

# いじめの集団的性質と指導上の問題点

原 英樹

## 1. はじめに

いじめは、依然として、多くの先進工業国において、深刻な教育的・社会的問題として認識されている (Olweus, 1978; Whiteny & Smith, 1993)。

近年、いじめの研究では、直接的な当事者以外の児童生徒を含めた全ての者がいじめの発生や展開に果たす役割や、加害者が児童集団全体をいじめに導く戦略・手法など、いじめを児童生徒集団全体の問題とし捉えて、その形成要因を検討し、指導上の対応策などを検討することなどが重要視されつつある。そこで、本論文では、上記のような、いじめの集団的メカニズムを論じた研究を概観して、その集団的性質により派生する様々な指導上の問題点について論じることとする。

## 2. いじめ発生時の児童生徒の役割

サルミヴァリら (Salmivalli et al., 1996a) によれば、人がいじめられているのを無視することは、直接的にいじめに加担することではないが、加害者には暗黙の了解と解釈され、結果としていじめを促進する可能性が高いことが論じられている。このようにいじめへの関わりが少ないと考えられる傍観者の行動でさえも、いじめの形成や維持に強い影響を及ぼすことが述べられており、加害者、被害者などの直接的当事者でない児童生徒がいじめの展開に果たす役割に焦点を当てた指導が求められるといえよう。

さて、いじめ発生時における様々な児童生徒が果たす役割については、サルミヴァリら (Salmivalli et al., 1996a) による参加者役割 (Participant Role) によれば、加害者 (いじめを主体的にリードする者)、強化者 (いじめをほやしたて扇動するなど間接的な形で加害行為を促進する者)、援助者 (加害者の手伝いをするなど直接的に加害行為を補助する者)、防御者 (いじめを止めたり、被害者を慰めるなどいじめに対抗する行動を示す者)、傍観者 (いじめがあっても知らないふりをするなど無関心な態度を示す者)、被害者 (いじめられる者) の6種類の役割が示されている。加害者、強化者、援助者の3つの役割は、いじめに加担する傾向を示し、一方、防御者、傍観者、被害者は、それぞれ性質や立場に異なる点はあるが、加害行為に加担していないという点では共通した特徴が見られるのである。

### 加害者側と非加害者側の力学関係

実際に、学級集団におけるいじめの発生や展開を捉えるためには、各々の児童生徒がどのような役割を果たすかなど、それぞれの役割についてその人数構成を詳細に把握することが必要であると考えられるのである。オルヴェウス (Olweus, 1978) によると、児童生徒の集団では、いじめに対して非難、反対する者たちの勢力の強さの度合いによって、いじめの発生や展開が抑制されたり、悪化したりすることから、いじめに加担する勢力と加担しない勢力に大別し

て、両カテゴリーの勢力関係を観察していくことが重要となるのである。前記サルミヴァリの役割を鑑みると、加害者、強化者、援助者を加害者カテゴリーに、防御者、傍観者、被害者を非加害者カテゴリーに分類し、両者の構成比や両カテゴリー内の対人関係などを把握することが必要となろう。そして、いじめに加担する者と加担しない者の力学関係という観点から学級集団を把握することで、いじめに対する許容度や、いじめの発生や展開を予測していくことが求められるといえよう。

さて、いじめの対する適切な指導を行うためには、いじめに対する加担・非加担の力学関係をとらえるだけでは必ずしも十分ではなく、傍観者や強化者など、いじめへの直接的な関与が明らかでないため、従来はあまり重要でないと考えられてきた者たちの示す役割などにも着目し、各々の役割がいじめの形成や展開に与える様々な影響を詳細に考察することが重要であると考えられるのである。そこで、このような観点から指導上の問題となりうることにらについて以下に論じていく。

### 傍観者に対する指導

まず、傍観者の問題性は、既に述べたように、いじめを無視することは直接的にいじめに加担することではないが、それが加害者には暗黙の了解と解釈され、結果的にいじめを促進してしまう可能性が高い論じられていることであろう (Salmivalli et al., 1996a)。これは、オルヴェウス (Olweus, 1978) が述べているように、学級内にいじめに反対し、異を唱える者の勢力が少なければ、加害者は抵抗無くいじめを行えることによるもので、傍観者が多数存在する学級は、加害行為を抑制することが出来ない状態を現しているといえるのである。従って、指導の対象が直接的な型で攻撃を行う者たちに集中し、攻撃行動を伴わない傍観者の行動などに焦点が当たらず、彼らに対して適切な指導が行われない場合、いじめを許容し悪化させてしまう可能性が

高いと推察されるのである。そこで、傍観者たちに指導上の焦点を十分に定め、彼らが「自分は、人をいじめてないから、悪いことはしていないし、特に改めるところは無い。」という意識を捨て、*「いじめを目撃したら注意したり、あるいは先生や親に報告したりしないこと事体が、加害者を助けることになる。」*と意識を改めるよう、傍観者的な行動の変容がいじめを防止することにつながることを粘り強く指導していくことが求められるのである。

### 強化者に対する指導

次に、言葉などでいじめをはやし立てたりするなど間接的な形でいじめを促進する役割を果たす強化者の問題性については、主体的にいじめを行う加害者や、加害者の補助的役割を果たす援助者のように直接的な関わり方をしないため (Salmivalli et al., 1996a)、その間接性ゆえに加害行為の発見が難しく、また、それに関して言い逃れしやすいことなどが想定されるため、それらを念頭において極め細かい指導が必要とされるのである。従って、効果的な指導を行うためには、*「やれ、やれ」*などの言葉を発していじめを煽り立てたり、現場に見物人を連れてくるなど、いじめを格好な見世物として面白がる彼らの加害行為の手法や、自らの行動について *「自分は、ただ人を連れてきただけ、人を傷つけるようなことはしていない。」*と主張するなど、加害行為の実害性を否定する正当化の手法 (Sykes & Matza, 1957) を熟知し、彼らの行為を知らず知らずに黙認してしまうことを防ぐような指導法を確立することが不可欠であると考えられるのである。

### 被害者に対する指導

近年のペリーによる攻撃行動の研究によれば (Perry et al., 1990)、加害者は、攻撃行動を行う際、児童生徒集団の中から、やみくもにターゲットを選定しているわけではなく、彼らは集団の成員一人一人に対して緻密な社会的認知を形

成し、被害者として適切と考える者を選定していることが論じられている。その研究によると、加害者は、攻撃行動を行う際に様々な児童生徒の反応を基にして、outcome expectation (どのような結果が生じるか判断する認知)、outcome value (自分にとってその結果がどれくらい重要であるか判断する認知)を形成し、最適な被害者を選び出すトライアウト (try out)を行うことが明らかにされている。

いじめの研究においても、特定の行動的性質を示す者が、被害者として選ばれることが明かされているのである。オルヴェウス (Olweus, 1978)によると、被害者は総じて不人気で、自己主張に欠け、体力的に弱い者などの性質を示しており、加害者はいじめを行っても、周囲の者から非難を受けたり、当人から反撃を受けるような可能性が極めて少ないと判断した者を被害者とするのが論じられている。

また、サルミヴァリの被害者に関する研究では (Salmivalli et al., 1996b)、被害者を、反撃型 (Counteraggression)、無力型 (Helplessness)、無関心型 (Nonchalance) の3類型に分類し、どのタイプの者が、加害者のより強いターゲットとなりやすいかが明らかにされており、男子では、加害者に反撃したり、挑戦的な態度をとる傾向の強い“反撃型”のタイプが、一方、女子では、“反撃型”と、何も出来ずに逃げ出したり、自分で処理できずに教師や親にいじめられたことを報告するような行動を示す“無力型”のタイプが、いじめの維持や悪化を促進することが明らかになっている。反撃型の被害者の行う仕返しは、無力で効果的がないため、加害者に容易に制圧されるだけでなく、周囲の者たちに“こっけいな見世物”という報酬をもたらすので、加害者の餌食になり易いのではないかと論じられているのである (Salmivalli et al., 1996b)。さらに、オルヴェウス (Olweus, 1978)によれば、短気で挑発的な被害者は、多くの児童生徒をいらだたせるために、加害者は周囲の反発や抵抗なくいじめを行うことが可能になると指摘され

ている。上記の結果をまとめると、男女共通の特徴として、無力な反撃を行って“こっけいな見世物”を提供する者や、周囲の者を苛立たせるような“短気で挑発的な”者が、加害者のターゲットになり易いといえるのである。

さらに、上記サルミヴァリの研究によれば (Salmivalli et al., 1996b)、いじめを減少、防止させる被害者の態度については、男子では、無力な反撃を行わず、あたかもいじめを気にしていないかのような冷静な態度を取る“無関心型”の者が、女子では、無力型に見られるような態度を示さない者が、いじめを助長させないことが明らかになっており、男女通していじめを気につけないような冷静な態度が、いじめを維持あるいは悪化させないということが伺えるのである。

いじめの責任を考えると、その第一義的責任が、攻撃行動を行う加害者側にあるのはいうまでもないが、被害者が攻撃の対象となることを最小限にいくためには、被害者の心理的外傷などのケアを行うだけでなく、加害者のターゲットになりうる者を未然に発見し、彼らに自己の対応によっていじめの展開がどのように変化するかを理解させた上で、自身が加害者の餌食になり易い行動である無力な反撃や周囲を苛立たせる挑発的な行動を抑制し、いじめを受けても気につけないような冷静な態度を習得するなど、自らの行動を変容させていくことの意義を納得させ、被害を減らしていくような指導が必要であると考えられるのである。

#### 被害・加害者に対する指導

上記の6つの役割のほかにも、大阪市立大学 (1985) や、サットンとスミス (Sutton & Smith, 1999) により、被害者、加害者双方の行動特性を示す被害・加害者という役割を示す者の存在が指摘されているが、今のところ、彼らの行動をどう位置付けるか定かでないため、いじめの発生や展開に及ぼす影響などについても不明な点が多い。サットンとスミス (Sutton & Smith,

1999)によれば、このカテゴリーは加害者の亜型と被害者の亜型に分類できることが示唆されているが、実際に、加害行為に積極的に関わりながら、時に反撃を喰らっていじめられる“加害者の亜型”と、加害者からの更なる攻撃を恐れて、仕方なく彼らの命令に従っていじめに加わる“被害者の亜型”では、両者の加害性の性質やその影響の度合いは、大きく異なるといえよう。従って、被害・加害者に対する指導を行う際には、彼らの表面的な行動特性にとらわれることなく、その行動がどのような原因や心情によって生み出されているかを十分に把握した上で、その加害的、被害的両側面に焦点を当てて指導を行うことが必要となると思われるのである。

### 3. 加害者が集団をいじめに導く戦略・手法

#### 加害者の社会認知的技能によるネットワーク作り

加害者に関しては、伝統的に、強権的で、他人の感情や態度に鈍感な人物であるとする社会的技能欠陥モデル (social skills deficit model; Crick & Dodge, 1994 参照) に沿う論議がなされてきたのである (Sutton et al., 1999a, 1999b; Sutton, 2001; Aresenio & Lemerise, 2001)。上記の論に従えば、加害者は誰の目にも明白な加害行為を行いながら、周囲の児童生徒が加害者に対して抱く不満、怒り、不信感などを気に留めないために、不人気で、孤立した存在になることが推測されるのである。しかしながら、オルヴェウス (Olweus, 1978) が論じるところによると、加害者が集団内で孤立するような状況では、彼らがいじめを行うことはきわめて困難であるとされている。また、他者を仲間はずれにしたり、集団で無視したりして対人関係の妨害をする“間接的いじめ” (Rivers & Smith, 1994) を行うためには、大勢の児童生徒の協力が必要である。このようないじめの形成、発生用件を考えると、加害者が、いじめを行うためには、協力

者、賛同者を集め、彼らを集団として組織化していくことが不可欠であると考えられるのである (Sutton et al., 1999b)。

いくつかの調査結果を見ると、加害者の集団内の人気やステータスは、その明白な加害行為にも関わらず極端に低いとは言えないだけでなく (Olweus, 1978, Andreou, 2001)、加害者は、強化者、援助者など加害行為に携わる者たちとグループを形成しており、その規模は加害行為に加担しない者たちが形成するグループよりも大きいものであることなどが明らかにされているのである。いわば、彼らが加害行為に加担する者たちを結びつけてネットワークを組織していることが伺えるのであり、(Salmivalli et al., 1997) 加害者たちがどのように同志を集めていじめに加担する集団を作り上げるかなど、そのメカニズムやプロセスに留意し、ネットワークの形成や学級内の影響力を抑制するような指導を行うことが必要であると思われるのである。

#### いじめの正当化とその指導

前述のような加害的ネットワークを形成するためには、他者の感情や態度を敏感に察知し、彼らの支持や承認を得るような社会認知的技能を駆使することが不可欠であると考えられるが、サットンらによって (Sutton et al., 1999a)、加害者は、他の役割を果たす児童生徒に比して、最も適切に他者の行動を認知し、感情を理解するという調査結果が示されている。これは、加害者が、児童生徒集団内でその成員の動向を的確に把握するなどの社会認知的技能を行使することによって、児童生徒集団をいじめに導くことを強く示唆しているものといえよう。

さて、中井 (1996) によれば、加害者は、被害者となる者の些細な欠点や失敗をあげつらい、いじめの原因が被害者側にあることを喧伝し、加害行為を正当化するとされており、社会的学習理論では、攻撃行動を行う者は、正当化の認知を用いて、自己の罪悪感を和らげると共に、周囲の者にいじめは正しい、許されると納

得させることで、加害行動を維持すると論じられているのである (Bandura, 1973)。

実際、いじめの調査結果を見ると、65%以上の加害者は被害者に悪いところがあるのでいじめた (森田・清永, 1994)、約半数の児童はいじめは理由によっては悪いとは言い切れない (京都市教育研究所, 1983) などの反応が示されており、加害者が、いじめを正当化することによって、その加害行為を維持していることが伺えるのである。

そこで、いじめに発生時の役割と正当化の頻度、そのストラテジーとの関連を調査した研究によれば (Hara, 2002)、加害者を始め、強化者、援助者などの加害行為に加担する者たちは、高い割合でいじめを正当化する認知を示しているのである。

さらに、上記研究の正当化のストラテジーに関する分析によると (Hara, 2002)、加害者、強化者、援助者は、それぞれ自らの加害手法を効果的に正当化する特有な反応傾向を示している。

加害者は、100%が「仕事が遅く、班に迷惑をかけるので、罰を与えただけ。」など、いじめの責任を被害者に押しつけて、誰の目にも明白な自らの加害行為の責任を否定するのに有用な“被害者の否定” (Sykes & Matza, 1957) というストラテジーを用いることが示されている (Hara, 2002)。

他にも、強化者、援助者など加害行為に加担する者たちは、以下のようにそれぞれ特有のストラテジーを用いた正当化の認知を示している (Hara, 2002)。言葉などの間接的な方法で、いじめを扇動する強化者は、既に述べたように「自分は人を呼んできただけで、誰にも危害を与えていない。」などと自らの加害行為に関して“実害性の否定” (Sykes & Matza, 1957) というストラテジーを選択し、また、加害者に従って補助的加害行為を行う援助者は、「他者に従ってやっただけなので、自分には責任が無い。」という責任の否定 (Sykes & Matza, 1957) や、

「仲間の名誉のためにやった。」としてグループの意志に従ったとする高度な忠誠心への訴え (Sykes & Matza, 1957) というストラテジーなど、加害行為の主体性を否定し、部分的、従属的な立場を強調する傾向が強いことが明らかにされている。

さて、教育現場では、様々な方法で、いじめの不当性や残虐性を強調し、いじめは恥ずべき絶対にはやってはいけない恥ずべき行為であることを教え込もうと努力を続けているといえよう。

しかしながら、児童生徒が、「クラスの和を乱す者を罰しただけなので、悪くない、あるいは、仕方がない。」などと付帯的条件を付け加えて、自己の加害性を正当化しようとするケースに関しては、いじめが悪いことであることを総論としては認めながらも、上記のような付帯条件を付加して、自分の加害行為を例外として否定し、許容させるよう試みているのであり、不当性や残虐性など教え込むような指導だけでは、その加害行為を防止することは困難であり、例外を作り出す正当化の認知に焦点を当てる指導が重要であると考えられるのである。

いじめを正当化する児童生徒の指導については、加害者、強化者、援助者などの役割を持つ児童生徒に特有な正当化の手法を熟知し、その論理的な矛盾点を的確に指摘し、そのような正当化によるいじめの維持を防ぐような指導を行うことが求められると考えられるのである。具体的には、加害者が「クラスの和を乱す者を罰しただけなので、悪くない、あるいは、仕方がない。」とする認知については、クラスの和を乱す者を正そうするならば、やさしく諭し、励ますようなやり方も可能な中で、罰を与えることに結びつくような明確な根拠はなく、さらに、誰が何の権限を以って罰を与えるのかという彼らが取った行動が抱える根本的な問題点を指摘するなどして、彼らが自らの加害行為を維持するための論理的口実を封じていくような指導が必要であるといえるのではないだろうか。

その他にも注目に値する事柄として、本来はいじめに否定的であるはずの被害者において、その60%以上が、彼ら自身にいじめの責任があるといじめを許容する反応が示されていることが挙げられよう。この現象はラーナー (Lerner, 1980) が提起している“Just World Theory”(多大しい人間は報われ、悪い人間は罰される)とする論を想起させるものであり、もし被害者が、加害者の高い社会認知的技能 (Sutton et al., 1999a) を用いた工作の結果、自らを悪い人間であるからいじめられても当然と考えるような強い影響を受けたとすれば、加害者による正当化などの認知的工作がもたらす実害性を抑制する効果的な介入法の開発が急がれるといえるのではないだろうか。

#### 4. 結び

近年の注目すべき研究によって、いじめに様々な児童生徒が果たす役割や、加害者などが児童生徒集団をいじめ導くための手法や戦略などが明らかにされつつあるといえるのである。今後、いじめに対して効果的な指導や介入を行うためには、上記のような調査、研究の成果を鑑みて、いじめの集団性から生じる様々な問題点を十分に把握し、対策を講じていくことが求められるのである。

#### 文献

- Andreou, E. 2001 Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Bandura, A. 1973 *Aggression: social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.  
How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Hara, H. 2002 Justifications for bullying among Japanese schoolchildren. *Asian Journal of Social Psychology*, 5, 197-204.
- 原英樹・濱口佳和 2002 いじめ研究の測定法上の問題について *千葉大学教育実践研究* 9, 177-183
- 原 英樹 2004 いじめを生む集団内のメカニズム 坂西友秀・岡本祐子 (編) いじめ・いじめられる青少年の心 北大路書房 Pp.58-70.
- 京都市教育研究所 1983 児童・生徒の人間関係おける意識と行動の調査—いじめの問題を中心に
- 文部省 1997 児童生徒のいじめ等に関するアンケート調査結果
- 森田洋司・清永賢二 1994. 新訂版 いじめ—教室の病— 金子書房
- Olweus, D. 1978 *Aggressions in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. 1994 Annotation: Bullying at school; Basic facts and effects of school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35, 1171-1190.
- 大阪市立大学社会学研究室 1985 いじめ集団の構造に関する社会学的研究
- 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.
- Perry, D. G., Willard, J. C., & Perry, L. C. 1990 Peers' perceptions of the consequences that victimized children provides aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Rivers, I., & Smith, P. K. 1994 Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior* 20, 359-368.
- Rigby, K., & Slee, P. T. 1993 Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. 1996a Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., Björkqvist, K., & Lagerspetz, K. M. J. 1996b How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. 1997 Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 18, 305-312.
- Slee, P. T., & Rigby, K. 1993 Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and*

- Human Development, 23, 273-282.
- Sutton, J., & Smith, P. K. 1997 Bullying as a group process: Roles and friendships. Paper presented at the British Psychological Society Winter Conference.
- Sutton J., Smith P. K., & Swettenham J. 1999a Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? British Journal of Developmental Psychology, 17, 435-450.
- Sutton J., Smith P. K., & Sweettenham J. 1999b Bullying and 'Theory of mind': A critique of the 'Social skills deficit' view of anti-social behavior. Social Development, 8, 117-127.
- Whitney I., & Smith P. K. 1993 A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35, 3-25.