



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	高校生のいじめの心理社会的要因といじめ防止教育実践の評価(全文の要約)
Author(s)	佐久間,浩美
Citation	
Issue Date	2017-03-23
URL	http://hdl.handle.net/2309/147700
Publisher	
Rights	

わが国では、国をあげていじめ防止に取り組むため、2013年にいじめ防止対策推進法が制定されたが、現状では必ずしも有効に対策が機能しているとは言えず、現在もいじめにより自らの命を絶つ痛ましい事件が続いている。そのため、いじめが起こってから対処するのではなく、いじめ防止に有効な学校での取り組みや、いじめ防止教育などの構築が急務である。小学校、中学校においては、多くの学校でいじめ防止教育が行われているが、小中学校に比べ、いじめ件数の少ない高等学校では、いじめ防止の取り組みは多くは見られない。しかし、ネットいじめなどの精神的ないじめは、高等学校においても少なくなく、早急な対策が必要である。

現代のないじめの特徴は、不特定多数の加害者が集合化し、匿名性をもって誰を標的にするのか分からないなど、いじめの構造が明確に固定されていないことがある。また、状況により生徒のいじめへの態度や行動が違うことなどから、いじめは流動性のある役割行動と考えられる。そこで生徒が実際のいじめ場面でとる行動を、いじめ加害者役割行動、いじめ被害者役割行動、いじめ傍観者役割行動、いじめ相談者役割行動、いじめ仲裁者役割行動とした。

一方、高校生においては、自らの問題を主体的に解決することが課題としてある。そのためいじめに対しても、自分たちの問題として主体的に解決できることが重要である。さらに、いじめは生徒の精神の健康に大きな影響を与えることから、高等学校におけるいじめ防止の取り組みは、自らの健康問題を主体的に解決していくヘルスプロモーション活動であるといえる。そこで本研究では、ヘルスプロモーションの理念に基づき、高校生が主体的にいじめ問題を考え、いじめに対する望ましい意思決定・行動選択に貢献する「いじめ防止教育」を検討することを目的とした。そのためには、まず、高校生のいじめ役割行動に影響を与えるいじめに関わる心理社会的要因を明らかにした。その上で、高校生が主体的に取り組む「いじめのない学校環境づくり」を評価し、高校生がいじめについて主体的に考える「いじめ防止授業」を開発し、実践、評価を行った。

第I章では、いじめの要因を明らかにするため、高校生のいじめ役割行動と、いじめに関わる心理社会的要因についての関連性を検討した。その結果、いじめに対して望ましくない、いじめ加害者役割行動は、いじめを容認し、攻撃性が高い者ほど多く行う傾向があった。また、見て見ぬふりをしていじめを助長するいじめ傍観者役割行動は、いじめを容認し、いじめを止める自己効力感が低い者ほど多く行う傾向があった。さらに、いじめに対して望ましい、いじめ仲裁者役割行動は、攻撃性、自己管理スキル、いじめを止める自己効力感、ソーシャル・サポートが高い者ほど、いじめ相談者役割行動は共感性、自己管理スキル、ソーシャル・サポートが高い者ほど多く行う傾向があった。また、いじめ被害者役割行動を含む、いじめに関わるすべての役割行動は、ストレス反応が高い者ほど多く行う傾向があった。

これらより、いじめ加害者役割行動、いじめ傍観者役割行動と関連を持つ、いじめを容認する態度を改めさせ、いじめ仲裁者役割行動、いじめ相談者役割行動と関連を持つ、自己管理スキルやソーシャル・サポート感を高めることが、いじめ場面において適切な行動をとれることに繋がることが示された。そして学校においては、これらの要因を鑑み「いじめ防止教育」として、ヘルスプロモーションの理念に基づく「いじめのない学校環境づくり」と「いじめ防止授業」の検討が必要であることが示された。

第Ⅱ章では、「いじめのない学校環境づくり」として、研究協力校の高校生が主体的に行った「いじめ防止プロジェクト」の活動を評価した。具体的には、いじめ問題の渦中にある高校生が、プリシード・プロシードモデルを用いて活動した「いじめ防止プロジェクト」のプロセス評価とアウトカム評価から有効性を検討した。高校生が考えるいじめの要因として、彼らの間に起こっている「いじめ」は、からかいの範疇にある「いじり」と区別がつきにくく、周囲のものがいじめに関心を持たず、いじめ被害者を助ける行動をとらないという実態が示された。そこで、いじりといじめの違いを示したリーフレットや、いじめは友人の助けによって解決することを示した「いじめのない学校」のDVDを作成した。これらを用いて、いじめ防止集会や文化祭発表で、全校生徒にいじめは仲間によって解決できるとのメッセージを伝え、いじめ防止を訴えた。また、友人関係で悩んでいる生徒を対象に、ピアカウンセリングを実施した。

プロセス評価として、高校生が考えたいじめ防止集会や文化祭発表は、高校生の実態に沿ったものとなり、参加した生徒や地域の方々から肯定的に受け止められていたことが示された。しかし、ピアカウンセリングを受けた生徒は少なく、相談しやすい環境の整備が課題となった。アウトカム評価として実施した、プロジェクト前後のいじめについての自由記述の比較では、プロジェクト実施前に多かった「いじめは、教員が対処すべき」との受動的な態度が減り、実施1年後には「いじめを見たら注意し解決に導きたい」との能動的な態度を示す生徒が増えていた。さらに、いじめ加害者役割行動、いじめ傍観者役割行動、いじめ相談者役割行動が減り、いじめ低減に効果があることが示された。

これらより、高校生が主体となり実践する「いじめ防止プロジェクト」は、生徒のいじめに対する意識や行動に影響を与え、いじめ防止に有効に働く可能性が示された。しかし、いじめ相談者役割行動が減少したことや、いじめを容認しない態度や他のいじめに関わる心理社会的要因がプロジェクトの前後で差がみられなかったことより、いじめを容認しない学校風土を醸成するまでには至らなかったことが考えられた。そのため、いじめ問題を生徒が主体的に捉え、いじめを容認しないなどのいじめに対する望ましい意思決定・行動選択に貢献する「いじめ防止授業」の開発が必要であることが示唆された。

第Ⅲ章では、ヘルスプロモーションの理念に基づき、いじめを主体的に考え、いじめに対する望ましい意思決定・行動選択に貢献する「いじめ防止授業」を開発し、その成果を検証した。その授業ではヘルスプロモーションの個人のスキルを高める教育的支援に着目し、第1章で明らかにした、いじめ場面で望ましい行動を取るいじめ仲裁者役割行動、いじめ相談

者役割行動と関連を持つ自己管理スキルを活用した。授業の目標は、いじめの構造や、いじめの概念を明確にさせ、いじめに関する望ましい意思決定・行動選択に貢献することである。研究方法は、いじめ防止授業を実施する授業群と、授業群の授業を実施している間は授業を実施しない対照群に分けた準実験研究で行った。

この授業では、第Ⅱ章のいじめ防止プロジェクトチームが作成した、いじめ防止のDVDを用いたケーススタディを行った。ケースは、ささいな出来事でいじめが始まり次第にクラスにいじめが広がるものであり、授業では、いじめ被害者がいじめに気づき教室から飛び出した場面で止め、生徒に、このままいじめが続けばどうなるのか結果を予測させた。さらに、いじめ被害者がこのような結果になることをしたのかと問いかけ、いじめ被害者に大きな非がないことに気づかせた。その上で、いじめを止めるために自分なら何ができるのか考えさせた。また、いじめの概念を明確にするため、日常的に起こっている悪ふざけ、ライン外し、いじりなどのできごとを提示し、それがいじめであるのか、そうでないのか考えさせた。授業後の感想記述では、多くの生徒が、いじめについての認識を改め、いじめ場面に遭遇した時には、自分なりの行動を取りたいということが記されていた。

授業1週間後の質問紙調査では、授業群は対照群に比べ、いじめを容認する態度の得点とストレス反応の得点が有意に減少していた。また、いじめ場面において積極的に問題解決に関わりたいとの自由記述が増えていた。一方で、いじめを止める自己効力感、対照群の方が有意に向上していた。いじめ役割行動に関しては、授業群のいじめ加害者役割行動、いじめ傍観者役割行動、いじめ被害者役割行動が授業1週間後に減少していた。しかし授業を行っていない対照群も同様に減少していた。対照群のいじめ加害者役割行動、いじめ傍観者役割行動、いじめ被害者役割行動が減少していたのは、質問紙調査を実施したことにより、今までいじめと認識されていなかった行動がいじめと認識され、いじめ抑止に貢献したと考えられる。さらに対照群の方が、授業群の授業後に、いじめを止める自己効力感が高まったことは、授業を受けた授業群の方が授業を受けたことにより、実際にいじめを止める難しさが実感できたためであると推察された。

さらに、追跡調査として実施した授業群の授業5か月後の調査では、いじめ加害者役割行動、いじめ傍観者役割行動は、授業前の状態に戻り、いじめに関わる心理社会的要因も、授業前と同じ状態に戻っていた。その結果、本研究で開発したいじめ防止授業は、授業後に、いじめを容認する態度を改めさせ、ストレス反応、いじめ加害者役割行動、いじめ傍観者役割行動を減少させることで、いじめ抑止に貢献するなどの結果が示された。しかし追跡調査として実施した5か月後には、授業前の状態に戻ってしまったことから、授業で得られた効果を持続することへの困難性が明らかになった。

また、ヘルスプロモーションの考えを取り入れ、個人のスキルを高め、いじめに対して望ましい行動を取れることをねらいとして、自己管理スキルを授業に活用したが、授業群の生徒の自己管理スキルは向上せず、いじめに関する望ましい行動も増えていなかった。スキルが向上されなかった理由として、1回の授業ではスキルの獲得までには至らなかったこと

が考えられた。また、いじめに対する支援行動が増えなかった理由として、いじめに対する支援行動は大切だと理解されていても、自分が切実にとらなければならない行動として捉えられていなかったことが推察された。

以上より、生徒を主体とした「いじめのない学校環境づくり」では、いじめ場面で積極的に問題解決に関わりたいとの生徒の意識を高め、実際のいじめ加害者役割行動、いじめ傍観者役割行動、いじめ被害者役割行動、いじめ相談者役割行動を減少させたことより、いじめ抑止に効果が得られた。さらに、「いじめ防止授業」では、授業後に、いじめに対して自分なりに考えていきたいと記述するものが増えたことや、いじめを容認する態度が改まり、ストレス反応が低下し、いじめ加害者役割行動、いじめ傍観者役割行動、いじめ被害者役割行動が減少したことより、いじめを自分たちの問題として主体的に考え、いじめに関わる望ましい意思決定・行動選択に貢献することが示された。しかし追跡調査の結果により、授業の効果を持続する困難性も示された。

本研究の限界として以下の点が挙げられる。本研究では、ヘルスプロモーションの理念に基づく教育活動として、「いじめのない学校環境づくり」と「いじめ防止授業」を実践し、評価した。しかし本来、ヘルスプロモーション活動は、支援的な環境づくりと教育的なアプローチの両方を同時に行うものである。さらに、学校におけるヘルスプロモーション活動は、学校を中核として地域社会や家庭との連携のもとに包括的にすすめる総合的な健康づくりとされている。本研究においては、環境づくりと教育的アプローチを同時に行えず、家庭や地域、専門機関を巻き込んだ包括的なプログラムには至っていなかった点が不十分であった。

本研究の限界を踏まえたうえで、意義を2点挙げる。1点目は、第I章で示したように高校生のいじめを役割行動であると捉え、いじめを容認する態度がいじめ加害行動に影響を与え、さらに、自己管理スキルの豊富さは、いじめ被害者を支援する行動に影響を与える可能性があることを明らかにした点である。今までのいじめ役割行動といじめに関わる心理社会的要因では、いじめについて加害者、被害者などの限られた役割行動といじめに関わる心理社会的要因との検討であった。しかし本研究では、生徒が実際に取り得るいじめの役割行動といじめに関わる心理社会的要因を検討したため、いじめ役割行動に与える要因の特徴がより鮮明になった。

2点目は、いじめ防止の教育活動をヘルスプロモーションの視点で行い、第II章の「いじめのない学校環境づくり」では、生徒主体で行う取り組みの有用性を示し、第III章の「いじめ防止授業」では、いじめ抑止に効果があったことを示すことのできた点である。生徒主体で行った活動を1年間追跡した実践や、いじめを主体的に考え、いじめに対する望ましい意思決定・行動選択に貢献する「いじめ防止授業」の実践など、学校の教育活動を研究的に分析したものは多くはない。よって、これらの研究成果は、今後のいじめ防止の教育実践や研究においても役立つものと期待される。