

いじめの対処と豊かな人間関係を育む教育支援の在り方について

～中学校教師を対象とした質問紙調査から～

中林あゆみ¹⁾・廣岡 秀一²⁾

いじめの原因については、心理学、教育学、社会学等の各分野で多くの先行研究がみられる。本研究は、それぞれの立場を概観したうえで、教師対象のインタビュー調査を行い、そのインタビュー結果から原因および対策について学校現場の実態に即した検討が可能になる質問紙を実施し、教師のいじめに対する認識を明らかにする基礎資料を提供するものである。具体的には、いじめの原因や指導上の問題点、いじめの対策及びスクールカウンセラーとの連携についての教師の認識を分析することによって、現在の学校教育に補完すべき視点や課題を明確にするとともに、子どもたちが豊かな人間関係を築いていくために、学校現場でどのような教育支援が可能なのかについて検討を加える。

公立中学校教師 188 名に対し実施した質問紙についての分析結果は、概ね以下のように要約できる。1) 9 割の教師がいじめ指導の経験を有している、2) 直接的ないじめよりも間接的ないじめの方が多い、3) いじめの程度は子どもを取り巻く状況と関連している、4) いじめの程度に応じた直接的・間接的対応を試みている、5) いじめの程度を深刻に捉えている教師ほどいじめ予防のための実践をしている、6) いじめ予防のための取り組みが未だ十分とは考えていない、7) スクールカウンセラーに対する評価は学校によって異なる、8) いじめの程度を高く認識している教師ほど常時相談できるカウンセラーの存在を望んでいる。

キーワード：いじめ、教師の認識、いじめ予防、スクールカウンセラー、教育支援

I 問題と目的

文部科学省の調査結果（2002年8月、「生徒指導上の諸問題の現状」）では、いじめはここ数年減少と報じられており、その発生件数も中学校で2校に1件も満たない状況とある。しかし、日々子ども達の指導に当たっている中学校教師の実感としては、文部科学省の調査結果は氷山の一角であり、表面化していないいじめが相当数あるのではないかと推察される。またマスコミ等の報道では、単に件数の多寡のみが注目され、いじめられる子どもの叫びや指導に当たる現場の教師達の思いや考えはほとんど報道されていない。

そこで本研究では、中学校教師に質問紙調査

を実施し、それによって、いじめの指導における問題意識の共有化を試みることを一つの目標とする。つまり、いじめに対処する主たる担い手は教師であり、教師がどのように考え、何に対して苦勞を感じ、どのような方策を講じているのかを相互に確認することは、いじめの指導や学校教育の改善に少なからず貢献するものだと考えたわけである。

得られたデータから、いじめの原因や指導上の問題点、いじめの対策及びスクールカウンセラーとの連携についての現状を概観し、さらに現在の学校教育に補完すべき視点や課題を明確にしながら、子どもたちが豊かな人間関係を築いていくために、学校現場でどのような教育支援が可能なのかを検討していきたい。

ところで、いじめの研究の中には、対処の難しさを指摘する声が少ない。滝（1998）は、いじめは範疇が広いと、他の問題行動との区

1) 松阪適応指導教室

2) 三重大学教育学部 mailto:shuhiro@edu.mie-u.ac.jp

別や認知が容易ではなく、他人に迷惑をかける行為でありながら、被害者と加害者の間で力関係や意識のずれが生じていることなどから、その対応が難しいと指摘する。また、森田ら(2001)の研究によると、思春期の子どもにとっては、自尊感情と自立心の高まりにともなっていじめ被害についても訴えにくくなり、対応の遅れや事態の深刻化を招きやすいという結果が示されている。さらに庄司(1997)は、いじめはさまざまな要因がからみあう複雑な生起構造をもつため、一度いじめが生じてしまうと、いろいろな対策を講じてもなかなか解決の糸口を見出しにくいと述べている。

発達臨床心理学の立場から桑原(2002)は、異なるものを排除し子どもを均質化することがいじめの温床になっているとし、最も重要なポイントは、その予防であると指摘している。また、高野(1997)は、いじめは欲求不満に対処するために、適応機制(防衛機制)としての攻撃を利用している状態であるとしている。さらに桜井(1997)は、どのような要因によって、子どもたちの攻撃性がいじめとなって具体化されるのかという点を明らかにし、以下のようにまとめている。

- ①いじめは自分よりも弱いものに対する攻撃行動であるため、自分が仕返しされる危険性が極めて低い。
- ②現代の子どもたちに、基本的な自己有能感が十分に形成されていない。
- ③子どもたちがストレスや欲求不満を適切に解消できない。
- ④大人社会や子ども社会に存在するいじめ行動を比較的早いうちから観察することによるいじめのモデリングが可能である。
- ⑤共感や愛他心が未発達で欠如している状態にある。

一方、社会心理学の立場からは、森田・清水(1994)が、いじめは加害者、被害者の二者関係ではなく、いじめをはやしたてる観衆層の立場に立つ者、見てみぬふりをする傍観者の立場に立つものが相互に関係し合う学級のダイナミズムによって生起することを明らかにし、この

ような四層構造からいじめは成立していると考えている。

また社会学的視点から滝(1996)は、いじめの「主因」を子どものストレスとみなし、子どものストレスを高めざるを得ないような、「家庭・社会と学校の不整合状態」が何より問題であるという見解に立っている。さらに実際の調査データから、いじめ発生要因の中心は被害者の性格よりも加害者の特性にあり、性格の欠陥というよりは学校生活への不適応の結果と捉えられることを指摘しながら、学校制度の改革と個人主義に対応した学校教育の在り方を提言している。

これらの研究知見を集約すると、いじめの原因は、以下のように要約できよう。

①社会的な背景として

- ・同質思考にとらわれ、異質なものを排除しようとする傾向が強いこと。
- ・社会的規範が薄れるとともに、私的な欲求を充足する傾向(私事化)が強いこと。
- ・都市化・核家族化・少子化が進み、人間関係の訓練の場が少ないこと。
- ・親たちの連帯や地域の教育力が低下していること。
- ・テレビやマスコミからの観察学習による悪影響が考えられること。

②学校側の問題として

- ・校内暴力への対策として、学校が生徒への支配的・管理的な指導を強化したことや、受験戦争などにより、学校生活上でのストレス因子が多くなったこと。
- ・授業の貧困(向山, 1991)と教師の子どもに対する理解や対応力が不足していること。

③家庭の問題として

- ・大人の自己中心的な愛情、過干渉、過保護、虐待、放任など、親の養育態度に問題があること。
- ・基本的な生活習慣を発達させる環境にないこと(渡辺, 2000)。

④児童・生徒の問題

- ・人間関係づくりといった社会的スキルの未熟さと、ギャングエイジ・思春期といった本質

的な発達段階に特徴的な状態にあること。

- 他者認識力と自己肯定的心情などの社会的コンピテンスが未発達であること。
- 適度なストレス耐性が未発達なこと。
- 将来の期待や目標がなく、生きがい感がないこと（橋本，2002）。

このように、いじめの原因については、心理学、教育学、社会学等の分野で多くの先行研究がみられる。本研究ではそれぞれの立場を概観したうえで、教師対象のインタビュー調査を行い、原因および対策について学校現場の実態に即した検討が可能になる質問紙を作成し、検討を試みる。

II 方法

1) 質問紙の作成

2002年9月3日～9月6日まで、M市内の3中学校17人の教諭（教育委員会所属1人含む）にいじめの指導についてインタビュー調査を行い、その回答を元に質問項目を考え、予備調査質問紙を作成した。この質問紙を使用して、M市内の中学校長1人、教諭4人と研修生2人を対象に予備調査を実施し、さらに検討を重ねたうえで、最終的に106項目からなる質問紙を作成した。

2) 調査対象

M市内の公立中学校全7校の教職員全員に調査協力を依頼し、188人の協力を得た（回収率は87.03%）。そのうち回答に不備があるものを除いた分析有効数は184人（平均年齢は40.94歳、最小年齢22歳～最大年齢59歳）であった。内容については、回答者の年齢、性別、・学校

での役職と、A：いじめの指導経験の有無、B：いじめの程度、C：いじめの様態、D：いじめの原因、E：いじめを指導する際に苦勞したこと、F：解決の有無、G：どのような対応が解決をたか、H：解決しなかった理由、I：どちらともいえないと思う理由、J：いじめ予防のために日頃していること、K：いじめ予防のために今後必要な取り組み、L：スクールカウンセラーの貢献度、M：スクールカウンセラーに対する色々な意見について、N：スクールカウンセラーへの要望、などから構成されていた。

III 結果

A：いじめの指導経験の有無

184名の有効回答のうち、9割にあたる161名の教師が、いじめに対する指導経験を有していた。

B：いじめの程度について

これまで指導の対象にしたいじめの中で、最も記憶に残っている事例を一つ想起させ、「B1：生徒指導上の大きさの程度」、「B2：いじめられた側の心理的負担の程度」、「B3：いじめを解決するための教師の苦勞の程度」について回答してもらった。それぞれの程度の関連を検討するため、各項目得点間の相関係数（ピアソンの積率相関係数）を算出した（Table 1）。

これによると、3つの項目間には強い正の相関関係が認められたので、この3つを合計した変数を作成し、＜BB：いじめの程度尺度得点＞と命名した。

C：いじめの様態について

いじめの様態に関する8項目を用いて主因子

Table 1 生徒指導上の大きさ・生徒の心理的負担・教師の苦勞の相関係数（ピアソンの積率相関係数）

	B1：生徒指導上の大きさ	B2：生徒の心理的負担
B1：生徒指導上の大きさ		
B2：生徒の心理的負担	0.917**	
B3：教師の苦勞	0.884**	0.860**

**P<.01

法、バリマックス回転による因子分析を行ったところ2因子が抽出された (Table 2)。これにしたがい、第1因子を「直接的いじめ」、第2因子を「間接的いじめ」と解釈し、2つの尺度得点を構成した。

直接的いじめの平均点は11.95であり、間接的いじめの平均点は9.26であった (得点が低いほど「よく当てはまる」ことを意味する)。つまり、直接的いじめよりも間接的いじめの方

が多く、遠まわしでいじめの主体がわからないものが多いことがわかる。いじめの陰湿化が進んでいることが推察可能である。

D: いじめの原因について

まず、いじめの原因に関する質問であったDの9項目について主因子法、バリマックス回転による因子分析を行ったところ3因子が抽出された (Table 3)。この結果にしたがい、第1因子から「子どもの発達不全」「双方の人間関

Table 2 いじめの様態についての因子分析結果
(主因子法、バリマックス回転)

NO.	項目	因子1	因子2	共通性
＜直接的いじめ＞				
CC1	C1 言葉での脅し	0.63	0.20	0.43
CC1	C5 暴力	0.78	(0.20)	0.65
CC1	C6 たかり	0.81	(0.07)	0.66
CC1	C7 命令・強要	0.81	(0.11)	0.68
＜間接的いじめ＞				
CC2	C2 冷やかす・からかい・悪口	(0.06)	0.63	0.40
CC2	C3 持ち物へのいたづら	0.33	0.68	0.58
CC2	C4 仲間はずれ・集団による無視	(0.16)	0.78	0.63
CC2	C8 汚いもの扱い	(0.12)	0.78	0.63
	寄与率 (%)	30.94	27.16	

Table 3 いじめの原因についての因子分析結果
(主因子法、バリマックス回転)

NO.	項目	因子1	因子2	因子3	共通性
＜子どもの発達不全＞					
DD1	D8 規範意識の希薄化	0.82	0.10	0.20	0.73
DD1	D9 社会性が育っていない	0.86	(0.12)	(0.02)	0.76
＜双方の人間関係＞					
DD2	D2 ねたみ	(0.09)	0.71	0.28	0.59
DD2	D4 姿勢や意見の食い違い	0.00	0.61	0.22	0.42
DD2	D5 いじめられる側に問題	0.04	0.56	(0.12)	0.32
DD2	D6 力関係の逆転	0.03	0.69	(0.22)	0.52
＜子どもを取り巻く状況＞					
DD3	D1 個性を受け入れられない	(0.16)	(0.06)	0.73	0.56
DD3	D3 ストレスや欲求不満	0.37	0.10	0.56	0.47
DD3	D7 周囲の無関心	0.34	0.04	0.62	0.50
	寄与率 (%)	18.9	18.9	16.2	

係」「子どもを取り巻く状況」と解釈し、高負荷を示した項目得点を合成して3つの尺度得点を構成した。

これら「いじめの原因」3因子と、「いじめの程度」との関連を検討するため、それぞれの尺度得点間の相関係数を算出したものが、Table 4である。

「いじめの程度」と「子どもを取り巻く状況」間に正の有意な相関関係がみられた。このことから教師は、子ども本人の発達の未熟さやお互いの人間関係といじめの程度とは関連がないけれども、いじめの程度が大きくなればなるほど、子どもを取り巻く状況に起因していると考えられる傾向があることが推測できる。

E：いじめを指導する際の苦勞

「いじめを指導する際の苦勞」に関する質問

であったEの10項目の得点をもちいて、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、「生徒の指導に関する苦勞」および「生徒以外の苦勞」と解釈可能な2つの因子が析出された (Table 5)。

次に、「いじめの程度」と「いじめを指導する際の苦勞」2因子との関連を検討するため、それぞれの尺度得点間の相関係数を算出した。その結果、「生徒の指導に関する苦勞」との間に低いながらも有意な正の相関が見いだされた ($r=0.173$, $p<0.05$) が、「生徒以外の苦勞」との間には相関関係は見いだせなかった。つまり、親同士の対立や教師自身の葛藤よりも、弱いながらも、生徒に理解させるための労力が大きいか小さいかということがいじめの程度と関連していると教師は感じている様子が伺える。

Table 4 「いじめの程度」・「いじめの原因」との相関係数

	BB：いじめの程度
DD1：子どもの発達不全	0.035
DD2：双方の人間関係	0.150
DD3：子どもを取り巻く状況	0.215*
* $P<.01$	

Table 5 「いじめを指導する際の苦勞」の因子分析結果
(主因子法、バリマックス回転)

NO.	項目	因子1	因子2	共通性
＜生徒の指導に関する苦勞＞				
EE1	E1 どんな言い方をすればわかってくれるか	0.64	(0.35)	0.53
EE1	E2 本当の事を言わない	0.61	0.18	0.41
EE1	E3 集団だと理解に個人差	0.68	0.03	0.46
EE1	E4 以前のことが再燃	0.52	0.42	0.45
EE1	E5 指導しても続く	0.81	0.23	0.70
EE1	E6 教師の前では悪いところを見せない	0.61	0.34	0.48
EE1	E7 いじめる側が教師を敵対視	0.48	0.38	0.37
＜生徒以外の苦勞＞				
EE2	E8 教師自身の葛藤	0.17	0.67	0.47
EE2	E9 親同士の対立や考え方の違い	0.01	0.69	0.47
EE2	E10 いじめの認知が困難	0.17	0.77	0.62
	寄与率 (%)	28.14	21.55	

G：どのような対応が解決を導いたか

まず、「解決を導いた対応」に関する10項目の得点により主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量の少ないもの(0.50以下)を示した「G10：他機関の協力」の1項目は削除し、その上で再度主因子法、バリマックス回転による因子分析を施した結果、「間接的な対応」因子と「直接的な対応」因子の2因子が抽出された(Table 6)。さらにこの2因子に対応する尺度得点を構成に、「いじめの程度」との相関係数を算出した。

その結果、「間接的な対応」との間には0.338 ($p < 0.05$)、「直接的な対応」との間には0.458 ($p < 0.01$)という比較的高い相関係数が析出された。つまり、いじめを解決した教師は、いじめの程度に応じた直接的・間接的対応をとっていると認識していることがわかる。

J：いじめ予防のために日頃実践していること

「いじめ予防のために日頃実践していること」に関する12項目を主因子法、バリマックス回転により因子分析したところ、「学校の体制づくり」因子と「子どもへのかかわり」因子の2因子が抽出された(Table 7)。

また、これらの因子に対応する2つの尺度得点を算出し、「いじめの程度」との相関係数を算出したところ、両因子とも、0.3程度の中庸

な正の相関関係を確認することができた($p < 0.01$)。

K：いじめ予防のために今後必要な取り組み

「いじめ予防のために今後必要な取り組み」に関する12項目は、Jと比較するために全く同じ項目を用いていることから、Jの因子分析に従って同じように尺度得点を構成した。

いじめ予防のために、「日頃実践していること」との比較をするために、尺度Jの項目の得点を合計したものをJJ、尺度Kの項目の得点を合計したものをKKとして対応のあるt検定を行った。この結果はTable 8に示されている。

その結果、2つの因子とも有意な差がみられた。つまり、現状の対応にはまだ満足を示しておらず、今後もっと取り組みを進められるような条件整備を教師は強く望んでいるとみることができる。

M：スクールカウンセラーに対する認識

「スクールカウンセラーに対するいろいろな意見」に関する9項目を、主因子法、バリマックス回転により因子分析した。いずれの因子にも低い負荷(0.40以下)を示した次の項目、「M9 教師以外にも話ができる大人が必要」の1項目は削除し、再度、主因子法、バリマックス回転による因子分析を施した結果、次の2因子が抽出された(Table 9)。第1因子は「否定的

Table 6 「解決を導いた対応」の因子分析結果
(主因子法、バリマックス回転による)

NO.	項目	因子1	因子2	共通性
＜間接的な対応＞				
GG1	G2 学級全体で話し合い	0.56	0.28	0.39
GG1	G3 教師間の連携	0.66	0.16	0.47
GG1	G4 養護教諭に相談した	0.66	0.14	0.46
GG1	G5 カウンセラーに相談	0.56	(0.05)	0.32
GG1	G6 担任が悩みの聞き役に徹した	0.61	0.14	0.39
GG1	G7 いじめられている子にサポートをつけた	0.56	(0.40)	0.47
GG1	G8 他の方向へ目を向けさせる取り組み	0.58	0.22	0.39
＜直接的な対応＞				
GG2	G1 子ども達との話し合い	0.18	0.77	0.63
GG2	G9 保護者の理解と協力を得る取り組み	0.18	0.84	0.73
	寄与率(%)	31.65	16.26	

いじめの対処と豊かな人間関係を育む教育支援の在り方について

Table 7 「いじめ予防のために日頃実践していること」の因子分析結果
(主因子法、バリマックス回転)

NO.	項 目	因子 1	因子 2	共通性
<学校の体制づくり>				
JJ1	J5 想像力が育つような経験	0.564	0.358	0.45
JJ1	J6 意欲を持って学校へ来られる取り組み	0.604	0.402	0.53
JJ1	J7 教師の仲間づくりと協力体制	0.572	0.442	0.52
JJ1	J8 教育相談の体制の整備	0.76	0.16	0.61
JJ1	J9 子どもに関わる時間の確保	0.71	0.21	0.56
JJ1	J10 家庭や地域との連携	0.71	0.26	0.58
JJ1	J11 他機関との連携	0.83	0.08	0.70
JJ1	J12 カウンセリングの視点を取り入れる	0.78	0.16	0.64
<子どもへの関わり>				
JJ2	J1 子どもの様子をしっかりと見る	0.16	0.79	0.64
JJ2	J2 子どもとの豊かなコミュニケーションづくり	0.18	0.80	0.68
JJ2	J3 許さない気持ちを子どもの前で示す	0.15	0.78	0.64
JJ2	J4 自尊心と違いを認め合う仲間づくり	0.42	0.68	0.64
	寄与率 (%)	34.73	24.97	

Table 8 「日頃実践していること」と「今後必要な取り組み」との差

項 目	現状 (JJ)		今後 (KK)		t 値
	M	SD	M	SD	
学校の体制作り	16.72	4.96	11.08	3.94	15.8*
子どもへの関わり	5.72	1.92	4.59	1.39	9.23*

(値が小さいほど「よくあてはまる」ことを意味する)

* P<.05

Table 9 「スクールカウンセラーに対する認識」の因子分析結果
(主因子法、バリマックス回転)

NO.	項 目	因子 1	因子 2	共通性
<否定的認識>				
MM1	M2 納得しづらい	0.73	(0.27)	0.600
MM1	M4 相談は同僚の方がしやすい	0.66	(0.12)	0.450
MM1	M6 単独プレーをとるので困る	0.80	(0.12)	0.650
MM1	M7 子どもがカウンセラーになじみにくい	0.78	(0.12)	0.620
<肯定的認識>				
MM2	M1 適切なアドバイスを受けられる	(0.10)	0.80	0.64
MM2	M3 じっくり聞いてもらえる	(0.01)	0.79	0.62
MM2	M5 連携が取り易い	(0.16)	0.71	0.53
MM2	M8 教師の負担が軽減される	(0.24)	0.46	0.27
	寄与率 (%)	25.69	24.29	

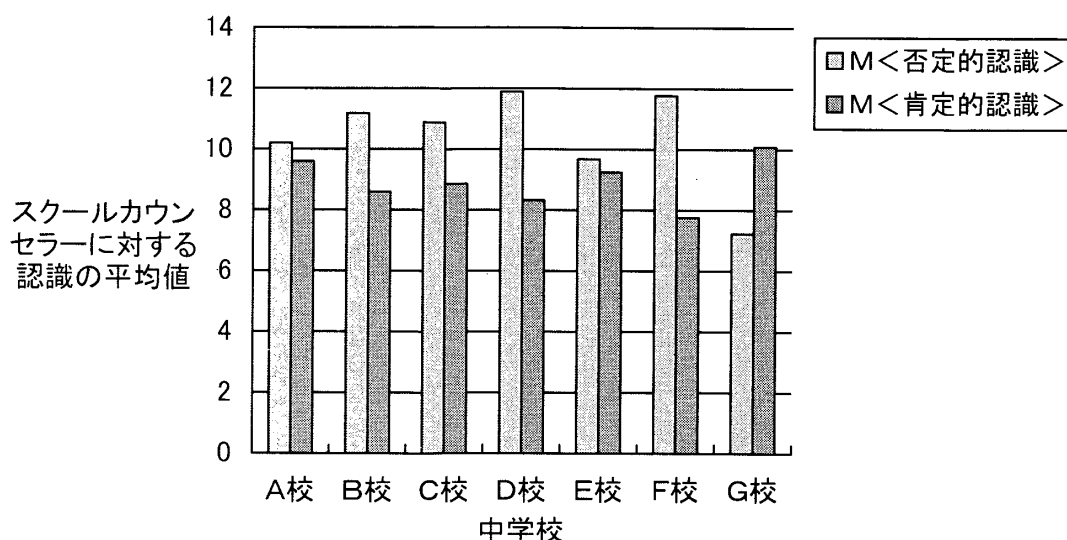


Fig. 1 スクールカウンセラーに対する認識の学校別比較
(値が小さいほど各認識が高いことを示す)

認識」、第2因子は「肯定的認識」を表す因子だと解釈され、これに従って2つの尺度得点が構成された。

「スクールカウンセラーに対する認識」について、各学校間の差をみるため、各学校のMMの得点の平均値(尺度得点)と標準偏差を算出し、一要因分散分析を行った結果(Fig. 1)、学校間に有意な差があることが示された。

一方、L(スクールカウンセラーの貢献度に対する評価)の学校ごとの平均値にも有意な差があり、D校、F校が他の学校に比べて、カウ

ンセラーの貢献度に対する評価が高い結果となった。

この結果と Fig. 1 の結果との対応関係を検討すると、スクールカウンセラーに対する認識や活動の評価は、学校間でかなりばらつきがあるが、その違いは、貢献度に対する評価が低い学校が肯定的な認識も低い傾向にあることが読み取れる。

スクールカウンセラーの資質や学校側の理解と受け入れ体制の違いが反映しているのではないかと考えられた。

Table 10 「スクールカウンセラーへの要望」の因子分析結果
(主因子法、バリマックス回転)

NO.	項目	因子1	因子2	共通性
＜特定・常駐制＞				
NN1	N1 親しみやすさや話しやすさ	0.67	0.01	0.46
NN1	N2 資格・経験・適切なアドバイス	0.66	0.09	0.44
NN1	N3 集団への対応もできること	0.61	0.12	0.39
NN1	N4 学校教育について詳しい知識と理解	0.73	0.24	0.60
NN1	N5 担任や学校とうまく連携が取れること	0.75	0.20	0.60
NN1	N6 研修会を開きカウンセリングの指導	0.71	(0.13)	0.52
NN1	N7 特定のカウンセラーが常駐	0.70	(0.36)	0.61
＜複数・巡回制＞				
NN2	N8 複数のカウンセラーによる巡回制	0.10	0.89	0.81
寄与率(%)		41.86	13.29	

N：スクールカウンセラーへの要望

「スクールカウンセラーへの要望」に関する8項目の得点により主因子法、バリマックス回転による因子分析を行ったところ2因子が抽出された。この結果は、Table 10に示されている。

第1因子は、特定のカウンセラーによる常時相談できる体制を示すことから「特定・常駐制」と命名した。第2因子は、複数のカウンセラーによる巡回制を示すことから、「複数・巡回制」と命名し、尺度得点を構成した。

次に、「BB：いじめの程度」との関連を検討するため、それぞれの尺度得点間の相関係数を算出した。その結果、「特定のカウンセラーによる常駐制」との間に正の有意な相関がみられた($r=0.301$, $p<0.01$)。このことから、いじめの指導において苦勞が大きいほど、常時相談できるカウンセラーの存在を教師は強く望んでいると考えられる。

IV 考 察

1) いじめの現状について

調査の結果、担任経験のある大部分の教師がいじめの指導経験を持っており、いじめの数が減少していないことを伺わせる結果となった。特に、遠まわしの攻撃や、集団化、いじめの主体がわからなくなっているような間接的ないじめが多いことから、いじめの陰湿化が進み、教師にとってはいじめが見えにくくなっているといえよう。

2) いじめの対策について

いじめの原因が、「子ども本人の発達の未熟さ」や「お互いの人間関係」よりも、ストレスや欲求不満等の「子どもを取り巻く状況」に起因するほうが、いじめの程度も大きくなる傾向にあると教師はみていることがわかった。このことは、先行研究の滝(1996)、尾木(1998)らの知見と一致するものである。とりわけ、友人関係と勉強が子どもにストレスをもたらす大きな要因となっている(生徒指導研究センター, 2001)。そのことを踏まえたうえで、いじめの問題に対処していくために幾つかの提案を試みる。

①子どものストレスや二次的援助レベルの子どもの早期発見

子ども達に定期的な調査(ストレス・チェックリスト等)を実施することによって、内面に大きなストレスを抱えている子どもや、二次的援助レベル以上を必要とする子ども達を早期発見し、問題が深刻化するのを未然に防ぐことを目的とする。

また日頃から、教師自身の子どもに対する観察の目を点検しておくことも必要である。

②わかる授業、心が通い合う楽しい学級・学校づくり

小学校から中学校にかけて学年が上がるにつれ授業の内容が理解できない子が増え、特に中学校では高校受験も控え、勉強に対する抑圧から益々ストレスを強める生徒は多い。また、滝(2001)は、「先生が自分に関心を持ってくれない」ということが非常にストレスをもたらしやすい要因になることを明らかにしている。「忙しくて、生徒と接する時間がなかなか取れない。」とアンケートに寄せられた声にもみられるように、多忙化を緩和し、休み時間に生徒と触れ合える時間や、教師の創意や工夫が発揮できる教育条件の整備が急務である。そのためにも、30人学級の拡大や、教師の定員増、学生や地域のボランティアの活用、研究機関とのコラボレーション及び学校の守備範囲を減らし教育内容の精選をしていくことが今後の最重要課題である。

③社会的スキルや人間関係づくりを学ぶ予防教育の実践

國分(1998)は、「人と心のつながりのある人はストレスに耐える力が高まる」ことを指摘しているが、互いに支えあえる人間関係をつくることは、子どものストレス耐性を高めるとともに、いじめを防ぐ処方箋としても有効であると考えられる。「構成的グループ・エンカウンター」や「ピア・サポート」等が最近注目されているが、学校現場で取り組みやすく有効なプログラムであり、学校・学年・学級の実情に合わせ、見通しを持って活用していくことが望ましいと思われる。

3) スクール・カウンセラー (SC) との連携にあたって

調査結果から、いじめの指導において苦勞が大きい程、常時相談できる専任の SC を教師は望んでいることが明らかになった。現在のよう
な週に一度の来校では、いじめや校内暴力等、早急に対応を迫られるものには対処できず、SC が学年部会や研修会に参加して、情報交換を行ったり、コンサルテーションやカウンセリング研修会を開くこともままならぬ状況である。また、SC に対する認識や活動に対する評価は学校間でばらつきがみられた。今後、専任の SC による常駐制と複数の SC による巡回制を併用していくことや、学校側の要望に沿った SC の採用や配置を考えていくことが検討課題である。また、SC を有効に活用していくためには、「窓口・連絡係り」を置くとともに、教師がカウンセリング・サービスについての理解を深めていくことも大切である。

引用文献

- 橋本慶男 2002 基礎から学ぶ 学校カウンセリング 建帛社
- 國分康孝 1998 教師の使えるカウンセリング 金子書房
- 桑原知子 2002 教室で生かすカウンセリング・マインド 日本評論社
- 森田洋司・滝満・秦 政春・星野周弘・若井彌一(編) 2001 日本のいじめ 予防・対応に生かすデータ集 金子書房
- 森田洋司・清永賢二 1994 いじめ 教室の病 金子書房
- 向山洋一 1991 いじめの構造を破壊せよ(教育新書 121) 明治図書
- 桜井茂男 1997 弱いものいじめと攻撃 高野清純(編) いじめのメカニズム 教育出版 Pp. 79-104
- 生徒指導研究センター(編) 2001 国立教育研究所主催「生徒指導国際フォーラム 2001」ストレス・チェックリストを活用した生徒指導の試み 国立教育研究所
- 庄司一子 1997 いじめをつくらないために 高野清純(編) いじめのメカニズム 教育出版 Pp. 129-156
- 高野清純 1997 現代っ子のいじめ 高野清純(編) いじめのメカニズム 教育出版 Pp. 1-22
- 滝 充 1996 「いじめ」を育てる学級特性—学校がつくる子どものストレス— 明治図書
- 滝 充(編) 2001 ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編 「総合的な学習の時間」を活かす生徒指導カリキュラム 金子書房
- 尾木直樹 1998 いじめっ子 その分析と克服法 学陽書房
- 渡辺弥生 2000 いじめ 渡辺弥生・丹波洋子・篠田晴男・城谷ゆかり 学校だからできる生徒指導・教育相談 北樹出版 Pp. 88-97