

移民的背景といじめ

——TIMSS を用いた実証的分析——

中原 慧

1 序論

本稿は、移民的背景のある児童生徒の学校生活におけるいじめ被害の経験がどの程度広がっており、また、「日本人」児童生徒との間に経験のされ方に格差が生じているのかを明らかにすることを目的とする。

1989年の「出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）」を契機に、多くの「ニューカマー」と呼ばれる人々が渡日してきている⁽¹⁾。2019年の時点で、外国籍者が総人口に占める割合は2%を超えている（総務省 2020）。また、外国籍者に加えて、帰化者や両親のいずれかが外国籍者の者を含めた割合は、総人口の5%程度にまで達しているとされ、特に、その割合は若年層で高く、今後はよりその割合が高まるとされている（是川 2019）。

こうした状況の中で、移民的背景のある児童生徒は、外国人学校やインターナショナルスクールなどを選択しない限りは、基本的には日本の公立学校へ通うことになる。1989年の入管法の改正から間もないころから彼らが、身体的特徴や文化的な違いなどの移民的背景に関連する異質性を理由にいじめ被害にあっていることが報告されている（高橋・バイパエ 1996）。その後も、彼らの有する異質性と教室内の人間関係において排除の対象となりやすいこととの関連が繰り返し指摘されてきた（宮島・太田編 2005；下地 2018；清水ほか編 2021）。近年では、文部科学省（2017）は「いじめの防止等のための基本的な方針」の中で、外国にルーツのある児童生徒に対して学校が配慮することを求めているが、彼らがいじめ被害を受けている状況は、現在に至るまで大きくは変わっていないと考えられる。

移民的背景のある児童生徒の異質性といじめ被害の関連が指摘されている一方で、高橋・バイパエ（1996）は、言語面や外見上の特徴に差異がないと当事者（移民的背景のある児

⁽¹⁾一般的に、1970年代のインドシナ難民の受け入れ以前から居住している在日コリアンの人々などを指して「オールドカマー」といい、それ以外の新たに渡日してきた人々を「ニューカマー」と呼称する場合が多い。本稿の分析対象となる移民的背景のある児童生徒は、「ニューカマー」に該当する。

童生徒)が認識している場合でも、親が外国出身であることが周囲に知られた場合に、いじめに発展する事例が存在することを指摘している。清水ほか編(2021)も、当事者がいじめの原因として自身のエスニシティに関連する特徴を述べない事例があることを指摘している。ここからは、日本の学校では「異質性が排除されやすい」という視点では把握できない過程が、移民的背景のある児童生徒が経験するいじめ被害には内在していると考えられる。これまでの議論では、異質性といじめ被害の関連についての議論が前景化しており、移民的背景のあること自体がいじめ被害にあいやすくする可能性に関する議論の蓄積が十分ではない状況といえる。

こうしたいじめ被害は、外国人学校への転校や不登校など、日本の公立学校からの排除の一因とされる(宮島・太田編 2005)。公教育としての学校からの排除は、移民的背景のある児童生徒の教育上の達成を低位にし、また、卒業資格がないために就職も困難とする。結果として、彼らが社会的に低位な状態に固定化される危険性が生じる⁽²⁾。つまり、将来的な社会統合の観点からも、いじめ被害の緩和は必要不可欠であり、そのためにもいじめ被害の実相や背景にある構造、あるいは経年的な動向を把握することを通じ、いじめ被害への対策を講じていくことが必要となる。

本稿では、このような問題意識に立ち、移民的背景のある児童生徒のいじめ被害の実態を実証的に把握することを目的とする。分析には、TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) という教育に関する国際的な調査のデータを用いる(International Association for the Evaluation of Educational Achievement 2005, 2009)。移民的背景のある児童の間におけるいじめ被害の広がりやそれらがどの程度言語的、文化的異質性に関連しているのかを分析する。そのために、本稿は、マルチレベルロジスティック回帰分析を行う。

以下、本稿では、第2節において、いじめに関する先行研究を概観する。日本におけるいじめ研究から移民的背景の有無によっていじめ被害にあうリスクに格差が生じるかについて検討を行う。次いで、移民的背景のある児童生徒のいじめ被害のリスクに関する欧米の研究を中心に、どのような議論が蓄積されているのかを把握する。第3節では、本稿の分析に用いるデータ及び分析手法の説明を行う。次いで、第4節では、分析結果を示し、第5節において、分析結果を基に考察を行う。

(2)また、外国人学校を卒業することができた場合でも、外国人学校の多くが各種学校であることやブラジル人学校など各種学校の認定を受けていない学校も多くあるといわれ、大学入学資格が得られないといった課題がある(太田・坪谷 2005: 20)。2003年には、「高等学校卒業程度認定試験(旧大学入学資格検定)」を経ることなく、受験することが可能となっている。しかし、その制度の対象の範囲などについては様々な課題が残されている。

2 先行研究

2-1 いじめの発生要因

本項では、これまでのいじめ研究の蓄積の内、いじめの発生にかかわる要因に関する研究から、移民的背景のある児童生徒がいじめ被害にあいやすいと推測できるかについて検討を行う。

滝（1992）によると、いじめの発生要因に関する研究は5つに分類される。第一に、「性格原因仮説」、第二に「機会原因仮説」、第三に「不適応原因仮説」、第四に「規範意識欠如仮説」、第五に「扇動仮説」である。本稿では個々の仮説を詳述することはできないが、本研究は「機会原因仮説」に依拠しつつ、移民的背景の有無によっていじめ被害にありリスクに格差が生じうるかを検討する⁽³⁾。

「機会原因仮説」の代表的な研究としては竹川（1993）の「ヴァルネラビリティ」に関する議論がある。竹川（1993）は、被害者側には「ヴァルネラビリティ（脆弱性あるいは攻撃誘発性）」と呼ばれる特徴があり、それらはいじめを引き起こしやすいものだとする。ここでいう「ヴァルネラビリティ」とは、身体的な特徴や学力の高さ／低さ、周囲の規範に則った行動ができない等の周囲と比較した場合に「目立つ」特徴のことである。あくまでも「目立つ」ことが焦点となっているため、肯定的な評価を得ている特徴であっても「ヴァルネラビリティ」となる可能性がある。

ただし、何らかの目立つ特徴自体が、常に「ヴァルネラビリティ」となるわけではない。竹川（1993）は、「いじめ許容空間」といういじめが発生しやすい状況において、目立つ特徴が「ヴァルネラビリティ」となると指摘している。つまり、どのような特徴が「ヴァルネラビリティ」となるかは、教室内の状況に依存している。同じような特徴を持っている場合でも、ある児童生徒はいじめ被害にあうが、もう一方の児童生徒はいじめ被害にあわないことは十分に想定される。また、森田（2010）は教室内の人間関係における力関係のアンバランスさを背景に、「いじめとは相手に脆弱性を見出し、それを利用する、あるいは、脆弱性を作り出していく過程である。」（森田 2010: 76）と述べている。つまり、「ヴァルネラビリティ」がいじめ被害の発生に先行して存在しているのではなく、何らかの異質性がいじめに利用されていく、あるいは、異質性が「ヴァルネラビリティ」へと構成されていくのである⁽⁴⁾。したがって、注目すべき点は、どのような異質性が「ヴァルネラビ

⁽³⁾ 各仮説の内容については、滝（1992）や久保田（2013）などを参照されたい。

⁽⁴⁾ ただし、仮に、「ヴァルネラビリティ」が教室内の力関係や相互作用によって構成されるとしても、当事者である移民的背景のある児童生徒の視点からは、「ヴァルネラビリティ」が原因であると捉えられる

リティ」となるかではなく、「誰」の異質性や特徴が「ヴァルネラビリティ」となりやすいかということであろう。

ここで、移民的背景のある児童生徒に注目すると、彼らが「ヴァルネラビリティ」となりうる多くの特徴を有していることが分かる。例えば、学力について、移民的背景のある児童生徒は「日本人」児童生徒と比較し低位な状態にある（永吉・中室 2012）。また、言語的な違いや日本以外での生育などにより、「日本的」な規範に沿った行動ができず、周囲から目立つことも十分に想定される。

加えて、移民的背景のある児童生徒が教室内の人間関係で周縁化されやすいとされ（清水 2006）、こうした状況も彼らのもつ特徴を「ヴァルネラビリティ」として構築されやすくするだろう。つまり、「ヴァルネラビリティ」という視点からは、日本の教室がいじめを許容する空間であるならば、いじめ被害に直面するリスクが、移民的背景のある児童生徒により顕著に現れると推測される。

2-2 異質性がいじめを引き起こす？

前項の日本のいじめ研究からは、「ヴァルネラビリティ」がいじめ被害に先行して存在し、それがいじめ被害を引き起こすという構図に対して批判的な分析が加えられていることが分かった。むしろ、いじめ被害が生じる際に、加害者が被害者の特徴を「ヴァルネラビリティ」として構築し、事後的に「ヴァルネラビリティ」が原因であると我々が理解している可能性を示唆している。

一方で、日本において、移民的背景のある児童生徒のいじめ被害に関する議論を振り返ると、彼らの持つ言語的、文化的、身体的異質性がいじめ被害の理由として、または、実際に周囲からの悪口などで言及されている（高橋・バイパエ 1996; 太田・宮島編 2005; 下地 2018; 清水ほか編 2021）。この背景には、そうした彼らの持つ移民的背景に由来する特徴が学校文化や実践を通じて、彼らの学校生活上の課題を生じさせ、いじめ被害につながりやすい構造があると考えられる。

太田（2005）は、児童生徒を「等しく」扱うことを基底とする形式的平等教育が、移民的背景のある児童生徒の学習困難などの教育的な課題の背景にあると指摘している⁽⁵⁾。そうした方針の下では、言語的な困難が学習上の障壁となっている場合でも、移民的背景

可能性は高い（児島 2021: 216）。つまり、当事者にとっては「ヴァルネラビリティ」がいじめ被害の本質と理解されることもあることにも留意が必要である。

⁽⁵⁾ 近年では、「特別の教育課程」の導入に代表されるように、形式的な平等に固執しない支援が拡充されつつある。

のある児童生徒を対象に言語的な支援を実施することは難しくなる。なぜならば、「日本人」児童生徒が支援を受けていない状況において、彼らに特別の支援を行うことは「等しい」扱いではないからである。また、こうした「等しく」扱うことは、移民的背景のある児童生徒ができないことを個人の資質や能力の問題へと個人化していく(清水 2006)。「等しく」扱っているからこそ、移民的背景があることによる困難は不可視化され、できないことがある場合には、移民的背景のある児童生徒の努力不足や資質がないことが原因と見られるのである。

さらに、「一斉共同体主義」(恒吉 1996)と呼ばれる、学校内における行動などを全員で一斉に行うことを基調とする学校文化の中では、様々な学校生活上の困難を抱える移民的背景のある児童生徒は「できない」ことが多い存在であることを強調されやすい(恒吉 2021)。「できない」ことの強調は、移民的背景のある児童生徒を「問題のある個人」とし排除することを正当化することにもなりえる。

以上からも分かるように、従前の研究は、単に何らかの異質性そのものがいじめ被害に関連することを指摘するだけではなく、移民的背景のある児童生徒の持つ異質性が、学校文化や学校における実践を通じて学校生活上の課題となる過程を批判的に考察してきた。また、そうした中で構築されていく「できないこと」がいかに学校内において排除されやすいかも明らかにされてきた。こうした指摘は日本の学校の問題点を明らかにした点で非常に重要なものである。

しかし、「できないこと」が生成され、そして、「できないこと」が強調されることは、すぐに排除やいじめ被害につながるわけではないことは、先述の竹川(1993)や森田(2010)の議論からも明らかであろう。つまり、「できないこと」が移民的背景のある児童生徒のいじめ被害に利用される過程が存在しているはずである。仮に、移民的背景のある児童生徒の特徴が「ヴァルネラビリティ」として利用されやすいならば、彼らの有する異質性が少ない場合でも、移民的背景があることによっていじめ被害が生じているのではないだろうか。

実際に、いじめ被害が移民的背景のある児童生徒の異質性から生じているのか判然としないケースが報告されている。高橋・バイパエ(1996)は、当事者が言語面や外見上の特徴に周囲と差異があると認識しておらず、また、周囲と友人関係も築けていた場合でも、親が外国出身であることが知られたことにより、いじめに発展する事例が存在することを報告している。また、清水ほか編(2021)は、エスニシティ間で経験は多様ではあるものの、当事者がいじめの原因として自身のエスニシティやそれに関連する異質性に関連付けていない事例があることを指摘している。これらの事例は単に、当事者が理解できない差異や

異質性が存在するから生じているのであろうか⁽⁶⁾。

むしろ、言語的、文化的、あるいは身体的な異質性を対象とせず、移民的背景自体を排除の対象とするような過程の存在が想起される。したがって、移民的背景のある児童生徒の持つ言語的、文化的、身体的な異質性は、あくまでもいじめの「口実」に過ぎない可能性がある。重要なのは、「誰」を攻撃してよいと周囲が認識しているのか、そして、実際に「誰」がいじめ被害にあいやすいか、この点を明らかにすることであるといえる。

本稿では、言語的な差異や文化的な差異を統制し、移民的背景があることの効果を推定することで、それらの差異では説明されないいじめ被害が存在するのかを分析する。つまり、本稿の分析に即していえば、言語的な異質性や文化的な異質性を統制した場合でも、移民的背景のある児童生徒がいじめ被害にあいやすいならば、移民的背景があることがいじめ被害に関係している可能性を示すことになる。

2-3 欧米における「移民的背景といじめの研究」

先ほどまでは、日本における状況を見てきた。日本においては、移民的背景のある児童生徒のいじめ被害と彼らのもつ差異や異質性を関連付ける見方が特徴的にみられた。欧米における議論ではどのように移民的背景のある児童生徒のいじめ被害を論じているかを概観する。

Scherr and Larson (2010: 225) は、「移民いじめ (Immigrant Bullying)」を「家族に移民的地位や移住に関する歴史のある者を対象に、誹謗中傷すること、移住過程に対して軽蔑的な言及をすること、身体的攻撃、社会的な印象操作、あるいは移民的地位を理由にした排除」(筆者邦訳)と定義している。これは、あくまでも一つの定義であるが、様々な研究において、移民的背景やエスニシティを理由にいじめ被害にあうのではないか、という関心に基づく研究の蓄積が進んでいる。

こうした移民的背景やエスニシティの差異といじめ被害の関連についての説明には、「社会的同一性理論 (Social Identity Theory)」(Tajfel and Turner 1986) が用いられる傾向にある。社会的同一性とは、所属すると認識している集団から生じる自己イメージのことを指す (Tajfel and Turner 1986)。社会的同一性理論に従うと、人々は自身が所属すると

⁽⁶⁾ 金 (1986) は、在日朝鮮人生徒のいじめ被害による自殺事件を調査し、周囲に「在日朝鮮人だからいじめでも構わない」という意識があったことを指摘している。また、大谷 (1998) は、アイヌの子どもたちがいかに日本語を用いようとも、日本の生活様式を営もうとも、差別が続いたことを報告している。つまり、日本では、出自を理由にしたいじめ被害・差別が繰り返されており、「ニューカマー」に対するいじめ被害が移民的背景に由来するような文化的、言語的な異質性によって生じると見ることには限界があるだろう。

認識する内集団とそれ以外の外集団に人々を分類する傾向にあり、内集団にはポジティブな評価を与え、外集団にはネガティブな評価を与えやすい。仮に、社会的同一性に脅威があると知覚される場合には、この内集団と外集団を差異化する傾向は強まり、軽蔑的な態度や行動を伴う偏見を展開するとされる (Brown 1995=1999)。つまり、社会的同一性理論は、移民的背景の有無やエスニシティなどのカテゴリー分けに偏見が伴うことで、いじめ被害につながる可能性を示唆している。

学校内における内集団と外集団のカテゴリー分けは、言語やジェンダー、階級、宗教などの様々なものが想定されるが、エスニシティや移民的背景も分断線の一部である。実際、エスニシティは、子どもが比較的小さいころから、内集団への選好を示すカテゴリーとして認知されていることが明らかにされている (Aboud 2003)。

ただし、エスニシティの定義については、何らかの基準によって客観的に定義することが難しいことが指摘されて久しい (Barth 1969=1996)。エスニシティ間の線引きは、極めて状況依存的に行われる。つまり、差異があるから集団が分割されているのではなく、集団を分割する場合に、何らかの差異が文脈に応じて用いられているといえる。この議論は移民的背景の有無による分断にも適用できるだろう。したがって、何らかの差異があることよりも、移民的背景があると見なされること、あるいは、認識されること自体が、ある児童生徒を移民的背景のある児童生徒の集団へとカテゴライズすることになる。

また、強調しておくべき点として、内集団と外集団に人々を分類することは一般的な現象であり、そうした分類自体がいじめ被害を生んでいるわけではない。そうした分類に偏見が伴う場合に、いじめ被害や排除が生じる危険性がある。日本の社会において、移民的背景のある人々に脅威を感じる人々がいること (永吉 2020) を考慮すると、移民的背景の有無による分類には、何らかの偏見が伴うことは十分に予見される。また、それがいじめ被害につながることも十分に考えられる。

2-4 エスニシティや移民的背景の有無といじめ被害の関連

本項では、エスニシティや移民的背景といじめ被害のあいやすさの関連について実証的な分析を行っている研究を概観する。日本のいじめ研究においては、移民的背景の有無によって、いじめ被害にあうリスクが異なるのか、という問題意識を持った実証的研究がほとんど蓄積されていない。先駆的な研究である TIMSS を用いた須藤 (2014) の日本の中学校2年生を対象にした分析では、移民的背景は一部のいじめ被害(したくない行動の強要)において有意にリスクを高めることが示されている。このことから、日本において、移民的背景があること自体がリスクである環境の存在が示唆される。

次に、海外の研究を概観し、移民的背景あるいはエスニシティがいじめ被害のリスクにどのような影響を与えているのかを把握する。本稿では、移民的背景の有無を扱ったものとエスニシティの差異を扱ったものの双方の研究を扱うこととした。

オランダを対象とした Vervoort et al. (2010) は、トルコ系やモロッコ系などの非西欧諸国出身のエスニック・マイノリティの子どもの方がオランダ人の子どもに比べて、いじめられにくいことを明らかにしている。一方で、同じくオランダを対象とした Verkuyten and Thijs (2002) ではトルコ系やモロッコ系といったエスニック・マイノリティがいじめ被害によりあいやすいことを明らかにしている。加えて、Verkuyten and Thijs (2002) は、「人種差別的な呼称 (Racist Name-Calling)」や「社会的な排除 (Social Exclusion)」は、典型的な「人種差別的ないじめ被害 (Racist Victimization)」であるとして、エスニック・マイノリティの子どもたちにより多く経験されていることを指摘している。

また、アメリカにおける研究では、白人よりもアジア系やヒスパニック系のエスニック・マイノリティの生徒の方が、暴力によるいじめ被害は受けにくい、アフリカ系アメリカ人については、窃盗など自身の所有物に関係する被害を受けやすいことが示されている (Peguero et al. 2015)。さらに、Maynard et al. (2016) は、様々な生徒個人の変数を統制した場合でも、移民的背景があることがいじめ被害にあうリスクを高めていることを報告している。

これらの研究から分かることは、エスニシティや移民的背景といじめ被害の間の関係について、国家間や国内で一貫した結果が示されていないことである。これは、いじめ被害の測定方法 (何をいじめとするか、どの程度の期間を対象とするか) やサンプルサイズの問題、分析手法の違いなどが背景にあると考えられる⁽⁷⁾。また、当然、その移民集団がどのように社会に編入されているかなどの、国ごとの違いも反映されているはずだ。

したがって、日本における移民的背景やエスニシティがいじめ被害との関係性を明らかにする必要がある。すなわち、移民的背景のある児童生徒は「日本人」児童生徒よりもいじめ被害にあいやすいのか否か、この点をまず分析する必要がある。

2-5 研究課題

以上の先行研究のレビューから、日本においては、移民的背景のある児童生徒が持つ異

(7) いじめ被害や加害に関するデータの入手方法に限定した場合、「自記式の質問紙 (いじめ被害の有無など)」、「面接法」、「児童生徒の日記」、「観察記録」など多岐にわたり、加えて、いじめの尺度も多種多様なものが文脈に応じて使用される (Smith 2014=2016)。こうした研究手法上の多様性もあり、多様な結果が生まれている側面もある。

質性や周囲との差異が、いじめ被害と関連付けて議論されてきたことが分かった。一方で、「ヴァルネラビリティ」に関する議論や欧米の研究からは、移民的背景があることといじめ被害のあいやすさに何らかの関連がある可能性が示唆された。ただし、日本においては、このような関心に基づく、実証的な分析の蓄積が不足している。このことを踏まえて、本稿において分析すべき課題は以下の2点である。

第一に、「移民的背景の有無によっていじめ被害にあうリスクに格差があるのか」である。第一の課題では、そもそも移民的背景のある児童生徒の間でどの程度いじめ被害が経験されているのか、という基礎的な課題を解明することも含まれる。実際にどの程度の広がりで行われているかについて分析を行う。

第二には、「言語や文化の異質性によってどの程度いじめ被害のリスクの格差が説明されるのか」というものである。第二の課題では、言語や文化の差異を統制した場合に、移民的背景の有無によって、いじめ被害にあうリスクに差異が生じているのかを分析する。仮に、これらの差異を統制した後でも、移民的背景があることによっていじめ被害にあうリスクが高まるならば、移民的背景を有すること自体がいじめの対象となりやすいことが示唆される。

3 データと方法

3-1 データ

本稿は、TIMSSの2003年及び2007年の調査における小学校4年生を対象としたデータを用いる（International Association for the Evaluation of Educational Achievement 2005, 2009）。これは、本稿が対象とする、「過去1か月以内にいじめ被害を経験したか」という形式の質問が2003年と2007年以外の年度では質問形式が変更されており、データを結合し、分析することができないためである。加えて、本稿の分析は類するものが少ないこともあり、分析が十分に蓄積されていない。したがって、2003年や2007年のような比較的古いデータから分析を進め、近年の動向を捉える上での基礎的な分析を提供したい。

TIMSSは国際教育到達度評価学会が4年ごとに実施する、世界規模の理数系の学力、特にカリキュラムで獲得することが期待される基礎的な能力を調査するものである。対象は、小学校4年生と中学校2年生である。各学年、約150校、約4000人の児童生徒が二段抽出法によってサンプリングされている。この調査においては、移民的背景の有無を区別することを可能にする質問が含まれており、移民的背景といじめ被害の関連を分析できる数少ない全国規模のデータである。

小学校4年生を対象とするのは、部分的とはいえ、須藤（2014）が中学生を対象にした分析を行っており、分析がなされていない小学生を対象にすべきと考えたからである。また、2003年と2007年の2か年分のデータを用いる理由は、各年に含まれる移民的背景のある児童の人数が少ないことから、より多くのサンプルサイズを確保するためである。繰り返しになるが、2011年や2015年、2019年は、いじめ被害に関する質問が変更されており、本稿で用いる2か年分のデータと結合できなかったため、使用しなかった。

以下では、本稿で使用する変数について説明を行う。

まず、目的変数となるいじめ被害に関して、本稿は、過去一か月以内に「窃盗」、「暴力」、「行動の強要」、「からかい」、「仲間外れ」の五つの被害の有無について、経験した場合を1、していない場合を0とする変数を用いる。質問内容は、「窃盗」が「わたしのものがぬすまれた」、「暴力」が「なぐられた、または、けがをさせられた」、「行動の強要」が「やりたくないことをやらされた」、「からかい」が「からかわれたり、悪口を言われた」、「仲間外れ」が「何かをするときに仲間はずれにされた」である。

移民的背景について、TIMSSでは、父親と母親の双方について「日本生まれか否か」の質問を児童本人に対して行っている。この質問を利用し、両親ともに日本生まれの場合を「日本人」児童とし、少なくとも両親のいずれか一方が日本以外の出生の児童を「移民的背景のある児童」とする。0を「日本人」、1を「移民的背景のある児童」を表すものとする。

言語的な異質性を表す変数として、家庭における日本語の使用頻度として「あなたは、日本語を家でどのくらい話しますか」という質問を用いる。1が「まったく話さない」であり、4が「いつも話している」となる、4件尺度である。本稿は、家庭において日本語での会話が多いことは、移民的背景のある児童本人の日本語能力が高いことと解釈し、分析を行う。ただし、「日本人」児童の回答は、必ずしも、本稿が想定しているような日本語能力の高さとは関連しているとは判別できず、親子間のコミュニケーション頻度を反映している可能性がある点は付言しておく。

文化に関する変数として、出生地と渡日年齢に関する質問を利用する。どのタイミングで渡日しているかは、保育園や幼稚園の利用などを通じた「日本的」な規範への接近の度合いと関係すると考えられる⁽⁸⁾。また、より長く日本に滞在している方が、日常生活な

⁽⁸⁾ただし、移民的背景のある子どもたちが保育園や幼稚園に通うことができているかについては、疑義が呈されている（松本 2017: 111）。つまり、渡日時期が早い場合でも、「日本的」な慣習を獲得できていないケースも十分に想定できる。彼らがどのように就学前の教育に包摂されているか、地域と関係を持っているかは、今後分析すべき課題といえる。

どを通じて、「日本的」な規範や文化を内面化していくことも想定できる。変数としては、日本生まれを基準に、5歳までに渡日と5歳以降での渡日を示すダミー変数を作成した。ただし、児童本人が回答していることもあり、どこまで正確に渡日時期が反映されているかには課題が残る。

学力の変数として算数の国内偏差値を用いる。TIMSSでは直接のテスト結果ではなく、テスト結果を基にした推計値を各児童に複数与えており、その平均値を国内偏差値に換算した。各年において、平均が50、標準偏差が10になるように換算している。

家庭の経済的、文化的状況の変数として、家庭内の蔵書量を用いる。これは、1「0～10冊」、2が「11～25冊」、3が「26～100冊」、4が「101～200冊」、5が「200冊より多い」とする回答を、量的な変数としてそのまま使用した。

性別については、女子児童を0、男子児童を1とするダミー変数を使用する。また、2003年と2007年の2か年分のデータを用いるため、2003年を1とし、2007年を0とする、2003年ダミー変数を作成した。

本稿では、TIMSSのデータが階層的であることを考慮して、マルチレベルモデルを使用する。そこで、学級ごとの学力の水準や家庭の文化的状況、移民的背景のある児童の割合も変数として利用する。学級ごとの学力や家庭の文化的状況は、それぞれの学級における平均値を使用する。移民的背景のある児童の割合は、学級ごとに移民的背景のある児童の割合を算出した。算出方法は、一つの学校から1学級が無作為に抽出される設計となっているため、当該学級のサンプル数で所属する移民的背景のある児童の数を除した。

表1 使用する変数の記述統計

	データ全体		移民的背景あり		日本人	
	Mean (SD)	N	Mean (SD)	N	Mean (SD)	N
個人レベル						
いじめ経験						
からかい	0.36 (0.48)	8357	0.46 (0.50)	206	0.36 (0.48)	8151
窃盗	0.12 (0.32)	8357	0.17 (0.38)	206	0.12 (0.32)	8151
暴力	0.30 (0.46)	8357	0.36 (0.48)	206	0.30 (0.46)	8151
仲間外れ	0.13 (0.34)	8357	0.20 (0.40)	206	0.13 (0.33)	8151
行動の強要	0.14 (0.35)	8357	0.17 (0.38)	206	0.14 (0.35)	8151
移民的背景	0.02 (0.16)	8357				
算数国内偏差値	50.4 (9.87)	8357	43.9 (12.2)	206	50.5 (9.75)	8151
家庭内蔵書量	2.76 (1.07)	8357	2.36 (1.14)	206	2.77 (1.07)	8151
性別 (Ref: Female)	0.50 (0.50)	8357	0.49 (0.50)	206	0.51 (0.50)	8151
渡日年齢						
5歳までに渡日	0.01 (0.09)	8357	0.16 (0.37)	206	0.00 (0.06)	8151
5歳以降に渡日	0.00 (0.05)	8357	0.08 (0.28)	206	0.00 (0.02)	8151
日本語使用頻度	3.90 (0.36)	8357	3.48 (0.83)	206	3.91 (0.33)	8151
2003年ダミー	0.49 (0.50)	8357	0.41 (0.50)	206	0.49 (0.50)	8151
学級レベル						
移民的背景のある児童割合	0.03 (0.03)	8357	0.07 (0.04)	206	0.02 (0.03)	8151
平均偏差値	50.0 (3.09)	8357	49.6 (3.53)	206	50.0 (3.09)	8151
平均家庭内蔵書量	2.75 (0.31)	8357	2.73 (0.29)	206	2.75 (0.28)	8151

(出所) TIMSS2003 及び TIMSS2007 より筆者作成

3-2 分析方法

本稿の分析は、第一に、移民的背景の有無によって各いじめ被害の経験割合に差が生じているかについて比較を行う。また、従来の研究で関連が指摘されている言語的な異質性や文化的な異質性との関連を見るために、家庭における日本語の使用頻度や渡日年齢といじめ被害のクロス集計表を用いた比較も行う。

第二に、マルチレベルロジスティック回帰分析を行い、学力や家庭での言語使用の状況、渡日時期などの変数を統制した上でも、移民的背景の有無によっていじめ被害のあいやすさに格差が生じているのかを分析する。一般に、TIMSS のように二段抽出法(学校-生徒)によってサンプリングされているデータを、階層性を考慮せずに分析を行うことは、「観

測値の独立性」に違反していることなどから、推定結果に誤りが生じる場合がある（清水 2014; 尾崎 2018）。本稿では、ロジスティック回帰分析を行う際に、マルチレベルモデルを用いることで、この問題に対処する。本稿で用いるマルチレベルモデルは、ランダム切片・傾きモデルであり、切片と注目する変数の傾きの双方にランダム効果を推定する。本稿の分析では、ランダム効果を推定する傾きは、移民的背景の有無に関する変数を対象に行う。

マルチレベル分析の際には、使用する変数に対して、全体平均中心化を行った。加えて、算数の国内偏差値や学級レベルの平均国内偏差値は、他の説明変数の多くがカテゴリー変数であるため、他の変数との間でスケールの異なりが大きい。よって、偏回帰係数の推定値が極めて小さくなる場合がある。本稿では、分析に際して、偏差値を10分の1にしたものを投入する。また、下記の図2で示しているように、日本語での会話の頻度の増加といじめ経験の割合は線形的な関係になっていないことを考慮し、マルチレベルロジスティック回帰分析を行う際は、家庭での日本語の会話頻度を「いつも話している」を基準とするカテゴリー変数として投入した。

4 結果

4-1 移民的背景の有無によるいじめ被害の差異

本節では、移民的背景の有無を基準に、いじめ被害の経験の広がりには差異が生じているかについて分析した結果を示していく。また、言語や文化（渡日年齢）といじめ被害の関連についても見ていく。

表2 移民的背景別のいじめ被害の経験割合 (%)

	「日本人」児童	移民的背景のある児童	有意確率
窃盗	12%	17%	*
暴力	30%	36%	n.s.
行動の強要	14%	17%	n.s.
からかい	36%	46%	**
仲間外れ	13%	20%	**

(注) ***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$

(出所) TIMSS2003 及び TIMSS2007 より筆者作成

表2は、移民的背景別の過去1か月以内における各いじめ被害の経験割合を示したものである。各いじめ被害については、「暴力」と「行動の強要」以外のいじめ被害について、

移民的背景の有無によって統計的に有意な差が認められた。ただし、「暴力」と「行動の強要」についても、統計的に有意な差ではないが、移民的背景のある児童の方がより経験しており、すべてのいじめ被害について移民的背景のある児童の方が経験しやすい。

個別に見ると、経験率の差が最も大きいのが、「からかい」である。また、「からかい」や「仲間外れ」の非肉体的ないじめだけでなく、「暴力」や「窃盗」に関しても、多くの移民的背景のある児童が経験している。実行がより困難と考えられるような肉体的ないじめや犯罪的ないじめについても、移民的背景のある児童の方が、よりリスクが高い状況に晒されている。このことは、彼らのいじめ被害の深刻さを示している。

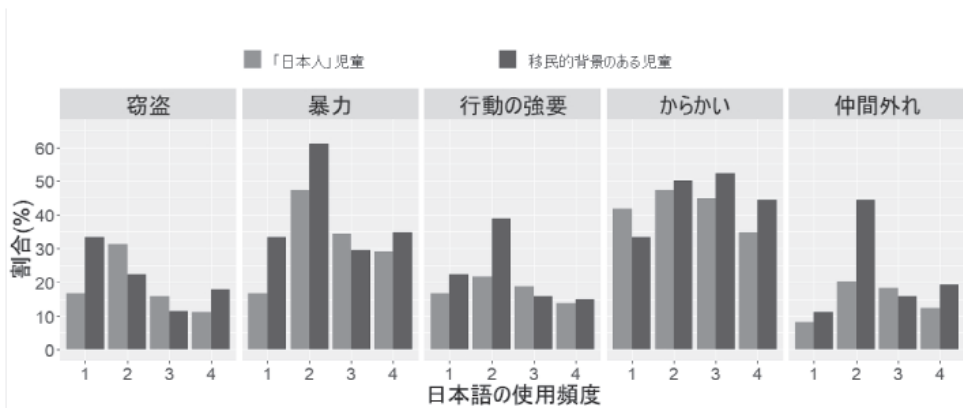


図1 家庭における日本語使用の状況といじめ被害の経験割合

(注) 1は「まったく話さない」、2は「ときどき話す」、3は「ほとんどいつも話している」、4は「いつも話している」を表している。

(出所) TIMSS2003 及び TIMSS2007 より筆者作成

図1の家庭における日本語の使用状況との関連では、「日本人」児童の傾向として、「1まったく話さない」を除き、「4いつも話している」と比較して、日本語での会話頻度が下がるほど、いじめ被害を経験している児童の割合が増加している。「1まったく話さない」ケースを除くと、「日本人」児童では、日本語の使用頻度が多くなるほど、いじめ被害を経験しにくい傾向にあり、移民的背景のある児童については、「2ときどき話す」場合にいじめ被害を経験する傾向にあるが、「3ほとんどいつも話している」と「4いつも話している」の間には違いがほとんど見られない。

個別に見ると、「からかい」について、「1まったく話さない」場合と「4いつも話している」場合には、「2ときどき話す」場合と「3ほとんどいつも話している」場合と比べ、「からかい」の被害にあいにくくなっている。つまり、日本語の使用頻度の変化を日本語への適応の度合いと捉えると、適応の度合いが低い状態から高い状態になるにつれて、一時的

に「からかい」にあいやすくなり、その後、さらに日本語への適応が進むと「からかい」にあいにくくなっている。このことから、「日本語ができない」という場合にも、いじめ被害という点からみると、その内部には様々な位相が存在している。

「仲間外れ」の被害に着目すると、「2ときどき話す」場合に被害を経験しやすい傾向にある。その後、「3ほとんどいつも話している」の場合には、経験率が低下しているが、「4いつも話している」になった場合には、それ以上には低下していない。つまり、「日本語への適応」の効果についても、いじめ被害ごとに多様な影響を与えているものと推測される。

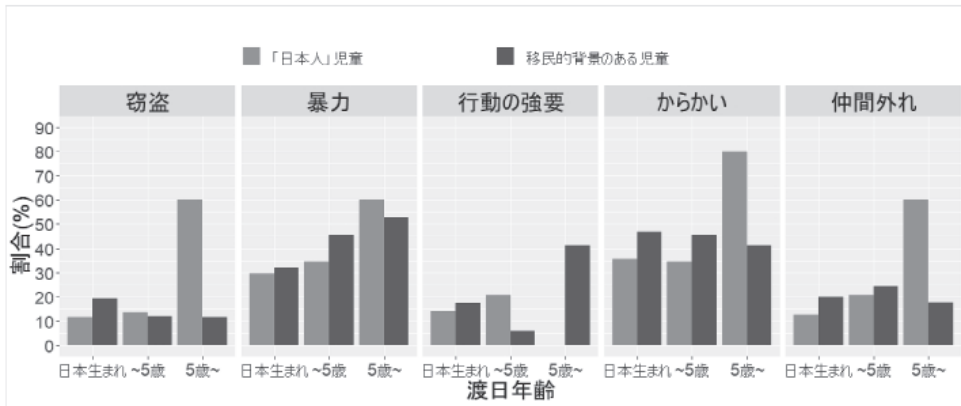


図2 渡日年齢といじめ被害の経験割合

(注) 「～5歳」：5歳までに渡日、「5歳～」：5歳以降に渡日を示している。

(出所) TIMSS2003 及び TIMSS2007 より筆者作成

また、図2の渡日時期といじめ被害の関連では、移民的背景のある児童に注目すると、「からかい」の被害は、渡日時期が遅くなるほどいじめ被害にあいにくい傾向にある。しかし、「仲間外れ」ではその関係が見られず、暴力を伴わない被害については、どの時期に渡日したのかに関連するリスクはいじめ被害の内容によって異なる。

4-2 マルチレベルロジスティック回帰分析

本項では、マルチレベルロジスティック回帰分析を行い、その結果を示す。以下の表2は、移民的背景と性別、家庭内蔵書量、算数の国内偏差値、及びクラス内の移民的背景のある児童の割合、算数の国内偏差値の平均値、家庭内蔵書量の平均値を含めたモデルを示している。

表3からは、算数の国内偏差値が高いほどいじめ被害にあう可能性が低下することがわかる。つまり、学習面での不利を抱えやすい移民的背景のある児童は、学力的な不利を通

表3 各いじめ被害を従属変数とするマルチレベルロジスティック回帰分析の結果
(家庭における言語使用と渡日年齢なし)

	窃盗	暴力	行動の強要	からかい	仲間外れ
(Intercept)	-2.23 *** (0.05)	-0.96 *** (0.04)	-1.89 *** (0.04)	-0.64 *** (0.04)	-1.99 *** (0.04)
移民的背景(Ref:日本人)	0.30 (0.22)	0.42 * (0.18)	0.28 (0.20)	0.53 *** (0.15)	0.50 * (0.21)
個人レベル 性別(Ref:女子)	0.23 ** (0.07)	0.62 *** (0.05)	0.20 ** (0.06)	0.25 *** (0.05)	0.14 * (0.07)
家庭内蔵書量	0.21 *** (0.03)	0.12 *** (0.02)	0.18 *** (0.03)	0.07 ** (0.02)	0.10 ** (0.03)
算数国内偏差値*0.1	-0.51 *** (0.04)	-0.13 *** (0.03)	-0.22 *** (0.03)	-0.10 *** (0.03)	-0.28 *** (0.04)
2003年ダミー	0.14 (0.10)	0.23 ** (0.08)	0.28 *** (0.08)	0.20 * (0.08)	0.12 (0.08)
学級レベル 移民的背景のある児童割合	-2.32 (1.46)	-3.18 * (1.26)	-1.53 (1.27)	-2.33 * (1.16)	-2.23 † (1.30)
平均家庭内蔵書量	-0.03 (0.17)	0.04 (0.14)	-0.03 (0.14)	0.13 (0.13)	0.20 (0.14)
平均算数国内偏差値*0.1	-0.46 ** (0.17)	-0.29 * (0.15)	-0.27 † (0.15)	-0.49 *** (0.13)	-0.08 (0.15)
AIC	5765.36	9781.87	6746.24	10654.09	6355.03
BIC	5849.73	9866.24	6830.61	10738.47	6439.40
Log Likelihood	-2870.68	-4878.94	-3361.12	-5315.05	-3165.51
Num. obs.	8357	8357	8357	8357	8357
Num. groups: 学級	298	298	298	298	298
Var: 学級 (Intercept)	0.26	0.30	0.16	0.24	0.14
Var: 移民的背景	0.00	0.19	0.02	0.00	0.03

(注) ***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$, †: $p < 0.1$. () 内は、標準誤差を示している。算数の国内偏差値及び平均算数国内偏差値は0.1をかけた値を用いている。

(出所) TIMSS2003 及び TIMSS2007 より筆者作成

じて、様々ないじめ被害にあいやすい。彼らに対する学習面での支援の不足は、学力や進路の問題だけでなく、日本の学校内においては、いじめ被害という点でも重大の問題を引き起こしている可能性がある。

続いて、傾向としては、移民的背景のある児童の方がいじめ被害を受けやすいことが分かる。表3の結果は、学力や家庭内蔵書量などの要因を統制してもなお、移民的背景があることが、いじめ被害に対するリスクとなっていること示している。

また、「からかい」や「窃盗」は、移民的背景の傾きの分散が0.00と非常に小さい。このことは、学校間で移民的背景の傾きにあまり違いがないことを示している。したがって、移民的背景があることによって「からかい」や「窃盗」の被害にあいやすい状況は、学校間で違いが少ない、あるいは、ほとんどない。このことは、移民的背景のある児童を対象とした、「からかい」や「窃盗」の被害が日本の学校の間でいかに普遍的に広がっているかを示している。「窃盗」という犯罪的な要素も絡むいじめ被害についても移民的背景のある児童の間に広く見られるということは、移民的背景のある児童への支援の重要性を再度強調するものであろう。

表4 各いじめ被害を従属変数とするマルチレベルロジスティック回帰分析の結果
(家庭における言語使用と渡日年齢あり)

	窃盗	暴力	行動の強要	からかい	仲間外れ	
(Intercept)	-2.23 *** (0.05)	-0.96 *** (0.04)	-1.90 *** (0.04)	-0.64 *** (0.04)	-2.00 *** (0.04)	
移民的背景(Ref: 日本人)	0.25 (0.24)	0.28 (0.18)	0.19 (0.22)	0.46 ** (0.16)	0.35 (0.23)	
性別(Ref: 女子)	0.23 ** (0.07)	0.61 *** (0.05)	0.19 ** (0.06)	0.24 *** (0.05)	0.13 * (0.07)	
家庭内蔵書量	0.21 *** (0.03)	0.12 *** (0.02)	0.20 *** (0.03)	0.07 ** (0.02)	0.10 ** (0.03)	
算数国内偏差値*0.1	-0.50 *** (0.04)	-0.12 *** (0.03)	-0.20 *** (0.03)	-0.09 *** (0.03)	-0.27 *** (0.04)	
個人レベル	家庭内の日本語の使用頻度(Ref: いつも話している)					
	ほとんどいつも	0.24 † (0.13)	0.20 * (0.10)	0.30 * (0.12)	0.41 *** (0.09)	0.34 ** (0.12)
	ときどき	0.75 ** (0.26)	0.65 ** (0.23)	0.52 * (0.26)	0.37 † (0.22)	0.51 * (0.26)
	まったく話さない	0.13 (0.56)	-0.63 (0.55)	0.00 (0.59)	-0.16 (0.48)	-0.87 (0.77)
渡日年齢(Ref: 日本生まれ)	5歳までに渡日					
	-0.34 (0.41)	0.25 (0.29)	-0.39 (0.40)	-0.10 (0.28)	0.37 (0.34)	
	0.11 (0.58)	0.86 † (0.48)	0.69 (0.51)	0.12 (0.47)	0.48 (0.53)	
2003年ダミー	0.13 (0.10)	0.22 ** (0.08)	0.27 *** (0.08)	0.20 * (0.08)	0.10 (0.08)	
学級レベル	移民的背景のある児童割合					
	-2.41 (1.47)	-3.29 ** (1.26)	-1.61 (1.28)	-2.37 * (1.16)	-2.35 † (1.31)	
	平均家庭内蔵書量	-0.04 (0.17)	0.03 (0.14)	-0.03 (0.14)	0.13 (0.13)	0.19 (0.14)
平均算数国内偏差値*0.1	-0.47 ** (0.17)	-0.30 * (0.15)	-0.27 † (0.14)	-0.49 *** (0.13)	-0.09 (0.15)	
AIC	5763.87	9773.71	6743.00	10641.44	6349.56	
BIC	5883.40	9893.24	6862.53	10760.96	6469.08	
Log Likelihood	-2864.94	-4869.86	-3354.50	-5303.72	-3157.78	
Num. obs.	8357	8357	8357	8357	8357	
Num. groups: 学級	298	298	298	298	298	
Var: 学級 (Intercept)	0.26	0.29	0.16	0.24	0.14	
Var: 移民的背景	0.00	0.02	0.02	0.00	0.00	

(注) ***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$, †: $p < 0.1$ 。()内は、標準誤差を示している。算数の国内偏差値及び平均算数国内偏差値は、0.1をかけた値を用いている。

(出所) TIMSS2003及びTIMSS2007より筆者作成

表4は、表3のモデルに家庭内の会話における日本語の使用頻度及び渡日時期を追加したマルチレベルロジスティック回帰分析の結果を示している。表4からは、会話における日本語の使用頻度が減少すると、いじめ被害にあいやすい傾向にある。ただし、「まったく話さない」ことは、「いつも話している」と比較した場合、いじめ被害の経験しやすさに格差を生じさせているとはいえない。つまり、移民的背景のある児童に関して言えば、日本語に対する課題が大きい児童(家庭における日本語の使用頻度が小さい児童)よりも、少しずつ日本語へと適応が進んでいる児童の方が、いじめ被害を経験する傾向にある。

また、渡日年齢に関しては、日本生まれを基準とした場合、「暴力」被害における5歳以降に渡日した場合を除き、統計的に有意な効果は推定されなかった。つまり、どの年齢で渡日したかは、いじめ被害の経験しやすさとは関連しにくい。

これら二つの変数を統制することで、表3では統計的に有意であった「暴力」と「仲間外れ」における移民的背景があることの負の効果が有意ではなくなっている。つまり、家庭における日本語使用の頻度が低いことや日本生まれではないことが、移民的背景の有無による「暴力」と「仲間外れ」被害の格差の一部を媒介していることが分かる。

一方で、家庭において日本語を使用する頻度や渡日年齢を考慮した場合でも、移民的背景があることで「からかい」の被害にあいやすい傾向にある。このことは、移民的背景のある児童が、言語や文化の差異、学力面での不利などに還元されない「からかい」の被害を経験していることを示唆している。

また、表3も同様であったが、表4の「からかい」の被害のモデルにおける移民的背景の変数の傾きの分散が0.00である。よって、移民的背景があることによるリスクは学校間でほぼ一定であるといえる。つまり、現状では、学校間でいじめ被害の対策や移民的背景のある児童の受け入れ体制に多様な様相があると考えられるが、「からかい」の被害が生じること自体は予防しにくい状況にある⁽⁹⁾。

ただし、本稿の分析対象は、過去1か月以内における経験の有無を対象としているため、その頻度や継続性という意味でのいじめ被害の深刻さは分析できていない。そのような意味でのいじめ被害と移民的背景との関係が、学校間で異なっていることは十分に想定されることであり、今後の分析上の課題としたい。

最後に、本稿の関心からはややそれるが、学級レベルの変数の移民的背景のある児童割合に注目すると、「暴力」と「からかい」のいじめ被害については5%水準で、「仲間外れ」については10%水準で、移民的背景のある児童の割合が増加すると、いじめ被害を経験しにくくなることが示された。他のいじめ被害についても、統計的に有意ではないながらも同様である。つまり、移民的背景のある児童の割合が相対的に多い学級は、少ない学級よりも、所属する児童がいじめ被害を経験する危険性が小さい傾向にある。この点については、学級内の多様性そのものが影響を与えている、多様性の大きさに対応する教師の実践や何らかの制度的な措置の影響がある、などの仮説が考えられる。この点を明らかにする

⁽⁹⁾ただし、この結果は、経験の有無のみを対象としていることから、いじめ被害の発生後の対応を分析できていない。したがって、被害後、児童がどのように被害を捉えているか、今後、分析する必要がある。仮に、被害はあるが、周囲からの介入が十分にあるならば、被害が及ぼす様々な影響が小さくなる可能性がある。

ことは、今後重要な分析課題である。

5 考察

本稿の分析結果から、第一に、移民的背景のある児童は、「日本人」児童よりもいじめ被害を経験していることが分かった（表2）。ここからは、いじめ被害が誰にでも起こりうるといふ言説とは異なり、いじめ被害を経験するか否かには、移民的背景の有無が関係しており、「誰にでも起こる問題」としての対処では不十分という懸念がある。

表3や表4の結果から、学力が低いことや家庭において日本語の使用頻度が低下することが、いじめ被害にあうリスクの高さに関連があることが示された。言語的な差異やそれに関係する可能性のある低学力など、移民的背景のある児童生徒に多く見られる特徴が、移民的背景のある児童をいじめ被害にあいやすくしていることは事実といえる。

ただし、表4の家庭における日本語の使用頻度の効果については、「まったく話さない」と「いつも話している」との間で統計的な差がないことも示された。つまり、移民的背景のある児童に限定した場合には、家庭レベルで日本語の能力の獲得がかなり進んでいる移民的背景のある児童と同様に、家庭において日本語との接点がない、もしくは、極めて限定的である場合も、いじめ被害にあいにくいのである。むしろ、その中間にあたる、日本語能力を伸ばしている段階においていじめ被害が生じやすい状況にある。このことは、日本語能力に関する周囲の認識と当事者の能力のズレが関連すると考えられる。

清水（2006）によると、初期の適応指導に代表される日本語ができない時の支援は比較的手厚く実施される傾向にあるが、日本語の獲得とともにその支援が縮小していくとされる。本稿においては、家庭において日本語で「まったく話さない」場合には、児童本人の日本語能力にも課題があり、周囲から支援を得られるため、結果として、いじめ被害にもあいにくい状況にあると考えられる。また、日本語ができない時期には、移民的背景のある児童が周囲の規範から逸脱した場合にも、それを日本語能力の問題と捉え、周囲が許容する場合もある（西谷 1998）。その場合には、規範から逸脱した行動をした場合でも、いじめ被害に発展しにくいであろう。

一方で、時間が経ち、移民的背景のある児童生徒が日本語能力を獲得していくと、周囲からの支援も減少していく。また、日本語ができるようになると、移民的背景のある児童と周囲との活動はより活発なものとなるだろう。その際に、周囲が認識する日本語能力と移民的背景のある児童の日本語能力に格差がある場合には、規範からの逸脱やコミュニケーションの行き違いが生じ、結果として、周囲との関係に軋轢が生じる可能性が指摘さ

れている（西谷 1998）。つまり、言語的な異質性があるという場合にも、移民的背景のある児童の言語能力以外に、それを周囲がどのように認識しているのか、あるいは、意味づけているのかによって、それがいじめ被害につながるか否かが分化している可能性がある。

第二に、移民的背景のある児童のいじめ被害のあいやすさには、学力や言語、文化の差異には還元されない過程が存在している（表4）。学力や家庭内蔵書量などの関連する変数を統制した場合でも、移民的背景のある児童はいじめ被害にしやすい傾向にある。加えて、家庭内の会話における日本語の使用頻度、渡日年齢を統制した場合でも、移民的背景のある児童は「からかい」の被害にしやすいことが示された。つまり、学力や家庭内での会話における日本語の使用頻度など本稿で考慮した変数が同じ水準の場合でも、移民的背景の有無によって、いじめ被害にあうリスクには格差が生じているのである。

ここからは、移民的背景のある児童生徒は、言語や文化の異質性に起因するいじめ被害だけでなく、移民的背景があること自体を対象とするいじめ被害にも直面している可能性が示唆される。「からかい」の被害で移民的背景の有無による格差が表4においても確認されたことから、移民的背景があることを「からかい」の対象としても許容されるという認識が教室内に存在することが示唆される。こうしたいじめ被害の緩和には、移民的背景に伴う異質性を少なくする、言い換えると、見えなくするような対策では効果は限定的であろう。むしろ、移民的背景を理由にしたいじめ被害が存在することを認識し、いかに学校や教室を受容的なものとするかが重要になるだろう。

加えて、本稿が対象とした小学校4年生という早い学齢からこのようないじめ被害の実態が存在することは、いかに早期からの介入が必要かを表している。日本では、学年を経るごとに歯止めとなる構造（仲裁者が多く、傍観者が少ない状況）が弱体化すると指摘されている（森田 2001）。このような状況下で、「からかい」の被害を放置することは、長期的に、より深刻な被害を生む危険性が高い⁽¹⁰⁾。本稿の分析からは、小学校4年生というかなり早い段階からいじめに対して介入が必要であることが示唆された。

6 結論

本稿は、移民的背景のある児童生徒のいじめ被害の経験について、移民的背景の有無によってリスクに格差があるのかについて分析を行った。本稿の分析はまず、従来の研究が

⁽¹⁰⁾ 図1でも示したように、異質性を統制しない場合には、すでに「暴力」や「窃盗」などの、犯罪的ないじめ被害においても、移民的背景のある児童の方が経験する傾向にある。したがって、小学校4年生の段階でも、深刻な被害につながりつつあることが示唆され、より早期からの取り組みが必要である。

指摘する学力や言語、文化の面での差異が、「日本人」児童と移民的背景のある児童生徒のいじめ被害を受ける背景に存在することを明らかにした。学力に関していえば、支援体制の不足などにより移民的背景のある児童生徒が低学力に陥りやすいことを考えると、彼らは構造的にいじめ被害にあいやすい状況にいるといえる。

一方で、学力や言語、文化の違いに還元されない、移民的背景の有無によるいじめ被害のあいやすさの格差も明らかになった。いじめ研究における「ヴァルネラビリティ」の議論を敷衍するならば、「何」が攻撃されているかよりも、「誰」の特徴が「ヴァルネラビリティ」として構成されやすいかを見る必要があるといえるだろう。

本稿における限界と今後の課題は以下のものである。本稿の分析は、過去1か月のいじめ被害の経験の有無のみを対象としており、長期にわたる継続性に関する被害の深刻さの分析ができていない。移民的背景のある児童生徒のいじめ被害に対するリスクが、継続性という点でのいじめ被害の深刻さにおいても、「日本人」児童生徒よりも高いのかを分析する必要がある。

また、表3及び表4においては移民的背景のある児童生徒の割合が高いクラスほどいじめ被害が少ない傾向にあった。なぜ移民的背景のある児童の割合が大きくなるのがこのような効果を持っているのか、この点は今後の重要な研究課題である。当然、移民的背景のある児童生徒は、学校文化などを通じて排除されるだけの受動的な存在ではない。彼らの存在が、「異質な他者」に対する認識の枠組みを揺さぶる存在として、マジョリティ側の児童生徒や学校文化を変容する可能性を示すものであるならば、非常に重要な論点となりうる。

さらに、本稿は、データの制約から、様々なエスニシティの児童生徒を「移民的背景のある児童」という一つのカテゴリーとして分析した。しかし、移民的背景のある児童の内部において、エスニシティによって経験に差異が存在する（清水ほか編 2021）。また、周囲の人々が向けるまなざしもエスニシティによって異なるはずだ。実際、日本の社会心理学の研究においては、「外国人」に対する態度を問うた際にも、「西高東低」と呼ばれる、欧米系の人々には好感を持つが、アジア系の人々は軽視される傾向が見られるとされる（大槻 2009）。こうした状況においては、移民的背景の有無による分析に加えて、エスニシティ間の差異を加えた分析を行う必要がある。

本稿の分析は、これまで研究の蓄積が少なかった領域において、「移民的背景自体がいじめ被害の経験に格差を生じさせる」ことを検討した点で意義がある。今後も、先述の課題を分析することを通じて、移民的背景のある児童生徒の学校生活における困難をもたらす構造を明らかにする必要がある。

【附記】

本研究は、日本学術振興会特別研究員奨励費（課題番号：21J23428）による研究成果の一部である。

参考文献

- About, Frances E., 2003, "The Formation of In-group Favoritism and Out-group Prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes?" *Developmental Psychology* 39 (1): 48-60.
- Barth, Frederik, 1969, "Introduction" Frederik, Barth eds., *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Differences*, Boston: Little Brown Company, 9-38. (内藤暁子・行木敬訳, 1996, 「エスニック集団の境界——論文集『エスニック集団と境界』のための序文」青柳まちこ編『「エスニック」とは何か——エスニシティ基本論文選』新泉社, 23-72.)
- Brown, Rupert, 1995, *Prejudice: Its Social Psychology*, Oxford: Blackwell Publisher. (橋口捷久・黒川正流編訳, 1999, 『偏見の社会心理学』北大路書房.)
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2005, *TIMSS 2003 Assessment*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- 2009, *TIMSS 2007 Assessment*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- 金賛汀, 1986, 「民族差別に起因する“いじめ”とその捕捉」『教育学研究』53 (1): 20-4.
- 児島明, 2021, 「イントロダクション——生きられた経験としての排除」清水睦美・児島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平編『日本社会の移民第二世代——エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』明石書店, 211-34.
- 是川夕, 2019, 「人口問題と移民——日本の経験」是川夕編『人口問題と移民—日本の人口・階層構造はどう変わるのか』明石書店, 22-40.
- 久保田真功, 2013, 「なぜいじめはエスカレートするのか? ——いじめ加害者の利益に着目して」『教育社会学研究』92: 107-27.
- 松本一子, 2017, 「就学前の子どもたちへの支援」荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編『外国人の子ども白書——権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店, 111-12.
- Maynard, Brandy R., Michael G. Vaughn, Christopher P. Salas-Wright and Sharon Vaughn, 2016, "Bullying Victimization among School-Aged Immigrant Youth in The United States," *Journal of Adolescent Health*, 58 (3): 337-44.
- 宮島喬・太田晴雄編, 2005, 『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- 文部科学省, 2017, 『いじめの防止等のための基本的な方針』(2021年9月11日取得 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_007.pdf).
- 森田洋司, 2001, 「いじめ被害の実態」森田洋司編『いじめの国際比較研究』金子書房, 31-54.
- , 2010, 『いじめとは何か——教室の問題、社会の問題』中公新書.
- 永吉希久子・中室牧子, 2012, 「移民の子どもへの教育に関する一考察」李善姬・中村文子・菱山宏輔『移動の時代を生きる——人・権力・コミュニティ』東信堂, 43-90.
- , 2020, 『移民と日本社会——データで読み解く実態と将来像』中公新書.
- 西谷まり, 1998, 「外国人児童の日本語習得段階と日本人児童との対人関係」『一橋留学生センター紀要』1: 67-82.
- 太田晴雄・坪谷美歌子, 2005, 「学校に通わない子どもたち」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会, 17-36.
- , 2005, 「日本のモノカルチャリズムと学習困難」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会, 57-76.
- 大谷恭子, 1998, 「先住民族—アイヌ民族—の子どもたち」中川明編『マイノリティの子どもたち』明石書店,

117-44.

- 大槻茂実, 2009, 「『外国人』とは誰か——外国人増加意識における「外国人」カテゴリーの検討」『年報社会学論集』22: 92-102.
- 尾崎幸謙, 2018, 「マルチレベルモデルへの準備その1——従来の方法に基づく分析の欠点」尾崎幸謙・川端一光・山田剛史編『Rで学ぶマルチレベルモデル入門編——基本モデルの考え方と分析』朝倉書店, 14-28.
- Peguero, Anthony A., Anne M. Popp and Dixie J. Koo, 2015, "Race, Ethnicity, and School-based Adolescent Victimization," *Crime & Delinquency*, 61 (3): 323-49.
- Scherr, Tracey G. and Jim Larson, 2010, "Bullying Dynamics Associated with Race, Ethnicity, and Immigration Status," Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer and Dorothy L. Espelage eds., *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, New York: Routledge, 223-34.
- 清水裕士, 2014, 『個人と集団のマルチレベル分析』ナカニシヤ出版.
- 清水陸美, 2006, 『ニューカマーの子どもたち——学校と家族の間の日常世界』勁草書房.
- , 2021, 「移民二世世代研究を考える」清水陸美・児島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平編『日本社会の移民二世世代——エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』明石書店, 15-33.
- ・児島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平編, 2021, 『日本社会の移民二世世代——エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』明石書店.
- 下地ローレンス吉孝, 2018, 『「混血」と「日本人」——ハーフ・ダブル・ミックスの社会史』青土社.
- Smith, Peter K., 2014, *Understanding School Bullying*, SAGE Publication LTD. (葛西真記子・金網知征監訳, 2016, 『学校におけるいじめ——国際的に見たその特徴と取組への戦略』学事出版.)
- 総務省, 2020, 『住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数』.
- 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』24, 121-29.
- Tajfel, Henri, and John C. Turner, 1986, "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior," Stephen Worchel and William G Austin eds., *Psychology of Intergroup Relation*, Chicago: Hall Publishers, 7-24.
- 高橋正夫・シャロン・バイバエ, 1996, 『「ガイジン」生徒がやって来た——「異文化」としての外国人児童・生徒をどう迎えるか』大修館書店.
- 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.
- 滝充, 1992, 「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』50: 366-88.
- 恒吉僚子, 1996, 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之編『学校文化という磁場』柏書房, 215-40.
- , 2021, 「課題先進国、国際化後進国——日本の教育が歩むべき道」恒吉僚子・額賀美紗子編『新グローバル時代に挑む日本の教育——多文化社会を考える比較教育学の視座』東京大学出版会, 1-21.
- Verkuyten, Maykel and Thijs Jochem, 2002, "Racist Victimization among Children in The Netherlands: The Effect of Ethnic Group and School," *Ethnic and Racial Studies*, 25 (2): 310-31.
- Vervoort, Miranda H. M., Ron H. J. Scholte and Geerthan Overbeek, 2010, "Bullying and Victimization among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class," *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (1): 1-11.

(なかはら あきら・博士後期課程)