

いじめに関わる指導において 教員が難しさを感じていることに関する研究

山 田 智 之*

(平成31年2月1日受付；平成31年4月25日受理)

要 旨

本研究の目的は、教員がいじめに関わる生徒指導において難しさを感じていることを明らかにすることである。研究の結果、教員は「保護者への対応」「いじめの事実確認」「いじめの発見」「いじめの事後指導」「いじめの加害者への指導」「いじめの被害者への指導」など、いじめに関わる生徒指導全般にわたり難しさを感じていることが明らかになった。特に「保護者への対応」「いじめの加害者への指導」においては、小学校と中学校の教員の方が、高等学校や特別支援学校の教員より難しさを感じていた。教員が難しさを感じていることのトップに「保護者への対応」があがっていることは、いじめ問題の解決にあたり大きな問題と考えられる。学校は、保護者との信頼関係を築き、組織的にいじめ問題の解決に取り組むことができるようになることが重要である。

KEY WORDS

いじめ 教員 指導の難しさ

1 問 題

文部科学省（2006）は、社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まり等を背景に、多くの業務を抱え、日々子どもと接しその人格形成に関わっていくという使命を果たすことに専念できずに多忙感を抱いたり、ストレスを感じる教員が少なくないことを指摘している。このような多忙感を教員が抱くことについて、栃木県教育委員会（2012）は「予定外の用務が入ってきたとき」「ずっと多忙な状況が続くと予想されるとき」に教員が多忙感を強く感じていることを報告している。一方、新発田市いじめ防止対策等に関する委員会（2018）は、学校でいじめが見逃されてしまった要因の一つに、教員の生徒と向き合う時間が不足していたことを指摘し、「教師と生徒が向き合う時間の確保」がいじめの早期発見、未然防止のために大切であると述べている。他方、山田・関本（2017）は、いじめ被害者が教員（学級担任）に相談した場合88.00%の割合で解決に至り、教員（学級担任以外）に相談した場合でも83.33%の割合で解決に至っていることを明らかにしている。また、いじめ加害者が教員（学級担任）に相談した場合においては92.50%の割合で解決に至っていたことから、「教師と生徒が向き合う時間の確保」はいじめ問題の解決にとって極めて重要であると考えられる。

ところで、いじめの指導や対応は教員にとって「予定外の用務」であり、状況によっては「多忙な状況が続くと予想されるとき」もあるものと考えられる。このことから、いじめに関わる指導や対応が教員の多忙感と関係があると予測される。また、いじめに関わる指導の増加によって、教員が生徒と向き合う時間が不足し、いじめの早期発見、未然防止に悪影響を及ぼすことが推測され、負のスパイラルに陥ることも考えられる。そこで本研究では、学校現場の教員がいじめ指導に関してどのような点に難しさを感じているのかを明らかにし、いじめ問題の解決にあたって何が必要なのかを検討する。

2 方 法

(1) 調査対象と調査方法

関東及び甲信越地区の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校に勤務する教員150名を対象に2018年7月～8月に調査を行った。具体的には、教員免許更新講習及び教育研究会等の休み時間等にREAS（リアルタイム評価支援システム）を活用したWEBによる集合調査を行った。このうち有効回答のあった135名（男性：54名、女性：81名）を

*学校教育学系

分析対象とした。分析対象者の属性はTable 1に示す通りであり、概ね十分なサンプルの代表性が確保された（有効回答率90.0%）。

(2) 調査内容

学校におけるいじめに関わる指導の実態を把握するために「いじめ発見のための学校の取り組み」、「いじめ発見のためのアンケート及び面談の頻度」について選択肢（各選択肢については、Table2, 3, 4を参照のこと）の中から複数回答をする形式で調査を行った。また、いじめの指導に関する教員の受け止め方を把握するために「いじめに関わる指導において難しいと感じたことの有無」に関する設問を設定した。さらに、「いじめに関わる指導において難しいと感じたことの有無」に関する設問において「ある」と回答があった者に「いじめ問題の解決に向けた、発見、解決、事後指導といった過程の中で、難しさを感じたこと」について文書で回答を求めた。

他方、東京都教育委員会（2010）の「学校問題解決のための手引～保護者との対話を活かすために～」、大阪府教

Table 1 分析対象者の属性

		度数	%
所属校種	小学校	56	41.5
	中学校	50	37.0
	高等学校	19	14.1
	特別支援学校	10	7.4
	合計	135	100.0
職階	副校長（副園長）	2	1.5
	主幹教諭	3	2.2
	指導教諭	4	3.0
	教諭	113	83.7
	講師	10	7.4
	その他	3	2.2
	合計	135	100.0
校務分掌	教務部	23	17.0
	生徒指導（生活指導）部	25	18.5
	進路指導部	14	10.4
	保健指導部	5	3.7
	その他	68	50.4
	合計	135	100.0
勤務校の 所在地	関東1（東京都）	18	13.3
	関東2（埼玉県・千葉県・神奈川県）	1	0.7
	甲信越（長野県・山梨県・新潟県）	114	84.4
	北陸（富山県・石川県・福井県）	1	0.7
	東海2（岐阜県・静岡県）	1	0.7
	合計	135	100.0
性別	男性	54	40.0
	女性	81	60.0
	合計	135	100.0
年齢	20歳代	8	5.9
	30歳代	42	31.1
	40歳代	51	37.8
	50歳代以上	34	25.2
	合計	135	100.0
在職年数	3年以下	6	4.4
	4～10年	34	25.2
	11～20年	35	25.9
	21～30年	44	32.6
	31年以上	16	11.9
	合計	135	100.0

育委員会（2010）の「学校・家庭・地域をつなぐ保護者等連携の手引き～子どもたちの健やかな成長のために～」などをはじめとする、保護者対応マニュアルが多くの方自治体で作成されるようになったことからわかるように、保護者からのクレームが増加し社会問題化している。また、21.6%（小学校25.0%，中学校17.6%）の保護者が学校に苦情・要望を申し立てた経験がある（佐藤，2011）という実態から考えると、いじめに関わる指導と保護者対応との関係も強いことが予測される。このことから「いじめに関わる保護者対応において難しさを感じたこと」についても文書で回答を求めた。

これらの文書データについては、公立中学校の管理職経験者、公立小学校の教員、いじめ問題に関する研究を行っている研究者の協力を得て、内容ごとにカテゴリカルデータとして分類し、学校段階等ごとに相違を検討した。

3 結 果

(1) いじめ発見のための取り組み

いじめ発見のための取り組みについて、学校段階等ごとの相違を確認するためにKruskal-Wallis検定を行ったところ「日常的な子供からの聞き取り」「日常的な児童・生徒の観察」については、他の取り組みと比較して比較的实施率が高く、校種による相違は認められなかった。また、「日常的な学校内の見回り」については、小中学校での実施率が高く、高等学校、特別支援学校での実施率は低く有意な相違が認められた（ $H(3)=8.001$, $p<.05$ ）。また、「定期的な個人面談」については、小中高等学校での実施率が高く、特別支援学校での実施率は低く有意な相違が認められた（ $H(3)=9.245$, $p<.05$ ）。「定期的な『いじめ発見アンケート』」については、小中高等学校での実施率が高く、特別支援学校での実施率が低く有意な相違が認められた（ $H(3)=17.542$, $p<.001$ ）。このことから学校段階等によって、「日常的な学校内の見回り」「定期的な個人面談」「定期的な『いじめ発見アンケート』」の実施に相違があることが明らかになった（Table 2）。

次に「定期的ないじめ発見アンケート」の実施の頻度については、小学校、高等学校、特別支援学校では「学期1回」が最も多く、中学校においては「月1回」が最も多く、有意な相違が認められた（ $H(3)=18.545$, $p<.001$ ）。この結果から学校段階等によって「定期的ないじめ発見アンケート」の実施に相違があることが明らかになった（Table 3）。

次に「定期的な個人面談」の実施の頻度については、小中高等学校では「学期1回」が最も多く、特別支援学校については「実施せず」が最も多く、有意な相違が認められた（ $H(3)=18.545$, $p<.001$ ）。この結果から学校段階等によって「定期的な個人面談」の実施に相違があることが明らかになった（Table 4）。

Table 2 いじめ発見のための取り組みに関する学校段階等ごとの相違

		学校段階等				Kruskal-Wallis <i>H</i>
		小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	
日常的な子供からの聞き取り	度数	47	37	11	6	6.489 <i>n.s.</i>
	(%)	(83.93)	(74.00)	(57.89)	(60.00)	
日常的な児童・生徒の観察	度数	51	46	14	8	5.567 <i>n.s.</i>
	(%)	(91.07)	(92.00)	(73.68)	(80.00)	
日常的な学校内の見回り	度数	28	24	3	3	8.001 *
	(%)	(50.00)	(48.00)	(15.79)	(30.00)	
定期的な個人面談	度数	43	32	11	3	9.245 *
	(%)	(76.79)	(64.00)	(57.89)	(30.00)	
定期的ないじめ発見アンケート	度数	51	47	14	5	17.542 ***
	(%)	(91.07)	(94.00)	(73.68)	(50.00)	
その他	度数	4	3	2	0	1.216 <i>n.s.</i>
	(%)	(7.14)	(6.00)	(10.53)	(0.00)	
総数		56	50	19	10	

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

Table 3 「定期的ないじめ発見アンケート」の実施に関する学校段階等ごとの相違

		学校段階等				Kruskal-Wallis <i>H</i>
		小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	
年 1 回	度数	1	0	0	1	18.545 ***
	(%)	(1.79)	(0.00)	(0.00)	(10.00)	
学期 1 回	度数	35	15	17	6	
	(%)	(62.50)	(30.00)	(89.47)	(60.00)	
毎月 1 回	度数	17	28	0	0	
	(%)	(30.36)	(56.00)	(0.00)	(0.00)	
毎週 1 回	度数	0	4	0	0	
	(%)	(0.00)	(8.00)	(0.00)	(0.00)	
その他	度数	1	3	1	0	
	(%)	(1.79)	(6.00)	(5.26)	(0.00)	
実施せず	度数	2	0	1	3	
	(%)	(3.57)	(0.00)	(5.26)	(30.00)	
総数		56	50	19	10	

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

Table 4 「定期的な個人面談」の実施に関する学校段階等ごとの相違

		学校段階等				Kruskal-Wallis <i>H</i>
		小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	
年 1 回	度数	2	0	0	0	14.221 **
	(%)	(3.57)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	
学期 1 回	度数	45	42	14	4	
	(%)	(80.36)	(84.00)	(73.68)	(40.00)	
毎月 1 回	度数	3	3	2	0	
	(%)	(5.36)	(6.00)	(10.53)	(0.00)	
毎週 1 回	度数	0	0	0	0	
	(%)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	
その他	度数	3	2	1	0	
	(%)	(5.36)	(4.00)	(5.26)	(0.00)	
実施せず	度数	3	3	2	6	
	(%)	(5.36)	(6.00)	(10.53)	(60.00)	
総数		56	50	19	10	

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

(2) いじめに関する指導において教員が難しさを感じていること

「いじめに関する指導において難しいと感じたことの有無」に関する質問では、90%の教員が難しいと感じたことがあると回答していた (Fig. 1)。また、「いじめ問題の解決に向けた、発見、解決、事後指導といった過程の中で難しさを感じたこと」については、得られた文書データを内容に応じて、「いじめの発見 (SNS関係)」「いじめの発見」「いじめの事実確認」「いじめの事後指導」「再発防止」「加害者対応・指導」「被害者対応・指導」「傍観者対応・指導」「保護者対応」「子供のいじめの認識の相違」「子供の発達特性を捉えた対応」「指導時間の確保」「他校種との連携」「組織的な対応」「その他」の15項目に分類した。分類の結果「保護者対応」において17%、「いじめの事実確認」において17%、「いじめの発見」において14%、「いじめの事後指導」において13%、「加害者対応・指導」において12%、「被害者対応・指導」において9%となっており、「保護者対応」「いじめの事実確認」を筆頭にいじめの指導全般にわたり教員が難しさを感じていることが明らかになった (Fig. 2)。

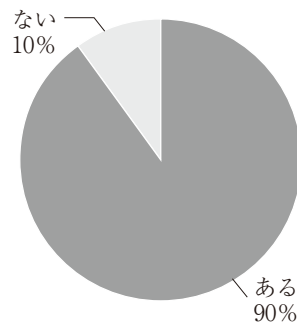


Fig. 1 いじめに関する指導において難しさを感じたことの有無

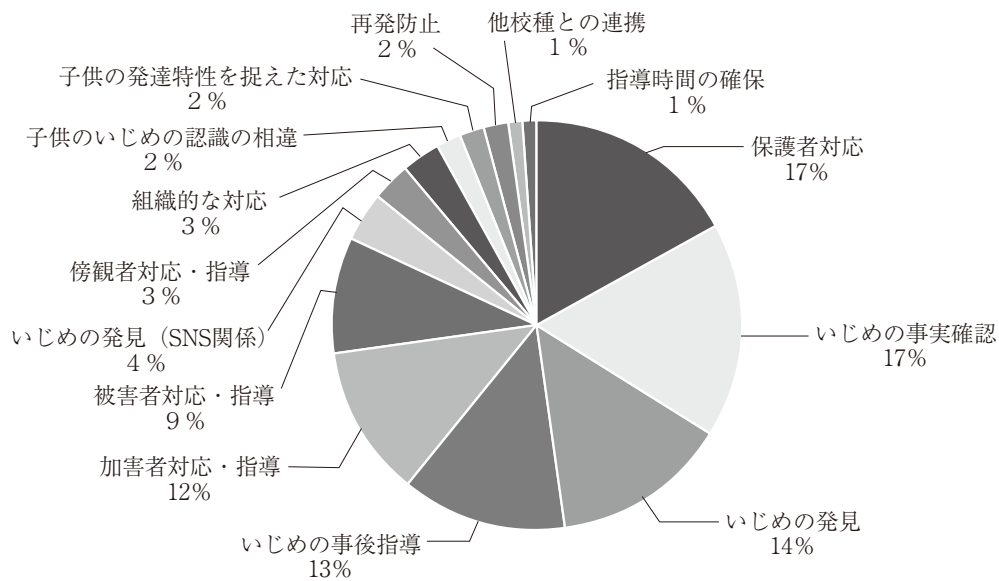


Fig. 2 いじめに関する指導において難しさを感じたことの内訳

次に、いじめに関する指導において難しさを感じたことに関して学校段階等ごとにみたところ「いじめの事実確認」「いじめの事後指導」においては、比較的頻度が高く、校種による相違は認められなかった。一方、「加害者対応・指導」では、小中学校において比較的頻度が高く、高等学校、特別支援学校の頻度は低かった ($H(3)=14.233$, $p<.01$)。他方、「保護者対応」では、中学校において頻度が高く、小学校、高等学校、特別支援学校の頻度は低かった ($H(3)=9.217$, $p<.05$) (Table 5)。

(3) いじめに関する保護者対応において、教員が難しさを感じていること

「いじめに関する保護者対応において難しいと感じたことの有無」に関する質問では、86%の教員が難しいと感じたことがあると回答していた (Fig. 3)。「いじめに関する保護者対応において難しさを感じたこと」については、得られた文書データを内容に応じて、「加害者の保護者対応」「被害者の保護者対応」「傍観者の保護者対応」「事実の認識」「保護者との認識の温度差」「保護者の非合理的な受け止め方 (うちの子にかぎって)」「自分の子供が言っていることしか信じない保護者」「学校の指導への苦情」「感情的な保護者対応」「非協力的な保護者対応」「その他」の11項目に分類した。分類の結果「加害者の保護者対応」において26%、「保護者との認識の温度差」において25%、「事実の認識」において22%、「被害者の保護者対応」において10%、「学校の指導への苦情」において6%となっており、「加害者の保護者対応」「保護者との認識の温度差」「事実の認識」の3点を中心にいじめの指導に関わる保護者対応全般について教員が難しさを感じていることが明らかになった (Fig. 4)。

Table 5 いじめに関する指導において難しさを感じたことに関する学校段階等ごとの相違

		学校段階等				Kruskal-Wallis <i>H</i>	
		小学校	中学校	高等学校	特別支援学校		
いじめの発見 (SNS関係)	度数 (%)	4 (7.14)	4 (8.00)	4 (21.05)	0 (0.00)	4.671	<i>n.s.</i>
いじめの発見	度数 (%)	21 (37.50)	13 (26.00)	6 (31.58)	4 (40.00)	1.848	<i>n.s.</i>
いじめの事実確認	度数 (%)	25 (44.64)	16 (32.00)	7 (36.84)	4 (40.00)	1.802	<i>n.s.</i>
いじめの事後指導	度数 (%)	20 (35.71)	13 (26.00)	5 (26.32)	3 (30.00)	1.346	<i>n.s.</i>
再発防止	度数 (%)	3 (5.36)	1 (2.00)	1 (5.26)	0 (0.00)	1.340	<i>n.s.</i>
加害者対応・指導	度数 (%)	12 (21.43)	22 (44.00)	1 (5.26)	1 (10.00)	14.233	**
被害者対応・指導	度数 (%)	10 (17.86)	16 (32.00)	1 (5.26)	1 (10.00)	7.553	<i>n.s.</i>
傍観者対応・指導	度数 (%)	3 (5.36)	7 (14.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	5.788	<i>n.s.</i>
保護者対応	度数 (%)	21 (37.50)	27 (54.00)	3 (15.79)	3 (30.00)	9.217	*
子供のいじめの認識の相違	度数 (%)	3 (5.36)	2 (4.00)	1 (5.26)	0 (0.00)	.624	<i>n.s.</i>
子供の発達特性を捉えた対応	度数 (%)	5 (8.93)	0 (0.00)	0 (0.00)	1 (10.00)	6.539	<i>n.s.</i>
指導時間の確保	度数 (%)	2 (3.57)	1 (2.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	1.131	<i>n.s.</i>
他校種と連携	度数 (%)	1 (1.79)	2 (4.00)	1 (5.26)	0 (0.00)	1.104	<i>n.s.</i>
組織的な対応	度数 (%)	3 (5.36)	3 (6.00)	1 (5.26)	1 (10.00)	.343	<i>n.s.</i>
その他	度数 (%)	5 (8.93)	1 (2.00)	1 (5.26)	2 (20.00)	5.090	<i>n.s.</i>
総数		56	50	19	10		

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

次に、保護者対応において難しさを感じたことに関して学校段階等ごとにみたところ「加害者の保護者対応」、「保護者との認識の温度差」、「事実の認識」においては、比較的頻度が高く、校種による相違は認められなかった。また、その他の項目の全てにおいても校種による相違は認められなかった。

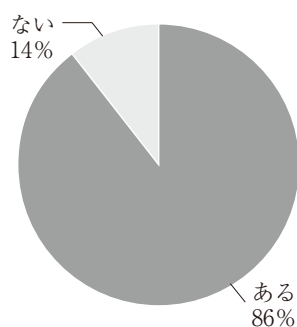


Fig. 3 いじめに関する保護者対応において難しさを感じたことの有無

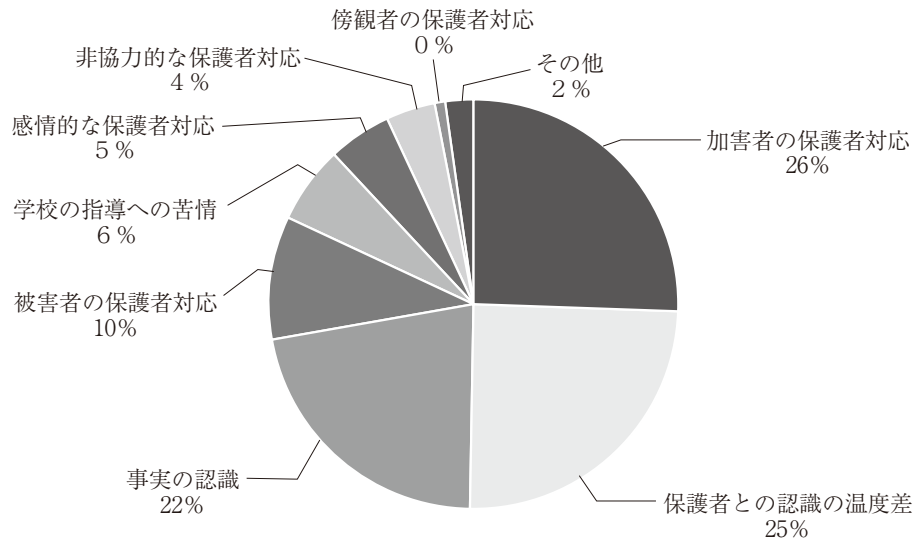


Fig. 4 保護者対応において難しさを感じたことの内訳

4 考察

(1) いじめ発見のための取り組み

小中高等学校、特別支援学校ごとのいじめ発見のための取り組みについて検討したところ、「日常的な学校内の見回り」「定期的な個人面談」「定期的な『いじめ発見アンケート』」の実施に相違があることが認められた。「日常的な学校内の見回り」「定期的な個人面談」「定期的な『いじめ発見アンケート』」において、特別支援学校の値が他の校種と比較して低いことについては、児童・生徒の状況から複数の教員体制により、常時一緒に児童・生徒と一緒に行動する場面が多いことから、当該の取り組みの必要性がないことが理由と考えられる。他方、「日常的な学校内の見回り」において、高等学校の値も小中学校と比べて低い値を示したことについては、生徒の発達段階から常に校内を見回す必要性がなくなっていると教員が判断していることが理由と考えられる。「定期的な『いじめ発見アンケート』」については、中学校では「月1回」が最も多く、小学校、高等学校、特別支援学校では「学期1回」が最も多いことから、いじめ発生率が高い中学校において教員がアンテナを高くしている現状が推測される。「定期的な個人面談」については、小中高等学校ともに「学期1回」が最も多く、特別支援学校では「実施せず」が最も多かったことから、生徒の能力に応じていじめ発見のための有効な手段を各学校が判断しているものと考えられる。

(2) いじめに関する指導において、教員が難しさを感じていること

本研究の結果、いじめに関する指導に難しさを感じたことがある教員が90%にのぼり、いじめの指導は学校教育にとって切実な問題となっていることが明らかになった。

いじめに関する指導において難しいと感じた内容は「保護者対応」「いじめの事実確認」を筆頭に、「いじめの発見」「いじめの事後指導」「加害者対応・指導」「被害者対応・指導」などがあがり、いじめの指導全般にわたり教員が難しさを感じていることが明らかになった。「いじめの事実確認」については、被害者、加害者といった視点の異なる両者の食い違いのすりあわせなど、いじめの事実を正確に捉えることが極めて難しい問題であることが影響を与えていると考えられる。

他方、「保護者対応」「加害者対応・指導」においては、小学校と中学校の教員の方が、高等学校や特別支援学校の教員より難しさを感じていることが明らかになった。このことについては、いじめ被害経験・いじめ加害経験・いじめ認知経験の合計は中学校1年生、中学校2年生、小学校6年生の順に高い値を示し、高等学校段階になると急に減少していることを明らかにした研究結果（山田・関本，2017）や、文部科学省（2018）の「平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」の学年別いじめの認知件数から、小中学校の教員のいじめ指導の件数が多いことが推測され、様々なケースのいじめ問題への対応に迫られることから、難しさを感じ

ていると考えられる。

(3) いじめに関する保護者対応において、教員が難しさを感じていること

本研究において、いじめに関する保護者対応において難しいと感じたことがある教員が86%にのぼることから、学校教育にとって切実な問題となることが考えられる。いじめに関する保護者対応において難しいと感じた内容は「加害者の保護者対応」「保護者との認識の温度差」「事実の認識」「被害者の保護者対応」などがあがり、いじめに関する保護者対応全般にわたり教員が難しさを感じていることが明らかになり、校種による相違も認められなかった。

これらのことに教員が難しさを感じる理由としては、我が子の言い分のみしか聞かずに学校の指導を受けられない保護者や「うちの子にかぎって」といった思い込みから抜け出せず、学校の指導を受けられない保護者の対応など、様々な保護者との対応が必要であることから、難しさを感じているのではないかと考えられる。

(4) 本研究から考えられるいじめ問題の解決のためのポイント

いじめ問題を解決するためには、保護者の協力は欠かせない。しかし、教員が難しさを感じていることのトップに「保護者への対応」があがっていることは、いじめ問題の解決にあたり大きな問題と考えられる。しかしながら、学校における問題が生起するたびに、教師は社会や保護者から注目と批判を浴び、学校・教師は問題の矢面に立たされ、問題が語られるとき、学校・教師の責任だけを問うマスコミや社会の風潮など（古川，2014）、様々な阻害要因もあり教員と保護者が信頼関係を確立することは難しい状況にある。これらの問題を乗り越え、学校が保護者との信頼関係を築き、いじめ問題に適切に取り組むことができるようになることは極めて重要なことである。そのためには、一人の教師に全てをゆだねるのではなく、学校が組織的にいじめ問題の解決に取り組むことができるよう、「保護者との信頼関係を構築する研修」「保護者対応の研修」などの充実を図るとともに、関係の諸機関を中心に社会全体で学校を支援していく体制を構築することが極めて重要であると考えられる。

引用文献

- 古川治（2014）．「人間教育」を支えるもの－学校と保護者との関係－ 人間教育学研究，1，107-116．
- 文部科学省（2006）．中央教育審議会（答申）今後の教員養成・免許制度の在り方について
- 文部科学省（2018）．平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について 文部科学省 初等中等教育局児童生徒課
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_1.pdf（2019年1月1日）
- 大阪府教育委員会（2010）．学校・家庭・地域をつなぐ 保護者等連携の手引き ～子どもたちの健やかな成長のために～ 大阪府教育委員会
- 佐藤晴雄（2011）．学校における保護者対応について 文科省平成22年度学校マネジメント支援推進協議会講演 2011年1月19日
- 新発田市いじめ防止対策等に関する委員会（2018）．調査報告書（概要版）新発田市いじめ防止対策等に関する委員会
- 栃木県教育委員会（2012）．「教員の多忙感に関するアンケート調査（検証）」報告書 栃木県教育委員会
- 東京都教育委員会（2010）．学校問題解決のための手引～保護者との対話を活かすために～ 東京都教育委員会
- 山田智之・関本恵一（2017）．いじめと差別意識の関係に関する研究，上越教育大学研究紀要，37(2)，407-415．

Problems faced by teachers in guiding students about bullying

Tomoyuki YAMADA*

ABSTRACT

Problems faced by teachers in guiding students about bullying were investigated. The results indicated that teachers had problems in overall student guidance on bullying, including “methods of dealing with parents,” “confirming facts about bullying,” “identifying bullying,” “follow-up guidance for bullying,” “guidance for perpetrators of bullying,” and “guidance for victims of bullying,” among others. Elementary and junior high school teachers had more difficulties with methods of dealing with parents and guiding perpetrators of bullying, compared to senior high school and special support school teachers. That teachers find it most difficult to deal with parents when solving bullying problems is a serious problem. It is suggested that schools develop trusting relationships with parents to systematically solve bullying-related problems.

Key words : Bullying, teachers, difficulties in guidance

* School Education