

'Ijime bullying': その特徴と発生要因

'Ijime bullying': characteristic and causal process

滝 充*
TAKI Mitsuru

Abstract

Although the term 'Ijime' in Japan tends to be considered to correspond to 'Bullying' in the West, some targeted behaviours are not overlapped. Furthermore, the gap is connected with not only different language images, but also with the definition itself. Namely, there is a difference in the consciousness about what behavior is taken up or why it takes up.

I am carrying out my comparative survey studies by looking at bullying behaviors in the West corresponding to 'Ijime' in Japan. In doing so, I take it to heart that the given concept and definition are insufficient to discuss. I clarify alternative concept and definition 'Ijime bullying', in order to draw a clear line from past bullying studies done in the West.

In this paper, I want to argue four points.

First, I compare and examine the definitions of both Japanese 'Ijime' and Western 'Bullying', and propose new definition 'Ijime bullying'.

Second, I demonstrate that 'Ijime bullying' is not done by extraordinary children whom are targeted in European studies, but by ordinary children.

Third, I want to show the causal process in 'Stress Hypothesis Model'.

Lastly, I conclude that my hypothesis is true by using questionnaire data.

1. なぜ 'Ijime bullying' なのか

日本の「いじめ」について海外の研究者に説明するような場合、多くの日本の研究者が、何の疑いもなく、「bullying」、「Japanese bullying」、「bullying in Japan」等と表現する。反対に、海外の「bullying」研究を紹介する場合にも、「bullying」を「いじめ」と単純に訳すことがほとんどである。すなわち、日本の「いじめ」と欧米を中心とした海外の「bullying」とは、一対一の対応関係にあって相等しいもの、という前提に立って話が進められているわけである。しかし、いくつかの国際的な「いじめ」（そして「bullying」）の調査研究に関わった筆者の経験から言うと、「いじめ」研究が対象にしている行為と、「bullying」研究が対象にしている行為との間には、重ならない部分も少なくない。欧米では、日本なら「暴力行為」と判断されて「いじめ」には含めない行為までが「bullying」に含められる一方、露骨ではない「いやがらせ」等のような第三者が気づきにくい行為に対しては日本ほどには敏感ではなく、それらは「bullying」の議論の片隅に追いやられている。

そもそも、「bullying」という英語自体、どちらかと言えば男性の、それも暴力的な行為を表現する単語と言ってよい。とりわけアメリカの場合には、他の英語圏の国以上に、そうしたイメージ

* 生徒指導研究センター 総括研究官

が強調される傾向がある。それに対して、「いじめ」という日本語は、非暴力的な、どちらかと言えば女性による行為としてイメージされる傾向がある。しかも、「いじめ」という現象が日本で広く認知されはじめたのが「校内暴力」が沈静化した直後のことで、従来からの「暴力」の議論には含まれない行為に「いじめ」の語が用いられた経緯もあって、生徒指導上の諸問題の一つとしての「いじめ」には、あからさまな暴力は含まれない。その結果、「いじめ」と「bullying」という語によって表現された行為には、かなりの差が生じることになる。しかも、本来はそうしたズレを生じさせないために用いられるはずの「bullying」の定義が不完全なため、「いじめ」とのズレが一層大きくなるように働いてきた点も見逃せない。後述するが、欧米で最も広く用いられている Olweus の定義では「bullying」を「violence」から明確に区別できず、「physical bullying（暴力的・物理的な bullying）」の中に「physical violence（物理的な暴力）」が多く含まれてしまうのである。

そうした定義上の不完全さを補う意味もあってのことであろう、欧米の研究では、たとえば physical（暴力的・物理的な）、verbal（言語的な・言葉による）、psychological（心理的な）等の下位分類が、日本よりも頻繁に用いられてきた。しかし、こうした下位分類を利用して「いじめ」を、verbal や psychological な傾向の強い「bullying」と表現しても、問題は解決するわけではない。「いじめ」と「bullying」の違いは、単に対象となる行為の範囲が広いか狭いかという次元ではなく、そもそもそれらの行為をなぜ問題にするのか、なぜ他の暴力行為から区別して論じようとするのか、という問題意識の次元から論じねばならない問題だからである。その意味では、日本の「いじめ」に相当するような欧米の行為を表現するために「girls' bullying」、「indirect bullying」等の語が用いられるようになってきたのは、興味深いことである。そこには、従来の「bullying」の定義では、見落とされたり覆い隠されたりしてきた行為に焦点をあてようとする問題意識が感じられるからである。「男子による girls' bullying」という表現はいささか奇妙ではあるが、「bullying」研究の大きな進歩の兆しと言ってもよからう。

だが、せっかくこのように、旧来の「bullying」概念に対置させた新たな概念を用いても、その意図を正しく汲もうとしなければ、何の意味もなさない。無自覚な研究者が、「girls' bullying」という用語を、「bullying in girls」や「bullying by girls」と安直に置き換えた途端に、曖昧な定義の「bullying」研究の水準に引き戻されてしまう。そして、従来からある「bullying」の男女差の議論に過ぎないかのように論点が矮小化され、異なる行為を同一のラベルで論じる非生産的で混沌とした世界に引きずり込まれてしまう。本稿は、欧米の「bullying」の中の日本の「いじめ」に相当する行為、いわば欧米における「日本型 bullying」と日本の「いじめ」とを比較しつつ論じようとする、筆者の一連の研究の一つである。旧来の「bullying」研究とは一線を画し、「いじめ」研究に基盤を置いた新たな研究を提示することが、筆者の一貫した問題意識である。ところが、冒頭に例示したとおり、「いじめ」を「bullying」、「Japanese bullying」、「bullying in Japan」と安易に置き換える風潮の中では、単に「いじめ」ないしは「Ijime」と表記しただけでは、上に示した「girls' bullying」の例と同様、せっかくの議論が矮小化されかねない。

そこで、筆者は、近年、「Ijime bullying」という造語をその新たな定義とともに用いることにしている。この表現は、それが「bullying」と似てはいるが異なる行為を指すもの、というメッセージを最初から与えることができる。少なくとも海外の研究者には、「Ijime」=「Japanese bullying」という解説が不要になることで誤解の余地が減り、筆者の定義から議論を出発してもらいやすくなる。さらに、「男子による girls' bullying」に相当する、「オーストラリアの Japanese

bullying」という奇妙な表現を避けることもできる。以下では、日本にも欧米にも共通する「日本型 bullying」を'Jime bullying'、「日本のいじめ」を「いじめ」、「欧米を中心とした海外の bullying」を「bullying」と表記する。また、主要な定義等については英訳を併記する。

2. 「いじめ」と「bullying」の定義の違い

Taki (2001) は、「いじめ」の定義と「bullying」の定義を比較して、それらがいかに異なるかを指摘している。「いじめ」の定義の中で最も標準的なものは、森田 (1985) による「同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的あるいは集合的に他方にたいして精神的・身体的苦痛を与えること」という定義であろう。この定義は、「bullying」の定義の標準とも言える「ある生徒が、繰り返し、長期に渡って、一人または複数の生徒による拒否的行動にさらされている場合」という、Olweus (1993) による「bullying」の定義とほぼ同じようなものとして読み流されがちである。しかし、Taki (2001) は以下に示す二つの点を、重要な相違点として指摘している。

第一の点は、森田の定義では「優位に立つ」という表現が含まれ、そこにさらに「同一集団内の相互作用過程において」という限定がなされている点である。Olweus の場合にも、定義自体にそうした記述はないものの、その補足説明の部分において、「力のアンバランス (非対称的な力関係) imbalance in strength (asymmetric power relationship)」について言及している。そして、喧嘩とは異なることや被害者が身を守ることが困難であることを指摘してはいる。しかし、そこで行使される「力」や「アンバランス」が何に由来するものなのかについては、まったく触れていない。また、「繰り返し、長期に渡って」と偶発的な行為を否定するものの、なぜそうした状況が継続しうるのかについても触れてはいない。

森田による「いじめ」の定義が優れているのは、「いじめ」で行使される「力」というものが、集団内の相互作用過程によってもたらされてくるものであり、個人に帰属する能力（腕力が強い、体が高い、等）とは必ずしも関係がないこと、その「力」の強さや、誰がそれを所有するかは、その時々状況によって決まってくる点、さらに被害者が加害者と同じ集団内にいること、を定義内で明示している点である。被害者が加害者と同じ集団内に劣位な立場でとどまらざるを得ないという状況では、その被害は一定期間継続しやすく、被害者は二重の苦痛に苛まれることになる。すなわち、被害者は加害者から危害を加えられることによる直接的な苦痛だけではなく、同じ集団の構成員から傷つけられるという屈辱感、その状況から逃げられないことによる不安感や恐怖感という、二次的な精神的苦痛をも味わう。しかも、この二次的な被害感情は、しばしば直接的な被害感情を上回る。この点は、「いじめ」という行動の顕著な特徴と言ってもよい。すなわち、「いじめ」の場合、加害者は直接的な危害によって被害者を苦しめようとするだけではなく、むしろ二次的苦痛が生じることをわかったうえで危害を加えるのが一般的だからである。

第二の相違点は、森田の定義では集団の相互作用からもたらされる「精神的苦痛」を「身体的苦痛」よりも先に記述している点である。これは、「いじめ」という行為は、腕力をふるうような場合でさえ、加害者は被害者を精神的に苦しめようという意図から行うものであるという理解に立っているからである。それに対して、Olweus の定義では「拒否的行動 negative actions」という曖昧な表現にとどまり、その補足説明では、「意図的に攻撃を加えたり、加えようとしたり、けがをさせたり、不安を与えたりすること、つまり基本的な攻撃的行動 aggressive behavior」との説明

が与えられている。もちろん、その手口として、口頭によるもの、暴力を使うもの、どちらも使わないものもあると記述し、いくつかの例を網羅的に示してはいる。しかし、「いじめ」の特徴というのは、どのような手口を用いるのかにあるのではなく、どのような苦痛を誰に与えようとするのか、という点にある。そうでなければ、他の暴力行為と区別する意味がなくなってしまう。

「bullying」の定義とは異なる上記の二点により、「いじめ」は一般的な「暴力」や「攻撃的行動」から明確に区別される。すなわち、日本では、暴力をふるう第一の目的というのは、被害者を物理的に傷つけることであり、さらには被害者から金品等を奪うことにある。それゆえに、暴力というのは、見ず知らずの関係の中でも起こりうる。それに対して「いじめ」の目的は、同じ集団の構成員を、精神的に苦しめることにある。だから、見ず知らずの関係では生じない。加害者は被害者と同一集団内にいるという状況を巧みに利用し、わざと集団の他の構成員の前で被害者をからかったり、被害者がいじめられていることが他の構成員にわかるやり方で仲間はずれにしたりする。被害者は、その屈辱感と恐怖感により、実際に行使された危害以上に苦しむ。

このように書いてくると、「いじめ」と「bullying」とはかなり異なるものという印象を与えるかも知れない。しかし、Taki (2001) は相違点だけでなく、「girls' bullying」が対象としている行動が「いじめ」と似ている点も指摘している。もし、欧米の研究者が、男子の著しい攻撃的行動や、目に見える被害をもたらす行動にのみ目を奪われなければ、言い換えれば、暴力的な「bullying」を「violence」から明確に区別することができたなら、「いじめ」と「bullying」の差は縮まるに違いない、というのが筆者の考えなのである。そもそも「bullying」が典型的な「indirect violence (間接的な暴力)」であることを正しく理解し、それを明確に示す定義が与えられていたなら、ここでやってきたような「いじめ」と「bullying」の比較はもちろんのこと、「girls' bullying」といった表現も不要になり、海外の「bullying」研究もこの問題の本質に迫る議論を積み重ねてこられたに違いない。すなわち、表面的な形態にのみ注目して、physical、verbal、psychological 等の下位分類ごとに出現率を比較するなどといった初歩的な議論にとどまっていた、と考えられるのである。

3. 'Ijime bullying' の定義

本稿で論じるのは、上に見てきたような「いじめ」、すなわち同一集団内において、精神的な苦痛を与えることを目的とした行為である。こうした「いじめ」に相当する行為は、他の国においても散見されるものの、さほど深刻なものには見えないことから、見過ごされたり見落とされたりすることが多かった。そして、どちらかと言えば暴力に含めるのが適当な行為が「bullying」の中心的な行為と考えられて、議論や分析が進められる傾向が強かった。そこで筆者は、海外における「いじめ」相当の行為をも含めて問題にしていいため、そうした行為を'Ijime bullying'と名付けて概念化することにした。これは、日本において長い歴史を持つ「いじめ」研究にちなんでのことである。そして、海外の研究者にも理解しやすく、他の暴力との違いを示すために行為の「目的」をも明示した、新たな定義を与える。これによって「bullying」が焦点化しそこねてきた「いじめ」に相当する問題行為を、国際比較を前提とした枠組みの中で論じていくことが可能となるからである。

先述したとおり、多くの海外の研究者が Olweus の「bullying」の定義に依拠している。この定義やその補足の中で、「暴力」と「bullying」を区別する条件であるかのように一般に信じられて

いるのは、「力のアンバランス（非対称的な力関係）」と「繰り返し、長期に渡って」の二点である。ところが、前者はそもそも「bullying」を喧嘩から区別するために言及されたに過ぎず、「暴力」との境界を明確にするようなものではない。たとえば、どのような暴力においても、他者に危害を与えようとする者は相手が自分よりも弱いと信じているからこそ攻撃を加えるのである。それゆえに、「力のアンバランス」というのはどのような暴力行為においても見られるものであって、「bullying」を暴力から区別する特別な条件にはならない。

筆者は、単なる「力のアンバランス」ではなく、むしろ「集団内の人間関係に基づく力関係 the power balance within a relationship inside a group」に注目する。これは、「Ijime bullying」の概念の中で、最も重要な要素である。ある集団（たとえば、学級や部活動等）の内における力関係というのは、必ずしも自明とは限らないし、安定してもいない。集団内の力関係がどの程度に安定しているかは、その構成員の特徴やその状況に依存する。たとえば、その構成員が互いに対等であると感じている集団ほど、構成員間に生じた些細な違いがこの力関係を不安定なものにする。そして、この力関係のバランスが崩れているときには、些細なきっかけでも'Ijime bullying'が生じやすくなる。また、構成員が集団内での力関係や各自の地位にこだわりを持っているほど、より小さな違いが、'Ijime bullying'において大きな役割を果たしうる。私が提案している「集団内の人間関係に基づく力関係」という要件は、'Ijime bullying'を暴力から峻別する際の条件というだけではなく、'Ijime bullying'が、なぜ、どのように発生するのかをも示唆する重要な条件なのである。

そこで、筆者は'Ijime bullying'を以下のように定義づける。

'Ijime bullying'とは、同一集団内の弱い立場の者を貶めたり辱めたりしようとする意図からなされる、いじわるな行動や否定的な態度のことである。これは、他人を不当に扱うことによって、自らの威厳を維持したり回復したりしようとするためになされる心の働きによるものと考えられる。それゆえに、その主たる目的は、その手口が物理的、言語的、心理的、社会的等のいずれであるかを問わず、他者に精神的な苦痛を与えることである。

'Ijime bullying' is mean behaviour or a negative attitude that has clear intention to embarrass or humiliate others who occupy weaker positions in a same group. It is assumed to be a dynamic used to keep or recover one's dignity by aggrieving others. Consequently, its main purpose is to inflict mental suffering on others, regardless of the form such as physical, verbal, psychological and social.

言うまでもないことであるが、この'Ijime bullying'の定義によって示される行為は、筆者が「いじめ」として研究してきたものに他ならない。海外の研究者に筆者の考える「いじめ」というものを誤解なく伝えることに注意を払い、「いじめ」という日本語が与える暗黙のイメージに依存しないで表現した結果が、この定義なのである。

4. 深刻な'Ijime bullying'を特定するための必要条件

次に、「Ijime bullying」を類似行為から区別し、さらに第三者が介入する必要のある「深刻な」'Ijime bullying'を見極めるための必要条件を、三つ提示したい。

'Ijime bullying'の定義に示されている、同一集団内の弱い立場や地位の低い者から自分を区別しようとする過程は、「Ijime bullying」に限らず、「いやがらせ harassment」や「差別 discrimination」といった行動にも共通するものである。しかし、「いやがらせ」や「差別」が

'Tjime bullying'と異なるのは、それらが相対的に大きな単位、たとえば、国籍や、民族、宗教、性別、等に基づく複数の小集団から構成された単位の中で起きるという点である。それらの小集団間の力関係のアンバランスは、その大きな単位の中では一般に明白であり、安定している。すなわち、ある場所、ある時期を特定すれば、ある単位の中ではどの小集団がより強いのかは自明なことで、その力関係も持続的である。「いやがらせ」や「差別」は、そうした状況を前提に行われる。ところが、それとは対照的に、'Tjime bullying'の場合は、相対的に小さな単位の中で生じる。しかも、実際にはなにがしかの差、たとえば社会経済的な差等があるにもかかわらず、互いの地位が「対等」なものと同様各構成員が信じている、そんな性格の単位の中において発生する。それゆえに、「強い」か「弱い」かの関係は相対的であるし、一貫したものでもない。以上のことから、先の'Tjime bullying'の定義を補う必要条件の一番目は、構成員が互いに対等であると感じているような「構成員性 membership」である。

そして、必要条件の二番目は、'Tjime bullying'は集団内の力関係のアンバランスを利用してなされる行為、という点である。言うまでもないことであるが、「いじめ」の加害者と被害者の地位は、その時々状況によって入れ替わりうるものである。そのことは80年代の「いじめ」研究によって数多く報告されているし、「深刻ないじめは、どの学校にも、どのクラスにも、どの子どもにも起こりうる」(文部大臣「緊急アピール」1996年1月30日)という中にも込められている。しかも、これと同様の知見は「bullying」研究の中にも見られる(たとえば、Pellegrini & Bartini 2000)。基本的には「いじめ」概念をベースとする'Tjime bullying'においても、「流動的な地位に基づく力の行使 use the power of exchangeable status」が重要な要件であると言うことができる。この条件がなければ、所与の力の大小によって加害者と被害者の役割は固定的なものとなり、'Tjime bullying'の発見も介入も容易であるに違いない。ところが、実際には誰が加害者か被害者かに気づかぬままに、'Tjime bullying'が深刻なものとして進行しうるのは、この条件のゆえである。これなしには、物理的な危害を伴う力の行使以外は問題にできにくくなる。

三番目は、'Tjime bullying'は、被害を受ける頻度によってより深刻なものになっていくという点である。'Tjime bullying'の行為は、「いじめ」と同様、必ずしもその一つ一つが大きな危害を与えるようなものではないことが多い。しかし、そんな些細ないじわるな行動や否定的な態度であっても、被害者がその集団から逃げ出せない状況のもとで、長期間にわたって繰り返し曝され続けたならば、その被害はより害のある深刻なものになっていく。それゆえに、「被害の頻度 frequency of victimization」が必要条件となるのである。ただし、この頻度は、単にどれだけ繰り返されたかという回数だけに依存するわけではない点に注意しなければならない。回数が少ない場合でも、多くの構成員から集団でいじわるな行為や拒否的な態度を示された場合には、その頻度は高くなると考える必要がある。

以上の「構成員性」・「流動的な地位に基づく力の行使」・「被害の頻度」という三つの必要条件は、深刻な'Tjime bullying'を特定するためのものであるが、その必要性をもう少し説明しよう。他人に対して嫉妬のようなマイナスの感情を抱くこと自体は日常的にあり得ることであるし、そうなることも自然なことであって特に責められることでもない。ところが、互いが構成員として等しいと感じているはずの集団内部においては、些細な違いであってもそのような感情を生みやすい。そして、そうした感情を、集団内の力関係のアンバランスを利用して、いじわるな行動として具現化したり、否定的な態度として表出したりするならば、それは'Tjime bullying'へと容易に変わる。もちろん、そうした行動や態度が、思わず出てしまうとか、一過性のものであるならば、さほど有害な

ものではない。多くの人々が'Ijime bullying'が対象としているような行動を深刻な問題として受けとめなかったりするのには、おそらくそのせいであろう。だが、もし被害者がそうしたいじわるな行動や否定的な態度に頻繁に（繰り返し、あるいは集団によって）苦しめられたとしたなら、それはより深刻で危険なものになる。上に示してきた三つの必要条件は、そうした、一見何気ない行動が被害者に危害を加えるという点を自覚し警告するうえで、重要な条件なのである。

5. 'Ijime bullying' の特徴

さて、このような定義に基づいて捉えられた'Ijime bullying'は、どのような特徴を持っているのだろうか。基本的には、「いじめ」研究が明らかにしてきた「いじめ」の特徴に他ならないが、以下に簡単に示していきたい。

「bullying」に関しては、多くの欧米の研究者が気質等の個人的な特性に由来する（たとえば、O'Moore, 1989; Olweus, 1993）ものであり、加害者なり被害者は「普通とは違う extraordinary」子どもである、と考えている。ところが、滝（1992a）は、1985年から1987年にかけて年一回ずつ実施した「いじめ」の追跡調査のデータから、常に誰かをいじめ続けている、あるいは誰かからいじめられ続けている子どもはほとんど存在しないことを明らかにしている。この知見は、1998年から2000年にかけて年二回ずつ実施した「いじめ」の追跡調査のデータでも支持されている。

Taki（2001）の中から、次の二つの図を示したい。まず、図1からは、「週に1回以上」という頻度の高い加害者の割合が、毎回の調査時点で6～9%程度という水準を維持していることがわかる。にもかかわらず、図2から明らかのように、6回の調査時点で常に「週に1回以上」という頻度の高い「いじめ」を行っていた者は、誰一人としていない。わずかに0.6%の子どもが6回の調査時点の内の5回まで「週に1回以上」の加害行為を行っていたに過ぎない。頻度の高い加害行為でさえ同一の子どもが繰り返しているわけではないということは、「いじめ」が「普通とは違う」子どもによってなされているわけではないことを示していよう。さらに、頻度を問題にせずすべての加害経験を計算に入れた場合、すなわち「この学期に2～3回」以上の頻度で誰かをいじめた経験を集計してみると、わずかに7分の1の子どもだけが3年間の間に1度も誰かをいじめたことがなく、反対に半分以上の子どもは年に1回の割合で加害経験があることがわかる。ちなみに、被害経験の結果についても、同じような結果が得られている。これらの結果は、「いじめ」が、「普通の」子どもによって引き起こされている問題であることを示している。

滝（1992a）やTaki（2001）は、(1)学校の「いじめ」のほとんどは、いわゆる「普通の」子どもによって行われており、(2)「いじめ」の主たる原因として「普通とは違う」子どもを想定することはできず、(3)気質等の個人的な要因や、社会経済的地位等の環境的な要因よりも、状況的な説明を考慮すべきである、と結論づけている。これが、そのまま'Ijime bullying'の特徴なのである。

6. 'Ijime bullying'を説明する「ストレス仮説モデル」

では、そうした「普通の」子どもが、なぜ'Ijime bullying'に向かうのであろうか。滝（1992b）は、「いじめ」の原因を説明する諸仮説を質問紙調査データによって検証し、学校生活への不適応仮説を支持した。また、滝（1996）は、ストレスがそうした不適応をもたらすことを指摘した。そして、滝（1998）は、ストレスとストレッサー、そして「いじめ」の関連について示した。これら

の先行研究に基づき、本稿では「ストレス仮説モデル」を提示している（図3参照）。このモデルの中心となる「ストレス：ストレスの兆候 Stress: symptoms of stress」と「ストレッサー：ストレスの源泉 Stressor: sources of stress」に関しては、Cooper（1981）のストレス研究を参考にしている。以下に、本稿における定義と補足説明を示す。

(1)「ストレス：ストレスの兆候」（以下、ストレス）

これは、一般にストレスと表現される不快な感情や生理学的な兆候を指す。Cooperとは別の著名なストレス研究者、Lazarus & Folkman（1984）は、これを「ストレスの直接的効果 immediate effects of stress」と表現している。また、北米では、これらの兆候を「抑鬱感 depression」「無気力感 apathy」「攻撃性 aggression」のように、独立したものとして研究を進めることも多いが、本研究ではそれらの間の内的な相関が高いこともあって、一連の兆候として扱っている。

(2)「ストレッサー：ストレスの源泉」（以下、ストレッサー）

これは、ストレスを生み出す原因となるもので、学校生活や家庭生活からもたらされる「デイリー・ハッスルズ（日々のごたごた） daily hassles」（Lazarus & Folkman, 1984）に相当する。北米では、これを指してストレスと表現することも多いので注意されたい。なお、厳密に言うと、本研究で測定しているのは客観的なデイリー・ハッスルズそのものの有無ではなく、そうした体験があったかどうかについての回答、すなわち回答者が主観的に認知したデイリー・ハッスルズである。その意味では、Lazarus & Folkmanのいう認知的な評価 cognitive appraisal を経た、いわば「認知されたストレッサー」と表現するのが適切かもしれない。それゆえ、そこには何らかの価値観であったり、認知された「社会的支援 social support」なども影響を及ぼしていることになる。

さて、ここで、図3の概略を説明しておこう。左の点線の四角内では、勉強や友人、教師や家族といった彼らを取り巻く日常生活の様々な出来事のいくつか、子どもたちに攻撃的、抑鬱的、無気力的等の不快な感情や生理的な反応をもたらす。すなわち、ストレッサーとしてストレスを高めるよう作用するわけである。しかし、そうした出来事をもたらした相手に対して「社会的支援」を感じている場合には、同じ出来事を体験しても軽く受け流すことができ、ストレッサーとして認知されないことがある。また、そうした支えが直接にストレスを軽減することもある。また、ある種の価値観を持つことが、同じ出来事をより不快なストレッサーとして認知させたり、それ自体がストレスを高めたりもする。こうした要因をバッファ buffers と呼ぶ。図3には、そうした一連の要因とその関係が図示されている。そしてもう一つ、そうした日々の体験とは別に、'Time bullying'の被害にあった場合にもストレスが高められうることも、右の四角内に示されている。

さて、高ストレス状態に至った（「ストレスの兆候」を強く示す）子どもは、それを何らかの仕方で解消しようとする。とりわけ、自らの尊厳が傷つけられたり弱められたりする形でストレスを感じている場合には、自分より弱い誰かに対していじわるな行動や否定的な態度をとりたくなる。そして、先に示した三つの必要条件が揃うような場合、そうした行動や態度が具現化され、深刻な'Time bullying'になっていく。つまり、高「ストレス」状態は、「普通の」子どもたちが加害者として'Time bullying'に関与することを促す「危険因子 risk factor」として位置づけられている。あるいは、様々な日常の不快な体験と'Time bullying'との間を埋めていく媒介要因であるとみなすこともできよう。

7. 「ストレス仮説モデル」に基づく'Ijime bullying'の発生メカニズム

この「ストレス仮説モデル」の有効性を検証するために、質問紙調査のデータを用いてピアソンの相関係数とパス係数の値を求めてみたのが、図4と図5である。各要因の尺度は、表1から表5に示した質問項目から構成されている。サンプルは首都圏内の1市の全中学校に在籍する中学校1～3年生、計2,709名であり、調査の実施年月は1998年6月である。

図3のモデルで想定されている因果関係には、大きく二つのものが含まれている。一つは、右の四角で囲まれた中にある、「ストレス」から'Ijime bullying'の加害へ、そしてその被害から「ストレス」へ、と向かう循環的な因果関係である。もう一つは、左の四角で囲まれた中の「ストレス」から「ストレス」へと向かう、そしてそこに関わってくるその他の要因の因果関係である。ここには、循環的な相関関係が予想されるため、二つのステップに分けて結果を求めている。

(1) 'Ijime bullying'の加害・被害と「ストレスの兆候」

図4には、「ストレス」と'Ijime bullying'の加害・被害経験との関連を示してある。'Ijime bullying'の被害経験は、男女ともに「ストレス」と高い相関をもつことがわかる。一方、加害経験についても、被害経験ほどではないものの、男女ともに「ストレス」と高い相関をもつことがわかる。被害を受ければストレスは直ちに高まりやすいが、ストレスがいくら高くとも先述した三つの必要条件が満たされなければ加害行為に及ぶわけにはいかないことが、両者の相関係数の高低に影響していると考えられる。また、加害経験と被害経験の間の相関係数は高く、加害者はしばしば被害者であり、被害者もしばしば加害者であることを裏付けている。ここには、循環するような因果関係があることから、「bullying」研究によく見られる、単純なS-R（刺激－反応）モデルの適用は無意味であることもわかる。いずれにせよ、「ストレス」のレベルの高低は、'Ijime bullying'の加害に至る可能性を予測する指標であり、同時に被害を受けている可能性を示す指標ともなりうる、重要な尺度と言えよう。

また、「ストレス」の下位概念として示した4尺度ごとに関連を見た場合、それらの強さは必ずしも同じではない。しかし、一般に考えられがちなように、加害経験に対しては「攻撃的ストレス」のみが強い相関関係を持つというわけではなく、それ以外の兆候も同様に影響を及ぼしている点が重要である。また、被害経験についても「抑鬱的ストレス」だけが関連しているというわけではない。様々な兆候が収束した「ストレス」が影響を及ぼしていると考えることができよう。

(2) 「ストレス」の決定要因とその影響過程

では、この'Ijime bullying'の加害経験に対して強い影響を及ぼす「ストレス」は、どのようにして生成されてくるのであろうか。ストレスラーやそれに影響を与えるバッファー（ここでは社会的支援と価値観）との関連をパス解析の結果で示したものが図5である。ここでは、'Ijime bullying'の被害経験の効果は、循環的な影響をもっていることから含めていない。この図からは、5つの知見が読みとれよう。

- ①「勉強のストレスラー stressor with study」は、男女ともに最も高い直接効果を持つ
- ②「友人のストレスラー stressor with peer」も、男女ともに高い直接効果を持つ
- ③「競争的価値観 competitive views」は、直接的にはさほど高い効果は持たないものの、間接効果を含めた総効果では「勉強のストレスラー」に匹敵する
- ④「友人からの支援 support from peer」は、女子の場合には直接に「ストレス」を軽減するほ

か、男女ともに「ストレッサー」の認知に影響を及ぼし、間接的に「ストレス」を軽減している。ただし、「教師のストレッサー stressor with teacher」に対しては正の効果、つまりその認知度を高め、ひいてはストレスを高める効果を持っている。

- ⑤「家族からの支援 support from family」は、男女ともに直接的ないしは間接的に「ストレス」を軽減する効果を持つ

おわりに

図4・図5の結果からわかるとおり、「ストレス仮説モデル」は、'Ijime bullying'の発生過程をうまく説明できる。先述したとおり、'Ijime bullying'を個人的な「普通とは異なる」要因、気質や家庭背景といったものを原因とした単純な因果モデルで説明することはできない。「ストレス仮説モデル」は、そうした個人的な要因に依拠するのではなく、彼らの状況的な要因が複合的に影響を及ぼすという考え方に立つものである。種々の要因が「ストレス」に収束し、それが'Ijime bullying'を促進する。「ストレス」を危険因子として考慮する考え方は、「bullying」研究にとっても十分に役立つものと考えられる。なお、この定義や尺度を用いた国際比較研究は、既にいくつか実施され始めていることを付け加えておきたい。

※本稿は、2003年5月21～25日に開催された Oxford-Kobe Seminars: Measures to Reduce "Bullying in Schools"において、'Ijime bullying': *characteristic, causality and intervention* として発表した英語論文の一部を邦訳し、加筆したものである。

参考文献

- Cooper, C. L. (1981) *The stress check: coping with the stresses of life and work*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*, New York: Springer Publishing Company
- 森田洋司 編 (1985) 『いじめ集団の構造に関する社会学的研究』大阪市立大学社会学研究室
- 森田洋司 編 (2001) 『いじめの国際比較研究』、金子書房
- 岡安孝弘「メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）」宮崎大学教育学部編『児童生徒の問題行動に対する実践的対応法の開発に関する研究』1997年
- Olweus D. (1993) *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford: Blackwell Publishers (松井・角山・都築訳『いじめ こうすれば防げる』川島書店、1995年)
- O'Moore, M. (1989) *Bullying in Britain and Ireland: an overview*, in Roland, E. and Munthe, E. (eds.) *Bullying, an international perspective*, pp.3-21, London: David Fulton Publishers
- Pellegrini, A. D. & Bartini, B. (2000) A longitudinal study of bullying, victimization and peer affiliation during transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*. 37. 699-725.
- 滝充. (1992a) 「“いじめ”行為の発生・推移状況に関する実証的研究」『教育学研究』第59巻第1号、pp.113-123
- 滝充. (1992b) “いじめ”行為の発生要因に関する実証的研究」『教育社会学研究』第50集 pp.366-388
- 滝充. (1996) 『「いじめ」を育てる学級特性』明治図書
- 滝充. (1998) 「子どものストレスとその要因」『国立教育研究所研究集録』第36集, pp.1-11
- Taki, M. (2001) Relation among Bullying, Stress and Stressor: A Follow-up Survey Using Panel Data and a Comparative Survey between Japan and Australia, *Japanese Society*, Volume 5, pp.25-40, Tokyo: The Japanese Society Research Institute

表 1. 'Ijime bullying'尺度 (4段階評定で合計: 2~8点)

加害経験	仲間はずれにしたり、無視したり、かげで悪口を言ったりした
	いやがらせやいたずらをした (落書きをしたり、物をかくしたり、など)
被害経験	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りした
	いやがらせやいたずらにされた (落書きをされたり、物をかくされたり、など)

表 2. ストレス尺度 (4段階評定で合計: 3~12点)

身体的 ストレス	体がだるい
	疲れやすい
	頭痛がする
抑鬱的 ストレス	なんとなく、心配だ
	気持ちがしずんでいる
	さびしい
攻撃的 ストレス	いらいらする
	だれかに、怒りをぶつけない
	ふきげんで、おこりっぽい
無気力的 ストレス	体から力がわいてこない
	勉強が手につかない
	あまりがんばれない

表 3. ストレッサー尺度 (4段階評定で合計: 3~12点、教師のみ 2~8点)

勉強のスト レッサー	授業中、わからない問題をあてられた
	授業が、よくわからなかった
	テストが返ってきて、点数が悪かった
教師のスト レッサー	先生が、よくわけを聞いてくれずに、おこった
	先生が、えこひいきをした
友人のスト レッサー	勉強のことで、友だちにからかわれたりばかにされたりした
	顔やスタイルのことで、友だちにからかわれたりばかにされたりした
	自分のしたことで、友だちから悪口を言われた
家族のスト レッサー	家の人、成績や勉強のことをうるさく言った
	家の人、友人関係や生活面のことをうるさく言った
	家の人、期待は大きすぎると感じた

表 4. 社会的支援尺度（4段階評定で合計：3～12点）

教師からの支援	あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる
	あなたが悩みや不満を言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる
	ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかろうとしてくれる
友人からの支援	あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる
	あなたが悩みや不満を言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる
	ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかろうとしてくれる
家族からの支援	あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる
	あなたが悩みや不満を言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる
	ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかろうとしてくれる

表 5. 競争的価値観（4段階評定で合計：3～12点）

これからの世の中では、勉強の成績が悪いとみじめだ
これからの世の中では、顔やスタイルがよくないとみじめだ
これからの世の中では、人よりも得意なことがないとみじめだ

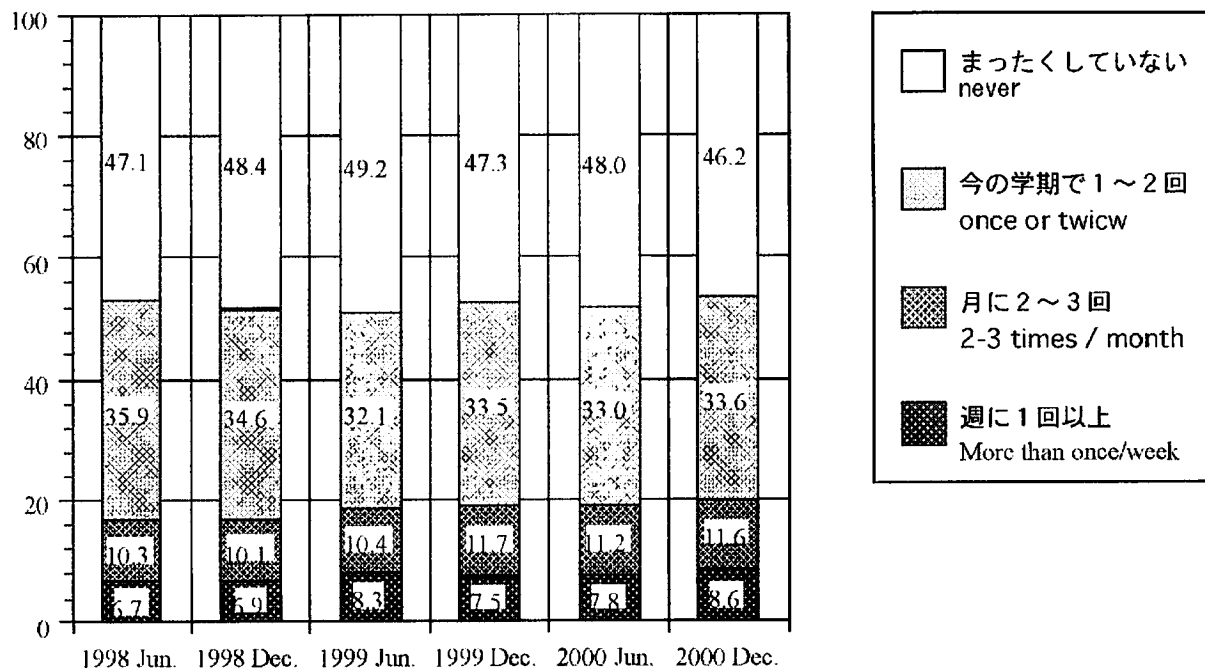


図1. 「仲間はずれ・無視・陰口」の加害経験率の推移

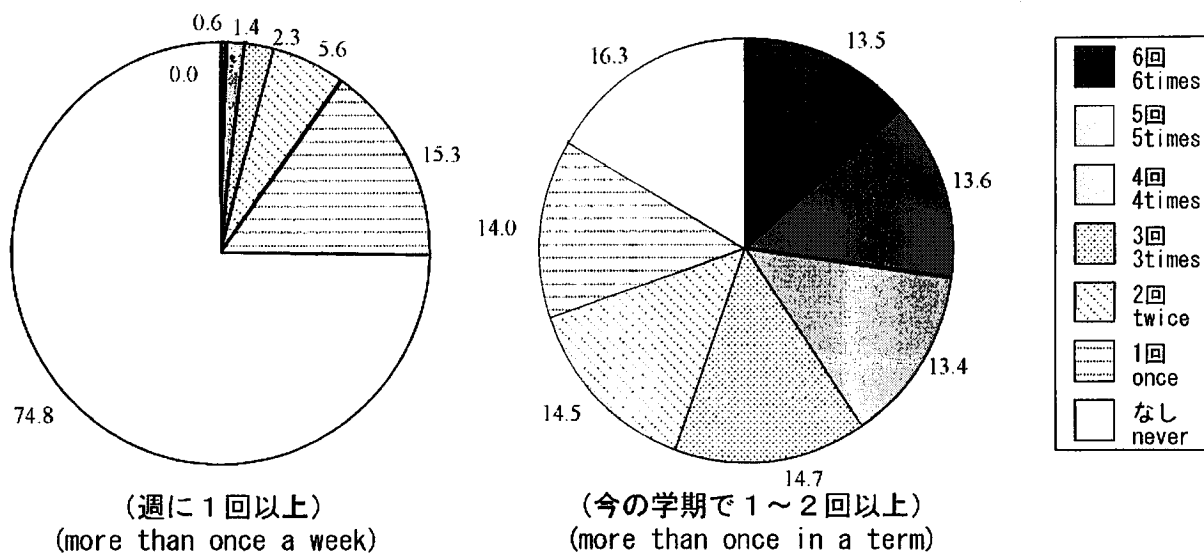


図2. 「仲間はずれ・無視・陰口」の加害経験の継続・再発率

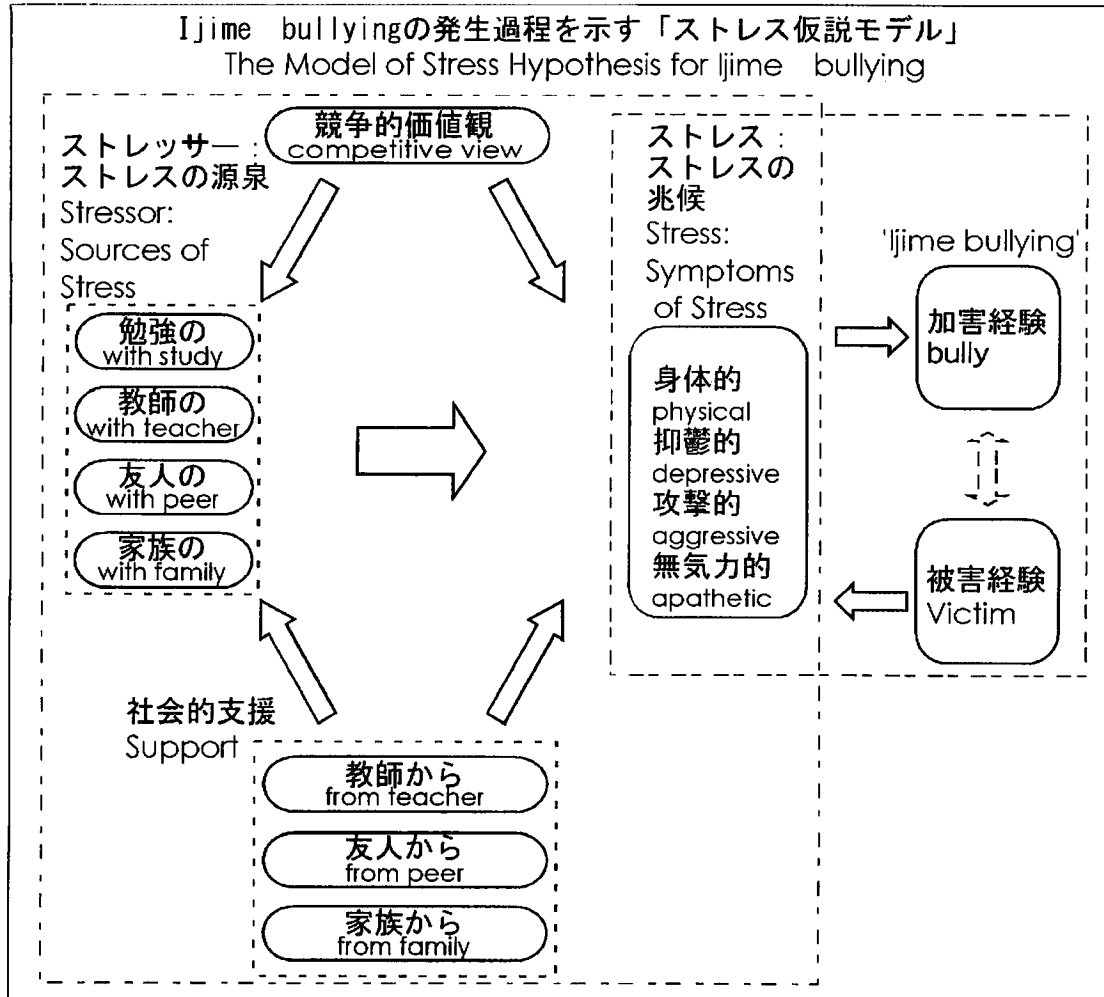
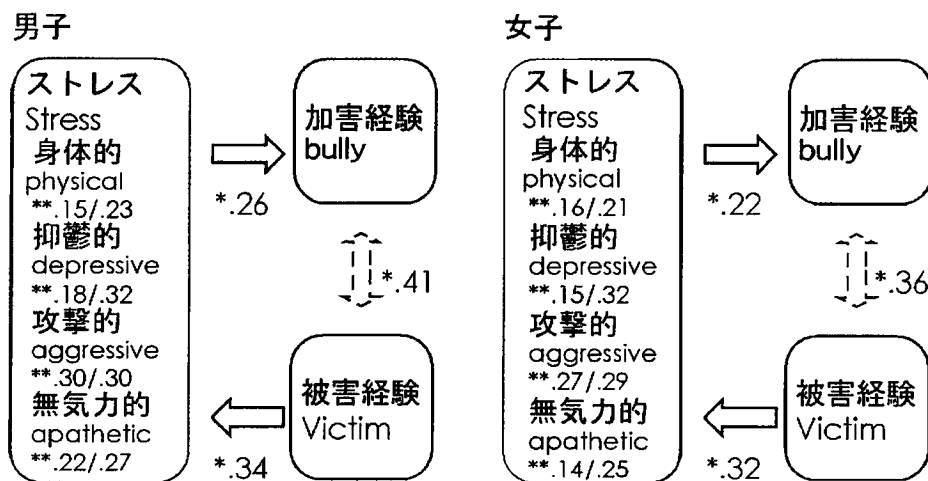


図3. 「ストレス仮説モデル」



* =ピアソン相関係数が有意
significant Pearson correlation
**=ピアソン相関係数が有意 (加害経験/被害経験)
significant Pearson correlation with bully/Victim

図4. 「ストレス」と'Ijime bullying'の加害経験、被害経験の相関係数

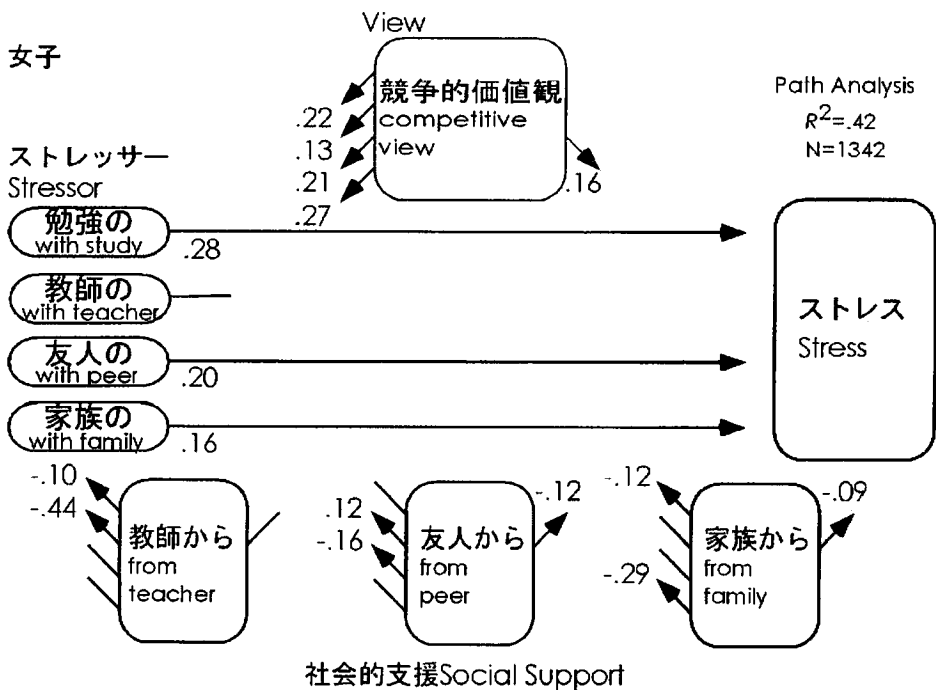
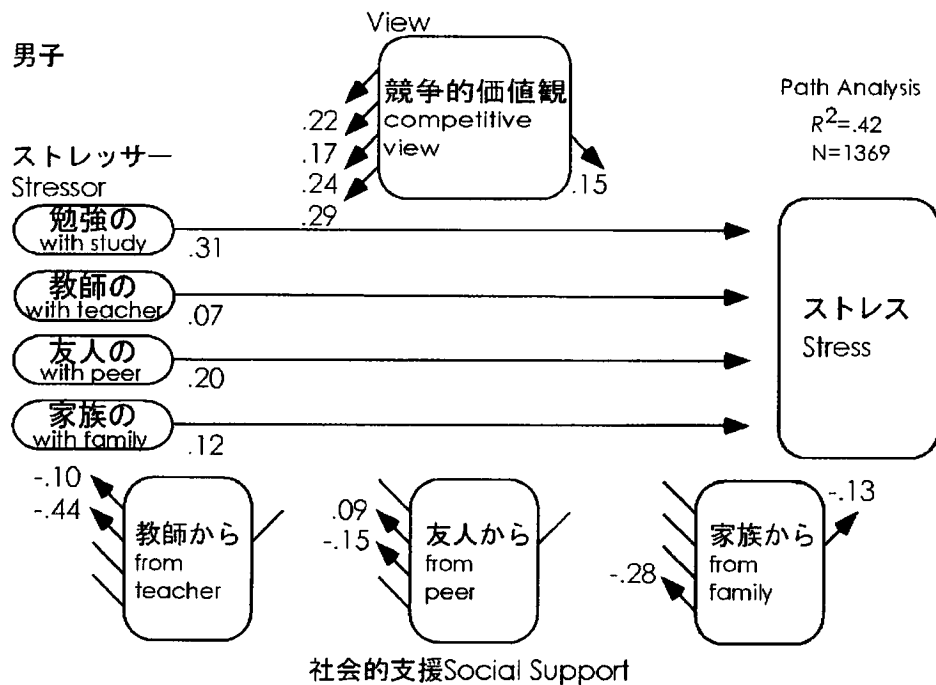


図5. 「ストレス」、「ストレスター」、その他のパス係数