



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

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

Title	いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発に向けた基礎的知見：いじめの要因のレビューと教員が実施しやすいプログラムのあり方の検討を通して(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, 71: 433-449
Issue Date	2020-02-28
URL	http://hdl.handle.net/2309/152444
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発に向けた基礎的知見

—— いじめの要因のレビューと教員が実施しやすいプログラムのあり方の検討を通して ——

日野 陽平*¹・林 尚示*²・佐野 秀樹*³

学校教育学分野

(2019年9月17日受理)

はじめに

いじめ予防

いじめは、どのような種類のものでも一見軽微に思えるものでも、被害児童生徒に多大な悪影響を及ぼす可能性があり、事後対応を行っても取り返しのつかない可能性のある事態である自殺を引き起こしうる(林, 2014)ほか、うつ病や不安症の発症リスクも増大させる(Takizawa, Maughan & Arseneault, 2014)。また、いじめは見えにくく発見されにくいという性質を持っているため、認知漏れ・対応漏れが多数生じている(加藤・太田・水野, 2016)。これらのことは、いじめを未然防止(予防)する重要性を示している。

いじめ予防プログラム

では、いじめを予防するために、どのような方策が考えられるのだろうか。

いじめは、様々な個人要因(加害児童生徒の心理、認識、スキル)と環境要因(児童生徒を取り巻く人々・集団・環境の価値観、関係性、性質)により発生する現象であると考えられる。そのため、いじめ予防を実現するためには、単一の要因にアプローチする単発の予防実践ではなく、様々な個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発が必要だと思われる。そして、そのようなプログラムが各国の教育課程の中に位置づけられ、全国の小学校・中学校・高等学校で実施される体制が整えられる必要があると考えられる。

本稿の目的と概要

そこで本稿では、いじめの様々な個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発に向けた基礎的知見の創出および提供を目的として、以下の二つの研究を行う。

<研究1> いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの具体的内容を開発するためには、まずいじめの様々な個人要因・環境要因を把握する必要があると考えられる。そこで、先行研究のレビューを実施し、いじめの様々な個人要因・環境要因を整理する。<研究1>により整理され提示される、様々な個人要因・環境要因は、いじめ予防プログラムの具体的内容が開発される際の、基礎的知見になると考えられる。

<研究2> いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの実施主体として、学級担任教員が想定される。そのため、上記の具体的内容の開発とともに、学級担任教員が実施しやすいシステムが開発される必要があると考えられる。そこで、ランダムサンプリングを用いて抽出された全国の小学校・中学校・高等学校の学級担任教員への質問紙調査を通して、プログラムを実施する際に必要とする支援を分析・整理し、その結果に基づいて、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方(システム)を検討し提示する。<研究2>により提示される、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方は、いじめ予防プログラムのシステムが開発される際の、基礎的知見になると考えられる。

*1 東京学芸大学大学院 教育学研究科 学校教育専攻 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

*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 総合教育科学群 学校心理学教室 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

それでは以下、〈研究1〉、〈研究2〉の順に進めていく。

〈研究1〉

1. 問題と目的

いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの具体的内容を開発するためには、まず、いじめが発生する要因を把握する必要があると思われる。では、いじめの要因には、どのようなものがあるのだろうか。

高德(2000)は、いじめの作用因(動因)として、個人的要因と環境的要因があることを示している。また、荻上(2018)は、いじめなどの行為には、「本人の資質」と「環境要因」の双方が関わると述べている。筆者は、これらの先行研究に示唆を得て、いじめの要因には、大別すると個人要因と環境要因の二つがあると考えられる。本研究において、個人要因とは、被害児童生徒ではなく、加害児童生徒の心理、認識、スキルを意味する。一方、環境要因とは、児童生徒を取り巻く人々・集団・環境の価値観、関係性、性質を意味する。

なお、個人要因と環境要因は、相互に影響を与えていると考えられる。たとえば、児童生徒の心理に応じて集団の性質が変化すると同時に、集団の性質が児童生徒の心理に影響を与えるだろう。また、三浦(1999)等において示されているように、いじめの要因は多種多様である。したがって、いじめの個人要因および環境要因も、それぞれ複数個存在すると考えられる。

このようないじめの要因を整理することで、その要因により発生しうるいじめを予防する方法を、検討することができるようになると考えられる。つまり、いじめの様々な個人要因および環境要因が整理されたのち、個人要因一つ一つに対応する予防方法と環境要因一つ一つに対応する予防方法を、検討することができるようになると思われる。そして、このように検討された複数の予防方法を具現化し、組み合わせて体系化することで、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムを開発することができると考えられる。そのため、個人要因および環境要因の整理は、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムが開発される際の、基礎的知見になると思われる。

しかしながら、先行研究のレビューを実施し、いじめの様々な個人要因・環境要因を整理している研究

は、見出せなかった。したがって本研究では、以下の目的を設定し研究を進める。本研究の知見は、いじめ予防プログラムの具体的内容の開発に向けた基礎的知見になると思われる。

目的：先行研究のレビューを実施し、いじめの様々な個人要因および環境要因を整理する。

2. 方法

本研究において、いじめの様々な個人要因・環境要因を整理するための先行研究のレビューが実施されるが、そのレビューの対象となる先行研究の抽出は、以下の3つのプロセスを経て行われた。なお、先行研究の抽出にあたって、研究手法については不問とした。したがって、統計分析を用いた実証研究のみならず、理論研究や事例研究も、分析対象に含まれている。

1. いじめの要因等についてレビューしている下田(2014)および日野・林・佐野(2019)において引用されている論文および図書のうち、いじめの要因について検討していると判断された論文および図書を対象とした。
2. 論文データベース・サービスであるCiNii(Citation Information by NII; 国立情報学研究所)において、「いじめ 要因」「いじめ 原因」を検索語句として論文検索を行った。ヒットした論文(2019年9月4日時点)のうち、上記のプロセスで抽出されなかったものの、いじめ加害・いじめ発生の要因が検討されていると判断された論文を対象とした(いじめに対する傍観行動・援助行動の要因やいじめの停止・解消の要因などは検討されているが、いじめ加害・いじめ発生の要因が検討されていない論文は、分析対象から除外した)。
3. ここまでのプロセスで抽出されなかったものの、いじめの発生要因を検討していると判断された論文および図書を補足的に追加し、対象とした。

3. 結果と考察

3.1 いじめの要因

先行研究のレビューにより、13個の個人要因、15個の環境要因が抽出された。いじめの個人要因、いじめの環境要因の順で、抽出された要因を列挙する。なお、各個人要因・環境要因のいじめ加害行動・いじめ現象発生への相対的な影響力の強さは明らかになっていないので、要因列挙の順番は、各要因の先行研究の年代順(一つの要因に複数先行研究がある場合は、最

も古い先行研究の年代順)とした。

3. 2 いじめの個人要因

本研究における個人要因とは、被害児童生徒ではなく、加害児童生徒の心理、認識、スキルを意味する。下記において、抽出された個人要因13個を提示する。

個人要因1: 適切な方法で友人関係を作るスキルの不足 (小宮山, 1986)

上記の先行研究は、適切な方法で友人関係を作るスキルの不足が、いじめ加害行動の要因になることを示している。小宮山(1986)は、適切な方法で友人関係を作ることを学習していない未熟な対人行動が、いじめ行動を発現させていると指摘した。

個人要因2: 被害者への原因帰属やいじめ行為の否定などを通じた加害行動の正当化 (久保田, 2003a)

上記の先行研究は、被害者への原因帰属やいじめ行為の否定などを通じた加害行動の正当化が、いじめの要因になることを示している。久保田(2003a)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から(40.9%)」であることを分析し、加害者が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明らかにした。

個人要因3: 自分以外のクラスメイトのいじめに対する否定的な規範意識を低く見積もること (大西, 2007; 大西・黒川・吉田, 2009; 大西・吉田, 2010; 大西, 2015)

上記の先行研究は、自分以外のクラスメイトのいじめに対する否定的な規範意識を低く見積もることが、いじめの要因になることを示している。大西(2007)、大西・黒川・吉田(2009)、大西・吉田(2010)、大西(2015)は、児童生徒が「自分以外のクラスメイトがいじめに対する否定的な規範意識(いじめはまずいという規範意識)を持っている」と思わないことが、いじめ加害行動の要因になることを明らかにした。つまり、「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、「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より、いじめ加害行動をとりやすい。これに関して、児童生徒にとってクラスメイトの評価は重要であり、「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、いじめ加害行動が学級の集団規範(クラスメイトの規範意識)から逸脱しておりクラスメイトから批判されたり不評であったりすると考え、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(大西・黒川・吉田, 2009; 大西, 2015)。

個人要因4: 異質な点やマイノリティの部分を持った人に対する不寛容および排除志向 (松下, 2008; 小南, 2017)

上記の先行研究は、異質な点やマイノリティの部分を持った人に対する不寛容および排除志向が、いじめ加害行動の要因になることを示している。松下(2008)は、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という、いじめの発生プロセスを見出した。小南(2017)は、いじめ加害児童が、ある児童の目立つマイノリティの属性にスティグマを与えいじめの標的にする場合があることを示した。

個人要因5: 罪悪感予期の不足 (大西・黒川・吉田, 2009; 大西, 2015)

上記の先行研究は、罪悪感予期の不足が、いじめの要因になることを示している。大西・黒川・吉田(2009)、大西(2015)は、いじめに対する罪悪感を低く見積もる児童生徒ほどいじめ加害傾向が高いことを明らかにした。これに関して、いじめに対して罪悪感を持つことを強く予期する児童生徒ほど、その不愉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いう考察がなされた(大西・黒川・吉田, 2009; 大西, 2015)。

個人要因6: 他者の精神的苦痛に対する共感性の不足 (大西・吉田, 2010; 大西, 2015)

上記の先行研究は、認知的共感性(認知的に他者の立場に立とうとする傾向: 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)と情動的共感性(他者と感情を共有する傾向: 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)の不足が、いじめ加害行動の要因になることを示している。大西・吉田(2010)、大西(2015)は、認知的共感性が直接的いじめ加害傾向を抑制すること、認知的共感性が関係性いじめ否定規範意識を高めることを通じて関係性いじめ加害傾向を抑制すること、情動的共感性が直接的いじめ否定規範意識および関係性いじめ否定規範意識を高めることを通じて直接的いじめ加害傾向および関係性

いじめ加害傾向を抑制することを明らかにした。

個人要因7：攻撃行動をいじめだと認識する傾向の低さ（谷口，2010；下田，2018）

上記の先行研究は、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傾向（いじめ認識傾向）の低さが、いじめ加害行動の要因になることを示している。谷口（2010）は、いじめ加害経験を有する生徒は、いじめ行為（攻撃行動）をいじめだと認識する傾向が低いことを明らかにした。また下田（2018）は、いじめ認識傾向が低い生徒は、そうでない生徒よりも攻撃行動の実行頻度が高いことを明らかにし、いじめ加害者が、様々な攻撃行動について「いじめではない」との判断のもといじめ加害行動をしている可能性を示唆した。

個人要因8：被害者の苦痛を実際より軽く見積もること（堀出・原，2010）

上記の先行研究は、被害者の苦痛を実際より軽く見積もることが、いじめの要因になることを示している。堀出・原（2010）は、いじめ加害者が、被害者は精神的苦痛を感じているにもかかわらず精神的苦痛を感じていないと見積もり、苦しめている感覚はなく「いたづら感覚」でいじめ加害行動を行う場合があることを示唆した。

個人要因9：自らの保身への志向（堀出・原，2010）

上記の先行研究は、他の児童生徒をいじめることで自らの保身ができると思えることが、いじめの要因になることを示している。堀出・原（2010）は、自分がいじめの標的になる前にグループ内の他のメンバーをいじめることで、自らの保身ができると思え、いじめ加害行動に至る場合があることを示唆した。

個人要因10：スケープゴートを作りグループ内の仲間意識や結束力を高めようとする心理（堀出・原，2010；伊藤，2011）

上記の先行研究は、スケープゴート（生け贄）を作りグループ内の仲間意識や結束力を高めようとする心理が、いじめの要因になることを示している。堀出・原（2010）は、仲間集団内の特定の人物をスケープゴートとすることで、残りのグループ内のメンバーが仲間意識を高めようとする場合があることを示唆した。また、伊藤（2011）は、自分が所属するグループの中からスケープゴートを放出し皆で無視する・悪口を言う等のいじめ行動を共有することで、グループ内

の結束力や凝集性を高めようとするのが、いじめの要因になることを指摘した。

個人要因11：いじめ否定個人規範の弱さ（中村・越川，2014）

上記の先行研究は、いじめ否定個人規範（いじめを否定する個人規範）の弱さが、いじめの要因になることを示している。中村・越川（2014）は、いじめ否定個人規範の弱い児童生徒（「いじめはまずい」という規範意識が弱い児童生徒）のほうが、そうでない児童生徒（「いじめはまずい」という規範意識が強い児童生徒）よりも、いじめ加害傾向が高いことを明らかにした。

個人要因12：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）

上記の先行研究は、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、いじめの要因になることを示している。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員から叱られる等の罰が存在しない状況では、いじめ行為はなくなると考察し、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、いじめの要因となることを示唆した。

個人要因13：向社会的スキルの不足（川畑・池田・山下・村上・木村，2018）

上記の先行研究は、向社会的スキルの不足が、いじめ加害行動の要因になることを示している。川畑・池田・山下・村上・木村（2018）は、加害経験のある生徒は、加害経験も被害経験もない生徒より、向社会的スキルが低いことを明らかにした。

3. 3 いじめの環境要因

本研究における環境要因とは、児童生徒を取り巻く人々・集団・環境の価値観、関係性、性質を意味する。下記において、抽出された環境要因15個を提示する。

環境要因1：傍観者が多いこと（森田・清永，1986；森田，1990；正高，1998；森田，2010）

上記の先行研究は、傍観者（いじめに気付いているが見て見ぬふりをする者）の人数が多いことが、いじめの要因になることを示している。これに関して、森田・清永（1986）、森田（2010）は、傍観者はいじめ加害行動に暗黙の了承を与えると分析した。また、森

田(1990)は、学級の中の傍観者の人数と加害者の人数との間に、正の相関関係があることを明らかにした。加えて、正高(1998)は、いじめのない学級の傍観者の割合は10%程度であるのに対して、いじめの起きている学級の傍観者の割合は30%程度であることを示すとともに、加害者は自身がいじめをした場合周りの人たちがどのような反応をするかについて、様々な判断材料から予想しており、いじめをしても傍観者の割合が多くなると予測した場合、いじめ加害行動に出ると考察した。

環境要因2: 保護者の不適切な養育態度(小宮山, 1986; 小宮山・難波, 1988; 小宮山・難波, 1989)

上記の先行研究は、保護者の不適切な養育態度が、いじめ加害行動の要因になることを示している。小宮山(1986)と小宮山・難波(1988)は中学生への質問紙調査を、小宮山・難波(1989)は小学生への質問紙調査を通して、拒否的態度等の保護者の不適切な養育態度が、いじめ加害行動の要因になることを示唆した。これに関して、保護者の不適切な養育態度が、子どもの性格・行動特性に影響していると考察された(小宮山・難波, 1989)。

環境要因3: いじめ許容空間(竹川, 1993; 竹川, 2008)

上記の先行研究は、一元的な空気と歯止め作用の欠如により形成されるいじめ許容空間、つまり「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」空間が、いじめの要因になることを示している。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意味する。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意味する(竹川, 1993; 竹川, 2008)。

環境要因4: 学校や家庭のストレス(大日方, 1997; 堀出・原, 2010; 杉森, 2013)

上記の先行研究は、学校や家庭のストレスが、いじめの要因になるということを示している。大日方(1997)は、ストレスが極限に達しておりかつ活動欲求や力の欲求の充足度が低い場合、いじめ行為によって、ストレスを発散させたり活動や力の欲求を充足させたりするようになると考察した。堀出・原(2010)は、子どもたちが家庭や学校で抱えるストレスのはけ

口としていじめをしている可能性を示唆した。杉森(2013)は、欲求不満が高まると攻撃性が高まるという欲求不満—攻撃理論を援用し、欲求不満やストレスがいじめの要因になると考察した。

環境要因5: 集団主義的な価値基準(高德, 2000)

上記の先行研究は、「みんな同じであるべき」という集団主義的な価値基準が、いじめの要因になることを示している。高德(2000)は、「みんな同じであるべき」という集団主義的な価値基準を基盤に教育活動が行われた場合、児童生徒が他の児童生徒の異質性に敏感になり、異質な部分があることを理由にしたいじめが起こりやすくなると考察した。

環境要因6: 閉鎖性の強い空間(内藤, 2001; 田原, 2007; 内藤, 2009; 田中, 2009; 田中, 2010; 有馬, 2013)

上記の先行研究は、学校や学級、部活動などの閉鎖性の強い空間が、いじめの要因になることを示している。これに関して、内藤(2001)、内藤(2009)は、次のように考察した。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、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、いじめ行為そのものが存在しなくなる。一方、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、いじめ行為が効力を持つてしまうので、いじめが発生する(内藤, 2001; 2009)。また、田原(2007)は、学級や部活動など「閉ざされた狭い学校世界」の中にしか子どもの居場所がなければ、いじめはいつどこで発生しても不思議ではないと指摘した。さらに、田中(2009)、田中(2010)は、イメージ・ダイナミクスモデルを用いて、閉鎖性が同調性(同調圧力)を強め、個人的特性におけるわずかな差異を理由にしたいじめの要因になることを示した。加えて、有馬(2013)は経済学的考察を行い、離脱したくてもできない閉鎖的な空間がいじめを誘発する可能性を高めることを指摘した。

環境要因7: 成員間の協力体制の未確立(久保田, 2003b)

上記の先行研究は、成員間の協力体制が確立していないことが、いじめの要因になることを示している。久保田(2003b)は、いじめが多い学級では、いじめ

が少ない学級に比べ、成員同士の協力体制が確立していないことを示唆した。

環境要因8：インフォーマルな仲間集団（竹川，2006；竹川，2008）

上記の先行研究は、インフォーマルな仲間集団がいじめの要因になることを示している。竹川（2006）、竹川（2008）は、仲間集団は子どもが自由に作るインフォーマル（非公式）な集団であるため、教員による管理・監督が行き届かず、いじめの温床となる場合があることを示唆した。

環境要因9：スクールカースト（森口，2007；鈴木，2012；鈴木，2016；水野・加藤・太田，2017）

上記の先行研究は、スクールカースト、つまり同学年の児童や生徒の間で共有されている地位の差（鈴木，2012）が、いじめの要因になることを示している。森口（2007）は、「自己主張力」「共感力」「同調力」から構成されるコミュニケーション能力を主因としてスクールカーストが決定され、スクールカーストの低い児童生徒がいじめの対象となりやすいと指摘した。鈴木（2012）は、インタビュー調査を通してスクールカーストの実態を明らかにするとともに、いじめと認識される問題の多くは、スクールカーストがあることによる弊害の一部ではないかと指摘した。鈴木（2016）は、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ると指摘した。水野・加藤・太田（2017）は、スクールカーストの低い児童ほど、無視や仲間はずれ、直接的な悪口といったいじめ被害を受ける程度が高いことを明らかにした。

環境要因10：いじめ否定学級規範の弱さ（大西，2007；大西，2015）

上記の先行研究は、いじめ否定学級規範（いじめに対して否定的な学級規範）の弱さが、いじめの要因になることを示している。大西（2007）、大西（2015）は、いじめ否定学級規範が弱い学級では、いじめ否定学級規範が強い学級に比べ、生徒のいじめ加害傾向が高いことを明らかにした。

環境要因11：群生秩序（内藤，2009）

上記の先行研究は、群生秩序（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秩序）が優勢であ

り、市民社会の秩序（普遍的ヒューマニズムを核とした秩序）が優勢ではない空間が、いじめの要因になることを示している。これに関して、内藤（2009）は、次のように考察した。群生秩序が優勢な空間では、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。また、群生秩序が優勢な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。このような中で、空気が読めないなどという負のスティグマが付与されるなどして、一般的に良いとされる行動をとった人を対象にしたいじめが発生することもある（内藤，2009）。

環境要因12：学校行事などの集団活動（田中，2010）

上記の先行研究は、学校行事などの集団活動が、いじめの要因になることを示している。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。これに関して、学校行事などの集団活動において、集団としてのまとまり・結束を確立していく（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るという考察がなされた（田中，2010）。

環境要因13：集団内の暗黙の合意や規範（森田，2010）

上記の先行研究は、仲間集団における暗黙の合意や規範（価値観や慣例等も含む）が、いじめの要因になることを示している。森田（2010）は、集団内の暗黙の合意や規範から逸脱した言動を取った児童生徒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合意や規範に裏打ちされた正義というパワー資源に基づいた正当性を持ち、集団内の制裁という色彩を帯びると考察した。

環境要因14：教員の不適切な言動（森田，2010）

上記の先行研究は、教員の不適切な言動が、いじめの要因になることを示している。森田（2010）は、特定の子どもを笑いものにしたり、貶めたりするという教員の不適切な言動が、いじめの糸口になる場合があ

ると指摘した。

4. 総合考察

環境要因15：同調圧力（杉森, 2013）

上記の先行研究は、学級や部活動などにおける同調圧力が、いじめの要因になることを示している。杉森（2013）は、元気な児童生徒や力の強い児童生徒などの意見に同調するのが当然視される集団では、それとは異なる意見を述べた児童生徒が、いじめの対象になる場合があると考察した。

3. 3 個人要因と環境要因の整理

上記において提示された、13個の個人要因と15個の環境要因を一覧表にまとめると、以下の表1ようになる。

4. 1 成果と意義

＜研究1＞では、先行研究のレビューを実施し、いじめの様々な個人要因および環境要因を整理した。これらは、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの具体的内容が開発される際の、基礎的知見になり得ると思われる。

4. 2 今後の課題

今後の課題としては、個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの具体的内容を開発することが挙げられる。

具体的内容の開発に際しては、開発者が上記の様々な要因の中からいくつかの要因を抽出してアプローチ

表1 個人要因と環境要因の一覧

要因番号	要因名	先行研究
個人要因1	適切な方法で友人関係を作るスキルの不足	小宮山 (1986)
〃 2	被害者への原因帰属やいじめ行為の否定などを通じた加害行動の正当化	久保田 (2003a)
〃 3	自分以外のクラスメイトのいじめに対する否定的な規範意識を低く見積もること	大西 (2007), 大西・黒川・吉田 (2009), 大西・吉田 (2010), 大西 (2015)
〃 4	異質な点やマイノリティの部分を持った人に対する不寛容および排除志向	松下 (2008), 小南 (2017)
〃 5	罪悪感予期の不足	大西・黒川・吉田 (2009), 大西 (2015)
〃 6	他者の精神的苦痛に対する共感性の不足	大西・吉田 (2010), 大西 (2015)
〃 7	攻撃行動をいじめだと認識する傾向の低さ	谷口 (2010), 下田 (2018)
〃 8	被害者の苦痛を実際より軽く見積もること	堀出・原 (2010)
〃 9	自らの保身への志向	堀出・原 (2010)
〃 10	スケープゴートを作りグループ内の仲間意識や結束力を高めようとする心理	堀出・原 (2010), 伊藤 (2011)
〃 11	いじめ否定個人規範の弱さ	中村・越川 (2014)
〃 12	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)
〃 13	向社会的スキルの不足	川畑・池田・山下・村上・木村 (2018)
環境要因1	傍観者が多いこと	森田・清永 (1986), 森田 (1990), 正高 (1998), 森田 (2010)
〃 2	保護者の不適切な養育態度	小宮山 (1986), 小宮山・難波 (1988), 小宮山・難波 (1989)
〃 3	いじめ許容空間	竹川 (1993), 竹川 (2008)
〃 4	学校や家庭のストレス	大日方 (1997), 堀出・原 (2010), 杉森 (2013)
〃 5	集団主義的な価値基準	高德 (2000)
〃 6	閉鎖性の強い空間	内藤 (2001), 田原 (2007), 内藤 (2009), 田中 (2009), 田中 (2010), 有馬 (2013)
〃 7	成員間の協力体制の未確立	久保田 (2003b)
〃 8	インフォーマルな仲間集団	竹川 (2006), 竹川 (2008)
〃 9	スクールカースト	森口 (2007), 鈴木 (2012), 鈴木 (2016), 水野・加藤・太田 (2017)
〃 10	いじめ否定学級規範の弱さ	大西 (2007), 大西 (2015)
〃 11	群生秩序	内藤 (2009)
〃 12	学校行事などの集団活動	田中 (2010)
〃 13	集団内の暗黙の合意や規範	森田 (2010)
〃 14	教員の不適切な言動	森田 (2010)
〃 15	同調圧力	杉森 (2013)

するという形が考えられる。どの要因を抽出するか、そしてそれらの要因にどうアプローチするかは、開発者の裁量に任せられるところであり、様々な可能性が開かれているといえる。実り多い具体的内容の開発を期待して、〈研究1〉の結びとしたい。

〈研究2〉

5. 問題と目的

5. 1 いじめ予防プログラムの必要性

いじめは様々な個人要因・環境要因によって発生するため、いじめを予防するためには、単一の要因にアプローチする単発の予防実践ではなく、様々ないじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発が求められるといえる。そして、そのようなプログラムが各国の教育課程の中に位置づけられ、全国の小学校・中学校・高等学校で実施される体制が整えられる必要があると思われる。

5. 2 先行研究におけるいじめ予防プログラムに関する議論

では、いじめ予防プログラムに関する先行研究では、どのような議論がなされているのだろうか。

北川・小塩・股村・佐々木・東郷 (2013) は、フィンランドにおけるいじめ予防プログラムである KiVa プログラムをレビューしたうえで、いじめ対策の具体的内容を各学校に任せている日本の現状を指摘し、「KiVa プログラムのように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と考えられる (北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013: 36頁)」と述べている。

また、四辻 (2017) は、国内のいじめ予防・防止プログラムに関する実践研究のレビューを実施したうえで、いじめ予防・防止プログラムが年間を通じて行うことができる継続的なカリキュラムであり、そのプログラムを構成する一つ一つの展開について効果検証が行われたものであることの重要性和、道徳・総合的な学習 (探究) の時間・特別活動等で実施される、学習指導要領上の位置づけを明確にしたプログラムを開発することの重要性を指摘している。

5. 3 フィンランドにおけるいじめ予防プログラムに関する経緯と現状

次に、先述の北川・小塩・股村・佐々木・東郷 (2013) において言及されていた、フィンランドにお

ける KiVa プログラムの経緯と現状について把握する。KiVa プログラムが生まれた経緯について、北川・小塩・股村・佐々木・東郷 (2013) は、「フィンランドでは1990年代はじめ、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。

KiVa プログラム開発後、RCT (ランダム化無作為試験) によって効果検証が行われ、児童生徒へのアンケート調査を通して、KiVa プログラム実施校では KiVa プログラム非実施校に比べて有意にいじめが減少するという、いじめ予防効果が実証された (Kärnä et al., 2011)。その後、KiVa プログラムが全国的に実施されるようになり、フィンランドにおけるいじめ予防に貢献している (北川・小塩・股村・佐々木・東郷, 2013; 鈴木, 2013)。

5. 4 本研究の目的

さて、先述のように、いじめ予防を実現するためには、いじめの様々な個人要因・環境要因に包括的にアプローチするいじめ予防プログラムの、各学校での実施が求められるといえる。その開発主体としては、研究者が想定されるが、その実施主体としては、学級内でいじめが生じるケースが多いことや主に学級担任教員が学級内の生徒指導にあたることから、各学校の学級担任教員が想定される。そのため、実施主体として想定される学級担任教員が実施しやすいプログラムが開発される必要があると考えられる。

学級担任教員が実施しやすいプログラムを開発するためには、まず、学級担任教員がいじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援を分析・整理し、その結果を基に、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方 (システム) を検討する必要があると思われる。しかしながら、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援を分析・整理している先行研究、そしてその結果を基に学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方を検討している先行研究は、見出せなかった。

したがって本研究では、以下の二つの目的を設定し研究を進める。本研究の知見は、いじめ予防プログラムのシステムの開発に向けた、基礎的知見になると思

われる。

目的1: プログラムの実施主体として想定される小学校・中学校・高等学校学級担任教員への質問紙調査を通して、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援を分析し整理する。

目的2: その結果を基に、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方を検討し提示する。

6. 方法

本研究では、プログラムの実施主体として想定される小・中・高等学校の学級担任教員への質問紙調査を通して、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援が分析・整理された。その後、その結果を基に、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方が検討された。本研究における質問紙調査は、以下のように行われた。

調査対象

本研究では、母集団として全国の小学校、中学校、高等学校（国立・公立・私立、全日制・定時制・通信制等の別は問わない）の、通常学級および特別支援学級の担任教員を想定した。特別支援学級担任教員も調査対象としたのは、特別支援学級の児童生徒においてもいじめ被害が確認されている（加藤・太田・水野, 2016）ため、通常学級だけでなく特別支援学級においてもいじめ予防プログラムの実施が求められるからである。

まず、調査対象校の抽出にあたって、乱数を用いたランダムサンプリングを活用し、各都道府県の小学校・中学校・高等学校からそれぞれ5校を抽出した。抽出された学校は、小学校235校（各都道府県5校、合計235校）、中学校235校、高等学校235校であった。このように抽出された各学校における通常学級担任教員および特別支援学級担任教員を、調査対象とした。

調査手続き

本調査は、郵送法を用いた、無記名自記式質問紙調査により実施された。各学校宛の送付物は、学校長への依頼書（1部）、学級担任教員への質問紙（各学校の学級担任教員の人数分）、返信用封筒（1通）を封入した封筒であった。

学校長への依頼書では、研究の概要、調査の目的、標本抽出のプロセス、倫理的配慮について説明したうえで、質問紙を学校内の通常学級担任教員・特別支援学級担任教員に配布してもらいたいこと、学級担任教

員が回答した質問紙を回収してもらいたいこと、回収した質問紙を同封されている返信用封筒に入れポストに投函してもらいたいことを伝えた。また、同依頼書の中に、問い合わせ先として筆者の連絡先を記載し、相談や疑問等がある際に連絡ができるようにした。

学級担任教員への質問紙では、調査の目的、標本抽出のプロセス、倫理的配慮を明記したうえで、回答への協力を依頼した。

返信用封筒には、あらかじめ送料分の切手が貼られていた。

なお、返信があった回答のうち、封筒の裏面に学校名や教員名が記されていたり、鏡文に学校名や教員名が記されていたりして、回答した学校名や教員名が判明したものについては、お礼状の送付を行った。

調査時期

調査時期は、2019年3月～2019年4月である。2019年2月末に、ランダムサンプリングにより抽出された小学校235校（各都道府県5校、合計235校）、中学校235校、高等学校235校に質問紙を発送し、2019年3月15日までに、回答した質問紙を返信用封筒に入れてポストに投函してもらえよう依頼した。

ただし、実際には、3月末や4月初旬に返送があった質問紙が複数存在したことから、調査時期を2019年3月～2019年4月とした。

調査内容

学級担任教員への質問紙において、まず、想定されるいじめ予防プログラムの概要を提示し、一読をお願いした（想定されるいじめ予防プログラムの概要は、フィンランドで有効性が実証されているKiVaプログラムから示唆を得て、筆者が作成した）。その後、続く質問文を読み、回答してもらった。その質問文を以下に示す。なお実際の質問紙では、〈質問文〉の下に自由記述のためのスペースが設けられていた。

<質問文>

あなたが先述のいじめ予防プログラムを実施されるにあたり、文部科学省、いじめ予防プログラムの開発チーム、スクールカウンセラーなどから必要とする支援はどのようなものですか。以下の空欄にお書きください。

倫理的配慮

学校長への依頼書および学級担任教員への質問紙において、質問紙への回答とその結果は筆者が取り組んでいる学術研究および論文執筆以外の目的で使用され

ることではないこと、匿名での回答であり所属学校名も公開されないため個人が特定されることもないことを明記し、個人情報保護を含めた研究倫理の遵守について説明した。また、学校長への依頼書において、本調査への協力は強制ではないことを明記するとともに、学級担任教員への質問紙において、空欄の箇所があってもかまわないこと、時間の許す範囲で回答してもらえればよいことを明記し、各学校および学級担任教員の時間的制約にも配慮した。

分析方法

本研究では、質的分析を採用する。学級担任教員がいじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援には、そもそもどのような要素があるのか、明らかになっていない。このような状況においては、量的分析では見逃されてしまう少数の意見も拾い上げ要素の抽出を行うことができる、質的分析が適していると考えられる(寺下, 2011)。

質的分析の方法としては、コーディングとカテゴリ化を活用する。コーディングとカテゴリ化は、文字データに含まれる情報を失わずに圧縮する作業であるといえる(佐藤, 2008)。この作業を行うことにより、自由記述回答から情報量を落とすことなく圧縮した形で、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援を表す要素を抽出することができると考えられる。

なお、コーディングとカテゴリ化を行うにあたっては、発想法であるKJ法(川喜田, 1967; 川喜田, 1970)の方法論を援用し、各回答のコーディング、小カテゴリの作成、大カテゴリの作成へと順を追って進む。川喜田(1967)、川喜田(1970)は、大分けから小分けへと進み既成概念の枠組みを当てはめるので

はなく、小分けから大分けへと進むことによって情報それ自身が語り掛ける示唆に素直に耳を傾けることの重要性を指摘している。各回答のコーディング、小カテゴリの作成、大カテゴリの作成へと順を追って進むことで、筆者の既成概念の枠組みに縛られず、学級担任教員の全ての回答結果を反映させた形で、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援を表す要素を抽出することができると考えられる。

7. 結果と考察

7. 1 分析対象者

回答の返送があった学校数およびその割合は、小学校59校(25.11%; 小数第3位を四捨五入, 以下同様)、中学校49校(20.85%), 高等学校53校(22.55%)であった。その中で、質問紙への回答があった教員数は、小学校通常学級担任教員413人、小学校特別支援学級担任教員69人、中学校通常学級担任教員326人、中学校特別支援学級担任教員48人、高等学校通常学級担任教員566人であり、計1422人が分析対象となった。

7. 2 いじめ予防プログラムを実施する際に学級担任教員が必要とする支援

回収された小・中・高等学校学級担任教員からの回答についてKJ法(川喜田, 1967; 川喜田, 1970)の方法論を援用したコーディング化とカテゴリ化を行い、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援を分析した。その結果、合計すると、14個の小カテゴリと4個の大カテゴリが抽出され、次の表2のように整理された。

表2 いじめ予防プログラムを実施する際に学級担任教員が必要とする支援

大カテゴリ	小カテゴリ	回答例
教材・指導案	具体的な教材・指導案	具体的な教材, 配布資料・ワークシート, 指導計画, 1単位時間ごとの指導案
	指導者用テキスト	「いじめ予防プログラム」指導者用テキスト
	ネットいじめ予防教材	SNS上のいじめがみられるので, 情報モラルにも働きかける, 授業資料や教材にしてほしい(今直面している最新のものを対象に。ex. LINE, オンラインゲーム)
	ポイントと注意点の記載	学級の実態に即して実施することを想定して, 守るべきポイントと, 変化をつける場合の注意点が示されているとありがたい
研修	事前研修	短時間の事前研修等による, いじめ予防プログラムの具体的な実践方法等の説明
	モデル授業の動画・DVD	実際にモデル授業をしてみた動画やDVDなどがあると, 教員側が理解しやすくて助かります
	教員免許状更新講習の活用	教員免許更新の際に必ず受講すべきにするなど, ある程度の強制力がないと全教員に浸透するのは難しいと感じた。効果が確認されているプログラムであれば, そのような仕組みにしてほしい

研修	eラーニングの活用	研修等はeラーニング等を活用して、担任が自由に受けられるようにしたら負担が減らせると思います
	手順や留意点の説明	プログラム教材等を使用するにあたっての使用手順および留意点等、わかりやすく教えてほしい
スクールカウンセラー (SC) との連携	SCとのチームティーチング	SCさんなどのTTができればよい
	SCからの助言・アドバイス	予防プログラムの実施に先立ち、集団心理の特性等について、スクールカウンセラーの先生から助言いただけるとありがたい
	SCの常駐	スクールカウンセラーの支援は必要不可欠ですし、恒常的にスクールカウンセラーさんが学校にいてくださるようなシステムが整うと、生徒に細やかなケアができると思います
保護者への働きかけ	保護者への資料	ガイドブックの配布
	保護者への説明会	いじめを未然に防ぐために、保護者にできることの説明会を依頼します

ここから、表2（いじめ予防プログラムを実施する際に学級担任教員が必要とする支援）において整理されたカテゴリについて、それぞれ説明を加えていく。なお、表記方法については、【 】内を大カテゴリの名称、《 》内を小カテゴリの名称、「 」内を回答例とする。

教材・指導案

《具体的な教材・指導案》、《指導者用テキスト》、《ネットいじめ予防教材》、《ポイントと注意点の記載》の4個の小カテゴリが抽出され、【教材・指導案】という大カテゴリが形成された。

《具体的な教材・指導案》については、「具体的な教材、配布資料・ワークシート、指導計画、1単位時間ごとの指導案」とあるように、教員の時間的制約を考慮し、具体的な教材、ワークシート、指導案等の作成、提供が求められていると考えられる。

《指導者用テキスト》については、「『いじめ予防プログラム』指導者用テキスト」とあるように、いじめ予防プログラムをより効果的に実施するための、いじめ予防プログラム教員用テキスト（手引書）が求められていると推察される。

《ネットいじめ予防教材》については、「SNS上のいじめがみられるので、情報モラルにも働きかける、授業資料や教材にしてほしい」とあるように、LINE上のいじめ（LINEいじめ）などのネットいじめが頻発しているという現状があるなか、それらの発生を予防するための教材、すなわちネットいじめ予防教材が求められているといえる。また、いじめ予防プログラムの年間計画の中にも、ネットいじめ予防対策のための授業時数を確保し、ネットいじめ予防のための取り組みを充実させていく必要があると考えられる。

《ポイントと注意点の記載》については、「学級の実態に即して実施することを想定して、守るべきポイントと、変化をつける場合の注意点が示されているとあ

りがたい」とあるように、いじめ予防プログラムが学級の実態に即してアレンジされる場合を想定し、アレンジする中でも守るべきポイントおよびアレンジする場合の注意点を示しておくことが、求められているといえる。

研修

《事前研修》、《モデル授業の動画・DVD》、《教員免許状更新講習の活用》、《eラーニングの活用》、《手順や留意点の説明》の5個の小カテゴリが抽出され、【研修】カテゴリが形成された。

《事前研修》については、「短時間の事前研修等による、いじめ予防プログラムの具体的な実践方法等の説明」とあるように、いじめ予防プログラムの具体的な実施方法について理解を深めることを目的とする、短時間の事前研修等が求められているといえる。

《モデル授業の動画・DVD》については、「実際にモデル授業をしてみた動画やDVDなどがあると、教員側が理解しやすく助かります」とあるように、教員がいじめ予防プログラムの具体的な実施方法についての理解を深めることができる、モデル授業の動画・DVDの提供が求められていると考えられる。モデル授業の動画・DVDは、事前研修の代わりとなり得るものであり、教員の研修に関わる負担が軽減されるという点で、有益だと思われる。モデル授業の動画・DVDの提供を行うための具体的な手立てとしては、たとえば、プログラムの各授業時間のモデル授業の動画をウェブ上にアップロードし、各学校の教員およびスクールカウンセラーがその動画にアクセスできるようにするというシステムを構築することが考えられる。

《教員免許状更新講習の活用》については、「教員免許更新の際に必ず受講すべきにするなど、ある程度の強制力がないと全教員に浸透するのは難しいと感じた。効果が確認されているプログラムであれば、その

ような仕組みにしてほしい」とあるように、全教員が受講する教員免許状更新講習の機会を活用し、その際にいじめ予防プログラムの研修を行うようにすることを通して、いじめ予防プログラムの全国展開に向けた研修システムの構築を実現することが求められているといえる。

《eラーニングの活用》については、「研修等はeラーニング等を活用して、担任が自由に受けられるようにしたら負担が減らせると思います」とあるように、研修にeラーニング等を活用することは、教員の研修に関わる負担が軽減されるという点で有益だと思われる。このような観点から、いじめ予防プログラムの研修にeラーニング等を活用することが、求められていると考えられる。

《手順や留意点の説明》については、「プログラム教材等を使用するにあたっての使用手順および留意点等、わかりやすく教えてほしい」とあるように、いじめ予防プログラムの研修や授業動画などにおいて、プログラム教材を使用するにあたっての使用手順および留意点等の説明が求められているといえる。

スクールカウンセラー (SC) との連携

《SCとのチームティーチング》、《SCからの助言・アドバイス》、《SCの常駐》の3個の小カテゴリが抽出され、【スクールカウンセラー (SC) との連携】カテゴリが形成された。

《SCとのチームティーチング》については、「SCさんなどとのTTができたらい」とあるように、学級担任教員がいじめ予防プログラムの授業を実施する際にSCから様々な面でサポートを受けられるよう、いじめ予防プログラムの授業実施の際SCが学級担任教員とチームティーチングを行えるようにすることが求められているといえる。このことから、適宜SCが学級担任教員とチームティーチングを行えるよう、たとえばモデル授業の動画にSCもアクセスできるようにするなど、SCも巻き込んだいじめ予防プログラムのシステム構築を行っていく必要性が示唆される。

《SCからの助言・アドバイス》については、「予防プログラムの実施に先立ち、集団心理の特性等について、スクールカウンセラーの先生から助言いただけるとありがたい」とあるように、いじめ予防プログラムをより機能的なものとするために、その実施前後における、SCからの助言・アドバイスが求められていると考えられる。

《SCの常駐》については、「スクールカウンセラー

の支援は必要不可欠ですし、恒常的にスクールカウンセラーさんが学校にいてくださるようなシステムが整うと、生徒に細やかなケアができると思います」とあるように、いじめ予防プログラムの実施場面もしくはいじめ被害を受けた児童生徒の相談場面などにおいて、児童生徒にきめ細やかなケアができるよう、SCの常駐が求められているといえる。

保護者への働きかけ

《保護者への資料》、《保護者への説明会》の2個の小カテゴリが抽出され、【保護者への働きかけ】カテゴリが形成された。保護者を巻き込んでいじめ予防プログラムを実施する場合は教員と児童生徒のみで実施する場合よりもプログラムの効果が高まることが実証されている (Bradshaw, 2015)。このことから、いじめ予防プログラム実施における保護者への働きかけは、重要であると考えられる。

《保護者への資料》カテゴリについては、「ガイドブックの配布」とあるように、保護者も巻き込んだ形でいじめ予防プログラムを実施していけるよう、いじめの予防・早期発見に向けて保護者にできることなどが記されたガイドブックを、配布することが求められているといえる。

《保護者への説明会》カテゴリについては、「いじめを未然に防ぐために、保護者にできることの説明会を依頼します」とあるように、保護者を巻き込んだ形でいじめ予防プログラムが実施されるよう、いじめ予防・早期発見のために保護者ができることなどを伝える、保護者への説明会の開催が求められていると考えられる。

7. 3 学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方

上記において整理された、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援に基づいて、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方を検討した。その結果、次ページの表3ようになった。この学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方は、いじめ予防プログラムのシステムが開発される際の、基礎的知見になると思われる。

8. 総合考察

8. 1 成果と意義

いじめを予防し児童生徒の健全な発達を守るために、様々ないじめの個人要因・環境要因に包括的にア

表3 学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方

<教材・指導案に関して>

- ・実施主体として想定される学級担任教員に、具体的な教材（ワークシートや配布資料等を含む）、年間指導計画、1授業時数あたりの指導案、指導者用テキストを提供する。
- ・提供される具体的な教材および指導案の中には、ネットいじめ予防教材およびその指導案も含まれ、年間指導計画の中にも、ネットいじめ予防対策のための授業時数を確保しておく。
- ・提供される年間指導計画および指導案には、各学校・学級の実態に即してアレンジして実施されることを想定し、アレンジする中でも守るべきポイントと、変化をつける場合の注意点を示す。

<研修に関して>

- ・事前研修はeラーニングを活用して行うようにし、学級担任教員やスクールカウンセラー（SC）にとって都合の良い場所・時間で、自由に受けられるようにする。具体的には、プログラムの実施方法や留意点等を説明した動画をウェブ上にアップロードし、各学校の教員およびSCがその動画にアクセスできるようにする。
- ・プログラムの各授業時間のモデル授業の動画をウェブ上にアップロードし、各学校の教員およびSCがその動画にアクセスできるようにする。

<スクールカウンセラー（SC）との連携に関して>

- ・いじめ予防プログラムの各授業時数において、学級担任教員が適宜SCとチームティーチングをすることができるよう、またプログラム実施前後にSCからのアドバイス・助言が受けられるよう、プログラムのeラーニング研修の動画やモデル授業の動画に、SCもアクセスできるようにする。そしてその中で、適宜学級担任教員とのチームティーチングを行ったりプログラム実施前後にアドバイスをしたりしてもらえよう、SCに対して呼びかけを行う。

<保護者への働きかけに関して>

- ・いじめの予防・早期発見に向けて保護者にできることなどが記された保護者向け資料を各学校に提供し、保護者に配布できるようにする。
- ・いじめの予防・早期発見に向けて保護者にできることなどを伝える保護者向け説明会の実施方法および留意点が記されたプリントを、各学校に提供し、保護者向け説明会の実施をサポートする。

アプローチすることのできるいじめ予防プログラムの、各学校での実施が求められる。そこで、その実施主体として想定される、学級担任教員が実施しやすいプログラムが開発される必要があると考えられる。そのようなプログラムの開発に向けた基礎的知見の創出・提供を目的として、研究を進めた。

本研究ではまず、小学校・中学校・高等学校学級担任教員への質問紙調査を通して、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援を分析・整理した。次に、その結果を基に、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方を検討し、提示した。本研究で提示された学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方は、いじめ予防プログラムのシステムが開発される際の、基礎的知見になり得ると思われる。

8. 2 今後の課題

今後の課題としては、提示された学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方を基に、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムのシステムを開発することが挙げられる。

実際のシステムの開発に際しては、上記の学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方の中から、開発者が必要だと考える部分を抜き出して具現化したり、一部をアレンジして具現化したりするという形が想定される。どのようにして教員が実施しやすいプロ

グラムのシステムを開発するかについても、このように開発者の裁量に任されているところであり、様々な可能性が開かれているといえる。機能的なシステムの開発を期待し、<研究2>の結びとしたい。

9. おわりに

本稿の成果

いじめは様々な個人要因・環境要因により発生する現象であり、いじめを予防するためには、いじめの様々な個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発が求められる。そこで本稿では、その開発に向けた基礎的知見の創出および提供を目的に、以下の二つの研究を行った。

<研究1> いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムを開発するためには、まず、いじめの様々な個人要因・環境要因を整理する必要があると考えられた。そこで、先行研究のレビューを実施し、いじめの様々な個人要因および環境要因を整理した。これらは、いじめ予防プログラムの具体的内容が開発される際の、基礎的知見になり得ると思われる。

<研究2> いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムが、各学校で実施されることを想定すると、その実施主体となり得る学級

担任教員が実施しやすいプログラムのシステムが開発される必要があると考えられた。そこで、ランダムサンプリングによって抽出された、全国の小学校・中学校・高等学校学級担任教員への質問紙調査を通して、学級担任教員がいじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援を分析・整理し、その結果を基に学級担任教員の実施しやすいプログラムのあり方を検討し提示した。これは、いじめ予防プログラムのシステムが開発される際の、基礎的知見になり得ると思われる。

本研究のこれらの基礎的知見が、いじめ予防プログラムの内容やシステムの開発にあたって、参考になれば幸いである。

本稿の課題

本稿の課題は、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発に関わる、次の二点である。

一点目は、＜研究1＞を通して整理された、いじめの様々な個人要因・環境要因を基に、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの具体的内容を開発することである。二点目は、＜研究2＞を通して提示された、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方を基に、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムのシステムを開発することである。

本稿では、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発に向けた基礎的知見の創出および提供を目的として、研究を進めてきた。今後、いじめを予防し児童生徒の健全な発達を守るために、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発がなされるとともに、そのようないじめ予防プログラムが各国の教育課程の中に位置づけられ、全国の小学校・中学校・高等学校で実施される体制が整えられることを期待し、本稿の結語としたい。

参考文献

- 1) 有馬 守康 (2013). いじめの発生とエスカレート、及び潜在化の構造的要因に関する経済学的考察. 経済集志, 82, 473-488.
- 2) Bradshaw, C. P. (2015). Translating Research to Practice in Bullying Prevention. *American Psychologist*, 70, 322-332.
- 3) 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
- 4) 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
- 5) 日野 陽平・林 尚示・佐野 秀樹 (2019). 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—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 70, 131-158.
- 6) 堀出 雅人・原 清治 (2010). 「なかま」間に発生するいじめの特質とその要因に関する実証的研究. 関西教育学会年報, 34, 116-120.
- 7) 伊藤 美奈子 (2011). 関係性の病理といじめ. 現代のエスプリ, 525, 42-51.
- 8) 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, 1-1
- 9) 川畑 徹朗・池田 真理子・山下 雅道・村上 啓二・木村 美来 (2018). 中学生のいじめ被害, 加害及び目撃時の行動にかかわる心理社会的要因. 学校保健研究, 60, 102-113.
- 10) 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.
- 11) 川喜田 二郎 (1967). 発想法—創造的開発のために— 中央公論新社
- 12) 川喜田 二郎 (1970). 続・発想法—KJ法の展開と応用— 中央公論新社
- 13) 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.
- 14) 小宮山 要 (1986). 中学生のいじめの背景要因に関する研究. 日本教育心理学会総会発表論文集, 28, 982-983.
- 15) 小宮山 要・難波 豊 (1988). 中学生のいじめ発現要因に関する心理・教育学的研究. 桜美林論集—一般教育篇, 15, 27-46.
- 16) 小宮山 要・難波 豊 (1989). 小学生のいじめ発現要因に関する心理・教育学的研究. 桜美林論集—一般教育篇, 16, 47-68.
- 17) 小南 亮介 (2017). 小学校におけるいじめの予防的対策・対処方法. 佛大社会学, 41, 49-58.
- 18) 久保田 真功 (2003a). 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.
- 19) 久保田 真功 (2003b). 学級におけるいじめ生起の影響要因の検討—学級集団特性と教師によるいじめ予防策に着目して—. 日本特別活動学会紀要, 11, 95-104.

- 20) 正高 信夫 (1998). いじめを許す心理 岩波書店
- 21) 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.
- 22) 三浦 恭子 (1999). 「いじめ」研究における原因論的アプローチの検討. 奈良女子大学社会学論集, 6, 335-344.
- 23) 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.
- 24) 森口 朗 (2007). いじめの構造 新潮社
- 25) 森田 洋司・清永 賢二 (1986). いじめ—教室の病い—金子書房
- 26) 森田 洋司 (1990). 「いじめ」と家族関係—「傍観者」心理と私化現象—. 現代のエスプリ, 271, 110-118.
- 27) 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
- 28) 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
- 29) 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
- 30) 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.
- 31) 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
- 32) 大日方 重利 (1997). 現代の子どもたちの“いじめ”について—その原因と対策 (試論) —. 実践学校教育研究, 1, 1-13.
- 33) 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.
- 34) 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.
- 35) 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.
- 36) 大西 彩子 (2015). いじめ加害者の心理学—学級でいじめが起こるメカニズムの研究— ナカニシヤ出版
- 37) 佐藤 郁哉 (2008). 質的データ分析法—原理・方法・実践— 新曜社
- 38) 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. 教育実践研究: 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.
- 39) 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.
- 40) 杉森 伸吉 (2013). 「いじめ」の要因とその解決に向けて—子どもが発する「SOS信号マニュアル」—. 栄養教諭, 33, 38-43.
- 41) 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
- 42) 鈴木 翔 (2012). 教室内 (スクール) カースト 光文社
- 43) 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
- 44) 田原 俊司 (2007). 「いじめ」問題の原因と対策を考える—養護教諭の役割を中心にして—. 心とからだの健康, 11, 26-30.
- 45) 高德 忍 (2000). いじめの原因論—M.シェーラーの“ルサンチマン”の視点から—. 哲学年誌, 7, 30-44.
- 46) 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
- 47) 竹川 郁雄 (2006). いじめ現象の再検討—日常社会規範と集団の視点— 法律文化社
- 48) 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
- 49) 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.
- 50) 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.
- 51) 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
- 52) 谷口 明子 (2010). 中学生のいじめ認識—いじめ経験との関連から—. 教育実践学研究, 15, 193-202.
- 53) 寺下 貴美 (2011). 質的研究方法論—質的データを科学的に分析するために—. 日本放射線技術学会雑誌, 67, 413-417.
- 54) 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.

いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの 開発に向けた基礎的知見

—— いじめの要因のレビューと教員が実施しやすいプログラムのあり方の検討を通して ——

Fundamental Knowledge for Development of Bullying Prevention Program Approaching Personal Factors and Environmental Factors of Bullying:

Based on Literature Review on Factors of Bullying and Examination of the System of
Program with which Classroom Teachers Implement Program Easily

日野 陽平*¹・林 尚示*²・佐野 秀樹*³

Hino Yohei, Hayashi Masami and Sano Hideki

学校教育学分野

Abstract

Bullying is caused by various personal factors and environmental factors. Therefore, to prevent bullying, we have to develop and implement the bullying prevention program which approaches various personal factors and environmental factors. Thus, we aimed to provide fundamental knowledge for the development of bullying prevention program which approaches personal and environmental factors and did the two studies below.

In order to develop the concrete contents of the bullying prevention program approaching personal and environmental factors of bullying, it is necessary to grasp the personal and environmental factors of bullying. Therefore, in <Study 1>, we conducted literature review and extracted 13 personal factors and 15 environmental factors of bullying. Presented various personal factors and environmental factors will be the fundamental knowledge to develop the concrete contents of bullying prevention program.

Simultaneously, it should be required to develop the system of the bullying prevention program with which classroom teachers can implement the program easily since they will be the actors of the program. Then, in <Study 2>, we did questionnaire survey to the classroom teachers in elementary, junior high and high schools chosen by random sampling and asked about the teachers' needs while implementing bullying prevention program. We categorized the answers with the methodology of KJ method and needs are classified into 14 small categories and 4 large categories. Based on the extracted needs, we presented the system with which classroom teachers can implement the program easily. The presented system will be the fundamental knowledge to develop the system of bullying prevention program.

We did two studies above aiming to provide the fundamental knowledge for the development of the bullying prevention program approaching personal and environmental factors. It is our pleasure if the knowledge of the studies serves as a useful reference for those who involve in development of bullying prevention program. It is expected that the development of the

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

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

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

bullying prevention program which approaches personal and environmental factors of bullying will be realized and that such program will be embedded in the education curriculum of each country for the implementation in each school in order to protect the sound development of more students.

Keywords: Personal Factors of Bullying, Environmental Factors of Bullying, Bullying Prevention Program, Development, Fundamental Knowledge, Literature Review, Questionnaire Survey

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

要旨: いじめは様々な個人要因と環境要因により発生する現象であるため、いじめを予防するためには、多様な個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発および実施が求められるといえる。そこで本稿では、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発に向けた基礎的知見の創出と提供を目的として、次の二つの研究を行った。

いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの具体的内容を開発するためにはまず、いじめの個人要因・環境要因を把握する必要があると考えられた。そこで、＜研究1＞において、いじめの要因に関する先行研究のレビューを実施した。その結果、13個の個人要因と、15個の環境要因が抽出され、いじめの個人要因と環境要因が整理された。整理された様々な個人要因と環境要因は、いじめ予防プログラムの具体的内容が開発される際の基礎的知見になると思われる。

同時に、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの実施主体として学級担任教員が想定されることから、学級担任教員が実施しやすいプログラムのシステムが開発される必要があると考えられた。そこで＜研究2＞において、まず、ランダムサンプリングを用いて抽出された全国の小学校・中学校・高等学校の学級担任教員への質問紙調査を実施し、いじめ予防プログラムを実施する際に必要とする支援について尋ねた。得られた回答について、KJ法の方法論を援用してカテゴリ化を行った結果、合計14個の小カテゴリと4個の大カテゴリに整理された。そして、整理されたプログラムを実施する際に必要とする支援に基づいて、学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方を検討し提示した。提示された学級担任教員が実施しやすいプログラムのあり方は、いじめ予防プログラムのシステムが開発される際の、基礎的知見になると思われる。

本稿では、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発に向けた基礎的知見の創出と提供を目的として、上記の研究を進めてきた。本研究の知見が、いじめ予防プログラムの開発・実施にあたって、参考になれば幸いである。今後、いじめの個人要因・環境要因にアプローチするいじめ予防プログラムの開発が実現するとともに、そのようなプログラムが各国の教育課程の中に位置づけられ全国の小学校・中学校・高等学校で実施される体制が整い、より多くの児童生徒の健全な発達を守られることが期待される。

キーワード: いじめの個人要因、いじめの環境要因、いじめ予防プログラム、開発、基礎的知見、先行研究のレビュー、質問紙調査