

# 教員養成大学学部生のいじめに関する認識と対応との関連

五十嵐 透子\*・伊藤 侑子\*\*・岩崎 眞和\*\*\*

(平成24年9月28日受付；平成24年11月5日受理)

## 要 旨

本研究は、教員養成大学の学部3年次で教育実習を終えた139名（男性63名，女性76名）を対象に、いじめに関する判断基準をいじめ被害者の主観的体験に置くことを明示した2006年の文部科学省によるいじめの定義の認知度と、小学校におけるいじめの判断およびいじめを疑った際の対応との関連について検討した。児童の学校生活で、言語や身体を含むいじめの4種類それぞれ2場面，計8場面を提示し，いじめと判断するか否かとその根拠を求める場面想定法を用いた。その結果，男性に比べて女性の方が提示場面をいじめと判断しやすい傾向が示された。加えて，女性の方がいじめ被害に遭っていると思われる児童に直接話をきく対応を優先する傾向があることと，性別にかかわらず文部科学省によるいじめの定義の内容を知っていると，“言語的いじめ”が疑われる場面で被害児童の主観的体験を尊重しやすい傾向が示された。しかし，対象者の半数以上は2006年の文部科学省の定義を知らない実態も示された。教員経験がボランティア活動や主に教育現場での教育実習に限られる学部生を対象としたイメージ研究であることの限界を踏まえた上で，いじめの予防や具体的な対応を学ぶための教員養成教育について考察した。

## KEY WORDS

いじめ bullying, 児童の主観的体験 school children's subjective experiences, 教育的対応 educational responses  
教員養成大学 college of education, 学部3年生 undergraduate junior students

## 1 問題と目的

滋賀県大津市における中学2年生男子の自殺の原因がいじめによるものとの報道が2012年7月になされて以降，奈良県桜井市でも1年以上にわたる女子中学生への集団でのいじめの実態や学校側の対応の遅れが報道されるなど，いじめ問題への具体的な対応や予防についての関心がこれまで以上に高まっている。“いじめ (bullying)”が，その悪質さと深刻さから，世論も巻き込んだ社会的な課題<sup>(1)</sup>として認知され始めた1970年代後半から1980年代以降，いじめを苦にした児童生徒の自殺や事件が発生するたびに，文部省（現在の文部科学省；以下，文部科学省と表記を統一する）の主導により学校現場ではさまざまな対応や予防策がとられてきた。しかし，2006年から現在まではいじめの“第3次ピーク期”<sup>(2)</sup>にあり，2011年のいじめ認知件数は約7万件にのぼり<sup>(1)</sup>，かついじめによる自殺が止まない状況に対し，いじめ問題への新たな対応や取り組みの必要性が改めて問われている。

いじめの早期対応を困難にしている要因の1つに，“見えにくさ”<sup>(1)</sup>や“認知のされにくさ”<sup>(3)</sup>といった“いじめの不可視性”が指摘されている。いじめ問題の解決のためには，いじめの被害者本人あるいはいじめと思われる場面に遭遇した児童生徒が，いじめの存在を学校生活においてもっとも身近な存在である教師に隠さず伝えることが必須条件であるといわれているが<sup>(4)</sup>，そのような行動を児童生徒がとることは実際には容易ではない<sup>(5)(6)</sup>。特にいじめの被害者がいじめの事実を第三者と共有するかどうかについては，周囲からの理解のされにくさや，報復への恐れ，自尊心が傷つくことへの不安<sup>(7)(8)</sup>などから，誰にも相談せず独りで耐え続けたり，気にしない振りをするとした積極的これらの状態を解決する行動をとりにくい傾向がみられやすく<sup>(9)</sup>，年齢や学年が上がるにつれてその傾向は強まる<sup>(7)</sup>とも指摘されている。

本問<sup>(7)</sup>は，いじめの不可視性と，それによって生じる教室内でのいじめが存在しなくなったかのような“錯覚”の2つの要因の悪循環を断つことの必要性を論じており，特に教師や周囲の大人がいじめに対する予防的かつ早期対応の視点を常に持ち続けることの重要性を強調している。周囲の大人として主要な対象である教師が，いじめの兆候（サイン）を早期に発見し適切に対応するためには，児童生徒によるいじめ被害の訴えの困難さを理解した上で，個々の体験がいじめの被害に当たるか否かの判断をいじめられた児童生徒の立場に立つて行うとする文部科学省<sup>(10)</sup>

\*臨床・健康教育学系 \*\*愛知県丹羽郡扶桑町立柏森小学校 \*\*\*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所

の2006年のいじめの定義に基づき、被害児童生徒の主観的体験を率直に話し合える関係のなかで、いじめの判断を行う必要があると思われる。

文部科学省によるいじめの定義は、学校側の対応の遅れによって自殺に至った事例や、学校や教育委員会によるいじめの隠蔽などへの批判と反省から、2度の改訂を経て現在に至っている。いじめの有無を判断する視点の課題と関連して、文部科学省が毎年全国の学校を対象に実施している『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』において、1985年より用いられてきたいじめの“発生件数”という表現も、2006年より“認知件数”へと改められた<sup>(10)</sup>。それまでの文部科学省による小中学校のいじめの実態調査では、教師が把握した個々のいじめの事例を学校がまとめて市町村教育委員会へ報告し、それらを集約したものが都道府県教育委員会を通じて文部科学省に報告された数を“発生件数”と呼称してきた。あたかも全国の学校で発生したいじめの全体数であるかのように表現されていた“発生件数”は、実際には“教師の視点”からいじめと判断され、なおかつそれらの報告を学校や各自治体の教育委員会が判断した件数であるため、小林<sup>(11)</sup>が指摘するように教師のいじめに対する感度を反映した数値であったといえる。これは、2006年以降文部科学省がいじめの有無を判断する上で強調している“いじめられた被害児童の主観的体験”に基づく件数とは異なるため、社会やメディアからの誤解や非難を招く要因の1つであった。2006年より“発生件数”は実態に即した“認知件数”へと表現が改められたが、本間<sup>(12)</sup>や小林<sup>(11)</sup>は、登校困難や長期欠席の出現率増加の背景にある潜在的いじめの可能性や“認知件数”の統計的推移のみを過信することの危険性について論じており、児童生徒のいじめ認知率よりも教師の認知率の方が低いという指摘もある<sup>(13)(14)</sup>。

また、いじめが疑われた際、早期に適切な働きかけを行うためには、いじめ被害が疑われる児童生徒が自身の体験を率直に語る関係の構築<sup>(5)(6)</sup>とともに、巧妙化および多様化している“いじめ”の手口や態様への理解とそれらの分類の枠組みが必要と思われる。Monk & Smith<sup>(15)</sup>や小島・井沢<sup>(16)</sup>は、いじめを攻撃行動の一種としてとらえその態様によるいじめ分類について論じている。加えて森田・清水<sup>(13)</sup>は、いじめの手口に着目し、数量化Ⅲ類理論によって“心理的”か“物理的”、“ふざけ”か“いじめ”かの複合化のパターンからいじめを4分類し、Sullivan<sup>(17)</sup>はいじめとその関連行動に着目した分類を提示している。これらの分類は対象の年齢や発達段階および研究者が重視する視点によって異なっており、今後も社会文化の変化に応じていじめの態様を網羅する分類の枠組みが必要と考えられる。

欧米ではMonk & Smith<sup>(15)</sup>がそれまでの主要な分類であった“物理的いじめ”と“言語的いじめ”に加え、1990年代に入って重視されてきた関係性の病理としての“間接的いじめ”と“社会的排除（仲間外れ）”を含めた、3分類（“物理的いじめ”“言語的いじめ”“関係性攻撃”）を提唱している。小中学校でみられやすい間接的いじめには、いじめの対象となる児童生徒を避けるように促したり、悪い噂を流したりする間接的攻撃<sup>(18)</sup>や、ゲームや遊びから排除したり、友人関係を引き裂くような偏った情報を流すことで友人関係にダメージを与えるような関係性攻撃<sup>(19)</sup>、そして、相手の地位や自尊心を直接的または間接的に傷つける社会的攻撃<sup>(20)</sup>が含まれる。Monk & Smithは、これらの3分類はそれぞれ異なる種類のいじめであることを論じているが、教育現場では表立っての物理的な危害を加えるというのではなく、グループからの排除や「仲間外れにする」「悪評や悪い噂を流す」などにより“関係を絶つ”または“意図的に他の仲間との関係を悪化させる言動をとる”といった形となって表れやすく、現象としては分類間で重複している可能性が考えられる。Monk & Smith<sup>(15)</sup>や文部科学省<sup>(10)(21)</sup>の実態調査で報告されたいじめの態様に関する統計を考慮すると、国内の小中学校におけるいじめを考える上では、“物理的いじめ”や“言語的いじめ”に加え、実際に暴力を振るうことで身体的痛みや苦痛を与える“身体的いじめ”と、先述の“関係性攻撃”を加えることで、より包括的にいじめをとらえることが可能になると思われる。

いじめであるか否かの判断における児童生徒の主観的体験の尊重と、いじめの分類の枠組みの必要性について論じたが、2006年の文部科学省が定めたいじめの定義の存在や内容に関する認知度の実態は十分に明らかにされていない。したがって、本研究では、陰湿化や巧妙化<sup>(22)</sup>が指摘され、現在学校現場における深刻な課題として取り上げられているいじめへの迅速かつ適切な対応や予防的な心理教育実践の一助とするため、初等教育を専攻し主に小学校教師を志す教員養成大学において、いじめの被害児童の主観的体験を重視するという文部科学省のいじめの定義の認知度といじめに関する認識やいじめが疑われる場面での対応との関連を検証した。なお本研究では文部科学省<sup>(10)(21)</sup>のいじめに関する実態調査やMonk & Smith<sup>(15)</sup>の分類を参考に、小学校で教師が遭遇しやすいと考えられるいじめの場面について、Table 1に示した4つの観点から分類した。

## 2 方法

### 2.1 調査時期と分析対象

2010年12月中旬に教員養成系の国立大学法人1校の学部3年生で計4週間の教育実習を終えた143名(男性65名,女性78名)を対象に,講義終了後の集合調査形式による質問紙調査を実施し,回答に不備のあった4名を除いた139名(有効回答率97.2%:男性63名,女性76名)を分析対象とした。なお,いじめ場面での対応策とその重要度への回答に欠損値がみられた4名は,いじめ場面での対応策とその重要度に関する分析でのみ除外した(N=135)。

### 2.2 調査方法と調査材料

調査協力者に対し,本研究の目的や収集したデータは統計的に処理されるため個人情報には保護されること,調査協力は自由意思であり回答を中断して途中退室もできることを書面と口頭により説明した。その説明の後,退室や調査協力への辞退の申し出がなかった協力者に無記名式の質問紙調査を実施した。実施時間はおよそ10-15分程度であった。質問紙は,性別を確認する項目を記載したフェイスシートと,以下の質問項目から構成された。

(1) 文部科学省が定めるいじめの定義に関する質問項目 文部科学省によるいじめの定義内容の認知度を確認するため,「あなたは,文部科学省がいじめの定義を定めていることを知っていますか」と「あなたは,文部科学省が2006年に改訂したいじめの定義の内容を知っていますか」の2つの問いに対し,それぞれ「知っている」と「知らない」の2件法で回答を求めた。

(2) いじめに関する認識と判断理由 笠井・濱口・中澤・三浦<sup>(23)</sup>と谷口<sup>(24)</sup>を参考に,Table 1に示した4分類に基づいて,いじめの可能性が考えられる具体的なエピソードを各2エピソード,計8エピソード(Table 2)を作成し,それぞれのエピソードについて「いじめだと思わない」から「いじめだと思う」の4件法で回答を求めた。その後,各エピソードがいじめに該当するか否かの判断理由について選択式で回答を求めた。いじめ判断理由の選択肢については,各エピソードの内容に即した項目と「その他(判断理由についての自由記述も併せて求めた)」を含めた5-6つの選択肢から1つを選択する方式とし,8つのエピソードすべての選択肢に「被害児童の主観的体験」を尊重する項目を含めた。エピソード3(身体的攻撃)では,受けた行為に対していじめられていると考えられる児童自身がネガティブな感情を抱くことをイメージしやすい内容であったため,被害児童の主観的体験を尊重した理由として「『怖いから止めて』と言っているにもかかわらず,身体にボールを強く当てているから」という項目を設けた。他の7つのエピソードでは,いじめやケンカ,悪ふざけなど多様な可能性が推測できる内容であり,いじめられている児童のネガティブな主観的体験をイメージしやすい文章ではないため,被害児童の主観的体験を尊重するという観点から「〇〇さんがどう思ったのか分からないから」という項目を選択肢に含めた。

(3) いじめが疑われる場面での対応とその重要度 いじめの発生を疑った際の対応については,眞尾<sup>(25)</sup>を参考に,「その他」を含む10項目を本研究用に作成した。眞尾は,「被害者・加害者のそれぞれと話し合いをもつ」という,いじめられている児童といじめている児童を並列した項目を作成していたが,本研究では文部科学省の定義に即して,いじめられている児童の主観的体験に基づきたいじめに関する判断が重要と考え,「いじめられていると思われる児童と話すこと」と「いじめられていると思われる児童と話すこと」を別々の選択肢とした。また,眞尾の「加害者の一時的な出席停止を検討する」と「被害者の自宅待機や転校を検討する」の選択肢は,深刻ないじめに対する緊急措置としてとられる可能性<sup>(26)</sup>はあっても,学級担任教師がいじめを疑った段階で行う初期対応を想定した際には含まれにくいと判断し除外した。加えて,「児童相談所など教育機関に相談する」は,学級の担任教師が直接行う場合よりも,管理職や養護教諭も含めた学校としての対応になる場合が多いと考えられたため,担任教師がいじめの初期段階で校内連携をする際の相談対象を想定して「学年主任や養護教諭,スクール・カウンセラーに相談する」と修正して用いた。いじめを疑った際にとる対応を10項目の中から5つ選択してもらい,その後で選択した5つの対応の優先順位について,最優先にとる対応を表す1番目から5番目までの回答を求めた。

以上の手続きを踏まえて作成したすべての質問項目について予備調査を行い,作成した8つのエピソードや各選択肢の内容の妥当性および回答のしやすさを確認して作成された最終版を本調査で用いた。なお回答時に想定される校種を統一するため,すべての質問に対して回答者が小学校の学級担任教師であると仮定した上で回答するよう指示した。

Table 1 本研究におけるいじめの4分類

分類	いじめの行動内容
物理的いじめ	対象児の金品を奪ったり、物理的損害を与えることによって、心理的に傷つける行動
身体的いじめ	身体的痛みや苦痛、外傷を与えたり、対象児が恐怖心を抱くような行動
言語的いじめ	批判的、否定的言動や態度によって、対象児の自尊心や存在価値を傷つける行動
関係性攻撃	友人関係の悪化を意図する言動や態度によって、対象児が孤立感を抱いたり傷つく行動

Table 2 エピソードの概略

エピソード1 (言語的いじめ)	「Aさんはまじめな児童で悪いことをはっきり注意します。クラスの一部のグループから『デブ』と言われますが、Aさんも言い返します」
エピソード2 (物理的いじめ)	「Bさんは最新機種のゲームをよく自慢します。そのことをよく思っていなかった友人はゲームソフトを借りたまま返しません、Bさんは怖くて『返して』と言えません」
エピソード3 (身体的攻撃)	「Cさんは運動が苦手で、ドッチボールで逃げ遅れて狙われたときに『怖いから止めて』『強く当たらないで』と言いましたが、友人に強くボールをぶつけられました」
エピソード4 (関係性攻撃)	「Dさんは、進級して友人と離れ、いつも一人です。クラスの友人は話しかけましたが、反応がないので話しかけなくなりました」
エピソード5 (言語的いじめ)	「Eさんは約束をよく忘れることがあり、貸すと約束したCDを持ってきません。友人は、全然CDを貸してくれないEさんを『嘘つき』と呼ぶようになりました」
エピソード6 (身体的攻撃)	「Fさんのグループではプロレスごっこが流行っていますが、叩かれているのはいつもFさんだけです。周囲が声をかけても『遊んでいるだけ』とFさんは言います」
エピソード7 (関係性攻撃)	「Gさんは友人と話すことが好きです。ある日、会話に夢中になるあまり、友人の秘密を話してしまったところ、友人がGさんの陰口を言うようになりました」
エピソード8 (物理的攻撃)	「Hさんははっきりとものを言えず、友人は無理なことをよく頼みます。Hさんが断らないので、依頼の内容がエスカレートし金銭を要求するようになりました」

注) A-Hのアルファベットで表記した児童をいじめの被害者とする設定で作成した。

### 3 結果

#### 3.1 いじめに関する認識の性差といじめの判断理由の結果

各エピソードのいじめ認識の性差を検討したところ、“身体的いじめ”場面として設定したエピソード3 ( $t(117.62)=3.49, p<.01$ )と“言語的いじめ”場面のエピソード5 ( $t(137)=2.24, p<.05$ )で、男性よりも女性の方が有意にいじめと認識しやすい傾向が示された。さらに、いじめの種類ごとのいじめ認識の性差を検討する目的で、同じ種類の2場面のいじめ認識得点の平均値を算出し、4種類のいじめへの“認識得点”(Mean=2.33-3.10, SD=0.40-0.61)とした。認識得点についての $t$ 検定の結果、“物理的いじめ”“言語的いじめ”“関係性攻撃”で性差はみられなかったが( $t(137)=0.36-1.64, ns$ )、“全体の認識”(  $t(137)=2.34, p<.05$ )と“身体的いじめ”(  $t(137)=2.62, p<.05$ )で、男性よりも女性の方が有意にいじめと判断しやすい傾向が示された。

各エピソードのいじめの判断理由については、いじめられている児童の主観的体験から判断した場合を「1」、行為や状況から判断した場合を「0」と得点化して“いじめの判断理由得点”(Mean=0.01-0.41, SD=0.20-0.85)をそれぞれ算出するとともに、判断理由の結果をTable 3に示した。各エピソードの判断理由の結果をみると、いじめられた児童の主観的体験に基づいて判断した回答者がエピソード7と8(4.3%と0.7%)で少なく、エピソード4の57名(41.0%)が最多であった。

Table 3 各エピソードのいじめ判断理由結果 (N=139)

	被害者の主観的体験	主観的体験以外 (行為や状況)
エピソード1	26 (18.7)	113 (81.3)
エピソード2	45 (32.4)	94 (67.6)
エピソード3	43 (30.9)	96 (69.1)
エピソード4	57 (41.0)	82 (59.0)
エピソード5	25 (18.0)	114 (82.0)
エピソード6	41 (29.5)	98 (70.5)
エピソード7	6 (4.3)	133 (95.7)
エピソード8	1 (0.7)	138 (99.3)

注) ( ) の数値は%を示す。

### 3. 2 いじめられていると思われる児童と話す対応の性差

優先順位に関係なくいじめを疑った場合にとる5つの対応のなかに、「いじめられていると思われる児童と話す」対応を選択したのは120名(88.9%)であった。また「いじめられていると思われる児童と話す」対応を選択したのは111名(82.2%)で、回答者の約80%は優先順位に差はあっても、いじめを疑った際にいじめに関与していると思われる被害児童および加害児童の双方と話す対応をとることが示された。加えて、「いじめられていると思われる児童と話す」の対応を重要度1に選択している場合を5点、重要度2には4点、重要度3には3点、重要度4には2点、重要度5には1点、選択していない場合には0点とする“対応得点”(Mean=3.15, SD=1.64)を算出し、性差についてのt検定を行ったところ、男性(Mean=2.83, SD=1.67)に比べ女性(Mean=3.42, SD=1.57)の方がいじめられていると思われる児童と直接話す対応を優先する傾向が示された( $t(137)=2.16, p<.05$ )。

### 3. 3 いじめ対応の分類と傾向

いじめへの対応の優先順位の傾向を明らかにする目的で、いじめ対応の「その他」を除く9項目を3つのカテゴリー(“直接対応”“集団への働きかけ”“間接対応”)に分類した。“直接対応”は「いじめられていると思われる児童と話す」と「いじめられていると思われる児童と話す」の2項目から構成され、いじめを疑った行為に関与する児童から直接話をきいたり、児童の主観的体験を尊重し、児童の考えや感情体験の理解に努める対応である。“集団への働きかけ”は、いじめに直接かかわっている児童に対してではなく、集団を対象に“いじめ”について考える機会を設けたり、学級あるいは学校全体の課題として受け止めることを促したり、必要と思われる心理教育を行ったりする対応である「教材で指導する」「学級会で話し合う」「児童会で話し合う」の3項目から構成された。「様子を見る」「保護者と話し合う」「職員会議で話し合う」「相談する」の4項目から構成された“間接対応”は、いじめにかかわる児童や学級全体に対して直接的に対応する“直接対応”や“集団への働きかけ”と異なり、児童の様子を観察したり、周囲の教職員や保護者との話し合いや相談によって、客観的な視点からよりの確な状況把握を試みる対応である。以上の分類に基づいて優先順位の傾向を集計したところ、重要度1の内訳は“間接対応”(63.0%)、“直接対応”(29.6%)、“集団への働きかけ”(7.4%)の順となり、重要度2から重要度4までは“直接対応”“間接対応”がそれぞれ約30-50%を占め“集団への働きかけ”は重要度が下がるごとに比率が増していく傾向(最大は重要度5の35.6%)がみられた。

### 3. 4 文部科学省によるいじめの定義の認知度と各変数との関連

「あなたは、文部科学省がいじめの定義を定めていることを知っていますか」の質問に「知っている」と回答したのは61名(43.9%)で、「あなたは、文部科学省が2006年に改訂したいじめの定義の内容を知っていますか」の質問に「知っている」と回答したのは21名(15.1%)であった。これらの結果を踏まえ、文部科学省が定義を定めていることと、定義の内容を知っている人を“内容認知群”(21名:15.1%)、文部科学省が定義を定めていることは知っているが、その定義の内容までは知らない人を“存在認知群”(40名:28.8%)、文部科学省の定義について全く知らない人を“知識なし群”(78名:56.1%)の3グループに群分けした。文部科学省のいじめ定義認知度(3水準)による“認識得点”“いじめの判断理由得点”“対応得点”の差異を検証するため一元配置分散分析を行ったところ、すべての“認識得点”と“対応得点”に有意差はみられなかった( $F(2,136)=0.06-2.02, ns$ )。“いじめの判断理由得点”では“言語的いじめ”として設定したエピソード1と5で有意傾向や有意差がみられたため( $F(2,136)=$

2.52,  $p < .10$ ;  $F(2, 136) = 3.91$ ,  $p < .05$ ), エピソード1と5について多重比較 (Bonferroni) を行ったところ, 両エピソードで“知識なし群”と“存在認知群”よりも“内容認知群”の方がいじめ判断の際に被害児童の体験を尊重する傾向が示された。

#### 4 考察

質問紙調査の結果, 教員養成大学学部3年生のいじめに関する認識やいじめを疑った際の対応の実態として, ①男性よりも女性の方がいじめ全般と“身体的いじめ”を認識しやすく, かついじめ被害に遭っていると思われる児童に直接話をきく対応を優先する傾向がある, ②対象者の半数以上は文部科学省によるいじめの定義の存在を知らない, ③文部科学省によるいじめの定義の存在と内容を知っている方が, “言語的いじめ”が疑われる場面で被害児童の主観的体験を尊重しやすい, という大きく3点が示された。

いじめに関する認識の性差の検討では, “いじめ認識全体”と“身体的いじめ”において, 男性よりも女性の方がいじめと認識しやすい結果が示された。エピソードごとの検討で, エピソード3 (身体的攻撃) と5 (言語的いじめ) で男性よりも女性の方がいじめと認識しやすい結果が示されたことから, “身体的いじめ”でみられた性差は, エピソード3が関係していることが考えられた。エピソード3の判断理由をみると, 「『怖いから止めて』と言っているのにもかかわらず, 体にボールを当てているから」という選択肢を, 男性14名 (10.1%) に対し女性では約2倍の27名 (19.4%) の対象が選択していた。このことから, 女性の方が男性よりも身体的攻撃や危害を被ることへの恐怖心や不安を体験している状態をいじめと判断しやすく, いじめ場面でも身体的攻撃を受けている児童の体験に注意を向けやすい傾向が示されたと思われる。女子に比べて男子で報告されやすい“プロレスごっこ”や“いたずら”, “ちょっかい”という言葉で括られる行為のなかには<sup>5)</sup>, エピソード3のような身体的攻撃が含まれている可能性があるため, 特に男性の場合はこれらの行為を通じて行われる身体的いじめを見過ごさないための予防的配慮が必要と思われる。

いじめを疑った際の対応とその重要度の検討では, 「いじめられていると思う児童と話す」を選択したのが120名, 「いじていると思う児童と話す」を選択したのは111名であった。眞尾<sup>25)</sup>の教師を対象としたいじめに対する対応調査では, 82.1%の教師が「いじめられていると思う児童といじていると思う児童と話す」を選択しており, 2006年にいじめの定義が改訂される前から, 教師はいじめ発生時の対応として, 直接いじめにかかわっている児童から情報をきき, 状態を的確に理解することを重要な対応の1つとしており, 本研究でも同様の傾向がみられた。しかし, 5つの対応のなかに「いじめられていると思う児童と話す」を選択しなかった回答者が15名 (11.1%) おり, 今後いじめに関する講義や教育実習経験等を通じて, いじめ発生が考えられる時の適切な対応についての理解を深める必要があると思われる。また「いじめられていると思われる児童と話す」対応の重要度と性差の検討から, 男性よりも女性の方がいじめられていると思われる児童と直接話す対応をとりやすい傾向が示された。したがって, 該当するいじめ関係者からの情報収集によって教師と児童とのいじめ認知のずれが少なくなることや, いじめが疑われる場面に遭遇した際の教師の基本的な初期対応として, 被害者と加害者を含むいじめにかかわっている児童から話をきくことの重要性を特に男性の方が意識しておくことで, いじめへの予防的対応がより行われやすくなるように思われる。

また, いじめ発見時の対応を3カテゴリーにまとめたところ, 回答者の63.0%が“間接対応” (項目: 「様子を見る」「保護者と話し合う」「職員会議で話し合う」「相談する」) をもっとも優先する結果が得られた。この結果は, いじめが疑われる初期対応 (重要度1) として, いじめに関与していると思われる当該児童と直接話す対応よりも, 児童の様子を継続して観察したり, 周囲に相談したりすることによって, 気になった出来事や行為がいじめか否かの判断に対し当該児童以外の関係者 (保護者や他の教員) から情報を得たり助言を受ける対応を優先する傾向を示している。これは講義等でいじめ場面時の対応について学んでいたとしても, 教育現場で実際がいじめ場面に遭遇したり対応した経験に乏しいことが影響していたことも考えられる。いじめへの予防的対応として, 教師が互いに連携をとることによる校内巡視体制の強化<sup>5) 6)</sup>が指摘されているため, 管理職やベテラン教師への相談や保護者との情報共有も必要なことと考えられるが, 今後はいじめ問題においては, 当該児童の主観的体験を尊重するために彼らから直接話をきくことの重要性についての理解を深め, 具体的な対応について学ぶ必要があると思われる。

文部科学省のいじめの定義を知っていると“言語的いじめ場面”でのいじめ判断の際に, いじめられている児童の主観的体験に基づいて判断する傾向が示されたが, 同時に学部3年生の半数以上は文部科学省のいじめの定義の存在を知らないという実態も明らかとなった。本調査後2年間が経過しており2012年7月の滋賀県大津市のいじめに関する報道後の現在は, 本研究の調査時点と比較していじめ問題やその予防に対する学部生の関心はこれまで以上に高

まっていることが推測される。連日マスメディアでいじめ発生防止のための試みが紹介されたり、学校における“健康や適応のための予防教育”の重要性<sup>(27)</sup>とともに、いじめの一次予防を目的とした新たな取り組みとして「『いのちと友情』の学校予防教育（TOP SELF: Trial of Prevention School Education for Life and Friendship）」<sup>(28)</sup>や、解決志向アプローチに基づくいじめ防止プログラム<sup>(29)</sup>が提案されている。これらのプログラムや予防教育を効果的に行う場合、その実施者として想定されている教師のいじめ問題に対する理解や態度がもっとも重要であり、今後はこれらの基礎を学部教育の段階でどのように習得するかが課題と考えられる。

いじめの不可視性に関して“いじめ被害の訴えにくさ”に言及したが、それを助長する要因としていじめ事件が発生するたびに指摘される学校の“隠蔽”や“否認”に表れる、いじめに関する教師自身の児童生徒やその両親、同僚間と相談したり検討し合うことの難しさが考えられる。いじめを許さない環境の醸成<sup>(5)(6)(30)</sup>や児童生徒、他の教員との密なコミュニケーションや情報交換<sup>(6)</sup>の基盤として、教師の“いじめについて率直に話し合える態度”を養う学部教育が求められていると思われる。そのためには教員養成教育のなかで学生がいじめについて話し合えるような教育を展開していくことが必要と思われるが、そのような教育実践を行う上では教師になることへの動機づけにも配慮しながら教員養成カリキュラムの内容や、過去にいじめ被害を受けた学生がいる可能性への配慮に関する課題も残されており、今後これらについて検討していく必要があると思われる。

なお本研究の限界として、教員養成大学に通い教育実習を経たとはいえ極めて限定された教員経験の学部3年生を対象としたイメージ研究であった点と、文部科学省によるいじめの定義を“知っている”ことと“理解している”ことの差異を明確化しなかった点の大きく2点が挙げられる。学部3年次の教育実習は教科指導が中心に行われており、学級経営や教師と児童のかかわり方に重点を置いた実習は行われにくい。学部4年次の総合インターンシップにおいて、数ヶ月間学校現場で児童生徒とかかわり、学級経営の手法やより実践的な指導力を習得する教育実習を行っていくなかでいじめへのとらえ方や対応にも変化がみられることが考えられるため、本研究の結果については学年や各大学の教育カリキュラムの特色を踏まえた上で解釈する必要があると思われる。また本研究で、文部科学省によるいじめの定義の存在と内容を知っている方が“言語的いじめ”が疑われる場面で被害児童の主観的体験を尊重しやすいことが示されたが、この結果は定義を“知っている”だけで対応に差が生じるのか、あるいはいじめの定義を踏まえ実際の行動に移せる段階の“理解している”ことで主観的体験を尊重した対応が可能となるのかについては十分に明らかになっていないため、今後更なる検討を要すると思われる。今後の課題として、先述のようにいじめに関する研究が調査対象者の過去にいじめに関する体験やその当時の感情体験を賦活化しやすい調査であるため、十分な倫理的配慮も必要である。教師を志す場合、いじめへの取り組みや予防教育は現場においては不可避な課題であることから、今後は教育委員会から教員採用の内定を受けた者のみを調査対象とするなどの工夫も可能と考える。

## 5 まとめ

本研究では、2006年に文部科学省が改訂したいじめの定義の内容を知っている方が“言語的いじめ”が疑われる場面で被害児童の主観的体験を尊重しやすい結果が得られたが、同時に対象者の半数以上は文部科学省によるいじめの定義の存在を知らないという実態が明らかとなった。学部生を対象としたいじめ場面におけるイメージ研究の限界を踏まえた上で、いじめを予防するための環境作りの基盤となる“いじめについて率直に話し合える態度”を養う教員養成教育の必要性と今後の課題について考察した。2人以上の人が存在し関係を結ぼうとすれば、必ず何らかの軋轢や葛藤は生じやすく、学校現場において「いじめは存在する」「いじめは、いつ、どこで起きても不思議ではない」という認識に基づいて、その発生の予防と対策を考える方が現実的と思われる<sup>(1)</sup>。その際に、何らかの健康障害や個人内要因といったいじめの加害と被害を受けた児童間の要因のみならず、その二者を取り巻く家族や友人、教師との関係や、広くは地域や文化の影響も含めた個人外の要因に至るまでさまざまな要因が“いじめ”という現象に関与していると考えられる。教師を目指す学生1人ひとりがいじめについて児童と率直に話し合い、彼らの体験をきいたりいじめの被害を受けた児童に寄り添える教師になるためにも、教員養成教育の段階からいじめについて多角的な視点に立って考えたり、文部科学省以外にいじめの定義についての理解を深めたりする機会と、それらを促進するための学生間の率直な話し合いの場を大切にしていく必要があると思われる。

## 注

1) 相次ぐいじめ事件を受けて、文部科学省が平成24年8-9月に全国で実施した「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り組み状況に係る緊急調査」の結果が平成24年11月22日に公表され、調査対象期間である同年4-9月の半年間で前年度の1年間のいじめ認知件数(7万231件)の2倍以上となる14万4054件が報告された。

## 引用文献

- (1) 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
- (2) 高塚雄介 (2011). いじめ問題を再考する 高塚雄介 (編) 現代のエスプリNo.525 いじめの構造——いじめに見る現代社会と心のひずみ—— pp.5-27.
- (3) 池島徳大 (2009). いじめの学校教育臨床的支援に関する一考察 学校教育実践研究, 1, 25-37.
- (4) 鎌原雅彦・竹綱誠一郎 (2005). やさしい教育心理学 改訂版 有斐閣アルマ
- (5) 今津孝次郎 (2007). 増補 いじめ問題の発生・展開と今回の課題——25年を総括する—— 黎明書房
- (6) 人権実務研究会 (編) (2007). 子どもの人権を守ろう「いじめ」Q & A 改訂 ぎょうせい
- (7) 本間友巳 (2011). いじめへの立ち向かい方 高塚雄介 (編) 現代のエスプリNo.525 いじめの構造——いじめに見る現代社会と心のひずみ—— pp.116-124.
- (8) 住田正樹 (2007). いじめのタイプとその対応 放送大学研究年報, 25, 7-21.
- (9) 森田洋司・滝 充・秦 政春・星野周弘・若井彌一 (1999). 日本のいじめ 予防・対応に生かすデータ集 金子書房
- (10) 文部科学省 (2007). 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 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?-toGL08020103-&tclassID=000001017157&cycleCode=0&requestSender=dsearch> (2012年8月20日取得)
- (11) 小林正幸 (2011). 学校メンタルヘルスから見たいじめの実態 高塚雄介 (編) 現代のエスプリNo.525 いじめの構造——いじめに見る現代社会と心のひずみ—— pp.69-77.
- (12) 本間友巳 (2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究, 51, 390-400.
- (13) 森田洋司・清永賢二 (1994). 新訂版 いじめ——教室の病—— 金子書房
- (14) 小島雅彦 (2003). いじめの実態といじめられ体験によるネガティブな影響 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文 (未公開).
- (15) Monk, C. P., & Smith, P. K. (2000). The social relationships of children involved in bully/victim problems at school. In Mills, R. S. L., & Duck, S. (Eds.), *The developmental psychology of personal relationships*. New York: John Wiley & Sons, Ltd. pp.131-153.
- (16) 小島雅彦・井沢功一朗 (2001). いじめに関する国内諸研究のレビュー——いじめの定義と実態—— 上越教育大学心理教育相談研究, 1, 111-120.
- (17) Sullivan, K. (2000). *The Anti-bullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- (18) Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- (19) Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- (20) Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- (21) 文部科学省 (2012). 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 [http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/24/09/\\_icsFiles/afiedfile/2012/09/11/1325751-01.pdf](http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/24/09/_icsFiles/afiedfile/2012/09/11/1325751-01.pdf) (2012年8月20日取得)
- (22) 山脇由貴子 (2009). 第12回大会講演記録 現代のいじめ 学校メンタルヘルス, 12, 21-27.
- (23) 笠井孝久・濱口佳和・中澤 潤・三浦香苗 (1998). 教師のいじめ認識 千葉大学教育実践研究, 5, 87-101.
- (24) 谷口明子 (2010). 中学生のいじめの認識——いじめ経験との関連から—— 教育実践学研究, 15, 193-202.
- (25) 眞尾 正 (1996). いじめに対する教師の認識と対応に関する研究 兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士論文 (未公開)
- (26) 小野司寿男 (2011). 教育委員会におけるいじめへの取り組み 高塚雄介 (編) 現代のエスプリNo.525 いじめの構造——いじめに見る現代社会と心のひずみ—— pp.89-104.
- (27) 山崎勝之・内田加奈子 (2010). 学校における予防教育科学の展開 鳴門教育大学研究紀要, 25, 13-30.
- (28) 勝間理沙・津田麻美・山崎勝之 (2011). 学校におけるいじめ予防を目的としたユニバーサル予防教育——教育目標の構成とそのエビデンス—— 鳴門教育大学研究紀要, 26, 171-185.
- (29) Young, S. (2009). *Solution-Focused School: Anti-Bullying Beyond*. London: BT Press. 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
- (30) 山岸俊男 (2008). 日本の「安心」はなぜ、消えたのか——社会心理学から見た現代日本の問題点—— 集英社インターナショナル



# A study of the relationship between evaluation and resolution of bullying among undergraduate junior students in college of education

Toko IGARASHI\* · Yuko ITO\*\* · Masakazu IWASAKI\*\*\*

## ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between the understanding of bullying and the educational responses as an elementary school teacher among undergraduate junior students of the college of education. One hundred thirty nine undergraduate students (63 men, 76 women) who completed the total four weeks practicum participated in this study, and hypothetical-situation questionnaire was employed. Women evaluated the presented scenes as the possibilities of bullying more than men did. In addition, women showed significantly higher tendency to listen to bullied children for the resolution and care toward the bullying. Participants who knew the definition of 2006 MEXT's bullying emphasizing bullied child's subjective experiences tended to evaluate the verbal bully scenes, however more the 50% participants did not know the definition of 2006 MEXT's bullying. The discussion included the limitations of this study and education issues at the university level and practicum in school setting.

---

\* Clinical Psychology, Health Care and Special Support Education    \*\* Kashiwamori Elementary School

\*\*\* Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education