資料

小学生・中学生の「いじめ」認識

笠井孝久¹

COGNITION OF BULLYING (IJIME) BY PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PUPILS

Takahisa KASAI

This study examined the effects of four situational factors related to bullying (ijime), i.e., the number of attackers, the relationship between the attacker and the attacked, the background of the act, and the type of the act, on children's cognition of an incident as ijime. Four hundred and sixty-eight primary school subjects and 318 secondary school subjects rated the degree to which they agreed the incidents, each of which was made by combining the four factors, as ijime. Three factors effect for primary school subjects' cognition, and all the factors effect for secondary school subjects', as well as some interactions, suggested that pupils' cognition of ijime was affected by a combination of these factors. Although primary school subjects considered the incidents as ijime more often than secondary school subjects, a particular type of act, neglect, was considered to be ijime by secondary school subjects more often than primary school subjects.

Key words : bullying (ijime), primary and secondary school pupils, effect of situational factors, developmental difference.

近年、いじめによる自殺等が相次ぎ、多くの機関でその対応に奔走しているが、根本的な解決には苦慮している。いじめは日本だけにみられる現象ではなく、海外においても関心が高い(Olweus, 1993; Sharp & Smith, 1994)。むしろ、日本ではいじめ現象が社会現象として認知されるまでに多くの時間を要したといえよう。これには、子ども集団でのいわゆる「いじめ」が昔から存在する現象であったこと、健康的で日常的な攻撃行動を通して人間関係の摩擦や軋轢の解決に役立つソーシャルスキルが獲得されるといった認識があったことなどが影響していると考えられる(藤村, 1985; 江川, 1986; 深谷, 1995)。確かにこのような意味での攻撃行動の体験は、子どもの社会化の過程では、むしろ不可欠なことともいえる。しかしながら、今日問題視されている

「いじめ」は、そこから登校拒否や自殺、家庭内暴力などの問題行動が派生しており(稲村, 1985; 森田・清永, 1995)、その態様や性質の点でも、影響力の点でも格段の深刻さをもち、昔ながらのいじめとはまったく性質の異なったものになったといえるであろう。

このような現状を反映して、いじめに関する実証的な研究が多く行われている。いじめの実態(深谷・中原, 1986; 森田ら, 1995)やいじめにおけるそれぞれの役割(例えば、加害者、被害者、傍観者)をとる子どもの人格特性や価値意識などの知見も多く得られている(森田, 1985; 井上・戸田・中松, 1986)。しかしながら、従来の研究においては、何をいじめとするかが研究者によって必ずしも一致していなかった。濱口・笠井・川端・木村・中澤・三浦(1996)は、先行研究におけるいじめの定義を概観し、継続性、被害者と加害者の人数比、加害行為の意図性、攻撃行動の程度などの点では、研究者間で必ずしも一致した見解が見られないことを指摘している

¹ 千葉大学教育学部附属教育実践総合センター (Center for Research, Training and Guidance in Educational Practice, Chiba University)

(高野, 1986, 深谷, 1996 も同様の指摘をしている)。

以前から「いじめはとらえにくい・わかりにくい」と言われているが(河井, 1986; 江川, 1986), これには, いじめが教師や親の見えないところで起こっている, いじめられた側もその事実を表現できないといった, いじめが顕在化しにくいという意味の他に, ある行為がいじめなのか, そうでないのかが不明確であるという意味も含まれているように思われる。例えば, ある子どもには「ふざけ」や「冗談」である行為が, 別の子どもにとっては「いじめ」であったりする。また, 1人の子どもの中でも, 仲良しの友だちの行為であれば何でもないことが, 乱暴でいじわるな友人の行為だといじめととらえられることもあり, いじめか否かの判断には, 行為の背景や文脈が大きく影響すると推測される。

このように“何をいじめとするか”には, 非常に主観的な要素が含まれ, このことが教育現場での具体的な有効な指導を困難にさせている原因の1つと考えられる。とりわけ「いじめ」と「ふざけ」, 「冗談」, 「ケンカ」といった何らかの攻撃的要素の含まれる概念の判別は, 被害者と加害者の見解の違いなども加わって, より一層, 難しいものになっていると言えるだろう。

ところで, 現実には生起しているいじめ現象の理解や解決策を模索するためには, 坂本(1995)や鈴木(1995)が, いじめられている側の「いじめられている」という認識や主観を強調しているように, いじめの当事者である児童・生徒の視点から, より具体的な行動としてのいじめをとらえることが必要である。いじめの特徴の1つとして, 加害者のいじめている意識の欠如(江川, 1986; 深谷, 1996)や正当化・正義のいじめ(江川, 1986; 河井, 1985, 1986)などが指摘されているが, これらは加害者と被害者とのいじめの認識の違いに端を発しているともいえる。「冗談」でやった行為も「いじめ」になる可能性があるといった認識を育てるためには, まず“何がいじめとなるのか”という具体的な共通認識を持つ必要がある。その上に立って初めて, 自分の行動を抑制したり, 他者の行動を制止することが可能になるのではないだろうか。

そこで本研究では, この共通認識の基盤となる, 小・中学生がどのような行為をいじめととらえているか, 特にいじめの判断がされる際に, 「いじめ」現象を構成する主観的・状況的要因がどのように影響しているかを明らかにすることを目的とする。このような認知的アプローチから導き出される結果は, いじめを防止するための指導場面において, 自分や他者の行為がいじ

めに該当する可能性がどの程度あるのかといった問題を考える際の参考資料として提供できであろう。これらの資料を利用することにより, 自分に悪意はなくても, 相手の立場からすればいじめになるかもしれないといった認識が形成されることが期待される。

本研究では, 「加害者の人数」, 「加害者と被害者の関係」, 「行為の背景」, 「行為の形態」という4要因を操作した具体的場面を構成し, それらがどの程度, いじめと認識されるかを, いじめが問題となる小学校高学年と中学生を対象に調査することとした。また, 発達の観点から考えると, 小学校中学年以降, いわゆるギャング・エイジに突入し思春期へと移行する間に, 自己認識や友人関係の質にかなりの変化が生じる。これらの変化に伴い, 他者からなされた行為に対する認識やその認識の形成に影響を与える要因などに質的な変化が生じることも予想される。そこで, 小学生と中学生のいじめ認識の差異やそれに影響を及ぼす要因の違いについても検討する。

方 法

1. 調査対象

小学生: 千葉県内の公立小学校, 6校12学級の5年生468名(うち男子268名, 女子200名), 中学生: 千葉県内の公立中学校, 3校9学級の2年生318名(うち男子160名, 女子158名)。

2. 調査内容

(1) 項目の選定

いじめの判断をする際に影響を及ぼすと考えられる要因として, 先行研究(高野, 1986; 濱口ら, 1996)を参考に以下に4要因を設定した。

a. 加害者と被害者との関係(以下, 関係と記す)

松本(1985)が, いじめを「集団的な状況における人間関係のコンフリクトの1つの形態」ととらえているように, いじめには人間関係的な要素が強く影響を与えていると考えられる。また, 仲のよい友人からされた行為と, いじわるな友人からされた行為とでは, その行為のとらえ方が異なることは容易に推測される。そこで, 加害者と被害者との関係として以下の3水準を設定した。

仲よし: いつも一緒に遊んだり, 話したりしている仲のよい友人。

交渉なし: ふだん一緒に遊んだりしないし, あまり話もしない友人。

仲悪い: よくいじわるをしてきて, ケンカしたりしている友人。

b. 加害者の人数（以下、人数と記す）

多くの研究者が、今日のいじめの特徴として「いじめの集団化」、すなわち大勢で1人の対象を攻撃するということをあげている（江川, 1986; 森田ら, 1995）。児童・生徒がこのような1対多数という構図をいじめととらえているならば、1対1あるいは集団対集団という形態は、一方的という色合いが減少し、その行為は「ケンカ」や「対立」としてとらえられる可能性がある。そこで、加害者の人数として、1人の被害者に対して**単数**と**複数**の2水準を設定した。

c. 行為の背景（以下、背景と記す）

いじめた理由を調査した先行研究からは、「(被害者が)掃除をさぼったから」というような被害者の行為に対する制裁や、「相手を明るくするため」といった、ある種の正義感からの行為も出現している（河井, 1985; 江川, 1986）。被害者にはいじめとしてとらえられる行為も、加害者の意図や行為の背景によっては、いじめと見なしてよいのか判断が難しい場合もあり、これらの要因もいじめの認識に大きな影響を与えていると推察される。そこで、行為の背景として、以下の3水準を設定した。

面白い：（加害者が）面白がって。

しかえし：（被害者が）悪口をいったので。

ぼんやり：（被害者が）ぼんやりしていたので。

d. 行為の形態（以下、形態と記す）

軽微な行為なら「ふざけ」や「遊び」として済ませられるが、暴力的な行為などは明らかにいじめと判断されるように、加えられた攻撃行動の形態とそれに対する認識は、ある程度関連していると考えられる。また、先行研究から（深谷・中原, 1986; 古市・余公・前田, 1989）学年や性別によって経験するいじめ行為の形態が異なることも指摘されている。このことから、学年や性別などの被験者の属性によって、どのような形態の行為をいじめととらえるかが異なることも予想される。そこで、先行研究（笠井, 1996）を参考に、いじめと見なされる行為の被害感（されて嫌だと思ふ程度）が同程度になるように以下の4水準を設定した。

ことば：からだの欠点を言う。

暴力：押したり、足を引っ掛けたりする。

無視：1日中、話しかけない。

嫌がらせ：筆箱やノートを隠す。

(2)質問紙の構成

関係（3種）×人数（2種）をクロスさせた6セットの質問紙を作成した。各セットには背景（3種）×形態（4種）の12項目が含まれる。

被験者の負担を考慮し、それぞれの児童・生徒が6セット中4セットの質問紙を実施するように冊子を構成した。その際、組み合わせと提示順序の効果も考慮し、48通りの提示パターンを作成した（具体的な質問紙の例は FIGURE 1, APPENDIX I 参照）。

いつもあなたといっしょに話したり遊んだりしている、なんんかの仲よしの同級生が、つぎの1～12のようなことをしたら、あなたはそれを「いじめ」だと思いますか。

あてはまる数字のところに1つだけ○をつけてください。

- 1) おもしろがって、「チビ」などとあなたのからだの欠点をいった

1.....2.....3.....4
とても かなり 少し ぜんぜん
そう思う そう思う そう思う そう思わない

FIGURE 1 質問紙の例

（「仲よし×複数」条件、「背景」：面白い、「形態」：ことば）

3. 手続き

平成7年12月。調査は授業時間の一部を割いて実施された。担任教諭に実施方法を説明し、集団一斉実施を依頼した。所要時間は約30分。

それぞれのセットに FIGURE 1 のような教示を与え、提示された行為がどれくらいいじめと思われるかを尋ねた。「とてもそう思う」、「かなりそう思う」、「少しそう思う」、「ぜんぜんそう思わない」の4段階で回答を求めた。

結果と考察

1. 結果の処理

それぞれの項目の回答について、いじめに該当すると思うほど得点が高くなるように、上記の順に4～1点を与えた。

2. 小学生のいじめ認識

小学生の項目別、および各要因の水準別平均値と標準偏差を TABLE 1 に示した。質問紙の提示パターンによる効果を考慮し、一元配置分散分析をしたところ、有意な差は見られなかった。よって、提示パターンによる効果は考慮せずに分析を進めることとした。

本研究では、被験者への負担の軽減などの観点から、計画的なデータ収集ができなかったため、通常の実験計画を適用することが難しい。よって、比較する平均値の差が、それぞれの標準誤差の2倍以上であれば、5%水準で有意差を認めることができると考え、ここでは、平均値の差がそれぞれの標準誤差の3倍を越え

TABLE 1 小学生の項目別要因別平均値

		(加害者が)面白い				(被害者の行為に対する)しかえし				(被害者が)ぼんやり				関係別 平均	人数別 平均
		ことば	暴力	無視	嫌がらせ	ことば	暴力	無視	嫌がらせ	ことば	暴力	無視	嫌がらせ		
仲よし	単数	<u>2.04</u> (.98)	<u>2.26</u> (1.00)	2.39 (1.04)	<u>2.68</u> (1.07)	1.65 (.76)	<u>1.92</u> (.84)	1.79 (.87)	<u>2.24</u> (.98)	<u>2.50</u> (1.02)	<u>2.27</u> (1.01)	2.19 (1.09)	<u>2.64</u> (1.06)	仲よし	単数
	複数	<u>2.17</u> (.96)	<u>2.37</u> (.95)	<u>2.42</u> (1.02)	<u>2.78</u> (1.01)	1.65 (.74)	<u>1.98</u> (.85)	1.83 (.86)	2.18 (.86)	<u>2.52</u> (1.00)	<u>2.30</u> (.99)	2.14 (1.04)	<u>2.73</u> (1.00)	<u>2.22</u> (.68)	<u>2.33</u> (.61)
交渉なし	単数	2.38 (.97)	2.73 (.94)	<u>1.94</u> (1.00)	2.98 (.97)	1.74 (.82)	2.05 (.89)	1.68 (.83)	2.31 (.83)	<u>2.67</u> (.99)	2.47 (1.01)	1.91 (.99)	<u>2.92</u> (1.00)	交渉なし	複数
	複数	2.50 (.90)	<u>2.82</u> (.95)	<u>2.11</u> (1.03)	<u>3.11</u> (.89)	1.78 (.77)	2.07 (.82)	<u>1.70</u> (.85)	2.39 (.95)	<u>2.76</u> (.94)	<u>2.56</u> (.94)	1.92 (1.00)	<u>2.97</u> (.96)	<u>2.33</u> (.61)	2.37 (.63)
仲悪い	単数	2.52 (.98)	2.80 (.95)	2.35 (1.06)	<u>3.13</u> (.94)	1.88 (.86)	2.14 (.90)	1.77 (.82)	<u>2.44</u> (.94)	<u>2.77</u> (.99)	<u>2.62</u> (1.00)	2.01 (1.00)	<u>3.00</u> (.95)	仲悪い	
	複数	2.74 (.94)	2.89 (.95)	<u>2.42</u> (1.10)	<u>3.18</u> (.92)	1.94 (.86)	2.16 (.96)	<u>1.85</u> (.85)	2.46 (.98)	<u>2.87</u> (.98)	<u>2.67</u> (1.00)	<u>2.12</u> (1.06)	<u>3.03</u> (.96)	<u>2.56</u> (.66)	
背景別平均		<u>2.56</u> (.64)	1.97 (.58)	<u>2.51</u> (.70)	形態別平均				<u>2.22</u> (.59)	<u>2.37</u> (.63)	<u>2.05</u> (.67)	<u>2.71</u> (.72)			

・()内は標準偏差

・ __, ___ は, t 検定による小中比較により, 5%水準で有意差が見られたもの(__ は小>中, ___ は小<中)

ていれば有意な差があるとみなして論じていくこととする。

要因別水準別に平均値を算出したところ, すべての平均値の標準誤差が0.02であった。よって, 要因の効果は平均値の差が0.06以上の場合に有意な差があるものとみなす。効果の認められた要因は, 関係, 背景, 形態であった。関係では, 「仲悪い>交渉なし>仲よし」という結果が得られた(>は, 有意差が認められたもの。以下同様に表記する)。背景では, 「面白い n.s. ぼんやり>しかえし」という結果であった。しかえしという状況は明らかにいじめと認識されにくいことは, 被害者に何らかの落ち度があり, それをこらしめる形で行われる行為は, 許容される度合いが高いという井上ら (1986) の調査結果と一致している。

また, 形態では「嫌がらせ>暴力>ことば>無視」という順序でいじめと認識されることが示された。

要因の組み合わせによる効果 (交互作用) については, それぞれ組み合わせごとに平均値を算出し, 上と同様

の方法 (比較する平均値の標準誤差の3倍を基準とする) を用いて, 平均値の差異の平行性からのズレについて検討することとした。その結果, 人数×関係, 関係×背景, 関係×背景, 背景×形態において組み合わせの効果が見られた。

人数×関係 (有意差の基準: 0.12) では, 加害者が単数の場合, 仲よしと交渉なしの間に差はないが (仲よし (2.21)n.s. 交渉なし (2.32)), 複数では有意差が認められた (仲よし (2.26)<交渉なし (2.39))。

関係×背景 (基準: 0.12) おいては, しかえしが他の背景よりいじめと認識されにくいのは, 関係のすべての水準に共通しているが, 仲の悪い友人の行為では, 面白いとぼんやりの間にも有意な差がみられた (仲よし: 面白い (2.34)n.s. ぼんやり (2.42)>しかえし (1.90)。以下同順で, 交渉なし: 2.57n.s. 2.52>2.14, 仲悪い: 2.75>2.63>2.08)。また, 面白いという背景においてのみ, 交渉なしの友人と仲の悪い友人との間に有意差が見られた。

関係×形態 (基準: 0.12) では (FIGURE 2-a), ことばと

いう形態では、仲の悪い、交渉のなし、仲よしの順でいじめと認識されやすいが（ことば：仲悪い(2.45)>交渉なし(2.30)>仲よし(2.09)), 暴力では仲悪いと交渉なしの間に、嫌がらせでは仲よしと交渉なしの間に差がなかった（上と同順で、暴力：2.55 n.s. 2.45>2.18, 嫌がらせ：2.87>2.56 n.s. 2.54）。無視では、仲悪いと仲良しの間に差がなかった（仲悪い(2.20)n.s. 仲よし(2.13)>交渉なし(2.00)）。普段交渉のない友人から無視されてもそれほどのことではないが、仲よしの友人から無視されると、普段仲良くしているだけに仲の悪い友人からされるのと同等のいじわるな行為にとらえられるのであろう。また、仲よしの行為では、ことば、無視、暴力という形態の差はなかった。

背景×形態（基準：0.09）では（FIGURE 2-b），暴力、無視という形態においては、いじめの認識されやすさが「面白い>ほんやり」という順であるが（暴力：面白い(2.65)>ほんやり(2.48)n.s. しかえし(2.41)。以下同順で、無視：2.27>2.05>1.77), 嫌がらせは、面白いとほんやりという背景の差はなく（面白い(2.98)n.s. ほんやり(2.89)>しかえし

(2.34)), ことばではほんやりの場合が最もいじめと認識される（ほんやり(2.68)>面白い(2.39)>しかえし(1.77)）。また、しかえしという背景では、ことばと無視、暴力と嫌がらせの間に、交渉なしでは暴力と嫌がらせの間に、仲悪いでは、ことばと暴力の間に差がなかった。

以上のように、関係、背景、形態という要因が、小学生のいじめ認識に影響を与えることが示された。これらの要因の影響から考えると一般的に「仲の悪い友人が、面白がって嫌がらせをする」状況などがいじめと認識されやすく、逆に「仲良しの友人が、自分の行為のしかえしとして無視をする」状況などはいじめと認識されにくいと推察される。しかしながら、「仲よしの友人からの無視はいじめと認識されやすい」、「ほんやりしているからという理由で、身体的欠点を言うことはいじめと認識されやすい」といった要因の組み合わせによる影響も見られ、その行為が自分と相手との関係によって許容されるものか、行為の背景とその形態(被害の程度)との相対関係などを考慮した相互作用的な判断がなされていることが示唆された。

3. 中学生のいじめ認識

中学生の項目別、および各要因の水準別平均値と標準偏差をTABLE 2に示した。中学生に対しても、小学生と同様に、標準誤差から算出した基準をもとに検討していくこととする。要因別水準別に平均値を算出したところ、各平均値の標準誤差が0.04~0.05であった。よって、要因の効果は平均値の差が1.5以上の場合に有意な差があるものとみなす。

中学生においては、すべての要因の効果が見られた。人数では「複数>単数」、関係では「仲悪い>交渉なし>仲よし」、背景では「面白い>ほんやり>しかえし」、形態では「嫌がらせ>無視 n.s. 暴力 n.s. ことば」という結果が得られた。関係、背景の各要因においては、小学生とほぼ同様の傾向が示された。しかし、形態では、小学生では最もいじめと認識されにくい形態であった「無視」が、他の形態と同程度にいじめと認識されることが示された。

また、人数×関係、背景×関係、関係×形態、背景×形態においては、要因の組み合わせによる効果が見られた。人数×関係（基準：0.18）では、仲の悪い友人の場合だけ、加害者の人数がいじめ認識に影響を及ぼすことが示された（仲よし：単数(1.97)n.s. 複数(2.05)。以下同順で、交渉なし：2.25n.s. 2.31, 仲悪い：2.30>2.49)。また、加害者が複数の場合、仲の悪い友人の行為のほうが、交渉のない友人の行為より、いじめと認識される。

背景×関係（基準：0.15）では、仲のよい友人の行為に

FIGURE 2 小学生の要因の組み合わせによる効果

TABLE 2 中学生の項目別要因別平均値

		(加害者が)面白い				(被害者の行為に対する)しかえし				(被害者が)ほんやり				関係別平均	人数別平均
		ことば	暴力	無視	嫌がらせ	ことば	暴力	無視	嫌がらせ	ことば	暴力	無視	嫌がらせ		
仲よし	単数	1.72 (.91)	1.78 (.93)	2.66 (1.03)	2.40 (1.07)	1.57 (.79)	1.61 (.78)	1.84 (.95)	1.90 (.92)	2.08 (1.04)	1.98 (.96)	2.11 (1.04)	2.22 (1.07)	仲よし	単数
	複数	1.82 (.94)	1.97 (1.01)	2.66 (1.03)	2.40 (1.07)	1.57 (.79)	1.74 (.85)	2.00 (.98)	2.03 (.93)	2.02 (.94)	1.98 (.94)	2.17 (1.01)	2.25 (1.02)	2.01 (.71)	2.16 (.71)
交渉なし	単数	2.34 (1.00)	2.57 (1.04)	2.23 (1.14)	2.83 (1.03)	1.78 (.91)	1.92 (.91)	1.78 (.91)	2.14 (.98)	2.42 (1.01)	2.36 (1.00)	2.10 (1.07)	2.59 (1.06)	交渉なし	複数
	複数	2.41 (.94)	2.62 (1.01)	2.41 (1.14)	2.88 (1.01)	1.86 (.91)	1.98 (.91)	1.89 (.97)	2.23 (.97)	2.43 (1.09)	2.34 (1.02)	2.08 (1.09)	2.62 (1.05)	2.25 (.74)	2.40 (.74)
仲悪い	単数	2.41 (1.03)	2.69 (1.03)	2.41 (1.14)	2.92 (1.00)	1.84 (.94)	2.00 (.92)	1.85 (.93)	2.19 (.94)	2.38 (1.06)	2.31 (1.00)	2.09 (1.03)	2.59 (1.05)	仲悪い	
	複数	2.62 (1.01)	2.77 (1.02)	2.74 (1.14)	2.99 (1.02)	2.06 (1.04)	2.18 (.99)	2.15 (1.04)	2.37 (1.03)	2.49 (1.09)	2.45 (1.08)	2.38 (1.15)	2.73 (1.07)	2.40 (.76)	
		面白い			関係別平均				形態別平均						
		面白い	しかえし	ほんやり	ことば	暴力	無視	嫌がらせ	ことば	暴力	無視	嫌がらせ	ことば	暴力	無視
背景別平均		2.43 (.71)	1.92 (.58)	2.28 (.74)	2.08 (.64)	2.15 (.67)	2.19 (.72)	2.43 (.76)							

・()内は標準偏差

・ __, ___ は, t 検定による小中比較により, 5%水準で有意差が見られたもの(__ は中>小, ___ は中<小)

対しては, 面白いとほんやりでは, いじめ認識に差がみられなかった(仲よし: 面白い(2.16)n.s.ほんやり(2.10)>しかえし(1.78)。以下同順で, 仲悪い: 2.54>2.37>1.95, 交渉なし: 2.67>2.43>2.08)。また, 面白いという背景では, 交渉なしの友人の行為のほうが, 仲悪い友人の行為よりいじめと認識される。

関係×形態(基準: 0.15)では(Figure 3-a), ことば, 暴力, 嫌がらせという形態においては, 「仲悪い n.s. 交渉なし>仲よし」という順序でいじめと認識されるが(ことば: 仲悪い(2.30)n.s. 交渉なし(2.21)>仲よし(1.79)。以下同順で, 暴力: 2.40n.s. 2.28>1.84, 嫌がらせ: 2.63n.s. 2.55>2.19), 無視の場合は, 仲よしと仲悪いとの間に差はなく, 交渉なしの友人からされた場合が最もいじめと認識されにくい(仲悪い(2.27)n.s. 仲よし(2.23)>交渉なし(2.08))。また, 仲よしの友人からの行為の場合, 無視と嫌がらせの間に差がなかった。

背景×形態(基準: 0.15)では(Figure 3-b), 暴力, 無視, 嫌がらせという形態においては「面白い>ほん

やり>しかえし」という順でいじめと認識されていたが(暴力: 面白い(2.39)>ほんやり(2.23)>しかえし(1.90)。以下同順で, 無視: 2.49>2.15>1.91, 嫌がらせ: 2.70>2.49>2.14), ことばでは, ほんやりと面白いという背景の間に差がなかった(ほんやり(2.29)n.s. 面白い(2.21)>しかえし(1.76)), また, 面白いという背景でだけ, ことばと暴力に差があり, しかえしでは, ことばと無視の間に差がなかった。

以上のように, 中学生においても4つの要因がいじめ認識に影響を及ぼし, またそれらの要因を相互作用的に考慮した判断がなされていることが示唆された。中学生においては, 概して「仲の悪い複数の友人が, 面白がって嫌がらせをする」ような状況がいじめと認識されやすく, 「仲よしの1人の友人が, 自分のしたこと

4. 小学生と中学生の対比

以下に, 小学生と中学生のいじめ認識の発達の差異について考察する。ここではいじめ認識の発達の差異

FIGURE 3 中学生の要因の組み合わせによる効果

をより明確に描き出すために、笠井ら(1996)が大学生・専門学校生に同様の様式を用いていじめ認識を調査した結果に、本研究と同様の処理を行ったものを引用しながら考察する (TABLE 3 参照)。

項目別に小学生と中学生の結果を比較すると、総じて小学生のほうがいじめと認識しやすい傾向が示された (TABLE 1, TABLE 2 参照)。しかし、大学生の結果と比較すると、大学生のほうが小学生よりも得点が高い。中学生は小学生や大学生に比べ、友人からの行為をいじめと認識する傾向が相対的に少ないと言えるだろう。この結果から、中学生は他者がいじめられている状況を目撃しても、軽くとらえて見過ごしてしまったり、自分の行為もそれほど重大と思わないなどの危険性が推測できる。

関係、背景という要因がいじめ認識に及ぼす影響は、よく似た傾向を示している。しかし、形態の効果は、

TABLE 3 大学生・専門学校生の「いじめ」認識得点 (笠井ら, 1996を再処理したもの)

関係	仲よし	交渉なし	仲悪い
人数	2.20 単数	2.61 複数	n.s. 2.68
背景	しかえし	ほんやり	面白い
形態	ことば	無視	暴力
	2.18	2.37	2.56
	<	<	<
			嫌がらせ
			2.89

・ < は 5 % 水準で有意差があることを示す

それぞれの発達段階で異なっている。無視という形態は、その相対的順位において、中学生が最もいじめと認識しやすい。また、小学生では人数の効果が見られない。このような発達の差がなぜ生じるのか、今後も検討していきたい点である。

今後の課題

(1) 本研究の結果から、どのような行為(状況的要因の組み合わせ)が児童・生徒に「いじめ」と認識されるかが、ある程度明らかになったといえるであろう。そして、それらの多くは、我々の一般的ないじめ概念とほぼ合致するものであった。また、多くの先行研究の結果や事例研究などの考察と一致、あるいは補完し合う点も多く、本研究のような認知的なアプローチも「いじめ」現象をとらえる1つの方法となると考えられる。特に、いじめている意識の欠如・希薄化が指摘されている今日、このようなアプローチも有効であると考えられる。

このようなアプローチの結果を具体的な参考資料とすることにより、どのような行為がいじめと認識されるかという共通認識を形成したり、いじめの判断が個人によって、また注目する状況要因によって異なることを理解し、相手の立場に立って考えることが可能となるであろう。しかしそのためには、本研究で用いたような状況を提示し、それがいじめか否かを児童・生徒に判断させたり、状況の違いに対応した感じ方の違いなどについて討論させるような授業案作りといった、この結果をより効果的に利用する方策を模索していくことが必要であろう。

(2) また、本研究の結果は、児童・生徒がいくつかの要因の相互作用的な影響を受けながら、いじめの判断をしていることを示唆している。これは竹村・高木(1988)が、一元的な概念のみから「いじめ」の現象を

とらえることができないと述べていることを裏付ける結果である。児童・生徒が複数の要因から相互作用的にいじめを認識していることを理解することは、教員がいじめへの指導や助言を行う際にも役立つものと思われる。例えば「仲良しの友達に無視することは、たとえふざけているつもりでも、いじめととらえられやすい。もっと別の方法で表現するほうがよいのではないか」といった個別の状況に即した、より具体的な指導も可能になるであろう。

また、これらの結果は、現実には生じた複雑ないじめ状況を相互作用的に理解する手がかりとなるであろう。さらに、いじめへの指導・助言の際には、“状況の個性・独自性の理解”が不可欠であることを強調することにもつながる。指導的立場にある者には、その行為の文脈や全体的状況などを考え合わせ、常にいじめ状況の個性や独自性を考慮した関わりをすることが求められる。

(3) 今回の調査では、友人の行為をどの程度いじめと思うかと尋ねたが、同一場面に対する子どもたちの判断には、大きな個人差があると予想される。例えば、同一の行為を「ふざけている」ととらえる子どももいれば、「ケンカ」と考える子どももいるであろう。今後のいじめに対する認知的アプローチの1つとして、子どもたちがどのような基準(要因)によってこれらの概念(例えば、いじめとふざけ)を識別しているかを明らかにしていく必要がある。

(4) 今回の調査では取りあげなかった「行為の継続性」や「加害行為に対する被害者の反応」といった要因についても考えていく必要がある。また、新たな要因を考えると同時に、それぞれの要因の相対関係(影響力の程度)や、性別や日常の友人関係、「いじめた」・「いじめられた」経験といった個人差の要因なども考慮していく必要がある。本研究の結果から「〇〇という条件下での行為がいじめと認識されやすい」というような、客観的にいじめをとらえるための材料を提供することはできる。しかし、個々の具体的ないじめに関わっていくためには、1人ひとりの子どもの主観や個人差にまで踏み込んで理解していくことが不可欠であろう。今後、研究の中にそれらをどのように取り入れていくかが大きな課題である。

引用文献

- 江川玟成 1986 いじめから学ぶ 大日本図書
- 藤村 啓 1985 「いじめ」とその法的問題 ジュリスト No.836, 44—48.
- 深谷和子 1995 「いじめ」の用語の再吟味 いじめ対応と予防読本 児童心理 臨時増刊, 643, 16—20.
- 深谷和子 1996 「いじめ」世界の子どもたち—教室の深淵— 金子書房
- 深谷和子・中原美恵 1986 小学生の「いじめ」現代のエスプリ No.228, 34—43.
- 古市裕一・余公俊晴・前田典子 1989 いじめにかかわる子どもたちの心理的特徴 岡山大学教育学部研究集録, 81, 121—128.
- 濱口佳和・笠井孝久・川端郁恵・木村史代・中澤 潤・三浦香苗 1996 「いじめ」現象についての子どもたちの認識—架空のいじめエピソードに対する自由記述のデータの分析— 千葉大学教育学部教育相談研究センター年報, 13, 25—44.
- 稲村 博 1985 いじめの心理と病理 ジュリスト No.836, 23—28.
- 井上健治・戸田有一・中松雅寿 1986 いじめにおける役割 東京大学教育学部紀要, 26, 89—106.
- 笠井孝久 1996 「いじめ」の形態についての児童の認識 千葉大学教育学部教育相談研究センター年報, 13, 17—27.
- 笠井孝久・木村史代・永松末生・中澤 潤・三浦香苗 1996 小・中学生、大学生の“いじめ”認識 千葉大学教育学部教育相談研究センター年報, 13, 45—60.
- 河井芳文 1985 「正義のいじめ」であることを知る 児童心理 10月増刊号 Pp.48—49.
- 河井芳文 1986 囲いこまれた子ども達—現代の教育と子どものいじめ— 田研出版株式会社
- 松本良夫 1985 座談会「いじめと現代社会」 ジュリスト No.836, 6—15.
- 森田洋司 1985 学級集団における「いじめ」の構造 ジュリスト No.836, 29—30.
- 森田洋司・清永賢二 1995 新訂版 いじめ—教室の病い— 金子書房
- オルウェーズ, D. 松井資夫・角山 剛・都築幸恵(訳) 1995 いじめこうすれば防げる 川島書店 (Olweus, D. 1993 *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford, Blackwell.)
- 坂本昇一 1995 現代の「いじめ」は異質なのか 教育と医学 第43巻11号 慶応通信 Pp.4—10.
- シャープ, S., & スミス, P.K. 奥田眞丈(監訳) 1996 あなたの学校のいじめ解消にむけて 東洋館出版社 (Sharp, S. & Smith, P.K. 1994 *Tackling*

bullying in your school. Routledge.)

鈴木康平 1995 いじめの実態・心理 教育と医学
第43巻11号 慶応通信 Pp.54—62.

高野清純 1986 いじめのメカニズム 教育出版

竹村和久・高木 修 1988 “いじめ”現象に関わる心理的要因 教育心理学研究, 36, 57—62.

(1996.9.9 受稿, '97.9.16 受理)

APPENDIX I 提示条件

以下のそれぞれの条件に、FIGURE 1 と同様の質問項目を尋ねた。

「仲よし×単数」

いつもあなたといっしょに話したり遊んだりしている仲よしのA君（さん）が、つぎの1～12のようなことをしたら、あなたはそれを「いじめ」だと思いますか。

「仲よし×複数」

いつもあなたといっしょに話したり遊んだりしている、なんんかの仲よしの同級生が、つぎの1～12のようなことをした

ら、あなたはそれを「いじめ」だと思いますか。

「交渉なし×単数」

ふだん、あなたといっしょに遊んだりしないし、あまり話もしないB君（さん）が、つぎの1～12のようなことをしたら、あなたはそれを「いじめ」だと思いますか。

「交渉なし×複数」

ふだん、あなたといっしょに遊んだりしないし、あまり話もしないなんんかの同級生が、つぎの1～12のようなことをしたら、あなたはそれを「いじめ」だと思いますか。

「仲悪い×単数」

よくあなたにいじわるをしてきて、あなたとケンカしたりしている仲の悪いC君（さん）が、次の1～12のようなことをしたら、あなたはそれを「いじめ」だと思いますか。

「仲悪い×複数」

よくあなたにいじわるをしてきて、あなたとケンカしたりしている仲の悪いなんんかの同級生が、次の1～12のようなことをしたら、あなたはそれを「いじめ」だと思いますか。