

児童生徒間のいじめに対する教員の認識

—テキスト分析によるカテゴリ化の試み—

*久保順也

Schoolteachers' recognitions about bullying among the students:
—An attempt of categorization through text analysis.—

KUBO Junya

Abstract

Bullying among students is difficult for schoolteachers to discover, identify, and characterize, partly because of concealment efforts by both perpetrators and victims. This study proposed to clarify how schoolteachers recognize such difficulties. By means of text analysis (or text mining), sentences written by schoolteachers were categorized, and relationships between categories were discussed. Consequently, it became clear that schoolteachers collected information about bullying and based on their researched knowledge on the matter, attempted to provide guidance to perpetrators. However, this study discusses how these methods are not necessarily adequate to overcome the difficulties involved in bullying.

Key words : Ijime (bullying) (いじめ)

Schoolteachers' recognitions (教員の認識)

Text analysis (テキスト分析)

Text mining (テキストマイニング)

Categorization (カテゴリ化)

1. 問題と目的

1980年代半ばに日本各地でいじめを苦にした児童生徒の自死が相次いだことがきっかけに、いじめは社会問題の一つとなり、現在においてもなお教育現場の重大な課題としてあり続けている。ごく最近でも、2014年1月には山形県天童市、同年9月には宮城県仙台市、2015年7月には岩手県矢巾町で、いじめを受けた中学生が自死する事件が発生しており、東北地方においてもいじめを背景とした自死が相次いでいるように思える。2011年10月に滋賀県大津市の中学2年生がいじめを受けた後に自死した事件では、そのいじめ被

害の凄惨さが注目された。「死ね」等の言葉によるいじめの他、一方的に暴行を受け続けるという物理的攻撃があったことが市の第三者委員会報告書要旨に記載されている（京都新聞ウェブサイト、2015年9月30日閲覧）。一方で、上記の東北地方でのいじめについて調査した報告では、いわゆる「冷やかしやからかい」「仲間はずれ」等が中心のいじめが背景にあったことが指摘されている（例えば、仙台市教育局教育相談課ウェブサイト「市立中学校生徒の自死事案に係る調査結果について」、2015年9月30日閲覧；河北新報オンラインニュース「<天童いじめ自殺>第三者委『学校に問題』」、2015年9月30日閲覧）。これらのこと

* 学校教育講座

は、加害者によるいじめ行為の重篤さと被害者の受けたダメージとは必ずしも正比例しないことを示しており、いじめ加害者や周囲の目撃者が捉えるいじめ行為及びそれによって生じると推測される被害程度は、被害者自身が実際に被る被害程度と大きく異なる可能性があることが分かる。2006年度から用いられてきた、文部科学省によるいじめの新定義（文部科学省ウェブサイト「いじめの定義」、2015年9月30日閲覧）では、いじめ被害者が「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」であればそれはいじめと捉えるように変更された。また2013年より施行されているいじめ防止対策推進法に基づき、文部科学省による現行の「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」（文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2014）においては、同法第二条のいじめの定義に準じて調査を実施している。同法においていじめは「心理的又は物理的な影響を与える行為」であって、被害者が「心身の苦痛を感じているもの」を指す（文部科学省ウェブサイト「別添3　いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号）」、2015年9月30日閲覧）。文部科学省の新定義から同法のいじめ定義への変遷の中で注目すべきは、「心理的、物理的攻撃」という表現から「心理的又は物理的な影響を与える行為」という表現へと移行したことである。つまり、いじめ行為の重篤さやいじめ加害者の意図（「攻撃」するつもりであったか、なかったか）等は、いじめを捉える上で今後は重要視されなくなると考えられる。

ところで上記の「冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」といういじめ被害は最も多く発生しているいじめの態様である（表1：文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2014）。2014年度間の調査結果によれば、「冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」いじめの認知件数は、全体の64.4%を占めていることが分かる（国公私立小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の合計値。複数回答可とする調査結果）。これらのいじめは、児童生徒同士が日常的に交流する際に見られる「ふざけ」や「いじり」との区別が難しく、教員による対応も困難であることが推測される。いじめ問題の困難さの一つが、この「いじめかそうでないかの鑑別の難しさ」であろう。

また、いじめ対応の困難さのもう一つは、そもそも「発見が困難」であることが挙げられる。通常、いじめは教員の目の前では発生せず、巧妙に大人の目をかいくぐりながら行われる。文部科学省の調査によれば、いじめ発見のきっかけとして最も頻度が高いのは「アンケート調査など学校の取組により発見」であり（小学校57.9%；中学校39.7%；高等学校56.6%；特別支援学校27.6%。いずれも国公私立合計。以下同）、ついで「本人からの訴え（小学校14.0%；中学校22.3%；高等学校19.2%）、その次が「学級担任が発見」（小学校13.2%；中学校12.9%；高等学校6.8%）である（文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2014；ただし特別支援学校では「学級担任が発見」25.8%、「本人からの訴え」25.4%の順となっている）。この順位からも、学級担任の教員が直接いじめを発見することは難しく、アンケートにより間接的に実態を把握するか、いじめ被害者本人からの訴えに頼る頻度の方が多いことが分かる。

さらに、いじめ対応の困難さの三つ目として、いじめ被害者や加害者の認識が挙げられる。いじめ加害者は、自らが行っているいじめ行為を隠蔽しようとするが、時にいじめ被害者自身もまた、自分が被害に遭っていることを隠蔽しようとすることがある。自らの被害を教員や保護者等に訴えることで問題解決を図ることが期待できるはずなのになぜ訴えないのかという疑問が生じるが、その理由は複数考えられる。まず、訴えて教員が介入することで逆に被害が拡大することへの懸念がある。さらに、自分自身をいじめられっ子と認識することで自尊心が低下するため、いじめられっ子を自認することへの抵抗感も生じる。また、自分がいじめられていることを保護者に知されることで心配をかけたり負担をかけてしまうことになるため、保護者を守るためにもいじめ被害の事実を言えない、という子どももいる。子どもなりに、自分や保護者の平穏な生活を混乱させたくないため、いじめ被害の実態を明らかにできないという思考が働くことが推測される。また被害者は、自らの被害をいじめと認定することによって、いじめ加害者と自分との関係が「いじめっ子－いじめられっ子関係」へと変化し、従来までの友人関係が変質してしまうことへの恐れもあるものと思われる（久保、2013）。これらの理由から、いじめ被害者もまたその被害事実を隠蔽し、結果

としていじめ被害が継続し深刻化していくことがある。

一方でいじめ加害者は、自らの行為をいじめと認識していないことがある。「冷やかしやからかい」は遊びの延長であり、被害者に対して害を与えていると自覚していないことが多いと想像される。このような、被害者と加害者の間の認識のずれは、いじめ行為が発覚した後に教員が指導する際にも困難な事態を招くであろう。加害者側には罪の意識がないため、その行為をいじめと指摘されても否定したり「遊んでいるだけ」「元々は相手の方が悪い」と主張したりすることがあるからである。

さらには、いじめの被害者・加害者という立場は、仲間同士の交流の中で頻繁に変化しうる。ある瞬間だけ切り取れば被害者に見える者が、別の瞬間には加害者となっていることがある。特に「冷やかしやからかい」のような日常的に頻発するタイプのいじめは、立場が流動しやすいプロセス的性質を持っており、教員による指導の際にも実態が捉えにくいうことが予想される。

これらのいじめ対応の困難さを、現職の教員らはどうに捉えているのだろうか。いじめのどんな特徴に困難を感じており、またどのような対応が効果的だと捉えているのだろうか。さらに、どのような立場の児童生徒への指導に困難を感じているのだろうか。そこで本研究では、児童生徒間のいじめを教員がどのように認識しているのか、その実態を調査するために、教員らのいじめ認識をいくつかのカテゴリに分類して表現し、かつそのカテゴリ間の関係を解釈することで全体像を捉えることを目的とする。

・本研究で取り扱う「いじめの態様」および「いじめに関係する児童生徒の立場」

本研究では、取り扱う「いじめの態様」に、文部科学省によるいじめ実態調査で用いられている「いじめの態様」6種を採用した。これは教育現場において毎年実施されている調査項目であり、調査対象の教員にとってもなじみ深いものであると推測されるからである。

さらに、取り扱う「いじめに関係する児童生徒の立場」として、森田・清永（1986）による四層構造論から「被害者」「加害者」「観衆」「傍観者」の四つ

の立場を採用した。この理論もまた広く普及しており、教員にとっても身近で捉えやすい分類であることから採用した。

2. 方法

・調査対象と調査時期

2010年10月、また2013年10月中に2回、さらに同年11月に、現職教員を対象としたカウンセリング研修会や不登校理解研修会の終了時に質問紙調査への協力を呼びかけて回答を依頼した。得られた回答数は、2010年10月が108名分、2013年10月（1回目）が40名分、同月（2回目）が42名分、同年11月が102名分であり、合計で292名分の回答が得られた。

・質問紙の構成

質問紙の構成は以下のとおりであった（⑥と⑦は2013年の調査でのみ実施された）。

- ①フェイスシート：年齢、性別、職業（教員・養護教諭・指導員・相談員の別を選択）、教員の場合、校種の別（幼・小・中・高・特別支援から選択）、現職に就いて以降の職歴を尋ねる項目
- ②質問1：「いじめ」への対応に困難を感じたことがあるかどうかを尋ねる項目（はい／いいえの選択）
- ③質問2：「いじめ」を見つけた際にとった対応とその効果を具体的に記入（自由記述）
- ④質問3：「加害者」「被害者」「観衆」「傍観者」のうち、最も対応に困難を感じる立場はどれかを尋ねる項目（一つを選択）
- ⑤質問4：上記④のどんな点に困難を感じたかを具体的に記入（自由記述）
- ⑥質問5：いじめの態様6種（仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言ったりする／からかったり、悪口やおどし文句、イヤなことを言う／軽くぶつかったり、遊ぶふりをして叩いたり、蹴ったりする／ひどくぶつかったり、叩いたり、蹴ったりする／お金や物を盗ったり、壊す／パソコンや携帯電話で、イヤなことをする）のうち、最も対応に困難を感じる行為はどれかを尋ねる項目（一つを選択）

表1 いじめの態様（文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2014）

区分	小学校		中学校		高等学校		特別支援学校		計		
	件数 (件)	構成比 (%)									
冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。	国立	300	70.3	125	70.6	8	66.7	3	50.0	436	70.1
	公立	74,461	63.2	36,381	67.8	5,463	61.2	441	58.0	116,746	64.5
	私立	477	75.4	900	63.2	1,197	57.2	0	0.0	2,574	62.0
	計	75,238	63.3	37,406	67.7	6,668	60.4	444	57.8	119,756	64.4
仲間はずれ、集団による無視をされる。	国立	132	30.9	57	32.2	3	25.0	1	16.7	193	31.0
	公立	25,732	21.9	9,153	17.1	1,515	17.0	81	10.6	36,481	20.1
	私立	240	37.9	288	20.2	311	14.9	0	0.0	839	20.2
	計	26,104	22.0	9,498	17.2	1,829	16.6	82	10.7	37,513	20.2
軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。	国立	142	33.3	26	14.7	1	8.3	0	0.0	169	27.2
	公立	30,432	25.8	10,173	19.0	1,588	17.8	180	23.7	42,373	23.4
	私立	128	20.2	258	18.1	429	20.5	0	0.0	815	19.6
	計	30,702	25.8	10,457	18.9	2,018	18.3	180	23.4	43,357	23.3
ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする。	国立	15	3.5	3	1.7	0	0.0	0	0.0	18	2.9
	公立	10,456	8.9	3,275	6.1	628	7.0	60	7.9	14,419	8.0
	私立	18	2.8	103	7.2	191	9.1	0	0.0	312	7.5
	計	10,489	8.8	3,381	6.1	819	7.4	60	7.8	14,749	7.9
金品をたかられる。	国立	2	0.5	4	2.3	1	8.3	0	0.0	7	1.1
	公立	3,248	2.8	933	1.7	367	4.1	24	3.2	4,572	2.5
	私立	3	0.5	63	4.4	100	4.8	0	0.0	166	4.0
	計	3,253	2.7	1,000	1.8	468	4.2	24	3.1	4,745	2.6
金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする。	国立	56	13.1	12	6.8	2	16.7	0	0.0	70	11.3
	公立	10,302	8.7	3,536	6.6	775	8.7	71	9.3	14,684	8.1
	私立	80	12.6	140	9.8	131	6.3	0	0.0	351	8.5
	計	10,438	8.8	3,688	6.7	908	8.2	71	9.2	15,105	8.1
嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする。	国立	56	13.1	14	7.9	1	8.3	1	16.7	72	11.6
	公立	10,477	8.9	3,735	7.0	835	9.3	70	9.2	15,117	8.3
	私立	52	8.2	128	9.0	203	9.7	0	0.0	383	9.2
	計	10,585	8.9	3,877	7.0	1,039	9.4	71	9.2	15,572	8.4
パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる。	国立	2	0.5	25	14.1	3	25.0	1	16.7	31	5.0
	公立	1,704	1.4	4,587	8.6	1,707	19.1	63	8.3	8,061	4.5
	私立	5	0.8	223	15.6	466	22.3	1	100.0	695	16.7
	計	1,711	1.4	4,835	8.8	2,176	19.7	65	8.5	8,787	4.7
その他	国立	5	1.2	0	0.0	1	8.3	0	0.0	6	1.0
	公立	5,730	4.9	1,924	3.6	440	4.9	41	5.4	8,135	4.5
	私立	27	4.3	43	3.0	80	3.8	0	0.0	150	3.6
	計	5,762	4.8	1,967	3.6	521	4.7	41	5.3	8,291	4.5

(注1) 複数回答可とする。

(注2) 構成比は、各区分における認知件数に対する割合。

⑦質問6：上記⑥のどんな点に困難さを感じたかを具体的に記入（自由記述）

3. 結果

空欄や不良回答を除いた有効回答数は241名分であった。有効回答者の平均年齢は41.89歳（標準偏差8.14）、平均職歴は17.37年（標準偏差8.28）であった。有効回答者の属性についての記述統計を表2に示した。

結果の分析は、「I いじめへの対応」「II いじめ対応の効果」「III 対応が困難ないじめ関係者の立場」「IV 対応が困難ないじめの態様」の4つに分けて実施した。以下、順に結果を述べる。

I いじめへの対応

まず質問1について、「いじめ」への対応に困難を感じたことがあるかどうかについての回答を見ると、241名中223名が「ある」と回答しており、93%の教員がいじめ対応に困難さを抱えていることが分かる（図1）。

次に、いじめに対して教員がどのような対応をしたのかを調べるために、自由記述内容を基にテキストマイニングによるテキスト分析を行った。テキストマイ

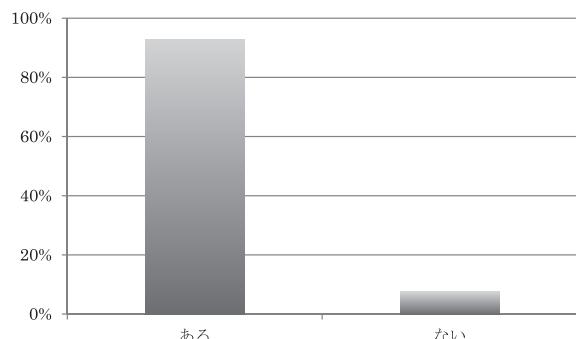


図1 いじめへの対応に困難さを感じたことがあるか

ニングは、文章（テキスト）から有益な情報を発掘（マイニング）するための方法であり、自然言語処理の手法を用いて、文章を単語や句に分割し、単語の出現頻度や単語間の関係を統計的に解析することにより、文章から情報を抽出する（内田ら,2012）。自由記述内容の自然言語処理およびカテゴリ化のためにIBM SPSS Text Analytics for Surveysを用いた。まず241名の自由記述内容を一文ごとに分けたところ、全部で829文が得られた。このデータを基にテキスト分析を行った。上記ソフトウェアを用い、テキスト分析パッケージはデフォルトのSentiments.tapを採用してテキスト分析を開始し、カテゴリ分類器をカスタマイズしながら独自のテキスト分析パッケージを作成した。その中で、いじめへの対応に関連するカテゴリ「対応」（記述子85個、レコード数631）に着目し、カテゴリ「対応」との共起頻度が多い他のカテゴリを選出したところ、「子」（記述子5個、共通するレコード数171）、「いじめ行為」（記述子10個、共通するレコード数148）、「事後の情報収集」（記述子22個、共通するレコード数192）が相対的に共起頻度が多いカテゴリとして挙げられた。カテゴリ「いじめ行為」の記述子は「いじめる」「行動」などが含まれており、カテゴリ「子」の記述子は「生徒」「本人」などが含まれており、またカテゴリ「事後の情報収集」の記述子には「事実」「確認」「聞き取り」などが含まれている。これらのことから、教員にとって、いじめへの「対応」とは、まず「いじめ行為」について「子」本人らを対象として「事後の情報収集」を実施することと認識されていることが推測される。

II いじめ対応の効果

続いて「いじめ対応の効果」に関する自由記述内容のテキストマイニングによるテキスト分析を行った。241名の自由記述回答から379文が得られた。この

表2 有効回答者の属性

	年 齡				性 別		職 種		校 种				職 歴				
	20代	30代	40代	50代	男性	女性	教員	養護教諭	小学校	中学校	高校	特別支援	3年未満	10年未満	20年未満	30年未満	30年以上
度数	18	71	104	48	118	123	214	27	127	89	22	3	14	45	83	94	5

データを基にテキスト分析を実施した。先の I とは別に固有のテキスト分析パッケージを作成し、そこから独自のカテゴリを生成していった。その結果、379文のレコードは98のカテゴリに分類された。その中で、「いじめが解決したことに関連するカテゴリ「解決」（記述子54個、レコード数110）に着目し、カテゴリ「解決」との共起頻度が多い他のカテゴリを選出したところ、「なくなる」（記述子1個、共通するレコード数28）、「いじめ行為」（記述子22個、共通するレコード数27）が挙げられた。カテゴリ「いじめ行為」の記述子は「いじめる」「行為」「悪口」などが含まれている。このことから、教員にとって、いじめに対応した結果生じる「解決」とは、悪口等のいじめ行為が「なくなる」とこと認識されていることが推測される。

III 対応が困難ないじめ関係者の立場

まず、質問3の有効回答292名分のデータから、「加害者」「被害者」「観衆」「傍観者」それぞれを対応困難と回答した割合を算出したところ、順に32.3%、28%、23.1%、16.6%となった（図2）。カイ二乗検定を行ったところ、0.1%水準で割合の偏りは有意であり ($\chi^2(3)=26.853$, $p<.001$)、続けて残差分析を行ったところ、「加害者」という回答は「観衆」および「傍観者」という回答よりも有意に多く ($p<.01$)、また「被害者」という回答は「傍観者」という回答よりも有意に多かった ($p<.001$)。つまり教員が最も対応が困難と認識しているいじめ関係者の立場は「加害者」であり、次いで「被害者」であることが分かる。

次に「対応が困難ないじめ関係者の立場とその理由」に関する自由記述内容（質問4）について、テキストマイニングによるテキスト分析を行った。質問3および質問4についての不良回答を除くと、有効回答数は292名分であった。これらの自由記述内容から489文が得られた。このデータを基にテキスト分析を実施した。先の I、II とは別に固有のテキスト分析パッケージを作成し、そこから独自のカテゴリを生成していった。その結果、489文のレコードは42のカテゴリに分類された。その中で、最も対応が困難と認識された「加害者」のカテゴリ（記述子2個、レコード数

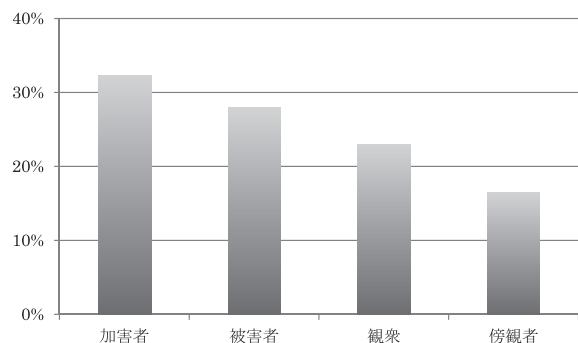


図2 対応に困難さを感じるいじめ参加者の立場

66)に着目し、カテゴリ「加害者」との共起頻度が多い他のカテゴリを選出したところ、「被害者」（記述子1個、共通するレコード数20）、「保護者」（記述子5個、共通するレコード数13）、「いじめる」（記述子2個、共通するレコード数12）、「難しい」（記述子7個、共通するレコード数12）が挙げられた。このことから、教員にとって、「被害者」を「いじめる」「加害者」およびその「保護者」との関わりを「難しい」と認識されていることが推測される。

IV 対応が困難ないじめの態様

まず、質問5の有効回答158名分のデータから、いじめの態様6種それぞれを対応困難と回答した割合を算出したところ、「仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言ったりする」40%、「からかったり、悪口やおどし文句、イヤなことを言う」10%、「軽くぶつかったり、遊ぶふりをして叩いたり、蹴ったりする」10%、「ひどくぶつかったり、叩いたり、蹴ったりする」1%、「お金や物を盗んだり、壊す」6%、「パソコンや携帯電話で、イヤなことをする」34%となった（図3）。カイ二乗検定を行ったところ、0.1%水準で割合の偏りは有意であり ($\chi^2(3)=171.769$, $p<.001$)、続けて残差分析を行ったところ、「仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言ったりする」という回答は、「パソコンや携帯電話で、イヤなことをする」以外の回答よりも有意に多く ($p<.01$)、「からかったり、悪口やおどし文句、イヤなことを言う」という回答は、「ひどくぶつかったり、叩いたり、蹴ったりする」という回答よりも有意に多く ($p<.01$)、「軽くぶつかったり、遊ぶふりをして叩いたり、蹴ったりする」という回答よりも有意に多く ($p<.01$)、「軽くぶつかったり、遊ぶふりを

して叩いたり、蹴ったりする」という回答は、「ひどくぶつかったり、叩いたり、蹴ったりする」という回答より有意に多く ($p<.01$)、「お金や物を盗んだり、壊す」という回答は、「ひどくぶつかったり、叩いたり、蹴ったりする」という回答より有意に多く ($p<.01$)、「パソコンや携帯電話で、イヤなことをする」という回答は、「仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言ったりする」以外の回答よりも有意に多かった ($p<.01$)。つまり教員が最も対応が困難と認識しているいじめの態様は「仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言ったりする」であり、次いで「パソコンや携帯電話で、イヤなことをする」であることが分かる。

次に「対応が困難ないじめの態様とその理由」に関する自由記述内容（質問6）について、テキストマイニングによるテキスト分析を行った。質問5および質問6についての不良回答を除くと、有効回答数は148名分であった。これらの自由記述内容から221文が得られた。このデータを基にテキスト分析を実施した。先のIからIIIとは別に固有のテキスト分析パッケージを作成し、そこから独自のカテゴリを生成していく。その結果、221文のレコードは59のカテゴリに分類された。その中で、教員が感じている対応の困難さを表現しているカテゴリ「難しい」（記述子15個、レコード数36）に着目し、カテゴリ「難しい」との共起頻度が多い他のカテゴリを選出したところ、「見つける」（記述子14個、共通するレコード数9）、「指導」（記述子2個、共通するレコード数9）、「いじめる」（記述子28個、共通するレコード数6）が挙げられた。このことから、教員にとって、いじめ対応の際に「いじめる」行為を「見つける」と、およびそれに対して「指導」することが「難し

い」と認識されていることが推測される。

続いて、共起頻度が3以上のカテゴリ間の関係を図4に示した。この図ではカテゴリ「難しい」を中心配置し、他のカテゴリとの結びつきの強さを表現している。それによれば、「情報機器・サービス媒体」を用いて行われる「悪口」などの「関係性いじめ」を「見つける」ことや、「グループ」の中で「関係性いじめ」を行っている「周囲」の「子」に「指導」することが、いじめ対応の難しさとして読み取れる。

4. 考察

IからIVまでの結果の分析から、教員はいじめへの対応としてまずは情報収集を行い、次の対応に移っていることが推測される。確認された事実に基づいて指導方針を立てることは理にかなっており、軸のぶれない生徒指導の実現が期待できるため望ましいといえる。一方で、ある教員の回答には、「促した（捕えた）と思っても、その瞬間に実体は別の場にある=量子力学の世界」との記述があり、そもそもいじめ行為の事実を確認することや実態を把握すること自体が困難であることが伺える。またいじめは静的な状態というよりは動的なプロセスであり、先にも述べたように被害者と加害者といった各々の立場もその都度変動することも多い。教員がいじめの事実を把握して介入しようとする時には、すでに事態が変化した後であることもあり、介入タイミングの難しさもあることが推測される。

また多くの教員にとって、いじめの「解決」とは、まず「いじめがなくなること」として認識されているようであった。いじめが解消することは確かに問題が「解決」した状態と言えなくもないが、実は「い

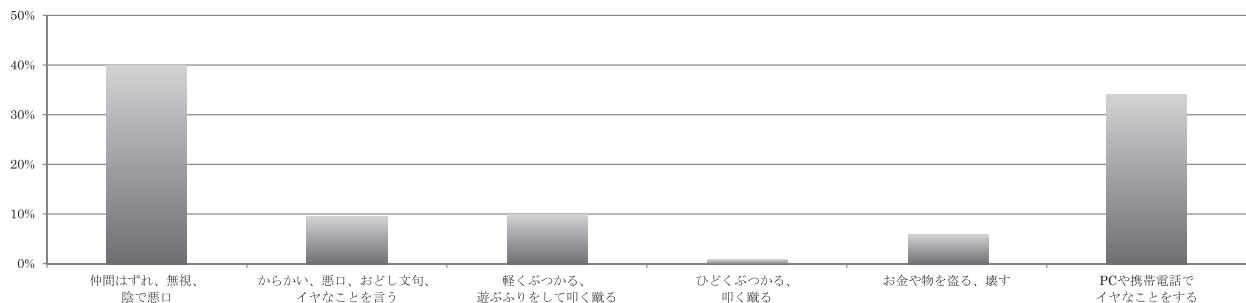


図3 対応に困難さを感じるいじめの態様

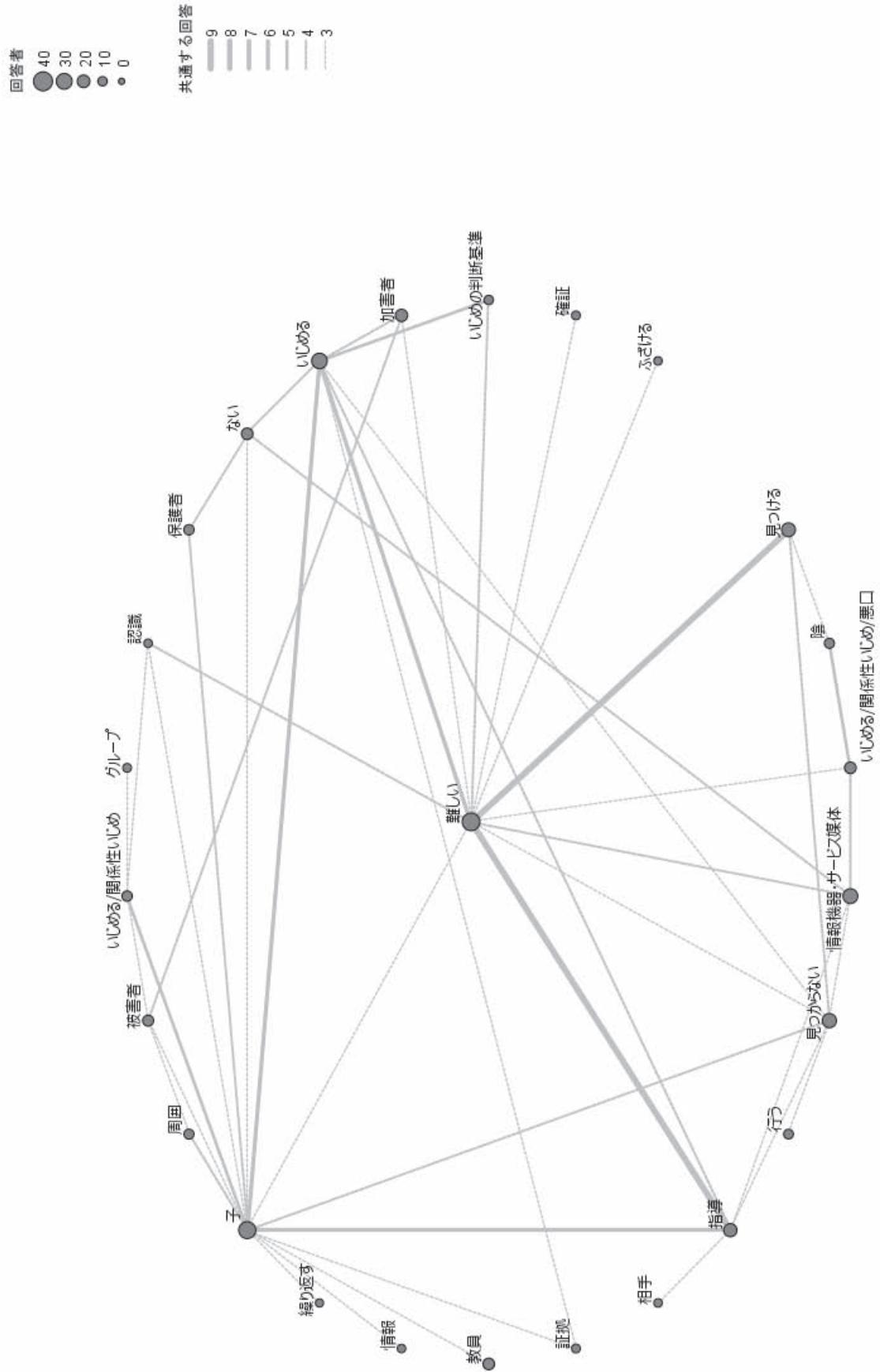


図4 質問6への回答を基に生成したカテゴリ間の関係（共起頻度3以上）

じめがなくなったかどうか」を確認することは困難である。これも先に述べたように、そもそもいじめは教員の目前で発生するわけではなく陰で発生するため、教員がその事態の発生および解消を明確に捉えて確認することが難しい。ここでもまた、いじめ問題「解決」の難しさが伺える。

発見の難しさという点では、パソコンや携帯電話を用いてインターネット上のSNSやメールでのコミュニケーションで生じるネットいじめを発見することの難しさも教員らの自由記述に表現されていた。児童生徒らの閉じた対人関係の中で生じ、かつインターネット上のやりとりの中で発生するネットいじめは、教員や保護者が発見することも介入することも困難である。パソコンや携帯電話といった情報機器が児童生徒にとって日常化した現在、ネットいじめが困難ないじめの態様の上位となる日も近いのではないだろうか。ところでネットいじめとされる行為は、SNSやメールを介して相手を誹謗中傷するものや、特定の子にはメッセージを回さず仲間はずれにしたりするものが含まれており、行為の内実としては関係性いじめと同じ性質を持っている。一方で、今回の調査で最も対応が困難と認識されたいじめの態様は「仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言ったりする」といった古典的な関係性いじめである。つまり、対応困難ないじめの態様として関係性いじめが挙げられ、それらの行為が展開される場がリアルな学校生活の中か、ネット上のやりとりの中かという違いにも見える。もしくは両方の世界がリンクしていくことで、どこにも逃げ場がないという深刻な状況に陥る被害者も出てくる恐れがある。こうした関係性いじめの対応の難しさは、あからさまな暴力や犯罪レベルのいじめとは異なり、やはり発見やいじめ認定が難しいことがある。こうした関係性いじめの発生を予防したり、深刻化せず早期に解消できるような平時の指導方法の開発が急務であろう。

5. 今後の課題

いじめには様々な態様があり、それらが生起する背景も異なっている。例えば大西（2015）は、無視や仲間はずれなどの関係性いじめは、友人関係を操作することが攻撃の手段となるいじめであり、親密な仲間

集団内で発生しやすいと述べている。また、仲間はずれや無視といった「間接的攻撃」を用いる加害者の特性を調べたKaukiainenら（1999）は、加害者の社会的インテリジェンスの高さと間接的攻撃との間に有意な正の相関を見出している。いじめを予防するための指導方法を開発するにあたり、いじめの背景にあるグループや加害者の特性を考慮した上でそれぞれの態様別の指導方法を開発する必要があるだろう。

また、子どもの発達段階や友人関係によって発生しやすいいじめの態様は異なる。いじめの実態を把握する際に、どの発達段階・学年においてどのようないじめが生起しやすいのかという視点が必要である。

本研究においては、教員や養護教諭といった職種、校種および職歴の違い等の属性別の検討は行うことができなかった。特に職歴の違いは教員としての問題意識やいじめ認識、および対応方法の違いに直結している変数であると推測される。今後、これらの変数も含めたより精緻な分析が必要と思われる。

<文献>

- 河北新報オンラインニュース 「<天童いじめ自殺>第三者委
『学校に問題』」.
[http://www.kahoku.co.jp/tohokunews/
201509/20150929_53023.html](http://www.kahoku.co.jp/tohokunews/201509/20150929_53023.html)
 2015年9月30日閲覧.
- Kaukiainen,A., Bjorkqvist,K., Lagerspetz,K., Osterman,K., Salmivalli,C., Rothberg,S. & Ahlbom,A. 1999 The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89.
- 久保順也 2013 児童生徒間のいじめに関する心理学的研究の展望. 宮城教育大学紀要, 48, pp.229-241.
- 京都新聞ウェブサイト「大津市いじめ第三者委報告<要旨>」.
[http://kyoto-np.co.jp/kp/topics/kanren/
ijimehoukokusyo/index.html](http://kyoto-np.co.jp/kp/topics/kanren/ijimehoukokusyo/index.html)
 2015年9月30日閲覧.
- 文部科学省ウェブサイト「別添3 いじめ防止対策推進法（平成25年法律第71号）」.
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/
seitoshidou/1337278.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337278.htm)
 2015年9月30日閲覧
- 文部科学省ウェブサイト「いじめの定義」.
<http://www.mext.go.jp/ijime/detail/1336269.htm>
 2015年9月30日閲覧.
- 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.
[http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/12/_](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/12/)

icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354076_01_2.pdf

2015年9月30日取得.

森田洋司・清永賢二 1986 いじめ 教室の病い. 金子書房.

大西彩子 2015 いじめ加害者の心理学－学級でいじめが起こる

メカニズムの研究. ナカニシヤ出版.

仙台市教育局教育相談課ウェブサイト 「市立中学校生徒の自死

事案に係る調査結果について」.

[http://www.city.sendai.jp/kyouiku/k-soudan/
pdf/270821.pdf](http://www.city.sendai.jp/kyouiku/k-soudan/pdf/270821.pdf)

2015年9月30日閲覧.

内田治・川嶋敦子・磯崎幸子 2012 SPSSによるテキストマイ

ニング入門. オーム社. 東京.

(平成27年9月30日受理)