

# 教育学部学生のいじめ・いじめられ経験といじめに対する意識

戸田 有一

## Bully and/or Bullied Experiences and Attitudes toward Bullying of Students in Faculty of Education

TODA Yuichi

### 1 問題

いじめ問題が常態化し、様々な立場からのいじめに関する発言が行われ、いじめに関する文献も多岐にわたってきている。各文献の記述の問題点を挙げることも必要かもしれないが、執筆者の立場によるいじめ現象の「見え」の違いを前提として概観することも重要であろう。

いじめを経験した者による手記や談話は、聞き取る側や編集者が精緻な言語化を求めている（求めない方がよい場合も多いだろう）ために、常套句のリフレインにすぎない場合もある。だが多くの言葉が、まさにいじめの現場の感情や思考の、整理・分析されないままの表出としてのリアリティを持っていることも多い。

保護者による克服体験本や対応策の教示本は、ときに一方的な見方による記述に陥っているものもあるが、一つの立場からの「見え」を生々しく描いている。

教師によって書かれた本や論考は、教師の側から見た実践記録として読めるものも多く、自己の考えや行動を詳しく述べている場合もあり、参考になる（例えば、高原、1994）。

新聞社の社会部記者等による事件のルポルタージュのいくつかは、個々の事件の地道な取材に基づき、ていねいな描写がなされている（例えば、朝日新聞社会部、1986；毎日新聞社会部、1995）。

心理学や社会学の視点、民俗学の視点、あるいは精神医学の視点など、それぞれの専門分野からの記述・分析が示された本からは、いじめという事象を、時間軸や文化差などの様々な軸・視点で捉えることの必要性を痛感させられる。例えば、磯川・田村（1994）は、嫁いじめ・婿いじめ・浮浪者への愛憎など、日本における広義のいじめ現象を扱っている。また、ヨーロッパ諸国でのいじめに関する調査結果や教師用の手引きなどは、いじめ問題がやはり深刻な社会問題になっているという事実と同時に、日本のいじめとそれらの国のいじめは質的にも同じなのかという問いをつきつけてくる（注1）。

本研究では、いじめに関する問題のうち、特に教員養成と関わって重要と思われる問題に重点を置き、これからの調査のための予備的な調査という位置づけともなるように、上記の文献等を参考にしつつ、次の8つの観点について調べていく。

#### 1) いじめの事実を大人などに伝えない理由

いじめられている側が、その事実を教師や親などに伝えないことの背景に、教師への不信や、チクリと言われ仕返しされることへの不安などがあることはしばしば指摘されている。さらに、いじめられていること自体を恥ずかしいことと考えるために言えないという可能性もある。これらについて、教育学部の学生はかつてどのように考えていたのだろうか。

#### 2) いじめているという自覚の有無

いじめていた側が「ふざけていただけ」であると弁明することも多いが、一方で「いじめようって誘われるときがある」という小学校6年生女子の面接記録（戸田、1995）もある。いじめているという自覚は、どの程度存在していたのだろうか。また、いじめられているという意識はどうであろうか。

#### 3) いじめへの支持の認知

いじめの観衆や傍観者（注2）がいじめを支持していることは、しばしば指摘されている（森田・清永、1986；井上・戸田・中松、1987）。では、その支持をいじめる側は認知しているのだろうか。

#### 4) いじめによる長期にわたる心理面への影響

いじめには長期にわたるマイナスの影響があることが、多くの事例や調査を通して示されている（Smith and Sharp, 1994；オルウェーズ、1995）。しかし、そこにプラスの影響があったと認知している場合もあると考えられ、その場合の捉え方について尋ねる必要がある。

#### 5) いじめ・いじめられ経験の学年差

平成6年度の青少年白書によれば、学年別でいじめの発生件数を見た場合のピークは中学校の1・2年と考えられるが、回顧的方法をとった場合にも、ピークは中学生時代となるのだろうか。

#### 6) SENといじめ

SEN（特別な教育的ニーズ）を持つ子どもに対するいじめについても、事例や調査結果が報告されている（Whitney et al., 1992；Thompson et al., 1994）。本調査では、直接的な質問と、やや婉曲な質問を組み合わせる調査する。

#### 7) いじめ事象の顕在化による地域汚名意識

いじめなどの教育問題を「地元の恥」と考えもみ消しをしたがる地域住民の心理（注3）は、子どもたちや大学生の意識にも反映されてはいないだろうか。

#### 8) マスメディア及び情報の受け手の意識

このことについては、若干詳しくふれておきたい。

いじめが社会的問題として関心が持たれたピークは、1986年

\*鳥取大学教育学部教育心理学教室

キーワード：いじめ、教育学部学生

2月と、1994年11月の自殺事件の遺書発見後である。二人とも中学校2年生、そして、自殺を選んだということが共通しているが、自殺を選んだ中学校2年生は他にも何人もいる。この2つの自殺が大きな波紋を投げかけたのは、いずれも、いじめがあった事実といじめた側を特定できる遺書が残っていたためであると考えられる。

このことは、いじめが原因とわかる遺書が無い場合には、他の情報からはその自殺がいじめのためとは特定できず、複合的要因によるためと推測され、責任が拡散されがちであることも意味している。また、遺書があった場合の一部マスメディア等の反応の過剰さについても、それがいかなる効果を持っているのかを問わねばならないだろう。

まず、自殺のメッセージ性についてふれておきたい。西欧と比較して、日本においては、自殺が自己表現手段として認知されていると指摘する研究者もいる（ピッケン、1979）が、自殺そして遺書を、偽りなき自己表現として受けとめる態度が私たちにはあるのかもしれない。受け取る側に、自殺という選択をした方を事実関係の吟味なくして被害者（＝正義の側）とする傾向性があるならば、自殺にメッセージ性がある（それが他の文化圏と比較して強いかどうかは別として）と言わざるを得ない。

そのメッセージ性は、一部マスメディアの過剰な報道によって増幅される。そして、自殺を選択した者を「被害者」＝正義の側と強く印象づけることで、遺書でいじめた側として名指された者や教師などを悪の側と印象づけ、例えば、学校等へのあらゆる地域からの罵倒の電話攻撃等へと帰結する（注4）。問題なのは、その電話を、事実の吟味を行ない得ない者が行っていることであり、また、その子どもや教師さえもが社会の大局的状况において被害者である可能性を覆い隠してしまうことである。更にいえば、それは、いじめが無くなって欲しいと遺書を遺した者が願っていたとしても、一部のマスメディアと事実吟味なき正義屋による新たないじめが生起しているという状況なのである。

過剰な反応のもう一つの効果は、自殺を最大の自己表現手段として広く認知させることである。マスメディア上の自殺報道の分析において稲村（1978）は、同様の自殺手段が連続して報道されている傾向性があることを指摘した。自殺の方法をマスメディアから学んでいる可能性を示唆したものであるが、その自己表現としての効用も学習している可能性もあるのではないだろうか。もちろんその一方で、いじめ自殺に関する良質のルポルタージュがいくつかのマスメディアによって公刊されている（注5）ことも特筆せねばならないだろう。

以上のような問題意識の全体を今回の研究では問うことはできないが、一部マスコミの学校への追求姿勢をまさに「いじめ」であると考えようかを尋ねる。

本研究は、今まで述べたような側面について、質問紙法を使

って調査するものであるが、対象を鳥取大学教育学部の在學生（「生徒指導・教育相談及び進路指導に関する科目」の一つである講義「発達相談」への出席者）とした。

その理由の一つは、この世代は、いじめが大きな社会問題になった1980年代中頃には小学生であり、その前後のいじめの増加時期からの学校生活を経験してきているためである。また、これから教員となっていく世代として、その考えが次の世代に与える影響の大きさから、調査することに意味があると考えられたためでもある。

次に、筆者との継続的なコミュニケーションが可能であったことと、繰り返して調査を行ったりコメントを求めたりすることが過度の負担を強いることにならず、調査結果のフィードバックが容易であることも、この対象を選んだ理由である。

そして、回顧法ゆえのメリットがあることも理由の一つである。オルウェーズ（1995）のように縦断的な研究を行う方が望ましいのだが、いじめ場面における役割（あるいは立場）の経年的変化は、横断的な方法では検討できない。また、現在はいじめと思える行為を、かつてはどのように思っていたのかを尋ねることで、いじめの自覚の問題に迫ってみたい。

問題点としては、講義担当者の考えの方向への誘導があり得ることと、回顧的手法によるためのデータの厳密さについての限界が指摘できる。過去の経験についての回答は比較的誘導されにくいと考えるが、現在の考えは誘導されてしまう可能性がある。ただ、講義担当者の考えと逆方向のものは、その場での社会的望ましさに反するものであるだけに、それだけ強いものであると解釈できよう。また、記憶の都合のいい方向への歪曲や忘却の可能性を斟酌して考察することで、回顧法ゆえの問題の回避を図りたい。

## 2 方法

1995年10月に1回目の調査（調査I）を講義中に実施し、その結果をフィードバックした後に、同11月に2回目の調査（調査II）を講義中に行った。

いじめの定義については、口頭で次の条件といくつかの具体例を示した。

- ①非対等な力関係における
- ②強者集団によって特定の弱者に対して
- ③一方的に（双方向的ではなく）
- ④継続的に（1回きりではなく）
- ⑤身体や持ち物及び精神面に
- ⑥攻撃を加えるもの

また、「観衆」や「傍観者」などの違いについても説明を加えた。

調査Iでは129人、調査IIでは121人が対象となった。各調査の回答者の属性といじめ・いじめられ経験者の比率は、表1に示す。

表1 回答者の属性といじめ・いじめられ経験

|      | 入学年度 (%) |     |     | 性別 (%) |    | 課程別人数 (人) |    |    | いじめ経験 (%) |       |     |
|------|----------|-----|-----|--------|----|-----------|----|----|-----------|-------|-----|
|      | 平成3      | 平成4 | 平成5 | 男      | 女  | 小         | 中  | 養  | 総         | いじめられ | いじめ |
| 調査I  | 2        | 6   | 92  | 29     | 71 | 77        | 33 | 17 | 1         | 49    | 54  |
| 調査II | 3        | 9   | 88  | 31     | 69 | 73        | 30 | 15 | 2         | 55    | 53  |

注)「小」は小学校教員養成課程、「中」は中学校教員養成課程、「養」は、養護学校教員養成課程、「総」は総合科学課程を指す。

いじめ・いじめられの両方の経験がある学生は、調査Iでは41人(31.8%)、調査IIでは44人(37.9%)であった。

2回目の調査結果をフィードバックした後も、各回の講義終了時に学生に提出を求めたコメント用紙に、いじめに関する経験や、いじめに関する意見が数多くみられた。

そこには、回答が面倒であったためや、質問紙への回答の際には思い出したくなかったために、いじめられた経験があるとは記入しなかったというものも、少数ながらあった。よって、以下の分析におけるいじめられた経験の比率は実際よりも低く、特に「思い出したくない」ほどのものが実際より少なく示されている可能性があることに留意する必要がある。

学生からのコメントは、氏名あるいはペンネーム付きで次回講義でいくつか紹介することを前提としていた。同じ講義の受講者の中で、ペンネームという形で自己開示を行うことで、その経験のとらえ方についても他の受講者から共感の意見が寄せられたり、批判的コメントをされたりした。筆者は、認知療法の基本的考え方(真鍋, 1994)を提示するなどして、経験の対象化と、否定的な経験などの受容と意味づけを図った。

### 3 結果と考察

まず、問題のところで述べた観点別に結果を提示して考察を加え、次にいじめ・いじめられ経験による差に関しての分析結果を提示する。

#### 1) いじめの事実を大人などに伝えない理由

調査Iで、いじめられた経験がある63人に、いくつかの質問をした。「最もひどいときは、一つの学期の間に、どのくらいいじめられましたか」との問いへの回答は、「1,2回」が10人、「ときどき」が20人、「週1回くらい」が6人、「週に何度も」が24人であった。

更に、「その『いじめ』について次の人に相談しましたか」「『はい』の場合、相談してよかったですか」

「また、『いいえ』の場合、相談しなかった理由は何でしたか」と尋ねた。

教師には63人中12人が相談し、そのうち9人が相談して「よかった」と回答している。残りの3人は「わからない」であり、「よくなかった」は一人もいなかった。

51人の相談しなかった理由(複数回答)のうち最多のものは「いじめられていることが恥ずかしかったから」(15人)であり、その次が「『チクリ』と言われそうだったから」(9人)、「教師を信頼できなかったから」(8人)であった。「その他」を選んだ26人の記述には、「自分自身の問題だと思ったから」、「自分たちの問題だと思ったから」、「先生には関係のないことだったから」(2人)、「そういうことを言うべき相手ではないと思ったから」、「相談してもどうしようもないことだと思ったから」など、自律あるいは教師との距離を感じさせるものもあった。また、それをいじめであると認識し、「言うほどではないと思ったから」、「相談しようとはまでは思わなかったから」、「ガマンできたから」、「別にいじめられてもいやじゃなかったから」、「すぐ終わるのが分かっていたから」、「自分で相手を無視することができたから」などと、自分なりの対処をしたものがある一方で、「遊びの中の一つと思っていた」、「それが普通だと思っていた」、「いじめられているということを、自分自身が認識できていなかったから」等、いじめられているという認識がその時は無かった

ものがあつた。

教師に相談して余計いじめられるようになったという事例も散見されるのだが、今回の調査対象の学生では、教師に相談して「よくなかった」のは一人もいなかった。教師の対応が適切である場合の方が多いためであろうか、相談の結果がよくないと思われる教師にははじめから相談しないためであろうか。

保護者には61人中19人が相談し、そのうち10人が相談して「よかった」と回答している。「わからない」は7人であり、「よくなかった」は2人であった。42人の相談しなかった理由(複数回答)のうち最多のものは「保護者に心配をかけたくなかったから」(21人)であり、その次が「いじめられていることが恥ずかしかったから」(11人)、「『チクリ』と言われそうだったから」(1人)であった。「保護者を信頼できなかったから」という回答はなかった。「その他」を選んだ16人の記述は、「自分自身(自分たち)の問題だと思ったから」、「ガマンできたから」、「遊びの中の一つと思っていた」などに加え、「すぐ解決したから」などがあつた。

保護者に相談しても「よくなかった」のはなぜかを、語ってもらえる範囲で尋ねるべきであった。また、「『チクリ』と言われそう」という懸念は教師に相談しようとする場合の方が多いようであったが、この点についても詳しい検討が必要であろう。

#### 2) いじめているという自覚の有無

調査Iで、いじめた経験がある71人に、「最もひどいときは、一つの学期の間にどのくらいいじめましたか」と尋ねたところ、「1,2回」が15人(22%)、「ときどき」が33人(48%)、「週1回くらい」が3人(4%)、「週に何度も」が18人(26%)であった。

いじめた経験がある人の最もひどいいじめについて、「それが『いじめ』であると思っていましたか」に「はい」と回答した学生は28人(39%)、「いいえ」もほぼ同数の27人(38%)、「わからない」が16人(23%)であった。一方、いじめられた側に対する同じ問いへの回答では、「はい」が38人(61%)で「いいえ」の16人(26%)の2倍以上になり、「わからない」は8人(13%)であった。また、いじめといじめられの両方を経験した群に限って集計してみたところ、やはり、同様の結果になった(いじめている自覚があつたのは45.9%、いじめられている自覚があつたのは66.7%)。

この違いは、それぞれの経験の「ひどさ」のレベルがそもそも違っていたためかもしれないし、いじめられる経験より先にいじめる経験をした人が多かつたためかもしれない。だが、「ひどさ」にあまり違いがなく、いじめる経験を先にした人が多かつたわけではないとすると、上記の違いは、いじめる側といじめられる側の、いじめをいじめと認識する度合いの違いを示唆しているのかもしれない。今後、いじめられた経験が先にある場合でも、いじめと自覚せず後にいじめをしていた比率などを検討する必要がある。

また、いじめをしていると自覚していじめていたという28人の回答は、いじめる側のいじめの自覚が決して少なくないことを示している。もちろん、自覚がなかった場合もあり、自覚をもてるような働きかけをすると同時に、自覚していて抑制がきかないのは何故かを調べる必要がある。自覚の有無がいかなる要因と関連しているかを分析することも、今後の課題である。

#### 3) いじめへの支持の認知

いじめへの支持の認知を含め、いじめていたときの心理を調

表2 その「いじめ」をしているとき、どう思っていましたか(単位:人)

| 項目                  | はい | ?  | いいえ | (母数) |
|---------------------|----|----|-----|------|
| こんなことはやめたい          | 20 | 13 | 34  | (67) |
| やめたら自分がいじめられるかもしれない | 19 | 4  | 42  | (65) |
| このことを先生に言われたら困る     | 27 | 11 | 27  | (65) |
| 相手の仕返しがこわい          | 4  | 3  | 58  | (65) |
| これは相手のためにもなることだ     | 8  | 4  | 54  | (66) |
| この行為は先生に支持されている     | 0  | 5  | 59  | (64) |
| この行為は友だちに支持されている    | 38 | 13 | 15  | (66) |

査Iで尋ねた。

表2に示したように、「この行為は友だちに支持されている」と思っていた学生は58%にものぼり、観衆や傍観者が存在するだけではなく、その暗黙の支持をいじめる側は認知していたことが示されている。

「その他」の記述は18名にあり、その一部は次のようなものであった(括弧内の学年はいじめていた時期を示している)。

「リーダーの人の気分によって無視する・される側に決まるので怖かった。リーダーのいない所で、無視される側と仲良くしていたので、いじめたりしたくなかった」(小3～6, 女性)

「上級生(指示する人)がこわい。やめれない」(小5, 女性)

「悪いことだと分かっていたけど、何となくしてみたかった」(小6, 女性)

「からかっていると意識はあるけれど、行為が終わった後考えると、やっぱりそれはいじめであると感じた」(中2, 男性)

「いじているという気持ちはなく、周囲の雰囲気やそれを『いじめ』と感じさせないものがあった」(中1～2, 女性)

「よく分からないが、トロトロして何を考えているのか分からなくて苛立たされていたように思う。それで近くに寄ると、むしろ嫌悪感があった」(小4～6, 女性)

「小学3年生頃、女子6～7人でグループをつくっていて、リーダー格の私ともう一人の友人の言いなりにならない子を“除名”するしないでいじめていたが、当時私たちはいじめとは思っておらず、私たちのためにならない人間は排除すべきと本気で考えていた」(小3, 女性)

いじめた側としてくっついている中の、いじめ行為の中心者と

加担者の意識が様々であることがうかがえる。

表2について更にみてみると、いじめた側も、「このことを先生に言われたら困る」「相手の仕返しがこわい」と予期による抑制が働く場合もあり、「こんなことはやめたい」と願っても、「やめたら自分がいじめられるかもしれない」今までの状況の認識や「この行為は友だちに支持されている」というその場面での認知、そして「これは相手のためにもなることだ」という「道徳的正当化」(注6)も行われている。いじめを正当化する理由は、他にもいろいろある。

調査IIでは、「次のような理由でいじめが起こるとしたら、あなたはそのことをどう思いますか。(いじめてもかまわない いじめるのもむりはない いじめるのは絶対にいけない)の中から一つ選んで○をつけてください」と尋ねた。項目は、井上ら(1987)の項目を使用した。因子分析(主因子解、バリマックス回転)の結果による因子別に、回答の比率を示した(表3)。

各因子を、「矯正意図的制裁」「蔑視」「異質者排除」と命名した。「むりはない」と思う学生は、いじめっ子の気持ちもわからないでもないという気持ちだったのかもしれないが、いじめの容認につながらないだろうか。また、「矯正意図的制裁」の各項目に対する「かまわない」という回答は、これが教育学部学生の回答であることを考えると、議論の必要のあることではないだろうか。

表3 いじめの理由についての考え(単位:%)

|                                  | かまわない | むりはない | いけない |
|----------------------------------|-------|-------|------|
| 〈第1因子:矯正意図的制裁〉                   |       |       |      |
| その人がうそをつくから                      | 5.0   | 70.2  | 24.8 |
| その人が自分勝手だから                      | 5.8   | 68.6  | 25.6 |
| その人がほかの人をいじめることがある(あった)から        | 10.9  | 54.6  | 34.5 |
| その人の性格のことで                       | 0.8   | 41.3  | 57.9 |
| その人が清潔でないから                      | 2.5   | 39.7  | 57.9 |
| 〈第2因子:蔑視〉                        |       |       |      |
| その人の成績がよくないから                    | 0     | 0.8   | 99.2 |
| その人のからだつきのことで                    | 0     | 1.7   | 98.3 |
| その人の親の仕事や家のくらしのことで               | 0     | 1.7   | 98.3 |
| その人が運動がへただから                     | 0     | 5.0   | 95.0 |
| いじめる人にとって、いじめることがおもしろいから         | 0     | 5.0   | 95.0 |
| いじめる人がなんとなくむしゃくしゃするから(気晴らしに)     | 0     | 5.8   | 94.2 |
| 〈第3因子:異質者排除〉                     |       |       |      |
| その人の持ち物がみんなと違うから                 | 0.8   | 4.1   | 95.0 |
| その人の服装がみんなと違うから                  | 0     | 6.6   | 93.4 |
| 〈その他〉                            |       |       |      |
| その人がいつも先生にしかられているから              | 0     | 9.9   | 90.1 |
| その人がみんなと違うことをするから                | 1.7   | 28.9  | 69.4 |
| その人の動作が遅いから                      | 0     | 9.1   | 90.9 |
| いじめる人にとって、その人と遊んでいてもおもしろくないから    | 0     | 13.2  | 86.8 |
| いじめる人にとって、その人が何となく気に入らないから       | 0     | 14.0  | 86.0 |
| いじめる人が、自分も他の人にいじめられたことがあった(ある)から | 0.8   | 14.9  | 84.3 |

## 4) いじめによる長期にわたる心理面への影響

調査Iで、「いじめられた経験は、今のあなたにどのような影響を与えていますか。『ある』の場合には、具体的に答えください」と尋ねた。

プラスの影響が「ある」と回答したのは44人、「ない」は17人であった。マイナスの影響が「ある」と回答したのは21人、「ない」は40人であった。両方の影響のクロス集計を行ったところ、表4のようになった。カイ二乗分析の結果、連関は有意ではなかった。

表4 いじめられた経験によるプラスとマイナスの影響のクロス集計結果

|         |    | プラスの影響 |    |
|---------|----|--------|----|
|         |    | あり     | なし |
| マイナスの影響 | あり | 18     | 3  |
|         | なし | 26     | 14 |

プラスの影響の内容を自由記述で求めたところ、次のようなものがあつた（なお、括弧の中の学年はいじめ・いじめられ経験の時期を示し、括弧内のアルファベットが同じものは、同一の学生の回答である）。

「親になってからするべきことが、ちょっとはわかるかもしれない」(中1, 女性, A)

「他人の気持ちがよくわかる。言葉に出さなくても、しぐさや顔つき、目を見てもわかる。人の悪口を言うことがきらいになった。できなくなった」(高1~2, 女性, B)

「一人でいることがどんなにさみしく、悲しいことか知った」(小5~6, 女性, H)

「周りにいじめられる子がいると、なんとかしてあげようと思えるようになった。自分自身が強くなり、他人の目を気にしなくなった」(小1~4, 女性, C)

「精神的に強くなったし、また友達がいじめをしてたり、いじめられていたりすると、注意できるようになった」(中1, 女性, I)

「いじめられる人の気持ちがわかる。それが中学のとき制止という行動に表れた」(小5~6, 女性/同様の記述, 中1, 女性)

「友達によって、自分のふるまいを使い分けられるようになった」(小3~4, 男性, J)

「いじめっ子の方が、早い段階で自分の行いを正してくれれば、相互の傷も浅くてすむとわかった」(中1, 女性)

「いじめられて強くなった」という意見があることも事実なのだが、それが多少のいじめは許されるという主張の根拠に使われることには問題がある。「強くなった」のは、いじめの直接の結果ではなく、いじめられた個人の対処の結果だからである。また、上記8人の中の4人はマイナスの影響も記述しているうえに、Jの記述と同様のことをBはマイナスの影響として記述しており、いじめの複雑な影響を反映しているように思われる。

「性格が変わった。他人をあまり信用しなくなった。深いつき合いをさけるようになった。好き・嫌い・どうでもいい人の区別がはっきりするようになり、それが行動に表れるようになった」(高1~2, 女性, B)

「他人の目を気にするようになった。他人より強いようと思うようになり、優位に立ちたがるようになった」(小3~4, 女性)

「今でも、(自分を)いじめた子とは交流がない」(中1~2, 女性, D)

「心が外に向かず、閉じこもりがちになる。孤立してしまう」(小5~6, 女性)

「その人のように押しの強い人がどうも好きになれない。それなりに私を認めてくれている人と自分が感じられないといっしょにいられない」(中1, 女性, F)

「いじめられたことへのくやしきや情けなさがある」(小5~中1, 男性)

「かっこ悪い」(中1~2, 男性, G)

「その経験は消えることがないので、笑い話として話せるまでは苦痛であつた」(中1, 男性)

「集団からはみ出すことに対して、かなりの不安がある。一人になることに対する恐怖」(小5~6, 女性, H)

「周りの評価が気になる。人に嫌われないよう自分を無理につくる。自分は周りより劣っている人間だと思ってしまう」(中1, 女性)

「友だちはいっぱいいたけど『自分の本当の友達』(信頼できて)を求めるようになった。友人に対して独占欲が強くなった」(小4, 女性)

「親への信頼がうすくなってしまった」(中1, 女性, I)

「中学校の思い出話があまりいい形で話せない」(中1, 女性)

「いじめられたときの気持ちがわかるので、自分もいじめられたいと思ひ、助けてあげられない」(中2, 女性)

「友達によっては、完全に作られた自分で対応してしまう」(小3~4, 男性, J)

「自分の容姿、性格に自信がもてなくて、内向的になりすぎる」(小6~中1, 男性)

「人の前で目立ったり、自分の意見を主張したりするのが、こわくなった。おどおどして普段は話ができて、授業など正式な場での発言ができなくなった」(中1, 女性)

Smithら(1994)も、いじめに長期的悪影響があるゆえの問題性を指摘しているが、いじめられた傷痕を持ちつつ教師になるケースに対するケアが、今後の教員養成課程及び教育現場での課題として重くなっていくかもしれない。

調査Iで、「いじめた経験は、今のあなたにどのような影響を与えていますか。『ある』の場合には、具体的に答えください」と尋ねた。プラスの影響が「ある」と回答したのは32人、「ない」は33人、マイナスの影響が「ある」と回答したのは25人、「ない」は40人であった。両方の影響のクロス集計を行ったところ、表5のようになった。カイ二乗分析の結果、連関は有意ではなかった。

表5 いじめた経験によるプラスとマイナスの影響のクロス集計結果

|         |    | プラスの影響 |    |
|---------|----|--------|----|
|         |    | あり     | なし |
| マイナスの影響 | あり | 14     | 11 |
|         | なし | 18     | 22 |

プラスの影響の内容を自由記述で求めたところ、次のようなものがあつた。

「あんな心の痛むことは絶対にしたくないと思うようになった」(小1~4, 女性, C)

「いじめとは、自分自身(いじめ側)の心をひどく傷つけることを理解したから」(中1~2, 男性)

「それ以来、一度もいじめはしたことがない」(小6, 女性, E)

「人が人に与える影響の大きさがわかった」(中1, 女性, A)

「いじめてる人がすべて強く何かを思っているわけではなく、いじめられている人と表裏ひとえのところにいることが自分の体験としてわかる」(小5, 女性, F)

「いじめる人の心理や状況の1パターンではあるが経験でき、今後活かせる」(小5, 女性)

「いじめる側の心理がわかる。いじめていた時のことを思い出し、今の自分の自己分析も少しできる」(小5~6, 女性, H)

「自分の行動に対し、客観的に見つめることができるようになった」(小3~6, 女性, I)

「人がいくらきらっている人でも、自分自身から見たら、いいところがあるかもしれないから、人のうわさや判断で、自分もすぐに人を決めつけたり、きらったりしないようになった」(中2~3, 女性)

「自分は遊び半分でも、相手は深刻なことが多いので、軽い気持ちでやってはいけない」(小3~4, 女性, K)

表6 学年別のいじめ・いじめられ経験（最も多かったもの）（単位：％）

|           | いじめられ | いじめられ | いじめ | 観衆 | 傍観 | 制止 | 通報 | いじめ無し |
|-----------|-------|-------|-----|----|----|----|----|-------|
| 小学校1, 2年生 | 7     | 2     | 2   | 2  | 7  | 2  | 0  | 78    |
| 小学校3, 4年生 | 5     | 9     | 10  | 9  | 16 | 1  | 2  | 49    |
| 小学校5, 6年生 | 5     | 3     | 9   | 10 | 29 | 5  | 0  | 39    |
| 中学校1年生    | 8     | 3     | 3   | 9  | 29 | 6  | 0  | 42    |
| 中学校2年生    | 4     | 2     | 4   | 5  | 33 | 5  | 2  | 44    |
| 中学校3年生    | 1     | 1     | 2   | 6  | 32 | 7  | 0  | 52    |
| 高等学校1年生   | 0     | 0     | 0   | 2  | 5  | 1  | 0  | 92    |
| 高等学校2年生   | 0     | 0     | 0   | 2  | 4  | 1  | 0  | 93    |
| 高等学校3年生   | 0     | 0     | 0   | 2  | 3  | 1  | 0  | 95    |

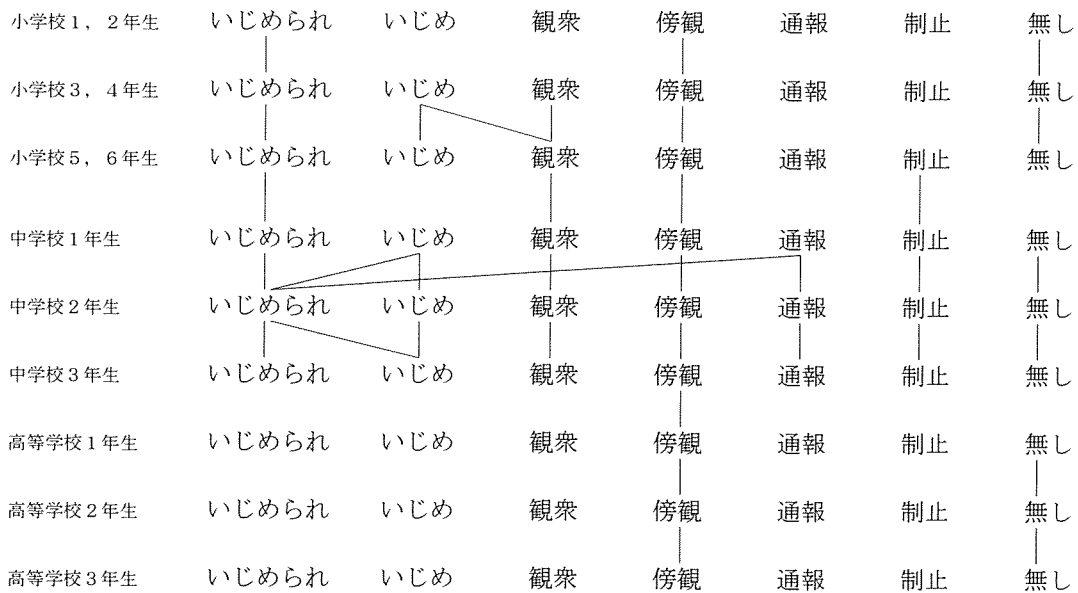


図1 いじめにおける役割の学年の移り変わりに伴う変遷傾向

（線で結んだ役割間に1%水準で有意な連関がある／  
高校生は「傍観者」間・「無し」間以外の連関が少ないため表示しなかった）

「いじめた経験というより、いじめをしなくなった、解決した経験がプラスに影響している。それは、人とは話をすることによって、相手の良い面が見えたという点で」（中1～2, 男性）

マイナスの影響の内容を自由記述で求めたところ、次のようなものがあった。

「今でも、その友人を傷つけてしまったと思っている」（中1～2, 女性, D）

「そのことは10年間、具体的には誰にも言ったことがないし、すごく嫌な思い出になってしまった」（小6, 女性, E）

「こうして今でも記憶に残っていること」（中2, 男性, G）

「大きな傷として胸に残っていて、どうしようもない劣等感になっている」（小5～6, 女性, H）

「今でも、ときどき思い出す。いじめはいけないことなのに、自分はやってしまった、と考える」（小4, 女性）

「自分でも自分がすごく嫌いになる。家族とかにやつあたりをしてしまう」（小5～6, 女性）

「自分がひどいことを平気でしてたことを思い出すと、自分自身がとても嫌になる」（小3～6, 女性, I）

「家族ぐるみで仲良しの家の子だったので、特に心が痛かった」（小4, 女性）

「まず、自分自身なぜ相手をいためつけたかったか考えると、他に自分をアピールできる場所がなかったからだと思う。自分は強いんだという

ことを認識させなかったから、やってたのだと思う。これはつまり、自分自身のコンプレックスであると思う。今でもたまにそういった面をのぞかせる時があり、生来の弱さを感じる。中学時代の連中に会うと、そう思ったうしろめたさが今でもある」（中2, 男性）

「どこかで自分はいじめられないという自信があるかもしれない」（小3～4, 女性, K）

「暴力的にまたなるかもしれない」（中2, 男性）

「相手を傷つけたという自責の念。あやまってないし、普通の友達にはなかったが、もう自分のことを信用してくれないだろうと思った」（小4, 女性）

「よくないなあとは思っていても、場の雰囲気にならされてしまう人間になってしまった。もっと強くなりたいと思う」（中1～2, 女性）

いじめのプラスの影響は、いじめそのものから直接もたらされるものではなく、それを乗り越えた者による肯定的意味付けを経ていることが多いようだ。マイナスの影響の記述からは、その経験の重みと影響の大きさを感じる。「ある・なし」だけではなく、その影響の程度も尋ねるべきであった。しかしながら、自由記述からもその影響は無視できるものとは思えず、先述したケアは、いじめられた経験を持つ者に対してだけでなく、いじめた経験を持つ者に対しても必要なのである。

表7 いじめに関する中学校2年生頃の考え (単位:%)

|                                    | はい | ?  | いいえ |
|------------------------------------|----|----|-----|
| 特定のタイプの子がいじめられやすい                  | 84 | 9  | 8   |
| いじめは、いじめられる方にも、悪いところがある            | 69 | 16 | 16  |
| からかわれる度に先生のところに行く子は嫌いだ             | 68 | 16 | 16  |
| いつもいじめられる子は、たいていそれだけのことはある         | 52 | 22 | 26  |
| なぐられたりけられたりしたら、やりかえすべきだ            | 49 | 21 | 31  |
| 誰もが自分自身を守れるようになってはならない             | 46 | 27 | 28  |
| 「弱虫」は、私をむかつかせる                     | 18 | 19 | 63  |
| 障害のある子は、いじめられてもしょうがない              | 4  | 6  | 90  |
| いじめっ子は、たいがいなんらかの理由があつていじている        | 43 | 20 | 36  |
| いじめっ子は、本当はおくびょう者だ                  | 38 | 29 | 34  |
| 人がからかわれているのを見るのは面白い                | 18 | 19 | 63  |
| 少しのいじめは、いじめられる人をたくましくするので、よい場合もある  | 12 | 19 | 69  |
| 誰かがいじめられているを見たら、私はたいてい助けようとする      | 12 | 32 | 56  |
| 自分もいじめられる可能性がある                    | 64 | 13 | 23  |
| 自分の友だちのなかには、いじめられっ子がいる             | 27 | 5  | 67  |
| いつも誰かがいじめっ子になるのであり、学校が止めようとするのではない | 16 | 16 | 68  |
| 先生も、いじめを認めている                      | 27 | 26 | 47  |

## 5) いじめ・いじめられ経験の学年差

調査Iで、かつていじめにおいてのどの役割を経験したのかを尋ねた。

「あなたは、小学生～高校生の間、「いじめ」において以下のどの役割になることが最も多くありましたか。あてはまるもの一つだけに、◎をつけてください」との問いに対する回答は、表4のような結果となった。

高等学校でのいじめ経験の少なさは、高等学校では中学校ほどいじめが多くはないためであろうが、対象の限定性にもよるかもしれない。小学校3～4年生でのいじめ・いじめられ経験の多さが他の調査では中学校でピークになっているのと異なり意外だが、この結果には2つの要因が考えられる。一つは、回顧法という方法ゆえである。2) や3) の結果や自由記述にうかがえるように、小学校3、4年生の頃は、いじめをいじめと認知できていなかった可能性がある。横断的方法・縦断的方法・回顧的方法それぞれの結果を組み合わせる必要があるようだ。もう一つの要因は、調査時期に固有の影響による時代効果(period effects)である。本調査の対象の学生が小学生の時期は、約10年前のいじめが社会問題化した時期である(例えば、「小学校4、5年生の時、妙にいじめ(というかからかい?)がはやった。だからクラスの人みんないじめいじめられの立場を経験した」(小4～5、女性)という記述もある)。その時代性の影響が、学年差として見えているのかもしれない。

更に詳しく、「あなたは、小学生～高校生の間、「いじめ」において以下のどの役割になることがありましたか。あてはまるものすべてに、○をつけてください」との間への回答を分析したい。

連続する学年間の各役割相互の全組み合わせについてクロス集計とカイ二乗検定を行い、連関が有意であった役割間を線でつないだ(図1)。

総じて見てとることができるのは、学年が変わってもいじめにおける役割が継続することが多いことである。高校に関しては、いじめ「無し」が圧倒的に多かったのであまり参考にはならないが、小学校と中学校の間で、連続性がある役割と比較的無い役割があるのが興味深い。

森田ら(1994)は、今日的ないじめにおいては、いじめる側といじめられる側の入れ替わりが多いことを指摘しているが、今回の分析結果も、中学生においていじめといじめられの役割

が固定的なものではないことを示唆している。また、中学校1年生のときの通報者の役割と2年生の時のいじめられる側の役割の間の連関が有意なもの(カイ二乗検定)、「チクル」と自分もいじめられると表明される認識を裏付けるものであろう。

## 6) SENといじめ

SENの有無といじめとの関連などについて考えるために、調査Iで、「以下の項目それぞれは、中学校2年生頃のあなたの考えと近いですか」と、表7の項目について尋ねた。

「いじめは、いじめられる方にも、悪いところがある」「からかわれる度に先生のところに行く子は嫌いだ」などの、被害者への責任転嫁的な考えに同意する比率が高かったことがうかがえる。「障害のある子は、いじめられてもしょうがない」という意見を持っていたと回答した学生はさすがに少なかったが、社会的望ましさのバイアスの逆方向への回答であるゆえに、この数字はそれ相応の重みを持つものであろう。さらに、「障害」というラベルはつけられていないが「特定のタイプの」「それだけのことはある」と思われていた子にとっては、これらの被害者責任論的意見は酷であったのではないだろうか。この中学校2年生当時の考えと現在の考えの違いの有無、及び変化した場合の理由を尋ねることで、被害者責任論への有効な介入が示唆されると思われる、今後の課題としたい。

その他にも様々な問題は指摘できるが、特に「先生も、いじめを認めている」と考えていたという回答が3割近くになるのが気になる。

## 7) いじめ事象の顕在化による地域汚名意識

## 8) マスメディア及び情報の受け手の意識

調査IIで、7)と8)の問題をはじめ、地域のあり方や教育全般のあり方について、「次の意見についてあなたはどう思いますか。(同じ意見である どちらともいえない 違う意見である)のうちから一つ選んで○をつけてください」と尋ねた。結果は表8に示す。

観衆や傍観者の態度の問題性についての認識は、7～8割の学生が持っていたが、少数ながら観衆などがいじめを助長してはいないとの意見もあり、これら少数意見の理由などを詳しく尋ねる必要があった。

「教師は、いじめの実態を把握していなければならない」は、

社会的望ましさを反映してか、9割が同意したが、現状では簡単なことではない。この意識は求める側あるいは理想としては問題はないであろうが、このことを求められる側になったときには、無力さに直面することも多いであろう。そのような場合の教師には、義務感よりもむしろ、適切なスキルの獲得や周囲からのサポートが望まれるであろう。

地域汚名意識は約16%の学生によって支持されていた。マスコミに関することについては意見が分かれた。

「中学生たちは、小さいいじめは自分たちで解決できる」と信頼を寄せる回答は、約4割であった。これに関しては、全国の各新聞等で報道されている以下のような事例（括弧内は、紙名・日付／ニホンミック「切抜き速報教育版」の1996年度の掲載月・上下別・頁）をアンケート実施後に紹介した。

- ・富山市の東部中学校／いじめ追放へ学年憲章／生徒が決めた6ヵ条(北日本新聞95.12.1/速報3下p67)
- ・徳島県の中学生サミットから／鳴門一中：人権劇 見る側に問題を提起／福井中：宣言文 クラス討論の意見基に作成／鶴島東中：意見箱 匿名なら訴えることも(徳島新聞95.12.10/速報3下p68-69)
- ・愛知県西尾市の東部中学校 生徒有志の「ハート・コンタクト」悩みを抱える生徒の相談相手になったり、いじめがあった各地の学校に手紙を送るなどの活動を進めてきた(中日新聞95.11.23/速報2下p15)
- ・高知市の南海中学校 生徒の自主活動組織「いじめ追放委員会」／生徒会顧問が最初に提案／「いじめ救急箱」、いじめに関するアンケートの実施、「いじめ追放新聞」、全校集会でのアピール(高知新聞95.11.27-11.29/速報2下p26-28)
- ・北海道伊達市の伊達中学校 生徒自身でいじめ克服／創作ビデオや相談ポスト／生徒から強い希望のあった「先生に言われて傷ついた言葉」のアンケートも実施(毎日(東京)夕刊96.1.25/速報4下p10)
- ・愛知県の小坂井東小 「いじめ相談室」児童会が開設／児童会が自主的にスタートさせた／子供だけでは解決できない問題は児童会顧問の教師にアドバイスを求める／アンケートで実態調査も実施(毎日(名古屋)夕刊96.2.1/速報6下p75)
- ・栃木県足利市の北郷小学校 卒業記念に6年生が下級生相手に「なんでも相談室」をオープン／「教師が立ち入らないところで、上級生と下級生の交流が生まれている」と校長先生(朝日全地方版(栃木)96.2.21/速報5上p53)
- ・児童会によるいじめ相談員の設置(南小)など、小中96校で平均1校3活動のいじめ対策／浜松市教委発表(静岡新聞96.1.26/速報4下p71)

また、「中学生は、通う学校を自由に選択できるのが望ましい」「中学生は、教わりたくない教師を拒否できるのが望ましい」についても4割前後が同意していた。後者については、実際に下記のような行動が起こされており、アンケート終了後に議論

のために紹介した。

- ・上越市の高田西小学校 授業を集団ボイコット／6年生の一部、自習1時間／先生に不満「厳しすぎる」「上から一方的な指示をやめてもらいたい」／児童は自主的に問題集などに取り組んでいる 給食は友達が進んでいる(新潟日報95.12.5/速報2下p66)
- ・児童が「担任拒否」学校側要求のむ／20人授業ボイコット／大阪市港区の5年生／対立半年、父母も同調／「いい先生」反発の声も(読売(大阪)96.4.8/速報7上p18)

「いじめられても自殺するのではなく、不登校などすればよい」への同意は2割であったが、「すればよい」という文章表現のニュアンスの問題や下記のような記事について知らなかった者が多かったことを反映しているのであろう。

- ・「教育長の立場としてでなく、一人の親として言うならば、自分の子どもがいじめに遭って自殺しそうな状況になったら、無理に学校に通わせることはしない」／東京都の市川正教育長(読売大阪夕刊95.12.15/速報3上p69)
- ・「学校へ行くことが死への選択になるなら、行くことはない。緊急アピールを徹底する広報紙に、その趣旨を盛り込みたい」／広島県教育委員会 永井孝志指導課長(中国新聞朝刊95.12.21/速報3上p72)
- ・「すべての子供に心の居場所を」「大学入試だけの公立高は不要」「教育の主権は子供にある」／広島県教育長インタビュー(毎日(広島)96.1.21-23/速報4下p64-66)

ここまで述べてきた結果をまとめて提示することで、受講者にそれぞれの意見が多様であることは示せたと思われるが、意見の違う者の間での議論を充分にする余裕がなかったのが悔やまれる。また、その意見の根拠を含めたより詳細な分析が今後望まれよう。

#### 9) いじめ・いじめられ経験との関連

小学校から高等学校にかけての、いじめられた経験の有無といじめた経験の有無を2つの要因とする2元配置の分散分析で、現在の考え方(表3、表6の項目)の違いを検討した。有意水準は1%に設定した。

「その人の性格のことで」いじめが起こることについて、いじめられ経験の有無による主効果があり、いじめられた経験がない方が「かまわない」側に傾いていた以外は、有意差はなかった。

今回は、中学2年生頃の考え(表5の項目)の項目を現在の考えについても尋ね、いじめ・いじめられ経験の有無による違いを検討したい。

表8 いじめに関する考え (単位：%)

|  | 同じ   | ?    | 違う   |
|--|------|------|------|
| いじめを見てはやしたてることが、いじめを助長している                       | 87.6 | 9.1  | 3.3  |
| いじめを止めないで見ていることが、いじめを助長している                      | 76.0 | 18.2 | 5.8  |
| いじめを見ていて止められなくても責任を感じることはない                      | 8.3  | 27.5 | 64.2 |
| 社会集団には、つねにある程度いじめがあるものだ                          | 76.0 | 16.5 | 7.4  |
| いじめをとめるのは、今の学校の中では不可能だ                           | 32.2 | 38.0 | 29.8 |
| 教師は、いじめの実態を把握していなければならない                         | 90.0 | 9.2  | 0.8  |
| 一部マスコミの学校への追求姿勢はまさに「いじめ」である                      | 27.3 | 42.1 | 30.6 |
| ある学校がいじめがマスコミにとりあげられることは、その学校にとって不名誉なことである。      | 27.5 | 25.8 | 46.7 |
| ある学校がいじめがマスコミにとりあげられることは、その学校のある地域にとって不名誉なことである。 | 15.8 | 28.3 | 55.8 |
| 中学生たちは、小さいいじめは自分たちで解決できる                         | 43.0 | 35.5 | 21.5 |
| 中学生は、通う学校を自由に選択できるのが望ましい                         | 47.9 | 33.9 | 18.2 |
| 中学生は、教わりたくない教師を拒否できるのが望ましい                       | 38.8 | 41.3 | 19.8 |
| いじめられても自殺するのではなく、不登校などすればよい                      | 21.5 | 40.5 | 38.0 |



#### 4 おわりに

今回の主な結果は、以下のようなものであった。

①いじめられた事実を大人に伝えない理由は、信頼の欠如が最もたるものではなく、いじめられているのを恥ずかしいことと思っていたためや、保護者に心配をかけたくなかったためという理由が多かった。

②今いじめと思う行為を、かつてもしじめと認識していた比率は、いじめた側では約4割、いじめられた側では約6割であった。

③いじめる側にあつて「この行為は友だちに支持されている」と思っていたのは、約6割であった。

④いじめ・いじめられ経験の長期にわたる影響は決して小さくはなく、本人の対処による意味づけが行われている場合もあるが、大学生となった今なお、心の傷となって残っている場合もある。その傷は、いじめられた側だけではなく、いじめた側にも残されていた。

⑤「いじめいじめられ」と「いじめ」経験は、小学校3～4年の間が最も多いが、観衆は小学校5～6年生、傍観は中学校2年生において最も多かった。中学時代は、いじめる側がいじめられる側になったり、その逆になったりすることが多かった。中学1年生のときに通報者だった者は、2年生においていじめられる比率が高かった。

⑥中学2年生のころ「先生も、いじめを認めている」と思っていたのは、4人に1人の割合であった。

今回の調査結果は、それが教職科目を受講している教育学部生を対象としているために、その回答から考えさせられることが多かった。

例えば、いじめられた経験がある学生だけではなく、いじめた経験がある学生も、そのことで自己を否定的に見ている場合があり、なんらかのケアが必要なケースもあるのかもしれないと思われた。しかし多くは、いじめの経験を通していじめの影響の深刻さを認識しており、それが実践に活かされることを期待したい。また、自分が生徒のときに持っていた教師への不信感をどうするのか、マスメディアなどのあり方や教師の責任について意見が違うことをどうするのかといった問題も、それを乗り越えることが現実への有効な関与の一つとなると考えていいのではないだろうか。また、一部に見られるいじめを正当化する考えに対しても、高圧的に否定するのではなく、今後も議論を続けて納得のいく結論を導き出していくことが望まれる。

このような形態の調査と実践は、守屋(1994)が体罰について行っているが、そこで交わされたと推察される議論に比べて、本調査実施後の議論が不十分であったことが残念である。今後の課題とした。

また、方法が回顧法であったために、該当学年を対象とした調査と比べて異なった結果が出たのならば、それはたいへんに興味深いことであると考えられる。

ただし、対象が鳥取大学の教育学部の学生に限定されていたための諸結果である可能性もあり、結果の一般化には慎重にならねばならない。今後、他の教員養成系の大学・学部での調査や、高校生を対象とした調査を行い、考察を重ねていきたい。

(注1) いじめ研究の概観は、鈴木(1995)に詳しい。

(注2) 森田(1994)によれば、「観衆」とは、「いじめをほやしたておもしろがって見ている子どもたち」であり、「傍観者」とは「見てみぬふりをしている子どもたち」である。

(注3) 事例は、大泉(1995)などが記述している。

(注4) 事例は、由紀(1995)、大泉(1995)を参照。

(注5) 例えば、朝日新聞社会部(1986)や毎日新聞社会部(1995)などがある。

(注6) Bandura(1986)の説く自己調整過程の不活性化メカニズムの一つ。明田(1992)がわかりやすく説明している。

#### 引用文献

- 明田芳久 1992 社会的認知理論—バンデューラ 日本道徳性心理学研究会編著「道徳性心理学 道徳教育のための心理学」北大路書房
- 朝日新聞社会部 1986 「葬式ごっこ」 東京出版
- Bandura, A. 1986 Social foundations of thought & action: A social cognitive theory. Prentice Hall
- Eslea, M. & Smith, P.K. 1994 Developmental Trends in Attitudes to Bullying. Poster for the Thirteenth Biennial Meetings of ISSBD
- 稲村 博 1978 「子どもの自殺」 東京大学出版会
- 井上健治・戸田有一・中松雅利 1987 いじめにおける役割 東京大学教育学部紀要, 第26巻, 89-106頁
- 磯川全次・田村勇編著 「いじめと民俗学」 批評社
- ダン・オルウェーズ 1995 「いじめ こうすれば防げる ノルウェーにおける成功例」 川島書店
- 毎日新聞社会部 1995 「総力取材『いじめ』事件」 毎日新聞社
- 真鍋守栄 1994 心の健康とつまずき 白井利明・真鍋守栄・新藤聡彦・立木徹「心理学からのメッセージ」 勁草書房
- 森田洋司・清永賢二 1994 (初版は1986) 「新訂版いじめ教室の病」 金子書房
- 守屋 淳 1994 教師の体罰とそれを支える教育観について—本学の教職科目「生徒指導」における取り組みをもとにして—論苑—姫路工業大学一般教育部研究報告, 第5号, 79-93頁
- 佐瀬 稔 1992 「いじめられて、さようなら」 草思社
- 高原史朗 1994 私たちのいじめ追放宣言—構成劇「壁と呼ばれた少年たち」—「教育 10月号」 国土社
- 戸田有一 1995 統合保育・交流教育における障害児と健常児の仲間関係の諸課題 田結庄順子編著「地域社会に育ち・学び・生きる 山陰地域における福祉と教育環境の問題」 多賀出版
- 豊田 充 1994 「『葬式ごっこ』八年後の証言」 風雅書房
- 大泉実成 1995 愛知・福岡中「いじめ自殺」事件はこうしてつくられた 小浜逸郎・諏訪哲二編「間違いだらけのいじめ論議」 宝島社
- Smith, P.K., & Sharp, S. 1994 School Bullying Insights and Perspectives. Routledge: London
- 総務庁青少年対策本部 1995 「青少年白書(平成6年度版)」 大蔵省印刷局
- スチュワート・ピッケン 1979 「日本人の自殺 西欧との比較」 サイマル出版会
- 鈴木康平 1995 学校におけるいじめ 教育心理学年報第34巻,

- 132-142頁  
Thompson D., Whitney I., & Smith P.K. 1994 Bullying of children with special needs in mainstream schools *Support for Learning*, vol.9, No.3, 103-106.
- 由紀草一・1995 マスコミの「いじめ事件」報道を検証する 小
- 浜逸郎・諏訪哲二編「間違いだらけのいじめ論議」宝島社  
Whitney I., Nabuzoka D. & Smith P.K. 1992 Bullying in schools: Mainstream and special needs *Support for Learning*, vol.7, No.1, 3-6.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to know about bully and/or bullied experiences and attitudes toward bullying of students in faculty of education. Subjects of this research had been in school for last decade in which bullying has come to be one of the main problems in Japanese schools. And some of them will be school teachers some day.

129 undergraduate students answered the 1st questionnaire, and after they were given feedback, 2nd questionnaires were administered. And then, some information concerning bullying and basic knowledge on cognitive therapy were lectured.

About a half of the students reported to have bullied someone, and also about a half reported to have been bullied. The most frequent reason why some of them didn't tell teachers of being bullied was because they were ashamed of being bullied. Approximately 40% of "bully" and 60% of "bullied" noticed that the behavior was obviously "bullying". About 60% of "bully" had noticed that "this behavior (=bullying) has the backing of peers". Some reported that long-lasting influences of bullying had affected them negatively. There was a significant correlation between role of "teller" in 7th grade and role of "bullied" in 8th grade.

The needs to care some of them and needs to discuss about bullying during teacher-training course were discussed.