

香川大学教育学部・愛媛大学教育学部 合同企画



香川大学
KAGAWA UNIVERSITY

高校生のための 学校で役立つ教育心理学



落ち着いている学級のいじめはより深刻?!

—いじめと適応の心理学—

金網 知征

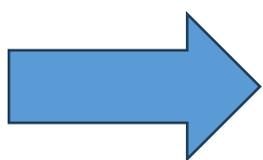
(香川大学教職大学院 教授)



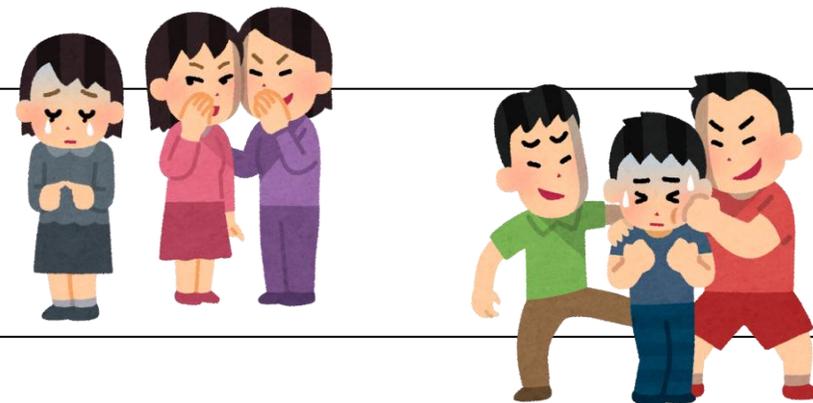
「いじめ」とは？－研究上の定義と教育実践上の定義

【研究上の定義】

『同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的にあるいは集合的に、他方に対して精神的・身体的苦痛を与えるもの』（森田・清永，1985）



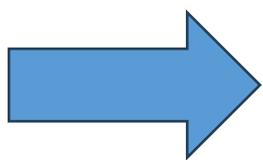
- 加害側と被害側との間の「不均衡な力関係」
- 相手に何かしらの「苦痛」を与える行為
- 相手に何かしらの「苦痛」を与えようとする「意図の悪さ」



【教育実践(法律)上の定義】

『「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう』

（いじめ防止対策推進法 平成25(2013)年法律第71号 第2条）



- 加害側と被害側との間の「既存の関係性」
- 相手に何かしらの「影響」を与える行為
- 相手が感じた何かしらの「心身の“苦痛”」

※ 法律上の定義においては、「意図の善し悪し」は問題にはしない



ちなみに・・・「いじめ」って悪いこと？

石川県公立小学校いじめ損害賠償請求訴訟(金沢地裁判決 平成30年2月26日)

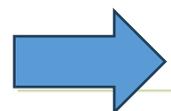
『**小学校は、未だ心身ともに発達途上にある児童らが、他の児童との集団活動を通じてその人格を形成陶冶し、社会性を涵養する場でもあり、その過程においては他の児童との衝突や疎外その他の不適切な社会的接触により不愉快な経験をする児童が生じることも当然に想定される。このような不愉快な思いをしたこと自体から直ちにそれを惹起した行為を逐一不法行為として損害賠償請求権が発生することは、上記のような集団活動を通じた人格の形成陶冶の場としての小学校の意義にそぐわない**』

つまり・・・「いじめ」は社会性発達の一つの過程であり、その涵養の場である学校において「いじめゼロ」は想定し難い？

⇒ こんなことを言うと、「**いじめを肯定するのか？**」、「**加害者の味方をするのか？**」というお叱りを受けるのだけれども・・・**子どもたちには純粋に「いじめゼロ」を目指してほしい。**

ただその子どもたちの間で「衝突」や「葛藤」が起こった時に、**大人はどうしてる？**というのが問題。

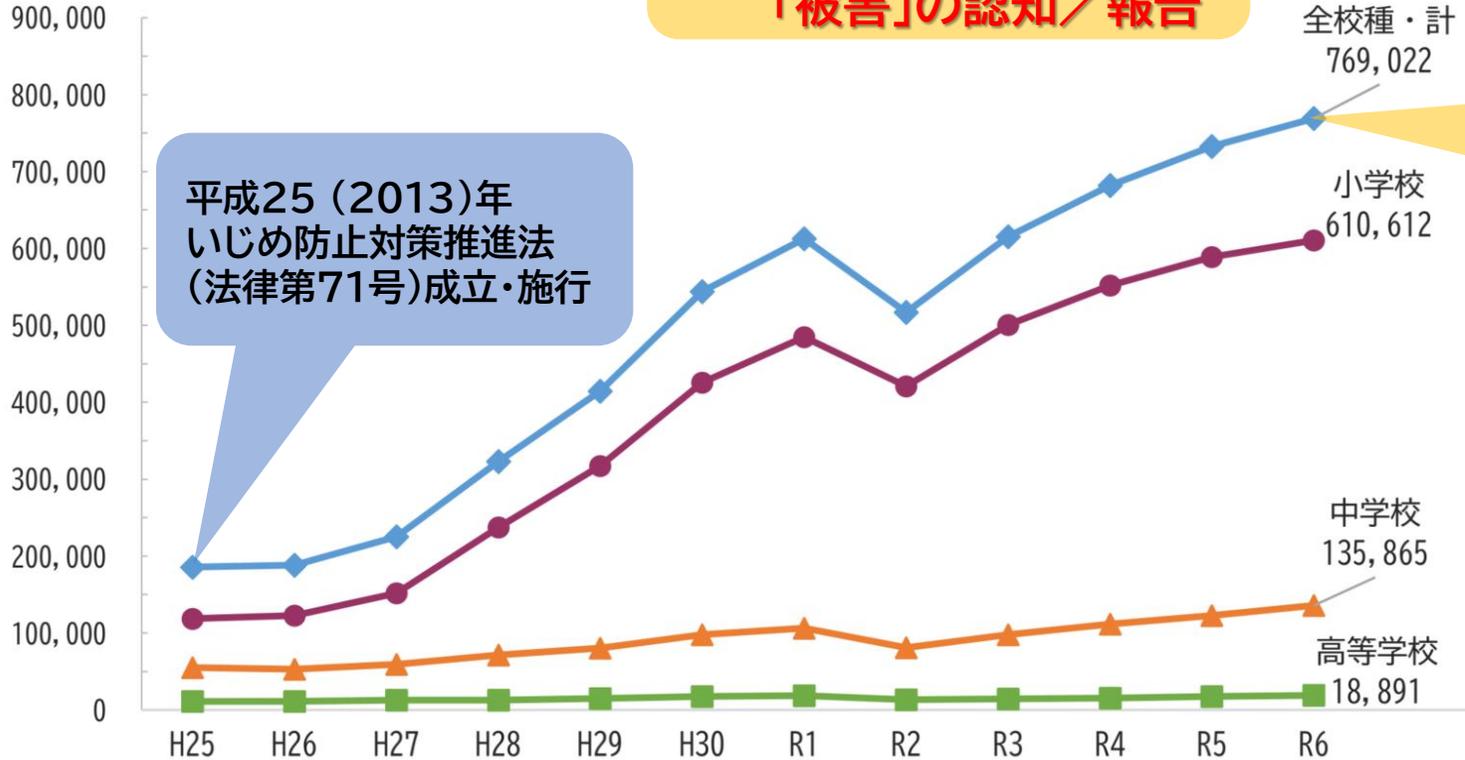
⇒ 大人たちが子どもたちと一緒に「いじめゼロ」を目指すと、**ゼロでないものまでゼロにしようとする(=無かったことにする)**ことにも繋がりがかねない。



「いじめは当然にある」という認識は非常に重要！

いじめの実態

(件)



文部科学省(2025)
令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等
生徒指導上の諸課題に関する調査結果より

令和6(2024)年 前年比

小学校:61万 612件 ⇒ 2万1,682件増
 中学校:13万5,865件 ⇒ 1万3,162件増
 高等学校:1万8,891件 ⇒ 1,280件増
 特支学校: 3,654件 ⇒ 330件増

 合計: 76万9,022件 ⇒ 3万6,454件増

※ 文部科学省としては、いじめの認知件数が多い学校について、
「いじめを初期段階のものも含めて積極的に認知し、その解消に向けた取組のスタートラインに立っている」と極めて肯定的に評価する

(平成27年8月17日付け児童生徒課長通知)

※ いじめを認知していない学校にあっては真にいじめを根絶できている場合も存在するであろうが、**解消に向けた対策が何らとられなく放置されたいじめが多数潜在する場合もあると懸念している。**

年度	H25	H26	H27	H28	H29	H30	R1	R2	R3	R4	R5	R6
小学校	118,748 17.8	122,734 18.6	151,692 23.2	237,256 36.5	317,121 49.1	425,844 66.0	484,545 75.8	420,897 66.5	500,562 79.9	551,944 89.1	588,930 96.5	610,612 101.9
中学校	55,248 15.6	52,971 15.0	59,502 17.1	71,309 20.8	80,424 24.0	97,704 29.8	106,524 32.8	80,877 24.9	97,937 30.0	111,404 34.3	122,703 38.7	135,865 42.6
高等学校	11,039 3.1	11,404 3.2	12,664 3.6	12,874 3.7	14,789 4.3	17,709 5.2	18,352 5.4	13,126 4.0	14,157 4.4	15,568 4.9	17,611 5.5	18,891 5.9
特別支援学校	768 5.9	963 7.3	1,274 9.4	1,704 12.4	2,044 14.5	2,676 19.0	3,075 21.7	2,263 15.9	2,695 18.4	3,032 20.7	3,324 22.3	3,654 23.8
計	185,803 13.4	188,072 13.7	225,132 16.5	323,143 23.8	414,378 30.9	543,933 40.9	612,496 46.5	517,163 39.7	615,351 47.7	681,948 53.3	732,568 57.9	769,022 61.3

※ 上段は認知件数、下段は1,000人当たりの認知件数。



いじめの否定的影響

【被害側への影響】

- 自殺念慮／自殺未遂(Van Geelら, 2022)
- 全般性不安／社会不安 (Hawker & Boulton, 2000)
- 自尊感情／自己肯定感の低下(Van Geelら, 2018)
- 精神病様症状(Van Damら, 2012)
- 抑うつ症状(Ttofiら, 2016)
- 学業成績の低下(Strømら, 2013)
- 欠席・不登校(Gastic, 2008)
- その他心身症状(Gini & Pozzoli, 2013)

【加害側への影響】

- 自殺念慮／自殺未遂(Holtら, 2015)
- 抑うつ・不安障害(Christinaら, 2021)
- 社会的孤立／対人関係破綻(Ttofi & Farrington, 2011)
- 武器の携帯(Valdebenitoら, 2018)
- 薬物使用(Valdebenitoら, 2015)
- 学業成績の低下(Strømら, 2013)
- 将来の暴力行為／犯罪への関与(Ttofiら, 2011, 2012)

※ いじめは被害側はもちろん、加害側にも様々な否定的影響を及ぼす。
⇒ 「ゼロ」にはできないけど、できるだけ起こらないように、起こっても深刻化しないように対策することはとても大事





いじめ防止に向けた国内外の対策プログラム／プロジェクト

日本

- いじめ防止対策推進法に基づくいじめ防止
 - 早期認知と組織的情報共有／対応
 - 見取りの精緻化と定期的なアセスメント
- ピア・サポートプログラム
 - サポーターの養成による草の根活動(横浜市)
 - 目安箱による紙上相談(鳥大附属) など
- いじめ防止サミット／フォーラム
 - 子どもが主体となった協議と情報発信
 - 学校や校区、基礎自治体を超えた取組
- ICTを活用した見取りと情報共有の効率化
 - いじめモニタリングシステム(奈良県)
 - 心身の健康観察アプリ(北海道他)
 - いじめリスクアセスメントアプリ(北海道)

海外

- シェフィールド・プロジェクト(イギリス)(Smithら, 1994)
 - 全校体制で取り組むキャンペーン型アプローチ
 - 全校方針策定・カリキュラム一体型啓発活動
 - “HotSpot”スーパーバイザー
 - ピア・カウンセリング
 - **約17%(小)、約3～5%(中)の被害減少**
- KiVaプログラム(フィンランド)(Herkamaら, 2017)
 - 子どもの意識や行動の改善を目指した心理教育的アプローチ
 - 傍観者をターゲットとした取組
 - 普遍的(予防的)対策と焦点的(事後対応的)対策
 - **約30%の被害減少**
- オルヴェウスいじめ防止プログラム(ノルウェー)
 - 大人が主導する管理・構造的アプローチ
 - 学校・学級・個人・地域の4つの水準による取組
 - **約50%の被害減少**



いじめめる理由・見て見ぬふりの理由

【加害者について】

「『いじめをする子は不適応』という認識は、最大限肯定的にみても、いじめの真実を一側面からのみ捉えるものであり、多くの場合、議論を間違った方向へと導く。少なくともいじめをする子の一部は、社会的状況を的確に判断し、周囲を巧みに操作しながら、自身の欲求充足や目標・目的の達成等、様々な報酬獲得のために、実に適応的に行動している。」(Smith, 2014)

【傍観者について】

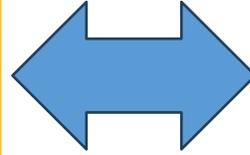
「学級集団では、特定の子どもが合理的な理由なく『いじめられっ子』というラベルを貼られ、一時的あるいは継続的に学級内のあらゆる敵意の対象とされることで、他の子ども達が被害者にならないでいられるスケープゴート化が広く起こっている。」(Schuster, 1999)

【加害の報酬と抑制要因】

加害の報酬

- 相手から得る金品(物理的)
- 支配力や地位の向上・維持(社会的)
- 自尊心・有能感の向上、ストレス発散(心理的)

葛藤・衝突



加害の抑制要因

- 命令的規範(「いじめは絶対に許されない」)
- 道徳的情動(共感、同情、良心、罪悪感、義憤等)
- 道徳的諸価値の理解と実践(善悪の判断、親切・思いやり、友情・信頼、公正・公平・社会正義等)

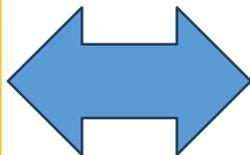
いじめを報酬獲得の手段として用いることがリスクとなる「道徳的環境づくり」、リスクを正しく認識させる「リスク認知教育」、欲求充足・目標達成に向けた「代替手段の提示」

【傍観の報酬と仲裁の促進要因】

傍観の報酬

- 自身が標的とならずにすむ安心感
- 次の標的となるかもしれない恐怖心
- 個人的な否定的感情の代替的発散

葛藤・衝突



仲裁の促進要因

- 命令的規範(「いじめは絶対に許されない」)
- 道徳的情動(共感、同情、良心、罪悪感、義憤等)
- 道徳的諸価値の理解と実践(善悪の判断、親切・思いやり、友情・信頼、公正・公平・社会正義等)

子ども達が、不安や恐怖心を抱くことなく、いじめに介入したり、教員に報告したりできる、「安全・安心」かつ「道徳的」な環境づくり



落ち着いている学級のいじめはより深刻？！ Healthy Context Paradoxとは？

フィンランドのサルミヴァリ教授が2018年の論文で初めて提唱

(Garandean, Lee, & Salmivalli, 2018; Garandean & Salmivalli, 2019)

Healthy=健全な、Context=文脈、Paradox=逆説、矛盾

⇒ 健全な文脈における逆説／矛盾

⇒ ① 学校／学級全体のいじめ被害の減少

② 学校／学級環境の『健全化』

③ 依然としていじめられ続けている少数の被害者が受ける苦痛は、対策／健全化前よりも深刻化

※ いじめ防止対策が成功して学級のいじめが減れば、被害者の幸福度は上がると予想されたが、実際には逆の心理的メカニズムが働くことが明らかになった。

⇒ 不安、抑うつ、孤独感はより高く、自尊心、自己肯定感はより低いという結果





Healthy Context Paradoxはなぜ起こる？

1. 原因帰属(Weiner, 1971; 1979)

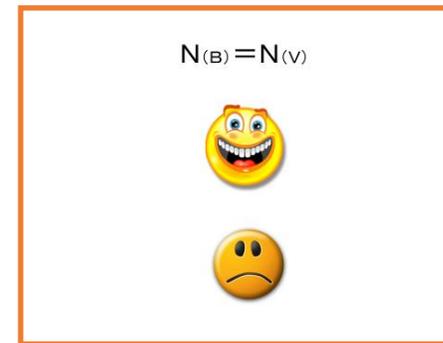
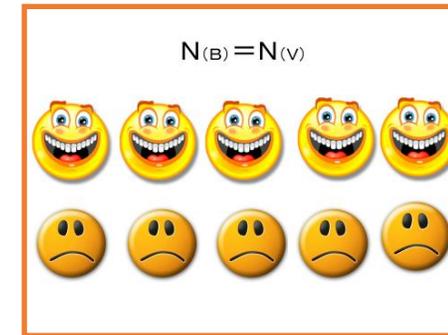
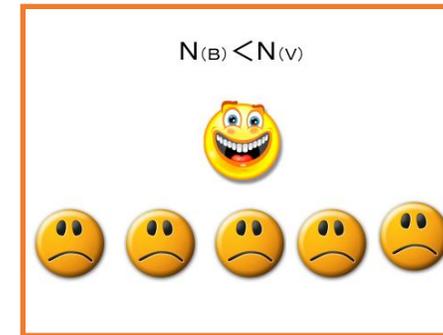
- = 自他の行動やその結果の原因を「～のせい」と解釈する心理プロセス
- ⇒ 学級内で自分だけが被害にあっている状況にある子は、その原因が自分にあると考えやすくなる(=自責的帰属)
- ⇒ **自責的帰属は不安や抑うつを悪化させる**(Sticcaら, 2013)

2. 社会的比較(Festinger, 1954)

- = 正しい自己評価を行うために自己と他者を比べる社会行動
- ⇒ 学級内で自分だけが被害にあっている状況にある子は、いじめられている自分といじめられていないクラスメートを比較することになる(上方比較)
- ⇒ **上方比較は自己評価を低下させる**(Tesser, 1988)

3. 社会的支援

- = 他者から提供される精神的・物理的援助
- ⇒ 被害にあっている子同士は友人関係を形成しやすいが、いじめられていない子とは友人関係を形成しにくい
- ⇒ **学級内での孤立化や拒絶は精神的困難を悪化させる**(Sentseら, 2013)



Toda, Strohmeier, & Spiel (2008)
どの状態が一番つらい？



まとめにかえて

文部科学省(2025)

令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題
に関する調査結果より

いじめの解消状況

※ 年度末現在の状況

● いじめの防止等のための基本的な方針

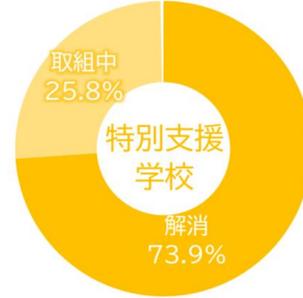
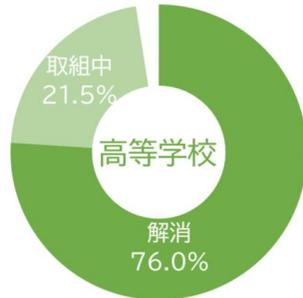
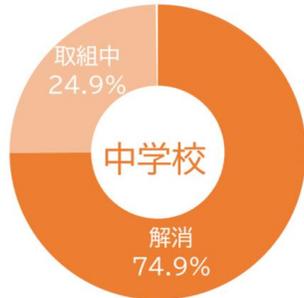
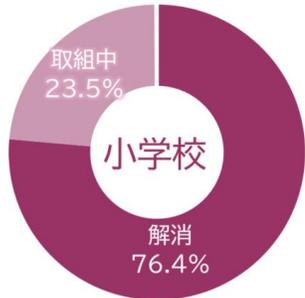
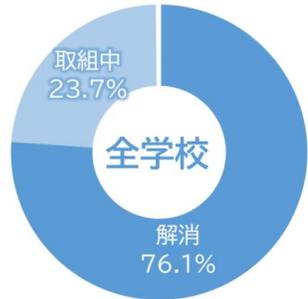
「解消している」状態とは、少なくとも次の2つの要件が満たされている必要がある。ただし、これらの要件が満たされる場合であっても、必要に応じ、他の事情も勘案して判断するものとする。

① いじめに係る行為が止んでいること

被害者に対する心理的又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む。)が止んでいる状態が相当の期間継続していること。この相当の期間とは、少なくとも3か月を目安とする。ただし、いじめの被害の重大性等からさらに長期の期間が必要であると判断される場合は、この目安にかかわらず、学校の設置者又は学校いじめ対策組織の判断により、より長期の期間を設定するものとする。

② 被害児童生徒が心身の苦痛を感じていないこと

いじめに係る行為が止んでいるかどうかを判断する時点において、被害児童生徒がいじめの行為により心身の苦痛を感じていないと認められること。被害児童生徒本人及びその保護者に対し、心身の苦痛を感じていないかどうかを面談等により確認する。



※ 現状、2割強のいじめは解消に至らず、解消に向けて取組中という状況。

⇒ たった1人でも継続して被害にあっている子がいれば、その一人が最悪の状況を迎える可能性が常にあることを忘れてはいけない。

※ **学級全体・学校全体として取組が効果を示していると思われる時こそ、そこから漏れてしまっている子がいないかを注視する必要がある！**

⇒ **いじめの減少率や解消率だけで判断するのは危険！（例えば、B/V比率など）**



引用文献

- 森田洋司・清永賢二(1994)新訂版 いじめ:教室の病い, 金子書房
- 文部科学省(2025)令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果(概要版)
https://www.mext.go.jp/content/20260305-mxt_jidou02-100002753_3.pdf
- van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., & Vedder, P. (2022). Does peer victimization predict future suicidal ideation? A meta-analysis on longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 64*, 1–6.
- van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., & Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review, 49*, 31–40.
- Hawker, D.S.J. and Boulton, M.J. (2000) Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*, 441–455.
- van Dam DS, van der Ven E, Velthorst E, Selten JP, Morgan C, de Haan L. (2012) Childhood bullying and the association with psychosis in non-clinical and clinical samples: a review and meta-analysis. *Psychol Med.*
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 31*(1), 8–27.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect, 37*(4), 243–251.
- Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review, 60*(4), 391–404.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 132*, 720–729.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics, 135*(2), e496–e509.
- Christina, S., Magson, N. R., Kakar, V., & Rapee, R. M. (2021). The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 85*, 101979.

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- Valdebenito, S., Ttofi, M. M., Eisner, M., & Gaffney, H. (2018). Weapon carrying in and out of school among pure bullies, pure victims and bully- victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional and longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 33,62–77.
- Valdebenito, S., Ttofi, M., & Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta- analysis of cross-sectional studies. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 137–146
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Herkama, S., & Salmivalli, C. (2017). KiVa antibullying program. In M. Campbell & S. Bauman (Eds.), *Reducing cyberbullying in schools: International evidence-based best practices* (pp. 125–134). Elsevier Academic Press.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2018). Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 64–72.
- Garandeau, C.F. and Salmivalli, C. (2019), Can Healthier Contexts Be Harmful? A New Perspective on the Plight of Victims of Bullying. *Child Dev Perspect*, 13: 147-152.
- Elig, T. W., & Frieze, I. H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(4), 621–634.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739–750.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 21. *Social psychological studies of the self: Perspectives and programs* (pp. 181–227). Academic Press.
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Salmivalli, C., & Cillessen, A. H. N. (2013). The dynamics of friendships and victimization in adolescence: A social network perspective. *Aggressive Behavior*, 39, 229-238.



ご清聴ありがとうございました。

金網知征

(kanetsuna.Tomoyuki@kagawa-u.ac.jp)