

# 社会的情報処理モデルから見た いじめ加害者の認知プロセス

広島大学大学院教育学研究科

博士課程後期 学習開発専攻

D112354 中村 孝

## 目次

第一部 理論研究	1
第1章 本研究の背景と目的	2
第1節 本研究の背景	3
第2節 本研究におけるいじめの捉え方と定義	5
第3節 本研究の目的	7
第2章 社会的情報処理モデルに基づいた加害者理解	9
第1節 社会的情報処理モデルについて	10
第2節 直接的ないじめ加害者の理解	13
第3節 間接的ないじめ加害者の理解	13
第4節 小括	14
第3章 いじめ予防プログラムの概観	15
第1節 海外のプログラム	16
第2節 国内のプログラム	17
第3節 小括	31
第一部のまとめ	33
第二部 実証研究	35
第4章 いじめ加害プロセスを説明する SIP 尺度の妥当性の検討	36
第1節 SIP の各 Step におけるいじめ加害をしないために必要な能力を捉える尺度	37
第2節 尺度の信頼性の検討	42
第3節 小括	49
第5章 いじめ加害者の社会的情報処理能力の構造	51
第1節 目的	52
第2節 方法	52
第3節 結果	53
第4節 考察	62
第6章 プログラム実施による加害者の社会的情報処理モデルの可塑性について	65
第1節 目的	66
第2節 方法	66
第3節 結果	69
第4節 考察	71
第7章 総合的考察	78
第1節 いじめ加害者の認知のプロセスについて	79
第2節 いじめ加害者の認知のプロセスの可塑性について	80
第3節 本研究の教育的意義	81
第4節 本研究の課題と展望	82
引用文献	84
謝辞	93

# 第一部

## 理論研究

# 第 1 章

## 本研究の背景と目的

## 第 1 節 本研究の背景

### 第 1 項 いじめの実態と特徴

いじめは不登校・自殺・暴力・精神疾患・人間不信や自信喪失などの不適応行動との関連が示唆されており(沢崎, 2003), 長年にわたり教育分野で問題視され議論されてきた。国立教育政策研究所(2016)のいじめ追跡調査によると, 小学校4年生から中学校3年生の6年間の間に毎年2回ずつ, 合計12回の調査をした結果, その内1回でもいじめ被害を経験した児童生徒は, 574名中519名(90%)であった。さらに, 6回以上の調査時期でいじめ被害を経験したと回答した児童生徒は, 263名(46%)であった。

このいじめへの対応は, 起きてからの対処よりも予防することが重要だと考えられる。その1つ目の理由は, 現代の子どもたちが抱えるストレスの増加や社会的スキルの低下, またインターネットの発展などの要因が重なった結果, いじめの様相が多様化・複雑化してきており, 対処に時間がかかり, 場合によっては取り返しがつかないことになるからである。もう1つの理由としては, いじめが解消したとしても, 被害者には長期的な影響が及ぶことが指摘されているからである(Olweus, 1993; 坂西, 1995; 荒木, 2005)。

このようないじめの問題においてアプローチする対象として, 加害者と被害者以外の立場に着目した研究がある。日本では, 森田・清水(1994)がいじめの四層構造説を提唱し, いじめには被害者と加害者だけでなく, その周りに観衆や傍観者がいることで, いじめが継続されることを指摘している。同様に, フィンランドの9割の小中学校で実施されているKiVaというプログラムの主導者である

Salmivalli は、被害者と加害者、加害促進者と加害支援者、被害守護者、そして部外者の 6 種類のグループが存在すると指摘している (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen 1996)。

一方で、加害者や被害者といった立場については、変動しやすいことや、多くの児童生徒がどちらの立場も経験しているといった報告がされている (田原, 2001; 国立教育政策研究所, 2016)。特に、小学校 4 年生から中学校 3 年生の 6 年間の間に毎年 2 回ずつ、合計 12 回の調査をした結果、その内 1 回でもいじめ加害を経験した児童生徒は、570 名中 515 名 (90%) であった。つまり、いじめ加害経験もいじめ被害経験同様に多くの児童生徒が経験していることだと言える。

このように、いじめ加害経験を誰もがしてしまう可能性があるものだと捉えると、いじめ加害をする理由や思考、認知のプロセス、メカニズムを理解することは、いじめ加害経験を予防することに寄与すると考えられる。

以上の知見から、本研究では、どうしたらいじめ加害に至らないで済むか、そのための加害予防、加害者支援という視点に立ち、加害者の能力や認知のプロセスを理解することに着目した。

## 第 2 項 いじめ加害を理解する理論

いじめのような攻撃行動がなぜ行われるのか説明する理論的枠組みは、各心理学の領域でなされてきた。例えば、精神分析学の観点からは、独立のための欲求であったり、性的な動因の代理であったり (Stepansky, 1997)、欲求不満に対する防衛機制の一つと考えられている (Freud, 1936)。学習心理学の観点からは、欲求不満と攻撃

を結びつけた場合に攻撃行動が起きるとする欲求不満攻撃仮説 (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, & Sears, 1939), さらにそこには攻撃的手掛かりも必要であるとする攻撃手がかり説などがある (Berkowitz, 1989)。また, 社会心理学の観点では, 社会的または心理的な統制力が弱まることで犯罪や非行などの攻撃行動が発生するという, 社会的絆理論がある (Hirschi, 1969)。発達心理学の観点では, 道徳性発達理論 (Kohlberg, 1969) において, 道徳的判断が発達することが攻撃行動を抑制すると考えられている。認知心理学では, 敵意帰属バイアスと呼ばれる認知のズレにより, 攻撃行動が誘発されると考えられる (Nasby, Hayden, & DePaulo, 1980)。また, Crick&Dodge(1994)は, 人が刺激場面に直面してから攻撃行動などの反応を決定するまでに, 5つの認知的過程を踏むとする社会的情報処理モデルを提唱している。

以上のように, どの説・理論も攻撃行動の特徴を捉えたものである。特に, 精神分析から認知心理学の敵意帰属バイアスまでは原因に焦点を当てた理論であり, 最後の社会的情報処理モデルは, プロセスに焦点を当てた理論だと言える。本研究では前節で述べた通り, 加害者の能力や認知のプロセスを理解することを目的とする。そのため, 攻撃行動に至るまでのプロセスに着目できることを利点として, 社会的情報処理モデルの観点でいじめ加害についてより検討する。

## 第2節 本研究におけるいじめの捉え方と定義

本研究で扱う「いじめ」という用語を整理する。まず, いじめの

定義について、森田・清水(1994)は「同一集団内の相互作用過程において優位にたつ一方が、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」としている。また、Olweus(1993)は、一般的に、ある生徒が、繰り返し、長期にわたって、一人または複数の生徒による拒否的行動にさらされている場合、その生徒はいじめられていると定義している。さらに、文部科学省(2018)は、「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」と定義している。

次に、実際に出現頻度の高いいじめの態様について検討する。国立教育政策研究所(2016)の報告では、「仲間はずれ」「陰口」「無視」などのいじめの出現頻度が高い。攻撃性研究では反応的攻撃(reactive)と道具的攻撃(proactive)という意図が介在するかどうかの分類と、直接的攻撃と間接的攻撃という攻撃方法による分類がある(山崎, 2002)。この分類から考えると、いじめは道具的攻撃になり、さらにその手段としては、直接いじめと間接いじめというものに分けられる。先の国立教育政策研究所(2016)の報告で、出現頻度の多いいじめの種類は、この間接いじめと言える。第2章で詳述するが、先行研究によるとこの2つは異なる背景や様相を示す。そこで本研究では、調査の際に出現頻度の異なるいじめを分けて捉えることでより精度の高い加害者理解が進められると考え、直接いじめと間接いじめを分けていじめを捉えて行く。

今回扱う間接いじめは、森田・清水(1994)の言うような優位性が存在しない場合もある。また、いじめ予防の観点から考えると、Olweus(1993)の言うような、繰り返し、長期にわたっていない場

合もいじめと捉える必要がある。そこで、本研究では、文部科学省(2018)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」という定義に則り、間接いじめと直接いじめに分けていじめを捉えていく。

### 第3節 本研究の目的

第1節で述べたように、本研究では、加害予防・加害者支援という視点に立ち、社会的情報処理モデルの観点から、加害者の能力や認知のプロセスを明らかにすることを目的とする。また、そこからいじめが起きる前の予防的な支援の充実に寄与することを期待する。

そのため、第1部では文献研究として、まず第2章で社会的情報処理モデルから見たいじめ加害者の特徴に関する研究を概観する。次に、第3章でこれまでのいじめ予防プログラムについて、社会的情報処理モデルのどの部分を成長させるかという視点と、加害者などどの立場に着目しているかという視点において検討する。これらを通して、いじめ加害者の社会的情報処理モデルから見た特徴を理解し、実際に行われているプログラムではそこにアプローチしているか検討することが第1部の目的である。

次に、第2部では調査研究として、まず第4章でいじめ加害をしないための能力を測定する尺度を選定し信頼性を検討する。次に、第5章で加害者とそうでない児童の特徴の違いを検討する。そして第6章では、第1部で検討したいじめ予防プログラムを実施することで加害者の認知のプロセスに変化が見られるか検証する。最後に、

これらの結果を踏まえて、第7章にていじめ加害者が加害行動に至るまでの認知のプロセスについて考察をまとめる。

## 第 2 章

# 社会的情報処理モデルに基づいた 加害者理解

## 第 1 節 社会的情報処理モデルについて

この章では、社会的情報処理(Social Information Processing:以降 SIP)モデルの観点からこれまでのいじめや攻撃性に関する研究を整理する。また、加害者の特徴をより詳しく理解できるようにするため、直接いじめと間接いじめに分けて概観していく。

まず最初に、SIP モデルについてこの節では概説する。SIP モデルを臨床や教育に応用してきた Crick&Dodge(1994)は「子どもは生物学的に制限された可能性と過去の経験からくる記憶のデータベースをもって社会的状況に直面する。その際、彼らは情報を手がかりの一つとして捉える」と述べた上で、「これらの手がかりを処理する機能が彼らの反応であり、その処理する過程は (1)手がかりの符号化 (2)手がかりの解釈 (3)目標の明確化 (4)反応の検索 (5)反応の決定 (6)実行の 6 つである」と述べ、この考え方を SIP モデルと定義している。つまり、SIP モデルとは、子どもが何らかの刺激に対してどう反応するか、その反応が実行されるまでに 5 つの処理過程が存在するとしたモデルである。

Crick & Dodge(1994)を参考に整理すると、反応が実行されるまでの 5 つの SIP モデルの各 Step は以下ようになる(表 2-1)。最初の「符号化」の Step (以下, Step1)では、何が起きているのかを理解するための手がかりとして状況や自分や相手の気分を意識する。「解釈」の Step (以下, Step2)では、Step1 で捉えた手がかりを解釈する。次に、「目標の明確化」の Step (以下, Step3)では、どのような目標を持つか選択・明確化する。そして、「反応の検索」の Step (以下, Step4)では、先の目標を達成するために可能と思われる対

応策・反応案を思い返したり，生み出したりする。そして最後に「反応の評価」の Step（以下，Step5）では，対応策・反応案を評価する。これら 5 つの認知的過程を経て，行動が生起するとされており，各 Step は前の Step からの影響が想定されている。

表 2-1 SIP モデルの各 Step の意味

Step	意味
1. 符号化	手がかり刺激に注意が向く
2. 解釈	記憶と照合し意味づける
3. 目標の明確化	追求する目標を決定する (相手との関係/欲しいものを得る)
4. 反応の検索	取り得る具体的な行動を検索したり考え出す
5. 反応の評価	結果予期(自分や相手、周りの気持ち)と自己効力, 行動評価により行動を決める

## 第 2 節 直接いじめ加害者の理解

直接いじめ加害者の特徴の Step1 の特徴として、攻撃的でない者に比べ、より少ない情報で相手の意図を判断したり (Dodge & Newman, 1981)、特に表情や発言内容を吟味しない傾向がある (横田・橘, 2006)。さらに Step2 の特徴として、相手の意図を敵意的に捉える傾向が高いこと (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982)、Step3 の特徴として、相手との関係を維持しようとする目標が低く (横田・橘, 2006)、Step4 の特徴として即時反応でも遅延反応でも葛藤状況をエスカレートさせる行為の検索率が高く (Rabiner, Lenhart, & Lochman, 1990)、攻撃的反應の検索率も高い (横田・橘, 2006) ことが明らかにされている。このように、直接的な加害者においては、Step1 から Step4 において、いじめ加害者の特徴が確認された。

## 第 3 節 間接いじめ加害者の理解

次に、間接いじめと関連する研究として、間接的な攻撃の加害者の Step2 の特徴として、攻撃的でない者と差がないが (Dodge&Coie,1987)、Step3 の特徴として、相手との関係を維持しようとする目標が低く (中村, 2011)、Step5 の特徴として、間接的な攻撃には正当性があり、実施することで気分が晴れると考えていること (坂井・山崎, 2004a) や、相手の感情認知や情動の共有、援助行動の意欲が低いことが明らかにされている (勝間・山崎, 2008)。

#### 第 4 節 小括

以上より，直接いじめ加害者においては，Step1, Step2, Step3, Step4 の SIP モデルの得点の値が低いこと，および間接いじめ加害者においては，Step3,5 の値が低いことが示唆された。しかし，SIP モデルはそもそも前の Step から後続する Step へ影響を与えることを考えたモデルであり，これまでの研究では，Step 間の影響について十分検討されていないことが明らかとなった。

## 第 3 章

### いじめ予防プログラムの概観

## 第1節 海外のプログラム

ノルウェーの Olweus & Alsaker (1991)は、いじめについて気づきを促すこと、大人が積極的に活動すること、いじめに対する明確なルールを作ること、被害者への支援と対策を提供することを42の学校に実施した。その結果、直接いじめ・間接いじめに効果があり、加害・被害の頻度は50%以上減少した。このノルウェーの反いじめ運動の成功に影響を受け、イギリスの Smith & Sharp (1994)は、学校全体の方針を作ること、必要に応じていじめへの問題意識を高めるカリキュラムを実施すること、児童生徒主体の解決策の開発(Quality Circles & Bully Courts)することを24の学校で実施した。その結果、いじめ被害は17%、いじめ加害は7%減少した。これらのプロジェクトで重要視されていたことは、学校全体で取り組むことであった。しかし、課題として、成果が出にくかった学校もあり、方針は決めても、具体的にどのような取組をしたらよいかは各教員にある程度ゆだねられていたことが挙げられる。

一方具体的にどのような取組をしているか事例を見ると、アメリカでは、児童生徒が加害者にならないために Second Step というプログラムが開発された。このプログラムでは、共感や衝動のコントロール、怒りの調整などの社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning: SEL)を軸として実施することで、児童生徒のいじめや暴力行為が減少するとされている(Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey, & Rivara, 1997; Sprague, Walker, Golly, White, Myers, & Shannon, 2001)。日本では、関わり方などの社会的スキルトレーニングを実施することで、いじめ防止プログ

ラムとしているものが多い(砂川・廣岡・廣岡・稲垣・竹川, 2008; 武田, 2009; 中村・越川, 2014)ことを考えると, それだけでなく, 共感や衝動のコントロールなどの感情面のスキルトレーニングの必要性が示唆される。

## 第 2 節 国内のプログラム

日本のいじめ予防・防止プログラムを概観するために, 2018年10月時点において, CiNii articles(NII 学術情報ナビゲータ)を使い「いじめ」「プログラム」にてキーワード検索を行ったところ, 141件が検出された。その中で, 重複している6件を除くと, 日本国内のプログラムに関する論文だけでなく, 海外のプログラムを紹介しているもの, レビュー論文, 関連しない論文が確認された。日本国内のプログラムに関する論文の中にも, 一連の研究や対象を替えた研究群, 効果検証をしていない論文なども確認された。これらを整理すると, 表 3-1 のようになる。

表 3-1 「いじめ プログラム」で検出された論文の分類

国内のプログラムを紹介している論文	44
一連の研究論文	24
海外のプログラムを紹介している論文	17
レビュー論文	14
関連のない論文	36

このうち、国内のプログラムを紹介している 44 編の論文の内、統計的な検証を行っている論文で入手可能だったものが 10 編であった。同様に、書籍についても「いじめ プログラム」で検索した結果、9 編の書籍が該当し、海外のプログラムを紹介している書籍が 1 編、その他の 8 編の内、統計的な検証を行っているものは、松下(2017)と栗原(2013)のみであった。この 2 編を先ほどの 10 編の論文と合わせて、12 編を一覧にしたものが表 3-2 である。

表 3-2 国内の効果検証されたいじめ防止プログラムの論文・著書一覧

著者	年	タイトル	対象	人数	プログラム時間
A 木村	2018	いじめ・不登校問題解消に向けた「北九州子どもつながりプログラム」の効果的な実践	小4, 小6, 中2	449	50分×2-3回
B 福田	2018	いじめ予防・対処プログラムの有効性に関する研究	小5	39	約11時間(5か月)
C 松下	2017	中学生のための「いじめ防止プログラム」ICT教材&授業プラン	中学生	205	50分×8回
D 畠永・本間・山本・定池 ・森本・淀澤・大谷	2015	いじめと災害ストレスへの心の健康教育と道徳教育と防災教育の包括的教育プログラムの作成と検証	高1	239	50分
E 遠藤・原田	2015	いじめ防止につながる学級づくりに向けた全校推進体制の構築	中学生	不明	50分×6回
F 岡安・高山	2014	中学校における啓発活動を中心としたいじめ防止プログラムの実践とその効果	中学生	610	50分×3回
G 中村・越川	2014	中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討	中学生	519	50分
H 栗原	2013	いじめ防止6時間プログラム	小学生	460	45分×6回
I 安藤	2013	小学校全体で心理・行動上の問題を予防する実践研究	小学生*	1007	45分×2,4
J 飯田	2008	中学校におけるいじめ予防プログラムの実践	中1, 2	534	50分
K 中原・相川	2006	「問題の外在化」を用いたいじめ防止プログラムの検討	小3	167	45分×3回
L 市川	1999	アクション・リサーチとしてのいじめ解決プログラム	小6	不明	6週間

\*同プログラムを他の論文にて大学生や中学生や中学生に実施したのももある。

A: 木村(2018)は、いじめ問題解消に特化したプログラムを作成しその効果を検証した。対象は小学校4年生65名、6年生76名、中学2年生が308名であった。プログラムの内容は、小泉(2011)が提唱する、SEL-8Sが多く導入された北九州子どもつながりプログラムであった。SEL-8Sとは、学校における8つの社会的能力育成のための社会性と情動の学習であり、自分への気づきや他者への気づき、自己のコントロールや対人関係、責任ある意思決定などが含まれている。具体的なプログラムには、「あたたかい言葉かけ」などのスキルトレーニングや、「いじめの感情理解」といった啓発的・予防的取組、「いじめを見過ごさない」といったいじめ問題解消に向けた取組が含まれていた。小学校では2単元、中学校では3単元を実施した。効果指標として、いじめの停止行動に対する自己効力感、いじめ加害傾向、いじめ否定規範、いじめの被害体験と加害体験、社会的スキルの5因子が尋ねられた。プログラムの事前と事後の比較により、中学生ではいじめの停止行動に対する自己効力感が有意に高くなり、小学生では社会的スキルが有意に高くなった。課題として、中学生ではいじめ否定規範やいじめ加害傾向は一定時間経過すると効果が低下することが示された。また、小学生ではいじめ被害体験や加害体験に有意な変化は見られず、いじめ事態があまり見られない学級であったためと考えられた。

この研究を対象とSIPモデルの観点からまとめると、いじめの停止行動を尋ねていることから、対象は傍観者であると考えられる。また、具体的なプログラムではいじめの感情理解や言葉かけの方法ということがあることから、SIPモデルのStep2やStep4が高まることが予想される。

B: 福田(2018)は、フィンランドの KiVa プログラムの知見を基にプログラムを構築し、その効果を検証した。対象は、公立小学校に通う 5 年生(39 名)であった。プログラムの内容は、「自分の気持ちを表現する」「違いに気づき受け入れる」「固定観念に縛られない」「思考を転換する」「もめごとを解決できる」「状況を掴み自分の役割を判断できる」「いじめに発展しない行動を選択できる」の 7 つで、それぞれ 10 分ほどでできるショートエクササイズと、授業形式が用意された。効果指標として、自己理解、他社理解・アンガーマネジメント、向社会意識、いじめ意識の 4 因子が尋ねられた。プログラムの事前と事後、Follow テスト 3 時期における分散分析の結果、自己理解因子の「自分の今の気持ちを表現できる」という項目と、他社理解・アンガーマネジメント因子の「怒ることはいけないことだと思う」という項目と、向社会意識因子の「言葉では人を傷つけることはないと思う」という項目において、事前と Follow テスト間に肯定的な有意な差が見られた。課題として、行動に移すことを目指したプログラムとしては、子どもの現状を把握し必要な段階を追って指導ができる担任が、日頃の生徒指導等の補強的に実施することが望ましいのではないかとということが挙げられた。

この研究を対象と SIP モデルの観点からまとめると、「自分の気持ちを表現する」「違いに気づき受け入れる」などのプログラムがあり「アンガーマネジメント」を尋ねていることから、対象は加害者に焦点が当てられていると考えられる。また、「違いに気づき受け入れる」「いじめに発展しない行動を選択できる」というプログラムの内容から、SIP モデルの Step2 や Step4 が高まることが予想される。

C: 松下(2017)は、これまでの国内外のいじめ研究の成果と人権教育の視点を取り入れた教材を作成し、効果を検証した。対象は、佐賀県の小学校6年生(8456名)と中学校3年生(8232名)であった。プログラムの内容は「いじめの定義と特徴」「被害者の心理とエンパワメント」「加害者の心理と集団構造」「学級集団の風土といじめとの関連」「アサーションの活用によるいじめ解決」の5つで、それぞれ1時間～3時間の構成であった。効果指標として、各プログラムの前後でその内容にあった知識・価値・スキルを4件法で尋ねた。その結果、どのプログラムにおいても、プログラム前よりも後で数値が向上していた。

この研究を対象とSIPモデルの観点からまとめると、プログラムの内容から、対象は被害者・加害者・傍観者であると考えられる。また、立場ごとの心理状態を理解したり、いじめ解決のための方法論についてプログラムが構築されていることから、SIPモデルのStep2やStep4、Step5が高まることが予想される。

D: 富永・本間・山本・定池・森本・淀澤・大谷(2015)は、いじめや災害にあった児童生徒及び全ての児童生徒への道徳教育と心の健康教育と防災教育の3つの教育の共通性と方法論の相違性を明らかにすることを目的として、それぞれのプログラムの効果を検証した。いじめに関するプログラムにおいて、対象は高校1年生239名であった。プログラムの内容は、いじめとストレスについて、具体的なストレス場面を想定し、心のつぶやきと感情、行動の記載を求め、いじめが止まってもストレスが続くことやリラックス法を学ぶものであった。効果指標として、いじめ被害経験・加害経験といじめ意

識(自己コントロール, 抑止行動, 教室規範, トラウマ理解, 正当化)が尋ねられた。プログラムの事前と事後の比較により, いじめ加害経験が有意に低減し, トラウマ理解の因子が有意に向上した。統制群を設定していないことを課題に挙げつつ, プログラム内容と適合した因子が向上していることが考察された。

この研究を対象と SIP モデルの観点からまとめると, 「心のつぶやき」「いじめが止まってもストレスが続くこと」などのプログラムがあり「いじめ意識」を尋ねていることから, 対象は加害者に焦点が当てられていると考えられる。また, 「いじめが止まってもストレスが続くこと」というプログラムの内容から, SIP モデルの Step5 が高まることが予想される。

E: 遠藤・原田(2015)は, いじめ防止につながる学級づくりを目標に, 校外専門機関との連携の下に実施されたある中学校でのプログラムの紹介と効果を検証した。対象は中学生で 750 名であった。プログラムの内容は, 「いじめの定義」「ルール・ポスター・標語の作成」「いじめの事例紹介」「いじめがない学校にするためにできること」「いじめの対処方法」などを話し合いやロールプレイを交えて 50 分の授業で 6 回行われた。効果指標として, いじめの被害経験者数や目撃数, 実際にいじめを受けた時や目撃した時の対処行動採用数が尋ねられた。プログラムの事前と事後の比較により, いじめの被害経験者数と目撃者数については, %の数値のみ提示されており, 統計的な比較は行われていないが, 低減していた。いじめを受けた時の対処行動採用数については,  $\chi^2$  乗検定の結果, 無視したり逃げたりするなどの対処行動が有意に増加し, 気にしないようにすると

いう対処行動が有意に低減した。

この研究を対象と SIP モデルの観点からまとめると、「いじめの対処方法」などのプログラムがあり「実際にいじめを受けた時の対処行動採用数」を尋ねていることから、対象は被害者に焦点が当てられていると考えられる。また、「いじめの対処方法」というプログラムの内容から、SIP モデルの Step4 が高まることが予想される。

F：岡安・高山(2014)は、オーストラリアの P.E.A.C.E. Pack と呼ばれるプログラムの基本的な考え方を元に、年間にわたるいじめ防止プログラムを作成しその効果を検証した。対象は 1 つの中学校 610 名であった。プログラムの内容は、6 月に「お互いの個性を認め合おう」と 12 月に「いじめについて考えよう」という狙いの授業をした。12 月には参観日に実施し、保護者への事前調査も授業に活用した。また、生徒の中から対策委員会を募り、いじめ防止フォーラムを開催した。そして、フォーラムの前では、全ての学級で、討論会を行った。以上の 3 回の学級単位の活動とは別に、いじめ根絶のための標語作成をしたり、「心に残る話集」を作成したり、8 月には、学外講師を招いて教職員に対して、中学生のメンタルヘルスやいじめに関わる基礎的知見と P.E.A.C.E. Pack を中心としたいじめ防止プログラムの基本的な考え方について研修を行った。効果指標として、いじめ加害と被害の頻度、ストレス反応、学校ストレスサーについて尋ねられた。プログラムの事前と事後の比較により、いじめの加害経験のうち、仲間はずれ・無視・悪口といったいじめは有意に低下していたが、その他のいやがらせや暴力のようないじめ加害経験および全ての被害経験についてはどれも統計的に有意な差は認

められず、学校を挙げてフォーラムも実施し、保護者も巻き込むなど労力を費やしたが、予測したほどの十分な効果は得られなかったとまとめられている。

この研究を対象と SIP モデルの観点からまとめると、「いじめについて考えよう」「討論会」などのプログラムがあることから、対象は傍観者に焦点が当てられていると考えられる。また、「お互いの個性を認めよう」というプログラムの内容から、SIP モデルの Step3 が高まることが予想される。

G: 中村・越川(2014)は、いじめを許さない学級づくりを目的とした心理教育といじめへの介入スキルを学ぶロールプレイの2つで構成されたプログラムを開発し、効果を検証した。対象は、中学生1年生から3年生、519名であった。プログラムの内容は、心理教育として約10分、教員からいじめを許さない学級づくりの重要性といかなるいじめも絶対に許されないことが話された。ロールプレイでは、事前アンケートを参考に、無視・悪口・ばい菌扱いなどの、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実施した。このストーリーを聞いて、生徒たちはその場面にいるとしたら、できそうなことは何かを想起し、意見をホワイトボードに集約し提示した。そして、その中でよいと思われるアイデアを、立候補を募り実際に演じた。1回の所要時間は3～5分程度で、できるだけ多くの生徒が実施できるように促し25分程行われた。効果指標として、いじめの停止行動に対する自己効力感、いじめ加害傾向、いじめ否定規範の3尺度が尋ねられた。プログラムの事前と事後の比較により、3尺度の全ての因子において有意な差が認められ

た。成果を支えた要因として、生徒の実情に合ったプログラムが作成できたことを挙げ、課題として生徒の生活場面への般化を促進する具体的な方法を検討することが挙げられた。

この研究を対象と SIP モデルの観点からまとめると、「いじめに介入するロールプレイ」などのプログラムがあり「いじめの停止行動に対する自己効力感」や「いじめ否定規範」を尋ねていることから、対象は被害者と傍観者に焦点が当てられていると考えられる。また、ロールプレイの実施プログラムの内容から、SIP モデルの Step4 が高まることが予想される。

H：栗原(2013)は、学級の一人ひとりがいじめ加害者にならないために、また学級からいじめ加害者を出さないようにサポートし合えるようにプログラムを作成しその効果を検証した。対象は、小学生460名であった。プログラムの内容は、主に感情体験と対処方法を学ぶ6時間構成となっており、具体的には「友達の気持ちを理解しよう」「いじめられる人の気持ちを理解しよう」「いじめる人の気持ちを理解しよう」「怒りを下げる方法を考えよう」「問題を解決できるようになろう」「いじめはしないと宣言しよう」というものであった。手法として、いじめ加害者を出さないために、議論やロールプレイを主としたスキルトレーニングと感情理解教育をしながら、学級風土を形成することを目的としていた。効果指標として、いじめ加害経験の頻度が尋ねられた。プログラムの事前と事後の比較により、事前でいじめ加害者であった82名のうち、28%の児童が加害をしなくなった。さらに、事前でやや加害傾向のあった児童132名のうち、52%の児童も加害をしなくなった。

この研究を対象と SIP モデルの観点からまとめると、「友達の気持ちを理解しよう」「怒りを下げる方法を考えよう」「問題を解決できるようにしよう」などのプログラムがあることから、対象は加害者や傍観者に焦点が当てられていると考えられる。また、これらのプログラムの内容から、SIP モデルの Step2 や Step3, Step4 や Step5 が高まることが予想される。

I: 安藤(2013)は、サクセスフルセルフ®の、小学校 1 年生・2 年生向けのプログラム内容を見直し、効果を検証した。サクセスフルセルフ®とは、児童期から成人期の人たちを対象として、社会の中で自分らしく生きる基礎力を育むことをねらいとした心理教育である。対象は、2つの小学校の 1 年生から 6 年生、1590 名であった。プログラムの内容は、自己理解、コミュニケーション、対処と解決の 4 つで、4 回の授業が実施された。効果指標として、問題行動やいじめ加害・いじめ被害、心理的要因や問題行動の誘いを断る自己効力感等について尋ねられた。プログラムの事前と事後の比較により、2 校の男女それぞれで、いじめの被害が有意に低くなり、いじめの誘いを断る自己効力感も高くなっていた。課題として、統制群を設けていなかったことと、今後は保護者との連携が必要であることが挙げられた。

この研究を対象と SIP モデルの観点からまとめると、「コミュニケーション」「対処と解決」などのプログラムがあり「問題行動の誘いを断る自己効力感」を尋ねていることから、対象は被害者と傍観者に焦点が当てられていると考えられる。また、これらのプログラムの内容から、SIP モデルの Step4 が高まることが予想される。

J: 飯田(2008)は、学校全体を対象としたいじめ予防プログラムを開発しその効果を検証した。対象は中学校1,2年生534名であった。プログラムの内容は、「いじめの定義」「いじめの影響」「いじめの発生原因」「一人ひとりができる予防的取り組み」に関する講話と学級単位によるソーシャルスキルトレーニングがそれぞれ1時間ずつであった。効果指標として、学校生活満足度調査といじめ意識、実行可能性を尋ねる独自項目を尋ねた。プログラムの事前と事後の比較により、いじめ意識では全ての項目で、実行可能性では1つの項目を除く全ての項目で有意な差が認められた。統制群を設定していないこととプログラムの内容に感情の要素が含まれていないことなどが課題として挙げられた。

この研究を対象とSIPモデルの観点からまとめると、「一人ひとりができる予防的取り組み」などのプログラムがあり「いじめ意識」を尋ねていることから、対象は傍観者に焦点が当てられていると考えられる。また、スキルトレーニングというプログラムの内容から、SIPモデルのStep4が高まることが予想される。

K: 中原・相川(2006)は、いじめる人といじめ行為を切り離して捉える外在化という治療的アプローチを活用したいじめ防止プログラムを作成しその効果を検証した。対象は小学3年生167名であった。プログラムの内容は、「いじわるモンスターの提示」「いじわるモンスターとたたかう方法」「いじわるモンスターとたたかう決意」という外在化の導入と対処方法の学習、いじめ対処への決意という内容であった。効果指標として、いじめ経験の有無やいじめ意識、いじめへの行動などからなる独自の23項目を尋ねた。因子分析の結果、

これらの項目は「いじめ支持」「いじめ容認」「感情不統制」「悲関与」の4つの因子に抽出された。プログラムの事前と事後，1ヶ月後のフォローアップの比較により，もともといじめ意識・行動が高かった児童は，授業によって「いじめ支持」が低減した。一方で，もともといじめ意識・行動が低かった児童は4つ全ての因子で増加した。多重比較の結果が示されていないため，事前と事後に差があったのか，1ヶ月後に差があったのかが定かではないが，もともと意識や行動が低い児童にとっては逆効果になってしまうプログラムであった。

この研究を対象とSIPモデルの観点からまとめると，「いじわるモンスターとたたかう方法」などのプログラムがあり「いじめへの行動」を尋ねていることから，対象は傍観者に焦点が当てられていると考えられる。また，このようなプログラムの内容から，SIPモデルのStep4が高まることが予想される。

L：市川(1999)は，簡単に実践でき，素早く効果があがり，児童にも理屈が通ることを目指していじめ解決プログラムを開発しその効果を検証した。対象は小学校6年生で人数は不明であった。プログラムの内容は，大きく2つ。まず，最初の3週間に，教員から児童への肯定的なメッセージが記された15種類のカードを，その都度配布する活動が行われた。そして次の3週間に，児童同士で同じカードを渡し合う活動が行われた。効果指標として，いじめスケール，学級雰囲気，自尊心，心理健康調査が1つ目の活動前と後，2つ目の活動後に実施された(それぞれ事前・事中・事後とする)。プログラムの事前との比較により，いじめスケール，学級雰囲気，自尊心

において、事前と事後で有意な差が認められ、どれも肯定的な変化であった。事前と事中での差がなかったことから、児童同士の認め合いの効果があることが示唆された。

この研究を対象と SIP モデルの観点からまとめると、「肯定的なメッセージの受け渡し」などのプログラムがあることから、対象は加害者に焦点が当てられていると考えられる。また、このようなプログラムの内容から、SIP モデルの Step3 が高まることが予想される。

### 第 3 節 小括

国内外のいじめ予防プログラムを概観し、海外のプログラムではかなり効果をあげているプログラムがあるが、適用が難しいことが指摘された（岡安・高山(2014)）。また、プログラムの内容として、行動面だけでなく感情面の理解や表現のスキルトレーニングの有用性が示唆された（Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey, & Rivara, 1997; Sprague, Walker, Golly, White, Myers, & Shannon, 2001）。この理由を SIP モデルで考えると、Step2 の解釈や Step5 の反応の評価の段階が関連すると思われる。日本のプログラムを概観してみると、統計的に効果を検証している研究は 12 編と少なく、その中でどういう立場にターゲットを置いているか、どのような能力が高まるか、またどの Step から Step への影響を意図しているか、という観点から表 3-3 のようにまとめた。本研究では、加害者に着目した支援を考えていたが、これまでのプログラムの中では、栗原（2013）が加害者に対して SIP モデルの観点からは網羅

的に支援できると考えられた(表 3-3 中では H)。

表 3-3 国内のいじめ予防プログラムの対象と SIP モデルから見た特徴

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
被害者			○		○		○	○	○			
傍観者	○		○			○		○		○	○	
加害者		○	○	○				○				○
Step1												
Step2	○	○	○					○				
Step3						○		○				○
Step4	○	○	○		○		○	○	○	○	○	
Step5			○	○				○				
Step2-->Step3								○				
Step3-->Step4								○				
Step4-->Step5			○					○				

\*A~L は表 3-2 の各研究を表す

## 第一部のまとめ

ここまでを整理すると、まず第1章では日本におけるいじめの実態と特徴を概観し、誰もが加害者になることや加害者もストレス状態にあるなど、いじめ予防の観点と加害者を産まないといういじめ加害予防の視点が重要であり、そのためには、加害者の認知プロセスに着目し、なぜ加害行為に及ぶのか、何を学べば加害行為に及ばないかを社会的情報処理モデル（SIPモデル）の観点から検討することが本研究の目的であることが述べられた。第2章では、SIPモデルの観点からみた、いじめ加害者の特徴について先行研究を概観し、直接いじめ加害者はStep1,2,3,4において、間接いじめ加害者はStep3,5において課題が見られるという特徴の違いが明らかとなった。また、これまでの研究では、Step間の影響についてはあまり検討されていないことも明らかとなった。そこで第3章では、実際に行われた国内外のいじめ予防プログラムについて概観し、国内の12のプログラムについて、どういう立場にターゲットが置かれているか、SIPモデルのどのStepの能力に焦点を当てているか、どのStepからStepへ影響が意図されているか、という観点で整理した。その結果、一番ターゲットとして多く考えられていたのは傍観者であり、本研究が目指す加害者へターゲットを置いたプログラムは福田(2018)、松下(2017)、富永ら(2015)、栗原(2013)、市川(1999)の5つであった。この5つのうち、栗原(2013)がSIPモデルの観点から一番多くのStep間の影響を意図していると考えられた。

以上の知見から、第2部では、まず第4章にて、いじめ加害をしないためには各Stepにおいてどのような能力が必要かを検討する。

その上で、その能力を測定するためにどのような既存の尺度が適切か検討する。第5章では、前章で検討された5つの能力が実際のいじめ加害者と非いじめ加害者で異なるか検討する。第6章では、第3章で検討したプログラムを実施することで、いじめ加害者の各能力がどのように変化するか、さらに能力間の影響関係がどのように変化するか検討していく。

## 第二部

### 実証研究

## 第 4 章

### いじめ加害を予防するための能力

## 第 1 節 SIP の各 Step においていじめ加害をしないために必要な能力を捉える尺度

第 2 章で概観したように、これまでの研究で SIP モデルの各 Step は様々な手法や尺度で捉えられてきた。場面想定法を用いることで、一連の Step を同時に捉えることはできるが（例えば、横田・橘，2006）、場面が限定されるため汎用性に欠けてしまう。また、実験協力者の負担から、質問項目数が少なくなり、本研究の目的である認知的プロセスを検討するための多変量解析などが十分に行えないことが懸念される。さらに、社会的望ましさのバイアスを考えると、想定法で尋ねるよりは、実際の普段の特徴を反映した回答を得るような尺度を用いることが本研究の目的に沿うと考えられる。

### 第 1 項 目的

この節では、いじめ加害者の認知的プロセスを把握するために、SIP モデルを参考にいじめ加害をしないために必要な能力（以下、APB[Abilities for Preventing Bullying]とする）について先行研究の尺度を検討することを目的とする。

### 第 2 項 方法

SIP モデルの各 Step において APB と関連のありそうな尺度について 3 尺度ずつ、合計 15 尺度を用意し、教育心理学系の大学教員 1 名と博士課程の大学院生 4 名で検討した。

### 第 3 項 結果

#### 尺度の選定

いじめ加害をしないために必要な能力として、物事を判断する材

料を得るために、相手や他者に注意を向ける能力(以下、他者意識)、バイアスや偏見に左右されず、相手の立場になって理解しようとする能力(以下、視点取得)、望ましい目標設定である友人関係を希求する能力(以下、友人親和動機)、社会的に望ましい行動が取れる能力(以下、向社会的スキル)、行動の判断基準に他者の気持ちを吟味する能力(以下、他者指向性)の5つが議論によって整理された(表4-1)。

表 4-1 いじめ加害をしないための 5 つの能力

	いじめ加害をしないための能力	具体的な質問項目の例
1 他者意識	物事を判断する材料を得るために、相手や他者に注意を向ける能力	友だちの態度や表情を気をつけて見るようにしています
2 視点取得	バイアスや偏見に左右されず、相手の立場になって理解しようとする能力	人と対立しても、相手の立場に立つ努力をします
3 友人親和動機	望ましい目標設定である友人関係を希求する能力	友だちと深く知り合いたいです
4 社会的スキル	社会的に望ましい行動が取れる能力	悲しそうな友だちや困っている友だちの力になります
5 他者指向性	行動の判断基準に他者の気持ちを吟味する能力	悲しんでいる人を見ると、助けてあげたくなります

次に、具体的な先行研究の尺度を検討した。

Step1 符号化は、手がかり刺激に注意が向く Step である。何か起きる前、特にいじめは相手との関係の中で起きるため、相手や他者に対していかに注意が向くかということが、いじめ加害をしないためにこの Step で必要な能力と考えられる。例えば、第 2 章でも取り上げた Dodge & Newman(1981)や(横田・橘 (2006)によれば、より少ない情報で相手の意図を判断し、特に表情や発言内容を吟味しない傾向がある。このような考えから、「友だちのちょっとした表情の変化でも見逃しません」「友だちの態度や表情を気をつけて見るようにしています」「人の考えをつねに読み取ろうとしています」といったような項目から構成される、辻(1993)の他者意識尺度が適切と考えられた。

Step2 解釈は、Step1 で得た手がかり刺激や出来事を解釈する Step である。ここで指摘される加害傾向の高い児童生徒の特徴は敵意帰属バイアスである。つまり、あいまいな刺激に対して、敵意的に相手の意図や行動を捉えてしまうというものである。加害をしない児童生徒は、この解釈の Step で、相手の意図や立場を考える傾向があると考えられる。そこで、「人と対立しても、相手の立場に立つ努力をします」「人の話を聞くときは、その人が何を言いたいのかを考えながら話を聞きます」「常に人の立場に立って、相手を理解するようにしています」といったような項目から構成される、鈴木・木野(2008)の多次元共感性尺度のうち、視点取得因子が適切と考えられた。

Step3 目標の明確化は、Step2 まで行われた手がかりの解釈を受けて、どのような結果を追及するのかを決定する段階である。玉木・

山崎(2004)はこの Step の中でも、相手との関係を維持しようとする目標設定が、攻撃行動の抑制に特に重要であると指摘している。そこで、「友だちと深く知り合いたいです」「友だちとは本当の気持ちを話せる関係でいたいです」「友だちと喜びや悲しみをともにしたいです」などの項目から成り立つ藤枝・新井(2009)の友人親和動機尺度が適切と考えられた。

Step4 反応の検索は、場面の解釈や目標の明確化を受けて、その場面でとり得る具体的な反応案を検索したり、新しい反応を創りだしたりする段階であり、Asarnow&Callan(1985)によると、人気のある児童はそうでない児童に比べ、主張的方略や成熟した方略の検索数が多いことが報告されている。そこで、「悲しそうな友だちや困っている友だちの力になります」「仲間はずれにされている友だちのかわりに仕事をします」「悪口を言われている人や、いじめられている人をかばいます」などの項目から成り立つ菊池(1988)の社会的スキル測定尺度が適切と考えられた。

Step5 反応の評価は、Step4 で検索された反応案の中から、最終的な反応を決定するために評価する段階であり、この評価は結果予期と自己効力の観点から行われる。勝間・山崎(2008)によると、間接的攻撃児童はそうでない児童に比べて、他者の感情認知の得点や情動の共有、援助行動の意欲が低いことから、「悲しんでいる人を見ると、助けてあげたくなります」「人が頑張っているのを見たり聞いたりすると、自分には関係なくても応援したくなります」「周りに困っている人がいると、その人の問題が早く解決するといいなあとと思います」などの項目から成り立つ、鈴木・木野(2008)の多次元共感性尺度の他者指向性因子が適切と考えられた。また、これらの項目は

相手の状態に対する自分の願望である。これに対し，長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元(2009)の児童用多次元共感性尺度には「悲しそうにしている友達を見ると自分まで悲しくなります」という項目があり，これは相手の状態に対して自分の情動が変わるという情動的共感性であり，とは異なり鈴木・木野(2008)とは異なる観点からこのStep5を捉えていると考えられたため，併せて検討した。

#### 第4項 考察

先行研究から選定した他者意識，視点取得，友人親和動機，社会的スキル，他者意識の5つがいじめ加害をしないために必要な能力としておおむね妥当であることが検討された。ただし，Step3で必要な能力とした友人親和動機については，能力そのものというよりは態度を測定するものと考えられたが，いじめ加害をしないために必要な能力が高い場合には，この友人親和動機が高まることが期待されるため，測定尺度としては友人親和動機を使用することとした。以上を踏まえ，本研究では他者意識，視点取得，友人親和動機，社会的スキル，他者意識の5つをすべて能力として扱うこととし，結果の解釈の際は十分に注意を払うこととした。

## 第2節 尺度の信頼性の検討

### 第1項 目的

前節で選定されたいじめ加害をしないための能力を測定する既存尺度について，それぞれの内的整合性と関連性を検討する。

## 第 2 項 方法

**調査対象者：**A 県内の公立小学校 5 校に在籍する 5-6 年生 564 名(男子 284 名，女子 270 名，不明 10 名)を対象とした。回収された質問紙のうち，記入漏れのあった 56 名を分析の対象から除外し，計 508 名(男子 260 名，女子 248 名)のデータを最終的な分析の対象とした。

**調査時期および手続き：**2011 年 6 月。無記名・個別記入式の質問紙調査を学級毎に一斉に実施，回収された。実施の際は，個人を特定するものではないこと，成績等には関係しないことを伝えた。

**調査内容：** APB 計 26 項目(各 5 件法)

- ①他者意識：辻(1993)の他者意識尺度のうち，因子負荷量が高い 5 項目を採用した。
- ②視点取得：鈴木・木野(2008)の多次元共感性尺度の視点取得因子のうち，因子負荷量の高い 5 項目を採用した。
- ③友人親和動機：藤枝・新井(2009)の友人親和動機尺度のうち，因子負荷量が高い 6 項目を採用した。
- ④社会的スキル：菊池(1988)の社会的スキル測定尺度のうち，因子負荷量が .40 よりも高く内容が重ならないであろう 4 項目を採用した。
- ⑤他者指向性：鈴木・木野(2008)の多次元共感性尺度の他者指向性因子(因子負荷量が .60 以上)の 5 項目と長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元(2009)の児童用多次元共感性尺度の中から内容が重複しない 1 項目を採用した。

以上の質問項目は，調査対象者が小学生であるため，小学校教員と相談の上，表現はより小学生に分かりやすいように修正された。修正後の具体的な質問項目は表 4-2 の通りである。

表 4-2 実際に尋ねた質問項目を因子ごとに整

Step	質問 番号	質問項目*
①	1	友だちのちょっとした顔つきの変化でも 見逃しません。
①	6	友だちの態度や顔つきを 気をつけて見るようにしています。
①	10	友だちがどんなことを考えているのかいつも分かってしようとしています。
①	18	友だちの気持ちを分かるように いつも心がけています。
①	23	友だちの話すこと、言うことには いつも気をつけています。
②	3	自分と違う考え方の人と話しているとき、その人が どうして そのように考えているのか 分かってしようします。
②	11	人と意見が違っても、相手の立場に立つ努力をします。
②	15	人の話を聞くときは、その人が何を言いたいのかを 考えながら 話を聞きます。
②	19	いつも相手の気持ちになって、その人を分かるようにしています。
②	24r	相手を注意するときは、相手の気持ちを考えることが できません。
③	5	友だちとは 本当の気持ちを 話せる関係でいたいです。
③	8	友だちともっと分かり合いたいです。
③	12	友だちと一緒に 喜んだり、悲しみたいです。
③	16	できるだけ 多くの友だちを 作りたいです。
③	21	友だちには 自分の考えていることを 伝えたいです。
③	25	一人でいるよりも 友だちと一緒に いたいです。
④	2	友だちのかわりに 係や日直の仕事をしています。
④	9	悲しそうな友だちや困っている友だちを助けています。
④	13	仲間はずれにされている友だちを 遊びにさそいます。
④	26	悪口を言われている人や、いじめられている人を かばいます。
⑤	4	悲しんでいる人を見ると、助けてあげたくなくなります。
⑤	7r	悩んでいる友だちがいても、その悩みをわかることができません。
⑤	14r	誰かが失敗しても かわいそうに思うことは ありません。
⑤	17	悲しそうにしている友だちを見ると 自分まで悲しくなります。
⑤	20	人が頑張っているのを 見たり聞いたりすると、自分には関係なくても 応援したくなります。
⑤	22	周りに困っている人がいると、その人の問題が 早く解決するといいなあと 思います。

\* 小学生に適した表現に一部修正した また、質問番号の横のrは逆転項目を示す

### 第 3 項 結果

**尺度の内的整合性の検討** 26 項目について、想定される因子ごとの平均値、標準偏差、およびクロンバックの  $\alpha$  係数を算出した（表 4-3）。その結果、Step3 の APB である友人親和動機のみ天井効果が見られるが、一定量のばらつきが確認されたため、そのまま採用した。また、因子ごとの内的整合性に関しては、0.70～0.82 と十分な値を示していた。

表 4-3 記述統計量と信頼性係数

	平均	標準偏差	$\alpha$ 係数
Step1 他者意識	3.91	.83	.82
Step2 視点取得	3.91	.80	.79
Step3 友人親和動機	4.49	.64	.82
Step4 向社会的スキル	3.70	.83	.70
Step5 他者指向性	3.97	.73	.73

**多次元尺度構成法の検討** 多変量データを概観する一つの方法として、変数間の関係を理解しやすいように図で表現する MDS (Multidimensional Scaling: 多次元尺度構成法) がある (出口・岡太・中山, 2009)。この MDS を実施することで、いじめ加害をしないために SIP モデルの各 Step で必要な能力として考えられた 5 つの尺度がそれぞれどの程度近いものか検討する。そのため、類似性を視覚的に捉えやすい MDS 法を採用した。なお分析には、SPSS for Windows ver.19 を用いた。MDS によって得られた布置を図 4-1 に示す。

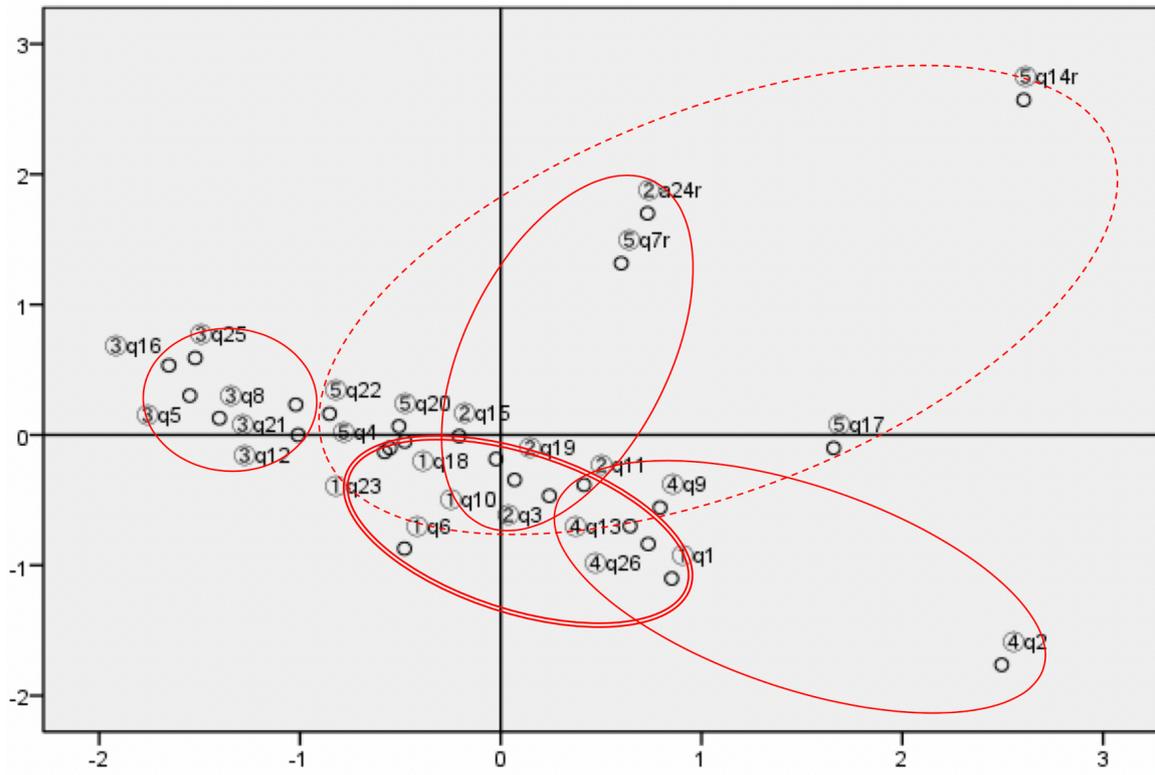


図 4-1 いじめ加害をしないために必要な能力の各質問項目の MDS による布置

#### 第 4 項 考察

図 4-1 の解を元に、各因子ごとに丸で囲んだ。軸についての解釈としては、もう一方の軸の影響を介さないように、できる限り軸上に近いものを選択する。右側には「⑤ q17 悲しそうにしている友達を観ると自分まで悲しくあります」や縦軸の影響を受けるが「④ q2 友だちのかわりに係や日直の仕事をしています」「⑤ q14r 誰かが失敗してもかわいそうに思うことはありません」など、行動や反応であるのに対し、左側には「③ 16 できるだけ多くの友だちを作りたいです」「③ q5 友だちとは本当の気持ちを話せる関係でたいです」など、想いであることから、横方向は「行動傾向・想いの次元」と解釈できる。また、上側には「② q24r 相手を注意するときは、相手の気持ちを考えることができません」「⑤ q7r 悩んでいる友だちがいても、その悩みをわかることができません」など、共感の低さ・鈍感さであるのに対し、下側には「① q1 友だちのちょっとした顔つきの変化でも見逃しません」「① q6 友だちの態度や顔つきを気をつけて見るようにしています」など、他者への敏感さであることから、縦方向は「他者への敏感さ・鈍感さの次元」と解釈できる。ただし、縦軸上に近い項目が少ないため、解釈には注意が必要と思われる。

#### 第 3 節 小括

この節では、いじめ加害者の認知的プロセスを把握するために、SIP モデルを参考にいじめ加害をしないために必要な能力（以下、APB[Abilities for Preventing Bullying]とする）について先行研究の尺度を検討することを目的とした。

その結果，SIPモデルの5因子に対応する5つのAPBを測定する尺度として，先行研究の尺度を専門家集団の議論によって選択し内容的妥当性が示され，信頼性検査の結果でも十分な値が示された。また，MDSによって，各APBの特徴や近似性なども確認された。

以上のことから，今回選んだ他者意識，視点取得，友人親和動機，向社会的スキル，他者指向性の5つの尺度をAPB尺度として，以降の研究で用いた。

## 第 5 章

### いじめ加害者の社会的情報処理能力の構造

## 第 1 節 目的

いじめ加害者とそうでない者で APB の影響関係に違いがあるかを検討し、各加害行動に至るプロセスを検討することを目的として、以下の仮説を検証する。

まず第 1 の仮説として、Crick&Dodge(1994)の SIP モデルの前提通り、いじめ加害行動をしない児童(以下、非いじめ加害群)において、各 Step の APB は先行する全ての APB から影響を受ける(仮説 1)。第 2 に、Step1,2,3,4 の APB が直接いじめ加害行動に負の影響を与える(仮説 2)。第 3 に、Step3 と Step5 の APB が間接いじめ加害行動に負の影響を与える(仮説 3)。

また、仮説 1 については、本来は SIP モデルの Step を測定してプロセスを検討すべきであるが、(1)Step 自体を測定する方法が確立されていないこと、(2) APB 内の因果関係については先行研究がなく検討されていないが、本研究で APB が各 Step の特徴を踏まえて選定されており影響があると仮定できること、という 2 点の理由から、APB 間の影響を分析し、SIP の Step 間の影響について考察する。

## 第 2 節 方法

調査対象者：A 県内の公立小学校 5 校に在籍する 5-6 年生 564 名(男子 284 名、女子 270 名、不明 10 名)を対象とした。回収された質問紙のうち、記入漏れのあった 56 名を分析の対象から除外し、計 508

名(男子 260 名,女子 248 名)のデータを最終的な分析の対象とした。  
調査時期および手続き:20XX 年 6 月。無記名・個別記入式の質問紙調査を学級毎に一斉に実施,回収された。実施の際は,個人を特定するものではないこと,成績等には関係しないことを伝えた。

#### 調査内容:

##### A. APB

第 4 章と同じ項目を尋ねた。

##### B. いじめ加害経験

本研究では,坂井・山崎(2004b)の小学生用 P-R 攻撃性質問紙を参考に,「友だちと一緒にになって,人の悪口を言ったことがあります」「誰かに乱暴なことをしたことがあります」「誰かにイライラをぶつけたことがあります」の 3 項目を直接いじめ加害として,「誰かを仲間外れにしたことがあります」「みんなで遊ぶ相談をするときに,誰かを入れなかったことがあります」「誰かについてみんなから嫌われるよううわさ話をしたことがあります」の 3 項目を間接いじめ加害として,計 6 項目を尋ねた。設問で「この一週間のできごと」を想起させて,「1=全くない」「2=1 回だけある」「3=2, 3 回ある」「4=何度かある」「5=よくある」の 5 件法によって尋ねた。

## 第 3 節 結果

### 第 1 項 いじめ加害経験による群分けと群間比較

直接いじめ加害も間接いじめ加害も,度数が大きく変化するのはいじめ上位 1 割であったため,直接いじめ,間接いじめどちらか一方でも

加害得点が高い上位 1 割を示す児童をいじめ加害群 (N=86) とし、  
 そうでない児童を非いじめ加害群 (N=422) とした。それぞれの群  
 の SIP 得点の平均と標準偏差を表 5-1 に示した。

表 5-1 群別にみた APB の平均値・標準偏差および *t* 値

	非いじめ加害群 N=422	いじめ加害群 N=86	<i>t</i> 値
Step1 他者意識	4.06 (.78)	3.43 (.95)	6.04 **
Step2 視点取得	4.11 (.72)	3.32 (.83)	7.97 **
Step3 友人親和動機	4.60 (.56)	4.17 (.79)	4.22 **
Step4 向社会的スキル	3.92 (.77)	3.13 (.75)	7.30 **
Step5 他者指向性	4.16 (.64)	3.48 (.78)	7.32 **
カッコ内は標準偏差			** <i>p</i> <.01

この群を独立変数，各 APB 得点を従属変数とする  $t$  検定を行った。その結果，全ての APB 得点で非いじめ加害群の方がいじめ加害群に比べ，有意に得点が高かった (Step1: $t(506)=6.04, p<.01$ ; Step2: $t(506)=7.97, p<.01$ ; Step3: $t(506)=4.22, p<.01$ ; Step4: $t(506)=7.30, p<.01$ ; Step5: $t(506)=7.32, p<.01$ ) (表 5-1)。

この結果は，先行研究と同様，いじめ加害群は非いじめ加害群よりも APB 得点が低いという特徴を表し，この 2 群の分類の妥当性がある程度確認された。

## 第 2 項 APB 得点といじめ加害行動の得点の相関

2 つの加害行動と APB 得点の関係をより細かく検討するため，APB 得点同士と 2 つのいじめ加害行動の得点において相関を求めた (表 5-2)。その結果，Step5 の他者指向性能力は，その他の APB 得点と  $r \geq .60$  の高い相関を示した。また，直接いじめ加害行動の得点は，全ての APB 得点と弱い負の相関が認められた ( $r = -.264 \sim -.344, p < .001$ )。間接いじめ加害行動の得点は，Step2, Step4, Step5 の APB 得点において弱い負の相関が認められたが ( $r = -.194 \sim -.218, p < .001$ )，Step1 と Step3 の APB においては，ほぼ相関が認められなかった ( $r = -.097 \sim -.103, p < .05$ )。

この結果は，いじめ加害者は APB 得点が低いという特徴を踏まえると，APB 得点の高さが，それぞれのいじめ加害行動を抑えることが示唆された。さらに，直接いじめ加害と間接いじめ加害では，APB 得点との影響関係に違いがあることも示唆された。

表 5-2 SIP モデルの 5Step の APB と 2 つの加害行動の相関係数

	Step2 視点取得	Step3 友人親和動機	Step4 向社会的スキル	Step5 他者指向性	直接いじめ 加害	間接いじめ 加害
Step1 他者意識	.710 ***	.599 ***	.609 ***	.669 ***	-.264 ***	-.097 *
Step2 視点取得		.552 ***	.639 ***	.674 ***	-.339 ***	-.194 ***
Step3 友人親和動機			.493 ***	.625 ***	-.250 ***	-.103 *
Step4 向社会的スキル				.647 ***	-.344 ***	-.218 ***
Step5 他者指向性					-.322 ***	-.208 ***
直接的いじめ加害						.591 ***

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

### 第3項 前 Step から後の Step および加害行動への影響の検討（重回帰分析）

SIP モデルにおける各 Step の APB が後の APB と加害行動に与える影響を検討するために、説明変数を各 APB、従属変数を後の APB と加害行動とする重回帰分析を行った。

非いじめ加害群では、Step1 の APB を説明変数、Step2 の APB を従属変数とした分析では  $R^2=.50, p<.01$  であり、 $\beta =.71, p<.01$  となった。Step1,2 の APB を説明変数、Step3 の APB を従属変数とした分析では  $R^2=.33, p<.01$  であり、Step1, Step2 の APB の順に  $\beta =.34, p<.01, \beta =.28, p<.01$  となった。Step1,2,3 の APB を説明変数、Step4 の APB を従属変数とした分析では  $R^2=.42, p<.01$  であり、Step1, Step2, Step3 の APB の順に  $\beta =.23, p<.01, \beta =.37, p<.01, \beta =.13, p<.01$  となった。Step1,2,3,4 の APB を説明変数、Step5 の APB を従属変数とした分析では  $R^2=.56, p<.01$  であり、Step1, Step2, Step3, Step4 の APB の順に  $\beta =.17, p<.01, \beta =.27, p<.01, \beta =.25, p<.01, \beta =.23, p<.01$  となった。Step1,2,3,4,5 の APB を説明変数、直接いじめ加害を従属変数とした分析では  $R^2=.02, p<.01$  であり、Step1, Step2, Step3, Step4, Step5 の APB の順に  $\beta =.02, n.s., \beta =-.03, n.s., \beta =.02, n.s., \beta =-.14, p<.05, \beta =-.05, n.s.$  となった。Step1,2,3,4,5 の APB を説明変数、間接いじめ加害を従属変数とした分析では  $R^2=.02, p<.01$  であり、Step1, Step2, Step3, Step4, Step5 の APB の順に  $\beta =.10, n.s., \beta =-.09, n.s., \beta =.15, p<.05, \beta =-.06, n.s., \beta =-.13, p<.10$  となった。

いじめ加害群では、Step1 の APB を説明変数、Step2 の APB を従属変数とした分析では  $R^2=.34, p<.01$  であり、 $\beta =.59, p<.01$  となっ

た。Step1,2のAPBを説明変数, Step3のAPBを従属変数とした分析では  $R^2=.46, p<.01$  であり, Step1,Step2のAPBの順に  $\beta =.57, p<.01, \beta =.18, p<.10$  となった。Step1,2,3のAPBを説明変数, Step4のAPBを従属変数とした分析では  $R^2=.42, p<.01$  であり, Step1, Step2, Step3のAPBの順に  $\beta =.40, p<.01, \beta =.28, p<.01, \beta =.08, p<.01$  となった。Step1,2,3,4のAPBを説明変数, Step5のAPBを従属変数とした分析では  $R^2=.61, p<.01$  であり, Step1, Step2, Step3, Step4のAPBの順に  $\beta =.28, p<.05, \beta =.09, n.s., \beta =.28, p<.01, \beta =.30, p<.01$  となった。Step1,2,3,4,5のAPBを説明変数, 直接いじめ加害を従属変数とした分析では  $R^2=.06, p<.01$  であり, Step1,Step2,Step3,Step4, Step5のAPBの順に  $\beta =.17, n.s., \beta =-.10, n.s., \beta =-.14, n.s., \beta =-.29, p<.10, \beta =.01, n.s.$  となった。Step1,2,3,4,5のAPBを説明変数, 間接いじめ加害を従属変数とした分析では  $R^2=.05, p<.01$  であり, Step1, Step2, Step3, Step4,Step5のAPBの順に  $\beta =.44, p<.05, \beta =.10, n.s., \beta =-.04, n.s., \beta =-.18, n.s., \beta =-.17, n.s.$  となった。

以上の結果から, 基本的に先行するStepのAPBが後のStepのAPBへと影響を与えることが示唆された。

#### 第4項 仮説的パスモデルの検討

以上の検討を踏まえ, 先行するStepのAPBが後のStepのAPBと2種類の加害行動へ影響を与えることを仮定したモデルで分析を行った。その結果, モデルの適合度指標は非いじめ加害群  $GFI=.997, AGFI=.982, CFI=1.00, RMSEA=.016$ (図 5-1) いじめ加害群  $GFI=.973, AGFI=.920, CFI=1.00, RMSEA=.000$ (図 5-2)となり,

十分な適合度を示した。

まず APB 得点同士については、非いじめ加害群では全ての SIP 得点が先行する Step の APB から後の Step の APB へ影響を与えていた。この結果から、非いじめ加害群においては、Crick&Dodge(1994) の SIP モデルが当てはまることが示唆された。

しかし、いじめ加害群では Step2 の APB から Step3, Step5 の APB と Step3 の APB から Step4 の APB へのパスが有意ではなかった。このことから、いじめ加害群は APB 間の影響が弱いと考えられた。

次に、2 つのいじめ加害へのパスを見ていくと、直接いじめ加害にはいじめ加害群、非いじめ加害群どちらも Step4 の APB から負の影響が認められた。つまり、反応の検索ができることが、直接いじめ加害を低減することを示唆する。

また、間接いじめ加害へは、非いじめ加害群においてのみ Step5 の APB から負の影響が認められた。つまり、いじめをしない児童は、相手の気持ちになって物事を考えたり共感する傾向が高いと間接いじめが低減することが示唆された。しかし、非いじめ加害群において Step3 の APB から間接いじめ加害へ正の影響が認められた。また、いじめ加害群においては、Step1 の APB から間接いじめ加害へ正の影響が認められた。これらのことから、間接いじめ加害を促進する要因も APB 得点にはあることが示唆された。

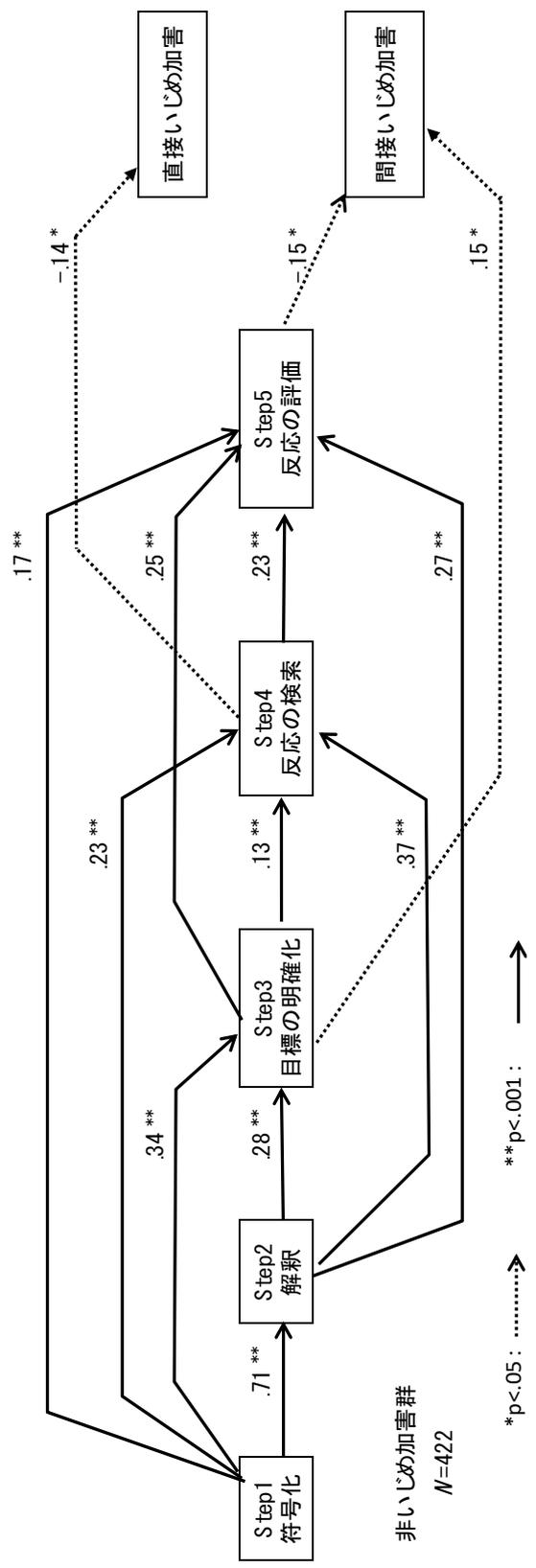


図 5-1 非いじめ加害群における APB のパス解析

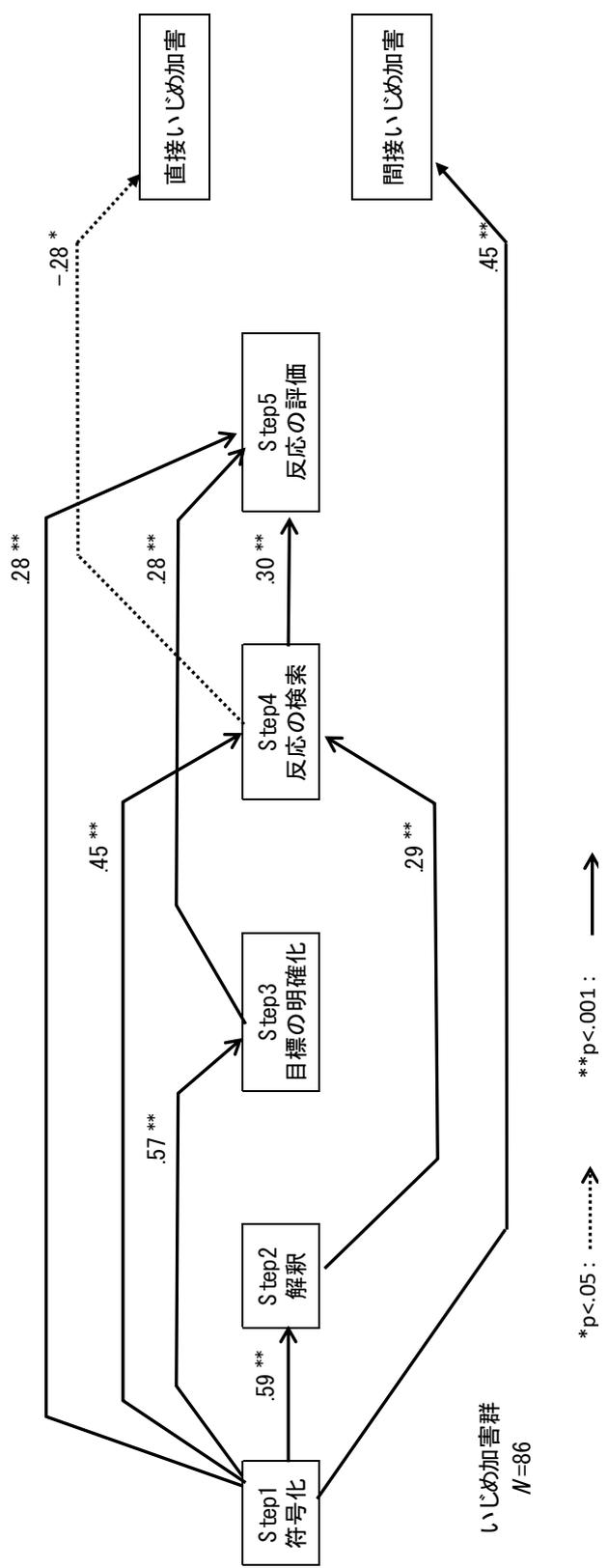


図 5-2 いじめ加害群における APB モデルのパス解析

## 第 4 節 考察

SIP モデルの各 Step の APB は先行する全ての Step の APB から影響を受けるとした仮説 1 は、非いじめ加害群でその通りの結果となり、仮説が指示された。一方、いじめ加害群では Step2 の APB から Step3 と Step5 の APB、Step3 の APB から Step4 の APB へのパスが有意ではなかった。このことから、いじめをする児童は Step 間の影響が適切に行われていないと考えられる。これは、従来の研究で考えられてきた、いじめ加害者は Step2 の APB の視点取得や Step3 の APB の友人親和動機的能力が低いために加害行動をするという考え方ではなく、Step2 の APB の視点取得が後の Step の APB である友人親和動機や社会的スキルなどに適切に影響を与えていないことに課題があることを示唆している。例えば、いじめ加害者は、Step2 の APB である視点取得能力があり相手の立場になって考えはするものの、Step3 の APB である友人親和動機が低く、仲良くなろうという肯定的な目標が喚起されないといった状態が考えられる。その場合、Step2 から Step4 の APB に影響があったとしても、想起される行動案が攻撃的なものに偏ってしまうことが考えられる。つまり、いじめ加害者への矯正教育や予防教育として、これまで指摘されてきた課題である Step2 の APB である視点取得や Step4 の APB である社会的スキルの能力を向上させるように教育するだけでは不十分であり、解釈が正しくできて（2 視点取得）、目標も友好的など適切なものを選択でき（3 友人親和動機）、行動案も考えられるようにする（4 社会的スキル）という、APB と後続の APB が関連するよう包括的に教育する必要があると考えられる。

### 直接いじめ加害への影響より

Step1,2,3,4 の APB が直接いじめ加害行動に影響を与えるとする仮説 2 は、どちらの群でも Step4 の APB のみ影響が認められ、一部仮説が支持された。しかし、どちらの群においても、その他の Step から直接いじめ加害への影響は見られなかった。この結果は、先行研究と異なる結果となった。つまり、状況や相手の気分を判断したり（1 他者意識）、相手の立場になって考えられたり（2 視点取得）、友好的な目標を持てたとしても（3 友人親和動機）、直接いじめ加害を止められるわけではないことが示唆される。また、どちらの群でも Step1 と Step2 の APB から Step4 の APB へ影響があるため、状況や相手の気分を判断したり（1 他者意識）、相手の立場になって考えた上で（2 視点取得）望ましい反応をする（4 社会的スキル）ができれば、直接いじめ加害を抑制することができると考えられる。

### 間接いじめ加害への影響より

Step3 と Step5 の APB が間接いじめ加害行動に影響を与えるとする仮説 3 は、非いじめ加害群において、Step5 の APB のみ間接いじめ加害に負の影響が認められ、仮説は一部支持された。しかし、非いじめ加害群において、Step3 の APB から間接いじめ加害に正の影響があり、仮説とは反対の結果となった。この結果は、いじめの環境に着目した竹川（2006）や Salmivalli, Voeten, and Poskiparta（2011）の研究を踏まえると、いじめを普段しない児童でも、周りの集団や友人からの圧力があつた場合、その友人関係を優先してしまい、仲間外しなどの間接いじめ加害に加担してしまう場合などを表

していると考えられる。この間接いじめ加害をしないように影響を与えるものが、相手の立場になって考え共感できる能力(5他者指向性)であるが、いじめをしない児童はいじめをする児童と異なり、この共感する能力へ Step2 の APB からの影響がみられている。つまり、常に物事を相手の立場に立って考える習慣をもって(2視点取得)、相手の気持ちにも共感する(5他者指向性)ようにすることが、いじめを普段しない児童が周りの集団や友人から圧力がかけられても、間接いじめ加害をしないことが示唆された。

さらに、いじめ加害群においては、Step1 の APB から間接いじめ加害に正の影響が認められた。また、非いじめ加害群では見られた影響である、Step5 の APB から間接いじめ加害への負の影響と、Step2 から Step5 の APB への正の影響が認められなかった。これらのことから、間接いじめをしがちな児童は、相手のちょっとした表情などの変化に気づきやすければ(1他者意識)、そのあとの相手の立場(2視点取得)やどう思うか(5他者指向性)などを飛び越えて、間接いじめ加害をしてしまう危険性が示唆された。間接いじめの抑制要因である Step5 の APB へは、非いじめ加害群と異なり、いじめ加害群では Step2 の APB から正の影響がみられなかったことから、相手の立場になって考える(2視点取得)ことと相手の気持ちになって共感する(5他者指向性)ことがつながる必要がある。また、Step2 から Step3 の APB に正の影響がないことから、相手の立場になって考え(2視点取得)、その後に関係と仲良くなろうとする(3友人親和動機)目標を喚起する習慣をつける必要があるかもしれない。

## 第 6 章

### プログラム実施による加害者の社会的情報 処理モデルの可塑性について

## 第 1 節 目的

この章では、栗原(2011)・栗原(2013)のプログラムを実施し、いじめ加害者の SIP モデルの観点から効果を検討することを目的とし、次の 2 つの仮説を設定し検証する。まず、6 時間という短いプログラムで APB 得点を向上させたり、いじめの実数を低減させたりすることができるとは考えにくい。むしろ、モニタリングや自己評価が厳しくなることが予想され、APB 得点自体は高くないことが予想される(仮説 1)。しかし、第 5 章で明らかとなった、いじめ加害者の APB 得点のパスが少ない点については、プログラム実施後に増えていることが期待される。特に、プログラムとして力を入れている感情理解教育に当たる Step2 の APB からその後へのパスが増えることが予想される(仮説 2)。

また、仮説 2 については、本来は SIP モデルの Step においてプロセスが仮定されているため、SIP モデルの Step を測定してプロセスを検討するべきであるが、(1)Step 自体を測定する方法が確立されていないこと、(2) APB 内の因果関係については先行研究がなく検討されていないが、本研究で APB が各 Step の特徴を踏まえて選定されており影響があると仮定できること、という 2 点の理由から、APB において分析・検討する。

## 第 2 節 方法

調査対象者:A 県内の公立小学校 B 校に在籍する 5-6 年生 185 名(男子 98 名、女子 86 名、無記名のため不明 1 名)を対象とした。回収された質問紙のうち、記入漏れや事前事後のデータが揃わない 37 名

を分析の対象から除外し，計 147 名(男子 73 名，女子 74 名)のデータを分析の対象とした。

調査時期および手続き：2011 年 6 月および 12 月。無記名・個別記入式の質問紙調査を学級毎に担任によって一斉に実施，回収された。実施の際は，個人を特定するものではないこと，成績等には関係しないことが伝えられた。

プログラムの実施手続き：プログラムの概要は，主に感情体験と対処方法を学ぶ 6 時間構成となっており，いじめ加害者を出さないために，議論やロールプレイを主としたスキルトレーニングと感情理解教育をしながら，学級風土を形成することを目的としている。具体的な内容は，表 6-1 に示す。プログラムの実施は，クラスごとに各学級の担任が行った。全 6 回のプログラムは 1 ヶ月に 1 回のペースで，夏休み期間を除いた 6 月から 12 月の約 6 ヶ月の間に実施された。

調査内容： APB といじめの加害経験について，前章と同じものを実施した。

表 6-1 プログラムの内容（参考：栗原（2011）、栗原（2013））

エクササイズ	内容	ねらい
<b>第1時 友だちの気持ちを理解しよう 【感情体験】</b>		
1分間インタビュー	4人組で、話し手1人、聞き手3人。話し手が、「昨日もつとも心に残った出来事」について話し、聞き手は話し手の気持ちをj知るために質問する。最後に、聞き手は感想を話す	目的意識を持たせる 気持ちをほぐす
聞く態度（冷たい聞き方・温かい聞き方）	ペアで聞き手と話し手になり、聞き手は1回目に冷たい聞き方で、2回目に温かい聞き方で聞く	自分の表情や態度が、他者の感情に影響を与えることを知る
どんな気持ち？	1グループが事前に用意された感情を表す言葉の中から1つをジェスチャーで現し、他のグループは当てる	他者の表情や態度から感情を読み取る練習をする
いじめの定義を知る	どのような行為がいじめなのか話し合う ※低学年や実際にいじめがある場合などの実態によっては触れないこともある	いじめに対する認識を統一する
<b>第2時 いじめられる人の気持ちになってみよう 【感情体験】</b>		
どんなきもち？	前回行った内容を適宜簡略化して行う	被害者の気持ちを体験する 気持ちをほぐす
いじめ場面のロールプレイ 〔からかいなどの直接的ないじめ〕	シナリオ（ばい菌いじめやからかいをする場合）を確認し、一人一役で行うか、学級全体で行うか実態に合わせて行う	いじめられる人の気持ちを理解できるようになる（安心安全な感情体験ができるように、現実と切り離し被害者役が持っていない特徴をいじめ対象とする）
シェアリング	いじめられる役の気持ちに特に焦点を当てて、それぞれの気持ちを確認する	それぞれの役の気持ちも確認する
いじめを止める役をつくり、同じシナリオでロールプレイ	学級全体で1つの演技をするかグループごとに1つの演技をするか実態に合わせて行う	集団の圧力を感情体験することで、いじめを許さない雰囲気や協力することでつくっていくことができると感じる
シェアリング	見て見ぬふりをする人もいじめに参加していること、一人で止めることは難しくても、みんなで力を合わせれば止められる	止める人数が増えるといじめにくく、止めやすいことを確認する
<b>第3時 いじめる人の気持ちになってみよう 【感情体験】</b>		
どんな気持ち？	初回時より行っている内容を適宜簡略化して行う	加害者の気持ちを知り、自分事にする 気持ちをほぐす
いじめ場面のロールプレイ 〔陰口や無視などの間接的ないじめ〕	シナリオ（借りたものを忘れる人へ注意する場合・陰口をする場合・集団無視をする場合）を確認し、演技をする人を選ぶ。見ている人は場面ごとに「いじめかそうでないか」を判断させる	いじめ加害者が加害をする気持ちを理解する
シェアリング	いじめ加害者の気持ちに焦点を当てて「いじめると一瞬楽しいけれど、すっきりせず、どんどんエスカレートしてしまう」ことを確認する	相手に非がある場合でも、いじめでは何も解決しないことを理解する
ワークシート いじめる人の気持ちになってみよう	身体的特徴や感情コントロール、友人関係などに関する簡単な質問に回答する	誰もがいじめの加害者にも被害者にもなりうることを確認する
<b>第4時 怒りを下げる方法を考えよう 【対処方法】</b>		
どんな気持ち？（怒りに関して）	怒りに関係する感情を扱って行う	怒りの感情を自分や人の力を借りて、コントロールする方法について考える 自分の経験を想起することで、本時で学ぶ内容を日常に活かしていきたいと思うようにする
怒りの感情理解	「怒りの火山」をとりあげ、怒りが爆発した後はマイナスな気持ちになり、怒りの感情が大きくなる時に表れる身体的なサインを考える	自分が怒っているときに怒っていると自覚できるように、また他の人が怒っていることに気づけるようになる
怒りへの対処方法を知る	怒りを下げるための方法を考える	多くの対処方法が出るように、自分たちで対処できる集団をつくる
<b>第5時 問題を解決できるようになる 【対処方法】</b>		
どんな気持ち？	初回時より行っている内容を適宜簡略化して行う	お互いに対等な立場で、上手に問題を解決できるようになる 気持ちをほぐす
自分の体験とその時の感情の想起	人に注意してうまくいかなかった体験や、人から陰口・悩みを聴かされた体験などを想起する	自分の経験を想起することで、本時で学ぶ内容を日常に活かしていきたいと思うようにする
問題解決の方法 3つのパターン （一緒になって悪口、陰口を言う人を注意、一緒に解決方法を考える）	第3時で使用した陰口のシナリオを用いて問題解決方法3つのパターンのロールプレイを実施し、どのパターンが一番良いかを確認する	解決方法を一緒に考えることがよいということを確認する
<b>第6時 いじめはしないと宣言しよう 【まとめ】</b>		
1分間インタビュー	初回時と同様	これまで学習してきたことをふりかえり、自分は絶対にいじめをしないし許さないという決意をもたせる 気持ちをほぐす
いじめの定義の確認	具体的な行動でいじめかどうか判断できるように事例を用いて確認する	いじめの定義を確認する
いじめの対処方法の確認	いじめを止める人の人数を増やすといじめにくくなること、怒りを下げる方法、問題を解決する方法をもう一度ふりかえる	学習したスキルを実行してうまくいったことや他の人がしてくれてうれしかったことなどを取り上げて、学習後も意欲が持続するようにする

### 第 3 節 結果

#### いじめ加害経験による群分けと群間比較

第 5 章では加害者と思われる児童は、いじめ加害経験の尺度で直接いじめ加害が 15 点中 5 点以上の児童、または間接いじめ加害が 15 点中 3 点以上の児童であった。そこで、本研究でもこれにならい、いじめ加害群を抽出した。その結果、いじめ加害群が 34 名、非いじめ加害群が 113 名であった。加害非加害の群×時期を独立変数とする二要因の分散分析(混合計画)を行った(表 6-2)。

表 6-2 SIP 得点の平均値と標準偏差および群×時期の分散分析結果

	加害群(N=34)		非加害群(N=113)		F値				
	事前	事後	事前	事後	群	時期	群×時期		
1他者意識	3.10 (.94)	3.44 (.94)	3.83 (.73)	3.99 (.75)	21.34 **	13.93 **	1.70	n.s.	n.s.
2視点取得	3.06 (.81)	3.05 (.82)	3.82 (.73)	3.88 (.70)	37.05 **	0.20	n.s.	0.30	n.s.
3友人親和 動機	4.00 (.81)	3.96 (1.04)	4.45 (.62)	4.43 (.73)	11.84 **	0.25	n.s.	0.25	n.s.
4向社会的 スキル	2.90 (.68)	2.87 (.88)	3.52 (.77)	3.42 (.83)	17.06 **	1.13	n.s.	0.27	n.s.
5他者指向性	3.41 (.79)	3.35 (.85)	3.94 (.67)	3.95 (.72)	18.78 **	0.23	n.s.	0.54	n.s.

( ) は標準偏差      \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

その結果、どの Step においても交互作用は見られなかった。しかし、Step1 において、時期の効果が見られ ( $F(1,145)=13.93, p<.01$ )、事前の値よりも事後の値の方が有意に高かった。次に、Step1 から Step5 までの 5 つの APB を観測変数とし、先行する APB が後の APB 全てに影響を与えるとする第 5 章で確認されたモデルにおいて、事前と事後でパス解析を行った。その際、本研究はいじめ加害予防プログラムの効果があるか検討することを目的とするため、加害群についてのみ検証した。その結果、事前では Step1 の APB から Step2, Step3, Step4, Step5 の APB および間接いじめ加害へ影響が確認された(それぞれ  $\beta = .57, .64, .57, .47, .36, p<0.1$ )。また、Step4 から Step5 の APB へ影響が確認された ( $\beta = .33, p<.01$ ) (図 6-1)。事後では Step1 から Step2, Step3 の APB および間接いじめ加害へ影響が確認された(それぞれ  $\beta = .53, .60, -.37, p<.01$ )。次に、Step2 から Step3, Step4, Step5 の APB および間接いじめ加害へ影響が確認された(それぞれ  $\beta = .24, .61, .33, -.41, p<.01$ )。また Step3 から Step4, Step5 の APB へ影響が確認された(それぞれ  $\beta = .28, .27, p<.01$ )。さらに Step4 から Step5 の APB へ影響が確認された ( $\beta = .37, p<.01$ ) (図 6-2)。

#### 第 4 節 考察

仮説 1 について、分散分析の結果から、Step1 の APB である他者意識において事前の得点に比べ事後の得点が有意に高くなっていた。この結果は、一部仮説を支持する結果となった。このことは、他者意識に関しては本プログラムが加害群だけではなく非加害群にとっ

ても効果があること、つまり、本プログラムを学級全体で行うことの意義を示唆すると考えられる。また、他者意識は SIP モデルの起点に当たり、この他者意識の得点が向上することは、後続のすべての APB に肯定的な影響をもたらす。この Step 1 の APB の得点が 6 時間という短時間のプログラムでも加害群・非加害群ともに上昇したことは意義のあることと考える。

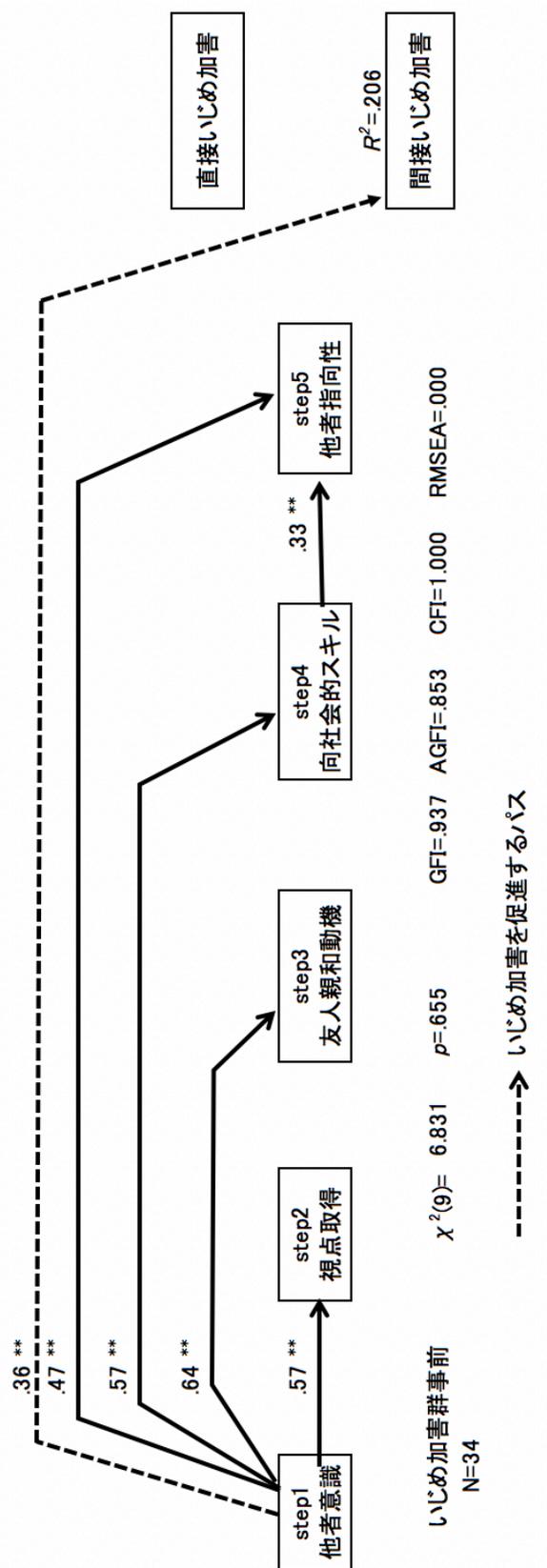


図 6-1 実践前の APB のパス解析結果

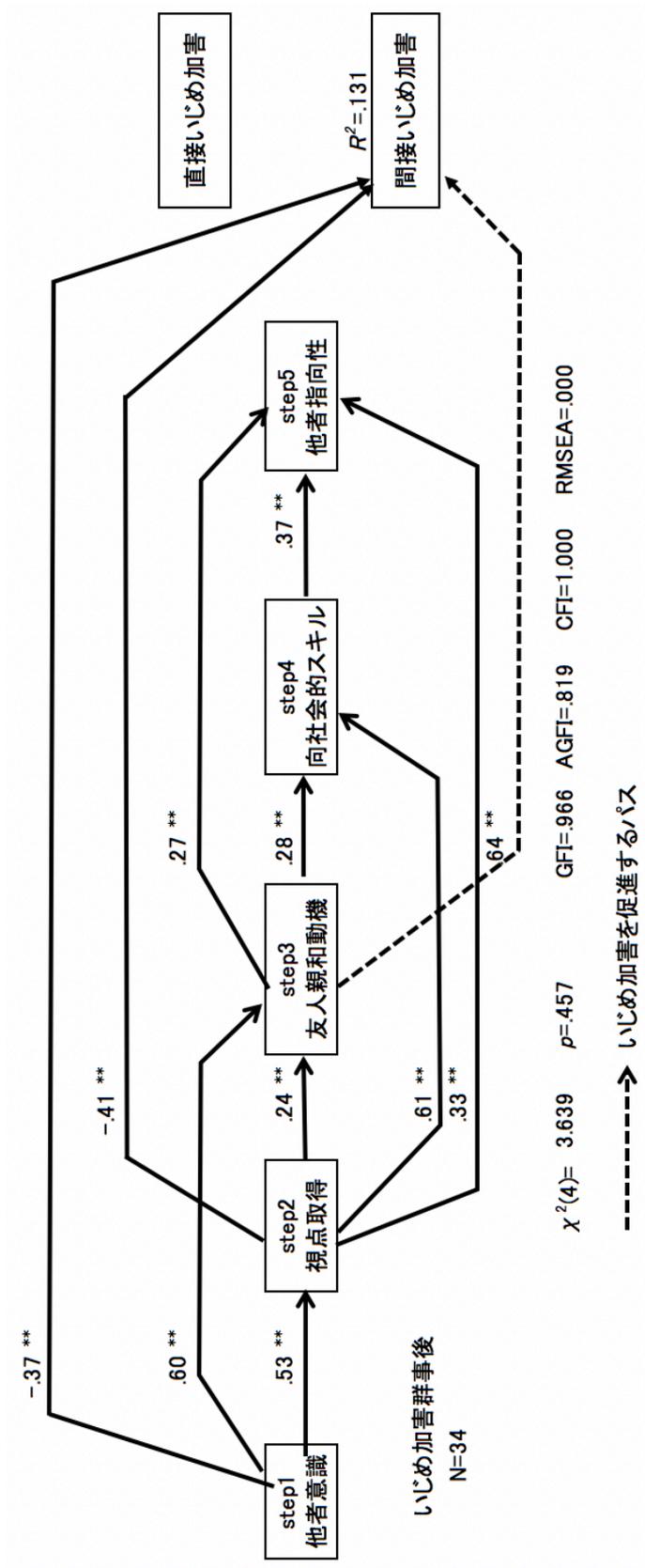


図 6-2 実践後の APB のパス解析結果

一方、その他の Step の APB に関して有意差が認められなかった点に関しては、今回のプログラムを実施しただけでは、各 Step の APB の能力が向上するには十分ではなかったことが示唆される。ただ、プログラム受講者のモニタリング能力の向上は、一方で自己評価が厳しくなることが予想されるため、自己評価だけに頼らない評価の仕方を検討する必要があるだろう。

仮説 2 について、加害群についてパス解析による事前事後の結果を比べてみると、事前では Step2 からその後の Step の APB へは何も有意な影響が見られなかったが、事後では Step2 からその後の全ての Step の APB と間接いじめへの影響が認められた。よって、仮説 2 は支持された。

Step2 から Step3, Step4, Step5 の APB および間接いじめ加害へ有意なパスが確認できたということは、他者の行動や状況の解釈が上手にできるようになった児童は(2 視点取得)、相手との関係性を上手に結ぼうと目標設定をして(3 友人親和動機)、よりよい方法案がないか検索し(4 向社会的スキル)、被害者や加害者がどうその方法案について感じるか情動的に共感でき(5 他者指向性)かつ、陰口や仲間外しなどの間接いじめはしないよう行動できるようになったことが示唆される。また、間接いじめ加害に対しては、Step2 同様 Step1 の APB からも抑制する負の影響が認められた。この結果は、Dodge & Newman(1981)が指摘していた、いじめ加害者がより少ない情報で相手の意図を判断したり(1 他者意識)、横田・橘(2006)が指摘していた、表情や発言内容を吟味しない(2 視点取得)児童が、それぞれできるようになることで間接いじめをしなくなったということが示唆される。つまり、周りを意識し気づく

ようになり（1 他者意識）、人の意図の解釈をするようになった（2 視点取得）児童は、間接いじめをしないようになったということを示唆する。

一方で、事前では有意ではなく確認されなかったが、事後では Step3 から間接いじめ加害へ正の影響、つまりいじめ加害を促進する影響が確認された。これは、他者との親和的な関係維持目標（3 友人親和動機）が高くなればなるほど間接いじめ加害をするということである。この結果は、三島・橋本(2016)が指摘していた仲間集団相互の排他性の強さと推察される。つまり、特定の友人とは親和的な関係維持目標が高まる一方で、その他の人へはいじめ加害をしてしまっていると推察される。この点は、横田・橘(2006)や中村(2011)が、いじめ加害者は他者との関係を維持しようという目標（3 友人親和動機）が低いと報告していることとも類似する。つまり、今回の結果は、いじめ加害者は自分が所属する仲間集団内に対してのみ関係維持目標が高く、他者を排他することでその目標を満たそうとしている段階であったと考えられる。そのため、今後のプログラムでは、より多くの人間関係において関係維持を高めるために、相互理解や協力体験などを取り入れることが重要と考えられる。

最後に、今回いじめ加害行動の予防を示唆する点として Step1 や Step2 の APB からいじめ加害への負の影響が確認できたが、今後は Step4 や Step5 の APB などからもいじめ加害へ負の影響がでるようになる必要がある。つまり、周りに意識を配ることができ、相手の意図がわかるといじめをしないというのは、児童自身で対応できる部分である。しかし、友人関係を重視して他の児童をいじめてしまったり、対処方法がうまく浮かばず結果いじめを止められない、ま

たは勝間・山崎(2008)が指摘しているように情動的な共感性や王・桜木(2016)が指摘しているネガティブな感情への同情や視点取得(5 他者指向性)が不十分なため、いじめをしてしまうというのは、児童自身が社会に出て他者と関わっていく中で必要な能力である。今後は、この Step3, Step4, Step5 の APB からもしじめ加害に負の影響が出るように、プログラムを改良していく必要がある。

また、今回改善が難しかった要因の一つとして、A 市教育委員会がプログラムの実践校として、いじめに課題のある学校である B 校を選んだことが挙げられる。つまり、課題が大きいことに比べてプログラムの実施時間が短かったと考えられる。第 5 章では、いじめ加害群は 10%であったが、本章の実践校は 23%であった。そのため、今回プログラムの効果を期待した SIP モデルのスキルがそもそも向上しにくかったことが考えられる。この点は、今後のプログラムでデータサンプリングを行う際の注意点としたい。

今後の展望として、プログラム実施時間が長くなることで効果が高まるか検証することや、トレーニングを日常に般化する効果的な方法について検討していくことが期待される。

最後に、本研究の限界性として、いじめ加害者を対象としているため、そのサンプル数の少なさが挙げられ、市や県単位の大規模な取組の中で調査分析することや、同様の研究群をまとめてメタ分析することが期待される。さらに、今後は自由記述のデータやインタビュー調査のデータなどの質的データを収集し、量的データの分析結果の妥当性を検討していくことが期待される。

## 第 7 章

### 総合的考察

## 第 1 節 いじめ加害者の認知のプロセスについて

先行研究の結果から、直接いじめ加害者は SIP モデルの Step1,2,3,4 におけるいじめ加害をしないための能力 (APB) が低いことが示唆されていた。今回の研究結果はこれを裏付けるものとなり、さらに Step5 の APB においても得点が低いことが明らかとなり、直接いじめ加害をする児童は APB において全般的に課題があることが明らかとなった。さらにプロセスに着目すると、直接いじめ加害へは、Step4 の APB が抑制する要因として働くことが示され、さらにその Step4 の APB へは Step1,2,3 の APB が影響を与えることが示唆された。しかし、いじめの加害者は、この中でも Step3 から Step4 の APB への影響が有意ではないことが確認された。これはつまり、相手と仲良くなりたいというような目標を設定 (3 友人親和動機) したとしても、直接いじめ加害者は上手にその方法案を考えられない (4 向社会的スキル) 状態であることが示唆される。このことから、直接いじめ加害を抑止するために、動機 (Step3) に基づいた向社会的スキル (Step4) を高めるような支援が重要であると考えられる。

一方、間接いじめ加害者は先行研究の結果から、SIP モデルの Step3,5 の APB において得点が低いことが示唆されていた。今回の研究結果では、Step2,4,5 の APB において得点が低く、一部先行研究を裏付ける結果となった。Step3 の APB において先行研究と異なる結果となった要因としては、今回尋ねた Step3 の APB の項目は友人親和動機づけという、対人関係目標に着目したためだと考えられる。つまり、間接いじめ加害者も、友人と仲良くしたいという動機

が強いということである。さらにプロセスに着目すると、間接いじめ加害へは、非いじめ加害群においてのみ Step5 の APB が抑制因子として働くことが示唆された。また、この Step5 の APB に対しては、非いじめ加害群では Step1,2,3,4 の APB から影響があるのに対し、いじめ加害群では Step2 の APB からの影響が確認されなかった。これらのことから、間接いじめ加害を抑制するためには、Step5 と間接いじめ加害行動との関連付け、および Step2 から Step5 の APB への影響を強める支援が重要と考えられる。例えば、誰かが自分の方を向いて笑っていた場合、その理由について色々な可能性や肯定的な可能性を考えられるようにし(2 視点取得)、もし悪意があると捉えてしまっても自分が取ろうとしている反応をしたら自分や相手、周りがよく思わないのではないか(5 他者指向性)、そもそもその反応案が間接いじめになっていないかを振り返る練習をする、などである。

## 第 2 節 いじめ加害者の認知のプロセスの可塑性について

国内のいじめ予防プログラムを SIP モデルの観点から概観して選んだプログラムでは、Step2 から Step3 の APB, Step3 から Step4 の APB, Step4 から Step5 の APB の影響が高まることが期待された。実際にプログラムを実施した結果、これらの全ての影響が認められた。さらに、間接いじめ加害については、プログラムの実施前では確認されなかった Step1 と Step2 の APB から抑制する影響が見られるようになった。このことから、APB に着目したことで、短期的なプログラムではあるが、いじめ加害をしないように認知のプロセ

スが変わったことが示唆された。

### 第3節 本研究の教育的意義

本研究の教育的な意義は3つ考えられる。まず1つ目は、予防的にいじめに取り組むための方策を示唆したことが挙げられる。本研究の結果から、直接いじめの加害者も間接いじめの加害者も今回捉えた5つの能力全てないしは一部が低いことが示された。これは逆に考えると、実態把握調査をして、その結果いじめ加害や被害の報告がなかったとしても、能力が低ければ今後いじめ加害をしてしまう可能性があるということである。そのため、いじめの実態把握調査などをする際に、今回の5つの能力も調査することで、どこに課題があるか、何を育むべきかが明確となり、能力を伸ばす取り組みをするなど、いじめ予防に務めることができると考えられる。

2つ目は、予防的に取り組む際の支援の方法として、1つの能力だけでなく、プロセスに着目することの重要性を示唆した点が挙げられる。単純にどこかの能力が低いと1つだけに着目するのではなく、いじめ加害に影響を与える能力、その能力に影響を与える能力、とプロセスを意識することで、効果的かつ段階的に能力育成をすることができる。例えば、直接いじめ加害へは社会的スキル能力が抑制要因として働き、さらにこの社会的スキル能力へは、他者意識、視点取得、友人親和動機的能力がそれぞれ影響すると考えられる。そのため、まずは、他者意識、視点取得、友人親和動機が高まるように支援し、それらが社会的スキル能力とそれぞれつながるように育成する。例えばSSTなどのスキルトレーニングを実施する際でも、

児童生徒の実態に合わせて、他者意識や視点取得ができるようになることで、友人親和動機が高まり、より望ましい社会的行動案を提示することでその行動案を学びやすくするように、それぞれの能力のつながりを意識した支援の重要性が示唆された。

3つ目は、いじめの問題に対して、いじめの有無だけでなく、その前段階の能力も踏まえて児童生徒を評価することで、問題志向ではなく解決志向になるということである。つまり、これまでのいじめの有無で評価していた状態から、影響を与える能力やプロセスはどうかと、アプローチする視点が明確になり、建設的に児童生徒を評価できるようになると考えられる。また、いじめ加害者への指導において、単に罰するのではなく、どこの能力やどこのプロセスに課題があるのかという視点で関わろうとする視点で向き合うことができるという点でも、いじめ加害者への指導がより建設的に解決指向的になれると考えられる。

#### 第4節 本研究の課題と展望

本研究の課題として、信頼性の課題と文献研究や実践研究では十分に明らかにできなかった課題が挙げられる。信頼性に関しては、既存の尺度を用いたことによる限界性がその要因の一つとして考えられる。この点は、APB間の影響をより正確に捉えるために、場面想定法などで尋ねることが望ましいが、そのためには今後信頼性のある尺度の開発が必要になる。また、サンプル数を増やすことによってデータの信頼性を高めることも今後の課題である。加害群のサンプル数が増えることで、より正確な影響関係が見えてくること

期待される。そのためには、サンプル数を十分確保するための大規模な調査や、加害群をあらかじめ教師評定などで抽出して行う方法が考えられる。

また、今回の文献研究・実践研究ではまだ明らかとされていない課題がいくつか浮き彫りとなった。まず、直接いじめ加害に負の影響を与える APB が確認されなかったことである。これは、今回着目した SIP モデルだけでは捉えられない概念なのかもしれないが、既存の理論、特に怒りや衝動との関連や規範意識などとの関連から理解を深めていく必要があると考えられる。また、本研究は SIP モデルの観点から APB の影響のプロセスに着目したが、プログラム前後での変化の要因については強く言及できていない。この点について、今回は量的なデータにとどまったが、今後は、質的なデータも収集し、いじめ加害者の SIP モデルから見た能力の変容過程にはどういった要因が影響するかを検討することも今後の課題として考えられる。さらに、いじめ防止プログラムを概観し、実際に効果検証もした結果から、実効性のあるいじめ防止プログラムが不十分であることが課題としてあげられる。この課題に対しては、いじめ防止プログラムを開発する際やその効果を検証する際に、今回用いた SIP モデルの観点や APB の観点などから、いじめ防止に影響を与える要因やプロセスを丁寧に見ていく必要がある。

## 引用文献

- 安藤美華代 (2013) 小学校全体で心理・行動上の問題を予防する  
実践研究 : サクセスフル・セルフ 2012(児童生徒版)を活用し  
た心理教育研究集録 154, 1-13.
- 荒木剛 (2005) いじめ被害体験者の青年期後期におけるレジリエ  
ンス(resilience)に寄与する要因について パーソナリティ研究,  
14(1), 54-68.
- Asarnow, J. C., & Callen, J. W. (1985) Social-cognitive processes.  
*Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- 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,  
105-115.
- Berkowitz, L. 1989 Frustration-Aggression Hypothesis:  
Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin*,  
106(1), 59-73.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994) A Review and Reformulation of  
Social Information-Processing Mechanisms in Children's  
Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 114 (1), 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K.(1995) Relational Aggression, Gender,  
and Social -Psychological Adjustment. *Child Development*, 66,  
710-722.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R.  
R. (1939). Frustration and aggression. New Haven, CT, US:  
Yale University Press.
- Dodge, K. A. (1980) Social Cognition and Children's Aggressive  
Behavior. *Child Development*, 51, 162-170.

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987) Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Special Issue: Integrating personality and social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-115.

Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982) Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. *Child Development*, 53, 620-635.

Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981) Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 375-379.

遠藤喜和・原田唯司 (2015) いじめ防止につながる学級づくりに向けた全校推進体制の構築 : ある公立中学校における実践から, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 23, 195-203.

藤枝静暁・新井邦二郎 (2009) 児童用親和動機尺度の開発 筑波大学発達臨床心理学研究, 20, 1-9.

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

Freud, A. 1936 The ego and the mechanisms of defense (黒丸正四郎・中野良平訳 (1982) アンナ・フロイト著作集 ; 第 2 巻 自我と防衛機制 岩崎学術出版社.)

八田順子 (2007) いじめ被害経験者の原因帰属及び対処法 愛知学院大学心身科学部紀要, 第 3 号, 89-94.

長谷川真里・堀内由樹子・鈴木佳苗・佐渡真紀子 (2009) 児童用多

- 次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 17(3), 307-310.
- Hirschi, T. 1969 Cause of Delinquency. University of California Press. (森田洋司・清水新二(監訳) 2010 非行の原因: 家庭・学校・社会へのつながりを求めて 文化書房博文社)
- 市川千秋 (1999) 小講演 15 アクション・リサーチとしてのいじめ解決プログラム: 肯定的メッセージ法の実践と効), 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 96.
- 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 SST を用いて 教育心理学学会第 50 回総会発表論文集, 647.
- 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 日本教育心理学会第 44 回総会発表論文集, 168.
- Karna, A., Voeten, M., Little, D. T., Poskiparta, E. Kaljonen, A. and Salmivalli, C. (2011) A Large-Scale Evaluation of KiVa Antibullying Program: Grade4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- 勝間理沙・山崎勝之 (2008) 児童における 3 タイプの攻撃性が共感に及ぼす影響 心理学研究, 79(4), 325-332.
- 菊池章夫 (1988) 思いやりを科学する 川島書店.
- 木村 敏久 (2018) いじめ・不登校問題解消に向けた「北九州子どもつながりプログラム」の効果的な実践 — 中学校区における小中一貫した指導を通して —, 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 8, 121-128.

小林昭文（2004） いじめをコミュニケーション能力向上のチャンスに 月刊学校教育相談, 18(12), 30-33.

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・トレーニングの実践(戸田有一, 渡辺弥生, 金綱知征, 星雄一郎, 小林朋子, 白井孝明 「日本」になじむ, いじめ予防プログラム(2): 生徒, 教師, 大学生, 研究者の連携(自主シンポジウム B4) 教育心理学会第 51 回総会発表論文集, 59.

Kohlberg, L. 1969 Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally, (永野 重史(監訳) 1987 道徳性の形成: 認知発達のアプローチ 新曜社)

国立教育政策研究所 2016 いじめ追跡調査 2013-2015 いじめ Q&A 文部科学省 国立教育政策研究所.p16

栗原慎二（2011） いじめ防止プログラム A市教員研修 配付資料 2011年4月.

栗原慎二（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

三島浩路・橋本秀美（2016）仲間集団に対する指向性や学級雰囲気といじめの関連—中学 1年生を対象とした調査の結果から— 中部大学現代教育学部紀要, 第 8号, 9-17.

文部科学省（2013） 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

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2013/10/18/1304156\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/10/18/1304156_01.pdf) (2016年2

月 20 日確認)

文部科学省 (2018) いじめの定義の変遷

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1302904\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1302904_001.pdf) (2018 年 3 月 15 日確認)

森田洋司・清永賢二 (1994) 新訂版 いじめ : 教室の病い 金子書房

中原千琴・相川充 (2006) "問題の外在化"を用いたいじめ防止プログラムの試み : 小学校低学年における授業を通して,東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 57, 71-81.

中村玲子・越川房子 (2014) 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討,教育心理学研究, 62(2), 129-142.

中村孝 (2011) 関係性攻撃における社会的情報処理過程の影響に関する研究—「目標の明確化」「反応の検索」過程を中心にして— 広島大学大学院教育学研究科 2011 年度修士論文

Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89(3), 459.

岡安孝弘・高山巖 (2000) 中学校におけるいじめ被害者及び加害者の心理的ストレス 教育心理学研究,48(4), 410-421.

岡安孝弘・高山巖 (2004) 中学校における啓発活動を中心としたいじめ防止プログラムの実践とその効果,カウンセリング研究, 37(2), 155-167.

- Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell (松井 賚夫・角山 剛・都築幸恵 訳 (1995) .いじめ——こうすれば防げるノルウェーにおける成功例 川島書店
- 王影・桜木惣吉 (2016) いじめ場面における傍観者の共感性といじめ関連行動との関係 愛知教育大学健康支援センター紀要, 15, 3-10.
- 大野晶子 (2008) いじめ加害者達の社会的スキルといじめ継続期間の関連 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, 14, 149-161.
- 大野俊和 (1996) 被害者への否定的評価に関する実験的研究—「いじめ」の被害者を中心として— 実験社会心理学研究, 36(2), 230-239.
- Rabiner, D. L., Lenhart, L., & Lochman, J. E. (1990) Automatic versus reflective social problem solving in relation to children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 26(6), 1010-1016.
- 坂井明子・山崎勝之 (2004a) 小学生における3タイプの攻撃性が攻撃反応の評価および結果予期に及ぼす影響 教育心理学研究, 52(3), 298-309.
- 坂井明子・山崎勝之 (2004b) 小学生用 P-R 攻撃性質問紙の作成と信頼性,妥当性の検討.心理学研究, 75(3), 254-261.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996) Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group.

*Aggressive Behaviour*, 22(1), 1-15.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011) Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.

沢崎達夫 (2003) いじめから派生する問題 (真仁田昭・小玉正博・沢崎達夫編著 いじめ (子どもをとりまく問題と教育⑥) 開隆堂出版 pp.41

Stepansky, P. E. (1977). A history of aggression in Freud. *Psychological Issues*, 10(3), 201.

砂川真澄(編)・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」 富山房インターナショナル

Sutton J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999) Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.

鈴木有美・木野和代 (2008) 多次元共感性尺度(MES)の作成:自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて 教育心理学研究, 56(4), 487-497.

田原俊司 (2001) 「いじめ」における被害者・加害者・傍観者・仲裁者の各役割の流動性 神田外語大学紀要, 13, 367-381.

竹川郁雄 (2006) いじめ現象の再検討—日常社会規範と集団の視点— 法律文化社

玉木健弘・山崎勝之 (2004) 中学生の攻撃性 社会的情報処理過程

ならびにストレス反応の関連性 学校保健研究, 46(3), 242-253.

富永良喜・本間知巳・山本奨・定池祐季・森本晋也・淀澤勝治・大谷哲弘 (2015) いじめと災害ストレスへの心の健康教育と道徳教育と防災教育の包括的教育プログラムの作成と検証,「理論と実践の融合」に関する共同研究活動成果報告書 平成 26・27 年度 .1-14.

辻平治郎 (1993) 自己意識と他者意識 北大路書房

矢部武 (1997) アメリカ発いじめ解決プログラム 実業之日本社

横田香織里・橘良治 (2006) 中学生における攻撃動機の個人差と社会的情報処理 岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学, 54(2), 117-125.

## 謝辞

本論文の作成にあたり、本当に多くの方々にご協力・ご支援いただきました。心よりお礼申し上げます。

まず、貴重な時間を割いて質問紙調査に協力いただいた小学校の児童の皆さん、先生方に心よりお礼申し上げます。また、この調査の実現にご尽力いただいた、中林浩子先生には、ご多忙の中、教育現場の視点から大変貴重なご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

広島大学の先生方からは、折々に貴重なご指摘とご教示、そして温かい言葉をいただきました。改めてお礼申し上げます。特に、学習開発学講座の先生方には、長い間温かく見守っていただきました。林孝教授には、研究テーマや取組を認めていただき、地域の学校現場へ講師するという大変貴重な機会をいただきました。また、本論文作成に際しても、本質を突いたご助言をいただき、また、日々接する中での温かさに、管理職や学校長としてのモデルを学ばせていただきました。心より感謝申し上げます。井上弥教授、児玉真樹子教授には、副指導教官として、本論文の作成のために、多くのご指摘・ご助言をいただきました。統計的な内容はもちろん、論構成のような根本の部分も含め丁寧に温かくご教示いただきました。直接お話を伺う度に、不安を払拭していただくことができ、お二人に副指導教官をしていただけたことに大変感謝致します。ご心配をかける歩みではありましたが、前進することができました。心より感謝申し上げます。また、講座事務の門前文恵さん、竹ノ中亜由美さんには、本論文の作成を含め、大学院生活に必要な情報面、心理面でご支援いただきました。長い間、本当にご心配をおかけしました。いつも温かく見守っていただき、支えていただき、ありがとうございます。

そして、大学院在学中では多くの先輩、同級生、後輩のみなさんに恵まれました。大学院生として初めて来た広島にて、充実した生活が過ごせたのはみなさんのおかげです。特に、同研究室の先輩である山崎茜さん、長江綾子さんには、公私ともにお世話になりました。これからも一緒に現場を支えられる実践家・研究者として高め合っていきたいです。

また、長い時間をかけてしまったのは、仕事をしながらの研究活動であった

ことも大いにありますが、その仕事先では、多くの無理を受け入れ研究のために時間を割かせていただきました。竹内美樹さんには共に学校運営のためにご尽力いただき、幾度となく無理を言う中、嫌な顔を一切せず、快く応援していただきました。ありがとうございました。森島聡さん、太田貴大さん、木戸歩実さん、松永和樹さん、韓金航さんには、仕事を任せるだけでなく、公私を共にし、一生支え合っていける仲間として、かけがえのない経験を多くさせていただきました。ありがとうございました。

本論文の作成にあたり、最も深く、長くお世話になったのは、指導教官として常に支えて頂いた栗原慎二先生です。広島に来るきっかけをいただき、そこから研究者として、実践家として、目指すべきモデルを常に示して下さいました。研究的な支援だけでなく、私の苦手な部分や困り感にも理解した上で機会と居場所を作っていただき、精神的にも非常に支えていただきました。本当に長い間、お世話になりました。心配をかけてしまいましたが、ここまで育てていただき本当にありがとうございます。先生から頂いた支援を、社会に返せるように努力して参ります。

最後に、長い間地元の東京を離れて研究生生活をさせてくれた両親に感謝します。そして、妻の彩加には、研究に理解を示してもらい、とても支えてもらいました。ここまで妻と息子陽太郎の笑顔に支えられた分、これからはその笑顔を増やせるように、そして社会にそのような笑顔が増やせるように、これまで以上の責任感を持って頑張る参ります。

2019年1月7日  
C503 院生研究室にて