

教職科目「教育相談の理論と実践」におけるいじめ問題の扱い ～教師に必要なカウンセリング・マインドと対応について～

庄司 和史* 神谷 真由美**

はじめに一問題の所在

いじめは、とくに中学校の段階で多く起こることが知られており、自殺に至るケースが毎年起こっている。本稿で取り上げる教職科目「教育相談の理論と実践」は、信州大学において教育学部以外で教員免許が取得できる5つの専門学部の教職課程履修生を対象に開講されており、教育職員免許法に示されている教職に関する科目の第四欄の中の「生徒指導・教育相談及び進路指導等に関する科目」区分に該当する2単位の必修科目である。この授業の中で、いじめや不登校をはじめとする具体的問題が扱われ、教育相談としての教師の対応を学ぶ。15回の授業計画で扱う範囲は、以下の通り、基礎的な理論から具体的問題への対応まで幅が広い（庄司,2012）。このうち、いじめに関しては、約1回分（90分）の授業で扱われている。

- ① ガイダンス（教育相談で扱う内容、いじめ事例と不登校調査結果の紹介）
- ② 教育相談とは何か（生徒指導と教育相談の関係、教育相談の機能）
- ③ 教育相談の変遷（職業指導運動からスクールカウンセラーの導入まで）
- ④ カウンセリングの理論（クライアント中心療法、ロールプレイングによる基本応答技法の実践、論理療法、行動療法、アドラー心理学、学校心理学の考え方他）
- ⑤ 具体的問題の現状と対応について（いじめ、不登校、児童虐待他）
- ⑥ 保護者対応
- ⑦ 教師の教育相談活動の実際（構成的グループエンカウンター、QU学級満足度尺度他）
- ⑧ まとめ

本稿では、この授業で扱っているいじめに関する内容を紹介し、毎回の授業で学生に課しているミニレポートに記述された学生のいじめについての経験や意識を取り上げ、この

* 信州大学 全学教育機構 教職教育部 准教授

** 広島大学大学院 教育学研究科

問題に対しての生徒指導上および教育相談としての対応について考察する。

1. 教職科目「教育相談の理論と実践」での指導内容

前述の通り、授業計画上、いじめに関しては 1/15 の計画としている。しかし、初回、教育相談とは何かを扱う際など、様々な内容の中で事例としていじめ問題を取り上げることも多い。授業の中で扱う主な内容は、以下のとおりである。

(1) いじめの定義と発生数の推移

授業では、まず、文部科学省のデータ（文部科学省,2011）からいじめ発生件数の推移を示し、いじめの定義とこのような調査の意義を解説する。この調査は、文部科学省が「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」として、暴力行為、不登校等の諸問題の実態を含めた生徒指導上にかかわる諸問題全体の把握のために、1985 年度から毎年継続して実施されているものである。

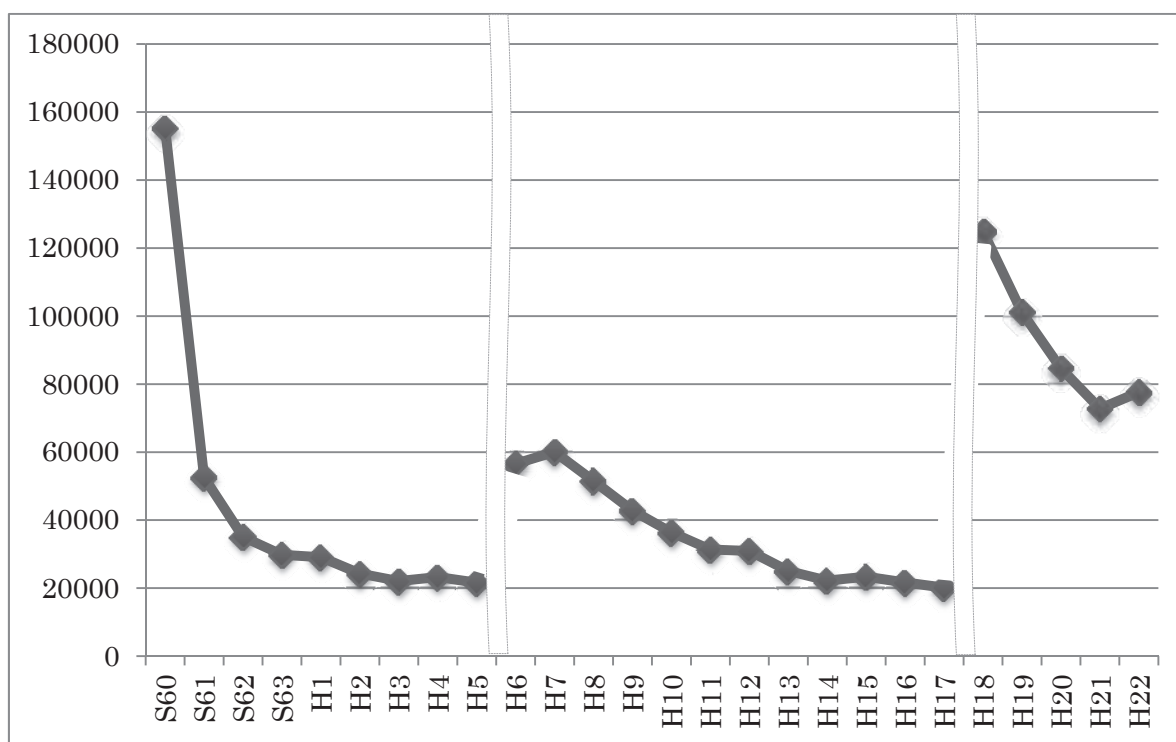


図 1 いじめ発見件数の推移(合计数) (文部科学省,2011)

いじめの定義については、1985 年度（昭和 60 年度）の調査段階では、「自分より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。なお起こった場所は学校

の内外を問わないこととする」とされていたが、1994年度（平成6年度）には「自分より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。なお起こった場所は学校の内外を問わないこととする。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、いじめられた児童生徒の立場に立っておこなうこと」と変更されている。また、2006年度（平成18年度）からの調査では「本調査において、個々の行為が『いじめ』に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。『いじめ』とは、当該児童生徒が、一定の人間関係のあるものから、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。」とされた。さらに、2006年度に示された新定義には、次のように5項目の注釈が加えられている。

- 1) 「いじめられた児童生徒の立場に立って」とは、いじめられたとする児童生徒の気持ちを重視することである。
- 2) 「一定の人間関係のある者」とは、学校の内外を問わず、例えば、同じ学校・学級や部活動の者、当該児童生徒がかかわっている仲間や集団（グループ）など、当該児童生徒と何らかの人間関係のある者を指す。
- 3) 「攻撃」とは、「仲間はずれ」や「集団による無視」など直接的にかかわる、ものではないが、心理的な圧迫などで相手に苦痛を与えるものも含む。
- 4) 「物理的な攻撃」とは、身体的な攻撃のほか、金品をたかられたり、隠されたりすることなどを意味する。
- 5) けんか等を除く。 （以上、文部科学省ホームページより）

定義の変遷を見ると、最初の1985年の定義で見られた「学校がその事実を確認しているもの」という但し書きが、1994年度版では削除されており、徐々に幅を広げられてきたと言われている。また、1985年度と1994年度では、力関係の強弱が明確であり、継続的であり、更に深刻さがあることがいじめであると定義されているが、2006年では、ある程度仲の良い関係の中で起こること、精神的なものも含めて苦痛をとらえるということ、継続していない状況もあり得ることなどが伺え、大きく変化してきている。

こうした変遷には、いじめは、各年度によって増減はあるものの常に各地で起こっていること、その中には、報道を賑わすような大きな事件（例えば、中野富士見中学校いじめ自殺事件（1986年）、愛知県西尾市いじめ自殺事件（1994年）、名古屋5000万恐喝事件（2000年）、滝川市立江部乙小学校いじめ自殺事件（2005年）、福岡中2いじめ自殺事件（2006年）など）も多くあったことなどが背景にある。また、森田（1985,2010）などの継続的な実態調査からいじめの実態が徐々に解明され、いじめのとりえ方が変化してきていることも関連していると考えられる。

(2) いじめの理論

授業において、いじめに関する理論としては、住田（2007）と森田（1985）を解説する。

住田（2007）の理論は、被害者の被害意識と加害者の加害意識の有無から、いじめを4タイプに分けているものである（表1）。第1のタイプは、加害者に加害意識（(a),(b)）がないが、被害者には被害意識（(c)）があるもので、「遊び」のような特徴を持っているとされている。第2のタイプは、加害者は加害しているという意識を持ってはいる（(a)）が、被害者が嫌がっているということに対する思い（(b)）はないというもので、例えば、集団によるいじめで一人一人の加害意識が希薄になりやすいタイプが当てはまる。第3のタイプは、加害者はすでに加害行為を強く意識し（(a)）、被害者も非常に嫌がっている状態（(c)）であることを知り（(b)）ながら、いじめが行われている状態で、この段階になるといじめの手段が拡大し、加虐性を帯びてくると言われる。そして、第4のタイプは、こうした加害者の意識が更に強くなり（(a),(b)）、いじめの行為も犯罪性を帯びてくる。被害者の被害意識も極限に達している状態（(c)）とも言える。

この住田（2007）のいじめの4タイプの理論からは、はじめ「遊び」のように見えていたいじめが徐々に進行していく可能性があることが示されており、早期の段階で確実に対応することが求められていると言える。

表1 いじめのタイプ(住田, 2007)

タイプ	(a)	(b)	(c)	特 徴
	加害者 加害行為	被害者の苦痛	被害者 被害感情	
I	—	—	+	遊び
II	+	—	+	集団でのいじめ行為
III	+	+	+	加虐性の深化→手段の拡大
IV	++	++	++	犯罪行為

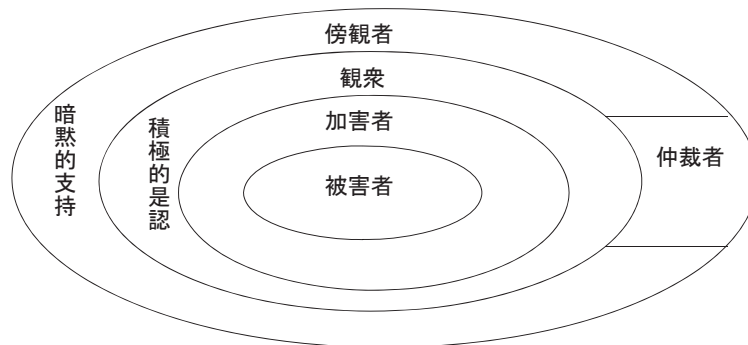


図2 いじめの四層構造論(森田,1985;森田,2010)

森田（1985,2010）の「いじめの四層構造論」では、図 2 のように、いじめを被害者と加害者の関係のみでとらえるのではなく、観衆と傍観者を加えた 4 つの層でとらえている。この考え方は、直接加害をするのではないが、積極的に是認しているにとらえられる「観衆」、暗黙的に指示しているにとらえられる「傍観者」の存在に注目したものである。いじめには、次々と被害者が替わっていく連鎖が起こるが、こうした連鎖を食い止めるためには、仲裁者の存在が不可欠となる。4 つの層でとらえることによって、とくに傍観者の立場にいる生徒から解決の糸口が見つかる可能性があることを、この理論は示していると言える。学級全体への指導が不可欠であり、傍観者の中から仲裁者を生むためには、生徒同士の間関係の構築が重要になることが示されていると言える。

（3）いじめへの対応

文部科学省は、生徒指導提要（文部科学省,2010）等によって、教育相談には、開発的機能、予防的機能、問題解決的機能の 3 つの機能があることを示している。このうち、開発的機能と予防的機能は、生徒指導の積極的指導の側面に該当する機能、問題解決的機能は消極的指導の側面に該当する機能であり治療的な対応であるとされている。教育相談が行ういじめの対応については、この 3 つの機能から考える必要がある。

開発的機能と予防的機能は、具体的な問題が発生する前の対応と位置づけられるものである。例えば、担任の教師とそれぞれの生徒との信頼関係を築き、様々な相談がしやすい雰囲気をつくることや、構成的グループエンカウンターを計画的に実施し、生徒達の人権意識を高めていくといったことは、開発的機能に当たる。学校にスクールカウンセラーを配置し、すべての生徒が相談を受けられるような相談体制をつくることも開発的機能と言える。また、元気のない生徒や遅刻が増えてきた生徒に対して声をかけたり、さりげなく生徒の服装などに注意を払ったりして、些細な変化を早期に発見して対応するというようなことは、予防的機能に該当する。

これに対して、問題解決的機能は、具体的に問題が発生した後の対応である。いじめが発覚したあと、被害者に対してどのように対応するか、加害生徒に対してどのように指導を行うか、あるいは、いじめが起きた学級に対する指導、保護者への対応、外部機関との連携といった具体的で幅の広い対応が含まれる。スクールカウンセラーの配置についても、何か問題が起こった後に生徒達の心のケアを目的として特別にカウンセラーを学校に派遣するといった対応は問題解決的機能と言える。

また、具体的対応については、まず、基本的な考え方として、加害者も被害者も、そして傍観者も、すべての生徒が指導の対象であるということを確認する必要がある。その上で、基本的な姿勢として 2 点示すことになる。第一は、「育てる」という視点を忘れない対応である。発達の途上にある生徒はすべて未熟な存在であること、とくに青年期初期は、思春期と呼ばれる段階で、精神的に不安定な時期であること、そのためすべての生徒がい

じめに直面する可能性があることなどを確認する。すなわち、「育てる」のはすべての生徒であるということである。加害生徒を育てる、被害生徒を育てる、周囲の生徒を育てる、という視点が不可欠である。第二には、「なぜ」の視点からの対応である。なぜ、いじめたのか、なぜ、やめられなかったのか、なぜ、訴えられなかったのか、なぜ、気づかなかったのか、なぜ、続いたのか。対応は、とにかくマニュアル化しがちである。マニュアルは、実際に指導する立場になり、経験のある程度重ねた段階には有効ではあるが、臨床経験の少ない学生にとっては、具体的場面を想定せずにマニュアルだけが知識として残る可能性がある。同じいじめの問題でも一つ一つ状況は異なっている。こうした状況を把握することと並行して具体的対応は進められる。したがって、「なぜ」と考えることをもっとも基礎的な段階で身につけておく必要がある。

次に、加害者や被害者の心理状況の傾向を知ることが重要となる。例えば、被害者の心理状況としては、(自分がいじめられていることを)信じたくない、知られたくない、誰にも言えない、自分に原因があるからかもしれない、言うとおりにしないとまたいじめられる、早く過ぎ去ってほしい(別の人に移ってほしい)、どこへも行きたくない等の心理が働く可能性があることを確認する。また、加害側も、何らかのストレスが大きくなっていたり、そうしたストレスに耐える力が未熟だったり、あるいは内面に劣等感や疎外感を感じている可能性がある。このように、それぞれの心理的な状況に着目するという考え方を進めていくことによって、被害者も加害者も特別な存在ではなく、誰でもがもっている不安定さや自信のなさが背景にあることに着目することができるようになることをねらう。

上述した問題解決的機能の観点から被害者に対する具体的対応を考えることは、とくに重要である。授業の中では、早川(2008)が示している内容から、「相談しに来たことを承認する」、「不快な感情の言語化する」、「全面的に味方になる」、「安全を確保する」、「問題解決の手順は確認しながら行う」、「いじめが収まってからも支援を継続する」、「エネルギーを充電する」といった対応が基本的に重要であるということを強調している。

その他、授業では、「いじめ自殺の遺書」(子どものしあわせ編集部編,1995)や、いじめが扱われた映画等を紹介し、被害者の声に真摯に耳を傾ける姿勢が重要であることを示している。

2. ミニレポートに表れる学生の意識について

ここでは、履修学生のいじめに対する意識の状態を確認するため、ミニレポートに記述された実際の内容を抜粋して示す。抜粋に際しては学生が記述した内容の主旨を変更せずにそのまま記すが、分かりやすくするために、語尾や表現形式を一部変更した。

(1) いじめの定義、いじめの理論に関する意見

いじめの定義に対しては、(A-1~3)のような疑問を示す声があがる。とくに、定義に示されている子どもの立場に立つという意味についての問いかけが多くあがる傾向が見られる。

(A-1) いじめに定義があるのは、おかしい。いじめかどうかを教師が判断しても良いのか

(A-2) けんかといじめの違いが分からない

(A-3) いじめられた子どもの立場に立って、というのは、いじめられていると訴えることができない子にとっては助けにならないと思う。教師や同級生の客観的な視点も必要ではないか。本人がいじめと言ったらいじめになるというのはよいと思うが、それだけでは足りないと思う

また、授業の中で紹介した映画「青い鳥」(日活=アニメプラネット、バンダイビジュアル(株),2008;原作:重松清,2007) に対しての感想が多くあがり、とくに(A-4)のような共感する意見があがる。

(A-4) 「嫌いな人がいるのもいじめですか」という言葉にハッとした。誰だって気に入らない人はいるが、その人たちともうまくやっていくことが大切なのではないか。そう考えると「嫌いな人と距離を置く」というのは、いじめに入るのだろうか?嫌いな人に向かって悪口を言ったり、嫌がらせをするのはいじめに入るだろうか、「距離を置く」ことは果たしてどうなのか

また、いじめの理論に対しては、学生が自らの経験を思い出して記入することが多く見られる。例えば、次の(A-5)は、住田(2007)の「いじめの4タイプ」に関する経験を記したもので、(A-6)は、森田(1985)の「四層構造論」に関する経験と言える。

(A-5) 中学校でも程度の軽いものだが、いじめはあった。ただ、皆、先生がいるところではやらなかったので、ばれていなかったと思う

(A-6) 私のまわりにもいじめがあった。知らんぷりをしたこともある。たまたまその子が選ばれただけで、自分もいじめられたかもしれないのに、知らんぷりをしてしまった

(2) いじめの実態

実態についての記述も多く見られる。例えば、いじめの手口の巧妙さを示すものとしては、(B-1~3)のようなものがある。

(B-1) 女の子のいじめは男の子のいじめより陰湿なものが多い。中学校のとき、いじめにあっている子がいて、いじめてる子のうちの1人が、あえて、そのいじめている子に優しくして、思っていることを聞き出して、それをまたいじめの種にし

ている子がいた

- (B-2) 高1のとき、国語で百人一首をやったが、そのとき同じグループでやっていた子にブログで「何、あの子、頑張っちゃって」と書かれた。名前を書かれたわけではないが、他にそんなこと言われそうな人がそのグループにはいなかったのので、たぶん自分のことだと思った
- (B-3) そのとき、クラスでいじめにあっていた子は、リーダーの1人からは、表立ってみんなから笑われるように仕向けるようなやり方で、残りの何人かからは、輪ゴムをとばされたり、私物で遊ばれたりと陰湿なやり方で、毎日、しつこく、粘着されていた

また、被害者の心理状況を表すものとしては、次のような記述が見られる。

- (B-4) 自分はそういうことをする人を蔑んでいるので、いじめとは思わないようにしたが、気分が悪いことには変わりはなかった
- (B-5) 「あいつらは、オレに1対1で勝てないから複数でからかってくる。攻撃してくるんだ」と思って耐えてきた
- (B-6) 今でも集団でいることに怖さを覚える。周りにはいるとまたからかわれて嫌なことをされるのではないかと無意識に思ってしまう

被害者としてどのように対応したかという内容では、以下のような記述が見られる。

- (B-7) その友人たちとは関係を切ることでいじめは終わったが、友だちは誰もいなくなった。寂しかったけど、からかわれなくなったので安心感があった

いじめを見てきた傍観者の立場の経験も記述される。

- (B-8) 注意するにも、ほぼクラス全体となっていて、こわくてできなかったけど、違うクラスの私でも加害者だったんだと思う
- (B-9) 教師になりたいと考えるようになったのは、自分が中学生のときにいじめを間近で見ているながら、その根本的な解決ができなかったことを後悔しているというところが大きい
- (B-10) 私は、とんできた輪ゴムを、その何人かに見えるようにちぎったり、遊ばれている私物を取り返したりして、その（いじめのリーダーではない）何人かの嫌がらせだけは止めることができたが、結局その場しのぎの対処療法にしかならず、（いじめの）リーダーにはそれすら行えなかった

その他、以下のような記述も見られた。

- (B-11) 中学時代、いじめられたこともあるし、逆にいじめる側になったこともある。

普通のケンカがエスカレートして、ネット上に悪口を書かれたり、無視されたりしたこともある。仲の良かった集団が1対6に対立していじめに発展したこともあった。深刻なものではなかったが、確かにいじめはあった。実際している側になると自覚が薄れてしまうのだろうと思う。今、思い出すと、クラス全体でいじめを軽く見ていたと思う

(3) 具体的対応に関する記述

授業の第1回目では、大河内清輝君事件(1986年愛知県)を取り上げている。これを通して以下のような意見が見られる。

- (C-1) 事件では、あざやたばこの火を押しつけられた跡などが残っており、日常の教師の注意でもっと早く気づくべきだったと思う。疑わしい時点でのカウンセリングや対応が何よりも大事であると思った
- (C-2) (大河内清輝君の話聞いて)小さい頃にいじめを受けたことがあったので、とてもかわいそうに思った。だから、自分が教師になったら、どうしても加害者の子より被害者の子の味方になってしまうと思う。(指導について)ちゃんと考えてみたい

また、その他、授業で扱われた内容を通して、具体的対応に関する意見が記述される。

- (C-3) ネット上のいじめに関してはいじめをしないという教育とともに情報の流出をしないことなど、ネットのモラルについての教育も必要だと思った
- (C-4) (遺書を読んで)「先生の連絡先が分からなかった」というのは、先生にとってすごく重い言葉だ。先生は何かあったらいつでも連絡してね、などといって、電話番号を覚えておくべきだったのだろうか?
- (C-5) 今までの人生でいじめにあったこともクラス内でいじめられている人がいた経験もない。だから学校に行きたくないと思ったこともないので、もし自分が教師になって相談を受けたとしてもうまくアドバイスができないのではないかと思っていた。でも、そうだとしたら生徒との信頼関係があつて話を聞いてあげられれば、まわりの先生に相談して一緒に乗り越えることができるのかなと思うようになった
- (C-6) 私はいじめを受けていたことがあるから、傷ついただけ人の気持ちを感じることができる教師になりたい。いじめにあったとき、親に言わなかった。親に心配かけたくなかった。担任の先生が親に電話して知られた。心が軽くなった気がした。いじめた子たちの名前も内容もはっきり覚えている。忘れられないだろうし、ずっと記憶に残るんだろうと思う
- (C-7) (配付された資料には)「学校は子どもが育っていく場所」とあったが、最近の

学校では、いじめなどで子どもたちの成長が阻害されてしまうような印象が強い。
実感は湧かない

こうした、記述のうちいくつかは、翌週の授業の冒頭で紹介し、補足説明を行ったり、
学生同士の議論へ展開したりすることができるものである。

3. 考察 ～教職科目でのいじめ問題の扱いについて～

(1) いじめの定義のとらえ方について

文科省が示してきた定義には変遷がある。授業においては、変遷の経緯を解説する中で、
こうした定義はあくまでも調査上の定義であることを理解させる必要がある。

前述のように、文科省が示す生徒指導提要（文部科学省,2010）では、教育相談の機能
は開発的機能、予防的機能、問題解決的機能の3つがあることが示されており、実際に教
育相談の対応としては、これらの3つの機能が連動していることが重要だと考えられる。
いじめへの対応は、問題解決的機能について論じられることも多い印象もあるが、構成的
グループエンカウンター等によって学級集団としての機能を高めていく（開発的機能）、あ
るいは生徒の様々なストレスの状態を早期に発見して対応する（予防的機能）、といった指
導が基礎になることを考えると、文科省が示すいじめの定義に合致するから指導の対象と
なり、定義に合致しない場合はいじめとは切り離されるといような考え方は、臨床的と
は言えない。例えば、1985年の調査が開始された当初でも、この定義に合致した問題が生
徒指導上の問題になり、学校としての対応がなされていたと分析するのではなく、些細な
けんか等のトラブルを含め、現場で指導が必要だと判断されたことについては、その時々
で必要に応じて指導が行われていたととらえなければならないわけである。学生には、そ
れが生徒指導の原則であることを説明し理解させる必要がある。

現在の定義は、平成18年（2006年）に起きた北海道の滝川市の事件後に示された定義
である。この事件は、自殺した小学生の遺書の存在を、学校と教育委員会が隠蔽したとさ
れる事件である。現場では、毎年こうした調査が行われるため、現実の事件について、一
つ一つ、これがいじめなのかどうかということを学校現場では評価している。その判断を
支える一つの見方が、定義に示されている「いじめられた子どもの立場に立つ」というこ
とである。

しかし、この文言は、学生にすると(A-3)に示したように「本人が言わなければいじめで
はないのか」という素朴な疑問を発生させがちでもある。学生は、本能的に「いじめられ
ている子どもはいじめられていることを訴えられないのではないかと感じている。その
ために、こうした疑問が表出される。

しかし、その子の立場に立つということは、単に、被害生徒が「私はいじめられている」
と訴えたことをいじめとして認識しようとするのではない。その生徒の心理的な状態をと

らえることが要求されているのである。

その子がどう感じているのか、例えば、「自分がいじめられるわけがない」、「うそだ、明日になればきっとみんな仲よく話しかけてくれる」、「自分さえ、ちゃんとしていれば、これは終わる」、「ただ、遊んでいるだけだ」等々のいじめ被害者達の声は、至る所でたくさん集められている。つまり、いじめを訴えてくるということだけではなく、子どもたちの様々な心理を、いじめられた子どもの立場に立ってとらえることが教師や学校には求められることになる。実際の授業の中では、こうした学生の意見に対して、次のようにコメントし、議論を深めていくことができた。

（授業者のコメント例）

「自分がいじめられていることを訴えられない子どもが多いのは、まったくそのとおりだ。ただ、文科省が示している定義の『いじめられた子どもの立場に立って考える』というのは、必ずしも訴えたかどうかということではない。いじめられた子どもの心理を考えると、自分がいじめられていることを自分自身で認められないこともあるし、いじめられているということを感じていたとしても周りにはそのことを知られたくないと思うこともあるはずだ。そうした心理状況も含めて、その子の立場に立って考えるように、ということである。また、定義は、あくまでも調査上の定義である。いじめなのかどうなのか、ということの判定することが大事なのではなく、人間関係に苦しんでいる子どもがいる、そのことにきちんと対応しようということが大事である」

（２）いじめの理論と具体的対応について

授業では、「いじめのタイプ」(住田,2007)、「いじめの四層構造論」(森田,1985;森田,2010)を取り上げているが、この他にもいじめに関しては、重要な理論がいくつかある。しかし、教職課程の授業で扱う内容としては、いじめの理論的考察が具体的な対応に結びつけられるということが大切である。この二つの理論を取り上げることによって、いじめは、早期の段階での対応が重要であること、いじめが起こりにくい人間関係の形成が重要であることといった予防的指導の必要性を認識させていくことができると考える。そのため、他の理論は現在のところ扱っていない。

この授業の初回で「教育相談とは何か」を扱うときに、教育相談は、いじめや不登校といった子どもをめぐる問題に対して具体的にかかわることであることを説明する。この段階では、上述したような教育相談の3つの機能やいじめの理論はまだ学習していないので、何人かの学生は、ミニレポートに「教師になって、学級にいじめが起きたらどのように対応すればいいのか知りたい」というような感想を書いてくる。つまり、いじめ問題への対応というと、担任個人がいじめの加害生徒や被害生徒に対してどのように接し、指導するかという側面の対応のみ、つまり、問題解決的機能の側面のみをイメージしがちになる。

この傾向は、一般的によく見られる傾向でもある。いじめが起きてしまったとき、教師

や家族、周囲の大人がどのように対応するか、そのノウハウを研修し、相談の窓口を増やすといった対応策が問題視され、問題解決的機能の側面を充実させていくことが必要だと主張される。これはこれで、非常に重要なことではある。

現職の中学校教諭である伏見之孝氏は、HP サイト「いじめから子供を守ろうネットワーク」の中で以下のように指導のポイントを示している（伏見,2012）。

いじめ指導の実践方法

中学で指導部長をしております。いじめが起きた場合の対処は、このようにしています。長年の経験から得たものですが、「効果大」です。

(1) 必ず、一人の教員ではなくチームで対応する。

現代のいじめに対して、担任1人に任せるのは無理です。

(2) 「この事態を心配している人から報告があった」

本人、親、友人など報告者が誰であったとしても、加害者には、「この事態を心配している人から報告があった」で統一する。「チクった」と言って報復したり、加害者やその親が「誰がそんなこと言った」と言いがかりをつけたりということを防止するためにも教員側の対応を統一しておくことは大事だと思っています。

(3) 同時に呼び出し、15分の事情聴取をする。

複数の教員が同時に、別の部屋で1対1で対応する。この聞き取りで、各加害者の発言には矛盾が生じます。

(4) 加害者の発言を検討し、いじめ事実を確定する。

15分の聞き取りの後、部屋に加害者を残して、教員が再集合し、情報交換・矛盾点の分析を行う。それを基に再度、15分の聞き取りを行う。「聞き取り」を繰り返し、事実を確定してゆく。

(5) 加害者に「いじめの事実」を認定させる。

いじめ事実の全体像がつかめたところで、加害者に「いじめ」を認めさせる。しかし、これですませると、報復や、クラスでのしこりがのこるで、ここからの詰めが重要です。

(6) 加害者に、反省の涙を流させる。

中学生ともなると、叱ったり脅すだけでは、泣くまで反省することはありません。

反省する、泣くところまで行くには、秘訣があります。

それは、加害者ががんばってきた、つまり、部活動や体育祭・文化祭などを思い出させ、評価し、輝く未来を展開してみせ、教師も期待していたことを伝える。その上で、「なのにお前は、今、何をやってるんだ」、「がんばっていたおまえはどこに行った？」と話しかける。そこに反省の心が生まれます。泣くところまで行くと、報復とか、再発するということはありません。

(7) 謝罪

いじめの事実を認め、泣くまで反省した加害者は、通常、すぐに被害者に謝りたくなるのですが、私たちは、すぐ謝らせることはしません。すぐに謝るのはすっきりはしますが浅いままになってしまうからです。加害者に、考える時間を与えることでより深い反省に導きます。少なくとも一週間の時間を置いてから被害者に対して「謝る」ことを許可します。

被害者にとっても、加害者から謝ってもらうことは傷ついた心を癒す大切な機会です。

(8) 保護者を交えて、いじめの事実を報告する。

保護者に知っていただくことは、教師が家庭、地域と連携して子どもたちを教育していく上でとても重要です。また、さまざまな事柄を隠すのではなく、正しく報告するとは、子どもを預かっている学校の責任でもあります。

HP サイト「いじめから子供を守ろうネットワーク」より
(<http://mamoro.org/school/school-practices>)

この対応は、教育相談の3つの機能から考えると、問題解決的機能の側面からまとめられているとも言える。しかし、これを実践するためには、開発的機能、予防的機能の側面が重要となっていることを考える必要がある。

例えば、上記(1)や(3)～(5)の教員チームによる対応は、一朝一夕にできるものではなく、日頃の様々な活動、指導場面において、チームワークを育てていく学校の実践力が背景にある。また、(2)については、いじめの訴えを受ける生徒と教師の関係、保護者との関係、地域との関係がよく育っていることが重要であることを示している。(6)や(7)は、「徹底して被害生徒の側に立つ」ということの具体的な方策であるが、「反省の涙を流させる」という根底には、加害生徒に対する信頼があり、日頃から一人一人の生徒との関係を育てているということがなければならない。(8)についても、保護者と学校、保護者と担任等の信頼関係が根底にある。

このように考えると、問題解決的機能を十分に発揮するためには、日常的な対応、つまり、積極的指導の側面である教育相談の開発的機能、予防的機能について実践的に考えていくことが必要となるだろう。

また、大きないじめの事件が起こり、報道を賑わすような状態になるとき、こうした問題では、加害者の人権について擁護する発言をすることがタブー視されるという状態も起こる傾向がある。実際に、加害者には人権を保障する必要はないという論調での発言も耳にすることも多くある。しかし、犯罪者にも守られなければならない人権があるのは言うまでもないことであるし、まして、容疑者の段階では当然のことである。しかも、教育という観点においては、加害者だろうとなかろうと、生徒は全員、指導の対象となるのである。例えば、徹底的に被害者を守る、全面的に被害者の味方になる、というのは、問題解決的機能のもっとも基本的な対応である。それは、徹底しなければならないが、それと加害者に対しても教育の対象として考え、教育としてできる指導はどんなことでも行うと考え実践するのは、別の問題であり、決して矛盾することではない。例えば、加害者の言い分を聞くことは大事な対応である。

いじめは、加害者と被害者とが明確に分離されているような単純な構造ではない。例えば、傍観者と呼ばれる第三者的な生徒は、自分が加害者だったのではないかと自責を重ねていく。加害者の中には少し前までは被害者だった者もいる可能性があるし、被害者も違う立場にいた可能性がある。現在のネット上のいじめを考えると同時にいくつかの立場になっている生徒もいる可能性がある。そうしたときに、特定の生徒に対する指導という側面だけでいじめ問題を考えると、問題の本質に迫ることはできないのである。

(3) 大学生のいじめに対する意識について

今回、ここに紹介したミニレポートの記載内容は、全体のほんの一部にすぎない。しかし、大学生のいじめに対する意識は様々であるということがよく表れているとも言える。

このほか、まだいじめについての定義を示していない授業の最初の段階では、「いじめられる方にも原因がある」という意見も多くあがる。自分の体験としても、「自分がこういう性格だから仕方ないと思った。性格を直そうとした」などという経験も記述されることがある。とくに B として分類して紹介したレポート(B-1～11)には、個々の学生がそれぞれの体験を通していじめに関して意見や価値観を持っていることがうかがえる。

こうした学生がいじめの意識をみると、いじめる側やいじめられる側の個人的な問題として考えるところからなかなか抜け出せていないとも考えることができる。

確かに、多くの学生の最初の意識のように、ある面では、いじめの問題が個人的なレベルの問題であることを完全に否定することはできない。例えば、堀尾(2008)は、いじめ加害の生徒の特徴として、①ストレス、②ストレス耐性の乏しさ、③内面に抱える劣等感・疎外感、④怒りの感情が攻撃性へ転化、⑤生活の充実感や展望のなさ、の5点をあげているが、このうち、ストレス耐性の乏しさについて言うならば、「我慢する力が不足している」という現状をいじめの原因として指摘するのは簡単なことではある。しかし、この側面から言うと、成長の過程とは、我慢することが徐々にできていく過程でもある。つまり、すべての子どもたちが、様々なストレスを抱えつつ、そのストレスに対する耐性を身につけようとしているのである。その途中の段階で、いくつかの問題に直面するということは当然である。したがって、「いじめられる方にも原因がある」というレベルで議論することは、そこに解決策を帰結させていく、つまり、単に個人的な成熟に解決を求めていくことにつながりかねない。成熟を待てばいじめはなくなる、ということでは、問題は解決しない。

なお、いじめについて、(C-5)のように、そうした経験がっさいないとはっきり言う学生も多い。したがって、このミニレポートの記述内容だけで大学生の意識の傾向について論じることはできない。逆に、実際に、書けなかったが、と前置きをしながら自分の経験を口頭で話してくれた学生も複数名いた。壮絶な体験ほど書き表すことは難しいとも言える。また、本学へ入学してきた学生は、学力的に考えると概ねある枠内に入る集団とも言えることもできる。これまでの教育的環境としても似た傾向であった可能性も高い。したがって、現代の若者がいじめをどうとらえているか、というようなサンプルにはならない。しかし、こうした授業の中で、学生の実体験をもとに展開することによって、指導イメージを具体的に持たせることに少しずつつながっていくことが必要であろう。

(4) 教師に必要なカウンセリング・マインド、カウンセリング技法

(4)-1 教師のためのカウンセリング・マインド

近年、教育現場においてカウンセリング・マインドや、カウンセリング的関わりが強調されるようになってきている。教師向けの研修では、「カウンセリング」に関する研修が主要なテーマの一つとなっている(勝見,2002;上地,2010)。カウンセリング・マインドの説明の際によく取り上げられるのが、Rogers(1957)のカウンセラーに必要な三条件である。

以下に、この三条件を紹介する。

- ① **共感的理解** 相手の体験・世界を、あたかも自分自身のものであるかのように感じとること。しかも、この“あたかも…のように” (as if) という性格を失わない、つまり相手の感情に自分自身が巻き込まれないこと。
- ② **無条件の肯定的配慮** 相手のポジティブな表現だけでなく、ネガティブな表現も含めて受容すること。
- ③ **純粋性** カウンセリング関係の中では、カウンセラーは表面的、虚偽的、儀礼的かつタマエではない、純粋で誠実かつ正直な態度でなければならない。

しかし、吉田（2007）によると、カウンセリング・マインド研修を受けた教師が共通して、「理解しにくい」、「言いたいことは分かるけれど、とても自分にはできない」、「理解はできるけれど同意できない」という感想をもつという。これは教師とカウンセラーは異なる職業であり、それぞれの目標の違いから、子どもや保護者との関わり方が違うことと、教師のカウンセリングについての誤解から生じている。この誤解とは、上記の三条件のうち①共感的理解、②無条件の肯定的配慮を、相手の話をすべて受け入れなければならないという意味にとることである。例えば、「クラスになじめない」と言う子どもの話を聴いて、普段教室での様子をみている教師は、「もっと自分から積極的に話しかけたら改善する」と思ったとする。普段なら子どもにそのようにアドバイスするが、カウンセリング・マインドが大切なのだらうと考えると、教師は自分の中で生じた実感を押し殺して、本音とはかけ離れた言葉、例えば「クラスでなじめなくて辛いんだね」と答える。そうすると、教師は自分が子どもに伝えたい想いを言えずに我慢しているため、辛くなり、対応も不自然になってくる。しかし、本来 Rogers（1957）が最も重要視したのは③純粋性である。心の底からの本音や本心を大切にし、必要なら相手に伝えることが大切である。

吉田（2007）は、教師がカウンセラーになる必要はなく、今までの教師生活で培った自分の感性を信じて行動することが基本的には大切とした上で、教師がカウンセリング・マインドから学べることを2点挙げている。1点目は、好感が持ちにくい子ども・保護者と関わる際についてである。純粋性が大事だからといって、教師が相手に好感が持てないことを言葉や態度で伝えると、関係が壊れてしまう。そのため、相手に好感を持てるようになることが必要である。好感が持てないのは、相手への理解が不十分なためである。相手への好感を高めるためには、相手の欠点と見える特徴に、相手独自の背景があるのではないかと推測し、先入観を持たないようにして、できるだけ相手の立場に立ってものごとを見るようにする。相手がそのような欠点を持つようになった事情を理解すると、欠点が現れてしまうのも仕方のないことであるし、相手自身は精一杯生きているのだなと感じるようになる。教師が子どもや保護者に心から好感を持つと、相手も教師に好感を持ったり、

いろんな話を打ち明けてくれるようになるなど、信頼関係が築かれやすい。

2点目は、教師が自分に対する不満や怒りを含め、子どもや保護者の本音を引き出し、受け止めることの重要さである。お互いの信頼関係を損なうのは、一方が他方に不満や怒りを抱いているかどうかではなく、それを相手に伝えることができるかできないかによる。自分への批判に耳を傾け続けるのは非常に辛くて難しいことだが、そのような不満や怒りをしっかり受け止めることで、その後の信頼関係が少しずつ作られていく。

(4)－2 教師のためのカウンセリング技法

以上、教師に役立つカウンセリング・マインドについて述べたが、実際のカウンセリング技法で教師に役立つのは、どのようなものだろうか。ここでは、勝見（2002）で挙げられているカウンセラーの基本的な技法について紹介する。

- ① **傾聴** 相手の話に関心を示し、聞いていることを伝える姿勢を意味する。適度なうなずきや、「うん」「ええ」「なるほど」などの相槌により、相手は自分の話を聴いてくれていると感じる。
- ② **繰り返し** 相手が語る内容を、相手が用いた言葉にできるだけ忠実に、要点をおさえて繰り返すこと。「～ということですね」「～という感じなんですね」など。
- ③ **感情の反射** 相手の話のなかに含まれる感情を共感的に理解して、言葉にして伝え返すこと。「～という気持ちなんですね」「～とお感じになるんですね」など。
- ④ **明確化** 相手の話の内容が整理されていなかったり、うまく言葉にできない場合に、その意味・内容を明確にしようとする。「それは～ということでしょうか」など。
- ⑤ **質問** 閉ざされた質問と、開かれた質問の2種類がある。閉ざされた質問は、相手が「はい」「いいえ」で答えられる、事実を答えるような質問。情報を得るのに役立つが、閉ざされた質問ばかりになると、相手は自由に話しにくくなる。開かれた質問は、相手が自由に語れる質問。「その時、どう感じましたか?」「そのことについてもう少し話していただけませんか?」など。相手の自発的な表現が促進される。
- ⑥ **要約** 相手が多くのことを話し、話が複雑になってきた場合、内容をまとめて伝えること。「これまでの話をまとめてみると～ということですね」など。

上記の技法のいずれも、カウンセラーが相手の話に関心を持ち、しっかり聴いていることを伝え、相手の自発的な自己表現を促す。子どもや保護者の問題が多様化・複雑化していくなかでは、従来の教師の対応に加えて、カウンセリング・マインドやカウンセリング技法をも、取り入れるような柔軟さが必要だろう。

まとめ

本稿では、教職科目「教育相談の理論と実践」において、いじめの問題をどのように扱っているかを中心にまとめた。

「教育相談の理論と実践」でのいじめについての扱いは、この授業の中のごく一部ではある。しかし、教職を目指す学生にとっては身近で関心の強い問題で、このことは、毎回課しているミニレポートへの記述内容にも表れていた。ミニレポートへの記述内容を見ると、定義や理論に対する意見、自分の経験、対応策に関する意見等が見られた。これらは、経験的な実感に基づいた率直な内容であり、いわば素朴概念とも言えるものであったが、こうした内容をもとに、現代のいじめの複雑な構造的な問題や子どもたちの発達過程に着目させ、加害者も被害者もすべて指導の対象となる生徒であることをおさえた。

具体的対応として、伏見（2012）の実践を取り上げた。こうした実践は、学生達にとっても非常に具体的なイメージをしやすいものであることがわかった。しかし、こうした具体的な対応が、いじめ問題が起きてしまった後の対応策としてのみ注目されがちだが、実は、日頃の教師と生徒との関係、生徒の行動等の把握、教師間のチームワークや、保護者や地域との連携等々が根底にあるということを見逃してはならない。基本的なことを確実にやっているということの上に、具体的な対応策が成り立っているというところを重要視して説明しなければならない。そういう意味では、教師に必要なカウンセリング・マインドとは何かという解説も教職科目の中では不可欠になる。

「理論と実践」と名付けられた教職科目の授業でも、内容はどうしても理論的なものに片寄りやすく、実践的な事柄もきわめて狭い範囲になる傾向がある。とくに臨床学習の経験が少ない専門学部の学生、しかも1年次生での履修が多いため、実感を如何に持たせながら学習を展開するかは常に課題となっている。

この授業は、100人以上の学生を対象とする大講義となるが、ミニレポート等を通して学生の率直な感想や意見を取り上げながら展開していくことは効果的であると考えている。こうした学習が、その後の教職の学びにどのようにつなげていき、教育実習や教職実践演習といった最終段階の学習に生かしていくかが課題である。

【文献】

- 伏見之孝（2012）いじめ指導の実践方法．HP サイト「いじめから子供を守ろうネットワーク」（<http://mamoro.org/school/school-practices>）
- 早川恵子（2008）いじめ．小林正幸・橋本創一・松尾直博編、教師のための学校カウンセリング、第12章、有斐閣、211-226.
- 堀尾良弘（2008）生徒指導・教育相談の理論と事例分析．ナカニシヤ出版
- 上地安昭（2010）教師がカウンセリングを学ぶことの意義．上地安昭編、教師カウンセラー・実践ハンドブック——教育実践活動に役立つカウンセリングマインドとスキル、金子書房、6-7.
- 勝見吉彰（2002）カウンセリングの理論と実際．一丸藤太郎・菅野信夫編、学校教育相談、第2章、ミネルヴァ書房、17-30.
- 子どものしあわせ編集部編(1995)いじめ・自殺・遺書 ぼくたちは、生きてかった！．草土文化
- 文部科学省（2010）生徒指導提要．
- 文部科学省（2011）平成22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．
- 森田洋司（1985）学級集団における「いじめ」の構造．ジュリスト 836,29-35、有斐閣
- 森田洋司（2010）いじめとは何か、教室の問題、社会の問題．中公新書
- 日活＝アニープラネット、バンダイビジュアル（株）（2008）映画「青い鳥」．
- Rogers, C. R. (1957) The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting psychology*, 21, 95-103. (ロージャズ、C. R. (1966) パースナリティ変化の必要にして十分な条件．伊東博編訳、ロージャズ全集 4——サイコセラピの過程、第6章、岩崎学術出版社、117-140.)
- 重松清（2007）青い鳥．新潮社
- 庄司和史（2012）「教育相談の理論と実践」の指導について～ミニレポートの活用を通して～．平成23年度論文資料集、信州大学全学教育機構庄司研究室．
- 住田正樹（2007）いじめのタイプとその対応．放送大学研究年報 25,7-21
- 吉田圭吾（2007）教師のための教育相談の技術．金子書房