

日本大学工学部紀要

第 59 卷 第 2 号

平成 30 年 3 月

日本大学工学部
工学研究所

目 次

総合教育編

- 中学校教師の精神衛生－ストレスモデルの構築を中心に－
..... 齊藤 浩一 (1)
- 中学生のいじめとストレスに対する総合的施策のための心理的構造モデル構築の試み
..... 齊藤 浩一 (9)
- 技術科教育を取り巻く諸課題とその解決のための一考察
..... 白石田和彦・齊藤 浩一 (19)
- 学校教育実践（生徒指導，特別活動，道徳教育等）における
いじめ防止対策推進法の有効性について
..... 山田 朋生・齊藤 浩一 (25)

総合教育編

中学校教師の精神衛生

ー ストレスモデルの構築を中心に ー

齊 藤 浩 一*

Psychic hygiene of junior high school teacher around the construction of the stress model

Koichi SAITO*

Abstract

Teacher's health just doesn't cause own disease. The action of subject guidance and a special activity, etc. on the student is negatively affected. Therefore, it can be said the essential question about the education. In this paper, the awareness of the issues of those who are the leave-taking increase by teacher's psychological illness is possessed. It was clarified that there was a causal relation about each element of the stressor, the schema, and the psychological stress reaction about junior high school teacher's stress. It is necessary to take the overall measure to enhance the educational activity.

Key words: mental disease stress schema covariance structure analysis

要 約

教師の健康は、自身の疾患を招くばかりでない。教科指導、特別活動等、対生徒への対応に悪影響を与える。よって、教育の本質的問題と言えよう。本稿においては、教師の精神疾患による休職者増加の問題意識を有する。中学校教師のストレスについて、ストレスラー、スキーマ、心理的ストレス反応の各要素について、因果関係があることが明らかにされた。教育活動を充実させるために、総合的施策をとる必要がある。

キーワード：精神疾患、ストレス、スキーマ、共分散構造分析

1. はじめに

過去、教育および社会問題として、教師の精神疾患を原因とする休職が指摘されてきた。(齊藤, 1999; 2001)。本稿は、中学校の教師の精神疾患に対し、ストレスとの関連において、自身がどのように対策を立てることが有効であるか、基礎的資料を提示するためのものである。教師の健康は、自身の疾患を招くばかりでなく、対生徒への対応に悪影響を与える可能性がある。よって、教育の本質的問題と言えよう。

本稿では具体的に、中学校教師のストレスに関して、ストレスの要素(ストレスラー、心理的ストレス反応、さらにスキーマ(比較的長続きする確信))が構造的に存在することを証明する。そして、どのような対策が有効か、スクールカウンセラーや管理職、さらに教師自身が心理臨床的援助と対策のあり方を模索することを目的とする。

事実下記の図(Fig. 1)に示したとおり、公立学校の教師を主とする職員の精神疾患による休職者数は、1997年から2009年までの13年間、増加の一途をたどり、2009年度(5458人)は1996年度(1385人)の3.9倍を超えている(Fig.

1)。その内訳は公表されていないが、中学校においては、対生徒の問題が教師疾患の増加に影響することが予想される。事実「スクールカウンセラー投入」のねらいには、スクールカウンセラーが経営と係わり、教師に対する心理臨床上の援助、コンサルテーション等も含まれている(文部省中学校課・高等学校課, 1999)。

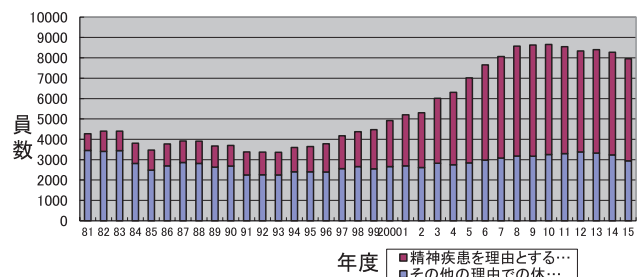


Fig. 1 教師の休職者における精神疾患とその他を理由とする者の35年間の推移(文部・文部科学省調べをグラフ化)

しかしながら、生徒の諸問題(不登校、いじめ、非行等)に対応する施策が叫ばれる中、教師のメンタルヘルスの援助や抱える問題をどのように解決するか、その在り方について論じるための実証的資料は希少であると言わざるを得

Table 1 被調査者の年代、性別に関するクロス集計表

	20代	30代	40代	50代	計
男性	26(11.1)	70(39.9)	30(12.7)	2(0.8)	128(54.5)
女性	22(9.4)	50(21.2)	27(11.5)	8(3.3)	107(45.5)
計	48(20.5)	120(51.1)	57(24.3)	10(4.1)	235(100)

()は%

微妙な因子構造の違いを報告している。例えば「敵愾心」の中で、「仕事をしない教師が同じ給料をもらっているのは不公平だ」という項目が該当しない等の指摘があるが、これは因子項目の絞り込みの問題であり、「敵愾心」「同僚関係」は1つにまとめられうる因子と理解される。さらに、坂邊・立元(2007)によれば「同僚との関係」「生徒へのネガティブな感情」「忙殺」の3因子がストレス反応(「思考力低下」「抑うつ」「怒り・不機嫌」「不安」との関係があることが指摘されている。

そのため本稿では、「対生徒・教職不適応」「同僚関係」「心的忙殺」の中から、「対生徒との問題」7項目、「同僚関係」7項目、「心的忙殺」4項目、計18項目を採用した。それを、大学院生4名と現職の教員3名によって、中学教師のストレスラーとして適切な表現かを検討してもらい、最終的に18項目を採用した。

ラザルス(Lazarus,1966)によれば、精神疾患に影響を及ぼすストレスラーとしては、事件性のあるライフイベントより日常的な混乱(daily hassles)、つまりひとをイライラさせたり悩ませたりするささいな出来事の方に負荷が大きいことが指摘されている。よって、本稿でも日常的な混乱としてのストレスラーを採用した。

心理的ストレス反応項目：新名ら(1990)による心理的ストレス反応尺度(PSRS:53項目)を基盤として、心理学専攻の大学院生4名と現職の教員3名によって、それらの項目を、教師にとって、精神疾患に繋がると考え、簡潔に判断される表現方法に改定し、最終的に10項目を選択し使用した。その内容は怒り、抑うつの下位2因子から成り立っている。

しかるに、ストレス反応、特に心理的ストレス反応は、不快情動としても解釈が可能である。日本語には、同様に「感情」「気分」という言葉が類似語として使われている。医学の学術用語としては「気分」が相当し、一般社会日常用語としては「感情」が相当しているように思われる。本稿においては、ラザルス(R.Ruzarus, 1993)にしたがって、心理的ストレス反応に該当する言葉として、英語でのuncomfortable-emotionを「不快情動」に該当させて訳し使用する。

認知的要素としてのスキーマ(比較的長続きする確信等):スキーマとしては、「子どもにはきびしいしつけが必要だ」「生徒の問題は少ない方がよい」の2点を採用した。

Table 2 被調査者の所属する中学が問題多発校かに関するクロス集計表

	該当しない	問題多発校	計
男性	86(36.6)	42(17.9)	128(54.5)
女性	69(29.4)	38(21.2)	107(45.5)
計	155(66.0)	80(34.0)	235(100)

()は%

以上の尺度については、まったくあてはまらない(1点)、いくらかあてはまる(2点)、まああてはまる(3点)、とてもあてはまる(4点)の4段階で評定するよう求めた。なお逆転項目はなく、得点が高いほど各尺度が大きいことを表す。

3. 結果および考察

3-1. 中学校教師のストレスを構成する因子

中学校教師の心理的ストレス反応について、2つの項目「怒り」「抑うつ」それぞれがどのような構造を持っているのかを検討するため、235名分の上記項目の得点のデータに主成分分析を行い、各1成分構造であることを確認した。本研究における心理的ストレス反応項目は、新名ら(1990)の研究をもとに構成したものであるが、心理的ストレス反応が対象、環境等によって変化する可能性を持っており、主成分分析を行い尺度化した。「怒り」5項目、「抑うつ」5項目から成り立っている(Table 2, 3)。いずれも α 係数は0.83, 0.88と高く、等質性および整合性が確保できた。

Table 3 教師の「怒り」に関する成分行列

(主成分分析)($\alpha = .83$)

怒りを感じる	.897
不愉快な気分だ	.883
いらいらする	.845
不機嫌である	.839
感情の起伏が激しい	.782
成分寄与率	72.25%

Table 4 教師の「抑うつ」に関する成分行列

(主成分分析)($\alpha = .88$)

さみしい気持ちだ	.856
悲しい	.839
気分が落ち込みがちである	.828
むなしい感じがする	.807
泣きたい気分だ	.804
成分寄与率	68.4%

つぎに中学校教師のストレスラーがどのような成分構造を持っているのかを検討するため、235名分の上記項目の得点のデータに因子分析を行い、因子負荷量を求め、それ

をプロマックス回転させた。

Table 5 教師のストレスについての成分パターン行列

(主成分分析 ・プロマックス回転)			
対生徒 (α=.82)	1	2	3
生徒を可愛いと思えない	.819	.000	.000
生徒に接するのがわずらわしくなる	.795	.000	.000
生徒に対して冷めた見方をしてしまう	.703	.131	-.130
何を考えているのか分からない生徒がいる	.690	.000	.000
生徒の悪いところばかりが目につく	.652	.246	.000
授業を聞かせるのにエネルギーがいる	.649	-.261	.112
友達から浮いている生徒がいる	.532	.000	.000
同僚関係 (α=.74)			
私の強い同僚がいる	.000	.808	.000
職員室に自由な雰囲気がない	.000	.782	.000
同僚の中に、口もききたくない	-.171	.717	.000
同僚同志が陰で悪口を言っている	.000	.692	.000
他の教師が自分を理解していない	.000	.679	.000
他の教師の間違いに異議を言えない	.187	.578	.000
クラス経営や授業を同僚から批判される	.221	.520	.000
心的忙殺 (α=.74)			
学校の仕事で忙しく、ホッとする時間がない	.000	.000	.811
生活全体にゆとりがない	.000	.000	.798
家族と接する時間が十分に取れない	.000	.000	.715
仕事が雑然としてしまうことがある	.228	.142	.523
成分寄与率 (回転前) %	29.79	10.75	9.75
			計 50.79

中学校教師のストレスについて固有値が1.0以上であり解釈が可能な3因子解を抽出した (Table 5)。第一因子は「生徒をかわいいと思えない」「接することがわずらわしい」「何を考えているのか分からない」等の生徒への認知に対し、「対生徒」と命名した。

第二因子は「私の強い同僚がいる」「職員室に自由な雰囲気がない」「同僚の中に、口もききたくない」「同僚同志が陰で悪口を言っている」「他の教師が自分を理解してい

ない」等の意味から「同僚関係」と命名した。

第三因子は「仕事で忙しくホッとする時間がない」「生活全体にゆとりがない」「仕事が雑然となってしまう」等の意味から「心的忙殺」と命名した。

また3因子とも α 係数は0.70以上の高得点 (.82, .74, .74) を示しており、内的整合性が高く、等質性を確保できたと考えよう (Table 4)。

中学校教師のストレス認知的要素については、「勤務する中学校が生徒指導問題多発校かどうか」を評価してもらい、結果 (度数-パーセント) は「はい1点 (155-66%)、いいえ2点 (80-34%)」であった。また「子どもにはきびしいしつげが必要だ」について測定し、(まったく当てはまらない (3.8%)、少し当てである (38.3%)、かなり当てはまる (38.7%)、とても当てはまる (19.1%) であった。「認知的要素 (価値観、状況認知等)」とし「指導への気負い」と命名した。

3-2. 中学校教師のストレス構造の解明

共分散構造分析を用いて、教師 (235名) に対して、「ストレス」が「心理的ストレス反応」、「認知的要素、スキーマ (比較的長続きする確信等)」に構造的因果モデルの適合性を吟味するパス解析を行うために、各因子の平均合計得点を算出した。それらを観測変数 (observed variables) とした (Fig. 3)。

まず、ストレス3因子と心理的ストレス反応3因子はそれぞれの α 係数がいずれも.70を超えており、整合性と等質性が確認されたため平均点を算出、さらにストレス認知的要素2項目を観測変数とし、それぞれ3つの構成概念とし、非逐次的モデルを作成した。

上のモデルの適合度は、GFI (Goodness of Fit Index) -0.986, AGFI (Adjusted Goodnes of Fit Index) -0.968 といずれも高い値を示している。さらにRMSEA (Root Mean SquareError of Approximation) は0.000と十分に

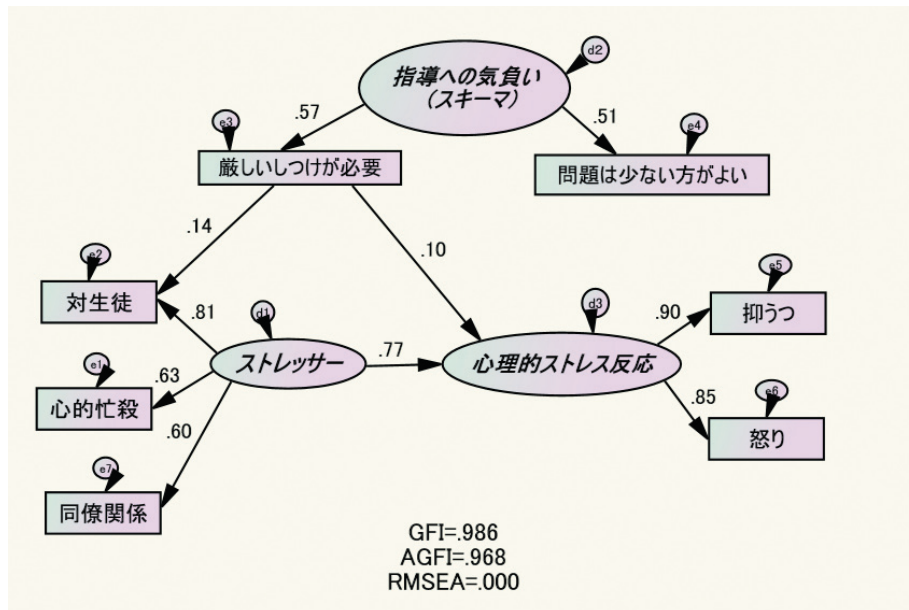


Fig. 3 中学校教師のストレス構造モデル

有意な値を得た。したがって、モデルが標本共分散モデルを十分に説明していると言える。

GFI, RMSEAの計算式はつぎに従った。なお、AGFIは、GFIの計算の前に、データの自由度の調整を行ったものである。

$$GFI = 1 - \frac{\text{tr}((w(s - \Sigma))^2)}{\text{tr}(ws)^2}$$

S : 実際の分散・共分散行列

Σ : モデルからの分散・共分散行列

W : 重み行列

$$RMSEA = \sqrt{\text{Max}\left(\frac{\chi^2 - df}{df(n-1)}, 0\right)}$$

以上より、本研究の第一の目的である、「生徒の問題は少ない方がよい」「子どもにはきびしいしつけが必要だ」と認知的な要素（指導への気負い、スキーマ）からストレス（対生徒、同僚関係、心的忙殺）および心理的ストレス反応（怒り、抑うつ）の各心理的構成概念は影響を受ける因果関係が認められる。

さらに「対生徒」「心的忙殺」というストレスラーを持つ教師は、「怒り」「抑うつ」等の心理的ストレス反応を持つ因果関係が示された。次に「子どもにはきびしいしつけが必要だ」という価値観を有する教師は、「対生徒」のストレスラーが強化され、そして、心理的ストレス反応に続く因果関係を有する。つまり、まじめでしつけをしようとする教師は、より強いストレスラーに曝され、心理的ストレス反応が強化される。さらに、よりきびしいしつけを行おうとするのではないのか。このような構造が精神疾患を誘発し、休職に至るケースを増加させると推測される。以上が本研究が実証を試みられる仮説である。

上のような構造によって精神疾患を患い、休職し学校から離れれば、ストレスラー、心理的ストレス反応、認知的要素から開放される。しかし休職が開けて学校にもどれば、元の因果関係は再発され、また疾患-休職の状況に至ることになる。こうして再発、現在は精神疾患が休職の理由として市民権を得ている。さらに新しい患者が増えることにより、休職者の増加は右肩上がりになると解釈される (Fig. 1)。以上が休職者右肩上がりの過程であったと考えられる。

このモデルを見ると、子どもの問題行動に対応しようとする教師であるゆえにストレスラーが高まり、さらにそれが心理的ストレス反応を高める。それらの原因と反応はスキーマと呼ばれる認知的要素によって強化される。

そうして、「うつ病」「パニック障害」「対人恐怖症」等の精神疾患が高まる。しかしながら休職し、ストレス反応が下がり、精神疾患が快方に向かっても、ストレスラーと認知的要素が改善されないため、復職し、また因果関係が再形成され、再度の精神疾患を患い、休職に至ると考えられる。

だが指導力不足の教員の認定がなされ、最悪、免職の処

分が科されるようになった。それが2008年からの休職者増加の頭打ちになったと解釈できる。現在、休職者の増加はなくなったが、教育現場には、精神疾患者と取り巻くストレスが溢れるようになったと言えるのではないのか。

教師疾患に対応し、援助するためには、環境としての問題である日常的混乱としてのストレスラー、不眠や内蔵疾患、さらに自殺まで至らせる心理的ストレス反応、「問題が多い学校では厳しい躰けが必要である」とする不合理な価値-信念等の認知的要素（スキーマ）から総合的にアプローチすることが挙げられる。

Fig. 3は共分散構造分析を用いた因果モデルであり、探索的な意味よりも仮説検証の意味を主眼とする。適合度が示すように、このモデルは小・中学校の教師235名の意識から導き出された因果関係である。

一般に、子どもの問題行動を論ずる際、「大人社会の変化」「教師力の弱体化」「子どもの変化」等が原因として挙げられ、結果としての教育現場の荒廃が論じられる。しかし本稿の結論から言えば、精神疾患は、原因と結果という因果関係では、解釈も治療も不適切であること、総合的にシステムのアプローチ（斉藤 2000）をせねば、因果構造は解消されることはなく、疾患が繰り返され、そのため精神疾患患者は、増加の一途を辿ることになると結論付けられる。

4. 教師疾患に対応するための管理職、行政の在り方

では、このような教師の精神疾患にどのように対応すべきであるのか。

第一に、学校にカウンセラーが配置され、認知された事実は、心の問題と対応する専門家が市民権を得たことを意味する。しかし、スクールカウンセラーや管理職等は、子ども、保護者と同等に教師も援助する対象とせねばならない。

第二に、どのように問題に対応するのか。問題の発見は早い方がよいため、教師の場合も早い方がよく、問題の生徒への対応の仕方をどうするか? というコンサルティングから入り、教師の恐怖感や抑うつや不安感によって不眠や消化器の疾患、肩こりや腰痛、偏頭痛等の心身疾患、パニック障害やうつ病等の精神疾患を発見するインテーク業務を行い、専門機関へのリファーを行う必要がある。

第三に、対生徒、同僚関係等の問題は、深刻になれば、教育機能の不全にも至る。そのため、教育経営の問題に発展することが多い。よって、学校経営とも連携する意味で、学校長、副校長等との定期的な話し合いの場を設定してもらう必要がある。

学校経営でどのように問題に対応するのか。教師の学級経営上で問題が発生すれば、保護者からの要望やクレームも発生する。放置しておけば、教師は問題教師とのレッテルが張られ、学級担任の交代を強いられ、その処置として休職に至る場合が多い。つまり教師の問題が対生徒、同僚と深刻になれば、最も安易な解決策は、当該教師が精神疾患を患い休職し、他の教師を当てることである。しかし、当該教師が現場に復帰した場合、そこに居場所がなく、孤

立し、より問題が深刻化する。さらに、精神疾患による休職が繰り返されることになる。

そうならないように、問題のある学級に副担任を増やす等の対策も考えられる。あくまで、コンサルティングと教師との信頼関係を傷つけない形をとる配慮も必要である。

例えば「学級崩壊」という現象は、「学級がうまく機能しない状況」とも呼ばれ、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常の手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」を指している（国立教育研究所、2000）。関係者は全体を見る視点で、学校に係わることが教育問題解決に不可避であろう。

第四に、教師を対象とした「精神疾患」や「ストレス」についての啓蒙のための研修の重要性である。精神科や心療内科へのリファーと同時にクラスの荒れている現状と同僚関係にも援助が必要になる。認知的要素となるスキーマの歪みを是正する援助も必要と考えられる。これらを内容とする研修会が必要となることは言うまでもない。

5. ま と め

現在、教師の指導力さらに資質をめぐる問題が「問題教師」として指摘され、文部省（2000年当時）は「新しい教員の人事管理の在り方に関する調査研究」を3年間の予定で発足するとともに「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」を改正し、指導力教員の現場からの他職場への移動の方向性を示唆した（同法47条の2）。各県の教育委員会は当該教師を現場から一時隔離し、再研修さらに配置転換、免職までも含めた対策を実施している。また、教師免許の更新制度が2009年度から始まり、教師の質の向上が課題とされている。

大阪府教育委員会は2000年7月「教職員の資質向上に関する検討委員会」を設置し、2001年3月「指導力不足教員の資質向上方策について」という中間報告を公表している。その中で指導力不足の教員を4種に分類し、「一時的な指導力不足」「専門性・社会性の欠如」「勤務態度・サービス上の問題を含む教員の資質の欠如」さらに「特に精神的な疾患を原因の主と考えられる、受診・治療をしないまま、指導力が発揮できない状態の者や休職を繰り返し復職後も指導力が発揮できない状態の者」と提示している（<http://www.pref.osaka.jp>）。

以上の状況を踏まえて、教師の精神疾患の研究においては、子どもの問題に対応する事例は多いとしても、教師自身の問題解決援助事例は少ないかのように見受けられる。子どもの問題を教師との係わりの中でシステムとして捉える（斉藤、2000）と、その質的改善にもっとも影響を与えるのは教師のメンタルヘルスと考えられる。以上から精神的な疾患を原因の主としながら、受診・治療をしないまま指導力を発揮できない状態はもっとも解決援助を必要とする問題と言わざるを得ない。

本稿では、中学校教師のストレスについて、ストレスサー

（日常的混乱）、心理的ストレス反応（情動）、ストレス認知的スキーマの3つの因果構造モデルが提示された。さらに、教師の精神疾患および休職に至る予防的観点を論じた。しかしながら、すでに精神疾患を理由に休職に至っている教師に対しても、この構造モデルは意義がある。

なぜならば、問題多発校で起こる教師疾患、休職の教師が復帰するのは、元の問題多発校であり、抑うつ、怒りが薬物や休職によって低下しても、「対生徒」「心的忙殺」のストレスサーは依然として存在する。よって、復帰して間もなく、ストレスの因果構造の中で症状（例えば、怒りによる「神経症」、抑うつを主とする「うつ病」）が再発し、この症状により休職に至るのである。また、休職になれなければ、対生徒も、同僚関係も、家庭すらも荒廃し、免職を選び学校を去る者が増えるのではないか。

こうして現在の状況のままでは、教師の休職者数は増加が抑えられているものの、精神疾患を持ちながら教職に就いている数は増加の一途を辿る可能性が高い。学校に、カウンセラー、コンサルタント等が入り、特に不登校の問題に効果が現れている。ならば、教師の問題にも、早く問題を発見し、解決する援助が必要となろう。それらが効果的に役割を果たすことが期待される。

文 献

- 朝日新聞 2000年12月23日
朝日新聞 2002年12月26日
遠藤朝・田中功一 2016 教員の職務ストレスの整理と今後の課題 大阪教育大学紀要 第IV部門, 64, 1-11.
池田誠喜・竹口佳昭・芝山明義・阿形恒秀・末内佳代・金見正史 2017 健康づくりを主体とした教師のメンタルヘルス対策についての考察 鳴門教育大学研究紀要, 32, 161-175.
伊藤美奈子 2000 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究－経験年数・教育観に注目して 教育心理学研究, 48, 12-20.
Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. 1987 Teacher Stress and burnout : an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. 1987 Teacher Stress and burnout : an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
Lazarus, R. S. 1966 *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill. 2
教育改革国民会議 2000 12月22日 教育改革国民会議『最終報告』
国立教育研究所 2000 学級経営をめぐる問題の現状とその対応－関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり－文部省委託研究（平成10・11年度）『学級経営の充実に関する調査研究』（骨子）
高知大学「開かれた学校づくり」研究会 2000 「開かれた学校づくり」資料集
近藤邦夫 1994 子どもと教師の人間関係づくり 東京大学出版会
久富善之編 1988 教師文化の社会学的研究 多賀出版
宮本秀雄 2015 小学校教師の特別支援教育に関するイラショナル・ビリーフがメンタルヘルスに及ぼす影響 山口学芸大学研究紀要, 6, 55-66.
村山士郎 2000 学級崩壊と子ども達の激変（報告）（石田一宏・村山士郎編）衰退する子どもの人間力－「学級崩壊」にどう対応

するか 大月書店

文部省中学校課・高等学校課 1999 平成8・9年度スクール
カウンセラー活用調査研究委託研究収録 中等教育資料臨時増刊
大日本図書

宗像恒次・椎谷淳二 1988 中学校の燃えつき状態の心理社会的
背景 土井健郎(監)燃えつき症候群 金剛出版 96-131.

落合美貴子 2003 教師バーンアウト研究の展望 教育心理学
研究, 51, 351-364.

日本特別活動学会 2000 小学校における『学級崩壊』と言
われる現象に関する調査研究 [http://www.pref.osaka.jp/kyo-
shokuin/shishitsu/hokoku/hmokuji.html](http://www.pref.osaka.jp/kyo-shokuin/shishitsu/hokoku/hmokuji.html)

齊藤浩一 1999 中学校教師の心理社会的ストレス尺度の
開発 カウンセリング研究, 32, 254-263.

齊藤浩一 2000 学校ストレスへのシステムのアプローチ 風
間書房

齊藤浩一 2001 中学生のストレス反応尺度の開発 高知大学
教育学部研究報告, 61, 36-40.

齊藤浩一 2001 高知県における子どもの問題, 対策, 研修

高知大学教育実践研究, 15, 69-90.

坂邊夕子・立元真 2007 中学校教師のストレス-ストレス対
処スタイルの個人差に起因するストレスとストレス反応の関
連 心理・臨床研究, 25, 129-140.

佐野秀樹 2014 教師ストレス(バーンアウト)からの回復と
予防 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 10, 51-55.

新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間昭 1990 心理的ストレ
ス反応尺度の開発 心身医学, 30(1), 30-38.

高木亮・田中宏二 2003 教師の職業ストレスに関する研
究-教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に-教
育心理学研究, 2003, 51, 165-174.

田村修一・石隈利紀 2001 指導・援助サービス上の悩みにお
ける中学校教師の被援助指向性に関する研究-バーンアウトとの
関連に焦点をあてて-教育心理学研究, 49, 438-448.

田中輝美 2008 中学校教師の精神的健康に関する研究-日本
版GHQ精神衛生調査を用いて-筑波大学学校教育論集, 30, 1-6.

中学生のいじめとストレスに対する総合的施策のための 心理的構造モデル構築の試み

齊 藤 浩 一*

Attempt of junior high school student's bullying and psychological, structural model construction for the overall measure to stress

Koichi SAITO*

Abstract

The present study tries to construct a psychological, structural model about the stress and the bullying relation of the junior high school students. As a result, the overall measure is settled on. It aims to obtain a basic strategy to practice the investigation assessment in the school and the interview and the consultation, etc. The investigation table collected 1490 person in three junior high schools. 3 schema standards were found. As a result, three model charts of the bullying problem were made respectively because of the stress. ① The relation exists on the side (be bullied) where the bullied side acting bully and bullying are received. ② Schema "Help intention" concerning bullying exists in that. The student who has the schema has the intention assumed to want to deny bullying, and to help the person who has actually received bullying now. The second schema is called "Bullying affirmative". The student bullies, is refreshingly, and has the schema such as wanting to bully it there. Moreover, "Onlooker" that relates to which schema exists. Two hypotheses were proven above. It groped for what should be that the school counselor contributed to the bullying problem by the above-mentioned model. Consequently, the child was able to overcome the bullying problem, and to propose the measure that grows up.

Key words: junior high school student's stress schema psychological structural model

要 約

本研究は、中学生のストレスといじめ関係について、心理的構造モデルを構築することを試みるものである。それによって、総合的施策を策定する。学校での調査（アセスメント）、面接、コンサルテーション等を実践するための基本的方策を得ることを目的とする。調査表は、3つの中学校について、1490名回収した。結果、3つのスキーマ尺度を見いだした。それによって、ストレスとの関係で、いじめ問題について、それぞれ3つのモデル図を作成した。結果、① いじめる側(加いじめ)といじめを受ける側(被いじめ)に関係性が存在する。② その中で、いじめに関するスキーマ「援助志向」が存在する。そのスキーマを持つ生徒は、いじめを否定し、今現実にいじめを受けている者を助けたいとする志向がある。2つ目のスキーマは、「いじめ肯定」と呼ぶ。そこでは、生徒は、いじめてスッキリする、いじめたい等のスキーマを有する。また、どちらのスキーマとも関係する「傍観者」が存在する。以上2つの仮説が実証された。以上のモデルによって、スクールカウンセラーがいじめ問題に貢献する在り方も模索した。結果として、子どもがいじめ問題を克服し、成長する施策を提言できた。

キーワード：中学生 ストレス スキーマ 心理的構造モデル

1. はじめに

本研究は、中学生のストレスといじめの関係について効果的施策を策定するために、心理的構造モデルを構築する。それによって、いくつかの仮説の実証を試みるものである。さらにそれらのモデルを基盤として、教師が行う教育指導等を実践するための基本的方策を得ることを目的とする。

中学校教師の職務上においても、いじめは大きな問題である。しかし、職員室や相談室等で援助の対象となるいじめ問題は、関係における行為成立後、事件発生後によるものがほとんどであり、不登校等重篤かつ甚大な傷となって

いる場合が多い（細澤，2004）。本来、教師の職務は全ての生徒を対象とし、心理的問題へのアセスメントおよび啓蒙も範疇に含まれるべきである。つまり学校において、いじめ問題が起きないような文化（人間関係）を構築することも、教師の重要な責務と言えよう。

また近年、スマートホンが中学生まで流通し、LINEやFace Book等のソーシャルネットワークサービスがいじめの場となることもある（香川，2014）。これらは「ネットいじめ」と呼ばれ、学校現場のリアル性を反映した指導の必要性が指摘されている（原・浅田，2015）。本稿は、これらの基礎的資料を提供することを意図するものである。よって最初に、「いじめ」が単なる「からかい」等の遊び等のものから出発し、「暴力」「恐喝」等の暴力つまり犯罪

と呼べるレベルまで含まれることを証明する。

いじめ防止対策推進法（以下「法」）が、2011年11月に滋賀県大津市で起きたいじめ自殺事件をきっかけとして、2013年6月に公布、同年9月に施行された。法令第11・12・13条ではそれぞれ、国・地方公共団体・学校における、いじめ防止等の対策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針（以下「基本方針」）の策定が述べられている。その中で、地方・学校の基本方針は、2013年10月に策定された国の基本方針を参酌し、それぞれの実情に応じて定めるよう求められている（文科省、2013）。

文科省（2007）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（届出統計）によれば、2005年までの11年間は減少の状態にあった。しかしながら、いじめ問題が再び表出した2006年度は、一転して数倍の増加を示した。ここでの「いじめ」の定義は、「自分より弱い者に対して、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（関係児童生徒、いじめの内容等）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ものとする」とあった。2006年に、「いじめ」が児童・生徒の自殺等の問題となり、その定義は「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」と訂正された。結果、いじめの認知件数は、124,898件と前年の20,143件の6倍強を記録した（文科省、2008）。

しかしながら本稿においては、実態の報告数12万人は氷山の一角であり、実際はいじめ問題は、その数倍から数十倍存在すると推定される。

いじめが社会問題化したとも言える1994年、森田・清水（1994）は教室におけるいじめを社会学的に捉えた。これは、加いじめ者、さらに、被いじめ者、傍観者の視点から捉えたものであり、実態を提示した点で大きな意味を有する。本稿においても、いじめを加える行為を「加いじめ」、いじめを受ける行為を「被いじめ」と捉える。さらに、それらが発達した暴力行為としても捉えられることを証明する。近年では、中村・越川（2014）年に、いじめ介入行動に関する効力感として、「仲間はずれをなぐさめる、そばにいる、はなしを聞く」等「支持」、「誰かと、またひとりで（いじめを）やめるように言う」等「仲裁」という因子を明らかにしている。

つぎに井上（1996）は、いじめに発する不登校等の教育問題を心理臨床から捉えた。それによると、いじめとストレスが表裏一体であり、複雑な人間関係と文化・風土の上に成り立っていることが著されている。さらに、いじめを「嫉妬羨望型（生活の文化的レベル差を主とするもの）」「同一化的差別型（強い外的枠組で指導された集団の中で起きるもの）」「心理的ストレス解消型（主に競争下にある受験校内に発生するようなもの）」「尻つつき型（被虐待化されたものによる加虐的攻撃代償行為によるもの）」の4つに類型化している。これは、置かれた環境・状況下と児童生徒の心理特性による類型と理解できる。

1996年度から「スクールカウンセラー研究・調査事業」が文部省によって行われ、統計的には、減少傾向が見られた。しかし、2006年7月、首相の直轄の「教育再生会議」が教育に関する提言を練っている最中、10月5日に、北海道において小学生のいじめによる自殺事件が認定された。さらに、同月下旬「いじめられてもう生きていけない」という遺書を残した福岡県、中学2年の自殺事件が報告された。これらが発端となり、いじめによる自殺が連鎖的に報告され、前に述べたように、件数の報告は前年の6倍強に跳ね上がったものと思われる。

滝（1998）は、学校全体を捉える視点と子どもからいじめをなくす施策を提示している。特にその中で、スクールカウンセラーが生徒指導の問題すべてに対応でき、解決するような幻想が存在することを危惧している。実際、心理臨床学的に著されたいじめ問題は、過去のいじめ体験に対する対処法（森本、2004）や体験で受けた心的外傷による障害への心理療法（野口 2007）や同等のアスペルガー症候群学生への援助（野口、2007）等に限られている。

一方、岡安・高山（2000）は、いじめ被害者だけでなく加害者側の生徒も比較的高いストレス状態にあることを明らかにした。さらに本間（2003）は、中学生のいじめが主に学校での対人関係の中で生じており、学校適応感や自尊心と関係があることを指摘した。

齊藤（2004）は、いじめの原因となる「妬み」が現代的心性ではなく、神話にも見られることから、人間が根源として持つものであり、克服すべき発達課題であると主張している。実際、澤田（2005）は、いじめの心性として「妬み」の存在をあげ、感情モニタリングを行う方策の重要性を指摘している。

つまり、以上の論考の視点に立てば、いじめは学校において、人間関係上起こりうる半必然的問題であり、生徒がそれをどのように克服し、成長するか、さらに、地域、学校、学年、クラス等の集団をいかに成熟させるかが問題となりうる。よって教師やスクールカウンセラーがいじめに取り組むにあたって、置かれた学校や地域の下で、被害者の心理的ケアだけでは足りない。つまり加害者との関係性に着目し、その在り方に関する心理臨床的アセスメントや啓蒙も期待されていると言えないだろうか。その対象はもちろん、当事者の生徒だけではなく、教師、保護者、教育関係者にも及ばねばならない。

本研究では、いじめ問題について、共分散構造分析により、つぎの5つの仮説を検証する。①「いじめ」が単なる「からかい」等の遊び等のものから出発し、「暴力」「恐喝」等の暴力つまり犯罪と呼べるレベルまで含まれる。②いじめめる側（加いじめ）といじめを受ける側（被いじめ）に関係性が存在し、人間関係上のストレスとの間に構造的関係がある。③その中で、いじめに関するスキーマ（比較的長続きする確信）の第一として「ピア・サポート志向」-いじめを否定する者が存在し、上の関係に影響を与える。このスキーマを有する生徒は、今現実にいじめを受けている者を助けたいと思っている。④反対にいじめてスッキリす

る、いじめたい等のスキーマを有する者が存在する。本稿では「快樂的いじめ志向」と命名し、上の関係に影響を与える。⑤さらに、どちらとも関係し、いじめに係わることを拒否する、「傍観者」と命名するスキーマが存在し、いじめ-ストレス関係に影響する。以上5つが本稿で実証される仮説である。

得られたモデルによって、学校において、教師がいじめ問題にどのように取り組むか、在り方を考究し、子どもがいじめ問題を克服し、成長する施策を中心に提言するものである。

2. 方法

2-1. 調査方法および材料

地方都市の実業高校1年生の生徒約50名を対象とし、2002年の1月～2月に、「いじめ行為-わざと悪口を言った、仲間はずれにした等」、加いじめ6項目、被いじめ5項目の行動を抽出した。さらに、「いじめに関するスキーマ」として、「いじめは悪いことだ」、「いじめを受けている人はかわいそう」等、いじめについて比較的長続きする確信の1つとして捉える「スキーマ」8項目を、ストレスサー（dairy hassles 日常的混乱, Lazarus 1966）について無記名方式のアンケートを依頼し実施し、妥当と把握した項目を採用した。

心理的ストレス反応については、斉藤（2001）が、中学生の不登校および学校嫌い、いじめの実態を把握するために、心理的ストレス反応（怒り・不機嫌、不安、抑うつ、無気力、妬み、身体）を4件法で把握し、信頼性、妥当性を明らかにした。その中で、怒り-5項目、ねたみ-5項目を採用した。

2-2. 調査対象

関東地方のA県の中学校（A、B、C校）の一年・二年・三年生を対象とし、6月の休みの後の月曜日および休み前日の金曜日を避けて行うように担任に依頼し、一斉法により無記名方式で実施した。休日の直前、直後を選んだのは、ストレス反応は主に情動を表すものであり、休日の直前で心理的ストレス反応が高くなり、休日の直前で解放感から反応が低くなる等の可能性が存在するためである。なおフェースシートには、学年と性別のみ記入を求めた。

調査表は、全校合わせて1490名回収した（Table 1）。

Table 1 被調査者に関するクロス統計表

	男性	女性	計
A 中学	244 (16.4%)	254 (17.1%)	498 (33.5%)
B 中学	322 (21.6%)	260 (17.4%)	582 (39.0%)
C 中学	218 (14.6%)	190 (12.9%)	410 (27.5%)
計	784 (52.6%)	706 (47.4%)	1490 (100.0%)

3. 結果

3-1. 中学生のストレスサーの因子分析

中学生の代表的なストレスサーである生活問題（日常的混乱）について、Kaiserの正規化を伴うプロマックス法回転主因子法により、3因子解、友人関係5項目、家庭3項目、進路と勉強5項目を抽出した（Table 2）。ラザルス（Lazarus, 1966）によれば、精神疾患に影響を及ぼすストレスサーとして、事件性があるものの次第に忘却するライフイベントより日常的な混乱（daily hassles）の方に負荷が大きいことが指摘されている。なぜなら、ライフイベントは忘却によって受けた反応が弱まるのに対して、日常的混乱は常に持続し、受けたストレス反応も長続きし、それによって、日常的混乱としての二次的ストレスサーも高まると考えられるからである。よって、本稿でも日常的な混乱としてのストレスサーを採用し、Table 2のような結果を得た。

第一の因子は、「自分の居場所」、「友人の理解、信用、つきあいへの気遣い」等から「友人関係」と命名した。第二の因子は、「家族と一緒が苦痛、落ちつかない」、「親がうるさい」等から「家庭」と命名した。第三の因子は、「高校」「成績」「授業」「進路」等から「勉強と進路」と命名した。いずれもα係数は0.80 .78 .71と等質性および整合性が確保できた。よって、それらの合計点を求め、後に行う共分散構造分析の観測変数として用いた。

Table 2 中学生のいじめと関係するストレスサーに関する因子パターン行列
(主因子法Kaiserの正規化を伴うプロマックス法回転)

友人関係 (α=.80)	1	2	3	
クラスに自分の居場所がない	.779	.044	-.054	
友人が自分を理解していない	.773	-.027	.023	
自分は一人ぼっちだと思う	.765	.047	-.043	
友人が自分を信用していない	.745	-.006	-.004	
友達とのつきあいに気を使う	.534	-.040	.154	
家庭 (α=.78)				
家族と一緒にいるのが苦痛だ	-.022	.809	.038	
家庭で落ちつかない	.100	.762	-.097	
親がいろいろとうるさい	-.117	.736	.090	
勉強と進路 (α=.71)				
行きたい高校に行けない気がする	.019	-.004	.718	
成績のため何をするか分からない	.132	-.063	.701	
勉強しなければならぬができない	.038	.007	.674	
授業がわからない	-.004	-.041	.673	
テストが嫌い	-.144	.150	.622	
因子寄与率	29.7	13.6	10.4	計 53.7 %
因子相関	.276	.395	.335	

3-2. 中学生の心理的ストレス反応に関する主成分分析

心理的ストレス反応項目：新名ら（1990）による心理的ストレス反応尺度（PSRS：53項目）を基盤として、斉藤（2001）のストレス反応（怒り・不機嫌、不安、抑うつ、

無気力, 妬み, 身体) を4件法で把握し, 信頼性, 妥当性を明らかにしたのから, 怒り-5項目, 妬み5項目を採用し, Table 3, 4のような結果を得た。いずれも α 係数は0.85, .72と等質性および整合性が確保できた。よって, それらの合計点を求め, 後に行う共分散構造分析の観測変数として用いた。

Table 3 中学生の心理的ストレス反応(怒り)に関する主成分行列

怒り ($\alpha = .85$)	
怒りを感じる	.858
ムカムカする	.856
いらいらする	.836
不愉快な気分だ	.747
感情の起伏が激しい	.658
寄与率	63.2 %

Table 4 中学生の心理的ストレス反応(妬み)に関する主成分行列

妬み ($\alpha = .78$)	
妬みを感じる	.835
他の人(誰か)が憎らしい	.786
他の人に嫉妬を感じる	.774
いじわるをしたくなる	.681
他の人がうらやましい	.643
寄与率	55.82%

3-3. 中学生のいじめスキーマの因子分析

中学生がいじめに対して, どのように捉え, その行為を抑制するような項目や肯定する項目群, 傍観者的な項目群の成分が抽出できるかを探索するために主因子法(回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法)を行った。結果, 第一の成分は, 「いじめに対し, 止めさせたい, かわいそう, 助けてい」等から「ピアサポート志向」と命名した。第二の因子は, 反対に「いじめたい, いじめるすっきりする」等から「快樂的いじめ志向」と命名した。第三の因子は, 「自分がいじめに合うのが一番イヤ, 近づきたくない」, 「助けるとつぎに自分がいじめられる」等から「傍観者」と命名した。

このような「ピアサポート志向」のスキーマを持っている生徒は, 教室に存在する被いじめの生徒に同情でき, 援助できる可能性がある。上で述べたような「ピアサポーター」になりうる可能性がある生徒と言えよう。また, 「快樂的いじめ志向」はこの時代に信じられないが, いじめを肯定し, かえって気分がすっきりすると言う者である。どの位の割合で存在するかは, Table 8に表した。

ここでの「ピアサポート」とは, 文化的(2人以上の社会に共通する意識)と捉えられ, もちろん日本と欧米でも違ったものとなる(加藤・鈞, 2017)。

さらに, 「いじめに対し, 止めさせたい, かわいそう, 助けてい」等に, 3点(かなり思う), 4点(とても思う)と答えた割合は, 全生徒の3分の1を超えている。ピアサポーター(ピアカウンセラー)として, 組織できるに十分

な割合と判断できよう。「快樂的いじめ志向」が存在する以上, 「いじめはいけないことである」と社会, 学校, 教師, 親が打ち出し, 表明すべきであると言える。

α 係数は0.73, .73と「ピアサポート志向」「快樂的いじめ志向」は等質性および整合性が確保できた。よって, それらの合計点を求め, 後に行う共分散構造分析の観測変数として用いた(Fig. 2, 3)。しかし, 「傍観派」は.50と十分な等質性および整合性が確保できなかった。そのため, 3つの質問項目に4字内の項目「見ぬふり」「被害嫌悪」「関わらず」と命名し, 成分得点が高い2つを観測変数とした(Fig. 4)。これは, 傍観者と呼ばれる行為が確信を持ったものではなく, 集団の状況や文化によって流動的なものであり, 逆に矯正または教育可能なスキーマであると判断される。

Table 5 中学生のいじめのスキーマに関する因子パターン行列主因子法(回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法)

因子1 ピアサポート志向($\alpha = .73$)	1	2	3	
いじめを見たら止めさせたい	.860	.083	-.054	
いじめられている人を助けてい	.715	.012	-.113	
いじめられている人はかわいそう	.483	-.146	.298	
因子2 快樂的いじめ志向($\alpha = .73$)				
人をいじめると気分がすっきりする	.005	.819	.093	
他の人をいじめたい	.005	.717	-.037	
因子3 傍観者($\alpha = .50$)				観測変数名
自分がいじめに合うのが一番イヤだ	-.007	-.038	.649	被害嫌悪
いじめの現場に近づきたくない	-.083	.147	.477	関わらず
いじめを助けるとつぎに自分がいじめられる	-.006	-.005	.400	見ぬふり
因子寄与率(回転前)	28.7	21.1	14.5	計 64.3
因子相関		-.364		
		.253	.043	

Table 6 中学生のいじめのスキーマを有するパーセンテージ

	まったく	少し	かなり	とても	
	ない	ある	ある	ある	
ピアサポート志向 ($\alpha = .73$)	点	2点	3点	4点	平均(標準偏差)
いじめを見たら何としてもやめさせたい。	13.0%	50.1%	21.4%	15.5%	2.40(.90)
いじめられている人を助けてい。	13.8	47.4	21.2	17.6	2.43(.94)
いじめられている人はかわいそうだ。	7.8	24.0	25.0	43.2	2.40(.90)
快樂的いじめ志向 ($\alpha = .73$)					
他の人をいじめたい。	71.3	19.6	5.0	4.1	1.42(.78)
他の人をいじめると気分がすっきりする。	72.3	19.3	4.3	4.1	1.40(.76)
傍観者 ($\alpha = .50$)					観測変数名
自分がいじめに合うのが一番イヤだ。	8.8	18.5	18.5	54.2	3.18(1.03)
いじめている現場には近づきたくない。	27.4	32.3	17.1	23.2	2.36(1.12)
いじめを助けるとつぎに自分がいじめられる。	34.0	36.1	16.0	13.9	2.10(1.03)
					見ぬふり

3-4. 中学生のいじめ関係についての因子分析

この1年間位と期間をくぎり, 第一に「暴力をしてしまった」「暴力をふるわれた」「誰かに持ち物を隠された, 隠した」をいじめ関係とは違う「暴力行為」と名付けた。第二に「いじめをしてしまった」「誰かを仲間はずれにした」「わざと悪口を聞こえるように言った」等, 人間関係において, いじめ関係上加害性の項目群を「加いじめ」と命名した。反して第三に, 「いじめをされた」「悪口を言われた」

「仲間はずれにされた」等を被害者的な意味を込めて、「被いじめ」と命名した (Table 7)。

Table 7 いじめ行為に関する因子パターン行列 (a) 主因子法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

因子			
暴力行為($\alpha = .70$)	1	2	3
誰かひとりに暴力をしてしまった	.771	.119	-.187
誰かに暴力をふるわれた	.654	-.207	.180
誰かに持ち物を隠された	.508	-.008	.159
誰かの持ち物を隠した	.350	.264	.010
加いじめ($\alpha = .71$)			
誰かをみんなで仲間はずれにした	-.111	.743	.051
悪口をわざと聞こえるように言った	-.044	.593	.076
いじめをしてしまった	.158	.550	.049
誰かをおどかした	.370	.420	-.111
被いじめ($\alpha = .73$)			
みんなから仲間はずれにされた	-.136	.126	.734
いじめをされた	.127	-.092	.641
わざと悪口を聞こえるように言った	.007	.135	.552
誰かにおどかされた	.339	-.027	.407
	33.37	13.20	10.12
			計 56.68%

因子相関行列

因子	1	2	3
1	1.000		
2	.548	1.000	
3	.382	.300	1.000

いずれも α 係数は0.70, .71, .73と等質性および整合性が確保できた。よって、それらの合計点を求め、後に行う共分散構造分析の観測変数として用いた。

さらに、いじめ問題を考察するにあたって、どの位の割合でこれらの体験をしているかを分析するため、Table 8に項目別のいじめ体験頻度パーセンテージの表を提示した。

4 分析および考察

4-1. いじめ体験の因子分析から見たいじめの実態

Table 7, 8からいじめ体験を見ると、誰かに暴力をした、された、持ち物を隠した等、実社会からみればいじめを超えた行為が存在することが明確になった。3点 (何度かあった)、4点 (かなりあった) は、それらの和が10.6, 11.6, 4.5%とかなり高かった。中学生にとって、これらの体験は恐怖であり、不登校にもつながりかねない。

よって、仮説①「いじめ」が単なる「からかい」等の遊び等のものから出発し、「暴力」「恐喝」等の暴力つまり犯罪と呼べるレベルまで含まれる、は検証できた。

4-2. いじめ関係の存在とストレスとの間の関係構造

共分散構造分析を用いて、中学生生徒 (1490名) の「ストレス」が「心理的ストレス反応」, 「いじめ関係」に因果関係モデルの適合性を吟味するパス解析を行う。上のように、各因子の平均合計得点を算出し、観測変数 (observed variables) とした。

Table 8 いじめ体験頻度

	まで	1く	何	か	平標
	っは	回ら	度	な	均準
	たま	かい	か	り	偏
	くら	2あ	あ	あ	差
	あな	回っ	っ	っ	
	い	た	た	た	
	1点	2点	3点	4点	
暴力行為($\alpha = .70$)					
誰かひとりに暴力をしてしまった	69.6%	19.7%	6.5%	4.2%	1.45(.79)
誰かに暴力をふるわれた	68.6	19.7	5.8	5.8	1.49(.85)
誰かの持ち物を隠した	80.0	15.5	2.5	2.0	1.26(.60)
誰かの持ち物を隠された	84.5	10.1	3.8	1.6	1.28(.58)
加いじめ($\alpha = .71$)					
誰かをみんなで仲間はずれにした	54.2	32.8	8.4	4.5	1.63(.82)
悪口をわざと聞こえるように言われた	50.4	28.2	12.3	9.1	1.80(.98)
いじめをしてしまった	74.0	20.2	4.1	1.7	1.33(.64)
誰かをおどかした	75.8	16.3	5.9	2.0	1.34(.68)
被いじめ($\alpha = .73$)					
みんなから仲間はずれにされた	68.1	20.6	7.3	4.0	1.47(.80)
いじめをされた	78.8	11.8	4.9	4.5	1.35(.77)
わざと悪口を聞こえるように言われた	50.4	28.2	12.3	9.1	1.80(.98)
誰かにおどかされた	80.2	12.8	4.4	2.6	1.29(.67)

まず、ストレス 3 因子 (Table 2) と心理的ストレス反応 2 因子 (Table 3, 4), いじめ関係 2 因子 (Table 7) はそれぞれの α 係数がいずれも .70 を超えており、整合性と等質性が確認された。よって合計点を算出した。それぞれを 3 つの構成概念とし、非逐次モデルを作成した (Fig. 1)。

上のモデルの適合度は、GFI (Goodness of Fit Index) - 0.985, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) - 0.969 といずれも高い値を示している。さらに RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) は 0.050 と十分に有意な値を得た。したがって、当モデルが標本共分散モデルを十分に説明していると言える。

潜在変数として仮定した「いじめ関係」は、「加いじめ」と「被いじめ」「暴力行為」という 3 つの観測変数から成り立つ。そして、それらはどちらも推定値が 74.48.69 と高いプラスの値を示している。これは生徒間にいじめ関係と解釈できる人間関係が存在することを示している。さらに、その関係は固定されたものではなく、加いじめと被いじめが入れ代わる。さらに暴力行為に発展する可能性もある流動的なものと解釈できる。事実、因子相関は .528, .382, .300, (Table 7) と高く、これを裏付けている。これから仮説②の前半、「暴力行為」「いじめる側 (加いじめ)」といじめを受ける側 (被いじめ) に関係性が存在する」は実証された。

つぎに、「いじめ関係」とストレスの関係を見ると、「怒り」「ねたみ」という 2 つの心理的ストレス反応と因果関係の構造にある。それらの心理的ストレス反応は「友人関係」「進路勉強」「家庭」という 3 つの観測変数からなる「ストレス」 と大きな因果関係がある。

では、「ストレス」と「いじめ関係」の因果関係に

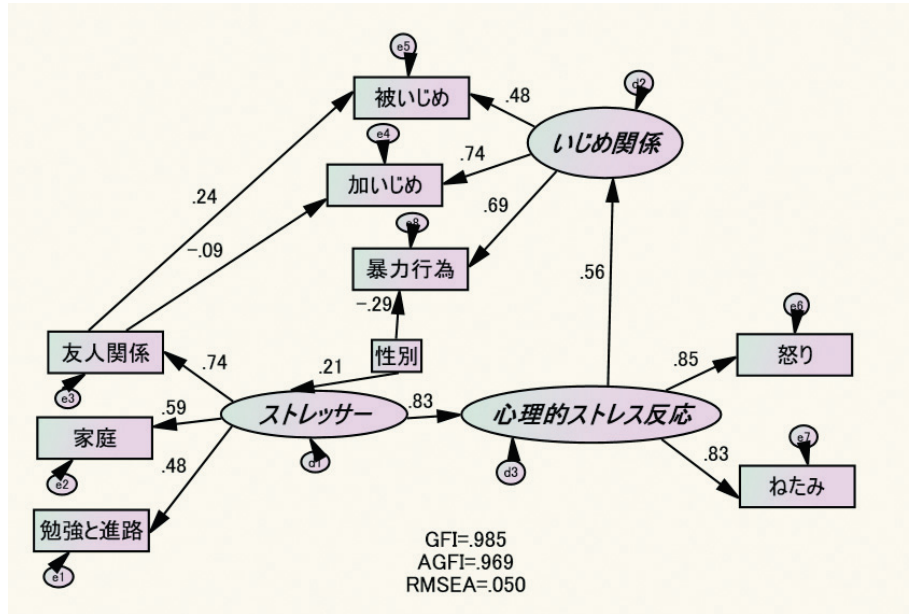


Fig. 1 中学生のストレスがいじめ関係に及ぼす影響

については、友人関係の認識を持つ生徒は、被いじめにプラスの因果関係を持つものに対し、加いじめの認識を有する生徒に対しては、マイナスの因果関係を示している。つまり、生徒のストレスは加いじめや被いじめに対し、心理的ストレス反応と構造的関係にあると解釈できる。被いじめに相当する生徒はストレス（友人関係）との間に構造的関係が存在し、さらに、その中でそれらをどんどん拡大させていく可能性がある。その構造は絶望と恐怖を付随させることが予想され、いじめの象徴的事件である愛知県の大河内君が遺書に記した「このままでは生き地獄になっちゃうよ」という言葉に符合していると言えまいか。いじめに伴う「自殺」等の破壊的行動はこの関係から説明できよう。

対して、怒りとねたみによって引き起こされる加いじめ行為は、友達との関係からは、消去（マイナス）の影響を受けている。つまり、加いじめの認識を持つ生徒たちは、友人関係というストレスに負の影響を有する。加いじめによって、友人関係の混乱を解消していると捉えられよう。

以上から「人間に、怒りとねたみの情動がある限り、いじめはなくなる」という論法の存在を裏付けている。よって、本稿の仮説②の後半「いじめは人間関係上のストレスとの間に構造的関係がある」が証明された。これから、上で挙げた「攻撃的関係、能動的攻撃への対策」が必要であり、「学校」「家庭」「友人関係」等、あらゆる場面において、「いじめはいけない、攻撃性によって対人関係が傷つけられる、悲劇の場面に起こさないようにすること」を共通意識として有することが必要と言えよう。そのような啓蒙は、とても重要である。

なぜなら、いじめ関係が「怒り」や「ねたみ」の心理的ストレス反応（不快情動）と強い関係にあったとしても、その反応（不快情動）が認知され、因果関係を持つことを

理解して、行為としての「加いじめ」を意識的に抑えることができるなら、いじめ関係は成立しない。

心理的ストレス反応（不快情動）を認知し、行動を制御する技術を有するように援助することは、認知行動療法の眼目であり、松尾（2002）によって、学校・学級単位で取り組むプログラムが有効であると主張されている。

「いじめ関係」には、「攻撃的関係性、能動的攻撃への対策」が有効である。また、ストレスの主である「友人関係」には、「構造的エンカウンター」が、それらが引き起こす「心理的ストレス反応（不快情動）」には、「感情モニタリング」「心の健康教育プログラム-フィークスPHEECS Psychological Health Education in Elementary-school Classes schoolteacher」等が有効であろう。

背景にあるストレス（ストレス-日常的混乱、心理的ストレス反応-不快情動）との構造を捉え、いじめの心性を改善することが有効であると言えよう。主な手法としては、認知行動療法のセルフモニタリング（いじめ行動といじめ関係）とストレスと心理的ストレス反応（主にねたみ、怒り）との因果関係を自己メタ認知（問題を大きさや加害者-被害者の脈絡で捉えるのではなく、生じる過程を理解して、問題そのものを自己制御できる能力を養うことも必要である。

問題は、それらを生徒の実態に合わせて、いかに学校ぐるみで統合的にアプローチするかであろう。

4-2. いじめ関係とストレスに影響を及ぼす「スキーマ」

Fig. 2, 3, 4は、いじめに関係するスキーマがストレスといじめ行為、関係にどのような因果的影響を及ぼしているかを示している。このスキーマは、Table 5 中学生のいじめのスキーマに関する因子パターン行列において、抽出された成分である。

3図とも、モデルの適合度は、GFI（Goodness of Fit

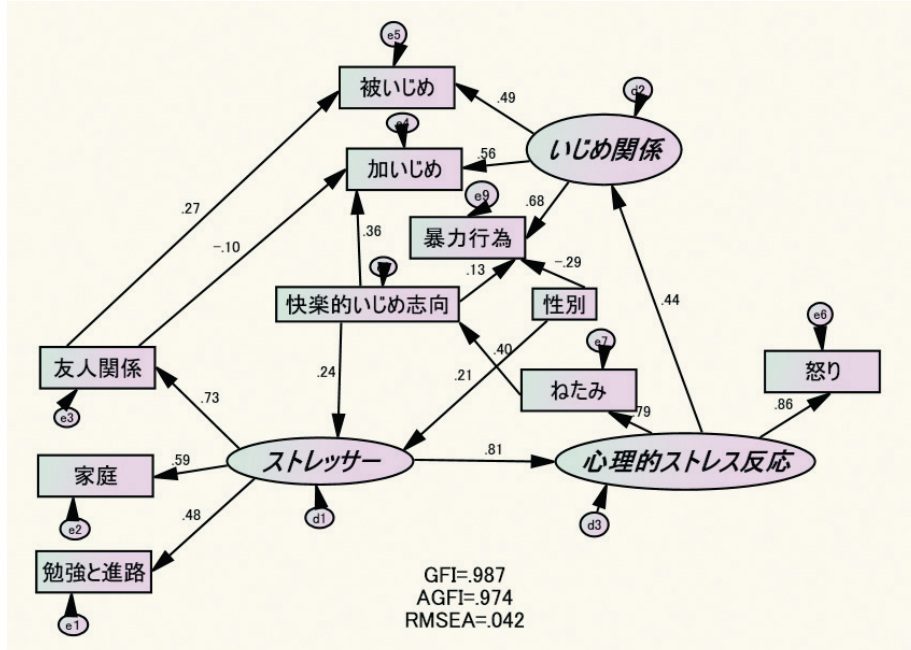


Fig. 3 中学生の「快楽的いじめ志向」のスキーマがストレス及びいじめ関係循環構造に及ぼす影響

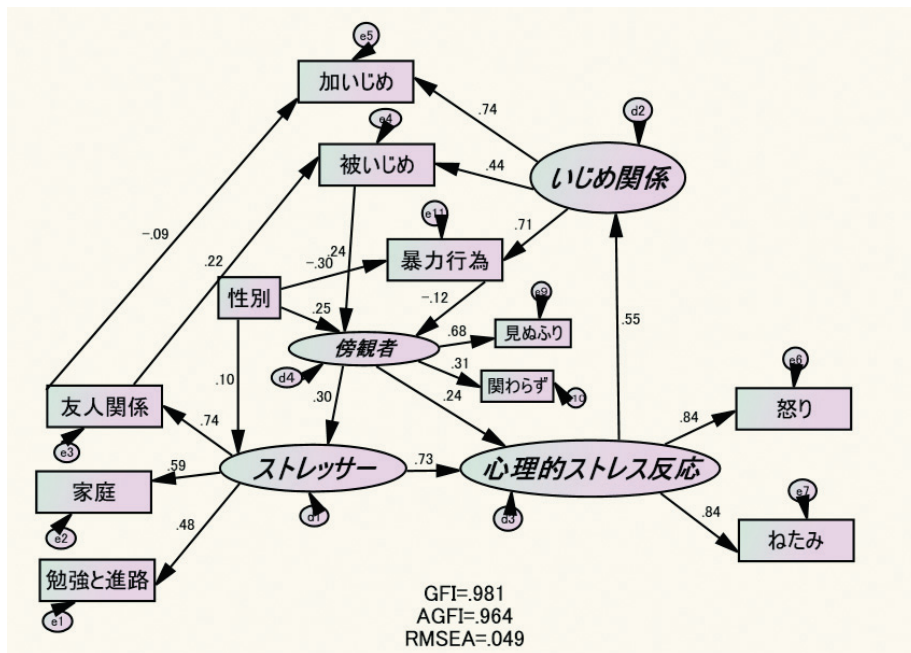


Fig. 4 中学生の「傍観者」のスキーマがストレス及びいじめ関係循環構造に及ぼす影響

5. 本モデルを踏まえた教師が担う施策案

この世界から「いじめ」をなくなることはないかも知れない。なぜなら、人間の心から「ねたみ」や「怒り」の情動（心の痛みだけでなく、身体-例えばノルアドナリンを伴う心臓や筋肉の収縮による心的動き）がなくなるからである。例えば、隣に座っている親しい人が3億円の宝くじを当てれば、羨望と敵意の混じった情動を味わう可能性がある。そして、その人が何かミスや不本意な行動が見られれば意地悪をしてしまう。それは「いじめ」と呼ばれ

よう。

しかし、本稿においては、教師が自分の担任しているクラスから「いじめ」を失くすべく実践する基礎資料の提供を試みる。

本稿で実証された仮説は、以下の5つである。本研究では、いじめ問題について、共分散構造分析により、つぎの5つの仮説を検証する。

- ① 「いじめ」が単なる「からかい」等の遊び等のものから出発し、「暴力」「恐喝」等の暴力行為つまり犯罪と呼べるレベルまで含まれる。

- ② いじめる側（加いじめ）といじめを受ける側（被いじめ）に関係性が存在し、人間関係上のストレスとの間に構造的関係がある。
- ③ その中で、いじめに関するスキーマ（比較的長続きする確信）の第一として「ピア・サポート志向」-いじめを否定する者が存在し、上の関係に影響を与える。このスキーマを有する生徒は、今現実にいじめを受けている者を助けたいと思っている。
- ④ 反対にいじめてスッキリする、いじめたい等のスキーマを有する者が存在する。本稿では「快樂的いじめ志向」と命名し、上の関係に影響を与える。
- ⑤ さらに、どちらとも関係し、いじめに係わることを拒否する、「傍観者」と命名するスキーマが存在し、いじめ-ストレス関係に影響する。

以上5つが本稿で実証される仮説である。

本稿の目的は、調査によって得られたモデルによって、学校において教師がいじめ問題にどう対処するか、在り方を模索し、生徒がいじめ問題を克服しやかに成長するか、施策を提言するものである。この提言は、学校の教師、子ども、家庭を含めた成員が対象であり、いじめを受け、悩み、苦しみ、不登校や自殺念慮のある「所謂、臨床状態にある成員」のみを対象とするものではない。よって、学校・学級単位で取り組む「学校における暴力・いじめ防止プログラム」の動向（松尾, 2002）は統合的に行われる必要がある。

そのためには、いじめの実態を構造的に捉え、それに対して学校全体で取り組む姿勢を子ども、教師、保護者で共有する必要がある。

さらに、仮説②から、いじめは人間関係として起きている日常的行為のように見受けられる。よって、学校は暴力防止プログラムを実施する上で自然かつ効果的な場所である（Farrell, 2001）との主張は受け入れられる。つまり学校はさまざまな背景を持つ子どもたちが同じ場所で生活し、暴力、いじめ、非行等が起こりやすい場所であると同時に、それらの問題に最も影響を与えうる場所である（Gottfredson, 2001）と再認識しなければならない。

それゆえに、教師はいじめの実態を把握する調査や啓蒙、プログラムの統合について、積極的に関わらねばならない。

仮説③から、「ピアサポート」「ピア・カウンセラー」と呼ばれるいじめ防止プログラムが有効であることが示される。これらは、クラスや学年、学校全体で取り組む経営的な営為である。ここで教師やスクールカウンセラーは、カウンセラーを志向する生徒たちの育成プログラムを作り、いじめを受けている同級生への援助の手法を身に付けることや守秘義務等の啓蒙、問題が深刻な場合のインテークの仕方を教授する。それらの営為は、仮説④快樂的いじめ志向のスキーマや⑤傍観者を抑える効果も期待できる。

いじめを防止するために、傍観者をピアサポーターに変えるためには、ロールプレイング等の実践が考えられよう。それは特別活動の時間を、また、いじめを止めるピアサポートの意識醸成は道徳の時間等においても図られる（木村・池島, 2017）。

また、「いじめ防止法」を道徳の教材として取り入れ活用することも考えられる（田原, 2017）。とにかく、いじめ問題の解決には、教師がまずはいじめの事実あるいは、エスカレートしそうな児童生徒間の日常生活上のトラブルに気づくことが何よりも重要であるのだが、それがなかなか容易なことではない（三津村, 2016）。そのためにも「ピアサポーター」は有効と考えられる。

さらに、特別活動において、このような試みを行うことも推奨される（古田, 2017）。特別活動は、「望ましい集団活動」を目標の1つとしている。「望ましい集団活動」については、「特に集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合い、伸ばしていくような活動を行うとともに、民主的な手続きを通して、集団の目指すべき目標や集団規範を設定し、互いに協力し合って望ましい人間関係を築き、充実した学校生活を実現していくことが必要である」と明記されている（文部科学省 2008, p. 8）。

また、すべての仮説を通じて、いじめがストレスと関係していることから、それらについての啓蒙活動は重要である。具体的には、「学級通信」を生徒向けに発行することが考えられる。もちろん、それらの発行は、学校経営や生徒指導の公務にも関係する。よって、学校長の許可や生徒指導担当者の協力を得なければならない。

このような啓蒙活動によって、いじめ構造に陥っている生徒が、救われる機会になりうることも十分ありうる。さらに、いじめ問題を抱える教師が他の教師やカウンセラー等とのコンサルテーションの場が設定されうることも多くなりうる。

さらに、スクールカウンセラーやコンサルタント等が行う教員研修にも積極的に係わり、上の5つの仮説によって、いじめを少なくすることも有効である。ストレスの主である生徒の「友人関係」改善には「構成的エンカウンター」、それらが引き起こす心理的ストレス反応（不快情動）には、「感情モニタリング」「心の健康教育プログラム-フィークスPHEECS Psychological Health Education in Elementary-school Classes schoolteacher」等の手法を提供する。教員が実施する場合、具体的な援助が必要となる。

以上、スクールカウンセラーが、学校全体の経営に参加し、いじめとストレスに関する知見を生かすことは、経営理論のシステム理論（systems theory）に依っている（斉藤, 2000）。

したがって、システム論とはさまざまな研究分野で発達した、一つの新しい分析方法論である。「システム」ということばは通常、(1)構成要素が複数から成立しており、(2)その構成要素が、相互に独立した存在ではなく、相互依存の関係にあるときに用いられる。

いじめを生徒間の人間関係のみで分析するのではなく、文化によって共有される環境としてのストレス、反応としての心理的ストレス反応（情動）、加いじめと被いじめ行動、暴力行為から構成されるいじめ関係、また、下位

システム要素とも言えるいじめスキーマ等の要素間等が相互に影響し合っている。それらを調査および分析すること(共分散構造分析Fig. 1, 2, 3, 4)によってモデル化し、それによって統合的にアプローチすることが重要と考えられる。

今後、本稿における実態把握したいじめ関係とストレスのモデルが、対策のためのさまざまな手法や客観的効果のためのツールになることが望まれる。

注および引用文献

Cowie, H., & Sharp, S. 1996 Peer counseling in schools : A time to listen. (高橋通子訳(1997)学校でのピア・カウンセリング: いじめ問題の解決にむけて 川島書店)

Farrell, A. D., Mayer, A. L., Kung, E. M., & Sullivan, T. M. 2001 Development and evaluation of school-based violence prevention programs Journal of Clinical Child Psychology, 30, 207-220.

古田和久 2016 学級集団の特徴といじめの構造-いじめ対策にむけた特別活動指導の観点-新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編, 9(2), 207-217.

Gottfredson, D. C 2001 Schools and delinquency. Cambridge,UK : Cambridge University Press.

Lazarus, R. S 1966 Psychological Stress and coping process New York : McGraw-Hill.

原清治・浅田瞳 2015 高校階層とネットいじめの実態に関する実証的研究-いじめの問題に対する生徒指導の視点から-佛教大学教育学部学会紀要, 14, 1-13.

本間友己 2003 中学校におけるいじめ停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究, 51, 390-400.

細澤 仁 2004 いじめを契機とする外傷後ストレス障害の力動的な心理療法 心理臨床学研究, 22, 441-446.

井上敏明 1996 「いじめ」カウンセリング-臨床のプロが明かす対応技術-明治図書

香川七海 2014 青少年女子によるインターネットを媒介とした他者との〈出会い〉について-「ネットいじめ」言説の興隆期に焦点をあてて-日本教育学会第73回大会発表要項, 296-297.

香取早苗 1999 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究 カウンセリング研究, 32, 1-13.

加藤秀男・鈞治雄 2017: ピアサポートの特性に関する日本と欧米との比較 創価大学教育学論, 68, 45-71.

木村友美, 池島徳大: 2017 いじめ防止の視点に立つ道徳の時間の指導と効果に関する研究奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 9, 31-39.

松尾直博 2002 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向-学校・学級単位での取り組み 教育心理学研究, 50, 487-499.

三津村正和 2016 学校における「いじめ」問題の現状と課題-いじめの不可視化要因に関する考察をふまえて-創価大学 教育学論集, 67, 93-115.

森本幸子 2004 過去のいじめは体験における対処法と心的影響に関する研究 心理臨床学研究, 22, 441-446.

森田洋司・清水賢二 1994 いじめ-教室の病-金子書房
文科省 2007: 「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(届出統計)」

文科省 2008: 「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(届出統計)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index31.htm)

文科省 2008 中学校学習指導要領解説 特別活動編 ぎょうせい p. 8

文科省 2013 いじめの防止等のための基本的な方針
中村玲子・越川房子: 2014 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討 教育心理学研究, 62, 129-142.

野口康彦 2007 いじめを受けてきたアスペルガー症候群の男子学生との4年間の面接過程 心理臨床学研究, 25, 240-249.

岡安孝弘・高山巖 2000 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.

齊藤浩一 2000 学校ストレスへの体系的アプローチ 風間書房

齊藤浩一 2001 中学生のストレス反応尺度の開発 高知大学教育学部研究報告, 61, 36-40.

齊藤浩一 2004 日本人と「妬み」-神話の分析による文化、制度の考察をとおして-東京情報大学研究論集, 7(2), 11-16.

澤田匡人 2005 児童・生徒における妬み感情の構造と発達の变化 教育心理学研究, 53, 185-195.

新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間昭 1990 心理的ストレス反応尺度の開発 心身医学, 30, 30-38.

滝充 1998 学校を変える, 子どもが変わる 時事通信者
田原宏人 2017 道徳教育の教材としての「いじめ防止対策推進法」札幌大学総合論叢, 43, 65-75.

東京新聞夕刊社会面 04段(1994)12月02日

技術科教育を取り巻く諸課題とその解決のための一考察

白石田和彦*・齊藤 浩一**

Consideration for various problems and the solutions that surround technological department education

Kazuhiko SHIRAISHI* and Koichi SAITO**

Abstract

The solution is urged on various problems to surround the technological department education. The teacher deepens the research aiming at the achievement of "Deep learning". In addition, it is important that usual that does the class improvement and improves leadership make an effort to the teacher. The teacher involved in the technological department education peruses the new course of study etc. The teacher becomes school personnel's center, and does the curriculum management. The teacher as a result should deepen the content of study further from a lateral aspect like the subject etc., and work seriously for children what should be of an attractive class. It is expected to take an active part by the student who aims at the teacher of Department of Engineering because it becomes the center of the technological department education.

要 約

技術科教育を取り巻く諸問題は解決を迫られている。教員は「深い学び」の実現に向けて研究を深める。さらに、教員は授業改善を行って指導力を向上させる普段の努力することが大切である。技術科教育に携わる教員は、新学習指導要領等を熟読し、教職員の中心となってカリキュラム・マネジメントを行っていく。それによって、教員は、教科等横断的な視点に立って、学習内容を一層深め、子供たちにとって魅力ある授業の在り方を真剣に取り組む必要がある。工学部の教員を目指す学生には技術科教育の中心となることが期待される。

1. はじめに

我が国と国際社会を取り巻く情勢を見るとここ数年で急速な変化を遂げている。中国や韓国などのアジア太平洋地域の新興国が近年見せる経済的・産業的な発展とその隆盛は日本を凌ぐまでになった。また、日本国内では、情報技術の進展に伴う新たな変化が社会を覆い始めている。このように、我が国を取り巻く状況は国内外ともに大きな変化をもたらし、従来の教育の形態では対応し切れない不安がある。そして、このような変化は今後一層大きくなっていくことが予想され、早急な対策が求められる。

こうした中で、国際社会で日本が今後も発展し、確固たる地位を得るためには、国際競争や新たな社会に対応できる人材の育成が急務である。その役割の基礎を担う学校教育に大きな期待が寄せられている。

今世紀は、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域での活動の基盤となっている知識基盤社会と言われる。近年、それらをめぐる変化の早さが加速的となり、情報やグローバル化といった社会の変化が、人間の予測を超えて進展してきた。とりわけ、最近では第4次産業革命とも

いわれる進化した人工知能が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりする時代が到来し、今後、社会や生活を大きく変えていくとの予測がなされている。¹⁾

一方、現在の中学校学習指導要領において、技術科で取り扱う内容は、日進月歩であり、改訂されるたびに学ぶべき内容は増加している。しかし、授業時間数は改訂の度に大きく減少しており、特に諸外国に比べて日本の技術科教育に割かれる授業時数は圧倒的に少ない。これらの矛盾は大きく、技術の真の学力を育てるのは難しくなっているのが現状である。

本論文は、折しも学習指導要領の改訂を前にし、国際社会における日本の現状や我が国の将来的な姿とそこで今後必要となる能力を踏まえながら、将来の知識基盤社会における技術科の在り方を考えることを目的とする。まず、技術科教育について述べる。我が国とその教育を取り巻く社会の変化と技術科教育の変遷と問題を挙げ、学習指導要領における技術科教育等を読み解き、それを受けて、技術科教育を取り巻く諸課題と解決の提言を行うものである。

2. 技術科教育とは

ここで、改めて技術科教育（技術・家庭科の技術分野）と、その果たす役割について述べてみたい。

平成29年11月24日受理

*元郡山市立行健中学校校長

**日本大学工学部総合教育

「百聞は一見に如かず」「百見は一試に如かず」

これは、技術科教育の特色を最も適切に表した言葉といえる。

私たちが日常生活の中で、生活を明るく豊かにするために、ものを作り出そうとして技術的な問題に直面し、それを解決しようとするとき、また、新しい機器や道具の使い方を習得しようとするときなどに、自分自身で実践して試してみることの大切さを表した言葉である。

その実践の中こそ、おどろきや納得、技術のすばらしさを実感しながら学ぶことができるカギが秘められていると言える。

(1) 技術教育と技術科教育

技術教育には、普通教育としての技術科教育と専門教育としての技術教育がある。前者は、義務教育の中学校で「技術・家庭科」の「技術分野」として行われ、後者は工業高校、高専、大学工学部等で行われる。

「技術教育」とは、一般に工業高校や農業高校などの職業高校のように、専門職の養成を目指し、専門分野に関し行う接続の教育をも含めて広義に捉えられる。

一方、「技術科教育」とは、全人教育として男女共通に将来の進路にかかわらず誰にでも必要な普通教育の一環として行う技術科教育を狭義に捉えられる。実際には技術科教育も技術教育に含まれる。

我が国において、普通教育の中に手工科という技術教育が位置づけられて既に百年以上経過し、技術教育は決して歴史が浅くない。技術教育は、手を使ってものを製作したり、操作したりすることで、今までの知識や経験をもとに対象物を正しく理解し、技術的な思考・能力を働かせ、道具や機械を使いこなして素材から価値あるものを作り出し、また育成する活動を指す。

作りたいものをイメージの世界から現実の世界へ具体化する、設計・製作・完成・反省の一連の学習を通して、我々の生活を支えている技術の価値や技術的なものの見方、考え方、捉え方、そして創意・工夫し実践する態度を育成するのである。

(2) 技術科教育の果たすべき役割

社会と科学技術が急速に進歩して、私たちの日常生活や子どもたちを取り巻く環境も大きく様変わりしている。街には様々な商品があふれ、私たちが日常生活で必要と思う大抵のものは購入することができる。たとえ技術的な問題に直面しても、修理するよりは新しいものを買うことで解決できる。また、電話やインターネットにより情報の提供やサービスが受けられる状況にある。では、人間はお金を持ち、電話の掛け方やメールの送受信方法さえ知っていれば、問題はすべて解決するであろうか。消費社会の拡大とともに生活の利便性を得たことが、真のものの価値を見えなくしていると言えるのではないだろうか。次代の社会を担う立つ子供たちが、ものの価値を見誤ることなく、さらに氾濫する情報を正しく選択・活用・駆使して、人間らしく豊かに生きて行くために、技術科教育の重要性が増していると言えるのではないだろうか。

3. 我が国とその教育を取り巻く社会の変化

これまで我が国は、高い経済力と技術力に裏打ちされて国際社会に地位を築いてきた。しかし、我が国を取り巻く情勢は急速な変化を遂げてきている。特に中国や韓国などのアジア太平洋地域の新興国の発展とその隆盛は目覚ましい。これに対して、多くの分野において、我が国の国際社会における競争力・生産力は低下しつつある。特に、日本製品は国際市場での需要条件に対応できなくなりつつあり、過去の技術立国の地位が危ぶまれている。多くの品目で日本製品のシェアが低下し、アジア太平洋地域の新興国製の製品のシェアが大きく拡大しているのである。

したがって、現在、最大の課題として、産業に深い内容的関連を持つ技術科教育としても対策を講じなければならない。

中央教育審議会(以下、「中教審」と略す)答申「我が国の高等教育の将来像」(2005年1月)では、「我が国は知識基盤社会へと変化を遂げる」としており、今日、情報社会から、より高度に知識を運用することが必要な社会へ変化しているという。この答申では、来るべき知識基盤社会を「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」と定義している。

一方、社会に目を向けると、今世紀は、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域での活動の基盤となっている知識基盤社会と言われている。近年、知識・情報・技術をめぐる変化は加速度的に進み、情報やグローバル化といった社会の変化が、人間の予測を超えて進展するようになってきている。とりわけ、最近では第4次産業革命ともいわれる進化したAI(人工知能)が様々な判断を行ったり、物の働きがインターネット経由で最適化されたりし、社会や生活を大きく変えてきている。

このような急激な社会の変化の中、子どもたちがこれらの変化を前向きに受け止め、豊かな創造性を身につけ、持続可能な社会の創り手になること、さらに、予測不可能な未来社会を自立的に生き、社会の形成に参画するための資質・能力を一層確実に身につけることが求められている。

特に、子供たちの指導を直接担う教員には、教育課程を中心に学校の教育活動全体の質的な向上を図る「カリキュラム・マネジメント」の実現や、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブラーニング)の実現に向けた授業改善、教材研究、学習評価の改善・充実などを進める力が求められる。¹⁾

4. 我が国の技術科教育の変遷と問題

技術科教育の置かれている状況を見るため、以下に、我が国の技術科教育の変遷を述べる。

中学校において、「技術・家庭科」は昭和37年に発足した。昭和30年代、世界的な科学技術の急速な進歩と産業の発展は、我が国においても技術革新・高度経済成長をもたらした。科学技術教育の向上が強く求められた。そこで、それまでの図画工作科から工的内容、理科からは応用実践科学的内

容が職業科の内容に整理統合されて、科学技術教育振興の一端を担う教科としてスタートした。

さらに、教科の性格は『科学・技術の教育』から『生活・技術の教育』へ、そして『情報、生活・技術の教育』へ、その時代時代の社会情勢や教育要請を、直接、教育内容に反映しながら変遷している。

技術科教育として技術の教育を担う教科は、小学校や高等学校にはなく、中学校の「技術・家庭科」として家庭科と関係を保ちながら、改訂ごとに指導時間数が削減されながら現在に至っている。

しかし、中学校における技術教育の目標は、子どもたちの基礎的技術の習得や技術への理解、工夫創造の能力や実践的態度の育成で一貫しており、課題解決型の学習指導を中心に様々な実践研究が実施されて成果を上げてきている。

以下に、技術科教育の変遷を述べる。

- ・第二次世界大戦後、新制中学校発足時の技術教育に関する教科は「職業」科にあり、国民学校高等科にあった「実業科」を引き継いだ。
- ・1951年版の学習指導要領では、「職業・家庭」科として統合され、技術分野と家庭分野にまとめられた。
- ・1958年、「技術・家庭」に再編された。男子は技術分野、女子は家庭分野を学ぶものであった。男子のみ各学年105時間となった。
- ・1977年、比率は違うものの男子・女子ともに技術・家庭両分野を学ぶこと、つまり相互乗り入れをすることになった。男女ともに両分野を学び始めるという前提で「1・2年70時間、3年生105時間+選択35時間」となり、授業時間数が実質的には減少した。
- ・1989年、完全に男女同じ物を学ぶこととなった。これにより、女子が技術分野を学ぶことになった反面、技術分野としての時間数は、実質的に減少することになった。また、「情報基礎」の領域が新設された。このときは、選択科目であり、コンピュータの構造・プログラミング(BASIC)を指導することになった。
- ・1998年、「情報とコンピュータ」の領域で、「コンピュータの利用」「情報通信ネットワークの利用」が必修となった。また、選択項目に「マルチメディアの利用」「プログラムと計測・制御」が加わった。選択科目が「2年生35時間、3年生70時間」に増えたが、必修の時間数が「3年生が70時間～105時間」となり、技術科としての時数は半減した。
- ・2008年、「情報に関する技術」として、「(マルチメディアによる)デジタル作品の設計・製作」「情報通信ネットワークと情報モラル」「プログラムによる計測・制御」がすべて必修となり、さらにインターフェイスについても触れられることになった。選択科目もなくなり、技術・家庭科として「1・2年70時間、3年生35時間」、すなわち技術科だけを見ると「1・2年35時間、3年生17.5時間」となった。
- ・2017年3月31日、「デジタル作品の設計と制作」では、プログラミングを通じた学習を、制作コンテンツのプ

ログラムでは「ネットワークの利用」及び「双方向性」を追加した。また、情報セキュリティや、発信した情報に対する責任等の内容も加わった。さらに、社会の変化等に対応するため、知的財産を創造・保護・活用していこうとする態度や技術に関わる倫理観の育成、ものづくりの文化や伝統的な技術の継承、技術革新及びそれを担う職業・産業への関心、安全な生活や社会づくりに貢献する態度の育成を一層重視し追加している。

一方、諸外国の技術科教育を見てみると、イギリス、フランス、スウェーデン、アメリカ、ドイツ、ロシア、台湾、韓国では、アメリカのように州によって異なる場合もあるが、初等教育から中等教育にかけて一貫して技術教育が行われていることが多い。また、その時数を見ると、日本は技術科教育に割かれる授業時数は、諸外国に比べて圧倒的に少ない。

日本の伝統的な技術は世界中から称賛され、学ぼうとされている。しかし、我が国では、先端技術のみ追求め、伝統的技術が軽視される傾向にあるのではないだろうか。

全国の技術分野を担当できる「技術科」教員は少なく、福島県の場合、その傾向が顕著である。比較的規模の大きい学校では免許を持つ教員が指導をしているが、規模の小さい学校では、ほとんどの場合、講師か免許外の教員が指導に当たっている。そのため、免許外の教員が行う授業においては、電気・機械・金属加工・栽培・プログラム制御が教育課程に含まれていることが少ない。

近年、技術科教員の採用数が極めて少ない。このような状況が長く続けば、教員の世代交代が急速に進む中で、若手の教員に優れた教育実践を継承していくという点で大きな課題であると考えられる。

技術者を大切にしない我が国において、1,000人以上のトップ技術者が流出したという。特許に名前が出るような国内の電機メーカートップクラスの技術者が、1970年代半ばからのおよそ40年間で、1,000人以上も韓国、中国を中心とするアジアのメーカーに流出したそうである。主に90年代以降の大量リストラで溢れた日本の中核人材が、アジア諸国の技術躍進の立役者となってしまった。実際に渡航した科学者・技術者の数はさらに多いと考えられる。

能力を少しでも高く評価してくれる環境に身を転じたいという技術者の欲求は理解できる。グローバル時代に生まれ育った若い世代ほど転職への抵抗も小さいはずである。技術者が力を発揮できるような環境整備は急務であり、理科離れを一刻も早く食い止める必要がある。

5. 学習指導要領における技術科教育等の読み解き

学習指導要領は、技術科における「主体的・対話的で深い学び」を以下のように示した。

- ・「主体的な学び」とは、現在及び将来を見据えて、生活や社会の中から問題を見いだし課題を設定し、見通しをもって解決に取り組むとともに、学習の過程を振り返って実践を評価・改善して、新たな課題に主体的に

取り組む態度を育む学びである。

- ・「対話的な学び」とは他者と話したり協働したりする中で、自らの考えを広げ深める学びである。なお、直接、他者との協働を伴わなくとも、既製品の分解等の活動を通してその技術の開発者が設計に込めた意図を読み取るといったことなども、「対話的な学び」となる。
- ・「深い学び」とは生活や社会の中から問題を見いだし課題を設定し、その解決に向けた解決策の検討、計画、実践、評価、改善といった一連の学習活動の中で、生活の営みに係る見方・考え方や技術の見方・考え方を働かせながら課題の解決に向けて自分の考えを構想したり、表現したりして、資質・能力を獲得する学びである。³⁾

技術科教育改訂の基本方針において、技術は、その発達が社会の在り方を大きく変えてきた一方で、多くの人々の必要性により技術の発達が促されるといった社会と相互に影響し合う関係をもつとしている。そのため、高度化した技術に支えられ、今後も様々な技術の開発が予想される社会を生きる国民には、技術が生活や社会、環境等に与える影響を評価し、活用の仕方を考えるなど、適切な技術の発達を主体的に支えることのできる資質・能力を求めている。

また、グローバル化の下、ますます激化する国際競争の中で、我が国が科学技術創造立国として世界の産業をリードするためには、技術を活用して多様化する課題に創造的に取り組んだり、多様な技術を結び付けながら新たな価値を生み出したりするなど、技術革新を牽引できる資質・能力も必要であるとしている。

そこで、技術分野では、技術の発達を主体的に支え、技術革新を牽引することができる力の素地となる技術の評価し、適切に選択、管理・運用したり、新たな発想に基づいて改良応用したりすることによってよりよい生活や持続可能な社会を構築する資質・能力の育成を目指し、目標・内容を改訂した。

目標については、今回の改訂の基本方針を踏まえ、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の目標を示した。

これらの資質・能力の育成を目指すに当たり、質の高い深い学びを実現するために、技術分野の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（「技術の見方・考え方」）を働かせることとした。

このように、他教科等と共通の言葉・形式で目標を示すとともに、各教科等の学びで働かせる「見方・考え方」を整理することで、各教科等の本質、それを学ぶ必要性といったものを明確にした。また、情報活用能力等の教科等横断的な視点に立った資質・能力を育成する際の各教科等の関係について、内容だけでなく資質・能力についても明確にした。

技術分野が目標とする資質・能力は、単に何かをつくるという活動ではなく、既存の技術を調べることなどを通して技術に関連した原理や法則、基礎的な技術の仕組みを理解した上で、技術ならではの視点や思考の枠組み（考え方）

を用いて生活や社会における技術に関わる問題を見いだし課題を設定し、解決策が最適なものとなるよう設計・計画し、製作・制作・育成を行い、その解決結果や解決過程を評価・改善し、さらに、これらの経験を元に、今後の社会における技術の在り方について考えるという学習過程を経ることで効果的に育成できるとしている。

今回の改訂では、学習過程とそこで育成する資質・能力との関連をより明確にするために、「生活や社会を支える技術」、「技術による問題の解決」、「社会の発展と技術」の三つの要素で構成している。

さらに、児童生徒の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）等の学習の基盤となる資質・能力を育成するため、各教科等の特性を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとするを明記した。

また、技術の発達を支え、技術改革を牽引するために必要な資質・能力を育成する視点から、従前から指導してきた知的財産を創造・保護・活用していこうとする態度や技術に関わる倫理観の育成、ものづくりの文化や伝統的な技術の継承、技術革新及びそれを担う職業・産業への関心、安全な生活や社会づくりに貢献しようとする態度などの育成をより一層重視している。

なお、「道徳科などとの関連」、「キャリア教育との関連」、「家庭や地域社会、企業等との連携」、さらには「安全管理」など、生徒の実態等を踏まえて、特に配慮すべき事項についても示している。⁴⁾

6. 総合的学習の時間の改訂のポイント

総合的な学習の時間においては、これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにするとともに、探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識するため、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成することを基本的な考え方として改訂した。

目標の冒頭に「探究的な見方・考え方を働かせ」が置かれる。探究的な学習を総合的な学習の時間の中心に据える。探究のプロセスを支えるのが、探究的な見方・考え方であり、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・生活の課題を探究し、自己の生き方を問い続けること」と捉えている。

なお、教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校が総合的な学習の時間の目標を設定するに当たっては、各学校における教育目標を踏まえて設定することを新たに示した。

例えば、学校において特に大切にしたい資質・能力について、より深めるために、総合的な学習の時間の目標に明

記し、その実現を目指して取り組んでいくことなどが考えられる。⁵⁾

7. これらを受けての提言

これまで述べてきたように、技術科教育及びそれを指導する教員には難問が山積している。しかし、子供たちに技術革新を牽引できる資質・能力を身につけさせようと努力してきた教員ならば、これらの諸問題の解決に果敢に取り組み、解決の糸口を生み出すことができるのではないかと期待する。そこで、以下に諸課題の解決のための提言を述べてみたい。

(1) 理科離れ、工学離れを阻止するために

日本の理科離れ、工学離れの阻止に向けた官民の取り組みは少しずつ進んでおり、その効果も表れつつある。しかし、これらの取り組みは始まったばかりである。

理系・工学系の地位・待遇の向上と、科学技術と社会を繋ぐため息の長い活動に取り組んでいかなければならない。

以下に、私たちが取り組んでいくべき取り組みを述べてみる。

○ 高大、中大連携による取り組み

高校と大学が連携し、例えば、高校生に大学レベルの教育に触れる機会をつくり、大学での創造的取り組みを提示する。それによって、大学で学ぶ意欲向上を図る等の「高大連携」がこの数年間に急速に進んでいる。

高大連携は、中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(平成11年12月16日)で、高校教育から大学教育への円滑な移行を図るため提言したものである。

当初は、大学教員が高校に行き行って講演することなどが主体であった。それが次第に、大学教員が高校に行き行って大学レベルの内容を教える「出前授業」や、大学による高校生向けの特別講座の開講などに発展してきている。最近では、都道府県教委などと大学が協定を結び、高校生が大学で一部の授業を学べるようにしているところもあり、ここ数年これらの取り組みは急増している。

高大連携が急増している背景には、少子化による学生確保競争で生き残りたい大学と、生徒の学習意欲や進路意識の低下に悩む高校の双方の思惑が一致していることによる。子どもたちの学習意欲の低下、そして大学生の学力低下は、これ以上放置できない問題である。

今後は、この高大連携のノウハウを生かして、技術科の授業に、企業の最先端技術者、大学教員や大学院生、学生などを招聘し、子供たちがワクワクするような授業を企画・実践したならば、子供たちは学習に対する興味関心を高める可能性がある。このことが、理科離れ、工学離れを阻止する1つの大きな力になっていくものと考えられる。

さらに、このような学習活動から多様化する課題への創造的な取り組みを学んだ子供たちは、やがて多様な技術を結び付けながら新たな価値を生み出したりするなど、

技術革新を牽引する資質・能力を身につけ世界の産業をリードする人材に育っていくのではないだろうか。

技術科の教員がすべて指導すると考えず、教科等横断的な視点に立ってカリキュラム・マネジメントしていきと考え、身の回りの人材を活用することも必要ではないだろうか。

ただし、忘れてならないのは、私たち教員は子供たちの興味・関心を高めることのできるような魅力ある授業に努めていかなければならないということである。

○ 私たち大人の意識改革と子供たちへの働きかけ

前述した通り理科離れが深刻なのは子どもばかりではなく、大人の問題でもある。我が国には、科学技術創造立国として世界の産業をリードしてきた先進的な技術はもちろん、世界の人々を驚かせ、尊敬されている伝統的な「匠の技」が数多くある。しかし、残念ながら、このことを私たち日本の大人が正しく理解し、認めていないのも事実である。

我が国の伝統的な技術を学ぶ外国人から聞いて初めてその事例や価値が分かったという事例もたくさんある。こういう事実について私たち大人が知り、そのことを子供たちに伝えていかなければならない。また、「先進的な技術」や「匠の技」を持つ技術者を正當に評価し、それなりに待遇していくことも重要ではないだろうか。

(2) 教員の資質向上と指導力向上

新学習指導要領総則にもあるように、普段から中学生と向き合う教員が各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に想像したりすることに向かう「深い学び」が実現できるよう研究を深め、授業改善を行って指導力を向上させる不断の努力を忘れてはならないことは当然である。

(3) 教科等横断的な視点に立った技術科教育の展開

技術科教育は、各教科で習得した知識や技能や経験を、実践を通して生活の中で生きた力として定着させる総合教科的性格を有している。

また、新学習指導要領総則で述べた通り、我が国が科学技術創造立国として世界の産業をリードしていくためには、技術を活用して多様化する課題に創造的に取り組んだり、多様な技術を結び付けながら新たな価値を生み出したりするなど、技術革新を牽引できる資質・能力が求められている中で、技術科教育は、技術の発達を主体的に支え、技術革新を牽引することができる力の素地を有している。

知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に想像したりすることに向かう「深い学び」の実現に、技術科は欠かせない重要な教科であると言える。

このように技術科教育は、これからの学校教育において一層重要な教育要素を持つ。そして、他教科等と関連

させて体験活動やキャリア教育を推進することによって、生徒たちにより質の高い授業を提供することになる。

そこで、技術科教員には、新学習指導要領の内容を熟読し、技術科教育を「深い学び」「キャリア教育」の要となるよう、校長の方針の下、教職員の中心となってカリキュラム・マネジメントを行っていくことにより、教科等横断的な視点に立って技術科教育の学習内容を一層深め、子どもたちにとって魅力ある授業の確立を真剣に取り組んでほしいものである。

8. おわりに

工学部の学生は、基礎教育の上に社会に貢献できる専門知識・技術を体系的に身に付けるとともに、技術者としての判断力、危機管理能力の基礎を学んできており、これからの技術科教育の中心となって大いに活躍することが期待される。

教員を目指して取り組んでいる学生が一人でも多く各都道府県の教員に採用され、技術科教員として各学校の諸課題に中心となって取り組み、21世紀の日本を、そして世界を自ら背負って立つ人間を育成できる教員になるよう心から願う次第である。

引用文献

- 1) 中教審諮問「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」文科省（平成29. 6.22）
- 2) 「新学習指導要領における総則のポイント」中等教育資料，文科省，No.975，p.10（平成29. 8）
- 3) 「技術・家庭科技術分野における主体的・対話的で深い学びの実現」中等教育資料，文科省，No.977，p.30（平成29.10）
- 4) 「新学習指導要領における技術・家庭科技術分野のポイント」中等教育資料，文科省，No.977，pp.22-25（平成29.10）
- 5) 「新学習指導要領における総合的な学習の時間のポイント」中等教育資料，文科省，No.978，pp.22-25（平成29.11）
- 6) 「新学習指導要領における特別活動のポイント」中等教育資料，文科省，No.978，pp.34-37（平成29.11）
- 7) 「キャリア教育って結局何なんだ?：自分と社会をつなぎ，未来を拓くキャリア教育：中学校におけるキャリア教育推進のために」文科省国立教育政策研究所，p.16（平成22.11）

学校教育実践（生徒指導，特別活動，道徳教育等）における いじめ防止対策推進法の有効性について

山田 朋生*・齊藤 浩一*

Consider the effectiveness of the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying for academic training practice (Student guidance, Extra-curriculum, Moral education, and so on).

Tomoki YAMADA* and Koichi SAITO*

Abstract

In recent years, the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying (Act No.71 of 2013) was enforced on September 28 of the same year in the 183 th National Assembly by the influence a social phenomenon of the bullying problem.

Along with that, it became the new definition of 2013 from the old definition of "bully" since the beginning of 1986.

This paper discusses the way of compliance based on academic training practice (student guidance, Extra-curriculum, Moral education, and so on) and children's human rights, mainly concerning related laws of the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying about bullying problems in academic training practice.

Equality under the law (Article 14 of the Constitution of Japan) and the freedom of thought and conscience (Article 19 of the Constitution of Japan) are perspective of the Constitution of Japan.

There are possibility of division on handling of the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying (whether it becomes a reasonable discrimination or irrational discrimination) depending on their position (policy, school, children, and parents) at the educational site.

The structure of this paper is as follows.

First of all, it is raise as a problem definition the possibility that the handling of the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying is considerably diverge at the actual educational site.

Secondly, I discussed school management and bullying, as well as human rights and bullying of children.

Thirdly, I thought five cases on bullying problems about presence or absence of a reasonable discrimination or irrational discrimination of equality under the law on the Constitution of Japan.

Fourth, I discussed the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying and related laws, and discuss one proposal to prevent divergence of division between the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying and the educational site.

Finally, as a future task, I mentioned that independent committee compliance measures and moral committee intervention and establishment are desired.

Through the above, I propose indicators of Student guidance, Extra-curriculum, Moral education, and so on as indicators of the effectiveness of the Act for the Promotion of Measures to Prevent Bullying.

Key words: コンプライアンス, いじめ防止対策推進法, 子どもの人権, 法の下での平等, いじめ問題

1. はじめに

近年、いじめ問題が子どもの人権を脅かすほどのものとなり社会現象化している。この影響により、第183回国会(常会)において、いじめ防止対策推進法(2013年[平成25年]法律第71号)が成立した。その後、2013年6月28日に公布され、「いじめ防止対策推進法」(以下、「本推進法」と略記。)については、2013年9月28日に施行された。

それに伴い、1986年度(昭和61年)当初からの「いじめ」の旧定義から2013年(平成25年)の新定義のものになった(詳細は、4-1に記載)。

本稿は、学校教育実践(生徒指導、特別活動、道徳教育等)におけるいじめ問題について、本推進法等関連法規を中心として、学校教育実践と子どもの人権を踏まえたコンプライアンス(法令遵守)の在り方を論じる。いじめ問題における法の下での平等(憲法第14条)及び思想及び良心の自由(憲法第19条)は、憲法上の観点である。それぞれの立場(政策、学校、子ども、保護者)における本推進法の取り扱いが不合理な差別になるのか合理的な区別になるのかが乖離してしまう可能性がある。以上を通して、本推進法が有効かを生徒指導、特別活動、道徳教育等の在り方の指標から提言し考察するものである。

2. 学校教育といじめに関する諸問題

2-1 学校経営といじめ

現在、学校は、その信頼から家庭や地域社会の役割を含む存在となっている。

まず、家庭の代替的な機能の役割としては、本来、家庭内で保護者がしなければならない道徳や倫理の教育¹⁾が挙げられる。

次に、地域社会の代替的な機能の役割としては、学校は近隣との社会貢献（防災避難所や地域振興等）を対外的な機能として備えている。以上から、本来の存在意義として、現代社会において独り立ちできる子どもを育成することが目標となる。

しかし、近年、地方において少子化による子どもの減少にも伴い、統廃合や経営困難などの状況に陥っているところも少なくない。

このような影響もあり、教職員は少子化による劣悪な労働条件の下でストレスを感じながら児童・生徒に対して授業や雑務等に従事し、学校運営・経営に協力をしなければならない。そのため、生き残りを目指す学校経営（授業以外の学内・外業務）と実社会で自立できる子どもの教育（授業）には、かなりの乖離²⁾が存在するのではないかと考える。また、近年のマスコミ報道を巡る学校における子どもの「いじめ問題」を見る限りにおいても、教職員のコンプライアンスの在り方に関してかなりの疑問が存在するように考える。

従来においてコンプライアンスという言葉は、主に経済活動を行う企業向けに使われている用語ではあるが、学校における場合にも準ずるものがある。

教育機関におけるコンプライアンスとは、教育関連法規にとどまらず、現行法令及び教育現場における倫理の認識及び周知徹底化の対策をすることが望まれる。つまり、学校における教職員が法律や規則などのルールに従って活動を行うことである。

教育機関等で就労をしている教職員に関しても、日頃において自分でも気付かないうちに法律違反をしてしまっている可能性がある。それゆえ、学校に対してコンプライアンスに関する周知徹底（教育現場における法令遵守）及び教職員教育（教育現場における倫理）に力を入れなければならない。

2-2 子どもの人権といじめ

児童の権利に関する条約（児童の権利条約⁴⁾が世界的規模で重要視されて以降、国連で採択され、日本が批准して以来23年が経っている。

子どもの権利は保護者の存在により広範な制限を受ける。なぜなら、子どもの権利は、大人（成人）の権利と比べてかなりの現行法令上における制限⁵⁾を受けているがゆえに、自己の責任において独立した判断や決定を行う事が容

易ではない。

学校は、子どもの教育に関して法律上の機能としての存在（義務教育制度、教育基本法、学校教育法等）の役割が目的の1つである。

しかし、近年の保護者の中には、子どもの家庭内における社会上の機能としての躰（しつけ）を学校に任せて委ねがちな保護者も存在している。学校の教職員は、子どもの人権に関して、現行法令及び教育現場における倫理の周知徹底をしながら就労をしなければならないが、その重要性が欠落した対応を取ることに成りえてしまう場合がある。

そのため、保護者は、子どもの権利を守るために学校とともに保護者責任⁶⁾として協力を必要とする。ただ、大前提として、子どもの権利といえども、まずは自分自身の不断的努力⁷⁾により保持しなければならないことが権利でもあり、義務である。

3. いじめに関する諸事例及び考察

3-1 いじめ問題に関する諸事例と法の下での平等との関係

いじている側（加害者）が行った行為の諸事例を下記表1（①～⑤）において、法の下での平等上の観点と照らし合わせて、合理的性及び不合理性の有無について概要及び考察をしたい。

表1 いじめ行為における法の下での平等上の判断

諸事例等	法の下での平等 (不合理な差別/合理的な区別)
①原発避難児に対する 150万円の恐喝被害	不合理な差別 (被害者による過失無し)
②学内・外で菌発言	不合理な差別 (被害者による過失無し)
③「放射能で光る」発言	不合理な差別 (被害者による過失無し)
④〔自慢話をする/人の注意を自分に向けさせる/うそをつく/ひとの宿題を平気でいつも写す子ども〕を他の子どもが <u>注意する</u>	合理的な区別 (被害者による過失有り)
⑤〔自慢話をする/人の注意を自分に向けさせる/うそをつく/ひとの宿題を平気でいつも写す子ども〕を皆で <u>無視する</u>	不合理な差別 (被害者による過失無し)

注) 区別する理由で下線部を強調。

〔概要及び考察〕

〔諸事例①〕

福島県で発生した福島原発の事故後から横浜市に自主避難した中学1年の男子生徒が150万円の恐喝被害のいじめ

を受けた問題で、文部科学省副大臣らが横浜市長に再発防止を徹底するよう指導した事例である。

当初、150万円に及ぶ恩喝被害のいじめに対して学校・教育委員会側は「いじめと認定は難しい」と発言したが、その後、教育委員会側は、家族から相談を受けたにも拘らず、①いじめ問題に対応する専門家を設けていなかったこと、②担任として誤った言動をしていたことなどを理由に、第三者委員会により社会的に問題視され見解を覆し「いじめ認定」とした。

〔諸事例②〕

福島県で発生した福島原発の事故後、新潟市の小学校で、福島県から避難してきた子どもが担任の教諭や他の子どもから菌扱いされ、氏名にバイ菌の「菌」をつけて、悪質な言動で呼ばれていた事例である。

問題発覚後、保護者側からは学校側の対応として子どもが受けていたいじめを認識していなかった。マスコミ報道から非難され、新潟市教育委員会は、第三者委員会などによる結果、教諭の菌発言と悪質な言動に関して委員長は「学校としての対応ができていなかった」として担任を減給処分とした。

〔諸事例③〕

福島県で発生した原発の事故後、関西にある大学の外国人非常勤講師が授業中に、女子学生が自己紹介している際に教室の電気を消灯し、「放射能を浴びているから電気を消すと光ると思った」など人権侵害発言ととれる差別発言をした事例である。

大学側は、ハラスメント相談センターの報告をうけて問題を認識した。その後、外国人非常勤講師に対して聞き取りを行った後、事実を認めたため減給処分とした。

〔諸事例④〕

本事例は、筆者が想定したものである。

自慢話をする／人の注意を自分に向けさせる／うそをつく／ひとの宿題を平気でいつも写す子どもを他の子どもが注意した場合については、①相手に対して被害者本人による行為の過失有りの場合といさめる行為、②被害者に対して注意をするという人権のある存在として認識し、対応する場合には、合理的な区別と判断しうることができる。

また、自己防衛（思想及び良心の自由）による、社会通念上において合理性が判断できる場合には合理的な区別（子どもによる）となる。

〔諸事例⑤〕

本事例も筆者が想定したものである。

自慢話をする／人の注意を自分に向けさせる／うそをつく／ひとの宿題を平気でいつも写す子どもを皆で無視した場合については、下記に掲げる①から⑤のいずれかの要件の有無が考えられる。

① 相手に対して被害者本人による行為の過失無し（例外

として、保護者に責任が帰属する場合、加害者も含むクラスの皆で仲間外れをした場合には、学校側の責任となる）となり、不合理な差別となりうる。

② 家庭教育における指示による無視は、子どもの人権の制限上において両親である保護者の責任となり、不合理な差別といえる。

③ 本人の意思による無視は、2種類に分けられる。1つ目は、憲法第19条における自己防衛（無視をすることによる人権の保持）は、合理的な区別となる。それ以外の残りの場合には、人権を無視する行為となるので不合理な差別といえる。

④ 本人に過失がなく、人権のある存在と認識せず無視する場合には、不合理な差別といえる。

⑤ 本人に過失がなく仲間外れをする場合には不合理な差別といえる。

これらの①から⑤までのいずれかの要件がある場合には、不合理な差別と判断しうることができるため、本推進法による解決が望まれる。

3-2 考 察

3-2-1 法の下での平等の意味⁹⁾

主として法の下での平等といった場合、学説としては、例示説が通説とされている。

例示説とは、憲法第14条後段にある差別に関しては単に例として挙げただけのものであり、合理的な事由が存在しない限り、ほかと同様に禁止される説である。

また、法の下での平等に関しては、合理的な区別（差別）に関する判例⁹⁾（大判昭和25年10月11日、最大判昭和39年5月27日、最大判昭和39年11月18日）が、最高裁において示されている。代表的な事由の判旨としては「一般社会観念上合理的な根拠に基づき必要と認められるものである場合」（最大判昭和39年11月18日）には平等の原則に反すると言えない。

法の下での平等とは、形式的には、「法の適用に関する平等」のことであり、実質的には「国家から与えられる受益権の平等」の取り扱いのことを指している。

今回の「いじめ問題」に関していえば、いじめられている子どもは、憲法（第11条、第12条、第13条¹⁰⁾、第24条、第26条）の保障の下に正常に教育が受けられる状態に回復させなければならない。その役割を社会（国・地方公共団体、学校、保護者）が、本推進法における責務を遵守することにより行わなければならない。

これを踏まえれば、国や地方公共団体は、子どもの権利（①教育を受ける権利〔憲法26条〕、②身体の自由〔憲法第18条〕、③思想及び良心の自由〔憲法第19条〕、④幸福追求権〔憲法第13条〕）を法の下での平等において保障するように努めなければならない。

特に、国家は、いじめ問題に関しては、義務教育制度と教育を受ける権利との兼ね合いから、子どもを正常に学習ができる環境へと回復をさせなければならない。

法の下での平等上において、いじめを受けている子どもの

保護者は、学校側に対して状況を解決するように苦情や訴えの要請を行う。

上記表1に示す①, ②, ③, ⑤の事例の場合には、差別が刑法違反として不合理となり、対応次第で「学校の責任」が問われる可能性がある。また、上記表1に示す④の場合には、思想及び良心の自由における自己防衛になりえるので、いじめとみなされず合理的な区別となり、被害者側の「保護者の責任」が問われる可能性がある。

不合理性のある差別が行われたと思われる場合には学校側(教職員)は、現行法令及び本推進法に従い対応をする必要がある。

現場におけるいじめ認定に関しては、教育を受ける権利を侵害する行為は問題であるが、思想及び良心の自由に基づく自己防衛を制限するのも問題である。それゆえ、いじめと非いじめの線引きの現場における認定は、特に公立学校では、いじめに関する情報共有¹¹⁾を怠れば教職員の懲戒処分の可能性もあることから難解なものとなっている。

また、たとえ現場において、いじめが存在しても、学校の評判や事件(訴訟)化することによる対外的な社会的影響を危惧して、証拠隠滅、隠蔽、虚偽の報告をして不認定になる可能性もありえる。

3-2-2 不合理な差別と合理的な区別の差異

法の下での平等に照らせば、上記表1①②③⑤に挙げるような故意のあるいじめ等をした場合には、不合理な差別ということになる。

また、上記表1の④の例として、①友達となることで、相互の価値観の相違による集団行動により、個々人の生命・身体に危害が及ぶ可能性がある、②集団行動により起こりうる不利益(リスク)の可能性(金銭の貸借、集団行動による事故[活発的性格・消極的性格])のように、人権に抵触するような場合には、合理的な区別(差別)とみなすことができる。

4. 政府の対応及び対策

4-1 いじめ防止対策推進法の制定

本推進法が第183回国会(常会)で、成立し、2013年[平成25年]6月28日に公布され、同年9月28日に施行された。それに伴い、その他にも関連する現行法令との兼ね合いにより重要な位置をしめるようになった。

「1 はじめに」でも述べたように、本推進法が成立する前の「いじめ」の定義¹²⁾¹³⁾を1986年度[昭和61年]以前は、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③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(関係児童生徒、いじめの内容等)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もの」と掲げられていた。

しかしその後、社会の情勢や変化に伴って、1994年度[平成6年]の定義としては、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③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。」と変更された。

さらに、なお書きにおいて、「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行うこと。」と付されるものであった。

この際の主な変更点としては、「学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの」を削除し、「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行うこと」を追加したものであった。

2006年[平成18年]の定義としては、前提事項として、「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。」というものがあつた。その上で定義として、「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。」と変更された。さらに、なお書きにおいて、「起こった場所は学校の内外を問わない」と付された。

この際の主な変更点としては、「一方的に」、「継続的に」、「深刻な」といった文言を削除し、「いじめられた児童生徒の立場に立って」、「一定の人間関係のある者」、「攻撃」等についての注釈の追加なされた。

2013年度[平成25年]の本推進法の施行に伴う定義としては、「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。)であつて、当該行為の対象となつた児童等が心身の苦痛を感じているもの。」と変更されるに至つた。さらに、なお書きにおいて、「起こった場所は学校の内外を問わない。」と付された。

この際の主な変更点としては、「『いじめ』の中には、犯罪行為として取り扱われるべきと認められ、早期に警察に相談することが重要なものや、児童生徒の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるような、直ちに警察に通報することが必要なもの含まれる。これらについては、教育的な配慮や被害者の意向への配慮のうえで、早期に警察に相談・通報の上、警察と連携した対応を取ることが必要である。」が追加された。

以上のような変遷を経て現在に至っている。

本推進法における重要な変更点は、当初掲げられていた①「一方的に」、②「継続的に」、③「深刻な」といった文言を削除し、④「いじめられた児童生徒の立場に立って」、⑤「一定の人間関係のある者」、⑥「攻撃」等についての注釈を追加したことである。

また、近年のインターネットの普及によるいじめ問題対策としてSNS(Social Networking Service)における当該行為も対象とした。さらには、いじめ問題が子どもの生命、身体又は財産に重大な被害が生じるようなケースの増加から警察と連携した対応が求められるようになった。政府(文部科学省)は、地方公共団体及び教育委員会におい

ても、本推進法及び現行法令に伴う各種の通知¹⁴⁾を周知させるべく行っている。

現在においても、「いじめ防止対策協議会¹⁵⁾」により更なるいじめ防止対策（①原発いじめ、②性的少数者[LGBT]の見直しとしての法案改正の協議が行われている。

4-2 各種関連法令

① 日本国憲法

最高法規である日本国憲法上において本推進法と関連がある主な条項としては、第11条（基本的人権の享有・不可侵）、第12条（不断の努力）、第13条（幸福追求権）、第14条（法の下での平等）、第19条（思想及び良心の自由）、第24条（個人の尊重・尊厳）、第26条（教育を受ける権利）等が考えられる。本推進法においても最高法規である日本国憲法との調整をもって運用されなければならない。

② 刑法及び少年法

いじめが犯罪性を伴うに至るまで深刻化している今日、本推進法においても文言上に追加明記されるくらいに、刑法及び少年法との関係が密接になってきている。

加害者（いじめをしている側）における①脅迫、②恐喝、③暴行、④傷害、⑤インターネットのSNS等による名誉棄損（誹謗中傷）、⑥いじめに関する証拠を削除することによる証拠隠滅、⑦過失による懲戒免職を防ぐ為の対策としての虚偽の報告や嘘（偽証、詐欺）などの行為を行う可能性があると考えうる。

また、日本の現行法令上において、20歳未満の子どもは、少年法（減刑）という法律が刑法の特別法として存在し、14歳以上から20歳未満の子どもは減刑されることになっている。

③ 教育関連法（教育基本法、学校教育法）

本推進法上における「学校」の定義などの在り方に関する根拠法となっている。また、学校が法的な機能を携える根拠を示すとともに、憲法の教育を受ける権利を実現するための法律となっている。

④ ガイドライン・条例

本推進法の制定にともない、学校がコンプライアンスに違反しないように、国がある一定指標を示したガイドラインを掲げている。また、地方公共団体（教育委員会等）は、条例などにおいて違反対策を行っている。

5. おわりに

日本特有の問題（日本の体質の現状）として、日本国民の民族柄・お国柄（村八分や家制度）、日本の体質（例：問題解決後の世間体、仲間外れ防止、保護者の要請、知名度低下の防止等）として丸く収め、隠蔽¹⁶⁾や証拠隠滅により、事件化せずということがある。また、本推進法に準じて、いじめに関する情報共有から逸脱して公表されない場合には、公立学校の教職員が地方公務員法上の懲戒処分

になりえる可能性がある。

今回、本推進法が施行された。しかし、学校経営及び教育と子どものいじめ問題に関する人権の在り方（コンプライアンス）を両立させる際に、法の下での平等（憲法第14条）及び思想及び良心の自由（憲法第19条）等の憲法上の観点を踏まえなければならない。

現行法令を遵守しながら、子どもの人権上における取り扱いに関して、それぞれの立場（政策、学校、子ども、保護者）における接し方が、不合理な差別になるのか合理的な区別になるのかの是非について、コンプライアンス違反にならないように対応及び行動を心掛けることが求められる。

これが本推進法と教育現場との乖離を防ぐ1つの手立てとなるのではないか。また、今後望まれる体制として、①スクールカウンセラーの権限強化、②児童相談所の権限強化、③社会福祉士（ソーシャルワーカー）の活用による相談環境の充実化も一案である。

今後の課題としては、本推進法及び関連法規に準ずる、学校処罰の規定により隠蔽や表になることを嫌う体質があることを踏まえなくてはならない。いじめの調査（関係者への聞き取り等）を学校や教育委員会側に任せず、上記①～③で掲げた体制のメンバーを起用した第三者委員会によるコンプライアンス対策委員会、倫理委員会の設置が望まれる。

また、学校側の本推進法化の取り組みとして、内部告発や情報提供に伴う改善がみられると思われる学校に対しては減免制度（罰則免除制度、減免措置制度）を設けて評価するのも望ましい。今後のいじめ防止対策協議会の更なる当該制度政策の欠缺の補完に期待したい。

<註>

- 1) 一昔前の家庭内における本来の教育に関しては、その家庭毎の家訓（例：門限）などによりまちまちではある。例えを挙げるならば、「人様に迷惑をかけたなら、どういうことになるか」等の倫理・道徳等に至るまで、保護者として子どもが社会に自立できるような教育を、保護者や近隣の顔見知りの方々が愛情をもって行っていた。近年では、父母や祖父母、両親からそのような家庭内教育を行ってこられていない保護者が増加するに伴い、社会的な問題として子どもに対する体罰の行き過ぎや育児の無関心による虐待となる児童福祉法の対象となるケースもでてくるようになった。
- 2) 学内外の業務の多忙により、子どものいじめ問題に関しての対応が疎かに成りえてしまう傾向になってしまう可能性がある。
- 3) いじめ防止対策推進法は、学校及び学校の教職員の責務として、その第7条において「学校の設置者は、基本理念にのっとり、その設置する学校におけるいじめの防止等のために必要な措置を講ずる責務を有する。」また、第8条において「学校及び学校の教職員は、基本理念にのっとり、当該学校に在籍する児童等の保護者、地域住民、児童相談所その他の関係者との連携を図りつつ、学校全体でいじめの防止及び早期発見に取り組むとともに、当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する。」と掲げている。

- 4) 児童の権利条約は、第44回国連総会(1989年)に採択され1990年に発効し、その後、日本は1994年4月22日に批准した。また、本条約は、18歳未満を「児童」と定義している。詳しくは、外務省「人権外交－児童の権利に関する条約-締約国一覧-」<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun_1.html>(最終閲覧日:2017年3月15日)を参照されたい。
- 5) 民法上においては、保護者の同意を必要とする、契約行為等、刑法上においては、子どもの自立的権利行使の制限(少年法や青少年保護条例(例:岐阜県青少年保護条例事件[最高裁判決平成元年・9.19刑集43巻8号785頁])などがある。刑法上における強要行為を伴う可能性がある場合には児童福祉法違反の対象にもなりうる。
- 6) 本推進法は、保護者の責務等として、その第9条において「保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、その保護する児童等がいじめを行うことのないよう、当該児童等に対し、規範意識を養うための指導その他の必要な指導を行うよう努めるものとする。
- 2 保護者は、その保護する児童等がいじめを受けた場合には、適切に当該児童等をいじめから保護するものとする。
- 3 保護者は、国、地方公共団体、学校の設置者及びその設置する学校が講ずるいじめの防止等のための措置に協力するよう努めるものとする。
- 4 第一項の規定は、家庭教育の自主性が尊重されるべきことに変更を加えるものと解してはならず、また、前三項の規定は、いじめの防止等に関する学校の設置者及びその設置する学校の責任を軽減するものと解してはならない。」と掲げている。
- 7) 日本国憲法は、その第12条において「この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によって、これを保持しなければならない。又、国民は、これを濫用してはならないのであって、常に公共の福祉のためにこれを利用する責任を負ふ。」と掲げている。
- 8) 日本国憲法は、法の下での平等として、その第14条第1項において「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。」と掲げている。
- 9) 合理的区別に関する有名な判例(判旨)として最高裁(大判昭和25年10月11日, 最大判昭和39年5月27日, 最大判昭和39年11月18日)は、「憲法一四条は法の下での平等の原則を認めているが、各人には経済的、社会的その他種々の事実関係上の差異が存するものであるから、法規の制定またはその適用の面において、(中略)事実関係上の差異から生ずる不均等が各人の間にあることは免れ難いところであり、その不均等が一般社会観念上合理的な根拠に基づき必要と認められるものである場合には、これをもつて憲法一四条の法の下での平等の原則に反するものといえないことは、当裁判所の判例とするところである」と示したものがあ
- 10) 日本国憲法は、その第13条において、「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の

権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。」と掲げている。

- 11) 詳しくは、『朝日新聞』,2016年10月12日夕刊(東京),「『いじめ』共有怠れば処分 文科省、公立教職員に周知へ 有識者会議案」(1面)を参照されたい。
- 12) 文部科学省が行う「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」における定義による。
- 13) 詳しくは、文部科学省「いじめの問題に関する施策-3 いじめの定義」(<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/06/17/1302904_001.pdf>(最終閲覧日:2017年3月15日)を参照されたい。
- 14) 詳しくは、文部科学省「いじめ防止対策推進法の公布について(通知)」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337219.htm(最終閲覧日:2017年3月15日)、及び同「いじめ防止基本方針の策定について(通知)」<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1340464.htm>(最終閲覧日:2017年3月15日)を参照されたい。
- 15) 詳しくは、文科省「いじめ防止対策協議会」<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/124/index.htm>(最終閲覧日:2017年3月15日)を参照されたい。
- 16) 世間に知れ渡る事件になる前に何事もなかったように装い解決したように見せかける対策(例:問題解決後の世間体、仲間外れ防止、保護者の要請、知名度低下の防止等)として隠蔽が行われ事件化せずということがある。有名な隠蔽事例(証拠隠滅)としては、2014年9月に仙台市の泉区の中学校において、いじめを苦に自殺したとみられる子どもの問題(事件)がある。男子生徒の自殺後に、男子生徒・児童の遺族や生徒等に対して教職員が、SNS上の履歴及び画像等のログを削除するよう指示をして証拠隠滅や口裏合わせを図ったとされている。また、学校側が、虚偽の説明をし、当該教育委員会も1年近くいじめ自殺を公表しなかったとされている。

<引用・参考文献>

- ・小林美津江「いじめ防止対策推進法の成立」立法と調査,344号,24頁以下(2013)
- ・坂田仰・田中洋『教職教養 日本国憲法』(2011年,補訂第2版,八千代出版)
- ・時事通信社,2016(1),『月刊教員養成セミナー〈特集1出る「いじめ」〉』時事通信出版局
- ・総務省(編),2015,『情報通信白書〈平成27年版〉』日経印刷
- ・内閣府(編),2016,『子供・若者白書〈平成28年版〉』日経印刷
- ・内閣府(編),2015,『子供・若者白書〈平成27年版〉』日経印刷
- ・法務省法務総合研究所(編),2016,『犯罪白書〈平成28年版〉』日経印刷
- ・法務省法務総合研究所(編),2015,『犯罪白書〈平成27年版〉』日経印刷

日本大学工学部紀要

第59巻第2号

平成30年3月20日 印刷

平成30年3月25日 発行

非 売 品

編集兼
発行者

日本大学工学部工学研究所

〒963-8642 福島県郡山市田村町徳定字中河原1

Tel. (024) 956-8648

〈e-mail address〉 kenkyu@ao.ce.nihon-u.ac.jp

印刷者

共栄印刷株式会社

〒963-0724 福島県郡山市田村町上行合字西川原7-5

Tel. (024) 943-0001(代)



JOURNAL OF THE COLLEGE OF ENGINEERING
NIHON UNIVERSITY

Vol. LIX, No. 2, 2018

CONTENTS

GENERAL STUDIES

- Psychic hygiene of junior high school teacher around the construction of the stress model
..... Koichi SAITO (1)
- Attempt of junior high school student's bullying and psychological,
structural model construction for the overall measure to stress
..... Koichi SAITO (9)
- Consideration for various problems and the solutions that surround
technological department education
..... Kazuhiko SHIRAISHI and Koichi SAITO (19)
- Consider the effectiveness of the Act for the Promotion of
Measures to Prevent Bullying for academic training practice
(Student guidance, Extra-curriculum, Moral education, and so on) .
..... Tomoki YAMADA and Koichi SAITO (25)