

[研究論文]

中学生がいじめ事態で傍観者とならないための学習の効果
—SEL-8S プログラム「ストップ!いじめ」の試行—

The effects of the learning for junior high school students to avoid being bystanders in bullying situation
: A trial of “Stop bullying” unit in SEL-8S program

木村 敏久

小泉 令三

Toshihisa KIMURA

Reizo KOIZUMI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻
生徒指導・教育相談リーダーコース/
北九州市立菅生中学校

福岡教育大学教職実践講座

(2017年1月31日受理)

中学2年生を対象に、いじめの場面で傍観者とならないようにSEL-8Sプログラムの「ストップ!いじめ」ユニットを試行し、その学習の効果を検証した。ユニットは担任教師による授業1回分であり、加害者と被害者の気持ちを体験し傍観者としてどのような解決方法が最もふさわしいかを、結果を推測しながら決定するというものである。比較のための中学1・3年生を含む中学生460名を対象にいじめの停止行動に対する自己効力感、いじめ加害傾向、いじめ否定規範、社会的能力を事前と事後に調査した。分析の結果、プログラムを実施した2年生の方が実施していない1・3年生徒よりも、いじめ問題解消に介入することが難しいと感じるようになり、いじめられる側に相手問題があれば多少のいじめは許されると考えるようになっていた。このように、ねらいと逆の効果が見られたのは、いじめ事態をより真剣に捉えるようになったためと考えられる。一方、2年生内では、いじめ否定規範の低群と中群の生徒が介入後にいじめは絶対に許されないと捉えるようになっていた。傍観者とならず、いじめ問題解消に介入する役割を果たすためには、さらにいじめに特化したロールプレイを行う必要性が示された。

キーワード：いじめ、傍観者、中学生、SEL-8S、ロールプレイ

1 問題と目的

文部科学省(2013)はいじめの定義を「児童生徒に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童と一定の人間関係にある他の児童等が行う心理的または物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む。)であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」とし、いじめのとらえ方を変えた。さらに、平成24年に中学生のいじめ自殺が社会問題化したことから、平成25年度にいじめ防止対策推進法が成立・施行された。それを受け、全ての学校が「学校いじめ防止基本方針」を策定し組織的にいじめに対応するべく、様々な取組を実施してきた。しかしながら、いじめやいじめが原因と疑われる自殺事案は後を絶たない。

平成27年度のいじめの認知件数は、文部科学省(2016)によると、小学校が151,190件(前年度より

28,456件増加)、中学校で59,422件(前年度より6,451件増加)となっている。いじめ問題解消には2つの視点があると考えられる。1つは教師の介入である。本間(2003)はいじめ加害経験者のいじめ停止に関して教師が大きな影響を及ぼすとしており、森田・滝・秦・星野・若林(1999)は、6割以上のいじめ被害者が教師の対応の効果を認めているとしている。上地(1999)は、生徒たちだけで解決できないほど深化していることがあるため、教師は直接いじめ問題に介入していかなければならないとしている。つまり、学校や教師がいじめ問題の防止・解決を担う役割は非常に重要であると言えることができる。

もう1つの視点は、生徒自身の対応力である。生徒がいじめの場面に遭遇した際にどのように対応するかを、“考える力”と“実行する力”をいかに育成するかということである。

森田他(1999)は、いじめられたときには、友だちにいじめを止めてほしいと思っているが、いじ

めを見聞きした時には、44.6%の者が見て見ぬふりをしている。また、学年が進むにつれて、いじめている人にやめるように注意する生徒は減少し、正義感が行為として現れない傾向を示している。国立教育政策研究所生徒指導・進路指導センター(2016)は平成22年から平成27年の6年間の追跡調査を実施し、9割の子どもが「仲間はずれ、無視、陰口」の加害・被害の両方を経験しているとしている。近年は、パソコンやスマートフォン・携帯電話等によるインターネットを介したいじめも起きてきているという実情から、教師に発見されにくく、どの学校にもどの生徒にも起こりうる状況下で、どのように“考え”“実行”することができるかが、いじめを解決したり回避したりすることにつながると考える。

まず“考える力”の育成として、各学校において日頃からの教師の働きかけや道徳教育の充実が求められている。また、文部科学省(2014)は、学校発信の通信、いじめ撲滅に向けた生徒会による呼びかけや働きかけ、学校・学級掲示によるいじめ撲滅の啓発活動、いじめ問題に関する講演会、いじめ防止サミットなどの取組が行われており、その取組は学校内に限らず家庭や地域にも広がっていると報告している。それらの取組を通していじめに対する認知を高め、「いじめは絶対に許されない」という認識のもと、いじめを生まないための行動は何かを考えさせることができると考えられる。一方で松尾(2002)は、海外での暴力・いじめプログラムでは、心理学の知見を基にして直接的に子供がいじめや暴力を行わないような行動・認知・感情を育てる活動を積極的に行っているとしている。

“実行する力”の育成として、松尾(2002)は学校でソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)の実施が暴力・いじめ防止につながる可能性について検討を行っている。本間(2003)は認知面だけではなく、怒りや不安のような感情を直接扱う心理教育的プログラムやロールプレイなどを通じた共感性を高めるプログラムによって、感情面まで踏み込んだ対応の必要性を説いている。また、中

村・越川(2014)はいじめ抑止を目的としたSSTの技法に基づくロールプレイを含む心理教育プログラムを開発し、1回の授業を実施したところ、いじめの停止行動に対する自己効力感、いじめ否定規範の向上、いじめ加害傾向の減少に一定の効果を持つことを示すなど、いじめの未然防止や生徒によるいじめ問題への対応に向けた研究や実践が報告されている。

本研究では、SEL-8S(Social and Emotional Learning of 8 Abilities at School)プログラム(小泉, 2011)を取り上げる。SEL(Social and Emotional Learning)とは社会性と情動の学習のことであり、様々な学習プログラムの総称として用いられている。これは「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」と定義されている。SEL-8SプログラムはSELの中の特定期プログラムで、「学校における8つの社会的能力育成のための社会性と情動の学習」と訳され、8つに分類された社会的能力(表1)を習得させることを目的としている。治療・事後対応よりも予防・開発的な積極的生徒指導の重要視という観点から、現在、学校現場で取り入れられつつある学習プログラムの1つである。

中村・越川(2014)では、心理教育を担当教師が担当し、その後のSSTの技法を用いたロールプレイを前任SCの臨床心理士が実施している。さらに、加害者を生徒が演じるということもあり授業前後に代表生徒への十分な説明やフォローを実施している。しかし、多くの学校で複数人での授業や事前事後の取組を実践することは容易ではない。

そこで本研究では、今後、より汎用的な指導方法を確立するために、SEL-8Sプログラム(中学校編)(小泉・山田, 2011)内の学習単元D(関係づくり)・ユニット4の「ストップ!いじめ」を試行する。学習内容は、いじめの具体的な場面を取り上げ、被害者の立場や気持ちを考えることと、傍観者とならないようにいじめ解決のための最善の方法を考えることができるようにするものである。このユニットが単独でどの程度の学習効果があるのか検証し、今後のプログラム改善の資料を得ることを目的とする。

なお、学習プログラムだけではなく、慣例の学校行事として、いじめや非行防止の学習が組み込まれていたため、その行事とも関連付けて実施する。また、学習プログラムを実施しない1・3年生と比較することにより、疑似的に学習効果を検討することとした。

表1 SEL-8Sプログラムで育成を図る社会的能力

基礎的な社会的能力	①自分への気づき
	②他者への気づき
	③自己のコントロール
	④対人関係
	⑤責任ある意思決定
応用的な社会的能力	⑥生活上の問題防止のスキル
	⑦人生の重要事態に対処するスキル
	⑧積極的・貢献的な奉仕活動

2 方法

研究期間

2016年10月～2016年11月

参加者

福岡県内のA中学校に在籍する1年～3年生合計472名が参加した。このうち、SEL-8Sの学習をしたのは2年生であった。欠席者、記入漏れあるいは、記入ミスがあった回答者を除外し、合計384名(第1学年5学級の141名、第2学年4学級の125名、3学年5学級の118名)の回答を分析対象とした。

評価尺度

本研究の検証には、以下の尺度を用いる。また、分析には、HAD15(清水, 2016)を用いる。

①いじめの停止行動に対する自己効力感

中村・越川(2014)によって作成されたいじめの停止行動に対する自己効力感を測定する尺度14項目を用いた(表2)。次の2因子から成っている。

a いじめ介入行動(6項目、以下介入行動)

仲間はずれにされている場面を見かけたときどのくらい介入することができると思うかについて、5件法で尋ねる(1:しないと思う～5:すると思う)ものであり、点数が高いほど介入行動が高いことを示す。

b いじめ助長行動の抑止(8項目、以下助長行動の抑止)

仲間はずれにされている場面を見かけたときどのくらい助長行動を抑止することができると思うかについて、5件法で尋ねる(1:すると思う～5:しないと思う)ものであり、点数が高いほど助長行動の抑止が高いことを示す。

②いじめ加害傾向

中村・越川(2014)によって作成されたいじめ加害傾向を測定する尺度11項目を用いた(表2)。具体的ないじめの場面(何人かの友人から、Bさんを仲間外れにしようと言われた)と理由を提示し、自分だったらどのくらいいじめに加わると思うかについて、4件法で尋ねる(1:しないと思う～4:すると思う)ものであり、点数が高いほどいじめの加害傾向が高いことを示す。

③いじめ否定規範

大西・黒川・吉田(2009)によって作成されたいじめに対する学級規範を測定する尺度7項目を用いた(表2)。

具体的ないじめの行動に対する個人規範を7件法で尋ねる(1:とてもよい～7:とてもまずい)ものであり、点数が高いほどいじめ否定規範が強い

表2 いじめに関する尺度の項目

いじめの停止行動に対する自己効力感(中村・越川, 2014)	
介入行動	
支持	仲間はずれにされている人をなぐさめる。 仲間はずれにされている人のそばにいる。 仲間はずれにされている人の話を聞く。
仲裁	誰かとやめるように言う。 ひとりでやめるように言う。
報告	先生に言う。
助長行動の抑止	
観衆	見て楽しむ。 おもしろがる。 そばではやしたてる。
傍観	何もしない。 ただ見ている。 見て見ぬふりする。
同調	仲間はずれにされている人とかかわらないようにする。 仲間はずれをしているほうに同調する。
いじめ加害傾向(中村・越川, 2014)	
享楽	落書きされたノートを見たときのBさんの反応が楽しいから。 仲間はずれにしたときのBさんの反応がおもしろいから。 そうすると自分たちの気分がすっきりするから。
異質性排除	Bさんは自分たちと違って、先生にいつも叱られているから。 Bさんはみんなと違って、動作が遅いから。 Bさんは服装がみんなと違って変だから。
制裁	Bさんがいつも自分勝手なので、こらしめたいから。 Bさんはうそつきで、自分たちが何度も困らされたから。 Bさんは他のことがあり、いじめられる気持ちを知るべきだから。 そうでもしないと、Bさんが自分の性格の悪さに気づかないから。 Bさんが髪や服装を清潔にしていないから。
いじめ否定規範(大西・黒川・吉田, 2009)	
	気に入らない人を、みんなで無視する。 休み時間に遊ぶとき、気に入らない人を仲間はずれにする。 仲間はずれをしている人たちに、やめるように注意をする。 気に入らない人の悪口をわざと本人に聞こえるように言う。 誰かの持ち物を隠している人に、やめるように注意をする。 気に入らない人の持ち物に悪意のある落書きをすること。 みんなから無視されている人と普通に話をする。

ことを示す。

④中学生版社会性と情動(SEL)尺度II

米山・小泉(2015)によって作成されたSEL-8Sの8つの社会的能力を測定する尺度(8因子各3項目計24項目)について、4件法で尋ねた。

実施の手続き

本研究実施中の各学年の学校生活(学校行事を含む)の状況を表3に示す。

① 調査

事前(10月中旬)、事後(11月終わり)の2回実施した。朝の会において、担任が生徒への一斉回答を求めた。集計上の都合により記名式で実施した。但し、回答の内容によって学習評価に影響を受けることは無いことを口頭で生徒に説明した。なお、2年生のみ6月に、実態把握のために中学生版社会性と情動(SEL)尺度IIを実施した。

② いじめに関する学習内容

a ストップ!いじめ

第2学年のみの学習で、学級担任による1時間の授業で実施した。はじめに、自分が大切にしているものをプリントに記入し、ペアの人にどれか1つに×印をつけさせることで、被害者の気持ちを体験させ、どのように感じたか感想を発表させる。次に、具体的ないじめの場面をイラストで提示し、被害者と傍観者の立場の気持ちを考えさせ

る。その後、4月20日に実施したD2の「友だちが怒っちゃった!？」内で学習した「トラブル解決のポイント・トラブル解決4兄弟」(図1)を活用し、いじめられている人を助けるために傍観者とならないように、実施できることについて3つ考える。そしてその行動を起こすとどのような結果になるか予想する。予想された結果を見比べ、最も良い方法を決定するというものである。

授業実施にあたっては第1著者がワークシートや、授業の展開案を準備し、また4月の実践授業のスキルを定着させる視点を持ちながら指導をするよう促した。さらに、日常生活の場面で活用することができるように事後指導の重要性を助言した。

b ネットいじめ防止教室

NPO法人の講師を招聘し、全校生徒を対象にした学習を講演会形式でスライドを活用して、途中生徒との対話を交えながら約1時間実施した。インターネットの使い方やモラルについて、ネット上の書き込みによる友人関係のトラブル、犯罪に巻き込まれる危険性などの内容について学習した。生徒は学習後に、講演会で学んだことや感想を書いた。

c 非行防止教室

自治体から講師を招聘し、全校生徒対象の講演会形式でスライド



図1 トラブル解決4兄弟

表3 授業・行事及び評価実施一覧

月日	活動	内容	対象
10月15日	事前アンケート		全学年
10月16日	土曜日授業	ネットいじめ防止教室	全学年
10月18日	講演会	非行防止教室	全学年
10月19日	総合学習	校区内ウォークラリー	1年
10月25日	総合学習	福岡市フィールドワーク	2年
11月4日	文化祭	学年合唱	全学年
11月10日	いじめダメのポスター掲示		
11月19日	創立70周年記念式典	全校合唱・音楽鑑賞	全学年
11月22日～11月25日	定期考査		全学年
11月28日	授業実践	(D4)関係づくり ストップ!いじめ	2年
11月29日	事後アンケート		全学年

を活用し、途中生徒との対話を交えながら約1時間実施した。内容は、薬物乱用や性の逸脱行為、パソコンやスマートフォンといったインターネットからの犯罪の未然防止について学習した。生徒は学習後に、講演会で学んだことや感想を書いた。

d 環境整備

第1著者が作成した「いじめダメ」のポスターを全員が目にする昇降口と各学年の廊下の掲示板に掲示した。さらに、2年生の教室には「トラブル解決4兄弟」(図1)を掲示し生徒に日頃から意識させ、学習内容の理解が進むようにした。

③いじめに関する学習以外の主な学習・学校行事(他学年を含む)

事前・事後の2回の調査期間の間に、教科等の学習以外に、次のような行事が実施されていた。

a 文化祭

文化祭は全校生徒や保護者や地域の人に参加する行事であり、生徒会執行部劇、吹奏楽部の演奏といったものから、各学年による学年合唱や全校生徒による全校合唱、各教科の作品の展示会などが行われた。学年合唱については、文化祭の2週間前から練習を行った。

b 創立70周年記念式典

A中学校は2016年度に創立70周年を迎えた。その記念として、全校生徒や保護者や地域の人を交え式典を実施した。その式典の中で全校合唱が予定されていたため、式典2日前から全学年において合唱練習を行い、式典で披露した。

c 総合学習

1年生は校区内ウォークラリーを、2年生は福岡市フィールドワークを実施した。1年生は校区内を、2年生は福岡市の中心部をグループごとに行動した。1年生はグループで行動し、各チェックポイントで出される課題に対してメンバーで協力してクリアするといった活動をした。2年生の学習は3年次における修学旅行の班別自主研修のリハーサルとなる活動であり、事前にメンバーで協力してコースや時間を考え、各名所やチェックポイントを回るという活動である。

3 結果

学年間の検討

学習による効果について調べるため、各因子のpre得点の平均とpost得点の平均の差を生徒ごとに算出し、その差について、学年間の分散分析を行ったところ(表4)、いじめ停止行動に関する自己効力感の助長行動の抑止の、観衆、同調、い

じめ加害傾向の、享楽、異質性排除、制裁の5因子が有意であった。下位検定(Bonferroni法)を実施したところ、2年生のみ観衆と同調が有意に低く、享楽と異質性排除と制裁が有意に高い数値であった。また、同じく2年生のみ、これら2つの下位尺度の事前事後の差の95%限界値がマイナス値あるいはプラス値であった。

2年生における介入前のいじめ否定規範の群間の

介入効果

森田他(1999)は学級内の規範意識の弱さを予想させるようなイメージの強い学級ほど、いじめも多くなるとしている。大西(2007)はいじめ否定規範の高い生徒はいじめ加害傾向を低減させ、いじめの防止につながるとしている。そのことから、中村・越川(2014)が指摘する通り、いじめ否定規範によって、プログラムの効果に違いがあるので

表4 学年間のいじめ停止行動に関する自己効力感・いじめ加害傾向・いじめ否定規範の平均値とSD及び差の分散分析結果

	1年生 (n=141)			2年生 (n=125)			3年生 (n=118)			F値(偏η ²) (df=2/381)
	pre	post	差	pre	post	差	pre	post	差	
いじめ停止行動に関する自己効力感										
介入行動										
支持	2.89 (1.06)	2.84 (1.06)	-0.05 (1.01)	2.55 (0.98)	2.40 (0.94)	-0.15 (0.89)	2.57 (1.03)	2.71 (1.05)	0.14 (0.96)	2.21(0.011)
仲裁	2.72 (1.06)	2.84 (1.03)	0.12 (1.01)	2.40 (0.92)	2.36 (1.01)	-0.04 (0.96)	2.53 (1.09)	2.56 (0.90)	0.03 (0.97)	0.60(0.003)
報告	3.24 (1.23)	3.21 (1.20)	-0.03 (1.23)	2.55 (1.18)	2.78 (1.30)	0.23 (1.25)	2.73 (1.14)	2.83 (1.08)	0.10 (1.02)	1.62(0.008)
助長行動の抑止										
観衆	3.81 (1.03)	3.87 (1.00)	0.06 (0.84)	3.89 (1.01)	3.38 (1.12)	-0.51 (1.01)	3.70 (1.09)	3.85 (1.00)	0.15 (1.15)	14.35(0.070) ** 2<1<3
傍観	3.09 (1.01)	3.07 (1.07)	-0.02 (0.94)	2.69 (1.06)	2.65 (0.99)	-0.04 (1.21)	2.77 (1.09)	2.84 (1.04)	0.07 (1.10)	0.49(0.003)
同調	3.50 (0.96)	3.55 (0.92)	0.05 (0.91)	3.73 (0.88)	3.33 (0.89)	-0.40 (0.97)	3.45 (0.94)	3.60 (0.96)	0.15 (1.12)	9.80(0.049) ** 2<1<3
いじめ加害傾向										
享楽	1.44 (0.58)	1.38 (0.53)	-0.06 (0.50)	1.43 (0.55)	1.57 (0.59)	0.14 (0.58)	1.56 (0.64)	1.55 (0.66)	-0.01 (0.52)	4.78(0.024) ** 1<2
異質性排除	1.42 (0.53)	1.43 (0.56)	0.01 (0.44)	1.38 (0.48)	1.51 (0.59)	0.13 (0.59)	1.54 (0.59)	1.50 (0.60)	-0.04 (0.48)	3.54(0.018) * 3<2
制裁	2.16 (0.86)	2.14 (0.82)	-0.02 (0.76)	2.00 (0.69)	2.24 (0.77)	0.24 (0.68)	2.07 (0.78)	2.02 (0.78)	-0.05 (0.66)	6.03(0.031) ** 1<3<2
いじめ否定規範	5.91 (0.99)	5.94 (0.94)	0.03 (0.72)	5.49 (1.05)	5.61 (1.04)	0.12 (0.93)	5.43 (1.03)	5.55 (1.07)	0.12 (0.86)	0.33(0.002)

* p<.05 ** p<.01

表5 2年生のいじめ停止行動に関する自己効力感・いじめ加害傾向・いじめ否定規範の平均値とSD及び差の分散分析結果

	①規範低群 (n=37)			②規範中群 (n=43)			③規範高群 (n=45)			F値(偏η ²) (df=2/122)
	pre	post	差	pre	post	差	pre	post	差	
いじめ停止行動に関する自己効力感										
介入行動										
支持	2.46 (0.96)	2.26 (0.90)	-0.20 (0.96)	2.25 (0.88)	2.24 (0.90)	-0.01 (0.71)	2.90 (0.99)	2.63 (0.93)	-0.27 (0.98)	0.86(0.014)
仲裁	2.36 (0.91)	2.20 (1.02)	-0.16 (1.03)	2.20 (0.87)	2.27 (1.04)	-0.07 (0.98)	2.60 (0.94)	2.55 (0.95)	-0.05 (0.88)	0.58(0.009)
報告	2.38 (0.96)	2.30 (1.09)	-0.08 (1.19)	2.44 (1.77)	2.88 (1.51)	0.44 (1.37)	2.80 (1.20)	3.07 (1.39)	0.27 (1.16)	1.81(0.029)
助長行動の抑止										
観衆	3.25 (0.98)	2.81 (0.90)	-0.44 (1.15)	3.90 (0.89)	3.33 (1.17)	-0.57 (0.96)	4.38 (0.83)	3.91 (1.01)	-0.47 (0.96)	0.15(0.002)
傍観	2.82 (0.91)	2.59 (0.90)	-0.23 (1.11)	2.46 (1.06)	2.67 (1.04)	0.21 (1.42)	2.78 (1.14)	2.67 (1.01)	-0.11 (1.04)	1.58(0.025)
同調	3.32 (0.69)	2.99 (0.80)	-0.33 (0.81)	3.73 (0.85)	3.27 (0.92)	-0.46 (1.03)	4.03 (0.90)	3.68 (0.85)	-0.35 (1.03)	0.18(0.003)
いじめ加害傾向										
享楽	1.71 (0.60)	1.87 (0.70)	0.16 (0.66)	1.51 (0.51)	1.60 (0.66)	0.09 (0.63)	1.14 (0.30)	1.29 (0.50)	0.15 (0.47)	0.20(0.003)
異質性排除	1.66 (0.60)	1.94 (0.70)	0.28 (0.76)	1.40 (0.46)	1.48 (0.52)	0.08 (0.62)	1.12 (0.23)	1.19 (1.33)	0.07 (0.34)	1.63(0.026)
制裁	2.10 (0.80)	2.49 (0.75)	0.39 (0.78)	2.16 (0.68)	2.34 (0.81)	0.18 (0.59)	1.77 (0.55)	1.94 (0.62)	0.17 (0.67)	1.41(0.023)
いじめ否定規範	4.18 (0.53)	4.72 (0.98)	0.54 (1.06)	5.49 (0.37)	5.76 (0.77)	0.27 (0.79)	6.57 (0.33)	6.21 (0.75)	-0.36 (0.71)	12.00(0.164) ** ③<①・②

(注)規範低・中・高群は、いじめ否定規範の平均からの±1/2SDを基準に区分

** p<.01

表6 2年生における中学生版社会性と情動(SEL)尺度Ⅱといじめ尺度との間の相関係数

	支持	仲裁	報告	観衆	傍観	同調	享楽	異質性排除	制裁	否定規範
S1	.027	-.060	-.005	.190 *	-.012	.131	-.207 *	-.221 *	-.077	.238 **
S2	.024	-.033	.049	.002	.117	.189 *	-.061	-.194 *	-.116	-.079
S3	.172 +	.051	.117	.186 *	.242 **	.107	-.288 **	-.331 **	-.339 **	.199 *
S4	.080	-.018	.116	-.001	.045	.045	-.136	-.173 +	-.084	.032
S5	.240 **	.131	.202 *	.274 **	.127	.171 +	-.267 **	-.207 *	-.178 *	.181 *
S6	.084	.069	.187 *	.273 **	-.001	.098	-.311 **	-.329 **	-.187 *	.323 **
S7	-.133	-.050	.016	-.082	.083	-.033	.026	-.119	-.003	-.052
S8	.205 *	.150 +	.158 +	.103	.066	.071	-.357 **	-.453 **	-.342 **	.256 **
S基本	.163 +	.024	.141	.199 *	.156 +	.188 *	-.287 **	-.333 **	-.239 **	.176 +
S応用	.062	.072	.166 +	.139	.067	.062	-.289 **	-.408 **	-.235 **	.241 **
S全体	.133	.048	.165 +	.191 *	.130	.149 +	-.315 **	-.398 **	-.259 **	.221 *

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

(注)S1:自己への気づき,S2:他者への気づき,S3:自己コントロール,S4:対人関係,S5:責任ある意思決定,S6:生活上の問題防止スキル,S7:人生の重要事態に対処する能力,S8:積極的・貢献的な奉仕活動,S基本:S1~S5,S応用:S6~S8,S全体:S1~S8

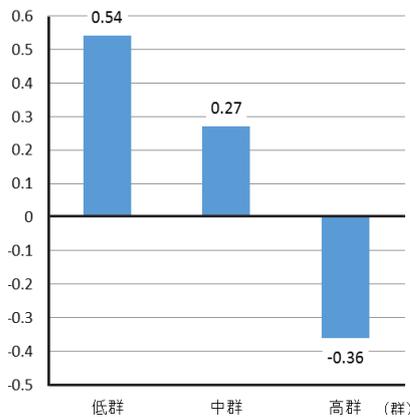


図2 2年生のいじめ否定規範・中・低群ごとの、いじめ否定規範のpre得点とpost得点の差

はないかと考えた。そこで、2年生の当初のいじめ否定規範の程度によって、学習の効果に違いがあるかを検証した。いじめ否定規範pre得点の標準偏差($SD=1.05$)を用い、平均値($M=5.49$)から上下 $1/2SD$ を基準とし、6.02以上をいじめ否定規範高群($n=45, M=6.57$)、4.97以下をいじめ否定規範低群($n=37, M=4.18$)、その他をいじめ否定規範中群($n=43, M=5.49$)として抽出した。学習による効果の群間の差については、各因子のpre得点の平均とpost得点の平均の差を算出し、その差の分散分析を行ったところ、いじめ否定規範において有意であった(表5)。下位検定(Bonferroni法)の結果、いじめ否定規範低群と中群がいじめ否定規範高群よりも高くなっていた(図2)。

2年生における各尺度間の相関分析

松尾(2002)はいじめと社会的スキルの関係は強いとし、また社会的スキルが不足しているためにいじめを行ってしまう者もいるとしている。そこで、SEL-8Sの8つの社会的能力といじめ問題解消

の能力との関連性を検証するために、2年生で使用した、いじめの尺度(いじめの停止行動に対する自己効力感のいじめ介入行動といじめ助長行動、いじめ加害傾向、いじめ否定規範)のpre得点と6月に実施した中学生版社会性と情動尺度Ⅱの相関係数を算出した(表6)。支持はS5・S8(表6の脚注参照、以下同様)と正の相関、報告はS5・S6と正の相関、観衆はS1・S3・S5・S6・S基本・S全体と正の相関、傍観はS3と正の相関、同調はS2・S基本と正の相関、いじめ否定規範は、S1・S3・S4・S5・S7・S応用・S全体と正の相関が認められた。一方、享楽はS1・S3・S5・S6・S8・S基本・S応用・S全体と負の相関、異質性排除はS1・S2・S3・S5・S6・S8・S基本・S応用・S全体と負の相関、制裁はS3・S5・S6・S8・S基本・S応用・S全体と負の相関が認められた。仲裁はSEL-8のいずれの因子とも相関が認められなかった。

授業内における生徒の実態

a 学習後の生徒の感想

表7は授業後の生徒の感想の一部である。加害者・被害者・傍観者の気持ちについて考え、「いじめは良くない」や「いじめをなくしたい」という気持ちが芽生えている一方で、「実際に実行できるのかわからない」、「どれがいい解決方法かわからない」、「やり方を間違えると問題がこじれる」などいじめを停止させるスキルが獲得できていないことによる不安が書かれていた。

b いじめを解決する方法について

図3は「ストップ!いじめ」の学習において、いじめ発見時に解決する最も良い方法と考えた割合である。その結果は、「先生に言う」が48%となり、生徒のほぼ半数が教師の介入が最も良いと考えていた。

表7 ストップ！いじめの授業後の生徒の感想(一部)

- 肯定的な意見
 - いじめはだめだと再確認した。
 - 解決策をたくさん考えることができた。
 - 自分以外にも友だちの考えが聞いて良かった。
 - いじめられる側といじめる側の気持ちがよく分かった。
 - トラブル解決4兄弟を使って解決したいと思った。
 - 見て見ぬふりはしたくないと思った。
 - 勇気をふりしぼって注意したい。
 - 一人より集団で注意したほうがいいと思う。
- 否定的な意見
 - いじめをなくすのは不可能だと思う。
- △課題
 - 自分がいじめられたときにどう行動するかも考えないといけない。
 - 実際に実行できるのかが分からない。
 - 誰が注意しても仕返しがあるから怖い。
 - やり方を間違えたら、問題がこじれると思う。
 - どれがいい解決方法が分からない。
 - どこからどこまでがいじめか分からず、難しい問題だと思った。
- * 予防的な意見
 - はじめからいじめをしななければいいのに。

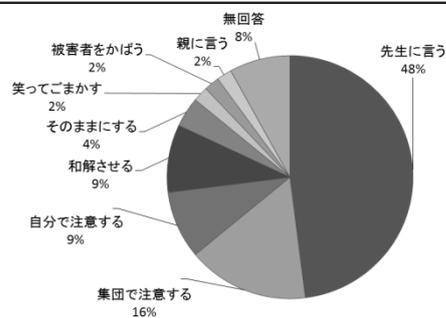


図3 いじめを解決する最も良い方法と考えた割合

4 考察

ユニットの内容について

本研究における SEL-8S プログラムの「ストップ！いじめ」は、どの学校でも行われている担当教師1名による状況下において授業を実施した。いじめの認知と解決するための方策を結果を推測しながら考える学習内容は、いじめ否定規範低群・中群の否定規範を向上させる効果を示した。しかし、1・3年生と比較し、2年生全体では、いじめ介入行動(支持・仲裁・報告)、助長行動の抑止(傍観)に有意な差が無く、むしろ助長行動の抑止(観衆・同調)の値が有意に低下した(表4)。つまり、学習のねらいとは逆にいじめを見て楽しんだり被害者と関わらないようにするといった態度が強まる傾向が見られた。これは、いじめ事態をより真剣に捉えるようになった反面、具体的な対処行動のイメージやスキルが無いためではないかと推測した。実際、ユニットにロールプレイといった行動面へのアプローチがなかったため、いじめ助長行動を抑止するスキルを獲得することが難しかったと考えられる。授業後の生徒の感想からも、現実にはどのように行動するべきかを学習し

ていないため、停止行動に無力さを感じていることがわかる。

今後は具体的ないじめの場面に遭遇した際にその行動を止めるロールプレイ(いじめ問題解消に特化したロールプレイ)を実施し、実生活で生かすことができるようにすることが課題として考えられる。但し、中村・越川(2014)のように綿密な準備や専門家による複数人での授業は全ての学校で実現可能ではないと考えられる。担当教師1名による授業実施が可能であり、且つ汎用性のあるものであることが必要である。

本研究では、SEL-8Sのプログラムによって培われる、8つの社会的能力といじめの停止行動や加害傾向抑止あるいは否定規範との間にある程度の相関は認められたが、いじめ停止行動に関する自己効力感の仲裁に関しては全く認められなかった。この理由については、今後の検討が必要である。なお、SEL-8Sプログラムは幅広い社会的能力(表1)の育成を目指しており、調査対象の2年生生徒も、今回のユニット以外に他の多数のユニットを一定期間学習することによって、仲裁に関する自己効力感に関係するような社会的能力を育成できるのではないかと予想される。

なお、1・3年生は表4のいずれの測度においても、事前と事後の間で得点の有意な変化が見られなかった。ネットいじめや非行防止の学習を2年生と同様に受けており、また授業や学校行事に関しても特に大きな違いがないと推測される(表3参照)。異なるのは今回の「ストップ！いじめ」の学習の有無のみであることから、一般的に実施されている講演会形式の一斉学習だけではある種の限界があり、いじめの予防などに焦点化した学級単位の学習を関連付ける必要があると考えられる。

授業者の姿勢について

いじめ加害傾向が有意に高くなったのは、いじめ加害傾向の質問に、「先生にいつも怒られているから」「いつも自分勝手だから」「反応が楽しいから」など、被害者本人に特徴や課題があるといった前提があったこと、つまりいじめられる側に原因があれば仕方ないという意識によるものだと考えられる。上地(1999)は、生徒と教師がよりよいコミュニケーションを持ち、教師から信頼を得て、教師自らがいじめを絶対に許さないという姿勢を見せることがいじめの根絶に効果的であるとしている。中村・越川(2013)は、いかなるいじめも許されないというルールを生徒たちが学習したことで、制裁型の加害傾向が低下する効果が得られたとしている。今回は、授業において、教師のいじ

めを許さないという姿勢や日常の指導を全ての生徒に伝えることが不十分で、反対に加害傾向を高める結果となってしまった可能性と考えられる。しかし、どんな理由があってもいじめは許されるものではない。教師側の「いじめは許されない」という強固な姿勢の下で取組を実施することができるかどうか課題となる。

但し、2年生のいじめ否定規範に関して、否定規範低群・中群が否定規範高群より有意に高まっていた。この結果は、中村・越川(2014)のいじめ否定規範低群が有意に高まったことと同様の傾向を示している。さらに、中村・越川(2014)は否定規範低群の生徒に対しては、規範意識を高める教育を強く意識することがいじめ加害の抑止に効果的であると、また、大西ら(2009)は受容的で親近感を持ち自信を持って客観性の高いコミュニケーション方略を取る担任教師の元にいる生徒は、いじめ否定規範が高くなるとしている。これらのことから、信頼のおける担当教師からの指導により、低群と中群のいじめ否定規範を有意に上昇させることができれば、いじめ加害傾向を抑止する一助になるのではないかと考える。一方で、いじめ否定規範高群の値が低下したことは、上述した通り、いじめられる側に原因があれば仕方ないという考えがあったためと推測される。中村・越川(2014)は、いじめ否定規範高群にはいじめ介入行動のスキル学習が有効であったとしていることから、いじめ問題解消に向けた働きかけができるようにすれば、いじめ否定規範が高まっていくのではないかと考える。授業者はそのような視点を持ちながら授業を実施することが必要であると言える。

いじめ問題解消の方法について

厚生労働省(2009)は、クラスの誰かが他の子はいじめているのを見たときの中学生の対応の構成割合について、「友だちに相談する」39.7%、「先生に知らせる」25.1%、「別に何もしない」21.8%、「『やめろ!』と言って止めようとする」13.4%と報告している。上地(1999)は、生徒は生徒同士の問題に教師や大人が介入することがさらに問題を悪化させるのではないかと懸念していることから、教師に対していじめ解消への期待を持っていないとしていることと傾向が一致する。しかし、今回の学習後の生徒の選択は、約半分の生徒が先生に報告するとしている。これは、これまでの学年教師と生徒たちとの関わりの中で、信頼関係が高まったためだと考えられる。森田他(1999)が、6割以上のいじめ被害者が教師の対応の効果を認めて

いるとしており、改めて教師の役割の大きさが分かる。但し、上地(1999)は教師が強制的に加害者側に介入することでいじめが悲惨な結果に終わるケースもあるため、生徒の考えをよく理解した上で対応することが求められるとしており、生徒の気持ちに寄り添った介入が重要だと考えられる。

引用文献

- 本間智巳(2003). 中学校におけるいじめの停止に関する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究, 51, 390-400.
- 小泉令三(2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S 1ー社会性と情動の学習(SEL-8S)の導入と実践ー ミネルヴァ書房
- 小泉令三・山田洋平(2011). 社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方 中学校編 ミネルヴァ書房 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導センター(2016) いじめ追跡調査 2013-2015
- 厚生労働省(2009). 全国家庭児童調査
- 松尾直博(2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの同行ー学校・学級単位での取り組みー 教育心理学研究, 50, 487-499.
- 文部科学省(2013). いじめ防止対策推進法
- 文部科学省(2014). いじめの問題に対する取組事例集
- 文部科学省(2016). 平成27年度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
- 森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌一(1999). 日本のいじめー予防・対応に生かすデータ集 金子書房
- 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.
- 大西綾子(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ー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ー 教育心理学研究, 57, 324-335.
- 清水裕士(2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育・教育実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 上地広昭(1999). 中学生のいじめの対処法に関する研究 カウンセリング研究, 32, 24-31.
- 米山祥平・小泉令三(2015). 中学生版社会性と情動(SEL)尺度Ⅱの開発ー妥当性と信頼性の検討ー 日本教育心理学会総会発表論文集, 57, 577.

謝辞

本研究をまとめるにあたり、格別に尺度入手に関してご配慮いただいた中村玲子先生と越川房子先生、並びに協力していただいた全ての先生方に、心より感謝申し上げます。