

# どんな行為が「いじめ」と認識されるか

## —行為に関わる立場の違いから—

What kind of behavior is recognized as bullying in classroom?

Based on the different positions about that behavior

井上 拓也 INOUE Takuya (地域教育学科)

田中 大介 TANAKA Daisuke (准教授 発達科学講座)

キーワード：いじめ school bullying, いじめの4層構造 Four layers of bullying,  
攻撃行為 Aggressive behavior, 被害者 Victims, 傍観者 Bystanders

### はじめに

いじめというものは深刻な社会問題である。それは心身へ大きな傷を作り、時として人を死へと追いやる行為である。そしてそれは集団というもののいたるところに存在する可能性のあるものである。言うまでもなく子どもたちの形成する社会集団である学校にもいじめは存在する。学校現場においては文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、平成29年度の小・中学校、高等学校、特別支援学校におけるいじめの認知件数は41万件を超えている。これは過去最多の件数であり、前年度から約9万件、いじめ認知が増えている。そういったデータも示すように、いじめの問題は学校社会に根強く蔓延していると思われる。

日本においては1980年代にいじめ自殺事件が大きくメディアで取り上げられた以降、いじめに関する実証的な研究が増え、2000年代にはいじめの件数が徐々に減少し、いじめは減少しているように取り扱われてきた。しかしながら研究者の間では「いじめの不可視性」（森田・清永, 1994）や、「教師や保護者の気づかないいじめが、かなり潜在している可能性」（本間 2003）といったいじめの様相や、いじめに対する認識に問題があり、実際のいじめの問題は減少していないのではないかと示唆されてきた。そういった研究をもとに、文部科学省は少しずついじめの定義を変更してきており、いじめの認知件数が増減していると考えられる。そして今日においても、いじめの問題は学校社会においてかなり重要な課題である。いじめ被害によって命を絶ってしまう事例は後を絶たず、未来への可能性を奪われていく人がある。いじめを予防または対処していくためにも、いじめに関する知見を積み重ねていくことは重要である。

本研究はいじめの被害者・傍観者のそれぞれの立場によるいじめ認識の違いを明らかにしようとするものである。いじめに客観的なラインは存在せず、文部科学省（2013）

の「いじめ防止対策推進法」によると、「『いじめ』とは、『児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している当該児童生徒と一定の人間関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であつて、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。』とされている。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とされており、いじめのラインは被害者の「心身の苦痛」にあると定義している。そのため、どういった行為や状況がいじめであるかという認識には様々な要因によって違いが生まれる。こうしたいじめ認識に関する研究は、いじめの現状を正確に認識していくために必要となるだろう。

### 1 問題と目的

#### （1）行為における立場の違いといじめ認識の関係

いじめの構造について森田・清永（1994）が四層構造、すなわち「被害者」、「加害者」、「傍観者」、「観衆」という構造を明らかにした後、いじめに関する認知についての研究として、いじめに関わる立場ごとにその行動や思考を捉えようとする研究がなされてきた。例えば、蔵永・片山・樋口・深田（2008）は、いじめ場面における「傍観者」がそれぞれの立場である「加害者」と「被害者」そして「傍観者」と「観衆」への役割取得と共感が、その後のいじめ関連行動に及ぼす影響について検討している。また、水野（2012）はいじめを目撃した人物がどのように役割取得と共感を行い、それらがその後のいじめ関連行動に与える影響を調べた。他にも傍観者となる人物の共感性とその後の行動についての研究（王・桜木, 2016）や、いじめ場面を目撃した際の役割取得と共感性の関係についての研究（登張, 2005）がある。

また、攻撃行為の多様性に着目して、笠井（1998）は小・中学生を対象に、被害者と加害者の関係、加害者の複

数性、行為の背景、行為の形態を組み合わせた行為項目を「自身が友人から受けた」という被害想定で調査を行った。その結果、加害者が複数であること、加害者が面白がること、無視以外のいじめ形態において加害者と被害者の関係が仲良しでないこと、などの要因によって行為をいじめと認識しやすくしていると報告している。また、小・中学生を比較した場合、小学生のほうが友人からの行為をいじめだと認識しやすく、中学生は相対的にいじめを認識しづらいと報告している。さらに、関係・背景要因を比較すると、中学生のほうが無視をいじめと認識しやすく、小学生は人数がいじめ認識に影響しないとしている。そして、こうした発達の差がなぜ生まれるのかについては、今後の研究課題であるとしている。

谷口 (2010) は中学生を対象に、複数の行為 (15 項目) をいじめと認識するかについて、加害・被害、あるいは傍観経験の有無と合わせて調査している。その結果、執拗さが希薄な、つまり継続性のない衝動的暴力や遊び型の行為はいじめと認識されづらいことがわかった。また、いじめ加害経験者は各行為をいじめではないと認識する傾向があり、遊び型のいじめに関しては被害経験者もいじめではないと認識しやすいと報告している。また学年差については「特定の子どもの持ち物を隠す」「特定の人の席に近づくのをみんなで避ける」「クラスの中の一人をみんなで無視する」という行為について学年が上がるごとにいじめ認識率が高くなり、逆に「相手がムカついたのでたたく」「ネット掲示板に悪口を書き込む」「口調や身体的特徴などについてからかう」の行為については1年から2年に上がる際にいじめ認識率が下がると報告している。「無視」の形態のいじめについて学年が上がるごとにいじめ認識率が上がる点については笠井 (1998) の結果と整合していると言える。

行為と認識の研究においては、下田 (2017) が全 30 項目からなる、いわゆる「いじめ行為」を「犯罪・ケンカ・いじめ・ふざけ・分らない」の 5 件法で中学生に回答を求める調査を行った。結果として、インターネット上でのトラブルや個人情報に関しての行為については「犯罪」であると認識する傾向が強く、加害者側が一人で行う行為については「ケンカ」であると認識する傾向が強いと報告している。また、いじめの形態として「加害者の複数性」や「いじめの継続性」、「加害が一方的かどうか」の 3 点がいじめ行為をいじめと認識するかどうかに影響を与えるのではないかと仮定し、それらを条件に入れたいじめ行為をいじめと認識するかどうかの調査も行っている。その結果、いじめかどうかの認識として影響があったのは「加害が一方的かどうか」であり、「加害者の複数性」や「いじめの継続性」は、いじめ認識においてあまり影響がなかったと報告している。この結果は笠井 (1998) のいじめ加害者の「複数性」がいじめ認識に影響を与えるという結果とは異なっており、下田 (2017) はいじめ被害者と加害者の

関係性などの言及をしなかったことが原因ではないかと考察している。

こういったいじめの認識の研究においては、実際の状況を想定し易いほど認識の差異について詳しく検討できるといえよう。一方で、多数の攻撃行為について多数の状況の要素を取り入れることは難しい。質問紙が膨大な量になってしまったり、状況が複雑になり回答が難しくなったりするからである。

そのため本研究では、具体的な複数の攻撃行為についての認識の差異を検討した先行研究ではまだ検討されていない要素である「いじめに関わる立場の違い」に着目し、立場の違いによっていじめの認識に差異が生じるかを検討した。いじめに関わる立場は「被害者」「加害者」「傍観者」「観衆」の 4 つが存在するとされる (森田・清永, 1994) が、本研究では、そのなかでも特に、いじめの定義において最も重視される「被害者」といじめに関わる立場において最も人数の多い「傍観者」という 2 つの立場に着目した。具体的には、被害者・傍観者のそれぞれの立場からみた攻撃行為項目について、その行動の深刻さを尋ねることとした。

いじめに関わる立場としての「被害者」は、今日において他3者と異なる特別な意味を持つといえるだろう。2006年度からいじめの定義より「いじめの形態」に関する文言が消え、被害者の「精神的苦痛」によるいじめの定義となつて以降はいじめ認識に関する研究はほとんど行われていない。その代わりにいじめに関する被害者のメンタルケア、教師の対応などの研究が多く見られるようになった。しかし、被害者の「精神・肉体的苦痛」がいじめの定義になったとはいえ、いじめがどのような要因によって認識されているかという知見を積み重ね続けることは必要なことであると考えられる。谷口 (2010) も、「そもそもどのような行為が『いじめ』なのかという認識のずれの存在が明らかになり、より根本的な認識に対してアプローチする必要性が示された。」と述べており認識の差異に対するアプローチの重要性を示している。

いじめの認識に関わる要因を検討するという本研究とは方向性が異なるが、藤井 (2018) は被害者・第三者の立場から客観的ないじめ認知の指標を作るという試みを行っている。小学生を対象に「いじめ」であると認知する可能性のある45個のスクールライフイベントについて、過去1か月に経験したかどうか、傷つくかどうか、つらい気持ちになるかどうか、の三点を調査し、さらに児童用抑うつ自己評価尺度を用いたうつ得点を算出している。それによってスクールライフイベントごとの被害者の傷つき、悲しみを測定し、うつ得点によって各行為を得点化することにより、行為の経験率からいじめの深刻度を測定できる「いじめ深刻指数」を作成した。その結果として、小学生において本人に対する直接的な攻撃よりも、「友達に悪い噂を広められた」、「友達に大切なものを盗まれた」、「友達に自分の物を壊された」、「下駄箱の靴がなくなってい

た」等の所有物に対する攻撃を受けた時に被害者は精神的ダメージを受けやすいと報告している。また、行為の一か月の経験率を調べた結果、友達に悪口をいわれた、友達に文句をいわれたなどの言葉による暴力の経験した割合が25%を超えており、相対的に高いことを報告している。被害者の傷つきやすい項目はいじめ認識の研究において優先的に見る必要があると言えるだろう。したがって本研究では被害者・傍観者といった立場から行為をどう認識するかという立場によるいじめ認識を調査するとともに、深刻ないじめとなりやすい行為項目を調査に取り入れるることにより、深刻ないじめとなりやすい行為が立場によってどう認識されているかを検討することを目的とする。

## （２）いじめ認識と性差の関連

さらに、性差に着目すると、谷口（2010）はいじめの経験率において、行為ごとに性差があることを報告している。いじめ認識に関しては、一般に知られている、男子における身体的暴力と女子における間接的攻撃といった項目での特徴は見られなかった一方、全体的な女子のいじめ行為容認の高さが指摘された（谷口, 2010）。一方、下田（2017）はいじめの認識において大きな性差は見られないと報告している。また、坂井・山崎（2003）は攻撃行為における性差として、男子に表出的攻撃（暴力等）、女子に関係性攻撃（陰口や友人関係に対する攻撃等）が攻撃性的特徴としてみられると指摘している。したがって、被害者・傍観者の立場によって分けることにより攻撃行為の認識の性差が出てくる可能性も考えられる。そのため、本研究では性差についても検討した。

## （３）仮説

以上の論点を踏まえ、本研究における仮説を以下に挙げる。まず、仮説１として、「いじめに関わる立場によって、攻撃行為の分類ごとの深刻さの認識に差が生じるのではないか。」という仮説、そして仮説２として「いじめに関わる立場によって、攻撃行為の分類ごとの深刻さの認識に性差が生じるのではないか。」という仮説を導出した。これらを実証する研究を実施した。

# 2 方法

## （１）調査対象者

いじめについての専門的見識による影響を防ぐため、教員志望学生や教育学を専門とする学生を対象が偏らぬよう配慮し、鳥取大学の2018年度後期全学共通科目の講義で質問紙調査を行った。そして同時間帯に開講され、調査対象者が重なる恐れのない「心理学」と「教育社会学」の講義にて調査を行った。

## （２）質問紙の作成

本研究で用いた行為項目は、下田（2017）が中学生のいじめ認識研究で用いた項目（30項目）と、藤井（2018）が用いたスクールライフイベント（45項目）を基にした。下田（2017）が用いた行為項目から、下田（2017）の調査結果により「犯罪」「ケンカ」へと明らかに回答が偏ったとされた行為項目を本研究の趣旨とは異なると判断して除外し、残った行為項目を使用した（23項目）。また、藤井（2018）の調査結果より、被害者の傷つきが大きかったスクールライフイベントの上位10項目のうち具体的な行為項目へと書き換えられるものを使用した（6項目）。それぞれの行為項目で重複するものがあつたため、合計25項目となった。これら25項目を被害者の立場から見た攻撃行為表現へと書き換えたものと、傍観者の立場から見た攻撃行為表現へと書き換えたものの2種類を作成した（Table 1）。

調査対象者にはそれらの攻撃行為項目について、学校内のクラスメイトもしくは友人同士での出来事と想定してもらい、「犯罪」「いじめ」「いじめかもしれない」「ふざけ・からかい」「わからない」のいずれかに判断させることとした。

## （３）手続き

調査は集団における一斉実施の形式をとり、大学の講義参加者に対して講義終了後に調査の内容を説明した上で調査を行った。最初に、この調査はいじめに関することであり、非常に繊細な問題であるため、参加は任意であり、気分を害するまたは答えたくない場合は回答を中止してもらって構わないことを口頭および質問紙の説明文によって示した。また、調査に協力しなくても不利益を被るようなことはないこと、その上で参加していただいた方にはお礼の品（お菓子）を用意してあることを伝えた。また、この調査結果を卒業研究に用いる他、紀要等に載せる可能性があることを伝え、本研究のいじめ研究としての意義を伝えた。回答は研究以外には用いないこと、回答によって個人が特定されるようなことはなく、調査対象者の評価が左右されることはないことを告げた。回答は対象者のペースで実施し、提出と引き換えにお礼の品（お菓子）を受け取って調査は終了した。

なお、調査対象者は被害者想定と傍観者想定と項目のどちらか一方の質問紙を受け取り、回答したが、意識的な偏りを避けるため、調査対象者には想定が被害想定と傍観想定と2群に分かれていることを知らせなかった。

Table 1 本研究で用いた攻撃行為項目とその出典

| Q  | 行為項目 (被害想定)                               | 行為項目 (傍観想定)                             | 出典   |
|----|---|---|------|
| 1  | 大切にしているものを壊された                            | 大切にしているものを壊していた                         | 2    |
| 2  | 大切にしている物を盗まれた                             | 大切にしている物を盗んでいた                          | 2    |
| 3  | 友達数人と一緒になって、叩いたり蹴ったりされた                   | 友達数人と一緒になって、叩いたり蹴ったりしていた                | 1    |
| 4  | 「学校に来るな、来たらボコボコにする」といわれた                  | 「学校に来るな、来たらボコボコにする」といつていた               | 1    |
| 5  | 友達数人と一緒になって悪口をいつてきた                       | 友達数人と一緒になって悪口をいつていた                     | 1, 2 |
| 6  | かげでこそこそ悪口をいつれた                            | かげでこそこそ悪口をいつていた                         | 1, 2 |
| 7  | プロレスごっこで、自分にばかり技をかけられた                    | プロレスごっこで、相手にばかり技をかけていた                  | 1    |
| 8  | 冗談のふりをして、少し強く叩いたり蹴ったりされた                  | 冗談のふりをして、少し強く叩いたり蹴ったりしていた               | 1    |
| 9  | 近くを通るときにわざとぶつかられた                         | 近くを通るときにわざとぶつかっていた                      | 1    |
| 10 | トイレの個室に入っている自分に、上から水をかけられたり、ものを投げ入れられたりした | トイレの個室に入っている相手に、上から水をかけたり、ものを投げ入れたりしていた | 1    |
| 11 | 近くを通るときに、いつも「死ね」「キモイ」などといわれた              | 近くを通るときにいつも「死ね」「キモイ」などといつていた            | 1    |
| 12 | ノートや教科書を破られたり、落書きをされたりした                  | ノートや教科書を破ったり、落書きをしったりしていた               | 1    |
| 13 | ノートや教科書をゴミ箱に捨てられた                         | ノートや教科書をゴミ箱に捨てていた                       | 1    |
| 14 | 汚いものをさわらせられたり、食べさせられたりした                  | 汚いものをさわらせたり、食べさせたりしていた                  | 1    |
| 15 | 机に「死ね」などと落書きをされた                          | 机に「死ね」などと落書きをしていた                       | 1    |
| 16 | 「うざい」などと書かれた手紙を自分の机にいれられた                 | 「うざい」などと書かれた手紙を相手の机にいれていた               | 1    |
| 17 | 無視するようにクラスの人に言いつて回られた                     | 無視するようにクラスの人に言いつて回っていた                  | 1    |
| 18 | 下駄箱のくつを隠された                               | 下駄箱のくつを隠していた                            | 1, 2 |
| 19 | 悪いうわさを流された                                | 悪いうわさを流していた                             | 1, 2 |
| 20 | 相手のやりたくない係の仕事や掃除当番を、自分に押し付けられた            | やりたくない係の仕事や掃除当番を、相手に押し付けていた             | 1    |
| 21 | みんなにお菓子や飲み物を持ってきた時だけ、遊びのグループに入れられた        | みんなにお菓子や飲み物を持ってきた時だけ、遊びのグループに入れていた      | 1    |
| 22 | 友達数人で無視された                                | 友達数人で無視していた                             | 1    |
| 23 | 変なあだ名をつけられ、友達数人といつしよになってそのあだ名で呼ばれた        | 変なあだ名をつけ、友達数人といつしよになってそのあだ名で呼んでいた       | 1    |
| 24 | 「〇〇菌」と呼ばれたり、触ったら「汚い」といつて誰かにつけられたりした       | 「〇〇菌」と呼んだり、触ったら「汚い」といつて誰かにつけたりしていた      | 1    |
| 25 | 自分の話し方や行動のまねをされて友達を笑わせた                   | 相手の話し方や行動のまねをして友達を笑わせた                  | 1    |

注) 出典の1は下田(2017), 2は藤井(2018)を示す。

### 3 結果

「心理学」と「教育社会学」の講義にて合わせて 223 名に質問紙を配布し、計 210 名（被害想定 105 名、傍観想定 105 名、男性 100 名、女性 108 名、性別不明 2 名、平均年齢 19.1 歳）から回答を得た（回収率 94.2%）。

分析には SPSS Version 20 を用いた。回答を得た 210 名のデータを用いて分析を行った。まず、25 項目すべての度数分布を確認し「わからない」と解答された割合を確認した。5%を超えた項目は 6 項目であり、Q1 で 19

(9.0%)、Q6 で 12 (5.7%)、Q9 で 13 (6.2%)、Q20 で 22 (10.5%)、Q21 で 30 (14.3%)、Q25 で 13

(6.2%) となった。20%を超えて「わからない」が選択された項目がなかったことからすべての項目を分析に用いた。

先行研究（下田，2017）ではそれぞれの項目に対する対象者の判断を名義尺度としたうえで対応分析を用いて検討していたが、本研究は攻撃行為の種類による性質の違いを前提に、想定立場や性差に関する違いを明確にすることが目的であり、対応分析による検討は解釈が恣意的になる可能性があった。そのため、対象者の判断（「犯罪」、「いじめ」、「いじめかもしれない」、「ふざけ・からかい」）を間隔尺度とする前提をおいた上で、探索的因子分析を行い、攻撃行為の意味構造を明らかにする。その上で因子得点を算出し、条件間における平均因子得点の違いを検討した。

#### （1）因子構造の検討

まず、攻撃行為が行われている状況をどれだけ深刻に捉えているかという観点から、それぞれ「犯罪（3 点）」「いじめ（2 点）」「いじめかもしれない（1 点）」「ふざけ・からかい（0 点）」「わからない（欠損値）」と得点化した。想定立場の違いによって、攻撃行為の記述は異なっていた。例えば Q1 は被害想定では「大切にしているものを壊された」と表現されていた一方で、傍観想定では「大切にしているものを壊していた」と表現されていた。こうしたワーディング上の相違があるが、攻撃行為としては同一であるという前提から、同一の項目として取り扱い、探索的因子分析を行った（最尤法、プロマックス回転）。欠損値はリストワイズで除外し 147 名のデータで解析を行った。スクリープロットによる固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から 3 因子とした。

あらためて因子数=3 で同様に因子分析を行った。Q19、Q16、Q17、Q4 の 4 項目は各因子への帰属が明確ではないと判断し、以降の解析からは除外した。第 1 因子は“変なあだ名をつけ、友達数人といっしょになってそのあだ名で呼ぶ”“かげでこそそ悪口をいう”“プロレスごっこで相手にばかり技をかける”など 11 項目が属する因子として、「集団・心理的攻撃」と命名した。第 2 因子は“ノートや教科書をゴミ箱に捨てる”“下駄箱のくつを隠す”

“大切にしているものを壊す”など 6 項目が属する因子として、「間接・物的攻撃」と命名した。第 3 因子は“トイレの個室に入っている相手に上から水をかけたり、ものを投げ入れたりする”“汚いものをさわらせたり、食べさせたりする”“友達数人と一緒になって、叩いたり蹴ったりする”など 4 項目が属する因子として、「直接・身体攻撃」と命名した（表 2）。

表 2 因子分析によるパターン行列

|     | 因子     |       |        |
|-----|--------|-------|--------|
|     | 集団・心理的 | 間接・物的 | 直接・身体的 |
| Q23 | .787   | .073  | -.283  |
| Q25 | .626   | -.061 | .013   |
| Q8  | .591   | .004  | .094   |
| Q6  | .581   | .112  | -.226  |
| Q21 | .540   | .016  | .089   |
| Q22 | .536   | -.043 | -.119  |
| Q5  | .535   | .072  | -.049  |
| Q20 | .530   | .086  | .173   |
| Q24 | .520   | .054  | -.052  |
| Q9  | .488   | -.128 | .283   |
| Q7  | .457   | -.113 | .211   |
| Q19 | .384   | -.032 | .352   |
| Q16 | .235   | .234  | -.047  |
| Q17 | .222   | .150  | .076   |
| Q13 | -.105  | .966  | -.039  |
| Q12 | -.024  | .683  | .096   |
| Q18 | .106   | .377  | .136   |
| Q1  | .088   | .334  | .145   |
| Q15 | -.019  | .310  | .250   |
| Q2  | .081   | .279  | .012   |
| Q4  | .228   | .265  | .178   |
| Q10 | -.164  | .065  | .769   |
| Q14 | -.169  | .087  | .711   |
| Q11 | .050   | .104  | .438   |
| Q3  | .165   | .108  | .305   |

#### （2）攻撃行為得点の算出、条件間の得点差の検討

攻撃行為への認識が立場条件および性別条件によって差が生じているかを検討するために、攻撃行為の種類ごとに合計得点を算出した。この際、構成する攻撃項目に欠損値があった場合は分析から除外した。その結果、「集団・心理的攻撃」については有効回答が 157 名（被害想定・男性条件 37 名、被害想定・女性 42 名、傍観想定・男性条件 36 名、傍観想定・女性条件 42 名）となり、「間接・物的攻

撃」では184名（被害想定・男性条件47名、被害想定・女性44名、傍観想定・男性条件44名、傍観想定・女性条件49名）、そして「直接・身体的攻撃」は206名（被害想定・男性条件50名、被害想定・女性54名、傍観想定・男性条件49名、傍観想定・女性条件53名）となった。

立場（被害・傍観；参加者間要因）と性差（男性・女性；参加者間要因）を独立変数、各攻撃行為の合計点を従属変数とした二元配置分散分析を行った。その結果、「集団・心理的攻撃」においては、立場および性別による主効果および交互作用に有意差は見られなかった（それぞれ  $F(1,153)=1.945, .266, .069, n.s.$ ）。

表3 「集団・心理的攻撃」の分散分析表

| ソース   | 自由度 | F    | 偏 $\eta^2$ | p         |
|-------|-----|------|------------|-----------|
| 立場    | 1   | 1.94 | .013       | 0.17 n.s. |
| 性別    | 1   | 0.27 | .002       | 0.61 n.s. |
| 立場×性別 | 1   | 0.07 | .000       | 0.79 n.s. |
| 誤差    | 153 |      |            |           |

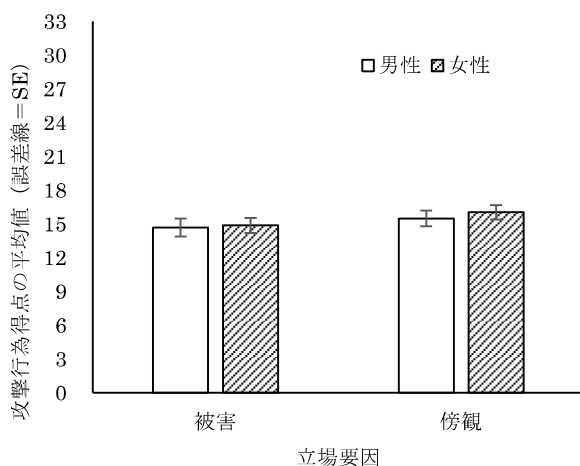


図1 立場・性別にみた「集団・心理的攻撃」の攻撃行為得点の平均値

一方、「間接・物的攻撃」においては、立場による主効果に有意差がみられ（ $F(1,180)=4.10, p<.05$ ）、被害想定条件（平均12.85）よりも傍観想定条件（平均13.51）で有意に得点が高かった。また、性別における主効果にも有意差がみられ（ $F(1,180)=4.33, p<.05$ ）、女性（平均12.84）よりも男性（平均13.52）のほうが5%水準で有意に得点が高かった。交互作用に有意差は見られなかった（ $F(1,180)=2.51, n.s.$ ）。

表4 「間接・物的攻撃」の分散分析表

| ソース   | 自由度 | F    | 偏 $\eta^2$ | p         |
|-------|-----|------|------------|-----------|
| 立場    | 1   | 4.10 | .022       | 0.04 n.s. |
| 性別    | 1   | 4.33 | .024       | 0.04 n.s. |
| 立場×性別 | 1   | 2.51 | .014       | 0.11 n.s. |
| 誤差    | 180 |      |            |           |

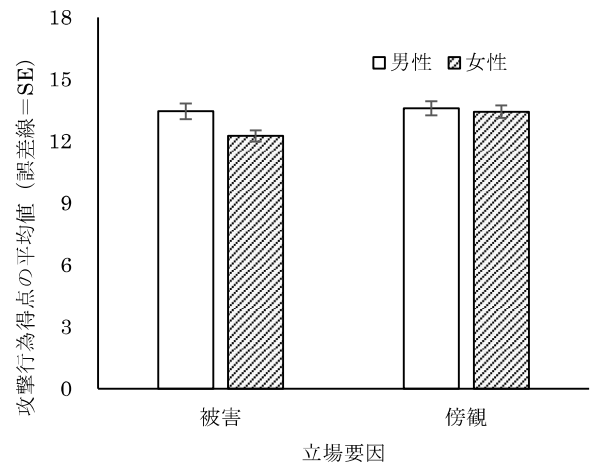


図2 立場・性別にみた「間接・物的攻撃」の攻撃行為得点の平均値

さらに「直接・身体的攻撃」においては、立場の違いによる主効果はみられなかった（ $F<1$ ）が、性別の主効果に有意差があり（ $F(1,202)=6.11, p<.05$ ）、男性（平均8.39）よりも女性（平均8.82）の得点が高かった。交互作用に有意傾向があった（ $F(1,202)=3.048, p<.10$ ）。

表5 「直接・身体的攻撃」の分散分析表

| ソース   | 自由度 | F    | 偏 $\eta^2$ | p         |
|-------|-----|------|------------|-----------|
| 立場    | 1   | 0.19 | .001       | 0.67 n.s. |
| 性別    | 1   | 6.11 | .029       | 0.01 n.s. |
| 立場×性別 | 1   | 3.05 | .015       | 0.08 n.s. |
| 誤差    | 202 |      |            |           |

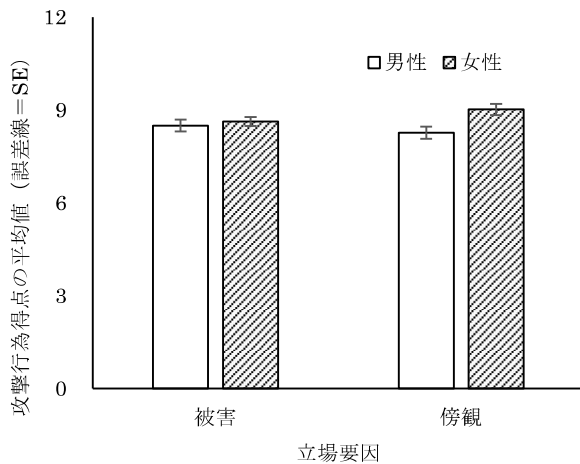


図3 立場・性別にみた「直接・身体的攻撃」の攻撃行為得点の平均値

## 4 考察

### (1) 攻撃行為の因子構造について

本研究では行為項目の構造を把握するために探索的因子分析を行った。その結果として大学生の行為項目に対する認識の構造は「集団・心理的攻撃」と「間接・物的攻撃」および「直接・身体的攻撃」の3つに分類された。これは、森田・清永（1994）の心理的いじめ型、心理的ふざけ型、物理的いじめ型、物理的ふざけ型や、本間（2003）の身体・物理的いじめ加害、心理的いじめ加害といった分類とほぼ一致するものであり、藤井（2018）の精神攻撃、物的攻撃、身体攻撃といった分類とも類似した構造であった。そのため、本研究の攻撃行為の分類はおおむね妥当なものであったといえる。

### (2) 立場による相違について

「集団・心理的攻撃」においては、立場による認識の差は見られなかった。集団によるいじめは「加害者」と「被害者」の立場が入れ替わったり、集団による無視の攻撃行為などにおいては「加害者」と「傍観者」の境目が曖昧であったりすることが考えられる。そういった立場の曖昧さが、立場による認識の差を生じさせない要因となっていることが考えられる。

一方、「間接・物的攻撃」においては、立場による認識の差がみられた。被害想定よりも傍観想定の方が高い得点となっている。被害想定よりも傍観想定の方が攻撃行為の行われている状況を深刻に捉えているということが示唆された。

また、「直接・身体的攻撃」においては、立場による認識の差は見られなかった。直接的な暴力や、直接危害を加える攻撃行為においては、被害者と傍観者の状況の深刻さの認識に差は無いということが示唆された。

調査の実施に先立って導出した仮説との関連について、仮説1については、「間接・物的攻撃」において立場による攻撃行為の認識に有意差があったため、支持された。この結果はいじめ事例を調査した第三者委員会の報告書等でも目にするものがある「友達がいじめ行為を心配して声をかけるが「大丈夫だよ」と答えた。」という状況や「被害者に『いじめられているか』と聞いても『いじめられていない』と答えたためいじめを認知していなかった」といった事例と符号する結果ではないかと考えられる。つまり周囲から見える深刻さと本人が考えている深刻さにズレが生じているという状況が示唆される。

被害想定よりも傍観想定の方が行為を深刻に捉える要因について述べる。可能性として、いじめられているという状況を認めたくないという被害者の潜在的な意識が働いて行為を軽く捉えるのではないか、心の傷つきを抑制してしまい状況を軽く見積もってしまうのではないか、傍観者の立場から攻撃行為をみると深刻に捉えやすくなるのではないかなどが考えられる。そういった心理的な要因には「共感性」「感受性」「視点取得（相手の立場や背景を考えられること）」などが挙げられ、様々な要因によって差が生じるのではないかと考えられる。例えば、本間（2003）はいじめ加害者の特徴として攻撃性の高さや、道徳的・共感的認知の低さなどがあると報告している。本研究においては心理的な認知等を測る項目を取り入れることは叶わず、今後の研究で立場によるいじめ行為の認識の違いと認知の関連を明らかにする必要があると考える。

### (3) 認識の性差について

性別による主効果がみられたのは「間接・物的攻撃」と「直接・身体攻撃」である。前者は男性のほうが女性よりも有意に得点が高く、後者は女性のほうが男性よりも有意に得点が高いことが明らかとなった。これは「間接・物的攻撃」においては男性の方が行為を深刻に捉え、「直接・身体攻撃」においては女性の方が行為を深刻に捉えるということを示唆する。この結果は、仮説2を支持するものであるといえよう。

いじめの性差としては、一般的に男子のいじめには表出性攻撃（暴力等）が顕著にみられ、女子に特徴的なものとしては関係性攻撃が指摘されている（坂井・山崎, 2003）。本研究の結果は「直接・身体攻撃」において女性の方が行為を深刻に捉え、言い換えれば男性の方が「直接・身体攻撃」を容認する傾向があると言える。また、「間接・物的攻撃」において男性の方が行為を深刻に捉え、言い換えれば女性の方が「間接・物的攻撃」を容認する傾向があると言える。行為を容認しているからこそ特徴的ないじめとして、顕著にみられるのではないかと推測され、これは坂井・山崎（2003）の指摘するいじめの形態の性差を支持する結果といえるのではないだろうか。また、谷口（2010）は全体的な女子のいじめ行為容認の高さを指摘している。これに関しては行為を構造ごとに分けて捉えることによ

り、分類によって女子のいじめ容認と男子の容認の高さが示唆される結果となり、部分的に支持する結果となった。

## 5 まとめ

### (1) 本研究の課題と今後の展望

本研究の限界をいくつか述べる。まず、本研究の調査対象者が大学生である点である。いじめ行為への認識の発達の側面は笠井 (1998) や谷口 (2010) など複数の研究者が指摘しており、発達段階によって攻撃行為への認識が変化する可能性は大きいと考えられる。そのため、小学生・中学生・高校生といった発達段階によっても同様にいじめに関わる立場による認識の違いが存在するのか明らかにする必要があるだろう。

次に、想定した立場・いじめ行為の限界があるという点である。森田・清永 (1994) が指摘したいじめ4層構造モデルでは、今回の質問紙調査で想定を求めた「被害者」と「傍観者」の他に「加害者」と「観衆」の立場を指摘しており、今回は質問紙を作成する困難さと倫理的な配慮により、後者の2つの立場は本研究では取り扱っていない。しかしながら「被害者」と「傍観者」での攻撃行為の認識の違いが示唆された為、その他の立場によっても認識の違いが存在する可能性がある。より小規模で倫理的配慮のし易い状況での調査などによって今回想定できなかった立場についても明らかにしていく必要性はあると考える。また、いじめ行為についても本研究で取り上げたいじめ行為は主に代表的なものであり、今日のいじめ行為を捉えきれているとは言えない。さらにはインターネット・SNS等を通じて行われているいじめに関しては先行研究の結果を加味して質問紙から外しているため、いじめ行為の全体を捉えきれていないという限界があり、それらを考慮した研究を展開していく必要があると考える。

### (2) 本研究の意義と提言

本研究では「傍観者」が「被害者」よりも攻撃行為を重く捉える分類の存在と、男性が女性よりも攻撃行為を深刻に捉える分類と、その逆に女性が男性よりも攻撃行為を深刻に捉える分類が存在することが示唆されるという意義があった。いじめに関わる立場によって攻撃行為の認識が異なることが示唆されたことから、文部科学省の提示する

「いじめの定義」について言えることがある。現在の定義では冒頭でも述べたように「被害者の精神・肉体的苦痛」がいじめの基準として存在しているが、本研究により、被害者の方が傍観者よりもいじめ行為を深刻に捉えないと示唆される攻撃行為分類が存在することが明らかとなった。尚且つ、被害者よりも傍観者の方が行為を深刻に捉える分類は藤井 (2018) によれば精神的ダメージが大きいと指摘される持ち物への攻撃を含む「間接・物的攻撃」の分類である。これは、いじめの定義としての「被害者の精神・肉

体的苦痛」と被害者の攻撃行為へのいじめ認識との齟齬を窺わせる結果となった。そのため被害者のいじめの定義と文部科学省の定めるいじめの定義に齟齬がある可能性が示唆され、攻撃行為の認識と被害者の苦痛を直接比較した研究を行うことにより、これがより明確になる可能性がある。

本研究では攻撃行為の認識の性差があると示唆されたが、これによって性別によるいじめの傾向の差が説明できるのではないかと考える。しばしば攻撃行為もしくはいじめの形態として男女差に大きな差は見られないのではないかと指摘がなされる (下田, 2017)。しかしそれは公立学校における通常学級では基本的に男女が混合で形成されており、男女のそれぞれ異なる攻撃行為分類への容認の高さが存在するため、いじめという包括的な視点においては性差が見えなくなっているということではないだろうか。したがって本研究で明らかになった性差は、男子校・女子校など異性が排除された状況、もしくは通常学級においての男子・女子のみで構成されたグループ内等において、性別ごとの特徴的な攻撃行為として顕著に表れることになるのではないかと推測される。今後のいじめに関する研究においてはより条件をつけた場合での性差について捉えていく必要があるかも知れない。

いじめの認識に関わる研究は1990年代から行われてきているものの、その総数は多くなく、社会情勢の変化などによりそもそも研究を行うことが難しいという背景もあると考える。しかしながら学校現場では多くのいじめの存在が報告されており、いじめに関する研究の必要性は大きいと考える。本研究の結果から教育現場に言えることは、いじめの認識において被害者の「心身の苦痛」を大切にしたいということである。今日のいじめの定義は被害者の主観によるものではあるが、被害者の主観では「心身の苦痛」を追いきれない可能性が示唆された。子どもが辛い思いをしているのではないかとこの事態が予測されるのであれば、被害者の主観だけでなく周囲の認識によってもいじめを認知していくことが必要なのではないかということである。

本来的にはいじめを認知することが大切なのではなく、傷ついている子を認知することが大切なのである。それが本研究によって最優先にすべきだと改めて示唆されたと言える。そして、いじめに関する研究が進み、いじめに苦しむ子どもが1人でも多く減らせられるようになることを願ってやまない。

注) 本研究は、第一著者 (現所属：鳥取県 県土整備部) が2018年度卒業研究として提出したものを再分析・加筆したものである。調査に協力して下さった大学生のみなさまに厚く御礼申し上げます。



## 6 文献

- 葉山大地（2016）「共感関連反応を規定する要因の検討-共感性、心理的重なり、教示の効果を中心として-」中央学院大学人間・自然論叢 41, 41-57.
- 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.
- 藤原正光 鵜飼彩乃（2009）「親しい友人間における『いじめ』と性差」文教大学教育学部紀要 43, 71-79,
- 藤井義久（2018）「小学校における『いじめ認知』にたいする客観的評価基準の検討」岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 第2巻, 171-182.
- 伊藤美奈子（2017）「いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎研究」教育心理学研究 65(1), 26-36.
- 蔵永瞳・片山香・樋口匡貴・深田博己（2008）「いじめ場面における傍観者の役割取得と共感が自身のいじめ関連行動に及ぼす影響」広島大学心理学研究 (8), 41-51.
- 水野正幸（2012）「いじめ場面における目撃者の役割取得と共感がその後のいじめ関連行動に及ぼす影響」創価大学大学院紀要, 34, 293-318.
- 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.
- 三島浩路（2003）「親しい友人間にみられる小学生の『いじめ』に関する研究」社会心理学研究 19(1), 41-50.
- 文部科学省（2013）「いじめ防止対策推進法」いじめの問題に対する施策
- 森田洋司・清永賢二（1994）「新訂版いじめ：教室の病い」金子書房
- 王影・桜木惣吉（2016）「いじめ場面における傍観者の共感性といじめ関連行動との関係」愛知教育大学健康支援センター紀要, 15, 3-11.
- 坂井明子・山崎勝之（2003）「小学生における攻撃性得点の分類基準-小学生用 P-R 攻撃性質問紙による三種類の攻撃性について-」美作大学・美作大学短期大学部紀要, 48, 101-106.
- 下田芳幸（2017）「中学生のいじめ認識に関する研究（2）」佐賀大学教育学部研究論文集, 2 (1), 269-276.
- 下田芳幸（2018）「中学生のいじめ認識傾向と攻撃行動との関連」佐賀大学大学院学校教育研究科研究紀要, 2, 21-28
- 谷口明子（2010）「中学生のいじめ認識」教育実践学研究, 15, 193-202.
- 登張真稲（2005）「共感喚起過程と感情的結果, 特性共感の関係」パーソナリティ研究 13, 2, 143-155.