

「傍観」に着目したいじめ介入プログラムの開発と
その効果の検討

中村玲子

目次

第1章	研究史	1
第2章	問題提起	9
第3章	第1節 いじめ介入プログラム①の開発とその効果の検討 —傍観に着目して—	12
	目的	12
	方法	15
	結果	23
	考察	40
	要約	54
	第2節 いじめ介入プログラム①の効果検証 —教員主導による実施—	55
	目的	55
	方法	55
	結果	58
	考察	60
	要約	62

第4章 第1節 いじめ介入プログラム②の開発とその効果の検討・・・63
—傍観と加害に着目して—

目的・・・63
方法・・・64
結果・・・72
考察・・・80
要約・・・87

第2節 いじめ介入プログラム②の効果検証・・・・・・・・・・88
—教員主導による実施—

目的・・・・・・・・・・88
方法・・・・・・・・・・88
結果・・・・・・・・・・91
考察・・・・・・・・・・93
要約・・・・・・・・・・96

第5章 総括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・97

第1節 まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・97

第2節 本研究によって新たに得られた知見・・・・・・・・・・98

第3節 今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・98

引用文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・100

Appendix・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・108

第1章 研究史

いじめの問題

国内においていじめは社会問題となっている。滝（2013）は、いじめを理由とした自殺の発生に伴い、いじめが特に社会問題化された4つの時期を挙げている。それによるといじめを理由に、①1986年の東京都中野区の中学校2年生男子生徒が自殺した事件、②1994年の愛知県西尾市の中学校2年生男子生徒が自殺した事件、③2006年の北海道滝川市の小学校6年生女子児童が自殺した事件、④2011年の滋賀県大津市立中学校2年生男子生徒が自殺した事件のそれぞれをきっかけに報道の過熱や国会での審議等が行われ、いじめの問題の深刻さが指摘されてきた。河合・赤坂（1996）は、いじめは人間がいる限り存在するものであると述べ、現代のいじめはその程度のひどさが問題であることを指摘している。森田（2001）は、執拗に長く続きかつ頻繁な「長期頻回型」のいじめを進行性タイプのいじめとよび、国内ではこのタイプの発生率が多いことを見出している。

文部科学省は1985年度よりいじめに関する調査を行っている。2014年度の「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」によるといじめの認知件数は小学校で118,805件、中学校で55,248件となっている（文部科学省）。しかし、この数値は学校が認知したものであり、起こっているいじめの多くは気づかれにくいため実際にはより多くのいじめが存在する可能性も高い。滝（2013）は、2004年度から2009年度にわたって調査を行い、小学校4年生から中学校3年生までの6年間に、いじめ被害も加害も一度も経験しなかった児童生徒は1割程度であったことを報告している。また近年ではインターネットを媒介としたいじめも増えており、いじめの見えづらさや気づきにくさはますます問題となっている。

1995年より文部科学省による「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」が開始されており、臨床心理士には深刻化するいじめの問題にも対応することが期待された。いじめは不登校やひきこもりなどの問題行動のきっかけとなることも想定される。また被害者だけでなく加害者にも過度な心理的ストレスを生じさせることもわかっており（岡安・高山，2000）、スクールカウンセラー（以下、SC）にはいじめの問題に関する相談・助言の他、教職員や児童生徒への研修や予防的対応を行うことも求められている。2013年にはいじめ防止対策推進法（文部科学省）が制定され、いじめの防止・早期発見やいじめ対処のための対策を総合的かつ効果的に推進することが目的とされた。渡辺（2013）は、学校における危機事態のひとつにいじめを挙げ、危機管理体制を確保することの

重要性を述べている。

また、いじめの経験はストレスや不快な気分等の短期的な影響だけでなく、長期的にも精神科症状の発症（立花，1990；田中・鈴木，2014）や精神的健康度の低下（森本・丹野，2000；Smith，1993；坂西，1995）等のネガティブな影響を与えることがわかっている。

いじめの定義

いじめ防止対策推進法（2013，文部科学省）では、いじめを「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等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）であつて、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」としている。

文部科学省によるいじめの定義はこれまで変遷してきている。1986年に東京都中野区の事件が起こった当時は、いじめは「①自分よりも弱いものに対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手方が深刻な苦痛を感じているもの、④学校としてその事実を把握しているもの」とされていた。1994年の愛知県西尾市の事件後、文部科学省はいじめの定義を変更し「学校としてその事実を把握」という箇所を削除し、「個々の行為がいじめにあたるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられている児童生徒の立場に立つて行う」と付け加えた。2005年の北海道滝川市の事件後、2007年に文部科学省はさらに定義を変更し、「自分より弱いものに対して一方的に」という箇所を「一定の人間関係のある者から」とし、「深刻な苦痛」を「苦痛」とし、「継続的」という箇所も削除した。さらに2011年の滋賀県大津市の事件が起こり、いじめ防止対策推進法の定義では行為について「攻撃」という箇所が「影響を与える行為」に変更された。このように国によるいじめの定義は、いじめを原因とする痛ましい事件が起こるたびに変更されてきている。

森田・清永（1994）の定義では、いじめは「同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的に、あるいは集合的に、他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえることである」とされている。松尾（2002）は、海外の研究を参考にいじめを「個人・または集団が、特定の個人、または集団に対して意図的に、継続的に、繰り返し、一方的に行う攻撃」と定義している。市川（2015）は、「相手を強制的に劣位に置き続けることで、自分が有意な立場をとり続けること、そして、不健全な優劣ゲームが繰り返し行われること」という独自の定義を行っている。

欧米でいじめを指す“bullying”という言葉には、非行グループによる暴力のようなものも含まれており、Smith & Sharp（1994）は、いじめを「繰り返し、

意図的に行われる組織的な力の乱用」としている。Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese, & Snyder (2007, 小林・横田監訳, 2013) は、「ある人が、繰り返し、長期にわたり一人または複数の人によって拒否的行動にさらされる」ことと定義している。またRoberge (2012) はいじめの定義について、科学的かつ学術的なコンセンサスを得たものはないが、多くの研究における定義に共通していることとして、①他人に対して傷つけるという意図をもって行われる行動または傷つけることがわかっている行動、②加害者と被害者の間に力の不均衡があることの2つを指摘している。

いじめの構造

いじめは、加害者・被害者の二者関係だけでなく、周囲の生徒による影響も受けることが指摘されている (Atlas & Pepler, 1998)。森田・清永 (1994) は、いじめは加害者、被害者、そばではやしたてる観衆者、傍観者の4層構造から成ることを見出している。加えて餅川 (2011) は、いじめを教師に報告する等、間接的にいじめを止めさせようとする者を抑制者とよび、石田・中村 (2002) は、解決に向けて働きかける者を解決者とよんでいる。Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukianen (1996) は、いじめに追従する加担者、被害者を笑う、何が起こるか見る等の行動をとるいじめの強化者、被害者をサポートする援護者、はなれたところで静かに見ている部外者の存在を見出している。

国内のいじめについて森田・清永 (1994) は、いじめをとめる、仲裁するなどの行動をとる仲裁者を欠くことによって進行していくことを指摘している。また一般的に加害者と被害者が入れ替わることも多いと言われており、三島 (2015) は被害者と加害者が入れ替わりながら継続するいじめのことを、「循環型いじめ」とよんでいる。滝 (2013) は、2人に1人の割合で被害者・加害者になる可能性があるという独自のデータを報告しており、加害者や被害者の特定よりもいじめはどの子どもにも起こりうるという前提で考えて対応することを勧めている。

海外におけるいじめ予防を目的としたプログラムに関する研究

いじめ予防を扱ったプログラムは海外諸国各地で実践され、その効果が検討されている。

いじめの予防や減少を目的としたプログラムの開発が初めて国家レベルで行われたのはノルウェーにおいてであり、ベルゲンとローランドでそれぞれのプログラム評価が行われた。ベルゲンで実施されたプログラムはSmith, Ananiadou, & Cowie (2003)によるもので、子どもから報告されるいじめが有意

に減少したことを報告している。ローランドで実施されたプログラムは Roland (1989) によるもので、プログラムの実施後にいじめ加害や被害の増加が見られ、その理由として学校側がプログラムに十分な関心をもたなかったことやすべての内容を実践しなかったことが報告されている。その後の研究で、プログラムの実践に十分な努力が払われた学校、特に小学校ではプログラムの効果が認められている (Roland, 1993)。またノルウェーで考案されたものに「オルヴェウス・いじめ予防プログラム (Olweus Bullying Prevention Program: 以下, OBPP)」があり (Olweus, Limber, Riese & Snyder, 2007 小林・横田監訳2013), 世界で最も実践され, 研究されている。現在はアメリカ, カナダ, イギリス, メキシコ, アイスランド, ドイツ, スウェーデン, クロアチア等多くの国々で導入されており, 40年近い歴史を持つ。

イギリスのシェフィールドでは, Smith & Sharp (1994) によって “Whole School Policy” という方針のもと, ビデオ鑑賞, 演劇, アサーティブトレーニングやピアカウンセリング等の広範囲の内容を含むプログラムが実施されている。それにより小学校では児童のいじめに加わる傾向は減少したが, 幅広い内容から構成されていたために, どの内容が有効であったかは確認されていない。リバプール及びロンドンでは, シェフィールドで行われたプログラムの中核となる内容をもとに, ピア・サポートを中心としたプログラムが実施された (Pitts & Smith, 1995)。対象となった小学校や中学校では, 被害者の有意な減少が見られたが, 統制群を設けていないために介入によって得られた変化かどうかを確認することが困難であったことが報告されている。

OBPPやシェフィールド・プログラムに基づいて, Stevens, de Bourdeaudhuij, & van Oost (2000) が開発したプログラムは, いじめの認識やいじめがもたらすものを扱うことが中心となっている。分析の結果は介入のわずかな効果を示すものであったが, これは従来のものとは異なる8つの尺度が効果測定に用いられたために引き起こされたと考察されている。Pepler, Craig, Ziegler, & Charach (1994) は, オルヴェウスが発展させたモデルをもとにした介入プログラムを実施した。実施後の5日間はいじめにあった子どもの人数に有意な減少が見られたが, 学期中に1~2度のいじめを受けた子どもの割合がわずかに増加し, また学期の間中, 1週間に1~2度他の子どもをいじめたという子どもの割合も有意に増加したことを報告している。またシェフィールド・プログラムの取り組みに影響を受けたセヴィリア非暴力学校プロジェクト (“The SAVE (Sevilla Anti-Violencia Ensolar) project”) はいじめの減少のために加害生徒の処分よりも, ピア・サポート活動等を重視したものとなっている (Ortega & Lera, 2000)。この介入は4年間継続するものであったため, いじめ被害等の減少も認められたが, その間に学校で起こった出来事を知ることができなかった

ことが検討する際の問題であったと述べられている。

Pikas (1989) は, ” Method of Shared Concern” に基づく, 仲間を助け, 支持することを中心としたピーカス・メソッドを展開した。その結果, 被害者の有意な減少は示されなかったが, 多くの生徒が学校を安全だと感じるようになり, 教師はいじめが起こったときに積極的に介入するようになった。

O’ Moore & Minton (2004) は, “the Donegal Primary Schools antibullying project” という反いじめプロジェクトを展開した。このプログラムの実施によりいじめ被害や加害の有意な減少が見られ, また実施前よりも実施後のほうが多くの生徒が, いじめで困っている仲間を助けようとするという姿勢をもつようになったことも報告されている。Whitaker, Rosenbluth, Valle, & Sanchez (2004) は, いじめだけでなくハラスメントの問題も扱う “Expect Respect” というプログラムを考案している。Albayrak, Yidiz, & Erol (2016)は, BEM (Behavioral-Ecological Model) 等に基づく独自のプログラムであるBPP (bullying prevention program) の効果について検討を行っている。オーストリアでは国の施策と関連していじめの減少等を目的としたヴィスク (Viennese Social Competence) ・プログラムが開発されており, このプログラムの実施により学校での攻撃行動が減少することが示唆されている (戸田, 2013)。またフィンランドでいじめ対策として行われているキヴァ (KiVa) ・プログラムについて, 戸田 (2013) はプログラムを導入している学校での実践や運用例について報告している。キヴァ・プログラムに関してHaataja, Sainio, Turtonen, & Salmivali (2016) は, キヴァ・プログラムを始める76校でいじめ被害の調査を行っている。それによれば学校で個人的なサポートを受けているのは被害者のうちの24%にとどまっており, 学校側が被害を受けている生徒に手を差し伸べる努力をすることが強調されている。

また他に日本に紹介されているものとして, Young(2009, 黒沢訳, 2012)が開発した解決志向アプローチを用いたいじめ対処法, Beane(1999, 上田訳, 2007)が開発したいじめ予防のための環境づくりや加害者・被害者を助けるスキル学習方法, Green(2010)が開発したいじめから身を守るための様々な対処法をワークブック形式で学ぶ方法等がある。

いじめ予防を目的とした心理教育的プログラムに関する研究

国内でもこれまで, いじめの発生を未然に防ぐ目的の予防プログラムが開発されている。

栗原 (2013) は小学生を対象に, 加害者を出さないことでいじめの発生を防ぐことを目的としたいじめ防止6時間プログラムを開発している。遠藤 (2015) は怒りの感情に着目し, その維持過程に基づいた介入方法を開発し, いじめを

未然に防ぐための応用可能性について検討している。渡辺（2013）は、近年はいじめの予防教育として、思いやり行動や共感性の育成等が求められるようになったと述べている。門野・富永（2003）は小学生を対象にストレスマネジメントを取り入れたいじめ防止教育プログラムの実施により、児童のいじめ加害が低減したことを報告している。五十嵐（2015）は、その特性から他の子どもとのトラブルが生じやすい発達障害の子どもを対象に、思いやる気持ちに気づかせるプログラムを実施している。谷口・池ノ内・水野・戸田（2008）は幼稚園児を対象に、いじめの芽を生まないための思いやり等を育む異年齢児学級保育を実践している。金綱（2015）はネットいじめによる被害リスク・不安・予防の意識について検討を行っている。

いじめ予防を視野に入れ、子どものコミュニケーション・スキルの向上を目的とした心理教育的プログラムに力を入れる自治体も増えてきている（よりよい人間関係づくりのための心理教育的プログラム(神奈川県, 2014), 横浜プログラム(横浜市, 2010))。島根県松江私立中学校（2016）では、アクティブ・ラーニングを用いたいじめ・不登校を防止する人間関係プログラムを提唱している。2011年に大津市内の中学校で起きたいじめをきっかけとした自殺の事件を背景に、各地の中学校でいじめに関する講話やワークショップを行う等の取り組みも行われている。

渡辺（2015a）は、向社会的な行動を身につけさせることを意図した教育実践のひとつとして、ソーシャル・スキル・トレーニング（以下、SST）を挙げている。学級単位で実施する集団SST（classwide social skills training : CSST）は、小中学生を対象として用いた場合にもある程度の効果があることがわかっている（藤枝・相川, 2001 ; 本田・大島・新井, 2009 ; 藤原・河村, 2009）。松尾（2002）は、学校におけるSSTを用いたいじめや暴力の抑制について検討を行っている。飯田（2008）は、中学校においてSSTの技法をとり入れたいじめ予防プログラムを1回50分、啓蒙活動等とともに行うことで生徒のいじめ加害の実行可能性が低下したことを示している。小林・白井（2009）は、SSTの実践により中学生の関係志向性が改善されたことから、いじめ予防の可能性を検討している。渡辺・原田・斎藤（2009）はソーシャルスキル教育において、いじめ防止のために感情の意義やコントロールを扱うアプローチを重視している。

起こったいじめへの介入のための心理教育的プログラムに関する研究

いじめ予防と起こったいじめへの介入の両者を扱ったプログラムも開発されている（砂川・廣岡・廣岡・稲垣・竹川, 2008）。酒井（1997）は、いじめ克服の日常プログラムとして、いじめが起きたときの対処を含む日々の教育・指導法を提唱している。武田（2012）は、いじめの自覚や介入法等について、生

徒たちが記入しながら学習できるワークを開発している。市川（2015）は、いじめのない段階での取り組みであるいじめ予防アプローチといじめから抜け出す方法であるいじめ解決アプローチの、2つの方法を提示している。富田・中間（2015）はいじめの減少のためにいじめ撲滅劇を活用した取り組みを行い、参加生徒の意識の変化について検討している。東京都では、2014年よりいじめを傍観しない基盤づくりやいじめを生まないための個性の理解等の内容から構成されるいじめ防止教育プログラムを実践している。

傍観者に関する研究

森田・清永（1994）は、いじめにおける傍観者を「いじめを見ながらも知らぬふりを装っている子ども」としている。Salmivalli, Kaukianen, & Voeten（2005）は、傍観者（bystanders）を「通りがかりの人」、「観察者」、「目撃者」、「参加者」等の言葉で表現している。岸（2014）が大学生を対象に行った調査では、加害・被害経験のある大学生はどちらも全体の人数の約30%であるのに対し、いじめを見た経験のある人数は約67%であったことが報告されている。黒川（2015）は、ネットいじめの目撃者の行動について、小・中学生を対象に調査を行っている。また竹川（1999）は小学校5年生から中学校3年生を対象に行った調査で、いじめを見聞したときに「かかわりをもたないようにした」児童生徒は約45%であり、中学校3年生では小学校5年生の2倍の比率になっていたことを報告している。

傍観者のいじめを見て見ぬふりをする態度は、いじめの黙認や加害者への支持になりうるということが指摘されている（森田・清永，1994）。いじめの減少困難や助長の要因として傍観者が挙げられており、傍観者層の多寡は、被害者の多寡と最も強い有意な相関を示すことも見出されている（森田，1990）。Twemlow, Fonagy & Sacco（2004）は、生徒だけでなく教員や校長も傍観者の立場をとることで、学校での暴力行為やいじめの問題は増大すると述べている。青木・宮本（2002）は、傍観者は被害者のタイプによらずいじめにかかわることを避ける傾向にあることを報告している。Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli（2012）は、いじめ状況において傍観者が、被害者を守るか、消極的なままだいるか、いじめを助長するかのいずれの行動をとることができるかは、被害者を守ることで生じると予期される結果や、被害者を守ることで生じる結果に置いている価値による可能性を提示している。

Polanin, Espelage, & Pigott（2012）は、傍観者に焦点を当てた介入が加害行動の抑制に有効であることを示唆している。Salmivalli（2001）は、学校でいじめが起こったときの傍観者の役割に焦点を当てた介入を行った。その結果、被害者の減少がみられ、特に9歳から10歳の子どもにその傾向が見られたこと

を報告している。また餅川（2011）は数の多い傍観者を集団としての仲裁者になれるように指導することでいじめをエスカレートさせないという内容を含むいじめ撲滅のための指導方法を提示している。Rivers（2012）は、傍観者は学校におけるいじめ問題の鍵となる立場であるが、彼らのメンタルヘルスやウェルビーイングがいじめへの介入の効果において要になると述べている。

いじめを許さない学校方針に関する研究

Rigby（2001）は、「反いじめ方針，Anti-Bullying Policy」を作成することを提案しており，その内容に，いじめに対する学校の立場を強く示すことや，①いかなる場合もいじめを行わない，②いじめが起こった時には積極的にやめさせる，③いじめられた人をサポートするという各個人の責任について示すことを推奨している。また Newman, Horne, & Bartolomucci（2000）は，いじめを予防するための重要なルールとしていかなるいじめも一切許さない「いじめ非容認方針，zero tolerance policy」を挙げており，軽いいじめであっても教員が許さなければ深刻ないじめの発生予防につながることを強調している。しかし Roberge（2012）によれば，zero tolerance policy は学校での暴力や薬物の問題への対処法として現れたものであった。これをもとに，学校の管理者等がさまざまな生徒の問題行動に対して処分を行うようになり，いじめの問題においても典型的な加害者と被害者がいるという前提で指導に用いられ，出席停止等の処分が行われてきた。このようななか，処分が生徒に害をもたらすという zero tolerance policy の欠点も明らかになってきた（Reynolds, Skiba, Graham, Sheras, Conoley, & Garcia-Vazquez, 2008）。また Olweus et al.（2013）は，いじめに向き合うために用いる4つの反いじめルールとして，①「他の人をいじめない」，②「いじめられている人を助ける」，③「一人ぼっちの人を仲間に入れる」，④「誰かがいじめられていたら，学校や家の大人に話す」を挙げている。

いじめに対する否定規範の育成がいじめの加害傾向を低減させる可能性も指摘されている（大西，2007）。大西らは，学級のいじめに否定的な集団規範が，いじめの加害傾向を抑制する効果を持つことを見出している（大西・黒川・吉田，2009）。

第2章 問題提起

傍観に着目した介入プログラムの必要性

これまで開発されているプログラムには、加害者や被害者の感情面に焦点をあてたものが多くみられる。岸（2014）が大学生を対象に行った調査では、加害・被害経験のある大学生はどちらも全体の人数の約30%であるのに対し、いじめを見た経験のある人数は約67%であったことが報告されている。滝（2013）は、いじめはどの子どもにも起こりうると述べているが、いじめがあるところにはいじめを見ている子どももおり、どの子どもも傍観者になりうるとも言える。

石田・中村（2002）は傍観者が「解決者（いじめの解決に向けて働きかけた者）」になりにくい可能性を示唆している。しかし森田・清永（1994）は傍観者の援助なしでは解決が困難であることを指摘している。餅川（2011）は数が多い傍観者を集団としての仲裁者になれるように指導することでいじめをエスカレートさせないという内容を含むいじめ撲滅のための指導方法を提示している。いじめの制止のためには、傍観者の立場の生徒がいじめ場面への介入スキルを学習することや、多くの生徒が傍観行動をとらないようにすることも、一つの有効な方法であると考えられる。

中学生を対象とした介入プログラムの開発と効果検証の必要性

中学校では、2011年度の調査ではいじめの1校あたりの認知件数が小学校の約2倍となっている（文部科学省，2011）。渡辺（2015b）は、中学校での件数の増加の背景にあるものとして中1ギャップに着目し、小学校高学年から中学校3年生にかけてはチャムグループがグループ形成の中心となり、すべての友達が仲良しとは言えないという排他性も持つ傾向にあることを指摘している。また添田（1999）は、特に中学校の男子生徒が深刻ないじめにあうことが多い傾向にあり、より頻繁に長期にわたっていじめられていることを報告している。さらに森田（2001）は、中学生では学年が上がるにつれていじめを見ても何もしない傍観者が多くなり、いじめを止めに入る仲裁者が少なくなることを報告している。このような状況をふまえ、中学生を対象とした、いじめの深刻化を防ぐ目的の心理教育的プログラムを開発することは有用であると考えられる。

これまでもいじめ防止に関するプログラムが開発されており、それらはいじめの未然防止のみを目的としているものと、それに加えて起こっているいじめへの介入も目的としているものの2つに大別される。それらの中には、実際の効果を測定し、検討を行っているものが少ない。いじめが起きた場合に備え、

いじめの継続や深刻化を防ぐためのいじめ介入プログラムを開発し、その効果を検討することは重要であると考えられる。

反いじめ方針の活用

いかなるいじめであっても許さないという考えそのものは、起こっているいじめの継続や深刻化を防ぐためには有効であると考えられる。文部科学省は学校におけるいじめ問題に関する取り組みのポイントのなかで適切な教育指導にふれ、すべての児童生徒に対する「いじめは人間として絶対に許されない」という指導やいじめを許さない学級経営等を挙げている。このような姿勢を教員が示すことはいじめの減少に大きな影響を与えると考えられる。

SST技法の活用

学校場面における SST の有効性はこれまでも多数報告されている。渡辺（2015b）は、中1ギャップとの関連から中学生を対象とした SST の有効性について述べている。またいじめへの介入においても近年では、zero tolerance policy のようないじめが起きた後の対処から SST 等を用いた早期介入の方針（early intervention policy）に変化している。

本研究で開発するプログラムの位置づけ

石隈（1999）は、学校における援助的活動について一次、二次、三次的援助サービスの3つを想定しており、子どもが発達上・教育上の課題を遂行する上での援助ニーズに対応することを一次的援助サービスとしている。それによれば課題解決に向けて子どもに必要となる対人関係スキル等のリソースを開発することや予想される困難に対する子ども側の準備を事前に援助することが、一次的援助サービスにあたる。本研究で開発するいじめ介入プログラムは、いじめ場面を見た子どもが傍観するにとどまることなく、いじめの継続や深刻化を防ぐための行動をとれるようになることを目指しており、実際にいじめを見聞している子どもや今後いじめを見聞するであろう子どもにとって、ともに有用となることが期待できる。

以上のことから、本研究においては中学生を対象に、「傍観」というキーワードに着目することによりいじめの減少を目指した心理教育的プログラム（いじめ介入プログラム）を開発し、その効果を検討することを目的とする。プログラムは傍観者を主なターゲットとし、反いじめ方針の活用といじめに対する介入スキルの学習を主な内容として構成する。そしていじめの減少に向けてプログラムの実施により、参加生徒が起こっているいじめに対して傍観行動をとら

ずになんらかの介入行動がとれるようになることを目指す。

本研究では2つのいじめ介入プログラムの開発を行っている。研究1-1では傍観に着目したプログラム①を開発し、SCのような臨床心理学の専門家が中心となり教員と協働実施したうえでその効果を検討している。研究1-2ではプログラム①を研究1-1とは異なる生徒を対象に、教員が中心となり臨床心理学の専門家がサポートするかたちで実施し、その効果を検証した。研究2-1では、傍観に加えて加害にも着目したプログラム②を開発し、SCのような臨床心理学の専門家が中心となり教員と協働実施したうえでその効果を検討している。研究2-2では研究1-2と同様にプログラム②を研究2-1とは異なる生徒を対象に、教員が中心となり臨床心理学の専門家がサポートするかたちで実施し、その効果を検証した。

2つのプログラムをそれぞれ異なる生徒に実施し、また中心となる実施者を変更することにより、参加生徒や実施者の要因を超えてプログラム自体が持つ効果を検証することを目的とした。

第3章 第1節

研究1－1 いじめ介入プログラム①の開発とその効果の検討

—傍観に着目して—

目的

本研究においては中学生を対象に、いじめの傍観に着目し、いじめを見た時にそれをくい止めるためのなんらかの行動をとれるようになることを目指したプログラムを作成し、その効果を検討することを目的とする。

塚本(1999a)は、被害生徒に対する調査で8割が同じ学級の生徒との間でいじめが起こったと回答し、添田(1999)は、6割が友達にいじめを止めてほしいと回答していることを報告している。いじめは学級内のような近い関係の中で起こっており、見ていた生徒がなんらかの介入行動をとれるようになることが望ましい。

傍観層の生徒がいじめをとめない要因については、以下の2つが考えられる。第一に、いじめに介入するスキルをもっていない、またはスキルをもっているが用いていないことである。筆者が本研究の対象校で事前に行ったいじめに関するアンケートでは、「いじめを止めたいけどどうしたらいいかわからない」、「かわいそうだけどこわくて止められない」等の自由記述が多くみられた。これらの生徒たちは決していじめを許容したりエスカレートさせたりするつもりはなく、スキルの不足や用いにくい学級の雰囲気のために傍観するにとどまっていると思われる。また森田・清永(1994)は、見て見ぬふりをする態度の背景には自分が被害者になってしまうことへのおそれがあり、傍観は自己保身のためであると述べている。このようにスキルをもっているが、積極的に用いたくない心情がある場合も考えられる。以上のことからいじめを止めずに見ているだけになっている要因として、スキルの不足や不使用が挙げられる。第二に、制裁型はいじめの場合が考えられる。これは、「いじめられるほうに問題があるから」、「(被害者が)前に誰かをいじめていたから」等、いじめられても仕方がないという理由でいじめを傍観しているような場合である。

スキル不足の場合には、介入スキルを学習することによって介入行動がとれるようになり、いじめの継続や深刻化を防ぐのに役立つ可能性がある。学級の多数を占めるとと思われる傍観層の生徒たちが、実際にいじめへの介入スキルを

習得することは、いじめの減少にも有効であろう。そして習得したスキルを用いるようにするためには、その行動を支持する雰囲気が必要となることが考えられる。また制裁型はいじめを傍観している場合には、傍観することが被害者を無視していることにもつながりかねず、積極的にでなくてもいじめに加わっているという状況になりやすい危険性がある。習得スキルの実践や制裁型はいじめへの対応のためには、いじめは許されないという雰囲気が醸成されていることが重要であると考えられる。

また竹内・武井・東條は(2015)は、自分または周囲の人が援助行動をとることについて賛成・期待していることが多いほど、被害者のそばにいたい、加害者に対しいじめをやめるよう説得したい等の援助意図が高まることを見出している。このようないじめへの介入行動を引き出すためにも、いじめを許さない雰囲気が学級で共有され、受け入れられていることが重要であろう。

そこで本研究では中学生を対象として、いじめを許さない学級の雰囲気づくりを目的とした心理教育と、いじめ場面への介入スキルを学ぶロールプレイの2つで構成する心理教育的プログラムを開発した。

ロールプレイの実施法には、SSTの技法をとり入れた。SSTではセッションにおいて実生活に即した場面を用いることで、学習内容の現実場面への般化が促進される(Stokes & Oshes, 1986)。また藤枝・相川(2001)は、実施校の実態に合うプログラムでないと十分な効果を得るのは難しい点も指摘している。そこで本研究では、生徒たちが主に学校生活を送る学級単位での実施を計画した。またターゲット・スキルとなるいじめを止める方法の学習では、対象校の生徒たちが実際に経験したことがあるようないじめ場面の提示を計画した。そして、実際に自分たちがとることができそうな介入についての意見を出してもらい、それをロールプレイで扱うこととした。

また、本研究においてプログラム実施に使用可能な時間は授業1コマ分であった。中学校における心理教育的プログラムを3回～9回ほどのセッション数で行っているものもある(佐々木・菅原, 2009; 佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤, 2009)が、中学校での授業数の不足や行事の多さ等を考慮すると、実際にこのような取り組みに割ける時間は決して多くはないという実情もある。このような学校事情を踏まえ、1回の実施で効果が得られるようなプログラム内容を考案した。

学校場面において心理教育的プログラムを行う際には、その実施者も考慮すべきであることが指摘されている(佐藤他, 2009)。実際には教員がトレーニングを受けて実施する場合と心理学の専門家が実施する場合の2つが主である。佐藤ら(2009)はそれぞれのメリットとして、教員が実施する場合にはプログラムの普及や効果の持続等を、専門家が実施する場合にはよりプログラムの目

的や意図に沿った実施や教員の負担軽減等を挙げている。

SST では、前述のように学習内容の強化や般化がなされることを重視している。またいじめは学級で起こりやすいために、教員の日常の指導や介入は不可欠である。このようなプログラムを教員が実施することは、日常場面での再学習の機会や般化が期待できる。本研究では実施回数が1回であることを考慮すると、日常場面での学習のためには教員が行うことが望ましいが、他方でプログラム本来の意図通りの実施も重要となる。そこで本研究では、SCのような臨床心理学の専門家と教員が協働して実施することを想定してプログラムを設定した。

1980年代に起きたいじめによる自殺の事件をきっかけに、SCの配置がすすめられてきた。SCには個人を対象とした相談業務だけでなく、校内での教員や児童生徒を対象とした研修や心理教育的プログラムを提供することも期待されている。尚、本研究はプログラム実施者である筆者のSC勤務校で計画していたが、実施前に異動となった。そこで実施の際に生徒には実施者が前SCであることを伝え、当時のSCにも可能な限り実施場面を見に来てもらうこととした。

プログラム効果の検討では、いじめへの介入行動に対する自己効力感、いじめ加害傾向、いじめ否定の規範意識に着目した。長沼・藤野(2010)は、学校でいじめ問題に関する道德キャンペーンを行っている場合に、そうでない場合に比べて被害者への援助行動が増加し、傍観行動・加害行動が減少することを見出している。プログラムはこれらの援助行動の促進や傍観・加害行動の減少、またいじめ否定の規範意識の増加を目的とする内容から構成されるため、効果測定の際の指標は上記3つとした。

実施前にいじめ否定の規範意識が強い生徒のほうが、弱い生徒に比べていじめ否定の規範意識も強く、加害傾向は低いことが予想された。そこで、プログラムの効果はいじめ否定の規範意識が弱い生徒のほうに、より表れやすくなることを想定して統計仮説を設定した。対象校ではその後もいじめ防止に関する全校集会や生徒会によるキャンペーンが予定されていたため、効果指標の測定は、フォローアップ調査は行わずに事前と事後の2回のみ行った。

尚、本研究においては対象校の教員と協働したことから、いじめの定義については教育現場に周知されていた当時の文部科学省によるもの(「(当該児童生徒が)一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの(なお、起こった場所は学校の内外を問わない)」)を採用した。また下田(2014)がいじめ予防の心理教育的支援に際しては、中学生のいじめ認識に即した内容とする必要性を指摘していることから、プログラム中で提示される場面はいじめであることをクラス全体で確認した後にロールプレイに移るといった段階を経ることとした。

<統計解析にかける主な研究仮説>

仮説1：いじめ介入プログラム①の実施前よりも実施後のほうが、いじめ停止行動に対する自己効力感は高くなる。

仮説2：いじめ介入プログラム①の実施前よりも実施後のほうが、いじめ否定の規範意識は強くなる。

仮説3：いじめ介入プログラム①の実施前よりも実施後のほうが、いじめ加害傾向は低くなる。

仮説4：いじめ介入プログラム①の実施前では、いじめ否定の規範意識が強い生徒のほうが、弱い生徒に比べていじめ停止行動に対する自己効力感が高い。

仮説5：いじめ介入プログラム①の実施前では、いじめ否定の規範意識が強い生徒のほうが、弱い生徒に比べていじめ加害傾向は低い。

仮説6：いじめ介入プログラム①の実施後では、実施前にいじめ否定の規範意識が弱い生徒は、強い生徒に比べていじめ停止行動に対する自己効力感が高くなる。

仮説7：いじめ介入プログラム①の実施後では、実施前にいじめ否定の規範意識が弱い生徒は、強い生徒に比べていじめ加害傾向が低くなる。

仮説8：いじめ介入プログラム①の実施後では、実施前にいじめ否定の規範意識が弱い生徒は、いじめ否定の規範意識に対する意識が強くなる。

また本研究においては上記の他、性差及び学年差について追加検討を行った。性差及び学年差についてはこれまで実証データが少ないため、これらを視野に入れたプログラムの開発に向けて予備的に検討を行った。

方法

1. いじめ介入プログラム①の対象者

A 中学校の全校生徒を対象にプログラムを行った。対象校では生徒会主催によるいじめ防止を目的としたキャンペーンや集会が行われており、生徒・教員ともにいじめ防止に対する関心が比較的高い。年度の始めに行われた校内アンケートでは、「あなたは今、いじめを感じていますか」という問いに対し、10名程の生徒が「はい」と回答していた。A 中学校のプログラム担当教員や生徒指導担当教員は、「まだ10名程いじめを感じている生徒がいるため、プログラムをやる意義は大きい」という意見であった。1年生5学級（男子100名，女子79名），2年生5学級（男子89名，女子84名），3年生5学級（男子86名，女子81名）の計519名がプログラムに参加した。尚，授業時間を用いた全校で

の取り組みとしたいという A 中学校の希望と教育的な配慮から、統制群は設けないこととした。

2. いじめ介入プログラム①の概要

プログラムの作成

夏休み期間に研究実施者が対象校を訪問し、ロールプレイの場面で提示するシナリオを対象校での事前アンケートをもとにプログラム担当教員と作成した。具体的には、無視、悪口、ばい菌扱い等のいじめの内容を入れ、生徒たちが実際に経験または見聞きしたことがあるようなストーリーを対象校の担当教員が中心となって作成した。心理教育の内容やプログラムの詳細は研究実施者が構成し、対象校の教員向けの説明書等を作成した。

事前説明及び情報共有

プログラム実施当日までに研究実施者が対象校を訪問し、第 1～3 学年それぞれの学年会に参加した。その中で各教員にプログラムについての事前説明を行った。またいじめという内容を扱うことから、各クラスでのいじめの状況についてプライバシーに配慮した上で情報を得た。実際にいじめ被害や加害の当事者である生徒についてはプログラム中に教員が様子に注意し、場合によっては声をかける等の配慮を行うこととした。

いじめ介入プログラム① 実施のプロセス	
7月	対象校担当教員との事前打ち合わせ
8月	対象校担当教員とのプログラム内容の作成
9月	対象中学校学年会における実施説明、プログラム実施のための情報交換
10月～12月	対象校担当教員による評議委員生徒への事前指導 プログラム及び効果測定の実施
2月	対象校への分析結果のフィードバック

実施期間・方法・留意点

プログラムは 2011 年 10 月から 11 月にかけて、学級単位で各 1 回 50 分、学級活動や道徳の時間を用いて行われた。生徒たちにより主体的に参加してほしいという対象校の教員の発案で、プログラムの司会や初めと終わりの挨拶を各評議委員(学級委員)の生徒たちが担当した。実施場所にはフリースペースを用い、参加生徒は椅子と筆記用具を持って集合した。正面にホワイトボードを設置し、生徒は楕円形になって座った。プログラムは、心理教育と SST の技法を用いたロールプレイから構成され、担任教員と研究実施者(臨床心理士)の 2 名で行った。心理教育は各担任教員が主に担当し、SST の技法を用いたロールプレイ

は認知行動理論を用いたスクールカウンセリング経験や小・中・高等学校における心理教育的プログラム実施経験のある研究実施者が主に担当した。また実施上の留意点として、いじめという内容を扱うために生徒がプログラム中に傷つくこと、傷ついたまま終わること等が生じないようにすることが挙げられた。そのため担任教員には、プログラム中の生徒の様子に配慮する、必要に応じて声をかける、叱る・怒鳴る等の指導は極力避ける、不快な気分になったときには手をあげて知らせるというルール等の周知等を伝えた。対象校勤務のSCからもフォローアップ等の協力を得た。さらに、ロールプレイで必要となるいじめ場面の提示にあたっては、いじめの加害者・被害者役を生徒が演じるようになるために、倫理的配慮と教育的効果を考慮した上、各評議委員の生徒たちが演じることとした。各評議委員の生徒たちは、ロールプレイ冒頭での場面提示で加害・被害者役を演じるために、教員より事前指導（1時間×2回）を受けた。その際、加害者・被害者を演じる上で生徒にかかる負担にも教員が配慮することとした。配役は評議委員生徒間の話し合いで決定されたが、被害者役をやりたがる生徒のほうが比較的多かった。加害・被害者役を演じる心理的負担が懸念されたが、いじめ防止に取り組んでいる中学校であったことや担当教員による「このプログラムは最初の場面提示の仕方が大事、評議委員が最初にふざけたり消極的であったりしたら、その後の雰囲気もそれに影響されるおそれがある」という自発的な説明等により、評議委員として熱意を持って積極的に取り組んだ生徒が多かった。プログラム実施後には、教員と研究実施者によるフォロー（シェアリング、消去動作の指導等）や放課後の振り返りが行われた。

いじめ介入プログラム① 「いじめを見た時に、止めるための行動をとれるようになる」	
1 導入（5分）	評議委員生徒によるはじめの言葉及び研究実施者の紹介
2 心理教育（10分）	担任教員による説明 ① いかなるいじめも絶対に許されない ② いじめを許さない学校づくりの重要性
3 ロールプレイ（25～30分） リーダー：研究実施者 コ・リーダー：担任教員	1) ルールの説明 ・パスや見学が可能 ・不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる 2) ストーリーの提示 ・プリントを配布して説明 ・評議委員の演技による提示 3) ストーリー内のいじめの内容についての確認 無視、菌扱い、悪口、暴力など

	<p>4) 「いじめを止める方法リスト」の作成</p> <p>いじめを止める方法について、ストーリー場面に自分がいたとしたら、どのようないじめを止める行動をとることができそうか、配布プリントに記入してもらった後、発言をしてもらう。</p> <p>出された意見を担任教員がホワイトボードに記入</p> <p>5) ロールプレイ</p> <p>この場面を見ていて止めに入る生徒D役をやりたい参加者を募る。</p> <p>生徒D役の参加者に、ホワイトボードの「いじめを止める方法リスト」の中からやってみたいものを選んでもらう。</p> <p>ロールプレイを実施する。ロールプレイ参加者がやりづらそうな場合には声をかけたり（プロンプティング）、実際にやってみせたり（モデリング）して促す。</p> <p>6) フィードバック</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイの参加者に、やってみた感想を聞く ・ロールプレイをみていた参加者から、よかった点について、さらにこうすればもっとよくなるという点について挙げてもらう。 ・必要に応じ改善点をとりいれて、2回目のロールプレイを行う。 <p>* 5) ロールプレイと6) フィードバックは配役を変えて2～3回行う。</p>
4 まとめ（5～10分）	<ul style="list-style-type: none"> ・担任教員より、プログラムでのクラスの様子についてよかった点、がんばっていた点などについてコメントする。 ・研究実施者より、フィードバックを行う。 ・プログラムや心理指標の測定への参加により不快な感情や話したいことが生じた場合には、教員やSCに話をするように伝える。
5 消去動作	<p>プログラム終了後、ロールプレイ参加者全員に集合してもらい、消去動作（こぶしに10秒ほどぐっと力を入れて握った後、ぱっと放して力を抜く×3回）を行ってもらう。</p>

いじめ介入プログラム① ロールプレイ内容

生徒A：「おはよう」

（一同無視する）

生徒B：「ねえ、今だれかなんか言った？」

生徒C：「誰も何にもいってないわよ」

生徒B：「それにしてもあのゾンビむかつくわよね。超キモい！！」

生徒A：（ゾンビってわたしのこと？と思う）

生徒C：「本当に目障りなのよね！とっとと消えてほしい」

生徒B：「あーあ、うざい」

（Aのところに行って、Aが持っているものを勝手にとる）

「あーあ、これきたない！！それにくさい！！あーいやだ！！」

（Aに投げつける）

生徒C：「いやだ、やめてよ！！へんな菌がつくじゃない、きたない、もうむかつくこんなもの」

生徒B：「本当にゾンビってめざわり！！」

（Aのところに行く）

「あんたなんか消えちゃいなさいよ！！」

（再びものを投げつける）」

*椅子、ホワイトボード等の配置、ロールプレイを円形の中心で行う。



プログラムの内容

心理教育では、教員より①いじめを許さない学校づくりの重要性と、②いかなるいじめも絶対に許されるものではないことの2点について5～10分程度の話をした。続いていじめを止める方法を学習するため、SSTの技法を取り入れたロールプレイを25分程度行った。評議委員の生徒がいじめ場面を演じて提示し、まずその場面がいじめであることをクラスの生徒達と確認した。参加生徒は、「もしあなたがこの場面を見ていたら、どんな方法でこのいじめを止められると思いますか」という質問についてワークシートに記入した。そして記入した意見の発表を行い、ホワイトボードに書き出して「いじめを止める方法リスト」を作成した。具体的には、被害者に話しかける、なぐさめる、誰かと止めに入るといった意見が多く、何もしないという意見も少数挙がった。またワークシートに具体的なセリフ（「(被害者に) 気にしないほうがいいよ」、「(加害者に) そんなことして楽しい?」、「自分がされていやなことはやめたほうがいいよ」等）を書く生徒も多かった。相手に言い返された場合を想定して（被害者を連れてその場から去る、雰囲気が変わるくならないように注意する等）考える生徒もいた。その後、リストの中から方法を選びいじめを止める役をやりたい生徒を募り、ロールプレイを実施した。その際にはほとんどの学級で自主的に手を挙げる生徒が見られた。プログラムの事前説明では、「自分のクラスは非常にお

となしい雰囲気であり、手を挙げる生徒がいないのではないかと心配する教員の声が複数聞かれていた。そのため教員との話し合いで希望者がいない学級では担任教員が指名することとし、その場合にはパスも認めた。ロールプレイの実施回数は各学級 2～3 回であり、多くの生徒にロールプレイに参加してほしいという教員の要望により、各回で止めに入る役を変更した。1 回の所要時間は 3～5 分程度であり、各回で正のフィードバックと修正のフィードバックを行った。実際の練習で選ばれた介入法は、どのクラスでも「被害者に話しかける」、「誰かと(または一人で)止めに入る」が多かった。「先生を呼びに行く」等も少数みられ、ロールプレイに教員が登場することになり学級に和やかな雰囲気が見られることもあった。「何もしない」等、望ましくない介入法はどのクラスでも選ばれなかった。練習では「被害者に話しかける(おはようと挨拶を返し、そのまま被害者と話を続ける)」、「雰囲気がわるくならないように加害者に注意する」等の方法で成功する例が多かった。この場合、加害者役の生徒からは「いじめを続ける雰囲気でなくなる」、「笑顔で正論を言われると何も言い返せない」等の感想が挙げられた。また止めに入った場合の言い方や態度によっては、加害者側との口論やけんかに発展することが多かった。その際には今のやりとりについて思うことを生徒たちに尋ね、止めようとする気持ちはよく伝わってきたことや介入の仕方によってはまた別のいじめに発展する危険性を全体で確認できるようにフィードバックを行った。稀にロールプレイで思うように実行できなかった生徒もみられ、その場合には勇気をもって前に出てチャレンジしてくれた、本人はうまくいかなかったと思っていたようだがこのような良い点が見られた等、評価するようにした。またロールプレイではどの学級でも比較的まじめに取り組む中、深刻な雰囲気をごまかすような笑いが出る、「こんなことしても仕方がない」、「先生がいじめに真面目に取り組んでいない」等、生徒が大きな声で発言する等の場面もあった。それらは極力プログラム内で扱い、「その笑いは気持ちが良い笑いかな」、「実際にやってみてわかることもあるかもしれない」、「先生は知らないところで積極的に関与している」等のフィードバックを行った。最後に、全体に対するフィードバックを教員と研究実施者が行った。教員は、見ていて良かった点を参加生徒に伝えた。研究実施者からは各回の内容を踏まえ、この時間で学習したことやロールプレイのよかった点、いかなるいじめも許されないこと等を伝えた。終了時には、プログラムや心理指標の測定への参加により不快な感情や話したいことが生じた場合には、教員や SC に話をするように伝えた。

3. 査定内容

プログラムの実施前後に在籍学級において担任教員の指示により、以下の指

標について生徒に一斉回答を求めた。

いじめの停止行動に対する自己効力感

いじめの傍観者である生徒は、いじめを止めに入る仲裁者やいじめを見てはやしたてる観衆者の立場に移行する可能性が考えられる。そこで、蔵永・片山・樋口・深田（2008）の「いじめ関連行動の測定項目」を改変したものを効果指標に用いた。誰かが仲間はずれにされている場面を見かけたら、いじめを止めたり、仲裁したりする際に必要な行動をどのくらいとることができると思うか（例：いじめている人に誰かとやめるように言う）などについてたずねるいじめ介入行動と、またいじめを傍観したり、はやしたてたりする行動をどのくらいとらないでいられると思うか（例：いじめを見てはやしたてる）などについてたずねるいじめ助長行動の抑制から成る。全14項目について5段階評定（1. 全くしない～5. かなりする）でたずねるものであり、それぞれ点数が高いほどいじめ停止行動に対する自己効力感が高いことを示す。尚、仲間はずれの場面を提示した理由として小学校高学年から中学校で、男女ともに仲間はずれのいじめが多いという滝（2013）の指摘が挙げられる。またここでは自己効力感を、「いじめを見たらそれをくい止めるために必要な行動をとることができるという信念」といった意味合いで用いている。

いじめ加害傾向

いじめの傍観者である生徒は、場合によっては加害に加わるようになる可能性も考えられる。そこで、大西ら（2009）によって作成されたいじめ加害傾向を改変したものを効果指標に用いた。具体的ないじめ（Bさんが仲間はずれにされている）場面といじめの理由を提示して、自分ならいじめに加わるとするか（1. しない～4. する）について4段階評定でたずねるものであり（例：「いつも自分勝手なので、こらしめたいから」ということがいじめの理由である場合、一緒に無視すると思いますか）、点数が高いほど加害傾向が高いことを示す。

尚、査定に用いるいじめ場面として仲間はずれを選んだのは、先述のように男女ともに仲間はずれや無視といったいじめの場面の経験が多いこと（滝, 2013）によるものである。

いじめ否定の規範意識

大西ら（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、いじめに対する個人規範をたずねた。具体的ないじめ行動等についての評価（1. とてもよいと思う～7. すごくまずいと思う）を7段階評定でたずねるものであり（例：気に入らない人をみんなが無視すること、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）、点数が高いほどいじめ否定の規範意識が強いことを示す。

学年・クラス・出席番号

本プログラム実施前後の変化を分析する際に必要な情報となる。出席番号は、データの対応をとるために用いたが、クラス名簿等は入手せず、研究実施者に個人の特定はできないようにした。

実施前と実施後の査定は、それぞれプログラム実施日の前日と当日の帰りのホームルームで各担任教諭により実施された。査定は全参加者に対して行い、記入もれのない 495 名を分析対象とした。尚、対象校より、限られた時間内での回答を可能にするために質問項目数の削減を求められたため、やむを得ず数を限定し、研究目的に沿った項目を優先して採用した。

4. 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、対象校の校長の同意を得た。対象校校長と教員に対しては、事前にこの研究によって得られる便益と、考えうるリスクを起こさないための方法や対応が備えられていることを説明した。対象者となる生徒については、保護者向けの説明と同意のための文書を作成したが、本プログラムは授業の一環であり学校行事として行うことを理由に、対象校の判断によって同意書は不要とされた。そのため、本研究については教員から生徒に事前に説明が行われ、参加したくない意思を示すことが自由であることを生徒に周知した上で実施することとした。また心理査定についてはデータの取り扱い（研究目的のみの利用、個人情報保護、教員に個人の回答は知らされない等）や学業成績とは無関係であること、不参加の自由を生徒に周知し、回答することをもって同意とみなした。

尚、本研究は早稲田大学倫理委員会による倫理審査を受け、研究実施の承認を得て実施された。

結果

1. いじめ停止行動に対する自己効力感の因子分析

495 名の実施前のデータを用い、いじめ停止行動のうちの、いじめ介入行動に対する自己効力感 6 項目に対し、その構造を探るために主因子法、プロマックス回転による因子分析を行ったところ、3 因子が抽出された。その結果を Table 1 に示す。第 1 因子は、「なぐさめる」、「そばにいる」などの項目で構成されたため、「支持行動」と命名した。第 2 因子は、「誰かとやめろという」などの項目で構成されたため、「仲裁行動」と命名した。第 3 因子は、「先生に言う」の 1 項目で構成されたため、「報告行動」と命名した。またいじめ助長行動の抑制に

対する自己効力感8項目に対して同様の分析を行ったところ、3因子が抽出された。その結果を Table2 に示す。第1因子は、「おもしろがる」、「はやしたてる」などの項目で構成されたため、「観衆行動」と命名した。第2因子は、「なにもしない」、「見て見ぬふり」などの項目で構成されたため、「傍観行動」と命名した。第3因子は、「仲間はずれをされている子にかかわらないようにする」と「仲間はずれをしているほうに同調する」という2項目から構成された。これについて心理学を専攻とする大学院生のグループで検討した結果、仲間はずれをされている被害者にかかわらないという行動は、仲間はずれにしている加害者に類似した行動とも考えられることから「同調行動」と命名した。尚、因子負荷量のカットオフポイントは0.50以上とした。

Table 1 いじめ介入行動に対する自己効力感の因子分析結果
(主因子法・プロマックス回転)

項目	F1	F2	F3
支持 ($\alpha = .855$)			
仲間はずれにされている人をなぐさめる。	0.849	0.081	-0.07
仲間はずれにされている人のそばにいる。	0.842	-0.029	0.02
仲間はずれにされている人の話を聞く。	0.696	0.012	0.092
仲裁 ($\alpha = .740$)			
誰かとやめるように言う。	-0.028	0.828	0.055
ひとりでやめるように言う。	0.108	0.633	-0.019
報告			
先生に言う。	0.029	0.123	0.578
因子間相関			
	F2	0.687	
	F3	0.604	0.751

Table 2 いじめ助長行動の抑制に対する自己効力感の因子分析結果
(主因子法・プロマックス回転)

項目	F1	F2	F3
観衆 ($\alpha = .876$)			
見て楽しむ。	0.962	0.050	-0.096
おもしろがる。	0.864	0.071	0.016
そばではやしたてる。	0.540	-0.149	0.358
傍観 ($\alpha = .801$)			
何もしない。	0.016	0.805	-0.128
ただ見ている。	0.038	0.764	0.032
見て見ぬふりをする。	-0.042	0.645	0.275
同調 ($\alpha = .608$)			
仲間はずれにされている人とかかわらないようにする	-0.025	0.195	0.603
仲間はずれをしているほうに同調する。	0.237	-0.084	0.593
因子間相関		F	0.196
		2	
		F	0.615
		3	0.399

2. いじめ加害傾向の因子分析

実施前のデータを用い、いじめ加害傾向の全 11 項目に対し、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行ったところ、3 因子が抽出された。その結果を Table3 に示す。第 1 因子は、「こらしめたいから」、「自分が困らされたから」などの項目で構成されたため、「制裁型」と命名した。第 2 因子は、「反応が楽しいから」、「すっきりするから」などの項目で構成されたため、「享楽型」と命名した。第 3 因子は、「叱られているから」、「動作が遅いから」などの項目で構成されたため、「異質性排除型」と命名した。尚、「清潔にしていないから」という 1 項目は、抽出された 3 因子いずれに対しても同程度の因子負荷量を示したため、分析対象からは除外した。尚、因子負荷量のカットオフポイントは 0.50 以上とした。

Table 3 いじめ加害傾向の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項目	F1	F2	F3
制裁（ $\alpha = .857$ ）			
Bさんがいつも自分勝手なので、こらしめたいから	0.894	0.124	0.153
Bさんはうそつきで、自分たちが何度も困らされたから	0.861	0.006	0.025
Bさんは他の子をいじめたことがあり、いじめられる気持ちを知るべきだから	0.688	-0.235	0.251
そうでもしないと、Bさんが自分の性格の悪さに気がつかないから	0.666	0.046	0.004
Bさんが髪や服装を清潔にしていないから	0.301	0.223	0.243
享楽（ $\alpha = .799$ ）			
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	-0.110	0.904	0.026
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	0.142	0.717	0.005
そうすると自分たちの気分がすっきりするから	-0.013	0.490	0.251
異質性排除（ $\alpha = .764$ ）			
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	0.005	-0.047	0.820
Bさんはみんなと違って、動作が遅いから	0.031	0.150	0.575
Bさんは服装がみんなと違って変だから	-0.029	0.213	0.542
因子間相関			
	F2	0.562	
	F3	0.561	0.669

3. プログラム効果の検討

プログラム中の心理教育の内容についてはプログラムの目的に合わせて事前に計画されていた。しかし、担任教諭の判断により、実施当時に学級で生じていた、いじめとは関係のない問題に関するものを優先せざるをえない学級が2クラスあった。それらの学級では、心理教育に配分されていた時間で学級独自の問題が取り上げられたために、本研究のために用意されていた心理教育の内容が扱われなかった。そこで、計画されたプログラムの効果を検証するために、以下の分析では心理教育が計画された通りに行われた13クラス430名を対象とし、心理教育の内容が異なる2学級のデータを除外した。

いじめ介入プログラム①による実施効果の分析結果をTable4に示す。

いじめ停止行動に対する自己効力感への効果

いじめ停止行動に対する自己効力感 6 因子の各平均値を用い実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、全ての因子において有意な差が認められた。実施後は、実施前に比べていじめ介入行動およびいじめ助長行動の抑制に対する自己効力感の得点が有意に高くなっており、仮説 1 は支持された。

いじめ加害傾向への効果

いじめ加害傾向 3 因子の各平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、全ての因子において有意な差が認められた。実施後は、実施前に比べて加害傾向の得点が有意に低くなっており、仮説 2 は支持された。

いじめ否定の規範意識への効果

いじめ否定の規範意識の合計得点を用い実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、有意な差が認められた。実施後は、実施前に比べていじめ否定の規範意識の得点が有意に高くなっており、仮説 3 は支持された。

Table4 プログラム①の効果 (M , 下段は SD)

全体 ($N=430$)				
	pre	post	t 値	
介入行動				
支持	2.77	3.41	-14.417	***
	1.00	1.08		
仲裁	2.48	3.17	-10.583	***
	1.24	1.26		
報告	2.69	3.46	-8.124	***
	1.87	1.32		
助長行動の抑制				
観衆	3.81	4.15	-8.308	***
	0.99	0.96		
傍観	2.90	3.56	-13.140	***
	0.99	1.08		
同調	3.44	3.89	-9.809	***
	0.93	0.96		
加害傾向				
享楽	1.56	1.45	4.371	***
	0.63	0.60		
異質性排除	1.58	1.45	4.938	***
	0.61	0.59		
制裁	2.50	2.11	11.280	***
	0.85	0.85		
規範意識	38.82	41.36	-9.675	***
	7.55	8.05		

*** $p < .001$

4. いじめ否定の規範意識の高低による実施前比較

いじめ否定の規範意識の高低による実施前比較及びプログラム効果に関する分析結果を Table5 に示す。

いじめ否定の規範意識と、いじめ停止行動に対する自己効力感

いじめ否定の規範意識 pre 得点の標準偏差 ($SD=7.54$) を用いて、平均値 (=38.81) から上下 1 SD をカットオフポイントとして、それより上をいじめ規範意識高群 ($n=81$, $M=48.09$), 下を低群 ($n=75$, $M=27.03$) として抽出し

た。この2群といじめ停止行動に対する自己効力感6因子の各平均値を用いて独立したサンプルの t 検定を行ったところ、いじめ規範意識高群のほうが、いじめ介入行動およびいじめ助長行動の抑制に対する自己効力感が有意に高くなっており（「支持行動」($t(154)=-8.06, p<.001$)、「仲裁行動」($t(154)=-5.07, p<.001$)、「報告行動」($t(154)=-6.53, p<.01$)、「観衆行動」($t(154)=-10.21, p<.001$)、「傍観行動」($t(154)=-2.76, p<.01$)、「同調行動」($t(154)=-7.66, p<.001$)），仮説4は支持された。

いじめ否定の規範意識と、いじめ加害傾向

いじめ否定の規範意識の高低による2群といじめ加害傾向3因子の各平均値を用い、独立したサンプルの t 検定を行ったところ、いじめ規範意識高群のほうがいじめ加害傾向が有意に低くなっており（「制裁型」($t(154)=6.56, p<.001$)、「享楽型」($t(154)=9.87, p<.001$)、「異質性排除型」($t(154)=8.61, p<.001$)），仮説5は支持された。

Table5 プログラム①の効果/規範意識 (M, 下段は SD)

(実施前後の有意確率はt検定による)						
	規範低群 (n=75)			規範高群 (n=81)		
	pre	post		pre	post	
介入行動						
支持	2.11	2.48	**	3.32	3.95	***
	0.87	0.96		1.00	1.05	
仲裁	1.98	2.49	***	2.80	3.36	***
	0.94	1.07		1.06	1.12	
報告	1.99	2.49	**	3.22	4.02	***
	1.01	1.22		1.32	1.14	
助長行動の抑制						
観衆	3.03	3.31	**	4.37	4.64	**
	0.90	1.02		0.74	0.71	
傍観	2.77	3.11	**	3.23	3.81	***
	0.96	1.08		1.10	1.13	
同調	2.88	3.18	**	3.94	4.38	***
	0.91	0.93		0.83	0.77	
加害傾向						
享楽	2.08	2.00		1.18	1.14	
	0.76	0.74		0.31	0.35	
異質性排除	2.02	1.97		1.24	1.19	
	0.68	0.63		0.43	0.48	
制裁	2.77	2.50	**	1.97	1.81	*
	0.84	0.83		0.69	0.75	
規範意識	27.03	30.40	***	48.08	48.17	
	3.58	6.64		0.82	2.17	

*p<.05

**p<.01

***p<.001

5. いじめ否定の規範意識の高低によるプログラム効果の検討(Table5)

いじめ否定の規範意識といじめ停止行動に対する自己効力感

プログラムの効果について、いじめ否定の規範意識の高低による2群間に差があるかを検討するために分析を行った。いじめ否定の規範意識の高低による2群間でpre得点に有意な差が認められたため、吉田(2006)の指摘に従い、各尺度得点を用いてpre得点を共変量、post得点を従属変数として共分散分析を

行ったところ5因子において群の主効果が有意であり、規範意識高群の post 得点のほうが高くなっていた。「支持行動」($F(1, 153)=21.969, p<.001$), 「仲裁行動」($F(1, 153)=5.870, p<.05$), 「報告行動」($F(1, 153)=26.404, p<.001$), 「傍観行動」($F(1, 153)=55.638, p<.001$), 「同調行動」($F(1, 153)=30.096, p<.001$)。

「観衆行動」においては、共分散分析の条件を満たさなかったため、いじめ否定の規範意識高・低×プログラム実施前後の2要因混合分散分析を行ったところ、群及び時期の主効果が有意であり、交互作用は有意でなかった(群： $F(1, 154)=133.23, p<.001$, 時期： $F(1)=15.14, p<.001$)。よって、仮説6は部分的に支持された。

いじめ否定の規範意識といじめ加害傾向

各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ、2因子において群の主効果が有意であった(「享楽」： $F(1, 153)=13.126, p<.001$), 「異質性排除」： $F(1, 153)=19.502, p<.001$)。制裁型においては、群の主効果は有意でなかったため、両群のデータを用いて対応のある t 検定を行ったところ、実施前よりも実施後のほうが有意に低くなっていた($t(156)=3.862, p<.001$)。よって、仮説7は部分的に支持された。

いじめ否定の規範意識低群の変化

いじめ規範意識低群を対象に、いじめ否定の規範意識の合計得点を用いて実施前と実施後で対応のある t 検定を行ったところ、有意な差が認められ($t(75)=-5.132, p<.001$)、仮説8は支持された。

6-1. 性別による実施前比較 (Table6)

性別といじめ停止行動に対する自己効力感

全データを対象に、男女2群といじめ停止行動に対する自己効力感6因子の pre 得点各平均値を用いて独立したサンプルの t 検定を行ったところ、「支持行動」, 「報告行動」, 「観衆行動」および「同調行動」において女子生徒のほうが、男子生徒よりも得点が有意に高くなっていた(「支持行動」($t(427)=-2.869, p<.05$), 「報告行動」($t(427)=-3.014, p<.01$), 「観衆行動」($t(427)=-3.446, p<.01$), 「同調行動」($t(427)=-2.200, p<.05$))。

性別といじめ加害傾向

全データを対象に、男女2群といじめ加害傾向3因子の pre 得点各平均値を用いて独立したサンプルの t 検定を行ったところ、「享楽型」において女子生徒のほうが男子生徒よりも得点が有意に低くなっていた($t(426.755)=3.648, p<.001$)。

性別といじめ否定の規範意識

全データを対象に、男女2群といじめ否定の規範意識の合計得点を用いて独

立したサンプルの t 検定を行ったところ、女子生徒のほうが男子生徒よりも得点が有意に高くなっていた ($t(426.312)=-4.563, p<.001$)。

性別といじめ否定の規範意識の高低

いじめ否定の規範意識の高低による 2 群について、それぞれ男女の人数をカウントしたところ、規範意識高群は男子生徒が 28 名、女子生徒が 53 人であった。また規範意識低群は男子生徒が 57 名、女子生徒が 18 名であった。

Table6 性別と各 pre 得点 (M , 下段は SD)

	男性	女性	
	$n=267$	$n=222$	
介入行動			
支持	2.74	2.95	*
	1.00	0.98	
仲裁	2.48	2.54	
	1.05	1.41	
報告	2.46	3.05	**
	1.23	2.25	
助長行動の抑制			
観衆	3.60	4.00	**
	1.03	0.98	
傍観	2.93	2.95	
	1.01	0.95	
同調	3.36	3.58	*
	0.94	0.94	
加害傾向			
享楽	1.67	1.46	***
	0.63	0.57	
異質性排除	1.58	1.47	
	0.58	0.59	
制裁	2.50	2.44	
	0.83	0.88	
規範意識	35.95	40.66	
	10.07	6.98	

* $p<.05$

** $p<.01$

*** $p<.001$

6-2. 性別によるプログラム効果の検討(Table7)

性別といじめ停止行動に対する自己効力感

プログラムの効果について、心理教育の有無による 2 クラスを除いたデータを用いて男子生徒および女子生徒それぞれ対応のある t 検定を行ったところ、すべての因子において有意な差が認められた。

さらにプログラムの効果について、性別による 2 群間に差があるかを検討するために心理教育の有無による 2 クラスを除いたデータを用いて分析を行った。先の分析で 2 群間の pre 得点に有意な差が認められたため、吉田 (2006) の指摘に従い、各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として共分散分析を行ったところ「支持行動」において群の主効果が有意であり（「支持行動」($F(1, 426)=10.339, p<.01$)、女子生徒の post 得点のほうが高くなっていた。「報告行動」および「仲裁行動」においては、共分散分析の条件を満たさなかったため、性別×プログラム実施前後の 2 要因混合分散分析を行ったところ、「報告行動」においては群及び時期の主効果が有意であり、交互作用は有意でなかった（群： $F(1, 427)=19.461, p<.001$ 、時期： $F(1)=65.104, p<.001$ ）。「仲裁行動」においては時期の主効果が有意であり、交互作用は有意でなかった（時期： $F(1)=115.138, p<.001$ ）。いじめ助長行動の抑制に対する自己効力感 3 因子においては、共分散分析を行ったところ有意な差は認められなかった。

性別といじめ加害傾向

プログラムの効果について、心理教育の有無による 2 クラスを除いたデータを用いて男子生徒および女子生徒それぞれ対応のある t 検定を行ったところ、すべての因子において有意な差が認められた。

さらに心理教育の有無による 2 クラスを除いたデータの各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ、全ての因子において群の主効果が有意であり（「享楽」： $(F(1, 426)=4.245, p<.05)$ 、「異質性排除」： $(F(1, 426)=6.021, p<.05)$ 、「制裁」： $(F(1, 426)=4.442, p<.05)$ ）、女子生徒の post 得点のほうが低くなっていた。

性別と、いじめ否定の規範意識

プログラムの効果について、心理教育の有無による 2 クラスを除いたデータを用いて男子生徒および女子生徒それぞれ対応のある t 検定を行ったところ、有意な差が認められた。

さらに心理教育の有無による 2 クラスを除いたデータのいじめ否定の規範意識の合計得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ群の主効果が有意であり（ $F(1, 426)=4.506, p<.05$ ）、女子生徒の post 得点のほうが高くなっていた。

Table7 プログラム①の効果/性別 (M, 下段は SD)

実施前後の有意確率は t 検定による

	男子生徒 (n=229)			女子生徒 (n=200)		
	pre	post		pre	post	
介入行動						
支持	2.80	3.38	***	3.07	3.82	***
	1.40	1.50		1.50	1.67	
仲裁	2.54	3.16	***	2.52	3.34	***
	1.14	1.21		1.49	1.46	
報告	2.45	3.22	***	3.01	3.77	***
	1.25	1.31		2.36	1.27	
助長行動の抑制						
観衆	3.65	4.24	***	3.99	4.47	***
	0.98	1.73		0.98	1.49	
傍観	2.89	3.68	***	2.90	3.76	***
	1.02	1.52		0.94	1.47	
同調	3.34	3.91	***	3.53	4.05	***
	0.93	1.22		0.94	1.06	
加害傾向						
享楽	1.75	1.63	**	1.51	1.39	**
	0.86	0.81		0.79	0.73	
異質性排除	1.72	1.60	**	1.59	1.42	***
	0.84	0.78		0.74	0.73	
制裁	2.68	2.35	***	2.64	2.18	***
	1.41	1.47		1.39	1.38	
規範意識	36.39	38.68	***	39.85	42.59	***
	9.08	10.14		8.52	8.49	

** $p < .01$ *** $p < .001$

7-1. 学年による実施前比較 (Table8)

学年といじめ停止行動に対する自己効力感

全データを対象に、各学年といじめ停止行動に対する自己効力感6因子の pre 得点各平均値を用いて一元配置分散分析を行ったところ、「報告行動」および「仲裁行動」において有意な差が認められた（「報告行動」： $F(2, 492)=3.651, p < .05$, 「仲裁行動」： $(F(2, 492)=6.864, p < .01)$ ）。多重比較の結果、「報告行動」にお

いては 2 年生よりも 3 年生の得点のほうが有意に高くなっていた。また「仲裁行動」においては 2 年生よりも 1 年生および 3 年生の得点のほうが有意に高くなっていた。いじめ助長行動の抑制に対する自己効力感においては、すべての因子において有意な差は認められなかった。

学年といじめ加害傾向

全データを対象に、各学年といじめ停止行動に対する自己効力感 6 因子の pre 得点各平均値を用いて一元配置分散分析を行ったところ、有意な差は認められなかった。

学年といじめ否定の規範意識

全データを対象に、各学年といじめ否定の規範意識の合計得点を用いて一元配置分散分析を行ったところ、有意な差は認められなかった。

Table8 学年と各 pre 得点 (M , 下段は SD)

	1 年	2 年	3 年	
	$n=172$	$n=162$	$n=161$	
介入行動				
支持	2.90 1.09	2.71 0.94	2.88 0.91	
仲裁	2.67 1.04	2.23 0.99	2.66 1.53	①③>②
報告	2.76 1.32	2.43 1.19	2.96 2.55	③>②
助長行動の抑制				
観衆	3.80 1.04	3.80 0.96	3.93 0.93	
傍観	3.03 1.08	2.81 0.96	2.96 0.89	
同調	3.46 1.00	3.42 0.91	3.54 0.89	
加害傾向				
享楽	1.59 0.64	1.60 0.61	1.55 0.58	
異質性排除	1.56 0.63	1.56 0.57	1.46 0.55	
制裁	2.53 0.89	2.43 0.84	2.45 0.83	
規範意識	39.11 7.67	38.90 7.51	39.03 7.19	

7-2. 学年によるプログラム効果の検討(Table 9)

学年といじめ停止行動に対する自己効力感

プログラムの効果について、心理教育の有無による 2 クラスを除いたデータを用いて各学年それぞれに対応のある t 検定を行ったところ、3 年生における「報告行動」を除いた各学年のすべての因子において有意な差が認められた。

さらにプログラムの効果について、3 学年の群間に差があるかを検討するために分析を行った。先の分析で pre 得点に有意な差が認められたため、吉田 (2006)

の指摘に従い、各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として共分散分析を行ったところ、2 因子において群の主効果が有意であり、1 年生の post 得点のほうが 2 年生に比べて高くなっていた。「傍観行動」($F(2,426)=8.235, p<.001$)、「同調行動」($F(2,426)=5.873, p<.01$)。「観衆行動」、「支持行動」、「仲裁行動」、「報告行動」においては、共分散分析の条件を満たさなかったため、学年×プログラム実施前後の 2 要因混合分散分析を行った。「観衆行動」においては時期の主効果が有意であり、交互作用は有意でなかった(時期： $F(1)=61.058, p<.001$)。「支持行動」においては、時期及び群の主効果が有意であった(時期： $F(1)=186.447, p<.001$ ，群： $F(2,427)=7.450, p<.01$)。また交互作用が有意であったため($F(2)=4.736, p<.01$)，単純主効果の検定を行ったところ実施後における群の単純主効果が有意であった($F(2)=11.06, p<.001$)。多重比較の結果、実施後において 1 年生のほうが 2・3 年生に比べて得点が高くなっていた。「仲裁行動」においては、時期及び群の主効果が有意であった(時期： $F(1)=95.988, p<.001$ ，群： $F(2,427)=12.825, p<.001$)。また交互作用が有意であったため($F(2)=3.309, p<.05$)，単純主効果の検定を行ったところ実施前及び実施後における群の単純主効果が有意であった(実施前： $F(2)=5.22, p<.01$ ，実施後： $F(2)=14.64, p<.001$)。多重比較の結果、実施前において 1 年生のほうが 2 年生に比べて得点が高くなっていた。また実施後において 1 年生のほうが 2・3 年生に比べて得点が高くなっていた。「報告行動」においては、時期及び群の主効果が有意であった(時期： $F(1)=52.455, p<.001$ ，群： $F(2,427)=3.924, p<.05$)。また交互作用が有意であったため($F(2)=3.570, p<.05$)，単純主効果の検定を行ったところ実施前及び実施後における群の単純主効果が有意であった(実施前： $F(2)=3.24, p<.05$ ，実施後： $F(2)=4.92, p<.01$)。多重比較の結果、実施前において 3 年生のほうが 2 年生に比べて得点が高くなっていた。また実施後において 1 年生のほうが 2 年生に比べて得点が高くなっていた。

学年といじめ加害傾向

プログラムの効果について、心理教育の有無による 2 クラスを除いたデータを用いて各学年それぞれに対応のある t 検定を行ったところ、3 年生における「享楽」及び「異質性排除」を除いた各学年のすべての因子において有意な差が認められた。

さらに各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として共分散分析を行ったところ、「制裁」において群の主効果が有意であり

($F(2,426)=5.865, p<.01$)，1 年生の post 得点のほうが 3 年生に比べて低くなっていた。「享楽」及び「異質性排除」においては共分散分析の条件を満たさなかったため、学年×プログラム実施前後の 2 要因混合分散分析を行った。「享楽」においては時期の主効果が有意であった($F(1)=13.430, p<.001$)。また交互作用

が有意であったため ($F(2)=3.543, p<.05$), 単純主効果の検定を行ったところ実施後における群の単純主効果が有意であった($F(2)=3.37, p<.05$)。多重比較の結果, 実施後において1年生のほうが3年生に比べて得点が低くなっていた。「異質性排除」においては時期の主効果が有意であった。($F(1)=19.222, p<.001$) また交互作用が有意であったため ($F(2)=3.459, p<.05$), 単純主効果の検定を行ったところ有意な差は認められなかった。

学年といじめ否定の規範意識

プログラムの効果について, 心理教育の有無による2クラスを除いたデータを用いて各学年それぞれに対応のある t 検定を行ったところ, 各学年において有意な差が認められた。

いじめ否定の規範意識合計得点を用いて pre 得点を共変量, post 得点を従属変数として共分散分析を行ったところ群の主効果が有意であり

($F(2,426)=9.327, p<.001$), 1年生の post 得点のほうが2・3年生に比べて高くなっていた。

Table9 プログラム①の効果/学年 (M, 下段は SD, 実施前後の有意確率は t 検定による)

	1 年			2 年			3 年		
	n=172			n=161			n=97		
	pre	post		pre	post		pre	post	
介入行動									
支持	3.03	3.86	***	2.82	3.39	***	2.88	3.41	***
	1.41	1.48		1.48	1.71		1.47	1.54	
仲裁	2.72	3.63	***	2.28	2.91	***	2.62	3.11	*
	1.13	1.57		1.05	1.03		1.85	1.16	
報告	2.77	3.71	***	2.45	3.31	***	3.02	3.32	
	1.31	1.31		1.21	1.36		3.14	1.20	
助長行動の抑制									
観衆	3.79	4.40	***	3.80	4.28	***	3.84	4.37	**
	1.05	1.44		0.97	1.73		0.94	1.73	
傍観	3.03	3.97	***	2.81	3.42	***	2.81	3.76	***
	1.09	1.39		0.96	1.44		0.83	1.66	
同調	3.46	4.14	***	3.42	3.82	***	3.39	3.95	***
	1.00	1.09		0.91	1.17		0.86	1.18	
加害傾向									
享楽	1.64	1.46	***	1.63	1.52	*	1.64	1.62	
	0.97	0.88		0.69	0.67		0.79	0.75	
異質性排除	1.70	1.48	***	1.63	1.54	*	1.64	1.55	
	0.91	0.91		0.67	0.63		0.79	0.67	
制裁	2.72	2.20	***	2.51	2.16	***	2.83	2.57	***
	1.55	1.55		1.06	1.06		1.58	1.68	
規範意識	38.36	42.11	***	38.09	39.80	***	37.19	38.68	**
	9.25	9.26		8.61	9.35		9.09	10.24	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

7-3. 2 学年によるプログラム効果の検討(Table9)

1・2 年生といじめ停止行動に対する自己効力感

プログラムの効果について、田中・山際（1992）の指摘に従い 1・2 年生と 3 年生の参加生徒数のアンバランスを考慮して、1 年生と 2 年生の 2 群間に差があるかを検討するために分析を行った。先の分析で pre 得点に有意な差が認め

られたため、吉田（2006）の指摘に従い、各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として共分散分析を行ったところ、4 因子において群の主効果が有意であり、1 年生の post 得点のほうが高くなっていた。（「支持行動」 $(F(1, 330)=14.120, p<.001)$ 、「仲裁行動」 $(F(1, 330)=12.961, p<.001)$ 、「傍観行動」 $(F(1, 330)=15.231, p<.001)$ 、「同調行動」 $(F(1, 330)=10.313, p<.01)$ 。

「報告行動」においては有意な差は認められなかった。「観衆行動」においては、共分散分析の条件を満たさなかったため、学年×プログラム実施前後の 2 要因混合分散分析を行ったところ時期の主効果が有意であり、交互作用は有意でなかった（時期： $F(1)=55.120, p<.001$ ）。

1・2 年生と加害傾向

各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ、「異質性排除」において群の主効果が有意であり $(F(1, 330)=4.949, p<.05)$ 、1 年生の post 得点のほうが低くなっていた。「制裁」においては有意な差は認められなかった。「享楽」においては共分散分析の条件を満たさなかったため、学年×プログラム実施前後の 2 要因混合分散分析を行ったところ時期の主効果が有意であり $(F(1)=21.220, p<.001)$ 、交互作用は有意でなかった。

1・2 年生といじめ否定の規範意識

いじめ否定の規範意識合計得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として先と同様の分析を試みたところ、共分散分析の条件を満たさなかった。そのため学年×プログラム実施前後の 2 要因混合分散分析を行ったところ時期の主効果が有意であった（時期： $F(1)=91.324, p<.001$ ）。また交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ実施後における群の単純主効果が有意であった $(F(1, 331)=7.45, p<.01)$ 。実施後においては 1 年生のほうが、得点が高くなっていた。

考察

1. いじめ停止行動に対する自己効力感の因子分析

因子分析の結果、いじめ介入行動の 6 項目は、被害者にはたらきかける「支持行動」、自分がいじめを止めに入る「仲裁行動」、教員等の大人にはたらきかける「報告行動」の 3 つに分類された。またいじめ助長行動の 8 項目は、「観衆行動」、「傍観行動」、「同調行動」の 3 つに分類された。1 つまたは 2 つの項目で構成される因子は項目数の削減により生じたものであり、因子の分かれ方は他のものとは明らかに違う性質を示している。

いじめ介入行動の3因子のうち「仲裁行動」は森田・清永（1994）の指摘した、いじめを止めようとする仲裁者がとる行動に該当すると考えられる。また餅川（2011）は、いじめの後で被害者をなぐさめたりする者を援護者、いじめを見た時に教員に連絡する等の行動により間接的にいじめを止めようとする者を抑制者としており、これらの行動がそれぞれ「支持行動」、「報告行動」に該当すると考えられる。「支持行動」や「報告行動」は、仲裁者の行動のように直接いじめをとめるものではないが、被害者をなぐさめる、教員に報告しておくなど、被害者の傷つきやいじめの深刻化をくい止めるのに役立つ可能性のある行動にあたる。またいじめ助長行動の抑制の3因子のうち「観衆行動」は、森田・清永（1994）の分類ではいじめをおもしろがってはやしたてる観衆者の行動に、「傍観行動」は見て見ぬふりをする傍観者の行動にそれぞれ該当すると考えられる。また「同調行動」は、「仲間はずれをしているほうに同調する」、「仲間はずれにされている人にかかわらないようにする」の2項目で構成されている。本研究では「仲間はずれ」をいじめの例に挙げて調査を行っており、本研究で見いだされた「同調行動」は、森田・清永（1994）の分類における観衆者の行動（例：仲間はずれをおもしろがって是認する）とも、傍観者の行動（例：被害者がその場においても特に声もかけないが、仲間はずれにしているつもりもない）とも異なっている。積極的にいじめをする加害者の行動（例：被害者にだけわざと声をかけない、被害者を仲間はずれにするよう他の生徒たちによびかける等）にも該当しない。しかし、加害者の立場に同調する、被害者にかかわらないようにするなどの「同調行動」をとる者の立場は、意図的に被害者を仲間はずれにしている可能性がある点で森田・清永（1994）の分類による加害者や観衆者の立場に近い。他方で「(被害者に) かかわらない」という行動は、いじめを見ても何もしないという傍観者の行動に近いものとなっている。

傍観者は、一般に「どうしたらいいかわからない」、「かかわりたくない」、「自分がいじめられたくない」等の理由から、いじめを見ても何もしないで見えぬふりをする行動をとる者と考えられている。しかし本研究の結果からは傍観者の中には、行動的にはいじめを見てもなんの介入もしない傍観者に分類されるが、心理的には加害者に同調している者も存在する可能性が示唆された。いじめが深刻化していく背景には仲間との同調があることも指摘されている（竹村・高木，1988）。ロールプレイで学習したスキルを、生徒が実際の場面で用いやすくするためには、いかなるいじめも許さないという心理教育も併せてプログラムを実施することがいじめの減少に有効であると考えられる。

2. いじめ加害傾向の因子分析

因子分析の結果、11項目は「制裁型」、「享楽型」、「異質性排除型」の3つに

分類された。これは、大西ら（2009）が得た結果とは異なっている。大西らの研究では、これら 11 項目は因子分析の結果、「異質性排除・享樂的いじめ加害傾向」と「制裁的いじめ加害傾向」の 2 つに分類されており、本研究では除外された「髪や服装を清潔にしていないから」という 1 項目は後者に分類されている。本研究でえられた結果は、大西らの「異質性排除・享樂」が二つに分かれたと考えられる。井上・戸田・中松（1986）はいじめをその理由により「異質性排除」、加害者のストレス発散や遊び目的の「不条理」、被害者に非があるとする「こらしめ」の 3 つに分類しており、本研究の結果はこれと一致する。

また、「清潔にしていないから」という 1 項目は抽出された 3 因子いずれに対しても同程度の因子負荷量を示していた。清潔でないという加害理由は、「不潔であることは良くないので避けてよい（制裁）」、「不潔であることを理由にいじめたおもしろがる（享樂）」、「皆と違って不潔だから避ける（異質性排除）」というように、それぞれの特徴をもつものであるとも考えられる。よって、「清潔でない」という要素は、いじめられて当然と思われやすい、いじめて楽しむ対象となりやすい、またみんなと違うからという理由でいじめられやすいという可能性も否定できない。

3. プログラム効果の検討

いじめ停止行動に対する自己効力感への効果

t 検定による分析の結果、実施後は、実施前に比べていじめ介入行動およびいじめ助長行動の抑制に対する自己効力感の得点が有意に高くなっていることが示された。これは、本プログラムの実施によって、いじめを見た場合にいじめ停止につながる何らかの行動をとることに生徒たちが自信を感じるようになった可能性を示している。いじめ停止行動はロールプレイで扱っている部分であり、実際にプログラム内で出された意見やロールプレイで練習することが多かったのは、被害者に声をかける、誰かと止める、一人で止める、先生に言う等であった。これらはそれぞれいじめ停止行動の「支持行動」、「仲裁行動」、「報告行動」に該当する。クラス単位の実施や実際に自分がやってみること、またクラスメイトによるモデリングによってプログラムの 1 回の実施でも十分な学習効果が得られた可能性がある。

「支持行動」のような被害者を気づかう行動をとる者の存在が、被害者の支えになる例は少なくない（奥地，2007）。「仲裁行動」は、仲裁者（森田・清水，1994）の行動に相当し、いじめの抑制につながるものである。また松浦（2001）は、被害者の 6 割が友達にいじめを止めてほしいと考えているという調査結果を得ており、「支持行動」や「仲裁行動」の学習は被害者のニーズにも合致している。また「報告行動」は、報告の対象である教員との関係が大きくかわる

行動である。生徒と教員との関係によっては、「先生に言ってもなにも変わらない」、「チクッたと思われる」等の理由で生徒が教員にいじめを伝えないことが予想される。そのため、「報告行動」は教員に伝えないよりも伝えるほうにメリットがあると生徒が判断する場合に起こりうる行動である。いじめの問題に関しては、本プログラムを通して教員がいじめを許さない態度やいじめに取り組む姿勢を積極的に示すことで、生徒の教員に対する信頼感が増し、「報告行動」に対する自己効力感が高まったことも考えられる。さらに、本プログラムの実施によって「観衆行動」、「同調行動」、「傍観行動」をとらないでいる自信が高まったことは、いじめを助長させる行動が抑制される可能性を示している。特に、傍観者がいじめを深刻化させるという森田（1990）の指摘を考慮すると、介入行動だけでなく助長行動の抑制に対する自己効力感も高まったことは、本プログラムの実施がいじめ場面への介入行動の促進に有効であったことを示唆する。

いじめ加害傾向及びいじめ否定の規範意識への効果

*t*検定による分析の結果、実施後は、実施前に比べて加害傾向が低くなり、いじめ否定の規範意識は強くなっていた。これにより、本プログラムが、いじめ否定の規範意識の強化と加害傾向の低下という効果をもつことが認められた。大西らは、学級のいじめに否定的な集団規範が、異質性排除・享乐的いじめと制裁的いじめの加害傾向を抑制する効果を持つことを見出している（大西他，2009）。本研究においては、本プログラムの実施によっていじめ否定の規範意識が高まり、加害傾向が抑制された可能性がある。また教員及び評議委員の生徒が積極的にプログラムの実施にかかわったことにより、参加生徒が自分たちの問題として捉えやすくなったことで、より本プログラムの効果が得られたことも考えられる。

4. いじめ否定の規範意識の高低による実施前比較

いじめ否定の規範意識と、いじめ停止行動に対する自己効力感

*t*検定による分析の結果、いじめ否定の規範意識が強い生徒のほうが、いじめ介入行動といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感が高いことが示された。規範意識低群の生徒は、いじめが起きてもそれに介入せずに見て見ぬふりをする可能性が高い。特にいじめ介入行動の平均値や標準偏差を見ると、規範意識低群のうち7割弱の生徒が1（：全くしない）～3（：どちらともいえない）のいずれかの回答をしていることがわかる。それに対して規範意識高群の生徒は、いじめが起きた時に見て見ぬふりをせず、止めに入る等の行動をとる可能性が高い。いじめを抑制するためには、介入スキルの学習と併せていじめ否定の規範意識を強化する教育も有効であると考えられる。

森田（1988）は多くの傍観者のなかでいじめが進行していく構造を、いじめに対して止めに入ったり否定的な反応を示したりする「仲裁者」層を欠いたまま4層（「加害者」、「被害者」、「観衆者」、「傍観者」）へと収斂していく過程とした。森田（1988）の指摘する仲裁者となりうる生徒は、本研究ではいじめ否定の規範意識やいじめ停止行動に対する自己効力感が高い生徒と考えられる。対象校では深刻な事態であるようないじめはないと認知されており、他校でいじめ被害にあった生徒の転入の受け入れもしていた。そのような学校の雰囲気であったために、いじめ否定の規範や停止行動に対する自己効力感を強く意識する生徒が一定数いたことが考えられる。深刻ないじめが存在するような状況下では、森田（1988）の指摘のように仲裁者にあたるような生徒はより少なくなる可能性がある。いじめを未然に防ぐだけでなく、起きてしまったいじめのエスカレートや深刻化を防ぐための教育や指導も重要であろう。

いじめ否定の規範意識と、いじめ加害傾向

t 検定による分析の結果、いじめ否定の規範意識が強い生徒のほうが、「制裁型」、「享楽型」、「異質性排除型」のいずれのいじめにも加わらない傾向にあることが示された。これは、それぞれの生徒がいじめに対してはつきりとした善悪の意識を持ち、学級のいじめに否定的な集団規範への意識を強く持つことがいじめの加害傾向を低減させるという大西（2007）の研究と同様の結果となっている。これにより、いじめに加わる傾向を減少させるためには、個人または集団において、いじめは許されないという規範意識を強化することが有効であるといえる。

また、大西ら（2009）の研究では異質性排除や享楽が目的のいじめのほうが、制裁的いじめよりもいじめに否定的な学級規範の影響を受けやすいという結果を得ており、本研究でも同様の結果が得られている。大西らはその理由として、異質性排除や享楽が目的のいじめのほうがいじめとして認識されやすいことを挙げているが、本研究の結果からは次の可能性も指摘できる。そもそもいじめ否定の規範意識が強い生徒は正義やルールを重んじるという傾向をもっていることが想定される。そのため、制裁型のいじめは正義感によって抑制されるばかりでなく、ルールを破った者への罰として集団維持のために認められる可能性もあり、制裁型は他に比べて値が高めであるとも考えられる。

5. いじめ否定の規範意識とプログラム効果の検討

いじめ否定の規範意識といじめ停止行動に対する自己効力感

分析の結果、観衆行動以外のすべての因子においていじめ規範意識低群よりも高群のほうが、実施後は、実施前に比べていじめ介入行動およびいじめ助長行動の抑制に対する自己効力感の得点が有意に高くなっていることが示された。

このことは、高群のほうが本プログラムの効果があらわれやすい可能性を示している。いじめ否定の規範意識が強い生徒は本プログラムに対してある程度のレディネスを持ち、普段自分が考えていたことを望ましいことと認識できるために、行動に自信が持ちやすいことが考えられる。竹内・武井・東條（2015）は、いじめ場面を見たときにいじめの仲裁に入る、被害者を助ける等の行動に移しやすいのは、それが正しいと思う、または自分には解決できるだけの力があると判断した場合であることを指摘している。そのため、いじめ否定の規範意識が強い生徒のほうが学習したスキルを実行できるという自己効力感も高まりやすく、よりプログラムの効果も得られた可能性がある。「観衆行動」については両群に同程度の効果が認められた可能性が示されたことから、いじめを見てはやしたてるといった顕著に加害者側に加勢するような行動はいじめ否定の規範意識が弱い生徒も、強い生徒と同様にプログラムの実施によってとらなくなることを示唆された。

いじめ否定の規範意識と加害傾向

分析の結果、いじめ否定の規範意識低群よりも高群のほうが、実施後は、実施前に比べて享楽型及び異質性排除型の加害傾向が低くなっていた。享楽型や異質性排除型は、許されないようなひどいじめであると判断されやすい内容から成る。高群においては、本プログラムに対するレディネスにより、このようないじめにはいかなる理由があろうと加わるべきではないと、低群よりも強く学習された可能性がある。また制裁型においては、両群で実施後は実施前に比べて加害傾向が低くなっていた。制裁型は正義のいじめともよばれ、仕返しや懲らしめとして許容される場合がある。正義やルールを重んじるからこそ、高群においても制裁型は許容される危険性があるが、本プログラムを通していかなるいじめも許されないというルールが生徒たちに学習されたことで、制裁型の加害傾向が低下するという効果が得られたと考えられる。制裁型のいじめは、いじめと気づかれぬまま深刻化する危険性もあり、本プログラムの効果が認められたことを踏まえて、今後の対応や支援方法がさらに検討される必要がある。

いじめ否定の規範意識低群の変化

いじめ否定の規範意識高群の生徒は、pre 得点が高いためにシーリング効果によって数値に変化が見られなかったことが予想されたため、いじめ否定の規範意識低群を対象に t 検定を行った結果、低群では実施後は、実施前に比べていじめ否定の規範意識が強くなっていた。規範意識が弱い生徒に対しては、それを強める教育を優先することがいじめの介入に効果的であると考えられる。本プログラムを通して生徒がいじめ否定の規範を強く意識するようになることは、同時にいじめの減少につながることも期待できる。

6-1. 性別による実施前比較

性別といじめ停止行動に対する自己効力感

「支持行動」、「報告行動」、「観衆行動」および「同調行動」において女子生徒のほうが、男子生徒よりも得点が有意に高くなっていた。女子生徒のほうが「支持行動」および「報告行動」をとることができると思っており、また「観衆行動」および「同調行動」をとらないでいることができると思っていることが示された。

米里（2001）はいじめ見聞時の態度に関する調査で、男子生徒よりも女子生徒のほうが「介入」の割合が多くなっていることを報告しているが、その詳細については明らかにされていない。いじめ介入行動に関する本研究の結果からは、女子生徒は日常生活でいじめの場面を見た際、「支持行動」や「報告行動」によっていじめに介入する行動をとることができると思っている傾向にあることが考えられる。「報告行動」については教師によるいじめの発見が困難な場合があることがこれまで問題視されているが、少なくとも男子生徒よりは女子生徒のほうが教員にいじめの事実を報告する傾向にあることが示唆された。いじめを止めに入る「仲裁行動」については同様の値となっており、男女ともに積極的にとれる行動ではないことが推察される。

また米里（2001）は、いじめを見た時の「面白がり」の態度について女子生徒よりも男子生徒のほうが、割合が多くなっていることを報告している。本研究のいじめ助長行動の抑制における「観衆行動」も女子のほうが高い得点となっており、いじめを見てはやしたてたりおもしろがったりする行動は女子生徒よりも男子生徒のほうが多い傾向にある可能性が示された。さらに米里（2001）は「不干涉」の割合も男子生徒よりも女子生徒のほうが多いことを報告しているが、本研究の「傍観行動」をみると男女とも同様の値となっている。「同調行動」は女子生徒のほうが高い得点となっていることから、本研究の結果からは加害者側に同調するような行動は女子生徒のほうがとらない可能性が高いが、なにもしない「傍観行動」については男女に差は見られないと言える。

性別といじめ加害傾向

「享楽型」において女子生徒のほうが男子生徒よりも得点が有意に低くなっていた。塚本（1999b）は、いじめたときの気持ちについて性別ごとにまとめ、「おもしろかった」という回答が男子生徒のほうに多く見られたことを報告している。また「観衆行動」においても男子生徒のほうが女子生徒よりもとる可能性が示されていることから、男子生徒のほうが「おもしろいから」という理由でいじめを見てはやしたてたり、いじめに加わったりする危険性が高いことも考えられる。

性別といじめ否定の規範意識

いじめ否定の規範意識については、女子生徒のほうが男子生徒よりも得点が高い有意に高くなっていた。女子生徒よりも男子生徒のほうが、気に入らない人を無視する、悪口を言う等のいじめに対する許容度が高く、仲間以外の者に対する排他性が強いのかかもしれない。また男子生徒のほうが加害者に対して「やめるように注意する」等の行動をとることをまずいと思っている可能性もある。加害者にいじめを注意することは、加害者側との敵対や自分が被害者になるというリスクも伴う。男子生徒のいじめでは「たたく・ける」という身体的暴力や「物を壊される」等のいじめが女子の2倍程度生じているとする報告（滝，1999）もあることから、かかわることで自分がいじめられたくない保身の気持ちが男子生徒のほうが高いことも考えられる。これらについては今後の詳細な検討も求められる。

性別といじめ否定の規範意識の高低

いじめ否定の規範意識の高低による2群について、規範意識高群は男子生徒が28名（35%）、女子生徒が53名（65%）であった。それに対し規範意識低群は男子生徒が57名（76%）、女子生徒が18名（24%）となっている。星野（1999）は、中学生を対象に加害者の性別についての調査を行い、被害男子生徒に対する加害者は男子生徒が多いが、被害女子生徒に対する加害者は女子生徒だけでなく一定数の男子生徒も含まれることを報告している。いじめ否定の規範意識が低い者は男子生徒のほうが多いという本研究の結果と、男子生徒の加害者は男子生徒も女子生徒もいじめる傾向にある（星野，1999）ことから、いじめの深刻化を防ぐには加害男子生徒に着目することも有効であろう。またいじめ否定の規範意識が強い者は女子生徒のほうが多い。いじめに関する指導を学級で行う場合には、このような女子生徒がクラスの規範意識の形成に主体的に取り組んでくれることも期待できる。

6-2. 性別によるプログラム効果の検討

性別といじめ停止行動に対する自己効力感

分析の結果、「支持行動」において女子生徒のほうが実施後の得点が高くなっていた。このことは、プログラムの実施により被害者のそばにいる、話をきく等の行動を女子生徒のほうがさらにとれるようになる可能性を示している。塚本（1999b）は、いじめた時の気持ちについて、女子生徒のほうが被害者に対して「かわいそう」と感じる傾向にあることを報告している。プログラムを通して、被害者に対するかわいそうという感情が引き起こされ、被害者のために自分にできる行動をさらにとろうと思うようになったことも考えられる。

「報告行動」や「仲裁行動」、またいじめ助長行動の抑制に対する自己効力感

3 因子においては男女間に有意な差が認められなかったことから、同程度のプログラム効果が期待できる可能性がある。

性別といじめ加害傾向

分析の結果、すべての因子において女子生徒のほうが実施後の得点が低くなっていた。加害傾向は男子生徒・女子生徒のいずれも得点が低い傾向にあるが、女子生徒のほうがプログラムの実施により「享楽」、「異質性排除」、「制裁」いずれの理由によっても加害に加わらなくなる可能性が示された。プログラムの実施によって女子生徒のほうが傍観者から加害を促進する立場に移行しなくなることが期待できるかもしれない。

性別と、いじめ否定の規範意識

分析の結果、プログラムの実施後は女子生徒のほうがいじめ否定の規範意識が強くなっていた。いじめ停止行動に対する自己効力感や加害傾向の分析結果をあわせると、プログラムの効果は男子生徒よりも女子生徒のほうに大きく表れることが考えられる。大西（2007）は、中学生にとっていじめは自分に対するクラスメイトの評価を下げたまで実行するものではないと述べている。プログラムの実施後に、このような女子生徒によっていじめを認めない学級の雰囲気醸成が促進される可能性もある。

7-1. 学年による実施前比較

学年といじめ停止行動に対する自己効力感

分析の結果、「報告行動」においては2年生よりも3年生の得点のほうが有意に高くなっていた。いじめの事実を「先生に言う」という行動は、教員と生徒の間に信頼関係が形成されているときに生じやすい行動と考えられ、2年生に比べると3年生のほうが生徒と学年教員の間に信頼関係が築かれていた可能性もある。またいじめ介入行動の3年生の各平均値を見ると、3つのうち「報告行動」が最も高い値となっており、いじめを見た時に少なくとも先生に言うという行動であればとることができると思っている生徒が多いことも考えられる。

また「仲裁行動」においては2年生よりも1年生および3年生の得点のほうが高くなっていた。止めに入るという「仲裁行動」が、3つのうち最もとりづらいつと思われる行動であり、本研究においては3学年のうち2年生が「仲裁行動」を最もとりづらいつと感じている可能性が示されたが、因子の各平均値を見ると6因子のうち「仲裁行動」が3学年ともに最も低い値となっている。渡辺（2015b）は、中学校は同調傾向が高まる時期であることを指摘している。いじめを止めに入る人が少ない学級では、いじめを止めるという行動は同調に反する。また目立つことはしたくないという心理もはたらくことが想定される。止めに入った場合には加害者と対立するリスクや自分がいじめに巻き込まれるリスクも伴

う。これらの理由から、中学生にとって「仲裁行動」は最もとりづらい行動であることが考えられる。森田（2001）は、中学生では学年が上がるにつれて仲裁者の割合が減ることを報告しており、学年差については今後さらなる検討が望まれる。

いじめ助長行動の抑制に対する自己効力感については、すべての因子において差は認められなかった。森田（2001）は、小学校5年生から中学校3年生を対象とした調査から学年が上がるにつれて傍観者も多くなることを報告しているが、本研究の結果からは中学生ではどの学年の生徒も比較的いじめを見てもなにもしないという傾向にある可能性が示された。平均値を見ると各学年で3因子のうち最も低いのは「傍観行動」であった。いじめを見たときに加害者側を支持するような行動（「観衆行動」や「同調行動」）はとらないことができて、ただ見ているだけでなにもしないという「傍観行動」はとってしまいやすい生徒がいることが考えられる。

学年といじめ加害傾向

分析の結果、全ての因子において有意な差は認められなかった。平均値を見るとどの学年においても「享楽」や「異質性排除」よりも「制裁」のほうが高くなっている。その理由として制裁型のいじめのほうがからしめの意味合いで許容されやすいこと、過去に自分が現在の被害者からいじめられていたような場合には、仕返しや被害者の気持ちをわからせるという意味合いも含めて自分もいじめに加わりやすくなることが考えられる。傍観者である生徒も、制裁型のいじめの場合には心理面では加害者を支持する立場をとったり、無視・仲間はずれのいじめの場合には加害者の立場に移行したりする危険性もあるかもしれない。

学年といじめ否定の規範意識

分析の結果、いじめ否定の規範意識に有意な差は認められなかった。星野（2001）は「多少悪いことでも、おもしろければやってしまう人が多い」という規範意識が低い学級や「先生にかくれて悪いことをするのは、簡単だと思っている人が多い」という逸脱への許容度が大きい学級では、いじめ加害を経験している生徒の割合が大きいことを報告している。本研究におけるいじめ否定の規範意識は、気に入らない人にいじわるをする、加害者に注意する（逆転項目）等の内容から構成されるが、これらの意識の低さがいじめ加害者の発生に加担することが想定される。本研究の結果からは、学年を問わずこのような意識を強化する生徒指導が望まれると言える。

8-2. 学年によるプログラム効果の検討

学年といじめ停止行動に対する自己効力感

分析の結果、「傍観行動」および「同調行動」において2年生よりも1年生の生徒のほうがプログラムの効果が認められた可能性が高いことが示された。このことは、プログラムの実施により1年生のほうがいじめをただ見ている、加害者に同調する等の行動をとらなくなる可能性を示している。森田（2001）は中学校では学年が上がるにつれて傍観者が増加する傾向にあることを報告したが、この傾向と同様に、学年が下である1年生のほうが傍観行動の減少というプログラム効果も得られやすいかもしれない。しかし3年生と1・2年生の間に有意な差は認められておらず、2年生が最も低い値となっていることから、傍観行動に対するプログラムの効果は2年生に最も得られにくかったと考えられる。これは「同調行動」においても同様に認められており、2年生の場合はいじめを助長する危険性のある傍観や同調に対するプログラム効果が得られにくかった可能性がある。しかし結果を対象校にフィードバックした際、プログラムを協働して実施した教員より「3年生になるとさすがにわかっている」という声も聞かれていた。たとえば3年生の場合には「ただ見ているほうが楽」という気持ちに変わりはないのだが、体験したプログラムの内容を考慮すると「傍観すべきではないという前提で回答すべき」というような社会的望ましさが回答に影響した可能性もある。この点については発達的な視点も入れたさらなる検討が求められよう。「観衆行動」においては学年間に差が認められなかったことから、これらについては全学年に同程度のプログラム効果が得られやすい可能性が示された。「傍観行動」や「同調行動」に比べると「観衆行動」は加害者側へ加勢する傾向が強いため、とるべきでない行動として学習されやすかったことが考えられる。

「支持行動」においては2・3年生よりも1年生のほうにプログラム効果があらわれやすい可能性が示された。1年生のほうがプログラムの実施により被害者のそばにいる、話をきく等の行動をさらにとれるようになったことが考えられる。渡辺（2015b）は小学校から中学校にかけて、グループ形成がチャムグループに移行しすべての友達が仲良しとは言えないという排他性をもつようになると述べている。2・3年生のほうがクラスメイトの誰に対してもなぐさめる等の行動をとるわけではなく、いじめの被害者が自分の仲間であるかどうかの判断によることも考えられる。そのために、1年生のほうが「支持行動」に対するプログラム効果が得られやすかった可能性もある。「仲裁行動」においてはどの学年においても実施前よりも実施後のほうが高い値となっていたが、pre得点は1年生のほうが2年生に比べて高くなっており、またpost得点は1年生のほうが2・3年生に比べて高くなっていった。竹川（1999）は、小学校5年生から中学校3

年生にかけて学年が進むにつれて正義感がそのまま行為として現れなくなる傾向があると述べている。本研究ではプログラムの実施前後においていじめを止めに入る「仲裁行動」は2・3年生よりも1年生のほうがとりやすい可能性が示されており、2・3年生の間には有意な差は認められていないことから、1年生と2・3年生の間に差があることが想定される。竹川（1999）の指摘のように2・3年生のほうが、正義感といじめを止めに入るという行動が結びつきづらいう可能性があり、その背景には止めに入りづらい雰囲気や止めに入ることによって生じるリスク等があることも考えられる。しかしまた別の可能性として2・3年生のほうがいじめの解決策として「止めに入る」という行動を有効なものと考えていないことも挙げられる。また本研究の結果からは1年生のほうが3年生よりも「仲裁行動」に対するプログラム効果が認められたことも示唆されており、学年差については引き続き検討することが望まれる。「報告行動」においてはpre得点について3年生のほうが2年生に比べて高くなっており、またpost得点については1年生のほうが2年生に比べて高くなっていた。3年生は実施前後で有意な差が認められず、pre得点が他の学年に比べて高いことから前後で変化しづらかったことが考えられる。1年生は、2年生に比べるとプログラムの実施によっていじめを先生に伝えるという行動をとりやすくなったことが示唆されており、1年生のほうが教員との信頼関係が強いためにこのような差が生じた可能性もある。しかしプログラム効果について1年生のほうが2年生よりも高い傾向にあることは、他の因子（「傍観行動」、「同調行動」、「支持行動」）でも認められており、これらの学年差についてはさらなる検討が必要であろう。

学年といじめ加害傾向

分析の結果、「享楽」及び「制裁」において3年生よりも1年生の生徒のほうがプログラムの効果が認められた。この2因子について3年生では実施前後で有意な差が認められなかったことから、3年生のなかには、反応がおもしろい、気分がすっきりする等の理由による享楽型のいじめやこらしめや仕返しの意味合いが強い制裁型のいじめは、多少は許されると思っている生徒がいることも考えられる。また仕返しやこらしめの意味合いが強いいじめの場合、被害者がいじめられているのを見ておもしろいと感じる、気分がすっきりする等の体験が生じることも考えられ、「享楽」と「制裁」の2つは連動しやすい可能性もある。本研究からは3年生よりも1年生のほうがプログラムの実施により「享楽」及び「制裁」の加害傾向が低下し、プログラムの効果がえられやすいことが示されたが、他の指標と同様に学年差についてさらなる検討が望まれる。また2要因混合分析の結果、「異質性排除」においては2年生及び3年生に実施前後で有意な差が認められなかった。先にも述べたが渡辺（2015b）が指摘したチャム

グループの形成による仲間以外の者に対する排他性が関連することも考えられ、仲間意識から異質性排除型のいじめが許容される危険性も視野に入れるべきであろう。

学年といじめ否定の規範意識

分析の結果、いじめ否定の規範意識においても1年生の post 得点のほうが2・3年生よりも高くなっており、1年生の生徒のほうでプログラムの効果が認められた。本研究の結果からも、いじめ否定の規範意識が強いことが、いじめを傍観せず介入行動をとれるようになるためには重要であることが示唆されている。規範意識を育成し、傍観行動の減少や介入行動の増加につなげるためには本研究におけるプログラムを1年生のうちから実施することも有効であるかもしれない。

他の指標でも1年生のほうで他の2学年よりもプログラム効果が認められたことを示すものが多く、1回のプログラム実施によって得られる効果は、1年生に最も大きい可能性が示唆された。

7-3. 2学年によるプログラム効果の検討

1・2年生といじめ停止行動に対する自己効力感

分析の結果、「支持行動」、「仲裁行動」、「傍観行動」および「同調行動」において2年生よりも1年生の生徒のほうでプログラムの効果が認められた可能性が高いことが示された。このことは、プログラムの実施により1年生のほうで被害者のそばにいる、いじめを止めに入る等の行動をとれるようになり、いじめをただ見ている、加害者に同調する等の行動をとらなくなる可能性を示している。また「支持行動」においても1年生のほうでプログラムの実施により被害者のそばにいる、話をきく等の行動をさらにとれるようになり、「同調行動」においては加害者に同調する行動をとらなくなる可能性が示された。「観衆行動」および「報告行動」においては学年間に差が認められなかったことから、これらについては両学年に同程度のプログラム効果が得られやすく、「支持行動」、「仲裁行動」、「傍観行動」および「同調行動」については1年生のほうでプログラム効果があらわれやすいことが考えられる。

1・2年生といじめ加害傾向

分析の結果、「異質性排除」において2年生よりも1年生の生徒のほうでプログラムの効果が認められた可能性が高いことが示された。プログラムの実施により1年生のほうで自分たちとは違うという理由でいじめには加わらなくなる可能性を示している。また「享楽」および「制裁」においては、両学年に同程度のプログラム効果があらわれやすい可能性が示唆された。

1・2年生といじめ否定の規範意識

分析の結果、実施後においては1年生の得点のほうが2年生よりも高くなっており、いじめ否定の規範意識においても1年生の生徒のほうがプログラムの効果が認められた可能性が高いことが示された。8-2で得られた結果からも、本研究におけるプログラムを1年生のうちから実施することが有効である可能性が考えられる。

いじめ介入プログラム①の成果と課題

プログラム①はいじめ否定の規範意識の強化、スキルの獲得や加害傾向の低減等の可能性をもつことが示された。このことは、いじめを見た時に傍観したりいじめに加わったりする傾向の抑制につながることを期待できる。この成果を支えたのは、教員との協働による対象校生徒の実情に合ったプログラムの作成や実施、学校全体におけるいじめに取り組む姿勢、生徒たちの積極性であったと考えられる。また、その後の生徒会行事であるいじめ防止集会で、プログラムの内容が生徒の発言でも取り上げられたことも、効果を示すものといえよう。

追記

効果測定に用いた質問項目のうち、1のいじめの原因帰属に関する項目は、回答内容に「人（被害者）による」、「状況による」等の書き込みが複数見られたため、本研究の分析対象からは除外した（研究2-1で改変して採用）。4のいじめ否定の規範意識に関して学級の規範をたずねる項目については、個人の規範と同様の回答をしている（しかしいいかげんに回答したとは思われない）ものや、学級の規範をたずねる欄に欠損値が多いものが見られたため、分析対象から除外した。

要約

いじめはその深刻さが指摘されており，学校現場での対応が求められている問題である。いじめの減少困難や助長の要因として傍観者が挙げられており，傍観者層の多寡は，被害者の多寡と最も強い有意な相関を示すことが見出されている（森田，1990）。本研究では中学生を対象としたいじめの減少を目的とする心理教育的プログラム（いじめ介入プログラム）を開発し，その効果の検討を行った。プログラムは，いかなるいじめも容認されないとする心理教育と，いじめへの介入スキルの学習から構成された。プログラムの所要時間は授業1回分であり，対象校生徒の実情に合った内容を用いての，SSTの技法に基づくロール・プレイングを含むものであった。事前・事後分析の結果、本研究で開発されたいじめ介入プログラムは，いじめ停止行動に対する自己効力感といじめ否定の規範意識の増加，いじめ加害傾向の減少に一定の効果をもつことが示された。またいじめを減少させるためには，いじめ否定の規範意識の強い生徒にはいじめに介入するためのスキルの学習が，いじめ否定の規範意識の弱い生徒にはスキルの学習と同時にいじめ否定の規範意識を強化する指導・支援を行うことが有効である可能性が示された。

キーワード：いじめ，傍観，心理教育的プログラム，規範意識，中学校

第3章 第2節

研究1－2 いじめ介入プログラム①の効果検証

—教員主導による実施—

目的

研究1－1においては、いじめ介入プログラム①を開発し、A 中学校の生徒を対象にプログラムを実施することによりその効果を検討した。本研究においてはさらに2校の中学1年生を対象にプログラムを実施し、その効果について検証することを目的とする。

佐藤ら（2009）は学校場面で心理教育的プログラムを行う際の実施者について、教員が実施する場合にはプログラムの普及や効果の持続等のメリットがあることを指摘している。そこで、本研究においては担任教員を主なプログラム実施者とし、効果の検討を行う。

<統計解析にかける主な研究仮説>

仮説1：いじめ介入プログラム①の実施前よりも実施後のほうが、いじめ介入行動に対する自己効力感は高くなる。

仮説2：いじめ介入プログラム①の実施前よりも実施後のほうが、制裁型いじめ加害傾向は低くなる。

仮説3：いじめ介入プログラム①の実施前よりも実施後のほうが、いじめ否定の規範意識は高くなる。

仮説4：対象校は異なるが、いじめ介入プログラム①の効果に差はない。

方法

1. 対象者

A 中学校及びB 中学校において、第1学年の生徒を対象にプログラム①を実施した。研究1－1においてプログラム①の効果が認められたため、3年後に再びA 中学校において実施し、またA 中学校と同じ市内であるが地区の異なるB 中学校においても実施することで、プログラムの効果を検証した。A 中学校で

は1年生5学級（男子59名，女子93名）152名，B中学校では1年生4学級（男子65名，女子67名）の132名がプログラムに参加した。

2. プログラムの概要

2014年10月から11月にかけて，A中学校及びB中学校において事前準備や方法等は研究1-1とほぼ同様に行われた。プログラム実施者については，研究1-1でクラス担任教員は主として心理教育のみを行っていた。本研究においてはロールプレイの進行もクラス担任教員が主として行い，研究実施者はホワイトボードへの記入やロールプレイの補佐，必要に応じた進行に関するプロンプや最後のまとめ（5分）を担当した。特に研究実施者に求められた役割は，最後のまとめで実際のロールプレイの様子をふまえた上でのコメント及び総括を行うことであった。

3. プログラムの内容

研究1-1と同じ内容で構成された。両中学校において「いじめを止める方法リスト」には被害者に話しかける，なぐさめる，誰かと止めに入るといった意見や具体的なセリフが多く挙げられた。何もしないという意見も少数あった。プログラム中のロールプレイで練習に選ばれた介入法で多かったのは，「積極的に被害者と話す」，「被害者をその場から連れ出す」，「被害者の気持ちを考えてやめるように言う」等であった。

また本研究においては教員がリーダーを務めたため，研究実施者は随時，時間配分や次の内容についてアドバイスをを行った。また教員によってはロールプレイの進行で正のフィードバック（良かったところを挙げてもらう）を行わずに修正のフィードバック（「どこを直したらいいと思う？」等）から行ってしまいうことがあった。そのような場合には教員が進行を間違えたというように生徒に受け取られないよう注意しながら（「その前に，見ていて良かったところを挙げてもらうのも良いかもしれませんが？」と介入する等），正のフィードバックも行ってもらった。

4. 査定内容

実施前と実施後の査定は，在籍学級においてそれぞれプログラム実施日の前日と当日の帰りのホームルームで各担任教諭により実施された。査定は全参加者に対して行い，記入もれのないもの（A中学校：143名，B中学校：123名）を分析対象とした。尚，対象校より，限られた時間内での回答を可能にするために質問項目数の削減を求められたため，やむを得ず数を限定し，研究目的に沿った項目を優先して採用した。

査定は全参加者に対して行い、記入もれのないもの（A 中学校：148 名，B 中学校：127 名）を分析対象とした。

いじめの停止行動に対する自己効力感・いじめ介入行動

蔵永ら（2008）を参考に筆者が作成した。誰かが仲間はずれにされている場面を見かけたら、それを止めたり，仲裁したりする際に必要な行動をどのくらいとることができると思うか（例：いじめている人に誰かとやめるように言う）などについて 5 段階評定（1. まったくとらない～5. かなりとる）でたずねるものであり，6 項目 3 因子から成る。研究 1-1 において本尺度を用いた際，欄外に「場合による」という記述のある回答があったため，「(クラスの〇さんが仲間はずれにされています。) あなたは，今まで〇さんに何かいやなことをされたことはありませんが，〇さんはあなたの好きなタイプの人ではありません。(もしあなたが，〇さんが仲間はずれにされている場面を見かけたら…)」という教示を加えた。それぞれ点数が高いほどいじめ停止行動に対する自己効力感が高いことを示す。

制裁型いじめ加害傾向

研究 1-1 で用いたいじめ加害傾向のうち，制裁型いじめに関する項目を用いた。具体的ないじめ（B さんが仲間はずれにされている）場面といじめの理由を提示して，自分ならいじめに加わると思うか（1. しない～4. する）について 4 段階評定でたずねるものであり（例：「いつも自分勝手なので，こらしめたいから」ということがいじめの理由である場合，一緒に無視すると思いますか），4 項目から成る。上記と同様に「(クラスの〇〇さんが仲間はずれにされています。) あなたは，今まで〇〇さんに何かいやなことをされたことはありませんが，〇〇さんはあなたの好きなタイプの人ではありません。(もしあなたが，〇〇さんが仲間はずれにされている場面を見かけたら…)」という教示を加えた。点数が高いほど加害傾向が高いことを示す。

いじめ否定の規範意識

大西ら（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，いじめに対する個人規範をたずねた。具体的ないじめ行動等についての評価（1. とてもよい～7. すごくまずい）を 7 段階評定でたずねるものであり（例：気に入らない人をみんなが無視すること，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），点数が高いほどいじめ否定の規範意識が強いことを示す。

学年・クラス・出席番号

プログラム実施前後の変化を分析する際に必要な情報となる。出席番号は，データの対応をとるために用いたが，クラス名簿等は入手せず，研究実施者に個人の特定はできないようにした。

5. 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、研究1-1と同様に対象校の校長の同意を得た。対象校校長と教員に対しては、事前にこの研究によって得られる便益と、考えうるリスクを起ささないための方法や対応が備えられていることを説明した。対象者となる生徒については、保護者向けの説明と同意のための文書を作成したが、本プログラムは授業の一環であり学校行事として行うことを理由に、対象校の判断によって同意書は不要とされた。そのため、本研究については教員から生徒に事前に説明が行われ、参加したくない意思を示すことが自由であることを生徒に周知した上で実施することとした。また心理査定についてはデータの取り扱い（研究目的のみの利用、個人情報保護、教員に個人の回答は知らされない等）や学業成績とは無関係であること、不参加の自由を生徒に周知し、回答することをもって同意とみなした。

尚、本研究は早稲田大学倫理委員会による倫理審査を受け、研究実施の承認を得て実施された。

結果

1. いじめ介入プログラム①ープログラム効果の検討

いじめ介入行動に対する自己効力感

プログラム①による実施効果の分析結果を Table10・11 に示す。いじめ介入行動に対する自己効力感3因子の各平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、両中学校で全ての因子において有意な差が認められた。実施後は、実施前に比べていじめ介入行動に対する自己効力感の得点が有意に高くなっていた。

制裁型いじめ加害傾向

プログラム①の効果について制裁型いじめ加害傾向の平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、両中学校で有意な差が認められた。実施後は、実施前に比べて制裁型いじめ加害傾向の得点が有意に低くなっていた。

いじめ否定の規範意識

プログラム①の効果についていじめ否定の規範意識の平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ B 中学校において有意な差が認められ、実施後は、実施前に比べていじめ否定の規範意識の得点が有意に高くなっていた。A 中学校では有意な差は認められなかった。

Table10 プログラム①の効果 (M, 下段は SD)

A 中学校 (N=143)				
	pre	post	t 値	
介入行動				
支持	3.10	3.50	-5.736	***
	0.99	0.99		
仲裁	2.62	3.05	-5.945	***
	0.96	0.97		
報告	2.96	3.50	-5.655	***
	1.30	1.27		
加害傾向				
制裁	2.01	1.85	3.777	***
	0.76	0.78		
規範意識	41.17	42.11	-1.633	
	6.53	7.52		

*** $p < .001$

Table11 プログラム①の効果 (M, 下段は SD)

B 中学校 (N=123)				
	pre	post	t 値	
介入行動				
支持	2.99	3.56	-7.453	**
	0.84	0.91		
仲裁	2.70	3.39	-7.668	***
	0.99	1.05		
報告	2.94	3.88	-8.646	***
	1.20	1.07		
加害傾向				
制裁	1.95	1.78	3.037	**
	0.66	0.73		
規範意識	39.45	42.59	-5.884	**
	7.01	7.33		

** $p < .01$ *** $p < .001$

2. いじめ介入プログラム①—中学校群とプログラム効果の検討

いじめ介入行動に対する自己効力感

プログラム①の効果について 各中学校の 2 群間に差があるかを調べるために各尺度の pre 得点を用いて t 検定を行ったところ、「いじめ否定の規範意識」において有意な差が見られた。そこで介入行動に対する自己効力感の各尺度得点を用いて実施前の得点を共変量、実施後の得点を従属変数として共分散分析を行ったところ、「仲裁行動」において群の主効果が有意であった ($F(1,262)=8.650, p<.01$)。「報告行動」においては、共分散分析の条件を満たさなかったため、中学校 2 群×プログラム①実施前後の 2 要因混合分散分析を行ったところ、時期の主効果が有意であった (時期: $F(1)=105.597, p<.001$)。また交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ実施後における群の単純主効果が有意であった ($F(1,263)=6.76, p<.01$)。

制裁型いじめ加害傾向

制裁型いじめ加害傾向得点を用いて実施前の得点を共変量、実施後の得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ、有意な差は認められなかった。

いじめ否定の規範意識

いじめ否定の規範意識得点を用いて実施前の得点を共変量、実施後の得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ、群の主効果が有意であった ($F(1,263)=6.744, p<.05$)

考察

1. いじめ介入プログラム①—プログラム効果の検討

いじめ介入行動に対する自己効力感

両中学校においてプログラム①実施前よりも実施後のほうが、いじめ介入行動に対する自己効力感は高くなっており、研究 1-1 と同様の結果となっている。主にプログラム進行を行ったのは研究 1-1 では研究実施者であったが、本研究においては担任教員であった。ロールプレイにおいては、「いじめの場面に介入する」というターゲットとなる行動が明確に示されていた。また実施時にロールプレイの練習で扱われたものも「(止めに入り)相手の気持ちを考えるように伝える」、「いじめの理由を聞く」、「被害者に声をかける」等、同様となっていた。尚、A 中学校では 2011 年より内容の異なるいじめ防止プログラムが継続的に実施されており、本研究においてプログラムを実施した教員のうち、実施経験が複数回あった教員が 5 名中 2 名、B 中学校では 4 名中 1 名 (A 中学校より異動) であった。他の教員は初めての実施であり、研究実施者の事前説

明や他学級実施時の見学によりプログラムの目的や意図を理解した上で実施に臨んだ。実施の際には研究実施者がサポートし、必要に応じてアドバイスをを行ったことも教員が安心してプログラムを主導できる要因となったことも考えられる。これらのことから、実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、いじめを見た時になんらかの介入行動をとりやすくなるという効果は得られる可能性が高いと考えられる。

制裁型いじめ加害傾向

両中学校において実施前よりも実施後のほうが、制裁型いじめ加害傾向は低くなっており、これも研究1-1と同様の結果であった。制裁型いじめ加害傾向の低下には「いかなるいじめも許されない」と生徒に伝える心理教育の部分が主に影響していると考えられる。また担任教員が行う心理教育と研究実施者が行う最後のまとめの2点についても、研究1-1と本研究では共通していた。どちらにおいても「いかなるいじめも許されない」という点が強調されており、それにより制裁型いじめ加害傾向が低下した可能性もある。

いじめ否定の規範意識

いじめ否定の規範意識については、実施前後でB中学校において有意な差が認められ、A中学校では有意な差は認められなかった。pre得点の平均値を見ると、A中学校よりもB中学校のほうが有意に低い得点となっており、post得点には両校に大きな差は見られない。A中学校ではもともと値が高めであったために事前事後で変化しづらかった可能性もある。

2. いじめ介入プログラム①—中学校群とプログラム効果の検討

いじめ介入行動に対する自己効力感

A中学校よりもB中学校のほうが、実施後は、実施前に比べて「仲裁行動」及び「報告行動」の得点が有意に高くなっていた。このことはB中学校のほうがプログラム①の効果によりいじめに介入する行動が学習されやすかった可能性を示している。「支持行動」においては両中学校に有意な差は見られなかったが、支持行動は「(被害者を)なぐさめる」、「(被害者の)話をきく」等から成り、介入行動の中では比較的とりやすい行動と考えられる。それに対しいじめを止めに入る「仲裁行動」や教員にいじめの事実を伝える「報告行動」は、自分もいじめの標的になったり加害者から仕返しされたりするリスクを伴う行動である。これにより3つの介入行動のうちプログラム①の実施により最も自己効力感が変化しやすいのは「支持行動」であることが考えられる。

制裁型いじめ加害傾向

制裁型いじめ加害傾向については、実施前後で両中学校間に有意な差は認め

られなかった。両中学校においてプログラム①の実施により加害傾向は低下していた。プログラム①ではいじめの場面を提示し、それに対する介入行動を学習することでいじめの介入につなげることをねらいとしているが、加害傾向が低下したことによりいじめの未然防止にも効果がある可能性が示された。

いじめ否定の規範意識

A 中学校よりも B 中学校のほうが、実施後は、実施前に比べていじめ否定の規範意識の得点が有意に高くなっていった。このことは B 中学校のほうがプログラム①の効果によりいじめは良くないという意識が強くなった可能性を示している。また介入行動においても B 中学校のほうが増加しており、規範意識の強まりと共に生じたものと考えられる。

研究 1－2 の成果

本研究で対象となった 2 つの中学校において、いじめ停止行動に対する自己効力感の増加や加害傾向の減少等、ある程度のプログラムの効果が認められた。それにより、いじめ介入プログラム①は、いずれもいじめの減少にある程度の効果をもつ可能性が示された。実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、プログラムによる効果は得られる可能性が高いと考えられた。

要約

本研究では 2 つの中学校の第 1 学年の生徒を対象に、傍観者の減少を目的とするいじめ介入プログラム①を実施し、その効果の検討を行った。両校において、実施前後でいじめ停止行動に対する自己効力感の増加、いじめ否定の規範意識の強化及び加害傾向の減少等の変化がみられ、プログラム①がいじめの減少にある程度の効果をもつことが認められた。実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、プログラムによる効果は得られる可能性が高いと考えられた。

キーワード：いじめ、心理教育的プログラム、中学生

第4章 第1節

研究2-1 いじめ介入プログラム②の開発とその効果の検討

—傍観と加害に着目して—

目的

本研究においては研究1-1の成果を踏まえ、いじめ介入プログラム②を開発しその効果を検討することを目的とする。

本研究の主な目的のひとつに、教員と協働してプログラムの開発・実施を行う点が挙げられる。それは、プログラムを生徒の実情に合った内容とすることを重視していることによる。プログラム②の開発に当たり、対象中学校より心理教育といじめ場面への介入を学習するロールプレイの構成は研究1-1と同様として、さらにそれぞれの個性を理解することがいじめをしないことにつながるという内容を採り入れたいという要望が提示された。

滝(2013)は、多くの中学生がいじめの被害も加害も体験していることを報告しており、誰でも加害者・被害者になりうる可能性を指摘している。また栗原(2013)は、いじめ防止の重要な点として加害者をつくらないことを重視している。

そこで本研究においても対象校教員と協働し、いじめを傍観しないことを主なターゲットとするのみでなく、いじめをしないことも視野に入れたプログラムを開発することを目的とした。

先行研究では実施に数時間を要するプログラムを開発しているもの多いが、本研究においては教科学習時間の多い中学生を対象としており、このような取り組みに割ける時間は多くないことが予想される。また研究1-1で授業1コマの実施による効果が認められたため、本研究においても1コマの実施とした。

学校現場で教員が加害者にいじめの理由を尋ねると、加害者は被害者にいじめの原因があるというようなことを訴えることがある。竹川(2001)は、いじめられる側にも問題があるという意識が強いことを指摘し、いじめはいじめられる側の不当な攻撃行動であることを根拠にいじめられる側にこそ問題があると考えなければならぬと述べている。被害者に問題があるとするいじめ被害者への有責性認知に関する研究も行われており(福井・小山, 2015)、竹川(2001)は清潔・明朗等の価値志向が行き過ぎることが、あるタイプの生徒に対して行われるい

じめに周囲が厳しく対処できず、場合によってはいじめに加担する危険性もあることを指摘している。

そこで本研究では効果測定の指標に、いじめの原因帰属を採用する。いじめの原因帰属の違いによっていじめ停止行動に対する自己効力感やいじめ加害傾向に差が生じることを想定し、より効果的なプログラムの開発・実施に向けて検討を行う。

<統計解析にかける主な研究仮説>

仮説1：いじめ介入プログラム②の実施前よりも実施後のほうが、いじめの停止行動に対する自己効力感は高くなる。

仮説2：いじめ介入プログラム②の実施前よりも実施後のほうが、いじめ加害傾向は低くなる。

仮説3：いじめ介入プログラム②の実施前では、状況にかかわらずいじめの原因を「加害者」とする生徒のほうが、いじめの原因を「被害者」とする生徒及び状況によっていじめの原因を「被害者」とする生徒に比べていじめ助長行動の抑制に対する自己効力感が高い。

仮説4：いじめ介入プログラム②の実施前では、状況にかかわらずいじめの原因を「加害者」とする生徒のほうが、いじめの原因を「被害者」とする生徒及び状況によっていじめの原因を「被害者」とする生徒に比べていじめ加害傾向は低い。

仮説5：いじめ介入プログラム②の実施後では、実施前に状況にかかわらずいじめの原因を「加害者」とする生徒は、いじめの原因を「被害者」とする生徒及び状況によっていじめの原因を「被害者」とする生徒に比べていじめ停止行動に対する自己効力感が高くなる。

仮説6：いじめ介入プログラム②の実施後では、実施前に状況にかかわらずいじめの原因を「加害者」とする生徒は、いじめの原因を「被害者」とする生徒及び状況によっていじめの原因を「被害者」とする生徒に比べていじめ加害傾向が低くなる。

方法

1. いじめ介入プログラム②の対象者

A 中学校において、いじめ介入プログラム①を実施した翌年、全校生徒を対象にプログラムを行った。1年生4学級149名（男子74名、女子75名）、2年生5学級176名（男子98名、女子78名）、3年生5学級168名（男子88名、

女子 80 名) の計 493 名がプログラムに参加した。

2. いじめ介入プログラム②の概要

プログラムの作成

夏休み期間に研究実施者が対象校を訪問し、ロールプレイの場面で提示するシナリオを対象校のプログラム担当教員と作成した。第 2 学年及び第 3 学年の生徒にとっては 2 度目のプログラム実施となるため、対象校の担当教員からは、プログラム①で扱ったいじめ場面への介入に加え、「ひとりひとりの個性と価値観を認め合う生徒の育成をはかる」という内容も目的とすることが提案された。またロールプレイのシナリオに当時一部の生徒たちに見られていた、アニメやゲーム等を好む男子生徒やはっきりとものを言う女子生徒に対する悪口という内容を取り入れることも対象校の要望であった。おそらくこのような状況は他の生徒にも起こりうるという教員の意見により、予防的な観点からも取り入れることとし、シナリオは担当教員が中心となって作成した。そこで、ロールプレイは 2 つの場면을提示してそれぞれ行うこととした。心理教育の内容やプログラムの詳細は研究実施者が考案し、対象校の教員向けの説明書等を作成した。

事前説明及び情報共有

プログラム実施当日までに研究実施者が対象校を訪問し、第 1～3 学年それぞれの学年会に参加した。その中で各教員にプログラムについての事前説明を行った。またいじめという内容を扱うことから、各クラスでのいじめの状況についてプライバシーに配慮した上で情報を得た。実際にいじめ被害や加害の当事者である生徒についてはプログラム中に教員が様子に注意し、場合によっては声をかける等の配慮を行うこととした。そして、当時の生徒たちに実際に見られた場面を取り入れているため、プログラム実施により起こりうるリスクよりも得られるであろうメリットを目的として、プログラムを実施することを確認した。

いじめ介入プログラム② 実施のプロセス	
7 月	対象校担当教員との事前打ち合わせ
8 月	対象校担当教員とのプログラム内容の作成
9 月	対象中学校学年会における実施説明、プログラム実施のための情報交換
10 月～12 月	対象校担当教員による評議委員生徒への事前指導 プログラム及び効果測定の実施
2 月	対象校への分析結果のフィードバック

いじめ介入プログラム② 「いじめを止める—いじめを見た時に行動をとれるようになる」 「いじめはしない—ひとりひとりの個性・価値観を認める」	
1 導入 (5分)	評議委員生徒によるはじめの言葉及び研究実施者の紹介
2 心理教育 (10分)	担任教員による説明 ① 傍観者にならないために— いじめを許さない雰囲気づくり ② 加害者にならないために— 「いやだからいじめる」は許されない いじめという方法を使わないためには？ それぞれの個性・価値観とは？
3 ロールプレイ (25～30分) リーダー：研究実施者 コ・リーダー：担任教員	1) ルールの説明 ・パスや見学が可能 ・不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる 2) ストーリー①（アニメが好きな男子生徒の例）の提示 ・プリントを配布して説明 ・評議委員の演技による提示 3) 「いじめを止める方法リスト」の作成 いじめを止める方法について、ストーリー場面に自分がいたとしたら、どのようないじめを止める行動をとることができそうか、配布プリントに記入してもらった後、発言をしてもらう。 出された意見を担任教員がホワイトボードに記入 4) ロールプレイ この場面を見ていて止めに入る生徒D役をやりたい参加者を募る。 生徒D役の参加者に、ホワイトボードの「いじめを止める方法リスト」の中からやってみたいものを選んでもらう。 ロールプレイを実施する。ロールプレイ参加者がやりづらそうな場合には声をかけたり（プロンプティング）、実際にやってみせたり（モデリング）して促す。

	<p>5) フィードバック</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ロールプレイの参加者に、 やって見た感想を聞く ・ ロールプレイをみていた参加者から、 よかった点について、 さらにこうすればもっとよくなるという点について挙げてもらう。 ・ 必要に応じ改善点を取りいれて、 2 回目のロールプレイを行う。 <p>* ロールプレイとフィードバックは配役を変えて2～3回行う。</p> <p>6) ストーリー②（思ったことを口にする女子生徒の例）の提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ プリントを配布して説明 ・ 評議委員の演技による提示 <p>7) 「いじめを止める方法リスト」の作成</p> <p>8) ロールプレイ</p> <p>9) フィードバック</p> <p>* ロールプレイとフィードバックは配役を変えて2～3回行う。</p>
4 まとめ（5～10分）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 担任教員より、 プログラムでのクラスの様子についてよかった点、 がんばっていた点などについてコメントする。 ・ 研究実施者より、 フィードバックを行う。 ・ プログラムや心理指標の測定への参加により不快な感情や話したいことが生じた場合には、 教員や SC に話をするように伝える。
5 消去動作	<p>プログラム終了後、 ロールプレイ参加者全員に集合してもらい、 消去動作（こぶしに 10 秒ほどぐっと力を入れて握った後、 ぱっと放して力を抜く×3回）を行ってもらう。</p>

いじめ介入プログラム② ロールプレイ内容

1)

生徒1：ねえ、Aって暗くてぱっとしないよね。

生徒2：ほんと。この前なんて黙ってアニメを描いてたよ。

生徒1：しんじられな～い、キモい。

生徒2：それにこの前おはようって言ったのに、ちっちゃな声で下向いてなんか言ってるの。聞こえないし。ばかみたい。

生徒1：あいつがしゃべってるの見たことないよね。話し合いのときもいつも黙ってるしさ。何考えてるかわかんないし、ほんとうざい。

2)

生徒1：Bって、自分が思ったことなんでも口に出して言うよね。むかつくんだけど。

生徒2：ほんと空気読めない奴だよね。授業中もしゃべっててうるさいし。

生徒1：わたしたちが嫌ってるのに、わからないみたいだよな？やたらくっついてくるし、超うざい。

生徒2：今度、嫌いだからついてこないでってはっきり言ってやろうか？

実施期間・方法・留意点

プログラムは2012年10月から11月にかけて、以下の点、①学級単位で各1回50分、学級活動等の時間を用いた、②プログラムの司会や初めと終わりの挨拶を各評議委員（学級委員）の生徒たちが担当した、③フリースペースにて正面にホワイトボードを設置し、生徒は椅子と筆記用具を持って集合し楕円形になって座った、④プログラムは、心理教育とSSTの技法を用いたロールプレイから構成された、⑤心理教育は各担任教員が主に担当し、SSTの技法を用いたロールプレイは研究実施者（臨床心理士）が行った、⑥対象校勤務のSCからもフォローアップ等の協力を得た、⑦各評議委員の生徒たちは、教員より事前指導（1時間×2回）を受けてロールプレイでの加害者役を演じた、⑧プログラム実施後に、評議委員の生徒に対し教員と研究実施者によるフォロー（シェアリング、消去動作の指導等）や放課後の振り返りが行われたことは、研究1-1と共通した。

本研究は前年に続く2度目の実施となるため、プログラム①を経験済みの2・3年生が中心となり、状況を分かりやすく提示するために被害者を示す紙製の人形や、学習の要点を明示したポスター等が作成された。

プログラムの内容

心理教育では、教員が①いじめを許さない雰囲気づくりの重要性、②加害者

にならない、いじめという方法を使わないための考え方（「ひとりひとりの個性と価値観を認め合う」）の2点について5～10分程度の話をした。続いていじめを止める方法を学習するため、SSTの技法を取り入れたロールプレイを25分程度行った。いじめの場面は、担当教員によって観察された生徒たちの様子をもとに、男子生徒と女子生徒の例を挙げて計2つのストーリーを教員と作成した。具体的には、Aくん（物静かなタイプ、絵を描くことが好きで、休み時間には一人で絵を描いていることが多く、人前ではっきりものを言うほうではない）とBさん（思ったことをはっきり言うタイプ、運動が好きで友達と一緒にいることが多く、授業中に友達と話していて先生に注意されたことがある）それぞれについて、悪口を言っている場面を2人の生徒が演じた。参加生徒は、「二人の生徒がAくん（Bさん）の悪口を言っていました。みなさんがこの場面を見ていたら、どのようにAくん（Bさん）をフォローすることができるでしょうか」という質問についてワークシートに記入し、記入した意見を発表した。そして意見をホワイトボードに書き出して「サポートする方法リスト」を作成した。具体的には、「悪口を言っていることを注意する」、「やめるように言う」等が多く挙げられた。具体的なセリフを挙げる生徒も多く、「物静かなことや思ったことをはっきり言うことは悪いことではない」、「悪口を言うのではなく直接伝えたらよいのでは」、「（物静かなことや思ったことをはっきり言うことを）長所として見てはどうか」、「こちらがかかわり方を変えたらよいのではないか」等の意見がどのクラスでも見られた。また加害者に対し「そっちもこういういやなところがある」と加害者に指摘する、悪口を言い返すという意見や何もしないという意見も挙げられた。

その後、実際のリストの中から方法を選びサポートする役をやりたい生徒を募ってロールプレイを実施した。ロールプレイへの参加希望を尋ねると、ほとんどの学級で自主的に手を挙げる生徒がいた。希望者がいない学級では担任教員が指名し、その場合にはパスも認めた。ロールプレイの実施回数は、各学級において1つの場面につき1～3回であり、計3～5回行った。多くの生徒にロールプレイに参加してほしいという教員の要望により、各回でサポートする役を変更した。1回の所要時間は数分程度であり、各回で正のフィードバックと修正のフィードバックを行った。実際の練習で選ばれた介入法は、どのクラスでも「悪口を言っていることを注意する」、「悪口を言うのではなく直接伝えたらよい」、「良いところとして見てはどうか」等が多かった。また少数であるが「先生を呼びに行く」もみられた。稀に「加害者に悪口を言い返す」が選ばれ、「何もしない」はどのクラスでも選ばれなかった。

練習では「（物静かなことや思ったことをはっきり言うことを）長所として見てはどうか」、「こちらがかかわり方を変えたらよいのではないか」という方法

で成功する例が多かった。特に穏やかな口調で伝えているものが見ている生徒達からの評価も良く、加害者を演じていた生徒からも「言われていることがその通りで悪口を続けられなくなる」といった感想が聞かれた。「悪口を言うことを注意する」という方法では加害者側との口論やけんかに発展する例が多かった。また「悪口を言い返す」という方法が選ばれた際には「ええ？」という疑問の声もあがったが、試みとして行い結果がどうなるかを観察するという意図で行った。その際には今のやりとりについて思うことを生徒たちに尋ねた。また介入役の生徒がネガティブな気持ちで終わらないようにロールプレイに表れていた被害者を守ろうとする正義感やその場を何とかしなければという使命感等を評価した。その上で研究1-1と同様に介入の仕方によってはまた別のいじめに発展する危険性を全体で確認できるようにフィードバックを行った。ロールプレイで思うように実行できなかった生徒がみられた場合には、勇気をもって前に出てチャレンジしてくれた、本人はうまくいかなかったと思っていたような良い点が見られた等、評価するようにした。また本研究においても深刻な雰囲気をごまかすような笑いが見られたが、上級生の学級ではそれを生徒たちが自制する、生徒どうしで注意する等の様子も観察された。またプログラム中に生徒が行った「こんなことしても仕方がない」、「早く終わらないかな」等の発言に対しては極力プログラム内で扱い、「年に1度の機会だから、まあやってみようよ」等、否定的な雰囲気を和らげるような声かけを試みた。最後に、全体に対するフィードバックを教員と研究実施者が行った。教員には、見ていて良かった点を参加生徒に伝えてもらった。研究実施者からは各回の内容を踏まえ、この時間で学習したことやロールプレイのよかった点を伝え、いかなるいじめも許されないことを再度確認した。終了時には、プログラムや心理指標の測定への参加により不快な感情や話したいことが生じた場合には、教員やSCに話をするように伝えた。

3. 査定内容

実施前と実施後の査定は、在籍学級においてそれぞれプログラム実施日の前日と当日の帰りのホームルームで各担任教諭により実施された。査定は全参加者に対して行い、記入もれのない435名を分析対象とした。尚、対象校より、限られた時間内での回答を可能にするために質問項目数の削減を求められたため、やむを得ず数を限定し、研究目的に沿った項目を優先して採用した。以下の指標について生徒に一斉回答を求め、いじめの停止行動に対する自己効力感については第2学年のみ、学年教員の協力を得て介入行動の指標も実施された。

いじめの停止行動に対する自己効力感・いじめ助長行動の抑制

蔵永ら(2008)を参考に筆者が作成した。誰かが仲間はずれにされている場

面を見かけたら、それを傍観したり、はやしたてたりする行動をどのくらいとらないでいられると思うか(例:いじめを見てはやしたてる)などについて5段階評定でたずねるものであり、8項目3因子から成る。研究1-1において本尺度を用いた際、欄外に「場合による」という記述のある回答があったため、「(クラスの○さんが仲間はずれにされています。)あなたは、今まで○さんに何かいやなことをされたことはありませんが、○さんはあなたの好きなタイプの人ではありません。(もしあなたが、○さんが仲間はずれにされている場面を見かけたら…)」という教示を加えた。それぞれ点数が高いほどいじめ停止行動に対する自己効力感が高いことを示す。

いじめの停止行動に対する自己効力感・いじめ介入行動

蔵永ら(2008)を参考に筆者が作成した。誰かが仲間はずれにされている場面を見かけたら、それを止めたり、仲裁したりする際に必要な行動をどのくらいとることができると思うか(例:いじめている人に誰かとやめるように言う)などについて5段階評定でたずねるものであり、6項目3因子から成る。上記と同様に、状況についての教示を加えた。それぞれ点数が高いほどいじめ停止行動に対する自己効力感が高いことを示す。

いじめ加害傾向

大西ら(2009)によって作成されたいじめ加害傾向を改変して用いた。具体的ないじめ(Bさんが仲間はずれにされている)場面といじめの理由を提示して、自分ならいじめに加わると思うか(しないと思う~すると思う)について4段階評定でたずねるものであり(例:「いつも自分勝手なので、こらしめたいから」ということがいじめの理由である場合、一緒に無視すると思いませんか)、3因子10項目から成る。上記と同様に、状況についての教示を加えた。それぞれ点数が高いほど加害傾向が高いことを示す。

いじめの原因帰属

クラスメイトが仲間はずれにされている場面を提示し、2つの条件(①そのクラスメイトにいやなことはされていないが、好きなタイプではない・②そのクラスメイトにいやなことをされたことがある)それぞれについて加害者と被害者のどちらがわるいと思うか(1:いじめる人, 2:どちらかというといじめる人, 3:どちらかというといじめられる人, 4:いじめられる人)たずねる項目から成る。

学年・クラス・出席番号

プログラム実施前後の変化を分析する際に必要な情報となる。出席番号は、データの対応をとるために用いたが、クラス名簿等は入手せず、研究実施者に個人の特定はできないようにした。

4. 倫理的配慮

研究1-1と同様に、本研究の実施にあたり対象校の校長の同意を得た。対象校校長と教員に対しては、事前にこの研究によって得られる便益と、考えるリスクを起ささないための方法や対応が備えられていることを説明した。対象者となる生徒については、保護者向けの説明と同意のための文書を作成したが、本プログラムは授業の一環であり学校行事として行うことを理由に、対象校の判断によって同意書は不要とされた。そのため、本研究については教員から生徒に事前に説明が行われ、参加したくない意思を示すことが自由であることを生徒に周知した上で実施することとした。また心理査定についてはデータの取り扱い（研究目的のみの利用、個人情報保護、教員に個人の回答は知らされない等）や学業成績とは無関係であること、不参加の自由を生徒に周知し、回答することをもって同意とみなした。

尚、本研究は早稲田大学倫理委員会による倫理審査を受け、研究実施の承認を得て実施された。

結果

1. プログラム効果の検討

いじめの停止行動に対する自己効力感への効果

いじめ介入プログラム②による実施効果の分析結果を Table12 に示す。

いじめ助長行動の抑制に対する自己効力感3因子の各平均値を用い実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、全ての因子において有意な差が認められた。また第2学年に対して実施した調査から得られたいじめ介入行動に対する自己効力感3因子の各平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、全ての因子において有意な差が認められた。

上記2つの指標について、実施後は実施前に比べて得点が有意に高くなっており、仮説1は支持された。

いじめ加害傾向への効果

いじめ加害傾向3因子の各平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、全ての因子において有意な差が認められた。実施後は実施前に比べて得点が有意に低くなっており、仮説2は支持された。

Table12 プログラム②の効果 (M, 下段は SD)

助長行動の抑制		全体 (N=435)		
観衆	4.20	4.35	-3.999	***
	0.91	0.89		
傍観	3.09	3.59	-8.994	***
	1.05	1.22		
同調	3.68	4.04	-8.504	***
	1.03	0.95		
加害傾向				
享楽	1.38	1.31	3.323	**
	0.53	0.52		
異質性排除	1.43	1.35	3.413	**
	0.55	0.54		
制裁	2.10	1.90	6.231	***
	0.85	0.81		
全体 (N=154)				
	pre	post	t 値	
介入行動				
支持	2.99	3.34	-5.199	***
	1.00	1.04		
仲裁	2.76	3.11	-4.889	***
	1.05	1.04		
報告	2.97	3.24	-3.412	***
	1.20	1.22		
	p<.01		*p<.001	

2. いじめの原因帰属による実施前の比較

いじめの原因帰属といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感

いじめの原因帰属について、pre 時点における回答人数を Table13 に示す。

このうち、いずれの条件においても 1 または 2 (自分がいやなことをされたかどうかにかかわらず、いじめは加害者がわるい) と回答した人数は 245 人 (1 群)、条件① (いやなことはされていない) では 1 または 2 (加害者がわるい)、条件② (いやなことをされたことがある) では 3 または 4 (被害者がわるい) と回答した人数は 144 人 (2 群)、いずれの条件においても 3 または 4 (自分がいやなことをされたかどうかにかかわらず、いじめは被害者がわるい) と回答

した人数は 46 人（3 群）であった。尚、条件①では 3 または 4，条件②では 1 または 2 と回答した人数は 0 であった。この帰属に関する 3 群といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感 3 因子の pre 得点各平均値を用いて一元配置分散分析を行ったところ、有意な差が認められた。その結果を Table12 に示す。

全ての因子において、1 群のほうが 2 群及び 3 群に比べて有意に高い得点となっており、仮説 3 は支持された。また全ての因子において 2 群と 3 群の間には有意な差は認められなかった。

Table13 いじめの原因帰属についての回答人数 (%)

原因帰属	条件1:いやなことはされていない	条件2:いやなことをされた
1. 加害者	223(51%)	89(20%)
2. どちらかというに加害者	166(38%)	156(36%)
3. どちらかというに被害者	36(8%)	120(28%)
4. 被害者	10(3%)	70(16%)

Table14 帰属 3 群と各 pre 得点 (M 下段は SD)

	1 群	2 群	3 群	
	$n=245$	$n=144$	$n=46$	
助長行動の抑制				
観衆	4.38 0.83	4.06 0.92	3.72 1.08	①>②③
傍観	3.30 1.00	2.90 1.07	2.62 0.99	①>②③
同調	3.95 0.93	3.39 1.08	3.14 0.92	①>②③
加害傾向				
享楽	1.27 0.46	1.46 0.54	1.70 0.65	①>②③
異質性排除	1.33 0.50	1.50 0.54	1.70 0.65	①>②③
制裁	1.81 0.71	2.36 0.83	2.84 0.90	①>②③

$p<.05$

いじめの原因帰属といじめ加害傾向

帰属に関する 3 群といじめ加害傾向 3 因子の pre 得点各平均値を用いて一元配置分散分析を行ったところ、有意な差が認められた (Table14)。

「享楽型」及び「異質性排除型」においては、1 群のほうが 2 群及び 3 群に比べて有意に低い得点となっており、2 群と 3 群の間には有意な差は認められなかった。「制裁型」においては、1 群のほうが 2 群及び 3 群に比べて有意に低い得点となっており、仮説 4 は支持された。さらに 2 群のほうが 3 群に比べて有意に低い得点となっていた。

3. いじめの原因帰属とプログラム効果の検討

いじめの原因帰属といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感 (Table15)

プログラムの効果について、いじめの原因帰属による 3 群間に差があるかを調べるため、吉田 (2006) の指摘に従い、各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として共分散分析を行ったところ、「同調行動」及び「傍観行動」において群の主効果は認められなかった。「観衆行動」においては、共分散分析の条件を満たさなかったため、いじめの原因帰属 3 群×プログラム実施前後の 2 要因混合分散分析を行ったところ、群及び時期の主効果が有意であり、交互作用は有意でなかった (群 : $F(1,432)=12.441, p<.001$, 時期 : $F(1,432)=21.348, p<.001$)。

いじめの原因帰属 3 群において 3 群のデータ数の少なさを考慮し、また 2 群は状況によって被害者に原因を求めていることから第 1 群に比べるといじめは許されないとする意識が低いと想定して、1 群と 2・3 群の 2 群に分類した。各群の各尺度 pre 得点の平均値と標準偏差を Table9 に示す。そしてプログラムの効果について、2 群間に差があるかを調べるため各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ、「傍観行動」において群の主効果が認められた ($F(1, 432)=4.261, p<.05$)。いじめの原因を状況によらず加害者とする生徒 (1 群) のほうが、そうでない生徒よりも実施後は実施前に比べて得点が高くなっていた。よって仮説 5 は部分的に支持された。

いじめの原因帰属といじめ加害傾向 (Table15~17)

各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数としていじめの原因帰属による 3 群間に差があるかを調べるために先と同様の分析を行ったところ、全ての因子において群の主効果が有意であった (「享楽型」 : ($F(2,431)=3.656, p<.05$), 「異質性排除型」 : ($F(2,431)=4.211, p<.05$) (「制裁型」 : ($F(2,431)=3.223, p<.05$)。多重比較の結果、「享楽型」および「制裁型」においては 1 群のほうが、2 群よりも実施後は実施前に比べて得点が低くなって

いた。「異質性排除型」においては1群のほうが、3群よりも実施後は実施前に比べて得点が低くなっていた。

また先と同様にプログラムの効果について、2群間に差があるかを調べるため各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ、全ての因子において群の主効果が認められた（「享楽型」：(F(1,432)=7.198, $p<.01$), 「異質性排除型」：(F(1,432)=7.437, $p<.01$), 「制裁型」：(F(1,432)=6.346, $p<.05$)。1群のほうが、2群よりも実施後は実施前に比べて全ての因子において得点が低くなっていた。よって、仮説6は部分的に支持された。

Table15 プログラム②の効果/帰属3群
(M, 下段はSD, 実施前後の有意確率はt検定による)

原因帰属	1群			2群			3群		
	加害者			条件①：加害者 条件②：被害者			被害者		
	n=245			n=144			n=46		
	pre	post		pre	post		pre	post	
助長行動の抑制									
観衆	4.38	4.49	*	4.06	4.20		3.72	4.12	*
	0.83	0.79		0.92	0.99		1.08	0.92	
傍観	3.30	3.80	***	2.90	3.33	***	2.62	3.31	**
	1.00	1.02		1.07	1.48		0.99	1.13	
同調	3.95	4.23	***	3.39	3.87	***	3.14	3.57	**
	0.93	0.84		1.08	1.06		0.92	0.93	
加害傾向									
享楽	1.27	1.20	**	1.46	1.41		1.71	1.59	
	0.46	0.41		0.54	0.60		0.67	0.62	
異質性排除	1.33	1.24	**	1.50	1.44		1.70	1.63	
	0.50	0.45		0.54	0.61		0.65	0.63	
制裁	1.82	1.66	***	2.36	2.15	**	2.84	2.40	**
	0.71	0.67		0.83	0.86		0.90	0.90	

* $p<.05$

** $p<.01$

*** $p<.001$

Table16 帰属 2 群と各 pre 得点

(M, 下段は SD)

	1 群	2・3 群	
	<i>n</i> =245	<i>n</i> =190	
助長行動の抑制			
観衆	4.38	3.97	***
	0.83	0.96	
傍観	3.30	2.83	***
	1.00	1.06	
同調	3.95	3.33	***
	0.93	1.05	
加害傾向			
享楽	1.27	1.52	***
	0.46	0.59	
異質性排除	1.33	1.55	***
	0.50	0.58	
制裁	1.81	2.47	***
	0.71	0.87	

p*<.05*p*<.01****p*<.001

Table17 プログラム②の効果/帰属2群 (M, SD)

	1 群			2 群		
	n=245			n=190		
	pre	post		pre	post	
助長行動の抑制						
観衆	4.38	4.49	*	3.97	4.18	**
	0.83	0.79		0.96	0.97	
傍観	3.30	3.80	***	2.83	3.33	***
	1.00	1.02		1.06	1.40	
同調	3.95	4.23	***	3.33	3.80	***
	0.93	0.84		1.05	1.03	
加害傾向						
享楽	1.27	1.20	**	1.52	1.45	
	0.46	0.41		0.59	0.61	
異質性排除	1.33	1.24	**	1.55	1.49	
	0.50	0.45		0.58	0.61	
制裁	1.82	1.66	***	2.47	2.21	***
	0.71	0.67		0.87	0.88	
	$p<.05$		$**p<.01$	$***p<.001$		

4-1. 性別による実施前比較 (Table18)

性別といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感

男女2群といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感3因子の各平均値を用いて独立したサンプルの t 検定を行ったところ、「観衆行動」において女子生徒のほうが、男子生徒よりも得点が有意に高くなっていた ($t(433)=-2.135, p<.05$)。

性別といじめ加害傾向

男女2群といじめ加害傾向3因子の各平均値を用いて独立したサンプルの t 検定を行ったところ、「享楽型」および「異質性排除型」において女子生徒のほうが、男子生徒よりも得点が有意に低くなっていた(「享楽型」: $t(427.995)=4.029, p<.001$, 「異質性排除型」: $t(424.426)=3.517, p<.001$)。

4-2. 性別によるプログラム効果の検討(Table18)

性別といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感

プログラムの効果について、性別による2群間に差があるかを検討するために分析を行った。先の分析で2群間の pre 得点に有意な差が認められたため、吉田(2006)の指摘に従い、各尺度得点を用いて pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として共分散分析を行ったところ、「観衆行動」および「同調行動」においては有意な差は認められなかった。「傍観行動」においては共分散分析の条件を満たさなかったため、性別×プログラム実施前後の2要因混合分散分析を行ったところ時期の主効果が有意であり ($F(1)=82.076, p<.001$)、交互作用は有意でなかった。

性別といじめ加害傾向

pre 得点を共変量、post 得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ、全ての因子において有意な差は認められなかった。

Table18 プログラム②の効果/性別 (*M*, 下段は *SD*)実施前後の有意確率は *t* 検定による

	男性			女性		
	<i>n</i> =228			<i>n</i> =207		
	pre	post		pre	post	
助長行動の抑制						
観衆	4.12 0.90	4.25 0.90	**	4.30 0.91	4.47 0.85	**
傍観	3.10 1.03	3.52 1.12	***	3.09 1.08	3.67 1.32	***
同調	3.74 0.99	4.04 0.92	***	3.60 1.06	4.05 0.99	***
加害傾向						
享楽	1.48 0.57	1.39 0.56	**	1.28 0.47	1.23 0.46	*
異質性排除	1.51 0.60	1.43 0.59	*	1.33 0.47	1.27 0.47	*
制裁	2.13 0.85	1.90 0.80	***	2.08 0.85	1.89 0.84	***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

考察

1. プログラム効果の検討

いじめ停止行動に対する自己効力感への効果

t 検定による分析の結果、実施後は、実施前に比べていじめ助長行動の抑制およびいじめ介入行動に対する自己効力感の得点が有意に高くなっていることが示された。これはプログラム②の実施によってプログラム①と同様に、実施前よりもいじめを見た場合にいじめ停止につながる何らかの行動をとることができると生徒たちが感じるようになった可能性を示している。

プログラム②では、プログラム①のようにさまざまないじめの種類（無視、物隠し、菌扱い等）をロールプレイ場面に採り入れるのではなく、悪口を言っている場面のみを用いた。これは、当時の一部の生徒たちに実際にみられた状況であった。プログラム実施により悪口を言っていることをおもしろがるよう

な「観衆行動」、見て見ぬふりをする「傍観行動」、加害者への「同調行動」は、いじめに加担する行動とも言える。「観衆行動」、「同調行動」、「傍観行動」をとらないでいる自信が高まったことは、このようないじめを助長する行動が抑制された可能性を示している。

またロールプレイ場面には被害者役は登場せず、加害者役のみのため、実際にプログラム内で出された意見やロールプレイで練習することが多かったのは、「悪口を言っていることを注意する」、「悪口を言うのではなく直接伝えたらよいと言う」、「先生を呼びに行く」等であった。これらはそれぞれいじめ停止行動の「仲裁行動」、「報告行動」に該当する。また被害者に対する「支持行動」についてはロールプレイで扱われることはなかったが、「その場は注意できなくても、あとで被害者に気にしないように伝える」等、意見としては挙がっていた。生徒たちにとっては「仲裁行動」に比べると、「支持行動」のほうがとりやすいことが予想され、いじめに介入するための心理教育やロールプレイにより、支持行動に対する自己効力感も高まったことが考えられる。

尚、本研究のプログラム②は、研究1-1のプログラム①と心理教育の内容やロールプレイのターゲット・スキル等共通する部分が多かった。場面提示に用いるいじめの内容は中学校の状況に合わせて変更したが、ロールプレイで提示する場面を変更しても、心理教育の内容やロールプレイのターゲット・スキルが共通していればプログラム効果は得られやすいかもしれない。研究1-1では、心理教育が予定通り行われなかった場合には効果が得られにくい可能性が示唆されているため、ターゲット・スキルを異なるものにした場合との比較が今後の課題と言える。

いじめ加害傾向への効果

t 検定による分析の結果、実施後は、実施前に比べてすべての因子において加害傾向が低くなっていた。プログラム②においては、いじめの加害者にならないための考え方を学ぶ内容が心理教育に含まれている。またいじめ場面への介入を練習するロールプレイは、傍観することによっていじめに加担することを抑制する内容を含んでいるとも言える。これらにより、プログラムの実施によって加害傾向が抑制された可能性がある。

また栗原（2013）は、いじめの加害者や被害者になりやすい生徒が存在しても、いじめを許容しない空間ではいじめは起こらないと述べている。本研究においては研究1-1で効果測定に用いたいじめ否定の規範意識は測定していないが、プログラムの実施によりいじめは許されないという意識が高まり、加害傾向の低下につながった可能性もある。

さらに本間（2003）は誰もがいじめの加害者になりうる危険性を指摘している。2つのプログラムは心理教育といじめ場面を用いたロールプレイから構成

されていることが共通しており、1回の実施でも加害傾向が低下する可能性が示唆されたことは、起こっているいじめの介入だけでなく、いじめの未然防止にも効果があることが考えられる。

2. いじめの原因帰属による実施前の比較

2つの条件のうち、条件①(そのクラスメイトにいやなことはされていないが、好きなタイプではない)では加害者のほうがわるいと回答する生徒数が多かったが、被害者がわるいとする回答も見られた。福井・小山(2015)は被害者への有責性認知について検討を行い、被害者にいじめの責任があるとする理由として「被害者に何かしらの原因があるのでは」という漠然と被害者に責任を帰する回答が多く、「いじめられたのに解決のために何もしないのが悪い」という解決努力の放棄を挙げる回答も一定数みられたことを指摘している。条件①において、自分がいやなことをされていないにもかかわらず被害者がわるいと回答した生徒は、このような理由による可能性がある。しかし条件①において被害者がわるいとした回答は全体の10%程度であり、自分がいやなことをされていないならば、被害者が好きなタイプでなくとも「いじめは加害者がわるい」とする意識を保っている生徒が多いことが考えられる。

一方、制裁条件である条件②(そのクラスメイトにいやなことをされたことがある)では、190人が被害者のほうがわるいと回答しており全体の4割以上を占めている。研究1-1において制裁型はいじめはルールを破った者への罰として集団維持のために認められる可能性を指摘した。また「自分にいやなことをした相手には仕返しをしたい」という心情は一般的に誰でも持ち得ることが考えられる。このような理由により条件②においては被害者がわるいと回答した生徒が増えたことが考えられ、仕返しや制裁といった要素をもついじめのほうが被害者に原因を帰する傾向が高くなる可能性が指摘できる。

いじめの原因帰属といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感

分散分析の結果、いずれの条件においてもいじめは加害者がわるいと回答する生徒のほうが、いじめ助長行動の抑制に対する自己効力感が高いことが示された。研究1-1においては、いじめ否定の規範意識が高い生徒のほうが見て見ぬふりをする等のいじめ助長行動をとらない可能性が高いことが示されている。条件によらず加害者がわるいと回答する人のほうがいじめ否定の規範意識が強いことが予想され、本研究においても同様の結果となっている。いずれの条件においても被害者がわるいと回答する生徒や制裁型の条件のみ被害者がわるいと回答する生徒のほうが、いじめを見ておもしろがる、楽しむという「観衆行動」、加害者への「同調行動」及び見て見ぬふりをする「傍観行動」をとる可能性が高い。いじめ否定の規範意識に加えていじめをするほうがわるいとい

う意識を持つことが、いじめをしないでいられることに関する自己効力感の増加に有効であると考えられる。

いじめの原因帰属といじめ加害傾向

分散分析の結果、条件によらずいじめは加害者がわるいと回答する生徒(1群)のほうが、条件②(制裁)においてのみ被害者がわるいとする生徒(2群)及びいずれの条件においても被害者がわるいとする生徒(3群)よりも「享楽型」、「異質性排除型」、「制裁型」のいずれのいじめにも加わらない傾向にあることが示された。研究1-1においてはいじめ否定の規範意識が強い生徒のほうが、いずれのいじめにも加わらない傾向にあることが示されており、本研究においても同様の結果と考えられる。

2群及び3群に共通する点は、「いじめは加害者がわるい」という意識が保たれていないことである。「享楽型」については、小山・福井(2015)は、被害者の有責性認知の背景には罪悪感の低下があることを指摘しており、2・3群のようにいじめは被害者がわるいと考える傾向のある生徒は、罪悪感を持つことなく「おもしろいから」という理由でいじめに加わりやすい可能性も考えられる。また被害者がわるいという意識は、「異質性排除型」や「制裁型」のいじめを助長しやすいであろう。滝(2013)は、加害者はいじめの理由を尋ねられると、なにかしらいじめを正当化するような内容を挙げると述べている。また前述のように制裁型のいじめは集団維持のために許容されやすいことから、本研究においていじめは被害者がわるいと回答した生徒のほうが、いじめに加わりやすくなるという結果が得られた可能性がある。

また2群の生徒は、被害者からいやなことをされたわけではない場合には加害者がわるいと回答し、被害者からいやなことをされたことがある場合には被害者がわるいと回答している。加害傾向に関する項目では、「自分がいやなことをされたことはない」クラスメイトが仲間はずれにされている場合のいじめに加わる傾向について尋ねており、2群は1群よりも高い得点になっている。このことから、「被害者からいやなことをされたわけではない」という条件においては、2群の生徒は原因帰属では加害者がわるいとしながらも、自分もいじめに加わる傾向は高いという可能性が示された。この背景に起こっていることとして、「享楽型」においては「(加害者がわるいとは思いながらも)おもしろいから」、 「異質性排除型」においては「(加害者がわるいとは思いながらも)異質なものには自分もかわりたくないから」、 「制裁型」においては、「(自分がいやなことをされたわけではなくとも)被害者に非があるから」等の考えにより、自分もいじめに加わる可能性が考えられる。

さらに「制裁型」においては条件②(制裁)においてのみ被害者がわるいとする生徒(2群)のほうが、いずれの条件においても被害者がわるいとする生徒

(3群)よりも加害傾向が低くなっていた。

研究1-1で、いじめ否定の規範意識が高い生徒はその正義感や集団維持等のために、いじめを許さない姿勢といじめをした者を許さない姿勢を併せ持っている可能性を指摘した。条件①では加害者がわるいと回答していることから、2群の生徒のほうが3群の生徒よりもいじめ否定の規範意識が高く、制裁型いじめ加害傾向も低くなったことも想定される。しかし3群の生徒をみると、一貫していじめは被害者がわるいと考えており、さらに加害傾向も高い。このことから3群の生徒はいじめを良しとする傾向があるとも考えられる。2群の生徒のほうがいじめ否定の規範意識が高いというよりも、ここで問題となるのはおそらく3群の生徒の規範意識の低さであろう。2群よりも3群のほうが「制裁型」加害傾向が高いことから、3群の生徒は制裁という理由がある場合には自らの行いをさらに正当化しやすく、より一層加害傾向を増大させる危険性も指摘できる。

以上のことから、いじめに加わる傾向を減少させるためには、いかなる理由があってもいじめをするほうがわるいという意識をもたせる教育も有効であると考えられる。それと同時にいじめというやり方ではなく自分の感情を介入させていく教育も重要である。なぜなら自分がいじめられたことへの仕返しの要素を含む制裁型いじめの場合には、「仕返ししたい」、「いじめていた人はいじめられて当然」といった感情にも留意することが大切であるからである。

3. いじめの原因帰属とプログラム効果の検討

いじめの原因帰属といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感

分析の結果、プログラム②の実施により原因帰属のさせ方にかかわらず「観衆行動」や「同調行動」はとらなくなる可能性が高くなることが示された。プログラムの心理教育やロールプレイにより、おもしろがる、加害者に同調する等の行動はとらなくなるという効果はもたらされると考えられる。しかし、「傍観行動」においては群間に有意な差が認められており、被害者がわるいと思っている生徒のほうが「傍観しない」という行動には変化しづらい可能性が示された。「傍観しない」という行動は、「観衆行動」や「同調行動」とは異なり、その行動をやめることはなにか介入行動をとることを意味する。つまり、「見て見ぬふりをしない」という行動は、「介入する」という行動につながるものであり、ある程度は被害者がわるいと思っている場合には「傍観しない(=介入する)」という行動は生じづらくなることが考えられる。研究1-1においてもいじめ否定の規範意識が高い生徒のほうがプログラムの効果があらわれやすい可能性が示されていた。いじめの原因帰属においても、一貫していじめは加害者がわるいという考えを持っている生徒のほうがある程度のレディネスを持ち、

「傍観しない (=介入する)」という行動が学習されやすくプログラムの効果も得られやすくなった可能性がある。

いじめの原因帰属といじめ加害傾向

分析の結果、いじめの原因を加害者とする生徒（1群）のほうが、他の2群よりも実施後は、実施前に比べて全ての因子において加害傾向が低くなっていた。1群の生徒のほうがプログラムに対するレディネスにより、いじめにはいかなる理由があろうと加わるべきではないと、他の群よりも強く学習した可能性がある。いじめの原因を被害者とする生徒のほうが、加害傾向がプログラムの実施によっても変化しづらかった可能性が示され、「被害者がわるい」という意識が加害傾向の減少を困難にさせていることが考えられる。

また研究1-1においては制裁型いじめ加害傾向についていじめ否定の規範意識の高低によるプログラム効果の差は認められず、両群に同様の効果をもたらされている可能性が示されていた。これについて本研究では原因帰属のさせ方による差が認められ、第1群の生徒のほうが制裁型いじめ加害傾向は低下していた。このことから、プログラム①はいじめ否定の規範意識の高低にかかわらず制裁型いじめ加害傾向を低下させる効果も持つことが示唆されていたが、プログラム②ではいじめは加害者がわるいという前提が生徒たちに理解されているほうが、制裁型いじめ加害傾向を低下させる効果をもたらしやすいかもしれない。

4-1. 性別による実施前比較

性別といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感

「観衆行動」において女子生徒のほうが、男子生徒よりも得点が有意に高くなっており、女子生徒のほうが「観衆行動」をとらないでいることができると思っている可能性が示された。これは研究1-1と同様の結果となっており、また米里（2001）の、男子生徒のほうがいじめを見た時におもしろがる態度の割合が多いと報告とも一致する。今後も男子生徒のほうがいじめを見ておもしろがるという観衆行動をとりやすいという点について留意しながら学級を指導していくことが有効であると考えられる。

性別といじめ加害傾向

分析の結果、「享楽」および「異質性排除」において女子生徒のほうが男子生徒よりも得点が有意に低くなっていた。「享楽」については研究1-1と同様の結果となっており、男子生徒のほうが「おもしろいから」という理由でいじめに加わる危険性が高いことが指摘できる。また本研究の結果からは男子生徒のほうが「自分たちと違うから」という理由でいじめに加わりやすい可能性があることも示された。この点については今後も引き続き検討していく必要がある

う。

4-2. 性別によるプログラム効果の検討

性別といじめ助長行動の抑制に対する自己効力感

いじめ助長行動の抑制に対する自己効力感 3 因子においては男女間に有意な差が認められなかった。これは研究1-1と同様の結果となっており、プログラム②においても男子・女子双方の生徒に対し同程度のプログラム効果が期待できる可能性を示している。

性別といじめ加害傾向

加害傾向 3 因子においては男女間に有意な差が認められなかった。プログラム②においては男子・女子双方の生徒に対し同程度のプログラム効果を期待できる可能性が示された。研究1-1においてプログラム①では、女子生徒のほうでプログラムの実施により「享楽」、「異質性排除」、「制裁」いずれの理由によっても加害に加わらなくなる可能性が示されていた。用いられたロールプレイでは、プログラム①では被害者役も登場し無視、悪口、菌扱いや物隠し等のいじめにあう場面が提示されていたが、プログラム②では被害者役は登場せず加害者役の二人が悪口を言っている場面が提示されていた。それにより、プログラム①の場面のほうが女子生徒に「かわいそう」という気持ちを引き起こし、加害傾向の低下につながったことも考えられる。参加生徒の傷つきというリスクを考えると、プログラム②によって男女ともに同程度のプログラム効果が得られたことは、今後のロールプレイ内容の検討に有用であると言える。

いじめ介入プログラム②の成果

本研究においてもいじめ停止行動に対する自己効力感の増加や加害傾向の減少等、研究1-1とほぼ同じような効果が認められた。本研究においては2年目ということもあり、より教員及び評議委員の生徒が積極的にプログラムの実施にかかわったことがこの成果を支えたと考えられる。

また本研究においては、プログラム中のロールプレイに被害者役を登場させていない。ロールプレイにおける加害者役及び被害者役の生徒にはそれを演じることに伴う心理的負担が懸念されるため、倫理的な観点からも、加害者役のみのロールプレイを用いた本研究においてプログラムの効果が得られたことは意義があったと考える。

要約

本研究では中学生を対象としたいじめの減少を目的とする心理教育的プログラムを開発し、その効果の検討を行った。プログラムは、いかなるいじめも容認されないとする心理教育と、いじめへの介入スキルの学習から構成された。プログラムの所要時間は授業1回分であり、対象校生徒の実情に合った内容を用いての、SSTの技法に基づくロール・プレイングを含むものであった。事前・事後分析の結果、本研究で開発されたいじめ介入プログラム②は、いじめ停止行動に対する自己効力感の増加及び加害傾向の減少に一定の効果をもつことが示された。またいじめの原因を加害者とする生徒のほうが、プログラムの効果があらわれやすい可能性が示された。

キーワード：いじめ，傍観，心理教育的プログラム，原因帰属，中学校

第4章 第2節

研究2-2 いじめ介入プログラム②の効果検証

—教員主導による実施—

目的

研究2-1においては、いじめ介入プログラム②を開発し、A 中学校の生徒を対象にプログラムを実施することによりその効果を検討した。本研究においてはさらに2校の中学2年生を対象にプログラムを実施し、その効果について検証することを目的とする。

佐藤ら（2009）は学校場面で心理教育的プログラムを行う際の実施者について、教員が実施する場合にはプログラムの普及や効果の持続等のメリットがあることを指摘している。そこで、本研究においては担任教員を主なプログラム実施者とし、効果の検討を行う。

<統計解析にかける主な研究仮説>

仮説1：いじめ介入プログラム②の実施前よりも実施後のほうが、いじめ介入行動に対する自己効力感は高くなる。

仮説2：いじめ介入プログラム②の実施前よりも実施後のほうが、制裁型いじめ加害傾向は低くなる。

仮説3：いじめ介入プログラム②の実施前よりも実施後のほうが、いじめ否定の規範意識は高くなる。

仮説4：対象校は異なるが、いじめ介入プログラム②の効果に差はない。

方法

1. 対象者

A 中学校及びB 中学校において、第2学年の生徒を対象にプログラム②を実施した。研究2-1においてプログラム②の効果が認められたため、3年後に再びA 中学校において実施し、またA 中学校と同じ市内であるが地区の異なるB 中学校においても実施することで、プログラムの効果を検証した。A 中学校で

は2年生5学級（男子63名，女子92名）155名，B中学校では2年生4学級（男子67名，女子67名）の134名がプログラムに参加した。

2. いじめ介入プログラム②の概要

2015年10月から11月にかけて，事前準備や方法等は研究2-1とほぼ同様に行われた。プログラム実施者については，研究2-1でクラス担任教員は主として心理教育のみを行っていた。本研究においてはロールプレイの進行もクラス担任教員が主として行い，研究実施者はロールプレイの補佐，必要に応じた進行に関するプロンプや最後のまとめ（5分）を担当した。

3. プログラムの内容

研究2-1と同じ内容で構成された。両中学校においていじめを止める方法リストには，「悪口を言っていることを注意する」，「やめるように言う」等が多く挙げられた。また「物静かなことや思ったことをはっきり言うことは悪いことではない」，「悪口を言うのではなく直接伝えたらよいのでは」等の具体的なセリフを挙げる生徒も多かった。プログラム中のロールプレイで練習に選ばれた介入法で多かったのは，加害者に「（物静かなことや思ったことをはっきり言うことを）長所として見てはどうか」，「こちらが接し方を変えてはどうか」，「悪口を言うのではなく，（被害者に）伝えてはどうか」等の声をかける方法であった。

本研究においても研究1-2と同様に教員がリーダーを務めたため，研究実施者は随時，時間配分や次の内容についてアドバイスをを行った。また研究1-2と同様に教員によってはロールプレイの進行で正のフィードバックを行わずに修正のフィードバックから行ってしまうことがあったため，正のフィードバックも行ってもらうようにした。

4. 査定内容

実施前と実施後の査定は，在籍学級においてそれぞれプログラム実施日の前日と当日の帰りのホームルームで各担任教諭により実施された。査定は全参加者に対して行い，記入もれのないもの（A中学校：148名，B中学校：127名）を分析対象とした。

尚，対象校より，限られた時間内での回答を可能にするために質問項目数の削減を求められたため，やむを得ず数を限定し，研究目的に沿った項目を優先して採用した。

いじめの停止行動に対する自己効力感・いじめ介入行動

蔵永ら（2008）を参考に筆者が作成した。誰かが仲間はずれにされている場

面を見かけたら、それを止めたり、仲裁したりする際に必要な行動をどのくらいとることができると思うか(例:いじめている人に誰かとやめるように言う)などについて5段階評定(1. 全くとらない~5. かなりとる)でたずねるものであり、6項目3因子から成る。研究2-1と同様に「(クラスの〇〇さんが仲間はずれにされています。)あなたは、今まで〇〇さんに何かいやなことをされたことはありませんが、〇〇さんはあなたの好きなタイプの人ではありません。(もしあなたが、〇〇さんが仲間はずれにされている場面を見かけたら...)」という教示を加えた。それぞれ点数が高いほどいじめ停止行動に対する自己効力感が高いことを示す。

制裁型いじめ加害傾向

研究1-1及び研究2-1で用いたいじめ加害傾向のうち、制裁型いじめに関する項目を用いた。具体的ないじめ(Bさんが仲間はずれにされている)場面といじめの理由を提示して、自分ならいじめに加わると思うか(1. しない~4. すると思う)について4段階評定でたずねるものであり(例:「いつも自分勝手なので、こらしめたいから」ということがいじめの理由である場合、一緒に無視すると思いますか)、4項目から成る。研究2-1と同様に「(クラスの〇〇さんが仲間はずれにされています。)あなたは、今まで〇〇さんに何かいやなことをされたことはありませんが、〇〇さんはあなたの好きなタイプの人ではありません。(もしあなたが、〇〇さんが仲間はずれにされている場面を見かけたら...)」という教示を加えた。点数が高いほど加害傾向が高いことを示す。

いじめ否定の規範意識

大西ら(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、いじめに対する個人規範をたずねた。具体的ないじめ行動等についての評価(1. とてもいいと思う~7. すごくまずいと思う)を7段階評定でたずねるものであり(例:気に入らない人をみんなが無視すること、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)、点数が高いほどいじめ否定の規範意識が強いことを示す。

学年・クラス・出席番号

プログラム実施前後の変化を分析する際に必要な情報となる。出席番号は、データの対応をとるために用いたが、クラス名簿等は入手せず、研究実施者に個人の特定はできないようにした。

5. 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、研究1-1と同様に対象校の校長の同意を得た。対象校校長と教員に対しては、事前にこの研究によって得られる便益と、考えるリスクを起ささないための方法や対応が備えられていることを説明した。

対象者となる生徒については、保護者向けの説明と同意のための文書を作成したが、本プログラムは授業の一環であり学校行事として行うことを理由に、対象校の判断によって同意書は不要とされた。そのため、本研究については教員から生徒に事前に説明が行われ、参加したくない意思を示すことが自由であることを生徒に周知した上で実施することとした。また心理査定についてはデータの取り扱い（研究目的のみの利用、個人情報保護、教員に個人の回答は知らされない等）や学業成績とは無関係であること、不参加の自由を生徒に周知し、回答することをもって同意とみなした。

結果

1. いじめ介入プログラム②ープログラム効果の検討

いじめ介入行動に対する自己効力感

プログラム②による実施効果の分析結果を Table19・20 に示す。いじめ介入行動に対する自己効力感3因子の各平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、両中学校で全ての因子において有意な差が認められた。実施後は、実施前に比べていじめ介入行動に対する自己効力感の得点が有意に高くなっていた。

制裁型いじめ加害傾向

プログラム②の効果について制裁型いじめ加害傾向の平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ B 中学校で有意な差が認められ、実施後は、実施前に比べて制裁型いじめ加害傾向の得点が有意に低くなっていた。A 中学校では有意な差は認められなかった。

いじめ否定の規範意識

プログラム②の効果についていじめ否定の規範意識の平均値を用い、実施前後で対応のある t 検定を行ったところ、B 中学校において有意な差が認められ、実施後は、実施前に比べていじめ否定の規範意識の得点が有意に高くなっていた。A 中学校では有意な差は認められなかった。

Table19 プログラム②の効果 (M, 下段は SD)

A 中学校 (N=148)				
	pre	post	t 値	
介入行動				
支持	3.11	3.30	-2.557	**
	0.94	1.00		
仲裁	2.55	2.81	-3.312	**
	0.94	1.57		
報告	2.81	3.14	-3.362	**
	1.23	1.28		
加害傾向				
制裁	1.96	1.91	1.223	**
	0.77	0.77		
規範意識	40.03	40.65	-1.331	
	6.96	7.29		

** $p < .01$

Table20 プログラム②の効果 (M, 下段は SD)

B 中学校 (N=127)				
	pre	post	t 値	
介入行動				
支持	2.99	3.36	-5.693	***
	0.94	1.00		
仲裁	2.76	3.04	-3.879	***
	0.92	0.96		
報告	2.92	3.33	-4.754	***
	1.20	1.20		
加害傾向				
制裁	1.79	1.61	3.378	**
	0.68	0.69		
規範意識	42.49	43.43	-2.879	**
	6.50	6.62		

** $p < .01$ *** $p < .001$

2. いじめ介入プログラム②ー中学校群とプログラム効果の検討

いじめ介入行動に対する自己効力感

プログラム②の効果について 各中学校の 2 群間に差があるかを調べるために各尺度の pre 得点を用いて t 検定を行ったところ、「いじめ否定の規範意識」において有意な差が見られた。そこで介入行動に対する自己効力感の各尺度得点を用いて実施前の得点を共変量，実施後の得点を従属変数として共分散分析を行ったところ，全ての因子において有意な差は認められなかった。

制裁型いじめ加害傾向

制裁型いじめ加害傾向得点を用いて実施前の得点を共変量，実施後の得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ，群の主効果が有意であった ($F(1,272)=7.942, p<.01$)。

いじめ否定の規範意識

いじめ否定の規範意識得点を用いて実施前の得点を共変量，実施後の得点を従属変数として先と同様の分析を行ったところ，有意な差は認められなかったが，群の主効果が有意傾向を示した ($F(1,272)=3.393, p<.10$)。

考察

1. いじめ介入プログラム②ープログラム効果の検討

いじめ介入行動に対する自己効力感

両中学校においてプログラム②実施前よりも実施後のほうが，いじめ介入行動に対する自己効力感は高くなっており，研究 2-1 と同様の結果となっている。本研究においても主にプログラム進行を行ったのは担任教員であり，ロールプレイにおけるターゲット行動（いじめ場面への介入）も明確に示されていた。また実施時にロールプレイの練習で扱われたものも「陰で悪口を言うのではなく，いやなことは本人に冷静に伝えるように言う」，「被害者の気持ちを考えるように伝える」，「短所としてばかりではなく長所として見ることを提案する」等，同様となっていた。尚，A 中学校では本研究においてプログラムを実施した教員のうち，実施経験が複数回あった教員が 5 名中 4 名であり，B 中学校（2014 年度より実施）では 4 名中 2 名であった。先と同様に，実施者がプログラムの目的や意図を理解し，ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば，いじめを見た時になんらかの介入行動をとりやすくなるという効果は得られる可能性が高いと考えられる。

制裁型いじめ加害傾向

制裁型いじめ加害傾向については，実施前後で B 中学校において有意な差が

認められ、A 中学校では有意な差は認められなかった。プログラム①は両校において実施前後で差が認められ、さらにプログラムの効果について両校の間に差は認められなかったことから、プログラム②に比べるとプログラム①のほうが制裁型いじめ加害傾向を低減させる効果大きいことも考えられる。プログラム②ではロールプレイに加害者2人が悪口を言っている場面を用いているが、プログラム①では被害者役も登場し、悪口だけでなく無視、菌扱いや物を投げつける等のいじめを受ける場面が提示されるため、プログラム①のほうがひどいいじめと捉えられやすかった可能性もある。プログラム①ではこのようなひどいいじめが、制裁型いじめだとしてもやりすぎと生徒たちに捉えられ、効果測定による加害傾向の低下につながりやすかったかもしれない。プログラム②では、加害者にならないための考え方を学ぶ内容が一部に採用されているが、ロールプレイでは陰で悪口を言っている場面を用いたため、制裁型いじめであればこの程度のいじめは許容されると捉えた生徒が一定数いたことも考えられ、A 中学校では加害傾向の低下につながりづらかったかもしれない。尚、実施後の効果測定のためのアンケートにはプログラムの感想を自由に書く欄を設けていたが、A 中学校では「(生徒には) いろいろ事情もある」、「一方的な価値観の押し付けは困る」等の記述がみられていた。以上のことから、制裁型いじめへの対応の難しさも改めて感じられる。

また研究1-1及び2-1において、制裁型いじめ加害傾向の低下には「いかなるいじめも許されない」と生徒に伝える心理教育の部分が主に影響していることも考えられると述べた。研究2-1において2012年度にA 中学校の全校生徒を対象にプログラム②を実施した際には、実施前後で有意な差が認められている。本研究においては2015年度の第2学年の生徒のみを対象としているため、それぞれの中学校に所属する第2学年の生徒の違いにより、A 中学校の生徒ほうが心理教育等の内容が伝わりやすかったことも考えられる。

いじめ否定の規範意識

いじめ否定の規範意識については、実施前後でB 中学校において有意な差が認められ、A 中学校では有意な差は認められなかった。

大西らは、学級のいじめに否定的な集団規範が、いじめの加害傾向を抑制する効果を持つことを見出しており(大西他, 2009)、A 中学校においてはいじめ否定の規範意識が増加しなかったことに伴い、制裁型いじめ加害傾向においても有意な低下が認められなかったことも考えられる。

両中学校のpre 得点の平均値を見ると、A 中学校よりもB 中学校のほうが有意に高い得点となっている。研究1-1において、いじめ否定の規範意識が高い生徒のほうが、プログラムの効果があらわれやすくなる可能性を指摘した。制裁型いじめ加害傾向の低下を考慮しても、B 中学校の第2学年の生徒のほう

がプログラムに対するレディネスを持っていた可能性もある。それにより、いじめ否定の規範意識についても実施後のほうが増加したのかもしれない。

2. いじめ介入プログラム②ー中学校群とプログラム効果の検討

いじめ介入行動に対する自己効力感

介入行動に対する自己効力感については、実施前後で両中学校間に有意な差は認められなかった。プログラム②においては前述のようにロールプレイにおけるターゲット行動が明確に示され、「(止めに入り)相手の気持ちを考えるように伝える」等、同様のものが練習で扱われることにより、いじめを見た時になんらかの介入行動をとりやすくなるという効果は得られやすいと考えられる。

制裁型いじめ加害傾向

A 中学校よりも B 中学校のほうが、実施後は、実施前に比べて制裁型いじめ加害傾向の得点が有意に低くなっていた。このことは B 中学校のほうがプログラム②の効果により制裁型いじめに加わる傾向が低くなった可能性を示している。これに関しては制裁型いじめ加害傾向の難しさや生徒のレディネスについて先に述べた。

また滝(2001)は、教職員が団結していじめの問題に取り組むことがいじめ防止に重要であると述べている。本論文の研究には、もともと A 中学校でプログラム開発や実施の中心的存在であった C 教員が、2014 年度より B 中学校に異動し、B 中学校でもプログラムが実施されるようになったという経緯がある。C 教員は、プログラムの作成や選定だけでなく他の教員への説明や啓発を熱心に行っており、事前打ち合わせの設定や評議委員の生徒に対する事前指導等も中心となって行っていた。尚、A 中学校では C 教員の異動に伴い、プログラムの実施が若手の教員に引き継がれていた。C 教員は教員歴が 25 年を超えるベテランであり、熱心な C 教員の存在により教員の団結が促進され、B 中学校のほうがプログラムの効果が認められた可能性も大きいだろう。

いじめ否定の規範意識

A 中学校よりも B 中学校のほうが、実施後は、実施前に比べていじめ否定の規範意識の得点が有意に高くなっていた。このことは B 中学校のほうがプログラム②の効果によりいじめは良くないという意識が強くなった可能性を示している。このことは、前述のように各中学校の生徒の特性、レディネスや教職員の姿勢の違い等によることが考えられる。

研究 2-2 の成果

本研究で対象となった 2 つの中学校において、いじめ停止行動に対する自己効力感の増加や加害傾向の減少等、いじめ介入プログラム②の効果が認められ

た。尚、本研究は A 中学校においては 5 年目の取り組み、B 中学校においては 2 年目の取り組みであり、各中学校教員のプログラムへの積極的な関心や理解、継続的な努力がその背景にあったと考えられる。また実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、プログラムによる効果は得られる可能性が高いことが考えられた。

要約

本研究では 2 つの中学校の第 2 学年の生徒を対象に、いじめの傍観と加害の減少を目的とするいじめ介入プログラム②を実施し、その効果の検討を行った。両校において、実施前後でいじめ停止行動に対する自己効力感の増加、いじめ否定の規範意識の強化及び加害傾向の減少等の変化がみられ、プログラム②がいじめの減少にある程度の効果をもつことが認められた。実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、プログラムによる効果は得られる可能性が高いと考えられた。

キーワード：いじめ、心理教育的プログラム、中学生

第5章 総括

第1節 まとめ

いじめはその深刻さが指摘されており、学校現場での対応が求められている問題である。文部科学省の2011年度の調査によれば中学校では、いじめの1校あたりの認知件数が小学校の約2倍となっている（文部科学省，2011）。

国内ではこれまで、さまざまないじめ防止を目的とした心理教育的プログラムが開発されている。いじめの未然防止を目的としたものや、加害者や被害者の感情面に焦点をあてたもの等がその例である。またこれらのプログラムには、実際の効果を測定し、検討を行っているものが少ない。

岸（2014）が大学生を対象に行った調査では、加害・被害経験のある大学生はどちらも全体の人数の約30%であるのに対し、いじめを見た経験のある人数は約67%であったことが報告されている。滝（2013）は、いじめはどの子どもにも起こりうると述べているが、いじめがあるところには傍観者もいる可能性が高く、どの子どもも傍観者になりうることも考えられる。またいじめの減少困難や助長の要因として、傍観者が注目されており、傍観者層の多寡は、被害者の多寡と最も強い有意な相関を示すことが見出されている（森田，1990）。起こっているいじめの介入のためには、傍観者がいじめを見たときにそれに介入するスキルを学習することも、一つの有効な方法であると考えられる。

海外では、典型的な加害者と被害者がいるという前提で **zero tolerance policy** がいじめの指導にも用いられ、出席停止等の処分等が行われてきた。近年は **SST** 等を用いた早期介入の方針 (**early intervention policy**) に変化しているが、軽いいじめであっても許さないという方針は、起こっているいじめの深刻化を防ぐことが期待される。

そこで本研究では中学生を対象として、実際にいじめが起きた場合を想定し、その深刻化や悪化を防ぐためのいじめ介入プログラムを開発し、その効果を検討することを目的とした。プログラムは傍観者を主なターゲットとし、反いじめ方針の活用といじめに対する介入スキルの学習から構成された。プログラムの所要時間は授業1回分であり、対象校生徒の実情に合った内容を用いての、**SST** の技法に基づくロール・プレイングを含むものであった。

第2節 本研究によって新たに得られた知見

事前・事後分析の結果、本研究において開発された2つのいじめ介入プログラムは、ともにいじめ停止行動に対する自己効力感といじめ否定の規範意識の増加、いじめ加害傾向の減少に一定の効果をもつことが示された。プログラムの実施によりいじめの傍観が減少し、介入行動の増加や加害傾向の減少が期待される。

またいじめ否定の規範意識が高い生徒や、いじめは加害者がわるいと認識している生徒のほうが、プログラムの効果がもたらされやすい可能性が示された。プログラムの実施によりいじめの介入や未然防止、またいじめの深刻化を防ぐためには、いじめ否定の規範意識が高い生徒にはいじめに介入するためのスキルの学習が、低い生徒にはスキルの学習と同時にいじめに関する規範意識を育成することが有効である可能性が示された。

さらに本研究においては異なるプログラムの主担当者（臨床心理の専門家・教員）の実施による効果の検討を行ったことで、実施者がプログラムの目的や意図を理解し、ロールプレイでのターゲット行動や実際に練習で扱われた内容が同様のものであれば、プログラムによる効果は得られる可能性が高いことが見出された。

第3節 今後の課題

今後の課題としてまず、効果の持続を検討するためのフォローアップ調査の実施が挙げられる。本研究においては直前直後の測定であるため実際の効果以上の数値が検出された可能性がある。滝（2001）によれば、イギリスのシェフィールドで行われたプロジェクトは、終了後に学校の状態が元に戻ってしまったとのことであった。本研究の1-2及び2-2におけるデータからは、各pre得点の平均値がほぼ同様となっていることがわかり、1年後までの維持効果はないと言わざるを得ない。

そこで次の課題として、プログラムにおける学習内容の生徒の生活場面への一般化を促進する具体的な方法の検討がある。ロールプレイの場面では、実際のいじめの場面ではなかったことや各クラスの評議委員が加害者役を務めていたことで、練習が成功しやすかった可能性も否定できない。本研究の分析結果はその都度各中学校にフィードバックを行っており、対象中学校の教員からはプログラム実施後も折に触れて学習した内容を生徒達と確認しているという声も

聞かれているが、学習内容を引き続き生徒の日常場面に活用していく具体的な方法の提示が望まれる。

また、表面化しづらいいじめへの目配りに関する課題もある。河村・武蔵(2007)は、学級集団の状態によっていじめの発生率が大きく異なることを明らかにしており、学級のルールが重視される「管理型」の学級では、表面的にはいじめが抑制されることを指摘している。本研究においてプログラムの実施を主導しているのは教員及び評議委員の生徒たちであるため、プログラム実施後もいじめを許さないというルールを中心にすすめていくのは彼らであることが予想される。そのため、他の生徒達のなかに見えづらいいじめが生じる危険性も視野に入れなければならないだろう。

さらに、他の要因も視野に入れた検討がある。いじめ場面での仲裁行動や対処行動については共感性との関連も指摘されており(藤野, 2014), 西野(2015)は個人の自尊感情や共感性を高めることでいじめの仲裁行動が促進される可能性を示唆している。また岸(2014)は、いじめの対象が友人である場合のほうが行動を起こしやすくなる可能性を示唆しており、浜本・小林(2014)も被害者と友達であるほうが仲裁や被害者に対する支援等の行動をとりやすくなることを指摘している。また Pöyhönen, et al.(2012)は、いじめを見た生徒がいじめ被害者を守るか、何もしないままにいるか、いじめを助長するかは、それにより得られる結果(被害者の気持ちの回復等)やその結果に置いている価値と関連していることを指摘し、その上で反いじめのための介入について検討を行っている。これらのことを視野に入れたさらなる研究の継続が望まれる。

最後に、制裁型いじめへの対応が挙げられる。石川・濱口(2007)は forgiveness の概念がいじめに対する教育方法として活用できることから、他者へのゆるし傾向性について中学生を対象に調査を行っている。自分にいやなことをした相手を許すという行動は、中学生にとっては困難であることが予想される。そこでいじめ減少のためには、いじめを許さない姿勢を示すだけでなくいじめではない他の方法で問題を解決する方法も生徒に教えていく必要がある。例えば感情を適切に伝える等のスキルの学習プログラムを本プログラムと併せて実施し、その効果を検討することも考えられる。また、制裁型のいじめに焦点を当てたプログラムの開発も求められるであろう。

引用文献

- Albayrak, S., Yidiz, A. and Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reduce bullying. *Children and Youth Service Review* **63**, 1-9.
- 青木洋子・宮本正一(2002). いじめ場面における第三者の行動 岐阜大学教育学部教育学・心理学研究紀要, **15**, 45-58.
- Atlas,R.S.,& Pepler,D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, **92**, 86-99.
- Beane, A.L. (1999). *Bully Free Classroom:Over 100 Tiups and Strategies for Teachers K-8*. Free Spirit Publishing (アラン・L・ビーン 上田勢子(訳) (2007). 学校でのいじめ対策 すぐに役立つ 100 のアイデア 東京書籍)
- 遠藤寛子(2015). 「怒りの維持」の制御に関するいじめ抑止への可能性 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 59.
- 藤枝静暁・相川充 (2001). 小学校における学級単位 の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, **49**, 371-381. (Fujieda, S., & Aikawa, A. (2001). Classwide social skills training: Elementary school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **49**, 371-381.)
- 藤野京子(2014). いじめ場面での対処行動についての検討——共感喚起を媒介として——教育心理学会総会発表論文集, **56**, 490.
- 藤原和政・河村茂雄(2009). 中学生に対する学級ソーシャル・スキルプログラムの実践的検討 教育心理学会総会発表論文集, **51**, 119.
- 福井義一・小山聡子(2015). いじめられる側にも問題があるって本当ですか?—いじめ被害者への有責性認知判断における理由の分析— 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 351.
- Green,S.I.(2010). *Don't Pick On Me. Help for Kids to Stand Up to & Deal with Bullies*. A Devision of New Harbinger Publications, Inc. (上田勢子(訳)(2014). いじめは、やめて!子どもの「こころ」を親子で考えるワークブック2 福村出版)
- Haataja,A., Sainio,M., Turtonen,M. & salmivali,C. (2016). Implementing the Kiva antibullying program : recognition of stable victims. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, **36-3**,595-611.
- 浜本瑞・小林哲郎(2014). 罪悪感と共感性が中学生のいじめ場面への関わり方に与える影響 教育心理学会総会発表論文集, **56**, 769.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎(2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果——ターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討—— 教育心理学研究 **57**, 336-348. (Honda, M., Ohshima, Y., & Arai, K. (2009). Classwide social skills training for maladjusted junior high school students:

- Motivation, self-reports, and teachers' and classmates' rating skills scale. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **57**, 336-348.)
- 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**, 390-400. (Honma,T.(2003). Cessation of Bullying and Intervention with Bullies: Junior High School Students.*Japanese Journal of Educational Psychology*, **51**, 390-400.)
- 星野周弘(2001). 被害者と加害者の関係 森田洋司(監修) いじめの国際比較研究 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房 pp.31-54.
- 市川千秋(2015). いじめを減少させるいじめ解決アプローチ—不健全な優劣ゲームから抜け出させる肯定メッセージ法の効果から— 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 102.
- 五十嵐哲也(2015). 発達障害特性の一環である「感覚の違い」に焦点を当てた予防教育 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 58
- 飯田順子(2008). 中学校におけるいじめ予防プログラムの実践—学校全体S S Tを用いて— 教育心理学会総会発表論文集, **50**, 647.
- 井上健治・戸田有一・中松雅利(1986). いじめにおける役割 東京大学教育学部紀要, **26**, 89-106.
- 石田靖彦・中村友一(2002). 中学生のいじめ体験に関する研究(2)—「加害者」「被害者」「観衆」「傍観者」「解決者」の心理的特徴について— 教育心理学会総会発表論文集, **44**, 168.
- 石川満佐育・濱口佳和(2007). 中学生・高校生におけるゆるし傾向性と外在化問題・内在化問題との関連の検討 教育心理学研究, **55**, 526-537. (Ishikawa,M. & Hamaguchi,Y. Disposal Forgiveness and Externalizing Problems: Junior and Senior High School Students *Japanese Journal of Educational Psychology*, **55**, 526-537.)
- 石隈利紀(1999). 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 門野明子・富永良喜(2003). 小学校におけるストレスマネジメントを活用したいじめ防止教育 日本教育心理学会総会発表論文集, **45**, 315.
- 神奈川県教育委員会(2014). よりよい人間関係作りのための心理教育的プログラム
- 金網知征(2015). ネットいじめ被害に関する意識と実態—被害リスク認知・被害不安・予防意識の性差と学校差の検討 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 194.
- 河合隼雄・赤坂憲雄(1996). いじめの深層 ころの科学, **70**, 日本評論社 pp.11-25.
- 河村茂雄・武蔵由佳(2007). 学級集団の状態といじめの発生についての考察 I 教育心理学会総会発表論文集, **49**, 658.
- 岸俊行(2014). 教室内での関係性を考慮に入れたいじめ問題の検討—いじめ問題と傍観者およびスクールカーストとの関係 教育心理学会総会発表論文集, **56**, 563.
- 小林朋子・白井孝明(2009). 中学校全クラスを対象としたソーシャルスキル・トレーニング

- ングの実践 教育心理学会総会発表論文集, **51**, S59.
- 蔵永瞳・片山香・樋口匡貴・深田博己(2008). いじめ場面における傍観者の役割取得と共感が自身のいじめ関連行動に及ぼす影響 広島大学心理学研究, **8**, 41-51. (Kuranaga, H., Katayama, K., Higuchi, M., & Fukada, H. (2008). The effect of bystander's role-taking and sympathy on their behavior in the situation of bullying. *Hiroshima psychological research*, **8**, 41-51.)
- 栗原慎二(編著)(2013). 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 ほんの森出版
- 黒川雅幸(2015). 児童・生徒のネットいじめにおける目撃者の役割と特徴 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 161.
- 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. (Matsuo, N. (2002). Preventing violence and bullying in schools: A review of school-based and classroom-based approaches. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 487-499.)
- 松浦善満(2001). 被害者の人間関係 森田洋司(監修) いじめの国際比較研究 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房 pp.113-121.
- 三島浩路(2015). 循環型いじめに関する研究—拒絶感受性に着目して— 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 402.
- 餅川正雄(2011). 学校のいじめ問題に関する研究(IV) 広島経済大学研究論集, **34-2**, 51-68.
- 文部科学省(2013). いじめ防止対策推進法
- 文部科学省(2011). 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 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1325751.htm
- 文部科学省(2015). 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 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1325751.htm
- 森本幸子・丹野義彦(2000). 大学生の過去の「いじめ被害体験」と現在の精神健康度との関連 心理臨床学会大会発表論文集, **19**, 379.
- 森田洋司(1988). いじめ—社会的視点より 北村陽英・荒井雄(編) いじめ・自殺 メンタルヘルス実践体系 5 日本図書センター pp.24-26
- 森田洋司(1990). 家族における私事化現象と傍観者 心理 現代のエスプリ, **271**, 至文堂 pp.110-118.
- 森田洋司・清水賢二(1994). 新訂版いじめ 教室の病 金子書房
- 森田洋司(2001). いじめ被害の実態 森田洋司(監修) いじめの国際比較研究 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房 pp.31-54.
- 長沼裕介・藤野京子(2010). いじめ場面における人称性圧力の影響について(1)—被害者考慮の側面から— 教育心理学会総会発表論文集, **52**, 423.

- Newman, D. A., Horne, A. M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for Helping bullies, victims, and bystanders*. Champaign, IL: Research Press.
- 西野泰代(2015). いじめ場面における傍観者の行動を規定する要因—個人特性を指標とした検討— 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 200.
- 岡安孝弘・高山巖(2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, **48**, 410-421. (Okayasu, T. & Takayama, I. (2000). Psychological Stress of Victims and Bullies in Junior High School. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **48**, 410-421.)
- 奥地圭子 (2007). 子どもに聞くいじめ フリースクールからの発信 東京シュレー出版
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J. & Snyder, M. (2007). Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide. Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide (小林公司、横田克哉(監訳)(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)
- O'Moore, A. M. & Minton, S. J. (2004). "Ireland: The Donegal primary school anti-bullying project". In *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Edited by: Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. 275–288. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. (Onishi, A. (2007). Class norms against bullying & abuse in junior high school students. *Japanese Journal of Counseling Science*, **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. (Onishi, A., Kurokawa, M., & Yoshida, T. (2009). Influence of students' teacher recognition on abuse. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **57**, 324-335.)
- Ortega, R. & Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, **26**-1, 113–123.
- Pikas, A. (1989). A Pure Concept of Mobbing Gives the Best Results for Treatment. *School Psychology International*, **10**-2, 95-104.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, **13**, 95–110.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R. & Charach, A. (2004). "Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based program in Canada". In *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Edited by: Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. 125–140. Cambridge: Cambridge University Press.

- Peterson, L. & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school. *Journal of Adolescence*, **22**, 481–492.
- Pitts, J. & Smith, P. (1995). *Preventing school bullying*, London Home Office.
- Polanin, J. R., Espelage D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review* **41**, 47-65.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, **21**-4, 722-741.
- Reynolds, C., R., Skiba, R. J., Graham, S., Sheras, P., Conoley, J.C., & Garcia-Vazquez, E. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An Evidentiary review and recommendations. *The American Psychologist*, **63**-9, 852-862.
- Rigby, K. (2001). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Melbourne, Australia ACER Press.
- Rivers, I. (2012). Morbidity among bystanders of bullying behavior at school: concepts, concerns, and clinical/research issues. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, **24**-1, 11-16.
- Roberge, G. D. (2012). *From Zero Tolerance to Early Intervention: The Evolution of School Anti-bullying Policy*. Laurentian University.
- Roland, E. (1989). “Bullying: The Scandinavian tradition”. In *Bullying in schools*, edited by: Tattum, D. P. & Lane, D. A. 21–32. Stoke-on-Trent, England Trentham Books.
- Roland, E. (1993). “Bullying: A developing tradition of research and management”. In *Understanding and managing bullying*, Edited by: Tattum, D. P. 15–30. Oxford, England: Heinemann Educational.
- 酒井徹(1997). いじめ克服の日常プログラム—ひとの気持ちのわかる生徒に 学事出版
- 坂西友秀(1995). いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差 社会心理学研究 **11**(2), pp.105-115.
- Salmivalli, C. (2001). Combating school bullying: A theoretical framework and preliminary results of an intervention study. Paper presented at International Conference on Violence in Schools and Public Policies. Paris.
- Salmivalli, C., Kaukianen A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology* **75**, 465.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukianen A. (1996). Bullying as a group process: Participation roles and their relations to social status

within the group. *Aggressive Behavior* **22**, 1-12.

- 佐々木正輝・菅原正和(2009). 小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター(SGE)の有効性 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **8**, 107-117. (Sasaki, M., & Sugawara, M. (2009). The efficacy of structured group encounter in elementary school. *The Journal of Clinical Research Center for Child Development and Educational Practices*, **8**, 107-117.)
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, **57**, 111-123. (Sato, H., Imajo, T., Togasaki, S., Ishikawa, S., Sato, Y., & Sato, S. (2009). School-based cognitive behavioral interview for depressive symptoms in children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **57**, 111-123.)
- 島根県松江市立第一中学校「こころ♡ほっとタイム」研究会、あいあいねっとわーく of HRS、深美隆司(編)(2016). いじめ・不登校を防止する人間関係プログラム—アクティブラーニングで学校が劇的に変わる！ 学事出版
- 下田芳幸(2014). 中学生のいじめ認識に関する研究—要因を操作した場合の認識の際に関する検討— 教育心理学会総会発表論文集, **56**, 926.
- Smith, P. (1993). Bullying has long-term effect on victims. *Daily Yomiuri*, October 3rd.
- Smith, P. K., Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychology*, **48**, 591-599.
- Smith, P. K. & Sharp, S., eds. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*, London: Routledge.
- 添田晴雄(1999). いじめられたときどうしたか 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 森田洋司(編) 金子書房 pp.66-71.
- 添田久美子(1999). 「深刻ないじめ」の何が問題か 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 森田洋司(編) 金子書房 pp.166-183.
- Stevens, V., de Bourdeaudhuij, I. & van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, **70**, 195-210.
- Stokes, T.F., & Oshes, P.G. (1986). Programming the generalization of children's social behavior. P.S.Strain, M.Guralnick, & H.M.Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. Orland, FL: Academic Press. pp.407-443.
- 砂川真澄・廣岡逸樹・廣岡綾子・稲垣由子・竹川郁雄 (2008). 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」 砂川真澄(編著)富山房インターナショナル
- 立花正一(1990). 「いじめられ体験」を契機に発症した精神障害について 精神神経学雑誌, **92-6**, 321-342.

- 武田さち子(2012). 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(1999). いじめを見たり聞いたりしたときどうしたか 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 森田洋司(編) 金子書房 pp.96-101.
- 竹川郁雄(2001). いじめ加害の実態と問題点 森田洋司(編)いじめの国際比較研究 金子書房 pp.159-173.
- 竹村和久・高木修 (1988). “いじめ”現象に関わる心理的要因—逸脱者に対する否定的態度と多数派に対する同調傾性— 教育心理学研究, **36**, 57-62. (Takemura, K., & Takagi, O.(1988). Psychological factors in the “ijime”phenomenon: Negative attitude toward a deviator and conformity to majority. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **36**, 57-62.)
- 竹内萌・武井祐子・東條光彦(2015). いじめ場面における傍観者のレジリエンスが援助行動の生起に及ぼす影響 日本認知・行動療法学会プログラム・抄録集 **41**, 78-79.
- 滝充(2001). 国際比較調査研究の意義と今後の課題 森田洋司(監修) いじめの国際比較研究 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房 pp.193-203.
- 滝充(2013). いじめ問題の歴史・いじめ研究が明らかにしてきたこと 国立教育政策研究所(編)平成 24 年度教育研究公開シンポジウム いじめについて、わかっていること、できること pp.10-33.
- 田中敏・山際勇一郎(1989). 新訂ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法 方法の理解から論文の書き方まで 教育出版
- 田中恒彦・鈴木伸一(2014). いじめ体験から PTSD 様症状を発症した女性に対するエクスポージャー療法 行動療法研究, **41-3**, 278-279.
- 谷口えみ子・池ノ内智子・水野千具沙・戸田有一(2008). あこがれ・思いやりをはぐくむ 異年齢児学級保育実践 教育心理学会総会発表論文集, **50**, S20
- 戸田有一(2013). 欧州の予防教育 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著) 世界の学校予防教育 心身の健康と適応を守る各国の取り組み 金子書房 pp.139-186.
- 特定非営利活動法人神奈川県スクールカウンセラー協会 (2010). よりよい人間関係作りのための心理教育的プログラム 神奈川県教育委員会 <http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f6708/p20632.html>
- 富田幸子・中間玲子(2015). いじめ撲滅劇への参加による中学生の意識の変容—参加前および参加後の意識内容の検討を通して— 教育心理学会総会発表論文集, **57**, 584.
- 東京都(2014). いじめ防止対策推進施策について 東京都
- 塚本伸一(1999a) 誰にいじめられたか 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 森田洋司(編) 金子書房 pp.46-47.
- 塚本伸一(1999b) いじめたときどう感じたか 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 森田洋司(編) 金子書房 pp.82-85.

- Twemlow, S.W., Fonagy, P., & Sacco, F.C. (2004). The roll of the bystanders in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Youth Violence: Scientific Approaches to Prevention*, **1036**, 215-232.
- 渡辺弥生(2013). 学校危機予防教育の流れと展望—アメリカでの取り組み— 法政大学文学部紀要, **67**, 57-69.
- 渡辺弥生(2015a). 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—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング— 教育心理学年報, **54**, 126-141.
- 渡辺弥生(2015b). 中1ギャップを乗り越える方法 わが子をいじめ・不登校から守る育て方 宝島社
- 渡辺弥生・原田恵理子・斎藤敦子 (2009). 「感情」にアプローチしたソーシャルスキル教育 教育心理学年報, **48**, 42-43.
- Whitaker, D. J., Rosenbluth, B., Valle, L. A. & Sanchez, E. (2004). “Expect Respect: A school-based intervention to promote awareness and effective responses to bullying and sexual harassment”. In *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Edited by: Espelage, D. L. & Swearer, S. M. 327–350. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 横浜市教育委員会 (2010). 子どもの社会的スキル横浜プログラム 個から育てる集団づくり 5 1 学研教育みらい
- 米里誠司(2001). いじめ見聞と見聞時の態度 森田洋司(監修) いじめの国際比較研究 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房 pp.145-158.
- 吉田寿夫(2006). プリ・ポスト・デザインによるデータの分析方法についての誤知の偏在 吉田寿夫(編著) 心理学研究法の新しいかたち 3 心理学研究法の新しいかたち 誠心書房
- Young, S. (2009) . Solution –focused schools : anti-bullying and beyond. BT Press (スー・ヤング 黒沢幸子(監訳)(2012) 学校で活かすいじめへの解決志向プログラム—個と集団の力を引き出す実践方法 金子書房)

Appendix

研究 1 - 1)

- ・先生方への説明文書・・・1
- ・保護者への説明文書・・・9
- ・生徒への説明文書・・・11
- ・学校長への説明文書・・・12
- ・学校長同意書・・・16
- ・調査票・・・17

研究 1 - 2)

- ・先生方への説明文書・・・21
- ・生徒への説明文書・・・27
- ・学校長への説明文書・・・28
- ・学校長同意書・・・32
- ・学校長同意撤回書・・・33
- ・調査票・・・34
- ・研究目的でのデータ利用への不同意表明書（保護者から実験者へ）・・・37
- ・研究目的でのデータ利用への許可証（学校長から実験者へ）・・・39

研究 2 - 1)

- ・先生方への説明文書・・・40
- ・保護者への説明文書・・・45
- ・生徒への説明文書・・・47
- ・学校長への説明文書・・・48
- ・学校長同意書・・・52
- ・調査票・・・53

研究) 2 - 2

- ・先生方への説明文書・・・56
- ・生徒への説明文書・・・62
- ・学校長への説明文書・・・63
- ・学校長同意書・・・67
- ・学校長同意撤回書・・・68
- ・調査票・・・69
- ・研究目的でのデータ利用への許可証（学校長から実験者へ）・・・72

いじめ防止プログラム及びアンケート実施の手引き

いじめ防止プログラムは、2009年度に〇〇先生のご協力を得て開発されました。

この度、本プログラムの実施とともにアンケートを行い、本プログラム実施の効果を検討させていただくこととなりました。

先生方にはお忙しい中ご協力いただきまして誠にありがとうございます。

本プログラムとアンケートの実施の際に、本手引きをご活用ください。

(プログラム及びアンケート実施者)
早稲田大学文学研究科
中村玲子

(プログラム及びアンケート実施責任者)
早稲田大学文学学院
教授 越川房子

<いじめ防止プログラムの内容>

いじめについての心理教育と、いじめの場面に止めに入るロールプレイを行う。

<先生方へのお願い>

実施に際しては、以下のことをお願いしたく存じます。

プログラム実施前

- ・生徒さん及び保護者への説明（プリントの配布）
- ・アンケートの実施

プログラム中

- ・生徒さんへのいじめについての心理教育（10分）
- ・ロールプレイ実施中のサポート

プログラム実施後

- ・アンケートの実施

<スケジュール>

先生方へのお願い

プログラム及びアンケートの実施は、以下のスケジュールで行います。

- ① プログラムとアンケートの実施について、生徒さんと保護者に対して説明を行う。

時期：10月頃

生徒さんに伝えること：

- ・説明プリントの配布
- ・事情があって不参加を希望する場合には、期日までに不参加希望票（保護者の署名入り）を提出

いじめという問題を扱っている性質上、プログラムの見学やアンケートへの不参加も可能であること、不参加としても、評価や学業成績には一切影響しないことについても、説明をお願いいたします。

- ② 不参加希望票の回収

時期：プログラム実施前まで

- ③ 1回目のアンケート実施

時期：プログラム実施の前日

アンケートにどのように答えたかについては、学業成績には全く関係がないこと、出席番号はデータの分析に必要なものであり、誰がどのように答えたかについての追跡は行わないので、思うままに回答することについて、生徒さんにお伝えください。

- ④ プログラムと2回目のアンケートの実施

プログラム実施後に、当日の帰りのホームルーム等の時間を利用して、アンケートを行ってください。

<いじめ防止プログラムについて>

本プログラムは、以下の内容と手順で行っていきます。

実施場所)

クラスごとに、各学年のフリースペースで行います。

生徒さんに伝えること：

- ・前の時間が終わったら、椅子と筆記用具をもってフリースペースに集合

予定時間いっぱいプログラムになっておりますので、
チャイムと同時に始められるよう集合しておくように一言付け加えていただくと
よいかと思ます。

先生方の椅子も入れて、円形になって座ってください。

プログラムの内容)

1. 導入 5分

先生方へのお願い

- ・プログラムの目的や内容についての簡単な説明
目的：いじめを許さない学校づくり、みんなが安心して生活できるクラスにすること
内容：ロールプレイ（演劇の要素）を用いていじめをとめる方法を学習すること
- ・プログラム実施者の紹介
2009年度スクールカウンセラー 中村玲子

2. 心理教育 10分 各担任の先生方

先生方へのお願い

以下の2点を入れて生徒さんにお話をお願いいたします。

- ・いかなるいじめも許されないこと
例：「あの子は自分勝手、あの子のせいでいやな思いをした、だから無視してこらしめよう」これはアリだと思う人？ナシだと思う人？

いかなるいじめも、たとえ制裁的なものであっても絶対に許されるものではない。

相手に問題があるからいじめてもよい？：このような考えはダメ！
なぜか？ → 相手の問題をいじめ以外のやり方で変える方法はいくらでもある！

- ・いじめが起きないクラスにするには…、次の2つが重要
- ① クラスに傍観者がいないこと
- ② いじめは許されないことであるとクラスが認識していること

いじめが起こるクラスでは、いじめをみても何もしない人が多いことがわかっている。

いじめをしても誰も何も言わない
=自分たちがやっていること（いじめ）は周囲に認められていると
いじめる側が勘違いしやすい。 ⇒ いじめがなくなる

2009年度に本校で行ったアンケートでは…、
いじめを止めたいけどどうしたらいいかわからない、
自分もいじめられるのがこわいという理由で、
いじめを止めたいけど止められないという人が多かった。

いじめを許さないクラスの雰囲気があれば、いじめを止める行動はとりやすくなる。

ではどうやって止める？

それを練習するのが今日のプログラム、というように次への導入をお願いいたします。

3. ロールプレイの実施 30分

ロールプレイは以下の手順ですすめていきます。

先生方へのお願い

生徒さんたちの行動の促しや全体への気配り、
後半のロールプレイへの参加（いじめ加害者・被害者役）

① ルールの説明

参加者の積極的な参加が必要だが、事情により不参加の自由もあることを伝える。

パスや見学が可能、不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる、いやな気分になったときなどにはいつでも参加をやめることができるなど、具体的なルールについて説明する。

② ストーリーの提示

プリントを配布して説明する（→添付資料）。

ストーリー

生徒A：「おはよう」

（一同無視する）

生徒B：「ねえ、今だれかなんか言った？」

生徒C：「誰も何にもいってないわよ」

生徒B：「それにしてもあのゾンビむかつくわよね。超キモい！！」

生徒A：（ゾンビってわたしのこと？と思う）

生徒C：「本当に目障りなのよね！とっとと消えてほしい」

生徒B：「あーあ、うざい」（Aのところに行って、Aが持っているものを勝手にとる）

→小道具準備

「あーあ、これきたない！！それにくさい！！あーいやだ！！」（Aに投げつける）
生徒C：「いやだ、やめてよ！！へんな菌がつくじゃない、きたない、もうむかつくこんなもの」

生徒B：「本当にゾンビってめざわり！！（Aのところに行って）あんたなんか消えちゃいなさいよ！！（再びものを投げつける）」

③ ストーリー内のいじめの内容についての確認

ストーリーに出てくるいじめの内容に（無視、ばい菌扱い、悪口など）ついて、参加者にたずね、確認する。

④ いじめを止める方法についてのブレインストーミング

ストーリー場面に自分がいたとしたら、どのようないじめを止める行動をとることができそうか、参加者それぞれに配布資料に記入してもらった後、発言をしてもらう。出された意見をコ・リーダーがホワイトボードに記入し、「いじめを止める方法リスト」をつくる。

⑤ ロールプレイ

生徒Aの役を希望する参加者を募る。次に、生徒A役に参加者に、生徒B、生徒Cの役をやる参加者を指名してもらう。指名された参加者がロールプレイへの参加を希望しない場合には、生徒A役に参加者に他の参加者を指名してもらう。そして、この場面を見ていて止めに入る生徒D役をやりたい参加者を募る。

生徒D役に参加者に、ホワイトボードの「いじめを止める方法リスト」の中からやってみたいものを選んでもらう。

ロールプレイを実施する。ロールプレイ参加者がやりづらそうな場合にはコ・リーダーが声をかけたり（プロンプティング）、実際にやってみせたり（モデリング）して促す。

⑥ フィードバック

ロールプレイをみていた参加者から、よかった点について、さらにこうすればもっとよくなるという点について挙げてもらう。

必要であれば、改善点をとりいれて2回目のロールプレイを行う。

*⑤ロールプレイと⑥フィードバックは配役を変えて2～4回行う。ロールプレイの参加者には、全員が必ず最後にいじめを止める仲裁者の役をやってもらって終了とする。そのためにロールプレイの後半にはリーダーとコ・リーダーも生徒A・B・Cの役でロールプレイに参加する。

⑦ 消去動作

ロールプレイ参加者全員に、感情をリセットするための消去動作（こぶしに10秒ほどぐっと力を入れて握った後、ぱっと放して力を抜く×3回）を行ってもらう。

4. まとめ 5分

先生方へのお願い

・生徒さんに対し、プログラムでの様子について、フィードバックをお願いいたします。ぜひ、見ていてよかった点、がんばっていた点などについてコメントしてください。

質問があれば受けませんが、時間的に難しいと思いますので、質問がある人は先生に伝えてもらい、後日先生を通じてお答えすることを伝えます。

最後に、本プログラムやアンケートへの参加を通していやな気持ちになったり、なにか話したいことができたりした場合には、ぜひ教員やスクールカウンセラーに話をするように伝えて終了とします。

<プログラム及びアンケートの詳細>

プログラムの理論的背景)

本プログラムは、認知行動療法の理論がベースとなっております。

認知行動療法は、近年うつ病などの治療に効果をあげている心理療法です。

プログラムで行うロールプレイには、認知行動療法の理論を背景につくられたソーシャル・スキル・トレーニング（SST）の技法をとりいれています。

SSTは、対人場面における効果的なコミュニケーションの方法（ソーシャル・スキル）の改善を目指す援助技法です。統合失調症の患者さんのコミュニケーションをサポートするために、精神科リハビリテーションの分野でよく用いられますが、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。参加者の希望を最大限に尊重し、認知的・行動的学習を進めていこうとする点が大きな特徴です。

いじめ防止に向けて)

以前より、いじめの減少を困難にするものとして、傍観者の存在が指摘されてきました。いじめを見ても何もしないという傍観者が多いことがいじめの容認につながり、さらにはいじめの増長になっているという指摘です。

しかし、2009年度に本校で行ったアンケートからは、いじめを傍観している子どもたちは、実際には「いじめを止めたいけどどうしたらいいかわからない」、「自分もいじめられるのがこわいから止めたくても止められない」などと感じているために何もしないでいることわかりました。いじめを止めるというやり方がわからない、あるいはやり方がわかっている、他の生徒たちの雰囲気からそれを実行することができない生徒さんが本校には多いことが予想されました。

そこで、認知行動理論やSSTの技法を応用し、生徒さん達にいじめを止めるためのスキルを学んでもらおうと開発したのが本プログラムです。今回は、生徒さん達が学んだスキルを使いやすい、いじめを止めるという行動をとりやすいクラス・学校づくりのために、心理教育の部分を前回よりも多くとりいれてあります。

安全に行うために)

いじめという内容を扱っているために、生徒さんによっては参加することで不快な思いをすることはないかという心配があります。そのような事態が生じないように、以下のような注意事項を守ることが重要となります。

- ・参加する生徒さんの希望を最大限に尊重する。本人の希望に基づかないと判断される場合には本プログラム及びアンケートには不参加とする。
- ・本プログラム及びアンケートへの参加中に不快な気分になるなどの事態が生じた場合には、途中で参加をやめてよいこと、本プログラムのみへの参加も可能であり、調査票への記入は必須でないことなどを伝える。
- ・不参加の意思表示をしたとしても、本人の評価や学業成績には一切影響はなく、いかなる不利益も被らないことを明確に伝える。
- ・不快な気持ちになるなどの問題を生じにくくしている本プログラムのルール（パスや見学が可能、不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる、ロールプレイへの参加者は全員が必ず最後にいじめを止める仲裁者の役をやらせてもらって終了とする、ロールプレイへの参加後は感情をリセットするための消去動作を行うことが重要であることなど）についての周知を徹底する。
- ・複数の人数でプログラムを行い、参加者やグループ全体に気を配る。行動観察からプログラム参加によるストレスが生じていることが予想される参加者には声をかける等の配慮を行う。
- ・本プログラム実施前に、各クラスのいじめの情報について個人情報の保護に反しない範囲で共有しておく。

尚、本プログラムは2009年度に対象校で、2010年度に小学校でそれぞれ行っておりますが、問題となるようなことは起きておりません。またアンケートについても、過去に行ったことがあるもの、あるいは多くの研究ですでに用いられているものであり、問題となるようなことは報告されておられません。しかし、絶対に問題が起こらないとは言い切れなために、以下のようなサポート体制をとることにしております。

・スクールカウンセラーの〇〇先生に協力をお願いし、本プログラムやアンケートへの参加によって不快な感情が生じたり、いじめに関して誰かにきいてほしいことができたりした場合には、担任の先生や〇〇先生に話をすよう、生徒さんに伝える。

*尚、本件についてはすでに〇〇先生より承認を得ております。

・何か問題が起きた場合、そしてその問題が続く場合には、本プログラム実施者及び責任者に連絡してもらい、本プログラム実施者及び責任者がその不利益の低減に努める。

アンケートの実施について)

いじめ防止プログラムを実施したことによる効果を検討するために、プログラム実施の前日と当日実施後の2回、帰りのホームルームの時間にアンケートの実施をお願いしております。

アンケートでは、生徒さんに次の5つについて回答してもらいます。

- ① いじめの原因をどのように考えるか
- ② どんなときにいじめをしてもよいと思うか。
- ③ あなたや、あなたのクラスはいじめについてどう考えているか。
- ④ いじめを止めるという行動をどのくらいとれると思うか。
- ⑤ 学年・クラス・性別・出席番号

学年、クラス、出席番号、性別は、データの分析の際に必要なものであり、個人がどのように回答したかを知るためのものではありません。

個人情報保護と、できるだけ生徒さんの実際の傾向を結果に反映させるために、名前は記入せずにアンケートを実施するかたちをとらせて頂いております。

尚、アンケートの分析結果は後日学校にお知らせいたします。

結果を生徒さんに伝えるかどうかについては、教育的な効果を配慮し、先生方とご相談して決定したいと存じます。

本プログラム及びアンケート実施者及び責任者について)

実施者：中村玲子

主な心理臨床経験

- 小・中学校におけるスクールカウンセリング経験年数：7年
- 心療内科における認知行動理論を基盤とした心理カウンセリング経験年数：6年
- 学生相談における認知行動理論を基盤とした心理カウンセリング経験年数：4年
- 小・中・高等学校における心理教育的プログラム実施経験年数：4年
- 小・中学校におけるスクールソーシャルワーク経験年数：2年

責任者：早稲田大学文学学術院教授 越川房子

いじめ防止プログラム

ストーリー)

生徒A：「おはよう」

(一同無視する)

生徒B：「ねえ、今だれかなんか言った？」

生徒C：「誰も何にも言ってないわよ」

生徒B：「それにしてもあのゾンビむかつくわよね。超キモい！！」

生徒A：(ゾンビってわたしのこと？と思う)

生徒C：「本当に目障りなのよね！とっとと消えてほしい」

生徒B：「あーあ、うざい」(Aのところに行って、Aが持っているものを勝手にとる)

→小道具準備

「あーあ、これきたない！！それにくさい！！あーいやだ！！」(Aに投げつける)

生徒C：「いやだ、やめてよ！！へんな菌がつくじゃない、きたない、もうむかつくこんなもの」

生徒B：「本当にゾンビってめざわり！！(Aのところに行って)あんだなんか消えちゃいなさいよ！！(再びものを投げつける)」

もしあなたがこの場面を見ていたら、どんな方法でこのいじめを止められると思いますか？

具体的な方法を書いてみてください。

研究参加者の方への説明文書〈代諾者〉

研究協力依頼状・研究参加者の方への説明文書・研究参加への同意書に該当

保護者の皆様

いじめ防止プログラム実施のお知らせ

〇〇中学校
校長〇〇

この度、本校において学校教育の一環として、1年生と2年生を対象にいじめ防止プログラムを実施いたします。本プログラムは、いじめの起きないクラスづくりを目的として行われるものです。またプログラムの実施による効果を検証するために、併せてアンケートによる調査も実施いたします。

文部科学省は、平成18年にいじめを許さない学校づくりを徹底するよう全国の教育委員会に通知をしております。この度本校で行われる取り組みは意義のあるものと考えられます。生徒たちが安心して生活ができる学校づくりのために、どうぞ趣旨をご理解いただきたく存じます。

尚、事情によりお子様の参加を希望されない場合には、期日までに不参加希望届にご記入の上、担任教員にご提出ください。

実施日程：(決定次第記入)

1. いじめ防止プログラムについて

クラスごとに、〇〇〇タイムの1時間を利用して行います。いじめは決して許されないものであることを明確にしたうえで、演劇の要素を取り入れながらいじめを止める方法を考え、学習していくものです。

2. アンケートについて

生徒たちのいじめの原因についての考え方、いじめを止める行動やいじめを行う傾向、またいじめを許さない学級の雰囲気について、いじめ防止プログラム実施前と実施後の変化の有無をみることでその効果を検証します。よって、これらに関するアンケートを併せて実施いたします。

3. いじめ防止プログラムおよびアンケートに関する資料について

ご希望があれば、本プログラムの内容や使用するアンケートについての資料を開示いたします。担任教員にお問い合わせください。

4. いじめ防止プログラムおよびアンケートへの参加について

お子様が事情により本プログラムおよびアンケートに参加したくない場合には、見学することが可能です。参加しないことが本人の評価や学業成績などに影響することはありません。

プログラムへの参加中に不快な感情が大きくなるようなことがあれば、途中で参加をやめることができます。尚、このような事態は生じることはないよう十分配慮した上でプログラムを実施いたします。万一このような事態が生じた場合には、プログラム実施者や本校のスクールカウンセラーが心理的なサポートをいたします。

5. いじめ防止プログラムおよびアンケートの実施者について

実施代表者：中村玲子（早稲田大学文学研究科，元本校スクールカウンセラー）

実施責任者：越川房子（早稲田大学文学芸術院教授，研究実施代表者指導教員）

6. 個人情報の取り扱いなどについて

アンケートで得られた情報は、この取り組みの効果を検証するために必要な範囲においてのみ利用いたします。鍵をかけて保管するなど、取り扱いには十分配慮して外部に漏れないよう厳重に管理を行います。効果の検証がなされた後は、個人情報が外部に漏れないようにしたうえで廃棄します。また得られた成果を専門の学会などに発表する可能性があります。発表する場合はプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

7. この度の取り組みの成果について

この度の成果により特許権等の知的財産権が生じる可能性があります。その権利は、本プログラムおよびアンケートの実施者が所属する早稲田大学に属し、生徒及び保護者の方には属しません。

問い合わせ先・苦情等の連絡先

いじめ防止プログラムおよびアンケートの計画の内容に関する問い合わせ先

研究実施代表者：中村玲子（早稲田大学文学研究科）：

倫理審査や苦情等に関する問合せ先

〇〇中学校 校長 〇〇（学校長より、早稲田大学研究推進部へ連絡いたします）

中村玲子(早稲田大学文学研究科)

.....

不参加希望票

(月 日までにご提出ください)

いじめ防止プログラムおよびアンケートへの参加は、希望しません。

生徒氏名_____

保護者氏名_____

参加者の方への説明文書(対象者)

(研究協力依頼状・研究参加者の方への説明文書に該当)

生徒の皆さんへ

元〇〇中学校スクールカウンセラー
早稲田大学文学研究科 中村玲子

〇〇中学校では、みなさんが安心していじめのない学校生活を送ることができるように、いじめ防止のためのプログラムを行うことになりました。プログラムは〇〇〇タイムを利用して、クラスごとに行われます。また、このプログラムがみなさんの役に立つことができたかを調べるために、アンケートによる調査も行う予定です。

1. いじめ防止プログラムについて

本プログラムは、演劇の要素をとりいれて、主にいじめを止める練習を行っていきます。

プログラムは、みなさんがいやな気持ちにならないよう十分配慮した上で行います。万一、いやな気持ちになったときには手を挙げて先生に知らせるなどの対処の仕方をプログラム実施前にお知らせします。途中で参加をやめることもできます。それでもいやな気持ちが続いた場合には、プログラムを行っている先生やスクールカウンセラーにお話をし、サポートをしてもらうことができます。

2. アンケートの実施について

いじめをなくすための取り組みをすすめていくために、今回のプログラムがどのようにみなさんの役に立ったか、教えてもらうためのものです。答えてもらう内容は以下のものになります。

・学年・クラス・性別・出席番号

* 結果を分析するときに必要なになります。誰がどのように答えたかを知るためのものではありません。どのように答えたかによって、あなたの評価や学業成績に影響することは一切ありませんので、安心して全ての質問に思うままに答えてください。また、質問に答えることによっていやな気持ちになった場合には、いつでもやめることができます。

・いじめの原因をどのように考えるか

・どんなときにいじめをしてもよいと思うか。

・あなたや、あなたのクラスはいじめについてどう考えているか。

・いじめを止めるという行動をどのくらいとれると思うか。

3. いじめ防止プログラムおよびアンケートへの参加について

プログラムやアンケートに参加したくない理由がある場合には、見学することもできます。担任の先生に伝えてください。尚、参加しないことであなたの評価や学業成績が変わったり、不利になったりするようなことは一切ありません。

4. 個人情報の取り扱いなどについて

アンケートで答えてもらった内容は、このプログラムがみなさんの役に立ったかどうか、効果を検証するためにだけつかわせていただきます。みなさんが答えてくれたアンケートは、取り扱いに注意し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。また誰がどのように答えたかについての情報がもれることは一切ありません。

☆ 以上のことをご理解の上、安心して参加してください☆

いじめ防止プログラムおよびアンケート責任者：早稲田大学文学学術院 教授 越川房子

研究参加者の方への説明文書

〇〇中学校
校長 様

早稲田大学文学研究科博士後期課程 4年
中村玲子

この度は、いじめ防止プログラムの開発とその効果についての研究にご協力をいただきまして、誠にありがとうございます。
以下に本研究についての詳細を記載いたしますので、ご参照ください。どうぞよろしくお願いいたします。

1. 研究計画名: 認知行動理論を用いた中学校におけるいじめ防止プログラムの開発とその効果の検討

2. 研究の背景と目的

本研究の目的は、小・中学校の児童生徒を対象にいじめの減少を目指した心理教育的プログラムを実施し、その効果を検討することです。

これまで、「いじめは、いじめられる側に問題があるから起こる」という原因帰属がいじめを容認、助長する傾向にありました。またいじめを見ても何もしないという傍観者が多いことがいじめの増長につながっていることも専門家によって指摘されています。しかしこのようないじめを傍観している子どもたちは、実際には「いじめを止めたいけどどうしたらいいかわからない」、「自分もいじめられるのがこわいから止めたくても止められない」などを感じているために何もしないでいることが多いことが考えられています。2009年度に実際に貴校で行ったアンケート調査でも、同様の結果が得られております。このことは、貴校においてもいじめを止めるというスキルをもっていない、あるいはスキルをもっているにもかかわらず成功体験がないために実行できない子どもたちが多いことを示しています。

そこで本研究では、生徒にいじめを止める方法、いじめの停止行動に関するスキルを獲得させることを目的とした心理教育的プログラムを開発し、その効果を検討することにいたしました。本プログラムには認知行動療法の理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)の技法を応用しております。認知行動療法の理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)の技法を応用しております。認知行動療法の理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)の技法を応用しております。認知行動療法の理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)の技法を応用しております。認知行動療法の理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)の技法を応用しております。

SSTは、グループを対象に行えるという点から学級単位でも実施しやすく、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。また、「いじめは決して許されるものではない」という内容を主眼とした心理教育も本プログラムにとり入れています。

上記のように、本研究では小中学校においてSSTの技法を応用したいじめの減少を目指した心理教育的プログラムを実施し、その効果を検討いたします。効果の測定はいじめを止める・仲裁する等のいじめ停止行動、いじめ加害傾向、いじめの原因についての考え方、いじめに対する規範に着目して行います。これらの指標は先行研究をふまえ、本プログラムの効果を測定するのに適切であると早稲田大学文学研究科心理学専攻博士後期課程越川房子ゼミにおいて判断し、選定いたしました。

3. 研究の方法

1年生及び2年生各クラスを対象に、以下の手順で実施いたします。

①先生方への説明(夏休み～9月)

学年会などの時間をお借りし、本プログラムと心理指標測定の実施について先生方に説明を行います。また、実施に当たっての各担任の先生との打ち合わせも行い、同時に本プログラム実施に必要な程度のクラスの様子についてお話をうかがいます。

尚、先生方への説明については、いじめ防止プログラム及びアンケート実施の手引きもご参照ください。

②生徒と保護者への説明（9月～10月）

担任の先生より、ホームルーム等を利用して生徒及び保護者あてのプリントを配布し、説明を行っていただきます。その際、本プログラムの見学や心理指標測定への不参加も可能であること、またこれらの意思表示を行ったとしても、評価や学業成績には一切影響せず、いかなる不利益も被らないことを明確に伝えてもらうように先生方をお願いいたします。

③不参加希望票の回収（本プログラム実施より2週間前）

担任の先生に、不参加を希望する場合の不参加希望票を回収していただきます。回収した不参加希望票は、枚数のみを実験者に伝えていただき、事務室内の鍵付きボックスにて保管します。終了後に実験者が職員室事務室内のシュレッダーを用いて破棄します。

④本プログラム実施前の心理指標の測定

本プログラム実施の前日に、①いじめの原因帰属に関する尺度、②いじめ停止行動に対する自己効力感尺度、③いじめ否定規範尺度、④いじめ加害傾向尺度の4つの心理指標について、各担任の先生に帰りのホームルームの時間を利用して実施していただきます。回答にかかる時間は10分程度です。

⑤いじめ防止プログラムの実施と、実施後の心理指標の測定

各クラスのホームルーム授業時間（〇〇タイム）、50分を利用して、実験者が担任・副担任の先生方とともに本プログラムを実施いたします。さらに、当日帰りのホームルームの時間を利用して、担任の先生に本プログラム実施後の心理指標の測定を実施していただきます。

<いじめ防止プログラムについて>

各学年のフリースペースで行います。生徒さんには椅子と筆記用具をもって集合し、円形になって座ってもらいます。

内容につきましては、いじめ防止プログラム及びアンケート実施の手引きをご参照ください。

<収集するデータについて>

「いじめの停止行動に対する自己効力感尺度」、「いじめの原因帰属に関する尺度」、「いじめ否定規範尺度」、「いじめ加害傾向尺度」の4つの心理指標の他に、学年・クラス・出席番号・性別に関しても回答してもらいます。尚、学年、クラス、出席番号、性別は、データの分析の際に必要なものであり、個人がどのように回答したかを知るためのものではありません。

4. 研究の場所と期間

この研究は、貴校におきまして2011年10月から11月まで実施させていただきます。その後、早稲田大学文学部キャンパス36号館7階赤松2におきまして2014年3月までデータの分析等を行います。

5. 研究を実施する者

実施代表者：中村玲子（早稲田大学文学研究科，元本校スクールカウンセラー）（TEL）

実施責任者：越川房子（早稲田大学文学学術院教授，研究実施代表者指導教員）（e-mail）

6. 研究に関する資料の開示について

ご希望があれば、個人情報保護や研究の独創性の確保に支障がない範囲で、この研究の研究計画および研究方法についての資料を開示いたします。

7. 研究への参加が任意であること

この研究への生徒さんの参加は任意です。この度は授業の一環として行わせていただきますので、研究への参加を希望しない場合は見学などの対応をとっていただき、また見学することによって生徒さんが不利益な対応を受けることがないようお願いいたします。

またこの研究に学校としての参加を中断したい場合には、いつでもやめることができますので、ご相談ください。

連絡先 氏名：中村玲子
電話番号：

所属：早稲田大学文学研究科
e-mail：

8. この研究への参加をお願いする理由

いじめは学校現場において深刻な問題であり、文部科学省はいじめを許さない学校づくりを徹底するよう全国の教育委員会に通知を行っております。本研究ではいじめの問題が深刻化しやすい中学校で実施できる心理教育的プログラムの開発を目的としておりますので、貴校において中学生を対象とした研究を行わせていただけますようお願いいたします。

生徒さん及び保護者の方に対しては、文書を配布してご協力をお願いさせていただきます。

9. この研究への参加を中断する場合

本研究ではいじめという内容を扱っているために、生徒さんが参加中に不快な気持ちになるという事態が避けられない可能性があります。本プログラムや心理指標測定の実施中に、本人からそのような申し出があった場合や、表情や態度からそのような様子が見られる場合には、当該生徒さんには参加を中断していただきます。

10. この研究への参加に伴う危害の可能性について

この研究への参加に伴い、生徒さんに健康被害等の危険が生じる可能性はありませんが、以下のような不快な状態が生じる可能性があります。

- ① 本プログラムでは、生徒さんにいじめの加害者、被害者、いじめを止める仲裁者の役を参加者に演じてもらいますので、加害者や被害者を演じた場合には、その感情がプログラム後も残る可能性があります。
- ② 本プログラムに参加することにより、生徒さん個人のいじめに関する体験が思い出される可能性があります。
- ③ 学級に実際にいじめが存在する場合、いじめにかかわっている生徒さんに心的負担がかかる可能性があります。
- ④ 心理指標の査定においてもいじめの内容を扱っているために、生徒さんによっては気分を害する可能性があります。

尚、上記①②③については、2009年に貴校で、2010年に〇〇小学校で実施した際にはこのような問題は生じませんでした。④については、本研究で用いる心理指標に関しては先行研究で用いられているもの、あるいは過去の調査で用いたもので、これまでに心的負担による問題が生じたことはありません。

<不快な状態を最小にするための措置>

・事前に先生方と打ち合わせを行うなかで各クラスのいじめに関する情報を得ておき、本プログラム実施時に配慮を行います。

・本プログラム実施の際は、不快な感情を生じにくくするルール（パスや見学が可能、不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる、ロールプレイへの参加者は全員が必ず最後にいじめを止める仲裁者の役をやってもらって終了とする、ロールプレイへの参加後は感情をリセットするための消去動作を行うことが重要であることなど）についての周知を徹底します。

・本プログラム及び心理指標の査定への参加中に不快な気分になるなどの事態が生じた場合には、途中で参加をやめてよいこと、本プログラムのみへの参加も可能であり、調査票への記入は必須でないこと、また不参加の意思表示をしたとしても、本人の評価や学業成績には一切影響はなく、いかなる不利益も被らないことも明確に生徒さんにお伝えします。

<有害事象が起きた場合の備え>

・生徒さんの意思表示または参加中の様子から、不快な感情が引き起こされており参加の継続が不相当と判断される場合には、参加を中止いたします。

・スクールカウンセラーの〇〇先生にサポートをお願いし、不快な感情が生じたり、いじめに関して誰かにきいてほしいことができたりした場合には、担任の先生や〇〇先生に話をするよう生徒さんにお伝えします。

・その他、有害事象が起きたことによる問題が続く場合には、実施者・責任者までご連絡をお願いいたします。その不利益の低減に努めます。

11. 研究により期待される便益

この研究成果は以下の点で、今後のいじめ防止に関する研究の発展に寄与すると考えられます。

本プログラムは、いじめを許さない学校づくりを目的としており、そのための考えや行動を生徒さんに学んでもらうものです。学級単位で実施するため、いじめの起きにくいクラスづくりにも貢献できるものであり、生徒さんがプログラム実施前よりも安心して学校生活を送れることが期待できます。

また、いじめの問題を扱った心理教育的プログラムの開発とその効果を検討した研究は少なく、本研究は文部科学省が通知するいじめを許さない学校づくりに貢献するものと考えられます。

12. 個人情報の取り扱い

貴校において得られたデータや個人情報は、この研究を遂行し、その後検証するために必要な範囲においてのみ利用いたします。この研究のために研究従事者以外の者または機関にデータを提供する必要が生じた場合は改めて承諾をお願いします。

個人情報やデータが記された資料は、鍵をかけて厳重に保管します。また、データをコンピュータに入力する場合は、情報漏れのない対策を十分に施したコンピュータを使用して、外部記憶媒体（に記録させ、その外部記憶媒体は鍵をかけて厳重に保管し、紛失、盗難などのないように管理します。このように、個人情報の取り扱いには十分配慮し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。

また、ご提出いただいた同意書は研究責任者である早稲田大学文学学術院教授、越川房子が責任をもって保管し、研究終了後にシュレッダーにかけるなどして廃棄します。

13. 研究終了後の対応と研究成果の公表

この研究の終了後、貴校におけるデータは、個人情報が外部に漏れないようにしたうえで廃棄します。また、この研究で得られた成果を専門の学会や学術雑誌などに発表する可能性があります。発表する場合はプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

14. 知的財産権の帰属

この研究の成果により知的財産権が生じる可能性があります。その権利は、この研究の責任機関である早稲田大学に属します。

問い合わせ先・苦情等の連絡先

研究計画の内容に関する問い合わせ先

研究実施代表者：早稲田大学文学研究科 中村玲子

連絡先： e-mail：

研究の倫理審査や苦情等に関する問い合わせ先

人を対象とする研究に関する倫理委員会（研究推進部）：03 - 3202 - 2568、rinri@list.waseda.jp

保護者の方からのお問い合わせや苦情があった場合にも、上記までご連絡をお願いいたします。

以上の内容をよくお読みいただきご理解いただいたうえで、貴校においてこの研究を行うことに同意していただける場合は、別紙の「研究参加への同意書」に署名し、日付を記入してお渡し下さい。

研究参加への同意書

研究責任者

早稲田大学文学学院
教授 越川房子殿

研究計画名：認知行動理論を用いた中学校におけるいじめ防止プログラムの開発とその効果の検討

私は、研究計画名「認知行動理論を用いた中学校におけるいじめ防止プログラムの開発とその効果の検討」に関する以下の事項について説明を受けました。理解した項目については□の中にレ印を入れて示しました。

- 研究の背景と目的（説明文書 項目 2）
- 研究の方法（説明文書 項目 3）
- 研究の場所と期間（説明文書 項目 4）
- 研究を実施する者（説明文書 項目 5）
- 研究に関する資料の開示について（説明文書 項目 6）
- 研究への参加が任意であること（説明文書 項目 7）
- 本校がこの研究への参加を依頼された理由（説明書 項目 8）
- 本校生徒がこの研究への参加を中断することになる条件（説明文書 9）
- この研究への参加に伴う危害の可能性について（説明文書 項目 10）
- 研究により期待される便益について（説明文書 項目 11）
- 個人情報の取り扱い（被験者のプライバシーの保護に最大限配慮すること）（説明文書 12）
- 研究終了後の対応と研究成果の公表について（説明文書 13）
- 知的財産権の帰属（説明書 項目 14）
- 問い合わせ先および苦情等の連絡先

これらの事項について確認したうえで、この研究に学校として協力することに同意します。

.....年.....月.....日

署名.....

本研究に関する説明を行い、協力依頼に対する同意が得られたことを確認します。

説明担当者：早稲田大学文学研究科 中村玲子

.....(自署).....

いじめ防止プログラムのためのアンケート

このアンケートは、いじめをなくすための取り組みをすすめていくために、今回のプログラムがどのようにみなさんの役に立ったか、教えてもらうためのものです。

このアンケートに参加しないことであなたの^{ひょうか}評価や^{がくぎょうせいせき}学業成績が変わったり、^{ふり}不利になったりするようなことは一切ありません。

質問に答えることによっていやな気持ちになった場合には、先生に声をかけて下さい。

アンケートで答えてもらった内容は、このプログラムがみなさんの役に立ったかどうか、効果を見るためにだけつかわせていただきます。
取り扱いに注意し、外部にもれないよう^{げんじゆち}厳重に^{かんり}管理を行います。誰がどのように答えたかについての情報がもれることは一切ありません。

クラス、出席番号や性別は、結果を^{ぶんせき}分析するときに必要なになります。誰がどのように答えたかを知るためのものではありません。

どのように答えたかによって、あなたの評価や学業成績に影響することは一切ありませんので、安心して全ての質問に思うままに答えてください。

以下に学年・クラス・出席番号・性別を記入してください。

年	組	番
男	女	

それでは、ページをめくって始めてください。

☆以下の文章をよく読み、当てはまるものに○をつけてください。

1. 気に入らない人を仲間はずれにしていじめる場合、あなたはいじめる人といじめられる人のどちらがわるいと思いますか。
また、あなたのクラスではどちらがわるいという意見が多いと思いますか。○でかこんでください。

あなたの意見	いじめる人	どちらかというといじめる人	どちらかというといじめられる人	いじめられる人
クラスの意見	いじめる人	どちらかというといじめる人	どちらかというといじめられる人	いじめられる人

2. もしあなたが気に入らない人を仲間はずれにしている場面を見かけたら、以下のようなことをどのくらいしないでいられますか。

	まったくしない	あまりしない	どちらともいえない	少しする	かなりする
1. おもしろがる。	1	2	3	4	5
2. 見て楽しむ。	1	2	3	4	5
3. そばではやしたてる。	1	2	3	4	5
4. 仲間外れをしているほうに <u>同調</u> する。	1	2	3	4	5
5. 仲間外れにされている人とかわらないようにする	1	2	3	4	5
6. 見て見ぬふりをする。	1	2	3	4	5
7. ただ見ている。	1	2	3	4	5
8. 何もしない。	1	2	3	4	5

3. もしあなたが気に入らない人を仲間はずれにしている場面を見かけたら、以下のようなことをどのくらいすることができると思いますか。

	まったくしない	あまりしない	どちらともいえない	少しする	かなりする
1. 仲間はずれにされている人をなくさめる。	1	2	3	4	5
2. 仲間はずれにされている人のそばにいる。	1	2	3	4	5
3. 仲間はずれにされている人の話を聞く。	1	2	3	4	5
4. 先生に言う。	1	2	3	4	5
5. 誰かとやめるように言う。	1	2	3	4	5
6. ひとりでやめるように言う。	1	2	3	4	5

⇒ 裏のページにすすんでください。

4. 以下のことについて、あなたはどのように思いますか。またあなたのクラスの多くの方は、どう考えていると思いますか。		とてもよいと思う	少しよいと思う	まあよいと思う	どちらともいえない	まあまずいと思う	少しまずいと思う	すくまずいと思う
①気に入らない人を、みんなで無視すること	あなた	1	2	3	4	5	6	7
	クラス	1	2	3	4	5	6	7
②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こと	あなた	1	2	3	4	5	6	7
	クラス	1	2	3	4	5	6	7
③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こと	あなた	1	2	3	4	5	6	7
	クラス	1	2	3	4	5	6	7
④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こと	あなた	1	2	3	4	5	6	7
	クラス	1	2	3	4	5	6	7
⑤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こと	あなた	1	2	3	4	5	6	7
	クラス	1	2	3	4	5	6	7
⑥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	あなた	1	2	3	4	5	6	7
	クラス	1	2	3	4	5	6	7
⑦みんなから無視されている人と普通に話をすること	あなた	1	2	3	4	5	6	7
	クラス	1	2	3	4	5	6	7

5. あなたが休み時間に遊び仲間のところへ行くと、何人かが今日からBさんを仲間はずれにしようと言いました。 Bさんを仲間はずれにしようとする遊び仲間の理由が、以下のものである場合、あなたなら、一緒にBさんを仲間はずれにするとおもいますか？	しない	まあしない	まあする	する
①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	1	2	3	4
②Bさんは服装がみんなと違って変だから	1	2	3	4
③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	1	2	3	4
④Bさんはみんなと違って、動作が遅いから	1	2	3	4
⑤B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	1	2	3	4
⑥そうすると自分たちの気分がすっきりするから	1	2	3	4
⑦そうでもしないと、Bさんが自分の性格の悪さに気がつかないから	1	2	3	4
⑧Bさんがいつも自分勝手なので、こらしめたいから	1	2	3	4
⑨Bさんはうそつきで、自分たちが何度も困らされたから	1	2	3	4
⑩Bさんは他の子をいじめたことがあり、いじめられる気持ちを知るべきだから	1	2	3	4
⑪Bさんが髪や服装を清潔にしていないから』	1	2	3	4

☆ご協力ありがとうございました☆

2014 年度 中学校 いじめ防止プログラム

いじめ防止プログラムは、2009 年度に〇〇先生のご協力を得て開発されました。

2011 年度、2012 年度及び 2013 年度に、中学校にて〇〇先生、〇〇先生のご協力により実施されています。

その際のアンケート調査により、本プログラムは、いじめの加害傾向の抑制、いじめを止めに入ろうとする傾向の増加、いじめを良くないものとする規範意識の育成に効果がある可能性が示されました。

今年度は、〇〇中学校で実施させていただくこととなりました。実施に際しまして、疑問点や心配なこと等がございましたら、〇〇先生または中村までお願いいたします。

<研究責任者>

○帝京平成大学健康メディカル学部臨床心理学科
早稲田大学エクステンションセンター

中村玲子

(2005 年度～2009 年度 〇〇中学校 SC

2010 年度 〇〇中学校 SC

2009 年度 〇〇教育事務所 SSW)

○早稲田大学文学学術院
教授 越川房子

プログラムの内容

<目的>

いじめを見かけたときに、どのような方法で止めることができるか、プログラムを通して考え、練習する。

<役割分担>

担任の先生方：プログラムの進行

評議委員生徒：説明，ロールプレイの提示

*事前にロールプレイの練習やプログラム進行のための指導を行っていただきます。

中村：プログラム進行のフォロー，ホワイトボード記入，まとめ

<場所>

視聴覚室（ホワイトボードまたは黒板を準備）

*生徒さんには筆記用具をもって集合し，円形になって座ってもらいます。

<効果測定>

プログラム実施の効果を測定するために、前日とプログラム終了後に簡単なアンケート（A4サイズ1枚）の実施をお願いしております。

<生徒及び保護者への説明>

いじめという問題を扱うため、どうしても参加したくない、見学したいという希望がある場合には、担任教員に相談するようお願いください。

また、事前及び事後に行われるアンケートについては、成績とは関係がなく、誰がどのように答えたかは追跡しないことについても説明をお願いいたします。

<プログラム進行>

1. 導入 5分

評議委員によるはじめの言葉、講師紹介等 ⇒ ○○先生のプリントをご参照ください。

2. 心理教育 5～10分

以下の2点を入れて生徒さんにお話をお願いいたします。

① いかなるいじめも許されないこと

いかなるいじめも、たとえ制裁的なものであっても絶対に許されるものではない。

② いじめが起きないクラスにするには…、次の2つが重要

(1) クラスに傍観者がいないこと

(2) いじめは許されないことであるとクラスが認識していること

例) 「あの子は自分勝手だ」、「あの子のせいでいやな思いをした」、「無視してこらしめてやりたい」こんなふうに思ったことがある人はいませんか。

“相手に問題があるから”、このような思いをきっかけにいじめが起こることがあります。

でも、相手のことを気に入らないと思うたびにいじめをしていたら、どうなるでしょうか？

いやだなあと思うことを伝える方法は、いじめをすること以外にもあります。

相手にやめてほしいと思うことがあれば、いじめをしなくても、やめてほしいと伝えるだけでもよいはずですね。

いじめは、どのような理由があろうと許される行為ではありません。このことを、今日のプログラムを通してみなさんと再度確認したいと思います。

またこれまでの研究で、いじめが起きているクラスでは、いじめをみても何もしない人が多いことがわかっています。いじめをしていてもまわりの人が誰も何も言わない状況であると、それは自分たちがやっていること(いじめ)は周囲に認められているといじめる側が勘違いしやすくなります。そのためにいじめる側がいじめをやめようとしないので、いじめがなくなることにつながってしまいます。

みなさんのなかには、「いじめを止めたいけどどうしたらいいかわからない」、「自分もいじめられるのがこわい」、「いじめを止めたいけど止められない」というように思っている人もいるかもしれませんね。いじめを許さないクラスの雰囲気があれば、いじめを止める行動はとりやすくなります。

ではどうやっていじめ止めたらよいのか。それを練習してみよう、というのが今日のプログラムです。

誰かが嫌な思いをしているときには誰かが行動する、そういう雰囲気ができている場所は、誰にとっても安心して生活しやすい場所になるはずです。

積極的に参加してほしいと思いますが、途中で嫌な気持ちになる、気分がわるくなるなどがあった場合には、手を挙げて知らせてください。

3. ロールプレイの実施 20～25分

生徒A：(自信がなさそうに)
「おはよう」
生徒B：「ねえ、今だれかなんか言った？」
生徒C：「誰もなんにもいってないんじゃない？」
生徒B：「それにしてもあの〇〇、むかつく！それに超キモいし！」
生徒C：「本当に超めざわり！とっとと消えろってかんじ」
生徒A：(机の中を探して)
「あれ、わたしの筆箱がない。」
生徒B・C：(にやにやしながらAを見る)
生徒B：(机の中からAの筆箱を出す)
「ちょっとなにこれ、きたない！それにくさいし、あーあ、いやだ！」
(筆箱をCにつける)
生徒C：「ちょっとやめてよ！！へんな菌がつくじゃない！」
生徒A：(おどおどしながら)
「あの、それわたしの・・・」
生徒B：「ちょっと、あんた変なものわたしの机に入れなくてよ、むかつく」
(Aを軽くたたく)

- ① ストーリー中のいじめの内容についての確認
評議委員がストーリーに出てくるいじめの内容(無視、ばい菌扱い、悪口など)について、生徒にたずね、確認する。
- ② プrintの配布
「このようないじめの場面を見たら、みなさんはどのようにいじめを止めることができるでしょうか。まずはみなさんが考えるいじめを止める方法を用紙に記入してください。」
- ③ 意見の発表
「それでは、みなさんが考えたいじめを止める方法を一人ずつ発表してください。」
*中村：黒板に記入
- ④ ロールプレイの実施
「それでは、みなさんが考えた方法を実際にやってみましょう。誰か、ここに出ている方法のどれかを使って、この場面のいじめを止めに入ってくれる人はいませんか」

参加生徒に、どの方法を用いるか選んでもらう。
「〇〇さんが、～の方法を使っていじめを止めに入ってくれるそうです。あとで皆さんに意見を聞きますから、よく見ていてください。」
- ⑤ フィードバック
○見ていた生徒たちに、よかった点や、こうすればもっとよくなるという点について挙げてもらう。
「見ていてよかったところを挙げてください。」
○ロールプレイの参加生徒にも感想を聞く。
「それぞれの役をやってくれた人はどんな気持ちだったのでしょうか。」
○次のロールプレイへ
「次に、こうしたらもっと良くなるのでは？という点について挙げてください。」
- ⑥ フィードバック内容を踏まえ、2回目のロールプレイを実施する。 ⇒ フィードバックへ

4. まとめ 10分

先生方より、見ていてよかった点、がんばっていた点などについてコメントしてください。
〇〇先生の資料を参考に、まとめ等をお願いします。

〇中村より、まとめを致します。

5. 評議員による終わりの言葉

☆最後に、本プログラムやアンケートへの参加を通していやな気持ちになったり、なにか話したいことができたりした場合には、ぜひ教員やスクールカウンセラーに話をするように伝えます。

☆プログラム終了後にロールプレイに参加した生徒さんに対し、ネガティブな感情が残らないよう、1～2分程度でフォローをいたします。

留意点

プログラムの実施中、わざとふざけたりまじめに取り組もうとしない生徒さんがいることが予想されますが、プログラム中に限っては、できるだけ大きな声で怒鳴る等、叱ることのないようお願いいたします。

怒鳴って叱ることは、その場では生徒さんをおとなしくさせますが、ネガティブな感情が残り、いっそうプログラムに取り組まなくなる等、効果が得られないことが考えられます。
プログラムの性質上、生徒さん達のよいところ、できているところに着目して言葉をかけていただけようようお願いいたします。

MEMO

2014 年度 ○○中学校いじめ防止プログラム

生徒 A : (自信がなさそうに)

「おはよう」

生徒 B : 「ねえ、今だれかなんか言った？」

生徒 C : 「誰もなんにもいってないんじゃない？」

生徒 B : 「それにしてもあの○○、むかつく！それに超キモいし！」

生徒 C : 「本当に超めざわり！とっとと消えろってかんじ」

生徒 A : (机の中を探して)

「あれ、わたしの筆箱がない。」

生徒 B・C : (にやにやしなから A を見る)

生徒 B : (机の中から A の筆箱を出す)

「ちょっとなにこれ、きたない！それにくさいし、あーあ、いやだ！」

(筆箱を C につける)

生徒 C : 「ちょっとやめてよ！！へんな菌がつくじゃない！」

生徒 A : (おどおどしながら)

「あの、それわたしの・・・」

生徒 B : 「ちょっと、あんた変なものわたしの机に入れなくてよ、むかつく」

(A を軽くたたく)

もしあなたがこの場面を見ていたら、どのような方法でこのいじめを止められると思いますか？
具体的な方法を書いてみてください。

氏名 年 組 番

<プログラムの詳細>

プログラムの理論的背景)

本プログラムは、認知行動療法の理論がベースとなっております。

認知行動療法は、近年うつ病などの治療に効果をあげている心理療法です。

プログラムで行うロールプレイには、認知行動療法の理論を背景につくられたソーシャル・スキル・トレーニング（SST）の技法をとりいれています。

SSTは、対人場面における効果的なコミュニケーションの方法（ソーシャル・スキル）の改善を目指す援助技法です。統合失調症の患者さんのコミュニケーションをサポートするために、精神科リハビリテーションの分野でよく用いられますが、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。参加者の希望を最大限に尊重し、認知的・行動的学習を進めていこうとする点が大きな特徴です。

いじめ防止に向けて)

以前より、いじめの減少を困難にするものとして、傍観者の存在が指摘されてきました。いじめを見ても何もしないという傍観者が多いことがいじめの容認につながり、さらにはいじめの増長になっているという指摘です。

2009年度に〇〇中学校で行ったアンケートからは、いじめを傍観している子どもたちは、実際には「いじめを止めたいけどどうしたらいいかわからない」、「自分もいじめられるのがこわいから止めたくても止められない」などと感じているために何もしないでいることわかりました。いじめを止めるというやり方がわからない、あるいはやり方がわかっている、他の生徒たちの雰囲気からそれを実行することができない生徒さんが多いことが予想されました。

そこで、認知行動理論やSSTの技法を応用し、生徒さん達にいじめを止めるためのスキルを学んでもらおうと開発したのが本プログラムです。今回は、生徒さん達が学んだスキルを使いやすい、いじめを止めるという行動をとりやすいクラス・学校づくりのために、心理教育の部分を前回よりも多くとりいれてあります。

安全に行うために)

いじめという内容を扱っているために、生徒さんによっては参加することで不快な思いをすることはないかという心配があります。そのような事態が生じないように、以下のような注意事項を守ることが重要となります。

○本プログラム及びアンケートへの参加中に不快な気分になるなどの事態が生じた場合には、途中で参加をやめてよいこと、本プログラムのみへの参加も可能であり、調査票への記入は必須でないことなどを伝える。

○不参加の意思表示をしたとしても、本人の評価や学業成績には一切影響はなく、いかなる不利益も被らないことを明確に伝える。

○不快な気持ちになるなどの問題を生じにくくしている本プログラムのルールに則って実施する。

① 場合によってはパスや見学が可能

② 不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる

③ ロールプレイへの参加後は感情をリセットするための消去動作を行う

○複数の人数でプログラムを行い、参加者やグループ全体に気を配る。行動観察からプログラム参加によるストレスが生じていることが予想される参加者には声をかける等の配慮を行う。

○本プログラム実施前に、各クラスのいじめの情報について個人情報の保護に反しない範囲で共有しておく。

上記の点に留意することで、目的に沿って実施できるようにプログラムを作成しております。

中村玲子

参加者の方への説明文書(対象者)

生徒の皆さんへ

元〇〇中学校スクールカウンセラー
中村玲子
早稲田大学文学学術院
越川房子

〇〇中学校では、みなさんが安心していじめのない学校生活を送ることができるように、いじめ防止のためのプログラムを行うことになりました。プログラムは〇〇〇タイムを利用して、クラスごとに行われます。また、このプログラムがみなさんの役に立つことができたかを調べるために、アンケートによる調査も行う予定です。

1. いじめ防止プログラムについて

本プログラムは、演劇の要素をとりいれて、主にいじめを止める練習を行っていきます。

プログラムは、みなさんがいやな気持ちにならないよう十分配慮した上で行います。万一、いやな気持ちになったときには手を挙げて先生に知らせるなどの対処の仕方をプログラム実施前にお知らせします。途中で参加をやめることもできます。それでもいやな気持ちが続いた場合には、プログラムを行っている先生やスクールカウンセラーにお話をし、サポートをしてもらうことができます。

2. アンケートの実施について

いじめをなくすための取り組みをすすめていくために、今回のプログラムがどのようにみなさんの役に立ったか、教えてもらうためのものです。答えてもらう内容は以下のものになります。

・学年・クラス・性別・出席番号

* 結果を分析するときに必要なになります。誰がどのように答えたかを知るためのものではありません。どのように答えたかによって、あなたの評価や学業成績に影響することは一切ありませんので、安心して全ての質問に思うままに答えてください。また、質問に答えることによっていやな気持ちになった場合には、いつでもやめることができます。

- ・いじめの原因をどのように考えるか
- ・どんなときにいじめをしてもよいと思うか。
- ・あなたや、あなたのクラスはいじめについてどう考えているか。
- ・いじめを止めるという行動をどのくらいとれると思うか。

3. いじめ防止プログラムおよびアンケートへの参加について

プログラムやアンケートに参加したくない理由がある場合には、見学することもできます。担任の先生に伝えてください。尚、参加しないことであなたの評価や学業成績が変わったり、不利になったりするようなことは一切ありません。

4. 個人情報の取り扱いなどについて

アンケートで答えてもらった内容は、このプログラムがみなさんの役に立ったかどうか、効果を検証するためにだけつかわせていただきます。みなさんが答えてくれたアンケートは、取り扱いに注意し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。また誰がどのように答えたかについての情報がもれることは一切ありません。

☆ 以上のことをご理解の上、安心して参加してください☆

研究協力依頼状

〇〇中学校
校長 〇〇様

帝京平成大学健康メディカル学部
講師 中村玲子
早稲田大学文学学術院
教授 越川房子

この度は、いじめ防止プログラムの開発とその効果についての研究にご協力をいただきまして、誠にありがとうございます。

以下に本研究についての詳細を記載いたしますので、ご参照ください。どうぞよろしく願いいたします。

1. 研究計画名： 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

2. 研究の背景と目的

本研究の目的は、中学校の生徒を対象にいじめの減少を目指した心理教育的プログラムを実施し、その効果を検討することです。

昨年度の研究では、貴校におきましていじめを見た際に生徒がそれを抑止するための何らかの行動をとれるようになることを目的としたいじめ防止プログラムを実施させていただきました。プログラムを実施した結果、参加生徒はいじめ停止行動に対する自己効力感が増加しただけでなく、いじめに対する規範意識が高まり、さらにいじめに加わる傾向が減少したことが示されました。

昨年度の実績を踏まえ、今年度はいじめにつながりにくい考え方や行動を学習するためのプログラムを作成しております。プログラムには昨年度同様、認知行動理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)の技法をとりいれております。

認知行動療法は、近年うつ病などの治療に効果をあげている心理療法です。SSTは、対人場面における効果的なコミュニケーションの方法(ソーシャル・スキル)の改善を目指す援助技法です。統合失調症の患者さんのコミュニケーションをサポートするために、精神科リハビリテーションの分野でよく用いられますが、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。SSTは、グループを対象に行えるという点から学級単位でも実施しやすく、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。また、「いじめは決して許されるものではない」という内容を主眼とした心理教育も本プログラムにとり入れています。

また本研究では、プログラムの効果を検討するために、いじめ加害傾向、いじめを止める・仲裁する等のいじめ停止行動、いじめの原因についての考え方、他者に対する許し傾向に関する調査を行わせて頂きます。これらの指標は先行研究をふまえ、本プログラムの効果を測定するのに適切であると早稲田大学文学研究科心理学専攻博士後期課程越川房子ゼミにおいて判断し、選定いたしました。

3. 研究の方法

以下の手順で実施いたします。

①先生方への説明

学年会などの時間をお借りし、本プログラムと心理指標測定の実施について先生方に説明を行います。また、実施に当たっての各担任の先生との打ち合わせも行い、同時に本プログラム実施に必要な程度のクラスの様子についてお話をうかがいます。

尚、先生方への説明につきましては、資料をご参照ください。

②生徒さんへの説明(〇月)

各担任の先生より、ホームルーム等を利用して生徒さんに説明を行っていただきます。その際、本プログラ

ムの見学や心理指標測定への不参加も可能であること、またこれらの意思表示を行ったとしても、評価や学業成績には一切影響せず、いかなる不利益も被らないことを明確に伝えてもらうように先生方をお願いいたします。

③担当の〇〇先生と〇〇先生より、クラス代表生徒に事前指導を行っていただきます。

④本プログラム実施前の心理指標の測定

本プログラム実施の前日に、①いじめ加害傾向尺度、②いじめの停止行動に対する自己効力感尺度、③いじめ否定規範尺度の3つの心理指標について、各担任の先生に帰りのホームルームの時間を利用して実施していただきます。回答にかかる時間は10分程度です。

⑤いじめ防止プログラムの実施と、実施後の心理指標の測定

各クラスのホームルーム授業時間（〇〇〇タイム等）、50分を利用し、研究実施者が担任・副担任の先生方とともに本プログラムを実施いたします。さらに、当日帰りのホームルームの時間を利用し、担任の先生に本プログラム実施後の心理指標の測定を実施していただきます。

<いじめ防止プログラムについて>

事務室前のフリースペースで行います。生徒さんには椅子と筆記用具をもって集合し、円形になって座っていただきます。内容につきましては、資料をご参照ください。

<収集するデータについて>

上記の3つの心理指標の他に、学年・クラス・出席番号・性別に関しても回答していただきます。尚、学年、クラス、出席番号、性別は、データの分析の際に必要なものであり、個人がどのように回答したかを知るためのものではありません。

4. 研究の場所と期間

この研究は、貴校におきまして2014年度に実施させていただきます。その後、早稲田大学文学部キャンパス36号館7階赤松2におきまして2019年3月までデータの分析等を行います。

5. 研究を実施する者

実施責任者

中村玲子（帝京平成大学健康メディカル学部講師）（TEL）

越川房子（早稲田大学文学学術院教授）（e-mail）

6. 研究に関する資料の開示について

ご希望があれば、個人情報保護や研究の独創性の確保に支障がない範囲で、この研究の研究計画および研究方法についての資料を開示いたします。

7. 研究への参加が任意であること

この研究への生徒さんの参加は任意です。この度は授業の一環として行わせていただきますので、研究への参加を希望しない場合は見学などの対応をとっていただき、また見学することによって生徒さんが不利益な対応を受けることがないようお願いいたします。

またこの研究に学校としての参加を中断したい場合には、いつでもやめることができますので、ご相談ください。

連絡先 氏名：中村玲子

所属：帝京平成大学健康メディカル学部 03-5843-3111（代表）

電話番号：

e-mail：

8. この研究への参加をお願いする理由

いじめは学校現場において深刻な問題であり、文部科学省はいじめを許さない学校づくりを徹底するよう全国の教育委員会に通知を行っております。本研究ではいじめの問題が深刻化しやすい中学校で実施できる心理

教育的プログラムの開発を目的としておりますので、貴校において中学生を対象とした研究を行わせていただけますようお願いいたします。

9. この研究への参加を中断する場合

本研究ではいじめという内容を扱っているために、生徒さんが参加中に不快な気持ちになるという事態が避けられない可能性があります。本プログラムや心理指標測定の実施中に、本人からそのような申し出があった場合や、表情や態度からそのような様子が見られる場合には、当該生徒さんには参加を中断していただきます。

10. この研究への参加に伴う危害の可能性について

この研究への参加に伴い、生徒さんに健康被害等の危険が生じる可能性はありませんが、以下のような不快な状態が生じる可能性があります。

- ① 本プログラム及び心理指標の査定においては、いじめという内容を扱っているため、参加生徒によっては気分を害する可能性があります。
- ② 本プログラムへの参加により、参加生徒個人のいじめに関する体験が思い出され、不快な感情が引き起こされる可能性があります。
- ③ 本プログラムを実際にいじめが存在する学級で行った場合、偶発的に実際に行われているようないじめがプログラムで再現され、参加生徒への心的負担につながる危険性があります。

尚、上記①②③すべてについて、2009年度、2011年度～2013年度に貴校において、また2010年に〇〇小学校において実施した際にはこのような問題は生じませんでした。また本研究で用いる心理指標に関しては先行研究で用いられているもの、あるいは過去の調査で用いたもので、これまでに心的負担による問題が生じたことはありません。

<不快な状態を最小にするための措置>

- ・事前に先生方と打ち合わせを行うなかで各クラスのいじめに関する情報を得ておき、本プログラム実施時に配慮を行います。
- ・本プログラム実施の際は、不快な感情を生じにくくするルール（パスや見学が可能、不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる、よい面やポジティブな面に目を向けるというプログラム構造をとる、感情をリセットするための消去動作をとり入れるなど）についての周知を徹底します。
- ・本プログラム及び心理指標の査定への参加中に不快な気分になるなどの事態が生じた場合には、途中で参加をやめてよいこと、本プログラムのみへの参加も可能であり、調査票への記入は必須でないこと、また不参加の意思表示をしたとしても、本人の評価や学業成績には一切影響はなく、いかなる不利益も被らないことも明確に生徒さんにお伝えするように先生方をお願いいたします。

<有害事象が起きた場合の備え>

- ・生徒さんの意思表示または参加中の様子から、不快な感情が引き起こされており参加の継続が不相当と判断される場合には、参加を中止いたします。
- ・スクールカウンセラーの先生にサポートをお願いし、不快な感情が生じたり、いじめに関して誰かにきいてほしいことができたりした場合には、担任の先生やスクールカウンセラーの先生に話をしよう生徒さんにお伝えします。
- ・その他、有害事象が起きたことによる問題が続く場合には、実施責任者までご連絡をお願いいたします。その不利益の低減に努めます。

11. 研究により期待される便益

この研究成果は以下の点で、今後のいじめ防止に関する研究の発展に寄与すると考えられます。

本プログラムは、いじめを許さない学校づくりを目的としており、そのための考えや行動を生徒さんに学んでもらうものです。学級単位で実施するため、いじめの起きにくいクラスづくりにも貢献できるものであり、生徒さんがプログラム実施前よりも安心して学校生活を送れることが期待できます。

また、いじめの問題を扱った心理教育的プログラムの開発とその効果を検討した研究は少なく、本研究は文

部科学省が通知するいじめを許さない学校づくりに貢献するものと考えられます。

12. 個人情報の取り扱い

貴校において得られたデータや個人情報は、この研究を遂行し、その後検証するために必要な範囲においてのみ利用いたします。この研究のために研究従事者以外の者または機関にデータを提供する必要が生じた場合は改めて承諾をお願いします。

個人情報やデータが記された資料は、鍵をかけて厳重に保管します。また、データをコンピュータに入力する場合は、情報漏れのない対策を十分に施したコンピュータを使用して、外部記憶媒体（に記録させ、その外部記憶媒体は鍵をかけて厳重に保管し、紛失、盗難などのないように管理します。このように、個人情報の取り扱いには十分配慮し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。

また、ご提出いただいた同意書は研究責任者である帝京平成大学健康メディカル学部講師、中村玲子及び早稲田大学文学学術院教授、越川房子が責任をもって保管し、研究終了後にシュレッダーにかけるなどして廃棄します。

13. 研究終了後の対応と研究成果の公表

この研究の終了後、貴校におけるデータは、個人情報外部に漏れないようにしたうえで廃棄します。また、この研究で得られた成果を専門の学会や学術雑誌などに発表する可能性があります。発表する場合はプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

14. 研究のための費用

研究費は必要としません。

15. 研究に伴う参加者の方への謝金等

謝礼等の支払いはございません。

16. 知的財産権の帰属

この研究の成果により知的財産権が生じる可能性があります。その権利は、この研究の主たる責任機関である大学に属します。

問い合わせ先・苦情等の連絡先

研究計画の内容に関する問い合わせ先

研究責任者：帝京平成大学健康メディカル学部講師 中村玲子

連絡先：03-5843-3111(代表) e-mail：

研究の倫理審査や苦情等に関する問い合わせ先

帝京平成大学倫理委員会：03-5843-3111 (代表)

早稲田大学研究推進部 人を対象とする研究に関する倫理委員会：03-3202-2568、

rinri@list.waseda.jp

保護者の方からのお問い合わせや苦情があった場合にも、上記までご連絡をお願いいたします。

以上の内容をよくお読みいただきご理解いただいたうえで、貴校においてこの研究を行うことに同意していただける場合は、別紙の「研究参加への同意書」に署名し、日付を記入してお渡し下さい。

研究参加への同意書

研究責任者

帝京平成大学健康メディカル学部

講師 中村玲子殿

早稲田大学文学学術院

教授 越川房子殿

研究計画名：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

私は、研究計画名「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」に関する以下の事項について説明を受けました。理解した項目については□の中にレ印を入れて示しました。

- 研究の背景と目的（説明文書 項目 2）
- 研究の方法（説明文書 項目 3）
- 研究の場所と期間（説明文書 項目 4）
- 研究を実施する者（説明文書 項目 5）
- 研究に関する資料の開示について（説明文書 項目 6）
- 研究への参加が任意であること（説明文書 項目 7）
- 本校がこの研究への参加を依頼された理由（説明書 項目 8）
- 本校生徒がこの研究への参加を中断することになる条件（説明文書 9）
- この研究への参加に伴う危害の可能性について（説明文書 項目 10）
- 研究により期待される便益について（説明文書 項目 11）
- 個人情報取り扱い（被験者のプライバシーの保護に最大限配慮すること）（説明文書 12）
- 研究終了後の対応と研究成果の公表について（説明文書 13）
- 研究費のための費用（説明文書 14）
- 研究に伴う参加者の方への謝金等（説明文書 15）
- 知的財産権の帰属（説明文書 項目 16）
- 問い合わせ先および苦情等の連絡先

これらの事項について確認したうえで、この研究に学校として協力することに同意します。

.....年.....月.....日

署名.....

本研究に関する説明を行い、協力依頼に対する同意が得られたことを確認します。

説明担当者：帝京平成大学健康メディカル学部 講師 中村玲子

（自署）

同意撤回書

研究責任者: (氏名、所属、資格)

.....殿

私は、「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」の研究に参加することに同意し、同意書に署名しましたが、その同意を撤回することを担当研究者

.....氏

に伝え、ここに同意撤回書を提出します。

年 月 日

(以下に署名をお願いします)

参加学校名

学校長氏名 (自署) :

(研究実施者・責任者)

本研究に関する同意撤回書を受領したことを証します。

氏 名 (自署) :

所 属 :

資 格 :

<研究責任者>

帝京平成大学健康メディカル学部 中村 玲子

早稲田大学文学学術院 教授 越川 房子

いじめ防止プログラムのためのアンケート

このアンケートは、いじめをなくすための取り組みをすすめていくために、今回のプログラムがどのようにみなさんの役に立ったか、教えてもらうためのものです。

このアンケートに参加しないことであなたの評価や学業成績が変わったり、不利になったりするようなことは一切ありません。

質問に答えることによっていやな気持ちになった場合には、いつでもやめることができます。

アンケートで答えてもらった内容は、このプログラムがみなさんの役に立ったかどうか、効果を検証するためにだけつかわせていただきます。取り扱いに注意し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。また誰がどのように答えたかについての情報がもれることは一切ありません。

クラス、出席番号や性別は、結果を分析するときに必要になります。誰がどのように答えたかを知るためのものではありません。

どのように答えたかによって、あなたの評価や学業成績に影響することは一切ありませんので、安心して全ての質問に思うままに教えてください。

以下に学年・クラス・出席番号・性別を記入してください。

年	組	番
男	女	

☆文章をよく読み、当てはまるものに○をつけてください☆

<研究責任者>
帝京平成大学 講師 中村玲子
早稲田大学文学学術院 教授 越川房子

1. あなたが休み時間に遊び仲間のところへ行くと、何人かが今日から A さんを仲間はずれにしようと言い出しました。あなたは、今まで A さんになにかいやなことをされたことはありませんが、A さんはあなたの好きなタイプの人ではありません。仲間が以下のような理由で A さんを仲間はずれにしようとしている場合、あなたなら、 <u>一緒に A さんを仲間はずれにすると</u> 思いますか？ 当てはまるものに○をつけてください。	しない	まあしない	まあする	する
① 『それでもしないと、自分の性格の悪さに気がつかないから』	1	2	3	4
② 『いつも自分勝手なので、こらしめたいから』	1	2	3	4
③ 『うそつきで何度も困らされたから』	1	2	3	4
④ 『他の子をいじめたことがあり、いじめられる気持ちを知るべきだから』	1	2	3	4

2. クラスの B さんが仲間はずれにされています。あなたは、今まで B さんになにかいやなことをされたことはありませんが、B さんはあなたの好きなタイプの人ではありません。もしあなたが、B さんが仲間はずれにされている場面を見かけたら、以下のような行動を、 <u>どのくらいとることができるか</u> と思いますか。当てはまるものに○をつけてください。	まったくとらない	あまりとらない	どちらともいえない	少しとる	かなりとる
① 仲間はずれにされている人をなぐさめる。	1	2	3	4	5
② 仲間はずれにされている人のそばにいる。	1	2	3	4	5
③ 仲間はずれにされている人の話を聞く。	1	2	3	4	5
④ 先生に言う。	1	2	3	4	5
⑤ 誰かとやめるように言う。	1	2	3	4	5
⑥ ひとりでやめるように言う。	1	2	3	4	5

3. 以下のことについて、あなたはどのように思いますか。 1. とてもよい ~ 7. すごくまずいのなかから、当てはまるものに○をつけてください。	よい と 思 う	よい 少 し 思 う	よい ま あ 思 う	こ ろ え な い と 思 う	ま あ ま あ 思 う	ま ず こ ろ 思 う	ま ず こ ろ 思 う	ま ず こ ろ 思 う
①気に入らない人を、みんなで無視すること	1	2	3	4	5	6	7	
②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こと	1	2	3	4	5	6	7	
③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こと	1	2	3	4	5	6	7	
④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こと	1	2	3	4	5	6	7	
⑤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こと	1	2	3	4	5	6	7	
⑥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	1	2	3	4	5	6	7	
⑦みんなから無視されている人と普通に話をすること	1	2	3	4	5	6	7	
⑧いじめのように感じても、されている人が、いやそうにしていなければ、そのままにしておくこと	1	2	3	4	5	6	7	
⑨いじめのように感じても、している人が「遊びだ」と言っていたら、そのままにしておくこと	1	2	3	4	5	6	7	
⑩いじめのように感じたら、「遊びだ」と言われても、いやな思いをしていそうな人に、声をかけること	1	2	3	4	5	6	7	

____年 ____組 ____番 男 女

☆ご協力ありがとうございました☆

保護者の皆様

いじめ防止プログラム実施のお知らせ

〇〇中学校
校長〇〇

本校では、例年いじめ防止に向けた取り組みを行っております。そこで昨年度に引き続き、今年度も学校教育の一環としていじめ防止を目的としたプログラムを実施いたします。本プログラムは、いじめの起きにくいクラスづくりを目的として行われるものです。

いじめによる大きな事件が問題となっているなか、本校で例年行われているこのような取り組みは大変意義のあるものと考えられます。生徒たちが安心して生活ができる学校づくりのために、どうぞ趣旨をご理解いただきたく存じます。

尚、本プログラムの実施による効果を検証するために、併せてアンケートによる調査も実施いたします。

アンケートによって得られたデータにつきましては、帝京平成大学および早稲田大学の研究チームが責任をもって取り扱いをいたします。またデータは、本プログラムがどのような効果をもたらしたかについて分析するためにのみ用いられます。

お子様がどのように答えたかについて、情報がもれることはありません。また、お子様がどのように答えたかについて、学校教職員には知らされませんので、アンケートへの回答内容が本人への評価や成績に影響を及ぼすことは一切ありません。

アンケートにつきまして、下記の説明事項によっても効果検証のためのデータ利用に同意いただけない場合には、末尾のデータ利用への不同意について必要事項を記入し、ご提出ください。

いじめ防止を目的としたプログラムとアンケートのデータ利用について

1. 本プログラムの実施について

クラスごとに、〇〇〇タイムの1時間を利用して行います。いじめは決して許されないものであることを明確にしたうえで、演劇の要素を取り入れながらいじめを止める方法を考え、学習していくものです。

2. アンケートについて

生徒たちのいじめの原因についての考え方、いじめを止める行動やいじめを行う傾向について、いじめ防止プログラム実施前と実施後の変化の有無をみることでその効果を検証します。よって、これらに関するアンケートを併せて実施いたします。

3. 本プログラムおよびアンケートに関する資料について

ご希望があれば、本プログラムの内容や使用するアンケートについての資料を開示いたします。担任教員にお問い合わせください。

4. 本プログラムおよびアンケートへの参加について

お子様が事情により本プログラムおよびアンケートに参加したくない場合には、見学することが可能です。参加しないことが本人の評価や学業成績などに影響することはありません。

本プログラムへの参加中に不快な感情が大きくなるようなことがあれば、途中で参加をやめることができます。尚、このような事態は生じることのないよう十分配慮した上で本プログラムを実施いたします。万一このような事態が生じた場合には、プログラム実施者や本校のスクールカウンセラーが心理的なサポートをいたします。

5. 本プログラムおよびアンケートの実施者について

実施責任者

中村玲子（帝京平成大学講師，元本校スクールカウンセラー）

越川房子（早稲田大学文学学術院教授）

6. 個人情報の取り扱いなどについて

アンケートで得られた情報は、この取り組みの効果を検証するために必要な範囲においてのみ利用いたします。鍵をかけて保管するなど、取り扱いには十分配慮して外部に漏れないよう厳重に管理を行います。効果の検証がなされた後は、個人情報が外部に漏れないようにしたうえで廃棄します。また得られた成果を専門の学会などに発表する可能性があります。発表する場合はプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

7. この度の取り組みの成果について

この度の成果により特許権等の知的財産権が生じる可能性があります。その権利は、本プログラムおよびアンケートの主たる実施者が所属する大学に属し、生徒及び保護者の方には属しません。

問い合わせ先・苦情等の連絡先

いじめ防止を目的としたプログラムおよびアンケートの計画の内容に関する問い合わせ先

中村玲子（帝京平成大学講師）：

倫理審査や苦情等に関する問合せ先

〇〇中学校校長 〇〇（学校長より、帝京平成大学倫理審査委員会へ連絡いたします）

<研究責任者>

帝京平成大学 講師 中村玲子
早稲田大学文学学術院 教授 越川房子
中村玲子

.....
データ利用への不同意について

（ 月 日までにご提出ください）

いじめ防止を目的としたプログラムの効果検証について、アンケートのデータが利用されることは、希望しません。

生徒氏名 _____

保護者氏名 _____

成 26 年 月 日

帝京平成大学健康メディカル学部
中村玲子殿
早稲田大学文学学院
教授 越川房子殿

〇〇中学校
校長〇〇

許可証

「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」につきまして、プログラム及びアンケートの実施と、研究のためのアンケート結果の利用を許可いたします。

以上

2012年度 ○○中学校 いじめ防止プログラム

早稲田大学文学研究科
中村玲子

昨年のいじめ防止プログラムでは、生徒さんにいじめの「傍観者」にならないための行動を学習してもらいました（実際にはプログラムの中で生徒さんにいじめをとめる方法を考えてもらい、実際にロールプレイを行ってもらいました）。

今年度は、生徒さんにいじめの加害者にならないための行動や考え方を学習してもらうことを目的としております。

尚、今年度のプログラム作成にあたりましては○○先生にアイデアをいただき、○○先生、○○先生と検討を行っております。また倫理的な問題に関しましては、今年度も早稲田大学倫理審査委員会の審査を受ける予定でおります。

2012年度いじめ防止プログラム内容

目的

人の持っている長所や短所をまるごと受け入れて、ひとりひとりの個性と価値観を認め合う生徒の育成をはかる。

*具体的に ⇒ いじめからはなれる方法を学ぶ

役割分担

担任の先生方：プログラムの進行

評議委員生徒：説明、ロールプレイの提示

*事前にロールプレイの練習やプログラム進行のための指導を行う。

中村：プログラム進行のフォロー、ホワイトボード記入、まとめ

場所

事務室前フリースペース

椅子と筆記用具をもって集合、円形になって座る

準備するもの

ホワイトボード

効果測定

プログラム実施の効果を測定するために、前日とプログラム終了後に簡単なアンケート（A4サイズ1枚）の実施をお願いしております。

プログラム進行

1. 生徒：はじめの言葉

「今日のプログラムを通して、一人一人の個性を認め合い、いじめのないクラスづくりができるようにしていきたいと思います。みなさん真剣に考えて取り組んでください。」

2. 担任：趣旨説明

例)「みなさん、誰かのことを嫌いだなあ、嫌だなあと思ったことはありませんか？」

いやなところが目についたり、許せないと思ったりすると、誰かのことを嫌だと感じるのではないのでしょうか。

誰かを嫌だと思ったら、どうしますか？ その人をいじめますか？（挙手させてもOK）

人にはいろいろな面があります。それを好きだと思うか嫌だと思うかは、人によって違います。たとえば、自分にとって嫌な人でも、みんなもその人を嫌だと思っているわけではありません。またその人が価値のない人間であるということでもありません。事实は、あなたが嫌だと思っているというだけです。いじめをしてよいことにはなりません。

今日みなさんに学んでほしいのは、人にはいろいろな面があって、それを好きとか嫌いとか思うのは人によって、また見方によって変わってくるということです。そして、誰かを嫌だと思ったときに、その人をいじめるということはしない、いじめという幼稚なやり方はしない人間に成長してほしいと思います。」

「積極的に参加してほしいと思いますが、途中で嫌な気持ちになる、気分がわるくなるなどした場合は、手を挙げて知らせてください。」

3. ロールプレイ

(1) Aくん

物静か。絵を描くことが好きで、休み時間には一人で絵を描いていることが多い。人前でははっきりものを言うほうではない。

ロールプレイ)

生徒1：ねえ、Aって暗くてぱっとしないよね。

生徒2：ほんと。この前なんて黙ってアニメを描いてたよ。

生徒1：しんじられな～い、キモい。

生徒2：それにこの前おはようって言ったのに、ちっちゃな声で下向いてなんか言ってるの。聞こえないし。ばかみたい。

生徒1：あいつがしゃべってるの見たことないよね。話し合いのときもいつも黙ってるしさ。何考えてるかかわかんないし、ほんとうざい。

担任：「二人の生徒がAくんの悪口を言っていました。みなさんがこの場面を見ていたら、どのようにAくんをフォローすることができるでしょうか。自分の考えを書いてみましょう。」

①意見をホワイトボードへ

②この場面で、フォローを実際にやってくれる生徒を募る。

③ホワイトボードの意見の中からやってみたいものを選んでもらう。

④ロールプレイを実施する。

⑤フィードバック

見ていた生徒たちに、よかった点や、こうすればもっとよくなるという点について挙げてもらう。

必要であれば、改善点をとりいれて2回目のロールプレイを行う。

(2) Bさん

運動が好き。友達と一緒にいることが多い。思ったことをはっきり言う。授業中に友達と話していて、先生に注意されたことがある。

ロールプレイ)

生徒1：Bって、自分が思ったことなんでも口に出して言うよね。むかつくんだけど。

生徒2：ほんと空気読めない奴だよね。授業中もしゃべってうるさいし。

生徒1：わたしたちが嫌ってるのに、わからないみたいだよな？やたらくっついてくるし、超うざい。

生徒2：今度、嫌いだからついてこないでってはっきり言ってやろうか？

担任：「今度は二人の生徒がBさんの悪口を言っていました。みなさんがこの場面を見ていたら、どのようにBさんをフォローすることができるでしょうか。自分の考えを書いてみましょう。」

①意見をホワイトボードへ

②この場面で、フォローを実際にやってくれる生徒を募る。

③ホワイトボードの意見の中からやってみたいものを選んでもらう。

④ロールプレイを実施する。

⑤フィードバック

見ていた生徒たちに、よかった点や、こうすればもっとよくなるという点について挙げてもらう。必要であれば、改善点をとりいれて2回目のロールプレイを行う。

4. 中村：まとめ

5. 先生方より一言

見ていてよかった点について、生徒さん達へフィードバックをお願いいたします。

*最後に、先生方から本プログラムやアンケートへの参加を通していやな気持ちになったり、なにか話したいことができたりした場合には、ぜひ先生方やスクールカウンセラーに話をするように伝えてください。

6. 生徒：終わりの言葉

「今日の授業はいかがでしたか。みんなのもっている個性を認め合えるクラスになるようにしたいですね。これでいじめ防止プログラムを終わります。」

7. 中村：フォローアップ

ロールプレイに参加した生徒さんに対し、ネガティブな感情が残らないよう、1～2分程度でフォローをいたします。

注意点

プログラムの実施中、わざとふざけたりまじめに取り組もうとしない生徒さんがいることが予想されます。そのような生徒さんには中村が声をかける等いたします。プログラム中に限っては、できるだけ大きな声で怒鳴る等、叱ることのないようお願いいたします。

怒鳴って叱ることは、その場では生徒さんをおとなしくさせますが、ネガティブな感情は残り、いっそうプログラムに取り組まなくなる等、効果が得られないことが考えられます。

プログラムの性質上、生徒さん達のよいところ、できているところに着目して言葉をかけていただけるようお願いいたします。

効果測定の指標

昨年度の調査から、制裁型（仕返し等）のいじめであればしてもよいと考えている生徒さん達が多いことがわかりました。この度はこの点についてアプローチできるような内容になっておりますので、「加害傾向」等について調査させて頂き、プログラムの効果を検討したいと考えております。

早稲田大学文学研究科 中村玲子
早稲田大学文学学術院 越川房子

2012年度 ○○中学校いじめ防止プログラム

生徒1：ねえ，Aって暗くてぱっとしないよね。

生徒2：ほんと。この前なんて黙ってアニメを描いてたよ。

生徒1：しんじられな～い，キモい。

生徒2：それにこの前おはようって言ったのに，ちっちゃな声で下向いてなんか言ってるの。
聞こえないし。ばかみたい。

生徒1：あいつがしゃべってるの見たことないよね。話し合いのときもいつも黙ってるしさ。何
考えてるかわかんないし，ほんとうざい。

みなさんがこの場面を見ていたら，どのようにAくんをフォローすることができるでしょうか。
自分の考えを書いてみましょう。

生徒1：Bって，自分が思ったことなんでも口に出して言うよね。むかつくんだけど。

生徒2：ほんと空気読めない奴だよね。授業中もしゃべっててうるさいし。

生徒1：わたしたちが嫌ってるのに，わからないみたいだよね？やたらくっついてくるし，超う
ざい。

生徒2：今度，嫌いだからついてこないでってはっきり言ってやろうか？

みなさんがこの場面を見ていたら，どのようにBさんをフォローすることができるでしょうか。
自分の考えを書いてみましょう。

研究参加者の方への説明文書〈代諾者〉

研究協力依頼状・研究参加者の方への説明文書・研究参加への同意書に該当

保護者の皆様

いじめ防止プログラム実施のお知らせ

〇〇中学校
校長 〇〇

この度、本校において学校教育の一環として、1年生と2年生を対象にいじめ防止プログラムを実施いたします。本プログラムは、いじめの起きないクラスづくりを目的として行われるものです。またプログラムの実施による効果を検証するために、併せてアンケートによる調査も実施いたします。

文部科学省は、平成18年にいじめを許さない学校づくりを徹底するよう全国の教育委員会に通知をしており、この度本校で行われる取り組みは意義のあるものと考えられます。生徒たちが安心して生活ができる学校づくりのために、どうぞ趣旨をご理解いただきたく存じます。

尚、事情によりお子様の参加を希望されない場合には、期日までに不参加希望届にご記入の上、担任教員にご提出ください。

実施日程：(決定次第記入)

1. いじめ防止プログラムについて

クラスごとに、〇〇〇タイムの1時間を利用して行います。いじめは決して許されないものであることを明確にしたうえで、演劇の要素を取り入れながらいじめを止める方法を考え、学習していくものです。

2. アンケートについて

生徒たちのいじめの原因についての考え方、いじめを止める行動やいじめを行う傾向、またいじめを許さない学級の雰囲気について、いじめ防止プログラム実施前と実施後の変化の有無をみることでその効果を検証します。よって、これらに関するアンケートを併せて実施いたします。

3. いじめ防止プログラムおよびアンケートに関する資料について

ご希望があれば、本プログラムの内容や使用するアンケートについての資料を開示いたします。担任教員にお問い合わせください。

4. いじめ防止プログラムおよびアンケートへの参加について

お子様が事情により本プログラムおよびアンケートに参加したくない場合には、見学することが可能です。参加しないことが本人の評価や学業成績などに影響することはありません。

プログラムへの参加中に不快な感情が大きくなるようなことがあれば、途中で参加をやめることができます。尚、このような事態は生じることはないよう十分配慮した上でプログラムを実施いたします。万一このような事態が生じた場合には、プログラム実施者や本校のスクールカウンセラーが心理的なサポートをいたします。

5. いじめ防止プログラムおよびアンケートの実施者について

実施代表者：中村玲子（早稲田大学文学研究科，元本校スクールカウンセラー）

実施責任者：越川房子（早稲田大学文学芸術院教授，研究実施代表者指導教員）

6. 個人情報の取り扱いなどについて

アンケートで得られた情報は、この取り組みの効果を検証するために必要な範囲においてのみ利用いたします。鍵をかけて保管するなど、取り扱いには十分配慮して外部に漏れないよう厳重に管理を行います。効果の検証がなされた後は、個人情報が外部に漏れないようにしたうえで廃棄します。また得られた成果を専門の学会などに発表する可能性があります。発表する場合はプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

7. この度の取り組みの成果について

この度の成果により特許権等の知的財産権が生じる可能性があります。その権利は、本プログラムおよびアンケートの実施者が所属する早稲田大学に属し、生徒及び保護者の方には属しません。

問い合わせ先・苦情等の連絡先

いじめ防止プログラムおよびアンケートの計画の内容に関する問い合わせ先

研究実施代表者：中村玲子（早稲田大学文学研究科）：

倫理審査や苦情等に関する問合せ先

〇〇中学校校長（学校長より、早稲田大学研究推進部へ連絡いたします）

中村玲子(早稲田大学文学研究科)

.....
不参加希望票

(月 日までにご提出ください)

いじめ防止プログラムおよびアンケートへの参加は、希望しません。

生徒氏名 _____

保護者氏名 _____

参加者の方への説明文書(対象者)

(研究協力依頼状・研究参加者の方への説明文書に該当)

生徒の皆さんへ

〇〇中学校スクールカウンセラー
早稲田大学文学研究科 中村玲子

〇〇中学校では、みなさんが安心していじめのない学校生活を送ることができるように、いじめ防止のためのプログラムを行うことになりました。プログラムは〇〇〇タイムを利用して、クラスごとに行われます。また、このプログラムがみなさんの役に立つことができたかを調べるために、アンケートによる調査も行う予定です。

1. いじめ防止プログラムについて

本プログラムは、演劇の要素をとりいれて、主にいじめを止める練習を行っていきます。

プログラムは、みなさんがいやな気持ちにならないよう十分配慮した上で行います。万一、いやな気持ちになったときには手を挙げて先生に知らせるなどの対処の仕方をプログラム実施前にお知らせします。途中で参加をやめることもできます。それでもいやな気持ちが続いた場合には、プログラムを行っている先生やスクールカウンセラーにお話をし、サポートをしてもらうことができます。

2. アンケートの実施について

いじめをなくすための取り組みをすすめていくために、今回のプログラムがどのようにみなさんの役に立ったか、教えてもらうためのものです。答えてもらう内容は以下のものになります。

・学年・クラス・性別・出席番号

* 結果を分析するときに必要なになります。誰がどのように答えたかを知るためのものではありません。どのように答えたかによって、あなたの評価や学業成績に影響することは一切ありませんので、安心して全ての質問に思うままに答えてください。また、質問に答えることによっていやな気持ちになった場合には、いつでもやめることができます。

・いじめの原因をどのように考えるか

・どんなときにいじめをしてもよいと思うか。

・あなたや、あなたのクラスはいじめについてどう考えているか。

・いじめを止めるという行動をどのくらいとれると思うか。

3. いじめ防止プログラムおよびアンケートへの参加について

プログラムやアンケートに参加したくない理由がある場合には、見学することもできます。担任の先生に伝えてください。尚、参加しないことであなたの評価や学業成績が変わったり、不利になったりするようなことは一切ありません。

4. 個人情報の取り扱いなどについて

アンケートで答えてもらった内容は、このプログラムがみなさんの役に立ったかどうか、効果を検証するためにだけつかわせていただきます。みなさんが答えてくれたアンケートは、取り扱いに注意し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。また誰がどのように答えたかについての情報がもれることは一切ありません。

☆ 以上のことをご理解の上、安心して参加してください☆

いじめ防止プログラムおよびアンケート責任者：早稲田大学文学学術院 教授 越川房子

研究協力依頼状

〇〇中学校
校長 〇〇様

早稲田大学文学研究科博士後期課程
中村玲子

この度は、いじめ防止プログラムの開発とその効果についての研究にご協力をいただきまして、誠にありがとうございます。

以下に本研究についての詳細を記載いたしますので、ご参照ください。どうぞよろしくお願いたします。

1. 研究計画名： 認知行動理論を用いた中学校におけるいじめ防止プログラムの開発とその効果の検討②

2. 研究の背景と目的

本研究の目的は、中学校の生徒を対象にいじめの減少を目指した心理教育的プログラムを実施し、その効果を検討することです。

昨年度の研究では、貴校におきましていじめを見た際に生徒がそれを抑止するための何らかの行動をとれるようになることを目的としたいじめ防止プログラムを実施させていただきました。プログラムを実施した結果、参加生徒はいじめ停止行動に対する自己効力感が増加しただけでなく、いじめに対する規範意識が高まり、さらにいじめに加わる傾向が減少したことが示されました。

昨年度の実績を踏まえ、今年度はいじめにつながりにくい考え方や行動を学習するためのプログラムを作成しております。プログラムには昨年度同様、認知行動理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)の技法をとり入れております。

認知行動療法は、近年うつ病などの治療に効果をあげている心理療法です。SSTは、対人場面における効果的なコミュニケーションの方法(ソーシャル・スキル)の改善を目指す援助技法です。統合失調症の患者さんのコミュニケーションをサポートするために、精神科リハビリテーションの分野でよく用いられますが、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。SSTは、グループを対象に行えるという点から学級単位でも実施しやすく、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。また、「いじめは決して許されるものではない」という内容を主眼とした心理教育も本プログラムにとり入れています。

また本研究では、プログラムの効果を検討するために、いじめ加害傾向、いじめを止める・仲裁する等のいじめ停止行動、いじめの原因についての考え方、他者に対する許し傾向に関する調査を行わせて頂きます。これらの指標は先行研究をふまえ、本プログラムの効果を測定するのに適切であると早稲田大学文学研究科心理学専攻博士後期課程越川房子ゼミにおいて判断し、選定いたしました。

3. 研究の方法

以下の手順で実施いたします。

①先生方への説明(9月～10月)

学年会などの時間をお借りし、本プログラムと心理指標測定の実施について先生方に説明を行います。また、実施に当たっての各担任の先生との打ち合わせも行い、同時に本プログラム実施に必要な程度のクラスの様子についてお話をうかがいます。

尚、先生方への説明につきましては、資料をご参照ください。

②生徒さんへの説明(9月～10月)

各担任の先生より、ホームルーム等を利用して生徒さんに説明を行っていただきます。その際、本プログラ

ムの見学や心理指標測定への不参加も可能であること、またこれらの意思表示を行ったとしても、評価や学業成績には一切影響せず、いかなる不利益も被らないことを明確に伝えてもらうように先生方をお願いいたします。

③担当の〇〇先生より、クラス代表生徒に事前指導を行っていただきます。

④本プログラム実施前の心理指標の測定

本プログラム実施の前日に、①いじめ加害傾向尺度②いじめの原因帰属に関する尺度、③いじめの停止行動に対する自己効力感尺度、④他者へのゆるし傾向性尺度の4つの心理指標について、各担任の先生に帰りのホームルームの時間を利用して実施していただきます。回答にかかる時間は10分程度です。

⑤いじめ防止プログラムの実施と、実施後の心理指標の測定

各クラスのホームルーム授業時間（〇〇〇タイム等）、50分を利用し、研究実施者が担任・副担任の先生方とともに本プログラムを実施いたします。さらに、当日帰りのホームルームの時間を利用して、担任の先生に本プログラム実施後の心理指標の測定を実施していただきます。

<いじめ防止プログラムについて>

事務室前のフリースペースで行います。生徒さんには椅子と筆記用具をもって集合し、円形になって座っていただきます。内容につきましては、資料をご参照ください。

<収集するデータについて>

上記の4つの心理指標の他に、学年・クラス・出席番号・性別に関しても回答していただきます。尚、学年、クラス、出席番号、性別は、データの分析の際に必要となるものであり、個人がどのように回答したかを知るためのものではありません。

4. 研究の場所と期間

この研究は、貴校におきまして2012年9月から11月まで実施させていただきます。その後、早稲田大学文学部キャンパス36号館7階赤松2におきまして2015年3月までデータの分析等を行います。

5. 研究を実施する者

実施代表者：中村玲子（早稲田大学文学研究科、元本校スクールカウンセラー）（TEL）

実施責任者：越川房子（早稲田大学文学学術院教授、研究実施代表者指導教員）（e-mail）

6. 研究に関する資料の開示について

ご希望があれば、個人情報保護や研究の独創性の確保に支障がない範囲で、この研究の研究計画および研究方法についての資料を開示いたします。

7. 研究への参加が任意であること

この研究への生徒さんの参加は任意です。この度は授業の一環として行わせていただきますので、研究への参加を希望しない場合は見学などの対応をとっていただき、また見学することによって生徒さんが不利益な対応を受けることがないようお願いいたします。

またこの研究に学校としての参加を中断したい場合には、いつでもやめることができますので、ご相談ください。

連絡先 氏名：中村

所属：早稲田大学文学研究科

電話番号：

e-mail：

8. この研究への参加をお願いする理由

いじめは学校現場において深刻な問題であり、文部科学省はいじめを許さない学校づくりを徹底するよう全国の教育委員会に通知を行っております。本研究ではいじめの問題が深刻化しやすい中学校で実施できる心理

教育的プログラムの開発を目的としておりますので、貴校において中学生を対象とした研究を行わせていただけますようお願いいたします。

9. この研究への参加を中断する場合

本研究ではいじめという内容を扱っているために、生徒さんが参加中に不快な気持ちになるという事態が避けられない可能性があります。本プログラムや心理指標測定の実施中に、本人からそのような申し出があった場合や、表情や態度からそのような様子が見られる場合には、当該生徒さんには参加を中断していただきます。

10. この研究への参加に伴う危害の可能性について

この研究への参加に伴い、生徒さんに健康被害等の危険が生じる可能性はありませんが、以下のような不快な状態が生じる可能性があります。

- ①本プログラム及び心理指標の査定においては、いじめという内容を扱っているため、参加生徒によっては気分を害する可能性があります。
- ②本プログラムへの参加により、参加生徒個人のいじめに関する体験が思い出され、不快な感情が引き起こされる可能性があります。
- ③本プログラムを実際にいじめが存在する学級で行った場合、偶発的に実際に行われているようないじめがプログラムで再現され、参加生徒への心的負担につながる危険性があります。

尚、上記①②③すべてについて、2009年度及び2011年度に貴校において、また2010年に〇〇小学校において実施した際にはこのような問題は生じませんでした。また本研究で用いる心理指標に関しては先行研究で用いられているもの、あるいは過去の調査で用いたもので、これまでに心的負担による問題が生じたことはありません。

<不快な状態を最小にするための措置>

- ・事前に先生方と打ち合わせを行うなかで各クラスのいじめに関する情報を得ておき、本プログラム実施時に配慮を行います。
- ・本プログラム実施の際は、不快な感情を生じにくくするルール（パスや見学が可能、不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる、よい面やポジティブな面を向けるというプログラム構造をとる、感情をリセットするための消去動作をとり入れるなど）についての周知を徹底します。
- ・本プログラム及び心理指標の査定への参加中に不快な気分になるなどの事態が生じた場合には、途中で参加をやめてよいこと、本プログラムのみへの参加も可能であり、調査票への記入は必須でないこと、また不参加の意思表示をしたとしても、本人の評価や学業成績には一切影響はなく、いかなる不利益も被らないことも明確に生徒さんにお伝えするように先生方をお願いいたします。

<有害事象が起きた場合の備え>

- ・生徒さんの意思表示または参加中の様子から、不快な感情が引き起こされており参加の継続が不相当と判断される場合には、参加を中止いたします。
- ・スクールカウンセラーの先生にサポートをお願いし、不快な感情が生じたり、いじめに関して誰かにきいてほしいことができたりした場合には、担任の先生やスクールカウンセラーの先生に話をしよう生徒さんにお伝えします。
- ・その他、有害事象が起きたことによる問題が続く場合には、実施者・責任者までご連絡をお願いいたします。その不利益の低減に努めます。

11. 研究により期待される便益

この研究成果は以下の点で、今後のいじめ防止に関する研究の発展に寄与すると考えられます。

本プログラムは、いじめを許さない学校づくりを目的としており、そのための考えや行動を生徒さんに学んでもらうものです。学級単位で実施するため、いじめの起きにくいクラスづくりにも貢献できるものであり、

生徒さんがプログラム実施前よりも安心して学校生活を送れることが期待できます。

また、いじめの問題を扱った心理教育的プログラムの開発とその効果を検討した研究は少なく、本研究は文部科学省が通知するいじめを許さない学校づくりに貢献するものと考えられます。

12. 個人情報の取り扱い

貴校において得られたデータや個人情報は、この研究を遂行し、その後検証するために必要な範囲においてのみ利用いたします。この研究のために研究従事者以外の者または機関にデータを提供する必要が生じた場合は改めて承諾をお願いします。

個人情報やデータが記された資料は、鍵をかけて厳重に保管します。また、データをコンピュータに入力する場合は、情報漏れのない対策を十分に施したコンピュータを使用して、外部記憶媒体（に記録させ、その外部記憶媒体は鍵をかけて厳重に保管し、紛失、盗難などのないように管理します。このように、個人情報の取り扱いには十分配慮し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。

また、ご提出いただいた同意書は研究責任者である早稲田大学文学学術院教授、越川房子が責任をもって保管し、研究終了後にシュレッダーにかけるなどして廃棄します。

13. 研究終了後の対応と研究成果の公表

この研究の終了後、貴校におけるデータは、個人情報が外部に漏れないようにしたうえで廃棄します。また、この研究で得られた成果を専門の学会や学術雑誌などに発表する可能性があります。発表する場合はプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

14. 知的財産権の帰属

この研究の成果により知的財産権が生じる可能性があります。その権利は、この研究の責任機関である早稲田大学に属します。

問い合わせ先・苦情等の連絡先

研究計画の内容に関する問い合わせ先

研究実施代表者：早稲田大学文学研究科 中村玲子

連絡先： e-mail：

研究の倫理審査や苦情等に関する問い合わせ先

人を対象とする研究に関する倫理委員会（研究推進部）：03 - 3202 - 2568、rinri@list.waseda.jp

保護者の方からのお問い合わせや苦情があった場合にも、上記までご連絡をお願いいたします。

以上の内容をよくお読みいただきご理解いただいたうえで、貴校においてこの研究を行うことに同意していただける場合は、別紙の「研究参加への同意書」に署名し、日付を記入してお渡し下さい。

研究参加への同意書

研究責任者

早稲田大学文学学術院
教授 越川房子殿

研究計画名：認知行動理論を用いた中学校におけるいじめ防止プログラムの開発とその効果の検討②

私は、研究計画名「認知行動理論を用いた中学校におけるいじめ防止プログラムの開発とその効果の検討」に関する以下の事項について説明を受けました。理解した項目については□の中にレ印を入れて示しました。

- 研究の背景と目的（説明文書 項目 2）
- 研究の方法（説明文書 項目 3）
- 研究の場所と期間（説明文書 項目 4）
- 研究を実施する者（説明文書 項目 5）
- 研究に関する資料の開示について（説明文書 項目 6）
- 研究への参加が任意であること（説明文書 項目 7）
- 本校がこの研究への参加を依頼された理由（説明書 項目 8）
- 本校生徒がこの研究への参加を中断することになる条件（説明文書 9）
- この研究への参加に伴う危害の可能性について（説明文書 項目 10）
- 研究により期待される便益について（説明文書 項目 11）
- 個人情報取り扱い（被験者のプライバシーの保護に最大限配慮すること）（説明文書 12）
- 研究終了後の対応と研究成果の公表について（説明文書 13）
- 知的財産権の帰属（説明書 項目 14）
- 問い合わせ先および苦情等の連絡先

これらの事項について確認したうえで、この研究に学校として協力することに同意します。

.....年.....月.....日

署名.....

本研究に関する説明を行い、協力依頼に対する同意が得られたことを確認します。

説明担当者：早稲田大学文学研究科 中村玲子

.....(自署).....

いじめ防止プログラムのためのアンケート

このアンケートは、いじめをなくすための取り組みをすすめていくために、今回のプログラムがどのようにみなさんの役に立ったか、教えてもらうためのものです。

このアンケートに参加しないことであなたの評価や学業成績が変わったり、不利になったりするようなことは一切ありません。

質問に答えることによっていやな気持ちになった場合には、いつでもやめることができます。

アンケートで答えてもらった内容は、このプログラムがみなさんの役に立ったかどうか、効果を検証するためにだけつかわせていただきます。取り扱いに注意し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。また誰がどのように答えたかについての情報がもれることは一切ありません。

クラス、出席番号や性別は、結果を分析するときに必要になります。誰がどのように答えたかを知るためのものではありません。

どのように答えたかによって、あなたの評価や学業成績に影響することは一切ありませんので、安心して全ての質問に思うままに答えてください。

以下に学年・クラス・出席番号・性別を記入してください。

年	組	番
男	女	

☆裏にある文章をよく読み、当てはまるものに○をつけてください☆

1. クラスのBさんが仲間はずれにされています。あなたは、今までBさんになにかいやなことをされたことはありませんが、Bさんはあなたの好きなタイプの人ではありません。Bさんが仲間はずれにされていじめられている場合、いじめる人といじめられる人のどちらがわるいと思いますか。			
1.いじめる人	2.どちらかというといじめる人	3.どちらかというといじめられる人	4.いじめられる人

2. クラスのBさんが仲間はずれにされています。あなたは、今までBさんになにかいやなことをされたことはありませんが、Bさんはあなたの好きなタイプの人ではありません。もしあなたが、Bさんが仲間はずれにされている場面を見かけたら、以下のような行動を、どのくらいとらないでいることができると思いますか。	まったくとらない	あまりとらない	どちらともいえない	少しとる	かなりとる
1. おもしろがる。	1	2	3	4	5
2. 見て楽しむ。	1	2	3	4	5
3. そばではやしたてる。	1	2	3	4	5
4. 仲間はずれをしているほうに同調する。	1	2	3	4	5
5. 仲間はずれにされている人とかかわらないようにする	1	2	3	4	5
6. 見て見ぬふりをする。	1	2	3	4	5
7. ただ見ている。	1	2	3	4	5
8. 何もしない。	1	2	3	4	5

3. あなたが休み時間に遊び仲間のところへ行くと、何人かが今日からBさんを仲間はずれにしようと言いました。あなたは、今までBさんになにかいやなことをされたことはありませんが、Bさんはあなたの好きなタイプの人ではありません。仲間が以下のような理由でBさんを仲間はずれにしようとしている場合、あなたなら、一緒にBさんを仲間はずれにすると思いますか？	しない	まあしない	まあする	する
① 『仲間はずれにした時のBさんの反応がおもしろいから』	1	2	3	4
② 『Bさんは服装がみんなと違って変だから』	1	2	3	4
③ 『落書きされたノートを見たときの反応が楽しいから』	1	2	3	4
④ 『みんなと違って、動作が遅いから』	1	2	3	4
⑤ 『自分たちと違って、先生にいつも叱られているから』	1	2	3	4
⑥ 『そうすると気分がすっきりするから』	1	2	3	4
⑦ 『そうでもしないと、自分の性格の悪さに気がつかないから』	1	2	3	4
⑧ 『いつも自分勝手なので、こらしめたいから』	1	2	3	4
⑨ 『うそつきで何度も困らされたから』	1	2	3	4
⑩ 『他の子をいじめたことがあり、いじめられる気持ちを知るべきだから』	1	2	3	4
⑪ 『髪や服装を清潔にしていないから』	1	2	3	4

4. クラスの C さんが仲間はずれにされています。あなたは、前に C さんにいじわるをされたことがありました。C さんが仲間はずれにされていじめられている場合、いじめる人といじめられる人のどちらがわるいと思いますか。

1.いじめる人	2.どちらかというといじめる人	3.どちらかというといじめられる人	4.いじめられる人
---------	-----------------	-------------------	-----------

☆ご協力ありがとうございました☆

5. クラスの B さんが仲間はずれにされています。あなたは、今まで B さんになにかいやなことをされたことはありませんが、B さんはあなたの好きなタイプの人ではありません。もしあなたが、B さんが仲間はずれにされている場面を見かけたら、以下のような行動を、とる自信がどのくらいありますか。

	まったく ない	あまり ない	どちらとも いえない	少し ある	かなり ある
1. 仲間はずれにされている人をなぐさめる。	1	2	3	4	5
2. 仲間はずれにされている人のそばにいる。	1	2	3	4	5
3. 仲間はずれにされている人の話を聞く。	1	2	3	4	5
4. 先生に言う。	1	2	3	4	5
5. 誰かとやめるように言う。	1	2	3	4	5
6. ひとりでやめるように言う。	1	2	3	4	5

☆ご協力ありがとうございました☆

アンケートについての感想があれば、自由に書いてください。

2015 年度 中学校 いじめ防止プログラム

いじめ防止プログラムは、2009 年度に〇〇先生のご協力を得て開発されました。2011 年度～2014 年度に、〇中学校にて実施されています。昨年度は〇中学校の 1 年生にも実施させていただきました。

その際のアンケート調査により、本プログラムは、いじめの加害傾向の抑制、いじめを止めに入ろうとする傾向の増加、いじめを良くないものとする規範意識の育成に効果がある可能性が示されました。

今年度は、〇中学校の全学年で実施させていただくこととなりました。実施に際しまして、疑問点や心配なこと等がございましたら、〇先生、〇先生または中村までお願いいたします。

<研究責任者>

〇帝京平成大学健康メディカル学部臨床心理学科
早稲田大学文学部・エクステンションセンター
講師 中村玲子

(2005 年度～2009 年度 〇〇中学校 SC, 2010 年度 〇〇中学校 SC, 2009 年度 〇〇教育事務所 SSW)

〇早稲田大学文学学術院
教授 越川房子

プログラムの内容

<目的>

いじめを見かけたときに、どのような方法で止めることができるか、プログラムを通して考え、練習する。

<役割分担>

担任の先生方：プログラムの進行

評議委員生徒：説明，ロールプレイの提示

*事前にロールプレイの練習やプログラム進行のための指導を行っていただきます。

中村：プログラム進行のフォロー，ホワイトボード記入，まとめ

<場所>

視聴覚室（ホワイトボードまたは黒板を準備）

*生徒さんは椅子と筆記用具をもって集合，円形になって座ってもらいます。

<効果測定>

プログラム実施の効果を測定するために、前日とプログラム終了後に簡単なアンケート（A4 サイズ 1 枚）の実施をお願いしております。

<生徒及び保護者への説明>

いじめという問題を扱うため、どうしても参加したくない、見学したいという希望がある場合には、担任教員に相談するようお伝えください。

また、事前及び事後に行われるアンケートについては、成績とは関係がなく、誰がどのように答えたかは追跡しないことについても説明をお願いいたします。

<プログラム進行>

1. 導入 5分

評議委員によるはじめの言葉、講師紹介等

2. 心理教育 5～10分

以下の2点を入れて生徒さんにお話をお願いいたします。

① いかなるいじめも許されないこと

いかなるいじめも、たとえ制裁的なものであっても絶対に許されるものではない。

② いじめが起きないクラスにするには…、次の2つが重要

(1) クラスに傍観者がいないこと

(2) いじめは許されないことであるとクラスが認識していること

例) 「みなさん、誰かのことを嫌いだなあ、嫌だなあと思ったことはありませんか？」

いやなところが目についたり、許せないと思ったりすると、誰かのことを嫌だと感じるのではないのでしょうか。

誰かを嫌だと思ったら、どうしますか？ その人をいじめますか？ (挙手させてもOK)

人にはいろいろな面があります。それを好きだと思うか嫌だと思うかは、人によって違います。たとえ、自分にとって嫌な人でも、みんなもその人を嫌だと思っているわけではありません。またその人が価値のない人間であるということでもありません。実は、あなたが嫌だと思っているというだけです。いじめをしてよいことにはなりません。

今日みなさんに学んでほしいのは、人にはいろいろな面があって、それを好きとか嫌いとか思うのは人によって、また見方によって変わってくるということです。そして、誰かを嫌だと思ったときに、その人をいじめるということはしない、いじめという幼稚なやり方はしない人間に成長してほしいと思います。」

「積極的に参加してほしいと思いますが、途中で嫌な気持ちになる、気分がわるくなるなどした場合は、手を挙げて知らせてください。

例) 「あの子は自分勝手だ」、「あの子のせいでいやな思いをした」、「無視してこらしめてやりたい」

こんなふうに思ったことがある人はいませんか。

“相手に問題があるから”、このような思いをきっかけにいじめが起こることがあります。

でも、相手のことを気に入らないと思うたびにいじめをしていたら、どうなるのでしょうか？

いやだなあと思うことを伝える方法は、いじめをすること以外にもあります。

相手にやめてほしいと思うことがあれば、いじめをしなくても、やめてほしいと伝えるだけでもよいはずですね。

いじめは、どのような理由があろうと許される行為ではありません。このことを、今日のプログラムを通してみなさんと再度確認したいと思います。

またこれまでの研究で、いじめが起きているクラスでは、いじめをみても何もしない人が多いことがわかっています。いじめをしていてもまわりの人が誰も何も言わない状況であると、それは自分たちがやっていること(いじめ)は周囲に認められているといじめる側が勘違いしやすくなります。そのためにいじめる側がいじめをやめようとしないので、いじめがなくならないことにつながってし

まいます。

みなさんのなかには、「いじめを止めたいけどどうしたらいいかわからない」、「自分もいじめられるのがこわい」、「いじめを止めたいけど止められない」というように思っている人もいるかもしれませんね。いじめを許さないクラスの雰囲気があれば、いじめを止める行動はとりやすくなります。

ではどうやっていじめ止めたらよいか。それを練習してみよう、というのが今日のプログラムです。

誰かが嫌な思いをしているときには誰かが行動する、そういう雰囲気ができている場所は、誰にとっても安心して生活しやすい場所になるはずですよ。

積極的に参加してほしいと思いますが、途中で嫌な気持ちになる、気分がわるくなるなどがあった場合には、手を挙げて知らせてください。

3. ロールプレイ

(1) Aくん

物静か。絵を描くことが好きで、休み時間には一人で絵を描いていることが多い。人前ではっきりものを言うほうではない。

ロールプレイ)

生徒1：ねえ、Aって暗くてぱっとしないよね。

生徒2：ほんと。この前なんて黙ってアニメを描いてたよ。

生徒1：しんじられな〜い、キモい。

生徒2：それにこの前おはようって言ったのに、ちっちゃな声で下向いてなんか言ってるの。聞こえないし。ばかみたい。

生徒1：あいつがしゃべってるの見たことないよね。話し合いのときもいつも黙ってるしさ。何考えてるかわかんないし、ほんとうざい。

担任：「二人の生徒がAくんの悪口を言っていました。みなさんがこの場面を見ていたら、どのようにAくんをフォローすることができるでしょうか。自分の考えを書いてみましょう。」

①意見をホワイトボードへ

②この場面で、フォローを実際にやってくれる生徒を募る。

③ホワイトボードの意見の中からやってみたいものを選んでもらう。

④ロールプレイを実施する。

⑤フィードバック

見ていた生徒たちに、よかった点や、こうすればもっとよくなるという点について挙げてもらう。必要であれば、改善点をとりいれて2回目のロールプレイを行う。

(2) Bさん

運動が好き。友達と一緒にいることが多い。思ったことをはっきり言う。授業中に友達と話していて、先生に注意されたことがある。

ロールプレイ)

生徒1：Bって、自分が思ったことなんでも口に出して言うよね。むかつくんだけど。

生徒2：ほんと空気読めない奴だよね。授業中もしゃべっててうるさいし。

生徒1：わたしたちが嫌ってるのに、わからないみたいだよ？やたらくっついてくるし、超うざい。

生徒2：今度、嫌いだからついてこないでってはっきり言ってやろうか？

担任：「今度は二人の生徒がBさんの悪口を言っていました。みなさんがこの場面を見ていたら、どのようにBさんをフォローすることができるでしょうか。自分の考えを書いてみましょう。」

①意見をホワイトボードへ

②この場面で、フォローを実際にやってくれる生徒を募る。

③ホワイトボードの意見の中からやってみたいものを選んでもらう。

④ロールプレイを実施する。

⑤フィードバック

見ていた生徒たちに、よかった点や、こうすればもっとよくなるという点について挙げてもらう。必要であれば、改善点をとりいれて2回目のロールプレイを行う。

4. 中村：まとめ

5. 先生方より一言

見ていてよかった点について、生徒さん達へフィードバックをお願いいたします。

*最後に、先生方から本プログラムやアンケートへの参加を通していやな気持ちになったり、なにか話したいことができたりした場合には、ぜひ先生方やスクールカウンセラーに話をするように伝えてください。

6. 生徒：終わりの言葉

「今日の授業はいかがでしたか。みんなのもっている個性を認め合えるクラスになるようにしたいですね。これでいじめ防止プログラムを終わります。」

7. 中村：フォローアップ

ロールプレイに参加した生徒さんに対し、ネガティブな感情が残らないよう、1～2分程度でフォローをいたします。

注意点

プログラムの実施中、わざとふざけたりまじめに取り組もうとしない生徒さんがいることが予想されます。そのような生徒さんには中村が声をかける等いたします。プログラム中に限っては、できるだけ大きな声で怒鳴る等、叱ることのないようお願いいたします。

怒鳴って叱ることは、その場では生徒さんをおとなしくさせますが、ネガティブな感情は残り、いっそうプログラムに取り組まなくなる等、効果が得られないことが考えられます。

プログラムの性質上、生徒さん達のよいところ、できているところに着目して言葉をかけていただければよいと思います。

帝京平成大学健康メディカル学部 中村玲子
早稲田大学文学学術院 越川房子

2015年度 ○○中学校いじめ防止プログラム

生徒1：ねえ，Aって暗くてぱっとしないよね。

生徒2：ほんと。この前なんて黙ってアニメを描いてたよ。

生徒1：しんじられな～い，キモい。

生徒2：それにこの前おはようって言ったのに，ちっちゃな声で下向いてなんか言ってるの。聞こえないし。ばかみたい。

生徒1：あいつがしゃべってるの見たことないよね。話し合いのときもいつも黙ってるしさ。何考えてるかわかんないし，ほんとうざい。

みなさんがこの場面を見ていたら，どのようにAくんをフォローすることができるでしょうか。自分の考えを書いてみましょう。

生徒1：Bって，自分が思ったことなんでも口に出して言うよね。むかつくんだけど。

生徒2：ほんと空気読めない奴だよね。授業中もしゃべってうるさいし。

生徒1：わたしたちが嫌ってるのに，わからないみたいだよね？やたらくっついてくるし，超うざい。

生徒2：今度，嫌いだからついてこないでってはっきり言ってやろうか？

みなさんがこの場面を見ていたら，どのようにBさんをフォローすることができるでしょうか。自分の考えを書いてみましょう。

年 組 番
氏名

<プログラムの詳細>

プログラムの理論的背景)

本プログラムは、認知行動療法の理論がベースとなっております。

認知行動療法は、近年うつ病などの治療に効果をあげている心理療法です。

プログラムで行うロールプレイには、認知行動療法の理論を背景につくられたソーシャル・スキル・トレーニング（SST）の技法をとりいれています。

SSTは、対人場面における効果的なコミュニケーションの方法（ソーシャル・スキル）の改善を目指す援助技法です。統合失調症の患者さんのコミュニケーションをサポートするために、精神科リハビリテーションの分野でよく用いられますが、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。参加者の希望を最大限に尊重し、認知的・行動的学習を進めていこうとする点が大きな特徴です。

いじめ防止に向けて)

以前より、いじめの減少を困難にするものとして、傍観者の存在が指摘されてきました。いじめを見ても何もしないという傍観者が多いことがいじめの容認につながり、さらにはいじめの増長になっているという指摘です。

2009年度に〇〇中学校で行ったアンケートからは、いじめを傍観している子どもたちは、実際には「いじめを止めたいけどどうしたらいいかわからない」、「自分もいじめられるのがこわいから止めたくても止められない」などと感じているために何もしないでいることわかりました。いじめを止めるというやり方がわからない、あるいはやり方がわかっている、他の生徒たちの雰囲気からそれを実行することができない生徒さんが多いことが予想されました。そこで、認知行動理論やSSTの技法を応用し、生徒さん達にいじめを止めるためのスキルを学んでもらおうと開発したのが本プログラムです。

安全に行うために)

いじめという内容を扱っているために、生徒さんによっては参加することで不快な思いをすることはあるかという心配があります。そのような事態が生じないように、以下のような注意事項を守ることが重要となります。

○本プログラム及びアンケートへの参加中に不快な気分になるなどの事態が生じた場合には、途中で参加をやめてよいこと、本プログラムのみへの参加も可能であり、調査票への記入は必須でないことなどを伝える。

○不参加の意思表示をしたとしても、本人の評価や学業成績には一切影響はなく、いかなる不利益も被らないことを明確に伝える。

○不快な気持ちになるなどの問題を生じにくくしている本プログラムのルールに則って実施する。

- ① 場合によってはパスや見学が可能
- ② 不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる
- ③ ロールプレイへの参加後は感情をリセットするための消去動作を行う

○複数の人数でプログラムを行い、参加者やグループ全体に気を配る。行動観察からプログラム参加によるストレスが生じていることが予想される参加者には声をかける等の配慮を行う。

○本プログラム実施前に、各クラスのいじめの情報について個人情報の保護に反しない範囲で共有しておく。

上記の点に留意することで、目的に沿って実施できるようにプログラムを作成しております。

中村玲子

参加者の方への説明文書(対象者)

生徒の皆さんへ

元〇〇中学校スクールカウンセラー・帝京平成大学
中村玲子
早稲田大学文学学術院
越川房子

〇〇中学校では、みなさんが安心していじめのない学校生活を送ることができるように、いじめ防止のためのプログラムを行うことになりました。プログラムは〇〇〇タイムを利用して、クラスごとに行われます。また、このプログラムがみなさんの役に立つことができたかを調べるために、アンケートによる調査も行う予定です。

1. いじめ防止プログラムについて

本プログラムは、演劇の要素をとりいれて、主にいじめを止める練習を行っていきます。プログラムは、みなさんがいやな気持ちにならないよう十分配慮した上で行います。万一、いやな気持ちになったときには手を挙げて先生に知らせるなどの対処の仕方をプログラム実施前にお知らせします。途中で参加をやめることもできます。それでもいやな気持ちが続いた場合には、プログラムを行っている先生やスクールカウンセラーにお話をし、サポートをしてもらうことができます。

2. アンケートの実施について

いじめをなくすための取り組みをすすめていくために、今回のプログラムがどのようにみなさんの役に立ったか、教えてもらうためのものです。答えてもらう内容は以下のものになります。

・学年・クラス・性別・出席番号

*結果を分析するときに必要になります。誰がどのように答えたかを知るためのものではありません。どのように答えたかによって、あなたの評価や学業成績に影響することは一切ありませんので、安心して全ての質問に思うままに答えてください。また、質問に答えることによっていやな気持ちになった場合には、いつでもやめることができます。

- ・いじめの原因をどのように考えるか
- ・どんなときにいじめをしてもよいと思うか。
- ・あなたや、あなたのクラスはいじめについてどう考えているか。
- ・いじめを止めるという行動をどのくらいとれると思うか。

3. いじめ防止プログラムおよびアンケートへの参加について

プログラムやアンケートに参加したくない理由がある場合には、見学することもできます。担任の先生に伝えてください。尚、参加しないことであなたの評価や学業成績が変わったり、不利になったりするようなことは一切ありません。

4. 個人情報の取り扱いなどについて

アンケートで答えてもらった内容は、このプログラムがみなさんの役に立ったかどうか、効果を検証するためにだけつかわせていただきます。みなさんが答えてくれたアンケートは、取り扱いに注意し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。また誰がどのように答えたかについての情報がもれることは一切ありません。

☆ 以上のことをご理解の上、安心して参加してください☆

研究協力依頼状

〇〇中学校
校長 〇〇様

帝京平成大学健康メディカル学部
講師 中村玲子
早稲田大学文学学術院
教授 越川房子

この度は、いじめ防止プログラムの開発とその効果についての研究にご協力をいただきまして、誠にありがとうございます。

以下に本研究についての詳細を記載いたしますので、ご参照ください。どうぞよろしくお願いいたします。

1. 研究計画名： 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②

2. 研究の背景と目的

本研究の目的は、中学校の生徒を対象にいじめの減少を目指した心理教育的プログラムを実施し、その効果を検討することです。

昨年度の研究では、貴校におきましていじめを見た際に生徒がそれを抑止するための何らかの行動をとれるようになることを目的としたいじめ防止プログラムを実施させていただきました。プログラムを実施した結果、参加生徒はいじめ停止行動に対する自己効力感が増加しただけでなく、いじめに対する規範意識が高まり、さらにいじめに加わる傾向が減少したことが示されました。

昨年度の実績を踏まえ、今年度はいじめにつながりにくい考え方や行動を学習するためのプログラムを作成しております。プログラムには昨年度同様、認知行動理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SST)の技法をとり入れております。

認知行動療法は、近年うつ病などの治療に効果をあげている心理療法です。SSTは、対人場面における効果的なコミュニケーションの方法(ソーシャル・スキル)の改善を目指す援助技法です。統合失調症の患者さんのコミュニケーションをサポートするために、精神科リハビリテーションの分野でよく用いられますが、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。SSTは、グループを対象に行えるという点から学級単位でも実施しやすく、小中学生を対象として用いた場合にも効果があることがわかっております。また、「いじめは決して許されるものではない」という内容を主眼とした心理教育も本プログラムにとり入れています。

また本研究では、プログラムの効果を検討するために、いじめ加害傾向、いじめを止める・仲裁する等のいじめ停止行動、いじめの原因についての考え方、他者に対する許し傾向に関する調査を行わせて頂きます。これらの指標は先行研究をふまえ、本プログラムの効果を測定するのに適切であると早稲田大学文学研究科心理学専攻博士後期課程越川房子ゼミにおいて判断し、選定いたしました。

3. 研究の方法

以下の手順で実施いたします。

①先生方への説明

学年会などの時間をお借りし、本プログラムと心理指標測定の実施について先生方に説明を行います。また、実施に当たっての各担任の先生との打ち合わせも行い、同時に本プログラム実施に必要な程度のクラスの様子についてお話をうかがいます。

尚、先生方への説明につきましては、資料をご参照ください。

②生徒さんへの説明（〇月）

各担任の先生より、ホームルーム等を利用して生徒さんに説明を行っていただきます。その際、本プログラムの見学や心理指標測定への不参加も可能であること、またこれらの意思表示を行ったとしても、評価や学業成績には一切影響せず、いかなる不利益も被らないことを明確に伝えてもらうように先生方をお願いいたします。

③担当の〇〇先生と〇〇先生より、クラス代表生徒に事前指導を行っていただきます。

④本プログラム実施前の心理指標の測定

本プログラム実施の前日に、①いじめ加害傾向尺度、②いじめの停止行動に対する自己効力感尺度、③いじめ否定規範尺度の3つの心理指標について、各担任の先生に帰りのホームルームの時間を利用して実施していただきます。回答にかかる時間は10分程度です。

⑤いじめ防止プログラムの実施と、実施後の心理指標の測定

各クラスのホームルーム授業時間（〇〇〇タイム等）、50分を利用し、研究実施者が担任・副担任の先生方とともに本プログラムを実施いたします。さらに、当日帰りのホームルームの時間を利用して、担任の先生に本プログラム実施後の心理指標の測定を実施していただきます。

<いじめ防止プログラムについて>

事務室前のフリースペースで行います。生徒さんには椅子と筆記用具をもって集合し、円形になって座ってもらいます。内容につきましては、資料をご参照ください。

<収集するデータについて>

上記の3つの心理指標の他に、学年・クラス・出席番号・性別に関しても回答してもらいます。尚、学年、クラス、出席番号、性別は、データの分析の際に必要となるものであり、個人がどのように回答したかを知るためのものではありません。

4. 研究の場所と期間

この研究は、いじめ防止プログラムの効果の測定を目的としております。そのため、収集したデータにつきましては早稲田大学文学部キャンパス 36号館 7階赤松 2におきまして2020年3月まで分析等を行います。

5. 研究を実施する者

実施責任者

中村玲子（帝京平成大学健康メディカル学部講師）（TEL）

越川房子（早稲田大学文学学術院教授）（e-mail）

6. 研究に関する資料の開示について

ご希望があれば、個人情報保護や研究の独創性の確保に支障がない範囲で、この研究の研究計画および研究方法についての資料を開示いたします。

7. 研究への参加が任意であること

この研究への生徒さんの参加は任意です。アンケートへの回答（心理指標の測定）を希望しない場合には、それにより生徒さんが不利益な対応を受けることがないようお願いいたします。

また、いじめ防止プログラムは授業の一環として行わせていただきますが、プログラムへの参加を希望しない場合は見学などの対応をとっていただき、また見学することによって生徒さんが不利益な対応を受けることがないようお願いいたします。

またこの研究に学校としての参加を中断したい場合には、いつでもやめることができますので、ご相談ください。

連絡先 氏名：中村玲子

電話番号：

所属：帝京平成大学健康メディカル学部 03-5843-3111（代表）

e-mail：

8. この研究への参加をお願いする理由

いじめは学校現場において深刻な問題であり、文部科学省はいじめを許さない学校づくりを徹底するよう全国の教育委員会に通知を行っております。本研究ではいじめの問題が深刻化しやすい中学校で実施できる心理教育的プログラムの開発を目的としておりますので、貴校において中学生を対象とした研究を行わせていただけますようお願いいたします。

9. この研究への参加を中断する場合

本研究ではいじめという内容を扱っているために、生徒さんが参加中に不快な気持ちになるという事態が避けられない可能性があります。本プログラムや心理指標測定の実施中に、本人からそのような申し出があった場合や、表情や態度からそのような様子が見られる場合には、当該生徒さんには参加を中断していただきます。

10. この研究への参加に伴う危害の可能性について

この研究への参加に伴い、生徒さんに健康被害等の危険が生じる可能性はありませんが、以下のような不快な状態が生じる可能性があります。

- ①本プログラム及び心理指標の査定においては、いじめという内容を扱っているため、参加生徒によっては気分を害する可能性があります。
- ②本プログラムへの参加により、参加生徒個人のいじめに関する体験が思い出され、不快な感情が引き起こされる可能性があります。
- ③本プログラムを実際にいじめが存在する学級で行った場合、偶発的に実際に行われているようないじめがプログラムで再現され、参加生徒への心的負担につながる危険性があります。

尚、上記①②③すべてについて、2009年度、2011年度～2014年度に貴校において、また2010年に〇〇小学校において実施した際にはこのような問題は生じませんでした。また本研究で用いる心理指標に関しては先行研究で用いられているもの、あるいは過去の調査で用いたもので、これまでに心的負担による問題が生じたことはありません。

<不快な状態を最小にするための措置>

- ・事前に先生方と打ち合わせを行うなかで各クラスのいじめに関する情報を得ておき、本プログラム実施時に配慮を行います。
- ・本プログラム実施の際は、不快な感情を生じにくくするルール（パスや見学が可能、不快な気分になった場合には手を挙げて知らせる、よい面やポジティブな面に目を向けるというプログラム構造をとる、感情をリセットするための消去動作をとり入れるなど）についての周知を徹底します。
- ・本プログラム及び心理指標の査定への参加中に不快な気分になるなどの事態が生じた場合には、途中で参加をやめてよいこと、本プログラムのみへの参加も可能であり、調査票への記入は必須でないこと、また不参加の意思表示をしたとしても、本人の評価や学業成績には一切影響はなく、いかなる不利益も被らないことも明確に生徒さんにお伝えするように先生方をお願いいたします。

<有害事象が起きた場合の備え>

- ・生徒さんの意思表示または参加中の様子から、不快な感情が引き起こされており参加の継続が不相当と判断される場合には、参加を中止いたします。
- ・スクールカウンセラーの先生にサポートをお願いし、不快な感情が生じたり、いじめに関して誰かにきいてほしいことができたりした場合には、担任の先生やスクールカウンセラーの先生に話をしよう生徒さんにお伝えします。
- ・その他、有害事象が起きたことによる問題が続く場合には、実施責任者までご連絡をお願いいたします。その不利益の低減に努めます。

11. 研究により期待される便益

この研究成果は以下の点で、今後のいじめ防止に関する研究の発展に寄与すると考えられます。

本プログラムは、いじめを許さない学校づくりを目的としており、そのための考えや行動を生徒さんに学ん

でもらうものです。学級単位で実施するため、いじめの起きにくいクラスづくりにも貢献できるものであり、生徒さんがプログラム実施前よりも安心して学校生活を送れることが期待できます。

また、いじめの問題を扱った心理教育的プログラムの開発とその効果を検討した研究は少なく、本研究は文部科学省が通知するいじめを許さない学校づくりに貢献するものと考えられます。

12. 個人情報の取り扱い

貴校において得られたデータや個人情報は、この研究を遂行し、その後検証するために必要な範囲においてのみ利用いたします。この研究のために研究従事者以外の者または機関にデータを提供する必要が生じた場合は改めて承諾をお願いします。

個人情報やデータが記された資料は、鍵をかけて厳重に保管します。また、データをコンピュータに入力する場合は、情報漏れのない対策を十分に施したコンピュータを使用して、外部記憶媒体（に記録させ、その外部記憶媒体は鍵をかけて厳重に保管し、紛失、盗難などのないよう管理します。このように、個人情報の取り扱いには十分配慮し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。

また、ご提出いただいた同意書は研究責任者である帝京平成大学健康メディカル学部講師、中村玲子及び早稲田大学文学学術院教授、越川房子が責任をもって保管し、研究終了後にシュレッダーにかけるなどして廃棄します。

13. 研究終了後の対応と研究成果の公表

この研究の終了後、貴校におけるデータは、個人情報が外部に漏れないようにしたうえで廃棄します。また、この研究で得られた成果を専門の学会や学術雑誌などに発表する可能性があります。発表する場合はプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

14. 研究のための費用

研究費は必要としません。

15. 研究に伴う参加者の方への謝金等

謝礼等の支払いはございません。

16. 知的財産権の帰属

この研究の成果により知的財産権が生じる可能性があります。その権利は、この研究の主たる責任機関である大学に属します。

問い合わせ先・苦情等の連絡先

研究計画の内容に関する問い合わせ先

研究責任者：帝京平成大学健康メディカル学部講師 中村玲子

連絡先：03-5843-3111(代表) e-mail：

研究の倫理審査や苦情等に関する問い合わせ先

帝京平成大学倫理委員会：03-5843-3111(代表)

早稲田大学研究推進部 人を対象とする研究に関する倫理委員会：03-3202-2568、rinri@list.waseda.jp

保護者の方からのお問い合わせや苦情があった場合にも、上記までご連絡をお願いいたします。

以上の内容をよくお読みいただきご理解いただいたうえで、貴校においてこの研究を行うことに同意していただける場合は、別紙の「研究参加への同意書」に署名し、日付を記入してお渡し下さい。

研究参加への同意書

研究責任者

帝京平成大学健康メディカル学部

講師 中村玲子殿

早稲田大学文学学術院

教授 越川房子殿

研究計画名：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②

私は、研究計画名「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②」に関する以下の事項について説明を受けました。理解した項目については□の中にレ印を入れて示しました。

- 研究の背景と目的（説明文書 項目 2）
- 研究の方法（説明文書 項目 3）
- 研究の場所と期間（説明文書 項目 4）
- 研究を実施する者（説明文書 項目 5）
- 研究に関する資料の開示について（説明文書 項目 6）
- 研究への参加が任意であること（説明文書 項目 7）
- 本校がこの研究への参加を依頼された理由（説明書 項目 8）
- 本校生徒がこの研究への参加を中断することになる条件（説明文書 9）
- この研究への参加に伴う危害の可能性について（説明文書 項目 10）
- 研究により期待される便益について（説明文書 項目 11）
- 個人情報の取り扱い（被験者のプライバシーの保護に最大限配慮すること）（説明文書 12）
- 研究終了後の対応と研究成果の公表について（説明文書 13）
- 研究費のための費用（説明文書 14）
- 研究に伴う参加者の方への謝金等（説明文書 15）
- 知的財産権の帰属（説明文書 項目 16）
- 問い合わせ先および苦情等の連絡先

これらの事項について確認したうえで、この研究に学校として協力することに同意します。

.....年.....月.....日

署名.....

本研究に関する説明を行い、協力依頼に対する同意が得られたことを確認します。

説明担当者：帝京平成大学健康メディカル学部 講師 中村玲子

.....(自署).....

同意撤回書

研究責任者: (氏名、所属、資格)

.....殿

私は、「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②」の研究に参加することに同意し、同意書に署名しましたが、その同意を撤回することを担当研究者

.....氏

に伝え、ここに同意撤回書を提出します。

年 月 日

(以下に署名をお願いします)

参加学校名

学校長氏名 (自署) :

(研究実施者・責任者)

本研究に関する同意撤回書を受領したことを証します。

氏 名 (自署) :

所 属 :

資 格 :

<研究責任者>

帝京平成大学健康メディカル学部 中村 玲子
早稲田大学文学学術院 教授 越川 房子

いじめ防止プログラムのためのアンケート

このアンケートは、いじめをなくすための取り組みをすすめていくために、今回のプログラムがどのようにみなさんの役に立ったか、教えてもらうためのものです。

このアンケートに参加しないことであなたの評価や学業成績が変わったり、不利になったりするようなことは一切ありません。

質問に答えることによっていやな気持ちになった場合には、いつでもやめることができます。

アンケートで答えてもらった内容は、このプログラムがみなさんの役に立ったかどうか、効果を検証するためにだけつかわせていただきます。取り扱いに注意し、外部に漏れないよう厳重に管理を行います。また誰がどのように答えたかについての情報がもれることは一切ありません。

クラス、出席番号や性別は、結果を分析するときに必要になります。誰がどのように答えたかを知るためのものではありません。

どのように答えたかによって、あなたの評価や学業成績に影響することは一切ありませんので、安心して全ての質問に思うままに教えてください。

以下に学年・クラス・出席番号・性別を記入してください。

年	組	番
男	女	

☆文章をよく読み、当てはまるものに○をつけてください☆

<研究責任者>
帝京平成大学 講師 中村玲子
早稲田大学文学学術院 教授 越川房子

1. あなたが休み時間に遊び仲間のところへ行くと、何人かが今日からAさんを仲間はずれにしようと言い出しました。あなたは、今までAさんになにかいやなことをされたことはありませんが、Aさんはあなたの好きなタイプの人ではありません。仲間が以下のような理由でAさんを仲間はずれにしようとしている場合、あなたなら、 <u>一緒にAさんを仲間はずれにすると</u> 思いますか？ 当てはまるものに○をつけてください。	しない	まあしない	まあする	する
① 『そうでもしないと、自分の性格の悪さに気がつかないから』	1	2	3	4
② 『いつも自分勝手なので、こらしめたいから』	1	2	3	4
③ 『うそつきで何度も困らされたから』	1	2	3	4
④ 『他の子をいじめたことがあり、いじめられる気持ちを知るべきだから』	1	2	3	4

2. クラスのBさんが仲間はずれにされています。あなたは、今までBさんになにかいやなことをされたことはありませんが、Bさんはあなたの好きなタイプの人ではありません。もしあなたが、Bさんが仲間はずれにされている場面を見かけたら、以下のような行動を、 <u>どのくらいとることができるか</u> と思いますか。当てはまるものに○をつけてください。	まったくとらない	あまりとらない	どちらともいえない	少しとる	かなりとる
① 仲間はずれにされている人をなぐさめる。	1	2	3	4	5
② 仲間はずれにされている人のそばにいる。	1	2	3	4	5
③ 仲間はずれにされている人の話を聞く。	1	2	3	4	5
④ 先生に言う。	1	2	3	4	5
⑤ 誰かとやめるように言う。	1	2	3	4	5
⑥ ひとりでやめるように言う。	1	2	3	4	5

3. 以下のことについて、あなたはどのように思いますか。 1. とてもよい ~ 7. すごくまずいのなかから、当てはまるものに○をつけてください。	よい と思う とても	よい と思う 少し	よい と思う まあ	いい えない どころ とも	まあ まずい と思う	まずい と思う 少し	まずい と思う すごく
①気に入らない人を、みんなで無視すること	1	2	3	4	5	6	7
②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こと	1	2	3	4	5	6	7
③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こと	1	2	3	4	5	6	7
④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こと	1	2	3	4	5	6	7
⑤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こと	1	2	3	4	5	6	7
⑥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	1	2	3	4	5	6	7
⑦みんなから無視されている人と普通に話をすること	1	2	3	4	5	6	7
⑧いじめのように感じても、されている人が、いやそうにしていなければ、そのままにしておくこと	1	2	3	4	5	6	7
⑨いじめのように感じても、している人が「遊びだ」と言っていたら、そのままにしておくこと	1	2	3	4	5	6	7
⑩いじめのように感じたら、「遊びだ」と言われても、いやな思いをしていそうな人に、声をかけること	1	2	3	4	5	6	7

年 組 番 男 女

☆ご協力ありがとうございました☆

平成 27 年 月 日

帝京平成大学健康メディカル学部
中村玲子殿
早稲田大学文学学術院
教授 越川房子殿

〇〇中学校
校長〇〇

許可証

「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」につきまして、プログラム及びアンケートの実施と、研究のためのアンケート結果の利用を許可いたします。

以上