

研究論文

中学校教師のいじめ認識に関する研究

下田 芳幸*

Recognition of bullying among junior high school teachers

Yoshiyuki SHIMODA

【Abstract】 This study investigated the recognition of bullying among junior high school teachers. In Study 1, text analysis for an open-ended description-style questionnaire revealed that some of their descriptions, such as “one-sided,” did not match the conventional definition of bullying. In Study 2, correspondence analysis for 30 items about interpersonal troubles showed that items about interpersonal troubles on the Internet grouped around “crime.” In Study 3, correspondence analysis for 16 items in which the three types of interpersonal troubles were combined indicated that only the act of physical aggression characterized by “more than one member,” “one-sided,” and “repetition” were considered as “crime.” Based on these results, the factors for teacher’s attitude toward bullying are discussed.

【キーワード】 中学校教師, いじめ認識, 計量テキスト分析, 対応分析

問題と目的

2011年に発生し、その翌年に社会的注目を集めた中学2年生男子のいじめ自死問題を契機に、2013年、いじめ防止対策推進法が施行された。この法律や、それを受けて定められた国のいじめ防止基本方針の中では、地方公共団体や各学校での事実確認や対応に際し、心理や福祉の専門家と連携することが明記された。このことから、心理学からいじめ問題への貢献について非常に大きな期待が寄せられていることが推測される。

ところで文部科学省の調査において、いじめの定義は数度の変更を経ている。

初期の調査の定義は、「自分よりも弱いものに対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実を確認しているもの」であった。しかしいじめが教師に見えにくいところで発生しやすいことを踏まえて、1994年度分の調

査からは、「学校としてその事実を確認しているもの」の部分が削除され、「なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられている児童生徒の立場に立つて行うこと」という、被害者側の視点を強調する但し書きが追加された。

その後、福岡などで発生し社会的な注目を集めたいじめ自死問題を受け、2006年度分からは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」と大きく変更された。そして2011年のいじめ自死問題後には、犯罪行為や警察との連携の文言等が追加され、さらに2013年に制定されたいじめ防止対策推進法を踏まえ、現在の定義の主要部分は「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒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も含む。）であつ

*佐賀大学大学院学校教育学研究科

て、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」となっている。

このような変遷を経たいじめの定義であるが、学校現場では現在のいじめの定義に沿った取り組みが求められている。そして、いじめの予防や対応の中心を担うのは学級担任をはじめとする教師である点を考慮すると、いじめ問題への対応に際し、教師がいじめをどのように認識するかということが非常に重要になってくる。

しかしながら、いじめに関する実証研究のレビュー論文によると、小学生や中学生といった当事者である児童生徒に比べ教師に関する研究は少ない(下田, 2014)。そして、教師のいじめ認識に焦点を当てた研究となるとさらに少ないのが現状である。

このような現状の中、これまでになされた研究のうち、小中学校の教師を対象としたものとして3編が確認できる。まず横川・眞尾(1997)が4つの簡単な事例を提示し、それぞれを“いじめだ”と思うことが少ない”から“多い”までの4段階で問う形式のアンケートを実施したところ、たたく・悪口はいじめとの回答が少なく、仲間はずれや無視は多い傾向にあった、と報告している。また笠井・濱口・中澤・三浦(1998)は、被害者と加害者の関係性、加害者の人数、行為の背景(理由)および行為の形態を組み合わせた質問項目を用いた調査を行っている。論文に掲載された表によると、人数が複数か、あるいは両者の関係が悪い場合などに、いじめと認識されやすいようである。そして橋本(2013)は、校種および状況が異なる4事例についていじめと判断するかどうかを調査し、教師側の校種の違いによっていじめか否かの認識が異なることを報告している。

なお、小学校教師のみを対象とした研究については、男女でのいじめの違いについて教師5名にインタビューを行った三島(2003)のみ確認できた。また中学校教師のみを対象とした研究も、いじめをどのように捉えているかインタビュー調査を行った中野(2014)の1編のみであった。

このように教師のいじめ認識に関する研究は非

常に数が少なく、特にいじめ防止対策推進法の施行後のものは中野(2014)の1編のみであった。よって現在の教師のいじめ認識の特徴は明らかではなく、この点を検討することは、いじめ問題への対応において非常に意義があると思われる。

そこで本研究は中学校教師を対象に、いじめ認識の特徴を検討することとした。対象を中学校教師としたのは、スクールカウンセラーの全校配置が進められており学校臨床心理学の知見が最も広範囲に還元できると期待されること、いじめに由来する中学生の自死が毎年のように報道されておりいじめ問題への対応の充実が急務であると思われることによる。そして本研究では中学校教師のいじめ認識を多角的に検討するため、3つの調査研究を行うこととした。

先述のように中学校教師のいじめ認識に関する研究は非常に少ないことから、まずは探索的な視点から、現在の中学校教師のいじめ認識について幅広く検討することが有益であると思われる。先に述べた中野(2014)がインタビュー形式の調査を行っていることを踏まえて、本研究ははじめに自由記述形式のアンケート調査で得られたデータに対して質的分析を行う手法を採用することにした(研究1)。

次に、より具体的な行為に即していじめ認識を検討するため、中学生にいじめ認識の調査を行った河村(2004)、谷口(2010)、内田・大見(2010)および下田(2017a)を参考に、同様の形式での調査を行うことにした(研究2)。

最後に、研究1および2の結果を踏まえ、加害者の人数や形態などを操作した項目で調査を行った先述の笠井ら(1998)や下田(2017a)の研究を参考に、加害者の人数や継続性といった要素を操作した質問項目を用い、こういった形態の違いによっていじめ認識の違いが見られるか検討することとした(研究3)。

なお、中学生を対象としたいじめ認識の研究では一部の行為の認識に性差が報告されている(河村, 2004; 谷口, 2010)。そこで本研究でも、男女の違いを考慮して分析することにした。

研究1

目的

自由記述の回答の分析を通じて、中学校教師のいじめ認識の特徴を探索的に検討することを目的とする。

方法

調査協力者 中部地方都市部の公立中学校2校に所属する教師77名に調査を依頼し、このうち62名から回答が得られた(回答率80.5%)。

協力者の内訳は、性別が男性34名、女性28名であり、年齢は20代8名、30代15名、40代19名、50代20名であった。

使用した質問紙 いじめ認識の特徴を幅広く収集することを目的に、「いじめと、“ふざけ・いじり・いたずら”の違いは何だと思いますか。以下にお書きください」と教示し、自由記述での回答を求めた。

この自由記述の回答用紙に、年齢(世代の選択)、性別、調査の目的やプライバシーの保護等の説明を記したフェイスシートを付した。

実施時期・手続き 調査は、2015年の6月に行われた。調査協力校にて1週間程度の留置法で質問紙を配布・回収した。

実施に際し、調査目的、回答協力が任意であること、回答拒否でも不利益は一切被らないこと、調査結果は一般的な傾向として扱われ、個人を特定する情報は一切用いられないこと、集計結果の一部は生徒指導の参考資料として返却すること、プライバシー保護等について筆者が説明し、フェイスシートにも同様の説明を記載した。そして後日、回答を集計したものにコメントを付した資料を各中学校へフィードバックした。

結果と考察

自由記述の回答データに対し、計量テキスト分析を適用した。計量テキスト分析は、計量的手法によってテキスト型データを整理し、その後内容分析を行う方法と定義され、質的分析に量的分析を加味することで、分析の信頼性・客観性を一定程度確保できる利点があるとされる(樋口、

2014)。分析ソフトにはKH Coder (Ver.2.00f; 樋口, 2014)を使用した。

(1)分析データの選定と前処理、複合語の検出および語の選択

分析対象となったのは、62名の112の文章であった。分析に先立ち、調査内容に無関係な記述は除いた上で、常用漢字表記が適当なひらがなを漢字に改めたり、誤字や方言等を標準的な表現に変更したりした。また研究目的に照らして重要と思われる同じ意味の単語が分析対象として残るよう、‘複数対一’、‘一对多数’、‘一对大勢’といった表現は‘複数体一人’に統一した。

次に複合語の検出を行ったところ、出現数が3以上の語句のうち‘一对一’(出現数19)、『複数体一人’(出現数11)、『力関係’(出現数7)については、研究目的に照らして特に重要な語句と判断されたため、品詞で分けずひとまとまりの語として強制抽出した。その結果、助詞のように文章にも現れるものを除いた延べ数を意味する総抽出語は1637、何種類の語が含まれているかを表す異なり語数は300であった。

計量テキスト分析の適用に際し、分析対象語の出現頻度に基準はないが(樋口, 2014)、本研究では教師のいじめ認識を幅広く収集するため、出現頻度が3以上の語に着目した。そして明確な結果を得るため、『ある’などそれだけでは意味をなしにくい語、助詞や助動詞、『いじめ’や『いじり’など教示で提示した語を除いて分析することとした。その結果、分析対象の語は43となった。

出現パターンが似通った語をグループ化する目的で、Ward法による階層的クラスタ分析を行った¹⁾。採用するクラスタ数(以下、クラスタをCLと表記)に明確な基準はないが(樋口, 2014)、本研究では便宜上43語のデータを4分の1程度に要約することとし、CL数11前後で検討した。

非類似度に基づく結合水準は、CL数14から8にかけて1.22, 1.21, 1.16, 1.15, 1.14, 1.13, 1.05、と推移した。このうちCL数13と12の開きが若干大きかったため、CL数は13を採用した。なお、紙面の制約から、43語のデンドログラムを提示で

きないため、各 CL の語と出現回数をまとめたものを Table 1 に示す。そして得られた各 CL について、CL や語句間内容の類似度という質的側面の視点を加えて、以下にまとめる。

CL1 には、‘一対一’や‘差’といった語句が含まれ、“力が互角な生徒が一対一ならケンカ”といった記述が見られた。この CL には大きく分けて力や立場の違いと、加害者が複数かどうか、といった2つの要素が含まれるようである。

前者に類似のものとして、CL2 (形容動詞の‘対等’など)、CL3 (名詞としての‘対等’など)、CL4 (‘上下’と‘関係’), CL5 の‘力関係’が該当すると思われる。これらの要素は、2005 年度以前の定義の「自分より弱いものに対して」という立場の違いに対応すると考えられ、62 名中 23 名でこれらの語句を用いた記述が見られた。

次に、加害者が複数かどうかという後者の点については、CL5 の‘複数対一人’や CL13 の‘複数’も類似の語句と判断できる。このような人数

への言及も 23 名の記述で確認できた。このことから、立場の違いと加害者の人数は、中学校教師のいじめ認識の重要な要素であることが考えられる。

続いて CL6 は、‘相手’や‘嫌’などから構成され、“相手が嫌だと思ったらいじめ”などの記述が確認された。これは被害者の主観に即したものであり、同様のものとして、CL8 (例：“心の痛みを与えるといじめ”)や CL7 の“被害者側の程度”, CL9 (“本人が思えばいじめ”), CL10 (“苦痛を感じるのはいじめ”), CL11 (“被害者の意識”)が該当する。これらは全体として、被害者側の意識を重視する現在のいじめの定義に合致した要素であるといえる。また割合や出現数を踏まえると、中学生自身の認識 (下田, 2017b) よりも重視される傾向にあるといえるようである。

最後に、CL12 は‘行う’と‘継続’が含まれ、“継続的に行われていけばいじめ”といった記述があった。これは、2005 年度までの定義の「攻撃を継続的に加え」に該当する要素と考えられる。

Table 1 自由記述で得られた語句が属するクラスター

クラスター1		クラスター5		クラスター9	
一対一	19	複数対一人	11	本人	7
差	5	場合	11	状況	3
両者	4	力関係	7	側	3
力	4	攻撃	3	クラスター10	
クラスター2		クラスター6		感じる	9
対等	12	相手	16	苦痛	4
(形容動詞)		思う	15	クラスター11	
立場	11	被害	10	意識	3
お互い	5	嫌	5	困る	3
クラスター3		受ける	3	加害	3
状態	4	感情	3	思い	3
互いに	3	クラスター7		クラスター12	
対等	3	程度	3	行う	9
(名詞)		見る	3	継続	7
クラスター4		クラスター8		クラスター13	
関係	5	与える	4	気持ち	5
上下	3	心	3	複数	4
		犯罪	3	人	3
		行為	3		

注) 数値は出現回数

以上をまとめると、中学校教師のいじめ認識に関わる要素として現在の定義に合致する「被害者側の意識」が重視されている一方、2005年までの定義の要素であった「立場の違い」、「継続性」あるいは「攻撃の一方性」が考慮される場合もあるといえよう。先に述べた中野（2014）のインタビュー調査でも、「強者弱者の関係」や「継続性」、「一方的に」といったカテゴリーが見出されており、この知見が自由記述を用いた本研究でも確認されたという判断も成り立つ。

さらに本研究では、これまでのいじめ定義に含まれたことのない、「加害者の複数性」という要素も関係している可能性が示唆された。こういった現在の定義に該当しない要素がいじめ認識に用いられると、いじめ防止対策推進法が要請するいじめとの間にズレが生じ、学校組織としてのいじめの把握や適切ないじめの予防あるいは解消を阻害してしまうことが予想され、いじめ問題への対応に際し留意すべき点であると思われる。

研究2

目的

いじめの可能性がある対人トラブルの行為を具体的に提示し、それらがいじめ、ふざけ、ケンカ、あるいは犯罪のいずれに該当すると思うか、その判断傾向から、中学校教師のいじめ認識の特徴を検討する。

方法

調査協力者 中部地方都市部に位置し、研究1とは異なる公立中学校2校に所属する教師60名に調査を依頼し、このうち51名から回答が得られた（回答率85.0%）。

協力者の内訳は、性別が男性25名、女性26名であり、年齢は20代8名、30代13名、40代15名、50代15名であった。

使用した質問紙 文部科学省資料（2012, 2014）や先行研究（河村, 2004; 下田, 2017a; 谷口, 2010; 内田・大見, 2010）を元に、いじめの可能性のある対人トラブル行為の項目案を収集した。その後、

調査協力校と別の学校の中学校教師4名と筆者で、中学生に生じやすい行為であるか協議して表現に修正を加えた30項目を用いた（Table 2参照）。

各項目について、同級生間で生じていると仮定し、ふざけ・ケンカ・いじめ・犯罪・分からない、のいずれに該当すると思うか、回答を求めた。なお質問紙には、年齢（世代の選択）、性別、調査目的やプライバシーの保護等の説明を記したフェイスシートを付した。

実施時期・手続き 調査は2015年の8月に行われた。調査協力校にて1週間程度の留置法で質問紙を配布・回収した。

実施時のプライバシー保護などの説明は研究1と同様に行い、フェイスシートにも同様の説明を記載した。後日、集計結果にコメントを付した資料を各中学校へフィードバックした。

結果と考察

回答は男女別に集計した上で、回答カテゴリーと各項目の関連性を検討するため、HAD15.20（清水, 2016）を用いて対応分析を実施した。結果を図1に示す。なお図中の番号は、表2の項目番号と対応している。

まず全体として、回答カテゴリーの男女間の距離は非常に近かった。同様の傾向は中学生自身でも確認されており（下田, 2017a）、本研究で用いた項目に関するいじめ認識は、中学校教師・中学生とも性差は小さいのかもしれない。

また、今回使用した項目の多くは『いじめ』カテゴリー周辺に位置していた。調査に際し参考にした文部科学省調査や先行研究がいじめに関するものであったことを踏まえると、中学校教師の多くはこれらの行為をいじめと認識したことが影響したものと考えられる。

その中で『犯罪』カテゴリー付近に位置したのは項目1—4, 8, 9, 17—19であった。特に項目1—4はほぼ全員が犯罪と回答しており、このうち項目1以外はインターネット上のものであった。平成20年の中学校学習指導要領の解説は、情報モラル教育の重要性に言及しており（文部科学省, 2008）、この分野の教師研修の機会も多いことが予想され

Table 2 研究2で使用した項目一覧

1	悪口をネット上の掲示板やグループでの会話（チャットなど）に書き込む
2	恥ずかしい写真をネットの掲示板にアップしたり、写メで回したりする
3	個人情報（写真や住所など）をネットの掲示板に書き込む
4	カツアゲをする（おどしてお金や物を取る）
5	ムカついたなどの理由で、ムカついている本人だけが無視する
6	1対1の状態、たたいたりけったりする
7	1対1の状態、文句を言う
8	友達数人といっしょになって、たたいたりけったりする
9	「学校に来るな。来たらボコボコにする」と言う
10	友達数人といっしょになって、文句を言う
11	かげで悪口を言う
12	プロレスごっこで、いつも相手にだけ技をかける
13	冗談のふりをして、少し強くたたいたりけったりする
14	近くを通るとき、わざとぶつかる
15	トイレの個室に入っている人に、上から水をかけたり物を投げ入れたりする
16	近くを通るときに、いつも「死ね」とか「キモい」などという
17	ノートや教科書をやぶったり、落書きをしたりする
18	ノートや教科書を、ゴミ箱に捨てる
19	汚いものをさわらせたり、食べさせたりする
20	机に「死ね」などと落書きをする
21	「ウザい」などと書かれた手紙を机の中に入れる
22	無視するように、クラスの人に言って回る
23	クツや持ち物をかくす
24	悪いうわさを流す
25	自分がやりたくない係の仕事や掃除当番を、無理やり押しつける
26	みんなにお菓子や飲み物を持ってきた時だけ、遊びのグループに入れる
27	友達数人で無視する
28	変なあだ名をつけ、友達数人といっしょになって、そのあだ名で呼ぶ
29	「〇〇菌（きん）」とよんだり、ふれたら「汚い」と誰かにつけたりする
30	話し方や行動のまねをして、友達を笑わせる

る。そのためインターネット上のトラブルの多くは犯罪に該当する、という認識が中学校教師の間では定着しているのかもしれない。そして中学生自身にも同じような認識傾向が見られたことから（下田，2017a）、インターネット上のトラブルについて、教師・生徒とも犯罪という認識が共有されているといえるかもしれない。

『犯罪』カテゴリー付近のその他の項目は、複数の加害者による身体的攻撃（項目 8）、おどし（項目 9）、個人の持ち物を対象としたもの（項目 17、18）、嫌な行為の強要（項目 19）であり、回答は概ねいじめか犯罪に分かれていた。文部科学省（2012）が犯罪の可能性のあるいじめに関する通

達を出しており、これらの項目はこの通達を参考に作成したものである。この結果から、こういった行為は犯罪に該当する可能性があるという認識が、中学校教師の間にもある程度広まってきていることが考えられる。

なお、『ケンカ』のカテゴリーの周囲には、項目 5—7 が布置し、いずれも加害者が 1 人の項目であった。研究 1 においても、「加害者の複数性」によっていじめと認識される可能性を指摘したが、具体的な行為の判断を求めた本研究でも、加害者が複数でなければいじめと認識されにくい傾向性が確認された、といえるだろう。この点も中学生と共通している（下田，2017a）。

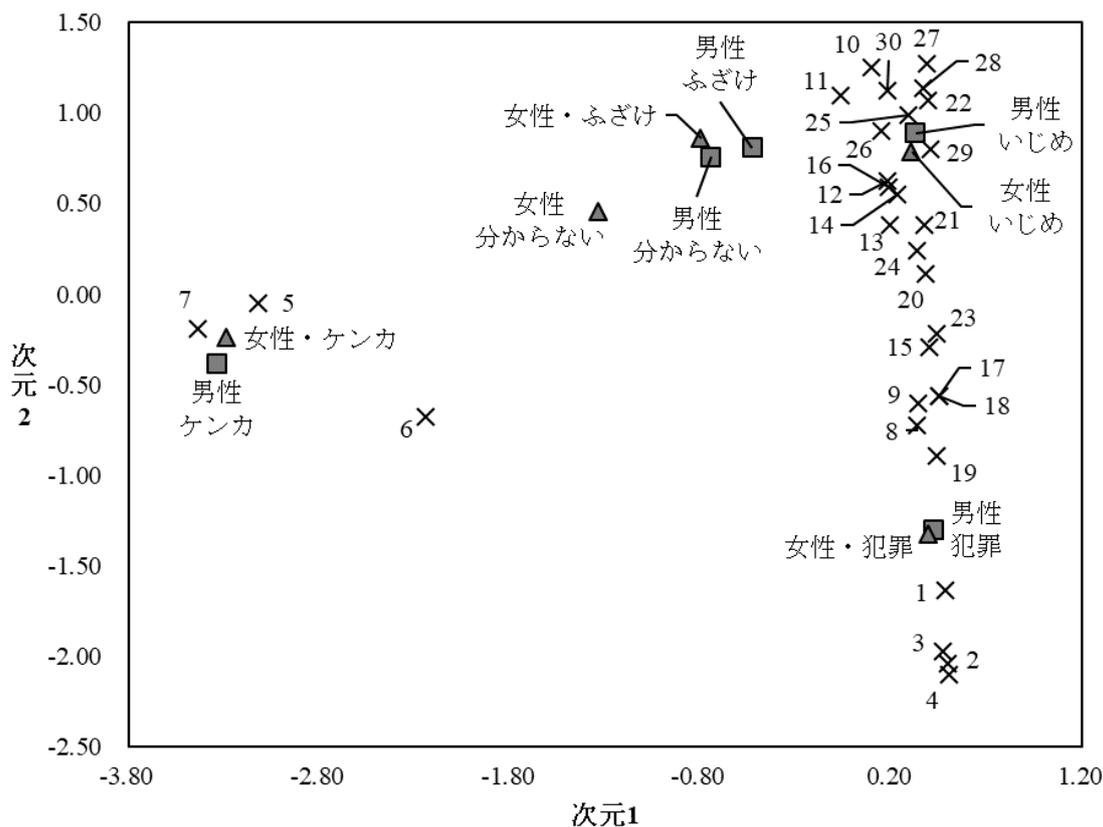


Figure 1. 対人トラブル30項目に対する対応分析の結果

こういった事例は実際にケンカの場合も多いと推測されるが、加害者が一人または極めて少数のいじめが見逃される危険性も考えられ、特にいじめの早期発見などに際し、留意すべき点であると思われる。

研究 3

目的

研究 1, 2 の結果を踏まえ、「加害者の複数性」と以前のいじめ定義に含まれていた「攻撃の一方向性」および「継続的」という条件を取り上げ、こういった形態の違いによって中学校教師のいじめ認識が変化するか検討する。

方法

調査協力者 研究 1, 2 とは異なる中部地方都市部の公立中学校 2 校に所属する教師 51 名に調査を依頼し、このうち 42 名から回答が得られた (回答率 82.4%)。

協力者の内訳は、性別が男性 24 名、女性 18 名

であり、年齢は 20 代 6 名、30 代 6 名、40 代 16 名、50 代 14 名であった。

使用した質問紙 先行研究 (河村, 2004; 下田, 2017a; 谷口, 2010; 内田・大見, 2010) や研究 1, 2 の結果を参考に、身体的攻撃として《たたいたりけったりする》, 言語的攻撃として《文句を言う》を設定した。そして、「加害者の複数性」(1 対 1 / 友だち数人), 「攻撃の一方向性」(身体的攻撃: やり返す / やり返せない, 言語的攻撃: 言い返す / 言い返せない), 「継続性」(1 回だけ / 毎日のように) を組み合わせることで、質問項目を作成した (全 16 項目, 表 3 参照)。

各項目について、同級生間で生じていると仮定し、ふざけ・ケンカ・いじめ・犯罪・ぶんからない、のいずれに該当すると思うか回答を求めた。質問紙には、年齢 (世代の選択), 性別, 調査の目的やプライバシーの保護等の説明を記したフェイスシートを付した。

実施時期・手続き 調査は 2015 年の 11 月に行われた。調査協力校にて 1 週間程度の留置法で質問

Table 3 研究3で用いた項目一覧

番号	項目内容
1	1回だけ、1対1の状態であたりけたりして、相手もやり返す
2	1回だけ、1対1の状態であたりけたりして、相手はやり返せない
3	1回だけ、友達数人といっしょにあたりけたりして、相手もやり返す
4	1回だけ、友達数人といっしょにあたりけたりして、相手はやり返せない
5	毎日のように、1対1の状態であたりけたりして、相手もやり返す
6	毎日のように、1対1の状態であたりけたりして、相手はやり返せない
7	毎日のように、友達数人といっしょにあたりけたりして、相手もやり返す
8	毎日のように、友達数人といっしょにあたりけたりして、相手はやり返せない
9	1回だけ、1対1の状態であらうをいって、相手もいり返す
10	1回だけ、1対1の状態であらうをいって、相手はいり返せない
11	1回だけ、友達数人といっしょにあらうをいって、相手もいり返す
12	1回だけ、友達数人といっしょにあらうをいって、相手はいり返せない
13	毎日のように、1対1の状態であらうをいって、相手もいり返す
14	毎日のように、1対1の状態であらうをいって、相手はいり返せない
15	毎日のように、友達数人といっしょにあらうをいって、相手もいり返す
16	毎日のように、友達数人といっしょにあらうをいって、相手はいり返せない

紙を配布・回収した。

プライバシー保護やフィードバックに関しては、研究1, 2と同様であった。

結果と考察

研究2と同様に、回答は男女別に集計した上で対応分析を実施した。結果を図2に示す。なお図中の番号は表3の項目番号と対応している。

使用した16項目のうち半数程度は、『いじめ』カテゴリーの付近に位置しており、行為の形態によっても、いじめと認識される傾向にあることがわかる。その中で『犯罪』カテゴリーは他との距離が大きく、その付近には「加害者の複数性」、「攻撃の方向性」、「継続性」のいずれも該当する身体的攻撃（項目8）のみ位置した。中学生も同様であったことから（下田, 2017a）、中学校教師・中学生いずれもこれらの要因がすべて揃うと犯罪と認識するようである。しかし同じ形態でも、言語的攻撃（項目16）は『いじめ』付近に位置しており、『たたく・ける』と『文句を言う』では認識が大きく異なるようである。

次に『ケンカ』カテゴリー周辺に位置したのものとして²、項目1と9が挙げられる。これらは「加害者が複数でない」、「一方的でない」、「継続的でない」項目であった。同一の行為であれば、研究

1, 2で示唆された「一対一」以外に、一方的または継続的でないものを中学校教師はケンカと認識するようである。

その他、項目5, 11および13は、『ケンカ』と『いじめ』または『分からない』の中間に位置していた。このうち項目5と13は「継続性」はあるが「加害者が複数でも攻撃が一方的でもない」身体的または言語的攻撃であった。つまり後者2つの要件が満たされれば、継続的な攻撃であってもいじめとは認識されにくい可能性が示唆される。一方、項目11は「複数」だが「継続的でもない」言語的攻撃であることから、攻撃が身体的か言語的かという違いによっても形態の影響が異なることが考えられる。

次に項目3と10は『いじめ』と『分からない』のカテゴリー近くに位置していた。また『分からない』のみ男女の位置が相対的に大きく離れていた。この2項目の回答傾向について、項目3（加害者が複数で継続的でもない一方的でもない身体的攻撃）は、男女ともいじめという認識が約半数、ケンカが4分の1程度で、他のカテゴリーにも1割弱ずつ回答が分かれていた。もう一方の項目10（複数でも継続的でもないが一方的な言語的攻撃）は、男性教師は半数がいじめ、3割がケンカ、1

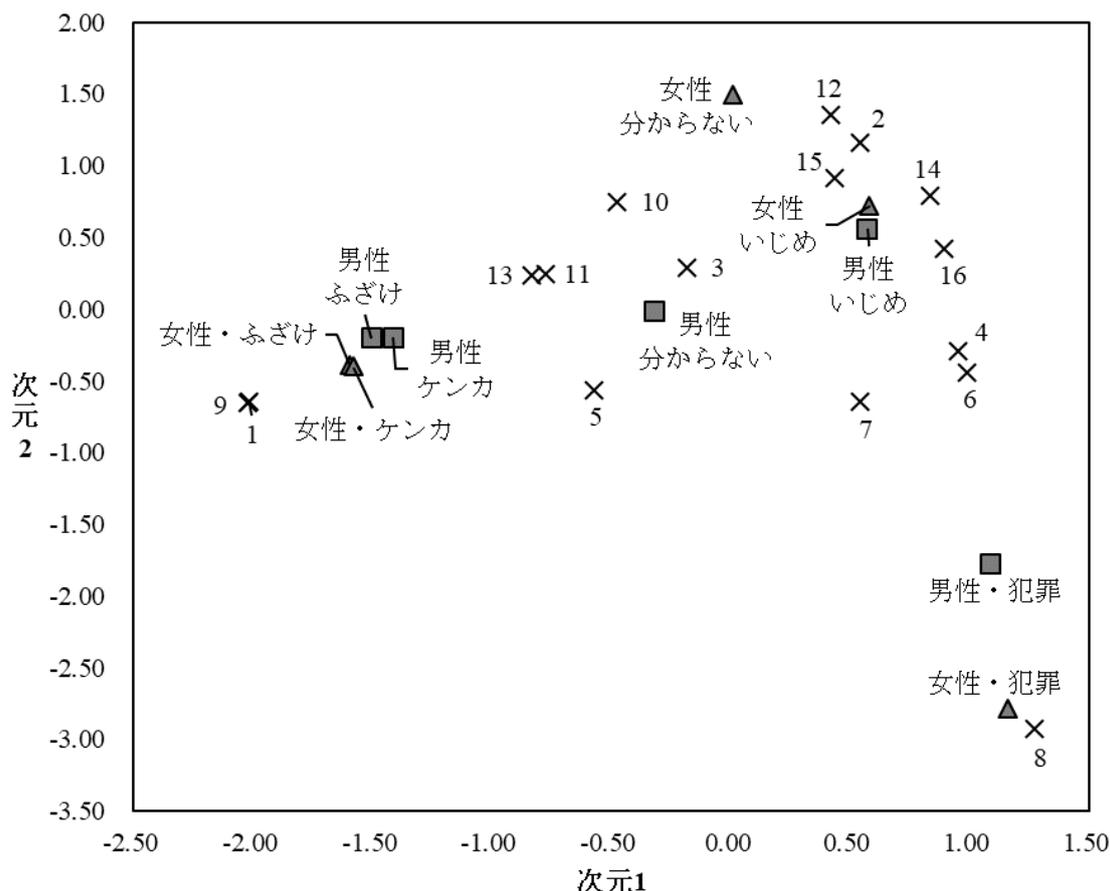


Figure 2. 条件操作した16項目に対する対応分析の結果

割強がふざけと回答していた一方、女性教師はいじめとケンカが3割強で「分からない」という回答も2割強見られた。身体的・言語的攻撃はそれぞれ、行為の形態が異なれば、男女で認識も幾分異なるようである。その他の回答カテゴリーは概ね男女間の距離は非常に近いものの、一部の形態が異なる行為は、教師の性別によっていじめと認識されたりされなかったりする可能性がある。この点も、中学生のいじめへの対応に際し留意すべき点といえるかもしれない。

以上をまとめると、加害者が複数で、攻撃が一方的で、継続的な身体的攻撃は犯罪と認識されやすいといえる。そして一対一で行われ、一方的でも継続的でもないものは、身体的・言語的攻撃いづれもケンカと捉えられること、継続的であっても、一対一で行われ、一方的でない身体的攻撃もまたケンカとみなされやすいようである。ただし、攻撃の種類が身体的か言語的かによっても認識はいくぶん異なる可能性が示唆されること、教師の

性別でも若干認識が異なる形態がある、といえるだろう。

まとめと今後の課題

本研究は、現代の中学校教師のいじめ認識を明らかにするために、3つの調査研究を行った。

その結果、被害者の主観に沿ったいじめ認識がなされており、様々な内容・形態の対人トラブルであってもいじめと認識されやすいことが明らかとなった。

一方で「立場の違い」や「攻撃の一方向性」、「継続性」といった2005年以前のいじめ定義の要素や、「加害者の複数性」のようにこれまでのいじめ定義に含まれていない要素によって、ケンカなどいじめ以外のトラブルという認識に至る可能性が示唆された。岡本（2005）は小中学校の教師を対象としたいじめ認知の経験や指導の難しさなどを調査し、教師が感じる対応の難しさの中に、当事者

間の認識のズレや教師間の連携不足が少なくないと報告している。こういったズレや連携不足の背景に、教師側のいじめ認識のズレが関係していることも考えられる。さらには、こういった要素が含まれる対人トラブルが教師にいじめと認識されず、結果として対応が遅れてしまうケースも想定される。したがって、例えば職員研修の機会を利用し、中学校教師のいじめ認識を深めたり共通理解を図ったりするような取り組みが役に立つかもしれない³。

最後に今後の課題について述べる。まずいじめ問題に関しては、文部科学省の新たな施策や通達がなされる頻度が高く、中学校教師のいじめ認識の変化も早い可能性がある。よって、調査対象を変えた結果の再現性を含め、知見を洗練させる必要があるだろう。

次に、本研究は男女差の違いを考慮した分析を行ったが、データサイズが小さく、世代の違いも含めた検討ができなかった。この点も今後の課題である。

また、研究3では言語的攻撃として《文句を言う》を設定したが、文句の内容の正当性によって判断が異なることもあることに加え、悪口など、他の形態も想定される。特にいじめにおいては無視・仲間外れといった関係性攻撃という形態も多く、教師にもいじめと認識されやすい(横川・眞尾, 1997) ことから、他の種類の攻撃における検討も必要であろう。

このような課題の再検討の他、先行研究で取り上げられていた、当事者の関係性(笠井ら, 1998) や加害者側の意図(中野, 2014) の影響、こういったいじめ認識の違いを生じさせる心理的要因の検討を通じて、中学校教師のいじめ認識に関する知見を蓄積し、学校心理学的な観点からのいじめの予防や早期発見につなげていくことが望まれる。

<注>

1 はじめに男女別に分析を行ったが結果に明確な差異は見られなかったため、字数制限の都合上、ここでは男女を込みにした結果を提示した。

- 2 『ふざけ』カテゴリーもごく近くに位置しているが、回答割合はほとんどの項目で1割未満であったため、ここでは『ケンカ』に焦点を当てて考察した。
- 3 ただし現在の定義では、いじめと対人関係トラブルの境界がはっきりしない、といった指摘もあるほか(例えばかしま, 2008), 教師の戸惑いも報告されている(朝日新聞, 2016; 中野, 2014)。国のいじめ防止基本方針(文部科学省, 2013)においては「けんかは除く」とあるものの、けんかの具体的な定義については記載がないため、教師が個々に判断している可能性がある。そのためいじめの定義については、議論の余地があるかもしれない。

引用文献

- 朝日新聞 (2016). いじめ 伝わらぬ SOS 朝日新聞, 2016年10月2日朝刊, 2.
- 橋本 治 (2013). 初期段階のいじめへの対応のあり方——「いじめの調査」と「岐阜大学ランチタイムセミナー」を通して—— 岐阜大学教育学部研究報告(人文科学), 62(1), 257-272.
- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して—— ナカニシヤ出版
- 笠井孝久・濱口佳和・中澤潤・三浦香苗 (1998). 教師のいじめ認識 千葉大学教育実践研究, 5, 87-101.
- かしまえりこ (2008). スクールカウンセラーにできること——「対人関係トラブル」と「いじめ」の視点から—— 本間友巳(編著). いじめ臨床——歪んだ関係にどう立ち向かうか—— (pp.97-114) ナカニシヤ出版
- 河村貴仁 (2004). 中学校におけるいじめの実態——意識・容認態度・行動の3観点から—— 学校臨床心理学研究, 2, 149-162.
- 三島浩路 (2003). 小学校教師がイメージする男子・女子児童の「いじめ」 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学),

- 50, 123-132.
- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説・総則編 初等中等教育局教育課程課 株式会社ぎょうせい
- 文部科学省 (2012). 犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報について(通知) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm (2017年12月12日)
- 文部科学省 (2013). いじめの防止等のための基本的な方針 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1340770.htm (2017年12月12日)
- 文部科学省 (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等結果について http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/1362012.htm (2017年12月12日)
- 中野真也 (2014). 教師の「いじめ」認識と学校現場における「いじめ」の言葉の用いられ方——教師を対象としたインタビュー調査から—— 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 156.
- 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師研修への視点から—— 立正大学心理学研究所紀要, 3, 1-21.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD——機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案—— メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 下田芳幸 (2014). 日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向 富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要, 8, 23-37.
- 下田芳幸 (2017a). 中学生のいじめ認識に関する研究(2)——行為内容の分類および形態の違いの観点から—— 佐賀大学教育学部研究論文集, 2(1), 269-276.
- 下田芳幸 (2017b). 中学生のいじめ認識に関する研究(1)——自由記述の分析による検討—— 佐賀大学教育学部研究論文集, 2(1), 259-268.
- 谷口明子 (2010). 中学生のいじめ認識——いじめ経験との関連から—— 教育実践学研究 (山梨大学), 15, 193-202.
- 内田利広・大見忠彦 (2001). いじめに関する実態および指導についての考察——「自分の発揮度」や「教師からの尊重」を通して—— 京都教育大学教育実践学研究紀要, 1, 131-146.
- 横川和章・眞尾 正 (1997). いじめに対する教師の認識と対応に関する研究(1) 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 268.

謝辞

調査にご協力いただきました中学校の先生方に深く感謝申し上げます。

なお本研究は、JSPS 科研費 15K21011 の助成を受けた。

(2018年2月16日 受理)