

# 小・中学生における「いじめ」概念の発達に関する調査

星野真由美, 許惠淑, 田突, 張亜東, 芦澤清音, 五十嵐元子,  
渡邊道郎, 梶本浩史, 佐藤充子, 唐雯

はじめに

I. 本研究の目的と方法

II. 結果

III. 考察

まとめに代えて

はじめに

1980年代半ば以後, 大きな社会問題となった「いじめ」問題は, 心理学, 教育学, 社会学など多分野にわたる研究者たちによって, 特にその構造, 原因, 背景という側面から研究が続けられてきた。このように「いじめ」問題の解決を目指した研究がなされる一方で, 「いじめ」問題そのものは未だに解決されておらず, いじめを原因とする自殺などの被害者は後をたたない。本研究も「いじめ」問題にアプローチすることを目指すものであるが, 「いじめ」現象そのものを調査, 分析するのではなく, 子どもの「いじめ」認識という認知的レベルを対象としている。「いじめ」の定義についての議論はこれまでも蓄積されているが, 「いじめとは何か, どんなことか」という個々人の認識(イメージ)に関する研究, さらにそれを子どもたちに実施した研究は数少ない。「はじめに」では, まず本研究の独自性を明確にするためにも, 「いじめ」問題が社会問題化され始めてから今までどのような研究が行なわれてきたか, 「いじめ」に関する先行研究を整理してみたい。そのうえで本調査で示される子どもの「いじめ」概念と比較するためにも「いじめ」の定義をいくつか概観し, 最後に本調査と同様に「いじめ」概念に関する発達の調査を試みた先行研究を紹介したい。

(1) いじめに関する先行研究

これまでの「いじめ」に関する研究は多岐にわたっており, その学問分野や研究方法を包括して整理することは容易なことではない。そこでまず, 主に心理学の分野での先行研究において, 「いじめ」の原因がどのように捉えられてきたかについて概観してみると, ①個人的要因, ②集団的要因, ③社会的要因などのレベル, またはその複合関係として把握されている。①はいじめの加害者・被害者個人の性格特性, 身体的特性などの個人の属性を問題とする。しかし, こうした把握だけでは原因を当事者のみに帰してしまい, しかも, 「いじめられる」側にも原因があるという認識を容認してしまうという問題点がある。②はいじめを集団の質や構造の関係から発生する問題として捉える。被害者・加害者だけでなく, 傍観者や観衆も含んだいじめ集団の構造に着目し, 集団の力動関係や, 集団の質そのものの変化の問題としていじめを捉える。③は個人や集団の特性に影響を与えている, 社会環境の変化に注目するものである。いじめは, 管理社会の弊害, 学校の権力化, 核家族化, 情報化などの反映であるという見方である。これらの研究はまた, 1980年代半ばから①から③という順にその動向を移し替えてきたと捉えることもできるだろう。

心理学的研究のみでなく, 「いじめ」研究全般についての先行研究の整理は, 長谷川(1998)がこれまでの「いじめ」に関する議論を次のような5つのレベルに分けて議論・知見のレベル, およびそれらの相互の関連を明確にしようとしているので参照したい。

① 「いじめ」にかかわる観察可能な諸事実についての議論

体験や調査などを通じて観察可能な「いじめ」に関するさまざまな事実。たとえば、いじめの手口、いじめ・いじめられ体験率、発達段階ごとのいじめの特徴、いじめっ子・いじめられっ子の特徴の有無、いじめられ体験がもたらす心の傷などといった諸事実についての議論。

② 「いじめ」概念の定義に関する議論

「いじめ」という現象に関する観察可能なデータを収集し、それらをもとに「いじめ」の定義を試みた議論。

③ 「いじめ」の本質的性格に関する議論

「いじめ」という現象を構成する観察可能な諸事実の土台にあって、この現象を他の現象と区別される独特の現象たらしめる何らかのものをこの現象そのものの内に見出そうとする議論。

④ 「いじめ」の諸要因に関する議論

「いじめ」という現象が発生、展開、変容していく際の要因、すなわち「いじめ」現象の発生を促す原因やそれ以外のたとえば、いったん発生した「いじめ」を激化させたり抑制したりする、あるいは「いじめ」の様態のさまざまなヴァリエーションの分化を規定するといった作用をする、原因とは異なる諸要因をも含めたいじめの要因に関する議論。

⑤ 「いじめ」の社会問題化とその効果に関する議論

マス・メディアによる報道などを通じて、「いじめ」が社会問題化される過程とそれに伴ってもたらされる結果（いじめにたいして過敏になり子ども同士の些細なトラブルにまでいじめを疑うようなまなざしなど）についての議論。

長谷川の分類は心理学、教育学、社会学など各学問分野の研究や、事例集、ルポルタージュ、海外での調査研究なども包括出来るので多岐にわたる「いじめ」研究の動向を把握するのに有効と思われる。しかし、この分類には、長谷川自身も述べているように「いじめ」への対策に関する議論が含まれていない。そこでわれわれはさらに、6番目の議論とし

て、「いじめ」への対策に関する議論を加えておきたい。

⑥ 「いじめ」への対策に関する議論

90年代に入ると諸外国での「いじめ」の実態や対策が紹介されるようになり、日本でも「いじめ」問題に対する対策の議論が積極的になされるようになってきている。

本研究をこの分類に照らしてみると、直接に「観察可能ないじめに関する事実」を対象としているわけではないが、子どもたちの「いじめ」概念の事実を明らかにしようとする点で①の「いじめ」に関わる観察可能な諸事実についての議論にも分類できるし、集めたデータを研究者・大人の定義した「いじめ」概念と対比できるという点では②の「いじめ」の定義に関する議論に分類される可能性もあるだろう。

(2) 「いじめ」概念の定義に関する議論

「いじめ」という言葉は学術用語ではなく、日常でも用いる言葉で多義的である。また海外との比較研究を行う際にも日本的「いじめ」とどれだけ対応する現象なのか把握する必要があるだろう。長谷川も指摘しているように、どういう範囲の現象を分析の対象に含めるか含めないかを定めるべく概念定義が必要になってくるため、これまでの研究において、繰り返しいじめ概念の定義が試みられてきた。本研究は「いじめ」概念の発達の变化を明らかにしようとするものだが、その対極線上には研究者・大人による「いじめ」概念の定義があり、これをひとつの指標として子どもたちの「いじめ」概念を分析する手がかりとしている。そこでまず、最近の「いじめ」研究において引用されることが多い定義を鈴木論文からいくつか紹介したい（鈴木、1995）。鈴木（1995）：「いじめとは、ある特定の一人に、他の一人ないしは複数の者が繰り返し、あるいは、よってたかって、精神的、身体的苦痛を与え続ける比較的長期にわたる屈曲した攻撃行動（黙殺、無視を含む）を伴った、精神的または身体的圧迫である。」

Olweus（1993）：「一人の児童（生徒）が繰り返し長期に亘り他の一人或いは複数の児童生徒たちによるいやな行為にさらされる時、い

じめられているとする」

Sharp/Smith (1994):「いじめは相手を故意に痛めつけようとする攻撃行動で、しばしばしつこく何週も何か月も何年にもわたる。そしていじめられている方は自己防衛ができない。いじめの底に流れているのは勢力の濫用と、脅しと優位に立ちたい心の表われである」

森田・清永 (1986):「同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的にあるいは集合的に他方にたいして精神的・身体的苦痛を与えること」

森田による定義は他の問題行動から「いじめ」行為のみを区別する上で必要な条件づけを行い、かつその原因や背景をいたずらに限定しない点で、とりわけ調査研究における「いじめ」行為の定義として優れている(滝, 1992)と評価されている。そのためか1980年代半ば頃からの「いじめ」研究において最も頻繁に引用されてきた定義の一つであり、本調査においても森田の定義を指標として利用することにする。

しかしその一方で、こうした定義の多くは、研究者・大人が「これから分析を加えていく対象を確定するために必要な限りの暫定的なものなのであり(長谷川, 1998), 小学校低学年から大人にいたるまで同一のものが適用される。「いじめ」に関する定義が「暫定的なものであることによる問題点については滝(1992)も指摘している。たとえば質問紙法による調査研究では、個々の調査研究が示す「いじめ」行為の経験率が数%から80%弱までもの幅をもつことに現われているように、定義や経験の質問の仕方によって測定された行為の妥当性・信頼性に疑問が残るというものである。また、この問題は単に「いじめ」行為の経験率が異なるというレベルに止まらない。「いじめ」に関しての原因や要因の分析はこうしたデータを基になされているからである。

### (3) 「いじめ」概念に関する発達的な調査を試みた先行研究

一方、「いじめ」概念に関する発達的な調査研究というのはこれまでほとんど行われておらず、笠井(1998)が報告されているくらいである。笠井は「いじめ」に関する実証的な

研究がこれまで数多く行われているが、何を「いじめ」とするかは研究者によって必ずしも一致していなかったと指摘した上で、小・中学生がどのような行為を「いじめ」ととらえているか、特に「いじめ」の判断がされる際に、「いじめ」現象を構成する主観的・状況的要因がどのように影響しているかを明らかにするために、「加害者の人数」、「加害者と被害者の関係」、「行為の背景」及び「行為の形態」という4つの要因を操作した具体的な場面を構成し、それらがどの程度「いじめ」と認識されるか、また小学生と中学生の「いじめ」の認識の差異やそれに影響を及ぼす要因の違いについての調査を行った。この研究は、どのような行為(状況的要因の組み合わせ)が児童・生徒に「いじめ」と認識されるかをある程度明らかにしたし、また児童・生徒がいくつかの要因の相互作用的な影響をうけながら、「いじめ」の判断をしていることを示唆し、現実には生じた複雑な「いじめ」状況を相互作用的に理解する手がかりとなるだろう。

## 1. 本研究の目的と方法

本研究では小学生・中学生がそれぞれどのような「いじめ」概念をもち、それがどのような発達的变化を示すのかを検討するため、まず調査1において個別面接による「いじめ」の概念やその具体的内容などの自由回答を求め、その自由回答からカテゴリー化を行い分析を試みた。調査2では小学生・中学生が、ある行為を「いじめ」と判断する際にどのような情報を必要とするのかを明らかにし、各年齢でどのような行為を「いじめ」と認識するかを検討するため、今度は研究者による「いじめ」概念の定義を参考にして「いじめ」概念を構成する条件要因を設定し、「いじめ」と認識される可能性のあるいくつかの場面でのような情報を必要とするかの分析を試みた。

それぞれの調査で特に以下の点に関して検討していく。①小学校低学年では「けんか」と「いじめ」は区別して認識されているか、②発達に伴い、ある「行為」を「いじめ」だと判断する際の条件数はどのように移行するのか、③「いじめ」概念が、直接身体に関わるもの

から、徐々に被害者の心情に関わるものへと推移していき、さらには「いじめ」の研究者たちが持つような定義へと推移していくと考えてよいか。

## (1) 調査1の方法

### 1. 調査対象

小学生：東京都・神奈川県内の小学1年生17名（うち男子2名、女子15名）、2年生19名（うち男子12名、女子7名）、3年生24名（うち男子8名、女子16名）、4年生9名（うち男子4名、女子5名）、5年生20名（うち男子5名、女子15名）、6年生12名（うち男子6名、女子6名）、計101名。

中学生：東京都内の中学2年生38名（うち男子18名、女子20名）。

### 2. 調査内容

以下の4つの質問項目を設定した。

- ①「いじめ」の概念——「いじめ」って何？
- ②「いじめ」の具体的内容——例えば？
- ③「いじめ」の発生原因——なぜ「いじめ」は起きるの？
- ④「いじめ」の解決法——どうすれば「いじめ」は無くなると思う？

また、調査終了後に本調査の感想を聞いた。

### 3. 手続き

1997年9月から1998年12月まで。調査は個別面接で自由回答を求めた。所要時間は約5分。また学年は調査時の学年である。

## (2) 調査2の方法

### 1. 調査対象

小学生：東京都・神奈川県内の小学2年生23名（うち男子19名、女子4名）、3年生11名（うち男子7名、女子4名）、4年生11名（うち男子4名、女子7名）、5年生11名（うち男子5名、女子6名）、6年生10名（うち男子8名、女子2名）、計66名。

中学生：東京都内の中学2年生33名（うち男子14名、女子19名）。

### 2. 調査内容

調査方法は、小学5年生と中学2年生を対象とした笠井（1998）よりも低学年にまで対象を拡げることを考慮し、本調査では東・唐澤（1989）、唐澤・東（1989、1990）が道徳的

判断過程を研究する際に用いた逐次明確化方略を参考にした。東らの研究では、まず「骨格情報」と呼ばれる道徳的判断に関わる一文を関連する文脈を曖昧にしたまま提示し、次に骨格情報には含まれていない文脈的情報のリストを提示し、そこから被験者が道徳的判断をする際に必要とする情報を選択させ、情報の内容を与えることによって道徳的判断がどのように変化するかを検討していた。本調査では以下のような方法を用いることにする。

- ① 「いじめ」と関連のある行為を含む一文（以下、骨格情報）を、具体的な文脈を明確化せずに提示する。
- ② 骨格情報を「いじめ」かどうか判断する際に、調査対象者が必要とする情報を調査者側で用意した項目（以下、条件項目）のなかから必要だと思われる分だけ選んでもらう。
- ③ 調査対象者に、選んだ条件項目を重要度順に並べてもらう。

#### 1) 骨格情報の選定

笠井（1998）が「いじめ」と関係する行為として挙げた4水準の「行為の形態」を参考に、具体的な文脈情報なしに「いじめ」とは判断できないが、「いじめ」と認識される可能性のある行為を以下の四つの骨格情報として設定した。

- (a) ことば：嫌なことを言う——「○○は、△△に嫌なことを言う」。
- (b) 無視：仲間外れ——「○○は、△△を仲間外れにする」。
- (c) 暴力：たたく——「○○は、△△をたたく」。
- (d) 嫌がらせ：持ち物を隠す——「○○は、△△の持ち物を隠す」。

○○の箇所には「トム君」あるいは「サリーさん」、△△の箇所には「ジョン君」あるいは「アンさん」を入れて、それぞれ男子用・女子用の骨格情報とした。

#### 2) 条件項目の選定

森田・清永（1986）、森田・清永（1995）が「いじめ」を構成する条件として挙げたものを参考に、以下の6要因を設定した。

所属集団：「○○と△△はグループやクラブ、クラスなどが同じである。」  
 意識性：「○○はわざととする。」  
 苦痛の有無：「△△はやめてほしい。」  
 力関係：「○○は、△△よりも強い。」  
 集合性：「○○だけでなくみんなもする。」  
 継続性：「○○は、△△にいつもする。」

### 3) 教示

- ① (骨格情報を示し)「これは『いじめ』かもしれないし、『いじめではない』かもしれません。『いじめ』かどうかをもっとはっきり決めるのに、あなただったら、どのようなことを知りたいですか。次のカード(条件項目)から必要だと思うだけ選んでください」。
- ② (調査対象者がカードを選択したら)「では選んだカードを大事だと思う順番に並べてください」。

### 3. 手続き

1998年9月から1999年2月まで。調査は個別面接で行なわれた。所要時間は約5分。調査対象者の負担を考慮し、小学生児童に対しては2つの骨格情報に関する回答を求めた。また中学生に対しては調査時間の都合から1つの骨格情報に関して回答を求めた。

## II. 結果

### (1) 調査1の結果

#### ① 質問項目(1) — 「いじめとは何か？」

質問項目(1)で得られた回答は以下に示す分類に基づき、集計処理を行った。

A：定義づけをしているもの。このAに分類される回答は、次の様な要件を持つものとした。それは、調査対象者が「いじめ」という現象を具体的な行為(例えば単に「叩く」、「無視する」)としてのみ捉えるのではなく、ある条件や背景(例えば「集団で一人を」「強い子が弱い子を」「継続的に」)を持ってその行為が「いじめ」であると判断していることである。このことは、専門家や大人が持つ「いじめ」概念に条件やその背景が述べられていることと対応している。〈回答分類例(以下例)〉一人の人を集団で相手が嫌がることをしたり、傷つけたりする。

B：具体例のみを示しているもの。〈例〉殴ったり、蹴ったりする。

C：「いじめ」という現象において、特に被害者側にとってどのような行為なのかを言及しているもの。ここでは、被害者が「いじめ」行為を嫌なこととして捉えている、または被害者がその行為によって精神的ダメージを受けているということを調査対象者がより客観的に表現しているものを分類した。〈例〉暴力を振るったり、人の嫌がることをやったりする。嫌がらせ。

D：「いじめ」の原因を述べているものや評価をしているもの。〈例〉良くないことだと思う。人と人の気持ちがひとつにならないからやっちゃう。

E：分からない・無回答・分類不能。〈例〉分からない。聞いたことがある。いじめる人がいじめられる人をいじめること。

各分類項目に分類された人数分布の結果はTable1, Figure1の通りであった。Table1は小学1・2年生を低学年群、小学3・4年生を中学年群、小学5・6年生を高学年群、中学2年生を中学生群としてまとめ、各学年群ごとの各分類における人数と割合を表にしたものである。Figure1は各群ごとの各分類における人数のパーセンテージを求め、グラフ化したものである。

結果はTable1, Figure1に従って、初めに各分類の群間による傾向及び特徴を見出し、次に各分類の群内における分布の比較を行った。

#### 〈各分類の学年間による傾向及び特徴〉

Aの定義づけに関しては、低学年・中学年・高学年・中学生と学年が上昇すると共に分布に増加傾向が見られ、特に高学年以降、男子により多く分布していた。学年上昇による分布の増加傾向は各学年における人数分布との結果とも一致している。

Bの具体例については、低学年から中学年までは増加傾向を、高学年から中学生までは減少傾向を辿っていた。各学年ごとに見ていくと、小学3年生まで増加を示し、小学4年生から小学6年生までは減少、中学生でわずかに増加していた。

Cの被害者側への言及を行っているものに

関しては、低学年から高学年まで増加傾向を示し、中学生では減少していた。各学年で見えていくと、小学4年生まで徐々に増加を示し、小学5年生において最も多く分布していた。また、女子にやや多く分布するという傾向も見られた。

Dの原因・評価を含んだ回答として分類されたのは、小学3年生で計3名(男子2名・女子1名)、中学生で計2名(男子のみ)であった。

Eの分からない・無回答・分類不能については、低学年で最も多く分布し、高学年までの分布は低学年の半分以下となり、中学生になると少々それよりも増加していた。

〈各分類の学年内における分布の比較〉

各学年による詳細な回答分類の分布の動向を見るために、Eを除外し明確に分類されたものに関して比較した結果が次の通りである。

- 小学1年生：B>C>A>D
- 小学2年生：B>A・C>D
- 小学3年生：B>C・D>A
- 小学4年生：B・C>A>D
- 小学5年生：C>B>A>D
- 小学6年生：A・C>B>D
- 中学2年生：A>C>B>D

小学3年生まではBの回答分類の分布が最上位で、また小学4年生においても、Cと同数ではあるが、Bの分布が最上位となっていた。そして小学5年生でCの分布が最上位となり、それを境に小学6年生でAとCが同数で最上位、中学生でAの分布が最上位となっていた。

さらに大まかな分布の傾向をつかむために、小学校低学年群、中学年群、高学年群、中学生群で分布の比較をしたものを以下に示す。

- 低学年：E>B>C>A>D
- 中学年：B>C>E>A>D
- 高学年：C>A・E>B>D
- 中学生：A>E>C>B>D

低学年と中学年に注目してみると、分布の下位2位まではA>Dという順位で同じであり、上位3位に関しては変化が見られた。低学年においてはEの分からない・無回答・分類不能の分布が最も多いのに対し、中学年ではBの具体例、Cの被害者への言及の順で分

布が多くなり、その次にEが位置していた。高学年になると、中学年まではB>Cの順で回答分類が分布していたのが、Cの分布が上位を占め、Aの定義づけとEがBよりも多く分布する結果となった。中学生では、最上位としてAが、その次にE、C、B、Dという順で回答分類の分布が位置していた。

② 質問項目(2) — 「例えば？」

質問項目(2)で得られた「いじめ」の具体的行為についての回答は、その回答で挙げられた行為の種類をすべてあげ、その行為と同種のもを各学年ごとにまとめ、集計処理を行った。また、個人で複数の行為を挙げた場合には、それぞれをカウントしていった。結果はTable2に示した。

「叩く」「蹴る」「悪口」は全学年において、頻繁に挙げられていた。

小学校低学年から中学年までに多く指摘された行為は「(人を)泣かすこと」「けんか」「物を取る」であった。また、低学年から中学年までに若干指摘されていた行為は「(人に)乗る(乗りかかる)」「つねる」「石をぶつける」「怪我をさせる」「変なことをする」「悪いことをする」であった。

小学校中学年から指摘されはじめる行為としては、「物を隠す」「仲間外れ」があった。そして「叩く」「蹴る」などの言及が少なくなり、「暴力」という表現で指摘されることが多くなっていった。

小学校高学年(中学年にも若干含まれるが)及び中学生に多く指摘された行為は、「嫌なことをする」「嫌がらせ」「無視」であった。特に「無視」という行為に関しては女子の方が男子よりも指摘が多い傾向があった。

回答の際、具体的行為を挙げる上で加えられていた表現があり、さらにそれに数値的規模としては小さいが、調査目的に関わりがあると思われる特徴があった。それは、全般的に多く指摘された行為「叩く」「蹴る」についてである。

「叩く」といった行為に、〈何もしていないのに(小1:2《女》小2:2《女》小3:1《女》)〉、〈(強い子が)弱い子を(小2:1《女》小3:1《女》小4:1《女》)〉、〈集団で一

Table1 「いじめ」概念の学年群別分類 人数

	分類A	分類B	分類C	分類D	分類E
低学年	3(.08)	11(.31)	5(.14)	0(.00)	17(.47)
中学年	4(.12)	15(.45)	6(.18)	3(.09)	5(.15)
高学年	6(.19)	5(.16)	15(.47)	0(.00)	6(.19)
中学生	15(.39)	4(.11)	8(.21)	2(.05)	9(.24)

注) 括弧内は各学年群における分類人数の比率を示している。

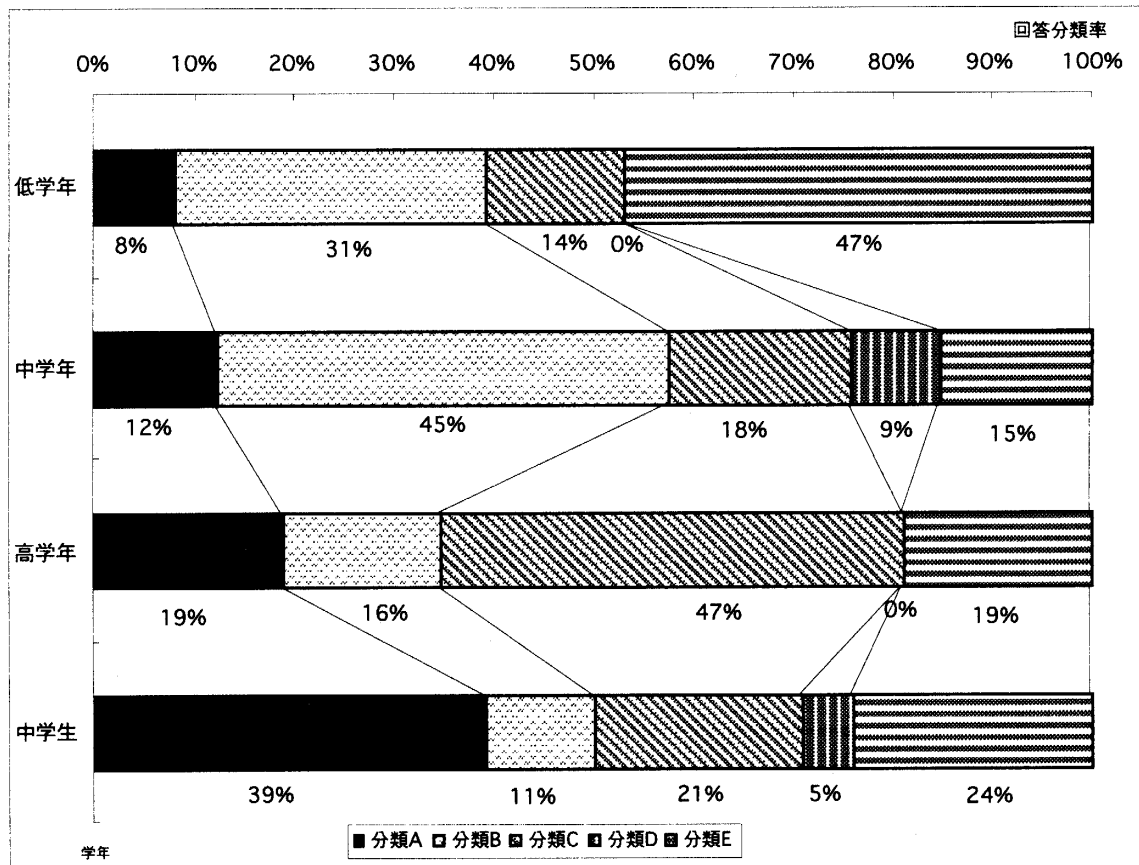


Figure1 「いじめ」概念の学年群別分類 構成比

人を(小6:2《男1女1》中2:3《男》), 「蹴る」といった行為に対してく何もしていないのに(小1:1《女》), く(強い子が)弱い子を(小2:1《女》), く集団で一人を(小3:1《女》中2:2《女》)という表現が付加されていた。この「叩く」「蹴る」の行為に対して付加された表現は, 上記の順に従って, 指摘する学年も上昇しているという特徴があった。

回答分類にある「悪口」においては, その表現方法において次の様な特徴があった。くばか, あほとか言うくという表現がなされるのは低学年で多く(小1:3《女》小2:2《男

1女1》), 高学年以上になるとく人が傷つくような, 人の嫌がることを, 弱点を(小5:4《女》中2:5《男3女2》), く集団で一人の(小3:1《女》中2:1《女》), く陰で(中2:1《女》)といった表現を付加する傾向が見られた。

③ 質問項目(3) — 「いじめは, なぜおきるのか」

分類の結果, 以下の6つのカテゴリーが見出された。

A:子ども同士の間人間関係に着目したもの(いじめる側, いじめられる側双方の関係に言及

Table2 具体的行為の種類と指摘数

行為の種類	低学年		中学年		高学年		中学生	
	男	女	男	女	男	女	男	女
叩く	7	10	5	8	4	3	5	3
蹴る	3	6	5	5	2	2	5	2
乗る	1	1						
つねる		1						
石をおつける	1							
怪我をさせる	1		1					
リンチ								1
暴力	1		1	7	4	6	8	9
悪口	2	6	5	11	3	12	8	7
からかう					1	1	1	
泣かす	2		1		1			
けんか	2	2		2			1	
物を隠す			3	2	1	10	5	2
物を壊す			1	1				2
物を取る		3	1	1	1		1	
物を盗む						2		
一緒に遊ばない		1				1		
仲間外れ			1	1	1	1	1	2
無視						3	2	7
金を取る							2	1
意地悪				1				1
いじめる				2	2	1	4	
嫌がらせ					2	1	2	3
嫌なことをする			1		1	4		4
変なことをする		1		1				
悪いことをする	1	1	1					
分からない	2	4						1

しているもの：例えば、叩かれるから、意見が合わないから）。

B：いじめる側に着目したもの（いじめる側のみの心理や状況に言及しているもの：例えば、いじめて面白がる人がいるから）。

C：いじめられる側に着目したもの（いじめられる側のみの特性や状況に言及しているもの：例えば、生意気だから、弱い人がいるから）。

D：ストレスに言及しているもの（例えば、ストレスがたまって他の人にあたる）。

E：わからない又は無回答。

F：その他（分類不明）。Fは、AからEのいずれにも属さず、質問の意味を理解していないと思われるもので、小学5年生に4例見られた。

各分類ごとの数を比較すると、多い順から

E (45), A (37), B (25), C (15), D (13), F (4)であった。

各分類の群（小学校低学年、中学年、高学年及び中学生）の分布はTable3, Figure2の通りである。

分類A（子ども同士の間関係に着目）では、中学年がもっとも多くなり、高学年、中学生と学年が上昇すると共に減少傾向にある。回答内容の変化を見ると、学年上昇に伴い、心理的な描写が増加する。例えば、中学年までは、やられたらやり返すというような喧嘩に近い単純な表現（例、「何か意地悪したり、それにお返ししたりするから」（小3男））だが、高学年では、やり返すときの心理に関する表現が加わる（例、「ちょっと気に入らないことをその人が言っても、それをすごく自分が大きく思ったりして、いきなり何倍も言い返し



Table3 「いじめ」の原因認識の学年群別分類 人数

学年	A	B	C	D	E	F
低学年	8(.22)	5(.14)	5(.14)	0(.00)	18(.50)	0(.00)
中学年	12(.36)	2(.06)	3(.09)	6(.18)	10(.30)	0(.00)
高学年	9(.28)	10(.31)	1(.03)	2(.06)	6(.19)	4(.13)
中学生	8(.21)	8(.21)	6(.16)	5(.13)	11(.29)	0(.00)

注) 括弧内は各学年群における分類人数の比率を示している。

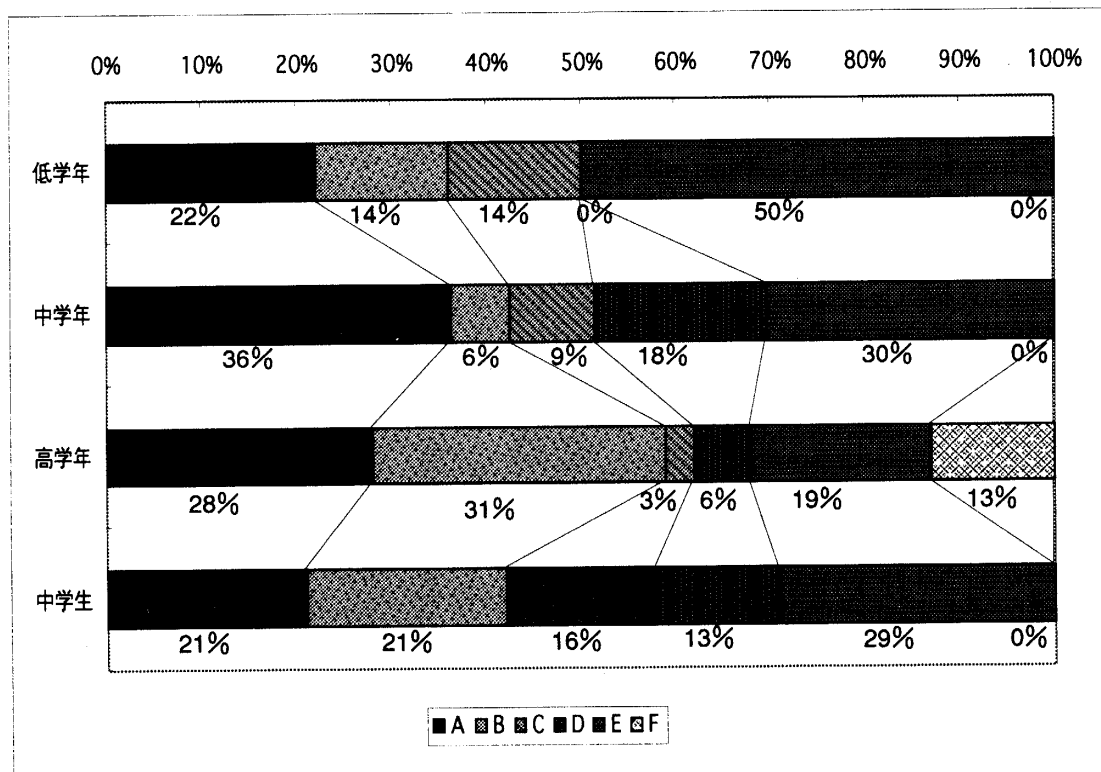


Figure2 「いじめ」の原因認識の学年群別分類 構成比

てしまう、我慢しないで」(小5男))。中学生になると、やり返すという行為を述べず、感情(例、「いじめられている人にも原因があるけど、いじめる人がやられる人の気持ちをわかってないから」(中2男))や性格の違い(例、「いじめる方といじめられる方の性格がちがうから」(中2女))が述べられるようになる。

分類B(いじめる側に着目)では、中学年で比率がもっとも小さく、高学年でもっとも高い。中学生では、女子のみで分類されている(男子0名、女子8名)。内容の比較では、学年間の差はほとんどない。例えば「自分の心に悪い心が入っているから」(小2男)、「悪い人がいるから」(小5女)、「そういう嫌な人がいるから」(中2女)。

分類C(いじめられる側に着目)は、小学校では高学年になるほど減少しており、中学生で増加し、もっとも高い比率となる。内容を比較すると、低学年では、いじめというよりは、喧嘩の原因(「バカとか人の嫌がることを言うから」(小1女))であるが、学年があがると共にいじめられる人の個人的特性を述べるようになる(「弱い人がいるから」(小4男)、「そのクラスにいつもひとりだけ暗い人がいるから」(中2男))。

分類D(ストレス)は、低学年にはなく、中学年から見いだされている。高学年では少なくなり、中学生でまた増加している。内容の比較においては、変化はほとんど見られない(「嫌なことがあったりするとき」(小3男)「よ

くわからないけど、ムカムカしたりするとき」(中2男)。

分類E(わからない)は、小学校では学年があがるほど減少しているが、中学生でまた増加している。

〈各分類の学年内における分布の比較〉

次に、学年内の比較を行ったものを以下に示す。

低学年：E > A > B・C > D・F

中学年：A > E > D > C > B > F

高学年：B > A > E > F > D > C

中学生：E > A・B > C > D > F

低学年では、対人関係に関わる、B、Cが、Aが最も多いものの比較的均等に分類されている。また、Dのストレスは見られない。中学年では、E(わからない)を除外して考えると、Aが圧倒的に多くなっている。また、D(ストレス)がB・Cを上回っている。高学年では、Bが最もおおく、Aがそれに続いている。同じ対人関係にかかわるCは非常に少ない。中学生では、A、Bが最も多いが、AからDまではほぼ均等に分布している。

④ 質問項目(4)「どうすればいじめはなくなるのか」

質問(3)との対応で分類を行った。分類の結果AからDまでは同じであるが、質問3にはない周囲(いじめられていない子)の子どもや大人(教師など)に言及しているもの(回答分類E)、解決策は無い(回答分類F)の項目が加わった。分類項目は以下の通り。

A：こども同士の間関係に着目したもの。

B：いじめる側に着目したもの。

C：いじめられる側に着目したもの。

D：ストレスに言及しているもの。

E：周囲の子ども(いじめられていない子)や大人(教師など)に言及しているもの。

F：解決策は無い。

G：わからない。

まず、各分類ごとの数を比較すると、多い順からA(61)、G(24)、E(19)、B(14)、C(13)、F(8)、D(0)で、Aの分類数が圧倒的に多かった。

各分類の群(小学校低学年、中学年、高学

年及び中学生)間の分布はTable4、Figure3の通りである。

分類Aは小学校で学年上昇とともに増加し、高学年で最も比率が高くなっているが、中学生で減少している。内容では、「仲良くする」という表現が低学年から中学まで一貫して多く見られた。仲良くという表現が使われているものは全体のほぼ半数(30)に及ぶ。また、中学生では、話し合うという表現が増加している。

分類Bは、低学年及び高学年で多く、中学年でわずかに1例、中学生では0である。

分類Cは、低学年で多いが、他学年では少ない。

分類Dには各学年とも分類されなかった。質問3との対応で本分類を残したが、分類された回答はなかった。

分類Eは、低学年で最も多く、中学年・高学年で減少するが、中学生で再び上昇している。

分類Fは、中学年で2例見られるが、小学校の他学年では分類されておらず、中学生に特徴的に見られる。

分類Gは、低学年、及び中学生で多くなっている。「わからない」の内容も変化していると推測されるが、結果から読み取ることではできない。

〈各分類の学年内における分布の比較〉

次に、学年内の比較を行ったものを以下に示す。

低学年：A > B・C・E・G > D・F

中学年：A > G > C・E > F > B > D

高学年：A > B > E・G > C > D・F

中学生：A > G > E・F > C > B・D

どの学年群でもAが多くなっているが、低学年ではA、B、C、E、Gがほぼ均等になっていた。中学年ではAが圧倒的に多く、Gを除くとB、C、E、Fとほぼ均等に少数である。高学年では、やはりAが圧倒的に多く、次にBが比較的多い。Fは0である。中学生では、やはりAが多く、次いでG、E、Fがほぼ均等に続いている。Cも少なくBは0である。小学校中学年以降、「いじめ」の解決策に関しては「いじめる側」と「いじめられる側」

Table4 「いじめ」の解決策の学年群別分類 人数

学年	A	B	C	D	E	F	G
低学年	8(.22)	7(.20)	7(.20)	0(.00)	7(.20)	0(.00)	7(.20)
中学年	17(.52)	1(.03)	3(.09)	0(.00)	3(.09)	2(.06)	7(.21)
高学年	19(.60)	6(.19)	1(.03)	0(.00)	3(.09)	0(.00)	3(.09)
中学生	17(.45)	0(.00)	2(.05)	0(.00)	6(.16)	6(.16)	7(.18)

注) 括弧内は各学年群における分類人数の比率を示している。

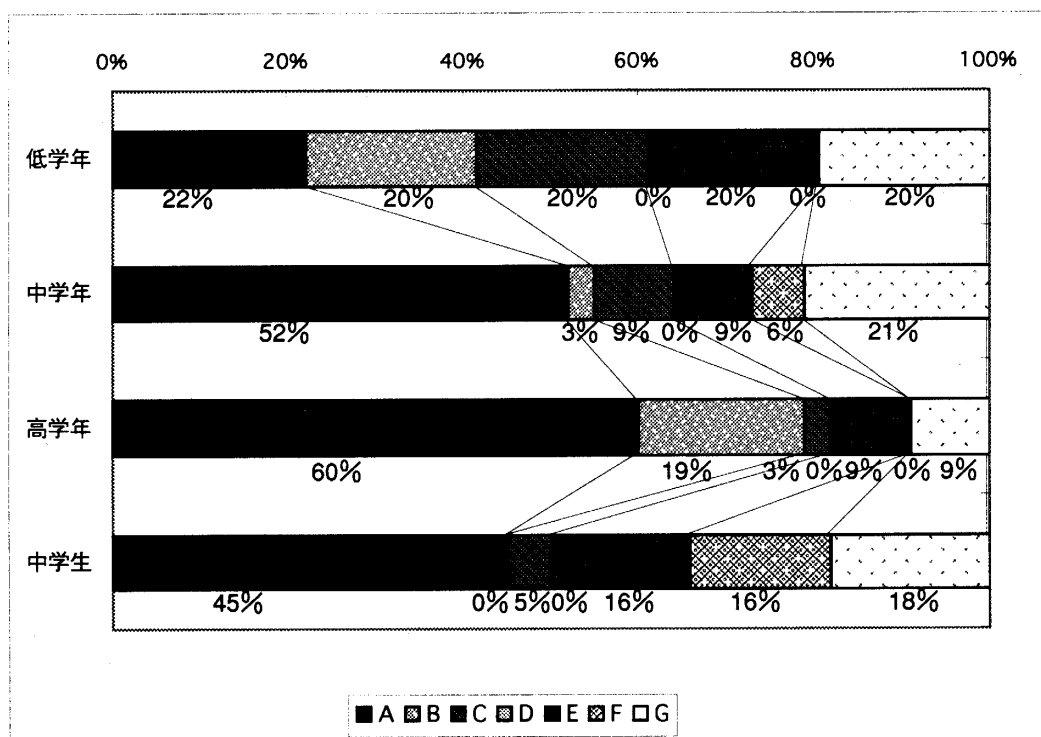


Figure3 「いじめ」の解決策の学年群別分類 構成比

の双方に言及する割合が増加し、特に中学2年生は「いじめめる側」や「いじめられる側」の片方だけに言及する割合が減少している。

## (2) 調査2の結果

調査2において得られた資料(被験者による条件項目の選択とその重要度の評定)は、小学2年生、小学校中学年(小学3・4年生)、小学校高学年(小学5・6年生)、中学2年生の4つの群に分別して分析された。骨格情報別の回答数をTable5、各群ごとの条件項目の選択数をTable6に示す。各群ごとに条件項目の選択とその重要度評定に関して集計処理を施し、パーセンテージを出した。なお、被験者に提示した骨格情報4つについて、それぞれ

上記の通り集計処理を行ったところ、骨格情報の種類によって選択された条件項目及びその重要度の差は特に注目する点なかった。従って、資料の分析対象は骨格情報全てに関する各群ごとの条件項目選択率と重要度評定における選択率とした。また、条件項目の選択数は被験者の任意によるものであったので、各群における一人当たりの平均選択数も割り出した。これらの結果は表の通りである。

### 〈条件項目の選択率による傾向及び特徴〉

条件項目ごとに学年間を比較すると、学年が上昇すると共に、①の所属集団は減少傾向を、⑤の集合性は増加傾向を示していた。また、②の意識性、⑥の継続性は学年間によっ

て選択率の差は特に見られないが、他の条件項目と比較すると学年を通して選択率が高い傾向にあった。

次に学年内における各条件項目の比較を行った。

小学2年生：⑥（継続性）＞②（意識性）＞③（苦痛の有無）＞⑤（集合性）＞①（所属集団）＞④（力関係）

中学年：③＞⑥＞②＞⑤＞①＞④

高学年：②・⑥＞⑤＞③＞④＞①

中学2年生：⑤＞②＞⑥＞③＞④＞①

各学年を通して条件項目選択率は、上位3項目において順番に変動がみられるものの、②と⑥は学年共通してあげられていた。そして、上位3項目のうち、小学2年生・中学年では③が、高学年・中学2年生においては⑤があげられていた。また、下位2項目に着目すると、各学年を通して①と④があげられているが、小学2年生・中学年では①＞④、高学年・中学2年生では④＞①と選択率の高さは異なっていた。

#### ＜重要度評定選択率に関する傾向及び特徴＞

重要度評定においては、一人当たりの平均選択数を考慮し、重要度2位までを分析対象とした。学年ごとの重要度2位までの回答率をTable7に示す。

まず、重要度1位だけに注目して学年間を比較してみると、①は小学2年生から中学年において増加しているが、高学年・中学2年生では0%となっていた。そして、⑤は中学年でわずかに減少しているが、学年上昇にしたがって増加傾向を示していた。⑥については、小学2年生から高学年までは増加しているが、中学2年生で0%となっていた。②と③に関しては各学年を通して6%～11%という範囲の選択率となっており、全体的に重要度が高いと判断されていたことを示していた。次に学年内における各条件項目の比較を行ったところ、次の通りであった。

小学2年生：③＞⑥＞②＞⑤＞①・④

中学年：③＞⑥＞①・②＞⑤＞④

高学年：②・⑥＞⑤＞③＞④＞①

中学2年生：⑤＞③＞②＞④＞①・⑥

上位3項目に着目すると、小学2年生から

高学年までは②・⑥が共通してあげられていたが、中学2年生になると⑥は最下位となっていた。また、小学2年生・中学年においては1位に③があげられていた。⑤については、高学年・中学2年生においてのみあげられていた。

次に重要度2位までを含めて学年間の比較を行うと、①に関して小学2年生から中学年までの増加傾向は上記の重要度1位のみの結果とほぼ一致しているが、高学年において重要度2位に1%という数値があがり、中学2年生では1位と2位の両方が0%を示していた。重要度1位では中学2年生の⑥は最下位になっている（0%）が、重要度2位では9%となっていた。

上記2つの結果から示唆されることは次の通りである。全学年を通してある行為をいじめと判断するための条件として、②意識性、⑥継続性、③苦痛の有無、⑤集合性があげられる傾向にあった。それらの選択率や重要度評定における学年間の変動の特徴は次の様にあげられる。小学2年生、中学年では選択率、重要度評定ともに、②意識性、⑥継続性、③苦痛の有無の条件項目がいじめの判断材料として高く評価され、高学年、中学2年生になると、⑤集合性が加わってくる。これは、学年が上昇するとともに、「いじめ」における集合性（集団で一人を）といったものが認識されていくことを示していると考えられる。

また、選択率や重要度評定において数値が低かった①所属集団、④力関係はある行為をいじめと判断する材料として、他項目に比べて、意識されないということであろう。特に①に関しては高学年、中学2年生では、選択率・重要度評定両者とも数値として非常に低く、一般に「いじめ」概念の構成要素となりにくいのか、当然のこととして評価が低いのかのどちらかを示唆しているように考えられる。

小学2年生から高学年までは選択率と重要度評定（重要度1位に関し）においてあげられた上位3項目までの条件項目は一致していた。しかしながら、中学2年生においてはそれとは異なっていた。選択率では上位3項目として⑤②⑥があげられていたのに対し、重

Table5 骨格情報別回答数

学年	骨格情報	骨格情報A	骨格情報B	骨格情報C	骨格情報D	合計
	嫌なこと	仲間外れ	叩く	隠す		
小2	11	11	12	12	46	
小中	11	11	11	11	44	
小高	10	10	11	11	42	
中2	7	8	11	7	33	
全学年合計	39	40	45	41	165	

Table6 学年群別条件項目選択数

学年	条件項目	条件項目①	条件項目②	条件項目③	条件項目④	条件項目⑤	条件項目⑥	総回答数	一人あたりの回答数率
	所属集団	意識性	苦痛の有無	力関係	集合性	継続性			
小2	15 (.10)	33 (.22)	28 (.19)	14 (.09)	24 (.16)	34 (.23)	148	3.217391	
小中	10 (.08)	26 (.21)	32 (.26)	9 (.07)	19 (.15)	29 (.23)	125	2.840909	
小高	1 (.01)	29 (.27)	15 (.14)	11 (.10)	22 (.21)	29 (.27)	107	2.547619	
中2	1 (.01)	23 (.26)	14 (.16)	8 (.09)	25 (.28)	17 (.19)	88	2.666667	

注) 括弧内は各学年群における選択者数の比率を示している。

Table7 重要度第2位まで学年群別回答率

学年	条件項目	条件項目①	条件項目②	条件項目③	条件項目④	条件項目⑤	条件項目⑥
	重要度	所属集団	意識性	苦痛の有無	力関係	集合性	継続性
小2	1	1%	6%	11%	1%	5%	7%
	2	3%	8%	2%	4%	3%	9%
小中	1	6%	6%	10%	2%	4%	7%
	2	0%	9%	10%	2%	8%	5%
小高	1	0%	11%	7%	1%	8%	11%
	2	1%	9%	2%	4%	6%	13%
中2	1	0%	7%	11%	5%	15%	0%
	2	0%	11%	2%	2%	8%	9%

要度評定においては⑤③②があげられており、⑥が最下位(0%)となっていた。そして⑥が重要度2位として9%という数値を示しているが、これは他の②⑤の重要度1位と2位をあわせた比率に比べると小さい。これは中学2年生が⑥をいじめの判断材料として認識しているが、重要度としては他項目よりも低いと考えているということを示唆している。

### Ⅲ. 考察

#### (1) 「いじめ」のイメージ・概念の発達—調査1の質問項目(1)に関して

分類不能の回答を除いて最も多かった回答に注目すると、小学校低学年・中学年で「具体的な行為に言及した回答」(それぞれ31%と

45%)、高学年で「被害者の心情に言及した回答」(47%)、中学校2年生で「大人・研究者の定義づけに近い回答」(39%)となり、「いじめ」概念が「具体的行為の水準」から「被害者の心情に言及する水準」を経て、より「概念的定義づけに近い水準」へと変化している。最も多かった回答を各学年ごとに細かく見ていくと、小学4年生において「具体的行為の水準」と「被害者の心情への言及」が同数となり、小学5年生になると「被害者の心情に言及した回答」が最も多くなる。さらに小学6年生では「被害者の心情に言及した回答」と「概念的定義づけに近い回答」が同数となり、中学2年生で「概念的定義づけ」が最も多くなる。以上の結果から、「いじめ」概念がおおよそ小学4年生と6年生の時期を境にして、

徐々に質的に推移していくと考えられるのではないだろうか。

大人の「定義づけ」により近いと考えられる回答(回答分類A)は、小学校低学年で8%, 中学年で12%, 高学年で19%, 中学生で39%と学年の上昇につれて増加傾向にあることがわかる。学年ごとの分布の比較によれば小学5年生の段階で分類Aは第3位であるが、6年生になると分類Cと並んで最上位となり、中学生で最も高い割合を示している。このことから、小学6年生の時期に「いじめ」に関する概念が他者の気持ちに言及するものから、より概念化・構造化された「いじめ」概念へと移行しつつあることが確認できるように思われる。内容として、「いじめ」に関わる具体的行為に付随する条件や背景に言及する表現は「強い子が弱い子を(…する)」、「集団で一人を(…する)」が多数を占めていた。学年による傾向として「集団で一人を」という表現が小学校高学年・中学生においてやや多かった。これは質問項目2の具体的行為の種類に対する回答の付加表現に関する部分ともほぼ一致しており、「いじめ」をある程度構造化して認識する際に、いじめる側といじめられる側の「力関係」や集団で一人をとった「集合性」が認識されやすいことを表わしていると思われる。

具体例だけを示している回答(回答分類B)は、小学校低学年(31%)から中学年(45%)にかけて増加するが、そのあと高学年(16%), 中学生(11%)と年齢段階が上昇するにしたがって減少している。「わからない・無回答・分類不能(分類E)」を除けば、具体例だけを示している回答は小学1年生から小学3年生までにもっとも多かったが、小学4年生で「被害者にとっていじめ現象がどのような行為かを言及した回答(分類C)」と同数になり、5年生ではこの分類Cに抜かれることから、この時期に「いじめ」に関する概念は具体的行為を重視するものから他者の気持ちを重視するものへと移行していると考えられるのではないだろうか。内容としては、低学年で「悪口」や「叩く・蹴る」といった表現が多く、中学年からは「暴力」という表現が見られた。また高学年になると「仲間外れ」や「無視」、「(物

を)隠す」というように「いじめ」の形態自体が変化していると考えられる回答があった。

「いじめ」現象が被害者にとってどのような行為なのか言及する回答(回答分類C)は、小学校低学年で14%, 中学年で18%, 高学年では半数に近い47%, 中学生では21%を占めている。高学年で最も高い割合を示しており、学年別では小学4年生から小学6年生にかけて高い割合を示していた。内容に関しては「意地悪」という表現が小学校低学年・中学年を合わせると半数近く(11名のうち5名)を占めており、また小学校高学年・中学生では「嫌がらせ」「人の嫌がることをする」という表現が約9割を占めていた。

「わからない・無回答・分類不能」(回答分類E)は、小学校低学年では最も多く47%を占めており、中学年で15%と減少するが、高学年で19%, 中学生で24%と再び増加する傾向にあった。増加傾向にある中学生の24%というのは中学生の回答全体のなかで第二位を占めている。内容に関しては、小学校低学年から高学年にかけては「わからない」や「知らない」などの表現であったが、中学生になると「いじめる人がいじめられる人をいじめること」や「そのまま『いじめ』ではないんですか」などのような表現が9例のうち3例を占めており、中学生に特徴的であった。本研究では中学生にのみこのような回答が見られた理由を特定することはできないが、中学生に特徴的に見られるこのような回答が「いじめ」を話題とする際に一般的に現われるのか、教師や親などの大人たちに対しても現われるのか、あるいは大人である調査者に対してのみ現われるのかななどを検討していくことが今後必要であろう。

## (2) 「いじめ」の具体的内容—調査1の質問項目(2)に関して

「叩く」「蹴る」「悪口」といった直接的な「いじめ」行為に関する回答は全学年を通して非常に多かったが、特に小学校低学年ではその他に「(人を)泣かすこと」や「けんか」「ものを取る」等の直接的な行為が回答として多く、「いじめ」が具体的行為のレベルで捉えられているとする質問項目(1)の結果と一致し

た。付加表現として「何もしていないのに」や「(強い子が)弱い子を」などを加える子どももいるが、「いじめ」の具体的な内容は直接的な行為の水準に留まっており、内容的に「いじめ」と「喧嘩」とを明確に区別することのできない水準にあると考えられる。

「物を隠す」や「仲間外れ」といった行為は小学3年生になると言及されるようになり、小学校高学年・中学生で増加している。「いじめ」に関する具体的な内容がより直接的であった低学年に比べ多様化しており、より間接的な「いじめ」の形態が認識の上では出てきているものと考えられる。「意地悪」「いじめる」という表現が小学3年生で、「嫌なことをする」という表現が4年生で出てきていることから、質問項目(1)の「いじめ」が被害者にとってどのような行為であるのかに言及するものが小学校中学年から増加するという傾向と一致している。「いじめ」の具体的な内容に関して間接的な形態に言及しはじめる時期と「いじめ」に対する被害者側の心情に多く言及しはじめる時期とが一致していることから、実際に行なわれる「いじめ」が学年の上昇につれて陰湿化する背景には「いじめられる側の気持ち」への認識が関与していると考えられるのではないだろうか。

「無視」という行為は5年生女子において言及されはじめ、6年生も女子しか言及しておらず、中学生でも男子(2例)に比べ女子(7例)がかなり多い。男子に比べ女子の方が「いじめ」の具体的な内容として「無視」を挙げやすいといえるが、実際に行なわれている「いじめ」として女子に「無視」という形態が多いのかどうかは検討を要する。

### (3) 「いじめ」の原因と解決策に関して

#### (a)原因の認識——調査1の質問項目(3)

「いじめ」の原因に関して子ども同士の間関係に着目した回答(回答分類A)は、小学校低学年で22%、中学年になると36%とやや増加するが、高学年で28%、中学2年生で21%となり、小学校中学年で降減少する傾向にあった。回答の内容に関しては、小学校低学年で「違う人が叩いたりするから(やりかえず)」など直接的な行為の連関に着目したもの

が多く、小学校中学年でその傾向は続くが、他方「意見が合わないから」や「いじめられている子は気が弱く、いじめる子には暴力(力)がある」というように相互の関係性やいじめる側・いじめられる側双方に言及した回答が出てくる。高学年や中学2年生の回答には関係性への言及がさらに増加している。

いじめる側に着目した回答(回答分類B)は、小学校低学年で14%、中学年で6%と非常に減少するが、高学年で31%、中学2年生で21%となっている。但し、小学校中学年で「いじめる側」のストレスに言及した回答(回答分類D)が小学校3年生から出始めており、中学年の子どもたちが「いじめ」の原因に関して「いじめる側」にあまり言及しないと言うことはできない。回答の内容に関しては、小学校低学年では「悪い心があるから」、「嫌だから(やる)」などいじめる側の気持ちに言及するものが多い。中学年は2名しか分類されていないが、そのうち1名は「人を傷つけようとやる」というように他者の心情を考慮した上で「いじめ」行為が行なわれることを指摘している。高学年でも「恨みとかがあるから」といじめる側の気持ちに言及するものや、「面白い人がいるから」といじめられる側の気持ちを考慮した上でいじめを行なう人がいることを原因に挙げるものがいた。中学2年生では「気に入らないことがあると怒る人がいるから」「人の気持ちを考えないから」といじめる側の属性に言及するものや「相手が嫌いだから」等のようにいじめる側の気持ちに言及したものが目立った。

いじめられる側に着目した回答(回答分類C)は、小学校低学年で14%、中学年で9%、高学年で3%と最も少なくなるが、中学2年生で16%と最も多くなっている。回答の内容に関しては、小学校低学年では「相手が嫌なことをするから」などのように「いじめられる側」のする直接的な行為への言及が見られるが、中学年では「いじめられる子が生意気」「弱い」というようにいじめられる個人の属性に言及するようになっている。高学年で回答した1名は「いじめられる人が変なことを言ったり先に暴力を振るう」と直接的な行為の関係について言及している。中学2年生では「暗

い、「生意気」、「人と違うようなことをしたりする人がみんなから何か言われたりする」等のようにいじめられる個人の属性に言及していた。

ストレスに言及している回答(回答分類D)は小学校低学年で0%、中学年で18%、高学年で6%、中学2年生で13%と、小学校高学年が最も多いという結果になった。分類Dの回答は小学3年生から現われており、いずれの回答も「いじめ側」のストレスに言及しており、「家庭や塾」などでたまったストレスを「解消」するために「いじめ」をするという点で学年間に質的な違いは見られなかった。

「わからない・無回答」(回答分類E)は、小学校低学年で50%、中学年で30%、高学年で19%、中学2年生で29%というように、小学校では学年が上がるにつれて徐々に減少していたのが中学2年生で再び上昇している。質問項目(1)の「いじめとは何か」という質問でも「わからない・無回答」と分類された回答は中学2年生で増加していたが、質問項目(3)の「いじめ」の原因に関する質問では「わからない・無回答」に分類された回答が中学2年生の回答全体のなかで最も高い割合を示している点で特徴的であるといえるだろう。

全体を通して、特に小学校高学年からいじめ側—いじめられる側の関係性や双方の気持ちに言及するようになると指摘できるだろう。

#### (b)解決策の認識——調査1の質問項目(4)

「いじめ」の解決策に関して子ども同士の人間関係に着目した回答(回答分類A)は、小学校低学年で22%、中学年で52%、高学年が最も多く60%、中学2年生でやや減少し45%となっている。小学校低学年においては分類Aの回答が占める割合は他の回答分類とほぼ変わりなかったが、中学年以降は分類Aの回答が他の回答分類に比べ最も高い割合を示している。内容としては「仲良くする」という表現が全体のほぼ半数を占めており、この傾向は学年が下がるほど顕著である。中学2年生になると「話し合う」というようにより具体的な解決策が出てきている。また分類Aは中学2年生で若干減少しているが、これは全

体の割合として分類E(周囲の子どもや大人に言及)・分類F(解決策はない)・分類G(わからない)が増加しているためである。

いじめ側に着目した回答(回答分類B)に関しては、小学校低学年で20%、中学年は3%(1名)、高学年で19%、中学2年生はひとりもいなかった。内容としては、低学年で「他の人が叩いたりとかしない」など「いじめ側」に改善を期待するものがあり、高学年でもこのような回答は見られるが、他に「自分がやられて嫌なことを人にしない」というように自分自身がいじめ側にならないよう配慮するという回答があった。

いじめられる側に着目した回答(回答分類C)に関しては、小学校低学年で20%、中学年で9%、高学年で3%、中学2年生で5%と学年の上昇に伴い減少傾向にあった。内容としては全学年を通じて「やめて言えばよい」というものが多かった。

周囲の子どもや大人に言及した回答(回答分類E)は、小学校低学年で20%、中学年で9%、高学年で9%、中学2年生で16%となっており、小学校の中学年・高学年で減少するが、中学2年生で再び増加していた。内容面では、低学年では「誰かが二人を連れてきて仲直りさせる」や「担任の先生に言う」などの回答があったが、低学年の「いじめ」概念が未分化であることを考慮すれば、これは喧嘩などの争いの解決方法としてイメージされている可能性もあるだろう。また、ほぼ同様の回答内容は中学生まで続くが、中学生の回答にはまわりの人間に注意をしてもらうことが解決に繋がるもの先生に言う「(いじめが)ひどくなる」という回答もあった。中学生では「周囲の子どもや大人に言及した回答」が増加しているながら、教師や大人に対しては期待できないという回答が寄せられることから、「いじめ」問題が「いじめ」の当事者間だけではもはや解決することが困難な学級集団・教育・社会の問題であると徐々に認識されている一方で、「いじめ」問題の解決に関して教師や大人に対しては期待を寄せることはできないという困難さをも認識しはじめていると考えられるのではないだろうか。

「解決策はない」に分類された回答(回答分



類F)は、小学校中学年から現われ6%、高学年にはなく、中学2年生で16%となった。内容面で質的な違いはなかったが、ここでも中学2年生での増加が見られる点が特徴的である。

「わからない」に分類された回答(回答分類G)は、小学校低学年(20%)・中学年(21%)がほぼ横ばいで、高学年(9%)で減少し、中学2年生(18%)で再び増加した。上記の質問項目(1)と(3)でも、中学2年生で「わからない・無回答」とされる回答は増加しているが、一般的な感覚に照らしてみれば、年齢の上昇に伴い「分からない・無回答」が増加するとは考えられず、中学生でこの回答が増加することの意味に関してはさらなる検討を要するだろう。

全体をとおしてみると、小学校低学年では分類A・B・C・E・Gの占める割合がほぼ同じ程度なのが、中学年と高学年では分類Aが半数以上を占めるようになり、中学2年生でも45%と高い割合を示している。「いじめ」の解決策に関して「いじめる側」あるいは「いじめられる側」の一方にのみ着目した回答は、「いじめる側」に着目した回答が高学年で増加する他は、学年の上昇とともにいずれも減少傾向を示している。また中学2年生において、周囲の子どもや大人に言及する回答、「解決策はない」に分類された回答、「わからない」に分類された回答が小学校高学年に比べ増加していることが特徴としてあげられる。これらの回答が増加した理由は必ずしも明確ではないが、「いじめ」概念がより定義的なものへと推移することを「概念の複雑化」と捉えるならば、それにも関わらず「解決策はない」や「わからない」に分類される回答が増加することや「周囲の人間に言及」しながら教師や大人には期待できないという回答が現れることは「いじめ」概念の複雑化が「いじめ」という現実を解決の困難なものとして捉えさせていると考えることができるのではないだろうか。

#### (4) 調査2に関して

ある行為を「いじめ」と判断する際に必要とされる情報として、全学年を通じて「わざ

としたかどうか」(②意識性)、「やめて欲しいと思うかどうか」(③苦痛の有無)、「みんなもするかどうか」(⑤集合性)、「いつもしているかどうか」(⑥継続性)が選択されやすい傾向にあった。「グループやクラブなどが同じであるかどうか」(①所属集団)や「いじめる側が「いじめられる側よりも強いかどうか」(④力関係)は全学年を通じて選択されることが少なく、「いじめ」を認識する際の条件としては重要度が低いと考えられる。「いじめ」を客観的に考察した研究者が重要と考えた条件は、子どもたちが「いじめ」を認識する際には必ずしも重要ではないということを示しているのではないだろうか。また「所属集団」に関しては、特に小学校高学年・中学2年生で選択率・重要度評定ともに非常に低い値であるが、これはあまりに自明のこととして評価が低いとも考えられる。あるいは「いじめ」においては、「所属集団」や「力関係」などの「いじめ」という場面とは関係なく決定される社会的関係よりも、「いじめ」が生じたという事実から生じる加害者・被害者という関係や、「いじめ」に周囲がどのように関わるのか、「いじめ」が継続的に行なわれるのか、といった「いじめ」という事実と直接関わる条件が重要視されやすいとも考えられる。

#### まとめに代えて

小学生・中学生の「いじめ」概念の発達に関する調査から、「いじめ」に対する教育をどのような形で提言することができるだろうか。本研究によって、「いじめ」概念の発達は「具体的な行為に言及する水準」から「被害者の心情に言及する水準」を経て「大人・研究者の定義づけに近い水準」へと推移していくことが示された。問題なのは、学年があがるにつれて「いじめ」概念がより客観化・形式化されるにもかかわらず、そのことが「いじめ」問題そのものの持つ困難性をより強く認識させるように働いているのではないかと考えられることである。したがって、「いじめ」問題に対する教育の課題は、認識・概念発達の道筋に先回りして「いじめ」問題に関する社会的認識の発達を準備すると同時に、「いじめ」

問題を乗り越える具体的な方策を現場に関わる教師や子どもたちとともに創りあげていく点に求められるだろう。

それぞれの認識の発達・概念の発達水準に基づくならば、「いじめ」と「喧嘩」とが明確に区別されていない時期の小学校低学年・中学年においては、次に控える「被害者の心情に言及する水準」へと子どもたちの認識・概念を引き上げる教育が必要とされるだろう。さらに「被害者の心情に言及する水準」にあたる小学校中学年・高学年の子どもたちには、「いじめ」をより客観視できる方向へと引き上げる教育を準備する必要がある。そして「いじめ」を「大人や研究者たちの定義に近いもの」として認識することが可能であり、そのことから「いじめ」に対する無力感を呈する中学生たちにとっては、客観化・形式化された「いじめ」認識をもう一度具体的な生活者のレベルで、すなわち被害者の心情に関わる水準で「いじめ」を認識していく力を身につけていく必要があると同時に、それを教育問題・社会問題のひとつとして教師や仲間同士で討議しあうことのできる環境を用意していく必要があるものと考えられるだろう。

#### 参考文献

- 東洋・唐澤真弓 1989 道徳的判断過程についての比較文化的研究—逐次明確化方略による試み— 発達研究, 5, pp.185-190.
- 長谷川裕 1998 いじめ論の状況(上) 教育, 9, pp.95-104.

- 長谷川裕 1998 いじめ論の状況(下) 教育, 10, pp.92-101.
- 唐澤真弓・東洋 1989 道徳的判断過程についての比較文化的研究—逐次明確化方略による試み2— 発達研究, 5, pp.191-204.
- 唐澤真弓・東洋 1990 道徳的判断過程についての比較文化的研究—逐次明確化方略による試み3— 発達研究, 6, pp.63-69.
- 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, pp.77-85.
- 森田洋司・清永賢二 1986 いじめ—教室の病い— 金子書房.
- 森田洋次・清永賢二 1995 新訂版 いじめ—教室の病い— 金子書房.
- Olweus,D. 1993 *Bullying at School : What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- Smith, Peter K. and Sharp, Sonia (eds.) 1994 *School Bullying: Insights and perspectives.* London: Routledge.
- 鈴木康平 1995 学校におけるいじめ 教育心理学年報, 34, pp.132-149.
- 滝充 1992 「いじめ」行為の発生要因に関する実証的研究 教育社会学研究, 50, pp.366-388.

\* 本研究は1997-98年度の大学院茂木俊彦ゼミで行った調査をまとめたものである。また本調査には小沢泰子,足助亜矢および科目等履修生が参加した。