

中学生のいじめ認識に関する研究(1)

— 自由記述の分析による検討 —

下 田 芳 幸

Behaviors that junior high school students consider as bullying

Yoshiyuki SHIMODA

Summary

This study investigated what kind of behavior was considered as bullying by junior high school students. Thus, 1,389 junior high school students completed a free description-style questionnaire that asked them to express the difference between bullying and jokes or pranks. For the analysis, the author used the 91 words that emerged more than ten times. Subsequently, using quantitative text analysis (a hierarchical cluster analysis), 21 clusters were obtained. These clusters were classified based on their contents: (a) the types or degrees of the actions, (b) the classical definition of bullying (imbalance of power, one-side, and repetitiveness), (c) how victims feel, (d) the intention of the bully, (e) the relationship among the victim and bully, (f) the atmosphere when the action occurred, and (g) whether there were multiple/several bullies. These results revealed the diversity in junior high school students' perceived behavioral indicators of bullying. Findings also indicated that some of their descriptions did not match the conventional definition of bullying. Thus, the need for psycho-education on recognizing bullying is discussed.

問題 と 目的

本研究は、中学生のいじめ認識を自由記述の分類から検討したものである。

2011年に発生した男子中学生のいじめ自死問題を契機に、2013年、いじめ防止対策推進法が施行された。深谷(1995)はカウンセラーの事例報告を参考に、いじめの増加は昭和40年代後半頃からであり、また社会的な認知が広まったのは、1983年9月のNHK「おはよう広場」で取り上げられ

てからではないか、と推測しているが、この指摘を踏まえると学校におけるいじめ問題は、長きに渡って教育現場が対応すべき大きな課題の一つであり続けているといえる。2001年より活用事業となったスクールカウンセラー事業についても、設置の経緯に「いじめの深刻化」という文言が含まれており(文部科学省, 2007)、心理臨床分野においてもいじめ問題は、教育領域を中心に大きなテーマの一つであるといえる。

ところで、文部科学省が実施するいじめ調査に

においては、いじめの定義は数度の変更を経ている。文部省（当時）が1985年度から開始したいじめの調査においては、「自分よりも弱いものに対して一方的に、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を確認しているもの」と定義されていた。しかし、いじめが教師や大人の目に見えにくいところで発生することが多いという状況を踏まえて、1994年度分の調査から、「学校としてその事実を確認しているもの」という部分は削除され、「なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられている児童生徒の立場に立つて行うこと」という、事実認定よりも被害者側の視点を強調する文言が追加された。

その後、社会的な注目を集めたいじめ自死問題を受け、2006年度分の調査から、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」に変更された。以前の定義にあった“立場の不均衡”、“一方向性”、あるいは“継続性”といった要素は削除され、これまでで最も大きな変更だったといえる。

そして、2011年に発生し社会的な関心が集まったいじめ自死問題を受けて、平成24年度分の定義から、犯罪行為や警察との連携に関する文言が追加された。さらに、2013年に制定されたいじめ防止対策推進法を踏まえ、平成25年度分からは若干修正され、「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等当該児童生徒と一定の人的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。）であって、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」となっている。児童生徒間での問題と限定された点、インターネット等を含むよう明記された点、そして、意図的な攻撃に限らず何らかの影響を与える行為はいじめと見なす点、などが主な変更である。

このようないじめの定義の変遷は、いじめ研究

にも影響を及ぼしている。いじめの定義をレビューした先行研究によると、いじめ研究においては、行為が一方的、あるいは力関係に差があるといった、加害者と被害者の立場が不均衡であること、加害者が複数であること、行為が継続的であることを定義に含むことが多いようである（小林・三輪、2013；下田、2014）。一方で、内容を明示せずに主観的体験に焦点を当てたもの、例えば「いじめられた、またはいじめたと感じたもの」（藤原・鶴飼、2009；三島、2003）であったり、「最近、ひとから、いやなことをされたり、いわれた」（永浦ら、2010）といったもの、あるいは「いやがらせ」（石川、2010）と表現して調査を行っている場合もあり、いじめに関する実証的研究においては、いじめの定義が大きく異なっている様子が見えがえる。そしてこのような定義の差異が、各論文で報告されるいじめの経験率にも影響を及ぼしている可能性が指摘されている（下田、2014）。

ところで、いじめ問題の当事者である中学生は、いじめをどう認識しているのだろうか。実は、この点を検討した研究は少ないのが現状であるが³⁾、そのような現状の中で濱口・笠井・川端・木村・中澤・三浦（1996）は、立場の不均衡を操作した4つの架空のいじめエピソードについて、いじめ・厳しくしている（注意）・ふざけ・けんか、のいずれかの判断を求める形式の調査を小中学生に実施し、そのうち2つのエピソードの小中学生における結果を報告している。それによると、行為の内容、加害者の複数性や行為の継続性を重視するか、行為の理由、被害者の抱く感情を推測できるか、その場で生じる笑いをどのように解釈するか、といった要因がいじめ認識に影響を及ぼす可能性を指摘している。また笠井（1998）は小中学生を対象に、被害者と加害者の関係性、加害者の人数、行為の背景（理由）、行為の形態を組み合わせた質問項目を提示し、いじめと思うかどうかの判断を回答させる調査を行っている。その結果、加害者が複数であり、加害者が面白がるから、といった理由で嫌がらせを行うと、いじ

めと認識する傾向にあることを明らかにした。また中学生は、小学生や大学生と比べて友人からの行為をいじめと認識しにくい傾向にあることを報告している。

この他に、いじめの可能性のある行為を予め質問項目として設定し、いじめかどうかを尋ねる形の研究も散見される。例えば内田・大見(2001)は、いじめの可能性があると予想された7項目について、いじめと思うかどうか回答を求め、下級生に無理やりおごらせたり、数人あるいは無理やりという語句を含む項目のいじめ認識が高かったことを報告している。同様の手法を用いたものとして、河村(2004)が、生徒指導を担当する中学校教員との協議によって設定した30項目、谷口(2010)は、大学生を対象とした予備調査を通じて作成された15の項目について、中学生にいじめと思うかどうかの回答を求めている。そしていずれの調査でも、項目(行為の内容)によって、いじめと認識される割合に開きがあるという結果が示されている。

中学生のいじめ認識に関する概要は以上であるが、これら先行研究についても課題が残っている。第一に、近年の研究が極めて少ない、という点である。先に述べたように、文部科学省のいじめ定義は複数回変更されているが、文部科学省のいじめ定義の変更が、社会や学校現場におけるいじめの認識に影響を与えることは容易に予想される。こういった変化は、学校現場でのいじめ問題に対する取り組みにも影響を与え、中学生の認識するいじめの内容も変容している可能性がある。現在のいじめ定義とほぼ同様の2006年度以降の研究は、先述の谷口(2010)の1編のみとなっており、現在の中学生在がどのようにいじめを認識しているか検討することは、現在の実態を踏まえたいじめに関する学校臨床実践にも寄与するという点で、意義があると考えられる。

第二に、調査手法に関する点が挙げられる。上述の先行研究はいずれも、いじめの場面や質問項目を事前に設定して調査を行っている。場面や項目の設定において学校教員や当事者の意見を参考

にしている点で、実態を反映していることは間違いないだろう。さらに、先行研究の知見を反映したものであれば、研究者のいじめ認識と中学生の実態をつなぐものとして有意義である。その一方で、設定された場面や項目以外の行為に関して明らかにすることができず、いじめ認識の実態を幅広く捉えることが難しいといった限界がある。したがって、場面や項目を予め設定した調査のみならず、自由記述形式でいじめ認識を幅広く捉える試みも併せて行うことが重要であると思われる。

以上を踏まえて本研究では、自由記述形式でデータを収集・整理することを通して、現在の中学生のいじめ認識の特徴を検討することを目的とする。なお本研究では、いじめ認識をふざけとの観点から比較している先行研究(濱口ら, 1996; 笠井・橋口・濱口・中澤・三浦, 1997)や、近年の深刻ないじめ事案においてしばしば、加害者が『ふざけてやっていた』『いたずらだった』といった発言がなされていること、いじめと似通った語句である“いじり”といった言葉が使われるようになっていくことを踏まえ、ふざけやいじり・いたずらとの違いからいじめ認識を検討することとした。

方 法

1. 調査協力者

学校長より許可が得られた中部地方の公立中学校4校に通う中学1—3年生1,505名に調査協力を依頼した。そのうち、欠席や回答拒否を除いた1,389名(男子674名, 女子715名, 回収率92.3%)から回答が得られた。

2. 調査内容

いじめ認識の特徴を幅広く収集するために、回答は自由記述形式とした。教示文として、『いじめと、“ふざけ・いじり・いたずら”の違いは何だと思いますか。以下にあなたの考えをお書きください』と提示し、自由記述での回答を求めた。この自由記述用紙に、学年や性別、調査の目的やプライバシーの保護等の説明を記したフェイスシー

トを付した。

3. 調査時期と手続き

調査は、2015年の2学期の期間中に行われた。特別活動などの時間帯に、クラス担任を通して調査票を一斉に配布し、その場で回答・回収した。フェイスシートには、調査目的の説明、回答への協力は任意であること、回答拒否でいかなる不利益も被らないこと、調査結果は全体的な傾向として扱われ、集計した結果の一部をまとめたものが後日配布されるが、個人が特定されたり個人の回答内容が調査者以外に知られたりしないことが明記され、実施時に口頭でも同様の説明を行った。また、回答を拒否した生徒が目立たないように、『最近あったちょっとうれしいことや、現在はまっていることを教えて下さい』といった、本調査と無関係な自由記述欄も設けるなどの配慮を行った。後日、回答傾向をまとめたものと、協力へのお礼として、竹中・富永(2011)を参考に作成した一人でできるリラクゼーション技法の資料を生徒に配布した。

4. 分析手法について

本研究では、自由記述で得られた回答の分析に計量テキスト分析(樋口, 2014)を適用する。計量テキスト分析は、計量的手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、その後内容分析を行う方法と定義され、質的分析に量的分析を加味することで、分析の信頼性・客観性を一定程度確保できる利点があるとされる(樋口, 2014)。本研究では、後述する手順で階層的クラスター分析を行って、出現パターンが似通った語句をまとめて、次いで意味内容が類似したクラスターをまとめて考察することとした。

結 果

自由記述の内容に計量テキスト分析を適用するため、以降の分析にはKH Coder(Ver.2.00f; 樋口, 2014)を使用した。

1. 分析データの選定と前処理、複合語の検出および語の選択

分析に先立ち、自由記述の回答について、常用漢字表記が適当なものを中心にひらがなを漢字に改めたり、方言やくだけた表現を標準的なものに変更したり、誤字脱字に修正を施したりした。また、同じ意味の単語をまとめるため、良好な人間関係を示す‘仲の良い子’や‘仲のいい人’といった表現は‘仲の良い友達’に、‘大人数’、‘数人’、‘何人かで’といった人数の複数性を表す単語は‘複数’に、そして行為の意図性に言及しているもののうち‘遊び半分’、‘ふざけ半分’、‘面白半分’、‘冗談半分’は‘遊び’に統一した²⁾。

得られた自由記述の文章を単純集計したところ、2,136であった。そのうち、『ふざけといじりの違い』のように、いじめとの違いに言及されていないもの、理念的な内容と判断されたもの(例『いじめはあってはならないがふざけは許される』)、そして本研究に無関係な記述については、以降の分析から除外した。また、‘同じ’、‘違いはない’といった、いじめとふざけなどとの違いがないことに言及していたもの(75人分の文章)についても、便宜上、以降の分析からは除外した。以上の結果、分析対象となったのは1,061人(男子473人、女子588人)の自由記述で、文章数は1,618であった。

続いて、KH Coderに同梱されている形態素解析ツール茶筌を用い、複合語の検出を行った。その結果、出現数が10以上であったもののうち、‘友達同士’(出現数16)については、いじめ認識において特に重要と判断されたことから、品詞で分けず、分析に使用するひとまとまりの語として強制抽出することとした。これら分析対象に含まれる語のうち、助詞や助動詞といったどのような文章にも現れるものを除いた延べ数を意味する総抽出語は22,363であり、何種類の語が含まれているかを表す異なり語数は876であった。

計量テキスト分析に際し、着目する出現頻度に明確な基準はないが、本研究では便宜上、約1,000人の概ね1%に相当する、出現頻度が10回

以上の語に着目することにした。その上で、いじめ認識の特徴に焦点を当てるため、相対的に重要性の低い用語は除外した。具体的には、‘する’や‘ある’といったそれだけでは意味をなしにくい語、名詞のうち、本研究の調査内容で提示した‘いじめ’、‘ふざけ’、‘いたずら’、‘いじり’および‘違い’といった語、いじめは複数の2人以上の人間関係で生じることを踏まえ、‘自分’や‘相手’といった語を除いた。その結果、分析対象の語は91となった。

2. 語の出現傾向によるグループ化

出現パターンが似通った語をグループ化する目的で、Ward法による階層的クラスター分析を行った。採用するクラスター数に明確な基準がないため、本研究では便宜上、91語のデータを5分の1程度に要約することとし、クラスター数を20前後で検討した（以下、クラスターをCLと表記する）。

非類似度に基づく結合水準について、CL数18から22にかけて1.083, 1.076, 1.069, 1.060, 1.059と推移していた。総じてなめらかな変化であるが、CL数20と21の開きが若干大きかった。CLの解釈のしやすさも考慮して、CL数21を採用した。デンドログラムの概要を図1に、そして各CLに含まれる語と出現回数、使用した生徒数をまとめたものを表1に、それぞれ示す³⁾。

CL1は‘暴力’と‘振るう’からなり、『暴力を振る

うのがいじめ』といった記述が見られた。行為の内容あるいは程度に注目した記述と解釈できる。

CL2は‘複数’と‘一人’からなり、『いじめは複数対一人』といった記述が見られた。加害者の複数性に注目したと思われる。

CL3は‘言う’や‘叩く’など6語からなり、『いじめは相手に悪口を言うこと』や『叩いたり蹴ったりすることがいじめ』といった記述が見られた。‘一対一’は加害者の複数性についてであるが、全体として、行為の内容に注目しているようである。

CL4は‘仲’と‘良い’からなり、『いじめは仲の悪い人とすること。ふざけは仲の良い友達とすること。』といった記述が見られた。当事者の関係性に注目したと思われる。

CL5は‘過ぎる’と‘度’からなり、『度が過ぎたらいじめ』といった記述が見られた。行為の程度に注目した記述と解釈できる。

CL6は‘気持ち’と‘軽い’からなり、『軽い気持ちでしていればいたずら。いじめでやろうという気持ちでしていればいじめ』といった記述が見られた。行為者の意図に注目したと思われる。

CL7は‘人’や‘嫌’など5語からなり、『いじめは相手が嫌がっていて、いじりなどは遊びでやっている』といった記述が見られた。主に受け手側の視点もしくは行為者の意図に注目したと考えられる。

CL8は‘強い’と‘弱い’からなり、『なぐる強さが強ければいじめ、弱ければふざけ』や『いじめは自分より弱い相手の嫌がることをする』といった記述が見られた。行為の程度や立場の不均衡に注目した内容が合わさったクラスターと考えられる。

CL9は‘本気’や‘冗談’など6語からなり、『冗談か本気かの違い』といった記述が見られた。主に行為者の意図に注目したと考えられる。

CL10は‘分かる’や‘毎日’など10語からなり、『いじめは毎日されていて、相手が何も言い返せないこと』といった記述が見られた。このうち‘分かる’などは出現する文脈が様々であったが、主に

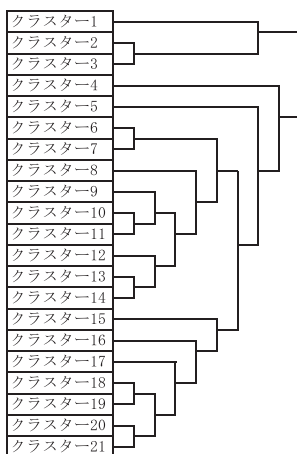


図1 階層的クラスターのデンドログラムの概要
注：概要であり、結合水準の距離は正確でない

表1 10回以上出現した語の階層的クラスター分析の結果

クラスター1		クラスター8		クラスター12		クラスター17	
暴力	40 (39)	強い	16 (15)	傷つける	45 (44)	まだ	16 (16)
振るう	23 (23)	弱い	10 (10)	程度	21 (19)	許せる	16 (13)
クラスター2		クラスター9		対	16 (16)	クラスター18	
複数	126 (121)	本気	53 (53)	からかう	16 (16)	犯罪	15 (15)
一人	88 (82)	冗談	51 (48)	物	15 (15)	近い	14 (14)
クラスター3		ひどい	19 (17)	じゃれる	14 (14)	クラスター19	
言う	79 (69)	遊ぶ	18 (18)	ちょっかい	13 (13)	感じる	27 (24)
叩く	34 (31)	嫌う	14 (12)	入る	12 (12)	どう	27 (27)
悪口	22 (22)	なぐる	12 (12)	クラスター13		不快	20 (17)
蹴る	21 (21)	クラスター10		友達	46 (45)	クラスター20	
一対一	16 (16)	分かる	35 (35)	できる	28 (27)	ない	53 (52)
文句	14 (13)	毎日	25 (24)	やり返せる	17 (17)	悪意	47 (42)
クラスター4		感じ	22 (22)	状態	10 (9)	クラスター21	
仲	40 (34)	限度	17 (16)	クラスター14		本人	35 (31)
良い	35 (32)	行為	14 (14)	友達同士	16 (16)	少し	32 (31)
クラスター5		変わる	14 (14)	面白い	16 (14)	傷つく	28 (22)
過ぎる	16 (16)	攻撃する	12 (12)	嫌い	14 (14)	とても	25 (25)
度	15 (15)	言い返せる	12 (10)	行動	14 (13)	あまり	18 (18)
クラスター6		悲しい	10 (10)	場合	12 (11)	嫌がらせ	16 (16)
気持ち	114 (103)	エスカレート	10 (9)	行う	12 (11)	辛い	14 (14)
軽い	47 (47)	クラスター11		クラスター15		そう	12 (12)
クラスター7		笑う	93 (80)	心	29 (29)	しれる	11 (11)
人	246 (225)	楽しい	53 (49)	傷	13 (13)	クラスター16	
嫌	178 (153)	楽しむ	33 (31)	クラスター16		受ける	23 (21)
嫌がる	120 (108)	お互い	26 (25)	精神的	16 (15)	クラスター17	
遊び	113 (112)	思い	24 (22)	クラスター17		傷つける	45 (44)
本当に	40 (37)	一緒	21 (21)	クラスター17		程度	21 (19)
		悪い	17 (16)	クラスター17		対	16 (16)
		終わる	15 (15)	クラスター17		からかう	16 (16)
		両方	10 (10)	クラスター17		物	15 (15)

注：数値は各語の出現回数、() の数値はその語を使用した生徒数を表す

行為の頻度、継続性に注目した記述と解釈できる。

CL11は‘笑う’や‘楽しい’など9語からなり、『いじめは暴力、暴言などで、ふざけ・いじり・いたずらはお互い笑って楽しんでいる』といった記述が見られた。主に行為の雰囲気注目したと思われる。

CL12は‘傷つける’や‘程度’など8語からなり、『いたずらはちょっかいをする程度、いじめは相

手の心を深く傷つける程度』といった記述が見られた。行為の程度に注目した記述と解釈できる。

CL13は‘友達’や‘できる’など5語からなり、『(いじめと違って) ふざけは友達にだけできること』といった記述が見られた。当事者の関係性に注目したと思われる。

CL14は‘友達同士’や‘面白い’など6語からなり、『いじめは嫌いな人にやるもの。ふざけは友達同士でやるもの』や『両方が面白がっているかどうか

か』といった記述が見られた。当事者の関係性や行為の雰囲気注目したと思われる。

CL15は‘心’と‘傷’からなり、『いじめは心を傷つけること』といった記述が見られた。受け手側の視点に注目したと考えられる。

CL16は‘受ける’と‘精神的’からなり、『精神的苦痛(またはダメージ)を受ける』といった記述が見られた。受け手側の視点に注目したと考えられる。

CL17は‘まだ’と‘許せる’からなり、『相手がまだ許せるくらいならふざけ』といった記述が見られた。受け手側の視点に注目したと考えられる。

CL18は‘犯罪’と‘近い’からなり、『いじめはふざけと違い犯罪に近い行為』といった記述が見られた。行為の内容または程度に注目しているようである。

CL19は‘感じる’や‘どう’など3語からなり、『やられている人がどう感じるかで違ってくると思う』や『相手が不快と感じたらいじめ』といった記述が見られた。受け手側の視点に注目したと考えられる。

CL20は‘悪意’と‘ない’からなり、『悪意があればいじめ。なければふざけ』といった記述が見られた。行為者の意図に注目したと考えられる。

CL21は‘本人’や‘少し’など9語からなり、『いたずらなどはいじめより少し軽いもの』、『いじめはとても心が傷つくこと。ふざけ、いじり、いたずらは少し心が傷ついていること』や『本人が少しでも』といった記述が見られた。‘少し’が出現する文脈は多様であったが、主に受け手側の視点に注目したと考えられる。

考 察

いじめとふざけやいたずらとの違いに関して、1,061人の中学生から得られた自由記述から、助詞・助動詞などを除いて876種類の語、10回以上出現した語が91確認された。中学生のいじめ認識は全体として、多様な要素から構成されていることが推測される。これらの語句をクラスター分析

にて似通った文脈による分類を試みた結果、クラスター数は21を採用した。各クラスターについて、内容の似通ったものをまとめながら考察する。

1. 行為の程度や内容に関する語について

行為の程度や内容に関する語を含むクラスターのうち、まず、行為の内容もしくは程度に大まかに言及したものとしては、CL1(‘暴力’)やCL18(‘犯罪’)が該当するだろう。悪質な行為がいじめとの認識であり、一見分かりやすい認識とも思えるが、暴力や犯罪が、行為の内容もしくは程度に由来するのか、やや漠然としているともいえる。そのため、暴力とは何か、あるいは、どういった行為が犯罪に該当するか、といったことを考える機会があると、よりよいいじめ予防につながるかもしれない。

関連して、行為の程度と解釈できるものとして、CL5(‘度’‘過ぎる’), CL8(‘強い’‘弱い’), CL12(‘傷つける’‘程度’)があった。同様の行為であっても、程度の差からいじめか否かを判断する中学生も少なくないようである。

次に行為の内容に関わるものとして、‘叩く’‘蹴る’‘悪口’を含むCL3が抽出された。これらは、ふざけやいたずらと対比した場合に、具体的ないじめとして中学生が認識する代表的行為といえるかもしれない。

そして、行為の継続性に含まれるものとして、CL10の‘毎日’があった。先述のような行為の程度や内容ではなく、毎日のように行われる、といった継続性によっていじめを判断する中学生も一定数いることがうかがわれる。

2. 当事者の関係性や意図、受け止め方に関する語について

当事者の関係性に関する語は、CL4(‘仲’‘良い’), CL13の‘友達’やCL14の‘友達同士’などであった。ここから、友達同士で行われるのはいじめでなくふざけやいたずら、と受け止める生徒が一定数いると思われる。しかし中学生の友人関係は、行動や趣味の類似性で親密性を判断する傾向が高く(榎本, 1999)、異質な存在に見られるこ

とへの不安が高い(高坂, 2010)。このような同調圧力により、表面的に楽しむ素振りを見せながらも内面で深く傷ついている事例に出会うことは珍しくないだろうし、友人グループ内での行為が、いじめに該当するものであってもふざけなどと捉えられてしまうケースが想定される。

次に、行為を行う側の意図として、CL6(‘軽い’気持ち)、CL7のうち‘遊び’、CL9(‘冗談’本気)、CL20(‘悪意’)などが確認された。小島・井沢(2001)は、当時の文部科学省調査や森田・清永(1986)の定義などを踏まえていじめの定義を考察する中で、からかい・いじわる・ふざけといった行為は当事者間の力の差、継続性の面でいじめと共通することが多いものの、加害側に深く傷つける意図がない部分が異なる、と述べているが、本結果は、この知見を支持するものともいえる。

行為の受け手側の視点に注目したものとしては、CL7の‘嫌’や‘嫌がる’、CL15の‘心’や‘傷’、CL16の‘精神的’と‘受ける’、CL17の‘まだ’や‘許せる’、CL19の‘不快’・‘どう’・‘感じる’、CL21の‘傷つく’などが確認された。これらは、現在のいじめの定義における「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」を反映したものと考えられる。

3. 状況要因や場の雰囲気に関する語について

行為が行われる場の状況要因として、CL2(‘複数’一人)と、CL3の‘一対一’、あるいはCL8に含まれる(立場が)‘弱い’があり、これは加害側が複数、あるいは立場が弱いものへの行為であれば、ふざけなどではなくいじめと判断される可能性を示唆する。

また、行為が行われる場の雰囲気に言及した語として、‘笑う’や‘楽しい’(CL11)、CL14の‘面白い’が確認された。こういった場の雰囲気に基づいた判断はシンプルで、このように笑うことができる楽しい状況は、一見すると仲の良さの表れにも思える。しかし、被害者が表面上一緒に楽しんでいるかのように見えたり、取り繕った笑いが見られるいじめ事例も少なくないと想定される。し

たがってこの結果から、行為の行われている表面的な雰囲気のみで判断するのではなく、相手の立場に立って考えることの重要性を伝えていくこと、の重要性が指摘できる。

4. 文部科学省のいじめの定義との関連

次に、本研究で得られた中学生のいじめ認識について、文部科学省やいじめ防止対策推進法の定義するいじめとの関連から考察する。

先述のように、‘嫌’や‘嫌がる’(CL7)、『精神的’(CL16)のように、現在のいじめの定義に合致する語が多くの子の自由記述で確認できた。その一方で、文部科学省が2005年度まで使用したいじめの定義には、「自分よりも弱いものに対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え」という表現が含まれていたが、これに関係する語句として、CL8の‘強い’・‘弱い’、CL10の‘言い返せる’やCL13の‘やり返せる’、CL10の‘毎日’が該当すると思われる。いじめ定義に大幅な変更がなされて約10年が経過しているが、これらの語句の出現回数が少なくないことを考慮すると、以前のいじめ定義の要件が、現在でも一部の中学生のいじめ判断の基準となっている、もしくは、現在の定義の中核をなす、被害者の精神的苦痛のみでいじめとふざけやいたずらとの違いを考えているわけではない、という解釈が可能である。いじめの予防や対応が、いじめ防止対策推進法の定義に基づいている点を考慮すると、現在の定義に準じたいじめ認識を、教員だけでなく、当事者である中学生の間でも広く共有する必要があるともいえ、現在のいじめの定義を反映させていじめ認識を形成するための心理教育的なアプローチの開発が待たれる⁴⁾。

次に、‘複数’、‘一人’(CL2)やCL3の‘一対一’のように、加害者の複数性がふざけかいかいじめかの区別につながっている可能性も示された。‘複数’の出現回数は126であり、これは他の類語を置換してカウントした結果ではあるものの、複数性を意味する単語を使用した生徒は分析対象者の1割強になることから、無視できないほどの多さであると思われる。このようないじめ認識をもってい

る場合、加害者がごく少数や一人の場合のいじめが、ふざけやいたずらとして見逃されやすいことも予想されることから、いじめ問題に携わる際の留意すべき部分であるといえよう。

なお、この‘一対一’や先述の‘言い返せる’やCL13の‘やり返せる’ものの中には、けんかに該当するケースも想定される。文部科学省のいじめ定義には注意書きとして「けんか等を除く」と付記される場合もあるが（文部科学省，2013），けんかそのものに関する定義はないことから、両者の違いは明確とはいいがたい。そのため、今後はけんかといじめの違いについても調査するなど、中学生が両者をどのように区別しているのか検討することが課題である。

5. まとめと今後の課題

本研究から、ふざけ・いたずら等と比較した中学生のいじめ認識は、漠然としたイメージであったり具体的な行為に即して判断される場合もあれば、当事者の関係性やその際の雰囲気や重視されたり、以前のいじめの定義に含まれていた、力の不均衡さ・一方的・継続的といった視点から捉えられるなど、非常に多様であることがうかがわれた。なおこれらの認識は、自由記述で得られた内容を総合的にまとめたものであり、すべての中学生に共有されているわけではない。したがって、一般的に中学生が認識しているいじめのイメージを共有したり、個々の具体的な行動に即していじめかどうかを考えさせるといった、いじめ認識を深めて共通理解を図るような心理教育が必要であると思われる。

また本研究で挙げられた行為の中に、‘暴力’のように、文部科学省通知（文部科学省，2012）で犯罪としての対応が望ましい場合があるとされるものも散見された。この結果からは、中学生が犯罪に該当する行為を相対的に軽微なものとして捉えている、という解釈も成り立つ。現在の教育カリキュラムの中では、中学生は刑法（犯罪）について具体的に触れる機会がないため、犯罪的な行為を抑止する観点から、いじめではなく犯罪の可能性のある行為についても学ぶ機会が必要なのか

もしれない。

本研究では、中学生の自由記述を分析したが、今回の自由記述に中学生のいじめ認識がすべて表現されているとはいえない点に留意する必要があるものの、探索的に検討する手法としての利点もあることから、今後は本研究と同様の手法を用いるなどして、いじめと、犯罪あるいはけんかの違いに関して検討することが有用と思われる。こういった中学生のいじめ認識に関する知見も踏まえて、いじめの予防や早期解消におけるさらなる心理臨床実践の発展が望まれる。

〈注〉

- 1) 大学生を対象に中学校時代のいじめを問うような研究は散見されたが、回顧的調査では記憶の変容や心理的成長に伴う認識の変化、気分一致効果などの要因により、中学生の認識そのものとは大きく異なる可能性があるため、ここでは除外した。
- 2) いずれも自由記述での文脈を適宜参照し、置換しても意味が変わらないことを確認した。
- 3) 91語のデンドログラムは情報量が多く、紙面の都合で記載できないため、21クラスターでの概要を示すこととした。そのため、各クラスター間の結合水準は正確なものではない。
- 4) ただし、精神的苦痛のみが要件の現在の定義では、いじめと対人関係トラブルの境界がはっきりしない、といった指摘もある（例えばかしま，2008）。けんかと思われる場合でも、負けた一方がいじめであると訴えたらいじめとして取り扱われる、といったケースも想定され、いじめの定義については、議論の余地があるのかもしれない。

〈付記〉

調査にご協力いただいた中学校の生徒の皆さんと先生方に深く感謝申し上げます。なお本研究は、科学研究費助成事業（課題番号15K21011）の助成を受けて行われた。

引用文献

- 榎本淳子（1999）. 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化 教育心理学研究, 47, 180-190.
- 藤原正光・鶴銅彩乃（2009）. 親しい友人間における「いじめ」と性差—小学生の場合— 教育学部紀要（文教大学）, 43, 71-79.

- 深谷和子 (1995). 学校と地域における人間環境の破壊—「いじめ」問題の発生を例にして— 日本家政学会誌, 46, 697-701.
- 濱口佳和・笠井孝久・川端郁恵・木村史代・中澤 潤・三浦香苗 (1996). 「いじめ」現象についての子どものたの認識—架空のいじめエピソードに対する自由記述データの分析— 千葉大学教育学部教育相談研究センター年報, 13, 25-44.
- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— ナカニシヤ出版
- 石川義之 (2010). いじめ被害の実態—大阪府立中学校生徒を対象にした意識・実態調査から—大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 9, 155-184.
- 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.
- 笠井孝久・橋口武信・濱口佳和・中澤 潤・三浦香苗 (1997). 小・中学生の「ふざけ」認識—いじめ認識との対比— 千葉大学教育実践研究, 4, 113-125.
- かしまえりこ (2008). スクールカウンセラーにできること—「対人関係トラブル」と「いじめ」の視点から—本間友巳 (編著) いじめ臨床—歪んだ関係にどう立ち向かうか— ナカニシヤ出版, pp.97-114.
- 河村貴仁 (2004). 中学校におけるいじめの実態—意識・容認態度・行動の3観点から— 学校臨床心理学研究, 2, 149-162.
- 小林英二・三輪壽二 (2013). いじめ研究の動向—定義と いじめ対策の視点をめぐって— 茨城大学教育実践研究, 32, 163-174.
- 小島雅彦・井沢功一朗 (2001). いじめに関する国内諸研究のレビュー—いじめの定義と実態— 上越教育大学心理教育相談研究, 11, 111-120.
- 高坂康雄 (2010). 青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向—青年期における変化と友人関係満足度との関連— 教育心理学研究, 58, 338-347.
- 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, 41-50.
- 文部科学省 (2007). 「児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—」(教育相談等に関する調査研究協力者会議報告). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308.htm (2015年7月7日取得)
- 文部科学省 (2012). 「犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報について (通知)」。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm (2015年7月11日取得)
- 文部科学省 (2013). いじめの定義. <http://www.mext.go.jp/ijime/detail/1336269.htm> (2015年8月8日取得)
- 森田洋司・清永賢二 (1986). いじめ—教室の病— 金子書房
- 永浦 拓・寺戸武志・富永良喜 (2010). 小中学生を対象としたいじめによる心身反応調査票 (PTSB) の作成と適用 ストレスマネジメント研究, 7, 9-14.
- 下田芳幸 (2014). 小中学生を対象とした実証的研究におけるいじめの捉え方 富山大学人間発達科学部紀要, 9 (1), 35-49.
- 竹中晃二・富永良喜 (2011). 日常生活・災害ストレスマネジメント教育 サンライフ企画
- 谷口明子 (2010). 中学生のいじめ認識—いじめ経験との関連から— 教育実践学研究 (山梨大学), 15, 193-202.
- 内田利広・大見忠彦 (2001). いじめに関する実態および指導についての考察—「自分の発揮度」や「教師からの尊重」を通して— 京都教育大学教育実践学研究紀要, 1, 131-146.