

いじめの負の連鎖を予測する要因についての検討

西野 泰代

(受付 2015年9月29日)

問題と目的

国立教育政策研究所は2004年から2006年に実施されたいじめ追跡調査で得られた結果に基づき学校生徒指導支援資料を発行するにあたり、「加害者と被害者が毎回の調査で入れ替わっていた。特別な背景や問題があっ*て*いじめが起きるのではなく、どの子どもにもいじめは起こりえる、と考えるのが妥当」との見解を示した(生徒指導・進路指導研究センター, 2009)。いじめが繰り返されないためにはどのような介入が可能なのだろうか。本研究は、いじめの加害と被害のどちらも経験した者がどちらも経験したことのない者や加害あるいは被害のどちらか一方のみを経験した者と比べてどのような特徴を持つのかについて検討することにより、学校でのいじめを予防し、また、いじめの負の連鎖を断つために効果的な施策に資する知見を提供することを目指すものである。

これまで日本におけるいじめ研究では、いじめの加害者と被害者、あるいは加害行動と被害行動に焦点を当てていじめの生起と関わる様々な要因について検討されることが多く(大西・黒川・吉田, 2009; 岡安・高山, 2000など)、いじめの加害と被害の両方を経験する者に関する研究はほとんどみられない。一方、海外では、いじめ加害と被害の両方を経験した者は‘bully/victims’ (他者をいじめ、かつ、他者からいじめられる者)という呼称で取り上げられ、過去10数年にわたり研究者や教育関係者から注目されてきた(Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007)。しかしながら、いじめ加害者あるいはいじめ被害者に関する研究と比較して‘bully/victims’に関する研究はそれほど多くなく、1970年から2006年までに欧米諸国で発表された153のいじめに関する研究のメタ分析を報告したCook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek (2010)では、‘bully/victims’についての研究はわずか31であったことが示された。

Cook et al. (2010)ではそれぞれの研究から得られた知見をもとに、‘bullies (加害経験のみ)’と‘victims (被害経験のみ)’よりも‘bully/victims’において自尊感情やソーシャルスキル、仲間関係などの項目との間により高い負の相関が示されたことが明らかにされた。また、‘bully/victims’は攻撃性が高く、抑うつ傾向も高いこと(Haynie, Nasel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, & Simons-Morton, 2001)、学業能力や向社会的行動、自己制御の低さについてもいくつかの先行研究において報告されている(Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, & Ormel, 2005)。さらに、Schwartz, Proctor, & Chien (2001)では、‘bully/victims’にみられる情動制御の低さや攻撃的で衝動的な行動により‘bully/victims’が

将来的に逸脱行為をする可能性の高いことが示唆されており、子どもたちの健全な発達を支援するうえで‘bully/victims’の問題について検討することは非常に意義のあることだと考えられる。

このように‘bully/victims’の個人特性について様々なことが明らかにされる一方で、‘bully/victims’に関するそれ以外の要因についての研究はそれほど多くない。いじめ行動は個人特性だけでなく、他者との関係や社会的影響との相互作用により引き起こされると考えられており (Espelage & Swearer, 2010) , ‘bully/victims’を予測する環境要因について検討することは重要だと思われる。欧米ではいじめの問題について環境面からアプローチする際にしばしば学校風土 (school climate) が関連する要因として取り上げられる。学校風土とは生徒や教師にとって学校がどのように感じられているかという、学校というひとつの社会における雰囲気を表すものであり、生徒や教職員が互いに関わる際のスタイルとなる信念や価値観、態度だとされる (Welsh, Greene, & Jenkins, 1999)。Gendron, Williams, & Guerra (2011) では小学生から高校生までを対象とした縦断研究により、いじめ加害の比率は学校風土の低さによって予測されることが報告され、また、Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli (2013) では、学校レベルでのいじめに対する教師の態度がいじめ被害の予測要因となる可能性が示唆された。欧米と異なり日本の子どもたちは学校にいる時間のほとんどをひとつの学級で過ごし、また学級単位での行動が多いため、子どもたちにとって学校よりもむしろ学級からの影響が大きいと考えられ、日本では学級風土に焦点をあてた研究が散見される (伊藤・松井, 2001)。

西野 (2014) では、中学生を対象にいじめ被害経験およびいじめ加害経験の違いを規定する要因について検討した結果、男女ともにいじめ被害といじめ加害の双方を経験した者はどちらも経験していない者と比べて有意に親への愛着得点が低く、部活動や授業に対する前向きな態度得点も低く、学校での全体的満足感が低いことが示されるとともに、抑うつ得点が有意に高いことも明らかにされた。このことから、いじめ被害といじめ加害の双方を経験した者はいじめ経験のない者と比べて、家庭においても学校においても困難を抱えた状況であることが推測できる。そうであればなおさら環境要因の改善により、いじめ被害といじめ加害の双方を経験するというようないじめの負の連鎖を断つことは急務の課題だといえよう。

以上のことから、本研究では対象とする小学4年生から中学3年生が1日のうちの多くを過ごすと考えられる学校、とくに学級での風土に焦点を当てていじめ経験の相違を予測する要因について検討することを目的とする。学級風土については先行研究の知見から、規律正しさ、関係性の良さ、教師からのサポート、いじめに対する教師の態度といった視点を取り上げる (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004; Saarento et al., 2013)。なお、Cook et al. (2010) では、いじめの加害と被害のどちらも経験した者が男子に多いことや、いじめの加害や被害のグループ分析をするうえで年齢が緩衝要因として作

用する可能性が指摘されており、本研究では小学4年生から中学3年生という幅広い年齢層を対象に性差をも考慮した検討を行うこととする。

方 法

調査対象および調査時期 H県内の小学校3校および中学校2校に対し、2014年11～12月に質問紙調査を実施した。今回の有効回答者は小学4年生から中学3年生まで計874名（4年生110名、5年生119名、6年生95名、1年生144名、2年生259名、3年生147名、女子52.7%）であった。

調査手続き 調査に先立ち、教育委員会を通じて調査の趣旨等を各学校長らに説明した後、各学校に調査を依頼した。調査用紙は学校で配布されたが、実施は持ち帰りによる方法をとった。各家庭には調査の趣旨を説明する文書を配布し、調査への協力は本人の自由意志に任せた。回収は学校で行われたが回答内容の秘密保持のため質問用紙とともに配布された封筒に入れて厳封した上で提出するよう依頼した。

調 査 内 容

いじめの加害経験および被害経験 岡安・高山（2000）で使用された6項目に現代社会で問題となっている「ネットいじめ」に関する4項目を加え、加害および被害の経験それぞれ5項目について過去3か月間にそのような行動がどのくらいあったかどうか4件法（1.「一度もなかった」～4.「何度もあった」）でたずねた。

学級風土 伊藤・松井（2001）で使用された学級風土測定尺度の中から「規律正しさ」と「自然な自己開示」について、回答者の負担を考慮し、それぞれ伊藤・松井（2001）での分析結果から主成分との相関が高い上位5項目ずつを採用した。5件法。

教師からの自律性援助 櫻井（2003）で作成された「(大学生が認知した)親からの自律性援助」の測定尺度を参考に、児童生徒と教師との関係に置き換えて新たに作成した6項目（先生は生徒が自分たちで決めてやっていくことを好ましいと思っている、先生は罰によって私たちの間違いを正そうとする、先生は私たちの意見を聞いて考えてくれる、先生は私たちが決めたことを尊重してくれる、先生は私たちが間違いをすると理由も聞かず怒る（逆転項目）、先生は生徒が先生の言うことに従うのは当然だと思っている（逆転項目））を使用した。5件法。

いじめに対する教師の応答性への心配 水野・石隈（2000）で使用された援助不安を測定する尺度から「(セラピストの)応答性への心配」を参考に新たに作成した5項目（いじめの問題を理解してくれないだろう、いじめで相談したことを真剣に扱ってくれないだろう、わたしがいじめで相談したことを解決できないだろう、いじめで相談したことについ

て、秘密が守られるかどうか心配だ、いじめられたわたしのつらさや悲しさを理解できないだろう)を使用した。「担任の先生についてお聞きします。」という教示文で5件法による回答を求めた。得点が高いほどいじめに対する教師の呼応性への心配の程度が高いことを示す。

結 果

いじめの経験項目についての分析 4件法で調査したいじめ経験10項目の度数分布をみたところ、加害4項目(「友だちと一緒にあ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」の1項目を除く)と被害2項目(「ネットでだれかから悪口を書かれた」「ネットで友だちリストからはずされた」)について90%以上の生徒が「一度もなかった」と回答しており、残りの4項目についても1項目(「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」75.9%)を除き80%以上の生徒が「一度もなかった」と回答していた。そこで、いじめの経験状況を「細かく、どの程度」というよりも「した、していない」という基準で検討することにした。そのため、4件法で回答されたものを1-0データ:1(経験あり/「一度だけあった」「数回あった」「何度もあった」)-0(経験なし/「一度もなかった」)に変換して分析に用いることにした。Table 1には、それぞれの項目について学校段階別および性別の経験割合を示す。 χ^2 検定の結果、加害経験3項目について女子のみ学校段階での有意差が認められ(「友だちと一緒にあ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($\chi^2=8.63$, $df=1$, $p<.01$)」「友だちと一緒にあってだれかにらくがきをしたり、物をかくしたりした($\chi^2=5.38$, $df=1$, $p<.05$)」「ネットでだれかの悪口を書いた($\chi^2=4.46$, $df=1$, $p<.05$)」)、小学生よりも中学生において各項目の経験率が有意に高いことが明らかにされた。学校段階別では小中学生ともに被害経験2項目(「だれかかららくがきをされたり、物をかくされたりした(小学生: $\chi^2=4.42$, $df=1$, $p<.05$;中学生: $\chi^2=6.55$, $df=1$, $p<.05$)」「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(小学生: $\chi^2=5.35$, $df=1$, $p<.05$;中学生: $\chi^2=10.38$, $df=1$, $p<.01$)」)について男子のほうが女子より経験率が高く、また、加害経験について小学生では1項目「友だちと一緒にあってだれかにらくがきをしたり、物をかくしたりした($\chi^2=8.46$, $df=1$, $p<.01$)」で男子のほうが女子より経験率が高く、中学生では「友だちと一緒にあ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($\chi^2=15.49$, $df=1$, $p<.001$)」について女子のほうが男子より経験率が高く、「友だちと一緒にあってだれかにわざとぶつかったり、遊ぶふりをしてたたいたり、けったりした($\chi^2=13.51$, $df=1$, $p<.001$)」について男子のほうが女子より経験率の高いことがそれぞれ示された。これらの結果から、小中学生ともに男子ではたたいたりけったりするといった直接的ないじめの経験が多く、女子では仲間はずれにしたり無視したり

Table 1 いじめ加害と被害それぞれの学校段階と性別による経験割合 (%)

	小学生		中学生	
	男子 (N=144)	女子 (N=176)	男子 (N=265)	女子 (N=279)
いじめ加害				
友だちと一緒にあ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。	12.7	16.6	14.7	28.7
友だちと一緒にあってだれかにらくがきをしたり、物をかくしたりした。	6.3	0.6	8.3	4.3
友だちと一緒にあってだれかにわざとぶつかったり、遊ぶふりをしてたたいたり、けったりした。	7.7	4.6	9.5	2.2
ネットでだれかの悪口を書いた。	0.0	0.0	1.9	2.5
ネットでだれかを友だちリストからはずそうと仲間によびかけた。	0.0	0.0	0.0	0.7
いじめ被害				
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。	19.7	28.9	19.2	26.2
だれかかららくがきをされたり、物をかくされたりした。	14.0	6.9	19.4	11.5
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。	23.1	13.1	20.5	10.5
ネットでだれかから悪口を書かれた。	0.7	2.3	2.3	3.9
ネットで友だちリストからはずされた。	0.0	2.3	1.1	2.5

するといった間接的ないじめ経験の多いことが明らかになった。

基礎統計量 それぞれの要因を測定する尺度について検討した。

「学級風土」10項目について、因子分析（主因子法・プロマックス回転）をおこなったところ固有値の減衰状況から2因子構造であると判断されたので負荷量が.40に満たない2項目（守るべき規則がはっきりと示されている、休み時間には自由にふざけたりできる）を削除し、再度2因子を指定して因子分析を行った結果、各項目の主成分負荷量は.50以上であり、2因子によって説明可能な分散の総和の割合は59.93%であった。また、各下位尺度の内的整合性を見るために信頼性係数を求めたところ $\alpha = .78$ （規律正しさ）、.76（自然な自己開示）であり、それぞれある程度の内的整合性があると認められたので、それぞれに内包する項目の得点平均を下位尺度得点とした。

「教師からの自律性援助」6項目について同様に因子分析を行った結果、6項目すべての因子負荷量が.40以上の1因子構造で、この因子によって説明可能な分散の総和の割合は51.89%、信頼性係数は $\alpha = .74$ であり、ある程度の信頼性が認められたと判断されたので含まれる項目の得点平均を尺度得点とした。

「いじめに対する教師の呼応性への心配」5項目についても同様に因子分析を行った結果、5項目すべての因子負荷量が.80以上の1因子構造で、この因子によって説明可能な分散の総和の割合は74.92%、信頼性係数は $\alpha = .91$ であり、十分な信頼性が認められたと判断されたので内包する項目の得点平均を尺度得点とした。

いじめ経験の有無と関連する要因 本研究では、いじめの加害と被害のどちらも経験した者がどちらも経験したことのない者や加害あるいは被害のどちらか一方のみを経験した者と比べてどのような特徴を持つのかについて検討することを目的とした。そこで、いじめ経験の相違によって分析対象者を4群（加害のみ経験群／被害のみ経験群／加害被害経験群／経験なし群）に分類した。各群における学校段階および性別の人数をTable 2に示す。 χ^2 検定の結果、男女ともに有意差が確認され（男子： $\chi^2 = 8.68$, $df = 3$, $p < .05$ ；女子： $\chi^2 = 17.02$, $df = 3$, $p < .001$ ）、さらに調整済み残差分析により男女ともに被害のみ経験群では小学生のほうが中学生より有意に人数が多く（男子 $p < .05$, 女子 $p < .01$ ）、加害被害経験群では中学生のほうが小学生より有意に人数が多い（ともに $p < .05$ ）ことが確認された。よってこれ以降の分析では学校段階別に行うこととした

次に、群間差と関連する要因を検討するため、「規律正しさ」「自然な自己開示」「教師からの自律性援助」「いじめに対する教師の呼応性への心配」をそれぞれ従属変数とする1要因分散分析を学校段階別実施した。その結果をTable 3に示す。「規律正しさ」と「いじめに対する教師の呼応性への心配」についてそれぞれ小中学生ともに群間の有意差が確認された。「規律正しさ」について小学生では加害被害経験群が加害のみ経験群および経験なし群に比べて有意に規律正しさ得点が低く（ $F(3,312) = 5.52$, $p < .01$ ）、中学生では経験なし群が被害のみ経験群および加害被害経験群より有意に得点の高い（ $F(3,534) = 13.36$, $p < .001$ ）ことが示された。また、「いじめに対する教師の呼応性への心配」について小学

Table 2 いじめ経験の相違による各群の学校段階および性別人数

加害のみ経験群		被害のみ経験群		加害被害経験群		経験なし群									
小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生								
男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子								
9	11	18	30	38	44	48	35	11	19	44	54	82	99	148	157

Table 3 学級風土を従属変数とするいじめ経験別1要因分散分析

	加害のみ経験群		被害のみ経験群		加害被害経験群		経験なし群		F値	
	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生	小学生	中学生
規律正しさ	3.09(0.90)	3.03(0.74)	2.90(0.84)	2.91(0.83)	2.44(0.98)	2.75(0.81)	3.09(0.83)	3.28(0.78)	5.52**	13.36***
自然な自己開示	3.18(1.05)	3.54(0.74)	3.31(0.98)	3.22(0.92)	3.17(0.80)	3.25(0.88)	3.46(0.87)	3.77(0.82)	n.s.	15.52***
教師からの自律性援助	3.64(0.82)	3.70(0.71)	3.73(0.83)	3.50(0.78)	3.54(0.87)	3.53(0.70)	3.80(0.75)	3.75(0.69)	n.s.	3.91**
いじめに対する教師の呼応性への心配	2.22(1.15)	2.28(1.10)	1.97(0.96)	2.49(1.07)	2.45(1.28)	2.56(1.00)	1.90(0.96)	2.07(1.01)	2.93*	7.38***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

生では加害被害経験群が経験なし群に比べて有意に得点が高く ($F(3,312) = 2.93, p < .05$), 中学生では経験なし群が被害のみ経験群および加害被害経験群より有意に得点の低い ($F(3,534) = 7.38, p < .001$) ことが示された。一方, 「自然な自己開示 ($F(3,534) = 15.52, p < .001$)」と「教師からの自律性援助 ($F(3,534) = 3.91, p < .01$)」についてはそれぞれ中学生においてのみ有意な群間差が確認され, どちらも経験なし群が被害のみ経験群および加害被害経験群より有意に(「教師からの自律性援助」における経験なし群 > 加害被害経験群のみ有意傾向 $p < .10$) 得点の高いことが示された。これらの結果から, いじめの加害と被害の両方を経験した者はどちらか一方のみあるいはどちらも経験していない者と比較して学級風土や教師のいじめに対する態度をネガティブに評価していることが明らかになったといえよう。

考 察

本研究では, 小学4年生から中学3年生を対象としていじめの加害と被害についてそれぞれどちらか一方だけを経験した者と双方を経験した者, そしていずれも経験していない者というそれぞれの経験の違いを予測する要因について学級風土に注目して検討を試みた。

いじめの経験について いじめの加害と被害それぞれ5項目について児童生徒が調査時点から遡って3か月以内にどれくらいの頻度で経験したかについて調べた結果, 「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」を除きいずれの項目も8割以上の子どもたちは経験しておらず, 加害経験では「友だちと一緒に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」を除くと9割以上の子どもたちがいずれの加害行動をも経験していないことが示された。また, 学校段階と性でそれぞれの経験率をみると, 小中学生ともに男子ではものをかくしたり(かくされたり), たたいたり(たたかれたり)という直接的ないじめの経験が多く, 一方, 女子では仲間はずれにしたり(されたり), 無視したり(されたり)といった間接的ないじめ経験の多いことが示され, 先行研究と同様の結果が得られた(Crick & Grotpeter, 1995)。このような性差が示される理由について, Smith (2014) ではそれぞれの性が同性の他者をいかに効果的にいじめるかという観点で説明されている。すなわち肉体的に女子より勝る男子では集団内で肉体や力の強いことが価値あるものとされ, 肉体的な強さを示すことがいじめ加害者にとって効果的な方策であり, また, 男子よりも言葉を巧みに操り, 関係における評価に重きを置く傾向にある女子では, 否定的な噂を流したりすることがいじめ加害者にとって効果的な方策だと考えられるのである。こうしてみると, 関係性を操作するようなネットいじめ経験が女子に多いことも納得のいくところである。

いじめの加害と被害の双方を経験した者 'bully/victims' は年齢の上昇とともに減少することが海外の研究では報告されている (Yang & Salmivalli, 2013) のに対し, 本研究では男

女ともに小学生より中学生に‘bully/victims’の多いことが示された。また、海外では‘bully/victims’のほとんどが男子であることを報告する研究（Veenstra et al, 2005; Yang & Salmivalli, 2013）が散見されるのに対して本研究では小中学生ともに‘bully/victims’における男女の割合はほぼ拮抗していることが示された。このような結果が示された理由として、ネットいじめの台頭も含めて関係性攻撃ともいえるような間接的ないじめの形態が増えたことがあげられるのではないだろうか。関係性を操作するようないじめは女子に多く、また、関係性を操作するだけの社会的なスキルも必要とされる（Peeters, Cillessen, & Scholte, 2010）ことから、小学生よりも中学生、男子よりも女子に多くみられるのかもしれない。また、本研究の結果から、中学生女子では、被害のみ経験群よりも加害被害経験群のほうが全体に占める人数の割合が高いことが示されており、中学生女子においていじめの負の連鎖が深まっている可能性が考えられる。

いじめ経験の相違とその予測要因 本研究では分析対象者を4群（加害のみ経験群／被害のみ経験群／加害被害経験群／経験なし群）に分類したうえで群間の差を説明する要因について学級風土に注目して検討を行った。その結果、いじめの加害と被害の両方を経験した群では加害も被害も経験していない群に比べて小中学生ともに学級の規則正しさと学級担任のいじめに対する呼応性について否定的に評価していることが明らかになった。また、中学生においてのみ、いじめの加害と被害の両方を経験した群では加害も被害も経験していない群と比較して教師からの自律性支援や教室内での人間関係の良さが低く評価されていることが示された。これにより、小中学生ともに学級内で規律がきちんと守られることや教師がいじめに対して真剣に向き合うことがいじめの加害と被害の両方を経験する子どもを減らすことにつながり、子どもたちのいじめの負の連鎖を断つことになる可能性が示唆されたといえよう。また、7年生から11年生を対象とした Khoury-Kassabri et al. (2004) では学校の規律正しさや教師からのサポートがいじめ被害の割合を説明することが報告されており、中学生以上の子どもたちにとっては教師からのサポート（本研究では「先生は私たちの意見を聞いて考えてくれる」といった自律性の援助）がいじめの負の連鎖を断つカギとなる可能性も併せて示されたといつてもよいかもしれない。

今後の課題 本研究は1時点での調査であり、‘bully/victims’を生み出すプロセスにおける因果の流れについては検証できていない。いじめの負の連鎖を生じさせるメカニズムについて明らかにするためには、個人特性と他者との関係や社会的影響との相互作用を考慮したモデルを想定したうえで縦断データを収集してさらに詳細な検討をする必要があるだろう。

引用文献

- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010) Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, **25**, 65–83.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995) Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, **66**, 710–722.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2010) A social-ecological model for bullying prevention and intervention: understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 61–72). New York: Routledge.
- Gendron, B.P., Williams, K.R., & Guerra, N. (2011) An analysis of bullying among students within schools: estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, **10**, 150–164.
- Haynie, D.L., Nasel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001) Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, **21**, 29–49.
- 伊藤亜矢子・松井 仁 (2001) 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, **49**, 449–457.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R.A., & Zeira, A. (2004) The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, **34**, 187–204.
- 水野治久・石隈利紀 (2000) アジア系留学生の専門的ヘルパーに対する被援助志向性と社会・心理学的変数の関連 教育心理学研究, **48**, 165–173.
- 西野泰代 (2014) いじめ被害といじめ加害の立場の流動性に関する検討 修大教職フォーラム, **4**, 11–18.
- 岡安孝弘・高山 巖 (2000) 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 教育心理学研究, **48**, 410–421.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 (2009) 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響 ——学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して—— 教育心理学研究, **57**, 324–335.
- Peeters, M., Cillessen, A.H., & Scholte, R.H. (2010) Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, **39**, 1041–1052.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999) School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 216–224.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E.V.E., & Salmivalli, C. (2013) Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, **51**, 421–434.
- 櫻井茂男 (2003) 子どもの動機づけスタイルと親からの自律性支援との関係 筑波大学発達心理学研究, **15**, 25–30.
- Schwartz, D., Proctor, L., & Chien, D. (2001) The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *School-based peer harassment: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). Boston, MA: Guilford Press.
- 生徒指導・進路指導研究センター (2009) 生徒指導支援資料 「いじめを理解する」 国立教育政策研究所
- Smith, P.K. (2014) *Understanding School Bullying* London: SAGE.
- Solberg, M.E., Olweus, D., & Endresen, I.M. (2007) Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, **77**, 441–464.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005) Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, and victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, **41**, 672–682.
- Welsh, W.N., Greene, J.R., & Jenkins, P.H. (1999) School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, **37**, 73–115.
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013) Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, **6**, 723–738.

Abstract

Determinants of School Bullies, Victims, and Bully/victims

Yasuyo Nishino

This study examined whether bullies, victims, bully/victims (who are both bullies and victims), and students who reported none of bullying and victimization differed in their perception of school climate. Data were collected from three hundred and twenty-four elementary school students (mean age=10.7 years, range: 9–12, 54.0% girls) and five hundred and fifty junior high school students (mean age=13.7 years, range: 12–15, 50.7% girls). Results showed that girls in junior high school had more bullying than girls in elementary school. Moreover, the findings indicated that bully/victims perceived lower order in the classroom, and that only for junior high school students bully/victims had less self-disclosure and autonomy support from teachers. Implications of these findings are discussed.