

言葉によるいじめの判断基準 —大学生の教職志向による比較—

熊谷 由実*, 山本 奨**, 岩間 安美*

(2016年3月3日受理)

Yumi KUMAGAI, Susumu YAMAMOTO, Ami IWAMA

Criteria of Bullying with Verbal Abuse: A comparison by the intention level to become a teacher

本研究の目的は、人々がどのようなことをいじめだと認識するのか、その言語的表現に注目して、いじめの判断基準について、教職志向の違いを考慮しながら、明らかにすることであった。まず、文部科学省が発出した文書から、同省がいじめとの判断を示した架空事例を用いて、「ばかにされたり責められたり」と表現された部分に当てはまる具体的な言語的表現を、大学生25人から収集した。次に、そこで整理された60項目を用いて、教育学部で小学校専修の学生60名、同中学校専修の学生122名、非教育学部の学生60名を対象に、当該事例において各項目がいじめにあたるか否かの判断を求めたところ、クラスター分析により、『排斥』『不快』『非難』『激励』のカテゴリーが得られた。分散分析の結果、その重大性は、『排斥』>『不快』>『非難』>『激励』の順であり、『排斥』『不快』では「小学校専修で教職志向」が「中学校専修で教職志向」よりも有意に高いいじめと捉えることが明らかとなり、校種による発達課題と指導困難の課題から考察された。また『排斥』『不快』について、尊厳と人権を守る観点から考察された。

問題と目的

文部科学省(2015a)が発表するいじめの認知(発生)件数は年度により大きく変動している。1985年から2013年度までの間の小中学校、高等学校の合計認知(発生)件数の最大値は198,109件、最小値は21,598件でありその差は9倍を超える。それは不登校児童生徒数の様に長期的に見れば漸増という一定の変化ではなく、自死を伴う重大事案が発生する度にその件数が大きく増加し、その後漸減するというパターンを数度に渡り繰り返すという状況で、安定しない。

経時的な問題だけでなく、地域差の問題も大きい。「平成25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」では、児童生徒1000人

当たりの都道府県別いじめ認知件数に大きな差がみられた(文部科学省, 2014)。1000人当たりの認知件数が、京都府で99.8件であるのに対し、福島県では1.2件という約83倍もの差が地域間で生じており、地域的な不安定さがうかがえる。

これらの問題の原因を、いじめの判断基準の不統一や不徹底にあると捉えた文部科学省は、平成26年度分の「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」の一部を見直し、いじめの認知に関するいくつかの事例を示し、どのような場合にいじめとするのか共通理解を図り、いじめの判断基準の統一の下、全国に再調査を求めている。

そこで示された4事例については、事前に、全

国から10の自治体が抽出され、それぞれの自治体で、いじめと認知する可否かを18人（都道府県教育委員会1, 都道府県立学校2, 市区町村教育委員会5, 市区町村立小学校5及び中学校5の計18）に回答を求めており、各自治体のいじめの判断基準の実態を明らかにしている。そこで提示された事例の一つである、体育のバスケットボールの時間にミスを責められたり、みんなの前でばかにされたりしたという、文部科学省によっていじめだと判断されている事例において、いじめとすると回答したものの割合は、最も高い自治体で94%, 最も低い自治体で11%となっており、判断基準の不統一を示すものとなっている。

この再調査により、児童生徒1000人当たりの都道府県別いじめ認知件数の差は前年度の約83倍から約31倍（京都府:85.4件, 佐賀県:2.8件）となった。しかしその差は依然大きく、不安定さは解消されておらず、判断基準が統一されたとは言えない。それは各学校はいじめの判断に苦しんでいるという現状をうかがわせるものだとも言えよう。

いじめの判断基準は、何をいじめだと捉えるかといういじめの分類と密接な関係にある。内容や程度など質や量、発達段階の違いを踏まえることなく異なる種類の行為や理解が「いじめ」という用語で総称されることは、適切な支援を阻害することにつながるとも言えよう。

文部科学省（2015a）は「冷やかしかからかい・・・」「仲間はずれ・・・」「軽くぶつかられたり・・・」など種類と程度を同時に分類して「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」を実施している。国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）は、暴力を伴ういじめと伴わないいじめを区別し、その発見も対応も異なることを指摘している。その内容に注目したもののには、悪口やからかいなどの「言語的ないじめ」、無視や仲間外しなどの「精神的ないじめ」、叩く、蹴るなどの「暴力的ないじめ」、悪い噂や持ち物に落書きをするなどの「破壊的ないじめ」、金品を取る、持ち物をこわすなどの「略奪的ないじめ」に分類した山本（2006）がある。また岩手

県立総合教育センター（2015）は、加害者側の視点から、叩く、からかう、暴言を浴びせるなどの「能動的攻撃」、嫌な事をさせる「使役」、避ける、机を離すなどの「忌避」、無視などにより精神的苦痛を与える「受動的攻撃」に分類している。

また、程度に注目したものには、深谷（1996）の、喧嘩や意地悪などのいじめ、仲間外しなどのいじめ、恐喝や暴力などの非行としてのいじめの3分類がある。また清永（2013）は、ふざけやからかいなどの悪質性の低い行為による「表層いじめ」、仲間外しやプロレスごっこなどの悪意を込めた行為による「中層いじめ」、金品要求や暴力行為などの非行行為による「深層いじめ」に分類し、継続性、年齢、原因の複雑性、集団性、心と身体への影響の視点を加えて把握することを試みている。

いじめの認識に関しては、これまで様々な研究が行われてきた。浜田・野田（1995）は、「いじめの見えにくさの大きな要因の一つは、実は、いじめの行為そのものの見えにくさではなく、いじめが行われていてもそれがいじめだとは気づきにくいところにある」と述べ、さらに「その行為一つだけをとってみれば、いじめだなんだと騒ぐほうがおかしいと思われそうだが、いじめそのもの」とも述べており、いじめ問題の困難さのひとつに認識の問題があることを指摘している。

さらに、浜田・野田（1995）は、いじめの認識について、実際の現場では言葉を判断する時点から問題が生じているのではないかと述べているが、文部科学省（2015b）が発出した事例の中には、言葉の表現で具体的なものはなく、「ばかにされて」や「責められた」などの既に判断を含んだ言葉が示されたのみであった。実際の教育現場では表現の判断が難しい状況にあるにも関わらず、表現に注目したいじめの判断基準に関する知見は十分には提供されてこなかった。

ところで岡本（2005）は、いじめ指導をめぐる困難さに焦点を当て、どのようなことに現場の教員が難しさを感じているのかということを追究し、実態把握や、教師としての指導のあり方など

を挙げる一方、「教師間の連携の齟齬」について挙げている教師は少ないという結果を示している。このことについて、岡本（2005）は「教師間の認識のずれや連携の課題は、教師たちの一致した体制による指導を考えると、多くが直面する基本的な課題なはずである。」として、教師間の認識のずれを基本的な課題として挙げている。しかし認識の差異を扱った先行研究の多くは「子ども対子ども」「子ども対教師」の関心に注目したものが多いとされている。邑本（1997）は教師と子どものいじめの認知傾向の違いについて述べ、竹ノ山・原岡（2003）は、被害者と周囲の者とのいじめ判断がどのように違うのかについて述べている。その一方で、教師間や教師と社会通念との差異は十分に検討されてこなかった。

以上のように、文部科学省（2015b）は、いじめの認識に関する基準が課題であると述べているが、「ばかにされて」「責められた」などの判断以前の具体的な表現に関する基準については明らかにされていない。また、教師間の認識のずれや教師の認識と社会通念とのずれに関して迫る研究は見あたらない。

そこで本研究では、人々がどのような言語的表現をいじめだと認識するのかといういじめの認知傾向とその判断基準について、教職志向の違いを考慮しながらその表現に注目して明らかにすることを目的とする。本研究では大学生を対象に教職志向の違いをとりあげ、いじめに関する判断基準について検討するが、ここで得られた知見は、教師等の実態を明らかにしようとする際の有益な情報になるであろう。

予備調査

表現以外に統制すべき要素が何であることを確認するために、文部科学省（2015b）が発出した『平成26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」の一部見直しについて』の依頼文に示された4事例から、文部科学省がいじめと判断した3事例を用いて、いじめと判断する要素を取り出した。抽出作業は研究者2名の協力の

もと行った。

検討に用いた3事例は、先述のバスケットボールの事例に加え、いつもかばんを持たせたり気に障ることがあると蹴ったり叩いたりするという事例と、暴力傾向と威圧的な態度を怖がる周囲と排斥を感じる本人とのトラブル事例であった。

その結果、いじめと認識する要素として以下の通り9つの要素を取り出すことができた。

- ①前提条件（加害者および被害者の持つ特性にいじめの認識が影響されるかどうか）
- ②表現（相手を傷つける表現かどうか）
- ③人数（加害者および被害者の人数の関係）
- ④空間（公の場か、私的な空間か）
- ⑤頻度（一度きりか、繰り返し行われるか）
- ⑥効果（加害者の行為が被害者の成長に影響を及ぼすかどうか）
- ⑦加害者の意図の有無（加害者の行為に意図があるか、ないか）
- ⑧被害者の受容の有無（被害者がいじめであると自ら認識しているか、していないか）
- ⑨苦痛（被害者が苦痛を感じているか、感じていないか）

これらは、清永（2013）の継続性、年齢、原因の複雑性、集団性、心と身体への影響の視点と重なる部分も多く、本研究で取り上げようとする言葉としての表現以外のいじめを規定する要素であると考えられた。「②表現」は本研究で扱おうとするものであった。「⑨苦痛」は現行のいじめ防止対策推進法の定義に含まれるものであるが、本研究においてはこれも統制の対象として扱うことが必要だと考えられた。以下の調査ではこれらについて配慮することとした。

研究Ⅰ

目的

研究Ⅱで用いる、被調査者に、いじめにあたるか否かの判断を求める言語的表現（言葉）を収集する。

方法

- 1 調査対象者 教育学部に在籍する大学生25名

2 調査時期 2015年11月

3 調査手続き 質問紙を配布し、各自で質問に回答してもらった。

4 材料

文部科学省（2015b）がいじめと判断したバスケットボールの事例を用いた下の内容の質問紙を用いた。

質問内容：以下の文章を読み、空欄部分に当てはまる表現（言葉、セリフ）を、厳しい言い方から軽い言い方まで程度を分けて、①～③に記入してください。複数ある場合は複数記入してください。文章の内容は、学校生活での一場面です。＜体育の時間にバスケットボールの試合を行ったが、球技が苦手であるA君はB君からミスについてみんなの前で_____と言われ、とても嫌な気持ちだった。＞

- ① 厳しい言い方
- ② 普段の会話で交わされる軽い言い方
- ③ ①と②の中間の言い方

結果と考察

その結果、25名から96項目の回答が得られた。整理にあたっては、予備調査で得られた知見を基に、意味を複数に捉えられる部分や、受け止め方に影響を与える「！」などの記号については削除した。「～ね」のような呼びかけの終助詞は表現を構成する言葉であるため、そのまま用いた。得られた表現を、「具体的な願い」「自分の感情」「周囲への勧誘」「排斥」「方向性のない願い」「限定」

「責任」「非難」「励まし」の9つにカテゴリにより分類した。その上で、厳しい言い方、軽い言い方、その中間的な表現が不足するカテゴリに関しては項目を追加した。その3×9の、程度×カテゴリの項目数のバランスは、TABLE 1に示したとおり偏りが見られる。しかし今回の研究では、学校生活の一場面における実際の表現について追究するため、なるべく得られた項目をそのまま用いることとした。以上の作業は研究者2名の協力のもと行った。その結果、次の研究Ⅱで用いる60項目を得ることができた。

研究Ⅱ

目的

学校生活における児童生徒の言語的表現について、人がどのようにいじめと判断するのか、その基準に関して、教職志向の有無を考慮しながら明らかにする。

方法

1 調査対象者

教育学部の教員養成課程に所属する小学校専修の大学生60名、同じく中学校専修の大学生122名、非教育学部の大学生60名（いずれも21～26歳）

2 調査時期 2015年11～12月

3 調査手続き

教育学部の中学校専修の大学生には、質問紙を一斉に配布しその場で回答を求めた。小学校専修の大学生及び非教育学部の大学生には、協力者を通して個別に配布し、後に回収した。回答してもらう際には、現在施行されている法律を考慮せずに答えるという部分を口頭で強調した。

4 材料

（1）教職志向の程度

教職志向の程度を調査するために、鈴木（2014）による問を用いた。これは教職志向についてその強さを10～1の10段階で回答するものであった。

（2）言語的表現に関するいじめの判断

研究Ⅰで作成した項目について、下のリード文に従い、いじめと思う・思わないの二者択一で判断させるものである。「事例文を読み、空欄部分

TABLE 1 程度×カテゴリの項目数

	重い	中間	軽い	合計
具体的な願い	3	2	2	7
自分の感情	1	1	3	4
周囲への勧誘	1	0	1	2
排斥	9	0	1	10
方向性のない願い	2	1	2	5
限定	1	1	1	3
責任	1	0	1	2
非難	6	5	4	15
励まし	3	3	5	11
合計	27	13	20	60

に1～60のそれぞれの表現（言葉やセリフ）を当てはめ、その表現がいじめだと思う・思わない、のどちらかに○をつけてください。なお、現在施行されているいじめの定義（被害者の苦痛を尊重する）については考慮せず、表現にのみ着目して、あなたの考えをお答えください。」と質問した。事例文は以下のとおりである。＜体育の時間にバスケットボールの試合を行ったが、球技が苦手であるA君はB君からみんなの前で、_____と言われとても嫌な気持ちだった。しかしB君と仲がよいC君が、「かわいそうだよ。」と助けてくれて、それ以来、B君から嫌なことはされていない。その後、A君もだんだんとバスケットボールがうまくなっていき、今では、B君に昼休みにバスケットボールをしようと誘われ、それが楽しみになっている。＞

その際、項目の順序が回答に影響する可能性を考慮し、その順序の効果を打ち消すために、項目の並べ替えを行い、6パターンの質問紙を作成し、無作為に調査対象者に配布し実施した。

結果と考察

まず、教員養成課程の小学校専修・中学校専修の学校種と、教職の有無により調査対象者を整理することとし、教職志向の程度について、6点以上を＜教職志向有り＞、それを下回る場合を＜教職志向無し＞とした。小学校専修においては、教職志向有りの45名を分析対象として「小学校専修で教職志向」群と名付けた。小学校専修で教職志向無しの15名は分析から除外した。中学校専修では、教職志向有りが48名、教職志向無しが62名であり、それぞれ「中学校専修で教職志向」群、「中学校専修で教職以外を志向」群と名付けた。非教育学部においては、教職志向無しの49名を分析対象とし「非教師志向」と名付けた。教職志向有りの12名は分析から除外した。これにより、小学校専修においては教職志向がある者だけが、非教育学部においては全ての者が「非教職志向」となり、中学校専修においては教職志向がある者とならない者に分割され、その群の特質を明確にすることとな

った。その結果、分析に用いられた対象は204名であった。

1 クラスター分析による項目の分類と下位尺度構成

言語的表現の類似性について、クラスター分析により検討することとした。いじめだと「思う」の回答には「1」を、「思わない」の回答には「0」を与え、近似の指標にはユークリッド距離を、樹状図化には意味内容の分類に適しているといわれるWard法を用いた。群ごとに分析を行ったが、ほぼ同一の結果が得られたので、群を分けずに分析することとした。

その結果、FIGURE 1に示したとおり比較的近い位置で結束する4グループが見出された。第1クラスターは、「どんまい」「次は頑張ろう」などの項目からなり、励ましを表す項目群だと考えられたことから『激励』と命名した。第2クラスターは、「どこ見てんだよ」「ちゃんとやれ」などの項目からなり、相手の行為を取り上げこれに関する評価を伝える項目群だと考えられたことから『非難』と命名した。第3クラスターは、「Aがいなかったら勝てたのに」「死ね」などの項目からなり、相手の存在を否定する項目群だと考えられたことから『排斥』と命名した。第4クラスターは、「あーあ」「楽しくない」などの項目からなり、発話者自身の感情を表す項目群だと考えられたことから『不快』と命名した。各項目の平均を、各クラスターごとに、降順で示したものがFIGURE 2である。

クラスターごとに項目への反応を足し上げる下位尺度を作成することを試み、内的整合性を検討することとした。当該項目と他の項目の和のPearsonの積率相関係数について、.3以下を除外することとし、第1クラスターからは「気にするな」「しょうがない」、第2クラスターからは「とれるやつでつなごう」を削除した。これらの項目は回答者によって、多様な意味に解釈されたことから、十分な相関係数がえられなかったものと考えられた。それぞれのCronbachの α 係数について、『激励』は.815、『避難』は.940、『排斥』は

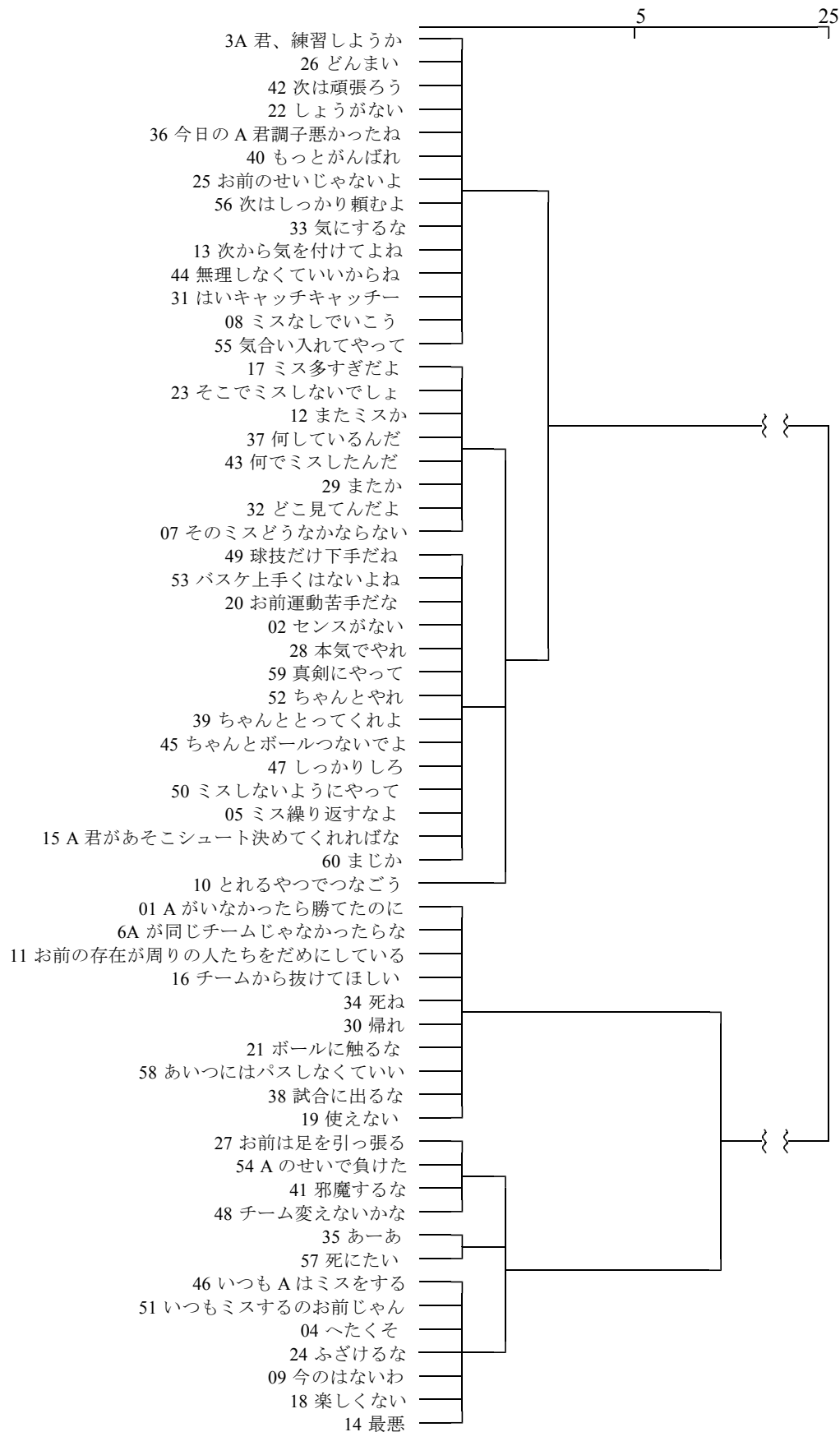


FIGURE 1 言葉によるいじめの分類

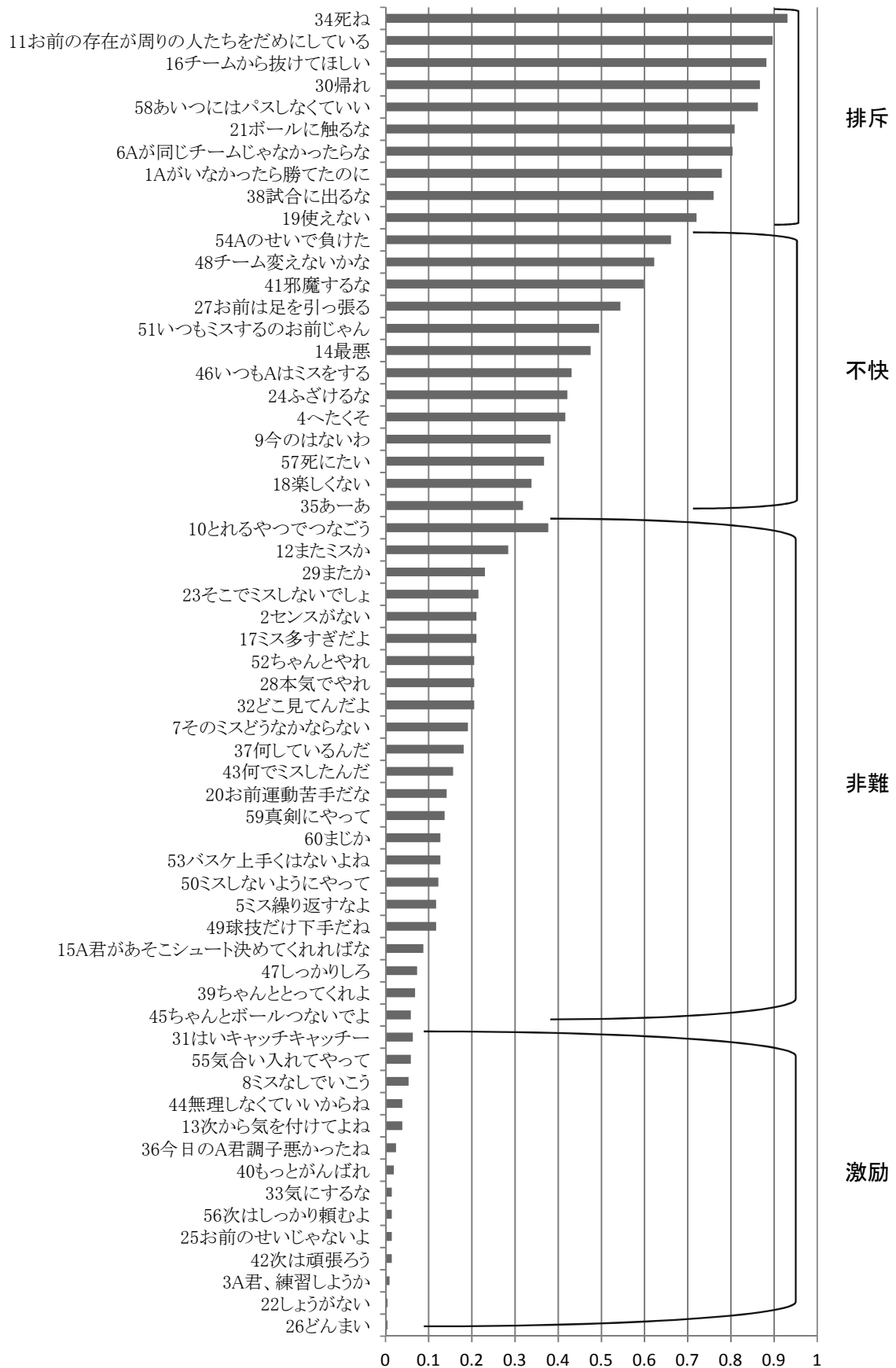


FIGURE 2 クラスター毎の各項目の平均 (項目削除前)

.872,『不快』は.904であり, 内的整合性は確認された。ここで作成された下位尺度は, 構成される項目を足し上げ, 項目数で除したもので, それぞれ0~1の範囲に分布し, その点が高いほど, それをいじめと考える傾向があることを表すものである。

2 下位尺度間及び教職志向の違いに関する分散分析

下位尺度間及び教職志向の違いによる判断基準の差異について検討するために, 教職志向×下位尺度の2要因混合計画の分散分析を行うこととした。各条件の平均と標準偏差を **TABLE 2** に示した。分析の結果, 交互作用が有意であった ($F(9,600)=2.50, p<0.5$, 偏 $\eta^2=.026$)。そこで, 各要因の単純主効果を分析した結果, 『排斥』における教職志向要因, 『不快』における教職志向要因が有意であった。LSD法を用いた多重比較の結果, 『排斥』においては「小学校専修で教職志向」が, 「中学校専修で教職志向」よりも有意に高く (誤差の平均平方 (以下では MSe とする) = $0.062, *p<0.05$), 他には差はなかった。『不快』においては, 「小学校専修で教職志向」が「中学校専修で教職志向」および「非教職志向」よりも有意に高く ($MSe=0.108, *p<0.05$), 他には差はなかった。

また, 教職志向要因のすべての水準において下位尺度要因が有意であり ($MSe=0.032, *p<0.05$), 高い方から『排斥』>『不快』>『非難』>『激励』の順であった。

3 下位尺度におけるいじめの認知傾向について (1) いじめの種類と重大性

言語的表現について, いじめだと認知しやすい順が, 『排斥』>『不快』>『非難』>『激励』という結果であった。『激励』や『非難』は, 相手との人間関係の中で攻撃をし, 『排斥』や『不快』は, 相手との関係を断ち切るという攻撃をしていると言える。相手との関係を断ち切る攻撃について, 岩手県立総合教育センター (2015) は, 受動的攻撃という分類で, いじめを整理しているが, 『排斥』『不快』はこれにあたると考えられた。また, 反社会的行動の中でも近年注目されることが多くなった「関係性攻撃」について, Crick, Wermer, Casas, O'Brien, Nelson, Grotpeter, & Markon (1999) は, 人間関係を操作したりその関係を傷つける加害行為だとしているが, 本研究における『排斥』『不快』は, 関係性攻撃の具体的な表現であったとも考えられる。さらにこれは, いじめの本態を人間関係を支配することへの嗜癖だと捉える岸本・後藤・金子・岸本 (2015) の主張とも良く符合するものだと言えよう。これらにより, いじめを, 『排斥』『不快』という分類で捉えることと, これが他の言語的表現よりも重大な攻撃であることを示した本研究の結果は, 現実の認知傾向をよく示すものだと考えられた。

また, 相手に対する配慮が感じられるかどうかという点も結果に影響していると考えられる。実際の学校場面におけるクラブ活動や部活動などにおいて, 『激励』や『非難』は, 仲間同士で互い

TABLE 2 教職志向の有無における4つの分類の平均及び標準偏差

		小学校専修で教職志向	中学校専修で教職志向	中学校専修で教職以外を志向	非教職志向
<i>N</i>		45	48	62	49
激励	平均	0.0259	0.0382	0.0376	0.0153
	標準偏差	0.0857	0.102	0.130	0.0364
非難	平均	0.215	0.143	0.161	0.117
	標準偏差	0.292	0.228	0.232	0.190
排斥	平均	0.909	0.758	0.826	0.839
	標準偏差	0.188	0.295	0.252	0.234
不快	平均	0.578	0.383	0.470	0.444
	標準偏差	0.324	0.350	0.326	0.298

に鼓舞する場面では、よく耳にする言葉である。このような言葉は普段から耳にする機会が多く、相手を励まそうという配慮が感じられるために、いじめとは認識されにくいと考えられる。これに対し、『排斥』や『不快』は鼓舞する意図はなく、相手に対する配慮が感じられないために、いじめであると捉えられやすいのではないかと考えられる。

各教育委員会や教育センターによるいじめ対応マニュアルには、言葉によるいじめとして「相手が嫌がる言葉で攻撃する」という内容がしばしば見られる（幌延町教育委員会，2009など）。このように、攻撃性のある『非難』がいじめの代表であるように言われることが多い。これを受けて、人々がいじめの判断において、攻撃性に重きをおくとすれば、『非難』はいじめと認識されやすいと考えられる。しかし、本研究では『非難』は下位にあり、むしろ容認される傾向がみられた。当該町教委のマニュアルでも、「相手が嫌がる言葉で攻撃する」の例として挙げられている具体例は、「キモイ、ウザイ、クサイ、チビ、デブ、ブス、バイキン、不潔、死ね」であり、それは本研究で示された『非難』ではなく、『排斥』にあたるものであった。「相手が嫌がる言葉で攻撃する」など抽象的な理解ではなく、「死ね」などの具体的な表現による理解が適切な指導につながるという示唆も、『排斥』の重大性に加えて、得られたと言えよう。

このように、『排斥』がいじめの中核であることに関しては、石飛(1999)の「「いじめ」が排除の現象であるという指摘は現在ほぼ自明のものとして受け入れられている。それは学術的な議論の中だけでなく、むしろそれ以前の日常感覚の次元で、「シカト」を特権的な形象とする様々な「いじめ」はまさに排除の現象として実感されているだろう。」との主張とも良く一致する。国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター(2013)は、暴力を伴わないいじめに関し、その指導の重要性和困難さを指摘しているが、それはこの『排斥』の問題を指すものだと言えよう。

(2) 人権侵害と人の尊厳

重大性について、4つの分類の順序からは、人々が攻撃性ではなく尊厳を傷つけられたかどうかという点に重きをおいていることがうかがえる。現行のいじめ防止対策推進法第1条では、「この法律は、いじめが、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるものであることに鑑み、児童等の尊厳を保持するため、いじめの防止等（いじめの防止、いじめの早期発見及びいじめへの対処をいう。以下同じ。）のための対策に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体等の責務を明らかにし、並びにいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定について定めるとともに、いじめの防止等のための対策の基本となる事項を定めることにより、いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進することを目的とする。」と定められている。この第1条に関して当該法の成立に関与した小西(2014)は、「この「児童等の尊厳を保持」が本法における全ての条文解釈や制度の運用解釈の基礎となる」と述べ、この法律により守りたいのは子どもの尊厳だと主張する。

つまり、『排斥』『不快』は、相手との関係を断ち切ることでその尊厳を傷つけるものであることから、重大なことだと認識されたと言えよう。その一方、『激励』や『非難』がいじめと認識されにくかったことは、相手への発話は、その関係を維持する中でなされるものであり、尊厳は傷つけられていないと捉えていたものと推察される。特に、『非難』については、たとえ攻撃的な要素を含んでいたとしても、尊厳を害してはいないと判断されたために、いじめだと認識する人が少なかったと考えられる。

いじめ防止対策推進法第2条は、いじめの定義について、「この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等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をいう。」と定めていることから、苦痛という点に注目されることが多い。しかし、苦痛だけではなく、尊厳が傷つけられていないかという点に関しても、十分に注目する必要があると言えるだろう。

（3）見過ごされるいじめ

近年、実際に発生した自死を伴う重大事案に關しての某市の報告書では、部活動の時間にパスを取れなかった相手に向けて「キャッチ」と強く言ったことや、「しっかりやれよ」と強く責めるように言ったこと等がいじめと認定されていたが、本研究の結果に照らし合わせると、これらは『激励』や『非難』に当たる言葉であり、いじめとして認識されにくい表現であると言える。発生時、つまり日常においては、『非難』は見過ごされる傾向にあり、後になってからいじめと認定されることがしばしば生じている。

見過ごされる理由の一つに、それが子ども同士が生活の中で成長していく機会として理解されることがあると考えられる。被害者の苦痛を軽視してはならないが、教師は、児童生徒を成長させる使命を負っていることから、その機会を提供することとの両立に苦慮しているものと推察される。たとえば小学校学習指導要領はその総則において、児童相互の好ましい人間関係を育てることを求めており、また文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2015b）は、いじめは社会性を身に付ける途上にある児童生徒が集団で活動する場合しばしば発生するものだと述べ、「言い過ぎてしまい相手を傷つける」などを例示している。学校生活の中で子どもたちが直面する嫌なことや失敗の中には、確かに成長につながる機会となるものがあるのも事実であるが、一方で、尊厳を傷つけられる嫌なことや失敗には、早期の対応が必要になってくる。現行法の発想は、いじめられたとする子どもの苦痛を見逃さず、その全てをまずいじめと捉え注目した上で、その中から尊厳を傷つけるような重大事態を徹底して防ぎ対応しようとするも

のだと考えられる。

それは、いじめと呼ぶか否かを問わず、教師は児童生徒間のトラブルに常に注視し、子ども同士で解決を試みさせようとするのか、教師の介入によってより良い解決方法を獲得させようとするのか、いじめと呼びその行為を社会的に許されない逸脱や人権侵害だと教え込もうとするのか、また犯罪として扱い適切な処遇をすることで再発を防止しようとするのか、それぞれのレベルを査定しながら取り組み、「相互の好ましい人間関係を育てる」ことを実践してきた教師の姿勢と共通するものと言えよう。

ところで、先に挙げた某市の報告書においていじめと認定された事案の中に、子どもの尊厳に係る『排斥』や『不快』にあたる表現は見当たらなかった。前節と前々節において検討したとおり、いじめ事案、特に重大事態の検証にあたっては、尊厳や人権を守る観点からの検討が求められると言えよう。

2 教職志向の違いによる認識の差異

（1）学校種によるいじめの判断基準

ア 小学校専修で教職志向

「小学校専修で教職志向」が、『排斥』『不快』において、よりいじめと捉える傾向があることが示された。これは発達段階に応じた教育を行おうとする教師の指導態度によるものと言えよう。学校教育法第29条には「小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする。」と定められている。さらに、第30条には「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」と定められている。これらの規定の背景には、小学校段階が社会性など今後の学びの基礎づくりの時期だとの理解があると言えよう。いじめ問題に関しては、いじめの判断基準や認識が形成される時期であるとの考えである。小学校教師

には、「いま、適切な判断基準を教えなければ、中学校や高校または社会に出たときに平気で人を傷つける言葉を発する人間に成長しかねない。小学生は社会の価値観を獲得する段階にあるので、厳しく指導しなければならない。」と考える傾向にあると推察され、これにより、「小学校専修で教職志向」の判断基準が「中学校専修で教職志向」よりも厳しい方に寄ったものと考えられる。そして『不快』にあっては、「非教師志向」より厳しいものであった。「非教師志向」を社会通念と理解すると、「小学校専修で教職志向」は、社会的に理解されるいじめの基準よりも一層厳しい基準を適用しようとしていることが示唆されたと言える。

イ 中学校専修で教職志向

その一方で、「中学校専修で教職志向」がいじめの判断基準が緩やかなものになったことに関しては、発達段階に応じた教育というよりも、現実的な問題によると考えられた。文部科学省(2015a)の「平成26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」では、暴力行為の発生件数が小学校で10,605件であるのに対し、中学校では32,986件と、約3倍もの数に増えている。そこには、日常的なトラブルが多くなる思春期の課題がうかがえる。実際の教育現場の日常においては、交わされる言葉が荒いものであることも珍しくはない。そこには、小学校段階に社会的に望まれる価値観を獲得した後に、中学校段階では社会の現実との調整に取り組むという思春期の課題の変化の中で、その調整に失敗し逸脱する姿が見て取れる。その現実の中で、日常生活で聞く表現の幅が「中学校専修で教職志向」では広くなり、現実に即した判断になっていると考えられる。しかし教師は、その現実に押し流され基準を曖昧にして、現に生じている尊厳を傷つけるいじめを見逃すことがあってはならない。同時に文部科学省(2015b)が指摘するように、子どもたちは成長過程で失敗するものであるから、たといじめの形で現れたものであったとしても、その失敗を成長につなげることに配慮する必要がある

と考えられる。

これに反して、『排斥』において「中学校専修で教職志向」のみが「小学校専修で教職志向」よりも低い結果であった理由を、発達段階に応じた指導が行われているためだと解釈することも不可能ではない。教師が生徒間の失敗を成長の好機と捉え、その基準を緩め生徒たちに判断を任せているという、意図的な基準の引き下げである。しかし、『排斥』は尊厳を傷つけるものでありその重大性を考慮すると、尊厳を傷つけられている生徒を放置しているとの解釈は現実的ではないと言える。

3 今後の課題

今回の研究では、研究Ⅲで使用した質問紙の項目については、研究Ⅱで得られた表現をなるべく変えずにそのまま使用した。したがって、『排斥』や『激励』などの4つの分類における項目のバランスが均等ではないまま調査を進めることとしたが、項目の選定やバランスについては、改善する必要があると考える。

また、4つの分類のうちの『不快』に関しては、質問紙に答える中で、自分自身の感情や思いを相手に直接いうのではなく、方向性を定めずにつぶやいているという場面と、相手に向かって言っているという場面が被験者によって想定できてしまった可能性が残る。被験者の捉え方が1つに定まらなかったことから、結果に影響が及んだということも考えられるため、この点に関しても検討する必要があるだろう。

さらに、今回の研究では対象を大学生としており、それは実際の小中学校の教師の傾向に関する仮説の生成にはおおいに貢献するものであった。今後は、調査対象を教師とすることで学校教育の現状を実証しなければならない。同時に、児童生徒の理解についても追究することが期待される。そのためにも項目の精選は必須と言える。

引用文献

Crick,N.R., Wermer,N.E., Casas,J.F., O'Brien,K.
M., Nelson,D.A., Grotmeter,J.K., & Markon,K.,

- (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Bernstein(Ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln. OR: University of Nebraska Press. pp.75-141
- 深谷和子 (1996). 「いじめ世界」の子どもたち—教室の深淵— 金子書房
- 浜田寿美男・野田正人 (1995). 事件のなかの子どもたち—「いじめ」を中心に(子どもと教育)— 岩波書店
- 幌延町教育委員会 (2009). いじめ対応マニュアル
- 石飛和彦 (1999). いじめの論理構造(2): 排除について—日本教育社会学会大会発表要旨集録, 51, 41-42.
- 岩手県立総合教育センター (2015). いわて「いじめ問題」防止・対応マニュアル
- 岸本朗・後藤百合枝・金子基典・岸本真希子 (2015). いじめの本態と予防—アディクション(嗜癖)といういじめの心理教育と隠された状況(隠蔽)の開示— アルタ出版
- 清永賢二 (2013). いじめの深層を科学する—ミネルヴァ書房
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2013). いじめについて, 正しく知り, 正しく考え, 正しく行動する。
- 小西洋之 (2014). いじめ防止対策推進法の解説と具体策—法律で何が変わり, 教育現場は何をしなければならないのか— WAVE 出版
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2014). 平成25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
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2015a). 平成26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
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2015b). 平成26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」の一部見直しについて
- 邑本俊亮 (1997). 教師と子どもの「いじめ」認知傾向の違い—日本教育心理学会総会発表論文集, 39, 270.
- 岡本淳子 (2005). いじめ問題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.
- 鈴木香保 (2014). 教育学部生のキャリア支援ニーズに関する研究—教職志向の違いによる検討— 岩手大学教育学部卒業論文 未刊行
- 竹ノ山圭二郎・原岡一馬 (2003). いじめ状況想起におけるいじめ判断についての立場間比較—久留米大学心理学研究, 2, 49-62.
- 山本巳樹 (2006). いじめ防止に関する研究—学校教育活動全体からのアプローチ— 平成18年度新教育大学大学院および金沢大学大学院修了者研究報告(概要), 2006年度石川県教育センター, <http://www.ishikawa-c.ed.jp/content/houkoku/daigakuin/daigakuin2006/04.pdf> (閲覧: 2016年2月26日)

附記

本研究は、平成27年度岩手大学教育学部に提出された卒業論文を再構成したものである。