

中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス²

岡 安 孝 弘¹ 高 山 巖¹

本研究では、いじめ防止対策およびいじめ被害者・加害者の精神的健康を改善する方法を考案する上での基礎資料を得るために、中学生のいじめ被害・加害経験と心理的ストレスとの関係について検討した。6,892名の中学生に対するいじめ被害・加害経験の頻度、ストレス症状および学校ストレスに関する調査結果から、(a)中学生のいじめへの関わり方は、無視・悪口被害群、全般的被害群、無視・悪口加害群、全般的加害群、非関与群の5つのグループに類型化できること、(b)全般的被害群にはストレス症状が全般的に高い者が多く、関係性攻撃の被害者も特に抑うつ・不安傾向が高いこと、また両者とも学業に関するストレスの経験頻度が高く、それを嫌悪的と感じている者が多いこと、(c)全般的加害群には不機嫌・怒りや無気力のレベルが高い者が多く、さらに先生との関係が良好でない者が多いこと、などが明らかにされた。最後に、いじめ被害者および加害者への心のケアのあり方といじめの実態を査定する上での問題点について論議した。

キーワード：いじめ被害者、いじめ加害者、心理的ストレス、精神的健康、中学校

オルウェーズ (1995) によると、いじめとは「ある児童生徒が、繰り返し、長期にわたって、1人または複数の児童生徒による拒否的行動にさらされていること」と定義されている。ここで言う拒否的行動とは、ある児童生徒が意図的に攻撃を加えたり、加えようしたり、怪我をさせたり、不安を与えたりすることを意味する。具体的には、口で脅すこと、侮辱すること、強要すること、悪口を言うことなど口頭によるもの、殴ること、蹴ること、押すこと、つねること、監禁することなどの暴力を行使するもの、意図的に誰かをグループから締め出すこと、友だちとの仲を裂くことなどの言葉も暴力も使わないものも含まれる。

また、文部省が生徒指導関連の調査で用いている定義では、「自分より弱い者に対して、一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないものとする」となっている。

他にも多くの研究者によってさまざまな定義がなされているが、ほとんどの定義に共通しているのは、上記の定義のように、相手に身体的苦痛だけでなく心理的苦痛を与える行為も含まれること、そしてその行為は一過的なものではなく継続性があることである。

わが国におけるいじめの実態を把握するために、児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (1996) は、全国の小・中・高等学校94校の児童生徒 (計9,420名) を対象とした調査結果を報告している。それによると今の学年でいじめられた経験があると回答した児童生徒の割合は、小学校21.9%、中学校13.2%、高等学校3.9%であり、年齢が高くなるにつれて減少していく傾向にある。いじめの様態は小・中・高等学校を通じて「悪口・からかい」「仲間はずれ・無視」が多く、特に「仲間はずれ・無視」は女子に、「殴る・蹴る」は男子に多い。また、「殴る・蹴る」「お金や物をとる」や「いいがかりやおどし」といった脅迫および暴力によるいじめ被害経験は中学生男子が最も多く、小学生に比べて中学生ではいじめ被害経験率は全体としては減少しているものの、その様態は悪質化していることが推察される。一方、いじめ加害経験のある児童生徒についても、その割合は小学校25.5%、中学校20.3%、高等学校6.1%であり、いずれも被害経験の割合よりも高くなっていることが報告されている。

これまでのいじめに関する研究では、いじめを防止するための手がかりを得るために、いじめの様態、いじめの発生機序、いじめ被害者および加害者の個人的特性などを明らかにすることを試みた研究が数多く行われてきた(神村・向井, 1998; オルウェーズ, 1995; Pellegrini, 1998; 鈴木, 1995を参照)。

その一方で、いじめ被害による自殺事件が続発したり、不登校に陥る例も少なくないことを考えると、い

¹ 宮崎大学教育文化学部 okayasu@cc.miyazaki-u.ac.jp

² 本研究は、平成9年～11年度文部省科学研究費補助金基盤研究B(課題番号09410035)の助成を受けて行われた。

じめを早期に発見し、いじめ被害を受けた子どもに対し適切な心のケアを施すための方法を確認することが必要とされる。

いじめ被害経験が子どもに与える影響は、たとえば Beane (1998) が列挙しているように、心身の健康に害をもたらす、自信を喪失させる、自殺を企図させる、新しいことを学ぶ喜びのような子どもが本来持っている感覚を失わせる、重要な社会的スキルの獲得を妨げる、欠席が多くなったり不登校状態に陥ったりする、意欲を喪失させる、非行グループに加わる可能性を高めるなど、多岐にわたって子どもの心身の健全な発達を長期的に阻害するものである。

近年、このような観点から、いじめと子どもの心身の健康状態との関連性について検討した実証的研究が行われるようになってきた。たとえば、Crick & Grotpeter (1996) は、特に仲間はずれのような関係性のいじめ被害を受けた小学生は、孤独感や抑うつ反応が高い傾向にあることを示している。また、Rigby (1998) も、いじめ被害を受けた中学生は被害を受けたことのない中学生に比べて精神的・身体的不調を強く訴えていること、それは特に女子に顕著に認められること、さらに被害者だけでなく加害者の男子中学生も心身の健康状態が悪いことなどを報告している。

いじめの被害者だけでなく加害者の心身の健康状態も良好でないことは、前述の児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (1996) の調査においても間接的にはあるがそれを窺わせるデータがある。すなわち、いじめた児童生徒の気持ちとして、小学生に比べて中学生では「かわいそうだった」、「いつか仕返しをされるのではと少しこわくなった」、「後でいやな気分になった」が減少し、「気持ちがスカッとした」、「おもしろかった」、「いい気味だった」、「何とも思わなかった」が増加している。このことは、罪悪感が希薄化しているだけでなく、自分自身のストレス症状を緩和するための反社会的な対処行動のひとつとしていじめを行っている可能性を示唆するものと思われる。また、嶋田・岡安・浅井・坂野 (1992) や岡安・嶋田・丹羽・森・矢富 (1992) によって、教師との関係や友人関係のストレッサーを受けた経験の多い子どもは、不機嫌・怒り反応を示す傾向が高いことが報告されているが、もともと敵意性の高い子どもほど、そのようなストレッサーに直面した場合に他者への攻撃行動が出現しやすいことが示されている (神村・嶋田, 1998)。

このように、いじめの被害者や加害者の心の健康状態を理解することは、いじめを防止するだけでなく、

そのような子どもに対する生徒指導・教育相談活動を行う際の貴重な資料となるものと思われる。しかしながら、そのような観点からの実証的なデータの蓄積は必ずしも十分であるとは言えない。そこで本研究では、いじめの悪質さの度合いが高い中学生を対象として、いじめの実態を把握するとともに、いじめの被害者および加害者の心の健康状態について調べることを目的とする。なお、いじめの被害・加害経験をもつ生徒は比較的少数であることから、そのような生徒の心の健康状態に関する信頼性の高いデータを得るために大規模な調査を行うことにした。

方 法

調査対象

宮崎市内およびその周辺地域 (宮崎郡内) の国公立中学校11校 (計199クラス) の1～3年生の生徒7,081名 (これは同地域の全生徒数の46.6%にあたる) を対象として調査を実施し、記入もれや記入ミスが多数あった者を除き、有効回答者6,892名 (1年生男子1,101名、女子1,192名、2年生男子1,099名、女子1,139名、3年生男子1,179名、女子1,182名：有効回答率97.3%) を分析対象とした。なお、分析から除外した者については以下で述べる。

調査材料

＜いじめに関する質問＞いじめ被害経験と加害経験について、下記のようにそれぞれ3つの質問を設定した。質問内容は、滝 (1997) を参考にし、4名の中学校の現職教師と協議の上決定した。ここで取り上げた3種類のいじめの様態 (仲間はずれや無視、悪口のような関係性攻撃、いやがらせやいたずらのような非身体的な直接的攻撃、殴る、蹴るのような身体的攻撃) は、児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (1996) の調査結果において特に経験率の高い様態であることが報告されていることから、これらの項目はいじめの被害・加害経験を調べる上で内容的妥当性の高いものであると考えられる。〔被害経験〕

A 1. だれかから、仲間はずれにされたり、無視されたり、かげで悪口を言われた。

A 2. だれかから、いやがらせやいたずらをされた (らくがきをされたり、物をかくされた、など)。

A 3. だれかから、わざとぶつかられたり、遊ぶふりをしてたたかれたり、けられたりした。

〔加害経験〕

B 1. 友だちといっしょになって、だれかを、仲間はずれにしたり、無視したり、かげで悪口を言った。

B 2. 友だちといっしょになって、だれかに、いやが

らせやいたずらをした(らくがきをしたり,物をかくしたりした,など)。

B3. 友だちといっしょになって,だれかに,わざとぶつかったり,遊ぶふりをしてたいたり,けったりした。

各質問について,2学期になってから調査時(11月中旬から12月上旬)までの経験頻度(1=週に1回以上,2=月に2~3回くらい,3=今までに1~2回,4=全くない)について回答を求めた。なお,上記の6つの質問に1問でも無回答であった者は分析から除外した。

<ストレス症状の測定>生徒の心の健康状態を調べるために,岡安・嶋田・坂野(1992)によって作成された4つの下位尺度(身体的反応,抑うつ・不安,不機嫌・怒り,無気力)からなる中学生用ストレス反応尺度を用いた。これは,生徒に最近の心や身体の状態について4段階(0=全くあてはまらない,1=少しあてはまる,2=かなりあてはまる,3=非常にあてはまる)で自己評定を求めるものである。本研究では,原尺度の下位尺度のうち各6項目,合計24項目を使用した。原尺度との相関は,それぞれ $r=.90, .98, .99, .90$ と非常に高く,原尺度の特徴を極めてよく反映しているものと考えられる。また,使用した各下位尺度の α 信頼性係数は,それぞれ $\alpha=.74, .88, .91, .84$ であり,内的一貫性の高い尺度であると言える。なお,各下位尺度において2項目以上の記入もれや記入ミスがあった者は分析から除外したが,それが1項目のみの場合には,当該被験者が回答したその下位尺度に含まれる他の5項目の最頻値を代入した。

<学校ストレスの測定>生徒が日常の学校生活で経験しているストレスフルな出来事を調べるために,

岡安ら(1992)に基づき岡安・嶋田・坂野(1993b)によって作成された4つの下位尺度(先生との関係,友人関係,部活動,学業)からなる中学生用学校ストレス尺度を用いた。これは,出来事の経験頻度(0=全然なかった,1=たまにあった,2=ときどきあった,3=よくあった)とその嫌悪性(0=全然いやでなかった,1=少しいやだった,2=かなりいやだった,3=非常にいやだった)について4段階で自己評定を求めるものである。本研究では,原尺度の下位尺度のうち各6項目,合計24項目を使用した。原尺度との相関は,経験頻度でそれぞれ $r=.98, .97, .96, .96$,嫌悪性で $r=.98, .96, .95, .97$ と非常に高く,原尺度の特徴を極めてよく反映しているものと考えられる。また,使用した各下位尺度の α 信頼性係数は,経験頻度についてはそれぞれ $\alpha=.82, .80, .80, .77$,嫌悪性についてはそれぞれ $\alpha=.81, .80, .80, .81$ であり,どちらも内的一貫性の高い尺度であると言える。さらに,原尺度はストレス反応と比較的高い相関があることが示されており,ストレス反応を説明する尺度として基準関連妥当性があるものと考えられる。なお,欠損値処理の方法はストレス反応尺度と同様である。

調査時期と実施方法

1997年11月中旬から12月上旬にかけて,学校単位あるいはクラス単位での一斉法により,無記名方式で実施した。

結果と考察

いじめ被害・加害経験の実態

TABLE 1 および TABLE 2 は,2学期になってから調査時点までのいじめ被害・加害経験頻度に関する各質問の回答率を,学年別,性別に示したものである。被

TABLE 1 いじめ被害経験率(%)

学年	性別	仲間はずれ・無視・悪口				いやがらせやいたずら				たたかれたりけられたり			
		週1回以上	月2~3回	今までに1~2回	全くない	週1回以上	月2~3回	今までに1~2回	全くない	週1回以上	月2~3回	今までに1~2回	全くない
1年生	男子	7.8	4.5	22.4	65.3	4.9	3.5	19.2	72.5	7.4	4.5	18.2	69.8
	女子	10.2	9.7	38.2	41.9	1.7	2.2	17.0	79.1	3.2	3.1	15.1	78.6
2年生	男子	6.1	5.2	21.1	67.6	2.7	3.8	22.2	71.2	6.0	5.2	18.4	70.4
	女子	8.1	7.9	35.8	48.2	1.4	2.0	16.5	80.1	3.8	3.1	14.1	79.0
3年生	男子	3.4	4.3	19.3	73.0	2.4	3.6	22.2	71.8	8.2	4.5	13.8	73.5
	女子	4.9	4.8	29.0	61.3	0.9	0.6	16.8	81.7	3.0	1.4	9.9	85.7

TABLE 2 いじめ加害経験率(%)

学年	性別	仲間はずれ・無視・悪口				いやがらせやいたずら				たたかれたりけられたり			
		週1回以上	月2~3回	今までに1~2回	全くない	週1回以上	月2~3回	今までに1~2回	全くない	週1回以上	月2~3回	今までに1~2回	全くない
1年生	男子	8.6	9.1	37.2	45.0	3.5	3.5	22.3	70.8	5.4	5.0	21.2	68.5
	女子	17.4	11.4	43.0	28.3	1.0	1.7	9.4	87.9	1.0	1.3	9.8	87.9
2年生	男子	9.6	7.3	34.9	48.2	4.4	3.9	17.8	73.9	6.5	6.5	21.2	65.9
	女子	12.0	12.1	45.7	30.2	0.7	1.0	12.6	85.8	1.5	1.0	6.8	90.7
3年生	男子	6.5	6.8	28.3	58.4	1.8	2.4	18.2	77.7	6.0	3.6	17.3	73.1
	女子	8.0	8.5	37.4	46.1	0.3	0.6	8.0	91.1	1.8	0.8	5.8	91.5

害経験については、「仲間はずれ・無視・悪口」は女子に多く、1年生女子では約10%の生徒が週に1回以上経験していると回答している。ただし、これは男女ともに学年が上がるにつれて減少していく傾向にある。一方、「いやがらせやいたずら」と「たたかれたりけられたり」は男子の方が多く、学年によって異なるが2.4～8.2%の男子生徒が週1回以上経験しており、しかも学年に伴う減少傾向は認められなかった。「仲間はずれ・無視・悪口」のような関係性攻撃の被害経験が女子に多く、「たたかれたりけられたり」といった身体的攻撃の被害経験が男子に多いといういじめ被害の特徴は、児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議（1996）の調査結果と一致している。

加害経験については、各質問に対する学年別、性別の割合は被害経験とほぼ同様であり、「仲間はずれ・無視・悪口」は女子に多く、学年に伴う減少傾向が認められ、一方「いやがらせやいたずら」と「たたかれたりけられたり」は男子の方が多く、学年に伴う一貫した変化は認められなかった。ただし、「仲間はずれ・無視・悪口」の加害経験者の割合は被害経験者の割合よりも高く、多数の生徒が少数の生徒を標的にして攻撃するというこの種のいじめに特有の実態が反映された結果となっている。それに対して、「いやがらせやいたずら」と「たたかれたりけられたり」は、加害経験者の割合が被害経験者の割合とほぼ同等かあるいはそれ以下であり、この種の直接的攻撃は1対1によるものか、または少ない人数の集団が少数の生徒を標的にしていることが推測される。ただし、加害経験については、無記名方式の調査ではあっても必ずしも正直な回答が得られていない可能性があることを考慮に入れておく必要がある。

いじめへの関わり方の類型

いじめへの関わり方は、関係性攻撃や身体的攻撃など被害・加害の様態の違いがあること、さらに一方的な被害経験や加害経験のある子どもだけでなく、被害者にも加害者にもなっている子どもがいることが、経験的にも、またこれまでの研究（e.g. 森田・清水, 1994 ; Rigby, 1998 ; Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997）からも知られている。

そこで、本研究においても、いじめへの関わり方の類型を調べるために、いじめの被害・加害経験に関する計6つの質問の経験頻度に割り当てた1～4の数値を順序尺度とみなし、その値に基づいてk-means法による非階層的クラスター分析を行った。クラスター数を2～8まで設定して分析した結果、3～6クラス

ターに分類した場合に一定の解釈が可能であった。それぞれの分類における各クラスターの最終クラスター中心の値とそれに含まれる被験者数をTABLE 3に示した。なお、値が高いほど被害・加害経験の頻度が高いことを表わすようにするために、各質問に割り当てた1～4の数値は逆転させてある。

TABLE 3 3～6クラスター分類における各クラスターの最終クラスター中心

クラスター 分類数	クラスター	被害経験質問項目			加害経験質問項目			
		A1	A2	A3	B1	B2	B3	N
3クラスター	I	0.68	0.23	0.22	2.55	0.46	0.49	1159
	II	0.28	0.14	0.09	0.43	0.13	0.15	4499
	III	1.69	1.01	1.56	0.90	0.48	0.68	1234
4クラスター	I	0.12	0.14	0.11	0.29	0.08	0.09	3575
	II	1.64	1.28	2.34	0.96	0.50	0.72	639
	III	0.57	0.47	0.51	1.67	1.26	1.74	637
	IV	1.13	0.26	0.20	1.62	0.14	0.11	2041
5クラスター	I	1.75	0.87	0.40	0.78	0.27	0.20	953
	II	1.46	1.18	2.64	0.99	0.49	0.79	534
	III	0.08	0.09	0.10	0.32	0.10	0.11	3508
	IV	0.61	0.54	0.58	1.90	1.40	2.23	395
	V	0.77	0.10	0.16	1.92	0.18	0.15	1502
6クラスター	I	0.58	0.44	0.53	1.85	1.40	2.52	314
	II	0.25	0.13	0.03	0.41	0.10	0.10	4071
	III	0.60	0.63	1.56	0.70	0.33	0.53	800
	IV	2.33	1.83	2.57	1.36	0.84	0.99	275
	V	2.53	0.52	0.36	1.08	0.18	0.16	566
	VI	0.46	0.20	0.17	2.55	0.27	0.15	866

A1：仲間はずれにされたり、無視されたり、かげで悪口を言われた

A2：いやがらせやいたずらをされた

A3：わざとぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした

B1：仲間はずれにしたり、無視したり、かげで悪口を言った

B2：いやがらせやいたずらをした

B3：わざとぶつかったり、たたいたり、けったりした

Nは、各クラスターに含まれる被験者数

3クラスター分類では、「仲間はずれ・無視・悪口」の加害経験が特に多い群（クラスターI）、被害・加害経験ともに少ない群（クラスターII）、被害経験が全般的に多い群（クラスターIII）に分類された。しかしながら、「いやがらせやいたずら」および「たたかれたりけられたり」の加害経験が多い群や、児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議（1996）の調査結果において報告されているような「仲間はずれ・無視・悪口」の被害経験だけが多い群は含まれておらず、分類が大まか過ぎるように思われる。4クラスター分類では、3クラスター分類とは異なり、全般的に加害経験が多い群（クラスターIII）と「仲間はずれ・無視・悪口」の被害・加害経験ともに多い群（クラスターIV）が得られ、3クラスター分類よりも解釈しやすいが、「仲間はずれ・無視・悪口」の被害経験だけが多い群は含まれていない。

5 クラスター分類では、「仲間はずれ・無視・悪口」の被害経験が多い群(クラスターⅠ)と加害経験が多い群(クラスターⅤ)が分離されており、4 クラスター分類よりもいじめの実情をよりよく反映しているように思われる。6 クラスター分類では、5 クラスター分類に加えて、「たたかれたりけられたり」の被害経験だけが多い群(クラスターⅢ)が分離されている。しかしながら、一般的に被害経験が多い群(クラスターⅣ)よりも「たたかれたりけられたり」の被害経験を問う項目(A3)のクラスター中心の値が低いこと、およびそれに該当する被験者数が800名と比較的多いことから、クラスターⅢを「たたかれたりけられたり」の被害経験だけが特に多い群とみなすには疑問がある。

以上の結果をふまえ、これまでの研究や現職教員の経験に基づく意見を参考にしながら分析結果について検討した結果、5 クラスター分類が最も妥当であると判断した。FIGURE 1 は、5 クラスター分類を視覚的に理解しやすくするために、各質問に対するクラスター中心の値をクラスターごとに図示したものである。なお、各クラスターの特徴は以下の通りである。

無視・悪口被害群(クラスターⅠ)：「仲間はずれ・無視・悪口」の被害経験が特に多く、「いやがらせやいたずら」の被害経験と「仲間はずれ・無視・悪口」の加害経験

も若干認められるが、「たたかれたりけられたり」の被害・加害経験は少ない。全分析対象の約14%を占め、そのうち約60%が女子である。

全般的被害群(クラスターⅡ)：どの種類の被害経験も比較的多いが、特に「たたかれたりけられたり」の被害経験が多い。また、加害経験も若干認められる。全体の約8%にあたり、そのうち67%が男子である。

非関与群(クラスターⅢ)：被害・加害ともにほとんど経験しておらず、全体の約半数を占めている。男子の方が若干多い。この群に含まれるのは、クラスにいいじめがないか、あるいはいわゆる「観衆」や「傍観者」的な立場にある生徒であると思われる。

全般的加害群(クラスターⅣ)：一般的に加害経験が多く、被害経験も若干認められる。全体の約5%で、そのうち約78%が男子である。

無視・悪口加害群(クラスターⅤ)：「仲間はずれ・無視・悪口」の加害経験が多く、同時にその被害経験も若干認められる。その他の被害・加害経験はほとんどない。全体の約22%を占め、そのうち73%が女子である。

これらの被害群や加害群に含まれる生徒は、それぞれ加害経験や被害経験も若干認められることから、一方的な被害者や加害者になっている生徒だけではなく、時には逆の立場になる生徒も少なからず存在しているものと思われる。なお、この分類は、森田・清水(1994)が提唱している学級集団におけるいじめの4層構造とは「観衆」と「傍観者」が識別されていない点で全く同一ではないが、かなり類似した構造にあると言える。

いじめの類型とストレス症状との関係

TABLE 4 は、各群のストレス症状得点の平均値、標準偏差および中央値を示したものである。ストレス症状の得点分布の正規性および分散の等質性に疑問があるため、クラスカル・ウォリスの検定により群間差を検討した。また、群間の多重比較にはマン・ホイットニーのU検定を用い、ボンフェロニの方法により有意水準を.005とした。

その結果、ストレス症状のすべての下位尺度において群間差は有意であり(いずれも、 $p < .001$)、全体的に全般的被害群が最も高く、非関与群が最も低かった。また、両被害群だけでなく両加害群の得点も全般的に高く、特に全般的加害群の「不機嫌・怒り」と「無気力」は両被害群とほぼ同程度であった。

また、各群のストレス症状の得点分布をより明確に示すことは、本尺度を学校臨床場面で活用する上で有益な情報を提供することになると思われる。そのため、FIGURE 2 に各群のストレス症状得点に対する相対累

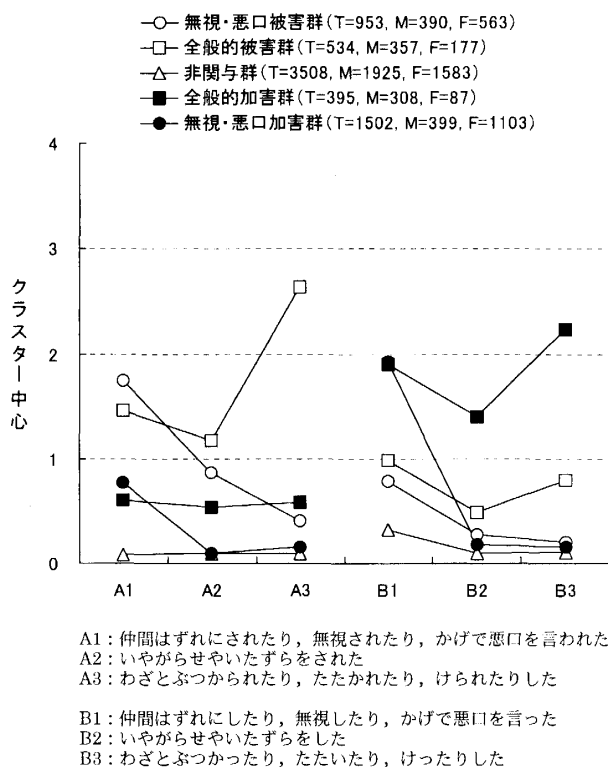
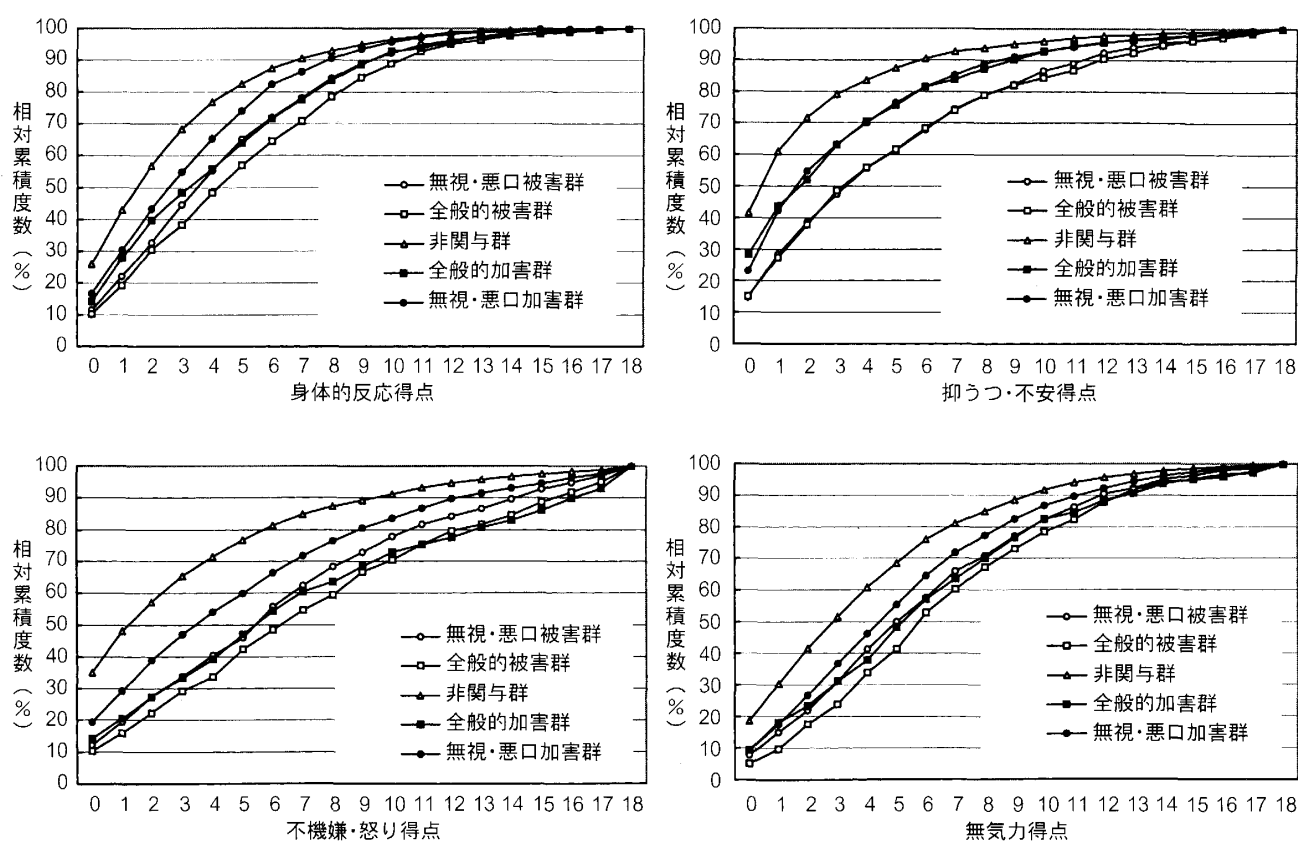


FIGURE 1 いじめ被害・加害経験に基づくクラスター分析の結果

TABLE 4 いじめ群別のストレス症状得点の平均値 (M)、標準偏差 (SD) と中央値 (Me) およびクラスカル・ウォリスの検定と多重比較の結果

		無視・悪口被害群	全般的被害群	非関与群	全般的加害群	無視・悪口加害群	χ^2	多重比較
		1	2	3	4	5		
身体的反応	M	4.67	5.31	2.90	4.54	3.75	411.94***	2>1;1>3;1>5
	SD	3.65	3.99	3.12	3.90	3.31		2>3;2>4;2>5
	Me	4	5	2	4	3		4>3;5>3;4>5
抑うつ・不安	M	5.00	5.12	2.17	3.53	3.51	674.04***	1>3;1>4;1>5
	SD	4.55	4.71	3.26	4.06	3.93		2>3;2>4;2>5
	Me	4	4	1	2	2		4>3;5>3
不機嫌・怒り	M	6.57	7.50	3.37	7.13	5.23	720.10***	2>1;1>3;1>5
	SD	5.11	5.44	4.25	5.78	4.92		2>3;2>5;4>3
	Me	6	7	2	6	4		5>3;4>5
無気力	M	6.22	6.93	4.25	6.36	5.58	386.24***	2>1;1>3;1>5
	SD	4.38	4.43	3.93	4.64	4.17		2>3;2>5;4>3
	Me	6	6	3	6	5		5>3;4>5

***p<.001

**FIGURE 2** いじめ群別の各ストレス症状得点の相対累積度数

積度数を示した。非関与群は他の群に比べて、すべてのストレス症状において低得点領域の度数が高く、高得点領域の度数が低くなっており、この図からも全般的にストレス症状が低いことがわかる。それに対して、全般的被害群は非関与群とは対照的に、低得点領域の度数が低く、高得点領域の度数が高くなっており、全体の中でストレス症状の高い生徒が最も多い。無視・悪口被害群も、全般的被害群ほどではないが高得点領域での度数が高く、ストレス症状の高い生徒がかなり

多いと言える。特に、「抑うつ・不安」では全般的被害群とほぼ同様の傾向にある。

加害群についてみると、全般的加害群は「抑うつ・不安」を除くと無視・悪口被害群とほぼ同様のパターンを示している。ただし、「不機嫌・怒り」と「無気力」については高得点領域の度数が無視・悪口被害群よりも高く、全般的被害群と同程度あるいはそれ以上になっている。一方、無視・悪口加害群は「抑うつ・不安」で全般的加害群とほぼ同様のパターンを示してい

るが、それ以外は被害群や全般的加害群よりも低得点領域の度数が高く、ストレス症状が低い生徒が比較的多いと言える。ただし、非関与群に比べるとどのストレス症状においてもストレス症状が高い生徒が多くなっている。

以上のように、被害群では全般的にストレス症状の高い生徒が多く、特に「抑うつ・不安」においてそれが顕著に認められる。また、同じ被害群でも無視・悪口被害群よりも全般的被害群の方が、「抑うつ・不安」を除くストレス症状得点が有意に高い。これらのことから、いじめの被害経験は「抑うつ・不安」反応を高め、さらに仲間はずれや無視、悪口だけでなく、いやがらせやいたづらをされたり、身体的な攻撃を加えられることによって、全般的にストレス症状が重篤な状態に至る可能性のあることが示唆された。一方、加害群の生徒も被害群の生徒ほどではないにしろ、非関与群に比べればストレス症状得点が有意に高いことが示された。特に、全般的加害群の生徒は「不機嫌・怒り」と「無気力」得点が被害群と匹敵するほど高く、それ

を原因としていじめ行動が誘発される可能性が考えられる。

いじめの類型と学校ストレスの経験頻度および嫌悪性との関係

TABLE 5 は各群の学校ストレスの経験頻度得点、TABLE 6 は嫌悪性得点の平均値、標準偏差および中央値をそれぞれ示したものである。ストレス症状の場合と同様の理由により、統計的検定には同じ方法を用いた。

その結果、学校ストレスの経験頻度および嫌悪性ともにすべての下位尺度において群間差は有意であった(いずれも, $p < .001$)。多重比較の結果、非関与群に比べてその他の群の得点は有意に高いことが示された。また、両被害群の「学業」では非関与群や両加害群よりも有意に高いこと(嫌悪性得点の全般的被害群と無視・悪口加害群の間を除く)、「先生との関係」における全般的加害群は、全般的被害群以外の群よりも有意に高いことが特徴的であった。「部活動」については、非関与群を除く群間に有意な差は認められなかった。「友人関係」

TABLE 5 いじめ群別の学校ストレスの経験頻度得点の平均値 (M)、標準偏差 (SD) と中央値 (Me) およびクラスカル・ウォリスの検定と多重比較の結果

		無視・悪口被害群 1	全般的被害群 2	非関与群 3	全般的加害群 4	無視・悪口加害群 5	χ^2	多重比較
先生との関係	M	4.97	5.74	3.08	6.39	4.78	561.03***	1>3;4>1;2>3
	SD	4.25	4.91	3.67	4.79	4.12		2>5;4>3;5>3
	Me	4	4	2	6	4		4>5
友人関係	M	5.65	7.04	1.58	3.89	3.27	1778.15***	2>1;1>3;1>4
	SD	3.79	4.52	2.29	3.65	3.03		1>5;2>3;2>4
	Me	5	6	1	3	3		2>5;4>3;5>3
部活動	M	5.33	5.58	3.69	5.28	5.40	237.77***	1>3;2>3;4>3
	SD	4.69	4.73	3.94	4.90	4.60		5>3
	Me	4	5	3	4	5		
学 業	M	9.22	9.34	7.18	8.47	8.52	292.41***	1>3;1>4;1>5
	SD	4.07	4.29	4.13	4.27	3.99		2>3;2>4;2>5
	Me	9	10	7	9	9		4>3;5>3

*** $p < .001$

TABLE 6 いじめ群別の学校ストレスの嫌悪性得点の平均値 (M)、標準偏差 (SD) と中央値 (Me) およびクラスカル・ウォリスの検定と多重比較の結果

		無視・悪口被害群 1	全般的被害群 2	非関与群 3	全般的加害群 4	無視・悪口加害群 5	χ^2	多重比較
先生との関係	M	5.81	6.41	3.42	6.92	5.71	577.82***	1>3;4>1;2>3
	SD	5.01	5.46	4.21	5.25	4.98		4>3;5>3;4>5
	Me	5	5	2	6	4		
友人関係	M	6.57	7.45	1.68	3.97	4.12	1646.10***	2>1;1>3;1>4
	SD	4.63	5.14	2.72	4.24	4.16		1>5;2>3;2>4
	Me	6	7	0	3	3		2>5;4>3;5>3
部活動	M	3.89	4.01	2.34	3.76	3.91	267.80***	1>3;2>3;4>3
	SD	4.37	4.41	3.40	4.48	4.25		5>3
	Me	3	3	1	2	3		
学 業	M	8.69	8.38	6.18	7.23	8.00	324.34***	1>3;1>4;1>5
	SD	4.76	4.96	4.64	4.78	4.70		2>3;2>4;4>3
	Me	9	9	5	7	8		5>3;5>4

*** $p < .001$

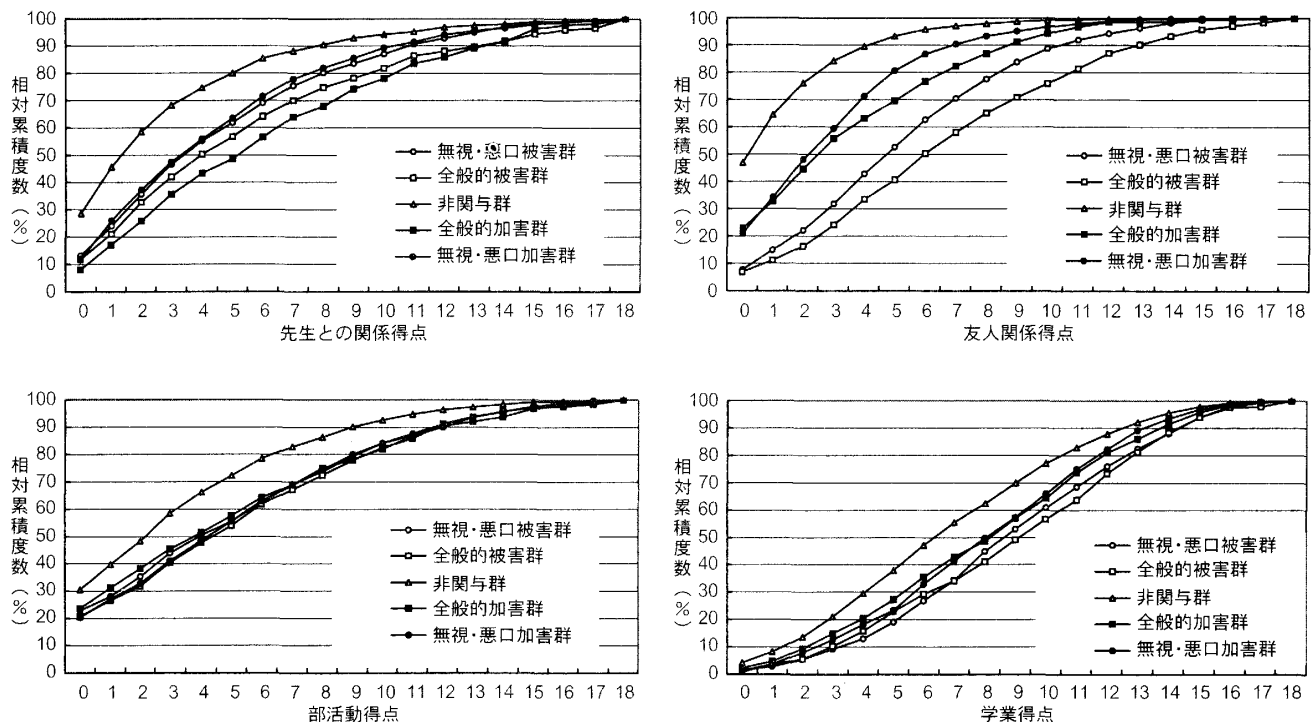


FIGURE 3 いじめ群別の各ストレス経験頻度得点の相対累積度数

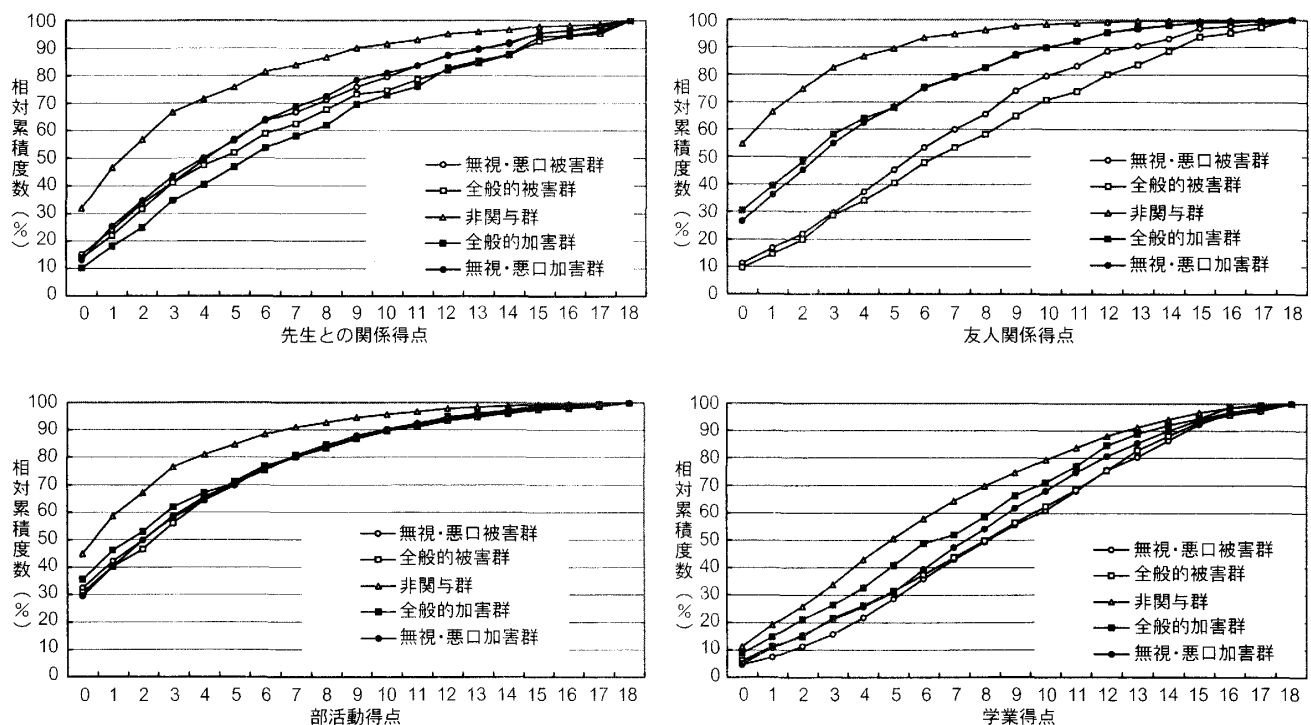


FIGURE 4 いじめ群別の各ストレス嫌悪性得点の相対累積度数

については顕著な群間差が認められたが、その質問には「クラスの友だちから仲間はずれにされた」、「友だちにいやなことをされたり、言われたりした」など、いじめの質問項目と内容的に重複する項目が多数含まれており、そのことがこの差に反映されたものと思わ

れる。なお、以上の点については、経験頻度および嫌悪性ともにほぼ同様の傾向が認められた。

FIGURE 3 と FIGURE 4 は、それぞれ各群の学校ストレスの経験頻度得点および嫌悪性得点に対する相対累積度数を示したものである。ストレス症状と同様

に、すべてのストレスターの経験頻度および嫌悪性ともに低得点領域にある生徒の割合は非関与群に多い。それに対して、「部活動」以外のストレスターでは、全体的に両被害群において高得点領域にある生徒の割合が多かった。加害群はほぼその中間にあるが、「先生との関係」については全般的加害群が経験頻度、嫌悪性ともに低得点領域にある生徒の割合が最も少なく、先生との関係が良好な状態にない生徒が多いという特徴がある。

以上のように、被害群だけでなく加害群の生徒も非関与群の生徒に比べて日常の学校生活においてさまざまなストレスターにさらされる経験が多く、それを嫌悪的であると評価している傾向が強いことが示された。また、学業上の不調を感じている生徒ほどいじめの標的になりやすいこと、同様に被害者ほどではないにしろ加害者も学業上の不調を訴えていること、さらに先生との関係が良好でない生徒ほど直接的ないじめ行動を起こしやすい傾向があることに留意しておく必要がある。ただし、本研究ではその因果関係について明確に言及することはできない。

全体的討論

本研究では、いじめ防止対策およびいじめ被害者・加害者の心のケアのあり方を考案する上での基礎資料を得るために、中学生のいじめ被害・加害経験と心理的ストレスとの関係について検討した。その結果、(a)中学生のいじめへの関わり方は、本研究で用いたいじめ被害・加害経験に関する質問に基づく限りでは、大別すると5つのグループに類型化でき、仲間はずれや無視、悪口のような関係性攻撃の被害者・加害者は女子に多いこと、また身体的攻撃を含む全般的被害者・加害者は男子に多いこと、(b)全般的被害者にはストレス症状が全般的に高い者が多く、関係性攻撃の被害者も特に抑うつ・不安傾向が高いこと、また両者とも学業に関するストレスターの経験頻度が高く、それを嫌悪的と感じている者が多いこと、(c)全般的加害者には不機嫌・怒りや無気力のレベルが高い者が多く、さらに先生との関係が良好でない者が多いこと、などが示唆された。

ただし、上記の結果は、本研究で採用したいじめに関する質問項目の得点に対して、クラスター分析という探索的な統計的手法を適用することによって導かれたものである。したがって、本研究で示されたいじめへの関わり方の5類型は絶対的なものではなく、解釈可能な分類のうちのひとつに過ぎないということに留

意しておく必要がある。

そのような限界はあるにしても、本研究結果は、いじめの被害者だけでなく加害者も心理的ストレスのレベルが高いこと、すなわちいじめ問題への対応には両者に対する心のケアが必要であることを示唆している。そのためには、以下の点を考慮に入れておくことが重要であると思われる。

(1)いじめ被害の早期発見と早期対応

本研究では、いじめ被害者はストレス症状のレベルが全般的に高いことが示された。両被害者ともに高いレベルにある抑うつや不安は長期化し重篤化すると、不登校や心身疾患、自殺に結びつく可能性の高い反応である。また、無視・悪口被害者よりも全般的被害者に高いレベルで認められる不機嫌・怒り反応は、より弱者（たとえば、家族や低年齢者など）に対する攻撃行動に、身体的反応や無気力反応は引きこもり行動に結びつく可能性も否定できない。したがって、いじめを原因とする深刻な事態を招かないようにするためには、巷で言われているように、いじめ被害者を早期発見し、早期に適切な対応を行う必要がある。

いじめの早期発見のための学校やクラスレベルでの対策としては、行動観察や面接等さまざまな方法が提案されている（オルウェーズ, 1995；菅野, 1995）。しかしながら、生徒数が多い場合にはそのような方法には限界があるため、いじめに関するアンケート調査を対策の中心に置くのが効率的であると思われる。ただし、その質問内容は、単に現在いじめられているか否かだけを問うものではなく、本研究で採用したような具体的な被害経験の頻度を問う質問を設定し、併せて心理的ストレス症状やストレスターについても調べておくことが必要であろう。それによって、どの生徒がどのようないじめ被害を受け、どのようなストレス状態にあるのかをスクリーニングし、個々の生徒の状態に応じた教育相談活動に結びつけることが可能になると思われる。

一方、早期対応に関しては、ストレス症状を重篤化させないように配慮することが求められる。これまでの研究では、ストレス緩衝要因としてソーシャルサポートの有効性が指摘されており、緊急的な対応法として一定の効果が期待できよう（Barrera, 1988；Cohen & Wills, 1985；浦, 1992）。特に、全般的被害者において高いレベルにある不機嫌・怒り反応や無気力反応は、両親や教師、クラスの仲間のサポートによる緩和効果が認められており（岡安・嶋田・坂野, 1993a）、そのようなサポート源がうまく機能するための配慮が重要である。ただ

し、抑うつや不安反応については上記のサポート源による緩衝効果はほとんど認められていないため、症状が重い場合には専門家によるケアが必要とされよう。

また、主張技法や問題解決技法の習得を含めた社会的スキル訓練 (Merrell & Gimpel, 1998 ; 佐藤, 1996), およびいじめに対するコーピング方略を獲得させるための行動カウンセリング (嶋田, 1997) も、無視・悪口被害者と全般的被害者の両者に対する早期対応法として重要である。それらをいじめの初期の段階で導入することによって、関係性攻撃や身体的攻撃を受けた場合の適切な対処方法を習得させることができれば、いじめ被害の長期化や深刻化とそれに伴うストレス症状の重篤化を防ぐことにつながると思われる。

(2) 加害者に対する心のケアの必要性

本研究では、いじめ被害者だけでなく加害者側の生徒も比較的高いストレス状態にあることが明らかにされた。特に全般的加害者では不機嫌や怒り反応が高く、教師との関係において不快な出来事を経験している生徒が多いことが示された。これは岡安・嶋田・丹羽・森・矢富 (1992) による「先生との関係」ストレスサーと不機嫌・怒り反応との関連性が高いという報告と一致している。その因果関係については明確にはできないが、たとえば何らかの原因によって不機嫌や怒り反応が高められ、それが動因となって学校内での他者に対する攻撃や授業妨害、校内徘徊、器物損壊などの問題行動が引き起こされているのかもしれない。その結果教師から叱責や罰を受け、教師に対する不信感が形成されて、さらに不機嫌や怒り反応が高まるという悪循環に陥っている可能性がある。もしそのような悪循環に陥っているとすれば、それを断ち切るのは教師の役割である。そのためには不機嫌や怒り反応を高めている要因について当該生徒と話し合う時間を多く持つことなどによって、教師が自分をサポートしてくれるという期待感を高めていくための努力が必要とされる。全般的加害者は男子に多いが、教師サポートは特に男子の不機嫌や怒り反応を緩和する効果があるという報告もある (岡安・嶋田・坂野, 1993a)。なお、罰のみによる行動コントロールでは、問題行動を永続的に抑止する効果はほとんどなく、逆に攻撃行動のモデリング学習効果や教師に対する恐怖や不信感を高める効果といった悪影響をもたらすという小林 (1994) の指摘にも留意する必要がある。

また、前述のような社会的スキル訓練や行動カウンセリング、さらにはストレス・マネジメント教育 (竹中, 1997) は加害者側の生徒にとっても必要である (山田,

1997)。そのような指導を通して、不機嫌や怒り反応を他者に対する攻撃行動ではなく、社会的に容認される方略を用いて緩和する方法を獲得させることも、いじめの防止につながるものと思われる。

以上のように、いじめ問題への対応にあたっては、被害者側の生徒の心のケアだけでなく、加害者側の生徒のストレス状態を理解し、それを緩和するための対策を講じることも重要であろう。

最後に、いじめの実態を査定する上での問題点について触れておきたい。児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (1996) のいじめ実態調査では、最初に「いじめられたことがあるか」、「いじめたことがあるか」という表現でいじめ被害・加害経験の有無を尋ね、その後でその頻度や様態、いじめられた (いじめた) 時の気持ちなどについて質問するという方法を取っている。しかしながら、そのような形式の質問では、仲間から拒否的な扱いを受けていたり、仲間に対して拒否的な行動を行っていたとしても、本人に「いじめ」という自覚がなければいじめとは無関係と見なされてしまう可能性がある。本研究では、そのような可能性を考慮に入れ、基本的にはオルウェーズ (1995) の定義に従い、具体的な拒否的行動の経験頻度を問う方法を採用した。ただし、心理測定学的な信頼性や妥当性については検討していないこと、および質問項目が少ないことからいじめの実態を必ずしも的確に反映していない可能性があることを念頭に置いて本研究結果を解釈する必要がある。

また、神村・向井 (1998) が指摘しているように、国内外で最近広く行われるようになってきたいじめの実態調査研究では、多様な定義に基づく多様な質問項目によって調査が行われており、それが研究間の比較を困難にしている。研究間の比較を容易にし、いじめ問題に関する知見を蓄積していくためには、いじめの定義とそれに基づくいじめの査定方法について、研究者の間で一定のコンセンサスを形成しておくことが求められよう。

引用文献

- Barrera, M. 1988 Models of social support and life event stress : Beyond the buffering hypothesis. In L.H. Cohen (Ed.), *Life events and psychological functioning*. Newbury Park : Sage.
- Beane, A. 1998 The trauma of peer victimization. In T.W. Miller, (Ed.), *Children of trauma*. Madison, CT : International University Press.

- Pp.205—218.
- Cohen, S., & Wills, T.A. 1985 Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, **98**, 310—357.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. 1996 Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, **8**, 367—380.
- 児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (編) 1996 児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果 文部省初等中等教育局
- 神村栄一・向井隆代 1998 学校のいじめに関する最近の研究動向—国内の実証的研究から— カウンセリング研究, **31**, 190—201.
- 神村栄一・嶋田洋徳 1998 学校・家庭ストレスと暴力模倣が中学校におけるいじめ加害行為の発現におよぼす影響の検討と教師による介入効果の検討: 学校ストレス尺度を用いた中学生に対する調査研究をもとに 財団法人カシオ科学振興財団平成10年年報, 94—95.
- 菅野 純 1995 教師のためのカウンセリングゼミナール 実務教育出版
- 小林正幸 1994 生徒指導と体罰の問題 坂野雄二・宮川充司・大野木裕明 (編) 生徒指導と学校カウンセリング (第12章) ナカニシヤ出版
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. 1998 *Social skills of children and adolescents*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum.
- 森田洋司・清水賢二 1994 新訂版 いじめ—教室の病— 金子書房
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美 1992 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, **63**, 310—318.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1992 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, **5**, 23—29.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993a 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・嶋田洋徳・坂野雄二 1993b 中学生の学校ストレスの測定法に関する一考察 ストレス科学研究, **8**, 13—23.
- オルウェーズ, D. (松井資夫・角山 剛・都築幸恵 訳) 1995 いじめ—こうすれば防げる— 川島書店
- Pellegrini, A.D. 1998 Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **19**, 165—176.
- Rigby, K. 1998 The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school-children. *Journal of Health Psychology*, **3**, 465—476.
- 佐藤正二 1996 子どもの社会的スキル訓練 行動科学, **34**, 11—22.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. 1997 The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, **68**, 665—675.
- 嶋田洋徳 1997 学校ストレスといじめ いじめ防止教育実践研究 (広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター), **2**, 43—53.
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・浅井邦二・坂野雄二 1992 児童の心理的学校ストレスとストレス反応との関連 日本健康心理学会第5回大会発表論文集, 56—57.
- 鈴木康平 1995 学校におけるいじめ 教育心理学年報, **34**, 132—142.
- 竹中晃二 (編) 1997 子どものためのストレス・マネジメント教育: 対症療法から予防措置への転換 北大路書房
- 滝 充 (編) 1997 学校から「いじめ」をなくす 別冊教育技術 9月号 小学館
- 浦 光博 1992 支えあう人と人—ソーシャルサポートの社会心理学— サイエンス社
- 山田富美雄 1997 わが国へのストレス・マネジメント教育導入の意義と問題点 竹中晃二 (編) 子どものためのストレス・マネジメント教育: 対症療法から予防措置への転換 (第7章) 北大路書房 (1999.12.13 受稿, 2000.7.10 受理)

Psychological Stress of Victims and Bullies in Junior High School

TAKAHIRO OKAYASU AND IWAO TAKAYAMA (MIYAZAKI UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2000, 48, 410—421

The present study investigated the psychological stress of victims and bullies in junior high school, in order to consider how to prevent bullying and improve the mental health of both groups of youngsters. Questionnaires assessing the frequency of involvement in bully/victim problems at school, a stress response scale, and a school stressor scale were completed anonymously by 6,892 junior high school students. The following results were obtained : (a) Pupils could be categorized as “relational victims,” “relational and overt victims,” “relational bullies,” “relational and overt bullies,” and “other.” (b) “Relational and overt victims” reported the highest stress symptoms ; “relational victims” showed especially depressive-anxious moods, and both types of victims experienced stressful events most frequently in relation to their academic achievement, and felt that these events were aversive. (c) Many “relational and overt bullies” complained that they had extremely irritable-angry and helpless moods, and they were dissatisfied with their relations with their teachers. Finally, some ideas were discussed for improving the mental health of both victims and bullies ; the problem of how to assess bullying status was also discussed.

Key Words : victims, bullies, psychological stress, mental health, junior high school students