

# “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

—質問紙法による追跡調査データを用いた諸仮説の整理と検証—

滝 充

## 1. 問題の所在

### (1) 従来の“いじめ”研究の概要

学校における子どもの“いじめ”行為が学術的な研究の対象とされ始めるのは、1980年前後<sup>(1)</sup>のことである。その後、“いじめ”の社会問題化と相前後し、多くの研究が“いじめ”行為や“いじめ”問題の調査・分析・解釈を積極的に行う。それら学術的な問題関心から出発した研究は、そのアプローチに注目すると、I. 事例研究法による調査研究、II. 質問紙法による調査研究、III. 解釈的研究、の3つに大別でき、各類型中にはおおむね共通する問題関心や分析・解釈結果を見いだすことができる。

たとえばIに分類される研究は、加害者・被害者という当事者を中心にした実態の把握と原因や指導法の探求という現場サイドの視点から始まったものが多く、代表的な研究には文部省(1984)や詫摩(1984)等がある。“いじめ”が社会問題化する以前からのアプローチということもあり、“いじめ”を「いじめっ子・いじめられっ子」問題ととらえた研究が多く、その関心も行為に関わる子どもの動機や特徴、そこから導かれる解決法や指導法、等にむけられることが多かった。主たる成果には、“いじめ”行為の類型化、当事者の特徴の指摘、早期発見法・対応法の提示、等をあげることができ、“いじめ”の発生要因(関連要因)として注目されたのは、子どもの攻撃性や自己中心性等の、当事者の個人的心理的な特徴であったと言える。

---

宮崎大学

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

それに対してⅡに分類される研究は，“いじめ”行為の発生が広く認識され，潜在的ケースを含んだ問題の全貌解明に関心に移り始めた84年前後から登場し，代表的な研究には中原ほか（1984）や森田編（1985）等がある。“いじめ”を子どもの反社会的行動の1つととらえた研究が多く，その関心は数量的な発生状況の把握，そこに関わる諸要因の解明にむけられることが多かった。主たる成果には，潜在的ケースを含む発生状況の数量的提示，関連諸要因との統計学的分析，等をあげることができ，“いじめ”の発生要因（関連要因）として注目されたのは，心理学志向の研究では性格等の心理的特徴，社会学志向の研究では学校への適応や規範の受容の状況であったと言える。

一方，Ⅲに分類される研究は，Ⅰ・Ⅱの研究成果やマスコミによる“いじめ”報道に基づき，“いじめ”行為の本質やミクロなメカニズム，あるいは85年前後の日本社会の“いじめ”騒動自体に注目する動きの中で現れ，代表的な研究には竹川（1985）や山崎（1985）等がある。“いじめ”を集団維持に関わる差別的行動の1つととらえた研究が多く，その関心は“いじめ”行為を生み出す集団状況，被害者が生み出されるメカニズム，正当化・容認化のプロセス，等にむけられることが多かった。主たる成果には，子どもたちが“いじめ”行為に巻き込まれたり，行為がエスカレートしていく状況やプロセスの解釈・説明があげられ，“いじめ”の発生要因（関連要因）として注目されたのは，集団内の人間関係や学校・社会の状況であったと言える。

このように，“いじめ”を扱った研究には一定の流れがあるように見えるものの，アプローチによって“いじめ”行為のとらえ方，その問題関心，注目する発生要因や関連要因，等にはかなりの違いがある。“いじめ”をめぐる議論は共通のフィールドで論じられてきたと言うよりも，個々のフィールドでの成果が性急に一般化され，時には全く別の問題であるかのような議論が展開されてきたと言ってよい。もちろん，そこに類似の指摘が見られないというわけではなく，異なるアプローチの研究を引用した論述も存在する。しかし，先行研究の分析・解釈から共有化できる認識を整理しようとするとき，それぞれの指摘の間には矛盾・対立するもの，あるいは両立の可否の不明なものが残ったままであることに気づく。本稿が扱う発生要因に関わる例で言えば，行為に関わる子どもの示す心理的特徴を“いじめ”行為の原因と見るか結果と見るかで説明は大きく異なるにもかかわらず，その整理・検証は試みられていない。

### (2) 本稿の課題と意義

本稿の課題は，“いじめ”行為の発生要因に焦点を絞り，従来の諸議論の整理を行うとともに，それらの妥当性の検証を試みることにある。これは，学校現場での対応

という面からも、今後の“いじめ”研究の進展という面からも、重要な意義をもつ。

ところで、議論の整理はともかく、それらの妥当性の検証には従来のものとは異なる調査研究の実施を必要とする。なぜなら、先行諸研究の依拠するデータには以下に示すような問題点があり、それらのみでの検証には限界があるからである。まず、Iの事例的なデータは、潜在的ケースに関するものを含みえないという致命的な欠点がある。また、行為が顕在化した後の面接や聞き取りという調査方法は、調査者の主観の付与を避けがたく、事実関係・調査者による分析・調査者による解釈の3つを分離した検討が困難である。IIの質問紙法によるデータは、潜在的ケースも含み、調査者の恣意性混入のチェックも相対的に容易であるが、個々の調査研究が示す“いじめ”行為の経験率が数%から8割弱までもの幅をもつ<sup>(2)</sup>ことに現れているように、測定された行為の妥当性・信頼性に疑問が残る。IIIの解釈的研究が依拠するデータは、マスコミ沙汰になるような特異な事例かI・IIの調査研究データの引用にすぎず、同様の限界をもつ。また、いずれの研究も、調査時点のデータかそれに先立つ回顧的データに依拠する程度で、継続的な調査による追跡や再検証の視点に欠ける。

そこで、本稿の課題を遂行するにあたり、従来の質問紙調査の尺度および調査全体の設計の見直しを行った。そして、測定された“いじめ”行為の信頼性・妥当性を高めるとともに、先行諸研究による“いじめ”行為の発生に関する仮説を検証できる質問群を準備し、潜在的なケースを含んで3年にわたる追跡が可能な質問紙調査を企画・実施した。詳細は後述するが、従来の研究が実証的な裏付けのないまま言及してきた諸説の検証を可能にしたこと自体、本稿のもう1つの意義と言えよう<sup>(3)</sup>。

## 2. “いじめ”行為の発生に関する諸議論の整理

まず、従来の議論が、“いじめ”行為の発生に関してどのような要因をどのように位置づけて説明してきたのかを整理しよう<sup>(4)</sup>。なお、“いじめ”行為の発生と直接に関連づけて論じられる要因を Push 要因とし、発生の抑止や発生後の解決を妨げたり、行為をさらにエスカレートさせるとして言及される要因を Pull 要因とする。

### (1) “いじめ”行為発生の Push 要因

“いじめ”行為の発生を説明する議論には、行為に関わる子どもの心理的特徴に注目するものが少なくない。その中でも代表的なものは、加害者・被害者の性格上の問題ゆえに“いじめ”が発生すると考えるもので、ここではそれを「(加害者・被害者の)性格原因仮説」と呼ぶことにする。Iに分類される研究に多く見られ、学術的研究としては文部省(1984)や詫摩(1984)が最初のものと言えらる。それらの論理展開

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

は、まず“いじめ”行為の形態を類型化し、次にその要因や背景として加害者・被害者の性格面の問題に触れ、対人関係の未熟さ・耐性の欠如等の個人的問題を指摘したうえで、最終的に家族へと原因を帰着させていくというものである。ちなみに文部省の資料では、加害者の性格面に「活発・落ちつきがない・いたずら好き・生活態度にけじめがない・忘れ物が目立つ・行動が雑・無神経・自分の判断や感情のままに行動・相手の気持ちを思いやれない」を、被害者の性格面に「わがまま・依存性が強い・小心で過敏・自己顕示欲が強い・反抗しやすい」を、その特徴としてあげている。

Ⅲに分類される研究の中で類似の主張をするのは、山崎（1985）である。彼は被害者学の視点から、「被害を受けやすい、被害を受けても仕方がない」人格特性や社会的要因を被害者性として問題にする。そして、“いじめ”の被害者には年齢・学年・性・帰属集団などに基づく一般被害者性と知能・情緒不安定性・無気力性などの特殊被害者性が見られ、加害者にも同様の一般加害者性と知能・攻撃性・自己顕示性などの特殊加害者性が見られるとする。個人的特性に発生要因を帰着させる点で「性格原因仮説」と類似の立場であり、特殊被害者性・特殊加害者性に限定すれば全く同じと見てよい。なお、部分的にせよ“いじめ”行為の発生要因として当事者の性格等に言及するものに、稲村（1986）・杉原ほか（1986）・高野ほか（1986）・鈎（1987）などがある。

それに対し、被害者がそうした心理的特徴を示すこと、それが“いじめ”行為の発生に直接関わっていることを認めつつも、それを「性格」上の問題とも主たる発生要因とも見ない説明が、Ⅲに分類される研究を中心に見受けられる。菅野（1986）の言葉を借りれば、それを機会原因（口実）と見る立場で、代表的なものに竹川（1985）によるヴァルネラビリティの議論をあげられる。ヴァルネラビリティとは弱者の持っている潜在的挑発性・攻撃誘発性の意味で、“いじめ”に関わるものとして、特異な身体的違和感や明らかな負性・相対的な脆弱性によるつけこまれやすさ・スティグマ化された優越性や目立ちやすさ、の3つが指摘されている。そして、集団内に“いじめ”行為を許容する空間ができたとき、それらが行為の口実になるとする。この指摘は先に見た山崎の被害者性の議論に似ており、特に一般被害者性の指摘とは重なる部分がある。しかし、その特徴自体を問題視して発生要因と考えるのではなく、他者との関係でマイナスに位置づけられたときに機会原因になると見る点が大きく異なる。この説明を「(被害者の心理的特徴等による)機会原因仮説」と呼ぶことにする。被害者の示す心理的な特徴等を他者からのラベリング等の結果と見なす研究には、この他に浪花（1985）・赤坂（1986）・森田ほか（1986）・菅野（1986）・山口（1988）など

がある。

また、加害者の示す心理的特徴についても、それを主たる発生要因と考えるのではなく、彼らのおかれた状況に起因する一種のストレスや情緒不安の現れとする説明が、ⅡやⅢに分類される研究に散見できる。井上（1986）はそれを学校ストレスあるいは受験ストレスと表現し、学校（あるいは家庭）への不適応状態がもたらす情緒不安を問題にする。これを「（加害者の）不適応原因仮説」と呼ぶことにする。同様に学校への適応や教師に対する不信感に注目する研究には、秦（1985）・井上ほか（1986）・鉤（1987）などがあり、加害行為の背景に何がしかの欲求不満があるとする議論は数多い。

## (2) “いじめ” 行為の Pull 要因

次に、行為の発生に直接には関わらないものの注目すべき Pull 要因について、議論を見ていこう。その1つは、加害者に罪悪感や善悪の判断力が欠如している、あるいは力による秩序維持の志向が見られる、等の説明である。Ⅱに分類される研究に多く見られ、森田編（1985）は価値意識や逸脱行為への許容度が“いじめ”行為における役割によって異なることに注目している。これを「（加害者の）規範意識欠如仮説」と呼ぶことにする。同様に、規範意識や道徳性等との関連に注目するものに、秦（1985）・井上ほか（1986）・久富ほか（1986）・鉤（1987）・竹村ほか（1988）などがある。

もう1つは、“いじめ”行為が当事者だけの問題ではなく、目撃者の存在を無視できないとする説明である。これもⅡに分類される研究に多く見られ、森田編（1985）は目撃者が見ぬふりをするのみならず、傍観者・観衆として積極的に行為に関わるとする四層構造論を展開する。これを「（目撃者による）扇動仮説」と呼ぶことにする。目撃者について同様の考察を行った研究には、この他に井上ほか（1986）・久富ほか（1986）・竹村ほか（1988）などがあり、規範意識や価値意識等の関わりが問題にされている。

## 3. 検証データの概要

ここでは、前節で整理した諸仮説の妥当性を検証するために用いるデータが、従来の調査研究（特に質問紙法による）をどのように改善して得られたものかを示そう。

### (1) “いじめ” 行為の定義

まず、本稿が扱う“いじめ”行為、“いじめ”として測定する行為の範囲であるが、学校現場で日常化し、従来からの「けんか」（対等な関係のもとでの争い）や「暴力

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

行為」(身体的な苦痛自体を目的とする暴力汰沙, 単なる腕力の誇示, 金銭が目的の恐喝, 等)と同様には説明できない行為に限定したい。それを簡潔に規定するものに, 森田編(1985)による「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」という定義がある。これ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。本調査研究もこの定義を採用したが, そこに託した含意をより明確にするための補足を以下に示す。

まず, 「同一集団内の相互作用過程」のくぐりには, 面識のない者による加害行為や面識はあっても無差別的な加害行為に巻き込まれた場合, 一過性の偶発的な行為, 等の排除を意図している。換言すれば, “いじめ”は単なる顔見知り以上の日常的な交流関係の中で行われる行為であり, それゆえしばしば同じ集団に属する第三者の目の前で, 時には彼らをも巻き込んで行われ, また継続・再発もしやすい。「優位に立つ一方が, 意識的あるいは集合的に他方にたいして」のくぐりには, 同一集団内にありながら対等でない状況で, すなわち被害者に不利でありながらそれを回避しにくい状況下で行われることを示す。これは, 対等な関係での争いの排除を意図している。

この日常的な交流の中での対等でない関係という規定は, しばしば「陰湿」と表現されたり「見えにくい」と指摘される“いじめ”行為の特徴を, 的確にとらえたものと言える。なぜなら, 日常的な交流関係の中での行為であるため, 被害者は加害者との接触を避けることが困難で, 対等でないために抵抗もむずかしく, 不安におびえるしかない。しかも, 対等なはずの者から一方的に危害を受けていることを他人に知られる屈辱や恐れから, 第三者に気づかれないよう事実を隠して耐えねばならない。それゆえ, 行為は公になりにくく, 公になった場合にも当事者双方が“いじめ”でないかのように装おうため認知されにくい。そして, 被害者の「精神的・身体的苦痛」も, 加害行為が直接もたらす苦痛のみならず, 不安や屈辱が加わったものとなるのである。

### (2) “いじめ”行為測定に関わる先行調査研究の問題点

さて, そのような“いじめ”行為を質問紙調査法によって把握し, 諸仮説の妥当性の検証を試みるにあたり, 従来の調査研究が抱えていた問題点を指摘したい。

#### ① 測定対象とする“いじめ”行為の時期と側面の問題

冒頭でも触れたとおり, 従来の質問紙調査研究によって把握された“いじめ”行為の経験率には驚くほど大きな差が見られ, データの信頼性が疑われる一因となってい

る。その差の原因と考えられるものに、個々の調査が対象とした“いじめ”行為の「時期」の違いと、経験の有無（いじめたことがある，等）と発生時の役割（加害者であった，等）のどちらで測定したかという「側面」の違いがある。なぜなら、「現在の学年」の経験を尋ねた場合には「これまで」の経験全てを尋ねた場合よりも、また役割で尋ねた場合には経験で尋ねた場合よりも、ともに数が減るためである<sup>(5)</sup>。

## ② 測定尺度の問題

しかし、より基本的な問題は、“いじめ”行為を把握するために準備した質問群の適否、測定尺度自体の妥当性・信頼性にある。時期と側面が同一に設定された調査でさえ、依然として10～20%ポイントものズレが残っているからである。

従来の質問紙調査による測定尺度には、“いじめ”行為をできるだけ客観的に捉えるため、具体的な行為を列挙してその経験・役割を問うスタイルと、当事者の主観的な感じ方を尊重できるよう、行為を限定せずに“いじめた・いじめられた”という経験・役割のみを問うスタイルの2つがある。いずれも行為を的確に把握するための配慮ではあるが、一長一短がある。前者では尺度が共通化できる反面、調査者によって“いじめ”と見なされた以外の行為を把握できず、また行為の形態のみが重視されて当事者の思いが抜け落ちやすい。一方、後者では被調査者の主観性は尊重される反面、“いじめ”行為に対するイメージが共有されていないと、被害者は“いじめ”と主張するのに、同じ事件の加害者は「ふざけ」と主張するといったズレが生じる。

さらに、もう1つの問題点は、測定された行為から“いじめ”として問題にすべきもの以外（「暴力行為」や「けんか」、軽度の“いじめ”類似行為，等）を排除する操作の欠如である。上に見た点を必要条件とすれば、十分条件とも言えよう。たとえば、今の“いじめ”は陰湿化し長期化しているから問題であると指摘するならば、測定尺度に何らかの規定が加えられねばなるまい。ところが、従来の質問紙調査では尺度への規定はおろか、“いじめ”行為の継続期間を尋ねたものさえ数少ない。

## (3) 測定尺度の改良と調査全体の設計

では、そうした不備や問題点を克服して諸仮説の検証を可能にするために、どのように測定尺度を改良し、調査全体の設計に配慮したか、それを示していきたい。

### ① 尺度の改良－1：主観性と客観性への配慮

まず、“いじめ”行為を主観的かつ客観的に把握するために、次のような質問群によって尺度を構成した。いわゆる“いじめ”行為を羅列するのではなく、それらを類型化して〈仲間はずれ：仲間はずれにしたり，無視したり，陰で悪口を言う〉・〈いやがらせ：いやがらせをしたり，いたづらをする〉・〈わざとぶつかる：わざとぶつかつ

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

たり、遊ぶふりをして叩いたり蹴ったりする〉・〈脅す、暴力：脅かしたり、暴力をふるったり、お金や物を要求する〉の4タイプを設定する<sup>(6)</sup>。そして、“いじめた”・“いじめられた”・“いじめを見た”という3つの立場（役割）に対し、この4タイプの経験をそれぞれ尋ねた12通りの質問群をつくる。たとえば、加害経験なら『あなたは次のような“いじめ”をしたことがありますか』と尋ねた後、まず『仲間はずれにしたり、無視したり、陰で悪口を言った』についてその有無を答えさせ、それに続けて関連の質問を行う。次に、『いやがらせをしたり、いたずらをした』等について順に繰り返していく。被害経験・目撃経験についても同様である。この方法であれば、“いじめ”を経験したと思う子どもは、多少のニュアンスの違いを含めながらいずれかに回答することができるため、子ども自身の“いじめ”への思いが生かされつつ、同時にその際のイメージもある程度まで共通化されるメリットがある。

### ② 尺度の改良-2：継続期間と人数関係による規定

次に、測定された行為から“いじめ”以外の単なる「けんか」や「暴力行為」を排除するため、定義で触れた、同一集団内における日常的な交流の中での対等でない状況下での行為、という規定を加える。その際、「同一集団＝学級」といった規定は必ずしも適当ではないので<sup>(7)</sup>、「長期化」という点から間接的に規定する。日常的な交流なしに長期化は困難だからである。また、対等でないという点についても判断は微妙なため、ここでは加害者と被害者の人数関係によって規定する。具体的な手続きとしては、上の尺度によって把握された“いじめ”行為の中から、継続期間が数週間以上、加害者が複数で被害者が一人というケースのみを、注目すべき“いじめ”行為と見なしていく。ただし、「数週間以上・多対一」以外のケースも、従来の議論では“いじめ”行為とされていたこと、また“いじめ”行為でないとまでは言い切れないことから、「数週間以上・多対一」のケースをⅠ群、「一日限り・一対一」のケースをⅡ群、そして残りをⅢ群とし、併せて検証の対象としていく<sup>(8)</sup>。

### ③ 発生時期の明確化と役割別の把握

そして、経験を単に“ある・なし”ではなく、“今でも……”・“今はないが、現在の学年で……”と発生時期を含む選択肢で尋ね、当該年度の4月以降の経験のみを分析の対象とする。また、どの側面で“いじめ”行為を把握するかについては、先に触れたように経験で尋ねることとし、役割に関しては3通りの質問群を別々に準備した。正確な<sup>(9)</sup>行為把握と役割ごとの仮説の検証を可能にするためである。

### ④ 調査設計の工夫-1：追跡調査の計画と信頼性の向上

上の①～③により、“いじめ”行為に関わる測定については、従来のどの質問紙調



表1 サンプル数とその推移

85 年度	中学校3年 206名	中学校2年 242名	中学校1年 279名	小学校6年 282名	小学校5年 273名 欠席-2名		
86 年度		中学校3年 234名 転入-6名 転出 欠席} 14名	中学校2年 276名 転入-6名 転出-7名 欠席-2名	中学校1年 274名 転入-12名 転出-19名 欠席-1名	小学校6年 275名 転入-6名 転出-6名 欠席-0名	小学校5年 282名	
87 年度			中学校3年 274名 転入-12名 転出 欠席} 16名	中学校2年 264名 転入-16名 転出 欠席} 27名	中学校1年 248名 転入-17名 転出 欠席} 44名	小学校6年 300名 転入-22名 転出 欠席} 4名	小学校5年 301名 欠席-6名

査よりも高い信頼性と妥当性を得ることができよう。しかし、そうした測定尺度を用いても、調査対象や調査の実施方法が不適切であれば信頼性は低くなる。また、再検証を可能にする継続的な調査研究が好ましいとしても、単に回数を増やすだけでなく個人レベルの変容までを追える調査を行うには、綿密な調査の設計が必要になる。'

そこで、3年間にわたって調査を行うこととし、その基本計画として次のことを決めた。調査対象地は都市に隣接するA町<sup>(10)</sup>とし、その全小中学校（小学校3・中学校1）を調査対象校とする。被験者は質問紙調査に応じることができる年齢を考慮して小学校5年生から中学校3年生までの全生徒とし、個人を特定するために出席番号を記入させる<sup>(11)</sup>。調査時期は新学期早々ではなく、夏休みを経て学校全体に落ちつきが出てくる10～12月を原則とする。この計画に沿った調査の実施により、潜在的なケースを含み、しかも個人の変容を追跡できる水準のデータを得ることができる。

さらに、回答の信頼性を高めるため、調査実施時の要領は以下のようにした。子ども同士の情報交換による回答の歪みを避けるため、調査の実施は全校一斉に行うことを原則とし、不可能な場合でも学年をそろえるよう学校側に依頼した。調査票の配布は、封印用の両面テープが貼られ、この調査が大学の研究用であり答えた内容によって指導や処罰の対象となることはないこと、名前は書かなくてもよいが記入もれにそなえて出席番号を書いてもらうこと、回答した後は子ども自身の手で厳封するため秘密が守られること、との趣旨が印刷された封筒によってなされた<sup>(12)</sup>。これらの手続きにより、個人の追跡調査を可能にしつつ<sup>(13)</sup>信頼性への影響を最小限にとどめえたものと思う。本調査研究の最終的なサンプル数は、表1のとおりである。

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

## ⑤ 調査設計の工夫－２：諸仮説検証のための質問の準備

そして、“いじめ”行為の発生に関する諸仮説の妥当性の検証のために、「性格原因仮説」については先行研究が加害者に特徴的と指摘した心理的特徴に相当する「性格」特性関連項目を15項目、同様に被害者の「性格」特性関連項目を15項目（「機会原因仮説」についての項目を兼ねる）、「不適応原因仮説」については学校適応関連項目を14項目、「規範意識欠如仮説」と「扇動仮説」については森田編（1985）を参考に規範意識関連項目を24項目、それぞれに準備した。先の尺度で把握された“いじめ”行為の経験の有無により、それらの項目に統計学的に有意な差が現れるかどうかを確かめ、諸仮説の妥当性を検証するためである。各関連項目の数が多いのは、少ない質問項目に現れた有意差を安易に一般化してしまう危険性を避けるためである。

なお、「性格」特性関連項目として掲げた心理的特徴は、“いじめ”行為の原因とされる「性格」の指標として準備しているが、被害者の場合には“いじめ”行為の結果としてもたらされた心理状況とも見なせるし、ラベリングによって「機会原因」となった特徴と見なすこともでき、加害者の場合にも学校等への不適応を反映した心理状況と見ることができるところに注意されたい。それゆえ、それらの心理的特徴を「性格」の反映と見なすことが適切か否かを判断することも必要になるが、その点については“いじめ”経験の継続・再発状況<sup>(14)</sup>を1つの手がかりとして用いることにする。

4. 諸仮説の検証<sup>(15)</sup>

## (1) Push 要因について

ここでは、まず「性格原因仮説」・「機会原因仮説」・「不適応原因仮説」の妥当性を検証する。手順は、“いじめ”行為の加害者・被害者にはある種の心理的特徴が見いだされるのか、また見いだされた場合それは個人的な「性格」特性なのかあるいはラベリングや不適応の結果と解されるべきものなのか、を順に検証していく。

質問紙調査に基づいて当事者の心理的特徴に言及したものに、中原ほか（1984）・深谷（1985）・石川（1985）・鉤（1987）をあげられる。それらは、いずれも被害者の特徴として、わがままな子・おくびょうな子・目立ちたがる子、等の指摘を行っているが、その根拠とするデータは「いじめられやすい子は、どんなタイプの子ですか」といった質問の結果である。また、杉原ほか（1986）も同様の指摘を行っているが、学級内のいじめっ子・いじめられっ子を各1名選ばせ、そのパーソナリティを評価させた結果を用いている。これらのデータは「性格原因仮説」を裏付けるものであるかのように受けとめられがちであるが、いずれも当事者の特性を直接に測定したもので

表2 加害経験者の「性格」特性の平均値と検定結果

「いじめ」のタイプ 注目すべき 「性格」 特性関連項目	仲間はずれ			いやがらせ			わざとぶつかる			脅かす, 暴力		
	I 群 (18)	II 群 (12)	III 群 (47)	I 群 (8)	II 群 (11)	III 群 (25)	I 群 (5)	II 群 (12)	III 群 (6)	I 群 (3)	II 群 (3)	III 群 (2)
あれこれ迷うのは カッコ悪いと思う	2.39	2.33	2.64	2.25	2.27	2.84	2.40	2.58	2.67	2.67	2.00	4.00*
理屈っぽい人は好 きじゃない	2.17	2.08	2.02	1.63	2.64	2.48	1.80	2.08	2.33	2.67	2.67	3.50
いつも何かスカッ とすることを求め ている	* 2.06	2.25	* 2.28	* 1.38	2.45	2.48	* 1.40	2.33	2.67	1.67	2.33	3.50
欲しいものがある とどうしてもがま んできない	2.61	2.17	2.70	2.25	2.55	2.60	2.00	2.08	3.00	3.00	2.67	3.50
自分の思いどおり にならないとイラ イラする	2.56	2.25	* 2.64	* 2.13	2.45	* 2.40	2.20	2.50	2.50	2.67	2.33	* 1.50
他人から批判や忠 告をうけるとカッ となる	2.39	* 1.75	2.62	2.13	2.27	2.44	2.00	2.42	2.17	2.67	* 1.00	1.50
人がぐずぐずして いるのを見ると腹 が立つ	* 1.89	2.08	* 2.06	* 1.63	2.27	* 1.92	* 1.20	* 1.67	2.50	3.00	* 1.33	2.50
待たされるととて もイライラする	2.78	* 1.83	* 2.48	2.50	* 1.80	2.48	2.20	2.27	2.17	2.67	* 1.33	2.00
いいかげんな人を 見ると許せない	1.94	2.08	2.39	2.13	2.10	2.64	2.20	2.36	2.33	2.33	1.67	3.00
自分達と違うこと をする人はなまい きだと思	* 2.72	* 2.58	2.91	* 2.25	2.64	2.88	2.60	* 2.58	3.00	2.67	2.33	3.00
学校でけんかや争 いを起こす	* 3.06	* 2.75	3.28	* 2.88	* 2.55	* 2.96	* 2.40	* 2.67	* 2.67	* 2.33	* 2.33	2.50
人をなぐったり, あばれたりしたく なる	2.94	* 2.42	3.02	2.63	3.00	* 2.56	2.40	2.92	3.17	* 2.00	2.33	2.00
先生に暴力をふる いたくなる	3.22	* 2.67	* 2.81	* 2.63	* 2.91	* 2.32	* 2.40	* 2.83	* 2.33	* 2.00	3.67	* 2.00
親に暴力をふるい たくなる	3.28	* 2.92	3.26	3.00	* 2.73	3.20	2.80	* 2.83	* 2.83	2.67	3.00	2.50
友達をやっつけて やりたい	3.39	2.67	3.23	3.00	3.19	3.12	2.80	3.25	3.33	3.00	3.00	2.50

1 : \* =それぞれのタイプごとに、「加害経験なし(過去および他タイプの加害経験もなし)」群(130名)との間に、0.5%水準で有意差があったもの。

2 : 各数値は、「1. よくあてはまる」～「4. まったくあてはまらない」の4段階で評定させたものの平均値。

3 : 使用したサンプルは、1985年度中1コーホートの1985年度データ。

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

表3 被害経験者の「性格」特性の平均値と検定結果

「いじめ」のタイプ 注目すべき 「性格」 程度(実数) 特性関連項目	仲間はずれ			いやがらせ			わざとぶつかる			脅かす, 暴力		
	I群 (13)	II群 (7)	III群 (20)	I群 (10)	II群 (13)	III群 (18)	I群 (3)	II群 (15)	III群 (11)	I群 (7)	II群 (9)	III群 (8)
友達の気に入るよう 本当の自分を隠 している	2.23*	3.29	3.30	3.10	2.92	3.00	2.67	2.73*	3.73	3.14	3.44	2.75
みんなが私のこと をどう思っている のかが気になる	1.31*	2.00	2.10*	2.00	2.46	2.06*	1.67	2.00	2.73	2.14	2.33	2.50
他の人がどんなこ とをしているの かが気になる	2.54	2.29	2.85	2.10	2.46	2.61	3.00	2.07*	3.45	2.86	2.44	3.13
自信がないために 物事をあきらめて しまう	2.54	1.86*	2.58	2.00	2.31	2.53	2.67	2.40	3.09	2.57	2.56	2.25
よくないと思うこ とでも友達に誘わ れると断れない	2.38	2.29	2.75	2.40	2.62	2.78	3.00	2.60	3.09	2.43	2.33	3.13
自分は人より劣っ ている	2.54	2.00	1.95*	2.30	2.38	2.39	2.67	2.40	2.45	2.57	2.78	2.38
自分自身について 誇れるところはない	2.85	2.57	2.58	2.40	2.92	2.82	2.33	2.67	3.09	3.00	3.11	2.75
クラスの仕事“め んどう”・“関係な い”と思う	2.31	2.29	2.10	2.10	2.23	2.11	2.33	2.13	2.18	2.00	2.22	2.00
クラスの仕事“め んどう”ならさぼ ろうとする	2.85	3.14	2.80	2.80	2.92	2.78	3.67	2.73	3.18	2.86	3.22	2.38
何事でも始めるの がおっくうだ	2.69	3.00	2.35	2.22	2.15*	2.28*	3.33	2.20*	2.73	2.57	3.11	3.00
学校の規則を破る	2.77	3.00	3.00	2.60	2.92	2.83	2.33	2.73	3.18	2.29	2.78	3.25
まわりの人と同じ ことはしたくない	2.64	2.57	2.80	2.70	2.77	2.82	3.00	2.60	3.09	2.60	2.44	2.50
他人からカッコい いと言われたい	2.77	3.29	2.75	3.50	3.00	2.72	2.33	2.93	3.09	2.71	3.11	2.88
平凡に暮らすより も変わったことが したい	2.38	2.86	2.50	2.50	2.62	2.61	3.67	2.27	2.18	2.86	2.33	2.38
まわりの人と話が あわない	2.85	2.86	2.35*	2.60	2.77	2.89	2.33	2.80	2.73	2.43	3.22	3.13

1: \* =それぞれのタイプごとに、「被害経験なし(過去および他タイプの被害経験もなし)」群(129名)との間に、0.5%水準で有意差があったもの。

2: 各数値は、「1.よくあてはまる」～「4.まったくあてはまらない」の4段階で評定させたものの平均値。

3: 使用したサンプルは、1985年度中1コーホートの1985年度データ。

はない。それゆえ、そこから言えることは被害者のイメージが多くの子どもに共有されているということに過ぎず、むしろそれらは被害者に対するラベリングがなされている可能性が高いことを示すものと考えられ、「機会原因仮説」を裏付けていると見なせる。

それに対し、古市ほか(1986)は、いじめ・いじめられ経験を36項目にわたって調べ、その合計からなる経験値と心理的特性との相関を調べる方法をとっており、“いじめ”経験の測定尺度自体に限界はあるものの、「性格原因仮説」を検証するものとして適切である。それによれば、いじめ経験の場合には相関係数が0.2を超えるのは欲求不満耐性のみ、いじめられ経験の場合には被圧迫感が0.3を超えるものの、ほか数項目で0.2を超えるにとどまり、必ずしも明確な結論は得られていない。しかも、古市らも指摘するとおり、被害者の特性は“いじめ”行為の原因か結果かまではわからない。

さて、筆者による調査データを用いた検証結果を示そう。表2・表3には、加害経験者と被害経験者が「性格」特性関連項目の各15項目について示した平均値とその検定結果がまとめてある。まず、加害経験者のI群を見てみると、〈いやがらせ〉では6項目に有意な差が見られるものの、〈仲間はずれ〉・〈わざとぶつかる〉では4項目、〈脅かす〉では3項目に有意差が見られるに過ぎない。タイプによっては、むしろ“いじめ”予備群と目されるII・III群に多くの項目で差が現れたりさえする。被害経験者の場合には有意差が見られる項目はさらに減り、I群では〈仲間はずれ〉でやっと2項目、〈いやがらせ〉・〈わざとぶつかる〉・〈脅かす〉では0項目になってしまう。また、II・III群を含めてみても3項目が最高に過ぎない。しかも、有意差が見られる項目のほとんどは、“いじめ”行為の原因か結果かが不明なものと言える。

ここまでのデータからわかるとおり、“いじめ”行為の被害者に対するイメージは広く子どもに共有されているものの、実際に加害経験者・被害経験者が示す心理的特徴については、従来の研究の指摘ほどには明確な傾向が見られない。特に被害経験者はわずかの項目で有意差を示すのみである。また、差の見られた項目群についても、それらを「性格」であり原因であると直ちに断定することはできない。そこで、同一コーホートの“いじめ”経験の継続・再発状況を集計することにより、“いじめ”行為に関わる子どもが「性格」に問題のあるような特殊な個人か否かを確かめてみた。すると、加害経験では3年続く者0%、2年続く(含む再発)者2%、単年度のみ14%弱、被害経験ではそれぞれ0.4%、2.4%、12.5%となり、継続・再発率は極めて低い。各年度のI群の経験率には大きな変化がないことを考えれば、この結果は年度ご

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

表4 加害経験者の学校適応状況の平均値と検定結果

“いじめ”のタイプ 注目すべき程度(実数) 学校適応関連項目	仲間はずれ			いやがらせ			わざとぶつかる			脅かす, 暴力		
	I群 (18)	II群 (12)	III群 (47)	I群 (8)	II群 (11)	III群 (25)	I群 (5)	II群 (12)	III群 (6)	I群 (3)	II群 (3)	III群 (2)
私は悪くないのに先生にしかられる	2.50	2.25	2.43	1.88*	2.18	2.08*	1.60*	1.92*	2.33	1.67	2.67	2.00
先生は私ばかりをしがる	2.78*	3.08	2.79*	2.13*	3.09	2.64*	1.80*	2.75	2.33*	2.67	3.33	2.50
私は先生にきらわれている	2.72*	2.67	2.68*	2.50*	3.00	2.48*	1.80*	2.92	2.00*	2.67	3.00	3.00
先生は私以外の人をひいきしている	2.56*	3.00	2.30*	2.00*	2.55	2.12*	1.80*	2.33*	2.17	2.33	2.67	3.00
私は先生に期待されていない	2.72	2.92	2.79	2.63	2.73	2.60	2.60	3.00	2.33	3.00	3.00	3.50
先生の言うことを素直に聞けない	2.61	2.33*	2.55*	2.25*	2.36	2.32*	2.20	2.42*	2.50	2.00	2.67	1.50*
先生はみんなの前で私に恥をかかせる	3.00	2.92	2.98	2.75	3.36	2.72*	2.80	3.25	2.50	2.67	3.67	2.50
先生は私のことを悪い生徒だと思っている	3.00	2.83*	2.94*	2.75	2.82	2.68*	2.60	2.58*	2.17*	3.33	3.00	1.50*
先生に反発を感じる	2.61*	2.50*	2.49*	1.88*	2.73	2.08*	1.60*	2.75	1.33*	2.00*	3.00	1.50*
授業がおもしろいと思わない	2.61	2.36	2.72	2.75	2.90	2.76	3.20	2.64	3.17	3.67*	3.50	4.00*
授業が良くわからない	2.00	2.64	2.19	2.25	2.60	2.56*	2.60	2.36	2.83	2.67	3.00	3.50*
勉強のことを忘れて思いきり遊びたい	1.39*	1.33*	1.68	1.38	1.27*	1.48*	1.20	1.33*	1.67	1.00	1.33	2.00
何のために勉強するのかわからない	3.22	2.00*	2.98	3.13	2.64	2.72	3.00	2.75	2.83	3.33	2.67	2.50
学校のきまりはきびすぎる	2.22	1.83*	2.17*	1.50*	2.00	1.92*	1.40*	2.00	2.17	1.67	2.00	2.50

1 : \* =それぞれのタイプごとに、「加害経験なし(過去および他タイプの加害経験もなし)」群(130名)との間に、0.5%水準で有意差があったもの。

2 : 各数値は、「1. よく感じる」～「4. まったく感じない」の4段階で評定させたものの平均値。

3 : 使用したサンプルは、1985年度中1コーホートの1985年度データ。

との経験者の入れ替わりの激しさを物語るものと言え、「いじめ」行為の多くが「性格」(一般に短期間での変化は予想されにくい)に起因するとの考えを否定するものとも言える<sup>(16)</sup>。とすれば、表3で被害経験者が示す心理的特徴は「性格」と言うよりも“いじめ”行為の結果や機会原因として、また表2で加害経験者が示す心理的特徴も「性格」と言うより不適応に起因する心理状況として、それぞれ解することが適当と思われる。結局、「性格原因仮説」を支持する根拠は極めて乏しいと言える。

では、「不適応仮説」については、どのような結果が示されるのか。秦（1985）は加害者が教師への不信と反抗的態度を示すことを、井上ほか（1986）は加害者に教師への不満度が高いことを、鈎（1987）は加害者が教師の生徒への接し方に不満を感じていることを、いずれも測定尺度上の限界はあるにせよ、それぞれの分析から指摘している。

筆者の調査データを用いた検証結果を示そう。表4には、加害経験者が学校適応関連項目の14項目について示した平均値の差とその検定結果がまとめてある。〈いやがらせ〉と〈わざとぶつかる〉の場合には教師への不満・反発に関する9項目中それぞれ6項目と5項目に有意差が見られ、学校の規則への不満でも有意差を示していることがわかる。また、〈仲間はずれ〉の場合には教師への不満・反発では有意差を示す項目は4項目と若干少ないが、その代わりに受験勉強からの抑圧感で1項目に有意差が見られる。それに対し、〈脅かす〉の場合には教師への不満・反発の1項目と授業への不適応の1項目で有意差を示すにとどまる。なお、Ⅲ群の場合、〈仲間はずれ〉と〈いやがらせ〉についてはⅠ群に勝るとも劣らない不適応を示している。

表2～表4の結果は、“いじめ”として一まとめに論じられる行為であっても、タイプによって関わる子どもやその原因が異なることを示唆するものとして興味深い。それはともかく、“いじめ”行為の加害経験者は、〈いやがらせ〉・〈わざとぶつかる〉といった悪ふざけ的行為の場合には教師や規則への不満や反発を、〈仲間はずれ〉のような村八分的行為の場合には勉強を余儀なくさせられることからくる不満と、相対的にやや少ないが教師への不満・反発を示すことがわかる。なお、〈脅かす〉の場合には一人で加害行為を行うⅢ群でこそ教師への不満・反発との関わりを確認できるものの、Ⅰ群については定かではない。結局、〈脅かす〉を除けば、「不適応仮説」はかなりの確率で支持されていると言える。しかも、先に表2で有意差が見られた加害経験者の心理的特徴は、この不適応の結果と見なすことが可能なものばかりである。

## (2) Pull 要因について

次に、「規範意識欠如仮説」と「扇動仮説」の妥当性を検証する。手順としては、加害者には規範意識や道徳性に問題があるのか、目撃者にも加害者と類似の問題があるのか、を順に検証していくことにする。

森田編（1985）は、価値意識を多変量解析した結果得られた2つの軸（集団の中心的価値への志向と力への服従）から、加害者と観衆はともに集団的統制管理を否定する態度を持つと指摘し、怠学・万引き・喫煙等の逸脱行為への許容度についても加害者と観衆は許容的かつ親和的であるとす。秦（1985）は、学校の規範や校則内容か

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

ら逸脱する行為に対し、“いじめ”経験者ほど許容的であることを示している。井上ほか(1986)は、反道徳的行為や学校規則への違反といった反社会的行為に対して加害者は肯定的であること、観衆は反社会的行為を悪いとしながらも加害者以上にそれをおもしろがることを指摘する。久富ほか(1986)は、規則を破る行為に対して、加害者は悪くないし面白いとする意識が強いこと、快観群や追従群がそれに準じた意識を示すことを指摘している。鈎(1987)は、挨拶ができる・約束を守る等の道徳的規範や生活習慣について、“いじめ”経験者ほど劣ることを指摘する。竹村ほか(1988)は、逸脱者への否定的態度と多数派への同調という点で“いじめ”役割間には有意な差がないものの、クラスター分析を行った結果からは逸脱者への態度で加害者と傍観者が、同調傾性で加害者と観衆とが、それぞれ同グループになることを示している。ただし、これらの結果については、いずれも“いじめ”行為を測定する尺度に限界があることは、既に指摘したとおりである。

さて、筆者の調査による検証結果を示そう。表5には、加害経験者が逸脱行動に対して示す善悪判断と許容の態度について示した平均値とその検定結果がまとめてある。最初の8項目は主に学校内の規則からの逸脱(遊び的逸脱)で、後の4項目は法律的な逸脱(犯罪的逸脱)を示す。全般に逸脱行為の善悪判断では有意差が出にくいですが、許容の態度では有意差が多く見られる。I群について見ると、〈いやがらせ〉・〈わざとぶつかる〉といった悪ふざけ的な“いじめ”の場合には、遊び的逸脱のうち、友だちをひやかしたりからかうといった2項目を悪いと思わず、また遊び的逸脱・犯罪的逸脱ともに面白いと許容することが多い(9項目)。〈脅かす〉の場合にも似た傾向ではあるが、有意差の見られる項目は半分以下になる。ただし、人を脅してお金をとることを悪いと思っていない点が特異である。それに対して、〈仲間はずれ〉の場合にはどの項目でも有意差が見られず、村八分的な“いじめ”の場合、極めて「健全な」規範意識を持っていることになる。「規範意識欠如仮説」は、“いじめ”行為のタイプによって当てはまる場合とそうでない場合とが出てくると言えよう。

次に、表6で目撃経験者の規範意識を見ると、彼らの規範意識が加害経験者ほどには問題にならないことがうかがえる。ただし、〈わざとぶつかる〉や〈脅かす〉のI群の“いじめ”を目撃しながら、いい気味だと思ったり何も感じなかったとする者は、加害経験者に準ずる規範意識の持ち主であるとも見られる。しかし、「扇動仮説」が裏付けられたとはとても言えない。とは言え、ここで見た項目だけで目撃者の間接的な関与の有無を検証しようとする自体に若干無理があるのも確かである。



表5 加害経験者の規範意識の平均値と検定結果

“いじめ”のタイプ 注目すべき程 度(実数) 規範意 識関連項目		仲間はずれ			いやがらせ			わざとぶつかる			脅かす、暴力		
		I群 (18)	II群 (12)	III群 (47)	I群 (8)	II群 (11)	III群 (25)	I群 (5)	II群 (12)	III群 (6)	I群 (3)	II群 (3)	III群 (2)
良 く な い こ と と 思 う	授業中に歩きまわる	1.61	1.42	1.49	1.75	1.36	1.60	1.60	1.42	1.67	1.67	1.67	3.00*
	授業中におし ゃべりをする	2.06	1.83	2.15	2.38	1.91	2.40*	2.60	2.17	2.17	2.33	2.33	3.00
	友だちの発言 をひやかす	1.89	1.50	1.70	2.25*	1.73	2.04*	2.60*	1.92	1.67	1.67	2.00	2.50
	学校をだまっ てさぼる	1.56	1.42	1.36	1.88	1.27	1.48	2.00	1.25	1.00	2.00	1.67	1.50
	服装規定に違 反する	1.78	1.67	1.83	2.25	1.73	1.96	2.20	1.67	2.17	2.33	2.67*	3.00*
	夜おそくまで 遊びまわる	1.78	1.58	1.51	2.13	1.45	1.60	2.40	1.33	1.67	2.33	1.67	2.50
	友だちをから かう	1.94	1.58	1.94	2.63*	2.00	2.24*	2.80*	2.17*	1.83	3.00*	2.00	2.50
	人の持ち物を 隠す	1.44	1.42	1.40	1.63	1.45	1.56	2.00	1.50	1.67	1.67	1.33	2.50*
	スーパーから お菓子を盗っ てくる	1.33	1.08	1.11	1.38	1.00	1.20	1.40	1.00	1.00	1.67	1.00	2.00
	置いてある自 転車をだまっ て乗りまわす	1.39	1.17	1.19	1.50	1.00	1.36	1.40	1.00	1.17	1.33	1.00	2.00
面 白 い こ と と	人をおどして 金をとる	1.22	1.08	1.06	1.25	1.00	1.16	1.00	1.00	1.17	2.00*	1.00	2.50*
	タバコや酒を のむ	1.44	1.17	1.23	1.75	1.00	1.16	1.60	1.00	1.00	2.00	1.00	2.00
	授業中に歩き まわる	3.06	3.25	3.19	3.13	3.27	2.88	3.40	3.42	2.50	3.33	3.00	2.00
	授業中におし ゃべりをする	2.22	2.25	2.09*	1.75*	2.18	2.04*	1.20*	2.25	1.83	2.00	2.33	1.50
	友だちの発言 をひやかす	3.06	3.25	2.87*	2.25*	3.36	2.60*	1.80*	2.92	2.50*	3.00	2.67	2.00*
	学校をだまっ てさぼる	3.44	3.58	3.64	3.00	3.91	3.44	2.60*	3.83	3.67	2.67	3.67	3.00
	服装規定に違 反する	3.11	3.25	3.11	2.25*	3.27	2.76*	2.00*	3.17	3.00	3.00	2.67	2.00*
	夜おそくまで 遊びまわる	2.94	3.00	3.26	2.25*	3.54	3.04	2.20	3.33	2.83	3.00	2.67	2.00
友だちをから かう	3.11	3.17	2.98	2.25*	2.91	2.56*	1.80*	3.00	2.67	1.67*	2.67	2.00	
人の持ち物を 隠す	3.44	3.42	3.49	2.75*	3.45	3.28	2.40*	3.50	2.83*	2.67*	3.67	2.50*	

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

思 う	スーパーからお菓子を盗ってくる	3.61	3.83	3.91	3.00*	4.00	3.80	3.00*	4.00	3.50	4.00	4.00	2.50
	置いてある自転車をだまして乗りまわす	3.39	3.75	3.77	2.63*	3.91	3.52	2.40*	3.83	3.67	2.33*	3.67	2.00*
	人をおどして金をとる	3.72	3.75	3.91	3.38	3.91	3.80	3.00	3.83	3.83	3.67	4.00	3.00
	タバコや酒をのむ	3.44	3.75	3.83	2.75*	4.00	3.80	2.40*	4.00	3.83	3.33	4.00	3.00

1: \* =それぞれのタイプごとに、「加害経験なし（過去および他タイプの加害経験もなし）」群（130名）との間に、0.5%水準で有意差があったもの。

2: 各数値は、「1. とてもよくない」～「4. まったく悪くない」および「1. とてもおもしろい」～「4. まったくおもしろくない」の4段階で評定させたものの平均値。

3: 使用したサンプルは、1985年度中1コーホートの1985年度データ。

表6 目撃経験者（I群の“いじめ”行為）の規範意識の平均値と検定結果

規範意識関連項目	“いじめ”のタイプ 目撃時の対応(実数)	仲間はずれ			いやがらせ			わざとぶつかる			脅かす, 暴力		
		助ける (11)	見ぬ ふり (12)	いい 気味 (15)	助ける (11)	見ぬ ふり (6)	いい 気味 (10)	助ける (6)	見ぬ ふり (6)	いい 気味 (3)	助ける (6)	見ぬ ふり (13)	いい 気味 (4)
良 く な い こ と と	授業中に歩きまわる	1.27	1.33	1.73	1.27	1.67	1.30	1.17	1.50	2.00	1.33	1.46	1.50
	授業中におしゃべりをする	2.09	1.91	2.06	1.73	2.50	2.20	2.00	2.00	2.67	2.00	2.15	3.00
	友だちの発言をひやかす	1.36	1.67	1.53	1.18	2.17*	2.00	1.50	1.17	2.33	1.17	1.62	3.00*
	学校をだましてさぼる	1.27	1.42	1.53	1.18	1.67	1.20	1.50	1.33	1.67	1.50	1.46	2.00
	服装規定に違反する	1.64	1.83	2.00	1.27	1.67	2.00	1.17	1.83	3.00*	1.50	1.69	2.25
	夜おそくまで遊びまわる	1.45	1.67	1.87	1.18	1.33	1.70	1.50	1.83	2.67	1.50	1.62	2.25
	友だちをからかう	1.82	1.75	2.20	1.55	1.67	2.20	1.67	1.17	3.00*	1.50	1.54	3.00*
	人の持ち物を隠す	1.36	1.42	1.27	1.18	1.67	1.50	1.00	1.00	2.33*	1.17	1.31	1.75
思 う	スーパーからお菓子を盗ってくる	1.09	1.17	1.27	1.09	1.33	1.20	1.00	1.00	1.67*	1.00	1.15	1.25
	置いてある自転車をだまして乗りまわす	1.09	1.17	1.27	1.09	1.50	1.20	1.00	1.00	1.67*	1.00	1.31	1.25
	人をおどして金をとる	1.09	1.17	1.33	1.00	1.50	1.20	1.00	1.00	1.00	1.00	1.31	1.00
	タバコや酒をのむ	1.18	1.08	1.66*	1.09	1.00	1.60	1.00	1.50	2.00	1.00	1.23	1.75
	授業中に歩きまわる	3.36	3.00	2.93	3.09	2.67	3.20	3.67	3.00	3.00	3.50	2.77	3.50

面 白 い こ と と 思 う	授業中におし ゃべりをする	2.36	2.17	2.00	2.18	1.83	1.80	2.50	2.17	1.00	3.00	2.00*	1.00*
	友だちの発言 をひやかす	3.18	3.33	2.93	3.27	2.67	2.60	3.17	3.33	1.67	2.67	3.00	1.50*
	学校をだまっ てさぼる	3.55	3.42	3.27	3.18	3.33	3.60	3.17	3.50	2.67	3.67	3.23	2.75
	服装規定に違 反する	3.37	3.25	2.93	3.18	3.00	3.00	3.17	3.67	1.67	3.00	2.85	2.00
	夜おそくまで 遊びまわる	3.55	2.92	2.87	3.18	3.17	3.22	3.33	2.67	2.33	3.67	2.62	2.25
	友だちをから かう	3.09	3.17	2.53	3.27	3.00	2.40	3.33	3.50	1.33*	3.33	3.00	1.75*
	人の持ち物を 隠す	3.73	3.67	3.40	3.64	3.67	3.10	3.50	3.50	2.33	3.67	3.46	2.25*
	スーパーから お菓子を盗っ てくる	3.91	3.67	3.60	3.64	3.83	3.70	3.50	3.50	3.33	4.00	3.69	3.00
	置いてある自 転車をだまっ て乗りまわす	3.82	3.67	3.33	3.64	3.67	3.30	3.17	3.67	2.33	3.83	3.77	2.25*
	人をおどして 金をとる	3.82	3.67	3.73	3.55	3.50	3.90	3.33	3.67	3.33	3.83	3.46	3.00
タバコや酒を のむ	3.82	3.75	3.27	3.64	3.50	3.60	3.50	3.50	2.33	4.00	3.46	2.25*	

1: \* =それぞれのタイプごとに、3つの対応群間に0.5%水準で有意差があったもの。

2: 対応の分類は、〈助ける：加害者に注意・被害者をかばう・大人に報告〉、〈見ぬふり：かわいそうと思ったが何もしない〉、〈いい気味：かわいそうと思わなかった・いい気味と思った〉である。

3: 各数値は、「1. とてもよくない」～「4. まったく悪くない」および「1. とてもおもしろい」～「4. まったくおもしろくない」の4段階で評定させたものの平均値。

4: 使用したサンプルは、1985年度中1コーホートの1985年度データ。

## 5. まとめ

本稿での検証結果をまとめておこう。「性格原因仮説」が指摘する心理的特徴は、加害経験者には多少なりとも見られるものの被害経験者にはほとんど見ることはできない。そもそも“いじめ”の多くが「性格」に起因すると考えることを否定するようなデータもあり、該当するケースが全くないとはまでは言えないが、“いじめ”行為全般を説明するものとして「性格原因仮説」を支持することはむしろかしい。一方、いくつかの先行研究が被害者に対するラベリングを示唆するデータを示しており、「機会原因仮説」の妥当性は少なからず裏付けられている。「不適応仮説」の妥当性は筆者のデータによって他の仮説を上回る高さで支持されており、加害者の示す心理的特徴も「性格」でないとするなら不適応の反映と見なすことが十分に可能である。「規範意識欠如仮説」の妥当性は一部のタイプの“いじめ”行為ではかなりの高さで支持さ

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

れたが、「扇動仮説」については本稿の範囲では明確な結論を下すに至らなかった。

ここから“いじめ”発生の図式を描いてみるなら、次のようになろう。学校生活に対して不適応状態にある者が、心理的に不安定な状態に陥り、標的になりやすい特徴を持つ者に対し、憂さ晴らしのための危害を加える。その際、悪ふざけ的な“いじめ”行為の場合、加害経験者や目撃経験者の規範意識の欠如のために自らの行為を抑制したり他者の行為を阻止する気持ちが働かず、事態がエスカレートしやすい。ただし、村八分的な“いじめ”行為の場合、そうした間接的な影響までは確認できない。

従来、“いじめ”をめぐる議論は、“いじめ”という概念自体の曖昧さや把握のむずかしさもあって、相互にかみ合わないまま放置されてきた。本稿は、“いじめ”の発生要因に関する議論に限定しているものの、また本稿が依拠した質問紙調査によって検証可能な範囲に限定されているものの、そうした議論の整理と検証を試みることにより、これまでの研究の到達点であると同時に今後の研究の基礎となる部分について明らかにしたと言えよう。なお、今後の課題として、同一集団内部での人間関係・力関係に注目した実証的研究により、「扇動仮説」の検証が望まれる。また、時間的な前後関係を考慮した因果関連モデルを用いた検証の試みも求められよう。

## 〈注〉

- (1) 『月刊生徒指導』(1980年1月)や『教育心理』(1981年2月)に散見できる。
- (2) 滝(1991)30頁。
- (3) 潜在的ケースの把握や統計学的な検証を可能にするとはいえ、質問紙による調査研究自体の有効性に対する疑問も強いと思われる。周知の通り、“いじめ”行為には第三者にはそう見えなくとも当事者には深刻なケース、あるいはその逆のケースが存在する。研究を行うにあたっては、客観的に現れた形態にとどまらず、当事者が行為に付与した主観的な意味を重視する態度が必要となる。そう考えるとき、質問紙による画一的な“いじめ”行為の把握が疑問視されやすいのは当然とも言える。しかしながら、“いじめ”行為の主観性をいかにして尊重するかという問題は、行為を把握するうえでの技術的な問題の一つに過ぎない。質問紙調査研究が客観性を重視して表面的にしか行為をとらえられない危険性をもつ一方で、事例的研究や解釈的研究は主観的意味の考慮と称して調査者の主観の付与と過大解釈を行う危険性をもっており、質問紙法のみが避け得ない方法的限界をもつわけではない。

もちろん、筆者の質問紙調査が完璧なものとは主張するつもりはなく、自ずから限界はある。しかし、以下に示す“いじめ”の定義と測定尺度・方法等の明示によ

- り、その限界は第三者にも明瞭である。また、測定尺度の妥当性・信頼性は従来の質問紙調査研究のそれを上回る。調査全体の計画・実施の慎重さという点も考慮すれば、先行諸研究による諸説を検証するデータとして、現時点で最も適切なものと言えよう。なお、筆者のデータとの適合をもって、諸説が直ちに「真」であるとは言い切れまい。しかし、それに不適合なときに「妥当でない」と主張することはできよう。本稿による「検証」とは、その意味であると了解していただきたい。
- (4) 以下の整理では、危害を加えた者を加害者、危害を受けた者を被害者とする。これは慣例に従うためと、「いじめっ子・いじめられっ子」の表現がもつ固定的イメージを避けるためである。なお、加害者であり被害者でもある子どもが存在したり、問題のとらえ方によっては危害を加えた者が即加害者と言いきれない場合もある。そこで筆者の調査データに関しては、加害経験者・被害経験者の表現を用いる。
- (5) 「時期」による違いが出るのは当然だが、かなりの子どもが長い間に一度くらいは“いじめ”に巻き込まれる可能性があることを示唆している。また、尋ねる「側面」による違いでは、全ての子どもが一度の行為しか経験しなければ、経験でも役割でも結果に差はない。しかし、複数回の経験で役割の推移を伴う場合、役割で尋ねた結果は構成比でしか示せないため数字が低くなる。ここでの差は、子どもの“いじめ”経験が複数で役割の推移を伴うことが多いことを示唆している。
- (6) “いじめ”行為の類型化に際しては、森田編（1985）の分析結果と調査対象の中学校が独自に行った調査結果をふまえた。森田らは調査結果に基づき、“いじめ”行為を①心理的「ふざけ型」：無理やりいやがることをする、持ち物を隠す、たたく・ける・つねる、②心理的「いじめ」型：仲間はずれ、無視、しつこく悪口を言う、③物理的「いじめ」型：お金や物をとりあげる、プロレスごっこなどといって一方的になぐったりけったりする、おどす、④物理的「ふざけ」型：着ている物を脱がす、の4つに類型化した。これを対象中学校の事例をふまえ、①と④を〈いやがらせ〉にまとめ、②を〈仲間はずれ〉に対応させ、③を〈わざとぶつかる〉と〈脅す、暴力〉に分けた。このように行為をタイプ分けしておくのは、“いじめ”と称される行為に幅があり、発生頻度や関連諸要因に違いが予想されるためである。
- (7) それを学級とする研究が見られるが、そう限定するに足る根拠はない。
- (8) ここでの操作はあくまで便宜的なものである。しかし、学校現場で放置しえない、特に注目すべきケースとして、Ⅰ群を設定することに対する異論はなかろう。なお、Ⅱ群も一日限りで相手も一人でありながら大人たちの“いじめ”騒動に過剰反応した点で注目に値する。また、Ⅲ群は、多対一だが短期的、あるいは長期

## “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究

的だが相手は一人という具合で、“いじめ”か「けんか」かの判断は微妙である。しかし、Ⅱ・Ⅲ群ともに、“いじめ”予備群あるいは「暴力行為」や「けんか」との境界領域と見ることができ、参考の意味あいで検証データに加える。

- (9) (5)参照のこと。
- (10) A町は旧農村地区で、現在は都市化が進行し大都市のベッドタウン化しつつある地域。人口規模は大きいとは言えないが、のどかな田園地帯というわけでも、逆に乱開発された新興の工業・商業地でもない。小中学校の状況も、特に荒れているとか静かといったことはなく、大都市を除いた日本全国に数多くある平均的なものと考えてよい。また、全学校数が4校という規模のため、全数調査も容易である。3つの小学校の卒業生は原則として町で1つの中学校に進学するため、転入・転出以外の児童・生徒の移動も極めて少なく、安定した系を構成していると言える。
- (11) 本研究では、とりあえず中学生のデータのみを示す。
- (12) なお、小学生には無地の封筒を配り、担任教師に趣旨を説明していただいた。
- (13) ただし、追跡調査とは言っても、A町外に転出したケースを追うことはしなかった。転校は全く異なる集団への所属を意味するからである。
- (14) 継続とは2年以上にわたって行為を経験した場合、再発とは1年目と3年目に行う行為を経験した場合をさす。
- (15) 以下で用いるのは、1985年度の中1コーホートのデータに限定する。その理由は、3年間の変容を追跡する際に学校段階の変化の影響を受けないからである。また、経年変化以外では、同コーホートの1985年度分データのみを用いる。その理由は、先行諸研究の調査時点に最も近いからである。なお、この3年間の“いじめ”経験率に大きな変化はなく（とりわけⅠ群）、鎮静化の事実もマスコミ報道による一時的過熱の事実も確認できず、1985年度分と残りのデータに大きな差はない。
- (16) ちなみに、“いじめ”予備群を含むⅠ～Ⅲ群の継続・再発状況を見ると、確かに継続・再発率は増えるものの、依然として単発の経験が主なうえ、3年の間に2人に1人が加害経験、3人に1人が被害経験をもつことが示されている。これも、「性格原因仮説」の不毛さを示唆するものと言えよう。

## 〈参考文献〉

- 赤坂憲雄 1986, 『排除の現象学』洋泉社。
- 深谷和子 1985, 「いじめ」『モノグラフ中学生の世界』Vol. 22, 福武書店。
- 古市裕一・岡村公恵・起塚孝子・久戸瀬敦子 1985, 「小中学校における「いじめ」

- 問題の実態といじめっ子・いじめられっ子の心理的特徴」『岡山大学教育学部研究録』71号。
- 秦 政春 1985, 「小学校の学校・家庭生活と教育病理現象」『福岡教育大学紀要』第35号。
- 稲村 博 1986, 『いじめ問題—日本独特の背景とその対策—』教育出版。
- 井上健治・戸田有一・中松雅利 1986, 「いじめにおける役割」『東京大学教育学紀要』26号。
- 井上敏明 1986, 『学校ストレスの深層—いじめ問題の背景を探る—』世界思想社。
- 久富善之・佐藤郡衛 1987, 「現代学校における「いじめ」風土の解明」『埼玉大学紀要』35巻増刊。
- 鉤 治雄 1987, 「「いじめ」問題に関する教育心理学的研究」『追手門学院教育研究所紀要』6号。
- 文部省 1984, 『児童の友人関係をめぐる指導上の諸問題』。
- 森田洋司編 1985, 『いじめ集団の構造に関する社会学的研究』, 大阪市立大学社会学研究室。
- 森田洋司・清永賢二 1986, 『いじめ—教室の病い—』金子書房。
- 中原美恵・深谷和子 1984, 「いじめ」『モノグラフ小学生ナウ』Vol.4-2, 福武書店。
- 浪速 博 1985, 「いじめの心理機制と対策」『佛教大学心理学研究所紀要』3号。
- 菅野盾樹 1986, 『いじめ=<学級>の人間学』新曜社。
- 杉原一昭・宮田敬・桜井茂男 1986, 「「いじめっ子」と「いじめられっ子」の社会的地位とパーソナリティ特性」『筑波大学心理学研究』8号。
- 高野清純編 1986, 『いじめのメカニズム』教育出版。
- 竹川郁雄 1985, 「「いじめ」へのヴァルネラビリティ」『少年補導』30巻5号。
- 竹村和久・高木修 1988, 「“いじめ”現象に関わる心理的要因—逸脱者に対する否定的態度と多数派に対する同調傾向—」『教育心理学研究』36巻。
- 滝 充 1991, 『“いじめ”に関する実証的研究』宮崎大学教育学部教育社会学研究室。
- 詫摩武俊 1984, 『こんな子がいじめる, こんな子がいじめられる』山手書房。
- 詫摩武俊編 1988, 『いじめの問題事例集—その発見から対応まで—』ぎょうせい。
- 山口昌男 1988, 『学校という舞台』講談社。
- 山崎, 森 1985, 『いじめの構図』ぎょうせい。
- 『月刊生徒指導』1980年1月号。
- 『教育心理』1981年2月号。