

学級集団の特徴といじめの構造

— いじめ対策にむけた特別活動指導の観点 —

古 田 和 久

1 特別活動といじめ

本論は実証的データにもとづき、生徒の学校・学級生活における日常的な人間関係形成に着目し、特別活動の現状と課題について検討する。具体的には、国際教育到達度評価学会（IEA）による「国際数学・理科教育動向調査（Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS）」を用い、人間関係の葛藤であるいじめの実態に焦点を当て、いじめと学級集団との特徴を関連づけて分析する。この結果を踏まえ、特別活動における指導の現状と課題について考察を加える。

学校教育における特別活動は、集団活動をその特質としている。実際、小学校・中学校・高等学校の特別活動の各領域（学級活動・ホームルーム活動、児童会活動・生徒会活動、クラブ活動、学校行事）の目標には、それぞれ「望ましい人間関係を形成し」と明記されており（文部科学省2008）、児童生徒同士あるいは児童生徒と教師の間の人間関係、相互作用が重視され、学級での人間関係が学習の基盤になるとの理解も示されている。具体的には、「各教科の学習の場面の背景にある、日ごろの教師と生徒及び生徒相互の人間関係がどのようであるかによって、各教科における学習の在り方も大いに左右される。各教科における主体的な学習活動の充実を図るためには、学級等における温かな雰囲気と人間関係づくり、規律ある学習態度や自主的な学習習慣を育てる指導など、学習の場としての学級づくりが重要である」（文部科学省 2008, p. 18）と明記されている。加えて、特別活動の充実によって、「いじめの未然防止」につながることも謳われている（国立教育政策研究所教育課程研究センター 2014）。

こうした「望ましい集団活動」の対極に位置づけられるのが、人間関係のネガティブな側面であるいじめであろう。その成否はともかく、「生徒の対人関係が未熟なままに、協力してよりよい生活を築くことができないことや、社会性の未熟さがいじめや不登校、暴力行為などの一因になっている」（文部科学省 2008, p. 13）との認識が示され、特別活動を通していじめ問題の解決に取り組むことが求められている。すなわち、「学級の中などに、いじめや暴力、差別や偏見などが少しでも見られる場合には、学級活動はもとより生徒会活動などでも適切に取り上げ、学校全体でその問題の解決に取り組むことが必要である」（文部科学省 2008, p. 29）と述べられている⁽¹⁾。

いじめが現代の社会問題だと認識され、その解決が学級活動を中心とした特別活動において期待される一方で、現在の学校・学級制度による密室的な集団活動こそがいじめの温床となっている、との指摘も根強くある。例えば、学級の自明性を疑いその歴史を検討した柳（2005）によると、強制力を持ちかつ日常生活のさまざまな側面を包含する学級という仕組みこそが、子どもに自己制御をさせ、感情的に行動することを制限すると同時に、子ども同士の競争を促す。こうした環境のもとで長期間生活をせざるを得ないため、児童生徒は精神的、肉体的バランスを崩すこととなり、これがいじめや不登校を生じさせると指摘する。また、内藤（2009）も現在の学校の制度環境にいじめの原因を求める。具体的には、学校の集団生活は、狭い生活空間において親密な「かかわりあい」を強制する。この環境では、悪口、「しかと」「くすくす笑い」といっ

た悪意のあるコミュニケーション（「コミュニケーション操作系のいじめ」）に対し、心理的な距離を取ることができないために、これが耐えがたい苦痛となり、子どもが自殺にいたることもある。この考察から、内藤はコミュニケーション操作系のいじめに対する短期的対策として、学級制度の廃止を提案している。

事実、いじめの被害者と加害者の関係については、「同じ学年で同じクラスの子」にいじめられたとする割合が多数を占めることも調査結果から示されており、「いじめとは、同一学級内のきわめて狭い対人関係に生起する現象」（森田他編1999, p. 47）だとされている。学級内においていじめが多いのは、子どもがそもそも学級内で過ごす時間が長く、同じ学級の児童生徒との接触頻度が多いことが関係しているに違いないが、学級をベースとした過度な集団活動こそがストレスの原因だとする視点も十分に納得のいくものである。

このように、学級活動を中心とした特別活動には集団活動を通して学校に適応し、円滑な人間関係を形成することが期待される一方で、濃密な学級集団こそがいじめの原因にもなり得ると考えられている。したがって、特別活動の指導においては学校や学級集団の特徴を十分に考慮する必要があるが、いじめが頻発する学級とそうでない学級が明確に区別されるとすれば、学校での指導が果たす役割も大きくなるだろう。本論は実証的データから、そもそもいじめの被害に学校・学級差が生じているのかどうか、また生じているとすれば学校・学級のどのような特徴がそこに関係しているのかを分析する。さらにこれらの実証分析の結果を踏まえ、特別活動における指導上の課題について検討する。

2 先行研究の検討と本論の課題⁽²⁾

2.1 いじめの定義に関する議論

いじめ研究においては、その定義を巡って議論が重ねられてきた。森田・清永（1994）は「いじめ集団の四層構造論」を提唱した代表的研究だが、そこでは「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位にたつ一方が、意識的に、あるいは集合的に、他方にたいして精神的・身体的苦痛をあたえることである」（p. 45）と定義している。海外の研究も含めさまざまな論者による定義があるが、森田（2010）はその共通点として、「力関係のアンバランスとその乱用」、「被害性の存在」、「継続性ないしは反復性」の3つを挙げている。そして、森田自身による定義においても、いじめられた子どもの被害感情に事実認定の基盤が置かれていることを強調する（森田2010, p. 95）。また、文部（科学）省による定義は1985年にはじめて示され、その後数度にわたって変更されてきたが、被害者の主観を優先する傾向が強まっている（加野2011）。

こうした被害者の主観を基準とした定義に対して、内藤（2009）は他人が「苦痛」を感じさえすれば何でもいじめになりうるという問題点を指摘する。そのうえで、「加害者の嗜虐意欲」、「加害者による現実の攻撃行動」、「被害者の苦しみ」の3つの要素から、最広義、広義、狭義の定義を与えている（内藤2009, pp. 49-52）。すなわち、加害者の意図もいじめを構成する重要な要素であることを明確にしている。

他方、構築主義の立場からは、定義自体に対する疑問が投げかけられている。北澤（2015）は、いじめの実態に即して定義をしているのではなく、いじめの定義が現実を作り出すという側面を重視する。そして、被害者の「苦痛」という本人の主観を重視したとしても、それが適切な状況で表明されなければ、周囲に受け入れられない可能性があり、「いじめはみえにくい」というのは、そうした意味においてだと論じている。間山（2011）も同様の立場から「被害者の立場に立つこと」が被害者をエンパワーする一方で、教員など被害者以外の者を無力化してしまう問題点があると指摘している。

以上のようにいじめの定義には、何をもちいていじめとするか、誰の視点を重視するか、そもそも定義すること自体がいかなる意味をもつのか、などの論点が存在し、それぞれに限界もある。結局、多方面から研究を蓄積する以外に方法はないと思われるが、採用するアプローチと定義に対するスタンスとは密接に関係するだろう。本論では質問紙調査の計量分析を行うが、このために一方（本論では被害者）の回答を念頭に置いており、被害者側の主観を重視することになる。この点で限界もあるが、次に検討するいじめの類型化と関わって、被害感情がどのように形成されているのかを検討する。

2.2 いじめの類型化

いじめのタイプについてもさまざまな分類が提案されてきた。森田・清永（1994）は、いじめの手口をも

とに次の4つに区分した。具体的には、(1)「仲間はずれ・無視」「しつこく悪口をいう」などの「心理的いじめ型」、(2)「相手が困ったり、いやがったりしている姿をみて楽しむ」という特徴を持つ「心理的ふざけ型」、(3)相手に身体的・物理的被害をあたえることを目的とする「物理的いじめ型」、(4)「心理的ふざけ型」よりも身体的攻撃性が高い「物理的ふざけ型」、である(森田・清永 1994, pp. 71-75)。各類型に与えられた名称をみれば被害状況として「心理」と「物理」を区別し、さらに加害者の意図を考慮して「いじめ」と「ふざけ」の軸で区分されていることが分かる⁽³⁾。

また、藤田(1997)は次の4つの類型を提示している。第1は「集団のモラルが混乱・低下している状況(アノミー的状況)のなかで起こるタイプ」、第2は「なんらかの社会的な偏見や差別に根差すもので、基本的には〈異質性〉排除」のいじめである。第3は「一定の持続性を持った閉じた集団のなかで起こるいじめで、いじめの対象になるのは、集団の構成員で、しかも、なんらかの理由で集団の周縁に位置する人物」である。そして、第4は「特定の個人や集団がなんらかの接点を持つ個人にくりかえし暴力を加え、あるいは、恐喝の対象にするもの」である(藤田 1997, pp. 211-215)。この分類はいじめの原因および集団との関係を重視しているが、竹川(2006)もいじめの程度と集団の関与から、次の分類を提案している。(1)「一人または少数の者が、その時弱い立場にある者に対して、いたづら、冷やか、嫌がらせ、からかいなど」を行う「いたづらのいじめ」、(2)「多数の者による『シカト』(無視)や執拗な持ち物隠しなど、集団の多数がかかわる「集団全体が関与するいじめ」、(3)「仲良しグループやふざけ友だちといったサブグループ内で、固定化した少数の者に使い走り、プロレスごっこやられ役、カバンもたせ、お茶くみなどを強要する」といった「仲間集団内での隷属的いじめ」、(4)「恐喝、暴行、万引きの強要など」、いじめの手に犯罪を含む「犯罪的いじめ」、の4つである(竹川 2006, pp. 41-42)。

このように、いじめの類型は被害状況だけでなく、その原因と範囲あるいは加害者の視点も含めているので、複雑なものとなっている。一方で、心理・精神的被害をもたらすいじめと暴力によるいじめを区別している点は共通しており、シンプルに捉える利点もあるかもしれない。この点、内藤(2009)は「暴力系のいじめ」と「コミュニケーション操作系のいじめ」に区別し、後者も現在の学校生活では深刻な被害をもたらすと論じたのであった。こうした議論を参考に、本論は実証的観点から被害状況の類型化を試みる。

2.3 本論の分析視角と課題

これまでの議論を踏まえたくうえで、本論の分析視角と課題を整理しておこう。

第1にいじめの定義に関わって、誰の視点から考えるか、ということがある。いじめの定義についての議論は、何をいじめとみなすか、そもそもいじめを定義することはいかなる意味を持つのか、なども含めさまざまな論点があった。確かに「いじめ」が存在しなくても、学校生活において苦痛や不満を感じることはあるはずだし、この点において加害者の意図も重要になってくる。しかし、学校における実践的要請を考慮すれば、誰が苦痛を感じているのかをまずもって明らかにする必要があると考えられるので、ここでは被害者側の意識に注目する。ただし、その苦痛や不快感が他者との人間関係によって生じているのかを慎重に捉えなければならない。

第2はいじめのタイプをいかに分類するかである。これまでに提出された分類はその目的にもよるが、いじめの手法・被害状況、加害者の意図、原因、関与する者の範囲など、複数の軸によって分類している。そのため、複雑なものもあり、タイプ間の重なりも存在した。また、実証的研究の少なさを反映して、必ずしも実証分析の結果にもとづいているわけではなかった。本論では、被害者の意識をベースにするという第1の点を踏まえたくうえで、データをもとにいじめの類型化を行う。これにより実際にどのような被害類型が、どの程度観察されるのかを明らかにする。

第3は、いじめが発生する背景要因を探ることである。具体的には、上記の2つの方針によって捉えられたいじめの被害類型の分布に学級(学校)差は存在するのか、もしあるとすれば集団の特徴がどのように関わっているかを分析する。「いじめ集団の四層構造論」はいじめを加害者と被害者の2者関係に限定するのではなく、はやしたてる「観衆」と、みてみぬふりをする「傍観者」といった周囲の反応を重視し、学級集団のあり方に目を向けさせた(森田・清永 1994)。その後の実証分析においては、例えば子どもによる否定的なイメージが強い学級ほどいじめ経験が多くなっていること(森田他編 1999)、「成員間の協力性」が低

い学級においていじめの認知率が高いこと（久保田 2003）、などが指摘されている。これらの学級の特徴は児童生徒の主観的側面から捉えられたものだが、本論ではいじめの被害状況と学級の客観的特徴との関係进行分析する。

最後に、特別活動指導における現状と課題について考える。特別活動は集団活動をその特質としているが、単に集団で活動をすればよいというのではなく、「望ましい集団活動」を展開することを目標としている。それには学級集団の特質を考慮する必要があるので、いじめに関する実証分析を踏まえ、特別活動における指導の問題について考察する。

3 データと変数

本論で分析するのは、「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）」の2011年調査における日本のデータである。TIMSS2011はIEAが小学校4年生と中学校2年生の児童生徒を対象に63の国・地域で実施した調査だが、中学校2年生のデータを分析する（138校、4414名）。標本抽出は2段階で行われ、まず学校が、続いて当該の学校から学級（生徒）が抽出されている（調査は3月に実施）。調査には、生徒の学力テストと「生徒質問紙」に加え、学校長を対象とする「学校質問紙」、対象学級の数学・理科教師に対する「教師質問紙」も含まれる（国立教育政策研究所編 2013）。このうち、生徒を対象としたものを利用する。

分析する変数は次の通りである。従属変数は、「いじめ」被害である。「生徒質問紙」では対象学年になって以降の被害の頻度を尋ねている。具体的には、「私はからかわれたり、悪口を言われた」、「私は何かするときに、仲間はずれにされた」、「だれかが私について、うそを言いふらした」、「私のものが盗まれた」、「私は他の生徒から危害を加えられた（おす、たたく、ける、など）」、「私はやりたくないことを他の生徒にやらされた」の6項目それぞれについて、その頻度を「少なくとも週1回」から「1回もない」までの4段階で質問している。これらは他者の作用による被害感を尋ねたものであり、本論の分析課題にも合致する。被害の深刻性を考慮して、「少なくとも週1回」と「それ以外」の2値に変換する。

次に独立変数は、生徒レベル変数と学級レベル変数を区別する。竹川（1993, pp. 7-11）は、いじめられる側のヴァルネラビリティ（攻撃誘発性）が「特異な身体的違和感や明らかな負性」、「ある一面のつけ込まれやすさ」、「他者への優越性やすぐれた面の目立ちやすさ」から生じると指摘する。これらの側面をみれば上下関係をイメージさせる要因から、いじめが生じやすいと考えられるので、生徒レベルの変数として生徒の学力および出身階層を用いた⁽⁴⁾。このほか、いじめ被害の性差も検討する。

一方の学級レベルの変数は、生徒レベルの変数を集計したものを⁽⁵⁾、学級の性別構成、学力水準と学力多様性、および出身階層水準、出身階層多様性を設定した（学力および出身階層の学級平均と標準偏差を用いる）。性別構成がいずれかに偏っていたり、学力や出身階層が平均的に高い（低い）学級ほど、被害が多いあるいは少ない学級であるのか。また、TIMSS2003の分析では親学歴のばらつきが大きい学校ほど被害が多いことが明らかにされているが（Ishida and Miwa 2012）、学力や出身階層面で多様な生徒が在籍する学級ほど、いじめの被害が多い学級かどうかを検討する。

表1 記述統計量

<個人レベル>	平均	標準偏差	<学級レベル>	平均	標準偏差
からかわれたり、悪口を言われた	0.163	0.369	女性割合 ≤ 45%	0.226	0.418
仲間はずれにされた	0.027	0.163	女性割合 > 55%	0.121	0.326
だれかがうそを言いふらした	0.040	0.195	平均学力	569.238	33.669
ものが盗まれた	0.011	0.103	学力多様性	74.463	11.836
危害を加えられた（おす、たたく、ける）	0.086	0.280	平均出身階層	-0.004	0.168
やりたくないことをやらされた	0.019	0.136	出身階層多様性	0.402	0.071
女性	0.497	0.500			
学力（数学）	570.083	80.871			
出身階層	-0.003	0.435			

生徒数=4,194, 学校・学級数=135

表1には各変数の記述統計量を示している⁽⁶⁾。個別の項目から生徒の被害状況（「少なくとも週に1回」被害を受けた割合）を確認すると、最も多いのが「私はからかわれたり、悪口を言われた」で16.3%、最も少ないのは「私のものが盗まれた」で1.1%とごくわずかである。これは同じデータを用いた須藤（2014）においても確認されている。こうした生徒の認識をみる限り、極端に大きな数値はなく、全体では人間関係上のトラブルが頻発しているといえそうにない。しかし、1つずつの被害状況よりもそれらが複合されたとき、それが「いじめ」だと認識される可能性も高いので、本論では被害のパターンを探ることによって分析を進める。

4 分析結果⁽⁷⁾

4.1 いじめ被害に関する生徒と学級の類型化

被害パターンを探索するために、潜在クラス分析を適用する。潜在クラス分析は観測変数も潜在変数も質的変数の場合に用いられ、観測変数間の関連はその背後にある質的な潜在変数によって説明されると仮定し、推定された潜在変数の特徴から回答のパターンを分析する方法である。潜在変数の特徴とは、(1)「クラス」と呼ばれる潜在変数のカテゴリー数、(2)各クラスの構成比、(3)各クラスの観測変数に対する応答パターン、である（Collins and Lanza 2010, 三輪 2009など）。ここでの分析例でいえば、「いじめ」が潜在変数であり、(1)「いじめ」の被害状況はいくつのクラスに分けられるか、(2)各クラスはどのように分布しているか、(3)各クラスはそれぞれの被害項目に対してどう回答しているか、である。

なお、学級に生徒が所属するという多水準のデータ構造を考慮して、生徒レベルと同時に学級レベルにも潜在変数を導入したマルチレベル潜在クラス・モデル（Vermunt 2003, 2008）を利用する。このモデルでは、生徒レベルの潜在クラスに加え、学級レベルの潜在クラスを推定することによって、学級についても潜在変数によるタイプ分けを行う。ここでは学級によって生徒レベルの潜在クラスタイプの分布（上述の(2)）が異なることを仮定しているため、学級による被害状況の違いが検討できる（ただし、(3)観測変数に対する応答パターンは、学級によって異ならないと仮定している）。さらに生徒および学級レベルの共変量を投入し、生徒レベルの潜在クラスおよび学級レベルの潜在クラスを従属変数として、これらへの所属にそれぞれの独立変数が影響しているかを調べる。とりわけ、学級レベルの共変量の影響は、いかなる特徴を持った学級がいじめ被害が生じやすい学級であるのかを明らかにする手がかりとなるだろう。

表2 各モデルの適合度指標

学級レベル	生徒レベル	LL	BIC(LL)	BIC(LL,Ng)	Npar
1	1	-4857.5	9764.9	9744.4	6
1	2	-4117.3	8342.7	8298.3	13
1	3	-4073.4	8313.4	8245.0	20
1	4	-4059.1	8343.0	8250.6	27
2	2	-4106.0	8336.9	8285.6	15
2	3	-4058.1	8307.6	8229.0	23
2	4	-4040.3	8338.6	8232.6	31
3	2	-4105.1	8351.8	8293.6	17
3	3	-4057.6	8331.6	8242.6	26
3	4	-4035.9	8363.1	8243.4	35

注) BIC(LL)は生徒数, BIC(LL,Ng)は学級数にもとづく値である。

それでは分析に移ろう⁽⁸⁾。はじめに、生徒個人および学級レベルについて、いくつの潜在クラスを設定するかを決めなければならない。そこで、生徒・学級の両者について、複数の潜在クラス数を持つモデルを順に推定する。モデルの採否の判断にはBICを用いるが、この値が最小となるのは、生徒が3クラス、学級が2クラスである（表2）。すなわち、生徒個人は3つのタイプが、学級は2つのタイプが存在すると仮定すれば、データを簡潔に記述できるということである。加えて、次にみるように各潜在クラスの解釈も無理なく可能だと判断した。よって、このモデルを採用し検討を進める⁽⁹⁾。

表3 生徒および学級レベルの潜在クラスの特徴

		クラス1	クラス2	クラス3	全体
潜在クラスの割合		0.817	0.161	0.022	
◆各変数の条件付き応答確率（「少なくとも週1回」の割合）					
からかわれたり、悪口を言われた		0.032	0.726	0.927	0.163
生徒レベル	仲間はずれにされた	0.002	0.065	0.670	0.027
	だれかがうそを言いふらした	0.003	0.117	0.813	0.039
	ものが盗まれた	0.003	0.018	0.264	0.011
	危害を加えられた	0.011	0.396	0.574	0.085
	やりたくないことをやらされた	0.002	0.063	0.311	0.019
		生徒レベル潜在クラスの分布			潜在クラス
		クラス1	クラス2	クラス3	割合
学級レベル	学級潜在クラス1	0.770	0.199	0.031	0.677
	学級潜在クラス2	0.917	0.079	0.004	0.323

生徒数=4,194, 学校・学級数=135

次に、個人レベルの潜在クラスの特徴を確認する（表3上段の「生徒レベル」）。まずクラス1ほどの被害もほとんど経験しておらず（最大で「悪口」の3.2%）、いじめ被害にあっていない生徒から構成されている。次のクラス2は、「悪口」の被害率がとりわけ高く（72.6%）、「コミュニケーション操作系」を中心とする類型だと考えられる。ただし、おす・たたく・けるなどの「危害」も比較的多いことにも注意が必要である。そして、最後のクラス3はどの項目についても被経験率が非常に高い。他の2つのタイプと比較して「危害」や「仲間はずれ」も多く、「悪口」「うそ」に関しては、ほとんどの生徒が被害を受けている。このクラス3の生徒は、「暴力系のいじめ」を受けている生徒が深刻な「コミュニケーション操作系のいじめ」の被害者でもあることを示唆するものであり、重大ないじめ被害に直面している可能性がある。

全体ではいじめ被害のないクラス1の生徒が最も多く、81.7%を占める。これに対し、クラス2（16.1%）とクラス3（2.2%）を併せれば、18.3%がいじめの被害を認識していることになる。この数値が大きいか小さいかを判断する術はないが、例えば森田らの調査では、中学校2年生の被害経験率は12.9%となっているので（森田他編1999, p. 22-23）、妥当といえるかもしれない。

では、所属学級によってこのような生徒レベルの潜在クラスの分布はどのように異なっているのか。これをみたのが表3下段の「学級レベル」欄であり、学級の分布が示されている。具体的には、学級は2つの潜在クラスから構成され、クラス1は67.7%、クラス2は32.3%の学級から構成される（一番右側の潜在クラス割合）。そして、学級レベルのクラス1においては生徒レベルの潜在クラスの分布がクラス1から順に、77.0%、19.9%、3.1%である。つまりこのタイプの学級においては、いじめ被害のないクラス1が少なく逆にクラス2とクラス3の生徒が多いので、いじめ被害が相対的に多い学級タイプだといえる。反対に、学級レベルのクラス2はとくに生徒レベルのクラス1の生徒が多く（91.7%）、いじめ被害の少ない学級なのである。端的に言えば、学級レベルの潜在クラスについては、生徒のいじめ被害が相対的に多い学級と少ない学級の2つに区分できるといえることである。

4.2 いじめ類型と生徒および学級の特徴との関連

以上のように、生徒レベルでは3つに、学級レベルでは2つに類型化されること、またそれぞれの潜在クラスは解釈が可能であることが確認された。次の課題は、生徒個人や学級の特徴が、こうしたいじめ類型とどう関係しているかを明らかにすることである。生徒レベルの潜在クラスの所属を予測する変数として生徒レベルの共変量を、学級レベルの潜在クラスの所属を予測する変数として学級レベルの共変量を投入したうえで、同時推定を行った。まず第1段階として生徒個人レベルの変数を投入したのち、第2段階として学級レベルの変数の効果を確認した。ただし、学級レベル変数については性別構成および学力に関する2つの変数は統計的に有意ではなかった。したがって、最終的には出身階層に関する変数のみを考慮した結果を示す（表4）。なお、同時推定を行った際にも生徒レベルおよび学級レベルの潜在クラスの特徴は、先の表3とほと

んど変わらないことを確認している。

表4 いじめ類型を従属変数とした各変数の効果

生徒レベル	クラス2 vs クラス1		クラス3 vs クラス1	
	coef	s.e.	coef	s.e.
学級潜在クラス1	1.177 **	(0.287)	2.451 *	(1.215)
性別 (0=男性, 1=女性)	-1.451 **	(0.297)	-0.407 +	(0.228)
学力	-0.009	(0.109)	-0.434 **	(0.137)
出身階層	0.132	(0.086)	0.249 +	(0.140)
切片	-2.081 **	(0.376)	-5.200 **	(1.303)

学級レベル	クラス1 vs クラス2	
	coef	s.e.
平均出身階層	0.463	(0.459)
出身階層多様性	0.777 +	(0.447)
切片	1.172 *	(0.452)

+ p < 0.1 * p < 0.05 ** p < 0.01

BIC(LL) = 8227.8, BIC(LL,Ng) = 8121.8

生徒数=4,194, 学校・学級数=135

まず、生徒レベル変数についてだが、性別、学力、出身階層の効果が確認される。実際、女性では男性よりも、クラス2やクラス3が少なく、いじめ被害のないクラス1となることが多くなっている。換言すれば、男性の方がいじめ被害を表明する傾向があることを意味する。また学力と出身階層の影響は、複合的で深刻な被害のクラス3に対してのみ観察される。具体的には、学力は高い方が被害にあいにくい。対照的に、出身階層が高いほど複合的被害を受けやすくなっている。これらの結果は、平均からより離れた特徴を持つ生徒において、いじめ被害が相対的に生じやすいことを示唆している⁽¹⁰⁾。

次に学級レベル変数の影響については、全般的に学級レベルの客観的変数の効果は見出しにくかった。事実、学級の性別構成、学力の水準と多様性については関連がなかった。10%水準ながら統計的に有意な効果が確認されたのは、出身階層の多様性である。具体的には、出身階層の多様性が大きい学級ほど、いじめ被害が相対的に多い学級類型(クラス1)になりやすい。すなわち、さまざまな出身背景を持った生徒が在籍している学級ほど、同質的な出身背景の生徒で構成される学級に比べて、いじめ被害が相対的に多い学級類型だということである。

橋本は小学校時のいじめと比較して、「中学校では、事情を知らない、日常生活に関わってこないという傍観者層があらわれ、関係ない、関心がない等のコメントが多くなる」(橋本1999, p. 129)と述べる。また国際比較調査においても、日本では学年進行とともに「傍観者」が増え続けることが示されている(森田2010)。これらの知見を踏まえて、多様な出身階層の生徒が在籍する学級ほどいじめ被害の多い学級だとする分析結果を解釈するなら、生徒の家庭背景が多様化していれば生徒相互のかかわりが生じにくくなるため、いじめ場面では傍観者となる傾向が強まるということかもしれない。

5 特別活動指導の現状と課題

いじめは「教育問題」のなかでも社会的関心が高く、特別活動においてもその解決が求められている。本論は、学級の実態にもとづいた解決方法や実践を構想する必要があることを確認したうえで、いじめ被害の観点からTIMSS2011データを分析した結果、次のことが明らかとなった。

第1に生徒のいじめの被害経験を類型化すると、3つのタイプが示された。具体的には、(1) いじめ被害のない類型、(2) 「コミュニケーション操作系」のいじめ被害を中心とする類型、(3) 複合的ないじめ被害の類型である。最後の類型は、「暴力系のいじめ」被害者は「コミュニケーション操作系のいじめ」被害者でもあることを示すものであり、両者が重複し深刻な被害に直面していると考えられる。したがって、被害

者の視点からみれば、被害は心理的なもの身体的なものにかかわらず、複合的に生じており、それほど明確に区別できるわけではないことを示唆する。

第2に学級レベルにおいても、被害を訴える生徒が多い学級と被害が相対的に少ない学級とが区別された。すなわち、どの学校・学級でも上記で確認された生徒の被害類型が一樣に分布しているのではなく、学級集団による違いがある程度、観察されるということである。

第3に被害の類型と生徒個人および学級レベルの客観的特徴との関係を検討したところ、生徒個人については、例えば、男性ほど被いじめ経験が多いなどの傾向が観察された。また、出身階層や学力に関しては、全体の平均から離れた特徴を持つ生徒において、いじめ被害が相対的に生じやすかった。これに対し、本論で検討した学級の客観的特徴は強く影響しているとはいえなかった。この点は、同じデータで地域の経済状況や学年規模などがいじめと関連しないことを示した須藤(2014)の研究とも重なる。しかし、多様な出身背景の生徒が在籍する学級ほど、いじめの被害が多くなっている学級であることも見出された。これは、多様性は葛藤の源泉でもあることを意味しており、重要な結果だと考えられる。

このように学級変数の効果は限定的であったが、それには生徒の学校生活が学級内に限定されるものではないこと、検討した要因が学級の客観的特徴のみだったことも関係しているかもしれない。しかし、中学生の学校適応に関する最近の研究は、友人関係の分極化が生じている学級の生徒ほど学校適応が低いことを明らかにしている(林川 2015)。生徒の出身階層も友人関係の分極化の原因になるとすれば、出身階層多様性の影響が認められたことは、特別活動の実践を考えるにあたって注目に値する。なぜなら、今日では階層間の格差拡大が懸念され、同じ学校に通う児童生徒の間で家庭背景の違いが顕在化することも想定されるからである⁽¹¹⁾。それは学校・学級内の階層多様性が増すということであり、指導において生徒の同質性は前提にできないことを意味する。

しかしながら、日本の学校は一定の同質性を前提とした共同体であったとされる(恒吉 2008)。また、恒吉(1999)はニューカマーの子どもの観察をもとに、特別活動などの勉強以外の活動が多い日本の学校の特徴について次のことを指摘する。それは、みんなで協力して一緒に同じことをすることがかえって遅れや序列化を目立たせること、またそのような一斉体制は同質的集団では矛盾が露呈しないかもしれないが、バラツキがある場合は個人差に配慮しないという欠点を持つ、ということである。

特別活動は「望ましい集団活動」をその目標としている。「望ましい集団活動」については、「特に集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合い、伸ばしていくような活動を行うとともに、民主的な手続きを通して、集団の目指すべき目標や集団規範を設定し、互いに協力し合って望ましい人間関係を築き、充実した学校生活を実現していくことが必要である」と明記されている(文部科学省 2008, p. 8)。

上述の理解にもとづけば、同質的な集団において、こうした「望ましい集団活動」は達成されやすいことになる。しかし、それは容易に達成できるわけではなく、学級集団が多様な背景を持つ生徒から構成されていけば、いっそう困難になるに違いない。多様性を持つ集団では、生徒同士のかかわりが生じにくくなり、それがいじめ場面においては傍観者の増加につながる可能性もあるからである。他方、学級の密室性がいじめの温床だとする議論はすでに確認済みだが、多様性を持つ集団に対し強制力を高めれば、学校生活はもっと窮屈なものとなり、いじめがいっそう深刻化することも考えられる。容易な課題ではないけれども、生徒の多様性を尊重しつつ、他方で分極化が生じにくくすること念頭に置いたうえで、特別活動の実践を検討する必要があるだろう。

もちろん、これまでも「多様性」が無視されてきたわけではない。現在でも、例えば「多様な他者と協力して生活上の諸問題を解決し、よりよい生活を築くことができるようにする」(文部科学省 2008, p. 14)と示されており、また次期学習指導要領の審議においても「特別活動は多様な他者との集団活動を基本とし、これまでも『話し合い』を全ての活動の中で重視してきた」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 2016, p. 313)と評価している。しかし、多様性は葛藤の源泉にもなり得るという視点はほとんどみられない。まずは、学校・学級集団において生徒の多様性が増せば、いじめなどの生徒同士の人間関係の葛藤が生じる可能性があることを念頭に置いたうえで、いじめの原因を児童生徒の「社会性の未熟さ」といった個人要因ではなく、集団の観点から考えていくことが重要であろう。

注

- (1) このほか、「いじめや暴力などの問題を生徒会として取り上げ、生徒集会などで話し合っていくことは、生徒自ら自己の生き方を見つめ、正義感や倫理観を身に付けるうえで重要である」(文部科学省 2008, p. 61) と記述されている。
- (2) 日本国内の研究に関する包括的なレビューについては久保田 (2012) を参照。
- (3) 加害者の意図にもとづく類型化とその対応を検討したものとして住田 (2007) がある。
- (4) 簡便にするため、学力については数学の5つのPV (Plausible Value) をあらかじめ平均した変数を使った。また出身階層は、父母の学歴、蔵書数、所有財の各変数に多重対応分析をあてはめ、第1軸上の座標を各個人の出身階層のスコアとした。ただし親の学歴は「わからない」も多かったことから、これも他と同様に1つのカテゴリーとして含めて計算した。
- (5) 抽出された学校から1つの学級が抽出されているので、学級レベルの変数と呼ぶことにする。なお1つの学校で2クラスが抽出されているケース (1校) は除外して分析を行った。
- (6) いずれかの変数に欠損値のあるケースは除外した。
- (7) 分析の際、量的変数はすべて標準化した。また、生徒ウェイト (TOTWGT) を使用した。
- (8) 分析にはLatent GOLD 5.1 (Vermunt and Magidson 2016) を使用した。
- (9) 第1段階として個人レベルの変数のみを用い潜在クラス数を確定したのち、第2段階として学級レベルの潜在クラス数を推定した場合でも、同じモデルが採択される。
- (10) 学力と出身階層は量的変数ではなく、5段階に区分した質的変数を投入した分析も行ったが、ここで示した結果と傾向は同じであった。
- (11) このほか、家庭背景によって学区が分離し、学校間で階層分化が生じる方向もある。

文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2016, 『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』 (2016年10月24日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm) .
- Collins Linda M. and Stephanie T. Lanza, 2010, *Latent Class and Latent Transition Analysis: With Applications in the Social, Behavioral and Health Sciences*, Wiley.
- 藤田英典, 1997, 『教育改革——共生時代の学校づくり』 岩波書店。
- 橋本摂子, 1999, 「いじめ集団の類型化とその変容過程——傍観者に着目して」『教育社会学研究』第64集, pp. 123-142.
- 林川友貴, 2015, 「中学生の学校適応メカニズムの実証的検討——学級と部活動に着目して」『教育社会学研究』第97集, pp. 5-24.
- Ishida, Hiroshi and Satoshi Miwa, 2012, "School Discipline and Academic Achievement in Japan," Arum, Richard and Melissa Velez eds., *Improving Learning Environments: School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*, Stanford University Press, pp. 163-195.
- 加野芳正, 2011, 『なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか?——透明な暴力と向き合うために』 日本図書センター。
- 北澤毅, 2015, 『「いじめ自殺」の社会学——「いじめ問題」を脱構築する』 世界思想社。
- 国立教育政策研究所編, 2013, 『TIMSS2011算数・数学教育の国際比較——国際数学・理科教育動向調査の2011年調査報告書』 明石書店。
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2014, 『楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動 (小学校編)』 (2016年10月24日取得, http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/tokkatsu_e_datac.pdf?time=1472307279706) .
- 久保田真功, 2003, 「学級におけるいじめ生起の影響要因の検討——学級集団特性と教師によるいじめ予防策に着目して」『日本特別活動学会紀要』第11号, pp. 95-104.
- 久保田真功, 2012, 「国内におけるいじめ研究の動向と課題——いじめに関する3つの問に着目して」『子ども

社会研究』第18号, pp. 53-66.

間山広朗, 2011, 「いじめの定義問題再考——『被害者の立場に立つ』とは」北澤毅編『〈教育〉を社会学する』学文社, pp. 98-126.

三輪哲, 2009, 「潜在クラスモデル入門」『理論と方法』Vol. 24, No. 2, pp. 345-356.

文部科学省, 2008, 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』ぎょうせい。

森田洋司, 2010, 『いじめとは何か——教室の問題, 社会の問題』中央公論新社。

森田洋司・清永賢二, 1994, 『新訂版 いじめ——教室の病』金子書房。

森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌一編著, 1999, 『日本のいじめ——予防・対応に生かすデータ集』金子書房。

内藤朝雄, 2009, 『いじめの構造——なぜ人が怪物になるのか』講談社。

須藤康介, 2014, 「いじめと学力——TIMSS2011 中学生データの計量分析から」『江戸川大学紀要』第24号, pp. 121-129.

住田正樹, 2007, 「いじめのタイプとその対応」『放送大学研究年報』第25号, pp. 7-21.

竹川郁雄, 1993, 『いじめと不登校の社会学——集団状況と同一化意識』法律文化社。

竹川郁雄, 2006, 『いじめ現象の再検討——日常社会規範と集団の視点』法律文化社。

恒吉僚子, 1999, 「教師は多文化時代に対応できるか——教師の意識を問う」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来——あすの教師像を模索する』教育出版, pp. 97-113.

恒吉僚子, 2008, 『子どもたちの三つの「危機」——国際比較から見る日本の模索』勁草書房。

Vermunt, Jeroen K., 2003, "Multilevel Latent Class Models," *Sociological Methodology*, Vol. 33, pp. 213-239.

Vermunt, Jeroen K., 2008, "Latent Class and Finite Mixture Models for Multilevel Data Sets," *Statistical Method in Medical Research*, Vol. 17, No. 1, pp. 33-51.

Vermunt, Jeroen K. and Jay Magidson, 2016, *Technical Guide for Latent GOLD 5.1: Basic, Advanced, and Syntax*, Statistical Innovations Inc.

柳治男, 2005, 『〈学級〉の歴史学——自明視された空間を疑う』講談社。