっ子やいじめられっ子がいるわけではない、とされている。子どもに限らず、人間関係や集団生活が生じるところであれば、友人関係の移り変わりやちょっとした陰口、からかいなどは日常的に見られる現象と思われる。これらを含めて「いじめ」とするのであれば、いじめ問題は誰にでも起こり得るものと言えよう。

しかしながら、対人トラブルが「いじめ」として問題化するか、あるいは深刻ないじめ問題にまで発展してしまうかには、他の要因が影響していることが結果からも示されている。〈やってはいけない行為の認識〉があるか、それでエスカレートせず歯止めがかかるかという子ども側の要因と、〈教師に見えず、隠れたところで起こる〉ことから、教師ら大人の目に留まり対応がなされるかという大人側の要因、[規範意識と大人の目]が関与している。森田(2010)は、いじめは「力関係のアンバランスとその乱用」がその共通因であるとし、子どもたち自身の規範意識といった内側からの歯止めや教師や学級などによる外からの歯止めがエスカレートの抑制要因となるが、深刻ないじめ被害が起こる場合は、抑制要因が働かずにその被害が固定化され力の乱用がされ続ける、としている。子どもたちの人間関係や集団生活の中で日常的に生じる陰口やからかいといった行為による対人トラブルに対して、深刻ないじめ問題へと発展しないように、子どもたちの関係を見ていくことが重要と思われる。また、〈発達・知的障害〉として、その特性がいじめ問題に関与する一因として言及された。谷口(2013)は、教育相談事例を対象とした研究から、発達障害事例はいじめ問題に関わった経験がある事例が多く、自閉症スペクトラム障害事例は意図理



解の困難から攻撃の対象になりやすく、発達障害事例の加害行為は衝動統制の問題と述べている。しかし、こうした要因がいじめ問題へと必ずしもつながるわけではない。佐藤(2011)によると、発達障害を有する子どもの特徴や資質を他の子どもが理解できないことがきっかけになりやすいとしながらも、それがいじめとして問題化するかは、他にそれを分かろうとする子どもがいたり、発達障害の子どもの資質をクラスの中で位置づけられるかによる、と述べている。本研究においても、〈周囲の子どもの許容性〉として、発達障害などの子どもの変った特徴を、学級集団など周囲が受け入れるかどうかことが重要であることが示された。〈嫌なことをされやすい子どもの特徴〉として示された要因と同様に、これらはいじめの原因とするのではなく、学級などの集団や子どもたちの関係の中で見ていくことが、いじめ問題の予防や対応において求められると考えられる。

#### 4. いじめ問題に関わる課題と対応の困難さ

〔子どもの課題・要因〕として挙げられたものの一部は、先行研究でも言及されている。〈粕谷(2016)は、低いコミュニケーション能力など様々な社会面・心理面での発達の課題を抱える子どもの割合が増加していると述べているが、〈コミュニケーションスキル・ソーシャルスキルの未熟さ〉や〈自己中心性・思いやりのなさ〉と共通するものと思われる。また、被害的になったり、些細なことに過敏になる〈神経質〉は、長坂(2008)による「被害感の強いタイプ」としての言及に通じる部分もある。また、〈嫌なことをされた子どものトラウマ〉は、いじめ被害におけるトラウマやPTSDとの関連で臨床家によって言及されている(高橋, 2008; 藤森, 2016)。一方で、一部ではあるが、構ってもらおうとちょっかいを出すことで周りの子どもが嫌がり無視するようになるといった〈関わりを求めての問題化〉、いじめ被害を訴える以前には相手の子どもに嫌なことをしていたなど〈被害を訴える子どもの問題・課題〉がある事例についても挙げられており、複雑で一筋縄ではいかない事例も学校現場では起きていることが伺われる。

結果から示された子どもたちの気持ちの伝え方や人間関係の持ち方、他者への思いやりといったことは、学校での人間関係や集団生活を送る上で重要な要因であり、対人トラブルやいじめ問題にも関わってくると考えられる。子どもの規範意識やインターネットの使い方・付き合い方、子どもなりに居場所を作り孤立化しないようにできるかも関係しているだろう。ただし、中学生という年齢は、義務教育の終わりとその後の進路に向けてという発達段階にある。自立した大人や社会人に向けての成長過程の途中であり、挙げられた

要因は学校生活の中で取り組むべき発達課題と言えるだろう。そのため、これらの課題は、いじめ問題の原因というよりも、むしろ教育現場においては指導・支援すべきものと考えられる。発達途上の子どもであれば、多かれ少なかれ何かしらの課題を持っているのは当然のことであり、教師らの指導・援助を得ながらも、対人トラブルを通して課題に向き合い、学び成長していくことも重要である。

教師からは「いじめ問題指導の困難さ」が挙げられている。隠れたところで起こりやすいといったことだけでなく、そのサインを出さない子どもがいるなどの〈発見の困難さ〉や、嫌なことをする行為を止めたとしても、考え方や価値観を変えるまでの〈十分な指導の困難さ〉、いったん収束しても〈繰り返し起こらないか〉といった要因がある。教師らが様々な工夫を凝らしても、対応の困難さが生じるのは、【対応後の課題】として示された、いじめ問題に【関与する子どもの課題】や【子どもたちの関係性】が理由として考えられる。いじめ問題が子どもたちの関係の中で起こり、またそこには子どもの課題が関わっている。これらを取り扱わず、嫌なことをしないよう厳しく指導し、嫌なことをされたことを守るといっても、子どもたちの関係や課題が変わらなければ再発の危険性が残るだろう。また、例え嫌なことをされないように守られたとしても、自分なりの学校での人間関係ができないままでは、安心して学校生活を送ることはできない。いじめ問題に関わった子どもたちが、それぞれ充実した学校生活を送るためにも、子どもたちの関係や課題へ対応・援助していくことが求められる。

## 5. 保護者に関わる要因と関係性

結果から保護者や地域からの〈学校への多様な要求の増加〉が示されている。このことは、ベネッセ教育研究開発センター（2005）による大規模な教師を対象とした調査においても、「保護者や地域住民への対応が増えた」ことを70%以上の教師が感じていると回答していることと通じるデータと言える。田中（2011）によれば、家庭や地域社会での教育機能が弱まることで、あまりに多くの役割や教育機能が学校に求められるようになっていくことと、教師の不祥事や学級崩壊・いじめなどの問題によって学校の地位が低下したことにより、多様な要求がなされるようになった、と述べている。河村（2012a）は、近年の傾向として、保護者による学校や教師に対する権利意識の高まりと、それによって公教育サービスの提供に満足いかなければクレームをつけるのは当然という風潮の広まりがあるとし、対応困難な保護者について言及している。このような家庭や地域での教育機能の低

下、権利意識や学校不信といったことは、いじめ問題に限らず背景要因として保護者に影響しているかもしれない。

教師から見たいじめ問題に関わる保護者像は、メディア報道によって不安となり、「いじめ」と容易に訴え、我が子のみを見て話を鵜呑みにするというものであった。臨床家からの意見として、植山（2008）は、加害側の保護者は防衛的で事実に向き合わず、話し合いの場に登場しないこともしばしばあり、被害側の保護者も冷静に事態を見守ることが難しく、それによって子どもが困惑することもある、と述べている。いじめ問題となると、保護者は不安で批判的になりやすいことが伺われる。また、あまり公には言及されることが少ないものの、結果からは保護者が子どもをどう育て指導しているかといった家庭環境の要因の関与も、いじめ問題に影響するものとして挙げられている。いじめ問題においては、保護者の不安な心理状態や批判的な姿勢、中には複雑な背景を有する家庭の保護者などもあり、教師はこれらの要因が見られる一部の保護者への対応に苦慮しているものと考えられる。

しかしながら、保護者に視点を転じると、そこには不安で余裕がなく、地域とのつながりもなく、相談する相手も少なく、孤立したかのような保護者の実情が示唆された。近年の子育て事情などを鑑みても、例えば一人親家庭では、仕事に追われ、経済的にも厳しく、子どもと関わる時間も持ちにくいといった状況になりやすい。偏ったメディア報道から伝わる学校像は、不安を煽り、学校や教師と関わりにくくさせている可能性もある。さらには、思春期の子どもは成長によって自分の考えを持つようになり、親子関係の変化が生じやすい時期でもある。そのため、子どもが家庭で学校のことを話さず、保護者からすると分かりにくいといったことも考えられる。保護者の側から見ると心理的な窮状が想定され、子どもへ対応するように求めるだけでは、余計に保護者を追い詰めることにさえなりかねないだろう。

【いじめ問題発生時の流れと対応のポイント】では、基本的対応として保護者対応が含まれている。学校現場の実際として、いじめ問題対応には子どもへの指導だけでなく、保護者への対応が現実的に求められている部分がある。学校や教師と保護者の関係が重要であり、不安な保護者への支援や配慮が求められるが、それでも関係形成が困難な保護者も多いといった複雑な状況が見られている。さらには、本来子どもを教え育てるのが学校教育であるにもかかわらず、保護者の支援を教師がどこまで担うかという難しさも生じていると考えられる。

## 6. 学校とそれを取り巻く要因

〈教師の連携・協力体制〉やそれによって子どもに〈教師が守ってくれるか〉という姿勢を学校・教師が見せられるかといった学校組織の指導体制が重要であることが結果から示された。いじめ問題発生時の対応の流れにおいても、複数の教師が協力して対応に当たることが示されており、指導のポイントが効果的に行われるかも、個々の教師の姿勢や力量だけでなく、学年や学校として組織的に対応できるかに左右されるものと思われる。学校の指導体制が有効に機能するためには、全教師が課題意識を共有し、校務分掌の指導担当だけでなく全員で指導の実践に当たることとされており（岡崎，2011a），いじめ問題への対応においても教師個々の指導だけでなく、組織的対応が求められている（伊藤，2011b）。このことは、学校組織や教師集団というレベルで機能しているかが、学校全体やいじめ問題の発生と対応に関わることを示唆している。

しかしながら、本研究における教師の語りからは、それがうまく機能していない学校の状況についても言及されている。岡本（2014）は、いじめ問題についてのさまざまな指導観の違いを、教師の連携上の困難さの一因として挙げている。学級崩壊という深刻な危機的状況を考えた場合、子どもや教師個々の要因や子どもと教師の関係だけではなく、背景にそこまで至ってしまう学校組織上の問題があると言われている（浜田，2008）。2011年の大津のいじめ事件では、一部の教師が気づきながらも対応できず、学校組織が機能しなかったことが報告されている（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）。学校組織やその指導体制が機能することが重要なのは言うまでもないが、現場では理想論だけでは立ちいかない現実があることも伺われる。

また、いじめや嫌なことをさせない〈学級づくり〉も挙げられた。子どもの学校生活の基本単位として学級があり、生徒集団の指導のためには学級づくりが重要とされている（岡崎，2011b）。いじめはどんな学級でも起こり得るが、学級運営の仕方によって、その発生率が異なるというデータもある（河村，2007）。このことから、個々の子どもだけではなく、学級や学年という集団レベルで機能しているかが、いじめ問題の予防や発生、対応に影響していると考えられる。担任教師と学級の子ども集団、あるいは学年の教師と子ども集団への指導・対応が重要であり、ここにも学校組織や指導体制が関わっている。

学校や教師を取り巻く要因として、学校や教師からすると厳しい状況が示された。メディア報道によって学校にネガティブなイメージが付きやすい。地域社会で子どもを育てて

いく風潮が弱まり、保護者や地域から様々な要求が増え、学校や教師はその対応に追われている。こうした学校外の要因だけでなく、校務分掌や会議などに追われ、子どもと関わる時間が持ちにくいなどの〈教師の多忙さ〉という学校内の要因も示された。ベネッセ教育研究開発センター（2005）による大規模な教師を対象とした調査では、一般教師の60%以上が「つねに忙しい」と回答し、「時期によって忙しい」と合わせると、全教師の90%以上が多忙さを感じている。先述した「保護者や地域住民への対応が増えた」だけでなく、一人一人に応じた学習指導や授業の工夫が以前より求められ、生活指導が必要な子どもが増え、事務関係の書類や学習評価に費やす時間が増えたと、70%以上の教師が感じている結果が示されている。こうした多忙さや様々な要求の増加も関連して、時代的な変化として子どもや保護者への対応が〈より丁寧に〉なされるようになったことも挙げられている。教師の病気休職者や中途退職者の増加（河村，2012b）の問題、団塊世代の大量退職に伴う若手教員の増加とその指導力の問題（有村，2012）も、一因として関連しているかもしれない。様々な対応を学校や教師に求めるだけでは、やみくもに負担を増やし学校や教師を追い詰め、結果としていじめ問題への対応にも悪影響が生じてしまうものと思われる。

個々の教師や子どもだけでなく、教師たちの関係といった教師集団や学校組織とその指導体制のレベル、いじめ問題を起こさない学級・学年集団のレベルといった組織・集団として機能するかが、個々の事例にも影響している。学校臨床による支援には、教師個々だけでなく、学校組織や教師集団が機能的に動けるようにすることも重要と考えられる。しかし、学校や教師を取り巻く状況は、学校内外の要因も含めて厳しいものがあり、こうした事情や教師らの関係を考慮し、対応することが求められる。

## 7. 関係性の問題としての「いじめ」

本研究の結果から、学校生活における子どもたちの関係の中でいじめ問題が発生し、そこには様々な子どもの課題が関わることを示された。森田（2010）と伊藤（2011）は、いじめ問題を“関係性の病理”とし、本間（2014）は“歪んだ対人関係のあらわれ”と述べている。これらのことから、いじめ問題を子どもや教師個々の問題ではなく、「関係性の問題」として捉え直すことが求められるだろう。また、結果からは子どもたちの関係のみでなく、保護者を含めて考える必要性が学校現場の実情として示されている。子どもと保護者といった家族関係だけでなく、学校・教師と子ども・保護者の信頼関係が構築できるかが重要である。加えて、対応に当たる教師たちの関係や、学校組織が機能しているか、学

級や学年といった教師を含めた子ども集団も関わっている。さらには、背景として学校と地域の関係、保護者間の関係やソーシャルサポートも影響していることもある。そのため、子どもたちや保護者、教師などの関係者間の関係や、学校や学級といった組織や集団の中での関係が良好であれば、いじめ問題自体が起きにくく、仮に発生しても対応しやすい。一方で、これらの関係が損なわれていると、いじめ問題も起きやすく、対応もうまくいかないだろう。個人だけでなく、集団や組織といったレベルも含め、対応に当たる関係者たちの中での「関係性の問題」と考えられる。

いじめ問題が関係性の問題であるならば、子どもたちや保護者、教師たちなどの関係を扱うことが対応・援助にあたって求められることになる。中島（2012）は、いじめ問題は関係性の問題であり、それを個々人の心理で理解し解決していこうとする傾向を批判している。森岡（2007）は、いじめは単純な因果関係で理解できない複合現象であり、関連する文脈や構造を捉え働きかけることを主張している。そのため、これらの関係を見ずに、個人やその心理へアプローチするのでは限界があると思われる。どこまでを視野に入れるかは事例にもよるが、部分に切り離して見るのではなく、事例に関わる全体とそこでの関係を見る視点が重要となるだろう。対応にあたっては、子どもたちや保護者、教師たちといった関係者間の中で損なわれている関係を扱い、援助することが求められると考える。

SCによる学校臨床においては、専門家役割や困難事例への対応だけでなく、それがうまくいくかはSCなどの専門家が学校現場を理解した上で協力できるかという〈連携にあたっての課題〉が挙げられた。教師を対象とした全国調査の結果から、教師がSCに求めるのは、第一に心理臨床家としての専門性であったが、それと同等に学校現場や教師の実情への理解であったとの報告がある（伊藤，2000）。SCの活動が有効になるかは、SCが学校組織や教師らの実情や関係を理解し、有効に連携できる関係が形成できるかが重要である。いじめ問題は子どもたちを含めた様々な人たちの関係の中で動き対応されるものであり、SCも子どもの学校生活やそこでの関係を切り離して心理を見るのではなく、“現実を見据えつつ心にかかわる”（田嶋，2007）ために、関係を扱う視点を持って対応することが求められる。

## 第4章

### 研究3：学校現場におけるいじめ問題と対応の実態についての量的調査

#### I 問題と目的

研究2の質的調査により、学校現場におけるいじめ問題とその対応、子どもや保護者、学校などのポイントが明らかになった。ただし、調査対象者は公立中学校の学級担任の経験がある教師であり、生徒指導や教育相談の校務分掌の経験を持つものが多いなど、一部の教師から言及された結果となっている。示されたポイントが学校現場の全体的な傾向や状況を示すものであるか、一部の学校や教師に見られるものであるかは明らかとなっていない。また、年代によって「いじめ」の認識の仕方などに違いがあるか、校長や教頭などの管理職、養護教諭、校務分掌としての生徒指導や教育相談担当経験の有無、学級担任など職務や立場によってどのような違いが見られるか、小学校と中学校での差はどのようなものかなど、学校現場におけるいじめ問題の実際を把握する上で課題が残っていると思われる。

本研究は質的調査によって得られた結果をもとに作成した質問紙による調査を行い、質的研究で得られたモデルやポイントを数量データの点から検討することを目的とする。「いじめ」認識や指導のポイント、関わる諸要因などについて、得られた結果を統計的に処理し、分析を行う。そこから、教師全体に見られる傾向や、各学校や立場、校務分掌による違いなどを明らかにし、考察を行うこととする。

#### II 方法

##### 1. 質問紙の作成

研究2で示された概念に基づいて、ポイントの検証として重要なものとして、計53項目を作成した。質問1から14までは「いじめ」認識や言葉の用いられ方に関するものであり、「いじめ」の要件として子どもたちの力関係や継続性及び主観性を考慮しているか、今の定義に不都合さを感じているか、言葉の用い方の状況や子どもや保護者との間に認識のズレを感じるかといったものである。質問15から27はいじめ問題への対応のポイントや、いじめ問題が発生した際の対応の流れについての質問となっている。質問28から31

はいじめ問題に関わることで言及されたものであり、一部の事例に見られることとして教師から言及された質問 31「特別な支援を要する子どもへのいじめ問題が、学校現場では起きている」も含まれている。質問 32 から 49 は子ども、保護者、学校、地域、メディアに関わる諸要因として示されたポイントについてのものである。質問 50 と 51 で SC の活用や連携について、52 と 53 で困難さや課題について質問している。それぞれの質問については 5 段階評定で、「とても当てはまる」「少し当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」のいずれかに○をつけてもらう形で回答してもらうこととした。

質問紙は、研究主旨と回答方法の説明、質問項目の他に、フェイスシートとして性別、年齢（20 代、30 代、40 代、50 代、60 代）、担当学年、校務分掌の経験（生徒指導、教育相談、特別支援）、現在学級担任をしているかを併せて尋ねた。

## 2. 調査の概要

関東地方の都県にある市区町村の教育委員会へ調査協力を依頼し、研究の主旨と説明を行い、承諾を得た。教育委員会を通じて、市区町村内にある公立小中学校へ質問紙を配布し、各学校で実施後に教育委員会へ送付し、回答されたものを回収する形で行った。結果として小学校 19 校 258 名、中学校 7 校 151 名、計 409 名の回答が得られた(Table14)。なお、調査は 2015 年 2 月～3 月に実施された。



No	学校名	回収数	No	学校名	回収数
1	A小学校	25	20	T中学校	28
2	B小学校	11	21	U中学校	20
3	C小学校	14	22	V中学校	18
4	D小学校	18	23	W中学校	21
5	E小学校	22	24	X中学校	34
6	F小学校	11	25	Y中学校	14
7	G小学校	9	26	Z中学校	16
8	H小学校	22	計		151
9	I小学校	15			
10	J小学校	13			
11	K小学校	12			
12	L小学校	10			
13	M小学校	9			
14	N小学校	8			
15	O小学校	12			
16	P小学校	17			
17	Q小学校	11			
18	R小学校	12			
19	S小学校	7			
計		258			

### 3. 分析方法

記述統計量の算出、因子分析、各項目における  $t$  検定などの分析を行った。なお、質問項目の中には回答が偏り、天井効果を示されるものが多く含まれたが、本研究の目的が尺度作成でなく、それぞれのポイントについて教師がどれだけ支持するかの仮説検証も含まれるため、それらの項目も削除せず採用し、分析を行うこととした。

## III 結果

### 1. 記述統計量

各質問項目における平均値と標準偏差を示した記述統計量を Table15 に示す。全体的に平均点が高く、特にいじめ問題の対応に関わる項目では全て平均点が 4 を上回る結果となった。3 を下回ったものは、質問 5 「現在の『いじめ』の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある」と、質問 9 「『いじめ』という言葉は、『やってはいけないこと』として重みがあり、子どもや保護者は用いない」、質問 11 「普段の指導では、『いじめ』と表現せず、代わりの言葉を用いるようにしている」の 3 項目であった。

「いじめ」認識については、質問3「『いじめ』とするか否かについて、やられている子どもが主観的に苦痛を感じているかを考慮している」が4.54であったが、質問1「『いじめ』とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している」が3.71、質問2「『いじめ』とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している」が4.14となり、子どもの苦痛といった主観性を重視しながらも、子どもたちの力関係や問題の継続性についても考慮していることが示された。質問5「現在の『いじめ』の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある」は2.79と、どちらとも言えないに近い結果となったが、一方で、質問6「『いじめ』か否かに関わらず、やってはいけないことを指導している」が4.89となり、ほとんどの教師がいじめか否かに囚われずにやってはいけないことを指導していることが示された。

「いじめ」の言葉の用いられ方や認識のズレについては、質問9を除き、平均点が3.22～3.76であり、標準偏差が0.90～1.19であった。回答する教師によって得点の違いが大きい傾向が示された。

いじめ問題への対応に関わる項目では、平均点で4.27～4.97と総じて高く、標準偏差も0.18～0.75となり、多くの教師が共通して感じているポイントと言える結果となった。

子どもや保護者に関わる要因では、平均点は3.36～4.38となり、標準偏差は0.68～0.94であった。全体的には、これらの項目において、多少のばらつきが見られるものの、教師はやや当てはまると感じている傾向が示された。

なお、一部の事例に関わることとして尋ねた質問31「特別な支援を要する子どもへのいじめ問題が、学校現場では起きている」は、平均点が3.12で、標準偏差が1.05であった。これも回答する教師によって、得点の違いが大きい傾向が示された。

Table15 記述統計量

No		M	SD
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.71	1.32
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.14	1.13
3	「いじめ」とするか否かについて、やられている子どもが主観的に苦痛を感じているかを考慮している	4.54	0.73
4	「いじめ」か否かの判別は難しい	3.43	1.11
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.79	0.99
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっちはいけないことを指導している	4.89	0.38
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.46	1.19
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.44	1.05
9	「いじめ」という言葉は、「やっちはいけないこと」として重みがあり、子どもや保護者は用いない	2.52	0.96
10	実際に嫌なことをされている子どもは、「いじめ」と表現して訴えない	3.22	0.93
11	普段の指導では、「いじめ」と表現せず、代わりの言葉を用いるようにしている	2.76	1.09
12	指導において「いじめ」とすることが役立つ場合に、その言葉を用いるようにしている	3.76	1.03
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.40	0.97
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.41	0.90
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.50	0.67
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.40	0.69
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.27	0.75
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.32	0.75
19	子どもの話をじっくり聞き、信頼関係を作るよう心掛けている	4.74	0.48
20	嫌なことをする側の子どもに、やっちはいけないことと認識させるようにしている	4.80	0.43
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.39	0.74
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.88	0.41
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.94	0.26
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.92	0.30
25	早期発見・早期対応が重要である	4.97	0.18
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.77	0.50
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.74	0.53
28	教師に見えないところで、いじめ問題が起こりやすい	4.65	0.60
29	インターネット上の「いじめ」は、暴言が出たり、集団化するなどエスカレートしやすい	4.72	0.58
30	いじめ問題には、TV番組やゲームの影響があると感じる	4.12	0.88
31	特別な支援を要する子どもへのいじめ問題が、学校現場では起こっている	3.12	1.05
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.27	0.69
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.25	0.71
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.38	0.68
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.89	0.85
36	嫌なことをされやすい子どもの特徴として、孤立していたり、大人しいといったことがあると思う	3.56	0.89
37	いじめ被害を訴える子ども自身にも、問題・課題があることがある	3.36	0.90
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.46	0.94
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.62	0.82
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.20	0.69
41	いじめ問題には、保護者の家庭での指導が関わっている	4.12	0.76
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.64	1.01
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.18	0.83
44	教師間の協力・連携体制ができていないことが重要である	4.91	0.30
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.91	0.30
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.70	0.84
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.90	0.85
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.85	0.88
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.81	0.90
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立っている	3.94	0.91
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.46	0.66
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.18	0.82
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.03	0.92

## 2. 因子分析

調査に用いた 53 項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から 4 因子解を採択し、再び主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が.35 に満たない 14 項目を削除し、再び主因子法・Promax 回転を行った。最終的な因子分析結果を Table 16 に示す。

第 1 因子は学校・教師と保護者や子どもとのズレや過敏さ、否定的な意味での「いじめ」という言葉の使い方、学校への要求や姿勢といった 12 項目で構成され、教師と家庭との関係を損ないやすく指導にあたり問題化しやすい要因と考えられることから、「家庭とのズレと問題化要因」と命名した。第 2 因子はいじめ問題に関わる要因や対応にあたっての課題について言及した 10 項目で構成されていることから、「要因と課題」と命名した。第 3 因子はいじめ問題が起こった際に教師・学校が対応するポイントや姿勢を示す 8 項目から構成されていることから、「問題への対応と姿勢」と命名した。第 4 因子は教師が子どもを指導する際に考慮することやその工夫についての 9 項目から構成されていることから、「子どもへの指導」と命名した。

因子分析結果において、因子ごとに項目の合計得点を算出し、それぞれを下位尺度得点とした。Table17 に各下位尺度得点の相関と平均値、標準偏差を示す。内的整合性を検討するために  $\alpha$  係数を算出したところ、「家庭とのズレ」で  $\alpha=.85$ 、「要因と課題」で  $\alpha=.79$ 、「問題への対応と姿勢」で  $\alpha=.78$ 、「子どもへの指導」で  $\alpha=.78$ 、と十分な値が得られた。

因子分析結果をもとにした記述統計量を Table18 に示す。因子 3:「問題への対応と姿勢」は全ての項目で 4.7 以上の高い得点を示した。また、因子 4「子どもへの指導」においても得点が高い傾向が見られた。まとめると、因子 3:「問題への対応と姿勢」に含まれる項目は、ほぼ全ての教師が「とても当てはまる」と感じているいじめ問題への対応やその姿勢のポイントであること、また因子 4:「子どもへの指導」に含まれる項目は、ほとんどの教師が「とても当てはまる」または「少し当てはまる」と感じているポイントであることが示された。

Table16 因子分析結果 (Promax回転後の因子パターン)

No	質問項目の内容	因子1	因子2	因子3	因子4
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	.730	-.161	.041	.003
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	.723	-.183	.021	.074
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	.627	-.115	.017	.007
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	.580	.197	-.053	.090
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	.568	.040	-.124	.195
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	.542	-.137	.031	.039
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	.506	.259	.062	-.037
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	.443	.217	.032	-.118
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	.439	.145	-.017	.082
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	.438	.009	-.034	-.045
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	.400	.243	.110	-.027
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	.355	.307	-.036	.032
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	-.123	.750	-.013	.069
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	-.131	.728	-.116	.109
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	.090	.582	.085	-.263
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	-.085	.574	-.061	.085
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりとっているかが関係すると思う	-.028	.530	.007	.182
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	.118	.489	.055	-.169
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	.180	.470	-.006	.068
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	-.092	.439	.211	.087
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立っている	-.040	.377	.028	.078
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	.205	.369	-.005	-.089
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	.112	-.036	.796	-.099
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	.101	-.010	.733	-.094
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	.104	.046	.651	-.106
25	早期発見・早期対応が重要である	-.015	-.135	.641	.039
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	-.095	.095	.525	-.005
44	教師間の協力・連携体制ができていることが重要である	-.132	.151	.481	-.038
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	-.022	-.069	.465	.372
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	.000	-.074	.418	.264
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	.061	.022	.063	.630
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	.093	-.030	.101	.603
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	-.022	.090	.070	.592
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	.172	.004	-.225	.584
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	.056	-.019	.006	.538
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	.029	.007	-.222	.517
21	嫌なことをする側の子どもへの指導において、その事情や心理に配慮する	-.059	.125	.107	.403
20	嫌なことをする側の子どもに、やってはいけないことと認識させるようにしている	-.174	.076	.273	.386
6	「いじめ」か否かに関わらず、やってはいけないことを指導している	-.073	-.059	.232	.364
	因子間相関	因子1	因子2	因子3	因子4
	因子1	—	.522	.090	.184
	因子2		—	.262	.367
	因子3			—	.433
	因子4				—

Table17 下位尺度相関

	家庭とのズレと問題化要因	要因と課題	問題への対応と姿勢	子どもへの指導	M	SD	$\alpha$
家庭とのズレと問題化要因	—	.513**	.116*	.270**	43.67	6.84	.85
要因と課題		—	.254**	.369**	40.79	4.83	.79
問題への対応と姿勢			—	.394**	39.06	1.78	.78
子どもへの指導				—	39.50	4.21	.78

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Table18 因子分析をもとにした記述統計量

No		M	SD
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.41	0.90
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.44	1.05
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.40	0.97
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.81	0.90
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.46	0.94
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.46	1.19
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.85	0.88
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.20	0.69
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.62	0.82
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.79	0.99
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.18	0.83
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.90	0.85
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.25	0.71
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.27	0.69
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.18	0.82
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.38	0.68
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.89	0.85
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.03	0.92
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.70	0.84
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.46	0.66
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立っている	3.94	0.91
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.64	1.01
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.92	0.30
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.94	0.26
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.88	0.41
25	早期発見・早期対応が重要である	4.97	0.18
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.91	0.30
44	教師間の協力・連携体制ができていることが重要である	4.91	0.30
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.74	0.53
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.77	0.50
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.40	0.69
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.50	0.67
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.32	0.75
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.71	1.32
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.27	0.75
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.14	1.13
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.39	0.74
20	嫌なことをする側の子どもに、やっちはいけないことと認識させるようにしている	4.80	0.43
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっちはいけないことを指導している	4.89	0.38
	因子1「家庭とのズレ」	43.67	6.84
	因子2「要因と課題」	40.79	4.83
	因子3「問題への対応と姿勢」	39.06	1.78
	因子4「子どもへの指導」	39.50	4.21

### 3. 男女差

男性（186名）と女性（222名）それぞれを群とし、 $t$ 検定を行った。結果を Table19 に示す。因子4：「子供への指導」において、 $p < .01$  で女性の方が有意に得点が高いことが示された。項目で見ると、質問40「保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある」のみ男性が高く、それ以外は関係を考慮し、関係作りをする、子どもの気持ちや様々なことを考慮して対応するなど、12項目について女性の方が高い結果となった。総じて女性教師の方が、いじめ問題に関心があり、子どもたちの関係性やそこでの心情について敏感で工夫をしている傾向が示された。



Table19 男女別の平均値とSDおよび t 検定の結果

No		男性		女性		自由度	t 値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.42	0.95	3.41	0.86	403.00	0.14	n.s
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.45	1.08	3.43	1.04	405.00	0.25	n.s
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.37	1.01	3.42	0.93	403.00	-0.56	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.82	0.91	3.79	0.89	402.00	0.30	n.s
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.43	0.96	3.49	0.92	403.00	-0.63	n.s
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.46	1.20	3.45	1.19	405.00	0.08	n.s
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.83	0.91	3.86	0.86	403.00	-0.29	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.29	0.67	4.13	0.70	405.00	2.34	*
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.60	0.84	3.64	0.81	399.00	-0.53	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.82	1.00	2.76	0.97	399.00	0.60	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.16	0.89	4.19	0.77	405.00	-0.47	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.97	0.89	3.85	0.81	406.00	1.44	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.17	0.75	4.32	0.67	403.00	-2.09	*
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.19	0.75	4.33	0.63	401.00	-1.91	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.25	0.82	4.13	0.82	405.00	1.42	n.s
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.39	0.67	4.37	0.69	403.00	0.19	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.78	0.87	3.98	0.82	383.00	-2.32	*
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	3.96	1.01	4.08	0.83	358.92	-1.25	n.s
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.65	0.90	3.74	0.79	372.24	-1.08	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.46	0.65	4.46	0.67	402.00	0.04	n.s
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立っている	3.99	0.95	3.90	0.87	404.00	1.03	n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.65	1.05	3.64	0.99	406.00	0.11	n.s
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.90	0.32	4.94	0.27	361.46	-1.47	n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.94	0.29	4.94	0.24	406.00	-0.06	n.s
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.87	0.46	4.89	0.37	406.00	-0.53	n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.96	0.19	4.97	0.16	406.00	-0.61	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.91	0.29	4.91	0.31	406.00	-0.19	n.s
44	教師間の協力・連携体制ができていることが重要である	4.91	0.31	4.91	0.30	406.00	-0.19	n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.67	0.61	4.79	0.46	328.80	-2.32	*
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.77	0.49	4.77	0.50	406.00	-0.12	n.s
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.29	0.76	4.49	0.61	405.00	-2.93	**
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.39	0.79	4.59	0.54	313.64	-2.86	**
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.27	0.81	4.37	0.70	400.00	-1.40	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.53	1.39	3.86	1.24	369.57	-2.47	*
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.31	0.74	4.23	0.77	404.00	1.10	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.00	1.21	4.26	1.04	400.00	-2.29	*
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.28	0.76	4.49	0.72	405.00	-2.93	**
20	嫌なことをする側の子どもに、やってはいけないことと認識させるようにしている	4.76	0.48	4.83	0.39	354.03	-1.73	n.s
6	「いじめ」か否かに関わらず、やってはいけないことを指導している	4.85	0.47	4.93	0.28	288.29	-1.84	n.s
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		43.68	7.30	43.65	6.44	390.00	0.04	n.s
<b>因子2「要因と課題」</b>		40.46	5.10	41.08	4.59	392.00	-1.26	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		38.93	1.88	39.18	1.68	390.00	-1.39	n.s
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		38.77	4.51	40.12	3.86	392.00	-3.20	**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

#### 4. 年齢群による差

年齢について、20代（98名）、30代（71名）、40代（68名）、50代（163名）をそれぞれ群とし、一元配置分散分析を行った。また等分散が仮定されないため、Tamhanによる多重比較を行った。なお60代については、9名とサンプルが少なかったため除外した。結果をTable20-1、Table20-2に示す。

全体として年齢が高くなると平均得点が高くなる傾向があり、特にそれが20代と50代との差において顕著であった。多重比較で有意差が見られたものの中で、質問10「実際に嫌なことをされている子どもは、『いじめ』と表現して訴えない」のみが、 $20 > 50^*$ と年齢が低い方が得点が高く、他の項目では全て年齢が高い方が得点が高いという結果であった。なお30代、40代については際立った違いが示されなかった。

下位尺度得点で見ると、因子3：「問題への対応と姿勢」においては有意差が見られなかった。因子1：「家庭とのズレと問題化要因」では $20 < 50^{**}$ 、 $30 < 50^{**}$ 、因子2：「要因と課題」では $20 < 50^{**}$ 、因子4「子どもへの指導」では $20 < 50^{**}$ 、 $40 < 50^{**}$ となった。50代のみ得点が高く、有意差が見られた。なお有意差が出た項目以外でも、総じて50代が得点が高い傾向も見られた。

各項目で検討すると、研究2において〈教師の基本スタンス〉とされたものに含まれる質問15「子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している」や、質問9「『いじめ』か否かに関わらず、やってはいけないことを指導している」では有意差が見られなかった。また、「いじめ」概念の変遷を考慮し、年齢による差が想定されたいじめの要件においては、質問1「『いじめ』とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している」（ $F(3, 388) = 2.63, p < .05$ ）、質問2「『いじめ』とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している」（ $F(3, 390) = 4.83, p < .01$ ）、質問3「『いじめ』とするか否かについて、やられている子どもが主観的に苦痛を感じているかを考慮している」（ $F(3, 393) = 3.69, p < .05$ ）において年代間に有意差が見られた。多重比較の結果は、質問2と3において共に $20 < 50^*$ となった。

これらの結果をまとめると、因子1：「家庭とのズレと問題化要因」や因子2：「要因と課題」、因子4：「子どもへの指導」などにおいて、20代の教師よりも50代の教師の方がそのポイントを意識している傾向が示された。一方で、因子3：「問題への対応と姿勢」や教師の基本スタンスについては、教師の年齢に関わらない共通したポイントであることが明

らかになった。

Table20-1 各年齢群における平均値、一要因分散分析と多重比較

No		各年齢群の平均値				自由度		F値	有意差	多重比較の結果 (Tamhan法)
		20代	30代	40代	50代	G間	G内			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.32	3.20	3.49	3.52	3	393	2.54	n.s	
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.15	2.99	3.54	3.73	3	395	11.86	***	20<50***、30<40**、30<50***
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.27	3.23	3.46	3.52	3	393	2.32	n.s	
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.72	3.66	3.82	3.91	3	392	1.60	n.s	
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.33	3.24	3.46	3.60	3	393	3.30	*	30<50*
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.11	3.14	3.59	3.72	3	395	7.60	***	20<50***、30<50**
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.68	3.66	3.96	3.97	3	393	3.62	*	
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.16	4.21	4.13	4.25	3	395	0.53	n.s	
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.48	3.51	3.67	3.73	3	389	2.37	n.s	
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.66	2.63	2.74	2.94	3	389	2.43	n.s	
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	3.98	4.08	4.35	4.25	3	395	3.64	*	20<40*、20<50*
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.90	3.87	3.88	3.94	3	396	0.13	n.s	
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.06	4.30	4.24	4.33	3	393	3.10	*	20<50*
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.05	4.36	4.16	4.37	3	391	5.54	***	20<50**
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.11	4.20	4.03	4.26	3	395	1.54	n.s	
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.24	4.38	4.22	4.52	3	393	5.19	**	20<50**、40<50*
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.77	3.77	3.69	4.09	3	392	5.48	***	20<50*、40<50*
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.13	3.91	3.97	4.00	3	391	0.89	n.s	
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.45	3.57	3.65	3.90	3	394	6.77	***	20<50***、30<50*
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.24	4.54	4.50	4.53	3	392	4.70	**	20<30*、20<50**
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立っている	3.85	3.80	3.90	4.07	3	394	1.99	n.s	
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.37	3.68	3.79	3.73	3	396	3.41	*	20<40*、20<50*

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Table20- 2 各年齢群における平均値、一要因分散分析と多重比較

No	各年齢群の平均値					自由度		F値	有意差	多重比較の結果 (Tamhans法)
	20代	30代	40代	50代	G間	G内				
24	4.94	4.90	4.93	4.91	3	395	0.26	n.s		
23	4.92	4.92	4.97	4.94	3	396	0.67	n.s		
22	4.89	4.87	4.90	4.88	3	396	0.05	n.s		
25	4.95	4.96	4.99	4.98	3	396	0.76	n.s		
45	4.89	4.92	4.88	4.93	3	396	0.67	n.s		
44	4.91	4.96	4.85	4.91	3	396	1.40	n.s		
27	4.65	4.67	4.81	4.77	3	383	1.80	n.s		
26	4.67	4.72	4.79	4.84	3	396	2.66	*		
16	4.19	4.41	4.41	4.49	3	395	4.04	**	20<50**	
15	4.43	4.49	4.44	4.56	3	393	0.89	n.s		
18	4.14	4.32	4.22	4.45	3	390	3.78	*	20<50*	
1	3.64	3.64	3.38	3.90	3	388	2.63	*		
17	4.18	4.07	4.18	4.44	3	394	5.43	***	20<50*、30<50**	
2	3.95	4.01	3.88	4.38	3	390	4.83	**	20<50*	
21	4.32	4.34	4.40	4.44	3	395	0.71	n.s		
20	4.69	4.77	4.81	4.87	3	396	3.34	*	20<50*	
6	4.82	4.94	4.90	4.91	3	394	1.88	n.s		
因子1「家庭とのズレと問題化」	41.97	41.54	44.15	45.27	3	380	7.32	***	20<50***、30<50**	
因子2「要因と課題」	39.37	40.53	40.10	41.89	3	382	6.25	***	20<50***	
因子3「問題への対応と姿勢」	38.82	38.90	39.13	39.24	3	382	1.34	n.s		
因子4「子どもへの指導」	38.46	39.07	38.62	40.54	3	382	6.55	***	20<50**、40<50**	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ 

## 5. 担当学年や職務など

### 5-1. 担当学年による差

担当学年 (小1, 2・・・, 中1, 2, 3など) をそれぞれ群とし、一元配置分散分析と多重比較を行った。さらに小学校低学年 (小1, 2), 中学年 (小3, 4), 高学年 (小5, 6), 中学校 (中1, 2, 3) を群として一元配置分散分析と多重比較を試みた。結果はサンプル数の少なさが影響したためか, 有意差はほとんど見られなかった。

## 5-2. 養護教諭

養護教諭 (小学校13名、中学校3名、計16名) とその他の教師をそれぞれ群とし、 $t$ 検定を行った。結果をTable21に示す。サンプル数は少なく参考値となるが、いくつかの

項目において有意差が見られている。

因子3:「問題への対応と姿勢」に含まれる質問22「いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である」、質問44「教師間の協力・連携体制ができていることが重要である」など4項目で16名全てが「とても当てはまる」に回答し、有意差が見られた。養護教諭は、いじめ問題への対応において、教師間の協力・連携体制と、複数の教師が双方の側から話を聞いての事実関係の把握を強く意識している傾向が示された。

Table21 養護教諭とその他の教師の平均値とSDおよび t 検定の結果

No		養護教諭		その他		自由度	t 値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.50	0.89	3.41	0.90	397.00	0.38	n.s
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.63	1.02	3.43	1.06	399.00	0.72	n.s
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.44	0.96	3.41	0.96	397.00	0.12	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.94	0.85	3.81	0.90	396.00	0.56	n.s
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.75	0.93	3.46	0.93	397.00	1.21	n.s
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.56	1.03	3.45	1.20	399.00	0.37	n.s
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.88	0.81	3.86	0.88	397.00	0.08	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.25	0.68	4.21	0.69	399.00	0.21	n.s
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.94	0.77	3.60	0.82	393.00	1.60	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合がある	2.94	1.06	2.79	0.97	393.00	0.59	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.56	0.51	4.17	0.82	399.00	1.89	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	4.00	0.89	3.90	0.85	400.00	0.44	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.38	0.62	4.25	0.72	397.00	0.68	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.38	0.50	4.26	0.70	395.00	0.64	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.38	0.62	4.18	0.83	399.00	0.95	n.s
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.31	0.87	4.38	0.67	397.00	-0.38	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.44	0.96	3.92	0.84	396.00	-2.21	*
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.25	0.86	4.02	0.92	395.00	0.96	n.s
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.75	0.77	3.70	0.83	398.00	0.25	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.69	0.48	4.46	0.67	17.52	1.84	n.s
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ	4.00	0.89	3.94	0.91	398.00	0.25	n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.63	0.81	3.65	1.01	400.00	-0.09	n.s
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	5.00	0.00	4.92	0.30	383.00	5.38	***
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	5.00	0.00	4.93	0.27	385.00	4.89	***
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	5.00	0.00	4.87	0.42	385.00	5.99	***
25	早期発見・早期対応が重要である	5.00	0.00	4.97	0.18	400.00	0.75	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.94	0.25	4.91	0.30	400.00	0.34	n.s
44	教師間の協力・連携体制ができていることが重要である	5.00	0.00	4.91	0.31	385.00	5.84	***
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.87	0.35	4.73	0.54	16.79	1.42	n.s
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.63	0.81	4.77	0.48	15.45	-0.74	n.s
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.38	0.72	4.40	0.69	399.00	-0.13	n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.56	0.51	4.51	0.66	397.00	0.34	n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.13	0.89	4.33	0.75	395.00	-1.05	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.19	1.28	3.74	1.31	392.00	-1.65	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.13	0.81	4.27	0.75	399.00	-0.74	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	3.94	1.00	4.15	1.13	394.00	-0.75	n.s
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.56	0.63	4.39	0.73	399.00	0.93	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではないけないことと認識させるようにしている	4.88	0.34	4.79	0.44	400.00	0.76	n.s
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっではないけないことを指導している	4.75	0.58	4.90	0.37	15.52	-1.04	n.s
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		45.38	7.06	43.67	6.78	384.00	0.98	n.s
<b>因子2「要因と課題」</b>		41.19	3.47	40.81	4.85	386.00	0.31	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		39.60	1.06	39.04	1.81	384.00	1.20	n.s
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		38.50	4.00	39.52	4.24	387.00	-0.95	n.s

\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

### 5-3. 管理職

管理職（小学校 27 名，中学校 10 名，計 37 名）とその他の教師をそれぞれ群とし， $t$  検定を行った。結果を Table22 に示す。

管理職においては，非常に多く特徴的な有意差が示される結果となった。因子 1：「家庭とのズレと問題化要因」において，管理職の得点が有意に高く，12 項目中因子負荷量の高い 8 項目すべてで有意差が示された。因子 2：「問題への対応と姿勢」において，管理職は有意に得点が高く，8 項目中 6 項目で有意差が見られた。管理職は，学校側と保護者や子どもとの「いじめ」認識のズレや保護者の「いじめ」についての過敏さなど，いじめ問題における家庭とのズレや問題化に関わる要因を強く感じており，いじめ問題への対応と姿勢に関わるポイントをより重視している傾向が示された。

Table22 管理職とその他の教師の平均値とSDおよび t 検定の結果

No		管理職		その他		自由度	t 値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.84	0.69	3.37	0.91	49.86	3.79	***
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	4.16	0.76	3.37	1.06	51.28	5.80	***
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.73	0.73	3.38	0.97	50.06	2.71	**
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	4.14	0.75	3.78	0.91	396.00	2.29	*
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.84	0.69	3.44	0.95	51.08	3.25	**
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	4.05	0.78	3.39	1.21	55.50	4.62	***
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	4.22	0.71	3.82	0.88	397.00	2.64	**
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.46	0.56	4.19	0.69	399.00	2.30	*
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.84	0.76	3.59	0.83	393.00	1.73	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	3.00	1.15	2.78	0.96	41.26	1.14	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.35	0.72	4.17	0.82	399.00	1.29	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	4.03	0.93	3.90	0.84	400.00	0.89	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.27	0.69	4.25	0.72	397.00	0.13	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.38	0.55	4.26	0.70	395.00	1.03	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.14	0.79	4.19	0.82	399.00	-0.39	n.s
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.65	0.54	4.35	0.69	48.83	3.15	**
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	4.11	0.70	3.88	0.87	396.00	1.58	n.s
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	3.76	1.01	4.06	0.91	395.00	-1.92	n.s
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.95	0.78	3.67	0.83	398.00	1.90	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.68	0.53	4.45	0.67	48.60	2.44	*
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ	4.14	0.82	3.93	0.91	398.00	1.34	n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.68	1.16	3.64	0.99	400.00	0.18	n.s
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.95	0.23	4.92	0.30	398.00	0.56	n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	5.00	0.00	4.93	0.28	364.00	4.89	***
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.97	0.16	4.87	0.43	99.75	3.04	**
25	早期発見・早期対応が重要である	5.00	0.00	4.96	0.19	364.00	3.67	***
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.97	0.16	4.91	0.31	65.64	2.10	*
44	教師間の協力・連携体制ができていることが重要である	5.00	0.00	4.90	0.31	364.00	5.85	***
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.76	0.43	4.73	0.55	386.00	0.31	n.s
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.89	0.31	4.76	0.51	57.46	2.33	*
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.57	0.55	4.38	0.70	399.00	1.59	n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.68	0.47	4.49	0.67	51.78	2.15	*
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.54	0.61	4.30	0.77	395.00	1.87	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.70	1.29	3.72	1.32	392.00	-0.08	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.51	0.61	4.24	0.76	399.00	2.14	*
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.27	0.96	4.13	1.14	394.00	0.72	n.s
21	嫌なことをする側の子どもへの指導において、その事情や心理に配慮する	4.33	0.76	4.40	0.73	399.00	-0.55	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではないけないことと認識させるようにしている	4.89	0.31	4.78	0.44	51.81	1.91	n.s
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっではないけないことを指導している	4.97	0.16	4.89	0.39	87.69	2.52	*
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		47.65	5.93	43.33	6.75	384.00	3.75	***
<b>因子2「要因と課題」</b>		41.73	3.68	40.73	4.89	386.00	1.21	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		39.53	0.86	39.01	1.85	67.57	2.90	**
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		40.42	3.59	39.38	4.28	387.00	1.40	n.s

\*p &lt; .05, \*\*p &lt; .01, \*\*\*p &lt; .001



#### 5-4. 特別支援学級担当

特別支援学級担当（小学校 17 名，中学校 11 名，計 28 名）とその他の教師をそれぞれ群とし， $t$ 検定を行った。結果を Table23 に示す。

下位尺度得点では有意差が見られなかった。項目で見ると，質問 40「保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある」，質問 23「いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である」，質問 20「嫌なことをする側の子どもに、やってはいけないことと認識させるようにしている」において特別支援学級の担当教師は有意に得点が低く，有意差が見られた。特別支援学級担当の教師は，その他の教師といじめ問題のポイントについて異なる部分があることが示された

**Table23 特別支援学級担当とその他の教師の平均値とSDおよび t 検定の結果**

No		特別支援担当		その他		自由度	t 値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.36	0.95	3.42	0.90	397.00	-0.36	n.s
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.39	0.99	3.44	1.07	399.00	-0.24	n.s
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.57	1.03	3.40	0.95	397.00	0.93	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.61	1.03	3.83	0.89	396.00	-1.26	n.s
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.43	0.96	3.48	0.93	397.00	-0.27	n.s
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.21	1.23	3.47	1.19	399.00	-1.10	n.s
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.93	0.98	3.85	0.87	397.00	0.45	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	3.89	0.69	4.24	0.68	399.00	-2.60	**
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.61	0.92	3.62	0.82	393.00	-0.05	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	3.07	1.04	2.78	0.97	393.00	1.53	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.00	1.09	4.20	0.79	399.00	-1.26	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.82	1.02	3.91	0.84	400.00	-0.56	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.25	0.84	4.26	0.70	397.00	-0.04	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.30	0.72	4.26	0.69	395.00	0.23	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.25	0.89	4.18	0.81	399.00	0.44	n.s
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.25	0.75	4.39	0.67	397.00	-1.02	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.86	0.93	3.90	0.85	396.00	-0.26	n.s
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.18	1.09	4.02	0.91	395.00	0.87	n.s
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.57	0.92	3.71	0.82	398.00	-0.85	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.57	0.57	4.46	0.67	396.00	0.87	n.s
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ	3.96	0.92	3.94	0.91	398.00	0.12	n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.57	1.14	3.65	1.00	400.00	-0.41	n.s
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.75	0.52	4.93	0.27	28.13	-1.85	n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.71	0.53	4.95	0.23	27.73	-2.34	*
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.82	0.48	4.88	0.41	400.00	-0.71	n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.93	0.26	4.97	0.17	28.71	-0.84	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.93	0.26	4.91	0.30	400.00	0.29	n.s
44	教師間の協力・連携体制ができてることが重要である	4.96	0.19	4.91	0.31	38.53	1.41	n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.62	0.64	4.75	0.53	386.00	-1.20	n.s
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.54	0.64	4.79	0.48	29.37	-2.04	n.s
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.32	0.86	4.40	0.68	399.00	-0.60	n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.44	0.85	4.51	0.64	397.00	-0.53	n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.36	0.68	4.32	0.76	395.00	0.27	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.82	1.22	3.71	1.32	392.00	0.43	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.11	0.79	4.27	0.75	399.00	-1.13	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.36	0.91	4.13	1.14	394.00	1.04	n.s
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.32	0.86	4.40	0.72	399.00	-0.57	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではいけないことと認識させるようにしている	4.61	0.50	4.81	0.43	30.06	-2.08	*
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっではいけないことを指導している	4.86	0.36	4.90	0.38	398.00	-0.55	n.s
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		42.52	8.02	43.83	6.69	384.00	-0.97	n.s
<b>因子2「要因と課題」</b>		40.67	5.20	40.84	4.77	386.00	-0.18	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		38.27	2.36	39.12	1.73	26.98	-1.80	n.s
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		39.30	4.10	39.49	4.24	387.00	-0.23	n.s

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 6. 校務分掌

### 6-1. 生徒指導・教育相談

校務分掌として生徒指導の経験がある教師（107名）とそうでない教師（302名）をそれぞれ群とし、 $t$ 検定を行った。結果を Table24 に示す。

下位尺度得点で見ると、因子1：「家庭とのズレと問題化要因」において生徒指導担当経験がある教師は有意に得点が高く、そこに含まれる12項目中7項目で有意差が見られた。因子2：「要因と課題」においても、有意に得点が高かった。生徒指導担当経験がある教師は、いじめ問題において家庭とのズレや問題化につながる要因、関連する要因や課題についての意識が高い傾向が示された。

Table24 生徒指導担当経験の有無による平均値とSDおよびt検定の結果

		経験あり	なし			
No		M	SD	M	SD	自由度 t値 有意差
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.50	0.96	3.38	0.88	404.00 1.09 n.s
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことで用いることがある	3.64	1.08	3.37	1.04	406.00 2.31 *
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.48	1.02	3.37	0.95	404.00 0.94 n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	4.00	0.84	3.74	0.91	198.71 2.65 **
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.53	0.94	3.43	0.93	404.00 0.93 n.s
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.55	1.20	3.42	1.19	406.00 0.92 n.s
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	4.06	0.86	3.78	0.88	404.00 2.84 **
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を聴きみにすることがある	4.34	0.57	4.16	0.72	406.00 2.39 *
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.75	0.87	3.58	0.80	400.00 1.80 n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.94	1.05	2.73	0.96	400.00 1.94 n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.35	0.81	4.12	0.82	406.00 2.49 *
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	4.10	0.85	3.83	0.84	407.00 2.84 **
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思ふ	4.32	0.69	4.23	0.72	404.00 1.09 n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思ふ	4.31	0.72	4.25	0.68	402.00 0.77 n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.30	0.79	4.14	0.83	406.00 1.70 n.s
34	いじめ問題に関わる要因として、子ども自身の考えをしつかりもっているかか関係すると思ふ	4.43	0.69	4.36	0.68	404.00 0.94 n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしつかりもっているかか関係すると思ふ	4.00	0.79	3.85	0.87	200.32 1.64 n.s
53	いじめ問題、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.02	0.95	4.03	0.91	402.00 -0.11 n.s
46	地域のつなかりが弱まってきたことが背景として影響している	3.86	0.82	3.64	0.84	405.00 2.37 *
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.52	0.62	4.44	0.67	403.00 1.07 n.s
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ	4.03	0.93	3.91	0.90	405.00 1.19 n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.82	1.05	3.58	0.99	407.00 2.14 *
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.94	0.23	4.91	0.31	405.00 0.89 n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.97	0.17	4.92	0.29	325.13 2.08 *
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応することが重要である	4.92	0.34	4.86	0.44	237.72 1.25 n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.97	0.17	4.97	0.18	407.00 0.26 n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.93	0.26	4.91	0.31	407.00 0.53 n.s
44	教師間の協力・連携体制ができていくことが重要である	4.89	0.35	4.92	0.28	407.00 -0.97 n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.78	0.53	4.72	0.53	393.00 1.04 n.s
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.87	0.34	4.74	0.54	296.08 2.98 **
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.44	0.68	4.38	0.69	406.00 0.76 n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.52	0.69	4.50	0.67	404.00 0.38 n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.44	0.73	4.28	0.76	401.00 1.83 n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.64	1.40	3.74	1.29	399.00 -0.63 n.s
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.39	0.72	4.23	0.76	405.00 1.86 n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.23	1.15	4.11	1.12	401.00 0.93 n.s
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.34	0.76	4.42	0.74	406.00 -0.94 n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やってはいけないことと認識させるようにしている	4.83	0.38	4.78	0.45	221.07 1.05 n.s
6	「いじめ」か否かに関わらず、やってはいけないことを指導している	4.91	0.38	4.89	0.38	405.00 0.39 n.s
<b>因子1 「家庭とのズレと問題化要因」</b>						
		45.46	7.03	43.04	6.67	391.00 3.11 **
<b>因子2 「要因と課題」</b>						
		41.63	4.73	40.50	4.83	393.00 2.06 *
<b>因子3 「問題への対応と姿勢」</b>						
		39.26	1.49	38.99	1.87	391.00 1.31 n.s
<b>因子4 「子どもへの指導」</b>						
		39.91	4.14	39.36	4.24	393.00 1.15 n.s

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

次に校務分掌として教育相談の担当経験がある教師(80名)とそうでない教師(329名)をそれぞれ群とし、 $t$ 検定を行った。結果を Table25 に示す。

下位尺度得点で見ると、因子3:「問題への対応と姿勢」と因子4:「子どもへの指導」において、教育相談担当経験のある教師の得点が有意に高かった。教育相談担当経験のある教師は、いじめ問題への対応や姿勢、加えて子どもへの指導についての意識が高い傾向が示された。

Table25 教育相談担当経験の有無による平均値とSDおよびt検定の結果

No	No	経験あり		なし		自由度	t値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.47	0.83	3.40	0.92	404.00	0.60	n.s
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことで用いることがある	3.60	1.03	3.40	1.06	406.00	1.53	n.s
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.49	0.88	3.38	0.99	404.00	0.94	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.83	0.80	3.80	0.92	403.00	0.26	n.s
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.51	0.93	3.45	0.94	404.00	0.48	n.s
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.59	1.03	3.42	1.23	139.68	1.23	n.s
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.90	0.78	3.84	0.91	404.00	0.53	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を聴きみにすることがある	4.08	0.63	4.23	0.70	130.09	-1.99	*
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.79	0.87	3.58	0.81	400.00	2.07	*
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.72	1.14	2.80	0.94	105.53	-0.58	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.28	0.69	4.15	0.85	406.00	1.19	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.88	0.77	3.91	0.87	407.00	-0.35	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思ふ	4.34	0.66	4.23	0.72	404.00	1.23	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーションの未熟さがあると 思ふ	4.33	0.65	4.25	0.70	402.00	0.89	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	3.99	0.93	4.23	0.79	406.00	-2.39	*
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりとつているかか関係すると思ふ	4.42	0.65	4.37	0.69	404.00	0.60	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりとつているかか関係すると思ふ	4.04	0.85	3.85	0.85	403.00	1.74	n.s
53	いじめ問題、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	3.95	0.79	4.05	0.95	135.78	-0.94	n.s
46	地域のつなかりが弱まってきたことが背景として影響している	3.74	0.82	3.69	0.84	405.00	0.50	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.56	0.67	4.44	0.66	403.00	1.49	n.s
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ ている	4.04	0.88	3.91	0.91	405.00	1.09	n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.86	0.90	3.59	1.04	135.13	2.37	*
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.98	0.16	4.91	0.32	256.04	2.68	**
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.96	0.19	4.93	0.28	170.44	1.23	n.s
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.91	0.33	4.87	0.43	407.00	0.84	n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.99	0.11	4.96	0.19	201.66	1.48	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.96	0.19	4.90	0.32	201.22	2.27	*
44	教師間の協力・連携体制ができていくことが重要である	4.94	0.24	4.91	0.31	407.00	0.85	n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.83	0.41	4.71	0.56	152.15	2.08	*
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.90	0.30	4.74	0.53	212.09	3.62	***
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導 している	4.59	0.52	4.35	0.71	160.21	3.33	**
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.59	0.54	4.48	0.70	404.00	1.26	n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.46	0.64	4.29	0.78	401.00	1.76	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.87	1.35	3.67	1.31	399.00	1.20	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもを要望を聞き、応じるようにしている	4.40	0.72	4.24	0.76	405.00	1.72	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.27	1.10	4.11	1.13	401.00	1.14	n.s
21	嫌なことをする側の子どもを指導において、その事情や心理に配慮する	4.50	0.62	4.37	0.77	406.00	1.41	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やってはいけないことと認識させるようにしている	4.84	0.40	4.79	0.44	407.00	0.93	n.s
6	「いじめ」か否かに関わらず、やってはいけないことを指導している	4.96	0.19	4.88	0.41	266.54	2.68	**
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		44.30	6.20	43.52	6.99	391.00	0.89	n.s
<b>因子2「要因と課題」</b>		41.30	4.31	40.67	4.94	393.00	1.03	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		39.45	1.34	38.97	1.85	154.98	2.63	**
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		40.53	3.88	39.25	4.26	393.00	2.41	*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

生徒指導担当経験のある教師と教育相談担当経験のある教師では、その意識するポイントの違いが明確に示された。一方で、質問 42「教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい」では、どちらも有意に得点が高く、これらの役割を担う教師が多忙で余裕がない傾向も併せて示された。

## 6-2. 特別支援

公務分掌として特別支援を担当した経験のある教師(61名)とそうでない教師(348名)をそれぞれ群とし、 $t$ 検定を行った。結果を Table26 に示す。

特別支援担当経験のある教師とその他の教師の間では、質問 40「保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある」において、特別支援担当経験のある教師は有意に得点が低かった。これは特別支援学級担当と同様の傾向が示された。

Table26 特別支援担当経験の有無による平均値とSDおよびt検定の結果

No		経験あり		なし		自由度	t 値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.36	0.95	3.42	0.90	404.00	-0.50	n.s
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.57	1.13	3.41	1.04	406.00	1.09	n.s
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.33	1.06	3.41	0.95	404.00	-0.64	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.76	0.97	3.82	0.89	403.00	-0.44	n.s
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.44	1.01	3.46	0.92	404.00	-0.16	n.s
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.38	1.21	3.47	1.19	406.00	-0.56	n.s
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.82	0.97	3.86	0.87	404.00	-0.31	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.03	0.75	4.23	0.67	406.00	-2.11	*
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.70	0.89	3.61	0.81	400.00	0.80	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.93	1.23	2.76	0.94	71.38	1.04	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.21	0.91	4.17	0.81	406.00	0.38	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.80	0.91	3.92	0.84	407.00	-1.01	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.26	0.81	4.25	0.69	404.00	0.10	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.40	0.74	4.24	0.68	402.00	1.62	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.22	0.88	4.18	0.81	406.00	0.34	n.s
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.33	0.75	4.39	0.67	404.00	-0.61	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.97	0.95	3.88	0.83	403.00	0.78	n.s
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.02	1.03	4.03	0.90	402.00	-0.10	n.s
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.69	0.98	3.70	0.81	405.00	-0.07	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.54	0.62	4.45	0.67	403.00	0.98	n.s
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立っている	3.95	0.90	3.94	0.91	405.00	0.11	n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.72	1.05	3.63	1.01	407.00	0.65	n.s
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.89	0.37	4.93	0.28	72.70	-0.86	n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.85	0.44	4.95	0.22	65.12	-1.71	n.s
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.87	0.39	4.88	0.42	407.00	-0.18	n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.95	0.22	4.97	0.17	407.00	-0.84	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.95	0.22	4.91	0.31	108.53	1.40	n.s
44	教師間の協力・連携体制ができてることが重要である	4.92	0.28	4.91	0.30	407.00	0.17	n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.70	0.63	4.74	0.52	393.00	-0.61	n.s
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.80	0.40	4.76	0.51	407.00	0.57	n.s
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.48	0.83	4.39	0.66	406.00	0.94	n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.57	0.74	4.49	0.66	404.00	0.80	n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.41	0.80	4.31	0.74	401.00	0.98	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.77	1.33	3.70	1.32	399.00	0.38	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.30	0.74	4.27	0.76	405.00	0.28	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.36	1.17	4.10	1.12	401.00	1.67	n.s
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.41	0.82	4.39	0.73	406.00	0.17	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではいけないことと認識させるようにしている	4.77	0.42	4.80	0.43	407.00	-0.52	n.s
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっではいけないことを指導している	4.95	0.22	4.88	0.40	138.25	1.83	n.s
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		43.26	7.82	43.75	6.67	391.00	-0.50	n.s
<b>因子2「要因と課題」</b>		41.07	5.53	40.74	4.70	393.00	0.47	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		38.95	1.95	39.08	1.75	391.00	-0.53	n.s
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		39.98	4.38	39.42	4.18	393.00	0.95	n.s

\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001



## 7. 学級担任

学級担任を現在している教師（254名）とそうでない教師（155名）をそれぞれ群とし、 $t$ 検定を行った。結果を Table27 に示す。

下位尺度得点では、因子1：「家庭とのズレと問題化要因」において、学級担任の得点は有意に低く、そこに含まれる7項目で有意差が示された。他ではSCに関わる質問50、質問51で有意に得点が低かった。まとめると、学級担任をしている教師は、他の教師に比べると、家庭とのズレや問題化につながる要因をあまり感じておらず、SCの活用を意識していない傾向が見られた。

Table27 学級担任とその他の教師の平均値とSDおよび t 検定の結果

No		学級担任		その他		自由度	t 値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.34	0.91	3.53	0.89	404.00	-2.03	*
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.32	1.09	3.63	0.97	406.00	-2.93	**
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.37	0.98	3.46	0.96	404.00	-0.93	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.73	0.93	3.94	0.83	349.77	-2.37	*
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.36	0.95	3.62	0.90	404.00	-2.71	**
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.28	1.25	3.74	1.03	372.30	-4.04	***
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.82	0.90	3.90	0.85	404.00	-0.83	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.13	0.70	4.32	0.65	406.00	-2.65	**
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.56	0.87	3.71	0.75	359.51	-1.84	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.69	0.98	2.93	0.98	400.00	-2.38	*
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.15	0.83	4.22	0.82	406.00	-0.82	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.89	0.85	3.93	0.84	407.00	-0.45	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.25	0.73	4.25	0.69	404.00	0.05	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.27	0.71	4.27	0.66	402.00	-0.08	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.10	0.86	4.32	0.73	406.00	-2.57	*
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.35	0.69	4.42	0.66	404.00	-0.99	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.92	0.85	3.85	0.85	403.00	0.82	n.s
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	3.99	0.95	4.08	0.87	402.00	-0.99	n.s
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.71	0.84	3.68	0.85	405.00	0.38	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.41	0.70	4.55	0.58	367.47	-2.19	*
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ	3.86	0.95	4.07	0.81	363.19	-2.41	*
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.62	1.03	3.68	0.99	407.00	-0.54	n.s
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.92	0.28	4.92	0.32	405.00	0.31	n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.92	0.30	4.96	0.19	405.37	-1.65	n.s
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.88	0.37	4.87	0.48	407.00	0.26	n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.96	0.19	4.97	0.16	407.00	-0.54	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.91	0.29	4.92	0.32	407.00	-0.22	n.s
44	教師間の協力・連携体制ができてることが重要である	4.92	0.28	4.90	0.33	407.00	0.80	n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.75	0.53	4.71	0.54	393.00	0.73	n.s
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.80	0.42	4.73	0.60	249.22	1.21	n.s
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.43	0.66	4.34	0.72	406.00	1.33	n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.52	0.66	4.47	0.69	404.00	0.67	n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.33	0.75	4.31	0.76	401.00	0.36	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.75	1.32	3.64	1.32	399.00	0.81	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.28	0.76	4.26	0.75	405.00	0.22	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.12	1.17	4.16	1.06	401.00	-0.33	n.s
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.41	0.75	4.36	0.74	406.00	0.65	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではいけないことと認識させるようにしている	4.83	0.39	4.75	0.49	270.50	1.69	n.s
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっではいけないことを指導している	4.92	0.31	4.85	0.47	234.58	1.87	n.s
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		42.75	7.08	45.15	6.18	391.00	-3.43	***
<b>因子2「要因と課題」</b>		40.51	5.10	41.24	4.34	357.98	-1.50	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		39.07	1.76	39.05	1.80	391.00	0.08	n.s
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		39.70	4.07	39.18	4.42	393.00	1.19	n.s

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 8. 小学校と中学校の差

小学校の教師（258名）と中学校の教師（151名）のそれぞれを群とし、 $t$ 検定を行った。結果を Table28 に示す。

下位尺度得点では、因子1:「家庭とのズレと問題化要因」と因子2:「要因と課題」において有意であり、中学校教師の方が小学校教師よりも得点が高い結果となった。因子1では全て中学校の方が得点が高く、有意差が見られた項目は質問7「子どもは『いじめ』という言葉が安易に用いられることがある」、質問47「学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる」、質問43「学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている」であった。また、因子2に含まれる項目では、質問50「スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である」と質問51「スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である」、質問42「教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい」において、中学校の方が得点が高い結果が見られた。まとめると、中学校の方が、子どもが「いじめ」という言葉を安易に用いやすく、メディア報道の影響で保護者や地域の姿勢に悪影響が生じ、地域や保護者からの様々な要求が増え、教師に余裕がない、といったいじめ問題に関わる要因を強く感じ、学校を取り巻く状況として厳しい傾向が示された。また、SCの活用への意識が高い傾向も併せて示された。

Table28 小学校と中学校の平均値とSDおよび t 検定の結果

No		小学校		中学校		自由度	t 値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.39	0.91	3.46	0.90	404.00	-0.74	n.s
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.38	1.11	3.54	0.96	350.75	-1.49	n.s
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.35	0.98	3.50	0.94	404.00	-1.53	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.76	0.92	3.89	0.86	403.00	-1.42	n.s
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.40	0.95	3.57	0.91	404.00	-1.75	n.s
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.31	1.27	3.70	1.01	369.81	-3.42	***
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.84	0.90	3.87	0.85	404.00	-0.43	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.16	0.71	4.28	0.64	406.00	-1.72	n.s
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.59	0.81	3.68	0.85	400.00	-1.14	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.75	1.02	2.84	0.93	336.88	-0.87	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.10	0.87	4.30	0.72	406.00	-2.42	*
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.81	0.87	4.07	0.78	407.00	-2.98	**
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.24	0.74	4.28	0.67	404.00	-0.68	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.22	0.73	4.35	0.61	402.00	-1.78	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.16	0.82	4.22	0.82	406.00	-0.66	n.s
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.37	0.69	4.39	0.66	404.00	-0.32	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.97	0.84	3.75	0.86	403.00	2.58	*
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	3.99	0.93	4.09	0.91	402.00	-0.99	n.s
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.69	0.86	3.70	0.81	405.00	-0.12	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.37	0.69	4.62	0.59	354.39	-3.76	***
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ	3.77	0.89	4.23	0.86	405.00	-5.05	***
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.54	1.05	3.82	0.93	344.20	-2.82	**
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.93	0.30	4.91	0.28	405.00	0.42	n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.93	0.28	4.95	0.24	349.41	-1.05	n.s
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.87	0.39	4.89	0.46	407.00	-0.36	n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.98	0.15	4.95	0.21	240.82	1.18	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.91	0.32	4.92	0.27	407.00	-0.44	n.s
44	教師間の協力・連携体制ができていることが重要である	4.90	0.32	4.93	0.26	407.00	-0.78	n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.70	0.56	4.80	0.48	347.57	-1.82	n.s
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.74	0.53	4.82	0.43	363.57	-1.68	n.s
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.44	0.69	4.32	0.67	406.00	1.70	n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.52	0.69	4.48	0.64	404.00	0.51	n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.36	0.78	4.26	0.70	401.00	1.33	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.62	1.37	3.85	1.21	347.12	-1.75	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.25	0.77	4.30	0.73	405.00	-0.57	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.11	1.19	4.19	1.01	401.00	-0.64	n.s
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.42	0.76	4.36	0.72	406.00	0.77	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではないけないことと認識させるようにしている	4.83	0.40	4.74	0.47	276.28	2.14	*
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっではないけないことを指導している	4.95	0.24	4.81	0.53	188.91	3.02	**
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		42.97	7.41	44.86	5.57	368.98	-2.87	**
<b>因子2「要因と課題」</b>		40.40	5.02	41.43	4.43	393.00	-2.05	*
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		38.99	1.80	39.19	1.74	391.00	-1.10	n.s
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		39.62	4.28	39.32	4.10	393.00	0.68	n.s

\*p &lt; .05, \*\*p &lt; .01, \*\*\*p &lt; .001

より詳細な検討を行うため、小学校と中学校それぞれに分けて、現在学級担任をしている教師とそうでない教師をそれぞれ群とし（小学校で 173 名と 85 名，中学校で 81 名と 70 名）， $t$ 検定を行った。結果を Table29 と Table30 に示す。

小学校では，因子 1：「家庭とのズレと問題化要因」において有意差が見られ，12 項目中 3 項目で有意に得点が低かった。小学校の担任教師は，保護者との認識のズレは少なく，子どもも保護者も「いじめ」という言葉をあまり用いないと感じている傾向が示された。中学校になると，因子 1：「家庭とのズレと問題化要因」では，得点はその他の教師に比べると低いものの有意差までは至らなかったが，項目別に見ると 3 項目で有意差が見られた。まとめると，小学校の担任教師は，子どもや保護者とのズレや問題化しやすい要因について，あまり感じていない傾向が示された。

Table29 小学校における学級担任とその他の教師の平均値とSDおよび t 検定の結果

No		学級担任		その他		自由度	t 値	有意差
		M	SD	M	SD			
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.28	0.92	3.60	0.85	253.00	-2.67	**
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.22	1.13	3.71	0.97	191.86	-3.55	***
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.26	0.98	3.51	0.98	253.00	-1.86	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.72	0.96	3.85	0.83	187.70	-1.07	n.s
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.33	0.96	3.53	0.91	254.00	-1.56	n.s
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.10	1.31	3.74	1.06	202.13	-4.22	***
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.78	0.94	3.94	0.81	188.86	-1.37	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.12	0.75	4.25	0.63	256.00	-1.40	n.s
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.53	0.83	3.70	0.74	249.00	-1.63	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合がある	2.67	0.99	2.92	1.07	250.00	-1.80	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.07	0.87	4.16	0.88	255.00	-0.82	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.82	0.87	3.79	0.87	256.00	0.28	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.22	0.77	4.27	0.66	253.00	-0.54	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.22	0.74	4.22	0.70	252.00	-0.05	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.11	0.84	4.27	0.76	255.00	-1.48	n.s
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.35	0.69	4.41	0.70	253.00	-0.70	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	4.01	0.83	3.89	0.85	252.00	1.06	n.s
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.01	0.94	3.96	0.90	251.00	0.34	n.s
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.70	0.84	3.68	0.91	254.00	0.17	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.34	0.73	4.45	0.59	199.97	-1.37	n.s
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立っている	3.72	0.93	3.87	0.82	254.00	-1.25	n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.51	1.07	3.59	1.02	256.00	-0.53	n.s
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.94	0.27	4.91	0.37	255.00	0.75	n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.92	0.29	4.93	0.26	256.00	-0.12	n.s
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.87	0.39	4.88	0.39	256.00	-0.30	n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.98	0.15	4.98	0.15	256.00	0.02	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.91	0.29	4.91	0.37	256.00	0.04	n.s
44	教師間の協力・連携体制ができてることが重要である	4.90	0.32	4.91	0.33	256.00	-0.10	n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.69	0.58	4.72	0.53	245.00	-0.31	n.s
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.77	0.45	4.68	0.66	123.70	1.09	n.s
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.45	0.69	4.42	0.71	255.00	0.33	n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.51	0.71	4.54	0.67	254.00	-0.32	n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.34	0.80	4.40	0.75	250.00	-0.62	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.64	1.39	3.60	1.35	248.00	0.24	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.27	0.78	4.23	0.75	254.00	0.40	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.08	1.23	4.17	1.12	250.00	-0.52	n.s
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.45	0.78	4.36	0.72	255.00	0.87	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やっちはいけないことと認識させるようにしている	4.86	0.37	4.79	0.47	137.44	1.17	n.s
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっちはいけないことを指導している	4.96	0.18	4.91	0.33	110.53	1.53	n.s
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		42.01	7.57	44.83	6.76	245.00	-2.88	**
<b>因子2「要因と課題」</b>		40.23	5.31	40.74	4.41	243.00	-0.75	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		38.97	1.73	39.02	1.93	244.00	-0.23	n.s
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		39.68	4.32	39.49	4.23	243.00	0.33	n.s

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Table30 中学校における学級担任とその他の教師の平均値とSDおよびt検定の結果

No	学級担任	その他		自由度	t値	有意差		
		M	SD					
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.47	0.88	3.44	0.93	149.00	0.18	n.s
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.53	0.95	3.54	0.97	149.00	-0.08	n.s
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.58	0.95	3.40	0.92	149.00	1.18	n.s
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.75	0.88	4.06	0.82	147.00	-2.20	*
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.43	0.91	3.73	0.88	148.00	-2.07	*
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.67	1.02	3.74	1.00	149.00	-0.46	n.s
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.90	0.82	3.84	0.90	149.00	0.42	n.s
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を聴きみにすることがある	4.17	0.59	4.41	0.67	136.31	-2.24	*
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.64	0.93	3.73	0.76	148.62	-0.63	n.s
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.74	0.96	2.96	0.88	148.00	-1.43	n.s
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.32	0.72	4.29	0.73	149.00	0.30	n.s
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に影響が出ていると感じる	4.04	0.80	4.10	0.76	149.00	-0.49	n.s
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思ふ	4.33	0.61	4.23	0.73	149.00	0.96	n.s
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーションスキルの未熟さがあると 思ふ	4.36	0.62	4.33	0.61	148.00	0.34	n.s
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.09	0.91	4.37	0.68	149.00	-2.15	*
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりもっているか関係 すると思ふ	4.36	0.69	4.43	0.63	149.00	-0.65	n.s
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりもっているか関係 すると思ふ	3.72	0.87	3.79	0.85	149.00	-0.50	n.s
53	いじめ問題、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	3.96	0.98	4.23	0.80	149.00	-1.80	n.s
46	地域のつなかりが弱まってきたことが背景として影響している	3.73	0.84	3.67	0.77	149.00	0.43	n.s
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理 解した上で連携できるかが重要である	4.57	0.61	4.67	0.56	149.00	-1.08	n.s
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ ている	4.15	0.95	4.31	0.73	149.00	-1.19	n.s
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.85	0.92	3.79	0.95	149.00	0.43	n.s
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.90	0.30	4.93	0.26	148.00	-0.57	n.s
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.91	0.32	5.00	0.00	80.00	-2.40	*
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.91	0.32	4.86	0.57	149.00	0.76	n.s
25	早期発見・早期対応が重要である	4.94	0.24	4.97	0.17	142.57	-0.99	n.s
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.91	0.28	4.93	0.26	149.00	-0.34	n.s
44	教師間の協力・連携体制ができていることが重要である	4.96	0.19	4.89	0.32	108.66	1.77	n.s
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.88	0.40	4.71	0.55	120.82	2.11	*
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.85	0.36	4.79	0.51	121.54	0.91	n.s
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導 している	4.40	0.61	4.24	0.73	149.00	1.40	n.s
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.55	0.57	4.40	0.71	148.00	1.43	n.s
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.32	0.63	4.19	0.77	149.00	1.19	n.s
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.99	1.13	3.70	1.29	138.69	1.45	n.s
17	嫌なことをされている側の子どもを聞き、応じるようにしている	4.30	0.71	4.30	0.75	149.00	-0.03	n.s
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.21	1.02	4.16	1.00	149.00	0.32	n.s
21	嫌なことをする側の子どもを指導において、その事情や心理に配慮する	4.35	0.67	4.37	0.76	149.00	-0.22	n.s
20	嫌なことをする側の子どもに、やってはいけないことと認識させるようにしている	4.77	0.43	4.70	0.52	133.49	0.84	n.s
6	「いじめ」が否かに関わらず、やってはいけないことを指導している	4.84	0.46	4.77	0.59	149.00	0.79	n.s
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		44.28	5.69	45.55	5.40	144.00	-1.38	n.s
<b>因子2「要因と課題」</b>		41.09	4.61	41.81	4.21	148.00	-1.00	n.s
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		39.28	1.81	39.09	1.65	145.00	0.64	n.s
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		39.75	3.54	38.83	4.64	128.15	1.35	n.s

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 9. 学校間の比較

研究2において示された結果が、学校間で異なるものかを検討するため、それぞれの学校の平均値を比較した。基準として、調査対象者が15名以上であること、地域性の違いの点から最寄り駅から徒歩15分以内の住宅地にある学校または徒歩25分以上で田舎にある学校を選択した。小学校では、住宅地の学校としてA小学校(n=25)とI小学校(n=15)、田舎の学校としてE小学校(n=22)とP小学校(n=17)を選択し、小学校全体の平均と比較した。中学校では、住宅地の学校としてV中学校(n=18)、田舎にある学校としてU中学校(n=20)とX中学校(n=34)を選択し、中学校全体の平均と比較した。結果とTable31とTable32に示す。なお、ここでは因子に含まれた項目に加え、研究2において「一部の事例に見られる課題」として挙げられたポイントである、質問31「特別な支援を要する子どもへのいじめ問題が、学校現場では起こっている」と、質問37「いじめ被害を訴える子ども自身にも、問題・課題があることがある」を加えている。



Table31 学校間の平均値の比較（小学校）

No		A小	I小	E小	P小	小全体
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.52	3.67	3.09	3.53	3.39
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.08	3.80	2.86	3.29	3.38
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.60	3.73	2.95	3.65	3.35
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.52	4.27	3.32	3.65	3.76
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.40	3.67	3.32	3.29	3.40
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.04	3.87	2.91	3.41	3.31
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.56	4.27	3.45	3.88	3.84
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.24	4.20	4.14	4.41	4.16
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.60	3.87	3.55	3.59	3.59
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.60	3.20	2.64	2.82	2.75
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.52	4.40	3.52	4.29	4.10
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.68	4.27	3.36	4.00	3.81
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.20	4.40	3.91	4.24	4.24
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.16	4.20	3.95	4.18	4.22
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.12	4.60	3.64	4.18	4.16
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.28	4.47	4.09	4.24	4.37
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	3.84	4.27	3.73	3.82	3.97
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.12	4.00	3.59	4.00	3.99
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.58	3.73	3.18	3.88	3.69
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.56	4.40	3.95	4.12	4.37
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立っている	3.56	4.07	3.41	3.76	3.77
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	3.80	3.93	2.82	3.88	3.54
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	4.88	4.80	4.82	5.00	4.93
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	4.92	4.87	4.86	5.00	4.93
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	4.84	4.87	4.82	4.82	4.87
25	早期発見・早期対応が重要である	4.96	4.93	4.95	5.00	4.98
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	4.84	4.87	4.77	4.94	4.91
44	教師間の協力・連携体制ができてることが重要である	5.00	4.87	4.73	4.94	4.90
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.80	4.53	4.68	4.88	4.70
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.56	4.60	4.86	4.59	4.74
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.56	4.33	4.14	4.41	4.44
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.52	4.53	4.41	4.47	4.52
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.44	4.13	3.82	4.00	4.36
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	3.44	3.87	3.45	3.31	3.62
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.04	4.13	4.18	4.18	4.25
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	3.88	4.13	3.64	4.24	4.11
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.44	4.47	4.36	4.35	4.42
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではいけないことと認識させるようにしている	4.76	4.53	4.77	4.71	4.83
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっではいけないことを指導している	4.96	4.80	4.95	4.94	4.95
31	特別な支援を要する子どもへのいじめ問題が、学校現場では起きている	3.20	3.20	2.73	3.18	3.05
37	いじめ被害を訴える子ども自身にも、問題・課題があることがある	3.12	3.93	3.14	3.65	3.30
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		<b>42.36</b>	<b>47.20</b>	<b>39.00</b>	<b>43.82</b>	<b>42.97</b>
<b>因子2「要因と課題」</b>		<b>40.25</b>	<b>42.07</b>	<b>36.27</b>	<b>40.29</b>	<b>40.40</b>
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		<b>38.80</b>	<b>38.33</b>	<b>38.50</b>	<b>39.18</b>	<b>38.99</b>
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		<b>39.04</b>	<b>38.93</b>	<b>37.73</b>	<b>38.69</b>	<b>39.62</b>

Table32 学校間の平均値の比較（中学校）

No		V中	U中	X中	中全体
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.50	3.40	3.26	3.46
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	3.33	3.50	3.65	3.54
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	3.56	3.35	3.29	3.50
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	3.89	3.65	3.82	3.89
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	3.39	3.60	3.73	3.57
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	3.67	3.30	3.65	3.70
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	3.89	3.85	3.68	3.87
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	4.06	4.30	4.33	4.28
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	3.44	3.40	3.97	3.68
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	2.94	2.80	2.65	2.84
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	4.50	3.90	4.26	4.30
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	3.94	3.75	4.12	4.07
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	4.11	4.35	4.29	4.28
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	4.17	4.25	4.52	4.35
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	4.11	4.25	3.97	4.22
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	4.39	4.50	4.32	4.39
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりとっているかが関係すると思う	3.67	3.70	3.71	3.75
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	4.11	4.10	3.94	4.09
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	3.50	3.40	3.74	3.70
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	4.67	4.40	4.50	4.62
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ	4.17	4.25	3.88	4.23
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持たない	3.94	3.80	3.50	3.82
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	5.00	5.00	4.85	4.91
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	5.00	5.00	4.85	4.95
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	5.00	4.95	4.65	4.89
25	早期発見・早期対応が重要である	5.00	5.00	4.91	4.95
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	5.00	4.95	4.85	4.92
44	教師間の協力・連携体制ができてることが重要である	4.89	5.00	4.88	4.93
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	4.83	4.90	4.68	4.80
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	4.89	4.95	4.79	4.82
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	4.50	4.40	4.41	4.32
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	4.61	4.35	4.42	4.48
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	4.17	4.30	4.21	4.26
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	4.11	3.70	3.85	3.85
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	4.50	4.40	4.26	4.30
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	4.11	4.05	4.32	4.19
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	4.50	4.40	4.26	4.36
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではいけないことと認識させるようにしている	4.94	4.80	4.65	4.74
6	「いじめ」が否かに関わらず、やっではいけないことを指導している	4.94	4.65	4.82	4.81
31	特別な支援を要する子どもへのいじめ問題が、学校現場では起こっている	3.39	3.00	3.65	3.23
37	いじめ被害を訴える子ども自身にも、問題・課題があることがある	3.28	3.25	3.65	3.46
<b>因子1「家庭とのズレと問題化要因」</b>		<b>44.11</b>	<b>42.80</b>	<b>44.44</b>	<b>44.86</b>
<b>因子2「要因と課題」</b>		<b>40.83</b>	<b>41.00</b>	<b>40.27</b>	<b>41.43</b>
<b>因子3「問題への対応と姿勢」</b>		<b>39.61</b>	<b>39.75</b>	<b>38.55</b>	<b>39.19</b>
<b>因子4「子どもへの指導」</b>		<b>40.39</b>	<b>39.05</b>	<b>39.30</b>	<b>39.32</b>

小学校間の比較では、E小学校とI小学校との間で対照的な結果が示された。因子得点において平均との差が $\pm 3$ 以上とした場合、E小学校は、因子1:「家庭とのズレと問題化要因」と因子2:「要因と課題」で得点が低く、総じて全体の平均よりも得点が低い傾向が見られた。項目ごとで平均値との差が $\pm 0.3$ 以上見られたもので挙げると、他の小学校に比べて、子どもも保護者も「いじめ」という言葉を用いず、子どもとの認識のズレも少なく、メディアによる影響も出ていない、地域のつながりも弱くなっておらず、地域や保護者からの要求も増えていない、教師に余裕があり、いじめ問題の発見や解決の困難さが少なく、特別な支援を要する子どものいじめは起きておらず、SCなどの専門家は役立っておらず、子どもの力を伸ばしたり関係を調整する指導が少ない、といった非常に多くの違いが示された。一方で、I小学校では、因子1:「家庭とのズレと問題化要因」において得点が高く、総じて全体の平均より得点が高い傾向が見られた。質問項目を見ると、子どもも保護者も「いじめ」という言葉を用いやすく、子どもとの認識にズレが生じており、メディアの影響が大きく、現在の定義に不都合があり、地域のつながりが弱まってきた影響があり、教師に余裕がなく、被害を訴える子どもにも課題・問題があることがある、と多くの違いが挙げられている。まとめると、E小学校はいじめ問題が少なく、地域のつながりも強く、比較的穏やかな学校である一方で、I小学校はいじめ問題が起きやすい状況にあり、被害を訴える子どもにも課題がある事例も起きており、地域のつながりも弱く、教師が多忙な学校であることが示されている。なお、A小学校では、他の小学校に比べて保護者が些細なことで「いじめ」と用いることが少なく、地域や保護者から様々な要求が増えているの二点のみであった。P小学校では、他の小学校に比べて、子どもとの認識のズレがあり、教師に余裕がなく、あまり力関係を考慮したり、関係調整をせず、被害を訴える子どもにも課題があることがある、といった点が違いとして示された。E小学校とI小学校の違いには、地域性も影響していると思われるものの、同様に最寄り駅より近い住宅地と田舎の学校としてのA小学校とP小学校は全体的に小学校の平均に近いという結果であった。

中学校では、因子得点で $\pm 3$ 点以上の違いが示されたものはなかった。項目ごとで $\pm 0.3$ 点以上の違いが見られたもの総じて少なく、最寄り駅より近い住宅地の学校として選ばれたV中学校では全く見られなかった。U中学校では、他の中学校に比較して、子どもが安易に「いじめ」という言葉を用いず、地域や保護者からの要求が増えておらず、メディアによる学校への悪影響があまりなく、地域のつながりが弱くなっていない、という結果であっ

た。X 中学校では、SC などの専門家は役立っておらず、教師に余裕があり、特別な支援を要する子どものいじめ問題が起きている、という傾向が見られた。

全体を通して見ると、E 小学校と I 小学校のような特徴的な違いが見られた学校がある一方で、小学校と中学校それぞれの平均に近い学校もあり、基準とした地域性による明確な違いは示されなかった。また、因子 3:「問題への対応と姿勢」や因子 4:「子どもへの指導」では、大きな違いは見られず、総じて得点も高いことが示された。学校間による違いが示されたのは、因子 1:「家庭とのズレと問題化要因」に含まれる、子どもや保護者の言葉の使い方、いじめ認識のズレ、地域や保護者からの要求、メディアによる影響と、因子 2:「要因と課題」に含まれる、いじめ問題の発見や解決の困難さ、SC などの専門家の活用、地域のつながりの影響、教師の余裕のなさ、といった項目であった。また、特別な支援を要する子どもへのいじめ問題と被害を訴える子どもにも課題・問題があることについても、学校間による違いがあることが示された。

## IV 考察

### 1. 教師の「いじめ」認識と問題への対応

「いじめ」の認識において、教師は文部科学省の定義に近い子どもが主観的な苦痛を感じているかを重視しながらも、子どもたちの力関係や問題の継続性も考慮していることが示された。ただし、「『いじめとするか否か』に関わらず、やってはいけないことを指導する」ことがほぼ全ての教師が「とても当てはまる」と回答していることから、学校現場において教師は、いじめか否かにあまり囚われずにやってはいけないことを悪いこととして指導しているものと思われる。子どもの成長や関係性を考慮することも支持されており、研究 2 において示された [教師の基本スタンス] が、学校現場における指導の基本として教師にあると言えよう。また、年代による差が見られなかったことから、[教師の基本スタンス] をもとにした【現場に応じた「いじめ」認識と指導】が共通して行われていると思われる。

いじめ問題の対応については、研究 2 で【いじめ問題発生時の対応の流れとポイント】に関連する質問項目全てで得点が高く、因子 3:「問題への対応と姿勢」と類似のまとまりが示され、結果から支持されたと考えられる。このことから、いじめ問題への対応において、嫌なことをされている子どもだけではなく双方から話を聞く、事実関係の具体的な把

握、複数の教師で対応する、早期発見・早期対応や子どものサインを見逃さない姿勢といったことが教師に広く浸透し共通しているポイントであると言える。また、因子3には教師の連携・協力体制ができていることが入っており、学校組織やその指導体制の重要性が伺われる。同様に因子3には保護者への関係作りと指導経過を伝えることも入っており、学校現場においてはいじめ問題への基本的対応に、子どもだけでなく保護者へ対応することが含まれていると考えられる。

また、因子4:「子どもへの指導」に含まれる、子どもたちの力を伸ばす指導や、関係や成長を考慮した指導、子どもたちの関係調整、嫌なことをされている子どもの要望に応じた指導なども得点が高い傾向が見られた。総じて、[教師の基本スタンス]や【現場に応じた「いじめ」認識と指導】、いじめ問題発生時の対応や姿勢においては、質的調査で挙げられたポイントは支持されており、学校現場の教師に共通しているポイントであると思われる。

## 2. 職務や立場による違いとその役割

結果からは、職務や立場によって、いじめ問題についての様々な傾向が示された。性差による違いは、女性教師の方がいじめ問題に関心があり、子どもたちの関係性や心情について敏感で対応している傾向が見られたが、これは女性の方が共感性が高く、人間関係を考慮する傾向が、いじめ問題においても示されたものと考えられる。

年代による違いについては、因子1:「家庭とのズレと問題化要因」や因子2:「要因と課題」、因子4:「子どもへの指導」などにおいて、20代の教師よりも50代の教師の方がそのポイントを意識している傾向が示された。こうした違いが見られたのは、20代の教師は経験が浅く、いじめ問題にあまり関わっていないこと、50代の教師には管理職なども含まれており、いじめ問題への意識が高いことなどが反映したものと考えられる。一方で、30代、40代においてはあまり差が示されず、また年代を追って得点が高くあるいは低くなるといった傾向は示されなかった。このことから、年齢による違いはあまりなく、職務や立場、あるいは所属する学校の状況といった他の要因の方が影響しているものと思われる。

職務や校務分掌については、様々な違いが見られた。養護教諭において教師間の連携や複数対応を重視している結果になったのは、担任教師らと連携して対応に当たる職務上の役割の関与が考えられる。管理職が家庭とのズレや問題化しやすい要因と、問題への対応についての得点が高かったのは、いじめ問題が学校経営上の課題となっていることが理由

と思われる（安藤，2015）。危機管理上のいじめ問題をマネジメントする必要がある（滝澤，2016），管理職はその役割から，問題の把握や場合によって対応を求められていること，危機意識が高いことが推測される。生徒指導担当経験のある教師が家庭とのズレや問題化しやすい要因，いじめ問題に関わる要因の得点が高く，教育相談担当経験のある教師が問題への対応や子ども指導の得点が高い結果となった。生徒指導と教育相談は本来の定義では重なる部分が多い（河村，2012b）が，現場では生徒指導は集団への適応や社会性の獲得に主眼を置き，逸脱行動や規範を守らない子どもへの指導を中心に行い，教育相談は個人生活でのよりよい適応を促し，様々な悩みを抱え不適応を起こしている子どもへのカウンセリング的な対応が主となっているとされる（庄司，2008）。そのため，生徒指導担当経験のある教師は，問題化につながるポイントへの意識が高く，教育相談担当の経験のある教師は，子どもや保護者の心理を考慮する傾向が示されたものと思われる。特別支援学級あるいは特別支援担当経験のある教師に，他の教師と異なる傾向が見られたのは，いじめ問題への意識が低いというよりも，対象とする子どもの知的・発達の特性やその保護者との関わりが，他とは異なっていることを示していると考えられる。

これらの傾向は，どれがいい悪いというものではなく，立場や役割意識による違いと考えられる。管理職の立場では，学校経営や危機管理上の立場からいじめ問題を捉え，生徒指導担当では，集団規範の点からやってはいけないことを指導することを重視し，教育相談では子どもや保護者の心理と関係を考慮するというように，それぞれの役割からいじめ問題を捉え対応することとなる。いじめ問題への現場での基本的対応という点では共通しているが，様々な立場や役割によって違いがあり，それらを活かしながら連携し対応していくことが重要と考えられる。

### 3. 子どもの発達段階と学校システムによる違い

結果からは，中学校の教師の方が，いじめ問題に関わる要因を強く感じ，学校を取り巻く状況として厳しい傾向が示された。また，特に小学校の学級担任をしている教師において，子どもや保護者とのズレや問題化しやすい要因について，あまり感じていない傾向が示された。このことは，子どもの発達段階とそこでの対人関係の持ち方，小学校と中学校という学校組織のシステムの違いによるものと考えられる。

個人差がありながらも，心身の発達に応じて子どもには発達段階ごとの課題や友人関係の持ち方がある。河村（2011）によると，小学校低学年では学校生活を送れるように身の

回りのことができるようになることが求められ、この段階では「一緒にいるのが友達」となる。中学年では同年代の友達との比較ができるようになり、「一緒に遊ぶのが友達」となる。高学年は心身の発達が著しい時期であり、自我の目覚めもあって、「気が合うのが友達」になる。中学生になると、大人からの心理的独立や興味関心の広がり、部活動などによる先輩後輩といった変化が生じ、「中1ギャップ」と言われることが課題となる(伊藤, 2011a)。他に、より直接的に発達段階といじめ問題について言及したものもある(楠, 2002., 石田, 2007)。東京都立教育研究所(1997)によると、小学校低学年では言語表現が未熟なことによって仲間求めや欲求不満による叩いたり蹴ったりする、悪口を言うなどが多い。小学校中学年では、小集団における嫉妬心や支配欲を伴う「仲間はずれ」や「無視」といった事例が多い。小学校高学年では、仲間集団が固定化され、男子ではリーダーによる支配を伴ういじめ問題、女子では心理的ないじめ問題が多くなり、「いじめ」を認めなくなる。中学校では、学級を越えた大集団によるいじめも見られるようになり、中には深刻ないじめ問題も発生する、とされている。このように、子どもが心身の発達と共に友人関係が変化すると共に、そこで生じやすい対人トラブルやいじめ問題も変化すると思われる。

学校システムの観点からすると、小学校と中学校では大きな違いがある。生徒指導提要(2010)によると、小学校は学区も狭く規模も小さいが、中学校は学区も規模もともに広がる。小学校では学級担任制であり、教師は子どもと身近なふれあいを通して常に関わるが、中学校では教科担任制となり、担任と子どもとの接触の機会が減り、教師と子どもの間に距離ができ、自分で学ぶことが求められ、規範意識を養うための毅然とした指導が行われるようになる、とされている。中学校では、義務教育の終わりとして進路選択を見据えて、卒業後に子どもがある程度自立した生活ができることが発達課題として求められている。そのため、小学校での学級担任という教師が常に見守っている状況から移行し、子どもは成長や交友・行動範囲の広がりと共に、自立に向けた発達課題に取り組むこととなり、中学生という時期は、いじめ問題を含めて問題が起こりやすいと言えるだろう。いじめとして問題化するかは別としても、子どもが様々な課題に向き合い躓き、実際に問題が起こりやすいため、中学校の教師の方がいじめ問題についての意識が高いと考えられる。また、小学校の担任教師が子どもや保護者とのズレが少ないのは、子どもと常にふれあい関わっていることから、保護者とも距離が近いことが要因の一つとして考えられる。

これらのことから、いじめ問題は、それぞれの子どもの発達段階や課題、交友関係、小学校と中学校の学校や学級システムの違いと教師の関わりが影響していると考えられる。

#### 4. 学校間の比較から見たいじめ問題

学校間の比較からは、学校ごとでの違いがあまりない対応や指導のポイントと、学校ごとで異なる傾向が生じるポイントが示された。先述したように、[教師の基本スタンス]をもとにした指導や学校現場におけるいじめ問題への基本的対応においては、立場や役割の違いによらないポイントであったが、同様に学校間でも違いはあまりないものと思われる。調査対象は一つの市区町村にある学校になっているため、その市区町村のいじめ問題への取り組みの影響の可能性はあるものの、広くどの学校にも共有されているポイントであると考えられる。

最寄り駅からの距離と住宅地と田舎という立地から学校を選択し比較したものの、明確な違いは見られなかった。このことは、例えば田舎であれば必ず地域のつながりが強く問題が少ない、といったことではなく、その学校の置かれた地域やそこでの学校と地域や保護者との関係の違いによるためと考えられる。駅に近く、比較的都会や繁華街にあっても、穏やかで問題が少なく、地域との関係が良好な学校もあるだろう。学校で様々な問題が起き、地域や保護者からの信頼を損なっていれば、都会か田舎かに関わらず、家庭とのズレや問題化しやすい要因が生じやすく、メディアによる悪影響も強くなりやすい。「いじめ」の言葉の使い方について学校間で違いが見られたが、これには地域性や学校文化などによる子どもや保護者の違いと、学校の指導状況や「いじめ」という言葉をどう用いるかも影響すると思われる。地域や保護者からの要求の多さや、教師の余裕のなさについても、それぞれの学校の実情によって異なるだろう。学校の課題や地域性がそれぞれの学校ごとに大きく異なるため(鶴養・鶴養, 1997)、いじめ問題においても学校による違いが生じるものと考えられる。いじめ問題への基本的対応をその軸としながらも、各学校の実情に合った指導体制や対応が望まれる。

質問 31「特別な支援を要する子どもへのいじめ問題が、学校現場では起こっている」と質問 37「いじめ被害を訴える子ども自身にも、問題・課題があることがある」においては、学校間で大きく差が見られた。これらに該当するいじめ問題事例があるか、それがその学校の状況の中で問題化するかどうか、理由の一つとして伺われる。全ての学校で生じている現象ではないものの、いじめ問題の一部の事例には、特別な支援を要する子どもや被害を訴える子どもに問題・課題がある場合が、実際の学校現場で生じていると考えられる。

また、SCなどの専門家の活用においても、一部の学校で違いが見られた。該当校におい



て、学校が配置された SC をうまく活用できているか、あるいは SC が学校組織の一員としてうまく加わり、役立てているかの違いによるものと思われる。学校の課題や地域性、指導方針や子ども、保護者の状況など、各学校の違いを考慮しつつ、学校や教師と連携して活動できるかが、学校臨床において求められている。

## 第5章

### 研究4：学校臨床におけるいじめ問題とその対応の事例研究

#### I 問題と目的

ここまでの研究により、いじめ問題は「関係性の問題」であることが示された。子どもたちの学校生活やそこでの人間関係の中でいじめ問題が起こり、対応に当たる教師と子どもとの関係だけでなく、学校現場においては保護者への対応を視野に入れることが求められている。「いじめ」という言葉が多様な意味で用いられ、それぞれの立場によって認識にズレが生じやすく、関係者間の関係を損ねやすい。教師らはいじめ問題へ対応し、工夫を凝らしながら指導しているものの、対応が難しい事例も見られることが示唆された。また、文部科学省によるいじめ対応方針は事件防止モデルであるため、一部有効ではあるものの、多くの事例には有効ではない。そのため、こうした学校現場の実態と要請を踏まえて、学校臨床においては、いじめ問題への教育的援助的な対応モデルが求められると考えられる。

本研究では、システムズアプローチの立場から、筆者がSCとして対応した、教師らが指導するにもかかわらず問題解決に至らず、対応が困難であったいじめ問題の事例を提示する。様々な関係者の立場や諸要因を理解し、新たな関係へとつなぐ関係を扱うアプローチとしてのシステムズアプローチの視点から考察を行うこととする。いじめ問題の解決などに言及しつつ、各事例への対応に共通するポイントを引き出し、いじめ問題における新たな対応モデルを構築することを目的とする。なお、事例は個人を特定されないよう、主旨を損ねない範囲で内容の改変・修正を行った。

#### II システムズアプローチとその治療過程

システムズアプローチは、「様々な要素が相互作用する全体」であるというシステムというものの見方とそれをを用いた治療・援助の方法論である(吉川・東, 2001)。システムズアプローチは、家族だけでなく、問題に関わる人たちにThが加わり、関係者間の関係や関わり方をアセスメントしながら、関係や関わり方へ介入することで問題を変化させるものである。システムズアプローチの治療過程の概略は以下の通りである(吉川, 1993; 中野・吉川, 2017)。

## 1. ジョイニングによる治療システムの形成の段階

治療システムとは、援助対象となる子どもや保護者、教師ら関係者の集まりをシステムと見做し、そのシステムの一員として Th が加わり、援助対象者らと Th とで形成されるシステムである。Th が主体的に援助対象者らのシステムに加わることをジョイニング (Minuchin, 1974/1984) と呼び、治療的に機能するシステムを形成する。つまり、Th が主体的に援助対象者らと問題や課題について話し合える関係を作ることが重要とされている。

学校臨床で言うならば、前提として普段から SC が学校組織の一員として、学校組織や教師らのシステムに加わり関係を作り、教師らと連携して対応できるようにすることが挙げられる (吉川, 1999a)。その上で、援助対象となる子どもや保護者と関係作りを行う。いじめ問題事例への対応においては、いじめ問題における教師、子ども、保護者ら関係者などの援助対象者間の関係・システムを得られた情報から想定した上で SC が主体的に関わり、問題についてやりとりできるよう関係作りを行うこととなる。

## 2. 情報収集を行い、問題のシステムをアセスメントする段階

Th は援助対象者と関係作りをしながら、並行して情報収集を行い、問題のシステムをアセスメントすることになる。問題のシステムとは、問題とされる事柄の関係者とその動きの全体のシステムのことである。どんな問題であるかといった内容だけでなく、誰が問題に関わっているか、その関係者間の関係や関わり方を把握することが重要とされている。情報収集にあたっては、具体的な状況の把握のため、「いつ誰が誰と何をどうして、結果としてどうなったか」という相互作用として情報を押さえることがポイントである。併せて、関係者それぞれの意図や要望を把握する。その上で、「誰と誰が何をどのようにしていて、問題となっているか」という問題のシステムの全体像をアセスメントすることとなる。

いじめ問題においては、誰と誰がどのように関わっているのか、何を「いじめ」としてしているか、実際にどのような相互作用が起きているか、関係者それぞれが何を意図して関わり、望んでいるかという要望などの情報を把握し、いじめ問題の全体のアセスメントをすることとなる。

## 3. 治療的な介入を行い、問題のシステムを変化させる段階

この段階では、問題のシステムに関わる関係者間の関係や関わり方へ治療的な介入を行い、その関係や関わり方を変化させ、望ましい問題解決へとつなげていく。治療的な介入においては、治療技法といった特殊な方法を導入するというよりも、小さな変化を積み重ねていくことで、関係や関わり方へアプローチしていく。援助対象者と「何がどう問題なのか」という問題の認識や、「どうなったらいいか」という治療目標を共有する、何がどう変化しやすいかを検討する、望ましい変化のために誰がどう関わるかを協議する。これらの治療的な介入のための下地づくりを行い、そこから生まれた変化をつなげて関係や関わり方へ介入し、問題解決へと導くこととなる。

いじめ問題においては、何がどのように「いじめ」であるかを明らかにし、援助対象者にとっての問題を把握する。問題が「どうなったらいいか」という治療目標を検討し、共有する。それに向けて誰が何にどう関わるかを具体的な行動として協議し、問題の解決・改善へとつなげていくこととなる。

### Ⅲ 事例

#### 1. 事例1：学校側と保護者で認識が異なり、事態が膠着していた事例

〈来談者〉A男：中学3年生男子，父

〈面接前の情報とSCが考えたこと〉相談員から「担任がA男に勧めて面接予約が入り、父も来談する」との情報を聞き、SCは関係する教員に話を聞いた。生徒指導主任は、「A男が『奢る』と言ってクラスメートのB男を遊びに誘い、A男がお金を払わずに帰った。そのことに憤慨したB男が翌日に教室でA男を殴った。この件について担任と二人でA男とB男それぞれから話を聞き、B男を指導し、その後B男は懲りた様子でA男に関わらなくなった。しかし、A男は『B男にいじめられた』『教室に行きたくない』と訴え続け、指導しても動こうとしない。また、これまでも同様のことがあり、加害者側への指導は入るものの、しばらくするとA男が被害を訴えるということが繰り返されている」「A男の父は学校側の対応を非難することがしばしばあるが、学校ではちゃんと指導している」と話した。担任はA男の様子に不満を示しつつも、「話を聞いてA男が落ち着いてくれれば」と語った。これらの情報から、SCは学校側がいじめ被害を訴えるA男にも問題があると考え指導を行うものの、A男は被害を訴え続けて動かず事態が膠着している状況であり、対応の糸口を見つけることを学校側のニーズとして捉え、面接に臨むこととなった。

〈面接の概要〉 SC は父と A 男にあいさつをし、面接についての要望を尋ねた。父は「普段 A 男とあまり話ができていないから一緒に話が聞ければ」と話した。A 男は「話をして気持ちが楽になればいい」と語った。

A 男は続けて「もう教室に行きたくない」「殴られたり、悪口を言われる」と訴え始めた。SC が殴られたことについて思い当たることを尋ねると、A 男は「自分はやっていない」と訴えた。SC から「先生から A 男が『奢る』と言って遊びに誘って、お金を払わずに帰って、その翌日に教室で B 男から殴られたって聞いたんだけど、合ってる？」と確認すると、A 男は「はい」と頷いた。しかし、A 男は「顔を殴られた」「B 男がお金を払わずに帰ったこともある」「先生に言ってもらっても直らない」と被害を訴え続けた。

SC は A 男が被害を訴える一方で、B 男とこれまでも同様のトラブルがありながらも遊んでいる点に疑問を持った。そこで A 男の話を通り、「ごめん！気持ちは分かるんだけど、何で嫌な相手と何度も遊ぼうとするの？」と疑問を投げかけた。この時に A 男の話に神妙に聞いていた父がハッとした表情を見せつつ、SC の質問に関心を示した。A 男が一方的な被害を訴えようとするのを遮りながら、SC は質問を繰り返した。すると A 男は「2 年生の時に B 男に自分の物を盗まれて、担任に言って B 男が指導され、それから B 男が悪口や嫌がらせなどをしなくなった」「他に友達がいなくて、B 男から話しかけてきたので大丈夫かと思った」とその理由を話した。SC から「友達になりたくて遊んでたんだ」と伝え、A 男が頷き、父はそれを見て頷いた。A 男は続けて今回の一件の遊びについて話し出し、「その前に B 男から『奢るから』と遊びに誘われたのに、自分の分しか出さなかった」「それなのに先生から怒られた」などと不満を訴えた。

すると父が「A 男も悪いんだから、先生から『教室に行け』と怒られたと聞いている。学校の対応がおかしいのではないか？」と学校側の指導に対して疑義を唱えた。SC は先生から聞いた概要と A 男と父の認識との食い違いを感じ、「情報が錯綜している」と父に伝え、A 男に向かって「もう一度詳しく聞きたいんだけど」と話し、再度 A 男に指導に関わる一連のことについて事実確認を行うこととした。その過程で、A 男は「B 男に嫌なことをされたので、仕返ししてやろうと思って『奢る』とウソをついて誘った」と遊びに誘った理由を語った。先生から指導された理由が仕返しをすることであったことを A 男に確認した上で、SC から「嫌なことされてむかつくのは分かるけど、仕返ししちゃうと A 男もそのことは悪いことになってしまう」と伝えた。父は仕返しの話を聞いて肩から力が抜けたようになり、「自分も関わらないように言っているのですが・・・」と話した。

SCは今回の一件についての情報の共有ができたと判断し、A男の言う「いじめ」や友人関係の状況について知ることを目的として、B男との件以外のことについて尋ねた。A男は「B男も含めた集団が悪口を言ってくる」「他の人は仲良くなっても、その集団から悪口を言われるのが恐いのか、離れていってしまう」と話した。SCから「いつから悪口を言われるようになったのか」を尋ねると、A男は「中学に入った時からずっと」「小学校のサッカークラブの時にも同じことがあった」と語った。父がやりとりに加わり、「いじめられていて、『それなら辞めろ』と言ったのに、辞めずにいじめた子と遊んでいた」と話した。SCは「お父さんからすればそれが不思議だった」と伝え、父が頷いた。

SCは「A男は悪口を言われた時にどのようにしてたの？」と尋ね、A男の対処の仕方について把握することを試みた。A男は「ガマン。黙って。でもやられる」「はじめは仕返ししていたけど、でも余計にやられる。だからガマンするけど『何で自分だけ!?!』と悔しさを滲ませながら語った。A男の発言を聞き、父が「私も途中までは『言われたらやり返せ!』と言っていた。しかし中2の途中からA男があまり話をしてくれなくなった」と語った。SCから「A男からすると、自分では悪いことしているつもりはないのに、悪口を言われたり、いじめられる。それで仕返しすると余計にやられちゃうし、でもただガマンしているのも辛い」とA男の悪口への対処とそれに伴う心情について理解したことを示すと、A男と父が共に頷いた。

すると父から「A男が溜め込んでいるみたいで心配です。このままだと受験がどうなってしまうか」と心配が語られた。父の発言を受けて、SCからA男にストレスを溜め込んでいるかについて尋ねた。A男は「イライラして祖母に当たってしまう」「行けないのに祖母から『教室に行け』と言われるから手が出てしまう」と話した。父は「祖母も受験目前で、教室に行かないと大事なことを落としてしまったりするか心配で言っていると思うんです」と、祖母の心情を代弁した。

父は「気晴らしにでも連れて行ってやりたいが、もうすぐ受験。終わってからでないとそれも無理」と話した。初めて父からA男をサポートする発言がされたと考え、SCは父の発言を取り上げて、「お父さん、そういったことも考えているんだ！A男はそのこと知ってる？」と尋ねた。A男は「え、ええ」とやや驚いたように言葉を発した。SCは強調して、「受験終わったらお父さん好きなところに連れていってくれるって」と伝え、A男はややニコリして頷いた。SCはこの話題を膨らませ、父がA男の気晴らしに協力できるようにやりとりを促した。その結果、「受験が終わったら父からご褒美がもらえると思って頑張

る」こととなった。

SCはA男と父の要望を把握する目的で、「これからどうなったらいいですか?」と尋ねた。父はA男の危惧する友人関係について、「高校に行って心機一転してやってくれば」「今から友達を作ろうとしなくてもいいのでは」と話した。父がA男をサポートする流れを活かし、SCは「高校に行って心機一転して、新たなメンバーでスタートするのだし、嫌な相手には関わろうとせず、A男が気の合う新しい友達を作ってくれたらいいですね」と父に同意を示した。A男は黙ったまま頷いた。

SCは現状をどうしていくかについてのA男と父の要望を把握するために、「中学で落ち着いて受験に向かうためにどう過ごしたらいいか」を話題にした。A男は「教室に行きたくない」と同じ主張をした。すると父は「この状態だと卒業式どころじゃないし、負担をかけても」とA男の状態を心配し、「教室以外に過ごせる場所はあるのか?」とSCへ質問した。SCは「別室登校などは物理的な問題もあり、学校側と相談になる」と答えた。父から別室登校の場合の危惧として、「相手の生徒たちがA男を見つけて悪口や嫌がらせをしにくるのではないかと」質問があり、A男も「これまでも自分を見つけに来て、やられたことがあった」と不安を示した。SCは父とA男の不安に対し、「A男が関わろうとしていないのに、B男たちが悪口を言いにくたりするのであれば、それはB男たちが悪いから、学校側で指導することだと思います」と悪口や仕返しが繰り返されないように、一方的な悪口は指導を要することとして明確化して伝えた。続けてA男と父の要望を受けた形でA男がB男たちと関わらず過ごすように、SCは「今のA男はイライラが溜まっちゃっているから、気づかないうちに嫌なことをしてしまっているかもしれない」「受験に向けてまずは落ち着くこと」と強調して伝え、A男と父が頷いた。父からこの方針をSCに学校側へ伝えて欲しいと依頼があり、SCは了承した。SCから学校側へ方針を伝え、「受験まで落ち着いて過ごすためにどうするか」について具体的に学校側とA男と父で話し合うこととなり、面接が終了した。

〈担任との協議〉放課後にSCは担任と協議した。SCから面接の概要を伝えるとともに、A男についてのアセスメントとして、「A男が仲良くなろうとしたり、仕返ししようとするなど嫌な相手とも関わろうとすることで問題が繰り返されていた」と説明した。また今後の対応について、A男と父の要望を踏まえて、「今は受験に向けて落ち着いて過ごすために、別室登校を含めてどのような形でどう過ごすかをA男と父と話し合っ欲しい」と依頼した。担任は納得した様子を見せ、対応についても了解し、家庭訪問をすることとなっ

た。

〈その後の経過〉担任が家庭訪問し、A男と父と協議した。その結果、適宜必要な連絡を取り合いながら、A男が夕方登校することとなった。後日担任からSCにA男が教室に行かないことへの不満を訴えることがあったが、SCと担任で協議し、教室復帰は受験後に試みることを共有した。その後A男は希望校に無事合格した。受験終了後に担任の働きかけでスムーズに教室復帰し、問題なく残りの学校生活を過ごした。卒業式にも参加し、その際に父が涙を流しながら「先生、ありがとうございます」と話し、担任と握手を交わしたとのことであった。

## 2. 事例2：「いじめ」を訴えるも、相手への指導を拒否し、行き詰っていた事例

〈来談者〉C子：中学1年女子

〈担任からの情報とSCが考えたこと〉母から「最近C子が情緒不安定である」「クラスメートのD子に悪口を言われることが理由」「C子にも悪いところがあるかもしれない」「母としてC子への対応に困っており、SCに話を聞いて欲しい」と担任へ手紙があり、これを受けて担任からSCへC子との面接の依頼があった。SCがC子に関する情報を尋ねると、担任は「先日行われた二者面談時にC子から『D子にいじめられ、悪口を言われる』が、「またD子と仲良くしたい」と訴えがあった。しかしD子に話を聞くと、D子は『絶対に嫌』と話した」「C子とD子は、以前は仲が良かったものの、今は別の集団で過ごしている」「C子は勉強ができない生徒を見下すような点があり、問題があるかもしれないが、D子を指導しようにもC子が消極的であるため対応に苦慮している」と語った。SCは、C子がD子との関係で不安定であるが、その対応をしようとしても被害を訴えるC子が指導に消極的であるために担任が対応に行き詰っている状況であると考えた。

〈面接の概要〉C子は「D子から悪口を言われる」「D子は友達にも話していて、みんなから悪口を言われ、冷たくされる」と訴えた。C子によると、D子とは同じ部活で入学時から仲良くしていたが、体育祭のあたりから急に口を聞いてくれなくなった。思い当たることもなく、D子のことを嫌だと思っていた。しかし、両親から「これからも一緒だし、このままではまずい」と言われ、C子は「悪いところがあるなら直して、仲良くならないと」と考えるようになったという。

SCから「でもD子は仲良くする気がないって先生から聞いているんだけど」と尋ねると、C子は「でも仲良くならないと」と話した。SCからC子の友人関係で行き違いがあ



った時の対処の仕方について尋ねると、C子は「これまでは謝ったら仲直りできた」と話した。SCは「もしも、相手の子が完全にわがままで、嫌と言っても悪口を言ってくる子だとしたら、仲良くする？」と質問すると、C子はしばらく考えた後で、「それは嫌。仲良くしない」と答えた。SCは「D子はわがままかな？それともちゃんとC子に悪口を言う理由があるのかな」と尋ねると、C子は「分からない。自分で聞いてみたい」と話した。SCからD子が悪口を言う意図を確認する方法があるか尋ねると、C子は「担任が三人で話し合いをしようと言っていた」と話した。SCが三者での話し合いを勧めると、C子は「先生に言うと、D子からもっと悪口を言われるのでは」と不安を示した。SCは「悪いところがあったら直すのだし、D子がわがままで悪口を続けるのなら、それはD子が悪い。先生から注意してもらって、D子に止めてもらわない」と伝え、C子は頷き、三者での話し合いをすることとなった。

〈担任との協議と三者での話し合い〉面接後の空き時間に、SCと担任で協議した。SCから概要を伝えた上で、C子が話し合いに前向きになったことと、D子の悪口を言う理由を明らかにして必要な指導につなげるために三者での話し合いを提案し、担任が了承した。放課後に担任がC子とD子呼び、話し合いを実施した。終了後SCへ報告があり、担任によると、「D子は『C子がD子の悪口を言ったり、自慢をする』と話し、C子もそれを認め泣いた」「C子は謝り、『仲良くしたい』と話したが、D子は『一昨日にも言った。信じられない』と答えた」「担任がD子に『もしも言わなくなったら仲良くするか？』と強く言うと、D子も泣いて『仲良くする』としぶしぶ答えた」とのことであった。SCは担任と協議し、これで本当に仲良くなるかは分からないが、C子とD子の関係悪化の理由を明確にして、それについての指導を行ったので、今後の様子を見ていくことになった。

〈その後の経過〉C子が帰宅後、母に「スッキリした」と話した。教室内では、二人が仲良くすることはないが、以前のようなグループ化して相手の悪口をいうことはなくなった。担任は「二人が仲良くなれないのはしょうがない」「あとはそれぞれが何とかやってくれればいい」と語った。

### 3. 事例3：学校側と保護者で見解が異なり、対立し問題が繰り返されていた事例

〈来談者〉E男：中学2年生男子，母，父

〈初回面接までの状況〉SCはその中学校では配属1年目であった。4月ごろにSCが校内を巡回していた時に、一人で体操着姿で目を潤ませながら廊下の片隅でうずくまっている

E男を見かけた。SCが「どうしたの?」と声をかけると、E男は声を震わせながら「いじめられた」と答えた。SCが話を聞いても、E男はうまく言葉にならず、事情がよく分からないこともあり、学年の教師を呼びに行き、教師が対応して体育の授業に戻すということがあった。

その後学年主任や担任、教育相談主任の教師などから話を聞いた概要は以下のようなものであった。E男は中1の時も「いじめられた」などと訴えてパニックとなり、興奮して授業を飛び出して騒ぐといったことがたびたびあった。今の学年は確かに落ち着かず、E男をからかったり、小突くといった生徒指導上問題がある生徒(F男やG男など)が数名いる。E男は人間関係が苦手で、友達もおらず、クラスでも集団で適応していくことが難しい。恐らく自閉傾向の障害が明確にあり、特別支援学級の方が適していると思われる。しかしながら、両親が障害とはまったく認めず、受け入れる様子がない。実際に学校側から特別な支援の提案をしたことがあるが、両親は一切拒否して「普通の子と同じように接して欲しい」と学校側へ要求し、具体的な対応策をすることが困難である。またE男が帰宅して「いじめられた」と両親に訴え、父親が学校へ電話で、時には乗り込んできて、加害生徒の指導を要求すると共に、学校の対応を非難することがしばしばあった。学校側としては、F男やG男などへの指導はもちろん行っているものの、その生徒たちはなかなか指導が入らず改善が難しい部分もある。学校側として対応に疲れ、困っており、その時々で対応しているものの、繰り返し問題が起こっている。教育相談の会議でE男のことが話題となるものの、対応に行き詰っている。SCは、両親は「E男は普通の子であり、いじめられている被害者で、加害生徒の指導が至らない学校が悪い」とし、学校側は「いじめ的な問題はあるものの、E男は本来特別支援を要する生徒であり、それを理解しない問題のある保護者」と考え、双方の見解が対立し、膠着状態であると考えた。

〈保護者と学校側での面談(E男、父、学年主任、担任、SC、保護者、E男)〉E男がパニックになることが次第に増え、より問題となっていた。SCは教師らと関係づくりを行っていく中で、一学期の途中に学年主任から「保護者と学校側で面談をするので、その場に同席して欲しい」と依頼があった。それを受けて学年主任や担任と協議し、SCは「このままでは何の対応にもつながらないため、まず保護者の意見を聞きつつ、関係づくりを目的にし、今後の対応につなげる」ことを提案し了承を得た。ある日の放課後に、父、E男、学年主任、担任とSCの5名で面談が行われた。面談の冒頭では、父からE男をなるべく普通にクラスで過ごせるようにして欲しいこと、学校側に加害生徒への指導をより厳

しく行って欲しいことが主張された。学年主任や担任から現在の指導の状況（主として学校の対応に問題がないこと）が伝えられた。面談の場が緊迫感の強い様相を呈し、E 男は落ち着かず、父の隣でモジモジしていた。家での様子のお話から、父が E 男を擁護する形で、休日に E 男が好きな電車に乗って父と小旅行をするといったエピソードが語られた。それを聞き、SC から「お父さんは E 男のために時間をとって出かけられるんですね」と伝え、父は「そうなんです」とややほっとした顔を見せた。SC がこの話題を取り上げると、父は E 男のためにしていることや学校で頑張りたい気持ちを語り出し、E 男の動作もやや落ち着きを見せた。すると父から SC との面接の希望が出された。この面談では新たな対応策は出なかったが、パニック後にどうしても落ち着かない場合には保護者に連絡を取って帰宅することの承諾と共に、父の要望に応じて今後 SC との面接を行っていくこととなった。

〈保護者と E 男との面接過程〉 SC との面接は、2、3 週間に一度の間隔で継続的に実施された。両親が揃うこともあれば、仕事の都合で父または母と E 男になることもあった。当初は問題となっていた「E 男のパニック」が話題となった。E 男はパニックになると「いじめられた」として訴えることが多かったが、SC は「いつどんな状況で誰が何をどうして、結果としてパニックになったのか」が分かるように、時系列で起こった出来事が具体的な形で示されるように、E 男に質問していった。一例を挙げると、音楽の時間に教師がパートごとで分かれて集まるように指示した際に、E 男が真ん中を突っ切るように移動して他の生徒にぶつかり、それを F 男や他の生徒から「E 男は何やってんだよ！」「バカ！」と言われ、E 男が興奮して授業を飛び出す、といったことが明らかとなった。同席していた両親はそれを聞き、E 男の行動にも課題があることが分かるようになった。また、担任から「E 男は加害者とされる生徒 F 男や G 男のそばに近寄っていくことが多い」との情報があった。SC は面接で父にそのことを伝え、共に、「トラブルにならないようにするためには、F 男や G 男と関わらないように」「E 男が関わらず何もしないのに攻撃されるのであれば、より明確に F 男や G 男が悪いとして学校側は指導ができる」と話すと、父も「関わらないように E 男に言っている」と語った。SC から E 男に「F 男や G 男とどうなりたいの？」と尋ねると、E 男は「友達になりたい」と話した。F 男や G 男から悪口などいじめ行為を受けても、E 男は友達になりたくて近づき関わろうとしていることが明らかになった。父は「F 男や G 男とは小学校の時遊んでいたからなあ…」とため息交じりで語った。さらには F 男や G 男が関与しない形でも、E 男が「いじめられた」と訴え、パニッ

クになった事があり、担任からの連絡で両親も理解を示すようになった。

このようにE男が「いじめられた」と訴えることの指し示すことが分かるようになるにつれ、両親から「いじめ」としての学校側への訴えや批判はなくなり、学校と両親との対立が収まっていった。また、E男が「いじめられた」と訴えても、教師や保護者が「いじめ」ではなく異なる課題として捉えE男にも伝えることで、E男が訴える際の言葉がその時々で変わってきた。そして、E男のパニックや問題については、学校でも保護者からも「いじめ」として語られなくなり、E男の課題やその支援について徐々に目が向けられるようになった。なお、当然のことながらE男に対してのからかいや意地悪などがあれば、指導はその都度行われた。

〈その後の展開〉 その後もパニック時への対応を含めて、E男の課題や支援についてSCとの面接や教師とのコンサルテーションは行われた。両親の希望と承諾の元で、WISC知能検査を実施し、フィードバックが行われた。結果からは、知能指数は低くないが、周りの状況が読めずに行動してしまうなど、受診すれば医師から何かしら自閉傾向を含む障害と診断されると思われる特徴が示されていた。しかしながら、両親が「障害」や特別支援について頑として許容しない態度を一貫して示していたため、医療機関や専門機関への相談にはつながらなかった。そうした状況の中で、E男の特性や課題を踏まえつつ、両親や学校がどのようにしていくかを相談していった。構成されていない場面や授業ではE男がどうしていいかわからずパニックになりやすいことが共有された。パニックで興奮している時には、E男をその場から離し、別室で寝かせて落ち着かせるといった個別対応が取られるようになった。教師たちの理解と配慮もあり、時折不測の事態が起き、E男が他の要因で不安定になることはあった。しかしパニックの頻度が減り、F男やG男とのトラブルも少なくなり、大きな問題とはならず、学校と保護者が相談でき協力していけるようになった。また、特定の友人はできないながらも、修学旅行といった行事では、理解を示す生徒が同じ班となり一緒に行動することで参加できた。その後も一筋縄ではいかなかったものの、進学における現実的な課題もあり、徐々に両親はE男の困難さを認めるようになり、入試前に事前に両親が相談していた教育相談的な支援体制が整っている高校に合格し、卒業していった。

#### 4. 事例4：学校側と家庭で対立し、弁護士も加わり複雑化していた事例

〈来談者〉 H子：中学1年生女子，母

〈初回面接までの状況〉一学期の途中で H 子と友人として行動を共にしていた I 子や J 子との間で LINE トラブルが起こった。その後保護者も巻き込んで話し合いが行われたが、H 子や保護者は学校の対応に強く不満を訴えた。二学期になって H 子は登校せず、適応指導教室へ通い始めた。途中の経過で、校長が赴任して一年目であったため、学校の中心となって対応していた教頭より H 子の保護者へ SC との相談を勧めたものの、連絡はなかった。保護者は弁護士にも相談している。教育相談部会にて、これらの情報が断片的に教頭から語られるものの、多くの教師はその実情を知らず、教頭含め一部の教師のみで対応をしていた様子であった。そうした中で、相談員が他の生徒の様子を見に行くために適応指導教室へ訪問した際に、H 子より声をかけられ面接となった。相談員によると、「H 子や保護者は、担任や学年教師、教頭の対応に不満を持っている」「弁護士と相談をしている」「I 子や J 子とは、怒りもあるが、仲直りしたい気持ちもあるよう」「トラブルの一件の後で頭痛がひどくなり、病院に通っているが、薬を飲んでも状態が改善しない」「母とネットで調べたら、違う診断に当てはまるように思える。病院を変えた方がいいのか」「学校に戻りたいが、事態が改善しない。校長と話をしたい」などと H 子が訴えている、とのことだった。戸惑いながら語る相談員に対して、SC は「H 子や保護者は、これまで学校を批判してきたが、事態が改善せず長引いてきたので、揺れているのかもしれない」「校長に伝えると共に、医療のことに詳しい SC として紹介し、相談を勧めてはどうか」と伝えた。翌日に母より相談室に電話が入り、SC とのカウンセリングが適応指導教室にて行われることになった。

カウンセリングの当日に、校長が同席し、教頭より SC へ経過概要が語られた。I 子が LINE 上でふざけてヌード写真に H 子の顔をつけて合成し加工した画像を数人に送った。これに対して H 子が怒り、I 子や、当初 H 子と I 子の間に仲裁に入ろうとしていた J 子に対して「お前らなんか死んでしまえ」と言った。母から担任へ訴えがあり、学年教師で対応し、双方に悪いところがあり、お互いに謝らせる指導をした。しかし、指導の後で帰宅した H 子が不安定で壁に頭を打ち付けたことで、母が怒り、学校に乗り込んできて、いじめ被害に対しての学校の対応を非難した。翌日より H 子は登校しなくなり、母が弁護士に相談し始め、H 子は頭痛を訴え病院に通い始めた。弁護士はいじめ防止対策推進法における自傷行為にまで至った重大事態として受理したようで、学校に事情を聞きにきた。事情を聞いた弁護士は、裁判までする意向はない様子で、加害生徒として I 子や J 子からの謝罪の手紙を要求してきた。学年教師が二人に手紙を書かせたものの、二人に重大なことを

したという認識はなく、弁護士に見せたが「これだと謝罪にならない」として、このことは保留にしてある。二学期が始まるにあたり、弁護士より「H子の学習の保証のために、学校以外で通える場所はないか」と話があり、適応指導教室へ登校することとなった。担任は毎週家庭訪問をし、母へ必要な連絡などを行っている。一連の経過は教育委員会にも話してある。教頭は、I子やJ子にも非はあるものの、H子にも暴言など悪いところがあり、いじめではないと認識しており、学校側の対応に大きな不備はないと主張し、これまでのH子や家庭の姿勢に対して不満と怒りを述べた。校長は、「私も適応指導教室に話を聞きに行ってみる」「どちらがいい悪いはともかく、カウンセリングをお願いします」と話し、SCは「母やH子がどんな姿勢でくるか分からないが、まずは関係を作り、事態が改善するきっかけになるように話を聞いてきます」と答えた。

これらの経過から、学校側は、これまでI子やJ子だけでなく「H子にも問題がある」「一方的に学校側を非難する家庭の問題」と認識し指導を行い、H子と母は、弁護士に相談するなど「いじめ被害」の立場から学校の対応を非難し、「問題はI子とJ子、それを適切に指導しない学校にある」とし、対立状況にあった。しかし、症状などが改善しないことから、母やH子は迷うようになり、校長やSCなどへ何かしらの助けを求めている、とSCは考え、面接に臨むこととした。

〈初回面接〉SCが到着後、母との面接となった。SCから世間話をし、母も好意的に返したため、SCは母が警戒をしていないと判断し、本題へと話題を移した。母はH子が二人のことを思い出すと頭痛がひどく動けなくなる時もあり心配していること、処方されている薬では改善せず、調べたら違う診断名の方が当てはまり、病院を変えた方がいいのか、と訴えた。SCは「それはお母さんとしてもご心配で」と伝えると、母も「そうなんです」と話した。母から「元々は」とトラブルの一件について語り出し、H子に非はないのにI子がLINEで画像を送ったことがきっかけであること、H子は「I子やJ子を殺してやりたい」と怖いことを言うことがあり、恨みや怒りが収まっていない様子である。さらに母は以前I子やJ子が家に来た際に、礼儀がなっておらず、元々よく思っていなかった、などと話し、SCは「それはおかしいですね」と共感的に話を聞いていった。母は、I子やJ子の保護者に電話したが、どちらも口だけで真摯な謝罪がなかったことへの不満を語った。続けて学校の対応の不備を訴え、LINEの一件の後でI子とJ子は他の子も入れてH子に陰口を言っていたこと、騒ぎになりクラスの子からいろいろ言われて辛かったこと、担任にH子が個人面談をお願いしたにもかかわらず、実現されずに学年教師とH子とI子、J

子との話し合いの場になったこと、I子の言い訳を学年教師が信じて、喧嘩両成敗のような場になってしまい、H子が「大人は信じられない」として学校に行かなくなってしまった、と訴えた。弁護士に相談し、弁護士も「それはひどい」と言っていた。病院にも通うことになり、一人でH子を家に置いておけない状況である、と語った。

こうした母の訴えに対し、SCから心療内科に通う患者の例示を交えながら、どの部分を強調するかで同じ状態でも診断名が変わることがあることを説明し、母が納得した。SCは「ストレスや傷はお薬で緩和できても、トラブルへの恨みや怒りそのものの解決にはならない」と伝えると、母は「I子やJ子が反省していない」「H子もそれで殺してやりたいと言っている」と訴えた。SCから「もしH子がそうしてしまったら…」とためらいがちに言うと、母は「それは望んでいない」と答えた。SCは「トラブルの相手を恨み続けても解決とはならず、どこかで相手とケリをつけて、恨みや怒りを含めてどう傷を治すかが重要」と伝え、母は「H子ももう関わりたくないと言っている」と話した。SCからH家のことを尋ね、両親でH子を思いやりのある子に育ててきたことや、H子は成績が良く希望している高校があることなどを話題にしながらかつて母を賞賛しつつ労った。SCから「どう傷を治すかは、H子も入れて相談した方がいいか」と尋ね、母が同意し、H子を招き入れた。

SCから挨拶し、「いろいろと大変だったってお母さんから聞いたんだけど」と伝えると、H子は頷くも表情が冴えない様子を示した。そこでSCから家族や将来のことを話題にし、母も交えてやりとりすると、次第にH子の表情が和らぎ、笑顔を見せるようになった。SCから「これだけしっかり先のことまで考えている子は、今の中学校にはなかなかいない」と違いを強調して伝えると、H子も母もやや驚いた様子を見せた。SCからI子とJ子との関係について尋ねると、H子は「I子は冗談のつもりでも、悪質で許せない」と強く訴えた。I子とJ子について尋ねると、H子はそれぞれの家庭の状況を語り、SCはH家との違いを強調しながらやりとりした上で、「二人とはずいぶん違うところもあるけど、どうして友達だったのか」を尋ねると、母が「私も不思議だった」と語った。H子は「いいところもあって」と答え、H子は恋愛下手で、相談に乗ってもらっていたことを話した。SCは理解を示した上で、「他に友達はいないのか」を尋ね、H子は他にも声をかけてくれる人が数人いると話した。SCは「二人とは元々の違いもあるし、もう関わりたくないのであれば、どこかで踏ん切りをつけて、他の友人を作るなどしてやっていく」「頭痛の症状は、恨みや怒りが溜まったままであることも関係しているので、適切な形で発散する」ことを伝え、ストレス発散の方法について母とH子と協議し、試してみることにし、面接を継続し

ていくこととなった。

〈初回面接後の経過〉第一回面接当日に、SCより校長と教頭に概要を報告し、協議した。3人の生徒の関係修復は難しく、それぞれでやっていけるようにすること、H子と母がどこかで踏ん切りをつけ、前に進めるように支援していくことを共有した。校長は、全てではないものの、学校として十分な対応ができなかったことは謝罪してもいいと話した。数日後、校長が適応指導教室に訪問し、H子と母から話を聞いた。その後、弁護士より学校へ連絡があり、「学校とH家との関係改善を図る」との名目で、弁護士立ち合いの下で話し合いが行われることとなった。そのため、予定されていたSCとの面接は、校長の指示で延期となった。弁護士の提案により、学校側が対応について謝罪し、関係改善を行い、次にI子とJ子からH子への謝罪の場を設定し、学校復帰へというプランが示された。これに沿って進行するかに見えたが、H家より「学年教師は信用できない」とし、ストップがかかった。その後、弁護士を通じて話し合いに同席するメンバーとして、校長とSCがH家からの要望として挙げられ、この2名と弁護士、H子と母の5名で話し合いが行われることになった。

〈弁護士を交えた学校側とH子・母との話し合い〉弁護士が切り出し、H子が自分で言いたいことがあるとして「H子さん、自分で言える」と尋ね、重い様子ながらもHが話し出した。H子は、冗談のつもりかもしれないが、LINEで画像を広められ、すごく辛い思いをしたこと、二人が周りを巻き込んで陰口を言うという卑怯なことをしたこと、具合が悪くなって病院に通うまで辛い状態になっていること、それなのに二人は悪いことをしたと思っていなくて、「この辛さを分かって欲しい」「心から謝罪して欲しい」と訴えた。弁護士と母はH子を見守り、校長は共感的に頷きながら話を聞いていた。校長から「学校でH子の辛い思いを十分汲み取って対応できなかったこと」への謝罪と共に、二人がLINEを用いてH子を傷つけることをしたこと、周りを巻き込んで陰口を言ったことの二点を確認し、SCが補足する形で「それは指導できますよね」と尋ねると、校長は「この二点については、改めて指導します」と明言した。それを見て、H子と母は強く頷いた。校長は「二人とはもう仲良くなってわけにはいかないだろうけど、H子も将来があるし、少しずつ前を向いて行って欲しい」と話し、「SCから何かありますか」とSCに話を振った。SCは「一つ気になるんだけど、二人って心からの謝罪ってできそうかな」とH子に尋ねた。するとH子は少し考え、「できないと思う」と答えた。SCは同意した上で、学校で指導をしても、二人に限らずその生徒の考え方や価値観まで変える指導はなかなか難しいこと、そもそも



変わるならここまでの事態になっていないことを伝え、母も交えてやりとりし、H 家と二人の家族の価値観の違いも含めて「心からの謝罪の困難さ」を共有し、これから学校で指導を行うが、「心からの謝罪とならない場合にどうするか」を考えて欲しい旨を H 子と母に伝えた。

校長から「学校復帰した場合に、同じクラスの J 子と全くかかわらないわけにはいかないが、そのことは大丈夫か」と心配が示された。すると H 子は、「一緒になったら分からない」と答えた。母が「まだ二人のことを考えると頭痛が起きてしまい、ひどい時は横になってしまっている」と心配を述べたため、SC が「それは相談していけば何とかなるよ」と伝えると、母から SC との面接の希望が改めて出された。二人以外で一緒に過ごせる友達の話となり、H 子は自分が人見知りで、自分からは話しかけにくいことが語られたため、今後の面接で相談していくこととした。

〈話し合い後の経過〉話し合い当日に教頭も交えて校長、SC と協議した。教頭は H 子や母の主張に納得のいかない様子を見せつつも、校長が「事態が少しでも前進するように」と語り、方針を共有した。教育相談部会において参加した教師らに具体的な情報が伝えられると、これまで状況を知らされなかったことについて一部の教師から不満が述べられた。また、I 子や J 子はクラスでも目立つタイプではなく、あまり強い指導をすると二人が心配との懸念や、H 子や母はワガママではないかとの意見も出た。校長より、これまでは弁護士も絡み管理職案件であった旨が述べられ、SC から「弁護士もついており、『いじめ被害』の立場からの訴えとなっている」「改善に進まないと非常にややこしくなることもあり、今後の学校復帰については支援して欲しい」と伝え、参加した教師らは止むを得ないとして了承した。

〈第二・三回面接〉話し合い後の経過として、校長から SC へ報告があった。校長自ら I 子と J 子に話を聞き、LINE に画像と H 子の名前を載せたこと、周りを巻き込んで陰口を言ったことを確認し、その二点について指導をした。二人ともこの点については反省していた。また、「H 子が学校に登校できていないことをどう思うか」を尋ね、二人とも心配しており、校長から「学校復帰の前に顔合わせする」ことを提案すると、二人とも了承した旨が語られた。

適応指導教室にて、SC と H 子で面接を行った。第二回面接では、SC から校長の指導の概要を伝えると、H 子は「母から過去にとらわれ過ぎと言われた」「そろそろ踏ん切りつけて進みたい」と語った。SC が二人と会うことについて尋ねると、H 子は「謝罪して欲

しい』『嫌なことがあるなら、直接言って』と一言言いたい」「弁護士と母が同席する形がいい」と要望した。校長が話し合いをリードする形でなど、二人と会った時にどう進めるかをシミュレーションしながらH子に考えてもらいつつ、SCは「あれこれ言いだすと、I子やJ子も言いだし、以前の蒸し返しになりかねない」「そうなるど踏ん切りの場になりにくい」と伝え、H子も納得し、「それなら簡単なものでいい」となった。第三回面接では、SCが謝罪を強く求める理由について話題にし、「H家では悪いことをした場合どうするのか」を尋ねた。H子は、「悪かったと認め反省し、二度としない」と語った。SCはH家の考えが立派であると認めつつ、そうでない家庭がたくさんあること、H子がなりたい職業を例に出しながら、社会に出ると理不尽なことも多く、そうした相手に全て反省を求めるのは難しいことを伝え、H子は驚きながらも理解を示した。学校復帰についても協議し、「給食の配膳時にJ子が嫌なことをしてきたら」とH子は不安を述べ、SCは「嫌なこと止めてっていう」「それでも言ってきたら助けを求める」と一案を示すと、H子は「言っているんだ」と語り、SCは「嫌なことされたら止めてと主張するのは適切なこと」と伝え共有した。H子は何かあった時に「学校が守ってくれるか」と懸念を示したが、SCは「守ってくれるかではなく、H子から動いて味方になってもらうよう動けるか」と提起した。話を聞いてくれ味方になる教師を見極めること、味方になる教師に連絡する方法などを、H子の好きなアニメを話題にしながら協議し、H子は「そうか。無防備じゃなくて、仲間を作ればいいんだ」と語った。

〈その後の経過〉 SCから報告し、校長と教頭と方針を協議した。二人との顔合わせと簡単な謝罪の場を保護者や弁護士を交えず子どもだけで行う方針とし、順次進めていくこととなった。第四回面接にて、母も交えてH子と当日の進め方や学校復帰について確認した。また、二人以外との関わりや友人の作り方についても協議した。なお、SCとの面接と並行して校長が適応指導教室へ訪問し、H子や母との話し合いも行われた。校長が弁護士と連絡をとり、学校の方針でいくこととなった。校長主導の下で、担任とSC同席の下、二人との顔合わせの場を設定し、校長が促す形で、LINE上に画像を載せたことと、周りを巻き込んで陰口を言ったことについて二人が謝罪し、H子が「嫌なことがあったら直接言って」と伝え、終了となった。その後相談室も利用しながら学校復帰となり、SCとH子との面接は継続して行われ、徐々にではあったが、H子は他の友人もでき、症状も改善し、教室で元気に過ごせるようになった。

## IV 考察

### 1. 関係者間の関係を見立てる

いじめ問題では、様々な人間関係と関係者間の意図や見解の相違があり、関係がこじれて対立的な関係になり、指導に至らず、行き詰っていることがある。多くの場合、教師らの初期対応がすでに行われている中で、SCが関与する形になる。そのため、いじめ問題への対応にSCが加わり、直接的に子どもや保護者などへ関わるに場合は、それぞれの動きや対応、行き詰った状態など問題のシステムにおける関係者間の関係について事前に情報を得て、大まかに見立てを行うことが重要と考えられる。

事例1の関係者間の関係をFigure11に示す。生徒指導主任や担任からの情報では、A男が『奢る』と約束してB男を遊びに誘い、A男が支払わずに帰ったため、翌日にB男が怒ってA男を殴った」という双方に問題のある対人トラブルと認識して、学校側が指導した。しかし、A男はいじめ被害を訴えて教室に入ろうとせず事態が膠着しており、そこに以前から学校の対応に批判的であった父も加わった状態と考えられる。そのため、それぞれの見解や認識が異なる可能性が高く、SCはそれらを配慮した上で、学校側のニーズを受けつつ、A男や父と関係作りを試みることを考慮し、面接に臨んでいる。

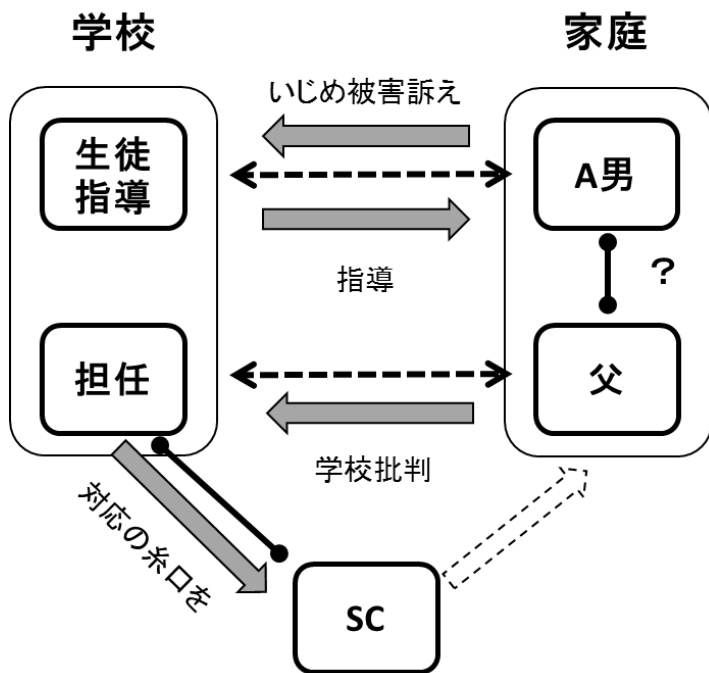


Figure 11 事例1の関係者間の関係

注:実線は関係がうまくつながっていることを,点線は関係がうまくつながっていないことを意味する。また,両側の矢印は対立的な関係を,両側が丸の線は対立的でない関係を示す。

事例2の関係者間の関係を Figure12 に示す。母から担任へ「C子が不安定で、対応に困っており、SCに話を聞いて欲しい」旨の手紙があった。C子は「D子から悪口を言われる」が、「D子と仲良くしたい」と言うものの、D子は「絶対嫌」とし、担任がD子の指導をしようにもC子がそれに消極的であり、対応に行き詰っている状態であった。つまり、C子とD子の間に対人トラブルがあり、C子は被害を訴えるが、担任の指導を拒否していた。担任にとっては、事実関係やC子とD子の関係やそれぞれの理由などの把握と対応ができずにいる状態と考えられた。母と担任からの対応要請を受け、SCはC子と関係作りを試みながら、C子とD子の関係やその理由の把握と対応を考慮して、面接に臨むこととなった。

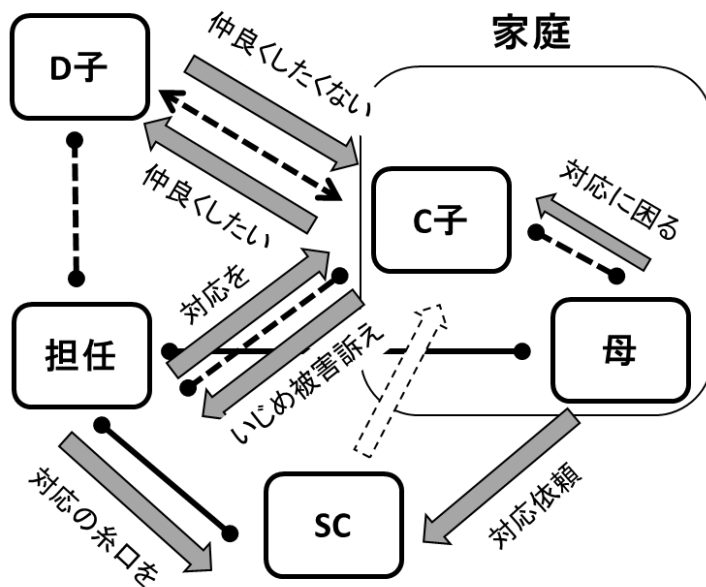


Figure 12 事例2の関係者間の関係

事例3における関係者間の関係を Figure13 に示す。学校側の見解では、E 男は F 男や G 男らとの間でいじめ問題はあるものの、E 男には自閉傾向の障害があり、人間関係や集団適応において課題がある。そのため、保護者が理解し、特別支援的な対応をするべきであるが、保護者がそれを認めず、E 男の訴えにより、学校の対応を批判する。簡潔に言えば、学校側は「家庭の問題」と認識し、保護者は「学校の対応の問題」となり、対立した関係になっていたと思われる。そのため、学校側の要請を受けつつも、対立した関係から少しでも脱し、話し合っていける関係に向けて、事前に学年主任と担任と協議して「保護者との関係作り」を目標として共有し、面談に臨むこととなった。

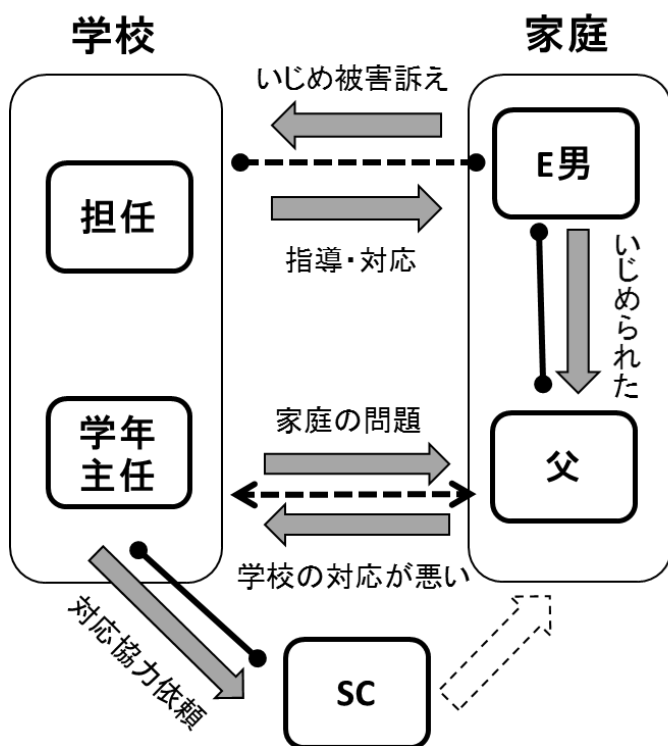


Figure 13 事例3の関係者間の関係

事例4における関係者間の関係を Figure14 に示す。学年教師らが H 子と I 子、J 子の三人に指導した後は、母は学校の対応を非難し、H 子が登校しなくなり、母は弁護士に相談するといった動きを示した。母や H 子は学校への不信や非難をしており、弁護士へいじめ被害を訴え、相談を受理した弁護士は被害側の立場で学校へ対応を要請している。それまで主に対処に当たっていた教頭や担任、学年教師らは、弁護士からの要請には応じるものの、H 子や母の動きに対して家庭の問題と見ており、学校と家庭とで対立状態にあった。こうした経過の中で、教頭から SC との面接を勧めても、対立する学校側からの勧めであったため、相談にはつながらなかったと思われる。しかし、相談員と H 子との面接や母からの電話では、H 子が校長と話したい旨や、母から SC との面接の希望が出された。H 子や母からすると、これまで対応にあたっていた教頭、担任、学年教師らへの不信は変わらないものの、それとは別の人物である校長や SC への関わりを求めていると思われ、症状や事態が改善しないこともあり、H 子や母が迷いながらも何かしらの援助を要請している可能性が想定された。そのため、校長や教頭らの要請を受けつつも、何かしらの形で母や H 子と関係を形成し、対立状態から脱するための仲介役となるべく面接に臨むこととなっ

た。

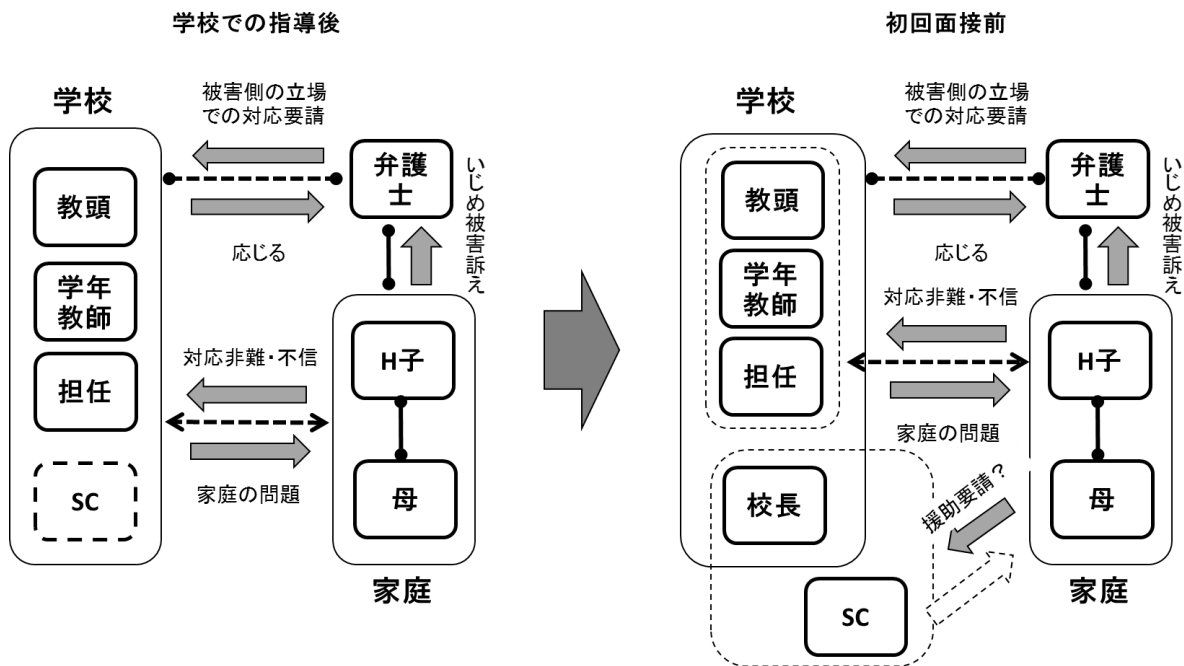


Figure 14 事例4の関係者間の関係

いじめ問題においては、様々な立場の違いによる認識のズレが生じやすく、事例1や事例3、事例4のような対立的な関係や、事例2のように子どもが指導に抵抗を示すため対応が困難なこともある。関係者それぞれで見解や意向が異なる事例では、それを知らずに面接に臨むと、意図せず誰かの味方になったり、対立関係に巻き込まれてしまうことになりかねない(東, 1993)。このような場合、問題にまつわる関係者間の関係を図示することは、問題の全体像を視覚的に理解しやすく、援助者自身の立ち位置を客観的に捉え、関係者たちのシステムへ入りどのように振る舞い進むかに役立つ地図となりうる(中野・吉川, 2017)。関係者間の関係を図示するにあたっては、それぞれの主な意向や関わり方を矢印で示すなどの工夫が有用と考えられる。単に関係を「いい悪い」で示すことは、表面的な理解に留まり、その援助に役立たない。対立関係を考えてみても、例えば Figure13 のように、保護者は「いじめ被害としての対応・指導を求める」が、学校は「家庭の問題として対応する」とすることで、それぞれの意向と対立におけるポイントを動きとして明示することになる。関係を動きの中で捉えることで変化につながり、また異なるポイントを探すことで対立的ではない関係の形成へと働きかける指針になると考えられる。

## 2. 話し合える関係作り

いじめ問題対応における最も重要なポイントは、関係者間で話し合える関係作りをすることである。内容や援助方法を問わず、問題について話し合える関係がなければ、対応が有効なものにはならない。そのため、関わりの接点から「話し合いの土俵」に乗せるよう関係作りを行うことが重要である。

事例1では、SCはまず来談動機とも言える面接にあたっての要望をA男と父に尋ね、その把握を行っている。また、被害を訴えるA男や父に対して、それぞれの動きに合わせながらも、話を聞く上で、A男が「どうしたかったのか」などB男への関わりに伴う意図や、A男や父の訴えに伴う心情へ共感を示し、関係作りを試みている。事例2では、C子の被害訴えに寄り添いつつも、C子が「どうなりたいのか」といった要望を引き出している。事例3では、学校側と父との間で意見がぶつかり、緊迫感がある中で、SCはそれをひとまず棚上げにし、休日の過ごし方の話題となった。「E男の好きな電車に乗ることに父が付き合う」ことは、自閉的な傾向を持つ子どもの行動と捉えることも可能であるが、これを「父がE男のためにしていること」へと話題を展開させた。そうすることで、父を「問題のある保護者」から「子ども思いの親」へと変え、父との関係作りが促進され、父からSCとの面接の要望が出されたと思われる。事例4では、初回面接において母の立場に沿って共感的に話を聞きつつも、母の心配する症状や診断名という話題を用いてやりとりしている。H子が面接に同席した際には、SCはH子とまずやりとりできるようにするために、家族や将来のことといったH子が乗りやすい話題を提示し、関係形成を行っている。また、弁護士もついており、いじめ被害の立場からの訴えとなるため対応が難しい部分はあるものの、SCは学校側と現実的に可能な目標や対応を協議している。それによって、弁護士を交えた話し合いの場では、H子や母の要請に対し、校長と連携して学校と家庭との協力関係の形成へとつながったと考えられる。

話し合える関係作りにおいては、「いじめか否か」「いいか悪いか」ではなく、そこに関わる関係者の関わりの中に伴う心理を押さえることが重要と思われる。子どもたちの人間関係の中で、対人トラブルやいじめ問題、そこにやってはいけないことが関わっていたとしても、子どもそれぞれの意図や心情、要望がある。保護者の関わりにも、子どもへの心配や要望が伴っている。そのため、問題についての訴えや語りの中から、それに伴う子どもや保護者の意図や心情を把握し共感すること、また関係作りのために役立つ話題を主体



的に選択し、やりとりするといった工夫が有用と考えられる。

### 3. 用いられている「いじめ」が指し示すものを具体化し、「いじめ」訴えを要望として捉え直す

「いじめ」という言葉は、用いる人や場面によって、指し示す事象が異なるため、これを曖昧なままではなく、具体的に把握することが対応において欠かせない。「いじめ」のままであると、被害あるいは加害とされる立場からの語りになりやすく、「いいか悪いか」についての言及に留まり、援助につながりにくい。また、コミュニケーションの語用論 (Watzlawick et al., 1967/1998) の視点からは、コミュニケーションには内容と要求の二つの側面があるとされる。人がコミュニケーションするにあたって、発するメッセージの言語内容を表現するだけでなく、そのメッセージを伝えて相手に反応を求める側面があり、これを要求としている。「誰が何をどう要求し、それに相手がどう応じているか」という点から相互作用として把握する (吉川, 2006) ことで、訴えた子どもが「誰に何をどうして欲しいかという要望」として捉え直すことが可能である。「いじめ」とされることが指し示すものを、実際に起きている子どもたちや関係者の関わりが見えてくるように具体化し、その訴えから子どもの要望を引き出すことは、問題をより理解し、改善への変化へとつながるものと考えられる。

事例1では、当初A男はB男から一方的に「いじめられている」と被害を訴えていた。SCはそれを受けつつも、実際にどんな関わりが起きていたかの理解につなげるため、円環的質問法 (Selvini-Palazzoki et al., 1980) を用いて、相互作用的に「いつ誰と誰が何をどうして、結果としてどうなったか」が明らかになるように質問していった。これにより、「B男に嫌なことをされたが、先生に指導されて悪口を言わなくなったので、友達が欲しいA男は仲良くなろうと思ってB男と遊んだ」「遊んでB男から嫌なことをされ、仕返しをしようと考えてA男から遊びに誘ってやり返し、B男が怒ってA男を殴った」といった一連の関わりとその中でのA男の意図が明らかとなった。また、A男の嫌なことをされた時の対応法は、父から言われたように「やられたらやり返し」か我慢することであり、これまでも同様の場合にうまくいかず悔しい思いをしてきたことが語られた。つまり、A男の「いじめられている」という訴えは、友達が欲しいが友人関係がうまくいかず、B男と遊んだが嫌なことをされ、A男なりに対応したもののうまくいかない中での、行き場のない心情や対応困難さを示すものであったと考えられる。

事例2においては、C子はD子から理由も分からず一方的に悪口を言われているとして「いじめられている」と訴えた。また、C子は被害的な立場を主張するものの、それを明らかにして教員が指導することで、より悪い結果になると考え、指導についてためらっていた。C子が嫌なことをされた場合の対応法は、嫌な相手とも謝って仲良くするというものであり、母からも「中学3年間付き合っていくのだから」と指示されていた。つまり、C子は嫌なことをされて辛い、D子とは謝ってお互いに今後仲良くしなければならず、でも教員が指導すると仲直りしにくくもなり、どうしていいかわからないという状況にあり、この状況を含めて「いじめられている」として窮状を訴えていたと考えられる。

事例3では、E男は家に帰って「いじめられた」と訴え、それを聞いた父が学校へ対応を批判し、嫌なことをする子どもへの指導を要求することが繰り返されていた。両親の認識は、「F男やG男から嫌なことをされる」といった「弱いものいじめ」であった。SCと両親、E男との面接になり、E男の「いじめられた」とする訴えについて、実際に起きている関わりが分かるように質問していくと、音楽の時間の例など、E男が自閉的な傾向もあり、授業での指示やその場で何をすることが分からず、それを注意され、パニックになったことを「いじめ」として言葉にすることが明らかとなった。また、F男やG男らに嫌なことをされることもあったが、E男が「友達になりたい」という意図で自ら関わっていくことが、要因の一つであることも示された。E男の「いじめられた」という訴えは、嫌なことをされることだけでなく、発達障害特性と集団適応や人間関係の困難さも関与し、そうした中でどうしていいかわからず困っていることの表現と考えられる。

事例4では、トラブル発生時には状況が異なると思われるものの、初回面接時には母や弁護士が加わってのいじめ被害の立場からの訴えとなっている。そのため、ある意味訴えはシンプルなものであり、弁護士を交えた話し合い時には、I子やJ子の行為は悪く、その辛さや窮状を分かって欲しい、心から謝罪して欲しい、学校に適切に指導対応して欲しいという要望として示された。学校とH子や母との関係形成が最優先されたため、当初の「いじめ」の具体化はあまりせず、SCは問題解決に向けた中で、現実的な達成可能性を考慮しながら、いじめ訴えを取り扱った。解決に向けての話題や要望を扱い、徐々に明らかになったのは、I子やJ子の行為が卑怯であり許せないこと、H家では悪いことをしたら反省し二度としないという考えから、I子やJ子に心からの謝罪と反省を求めること、H子が自ら他の生徒へ話しかけることが苦手であること、であった。つまり、友人であったI子やJ子が冗談では済まされない卑怯なことをしたにも関わらず、反省していないこと

に怒り、でも他の生徒へどう関わったらいいか分からず、孤独で辛い窮状を含めてのいじめ訴えであったと考えられる。

人は、実際に起こっている一連の出来事を、自分の都合のいいところで区切りとり、現実を理解している(吉川, 1999b)とされ、何をどう「いじめ」とするかも、その人によるものと考えられる。加えて、「いじめ」が広まり、子どもたちに曖昧なまま周知されていることで、子どもが困った時に用いやすい言葉になっている(中野, 2014b)。しかし、それぞれの事例のように、「いじめ」という言葉が指し示すことには、訴える子どもと周りとの関係やそこでの行き詰まりとそれに伴う心情が含まれている。表面的な「いじめ」という言葉に振り回されず、それがどのような関係と関わりの中で用いられているかを具体的に把握し、「いじめ」訴えに含まれるあるいは関連する要望を引き出すことが、行き違いや対立を避け、本来的な子どもへの援助へとつなげるにあたって重要と考えられる。

#### 4. いじめ文脈から子どもの課題へとシフトし、問題を再構成する

いじめ問題には、様々な子どもの課題が関与している。これらは成長途上である子どもたちの発達課題とも考えられ、学校教育の現場では、子どもが課題を乗り越えられるように指導・支援することが求められる。「いじめか否か」「誰が悪いか」の文脈から脱し、いじめ問題から子どもの課題へとシフトしていくことが、教育的援助的な対応へとつながる。問題の再構成(吉川・唐津, 2001; 矢野・吉川, 2002)とは、当初持ち込まれていた問題を、クライアントや家族にとって理解でき、解決への見通しが持て、対応可能なものとして再構成することとされている。子どもの課題や困り事、それに伴う心情を保護者や教師らと共有し、援助すべき課題を中心とした問題へと再構成することで、望ましい変化のための話し合いへと展開可能になると思われる。

事例1では、SCとA男のやりとりから、A男の「いじめ」訴えには行き場のない心情や対応困難さと共に、仕返しといった関わり方や友人関係での持ち方、悪口を言われた時の対応といった課題があることが具体的に示された。これが父に理解され、共有されると、父は学校の対応への批判を止め、A男の心理的窮状への心配を示すようになり、今後の対応へと話題が展開した。いじめ問題から「A男の友人関係とそこでの心理的窮状の問題」と問題が再構成され、それを踏まえて進路を控えた時期を考慮して「落ち着いて受験に向けて学校生活を過ごすこと」が支援目標として共有されたことが有効であったと考えられる。

事例2では、C子の「いじめ」訴えに関わる課題として、友人関係での行き違いがあった際に「謝って仲良くする」という対応法しかないことや、「先生に言うと、D子に悪口を言われる」と他の可能性を考えられていないことが示された。SCは相手の意図や関係によって対応を変えることを示唆し、「D子の悪口には理由があるか、わがままか」と問題を再構成して提示し、C子とD子の考えや関係について担任が指導できる文脈を形成したと考えられる。

事例3では、面接でのやりとりによってE男の「いじめ」訴えには、E男の人間関係の関わり方や集団適応上の課題があることが示された。それが両親と共有されるにつれて、両親もE男も「いじめ」と言わなくなり、学校との対立的な関係が解消されていった。それに伴い、担任と両親との連絡や関係がスムーズになると共に、専門的な機関には両親の意向でつながらなかったものの、E男の課題となる発達的な特性やその困難さの理解と対応へと展開していった。ここでは、いじめ問題から「E男の人間関係の関わり方や集団適応上の課題」と問題が再構成され、両親がE男の課題や困り事を理解し、援助する流れとなったと考えられる。

事例4では、弁護士を交えた話し合いの場において、校長から代表者としての謝罪と二人への可能な範囲での指導の約束がなされたことで、学校対H子・保護者の対立から、協力して事態へ取り組む関係へと移行した。その中で、いじめ被害の立場からの学校への対応要請については、「可能な範囲でのI子やJ子への指導と二人からの謝罪」へと問題が再構成され、協議を重ねながら現実的に達成可能な形となり、二人との顔合わせへと至り、いじめ被害の文脈が一区切りとなったと考えられる。併行して、「H子の学校復帰への支援」という文脈においてH子の課題を取り扱い、H子や母の「正義感」とでも呼べる考えの使い方、友人の作り方やH子の自己主張の仕方、さらには受け身で教師らに守ってもらうだけでなく、自ら援助してくれる人を見極め、味方につけられるようにするなどの課題をH子や母と共有することで、「H子の人付き合いや自己主張などの課題を乗り越え、学校復帰してやっていけるようになる」と問題が再構成され、相談・支援していく流れとなったと考えられる。

Young (2009/2012) は、問題解決に当たり、「いじめの代わりに求められている何か」について注目することの重要性を示唆している。その何かとは、子どもたちの関係や関わりの中での、子どもの課題や要望、心情といったものになるのではないだろうか。それぞれの事例でも、いじめ問題として語られているままでは、これらの課題が見えてこず、そ

れに対応することはできない。いじめ問題に関わる様々な要因を、原因や悪いこととするのではなく、これから解決し成長していく大切な課題と捉え直すことは、学校教育として、子どもの成長を促す文脈へとつなげることが可能となるものである。子どもの課題は、工夫すれば容易に変化するものもあるが、事例3のE男の発達障害的な課題のように、長期的な支援を要するものもあるだろう。いじめ文脈から脱し、子どもの課題を援助する文脈へと移行することが重要と考えられる。

## 5. 子どもの課題を大人が支援する関係を作る

問題が再構成され、援助の文脈へと移行する中で、子どもが課題を達成していけるよう教師や保護者が支援する関係を作ることとなる。学校臨床においては、SCのみの面接で子どもの課題を援助するよりも、学校生活で教師らと連携しての援助が望ましい。学校や教師が対応しやすいように支援していく黒子的な関わり（大塚，2007）がSCには求められている。いじめ問題として対応困難であったものが、子どもの課題や困り事として再構成され、教師が対応可能なものへと、さらには教師が保護者と協力していける関係へとつなげていく。教師と保護者が協力し、子どもと共にその課題へ取り組む関係ができれば、子どもの課題は試行錯誤しながらも改善しやすいものとなる。

事例1の面接後の関係者間の関係とその変化をFigure15に示す。「落ち着いて受験に向けて学校生活を過ごすこと」を支援目標として父やA男と共有すると、それにあたって別室登校などの要望が父とA男から出された。SCから面接について報告すると共に、支援目標と父やA男について担任と協議を行った。支援目標と要望は、いじめ被害や学校批判ではなく、援助する文脈上のものであり、担任にとって対応可能であったと考えられる。そのため、担任が家庭訪問によりA男と父と協議し、別室登校という形で支援していくことになった。支援目標やA男の課題と困り事について、教師と父が協力していく関係となったことで、問題の解決に至ったものと思われる。

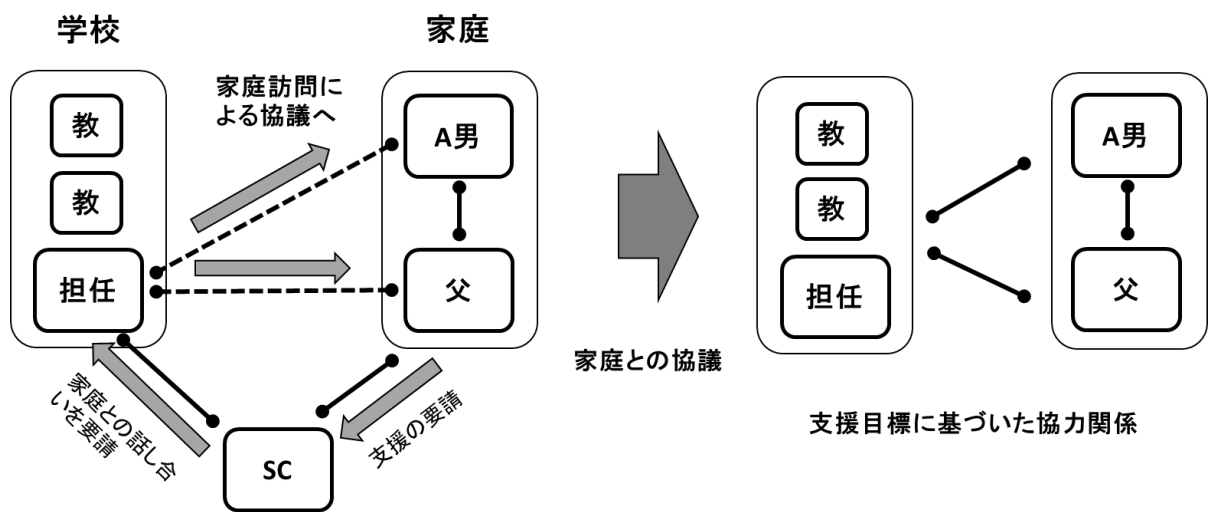


Figure15 事例1の面接後の関係者間の関係とその変化

事例2の面接後の関係者間の関係とその変化を Figure16 に示す。C子の課題を踏まえながら、SCは「D子の悪口は理由があるか、わがままか」と提示し、また三者での話し合いの実施にあたってのC子の不安へ対処することで、C子は三者での話し合いに前向きになった。三者での話し合いは担任が元々行おうとしていたものであり、SCは担任にバトンを渡した。三者での話し合いは、担任にとって、C子やD子の理由や関係に関する指導が可能なものになったと思われる。C子とD子の理由や関係が明らかとなり、担任が指導を行った結果、C子とD子は関係の改善に至らなかったものの、グループ化しての悪口は見られなくなり、C子とD子はそれぞれの交友関係で学校生活を送るようになったと思われる。

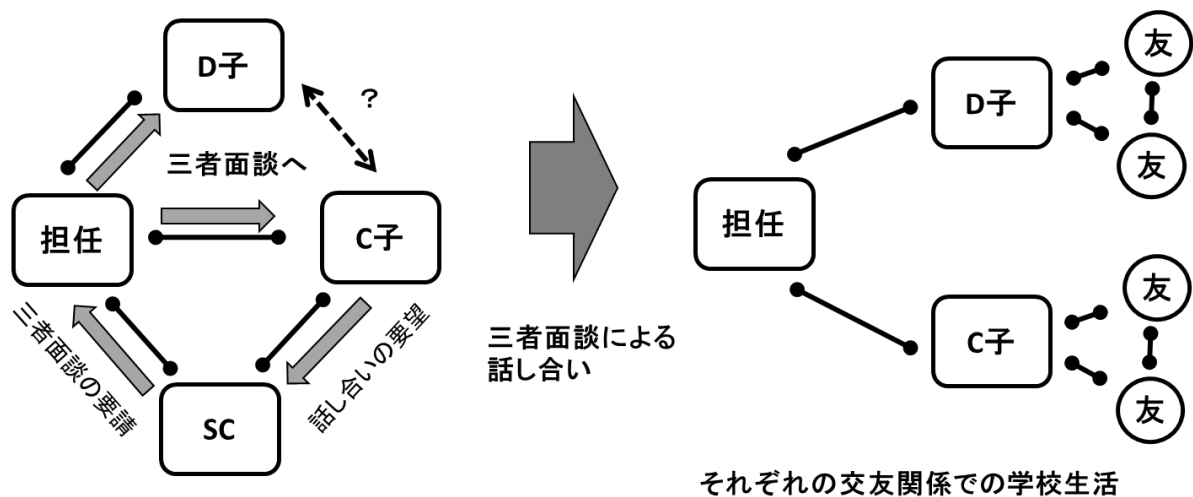


Figure16 事例2の面接後の関係者間の関係のその変化

事例3の初回面接後の関係者間の関係とその変化をFigure17に示す。当初はSCが両親とE男と相談できる関係となり、学校と保護者の仲介役をしながら、より具体的にE男のいじめ問題とそれに関わる課題を教師と保護者と協議していった。「E男の人間関係での関わり方や集団適応上の課題」と問題が再構成されることで、E男の課題は援助されるものとなった。それによって、保護者と学校の対立が解消し、保護者の意向で普通学級に在籍しながらも、教師らが可能な形での個別支援が行われるようになり、パニック時の別室対応など具体的な取り組みも行われた。担任と保護者の連絡もスムーズとなり、E男の課題について試行錯誤し、時に問題が起きながらも、それを学校と保護者が協力して対応していける関係となったものと考えられる。

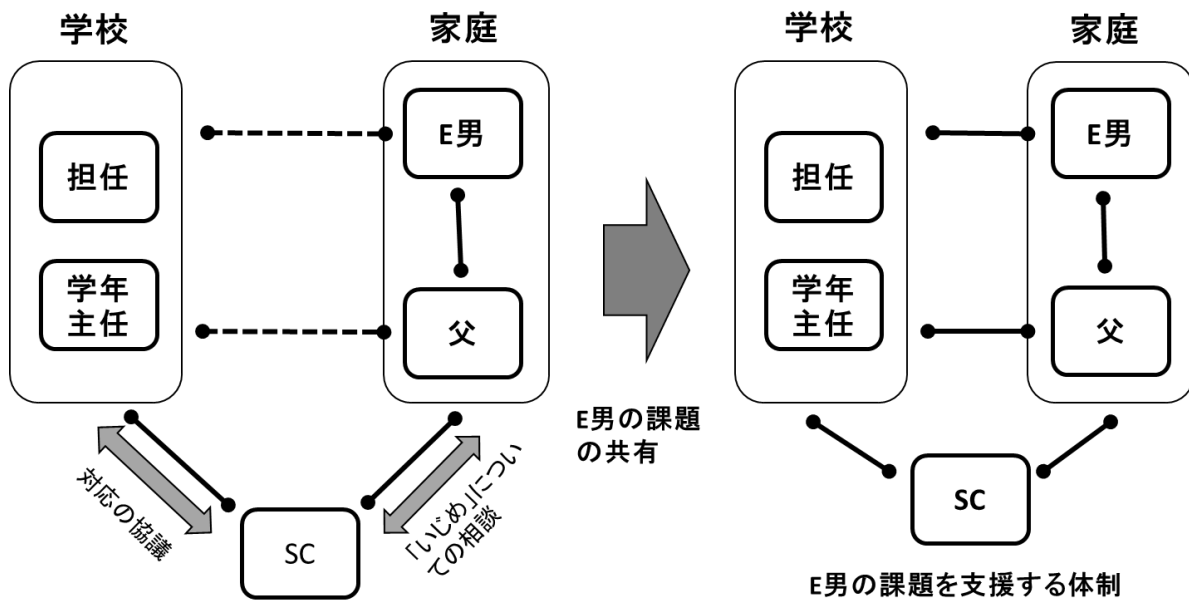


Figure17 事例3の初回面接後の関係者間の関係とその変化

事例4の話し合い後の関係者間の関係とその変化を Figure18 に示す。弁護士も交えた話し合いにおいて、学校とH子・母との関係形成がなされ、「可能な範囲でのI子やJ子への指導と二人からの謝罪」へと問題が再構成されることで、H子や母からのいじめ被害の文脈からの要求に、校長など学校側が対応できるものとなった。いじめ問題が変化することで、「H子の学校復帰への支援」という援助の文脈が設定できるようになり、SCはH子や保護者と面接を進める一方で、校長らと協議し連携を図った。これによって、校長の指示の下で担任教師がH子へ対応したり、二人との顔合わせの実施など、学校復帰へ向けた支援が可能となった。全ての関係改善とはならないものの、学校と家庭が協力してH子の学校復帰と課題への支援する体制が構築されたものと考えられる。



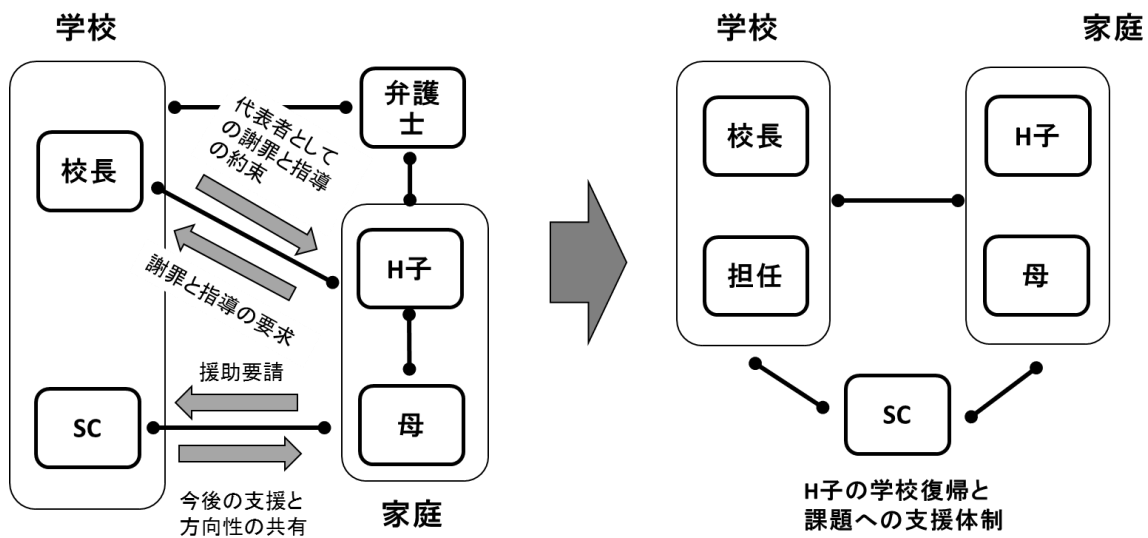


Figure18 事例4の話し合い後の関係者間の関係とその変化

これらの事例において、SCは子どもや保護者、教師らと関係作りをするだけでなく、教師と子どもや保護者の関係に変化をもたらし、話し合える関係作りを意図して動いている。それは単に連携といったことだけではなく、関係者間の関係を変え、その全体のシステムが動きやすく、問題や課題に対応しやすいよう機能することを意図したアプローチである。援助の文脈に乗せ、支援目標や子どもの課題といった共通の目的のもとで、それぞれの立場から効果的に関わられることを目指している。こうした流れを図示すると、事例が展開していくにつれ、関係者間の関係図は行き違いや対立が減り、関係が協力的な形でシンプルなものになる。

「いじめ」として問題化し、関係が損なわれた事例に対して、それぞれの立場や認識を理解しつつ関係をつなぎ、いじめの文脈から脱して子どもの課題を支援する体制を構築する。こうした援助システムが形成できれば、問題は「いじめ」として語られなくなり、関係者が対応していけるものとなるだろう。子どもの課題を支援する文脈は、学校教育の目的にも合致し、いじめ問題への教育的援助的な対応として有用なものと考えられる。

## 6. いじめ問題の解決像と関わるポイント

それぞれの事例において、誰もが事態を悪くしようとはせず、それぞれの立場で何とかしようとしているものの、事態が膠着し、関係が損なわれてしまっている部分が見られる。教師は日常的な教育の目的が知的な洞察に置かれるため、説得や説明が主要な方法論とな

り(吉川, 1998), いじめ問題への指導において, やってはいけない悪いことを子どもに理解させ, やらないようにと説得する。保護者は, いじめ問題から子どもを守ろうとし, 学校に対応を求める。しかしながら, それらは功を奏さず, 解決努力による悪循環(Fish at el, 1983/1986)に嵌ってしまっている。その理由として, 「いじめ」ということに注目が集まり, いじめか否か, 誰が悪いか, いじめ的な行為を止めさせなければならないといったいじめにまつわる文脈が挙げられるだろう。この文脈からは問題解決や援助につながらず, 悪循環に陥ってしまうが, いじめ問題の解決のための目標をどのように設定するといいのだろうか。

その一つとして, 「それぞれの子どもなりに充実した学校生活を送れるようになること」が考えられる。いじめ問題に含まれる暴力や悪ふざけといった加害行為がなくなることも含まれるが, それはあくまで一つの過程であり, 成長や今後の生活の中で子どもが学校生活を送れるようにすることが重要である。例え加害行為がなくなり, 被害を受けた子どもが教師らに守られたとしても, 子どもたちの関係の中で孤立し, 学校生活に支障が生じるのでは解決とは言えない。また, 少しずつでも子どもが成長し, 前向きにそれぞれの課題を乗り越えていけるよう生活することも求められる。各事例の経過において, それぞれの子どもなりの交友関係とその後の学校生活を見据えて, SC は対応に当たっている。このことは, 「いじめ」とその是非という狭い視野に囚われず, 解決像に至る道筋が広がるものと考えられる。

取り上げた事例においては, 全ての事例でいじめ問題の相手となった生徒と関係が修復し, 元のように仲良くなるといった結果に至っていない。修復的対話(山下, 2010)という加害者と被害者, および関係者が集まり, 対話によって問題を明らかにし, 損なわれた関係を築きなおそうとするアプローチがあるが, どちらかにその意思がないなど, 学校現場では現実的でない事例も多いだろう。「みんな仲良く」は無理であり, できない人とも節度を持って付き合うのが人の知恵(かしま, 2008)であり, このことは大人の社会でも同様である。発達段階を考慮すると, 中学生は性格や考え方など気の合う人を友人として選択するようになり, 多かれ少なかれ友人関係が移り変わるものである。関係修復だけを解決目標にすると現実的に対応困難になりかねないため, 仲良くなれない相手とは距離を取り, 他の子どもらと関係を作ることを選択肢として考慮し, 対応に当たる必要があるだろう。一方で, どの事例の子どもにも, 友人を求める「関係の希求」とでも呼べる心理が見られた。それは転じれば, 嫌なことをする相手から離れた場合に, 孤立してしまわな

いか、他に一緒に行動を共にする友人ができるかといった不安があり、子どもたちの世界とそこでの人間関係において、誰かと一緒に交友することが学校生活を送る上で重要であることを示唆している。また、学校では集団行動の場面も多く、必然的に一人では生活しにくい部分もある。そのため、下手に嫌なことをする相手を指導し、子どもたちの関係を切り離す対応は、かえって子どもの孤立感を深めてしまうことにさえなりかねない。「それぞれの子どもなりに充実した学校生活を送れるようになること」には、援助対象となる子どもが、子どもたちの関係の中で居場所を確保できるようになることも含まれ、それぞれの状況で現実的に達成可能な子どもたちの関係への支援が求められる。

また、事例への対応において、SC と教師は、具体的にやってはいけない行為を明確化し、悪いこととして指導的な対応を行っている。事例1では、A男の「仕返し」であり、事例2では、C子の悪口や自慢であり、事例4では、I子のLINEで画像を送ったこと、I子とJ子が周りの生徒を巻き込んで陰口を言ったこと、が挙げられる。いじめにまつわる文脈では、「絶対に許されない」と価値づけされているにも関わらず、「いじめ」の言葉は曖昧であり、何が悪いことなのかが具体化されていない。同様のいじめ問題が繰り返されないために、何が悪いことなのかを子どもたちに明確にして指導することが求められる。このことは、嫌なことをされた子どもを守るだけでなく、嫌なことをした子どもの今後の成長のために、子どもたちへ行為の適不適を教え、望ましい行動を学ぶことにもつながり、それぞれの子どもが学校生活を送っていく上で重要であると考えられる。

## 第6章 総合考察

### I. 現代日本社会の情勢と「いじめ」としての問題化

#### 1. 背景としての現代日本社会の情勢と学校教育

システムズアプローチや家族療法における認識論の発展に多大なる影響を与えた人物として、に Bateson. G の名が挙げられる。Bateson は、その文化人類学的な研究において、以下のように述べている。文化の特性を「経済的」「宗教的」などのカテゴリーに細分化する議論は誤りである。文化集団の成員の行動には、文化のほとんど全体が関わっており、状況の全体図を得ることが十分な理解に必要である (Bateson, 1972/2000)。Bateson の視座は、部分に切り離して見るのではなく、それらが関わり合う関係を見ていき、またそれらが関わる様々なレベルのコンテクストを含めた全体として捉え理解することにある (中野, 2014c)。本研究では、「様々な要素が相互作用する全体」という認識論をもとにしたシステムズアプローチの視点から、いじめ問題に関わる様々な要因とそれらの関係を捉え直し、理解していくこととなった。

研究1では、社会情勢を背景として、いじめ事件のメディア報道とそれによる社会問題化により、対応を迫られた文部科学省が施策を講じ、「いじめ」の定義と対応指針が変遷してきたことを論じた。一部の社会問題化した深刻ないじめ事例への対応から、「いじめ」の概念を広げ、学校現場へより注意深く対応を求めるよう変化してきたものである。子どもの人権や公教育の不信を背景とした社会情勢の中で、メディア報道が「子どもを守るべき学校や教育委員会への責任」を問い、国や管轄官庁である文部科学省が迫られて施策を講じ、トップダウン式で学校現場へ対応を求める流れであった。こうした流れは、より大きな現代日本社会の情勢と教育の動向に関連して起こっているものと思われる。グローバル化や情報化、価値観の多様化といった時代的な変化の中で、各家庭においては、少子化や核家族化などの家族構造が変わり、地域社会では地域のつながりが希薄化し、子どもたちに人との関わりの質と量の変化をもたらし、人との豊かな関わりの中で、体験的に学んで身につけるべき社会性の発達が保障されなくなった (粕谷, 2011)。このような動向の中で、本来家庭や地域社会で担うべき教育機能まで、公教育としての学校に求められるようになっていく (田中, 2011)。研究2におけるインタビューの現場の教師からも、〈家庭

環境〉や地域での〈関わりや関心の減退〉、〈家族構造の変化〉、〈情報量の増加〉といった社会情勢とその変化による背景要因が挙げられると共に、地域や保護者からの〈学校への多様な要求〉がなされ、本来家庭で指導することを〈学校でどこまで指導すべきか〉や、時代的な変化として対応が〈より丁寧に〉なる、といった言及がされている。

このように多大な期待が寄せられている学校に視点を移すと、学校やそこでの教師の厳しい状況が伺われた。多様な要求により〈教師の多忙さ〉が生じ、子どもに十分関わる時間が持ちにくいという悪循環が生じている。子どもの問題行動が多様化・複雑化し、教師が教育相談などの技能を習得しても、その専門家ではなく対応に限界がある事例が増えてきている(住田, 2011)。学校組織やその指導体制の機能が重要ではあるものの、それが簡単にはいかない学校現場の状況もある。教師の病気休職者や若手教師の増加といった問題も関連している。社会的時代的な視点へと広げると、価値観の多様化や情報化によって生き方を選択する迷いが生じ、関係の希薄さにより子どもの対人関係が未熟になりやすい現代日本社会の状況があり、これらを学校教育に求める歪みが、背景として子どもたちのいじめ問題に影響していると思われる。

## 2. いじめにまつわる文脈とその弊害

いじめ自殺事件の社会問題化とメディア報道を受けて、文部科学省によるトップダウン式のいじめ施策が行われてきた。いじめ対策防止推進法の施行は、法の次元で誰がいじめ問題の責任を負うかが明記され、未然防止から重大事態の発生に至るまで学校関係者に求めることとなった。文部科学省による施策の意図は、行政の責務として深刻ないじめ事件を防ぐことであり、その対応は事件防止モデルと考えられる。当然のことながら、これらの対策によって防がれた事件や守られた子どもの命もあるだろう。しかしながら、それらは学校現場の全体の状況とはかけ離れたところで行われたため、「いじめ」が広まり注目され、「いじめ」の視点から、子どもたちとそこでのトラブルを見ていく大人たちのまなざしが形成されたが(土井, 1995)、外から押し付けられた基準により、学校や教師の自律性が縮小され、子どもたちの社会化に悪影響を及ぼすことにもつながった(伊藤, 2000)。様々な弊害が学校現場に生じていることが、本研究の結果からも示されている。

「いじめ」が広く曖昧なまま周知されることで、「いじめ」という言葉が多様な意味でそれぞれの立場から用いられるようになった。子どもは軽く安易に「いじめ」と用いることもあり、その言葉が実態を伴わず、言葉からは何が起きているかが分かりにくい。一方で、

深刻ないじめ自殺事件が報道されることもあり、保護者は過敏に「うちの子がひどいいじめに遭っているのでは」と用いることもある。そこには、「今の学校ではいじめといった深刻な問題が起きている」「子どもを守る責任は学校や関係者にあり、いじめ問題が起これば、それを守らない学校が悪い」という暗黙の文脈があり、保護者や地域に学校に対する不信の目を生じさせている。それぞれの立場によって認識のズレが起き、いじめか否か、誰が悪いかと悪者探しや責任追及へとつながる。こうしたいじめの文脈は、保護者たちの不安を喚起し、争いの種を生みかねない。法律家からは、いじめ防止対策推進法の解釈において、同じ事例でも、いじめ被害側の弁護士の立場からは「被害側の子どもの安全を守るために、学校がさらなる配慮をすべき」との見解が出されるが、学校側の弁護士の立場からは「いじめ問題への対応をあまりに求めることは、学校の負担が大きすぎて現実的ではなく、そこまですると教師や子どもたちの委縮につながる」と全く逆の見解が出されるとの指摘がある（大阪弁護士会ら、2017）。安藤（2015）は、いじめ防止対策推進法が「あってはならない問題」としていじめを捉え、日常的な子どもたちの人間関係上の多様なやりとりから加害者と被害者を切り取り、加害者を排除することを問題の解決とする図式は、子どもの成長過程における人間関係構築の学習を阻害する、としている。皮肉なことに、子どもの対人関係の未熟さへの対応が学校に求められているにもかかわらず、いじめの文脈からは子どもたちの人間関係の学習が学校でなされにくいことにさえなっている。

こうした状況の中で、教師は保護者対応も視野に入れながら、様々な工夫を凝らし、いじめ問題の指導対応に当たっていることが示された。一方で、その発見の困難さだけでなく、保護者も含めた対応の困難さを感じている。一部の社会問題化した事例への対応に追われてトップダウン式になされたいじめ施策は、木を見て森を見ずの一面があり、いじめを特別視してその事件防止への注目がなされるあまりに、日常的な子どもたちの学校生活での関係を阻み、保護者の不安を喚起させ、教師らに縛りをかけ対応させにくくしている。そのため、学校における子どもたちへの教育実践を阻み、教師や保護者といった関係者間の関係を損ない、時には争いにさえなり、悩める子どもへの援助から遠ざけてしまう弊害を生じさせている。こうした弊害は、研究3で見られたように全ての学校で起きているわけではないが、本研究からはその弊害が見られる学校現場の実態が示されており、これが関連したいじめ問題事例が起きていると考えられる。

### 3. 「いじめ」としての問題化のプロセス

いじめ文脈にまつわる弊害の具体例として、研究 4 で取り上げた事例をもとに、「いじめ」としての問題化とそのプロセスを見ていく。それぞれの事例において、実際に起こっている出来事は一つであるにも関わらず、「いじめ」か否か、あるいは何をどう捉えるかといった認識のズレが生じている。誰もが事態を悪くしようとしていないのに、教師や子ども、関係者間の関係がこじれ、問題への対応が行き詰っている。現在の「いじめ」定義から考えると、どの事例もその定義に含まれる可能性がある事態と言える。事例 1 では A 男が B 男から殴られたこと、事例 2 では C 子が D 子から悪口を言われたこと、事例 3 では E 男が F 男や G 男からからかわれたり、小突かれたといったこと、事例 4 では H 子が I 子による LINE を用いて画像を他者へ送ったことや、I 子や J 子が他の生徒を巻き込んで悪口を言ったことが事実としてある。このように出来事の一部を区切りとり、主観的な苦痛を感じているとして、事例の子どもたちはいじめ被害の立場から訴えている。子どもたちの訴えを聞いた保護者は、我が子を守り、いじめ被害をなくすよう学校に求め、それが適切になされないとして学校の対応を非難している。さらには、事例 4 のように、いじめ被害の相談を受けた弁護士は、H 子や母の訴えから自傷行為にまで至った「いじめ防止対策推進法の重大事態」に当たるとして、学校へ対応を求めている。被害側の弁護士の立場では、被害生徒や保護者の立場に寄り添い、「いじめをやめさせ、再発を防止するために必要な措置をとる義務」や「安心して授業を受けられるようにする措置」をとれるよう学校と交渉するとされている（平尾，2016）。いじめ被害の立場に立てば、子どもや保護者、場合によっては弁護士が、事態を解決するために加害生徒への指導と、子どもの安全を学校へ求める動きとなる。一方で、学校側は、それぞれの事例に異なる見解を示しており、それぞれの子どもにも課題があるとし、一方的な被害者として認識していない。この理由として、教師は「子どもたちが充実した学校生活を送れるように、子どもの成長や関係を考慮する」という基本スタンスから、学級集団の一人として被害を訴える子どもだけでなく、嫌なことをした子どもを含めて見ていることが考えられる。各事例における教師の対応の適不適はさておき、教師からすれば、極端に一方的な加害被害の場合を除き、誰かを完全な悪者にするという考えは取りにくく、それぞれの子どもたちの関係や課題を考慮し指導するものと思われる。このようないじめ被害の立場からの主張と、教師らの視点から見た子どもたちの問題の認識は大きくズレている。さらに、子どもから話を聞いた保護者は、自分の子どもが「いじめ」の被害に遭っており、それを適切に対応しない学校の対応を非難する。双方の認識がズレたまま、「いじめ」か否か、「学校が適切な対応をしたかしてい

ないか」といった点で対立化してしまっている。学校側と子ども、保護者との間で信頼関係が損なわれ、子どもへの援助につながらず、問題が行き詰まり、膠着している。さらにエスカレートしてしまうと、二次的な問題として不登校や場合によっては転校といった事態にまで至ってしまう可能性さえあるだろう。いじめにまつわる文脈は、こうした問題化の危険性を孕むものになっている。

## II. 学校臨床におけるいじめ問題への新たな対応モデル

### 1. いじめ問題への新たな対応モデル

いじめ問題には、「いじめ」か否か、誰が悪いかといった文脈が影響し、教師や子ども、保護者ら関係者の関係が損なわれ、事態が行き詰まり、援助につながりにくいことが示された。学校臨床の視点から考えると、そこで悩み困っている子どもを、教育的な援助の文脈に置き、問題への対応を通じて子どもの成長を促す支援へとつなげていくことが重要である。研究4において、様々な立場や認識の違いを理解し、損なわれた関係をつなぐものとして、システムズアプローチの立場から事例研究を行った。SCが対応したポイントを改めて整理し、学校臨床におけるSCの対応として、いじめ問題への新たな対応モデルとして提起する。

**①関係性の問題として「いじめ」を捉える：**いじめ問題は一人では生じ得ない。子どもたちの関係とそこでの関わりの中で、暴力や悪口といったいじめ行為が含まれる形で、いじめ問題が起こる。教師や保護者などが関わり、対応するが、こうした関係者の関係も損なわれやすい。そのため、いじめ行為といった内容だけでなく、子どもたちや教師、保護者といった関係者の関係とその全体を考慮し、関係性の問題として「いじめ」を捉える。

**②いじめ問題の解決像：**いじめ行為が収まったかどうかを解決とするのではなく、その解決像を「それぞれの子どもなりに充実した学校生活を送れるようになること」とする。これには、それぞれの子どもなりに、他の子どもや教師らと関係ができることを含むものとする。SCはこの解決像を念頭に置き、援助対象者となる子どもを援助・対応する。ただし、治療目標は子どもや保護者、教師など関係者のニーズや状況などを考慮し、個々の事例に応じるものとする。

**③関係者間の関係を見立てる：**いじめ問題に関わる子どもたちや教師、保護者などの関係者間の関係とその全体を見立てる。その上で、対立関係などに巻き込まれてしまわないよ



うに、SCはどんな立場で誰にどう関わるかを想定し、援助を行う。

④話し合える関係作り：SCは援助対象者らの関係に主体的に加わり、問題について話し合える関係作りを行う。いじめか否か、誰が悪いかといったことではなく、面接への要望の把握と活用、主体的な話題選択、援助対象者らの関係とそこに付随する意図や要望といった心理を理解するなどをしながら、問題についてやりとりできるように試みる。

⑤用いられている「いじめ」が指し示すものを具体化し、「いじめ」訴えを要望として捉え直す：用いる人によって「いじめ」の意味やそれが指し示すものが大きくことなるため、それを具体化する。また、「いじめ」として訴えられることを、それを訴えることで「誰に何をどうして欲しいのか」といった要望として捉え直すよう試みる。これらを行うことで、具体的な状況における関係者間の関係とそれに伴う心理をアセスメントし、把握する。

⑥いじめ文脈から子どもの課題へとシフトし、問題を再構成する：いじめか否か、誰が悪いかといった非援助的ないじめの文脈から脱し、問題に関与していた子どもの課題へとシフトする。その上で、「いじめ」として問題化していたものを、子どもの課題を含み、援助されるものとして問題を再構成して提示し、関係者にとって対応可能なものとして共有する。

⑦子どもの課題を大人が支援する関係を作る：問題が子どもの課題や困り事として再構成され、教師が対応可能なものとなり、保護者と協力して子どもの課題を支援していく関係へとつなげていく。教育的援助的な文脈の中で、子どもが自らの課題を達成し、成長していけるように教師や保護者などの大人が支援する。

⑧悪い行為を明確化し、適切な行為へと導く指導・支援：いじめ問題に含まれる暴力や悪口といったいじめ行為について、やってはいけない悪い行為を明確化し、社会的に許容され適切な行為へと導く指導を、対応のポイントとする。

ポイントの①や②は、いじめ問題対応の前提となる考え方である。③から⑦は、事例によっては順番が若干前後する場合もあるが、実際に対応する際のプロセスとなっており、⑧はそのプロセスの中でなされる対応ポイントである。いじめ問題が関係の中で起こり、ある種の関係の歪みやこじれが生じている。それをSCが見立て、主体的に加わり、いじめ文脈から子どもの課題へとシフトしていき、子どもの課題を支援する教育的援助的な文脈へと移し、大人が支援できるように関係をつなぐ、というものとなっている。John & Michael (2012/2016)は、私たちの世界を構成するのは対人関係であり、そこで必然的に生じ得る対立関係を建設的に解決するよう取り組み、生きる力を身につける学びに変えて

いくことを主張している。Walter (2008/2015) は、いじめ問題対応において、子どものいじめを知って感情的になる保護者とそれに身構える教師が対立する悪循環を変え、子どものために協力していくことの重要性を述べている。本モデルは現在の日本のいじめ文脈を考慮し、子どもの課題を教師と保護者が支援する関係へとつなぐものであり、学校臨床における新たな対応モデルとして、有用なものと考えられる。

## 2. 対応モデルの汎用可能性について

提起したいじめ問題の対応モデルはシステムズアプローチの視点から構築したものである。そのため、個人アプローチの SC における対応モデルの汎用可能性について、以下に論じることとする。

第一に、学校臨床における SC 活動自体が、来談型の個人アプローチでは限界があり、学校組織や集団、子どもたちの関係を見ていくことが求められている。村瀬 (2013) は、SC は人間関係を基盤に置く職業であり、類型化になじまない事態で働くことが求められている、としている。SC として活動していれば、必然的に一人ではなく教師らとの関係の中で動き、子どもや教師らの関係の中での問題に対応することとなり、関係への意識を持っているのではないだろうか。さらには、いじめ問題は関係性の問題であるため、対応にあたって必然的に多かれ少なかれ関係を取り扱わざるを得ないだろう。これらのことから、システムズアプローチに限らず、関係を理解し扱う視点は、学校臨床におけるいじめ問題対応において求められると考えられる。

第二に、いじめ問題においては、立場や認識の違いにより、関係者間の関係がこじれ、対立化などしやすいため、意図せずに誰かの立場に立つと、こじれた関係の渦に SC も巻き込まれてしまうこともある。そうなってしまうと、有効な援助につながらないだけでなく、SC も問題を膠着化させてしまう一員にさえなりかねない。そのため、関係者間の関係の全体の中で、SC 自身がどんな立ち位置や役割で誰にどう関わっているかを見据えて対応に望むことが求められる。研究 4 で用いられている関係者間の関係の図示は、SC が自分の立ち位置を振り返り、客観的に捉えるのに有用である。比較的容易に描きやすく、トレーニングを要するものでもない。関係の図示を用いるかは別にしても、SC が援助において有効に対応に当たるために、関係者間の関係とそこでの SC の立ち位置を押さえておくことが重要である。

第三に、いじめ問題が「いじめ」のままに語られていると、有効な援助につながらない。

いじめの文脈から脱し、教育的援助的な文脈へと展開させることは、SC がどのアプローチを志向していても、いじめ問題対応において共通して求められるだろう。研究 2 において示された【教師の基本スタンス】は、子どもの課題を支援し、子どもたちの関係や成長を考慮して、充実した学校生活を送れるようにすることであり、これに沿った形になれば、学校現場において教師が対応しやすいものと思われる。対応しにくいいじめ文脈の中での問題から、学校教育の目的である子どもの課題を教え育む文脈に乗せ、援助しやすいものとする。このことは、アプローチを問わずして、有効な対応へとつながるものと考えられる。

第四に、本モデルは、外部から特別な方法論を導入するものではなく、学校現場の状況とそこからの要請に応えるものである。臨床的な問題に対して、特別で新たな方法論や治療プログラムを行うことがあるが、そうした外部からの新たな方法論を導入することは、それを学び準備するといった現場の負担感が生じてしまう。本モデルは、むしろ特別視されたいじめ問題とその文脈に配慮しながらも、学校教育本来の目的である子どもの成長へとつなぎ、学校生活や日常の教育実践へと戻していくものである。そのため、教師や子ども、保護者といった関係者の要望を把握し、活用するというように、学校現場やそこで関わる人たちの中から解決につながる資源を見つけていく。このこともアプローチを問わず、学校臨床に携わる SC として重要なことと思われる。

研究 4 の事例展開では、親子との複数面接や弁護士も交えた話し合いの参加など、通常困難と言われる面接構造や、一部システムズアプローチ・家族療法的な技法も用いられている。これらは決して唯一の方法ではなく、個々人で面接しても、他の方法でも代用可能である。ただし、いじめ問題が関係性の問題という性質上、ある程度関係を理解し扱う視点は求められ、それぞれの SC で対応する必要はあるだろう。一方で、いじめ文脈から教育的援助的な支援へとつなぐ新たな対応モデルは、どのアプローチを志向する臨床家にとっても、指針となるものと考えられる。

### 3. 学校臨床における SC の役割と連携

研究 2 の結果から、SC などの専門家の活用について、〈教師と異なる専門家役割〉や〈問題以前の働きかけ〉、〈困難事例への対応〉などが現場の教師から挙げられた。また、それらを行うにあたっては、〈連携にあたっての課題〉として、学校現場の状況や方針を共有して対応に当てるかが重要であることが示された。教師が“自分の運営している集団に

発生している「いじめ」を自力で解決したいと考える心理も尊重しながら、SCとしてはどのように情報を共有し支援できるか（岡本，2007）も重要である。学校組織の一員としてのSCは、教師とは異なる専門家としての役割が求められる一方で、現場を理解した上で教師らと連携して対応に当たることや、教師らが動きやすくなるように支援することが求められている。

研究4では、各事例の状況に応じて、SCは教師らと連携しつつ対応している。いじめ問題としてこじれ絡み合った関係を、SCは子どもの課題を含む援助すべき問題へと再構成して橋渡しをし、事例1の別室登校と受験への支援や事例2の子どもの交友関係とすべきでない行為への指導などは担任教師が行っている。日常的な学校生活上の子どもへの指導・支援は、担任教師らが主として担うものである。事例3のように特別な支援を要する子どもの場合には、知能検査の実施とその結果による認知特性の理解とその周知、その子どもに合った指導や対応方法を学年教師や保護者と協議することなどが、専門家の役割として求められる。事例4では、弁護士も加わり管理職案件となっていたことから、校長は学校の代表者としてその役割から対応し、SCはその動きに合わせながら学校と家庭の調整役を担いつつ、診断や症状など専門性が求められる部分は引き受けて対応し、子どもや保護者と課題や心理的な支援を行っている。校長などの管理職、担任や学年教師など、それぞれの立場や担うべき役割があり、これを活かしつつ対応すること、専門家として求められる役割をSCが担うこと、その上での連携が要となる。これを行うにあたっては、教師らの関係を見立て、SCが関係に加わりつなぐこと、そして学校組織全体として機能するようにすることが重要になると考えられる。

なお、いじめ問題対応におけるSCの役割の一つとして、トリアージとも言うべき緊急性や子どもの状態のアセスメントが挙げられる。精神状態が深刻で、自殺などの危険性がある場合は、子どもの命を守るための緊急対応が最優先となり、自殺念慮と自殺行動、精神機能評価などを総合的に判断することが求められる（Chreryl et al, 2013/2016）。こうした自殺念慮が生じる段階では、対人関係上で孤独感や孤立無援感、自分が他者の重荷になっていると感じる（窪田，2016）ため、そうした心理状態や行動が子どもの関係の中で見られるかも考慮すべきである。そこまでではなくても、必要に応じて医療機関へつなぐといった働きも求められる。精神状態だけでなく、当該事例の子どもたちの関係も考慮されるべきと思われる。力関係や加害行為の程度などは当然のことであるが、嫌なことをされている子どもが追い詰められた時に教師ら大人に助けを求められる状況か、その関係

の中で居場所や逃げ場はあるかといったことも重要である。深刻度が高い事例においては、事件防止対応モデルによって介入されるべきであり、子どもが守られた後に関係への援助対応モデルへと移行することもあるだろう。ただし、事件防止対応モデルで介入する場合にも、子どもたちや教師らの関係を考慮して行うかによって、介入後の子どもたちの関係が変わってくると思われる。

今の学校現場を取り巻く環境は厳しく、保護者や地域からの要求が増え、いじめ問題対応だけでなく様々なプレッシャーもあり、教師が多忙で余裕がなく、子どもとじっくり関わる時間が持ちにくい部分が生じていることもある。学校組織や生徒指導体制が有効に機能せず、個々の事例への対応がうまくいきにくい状況にある学校さえあるだろう。学校や教師らの置かれた状況と困難さを理解しつつ、関係をつなぎ連携し、学校や教師らを支援しつつ対応していくことも、SCに求められていると考えられる。

### III おわりに

#### 1. いじめ施策に関する提言

いじめ事件の社会問題化を受けて示された一連のいじめ施策によって、いじめか否か、誰が悪いかといったいじめの文脈とその弊害について論じてきた。学校現場の教師は、いじめか否かではなく、〈やってはいけないことへの指導〉をすることも示されたが、その基準やいじめをどう捉えるかは、個々の学校や教師の判断に委ねられている。いじめ防止対策推進法の施行により、いじめの定義や対応指針そのものの変更は困難であろう。しかしながら、様々な弊害が生じていることもあり、ここまでの研究を踏まえて、現実的な範囲での改善案を論じることとする。

一番の問題点は、「決して許されないこと」「あってはならないこと」と価値づけされているにもかかわらず、広く曖昧な定義であるため、そうではない子どもたちが日常的に学校生活を送る上で生じる些細な対人トラブルまでも含まれていることと考えられる。研究1から、文部科学省の意図は、深刻ないじめ事件を防止することであり、そのために学校関係者らに広く子どもたちの間にいじめが起きてないかを注視することが示された。しかしながら、芹沢（2007）が「いじめ概念のなし崩し的な無化」と述べるように、広く曖昧であるがゆえに、何を「決して許されないこと」としているかが分からなくなっている。的が広がりすぎれば、本来の目的であった深刻ないじめ事件の防止さえ曖昧にな

りかねず、教師が指導すべき対象が不明確になり、学校現場で有効なものとなり得ない。坂田(2016)は、日常的に見られる対人トラブルがいじめ事件としてクローズアップされ、逆に暴力など犯罪行為といった法的問題としてのいじめが曖昧な形でいじめとして処理されてしまう可能性を述べている。

一つの改善案として、「決して許されないこと」といじめをするのであれば、明確に悪いことを具体的に例示することが挙げられる。例えば、類似の教育問題として、「体罰」がある。文部科学省(2013a)は、「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰等に関する参考事例」として、“学校現場の参考に資するよう、具体の事例について、通常、どのように判断されうるか”を示している。体罰の例として、“立ち歩きの多い生徒を叱ったが聞かず、席につかないため、頬をつねって席に着かせる”“宿題を忘れた児童に対して、教室の後方で正座で授業を受けるように言い、児童が苦痛を訴えたが、そのままの姿勢で保持させた”などが示されている。これだけでなく、“認められる懲戒(通常、懲戒権の範囲内と判断されると考えられる行為)”として、“授業中、教室内に起立させる”や、“正当な行為(通常、正当防衛、正当行為と判断されると考えられる行為)”として、“児童が教員の指導に反抗して教員の足を蹴ったため、児童の背後に回り、体をきつく押さえる”などが示されている。このように、身体的な行為として、どのような場合でも暴力は体罰となるが、認められる懲戒や正当な行為として許容される行動や身体的行為の指針が明確化されている。いじめ定義の場合、文部科学省の定義に含まれるように、被害側の主観的な苦痛といった心理を考慮する必要があり、体罰といった身体行為より明確化は困難であろう。しかしながら、研究2で示されたように、学校現場の教師は「やってはいけない行為への指導」を日々行っているのであり、明確に悪い行為については、ある程度の具体化は可能と思われる。例えば、「複数の児童生徒で、一人の児童生徒に対して、傷つける言動(身体的な特徴へのからかいや人格を否定する言葉、真面目に取り組んだにもかかわらずしまった失敗などへの中傷)を行う」や、「友人同士で子どもたちは遊びと認識していても、被害児童生徒が嫌がっていることを示しているかを問わず、身体的暴力を伴う行為をすること」などである。当然のことながら、具体例が全てを含むわけではなく、嫌なことをされる子どもの主観によって微妙な事例は残るだろう。しかしながら、こうした事例は、法律的にも裁判などで個々で判断されるものであり、専門家に委ねてもその判断が決して簡単なものではない。そのため、具体的に明確に悪いことを示した例示を行いつつ、例えば「これに含まれない事例であっても、被害児童生徒の立場に立って、いじめか否かやその

対応を考慮し、必要な措置をとること」などとするのが望ましいのではないだろうか。

定義が広く曖昧なまま、実際の対応は個々の学校や教師に委ねながらも、その責任は学校や教師に問う現状は、いじめ施策の効果が上がらないだけでなく、学校現場を追い詰めるものと思われる。研究2において【指導上の指標の必要性】として示されたように、学校現場においていじめとして明確に悪いことを明示することは、具体的な形で教師らが共通認識を持って指導しやすく、また子どもや保護者にも分かりやすいものとなる。それによって、いじめにまつわる文脈の弊害が減りやすくなり、やってはいけない行為においても、教師らが教育的指導的に対応しやすくなり、子どもの成長を促す課題につながるものと思われる。それによっていじめ問題の全てがなくなるわけではないものの、教師の指導しにくさ、大きな認識のズレとそれに伴う関係の損なわれといった弊害が減ることは、いじめ問題全体を見れば、有用なものと思われる。

## 2. 本研究の意義と今後の課題

本研究は、学校現場におけるいじめ問題の実態を把握し、学校臨床における有用で実践的な対応モデルの構築を目的としたものである。現在のいじめ定義や対応指針への批判や意見は多いものの、学校現場においてどのようないじめ問題が起こっており、教師たちがどのように対応しているか、その困難さなどが明らかでなかった。文部科学省によるいじめ対応指針は事件防止モデルであることが明らかとなったが、教師らはそれを受けつつも、教師の基本スタンスから対応していることが示された。「いじめ」が広く曖昧なまま周知されることで、多様な用いられ方をしている現状が明らかになった。子どもたちの関係の中でいじめ問題が起こり、それには様々な子どもの課題が関与していることが示された。保護者は「いじめ」について不安になりやすく、いじめ問題が発生した時の対応には、保護者対応もその基本として含まれていることが示された。いじめ問題への対応には、個々の教師だけでなく、学級集団や学校組織の指導体制といった集団・組織レベルで機能するかが重要である。そうした中で、「いじめ」にまつわる文脈には、いじめか否か、誰が悪いかといったことになりやすく、それぞれの立場で認識が異なり、援助につながりにくいことが明らかとなった。この文脈の影響により、教師と子ども、保護者との間で関係を損ないやすく、時に対立するなど事態が膠着しやすい実情が示された。これらの結果は、本研究によって明らかとなった学校現場におけるいじめ問題の実態である。示された要因やポイントを整理し、部分部分で切り離すのではなく、いじめ問題の様々な要因が相互作用する

全体として捉えることで、総合的かつ立体的に明らかになったものと思われる。学校現場におけるいじめ問題の全体と関わる諸要因、対応の実態と困難さ、いじめにまつわる文脈とその弊害の影響によって起こる関係の損なわれなどが示されたことは、本研究の意義として大きいものと考えられる。

いじめ問題を「関係性の問題」として捉え直し、研究4では、様々な立場や認識の違いを理解し、損なわれた関係を扱うシステムズアプローチの立場から対応した事例を提示した。その対応ポイントから、いじめ問題への新たな対応モデルの構築を試みた。いじめの文脈から脱し、子どもの課題を教師や保護者が協力して支援する関係へと促すものである。本モデルは、いじめ問題によって損なわれた関係を扱い、問題解決に導くだけでなく、学校現場の要請に応じ、子どもの成長を促す教育的援助的なモデルとして有用なものと思われる。個人アプローチのSCにも指針となるものであり、いじめ問題への対応が求められる学校臨床において、実践的なモデルとして広く参考になるものと考えられる。

今後の課題としては、まず調査対象の拡大が挙げられる。いじめ問題やその対応への取組は、地域差や学校の状況によっても異なる。他の都道府県や市区町村の学校や教師を対象とした研究が望まれる。発達段階によっていじめ問題の起こり方が異なることから、小学校の教師を対象としたインタビュー調査も求められる。立場の違いによって認識が異なるため、子どもや保護者を対象とした調査もあるだろう。また、提起したいじめ問題への対応モデルの実用性について、さらなる検証が必要と思われる。汎用可能性について論じているが、これを参照とした実践報告とその効果について研究が望まれる。いずれにせよ、「いじめはあってはならない」との言説による思考停止（伊藤，2010）と安易な対応に留まるのではなく、現場ベースでのいじめ問題の実態の調査や、学校臨床におけるいじめ問題への対応について、活発な議論と研究が行われることが重要であり、本研究がそれに貢献するものになることを期待する。



## 文献

- 赤田圭亮 (2012). 現場から見た教育改革といじめ. 現代思想, **40** (16), 70-84.
- 有村久春 (2012). 教職を取り巻く学校環境の変化——教員の負担増を考える. 有村久春 (編). “悩み疲れる教師を救う” 校長・教頭の支援術. 教育開発研究所, pp. 12-24.
- 安藤知子 (2015). 学校における経営課題としての「いじめ問題」. 学校経営研究, **40**, 20-28.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books. 佐藤良明 (訳) (2000). 精神の生態学 改訂第2版. 新思索社.
- Bateson, G., Jackson, D., Haley, J. & Weakland, J. (1956). Toward a Theory of Schizophrenia. *Behavioral Science*, **1**, 251-264.
- ベネッセ教育研究開発センター (2005). 「義務教育に関する意識調査」.  
<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3320> (2017年11月14日取得)
- Cheryl, K., Cynthia, F, & Kelly, R. (2013). *Teen Suicide Risk : A Practitioner Guide to Screening, Assessment, and Management*. The Guilford Press. 高橋祥友 (監訳) 高橋晶・今村芳博・鈴木吏良 (訳) (2016). 十代の自殺の危険. 金剛出版.
- 土井隆義 (1995). いじめ問題における視線の構図. *Imago*, **6** (2). 53-69.
- Fish, R., Weakland, J, H. & Segal, L. (1983). *The Tactics of Change : Doing therapy briefly*. San Francisco : Jossey-Bass. 鈴木浩二・鈴木和子 (監訳) (1986). 変化の技法. 金剛出版.
- Fromm-Reichman, F. (1950). *Principles of Intensive Psychotherapy*. Chicago : University of Chicago Press.
- 藤森和美 (2013). いじめとトラウマ・PTSD. こころの科学, **170**, 82-86.
- 福田恵一 (2013). いま, いじめについて語れること. こころの科学, **170**, 16-22.
- Haley, J. (1963). *Strategies of Psychotherapy*. New York : Grune and Stratton. 高石昇 (訳) (1986). 戦略的心理療法. 黎明書房.
- 浜田博文 (2008). 「組織」としての学校とその特質. 田中統治・庄司一子・浜田博文 (著). 学校教育論. 放送大学教育振興会, pp. 197-208.
- 東豊 (1993). セラピスト入門——システムズアプローチへの招待. 日本評論社.

- 平尾潔 (2016). 弁護士によるいじめの関係調整. 臨床心理学, **96** (6), pp. 679-684.
- 本間友巳 (2008). いじめ臨床とは——その理解と意義. 本間友巳 (編). いじめ臨床——歪んだ関係にどう立ち向かうか. ナカニシヤ出版, pp. 3-18.
- 本間友巳 (2014). いじめへの理解とスクールカウンセラーの役割. 子どもの心と学校臨床, **11**, 46-53.
- 法務省人権擁護局内人権実務研究会編 (1994). いじめ Q&A——子どもの人権を守ろう. ぎょうせい.
- 今津孝次郎 (2007). 増補 いじめ問題の発生・展開と今後の課題——25 年を総括する. 黎明書房.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学——教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス. 誠信書房.
- 石田陽彦 (2007). スクールカウンセラーはいじめに対して何ができるか. 臨床心理学 **7** (4), 454-459.
- 伊藤亜矢子 (2011a). 児童期・青年期の心理的特徴. 住田正樹・岡崎友典 (編). 児童・生徒指導の理論と実践. 放送大学教育振興会, pp. 28-43.
- 伊藤亜矢子 (2011b). 児童・生徒指導と教師集団の組織的対応. 住田正樹・岡崎友典 (編). 児童・生徒指導の理論と実践. 放送大学教育振興会, pp. 96-109.
- 伊藤美奈子 (2000). 学校側から見た学校臨床心理士 (スクールカウンセラー) 活動の評価——全国アンケート調査の結果報告. 臨床心理士報, **20**, 21-42.
- 伊藤美奈子 (2011). 関係性の病理といじめ. 現代のエスプリ, **525**, 42-51.
- 伊藤茂樹 (2000). いじめは根絶されなければならない——全否定の呪縛とカタルシス. 今津孝次郎・樋口大二郎 (編). 教育言説をどう読むか. 新曜社, pp. 207-231.
- 伊藤茂樹 (2010). 「いじめはあってはならない」. 今津孝次郎・樋田大二郎 (編). 続教育言説をどう読むか. 新曜社, pp. 244-268.
- Jackson, D. D. (1957). The Question of Family Homeostasis, *The Psychiatric Quarterly Supplement*, **31** (1), 79-90.
- John, W. & Michael, W. (2012). *Safe and Peaceful Schools : Addressing Conflict and Eliminating Violence*. Corwin, a SAGE subsidiary. 綾城初穂 (訳) (2016). いじめ・暴力に向き合う学校づくり——対立を修復し, 学びに変えるナラティブ・アプローチ. 新曜社.

- 皆藤章 (2005). 学校臨床心理学の実践. 滝口俊子 (編). 新訂 学校臨床心理学. 放送大学教育振興会, pp. 33-41.
- かしまえりこ (2008). スクールカウンセラーにできること——「対人関係トラブル」と「いじめ」の視点から. 本間友巳 (編). いじめ臨床——歪んだ関係にどう立ち向かうか. ナカニシヤ出版, pp. 97-114.
- 嘉嶋領子 (2010). 小学校のスクールカウンセリング I いじめ. 滝口俊子 (編). 改訂版 スクールカウンセリング. 放送大学教育振興会, pp. 25-39.
- 粕谷貴志 (2011). 現代の子どもを取り巻く問題. 河村茂雄 (編著). 生徒指導・進路指導の理論と実際. 図書文化社, pp. 100-118.
- 河村茂雄 (2007). データが語る①学校の課題. 図書文化社.
- 河村茂雄 (2011). これからの生徒指導の方向性. 河村茂雄 (編). 生徒指導・進路指導の理論と実際. 図書文化社, pp. 22-35.
- 河村茂雄 (2012a). 保護者との対応のあり方. 河村茂雄 (編). 教育相談の理論と実際. 図書文化社, pp. 182-196.
- 河村茂雄 (2012b). 教育相談とは. 河村茂雄 (編). 教育相談の理論と実際. 図書文化社, pp. 10-19.
- 河村茂雄 (2012c). 教師のメンタルヘルス. 河村茂雄 (編). 教育相談の理論と実際. 図書文化社, pp. 198-209.
- 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂.
- 木下康仁 (2007). ライブ講義 M-GTA——実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
- 小林英二・三輪壽二 (2013). いじめ研究の動向——定義といじめ対策の視点をめぐって. 茨城大学教育実践研究, **32**, 163-174.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2009). 生徒指導資料第1集 (改訂版) 生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導——データに見る生徒指導の課題と展望. ぎょうせい.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2016). 『いじめ追跡調査 2013-2015』. <http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/3.htm> (2017年10月22日取得)
- 小松茂朗 (1986). いじめと人権——中学生の作文を通して考える. 泰流社.
- 小西洋之 (2014). いじめ防止対策推進法の解説と具体例. WAVE 出版.

- 窪田由紀 (2016). 子どもを直接対象とした自殺予防教育の必要性. 窪田由紀 (編). 学校における自殺予防教育のすすめ方. 遠見書房, pp. 16-23.
- 黒沢幸子(1997). 「いじめ」を巡って——解決が教えてくれること. ブリーフサイコセラピー研究, **6**, 97-102.
- 楠凡之 (2002). いじめと児童虐待の臨床教育学. ミネルヴァ書房.
- 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.
- Lidz, T., Cornelison, A. R., Fleck, S. & Terry, D. (1957). *The Intra-familial Environment of Schizophrenic Patients : II. Marital schism and Marital Skew.* American Journal of Psychiatry, **114**, 241-248.
- 毎日新聞社教育取材班 (1983). “いじめ”の構造. 株式会社創文.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy.* Cambridge : Harvard University Press. 山根常男 (監訳) (1984). 家族と家族療法. 誠信書房.
- 宮田敬一 (1998). ブリーフセラピーの学校への適用. 宮田敬一 (編). 学校におけるブリーフセラピー. 金剛出版, pp. 9-23.
- 三好仁司 (2010). 問題行動等調査の意義と課題. 教育委員会月報, **61** (11), 2-11.
- 文部省 (1984). 小学校生徒指導資料3 「児童の友人関係をめぐる指導上の諸問題」.
- 文部科学省 (1996). いじめ問題に関する総合的な取組について 平成8年7月児童生徒の問題行動等に関する調査研究会議 (報告).
- 文部科学省 (2005). 戦後教育改革の流れ.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/05030101/008.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/05030101/008.pdf)  
(2013/12/20 取得)
- 文部科学省 (2006). 学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイント.
- 文部科学省 (2008). 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.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要.
- 文部科学省 (2012a). 「いじめ、学校安全等に関する総合的な取組方針」の策定.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shienshitsu/1325363.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shienshitsu/1325363.htm) (2013/12/25 取得)
- 文部科学省 (2012b). いじめの問題に関する児童生徒の実態把握並びに教育委員会及び学校の取組状況に係る緊急調査結果について (概要).  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2)

013/01/23/1330272\_13.pdf (2013/12/27 取得)

文部科学省 (2012c). 犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報について.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm) (2013/12/25 取得)

文部科学省 (2012d). 平成 18 年以降のいじめ等に関する主な通知文と関連資料 1.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/09/1327876\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/12/09/1327876_01.pdf) (2013/12/25 取得)

文部科学省 (2012e). 平成 18 年以降のいじめ等に関する主な通知文と関連資料 2.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/09/1327876\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/12/09/1327876_02.pdf) (2013/12/25 取得)

文部科学省 (2012f). 今回のいじめ事案の経緯及びいじめ問題に対する文部科学省の取組について.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325117\\_12\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325117_12_1.pdf) (2013/12/27 取得)

文部科学省 (2013a). 学校教育法第 11 条に規定する児童生徒の懲戒・体罰等に関する参考事例. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1331908.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1331908.htm) (2017 年 12 月 31 日取得)

文部科学省 (2013b). いじめ防止基本方針の策定について (通知).

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1340464.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1340464.htm) (2013/12/28 取得)

文部科学省 (2013c). いじめ問題への的確な対応に向けた警察との連携について (通知).

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1331896.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1331896.htm) (2013/12/27 取得)

文部科学省 (2013d). 平成 23 年度「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」について.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/03/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/13/1331725\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/03/_icsFiles/afieldfile/2013/03/13/1331725_01_1.pdf) (2013/12/27 取得)

文部科学省 (2015). いじめ防止対策推進法に基づく組織的な対応及び児童生徒の自殺予防について (通知). [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1360770.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1360770.htm) (2017 年 9 月 24 日取得)

文部科学省 (2016a). 不登校重大事態に係る調査の指針について (通知).

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1368460.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1368460.htm) (2017 年 9 月 25 日)

取得)

文部科学省 (2016b). いじめ防止対策推進法の施行状況に関する議論のとりまとめ.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/124/houkoku/1379121.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/124/houkoku/1379121.htm)

(2017年9月25日取得)

文部科学省 (2017c). いじめの重大事態の調査に関するガイドライン.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/03/23/1327876\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/23/1327876_04.pdf) (2017年9月25日取得)

文部科学省 (2017a). 東日本大震災により被災した児童生徒又は原子力発電所事故により避難している児童生徒へのいじめの防止について.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/04/1384374.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/04/1384374.htm) (2017年9月25日取得)

文部科学省 (2017b). いじめ防止等のための基本的な方針 (平成25年10月11日文部科学大臣決定 (最終改訂平成29年3月14日)).

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1304156\\_02\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1304156_02_2.pdf) (2017年12月31日取得)

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.

森田洋司 (2001). まえがき. 森田洋司 (監修). いじめの国際比較研究——日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析. 金子書房, pp. i-iv.

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・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌一 (編著) (1999). 日本のいじめ——予防・対応に生かすデータ集. 金子書房.

森岡正芳 (2007). いじめと学校臨床——基本的な考え方. 臨床心理学, 7 (4), 441-446.

村上雅彦 (1999). 高校での事例. 吉川悟 (編). システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp. 152-167.

村上雅彦・金丸慣美 (1998). いじめ問題の解決——ケースを通して. 宮田敬一 (編). 学校におけるブリーフセラピー. 金剛出版, pp. 215-226.

村瀬嘉代子 (2013). 学校における心理職の役割——スクールカウンセラーの現在とこれから. 村瀬嘉代子 (監修) 東京学校臨床心理士会 (編). 学校が求めるスクールカウンセラー——アセスメントとコンサルテーションを中心に. 遠見書房, pp. 12-18.

村山正治 (2012). スクールカウンセラー事業を支えている実践知・経験知・パラダイム論. 村山正治・滝口俊子 (編). 現場で役立つスクールカウンセリングの実際. 創元社.

pp. 10-34.

長坂正文 (2008). 高校の実践——教育相談担当者としての関わりから見えてくるもの.

本間友巳 (編). いじめ臨床——歪んだ関係にどう立ち向かうか. ナカニシヤ出版, pp. 148-163.

中井智子 (2015). 職場のハラスメント 適正な対応と実務. 労務行政.

中島浩籌 (2012). 「いじめ」対策と心理主義. 現代思想, **40** (16), 85-93.

中村伸一・牧原浩 (2013). 家族療法の黎明期／欧米. 日本家族研究・家族療法学会 (編) 家族療法テキストブック. 金剛出版, pp. 6-9.

中野真也 (2013). いじめ被害を訴える事例への対応における一考察——コミュニケーションの語用論の立場から. 家族心理学研究, **27** (2), 152-164.

中野真也 (2014a). 「いじめ」がどのように語られ, 変化してきたか. 子どもの心と学校臨床, **10**, 119-129.

中野真也 (2014b). いじめ対応の実践的ポイント——学校と保護者で対立していた事例から. 子どもの心と学校臨床, **11**, 146-153.

中野真也 (2014c). 「精神の生態学」とつながる. 家族療法研究, **31** (2), 14-20.

中野真也・吉川悟 (2017). システムズアプローチ入門——人間関係を扱うアプローチのコミュニケーションの読み解き方. ナカニシヤ出版.

檜林理一郎 (2013). 欧米の家族療法の展開. 日本家族研究・家族療法学会 (編). 家族療法テキストブック. 金剛出版, pp. 10-13.

檜林理一郎・三輪健一・上ノ山一寛・吉川悟 (1994). 学校教育におけるシステムズ・コンサルテーションの可能性——滋賀県での「さざなみ教育相談」の経験から. 家族療法研究, **24** (2), 129-135.

野林正路 (2014). いじめの構造——語彙の図式で読み解く. 和泉出版.

岡本淳子 (2005). いじめ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. 立正大学心理学研究所紀要, **3**, 1-21.

岡本淳子 (2007). いじめ問題の構造とスクールカウンセラー. 臨床心理士報, **18** (1), 21-23.

岡本淳子 (2014). 教師のいじめ指導の難しさと, 心理臨床の関わりからの視点. 子どもの心と学校臨床, **11**, 60-66.

岡崎勝 (2012). ポスト教育改革? いじめ問題における現場感覚. 現代思想, **40** (16), 50-

69.

- 岡崎友典 (2011a). 学校の指導体制. 住田正樹・岡崎友典 (編). 児童・生徒指導の理論と実践. 放送大学教育振興会, pp. 212-223.
- 岡崎友典 (2011b). 児童・生徒指導と学級づくり. 住田正樹・岡崎友典 (編). 児童・生徒指導の理論と実践. 放送大学教育振興会, pp. 110-121.
- 大平厚・中野真也 (2016). 学校臨床におけるデート DV を主訴とした一事例——やりとりと個々の課題の変化を意図した対応を通して. 家族療法研究, **33** (2), 142.
- 大阪弁護士会・子どもの権利委員会・いじめ問題研究会 (編著) (2017). 事例と対話で学ぶ「いじめ」の法的対応. エイデル研究所.
- 大塚義孝 (2007). 学校臨床心理士 (スクールカウンセラー) 十一年の歩みから未来に向けて. 村山正治・滝口俊子 (編). 事例に学ぶスクールカウンセリングの実際. 創元社, pp. 280-290.
- 大塚義孝 (2012). わが国におけるスクールカウンセリング. 村山正治・滝口俊子 (編). 現場で役立つスクールカウンセリングの実際. 創元社, pp. 35-46.
- 天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.
- 三枝好恵・本間友巳 (2011). 「ネットいじめ」の実態と分析——「従来型いじめ」との比較を通して. 京都教育大学教育実践研究紀要, **11**, 179-186.
- 斉藤万比古 (2006). 不登校の児童・思春期精神医学. 金剛出版.
- 坂田仰 (2016). いじめ問題と法. 坂田仰 (編). 改訂版 学校と法. 放送大学教育振興会, pp. 142-158.
- 阪幸江 (1999). 小学校低学年の事例. 吉川悟 (編). システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp. 114-126.
- 佐藤匠 (2011). 発達障害といじめ. 現代のエスプリ, **525**, 105-115.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (1978). *Paradox and Counterparadox*. New York : Jason Aronson. 鈴木浩二 (監訳) (1989). 逆説と対抗逆説.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Ceccin, G. & Prata., G. (1980). Hypothesizing —Circularity—Neutrality : Three guidelines for the conductor of the session. *Family Process*. **19** (1), 3-12.
- 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.



- 芹沢俊介 (2012). いじめの定義の大切さについて. 現代思想, **40** (16), 128-134.
- 柴田恵津子(2013). 学校におけるアセスメントとコンサルテーションとは. 村瀬嘉代子 (監修) 東京学校臨床心理士会 (編). 学校が求めるスクールカウンセラー ——アセスメントとコンサルテーションを中心に. 遠見書房, pp. 42-51.
- 下田芳幸 (2014). 日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, **8**, 23-27.
- 庄司一子 (2008). 学校での教育相談. 田中統治・庄司一子・浜田博文 (編). 学校教育論. 放送大学教育振興会, pp. 137-152.
- 杉原紗千子(2013). 公立学校スクールカウンセラー活用事業の歴史と変遷——雇用形態と勤務形態. 村瀬嘉代子 (監修) 東京学校臨床心理士会 (編). 学校が求めるスクールカウンセラー ——アセスメントとコンサルテーションを中心に. 遠見書房, pp. 19-30.
- 住田正樹 (2011). 児童・生徒指導の今日的課題. 住田正樹・岡崎友典 (編). 児童・生徒指導の理論と実践. 放送大学教育振興会, pp. 224-236.
- 鈴木康平 (1995). 展望 学校におけるいじめ. 教育心理学年報, **34**, 132-142.
- Sullivan, H. S. (1940). *Conceptions of Modern Psychiatry*. New York : Norton & Comp.
- 田嶋誠一 (2007). いじめ問題が臨床心理士につきつけるもの 臨床心理士報, **18** (1), 18-20.
- 高橋規子 (1999). システム理論の概論. 吉川悟 (編). システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp. 9-27.
- 高橋哲 (2008). トラウマケアとしてのいじめ対応. 本間友巳 (編). いじめ臨床——歪んだ関係にどう立ち向かうか. ナカニシヤ出版, pp. 115-131.
- 高德忍 (1999). いじめ問題ハンドブック——分析・資料・年表. 柘植書房新社.
- 竹川郁雄 (2004). 生徒支援の教育社会学に向けて——いじめ問題を中心として. 教育社会学研究, **74**, 77-91.
- 滝川一廣 (2013). いじめをどうとらえ直すか. こころの科学, **170**, 16-22.
- 滝充 (2013). 今、大人たちに何が起きているのか. 児童心理, **67** (2), 245-251.
- 滝澤雅彦 (2016). いじめ問題を未然に防止するために. 月間生徒指導, **46** (2), 22-25.
- 田中理絵 (2011). 学校と家庭——教師と親との関係. 住田正樹・岡崎友典 (編) (2011) 児童・生徒指導の理論と実践. 放送大学教育振興会, pp. 180-191.

- 戸田有一 (2010). 児童・青年の発達に関する研究動向といじめ研究の展望. 教育心理学年報, **49**, 55-66.
- 東京都立教育研究所 (1997). 「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.  
[http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/kenkyujo/h09\\_ijime.html](http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/kenkyujo/h09_ijime.html)  
(2017年11月22日取得)
- 植山起佐子 (2008). 集団力動と生徒の主体性回復に留意した取り組み. 本間友巳 (編). いじめ臨床——歪んだ関係にどう立ち向かうか. ナカニシヤ出版, pp. 132-147.
- 鵜養啓子 (1997). 対人関係と子どもの成長. ブリーフサイコセラピー研究, **6**, 85-89.
- 鵜養美昭・鵜養啓子 (1997). 学校と臨床心理士——心育ての教育をささえる. ミネルヴァ書房.
- 和田憲明 (1999). 中学校での事例. 吉川悟 (編). システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp. 138-151.
- Walter, R, Jr. (2008). *Working with Parents of Bullies and Victims*. Corwin Press, A Sage Publications Company. 伊藤亜矢子 (監訳) 多々納誠子 (訳) (2015). いじめっ子・いじめられっ子の保護者支援マニュアル——教師とカウンセラーが保護者と取り組むいじめ問題. 金剛出版.
- Watzlawick, P, A., Beavin, J, H. & Jackson, D, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York : W. W. Norton. 山本和郎 (監訳) (1998). 人間コミュニケーションの語用論. 二瓶社.
- Wynne, L. C., Ryckoff, I, M., Day, J. & Hirsch, S. (1958). Pseudo-mutuality in the Family Relations of Schizophrenia. *Psychiatry*, **21**, 205-220.
- Wynne. L, C., McDaniel, S, H. & Weber, T, T. (1986). *Systems Consultation : A New Perspective for Family Therapy*. New York : Guilford Press.
- 谷口清 (2013). 学齢期におけるいじめ・対人トラブルと発達障害——教育相談事例から. 自閉症スペクトラム研究, **10**, 19-27.
- 山下英三郎 (2010). いじめ・損なわれた関係を築きなおす——修復的対話というアプローチ. 学苑社.
- 矢野かおり・吉川悟 (2002). 虐待の背景を持つ摂食障害患者へのシステムズアプローチ. 心療内科, **6** (1), 46-51.

- 吉川悟 (1993). 家族療法——システムズアプローチの〈ものの見方〉. ミネルヴァ書房.
- 吉川悟 (1998). 協同的学校システムのあり方——教育相談への効果的な学校システムの形成に向けて. 宮田敬一 (編). 学校におけるブリーフセラピー. 金剛出版, pp. 105-124.
- 吉川悟 (1999a). 学校とかかわるためのシステム理論——システムとの関係形成としてのジョイニング. 吉川悟 (編). システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp. 28-46.
- 吉川悟 (1999b). 「集団の問題」の捉え方とコンサルテーションのあり方. 吉川悟 (編) システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp. 80-101.
- 吉川悟 (2000). 学校精神保健のサポートシステムとしてのシステムズ・コンサルテーション——教育現場の要求するコンサルテーションに向けて. 家族療法研究, 17 (3), 238-247.
- 吉川悟 (2006). 少し視点の違う「意識」と「無意識」. 氏原寛・成田善弘 (編). 意識と無意識——臨床の現場から. 人文書院, pp. 191-217.
- 吉川悟 (2013). 学校臨床. 日本家族研究・家族療法学会 (編). 家族療法テキストブック. 金剛出版, pp. 182-185.
- 吉川悟・東豊 (2001). システムズアプローチによる家族療法のすすめ方. ミネルヴァ書房.
- 吉川悟・唐津尚子 (2001). システム論からみた予防的対応と治療展開の予測. 吉川悟・村上雅彦 (編). システム論からみた思春期・青年期の困難事例. 金剛出版, pp. 246-266.
- 吉川悟・阪幸江 (1999). 学級崩壊など集団の問題へのシステムズ・コンサルテーション. 吉川悟 (編). システム論から見た学校臨床. 金剛出版, pp. 267-277.
- Young, S. (2009). *Solution-Focused Schools*. Yssmin Ajmal. 黒沢幸子 (監訳) (2012). 学校で活かす いじめへの解決志向プログラム——個と集団の力を引き出す実践方法. 金子書房.

## 初出一覧

序章 本論文書きおろし

第1章 本論文書おろし

第2章

中野真也 (2014). 「いじめ」がどのように語られ, 変化してきたか. 子どもの心と学校臨床, **10**, 119-129. を加筆修正

第3章

中野真也 (2014). 教師の「いじめ」認識と学校現場における「いじめ」の言葉の用いられ方——教師を対象としたインタビュー調査から. 教育心理学会第56回総会発表論文集. を加筆修正

第4章 本論文書おろし

第5章

中野真也 (2013). いじめ被害を訴える事例への対応における一考察——コミュニケーションの語用論の立場から. 家族心理学研究, **27** (2), 152-164. (事例1, 2)

中野真也 (2014). いじめ対応の実践的ポイント——学校と保護者で対立していた事例から. 子どもの心と学校臨床, **11**, 146-153. (事例3)

その他本論文書おろし

第6章 本論文書おろし

## 謝辞

本研究をまとめるにあたり、文教大学教授の今野義孝先生には6年間にわたって辛抱強くご指導いただきました。概念名やその妥当性について一つずつ検討し、文章表現上筆者が至らぬ部分について丁寧に教えて頂きました。しばしば方向性を見失いがちな筆者に、論文の全体構成など研究にあたっての現実的な視点からご指摘され、時に励まして下さいました。深く感謝し、心よりお礼申し上げます。

また、文教大学の高尾浩幸先生、布柴靖枝先生、谷口清先生には、本研究を進めるにあたっての問題点や課題をご指摘いただくと共に、よりよい研究のためのご示唆をたくさんいただきました。心よりお礼申し上げますと共に、今後の研究活動に活かしていきたいと思えます。

最後に、熱心に学校現場の状況についてお話いただいたインタビュー調査にご協力頂いた学校の先生方、お忙しい最中質問紙調査にご協力いただいた教育委員会の先生方ならびにご回答いただいた小中学校の先生方のおかげで、研究を進めることができました。皆さまのご協力とご支援に、この場を借りて感謝の意を表したいと思えます。

## 参考資料1 研究2における概念とバリエーション

### 1. 教師の「いじめ」認識

#### カテゴリー：「いじめ」の要件

何をもって「いじめ」とするか・しないかという「いじめ」の要件に関わるもの。概念1～3を含む。

#### 概念1. 旧定義のいじめ要件

定義：旧定義に含まれる，子ども間での力関係や一方向性，継続性などを，いじめの要件として考慮していること。

#### バリエーション

L：例えば言えない子っていますよね。要するに、なんにも自分の思ったこと言えないと。ある子がその子に対して、一方的に何かを言ってるのであれば。ただその力関係とか人数、集団とかっていうのはあるかなとは思うんです。

C：だからいじめだって断定するには、反撃できない子に、強い立場の子が継続的に嫌がらせをしたいときにいじめって使ってます。

#### 概念2. 主観的な苦痛・体験としての「いじめ」

定義：子どもが主観的に苦痛を感じていたり、「いじめ」とするかを、「いじめ」の要件として考えていること。

#### バリエーション：

H：簡単に言えばその子が、やだなとか、苦痛を感じたりとか、そういうような言葉がけとかをされたり、態度とか、体罰、身体的な苦痛とか、そうなった時点でまあイジメかなっていうのは、思うんです。

J：精神的・肉体的苦痛をその子が感じているのであれば、それはもういじめだっていう、そういうものだとは思いますが、文科省の方からも、そうやって出てるので、もうその通りだと思います。

#### 概念3. 独自の定義

定義：「いじめ」と言えばいじめとする、やっている側に悪意があるかなど、これまでの文部科学省の定義に含まれない独自の定義。

#### バリエーション

M：いじめの捉え方としては、悪意を持って、誰かにこう、何ですかね、不快な思いをさせたり、傷つけたり

することが、いじめという風に私は捉えています。

K：相手がどう感じているかの、相手の捉え方ですかね。一緒にいていじめられてるとかっていうふうに感じない関係での関わり方と、なんか傷ついたりとかしてる関係の違いじゃないですかね。

#### カテゴリー：問題点・課題

「いじめ」の認識において、問題になったり、課題となるもの。概念4～6を含む。

#### 概念4. 現在の「いじめ」定義の不都合さ

定義：嫌な思いやいじめ訴えを、全て「いじめ」としては対応し切れない、考えにくいなどの不都合さに関するもの。

バリエーション

H：日常生活の中でやっぱりいろんな言葉がけがあつて。嫌な思いつてのは、絶対子どもたちだつてあるから。それを一つ一ついじめだと言つてたらちよつと、対応しきれないか、まあそういう捉えはできない。

F：本来のイメージする陰湿ないじめつていうのはかけ離れたところでも、いじめつて言葉は使われて、わりと日常的につて言つていくくらい使われているから、単純にその言葉だけを捉えて、「いじめられた」つていう言葉に反応して、全部をいじめつてしてたらちよつと本質とは違ふんじゃないかなつていう疑問が。

#### 概念5. 範囲の広さ・曖昧さ

定義：現在のいじめ定義の範囲が広く、とても曖昧であること。

バリエーション

G：いじめつていうのは範囲広すぎるつていうか。だから、かなり重くても、例えばいじめつていう風に言つてしまつたりとか。まあ自分いじめつて言葉あんま好きじゃないんですよ、そういう意味で。はっきりしないつていうか。

C：そう、そうなんです。だから、どれがイジメでイジメじゃないかは、ものすごく曖昧ですね。

#### 概念6. 判別の困難さ

定義：「いじめ」かどうか、どこまでを「いじめ」とするかなどの判別が難しいこと。

バリエーション

D：結構些細なことで、日常生活の延長上で生じるつていうか、いじめかどうか、この判断つていうか、それが結構難しいつていうか、そんなような部分を感じてたり私はしてるんですけどね。

O：難しいのは、やっぱ、からかいとかいじり。からかいといじめは、すごく、判断難しいと、自分は思っています。

## 概念7. 区別されるもの

定義：「いじめ」と区別されて、異なる事象として見做すもの。

### 概念7-1. 喧嘩との区別

定義：対等でお互いにやり合っているものは、いじめではなく喧嘩と考えること

バリエーション

E：例えばこう、自分もなんか原因作っちゃって。で、それによってあっちからも攻撃があったりして、自分もまたやり合ってるっていうのは喧嘩じゃないですか要は

G：子どもの中で、何か、そう思ってるだろうっていうので、やられてるほうも、このズレがだんだん生じてくるのがあるんですよね。そこから喧嘩になるんですよね、力が対等であれば。だけど、力対等じゃなくて、黙ってしまった時に、それがまあ、いじめっていう形になってくるのかなと。

### 概念7-2. 課されたものとの区別

定義：みんなに課される宿題や係りなどによる苦痛は、いじめではないとすること。

バリエーション

B：やらなくちゃいけない事に対してやるのが辛い場合はやっぱりその子の適応が出来ない部分。だったら一緒に誰かとやるとか。だからそういう面では、いじめっていうか、合わないっていうか。でもそれはやっぱり。係活動に対しては、できない場合は誰かと一緒にやると。でも辛いっていう場合だったら、そこら辺はいじめっていうかみんながやる事だから。いじめって言われたら、ちょっと違うかなって思ってますね。

L：それで不快だから私はいじめられてますっていうのは、筋通ってねえかな。やることやらないのが問題であって。

## 概念8. やってはいけない行為を悪いこととする視点

定義：いじめか否かに関わらず、暴力や悪口などのやってはいけない行為を悪いこと・ダメなこととして考えること。

バリエーション

N：これはいじめだっていうのを判断しない、です。変にそこで区切っちゃっても仕方が無いことだから、



悪いことは悪い、いいことはいい、で判断してます。いじめだから指導するんじゃなくて、悪いことだから指導するっていうんですか。

P：いじめだろうが何だろうが、ダメなものはダメだっていう。良いか悪いかでいいでしょ。いじめかどうかじゃなくて、良いか悪いかでしょ、っていうところで、相手が嫌な思いをすることはやめようよと。

## 2. 「いじめ」の言葉の使い方

### カテゴリー：多様な「いじめ」の用いられ方の現状

「いじめ」という言葉が、さまざまな意味や用途で子どもや保護者に用いられている現状。概念9～12を含む。

#### 概念9. 定義と異なる用いられ方

定義：これまでの定義と異なる意味や用途で「いじめ」という言葉が用いられること

##### 概念9-1. 軽く安易な表現

定義：「いじめ」をふざけや冗談で用いたり、簡単に軽い感じで用いること

バリエーション

D：結構日常会話の中で、すぐいじめだいじめだとかって生徒たちも言うんですね。だからあいさつ代わりじゃないけども、おはようとかなんかね、こんにちとは同じような感じで、いじめだいじめだと言ってんですけども。

G：本当にじゃれあいの中でも、今のいじめでしょっていういじめを、軽々しく何か冗談の様に使う子もいるし。

##### 概念9-2. 些細なことでの「いじめ」表現

定義：自分の思い通りにいかず嫌になった時に「いじめ」と言ったり、ちょっとぶつかったなど些細なことでも「いじめ」として表現すること

バリエーション

B：班を作るときに、なかなかうまく班が作れなくて「いじめられた」とか。そういうふうな話をほんとは本人も仲間に入りたいんだけど、6人班とか4人班とかになるときに、うまく入れなくて。なんとか班はできたけれども、自分の気持ちに合っていない場合「これはいじめだ」とかって。

F:「叩かれた。」もイコール「いじめられた。」で言うてくるんですね、今の子って。だから、こっちから見てね、周りから見て、ある程度遊びの範疇、じゃれ合ってるような感じでやってるのが、たまたま1発頭にポンって入った、そしたら「いじめられた。」ってきたりとか。

### 概念9-3. 教師と関わるための「いじめ」表現

定義：教師と関わるための話題・きっかけとして、「いじめ」として訴えること

バリエーション

F: いじめって言うものがどういうものっていうのが曖昧なまま使っているのだからそのいじめごっこの中で「なんとかちゃんにいじめられた。」って言うのは先生に訴える手段の1つ。先生と、変な言い方すると会話する手段の1つとして使ってくる子もいるし。

G: その子が（「いじめられた」って）言うてるのは、うーん、軽い事が多くて。結局、何か、自分と接点持ちたくて軽い感じで言うてきて、そこから話して、「なんだ、いじめじゃねえじゃねえか」って言ったら、「確かに」ってね。

### 概念10. 重く受け止め、用いない

定義：「いじめ」が重大で悪いこととして、「いじめ」という言葉を用いないこと

バリエーション

E: うちの去年から、学級開きの最初に、いじめって言う言葉を使って、「いじめだけは絶対許さないからね、そこだけは譲らないからね」とは言っているのだから、うちのクラス子達は今年もそうですけど、いじめって言うのは軽々しくは、言わないです。

L: そんなに簡単には使わないかなとは思いますがね、うん。いじめられてます。いじめがありますっていうのは。

### 概念11. 嫌なことをされている子どもは「いじめ」と言わない

定義：実際に嫌なことをされている子どもは、「いじめ」とは言わないこと。

バリエーション

I: だから明らかに誰かに対してみんなで言ったりしてる時に、「僕はいじめられてます」って言うのは、ハッキリ言える子は少ないんじゃないかな？だから、「いじめ」の言葉は出さないけど、実質的には起きてる、それを周りが見つけていじめと捉えるという流れかなとは思いますがね。

H: ほんとに深刻な場合は「いじめ」っていう言葉ってのは全然出てこない気がしますねえ。いじめられたっ

というよりは、こう何々され、具体的にこう、こんなのをされましたとか、ちょっと悩んでますとか。そういう「いじめ」って言葉は使わずに違う表現ですね。

#### 概念1 2. 保護者による些細なことでの「いじめ」としての訴え

定義：子どもにちょっとでも嫌なことや何かあると「いじめだ」「いじめではないか」と学校に言うなど、保護者が些細なことでも「いじめ」として訴えること。

バリエーション

C：保護者は我が子かわいさなので、被害者の保護者は、ちょっといじわるなことをされると全部いじめと言います。うちの子いじめにあっているとかがいじめですかって感じで。被害者の親。

N：「うちの子はいじめられてませんか？」とか、そういうふうにはめてきますよね。「こういう行為はいじめなんじゃないですか?」。親の方が敏感ですよね、いじめって言葉、しょっちゅう使ってる人いるし。いじめって定義って何ですか?とか、たまに言われたりします。

#### カテゴリー：教師による「いじめ」の使い方と工夫

教師が「いじめ」という言葉を用いる上での配慮や工夫。概念1 3～1 5を含む。

#### 概念1 3. 代わりの言葉を用いる

定義：いじめ問題の指導において、「いじめ」と言わず、代わりの言葉を用いていること

バリエーション

D：あんまり私は、よっぽどじゃないとき以外は、そうですね。相手の嫌がるって言うか、苦痛に思う、苦痛とかがってそういうの使っちゃいますけど、あんまりこう、露骨って言うかダイレクトには使わないですかね。

H：相手の気持ちを考えたりとか、そうこういう時にどう思うんだろうかとか、嫌な思いするよねとか。いじめって言葉ってあんまり使ってない気がしますね。こう違うのに別に置き換えてる訳じゃないんですけど。

#### 概念1 4. 実用主義的使用

定義：「いじめ」という言葉を、指導上用いた方が良く考える場合に用いるといった実用主義的な使用のこと

バリエーション

A：教師が「いじめ」という言葉を生徒に発する時は、やっぱりこれから生きていく中で、この子どもにと

って、「いじめ」っていう言葉を使った方がいいかなっていった部分に使っている気がします。

K：認識が違う中で、でもそれっていじめっていう事なんじゃないのっていうそのね、重みっていうかその、気づいてないけど普段何気なくやってるけど、それっていじめてるってことじゃないのっていう使い方しますね、だから重みをつけるっていうか認識させるっていうか。

## 概念15. 用いる際の留意点

定義：教師が「いじめ」という言葉を用いる際に留意していること

### 概念15-1. 加害者を作る

定義：「いじめ」とすると、やった相手が加害者であり、悪いことをした人となってしまうこと

バリエーション

F：いじめられたって訴えちゃえば、自分はいじめられてる側になれるし、いじめてるやつら、加害者が出来上がるという事なので、変な言い方、本当にそれでいじめられてるって訴えてくる子もいれば、都合よくいじめられた側になる子もいるはずで、そういう子たちに関しては、ちょっと一括りってわけにはいかないなって思ってるんですけど。

L：これ（嫌なこと）がなくなってほしいってやっぱ思いはあるから言いますが、「いじめ」っていう風に定義すると、加害者と決めつけてるっていうか。だから、何か避けているような気がします。

### 概念15-2：保護者の構え

定義：教師が「いじめ」と表現すると、保護者が構えること

バリエーション

K：保護者は、いじめってことに対しては、あんまり触れちゃいけないような感じ、ないですかね。例えば自分の子どもがいじめられてなければ、いじめってことに対して、なんかこう「ん？」みたいな、「いじめ？」みたいな感じのなんかこうちょっと。僕、学年集会、保護者会で、生徒指導担当で話す時に「いじめもあります」って言うこともありますよ。そうしたらやっぱ、反応がちょっと微妙な反応ですもん。

M：いじめっていうのは、なんか最近、そのメディアとかいるんな所で言葉が、出てきてるせいか、「いじめ」イコール「ひどい、なんかすごいもの」っていうイメージがあるので、保護者も「いじめ」って言われると、なんかちょっと構えるっていうか。それがまたいい結果を及ぼす時と及ぼさない時があると思うので、なかなか使わないようにはしています。

### 概念16. 認識や言葉の用い方のズレ

定義：子ども、保護者、教師のそれぞれ、あるいは伝える側と受け取る側など立場によって「いじめ」についての認識や言葉の用い方にズレがあること

バリエーション

F：たぶん学校が認識している感覚と、保護者が認識している感覚は、これもズレがあるかなって。で、学校の担任とかで言えば、クラス全体見ているわけなので、クラス全体を見ている目線と保護者が自分の子を中心にしている感覚とはやっぱりズレが生じて当たり前だし、そのいじめっていう認識もズレがあつて当然なんだけど。

M：なかなかこの「いじめ」っていう言葉は難しいなあと思って、保護者、生徒、教員で多分捉え方がみんなばらばらなので、私はあんまりいい言葉ではないなあと思って。曖昧な部分みんながいろんなこと想像出来ちゃうので。親はもうおっきなことはもう「いじめ」って捉えて、子供はおっきいことから小さいことまで「いじめ」って捉えて。

## 3. 教師の基本スタンスといじめ問題への対応

### カテゴリー：教師の基本スタンス

教師が子どもと関わり、指導していく上で基本となる考え方や姿勢のこと。概念17と18を含む。

### 概念17. 指導における基本的な視点

定義：教師が子どもと関わり、指導していくにあたっての基本的な視点のこと

#### 概念17-1. 充実した学校生活

定義：いじめ問題等の指導において、充実した学校生活を送れるかを考慮すること。

バリエーション

B：楽しく学校生活を送れてるか、送れてないかってことも見えますね。学校生活楽しく過ごすっていうことは、私は大事だと思ってて。

N：まずは子どもが、子どもも確か、今日あった事を言わず、今日あった事を言わせて。それを元に、こういう訳でこういう風な事をしました、とかですね。謝罪の機会を設けました、とか。こういう指導しました、とかですね。事実を伝えるんじゃなくて、やっぱり一番は今後中学校生活をしていく上で、充実した生活を送れる。その為にこういった事を今やりました、って形で最後いつも持っていきます。

### 概念17-2. 子どもの成長

定義：いじめ問題等の指導において、子どもの成長を考慮すること。

バリエーション

H：生徒の成長って言うんですかね。そこに重点を置いて、去年なんかも言われたんですけど、そこに持つてくとやっぱり解決しやすいというか。今こういうふうにされてる、あるいはしちゃったけどでもこれを通してじゃあどう成長しようか、この子が成長しますよねっていう、そういう風に持つていくと納得してくれることが多いと思うんですよね。

I：成長するポイントとして、こういうところはっきり言えるようになるといいですねとか、そういったことは言いますね。結局根本的に変わらないと変わらないところがあるから。

### 概念17-3. 子どもたちの関係性

定義いじめ問題などの指導において、子どもたちの関係性を考慮すること。

バリエーション

A：「いじめ」かどうかというよりは、今後の相手と自分との信頼関係とか人間関係の、言い方悪いですけど「交通整理」みたいな部分の対応が大事なあと私は思っているの。

M：私たちはいじめと言われるものがあつたとして、それを確認した時に、何をしたいかって言ったら、やったやられたの責任を取らせる、取らせないもそうなんですけど、明日もあるので、元のその人間関係を戻さなくちゃいけないの。

### 概念18. やってはいけないことへの指導

定義：いじめか否かに関わらず、やってはいけない行為を対象とし、指導すること。

バリエーション

F：とにかくその事実の把握を最優先し、その中で学校だからダメなものはダメって言ってく。で、ダメなもののはダメなんだけど、警察じゃないからそこで罰とかっていうわけではなくて。ダメなものはダメだから、次回気をつけなさい、直しなさいっていうやっぱり指導方法でずっとやってますね。

N：もうこれはいじめだつたっていうのを、判断しない。変にそこで区切っちゃつても仕方が無いことだから、悪いことは悪い、いいことはいい、で判断してます。いじめだから指導するんじゃなくて、悪いことだから指導するっていうんですか。

## カテゴリー：いじめ問題発生時の対応の流れとポイント

いじめ問題が実際に起きた時に、学校や教師がどのように動き、対応するか。その一連の流れとポイントについて。概念19～22を含む。

### 概念19. 事実関係の把握と工夫

事実関係を把握する上でのポイントや工夫。

#### 概念19-1. 事実関係の具体的な把握

定義：いつ誰が何をなど、事実関係を具体的に把握すること

バリエーション

C：証拠集めする。ぐうの音も出ない証拠を集めてから指導します。それから、やられた子に関しても、絶対言わないからって言って、聞き出せるだけ聞き出して、全部文章に書いて、何月何日何て言った、面談内容書いて、会議で確認してから本人たちに言います。

N：その子に聞く。聞くもそうだし、あと書かせて。この時どうだった？、この時は？って、そうすると思いつくじゃないですか。そうするとやっぱり、確実じゃないですか。何があったの？ってアバウトに聞くんじゃなくて、この時、例えばこの昼休み何があった？って。近くに誰がいた？どういう状況だった？とかって具体的に掘む。

#### 概念19-2. 複数対応

定義：複数の教師で対応に当たること

バリエーション

A：まずは状況を把握しなくてはいけないので、当事者の子とか、必要であれば保護者の方にも、複数対応で、担任が一人で抱え込まずに複数対応でとにかく話を聞くとか。

J：もうとにかく早く対応、その日のうちに。事が起こったらすぐ複数で対応、報告、連絡、相談。もうそれをやってれば、大概のことは大体丸く収まってくかなって気がします。

#### 概念19-3. 個別で話を聞くこと

定義：個別で一人ずつ子どもの話を聞くこと

バリエーション

G：個別で呼んで話をする。同時がいいんですね。同時に個別で呼ぶ。だから何人かの先生も使って、話聞

いてすり合わせして、お互いすり合わせして、解決しましたよっていったら、その後それぞれの保護者に連絡  
って言うのが流れですよ。

N：やっぱり個でやるっていうのが結構、個っていうのは、その生徒、例えば二、三人いたとして、やった方  
が、二、三人一緒にじゃなくて、必ず別々にして、一人一人に聞いてやるっていうのが良いかなって。

#### 概念19-4. 双方の側から話を聞くこと

定義：一方からではなく、双方または関係する子どもから話を聞くこと

バリエーション

I：いじめのような問題が起きたって思ったときには、まずどちらからも話を聞く。被害者の方にも、加害者  
の方からも話聞かないとわかんないからってことは説明して、どっちからも話聞いて、とにかく全体像を明ら  
かにするっていうのが、〇〇中に行って生徒指導をやり始めて学んだことなので。

E：その子話を聞きますよね。まずは。ただ客観的ではないので、関係する子には全部話は聞きます。時間  
がかかっても。

#### 概念20. 保護者への対応

定義：いじめ問題が起きたときに、保護者へ対応することやその際のポイント

##### 概念20-1. 嫌なことをされた側の保護者への早期対応

定義：嫌なことをされた子どもの保護者へ早期に対応すること

C：とにかく何日もたってからの報告じゃなくて、早期対応っていうのはわかったその日のうちにいじめられ  
てる子の家に電話をします。今疑いの段階ですけど、お宅のお子さんが辛い思いをしている可能性があります。  
調査をしますので待って下さい。お家でもお子さんにできる限り話を聞いてもらえますかって言うんです。  
それを早期対応って言うんです。

P：スピード感がないと、保護者不信感持つので、何もやってくれないとか、何やってんだ、で、わかってる  
段階で、ある程度今こう動いてる、中身の具体的なことは、話さなくても、今ちょっと相手の子、と思われて  
る子と話をしている、聞いているので、もうちょっと待って下さいとか、今ここまでやっていますよっていうの  
を、細かく連絡してあげると、やられた側は納得します。

##### 概念20-2. 保護者に指導の経過を伝える

定義：把握している事実や指導の経過について保護者に伝えること



バリエーション

E: 基本的には電話連絡で、一部始終は全て話しますね。学校生活のことから、これにどう至ったかとか。事後報告、結局それはどういう風に終わって、完結したのかっていうのまでは、全部話します、報告として。それが原因になっているのであれば、普段からこういうところが見られて、今日の件で言うところがつながってしまっただけというふうに全部。わからないじゃないですか、普段のことは。なので全部お伝えすると、やっぱり保護者の方も感情的にはならないですね、あんまり。

K: 事が起きたことに対してはすぐに連絡するようにしてますよね。今こうしてこう指導中でやってるんだけど、どうしてもこういう状況で人数が多いとか、いっぺんに一気に話が聞けないしと、学年職員で分けて、一人ずつ対応していった話を今すり合わせたりして、事実を確認してる所だとか言って、事が起きたらすぐ伝える。でも事実確認が取れていけばそうですけども、取れていなければ確認するからということで、経過をね、報告したりとか。

### 概念20-3. 保護者との関係作り

定義: 保護者と関係作りをし、連携して対応すること

バリエーション

D: 些細なことでも、そういうご心配されてるような保護者には、まあ電話連絡なり、まあ必要になれば私と担任で家庭訪問するとかやってるつもりではいるんですけども。やっぱり、それで我々との信頼関係っていうか、そういうのにも繋がると思うんで。マメにやってるつもりではあるんですけども。

K: 結局信頼関係だと思うし。保護者とかやっぱり、教員は敵じゃないので、お互いその子のために一生懸命やっていきたいと思いますというスタンスが一番いいかなと思うので。

### 概念21: 子どもへの指導と工夫

いじめ問題が起きた時に、子どもを指導するポイントや工夫

#### 概念21-1. やってはいけない行為の意味を認識させる指導

定義: やってはいけない行為の意味やその影響、悪いことであることを認識させること

バリエーション

D: いじめる側の方も、やっぱり個人差があるっていうことは、知らせてあげなきゃいけないのかな。俺はそれでも別になんともねえとかってやつもいますけど。受ける側にとってはね、十分嫌なことなんだっていうことは指導していく必要はあるのかなと思いますし。

O: やった方の子は、なんでやったか聞くし、それは相手にとっては嫌なことなんだよっていうふうに、ちゃんと教える。だからやめなよっていうふうに言ってくる。

### 概念2 1-2. 嫌なことをされた子どもの要望に応じた対応

定義: 嫌なことをされた子どもの要望を聞いて対応すること

バリエーション

A: その子に話を聞いて、でその子に「どうしたい？」って必ず聞きます。そうするとその子が例えば「先生の方から注意してください」とか、「相手の子がきちんと謝ってほしい」とか、あるいは「もうしないんだったらいいです」とか、そういうような感じで対応はしたいかなあっていう感じでいつも思っているんですけども。

F: 「どうしたいの？」って聞く場合もあります。だからそのいじめられてるっていう状況の中では、エスカレートしちゃうからそのままにしてほしいっていう子もいるんです。だから、まあ表面的にね、解決したいっていう形で言ってくる子はいるんだけど、内面的にはもう関係修復は難しいから、攻撃的なものさえなくなればいいよって言ってくる子もいるし。その訴えてきた子のやりたい形、1番心が落ち着く形に持ってくるということもあります。

### 概念2 1-3. 嫌なことをした子どもの心理や事情への配慮

定義: 嫌なことをした子どもの心理や事情を配慮して対応すること

バリエーション

D: やる方っていうのも不安とか葛藤とか、欲求不満とかもあるんじゃないかな。もちろん許されないんですけども。そのいじめることは許されないんだっていう指導もしますけども、自分はやっぱりその背景にある、そういうのもちょっと汲んであげるような指導も並行してやっているつもりではあります。

L: 被害者の子は嫌な思いしてるわけだし、指導入れながらも、ただ全部が頭ごなしだと、向こうもね、「なんだよ」ってなるので、その事情はちゃんと聞いてあげて、っていうような指導をしますね。

### 概念2 2. 必要に応じて管理職が入ること

定義: 必要に応じて管理職や学年主任などを入れて対応に当たること

バリエーション

G: 校長先生が入ったりつつうのもありますが、特に保護者が激高しちゃってる時とか。その時にはやっぱり管理職の方に来てもらうとか、あるんですよ。

K: いじめの被害者にまず来てもらって事実確認して、加害者に来てもらって指導して、被害者と加害者を会わせて、例えば教頭や校長に入ってもらおうとか、学年主任と学年ととか、そういうふうにする場合もありますよね。

#### カテゴリー：いじめ問題への対応のポイント

いじめ問題へ対応する際のポイント。概念23～28を含む。

#### 概念23. 早期発見、初期対応

定義：早期に発見し対応すること。問題が大きくならないうちに初期対応すること。

バリエーション

D: やっぱり早期発見とか大事じゃないですか、そういうような、未然に防ぐっていう部分でも、大事かなって思いますし。

H: 嫌だと思った時点でやっぱり、この子を傷つけたっていうところは変わらない。ですから、その言い方を学ばせるということも含めて、いじめて言っちゃうとおっきくなっちゃうかもしれないですけど、そういう初期対応が大事なのかなあっていう。そんなことぐらいでってほっといちゃうと、それが継続してっちゃうかなあっていう。

#### 概念24. 生活記録ノートなどの記載からの把握

定義：生活記録ノートやアンケートなどの記載から把握すること。

バリエーション

D: あとは生活記録ノートとか。直接言えない子はこう書いたりするの結構でかいかなというふうに思いますので。気になる生徒になんかはそれ、やったりしてますね。

M: 私は他の子にばれないように、例えば月に一回道徳の時間に何か悩み事なんか書いてみようとかって紙に出したりとか。生活ノートに書いてくる事とか、そういうとこで。

#### 概念25. 周囲の子どもの活用

定義：当事者ではない周りの子どもから聞いて把握したり、アプローチすること

バリエーション

A: 仲がいい子が言ってくれたりするのが効くのかなあっていう感じもするので。全体指導としていろいろ子どもたちに「いじめ」について話をするときもあります。個人的に加害者になる子の仲がいい子、囲んでる

子たちから固めることもあります。

B：そういう時って周りから教えてくれますね。あの子おかしいよって。6班編成で班長がいて、毎日毎日自分の係り集めてるんですけど、「気になる子いない？」って必ず言うんですよ。そうすると「あの子が」って報告があつて。秘密は守るような空間で、周りに入らないようにして「この中は絶対秘密は守るね」って言って、ジョーク、笑うとなんかなんか辛そうだよって言うと、やっぱ言うんですよ。情報。そういう場合は、ちょっと声かけて、あれいじめじゃないのって言う子もいます。

## 概念26. 教師による関係調整

定義：子どもたちの間で起こるトラブルを、教師が間に入って対応し、関係調整すること。

バリエーション

J：どんどん悪循環で、自分で解決できなくなってきたら。で、教員が出る。教員が謝罪させるじゃないけど、自分たちで、ごめんなさい、ごめんなさいってできない。そういうことが増えてるかなと思います。

K：今はそういう、自分でやってた事を、自分でできなくなって、それを大人とか、そういうのが間に入ってやるとかね。解決するとか。自分で解決できなくなって、我々が入って相談して話を聞いて、結局そうやると解決できるみたいな。

## 概念27. 対応力を伸ばす指導

定義：嫌なことをされた時などに、子どもが対応できる力を伸ばすよう指導すること。

バリエーション

H：何の悪い思いしないで生きていく人なんて絶対いない中で、じゃあ何か言われていじめですって、辛い、受け止めてやっていかなきゃいけないんですけど、でもそれをどうやって解決して生きていくのかっていう、考え方、捉え方、それをやっぱりつけて行かなきゃいけないかな。

J：嫌なものは自分で嫌だって言いましょって。第一に自分で出来る事はまず自分で。社会に出て嫌な事だとか、うんと辛い事とかがある中で、自分で何か対処して行かなきゃいけない。そういうのを学ぶのも中学校かなと思うんですけど。

## 概念28. 話を聞く上での工夫

定義：決めつけず、じっくり、話を広げながらなど、子どもから話を聞く上での工夫。

バリエーション

N：決めつけは良くない。こうだろうっていう聞き方はおかしい。やっぱ子どもの口から言わせるのが一番か

な、っていうのはあります。そこが一番じゃないですかね。

P：どうしてっていうのを、時間かけて聞きますよね。子どもたちもそこだけしか言わないので、ちょっと広げてあげて、こっちから聞いてあげる。今回のことはこれなんだけど、ちょっとこのへんまでは教えてもらいたいんだってことで、子どもたちから話を聞くいいチャンスでもあるので。

#### 4. いじめ問題発生の要因と流れ、子どもに関わる課題と対応の困難さ

##### カテゴリー：子どもたちの関係の中でのいじめ問題

子どもたちの関わりやそこでの変化の中が、いじめ問題につながる要因になりうること。それらに関連した概念29～33を含む。

##### 概念29. 問題以前の人間関係のもつれ

定義：小学校など、問題が起こる以前の人間関係のもつれが関係していること

バリエーション

A：やっぱり生徒同士の人間関係が悪いとか、っていうものプラス、保護者同士の人間関係が悪いと、悪い方向につながりやすいですね。その一つのこの今起きているトラブル、プラス今までの流れ、蓄積、小学校からの「あの子はこういうことがあった、ああいうことがあった」とか、あるいは噂で「あの子はこういう子だああいう子だ」っていうふうに、耳から入ってくるものも、保護者の中に、こうあるのかなあって思います。

C：中学に入ると、小学校時代嫌な思いをずーとしてきた子たちが力をつけてきて、ただやってらんないけどって、その恨みがあります。数年間の言えなかった恨みが、中学で反撃に出るんですね。女子はほとんどそれです。まあ男子もそうですね。話聞くとやられた子、やった子にも話聞くと、まずその中学では被害者になってる子の、小学校の時何されたかっていうのを、延々とベラベラしゃべってますけど。

##### 概念30. 悪気がないやりとりからの発展

定義：悪気がないやりとりから、いじめ問題へと発展してしまうこと

バリエーション

A：もともとを辿ってみると、一対一の人間関係なのに、いじめている方の子たちに付随してくる子たちは別に相手に対して何の恨みとか、そういうのはいんですね。ないんだけどあの子がこういうことを言った、ああいうことをした、それは誤解の部分もあるだと思えますけど、それに一緒になって、広がってしまうと。

H：学校の中だと複数の仲いいグループがいて、必ずいじられ役みたいな、いますよね。それが、いじられて

んのはそのグループの中で楽しんでるからいいかなっていうふうに見る時もあるんですけど、たまに行き過ぎたりとかして、じゃあじゃんけん肩パンしようぜとか言って肩パン始まったりとか、なんかズボン下ろし始めたりとか、そういうふうになんか行動がこう、エスカレートし始めたら、本人は笑ってたりとか、「楽しいんだ」とか言うこともあるかもしれないんですけど、傍から見てて、それってやっぱりあんまりいいとは思えない。好ましくないし。

### 概念3 1. ふざけての関わり

定義：ふざけて、面白がって弱い子に嫌なことをすること

バリエーション

J：単純に、面白がってやっちゃうっていうのももちろんあると思うんです。弱い奴を見つけて、楽しいからやっちゃうっていう。

M：直接いくというよりも、出来るだけゲーム形式というか、もしかしたら、その子達の中にはその悪いっていう気持ちがあるのか、ちょっとでも何ていうんですかね、自分達のためというか、ちょっとかばうような感じで、ゲーム形式のままっていうのが、はい。そういう事もありました。

### 概念3 2. 「いじめ」対象と関係性の変化

定義：子どもたちの中で、いじめの対象や関係性が変わることがあること

バリエーション

D：最近はこう、言い方悪いんですけども、誰がいじめられるかわからないっていうか、そういうのがあって。昔ははっきりしてたって言う用語弊があるんですけども、この前は仲良かったじゃないかと思わせといて、急にターゲットになっちゃってるみたいな、っていうのがちょっと感じますかね。

I：関係は、力関係って見た感じとか、雰囲気でもわかりますけど、それは考えるけど、それが急に変わったりまするので、変わったとしても力関係は力関係かな、力関係とかグループとか。

### 概念3 3. 集団化と加勢

定義：周りの子どもが加わり、集団化していく傾向のこと

バリエーション

J：学校の中でそれをやってるのであれば生徒指導なんですけど、やっぱり家帰ったりとか外でこうやってやって、人を気にせず「ナントカちゃんムカツクよね」とか「無視しよう」とかそういう内容で書き込んで、それを学校で指導しなきゃいけないっていう、それもどんどん増えてくと思います。これから先。

M: 奴らも直接手を下すのにはちょっと抵抗があるというか、そこまでの気持ちは無いので、皆を巻き込んで、面白おかしくこらしめてやろうっていうか、不快な思いさせてやろうとっていう事があるみたいですね

#### カテゴリー：学校での集団適応と許容性

学校生活での子どもたちの学級などの集団適応と、そこで変わった特徴が受け入れられるかに関わるもの。概念34～36を含む。

#### 概念34. 周囲の子どもの許容性

定義：変わった子どもの特性や行動を周囲の子どもが許容できるかどうか

バリエーション

A: 結構発達障害とか持っている子たちに対して、例えば通常の発達障害を持ってない子が、相手を受け入れようとか、相手のこういうところを支えてあげようとかいう視点ではなくて、この子を構うとこういう反応があるから面白いとか、何て言うんですかね、受け入れるのではなくてからかってやろうとかいじめてやろうとか意地悪してやろうとか、そういう視点を持っている子が、多くなってきた気がします

K: 異質な、自分としては認められないようなことがあったりとか、ちょっと変わってる感覚を持ってる子とかね。それが意外にクラスでは、笑いをとったり、わははは、みたいになると、それを認められない、なんだよあいつ、みたいな部分もありますよね。そういう異質な部分で、認められなくて、攻撃的になるとかね。

#### 概念35. 嫌なことをされやすい子どもの特徴

嫌なことをされやすい子どもの要因・特徴として言及されたもの

#### 概念35-1. 孤立化

定義：人との関わり方が下手で、周りに合わせられず、孤立化している子どものこと

バリエーション

C: 友達数人仲良しがいて、この子達と強い絆があれば他の友達とケンカになっても、それはいじめじゃなくて、ただのケンカで、トラブルで終わるんですけど、やられてる子が1人で、ずっとやられ続けてしまうには、その子に助けてくれる友達もいないし、相談に乗ってくれる人もいないし。いつも1人ぼっちなので。

F: 周りに合わせるのが苦手なんでたぶん周りから言われたことを自分の中に受け入れるってことがそもそもへたくそなんだと思うんですね。だから、わりとそういう子がターゲットになるし、そういう子が要因を持つ

てるケースが多いと思います。

### 概念35-2. 大人しさ

定義：目立たず、ハッキリ言えない大人しい子どもが被害を受けやすいこと

バリエーション

G：真面目な子なんだけども、おとなしい感じの、だから真面目でおとなしい子ってよくいるんですけども、ただ声が小さくてはっきりしないとか、そういうのある子に対して、はっきり言えよとか、そういう事を周りの子が言うのは、

P：やられちゃう子に多いのは、多分共通して言えるんじゃないかなっていうのは、大人しい子ですよ。目立たないような子だったり。

### 概念35-3. 目立った行動

定義：いい子ぶる、やることができないといった周りから目立った行動のこと

バリエーション

M：外見というよりは行動面に関して今のところ所多いような気がします。あれがムカつくとか。みんなの前で何かこう例えば目立つ子に関して、えって思う子もいれば、よくあるのが、いい子ぶってるとか。

O：いじめられる子は、行動面もあるかな。のろいっていうか、あとやることでできてなかったり、ちょっと欠点があったりする子とか、仕事ができなかったりとかっていう子が、やっぱり、言われる対象になっちゃうかな。

### 概念35-4. 身体的特徴

定義：体型や外見などの身体的な特徴についてのからかい・悪口が見られること

バリエーション

E：ブラジルの女の子に対してゴリラって言うてみたりとか、そういうのは小学校の頃から引き続きあったみたいなんですけど、ただその女の子も結構言う時はすごいので、どこまで介入していいのやらとは思うんですけど、外見について言うっていう子は多いですね。でも、それはどの時代もそうだとは思うんですけど。

G：見た目の部分も多分あったりすると思うんですよ。体型だったり、体の特徴だったり。なにか他の人と違うようなことがあって、まあその子が、それだけだと上手くやってく子もいるんですけど。

### 概念36. 発達・知的障害



定義：発達・知的の障害が関与していると思えること

バリエーション

B：他に本当にあったのは、特別支援を要するとか髪の毛がちよつととか、臭いがしたりとか、そういう子に対してなんて言うのかな、言葉の暴力ですよ。 「キモ」とか。言葉で表現うまくできないとか、一人でこうやって孤立したりとかそういう子って、わりとこうね。はぶかれる。

C：もともとなんかの障害があったり、それに気づかない。 やってる子もやられてる子も発達障害が知的障害か、もともとの障害にすごく関わってる気がするんですね。あの陰湿ないじめとか事件も教育も究極はそこはなんじゃないかって私、今思い始めてきてるんですよ。

### 概念37：やっちはいけない行為の認識

定義：やっちはいけない行為かどうかについての子どもの認識があるか

A：子どもたちの中でモラルといった部分が低下していて、法に触れなければここまでやっちゃってもいいかっていうような、自分自身の中の歯止めの部分がないというか、こりゃあマズイぞっていうような部分の言葉がないような気がします。

G：冗談の中でいろいろやったりとかするんですけど、そこまでやったら駄目じゃない？っていう、そういう判断をできる子がいるかどうかですよ。それが多ければ多いほど、早めに止まったりするんですけどね。それが無い集団の中でやっちゃうとどうしても、一方的になっちゃうかなって気がするんですよ。

### 概念38. 教師に見えず、隠れて行われること

定義：教師に見えない、隠れたところでやっちはいけないことが行われること

バリエーション

B：実際聞いて、いや、辛いよって言っても、でもそれ関わり方違うから逆になんていうんですかね。関わっている人に言うとか。または私がない時、教科家庭科だから、他の教科のときにやることもあるから、休み時間とか、休みの時に危ないから目が離されてるから。だから、ちょっと「班長よろしくね」みたいな。

J：特徴として非常に陰湿、陰険、悪魔みたいな奴がいるんですよ。何人か。裏で悪い奴をやってる奴がいるんですよ。だから非常に指導しにくい。顔が見えない、誰がやってるかわからない。

### カテゴリー：ネットいじめ

ネットいじめに関わるもの。概念39を含む。

### 概念39. ネットいじめの特徴

定義：インターネットを介した形で行われる、SNSなどを用いた「いじめ」の特徴

#### 概念39-1. 見えなさ・把握のしにくさ

定義：教師から見えず、把握できないネットの中で起こること

バリエーション

G：子どもしか見えない社会を作りやすくなったなっていうのはあるんですよね。今で言えば、ラインだと思うんですけど。携帯電話で、昔で言えばメールだったり、ブログだったりとか、そういうところ。コミュニケーションの子どもの取り方が、目に見えないとこでやり始めたので。

P：我々の見えないところで行われるイジメが一番怖いです。っていうのは、絶対見えないとこあるじゃないっすか。ケータイの中とか。ネットの中とか。あれだけは見えないので。しかも掲示板とかに書き込まれている分には見えるんですけど、ま、でも見ないですからね、我々もそんなに一生懸命しないです。そんな時間はないですし。無論、それ今度直接的なメールでの、ぱーん、ぱーんというやり取りとか、ラインでのやり取りになってくると全くわからない。お手上げですよ。

#### 概念39-2. 暴言や悪口の出やすさ

定義：ネットやSNSでは、暴言や悪口が出やすいこと

バリエーション

E：見せてもらったんですよ。すごく暴言吐いてんですよ。「うるせー」とか、「もう来んな」とか、そこまですごいヒートアップしちゃって。顔が見えないので、簡単に言うんじゃないのかなっていう。

K：見えない部分でとかっていう時には、もう超積極的にね、「死ねだ」とか何だとか、「消えろ」とかってこう書きちゃったりするみたいな。そんな事書けんだったら、自分で解決しろよみたいな。思いますけどね。そんなの多いんじゃないかなと思いますけどね。

#### 概念39-3. 集団化と広がり

定義：やりとりに他の子どもが加わり、集団化したり広がっていくこと

バリエーション

D：なんかいっぱい入ってくるじゃないですか。人数が。その集団化っていうのかわかりませんが、一人に対して一気に加勢に。原因作る部分もあったかもしれませんが。そうすると行きたくないみたいな、なっちゃったりしますね。

F: 2、3人が書き込み、何でもない話をしていく掲示板の流れが、誰かがこうポーンって言ったことにみんなが反応し、普段見てるだけの奴、書き込まなかった奴も反応し、「アイツの言ったことは許せない！」になり、「みんなでやっつけようぜ！」みたいな動きが出た時に、やっぱりそれはやっちゃいけないことっていうのが、その段階では分かってなかったのかもしれないけど、集団化するとそのノリで動いちゃうようなところもあって、結果的には、この場合は対集団で1人を「ボコボコにしようぜ」ってみたいな話にがあって、それは確実にイジメっていうモノには入るかなっていう。

#### 概念40. ゲーム、TVの影響

定義：子どもたちの人間関係や関わり方、からかいなどにゲームやTVの影響があると思えること

##### 概念40-1. ゲームの影響

定義：子どもたちの人間関係にTVなどのゲームが影響していると思えること

バリエーション

A: 先をあんまり見られなかったりとか、その場その場で人間関係を断ち切っちゃう子がいて、あんまり相手と継続して人間関係をこう紡いでいこうっていうような感覚ではないような子が多いような感じもしますよねー。それはゲームとかの影響なんですかねー。ゲームをして、「あ、つまんない」っていったら、こうパチンって（リセットボタンを押すしぐさ）切ってしまうとか、そういった部分なんですかね。

D: そういう希薄化にも繋がるのかもしれませんが。まあそういうゲームの世界を日常となんか同じに考えているような生徒もいますね。

##### 概念40-2. バラエティ番組の影響

定義：お笑いなどのバラエティ番組の影響があると思えること

バリエーション

D: やっぱりテレビがあるんじゃないかなと思って。人をからかってね、笑いにする番組とかもあるじゃないですか。私はそれはあるんじゃないかなって。結構すぐ「死ね」とかって言ったりするじゃないですか、バラエティで。やっぱりそれを生徒は真似しますから、すぐなんか「死ね死ね死ね死ね」言ったりする、っていうのもあって、私はそれがやっぱりあるんじゃないかなって。

O: テレビのメディアが大きいと思います。お笑いがなんか、「死ね」とか、お笑い番組で。それをネタにして言ったり、なんか口の悪いこと言ったりすると、子どもは真似するので、それがすぐ出てきます。

## カテゴリー：「いじめ」の影響

指導などにより表向きいじめ問題が収束した後の影響のこと。概念4 1を含む。

### 概念4 1. 嫌なことをされた子どものトラウマ

定義：嫌なことをされた子は、いじめがなくなっても、トラウマが残ったり、心理的に引きずってしまうこと  
バリエーション

B：いじめはなくなったのは本当ですけど。ただトラウマ、やられた子はトラウマが続いてるんですね。だから学級には戻れても不安になるみたいで。だから病院通いはじめてますね、心療内科に。

I：解決、もうこれでこっから、手打ちって言ったらおかしいね。手打ちでもう終わりだよって。また新しい気持ちでやってこうねって言ってもやっぱり、加害者がもうやんないってのはありますけど。今度被害者がそれを引きずっちゃうってのいうのはありますよね。ずーっと。あの時あの子が私のことこうやったっていうのは。

## カテゴリー：いじめ問題指導の困難さ

いじめ問題への指導において、困難さを感じる。概念4 2～4 4を含む。

### 概念4 2. 発見の困難さ

定義：子どもや保護者が言わない、サインが分かりにくい、見えないところで陰湿に行われるなど、発見することの困難さ

バリエーション

J：堂々と面と向かってとかじゃなくて、何か死ねって書いたメモ用紙お机の中入れちゃうとか、カバン中入れちゃうとか、そういう系がうちは多いですね、特徴として。非常に陰湿、陰険、悪魔みたいな奴がいるんですよ。何人か。いやだからそういう裏で悪い奴をやってる奴がいるんすよね。だから非常に指導しにくい。顔が見えない、誰がやってるかわからない。

O：全然表情に出さない女の子とかいて。でも影では、なんかそういう死ねとかなんとかいう言葉を言われたりしてるんで。でも分かんないじゃないですか。親にそれを話してて、親も子供は言わないでって言って、言ってこなくて。家庭訪問行った時にそういう話をしていうのもあって。全然わかんなかったなど。子供はシグナル出さない子もいるので、だからそういうのはまあ聞いたら絶対に見逃さないようにしますけども、やっぱりそう表現できない子もいるから難しいなと思うんですけど。

### 概念4 3. 十分な指導の困難さ

定義：嫌な行為を止めるだけでなく、子どもの考え方や価値観、あるいは気持ちなど問題に関わる部分まで十分に指導することの困難さ

バリエーション

I：結局解決したっていうのは、はっきりわかんないですね。これで終わりだよって言って、終わるのが理想的ですけど。わかんない、その見えないところで続くっていうのはもちろんあるから。それかな。これで指導したからと言って、終了しないっていうところは、まあ継続的にね、見ていかなきゃいけないっていうのは、大変だと思います。

K：何がいけないんだとか、そんなのはイジメじゃないとか、相手が悪いとか、相手がそう思うのはこうだからっていう場合が難しいですよ、一番。価値観や感覚とか、そういったものを変えなくちゃ、違うよっていう部分の、それを指導する時が困難ですよ。

### 概念4 4. 繰り返し起こらないか

定義：いったん指導したとしても、繰り返し同様の事態が起こってしまうことがあること

バリエーション

C：今1番感じてるのは、いじめの表面的なことだけをやめさせてもまた繰り返し起きてしまうので、その根本の原因？何でそういう性格？っていうやってしまうのか、これを親がまだ中学生だから、親がちゃんとわかって、その要因を親子で探す。本当に先生の方ではどうにもならない他人が何をいおうと。で、その親子で解決するっていう所まで、もってかないと、なおらないですよ。

O：その後、また再びやられちゃわなくなっていく、それもちょっと不安っていうか、心配ですね。言われて、やっぱり言えない子って、言うともた倍になって返ってくるっていう子がいるので、だから言えないとか。だからそれをすり合わせて、二人合わせた時に、お前ちくっただろじゃないけど、またそれで陰で、そこが見えないとこなので、怖いかな。

### カテゴリー：子どもに関わる要因・課題

いじめ問題について、子どもに関わる要因や課題と思えるもの。概念4 5～5 0を含む。

### 概念4 5. コミュニケーション・ソーシャルスキルの未熟さ

定義：気持ちを伝え方や人との関わり方といったコミュニケーション・ソーシャルスキルの未熟さ

バリエーション

C：だからもう、決定的なのがコミュニケーション能力の不足だから。決定的だと思います。

コミュニケーション能力の不足。だからといってコミュニケーションとれない子をいじめちゃいけないって  
いう指導をするんですけど、ただもう人との関わりができない子が被害にあってるのは確かですね。

F：思ってる気持ちを伝えるっていうのが苦手になってきてる子がやっぱり多くなってる気がして。それによ  
ってトラブルが起き、そのトラブルがいじめに発展し、とかっていうケースがあるんじゃないかと、だからや  
っぱり個人的に思う、根幹にあるのは人間関係のやり取りがへたくそになってきたのかと、

#### 概念46. 解決する力の弱体化

定義：子どもたちが自分でトラブルを解決する力が弱くなってきていること

バリエーション

E：自分たちで解決するっていうのがなかなか出来ない子が多いので、そうなると放置じゃなくて助けるのが  
教員じゃないですか。っていうので丁寧な指導になっていったのかな。

H：普通だったら生徒同士で終わるようなことが多いんです。喧嘩したら「先生、喧嘩しましたよ」みたいな  
先生喧嘩して、励ましたってそういくよりは、男の感覚かもしれないんですけど、喧嘩したんだから、それは  
仲悪くなっちゃうのはそうなんですけど、でも何日後したら、ごめんねとか謝ったりとかして、お互いでこ  
う解決できる。だけど今の子っていうのはそれがなかなかできないんかなっていうふうに感じる事が多くて。  
だから、なんでもかんでも相談、「なにされた」「これされた」とか来ちゃうんですよね。で、こっちで解決し  
てもらおう、言えば何とかしてくれるから。

#### 概念47. 自己中心性、思いやりのなさ

定義：周りの状況や相手の気持ちを考えられず、自己中心的で思いやりのないこと

バリエーション：

B：心の面だと幼なくなってきたし人の見ることができなくなってきたし、自分中心になるのが多くなっ  
てきました。何か言えば分かるけど、前は、でも自分のことしかまず考えられないから、言っても周りを見る  
ということができなくなっている。自分のことばかり考えてるから、嫌な思いしたらすぐにいじめだとか  
言いはる、子もいるかな。それが増えてきている感じがします。

K：やった後に指導すると、やっぱり自分もやられたら嫌ですって。だったらお前やっちゃいけないだろ  
っていうことは、やっとならでわかるみたいな。自分のことしか考えてないんじゃないですか。

#### 概念48. 神経質

定義：神経質に被害的になったり、些細なことに過敏になること

バリエーション

B：生徒は、小さなことでもこだわるって言うのかな。神経質っていうか、自己中心的な子が多いですかね。神経質ですね。ちょっとしたことですぐに反応しちゃうんですかね。

E：勝手にこう、被害妄想して、中にはつらいとか、やられるとか、いじめられるとかって、勝手に妄想してる子も中にはいて、

#### 概念49. 居場所

定義：学校や家庭に自分の居場所があるか

バリエーション

L：要するに、子供に、だから家庭で子供の居場所がないとかそうなってくると、要するに話が聞いてもらえない、理解してもらえないとか、まあいろいろあると思うんですけど、そういうのが多い子が何かしらやっぱ学校で起こすかなあっていう気はします。

N：家庭とか学校とか、その最低限やらなきゃいけないところはやって、っていう部分が重要なのかなあって。誰かがいてくれるっていうのを、子ども達が思うだけで全然違うと思いますし。いじめてる方も、いじめられたくないからいじめてるって部分も、絶対あると思うんです。やっぱり居場所、環境ですよ。

#### 概念50. 自分の都合のいいように保護者に伝える

定義：子どもが自分の都合のいいように保護者に伝えること

バリエーション

E：おうちの人にちゃんと自分のやったことを報告してください。電話するからって言って帰すんですけど、要は自分の悪いことは怒られるんで隠したいじゃないですか。なので、包み隠して、自分は悪くないけど謝させられたっていう子が僕僕っていう子が多い、いました。

G：例えばいじめを受けた保護者が、いじめだ、いじめだと捉えた保護者は、子どもからこういう事があったよって言うと思うんですけど、子どもはある程度都合のいい様に言いますからね。

#### カテゴリー：一部の事例に見られる課題

一部の事例ではあるが、見られる子どもの課題。概念51、52を含む。

#### 概念51. 関わりを求めての問題化

定義：他の子に関わりを求めていくことで、いじめ問題になりやすいこと

バリエーション

B：わりと孤立しやすい子って、関わられるのが嬉しいから、辛い思いをしても「これはいじめじゃない」っていう子もいるんですよ、中には。関わられることが嬉しくて。だけど周りから見て、ああちょっと辛そうな感じにも見える場合は、その子が「いじめじゃない」と言ってもやっぱり周りから見て、色々な立場から見てこれはいじめだなって思った場合は、やっぱりいじめじゃないかと思います。

C：関われない理由は自分にすごくあるんだけど、そこは気が付かなくて、これは「先生いじめに遭ってますいじめに遭ってます」って訴えてくる子がいて。「そりゃみんなあなたとは仲良くできないよ」って内心思うんですね。だけどその子がだからいろいろちよっかい出すわけですよ、いろいろと、かまっほしくて、色々なことやるんですよ。そうすると皆どんどん引いて、無視みたいになって。

## 概念5 2. 被害を訴える子どもの問題・課題

定義：嫌なことをされと訴える子どもにも、問題・課題がある場合があること

バリエーション

C：そのリスクの子たちも原因は「いじめられた」ってすぐ言うんですけど、逆？あなたがそうやって、うだうだとみんなによりかかって、嫌がられてる、嫌がらせをしているパターンがすごく多いんです。本人はあの一全然自覚がなくて、こんなにつらいんだから、で「誰も聞いてくれない」って言って切っちゃったりする。

K：たまに、言ってる生徒に問題がある場合はありますよね。いじめられたつつつても、そう言われる前に、その子がその子に対してそういうことしたことによって、例えばいじめられたような事を言われたりとか、避けられたりとかっていうふうになって、いじめられたっていう事になりますね。

## 5. 保護者に関わる要因

カテゴリー：保護者に関わる要因

保護者や家庭に関わる要因について。概念5 3～6 1を含む。

## 概念5 3. 過敏で容易な「いじめ」訴え

定義：保護者が過敏に、容易に「いじめではないか」と訴えること。その傾向

バリエーション

E：保護者は、全員ではないですけど、例えば最近のことだと、自分のクラスですけど、学校に行きたくない



つってるんですけど、どういうことですか？これいじめですよ？みたいな感じで、子どもが何か嫌なことがあったって言うと、すぐいじめですよ？どうなってるんですか？っていうのはあります。

M：すぐメディアはいじめっていう言葉を使う。それは全然私は、悪いと思ってないんです、その通りだなんて。あれぐらいに出るっていうことは、悪意を持ってるんですけど、それを見て何でもかんでも、今保護者と生徒が、いじめいじめいじめいじめっていうふうに捉えるのはどうかかと。

#### 概念54. 子どもの学校での様子を知らない

定義：保護者が子どもの学校での様子を知らないこと

バリエーション

F：なかなか保護者が、学校公開というか、普段も学校けっこう頻繁に足を運んでくれる保護者は別だけど、大半の保護者が学校の様子ってなかなか見る機会がないわけで、そうすると子どもからの話が100%、まあ、かなりあの頑張って聞いてくれる保護者でも、せいぜい子どもたち、自分の子と友達の子の話聞いて、「これが事実らしいぞ？」って言うところまで。

L：やっぱり学校にっつてのはあるんですけど、加害者のは知らないですよ。子供がやっぱそういうことしてるといっつてのは全くつかめてないと思うんですね。特にトラブルを起こす子の保護者はほぼわかってない気がしますよね。

#### 概念55. 子どもの話を鵜呑みにする

定義：保護者が学校での様子や全体的な状況を知らずに、自分の子どもの話を鵜呑みにし、それをもとに学校に訴えてくること

バリエーション

D：子どもの言うことばかり100%信用しちゃってるお母さん、おうちの方もいらっしゃるわけで、もちろんそういう行為はあるかもしれませんが、やっぱりこう客観的に状況を把握するっていうのも我々の仕事かなっていうふうに思ってますね。

N：親も子どもの意見ばっか信用しちゃってる。誰がどう見てもそういう状況なのに、本人が認めてない、結果的に学校の対応が悪いからこういうふうになっちゃうんじゃないですか？とか、やっちゃうんじゃないですか？とか。

#### 概念56. 自分の子どもだけを見る

定義：保護者が他の子どもの様子などに関心がなく、自分の子どもだけを見ていること

バリエーション

B：保護者ね。鬱的な感じとか、ほんとに生真面目な人が多いですかね。多いっていうか、我が子しか見えな  
い人。我が子が言ったところを、なら大丈夫よみたいな。昔おじいちゃんとかおばあちゃんがいると、ほらこ  
ういうふうにすればいいんだよとか、そんなの大丈夫、大丈夫っていうふうな感じじゃなくて。

P：子ども達は割と自分達の世界の中で生きているのか、そんなにいじめられた、いじめられたと、わーって  
なることは無いんですけども、やっぱり保護者からすると、自分の子どもだけを見てる事がほとんどで、例え  
ば何かの会に来て、その状況見ていると、他の子も見るとはんですけど、でもやっぱりその場だけなんですよ。

### 概念57. 嫌なことをした側の保護者の認めなさ

定義：嫌なことをした側の子どもの保護者が「いじめ」と認めない傾向

バリエーション

A：最近ではこう見ている、これは明らかに意地悪だろうとか、「いじめ」だろうっていうような思われる行為  
も、やっぱりこういういろんな要因からか、保護者の方が、加害者である保護者の方が認めてくださらないことも  
多かったりとか、あるいはこれは「いじめ」じゃないでしょっていうふうに言ってきたりする部分もあるんで  
すね。

C：保護者は我が子かわいさなので、被害者の保護者は、ちょっといじわるなことをされると全部いじめと言  
います。うちの子いじめにあっているとかがいじめですかって感じで。被害者の親。で、加害者の方は本当にい  
じめですかって言って。いじめじゃない。否定したい。いじめっ子のほうじゃないっていう風に使いたがる。

### 概念58. 家庭環境

家庭での指導や育て方、関わりなど家庭環境に関わるもの

#### 概念58-1. 家庭での指導

定義：「嫌なことをしないように」などについて、家庭で指導しているか

バリエーション

A：親の、強く言う指導力といった部分がなかなか弱くなっているのかなあっていう感じがします。例えば保  
護者の方が、例えば相手が嫌いなこと、気に入らないことを言っても、「いじめちゃダメよ」とか「そういう  
ことしちゃダメよ」っていった部分でも、こう歯止めも効かなくなっているのかなあっていう感じもして、うー  
ん何て言うんですかね、親が子どもに対して、こううまく説明できないんですけども、子どもの指導の部分  
が、昔と比べて明らか、あからさまではなくてなんか対等になってきちゃっている感じ。

J: 家庭で言えばどこまでその家庭がそういうことをしっかり指導してるかっていうのはわからないですね。だから学校で言っている当たり前のことを、悪口は言っちゃいけませんよとか、相手の立場に立ってとか、それを家庭できちんと教えてるのかどうか。教えてないこと学校だけでやってたって、家庭に結局は戻ってくわけだから。

### 概念58-2. 家庭での育て方

定義：家庭で愛情を持って育てているかどうか

バリエーション

C: だから本当に保護者、要因とかもそうなんですけど、親もちゃんとしてて優しい人で、愛情持って育てて、その障害も一切なくて、ちゃんとした家庭に育ってる子は、被害者にも加害者にもなってないと思うんですよ。

M: 学校でって言うより、どちらかという和家庭での生育歴だと思います。どちらかという、家庭の親がちゃんとしてる子は、絶対に巻き込まれません。私の偏見かもしれませんが。三者面談とかやると気づきます。なるほどって。

### 概念58-3. 家庭での関わり

定義：家庭で保護者が子どもに関わっているか、その程度について

バリエーション

A: 保護者の方もだいぶ共働きをなさってる方が多くて、なかなか時間的にお忙しかったりとか、あるいは心理的にね、こう気持ちが焦ってたりとかって方も多かったです。子どもの話を聞いてあげたりとかする機会がだいぶ少なかったりとか、あるいは自分のお子さんじゃなくて他のお子さんとかね、そういう子たちと関わる時間っていうのも、結構極端に減ってるのかなあって感じもするんですね。だから「あ、あの子はこういう子だなあ」「ナントカちゃんは大丈夫だよ」とか、そういった部分で、保護者の部分でもこうなかなか情報が入ってきづらいのかなあって感じもします。

N: 授業参観来ても、毎回来てないとか。ほんとちょっとのことなんですけども。そのいいふうに言うのが、その保護者たちがいつも子どもに任せてると、子どもに自由に。で、そうじゃないのかなあ、ある程度はやっぱり関わってくれた方がいいのかなあっていうのが。それは思いました。これ(質問項目)見て一番、家庭環境。

### 概念58-4. 親子の類似性

定義：言葉遣いや考え方など、保護者と子どもの姿勢に類似性が見られること

バリエーション

C: そのような問題が起きて、保護者と連絡を取ると、保護者もたいてい子供と同じなんで。姿勢や言葉や、考え方も。例えば、ちょっとこれはあれなんですけど、全然素人なんですけどアスペルガーは遺伝じゃなくて、遺伝性はまだ確立されてないって、って言われてますけど、体感としてはもう99%か遺伝だと私は思っちゃうんですよ。遺伝じゃないなんてこれでよく言えるよっていうぐらい子供がその傾向があると、お母さんお父さんも大体似たような感じの方なので。

D: 家の会話なんかで、結構人をバカにするような言葉あるんですかね。なんかそういうような結構、親の共有化っていうか、対人に対するそういう見方っていうか、見下すっていうか、そういう姿勢ってやっぱり子どもにも表れるんじゃないかなっていうふうに思ってます。

### 概念58-5. 親子の立ち位置

定義：親が親として子に振る舞うか、同じ目線で話すかといった親子の立ち位置

バリエーション

A: 子育てに関わっては、昔は結構単純に分かりやすかった気もするんです。大人は偉い、子どもはやっぱり大人の言うことを聞くといった部分とか、非常にわかりやすかった部分が最近ではいろんな選択肢もあって、多様化してきていて、親である子どもであるっていう前提が、こうひっくり返されつつあったりとか、自分の立ち位置というか立場が曖昧になってしまっていて、まあこのぐらいいいんじゃないとか。昔は保護者に対しては「お父さんお母さん」って言ったりとか、「ちゃん」づけでっていうのはあり得なかった気がするんですね、お母さんとかに対して。

B: 子どもと同じレベルの人は、子どもと同じような対応しかできないから、上から目線では見れないから、だからすぐ言ってきちゃう。でもう学校でダメだったら教育委員会言っちゃうでしょうみたいな感じですかね。

### 概念59. ソーシャルサポート

定義：保護者自身に相談相手や情報交換するネットワークなどソーシャルサポートがあるかどうか

バリエーション

B: そういうふうな親っていうのは相談する相手がないんですね。親に相談するとか友達に相談するとかそういうふうな、いないですね。

M: 例えば、保護者同士のネットワークってあるじゃないですか。ああいう中でっていうのが、彼らの抑止力になるのかな、と。逆にそういう中で、親が指導してくれてる親もいるらしいので。

## 概念60. 学校への姿勢

定義：何かあった時に、保護者が学校と協力して話し合う姿勢があるかないか

バリエーション

F：学校で起きてることだとして、なんか情報がよくわからないから「話ししましょうよ！」って来てくれる親は、保護者は話ができるし、解決につながる手がうてるんだけど、「学校で起きてるからどういうことだ?」、「預けてるのに何やってんだ?」って保護者が来ちゃうと、全然話す姿勢ではないので、より深みにはまるだけだとなつと、お互いのメリットはないと思うんですよ。

K：保護者とかでもう学校教育に期待してないとかね。そういうのがやっぱりちょっと困りますよね。やっぱりこっちがしっかりしてくれないとね。まあでも一生懸命話したら少しはね耳傾けてくれたり、そうなりますけど、一回ちょっとそれ、やっぱりだからお互いのこうなんか一緒にね、保護者も困ったりとか心配してる。こっちもそう。で、こうやっていきましょうっていうふうにして出来るのはいいけど、うちの教育方針だからとか。何がいけねえんだとか相手がこうだろうとかそういうふうにして自分の方ばかりでなると困難ですね。

## 概念61. メディアの影響

定義：メディア報道の影響によって、保護者が「いじめ」を敏感に、過剰に大きくとらえていること

バリエーション

A：メディアでこう用いられている「いじめ」の報道を見て、保護者が「いじめ」という言葉に敏感になっていて、どちらかという不安を煽られている感じがするんです。例えば、不幸なことに自殺をしてしまったとか、そういった報道がされると、保護者の方で「もしかしてこの学校でも、そんないじめが起きているのかもしれない」とか「うちの子にそんなことが起きているのかもしれない」というふうに、その一部分だけを切り取った形で、保護者が担任とか学校に、そういう一面的な部分でしか言ってこないというか、そういった部分があるんですよ。

D：いじめで自殺とか、社会現象と言ってはなんですけども、結構騒がれた時期もありましたから、すごくマスコミとか、保護者の方も過剰になる部分は重々わかるんですけども。ちょっとこう大きく捉えてるっていうか。

## 6. 学校に関わる要因

## カテゴリー：学校内での関わる要因

学校に関わる要因の中で、学校内のもの。概念6 2～6 6を含む。

### 概念6 2. 教師の連携や協力体制

定義：教師たちが連携して対応できるか、その協力体制のこと

バリエーション

H: いじめっているいろんなことが関わってるので、先生方の連携がないと難しいなあってふうに思うんですけど。去年も今年も、いろんな先生が見て、その担任だろうが、副担任だろうが、他の学年だろうがっていうことで、全体で見えていけるのでその点はいりかなあってふうに思いますけど。いじめが起きて一人で戦っていたりとか、一割の先生しか動かないとかだと難しい、苦しいなあっていうのは思いますけど、そういう学校がもしあるなら、やっぱり、イジメを大きくしちゃうのかなあって。

J: いじめだけじゃなくていろんな問題で、例えば部活中ケガをしちゃったとかって、ボールが当たっちゃったとかいったら、部活関係の先生達、「あっ」てグラウンド出てくれるので、だからそういう意味では安心っちゃ安心かなって。

### 概念6 3. 教師が守ってくれるか

定義：教師たちや学校が嫌なことをされた時に守ってくれるかどうか

バリエーション

K: あとはやっぱり、こっち側で流れを作って道を作ってこういうふうにしていく部分を、それをしなければ結局すき放題やり放題わがままを出すラインが一番通るふうになっちゃうわけですよ。生徒の中でそういう子達がいる、教員がそれを見て見ぬ振りしたり、認められるような雰囲気になってたりすると、結局そっち側の道になっちゃうからダメですよええ。

L: 何かあった時に教員が本当に守ってくれるというか、あとは集団が守ってくれるっていう。うちの学校の場合は集団は守ってくれないし、教員もそこまで手届かないというか、やりきれなかったのが去年あるかなと思うので。

### 概念6 4. 教師の姿勢

定義：教師が積極的にいじめなどの問題を見つけ、指導しようとしているか

バリエーション

C: 些細なことも見逃さないっていう先生が少ないと大変なことになります。姿勢とか、プライドとか、やる

気のない先生いたら、もうアウトですよ。授業だけとか、表面だけとか。プライドないのって思いますけどね、いいよとかどうでもいいとか言う人いると、えーって思いますよね。何で先生になったのって、悪いけど。

G：それぞれの先生が何とかそうしないようにっていうふうに動いているんですけど、生徒指導、たとえば積極的生徒指導、消極的な生徒指導ってありますけれど、積極的なものが多いほど、やっぱり起こらない感じはしますよね。

#### 概念65. 子どもからのサインの把握

定義：子どもから示されるサインを見逃さず、把握できるか

バリエーション

D：やっぱり我々の、この技量っていうか、そういうやっぱりあるんじゃないかなと思うんですよ。見て見ぬふりとは言いませんけども、感じられない？なんていうか、生徒のサインが見抜けないっていうかも、やっぱり、否めないんじゃないかなとは思ってますね。

P：サインってどこで出てくるかっていうと、いろんなストレスがあると思うんですけど、例えば対人関係でなんかストレス抱えたりとかして、対処できない子だとこれ始めたりするじゃないですか。リストカット始まったりとか。自傷行為始めたりとか。そういうサインを、我々は見逃さないことが一番大事だ、と思うんです。

#### 概念66. 学級づくり

定義：いじめや嫌なことをする行為を許さない学級づくり

バリエーション

D：一人一人大切にするっていう雰囲気ややっぱり醸し出すっていうか作っていけば、やっぱり私はそういういじめっていうか、風土は生まれにくいんじゃないかなっていうふう思う、っていう持論なんですけども。だからバカとかふざけんとか死ぬとか、死ぬは言わないか。そういうようなことを教師がね、生徒に言ったら、やっぱりそういうようなのも、生まれんじゃないかなっていうのが。

I：大事なのはそうさせない、教員としてはそうさせない学級とか、授業をどうやって作るか、それは教員ができることだから、要因はあんまり気にはしない。あんま考えたことないです。

#### カテゴリー：学校を取り巻く様々な要因

学校に関わる要因として、地域やメディア、教師の負担など様々な取り巻く要因について。概念67～71を含む。

## 概念67. 学校への多様な要求

定義：保護者や地域からの様々な要求が増えてきていること

バリエーション

A：保護者のいろんな要望とか、地域の要望があつたりして、こうなかなか子どもと関わる時間が、確保したいんだけどなかなか関われないっていった部分で、もしかしてもし「いじめ」とかそういうのがあるのであれば、その部分が早期発見とか、事前に防ぐといった部分が、もしかして対応が遅れる部分もあるのかもしれないですね。

B：いじめられてる様な感じがするって、地域から電話かかった事ありますね。カバンこれ持たせられちゃって。1年生に。ジャンケンポンで負けたから、カバンを持たせられちゃって、あの子いじめられてるみたいだよっつって、電話かかってきた事あります。ここはね、この学校は。この辺はすぐ電話来る。色んな苦情が。木が出てきたからっつって切ってくれとか、雪かきちよつとできねえからやってくれとか。

## 概念68. 地域とのつながり

定義：地域の人とのつながりや情報によって、何かあった時に対応しやすく、また問題防止になること

バリエーション

E：地域の方が来て、一緒に学校の除草をしたりとか、保護者とか地域を巻き込んだ行事がうちの学校多くて有名です。そういうのはすごいなって思います。何かあったときに、やっぱりそう普段から信頼というかそういうのを構築しているの、困った時には支え合うことが出来るので、やっぱりそういうところから構築していくっていうのが大切なんだなっていうふうに思ってます。

J：あと地域社会なんかは凄く良く、悪く見りゃ何、ちっちゃえことまで見やがってとかってそういうのあるけど、やっぱりよく見て下さってるなっていう、子どもが公園でけんかしちゃ電話かかってくるし、そういう部分で非常に助かっていると思います

## 概念69. メディアによるネガティブなイメージ

定義：メディア報道によって、隠蔽など学校へのネガティブなイメージが生じていること

バリエーション

E：なんでもいじめっていう言葉を使いすぎじゃないか、と思うんです。要はあの方たち（メディア）は何も分かってないじゃないですか。この現場で働かないと分からないことっていっぱいあって、だから軽々しくちよつと使いすぎだなって思っ。だからいじめが、担任が見過ごしてるとかってなって、さらに学校に攻撃がでて、本来やらなきゃならない仕事ができなかったりとか、悪循環なのかなとあって、勝手に思ってます。



F：ニュースなんかだと、学校はそういういじめが起きたら隠すみたいなの、隠ぺいするんだみたいなイメージがやっぱり、そういうのよく取り上げられるからついちゃってて。

#### 概念70. 教師の多忙さ

定義：校務分掌での事務仕事や会議などによって、教師が忙しくなること

バリエーション

L：(子どもが)何かできるようになったっていう部分を、職員というか学校が見つけてあげて、ここよくできるようになったじゃんっていうのは言ってあげた方がいいなと思うんですよ。でも子供と関わる時間が、他の事務仕事だとか、いろいろ仕事が増えすぎちゃって、そういう時間が減り、減っちゃって。

F：多少偏ったりはしてるんですけど、公務文章がやっぱりメインになっちゃってて、生徒の様子までっていうのが、なかなか難しかったりしますね。大半は仕事の量というよりは、時間的な問題で、「何とか会議があるから部活に出れない。」とか、時間割の中にも先生によっては職員会議じゃないけど、教育相談部会ってあるとか？時間割に入っちゃったりしてると普通の授業の様子もうまく見れなかったりとか、よっぽど緊急だったら別ですけどケンカが起きたって時に「じゃあ教育相談部会があるから。」ってなるとうまく抜けらんなかったりとか。っていう事もありますね。

#### 概念71. 学校でどこまで指導すべきか

定義：家庭で教えるようなことを、学校でどこまで指導すべきか

バリエーション

E：こっちが何なんだって感じ。携帯の使い方までどうなの？やるべき？なんかどこまで学校なんだろうって去年はすごい疑問に思った時期ありましたね。

J：嫌なことは自分でハッキリ言いましょ、OO(その地域のソーシャルスキルトレーニングのプログラム)でもやってるっていう、やっぱり色んなところから、他の教育委員会からも注目されて「資料をくれ」だとかそういうことは言ってるみたいなので。非常に理にかなったものかなと、そんなのは家でやれよっていうのが、僕は思うんですけど。

### 7. 地域・社会、メディアに関わる要因と、時代的変化

カテゴリー：地域・社会に関わる要因

地域・社会に関わる要因について。概念72と73を含む。

## 概念7 2. 関わりや関心の減退

定義：地域社会での人たちの関わりや関心が減り、子どもを地域で育てていく動きが少なくなっていること

バリエーション

A：自分も子どもがいるんで感じる部分はあるんですけども、地域で子ども会とか、そういうものでお互いを、みんなで育てていこうとか、そういうものがこう簡素化してきているというか、そういった部分はある気がします。

D：ちょっと無関心な部分が昔よりはやっぱりあると思うんですよね。例えば地域の方が、注意してもね、逆にそれが、親が何言っただみみたいなふうになっちゃうようなこともありますから。なかなか難しいのかもしれませんが、昔だったら、自分が子どもの頃なんかは、もちろん悪いことしてんですけど、ふざけるとやっぱり近所のおじいちゃんがやめろとか言って、当然そう思うし、親もそれはおめえがわりいみたいなふうになるから。

## 概念7 3. 家族構造の変化

定義：核家族化し、祖父母と同居が少なくなる。また兄弟が少なく、兄弟喧嘩が減るといった家族構造の変化

バリエーション

D：核家族化とかも影響するんですかね。まああとは、少子化とかもあるんですかね。なんですかね。例えば兄弟喧嘩なんかして、なんか学ぶじゃないですか。いい悪いっていうか。それに対しても親もやめろとか色々ね。そういうのがやっぱりなんか、なあなあになって、喧嘩もしなくなれば、なんかそういうような、なるのかなとちょっと思っちゃったりしてますね。

F：今ほとんどが保護者イコール家庭ってなってると思うんですよ。ていうのは子どもたちが家に帰った時に、たぶん親しかいない状況だと思うんですよ。たぶんおじいちゃん、おばあちゃんがついてというのが今はあんまりいないんですよね。って考えるとたぶん保護者の意見で言うのがかなりの率で、家庭の意見になってるはずなんです。

## カテゴリー：メディアに関わる要因

メディア報道に関わる要因について。概念7 4～7 7を含む。

## 概念7 4. 報道の偏り

定義：メディア報道の伝え方は、その出来事の一部に焦点が当てられていて、偏りがあり、現場とのギャップがあること

バリエーション

J：これはいじめだけじゃないと思うんですけど、非常にその一方的な伝え方。その背景とか多面的、比較的捉えてとかでそういうふうに報道するメディアは、少ないかなと思います。

M：メディアとか仕事だと思うんですけど。現実を伝えようとして、結構本人の証言、周りの証言、なんだかんだで、先を見てないですよ。私達との違いっていうのは、その子がまた明日から学校来るって思った時にどうすればいいかっていう事が多分私たちが一番考えている事で、イジメが起きた時には。でもやっぱ、メディアの仕事だと思うんですけど、現実を伝えようっていう事で今の現状ちゃんと伝えますよね。学校はこういう事をした、この子はこういう事をした、何とかしてくれなかった。おしまい。私達とのギャップはそこだと思います。

#### 概念75. 学校への批判

定義：メディア報道の仕方が、「誰が悪い」といった学校・教育への批判になっていること

バリエーション

F：いじめを取り上げるというよりは、いじめをもとにして、それをきっかけにして誰々の責任は？とか学校の体制はとか。そういうところ？だから大人の社会のなんか隅をつつくような書き方でおもしろおかしくするっていう印象を感じるの。

G：その終わり方が、大体学校不信に繋がる様な終わり方が多いので、特に。どうしてもそうなるので、当然学校も、不手際も当然あるので。大きくなるっていう事は大体そうですから。まあ、仕方ない部分はあるんですけどね。

#### 概念76. 危機意識を持つ

定義：メディア報道を見て、自分の学校や学級にいじめ問題がないかなど危機意識を持ち、注意するようにすること

バリエーション

K：例えば自分のクラスに今そういうので困ってる子いないかなとかって思ったりとか、そういう風にメディアをまあ見るといふか、なんていうのかな、批判とか、批判うんぬんとかっていうよりは危機意識を持つていうか。

L：報道されたり、新聞出たりテレビ出たりするいじめ、それは実際事実であって、これ一番難しいですね。

でもそう放送されてたりするので、裏を返したらうちも、なんかそういうなんか近いニュアンスがないことあるなと思うこともない。要するに学校はいじめがなかったとか、とかそういうのは思わないんですけど、ただそうなんかやっぱり注意しないとうちもやっぱり危ないなとは思いますがね。

#### 概念77. メディア報道への要望

定義：メディア報道に対して、様々な角度から取り上げたり、問題提起につながるものにして欲しいといった要望

バリエーション

F：メディアはメディアでそれが仕事だから、それはそれでいいと思うし、そういう職業だとは思ってるんだけど、まあ、もうちょっと取り上げる切り口を変えてみたりとか、むしろ議論をするためのきっかけになるための取り上げ方、問題提起的な取り上げ方をしてくれたほうが教育業界としてはいいんじゃないかなと。

H：やっぱりその背景色々あったし、当事者自身も何かあったかもしれないし。いじめって言葉自体は一緒なのかもしれないですけど、捉え方っていうんですかね、そのもうちょっと色んな方向から見て欲しいなっていうのは。

#### カテゴリー：時代的な変化

時代的な変化による要因について。概念78～81を含む。

#### 概念78. より丁寧に

定義：メディア報道や時代的背景もあり、教師の対応がより丁寧になっていること

バリエーション

E：メディアで騒がれるようになったのもあってか、今はだいぶ親身に対応してますよね、学校の先生だって。自分も一年目のときに結構びっくりしたんですけど。すごく丁寧にやりますよ。例えば保護者の連絡だって、こんな些細なことでも正直いいんじゃない？って思うことも、やっぱりお伝えして、こう普段の生活をついで、信頼関係の構築につながるとおもうんですけど、すごい丁寧にやっていますよね。

H：ちょっとした変化から始まるいじめを、その最初のところで疎かにしちゃったりとか、せっかく何々されましたとかってきてるのにあしらっちゃったりとかしたら、それこそ学校で何もしてないんだ。また言われちゃう。そういうのもあるし、より先生が子供に、ある意味、いい意味か悪い意味かは分かんないですけど、親身にいろんな面で面倒みてるかなあって、自分が先生になって教師になってから。

### 概念79. 「いじめ」の広まり

定義：「いじめ」が広まり、様々な場面で頻繁に使われるようになったこと

バリエーション

B：いじめかどうかかわかんないけれども、マスコミ？あのなんだっけ、リスカ、リスカが始まる前って、テレビ、金八先生のリスカのシーンなかった時はなかったですけど、あれをやりだしてから急に増えましたね。それを考えてみると、メディアがいじめいじめってメディアで言われてから、いじめってやっぱり言い出されましたかね。

O：いじめって言葉が結構出てきましたよねえ、世の中にも。広まったし、すごく使われるようになった。私が1年目の時とかはそんななかったです。いじめっていうのを直接子どもに言ったりとか、それで指導使うとか、その「いじめっていう定義はこうなんだよ。」みたいなのを、子どもが知ってるっていうのは、ここ最近です。

### 概念80. 情報量の増加

定義：子どもの問題や子育てなどについての様々な情報量が増加していること

バリエーション

A：「いじめ」っていうことに関わらず、子育てってことに関して、昔と比べていろんな選択肢が増えたんじゃないかなと思います。多様化してきたというか。情報はいっぱいあるんだけど、じゃあいったい自分はどうしたらいいのかっていった部分で、なかなか子どもに対して強く指導するっていった部分で、保護者の方に迷いがあるんじゃないかなって思います。

P：情報過多の時代じゃないですか。知らなくて良かったことまで知ってしまった、ちょっと話変わっちゃいますけれども。例えば発達障害についても、昔だったら、ぼーんって一括りだったものが、細かくこう、細分化されて、これだからこうだ、これだからこうだ、って対処法が出てきてどうのこうのっていう。いいことなんですけど、それは極論しちゃうと専門家が知ってればいいことであって、一般人は知らないこと。それまでも全て、てくる時代なので、当然敏感にはなると思うんです。

### 概念81. 「いじめ」の捉え方の変化

定義：「いじめ」についての捉え方が変わってきていること

バリエーション

F：時間的な変化で、変わってきてるなとは思いますが。で、1つはその感覚。いじめっていうものの捉え方もそうですし、感覚的な遅いっていうのは自分たちの頃とは違っていると思うし、やっぱインターネットとかで

てきて、かなり普及しちゃっているので、違うなと思いますね。だから、なんとか教員側から自分の頃に起こっていた、いじめとかっていう目線でものを見ちゃうと、ちょっと当てはまらないケースが増えてきていると思います。

L：前は自分がもし、学生だった頃とかなんかは、やっぱり、いじめはいじめられる側も悪いみたいな。それもありましたよね。でも今は弱者の側に立つじゃないですけど、その感覚は無いことは無いと思うんですよ。要するに、いじめられる側にも、問題はあるんじゃないのっていう考え方そのものは、無いことは無いと思うんですよ。ただゼロになった訳じゃないですけど、そういう風な捉え方はもうしないですよ。自分もそうですけど。

## 8. スクールカウンセラーなどの活用

### カテゴリー：スクールカウンセラーなどの活用

スクールカウンセラーなどの教師と異なる専門家の活用について。概念82～86を含む。

### 概念82：教師と異なる専門家役割

教師とは異なる専門家として、教師が求める役割や活動に関わるもの。

#### 概念82-1. 専門家としてのアドバイスや対応

定義：専門家として、異なる角度からアドバイスをしたり、教師に対応しにくい部分へ対応すること

バリエーション

D：やっぱり色々な角度から、我々は今までの経験でこう、なんか決めつけるって言っちゃ語弊がありますけども、色々第三者のね、方からの話も聞ければなっていう部分もありますので。

M：病院にいつて検査をするだとか、色々なウイスクなどの検査をやってみましょうっていう一言を言って貰うってのはすごい助かります。私たちが言わなくちゃいけない事でもやっぱり言いづらいことってあったので、逆に、ほんと矛盾しちゃうけどカウンセラーとかなんとかっていう教諭じゃないっていう専門家の意見としてそういうこと言ってもらえるとすごい助かります。

#### 概念82-2. 異なる立場で話を聞く

定義：教師とは異なる立場で、子どもの話を聞いてもらうようにすること

バリエーション

K: 担任にはここまで話したけど、スクールカウンセラーにはそれ以上喋る事もあるかもしれないし、っていうのはあるかなと思うんですよね。担任にはちょっとな、だから担任には言わないでねなんていって、スクールカウンセラーの先生だからまあいいや、ちょっと心を許して聞いてもらおうとっていうこともあるかもしれないですよ。

M: カウンセラーさんは先生じゃないので、結構色んな事しゃべるんですよ。だからそれで子供たちが、ほんとに不安に思ってる事なのか知ってくれば絶対こっちのがプラスになるし、例えば学校の中にも色んな大人としゃべれる。どうしても先生っていうのは時に怖い存在でなきゃいけないと思うんですよ。だから絶対すべての事しゃべれないと私は思うんですよ。

### 概念83：問題以前の働きかけ

いじめ問題が起こる以前の予防的な対応や活動に関わるもの。

#### 概念83-1：子どもの観察

定義：授業などの学校生活場面での子どもの様子をスクールカウンセラーなどに観察してもらうこと

バリエーション

I: お願いでちょっと見に来てくださいっていうのは先生方でやりましたね。この時間見に来てくださって言うと、全然こっちが気にしてなかった子ども、あの子はこれこれこうだから、っていうとその視点で見られるようになるし。そうすると生徒の人間関係もね、生徒とのこっちの人間関係も変わるんで。

O: 様子見た時に、あの子ちょっと何か様子おかしいなって思ったら、先生、担任の先生とか〇〇（個別の名前）先生とかと職員室で話をするとか、そういう事が頻繁になると、連携っていうか、とれるのかなあって。

#### 概念83-2. 早期・予防的対応

定義：いじめ問題などが起きる前に、気になる子どもの話を聞いたり、対応を協議するといった予防的対応のこと

バリエーション

H: やっぱ事前に知りたいなっていうのはあるんですよ。だから起きてからこうしましょう、こうしましょう、こうしたほうがいいですよ、あっ確かに、っていうのがあるんですけど、でもその前に知ってたらもしかしたら初期的に対応できてたかもしれないとか。そういうのがあるのかな、って思うんで、そういうのをどんどん教えてもらえたらなっていうのと、やっぱり相談ですね。相談、いろんなアドバイス頂きたいなど。

L: 担任やってればちょっとわかりますよね。この子はちょっと怪しいなとか。だからその部分の、面談じゃないけど、をしてもらって、自分もわかってるつもりだけど、近くなりすぎちゃったが故にわかりにくくなっちゃうところがあるから。そこはカウンセラーとかが入って、またちょっと違うアドバイスもらった方が、とは思うんで。何かがあって、じゃこれに関してお願いしますっていうよりも、未然に対策としてかなと。いじめとかちょっと起こしそうな、暴力的な子だったりとか、ちょっとそういう意地悪しちゃう子だったりとか。

#### 概念8 4. 困難な個別事例への対応

定義: 教師には対応が困難であったり、課題がある子どもや保護者へ個別に対応すること

##### 概念8 4-1. 子どもへの個別対応

定義: 集団適応が難しい、トラウマや精神疾患など個別に事情がある子どもへの対応をスクールカウンセラーなどにしてもらうこと

バリエーション

B: トラウマになってる子はカウンセラーにも行ってるし、病院にも行ってますね。やっちゃった子じゃなくて、やられた子のケアがほとんどですね。カウンセラーは、やっちゃった子は大勢ですし、突発的だから。だけどやられた子のそのトラウマは取れないから。やっぱりやられた子のケア、毎週。

J: 集団の中できちんと動ける子と、動けない子っていうのはいると思いますし、その子に合った教育を受ける機会は設けてあげないと。全て教室に入るのが学校ではもうなくなってきているかなと思うので。言ってみれば、別に学校なんか来れなきゃ来なくていいんだっていうのが僕の考えなので。だから、そういう所（相談室や適応指導教室）に行って、何とか社会で生きてけるようにしてった方が良いのかなって。

##### 概念8 4-2. 保護者への個別対応

定義: 精神疾患や要求が多いなど個別に事情がある保護者への対応をスクールカウンセラーなどにしてもらうこと

バリエーション

B: 親のケアは私も大変で、鬱っぽくなってるから、もうみんな外部に頼ってますね。お願いしますって言って。あの研究所行ってくださいって言って。不登校だった生徒の親が鬱になってきた人ですよ。毎日7時30分に電話かかってくるんで対応しきれないんですよ。もう変な子もいっぱいいるから。だからお願いしますって頼んじやいましたね。生真面目な親だったんですけど。〇〇地区でも、もうスクールカウンセラーに親の面倒見てもらいなさいって、教頭から言われてて。ここはそうは言われてないけど、みんな親もまわしてます。



N：自分がやっぱ、持ってた子で、凄い不登校の子がいて、やっぱ色々自分もカウンセラーさんに相談して、で子どももそうなんですけども、その保護者と色々カウンセラーさん話をしてくれて、保護者の毒抜きじゃなく、何て言うんですか、鬱憤を晴らしてもらってたんで、それは助かります。保護者が自分にも言えない様な事を、カウンセラーさんに話をしてくれてたので、凄い自分は助かりました。子どももそうなんですけども、その子どもの家族のケアが、ほんとに凄い助かりました。

#### 概念85. 連携にあたっての課題

定義：スクールカウンセラーなどの専門家・機関と連携する上で、学校の状況や方針などを共有して対応できているか

バリエーション

E：その状況踏まえた上でのアドバイスならいいんですけど、それ知らないのに一般論でグーっていかれると、こっちの学校教育の理念とか方針とかと、マッチしない部分があるっていうのはたまに、まあ多少なりともありますよね。だからそこは連携の必要性をすごい最近感じるんですけど、そういうのをうまくすると、もっといいかなとは思っていますね。

F：担任がいて、スクールカウンセラーも入ってもらってなんてやったときに、いや、所詮は学校の中の話でしょっていう捉え方をするケースがあつて。で、たまたまここで関わってきた保護者は、その一応専門的な知識も持ってて、っていう色々な方法も知ってて、なんていうところから連携はできたんだけど、そうじゃなくて、それよりは外部の機関がいいとかって選ぶ方もいるし。だから連携ってなったときに、どこどこに連携したらいいのっていうのは、結構課題として残ってるんじゃないかなとは思っています。

## 学校現場における「いじめ」問題とその対応について アンケート調査のお願い（参考資料2）

近年「いじめ」について多くメディア報道がされており、いじめ対策防止法案の成立など様々な施策がなされております。しかしながら、日常的に起こる「いじめ」問題や、学校現場での先生方の指導・対応の実際は、あまり語られていない状況にあると思われまます。

本研究は、公立学校における学校現場での「いじめ」問題とその対応の実際を明らかにすることを目的としております。現場レベルで、先生方が「いじめ」問題について考え感じられていること、指導上工夫されていること、課題とされていることについて把握し、「いじめ」問題への対応に寄与できるよう行っております。先に実施した公立中学校の先生へのインタビュー調査において共通して挙げられたポイントをもとに質問項目を作成しました。質問の内容は、「いじめ」についての認識や、指導・対応上のこと、関わる要因などになっております。あまり考え過ぎず、気楽に回答するようにして下さい。

なお、この調査は個々の先生の考え方や指導についてではなく、全体的な傾向を調べるために行っております。また、質問に対する回答は条件ごとに集計し統計的に処理されるため、全て匿名のものとして取り扱います。

大変お忙しいところ恐縮ですが、ご協力いただけますようお願い申し上げます。

☆ アンケートはこの表紙を含め計4枚（ごく簡単な年代や性別などの質問一枚、「いじめ」に関する質問項目2枚）となっております。

☆ 質問項目の回答は、5＝とても当てはまる、4＝少し当てはまる、3＝どちらとも言えない、2＝あまり当てはまらない、1＝全く当てはまらない、の5件法となっております。以下の例のように、最も近い数字のどれかに○をしてください。

		とても 当てはまる	少し 当てはまる	どちらとも 言えない	あまり当て はまらない	全く当て はまらない
1	私はカレーが好きだ	5	4	3	2	1
2	夏休みの宿題は、コツコツと毎日少しずつこなすようにしている	5	4	3	2	1

文教大学大学院人間科学研究科 臨床心理学専攻博士後期課程3年 中野真也

連絡先 電話番号 〇〇〇-〇〇〇〇-〇〇〇〇 メールアドレス \* \* \* \* \*

研究指導教員 文教大学人間科学部教授 今野義孝

先生ご自身について、当てはまるものについて、( ) 内に○をしてください

1. 性別： 男性 ( ) 女性 ( )

2. 年齢：20代 ( ) 30代 ( ) 40代 ( ) 50代 ( ) 60代 ( )

3. 担当学年

◇小学校： 1年生 ( ) 2年生 ( ) 3年生 ( ) 4年生 ( )  
5年生 ( ) 6年生 ( ) 養護教諭 ( ) 管理職 ( )  
特別支援学級 ( ) その他 ( )

◇中学校： 1年生 ( ) 2年生 ( ) 3年生 ( ) 養護教諭 ( )  
管理職 ( ) 特別支援学級 ( ) その他 ( )

4. 校務分掌として、ご経験があれば○をしてください(重複可)

生徒指導 ( ) 教育相談 ( ) 特別支援 ( )

5. 現在学級担任をされていたら、( ) 内に○をしてください

現在学級担任をしている ( )

以下の質問項目を読んで、あなたの感覚に一番近い数字のどれかに○をしてください						
		とても 当てはまる	少し 当てはまる	どちらとも 言えない	あまり当て はまらない	全く当て はまらない
1	「いじめ」とするか否かについて、子どもたちの力関係を考慮している	5	4	3	2	1
2	「いじめ」とするか否かについて、その問題が継続しているかを考慮している	5	4	3	2	1
3	「いじめ」とするか否かについて、やられている子どもが主観的に苦痛を感じているかを考慮している	5	4	3	2	1
4	「いじめ」か否かの判別は難しい	5	4	3	2	1
5	現在の「いじめ」の定義は、学校現場で用いるのに不都合なことがある	5	4	3	2	1
6	「いじめ」か否かに関わらず、やっではいけないことを指導している	5	4	3	2	1
7	子どもは「いじめ」という言葉を安易に用いることがある	5	4	3	2	1
8	保護者は「いじめ」という言葉を些細なことでも用いることがある	5	4	3	2	1
9	「いじめ」という言葉は、「やっではいけないこと」として重みがあり、子どもや保護者は用いない	5	4	3	2	1
10	実際に嫌なことをされている子どもは、「いじめ」と表現して訴えない	5	4	3	2	1
11	普通の指導では、「いじめ」と表現せず、代わりの言葉を用いるようにしている	5	4	3	2	1
12	指導において「いじめ」とすることが役立つ場合に、その言葉を用いるようにしている	5	4	3	2	1
13	教師・学校と子どもの「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	5	4	3	2	1
14	教師・学校と保護者の「いじめ」の認識にズレがあるように感じる	5	4	3	2	1
15	子どもたちの関係性や成長を考慮して指導している	5	4	3	2	1
16	嫌なことをされた時に対応できるようにするなど、子どもの力を伸ばすように指導している	5	4	3	2	1
17	嫌なことをされている側の子どもの要望を聞き、応じるようにしている	5	4	3	2	1
18	子どもたちの関係を調整する対応をしている	5	4	3	2	1
19	子どもの話をじっくり聞き、信頼関係を作るよう心掛けている	5	4	3	2	1
20	嫌なことをする側の子どもに、やっではいけないことと認識させるようにしている	5	4	3	2	1
21	嫌なことをする側の子どもの指導において、その事情や心理に配慮する	5	4	3	2	1
22	いじめ問題の指導には、複数の教師で対応をすることが重要である	5	4	3	2	1
23	いじめ問題の指導には、事実関係や状況を明確に把握することが重要である	5	4	3	2	1
24	嫌なことをされる側だけでなく、関わった双方の話を聞くようにしている	5	4	3	2	1
25	早期発見・早期対応が重要である	5	4	3	2	1
26	問題が起きた際には、指導の経過を保護者に伝えるようにしている	5	4	3	2	1
27	保護者へ連絡する時は、その心情に配慮し、関係づくりを心掛けている	5	4	3	2	1

		とても 当てはまる	少し 当てはまる	どちらとも 言えない	あまり当て はまらない	全く当て はまらない
28	教師に見えないところで、いじめ問題が起こりやすい	5	4	3	2	1
29	インターネット上の「いじめ」は、暴言が出たり、集団化するなどエスカレートしやすい	5	4	3	2	1
30	いじめ問題には、TV番組やゲームの影響があると感じる	5	4	3	2	1
31	特別な支援を要する子どもへのいじめ問題が、学校現場では起こっている	5	4	3	2	1
32	いじめ問題に関わる要因として、子どものコミュニケーション力の未熟さがあると思う	5	4	3	2	1
33	いじめ問題に関わる要因として、子どもの他者への関わり方などのソーシャルスキルがあると思う	5	4	3	2	1
34	いじめ問題に関わる要因として、子どもの思いやりのなさや自己中心性があると思う	5	4	3	2	1
35	いじめ問題に関わる要因として、子どもが自分の考えをしっかりと持っているかが関係すると思う	5	4	3	2	1
36	嫌なことをされやすい子どもの特徴として、孤立していたり、大人しいといったことがあると思う	5	4	3	2	1
37	いじめ被害を訴える子ども自身にも、問題・課題があることがある	5	4	3	2	1
38	「いじめ」について、保護者が過敏で神経質になっている	5	4	3	2	1
39	嫌なことをする側の保護者は、「いじめ」とされることに心理的な抵抗感が強い	5	4	3	2	1
40	保護者は、学校での子どもの様子を知らず、子どもの話を鵜呑みにすることがある	5	4	3	2	1
41	いじめ問題には、保護者の家庭での指導が関わっている	5	4	3	2	1
42	教師に余裕がなく、子どもに関わる時間が持ちにくい	5	4	3	2	1
43	学校・教師に対して、地域や保護者からの様々な要求が増えている	5	4	3	2	1
44	教師間の協力・連携体制ができていることが重要である	5	4	3	2	1
45	子どものサインを見逃さないなどの教師の姿勢が大切である	5	4	3	2	1
46	地域のつながりが弱まってきたことが背景として影響している	5	4	3	2	1
47	学校に批判的なメディア報道によって、保護者や地域の学校への姿勢に悪影響が出ていると感じる	5	4	3	2	1
48	子どもたちの「いじめ」の言葉の使い方などに、メディア報道が影響している	5	4	3	2	1
49	「いじめ」に関するメディア報道によって、保護者が過敏になっている	5	4	3	2	1
50	スクールカウンセラーなどの専門家の活用は、いじめ問題への対応において役立つ	5	4	3	2	1
51	スクールカウンセラーなどの専門家を活用するにあたって、その専門家が現場を理解した上で連携できるかが重要である	5	4	3	2	1
52	いじめ問題の対応の困難さとして、その発見の難しさがある	5	4	3	2	1
53	いじめ問題は、それが根本的に解決したかなど十分な指導まで至るのは難しい	5	4	3	2	1