

大学生が経験したいじめの質的分析 (2)

— 小学校 4～6 年時の経験 —

会沢 信彦*・平宮 正志**

Qualitative Analysis on Bullying That University Students Experienced. — Experiences of the Sixth Grader from the Fourth Grader in Elementary School —

Nobuhiko AIZAWA, Masashi HIRAMIYA

要旨 いじめの実態を具体的かつ詳細に把握することを目的に、大学生を対象として、「小学校 4～6 年時に体験した、いじめではないかと最も強く感じた出来事」を尋ねる自由記述式の質問紙調査を行った。そして、記述された内容を、KJ法を参考として分類・分析を行った。その結果、いじめ経験に関する記述のあった者が 187 名 (69.8%)、「なし」と記述した者が 81 名 (30.2%) であった。体験記述のあった 187 名のうち、A.加害者が児童生徒と考えられた記述が 178 名 (95.2%)、B.教師・学校・保護者と考えられた記述が 5 名 (2.7%)、C.その他が 4 名 (2.1%) であった。A については「拒否的行動によるいじめ」「言葉によるいじめ」「強圧的行動によるいじめ」に、B は「教師によるいじめ」「学校への不満」「保護者への不満」にそれぞれ大分類された。最後に、小学校 1～3 年時に比較していじめ経験ありとした者が増加した点について考察が加えられた。

キーワード：いじめ 大学生 小学校 4～6 年 自由記述 質問紙調査

問題と目的

不登校や暴力行為と並び、いじめはわが国の学校教育における克服すべき重要な課題である。文部科学省 (2007) によれば、2006 年度にいじめを認知した学校数は 22,159 校 (小学校 10,982 校、中学校 7,829 校、高等学校 3,197 校、特殊教育諸学校 151 校) であり、全学校数に占める割合は 55.0% (小学校 48.0%、中学校 71.1%、高等学校 59.1%、特殊教育諸学校 15.0%) であったという。

一方、2008 年 7 月 25 日付けで、文部科学省より「児童生徒が利用する携帯電話等をめぐる問題への取組の徹底について」の通知が出された (文部科学省, 2008)。その中で文部科学省は、イン

ターネット上の学校非公式サイト (いわゆる「学校裏サイト」) 等を利用し、特定の児童生徒に対する誹謗中傷が行われるなど、『ネット上のいじめ』という新しい形のいじめの問題が生じており、また児童生徒がいわゆる出会い系サイト等のインターネット上の有害な情報に携帯電話からアクセスし、犯罪に巻き込まれる事件も相次いでいることを指摘している。この通知からも分かる通り、いじめの問題は電子機器の発達に伴い、以前では予想すらしなかった範囲にまでも広がりを見せている。したがって、いじめに関する研究は、日々変化する社会情勢の中で継続的に行っていかなければならないものと考えられる。

さて、これまでもいじめに関する研究は数多く行われているが、それらの多くは児童生徒を対象とした質問紙調査を中心とする数量的な研究である。それらは被調査者全体の傾向は明らかになるものの、その性格上、児童生徒一人ひとりがいじ

*あいざわ のぶひこ 文教大学教育学部心理教育課程

**ひらみや まさし 文教大学教育学部教職課程・二松學舎大学非常勤講師

めをどのように把握しているかを明らかにすることはできない。しかし、私たちがいじめを正しく理解し、適切に対応するために必要なことは、まずは児童生徒の側から、彼・彼女ら一人ひとりが体験したいじめの内容について、より詳細かつ具体的に把握することであろうと思われる。

そこで、会沢・平宮（2008）（以下「前回」とする）は、大学生を対象に、小・中学生時に経験（見聞も含む）したいじめに関する自由記述形式の質問紙による調査研究を行った。これは、自由記述によるデータ分析を通して、いじめ経験をより具体的かつ詳細に把握することを目的としたものである。ここでは、大学生が小学校1～3年時に経験したいじめの実態が報告されると同時に、当事者の体験と教師のいじめに関する認知のズレが指摘された。すなわち、大学生の小学校1～3年時の経験として、①回避行動によるいじめ、②強圧によるいじめ、③言葉によるいじめの順で内容の記述が多かったのに対して、文部科学省統計における教師の認知では、①言葉によるいじめ、②回避行動によるいじめ、③強圧によるいじめの順でその認知の度合いが高くなっており、教師のいじめの認知を、そのまま児童生徒のいじめ経験に当てはめることが、必ずしも妥当ではないことが示唆された。

本研究（以下「今回」とする）は、小学校1～3年時の経験を対象にした前回に引き続き、同一の調査対象による小学校4～6年時の経験について分析を行った。すなわち、前回では以下の調査内容にある3種類の質問紙の「その1」を分析対象にしたのに対して、今回は「その2」を分析対象としたものである。

方 法

1. 調査対象

A大学の教職科目履修者162名、およびB大学の教職科目履修者107名の計269名を調査対象とした。このうち、未記入であった1名を除いた

268名を分析対象とした。

2. 調査内容

本研究では、3種類の質問紙を使用した。3種類の質問紙はそれぞれ縦7.5cm、横11cmの特厚口で、色はその1がクリーム色、その2がもえぎ色、その3が水色である。質問紙の上部約3割に以下の質問文がそれぞれ記載されており、下部約7割に回答を自由記述させるものであった。

以下は、それぞれの質問紙の全文である。

- その1 小学校時代（1～3年）、いじめではないかと最も強く感じた出来事を1つだけカードに記入して下さい。あなた自身の体験でも、それ以外の出来事でもかまいません。なお思い当たるケースがない場合、カードに「なし」とだけ記入して下さい。
- その2 小学校時代（4～6年）、いじめではないかと最も強く感じた出来事を1つだけカードに記入して下さい。あなた自身の体験でも、それ以外の出来事でもかまいません。なお思い当たるケースがない場合、カードに「なし」とだけ記入して下さい。
- その3 中学校時代（1～3年）、いじめではないかと最も強く感じた出来事を1つだけカードに記入して下さい。あなた自身の体験でも、それ以外の出来事でもかまいません。なお思い当たるケースがない場合、カードに「なし」とだけ記入して下さい。

なお、回答は無記名で行い、性別、学年等も記入を求めなかった。これは、被調査者のプライバシーに最大限配慮するためである。

3. 調査時期

2007年10月19日から10月25日までの講義時間中に、上記3種類の質問紙を配布し、記入を求めた。

4. 分析方法

回答の分類・分析はKJ法を参考として行われ

た。分類・分析は、著者2名のほか、研究協力者として教育心理学専攻の大学院生2名の計4名で行った。なお、複数のいじめ経験が記載された回答に関しては、分類に当たりカードの最初に書かれた出来事を取り上げた。

結 果

分類の結果を Table1 に示す。

分類は、最初にいじめの体験記述が有るか無いかで分類した後、有るものに関してそれぞれの内容を基に分類を行った。なお、分類基準については、前回は参考にしつつも、あくまでも今回独自の分類基準を設けた。

分析対象者268名のうち、いじめ経験に関する記述のあった者が187名(69.8%)、「なし」と記述した者(覚えていない等の記述を含む)が81名(30.2%)であった。

体験記述のあった187名のうち、加害者が児童生徒と考えられた記述が178名(95.2%)、教師・学校・保護者と考えられた記述が5名(2.7%)、その他が4名(2.1%)であった。

A. 児童生徒が加害者である場合 (95.2%)

児童生徒がいじめの加害者と考えられた記述を内容的に分類したところ、3つに大分類することができた。

I. 拒否的行動によるいじめ (42.2%)

内容による分類のうち、最も多かったのは拒否的行動によるいじめを示す内容であった。具体的には、「仲間はずれにする」や「一人だけはぶく」などの「仲間はずれ」が最も多く24名、「一人の子だけ無視する」や「特定の人とだけ口をきかない」「シカト」などの「無視」が21名、「遊びに入れてあげない」などの「特定場面での仲間はずれ」が5名、「特定の人を避ける」などの「本人に対する回避」が3名、「障害のある子を仲間はずれにする」のなど「身体的特徴による仲間はずれ」が2名、「掃除の時に、その人の机だけ誰も

運ばない」などの「所有物に対する回避」が2名、「鬼ごっこで、ある子を常に鬼役にする」などの「遊びの中で発生した拒否的いじめ」が2名、「一人の子に対して嫌悪感をむきだしする」の「嫌悪」が1名、「ばい菌あつかいする」や「タッチによる菌うつし」などの「ばい菌扱い」が16名、「ある特定の人の所有物にさわらない」などの「不潔扱い」が3名であった。

なお「仲間はずれ」「無視」「特定場面での仲間はずれ」「本人に対する回避」「身体的特徴による仲間はずれ」「所有物に対する回避」「遊びの中で発生した拒否的いじめ」「嫌悪」の上位概念として「仲間はずれ・無視」、「ばい菌扱い」「不潔扱い」の上位概念として「ばい菌・不潔扱い」が考えられた。

II. 言葉によるいじめ (29.9%)

内容による分類のうち、次に多かったのは言葉によるいじめを示す内容であった。具体的には「集団で悪口を言う」や「わざと聞こえるように悪口を言う」などの「悪口」が最も多く11名、「『くさい』と言う」や「『気持ち悪い』と言う」などの「中傷」が9名、「障害をもつ子への暴言」や「歯や目、髪形などへのからかい」などの「身体的特徴による言葉を用いたいじめ」が8名、「友達をののしる」や「大げさに騒ぎ立てる」などの「言葉による攻撃」が7名、「変なあだ名で呼ぶ」や「くせからのあだ名で呼ぶ」などの「呼ばれたくないあだ名」が5名、「複数の子が一人の子を一方的にからかう」などの「からかい」が5名、「替え歌でバカにする」の「替え歌」が1名、「性的なことを言う」の「性的いじめ」が1名、「影でひどいことを言う」などの「陰口」が5名、「悪い噂をたてる」の「悪い噂」が1名、「悪口を書いた手紙をまわす」などの「手紙によるいじめ」が3名だった。

なお「悪口」「中傷」「身体的特徴による言葉を用いたいじめ」「言葉による攻撃」「呼ばれたくないあだ名」の上位概念として「悪口・中傷」、「からかい」「替え歌」「性的いじめ」の上位概念とし

Table1 小学校4～6年時のいじめ経験の分類

| 加害者 (度数および%) | | いじめの内容 (度数および%) | | | | | | | | | |
|---------------------|-----|-----------------|----------------|-----|------|--------------------|----|------|-----------------------|----|------|
| A. 児童生徒 | 178 | 95.2 | I. 拒否的行動によるいじめ | 79 | 42.2 | 1. 仲間はずれ・無視 | 60 | 32.1 | (1) 仲間はずれ | 24 | 12.8 |
| | | | | | | | | | (2) 無視 | 21 | 11.2 |
| | | | | | | | | | (3) 特定場面での仲間はずれ | 5 | 2.7 |
| | | | | | | | | | (4) 本人に対する回避 | 3 | 1.6 |
| | | | | | | | | | (5) 身体的特徴による仲間はずれ | 2 | 1.1 |
| | | | | | | | | | (6) 所有物に対する回避 | 2 | 1.1 |
| | | | | | | | | | (7) 遊びの中で発生した拒否的いじめ | 2 | 1.1 |
| | | | | | | | | | (8) 嫌悪 | 1 | 0.5 |
| | | | II. 言葉によるいじめ | 56 | 29.9 | 1. 悪口・中傷 | 40 | 21.4 | (1) 悪口 | 11 | 5.9 |
| | | | | | | | | | (2) 中傷 | 9 | 4.8 |
| | | | | | | | | | (3) 身体的特徴による言葉を用いたいじめ | 8 | 4.3 |
| | | | | | | | | | (4) 言葉による攻撃 | 7 | 3.7 |
| | | | | | | | | | (5) 呼ばれたくないあだ名 | 5 | 2.7 |
| | | | | | | 2. 揶揄 | 7 | 3.7 | (1) からかい | 5 | 2.7 |
| | | | | | | | | | (2) 替え歌 | 1 | 0.5 |
| | | | | | | | | | (3) 性的いじめ | 1 | 0.5 |
| | | | | | | 3. 陰口・悪い噂 | 6 | 3.2 | (1) 陰口 | 5 | 2.7 |
| | | | | | | | | | (2) 悪い噂 | 1 | 0.5 |
| | | | | | | 4. 手紙によるいじめ | | | | 3 | 1.6 |
| | | | | | | III. 強圧的行動によるいじめ | 43 | 23.0 | 1. 本人自身への攻撃 | 25 | 13.4 |
| (2) 凶器を用いたいじめ | 7 | 3.7 | | | | | | | | | |
| (3) ちょっかい | 2 | 1.1 | | | | | | | | | |
| (4) プライバシーの侵害 | 2 | 1.1 | | | | | | | | | |
| (5) 上下関係によるいじめ | 2 | 1.1 | | | | | | | | | |
| (6) 遊びの中で発生した強圧的いじめ | 2 | 1.1 | | | | | | | | | |
| (7) おどし | 1 | 0.5 | | | | | | | | | |
| (8) 閉じ込め | 1 | 0.5 | | | | | | | | | |
| 2. 物を通してのいじめ | 18 | 9.6 | (1) 物隠し | 10 | 5.3 | | | | | | |
| | | | (2) 所有物への侵害 | 4 | 2.1 | | | | | | |
| (3) 所有物の廃棄 | 2 | 1.1 | | | | | | | | | |
| (4) 所有物の強奪 | 1 | 0.5 | | | | | | | | | |
| (5) 表現作品の破壊 | 1 | 0.5 | | | | | | | | | |
| B. 教師・学校・保護者 | 5 | 2.7 | I. 教師によるいじめ | 3 | 1.6 | 1. 暴力 | 2 | 1.1 | | | |
| | | | II. 学校への不満 | 1 | 0.5 | 2. 言葉によるいじめ | 1 | 0.5 | | | |
| | | | III. 保護者への不満 | 1 | 0.5 | 学校への不満 | 1 | 0.5 | | | |
| C. その他 | 4 | 2.1 | その他 | 4 | 2.1 | 1. 他者によるいじめ認識 | 2 | 1.1 | | | |
| | | | | | | 2. 他者のいじめが原因となるいじめ | 1 | 0.5 | | | |
| | | | | | | 3. 分類不能 | 1 | 0.5 | | | |
| 合計 | 187 | | | 187 | | | | 187 | | | |

て「揶揄」,「陰口」「悪い噂」の上位概念として「陰口・悪い噂」が考えられた。

Ⅲ. 強圧的行動によるいじめ (23.0%)

内容による分類のうち,次に多かったのは強圧的行動によるいじめを示す内容であった。具体的には,「一人を数人で殴る」や「暴行を加える」などの「身体的暴力」が8名,「給食の中に画鋸を入れる」や「くつの中に画鋸やドライバーを入れる」などの「凶器を用いたいじめ」が7名,「特定の人にちょっかいを出す」の「ちょっかい」が2名,「勝手に日記を見る」などの「プライバシーの侵害」が2名,「上下関係ができ子分的扱いする」などの「上下関係によるいじめ」が2名,「遊びがエスカレートして集団でいじめる」などの「遊びの中で発生した強圧的いじめ」が2名,「おどしをかける」の「おどし」が1名,「ごみ倉庫に閉じ込める」の「閉じ込め」が1名,「靴を隠す」や「筆箱を隠す」などの「物隠し」が10名,「体育服をぐちゃぐちゃにする」や「椅子に糊を塗る」などの「所有物への侵害」が4名,「洋服を捨てられる」などの「所有物の廃棄」が2名,「物をとられる」の「所有物の強奪」が1名,「作品壊し」の「表現作品の破壊」が1名だった。

なお「身体的暴力」「凶器を用いたいじめ」「ちょっかい」「プライバシーの侵害」「上下関係によるいじめ」「遊びの中で発生した強圧的いじめ」「おどし」「閉じ込め」の上位概念として「本人自身への攻撃」,「物隠し」「所有物への侵害」「所有物の廃棄」「所有物の強奪」「表現作品の破壊」の上位概念として「物を通してのいじめ」が考えられた。

B. 教師・学校・保護者が加害者である場合 (2.7%)

教師・学校・保護者がいじめの加害者と考えられた記述を,内容的に分類したところ3つに大分類することができた。

I. 教師によるいじめ (1.6%)

内容による分類のうち,最も多かったのは教師によるいじめを示す内容であった。具体的には「教師による暴力」などの「暴力」が2名,「『口臭が臭い』などと全員の前で言う」の「言葉によるいじめ」が1名だった。

Ⅱ. 学校への不満 (0.5%)

内容による分類のうち,学校への不満を示す内容があった。具体的には「学校への不満」が1名だった。

Ⅲ. 保護者への不満 (0.5%)

内容による分類のうち,保護者への不満を示す内容があった。具体的には「勉強を強いられた」が1名だった。

C. その他 (2.1%)

その他の記述は,4名であった。内容的に分類してみたところ,「他者によるいじめ認識」に関する記述が2名,「他者のいじめが原因となるいじめ」に関する記述が1名,「分類不能」が1名であった。

考 察

1. 小学校1～3年時との比較

本研究により,小学校4～6年時におけるいじめの実態の一端を明らかにすることができた。

前回(小学校1～3年時)と比較して気づくことは,いじめ体験の記述があった者が,前は103名(38.4%)であったのに対して,今回は187名(69.8%)と大幅に増えたことである。その原因の1つとしては,前回の方が遠い過去なので記憶が忘却されてしまっているという可能性も考えられる。しかし,やはり小学校1～3年時に比べ,4～6年時の方がより多くのいじめが発生していると考えた方が妥当であろう。この点は,文部科学省(2007)の統計調査(Figure1)とも軌を一にするものである。

このように,いじめの内容については発達段階ごとにその様相が異なることが推測されるが,い

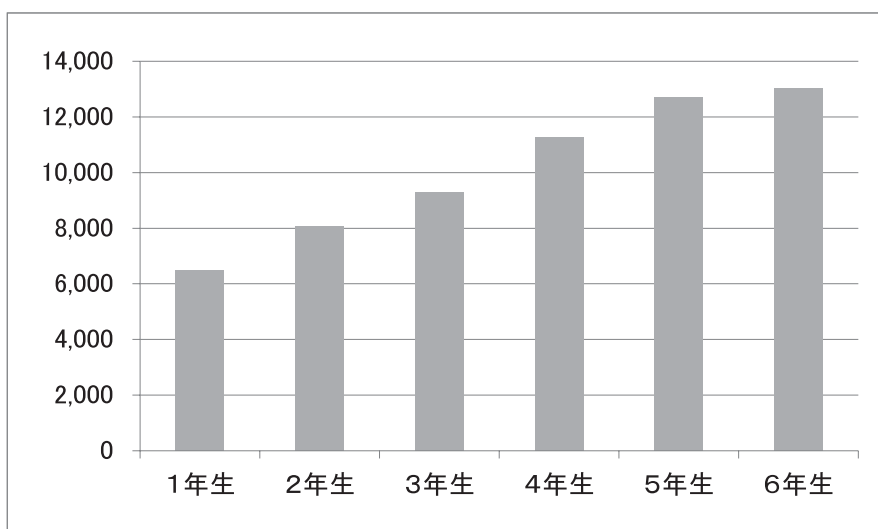


Figure1 平成18年度におけるいじめの認知件数の学年別内訳（文部科学省，2007を基に作成）

じめの発達的变化についてはこれまで必ずしも明らかになっていない。そこで本稿では、保坂（2000）の論考に基づきつつ、この点についての検討を試みたい。

本研究の対象となった小学校4～6年生頃の発達段階は、一般的には児童期後半とされるが、一方では前思春期とも位置づけられる。つまり、この時期は、第二性徴の発現をはじめとする身体的変化によって、安定した児童期から、不安定な思春期・青年期へと移行する時期である。

保坂によれば、思春期の心理発達上の大きな課題は親からの自立であるが、精神的成長が身体的成長に追いつくまでには長い時間がかかる。そして、「この長く不安定な時期を乗りきるために、不安を共有できる仲間関係が重要になってくる」のであり、「それまで家庭においては親、学校においては教師との関係が重要な安定基地であった子どもたちにとって、仲間関係がそれにとってかわる」のだという。そして、前思春期から思春期にかけての仲間関係は、①ギャング・グループ（小学校高学年頃の思春期に見られ、同じ遊びをするという同一行動による一体感が重んじられる段階）、②チャム・グループ（中学生頃の思春期前半に見られ、互いの共通点・類似性を言葉で確かめ合うという、同一言語によって一体感を確

認する段階）、③ピア・グループ（高校生頃の思春期後半に見られ、互いの異質性を認めあい、自立した個人として互いを尊重しあえる段階）の順に発達するとしている。そして、集団が同一であることを絶対的な条件とするギャング・グループやチャム・グループにおいては、集団のメンバーと同じであることを要求するピア・プレッシャーが強く、「仲間はずしを含めた対人関係のトラブルが必然的に発生する」という。

一方、保坂は、発達加速化現象に伴う「前思春期の浸食」についても指摘している。すなわち、第二性徴までの安定した児童期後半、つまり前思春期が短縮され、「一人ひとりの自我がまだまだひよわである段階で思春期に突入」しているという。その結果、「前思春期から思春期にかけての仲間関係がもつ治療的な力、あるいは発達促進的な動力をうまく引きだすことができずに、それが逆にストレスになっていじめを含む対人関係のトラブルの多発が目につく」のだという。

このように、児童期前半である小学校1～3年時と比較すると、児童期後半、つまり前思春期という小学校4～6年生の発達の特徴が、より多くのいじめを引き起こす原因となっていることが推測される。

2. いじめ問題への取り組みのあり方

本研究の結果を踏まえ、いじめ問題への取り組みのあり方についても簡潔に検討を加えたい。

文部科学省におけるいじめに関する取り組みとしては、スクールカウンセラーの配置や24時間いじめ相談ダイヤルの設置、いじめ問題に関する取組事例集の作成など、様々な取り組みをあげることができるが、問題は実際に学校現場でそれらが有効に活用されているかどうかであろう。特にいじめの場合、それらは何よりもいじめによって苦しんでいる児童生徒のための取り組みでなければならない。すなわち、松尾(2004)の指摘するように、いじめ問題に取り組むに当たっては、「いじめであろうがなかろうが、身体的・精神的苦痛を感じている子どもがいるのであれば、最大限の援助を周囲の大人は行わなければならないという基本的態度」こそが、私たちに求められていると言えるであろう。つまり、我々はいじめを受けている児童生徒の側からいじめの具体的事実を明らかにし、まずはそのつらさや苦しさに共感するところからスタートしなければならない。そのためには、いじめの詳細を明らかにした本研究が少なからぬ意義を持つものと思われる。

一方、いじめ問題に取り組むに当たっては、いじめられている児童生徒への支援と並行して、いじめを行っている児童生徒に対しても適切な支援や指導が行われなければならない。その際もまずはいじめの具体的事実を明らかにすることが必要であり、やはり本研究の意義は少なくないものと思われる。

さて、いじめ問題への取り組みは、いじめられている児童生徒への支援といじめを行っている児童生徒への支援や指導だけに留まるものではない。忘れてはならないのは、いじめを生み出さないための予防的な、さらには児童生徒同士の対人関係を促進し、心理的成長を促すような開発的な取り組みである。「学校教育においては、(中略)子どもの対人関係能力の発達をどのように援助・促進し、見守っていくのかという視点がきわめて重要

になってくる」(保坂, 2000)のである。これらについては既に学級集団や学校全体を対象とした優れた取り組みが数多く発表されているので、いずれ稿を改めて検討することとしたい。

3. 今後の課題

本研究では、前回と合わせ、小学校段階におけるいじめの内容を詳細かつ具体的に把握するという点で、一定の成果を得ることができた。しかし次のような課題も残されている。

第1に、いじめがピークを迎えるのは中学校であるので、中学校段階におけるいじめの具体的内容についても明らかにされなければならない。この点については、筆者らの一連の研究として、次年度以降に取り組む予定である。

第2に、小学校1～3年時、4～6年時、中学生時のいじめの内容について比較検討が行われなければならない。本研究は質的研究であるため量的な比較は困難であるが、この点についても次回に大まかな傾向だけでも明らかにできればと考えている。

第3に、本研究(前回および次回を含む)の成果をどのように今後の取り組みに生かしていくかが大きな課題である。すなわち、本研究の成果を踏まえた、いじめ問題に対するより効果的な取り組みのあり方が模索されなければならない。

【引用文献】

- 会沢信彦・平宮正志(2008). 大学生が経験したいじめの質的分析(1)——小学校1～3年時の経験——生活科学研究(文教大学生生活科学研究所), 30, 197-205.
- 保坂亨(2000). 子どもの心理発達と学校臨床 近藤邦夫・岡村達也・保坂亨(編) 子どもの成長 教師の成長 東京大学出版会 pp.333-354.
- 松尾直博(2004). いじめ NPO 日本教育カウンセラー協会(編) 教育カウンセラー標準テキスト初級編 図書文化社 pp.173-183.
- 文部科学省(2007). 平成18年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/11/07110710

/001.htm〉(2008年9月13日)

文部科学省(2008). 児童生徒が利用する携帯電話等をめぐる問題への取組の徹底について(通知)

〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/056.htm〉(2008年9月13日)