

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、報告書には書きき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、まとめる際に感じたこと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、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、都知事を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所を挙げて3年間にわたって取り組んだものである。教育委員会の研究所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。本日報告を行うのは、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来たが、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二つある。

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して考察し、被害生徒・加害生徒の間に排斥関係がある時いじめが発生しやすいことや、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等を得ている。

もう一つは、本日発表する研究の予備研究とも言えるものであり、「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本日発表する研究が合計3年間に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、研究の報告と研究を通し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齟齬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「いじめられる子どもの問題」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でとらえられており、現在でも、指導においてはややもするとこの傾向に陥りがちである。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。特徴の第二には、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げられる。予め質問紙調査によりいじめに関する意識を問い、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おいた。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、その子どものとらえ方や気持ちなどを聞いた。個別面接の前後に担任から学級集団への理解も得て、合わせて理解を深めた。

第三には、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。第四は、前述のように、まとめにあたって教師が指導する際に役立つものにするということを強く意識していることである。そのために、教師に分かりやすく、プラスになる視点や記述を取り上げている。協力校への配慮としても、学校や教師の指導に関する個別の問題をあげることは極力避けた。そこで、いじめ指導という困難な課題の、現実的な隘路を掘り下げ研究することは難しい面もあった。

報告されている結果について、印象に残っていることを述べる。

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、たとえばいじめが繰り返し行われていても、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

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例によってはいじめととらえるより「成長発達に必要な経験」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」「喧嘩との区別は何か」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が分かれ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へ、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教師は0%であった（芽を認めるのが40%）。しかし、一方で、幼児からは「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。実際に観察を続けると、学級や園の多くの子どもたちが乱暴な子どもを排斥したり避けたりする大集団のいじめや、仲間内の愉快感を伴う小集団によるいじめなどの幼児版がみられた。幼児自身からもいじめについて「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り、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いたくない、中学生にも共通する心情が聞かれ、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。

小学校低学年のいじめについては、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、いじめられたとき直接相手に「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られた。シンプルないじめが多く、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いると、女子の人間関係などでは一部に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える。

小学校中学年になると、乱暴な子どもが一人で行っていたいじめが小集団によるいじめに発展したり、学級の皆にからかわれたり避けられたりするよう大集団のいじめが出始める。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」となることもあり、学校は保護者への

対応の方にエネルギーを使うが、当の子供たちは何が起き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、学級経営の在り方やメンバーの構成により、集団の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裁くかのように、いじめが発生してしまったりする。女子では思春期の人間関係に近く、仲間形成の過程で葛藤が見られ、排斥、孤立化させるいじめが深刻になり始める。一人の児童を集団の大勢が排斥する大集団のいじめが、中学校に持ち越される土台ができる時期でもある。

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、あっというまに学級、学年に広がるが多く見られる。生徒たちの中に身を置いてみると、遊びといじめの区別のつきにくいいじめも、日常生活の中に密着して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と発達とともに減少していく。その要因としては、いじめが巧妙になって見えにくくなることや、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として男女差がかなりあること、学年経営や学級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たつほど、つまり、同一集団が継続するほど、「いじめが少し位あっても仕方がない」という子供たちが増えていく。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、集団への所属が子どもにとってどれだけ重要なかを痛感した。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、集団場面になるとほとんど自分の気持ちは語らない。今の子どもたちの文化として、「明るい」こと、「おもしろい」ことに重要性が置かれていることが分かった。また、仲間と同じように行動し集団から外れないよう気を使う心理が働いていた。いじめが、集団が結束するための行為の一つのとして解釈できる面すらあり、自分の行動の意味を振り返る気運に乏しく、罪悪感も希薄だった。いじめ行為の意味

を聞かれても、「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。

いじめの根底にある心理から、行為に及ぶ心理、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造化しようとして一時努力した。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レベルが定まらにくかったり、子どもがもつエネルギーについて考え合うと、「攻撃性」というとらえ方に対して「自己実現」というとらえ方が出されて議論が沸騰するなど、心理を表す言葉を図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はいじめ行為にも様々な心理が輻輳してみられ、どんな心理による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つ特徴をいじめの理由とする「反発・報復」と、遊び感覚でいじめを行う「愉快感」を、現代に特徴のない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知されがちで、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生徒の主張に教師も巻き込まれやすく、気づかずしていじめに加担してしまう難しさが見られた。いじめを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、子どもたちにも教師自身にも重要である。なお、いじめの子どもを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意識化されていた。いじめの解決や予防を考えると、この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、自罰的で、自分をいじめの相手の行為を肯定するような発言すら聞かれ、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、いじめの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たからである。

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いことが見られた。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の事例、一つは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の連鎖の事例などがみられた。これらを見ると、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裏付けられた。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がない、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鋭く見ている面もある。

フロア：「普通の子ども」がいじめられるというが、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標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：集団内の力関係や人間関係の齟齬を全面的になくすことは、難しい。個人個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。具体的方策としては、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、周囲が察しながら対応することが必要だと考える。

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。現状はどのようなになっているのか。保護者への調査の必要性があるのではないか。

岡 本：保護者への調査は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：教師が中に入ることによって、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る心理(質や割合など)に差異がないというのは本当か。

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傍で想像するより相当に深いものである。特に、長い期間にわたっていじめられ続けた子どもでは、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。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できる力を育てることが望まれる。

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出て子どもたちに会い、いじめ問題に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えなかったものが見えてきたということがあったか。あったとしたら、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らさに「個別」に付き合ってきたが、現場でいじめを見ると「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、関連が深い。「規律正しく、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）