第2回公開研究会 教育相談の観点からのいじめ研究
平成9年度「いじめ問題」特別研究報告 ～相談部の取り組みから～

話題提供者 センター協力研究員（1999年度）（東京都立多摩教育研究所主任） 岡 本 淳 子

1998.7.1

（1）本研究のおかれた立場
本発表にあたって、事前に配付した資料「『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」について、研究の結果そのものでなく、報告書には書き入れなかったことについて報告されたいという要請をうけた。そこで、研究を進行していて、印象深かったことや、まとめる際における感じをを中心に報告したい。
まず、研究の性格に影響をもつと考えるのでも、この研究を行った主体について述べる。平成6年～7年にかけて子どもたちのいじめ自殺が多発する中で、東京都では、都知事と本部長とする東京都いじめ問題緊急対策本部を設置して、全庁挙げて取り組みを行った。その中で教育委員会が行った施策の一つとして、この研究は東京都立教育研究所が全庁を挙げて3年間わてて取り組んだものである。教育委員会の研究会が行う研究であるので、実施にあたっては学校に組織的な協力が得られていること、成果のまとめにあたっては、教師に分かりやすく、学校教育に活用できる資料であるという点に重点が置かれている。本報告を行うのには、研究の中の相談部が行っ
た一章分である。指導主事と教育研究の二職種で取り組んできたが、この章の研究内容の企画運営については教育研究職が中心になって行った。
本研究所において、この研究の先行研究として上げられるものがある。
一つは、当教育相談研究室における「いじめ～いじめられの心理と構造に関する基礎的研究」（昭和61年3月）である。この研究では、いじめを、学級担任による観察やソシオメトリックテストを通じて考察し、被害者・加害生徒の間で経歴関係がある時いじめが発生しやすいうことや、学級集団が形成される初期にいじめが多くみられることが模索している。
もう一つは、当日発表する研究の予備研究とも言えるもので、「いじめ問題研究報告書～いじめ解決の方策を求めて」（平成8年3月）として報告されている。この研究に引き続いて当日発表する研究が合計3年間わたって行われており、本日はこれら一連の研究を通して感じたことを報告する。

以下、研究の報告を通じて得られたことについて述べる。はじめに、本研究の全体的な特徴をいくつかあげる。第一に、いじめを人間関係の龃龉の中に生じる現象としてとらえたことである。1980年代初頭頃迄、いじめ問題は「いじめる子どもの問題」あるいは「いじめられる子供の問題」とする個人帰着の考え方にとらえられていたが、現代では、指導においてはややもするとこの傾向に陷りがちである。この研究では、学級集団、仲間関係など集団における人間関係に視点を当てていじめについて検討した。特徴の第二に、子供たちの集団の実態を教師の目から見ただけでなく、子供たち自身がどのようにとらえているかを直に分析したことがある。子供の質問調査によりいじめに関する意識や、一人ひとりの子どものいじめに関する意識をある程度理解していた。その上で、研究担当者が子どもたち全員に個別面接を行い、いじめに関する人間関係について、その子どもの考え方や気持ちなどを聞いた。個別面接の後に担当から学級集団への理解をもって、合せて理解を深めた。

第三に、継続的に学級、学年集団などの同一集団を調査したことで、集団内におけるいじめの変容もとらえられた。

定義については、菊池（1996）が研究者により違いがあると述べている「継続性（反復性）」、「意図性」、「同一集団内」については、我々の間でも取り上げるか否か、大分話し合った。例えば、「継続性」については、たとえいじめが繰り返し行われていっても、1回しか見かけない教師がそれを理由にいじめの視点をもたない現実も見ら

—17—
れたので，本研究では定義から外そうと考えた。また，教師の立場からは事件によっては思いととらえるより「成績発達に必要な経験」ではないかとする意見が多く寄せられる傾向が見られ，「どこからどこまでをいじめと考えるのか」「嘘嘘との区別は何か」という点で，議論を重ねた。話し合いの上では一致したように感じられても，具体例を前にして考え方も分かることもしばしばであった。最終的には，被害の生徒に与える苦痛がある（ことが考えられる）時，指導をすることが必要であると考え，定義した。

いじめを発達との関係でもとらえた。幼児期のいじめについては，幼稚園教師は「子供の成長発達に必要な程度」のものであり，「いじめはない」と考える傾向が特に強かった。調査の結果もそれを裏付けるものであり，いじめがあったとする70%以上（母を認めるのは40%），しかし，一方で，教師からは「誰かがいじめられているのを見た」とする割合が65%前後も見られた。この数字は，小学校低学年における数によく一致している。実際，観察を続けたと，学年や年齢の多くの子どもたちが乱暴な子どもを排除したり避けたりする大集合のいじめや，仲間内の倫理的な機を伴う小集合によるいじめなど，幼児期がみられた。幼児自身からいじめについて「自分が何も悪いことをしていないのに」と暴力を受ける不合理性を訴える言葉が聞かれた，いじめられたことは親には「恥ずかしいから言えない」とネガティブな自己像を親には言えないと，生徒にも共通する心情が聞かれて，幼児期におけるいじめの存在を認めていくことが自然であると考えた。

小学校低学年におけるいじめについては，個別面接はせず，質問紙調査も教師が読み上げて答えさせた。その結果から，いじめられたと直接相手に「やめて」と言える児童が75%以上に上り，周囲に訴えることができるのがこの年代の特徴であると考えた。シンプルないじめが多々，周囲から見えやすいことが多いが，電話相談などに入ってくる子供たちの話を聞いてみると，児童の人間関係性等は一部はかなり大人びたいじめも見られるようである。全体として，教師が指導しやすいものであると言う。

小学校中学年になると，乱暴な子どもが一人で行っていいたいじめが小集合によるいじめに発展したり，学年が高くなるにしたがい，いじめの発生が増える。比較的素朴な形で見えやすいが，指導の在り方次第では，その後にも続く危険性をもっている。また，この年代では，子供の人間関係に保護者が関与して「いじめ事件」となることもある，学校は保護者への対応方にエネルギーを使うが，当の子供たちは何が起こっているか分からないというようなことも起こりうる。

小学校高学年になると，学年経営の在り方やメンバーの構成により，個別で人間関係に違いも見えてくる。年齢的には子供たちはまだ教師の影響を受けやすく，教師が特定の子どもへの注意を繰り返していると，他の子どもたちがその子どもに罰を与えていこうするように，いじめが発生してしまうことがある。女子では思春期の人間関係に近く，仲間形成の過程で雰囲気が見られ，排斥，孤立化させるいじめが深刻になり始めると，一人の童生を集団の大勢が排斥する大集合のいじめが，小学校に持ち越される台場ができる時期である。

中学校では，毎年のクラス替えや部活動などから，クラスを越えていじめが広がりやすい。小学校から持ち越したいじめが，同じ出身校の子供たちの口から，あっという間に学年，学年広がることが多く見られる。生徒たちの中に身を置いてみると，遊びたいじめの区別がつくにくいいじめも，日常生活の中を密剣で多数存在しているのが感じられる。いじめの発生件数は統計的には中1が最多で，中2，中3と発達ともに減少していく。その要因としては，いじめが階段状になって見えにくくなっていることや，被害生徒の固定化や加害生徒の集団化傾向が考えられる。被害生徒は，その分深く傷つくようになる。

発達段階を超えた全体的な特徴としては，いじめの態様を初めてして男女差がかなりあること，学年経営や学年経営との関係が感じられること，「どんな理由があっても，いじめはいけない」とする割合が，発達と共に減少していく傾向にあることが印象深い。特に，クラス替えから時間がかつてほど，つまり，同一集団が継続するほど，「いじめが少しはあっても仕方がない」という見方が増えていく。互いが知り合う過程で，「あの子はいじめられても仕方がない」という見方が，集団内に出来ていくのだろうか。いじめ指導の難しさが感じられる。

次に，いじめにかかわる心理について報告する。いじめの背景にある心理を見ていると，集団への所属は子どもにとってどれだけ重要なかを感じた。個別面接での子どもの姿と，集団でいる時の子どもの様子がかなり違う。個別面接ではよく話をするが，集団場面になると必ず自分の気持ちを語らない。今の子どもたちの文化として，「明るいこと，おもしろいこと」について重要性が置かれていることが分かった。また，仲間と同様に行動し集団から外れないよう使う心理が働いていた。いじめが，集団が結成するための行為の一つとして解釈できる面もある，自分の行動の意味を振り返るための力は乏しく，罪悪感も希薄だった。いじめ行為の意味
を聞かせても、「分からない。皆がやっているから」と答える子どもも現実において驚かされた。このような、集団から外れまいとする心理が、いじめを抑制しようとする心理の表現しにくさにつながっていると考えられた。

いじめの根拠にある心理から、行為が反対する心理、行為を行っている時の心理などと深層から行動化に至る心理を構成化しようと一時努力した。しかし、それぞれのいじめにより気持ちの経緯が異なっていたり、感情を表す言葉を実際の行動に当てはめようとするとレベルが定まりにくかったり、子どもがいつもエネルギーについて考え合うと、「攻撃性」という考え方において「自己実現」という考え方が出されて議論が沸騰するなど、心理を表す言葉を模式化するように整理することはさまざまな面で難しく、断念した。

いじめている心理については一つのいじめ行為にも様々な心理が重複してみられ、どんな心理によっていじめが多いと単純に統計をとれるものではなかった。被害を受ける子どもがもう特徴をいじめる理由とする「反発・報復」と、遊びの面白さをいじめる理由を「愉快感」を、現代に特徴的ないじめとして取り上げたが、いずれもどの発達段階にも見られる。この二つはいじめではないと認識されかけて、それだけに目立たずエスカレートする。指導においても、いじめを正当化する加害者に指導を巻き込まれやすさ、気づかずしていじめに加担してしまった運びが見られた。いじめその人権意識をもって止めるということと、それぞれの子どもの生活指導上の問題への指導とは切り離して認識することが必要であることを強調した。集団の動きや人の論理に巻き込まれないためにも、規範意識の内在化や人権感覚の徹底が必要であることを、子どもたちにも教師自身にも重要である。なお、いじめの子どもが抱える不適応感や人を求める心理の葛藤も、目を向けるべき課題である。

周囲の子どもたちの心理はさらに複合的で、加害生徒のいじめ行為を肯定する心理と否定する心理、自分には怖くてとめられない心理などが子どもたち自身にも内化されていた。いじめの解決や予防を考えるとき、子どもたちの葛藤の表現を助け、生徒たちの中からいじめを否定する声が大きくなるのを支えていく教師の役割が重要である。

いじめられる子どもの心理として、いじめられる体験が長期間続くことにより、自己評価が極端に低くなり、自閉的で、自分をいじめる相手の行為を肯定するような発言することができる、被害生徒がいじめに抵抗するのは大変に難しい現実が見られた。親にいじめを訴えない心理としては、心配をかけたくないという心理に加えて、「家で

だけは、いじめを忘れて普通の子でいたい」という言葉が印象に残った。

いじめの構造については、研究当初は典型的なパター

ンによるいじめの類型化を考えていたが、結果的には、加害側の規模（個人、小集団、大集団）と、いじめる心理を視点として取り上げ、そのマトリックスにより二つの視点の組み合わせの数だけ可能性があると考えに至った。加害側の規模を前面に出したのは、教師が学校で子どもたちを見ていてとらえやすいと考えだからであろう。

いじめの変容については、子どもたちの仲間関係の形成と、いじめの変容の関連が深くが見られた。いじめの変容の例としては、加害の生徒に同調する生徒が集団を形成していじめる事が拡大していく事例や、被害側が連合することにより加害の子どもを逆転していじめる事例、一つのいじめの被害生徒が次に自分よりさらに弱い生徒をいじめる連鎖様の事例などがみられた。これら見ていくと、いじめを集団の中の人間関係に着目しながらとらえていく必要性が備えられた。子どもたちの仲間関係の希薄さも、感じさせられた。

〔討論〕

フロア：個人面接から、傍観者の心理が複合的である、とあるが、この場合の「複合的」とはどういうことを指すのか。

岡本：いじめられる子どもが悪いのだから仕方ない、かわいそう、もういじめをやめればよいのに、など、いろいろな気持ちがおこっている。止められない自分に対する葛藤や、加害生徒・被害生徒・それに係わる教師などの関係を鮮明に見ている面もある。

フロア：普通の子どもがいじめられるというか、何を基準としているか。

岡本：特にいじめられる理由がない子どもという意味で使っているが、誰でもいじめられる側になりうると考えられる。

フロア：いじめをなくすことが本研究の目的であると思われるが、具体的にはどのようにして可能か。

岡本：集団内の人間関係や人間関係の動態を全面的になくすことは、難しい。個々人が人間関係の中で生じた葛藤を、うまく表現できずに抑制していることが重なることにより、いじめが生じやすい。具体的な対策としては、子どもたちが人間関係にまつわる葛藤を表現しやすい環境を作ることが、危機対応としても予防的な方策として
も望まれる。

フロア：いじめられていることを訴えない子への対応は、どのようにしたらよいか。

岡 本：傷ついている子どもの気持ちを、周囲が察しながる対応が必要だと考える。

フロア：保護者への分析は行われていないが、保護者はいじめ問題にどう対応すべきか。現状はどうになっているのか。保護者への調査の必要性があるのではないいか。

岡 本：保護者への調査が必要だとは考えたが、今回は教育委員会としてまず教師の指導への資料を作成することが優先され、出来なかった。保護者がからんでいじめ事件として大きくなる事例や、保護者に言うと騒ぎが大きくなるからいじめられても親に訴えない事例などもあり、課題はあると考えている。

フロア：いじめられたと訴えてくる子に対して、相談員はどのようにアドバイスするのか。

岡 本：いじめられた子どもの気持ちを受け止め、嫌だという気持ちなど自分の気持ちを表現していく力を育てることを、個人相談の中で行う。合わせて、基本的には教師に相談するよう促す。集団の人間関係を動かすことが出来るのは教師だけであり、教師の協力があると力強い。

フロア：教師が申入ることによって、かえっていじめがひどくなる場合もあるのではないか。

岡 本：基本的には、本人や保護者から教師に話すよう勧め、その上で、相談担当者が教師との話し合いを行い、個人への配慮に合わせて集団全体への配慮の必要性を伝えていく。

フロア：発達段階によっていじめの心理（脅や割合など）に差異がないということは本当か。

岡 本：ストレスやフラストレーションの発散の手段という意味で質の違いはあるが、心情としては、どの発達段階にもいじめる心理は共通している。

フロア：様々な価値がぶつかり合うという点で、いじめがある社会の方が健全ではないか。

岡 本：基本的にいじめは、人間関係の力関係の中に自然に発生するものでなくならないであろう。しかし、いじめにかかわる子どもたちに残る心の傷は彼が想像するよりも断に深いものである。特に、長い間にわたっていじめられ続けた子どもたちは、人格的な発達にも大きな影響をもたらしている。それを見ると、発達途上にある子どもたちに、学校教育の中で少しでも適切な対応ができることが必要であると考える。人間関係の葛藤に際して、互いに自分の気持ちを表現し理解し合い、葛藤を乗り越えていくことが可能であると考えられる。

フロア：本研究は、現場から問題を汲み上げ、現場にフィードバックすることを目的としていると思われる。実際にどのような形で教師にフィードバックしているのか。

岡 本：資料を学校に配付したり、研修会を利用して、得られた成果を伝える。

フロア：実際に学校という現場にして子どもたちに会い、いじめ問題を取り組むことによって、これまで教育相談の個人面接という手法では見つかなかったものも見えてきたということがあっただったとしたら、それはどんなものか。

岡 本：教育相談の個人面接ではいじめられた子どもの、つまりに「個別」に付き合ってきたが、現場でいじめを考えると集団の構造の中でいじめが起こっていることが見えてきた。学級経営の在り方も、関連が深く。「規律良好、決まりを守ろう」という学級に比べ、「何でも言い合える学級」を大事にしている学級の方がいじめが起こりにくい傾向があると感じている。

【参考文献】
「いじめの心理と構造をふまえた解決の方策」東京都立教育研究所（東京都立教育研究所 1998）