

非侵害的關係改善群に見られる被サポート感とスキル，および所属学級全体のスキルの変化

中村 孝・枝廣和憲・杉本奈月¹・栗原慎二

(2012年10月2日受理)

The Changes in Feeling of Being Supported, Skills, and Skills in Their Classes
of Victimized Relationship-Improved Group

Takashi Nakamura, Kazunori Edahiro, Natsuki Sugimoto and Shinji Kurihara

Abstract: The Purpose of the present study was to examine which scale appears the difference between those who victimized-Relationship improved and those who not, in aspect of teachers' support, friends' support, and pro-social mood in the class. Participants in this study, 1165 Elementary pupils and Junior High School Students completed ASSESS; Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres.

The present results suggest that teachers' support and friends' support Improved Victimized Relationship, in Elementary school. Further study must be needed to scale more specific skills in a class. Also, this article is focusing on the factor of Improving Victimized Relationship, but in the future, another level of study in aspect of Preventative and Developmental and its way to evaluation must be considered.

Key words: victimized relationship/support/bullying/classroom/skill/

キーワード：非侵害的關係 / サポート / いじめ / 学級 / スキル /

問題と目的

いじめはそれ自体が児童生徒にとって深刻な影響を与えるが、不登校・自殺・仕返しとしてのいじめ・暴力・精神疾患・人間不信や自信喪失などの関連が示唆されており（真二田・小玉・沢崎，2003），深刻な問題である。また，いじめは解消したとしても，被害者には長期にわたって影響を及ぼすことが示されている（Olweus, 1992；坂西，1995；荒木，2005）。

いじめ研究の第一人者である森田・清水は，いじめ集団の構造には，被害者・加害者・観衆・傍観者の4種類の人がいるという，いじめの4層構造を指摘している（森田・清水，1996）。

文部科学省（2006）は，いじめに関する取り組みの

ポイントとして，「実効性ある指導体制の確立」や「適切な教育指導」「いじめの早期発見・早期対応」「いじめを受けた児童生徒へのケアと弾力的な対応」「家庭・地域社会との連携」を学校における取組として挙げている。このように，加害者でもなく，被害者でもない，教師という外部からのたくさんのサポートの重要性を示唆している。

一方本間（2003）は，いじめ加害者がいじめを停止した理由を記した自由記述文を分析した結果，外部からの影響よりも，自らの認知や感情の変化がいじめ停止の理由だとする傾向を指摘している。これは，いじめ加害者の共感性や道徳性，向社会的の発達を促すことの重要性を示唆している。

また，学校適応感を構成する因子を検討した栗原・井上（2011）によると，「無視やいじわるなど，拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度」を表す非

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

侵害的関係という因子が、学校適応感を構成する1つの要素である。そして、この非侵害的関係と相関が認められるものには学習的適応と友人サポートがあげられている。この友人サポートとの相関は、先の文部科学省が教師からのサポートを重視し、本間が、加害者の変化を重要視するのに対し、先ほどの森田で言うところの、傍観者にアプローチすることの重要性がうかがえる。

以上のように、教師や友人という外部からのサポートの重要性や、加害者自身の変化を重要視する動きはあるものの、被害の軽減要因という観点から、これらを同時に扱った研究はない。

そこで本研究では、被害を経験した児童生徒の中から、被害感が減少した群と、未だに被害を感じている群において、教師からの支援、友人からの支援、同じ学級の向社会的のどこに違いがみられるのかを検討することを目的とする。また、いじめ予防教育の意義を高めるために、非侵害的関係が高いことで学業が成り立つことも検討していく。

方 法

1. 対象者

対象者は、2010年度の5月と12月に調査に協力したA県公立小学校・中学校の児童生徒のうち、欠損値がない小学生4366名。先行研究（山田・米沢, 2011）の平均値と標準偏差をもとに、学年ごとに平均値の ± 1 SDとその間をそれぞれ低群・中群・高群として、5月の非侵害的関係得点が低い児童生徒の776名（18%）、中学生3450名のうち、5月の非侵害的関係得点が低い児童生徒の389名（11%）、以上、両学校種から5月の非侵害的関係得点の低い1165名を、本研究の最終的な分析対象とした。

学年別、性別による人数はTable 1、Table 2に示した通りである。

Table 1 小学生の性別・学年別人数

学年	3年生	4年生	5年生	6年生	計
女子	137	100	80	56	373
男子	129	113	79	79	400
不明	2	1	0	0	3
	268	214	159	135	776

Table 2 中学生の性別・学年別人数

学年	1年生	2年生	3年生	計
女子	62	69	68	199
男子	67	61	62	190
	129	130	130	389

2. 調査手続き

本研究の調査は、2010年5月、12月に行った。主に担任教諭がクラスごとに一斉に実施した。回答は無記名各自記式で、回収は守秘義務に厳守して行った。

3. 質問紙

質問紙は以下の項目を尋ねた。なお、実際の調査ではさらに多くの項目を尋ねているが、ここで記すのは検討対象項目に限っている。

学校適応感尺度 対象者の学校適応感を測定するため、山田・米沢（2011）の「学校適応感尺度（ASSESS: Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres）」を用いた。この尺度は、青木・石井・井上・沖林・栗原・神山・林・山内（2008）をもとに内容的妥当性を再検討・修正したものであり、信頼性・妥当性ともに十分に検討されている。

この尺度は6因子30項目から構成されている。6因子とは、生活満足感、教師サポート、友人サポート、非侵害的関係、向社会的スキル、学習的適応の6つである。

まず、本研究ではこの学校適応感尺度における、非侵害的関係因子を独立変数として用いるため、5月と12月の得点をもとに、低低群、低中群、低高群（以降、改善群とする）に群分けし、群間で従属変数に差があるかを検討する。従属変数としては、教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、学習的適応を用い、さらに同じクラスの生徒の平均得点（以下、学級）教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、学習的適応の値も従属変数として分析に用いる。

以上の従属変数のうち、栗原・井上（2011）で相関関係が述べられていることから、教師サポート、友人サポート、向社会的スキルは非侵害的関係を抑制する先行要因として考え、学習的適応は、非侵害的関係の結果として考える（Figure 1）。

仮説1 改善群が低低群に比べて教師サポート、友人サポートが高い

仮説2 改善群が低低群に比べて学級向社会的スキルが高い

仮説3 改善群が低低群に比べて学習的適応が高い

結果

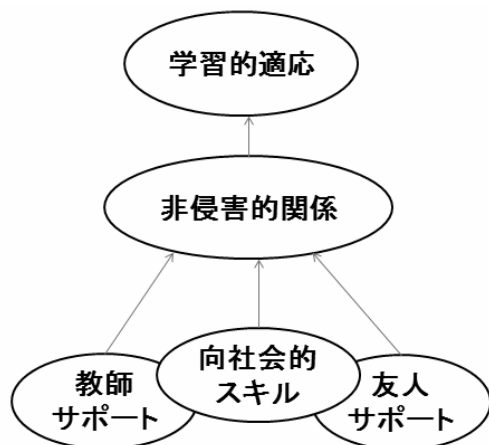


Figure 1 変数の関連イメージ図

1. 学校別にみた各非侵害的關係群の人数

先行研究をもとに，5月と12月の段階の非侵害的關係得点をそれぞれ低・中・高に分類し，その組み合わせの人数は学校別に Table 3 に示した通りであった。

Table 3 学校種別にみた各非侵害的關係群の人数

	5月	12月	小学校	中学校
低低群(低群⇒低群)			375	201
低中群(低群⇒中群)			372	182
改善群(低群⇒高群)			29	6

Table 4 学校種別の被サポート感，スキル，および所属学級全体のスキルの基本統計量

	群	小学校				中学校				
		5月		12月		5月		12月		
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
教師サポート	低低	3.95	.87	3.95	.97	低低	3.41	1.00	3.55	.92
	低中	3.95	.92	3.86	.94	低中	3.50	.91	3.59	.89
	改善	4.14	.95	4.37	.77	改善	4.27	.94	4.37	.54
友人サポート	低低	3.64	1.13	3.75	1.00	低低	3.31	1.05	3.42	1.00
	低中	3.88	.97	3.94	.86	低中	3.63	.91	3.71	.83
	改善	4.20	.83	4.46	.76	改善	3.17	1.05	3.97	1.08
向社会的スキル	低低	3.84	.86	3.89	.79	低低	3.51	.90	3.54	.86
	低中	3.90	.80	3.76	.82	低中	3.56	.84	3.58	.74
	改善	4.01	.96	4.10	.91	改善	4.07	.53	3.90	.65
学習的適応	低低	3.16	.98	3.07	.98	低低	2.69	.93	2.53	.82
	低中	3.19	.93	3.40	.92	低中	2.73	.89	2.73	.78
	改善	3.29	.87	3.88	.78	改善	2.70	1.31	2.20	1.05
学級教師サポート	低低	3.97	.35	3.99	.37	低低	3.62	.35	3.67	.34
	低中	4.01	.37	3.99	.39	低中	3.57	.34	3.62	.34
	改善	3.98	.44	4.04	.43	改善	3.63	.28	3.67	.20
学級友人サポート	低低	4.00	.31	4.05	.28	低低	3.85	.24	3.87	.24
	低中	4.05	.28	4.09	.30	低中	3.85	.21	3.87	.24
	改善	4.00	.35	4.11	.38	改善	3.85	.27	3.90	.24
学級向社会的スキル	低低	3.82	.32	3.82	.26	低低	3.61	.26	3.65	.25
	低中	3.89	.29	3.85	.28	低中	3.62	.26	3.63	.24
	改善	3.88	.35	3.87	.33	改善	3.68	.11	3.69	.19
学級学習的適応	低低	3.54	.29	3.51	.31	低低	2.96	.25	2.86	.22
	低中	3.56	.30	3.57	.33	低中	2.97	.24	2.87	.20
	改善	3.59	.28	3.66	.28	改善	3.03	.28	3.03	.24

Table 5 学校種別の被サポート感, スキル, および所属学級全体のスキルの変容

	小学校				中学校			
	群	M	SD	群の主効果	群	M	SD	群の主効果
教師サポート	低低	3.95	.04	$F=3.91$	低低	3.58	.05	$F=62$
	低中	3.87	.04	$p<.05$	低中	3.57	.05	<i>n.s.</i>
	改善	4.25	.14	低中<改善	改善	3.90	.29	
友人サポート	低低	3.81	.04	$F=4.57$	低低	3.51	.05	$F=3.07$
	低中	3.89	.04	$p<.05$	低中	3.60	.05	$p<.05$
	改善	4.26	.15	低低, 低中<改善	改善	4.15	.27	低低<改善 [†]
向社会的スキル	低低	3.91	.03	$F=7.22$	低低	3.56	.04	$F=02$
	低中	3.75	.03	$p<.01$	低中	3.57	.04	<i>n.s.</i>
	改善	4.02	.12	低低>低中	改善	3.55	.23	
学習的適応	低低	3.08	.04	$F=23.4$	低低	2.55	.04	$F=5.64$
	低中	3.39	.04	$p<.01$	低中	2.71	.04	$p<.01$
	改善	3.77	.14	低低<低中<改善	改善	2.21	.23	低低<低中
学級教師サポート	低低	4.00	.01	$F=1.32$	低低	3.65	.01	$F=21$
	低中	3.98	.01	<i>n.s.</i>	低中	3.64	.02	<i>n.s.</i>
	改善	4.04	.05		改善	3.64	.08	
学級友人サポート	低低	4.07	.01	$F=1.28$	低低	3.87	.01	$F=09$
	低中	4.07	.01	<i>n.s.</i>	低中	3.87	.01	<i>n.s.</i>
	改善	4.13	.04		改善	3.90	.06	
学級向社会的スキル	低低	3.84	.01	$F=69$	低低	3.65	.01	$F=1.04$
	低中	3.83	.01	<i>n.s.</i>	低中	3.63	.01	<i>n.s.</i>
	改善	3.86	.04		改善	3.65	.06	
学級学習的適応	低低	3.52	.01	$F=5.46$	低低	2.86	.01	$F=2.62$
	低中	3.56	.01	$p<.01$	低中	2.87	.01	<i>n.s.</i>
	改善	3.63	.05	低低<低中, 改善	改善	3.00	.06	

[†] $p < .10$

2. 各被サポート感と向社会的スキル, および所属学級全体の向社会的スキルの変化

まず, 5月と12月における各得点の基礎統計量を学校種別に示した (Table 4)。

次に, 12月の各得点を従属変数, 群を独立変数, 5月の各得点を共変数とする共分散分析を, 学校種別に行った (Table 5)。

分析の結果, 小学校において教師サポートの合計得点に関して, 群の主効果が有意であった ($p<.05$)。下位検定の結果, 改善群は低中群に比べ, 5月の教師サポートの値を統制しても, 12月の教師サポートの値が高いことが示唆された。

また, 小学校において友人サポートの合計得点に関して, 群の主効果が有意であった ($p<.05$)。下位検定の結果, 改善群は他の群と比べ, 5月の教師サポートの値を統制しても, 12月の教師サポートの値が高いことが示唆された。

さらに, 小学校において向社会的スキルの合計得点

に関して, 群の主効果が有意であった ($p<.01$)。下位検定の結果, 低低群は低中群と比べ, 5月の向社会的スキルの値を統制しても, 12月の向社会的スキルの値が高いことが示唆された。

学習的適応の合計得点に関しては, 小学校・中学校ともに群の主効果が有意であった ($p<.01, p<.01$)。下位検定の結果, 小学校では改善群が低中群と比べ, 低中群が低低群に比べ, 5月の学習的適応の値を統制しても, 12月の学習的適応の値が高いことが示唆された。中学生では, 低中群が低低群と比べ, 5月の学習的適応の値を統制しても, 12月の学習的適応の値が高いことが示唆された。

さらに, 学級の学習的適応の合計得点に関して, 小学校においてのみ, 群の主効果が有意であった ($p<.01$)。下位検定の結果, 改善群・低中群が低低群と比べ, 5月の学級の学習的適応の値を統制しても, 12月の学級の学習的適応の値が高いことが示唆された。

また, 学級平均の友人サポート得点, 学級平均の向社会的スキルの得点が, 小学校・中学校ともに, 統計

的な差がみとめられなかった。

考 察

「2つの被サポート感と向社会的スキル」「学級の2つの被サポート感とスキル」「学習的適応」の3つに分けて考察をまとめる。

1. 2つの被サポート感と向社会的スキルに関して

まず、教師サポートが、小学校の改善群では高いことが示唆された一方で、中学校では統計的に有意な差は認められなかった。このことから、教師のサポートが、いじめ対応において特に小学校で有効であるが、中学校ではそれほど効果的でないことが示唆された。この背景としては、学年が上がるにつれて、いじめの複雑化が進むことが考えられる。

同様に、友人サポートに関しても、小学校においてのみ改善群がその他の群よりも高い値が認められた。この二つを踏まえると、中学校でのいじめに対しては、被害者への教師や友人からの直接支援があまり効果をもたないことが示唆される。

これら2つのサポートは「担任の先生は私のことをわかってきている」「担任の先生はわたしのいいところを認めてくれている」や、「悩みを話せる友達がいる」「元気がないとき、友だちはすぐ気づいて、声をかけてくれる」というように、ストレスを緩和してはくれるが、いじめという問題の根本的な解決には至らないかもしれない。Table 3に示したように、中学校では非侵害的關係が改善する児童生徒が少ないことから、いじめの被害者が固定しがちで、なおかつ解消が難しいのかもしれない。この点は、これまでいじめの役割が流動的に変わるという田原（2001）などの指摘と異なる内容であり、それが対象学年によるのか、時代によりいじめの形態が変わってきたことによるのか、今後検討を深めていく必要があるだろう。

また、向社会的スキルにおいては、低中群に比べ、低低群の値が統計的に高いことが示唆されている。これは、想定していない結果であった。ここで捉えている向社会的スキルとは「あいさつはみんなにしている」「落ち込んでいる友だちがいたら、その人を元気づける自信がある」などの項目から構成されている。今回の結果は、いじめが緩和してもまだ萎縮し、警戒してしまっていることが現れたのかもしれない。この点は、Olweus（1992）や坂西（1995）、荒木（2005）が指摘しているように、いじめ被害者への影響はいじめ解消後も続くという点とも関連があるかもしれない。

2. 学級の2つ被サポート感とスキルに関して

仮説に反して、今回の分析結果からは、非侵害的關係の改善と学級内での被サポート感やスキルの関係が見られなかった。この原因として、学級に必要なスキルは、より具体的に支援する技能であったり、感情理解能力など高度なものなのかもしれない。これは、前述の本間（2003）がいじめ加害者の加害行為停止理由として指摘していることであり、大多数いる傍観者を救済者にするということにもつながるだろう。共感性や道徳教育としてのVLF（渡辺，2001）、感情と情動の学習など（小泉・山田，2011）など、学級を対象とした予防・開発的な教育が実践の場で進められてきているが、これらを捉える指標を用い、今後さらに学級のスキルについて検討していく必要があるだろう。また実践に関しては、内容だけでなく、学びのプロセスを重要視するならば、ピアサポートプログラム（森川，2002）や協同学習（ジョンソン・ジョンソン・ホルベック，2010）など、実際に関わり合う中で技能を学ぶことも重要であろう。

3. 学習的適応に関して

最後に、学習的適応においては、中学校の改善群は人数が少なかったためか偶然低い値ではあるが、小学校・中学校ともに非侵害的關係が改善するにつれ、学習的適応も高いことが示されている。これはさらに、小学校における学級平均の学習的適応においても、同様の結果であり、仮説は支持された。

これらの結果は、非侵害的關係が改善され、クラスからいじめが少なくなると、児童生徒も教師も勉学に集中することができたからだと考えられる。言い換えれば、いじめにおびえる必要のない、安心・安全な学級でないと、学力は身に着かないと考えられ、学力の前提としても非侵害的關係を向上することは重要だと言える。

まとめと課題

本研究の目的は、いじめの被害を感じている児童生徒の中から、被害感が減少した群と、未だに被害を感じている群において違いがみられるものが、教師からの支援か、友人からの支援か、または同じ学級の向社会的性なのかということを検討することであった。

教師からの支援や友人からの支援は、小学校で効果がみられることが示唆されたが、中学校では統計的に有意な差は認められなかった。また、同じ学級の向社会的性についても統計的に有意な差は認められず、今後、より具体的なスキルに特化した質問紙の利用が望

まれた。

また、今回はいじめの被害があった児童生徒の回復の要因に着目した。さらに今後は、いじめがそもそも起きないような、予防・開発的な取り組みについても、その効果検証の在り方も含め、検討していく必要がある。

【謝 辞】

本研究にあたり、ご協力・ご尽力いただきましたA県公立小学校の児童の皆様、先生方に心より御礼申し上げます。また、執筆・分析にあたり、ご助言・ご指導いただきました、山口大学教育学部沖林洋平先生、広島大学大学院教育学研究科米沢崇先生、福岡教育大学山田洋平先生に深く感謝いたします。

【引用文献】

青木多寿子・石井真治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥・林孝・山内規嗣 2008 児童・生徒用包括的適応感尺度の作成のための基礎的研究, 広島大学共同研究プロジェクト報告書, 6, 213-225.
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, 54-68.
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.
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 (4), 390-400.
ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T., ホルベック, E.J. 2010 学習の輪 学び合いの協同教育入門 二弊社.

小泉令三・山田洋平 2011 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方—小学校編 (子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S), ミネルヴァ書房.
栗原慎二・井上弥編 2011 アセスの使い方・活かし方 CD-ROM 付き! 自分のパソコンで結果がすぐわかる, ほんの森出版.
真仁田昭・小玉正博・沢崎達夫 2003 子どもをとりまく問題と教育 第6巻 いじめ, 開隆堂出版, 41-45.
文部科学省 2006 学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイント
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/002.htm (2012年9月28日確認)
森川澄男 2002 ピア・サポートとは (理論編) 中野武房・日野宜千・森川澄男 (編著) 学校でのピア・サポートのすべて—理論・実践例・運営・トレーニング, ほんの森出版.
森田洋司・清水賢二 1996 新訂版 いじめ 教室の病 金子書房.
Olweus, D. 1992 Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (Pp.315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
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.
渡辺弥生編 2001 VLFによる思いやり育成プログラム 図書文化社.
山田洋平・米沢崇 (2011) 6領域学校適応感尺度 (ASSESS) の開発, ピア・サポート研究 (8), 1-10.