

博士学位論文

学校でのいじめに関する教育臨床心理学的研究
—いじめへの対処と解決，適応の関連を中心に—

京都教育大学

本間 友巳

目 次

要旨1
----	--------

第1部 序論

第1章 はじめに3
----------	--------

第2章 日本の学校におけるいじめ、及びいじめ研究の動向8
-----------------------------	--------

1. 日本でのいじめの動向8
2. 欧米におけるいじめ研究12
3. 日本のいじめ研究15
4. いじめ研究の全体像18

第3章 研究の目的と構成26
--------------	---------

1. 研究の目的26
2. 研究の構成29

第2部 本論

第4章 研究1：いじめ加害者のいじめ停止に関連する要因と いじめ加害者への対応32
--	---------

1. 目的32
2. 方法33

3. 結果と考察	・・・35
4. 総合考察	・・・44
第5章 研究2：いじめ被害者のいじめ対処と解決に関する基礎的研究	・・・・・・48
1. 目的	・・・48
2. 方法	・・・49
3. 結果と考察	・・・50
4. 総合考察	・・・55
第6章 研究3：いじめ被害者のいじめ解決と適応に関する研究	・・・・・・58
1. 目的	・・・58
2. 方法	・・・59
3. 結果と考察	・・・60
4. 総合考察	・・・68
第7章 研究4：欠席や欠席願望を抑制する要因	・・・・・・72
1. 目的	・・・72
2. 方法	・・・73
3. 結果と考察	・・・74
4. 総合考察	・・・78
第8章 研究5：「ネットいじめ」に関する基礎的研究	
－「従来型いじめ」との比較を通して－	・・・・・・83
1. 目的	・・・83
2. 方法	・・・83

3. 結果と考察	・・・86
4. 総合考察	・・・92

第3部 総合的検討

第9章 総合的考察	・・・97
1. 研究成果の整理と確認	・・・97
2. 研究の総合的考察	・・・101
第10章 事例－総合的考察との関連を中心に－	・・・111
1. 事例の概要	・・・111
2. 事例の考察	・・・115
第11章 提言と今後の課題	・・・125
1. いじめ対応・介入への提言	・・・125
2. 今後の課題	・・・136
引用文献	・・・140

要旨

学校でのいじめの予防や効果的な対応をめざして、いじめがもっとも深刻と考えられる中学生を主たる対象として、いじめへの対処とその解決を中心とした研究を行った。

研究1ではいじめ加害者側に焦点を当て、加害者から見たいじめ解決であるいじめ停止について取り上げた。その結果、加害者のいじめ停止に影響を与える要因は、いじめ行為やいじめ被害者に対する道徳・共感的な認知や感情のみであった。多くの加害者にとってのいじめ停止という解決が、自己反省や成長などの加害者自身の肯定的な変化として意識されていることが示された。

研究2と研究3では、もっとも支援を受けるべき対象であるいじめ被害者の側に焦点を当てた研究を行った。その結果、いじめ被害者の解決に関する認知として、8割ほどの者がいじめは何らかの解決がなされたと考えていた。この結果は、研究1での加害者側のいじめ停止の割合とほぼ同一であった。しかしながら、完全解決と答えた者は全体の約4分の1にすぎず、いじめの完全解決は中学生にとって難しい課題であることも同時に示された。

また、被害内容の違いによって、被害者による解決理由も異なる可能性が示された。すなわち、被害の小さいいじめでは被害者による反撃、心理的いじめにはクラス替えのような状況・物理的な変化、被害が大きいいじめでは自己反省的な対処を、被害者はそれぞれの解決理由として選ぶ傾向が認められた。さらには、いじめ解決と適応の関係では、いじめ解決の程度に沿って学校享受感の向上が見られるが、その一方で自尊感情の回復は認められなかった。このことから、自尊感情のようなより内的な心理的適応に関しては、いじめが解決しても課題として残る可能性が明らかとなった。したがって、いじめの未解決者のみならず、解決者にも支援を継続していくことの重要性が指摘された。

研究4では、欠席に影響を及ぼす要因は登校に対する規範的価値に限られることが見い

だされた。その一方で、欠席願望に影響を与える要因は複数が見いだされ、欠席そのものに影響する要因とは一致していないことが明らかとなった。欠席に影響を与える要因が規範的価値のみであることから、欠席という形で回避的な対処をするいじめの被害者に対して、規範的価値を十分に考慮したうえで、対応していくことの重要性が議論された。

研究5では、「ネットいじめ」の加害者は一時的な気分や感情でいじめを行う傾向にあることが示された。このことから、被害者との関係も表面的な結びつきによる一時的なものが多い可能性が考えられた。また、手段や手口は異なるものの、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」の関与者はかなり類似していることが明らかとなった。

以上の研究成果を受けて、いじめの解決可能性、いじめ対処、被害者対処が解決や適応に与える影響、被害者対処と学校欠席、被害者の適応と回復、これら5つの角度から総合的な考察を行った。さらには、実際のいじめ事例を提示し、研究1から研究5までの研究成果及び総合的考察で示されたことが、具体的な事例とどのように関連しているかの検討を行った。最後に、いじめへの対応・介入の全体像を図で示し、本研究の成果と関連づけながら提言としてまとめた。

第1部 序論

第1章 はじめに

近代公教育としての学校が日本の社会で産声を上げてから、約 140 年ほどが経とうとしている。学校創設当初の明治初期から中期にかけて日本の学校の就学率は低く、いかに就学率を上げるかは学校設置者である市町村にとっての大きな課題であった（長岡，1995）。それまで馴染みのなかった学校という場に、子どもやその保護者の意識や行動をいかに向けるかが、学校が創設された当初、国や地方の教育機関が取り組むべき重要な教育課題であった。

そして今日、日本ではこの就学率が教育課題として問題視されることはほとんどない。ほぼ 100 %に近い子どもたちが満 6 歳に達すると小学校等に入学し、その後中学校等へと進んでいくことは当然視されるようになっている。今日でも多くの発展途上国で重要な教育課題であり続ける就学率は、今の日本の社会ではほとんど問題視されることのない、ほぼ解決された教育課題といっても過言ではないであろう。

しかしながら、日本の学校をめぐる教育課題のすべてが、今日解決したわけでは決してない。上述した就学率のようにほぼ解決した課題もあれば、約 140 年の学校の歴史のなかで未だ解決しないもの、新たに登場した教育課題もある。例えば、子どもたちの学力低下や学力格差などの学習や学力に関する課題（荻谷，2008）は、貧困や経済的格差の再発見を背景にして、近年再び取り上げられるようになった、いわば古くて新しい教育課題と見なすこともできる。

それでは、今日の学校を取り巻くさまざまな教育課題のなかで、子どもの心理や行動と関わる、いわゆる教育相談や生徒指導上の重要な課題とは何であろうか。文部科学省が公表している「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」（2012）を見ると、教育課題として調査対象となっているものは、いじめ、不登校、暴力行為、中途退学

(高校等)の4つである。また、学校・教員向けの生徒指導の基本書として平成22(2010)年度に作成された「生徒指導提要」(2011a)では、子どもの生徒指導上の課題として、「喫煙・飲酒・薬物乱用」や「少年非行」など12の課題について述べられているが、そのなかにも上記の4つの教育課題は取り上げられ、その対応についての解説が行われている。これらのことから判断して、上記の4つの課題を現代の学校における重要な教育課題と見なすことは、それほど無理のある考えではないと考えられる。

そして、この4つの課題のなかでも、とりわけいじめは、被害を受けた子どもの自殺の引き金にもなる深刻な課題である。同時に、いじめが関連した自殺が起きるとメディア等で大きく取り上げられることも多く、社会的な関心の高い教育課題とも言える。例えば、1980年代半ばに起きた中学生男子のいじめ関連の自殺事件では、いじめへの教師側の関与が疑われたことも手伝って、メディアで大きく報道された。この事件に関連する書籍(朝日新聞社会部, 1986; 豊田, 1994)も出版され、学校で起きる子どものいじめ問題が日本の社会で広く認識されるきっかけとなった事件でもあった。また、1990年代半ばに起きた中学生男子のいじめが関わる自殺事件(豊田, 1995)も、前者の事件同様に大きくメディアで取り上げられた。次章でも述べるように、この事件は、その後の学校によるいじめへの取り組みのみならず、教育行政による教育相談や生徒指導の方針や施策に強い影響を与えた事件でもあった。このように、いじめとは当事者やその周囲に深刻な衝撃を与えるにとどまることなく、とりわけ自殺につながるような場合は、社会全体にも大きな影響を及ぼす重大な教育課題なのである(注1-1)。

また、量的な視点からいじめは現代の学校における主要な教育課題と考えることができる。平成22(2010)年度、小・中・高・特別支援学校でのいじめの認知件数(注1-2)が約78,000件(文部科学省, 2012)に上っていることは、そのひとつの証左と言えよう。加えて、ここで示されている認知件数とは教師によって報告された件数にすぎないことを勘案すると、実際のいじめの件数は、この認知件数をかなり上回る可能性が高い。例えば、いじめが大人から隠れて行われたり、後に詳しく述べるように、被害者自身も自らが受け

たいじめ被害を大人に訴えない傾向があることから、認知件数に含まれない件数、つまり教師が気づかないいじめの件数は決して少なくないと推測される。このいじめの暗数を加えたならば、いじめの実件数はかなりの数にまで増加することが予想される。よって、このような量的な視点からも、いじめは深刻な教育課題と見なすことができるのである。

さらには、上述したようにいじめをきっかけとした自殺のみならず、いじめの影響として、PTSD（心的外傷後ストレス障害）や気分障害（特にうつ病）などの精神障害が発症するリスクが考えられる。いじめを引き金としたこれらの精神障害の発症によって、たとえいじめが解決しても、以前のように安定した学校生活を送ることは困難になってしまう。ときには、長期にわたって社会参加が難しい状況に陥ってしまうことも少なくない。いじめ被害者へのトラウマケアの必要性の指摘（高橋，2008）を待つまでもなく、いじめによって生じるストレス反応が、PTSDやうつなどの重篤な精神障害へと移行しないような治療的な働きかけは、被害者の将来の社会的自立のためにも、きわめて重要な課題と言えよう。

また、いじめは被害者にとどまらず、いじめを行った加害者にも負の影響を及ぼすと考えられる。いじめ加害の継続とは、不適切な方法で対人的な関わりを続けることであり、長期にわたる不適切な対人的な対処は、この加害者の対人行動全般に悪影響を与えることになる。その結果、反抗挑戦性障害や行為障害と診断されたり、将来、反社会的な行動を繰り返す反社会性人格障害へとつながってしまうリスクが高くなっていく。いじめは、被害者と同様、ときに加害者の社会的自立をも阻む要因となるのである。

加えて、被害者のいじめへの対処のひとつとしての学校欠席が長期化することによって生じる不登校やひきこもりも、無視できないいじめの深刻な影響である。学校を欠席することで、いじめから逃れることはできるものの、欠席が長期化して不登校状態となってしまうと、学習機会のみならず、学校での友人や教師との肯定的な対人関係をも失うことになる。このことは、本来、学校生活から得られるはずであった社会的なリテラシーを獲得する機会が大幅に失われることを意味している。いじめは、将来の社会的自立にマイナス

の影響を与えかねないような不登校を生みだす、大きなきっかけや原因となってしまうのである。

それでは、実際、いじめをきっかけや原因として不登校に陥るケースはどの程度あるのだろうか。「不登校になったきっかけと考えられる状況（教師への調査）」を調べた文部科学省の調査結果（2012）によれば、「学校に係る状況」のなかで“いじめ”がきっかけと答えた教師は2.3%にすぎない。この結果を見る限り、いじめが不登校に結びつくリスクは低いと思われる。しかしながらその一方で、不登校のきっかけを“いじめを除く友人関係の問題”と回答した割合は15.2%で、「学校に係る状況」のなかではもっとも高い割合を示している。この“いじめを除く友人関係の問題”のなかに、いじめが紛れ込んでいないのであるならば、いじめが不登校に与える影響は低いと断言することができる。

だが教師から見て、いじめなのか、それとも単なる友人関係のトラブルなのかを峻別することは、実際の学校場面ではそれほど容易なことではない。むしろ、この区別はかなり難しいとさえ言える。例えば、いじめの理解をめぐって当事者間での認識が大きく異なり、その結果、この当事者間でいじめであるか否かについての認識をすり合わせること自体に、多くの時間を費やさねばならないような事例は決して少なくない。一般的に言って、保護者を含む被害者側はいじめ被害を大きく見積もり、逆に、加害者側の関係者は被害を低く見積もるケースが多いと思われる。だが意外なことに、被害を強く感じているはずの被害にあったはずの子ども自身が、いじめ被害を小さく語ったり、ときにいじめ被害自体を否定してしまうようなケースに出会うこともまれなことではない。

このように考えるとき、教師がいじめを確定することは決して容易ではないと言わざるを得ない。すなわち、いじめであっても、一時的な対人トラブルとして見過ごされてしまう可能性を排除できないのである。よって、先の不登校のきっかけとしてもっとも頻度の高い“いじめを除く友人関係の問題”のなかに、“いじめ”と考えられるケースが紛れ込んでいる可能性も否定することはできないと言えよう。言い換えるならば、不登校が生じるきっかけや原因を見るときに、そこにいじめが隠れている可能性は、上記の文部科学省

の調査結果以上に高いと推測されるのである。

以上、これまで述べてきたように、いじめとは、自殺や精神疾患や不登校のきっかけや原因ともなりうるような危機的な事象であることに疑いの余地はない。また同時に、いじめは、個人のみならず社会にも強い影響力をもつ、現代の学校が抱える重大な教育課題なのでもある。このようないじめに対して、学校は解決に向けて真剣に向き合っていかなければならないのは当然と言えよう。なぜなら、学校とは、将来の社会の担い手となる子どもたちの社会的自立のための基礎や基盤の形成をめざす場だからである。子どもの社会的自立をめざす学校が、彼らの社会的自立を阻む場に決してなってはならないのである。

そこで、本研究では、学校でのいじめの予防や対応に貢献できるような研究をめざしていきたい。そのために、これまで筆者が行ってきたいじめに関する実証的な研究の成果を提示することになるだろう。そして、この筆者による研究成果とこれまでの多くの研究者によるいじめ研究の蓄積をもとに、学校でのいじめの取り組みに貢献できるような新たな考察や提言を行っていきたいと考えている。

注 1-1：本論文の作成中にも、社会的に重大な影響を与えるいじめ関連自殺が起きている。それは、平成 23（2011）年 10 月に関西のある町で起きた中学生の自殺事件である。その翌年になって、この自殺事件はメディアで大きく取り上げられ、学校や教育委員会は社会からの厳しい批判に晒された。批判が向けられた理由は、校内で実施されたアンケートの内容（自殺の練習をさせられた等）が外部に伝わったこと、またその扱い等をめぐって学校や教育委員会の対応に大きな疑問が投げかけられたことなどによる。

これまで社会に大きな影響を与えた事案と同様、この事件も痛ましいいじめ関連自殺であるが、この事案への対応をめぐっては、これまでとは異なる点がいくつか見受けられる。そのひとつは、ソーシャルメディアの普及により、この事案に対してインターネット上に匿名による数多くの情報や意見が寄せられたことである。そのなかには、明らかに誤った情報や意見、人権保護の視点から載せるべきでない情報や意見も含まれていた。このこと

が当該教育委員会への襲撃という、これまでの同様の事案にはなかった、新たな犯罪を生んだ遠因と考えられる。

第2に、第三者による背景調査が本格的に行われることになった点もこれまでにない特徴である。この背景調査は、文部科学省（2011b）から出された通知（児童生徒の自殺が起きたときの背景調査の在り方について）に則った対応である。今後、いじめが関連した自殺が発生し、かつ学校側による調査（文部科学省の通知では「初期調査」）に遺族が納得できないような場合は、第三者による調査が積極的に行われることになるであろう。

第3に、いじめ被害者の遺族の要請に対する警察の姿勢が消極的であったことに批判が集まったことを受け、その後警察による積極的な介入が行われたことも、これまでにない新たな特徴と言える。この事案のような犯罪行為を含む可能性の高いいじめの場合、学校と教育委員会のみで抱えていくのではなく、今後は警察等の関係機関と連携しながら対応にあたっていく流れが加速されていくであろう。

注 1-2：文部科学省のいじめ調査では、平成 17（2005）年度まではいじめの「発生件数」と呼んでいたが、実際に把握できるのは認知されたいじめの件数であり、平成 18（2006）年度の調査からは、「認知件数」との文言に改められた。

第2章 日本の学校におけるいじめ、及びいじめ研究の動向

1. 日本でのいじめの動向

学校での子どものいじめが、重大な教育課題として日本の社会で注目され始めたのは、1980 年前後と言われている（今津，2005；芹沢，2007）。その最大のきっかけは、いじめが関連すると思われる子どもの自殺事件が、メディアで積極的に取り上げられるようにな

ったことによる。

それまでいじめとは、子ども間のよくあるトラブルの一種として、また成長のための通過儀礼として、軽視され見過ごされることが多かった。さらにはいじめられる方にも問題ありとして、喧嘩両成敗のような対応もされてきた。だが 1980 年代以降、このようないじめ理解は厳しく批判され、悪いのはあくまで加害者であり、自殺にまで追い込まれることもある被害者はいじめの犠牲者であって保護される対象として受けとめるべきとの見方へと、いじめ理解は変わっていった。これは人権が尊重されるようになってきた日本社会の成熟にふさわしい認識でもあったことは言うまでもない。

世論の高まりを受け、文部省（当時）は昭和 60（1985）年に初めていじめの定義を示し、今に続くいじめの実態調査をスタートさせた。昭和 60（1985）年に示されたいじめ定義は、「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」であった。

この定義は、Olweus（1993）の定義（注 2-1）で述べられている「行為の継続性 (repetitiveness of negative actions)」, 「力のアンバランス (imbalance of power)」, 「加害の意図 (harmful intent)」, また、森田・清永（1994）の定義（注 2-2）における「非対称的な力関係（力のアンバランス）」や「被害の発生」を含むものであり、学術的な研究に沿ったいじめへの定義と言える。しかしながら、学校での調査という性格上、「学校としてその事実を確認している」の一文が加えられており、学校側によって認定したもののみをいじめとして取り上げると解釈することも可能であり、いじめの実態の把握や積極的な対応という視点からは疑問の残る定義であった。

最初の定義から約 10 年後の 1990 年代半ばに、再びメディアが注目するいじめ自殺事件が起きた。文部省（当時）は都道府県でのいじめ電話相談の設置、学校へのスクールカウンセラーの配置など、いじめへの対策として矢継ぎ早に様々な施策を講じていった。その過程のなかで、いじめの定義も次のように修正されている。「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。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行うこと」。

この修正された定義は、上に述べた疑問への回答にもなっている。すなわち、この修正ではこれまでの定義の学術的な側面を維持したまま、いじめの認定を教師側から被害者側にシフトさせる方向性が示されている。言い換えれば、被害者の意識や主観を、いじめを認定する理由や根拠のなかに置く形に修正されている。このことによって、教師側から見ていじめかどうかの疑問が残っても、被害者の訴えを優先していじめを認定し、教師が積極的な対応を行うことが期待されることになった。

しかしながら、2000年代半ばにいじめ関連自殺が再度クローズアップされるとともに、インターネットや携帯電話によるサイバースペースでのいじめ（以下、「ネットいじめ」と呼称）への関心が高まった結果、文部科学省は2度目の定義の修正を次のように行っている。「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ものとする。子どもが一定の人間関係のある者から、心理的・物理的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」。

この定義では、これまで維持してきた学術的な内容を示す「行為の継続性」や「非対称的な力関係（力のアンバランス）」や「加害の意図」は削除され、被害者の意識や主観が強く前面に押しだされた定義となっている。すなわち、「被害者がいじめと思うならば、いじめと見なす」と理解することもでき、本間（2008）が「被害者絶対主義」と呼んだような内容の定義となっている。このように学術的な内容を削除したことは、現象の内包や外延を明らかにしようとする定義の本来的な意義から見れば、もはや定義とは呼べなくなったと見なすこともできる。だが、今回の修正であえて定義としての厳格さを放棄した理由は、先にも述べたように被害者側の気持ちを最大限尊重するとともに、いじめか否かを迷うような軽微な対人トラブルや「ネットいじめ」を含むできるだけ多くいじめ関連の行

動を発見し、迅速に対応することを教師側に促すことにあった。

実際、いじめが関連した自殺ではいじめの発見や対応の遅れがしばしば見られ、その結果死に至ったとして社会から大きな批判を受けるとともに、早期の段階でのいじめの発見とその迅速な対応の必要性が強く指摘されていた。この批判や指摘に応える形で、定義の厳密さを放棄してでも、いじめの発見や対応の促進を徹底するものへと、いじめの定義は修正されたのであった。

このような対応により、いじめの発見や迅速な対応は進んでいくと思われる。事実、文部科学省による教師を対象としたいじめ調査とは別に、各地の教育委員会や学校単位で子どもを対象としたいじめ調査を実施する学校が増えている。また、いじめの認知件数が多いことが、学校の評価として必ずしも否定的なことではないという認識も生まれつつある。すなわち、認知件数の多い学校とはいじめが多い学校というよりも、いじめの発見に力を入れている学校との見方が徐々に広がりつつある。軽微な対人トラブルや「ネットいじめ」を含めて、いじめをできる限り迅速に発見する流れが定着しつつあることは、いじめの予防やその対応にとって大きな前進とみることができよう。

しかしながら、当事者の主観に沿っていじめをできる限り多く見つけだそうとする流れが進むなかで、当然ではあるが、発見され取り上げられるいじめにはこれまで以上に多様なケースが含まれるようになってくる。例えば、第三者から見るところ単なるトラブルであって、いじめとは思えないようなケースも多く含まれることとなる。このようなケースのなかには、加害者と名指しされた側から、逆に加害者扱いされたことへの「被害感」が訴えられるようなことも起きやすくなってくる（本間，2011a）。すなわち、被害者の訴えを積極的に取り上げていくことで、通常はいじめ対応の端緒になる被害と加害の構図の構築自体が難しくなるケースが増え、その結果として、いじめ対応が混乱しかえって解決が遠のいてしまう危険性も増大すると考えられる。

したがって、このような混乱やリスクを最小化しながら、同時に、上に述べたような対人トラブルや「ネットいじめ」を含めたより広義のいじめを積極的に取り上げていくこと

が、これからのいじめへの対応として強く期待される点であろう。その期待に応えるためには、対人関係に関わる複雑な現象であるいじめに対して、これまで以上に広く深い理解へと到達することが必要となってくる。そのためには、心理学，社会学，教育学などの様々な立場からのいじめ研究が進み，それらの成果が日本の社会や学校で共有されることが肝要であろう。

このような理解が進んでいけば，いじめやいじめ関連の行動を積極的に取り上げながら，同時に適切な対応を行っていくことが可能となっていく。そして，自殺につながるような深刻ないじめをなくすことにも結びついていくにちがいない。いじめを積極的に発見し迅速に対応していくことが重視されるなかで，学校現場での実践に具体的に役立つ研究への期待が，今日いっそう高まっているのである。

2. 欧米におけるいじめ研究

本研究の詳細について述べていくことになるが，その前に国内外におけるこれまでのいじめ研究の動向を概観しておきたい。最初に欧米の研究の動向を見ておく。

国際的に見て学校におけるいじめ研究の発展は，Olweus に依るところが大きい。すでに1978年にスウェーデンの男子を対象にしたいじめ研究（Olweus, 1978）を報告している。この研究では，いじめ被害者の特徴として，強い不安傾向，低い自己価値観，社会的な孤立，身体的な弱さなどの共通の特徴を見だし，これらの特徴がいじめの加害者を挑発し，さらなるいじめや攻撃を促進する可能性を指摘している。北欧を中心としたいじめの研究は，その後，ノルウェーのいじめ防止全国キャンペーンとも連動したいじめ防止プログラム（Olweus, 1993）へと発展している。

英国では，Olweus の研究を参考にしてシェフィールドでのいじめの調査や対策プロジェクト（Smith, 1997）が実施され，その成果をもとにしてイギリス教育省によって，いじめ対応パッケージが作成されている（Department for Education, U.K, 1994）。学校でのいじめ

防止プログラムにおいて、学校組織全体の方針を「反いじめ方針 (anti-bullying policy)」として明確に示すことが、いじめの予防に大きな役割を果たすことが繰り返し指摘されており、この視点は多くのいじめ対策に共通している点である。その後も、学校全体や学級や個人を対象としたいじめ予防プログラムや心理教育プログラムの実践が行われるとともに、それらの評価に関する研究も数多く行われている (Suckling & Temple 2002 ; Thompson, Arora, & Sharp 2002)。

ヨーロッパでのいじめ研究では、いじめに対する子どもたちの認知を明らかにすることでいじめへの理解や対応に何らかの提言しようとする研究が多く見られる。例えば、Hamarus & Kaikkonen (2008) は、子どもたちへの面接への解釈学的な分析を行うことで、いじめ行動とは相手への支配力や影響力を獲得する手段であり、被害者は同胞圧力のなかで無力化されていくことを示し、このようないじめを生み出す学校コミュニティの課題を認識することの重要性を指摘している。また、Thornberg (2010) の研究では、いじめの原因を子どもたちがどのように見ているかを面接を通して明らかにしている。いじめの原因帰属として子どもたちにもっとも見られた意見は、「被害者の逸脱行為への反応」であった。この結果から、被害者の否定的な側面をいじめの原因として見ている子どもがかなりいることが明らかとなった。このことは、いじめの直接的な当事者ではない子どもたちがいじめの仲裁者になることなく、なぜ、いじめの維持に加担する観衆や傍観者になってしまうのかについての重要な理由が示されたと見なすことができる。周囲の子どもたちのいじめに対する認知を十分に理解したうえで、いじめへの対応にあたっていくことの重要性を、この研究結果は示していると言えよう。

また、いじめの心理的影響を調査した Ledley, Storch, Coles, Heimberg, Moser, & Bravata (2006) の回顧的研究では、子ども時代のいじめ被害が成人における愛着不安や社会的自己観に関連していることが明らかとなっている。この研究からは、いじめの被害者への中長期的な支援の必要性が指摘できるであろう。

これらのヨーロッパでの研究動向とはやや異なり、アメリカでは子どもの攻撃性や社会

認知及び対人関係の文脈で、いじめ問題が取り上げられることが多く、ヨーロッパの研究で見られるようないじめそのものをターゲットとした研究はむしろ少ないと言える。アメリカでの典型的な研究としては、子どもたちにソシオメトリックテスト等を実施し、被排斥児のなかに、「嫌われている子ども」と「無視されている子ども」の2つのサブグループがあることを指摘した研究をあげることができる (Dodge, Coie & Brakke, 1982)。また、性格特性や適応などで先の「嫌われている子ども」と「無視されている子ども」の違いを検討した研究や、逆に両者の行動に共通する基盤に関する研究 (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) などが行われてきた。

また、Dodge & Coie (1987) は攻撃行動を2つのサブタイプに分類し、反応的攻撃 (reactive aggression) と能動的攻撃 (proactive aggression) と名付けた。前者が知覚した脅威を軽減する反応であることに対して、後者は何らかの外的な目標の達成を意図した手段的な攻撃としてこの2つが区別されている。この視点はいじめを考える上でも役立つ視点であろう。すなわち、脅威への比較的単純な反応としてのいじめと、より意図的に実行されるいじめを区別することができるなど、反応的攻撃と能動的攻撃からいじめ加害行為の質の違いを明らかにすることができる。さらに、Crick & Dodge (1994) はこれらの攻撃行動の発達を説明するモデルとして、社会情報処理モデル (social information processing mechanisms) を提示している。いじめを攻撃行動のひとつと見なすとき、このモデルによっていじめが形成される一般的なメカニズムの説明も可能となってくる。

加えて、いじめ研究に有効な示唆を与える攻撃性の研究として、上記の能動的攻撃の概念に含まれる行動のひとつとして、関係性攻撃 (relational aggression) をあげることができる。攻撃行動のなかで、意図的な操作や仲間関係にダメージを与えることによって他者を傷つける行動と定義される関係性攻撃 (Crick & Grotpeter, 1995) は、それまでの攻撃性研究に新たな視座を提供すると同時に、いじめ研究にも有効な見方を提示している。

すなわち、関係性攻撃の研究は身体的いじめのような「直接的いじめ (direct bullying)」以上に、仲間はずしや陰口や噂のような「間接的いじめ (indirect bullying)」を理解する上

で効果的と考えられる。したがって、関係性攻撃の概念を導入することで、「間接的いじめ」のメカニズムを攻撃性の視点から解明することが可能となり、欧米のいじめ研究でそれまで注意を向けられることの少なかった「間接的いじめ」への注目が増した点は大きな成果と言えよう。例えば、Jacobsen & Bauman (2007) は、「身体的いじめ」と「言語的いじめ」と「関係的いじめ」を比較するなかで、いじめに関するトレーニングを積んだスクールカウンセラーほど「関係的いじめ」に対して積極的に介入することを示し、見逃されることの多い関係性攻撃を主要な内容とするいじめに注目することの重要性を指摘している。

「ネットいじめ」に関しては、2000 年以降アメリカを中心に多くの研究が見られるようになってきている。例えば、「ネットいじめ」の実態に関して、Ybarra & Mitchell (2004) は、インターネットを日常的に使う若者のなかで約 20 %ほどの者が「ネットいじめ」に関係しているとの結果を示している。また、従来型のいじめと「ネットいじめ」の関連に関して、Dehue, Bolman & Völlink (2008) は、従来型のいじめと「ネットいじめ」の当事者の間の相関が高いことを示している。

3. 日本のいじめ研究

次に、日本でのいじめ研究について述べておきたい。先に述べたように 1980 年代以降、いじめが社会的に大きな注目を受けるなかで、いじめに関する研究も徐々に積み上げられてきたと考えられる。そのなかでも森田・清永 (1994) による研究は、日本のいじめ研究に大きな影響を及ぼしてきた。教育社会学的な立場からいじめの直接的な当事者である被害者と加害者の二者にとどまることなく、より包括的ないじめ集団の構造をいじめの 4 層構造として明らかにしている。すなわち被害者と加害者だけでなく、いじめをはやしたておもしろそうに眺めている子ども（観衆）と、見て見ぬふりをする子ども（傍観者）を加えて 4 層構造としていじめを理解する視点は、今日に至るまでいじめ研究の大きな成果と

なっている。

その後、森田を中心に全国規模のいじめの実態調査が実施され、その調査結果がまとめられている（森田・滝・秦・星野・若井，1999）。そしてこの結果は、その後のイギリス、オランダ、ノルウェーとのいじめの国際比較調査（森田，2001）にも利用されている。国や文化によってその理解やイメージの異なるいじめについて、比較可能な国際的な研究の枠組みが形づくられたという点でも、これらの一連の研究は大きな成果をもたらしたと言えるだろう。

また、いじめの予防プログラムやいじめや暴力への対処プログラムなど、いじめへの予防的な取り組みも徐々に進んでいる。尾木（1997）は、学校におけるいじめ防止実践プログラムを策定し、個人、学級、学校それぞれのレベルでの対応を直接的アプローチと間接的アプローチに分けて提言している。また、梅野・采女（2001）は法や人権の視点から、いじめの予防や啓発として、いじめ事件の判決文を用いた「いじめ授業」の実践を紹介している。

心理学的な立場からは、いじめの事例への介入過程を詳細に描くような臨床心理学的な立場からの事例研究が多く報告されている。たとえば、野田・上地（1999）は、いじめを受けた子どもの母親に対して時間制限カウンセリングを実施し、その意義と効果について考察している。また、岡本（2001）は心理臨床の専門家が学校に出向き、グループアプローチを通していじめを解決していったプロセスを詳述している。藤原・増田・橋口（2004）も、いじめをきっかけに不登校になった中学生とその母親への並行面接を通して、当該中学生の適応していく力が培われていった過程を描いている。応用行動分析の立場からは、杉山（1995）が中学生男子への行動分析的介入を紹介し、この生徒の能動的な反応の形成の効果や学級全体への介入の効果を示している。

次に、実証的な心理学的研究を見ておきたい。教育心理学的な立場からいじめられる子の特徴を明らかにした深谷（1996）の研究では、いじめられる子に関して、「弱者因子」、「目障り因子」、「劣等因子」、「ハンディキャップ因子」の4因子が見いだされている。こ

の結果からは、集団の平均や基準から見たときにそれらとは異なっていると周囲から見なされやすい子どもが、いじめの標的になる傾向のあることが示されたと言える。いじめ加害の類型化を行った神村（1997）の研究では、「支配・虐待型」と「制裁型」の2類型を確認し、それぞれのタイプによって、有効な対策や介入の仕方が異なる可能性が示唆されている。

また、いじめ被害や学級不適応の発見を目的とした河村・田上（1997）による尺度の作成では、「非侵害」と「承認」の2つの因子が抽出され、教師がいじめ被害を受けた子どもを発見するための効果的な手がかりとなっている。さらに、子どもたちの行為に対するいじめの認識を明らかにした笠井（1998）の研究では、「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」の4要因を操作した具体的場面を構成して、いじめの認知についての調査を行っている。小中学生の発達の違いなど、いじめの認知に関して興味深い結果が示されている。

教育臨床心理学的な立場から行われた研究として、岡安・高山（2000）は中学生におけるいじめの被害者・加害者と学校ストレスとの関係を検討している。「全般的被害者」にはストレス反応が全般的に高い者が多く、「関係性攻撃の被害者」の場合は特に抑うつ・不安傾向が高いことなどが明らかになっている。また香取（1999）は、「いじめ影響尺度」と「心の傷の回復尺度」を作成して、大学生・短大生を対象にした回顧的な調査を行っている。そのなかで、いじめの影響の相違を生じさせる要因のひとつに、いじめを受けた被害者の心の傷の回復方法に違いがあることを示している。

社会心理学的な立場からのいじめ研究として、大西（2007）は学級規範がいじめ加害傾向に及ぼす影響について検討している。この研究では、中学生の学級規範を測定するなかで、いじめ加害傾向が低い学級では学級規範の強度が高いとともに、いじめへの参加に生徒が厳しい評価を与えていることが明らかとなっている。また、大西・黒川・吉田（2009）はこの研究を発展させ、教師の受容・親近・自信・客観といった態度が、いじめに否定的な集団規範といじめに対する罪悪感の予期を媒介して、学級の子どもたちの加害傾向を抑

制する効果があることを明らかにしている。これらの結果から、いじめを防止する上での教師の果たす役割の重要性が示されたと考えることができよう。

なお、「ネットいじめ」に関する国内の研究は、教育学や情報教育の専門家を中心とした研究と、それらの研究に基づく啓発書（荻上，2008；加納，2011）が中心となっている。心理学的な立場からの「ネットいじめ」に関する実証的な研究としては、中学生を対象に質問紙調査を行い、「ネットいじめ」の経験状況や関係性攻撃との関連について検討を加えた研究（内海，2010）があるものの、他に実証的な研究はほとんど見あたらないのが現状である。例えば、「ネットいじめ」が被害者に与える心理的影響、従来型のいじめと「ネットいじめ」の関与者の共通性や相違など、「ネットいじめ」を理解する上での基本的な点さえも十分に解明されていない。今後の心理学的な立場からの研究が強く期待される状況にあると言わざるをえない。

4. いじめ研究の全体像

上で示した内外のいじめ研究の動向をもとにして、日本における心理学的な立場からの研究を中心に、いじめ研究の全体像を素描しておきたい。

いじめの研究領域として、第1に「いじめの定義・実態」に関する研究をあげることができる。いじめの定義に関しては、第2章1節で述べたような「行為の継続性」、「力のアンバランス」、「加害の意図」、「被害の発生」の項目をすべてもしくは多くを含むような、教育社会学的立場からの定義が現在に至るまで広く利用されている。心理学的な立場からのいじめ定義も、おおよそこの教育社会学の定義に沿ったものとなっている。例えば Ross & Horne(2009)は、いじめを「身体・心理・社会面などでの力の差異に関して、弱い立場の者への攻撃や威圧や強制に関わるような反復的な行為」と定義している。

なお、いじめの定義は教育行政サイドによっても行われている。しかしながら、いじめの予防や実際に起きたいじめへの介入を効果的に行うという実践的な視点から、教育行政

による定義はこれまで数度の変更がなされている。その結果、現在、学術的な定義とは大きく異なったものとなっていることはすでに述べた通りである。

いじめの実態に関する日本での大規模な学術的研究は、森田を中心に全国規模のいじめの実態調査が実施されたもの以外に見あたらない（森田・滝・秦・星野・若井，1999）。その一方で、文部科学省は、全国のすべての学校を対象としたいじめに関する調査を毎年実施している。また、この文部科学省の調査では、平成 18（2006）年度よりいじめの態様のなかに「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる」を追加しており、「ネットいじめ」の実態を把握することも可能となっている。したがって、「ネットいじめ」も含めたいじめの認知件数や態様などの増減や推移に関する全国的な傾向を知るには、現在のところ、この文部科学省の調査結果を参考にする以外に方法がないと言える。

しかしながら、この調査の問題点のひとつは、上述したように定義が曖昧であって、いじめの実態を把握するための客観的な基準がないことにある（注 2-3）。よって、この文部科学省の調査結果からいじめの実態に関するおよその傾向を知り、学術的な研究の基礎的な資料として活用する。その一方で、この調査結果が必ずしも正確ないじめの実態を反映しているとは限らない点を押さえておくことも、学術的な研究を進めるうえで必要な態度であろう。

第 2 の研究領域として、「いじめの発生・形成・維持」に関する研究をあげることができる。心理学的な立場からは、いじめ当事者やいじめ行動の特徴を取り上げた研究が多く見受けられる。近年は当事者の性格特性を取り上げたタイプの研究が少なくなってきた一方で、発達障害の文脈から発達的な特性をいじめと関連づけるような研究が精神医学や臨床心理学の立場から見られるようになっている（多田・杉山・西沢・辻井，1998；米山，2008）。また、いじめ行動の特徴に関しては、いじめの内容や方法などの類型化に関する研究が見られる（神村，1997）。しかし近年は、関係性攻撃と顕在性攻撃、反応的攻撃と能動的攻撃などに見られる攻撃行動に関する心理学的な研究の影響を受けて、いじめそのものというよりも、より包括的な枠組みである攻撃行動の視点からいじめの内容や方法に

について検討することが多くなっている（坂井・山崎，2004）。

いじめの認知に関する研究も、「いじめの発生・形成・維持」を考えるために重要な研究である。子どもたちは実際にどのような行為や状況をいじめと見るのか、いじめの被害や加害を当事者や周囲の者たちはどのように受け止めているか、さらにはいじめの原因を彼らは何に帰属するかなどは、個人によってまた置かれた立場によって見方が異なる面があり、心理学的な立場からの研究が可能な領域である。例えば、上の2節で述べたように、いじめの原因帰属を扱った Thornberg（2010）は、示唆に富むいじめ認知に関する研究である。また、いじめ被害者の特徴としてしばしば指摘される第三者に援助を求めない傾向に関して、その理由を調査した深谷・深谷（2003）の研究も認知を取り上げた研究である。この研究では、援助を求めない理由として自尊感情の傷つきをあげる被害者が多いことが示され、いじめに関する被害者の認知や行動の特徴や傾向を知るうえでの重要な視点を提供している。

しかしながら、いじめが複雑な社会現象であることからいじめの認知を説明する統一的な理論はなく、いじめの状況、対象、関係、原因などの認知に関して、それぞれの研究者が自らの関心に沿って研究を進めているのが現状と言えよう。

「いじめの発生・形成・維持」に関わる研究領域のなかで、主として加害者を対象としたいじめ形成のメカニズムに関する研究がある。このタイプの研究ではいじめそのものというよりも、社会的に問題と考えられる行動の形成というより広い文脈から見た研究が中心となっている。すなわち社会学的な立場からは逸脱行動として、また心理学的な立場からは攻撃行動としてそれぞれの行動のメカニズムに関する研究が行われてきた。

社会学的な立場から逸脱行動を説明する代表的な理論としては、「緊張理論」と「統制理論」をあげることができる（Hirschi, 1969）。「緊張理論」では、個人のフラストレーションや葛藤によって高まった緊張の解消としての逸脱行動であり、個人的な統制の弱体化によって逸脱が生じると考える。一方の「統制理論」では、不十分な社会化や社会的規範の低下などの社会の側による統制の弱体化によって個人の逸脱が生じると見ている。前者

からは、感情のコントロールや適切なスキル獲得など、個人や集団に向けた心理教育やトレーニングのような臨床的なアプローチが導きだせる。他方、後者では社会的な統制装置の構築の必要性が指摘できる。具体的に言えば、学級規範や教師のリーダーシップの見直しや再構築、いじめを維持している学級集団や子ども集団への介入などが重要な対応として浮かび上がってくることになる。

心理学的な立場からは、攻撃行動のメカニズムを説明する代表的な理論として「社会情報処理モデル」(Crick & Dodge, 1994)をあげることができる。この理論では攻撃行動の産出のメカニズムを、人が刺激を受けそれを処理し実行するまでの6つのステップから成る情報処理過程を用いて説明している。この6ステップは「手がかりの符号化」、「手がかりの解釈」、「目標の明確化」、「反応の検索」、「反応の決定」、「実行」である。各自がもつ過去の社会的知識がこれらの各ステップに影響を及ぼすことで、各自の行動が決定されると見ている。このような認知的なプロセスは攻撃行動のみならず、様々な行動を産出するメカニズムの説明にも応用することができる。このような攻撃行動のメカニズムを検討することが、いじめへの対応に直接貢献するとまでは言えない。だが、いじめのメカニズムへの一般的な理解を深めることには十分に寄与していると言えるだろう。

第3のいじめ研究の領域は、「いじめへの対応・介入」に関わる研究である。すべてのいじめ研究が、いじめ解決に向けた対応や介入に何らかの程度の貢献を含んでいることは言うまでもない。だが同時に、この「いじめへの対応・介入」を直接的なターゲットとしたタイプの研究を、いじめの研究領域として設定することが可能となる。

これまでこの領域の代表的な研究とは、主として臨床心理学的な立場から行われてきた事例研究である。実際のいじめに対してその介入のプロセスを詳細に描き、そのなかからいじめの解決に向けた具体的な方法やポイントを考察する事例研究がこれまで多く行われてきた(杉山, 1995; 野田・上地, 1999; 藤原・増田・橋口, 2004)。だが事例研究を除くと、「いじめへの対応・介入」を主要な目的とする研究は、日本では現在に至るまできわめて限られているのが現状である。重要な研究領域であるにも関わらず、これまでこの

領域に関する実証的な研究がそれほど行われてこなかったことから、今後の心理学的な立場からの研究の充実が強く期待される領域でもある。

現段階で「いじめへの対応・介入」に関わる心理学的な実証的研究として有望なテーマを2つあげることができる。ひとつは被害者のいじめへの対処に焦点を当てる研究である。すなわち、いじめに対して被害者はどのような対処をする傾向にあるのか、そしてその理由は何か、またそれらの対処に影響を及ぼす要因は何かなど、対処行動とその認知に関する研究である。

これまでの対処に関する研究はいじめそのものというよりも、より広くストレスに対する対処行動として精力的に扱われてきたと言える。例えば、Lazarus & Folkman (1984) は「問題焦点型対処」と「情動焦点型対処」の概念的な区別を提案している。この視点はストレッサーへの一般的な対処スタイルのみならず、いじめ被害への対処を考える上でも重要な示唆を含んでいる。また神村・海老原・佐藤(1995)は、対処の目標に関わる「問題焦点－情動焦点」軸に加え、ストレッサーへの関わり方としての「接近－回避」軸、用いられる心的機能や反応系としての「行動系－認知系」軸の3軸を提案している。対処を立体的に捉える視座を提供しており、このような視点もいじめへの対処を考える上で意味ある見方と言えよう。

加えて、対処行動のひとつである援助要請行動とこの行動を支える被援助志向性を取り上げた研究(水野・石隈, 1999)は、援助要請行動の回避や被援助志向性の欠如がしばしば指摘されるいじめ被害者の対処傾向を考える上で、重要な示唆を与える可能性をもっている。例えば、援助要請の研究成果である援助スタイルや援助評価の視点から、被害者の対処の特徴を分析することができるであろう。

しかしながら、このような対処に関する研究は当然のことながら、いじめ被害者の対処の特徴や対処への認知に関する問いに直接答えるものではない。むしろ、これらの問いへの解答を導くための道具となる概念や考え方を提供していると考えられる。よって、これまでの対処研究の成果を活用しつつも、いじめ被害者の対処をターゲットとした研究が別

途行われるべきであろう。後述するように、本研究の中心はこの被害者の対処に関する研究である。

また、被害者のみならず、友人や仲間、教師、保護者などのいじめの周辺にいる者たちによる対処に関する研究も、「いじめへの対応・介入」に役立つであろう。例えば、いじめを目撃した生徒がどのような対処をする傾向にあるのか、その傾向を決定する条件は何かなどの研究は「いじめへの対応・介入」にとどまらず、いじめの予防を考える上でも有効な視点を提供するはずである。だが、このような対処に関する心理学的な立場からの研究は日本では皆無と言ってもよい。

もうひとつの「いじめへの対応・介入」に直接役立つような心理学的な研究テーマとして、いじめの解決を取り上げることができる。いじめの解決に関する研究では、実際にいじめがどの程度解決するのかのような実態に関する研究だけでなく、被害者はいじめの解決をどのように見ているのか、いじめの解決理由をどのように考えているのかなど、いじめ解決に関する被害者の認知を知ることが重要なポイントとなる。なぜなら、被害者がいじめの解決をどのように考えているのかを知ることによって、表面的ないじめの解消を越えて、被害者自身の納得のいく形でいじめを解決していくための手がかりを得る可能性が生まれるからである。

加えて、通常、被害者による対処はいじめの解決に向けて行われており、上に述べたような被害者の対処に関する研究と、いじめ解決の研究は深くつながっている。本研究でも、被害者の対処に加えて解決も重要な研究テーマとなるが、詳しくは次章以降で述べることになる。

さらには、加害者側によるいじめの解決を意味するいじめの停止に注目することも、いじめ解決の視点から意味ある研究である。すなわち、実際にどれほどの加害者がいじめを止めるのか、また加害者によるいじめが停止したとすればその理由は何か。これらのことを知ることで、加害者のいじめ停止に寄与する要因や条件を見いだすことが可能となってくるはずである。

このような加害者側のいじめの抑制や停止に関わる研究も、心理学的な立場から実行可能な「いじめへの対応・介入」に直接役立つ解決研究のひとつと言えるだろう。しかしながら、このようないじめ解決に関する研究は、これまでのところほとんど見あたらない。後述するように本研究では、この加害者側の解決を意味するいじめの停止も重要な研究テーマとなっている。

第4のいじめ研究の領域として、「いじめの心理的影響や適応」に関する研究をあげることができる。この領域でも前述の「いじめへの対応・介入」と同様に、臨床心理学や精神医学の立場からの事例を中心とした研究が多く見られる。例えば、被害者が被ったいじめのよる負の影響への対応に関して、高橋（2008）は、スクールカウンセラーとしての臨床経験をもとにして、トラウマケアの視点からの解説を行っている。また、職場で不適応に陥った青年を取り上げた岩崎・海蔵寺（2011）の事例研究では、この青年が子どもの頃に受けたいじめの影響と考えられる対人不信感や自己否定感を、カウンセリングを通して克服していく過程が描かれている。

「いじめの心理的影響や適応」に関する実証的な研究では、いじめの短期的な影響に関する研究と、長期的な影響を見た研究に分けることができる。短期的な影響を取り上げた研究は比較的多く見られ、それらの大半は現在の適応や不適応の程度と最近経験したいじめの有無や程度との関連を見た研究である。例えば、ストレス研究の一環として行われた岡安・高山（2000）の研究では、中学生を対象としてストレス反応に関する調査が行われ、いじめ被害を経験した者のストレス反応は被害を受けていない他の生徒に比べて有意に高い傾向が示されている。

一方で、いじめの長期的な影響に関する実証的研究は、これまでのところ日本ではそれほど多く見られない。加えて縦断的な研究は皆無であって、大半の長期的影響に関する研究は、大学生等を対象にした回顧的調査となっている。すなわち、大学生等に子ども時代のいじめ経験を振り返ってもらうことで、長期的な心理的影響や現在の適応を検討するタイプの研究となっている。例えば、香取（1999）の研究では、大学生・短大生を対象にし

た調査を行い、過去のいじめ体験がその後どのように影響したかについて検討を加えている。そのなかで、過去のいじめの影響としてマイナスの影響のみならず、他者尊重、精神的強さなどのプラスの影響が認められたことを示している。また森本（2004）の研究では、このマイナスとプラスの影響のちがいが、いじめの程度や被害者自身の対処法と関連している可能性が示唆されている。

本研究では、いじめへの対処や解決と関連づけながら、いじめの短期的な影響の視点から被害者の心理的適応を取り上げ検討を行うことになる。

最後のいじめ研究の領域として、「いじめの予防」に関する研究をあげることができる。学校全体を対象としたいじめ防止プログラムから小集団や個人に向けた心理教育やストレスマネジメントまで、組織化のレベルによって幅広い研究が存在している。心理学的な立場からの研究では、学校コミュニティ全体というよりも、学級などの小集団や個人を対象にした実証的な研究が多く見られる。すなわち、いじめ予防プログラムの実施前後でのストレス反応や適応に関する測定の結果から、それらの効果を測定するようなタイプの実証的な研究が多い。

しかしながら、これらの研究の多くはいじめに焦点化した予防研究ではなく、いじめを含む学校での様々なストレス状況から生じた否定的感情や、ストレス反応への予防的な対処や認知を扱った研究である。いじめの予防を取り上げた数少ない心理学的研究としては、例えば、門野・富永（2003）によるストレスマネジメントを含むいじめ防止プログラムをあげることができる。この研究では、8時間の授業としていじめ防止プログラムを実施した結果、授業の前後でストレス反応得点やいじめ加害得点が有意に低減するとともに、この授業の効果が持続したことが示されている。

以上述べてきたように、いじめ研究を分類するならば、おおよそ5つの研究領域に集約することができる。すなわち、「いじめの定義・実態」、「いじめの発生・形成・維持」、「いじめへの対応・介入」、「いじめの心理的影響や適応」、「いじめの予防」の5つの領域である。この5領域のなかで、本研究は「いじめへの対応・介入」に関わる領域を主たる研究

の対象としている。

注 2-1：「ある生徒が繰り返し長期にわたって1人または複数の生徒による拒否的行動にさらされている場合、その生徒はいじめられている」と、Olweus（1993）はいじめを定義している。

注 2-2：「同一集団内の相互作用過程において優位にたつ一方が、意識的にあるいは集合的に、他方に対して精神的・身体的苦痛を与えること」と、森田・清永（1994）はいじめを定義している。

注 2-3：例えば、不登校の場合、年間30日以上明確な理由のない欠席を基準として不登校者数をカウントしており、比較的正確な実態把握が可能となるが、いじめの場合は同様の客観的な基準を設定することができない。

その結果、例えば、1000人あたりのいじめの認知件数を見ると、都道府県によって大きなちがいが生じている。平成22（2010）年度の1000人あたりのいじめの認知件数で、もっとも多い県が27.6件である一方で、もっとも少ない県は0.6件にすぎなかった（文部科学省，2012）。

第3章 研究の目的と構成

1. 研究の目的

本研究は、当事者によるいじめへの対処と解決についての理解を深めるなかで、いじめへの対応や介入に役立つ見方や視点を提供することを主たる目的としている。

当事者によるいじめ対処や解決を知ることは、いじめへの対応や介入を行っていく上で

重要な役割を果たすことになる。なぜなら、いじめ場面で被害者は解決に向けた何らかの対処を行っており、彼らの対処を無視した周囲による対応や介入は、効果的な解決につながりにくいと考えられるからである。

実際のいじめ場面では、被害者による対処がいじめ解決につながるとは限らず、ときに彼らの対処が逆効果となることもある。だが同時に、被害者自身の行っている対処を理解した上での対応や介入でなければ、たとはいじめ自体が解消したとしても、被害者にとっての納得のいく解決とはならないであろう。対処の成否はともあれ、被害者の対処は解決を目指して行われるものであり、被害者の立場に立ったいじめへの対応や介入に役立つ知見を提供するためには、この被害者の対処と解決を中心にすえた研究は重要な意義をもつと考えられる。

いじめ研究の進んでいるヨーロッパでは、いじめ被害者の対処に関する研究が積み上げられてきた。例えば、Whitney & Smith (1993) はイギリスで大規模ないじめ調査を実施し、その結果、いじめ被害者の約 50 %が「教師や親にいじめを伝えない」という回避的な対処をするを見いだしている。

また、Naylor, Cowie & Rey (2001) は、「反いじめ方針」に基づいたいじめへのサポート体制のある学校とそうでない学校の比較を行い、その結果、いじめ被害者による対処として、後者に比べて前者に属する子どもたちの方で「他者へのいじめ告知」が多いことを見いだしている。すなわち、いじめへの予防や対応の取り組みが進んだ学校ではいじめ被害者による被援助への志向性が高いことを示すとともに、実際にこのような学校の方がいじめの予防や早期解決の確率が高くなる可能性を、この研究は示唆している。加えて、「他者へのいじめ告知」には性差があって、男子よりも女子でより他者に話す傾向があることも明らかとなっている。

当事者のいじめ対処に関して、上記のようにヨーロッパを中心に知見が集められている一方で、日本ではいじめへの対処に関する研究は限られている。数少ないいじめ対処の研究のなかで、いじめへの介入に示唆を与える研究として、上地 (1999) の研究をあげるこ

とができる。

この研究では中学生と中学校教師を対象にして、中学生が予測したいじめ対処法の有効性への評価の比較を生徒と教師で行っている。その結果、「危機介入依頼志向」に関して教師が生徒よりも、「無抵抗・服従志向」に関しては生徒が教師よりも有効と考える傾向が明らかにされている。すなわち、いじめを受けた場合、中学生の多くは他者に支援を求めるのではなく、逆に加害者に対して無抵抗であったり服従したりしやすいこと、その一方で、教師は子どもたちが支援を求めるものだと考える傾向にあることが示されている。この結論はいじめの対応の難しさを示すのみならず、実際に被害者への支援を行うときに教師が気をつけねばならない点、とりわけ教師と子どものいじめ対処に関する認知のちがいに関して有効な知見を提供する研究となっている。

佐藤・若島・長谷川（2000）の研究も、数少ない対処法に関する研究である。実際にいじめ被害経験を持つ小・中・高・専門学校生の自由記述に基づいて、被害者が「何もしない」といじめが長期化し、「他に友人を作る」や「誰かに相談する」などの具体的な対処行動を起こしていると短期に解決する傾向にあることが示されている。いじめ被害者による対処をいじめの解決と結びつけた意義のある研究と見なすことができる。しかしながら、この研究は学会での発表であって論文として研究成果が詳しくまとめられていない。したがって残念ではあるが、対処と解決に関する実証的な研究としていじめの予防や対応に大きな示唆を与えるものには至っていない。また、八田（2008）によるいじめの原因帰属と対処法に関する研究もいじめへの対処を扱っているが、大学生を対象とした回顧的な研究であって、現在または最近いじめを経験した当事者を直接扱ったものではない。

以上のように、いじめ被害を受けた子どもの対処や解決に関する研究は、量質ともに日本ではこれまで限られた状況にあると言える。そこで本研究では、これまで日本では十分に検討されてこなかったテーマである、いじめへの対処と解決を中心に据えて研究を進めていくことになる。

なお、当事者による対処やいじめ解決が当事者の適応にどのような影響を及ぼすかを検

討していくことも重要である。具体的に言えば、いじめの解決によって被害者の適応も回復するのか、そして回復するならば、それは単に学校生活への適応にとどまらず、自尊心のようなより内的な適応も含むのかなどのテーマを検討したい。第1章でも触れたように、いじめが将来の不適応や精神障害のきっかけや原因にもなるリスクがあることを考えると、研究の中心テーマであるいじめへの対処とその解決が当事者の適応に与える影響についても、本研究のなかで扱っていきたいと考えている。

加えて、今日的課題である「ネットいじめ」も取り上げ、従来型のいじめとの比較について検討したい。この比較を通して、次章以降、本研究で示される従来型のいじめへの知見が、「ネットいじめ」への理解や対応にも応用できるのか否かについて、何らかの示唆を与えることが期待できるであろう。

2. 研究の構成

上述した本研究の目的を具体化するとともに、研究の全体的な構成について、以下に示しておきたい。

本研究の主たる目的は、前節で述べたように、当事者によるいじめへの対処と解決を検討することにある。したがって、研究対象の中心はいじめの被害者であり、主として彼らのいじめへの対処と彼らから見たいじめ解決を検討していくこととなる。

しかしながら、解決との関連でいじめ対処を考えると、加害者によるいじめ停止とは加害者側のいじめ解決を意味すると同時に、加害者による解決に向けた対処の修正とみなすこともできる。実際に、加害者がいじめを停止することは被害者にとっての解決の認知に少なからぬ影響を与えるはずである。

したがって、このいじめ停止に関連する要因を見いだすことを通して、加害者への対応についての検討を行うことも、いじめの対処や解決に関する研究として意義深いと考えられる。そこで、この加害者のいじめ停止に関する研究を、研究1として最初に実施する。

なお、加害者のいじめ停止に関する研究はこれまでほとんど見当たらず、研究1はいじめ加害者への対応や介入に関して、新たな知見を提供する研究と位置づけることができるであろう。

次に、研究2と研究3ではいじめの被害者に焦点を当て、彼らの対処はいじめの解決との関連から検討する。研究2では被害者によるいじめ対処の一般的な傾向を明らかにするとともに、いじめが解決した被害経験者による自由記述を通して、その解決理由（原因帰属）についての意見の分布を把握する。さらに研究3では、研究2の結果を受けて、いじめ被害者の解決と関連する対処法とその特徴を詳細に検討し、被害者への支援に資することをめざす。加えて、解決と適応の関係を検討し、いじめ被害とその解決が被害者の適応に及ぼす影響についても考察する。

研究4では、被害者のいじめへの対処のひとつである「欠席」を取り上げる。この欠席を取り上げる理由は、第1章でも述べたように、いじめへの対処としての欠席が、いじめと並ぶ重大な教育課題である不登校につながるリスクがあるからである。被害者によるいじめへの対処法のひとつとして、学校を休むこと、すなわち「欠席」という対処によって、いじめ自体は解消することになる。だが一般的に言えば、欠席することで他の様々な面での不利益を被りやすくなる。欠席が長引き不登校状態となることで、学習の機会を始めとする学校生活から受けるはずの多くの恩恵から遠ざかってしまうことにもなる。被害者にとって、欠席はいじめを避けるために短期的には有効な対処であるものの、中長期的には、逆に不登校のような新たな問題を生みだすことになってしまいやすい。

そこで、この研究4では明確な身体疾患や経済的理由による欠席は除くものの、いじめ問題を越えて広く学校欠席の問題を取り上げて、欠席や欠席願望及びその抑制要因について検討する。そのなかから、いじめ被害者が欠席という対処を行うことの意味やその影響についての考察を加え、いじめ被害者の欠席対処をどのように理解し、このような対処に対していかに対応していくべきかについての検討を行いたい。

最後に、研究5として、携帯電話やパソコンなどの情報通信メディアを使ったいじめ、

すなわち「ネットいじめ」を取り上げる。情報通信技術を悪用したいじめを意味する「ネットいじめ」とは、携帯電話の保有者やインターネットネット環境にある者ならば、匿名のまま簡単に実行できるいじめである。すなわち、携帯電話やインターネットのユーザーのすべてが簡単に加害行為を行うことができる点に、この「ネットいじめ」のこれまでとは異なる特徴がある。また同時に、携帯電話やインターネットネットに接続している限り、学校場面のみならず家庭などを含むあらゆる生活場面で、誰もがいつでも被害を被るリスクを抱えている点も「ネットいじめ」の特徴と言えよう。

情報社会の影とでも言えるこの「ネットいじめ」については、歴史も新しく現段階では十分に研究がなされたとは言い難い状況にある。「ネットいじめ」についての啓発書（荻上，2008；加納，2011）は見られるものの、日本での学術的な研究は緒についたばかりであり、実証的な研究成果は限られている。

研究5では、「ネットいじめ」の調査を通して、この「ネットいじめ」と研究1から研究3で取り上げてきたような「従来型いじめ」の比較について検討することを主な目的とする。とりわけ「ネットいじめ」がその手口や手段のみならず、関与する対象も「従来型いじめ」と大きく異なるものなのか。それとも、手口や手段は異なっても関与者に関してはそれほどの違いはないのか。これらの「ネットいじめ」をめぐる基本的な問題についての検討を行いたい。この点を明らかにすることで、研究1から研究3で得られる従来型のいじめでの当事者の対処や解決や適応に関する知見を、「ネットいじめ」にも応用できる可能性が示されるであろう。また、将来「ネットいじめ」における対処や解決の研究を本格的に行ううえでも、研究5の知見は役立つと考えられる。

なお、研究5の「ネットいじめ」の研究を除き、他のすべての研究の調査対象は中学生である。その理由は、いじめの認知率が中学生でもっとも高い点（文部科学省，2012）にある。加えて、いじめに関連する自殺などの深刻ないじめ事案の発生も中学生が中心であることから、中学生を調査対象として研究を進めることが、もっとも適切と考えられることによる。

第2部 本論

第4章 研究1：いじめ加害者のいじめ停止に関連する要因といじめ加害者への対応（注4）

1. 目的

研究1の目的は、いじめ加害者によるいじめの解決を意味するいじめ停止に関連する要因、及びいじめの抑制と関連するいじめ加害者の諸特徴を見つけだすことを通して、教師や周囲の者によるいじめ加害者への対応のための具体的な手がかりを検討することである。この目的にそって研究1の方法を具体的に述べると、次のようになる。

中学生を対象として、いじめ加害や被害の有無を調査する。その結果に基づいて、第1に、いじめ加害者といじめに加担しない者とのいじめ抑制に対する認知、学校生活への適応感、自尊感情の相違を明らかにし、そこからいじめの抑制に関連するいじめ加害者の諸特徴を明らかにする。第2に、いじめ加害者による実際のいじめ停止の有無を調査し、上述したいじめ抑制に対する認知、学校生活への適応、自尊感情のなかから、いじめ停止と関連している要因を見いだす。第3に、いじめ加害者のいじめ停止理由に関する自由記述を分析し、第2の方法で述べたいじめ停止に関連する要因を具体的に描き出す。最後に、これらの分析を通して、教師をはじめとする周囲の者によるいじめ加害者への対応のあり方について言及する。

なお、分析に利用する要因として学校生活における適応感を取り上げるのは、中学生のいじめは主に学校での対人関係のなかで生じており、学校適応感がいじめの抑制や停止に何らかの影響を持つ可能性が高いからである。さらに、心理的な特性としての自尊感情を取り上げる理由は、いじめ被害者の自尊感情は低い傾向(Olweus, 1992 ; Callaghan & Joseph,

1995)にあり、いじめ加害者に対しても、自尊感情が何らかの関連を持つことが推測されるからである。

2. 方法

(1) 調査対象

公立中学校2校に所属している中学生、計 1,245 名(男子 643 名,女子 602 名;1年生 387 名,2年生 398 名,3年生 460 名)で実施した。

(2) 調査内容

中学校入学から現在までの期間における「いじめ加害経験の有無(1項目)」、「いじめ被害経験の有無(1項目)」を調査対象全員に、“なし”と“あり”のどちらかに回答するよう依頼した。次に「いじめ加害経験の有無(1項目)」が“あり”と答えたいじめ加害経験者を対象にして、もっとも最近のいじめ加害経験に対して、「いじめ加害経験の期間(1項目)」、「いじめ加害経験の内容(7項目)」を、森田・滝・秦・星野・若井(1999)によるいじめ全国調査のなかの「いじめ加害の期間、手口」を用いて作成した。「期間」は“1週間以内(1点)”から“1年以上(5点)”までで、得点が高いほど期間は長くなること、すなわちいじめが深刻化していくことを示している。また「内容」に関しては、“なし(1点)”から“よくあり(3点)”の3件法で実施した。同様に、いじめ加害経験者を対象にして「いじめ加害停止の有無(1項目)」を尋ねた。この質問では、いじめ加害停止への態度を明確化するために、いじめを“やめた(1点)”と“やめていない(0点)”のどちらか一方に加害経験者が回答するように求め、そのうえでいじめ加害を停止した理由の記述をするように依頼した。さらに、「いじめ加害願望(1項目)」もいじめ加害経験者に尋ねた。「いじめ加害願望」は“ぜんぜんない(1点)”から“よくある(3点)”の3件法とした。

「いじめ加害抑制理由」に関する尺度は以下のように作成した。中学生を対象に、2項目

の質問からなる自由記述による調査(1997 年 9 月公立中学校 1 ～ 3 年生 107 名)を実施した。質問内容は“あなたがいじめをしない理由は何ですか(いじめ加害抑制理由)”である。収集された自由記述の内容と複数の中学教師の意見を参考に、「いじめ加害抑制理由」に関する項目を作成し、公立中学校 1 ～ 3 年生 625 名を対象とした調査(1998 年 2 月)を実施し、それぞれで因子分析を行い尺度を作成した(本間・中川, 1998)。“いじめをしないとすれば、その理由は何ですか”と尋ねたうえで、全員を対象に各項目に対して“そう思わない(1 点)”から“そう思う(4 点)”までの 4 件法で回答を求めた。

学校適応と自尊感情は、高瀬・内藤・浅川・古川(1986)による「学校適応感」尺度のなかから、「規則への態度」「友人関係」「学習意欲」「教師関係」の 4 尺度(合計 24 項目)と、山本・松井・山成(1982)による「自尊感情(10 項目)」尺度を、複数の中学教師の意見を参考に中学生に理解しやすいよう質問項目の表現を一部修正して作成した。いずれも“そう思わない(1 点)”から“そう思う(4 点)”までの 4 件法で、調査対象全員を対象にして回答を求めた。

いじめの定義に関しては、森田他(1999)によるいじめ全国調査で使われた以下のような文章を、アンケート調査用紙の冒頭に示した。『このアンケート調査で「いじめる」とは、ほかの人に対して、＊いやな悪口を言ったり、からかったりする。＊無視したり仲間はずれにする。＊たたいたり、けったり、おどしたりする。＊その人がみんなからきられるよううわさをしたり、紙などにひどいことを書いてわたしたり、その人の持ち物にひどいことを書いたりする。＊その他、これらに似たことをするなどのことです。いじの悪いやり方で、何度も繰り返しからかうのも、いじめです。しかし、からかわれた人もいっしょに心のそこから楽しむようなからかいは、いじめではありません。また、同じくらいの生徒どうしが、口げんかをしたり、とつくみあいのけんかをしたりするのは、いじめではありません。』

(3) 調査手続き

2001 年 10 月、無記名の質問紙法による学級単位の一斉調査を行った。職員会議で調査

の内容と方法を説明し、その後各学級担任が実施した。なお、回答にあたっては、プライバシーの保護と調査結果が本研究以外に使用されないことをフェースシートに示すとともに、学級担任からも同様の説明が行われた。

3. 結果と考察

(1) 各尺度の因子分析

「いじめ加害内容」「いじめ加害抑制理由」「学校適応感」「自尊感情」のそれぞれの尺度で、I-T 相関係数を求め相関が低い項目を削除した上で、固有値 1 以上を基準に因子分析(主因子法, バリマックス回転)を行い, 因子の固有値の減衰状況と解釈可能性を考慮して因子数を決定した。さらに, 負荷量がすべての因子で.35 未満, もしくは2因子以上に.35 以上の項目がある場合は, その項目を削除して再度因子分析を実施した。

「いじめ加害内容」の第1因子は, “たたく・ける・おどす” “お金やものをとる” などからなり, 「身体・物理的いじめ加害」と名付けた。第2因子は “悪いうわさを流す” “無視・仲間はずれ” “悪口・からかい” であり, 「心理的いじめ加害」とした(Table 4-1)。この分類は, Boulton & Underwood (1992) の身体的攻撃 (physical aggression) , 言語的攻撃 (verbal aggression) や, 森田・清永 (1994) による心理的いじめ型, 心理的ふざけ型, 物理的いじめ型, 物理的ふざけ型の分類ともほぼ一致していた。

TABLE 4-1 いじめ加害者による「いじめ加害内容」の因子分析(バリマックス回転後)			
	F1	F2	h^2
3. たたく・ける・おどす ($\alpha=.715$)	.670	-.057	.452
4. お金やものをとる	.663	.044	.442
7. いやなことや使いはしりをさせる	.656	.349	.552
5. ものを隠す・こわす	.545	.181	.330
6. 悪いうわさを流す ($\alpha=.607$)	.161	.672	.477
2. 無視・仲間はずれ	-.053	.506	.259
1. 悪口・からかい	.126	.360	.146
2乗和	1.66	1.00	
寄与率(%)	23.72	14.24	37.96

「いじめ加害抑制理由」に関しては、本間・中川(1998)の調査と同様の2因子を見いだすことができた(Table 4-2)。すなわち、第1因子は“いじめはよくないことだから”“いじめをする自分が許せないから”“いじめたい相手がかawaiiそうだから”などから構成されており、「道徳・共感的理由」と名付けた。第2因子は“見つかって親に叱られるのが嫌だから”“見つかって先生に叱られるのが嫌だから”“逆にいじめられるのが嫌だから”などからなり、「打算的理由」とした。

「学校適応感」(Table 4-3)と「自尊感情」(Table 4-4)は原尺度と同一の因子を抽出することができた。すなわち、「学校適応感」の第1因子は“私は学校の規則をまじめに守っている”“私は規則を守らなければならないという自覚がある”などからなる「規則への態度」、第2因子は“私は明るく楽しい友人関係を持っている”“私は多くの友だちをこの学校に持っている”などからなる「友人関係」、第3因子は“私は勉強に積極的である”“私は勉強の目的を持って毎日コツコツ努力している”などからなる「学習意欲」、第4因子は“私には友だちのように親しさを感じる先生がこの学校にいる”“私にはこの学校で何でも相談できる先生がいる”などからなる「教師関係」であった。「自尊感情」は1因子構造であり、“私はいろいろなよい素質をもっている”“私は価値のある人間であると思う”などから構成されていた。

なお、各尺度でそれぞれの因子の α 係数を算出したところ、「いじめ加害内容」は、.607と.715,「いじめ加害抑制理由」は、.877と.789,「学校適応感」は.803～.817,「自尊感情」は.817であった。各因子の内的一貫性はほぼ認められた。

TABLE 4-2 「いじめ加害抑制理由」の因子分析(バリマックス回転後)			
	F1	F2	h^2
5.いじめはよくないことだから ($\alpha=.877$)	.743	.139	.571
8.いじめをする自分が許せないから	.731	.129	.551
9.いじめても解決しないから	.711	.129	.523
12.自分が嫌なことは相手も嫌だから	.683	.125	.482
4.いじめは恥ずかしいことだから	.663	.135	.458
7.いじめたい相手が、かわいそうだから	.625	.216	.437
2.友達や仲間を大切にしたいから	.607	.047	.370
1.いじめても楽しくないから	.600	.039	.361
11.人をいじめたいという気持ちになれないから	.590	.151	.370
13.見つかって親に叱られるのが嫌だから ($\alpha=.787$)	.034	.878	.772
3.見つかって先生に叱られるのが嫌だから	-.009	.775	.600
10.いじめっ子と思われるのが嫌だから	.334	.588	.458
6.逆にいじめられるのが嫌だから	.201	.498	.288
2乗和	4.12	2.12	
寄与率(%)	31.72	16.34	48.06

TABLE 4-4 「自尊感情」に関する因子分析(バリマックス回転後)		
	F1	h^2
2.私は、いろいろなよい素質をもっている	.775	.600
1.私は、価値のある人間であると思う	.700	.489
4.私は、いろいろなことをうまくやれると思う	.656	.431
7.だいたいにおいて、自分に満足している	.615	.378
6.自分に対して、肯定的(前向き)である	.614	.377
5.私には、自慢できるところがあまりない(*)	-.476	.226
10.私は、役に立たない人間だと思うことがある(*)	-.471	.222
9.私は、まったくだめな人間だと思うことがある(*) ($\alpha=.817$)	-.470	.221
2乗和	2.94	
寄与率(%)	36.80	
(*)は逆転項目		

TABLE 4-3 「学校適応感」に関する因子分析(バリマックス回転後)					
	F1	F2	F3	F4	h^2
21.私は、学校の規則をまじめに守っている	.773	-.013	.214	.044	.646
13.私は、規則を守らなければならないという自覚がある	.636	.061	.161	.108	.446
4.私は、あまり意識しなくても規則を守れる方だ	.614	.045	.279	.014	.457
16.私は、学校の規則があるのはあたりまえだと思う	.537	.041	.134	.13	.325
8.私は、規則に対して不満がない	.525	-.055	.138	.204	.340
24.私は、この学校の先生に対して素直である ($\alpha=.803$)	.455	.240	.211	.337	.423
12.私は、明るく、楽しい友人関係を持っている	.092	.747	.014	.014	.566
19.私は、多くの友だちをこの学校に持っている	.063	.721	.092	.135	.550
2.私は、性格的に明るい方である	-.112	.642	.183	.145	.479
9.私は、悩みを聞いてくれたり何でも話せる友人を、この学校で持っている	.055	.575	-.012	.094	.343
23.私は、ユーモアのある人間である	.034	.538	.244	.178	.382
6.私は、人あたりがよく、社交的な方である ($\alpha=.803$)	.089	.484	.215	.212	.333
1.私は、勉強に積極的である	.177	.136	.699	.063	.543
14.私は、勉強の目的を持って毎日コツコツ努力している	.254	.058	.652	.175	.523
5.私は、家庭学習を毎日時間を決めてやっている	.158	.028	.579	.132	.378
18.私は、ある程度勉強が出来る方だ	.227	.164	.553	.038	.386
10.私は、授業をよく理解している	.295	.243	.528	.078	.431
22.私は、勉強が楽しいと思う	.268	.052	.480	.209	.348
11.私は、先生によく質問する ($\alpha=.817$)	-.063	.211	.437	.343	.357
15.私には、友だちのように親しさを感じる先生がこの学校にいる	.229	.134	.105	.698	.569
3.私には、この学校で何でも相談できる先生がいる	.169	.149	.125	.680	.530
20.私は、この学校の先生と話しをする機会を持とうとしている	.205	.143	.274	.564	.456
7.私は、この学校の先生と気軽に話せる	-.053	.384	.122	.560	.479
17.私は、この学校の先生を信頼している ($\alpha=.807$)	.462	.118	.089	.529	.515
2乗和	2.86	2.79	2.76	2.39	
寄与率(%)	11.93	11.62	11.49	9.97	45.02

(2) いじめ経験と『いじめ関連4群』の分析

「いじめ加害経験の有無」で“あり”と答えた生徒は 324 名(26.2%)、一方「いじめ被害経験の有無」で“あり”と答えた生徒は 150 名(12.1%)であった。森田他(1999)の大規模ないじめ調査の結果では、加害経験者 17.0%、被害経験者 13.9%であり、本研究とは加害経験

者で差が認められるが、日本のいじめ調査で一般的に見られる加害経験者が被害経験者より多いという傾向は、本調査でも同一であった。

次に「いじめ加害経験の有無」と「いじめ被害経験の有無」を組み合わせ、『いじめ関連 4 群』を作成した。すなわち、「無経験群(いじめ加害, いじめ被害経験ともになし)」825 名(66.8%), 「被害群(いじめ加害経験なし, いじめ被害経験あり)」86 名(7.0%), 「加害群(いじめ加害経験あり, いじめ被害経験なし)」260 名(21.1%), 「両経験群(いじめ加害経験, いじめ被害経験ともにあり)」64 名(5.2%)であった。

そこで、この『いじめ関連 4 群』に基づいて、「いじめ加害抑制理由」2 因子(「道徳・共感的理由」「打算的理由」)・「学校適応感」4 因子(「規則への態度」「友人関係」「学習意欲」「教師関係」)・「自尊感情」1 因子・「いじめ加害願望」1 項目のそれぞれに対して 1 要因分散分析を行った(なお、因子分析によって見いだした変数は、すべて各尺度の合計得点を項目数で除した尺度得点を使用した)。

その結果、「道徳・共感的理由」($F(3,1215)=13.31, p<.001$), 「規則への態度」($F(3,1210)=8.78, p<.001$), 「友人関係」($F(3,1226)=6.36, p<.001$), 「自尊感情」($F(3,1202)=3.56, p<.05$), 「いじめ加害願望」($F(3,1213)=44.26, p<.001$)で有意差が認められた(Table 4-5)。多重比較(LSD 法)の結果、全体として「いじめ加害抑制理由」のなかの「道徳・共感的理由」, 「学校適応感」のなかの「規則への態度」で、いじめ加害経験のない者がいじめ加害経験者より平均値が高い傾向にあった。逆に、「学校適応感」のなかの「友人関係」, 「いじめ加害願望」で、いじめ加害経験者がより高い傾向にあった。また「自尊感情」では、いじめ加害経験者のなかの「加害群」と「両経験群」が対極、すなわち「加害群」の「自尊感情」がもっとも高く、逆に「両経験群」がもっとも低いという結果であった。

TABLE 4-5 『いじめ関連4群』の比較(平均値(標準偏差))						
	1.無経験群(n=825)	2.被害群(n=86)	3.加害群(n=260)	4.両経験群(n=64)	F値	多重比較
道徳・共感的理由	3.27(.57)	3.39(.55)	3.03(.64)	3.13(.68)	13.31***	2>4,3; 1>3
打算的理由	2.65(.83)	2.72(.86)	2.75(.79)	2.76(.84)	n.s.	
規則への態度	2.56(.63)	2.76(.60)	2.40(.70)	2.40(.72)	8.78***	2>1,4,3; 1>3
友人関係	2.89(.61)	2.72(.71)	3.03(.59)	2.96(.68)	6.36***	3>1,2; 4,1>2
学習意欲	2.13(.60)	2.16(.57)	2.09(.61)	2.07(.66)	n.s.	
教師関係	2.17(.69)	2.18(.75)	2.20(.73)	2.38(.80)	n.s.	
自尊感情	2.54(.59)	2.43(.60)	2.59(.63)	2.34(.72)	3.56*	3>2,4; 1>4
いじめ加害願望	1.64(.59)	1.69(.62)	2.09(.58)	2.13(.64)	44.26***	4,3>2,1
*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$						

以上の結果から、他の群との比較から見たいじめ加害経験者の特徴を次のように描くことができる。学校生活での友人関係は良好であるが、学校生活での規則への適応は悪く、いじめ加害願望のような対人面での攻撃性が強い。また、いじめ加害を抑制する理由として、いじめ被害や被害者への道徳・共感的な認知や感情が低い。いじめ加害経験のみを持つ者(「加害群」)の場合、自尊感情の高さが大きな特徴と言える。しかし逆に、いじめ被害経験を併せ持つ者(「両経験群」)の場合は自尊感情が低く、この点で2群の間に大きな違いが認められた。

(3) いじめ加害経験者の「いじめ停止」に関する分析

いじめ加害経験者 324 人を対象に「いじめ停止の有無」を尋ねたところ、“やめた”と答えた者は、256 人(79.0%)であった。実際に8割近い生徒がいじめ加害を停止していることから、多くのいじめは何らかの理由で終息する可能性があることを示していた。

いじめ加害経験者のいじめの停止に関連する要因を検討するために、次のような分析を行った。いじめ加害経験者を対象に、「いじめ加害停止の有無」を基準変数、「いじめ加害期間」1項目・「いじめ加害内容」2因子(「身体・物理的いじめ加害」「心理的いじめ加害」)・

「いじめ加害抑制理由」2 因子・「学校適応感」4 因子・「自尊感情」1 因子・「いじめ加害願望」1 項目のそれぞれを説明変数として、ロジスティック回帰分析(変数増加法)を行った(Table 4-6)。分析の結果、いじめ加害経験者全体、「加害群」、「両経験群」のすべてで「いじめ停止」に有意に関連している要因は「道徳・共感的理由」のみであり、それはすべて正の関連を持っていた。すなわち、いじめ加害経験者において、いじめ被害や被害者への道徳・共感的な認知や感情の大きさが、実際の「いじめ停止」に結びつくことを示していた。

TABLE 4-6 いじめ加害経験者の「いじめ停止」に関連する要因(ロジスティック回帰分析)			
	全体(<i>n</i> =324)	加害群(<i>n</i> =260)	両経験群(<i>n</i> =64)
いじめ加害期間	-.728***	-.800***	
身体・物理的いじめ加害			
心理的いじめ加害			
道徳・共感的理由	1.539***	1.327**	1.497*
打算的理由	-.762**	-.744**	
規則への態度			
友人関係			
学習意欲			
教師関係			
自尊感情			
いじめ加害願望			
R^2	.324	.274	.245
数値は標準化後のロジスティック回帰係数: *** <i>p</i> <.001 ** <i>p</i> <.01 * <i>p</i> <.05			

次に、いじめ加害経験を持つ2群(「加害群」「両経験群」といじめ停止の有無による2群(「停止群」「継続群」)を組み合わせ、『加害経験×停止4群』(「加害・停止群」209名(64.5%)、「加害・継続群」51名(15.7%)、「両経験・停止群」47名(14.5%)、「両経験・継続群」17名(5.2%))を作成した。この4群に基づいて、「いじめ加害期間」1項目・「いじめ加害内容」2因子・「いじめ加害抑制理由」2因子・「学校適応感」4因子・「自尊感情」1因子・「いじめ加害願望」1項目のそれぞれに対して1要因分散分析を行った結果、有意差が認められたのは「いじめ加害期間」($F(3,321)=12.16, p<.001$)、「身体・物理的加害」($F(3,315)=3.84, p<.01$)、

「心理的加害」($F(3,313)=4.44, p<.01$)、「道徳・共感的理由」($F(3,320)=7.07, p<.001$)、「自尊感情」($F(3,321)=3.03, p<.05$)であった(Table 4-7)。多重比較(LSD法)の結果、いじめを継続している者の平均値がいじめを停止した者に比べ、「いじめ加害期間」、「身体・物理的いじめ加害」、「心理的いじめ加害」ともに高く、「道徳・共感的理由」では低い傾向にあった。これらの傾向は「加害・継続群」で特に強かった。さらに、この群で「自尊感情」ももっとも高いという結果であった。

TABLE 4-7 『加害経験×停止4群』の比較(平均値(標準偏差))						
	1.加害・停止群($n=209$)	2.加害・継続群($n=51$)	3.両経験・停止群($n=47$)	4.両経験・継続群($n=17$)	F値	多重比較
いじめ加害期間	1.84(.95)	2.89(1.49)	1.93(.91)	2.71(1.49)	12.16***	2, 4>3, 1
身体・物理的いじめ加害	1.19(.32)	1.36(.57)	1.12(.29)	1.36(.52)	3.84**	2>1, 3; 4>3
心理的いじめ加害	1.89(.49)	2.19(.51)	2.06(.58)	2.02(.56)	4.44**	2, 3>1
道徳・共感的理由	3.09(.61)	2.68(.64)	3.25(.50)	2.72(.95)	7.07***	3, 1>4, 2
打算的理由	2.73(.79)	2.77(.76)	2.66(.85)	2.91(.82)	<i>n.s.</i>	
規則への態度	2.43(.68)	2.27(.75)	2.47(.75)	2.29(.60)	<i>n.s.</i>	
友人関係	3.05(.59)	3.03(.59)	2.98(.71)	3.00(.65)	<i>n.s.</i>	
学習意欲	2.10(.61)	2.14(.71)	2.11(.70)	2.01(.49)	<i>n.s.</i>	
教師関係	2.22(.72)	2.12(.74)	2.45(.80)	2.21(.89)	<i>n.s.</i>	
自尊感情	2.58(.63)	2.74(.62)	2.31(.76)	2.48(.66)	3.03*	2, 1>3
いじめ加害願望	2.07(.59)	2.22(.55)	2.05(.62)	2.29(.73)	<i>n.s.</i>	
	*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$					

(4) いじめ加害停止者の「いじめ停止理由」に関する自由記述の分析

いじめを停止したと答えた 256 人のなかで、自由記述欄にその理由を記入した者 202 人(78.9%)を対象に、筆者と心理学専攻の大学院生と中学校教師で記述内容を検討し、停止理由に関する分類を行った(Table 4-8)。その結果、“ばかなことをしている自分に気づいた”のように、「加害者自身の変化」に関する内容を記述した者 129 人(63.9%)が全体の過半数を越えていた。他は、被害者や第三者や物理的条件などの「外部からの影響」59 人(28.2%)、及び「不明」14 人(6.9%)であった。いじめ加害停止者は、停止理由を「外部から

の影響」として記述するよりも、自らの認知や感情の変化として述べる傾向にあった($\chi^2(2)=99.75, p<.001$)。この傾向に関して、「加害群」と「両経験群」の間で有意な差は認められなかった($\chi^2(2)=.742, p=.690$)。

「加害者自身の変化」は、“いじめられる人の気持ちが分かったから”のような「道徳・共感的理由」と、“高校にひびくといやだから”のような「打算的理由」から構成されていた。そのなかで「道徳・共感的理由」(108 人)が、「加害者自身の変化」全体の 84.3%を占めていた。この結果は、多くのいじめ加害停止者にとって、いじめ停止が自己反省や成長などの加害者自身の肯定的な変化として意識されていることを示しており、いじめ加害を考えていく上で意味のある結果と言えよう。

一方「外部からの影響」(59 人)は、「被害者の影響」(22 人)・「第 3 者の影響」(27 人)・「状況的・物理的理由」(10 人)から成り立っていた。「被害者の影響」は、“話し合いをして解決したから”のような「被害者との話し合い」(14 人)と、“相手の性格がなおってきたから”のような「被害者の変化」(8 人)に分けることができた。「第 3 者の影響」は、「友人の影響」(6 人)・「教師の影響」(20 人)・「保護者の影響」(1 人)に分類することができた。そこで、「外部からの影響」の下位分類(「被害者との話し合い」(14 人)・「被害者の変化」(8 人)・「友人の影響」(6 人)・「教師の影響」(20 人)・「保護者の影響」(1 人)・「状況的・物理的理由」(10 人))の度数を比較したところ、有意な差が認められた($\chi^2(5)=22.05, p<.001$)。さらに残差分析を行ったところ、「教師の影響」でもっとも大きな差がみられた(3.26, $p<.01$)。この結果から、いじめ加害停止者のいじめ停止に、教師の指導が大きな効果を及ぼしていることが明らかとなった。このこともいじめの停止を検討していく上で重要な点であろう。このような傾向に関して、「加害群」と「両経験群」の間で有意な差は認められなかった($\chi^2(5)=5.449, p=.364$)。

TABLE 4-8 いじめ加害経験者の「いじめ停止理由」(自由記述)の分類と度数($n=202$)				
大分類	中分類	内容	小分類	例
加害者自身の変化 $n=129(63.9\%)$	1. 加害者自身の変化	加害者自身の見方や感じ方が変化することで停止した	1.1 道徳・共感的理由 $n=108$	ばかなことをしている自分に気づいた いじめられる人の気持ちが分かったから いじている自分がなさけないと思った
			1.2 打算的理由 $n=21$	高校にひびくといやだから 別に自分に利益なんてないし
外部からの影響 $n=59(28.2\%)$	2. 被害者の影響 $n=22$	被害者との関係や被害者自身の変化で停止した	2.1 被害者との話し合い $n=14$	話し合いをして解決したから 和解したから
			2.2 期待した被害者の変化 $n=8$	相手の性格がなおってきたから 相手がいい人にかわっていったから
	3. 第3者の影響 $n=27$	当事者以外の者の影響で停止した	3.1 友人の影響 $n=6$	みんながやめたから ほかの友だちと遊ぶようになったから
			3.2 教師の影響 $n=20$	先生におこられた 先生と話してよくわかったから
			3.3 保護者の影響 $n=1$	いじめた相手の母親がつっこんできた
	4. 状況的・物理的变化 $n=10$	クラス替えなどの外的条件の変化で停止した	4 状況的・物理的变化	クラスがかわったから 時間がたったら自然に
不明 $n=14(6.9\%)$	5. 不明	理由が不明	5 不明	なんとなく 特にない

4. 総合的考察

研究1で明らかとなった主要な結果をまとめておきたい。

①他の群との比較から見たいじめ加害経験者の特徴として、学校生活での友人関係は良好だが、学校生活での規則を遵守しようとする態度に欠け、いじめ加害願望のような対人面での攻撃性が強い傾向が認められた。またいじめ加害抑制理由では、いじめ被害や被害者への道徳・共感的な認知や感情は低い傾向にあった。さらに、いじめ加害経験のみを持つ者は自尊感情が高かった。反面、いじめ被害経験を併せ持つ者の場合は逆に自尊感情が低くなる傾向にあった。

②いじめ加害経験を持つ者のうち、いじめを停止した者は 80 %近くおり、いじめ加害経験者は何らかの理由でいじめを停止する可能性が高いと考えられた。

③いじめ加害経験者の 2 群(加害群, 両経験群)ともに一貫していじめ停止に正の関連を持つ要因は、いじめやいじめ被害者に対する道徳・共感的な認知や感情のみであった。

④いじめ加害経験のみをもつと同時にいじめをまだ継続している者(「加害・継続群」)は、他のタイプの者に比べて、「いじめ加害期間」、「いじめ加害内容」ともにその程度がもっとも大きく、また「自尊感情」ももっとも高い傾向にあった。

⑤いじめ加害停止者の「いじめ停止理由」に関する自由記述からは、停止理由の約 65%が「加害者自身の認知や見方の変化」として記述されていた。そのなかの 84.0%が「道徳・共感的理由」を記述しており、多くのいじめ加害停止者にとってのいじめ停止という解決が、自己反省や成長などの加害者自身の肯定的な変化として意識されていることを示していた。

⑥「外部からの影響」として「いじめ停止理由」を記述したいじめ加害停止者のなかで、「教師の影響」を記述した者がもっとも多く、いじめ加害経験者のいじめ停止に教師の指導が大きな影響を与えていることが明らかとなった。

以上の結果から、いじめ加害者への対応のあり方について考察したい。第 1 に、加害者にとっての解決であるいじめの停止が行われるためには、いじめ問題に焦点を当てた道徳・共感的な認知や感情を高める取り組みが効果的と考えられる。とりわけ、いじめを停止した加害者の多くが自らの行為への謝罪や反省を語ったり、いじめ被害者の辛い心情を自らに重ね合わす記述をしていることから、道徳・共感性を高める取り組みとは認知的な理解を越えて、感情的面まで踏み込んだ内容が必要と考えられる。このことは、松尾(2002)が過去のいじめ研究を検討するなかで、共感性の感情的側面に焦点を当てたプログラムの必要性を指摘していることにも関連している。しかしながら、従来のいじめ防止プログラム(Olweus, 1993 ; 尾木, 1997)は、すべての生徒を対象としたいじめの予防を目指したものが多く、その性質上、相対的に認知的な側面への働きかけが中心となっていた。

教師やスクールカウンセラーをはじめとする生徒への指導や支援を行う者は、今後、怒りや不安のような感情を直接扱う心理教育的プログラムやロールプレイなどを通じた共感性を高めるプログラム(滝, 2001 ; 中野・日野・森川, 2002)などを習得し、認知面のみならず、感情面まで踏み込んだ対応を行っていく必要がある。そのことによって、いじめ加害者のいじめの停止のみならず、彼らの人間的な成長が促進される可能性があると言えよう。

なお、「いじめ加害期間」・「いじめ加害抑制理由」以外に、「いじめ停止」に有意な関連を持つ変数を見いだすことはできなかった。とりわけ、いじめの具体的な内容を示している「いじめ加害内容」の2変数が、ともに「いじめ停止」に有意な関連を持っていなかった点は意外な結果であった。その理由を検討することや、いじめ加害者への対応を考える上で有効な新たな諸要因を見いだしていくことは今後の課題である。

第2に、加害経験のみを持つ者(「加害群」)と被害経験を併せ持つ者(「両経験群」)の違いを考慮して、いじめ加害者に対応すべきである。すなわち「両経験群」の生徒の場合、自尊感情の低下といういじめ被害者の一般的な特徴(Olweus, 1992 ; Callaghan & Joseph, 1995)が、顕著に見られる点に注意を払うべきであろう。換言すれば、このタイプの生徒たちには道徳・共感的な認知や感情を高める取り組みにとどまらず、自尊感情を育てるような対応も不可欠と考えられる。

蘭(1992)は、子どもの自尊感情の形成要因として、他者からの評価・承認による気づき、同一視に基づく取り入れ、役割遂行やさまざまな経験による気づきをあげている。これらを可能とするために教師などの周囲の者は、まず彼らの言動に対して受容的共感的な態度で接し、肯定的な評価や賞賛を具体的に伝えていくことが必要となるであろう。このような態度や技術を身につけるためには、カウンセリングや教育相談などの学習を積極的に行っていくことが効果的であると考えられる。

第3に、いじめ加害経験のみを持つと同時に、いじめを継続している生徒(「加害・継続群」)の特徴は、「いじめ加害期間」、「いじめ加害内容」、「自尊感情」で、他のタイプの子ど

もたちに比べて大きな値を示している点であり、より注意深い対応が必要となるであろう。彼らの自尊心の強さやいじめに対する積極的なあり方は、他者からの挑発やからかいへの反応として突発的に相手を攻撃する反応的攻撃(reactive aggression)というより、金品の獲得や相手への支配など特定の目的への手段として意図的・積極的に攻撃を仕掛ける能動的攻撃(proactive aggression)の特徴に近いと思われる(Dodge & Coie, 1987)。能動的攻撃を行う生徒は、いじめ被害者からの友人指名で拒否される一方で、加害グループ内での人気が高いという Pellegrini, Bartini & Brooks(1999)の結果から考えて、「加害・継続群」の生徒への対応は、単にその個人への道徳・共感的な認知や感情の醸成にとどまるべきではないと考えられる。

すなわち、個人の背後にあって、いじめに影響を及ぼしていると推測できるいじめ加害グループや学級集団との関係を十分に考慮した対応が必要となるであろう。そのためには、個人内の問題や症状よりも個人間の関係性のシステムを治療の対象とする心理療法の認識論であるシステム論(吉川, 1999)や、リーダーシップや学級風土の研究の基礎にあるグループ・ダイナミックス(吉田, 2001)などへの理解が、教師やスクールカウンセラーには必要になると思われる。これらの見方に基づいたいじめへの実践的研究を行っていくことも今後の課題である。

なお、この「加害・継続群」の「自尊感情」の高さは、もし彼らが加害グループでの人気が高いと仮定したときに、加害経験者全体での「自尊感情」と「友人関係」の相関(.432)が比較的高いという本研究の結果から考えて、加害グループ内での対人関係のよさに支えられている可能性がある。いじめに関係しない「無経験群」の自尊感情とは、その形成のあり方が異なっているのかもしれない。「加害・継続群」の自尊感情の高さの理由についても、今後検討していくべき課題と言えよう。

第4に、いじめ加害停止者の「いじめ停止理由」の自由記述から、教師の指導が効果を持つことが明らかとなった。6割以上のいじめ被害者が教師の対応の効果を認めているという森田他(1999)の調査結果は、本研究のこの結果を裏付けていると言えよう。いじめの多

くは学校内での対人関係を中心に生じており、教師が何らかの介入を行いやすいポジションにいることは言うまでもない。加えて、この結果から示されたように、教師はいじめに対して決して無力なのではなく、逆に加害者のいじめを停止させる強い影響力を持っている。この点からも、教師がいじめの発見や対応への積極的な姿勢を子どもたちに示すことはきわめて重要なのである。

しかしながら、いじめ被害に対して周囲の介入を求める「危機介入依頼志向」を、一般の中学生はあまり効果的と考えていないとの上地(1999)による指摘からは、教師によるいじめ加害者への強力な介入が、ときに逆効果となる危険性があるとも考えることもできる。この指摘から、教師によるいじめ加害者への対応は、被害者の感じている不安や脅威に対して、十分に配慮をしたうえで行っていくべきと言えよう。すなわち、教師によるいじめ加害者への対応には、加害者と被害者の関係性への理解が必要であり、この理解に裏打ちされたいじめ加害者への対応こそが、いじめを完全に解決していくための大きな力となっていくのである。

注 4：研究 1 は、本間（2003）の研究を、本博士論文のために加筆修正したものである。

第 5 章 研究 2：いじめ被害者のいじめ対処と解決に関する基礎的研究（注 5）

1. 目的

いじめ解決と関連して、いじめ加害者によるいじめ停止をめぐる諸課題に焦点を当てた研究 1 に対して、研究 2 以降では、いじめ被害者に研究の焦点を移していく。研究 2 の主たる目的は、被害者によるいじめへの対処とその解決の実態を明らかにすることである。具体的な目的は次のようになる。第 1 に、自らに向けられたいじめに対して、いじめ被害

者はどのような対処を行っているかを明らかにする。第2に、いじめが解決した被害者の解決理由を自由記述から明らかにする。

直接的いじめが男子に多いという Olweus (1993) の指摘のように、いじめの手口や内容には性差があると言われており、いじめ被害者の対処に関しても性差が考えられる。そこで、研究2はいじめ被害者の対処と解決に関する基礎的な研究であることから、本研究の分析は、性差を考慮しながら行っていきたい。

2. 方法

(1) 調査対象

研究1の調査で収集したデータのなかで、研究1で用いなかったいじめ被害者に関するデータを利用した。複数の公立中学校に在籍する中学生、計1245名(男子643名、女子602名。1年生387名、2年生398名、3年生460名)を対象に調査を行い、そのなかからいじめ被害経験があると答えた生徒150名(男子59名、女子91名。1年生35名、2年生57名、3年生58名)を本研究の直接の対象とした。

(2) 調査内容

以下のような尺度を作成した。「いじめ被害経験の有無(1項目)」を作成し、調査対象全員を対象にして、“なし”と“あり”の2件法で回答を求めた。次に、「いじめ被害経験の有無」で“あり”と答えた「いじめ被害者(150名)」を対象として、「いじめ被害対処」に関する尺度を作成し回答を求めた。「いじめ被害対処」に関する尺度は次のように作成した。

中学生を対象にした質問(「いじめられたら、あなたはどのように対処しますか」)に対して、自由記述による回答を求めた(1997年9月公立中学校1～3年生107名)。収集された自由記述の内容と、佐藤・若島・長谷川(2000)によるいじめの解決努力としてあげられ

た項目をもとに、複数の中学教師の意見を参考にして「いじめ被害対処」の 17 項目を作成した。そして、いじめ被害経験者に対して、実際の「いじめ被害対処(17 項目)」の有無を尋ねた。対処経験の有無を明確にするために、“なし(0 点)”と“あり(1 点)”の 2 件法での回答を求めた。

「いじめ解決」は、いじめ被害者のいじめ解決に関する認知の程度を知るために、“ぜんぜん解決していない(1 点)”から“完全に解決した(4 点)”の 4 件法とした。また、いじめ被害が解決した生徒(“かなり解決した(3 点)”と“完全に解決した(4 点)”)を対象に、解決した理由についての自由記述を求めた。

また、いじめ被害の内容に性差が認められる可能性があることから、「いじめ被害内容(7 項目)」を、森田・滝・秦・星野・若井(1999)によるいじめ全国調査のなかの「いじめ被害の頻度、期間、手口」を用いて作成し、“なし(1 点)”から“よくあり(3 点)”の 3 件法で実施した。なお、いじめの定義に関しては、研究 1 と同様、森田他(1999)によるいじめ全国調査で使われた教示を用いた。

(3) 調査手続き

2001 年 10 月、無記名の質問紙法による学級単位の一斉調査を行った。職員会で調査の内容と方法を説明し、その後各学級担任が実施した。なお、回答にあたっては、プライバシーの保護と調査結果が本研究以外に使用されないことをフェースシートに示すとともに、学級担任からも同様の説明が行われた。

3. 結果と考察

(1) 「いじめ被害対処」各項目の性差にもとづく分析

「いじめ被害経験の有無」で“あり”と答えた生徒は 150 名(12.1%)であり、森田他(1999)の大規模ないじめ調査の被害経験者 13.9%とほぼ同一の結果であった。このいじめ被害者

150 名を対象に、男女別に「いじめ被害対処」各項目における対処“あり”の度数を見た (Figure 5-1)。男子で“あり”の度数が高い対処は、「11.いじめる相手を見捨てる(51.0%)」「14.いじめる相手にやめてほしいといった(48.1%)」「2.いじめる相手に反撃した(44.2%)」の順であった。これらの対処は、いじめ加害者に向けた能動的な対処と考えられる。続く男子の対処は「13.いじめのことを考えないようにした(40.8%)」「8.誰にも言わずにがまんした(37.3%)」「3.いじめる相手と会わないようにした(36.0%)」「16.何もしなかった(32.0%)」であり、上位3つの対処とは大きく異なる対処であった。すなわち、これらはいじめ加害者に対して回避的な言動を示す対処法と推測される。

以上の結果を整理すると、男子では大きく異なる対処が上位を占めていたことになる。しかしながら、これらの対処は、いずれも友人や親など第三者への相談や新たな関係づくりなど、周囲のリソースを利用するような間接的な対処法ではない点で共通していると言える。

他方で女子の場合、「1.友達に相談した(62.1%)」がもっとも多く、唯一半数以上が選択した対処法であった。次に「15.自分の悪いところをなおそうとした(49.4%)」「4.親に相談した(47.7%)」「7.別の友だちをつくった(47.1%)」という順であった。項目15以外はすべて項目1と同様、いじめの当事者ではない第三者への相談や新たな関係づくりというサポートを志向する間接的な対処であった。この結果から、女子では直接的な対処をするよりも、間接的な対処を選択する傾向が強いことが示された。

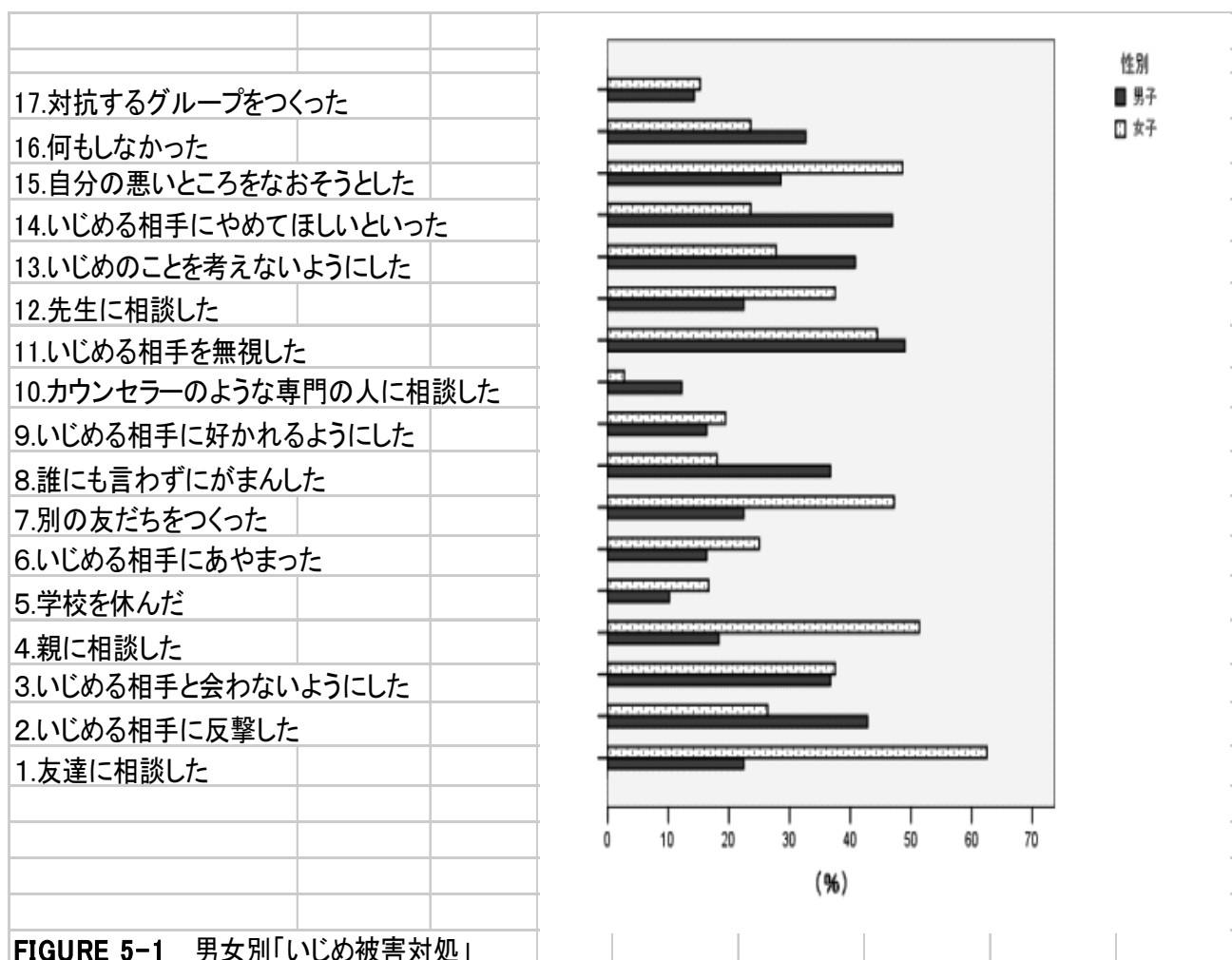


FIGURE 5-1 男女別「いじめ被害対処」

以上のことから、いじめ被害者の対処は、男女間でかなり異なっていると言えよう。この点をより明らかにするために、それぞれの項目で χ^2 検定を行った。その結果、男子が有意に大きい項目は、「2.いじめる相手に反撃した」($\chi^2(1)=6.42, p<.05$)、「8.誰にも言わずにがまんした」($\chi^2(1)=6.34, p<.05$)、「14.いじめる相手にやめてほしいといった」($\chi^2(1)=10.07, p<.01$)であり、逆に女子が有意に大きい項目は「1.友達に相談した」($\chi^2(1)=19.14, p<.001$)、「4.親に相談した」($\chi^2(1)=12.46, p<.001$)、「7.別の友だちをつくった」($\chi^2(1)=8.51, p<.01$)、「15.自分の悪いところをなおそうとした」($\chi^2(1)=5.24, p<.05$)であった。このことから、男子は女子に比べ、いじめ加害者に対して能動的または回避的に向き合うような直接的な対処を行う傾向にあること、その一方で、女子の方は、友人や親を中心とするサ

ポートを志向する間接的な対処を選択する傾向にあることが明らかとなった。

なお、「5.学校を休んだ」の男女合わせた度数は 14.9 % (男子 10.0%, 女子 17.9%) で、対処の順位としてはそれほど高くはないものの、いじめ被害経験を持つ生徒のなかで、学校を欠席する生徒が 15 % 程度いることは、不登校に陥った生徒のなかに、ある程度の割合でいじめ問題が隠れていることを示していると言えよう。不登校の予防の観点からも、いじめ被害者への支援は重要な課題であり、この点に関しては研究 4 で取り上げる。

(2) 「いじめ被害内容」の因子分析と性差

「いじめ被害経験の有無」で“あり”と答えた生徒 150 名 (男子 59 名, 女子 91 名) を対象にして、「いじめ被害内容」で固有値 1 以上を基準に因子分析(主因子法, バリマックス回転)を実施した。因子の減衰状況と解釈可能性を考慮して因子数を決定した結果, 2 因子を抽出することができた。第 1 因子は, “お金やものをとられる” “ものを隠される・こわされる” などから「身体・物理的いじめ被害」, 第 2 因子は “悪いうわさを流される” “無視・仲間はずれ” などからなり「心理的いじめ被害」と命名した (Table 5-1)。なお, それぞれの因子の α 係数を算出したところ, 「身体・物理的いじめ被害」は, .716, 「心理的いじめ被害」は, .619 であり, 各因子の内的一貫性はほぼ認められた。

また, 尺度得点 (各尺度の合計得点を項目数で除した得点) を使って性差を見たところ, 予想通り性差が認められた (「身体・物理的いじめ被害」 ($t(130)=5.811$, $p<.001$), 男子 1.70 > 女子 1.22; 「心理的いじめ被害」 ($t(138)=-2.176$, $p<.05$), 男子 2.02 < 女子 2.22)。「身体・物理的いじめ被害」で有意に男子が高く, 「心理的いじめ被害」では逆に女子が高いという結果であった。この結果は, 上述した「いじめ被害対処」の性差を説明するうえでの重要な手がかりと考えられる。この点については, 4 の総合考察で検討したい。

TABLE 5-1 いじめ被害者による「いじめ被害内容」の因子分析(バリマックス回転後)			
	F1	F2	h^2
4. お金やものをとられる ($\alpha=.716$)	.739	.149	.568
5. ものを隠される・こわされる	.721	.142	.540
3. たたかれる・けられる・おどされる	.600	-.095	.369
7. いやなことや使いはしりをさせられる	.486	.336	.349
6. 悪いうわさを流される ($\alpha=.619$)	.204	.673	.495
2. 無視・仲間はずれ	-.087	.549	.309
1. 悪口・からかい	.096	.369	.145
2乗和	1.921	1.254	
寄与率(%)	26.6	16.1	42.7

(3) 「いじめ解決理由」の自由記述

「いじめ解決」で、“かなり解決した(3点)”または“完全に解決した(4点)”と回答した生徒を対象に、「いじめ解決理由」の自由記述を求めた。自由記述欄にその理由を記入した生徒66名を対象に、筆者と心理学専攻の大学院生と中学校教師で記述内容を検討し、「いじめ解決理由」に関する分類を行った(Table 5-2)。

その結果、“クラスが替わって会わなくなったから”“いじめた子が先生に怒られて止めた”のように、自らの対処でなく「外部の影響」を解決理由として挙げた生徒が半数(35名(53.0%))を超え、もっとも多かった。以下、“相手に反撃して止めさせた”“相手を無視した”“自分のいけないところをなおした”のように、加害者への能動的な対処のみならず受動的な対処をも含めて、「被害者の対処」に関する内容を記述した者27名(40.9%)、「不明」4名(6.1%)の順であった。半数以上の生徒が「外部の影響」としていじめ解決の理由を記述していることから、自らの対処よりも外部的な影響によっていじめが解決したと感じている生徒が多いことが明らかとなった。

加えて、もっとも多く生徒が記述した「外部の影響」を、転校やクラス替えや時間の推移などによる「状況・物理的理由」(19名)と、保護者や教師の援助、加害者の変化による「人為的理由」(16名)に分類することができた。「外部の影響」の54.3%, 言い換えれ

ば、いじめを解決した生徒全体の 28.8 % (19 名) が解決の理由を「状況・物理的理由」に帰属していたことは、いじめを解決した生徒でも、その 3 割近くが自らの対処とは無関係な外的理由として、いじめの解決を考えていたことを意味している。このことから、たとはいじめが解決しても、この解決が達成や成長など、被害者の積極的な感覚には結びつきにくいことを示している。この点も、次の総合考察で取り上げてみたい。

TABLE 5-2 いじめ被害者の「いじめ解決理由」(自由記述)の分類と度数(n=66)			
分類		内容	例
1. 外部からの影響 n=35(53.0%)	1.1 状況的物理的理由 n=19	転校、クラス替え、時間の推移などの外的影響による解決	クラスが替わって会わなくなったから。自分が転校したから。時間がたって自然に。
	1.2 人為的理由 n=16	教師・保護者・友人の援助、加害者自身の変化などの外的影響による解決	いじめた子が先生に怒られて止めた。友だちが仲介してくれたから。相手の方から謝ってくれた。
2. 被害者自身の対処 n=27(40.9%)		加害者への働きかけ、第3者への相談など、自らの何らかの対処による解決	相手を見殺した。相手に反撃して止めさせた。先生と親に相談して話し合いをした。自分のいけないところを直して、別の友だちに相談に乗ってもらった。
3. 不明 n=4(6.1%)			わからない。特にない。

4. 総合考察

研究 2 の結果を整理すると、以下ようになる。

①本研究のいじめ被害者は 150 名(12.1%)であり、従来の調査結果とほぼ同様の割合であった。

②いじめ被害者による対処に性差が認められた。すなわち、男子は、能動的または回避的であれ、第三者を介することなく、いじめ加害者を意識した直接的な対処を行う傾向に

あった。その一方で、女子の場合は、友人や親や教師など第三者のサポートを求める対処を中心にした間接的な対処を選択する傾向にあることが明らかとなった。

③いじめ被害者の約 15%が「学校を休む」という対処を行っており、不登校との関連が推測された。

④「いじめ被害内容」にも性差が認められた。すなわち、「身体・物理的いじめ被害」で有意に男子が高く、「心理的いじめ被害」では逆に女子が高いという結果であった。このことは、「いじめ被害対処」の性差を説明するためのひとつの要因として考えられる。

⑤いじめが解決した被害者の自由記述から、半数を超える被害者が解決理由を自らの対処ではなく、「外部の影響」として記述していた。さらに、「外部の影響」と記述した者の半数以上（いじめを解決した生徒全体の 28.8 %）が、転校やクラス替えなどの「状況・物理的理由」に、いじめ解決の理由を帰属していた。

これらの結果をもとに、いじめ被害者への支援と関連づけながら、以下に2つの点について考察を加えたい。まず第1に、いじめ被害者の対処に性差が認められた理由についてである。この理由として、中学生のもつ一般的なサポートに関する性差と関連している可能性がある。すなわち、男子に比べ女子の方が身近な人によるサポートへの強い期待を持っていることがあげられる(岡安・嶋田・坂野, 1993)。

また、「いじめ被害内容」の性差も、対処の違いに影響を与えていると考えられる。すなわち、女子の場合は、無視やうわさなどの「心理的いじめ被害」が高い。換言すれば、関係性攻撃を中心とする「間接的いじめ」が女子に多いことから、女子は、直接加害者に立ち向かうよりも、友人や保護者や教師という周囲のリソースを活用する間接的な対処によって、無視やうわさなどの修正や変更を試みていると考えることができる。

例えば、第三者を積極的に活用することで、加害者によるコミュニケーション操作に対抗可能な、新たなコミュニケーションを首尾良く形成できたのならば、いじめが解決するのみならず、逆に加害者をいじめの被害者にするなど、被害と加害の関係を逆転させることも不可能ではない。女子に多く見られる間接的な対処は、他者にサポートを求める気持ち

の強さにとどまらず、より戦略的な対処としての側面も併せもっていると言えるかもしれない。

一方で、男子の場合は、「身体・物理的いじめ被害」のような直接的ないじめが多いことから、直接的な対処を選択しやすくなる。加害者による脅威が大きいときには、忍耐や沈黙のような回避的な対処を選択し、そうでない場合には、逆に加害者に立ち向かっていくような能動的な対処が増えると考えられる。したがって、心理的いじめのような「間接的いじめ」が中心であるならば、女子と同様に、男子でも間接的な対処が多くなる可能性があり、「いじめ被害内容」は、被害者の対処行動に大きな影響を与えていると推測される。

いずれにしても、いじめ被害者への支援は、いじめ自体の特徴や性による対処の特徴を十分に考慮に入れながら進めていく必要がある。とりわけ、男子に多く見られる忍耐や沈黙のような回避的な対処が行われた場合、そのことは、教師などの周囲の援助者によるいじめ発見をきわめて難しくするにちがいない。また、このような対処をするいじめ被害者は、いじめ発見者から被害の指摘を受けても、被害を否定したり否認したりする可能性も高い（本間，2008）。したがって、周囲の援助者は、いじめの発見に日頃から心がけるとともに、特にいじめを否定したり否認したりする者に対しては、被害者が安心して話せるような関係を粘り強く作り上げていくことに留意すべきであろう。

第2の考察は、いじめ解決者の解決理由の記述に関してである。いじめ解決者全体のかで、「外部の影響」を解決理由にあげた者が半数を超えており、さらにクラス替えや転校のような「状況・物理的理由」と答えた者が「外部の影響」の内の半数を超えていた。言い換えれば、いじめを解決した被害者の半数以上が解決の理由を自らの能力や努力に帰属しておらず、さらに3割近くの解決者が第三者による支援の結果とも感じていないことを示している。すなわち、男子で多い直接的な対処、また女子でよく見られる間接的な対処、被害者によるこれらの対処は、現実の場面では、それほど成功していないと考えられる。このことから、いじめとは、被害者自身の能力や努力のみでは解決のきわめて困難な問題と言わざるをえないのである。

これらのことは、中学生が予測したいじめ対処法に対する教師と生徒の有効性の比較を行い、「危機介入依頼志向」に関して教師が生徒より、「無抵抗・服従志向」に関して生徒が教師よりも有効と考えていることを明らかにした上地(1999)の研究結果と関連している。すなわち、中学生段階のいじめ被害者は「無抵抗・服従志向」のような回避的・受動的な対処を強いられやすい。さらに言えば、そのような対処を通して結果的に、状況・物理的ないじめ解決を期待する立場に追い込まれやすいことを意味しているのである。

別の見方をするならば、自らの力や周囲の力を借りることで逆に問題がこじれてしまうよりも、時間が経てばいずれクラス替えなどで自然に解決するのではとの期待が、被害者のなかにはあると言えるのかもしれない。いずれにしても、このような結果は、周囲の援助者による被害者への支援を困難にしている大きな理由のひとつと考えられる。したがって、周囲の援助者は、このような子どもたちの対処や認知の傾向について、熟知する必要があるだろう。そのうえで、いじめは解決可能な問題であって、そのために周囲の援助者が全力を尽くすことを常に子どもたちに呼びかけるなど、学校をあげての啓発的な活動がいじめ被害者の支援にとってきわめて重要な意味を持つのである。

注 5：研究 2 は、本間（2006a）の研究を、本博士論文のために加筆修正したものである。

第 6 章 研究 3：いじめ被害者のいじめ解決と適応に関する研究（注 6）

1. 目的

研究 3 では、研究 2 を受けていじめ被害者から見たいじめの解決を取り上げ、解決をめぐる重要な問いに答えるとともに、教師を中心とする学校関係者が、いじめ解決者を含む被害者に対して、どのように向き合っていけばよいかについて考察することを主要な目的

としたい。以下に、研究3の目的を具体的に述べておく。

第1に、学校で起こるいじめは実際にどの程度解決し、解決の程度はいじめの内容によって差があるのか否かを示す。第2に、いじめを解決した被害者がいじめ解決理由を何に帰属しているかを定量的に示すとともに、その認知の傾向がいじめの内容によって異なっているのかを明らかにする。第3に、いじめ解決による被害者の適応の回復について検討する。もし解決によって適応が回復するとすれば、それは学校生活への社会的適応のみならず、より内的な心理的適応を含むのか。最後に、以上の検討をふまえて、解決者を含むいじめ被害者への支援のあり方について言及する。

2. 方法

(1) 調査対象

大都市部及びその周辺部に位置する公立中学校3校に在籍する中学生(1年生 458名, 2年生 416名, 3年生 414名)の計1288名(男子 659名, 女子 629名)を対象に調査を行い、そのなかからいじめ被害経験があると答えた生徒291名(男子 168名, 女子 123名)のなかで、回答に不備のあった17名を除いた274名(男子 155名, 女子 119名)を本研究の直接の対象とした。

(2) 調査内容

次に示す尺度を作成した。①「いじめ被害経験の有無(1項目)」: 調査対象全員に対して、この1年間でのいじめ被害経験を“なし”と“あり”の2件法で尋ねた。

「いじめ被害経験の有無」で“あり”と答えた「いじめ被害者」を対象とした以下のような尺度を作成した。②「いじめ被害内容(8項目)」: 本間(2006a)の「いじめ被害内容」を使用し、“なし(1点)”から“よくあり(4点)”の4件法で評定を求めた。

③「いじめ被害解決(1項目)」・「いじめ被害解決理由(18項目)」: いじめ被害者のいじ

め解決に関する認知の程度を知るために、「いじめ被害解決(1項目)」を作成し、“ぜんぜん解決していない(1点)”“少し解決した(2点)”“かなり解決した(3点)”“完全に解決した(4点)”の4件法で評定を求めた。また、研究2で示した「いじめ被害解決理由」に関する自由記述の分類(本間, 2006a)にもとづいて、「いじめ被害解決理由(18項目)」を作成し、上記の「いじめ被害解決」で、いじめ被害の解決が進んだと認知している生徒(2点～4点)を対象に、18項目のなかから「もっとも強く思う理由」の選択を求めた。

最後に、調査対象全員に対して以下のような尺度を作成した。④「学校享受感尺度(10項目)」・「自尊感情尺度(10項目)」: 学校適応の指標として、古市(1994)の「学校享受感尺度(10項目)」を利用し、現在の学校生活の満足度を求めた。また、内的な適応の指標として、Rosenberg(1965)の邦訳版である山本・松井・山成(1982)による「自尊感情尺度(10項目)」(中学生に理解しやすいよう質問項目の表現を一部修正)を用いて、自尊感情の程度を求めた。いずれも“そう思わない(1点)”から“そう思う(4点)”までの4件法で評定を求めた。なお、いじめの定義に関しては、研究1、研究2と同様、森田他(1999)によるいじめ全国調査で使われた教示を用いた。

(3) 調査手続き

2009年10月から11月にかけて、3つの公立中学校で、無記名の質問紙法による学級単位の一斉調査を行った。学級担任に調査の内容と方法を説明し、その後各学級担任が実施した。なお、回答にあたっては、プライバシーの保護と調査結果が本研究以外に使用されないことをフェースシートに示すとともに、学級担任からも同様の説明が行われた。

3. 結果と考察

(1) 「いじめ被害内容」の因子分析と「被害内容3群」

「いじめ被害者(274名)」を対象として、「いじめ被害内容」に関して平均値と標準偏差

を算出した。5項目(3, 4, 5, 6, 8)で床効果が認められた。いじめ被害で平均値が低い項目があること、すなわちいじめの程度が軽い項目があることは当然でもあるので、これらの項目を除外することなくそのまま分析に利用した。因子分析(主因子法, プロマックス回転)を行い, 固有値1以上を基準にした固有値の減衰状況から, 2因子構造が妥当と考えられた。「いじめ被害経験の内容」の第1因子は, “4.たたかれる・けられる” “3.いいがかり・おどし” などからなり, 「身体・物理的被害内容」と名付けた。第2因子は “7.悪い噂を流される” “2.無視・仲間はずれ” などであり, 「心理的被害内容」と命名した(Table 6-1)。この結果は本間(2006a)が「いじめ被害内容」で見いだした因子と同一であった。なお, それぞれの因子の α 係数を算出したところ, 第1因子は, .78, 第2因子は, .60であり, 各因子の内的一貫性はほぼ認められた。

Table 6-1 「いじめ被害内容」に関する因子分析(主因子法, プロマックス回転後)			
	I	II	
4.たたかれる・けられる	.727	-.282	
3.いいがかり・おどし	.708	.130	
5.お金やものをとられる	.637	-.014	
8.いやなことや使いはしりをさせられる	.602	.079	
6.ものをかくされる・こわされる ($\alpha=.78$)	.560	.243	
7.悪い噂を流される	-.034	.725	
2.無視・仲間はずれ	-.091	.663	
1.悪口・からかい ($\alpha=.60$)	.087	.348	
因子間相関	I	II	
I		.440	
II			

そこで, 各因子ごとに尺度得点(それぞれの因子への負荷量の大きい項目の合計得点を項目数で除した得点)を算出して, Ward 法によるクラスタ分析を行い, 3つのクラスタ(「被害内容3群」)を得た(第1クラスタ(67名), 第2クラスタ(134名), 第3クラスタ(44名))。さらに, この「被害内容3群」を独立変数, 「身体・物理的被害内容」と「心理的被害内容」を従属変数とした分散分析を行った。

その結果, とともに有意な差が見られた($F(2, 242)=268.50$, $F(2, 242)=159.09$, とともに p

<.001)。多重比較(ボンフェローニ法)を行ったところ、「身体・物理的被害内容」では第3クラスタ>第1クラスタ=第2クラスタ、「心理的被害内容」では第3クラスタ>第2クラスタ>第1クラスタの順であった(Table 6-2)。第1クラスタは「身体・物理的被害内容」「心理的被害内容」とともに低く「被害小群」、第2クラスタは「心理的被害内容」のみが比較的高いことから「心理被害群」、第3クラスタは「身体・物理的被害内容」「心理的被害内容」とともに高いので「被害大群」と名付けた。

Table 6-2「被害内容3群」の比較					
	第1クラスタ (被害小群)	第2クラスタ (心理被害群)	第3クラスタ (被害大群)	F値	多重比較
<i>n</i>	67	134	44		
身体・物理的被害内容	1.49(.39)	1.37(.36)	3.01(.58)	268.50***	3>1,2
心理的被害内容	1.41(.26)	2.69(.59)	3.14(.76)	159.09***	3>2>1
					*** $p<.001$

(2)「学校享受感尺度」と「自尊感情」の因子分析

いじめ被害者の適応を見るために、「学校享受感」尺度と「自尊感情」尺度の因子分析(主因子法)を実施した。固有値 1 以上を基準にした固有値の減衰状況から、原尺度と同様、両尺度とも 1 因子構造が妥当と考えられた。ただし、「自尊感情」に関しては、負荷量が.4未満の項目(3, 8)を除いて、再度因子分析を実施した。項目の全分散を説明する割合は、それぞれ 52.66%, 39.39%であった(Table 6-3, Table 6-4)。 α 係数を算出したところ、.91

と.83であり、両尺度とも高い内的一貫性が認められた。

Table 6-3 「学校享受感」に関する因子分析(主因子法)		
	I	共通性
1.私は、学校に行くのが楽しみだ	.882	.779
3.学校は楽しいので、少くらい体の調子が悪くても学校に行きたい	.830	.689
2.学校は楽しくて、1日があつという間にすぎてしまう	.825	.681
4.学校では楽しいことがたくさんある	.816	.667
10.私はこの学校がすきだ	.788	.622
8.今の学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいられたらよいのと思う	.687	.473
5.学校にいるのがいやなので、授業が終わったらすぐに家に帰りたい(*)	-.627	.394
6.学校がなければ、毎日はずまらないと思う	.590	.349
9.学校では、いやなことばかりある(*)	-.578	.335
7.日曜日の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる(*) (α=.91)	-.526	.277
2乗和	5.27	
寄与率(%)	52.66	
(*)は逆転項目		

Table 6-4 「自尊感情」に関する因子分析(主因子法)		
	I	共通性
2.私は、いろいろなよい素質をもっている	.766	.587
1.私は、価値のある人間であると思う	.763	.583
4.私は、いろいろなことをうまくやれると思う	.689	.475
7.だいたいにおいて、自分に満足している	.635	.403
10.私は、役に立たない人間だと思うことがある(*)	-.604	.366
6.自分に対して、肯定的(前向き)である	.540	.292
9.私は、まったくだめな人間だと思うことがある(*)	-.525	.276
5.私には、自慢できるところがあまりない(*) (α=.83)	-.411	.169
2乗和	3.15	
寄与率(%)	39.39	
(*)は逆転項目		

(3) 「いじめ被害解決」に関連する分析

いじめ被害によるいじめ解決の全般的な認知として、“ぜんぜん解決していない”と答えたいじめ被害者は 51 名(18.6%)であった。このことから 8 割ほどのいじめ被害者が、何

らかの解決がなされたと認知していることが明らかとなった。その一方で、“完全に解決した”と答えた者は71名(25.9%)に過ぎなかった(Table 6-5)。次に、「性」と「被害内容3群」を独立変数、「いじめ被害解決」を従属変数とした分散分析を行った。その結果、「被害内容3群」に関して主効果が見られた($F(2, 240)=8.48, p<.001$)。多重比較を行ったところ、「被害大群」が他の群に比べ、有意に「いじめ解決」が低い傾向にあった(Table 6-6)。いじめ被害の大きい場合、いじめの解決も困難であることが示された。

さらに、「いじめ被害解決」と被害者の適応の関係を見るために、適応の指標としての「学校享受感」と「自尊感情」を使って、以下のような分析を行った。「いじめ被害解決」と「学校享受感」と「自尊感情」の相関をとったところ、「いじめ被害解決」と「学校享受感」、「学校享受感」と「自尊感情」に有意な正の相関(.335, .322, いずれも $p<.01$)があった。だが、「いじめ被害解決」と「自尊感情」には有意な相関は認められなかった(.036)。

この結果を詳しく検討するために、次のような2つの分析を実施した。第1の分析は、いじめ被害経験者のいじめ解決の程度を示す「いじめ被害解決」に、「いじめ被害無経験者」を併せた「いじめ被害解決+いじめ被害無経験」と「性」を独立変数、「学校享受感」の尺度得点を従属変数とした分散分析である。その結果、「いじめ被害解決+いじめ被害無経験」のみで主効果が見られた($F(4, 1253)=18.42, p<.001$)。多重比較を行ったところ、「いじめ被害無経験者」と、「いじめ被害解決」の“完全に解決した”者が、“少し解決した”者、“ぜんぜん解決していない”者より「学校享受感」が有意に高く、また“かなり解決した”者も“ぜんぜん解決していない”者よりも「学校享受感」が有意に高いという結果であった(Table 6-5)。この結果と、先の「いじめ被害解決」と「学校享受感」の有意な正の相関から、いじめの解決の進展に伴って学校享受感が高まるとともに、いじめの完全解決者は、いじめ無経験者と同程度の学校享受感であることが明らかとなった。

第2の分析として、「いじめ被害解決+いじめ被害無経験」と「性」を独立変数、「自尊感情」を従属変数とした分散分析を行った。その結果、「性」($F(1, 1253)=53.32, p<.001$)と「いじめ被害解決+いじめ被害無経験」($F(4, 1253)=16.70, p<.001$)で主効果が認めら

れた。「いじめ被害解決+いじめ被害無経験」に関して多重比較を行ったところ、「いじめ被害無経験者」が、他のすべての者に比べ「自尊感情」の得点が有意に高い一方で、いじめ被害者間では解決の程度による「自尊感情」の差はないという結果であった(Table 6-5)。以上の2つの分析から、いじめの解決は、いじめ被害者の「学校享受感」の向上と関連するが、「自尊感情」とは関連が認められないことが示された。

Table 6-5 「いじめ被害解決+いじめ被害無経験」・性による「学校享受感」及び「自尊感情」の違い														
1. 全然していない		2. 少し解決		3. かなり解決		4. 完全解決		5. 被害無経験			F		多重比較	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	解決	性	交互作用	
n	37	14	45	48	34	25	37	34	487	502				
学校享受感	2.13	1.84	2.48	2.15	2.53	2.50	2.79	2.85	2.74	2.79	18.42***	1.97	1.87	1,2<4,5 ; 1<3
SD	0.73	0.85	0.81	0.77	0.76	0.74	0.73	0.73	0.69	0.78				
自尊感情	2.39	1.67	2.46	2.01	2.48	2.06	2.36	2.13	2.69	2.37	16.70***	53.30***	1.46	男>女
SD	0.75	0.53	0.75	0.57	0.71	0.72	0.68	0.56	0.54	0.54				1,2,3,4<5
														*** p<.001

Table 6-6 「被害内容3群」・性による「いじめ被害解決」の違い										
1. 被害小群		2. 心理被害群		3. 被害大群			<i>F</i>		多重比較	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	3群	性	交互作用	
<i>n</i>	52	15	55	79	30	14				
いじめ被害解決	2.67	3.13	2.53	2.61	1.90	1.95	8.48***	2.16	0.58	1,2>3
<i>SD</i>	1.10	0.83	1.09	1.02	1.03	0.94				
										*** <i>p</i> <.001

(4) 「いじめ解決理由」に関連する分析

何らかのいじめの改善が見られたいじめ被害者（“ぜんぜん解決していない”と答えた者以外の回答者(223名)）に、「いじめ解決理由」のなかから、もっとも強く思う理由をひとつ選択してもらった(Table 6-7)。その結果、選択の1位は“3.時間がたって自然に解決した(47名(22.7%))”，2位は“1.クラスが替わった(28名(13.5%))”であった。この結果

は、研究2の自由記述同様に、いじめ被害者が解決理由を「状況・物理的な理由」として選択する傾向が強いことを示している。言い換えれば、被害者にとってのいじめ解決とは、被害者自身による効果的な対処の結果に帰属させることが困難な問題と考えることができる。選択の3位は“4.先生が相手を注意した(20名(9.7%))”，4位は“9.先生に相談した(18名(8.7%))”であった。この結果からは、教師がいじめ解決に大きな役割を果たしている可能性を指摘することができる。

次に、「いじめ解決理由」と「被害内容3群」との関連を見るために、「いじめ解決理由」のなかから度数の小さい項目を削除した7項目(10名以上の選択)と「被害内容3群」でクロス集計したところ、有意な差が認められた($\chi^2(12)=22.91, p<.05$)。そこで、両者の関係を具体的に把握するために、コレスポンデンス分析(対称的正規化)を行った(Figure 6-1)。イナーシャの寄与率は、第1次元で.70であった。もっとも近い位置関係は「心理被害群」と“1.クラスが替わった”であった。また「被害小群」と“11.相手に反撃した”，「被害大群」と“18.自分の悪いところをなおそうとした”も、同様に近い位置関係にあった。

このような布置表現から、次のような指摘ができるであろう。心理的ないじめに対して、物理的な変化が解決理由として選択されやすい。被害が小さければ、被害者自身による積極的な対処と考えられる反撃が解決理由として選ばれやすい。逆に被害が大きい場合は、自己反省的な対処を解決理由として選択する傾向が認められる。すなわち、いじめの被害

内容によって、被害者による解決の認知はかなり異なっている可能性が示唆された。

Table 6-7 いじめ解決理由(降順)		
	度数	%
3.時間がたって自然に解決した	47	22.7
1.クラスがかわった	28	13.5
4.先生が相手を注意した	20	9.7
9.先生に相談した	18	8.7
11.相手に反撃した	13	6.3
15.相手を無視した	12	5.8
18.自分の悪いところをなおそうとした	11	5.3
7.相手が勝手にいじめをやめた	9	4.3
12.別の友だちをつくった	8	3.9
8.友だちに相談した	7	3.4
10.親に相談した	7	3.4
2.転校などで、学校で会わなくなった	6	2.9
5.親が抗議した	6	2.9
6.友だちがあいだに入って解決した	5	2.4
13.相手にやめてほしいと言った	3	1.4
16.相手にあやまった	3	1.4
14.相手と会わないようにした	2	1.0
17.相手に好かれるようにした	2	1.0
合計	207	100

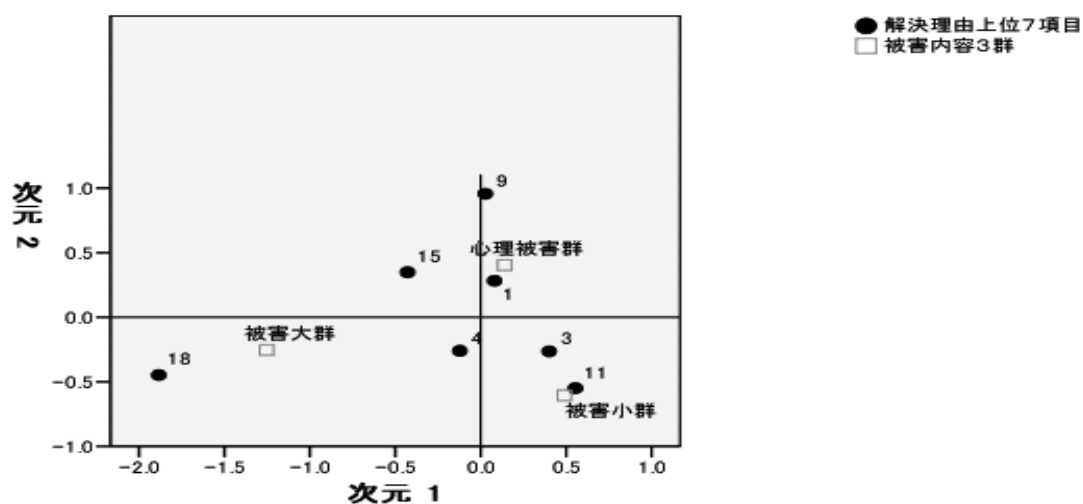


Figure 6-1 「いじめ解決理由(7項目)」と「いじめ被害内容3群」の関係

4. 総合考察

研究3で明らかになった主要な点は、以下の通りである。

①いじめ被害中学生のいじめ解決に関する認知として、8割ほど(81.4%)の者が何らかの解決がなされたと考えていた。これは文部科学省(2012)の調査結果(中学校 76.7%)と類似した結果であった。比較的多くのいじめが何らかの程度の解決をみる一方で、完全解決と答えた者は全体の約4分の1(25.9%)にすぎず、いじめの完全解決は中学生にとって難しい課題であることも同時に示された。

②いじめ被害内容の違いから解決を見たとき、身体・物理面、心理面の両方で大きないじめ被害を受けている者(被害大群)は、主として心理的被害を受けている者(心理被害群)や被害が小さい者(被害小群)に比べて、いじめの解決が進んでいなかった。すなわち被害の内容によって、いじめ解決の程度が異なっていることが明らかとなった。

③いじめ解決と適応の関係では、いじめ解決の程度に沿って学校生活への適応の指標としての学校享受感の向上が見られるが、その一方で自尊感情の回復は認められなかった。いじめ被害者の自尊感情は、いじめ経験のない者やいじめ加害者に比べ低い傾向にあることが、これまでの研究(Callaghan & Joseph, 1995 ; Olweus, 1992 ; 本間, 2003)で指摘されてきたが、いじめ解決者を含めて自尊感情を取り上げることの重要性が本研究から示唆された。

④いじめの解決理由として、被害者にもっともよく選択された項目は、“3.時間がたって自然に解決した”であった。第2位の選択も、同様に「状況・物理的な理由」であって、研究2のいじめ解決理由に関する自由記述の考察でも述べたように、いじめの解決が被害者自身の効果的な対処のような内的帰属へと結びつけにくい問題であることが、改めて示された。また、教師の対応が主要な解決理由として選択されていた。これは研究1での加害者のいじめ停止理由と一致しており、いじめ解決に果たす教師の役割の重要性を、ここでも再度指摘することができる。

⑤いじめ被害内容の違いから解決理由を見たとき、被害の小さいいじめでは被害者の反撃、心理的いじめにはクラス替えのような状況・物理的な変化、被害が大きいいじめでは自己反省的な対処を、それぞれ解決理由として選ぶ傾向が明らかとなった。すなわち、被害内容によって、いじめ解決理由が異なる傾向が認められた。

以上の結果から、3点考察したい。第1に、いじめ被害内容によって解決の程度が異なるのみならず、解決理由にも違いが生じており、解決理由の前提となる対処法も異なっている可能性が高い点である。具体的には、身体・物理的、心理的の両面で大きな被害を感じている者の場合、いじめの解決が難しいことに加え、仮に解決が進んでも、その被害者は自己反省的な対処を解決の理由として考える傾向にあった点である。「被害大群」に属する被害者のこのような傾向を考えると、彼らへの支援にあたる者は、いじめの終息のような外形的な解決にのみに目を奪われるべきではない。なぜなら、深刻ないじめを受けている被害者が自己反省的な対応をするとは、彼らが素直に反省しているというよりも、加害者への恐怖などによって、自己否定的な認知や対処をせざるをえない状況に追い込まれている可能性が強いからである。もしそうであるならば、このような認知や対処は、抑うつなどの反応や症状と結びつきやすいと考えられる(坂野, 1995 ; Hawker & Boulton, 2000)。よって、深刻ないじめ被害を受けた者への支援においては、仮にいじめの解決が進んでも、その背後に抑うつなどが潜在しているリスクに十分に留意して、対応にあたっていく必要があるだろう。

次に、主として心理的な被害を感じている者の場合は、被害の少ない者と同様に、いじめの解決は進む傾向が認められた。しかし被害の少ない者と異なり、彼らは解決理由を“クラス替え”のような状況・物理的な外的変化に帰属する傾向にあった。研究2で、女子に多い心理的いじめでは、第三者を活用するような間接的な対処が多いことが示されている。だが、心理的いじめを受けた被害者の多くが、状況的・物理的変化を解決理由と見ていることを考えると、彼らの間接的な対処がいじめの解決につながる可能性は、実際にはそれほど高くはないのであろう。別言すれば、心理的いじめを受けた被害者は、状況的

・物理的变化を解決理由としなければならないほど、いじめに対して無力さを感じていると言えなくもないのである。

内藤(2007)は、心理的いじめにほぼ対応する「コミュニケーション操作系のいじめ」に対して、学級の枠を取り外すという大胆な提案している。現在の学校状況のなかで、この提案をそのまま取り入れることは難しい。だが、上述したような被害者の状況を考えると、班替え、教科による少人数クラスの導入、相談室や保健室のようなクラス以外の居場所づくりなど、学校という比較的閉鎖的かつ固定的な場を変化させるような工夫を、教師などの支援にあたる者は、対応の選択肢としてもつ必要があるだろう。

第2の考察として、いじめの解決と適応の関係について取り上げたい。本研究の結果から、外部からも観察しやすい学校享受感、いじめの解決とともに改善していく傾向が見られるものの、外からは観察しにくい個人の内的な適応感の指標である自尊感情は、ほとんど変化しないことが明らかとなった。自尊感情は精神的健康の基盤をなすとの指摘(遠藤, 1999)に加えて、低い自尊感情が不登校に影響を及ぼしているとの研究成果(粕谷・河村, 2004)などを考慮するときに、本研究が明らかにしたこの結果は重要な意味を持っている。

すなわち、いじめ解決者が一見順調に学校生活を送っているように見えても、彼らの自尊感情は、いじめ未解決者同様に低い状態のままである。その結果、精神的健康の低下や不登校など、将来の不適応につながるリスクは高いと考えられる。したがって、いじめが解決した段階で支援を終えることなく、いじめの解決者を対象として、自尊感情の向上を射程に入れた支援が強く望まれるのである。例えば、蘭(1992)は、自尊感情の形成と変容を促す教育指導について、学習指導と生活指導の二側面からの検討を行っているが、このような研究成果をもとに、いじめ解決者の自尊感情の修復や向上を目指す心理教育プログラムの開発が必要となるであろう。

なお、いじめの未解決者の場合は、自尊感情のみならず、学校享受感も低い傾向にあった。このような状態が長期化すれば、将来、深刻な心理社会的な問題を抱えこむ危険性が

高いと考えられる。したがって、いじめ未解決者に対しては、いじめの早急な解決を目指すとともに、高橋(2008)がトラウマケアの視点からのいじめ被害者への臨床心理学的な支援を強調しているように、安全な居場所づくりや受容的な対応など、スクールカウンセラーなどを活用した継続的な心理的ケアが必要となるであろう。

坂西(1995)は大学生を対象にして、過去のいじめ被害経験の現在への影響を調査している。その結果、対象となった大学生は過去のすべての被害経験を、現在、否定的に受け止めているわけではなく、「負けず嫌い」や「忍耐強さ」などの必ずしも否定的とはいえない影響に加えて、「人に気持ちを考えるようになった」のような共感性を意味する肯定的影響が見受けられたことを報告している。本研究の結果からは、いじめ被害が少ない場合、反撃のような直接的対処によっていじめの解決は可能であって、将来、その被害者がいじめの影響を肯定的に語る可能性も低くはないと推測できる。だが、心理的いじめを受けた者や被害の大きい者の場合は、たとえいじめが解決しても、十分な心理的なサポートを受けない限り、将来いじめの影響を肯定的に語ることは難しいかもしれない。とりわけ、被害者の自尊心が回復しなければ、将来、いじめ被害体験の影響を肯定的に語ることできる力は生まれないのではないのだろうか。自尊感情の修復や向上は、被害者支援の重要な課題なのである。

第3に、いじめ解決理由の全般的な傾向として、教師の対応が上位に選ばれた点を取り上げたい。いじめへの教師の対応の有効性に関しては、研究1でも、さらには森田他(1999)の研究からも示されている。実際、学校現場で生徒に直接的な関わりを持つのは教師であり、教師がいじめ解決への大きな力を有していることは望ましいことと言える。しかし同時に、Smith & Shu(2000)が指摘しているように、教師の対応によって逆にいじめが悪化することも考えられる。これらのことを考慮するとき、いじめ解決の最前線に立つ教師の対応が効果を発揮するためには、上述してきたような、いじめ解決者を含めた被害者の心理的側面への理解を深め、この理解にもとづいたより適切な支援のスキルを身につけていくことが肝要であろう。

最後に、今後取り組むべき課題について述べておきたい。本研究で見いだされたいじめ解決者の自尊感情に関する詳しい検討を行うことが必要となる。すなわち、本研究で明らかとなったいじめ解決者の自尊感情に焦点を当て、その原因やメカニズムの解明、さらには自尊感情を高める方法についての研究を進めることが重要である。また、このような研究の方向性のなかで、近年、自尊感情と関連して、しばしば取り上げられることのある仮想的有能感(松本・山本・速水, 2009)についても、いじめ解決の視点から研究を進めることが可能かもしれない。すなわち、いじめ被害者の仮想的有能感について、いじめ解決者と未解決者の間に自尊感情と同様に差がないのか、それとも差が認められるのかを調査することで、いじめ解決者を含む被害者への理解と支援は、より質の高いものとなる可能性が生まれるだろう。

学校で起こるいじめの多くが何らかの解決を見ている点を考えるとき、本研究で取り上げたように、いじめを解決という視座からとらえ直し、解決に関する研究を積み重ねていくこと自体が必要と言えよう。いじめの解決を促進させる条件や方法、いじめ解決者への適切な支援のあり方など、いじめ解決をめぐる研究は、いじめ被害者への支援を中心に、具体的に役立つ可能性をもっているのである。

注 6 : 研究 3 は、本博士論文のために新たに行った研究である。

第 7 章 研究 4 : 欠席や欠席願望を抑制する要因 (注 7-1)

1. 目的

研究 2 の調査結果として、いじめ被害者の 15 % 程度がいじめへの対処として「学校を休む」ことが示されている。このなかには短期間の欠席の後に再び学校に戻り、他の何ら

かの対処を行いながら、いじめの解決へと向かっていく者もいる。だが、その一方で欠席が長期化し、不登校状態へと陥っていく者も存在すると考えられる。

いじめと不登校の関連については、文部科学省の調査（2012）によると、不登校のきっかけを“いじめ”がきっかけと答えた教師は2.3%と少ないが、“いじめを除く友人関係の問題”との回答は15.2%でもっとも高い割合を示している。しかし第1章でも述べたように、いじめが教師からは発見しにくい現象であることを考えると、“いじめを除く友人関係の問題”のなかに、実際にはいじめが含まれている可能性が高い。いじめと不登校の関連、すなわち、いじめが不登校のきっかけや原因となるリスクを無視することができないのである。また、ひきこもりの状態にある若年者の調査（東京都，2008）では、ひきこもり者の34%に不登校経験，44%にいじめ被害経験があることが報告されている。間接的ではあるが、この調査結果からも、いじめが不登校と関連しているとの推論は可能であると言えよう。

したがって、いじめの対処のひとつであるとともに、不登校につながるリスクのある学校欠席について検討することは、いじめへの理解や対応を考えるうえでも必要と思われる。そこで、研究4では、中学生の欠席の実態と欠席をめぐる意識に関する調査を実施する。そのうえで、この調査結果にもとづいて、欠席や欠席願望に影響を及ぼす要因を明らかにし、いじめ被害者の欠席対処について考察することを、研究4の目的とする。

2. 方法

（1）調査対象

複数の公立中学校に所属する中学1～3年生，計423名（男子219名，女子204名）で実施した。

（2）調査対象

学校欠席の程度を明らかにするために、「1998 年 4 月から同年 12 月までのおおよその欠席日数(1 項目)」を 5 件法 (0～4 日 (1 点), 5～10 日 (2 点), 11 日～20 日 (3 点), 21 日～30 日 (4 点), 31 日以上 (5 点)) で作成し回答を求めた。また、「欠席願望 (学校を休みたいか) (1 項目)」, 本間・竹内(1995)による「学校での対人適応(8 項目)」, 「登校への価値観(6 項目)」, 「学習の理解(1 項目)」を作成し, いずれも, “ぜんぜん思わない(1 点)” から “強く思う(4 点)” までの 4 件法で回答を求めた。

なお, 「学校での対人適応(8 項目)」, 「登校への価値観(6 項目)」, 「学習の理解(1 項目)」に関しては, 古市(1991)の友人適応・教師適応に関する尺度, 深谷(1995)の中学生の規範意識に関する調査を参考にしている。これらの項目の選定は, 調査対象となる中学生が理解可能なものになるように, 複数の中学教師の意見にもとづいて行われた。

(3) 調査手続き

1998 年 12 月, 無記名の質問紙法による学級単位の一斉調査を行った。実施は学級担任に依頼した。なお, 回答にあたっては, プライバシーの保護と調査結果が本研究以外に使用されないことをフェースシートに示すとともに, 学級担任からも同様の説明が行われた。

3. 結果と考察

(1) 欠席日数と欠席願望

「4 月から 12 月までのおおよその欠席日数」では, 80.0 %の生徒が欠席日数を「0～4 日」と答え分布に大きな偏りが見られるので, 「欠席低群 (4 日以内の欠席, $n=338$)」と「欠席高群 (10 日以上欠席, $n=23$)」の 2 群 (「欠席 2 群」) に分けて考察していくことにした (Table 7-1)。なお, 「欠席低群」と「欠席高群」で, 「欠席願望」の平均値に関して t 検定を実施したところ, 有意な差は認められなかった ($t(337) = -1.08$, $n.s.$)。

「欠席願望」に関しては, その平均値は 2.43 ($S.D.$.90) であった。また, 「欠席願望」

の程度を明確にするために，“ぜんぜん思わない(1点)”と評定した者を「願望低群， $n=62$ 」とし，逆に“強く思う(4点)”と評定した者を「願望高群， $n=52$ 」として，分析を進めていくことにする（「欠席願望2群」）。

Table 7-1 4月から12月までのおよその欠席日数

	(1)0～4日	(2)5～10日	(3)11～20日	(4)21～30日	(5)31日以上	合計
人数	338	56	12	7	4	417
%	81.1	13.4	2.9	1.7	1.0	100.0

（2）「学校での対人適応」，「登校への価値観」の因子分析

「学校での対人適応」に関して，質問項目の総得点が上位または下位 25 %に属する被験者を抽出し，各項目に t 検定で G P 分析を行ったところ，すべての項目で有意差 ($p<.001$) が認められたので，因子分析（主因子法，バリマックス回転）を実施した。その結果，固有値 1 以上の基準で，本間・竹内(1995)の研究同様の 2 因子を抽出することができた (Table 7-2)。第 1 因子は「対友人適応」，第 2 因子は「対教師適応」と命名した。

「学校での対人関係」と同様の基準で，「登校への価値感」に関して因子分析を行ったところ，2 因子を見いだすことができた (Table 7-3)。第 1 因子を「道具的価値」，第 2 因子を「規範的価値」と名付けた。「学校での対人適応」，「登校への価値観」ともに，あらかじめ想定した因子と一致しており，妥当なものと考えられる。またこれらの α 係数は，それぞれ .85 と .85，.75 と .63 で，一応の等質性は認められた。

Table 7-2 学校での対人適応に関する因子分析(バリマックス回転後)

	F 1	F 2	h^2
⑧相談できる友だちがいると思う (α = .845)	.822	.159	.702
③気持ちをわかってくれる友だちがいると思う	.811	.216	.705
①仲のよい友だちがいると思う	.691	.184	.511
⑦友だちとの会話は楽しいと思う	.654	.135	.446
⑤友だちは多いほうだと思う	.572	.116	.340
②相談できる先生がいると思う (α = .852)	.170	.823	.706
⑥気持ちをわかってくれる先生がいると思う	.168	.821	.702
④先生との会話は楽しいと思う	.195	.731	.573
2 乗和	2.662	2.023	
寄与率(%)	33.3	25.3	58.6

Table 7-3 登校への価値に関する因子分析(バリマックス回転後)

	F 1	F 2	h^2
⑥将来のために学校へ行っている (α = .751)	.830	.170	.718
②高校へいくために学校へ行っている	.678	.241	.517
④勉強がおくれたくないから学校へ行っている	.529	.266	.351
①学校に行くことは当然 (α = .632)	.126	.908	.840
⑤病気やけが以外で学校を休むことはよくない	.224	.405	.215
③いやでも学校へは行かねばならない	.200	.365	.173
2 乗和	1.534	1.279	
寄与率(%)	25.6	21.3	46.9

(3) 「欠席」や「欠席願望」に関連する要因

「対人関係」2因子、「学習理解」1項目、「登校価値」2因子に対して、「欠席2群（欠席低群と欠席高群）」によるt検定を行った。また「欠席願望2群（願望低群，願望高群）」でも、同様のt検定を実施した(Table 7-4)。その結果、「欠席」で有意差が認められたのは、「規範的価値」($t(358)=2.17, p<.05$)のみであった。一方で、「欠席願望」では、「対友人関係」($t(112)=2.99, p<.01$)，「学習理解」($t(112)=3.14, p<.01$)，「規範的価値」($t(112)=3.10, p<.01$)で有意差が見られた。また、「対人関係」2因子，「学習理解」1項目，「登校価値」2因子を説明変数，「欠席願望」を基準変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）でも，「欠席願望」に有意な影響を及ぼしていた説明変数は，「対友人関係」($-.185, p<.001$)，「学習理解」($-.174, p<.001$)，「規範的価値」($-.155, p<.001$)であった。

「欠席」の多い者と少ない者の間で見られた違いが「規範的価値」のみであるのに対して，「欠席願望」では，「対友人関係」，「学習理解」，「規範的価値」の3つの要因で「欠席願望」の高群と低群での差が認められた。また，「欠席願望」に影響を及ぼす要因も，同じ3要因であった。すなわち，「欠席」という現実の行動として表現するか否かに関しては，学校に対する内面的な「規範的価値」だけが影響を及ぼしている一方で，欠席への願望では，この「規範的価値」に加えて，友人関係や学習という学校生活を構成する中心的な要因が影響を与えていたことになる。「欠席」と「欠席願望」に影響を与える要因は異なっていることが示された。

Table 7-4 学校での対人適応, 学習理解, 登校価値の欠席願望2群

	及び欠席日数2群による比較			(平均値(標準偏差))		
	欠席願望		<i>t</i> 値	欠席日数		<i>t</i> 値
	N 群 (<i>n</i> =62)	H 群 (<i>n</i> =52)		L 群 (<i>n</i> =338)	H 群 (<i>n</i> =23)	
対友人適応	.22 (.88)	-.36 (1.19)	2.98 **	.04 (.91)	-.20 (.95)	1.22
対教師適応	.08 (.98)	-.14 (1.04)	1.17	.00 (.92)	.20 (.94)	1.01
学習理解	3.15 (1.01)	2.50 (1.18)	3.14 **	2.87 (.99)	2.96 (1.02)	.42
道具的価値	.21 (.79)	-.10 (1.03)	1.81	-.01 (.87)	-.07 (.84)	.33
規範的価値	.24 (.92)	-.34 (1.05)	3.10 **	.06 (.09)	-.37 (1.18)	2.17 *

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

4. 総合考察

本研究の主要な点をまとめると、①「欠席願望」の平均値は 2.43 (*S.D.* .90) であり、中央値に近い値であったにも関わらず、実際の「欠席」に関しては、ほぼ 80 % の生徒が「0 日～4 日」と答えていた。

②欠席が少ない者が多い者の間での「欠席願望」に関する差は認められず、「欠席願望」と「欠席」との関連はそれほどないと考えられた。

③これらのことから、「欠席願望」を抱いていても、現実の「欠席」として行動化する者はきわめて限られていると推測できる。

④「欠席」に影響を及ぼす要因は、本調査の要因のなかでは登校に対する「規範的価値」に限られていた。その一方で、「欠席願望」を促進したり抑制したりする要因は、「対友人適応」「学習理解」「規範的価値」と複数の要因が見いだされ、「欠席」の要因とは一致し

ないことが明らかとなった。「欠席」と「欠席願望」に影響を及ぼす要因を分けて考えるべきであることが、本研究から示唆された。

以上のような整理をもとに、研究全体のテーマであるいじめと関連づけながら考察を加えたい。友人関係や学習など学校生活上のストレスで学校を休みたいと思っても、実際に欠席に至る生徒は少ないことが本研究で明らかとなった。事実、日本の子どもの欠席は、諸外国と比較して少ないと言われている。例えば、学校欠席率に関する長岡（1995）の調査では、日本の小中学生の欠席率は2%前後であった。筆者も公立中学校1校で1991年と1997年の欠席率を調査(未刊)したところ、1991年2.18%、1997年2.04%であり、長岡（1995）とほぼ同様の結果であった。その一方で、諸外国の欠席率は一般に日本に比べ高い。例えば、アメリカでは州によって差があるものの、全米平均6%から8%程度(Dejnozka & Kapel, 1982 ; U.S.Department of Education, 1996)、また2002年のスコットランドの調査(Scottish Government, 2003)では、初等学校5.1%、中等学校10.8%であり、日本との差はかなり大きい。欠席願望があっても、それが現実の欠席へと結びつきにくいところに、日本の子どもたちの特徴があると言えよう。

それでは、欠席願望が欠席とそれほど結びつかない理由は何であろうか。本研究の結果からは、次のように考えることができる。本研究で見いだされた欠席に影響を及ぼす要因は、登校をめぐる「規範的価値」のみであった。このことから、日本の子どもたちの欠席が少ない理由は、この「規範的価値」にあると推測することができる。すなわち、日本の子どもたちは「学校には行かねばならない」という考え方を強くもっており、対人面や学習面でのストレスによって欠席願望が高まったとしても、この強い規範性によって、現実の欠席にまでは至らないと考えられる。

しかしながら、いじめを受けた生徒の場合は15%というかなり多くの者が、いじめへの対処として欠席する傾向が研究2で示されている。このことは、いじめが欠席という対処を取らざるをえないほどに、被害者に強い苦痛を与える行為であることを表している。すなわち、いじめとは、登校への規範的な価値で欠席への願望を押し戻すことのできない

ほどに強いストレスなのである。

だが、欠席によって被害者が苦しみから解放されるとは限らない。なぜなら、当然ではあるが、欠席してもいじめ自体が解決されるわけではなく、再び登校すればいじめを受ける可能性があるからである。また、ストレスを軽減させるための欠席という対処自体が、被害者自身の罪障感や自己否定感を高めてしまいやすい点も、苦しみから解放されない理由となる。すなわち、欠席という対処をした被害者は、「行かねばならない学校に行けない」という葛藤状態に陥り、その結果、新たな苦しみが生じる。

さらに、学校を休むことへの罪障感に加えて、登校している友人や仲間が自分に対して否定的な感情をもつのではないかとの不安に、被害者が苦しむ可能性も高い。このような不安が高じると、登校している子どもたちとは顔を合わせたくないといった登校への拒否感が募り、いじめを回避するための対処であった欠席は長期化していくことになる。欠席という対処法は、被害者のなかに新たな苦しみを生みだすリスクを内包しているのである。

このプロセスを、再度整理するならば、次のようになる。登校を支える主要な要因が「規範的価値」であるとすれば、欠席を決断することは大きな葛藤を引き起こすこととなる。すなわち、「いじめられるから学校へは行きたくない」という自然な気持ちと、この感情と対立する「嫌でも学校へは行かねばならない」という規範的な価値に基づく考えの葛藤である。この相反する感情や認知が、いじめ被害者に強い苦しみを引き起こしていくことになる。

加えて、彼らの「規範的価値」の強さは、登校している周囲の子どもたちへの引け目や後ろめたさを、被害者のなかに感じさせることにもなる。具体的には、「他の生徒たちは、休みたくても何とか登校している。にもかかわらず、自分だけが欠席してしまった」との思いが募り、周囲から否定的に見られたり軽蔑されたりするのではないかとの考えが生まれ、周囲への引け目や後ろめたさへと結実していく。その結果、元々いじめを回避するための対処にすぎなかった欠席は長期化して不登校となり、彼らは新たな困難を抱え込むことになってしまう。

このように考えてくると、登校への「規範的価値」の役割をどのように考えるかは、いじめ被害者の支援していくうえで重要なポイントとなってくる。一般的に言えば、規範的価値を高めることは欠席の抑制に有効と考えられる。とりわけ、「無気力」や「遊び・非行」がその主たる理由と考えられる脱落型不登校（保坂，2000）の場合、「規範的価値」の低下や欠如が見られることが多く、「規範的価値」の維持や形成は、不登校の予防や解決にとって重要と考えられる。

しかしながら、欠席を決断したいじめの被害者の場合、欠席対処は、登校への規範的な価値によって、新たな苦しみが発生へとつながっていきやすい。加えて、先に触れたように、欠席はそれ自体が回避的な対処にすぎず、いじめの解決にはつながらないことが多い。このように考えるとき、いじめ被害者への支援は、被害者の被援助志向性（水野・石隈，1999）を高めるなど、欠席以外のより適切な対処を促すことが、まずもって必要となる。しかしながら、いじめによるストレスの強さゆえに、被害者が欠席せざるをえないときには、規範的価値から生じる新たなストレスを軽減するような支援へと、支援の中身をシフトさせていくべきであろう。

例えば、保健室や相談室などの校内での別室登校（注 7-2）、教育支援センター（適応指導教室）（注 7-3）や民間のフリースクールなどへの通室は、いじめの発生している現場である教室に変わる成長や自立を支援する新たな居場所（本間，2006b）を提供することであり、いじめを回避するとともに、欠席による罪悪感を軽減するための有効な方法と考えられる。いじめ被害者への支援にあたる者は、被害者が学校を欠席するリスクに留意しながら、欠席に変わる適切な対処法を模索するとともに、もし彼らが欠席せざるをえないような状況の場合は、欠席によって生じる苦しみを軽減する方法を考えていくべきなのである。

注 7-1：研究 4 は、本間（2000）の研究の一部を、本博士論文のために加筆修正したものである。

注 7-2：別室登校とは、不登校傾向の児童生徒が所属する教室には入れないものの、教室以外の校内の場所（相談室や保健室など）へ登校することを指している。近年、別室登校する児童生徒が増加していると思われるが、比較的新しい現象であり、実証的な研究はほとんどされていない。

京都府教育委員会（2011）では、筆者も加わって別室登校に関する調査研究を実施した。別室登校を「不登校傾向の児童生徒が学校に登校している間、定められた教育活動から離れて、常時もしくは特定の時間帯に相談室や保健室など校内の別室や他の場所で、個別もしくは小集団で活動している状態」と定義し、別室登校児童生徒の実態に関する調査を実施した。

その結果、調査した京都府内の全小中学校のうち、小学校の 25.8 %、中学校の 77.8 % で、別室登校が実施されていることが明らかとなった。この結果からは、とりわけ中学校では、別室登校はもはや特別な対応ではなくなっていると結論づけることができるであろう。

注 7-3：教育支援センター（適応指導教室）とは、教育委員会によって設置された学校外で不登校児童生徒への学習や生活の支援を行う場を指している。不登校児童生徒の増加が目立つようになってきた 1990 年代頃から、「適応指導教室」の名称で全国各地で開設が進み、平成 22（2010）年度段階で全国に 1265 カ所設置（文部科学省，2012）されており、不登校支援の一翼を担っている。

これまで筆者は、適応指導教室通室者のフォローアップ（本間・中川，1997）や事例検討（本間，2001）を通して、その必要性や意義について考察を行ってきた。なお、文部科学省は現在、標準的な呼称として、「適応指導教室」ではなく「教育支援センター」を使っている。

第8章 研究5：「ネットいじめ」に関する基礎的研究

－「従来型いじめ」との比較を通して－（注8）

1. 目的

研究5では、インターネットや携帯電話などの情報通信メディアを使用したいじめを意味する「ネットいじめ」と、これまでのいじめを示す「従来型いじめ」に関する調査を実施した。研究5の目的は、この調査の結果を通して「ネットいじめ」の現状を把握するとともに、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」の比較をもとにして、「ネットいじめ」の特徴やその対応について考察することである。

なお、研究5では、いじめの認知件数の割合がもっとも高い中学生に加えて、小学生、中学生、高校生のなかで、携帯電話の所有率が約97%（内閣府，2011）ともっとも高い高校生を調査対象に加えた。

2. 方法

（1）調査対象

公立中学校1校の生徒、計259名（有効回答223名、86.1%。男子94名、女子124名、未記入5名。1年生70名、2年生82名、3年生71名）、公立高等学校1校の生徒、計303名（有効回答287人、94.7%。男子129名、女子158名。2年生のみ。）、中高合計562名に調査を行い、本研究の対象とした。なお、著しく欠損値が見られた52名分は不適切な回答と判断して調査対象から除外し、510名を有効回答数として分析を行った。

（2）調査内容

調査では「いじめ」という言葉を用いず、携帯電話を「ケータイ」、インターネットを

「ネット」と表現して調査を行った（研究5においても、以下「ケータイ」・「ネット」と表記する）。構成は以下の通りである。

「ネットいじめ」と「従来型いじめ」それぞれの加害・被害経験に分けて質問を行った。

「ネットいじめ」の被害経験では、調査対象者全員を対象に、「(1) ケータイやパソコンのメールで、自分の悪口を直接送られたことがある」「(2) ケータイやパソコンのメールで、自分の悪口や写真が他人に送られていたことがある」「(3) ケータイやパソコンの掲示板、ブログ、プロフなどで、自分を傷つけるような書き込みをされたことがある」「(4) ケータイやパソコンを使っておどされたことがある」の4項目について、「4：非常によくある」から「1：ない」の4件法で回答を求めた。

次に、4項目のうち1つでも「4：非常によくある」「3：よくある」「2：少しある」と回答した者を対象に、以下の質問を行った。「もっとも多くされたこと」では、上記の(1)から(4)のうち1つの記入を求めた。「もっともされた相手」では、「同じ学年の人」「違う学年の人」「違う学校の人」「分からない」「その他」のうち1つの回答を求めた。「どのように感じたか」では、「1：全く気にならなかった」「2：ほとんど気にならなかった」「3：少し気になった」「4：いやだった」「5：すごくいやだった」のなかから、1つの回答を求めた。

「従来型いじめ」の被害経験では、調査対象者全員に、「(1) 持ち物がかくされたり、なくなったことがある」「(2) 自分が傷つくような落書きをされたことがある」「(3) かげで自分の悪口を言われたことがある」「(4) 仲間はずれにされたことがある」「(5) 言葉や態度でおどされたことがある」「(6) けられたり、たたかれたり、暴力をふるわれたことがある」「(7) お金などをもってこい（出せ）とおどされたことがある」の7項目について、「ネットいじめ」の場合と同様に4件法で回答を求めた。次に、7項目のうち1つでも「4：非常によくある」「3：よくある」「2：少しある」と回答した者を対象に、以下の質問を行った。「もっとも多くされたこと」では、上の(1)から(7)のなかから、1つの記入を求めた。「もっともされた相手」「どのように感じたか」では、「ネットいじ

め」の場合と同様の方法で回答を求めた。

「ネットいじめ」の加害経験では、調査対象者全員に、「(1) ケータイやパソコンのメールで、他の人の悪口を直接送ったことがある」「(2) ケータイやパソコンのメールで、他の人の悪口や写真を他人に送ったことがある」「(3) ケータイやパソコンの掲示板、ブログ、プロフなどで、他の人を傷つけるような書き込みをしたことがある」「(4) ケータイやパソコンを使って他の人をおどしたことがある」の4項目について、被害経験の場合と同様に4件法で回答を求めた。次に、4項目のうち1つでも「4：非常によくある」「3：よくある」「2：少しある」と回答した者を対象に、以下の質問を行った。「もっとも多くしたこと」では、上の(1)から(4)のなかから1つの記入を求めた。「そのことをしたもっとも強い理由」では、「やらないと自分がやられるから」「友だちがやっているから」「けんかしたから」「おとなしいから」「変わった人だから」「なまいきだから」「他のことでイライラしていたから」「うらやましかったから」「その人が間違ったことをしたから」「なんとなく、分からない」「その他」のなかから、1つの回答を求めた。

「従来型いじめ」の加害経験では、調査対象者全員に、「(1) 他の人の持ち物をかくしたり、捨てたりしたことがある」「(2) 他の人が傷つくような落書きをしたことがある」「(3) かげで他の人の悪口を言ったことがある」「(4) 他の人を仲間はずれにしたことがある」「(5) 他の人をけったり、たたいたりの暴力をふるったことがある」「(6) 他の人を言葉や態度でおどしたことがある」「(7) お金などをもってこい(出せ)とおどしたことがある」の7項目について、「ネットいじめ」の場合と同様に4件法で回答を求めた。次に、7項目のうち1つでも「4：非常によくある」「3：よくある」「2：少しある」と回答した者を対象に、以下の質問を行った。「もっとも多くしたこと」では、(1)から(7)のうち、1つの記入を求めた。「そのことをしたもっとも強い理由」では、「ネットいじめ」の場合と同様の方法で回答を求めた。

(3) 調査時期

2008 年 7 月上旬に各校に質問紙または原稿を配布し、無記名の質問紙法による一斉調査を行った。実施手順をもとに、学級単位で各学級担任が実施した。なお、回答にあたっては、プライバシーの保護と調査結果が本研究以外に使用されないことをフェースシートに示すとともに、学級担任からも同様の説明が行われた。

3. 結果と考察

(1) 「ネットいじめ」の被害・加害の実態

「ネットいじめ」の被害および加害経験の有無と、最も多く経験した内容（「頻度」と表記）を、Table 8-1 に示した。被害経験の有無は、項目 1（ケータイやパソコンのメールで、悪口を直接送る）がもっとも経験者が多く、次いで項目 2（ケータイやパソコンのメールで、悪口や写真を他人に送る）、項目 3（ケータイやパソコンの掲示板、ブログ、プロフィールなどで、傷つけるような書き込みをする）、項目 4（ケータイやパソコンを使っておどす）と続いた。頻度に関しては、項目 2 がもっとも頻繁に経験されており、項目 1、項目 3、項目 4 と続いた。加害経験の有無、頻度に関しても、被害経験と同様の傾向であった。

これらの結果より、「ネットいじめ」の被害・加害ともに、メールを媒介としたいじめが多く行われていると言える。なお、項目 1 から項目 4 までのうち、どれかひとつでも経験した者の割合は被害 25.6 %、加害 24.5 %であり、被害、加害を問わず「ネットいじめ」と関わりをもった者は、全体の 37.8 %であった。

Table 8-1 「ネットいじめ」被害・加害経験の有無及び頻度

質問項目	被害経験 (各項目 $n=510$)		加害経験 (各項目 $n=510$)		被害経験 ($n=131$)	加害経験 ($n=125$)
	有	無	有	無	頻度	頻度
(1)ケータイやパソコンのメールで悪口を 直接送る。	74 (14.5)	436 (85.5)	80 (15.7)	430 (84.3)	36 (27.5)	47 (37.6)
(2)ケータイやパソコンのメールで、悪口・ 写真を他人に送る。	64 (12.5)	446 (87.5)	71 (13.9)	439 (86.1)	41 (31.3)	50 (40.0)
(3)ケータイやパソコンの掲示板、ブログ、 プロフなどで、傷つけるような書き込み をする。	53 (10.4)	457 (89.6)	45 (8.8)	465 (91.2)	30 (22.9)	20 (16.0)
(4)ケータイやパソコンを使っておどす。	26 (5.1)	484 (94.9)	10 (2.0)	500 (98.0)	13 (9.9)	1 (5.6)

()内は項目別のパーセント

(2) 「ネットいじめ」と「従来型いじめ」の比較

①被害者における比較

被害経験者から見て、もっともいじめた相手（加害者）を Figure 8-1 に示した。「従来型いじめ」被害者では「同じ学年」が 81.4 %と最も多く、次いで「分からない」が 8.2 %、「違う学年」が 3.7 %、「違う学校」が 0.6 %であった。「ネットいじめ」被害群者では、「同じ学年」が 63.2 %と最も多く、次いで「分からない」が 23.8 %、「違う学校」が 5.2 %、「違う学年」が 2.0 %、「その他」が 2.9 %となった。 χ^2 検定を行ったところ、有意な人数比率の偏りが見られた ($\chi^2(4) = 41.02$, $p < .01$)。残差分析を行ったところ、「同じ学年」では「従来型いじめ」被害者が、「違う学校」、「分からない」では「ネットいじめ」被害者が多いという結果であった (いずれも $p < .01$)。全体的な特徴として、「従来型いじめ」、「ネットいじめ」ともに「同じ学年」の加害者が多いものの、「ネットいじめ」の特徴と

しては、被害者から見て加害者が誰か「分からない」や「違う学校」の者である傾向，すなわち，匿名性を利用したいじめや身近な関係を越えたより広域でのいじめが多い傾向が認められた。

「どのように感じたか（以下，「影響度」と表記）」に関しては，平均値（「従来型いじめ」被害者：3.53，「ネットいじめ」被害者：3.13）を算出し t 検定を行ったが，両タイプに有意な差は見られなかった（ $t(440) = -2.68, n.s.$ ）。この結果から，「ネットいじめ」は近年注目され始めたいじめではあるが，被害者への影響度から見たときに，「従来型いじめ」と変わらない程度の影響が被害者に及んでいることが明らかとなった。

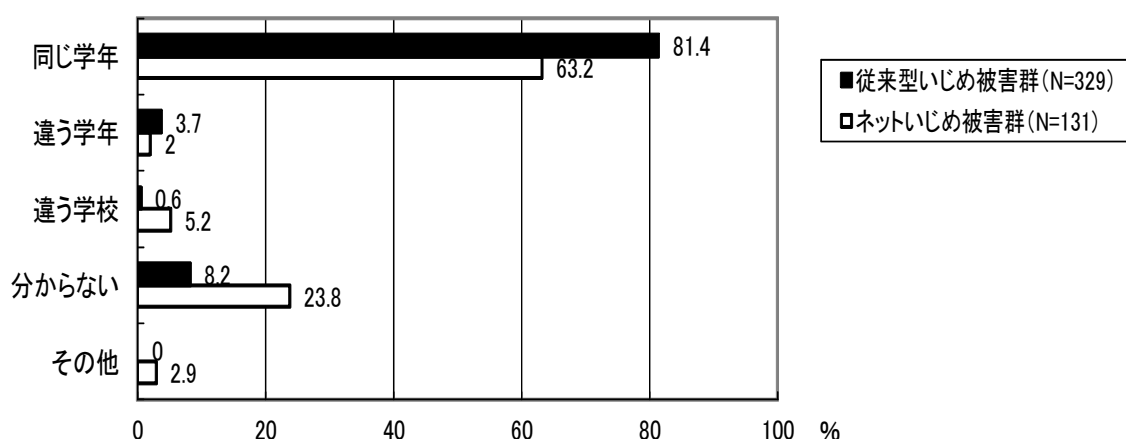


Figure 8-1 もっとも被害を与えた相手(加害者)

②加害者における比較

加害行為を行ったもっとも強い理由を，Figure 8-2 に示した。両タイプとも，「その人が間違っただけをしたから」と回答した者がもっとも多く，ついで「けんかしたから」，「なんとなく・わからない」，「なまいきだから」と続いた。 χ^2 検定を行ったところ，有意な人数比率の偏りがみられた（ $\chi^2(10) = 73.26, p < .01$ ）。残差分析を行ったところ，「その

他」が「ネットいじめ」加害者に多いという結果であった（ $p<.01$ ）。

そこで「ネットいじめ」加害者で「その他」を選択した者の自由記述を見たところ、「遊び半分」、「冗談、からかう感じ」など自分の快を求めるような理由と、「その人が嫌いだったから」、「むかついていたから」、「うざかった」など相手や状況に対する不快感や否定的な感情・気分を理由にあげる者が多く見られた。これらの結果から、「ネットいじめ」は「従来型いじめ」よりも、そのときどきの感情や気分にもとづいて行われている可能性が高いと言えるかもしれない。

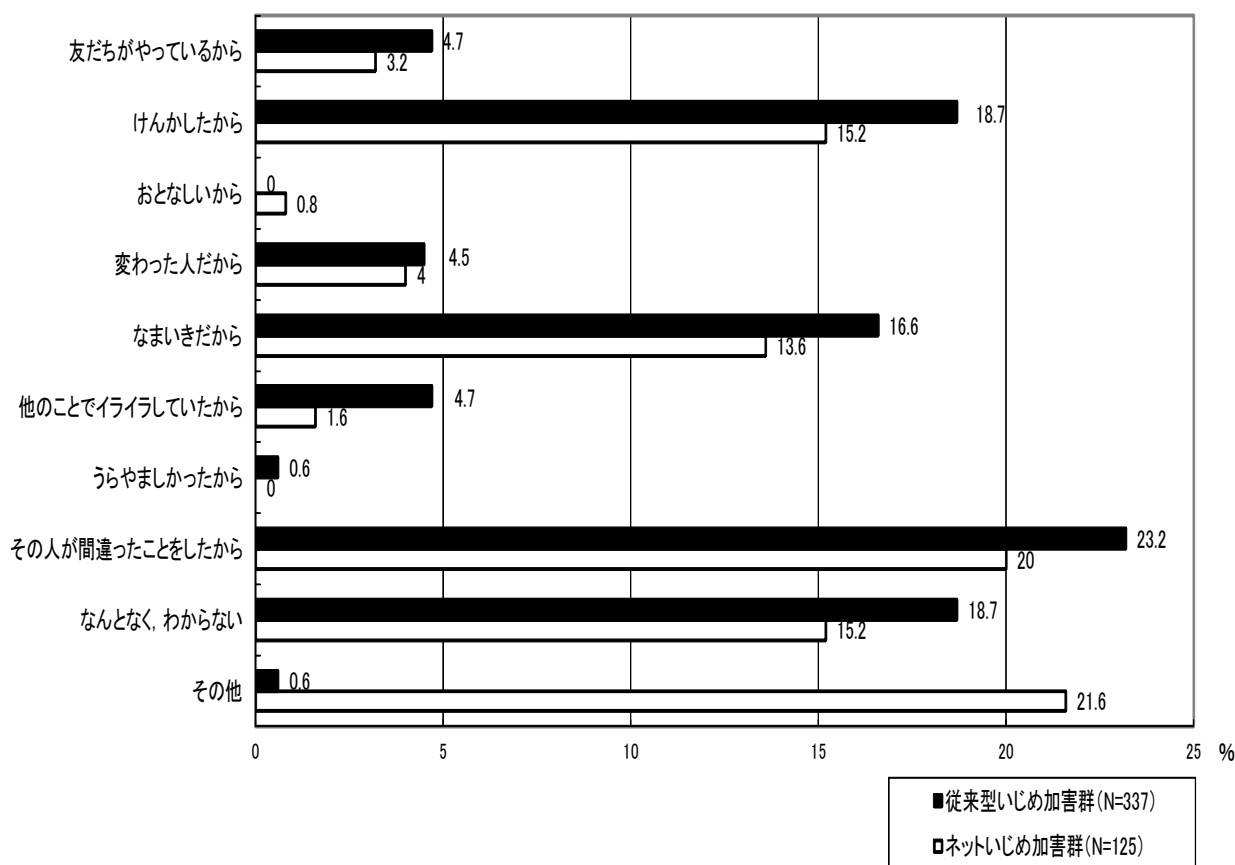


Figure 8-2 加害行為を行ったもっとも強い理由

③『ネットいじめ4群』における比較

「ネットいじめ」被害及び「ネットいじめ」加害それぞれの経験の有無をもとに、『ネットいじめ4群』を設定した。「ネットいじめ」の被害・加害ともに経験した「ネット両経験群」は63名、「ネットいじめ」被害のみ経験した「ネット被害経験群」は68名、「ネットいじめ」加害のみ経験した「ネット加害経験群」は62名、被害・加害ともに経験しなかった「ネット無経験群」は317名であった。

また、「従来型いじめ」の被害・加害経験（各7項目）のそれぞれに関して、固有値1以上を基準にそれぞれ因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。さらに、被害・加害経験ともに負荷量が.35未満であった項目7を削除し、再度因子分析を実施した。「従来型いじめ」被害経験の第1因子は、“けられたり、たたかれたり、暴力をふるわれた”、“言葉や態度でおどされた”などから構成されており、「直接的従来型被害」とした。第2因子は、“かげで自分の悪口を言われた”、“仲間はずれにされた”の2項目で構成されており、「間接的従来型被害」とした。「従来型いじめ」加害経験も被害経験と同様に考え、第1因子を「直接的従来型加害」、第2因子を「間接的従来型加害」とした。なお、項目2の“自分が傷つくような落書きをされた（した）”は、被害経験では「直接的」に、加害経験では「間接的」に分かれたが、被害者と加害者の置かれた立場の違いから生じる認識の差ととらえて分析対象とした。

次に、『ネットいじめ4群』を独立変数、「直接的従来型被害」「直接的従来型加害」「間接的従来型被害」「間接的従来型加害」のそれぞれを従属変数として分散分析を行った結果、有意な群間差が見られた（直接的従来型被害： $F(3,506)=27.40$ 、直接的従来型加害： $F(3,506)=15.87$ 、間接的従来型被害： $F(3,506)=32.99$ 、間接的従来型加害： $F(3,506)=53.19$ 、いずれも $p<.001$ ）。TukeyのHSD法（5%水準）による多重比較を行ったところ、「直接的従来型被害」については、「ネット両経験群」と「ネット被害経験群」が、「ネット加害経験群」と「ネット無経験群」より有意に高かった。「直接的従来型加害」については、「ネット両経験群」と「ネット加害経験群」が「ネット無経験群」より、また「ネット両経験群」

が「ネット被害経験群」より有意に高かった。「間接的従来型被害」については、「ネット両経験群」と「ネット加害経験群」と「ネット被害経験群」が「ネット無経験群」より、また「ネット両経験群」が「ネット加害経験群」より有意に高かった。「間接的従来型加害」については、「ネット両経験群」と「ネット加害経験群」が「ネット被害経験群」と「ネット無経験群」より有意に高かった (Table 8-2)。なお、『ネットいじめ4群』の各得点を図に示しておく (Figure 8-3)。

これらの結果から言えることは、以下の通りである。ネット加害経験群は「従来型いじめ」の加害者になりやすく、同様にネット被害経験群は「従来型いじめ」の被害者に、ネット両経験群は「従来型いじめ」でも両方を経験しやすく、ネット無経験群の場合も「従来型いじめ」の経験が少ない。すなわち、いじめの被害者・加害者は、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」という2つのタイプによって、それほど変わるものではないことが示された。言い換えれば、情報通信メディアを使うという点、すなわちいじめの手口や手段として「ネットいじめ」は新しいタイプのいじめと言えるが、いじめに関わっている当事者に関しては、これまでのいじめと「ネットいじめ」での相違はあまり認められなかったと結論づけることができる。

Table 8-2 「ネットいじめ4群」による分散分析・多重比較

	ネット 両経験群	ネット 被害経験群	ネット 加害経験群	ネット 無経験群	F値	多重比較
直接的いじめ(被害)	0.65 (0.51)	0.54 (0.48)	0.30 (0.40)	0.21 (0.37)	27.4***	両経験群・被害群>加害群・無経験群
直接的いじめ(加害)	0.50 (0.56)	0.28 (0.39)	0.41 (0.51)	0.16 (0.36)	32.99***	両経験群・加害群>無経験群 両経験群>被害群
間接的いじめ(被害)	0.65 (0.71)	0.54 (0.71)	0.30 (0.62)	0.21 (0.54)	15.87***	両経験群・加害群・被害群>無経験群 両経験群>加害群
間接的いじめ(加害)	0.91 (0.60)	0.45 (0.42)	0.87 (0.47)	0.32 (0.38)	53.19***	両経験群・加害群>被害群・無経験群
上段:平均値, 下段()内:S.D., *** $p<.001$						

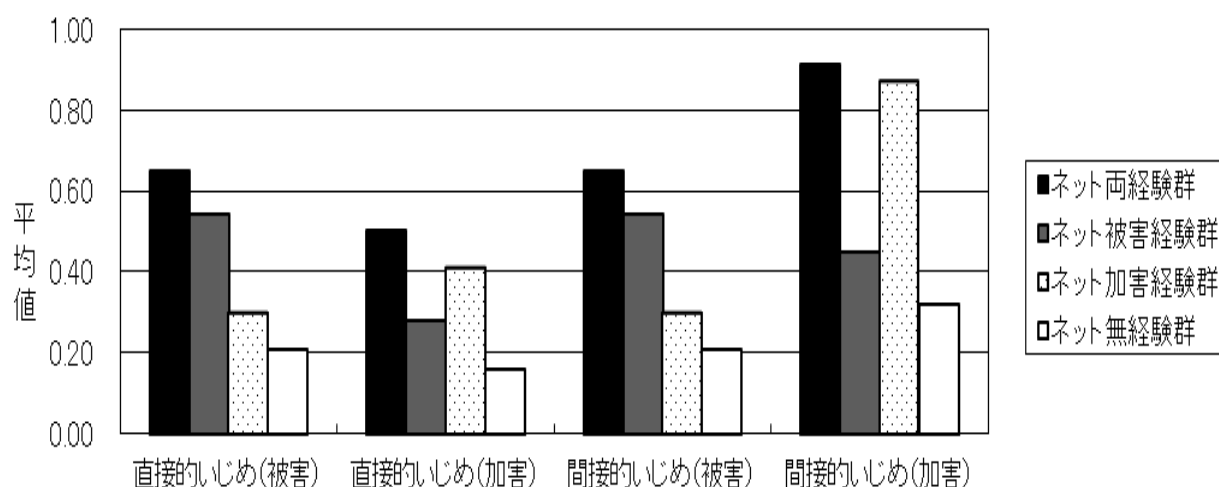


Figure 8-3 「ネットいじめ4群」による「従来型いじめ」経験

4. 総合考察

(1) 「ネットいじめ」の実態

研究5の調査結果で、「ネットいじめ」の被害経験がある者の割合は、25.6%であった。また、加害経験がある者の割合は24.5%であり、被害経験とほぼ同様であった。文部科学省の調査(2012)では、いじめの態様のなかで「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる」の構成比は中学校で5.1%、高校で14.7%であり、さまざまないじめ態様のなかで、「ネットいじめ」が関わる割合は少ないと言える。その一方で、この文部科学省の調査に比べて、本研究の結果はかなり多いとの印象を与える。

この理由は、本研究ではいじめを受けた時期を指定しなかったことの影響も考えられるが、「従来型いじめ」と同様に、学校で認知している件数よりも、実際の被害は多いと考えるのが妥当であろう。なぜなら、「ネットいじめ」の場合、サイバースペースを使って、匿名のまま、いつでもどこからでも攻撃することが可能であり、「従来型いじめ」以上に、

教師のよる発見は難しくなると考えられるからである。したがって、学校による認知と実態とのギャップは、「従来型いじめ」以上に大きくなるのかもしれない。

被害、加害を問わず、「ネットいじめ」に関与した者の割合は 37.8 %であった。この結果は、中学生を対象とした内海（2010）の調査結果（33 %）にも近く、これらの結果から、全体の 3 分の 1 程度の生徒が、何らかの形で「ネットいじめ」に関与していると推測することができる。「従来型いじめ」を想定した研究 1 から研究 3 の調査結果でも、いじめに関与した者が 3 分の 1 程度であったことから、「ネットいじめ」も、少なくとも「従来型いじめ」と同程度に起きる、裾野の広い現象であると考えられる。

「ネットいじめ」の具体的な被害・加害経験の有無はともに、項目 1（メールで悪口を直接送られた）、項目 2（メールで悪口や写真が他人に送られた）の順に多く、頻度では、被害・加害ともに項目 2、項目 1 の順であった。これらの結果から、メールが「ネットいじめ」の主たる媒体となっていることが示唆された。今日、若者間では携帯電話が電話としてよりもメールとして使われることが主流となりつつあることから、メールが「ネットいじめ」の中心的手段になっていることは、子どもたちの実態に即した結果と言えよう。また、原（2011）は「ネットいじめ」を直接型と間接型に分類しているが、本研究の項目 1 は直接型、項目 2 は間接型とみなすことができる。経験の有無では直接型、間接型の順、頻度では間接型、直接型の順であることから、被害者はメール等で直接攻撃されることが多いが、いじめの継続性という点では、間接的な形でいじめが持続している可能性が高いと考えられる。

なお、悪口や写真を他人に送ったり、掲示板等で傷つける書き込みをしたりする間接型の多くは、おそらく被害者の知らないところで行われており、被害者は友人から知らされたり掲示板等を見たりしたのちに、いじめに気づいたものと考えられる。このことは、被害者自身も加害者を特定することが困難な状況に置かれていることを意味しており、被害者は従来型のいじめ以上に、心理的な不安を抱えやすくなると言えるかもしれない。

（２）「ネットいじめ」と「従来型いじめ」の比較

被害者から見た、被害を与えた相手（加害者）に関しては、「従来型いじめ」「ネットいじめ」ともに同じ学年が多かったが、「ネットいじめ」では、「わからない」や「違う学校」という回答が「従来型いじめ」と比較して多いという結果であった。すなわち、「ネットいじめ」は、従来の間接的ないじめ以上に、相手と接触を持たずに実行できるいじめであって、加害を行う側の匿名性や広域性が強いことが、この結果から示された。したがって、このことは「ネットいじめ」への対応の難しさを感じさせる。すなわち、加害者を特定しにくい事態では、予防も含めた学校側の対応が極めて困難になると考えられるのである。

しかしながら、ネット上の書き込みは証拠として残るものであり、原理的には追跡し加害者を特定することは可能である。実際、ネットの書き込みを悪用した犯罪では、警察によって短時間で犯人が特定されている。実は、ネットの匿名性は決して絶対的なものではなく、「ネットいじめ」への対応は不可能ではない。この点を子どもたちに明確に伝えておくことは、「ネットいじめ」へのひとつの抑止力となるであろう。加えて、メールアドレスの変更やネットパトロールによる不適切な書き込みの削除要求なども、「ネットいじめ」への効果的な対策と考えられる。これらの取り組みは、広義にはメディアリテラシーを育てる情報モラル教育（加納，2005）に含まれるものであり、情報モラルに関する教育を充実させていくことが、「ネットいじめ」の予防や対応に役立つ可能性が高いと言えよう。

いじめに対する被害者側の影響に関する認知では、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」で有意な差がみられなかった。「従来型いじめ」と違って、「ネットいじめ」では身体・物理的な攻撃はないものの、被害者に心理的な打撃を与える点では、従来型と変わらない大きな影響力をもっている。このことから、「ネットいじめ」の被害者にも、「従来型いじめ」の被害者同様の心理的なケアが必要と考えられる。

とりわけ、「従来型いじめ」に加えて「ネットいじめ」を同時に経験している被害者の場合、その心理的な負担を十分に考慮する必要性があるだろう。「ネットいじめ」では、

加害者と被害者が直接顔を合わせることなく、被害者がどこにしようとも攻撃可能なため、被害者の逃げ場所はなくなってしまう。加えて、その被害者が「従来型いじめ」を受けていたならば、影響はより大きく深刻なものとなるにちがいない。次の（３）で考察するように、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」が重なるケースは、決して少なくないと考えられる。ネットによるいじめが新たな手段として広がりを見せるなか、心理的なケアを含めた支援を、よりいっそう充実させていく必要性が生まれているのである。

加害行為を行った理由については、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」の加害者ともに、「その人が間違っただけをしたから」「けんかしたから」「なまいきだから」と回答したものが多かった。対人関係のトラブルが加害の理由となっている点は、両タイプのいじめで共通していた。しかしながら、「ネットいじめ」の加害者には、加害理由を「その他」と答えたものが多く、その具体的内容の分析から、一時的な気分や感情でいじめを行う傾向が推測された。

一過性の否定的な気分や感情を解放するための手段として、「ネットいじめ」が行われることが多いのであるならば、被害者との関係も永続的なつながりのなかで積み重ねられたものというよりも、表面的な結びつきによる一時的なものである可能性が高い。もしそうであるならば、「ネットいじめ」はそれほど長期化せずに、比較的短い期間で終結に向かう可能性があると考えられる。すなわち「従来型いじめ」と重複しないような「ネットいじめ」であれば、比較的短期間での解決も可能であるのかもしれない。本研究ではいじめの期間については取り上げなかったが、この点について調査を進めていくことは、今後「ネットいじめ」への対応を考えていくうえで必要な課題と言えよう。

（３）「ネットいじめ」と「従来型いじめ」の関連性

「ネットいじめ」の被害・加害経験の有無で４つの群に分類し、「従来型のいじめ」との関連をみた結果、「ネットいじめ」の被害を受けている者は従来型のいじめでも被害者になり、「ネットいじめ」の加害を行っているものは従来型のいじめでも加害者になる傾

向が認められた。また、「ネットいじめ」で被害・加害の両方を経験している者は、従来型のいじめでも被害・加害の両方を経験しており、「ネットいじめ」で被害・加害両方の経験がない者は、「従来型いじめ」の経験も少ない傾向が示唆された。このことから、「従来型いじめ」と「ネットいじめ」の関与者は、被害者にせよ加害者にせよ、かなり類似していることが本研究から明らかとなった。また、このいじめ関与者の類似性については、Li (2007) も同様の結論を中学生を対象とした調査で提示している。

この関与者の類似性を考慮するとき、「従来型のいじめ」の背後には「ネットいじめ」が隠れている可能性があることになる。逆もまた真であって、「ネットいじめ」のあるところには「従来型いじめ」も存在している可能性が高い。

したがって、「ネットいじめ」に比べて、一般的に発見しやすい「従来型いじめ」を見つけた場合、この被害者が携帯電話やパソコンなどのインターネット環境下にあるならば、「ネットいじめ」の被害を受けている可能性を想定すべきであろう。そのうえで、被害者への支援にあたっていく必要性のあることが、この研究で示すことのできる重要な結論のひとつである。言い換えれば、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」を別物として考えるよりも、コインの表裏として見ていく視点が、これからのいじめ対応にあたる者には求められるのである。

注 8：研究 5 は、三枝・本間（2011）の研究を、本博士論文のために加筆修正したものである。

第3部 総合的検討

第9章 総合的考察

1. 研究成果の整理と確認

学校でのいじめの予防や効果的な対応をめざして、本研究では、いじめがもっとも深刻と考えられる中学生を対象として、当事者によるいじめへの対処とその解決を中心とした研究を行ってきた。

研究1ではいじめ加害者側に焦点を当て、加害者側から見たいじめ解決であるいじめの停止について取り上げた。いじめ停止を可能にする要因を明らかにするとともに、加害者の特徴から彼らへの対応について検討を加えた。

続く研究2と研究3では、もっとも支援を受けるべき対象であるいじめの被害者の側に焦点を当てた研究を行った。被害者のいじめへの対処の特徴を明らかにするとともに、彼らの対処と解決の関連、さらにはこの解決と被害者の適応の関連を中心にして検討を進めた。

さらに研究4では、被害者のいじめへの対処のひとつとして「学校を休む」、すなわち学校欠席を取り上げた。その理由は、いじめ対処としての欠席が長期化することで、いじめと並ぶ現代日本の重大な教育課題である不登校につながるリスクが考えられたからであった。研究4では中学生の欠席と欠席願望を抑制する要因を明らかにし、そのなかからいじめ被害者の欠席対処への理解とその対応について検討を加えた。

最後に、新たないじめの形態として近年注目されることの多い「ネットいじめ」を研究5として取り上げた。日本での「ネットいじめ」の研究は緒についたばかりであり、今後の本格的な研究への先駆けとして、研究1から研究3で検討された従来型のいじめと「ネ

ットいじめ」の類似点や相違点を明らかにすることを研究5の主要な目的とした。

総合的な考察への進む前に、重要な知見を中心にして、再度、研究1から研究5までの研究成果を整理しておきたい。

研究1の結果のなかで、重要な点は次の通りである。第1に、いじめ加害者から見た解決を意味するいじめの停止は、全加害者の8割近くに上っており、加害者がいじめを停止する可能性は決して低くない点である。

第2に、加害者のいじめ停止に影響を与える要因は、いじめ行為やいじめ被害者に対する道徳・共感的な認知や感情のみであった。実際、加害者によるいじめの停止理由のうち、その約65%が「加害者自身の認知や見方の変化」であり、さらにそのなかの8割以上が「道徳・共感的理由」であった。この点から、多くの加害者にとってのいじめ停止という対処が、自己反省や成長などの加害者自身の肯定的な変化として意識されていることが示された。

第3に、外部からの影響でいじめを停止したと答えた加害者のうち、「教師の影響」に関する記述をした者がもっとも多かった。加害者のいじめ停止に教師の指導が大きな役割を果たしていることが明らかとなり、教師による指導の効果を裏づける結果が示された。

研究2では、第1に、いじめ被害者による対処に性差が認められた。すなわち、男子の場合は能動的または回避的であれ、第三者を介さず加害者に向けて直接的な対処を行う傾向にあった。その一方で女子では、友人や親や教師など第三者にサポートを求める対処を中心に、間接的な対処を選択する傾向にあった。

第2に、いじめ被害者の約15%が「学校を休む」という対処を行っており、不登校との関連が推測された。

第3に、「身体・物理的いじめ被害」が男子に、「心理的いじめ被害」が女子に多いことが明らかとなった。このことから、「いじめ被害内容」の性差が対処の性差を説明するための重要な要因である可能性が考えられた。

第4に、いじめが解決した被害者のうち、半数を超える者が解決理由を自らの対処では

なく、「外部の影響」として記述していた。さらに「外部の影響」と記述した者の半数以上（いじめを解決した生徒のうち約3割）が、転校やクラス替えなどの「状況・物理的理由」に、いじめ解決の理由を帰属していた。

研究3では、第1に、いじめ被害者の解決に関する認知として、8割ほどの者がいじめは何らかの解決がなされたと考えていた。この結果は、研究1での加害者側のいじめ停止の割合とほぼ同一であった。しかしながら、完全解決と答えた者は全体の約4分の1にすぎず、いじめの完全解決は中学生にとって難しい課題であることも同時に示された。

第2に、いじめの解決理由として被害者によってもっとも選択された項目は、研究2と同様に「状況・物理的な理由」であった。このことから、いじめ解決が被害者自身の効果的な対処のような内的帰属へと結びつけにくい問題であることが改めて示された。

第3に、いじめの解決理由として、教師からの支援が主要な理由のひとつとして選択されており、研究1と同様、いじめ解決に果たす教師の役割の重要性が明らかとなった。

第4に、被害の内容によって、いじめ解決の程度が異なっていた。具体的には、身体・物理面、心理面の両方で大きないじめ被害を受けている者は、主として心理的被害を受けている者や被害が小さい者に比べて、いじめの解決が進んでいない傾向にあった。

第5に、上述した被害内容の違いによって、被害者による解決理由も異なる可能性が示された。すなわち、被害の小さいいじめでは被害者による反撃、心理的いじめにはクラス替えのような状況・物理的な変化、被害が大きいいじめでは自己反省的な対処を、被害者はそれぞれの解決理由として選ぶ傾向が認められた。

第6に、いじめ解決と適応の関係では、いじめ解決の程度に沿って学校享受感の向上が見られるが、その一方で自尊感情の回復は認められなかった。このことから、自尊感情のようなより内的な心理的適応に関しては、たとえいじめが解決しても、課題として残る可能性が明らかとなった。したがって、いじめの未解決者のみならず、解決者にも支援を継続していくことの重要性が指摘された。

研究4では、第1に、一般の中学生において彼らの欠席願望の高さに比べて、実際の欠

席として行動化する者はきわめて少ないことが明らかとなった。

第2に、欠席に影響を及ぼす要因は、登校に対する「規範的価値」に限られることが見いだされた。その一方で、欠席願望を促進したり抑制したりする要因は、「対友人適応」、「学習理解」、「規範的価値」と複数の要因が見いだされ、欠席そのものに影響する要因とは一致していなかった。これらの結果から、「実際に欠席すること」と「欠席したいと思うこと」の間には、それらに影響を及ぼす要因に大きなちがひがあることが明らかとなった。

第3に、欠席そのものに影響を与える要因が「規範的価値」のみであることから、欠席という形で回避的な対処をするいじめの被害者に対して、「規範的価値」を十分に考慮したうえで、対応していくことの重要性が議論された。

研究5では、第1に、「ネットいじめ」の関与者は、被害、加害ともにそれぞれ全体の4分の1程度であると同時に、被害、加害を問わず「ネットいじめ」に関与した者は全体の3分の1ほどであることが示された。「従来型いじめ」を想定した研究1から研究3でも、いじめに関与した者が3分の1程度であったことから、「ネットいじめ」も「従来型いじめ」と同程度の割合で起きている裾野の広い現象と考えられた。

第2に、被害者から見て、加害者が「わからない」や「違う学校」という回答が「従来型いじめ」と比較して多いことから、「ネットいじめ」の匿名性や広域性が明らかとなった。

第3に、「ネットいじめ」の加害者は一時的な気分や感情でいじめを行う傾向にあることが示された。このことから、被害者との関係も永続的なつながりのなかで積み重ねられたものというよりも、表面的な結びつきによる一時的なものが多い可能性が考えられた。

第4に、被害者のいじめの影響では、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」で有意な差がみられなかった。また、手段や手口は異なるものの、「ネットいじめ」と「従来型いじめ」の関与者もかなり類似していることが明らかとなった。

2. 研究の総合的考察

まず最初に指摘しておきたいことは、いじめの多くは解決する点である。本研究の結果からは、被害者、加害者ともに約8割の者がいじめは解決したと回答していた。文部科学省の調査（2012）でもほぼ同様の結果であり、学校で起きるいじめとは深刻な問題ではあるものの、同時に解決する可能性をもった教育課題なのでもある。

教師やスクールカウンセラーなどの学校関係者が、いじめに対して前向きな気持ちで取り組んでいくことは、よりよい対応を行うために必要となる基本的態度である。認知療法で示されているように、肯定的な認知は適切な行動や成果を生みだしやすくする（Beck, 1976）。よって、いじめが解決する可能性は決して低くないという本研究の結果は、学校関係者がいじめへの対応や介入に関して肯定的な認知をもってよいことへの実証的な裏づけともなっていることを最初に指摘しておきたい。

しかしながら、多くのいじめは解決する一方で、被害者にとっての完全解決は難しい点、言い換えれば、被害者が十分に納得する形でいじめ解決が難しい点も、同時に本研究から明らかとなっている。すなわち、完全に解決したと答えた被害者は4分の1程度であり、不完全な解決のまま被害者の多くが残されていた。近年の学校現場ではいじめが発見されると迅速な対応が行われるようになってきているものの、このことから、被害者が納得のいくところまで解決が徹底されているとは、必ずしも言えないのである。

例えば、対応や介入の結果、学校関係者の目に留まるような顕在的ないじめは消えたが、大人からは見えない小さいいじめが断続的に続いていることは多い。また、いじめ自体はほぼ完全に消失したものの、被害者の主観のなかに納得のいかない思いが残されている場合もある。前者の場合は、いじめの本質とは顕在化した行為のみにあるのではなく、むしろ顕在化しない行為にこそ、その深刻さの核心があることを対応にあたる学校関係者は理解すべきである。そのうえで表層的ないじめの解決で終わらない、中長期的な被害者への支援の仕組みを構築していく必要がある。このような対応のなかからしか、いじめの完全

解決は図られないであろう。

他方、被害者の主観のなかで納得のいかないような前述の latter に当たる場合、被害者の主観が無理なく変容していくような支援を行うことが必要となる（本間，2010）。そのためには、被害者から見て信頼できる教師による教育相談やスクールカウンセラーによるカウンセリングなど、安心して過去のいじめ経験を語ることのできるような個別的な関係を被害者との間に形成することが肝要となる。このようなプロセスを通して、被害者の否定的な主観的認知は肯定的なものへと変容していく可能性が生まれてくる。

いずれにせよ、いじめの解決に関して、その可能性は決して低くはないことと同時に、完全解決は難しいこと、この2点を十分に踏まえながら対応にあたっていくべきなのである。

2番目の総合的な考察として、いじめへの対処について検討を加えたい。研究2で対処の重要な特徴としてあげられたものに、被害者の性差があった。すなわち、男子に直接的な対処が多い一方で、女子では間接的な対処が多く見られた点である。そして、このようなちがいが生じる理由として、被害内容の性差が関連していると考えられた。

男子の被害内容は女子に比べて身体・物理的なものが多い。すなわち、身体への攻撃や金銭・持ち物の強奪などの犯罪行為を含む直接的ないじめを受けた場合、被害者による間接的な対処は難しくなる。なぜなら、今ここで直接的な顕在的攻撃を受けた以上、被害者はその場で、何らかの対処をせざるをえなくなるからである。加えて直接的な対処をする場合、研究3の結果から、被害が小さければ加害者に反撃するような能動的な対処が可能となる。だが、逆に被害が大きいような場合、加害者への恐怖などの理由から、加害者に対して回避や服従のような対処が増えることになる。

一方で女子の場合、間接的な対処が多い理由として、被害内容として関係性攻撃のような間接的ないじめが多いことがあげられる。間接的ないじめの場合、被害者はその場で加害者に向かって直接的な対処をする必要はそれほどないとともに、直接的な対処自体が効果をもたないことの方が多い。

例えば、無視や仲間はずれにあったような場合、このような行為の理不尽さを加害者に直接訴えても、加害者側は「偶然の出来事」、「そんなつもりはまったくくない」などとして取り合わない可能性が高い。もし加害者がそのような態度を取るならば、被害者による加害者への直接的対処は効果をもつどころか、直接的な対処によって被害者は逆によりいっそう強い屈辱や孤立を感じてしまうことになりかねない。そこで、間接的ないじめの多い女子の場合、被害者の対処は直接加害者に向かうことなく、友人や教師や親に援助を求めるなど、間接的な対処が増えていくことになると考えられる。

以上の考察から、被害者の対処に性差があるのみならず、この性差が生じる背景には被害内容のちがいがあり、この被害内容のちがいが対処に大きな影響を与えていると考えられるのである。したがって、周囲から見て被害者の対処が不適切なものに感じられても、被害内容からすれば被害者はそう対処せざるをえない状況に置かれている可能性が高い。支援にあたる者は、いじめ対処として不適切と思われる被害者の対処法に対して、単に適切と思われる対処法をアドバイスすることにとどまってはならない。被害者がそう対処せざるをえない背景に被害内容の影響があることを理解し、被害者がこれまでどのようないじめ被害を受けてきたのかを丁寧に査定したうえで、より適切な対処法を被害者に提示していくべきなのである。

次に3番目の総合的考察として、被害者の対処が実際のいじめの解決や被害者の適応に与える影響について、援助要請行動の研究成果を参考にしながら検討してみたい。

援助要請のスタイルに注目した永井（2010）によれば、援助要請スタイルには、「自立的援助要請スタイル」、「依存的援助要請スタイル」、「援助要請回避」の3つの異なるスタイルが区別できるという。

「自立的援助要請スタイル」とは、抱える問題によって援助要請の有無を決定する態度であり、一般に、問題が大きい場合は援助を要請し、逆に問題が小さい場合は援助要請しない傾向を指している。一方「依存的援助要請スタイル」とは、問題の程度にかかわらず援助を求める傾向を示している。また「援助要請回避」は、「依存的援助要請スタイル」

とは逆に、どのような問題であれ援助を求めない傾向を意味している。

男子によく見られるような直接対処が多い者の場合、彼らの対処を援助要請スタイルの視点から見れば、「自立的援助要請スタイル」または「援助要請回避」とみなすことができるだろう。必要に応じて他者に援助を求めながらも、自力で可能なところは直接加害者に向かっているのであれば、自立的な援助要請と見ることができる。そうであるならば、彼らの対処方略は、Lazarus & Folkman (1984) のいう「問題焦点型対処 (Problem-focused coping)」が中心と考えられる。

被害内容といじめ解決の関係を見た研究3の結果から、被害の少ないいじめでは反撃を、また被害が大きいいじめでは自己反省的な対処を、被害者はそれぞれの解決理由として選ぶ傾向が示されている。このことから、被害の少ない者の場合は、必要に応じて他者の力も借りながら問題焦点型の対処を行い、いじめの解決へと至っている可能性が高い。これを援助要請スタイルから見れば、彼らのスタイルは自立的な援助要請スタイルであり、いじめが解決するにつれて、彼らの心理的適応が回復していく可能性も決して低くはないであろう。

その一方で、被害の大きい者は加害者への服従や迎合を含む自己反省的な直接対処によっていじめを解決しており、このような対処は自立的なスタイルというよりも援助回避にあたると考えられる。周囲へのサポートを求めないまま、加害者の意向に沿って自らの行動や態度を変えていく対処は、彼らの適応にとっても大きなマイナスとなることは言うまでもない。このような対処によって仮にいじめは解決しても、彼らの経験はトラウマ化しやすく、その後の心理的適応が進んでいかないリスクは高い。

さて、女子に多く見られるような間接的対処中心の援助要請スタイルは、「自立的援助要請」または「依存的援助要請」とみなすことができるだろう。他者からの援助をうまく活用していじめの解決に至っているのであるならば、彼らのスタイルは「自立的援助要請」と見なすことができる。

しかしながら、研究3で見てきたように、女子に多く見られる心理的いじめを受けた者

は、いじめの解決理由を「状況・物理的な理由」とする傾向にあった。このことから、彼らの援助スタイルは「自立的援助要請」というよりも、むしろ「依存的援助要請」と見なした方がよいと考えられる。なぜなら、クラス替えや転校のような彼ら自身の対処努力とは直接の関係のない状況・物理的な出来事をいじめの主要な解決理由としてあげるとは、他者に援助を求めるような間接的な対処が、いじめの解決にそれほど大きな効果をもたなかったことを意味しているからである。

おそらく、他者に援助を求めることで、不安や怒りなどのいじめによって引き起こされた否定的な感情を軽減することは可能となるだろう。しかしながら、そのような対処は、いじめ自体の解決に直接結びついてはいかない。すると、このような状況に置かれた被害者の対処は、自らの不安や怒りを軽減するために、他者への援助をよりいっそう強く求めていくこととなる。すなわち、「情動焦点型対処 (Emotion-focused coping)」としての援助要請行動に向かいやすいと考えられる。よって、もし被害者の被援助志向性がこの「情動焦点型対処」にとどまり続けるのであれば、彼らの援助要請スタイルは自立的と言うよりも、むしろ依存的とみなす方が妥当なのであろう。

援助評価の研究によれば、援助要請行動が肯定的側面のみならず、対処の混乱や他者への依存による達成感や有能感の低下などの否定的側面をもつことが指摘されている（本田・石隈，2008）。したがって、心理的ないじめを受けている被害者の対処が「情動焦点型対処」を中心とした依存的援助要請であるならば、いじめ被害の大きい直接的対処者と同様に、いじめが解決しても彼らの心理的適応には問題が残る可能性が高い。

すなわち、依存的な援助要請によって、不安や怒りなどの否定的感情をある程度軽減することはできるかもしれない。だが、彼らの対処自体がいじめの解決には無力であったことから、彼らの心理的適応に課題が残るのである。もちろん、被害の大きい直接的対処者とは異なって、心理的ないじめを受けた間接対処者の場合は、周囲から情緒的なサポートを受けられることにより、被害経験がトラウマ化するリスクはそれほど高くはないかもしれない。しかしながら、心理的適応の課題は、直接的対処者と同様に将来に積み残される

リスクがきわめて高いと考えられるのである。

実際、いじめの解決の程度に沿って被害者の学校生活での適応は進むものの、より内的な心理適応を示す自尊感情の改善はいじめが解決しても見られなかったことが研究3の重要な結果として示されている。上に述べたように被害者の対処が自立的な援助要請スタイルには至らず、「援助要請回避」や「依存的援助要請」にとどまってしまうことが自尊感情の回復が進まない大きな理由と考えられる。すなわち、被害者の援助スタイルが「援助要請回避」や「依存的援助要請」であることによって、たとはいじめが解決しても、彼らの対処自体はいじめの解決に何ら影響を及ぼさない可能性が高く、その結果、自尊感情のような心理的適応に課題が残るのである。

被害者自身による対処を考慮しながらいじめへの対応や介入を行っていくときに、被害者の重要な対処法である援助要請行動や、その背後にある被援助志向性がどのようなものであるのかを検討する視点が重要となってくる。そのうえで、被害者の援助スタイルを自立的なものへとつなげていくことが被害者の対処を射程に入れた支援を考えるときに必要となる。なぜなら、繰り返し述べたように「援助要請回避」や「依存的援助要請」では、たとはいじめが解決しても、より内的な心理的適応に関する課題が残るリスクが高いからである。

とりわけ、もっとも心理的な適応に課題が残ると考えられる回避傾向の強い被害者に対しては、自立的な援助スタイルに向かわせる以前に、彼らの被援助志向性を高めること自体が重要な対応の課題となってくる。なぜなら、援助を求める気持ちが高まらなければ、支援にあたる者が彼らへの支援の始点を見つけること自体が難しいからである。本研究から示されたように、回避的な傾向が強い被害者の場合、しばしば大きないじめ被害を受けている。したがって、加害者への恐怖心などを克服して被害者が援助要請行動を起こすためには、彼らが支援にあたる者への信頼感を寄せることが必須条件となってくる。そのためには、積極的な傾聴や共感のようなカウンセリングで強調される対応や関わりが重要であろう。スクールカウンセラーや臨床心理学の専門性をもった教師の役割が期待されると

ころである。

さて次に、4番目の総合考察として、被害者による対処としての学校欠席について検討したい。いじめの被害者が深刻なストレスに晒されるなかで、自殺のような取り返しのつかない事態に至ることを防ぐために、ストレスの発生する現場である学校から離れること、すなわち学校を休むという対処は、決して否定的に捉えられるべきではない。むしろ、心身を守るための不登校は肯定されるべきものであろう。

しかしながら、研究4で述べたように、欠席の抑制要因が登校への規範的価値だけであることを考えるとき、欠席はいじめからの回避にはなるものの、欠席によって被害者は新たな異なるストレスを抱えこむリスクが高い。すなわち、いじめの回避としての欠席対処は一時的な効果しかもたず、長期的な不登校となることで被害者に新たなマイナスの影響を及ぼすと考えられるのである。

このような状況に陥ることを防ぐためには、学校関係者が第1にすべきことは、加害者のいじめ停止に向けて強力な指導を行うべきであることは言うまでもない。暴力や恐喝などの犯罪行為を含む顕在的な攻撃の場合は、警察や司法などの関係機関と連携するとともに、学校教育法に基づく「出席停止」をも活用して、加害者のいじめを早急に止めるべきであらう（注9）。

しかしながら、関係性攻撃のような間接的いじめの場合、出席停止などの強力な対応を行うことはおろか、しばしば被害と加害の構図を加害者側に了解させること自体が難しい。さらには、いじめ被害を否認するなど、被害者自身に被援助志向性が認められないような場合は、加害者への指導自体も困難な状況となってしまう、加害者のいじめ行為を止めることは容易ではなくなる。

したがって、加害状況がどのようなものであっても、欠席した被害者への支援として最低限可能なことは、欠席による2次的ストレスから生じるストレス反応を軽減するような対応である。そして、このストレス反応を軽減するためには、研究4でも述べたように、被害者が安心して過ごすことのできるような居場所を提供することが重要な対応となって

くる。

本間（2006b）は、この居場所のもつ機能に関して、次のような2つの場を区別している。ひとつは「存在－自己愛の場」であり、もうひとつは「遂行－自尊感情の場」である。前者は、居場所を必要とする者がいたときに、彼らを指導したり鼓舞したりする以前に、特定の条件をつけることなく彼らがあるがままに受け入れていくことから立ち上がっていく場である。言い換えれば、周囲からの方向づけや積極的な肯定や賞賛を与えられる以前に、まずはどんな自分であっても否定されることなく、その場にそのまま居てよいことを彼らが実感できるような場をつくることの重要性を意味している。このような場づくりによって、いじめの被害者は欠席することによる罪障感や劣等感から徐々に解放されるとともに、傷ついた自己愛も修復されていくことになる。このような存在の承認から自己愛の修復へと向かうプロセスは、欠席が続くいじめ被害者を支援する居場所づくりの基本となる。

この「存在－自己愛の場」を基盤として、彼らが欠席とは異なる形でいじめや現実の置かれた状況に再び向き合っていくことができるように、新たな対処法をともに考えることが、もうひとつの居場所の機能と関連する。すなわち、語り合いのなかから紡ぎだされた新たな対処法の遂行を支持し、彼らの遂行の努力に対して賞賛や労いを提供していくのである。このような対応を通して、自己愛の修復はより高次の自尊感情や自己肯定感の回復へと導かれていくことになる。このようなプロセスは、場が「遂行－自尊感情の場」として機能することを意味している。

以上に述べてきたような、欠席が続くいじめ被害者への対応を整理すると、次のようになる。

欠席対処を選択せざるをえなかった被害者に対しては性急な登校促進を避けるとともに、むしろ学校や教室に変わる適切な居場所を提供することが必要となる。そのうえで、上述したような2つの居場所の機能が段階的に被害者に届くような対応を行っていくのである。その要諦は、「存在の受容による自己愛の修復」をもとにした「新たな対処の遂行

による自尊感情の回復」である。このようなプロセスを通して被害者の苦しみは軽減するとともに、彼らの再適応は促進されていくことが期待できよう。

最後の総合的な考察へと進みたい。研究3で明らかになった重要な点として、いじめの解決が外部からも観察できる学校生活への適応に与える影響と、外部から観察の難しいより内面的な心理適応を表す自尊感情に及ぼす影響との間で大きな違いがあったことがあげられる。すなわち、学校生活への適応はいじめの解決の程度に沿って進み、いじめ解決者はいじめ経験のない者と同程度にまで回復する。その一方で、自尊感情はいじめの解決者と未解決者で差がなく、解決者の自尊感情も未解決者同様、いじめ経験のない者と比べて低い状態にとどまる点であった。

このような被害者の自尊感情の回復が進まないところに、いじめ問題の根深さを見ることが出来る。すなわち、自尊感情の回復の遅れが一時的なものではなく、中長期化して被害者の不適応感の長期化や固定化につながる危険性である。実際に、三島（2008）による高校生を対象とした調査によれば、いじめ被害を小学校高学年頃に経験した高校生は、経験しなかった者に比べ高校生になってからも不適応感を強くもち、友人に対しても不安・懸念が強いことが示されている。

この自尊感情の課題に関して、研究3の結果から見て、もっとも回復の遅れるリスクが高いと考えられるのが大きな被害を受けた者であろう。彼らの場合、いじめ解決自体も進みにくく、自尊感情の傷つきはもっとも深いと推測できる。また、研究1のいじめ加害者に関する研究のなかで、加害と被害の両方を経験する者（両経験群）の自尊感情がもっとも低いことが示されていたように、この両経験群も被害の大きい者同様、深刻な自尊感情の課題を抱えていると考えられる。

これらの被害者に対しては、トラウマケアを含めた専門的かつ長期的な支援が必要となるであろう。もちろん、他のタイプの被害者に対してもいじめの解決のみをもって支援をやめることなく、必要に応じて心理的適応の促進を射程に入れた息の長い支援が望まれることは言うまでもない。だが、被害経験の深刻な者といじめ被害と加害の両方を経験した

者に対しては、原則として、いじめの解決の後も支援を継続すべきなのである。

継続的な支援のなかで、彼らが被ったいじめ被害とそのいじめにまつわる感情を言葉やイメージを通して表現できること、さらにはそれらがしっかり受け止められたという経験をもつこと、これらを通していじめに関わる否定的な記憶と感情から解放されていくことが可能となるであろう。深刻ないじめを被った者にとって、このようなプロセスを経ることが自尊感情を回復していくための基盤となる。さらには、このプロセスに並行して日々の生活での彼らの遂行や達成に対して支持や承認が与えられることで、彼らの意欲や自信は高まっていく。これらの総合的な結果として、自尊感情の回復は徐々に達成されていくのである。

そして、自尊感情の回復が進むことによって、研究3で述べたようにいじめの長期的な影響は肯定的な側面をもつ可能性も生まれてくる。神藤(1998)はストレッサーを自己成長感や意欲に結びつける流れをポジティブ・ウェイと呼んでいる。本来ストレスとは否定的側面のみならず、その対処の如何によっては人の成長を促す面を有している。いじめに向き合うことを通した心理的な成長、すなわちポジティブ・ウェイの流れを生み出すことも、適切な支援が行われることによって初めて可能となるのかもしれない。

もちろん、いじめが生じないための予防的な取り組みこそがいじめ対策の基本であることは言うまでもない。しかしながら同時に、すべてのいじめをなくすことは現実的には難しい課題でもある(内藤, 2007)。不幸にしていじめが起きたとき、いじめの解決のみにとどまらない、被害者の心の回復と成長、これらの課題が達成されるような取り組みを、いじめの対応にあたる学校関係者は目指していくべきなのである。

注 9：出席停止とは、学校教育法や学校安全保健法に定められた規定によって行われる措置である。学校教育法によれば、性行不良であって他の児童生徒の教育の妨げがあると認められる児童生徒があるときは、市町村教育委員会がその保護者に対して、児童生徒の出席停止を命ずることができる」とされている。このなかに、いじめの加害者への出席停止の

適用も含まれている。

平成 19（2007）年 1 月、政府によって設置された「教育再生会議」は一次報告書を発表し、そのなかで「いじめや暴力行為を執拗に繰り返すような反社会的な行動をとる子どもに対しては、学校教育法に基づく市町村教育委員会による出席停止制度を活用する」と述べ、出席停止について言及している。

しかしながら、全国の小中学校でいじめを理由とした行われた出席停止は、この 10 年間（平成 13（2001）年度から平成 22（2010）年度）で 23 件（すべて中学校）に過ぎなかった（文部科学省，2012）。出席停止の措置を受けた加害者に対して、日常の業務で多忙な教師がどのような指導体制を構築することができるのか、短期間の出席停止で加害者への効果が期待できるのかなどの疑問から、実際には、出席停止制度はあまり活用されていないのが現状である。

第 10 章 事例－総合的考察との関連を中心に－

本章では、中学生のいじめ事例を提示してその考察を行う。考察の重要な視点として、研究 1 から研究 5 までの研究成果、及び上記の総合的考察で示されたことが、具体的な事例とどのように関連しているかを見ていくことにあつた。

1. 事例の概要

いじめの被害者は、中学 3 年生の A（男子）である。A は小学校から地域のサッカークラブに所属し、レギュラーとして活躍してきた生徒である。中学校入学後は学校のサッカー部の中心メンバーとして活躍し、2 年生秋の新人戦では A の活躍もあつて市内大会で優勝を飾った。サッカーではかなり目立つ生徒であると同時に、将来を嘱望された生徒でも

あった。

2年生秋の新人戦で優勝し、その後数日が経った頃に、Aはサッカー部の先輩を含む数人の3年生から、体育館の裏に呼び出される。その場で、「態度が生意気だ」、「調子に乗るな」、「先輩の悪口を言っている」などの言葉による叱責や詰問を受ける。とりわけ「先輩への悪口」については厳しく問い詰められる。Aに心当たりはなく否定するが、「嘘をついている」と言われ、暴行（目立った外傷や怪我はなく、周囲も気づかず）を受ける。その後、携帯のメールに「死ね」、「調子に乗るなよ」など、匿名での脅し文句がたびたび入るようになる。また何度か携帯で呼び出しを受け、心当たりのない「先輩への悪口」に対して、無理矢理謝罪させられるとともに、少額ではあったが手持ちの現金も「おわびのしるし」として奪い取られてしまう。

Aはこの間、約1ヶ月ほどの間であったが、これらの出来事を誰にも言わずに一人で耐えたとともに、この加害者たちの言いなりになってきた。しかし、たまたまこの場面を目撃した生徒からの通報により、事件は発覚することとなる。被害を受けていた期間、Aの元気がなくなっていることに教師も両親もうすうす気づいていたものの、Aは学校には休まず通っていたこともあって、周囲の大人たちは誰ひとりとしてAのいじめ被害に気づいていなかった。

意外なことに、いじめが発覚し教師による加害者への指導が始まると、Aは不登校状態になってしまう。加害者がAにしたことは犯罪行為に該当しAの両親は警察への通報を望んだものの、A自身がそのことを強く拒否したことから、加害者への指導は全面的に学校サイドに任されることになった。学校側による加害者への指導の中心は、彼らの反省を促すことであった。

教師による指導のプロセスのなかで、加害者側からの謝罪の話がでる。だが、Aは「(加害者に)絶対に会いたくない!」と言って謝罪を拒否する。これまでの明るく元気なAは消え去り、心配して家を訪れた担任や友人にも会おうともせず、ひきこもりに近い状態になってしまう。

その後、2年生の3学期はまったく登校することなく、Aは家でゲームやテレビ中心の生活を送ることとなる。外出することはほとんどなく、家の外に出るのも、夜間に家の近くの公園に行って一人でサッカーボールを蹴るぐらいで、1日の大半を家のなかで過ごす生活となってしまふ。

両親はAの生活ぶりを心配し、この中学校に配属されているスクールカウンセラー（SCと略記）のもとを訪れる。SCは、両親が感じている加害者への怒りとAの現在の状態への不安を受け止めるとともに、「Aの気持ちが前に向くまで、もうしばらく、少なくとも加害者が卒業する3月までは待ちましょう」とアドバイスをする。

3月になり加害者全員が卒業し、教師も両親も3年生からの学校復帰を期待する。だが、Aは4月になっても再登校できなかった。しかし、加害者の卒業がAに何らかの影響を与えたことは間違いないようで、また家での生活に退屈を感じるようになってきたことも加わってか、家を訪れた友だちと週末は外出できるようになっていった。さらに両親と雑談することも増え、家庭訪問した担任（3年生で新しい担任に交代）とも会えるようになっていった。そして、担任による説得と両親からの強い懇願によって、5月の連休明けから週に1、2回（1回2時間程度）ではあるが、Aは学校の別室への登校を開始するようになる。

Aの別室登校を受け、担任の依頼によってSCはAのいる部屋（元々は空き教室であったが、現在は別室登校者が使用している部屋）を訪れることになる。担任からの予告があったものの、SCの訪問にAは緊張を感じているようであった。相談室にあった将棋を持参したSCが自己紹介をした後に将棋に誘うと、Aはホッとした表情となり誘いに応じる。将棋や雑談に興じるうちに、徐々に緊張がほぐれてくる。

Aとの初対面から1ヶ月ほど経った頃から、Aが被ったいじめ被害にも話が及ぶようになる。「あいつら、許せない」、「あいつらのせいで学校にも来れなくなったし、サッカーもできなくなった」、「B（加害者の一人）は野球の推薦で○高校に入っらしい。あんなひどいことした奴が推薦で高校に行って……。俺はサッカーもできないのに！」など、A

は悔しそうに怒りを表現するようになる。

その一方で、「こんなに長く休んだから高校には受からない。もう高校は諦めた…」,「(こんな風になったのは,)俺がダメだから」など、絶望感や自己嫌悪を含む自己否定的な言葉も語られるようになる。

もちろんS Cとの会話のなかで、Aが自らの感情を頻繁に語ったわけではない。大半は好きなサッカーやテレビ番組などが話題の中心であった。だが、ときに上記のような怒りや悔しさがにじむ加害者に向けた攻撃的感情と、逆に自らに向けられた否定的な感情が吐露されたのであった。このような一見相反する感情の表明から、加害者たちに直接ぶつけることのできなかつた怒りや苛立ちを自分自身に振り向けることで、Aは必死に心のバランスを取ろうとしているようにS Cには感じられた。S Cは、そう感じざるをえないAの気持ちを受け止めることに終始した。

同時に、Aが加害者や自分に向けて否定的な感情を表現した後で、S Cは若干の支持的なコメントをすることもあった。例えば、〈A君は何も悪いことをしていない〉、〈ちゃんと横断歩道を歩いていたのに、交通事故に会ったようなことだと思う〉、〈心の専門家から見て、A君には前に進んでいくだけの力がある〉などのコメントや感想を、S Cは伝えることがあった。これらのS Cの言葉がどの程度Aの心に届いたかははっきりしない。だがS Cの主観のなかでは、少なくともAに否定的に受け止められたと感じられることはなかった。

また3年生の学年団を中心にして、教師たちもAへのサポートを積極的に行っていった。授業の空き時間をもとにローテーションを組んで別室に赴き、学習補充を中心としたAとの関わりをもった。そのなかで、サッカー部顧問の教師が言った一言、「高校のサッカーでも、十分に通用するだけの力がある」は、Aの回復に大きな影響を与えたように思われた。

このよう取り組みのなかで、Aは徐々にクラスの友だちと別室で会うことができるようになっていった。別室でのS C、教師、友だちとの関わりが功を奏して、夏休み明けの2

学期からAはついに教室への復帰を果たすことになる。しかしながら、残念ではあるが3年生はすでに部活動を引退しており、再び活躍する機会のないまま、Aは中学校でのサッカーとの別れを告げるようになった。

2学期以降も、帰宅前にときどきAは相談室を訪れた。S Cとの会話の大半はサッカーやテレビの話題など、たわいのない雑談であった。だが雑談のなかで、ときおりAの心情や気持ちが語られることがあった。その多くは過去のいじめを振り返るようなものではなく、むしろ未来に向けられたものであった。例えば、「△高校（サッカーの強豪校）へ行って、（サッカーで）絶対にインターハイにでるぞ！」と力強く語った言葉には、Aの将来に向けた強い思いが込められていた。

辛く苦しい過去のいじめ経験を振り返り、その経験を心に収めていくことは、このときのAにはまだ難しかったにちがいない。むしろ、教室に復帰し学校での日常生活を取り戻すことで、将来への夢を語ることでできる状況にやっとたどり着いたこと自体がAを支え、そして、彼の前に進む力ともなっていたにちがいない。

その後、Aは欠席することなく中学校生活を無事に終え、希望していた高校に見事合格していった。そして、高校生活の夢を託すサッカーに入部した。S Cに残された最後の仕事はAが合格した高校に配属されているS Cに連絡して、今後のAの見守りとフォローを依頼することであった。

2. 事例の考察

本研究から示されたように、男子の場合は身体・物理的な内容を含むようないじめ被害を受けることが多く、また対処に関しても能動的であれ回避的であれ加害者に向けた直接的な対処をする傾向にあった。Aの場合も、第三者の目撃によっていじめが発覚するまでいじめ被害を誰にも語ることなく耐えており、回避的な直接的対処をせざるをえない状況に置かれていたと思われる。回避的な対処をした理由には、Aの受けたいじめが暴行や脅

しなどの犯罪行為を含むような身体・物理的な内容が主であったことがあげられる。すなわち、Aはこれらの行為に強い恐怖や不安を感じていたことが推測され、その結果、回避的な対処に向かわざるを得なかったと考えられる。

また、身体・物理的な攻撃に加えて、携帯のメールによる攻撃もいじめ加害のなかに含まれていた。本研究から、従来型のいじめと「ネットいじめ」は別物ではなく、補完するような形で実行されることが多いことが明らかとなっている。時間や場所を選ばぬメールによる攻撃が恐怖や不安をいっそう駆り立て、Aが回避的な対処に追いこまれていった可能性も考えられるだろう。

強いいじめを受けた場合、被害者による自己反省的な対処がいじめ解決につながると被害者は考える傾向にあることが本研究から示唆されている。加害者への強い恐怖や不安を感じていたAの場合も、加害者に対して主張したり他者に助けを求めることなく、嵐が通り過ぎるのを待つようにして、加害者からの恫喝や要求に応じた形に自らの行動や考えを修正していたように思われる。しかしながら、このような対処をしてもいじめが収束することはなかった。逆に、数度の呼び出しに応じ、ついには手持ちの金を奪われることにまでなってしまった。

本研究の結果が示すように、このような自己反省的な対処によって、加害者側が被害者の反省に満足を感じるなどしていじめが止まる可能性はある。だが逆に、Aの事例に見られるように、加害者の意のままに行動するようになった被害者に対して、いじめがさらにエスカレートしていくリスクがあることを、この事例は教えてくれる。事例研究から導き出される個別性は、調査研究から示される量的な一般性を越えて、個々の事案に対して柔軟に対応していくための視点や方法に関する重要な示唆を与える力をもっていると言える。

さて、第三者の生徒による目撃と通報によって、Aのいじめ被害が発覚することになる。その後、教師によるいじめへの対応・介入が始まる。教師の対応がいじめの解決に大きな影響を及ぼしていることは、本研究からも示唆されるところである。とりわけ、身体・物

理的な内容を含むようないじめの場合、被害は深刻であるものの、いったんいじめ被害が発覚しさえすれば、被害と加害の構図をいじめに関わった関係者に受け入れさせることはそれほど難しいことではない。加えて、いじめの内容が犯罪行為に該当する場合、警察等の力を借りて対応を進めることも可能となる。よって、いじめへの対応体制が整備されていないような学校、暴力行為（校内暴力）等で学校の権威や教師への信頼が低下しているような学校を除いて、通常、教師による積極的な介入によって、このタイプのいじめを止めること自体は可能となるであろう。

本事例でも、教師の介入により加害者のいじめ行為は比較的短期間に終息することになる。しかしながら、A自身は不登校となってしまう。それまで登校できていたAは、いじめの終息により、逆に登校できなくなってしまった。いじめ行為自体は終息したにもかかわらず、Aのなかでのいじめは解決していなかったのである。Aは、なぜ不登校になってしまったのか。その理由を3つの視点から考えてみたい。

第1は当然ともいえる視点であるが、いじめが終息しても加害者は学校に存在しており、Aのなかでの彼らへの恐怖や不安は軽減していない可能性である。教師の指導によりいじめは終息したが、このような形での解決はA自身による積極的な対処もしくはその延長上で生じたものはなく、Aのあずかり知らないところで突然生まれた結果に過ぎないと言えよう。すなわち、いじめ終息に自らがまったく関与していないことから、いじめへの統制可能性（Weiner, 1979）をAは実感することができない。その結果、加害者への恐怖や不安は低減しないのである。むしろ、「学校に行けば、どこかで加害者たちと顔を合わせる可能性がある。そうなれば、教師の気づかぬところでもっとひどいいじめを受けるのではないか」など、いじめへの予期的な恐怖や不安は高まる可能性すらある。このことがAが不登校となった第1の理由と考えられる。

第2の理由は、いじめの発覚によって友だちや周囲の生徒、さらには教師や保護者にいじめ被害が知れ渡ったことへの羞恥や屈辱の感情が、Aを不登校へと押しやった可能性がある。これまで述べてきたように、男子を中心とした思春期の被害者の場合、しばしばい

じめを周囲に訴えない傾向にある。そこには「周囲に心配をかけたくない」、「いじめられっ子と周囲から見られたくない」などのさまざまな思いが隠されていることが多い。また、たとえいじめを周囲に訴えても、突然の学級会の開催など本人の考えや気持ちを無視した勝手な介入によって、状況が今以上に悪化してしまうことへの恐れや不安もあるかもしれない。

被害者のなかでこれらの認知や感情が強く働くとき、周囲にいじめを訴える行動は回避され、被害者はいじめ被害を周囲に気づかれないような対処をしようとする。それらの対処のなかで、学校を休まず登校を続けることは周囲にいじめを悟られないための重要な対処法となってくる。なぜなら、病気や怪我など明確な理由のないまま学校を休むことは周囲からの注目を引く行為であり、いじめを周囲に気づかせる大きなきっかけを与えてしまうからである。よって、いじめが発覚してしまうことを恐れて、心理的な限界がやってくるまで被害者は登校を続けるのである。

実際にA自身、過去に理由のはっきりしない欠席や不登校があった生徒ではない。そのAが突然学校を休みだすようなことになれば、周囲は当然、彼の異変に気づくはずである。その結果、「周囲にいじめ被害を気づかれてしまう」とAが無意識に感じていた可能性は、決してありえないことではないであろう。むしろ、周囲からの評価が気になることの多い思春期のAが、そう感じていた可能性は高いとさえ言える。よって、Aは深刻ないじめ被害を受けていたにもかかわらず、周囲に気づかれないために登校し続けたと考えられるのである。

それゆえに、第三者の通報によっていじめが発覚してしまったことで、登校の継続はAにとって意味をなさなくなる。すなわち、学校へ行き続ける重要な理由が失われてしまったのだ。そしてついに、Aは学校を休むという対処を選ばざるをえなくなってしまったのである。

言い換えれば、第三者の通報によっていじめが周囲に知れ渡ったと感じたときに、周囲に気づかれないためのこれまでのAの対処は水泡に帰してしまった。そして、周囲にいじ

めが知れ渡ったことによって生じた羞恥や屈辱の感情は、Aの自己否定的な認知や感情を強化し、欠席を短期間で終わらせることなく持続させる動力となってしまったのである。もはや登校を続ける大きな理由は失われるとともに、それに変わって羞恥や屈辱の感情は、欠席を促進する強い力となったのである。このことが、Aが不登校となった第2の理由と考えられよう。

第3の理由は、A自身の規範的価値の問題である。本研究から明らかになったように、欠席願望の高低はさまざまな要因によって影響を受ける。だが単なる欠席願望を越えて、最終的に欠席という具体的な行動を取るか否かの決定については、「学校に行くべきだ」、「学校に行かないことはよくないことだ」など、登校への規範的価値に依るところが大きい。

Aはいじめ被害を受けているとき、「加害者に会いたくない」という思いが強くなっていったはずである。そのときからA自身の欠席願望が高まっていたことは想像に難くない。しかし欠席願望が高まっても、Aは学校を欠席しなかった。その理由は上で述べてきた点に加え、これまで目立った欠席のなかったAの場合、登校への規範的価値が欠席を防ぐためのブレーキの役割を果たしていたはずである。すなわち、辛くても「学校へは行かねばならない」、「学校は行くべきところだ」などの認知が、Aを学校に向かわせていたのである。だが、Aの意思とは無関係にいじめが発覚することで、この規範性にもゆらぎが生じることとなる。いじめの発覚によって、加害者への不安や恐怖、周囲への羞恥や屈辱などの欠席を促進する力が、Aのなかにあった欠席のブレーキ役としての規範的価値の力を凌駕してしまったのである。

そして、ひとたび学校を休み始めてしまうと登校していた頃とは逆に、登校への規範性は、欠席を維持し促進することに加担してしまう。なぜなら、規範性が強ければ強いほど、本来行くべきところであるはずの学校に行けない自分は、「ダメな自分」、「情けない自分」そして「よくない自分」として意識されやすいからである。第2の理由で述べたような自己否定的な認知や感情に、規範意識の挫折から生じる自己否定が加わることで、不登校は

より堅固なものへとになっていく。また、これらの自己否定によってAの自尊感情は低下し、さらに自信や意欲も失われていくこととなる。その結果、Aは他者すべてを回避したひきこもり状態に陥ってしまったのである。

欠席願望が高まっても欠席という具体的な行動化を阻止し登校を維持する力となっていたはずの登校への規範的価値が、学校を休みだした以降、逆に登校を阻害し不登校を固定化する動力となってしまった。このことは、いじめ被害者の不登校にとどまることではない。原因やきっかけはともあれ、一般に不登校が短期間で解消することなく、逆に長期化してしまいやすい理由を考えると、この登校への規範的価値の影響力はきわめて大きいと言えよう。いずれにせよ、Aの場合も、登校への規範的価値を巡る問題は、不登校へとAを向かわせた重要な理由と考えられるのである。

以上述べてきたように、さまざまな理由によってAは不登校となり、そしてひきこもり状態に陥ってしまった。当然ではあるが、そこからの回復には時間が必要であった。回復の大きなきっかけになったのは、Aが家でゆっくり時間を過ごすことができたことであり、そのことを許した家族の関わりが大きかったことは言うまでもない。

そのうえで、Aの回復に影響を与えたと考えられる他の重要な要因をあげるならば、第1に考えられることは、いじめ加害者の卒業であろう。いじめ行為が終息しても、もし加害者が学校に居続ければ、いじめが解決したとの認識がAに生まれることはなかったにちがいない。加害者が卒業し学校からいなくなったことは、Aの回復にとって、きわめて大きな肯定的変化であったにちがいない。

本研究の結果からも、いじめ解決の重要な要因として「状況・物理的な理由」があげられている。すなわち、卒業、転校、クラス替えなどによって、被害者と加害者の物理的な関係が解消することをいじめの解決理由としてあげている被害者は多い。このような視点から考えたとき、加害者全員が卒業したことは、Aが再び学校へと意識が向かう大きなきっかけになった可能性はきわめて高い。

その後、別室登校という形ではあるが、Aは学校に部分的に復帰することとなる。しか

し、同級生がいる教室に戻っていくためには、Aには乗り越えねばならない心理的なハードルがあった。このハードルを克服していくプロセスのなかで、Aに肯定的な影響を与えたひとりにSCがいたと考えられる。

別室に通いだしたAに対して、SCは将棋や雑談などを中心とした侵襲性の低い関わりを中心に据えた対応を行い、Aが安全や安心を実感しながら別室にいられるようになることを心がけた。また、このような関わりを通して、AのなかでSCへの信頼感が醸成されることも意図した。実際に、別室登校を始めても短期間で通室が中断されるケースは多く、別室を子どもたちにとって安全や安心を実感できる場にすることは、別室登校者への支援のなかでもっとも基本的であると同時に、重要な対応となるのである。

さて、このようなSCによる対応が功を奏したこともあって、Aの別室への登校は維持された。そして、自らが被ったいじめ被害について、Aは徐々にSCに話すことができるようになっていった。それは、1節の事例のなかで述べたように、いじめに特化した会話と言えるようなものではない。むしろ、将棋や雑談に挿入されるような形で、被害を受けたときの感情や認知、及びその経験に対する現在の感情や認知が断片的に表現されるものであった。

一般にクライアントが中学生のような思春期の子どもの場合、自らの抱えてきた問題や課題への感情や認知を言葉で集中的に語ることは難しい。加えて、いじめのような深刻なストレスを経験したような場合、意識的な逃避やより無意識的な解離や否認のような心理機制によって、この深刻な被害への感情や認知がほとんど語られないことの方が多い。また、もし語られたとしても、Aのように断片的な表現となることが多いと言えよう。

ともあれ、このいじめを巡ってAの言語的な表出のなかに含まれていた感情とは、怒りを中心とした加害者たちへの攻撃的感情と、逆に自らに向けられた否定的な感情であった。このことは上の1節ですでに述べたとおりである。この点に加えて、これらの感情の背後により中核的な感情が存在しており、この中核的な感情をもとにして、他者への攻撃と自己への攻撃というほぼ逆向きの否定的な感情が表現がされているようにSCには感じられ

た。

この背後にある中核的な感情とは何か。それは本来加害者に直接向けたかった反論や反撃を、加害者への恐怖や不安によって実際はできなかったことへのA自身の悔しさと後悔ではないかとSCには想像された。この悔しさと後悔のうち、悔しさへのストレートな反応が加害者への攻撃的な感情として表現される一方で、後悔の気持ちは自らのふがいなさとして、自己否定的な言葉となって表現されているようにSCには思われた。

SCによるこのような解釈の適否は定かでない。だが、心のなかに押さえ込まれていた感情を、たとえ断片的であっても信頼できる他者に言葉で表現できることは、一般に傷ついた心の回復にとって意味ある行為となるにちがいない。なぜなら、表出した否定的な感情を信頼できる他者によって受け止められたと実感できたならば、否定的な感情が固定化しトラウマ化していくリスクは大きく低減し、本人にとって受容可能なものへと中和されていく可能性が高まるからである。そして、この成否を決めるのは「受け止めた」という支援者の実感にあるのではない。あくまで他者に「受け止められた」という当事者の実感であることは言うまでもないであろう。

Aが、実際にどのように感じたかを定量的に確認する術はない。だが、その後のAの言動から見て、いじめ被害にまつわる感情をSCに向けて表出することが、Aの不快感や傷つき感の再現や再体験に決してつながることはなかったと思われる。むしろ、わずかではあってもAのなかの否定的な感情を軽減することの手助けになったと考えられる。なぜなら、Aは再び不登校に陥ることなく別室に通い続け、2学期以降は教室に復帰することができたことなど、現実場面で見られたAの肯定的変化は、SCの関わりが効果をもったことへの間接的な証拠のひとつとなりうるからである。

しかしながら、Aの心理面に関してより深く焦点を当てるならば、残された重要な課題があると思われる。たしかに、SCによる情緒的サポートを中心とした関わりは、高橋（2008）がいじめトラウマへの治療的関与として示した「安心感の保障」や「体験の再構成」の一部を担ったものとなっており、Aの否定的感情の固定化やトラウマ化を防ぐ役割

を果たしたと考えられる。加害者との関係から生じた否定的な感情は、S Cによる共感的および支持的な応答によって、Aのなかでのわだかまりとしては、より小さなものとなったと考えられる。

だがAが抱えている悔しさや後悔の念は加害者のみならず、実は友だちや両親や教師などの周囲の人々との関係のなかからも生じているはずである。すなわち、上にも述べたように、いじめ被害を周囲に知られてしまい、いじめられるような存在であると周囲に思われてしまったことから生じる悔しさや後悔の気持ちが隠されている可能性である。

この点に関しては、AからS Cに直接語られたことはない。よって、あくまで推測に過ぎないが、このような感情はAの心の奥に潜んだままであり、A自身も十分に気づいていない、もしくは気づきたくないとの思いのまま、未だ漠然としたわだかまりとしてAのなかに残っている可能性がある。もし、このような感情がAの心のなかに整理されないまま存在しているとすれば、学校生活での全般的な適応は進んでも、Aの自尊感情の完全な回復は未だ達成されていないであろう。

本研究で見いだされたように、いじめ被害者はいじめの解決によって学校生活での外的適応はおおむね回復するものの、自尊感情の回復は見られない傾向にあった。この研究結果から推測するとき、いじめによって傷ついたAの自尊感情は、S Cなどの関わりにより部分的に修復されたものの、未だ十分に回復していない可能性がある。

したがって、これからの高校生活のなかで、A自身が設定した目標（とりわけ、サッカーでの活躍）が予期せぬ形で頓挫したり、最悪の想定ではあるが、再度中学時代と同様ないじめ被害を体験するようなことがあれば、再び不登校やひきこもりなどに陥ってしまうリスクがないとはいえない。逆に、Aが望んだような充実した高校生活を送ることができれば、残されたこの心理的課題が自然に解消されていくことは十分に期待できる。このどちらの可能性が高いかは、A自身のパーソナリティや周囲によるサポートなどの種々の要因によって異なってくるはずである。

このように考えるとき、高校で出会う教師やS CなどによるAの理解や見守りが、後者

の可能性を高めるために必要であることは言うまでもない。S Cが高校に配置されているS Cに連絡したのは、前者のリスクを軽減し後者の可能性を高めるためであった。いじめが解決しても自尊感情の回復は進みにくいという、本研究から明らかとなった被害者の心理的傾向に十分に留意するとき、いじめ被害者への支援は、単に現象面でのいじめの解決にとどまることなく、解決後の中長期的な支援をその射程に入れることが必要となるのである。

そして、被害者の心理的な回復が順調に進めば、将来、過去のいじめ被害体験を否定的に語らなくてもすむ可能性も生まれてくる。香取（1999）は、大学生・短大生を対象に、過去のいじめ体験がその後どのように影響しているかについての検討を加えている。そのなかで、過去のいじめの影響として、情緒的不適応、同調傾向、他者評価への過敏というマイナスの影響のみならず、他者尊重、精神的強さ、進路決定への影響という、ある面でプラスの影響が認められたことを示している。

もちろん、プラスの影響があるからといって、いじめを正当化することはできない。だが同時に、いじめを完全になくすことが現実には困難である以上、不幸にもいじめ被害を受けてしまった場合、将来このいじめをマイナス経験として振り返るよりも、より肯定的な意味づけができることが望ましいことは言うまでもない。そして、このことは今の生活を充実させていく上でもプラスの意味をもつであろう。

実際、クリニックや心理相談室でのカウンセリングや相談活動のなかで、過去のいじめ体験の呪縛から逃れられず、今の生活にもがき苦しんでいる若者や成人に出会うことがある。彼らにとって、過去のいじめ体験は過去のみでなく、現在を生きづらくさせるマイナス経験として、今も心に固定されたままなのである。このようないじめ被害の長期化を防ぎ、被害者が少しでも肯定的に受け止め直すことができるようにするためには、繰り返し述べてきたように、現象としてのいじめの解決を越えて、被害者の回復のプロセスを支援する体制を構築していくことが、きわめて重要なのである。

第11章 提言と今後の課題

1. いじめ対応・介入への提言

いじめへの対応・介入の全体像を，本研究の結果と関連づけながら述べておきたい。そのために，以下に示すような二つの座標軸で構成される図（Figure 11-1）を考案する（本間，2011b）。

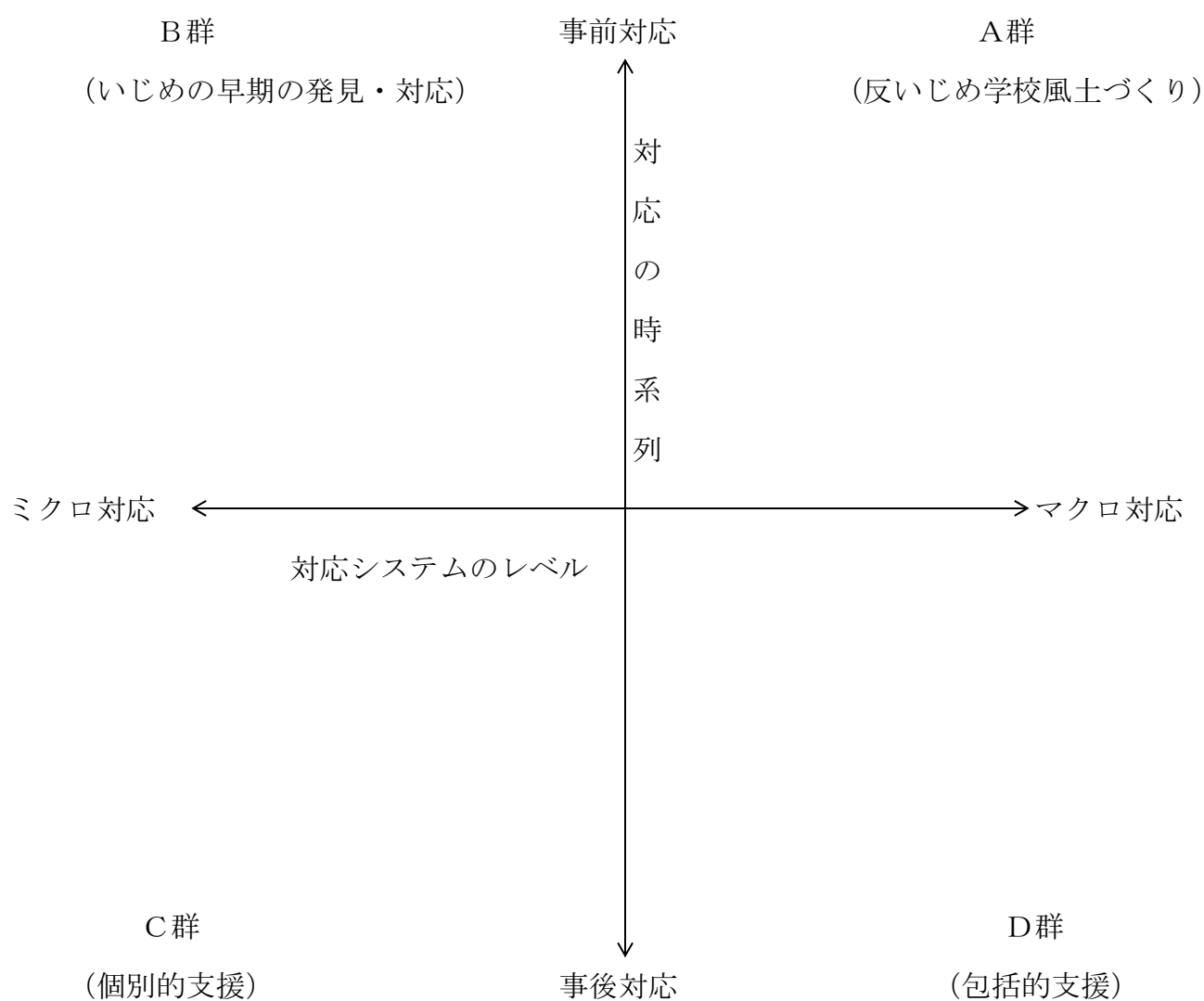


Figure 11-1 学校でのいじめ対応

タテ軸は対応の時系列に関する視点である。この軸に両極を想定する。ひとつの極を「事前対応」と呼んでおく。これは主として、いじめが発生する以前の対応である。わかりやすく言えば、予防を主たる目的とした対応を意味している。もうひとつの極は、不幸にしていじめが発生した後の対応である。これを「事後対応」と呼ぶことができる。ヨコ軸は、対応するシステムのレベルに関するものである。両極を「ミクロ対応」と「マクロ対応」と呼んでおく。「ミクロ対応」とは、個人を中心とした相対的にミクロなシステムへの対応を意味している。逆に「マクロ対応」とは、学級や学校などのよりマクロなシステムへの対応を含意している。

第1象限のA群（反いじめ学校風土づくり）は、いじめ対応の基本となる。またA群は、とりわけ、いじめ対応として自覚されなくても、学校の通常の教育活動として実施されている内容を多く含んでいる。よって、A群はいじめ対応の枠を超えて、学校が健全に機能していくための必須条件と見なすこともできる。

A群の重要な対応として、学校としての適度な規律や秩序の形成があげられる。適度な規律や秩序の形成は健全な学校・学級づくりのみならず、いじめ予防のためにも不可欠となる。なぜなら、集団の無秩序な状況は対人関係の歪みを加速させ、いじめを生みだし深刻化させる重大なきっかけとなるからである。事実、実際に起きた深刻ないじめ事例を見ると、その背景に暴力行為（校内暴力）や学級崩壊が見られ、教師や周辺の子どもによるいじめへの抑止力が十分に作用していなかった場合が多い（豊田，1994）。

ともあれ、この規範の形成や維持に関する指導は、小学校入学以来、学級指導や道徳等を通して繰り返しされているはずである。規範意識の形成に向けたこのような指導の積み重ねのなかから、反いじめ学校風土の骨格が形作られていくことに疑いはない。しかしながらこのような指導は、ともすると上意下達式の指導に陥りやすく、その結果、面従腹背的な意識や行為など、子どもたちの規範意識の形骸化を招きやすい。

研究1で示されたように、加害者のいじめ停止に影響を与える要因は、いじめ行為や被害者への道徳・共感的な認知や理解であった。このことから、規範意識を内面化するた

めには子どもたちの具体的な活動をベースに感情面まで踏み込んだ指導を行い、それらを規範意識へとくみ上げていく工夫が必要となる。例えば、いじめや対人トラブルの事例を提示し、被害者、加害者、傍観者の立場に立ったとき、それぞれの立場からこの状況がどのように映るのか、とりわけ被害を受けた側の感じ方はどのようなものなのかを話し合うような取り組みが考えられる。子どもたちの規範意識を内面化するために、このような具体的な素材を取り上げていく視点が、効果的な指導を行ううえで重要となってくる。

さらに研究5で触れたように、「ネットいじめ」に備えて、メディア・リテラシーを含む情報モラルに関する教育もこのような指導に組み込んでいくべきである。例えば、実際のソーシャル・メディアへの関わりのなかで、良かった点や嬉しかった点、逆に不快だった点や傷つけられた点を具体的に話してもらうことで、「ネットいじめ」につながるようなコミュニケーションに気づく力を高めることが可能となる。このような取り組みは、とりわけ、携帯やパソコンの保有率の高い中学生や高校生では不可欠と言えよう。

いずれにしても、規範意識を内面化するためには、日常の具体的な素材を多用して、子どもたちが具体的なイメージを喚起できる形で指導を行っていくべきなのである。

ところで、規範意識を高める指導だけでなく、「心の健康に関する教育」もA群のいじめ対応として、学級指導や道徳等を通して実施することが可能である。この「心の健康に関する教育」とは、日々の生活や危機場面で遭遇する心理社会的ストレス、それらのストレスラーによって生起する心身のストレス反応への理解、及びそれらへの予防や対処法を中心とした心理教育を意味している。

例えば、子ども間の共感性や問題解決力の向上を目的としたプログラム（滝，2001；中野・日野・森川，2002）の実施は、心理社会的ストレスの予防やその対処に貢献するであろう。また、強いストレスラーに晒されたとき、不眠、食欲不振、怒り・不安などのストレス反応が生じることは決して異常なことではなく、むしろ正常な反応であるなど、ストレスの影響を学ぶことで、子どもたちは安心してストレスに向き合っていく力が生まれるにちがいない。さらには、呼吸法や動作法などの簡単なリラクゼーション技法を学ぶ体験

は、自らの心身に生じたストレス反応への具体的な対処スキルとして、日々の生活のなかで役立つと考えられる。

また、ストレッサーへの対処法を学ぶことも重要である。本研究で取り上げたように、いじめの被害に対して子どもたちが行う傾向にある対処法と、その対処法の効果や問題点について知っておくことは、実際にいじめ被害を受けたとき、適切な対処を行うために役立つにちがいない。加えて、いじめ被害へのより効果的な対処スキルを学習することも必要であろう。例えば、子どもへの暴力防止プログラムであるCAP（Child Assault Prevention）の取り組みでは、子どもたちのエンパワーメントを目指して、ロールプレイを取り入れながら権利侵害への理解とその対処法としての具体的なスキルを提供している（CAP センター JAPAN, 2004）。

以上、これらの取り組みは、規範の形成や維持にとどまらないA群の対応として重要な意義をもつ。今後、学級指導や道徳の授業のなかで、このような心の健康に関する取り組みが教師やスクールカウンセラーによって実施されていくことが、いじめの予防や対処にとって不可欠となるであろう。

さて、A群の反いじめ学校風土づくりのためには、子どもたちの目的意識の形成も必要となる。一般に、目標のないまま閉鎖性の強い集団のなかで生活し続けると、人の心も集団の質も劣化してしまいやすい。逆に目標に向かって進んでいくとき、個人も集団も成長の実感や達成感を手に入れる可能性が広がり、暗いいじめへの欲望からも自由になっていく。目的意識の形成は、いじめの重要な抑止力となるのである。

しかしながら、現代の学校では価値の多様化や学校の権威の低下などを要因として、子どもたちの規範意識や目的意識の形成に結びつく教育活動が難しくなっている。すなわち、A群だけの取り組みではいじめの抑止は困難と言わざるをえない。いじめの予防に向けて、より直接的な対応を工夫していくことが必要となってくる。

そこで取り上げるのが、第2象限のB群（いじめの早期の発見・対応）である。その要諦は、教師を始めとする学校関係者によるいじめの取り組みへの、子どもたちからの信頼

を高めることにある。言い換えれば、いじめに取り組む真剣な決意と実際に解決を促進する力が教師にあることを、子どもたち、とりわけいじめの当事者たちに実感させることにある。

研究1と研究3を通して明らかとなったように、教師によるいじめへの対応の効果は決して低いものではない。教師や学校による対応が失敗したいじめ事案がメディア等によってしばしば取り上げられることがあり、このような報道からは、教師の対応への不信感が募ることとなる。だが、実際は教師によるいじめ対応は効果をもつことが多く、当事者や周囲の子どもたちからの教師への信頼があれば、初期の段階でのいじめの発見が促進され、教師による対応がより効果的なものとなる可能性は高まっていくのである。逆に、教師への信頼感が乏しくいじめの発見も遅れるような場合、教師による対応は困難さを増すとともに解決も難しくなり、その結果、教師への信頼はいつそう低下するという悪循環に陥ってしまうことになる。

そこで教師への信頼感を高めいじめの早期の発見と対応を可能とするために、次のような取り組みが有効と考えられる。それは「いじめ実態調査」、「個別面接（全員対象）」、「個別面接（高リスク者対象）」、「ピア・サポーターの養成」、「ネットパトロール」の5つである。さらには、これらの取り組みを年間の学校運営計画のなかに組み込み、継続的に実施することが重要となる。なぜなら、これらの取り組みが継続されることによって、子どもたちから寄せられる教師へ信頼が一時的なものにとどまることなく、持続可能なものへと高まっていくからである。また、学校側のいじめへの感度を維持することができることも、このような取り組みを継続する意義となる。

不登校の場合は欠席という明確な指標があるが、いじめでははっきりした判断指標はなく、いじめへの意識を堅持する態勢を整えておかないと、いじめへの感度そのものが低下してしまいやすい。第2章でも述べたように、日本のいじめの認知件数の推移はこのことをはっきりと物語っている。したがって、この5つの取り組みを継続的に行うことで、学校側のいじめへの感度の維持が可能となるとともに、いじめに真剣に向き合う教師の態度

が子どもたちに伝わることを通して、子どもたちによる教師への信頼へと結びついていくにちがいない。このような一連の取り組みを通して、いじめの早期発見の可能性が高まるとともに、教師による早期の対応によって、いじめの解決が促進される可能性も高まっていくのである。

B群の5つの取り組みそれぞれの特徴と、それらの関連について言及しておきたい。B群の最初の取り組みである「いじめ実態調査」は、近年、多くの学校で実施されるようになっていく。自らのいじめ経験やいじめ場面の目撃経験を中心にして、思い当たることを記述してもらうこの実態調査を、B群の5つの取り組みすべての出発点として位置づけることができる（注11）。

次に、この「いじめ実態調査」を受けて、個人面談や教育相談の機会などを利用した2番目の「個別面接（全員対象）」が行われるべきである。最初の「いじめ実態調査」の結果を参照しながら、担任教師が中心となって、いじめを含む身近に起きた対人トラブルやその他の生活上の悩みなどについて、すべての子どもと個別に話し合う機会をつくる。教師は、積極的傾聴や共感的理解などのカウンセリングの基本的スキルを学習したうえで、面接にあたることを望ましい。

3番目の「個別面接（高リスク者対象）」とは、先の「いじめ実態調査」と「個別面接（全員対象）」でいじめが発見された子ども、及びいじめに巻き込まれるリスクの高いと判断された子どもへの個別面接を指している。後者のいじめのリスクの高い子どもとは、いじめ被害にせよ加害にせよ、これまでにいじめを経験した子どもと生育歴のなかで不適切な養育や虐待等の辛い経験をもつ子どもを含んでいる。さらには、いじめに巻き込まれやすい発達的特性を持つ子どももその対象となる。例えば、発達障害との関連で取り上げられることが多い衝動性の強い子どもや、集団の雰囲気・空気の解読が苦手な子どもたちがその対象に含まれる。

これらの子どもたちへの個別面接には、スクールカウンセラーなどの対人援助の専門家の活用が考えられる。子どもたちがこれまで経験してきた辛い出来事に耳を傾けたり、対

人関係の認知やスキルについての学習の機会を提供したりするなど、スクールカウンセラーはリスクの高い子どもたちへの支援に重要な役割を果たすことが期待される。

4番目の「ピア・サポーターの養成」は、A群で実施する「心の健康に関する教育」を発展させた取り組みである。すなわち、A群では予防的な取り組みとして、すべての子どもたちを対象とした「心の健康に関する教育」を実施する。そのなかでピア・サポートに関心の高い子どもたちを、同世代による支え手であるピア・サポーターとして養成していく。そして、このピア・サポーターが、実際にいじめのリスクの高い子どもたちへの同世代の支え手になっていくことが期待されるのである。

Cowie (2011) は、ピア・サポーターの養成を行うための重要な視点として、被害者の側に立つこと (befriending schemes)、被害者と加害者の仲裁者になること (peer mediation)、被害者の声にしっかり耳を傾けること (active listening) の3点を強調している。そしてピア・サポーターの養成を通して、いじめの被害を受けた子どもへの支援のみならず、より肯定的な学校や学級の風土が生みだされる可能性についても言及している。

このピア・サポーターを通じた肯定的な学校・学級風土の創造に関しては、D群（包括的支援）と深く関連する内容であり、D群の取り組みを説明するなかで再度取り上げていきたい。

5番目の取り組みとして、現代的ないじめである「ネットいじめ」への対応を意味する、「ネットパトロール」をあげることができる。「ネットパトロール」には、いじめと思われるようなネット上の不適切な書き込みの探索・発見・削除要求などが、その対応に含まれている。この取り組みでは、匿名性や広域性の高い情報を大量に扱うことから学校単位での実施では限界があり、教育委員会や教育センター等が中心となって、警察などの関係機関の力を借りながら進めていくことが望ましい対応と考えられる。

C群（個別的支援）は、いじめが起きそれが発覚した後に最初にすべき対応を示している。具体的に言えば、被害者、加害者、及びその家族など、いじめの当事者への直接的な介入が中心となる。被害者に関しては、今後これ以上のいじめ被害が及ばないようにする

ことがすべてに優先する対応となってくる。加害者のいじめ行為の停止はいうに及ばず、被害者が加害者側との接触を拒否するような場合は、別室の提供などの加害者側と顔を合わさないような工夫も欠かせない。研究4で述べたように、被害者が不登校に陥ったような場合、相談室などの教室とは異なる校内の別室や教育支援センター（適応指導教室）など、新たな居場所を提供することの重要性はいつそう増すこととなる。

また、いじめの被害内容や性別によって、被害者のいじめへの対処が異なる可能性に留意して対応にあたる必要がある。とりわけ、身体・物理面、心理面の両面で大きな被害を受けた者や男子の被害者の場合、教師に援助を求めない傾向が強いことが示されていた。よって第1にすべきことは、上述したようなA群やB群の対応を地道に行うことによって、彼らが学校関係者に援助を求めるための下地づくりを日頃からしておくことであることは言うまでもない。そのうえで、いじめの被害が当事者である被害者以外から発覚したような場合、被害者のいじめへの対処についてのアセスメントを行い、もし危機的な状況が迫っていると判断できるようであるならば、彼らといじめについて率直に話し合うことが必要となってくる。

そのときにまず必要な点は、援助を求めることができないまま加害者に直接的な対処をせざるをえなかった彼らの苦しい胸の内を十分に理解する姿勢や態度である。丁寧な情緒的なサポートを通して、不安や怒りなどの否定的な感情を軽減することができれば、彼らの被援助志向性は高まり、より具体的で適切な対処をともに考え実行していく意欲が彼らになかに生まれてくるであろう。

さらに、いじめが解決に向かったとしても、被害者の傷ついた自尊感情は回復するとは限らないことが研究3で明らかになっていることも留意すべき点である。学校関係者はこの点に留意して、いじめの解決とは別に被害者への中長期的な心理的ケアの必要性をアセスメントしなければならない。言い換えれば、当該の子ども の 顕在的な行動のみに目を奪われることなく、いじめ解決後もどの程度の心理的ケアが必要なのか、日常の会話やより構造化された面接や検査等を通して、アセスメントを行うことが肝要となる。この見立て

には、スクールカウンセラーや養護教諭のような対人援助の専門性をもったスタッフの力を借りることが望ましいであろう。

加害者側への指導としては、いじめの内容に暴行や恐喝などの犯罪行為が含まれるような場合、警察・司法の力も借りた犯罪行為の早急な停止や、加害者の「出席停止」を含む厳しい対応が求められる。それらの対応がなされ、その結果、ある程度の効果が認められたうえで、彼らの内面を理解し反省を促すような心理的な指導や支援が意味をもつようになってくる。そのとき、研究1で示したように、認知面にとどまることなく感情面も含んだいじめ行為やいじめ被害者への道徳・共感的な理解を促進するプログラムを実施していくことが必要となるであろう。

一方、いじめ行為の輪郭が不鮮明で、被害と加害の構図をつくること自体が困難であるようないじめの場合は、いじめ発見の初期から加害者との関係づくりに力を入れ、彼らの語りにも十分に耳を傾けながら、加害者側に被害者の主観や感じ方への理解を促すような対応が重要となってくる。

すなわち、加害者側にとって単なる遊びや冗談にすぎない行為であっても、被害者側はまったくちがう受け止め方をする可能性があること、また学校や社会は、原則として被害者側の考え方や感じ方をより重視する立場にあること、この2点を加害者に明確に伝えねばならない。そして、これらの点を加害者に理解させるためには、一方的に説明するのではなく、上述したように、加害者側の考え方や感じ方に耳を傾け彼らとの信頼関係を構築しながら、加害者の納得が得られる方向で話し合いを進めていかなければならないのである。このようなプロセスにも、人の主観を丁寧に聴き取るとともに、その主観を共同性へと高めるトレーニングを受けたスクールカウンセラーのような心の専門家の活用が望まれるであろう。

さて、被害者側や加害者側への個別的な対応が進むにつれて、彼らを取り巻く周辺の子どもたち、さらにはより広い包括的なシステムである学級や学校全体への働きかけが必要となってくる。これがD群の包括的支援である。

周知のように、いじめは被害者と加害者の二者間で起きる現象であるが、構造的には被害者と加害者を取り巻く周囲の子どもたちによる下支えがあって生じる現象と見なすことができる。森田・清永（1994）が4層構造として明らかにしたいじめの構造である。

いじめの背景には、このいじめを支える観衆や傍観者が存在しているのである。いじめをはやし立てる観衆のみならず、見て見ぬふりをする傍観者も、結果的にいじめの構造を支えている。いじめの国際比較調査によると、残念なことに、日本では学年が上がるにつれてこの傍観者の数が増える傾向にある言われている（森田，2001）。これらの点からも、観衆や傍観者のようないじめを支える子どもたちを含む、より広い文脈への対応が必要となってくる。

しかしながら、上述したC群の対応がほとんどなされないままに包括的なD群の対応を行うことは、逆に問題を複雑化させることにつながりかねない。例えば、被害者の意向を十分に把握しないまま、学級会等でいじめを取り上げた結果、無視や仲間外しなど、教師の目に届きにくい間接的ないじめがより深刻化してしまったケースはしばしば見受けられるところである。C群の個別的な支援を軽視して、D群の対応を中心にしていじめの解決を図ろうとすることは、大きなリスクを伴っている。

このようなリスクに十分留意したうえで、D群の対応のもつ重要性とは、次の2点に集約することができる。ひとつはいじめの再発を防ぐこと、具体的に言えば、被害者が安心して再びクラスでの生活を営むことができるようにすることにある。このなかには、新たないじめ被害の発生を防ぐことも含まれる。

いじめとは重大な人権侵害であること、被害を受けた人の心に深い傷を負わせる行為であること、学校はいじめを絶対に許さないこと、我々が生活する市民社会ではこのような行為は許容されないことを、教師はいじめに関わった子どもたちを含む学級・学校全体に向かって、明確に伝えていくべきでなのである。このようなメッセージが子どもたちの心に実感を伴って届いたとき、被害者は安心してクラスに戻るできるようになるとともに、新たないじめもなくなっていくであろう。

もうひとつのD群の対応の重要性は、観衆や傍観者とは異なる、いじめ抑止力をもつ仲裁者を生みだすきっかけを作りだすことにある。いじめを予防し解決するうえで、周囲の子どもたちによるサポートが重要な役割を果たすことは言うまでもない。しかしながら、いじめの被害者が周囲によるサポートの可能性を感じていなければ、彼らの被援助志向性は生まれず、サポートを希求する声をあげることは難しい。その結果、適切なサポートを得ることができないまま、いじめは深刻化してしまいやすい。

したがって、いじめの当事者のなかに周囲へのサポート期待が生まれるためには、クラスの子どもたちが観衆や傍観者ではなく、いじめの解決に寄与する仲裁者になろうとする意欲が彼らのなかに喚起されることが必要となる。なぜなら、周囲が観衆や傍観者ではなく仲裁者であると被害者に思えたとき、彼らはサポートへの声をあげることができるからである。

そのためには、A群の「心の健康に関する教育」を発展させて、B群で述べたようなピア・サポーターの養成につなげていくことは重要な取り組みとなるであろう。また、クラスで起きたいじめを取り上げ、一人ひとりの問題や課題として、クラスの全員に自覚させるような指導もきわめて大きな意味をもつ。もちろん、被害者の置かれた状況や心理状態を慎重にアセスメントしたうえで、クラスでの話し合いを深めていくべきであって、性急な対応を慎まねばならないことは言うまでもない。だが、この点への十分な配慮のうえで、適切にいじめの事案を取り上げさえすれば、子どもたちのなかに仲裁者への意欲をつくり上げていく大きなきっかけとなっていくであろう。

そして、このようなD群の取り組みは、健全な学級・学校風土の構築へと結びついていく。すなわちD群の対応は、再びA群の反いじめ学校風土づくりへと立ち戻っていくことになるのである。

A群からD群に至る道筋は、深刻ないじめをなくすとともに、いじめを最小化するための連続的かつ円環的なプロセスなのである。そして、このプロセスに通底した何よりも大切な点は、これらの対応を通して、子どもと教師や周囲の大人たちの間に信頼の絆が創り

だされる可能性にある。逆に言えば、信頼醸成へと結びつかない対応であるならば、いかなる取り組みであってもその意義はほとんどないといっても過言ではない。子どもも大人も、人は信頼できる関係のなかでしか自らの心を開こうとはしない。信頼の醸成こそがいじめの鎖に縛られた子どもたちの心を解きほぐし、いじめのリスクを最小化するための最大の力となるのである。

2. 今後の課題

第1に、加害者を対象とした研究を進めていく必要がある。Olweus（1993）の研究に見られるような加害者の個人的特徴に関する研究は、これまで比較的多く見いだすことができる。だが、被害者との関係性を考慮したような加害者研究はほとんど存在していない。そこで、対処や解決を中心とした本研究を発展させるためには、被害者による対処が加害者に及ぼす影響についての研究が必要と考えられる。

すなわち、被害者の対処を加害者はどのように受け止めたのか、とりわけ、被害者のどのような対処ならば、加害者はいじめを反省して止める気持ちになるのか、逆に被害者のいかなる対処が加害者のいじめ行為を増幅するのかを明らかにしていきたい。これらの点を明確にするためには量的な研究のみならず、加害者への面接やカウンセリングなどを通して、被害者対処の与える影響を加害者から具体的に聴き取ることも必要となるであろう。このような加害者への調査を通して、いじめ解決につながる効果的な被害者対処への知識や理解が深まるとともに、学校現場での実践に具体的に役立つ有効な知見を今以上に獲得することができるにちがいない。

第2に、加害と被害を両方経験する者（両経験群）への研究の必要性があげられる。本研究からは、加害行為のみの者に比べて、この両経験群の子どもたちの適応に特に課題があることが明らかとなっている。そして、この点は欧米の研究とも一致している（Marini, Dane, Bosacki & YLC-CURA, 2006）。しかしながら、欧米に比べて日本ではこの両経験者

に関する研究が少なく、今後はいじめの被害と加害を両方経験した者に焦点をあてた研究が必要となるであろう。

そのとき、彼らを加害者側から見るのではなく、被害者側から見ていく視点がより重要となるであろう。すなわち彼らを被害者として位置づけ、そのなかで被害のみを受けた者と区別して検討していく視点である。この両経験者のいじめ被害への対処の特徴や、その対処と解決の関係を明らかにしていくことが、本研究を発展させるために必要となる。また、彼らのいじめ状況の時間的推移として、おおよそ被害から加害へと移行したのか、それとも逆に、加害から被害への移っていったのか、このちがいによって対処や適応にも差がある可能性が考えられる。

このような視点からの研究によって、両経験群の心理的適応がよくない理由の一端が明確になる可能性があるとともに、適応面でもっともリスクの高い彼らに対する支援のあり方を提示していくことも期待できるであろう。

第3に、被害者の自尊感情を低下させない支援のあり方について考えることも、本研究の今後の重要な課題である。本研究によって、被害者の多くはいじめ解決後も自尊感情の回復が認められない傾向にあることが明らかとなっている。自尊感情の回復のための中長期的な心理的ケアの必要性はすでに述べてきた。だが、実際にいじめの解決に向けて取り組むプロセスのなかで、どのようにすれば被害者の自尊感情の低下を防ぐことが可能となるのかを明らかにすることは、今後に残された重要な課題である。

おそらく、被害者自身による効果的な対処によっていじめの解決に至れば、自尊感情の維持や回復は比較的容易と思われる。だがそのような対処ができないからこそ、いじめ被害を受け続けるのであり、実際に自尊感情の維持や回復を可能とするような対処を行うことは被害者にとってきわめて難しいと言わざるをえない。そこで、先述したCAP (Child Assault Prevention) のような子どもたちのエンパワーメントを目指すプログラムを、いじめ予防の一環として実施することが考えられる。このような予防的な取り組みによって、将来、いじめ被害を受けても適切な対処が可能となり、自尊感情の低下という課題はそれ

ほど生じないことが期待できるであろう。

しかしながら同時に、今いじめ被害の渦中にある子どもたちに対して、このようなプログラムを実施しても、大きな効果はそれほど期待できないのかもしれない。なぜなら、今ここでいじめに対して、定型的ないじめへの対処法を被害者に指導しても、それらの対処が彼らの置かれた現実の状況に即したものとなるのか、疑問が残るからである。今いじめを受けている子どもたちに必要な対処法とは、彼らが置かれた状況にあったカスタム・メイドのものでなければならない。

そのためには、いじめの被害内容と被害者対処に関連があるという本研究の結果を参考すれば、いじめ被害者の自尊感情の低下を防ぐための新たな研究の可能性が拓かれるかもしれない。すなわち、いじめ被害を経験した子どもたちのなかで、自尊感情に問題が生じなかった子どもたちの被害内容と対処の関係を見ることで、自尊感情が低下しないような対処法を見いだすことが可能となってくると考えられる。そして、この結果をもとにして、いじめ被害の渦中にある子どもたちに、カスタム・メイドの適切な対処法を提示するためのヒントを提供する可能性が生まれてくる。このような研究の先に、いじめの渦中にある被害者の自尊感情の低下を防ぐための具体的な方法を提示することが期待できるのである。

いずれにせよ、いじめが解決した被害者のみならず、いじめ被害のまっただ中にいる被害者の自尊感情の維持や回復には何が必要であり、支援にあたる者は実際に何ができるのかを明らかにしていくことは、これからのいじめ研究を発展させていくうえで重要な課題となるのである。

最後に、近年注目されることの多い「ネットいじめ」の研究を深化させ拡充させていくことも、これからの重要な研究の課題である。本研究では「従来型いじめ」との相違や類似性を明らかにすることを主要な目的としていた。その結果、「ネットいじめ」に關与している者は、「従来型いじめ」の關与者と類似していることが明らかとなっている。

この結果は、「ネットいじめ」を「従来型いじめ」から分離して検討するのではなく、

これまでの「従来型いじめ」の手段や手口に、インターネットや携帯電話という新たなメディアやツールを加えて研究を押し進めていくことが、より望ましい研究の方向性であることを示している。すなわち、「ネット」がほとんど関与しないいじめから「ネット」が中心を占めるいじめまで、「ネットいじめ」を「従来型いじめ」に含める形で扱っていくことを意味している。換言すれば、「ネットいじめ」への関与の程度によって、いじめの解決や被害者の対処や適応は異なるのか、またどのような対処が効果的なのかなど、従来型のいじめを対象に検討してきた内容をネットを含めたより広い文脈のなかで再度検討することが、今後の新たな研究課題となるのである。

しかしながら、「ネットいじめ」を含めたより包括的な枠組みのなかでいじめ研究を進めていくためには、これまでのいじめの定義の見直しが必要となるかもしれない。例えば、いじめの学術的な定義を構成する重要な要素である「非対称的な力関係（力のアンバランス）」は「ネットいじめ」の実態には合わず、再検討する必要があると思われる。インターネットや携帯を通して行われる「ネットいじめ」では、日常生活の力関係に関係なく誰もが加害者になることが可能だからである。

いずれにしても、いじめ定義の再検討を行いながら「ネットいじめ」を含むいじめの全体像を描く研究が、これからのいじめ研究に期待されるのである。

なお、子どものみならずいじめの対応にあたる教師や大人の多くが、現段階で「ネットいじめ」と関連する情報通信技術に関するスキルや倫理的知識を十分に持ち合わせているとは考えにくい。情報通信技術に関する正しい知識やスキルの欠如、及び誤った知識やスキルの獲得によって、「ネットいじめ」の解決が遠のいてしまうリスクは決して小さくないのである。例えば、ネット上の掲示板等に誹謗・中傷などの書き込みがあった場合、被害者は管理者やプロバイダーに対して、削除を依頼するような対処が必要となることがある。だが、このような対処法に関する知識がなかったり、削除依頼の具体的な方法を知らなかったりすれば適切な対処はできないことになる。

よって、情報とそのモラルに関する教育を充実させることは、現代の学校に期待される

喫緊の教育的課題と言えよう。この意味からも、情報モラル教育に貢献できるような「ネットいじめ」に関する研究成果は、今後、迅速に積み上げられていかねばならないのである。

注 11：学校で実施する「いじめ実態調査」では調査の方式を匿名とするのか、それとも記名とするのか、議論の分かれるところである。その選択や決定は、調査の目的や教師と生徒の関係のあり方などによって異なってくる。筆者の考えを述べれば、より多くの情報の収集を主たる目的として、原則として匿名で調査を行い、そのうえで記名が可能な者には記名を促す形をとることが、おそらくもっとも実施しやすい方式であろう。

また、教室で実施するのか、それとも持ち帰って家庭などで記入するのも検討すべき重要な点である。結論から言えば、持ち帰って家庭などで記入の方が望ましいと考えられる。なぜなら、教室などの集団場面では、周囲の子どもたちから回答がのぞき見されるリスクが高い。その結果、新たないじめが発生する危険性があるからである。よってやや煩雑ではあるが、持ち帰って家庭で実施するなど、他者の影響を受けにくい形で記入できるような配慮が必要と思われる。

引用文献

蘭千壽 1992 セルフ・エスティームの変容と教育指導 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽編

セルフ・エスティームの心理学－自己価値の探求－ ナカニシヤ出版

朝日新聞社会部 1986 葬式ごっこ 東京出版

坂西友秀 1995 いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差 社会心理学研究, 11(2), 105-115.

Beck, A. T. 1976 *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York : Meridian (大

- 野裕訳 1990 認知療法：精神療法の新しい発展 岩崎学術出版社)
- Boulton, M. J., & Underwood, K. 1992 Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Callaghan, S., & Joseph, S. 1995 Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18, 161-163.
- CAP センター JAPAN 2004 C A P への招待ーすべての子どもに「安心・自信・自由」の権利をー 解放出版社
- Cowie, H. 2011 Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. *Children & Society*, 25 (4), 287-292.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A., 1994 A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. 1995 Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. 2008 Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*. 11 (2), 217-223.
- Dejnozka, E. L., & Kapel, D. E. 1982 *American Educators' Encyclopedia* Greenwood Press
- Department for Education, U.K. 1994 *Bullying: Don't Suffer in Silence*. Stationery Office Books
- Dodge, K. A., Coie, J. D. & Brakke, N. P. 1982 Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. 1987 Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146-1158.
- 遠藤由美 1999 自尊感情 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司編 心理学事典 有斐閣

- 藤原小百合・増田梨花・橋口英俊 2004 いじめにより不登校になった中学3年生男子の事例 カウンセリング研究, **37**, 345-351.
- 深谷和子 1996 「いじめ世界」の子どもたち 金子書房
- 深谷昌志 1995 モノグラフ 中学生は変わったかー 1983 年との比較ー VOL.51 ベネッセ教育研究所
- 深谷昌志・深谷和子 2003 モノグラフ 「いじめ」の残したもの VOL.23-2 ベネッセ未来教育センター
- 古市裕一 1991 小中学生の学校ざらい感情とその規定要因 カウンセリング研究, **24**, 123-127.
- 古市裕一 1994 学校生活の楽しさとその規定要因 日本教育心理学会第 36 回総会発表論文集, 169.
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. 2008 School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50 Issue 4, 333-345.
- 原清治 2011 ネットいじめの実態とその要因 (I) ー学力移動に注目してー 佛教大学教育学部論集, **22**, 133-152.
- 八田純子 2008 いじめ被害経験者の原因帰属および対処法 愛知学院大学論叢. 心身科学部紀要 **3**, 89-94.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. 2000 Twenty years' research on peer victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **41** (4), 441-445.
- Hirschi, T. 1969 *Causes of delinquency* University of California Press. (森田洋司・清水新二 監訳 1995 非行の原因ー家庭・学校・社会へのつながりを求めて 文化書房博文社)
- 本間友巳・竹内伸宜 1995 中学生の欠席や欠席願望を抑制する要因 日本教育心理学会第 37 回総会発表 論文集, 269.
- 本間友巳・中川美保子 1997 不登校児童生徒の予後とその規定要因ー適応指導教室通室者

のフォローアップー カウンセリング研究, 30(2), 142-150.

本間友巳・中川美保子 1998 中学生のいじめ無経験群の特徴と「いじめ」の抑制に影響を及ぼす条件の分析 日本カウンセリング学会第31回大会発表論文集, 88-89.

本間友巳 2000 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析 教育心理学研究, 48, 32-41.

本間友巳 2001 事例から見た適応指導教室の分析 京都教育大学教育実践研究紀要 1号, 33-43.

本間友巳 2003 中学生におけるいじめの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.

本間友巳 2006a いじめ被害中学生によるいじめへの対処と解決ーいじめ被害者への支援に向けてー 京都教育大学紀要, 108, 143-150.

本間友巳 2006b 居場所とは何かー不登校・ひきこもり支援への視座ー 忠井俊明・本間友巳編 不登校・ひきこもりと居場所 ミネルヴァ書房

本間友巳 2008 いじめ臨床とはーその理解と意義ー 本間友巳編 いじめ臨床 ナカニシヤ出版

本間友巳 2010 いじめースクールカウンセラーにできることは何かー 子どもの心と学校臨床 2号, 遠見書房, 123-129.

本間友巳 2011a いじめ・いやがらせ 小児内科, Vol.43, No.5, 889-892.

本間友巳 2011b いじめへの立ち向かい方 現代のエスプリ 525 ぎょうせい, 116-124.

本田真大・石隈利紀 2008 中学生の援助に対する評価尺度（援助評価尺度）の作成 学校心理学研究, 8, 29 - 39.

保坂亨 2000 学校を欠席する子どもたち 東京大学出版

今津孝次郎 2005 いじめ問題の発生・展開と今後の課題 黎明書房

岩崎久志・海蔵寺陽子 2011 過去のいじめられ経験からの回復過程についてー自己否定感のあるクライアントの事例を通してー 流通科学大学論集, 人間・社会・自然編 24(1),

29-39.

Jacobsen, K. E., & Bauman, S. 2007 Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11 (1), Oct, 2007. 1-8.

門野明子・富永良喜 2003 小学校におけるストレスマネジメントを活用したいじめ防止教育 日本教育心理学会総会発表論文集(45), 315.

神村栄一・海老原由香・佐藤健二 1995 対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度(TAC-24)の作成 教育相談研究, 33, 41-47.

神村栄一 1997 いじめ動機を喚起する被害者性との諸特徴といじめの内容 明治生命厚生事業団第3回健康文化研究助成論文集, 38-47.

加納寛子 2005 実践 情報モラル教育—ユビキタス社会へのアプローチ— 北大路書房

加納寛子 2011 ネットいじめ 現代のエスプリ ぎょうせい

荻谷剛彦 2008 学力と階層—教育の綻びをどう修正するか— 朝日新聞出版

笠井孝久 1998 小学生・中学生の「いじめ」認識 教育心理学研究, 46, 77-85.

粕谷貴志・河村茂雄 2004 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連—不登校群と一般群との比較— カウンセリング研究, 37, 107-114.

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法に関する研究 カウンセリング研究, 32, 1-13.

河村茂雄・田上不二夫 1997 いじめ被害・学級不適応発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30, 112-120.

京都府教育委員会 2011 別室登校—別室登校児童生徒の実態把握と支援のあり方— 京都府教育委員会

Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping* Springer Publishing Company. (本明寛・織田正美訳 ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究 1991 実務教育出版)

Ledley, D. R., Storch, E. A., Coles, M. E., Heimberg, R. G., Moser, J., & Bravata, E. A. 2006

The relationship between childhood teasing and later interpersonal functioning. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 28(1), 33-40.

Li, Q. 2007 New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.

Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & YLC-CURA. 2006 Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.

松本麻友子・山本将士・速水敏彦 2009 高校生における仮想的有能感といじめとの関連
教育心理学研究, 57, 432-441.

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.

三島浩路 2008 小学校高学年で親しい友人から受けた「いじめ」の長期的な影響-高校
生を対象にした調査結果から- 実験社会心理学研究, Vol. 47, No. 2, 91-104.

水野治久・石隈利紀 1999 被援助志向性,被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研
究,47(4), 530-539.

文部科学省 2011a 生徒指導提要 教育図書

文部科学省 2011b 児童生徒の自殺が起きたときの背景調査の在り方について (通知)
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/010/1318820.htm

文部科学省 2012 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 e-State 政府
統計の総合窓口

[http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020101.do?_toGL08020101_&tstatCode=000001016708&re
questSender=dsearch](http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020101.do?_toGL08020101_&tstatCode=000001016708&requestSender=dsearch)

森田洋司・清永賢二 1994 新訂版 いじめ:教室の病い 金子書房

森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌一 1999 日本のいじめ 予防・対応に生かすデ
ータ集 金子書房

- 森田洋司 2001 いじめの国際比較研究－日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析－ 金子書房
- 森本幸子 2004 過去のいじめ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(4), 441-446.
- 永井智 2010 援助要請スタイル尺度の作成 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集 (19), 66
- 長岡利貞 1995 欠席の研究 ほんの森出版
- 内閣府 2011 青少年のインターネット利用環境実態調査
<http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h22/net-jittai/pdf-index.html>
- 内藤朝雄 2007 〈いじめ学〉の時代 柏書房
- 中野武房・日野宜千・森川澄男 2002 学校でのピア・サポートのすべて ほんの森出版
- Naylor, P., Cowie, H. & Rey, R. d. 2001 Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child & Adolescent Mental Health*, 6(3), 114-120.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. 1993 Children's peer relation: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- 野田暢子・上地安昭 1999 いじめ・不登校生徒の母親の時間制限カウンセリング－怒りを静めた母親が再生に向かった事例－ カウンセリング研究, 32, 311-319.
- 尾木直樹 1997 いじめ防止実践プログラム 学陽書房
- 荻上チキ 2008 ネットいじめ PHP 研究所
- 岡本淳子 2001 いじめ問題の解決に向けて 中村伸一・生島浩編 暴力と思春期 岩崎学術出版
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 岡安孝弘・高山巖 2000 中学生におけるいじめ被害者及び加害者の心理的ストレス 教

育心理学研究, 48, 410-421.

Olweus, D. 1978 *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. 1992 Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. 1993 *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford & Cambridge: Blackwell (松井賚夫・角山剛・都築幸恵訳 1995 いじめ—こうすれば防げる 川島書店)
大西彩子 2007 中学校のいじめに対する学級規範が加害傾向に及ぼす効果 カウンセリング研究, 40, 199-207.

大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 2009 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響：学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して 教育心理学研究 57(3), 324-335

Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. 1999 School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.

Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton Univ. Press.

Ross, S. W., & Horner, R. H. 2009 Bully Prevention in Positive Behavior Support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747-759.

三枝好恵・本間友巳 2011 「ネットいじめ」の実態とその分析—「従来型いじめ」との比較を通して— 京都教育大学教育実践研究紀要, 11, 179-186.

坂井明子・山崎勝之 2004 攻撃性概念の細分化と形成過程 美作大学・美作大学短期大学部紀要 (49), 1-7.

坂野雄二 1995 認知行動療法 日本評論社

佐藤宏平・若島孔文・長谷川啓三 2000 小・中・高専門学校生を対象としたいじめの調査—

いじめの期間と本人の解決努力・解決様式との関連の検討ー 日本カウンセリング学会第 33 回大会発表論文集, 274-275.

Scottish Government 2003 Attendance and Absence in Scottish Schools 2002/03

<http://scotland.gov.uk/Publications/2003/12/18601/29821>

芹沢俊介 2007 「いじめ」が終わるときー根本的解決への提言ー 彩流社

神藤貴昭 1998 中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響 教育心理学研究, 46, 442-451.

Smith,P.K. 1997 Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. *Irish Journal of Psychology*, 18, 191-201.

Suckling, A., & Temple, C. 2002 *Bullying: A whole-school approach*. London, UK : Jessica Kingsley Publishers.

Smith,P.K., & Shu,S. 2000 What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7(2), 193-212.

杉山雅彦 1995 いじめ行動の改善に関する行動論的検討 日本特殊教育学会第 33 回大会発表論文集, 766.

多田早織・杉山登志郎・西沢めぐ美・辻井正次 1998 高機能広汎性発達障害の児童・青年に対するいじめの臨床的検討, 小児の精神と神経, 38(3), 195-204.

高橋哲 2008 トラウマケアとしてのいじめ対応 本間友巳編 いじめ臨床 ナカニシヤ出版

高瀬克義・内藤勇次・浅川潔司・古川雅文 1986 青年期の環境移行と適応過程(1) 日本教育心理学会 第 28 回総会発表論文集,556-557.

滝充 2001 ピア・サポートではじめる学校づくり 金子書房

Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. 2002 *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. London, UK : Routledge Falmer.

Thornberg, R. 2010 School children's social representations on bullying causes. *Psychology in*

the Schools, 47(4), 311-327.

東京都青少年・治安対策本部 2008 平成 19 年度若年者自立支援調査研究報告書

<http://www.metro.tokyo.jp/INET/CHOUSA/2008/05/DATA/60i5e100.pdf>

豊田充 1994 「葬式ごっこ」－八年後の証言 風雅書房

豊田充 1995 清輝君が見た闇－いじめの深層は－ 大海社

上地広昭 1999 中学生のいじめの対処法に関する研究 カウンセリング研究, 32, 24-31.

梅野正信・采女博文 2001 実践いじめ授業－主要事件判決文を徹底活用－ エイデル研究所

U.S.Department of Education 1996 *Digest of Education Statistics*

内海しよか 2010 中学生のネットいじめ,いじめられ体験：親の統制に対する子どもの認知,および関係性攻撃との関連 教育心理学研究 58(1), 12-22.

Weiner, B 1979 A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

Whitney, I., & Smith, P. K. 1993 A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

山本真理子・松井豊・山成由起子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. 2004 Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 45(7), 1308-1316.

米山直樹 2008 発達障害 本間友巳編 いじめ臨床 ナカニシヤ出版

吉田道雄 2001 人間理解のグループダイナミックス ナカニシヤ出版

吉川悟 1999 システム論からみた学校臨床 金剛出版