



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

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

Title	いじめの心理学的・社会的要因と予防方法：先行研究のレビューと政策・実践・研究への提言(fulltext)
Author(s)	日野,陽平; 林,尚示; 佐野,秀樹
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 70(1): 131-158
Issue Date	2019-02-28
URL	http://hdl.handle.net/2309/150908
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

いじめの心理学的・社会学的要因と予防方法

—— 先行研究のレビューと政策・実践・研究への提言 ——

日野 陽平*¹・林 尚示*²・佐野 秀樹*³

学校教育学分野

(2018年9月21日受理)

1. はじめに

現在の学校教育において、いじめは大きな問題となっている。それは、いじめによって、自殺や長期の不登校、PTSD（心的外傷後ストレス障がい）等の精神障がいなどが起こったり、子どものころ受けたいじめによる心の傷が大人になってからうつ病等の精神障がいのきっかけとなったりするためだと思われるが、いじめが減る様子は見られない。

我が国の憲法が定めている子どもの持っている基本的人権（人として尊重される権利、学習する権利、幸福を追求する権利など）を侵すいじめは、学校や教育界にとって大きな問題であり、いじめから児童生徒を守ることは義務である。

世界の潮流として、特にフィンランドなどの北欧諸国が、いじめ予防に大きく力を入れ、成果を上げてきている。こうした文脈の中で、我が国のいじめに対する取り組みは、必ずしも進んでいるとは言えないのではないか。

そこで本稿では、先行研究のレビューに基づいて政策立案者・教育実践者・研究者が注目すべきいじめ予防の要点についてまとめるとともに、いじめ予防に関する政策・実践・研究における今後の課題について検討する。

2. 本稿の概要

2. 1 本稿の目的

本稿の目的は、以下の八つである。

1. いじめ予防を充実させる必要性を論じること
2. いじめを、児童生徒自身の内的要因（心理学的要因）と児童生徒を取り巻く外的要因（社会学的要因）の相互作用により発生するものであると捉え、予防実践を検討・考案する際の基礎となるいじめの心理学的・社会学的要因に関する先行研究をレビューすること
3. 上記のレビューにより明らかになるいじめを生み出す様々な心理学的・社会学的要因に働きかけていじめを予防するための具体的実践を、先行研究における議論を基に検討・考案すること
4. ネットいじめ（主にLINEいじめ）や部活動におけるいじめなど、研究および実践の対象外とされがちな領域について論じ、研究および実践への示唆を得ること
5. いじめ防止プログラムの有効性と必要性を論じること
6. 世界で注目を集めているいじめ防止プログラムである、KiVaプログラムを概観すること
7. KiVaプログラムや先行研究から示唆を得て、日本の全国の学校でいじめ防止プログラムを展開することの必要性と、そのための政策および研究における今後の課題を提示すること
8. いじめの早期発見に向けた取り組みを充実させる

*1 東京学芸大学大学院 教育学研究科 学校教育専攻

*2 東京学芸大学 教育学講座 学校教育学分野（184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1）

*3 東京学芸大学 教育心理学講座 臨床心理学分野（184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1）

ことはいじめ予防にもつながることを論じ、その
取り組みを提示すること

2. 2 本稿の構成

本稿は、次の章構成からなる。

1. はじめに
2. 本稿の概要
 2. 1 本稿の目的
 2. 2 本稿の構成
3. いじめ予防の必要性 —— 深刻な影響およびいじめ
の見えにくさによる対応漏れという観点から ——
 3. 1 いじめの影響
 3. 1. 1 いじめと自殺
 3. 1. 2 いじめと精神障がい
 3. 2 いじめの見えにくさによる対応漏れ
4. いじめの要因
 4. 1 いじめ加害行動の心理学的要因
 4. 1. 1 異質な点を持った人を排除する志
向・排他性
 4. 1. 2 いじめ加害行動が発見され罰せられ
るという予測の欠如
 4. 1. 3 いじめ否定学級規範の欠如
 4. 1. 4 いじめ否定個人規範の欠如
 4. 1. 5 いじめ認識傾向の低さ
 4. 1. 6 加害行動の正当化における被害者へ
の原因帰属やいじめ行為の否定
 4. 1. 7 共感性の欠如
 4. 1. 8 教師の不適切な言動
 4. 1. 9 罪悪感予期の不足
 4. 1. 10 ストレスマネジメントスキルの欠如
 4. 1. 11 セルフコントロール力の欠如
 4. 1. 12 マイノリティの属性への不寛容
 4. 2 いじめの社会学的要因
 4. 2. 1 いじめ許容空間
 4. 2. 2 インフォーマルな集団
 4. 2. 3 インフォーマルな価値観や規範等の
空気
 4. 2. 4 学級・学校の枠による囲い込み・閉
鎖性
 4. 2. 5 学校行事などの集団活動の不適切な
実施
 4. 2. 6 観衆と傍観者の存在
 4. 2. 7 群生秩序
 4. 2. 8 スクールカースト
5. いじめ予防実践
 5. 1 いじめ加害行動の心理学的要因に対する予

防実践

5. 1. 1 いじめ認識傾向を高める
5. 1. 2 いじめ否定個人規範といじめ否定学
級規範を高める
5. 1. 3 罪悪感予期と他者批判予測を形成す
る
5. 1. 4 異質な部分やマイノリティの属性を
個性として受け入れ、他者を排除せ
ず尊重できるようにする
5. 1. 5 いじめはどのような場合でも正当化
できないことを学ぶ
5. 1. 6 共感性を育む —— ソーシャルエモー
ショナルラーニング (SEL) を活用
して ——
5. 1. 7 セルフコントロール力などの社会的
スキルを身につける —— ソーシャ
ルスキルトレーニング (SST) を活
用して ——
5. 1. 8 ストレスや怒りの感情に対処する方
法を身につける —— ストレスマネ
ジメント教育やアンガーマネジメン
ト教育を通して ——
5. 1. 9 いじめ加害行動が発見され罰せられ
るという予測を持つ
5. 2 いじめの社会学的要因に対する予防実践
 5. 2. 1 いじめ許容空間の発生を防ぐ予防実
践 —— 構成的グループ・エンカウ
ンターやピア・サポートを通して ——
 5. 2. 2 観衆と傍観者の発生を防ぐ予防実践
 5. 2. 3 群生秩序を解体し市民社会の秩序を
優勢にする予防実践
 5. 2. 4 スクールカーストによる被害を防ぐ
予防実践
 5. 2. 5 インフォーマルな仲間集団における
いじめを防ぐ予防実践
 5. 2. 6 学級や学校等における囲い込み・閉
鎖性を和らげる予防実践
 5. 2. 7 学校行事などの集団活動におけるい
じめを防ぐ予防実践
6. 研究および実践の対象外とされがちな領域
 6. 1 ネットいじめの予防 —— LINEいじめを中
心に ——
 6. 2 部活動におけるいじめの予防
7. いじめ防止プログラム
 7. 1 いじめ防止プログラムの必要性
 7. 1. 1 KiVaプログラムの社会的背景と日

本への示唆

7. 1. 2 なぜプログラムは有効なのか ——
いじめ防止プログラムの意義 ——
7. 2 KiVaプログラムの概要
 7. 2. 1 KiVaプログラムの構成
 7. 2. 2 KiVaプログラムのシステム
7. 3 日本におけるいじめ防止プログラムの実施
に向けて
 7. 3. 1 日本の現状と課題
 7. 3. 2 プログラムの開発と実施に向けて
8. いじめの具体的な事例と特別活動や総合的な学習
の時間等での予防方法
 8. 1 いじめの事例
 8. 2 文部科学省の人権教育からのアプローチ
 8. 3 東京都教育委員会のいじめ問題対策からの
アプローチ
9. いじめの早期発見に向けた取り組みといじめ予防
 9. 1 安心して正直に答えられる形での頻繁なア
ンケート調査
 9. 2 匿名でいじめについて報告・相談できる
ウェブサイトの開設
 9. 3 人間関係について深く聞く面接の実施
 9. 4 報告・相談の奨励と効果的な対応・気軽な
相談のできる体制の整備
 9. 5 休み時間など授業以外の時間における
チェック体制
10. 本稿の成果と今後の課題
 10. 1 本稿の成果
 10. 2 今後の課題
 10. 2. 1 政策における課題
 10. 2. 2 実践における課題
 10. 2. 3 研究における課題
11. おわりに

3. いじめ予防の必要性 —— 深刻な影響およびいじめ の見えにくさによる対応漏れという観点から ——

文部科学省が毎年実施している『児童生徒の問題行
動等生徒指導上の諸問題に関する調査』において、い
じめは次のように定義されている。

「いじめ」とは、「児童生徒に対して、当該児童生
徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒
と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理
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生徒が心身の苦痛を感

じているもの。」とする。なお、起こった場所は
学校の内外を問わない。

いじめが被害者へ与える影響は非常に深刻である。
いじめは、自殺や精神障がいといった、事後対応を
行っても取り返しのつかないもしくは取り返しのつか
ない可能性がある事態を引き起こしうる、重大な問題
現象なのである（長尾・岸田, 2004; 増田・平川・山
中・古賀, 2009; 林, 2014; 伊藤, 2017)。また、い
じめは見えにくいもの、発見されにくいものであり
（砂川, 2008; 森田, 2010; 相馬, 2012a; 加藤・太
田・水野, 2016), 実際に起きているいじめの中で、
教師が把握し対応できているいじめはごく一部である
（加藤・太田・水野, 2016)。以下、いじめの深刻な影
響および見えにくさによる対応漏れについて議論し、
いじめ予防の必要性について考察する。

3. 1 いじめの影響

3. 1. 1 いじめと自殺

いじめはどのようなタイプのもので、児童生徒の
自殺という取り返しのつかない事態を引き起こしう
る、重大な問題現象である。伊藤(2017)は、いじめ
を文部科学省が提起している8つのカテゴリ（悪口・
冷やかし、仲間外し・集団無視、軽いぶつかり、ひど
いぶつかり、金品たかり、金品隠し・もの壊し、嫌な
こと・恥なこと、ネットいじめ)に分類し、公立学校
の児童生徒（小学4-6年3720人、中学1-3年3302
人、高校1-3年2146人)を対象とした質問紙調査を
行った。その結果、現在いじめ被害を受けている児童
生徒のうち「死にたいくらい辛い」と感じている児童
生徒の割合は、「悪口・冷やかし」のいじめを受けて
いる児童生徒の22.4%, 「仲間外し・集団無視」のい
じめを受けている児童生徒の31.0%, 「軽いぶつかり」
のいじめを受けている児童生徒の15.9%, 「ひどいぶ
つかり」のいじめを受けている児童生徒の19.7%, 「金
品たかり」のいじめを受けている児童生徒の30.6%,
「金品隠し・もの壊し」のいじめを受けている児童生
徒の23.8%, 「嫌なこと・恥なこと」のいじめを受け
ている児童生徒の20.8%, 「ネットいじめ」を受け
ている児童生徒の34.3%にのぼることが明らかになっ
た。このことは、どのようなタイプの子じめでも、些
細なものと思われがちな「悪口・冷やかし」「嫌なこ
と・恥なこと」「ネットいじめ」といったいじめでも、
十分に児童生徒の希死念慮を引き起こしうるというこ
とを示している。

このように、いじめはどのようなタイプのもので
も、自殺という取り返しのつかない事態を引き起こし

うる重大な問題現象なのである。したがって、そのような取り返しのつかない事態を防ぐためにも、いじめの未然防止すなわちいじめ予防により一層力を入れていくべきであるといえる。

3. 1. 2 いじめと精神障がい

いじめは、PTSD・うつ病・摂食障がいなど、様々な精神障がいの原因ともなる。長尾・岸田(2004)は看護学生に対する調査結果をもとに、「いじめ・対人関係のトラウマは臨床的にPTSD症状を生じるとともに、随伴症状として自責を伴う、うつ症状を示しやすい」ことを明らかにした。Idsoe, Dyregrov, & Idsoe(2012)の調査でも、男子のいじめ被害者の27.6%、女子のいじめ被害者の40.5%に、PTSDの症状がみられた。また、増田・平川・山中・古賀(2009)は、大学生に対する調査結果をもとに、いじめは摂食障がいなどの精神障がいの原因となることを示した。これらは、いじめがPTSDの原因となった症例報告(榎戸・平口・北本・高木・渡辺・鳥居, 1997; 阿部・十川・園田・須藤・久保, 2002; 岸本・後藤・金子・岸本, 2015)、いじめがうつ病の原因となった症例報告(有村・早川・野村・久保, 2006)、いじめが摂食障がいの原因となった症例報告(大津・河合・稲田・中尾・権藤・山田・森田・瀧井・久保, 2008; 山下・河合・大津・横山・井尾・森田・瀧井・久保, 2009)によっても支持されている。一例をあげると、「小学校6年と中学で受けたいじめの記憶のため、高校を中退し、外へ出られず家で暴れたり自殺未遂を企てる」という、いじめがPTSDの原因となった症例報告がある(榎戸・平口・北本・高木・渡辺・鳥居, 1997)。このように、いじめはPTSD・うつ病・摂食障がいなどの精神障がいの原因ともなるのだ。

これらの精神障がいは、いじめがなくなった後もいじめ被害者を苦しめるものであり、学校生活にも深刻な支障をきたす(山口, 2014)。さらに、精神障がいを持っていても精神障がいと認識されとは限らないこと、たとえ認識されたとしても専門医の治療が受けられるとは限らないこと、たとえ専門医の治療が受けられたとしても治療により症状が消失するとは限らないことから、いじめがなくなった後も長期間ひいては生涯にわたって精神障がいに苦しむ場合が多いことは想像に難くない。実際に、そのような症例が報告されているとともに(榎戸・平口・北本・高木・渡辺・鳥居, 1997)、若い頃にいじめ被害を受けた成人は、そうでない成人に比べ、うつ病や不安障がいを罹患する確率や自殺率などが高いということが調査によ

り明らかになっている(Takizawa, Maughan & Arseneault, 2014)。

このように、いじめは自殺を引き起こすほか、精神障がいの原因にもなる。自殺はもちろん重大な問題であるが、精神障がいにおいても長期間にわたって症状に苦しむ場合が多く、いったん発症してしまったら取り返しのつかないことになる場合が少なくない。いじめは、自殺や精神障がいといった、事後対応を行っても取り返しのつかないもしくは取り返しのつかない可能性がある事態を引き起こしうる重大な問題現象であり、だからこそいじめの予防が強く求められるのである。

3. 2 いじめの見えにくさによる対応漏れ

いじめは見えにくいもの・発見されにくいものであり(砂川, 2008; 森田, 2010; 相馬, 2012a; 加藤・太田・水野, 2016)、教師が把握し対応できているいじめはごく一部である(加藤・太田・水野, 2016)。ここで、加藤・太田・水野(2016)により行われたいじめ被害の実態調査を紹介する。

加藤・太田・水野(2016)は、「自宅で質問紙に記入後、封をした封筒に入れてもらい回収」という方法で、公立小中学校41,089名の児童生徒を質問対象として質問紙調査を行い、過去3ヶ月のいじめ被害の実態を明らかにした。その結果、過去3ヶ月にいじめ被害を経験した児童生徒の割合は、通常学級の小学校で42.7%、中学校で31.5%であった。この結果は、文部科学省(2017)が教師を質問対象として行ったいじめの実態調査におけるいじめ認知率(小学校3.7%、中学校2.1%; 小数点第二位を四捨五入)と大きな開きがある。加藤・太田・水野(2016)の調査がいじめを受けた「人数」をカウントしているのに対し、文部科学省(2017)の調査がいじめの認知「件数」をカウントしているという違いがあること、小学校については加藤・太田・水野(2016)の調査が4-6年生のみを対象としているのに対し、文部科学省(2017)の調査が1-6年生を対象としているという違いがあることを踏まえても、児童生徒から捉えられるいじめの実態と教師から捉えられるいじめの実態には非常に大きな乖離があることがわかる(加藤・太田・水野, 2016)。このことから、教師が認知できているいじめはごく一部であり、教師が対応できていないいじめが数多くあることが示唆される。

さらに、加藤・太田・水野(2016)は同調査において、いじめ被害に遭った者のなかで「先生に知らせた」とする者の、児童生徒全体に対する割合を算出した。その結果、通常学級の小学校で11.4%、中学校で

4.8% (小数点第二位を四捨五入) であった。これもまた、文部科学省 (2017) が教師を質問対象として行ったいじめの実態調査におけるいじめ認知率 (小学校3.7%, 中学校2.1%) と比べて開きがある。このことは、児童生徒がいじめ被害を相談したにもかかわらず、教師がそれをいじめとして認知しないケースがあることを示唆している (加藤・太田・水野, 2016)。

以上の加藤・太田・水野 (2016) の調査結果より、教師が認知できているいじめはごく一部であり、対応できていないいじめが数多くあることが示唆された。これは、事後対応の限界を示している。いじめが発見されず対応もされないことで、一人で苦しんでいるいじめ被害者が数多くいるはずだ。そのような被害者をできるだけ少なくするためにも、いじめ予防に向けた政策および実践を推進していく必要がある。

4. いじめの要因

様々ないじめの要因を把握し、いじめ予防実践を検討・考案する際の基礎を得るため、下記に先行研究において指摘されているいじめの要因をまとめた。いじめは、児童生徒自身の内的要因 (心理学的要因) と、児童生徒を取り巻く外的要因 (社会学的要因) が相互作用して発生するものであると考えられるため、4. 1でいじめ加害行動の心理学的要因を、4. 2でいじめの社会学的要因をレビューした。なお、それぞれの要因のいじめへの相対的な影響力の大きさを明らかにすることはできなかったため、下記の要因の掲載順序は五十音順とした。また、いじめ加害行動の心理学的要因について、下田 (2014) のレビュー論文も参考にした。

4. 1 いじめ加害行動の心理学的要因

4. 1. 1 異質な点を持った人を排除する志向・排他性

松下 (2008) は、いじめ事例の質的分析を通して、同調圧力のある集団の中でわずかな異質性が見出されて排除が行われることでいじめが発生する、というプロセスを見出した。また、三島 (2003) は、親密な関係を築きたい特定の友人 (たち) との関係性からその他の児童生徒を排除しようとする排他性が、いじめ加害行動に影響していることを示唆した。

4. 1. 2 いじめ加害行動が発見され罰せられるという予測の欠如

江川 (2017) は、いじめ加害行動が加害者に面白さ

や優越感といった報酬をもたらす一方、その加害行動が見つかって教師から叱られたりほかの子たちから批判されたりするという罰が存在しない状況では、いじめ行為はなくなるばかりかエスカレートしていくと考察した。このように、いじめ加害行動が発見され罰せられるという予測の欠如が、いじめ加害行動の要因となると思われる。

4. 1. 3 いじめ否定学級規範の欠如

いじめ否定学級規範は、児童生徒 (回答者) に、具体的ないじめ行動を行うこととそれを制止することについてクラスメイトがどう評価すると思うかを尋ねることで、測定される (大西・黒川・吉田, 2009)。いじめ否定学級規範尺度 (大西・黒川・吉田, 2009) は、自身のクラスメイトがいじめに対してどれほど否定的な評価すなわち否定的な規範意識を持っていると思うかを、個々の児童生徒を対象に質問し、その結果を集計することで、いじめに対する学級規範を測定している。つまり、「自分以外のクラスメイトがいじめに対して否定的な規範意識を持っている」と認識している児童生徒は、いじめ否定学級規範の尺度得点が高く、そのような児童生徒が多い学級は、いじめ否定学級規範が強い学級である。一方、「自分以外のクラスメイトがいじめに対してそれほど否定的な規範意識を持っていない」と認識している児童生徒は、いじめ否定学級規範の尺度得点が低く、そのような児童生徒が多い学級は、いじめ否定学級規範が弱い学級である。

大西・黒川・吉田 (2009)、大西・吉田 (2010) により、いじめ否定学級規範がいじめ加害傾向 (大西・黒川・吉田, 2009) を抑制することが実証されており、いじめ否定学級規範の尺度得点が高い児童生徒ほどいじめをしない傾向にあること、およびいじめ否定学級規範が強い学級ほどいじめが起こりにくいことが示された。そして、児童生徒にとってクラスメイトの評価は重要であり、いじめ否定学級規範の尺度得点が高い児童生徒は、いじめ行為が学級の集団規範から逸脱しており他者から批判されたり不評であったりすると考えるため、いじめを行うコストを高く認識し、いじめをしないという選択をすると考察された。

4. 1. 4 いじめ否定個人規範の欠如

中村・越川 (2014) は、大西・黒川・吉田 (2009) によって作成されたいじめ否定学級規範尺度を用いて具体的ないじめ行動を提示し、そのいじめ行動に対する生徒 (回答者) の評価を尋ねるという形で個人規範 (本稿ではいじめ否定個人規範と呼ぶ) を測定した。

そして、いじめ否定個人規範が強い生徒のほうが、いじめ加害傾向が低いことが示された（中村・越川, 2014）。また、「いじめはときにはよい」という意識を持っている生徒は、「いじめは絶対にいけない」という意識を持っている生徒より、いじめ加害経験を多く持っていることも示されている（清永・榎本・飛世, 2004; 清永, 2013）。

4. 1. 5 いじめ認識傾向の低さ

いじめ認識傾向とは、攻撃行動をいじめだと認識する度合いのことである。下田（2018）により、身体的攻撃、言語的攻撃、関係性攻撃といった攻撃行動をいじめだと認識する度合い（いじめ認識傾向）の低い生徒は、そうでない生徒よりも攻撃行動の実行頻度が高いことが示された。このことから、いじめの認識傾向の低さも、いじめ加害行動の要因になるといえる。

4. 1. 6 加害行動の正当化における被害者への原因帰属やいじめ行為の否定

久保田（2003）は、いじめ加害行動経験者のいじめた理由についての調査を行い、最も多い理由が「相手に悪いところがあるから（62.0%）」、次に多い理由が「遊びやふざけだと思っていただけ（40.9%）」であることを明らかにし、このような理由付けをして加害行動を正当化していることを示した。加害行動を正当化する上記のような意識も、いじめ加害行動の要因になるといえる。

4. 1. 7 共感性の欠如

松尾（2002）は、共感性には「認知的側面（認知的に他者の立場に立つ：いじめを受けたら他者は辛いだろうと想像できることなど）」と「感情的側面（他者との感情の共有：いじめを受けている他者を見たら自分も辛くなることなど）」があると述べた。そして、大西・吉田（2010）は認知的共感性（共感性の認知的側面）と情動的共感性（共感性の感情的側面）が、直接的あるいは間接的にいじめ加害傾向を抑制する効果を有することを実証した。本間（2003）も、加害者の特徴として被害者への共感的な認知や感情が弱い傾向があることを明らかにした。

4. 1. 8 教師の不適切な言動

森田（2010）は、「教師が特定の子どもを笑いものにしたり、貶めることが、いじめの糸口となったり、いじめている子どもたちに正当性を与えることは、しばしば見られる」と述べ、教師の不適切な言動がいじ

めの要因になることを指摘した。児童生徒は、教師の言動をモデリングしたり価値観に影響を受けたりするため、上記のような不適切な言動は児童生徒のいじめ加害行動の要因となるのである。

4. 1. 9 罪悪感予期の不足

大西・黒川・吉田（2009）は、具体的ないじめ場面を提示し、もし自分がいじめ行為を行ったら罪悪感を持つか否かについて質問し、罪悪感予期を測定した。分析の結果、他者をいじめることへの罪悪感を強く予期する児童生徒ほど、いじめ加害傾向が低いということが示された。そして、いじめることに対する罪悪感を強く予期する児童生徒ほど、その不快な感情状態を避けたいと欲し、いじめ行為を選択しないと考察された。また、クラスメイトの規範がいじめに否定的であると認識している児童生徒ほど、いじめを行った後に高い罪悪感を抱くと予期していることも示された。そしてこれは、そのような児童生徒にとってはいじめを行うことがクラスメイトの期待に背く行為として位置づけられているためであると考察された。さらに、いじめ否定学級規範や罪悪感予期は、いじめを行うことのメリットを少なくし、デメリットを多くする役割を担っているという考察が加えられた。

4. 1. 10 ストレスマネジメントスキルの欠如

いじめ加害者は、ストレスを感じているときにそのストレスを攻撃行動という形で表出することで、ストレスが発散されたと感じて快感を得る場合があり、それがいじめ加害行動の要因となることがある（岸本・後藤・金子・岸本, 2015）。したがって、適切なストレスマネジメントスキルの欠如が、いじめの一因になっていると考えられる。

4. 1. 11 セルフコントロール力の欠如

セルフコントロール力が欠如しているということは、衝動的な感情や行動を抑制したりコントロールしたりする能力が十分に育っていないということの意味する。そして、他者に対するネガティブ感情（怒りや憎しみなど）を衝動的に表出させてしまい、それがいじめ加害行動という形で現れることがある（今井, 2012）。

4. 1. 12 マイノリティの属性への不寛容

小南（2017）は、質的調査を行い、いじめ加害者が、ある児童生徒のマイノリティの属性にスティグマを与え、いじめの標的とするプロセスを指摘した。実

際に、セクシュアルマイノリティの児童生徒や、発達障がいを持っている児童生徒、吃音の児童生徒や、外国にルーツを持つ児童生徒といったマイノリティの属性を有する児童生徒は、いじめを受けやすいことが分かっている（荻上, 2018；戸塚, 2018）。

4. 2 いじめの社会学的要因

4. 2. 1 いじめ許容空間

いじめ許容空間とは、「教室の雰囲気が一元的な空気に染まって、いじめを許容したり傍観したりする雰囲気におちいつている」空間をさし、一元的な空気と歯止め作用の欠如により形成される。一元的な空気とは、同調圧力などを背景に、異質な者や相対的に劣位とみなされる者への敵対意識が作られている雰囲気をさす。歯止め作用の欠如とは、いじめの発生を防止したり発生したいじめを抑止したりするルールや言動が欠如している状態をさす。この一元的な空気と歯止め作用の欠如からなるいじめ許容空間が、いじめの要因となる（竹川, 2008）。

4. 2. 2 インフォーマルな集団

仲間集団は子どもが自由で作るインフォーマルな集団である。その集団には、管理・監督する者（教師など）がおらず、いじめが発生しても発見されたり抑止されたりしにくいので、いじめが起りやすい（竹川, 2008）。

4. 2. 3 インフォーマルな価値観や規範等の空気

上述のインフォーマルな仲間集団の中で、仲間内での暗黙の合意、すなわちインフォーマルな価値観や規範等が形成される場合がある。それは、仲間集団内の空気とも呼びうるものだろう。そして、インフォーマルな価値観や規範等の空気から逸脱した人を対象にいじめが起こることがあり、そのようないじめは集団内の制裁という色彩を帯びる（森田, 2010）。

4. 2. 4 学級・学校の枠による囲い込み・閉鎖性

いじめ、特にコミュニケーション操作系のいじめ（悪口などの言語的攻撃や仲間外しなどの関係性攻撃など）は、学級など何らかの囲い込みがある空間・閉鎖性が強い空間で発生する。囲い込みがなく閉鎖性が弱い空間では、個人が人間関係を自由に選択でき、嫌な思いをさせる人がいたらその人とのかかわりを解消しほかの人と新たに関係構築をしていくことができるので、コミュニケーション操作系のいじめをする人は単純に付き合ってもらえなくなるだけであり、そのよ

うないじめで他人に嫌な思いをさせること自体が存在しなくなる。一方、学級など囲い込みがある空間・閉鎖性が強い空間では、嫌な思いをさせる人と同じ空間にいる必要があるため、その人とのかかわりを完全に解消することが難しく、コミュニケーション操作系のいじめが効力を持つてしまうので、そのようないじめが発生する（内藤, 2001；内藤, 2009）。

また、田中（2009；2010）は、いじめに「イメージ・ダイナミクスモデル」を適用して分析を行い、いじめは学級集団の閉鎖性によって発生・深刻化することを明らかにした。

4. 2. 5 学校行事などの集団活動の不適切な実施

田中（2010）は、文化祭・体育祭・修学旅行などクラスで集団行動をとらざるを得ない時期に、いじめが多く起きていることを明らかにした。これは、集団としてのまとまりを確立していく（凝集性を高めていく）過程で同調圧力が高まり、差異のある者を排除しようとする傾向や規律・結束を乱す者を逸脱者として制裁しようとする傾向が強くなるためであり、学校行事などの集団活動は、適切な形で展開されなかった場合にはいじめの要因になるという指摘がなされた。

4. 2. 6 観衆と傍観者の存在

森田・清永（1994）は、いじめを、被害者、加害者、観衆（いじめをはやしたてる者）、傍観者（いじめに気付いているが何もアクションを起こさない者）という、4層の人々により構成される現象であると分析し、いじめの四層構造論を提示した。観衆は、ときにいじめをはやし立てることによって、いじめを積極的に是認しており、また傍観者も、いじめに対する服従の構造を広げ、いじめに暗黙の了承を与えている（森田, 2010）。実際に、観衆の人数が多くなると加害者がいじめ行動を正当化しやすくなること（久保田, 2003）、傍観者の人数が多くなるといじめが定着しやすくなること（正高, 1998）が示されている。

4. 2. 7 群生秩序

内藤（2009）は、『いま・ここ』のノリを「みんな」で共に生きるかたちが、そのまま、畏怖の対象となり、是／非を分かち規範の準拠点になるタイプの秩序」を群生秩序と呼び、「普遍的ヒューマニズムを核とした先進諸国型の秩序」である市民社会の秩序と対比させた。つまり、群生秩序が占有している空間では、集団のノリや雰囲気に合わせて行動することが何よりも「良い」ことであると同時に唯一の規範になっ

ている。一方、市民社会の秩序が優勢な空間では、集団のノリや雰囲気に合わせて行動することより、各々の人権を平等に尊重するなど普遍的ヒューマニズムに基づいて行動することが良いことになっている。

そして、内藤(2009)は、いじめが発生する空間は、子どもたちの中で群生秩序が優勢になっている空間、群生秩序が占有している空間であるとした。群生秩序が占有している空間では、集団のノリや雰囲気に合致している行動ならば、それがいじめだろうが非行だろうが「良い」ものであり許されるうえ、そのような行為をしない人が逆に非難的となる。このようにして、群生秩序が優勢な空間では、いじめが「良い」ものとなり発生することがある。一方、群生秩序が占有している空間において集団のノリや雰囲気に合致しない行動をとる人は、それが人権尊重など一般的に良いとされる行動であっても、許されない。そして、異質性が見出されたり、空気が読めないなどというスティグマを付与されたりして、一般的に良いとされる行動を取った人を対象にしたいじめが発生することもある。

4. 2. 8 スクールカースト

スクールカーストとは、集団の中で「誰が上」で「誰が下」というような序列が共有されており、そのことから集団内に明確な力関係が生まれている状況を指す(鈴木, 2012)。自己主張力、共感力、同調力などから構成されるコミュニケーション能力を基盤としたスクールカーストができていく場合が多く、スクールカーストが高位な者と低位な者が存在する(森口, 2007)。このようなスクールカーストが蔓延した集団の中では、実際には高位な者から低位な者へのいじめがあっても、いじめという言葉が用いられず当然のこととしてその様子が語られていく傾向があり、いじめとして問題化されづらい(鈴木, 2016)。そのため、スクールカーストの存在はいじめの温床となる。

また、長谷川(2013)は、「同じ集団のある一人の成員に攻撃を集中しそのポジションを貶める、そのことで自分たちのポジションがその一人に比べて上にあることを、また自分たちが集中攻撃の標的となった一人ではない『みんな』の側に属していることを感じ、互いの間の緊張の水準を下げる」といういじめの性質を指摘し、スクールカーストといじめとの関連性を示した。

5. いじめ予防実践

前章において、いじめ加害行動の心理学的要因といじめの社会学的要因をレビューした。いじめは多様な心理学的および社会学的要因が相互作用して生じるものであるため、どの要因も見過ごすことのできないものであり、いじめ予防実践においてはそれら全ての要因に働きかけることが求められる。そこで本章において、上記の様々ないじめの要因に働きかけていじめを予防するための具体的実践を、先行研究における議論を基に検討・考案する。また、このような予防実践は特に、いじめが起こる前、つまり4月・5月など学年初めの学級が形成されて間もない時期と、9月・1月など長期休暇が明けて間もない時期に行われることが望ましいと思われる。なお、下記の予防実践は、現時点では試論の段階であり今後効果検証および改善をしていくべきであること、いじめ防止プログラムとして統合・体系化され実施されることが強く望まれること(詳しくは後述の「7. いじめ防止プログラム」を参照されたい)を付記しておきたい。

5. 1 いじめ加害行動の心理学的要因に対する予防実践

5. 1. 1 いじめ認識傾向を高める

いじめを予防するために、いじめ認識傾向を高めるための教育実践が必要である。いじめの定義を提示するとともに、いじめの類型や事例などを示して、具体的にどのような行為がいじめであるのかをクラス全員で共有することが必要である。この際、加害者側がいじめだと思っていなくても被害者側が精神的苦痛を感じたらいじめであるということを共有するとともに、からかい・悪口などの言語的攻撃や、仲間外し・無視などの関係性攻撃、SNS上で他者に精神的苦痛を与える行為(上記の言語的攻撃、関係性攻撃を含む)等、いじめには様々な種類があるということを共有することが重要だと考えられる。

5. 1. 2 いじめ否定個人規範といじめ否定学級規範を高める

いじめ否定個人規範といじめ否定学級規範を高めることも必要である。いじめはたとえその程度がいかほどでもどのようなタイプのものでも、自殺や不登校、精神障がいなどを引き起こしうるものであること(いじめの深刻な影響)、誰にもいじめをする権利や他者を傷つける権利はないこと(人権)を学ぶことなどを通して、なぜいじめをしてはいけないかについて理解

を深めること(武田, 2009)が有効だろう。このような実践などにより, どのようないじめも決して行ってはならないといういじめ否定個人規範を高めることが必要である。

さらに, いじめ否定学級規範を育むための方法として, 集団討議法を用い, いじめを起こさないという合意やルール形成を目的とした議論を交わすことなどを通して, 学級全体でいじめに否定的な集団規範を共有することが有効である(大西, 2007)。このような議論において, それぞれの児童生徒が他のクラスメイトの前でいじめに否定的な意見を表明することで, 自分だけでなく他のクラスメイトもいじめに否定的な規範意識を持っているということを互いに確認できるので, いじめ否定学級規範が育まれる(大西, 2007)。

大西(2007)が指摘するように, 話し合い活動によりクラス全体でいじめに関するルールを作り共有したり, 一人ひとりがいじめに関するルールを作りそれを教師が印刷して配布・掲示することを通じて全員で共有したり, 規範意識に関するアンケートを取りその結果を紙面にまとめてクラス全体に配布して共有したり(加藤・太田, 2016)するなど, いじめに関するルールやいじめに関する規範意識を全員で共有する活動を行うべきだと考えられる。クラス全体で共有することで, 互いに他のクラスメイトのいじめに対する否定的な規範意識を確認することができるので, いじめ否定学級規範が育まれると思われる。そしてそのことは, 「いじめは絶対にしてはいけない」といういじめ否定個人規範と「いじめをしない」という行動との乖離をも小さくすると思われる。

なお, 規範意識と行動との乖離をさらに小さくするために, 上記の実践を通していじめ否定個人規範といじめ否定学級規範を育むと同時に, 望ましい行動や意識を具体的に提示して, ソーシャルスキルトレーニングやロールプレイなどを実施することで, それらの望ましい行動や意識を習得できるようにすることも必要であると思われる。

5. 1. 3 罪悪感予期と他者批判予測を形成する

話し合い活動などを通して, いじめをしたときの自分や周囲の気持ちを考える取り組み(安藤, 2008)を行うことも有効である。「いじめをしたら自分自身にどこか後ろめたさが残り罪悪感を抱くうえ, 周囲の人でも自分自身のことを軽蔑したり批判したりしたくなるだろう」という予測が形成され, いじめ加害行動の抑止力になると思われる。また, 上述の5. 1. 2のいじめ否定学級規範を育むための取り組みを徹底するこ

とも, 「クラスメイトがいじめに否定的な規範意識を持っているため, いじめをしたら自分自身のことを軽蔑したり批判したりしたくなるだろう」というような認知の形成につながるので, 他者批判予測を形成するにあたって有効であると思われる。

5. 1. 4 異質な部分やマイノリティの属性を個性として受け入れ, 他者を排除せず尊重できるようにする

世界に全く同じ人間はおらず, 顔も, 体つきも, 性格も, 家族関係も, 皆違ってあたりまえでありそれらは欠点ではなく個性であることを学ぶとともに, 一人ひとり違うからこそ, 取り替えがきかないからこそ, 価値があるということを実感できるように予防実践を組み立てることが必要である(武田, 2009)。加えて, 他者にマイノリティの属性があるのと同時に, 自分の中にも何かしらマイノリティの属性があることを知り, 他者を尊重できるようにする教育実践も必要である(小南, 2017)。さらに, 「5. 1. 6 共感性を育む——ソーシャルエモショナルラーニング(SEL)を活用して——」における取り組みなどを通じて, 排除された他者の気持ちを知り, 認知的共感性と情動的共感性を高めていくことも有効である。

また, 教師が, あらゆる場面で児童生徒の多様性を尊重し, それぞれの児童生徒の固有のあり方や言動を認め, かけがえのない存在として尊重していくことも必要である(藤川, 2012)。児童生徒は教師の姿勢や接し方をモデリング(観察学習)しており, 教師の姿勢や接し方は児童生徒の価値観や行動に影響を与えるため, 教師が藤川(2012)の指摘するような姿勢や接し方をしていくことで, 児童生徒も他者の異質な部分を受け入れて尊重できるようになるかもしれない。加えて, 発達障がいなどのマイノリティの属性を有する児童生徒に対して, 学級内の環境調整など適切な配慮を行いサポートすることで, 周りの児童生徒が当該児童生徒に対して悪い印象を持つことを防ぐことも重要である(藤川, 2012)。さらに, 児童生徒が異質な他者を尊重し良好な関係を築くことのできるスキルを身に付けられるよう, 働きかけを行うことも必要である(藤川, 2012)。

5. 1. 5 いじめはどのような場合でも正当化できないことを学ぶ

誰でも良い面と悪い面両方を持っていることや失敗をすることなどを学び, 完全な人間はいないということを知ったうえで, たとえ悪い面を持っていたり失敗

したりしたとしても、それは決していじめをしていい理由にはならないということを実感できるようにすることが大切である(武田, 2009)。また、たとえ自分がいじめのつもりでやっていなくても、相手が精神的な苦痛を感じていたらいじめであり、決して正当化できないということ認識できるようにすることも必要である。

5. 1. 6 共感性を育む —— ソーシャルエモショナルラーニング (SEL) を活用して ——

実際のいじめの状況とそのいじめで被害者になった場合を想定し、そのときの気持ちとその気持ちになる理由をそれぞれの児童生徒に書いてもらい、ペアやグループ、そして学級全体で共有する活動が有効だと考えられる。そうすることにより、被害者の立場になった場合、自分や他者がどのような気持ちになるかということと、なぜそう感じるのかということを知ることができ、共感性が育まれると思われる。また、いじめられた人の気持ちが表されている文章やドキュメンタリー番組を見ていじめられる人の気持ちを知る実践などを通じて、いじめられる人の辛さや苦痛を想像できるようにすることも、共感性を育む上で重要であると考えられる。

ソーシャルエモショナルラーニング (SEL)

また、共感性は、感情に焦点を当てて社会性を育成するソーシャルエモショナルラーニング (SEL) を通して身につけることができる(渡辺, 2015)。さらに、佐藤(2016)は、米国でのランダム化比較試験(Brown, Low, Smith, & Haggerty, 2011)の結果を参照し、SELはいじめ予防に有効であることを確認するとともに、メタアナリシス(Farrington & Ttofi, 2009)で取り上げられた各国のいじめ防止プログラムを概観し、その多くでSELの要素(共感性を高めるレッスンや、感情のコントロール方法の学習など)が取り入れられていることを明らかにした。これらの知見から、共感性を育みいじめを予防するために、SELの要素を採用していくことも必要であるといえる。

5. 1. 7 セルフコントロール力などの社会的スキルを身につける —— ソーシャルスキルトレーニング (SST) を活用して ——

いじめ加害行動の衝動を抑えるためのセルフコントロール力を育成する技法として、セルフモニタリングと自己教示がある。セルフモニタリングとは、自らの認知・感情・行動を、もう一人の自分が客観的に観察すること(メタ認知をすること)であり、衝動的な感

情や行動のコントロールに役立つ。このセルフモニタリングの能力を育成するためには、「今、ここで、どう感じているのか」を客観的に考えたり、ノートに書き留めたりする習慣をつけさせることが有効である。また、自己教示とは、自分自身へ気持ちを落ち着かせる言葉を言い聞かせたり、実行すべき行動の手順を唱えたりする方法である。衝動に対処し気持ちを落ち着かせる考え方を教師と児童生徒が協働で整理し、「こういう時には、こういう言葉を言い聞かせよう」という形で準備できるようにすることが有効だろう。また、実行すべき行動に関しては、あらかじめソーシャルスキルトレーニング (SST) を実施し、適切な行動レパートリーを獲得できるようにすることが必要である(今井, 2012)。行動レベルで「いじめをしない」という感覚を身に付けさせることも、重要な予防実践である(新井, 2017)。これらのセルフコントロール力を育成するための技法も、行動レベルで「いじめをしない」という感覚を身に付けさせることにつながると考えられ、重要な予防実践だと思われる。

ソーシャルスキルトレーニング (SST)

セルフコントロール力は社会的スキルの一つであることから、ソーシャルスキルトレーニング (SST) の実施を通して育成することができる(繪内・杉山・馬場・丸峯・水嶋・高原・井上・田中・馬場, 2006)。SSTとは、

1. インストラクション：ターゲットスキルについての説明とスキル習得への動機づけの涵養
 2. モデリング：教師などがターゲットスキルのモデル実践を行い、児童生徒がそれを真似たり参考にしたりする
 3. リハーサル：モデル実践を参考に、予行練習を行う
 4. ロールプレイ：ペアになって実践する。佐野(2010)は、実際に起こりうる内容の台本を用意してロールプレイを行い、身につけたスキルを日常生活の場面で活用できるようにすることが大切であると述べた
 5. フィードバック：ペアになった人や教師が、ロールプレイで行った実践について賞賛をしたりアドバイスをしたりする
 6. ホームワーク：日常生活におけるいろいろな場面で、学習したターゲットスキルを活用する
 7. 定着化：ターゲットスキルが内在化される
- といった流れで、児童生徒の社会的スキルの習得を支援するものである。SSTは、数多くある社会的スキルの中から子どもたちに学習させたいターゲットスキルを選択したうえで実施される(山森・幸, 2015)。た

例えば, 社会的スキルの一つである「感情をコントロールするスキル (セルフコントロール力)」をターゲットスキルとして, 怒りという感情をコントロールする技法を身につける次のような実践が紹介されている (渡辺・原田, 2015)。

ねらい: 怒りの下には様々な一次的な気持ちがあり, 怒りが二次的な感情であることに気づく。怒りをコントロールするための代表的な方法を学び, 自分に合った感情のコントロール方法を知り, 身につける。

1. インストラクション: 怒りの下には, 焦り・ばかにされた感覚・自己嫌悪・不満などの一時的な感情があることに気づく。また, 最近の怒りの感情に気づく
2. モデリング: モデル実践を見て, 感じた怒りをそのままぶつけている例では, 相手との関係が悪くなることに気づく。怒りに上手に対処できている例では, 相手との関係も悪くしないことに気づき, こちらを参考にする
3. リハーサル: 怒りに上手に対処できていた例を参考に, 自分に合った対処方法を考え, 予行練習をする
4. ロールプレイ: 考えた対処方法を用いて, 実際の場面を想定してペアで練習を行う
5. フィードバック: ペアになった人や教師からのフィードバックを得て, 自信をつけたり対処方法を改善したりする
6. ホームワーク: 日常生活のイライラした場面で, 上記の対処方法を意識して使い, 身につける

ソーシャルスキルトレーニング (SST) と学級活動
山森・幸 (2015) は, 小学校学習指導要領の特別活動における学級活動の目標として「望ましい人間関係の形成」がある点を指摘した。そのうえで, 小学校学習指導要領解説特別活動編において, 「望ましい人間関係の形成の指導として, 社会的スキルを身につけるための活動を効果的に取り入れることも考えられる」という記載がある点に着目した。そして, ここでの「社会的スキルを身につけるための活動」として SST があり, 望ましい人間関係の形成に効果的であると主張した。また, 佐野 (2010) も, 先行研究をレビューしたうえで, SST はコミュニケーション能力の向上と望ましい人間関係の形成に効果的であるとしている。これらのことから, 学級活動において「望ましい人間関係の形成」を実現するために SST を行うことは, 有用であるといえる。また, 望ましい人間関係とは少なくともいじめがない状態であるといえることから,

SST にはいじめ予防の効果があるといえる。

このように, SST がいじめのない望ましい人間関係の形成に寄与するとともに, セルフコントロール力などのいじめ予防に資する社会的スキルの習得にも役立つことから, SST を実施していくことも有効ないじめ予防実践となるだろう。

5. 1. 8 ストレスや怒りの感情に対処する方法を身につける — ストレスマネジメント教育やアンガーマネジメント教育を通して —

岸本・後藤・金子・岸本 (2015) が指摘しているように, ストレスの発散にいじめ加害行動が用いられてしまう場合があり, これはストレスへの誤った対処方法であろう。したがって, ストレスに適切に対処するためのスキルを育成することができれば, 一部のいじめ加害行動を防ぐことができるだろう。また, キレる子どもたちの事例が報告される中, 子どもたち自身が怒りの感情と適切に付き合う方法を習得し実践することは, 暴力行為を抑える一つの手立てとなり得よう (霜触・木山, 2017)。

そのため, 心理教育の一種である, ストレスに適切に対処する方法を学び実践することをサポートするストレスマネジメント教育や, 怒りの感情を適切に処理する方法を学び実践することを支援するアンガーマネジメント教育を実施し, ストレスや怒りの感情にうまく対処するためのスキルを育成することが, いじめ予防につながるものと思われる。

5. 1. 9 いじめ加害行動が発見され罰せられるという予測を持つ

後述の「9. いじめの早期発見に向けた取り組みといじめ予防」を徹底することが必要である。そうすることで, 児童生徒が「いじめ加害行動はきっと見つかるだろう」という予測を持つようになるだろうと思われる。そのうえで, 教師がいじめ加害者に対して罰を与えることをあらかじめ伝えておくことで, いじめ加害行動をしたら罰せられるという予測も持つようになると思われる。

5. 2 いじめの社会学的要因に対する予防実践

5. 2. 1 いじめ許容空間の発生を防ぐ予防実践 — 構成的グループ・エンカウンターやピア・サポートを通して —

山城・伊藤・鈴木・伊田 (2018) は, 構成的グループ・エンカウンターを用いて, 学級内の雰囲気や温か

いものに作り上げることが、いじめ等の予防につながるのではないかと述べた。構成的グループ・エンカウンターにより、互いに個性を認め合える温かい雰囲気を作ることができれば、いじめ許容空間の発生も防ぐことができると思われるため、いじめ予防に効果があると考えられる。

また、栗原 (2007) は、ピア・サポート・プログラムを通して、他者支援の意志とスキルをもつ子どもをコミュニティ内に育てることで、思いやりのある学校風土を創造できることを示唆した。スミス (2016) も、ピア・サポート活動が、学校風土や校風に良い影響を与えることを示唆した。久米・田中 (2015) は、ピア・サポート活動に関する先行研究をレビューしたうえで、いじめの抑制に有効であると考察している。山口 (2014) も、ピア・サポート・トレーニングがいじめ防止に効果的であると考察している。ピア・サポート・プログラムやピア・サポート活動、ピア・サポート・トレーニングといった、ピア・サポートの要素を取り入れた実践を通して、互いに支援し合うという思いやりのある学級風土を作ることができれば、いじめ許容空間の発生も防ぐことができると考えられるため、いじめ予防に効果があると思われる。

5. 2. 2 観衆と傍観者の発生を防ぐ予防実践

森田 (2008; 2010) は、観衆と傍観者の発生を防ぐためには、いじめを個人の問題として個人化して捉えるのではなく、集団全員が関わる問題として公共化して捉え、構成員の役割および責務として主体的にいじめ問題の解決に参画していく姿勢とそれを支える市民性意識を、児童生徒に身につけさせることが必要だと述べた。そして、そのための実践として、市民性教育の有効性を論じた。また、清永 (2013) も、子どもの発達段階に沿いながら、体験活動を通して「いじめはしてはいけない」という意識と「いじめをしない」という行動の乖離を埋めていく、イギリスの市民性教育の実践を紹介した。

5. 2. 3 群生秩序を解体し市民社会の秩序を優勢にする予防実践

内藤 (2001; 2009) は、この予防実践として、暴力系のいじめに対しては、通常の市民社会と同じ基準で法に委ねることを提案している。そのことは、普遍的な正義が法によって守られているということを学習させる市民性教育として効果があり、教室を市民社会の論理の貫かれた空間にする機能を持つと述べられている。また、悪口や無視などのコミュニケーション操作

系のいじめに対しては、学級制度の廃止を提言している。これは、「4. 2. 4学級・学校の枠による囲い込み・閉鎖性」でも言及されたように、学級という枠組みを取り、児童生徒が人間関係を自由に選択できるようにすると、嫌な思いをさせる人がいたらその人とかかわりを解消しほかの人と新たに関係構築をしていけば良くなるので、コミュニケーション操作系のいじめをする人は単純に付き合ってもらえなくなるだけであり、そのようないじめで他人に嫌な思いをさせること自体が存在しなくなるからである。

藤川 (2012) は、学校が外部とかかわりを持つことが必要だと述べている。たとえば、学校に外部から様々な人が訪れ、子どもたちと交流をしていくことで、学校外の常識（市民社会の秩序に相当すると思われる）が学校内に取り入れられるようになると考察している。加えて、このように児童生徒が学校内で外部の様々な人と接することで、固定されがちな人間関係や役割意識が崩れ、スクールカーストが流動化することとも示唆している。

また、金馬 (2013) は、群生秩序を解体し市民社会の秩序を優勢にする予防実践として、「ノリ（群生秩序）」から外れた行動にも「善さ」があるという別の価値観を伝えていくことを挙げている。さらに、子どもが学校や同学年の人間関係に閉じこもる現状が「ノリ」といじめを生んでいると考察し、学校システムに市民社会との接点を設ける実践（たとえば、児童生徒に、大学生や社会人が関わる地域の活動や行事に参加してもらおう実践など）を提言している。

加えて、久富 (2013) は、学年・学級の同一年齢原理を緩和して、学校内・外に異年齢の関係を体験する場を多様に用意することを提言している。

5. 2. 4 スクールカーストによる被害を防ぐ予防実践

水野・加藤・太田 (2017) は、小学生5, 6年生の1692名を対象とした調査により、スクールカーストの低いグループに所属する児童や学級内に所属するグループがない児童であっても、教師との接触頻度が高い場合、いじめ被害を受けにくくなることを示した。これは、教師が児童生徒との接触頻度を増やすことが、いじめ予防につながることで、スクールカーストによる被害を防ぐ予防実践になりうることを示唆している。

なお、スクールカーストそのものの発生を防ぐ予防実践として、たとえコミュニケーション能力やその他の能力等に優劣があってもそれは個性であり人は皆基

本的人権を持った平等な存在であるということ、人は誰もが基本的人権を持っており尊重されなければならない存在であるということを実感できる教育実践などを組み立てていくことも有効かもしれない。

5. 2. 5 インフォーマルな仲間集団におけるいじめを防ぐ予防実践

田中(2009;2010)は、教師の慎重な介入の下に学級活動を実施し、児童生徒に自発的にいじめに関するルール(私たちは他の人をいじめない、いじめられている人がいたら助ける、等)を作らせ、いじめに関するルールを遵守する責任を持たせる実践を提示している。この実践により、いじめに関するルールは教師から押し付けられたものではなく自らの集団で作ったものであるという認識が形成されるため、「自らの集団で作ったルールなのだから、フォーマルな場だけではなくインフォーマルな仲間集団でも守ろう」という意識が芽生えることと思われる。加えて、田中(2009;2010)が指摘するように、休み時間に教師が児童生徒と一緒にいるようにすることも重要であり、これは、インフォーマルな仲間集団の「そと」に位置付けられてしまいがちな教師が「うち」に入りこむことにより、いじめを促進するインフォーマルな価値観・規範等の空気に歯止めをかけ、市民社会の秩序やいじめを否定する規範を浸透させる役割を担うことができるためだと考えられる。

また、「9. 2 匿名でいじめについて報告・相談できるウェブサイトの開設」で後述する、匿名で教師にいじめを報告したり相談したりすることのできるウェブサイトの開設も望まれる。これにより、児童生徒に「たとえインフォーマルな仲間集団の中でのいじめでも、いじめをしたら教師に報告され、見つかるかもしれない」という認知が形成され、それがいじめ加害行動を抑制する場合があると考えられるからだ。それと同時に、「5. 1. 4 異質な部分やマイノリティの属性を個性として受け入れ、他者を排除せず尊重できるようにする」および「5. 2. 1 いじめ許容空間の発生を防ぐ予防実践——構成的グループ・エンカウンターやピア・サポートを通して——」などの予防実践を徹底し、インフォーマルな一元的な空気に支配されず、異質な部分や仲間内の価値観・規範等の空気から逸脱した行動を個性として受け入れて他者を尊重し認め合える雰囲気、インフォーマルな仲間集団内にも作っていくことが必要だろう。

5. 2. 6 学級や学校等における囲い込み・閉鎖性を和らげる予防実践

内藤・荻上(2010)は、学級や学校等の囲い込み・閉鎖性を和らげる予防実践として、大学のようにクラス制度を廃止すること、学校選択制を拡大すること、転校をよりしやすくする制度を整備すること、部活動加入を義務化しないこと、学校以外で教育を受けられる学習サポートの仕組みを整備すること、を挙げている。これらの実践が、学級や学校等における囲い込み・閉鎖性を和らげ、構造的にいじめを予防する取り組みとして有効であろう。

また、田中(2009;2010)が指摘するように、学級集団を開放し、流動性の高い人間関係を実現することも必要である。そのための方法として、学校施設におけるオープンスペースを増やしたり見通しの良い設計にしたりすることを通じて児童生徒が自らの学級外の友人と交流しやすくすること、選択制の科目を増やし各児童生徒の選択の自由度をできるだけ広げることや他クラスとの合同授業を多く実施すること、クラス替えを頻繁に行うことや学期初めだけでなくいじめが発見された場合にもクラス変更を行うこと、等が挙げられている。これらの取り組みも、関係性を流動化させ閉鎖性を和らげることにつながるため、いじめ予防として有効な実践であろう。

5. 2. 7 学校行事などの集団活動におけるいじめを防ぐ予防実践

田中(2009;2010)は、集団活動を学級集団以外で展開しいじめを予防するための1つの方策として、異年齢集団活動を挙げた。いじめの要因となる学校行事の実施基盤を、閉鎖性があり人間関係が濃く群生秩序・同調圧力のある学級集団から、異年齢の集団に変更することで、一定数のいじめが予防されると考えられる。

加えて、教師があらかじめ、各児童生徒の不得意なところを個性として認め尊重する(例:体育祭のラリーにおいて、足の遅い人を決して責めず個性として認め尊重する)よう指導したり、各児童生徒の都合・予定などを尊重する(例:文化祭の練習において、習い事等で放課後の練習に来られない人を責めずに、その人の予定を尊重する)よう指導したりすることも必要だろう。

なお、これらの実践をする際に、教師と児童生徒との間の信頼関係や教師の力量・権威も重要になる。なぜなら、児童生徒も、信頼関係や力量・権威のある教

師からの授業実践ないし言葉は受け入れようと思うだろうが、信頼関係や力量・権威のない教師からの授業実践ないし言葉の場合は受け入れようという動機づけが低くなると思われるからである。また教師は、森田(2010)で示されているような、児童生徒に対する不適切な言動(笑いものにする、貶める、差別する、あだ名をつける、児童生徒のいじめに加担するような発言をする、など)は、絶対にしてはならない。一人ひとりに思いやりを持って接し、異質な部分も個性として受け入れて尊重するなど、児童生徒の手本となるような言動が求められる。

そして、これまで述べられてきた数々の予防実践は、体系化してまとめられ、いじめ防止プログラムという形で普及することが強く望まれる。そうすることで、様々ないじめの要因に包括的に働きかけることができるようになるため、いじめ予防の取り組みを一步推し進めることができると考えられる。また、プログラムという形で、各々の教師にいじめ予防のために効果的な実践を明確かつ体系的に提示することができるため、教師がいじめ予防の方法および手順について悩むことなく安心して取り組めるようになるとともに、教師のいじめ予防実践における力量も高まると思われる。なお、いじめ防止プログラムが有効である理由についての詳しい議論は、「7. 1. 2なぜプログラムは有効なのか——いじめ防止プログラムの意義——」を参照されたい。

6. 研究および実践の対象外とされがちな領域

6. 1 ネットいじめの予防——LINEいじめを中心に——

ネットいじめとは、インターネットを介したいじめのことであり、その多くはSNS上で起こっている。そして、数あるSNSの中でも、LINEというアプリケーションはいまや児童生徒のコミュニケーションツールの核となっている(MMD研究所, 2015)。LINEは他のSNSと異なり、第三者への公開が許可されていないメッセージ型のアプリケーションであるため、ネットいじめ防止ツール等によるモニタリングが不可能であり、いじめが発覚しにくい(三島・本庄, 2015)。このような背景から、LINEにおけるいじめ、すなわちLINEいじめが頻発している。では、LINEいじめを予防するには、どのような取り組みが有効なのであろうか。

有効だと考えられる実践の一つに、ネットいじめ防止プログラムの実施がある。実際に開発もされてきて

おり、たとえば三戸(2017)が中学生を対象としたネットいじめ対策プログラムを開発・実施している。また同時に、ソーシャルスキルトレーニングを基盤とした情報モラル教育(原田, 2014; 原田・渡辺, 2015)によって、児童生徒の情報モラルを育てていくことも必要であると思われる。加えて、荻上(2018)が指摘したように、LINE株式会社が静岡大学などと開発してウェブ上で無料配布しているワークショップ教材を利用することも効果的だろう。このようなLINEいじめの予防に向けた実践を、いじめ防止プログラムの中に組み入れ、全国的に実施していくことが、強く求められる。

さらに、上記のような実践と並行して、いじめを発見したり受けたりした児童生徒が匿名で教師に報告・相談できるウェブサイトを開発することも有効であると思われる(「9. 2匿名でいじめについて報告・相談できるウェブサイトの開設」にて後述)。これにより、LINEでのいじめを発見したり受けたりした児童生徒が、悪口などのいじめのスクリーンショットを撮影したりコピーしたりして、気軽に教師に報告できるようになるため、児童生徒が「LINEでいじめを行っても、発覚して罰せられるかもしれない」という認知を持つようになると考えられ、このこともLINEいじめの予防につながると考えられる。

また、LINEは2011年に開発された新しいアプリケーションであるため、LINEいじめについての研究および予防実践の蓄積は少ない。現在のネットいじめは、従来議論されてきた掲示板やプロフにおいてではなく、主にLINEにおいて起こっている。したがって、今後LINEいじめについての研究および予防実践を蓄積させ、LINEいじめの予防に効果的な取り組みをいじめ防止プログラムの中に盛り込み全国的に実施することなどを通して、ネットいじめの予防を推進していく必要がある。

6. 2 部活動におけるいじめの予防

学校の部活動は特にいじめが起りやすい場所であり、体育会系の部活動でも文科系の部活動でも、いじめは発生する(武田, 2009)。先輩—後輩の上下関係による権力格差が存在する場合があること(武田, 2009)や、顧問があまり部活動に顔を出せず児童生徒の言動を監督できていない場合があることなどが、部活動におけるいじめの要因となっていると思われる。

しかしながら、長谷川(2013)が「部活動は問題行動の舞台となるものの、それに関する学術研究の蓄積は少ない」と述べているように、現在のいじめ予防実

実践やいじめ研究において、主な対象とされるのは学級におけるいじめであり、部活動におけるいじめは予防実践や研究の対象外とされることが多いように思われる。今後は、長谷川（2013）が「部活動の負の側面に焦点をあてた実証研究の蓄積が求められるのではないだろうか」と提言しているように、部活動におけるいじめの要因およびいじめ予防実践に関する研究を蓄積させ、そこで実証された知見を基に部活動におけるいじめ防止プログラムを組み立てて実施するといった取り組みなどを通して、部活動におけるいじめ予防を促進させていくことが必要だと考えられる。

ただし、今現在も部活動におけるいじめが発生しており、それに苦しんでいる児童生徒がいることを鑑みると、実証研究の蓄積を待たずして現段階でできるいじめ予防実践は積極的に行わなければならない。前述の「5. いじめ予防実践」と「6. 1 ネットいじめの予防——LINE いじめを中心に——」は、部活動におけるいじめにも適用できると思われる。実証研究の蓄積により部活動におけるいじめ防止プログラムが開発されることが強く求められるが、それまでは上記の実践を組み立て、顧問を中心に部活動におけるいじめ予防実践を積極的に行っていくべきである。

また、教師が児童生徒との接触頻度を増やすことがいじめ予防につながる（水野・加藤・太田，2017）ことから、顧問の教師が部活動で指導にあたる時間をできるだけ長くすることも有効であろう。そして、教師がそれをできるだけの制度的改善や、外部人材（コーチなど。教師の代わりに児童生徒との接触頻度を増やすことで、いじめ予防に一定の効果があると思われる）の導入促進も急務であろう。

7. いじめ防止プログラム

いじめの予防に最も効果的だと思われるのが、有効性が検証されたいじめ防止プログラムの実施である。そして、2018年現在、世界で最も注目されているいじめ防止プログラムが、フィンランドのトゥルク大学で開発されたKiVaプログラムである。KiVaプログラムは、実証研究に基づいたいじめ防止プログラムであり、KiVa実施学校ではいじめが統計学的に有意に減少するなどその有効性がRCT（ランダム化無作為試験）で証明されている（Kärnä et al., 2011；北川・小塩・股村・佐々木・東郷，2013）。また、国際研究によりフィンランド国外でも有効であることが証明されたことから、現在世界各国へのKiVaプログラムの普及が進んでいる（廣田，2018）。そこで本稿でも、い

じめ防止プログラムの必要性について論じた後、KiVaプログラムを概観し、日本におけるいじめ防止プログラムの実践に向けて議論する。

7. 1 いじめ防止プログラムの必要性

7. 1. 1 KiVaプログラムの社会的背景と日本への示唆

KiVaプログラムの社会的背景

KiVaプログラムが生まれた社会的背景について、北川・小潮・股村・佐々木・東郷（2013）は、「フィンランドでは1990年代はいじめ、いじめに関する悲惨な事件や自殺が社会問題となった。政府は、1999年に『学校の安全確保に関する法』を制定し、2003年の法改正で各学校にいじめ対策の行動計画策定を義務づけた。しかし、学校ごとにプログラムを開発するのは時間が掛かることや、効果検証もできないことから、2006年にフィンランド教育省がトゥルク大学（研究代表：C. Salmivalli）にいじめ防止プログラム『KiVaプログラム』の開発を委託した」とまとめている。そして、KiVaプログラムはフィンランドの90%以上の小中学校で実施されるようになり、全国的ないじめ防止プログラムとなった（北川・小塩・股村・佐々木・東郷，2013）。

日本への示唆

日本においても、いじめに関する悲惨な事件や自殺が社会問題となっており、2013年に制定されたいじめ防止対策推進法により各学校に「いじめ防止等のための対策に関する基本的な方針（学校いじめ防止基本方針）」を定めることを義務づけている。ここまでの流れは、上述の2003年までのフィンランドの取り組みと非常に近いものがある。しかし、フィンランドとは異なり、2018年現在日本ではいじめ防止プログラムが全国的に実施されていない。その一方で、各学校が定める学校いじめ防止基本方針は、

- a. あくまで方針であり具体的内容に乏しい場合がある
- b. 各学校で心理学や社会学などの学術的知見（エビデンス）に基づいたいじめ対策の具体的内容を組み立てるのは、非常に困難であり労力もかかる
- c. 具体的内容に言及されていたとしてもその効果検証ができない場合がほとんどである

ことから、有効に機能しているとは言い難い。したがって、フィンランドのように、心理学的および社会学的知見に基づいた具体的内容で構成されかつ効果検証を伴ったいじめ防止プログラムを、国と大学の主導で開発し、全国の学校で実施するという形が望ましいと考えられる。

7. 1. 2 なぜプログラムは有効なのか — いじめ防止プログラムの意義 —

前節で、各学校が定める学校いじめ防止基本方針が有効に機能しない理由を三点確認した。一方、フィンランド国内外において証明されたように、いじめ防止プログラムであるKiVaプログラムは有効に機能しており、実際にいじめが統計的に有意に減少するという効果が確認されている(Kärnä et al., 2011; 北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 廣田, 2018)。ではなぜ、いじめ防止プログラムは有効なのだろうか。そこには、以下のような理由があると思われる。

a. 教育プログラムは、「特定の教育目標をもち、その達成に必要である明確な学習プロセスによって構成される教育資源のまとまりであり、学習目的、対象とする学習者、学習内容(学習形態、学習方法、学習環境、教材・資料)、学習期間が明確に定められているもの(森田, 2012)」である。このように、教育プログラムは実施条件が明確であるため、特定の教師の職人技や意図せざる成果のような不確実な部分に頼ることなく、どのような教師でもどのような学校でも、学習の成果を保障することができる。つまり、教育効果の再現性を保障できる(森田, 2012)。

いじめ防止プログラムも教育プログラムであり上記の特性を持つため、全国のどのような学校や教師が実施主体でも、いじめ予防の効果を保障することができると考えられる。

b. いじめ防止プログラムは、様々ないじめの要因を踏まえたうえで、それぞれの要因に対して有効な予防実践を組み合わせる体系的にまとめたものである。単発の予防実践では、ある要因から生じるいじめは予防できても、別の要因から生じるいじめは予防できないだろう。いじめの背後には多様な心理学的・社会的要因があるため、いじめを予防するためには、様々な予防実践を組み合わせ、多様な要因に包括的に働きかけていく必要がある。それを可能にするのが、様々な予防実践を組み合わせる体系的にまとめた、いじめ防止プログラムであるため、いじめ予防の効果があるのだと思われる。

c. 鈴木(2013)は、いじめ対策が学級担任を中心とする教師の力量や関心に委ねられている日本の現状において、全国統一的なプログラムの導入がなされれば、教師のコンピテンスが高まり、いじめ問題に悩んでいる教師、学校、保護者にとって非常に心強いものとなると考察した。実際に、どの

ようにいじめを予防したらよいかについての有益な情報にアクセスできず、教育現場で苦勞している教師も少なくないと思われる。いじめ防止プログラムは、明確に効果のないいじめ予防方法を提示するものであるため、鈴木(2013)が述べたように、いじめ問題に悩んでいる全国の教師にとって非常に心強いものとなるはずである。このように、いじめ防止プログラムは、教師に有効ないじめ予防方法を明確に提示することで、教師にとって心強い支えとなるとともに、教師のいじめ予防における力量を高めることができるので、いじめ予防の効果があるのだと思われる

7. 2 KiVaプログラムの概要

7. 2. 1 KiVaプログラムの構成

次に、世界的に注目されているいじめ防止プログラムであるKiVaプログラムから示唆を得るため、その調査を行った北川・小塩・股村・佐々木・東郷(2013)、鈴木(2013)、スミス(2016)、廣田(2018)を参考に、KiVaプログラムの構成を紹介する。KiVaプログラムは、すべての児童生徒を対象に行われるいじめ予防を目的とした取り組み(Universal Actions)と、個々のいじめへの対応(Indicated Actions)で構成されている。プログラムは、義務教育期間(第1学年から第9学年まで)継続され、1-3年生、4-6年生、7-9年生の3グループ別に各学齢に適した内容で構成されている(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 廣田, 2018)。

Universal Actions (全体への予防的介入)

すべての児童生徒を対象にしたものであり、主としていじめ予防を目的とする活動である。ロールプレイやグループワーク、ディスカッションやブレインストーミング、ショートフィルム視聴などを活用して、担任教師が1学年あたり10回(計20時間)のレッスンを行う。各レッスンの中心的なテーマに関するルールが、「KiVa契約」という形で1レッスン終了ごとにクラスルールとして取り入れられ、クラス全員が署名する。レッスンは初等教育では授業の中で、中等教育ではいじめ防止のために特別な日程を組んで行われる(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 廣田, 2018)。

また、KiVaプログラムのユニークなレッスンとして、「バーチャル環境学習(小学校ではKiVaゲームと呼ばれるコンピュータゲーム、中学校ではKiVaストーリーと呼ばれるインターネットフォーラム)」がある。これは、

・ I KNOW (いじめに関する新たな知識を入手したり, 授業で学んだ知識の定着度を測ったりする)

・ I CAN (児童生徒は, 運動場や食堂, 廊下などの仮想空間で, 多くの難しい状況に直面する。そして, どのような行動をとるかを決定し, その選択に基づいてフィードバックを受ける。これにより, 適切な行動をするスキルを習得する)

・ I DO (日常生活において, バーチャル環境学習で得た知識とスキルを活用できるようにする)

という3つの構成要素からなる。このようなバーチャル環境学習は, クラスで行われる先述のレッスンと密接なつながりを持ち, いじめ防止に向けての学習を促進するほか, 児童生徒はそこにあるメールボックスを用いて, 後述するKiVaチームにいじめを報告することができる(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 鈴木, 2013; スミス, 2016; 廣田, 2018)。

さらに, 教師が休み時間によく目立つ黄色のベストを着用して子どもたちの様子を見守ることや, KiVaプログラムのポスターを校内に掲示すること, 児童生徒が回答するいじめについてのオンラインアンケート調査があること, 保護者にKiVaプログラムに関するハンドブック(いじめを予防したり解消したりするために保護者ができることなどの情報が提供されている)を配布し連携を取ることも特徴的な取り組みである(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 鈴木, 2013; スミス, 2016; 廣田, 2018)。

Indicated Actions (個々のいじめへの対応)

いじめが起こったときに行われ, いじめを収束させることを目的とする活動である。その際に主な役割を担うのがKiVaチームである。KiVaチームとは, KiVaプログラム開発チームのメンバー(KiVaプロフェッショナル)から, いじめが実際に起こったときにその状況を改善するための介入方法を身に付けることを目的とした特別なトレーニングを受けた, 教師3人から構成されるチームであり, 包括的で詳細なマニュアルをもとに担任と協力して個々のいじめに介入・対応する。その手順の概略は, 以下のとおりである。

1. 被害者と個別での話し合いを行う。KiVaチームは被害者を助けたいことを伝え, 安心感を与える
2. 加害者たちとの話し合いを行う。口裏合わせなどを防ぐため予告なしに, 個別で行われる
3. いじめ加害者たちとのグループでの話し合いが行われ, 前回の話し合いで結んだ約束について確認する
4. いじめ被害者とのフォローアップミーティングを行い, いじめが本当にやんだかどうかの確認をする
5. 状況の改善が見られたら, 再び加害者とグループ

で話し合いを行い, いじめを二度と起こさないためにはどうしたら良いかを話し合う。この場に被害者が出席する場合もある

また, 学級担任も, 向社会的で高い地位にいるクラスメイトを集めて被害者への支援を促すなど, 計画的にフォローアップする(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 鈴木, 2013; 廣田, 2018)。

7. 2. 2 KiVaプログラムのシステム

KiVaプログラムでは, トゥルク大学のKiVaプログラム開発チームのメンバー(KiVaプロフェッショナル)が, 各学校・教師とのネットワークを構築しマネジメントしている。また, 学校間のネットワークも構築されている(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013)。

まず, KiVaプロフェッショナルと各学校・教師とのネットワークについて述べる。KiVaプロフェッショナルは, プログラムが各学校の教師によって適切に実行されているかについてのモニタリング, 教師への研修, 担任や学校内のKiVaチームの教師に対してのプログラム導入前2日間のface-to-faceでのトレーニングなどを実施する。さらに, KiVaチームの教師は, KiVaプロフェッショナルと年に数回会い連絡を取り合って活動しており, 加えていつでもKiVaプロフェッショナルとインターネット上でディスカッションしたり相談したりすることが可能である。この他にも, KiVaプログラムを実施するための支援が, KiVaプロフェッショナルから様々な形で教師や学校に与えられる(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 鈴木, 2013)。

また, 同じ地域にあるKiVaチームが集まって, 定期的にミーティングが実施されており, 学校間のネットワークも構築されている(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 鈴木, 2013)。

7. 3 日本におけるいじめ防止プログラムの実施に向けて

7. 3. 1 日本の現状と課題

現在日本では, 全国的に実施されているいじめ防止プログラムは存在しない。ただ, 日本において有効性が実証されたいじめ防止プログラムは, いくつか開発されている(四辻, 2017)。たとえば, 栗原・金山・松瀬(2013)のプログラムや, 先述のKiVaプログラムを参考に開発された福田(2018)のプログラムなどがある。そのような効果検証を伴ったプログラムを, 特別活動や総合的な学習の時間, 道徳などの教育課程

の中に位置づけ、全国の小中学校で実施していくことで、いじめ予防は大きく前進するものと思われる(四辻, 2017)。北川・小塩・股村・佐々木・東郷(2013)も、「現在の日本では、いじめ対策は基本的に学校や地域で対策を講じることとされ、どのようにするかは各学校に任されているのが現状である。KiVaプログラムのよう効果の実証を伴ったいじめ対策プログラムを検討・開発し、全国に広めていくことがわが国でも必要だと考えられる」と述べている。

7. 3. 2 プログラムの開発と実施に向けて

日本におけるプログラム開発と実施に際して、先に紹介したKiVaプログラムから有益な示唆を多く得ることができる。プログラムの構成はもちろんのこと、プログラムのシステムも成果のカギを握る部分であると思われるので、KiVaプログラムから示唆を得て、いじめ防止プログラムの開発チームによる、各学校との連携協力とモニタリング、教師のための研修会やトレーニングセッションの実施等を含む適切な研修制度の構築などを推進していくべきであろう。

プログラムの開発に向けては、以下の点が重要であろう。

- a. 先行研究で示されている、様々ないじめの心理学的・社会学的要因を踏まえたうえで、それらの要因により起こりうるいじめを予防するための具体的な方法および教材について、心理学的および社会学的観点から検討すること
- b. KiVaプログラムや栗原・金山・松瀬(2013)、福田(2018)のプログラムなどの、効果検証により有効性が実証された海外および国内のいじめ防止プログラムを、積極的に活用したり参考にしたりすること
- c. 従来いじめ予防実践の対象外とされがちであった、ネットいじめや部活動におけるいじめなども対象とし、それらを包括的に予防するプログラムとすること
- d. 児童生徒が当事者意識を持てるよう、児童生徒の実生活に沿ったリアリティーのあるプログラム教材を開発すること
- e. 児童生徒の発達段階に合わせた内容および構成にすること
- f. プログラムの効果検証を行うこと

また、KiVaプログラムにおいて、前述のように保護者にKiVaプログラムに関するハンドブックを配布するなど、保護者との連携も大切にされている(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 廣田, 2018)。

オルヴェウス・ムリン・リース・フラックス・リンバー・スナイダー(2013)も、いじめ防止プログラムの中に保護者を関わらせるべきであると述べ、保護者や家庭をプログラムの中に巻き込む方法を提案している。子どもは、保護者の価値観や言動の影響を受けて自らの価値観や言動を形成することを踏まえれば、保護者をいじめ防止プログラムの中に組み入れ、保護者への啓発・研修や保護者との連携等を推進していくことは、プログラムの効果を高めることになるだろう。

プログラムの実施に向けては、国が教育課程の中にいじめ防止プログラムを位置づけて、教育課程の枠組みの時間内でプログラムを行う時間を確保すること、および、教師が実践しやすい形でプログラムを提示することが必要だろう。また、八並(2016; 2017)で開発されたデータベース・カウンセリング&ガイダンスシステム(DB_CGS)を活用し、学校におけるいじめの防止等の対策のための組織(いじめ防止対策推進法第22条)や教師が、いじめ防止プログラムの情報を参照し活用できるようにすることも有益だろう。さらに、いじめ予防におけるスクールカウンセラーとの連携(相馬, 2012b)の一つとして、スクールカウンセラーがいじめ防止プログラムを行う教師を様々な形でサポートすることもできるだろう。

繰り返しになるが、いじめ予防に最も効果的だと思われるのが、有効性が実証されたいじめ防止プログラムの実施である。日本でもいじめ予防を推進するため、国と大学が主体となって、心理学的および社会学的知見に基づいた具体的内容により構成されかつ有効性が実証されたいじめ防止プログラムを開発し、特別活動や総合的な学習の時間、道徳などの教育課程の中に位置づけ、全国の学校で実施していくべきだと考えられる(北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 四辻, 2017)。

8. いじめの具体的な事例と特別活動や総合的な学習の時間等での予防方法

いじめは、一見すると軽微と思われるものであっても自殺という取り返しのつかない事態を引き起こす場合があり、深刻な問題現象である。そこで本章を筆者(林)が担当し、いじめの具体的な事例を提示するとともに、文部科学省「学校教育における人権教育調査研究協力者会議」および東京都「東京都教育委員会いじめ問題対策委員会」における資料等に基づいて予防方法を検討する。

8. 1 いじめの事例

筆者はかつて、図書の中で次の事例を取り扱った(林, 2014)。

小学校6年生の女子児童が、同級生から「キモイ」などの心無い扱いを受け続けたことがきっかけとなり自ら命をたった。概要をまとめると次のようである。

- ・『「キモイ」と言われてとてもつらくなりました。12歳の少女は、そう遺書を残して自らの命を絶った。
- ・小学校で起きた小6女児いじめ自殺問題。いじめを疑わせる明確な言葉があるにもかかわらず、学校、市教育委員会は少女の訴えを黙殺。
- ・「いじめが原因」と認めた現在、市長や市教育委員会幹部の責任問題に発展した。
- ・女児は2005年9月9日朝、自らが学ぶ教室で首をつった。
- ・「私が死んだら読んでください」とのメモ書きと、級友や母親らにあてた7通の遺書が教壇にあった。
- ・女児の意識は戻らず、4カ月後の2006年1月6日に死亡した。

(毎日新聞, 2006年11月6日付をもとにまとめた)

この事例では、亡くなった女子児童の遺書が残されている。学校の始業前に教室でなくなったため、教卓に遺書が残されていた。遺書は「学校みんなへ」と題して、「キモイ」と言われたことや、同級生に「ありがとう」と「さようなら」というメッセージがしるされてあったという。

その後、2008年12月に遺族が市と道を相手に損害賠償請求を訴え、保護者と教育委員会・学校との間で和解が成立した。朝日新聞による報道を引用する。

T市の市立小学校6年だったMさん(当時12)が2005年9月、教室で首をつり、翌年1月に死亡した問題で、母親が「学校はいじめを放置し、自殺を避ける義務を怠った」として同市と道を相手に計約7900万円の損害賠償を求めた訴訟は26日、S地裁(中山幾次郎裁判長)で和解が成立した。被告側が遺族側に和解金2500万円を支払う。

(朝日新聞, 2010年3月27日)

この事例は、一見すると軽微ないじめと思われる行為でも最悪の事態につながることを示している。失われた命は戻ることはないが、再び同様のことが起きな

いようにするために、筆者が関わった文部科学省と東京都の資料等から予防策を検討する。

8. 2 文部科学省の人権教育からのアプローチ

筆者(林)は文部科学省の「学校教育における人権教育調査研究協力者会議」の委員として、いじめ防止を含め、人権感覚の育成に向けた学校教育についての啓発を続けている。まずは、ここでの知見を生かして、事例における取り組みを検討してみたい。

文部科学省では、人権教育の基礎資料を提供し、人権教育に関する会議を開催し、人権教育に関する実践事例を収集し、各人権課題に関する参考資料集も公表している。これらは、人権教育及び人権啓発の推進に関する法律や国連「人権教育のための世界計画」などを背景として行われているものである。

文部科学省の人権教育施策の根幹をなすものは、筆者らが作成した『人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ](人権教育の指導方法等に関する調査研究会議, 2008)』である。ここでは、人権に関する知的理解とともに、「人権感覚」の育成を重視しており、「人権感覚」を「価値的・態度的側面」と「技能的側面」からの学習を通して高めていくことを狙いとしている。そのために必要な教材として別冊で実践編を作成し、全国の幼稚園、小学校、中学校、高等学校等、約4万校に配布した。

先の事例においても、特別活動の学級活動や総合的な学習の時間、道徳などでの実施が強く望まれるいじめ防止プログラムの中で、「人権感覚」の育成を図る授業が十分に実施できていれば結果が異なっていたかもしれない。

8. 3 東京都教育委員会のいじめ問題対策からのアプローチ

筆者(林)は、また、「東京都教育委員会いじめ問題対策委員会」の委員として、いじめ問題対策について啓発を続けている。ここでの知見を生かして、事例における取り組みを検討してみたい。

筆者らは、『東京都内公立学校におけるいじめ防止に係る取組の推進状況の検証、評価及びいじめの防止等の対策を一層推進するための方策について(答申)(東京都教育委員会いじめ問題対策委員会, 2018)』を作成した。この答申は、いじめ防止対策推進法第14条第3項の規定に基づいた、東京都教育委員会の諮問に対するものである。

この答申でも「軽微ないじめも見逃さない《教職員の敏感な感覚によるいじめの認知》」が大きく取り上

げられている。東京都では、加害の子供が1人であっても集団であっても、行為の故意性や意図性が低くても、「親切のつもりが〜」といった好意で行った言動もいじめの類型に含めている。そして、軽微ないじめも積極的に認知するようになりいじめの認知件数が増加したことで、アンケート調査等によりいじめを発見した件数が増加したことを成果とみなしている。一方で課題としては、学校間格差や地域間格差があることを踏まえたいじめ認知の一層の徹底や、インターネットを通じて行われるいじめに対する対応強化が指摘されている。そのための改善の方向性として、学校いじめ対策委員会による多角的な検証を通じたいじめの認知の徹底や、SNSを活用した相談体制・保護者等と情報を共有できる体制の構築が提案されている。

事例に当てはめるならば、児童生徒や保護者が匿名でいじめを報告・相談することのできるウェブサイトの設置や児童生徒が安心して正直に答えられる形での頻繁なアンケート調査の実施などを通して、軽微なものも含めたいじめ認知を徹底することで、再発を防げるのではないだろうか。

9. いじめの早期発見に向けた取り組みといじめ予防

次に、いじめの早期発見のために行われるべき取り組みについて概説する。いじめを早期に発見するための取り組みを徹底することで、児童生徒は「いじめをしたらきっと見つかってしまうだろう」「教師は本気でいじめを許さないつもりだ」といった認知を形成するようになり、それがいじめの予防にもつながると考えられるからである。

9. 1 安心して正直に答えられる形での頻繁なアンケート調査

いじめを見聞きしたり受けたりした経験について尋ねるアンケート調査を、児童生徒が安心して正直に答えられる形で、頻繁に（少なくとも一学期に一回。いじめが疑われる場合は即時）実施することが必要である（中山，2013）。児童生徒が安心して正直に答えられる形とは、周りの児童生徒に記入しているところや記入した内容を見られない状態での回答形式を意味し、児童生徒に質問紙を自宅で記入してもらい封をしたうえで提出させる方法（加藤・太田・水野，2016）や、オンラインでのアンケート調査を行う方法（スミス，2016）が参考になる。

また、いじめ問題が発生してからの対応としてのみではなく、日常的な活動としてアンケート調査を頻繁

に行う必要がある（相馬，2012a）。頻繁に実施することにより、早期発見できるいじめが増加するとともに、児童生徒にいつでもどの時期でもいじめをしたら発覚するという認知が形成され、いじめ予防が促進されると思われる。

まとめると、上記のような安心して正直に答えられる形での頻繁なアンケート調査は、いじめの早期発見につながるるとともに、児童生徒が「いじめをしたら誰かがアンケートで報告し、見つかってしまうだろう」「教師は本気でいじめを許さないつもりだ」という認知を持つようになるため、いじめの予防にもつながると考えられる。

9. 2 匿名でいじめについて報告・相談できるウェブサイトの開設

いじめに気付いたりいじめ被害を受けたりした児童生徒や保護者が、匿名で報告したり相談したりすることのできるウェブサイトを開設することが必要である（Wright，2012）。これにより、いじめに気づいた児童生徒が周囲から「チクリだ！」などと言われる心配なく報告することができるようになるるとともに、いじめ被害を受けた児童生徒が周囲から冷やかしを受ける心配なく相談できるようになるため、いじめの早期発見につながると思われる。加えて、ネットいじめを見聞きしたり受けたりした者が、当該メッセージ等のスクリーンショットを撮影したりコピーしたりして先述のウェブサイトに送信し、報告したり相談したりすることができるため、上述のネットいじめ（主にLINEいじめ）の早期発見にも資することと思われる。

このような取り組みにより、児童生徒が、「いじめをしたら誰かが教師に報告するかもしれないし、知らぬ間に被害者が教師に相談するかもしれない。通常はいじめでもネットいじめでも、きっと見つかるだろう」という認知を形成するようになるため、いじめ予防が促進されると考えられる。

9. 3 人間関係について深く聞く面接の実施

教師が定期的に児童生徒と面接を行い、児童生徒の話に温かく耳を傾けながら、最近の人間関係について深く聞くことが必要である（スミス，2016）。そうすることで、自分からは相談したり報告したりできない児童生徒に、いじめについて話すきっかけができ、いじめの早期発見につながると思われる。また、児童生徒が「いじめをしたら、被害者や見聞きした人が教師との面談で相談したり報告したりするだろうから、きっと見つかるだろう」という認知を持つようになる

ため、いじめ予防にもつながると考えられる。

9. 4 報告・相談の奨励と効果的な対応・気軽な相談のできる体制の整備

発見時や被害時にいじめを報告・相談することを奨励するとともに、効果的な対応ができる体制を整えておくことが必要である（吉田, 2009）。この際、報告・相談ができない背景には、「チクった」と周囲に解釈されています。いじめが酷くなることを恐れたり、報告・相談は「チクリ」とあり卑怯なことであるという意識が働いていたりすること（藤川, 2012）や、いじめの事実を認めることは自分がいじめ被害者＝弱い人であると認めることになるという意識が働いている場合があること（新井, 2016）などにに基づき、

- a. いじめを報告・相談することで、いじめが収束・解決へと向かうこと
- b. いじめを報告することは、被害者に加えてクラス全体を守ることにつながる、非常に望ましい行動であること
- c. いじめを相談することは、被害者の当然の権利であり、クラスの雰囲気やよいものにするためにも必要であること
- d. 教師は、報告・相談した人の名前を、決してクラスメイトに伝えないこと
- e. いじめ被害者は決して弱い存在ではないこと。いじめ被害者は決して悪くないこと
- f. 相談を受けた教師は、必ず温かく受け止め、被害者の力になること

を伝える必要がある。また、この実践もいじめの早期発見につながるとともに、児童生徒に「いじめをしたら、第三者が教師に報告したり被害者が相談したりするため、きっと見つかるだろう」という認知が形成されるので、いじめ予防にもつながると考えられる。

加えて、報告や相談を受けたら必ずいじめを解決する、効果的な対応ができる体制を整えておくことで、児童生徒が報告・相談しやすくなると考えられる。同時に、児童生徒が気軽に報告・相談できるようにすることも必要であり、そのための実践としてたとえば、匿名でいじめや人間関係について報告・相談できるウェブサイトの開設を行う前述の実践（Wright, 2012）や、教師やスクールカウンセラーがいじめや人間関係についての報告・相談を常時受け付ける体制を整備しそれを児童生徒に周知することが考えられよう。また、スクールカウンセラーによる相談体制を充実・拡充させることや、児童生徒や保護者、教師がいじめや人間関係について報告・相談できる、「いじめ相談セ

ンター」のような機関を身近な場として設置することも、児童生徒等が気軽に報告・相談できるようにするための有効な実践だろう（田中, 2009; 2010）。

9. 5 休み時間など授業以外の時間におけるチェック体制

昼休み等の休み時間や清掃の時間など授業以外の時間を、教師等が児童生徒とともに過ごしつつ観察を行い、いじめが起きていないかチェックすることが必要である（菅野, 2012; 大谷・山本, 2018）。昼休み等の休み時間や清掃の時間など授業以外の時間は、教師の監視が緩みやすく、いじめが起きやすい時間帯である。そのような時間帯に教師が児童生徒とともに過ごすことにより、いじめの早期発見が促進されるとともに、児童生徒が「そのような時間帯でも、いじめをしたら教師に見つかるだろう」という予測を持つようになるため、いじめ予防も促進されると考えられる。

10. 本稿の成果と今後の課題

10. 1 本稿の成果

本稿の成果は、次の八つである。

1. いじめが自殺や精神障がいなどの取り返しのつかないもしくは取り返しのつかない可能性がある事態を引き起こす深刻な問題現象である点、いじめは見えにくいものであり対応漏れが生じている点から、いじめ予防の必要性を論じた。
2. いじめという現象の要因となる、いじめ加害行動の心理学的要因、いじめの社会学的要因をレビューし、予防実践を検討・考案する際の基礎を得た。
3. 上記のレビューにより明らかになったいじめを生み出す様々な心理学的・社会学的要因に働きかけていじめを予防するための具体的実践を、先行研究における議論を基に検討・考案した。
4. 研究および実践の対象外とされがちなネットいじめ（主にLINEいじめ）と部活動におけるいじめについて、今後の政策・実践・研究における課題を提示した。
5. いじめ防止プログラムの有効性と必要性を論じた。
6. 世界で注目を集めているいじめ防止プログラムである、KiVaプログラムを概観した。
7. KiVaプログラムや先行研究から示唆を得て、日本の全国の学校でいじめ防止プログラムを展開することの必要性と、そのための政策および研究に

おける今後の課題を提示した。

8. いじめ予防にもつながる、いじめの早期発見に向けた取り組みを提示した。

10. 2 今後の課題

これまでの議論を踏まえて、政策、実践、研究の三領域における今後の課題について検討する。

10. 2. 1 政策における課題

政策における課題として最も強く求められるのは、「7. 1 いじめ防止プログラムの必要性」でも議論されたように、心理学的・社会的知見に基づいた具体的内容により構成されたいじめ防止プログラムの、全国的な実施である。そのために、国および大学が主体となって上記のプログラムを開発し、そのプログラムを特別活動や総合的な学習の時間、道徳などの教育課程に組み込んでいくこと（四辻，2017）が喫緊の課題である。そしてその際に、KiVaプログラムから示唆を得て、いじめ防止プログラムの開発チームによる、各学校との連携協力とモニタリングや、適切な研修制度の構築と教師のための研修会・トレーニングセッションの実施などを推進していくことも重要であろう。

10. 2. 2 実践における課題

いじめ防止プログラムを全国の学校で実践していくことが不可欠である。その際、ネットいじめ（主にLINEいじめ）と部活動におけるいじめという、これまであまり注目されてこなかったいじめに対する予防実践もプログラムの中に組み込み、それらのいじめに対する予防実践を活性化させることを忘れてはならない。また、いじめ防止プログラムの開発に資するいじめ予防実践を蓄積させていくとともに、その有効性を検証し、結果をフィードバックすることも大切である。加えて、いじめ防止プログラムを実施する際、スクールカウンセラーが学級担任をサポートしていくことも重要になるだろう。

10. 2. 3 研究における課題

研究における課題も、山積している。研究は、政策と実践の基盤となる知見を生み出すものであるから、政策と実践の成果は研究の蓄積にかかっているといても過言ではないだろう。

特に喫緊の課題として、いじめ予防に資する実践研究をさらに蓄積させていく必要があるだろう。いじめを生み出す様々な心理学的・社会的要因に働きかけてい

じめを予防する実践を開発し有効性を検証する実践研究と、心理学的および社会的知見に基づいたいじめ防止プログラムを開発し有効性を検証する実践研究が、急務である。

また、研究対象外とされがちであった、ネットいじめ（主にLINEいじめ）と部活動におけるいじめの要因と予防方法を検討する実証研究も、蓄積させていく必要がある。なお、いじめの要因と効果的な予防方法はいじめのタイプや児童生徒の発達段階によって変わってくると思われるため、いじめのタイプや児童生徒の発達段階に応じて場合分けをしたうえでいじめの要因と効果的な予防方法を実証的に検討する研究の蓄積も期待される。

滝（2007）は、いじめ対策をevidenceに基づいて議論することの必要性和、そのevidenceを提供する研究者の役割について論じている。上記のような実践研究および実証研究を蓄積させ、いじめ予防におけるevidence、知見を提供していくことが、研究者に求められていると言えるだろう。

11. おわりに

本稿では、いじめを、児童生徒自身の内的要因（心理学的要因）と児童生徒を取り巻く外的要因（社会的要因）の相互作用により発生するものであると捉え、いじめ加害行動の心理学的要因およびいじめの社会的要因をレビューした。いじめを生み出すこれらの様々な要因の把握は、いじめ防止プログラムを組み立てていくうえで基礎となるものである。

いじめ加害行動の心理学的要因には、異質な点を持った人を排除する志向・排他性、いじめ加害行動が発見され罰せられるという予測の欠如、いじめ否定学級規範の欠如、いじめ否定個人規範の欠如、いじめ認識傾向の低さ、加害行動の正当化における被害者への原因帰属やいじめ行為の否定、共感性の欠如、教師の不適切な言動、罪悪感予期の不足、ストレスマネジメントスキルの欠如、セルフコントロール力の欠如、他者のマイノリティの属性への不寛容、等がある。いじめ防止プログラムにおいて、上記の様々な心理学的要因に働きかけていくことが強く求められる。

いじめの社会的要因には、インフォーマルな仲間集団におけるいじめを許容する一元的な空気、傍観者や観衆のいじめにおけるネガティブな役割、群生秩序、スクールカースト、学級や学校等の囲い込みなどによる閉鎖性の高さおよび関係流動性の低さ、学校行事などの集団活動の不適切な実施、等がある。いじめ

防止プログラムにおいて、これらの様々な社会学的要因にも働きかけていく必要がある。集団とその雰囲気および構造・制度等の外的要因にも働きかけていじめを予防する、いじめ防止プログラムの開発・実施が急務である。

また本稿では、LINE いじめや部活動におけるいじめが、実践・研究の対象外とされがちであったことにも言及した。ネットいじめも部活動におけるいじめも、深刻な影響をもたらすという点に変わりはない。今後は、LINE いじめや部活動におけるいじめに対する予防実践もいじめ防止プログラムの中に組み込み、それらのいじめも予防していくことが強く求められる。

本稿で議論されてきたように、被害者に取り返しのつかないもしくは取り返しのつかない可能性がある深刻な影響を与える問題現象であり、見えにくさによる対応漏れもあることから、いじめは予防される必要がある。そしてそのためには、国・大学が主導して、心理学的・社会学的知見に基づいた具体的内容により構成されるいじめ防止プログラムを開発し、教育課程の中に位置づけて全国の学校で実施することが必要であり、いじめに関する政策・実践・研究の進展が強く望まれる。

参考文献

阿部 恵子・十川 博・園田 純子・須藤 信行・久保 千春 (2002). いじめを契機に発症した外傷後ストレス障害 (PTSD) の1例. *心身医学*, 42, 550.

新井 肇 (2016). 学校保健における健康課題——いじめ——. *小児科診療*, 79, 1681-1686.

新井 肇 (2017). いじめ解決において加害者の家庭背景にどこまでアプローチするか. *臨床心理学*, 17, 194-196.

有村 達之・早川 洋・野村 幸伸・久保 千春 (2006). いじめを発症契機とする思春期うつ病に認知療法が有効であった1例. *心身医学*, 46, 1002.

安藤 美華代 (2008). 小学生の問題行動・いじめを予防する！——心の健康教室“サクセスフル・セルフ”実践プラン—— 明治図書

Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40, 423-443.

江川 玫成 (2017). いじめの心理——その動機・理由と背景因—— 江川 玫成 (編) いじめの乗り越え方・防ぎ方—— 望ましい支援・指導の方法—— (pp.35-53) 東京学

芸大学出版会

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5, 63-75.

繪内 利啓・杉山 愛・馬場 恵子・丸峯 良子・水嶋 由紀・高原 香織・井上 寛子・田中 栄美子・馬場 広充 (2006). 小学校小規模学級におけるSSTの実践. *香川大学教育実践総合研究*, 13, 33-46.

榎戸 美佐子・平口 真理・北本 福美・高木 哲郎・渡辺 多恵・鳥居 方策 (1997). いじめとPTSD——適応障害を呈した3例——. *心身医学*, 37, 160.

藤川 大祐 (2012). いじめで子どもが壊れる前に 角川学芸出版

長谷川 裕 (2013). いじめの理論——社会学的視点からの原理的考察—— 教育科学研究会 (編) いじめと向きあう (pp.120-152) 旬報社

長谷川 祐介 (2013). 高校部活動における問題行動の規定要因に関する分析の試み——指導者の暴力、部員同士の暴力・いじめに着目して——. *大分大学教育福祉科学部研究紀要*, 35, 153-163.

原田 恵理子 (2014). 学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討. *東京情報大学研究論集*, 17, 1-11.

原田 恵理子・渡辺 弥生 (2015). 高校における総合的な学習の時間・特別活動をつなぐ包括的SST. *日本教育心理学会総会発表論文集*, 56, 270.

林 尚示 (2014). 学校の「いじめ」への対応とその予防方法——「生徒指導」と「特別活動」の視点から—— 培風館

廣田 万里香 (2018). 北欧のいじめ対策——フィンランド、ノルウェーのいじめ対策プログラム——. *お茶の水女子大学子ども学研究紀要*, 6, 57-68.

本田 美奈 (2012). 文化的自己観・排他性・自尊心といじめの関連——小学生を対象に——. *宮城学院女子大学大学院人文学会誌*, 13, 83-96.

本間 友巳 (2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応. *教育心理学研究*, 51, 309-400.

福田 萌 (2018). いじめ予防・対処プログラムの有効性に関する研究——小学生に対する実践事例の検討——. *奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」*, 10, 53-61.

Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 901-911.

伊藤 美奈子 (2017). いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎的研究——自尊感情に着目して——. *教育心理学研究*, 65, 26-36.

- 今井 正司 (2012). 子どものセルフコントロール力を育てるには? — 自己コントロールの育成 — 菅野 純・桂川 泰典 (編) いじめ — 予防と対応 Q&A73 — (pp.46-47) 明治図書
- 岩切 昌宏 (2014). いじめ対応とトラウマケア. 学校危機とメンタルケア, 6, 53-62.
- 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 (2008). 人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]
- 菅野 純 (2012). いじめアンケートの活用の方法は? — いじめ早期発見の方法 — 菅野 純・桂川 泰典 (編) いじめ — 予防と対応 Q&A73 — (pp.68-69) 明治図書
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9. *J Consult Clin Psychol*, 79, 796-805.
- 加藤 弘通・太田 正義・水野 君平 (2016). いじめ被害の実態と教師への援助要請 — 通常学級と特別支援学級の双方に注目して —. 子ども発達臨床研究, 8, 1-12.
- 加藤 弘通・太田 正義 (2016). 学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係 — 規範意識の醸成から規範意識をめぐるコミュニケーションへ —. 教育心理学研究, 64, 147-155.
- 金馬 国晴 (2013). いじめから考える子ども集団と社会イメージ. 教育デザイン研究, 4, 22-23.
- 岸本 朗・後藤 百合枝・金子 基典・岸本 真希子 (2015). いじめの本態と予防 — アディクション (嗜癖) といういじめの心理教育と隠された状況 (隠蔽) の開示 — アルタ出版
- 北川 裕子・小塩 靖崇・股村 美里・佐々木 司・東郷 史治 (2013). 学校におけるいじめ対策教育 — フィンランドの KiVa に注目して —. 不安障害研究, 5, 31-38.
- 清永 賢二・榎本 和佳・飛世 聡子 (2004). 社会規範に対する少年の態度と意識に関する研究 — 1987年調査と2001年調査の比較分析 — 3605. 人間研究, 40, 23-36.
- 清永 賢二 (2013). いじめの深層を科学する ミネルヴァ書房
- 小南 亮介 (2017). 小学校におけるいじめの予防的な対策・対処方法. 佛大社会学, 41, 49-58.
- 久保田 真功 (2003). いじめを正当化する子どもたち — いじめ行為の正当化に影響を及ぼす要因の検討 — 子ども社会研究, 9, 29-41.
- 久富 善之 (2013). 学校・学級に<いじめ風土>を超える新しい風を 教育科学研究会 (編) いじめと向きあう (pp. 154-175) 旬報社
- 久米 瑛莉乃・田中 宏二 (2015). ピア・サポート活動といじめ抑制に関する研究動向. 広島文化学園大学学芸学部紀要, 5, 11-22.
- 栗原 慎二 (2007). いじめの早期発見と早期対応のために — 学校教育相談の立場から —. 臨床心理学, 7, 447-453.
- 栗原 慎二・金山 健一・松瀬 明香 (2013). いじめ防止6時間プログラム 栗原 慎二 (編) いじめ防止6時間プログラム — いじめ加害者を出さない指導 — (pp.31-82) ほんの森出版
- 正高 信夫 (1998). いじめを許す心理 岩波書店
- 松尾 直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向 — 学校・学級単位での取り組み —. 教育心理学研究, 50, 487-499.
- 増田 彰則・平川 忠敏・山中 隆夫・古賀 靖之 (2009). 小学校、中学校での「いじめられた経験」がその後の心身の健康に及ぼす影響について. 心身医学, 49, 605.
- 松下 一世 (2008). いじめ解決策に向けての一考察 — 子ども集団の力関係の分析を通して — 九州教育学会研究紀要, 36, 35-43.
- 三島 浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究. 社会心理学研究, 19, 41-50.
- 三島 浩路・本庄 勝 (2015). 技術的観点からのネットいじめ対策. 電子情報通信学会通信ソサイエティマガジン, 9, 102-109.
- 三戸 雅弘 (2017). 中学生によるネットいじめの対策プログラムの在り方 — 観衆・傍観者から仲裁者への変容を促す実践を通して —. 授業実践開発研究, 10, 39-47.
- 水野 君平・加藤 弘通・太田 正義 (2017). 小学生のスクールカースト, グループの所属, 教師との接触といじめ被害の関連. 心理科学, 38, 63-73.
- MMD研究所 (2015). 2015年版: スマートフォン利用者実態調査
- 文部科学省 (2017). 平成28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」
- 森口 朗 (2007). いじめの構造 新潮社
- 森田 司郎 (2012). 特別活動カリキュラムの意義についての検討 — 教育プログラムの視点を通じた特別活動カリキュラムの再構成 —. 筑波学院大学紀要, 7, 93-102.
- 森田 洋司・清永 賢二 (1994). いじめ — 教室の病い — 金子書房
- 森田 洋司 (2008). 国際的な視点から見た日本のいじめとその対応策の捉え方. 犯罪学雑誌, 74, 74-79.
- 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
- 長尾 圭造・岸田 学 (2004). 思春期・青年期の PTSD (いじめの PTSD). 児童青年精神医学とその近接領域, 45, 147-153.
- 内藤 朝雄 (2001). いじめの社会構造 — その生態学的秩序

- の生成と解体 —— 柏書房
- 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
- 内藤 朝雄・荻上 チキ (2010). いじめの直し方 朝日新聞出版
- 中村 玲子・越川 房子 (2014). 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討. *教育心理学研究*, 62, 129-142.
- 中山 万里子 (2013). いじめ経験およびいじめ対策への意識に関する調査 —— 学生アンケートより ——. *白鷗大学教育学部論集*, 7, 143-188.
- 荻上 チキ (2018). いじめを生む教室 —— 子どもを守るために知っておきたいデータと知識 —— PHP 研究所
- 大西 彩子 (2007). 中学校のいじめに対する学級規範が加害傾向に及ぼす効果. *カウンセリング研究*, 40, 199-207.
- 大西 彩子・黒川 雅幸・吉田 俊和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響 —— 学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して ——. *教育心理学研究*, 57, 324-335.
- 大西 彩子・吉田 俊和 (2010). いじめの個人内生起メカニズム —— 集団規範の影響に着目して ——. *実験社会心理学研究*, 49, 111-121.
- 大谷 哲弘・山本 奨 (2018). いじめの予兆をとらえる視点 —— 大学生から自由記述により収集した項目の分類 ——. *岩手大学大学院教育学研究科研究年報*, 2, 85-94.
- 大津 成之・河合 啓介・稲田 政久・中尾 明子・権藤 元治・山田 祐・森田 千尋・瀧井 正人・久保 千春 (2008). 学校でのいじめを契機に発症した若年摂食障害の1例. *心身医学*, 48, 821.
- オルヴェウス, D., ムリン, N., リース, J., フラークス, V. C., リンバー, S. P., & スナイダー, M. 小林 公司・横田 克哉・オルヴェウスいじめ防止プログラム刊行委員会 (訳) (2013). *オルヴェウス・いじめ防止プログラム —— 学校と教師の道しるべ ——* 現代人文社
- 佐野 完 (2010). 学級内の有効的なかわりをはぐくむコミュニケーション能力の育成 —— ソーシャルスキルトレーニングの活用を通して ——. *上越教育大学教育実践研究*, 20, 211-216.
- 佐藤 浩一 (2016). 学校における効果的いじめ防止要素の考察 —— 包括的いじめ防止プログラムの開発に向けて ——. *子育て研究*, 6, 9-20.
- 下田 芳幸 (2014). 日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向. *富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要*, 8, 23-37.
- 下田 芳幸 (2018). 中学生のいじめ認識傾向と攻撃行動との関連性. *佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要*, 2, 21-28.
- 霜触 智紀・木山 慶子 (2017). 保健体育科へのアンガーマネジメントの導入意義を探る —— わが国の学校教育におけるアンガーマネジメントに関する研究動向から ——. *群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編*, 52, 57-70.
- 砂川 真澄 (2008). いじめ防止のカギはおとなの共通理解と連携 砂川 真澄 (編) *いじめの連鎖を断つ —— あなたもできる「いじめ防止プログラム」 ——* (pp.23-62) 富山房インターナショナル
- スミス, P. K. 森田 洋司・山下 一夫 (総監修) 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
- 鈴木 伸子 (2013). *いじめ対策 —— KiVa プログラム ——* 松本 真理子・ケスキネン, S. (編) *フィンランドの子どもを支える学校環境と心の健康 —— 子どもにとって大切なことは何か ——* (pp.120-130) 明石書店
- 鈴木 翔 (2012). *教室内 (スクール) カースト* 光文社
- 鈴木 翔 (2016). *いじめ 林 尚示・伊藤 秀樹 (編) 生徒指導・進路指導 —— 理論と方法 ——* (pp.90-106) 学文社
- 相馬 誠一 (2012a). *いじめの現状と課題 相馬誠一・佐藤 節子・懸川 武史 (編) 入門いじめ対策 —— 小・中・高のいじめ事例から自殺予防まで ——* (pp. 9-30) 学事出版
- 相馬 誠一 (2012b). *いじめの緊急対応 —— 関係機関との連携 —— 相馬誠一・佐藤 節子・懸川 武史 (編) 入門いじめ対策 —— 小・中・高のいじめ事例から自殺予防まで ——* (pp.45-50) 学事出版
- 武田 さち子 (2009). *子どもとまなぶ いじめ・暴力克服プログラム —— 想像力・共感力・コミュニケーション力を育てるワーク ——* 合同出版
- 竹川 郁雄 (2008). *集団社会学の視点からいじめを考える 砂川 真澄 (編) いじめの連鎖を断つ —— あなたもできる「いじめ防止プログラム」 ——* (pp.171-213) 富山房インターナショナル
- 滝 充 (2007). Evidenceに基づくいじめ対策. *国立教育政策研究所紀要*, 136, 119-135.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. *Am J Psychiatry*, 171, 777-784.
- 田中 美子 (2009). いじめ発生及び深刻化のシステム論的考察. *千葉商大論叢*, 47, 31-63.
- 田中 美子 (2010). 「いじめ」のメカニズム —— イメージ・ダイナミクスモデルの適用 —— 世界思想社
- 東京都教育委員会いじめ問題対策委員会 (2018). *東京都内公立学校におけるいじめ防止に係る取組の推進状況の検証*,

- 評価及びいじめの防止等の対策を一層推進するための方策について (答申)
- 戸塚 唯氏 (2018). 性的マイノリティの児童生徒への支援と支援への態度変容を導く要因. 千葉科学大学紀要, 11, 47-56.
- 渡辺 弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育. 教育心理学年報, 54, 126-141.
- 渡辺 弥生・原田 恵理子 (2015). 中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング —— スマホ時代に必要人間関係の技術 —— 明治図書
- Wright, R. J. (2012). *Introduction to School Counseling*. SAGE Publications.
- 山口 権治 (2014). 不登校・いじめ防止を目指したピア・サポート実践. 中京大学教師教育論叢, 4, 49-56.
- 山森 泉・幸 聖二郎 (2015). 積極的な生徒指導を進めるための特別活動の在り方 —— 学級活動にソーシャルスキルトレーニングを取り入れることの意義 ——. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 8, 133-144.
- 山城 拓也・伊藤 公介・鈴木 秀志・伊田 勝憲 (2018). 新学習指導要領における「特別の教科 道徳」と「特別活動」の関係 —— いじめの未然防止を目指す視点を中心に ——. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 28, 267-276.
- 山下 真・河合 啓介・大津 成之・横山 寛明・井尾 健宏・森田 千尋・瀧井 正人・久保 千春 (2009). いじめを契機に発症した若年性の摂食障害の治療に内観療法を併用した1例. 心身医学, 49, 1226.
- 八並 光俊 (2016). データベース・カウンセリング&ガイダンスシステムの開発 (I) —— いじめ防止対策推進法に基づくいじめ対応データベース ——. 東京理科大学紀要教養篇, 48, 1-13.
- 八並 光俊 (2017). データベース・カウンセリング&ガイダンスシステムの開発 (II) —— いじめ防止教育及び介入データベースの開発と試用評価 ——. 東京理科大学紀要教養篇, 49, 149-161.
- 吉田 雅巳 (2009). サイバーブリングとネット上いじめ問題. 千葉大学教育学部研究紀要, 57, 1-8.
- 四辻 伸吾 (2017). 日本の「いじめ予防・防止プログラム」の実践研究に関する文献展望. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要「心理発達科学」, 64, 99-109.
- Yuki, M., Schug, J., Horikawa, H., Takemura, K., Sato, K., Yokota, K., & Kamaya, K. (2007). Development of a scale to measure perceptions of relational mobility in society. *CERSS Working Paper*, 75, 1-14.

いじめの心理学的・社会学的要因と予防方法

—— 先行研究のレビューと政策・実践・研究への提言 ——

Psychological and Sociological Causes of Bullying and Preventive Measures:

Literature Review and Suggestions for Policies, Educational Practices and Research

日野 陽平*・林 尚示*・佐野 秀樹*

Yohei HINO, Masami HAYASHI and Hideki SANŌ

学校教育学分野

Abstract

Bullying has to be prevented and we have to promote bullying prevention for the two reasons. First, it causes the suicide which robs the life of the person and which gives no way to regain it and the mental disorders which are sometimes not cured and which put the bad influence on the person for the long time even after bullying stops. Second, bullying is very invisible and teachers cannot deal with it in many cases.

At first, the literature review is conducted and the psychological and sociological causes of bullying are organized in order to discuss how to prevent bullying. Addressing these causes, educational systems and practices which should be effective to prevent bullying are proposed based on the discussion of the previous research. In addition, it is revealed that the cyberbullying, especially bullying in LINE application, and the bullying in the club activities are often out of practice and research and the agendas in the policies, educational practices and research are presented.

Next, the efficacy and necessity of anti-bullying program are discussed. Then, KiVa anti-bullying program, a research based anti-bullying program which has been proved to be effective to prevent bullying and which is paid attention from all over the world, is introduced. With the learning from KiVa anti-bullying program and the previous research, the two things are argued. First, it is alleged that it is necessary for the government or ministry and university to collaborate to develop the bullying prevention program which consists of the contents based on the psychological and sociological findings and which are proved to be effective to prevent bullying. Second, it is maintained that they have to place the bullying prevention program in the education curriculum and that the program must be implemented in all the schools in Japan. Then, it is discussed what policies and research are necessary for them to implement it in all the schools in Japan.

It is also discussed what systems and practices are effective to detect the bullying as soon as possible. It is because that for teachers to establish the systems and to do the practices thoroughly lead to the bullying prevention.

Finally, on the basis of all the findings and arguments in this article, the pressing agendas in the policies, educational practices and research are proposed to promote bullying prevention. It is vital for us to address these agendas with full efforts in order to prevent bullying and to assure the sound development of children.

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

Keywords: bullying prevention, psychological causes of bullying, sociological causes of bullying, bullying prevention program, KiVa anti-bullying program, bullying in LINE application, bullying in the club activities, early detection of bullying

Department of School Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: いじめは、自殺や精神障がいなどの取り返しのつかないもしくは取り返しのつかない可能性がある事態を引き起こす重大な問題現象であるうえ、見えにくいものであり対応漏れが生じているケースが多々ある。したがって、いじめの未然防止、すなわちいじめ予防に力を入れていく必要がある。

まず、いじめ加害行動の心理学的要因およびいじめの社会学的要因についての先行研究をレビューし、いじめを引き起こす様々な要因を把握することで、いじめ予防実践を検討・考案するための基礎を得た。そして、その様々な要因に対応した具体的ないじめ予防実践を、先行研究における議論に基づいて検討・考案した。さらに、研究および実践の対象外とされがちなLINEいじめと部活動におけるいじめについても検討し、今後の政策・実践・研究における課題を提示した。

続いて、いじめ防止プログラムの有効性と必要性を論じた。その中で、有効性が証明され世界で注目を集めているいじめ防止プログラムである、KiVaプログラムを概観した。また、KiVaプログラムや先行研究から示唆を得て、心理学的および社会学的知見に基づいた具体的内容により構成されかつ効果検証がなされたいじめ防止プログラムを、国・大学の主導で開発し、特別活動や総合的な学習の時間、道徳などの教育課程の中に位置づけ、全国の学校で実施していくことの必要性を論じるとともに、そのために必要な政策および研究について議論した。

加えて、いじめの早期発見に資する取り組みも提示した。いじめの早期発見に資する取り組みを徹底することが、いじめ予防にもつながると思われるからである。

さいごに、本稿で議論した内容を踏まえて、今後いじめ予防を推進していくためにぜひとも取り組む必要がある、政策における課題、実践における課題、研究における課題を提示した。いじめを予防し、児童生徒の健全な発達を保障するために、これらの課題に全力で取り組んでいくことが求められる。

キーワード: いじめ予防, いじめ加害行動の心理学的要因, いじめの社会学的要因, いじめ防止プログラム, KiVaプログラム, LINEいじめ, 部活動におけるいじめ, いじめの早期発見