

京都教育大学

平成 21 年度 修士論文

「いじめ」被害からの回復に影響を及ぼすサポート要因

学校教育専攻

学校教育専修

本村 優佳

指導教員 本間友巳教授

指導教員 花田里欧子準教授

—目次—

歴史的概観 pp. 1 - 7

問題と目的 pp. 8 -10

【研究Ⅰ】

方法 p.11

結果 pp.12-14

考察 pp.15-18

【研究Ⅱ】

方法 pp.19-22

結果 pp.23-40

考察 pp.41-52

総合的考察 pp.53-56

結論 pp.57-58

要約 p.59

文献 pp.60-63

歴史的概観

いじめに関する研究は、いじめ自殺事件のあった 1980 年代以降増加し、多くの研究が行われるようになってきている。例えば、学級構造からみたいじめの研究では、森田・清永(2006)は、いじめは、被害者・加害者・観衆・傍観者といった四層構造が密接に絡まり合った学級集団全体のあり方の中で起こっているとし、いじめを深刻化させるのは傍観者層であると指摘している。高木(1986)は、いじめの生起を規定する学級集団の特徴について研究し、教師が目標達成と集団維持の機能を果たしていると生徒が感じるクラスにおいてほど、生徒間に協力的・親和的關係や生徒相互の関心と配慮が存在することを明らかにし、そのような特徴を持つクラスにおいてほど、いじめの認知が少なかったとしている。これらの研究から、集団の機能は、いじめを深刻化させる危険性をはらんでいるのと同時に、いじめを抑制させることが可能であることを示唆したものと言える。

いじめ心理の背景の研究では、鈴木・佐藤・篠原・吉田(1986)は、いじめた時の気持ちが小学生男女、中学生男子ともに「おもしろい」が第一位で、女子中学生のみ「嫌な気持ち」が一位であ

るのに反し、その同じ子どもたちがいじめられている人の気持ちの推測では「嫌な気持ち」を小学・中学男女とも一位に挙げられていることを明らかにしている。また森田・清永(2006)は「友だちをからかう」や「人の持ち物をかくす」といったいじめ項目に対して「“悪い”しかし“おもしろい”」と答えている小・中学生が20%～30%いることを明らかにし、規範意識の上では健全に見える子ども達の間には「悪いことだがおもしろい」とみなす意識が広がっていると指摘している。これらの研究から、「悪い」ことだとわかっていながらも「おもしろい」からやってしまうとはどういうことか、つまり、「状況的誘発要因によって再構成される内面的諸機能(森田・清永,2006)」について、さらに検討を進めていくことが、いじめ加害者や、いじめの促進に影響を与える観衆の対応に有効にはたらくと考えられる。

また、いじめに関わる子どもたちの心理的特徴として、古市・岡村・起塚・久戸瀬(1986)は、いじめっ子群は欲求不満耐性がいじめに関係していない児童生徒よりも有意に低く、いじめられっ子群は非協調的で、情緒不安定的、そして自尊感情が低く、不適応傾向も強いとしている。また古市・余公・前田(1989)は、社会的規範尊重の方向には仲裁者群、再びいじめが起こったら止めたいと思っている傍観者群(以下、傍観者A群)、被害者群が位置し、

加害者群と、いじめにたいして促進的影響を及ぼす観衆群については、両群とも社会的規範軽視の方向にあり、加害者群は自己表現態度が高く、観衆は事なかれ主義の傾向があるとしている。仲裁者群、傍観者 A 群は級友、教師の双方に適応し、学校生活に対する嫌悪感情も低いのに対し、被害者群は級友との関係、加害者群と観衆群は教師との関係に問題を抱えていると指摘している。

いじめに対する態度と価値観について鈴木(1989)は、「いじめは根絶できる」と思っている群は、いじめの許容度が厳しく(いじめは絶対に許されない)、「中間群」がそれに次ぎ、「いじめは断絶できない」と考えている群は許容度が高い(事情があるならばいじめは止むを得ない)という方向に傾いていることを見出した。そして、鈴木・田口・田口(1991)は、いじめ根絶可能視群は性善説、いじめ根絶不可能視群は性悪説に賛同の傾向が見られたとしている。

このように、いじめを防止するための手がかりを得るために、いじめ集団の構造や、心理的背景、いじめに関わる子ども達の特性など、様々な視点から数多くの研究がおこなわれてきた。そして近年、これらの研究を土台とし、いじめ問題を解決するために、実際のいじめへの有効な介入や援助方法を明らかにするための研究もなされてきている。

いじめ被害者の対処法について古市・尾崎・金政(2000)は、い

じめの対応のあり方とその規定要因について被験者に仮想的ないじめ場面を提示し、いじめ被害者になった場合どのような行動をとるかを尋ねている。その結果、女子は適度な抵抗にとどめるのに対し、男子は報復的な攻撃行動に出る傾向が強いことを明らかにした。また、嫌がらせ場面では主張的対応をする者が多いこと、暴力場面では受動的対応、主張的対応をする者が多く、言葉によるいじめ場面では報復的対応をする者が多いとしている。いじめ対応の規定要因としては、主張的対応と報復的対応をする者は性格傾向においても明朗で強靱であり、主張的対応をする者は他者からのサポートを多く受けているのに対し、報復的対応者はそれが少ないことを明らかにした。森本(2004)は、過去のいじめ体験における対処法と心的影響について研究し、いじめに対し積極的対処を行い、無抵抗・従順的対処を行わなかった人ほどいじめによりプラスの影響を受けており、いじめ被害体験の頻度が高く、無抵抗・従順的対処を行った人ほどいじめによりマイナスの影響を受けていることを明らかにした。豊嶋・石永・遠山(1993)は女子大学生を対象にし、過去のいじめへの対処と大学生期の自我同一性について、被害に対して反撃や相談(特に友人への相談)といった積極的対処がとれると、大学生期の自我同一性はより達成の方向に向かい、消極的対処は大学生期の模索の構えを抑制す

ることを明らかにした。これらの研究から、無抵抗といった消極的対処はいじめの影響が大学生期になってもマイナスにはたらく、主張といった積極的対処は、プラスの影響としてはたらく可能性があると言える。そして、サポートの量によって、積極的対処の内容に違いがあることも、有効な支援方法を考えていく上で、重要な示唆であると言える。

しかし、豊嶋・石永・遠山(1993)は、被害への対処は消極的対処が圧倒的に多く、教師への相談はごく少数であることも明らかにしている。周囲のいじめに対しては、「やめてほしい」とか「とめたい」と思いながらも傍観する者がつねに最大多数派であり、小学校期には比較的多い「仲裁者」が中学校で激減する一方で高校期には「場面逃避」が急増すること、仲裁の行為化を抑制する要因として、被害者やいじめ場面と自分との関わり意識が希薄であることなども明らかにしている。

本間(2006)は、いじめへの対処と解決について、男子では能動的または回避的に向き合うような直接的な対処が多く、女子では友人や親を中心とするサポート志向の間接的な対処が多いことを明らかにした。そして、半数を超えるいじめ解決者が解決理由を「外部の影響」とし、さらにその半数以上が転校やクラス替えなどの状況・物理的要因を解決理由として述べていたことを明ら

かにしている。

上地(1999)はいじめの対処法の有効性に対する教師と生徒の評価の比較をおこない、教師は生徒より、「危機介入依頼志向」を行うことがいじめられなくなると考えており、生徒は教師より、「無抵抗・服従志向」がいじめられなくなると考えていることを明らかにした。

無抵抗といった消極的なものがいじめへの対処法の多数を占め、他者からのサポートではなく、状況・物理的要因がいじめの解決につながっているという現状からも、いじめ被害者による自殺件数が続発したり、不登校に陥ったりする例も少なくないことは容易に予想される。そして、いじめ被害を受けた子どもに対する適切な心のケアを施すための方法を確立することが必要とされる。

いじめ被害者および加害者の心理的ストレスについて検討した岡安・高山(2000)は、仲間外れや無視といった関係性攻撃の被害者は特に抑うつ、不安傾向が高く、学業に関するストレスの経験頻度が高く、加害者には不機嫌・怒りや無気力のレベルが高い者が多く、さらに先生との関係が良好でない者が多いことなどを明らかにした。

森下(1999)は「学校ストレス」と「いじめ」の影響に対する

情緒的サポートの効果を検証し、教師からのサポートが「登校拒否感情」を低減する可能性があることを示唆している。また、中学生・高校生では友人からのサポートが効果をもち、高校生女子においては父親からのサポートが「攻撃性」の低減に対して効果があるということも示唆している。

問題と目的

いじめはときとして自殺や殺人事件に発展し、子どもたちの毎日の学校生活に暗い影を落とし、子どもたちの心を蝕む(森田・清永,2006),決して許されない行為である。文部科学省の調査によると,平成20年度の教師のいじめ認知件数は84,648件であり,前年度より16,449件減少はしているが,依然として憂慮すべき状況にある。またいじめは,被害者・加害者の不特定性や,被害者からの情報の遮断等から見えにくく,文部科学省によるデータが実態を的確に示しているとはいいがたい。さらに,いじめ問題は,マスコミで取り上げられるような事件が起こった時だけ注目され,世間からすぐに忘れ去られる傾向がある。いじめ問題は,マスコミで取り上げられなくなったからいじめが沈静化していると考えられるほど単純な問題ではない。今現在も,誰にも相談できず,自分ひとりで抱え込み,苦しい思いをしている子どもがいるということを常に心にとどめておくべき問題である。

これまで,いじめ被害による自殺や不登校といった問題を解決するため,数多くの研究がなされ,有効な介入や援助方法の検討がなされてきた。

しかし、いじめによって負った傷は簡単に癒えるものではない。いじめは被害者に長期的影響をもたらし、精神科に通院あるいは入院した思春期の患者で、発病の契機や症状の形成にいじめられた体験が強く影響しているとする研究報告もある(立花,1990;清水,1998)。荒木(2005)は、大学生、専門学校生を対象に、青年期後期における対人ストレスイベント体験頻度自体はいじめ被害者群、非被害者群間で違いはないにも関わらず、いじめ被害者は、非被害者よりも適応状態が悪いことを明らかにした。このことから被害者が青年期後期において呈している不適応状態に、これまでのいじめ体験が影響していることがうかがえる。

これらの研究は、いじめ問題において、いじめの長期的影響と、いじめ被害からの回復という視点を持った被害者への支援・対応が求められているということを示唆したものだといえよう。心理臨床的な視点において高橋(2008)は、いじめ被害者の心の傷をいじめトラウマと捉え、いじめトラウマを作り出さないために「安心感の保障」「体験の再構成」「社会関係への再統合」という治療的関与の必要性を実践的な視点から示している。

また、文部科学省の調査でも、教育現場におけるいじめられた児童生徒への対応として、「学級担任や他の教職員による状況の聞きとり」が89.5%で最も多く、次いで、「学級担任や他の教職

員による継続的な面談とケア」が 49.6%で二番目に多く、いじめの被害を受けた児童生徒に対するケアの必要性が認識されているとも言える。また、森下（1999）は「学校ストレス」と「いじめ」の影響に対する情緒的サポートの効果を検証し、教師からのサポートが「登校拒否感情」を低減する可能性があることを示唆している。また、中学生・高校生では友人からのサポートが効果をもち、高校生女子においては父親からのサポートが「攻撃性」の低減に対して効果があるということも示唆している。しかし、これらのサポートがいじめ被害からの回復につながっているのかという検証はなされていない。そこで本研究では、実証的な視点から、どのような被害者への支援・対応がいじめ被害者の青年期にどのような影響を及ぼすかということについて検討していきたい。

以上のことをふまえ、まず研究Ⅰではいじめ被害者へのサポート尺度を作成することを目的とする。そして研究Ⅱにおいては、いじめ被害者の青年期に影響を及ぼすサポート要因を明らかにし、いじめ被害からの回復を助けるサポートについて検討することを目的とする。

【研究Ⅰ】

方法

調査対象：4年制大学の教員養成課程の学生 80 名

調査時期：2008 年 12 月

調査方法：無記名の質問紙法による一斉調査

手続き：授業時間の終了後，質問紙を配布し，一斉に回答してもらい，回答が済み次第回収した。

調査内容：もし自分が小学校，中学校，高校の時，いじめを受けていたら，家族・友人・教師それぞれについて「してもらおうと嬉しいこと」「支えになると思うこと」「してほしくないこと」を自由記述してもらった。

結果

「もし自分が小学生・中学生・高校生の時、いじめを受けていたら、家族・友人・教師それぞれからしてもらおうと嬉しいこと、支えになること、してほしくないこと」を自由記述してもらい、臨床心理学の専門家、教育臨床心理学コースの大学院生、教職経験のある大学院生で KJ 法の手法を参考に、記述内容を検討し、サポートに関する分類を行った (Table 1)。

家族においては、情緒的サポートを求める回答が多く、その中でも、「気付かないでほしい」「普段通り接してほしい」という回答が目立った (22 人)。それ以外では、「しっかり自分の話を聞いてくれる (10 人)」, 「励ましてほしい (6 人)」, 「温かく見守ってほしい (6 人)」, 「話したくなるまでそっとしておいてくれる (5 人)」, 「責められない (3 人)」といった回答であった。また、道具的サポートにおいては、学校や、加害者の親に話をしてほしくないという回答が多かった (19 人)。

友人においては、「いじめる側にまわらないでほしい」「味方でいてほしい」といった内容の回答が多かった (26 人)。その他では、「話を聞いてくれる (11 人)」, 「一緒にいてくれる (11 人)」, 「今ま

で通り普通に接してくれる(9人)」、「息抜きを一緒にしてくれる(2人)」といった回答であった。また、道具的サポートにおいては、「相談にのってくれる(9人)」、「助けてくれる(6人)」、「解決策を一緒に考えてくれる(4人)」、「改善した方がいい点を一緒に考えてくれる(2人)」といったものであった。

教師においては、情緒的サポートよりも、道具的サポートを求めている回答が多く(70人)、その中でも特に、「授業等でいじめについてとりあげないでほしい」といった回答が目立った(11人)。それ以外では「軽い気持ちで突っ込んできてほしくない(6人)」、「特に関わってほしくない(5人)」、「相談にのってくれる(5人)」、「助けてくれる(4人)」、「いじめる側に追及してほしくない(4人)」、「いじめる側と話し合いをする機会を作ってほしい(4人)」、「一緒に対策を考えてくれる(3人)」、「グループ活動やクラスを離してくれる(2人)」といったものであった。情緒的サポートにおいては、「話を聞いてくれる(7人)」、「責められない(3人)」といった回答であった。分類を基に作成した質問項目を Table 2 に示す。

Table 1 「もしいじめを受けたら、家族・友人・教師からしてもらおうと嬉しいこと、支えになること」(自由記述)の分類

大グループ	中グループ	小グループ	例
情緒的サポート	1. 直接的な情緒サポート(直接的な情緒的・精神的支え)	1. 1 共感・励まし・気を配る	励ましてくれた、真剣に話を聞いてくれた、「あなたも悪い」と責められなかった、そばにいてくれる、味方でいてくれる
	2. 間接的な情緒サポート(間接的な情緒的・精神的支え)	2. 1 見守る	自分から話したくなるまでそっとしておいてくれる、温かく見守ってくれる、いつもと同じ
		2. 2 気分転換	息抜きや(趣味を)一緒にする友達がいた、楽しい遊びや打ち込めるものを紹介してくれた
道具的サポート	3. 直接的な道具サポート(問題を解決するための直接的な手助け)	3. 1 解決に向けた働きかけ	一緒に対策を考えてくれた、グループ活動やクラスを離してくれた、「いじめは最低だ」と呼びかけてほしい、助けてくれる、授業等でとりあげてほしい、いじめの側に追及してほしい、学校や相手の親に言ってほしい

Table 2 自由記述から作成したいじめ被害者へのサポート尺度

項目内容
1. 温かく見守ってくれる
2. しっかり自分の話を聞いてくれる
3. 一生懸命励ましてくれる
4. 自分の気持ちを理解してくれる
5. 「あなたも悪い」というように責められない
6. 心配して、声をかけてくれる
7. 自分から話したくなるまでそっとしておいてくれる
8. 解決に向けて周囲にはたらきかけてくれる
9. そばにいてくれる
10. 味方でいてくれる
11. 息抜きを一緒にしてくれる
12. 解決の方向に向けて一緒に考えてくれる
13. 「いじめは絶対だめだ」という態度でいてくれる
14. 解決に向けて周囲の状況や環境を変えてくれる

考 察

家族に求めるサポートが多かった回答が、「気付かないでほしい」「いじめられているという事実を知られたくない」であった。いじめられているという事実を親に知られたくない、悟られたくないと思っている子どもが多いその背景には、親に心配をかけたくないという思いがあるのではないだろうか。「子どもが明るく元気に学校に通ってくれることを願っている親は多く、子どもたちはそんな親の思いをよくわかっている(原田,2008)」からこそ、いじめのため学校に行くのが辛くても、親には悟られまいとするのではないだろうか。親に心配をかけたくない、親にこんな姿を見せられない、いじめられるような子で申し訳ない、という思いで子どもたちは一杯なのではないだろうか。このことから、もし、子どもがいじめの事実を打ち明けてきたら、「あなたは悪くない」とはっきり伝える必要があるのではないだろうか。

いじめの事実を親が把握した場合、「学校側に対してリアクションしてほしくない」「いじめっ子の親に直接文句を言うことはやめてほしい」という回答が多かった。子どもたちは、問題が大きくなることや、いじめの発覚が自分のせいにされることにおび

えていると考えられる。しかし、学校と連携を取り、いじめが解決するというデータ(森田ら,1999)もあるので、学校側等に伝える時は、必ず子どもに確認することが必要だと考えられる。

記述内容から考えられる、家族に求められているサポートは、問題解決につながるようなサポートよりも、家子どもが落ち着けるような場にする事なのではないだろうか。家を安らぎの場にするということが家族サポートの特徴であると考えられる。

友人からのサポートで求めているものが多かったのが「今まで通り接してくれる」「味方でいてくれる」といったものであった。友人に求められているサポートは、被害者を孤独にしないことなのではないだろうか。しかし、子どもたちは、今度は自分が被害者になるかもしれないという強い恐怖感を持ち、自分が被害者にならないために、傍観者的態度をとることがあると考えられる。こういったことから、今まで通り普通に接してくれる、味方でいてくれる、といったサポートを有効に働かせるための対策を考えていく必要があるのではないだろうか。「欧米でのいじめ対策の一例として高校生や青年を“年上の友人”として配置している小中学校もあり(原田,2008)」,そういった対策も必要であるかもしれない。

教師に求めるサポートとしては、情緒的なサポートよりも問題

解決につながるような道具的サポートが多かった。教師は、子どもの辛い気持ちを和らげるサポート以上に、子どもの辛さの原因となっているものを取り除くというサポートが求められていると考えられる。また、「ホームルーム等で話し合うことはやめてほしい」という回答も多くみられた。これは実際に教師が行う対応であり、平成 20 年度における文部科学省のいじめに関する調査の中で、“個々のいじめに対する対応”において約 35%の学校が、学級でいじめについて取り上げていることが明らかになった。学級で個々のいじめについて取り上げることは、被害者をさらしものにする可能性があり、さらに被害者を傷つけることになりかねない。もし、学級で取り上げるのならば、教師は被害者を傷つけないように慎重にならなければならないと考える。

さらに、「下手に関わらないでほしい」「影響力のない教師は何もしないでほしい」といった回答もあり、教師に対する不信感がうかがえる。いじめの解決にむけて、生徒が信頼している教師との連携も必要だと考えられる。

このように、自由記述を基に考えられる家族・友人・教師に求められるサポートはそれぞれ異なったものであり、それぞれの特性を生かした支援が重要になってくると考えられる。家族は家を安らげる場にする、友人は、被害者を孤独にしない、教師は問題

解決を行う，それぞれがそれぞれの役割を果たすことが重要であると考えられる。

そこで研究Ⅱにおいて，研究Ⅰで作成したサポート内容が被害者の青年期にどのような影響を与えているのかということをもとに，いじめ被害からの回復を助けるサポートについて検討する。そして，家族・友人・教師それぞれに求められているサポートの特徴を実証的に明らかにしていきたい。

【研究Ⅱ】

方法

調査対象：4年制大学の教員養成課程の学生243名。本研究では、いじめ被害経験者200名のうち完全回答された98名を調査対象とする。（有効回答率49%：男性29名，女性69名，平均年齢19歳）

調査時期：2009年7月～10月

調査方法：無記名の質問紙法による一斉調査

手続き：授業の開始前あるいは終了後に，質問紙を配布し，一斉に回答してもらい，回答が済み次第回収した。

質問紙の構成：

＜いじめ被害者（本研究の分析対象者）＞

- ① いじめの被害経験：7項目。「なかった」「まれにあった」「ときどきあった」「よくあった」の4件法で回答。
- ② いじめの苦痛度：「全然苦しまなかった」「どちらかと言えば苦しんだ」「やや苦しんだ」「すごく苦しんだ」の中から一つを選択して回答。
- ③ いじめを受けた時期：「小学校低・中学年」「小学校高学年」「中

学校」「高校」の中から一つを選択して回答。

- ④ いじめの影響尺度：香取(1999)を参考に作成。この尺度はいじめ体験がその後の自分自身にどのような影響を与えているかを測定するための 40 項目からなる尺度である。「情緒的不適応」「同調傾向」「他者評価への過敏」「他者尊重」「精神的強さ」という 5 つの下位尺度から構成されている。各項目に対して「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」の 4 件法で回答。

- ⑤ いじめ被害者へのサポート尺度：研究 I で作成した尺度。14 項目からなり、「あった」か「なかった」を選択してもらい、あった場合は「とても支えになった」から「まったく支えにならなかった」の 4 件法で回答してもらい、なかった場合はもしされていたら「とても支えになると思う」から「まったく支えにならないと思う」の 4 件法で回答。

倫理的配慮：

この研究には、被験者に過去のつらい体験を思い出させる可能性があり、質問紙を行なったことによるマイナスの影響が予想されるため、カウンセリングなど何らかのケアを希望する人には、ケアが受けられるということを口頭と質問紙上で伝える。

また、いじめ被害者のみを本研究の対象者とするが、質問紙配布の時点で、いじめ被害者が特定されることを防ぐため、いじめ非被害者においても質問紙に回答してもらうこととする。

なお本研究においては、回顧的方法を用いるが、それはいじめ経験から時間が経過しているため、いじめを経験した際の物理的・心理的状況を客観的かつ冷静に振り返る余裕があり、率直な反応が得られやすいと判断したためである。しかし、記憶の変容や忘却の問題といった回顧的方法の限界を意識しておく必要はあると考える。

<いじめ非被害者>

① いじめの被害経験：7項目。「なかった」「まれにあった」「ときどきあった」「よくあった」の4件法で回答

② いじめ加害体験，傍観者体験の有無

③ いじめについての意識：「いじめは少しくらいあってもいいと思う」「いじめは理由によっては必ずしも悪くはないと思う」「いじめは絶対に許してはいけないと思う」の中から一つを選択して回答。

④ いじめ被害者へのサポート尺度：もし友人がいじめを受けていたらどの程度してあげたいか尋ねた。

⑤ 学校適応感尺度：内藤・浅川・高瀬・古川・小泉(1986)を使用。

「学習意欲」「友人関係」「進路選択」「教師関係」「規則態度」
「特別活動」という6つの下位尺度から構成されている。4件
法で回答。

結果

1. 各尺度の因子分析

「いじめ被害内容」「いじめの影響」「いじめ被害者へのサポート（家族）」「いじめ被害者へのサポート（友人）」「いじめ被害者へのサポート（教師）」のそれぞれの尺度で固有値 1 以上を基準に因子分析を行った。

（1）いじめ被害内容尺度

いじめ被害内容について測定する 7 項目に対して主因子法による因子分析を実施した。固有値の変化は 3.23, 1.09, 0.77, 0.55, 0.48, … というものであり、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から 2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 2 因子を仮定して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table 3 に示す。なお回転前の 2 因子で 7 項目の全分散を説明する割合は 61.73%であった。

第 1 因子は「恥ずかしいことや嫌なことをさせられたことがある」など直接相手に攻撃を加える内容の項目が高い正の負荷量を示していた。そこで「直接的いじめ」因子と命名した。第 2 因子

は「仲間外れや無視をされたことがある」など間接的に相手に攻撃を加える項目が高い正の負荷量を示していた。そこで「間接的いじめ」因子と命名した。いじめ被害内容尺度の2つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「直接的いじめ」下位尺度得点(平均 1.48, *SD* 0.56),「間接的いじめ」下位尺度得点(平均 2.44, *SD* 0.65)とした。内的整合性を検討するために下位尺度のクロンバックの α 係数を算出したところ、「直接的いじめ」では $\alpha = .80$ と十分な値が得られた。「間接的いじめ」では $\alpha = .58$ であったが、項目数が少ないためとも考えられるため採用することにした。

Table 3 いじめ被害内容尺度の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン)

項目内容	I	II
恥ずかしいことや嫌なことをさせられたことがある	.77	-.02
お金や物をとりあげられたことがある	.72	-.06
たたく・つねる・けるといった暴力をされたことがある	.71	.00
言葉や態度で脅されたことがある	.68	.07
持ち物が隠されたり,なくなったりしたことがある	.51	.14
仲間はずれや無視をされたことがある	-.05	.92
かげで悪口を言われたことがある	.12	.39
因子間相関	I	II
I	—	.46
II		—

(2) いじめの影響尺度

まず、いじめ影響尺度 40 項目の平均値,標準偏差を算出した。そして、フロア効果の見られた 12 項目を以降の分析から除外した。残りの 28 項目に対して主因子法による因子分析を行った。

固有値の変化は 9.80, 4.10, 2.15, 1.43, 1.21, 1.18… というものであり, 固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から 4 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 4 因子を仮定して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果, 十分な因子負荷量を示さなかった 1 項目を分析から除外し, 再度主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table 4 に示す。なお, 回転前の 4 因子で 27 項目の全分散を説明する割合は 63.14% であった。

第 1 因子は 9 項目で構成されており, 「相手の気持ちや立場を考えながら自分の意見を述べるようになった」「友人を大切にしようと思った」など他者を思いやる内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「他者尊重」因子と命名した。

第 2 因子は 7 項目で構成されており, 「人と違ったことはしないでおこうと思うようになった」「相手の考えや意見に合わせるようになった」など周囲への同調を表す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「同調傾向」因子と命名した。

第 3 因子は 5 項目で構成されており, 「自分の人生を切り開いていく自信がついた」「精神的に強くなった」など精神的な力の向上を表す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「精神

的強さ」因子と命名した。

第4因子は6項目で構成されており、「警戒心が強くなった」「人の態度に敏感になった」など他者を警戒する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「人への警戒心」因子と命名した。

いじめ影響尺度の4つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「他者尊重」下位尺度得点(平均 2.79, SD 0.69), 「同調傾向」下位尺度得点(平均 2.24, SD 0.75), 「精神的強さ」下位尺度得点(平均 2.43, SD 0.84), 「人への警戒心」下位尺度得点(平均 2.50, SD 0.76)とした。内的整合性を検討するために各下位尺度のクロンバックの α 係数を算出したところ, 「他者尊重」で $\alpha = .908$, 「同調傾向」で $\alpha = .897$, 「精神的強さ」で $\alpha = .880$, 「警戒心」で $\alpha = .843$ と十分な値が得られた。

Table 4 いじめの影響尺度の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン)

項目内容	I	II	III	IV
相手の気持ちや立場を考えながら自分の意見を述べるようになった	.85	-.16	-.07	.10
相手の意見も尊重しながら自分の意見を述べるようになった	.84	-.21	-.09	.09
友人を大切にしようと思った	.77	.22	.09	-.23
困っている人を助けたいと思うようになった	.74	.11	.08	-.14
自分の気持ちや考えを相手に適切に伝える努力をするようになった	.72	-.28	.01	.27
人に思いやりを持って接するようになった	.70	.20	.14	-.18
自分がされて嫌なことは人にしなくなった	.69	.06	-.11	-.04
人に痛みが分かるようになった	.67	.06	.08	-.11
人と常に親密な関係でいたいと思うようになった	.48	.07	.11	.16
人と違ったことはしないでおこうと思うようになった	-.05	.99	-.04	-.13
相手の考えや意見に合わせるようになった	-.04	.86	-.03	.01
目立たないようにしようと思うようになった	-.11	.73	-.06	.23
自分の考えや意見を言うのを抑えるようになった	.10	.65	-.09	.11
みんなと同じようにしようと思うようになった	.15	.61	.13	.00
自分に不利になりそうなことは関わりたくないと思うようになった	.08	.42	.14	.32
当たり障りのないよう人と付き合うようになった	-.10	.41	.05	.28
自分の人生を切り開いていく自信がついた	.00	.02	.85	-.01
精神的に強くなった	-.04	-.09	.81	.02
人間的に成長した	.13	-.18	.75	.02
我慢強くなった	.08	.10	.74	.09
人に負けたくないと思うようになった	-.06	.07	.61	.17
警戒心が強くなった	-.18	-.02	.20	.70
人の態度に敏感になった	.19	.03	-.10	.66
物事を否定的に考えてしまうようになった	-.11	.17	.05	.63
一人でいる方が楽だと思うようになった	-.05	.03	.09	.63
人からどのように思われているのか気になるようになった	.11	.17	-.02	.57
嫌われないように気を遣うようになった	.29	.26	-.26	.41
因子間相関				
I	—	.44	.38	.54
II		—	.00	.59
III			—	.15
IV				—

(3) いじめ被害者へのサポート尺度(家族)・(友人)・(教師)

まず、いじめ被害者へのサポート尺度(家族)14項目の平均値、標準偏差を算出した。天井効果及びフロア効果は見られなかったため、14項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は 9.44, 0.97, 0.77, 0.55, 0.41, … というものであり、固有値、1以上を基準とし、1因子構造が妥当であると考えられた。いじめ被害者へのサポート(家族)尺度14項目の平均値を

算出し、「家族サポート」尺度得点（平均 2.80, SD 0.89）とした。
内的整合性を検討するためクロンバックの α 係数を算出したところ $\alpha = .96$ であった。

次に、いじめ被害者へのサポート尺度（友達）14 項目の平均値、標準偏差を算出した。天井効果及びフロア効果は見られなかったため、14 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は 8.09, 1.21, 0.99, 0.63, 0.55, 0.53, … というものであり、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から 2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 2 因子を仮定して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table 5 に示す。なお回転前の 2 因子で 14 項目の全分散を説明する割合は 66.36% であった。

第 1 因子は 6 項目で構成されており、「解決に向けて周囲の状況や環境を変えてくれる」などいじめへの対処内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「友人道具的サポート」因子と命名した。

第 2 因子は 8 項目から構成されており、「温かく見守ってくれる」「しっかり自分の話を聞いてくれる」など情緒的なサポートの内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「友人情緒的サ

ポート」因子と命名した。

いじめ被害者へのサポート尺度（友人）の2つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「友人道具的サポート」下位尺度得点（平均 2.95, SD 0.82）,「友人情緒的サポート」下位尺度得点（平均 3.03, SD 0.73）とした。内的整合性を検討するために下位尺度のクロンバックの α 係数を算出したところ,「友人道具的サポート」で $\alpha = .90$,「友人情緒的サポート」で $\alpha = .91$ と十分な値が得られた。

Table 5 いじめ被害者へのサポート尺度(友人)の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン)

項目内容	I	II
解決に向けて周囲の状況や環境を変えてくれる	1.50	-.30
解決の方向に向けて一緒に考えてくれる	.79	.12
「いじめは絶対だめだ」という態度でいてくれる	.78	.01
解決に向けて周囲にはたらきかけてくれる	.68	.06
息抜きを一緒にしてくれる	.49	.26
味方でいてくれる	.45	.45
温かく見守ってくれる	-.28	.93
しっかり自分の話を聞いてくれる	-.10	.90
心配して,声をかけてくれる	.21	.70
自分の気持ちを理解してくれる	.13	.62
一生懸命励ましてくれる	.35	.56
そばにいてくれる	.36	.50
自分から話したくなるまでそっとしておいてくれる	.29	.42
「あなたも悪い」というように責められない	.27	.40
因子間相関		
I	—	.73
II		—

次に,いじめ被害者へのサポート尺度(教師)14項目の平均値,標準偏差を算出した。天井効果及びフロア効果は見られなかった

ため、14 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は 8.69, 1.13, 0.84, 0.55, 0.44, … というものであり、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 2 因子を仮定して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を Table 6 に示す。なお、回転前の 2 因子で 14 項目の全分散を説明する割合は 70.14% であった。

第 1 因子は 8 項目で構成されており、「“あなたも悪い” というように責められない」「心配して声をかけてくれる」など情緒的なサポート内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「教師情緒的サポート」因子と命名した。

第 2 因子は 6 項目で構成されており、「解決に向けて周囲の状況や環境を変えてくれる」などいじめへの対処内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「教師情緒的サポート」因子と命名した。

いじめ被害者へのサポート尺度（教師）の 2 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「教師情緒的サポート」下位尺度得点（平均 2.42, *SD* 0.85）, 「教師道具的サポート」下位尺度得点（平均 2.41, *SD* 0.87）とした。内的整合性を検討するために各下位尺度のクロンバックの α 係数を算出したところ、「教師情緒

的サポート」で $\alpha = .94$, 「教師道具的サポート」で $\alpha = .91$ と十分な値が得られた。

Table 6 いじめ被害者へのサポート尺度(教師)の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン)

項目内容	I	II
「あなたも悪い」というように責められない	.89	-.20
心配して、声をかけてくれる	.83	.04
自分から話したくなるまでそっとしておいてくれる	.77	.02
しっかり自分の話を聞いてくれる	.73	.10
温かく見守ってくれる	.66	.01
自分の気持ちを理解してくれる	.63	.20
一生懸命励ましてくれる	.62	.21
味方でいてくれる	.60	.33
解決に向けて周囲の状況や環境を変えてくれる	-.25	1.10
解決の方向に向けて一緒に考えてくれる	.08	.82
「いじめは絶対だめだ」という態度でいてくれる	.02	.77
息抜きを一緒にしてくれる	.22	.63
そばにいてくれる	.27	.57
解決に向けて周囲にはたらきかけてくれる	.31	.51
因子間相関	I	II
I	—	.76
II		—

2. 過去のいじめ体験の実態について

いじめ被害内容の有無に関する質問に対して、全体の 82%がなんらかのいじめ被害を経験している結果となった。被害時期については、「中学校」が 39%と最も多く、次いで「小学校高学年」の 33%、「高校」の 15%、「小学校低・中学年」の 12%と続いていた(Figure 1)。苦痛度については「やや苦しんだ」が 32%と最も多く、次いで「どちらかと言えば苦しんだ」の 28%、「すごく苦しんだ」の 23%、「全然苦しまなかった」の 15%と続いていた

(Figure 2)。

被害内容について、2 因子の両尺度得点の違いを男女間で t 検定を用いて検討した (Table 7)。その結果、「直接的いじめ」において男性の方が有意に高い得点を示していた ($t(97)=3.86, p<.001$)。「間接的いじめ」においては有意な差はみられなかった ($t(97)=1.00, n.s.$)。

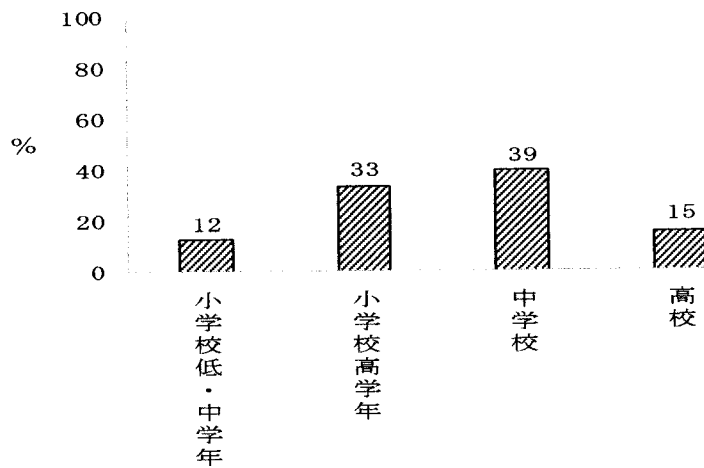


Figure 1 いじめ被害時期

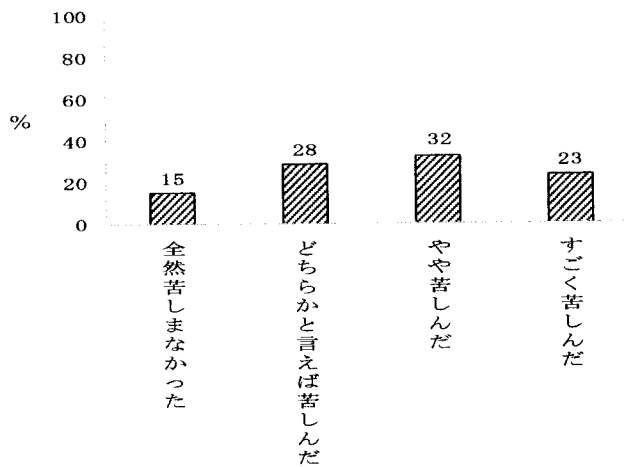


Figure 2 いじめの苦痛度

Table 7 男女別の平均値とSDおよびt検定の結果

	男性		女性		t値
	平均	SD	平均	SD	
直接的いじめ	1.78	.60	1.34	.49	3.86 ***
間接的いじめ	2.53	.75	2.39	.60	1.00

*** $p < .001$

3. いじめ被害者の特徴について

いじめ被害内容尺度の「直接的いじめ」得点と「間接的いじめ」得点を用いて，Ward 法によるクラスタ分析を行い，2つのクラスタを得た。第1クラスタには66名，第2クラスタには32名の調査対象者が含まれていた。

次に得られた2つのクラスタの特徴を見るためにいじめ被害内容尺度の各下位尺度得点についてt検定を行った(Table 8)。その結果，直接的いじめ尺度 ($t(36.4)=2.37, p<.05$)，間接的いじめ尺度 ($t(96)=14.1, p<.001$) とも，第1クラスタよりも第2クラスタのほうが有意に高い得点を示していた。Figure 3に2群の平均値を示す。第1クラスタは「直接的いじめ」の経験がほとんどなく，「間接的いじめ」の経験はあるが頻度が低いことから，「いじめ被害経験少」群とした。第2クラスタは「直接的いじめ」の経験はあるが，頻度は低く，「間接的いじめ」の頻度が高いことから，「いじめ被害経験大」群とした。

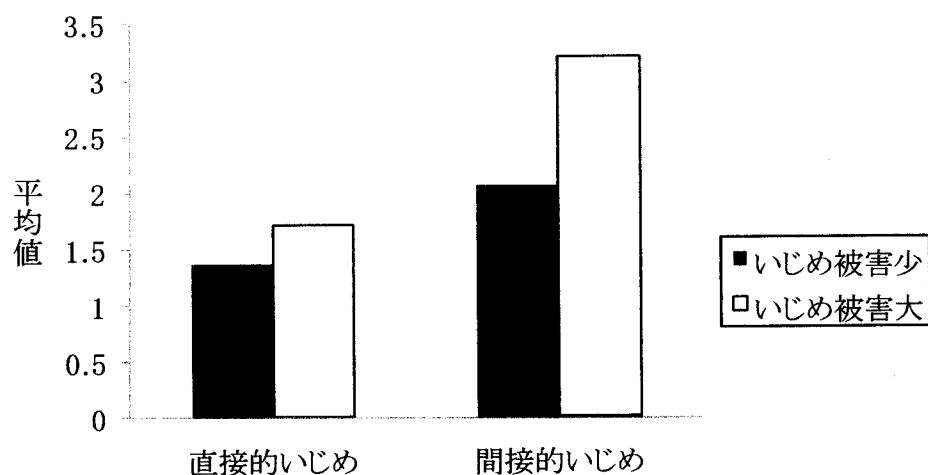


Figure 3 2群のいじめ被害得点

Table 8 2群の平均値とSDおよびt検定の結果

	いじめ被害少		いじめ被害大		t値
	平均	SD	平均	SD	
直接的いじめ	1.36	0.34	1.71	0.81	2.37 *
間接的いじめ	2.06	0.36	3.20	0.39	14.1 ***

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

2つのクラスタの特徴を見るため、「いじめ被害時期」1項目、「苦痛度」1項目、「いじめ被害の影響」4因子（「他者尊重」「同調傾向」「精神的強さ」「人への警戒心」）それぞれについてt検定を行った(Table 9)。その結果「苦痛度」($t(95)=3.68$, $p<.001$)と「人への警戒心」($t(96)=3.39$, $p<.01$)について「いじめ被害経験少」群よりも「いじめ被害経験大」群のほうが有意に高い得点を示していた。「時期」「他者尊重」「同調傾向」「精神的強さ」については2群の得点差は有意ではなかった。2群の「いじめ被害時期」

「苦痛度」「いじめ被害の影響」得点の平均値を Figure 4 に示す。

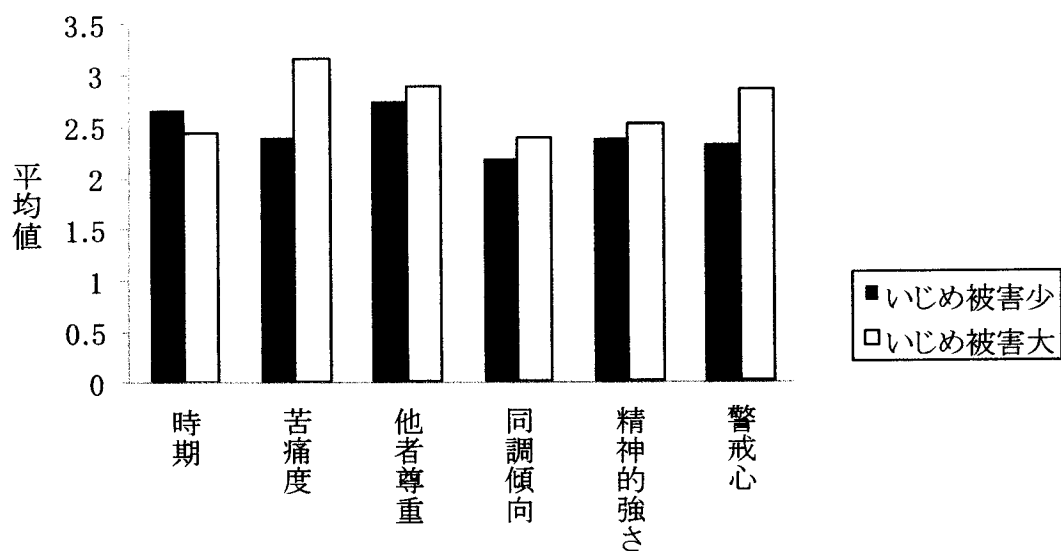


Figure 4 2群のいじめ被害時期・影響得点

Table 9 2群の平均値とSDおよびt検定の結果

	いじめ被害少		いじめ被害大		t値
	平均	SD	平均	SD	
いじめ被害時期	2.67	0.87	2.44	0.91	1.20
苦痛度	2.40	0.93	3.15	0.99	3.68 **
他者尊重	2.70	0.74	2.88	0.61	0.86
同調傾向	2.17	0.74	2.38	0.80	1.32
精神的強さ	2.38	0.86	2.51	0.82	0.72
人への警戒心	2.32	0.75	2.85	0.69	3.39 **

** $p < .01$

4. いじめ被害者へのサポートについて

次に、いじめ被害を経験した人の中で、サポートを得られていた人がどれくらいいるのかを Figure 5 に示す。Figure 5 は、項

目ごとに、サポートが“あった”と答えた人の人数を数え、それを因子ごとにまとめ、各因子における平均人数を算出し、平均値の割合を示したものである。いじめを経験した人のうち、62%の人が友人の情緒的サポートを受けており、53%の人が家族からのサポート、48%の人が友人の道具的サポートを、42%の人が教師の情緒的サポートを、31%の人が教師の道具的サポートを受けていたという結果であった。

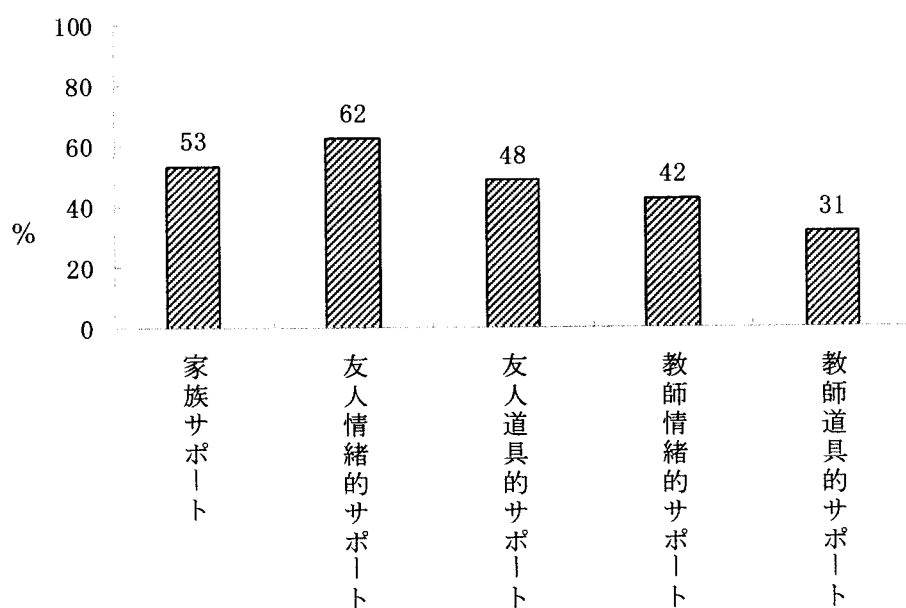


Figure 5 サポートを得られていた人の割合

5. いじめ被害者へのサポートといじめの影響との関連

いじめ被害者へのサポートといじめの影響の全体の相互相関を Table 10 に、いじめ被害少群といじめ被害大群別の相互相関を Table 11 に示す。全体では、家族サポートと他者尊重 ($r=.27, p<.01$), 精神的強さ ($r=.20, p<.05$) の間に正の有意な相関がみられた。友人においては、友人情緒的サポートと他者尊重 ($r=.26, p<.01$), 精神的強さ ($r=.24, p<.05$) の間に正の有意な相関がみられ、教師においては、教師情緒的サポートと他者尊重 ($r=.29, p<.01$), 教師道具的サポートと他者尊重 ($r=.29, p<.01$) との間に正の有意な相関がみられた。しかし、いじめ被害少群、いじめ被害大群別の相関をみると、2群でやや相関のパターンが異なっており、いじめ被害少群では、家族サポートと同調傾向の間に正の有意な相関がみられたのに対し ($r=.26, p<.05$), いじめ被害大群では他者尊重との間に正の有意な相関が見られた ($r=.43, p<.05$)。友人情緒的サポートにおいては、いじめ被害少群では精神的強さとの間に正の有意な相関 ($r=.35, p<.01$) がみられたのに対して、いじめ被害大群ではどの影響ともほぼ無相関であった。また、教師情緒的サポートにおいては、いじめ被害少群で他者尊重との間に正の有意な相関 ($r=.26, p<.05$), 大群においても、他者尊重との間に正の有意な相関がみられた ($r=.36, p<.05$)。教師

道具的サポートにおいては，いじめ被害少群ではどの影響ともほぼ無相関であるのに対して，いじめ被害大群では，他者尊重 ($r=.57, p<.01$)，精神的強さ ($r=.45, p<.01$)との間に正の有意な相関がみられた。

Table 10 いじめ被害者へのサポートといじめの影響の相互相関 (全体)

	家族サポート	友人情緒サポート	友人道具サポート	教師情緒サポート	教師道具サポート	他者尊重	同調傾向	精神的強さ	人への警戒心
家族サポート	—	.49 ***	.49 ***	.50 ***	.57 ***	.27 **	.10	.20 *	.03
友人情緒的サポート		—	.79 ***	.44 ***	.43 ***	.26 **	.02	.24 *	.05
友人道具的サポート			—	.38 ***	.48 ***	.15	-.05	.11	-.04
教師情緒的サポート				—	.82 ***	.29 **	.14	.11	.11
教師道具的サポート					—	.29 **	.10	.15	.06
他者尊重						—	.45 ***	.42 ***	.51 ***
同調傾向							—	.09	.67 ***
精神的強さ								—	.22 *
人への警戒心									—

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

Table 11 いじめ被害者へのサポートといじめの影響の相互相関 (いじめ被害少群といじめ被害大群別)

	家族サポート	友人情緒サポート	友人道具サポート	教師情緒サポート	教師道具サポート	他者尊重	同調傾向	精神的強さ	人への警戒心
家族サポート	—	.45 ***	.47 ***	.51 ***	.56 ***	.22	.26 *	.21	.18
友人情緒的サポート	.56 **	—	.77 ***	.41 **	.39 **	.24	.15	.35 **	.20
友人道具的サポート	.56 **	.84 ***	—	.36 **	.50 ***	.13	.05	.13	.06
教師情緒的サポート	.49 **	.52 **	.42 *	—	.85 ***	.26 *	.21	.03	.15
教師道具的サポート	.65 ***	.52 **	.46 **	.77 ***	—	.17	.11	.01	.05
他者尊重	.43 *	.34	.21	.36 *	.57 **	—	.52 ***	.46 ***	.58 ***
同調傾向	-.16	-.16	-.25	-.02	.04	.27	—	.27 *	.64 ***
精神的強さ	.24	.06	.06	.28	.45 **	.31	-.29	—	.32 **
人への警戒心	-.18	-.16	-.30	-.03	-.01	.34	.73 ***	-.07	—

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

右上：いじめ被害少群，左下：いじめ被害大群

次に、いじめ被害少群、いじめ被害大群別に、「いじめの影響」4因子を基準変数、「いじめ被害者へのサポート（家族）」1因子・「いじめ被害者へのサポート（友人）」2因子・「いじめ被害者へのサポート（教師）」2因子のそれぞれを説明変数としてステップワイズ法を用いた重回帰分析を行った。結果を Table 12 と Table 13 に示す。

いじめ被害少群では家族サポートから同調傾向に対する正の標準偏回帰係数 ($\beta = .26, p < .05$), 友人情緒的サポートから精神的強さに対する正の標準偏回帰係数 ($\beta = .35, p < .01$), 教師情緒的サポートから他者尊重に対する正の標準偏回帰係数 ($\beta = .26, p < .05$) が有意であった。その一方でいじめ被害大群では、教師道具的サポートから他者尊重 ($\beta = .57, p < .01$), 精神的強さ ($\beta = .45, p < .01$) に対する正の標準偏回帰係数が有意であった。

Table 12 重回帰分析結果 (いじめ被害少群) (ステップワイズ法)

いじめ被害少群	他者尊重 β	同調傾向 β	精神的強さ β	人への警戒心 β
家族サポート		.26 *		
友人情緒的サポート			.35 **	
友人道具的サポート				
教師情緒的サポート	.26 *			
教師道具的サポート				
R^2	.07 *	.07 *	.12 **	

* $p < .05$ ** $p < .01$

β : 標準偏回帰係数

Table 13 重回帰分析結果（いじめ被害大群）（ステップワイズ法）

いじめ被害大群	他者尊重 β	同調傾向 β	精神的強さ β	人への警戒心 β
家族サポート				
友人情緒的サポート				
友人道具的サポート				
教師情緒的サポート				
教師道具的サポート	.57 **		.45 **	
R^2	.33 **		.20 **	

** $p < .01$ β : 標準偏回帰係数

考 察

本研究の目的は、どのようなサポートが被害者の青年期に影響を与えているのかを明らかにし、いじめ被害からの回復に影響を与えるサポート要因について検討することであった。以下、その目的に沿って本研究で明らかになったことを考察していく。

1. 過去のいじめ体験の実態について

本研究では、いじめ被害について約 80%の人が経験しているという結果が得られた。森田・清永(2006)や、その他の先行研究におけるいじめ被害経験者の割合よりも本研究で得られた結果は高いものとなった。これは、本研究においては、周りから見れば「いじめ」か「からかい」なのか判断のつけにくいものや、一過性のいじめもふくまれているためだと考えられる。しかし、軽微ないじめをふくめれば、現代の子ども達の世界ではどの学級でもいじめが発生していると考えられるのではないだろうか。教師が踏み込むまでのことではないとしても、日頃から、子どもたちにストレスに対するコーピングスキルを高めるためのソーシャルスキル教育を行っていくことも重要だと考える。

また、本研究の調査対象者は教員養成大学の学部生であり、将

来教師を目指しているものが多いと考えられる。香取(1999)は研究の中で、いじめ体験の影響で被害者が志望した職業の上位3位は保育士、教師、カウンセラーであったことを明らかにしている。また、Herman(1992)は外傷体験の生存者の中には、自分と同じように被害となった人たちを教育、司法、政治の各面の努力によって援助することにエネルギーを集中し、将来、被害者となる人々が出ないようにしようとする人があることを報告している。これらの研究は、教師を目指す学生はいじめ被害を経験した者が多いという可能性を示唆したものであり、本研究においても同様の結果に至った可能性がある。

被害内容については、「恥ずかしいことや嫌なことをさせられた」「言葉で脅された」等、直接的ないじめ被害経験が、頻度は少ないが男性に多く、「仲間外れや無視」「悪口」といった間接的いじめ被害経験は頻度が比較的高く、男女間で差はないという結果であった。このことは、いじめの多くの部分を間接的いじめが占めているということを示唆したものだといえよう。

間接的いじめは、「いじめの痕跡が残らないことが普通であり、いじめを受けた児童生徒が、どれほどの精神的ダメージを被っているかを外見からとらえることは難しく、教師としては、これらが本当にいじめなのか、単なる悪ふざけなのか判断に迷い、介入

をためらってしまうことが予想される(森田ら,1999)」。このことから、間接的いじめは、いじめの認知度を低下させ、教師の対応をも遅らせ、いじめを長期化させてしまう可能性が考えられる。間接的いじめの可能性が予想される言動を認知した場合、被害を受けている子どもとただちに話し合い、その後の行動や態度を注意深く観察したりして、いつでも対応できるようにしておく必要があるのではないだろうか。

2. いじめ被害者の特徴について

クラスタ分析によりいじめ被害者をいじめ被害少群といじめ被害大群に分けた結果、いじめ被害大群は人への警戒心がいじめ被害少群よりも高いということが明らかとなった。いじめ被害が深刻化すると、人への警戒心が強まることと、プラスの影響よりもマイナスの影響を強く受けってしまうことが考えられる。

人の態度に敏感になった、物事を否定的に考えてしまうようになった、といった人への警戒心がひどくなると、対人不安を生じさせると考えられる。堀井(2001)は他者にどう見られているか気になるといった公的自己意識と対人恐怖の傾向を表す対人恐怖心性と有意な正の相関があることを明らかにした。「対人不安の程度がひどければ対人恐怖となる(北西,1998)」と考えられ、精神科に通院あるいは入院した思春期の患者で、いじめられた体験が

強く影響し、不安障害や回避性人格障害の診断が下されていることが多いとする研究報告もある(立花,1990)。本研究においても、いじめは被害者の精神状態に何らかの悪影響を与えるものであり、早期発見・早期対応と、被害者の心の傷のケアの必要性が示唆されたと言える。

3. いじめ被害者へのサポートについて

今回の調査では友人からの情緒的サポートを約6割の人が、道具的サポートを約5割の人が受けていたという結果であった。このことから、友人から何らかのサポートを約半数の人は受けていたということが考えられる。森田ら(1999)による調査では、「自分がいじめられていることを誰に話したか」について、小学校女子で54%、中学校女子で64%が、どんな「いじめ」でも友だちに話をしていることが明らかとなった。また、本間(2006)の中学生を対象とした調査においても女子の場合、いじめ被害対処として62%が友だちに相談したことが明らかにされている。しかし森田ら(1999)の調査では、男子においては、友だちに相談したのが約3割、本間(2006)の調査では約2割という結果であり、友人に「いじめ」のことについて話すのは女子に多いということが考えられ、友人からサポートが得られるのも女子に多い可能性がある。そのことについて明らかにするため、本研究においても性差の検討を

行うことが今後の課題である。しかし、いじめの多くが親しい友達の間で起こっているという調査結果もあり(森田ら,1999),親しい友人からサポートを得られていたとは考えにくい。そうすると、相談できる友人が塾や他のクラスなど、他にいるということが考えられる。森田ら(1999)は、8割の子どもが同じクラスの子にいじめられているということを明らかにしている。すなわち、いじめは、「同一学級内の極めて狭い対人関係に生起する現象(森田ら,1999)」だと考えられ、被害者は同一学級以外の自分が属する集団においてはいじめ被害にあっていない可能性があり、約半数の人が得られていたサポートはいじめ被害にあっていない被害者が属する別の集団から得られたものだと考えられる。

しかし、残り半数の人は友人からのサポートを得られていないということである。その背景には、次は自分が被害者になるかもしれないという子どもたちの不安があるのではないだろうか。友人からのサポート、特に道具的サポートは、仲裁者の役割を担うと考えられ、いじめの深刻化を抑制する要因になると考えられる。しかし、森田・清永(2006)は、「現代のいじめ場面では、仲裁者の子ども達でさえ、微妙な立場に立たされることが多く、逆に仲裁者がいじめの標的になりかねない」としている。つまり、現代のいじめは、仲裁者だけにはとどまらない加害者から被害者、傍観

者から被害者といった立場の入れかわりが、学級集団に不安感情を蔓延させ、そのような状態での、解決に向けた働きかけをするといった仲裁者行為は抑制されると考えられる。そのため、約半数の人は友人からのサポートを受けられなかったのではないだろうか。

親からのサポートを受けていた人が約5割以上いたことから、いじめ被害者の約半数の人は親から何らかのサポートを受けていたことが明らかとなった。森田ら(1999)の調査では、いじめられたことを親に話したと答えた子どもの割合は女子で3割、男子で2割、それに対し、親に話していないと答える子どもは女子で6割、男子で7割もいるということが分かった。また、同調査で、子どものいじめ被害と、親のいじめ認知について、子どもがいじめ被害を受けていても、親が認知していないケースが7割以上あること、教師のいじめ発見後の対応として、保護者に連絡が小学校で43.8%、中学校で45.7%行われていることが明らかにされている。文部科学省による、平成20年度のいじめの状況についての調査では、保護者に関係する項目について述べると、いじめ発見のきっかけは、保護者からの通報が16.3%、いじめ被害者の相談の状況として、保護者への相談は32.9%、いじめ被害者への学校側の対応として、家庭訪問の実施が24.1%、加害者・被害者の

保護者同士での話し合いが 10.9% なされたことが明らかにされている。これらの調査から、保護者が、子どものいじめについて認知している割合は比較的低いということが考えられ、保護者から得られるサポートも少なくなると考えられる。

しかし、本間(2006)による調査では女子の 47.7% がいじめ被害について親に相談しており、中桐・岡本・澤田(2008)によるいじめ被害者の対処行動に関する調査においても、女子の 50% が母親に相談していることが明らかとなった。

本研究では、どのような経緯でサポートが得られていたかは明らかではなく、これまでの先行研究と比較することは慎重にならなければならない。しかし、本研究で得られた結果から考えられることは、親が子どものいじめについて認知することは難しいことかもしれないが、不可能なことではなく、なんらかの経緯で半数の保護者が認知することはできるということである。本研究においては、5 割の保護者が気付いたことにより、サポートが得られたと考えられ、どのような経緯で保護者が子どものいじめについて知るのかといった調査を今後行うことが必要であると考え

る。

教師からサポートを得られていた人は、全体の 3 割から 4 割であった。7 割の被害者は教師からのサポートを得られなかった背

景として、今日のいじめの“見えにくさ”が関係していると考えられる。この、いじめを見えにくくしてしまう要因の一つとして、被害者からの情報の遮断が考えられる。豊嶋・石永・遠山(1993)は、いじめ被害への対処は消極的対処が圧倒的に多く、教師への相談はごく少数であること、上地(1999)は、生徒は教師より、「無抵抗・服従志向」が有意にいじめられなくなると考えていることを明らかにしている。また、いじめを見えにくくする他の要因として、森田・清永(2006)は、被害者・加害者の不特定性、周囲の子ども達からの情報の遮断、「あそび」や「わるふざけ」として装われた手口のいじめなどを挙げている。このように、被害者や周囲の子ども達からの情報の遮断、被害者加害者の不特定性、「あそび」なのか「いじめ」なのかの判断のつけにくさ等、教師が子どものいじめについて知る機会是非常に限られてくるのではないだろうか。その結果、7割の人が教師からサポートが得られなかったと考えられる。しかし、大野(2000)は、いじめに対する担任への通報の効果への期待の高さに、担任の年齢や罰の公言が正の影響を及ぼしていることを明らかにしており、教師の在り方がいじめの早期発見・早期対応に影響を及ぼす可能性があるとも考えられる。

4. いじめ被害者へのサポートといじめの影響との関連

本研究において、「他者尊重」や「精神的強さ」といったいじめ被害によるプラスの影響に、効果があるサポート内容が示唆された。まず、いじめ被害大群においては、教師の道具的サポートが「他者尊重」と「精神的強さ」に効果があると考えられる。このことから、いじめ被害大群において、直接問題解決につながるような教師からのサポートが効果的に働くことによって、いじめ被害をプラスの方向に促すことが可能であると考えられる。つまり、いじめ被害が大きい人は、情緒に働きかけ、精神的に支えられることよりも、目の前にあるストレスを消し去るといった問題解決につながる道具的サポートを必要としていると考えられ、それが青年期にまで影響を及ぼしていると考えられる。

また、教師は、いじめ被害が大きい人には、情緒的な関わりよりも問題解決に結びつく道具的サポートを行う方が有益であることを示唆したものだと考えられる。

いじめ被害少群においては、友人の情緒的サポートが「精神的強さ」に影響がある可能性が示唆された。いじめは「同一学級内の極めて狭い対人関係に生起する現象(森田ら,1999)」だと考えられ、被害者は同一学級以外の自分が属する集団からはサポートが得られる可能性があり、被害者を孤立させないため、他集団の子

どもに協力を依頼することも可能だと考えられる。また、現代のいじめの特徴である、加害者から被害者、傍観者から被害者といった立場の入れかわりが、友人からのサポートを減少させる可能性が考えられる。いかにして、傍観者を仲裁者にするかということとを今後検討していく必要がある。

そして、教師の情緒的サポートがいじめ被害少群において、「他者尊重」に影響がある可能性が示唆された。教師の情緒的サポートで高い負荷量を示していたのが「あなたも悪いと責められない」という項目であり、教師の情緒的サポートは、子どもを責めないことと認識されていると考えられる。つまり、子どもは、教師にいじめられている事実を知られたら、責められると感じているのではないだろうか。日頃から教師は、いじめられる方は悪くないということを子どもに伝える努力をしておくことが必要なのかもしれない。

しかし、いじめ被害少群においては、家族からのサポートが「同調傾向」に影響を与えるという結果が得られた。この結果から、いじめ被害者にとって、青年期におけるいじめの影響には、どのような場合でもサポートが有益であるとは限らないということが考えられる。「他者からのサポートを受け入れるということは、ある意味ではストレスに対する自律的な対処を放棄すること

(浦,2009)」とも考えられ、いじめ被害が少ない人にとっては、自律を促すような家族からのサポートが重要になってくるのではないだろうか。

また、サポート源は異なるものの、いじめ被害少群においては、情緒的サポートが、いじめ被害大群においては道具的サポートが影響しているという点に注目すると、ストレスが比較的少ない場合においては情緒的サポートが有効であり、ストレスが大きい時には、道具的サポートが有効であると考えられる。

いじめ被害からの回復は、様々な要因が絡み合っていると考えられ、いじめ被害時におけるサポートだけで説明することは慎重にならなければならない。いじめ被害少群においては、家族・友人・教師それぞれからのサポートが青年期に影響を与えているという説明力は低いが、それは、いじめ被害からの回復には、いじめ被害時期と、青年期までに長い時間の経過と、被害者の様々な経験が絡み合っているからだと考えられる。しかし、本研究の結果からは教師からの道具的サポートはいじめ被害者の青年期において影響を与える重要な要因の一つと考えられ、教師からの道具的サポートの重要性を示唆したものだと考えられる。

本研究において、教師の道具的サポートが、いじめのプラスの影響を高める結果となり、いじめ被害者の回復に影響を与える重

要な要因の一つであることが明らかとなった。このことは、いじめの対応において教師が重要な役割を担っているということを示唆したものとも言える。いじめを受けている子どもにとって、問題を解決してくれる教師がいることが大きな支えになるのではないだろうか。そして、サポートを効果的なものにするためには、いじめ被害者の子どもの気持ちに沿った働きかけが必要であると考えられる。

総合的考察

本研究の目的は、どのようなサポートが被害者の青年期に影響を与え、いじめ被害からの回復を助けているのかについて検討することであった。以下、研究Ⅰと研究Ⅱの結果をふまえた、いじめ被害からの回復を助ける具体的なサポート要因について考察していく。

被害が大きい人にとって、いじめ被害のプラスの影響として考えられる「他者尊重」と「精神的強さ」に影響を与える要因は教師からの道具的サポートであることが明らかとなった。いじめ被害時期である小・中学生期と調査時期である大学生期は大きな時間の経過があり、いじめ被害からの回復に与える要因は、個人のパーソナリティ要因や、小・中学卒業後の経験など様々なものが考えられる。そのため、教師からの道具的サポートのみが、いじめ被害からの回復に影響を与えると考えられるわけではないが、重要な一要因として考えられるのではないだろうか。

しかし、教師から何らかのサポートを得られていた人は、約4割と、すべての被害者が教師からサポートを得られていたわけではないことが明らかとなった。教師からのサポートの得られにく

さの背景には、被害者や「周囲の子ども達からの情報の遮断、被害者・加害者の不特定性、“あそび”や“わるふざけ”として装われた手口のいじめ(森田・清永,2006)」などが存在することが考えられる。しかし、大野(2000)が、いじめに対する担任への通報の効果への期待の高さに、担任の年齢や罰の公言が正の影響を及ぼしていることを明らかにしているように、教師のあり方が、いじめの早期発見・早期対応につながり、教師のサポートを得られる子どもが増える可能性があるのではないだろうか。

また、教師が子どものいじめを発見することができ、解決に向けた働きかけを行ったとしても、被害者の気持ちに沿った働きかけができなければ意味がないと考えられる。教師に求めるサポートの自由記述において「軽い気持ちで突っ込んできてほしくない」「へたに首を突っ込まれると困る」といった回答から、教師は覚悟を持っていじめに取り組むという姿勢が求められているのではないだろうか。

いじめ被害が少ない人において、家族サポートが「同調傾向」に影響を与える可能性があることが示唆された。「他者からのサポートを受け入れるということは、ある意味ではストレスに対する自律的な対処を放棄すること(浦,2009)」とも考えられる。自由記述において、「気付かないでほしい」「普段通り接してほしい」

という回答が多かったことから、家族の場合は、励ますことや、解決に向けて学校などに働きかけること以上に、家を子どもが気を遣わず、いつも通り過ごせるようにすることが子どもの支えになるのかもしれない。

友人においては、いじめ被害少群において、情緒的サポートが「精神的強さ」に影響があることが示唆された。いじめは、「同一学級内の極めて狭い対人関係に生起する現象(森田ら,1999)」だとすると、得られていたサポートは同一学級以外の被害者が属する集団からのものであると考えられる。自由記述において、「裏切らないでほしい」という回答が一番多く、被害者を孤立させないことが重要なことだと考えられる。被害者は、いじめを受けている集団以外からはサポートを得られる可能性があるため、被害者を孤独にさせないためには、他集団の友人に協力を依頼することも対策の一つだと考えられる。しかし、他集団からも協力を得られない場合は、「高校生や青年を“年上の友人”として配置(原田,2008)」することも必要だと考える。

本研究において、いじめ被害が大きい子どもには、道具的サポートを与えることが教師の役割であり、それが、いじめ被害の回復にプラスの影響を与えるということが示唆された。家族においては、家を安らげる場所にすることが役割であると考えられるが、

実証的に明らかにされたわけではなく、今後、家族による効果的なサポートについても検討していく必要がある。また、友人からのサポートを増やすためには、他集団の友人に協力を依頼することや、年上の友人として高校生や大学生を配置するといった対策も必要かもしれない。また、いかにして、傍観者を仲裁者にするかということも検討していく必要があるのではないだろうか。

結 論

本研究では、研究Ⅰにおいて、いじめ被害者へのサポート尺度を作成し、研究Ⅱにおいて、どのようなサポートが被害者の青年期に影響を与え、いじめ被害からの回復を助けているのか、検討を行った。そして二つの研究から言えることは以下の通りである。

- ・何らかのいじめ被害経験者は約8割であり、被害時期は、中学校で39%と最も多く、次いで小学校高学年の33%であった。
- ・いじめ被害者を、いじめ被害頻度が少ない人と、いじめ被害頻度が大きい人の2群に分け、その特徴をみると、いじめ被害大群はいじめ被害少群よりも「苦痛度」と「人への警戒心」が高いということが示唆された。
- ・いじめ被害者の約5割が家族からのサポートを受けており、約6割が友人の情緒的サポートを、約5割が友人の道具的サポートを受けていたことが明らかとなった。また、いじめ被害者の約4割が教師からの情緒的サポートを、約3割が道具的サポートを受けていたことがわかった。
- ・家族からのサポートは「同調傾向」を高める可能性がある。
- ・友人から情緒的サポートは、いじめ被害が小さい人にとっては、

いじめのプラスの影響である「精神的強さ」を高める可能性があり，教師からの情緒的サポートは，いじめ被害が小さい人にとっては，いじめのプラスの影響である「他者尊重」を高める可能性がある。

・教師の道具的サポートは，いじめ被害が大きい人にとっては，「他者尊重」と「精神的強さ」を高める可能性がある。

要約

いじめ被害からの回復に影響を与える、家族・友人・教師それぞれからのサポート要因について検討した。研究Ⅰでは、いじめ被害者へのサポート尺度を作成するため、大学生 80 名に自由記述を求め、KJ 法の手法を参考にし、14 項目を作成した。そして研究Ⅱにおいて、いじめ被害経験のある大学生 98 名を対象に、いじめ被害者へのサポートが被害者の青年期にどのような影響を与えているか検討した。その結果、いじめ被害が少ない人にとっては、教師の情緒的サポートが「他者尊重」を高め、友人情緒的サポートが「精神的強さ」を高める可能性があることが示唆された。また、家族サポートが「同調傾向」を高める可能性も示唆された。そして、いじめ被害が大きい人にとっては、教師からの道具的サポートが「他者尊重」と「精神的強さ」を高める要因であることが明らかとなった。このことから、いじめ被害時期から青年期という長い時間が経過しているにも関わらず、教師の道具的サポートがいじめ被害をプラスの影響に働かせる可能性があると考えられ、教師の道具的サポートの重要性が示唆されたといえる。

文献

- 荒木乳根子 1996 過去のいじめられ体験の心理的影響 土居健郎
(監) 学校メンタルヘルス実践事典 日本図書センター, 419-426
- 荒木剛 2005 いじめ被害体験者の青年期後期におけるレジリエンスに
寄与する要因について パーソナリティ研究, 14(1), 54-68
- 坂西友秀 1995 いじめが被害者に及ぼす長期的な影響及び被害者の
自己認知と他の被害者認知の差 社会心理学研
究, 11(2), 105-115
- 古市裕一・余公俊晴・前田典子 1989 いじめにかかわる子どもたちの心
理的特徴 岡山大学教育学部研究集録, 81, 121-128
- 古市裕一・岡村公恵・起塚孝子・久戸瀬敦子 1986 小・中学校にお
ける「いじめ」問題の実態といじめっ子・いじめられっ子の心理的特徴
岡山大学教育学部研究集録, 71, 175-194
- 古市裕一・尾崎文・金政瑞穂 2000 いじめ対応のあり方とその規定要
因 岡山大学教育学部研究集録, 113, 51-58
- 原田正文 2008 友だちをいじめる子どもの心がわかる本 講談社
- Herman, J.L* 1992 *Trauma and recovery. New York:Harper*
Collins. (中井久夫訳 1996 心的外傷と回復 みすず書房)

- 本間友巳 2006 いじめ被害中学生によるいじめへの対処と解決—いじめ被害者への支援に向けて— 京都教育大学紀要,108,143-150
- 堀井俊章 2001 青年期における自己意識と対人恐怖心性との関係
山形大学紀要(教育科学),12(4),453-467
- 香取早苗 1999 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究 カウンセリング研究,32,(1),1-13
- 川上真理子 2000 いじめ被害における主観的苦痛の度合いと PTSD について 明治学院大学文学研究科 心理学専攻紀要,5,27-43
- 北西憲二 1998 自己意識過剰—対人不安 牛島定信編,こころの科学—自己の心理学—,第5章,37-41,日本評論社
- 松崎多千代・小林真 2004 中学生の学校のストレスとストレスコーピングの有効性—友人ストレスと学業ストレスに着目して— 富山大学教育学部研究論文集,7,19-26
- 文部科学省 2009 平成20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/21/11/1287227.htm) 12月29日
- 森本幸子 2004 過去のいじめ体験における対処法と心的影響に関する研究 臨床心理学研究,22(4),441-446
- 森下正康 1999 「学校ストレス」と「いじめ」の影響に対するソーシャル・

- サポートの効果 和歌山大学教育学部紀要 教育学科, 49,
27-51
- 森田洋司・清水賢二 2006 新訂版 いじめ—教室の病い— (第 12
版)、(1994) 金子書房
- 森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌一 1999 日本のいじめ—
予防・対応に生かすデータ集 金子書房
- 中桐佐智子・岡本陽子・澤田和子 2008 いじめを受けた時の自覚症
状と対処行動に関する研究 吉備国際大学保健科学部紀要, 13,
27-34
- 岡安孝弘・高山巖 2000 中学生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
- 岡安孝弘・島田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポ
ートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312
- 坂本昇一編 1996 講座 教育フォーラム「いじめ」への取り組み 第 1 巻
教育にとって「いじめ」とは何か 明治図書出版
- 佐々木新・島田修 2000 大学生におけるソーシャルサポートの互恵性と
自尊心との関係 川崎医療福祉学会誌, 10(2), 249-254
- 清水信介 1998 「いじめられ体験」が人格発達に及ぼす阻害的影響に
ついて—自己愛性格症例の治療経験から 札幌学院大学人文学
会紀要, 62, 215-234

- 鈴木康平 1989 いじめに対する小・中学生の認識 熊本教育実践研究, 6, 61-81
- 鈴木康平 1995 展望 学校におけるいじめ 教育心理学年報, 34, 132-142
- 鈴木康平・佐藤静一・篠原弘章・吉田道雄 1986 いじめの社会心理学的研究 熊本教育工学センター紀要, 3, 97-115
- 鈴木康平・田口広明・田口恵子 1991 いじめに対する態度と生活意識・価値観 熊本大学教育実践研究, 8, 79-86
- 立花正一 1990 「いじめられ体験」を契機に発症した精神障害について 精神神経学雑誌 92, 321-342
- 高橋哲 2008 トラウマケアとしてのいじめ対応 本間友巳編「いじめ臨床歪んだ関係にどう立ち向かうか」第8章, 115-131, ナカニシヤ出版
- 高木修 1986 いじめを規定する学級集団の特徴 関西大学『社会学部紀要』, 18(1), 1-29
- 豊嶋秋彦・石永なお美・遠山宣哉 1993 “いじめ”への対処と大学生期の適応(Ⅰ)—女子学生における過去の「いじめ・いじめられ体験」と自我同一性— 弘前大学保健管理概要, 15, 19-45
- 浦光博 2009 新訂版 支え合う人と人—ソーシャル・サポートの社会心理学—(第10版), (1992) サイエンス社

—付録—

研究Ⅰ 質問紙

研究Ⅱ 質問紙

修士論文における予備調査協力をお願い

この調査は、“いじめの意識”について調べようとするものです。どのようなことがいじめを受けた人の心の支えになるのかを調査しています。記入上の注意を読んでお答えください。回答が続けられないと判断された場合には、直ちに回答を中断して下さって構いません。この調査は無記名で、結果は統計的に処理し、調査・研究以外の目的では一切使用致しません。また、あなた一人の回答のみを問題にしたり、公表したりすることはありませんので、安心してお答えください。

京都教育大学大学院 教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修 教育臨床心理学コース
修士課程1年 本村 優佳
e-mail : din85016@kyokyo-u.ac.jp
指導教官：本間友巳教授

Q.もし自分が小学校、中学校、高校の時、いじめを受けていたら、周囲の人(家族、友人、教師、カウンセラーなど)から、どのようなことをされると嬉しいですか。あるいは支えになりますか。反対に、どのようなことはしてほしくないですか。自由にお答えください。(いじめを受けたことがある方は実際の体験をお書きください。)

家族	
友人	
教師	
カウンセラー	
その他 ()	

質問は以上です。ご協力ありがとうございます。

修士論文における質問紙調査ご協力をお願い

この調査は、“大学生のいじめに対する意識”について調べようとするものです。いじめを受けた人にとってどのようなことが支えになるのか、また、友達がいじめを受けていたらどのようなことをしてあげたいか等をお伺いすることで、いじめを受けたことによる心の傷のケアについて、検討したいと考えております。

この冊子は、表紙と質問項目で構成されており、10 ページまであります。それぞれについての説明を読んでお答えください。

この調査は無記名で、結果は統計的に処理し、調査・研究以外の目的では一切使用致しません。あなた一人の回答のみを問題にしたり、公表したりすることはありませんので、安心してお答えください。また、回答が続けられないと判断された場合には、直ちに回答を中断して下さって構いません。

皆さん、大変お忙しいところ、まことに恐縮ではございますが、ご協力よろしくお願いいたします。

京都教育大学大学院 教育学研究科
学校教育専攻
学校教育専修
教育臨床心理学コース
修士課程 2 年 本村 優佳
e-mail : din85016@kyokyo-u.ac.jp
指導教官 本間友巳教授

問1 以下の質問についてお答えください。

- (1) あなたの性別は？ ア.男性 イ.女性
(2) あなたの年齢は？ ()歳

問2 以下の項目について、小学校、中学校、高校の時の自分の経験に当てはまる番号一つに○をつけてください。

	な か っ た	た ま れ に あ っ た	時 々 あ っ た	よ く あ っ た
(1) かげで悪口を言われたことがある……………	1	2	3	4
(2) 仲間はずれや無視をされたことがある……………	1	2	3	4
(3) 持ち物がかくされたり、なくなったりしたことがある……………	1	2	3	4
(4) たたく・つねる・けるといった暴力をされたことがある……………	1	2	3	4
(5) 言葉や態度で脅されたことがある……………	1	2	3	4
(6) お金や物をとりあげられたことがある……………	1	2	3	4
(7) 恥ずかしいことや嫌なことをさせられたことがある……………	1	2	3	4

問2の中で、【4よくあった】、【3時々あった】、【2まれにあった】に一つでも○をつけた方は

問3(2 ページ)へ

問2のすべてに【1なかった】と答えた方は**問4**(7 ページ)へ

問3 以下の質問すべてに答えてください。

- (1) 問2の中で最も多くされたのは(1)から(7)のうち何番ですか……()
- (2) 問3の(1)を最もされたのはいつ頃ですか。あてはまるもの一つに○をつけて下さい。
- (ア、小学校低・中学年 イ、小学校高学年 ウ、中学校 エ、高校)
- (3) 問3の(1)をされてどのくらい辛かったですか。あてはまるもの一つに○をつけて下さい。
- (1. 全然苦しまなかった 2. どちらかと言えば苦しんだ 3. やや苦しんだ 4. すごく苦しんだ)

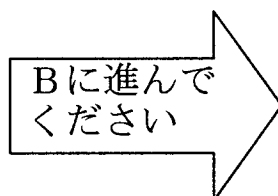
Aに進んで
ください

A いじめ被害を通して、自分が変わったと思うことについてお聞きます。
以下の項目(1～40)について、最もあてはまると思う番号一つに○をつけて下さい。

	全く そう 思わ ない	そ ど ち ら か と 言 え ば	や や そ う 思 う	非 常 に そ う 思 う
1. イライラしやすくなった……………	1	2	3	4
2. よく眠れなくなった……………	1	2	3	4
3. 体に不調を感じるようになった……………	1	2	3	4
4. 何もしたくないと思うようになった……………	1	2	3	4
5. 自分を支えてくれる人はいないと思うようになった……………	1	2	3	4
6. 怒りっぽくなった……………	1	2	3	4
7. 物事を否定的に考えてしまうようになった……………	1	2	3	4
8. 自分は無力だと考えるようになった……………	1	2	3	4
9. 誰にも親しみの感情が湧かなくなった……………	1	2	3	4

	全く そう 思わない	どちら かと言 えば そうは 思わな い	やや そう 思う	非常 にそう 思う
10. 自分はだめな人間だと思うようになった.....	1	2	3	4
11. いじめ体験を思い出し、憂うつになるようになった.....	1	2	3	4
12. いじめの夢を見るようになった.....	1	2	3	4
13. 警戒心が強くなった.....	1	2	3	4
14. いじめを思い出させるようなことを避けるようになった.....	1	2	3	4
15. 一人でいるほうが楽だと思うようになった.....	1	2	3	4
16. 相手の気持ちや立場を考えながら自分の意見を述べるようになった.....	1	2	3	4
17. 相手の意見も尊重しながら自分の意見を述べるようになった.....	1	2	3	4
18. 自分の気持ちや考えを相手に適切に伝える努力をするようになった.....	1	2	3	4
19. 友人を大切にしようと思った.....	1	2	3	4
20. 人に思いやりを持って接するようになった.....	1	2	3	4
21. 自分がされて嫌なことは人にしなくなった.....	1	2	3	4
22. 人の心の痛みが分かるようになった.....	1	2	3	4
23. 困っている人を助けたいと思うようになった.....	1	2	3	4
24. みんなと同じようにしようと思うようになった.....	1	2	3	4
25. 目立たないようにしようと思うようになった.....	1	2	3	4
26. 人と違ったことはしないでおうと思うようになった.....	1	2	3	4

	全く そう 思わない	どちら かと言 えば そうは 思わな い	やや そう 思う	非常 にそう 思う
27. 相手の考えや意見に合わせるようになった.....	1	2	3	4
28. 自分の考えや意見を言うのを抑えるようになった.....	1	2	3	4
29. 自分に不利になりそうなことは関わりたくないと思うようになった.....	1	2	3	4
30. 当たり障りのないよう人と付き合うようになった.....	1	2	3	4
31. 嫌われないように人に気を遣うようになった.....	1	2	3	4
32. 人の態度に敏感になった.....	1	2	3	4
33. 人からどのように思われているのか気になるようになった.....	1	2	3	4
34. 人と常に親密な関係でいたいと思うようになった.....	1	2	3	4
35. 誰かと一緒にいないと不安になるようになった.....	1	2	3	4
36. 精神的に強くなった.....	1	2	3	4
37. 人間的に成長した.....	1	2	3	4
38. 我慢強くなった.....	1	2	3	4
39. 自分の人生を切り開いていく自信がついた.....	1	2	3	4
40. 人に負けたくないと思うようになった.....	1	2	3	4



B

いじめにあったことで、以下の項目(1～14)を家族・友人・教師それぞれからしてもらったことがありますか。“あった”か“なかった”でお答えください。

・“あった”場合は、どの程度あなたの支えになりましたか。家族・友人・教師それぞれについてお答えください。

・“なかった”場合は、家族・友人・教師それぞれからもしされていたら、どの程度支えになると思うかを想像でお答えください。

なな全 ららあ うた少 思なと
いかく ない ない あり へな し うつ も
と思え と思え と思え と思え と思え と思え
うへに うへに うへに うへに うへに うへに
なら なら な な な な な な
ら な な な な な な

(1) 温かく見守ってくれる	家族の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	友人の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	教師の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
(2) しっかり自分の話を聞いてくれる	家族の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	友人の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	教師の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
(3) 一生懸命励ましてくれる	家族の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	友人の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	教師の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
(4) 自分の気持ちを理解してくれる	家族の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	友人の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	教師の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
(5) 「あなたも悪い」というように責められない	家族の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	友人の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	教師の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
(6) 心配して、声をかけてくれる	家族の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	友人の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	教師の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
(7) 自分から話したくなるまでそっとしておいてくれる	家族の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	友人の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4
	教師の場合 — (あった／なかった) — 1 — 2 — 3 — 4

ななく全らんあうた少思なと
いかつくあなしへなつうたも
と思たえにええとへええええ
ううううううううううううう
ううううううううううううう

(8)解決に向けて周囲にはたらきかけてくれる	家族の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	友人の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	教師の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
(9)そばにいてくれる	家族の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	友人の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	教師の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
(10)味方でいてくれる	家族の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	友人の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	教師の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
(11)息抜きを一緒にしてくれる	家族の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	友人の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	教師の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
(12)解決の方向に向けて一緒に考えてくれる	家族の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	友人の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	教師の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
(13)「いじめは絶対だめだ」という態度でいてくれる	家族の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	友人の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	教師の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
(14)解決に向けて周囲の状況や環境を変えてくれる	家族の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	友人の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4
	教師の場合——(あった／なかった) —— 1 —— 2 —— 3 —— 4

★質問は以上です。次のページに進まないで下さい。

★もし、この質問紙を行なったことで、しんどくなった等の理由から、何らかのケアを受けたいと思われた方は、下あなたの氏名と連絡先をお書きください。あるいはこちらのアドレス(din85016@kyokyo-u.ac.jp 本村 優佳)までお手数ですがご連絡ください。

(お名前: 連絡先:)

問4 以下の質問すべてに答えてください。

- (1)問2の(1)～(7)で示した行為をされたのではなく、したことがある……(はい/いいえ)
(2)問2の(1)～(7)のどれかをクラスの誰かがされているのを見たことがある……(はい/いいえ)
(3)“いじめ”についてどう思われますか。以下のア～ウの中から、最もあてはまるもの一つに○をつけてください。

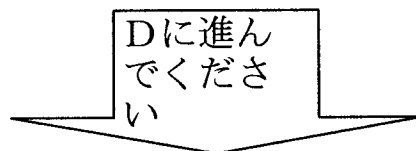
ア、いじめは少しぐらいあってもいいと思う
イ、いじめは理由によっては必ずしも悪くはないと思う
ウ、いじめは絶対に許してはいけないと思う

Cに進んで
ください

C もし、あなたの友人が、いじめの被害を受け悩んでいたら、以下の項目(1～14)を、どの程度してあげたいですか。最もあてはまる番号一つに○をつけてください。

	い全 くし たく な	なあ まり した く	少 しは した い	と ても した い
1. 温かく見守る……	1	2	3	4
2. しっかり話を聞く……	1	2	3	4
3. 一生懸命励ます……	1	2	3	4
4. 気持ちを理解する……	1	2	3	4
5. 「あなたも悪い」というように責めない……	1	2	3	4
6. 心配して、声をかける……	1	2	3	4
7. 話したくなるまでそっとしておく……	1	2	3	4
8. 解決に向けて周囲にはたらきかける……	1	2	3	4
9. そばにいる……	1	2	3	4
10. 味方でいる……	1	2	3	4

- | | い
全
く
し
た
く
な | な
あ
ま
り
し
た
く | 少
し
は
し
た
い | と
て
も
し
た
い |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 11. 息抜きを一緒にする..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. 解決の方向に向けて一緒に考える..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. いじめは絶対だめだという態度でいる..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. 解決に向けて周囲の状況や環境を変える..... | 1 | 2 | 3 | 4 |



D

中学校時の学校生活についてお聞きます。
以下の項目(1～36)について、最も当てはまる番号一つに○をつけて下さい。

- | | わ
全
く
な
い
そ
う
思 | い
そ
う
思
わ
な | そ
う
思
う | 思
う
非
常
に
そ
う |
|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|------------------|---------------------------------|
| 1. 私は勉強に積極的であった..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 私は性格的に明るいほうであった..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 私はクラブ、ホームルーム活動や行事等に積極的だった..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 私には、学校で何でも相談できる先生がいた..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 私はあまり意識しなくても規則を守れるほうだった..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 私は進路のことを真剣に考えていた..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 私は家庭学習を毎日時間を決めてやっていた..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. 私はクラブ、ホームルーム活動や行事が楽しかった..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. 私は人あたりがよく、社交的なほうであった..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

	わ 全 く そ う 思 わ ない	い そ う 思 わ な い	そ う 思 う	思 う 非 常 に そ う
10. 私は規則に対して不満が無かった.....	1	2	3	4
11. 私は悩みを聞いてくれたりなんでも話せる友人を学校で持っていた...	1	2	3	4
12. 私はホームルームや行事に、自主的に参加していた.....	1	2	3	4
13. 私は授業をよく理解していた.....	1	2	3	4
14. 私は進路の目標は、明確であった.....	1	2	3	4
15. 私は先生によく質問していた.....	1	2	3	4
16. 私はクラブに所属し充実感をもっていた.....	1	2	3	4
17. 私は明るく、楽しい友人関係を持っていた.....	1	2	3	4
18. 私は規則を守らなければならないという自覚があった.....	1	2	3	4
19. 私は勉強の目的を持って毎日コツコツ努力していた.....	1	2	3	4
20. 私は将来になりたい職業をきめていた.....	1	2	3	4
21. 私には友達のように親しさを感じる先生が学校にいた.....	1	2	3	4
22. 私はホームルームや学校行事には協力的であった.....	1	2	3	4
23. 私は学校の規則があるのは当たり前だと思っていた.....	1	2	3	4
24. 私は学校の先生を信頼していた.....	1	2	3	4
25. 私はある程度勉強ができるほうであった.....	1	2	3	4
26. 私は自分にあった進路を考えていた.....	1	2	3	4
27. 私は多くの友達を学校に持っていた.....	1	2	3	4

	全然 わない そう 思	い そう 思 わ な	そう 思 う	思 う 非 常 に そ う
28. 私は学校の先生と気楽に話せた.....	1	2	3	4
29. 私はクラブやホームルームや行事を怠けなかった.....	1	2	3	4
30. 私は学校の規則をまじめに守っていた.....	1	2	3	4
31. 私は勉強は楽しいと思っていた.....	1	2	3	4
32. 私は進路についてよく調べていた.....	1	2	3	4
33. 私はユーモアのある人間であった.....	1	2	3	4
34. 私は学校の先生に対して素直であった.....	1	2	3	4
35. 自分の将来に希望を持っていた.....	1	2	3	4

★質問は以上です。ご協力ありがとうございました。
感想、質問などありましたら下に自由に記述してください。