

平成 20 年度 修士論文

中学生を対象としたいじめ予防に関する
臨床心理学的アプローチ

弘前大学大学院教育学研究科
学校教育専攻学校教育専修臨床心理学分野

塚本 琢也

目次

目次	2
第1章 問題と目的	4
第1節 いじめの定義	4
第2節 いじめ構造の多層性と第三者の存在	12
第3節 いじめの予防—社会臨床心理学の観点・コミュニティ心理学における予防	13
第4節 仲裁・支援行動の生起過程とそれに関連のある要因	15
第5節 本研究の目的	20
第2章 いじめ場面における第三者の思考・情動・行動についての質問紙調査	21
第1節 目的	21
第2節 方法	21
第3節 結果	23
第4節 考察	43
第3章 いじめ予防プログラムの作成	48
第1節 目的	48
第2節 レヴィンの集団決定	48
第3節 共感性	50
第4節 STORIES	51
第5節 実施方法の検討	52
第6節 KJ法を応用したプログラムの検討	60
第4章 いじめ予防実施前の質問紙調査の検討	65
第1節 実施前質問紙調査	65
第2節 予防プログラム実施前質問紙調査の検討	68
第3節 予防プログラムの特徴	72
第5章 いじめ予防の実施と検討 1—Aクラスで実施したいじめ予防の検討	76
第1節 目的	76
第2節 方法	76
第3節 結果	76
第4節 考察	80
第6章 いじめ予防の実施と検討 2—B, C, D, Eクラスで実施したいじめ予防の検討	84

第1節	ふり返り用紙から得られたカテゴリーと各クラス間の差異の検討	84
第2節	Bクラスで実施したいじめ予防の検討	91
第3節	Cクラスで実施したいじめ予防の検討	100
第4節	Dクラスで実施したいじめ予防の検討	107
第5節	Eクラスで実施したいじめ予防の検討	113
第6節	全クラスを通しての考察	120
第7章	総合考察—いじめ予防研究の展望	124
文献		126

第1章 問題と目的

第1節 いじめの定義

いじめについて論じるにあたり、いじめの定義について整理する必要がある。まず、既存のいじめの定義について整理しようと思う。

(1) 文部科学省

文部科学省は1994年以前はいじめを「自分よりも弱いものに対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。」（『青少年白書』, 1989）と定義して「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」（以下「問題行動調査」と示す）を行っていたが、1995年からは「自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻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。なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。」（『青少年白書』, 1995）と定義を改めている。1995年に文部科学省が定義を改めた大きな点は、「学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの」という学校側からの客観的視点から、「個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと」という被害者の主観的視点を重視したものである。また、「起こった場所は学校の内外を問わない」と付け加えられている。

さらに、文部科学省は「問題行動調査」において、平成11年度から17年度まで、「いじめ」を主たる原因とする自殺の件数が0件としていたが、現行の調査方法では、いじめや自殺の実態を適切に把握できていないのではないかという指摘を受け、その7年間について「児童生徒の自殺に『いじめ』の関わりが指摘されている事例の調査」を実施した結果、「いじめ」が自殺の主たる原因であるかどうかにかかわらず、14件の「いじめ」があったことが明らかになった（この旨を19年1月に公表；『文部科学白書』, 2008）。この結果や専門家等の意見を踏まえて、平成18年度の問題行動調査では、自殺した児童生徒の状況を適切に把握できるよう調査方法を見直し、それと同時に、いじめについても、より正確な実態把握ができるよう、いじめの定義や調査対象・項目等について見直しを行っている。文部科学省は2006年からいじめの定義を「本調査において、個々の行為が『いじめ』に該当するか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。『いじめ』とは、『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。』とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」と見直している。このような文部科学省の指導を受け、学校がいじめを認知するに当たっては、アンケート調査や個別面談の実施など、児童生徒から直接状況を聞く機会を設けるように徹底を図っている（『文部科学白書』, 2008）。2006年からは、それ以前はいじめの定義と比較して、調査において被害者の主観をより重視しており、また、2006年以前に使用されていたいじめの定義の中から、「自分より

弱い者に対して一方的に」という「力のアンバランス」と「身体的・心理的な攻撃を継続的に加え」という「反復継続性」の要素を排除し、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から」という被害者と加害者の間に「一定の関係性」があることが規定されている。

表 1-1 文部科学省のいじめ定義の変遷

	定 義	要 素
平成 5 年度(1995 年)以前 (『青少年白書(平成元年版)』, 1989)	自分よりも弱いものに対して一方的に	①力のアンバランス
	身体的・心理的な攻撃を継続的に加え	②反復継続性
	相手が深刻な苦痛を感じているものであつて	③被害者が苦痛を感じている
	学校としてその事実(関係児童生徒, いじめの内容等)を確認しているもの	④学校側で確認している
平成 6 年度(1995 年)～ 平成 17 年度(2005 年) (『青少年白書(平成 7 年度版)』, 1995)	自分より弱い者に対して一方的に	①力のアンバランス
	身体的・心理的な攻撃を継続的に加え	②反復継続性
	相手が深刻な苦痛を感じているもの	③被害者が苦痛を感じている
	なお, 起こった場所は学校の内外を問わない。	⑤学校の内外は問わない
	なお, 個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく, いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと	※被害者の主観の重視(③の強調)
平成 18 年度(2006 年)以降 (『文部科学白書(平成 19 年度版)』, 2008)	個々の行為が『いじめ』に該当するか否かの判断は, 表面的・形式的に行うことなく, いじめられた児童生徒の立場に立つて行うものとする	※被害者の主観の重視(③の強調)
	当該児童生徒が, 一定の人間関係のある者から	⑥一定の関係性
	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	③被害者が苦痛を感じている
	なお, 起こった場所は学校の内外を問わない	⑤学校の内外は問わない

文部科学省のいじめの定義については表 1-1 に示す。表中の要素に付した番号は、定義の変遷を把握しやすくするため、通し番号で表記している。また、以下で森田・清永(1986)と警察庁(1986)の定義について紹介し、それらの定義について表 1-2, 1-3 に示すが、

文部科学省（1989；1995；2008）、森田・清永（1986）、警察庁（1986）の各定義が含む要素の差異や特徴を明確にするために、表 1-1 と同様に定義の要素について通し番号で示す。

（2）森田・清永（1986）の定義

森田・清永（1986）は、いじめとはいじめられる側の被害感情による、いわば被害者の主観的世界に基礎を持つ現象であるとし、被害者の主観の重要性を指摘しながらも、外から判断したり調査などで実証的に明らかにしようとするれば、被害者の主観を調査するだけでは不十分であるとし、認知主体である被害者だけでなく、行為主体である加害者側の動機を組みこんでいじめを規定している。また、そうすることによって加害者はいじめてやろうと思って行動しているが、被害者側がそれをいじめだと認知していない場合もいじめ現象に含めて考えることができると述べている（森田・清永，1986）。

そして森田・清永（1986）はいじめの領域を以下の図 1-1 を示し、いじめの領域について、「いじめられる側が苦痛を与えられたという被害感情をいづく行為の集合と、いじめる側が意識的であれ、集合的であれ、相手に苦痛をあたえる行為の集合との和集合である」と述べている。両者の描く円は重なりあいながらもそれぞれにずれている部分があり、ずれている部分の一方には、被害感情を生むような「遊び」や「ふざけ」が入り、もう一方には、クラブの「しごき」や集団的制裁が入る。重なり合う部分がいじめの直接の当事者間にはいじめとしてともに認識されている部分であるが、互いにずれている部分に当事者間の錯誤が見られる（森田・清永，1986）。そして森田・清永（1986）は、「いじめとは、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、他方にたいして精神的・身体的苦痛をあたえることである」と定義している（表 1-2）。

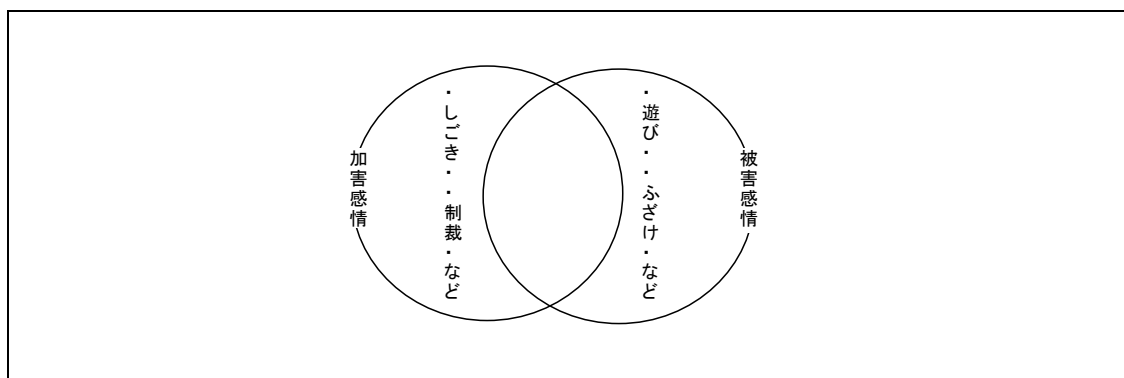


図 1-1 いじめの領域（森田・清永，1986）

森田・清永（1986）が「同一集団内」に限定したのは、街頭での暴行や恐喝、窃盗、嫌がらせなどと区別するためであり、これは、文部科学省のいじめ定義における「一定の人間関係のある者から」という規定と同様、一定以上の関係性について規定したものであると考えられる。また、森田・清永（1986）はいじめが加害者側の社会的優位性、身体的優

位性、数のうえでの優位性などにもとづいて行われる行為であることを明確にするために「優位に立つ一方が」というように「力のアンバランス」についても規定している。森田・清永（1986）のいじめの定義の特徴は「加害者の動機」を組み込んだことにあると言える。

表 1-2 森田・清永（1986）の定義

	定 義	要 素
森田・清永（1986）	同一集団内の相互作用過程において、	⑥一定以上の関係性
	優位にたつ一方が、	①力のアンバランス
	意識的に、あるいは集会的に、	⑦加害者側の動機
	他方にたいして精神的・身体的苦痛をあたえること	③被害者が苦痛を感じている

（3）警察庁の定義

警察庁では、青少年のいじめを「単独または複数の特定人に対し、身体に対する物理的攻撃又は言動による脅し、いやがらせ、無視などの心理的圧迫を反復継続して加えることにより、苦痛を与えること（ただし、番長グループや暴走族同士による対立抗争事案を除く）をいう」と定義している（『警察白書』，1986；表 1-3 に示す）。警察庁（1986）の定義の大きな特徴は、「単独または複数の特定人に対し」という「被害者の特定性」について規定している点にある。また、警察庁（1986）の定義において、「ただし、番長グループや暴走族同士による対立抗争事案を除く」というように、いじめに「対立抗争事案は含まない」という制限が付け加えられている。

表 1-3 警察庁の定義

	定 義	要 素
警察庁（1986）	単独または複数の特定人に対し、	⑧被害者の特定性
	身体に対する物理的攻撃又は言動による脅し、いやがらせ、無視などの心理的圧迫を	③被害者が苦痛を感じているもの
	反復継続して加えることにより、苦痛を与えること	②反復継続性
	（ただし、番長グループや暴走族同士による対立抗争事案を除く）	⑨対立抗争事案は含まない

（4）本研究におけるいじめの定義

文部科学省（1989；1995；2008）、森田・清永（1986）、警察庁（1986）の定義の相違点についてまとめたものを表 1-4 に示す。各定義が含む要素の該当箇所には「○」を、さらに強調されている該当箇所には「◎」をつけている。

表 1-4 各定義の相違点

	①力のアンバランス	②継続性	③被害者が苦痛を感じている	④学校側で確認している	⑤学校の内外は問わない	⑥一定以上の関係性	⑦加害者側の動機	⑧被害者の特定性	⑨対立抗争事案は含まない
文部省 (1989)	○	○	○	○					
文部省 (1995)	○	○	◎		○				
文部科学省 (2008)			◎		○	○			
森田・清永 (1986)	○		○				○		
警察庁 (1986)		○	○					○	○
本研究におけるいじめの定義	○	○	○		○	○	○	○	

これらの定義を概観すると、どの定義においても「③被害者が苦痛を感じている」が含まれていることに気付く。いじめの認知主体は被害者であり、森田・清永 (1986) は、いじめとは被害者の主観的世界に基礎をもつ現象であることを指摘しており、それは明らかであろう。

河野 (2007) は、現代哲学において、行為はその結果に言及することなしには定義されないと主張されていることを指摘し、「行為がどのような行為であるかは、それが生じさせる外的な環境や対象の変化によって定まる」と述べている。また、河野 (2007) は、「ある人間によってある人間 (ないし生命) に対して為される行為」が道徳判断の対象となり、「ある行為が善いことか悪いことかは、その行為の行為者ではなく、その行為によって影響を受ける人 (たち) への効果によって測られるべきである」とも述べている。河野 (2007) は、本人のためになること一般を「利益」、その反対を「不利益」としており、つまり、行為の道徳的性質は、その行為を受ける側にとっての利益・不利益として定まる。いじめとは、ある人間 (加害者) がある人間 (被害者) に対して為される行為であるため、道徳判断の対象となり、その行為 (いじめ) がどのような行為であるかは、その行為によって影響を受ける人、つまり被害者への効果によって測られる。いじめ場面における「不利益」とは、被害者が抱く被害感情であり、被害者に被害感情を与えた行為はいじめとなりうる (“なりうる” としたのは、被害者の被害感情がいじめの定義の必要条件であるが、十分条件ではないからである)。

いじめが通り魔などの一過性のものとは異なるのは、文部科学省 (1989 ; 1995) や警察庁 (1986) が定義に組み込んでいる「反復継続性」という特徴を持つからであると考えら

れる。芹沢（2007）は、いじめの反復性について論じるにはいじめが生じる場所について論じる必要があることを指摘し、「反復継続という暴力のあり方は、反復継続という場のあり方と対応しているのである」と述べている。森田・清永（1986）は、「いじめとは本質的には逃げ場のないところで行うからこそいじめになるという性質を持っている」と述べ、いじめを一般化させる直接的要因の一つに「いじめ空間の閉塞性」があることを指摘し、それについて「物理的閉塞性」と「社会的閉塞性」の二つに分類し、さらに「社会的閉塞性」については「自分を取りまく制度へコミットすることによってできる檻」、「集団圧力あるいは規範への同調行動のなかから作られてくる檻」、「人間関係による囲い込み」の三つに分類している。芹沢（2007）が述べる反復継続という場のあり方とは、森田・清永（1986）の述べる閉塞性から生じるものと考えられる。つまり、閉塞性の影響を受け、それによって反復継続という場のあり方が生まれる。そのため、「②反復継続性」は、閉塞性から生まれる反復継続という場のあり方を前提として、いじめの定義に組み込むべきであると考えられる。

「なくなる『いじめ』を考える」（教育科学研究会，2008）の中で、2007年に開かれた第46回教育科学研究会全国大会の「『いじめ』と子どもの世界」大分科会での報告内容が紹介されてある。その中の一人、当時高校2年生で「いじめから友達をまもる会」の山内（2008）は次のような報告をしている。以下に示すものは、山内（2008）の報告を一部中略しながら抜粋したものである。

その日はいつもよりひどいいじめをされて、もう放課後には心はカチカチ、体までポコポコにされたように疲れきっていました。（中略）...そしてとうとう意を決して、友だちの一人に打ち明けました。「私、もう死にたい」と。友だちははじめ、驚いたような顔をしたと思います。私は涙が止まらなくなって、まともに目を合わせられませんでした。なんでわざわざ友達に言ったのか、それは止めてほしかったからだと思います。でも、死ぬことは本気で考えていました。（中略）...私の話を聞いた友だちから、次の日に手紙をもらいました。そこにはこうありました。「みんな、麻衣（報告者の名前）のことが大好きだよ。だから麻衣は絶対に自殺なんてしないでね」。もちろん、みんなが私のことを好きなんてことは、ありえません。それでも嬉しかったです.....ただ最後の文を除けば。先ほども言ったとおり、やはり止めてほしい気持ちがありました。でも一方では「死ぬな」と言われたことで、生と死の選択肢を奪われたようで息苦しくもなりました。なかなか理解しがたい感覚かもしれません。

いじめとは山内（2008）が言うところの「なかなか理解しがたい感覚」を与えるところに特徴があると考えられる。この事例において友人が山内に対して言った言葉は山内を心配して言ったことであろうが、結果として山内はそれによって息苦しさを感じている。ここでいう自殺とは、『『学校へ行く』以外の選択の一つ』であり、それは閉塞性を破る手段といえる。重要なのは「死にたい」という思い、つまり「学校に通う」意外の選択肢を獲得することで「檻破り」（森田・清永（1986）は閉塞性に檻という言葉をあてており、その檻を破るという意味でこの言葉をあてた）したいという思いがあることを相手に受け取ってもらうことなのである。そのため、親や教師から「学校を休む」、「転校する」という選

損を与えることはこの閉塞性を破ることに重要なことと言えよう。話が横道にそれたが、いじめはこのように閉塞された中で起き、これがいじめの「反復継続性」に関連する一つの要因であり、これがいじめが一過性の加害行動とは異なる点である。

また、被害者と加害者の間には、反復継続という場のあり方を共有している点において、「⑥一定の関係性」があると言える。そのため、「⑥一定の関係性」の要素はいじめの定義に組み込む必要があるだろう。

既述したように、いじめとは反復継続して行われる加害行動であるが、それは不特定多数の人間にランダムに行われるものではなく、被害者が特定されているからこそ反復継続するのである。そのため、「⑧被害者の特定性」はいじめの反復継続性に関連する要因の一つであり、いじめの定義に含まれるべき要素の一つである。また、「⑧被害者の特定性」には、加害者の意図が含まれていることも注目すべき点である。

更に、「①力のアンバランス」はいじめが反道徳的な行為であることを示すのに重要な要素であると考えられる。河野（2007）は、「なぜ人を殺してはいけないのか」という問いを取り上げ、『なぜ“あなた”を殺してはいけないのか』とか、『なぜ“あの人”を殺してはいけないのか』とかいった質問ならば、殺人の対象となる本人がすぐに『生きていたいから』とか、『むしろ私があなたに殺されなければならない理由は何か』と返答するであろう」と述べている。つまり、「殺人の停止を求める訴えかけは対象（相手）のほうからやってくる。殺人の禁止は、相手からの呼びかけである」と述べている。したがって、私たちが正しい道徳的判断をするためには、その行為によって影響を受けた者からの聴取が不可欠であり、そのような人（たち）をコミュニケーションする社会の一員として認め、その人に発言することを許し、他の人たちが当人の声を聴き、その立場に共感的に配慮する必要がある（河野，2007）。河野（2007）は奴隷制や人種差別、民族の虐殺などはある人びとをコミュニケーションから排除することからはじまっているとし、道徳的配慮の境界はコミュニケーションの境界であるとしている。行為者の道徳的配慮に欠けた不可逆的なコミュニケーションは、社会的地位や肉体的な力のアンバランスから生じているため、この要素はいじめ定義に含まれるべきだろう。また、この不可逆的なコミュニケーションという観点から考えると、暴走族などがお互いの言い分をぶつけ合ったり、主張を通すために殴り合ったりすることはそれに該当しないため、「⑨対立抗争事案は含まない」とは妥当なことである。そのため、これは不可逆的なコミュニケーションが行われる前提としての「力のアンバランス」に含めてよいものと考えられる。また、被害者と加害者の間に「①力のアンバランス」があることが、いじめの反復継続性にも関係していると考えられる。被害者の反撃によってそれが簡単に阻止されるような状態であれば、いじめを反復継続して行うことは難しいだろう。そのため、いじめの「②反復継続性」は「①力のアンバランス」も前提に持つと言える。

森田・清永（1986）は、いじめが加害者側の社会的優位性、身体的優位性、数のうえで優位性に基づいて行われる行為であることを明確化するため、「優位にたつ一方が」と規

定し、対教師暴力、家庭内暴力における子から両親や祖父母への暴力と区別している。だが、例え社会的に劣位にあっても、優位の者を数のうえでの優位性によっていじめることがあると考えられる。例えば教師いじめである。教師は生徒よりも社会的に優位にあるが、数のうえで優位にある生徒にいじめられることがある。そのため、何を以て優位とするかは、各いじめによって異なると考えられる。

森田・清永（1986）は客観性を保持するために「⑦加害者側の動機」をいじめの定義に組み込んでいる。森田・清永（1986）が述べるように、被害者側がいじめだと認知していなくとも、加害者がいじめてやろうと思って行動していることもあり、それはいじめとなりうる可能性を多分に含んでおり、反道徳的な行為であるため、問題視する必要があるだろう。だが、いじめの本質は被害者の被害感情にあり、加害者の意図は被害者の被害感情と関連があるが、いじめの本質とは無関係であると考えられる。ここで重要なのは、「なぜいじめが問題となるのか」ということである。その理由は、①被害者が被害感を感じている、②加害者が意図的に人を傷つけている、の二点にある。この二点はどちらか一方でも満たしていれば問題として取り扱うことになるだろう。被害者が被害感を感じてはいないが、加害者側から意図的に傷つけようという意図が見られたときに「被害者はなんとも思っていないから OK」という風に見過ごしたり、被害者が被害感を感じている場合に「気のせいだよ」で済ませたり、無視したりしないはずである。その点において、森田・清永（1986）が示したいじめの領域（図 1-1）は、問題視するべきいじめの領域を的確に示したものであると言える。また、既述したように、被害者の特定性には加害者の意図が関連しており、その点においても、加害者側の意図を考慮する必要はあろう。いじめが反復継続性を持ち、それが偶然でない限りそこには加害者の意図がある。

森田・清永（1986）が、客観的な視点からいじめについて判断したり調査しようとするものの困難について指摘しているように、第三者が全てのいじめを把握することは困難であろう。平成 18 年度のいじめの認知件数は小学校 60,897 件、中学校 51,310 件、高等学校 12,307 件、特殊教育諸学校 384 件、計 124,898 件となっている。これは平成 17 年度の計 20,143 件を 10 万件上回る数である（『文部科学白書（平成 19 年度）』, 2008）。平成 18 年度からは、公立学校に加えて国・私立学校も調査の対象にしているため、上記の件数を単純に比較することはできない。だが、平成 20 年 11 月 20 日に報告されたいじめの認知学校数・認知件数によると、いじめの認知件数は計 101,127 件であり、そのうち公立校は計 97,400 件である（公立小学校 48,526 件、公立中学校 42,122 件、公立高等学校 6,418 件）。平成 19 年度公立校におけるいじめ認知件数だけを比較してもいじめの件数は飛躍的に増加しているのは明らかである。文部科学省が定義を改めた結果、いじめの件数が飛躍的に増大したことを考えると、実際には表面化していないいじめは多く、いじめの当事者（被害者と加害者）以外の者がいじめの現状を客観的に把握することが困難であるため、被害者の主観によるいじめの把握が重要であり、「④学校側で確認している」ものだけをいじめとするのでは不十分である。また、いじめは学校の中でだけで起きるものではないし、例えば塾において

他校の生徒にいじめられている場合もあることを考慮すると、「⑤学校の内外は問わない」ということについては、付記する必要がある。

上記の点を踏まえて本研究では、いじめを「いじめられる側が苦痛を与えられたという被害感情をいだく行為の集合と、いじめる側が意識的であれ、集合的であれ、相手に苦痛をあたえる行為の集合との和集合であり、その行為は反復継続して行われる。また、いじめる側はいじめられる側よりも、社会的、身体的、数のうえで優位にあり、いじめられる側は特定されている。いじめが起きる場所は学校の内外を問わない」と定義する。

第2節 いじめ構造の多層性と第三者の存在

森田・清永（1986）は、いじめっ子（加害者）、いじめられっ子（被害者）、観衆（いじめをはやしたておもしろがって見ている子供たち）、傍観者（見てみぬふりをしている子供たち）の四層構造が密接にからまりあった学級集団全体のあり方のなかでいじめが起きているとした。つまり、いじめとは被害者と加害者の間だけに生じるものではなく、実際のいじめ場面には第三者が存在し、それが被害者・加害者に影響を与えている。つまり、第三者の行動によって加害者の被害者に対する攻撃が促進、または抑制されたり、被害者の孤独感の増大などに影響を与える。だが、それと同時に第三者自身もまた、被害者・加害者から影響を受けている。例えば、被害者が友人である場合とそうでない場合や、加害者が少数の場合と多数の場合では傍観や仲裁行動の生起頻度は異なることが予想される。これら三者間に相互作用があるため、いじめの介入を行うにあたって、被害者・加害者・第三者のいずれかに焦点を絞っていじめを把握するのではなく、三者が複雑に絡まり合った状態としてとらえるべきであると考えられる。

また、井上・戸田・中松（1986）はいじめが起こったときの自分の立場によって、被害者（いじめられた）、加害者（中心になっていじめた・いじめに加わった）、被加害者（いじめられたりいじめたり）、観衆（おもしろがって見ている）、同情者（とめたいと思いつつも見ている）、制止者（とめた）、通報者（先生に知らせた）、傍観者（何もしなかった・なんとなく見ている）、いじめ非認知群（いじめがあったことを知らなかった）に分類している。

井上・戸田・中松（1986）が、内的過程を強調するのは、これら第三者の行動や葛藤が内的過程によって生じていると考えるためである。第三者の行動や葛藤を予測したり、第三者へのケアを行う場合にも、第三者の行動とともに内的過程も併せて配慮する必要があると考える。しかしながら、井上・戸田・中松（1986）の内的過程を取り入れた第三者の分類でさえも、第三者に生じる葛藤の多様性を十分に反映したものとは言い難い。この点については、いじめ場面における第三者の傍観・仲裁行動と関連のある要因が明らかになった上で述べるのが適切であると思われるため、現段階では新たな第三者の分類の必要性を指摘するに留める。本研究では、いじめ場面における被害者と加害者との両方に該当しない者について、一括して第三者として扱う。それは、いじめ発生前及び、発生して初期

の段階を想定していじめの予防を考えるときに、そのような段階ではまだ傍観者や観衆のような役割は固定したものではないと考えるためである。

第3節 いじめの予防—社会臨床心理学の観点・コミュニティ心理学における予防

いじめが起きた場合には被害者へのケア、加害者への支援は重要なことである（渡辺，2002；村上，2008）が、実際のいじめ場面では、第三者もいじめ場面に居合わせたことによって様々な葛藤を感じ、苦しんでいるものと考えられる。例えば「被害者を助けたい」と「加害者に何をされるかわからない恐怖」との葛藤である。それ以外にも「先生に報告したほうがよさそう」と「チクリと言われたくない」との葛藤なども考えられる。このような葛藤は、第三者に「被害者を助けられなかった」「友人を見捨ててしまった」「自分は無力だ」などの罪悪感や敗北感、無力感を与えることもあろう。このように、いじめ場面では被害者・加害者という当事者のみならず、第三者も傷つき、苦しんでいることが考えられるため、いじめが生じた場合に、被害者のケアや加害者への支援だけではなく、葛藤により悩み、苦しんでいる第三者のケアも重要である。そして、その葛藤の内容が第三者各人で様ではないことにも注意が必要であろう。また、いじめは重層構造の中で行われるため、それを踏まえて支援することが望まれる（渡辺，2002）。

だが、いじめへの介入については、個人へのケアだけでは不十分である。システム論の考え方を参考にすると、個人は、社会システムの下位システムとして成立しており、個人の認知や感情の心理システムは、行動を媒介として社会と相互の関連し合うことで成立しているのであり（下山，2002）、また、いじめが一種の加害行動である点において、社会システムとの関連を無視して介入することはできない。下山（2002）は「教育、司法・矯正、福祉、産業、医療・保健、開業といった諸領域において社会に開かれた活動を発展させていくことが、日本の臨床心理学の目下の課題である」と述べ、「このような課題に対しては、治療構造によって『心』を社会から切り離し、そのなかで『心』の深層を扱うといった、日本の臨床心理学が採用してきた従来の方法では対応できない」と指摘し、「“治療”ではなく、心理“援助”ということを考えるならば、多様な活動の拡がりが見えてくる」と述べている。

心理援助の一つの形態として「予防」がある。予防はコミュニティ心理学における中心テーマの一つでもあり、高齢者の自殺、虐待やドメスティックバイオレンス、いじめや不登校、引きこもり、バーンアウト（燃え尽き）、さらには交通事故など、我々の生活の多様な場面で大きな意味を持つテーマでもある（植村，2007）。ダフフィ&ワン（Duffy & Wong：植村，1996）は、その著書の中で治療は介入プロセスには遅すぎるとし、「治療よりはむしろ予防」という理念を強調している。村上（2008）も、「『予防に勝る治療なし』という言葉は『いじめ』対応についてもよくあてはまる」と述べ、「事後に有効な対応をして、『いじめ』を解決したとしても、いじめられた（いじめた）事実は残り、『いじめ』被害者（加害者）のいじめられた（いじめた）こころの傷が完全に解消されることはないからである」

と述べている。本研究では、これに第三者の「被害者を助けられなかった（加害者を止められなかった）こころの傷」も予防の対象と考えている。

我が国のいじめへの対応は、標語・ポスター・パンフレットなどによるものが多く、その主流は、アフターケア的な援助にとどまっているという指摘（松尾、2002）がなされている。一方、アメリカでは予防的教育に焦点をあてるようになってきている（亀口、2002）。とも言われており、カナダで開発された STORIES（Teglasi & Rothman, 2000）など、教育場面での行動・認知・感情を育てるプログラムも積極的に開発されてきている。このように、いじめ予防について、海外での積極的取り組みがある一方で、我が国の対応は消極的なものにとどまっており、実践的ないじめ予防プログラム（以下、「予防プログラム」と記す）の開発が急務と考える。これは本研究の目的の一つである。

いじめ予防のポイントには、「いじめが発生しないようにすること」と「いじめが発生した場合、深刻化する前に解決されるようにする」の二点があると考えられる。森田・清永（1986）はいじめを一般化させる直接的要因として、①「いじめっ子の増加」、②「いじめられる側の被害感の増大」、③「いじめへの否定的反作用の欠如」、④「いじめ空間の閉塞性」の4点を挙げている。「いじめが発生しないようにすること」とは、言い換えれば、いじめ行為が起きないようにすることであり、加害行動の抑制と言える。これは森田・清永（1986）が挙げたいじめを一般化させる直接的要因の①「いじめっ子の増加」に対応するものである。だが、厳密には、「いじめっ子の増加」ではなく「いじめ行為の増加」とするのが適切であると考えられる。なぜなら、これは被害者の認知と独立しているからである。加害者となるかならないかは被害者の認知によるが、ある行為がいじめを意図したものか、していないものかは被害者の認知から独立しており、それは行為主体によるものだからである。また、「いじめが発生した場合、深刻化する前に解決されるようにする」という点については、いじめが起きた場合の第三者による仲裁行動を促進することである。仲裁行動の促進は森田・清永（1986）が挙げた③「いじめへの否定的反作用の欠如」に対応するものである。②「いじめられる側の被害感の増大」については、この要因を過度に強調することは被害者に責任を転嫁することにもなり（森田・清永、1986）、また、被害者の被害感よりも、加害者や、それを巻き巻く第三者による、いじめの予防を検討するべきであると考える。また、④「いじめ空間の閉塞性」については、教師や親から「学校を休む」、「転校する」等の「学校へ行く」以外の選択肢を提示することが効果的であると考えられる。そこで本研究では、①を自分自身の中でいじめ衝動を抑制する「内的ブレーキ」として、③を他者のいじめ行為を止める「外的ブレーキ」として、予防を検討する。

「いじめが発生しないようにすること」とは、加害行動の抑制である。これは個人の内的な過程に大きく依拠している。だが、いじめは認知主体が被害者であるため、加害者側にいじめの意図がなくとも被害者にいじめとして認知されることもある。また、加害者自身ではいじめ衝動を抑えきれずに行動化してしまうことも考えられる。そのような場合には、深刻化する前に解決されるようにすることが重要となり、これは、第三者の仲裁とい

う外的な力に依るものである。また、いじめの発生の抑制とは直接関係ないが、支援行動が生起されるようになれば、たとえ仲裁が不可能であっても、被害者が感じる孤独感を軽減することは可能であろう。

第4節 仲裁・支援行動の生起過程とそれに関連のある要因

いじめ場面において、第三者が行動を選択し、実行するまでには、いくつかの内的な過程があると考えられる。そして、行動が実行（もしくは何もしない）されるまでの過程の中で様々な要因の影響を受け、葛藤が生じる。そのため、第三者の行動を選択し、実行するまでの内的過程をモデル化することができれば、第三者の葛藤や、それに影響を与えている要因の把握を助け、第三者へのケアに役立つと考えられる。相川（1989）は援助行動（helping behavior）を、「解決が不可能、または困難な問題に直面している他者や他の集団に、問題解決のための利益を与えようという意図のもとに遂行される行動」と定義し、従来から提示されているいくつかの援助の生起過程研究から共通点を抽出し、援助者の内的過程をフローチャート形式で図示している。仲裁行動は「いじめ場面において、被害者を助けるための行動」という点で援助行動の一つと考えることができるため、援助行動の生起過程のモデルを参考にすることは「仲裁行動生起モデル」を作成するにあたって有効であろう。

また、相川（1989）は「援助に関わるコストと利益を組み合わせることにより、個人が行う援助の意思決定を予測することができる」と述べ、ピアアビンらの緊急事態における行動の予測を参考に、援助のコストと利益による意思決定の予測の表も作成している。しかし、このモデルでは、それぞれの変数が与える影響を考慮してはいるものの、具体的にどのように援助の生起に影響があるのかが示されていない。先にも述べたようにいじめ場面では様々な要因が複雑に絡み合っているため、それらを考慮することなくこのモデルをそのまま仲裁行動の生起過程に当てはめることは適切でないと思われる。

相川（1989）の作成した、フローチャート形式による援助の生起過程を参考に、いじめ場面における第三者の仲裁行動生起過程をフローチャート形式で示したもの（以下、仲裁行動生起モデルと記す）を図1-2に、相川（1989）が作成した援助のコストと利益による意思決定の予測の表を参考にして作成した、仲裁コストと利益による意志決定の予測の表を表1-5に示す。以下では仲裁行動生起モデルを紹介しながら、第三者に生じる葛藤とそれに関係している要因について検討する。

①遭遇の段階

まず、仲裁行動はいじめ場面に遭遇することから始まる。そこでいじめに気付く、正確には「何かやってる」ことに気付いた場合には、それがいじめかどうかの判断がなされる。相川（1989）が作成したフローチャートにはいじめが起きていることに気づかないという選択肢が盛り込まれていないが、これを盛り込むことは重要なことだろう。なぜなら、いじめ場面においては第三者がいじめに気づいていないがために何もしない場合にも、被害者にはいじめの承認と認知されることもあるのである。

②仲裁必要性の判断の段階

そこで、第三者は「これはいじめなのか」を、より具体的に言うと、「被害者はどのように思っているのか」を考えることを通して状況の把握がなされる。相川（1989）は、「援助の生起は、個人がある状況に遭遇することに始まり、ある状況に遭遇した個人は、その状況の解釈を行う」、また、「この解釈の過程は、援助の要請が直接あった場合や緊急事態のように、状況が明瞭であれば必要ない」と述べている。そのため、ここでは、いじめの手法や、普段の当事者同士の関係性が重要となるだろう。例えば、暴力でも、囲んでボコボコに殴るのと、プロレスの技をかけているのとでは、第三者の判断の仕方は異なるだろう。前者はリンチ、後者はプロレスごっこのように見えやすいはずである。また、普段から仲がよい者同士であれば遊びと、普段関係が希薄な者同士であればいじめと判断しやすいだろう。だが、現代のいじめは仲の良い者同士の間で行われることもあるため、一概にそうとは言い切れない。

③情動喚起の段階

相川（1989）によれば、「援助が必要な状況だという解釈が成立すれば、何らかの情動が個人内に喚起される」、そして、「適度な強さで喚起された情動は、援助行動を動機づける」が、「緊急事態で喚起される情動は、驚きや怒りのように、共感よりも強い生理的覚醒を伴い、それが強すぎる場合には、援助行動の抑制要因となりうる」と述べている。

④援助責任の判断の段階

適度な情動が喚起された場合、次に行うことは、援助の責任についての判断である。相川（1989）は、援助の責任についての判断の手掛かりになるのは、「被援助者の援助の必要性が生じた原因に関する帰属である」と述べている。援助の必要性が生じた原因とは、言い換えるなら、いじめが生じた原因となるだろう。よってここでは、いじめが生じた原因の追及が行われるものと考えられる。また、相川（1989）は、「一般に援助の必要性を外的原因に帰属するときの方が、内的原因に帰属するときよりも、援助者は援助の責任を感じる」と述べている。相川（1989）が述べている内的原因とは、被援助者に原因が帰属されるものであり、それに対して外的原因とは被援助者以外のものに原因が帰属されるものである。つまり、「被害者にいじめの原因がある」か、もしくは「加害者にいじめの原因がある」かについての判断である。つまり、「被害者にいじめの原因がある」と判断した第三者と、「加害者にいじめの原因がある」と判断した第三者では、後者の方が仲裁の責任を感じやすいのである。

⑤コストと利益の査定の段階

仲裁の責任があると判断した第三者は、仲裁することによって生じるコストと利益の査定を行う。相川（1989）は、「この査定には、援助をすると仮定して行われる援助コストと援助利益の大きさに関するものと、援助しないと仮定して行われる非援助コストと非援助利益の大きさに関するものがある」と述べている。援助コストとは、援助をするために支払われなければならない犠牲や損失のことであり、援助利益とは、援助することによ

って得る肯定的結果である。他方、非援助コストとは、援助をしないであることがもたらす犠牲や損失のことであり、非援助利益とは、援助しないことで得る肯定的結果である。これをいじめ場面での第三者の場合に当てはめると以下の A~D のようになると考えられる。また、ここでは援助として仲裁を想定しているため、「仲裁コスト」、「仲裁利益」、「非仲裁コスト」、「非仲裁利益」とする。

A : 「仲裁コストが仲裁利益より小さく且つ、非仲裁コストが非仲裁利益より大きい」という場合にはその場で仲裁を行う。

B : 「仲裁コストが仲裁利益より大きく且つ、非仲裁コストが非仲裁利益より小さい」という場合には、見て見ぬふりや、その場を立ち去るなどの行動がとられやすいだろう。

C : 「仲裁コストが仲裁利益より大きく且つ、非仲裁コストが非仲裁利益より大きい」状態とは仲裁コストと非仲裁コストの間で葛藤が起きている状態である。その場合には、仲裁を行わずに他の人に仲裁を委ねやすい。また、いじめとは反復継続性を特徴に持つためその場での仲裁以外にも対応の仕方がある。そのため、どちらかのコストが低減したところを見計らって行動することも考えられる。これは相川（1989）の援助行動生起の過程において考慮されていない点である。例えば、「仲裁する」という行為が、「自分がいじめられるのは嫌だ」と「友達がいじめられているのを見て見ぬふりするのが辛い」という二つのコストの間で葛藤している場合に、被害者と二人きりになる状況を見計らって「被害者に声をかける」という行動を行うなどである。また、状況の再解釈を行い、仲裁の責任についての判断に戻ることもある。状況の再解釈により、「そもそも被害者が悪いのではないか」や「あいつとはそんなに仲良くない」と認知的不協和の解消が行われ、非仲裁コストの低減が行われることが考えられる。そうした場合には、「仲裁コストが仲裁援助利益より大きく且つ、非仲裁コストが非仲裁利益より小さい」に変化するため、「見て見ぬふり」等の傍観行動や、その場を立ち去るなどの行動がとられることになるだろう。また、仲裁コストの低下も考えられる。例えば、「自分がいじめられることになってもそれは大したことではないだろう」と認知を変えることも考えられる。その場合には、「仲裁コストが仲裁利益より小さく且つ、非仲裁コストが非仲裁利益より大きい」に変わるため、その場での仲裁が起きることが考えられる。そのため、葛藤状態において、どちらのコストが低下するかは何らかの要因が影響しているものと考えられる。

D : 同じ葛藤状況でも「仲裁コストが仲裁利益より小さく且つ、非仲裁コストが非仲裁利益より小さい」という場合には、仲裁利益と非仲裁利益との間での葛藤である。この場合には、状況に内在する規範の確認が行われる。つまり、「自分はどのような行動を求められているのか」を確認することになるだろう。

その査定の結果を踏まえて仲裁を行うか否かの意志決定がなされる（⑥意志決定の段階）。このモデルにおいて第三者に葛藤を生じさせると考えられるポイントは、⑤利益とコストの査定である。そして利益とコストの査定の結果、Cは仲裁する場合と仲裁しない場合に

生じるコストの間での葛藤であり、Dは仲裁する場合と仲裁しない場合に生じる利益との間での葛藤であり、第三者はCとDの場合に葛藤を感じ、特にCの葛藤が最も大きいと考えられる。

上記のように第三者は行動の決定を行っていると考えられるが、第三者の内的過程には様々な要因の影響を受けており、その要因の検討が必要であると考え。考慮すべき要因として相川は、個人変数（性別、年齢、人種、向性、社会的承認欲求、自尊心など）、状況変数（聴衆効果、社会的影響、責任の分散、状況の曖昧性、援助コスト、援助者と非援助者の物理的距離など）、被援助者の特性（非援助者の性別、年齢、外見や容姿、援助者との類似性、援助者との関係性）、文化的変数（地理、歴史、経済、人種、人口など）の4つの変数を挙げている。仲裁行動生起モデルを作成するにあたって、これらの要因の検討は必要であると考えられる。

表 1-5 仲裁のコストと利益による意思決定の予測

仲裁をすると仮定した場合のコストと利益の関係			
		仲裁コスト > 仲裁利益	仲裁コスト < 仲裁利益
仲裁しないと仮定した場合のコストと利益の関係	非仲裁コスト > 非仲裁利益	(C) 葛藤状態 → 間接的仲裁をする → 仲裁コストが低下するのを待つ → 非仲裁コストを低下させる (Bへ)	(A) 直接的仲裁をする
	非仲裁コスト < 非仲裁利益	(B) 去る, 無視する, 状況を否定する	(D) 状況規範による

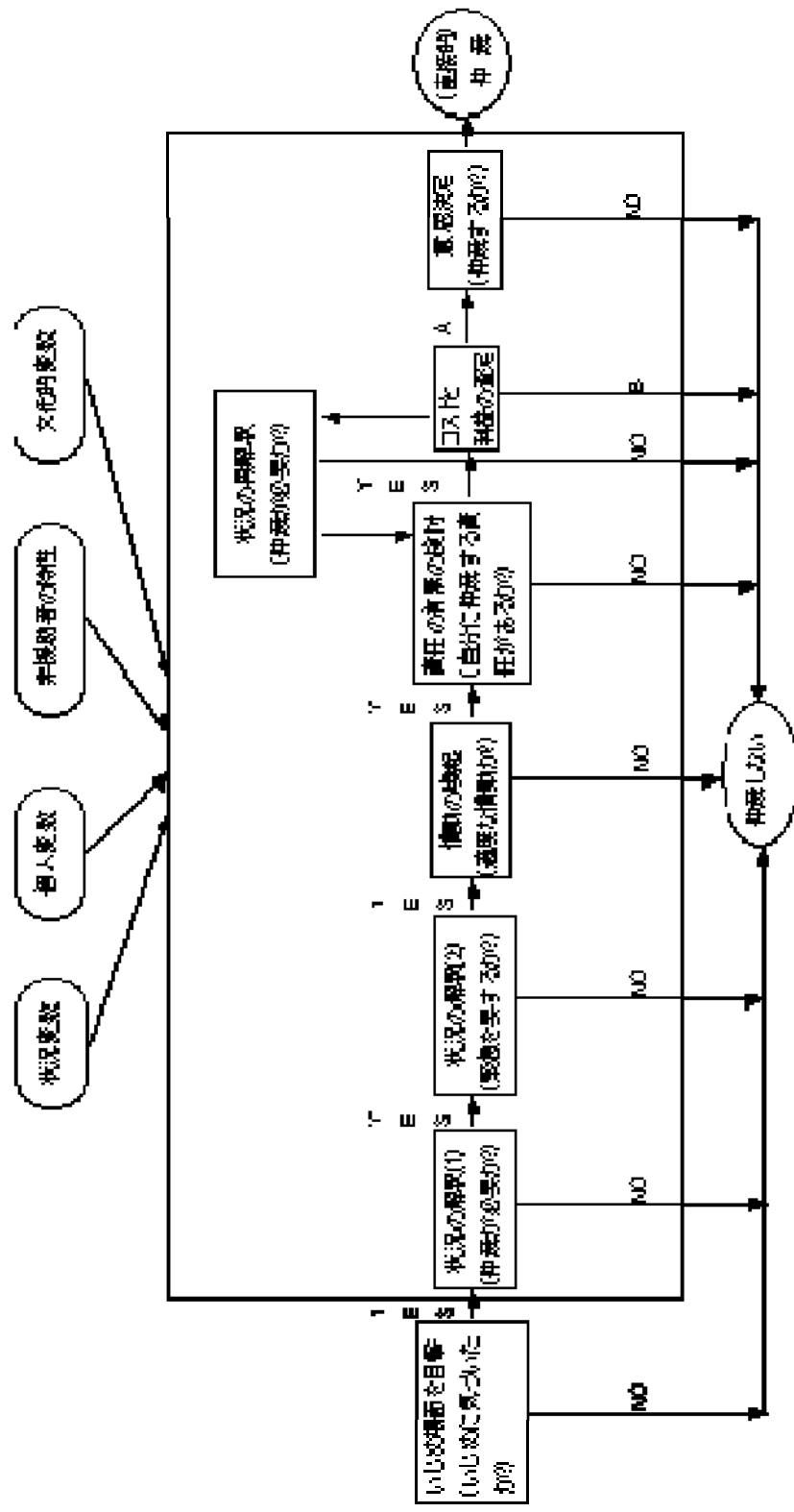


図 1-2 仲継行動生起モデル (相川, 1989 を参考に作成)

第5節 本研究の目的

本研究では、第三者の仲裁行動生起モデルの作成と、いじめ予防プログラムの作成を目的とし、中学校場面に焦点をあて検討していく。その中でもいじめ予防が最も効果的に行われるよう、中学一年生を対象とした。文部科学省ホームページによると、中学1年において、最もいじめの発生件数が多く、この段階でいじめの予防をすることは重要なことであろう。また、もう一つ懸念すべきは、小学校で行われたいじめやいじめ関係をそのまま中学校に引き継ぐことである。中学入学は新たな人間関係のスタートとなるが、小学校のいじめやいじめ関係を引き継いだままでは、被害者の生徒は中学校に入ってまたいじめられ続けることになりかねない。小学生の時に行われていたいじめを、中学校という新たな生活環境において、再発しないよう予防することも重要なことと考える。いじめはインフォーマルグループの形成と共に発生しやすいであろうと考え、インフォーマルグループが形成される前の段階で予防を行うことが効果的であると考え。

第2章では、いじめ場面における第三者生じる葛藤や苦痛に対して支援するにあたり、第三者の行動決定に影響を与える要因の検討が重要であると考え、中学校におけるいじめに焦点をあて、相川(1989)の挙げた個人変数、状況変数、被援助者の特性、文化的変数の4つの変数のうち文化的変数を除いた他の3つの変数に着目し、「加害者のいじめの内容」「第三者の行動の理由」「性別」「被害者との関係」の4つの要因に着目し、傍観行動や仲裁行動の生起との関連について検討を行う。また、「加害者のいじめの内容」「第三者の行動理由」「性別」「被害者との関係」以外に、いじめ場面における傍観・仲裁行動の生起と関連がある要因の探索を広範囲に行うため、自由記述形式の質問紙を用いて探索的に検討する。

また、アメリカなどの予防的教育と比較して、我が国の対応は消極的なものにとどまっておき、実践的ないじめ予防プログラムの開発が急務と考える。第3章では、「いじめが発生しないようにすること」(内的ブレーキ)と「いじめが発生した場合、深刻化する前に解決されるようにする」(外的ブレーキ)の二点に留意し、レヴィン(Lewin:猪俣訳,1956)の集団決定、Teglasi & Rothman(2000)が開発したプログラムであるSTORIES(Structure, Themes, Opening and organizing communication, Reflection, Individuality, Experiential learning, Social problem solving)、心理劇、人形劇、KJ法等を参考にいじめ予防プログラムの作成を行う。

第4章では、第3章で作成したいじめ予防プログラムを用いていじめ予防を実施する前に対象者の状態の把握のために、いじめの発生を予測できる尺度として「いじめ非許容度測定尺度」を考案し、行った質問紙調査の結果について検討する。

第5章・第6章において、実施したいじめ予防の効果について、各クラス毎に検討を加えた上で、全体を通していじめ予防の効果の検討を行う。

第2章 いじめ場面における第三者の思考・情動・行動についての質問紙調査

第1節 目的

森田（1983）は、いじめっ子（加害者）、いじめられっ子（被害者）、観衆（いじめをはやしたておもしろがって見ている子供たち）、傍観者（見てみぬふりをしている子供たち）の四層構造が密接にからまりあった学級集団全体のあり方のなかでいじめが起きているとした。つまり、いじめとは被害者と加害者の間だけに生じるものではなく、実際のいじめ場面には当事者である被害者と加害者以外に第三者が存在し、それが被害者・加害者の行動や情動・思考に影響を与えており、またそれと同時に第三者自身も被害者・加害者から影響を受けている。そこで本章では、いじめ場面における第三者の内的過程を明らかにしていく。

本研究では、いじめ場面における被害者と加害者との両方に該当しない者について、一括して第三者として扱う。それは、いじめ発生前及び、発生して初期の段階を想定していじめの予防を考えるときに、そのような段階ではまだ傍観者や観衆のような役割は固定したものではないと考えるためである。

いじめ場面において、第三者が行動を選択し、実行するまでには、いくつかの内的な過程があると考えられる。そして、行動が実行（もしくは何もしない）されるまでの過程の中で様々な要因の影響を受け、葛藤が生じる。そのため、第三者の行動を選択してから実行するまでの内的過程をモデル化することができれば、第三者の葛藤や、それに影響を与えている要因の把握を助け、第三者へのケアに役立つと考えられる。本章では、相川（1989）が作成した、援助の生起過程のフローチャートと、援助のコストと利益による意思決定の予測の表を参考に、いじめ場面における「仲裁行動生起モデル」を作成することを目的に、第三者の行動の決定に影響を与える要因の検討を行う。

考慮すべき要因として相川は、個人変数（性別、年齢、人種、向性、社会的承認欲求、自尊心など）、状況変数（聴衆効果、社会的影響、責任の分散、状況の曖昧性、援助コスト、援助者と非援助者の物理的距離など）、被援助者の特性（非援助者の性別、年齢、外見や容姿、援助者との類似性、援助者との関係性）、文化的変数（地理、歴史、経済、人種、人口など）の4つの変数を挙げている。そこで本章では、中学校におけるいじめに焦点をあて、相川（1989）の挙げた4つの変数のうち文化的変数を除いた他の3つの変数に着目し、「加害者のいじめの内容」「第三者の行動の理由」「性別」「被害者との関係」の4つの要因に着目し、傍観行動や仲裁行動の生起との関連について検討する。

第2節 方法

自由記述形式の質問紙を用いた調査を行ったが、その理由の一つは、「加害者のいじめの内容」「第三者の行動理由」「性別」「被害者との関係」以外に、いじめ場面における傍観・仲裁行動の生起と関連がある要因の探索を広範囲に行うためである。もう一つの理由は、いじめ予防にあたっていじめ場面の統制の必要性を検討するために、各個人がどのような

いじめ場面を想定するかを把握するためである。各個人が「いじめ」という言葉から想像するいじめ場面は一様ではなく、性別、いじめの内容、場所、被害者・加害者との関係など多様な要素を組み合わせて思い描いていることが推測され、これを統制しないことには正確な検証を行うことはできないと考える。例えば、加害者・被害者を除いて周りに人が自分を含めて20人ほどいる場合と自分しかいない場合とでは、第三者の行動に差があることは容易に想像がつく。これらの場面を統制することは、いじめ場面において傍観・仲裁行動に影響を与える要因を明らかにする上で重要なことであり、不明な要因の影響を少なくすることで初めて各要因の関連を検討することが可能になる。そのためには、個人がいじめをどのようなものと捉えているかを把握する必要があると考えたからである。これは、被害者・加害者に焦点をあてた研究にも必要なことであると思われる。全てのいじめ場面を同一のものとして捉えて研究を行うことは、いじめの多様性を無視していると言わざるを得ない。

さらに、いじめ場面における仲裁行動の他に、第三者がその後どのような行動をとるのかについても検討する。その理由として、被害者を助けるという点においてはその場での仲裁行動以外にも、後で「相談にのる」「一緒に登下校する」などの行動も考えられるためである。これらを「支援行動」（援助行動と区別するために援助ではなく支援とする）と呼ぶこととする。仲裁行動は「被害者と加害者の間に割って入る行動」であるのに対し、支援行動は「被害者を支える行動」と本研究ではとらえる。

また、個々人の回答内容を取り上げることで、個々の現象間の関連性や因果関係について検討を加える。それは、傍観者・観衆への対処やケアを行う場合に各個人として扱う必要があり、その点において個人に内在する葛藤や内的過程を個別の観点からとらえることも必要であると考えからである。

2種類の自由記述調査を行った。両調査共に調査対象者が、いじめ場面における第三者に自身を投影するように配慮した刺激文を提示した。調査1では、いじめ場面であることのみを提示した刺激文から想像する具体的ないじめの内容、いじめ場面での第三者の行動とその理由に関する回答から、それぞれに分類を行い、特徴を検討した。また、各分類間の関連や性差についての検討も行った。調査2では、第三者が被害者と親しい友人の場合とそうでない場合とに分け、それぞれ調査1と同様の回答を得ると共に、いじめの後の被害者に対しての第三者の行動とその理由に関する回答も求めた。調査2においても、調査1同様にそれぞれの分類を行い特徴を検討し、各分類間の関連について検討した。

(1) 調査1

調査対象者はH大学学生255名（男性138名、女性109名、性別不明8名。平均年齢18.4歳）である。調査では、自由記述形式の質問紙に無記名での回答を求めた。刺激文として「ある中学校でAさんが複数の生徒からいじめを受けています。そのまわりには、Aさんといじめている生徒以外にも、他に何人かの生徒がいます。」という場面を提示し、「(質問1)

「いじめ」とは、どのようなものでしょうか。あなたが最初に思い浮かべた「いじめ」のイメージをなるべく具体的にお書き下さい。」「(質問 2) その場にいる周囲の人たちはどのような行動をとっていますか。また、なぜそのような行動をとると思いますか。」の2つの問いに回答を求めた。調査は心理学関係の講義中に実施し、回答に要した時間は約 15 分であった。

(2) 調査 2

調査対象者は H 大学学生 172 名 (男性 92 名、女性 78 名、性別不明 2 名。平均年齢 19.5 歳) であり調査 1 の対象者とは異なっている。調査では、自由記述形式の質問紙に無記名での回答を求めた。質問紙は「(被害者と) 親しい友人」という語句を含むものと、含まないものの 2 種類を作成した (含まないものを「親しい友人でない条件」、含むものを「親しい友人条件」とする)。刺激文として「A さんが数人の生徒と一緒にいる現場を目撃した B さんは、A さんがいじめられていると感じました。その周囲には B さんを含めて、数人の生徒がいます。」(親しい友人でない条件)、あるいは「A さんが数人の生徒と一緒にいる現場を目撃した B さんは、A さんがいじめられていると感じました。その周囲には B さんを含めて、数人の生徒がいます。また、B さんは A さんの親しい友人です。」(親しい友人条件) のいずれかを提示した。次に、「(質問 1) そのいじめの内容はどのようなものだと思いますか。」「(質問 2) B さんは今どのようなことを感じ、考えているのでしょうか。また、どのような行動をとるのでしょうか。」「(質問 3) B さんはこの後、A さんが 1 人である場面に遭遇します。周囲には A さんと B さん以外誰もいません。その時 B さんはどのようなことを感じ、考えているのでしょうか。また、どのような行動をとるのでしょうか。」の 3 つの問いに回答を求めた。親しい友人でない条件に 74 名、親しい友人条件に 98 名の回答を得た。調査は心理学関係の講義中に実施し、回答に要した時間は約 15 分であった。

第 3 節 結果

(1) 調査 1

1) 回答内容の分類

いじめの内容、行動、理由について得られた回答を分類した結果、回答者数が 10 名越える分類はそれぞれ表 2-1~2-3 のようになった。

表 2-1 いじめの内容の分類と集計結果 (N=255)

いじめの内容の分類	人数 (人)	自由記述回答例
言葉の暴力・悪口	75	悪口を言う (自分の嫌なあだ名など)
無視・仲間はずれ	61	集団無視。とにかく仲間はずれにするような行動
身体的暴力	53	殴る蹴るの暴行を加えている
囲む	18	Aさんの席を囲んで威圧する
嫌がらせ	18	汚れた黒板消しをAさんの頭にはたきつけている
からかい	12	からかったり、相手の嫌になるようなことを言う。精神的ないじめ
所有物にいたずら	10	私物をかくす。机に落書き

いじめの内容について得られた回答は、「身体的暴力 (肉体的な苦痛を与えるもの)」「言葉の暴力 (言葉によって苦痛を与えるもの)」「無視・仲間はずれ (被害者を孤立させることを意図したもの)」「かつあげ・おどし・ゆすり (金品や行為を強要するもの)」「所有物にいたずら (被害者の所有物を媒介にして苦痛を与えるもの)」「物渡し (被害者の持ち物を取り上げ、数人でパスしているもの)」「物を取られる (持ち物を無理やり取られること)」「物隠し (持ち物を隠されること)」「囲む (被害者を囲むことによってプレッシャーを与えるもの)」「嫌がらせ (軽度の身体的暴力・言葉の暴力を含む、直接苦痛を与えるもの)」「馬鹿にする (被害者の性格や外見、行動の特徴についての否定)」「からかい (馬鹿にするに類似しているが、加害者側の遊び意識がより高いもの)」「馬鹿にした笑い (本当に笑っているものではなく、被害者へプレッシャーを与えることを意図して笑っているもの)」「周りに聞こえる大声で悪口 (被害者への直接的な攻撃というよりは、周囲の人の存在を通じた間接的ないじめ)」「被害者に聞こえる大声で悪口 (被害者への直接的な攻撃であるが、面と向かって話してはいない。被害者が自分に向けられたものだと分かっているもの)」「欠点を指摘するもの (欠点に対しての攻撃)」「悪質ないじり (からかいのようなもの)」「中傷するもの (身体的なもの以外のいじめ)」「周りにも無視するように言う (自分たちだけではなく、その周りにも無視を強要する)」の 19 種類に分類された。これらの中には類似しているものもあるが、できる限り調査対象者の記述に即して細分化した分類を行った。これらの分類の他に、「解決が困難」「怖い」「陰湿」「かわいそう」など、いじめという言葉から連想されるいじめの性質やそこから湧き上がる感情などについての記述があった。いじめの内容で、回答者数が 10 を超えたものは「言葉の暴力・悪口 (75 人)」「無視・仲間はずれ (61 人)」「身体的暴力 (53 人)」「囲む (18 人)」「嫌がらせ (18 人)」「からかい (12 人)」「所有物にいたずら (10 人)」であった (表 2-1, 1 人の調査対象が複数回答している場合もあるため、19 種類の分類の合計は 100%にはならない)。調査対象が過去に実際経験したいじめ場面を少なからず投影しているとすれば、「身体的暴力」「言葉の暴力・悪口」「無視・仲間はずれ」の 3 種は実際のいじめ場面でも多く見られるものとも考えられ

る。

表 2-2 第三者の行動の分類と集計結果(N=255)

行動の分類	人数 (人)	自由記述回答例
見て見ぬふり	154	知らないふりをする
ただ見ている・傍観	47	黙ってみている
一緒にいじめる	17	いじめている人と同じことをする
何もしない	12	なにもしない

行動についての回答は、「見て見ぬふり」「ただ見ている」「何もしない」「行動に移せない」「被害者を避ける」「先生に助けを求める」「1人で仲裁」「一緒にいじめる」「加害者に同調」「周りの人を見回す」「手を加えず、ただ集団に加わっている」「笑っている」「その他」の13分類となった。これらのうち回答者数が10を超えたものは「見て見ぬふり(154人)」「ただ見ている・傍観(47人)」「一緒にいじめる(17人)」「何もしない(12人)」であった(表2-2)。傍観行動に該当する「見て見ぬふり」「ただ見ている・傍観」「何もしない」はそれぞれ重複して回答されておらず、それらの回答数の合計は212人(83.1%)であった。この結果は、実際のいじめ場面における第三者の行動に傍観行動が多いことを示唆するものと考えられる。

表 2-3 行動の理由の分類と集計結果(N=255)

理由の分類	人数 (人)	自由記述回答例
いじめられることに対する恐怖	132	かばうと同じように悪口を言われたり同じ扱いを受けるから
関りたくない	71	関わると面倒
関係ない	11	無関心

行動の理由についての回答は、「いじめられることに対する恐怖」「関りたくない」「慣れている」「関係ない」「いじめの責任をとりたくない」「加害者からの圧力」「加害者に対する恐怖」「仲間はずれになりたくない」「自分よりも弱い存在が欲しい」「Aさんが嫌い。いじめられても仕方がない」「周りがいじめるから流れで」「助きたい・正義感」「どうしても助きたい相手ではない」「自分のことで精一杯」「自分だけ他とはずれたくない」「楽しい。ストレス発散」「普段からの流れで」「とまどい」「無力感」「面倒くさい」「勇気がない」「怖い」「罪悪感」「そのうち冷めるだろう」「かわいそう・同情」「気づいてない」「状況がわからない」「その他」の28分類となった。回答者数が10を超えたものは「いじめられることに対する恐怖(132人)」「関りたくない(71人)」「関係ない(11人)」の3つであった(表2-3)。「いじめられることに対する恐怖」が50%を超える結果になったことは、先の傍観行動が大半を占めることとあわせて考えると、自分がいじめられることの恐怖が仲裁行動の抑制に影響を与えている可能性が高いことを表していると考えられる。行動の理由の回答に

は、どのような意図や感情があるのかが汲み取りにくいものが非常に多いのも特徴であった。例えば「関りたくない」という回答は、「いじめられたくないから関りたくない」とも「面倒だから関りたくない」ともとることができる。「怖い」についても、「加害者に対する恐怖」なのか「いじめられることに対する恐怖」なのかはわからないものも少なくなかった。

2) 性差

いじめの内容、第三者の行動、行動の理由に関して、それぞれ回答者数が10名を越える分類について性差を検討するためにクロス集計を行った（以降のクロス集計においても、分類の回答者数が10名を越えるもののみを対象とした）。その結果、性別による回答の偏りに有意差が認められたのは表2-4に示すように、いじめの内容「からかい」において有意に女性回答率が高いということのみであった（ $\chi^2=4.875, p<.05$ ）。この結果から、いじめの内容、第三者の行動や行動の理由に性差は直接的な影響を持たないことがうかがえた。一方で、性差が認められ難い理由としては、今回の調査ではいじめの内容における被害者・加害者・第三者の性別は統制していなかったことから、想起したいじめの内容における被害者・加害者の性別との関連で性差が相殺されたことも考えられる。すなわち、被害者・加害者がどちらも男性の場合と女性の場合とではいじめの内容の意味自体も異なってくるものが考えられるのである。

表2-4 「性別」と「からかい」のクロス集計結果

		からかい		合計
		NO	YES	
性別	男 (%)	135 (97.8%)	3 (2.2%)	138 (100.0%)
	女 (%)	100 (91.7%)	9 (8.3%)	109 (100.0%)
合計		235 (95.1%)	12 (4.9%)	247 (100.0%)

3) いじめの内容と行動の関連

いじめ内容と行動について、両者の関連を検討するためにクロス集計を行った。結果、「身体的暴力」において「ただ見ている・傍観」が有意に高い結果になった（ $\chi^2=4.408, p<.05$, 表2-5）。身体的暴力のような、可視性の高いいじめは自分への被害が予測しやすい分、仲裁行動を抑制することが考えられる。また、「無視・仲間はずれ」において「ただ見ている・傍観」が有意に低く（ $\chi^2=12.151, p<.01$, 表2-6）、「一緒にいじめる」が有意に高い結果になった（ $\chi^2=12.287, p<.01$, 表2-7）。「一緒にいじめる」が高い結果になったのは、無視や仲間はずれは被害者を孤立させるという意図を持って行われるものであり、加害者が第三者にもそれを強要するためであると思われる。さらに、強要された第三者がそれを拒否すると第三者自身が無視されるため、第三者は加害者と一緒に無視をするとも推測さ

れる（該当自由記述回答例（以下、例と略記）：同じくハブ。やらないと自分がハブられるから）。

表2-5 「身体的暴力」と「ただ見ている」のクロス集計結果

		ただ見ている・傍観		合計
		NO	YES	
身体的暴力	NO (%)	171 (84.2%)	32 (15.8%)	203 (100.0%)
	YES (%)	38 (71.7%)	15 (28.3%)	53 (100.0%)
合計		209 (81.6%)	47 (18.4%)	256 (100.0%)

表2-6 「無視・仲間はずれ」と「ただ見ている・傍観」のクロス集計結果

		ただ見ている・傍観		合計
		NO	YES	
無視・仲間はずれ	NO (%)	150 (76.9%)	45 (23.1%)	195 (100.0%)
	YES (%)	59 (96.7%)	2 (3.3%)	61 (100.0%)
合計		209 (81.6%)	47 (18.4%)	256 (100.0%)

表2-7 「無視・仲間はずれ」と「一緒にいじめる」のクロス集計結果

		一緒にいじめる		合計
		NO	YES	
無視・仲間はずれ	NO (%)	188 (96.4%)	7 (3.6%)	195 (100.0%)
	YES (%)	51 (83.6%)	10 (16.4%)	61 (100.0%)
合計		239 (93.4%)	17 (6.6%)	256 (100.0%)

4) 行動と行動の理由の関連

行動と行動の理由のクロス集計については、傍観行動の中で最も多い「見て見ぬふり」において「いじめられることに対する恐怖」と「関りたくない」という理由がどちらも有意に高い結果になった ($\chi^2=6.006$, $p<.05$, 表 2-8; $\chi^2=24.306$, $p<.01$, 表 2-9)。この結果から、傍観行動は第三者自身への被害を回避するために関わらないようにしている行動であるとも考えられる。関りたくないというのは、加害者側と被害者側のいずれか、もしくは両方につきたくないという可能性があるが、「いじめられることに対する恐怖」が高い結果になったことを考えると、その多くは被害者側につきたくないという意味のものではないかと思われる。「関りたくない」と答えた者が被害者と加害者のどちら、もしくは両方のいずれを意識して回答したかは今回の調査では不明であり、今後の調査ではその点を明らかにする必要がある。また、「一緒にいじめる」という行動において「関りたくない」という理由が有意に低い ($\chi^2=6.988$, $p<.01$, 表 2-10) が、これは然るべき結果であろう。さらに、「何もしない」において「関係ない」が有意に高くなった ($\chi^2=4.685$,

$p < .05$, 表 2-11) ことについては、2つの可能性が考えられる。1つはいじめについて無関心である場合であり、もう1つはいじめの存在を認知すると自分の中に葛藤が生じるため、関係ないと切り離している場合である。この点について、田名場・豊嶋・遠山(1999)も「自分とは無関係を位置づける傍観者」の存在を指摘している。

表2-8 「見て見ぬふり」と「いじめられることに対する恐怖」のクロス集計結果

		いじめられることに対する恐怖		合計
		NO	YES	
見て見ぬふり	NO (%)	59 (57.8%)	43 (42.2%)	102 (100.0%)
	YES (%)	65 (42.2%)	89 (57.8%)	154 (100.0%)
合計		124 (48.4%)	132 (51.6%)	256 (100.0%)

表2-9 「見て見ぬふり」と「関わりたくない」のクロス集計結果

		関わりたくない		合計
		NO	YES	
見て見ぬふり	NO (%)	91 (89.2%)	11 (10.8%)	102 (100.0%)
	YES (%)	94 (61.0%)	60 (39.0%)	154 (100.0%)
合計		185 (72.3%)	71 (27.7%)	256 (100.0%)

表2-10 「一緒にいじめる」と「関わりたくない」のクロス集計結果

		関わりたくない		合計
		NO	YES	
一緒にいじめる	NO (%)	168 (70.3%)	71 (29.7%)	239 (100.0%)
	YES (%)	17 (100.0%)	0 (.0%)	17 (100.0%)
合計		185 (72.3%)	71 (27.7%)	256 (100.0%)

表2-11 「何もしない」と「関係ない」のクロス集計結果

		関係ない		合計
		NO	YES	
何もしない	NO (%)	235 (96.3%)	9 (3.7%)	244 (100.0%)
	YES (%)	10 (83.3%)	2 (16.7%)	12 (100.0%)
合計		245 (95.7%)	11 (4.3%)	256 (100.0%)

(2) 調査2の結果と考察

1) 回答内容の分類

調査の結果「親しい友人でない条件」におけるいじめの内容は19に分類され、「親しい友

人条件」におけるいじめの内容は20に分類された（表2-12，表2-13）。どちらの条件でも回答割合上位3分類は「言葉の暴力」「身体的暴力」「囲む」であった。調査1では「無視・仲間はずれ」が上位であったが、調査2では「親しい友人でない条件」「親しい友人条件」共に記述しているのは10人以下であった。このような結果になったのは、調査1と調査2で使用した教示が異なるためであると考えられる。調査1の教示では「ある中学校でAさんが複数の生徒からいじめを受けています。～(後略)」と、いじめが起きているという事実を表明しているのに対して、調査2に教示では「Aさんが数人の生徒と一緒にいる現場を目撃したBさんは、Aさんがいじめられていると感じました。～(後略)」と、Bさんがいじめの存在を認知したとしている。後者の教示では、Bさんがいじめを認知する段階が含まれているため、認知されやすい、もしくは可視性の高い内容が記述されやすくなる可能性があると考えられる。

表2-12 「親しい友人でない条件」におけるいじめの内容の分類と集計結果 (N=74)

いじめの内容の分類	人数(人)	例
言葉の暴力	32	Aさんに対して数人の生徒が悪口を言っている
身体的暴力	20	集団での暴力
囲む	15	Aさんを数人の生徒が取り囲み、殴る蹴るといった暴行を加えるという、いわゆるリンチ
かつあげ・おどし・ゆすり	10	恐喝、かつあげ→それによる暴力

表2-13 「親しい友人条件」におけるいじめの内容の分類と集計結果 (N=98)

いじめの内容の分類	人数(人)	例
言葉の暴力	54	悪口やパシリ
身体的暴力	32	殴る蹴るの暴行
囲む	13	数人の生徒がAさんを取り囲んでいて、Aさんは困ったよう顔をしているという場面を想像しました
Aさんの欠点	11	Aさんを「汚い」と言って笑いながら冷やかしている

「親しい友人でない条件」におけるその場での行動は18に分類され、「親しい友人条件」におけるその場での行動は19に分類された。(表2-14，表2-15)「親しい友人でない条件」において最も多くとられる行動は「見て見ぬふり」であるのに対して、「親しい友人条件」において最も多くとられる行動は「一人で仲裁」であった。これは、被害者との友人関係が仲裁行動の生起を促進することを示唆するものと考えられる。

表 2-14 「親しい友人でない条件」における第三者のその場での行動の分類と集計結果 (N=74)

その場での行動の分類	人数 (人)	例
見て見ぬふり	18	ただ黙ってその場をやり過ごす
何もしない	11	助けたいが怖くて何も出来ない

表 2-15 「親しい友人条件」における第三者のその場での行動の分類と集計結果 (N=98)

その場での行動の分類	人数 (人)	例
1人で仲裁	20	Aさんを助けに行くと思います
何もしない	15	かわいそうだなと感じつつ何もしない
見て見ぬふり	12	巻き込まれたくはないので見なかったふりをする

「親しい友人でない条件」における第三者のその場での行動の理由は 33 に分類され、「親しい友人条件」におけるその場での行動の理由 22 に分類された (表 2-16, 表 2-17)。どちらの条件においても「助けたい・正義感」「いじめられることに対する恐怖」「かわいそう・同情」が回答割合上位 3 分類を占めている。これらの結果から、各条件間で第三者の行動が異なる場合にも、生起する感情は類似する傾向がうかがえた。

表 2-16 「親しい友人でない条件」における第三者のその場での行動の理由の分類と集計結果 (N=74)

その場での行動の理由の分類	人数 (人)	例
助けたい・正義感	21	助けたいと考えているが、なかなか助けに行けず、結局見て見ぬふりをする
いじめられることに対する恐怖	16	自分もいじめられるのが嫌なので見て見ぬふりをする
かわいそう・同情	14	Aさんがかわいそう。なんとかしてあげたい、と思っていると思う

表 2-17 「親しい友人条件」における第三者のその場での行動の理由の分類と集計結果 (N=98)

その場での行動の理由の分類	人数 (人)	例
助けたい・正義感	36	親しい友人なので助けになってあげたいと思っている。
いじめられることに対する恐怖	17	止めに入れば自分もいじめられると思い、見て見ぬふりをする
かわいそう・同情	12	かわいそうと感じる

「親しい友人でない条件」におけるその後の行動は 21 に分類され、「親しい友人条件」におけるその後の行動は 20 に分類された（表 2-18, 表 2-19）。回答割合の高い行動内容については、親しい友人条件で「いじめのことについて尋ねる」「相談にのってあげる」といった、直接いじめに目を向けた支援行動が目立った。また、「謝る」という行動は、第三者が被害者を助けるべきだと感じているために、取られる行動であると考えられる。この点において、友人がいじめられている場合、第三者は単に助けたいと思うこともあるだろうが、時にはそこに義務感が生じている可能性があるとも言える

表 2-18 「親しい友人でない条件」における第三者のその場での行動の分類と集計結果 (N=74)

その後の行動の分類	人数 (人)	例
無視して立ち去る	21	そのまま立ち去ってしまう
A に声をかける	14	優しく声をかける
いじめのことには触れずに会話する	10	イジメのことには触れないで話す
いじめのことについて尋ねる	10	先ほど、どのようなことがあったか聞く

表 2-19 「親しい友人条件」における第三者のその場での行動の分類と集計結果 (N=98)

その後の行動の分類	人数 (人)	例
声をかけるか迷っている	17	声をかけるか否か…
いじめのことについて尋ねる	17	なぜいじめられていたのか聞く
謝る	14	A さんに謝り、次に A さんの不安を取り除こうとして話を聞いてあげる
無視して立ち去る	12	A さんがいじめから解放されてほっとしているが、ここで声をかけてしまうと、見て見ぬふりをしていた自分が責められそうなので、そのまま立ち去ってしまう
相談にのってあげる	10	何か悩みはあるかと聞く

「親しい友人でない条件」におけるその後の行動の理由は 19 に分類され、「親しい友人条件」におけるその後の行動の理由も 19 に分類された（表 2-20, 表 2-21）。「親しい友人でない条件」において、回答人数が 10 人以上のカテゴリーがなかったため、記述人数が 9 人のものを表中に示してある。どちらの条件においても最も回答人数が多いのは「A さんへの罪悪感」であった。

表 2-20 「親しい友人でない条件」における第三者のその後の行動の理由の分類と集計結果 (N=74)

その後の行動の理由の分類	人数 (人)	例
A さんへの罪悪感	(9)	助けなくて悪かったと思ったと思う
大丈夫か心配する	(9)	なぜ、いじめられたか心配する。話を聞く

表 2-21 「親しい友人条件」における第三者のその後の行動の理由の分類と集計結果 (N=98)

その後の行動の理由	人数 (人)	例
A さんへの罪悪感	11	A さんを助けたいと思うが自分のしたことによる罪悪感からか何もできずにいる

2) クロス集計

被害者との関係が親しい友人か否かという条件について、他の全項目とのクロス集計を行った結果、「大丈夫か心配する」($\chi^2=3.940$, $p<.05$, 表 2-22) という行動と「かわいそう」($\chi^2=5.922$, $p<.05$, 表 2-23) という理由において親しい友人の場合に低い傾向が得られた。一見理解しがたい結果にも見えるが、被害者が親しい友人でない場合に、同情的なレベルにとどまることを示唆する結果と思われる。また、「親しい友人」の場合「1人で仲裁」($\chi^2=6.325$, $p<.05$, 表 2-24)、「謝る」($\chi^2=8.861$, $p<.01$, 表 2-25) という行動が高く、「見て見ぬふり」($\chi^2=4.272$, $p<.05$, 表 2-26)「無視して立ち去る」($\chi^2=7.078$, $p<.01$, 表 2-27) という行動が低い結果が得られた。これらの結果は、被害者が友人である場合は仲裁行動が促進されやすいことを示唆する結果と考える。

表2-22 「友人条件」と「大丈夫か心配する」のクロス集計結果

		大丈夫か心配する		合計
		NO	YES	
友人条件	親しくない (%)	65 (87.8%)	9 (12.2%)	74 (100.0%)
	親しい (%)	94 (95.9%)	4 (4.1%)	98 (100.0%)
合計		159 (92.4%)	13 (7.6%)	172 (100.0%)

表2-23 「友人条件」と「かわいそう」のクロス集計結果

		かわいそう		合計
		NO	YES	
友人条件	親しくない (%)	66 (89.2%)	8 (10.8%)	74 (100.0%)
	親しい (%)	96 (98.0%)	2 (2.0%)	98 (100.0%)
合計		162 (94.2%)	10 (5.8%)	172 (100.0%)

表2-24 「友人条件」と「一人で仲裁」のクロス集計結果

		一人で仲裁		合計
		NO	YES	
友人条件	親しくない (%)	69 (93.2%)	5 (6.8%)	74 (100.0%)
	親しい (%)	78 (79.6%)	20 (20.4%)	98 (100.0%)
合計		147 (85.5%)	25 (14.5%)	172 (100.0%)

表2-25 「友人条件」と「謝る」のクロス集計結果

		謝る		合計
		NO	YES	
友人条件	親しくない (%)	73 (98.6%)	1 (1.4%)	74 (100.0%)
	親しい (%)	84 (85.7%)	14 (14.3%)	98 (100.0%)
合計		157 (91.3%)	15 (8.7%)	172 (100.0%)

表2-26 「友人条件」と「見て見ぬふり」のクロス集計結果

		見て見ぬふり		合計
		NO	YES	
友人条件	親しくない (%)	56 (75.7%)	18 (24.3%)	74 (100.0%)
	親しい (%)	86 (87.8%)	12 (12.2%)	98 (100.0%)
合計		142 (82.6%)	30 (17.4%)	172 (100.0%)

表2-27 「友人条件」と「無視して立ち去る」のクロス集計結果

		無視して立ち去る		合計
		NO	YES	
友人条件	親しくない (%)	53 (71.6%)	21 (28.4%)	74 (100.0%)
	親しい (%)	86 (87.8%)	12 (12.2%)	98 (100.0%)
合計		139 (80.8%)	33 (19.2%)	172 (100.0%)

以下には、親しい友人条件と親しい友人でない条件とに分け、第三者と被害者との関係について比較検討を行った結果を以下に示す。

2) 親しい友人でない条件における性差

「かわいそう・同情」において女性 ($\chi^2=8.565$, $p<.01$, 表 2-28) が、「無視して立ち去る」において男性 ($\chi^2=7.393$, $p<.01$, 表 2-29) が有意に高い結果になった。これらの結果は親しい友人でない者がいじめられている場合において、女性は男性に比べて同情的であることを示唆しているとも考えられる。

表2-28 「性別」と「かわいそう・同情」のクロス集計結果

		かわいそう・同情		合計
		NO	YES	
性別	男性 (%)	30 (96.8%)	1 (3.2%)	31 (100.0%)
	女性 (%)	30 (69.8%)	13 (30.2%)	43 (100.0%)
合計		60 (81.1%)	14 (18.9%)	74 (100.0%)

表2-29 「性別」と「無視して立ち去る」のクロス集計結果

		無視して立ち去る		合計
		NO	YES	
性別	男性 (%)	17 (54.8%)	14 (45.2%)	31 (100.0%)
	女性 (%)	36 (83.7%)	7 (16.3%)	43 (100.0%)
合計		53 (71.6%)	21 (28.4%)	74 (100.0%)

3) 親しい友人でない条件におけるいじめの内容とその場・その後の行動との関連

いじめの内容とその場での行動、およびいじめの内容とその後の行動との関連については、「身体的暴力」においてその場では「見て見ぬふり」が高く ($\chi^2=6.365$, $p<.05$, 表2-30)、その後「いじめのことについて尋ねる」($\chi^2=4.282$, $p<.05$, 表2-31)が低いという結果になった。「身体的暴力」において傍観行動の割合が高いのは、先に述べたように可視性が高く、自分への被害を予測しやすいからだと考えられる。

表2-30 「身体的暴力」と「見て見ぬふり」のクロス集計結果

		見て見ぬふり		合計
		NO	YES	
身体的暴力	NO (%)	45 (83.3%)	9 (16.7%)	54 (100.0%)
	YES (%)	11 (55.0%)	9 (45.0%)	20 (100.0%)
合計		56 (75.7%)	18 (24.3%)	74 (100.0%)

表2-31 「身体的暴力」と「いじめのことについて尋ねる」のクロス集計結果

		いじめのことについて尋ねる		合計
		NO	YES	
身体的暴力	NO (%)	44 (81.5%)	10 (18.5%)	54 (100.0%)
	YES (%)	20 (100.0%)	0 (.0%)	20 (100.0%)
合計		64 (86.5%)	10 (13.5%)	74 (100.0%)

4) 親しい友人でない条件における行動と理由の関連

その場の行動と理由の関連については、「ただ見ている・傍観」において「助けたい・正義感」が高いという結果になった ($\chi^2=4.709, p<.05$, 表 2-32)。さらに「見て見ぬふり」というその場の行動において「いじめられることに対する恐怖」と「かわいそう」という回答割合が高い結果になった ($\chi^2=11.303, p<.01$, 表 2-33; $\chi^2=10.103, p<.01$, 表 2-34)。その場での行動においては、親しい友人でない条件の傍観行動において、第三者は助けたいという思いと共に、自身がいじめの被害者となる恐怖を抱きながら、その葛藤の中で行動を決めていることがうかがえる (例：助けてはあげたいけど、そのことによって自分の今の立場が悪いものになってしまうのではないかと思い、見てみぬふりをする)。またその後の行動では、いじめのことについて尋ねるにしろ尋ねないにしろ、被害者がいじめの内容をどのように感じているのかに確信が持てない割合が高くなっている。このことから、被害者がいじめられているかどうかの判断がつきにくいいじめが存在することもうかがえる。また、被害者がどのように感じているのかを疑問に思うのは、同時に「被害者がいじめられているのならば助けなければならない」という責任の有無の確認を行っている可能性がある。つまり、被害者が「自分はいじめられていない」と思っているならば、第三者は仲裁する必要はなく、それによって生じる責任感や罪悪感も感じずに済むのである (例：とりあえず大丈夫か聞き、いじめかを確認。その後先生に相談〈名前はふせてもらう〉)。何とかしたいと思いつつ、自分に火の粉がかかることが怖い。

表2-32 「何もしない」と「助けたい・正義感」とクロス集計結果

		助けたい・正義感		合計
		NO	YES	
何もしない	NO (%)	48 (76.2%)	15 (23.8%)	63 (100.0%)
	YES (%)	5 (45.5%)	6 (54.5%)	11 (100.0%)
合計		53 (71.6%)	21 (28.4%)	74 (100.0%)

表2-33 「見て見ぬふり」と「いじめられることに対する恐怖」のクロス集計結果

		いじめられることに対する恐怖		合計
		NO	YES	
見て見ぬふり	NO (%)	49 (87.5%)	7 (12.5%)	56 (100.0%)
	YES (%)	9 (50.0%)	9 (50.0%)	18 (100.0%)
合計		58 (78.4%)	16 (21.6%)	74 (100.0%)

表2-34 「見て見ぬふり」と「かわいそう・同情」のクロス集計結果

		かわいそう・同情		合計
		NO	YES	
見て見ぬふり	NO (%)	50 (89.3%)	6 (10.7%)	56 (100.0%)
	YES (%)	10 (55.6%)	8 (44.4%)	18 (100.0%)
合計		60 (81.1%)	14 (18.9%)	74 (100.0%)

5) 親しい友人でない条件におけるその場の行動とその後の行動の関連

「その場での行動」と「その後の行動」の関連については、その場で「何もしない」場合にはその後「無視して立ち去る」と回答する割合が高くなった ($\chi^2=4.353$, $p<.05$, 表2-35)。その理由として、回答の内容から「気まずい」や「関りたくない」などがうかがえた(例: この間は、Aさんがいじめられていたのに、見てみぬふりをしてしまい、悪いことをしてしまった。でも、次にいじめられている現場に出くわしたとしても、また見てみぬふりをしてしまうんだろうな)。

表2-35 「何もしない」と「無視して立ち去る」のクロス集計結果

		無視して立ち去る		合計
		NO	YES	
何もしない	NO (%)	48 (76.2%)	15 (23.8%)	63 (100.0%)
	YES (%)	5 (45.5%)	6 (54.5%)	11 (100.0%)
合計		53 (71.6%)	21 (28.4%)	74 (100.0%)

6) 親しい友人条件における性差

性差については、「言葉の暴力・悪口」($\chi^2=10.691$, $p<.01$, 表2-36)、「囲む」($\chi^2=11.086$, $p<.01$, 表2-37)において女性の回答が有意に高い結果になった。このようにいじめの内容について男性と女性で差が見られたのは、被害者が親しい友人の条件であるために、調査対象者の経験が一層強く投影されたためとも考えられる。そうであるとすれば、現実のいじめの内容の性別による違いにも留意する必要があるだろう。また、「相談にのってあげる」というその後の行動 ($\chi^2=5.702$, $p<.05$, 表2-38)で女性の回答割合が高い結果になった。これについては、①女性が男性よりも同情的な特性が高いこと、②女性同士の友人関係の方が男性同士の友人関係よりも親密さが高いことが予想される。

表2-36 「性別」と「言葉の暴力・悪口」のクロス集計結果

		言葉の暴力・悪口		合計
		NO	YES	
性別	男性 (%)	36 (57.1%)	27 (42.9%)	63 (100.0%)
	女性 (%)	8 (22.9%)	27 (77.1%)	35 (100.0%)
合計		44 (44.9%)	54 (55.1%)	98 (100.0%)

表2-37 「性別」と「困む」のクロス集計結果

		困む		合計
		NO	YES	
性別	男性 (%)	60 (95.2%)	3 (4.8%)	63 (100.0%)
	女性 (%)	25 (71.4%)	10 (28.6%)	35 (100.0%)
合計		85 (86.7%)	13 (13.3%)	98 (100.0%)

表2-38 「性別」と「相談にのってあげる」のクロス集計結果

		相談にのってあげる		合計
		NO	YES	
性別	男性 (%)	60 (95.2%)	3 (4.8%)	63 (100.0%)
	女性 (%)	28 (80.0%)	7 (20.0%)	35 (100.0%)
合計		88 (89.8%)	10 (10.2%)	98 (100.0%)

7) 親しい友人条件におけるいじめ内容と行動の関連

親しい友人条件において、いじめ内容と行動についてクロス集計を行った結果、「かつあげ・おどし・ゆすり」において「無視して立ち去る」($\chi^2=4.101, p<.05$, 表2-39)が、「無視・仲間はずれ」において「何もしない」($\chi^2=12.385, p<.01$, 表2-40)というその場の行動の回答が有意に高い割合を示した。被害者が親しい友人条件であるにも関わらず、一見すると冷徹な第三者の行動のようにも見えるが、回答を詳細を見ると罪悪感を感じているものが多い(例:Aさんを助けたいと思うが自分のしたことによる罪悪感からかなにもできずにいる)。このように罪悪感を感じつつも何もしないのは、なんらかの要因との関連で仲裁行動が抑制されているためだとも考えられる。

表2-39 「かつあげ・おどし・ゆすり」と「無視して立ち去る」のクロス集計結果

		無視して立ち去る		合計
		NO	YES	
かつあげ・おどし・ゆすり	NO (%)	80 (89.9%)	9 (10.1%)	89 (100.0%)
	YES (%)	6 (66.7%)	3 (33.3%)	9 (100.0%)
合計		86 (87.8%)	12 (12.2%)	98 (100.0%)

表2-40 「無視・仲間はずれ」と「何もしない」のクロス集計結果

		何もしない		合計
		NO	YES	
無視、仲間はずれ	NO (%)	79 (88.8%)	10 (11.2%)	89 (100.0%)
	YES (%)	4 (44.4%)	5 (55.6%)	9 (100.0%)
合計		83 (84.7%)	15 (15.3%)	98 (100.0%)

8) 親しい友人条件における行動と理由の関連

その場の行動とその理由についてクロス集計を行った結果、「見て見ぬふり」において「助けたい・正義感」($\chi^2=5.272$, $p<.05$, 表 2-41)「いじめられることに対する恐怖」($\chi^2=16.022$, $p<.01$, 表 2-42) の回答割合が有意に高くなった。親しい友人でない条件においてもそうであったが、親しい友人条件の場合もまたそれ以上に、「助けたい」のであるが「いじめられる恐怖」もあるので、結果として「見て見ぬふり」をしている傾向がうかがえ、その際に強い葛藤が生じていると考えられる。今回の調査では、記述内容を直接反映する分類を行っているため、「葛藤している」などの記述がない場合「葛藤」というカテゴリーには入れていない。上記の回答を「葛藤」カテゴリーに含めていくと、それに該当する対象者の数はかなり多くなるものと思われる。他にも「何もしない」において「助けたい・正義感」($\chi^2=4.125$, $p<.05$, 表 2-43)が、「謝る」において「A さんへの罪悪感」($\chi^2=9.831$, $p<.01$, 表 2-44)がそれぞれ有意に高くなる結果が得られたが、これらにも同様のことが言えよう。総じて、被害者が友人である場合には、助けたいと思う者の割合が多くなるといえよう。例えば、その後の行動においても、「あの時 A さんを助けに行けばよかったと反省する。A さんに元気出してとか励ましの言葉を言って、自分がいじめを見てたのに助けなかったことを謝る」などの回答がなされており、その点からも強い葛藤の存在をうかがうことができる。これは被害者が親しい友人である場合、第三者に葛藤を生じさせやすいこと、またそれと同時に仲裁行動を起こそうとする割合が被害者が友人でない場合に比べて高くなる可能性を示唆しているといえよう。

表2-41 「見て見ぬふり」と「助けたい・正義感」のクロス集計結果

		助けたい・正義感		合計
		NO	YES	
見て見ぬふり	NO (%)	58 (67.4%)	28 (32.6%)	86 (100.0%)
	YES (%)	4 (33.3%)	8 (66.7%)	12 (100.0%)
合計		62 (63.3%)	36 (36.7%)	98 (100.0%)

表2-42 「見て見ぬふり」と「いじめられることに対する恐怖」のクロス集計結果

		いじめられることに対する恐怖		合計
		NO	YES	
見て見ぬふり	NO (%)	76 (88.4%)	10 (11.6%)	86 (100.0%)
	YES (%)	5 (41.7%)	7 (58.3%)	12 (100.0%)
合計		81 (82.7%)	17 (17.3%)	98 (100.0%)

表2-43 「なにもしない」と「助けたい・正義感」のクロス集計結果

		助けたい・正義感		合計
		NO	YES	
何もしない	NO (%)	56 (67.5%)	27 (32.5%)	83 (100.0%)
	YES (%)	6 (40.0%)	9 (60.0%)	15 (100.0%)
合計		62 (63.3%)	36 (36.7%)	98 (100.0%)

表2-44 「謝る」と「Aさんへの罪悪感」のクロス集計結果

		Aさんへの罪悪感		合計
		NO	YES	
謝る	NO (%)	78 (92.9%)	6 (7.1%)	84 (100.0%)
	YES (%)	9 (64.3%)	5 (35.7%)	14 (100.0%)
合計		87 (88.8%)	11 (11.2%)	98 (100.0%)

9) 親しい友人条件におけるその場の行動とその後の行動の関連

その場での行動とその後の行動の関連については、「見て見ぬふり」をした場合、「謝る」が生じやすい傾向がうかがえる結果が得られた ($\chi^2=8.372, p<.01$, 表 2-45)。これについては先でも述べたように、葛藤やいじめの仲裁ができなかった罪悪感が背景となっていると考えられる

表2-45 「見て見ぬふり」と「謝る」のクロス集計結果

		謝る		合計
		NO	YES	
見て見ぬふり	NO (%)	77 (89.5%)	9 (10.5%)	86 (100.0%)
	YES (%)	7 (58.3%)	5 (41.7%)	12 (100.0%)
合計		84 (85.7%)	14 (14.3%)	98 (100.0%)

(3) 個別の記述の検討

次に、傍観行動および傍観行動の典型的な自由記述回答記述例をあげ、「いじめの内容」「その場での行動と理由」「その後の行動と理由」との関連についてさらに詳細に検討を加える。記述例①は、被害者を助けたい気持ちと自分がいじめのターゲットになることの恐怖との間で葛藤が生じているために、傍観行動をとる傍観者の回答である。記述例②は被害者を助けようと思っておらず、そのために傍観行動をとる傍観者の回答である。記述例③はいじめを楽しんで見ている観衆の回答である。記述例は、自由記述回答中の誤字等も含め、そのまま記した。

表2-46 記述例①: 葛藤しながらも傍観行動をとる第三者についての記述 (調査2, 女性, 19歳)

いじめの内容	Aさんを数人の生徒が取り囲み、殴る、蹴るといった暴行を加えるといういわゆるリンチ。
その場での行動と理由	Aさんを助けてあげたいとは思いつつも、自分も巻き込まれるのを恐れて見て見ぬふりをしてその場から立ち去ってしまう。
その後の行動と理由	さっき助けてあげられなくてすまなかったという謝罪の念を抱き、Aさんに謝り、次にAさんの不安を取り除こうとして話を聞いてあげる。

本研究のこれまでの分析で、第三者が被害者を助けたいという気持ちと、第三者自身も新たな被害者となる恐怖とが并存し、結果的に傍観行動を選択する傾向が認められた。仲裁したいが恐怖によってそれが抑制されており、そのことにより葛藤も生じている。本回答は、調査2の親しい友人条件の回答だが、事後に「謝る」「話を聞いてあげる」という被害者への支援行動が認められるにも関わらず、いじめのその場では「見て見ぬふりをしてその場から立ち去ってしまう」としている。こうした行動の背景には、「自分も(いじめに)巻き込まれるのを恐れ」更には「助けてあげたい」のに助けられなかった「謝罪の念」といった複雑にからみあう感情や思いが認められる。特に、いじめに巻き込まれる恐怖は、仲裁行動への強い抑制要因になっていると考えられる。親しい友人条件と親しい友人でない条件の間で、その場での仲裁行動の生起割合に差が見られなかったことも考えあわせると、どちらの条件においても、第三者自身が新たな被害者となることへの恐怖は、共通に強い仲裁行動抑制要因である。Aさんが親しい友人であるにも関わらず仲裁を行うことができ

ないほど、この恐怖は大きな力を持っていると考える。

また葛藤は、葛藤を生じさせている要因の力が等しければ等しいほど強くなる。第三者がいじめの新たな被害者となることへの恐怖は一般に強い力を持つと考えられるため、被害者を助けたいという力が小さい場合には葛藤は小さく、Aさんを助けたいという力が大きければ大きいほどに葛藤は大きくなることが予想される。つまり被害者との関係が親密であればあるほど、傍観者の葛藤は一般に強くなる。逆に考えれば、恐怖があるために仲裁行動の発生が抑制されている場合でも、その恐怖から免れる具体的対策が明らかであれば、また単純に恐怖が減れば、仲裁行動あるいは支援行動は起きるとも言える。本事例で、加害者のいないその後に「謝罪」「話を聞く」という行動が行われている点は後者を示唆しているといえる。またこの場合、被害者の力になりたいから「謝罪」「話を聞く」という行為が行われるのではなく、自分に生じた葛藤を弱めるためである可能性にも注意を向ける必要があることを付記したい。

表 2-47 記述例②：仲裁、支援の意図が全く認められない傍観行動をとる第三者についての記述（調査 1，女性，19 歳）

いじめの内容	わるぐちとうののしられている。何か持ち物を A さんはとられてしまっている。
行 動	見て見ぬふり。
理 由	A さんに興味がないから。いじめる興味も助ける興味もない。

「見て見ぬふり」と回答した対象者の中には、先の記述例①とは異なり、仲裁・支援の意図が全く認められない記述もあった。この回答では仲裁しない理由に「興味がない」ことを挙げている。この回答は、興味がないから見て見ぬふりをするのか、見て見ぬふりという回答をしたから興味がないことだと自身に言い聞かせているのか、という 2 つの可能性のいずれかであると思われる。後者は、葛藤を軽減または生じさせないようにするため、傍観者自身の「見て見ぬふり」という行動に合わせて、「興味がない」という認知をつくりあげているとも言える。「見て見ぬふり」に代表される傍観行動の理由としてこの他に同種のものには、「関係がない」や「自分はいじめられていないから」、「めんどくさい」などがあつた。

表 2-48 記述例③：自発的観衆行動をとる第三者についての記述（調査 1，男性，19 歳）

いじめの内容	A さんの持ち物を取り上げて、数人でリレーしている。
行 動	くすくす笑っている。
理 由	「いじめ」の様子をある種のイベントかパフォーマンスととらえ楽しんでいる。

観衆にはいじめを楽しんで見ている者と、自分の被害を回避するために加害者に同調するような行動をとる者がおり、この記述は前者のものである。また、「楽しんでいる」など

の理由は、直接被害者へ攻撃を加える加害者としての第三者に特徴的に見られる理由でもある。この理由に着目すると観衆は攻撃的観衆（自分の意思でいじめを楽しんでいる観衆）と防衛的観衆（自分の身を守ることを意図している観衆）の2つに分けられるとも言えるのではなかろうか。防衛的観衆は自分の望んでいない行動をとっている点で、攻撃的観衆よりも葛藤が大きいと思われる。

次の記述例は、被害者と第三者との関係を検討するにあたり興味深い記述なので、最後に取り上げ、紹介する。

表 2-49 記述例④：被害者との関係別の行動と内的過程の差についての記述（調査 2，男性，20 歳）

いじめの内容	直接いじめではなく、A さんの容姿や性格、行動などをネタにした間接的ないじめ。
その場での行動と理由	<ul style="list-style-type: none"> ・B さんが A さんの味方なら—A さんに対して同情して、そのいじめに対して否定的な感情を持ち、数人の生徒とともに A さんを助けに行く。 ・B さんが A さんに興味がないなら—A さんに対して同情はせず、「A さんが悪いからいじめられる」という考えをし、周りにいた数人の生徒とともに馬鹿にしている。
その後の行動と理由	<ul style="list-style-type: none"> ・B さんが A さんの味方—A さんに対して「今度いじめを受けたら自分に言うように」と救いの手を差し伸べる。また、その際に、A さんの問題点に対しても指摘し、いじめを解決しようとする。 ・B さんが A さんに興味がない—A さんに対して非常にみじめに感じ、「自分はいじめられたくない」と考える。また、A さんを無視して立ち去る。

この記述例④は調査 2 の親しい友人でない条件の回答であり、提示した刺激文には第三者 (B) と被害者 (A) の関係 (友人であるか否か) についての記述は行っていない。本回答では、対象者自身が自発的に 2 つの場合に分けて記述している。本回答によると、第三者が被害者の友人であれば (味方で興味がある場合) 悪いのは加害者であり、第三者が被害者の友人でなければ (味方でなく、興味がない場合) 悪いのは被害者であると認知しているようであり、それに伴って行動や感情にも差が鮮明に現れている。これは、被害者との関係が傍観・仲裁行動の生起に影響を与える重要な要因のひとつであることを示唆する回答といえよう。記述例①で述べたのは、被害者との関係が密であれば助けたいという気持ちが大きくなるということであった。本回答における味方の場合がこれに該当する。一方、本回答の興味がない場合 (友人でない場合) においては、助けたいという仲裁行動への動機が減衰するだけでなく、被害者への加害行動と「(被害者が) 悪いからいじめられる」という加害行動の理由づけが認められた。被害者が友人か否かによるこうした両極の行動

には、悪いのは加害者か被害者のどちらか一方とする考え方も背景にあることに留意する必要がある。

第4節 考察

(1) 「性別」「第三者の被害者との関係」「いじめの内容」の第三者行動への影響

本章では、いじめ場面における傍観・仲裁行動の発生や抑制に影響を与える要因を探索することを目的とした。特に、「性別」「第三者、被害者との関係」「加害者が行ういじめの内容」に着目し、「第三者の行動理由」も加味しての検討を行った。

性差については、全体的に明確な差異は認められなかった。若干、親しい友人とそうでない条件に分けた調査 2 において、女性の方が男性に比較して、仲裁行動に至らないまでも仲裁行動を促進すると思われる理由づけがうかがえ、その後の行動においても特定の支援行動についてのみではあるが傾向がうかがえた。本研究では、いじめ場面における被害者や加害者等の性別を統制していないことから断定は避けたいが、第三者の性差はそれが直接に仲裁行動や傍観行動、支援行動に関連するというよりも、性差以外の要因との関連で各行動に影響を与えている可能性があることだけを付記したい。

第三者と被害者との関係については、調査 2 において、親しい友人条件と親しい友人でない条件とに分け、比較検討を行った。まず、いじめが発生しているその場では、親しい友人条件において特定の仲裁行動が増す傾向がうかがえたが、総じて両条件共に仲裁行動よりも傍観行動が多くみられ、被害者との良好な関係が、第三者の仲裁行動を直接的に発生、促進させるものではないことが推察された。しかし、その場の行動の理由についてみると、両条件共に傍観行動の背景に被害者への同情や助けたいという思いがある一方で、第三者自身が新たないじめの対象となる恐怖もあり、その葛藤が認められる場合が少なくなかった。特に親しい友人がいじめの被害者となったとき、記述例①にもみられるように、傍観者の葛藤は一層強くなるものと考えられる。それは、親しい友人でない被害者に対する傍観行動では、同情が比較的高く、他方親しい友人である被害者に対する傍観行動では、助けたいという気持ちが比較的高いということも、葛藤の強さに影響しているものと思われる。また、特筆すべきは、事後の支援行動であり、親しい友人が被害者である場合に支援行動がとられやすいという点である。第三者の被害者との関係は、仲裁行動よりも支援行動により直接的影響が強いことがうかがえた。

いじめの内容と第三者の行動との関連については、まず身体的暴力のような可視性の高いいじめにおいて傍観行動がとられやすい点があげられる。可視性の高いいじめは自分への被害が予測しやすい分、その恐怖から仲裁行動が抑制され、傍観行動に結びつきやすいためであると考えられる。また、無視・仲間はずれにおいて傍観行動よりも加害行動がとられやすい傾向にあった。無視や仲間はずれは被害者を孤立させるという意図を持って行われるものであり、加害者と同様に周囲の第三者が行動することによって成立する。第三者が加害者同様に行動しなければ、すなわち傍観行動では、無視や仲間はずれそのものを

否定していることになる。他のいじめ同様に、第三者自身が被害者となることを怖れるならば、加害者そのものと同様の行動をとらざるをえないと第三者が思い込んでしまう。このようにいじめの内容によって、第三者の見積もる行動の選択範囲が異なるのではなかろうか。本研究では、このような場合を行動の「拘束性」と呼びたい。それ以外にいじめの内容の性質を規定する要因としては①可視性（目に触れやすいか否か）、②明瞭性（いじめの判断のつきやすさ）、③被害性（予測される自分への被害の大きさ）が考えられる。

(2) その他の要因

本研究においてごく少数ではあったが、いじめの原因が被害者にあるとし、いじめを正当なものであるととらえている者が見られた。いじめの起きた原因が、被害者に帰属された場合と加害者に帰属された場合とでは仲裁行動の生起に差が生じると考えられる。「被害者が悪い。いじめられても仕方ない」と考える場合と「被害者は悪くない。いじめられるのは不条理だ」と考える場合とでは後者の方が仲裁行動が起きやすいだろう。そしてこれは第三者個人の特性や被害者との関係などによっても差が生じると考えられる。大野（1996）は、いじめの被害者にも何らかの問題があり、その問題を被害者本人が解決すれば、いじめの被害を被らなくて済むという見解が頻発することを指摘し、これが加害者の行為に正当性を与え、いじめを助長させる要因にもなりかねないと述べている。これに関連して本間（1997）は、いじめの原因が被害者に帰属される原因として集団規範が形成されることに着目している。本間は「あらゆる集団においてそのメンバーにとって受容できる（受容できない）態度と行動の範囲を限定する暗黙の価値」を集団規範とし、メンバー相互間の期待の基礎となっていると述べている。集団規範は個人の行動に強い圧力を与えるため、形成される集団規範において「A君はダメな人間だ（からいじめてよい）」「他の人もそう言っている」というような動機の正当化が行われた際、いじめに拍車がかかると述べている。井上・戸田・中松（1986）では、いじめ理由についての因子分析を行った結果、「こらしめ」「異質者排除」「不条理」の3つの因子が抽出され、その中で最も許容率の高いものは「こらしめ」によるいじめであるとしている。また、人間関係における役割は相補的にからまりあっており、その中で弱い立場にあるものにはネガティブな役割（たとえば、「ダメな子」）の押し付けが行われることもしばしばで、それがいじめにつながることもありうるとの指摘（本間, 1997）もある。この場合はネガティブな役割が押し付けられているため、いじめの原因は被害者に帰属されることになると思われる。

本研究では「まわりからはずれたくない」という回答もあった。この場合、「集団規範」のみならず「傍観者効果」との関連も考える必要があるだろう。本間（1997）は、いったんいじめを許容する集団規範が形成されると、被害者の抗議・傍観者の仲裁の抑制、加害者のいじめ行為の促進が予想されると理論的見地から主張している。この点において、いじめの正当化は本間（1997）の述べるように仲裁行動を抑制する要因になると思われるが、集団規範が仲裁行動を抑制する可能性としてはもう一つの点があげられよう。いじめを許容

する集団規範の中では、加害者への抗議や教師への報告は、いわばその集団での「違法行為」のようなもので、これを犯した者は新たないじめの対象になりうる。この逸脱に対する恐怖が仲裁行動を抑制している可能性が本研究の結果からも指摘できる。「チクリ」をした者が攻撃されるのはこのような逸脱に対する制裁の典型であると言えよう。また、集団規範がいじめを許容するものであるか否かは、時間の経過に大きく左右されるものとも考えられる。一年後ではいじめに慣れてしまい、その慣れがいじめを許容する集団規範の形成と関連があることが考えられる。そこで、「いじめが発生してからの時間経過」も傍観・仲裁行動と関連のある変数として考慮しなければならないと思われる。傍観者効果の中の聴衆効果は、集団の規範からの逸脱に対する否定的評価の懸念という点では類似のものといえる。また、「周りの人たちの様子をうかがう」という本研究の回答からも、責任の分散が起こっていることがうかがえる。

これらの要因を加えた仲裁行動生起モデル（改訂版）を図 2-2 に示す。「被害者との関係性」、いじめの内容に含まれる「いじめの被害性」は仲裁コストと非仲裁コスト間の葛藤に、「規範」、また、「規範」に関連のある要因として「いじめが発生してからの時間経過」は仲裁利益と非仲裁利益間の葛藤に関連のある要因である。「コストと利益の査定」の段階がいじめ場面における仲裁・支援行動の促進や抑制に大きく関与している。その場でのいじめの仲裁の生起を促進するためには、「仲裁利益の向上」、「非仲裁コストの向上」、「仲裁コストの低下」、「非仲裁利益の低下」を行うことで「仲裁コストが仲裁利益より小さく且つ、非仲裁コストが非仲裁利益大きい」ような状態にすることが必要となる。既述したように、「被害者との関係性」、「いじめの被害性」、「規範」、がいじめ場面においてコストと利益の査定に関連のある要因であることを踏まえると、「仲裁利益の向上」には、友達をいじめから守ることで生じる友人関係が継続されることが関連し、「非仲裁コストの向上」には、友達をいじめから守れなかったことから生じる罪悪感が、「仲裁コストの低下」には、予想される自身が被る被害の軽減のために「集団での仲裁」が該当する。また、「非仲裁利益の低下」とは、“仲裁しないことにより回避が可能な予想される自身が被る被害の軽減”であり、これは仲裁コストの低下と表裏一体となっている。また、いじめに対して非許容的な規範が形成されている場合にはその規範から求められる行為をすること、すなわち仲裁することは「仲裁利益の向上」につながり、一方でいじめに対して許容的な規範が形成されている場合には傍観行動や加害行動が求められるため、「非仲裁利益の向上」につながる。これらと責任の分散や傍観者効果が起きる可能性を考慮すると、仲裁行動の生起を促進するためには「友達との関係性を基盤とし、友達の苦しみに対して共感的になり、いじめに対して非許容的な集団規範を形成し、第三者が各自で自分の行動に責任を持ち、集団での仲裁が行われるようにする」ことが必要であろう。また、本章で作成した仲裁行動生起モデル（改訂版）の妥当性については検討を行っていないため、今後モデル検討を行う必要がある。

今回の調査では、調査対象者に各行動の理由を記述してもらったが、その理由が「行動

の動機」なのか「行動への理由づけ」なのかまで明確にできなかった。調査対象者が自分の感情と行動の間に矛盾が生じ、その不協和を解消しようとするためにいじめを「自分とは無関係なものだ」と切り離している可能性もある点についても付記したい。このように認知の歪曲という要因の影響がある状態では、行動の理由を正確に調査することはできないため、この点は改善を要するものとする。

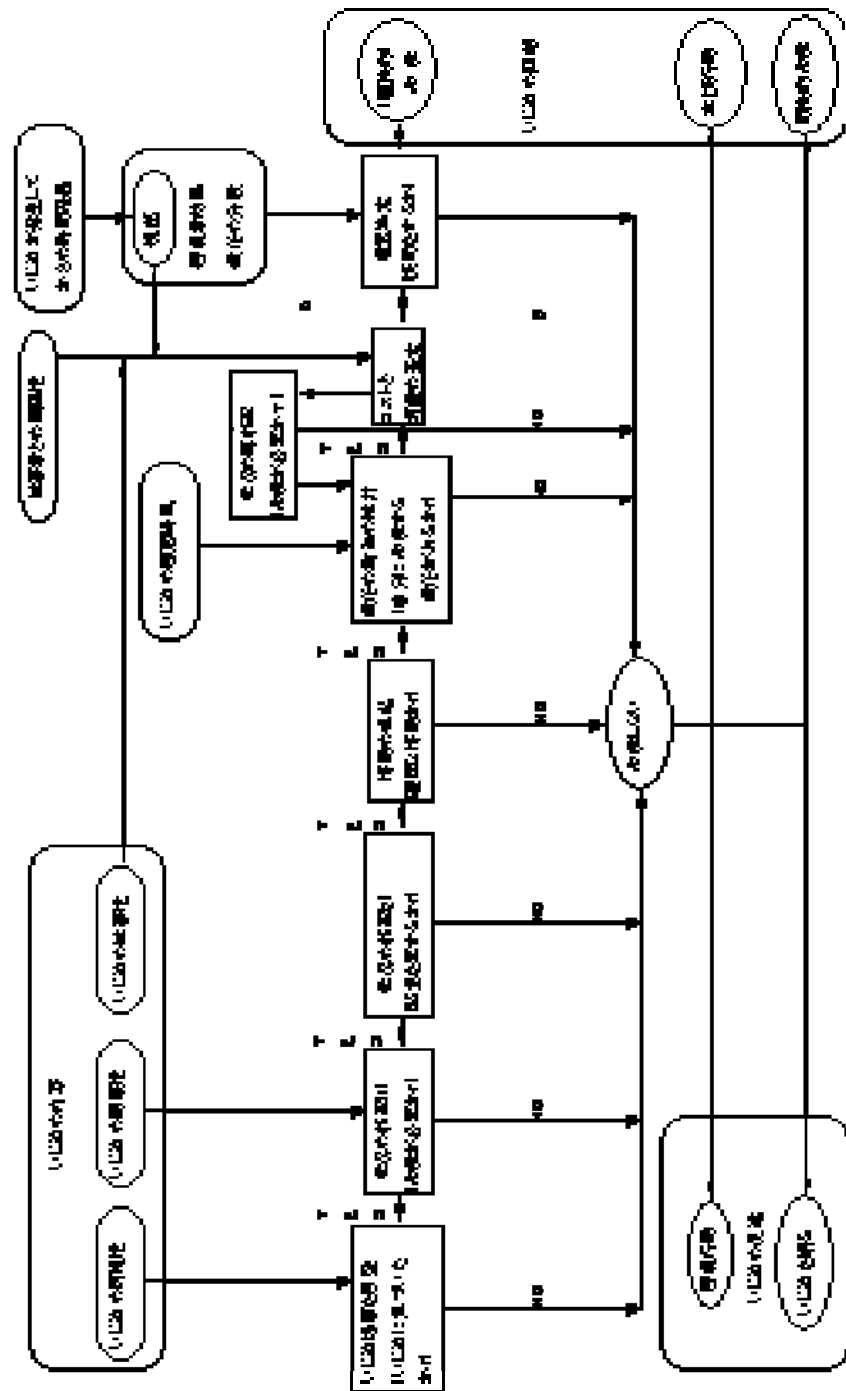


図 2-2 伴機行動生成モデル (稼働版)

第3章 いじめ予防プログラムの作成

第1節 目的

いじめが起きた場合には被害者へのケア、加害者への支援は重要なことである（渡辺，2002；村上，2008）。実際のいじめ場面において、被害者は加害者から様々な攻撃を受けることによって苦しんでいることは言うまでもないが、第三者もいじめ場に居合わせたことによって様々な葛藤を感じ、苦しい思いをしていると考えられる。そのため、いじめが生じた場合に、当事者である被害者や加害者のケアや支援だけではなく、葛藤等により悩み、苦しんでいる第三者のケアも重要である。だが、例え、事後に有効な対応をして、「いじめ」を解決したとしても、いじめられた（いじめた）事実は残り、「いじめ」被害者（加害者）のいじめられた（いじめた）こころの傷が完全に解消されない可能性もあることを考慮すると、あらかじめいじめの発生を防ぐため、「予防」という働きかけが必要となる（村上，2008）。

我が国のいじめへの対応は、標語・ポスター・パンフレットなどによるものが多く、その主流は、アフターケア的な援助にとどまっているという指摘（松尾，2002）がなされている。一方、アメリカでは予防的教育に焦点をあてるようになってきている（亀口，2002）とも言われており、カナダで開発された STORIES（Teglasi & Rothman，2000）など、教育場面での行動・認知・感情を育てるプログラムも積極的に開発されてきている。このように、いじめ予防について、海外での積極的取り組みがある一方で、我が国の対応は消極的なものにとどまっており、実践的ないじめ予防プログラム（以下、「予防プログラム」と記す）の開発が急務と考える。

いじめ予防のポイントには、「いじめが発生しないようにすること」（内的ブレーキ）と「いじめが発生した場合、深刻化する前に解決されるようにする」（外的ブレーキ）の二点があると考えられる。また、いじめの発生の抑制とは直接関係ないが、支援行動が生起されるようになれば、たとえ仲裁が不可能であっても、被害者が感じる孤独感を軽減することは可能であろう。個人は、社会システムの下位システムとして成立しており、個人の認知や感情の心理システムは、行動を媒介として社会と相互の関連し合うことで成立しており（下山，2002）、さらに、いじめが個人と社会をつなぐ行動の一種である点において、社会システムとの関連を無視していじめに介入することはできない。そのため、本章では、いじめ場面が三層構造を持つ点に留意しながら、心理援助の一つの形態としての予防について検討を行い、予防プログラムの作成を行っていく。

第2節 レヴィンの集団決定

学校内でのいじめをなくすために最も手っとり早いのは、常に生徒を教師の監視下に置くことである。これは極端な例であり、何らかの外圧によって生徒を縛りつければその場面でのいじめの発生は抑制できるであろうが、その場面を離れたときに抑制力がないばかりか、逆にいじめを加速させてしまう可能性も考えられないわけではない。この点に留意

したいじめ予防とは、“無理やりいじめができないようにする”のではなく、“自発的に生徒がいじめをしないようになる”ことであると言える。また予防を行い、実際にいじめの発生を抑制したとしても、その期間が短かければ効果は薄いと言わざるを得ない。予防を考えるとときに効果を継続させることは欠かすことのできない留意点と言える。この「行動の自発性」と「効果の永続性」の両者に関わる重要な知見として、レヴィン (Lewin: 猪俣訳, 1956) は「決定は動機づけを動作に結合するが、同時にそれを“凍結する”効果を持ち、その効果は一部分“自分の決定に執着する”という個人的傾向に原因し、また、一部分は“集団に対する誓約”に原因する」としている。つまり、自らの決定(レヴィンが集団での決定を「集団的決定」としたのに対して、自らの決定を「個人的決定」とする。以下、「個人的決定」と記す)によって「想定された行動」(決定した段階ではまだ行動には至っていないため、「想定された行動」とした。以下、「想定された行動」と記す)は動機づけと結びつけられると同時に、その想定された行動は永続性を帯び、その永続性の一部は個人的決定に起因し、また、一部は集団に対して個人的決定を表明することに起因するのである。そして本予防プログラムでは永続性をもたらす二つの要素のうち、前者の個人的決定に着目する。それは、集団決定あるいは個人的決定を集団に誓約した場合に、その決定に反する行動を対象者がとったときに集団からの圧力を受け、それが対象者の新たな葛藤等につながることを懸念したためである。対象者が「いじめを見たら注意します」と誓約した後に、実際のいじめ場面で何も言えなかったとき、集団メンバーから対象者が批難されるなどがその例である。動機づけと想定された行動の凍結に重要である二つの要素のうち、一つを欠くことで凍結の効果が弱くなることが考えられるが、上記の懸念もあり、本予防プログラムでは抑制的に個人的決定のみを採用することとする。

個人的決定によって、想定された行動が永続性を帯びるには、レヴィンが述べるように想定された行動が動機づけと結び付けられる必要がある。なぜならば、動機づけを伴わない決定は、自分で行った決定に対する執着の度合いが弱いと考えられるからであり、それによって永続性が弱まると考えられる。もし、集団的決定を用いているのであれば、個人的決定だけでなく、集団に対する誓約の効果もあるので、たとえ個人的決定が自分の決定に対して動機づけを伴っていない状態であっても、ある程度の効果は期待できると考えられるが、本研究において予防プログラムを作成するにあたっては上記のとおり、個人的決定のみを採用しているため、この個人的決定がいかになされるかが永続性に大きく影響を与えることになる。

本研究ではいじめの予防が目的であり、それに寄与するような決定の内容として「自身の加害行動の抑制」(例えば、いじめない)と「いじめが発生した場合に仲裁・支援行動を実行する」(例えば、いじめを仲裁する、被害者の相談にのる、先生に報告するなど)の2つがあると考え、そして、これらの決定が動機づけを伴った状態で行われるには、被害者への共感が必要であると考えた。いじめの判断が被害者の主観に大きく委ねられていることから考えても、被害者への共感はいじめの不当性を訴えるための重要な要因であると言

える。そして、この被害者への共感は、被害者が持つ被害感情への気付きを促し、それは「暴力をふるうのをやめる」、または「暴力をふるっている加害者を止める」などの行動を動機づける決定にコミットすることにもつながると考える。そこで本研究では予防プログラムに個人的決定を取り入れるにあたり、個人的決定が動機づけを伴って行われるよう、共感性の向上にも留意しプログラムの作成を行った。

第3節 共感性

Davis (1983) は共感性を「共感的関心 (Empathic Concern; EC)」、「個人的苦痛 (Personal Distress; PD)」、「視点取得 (Perspective Taking; PT)」、「ファンタジー (Fantasy; FS)」の4つの次元で捉えており、本研究では特に視点取得に注目したい。視点取得とは、他者の心理的視点を採用することであり、役割取得とも言われる。視点取得の大きな特徴として考えられるのは、自分が他者の立場にいと想像するという認知的行為 (cognitive act) を含んでおり、「行為」とは、そこに本人の意志が関与しているため、「行為」という要素を含まない他の「共感的関心」、「個人的苦痛」、「ファンタジー」よりも意図的に向上させやすいと考えられる。この視点取得は、ただ単に個人的決定をコミットした状態で行うためだけに役立つものではない。Davis (1983) は上記の4つの下位尺度を含む IRI (Interpersonal Reactivity Index) を作成しており、各下位尺度間の相関検討の結果、視点取得は共感的関心、ファンタジーと弱い正の相関が、また、個人的苦痛と弱い負の相関が見られた。共感的関心とは、「不運な他者への同情や関心という他者志向の気持ち」であり、ファンタジーとは、「本や映画や演劇の架空の人物の気持ちや行動のなかに自分自身が想像的に移行する傾向」であり、登張 (2000) は「ファンタジー特性の高い人の共感臨場性と強くかかわっており、その場では強く共感しても、時間がたつと共感が失われやすいのではないかと推定することもできる」と述べている。個人的苦痛とは、「緊張する対人的状況での個人的な不安や動揺など自己志向の気持ち」と定義され、登張 (2000) は「個人的苦痛特性が高い人は他者の苦痛に接すると、不安や動揺など他者志向でない感情に支配されやすく、他者の状況に対応した感情や行動を示すことができないと考えられる」とも述べている。これらの特徴を踏まえいじめ予防を考えると、視点取得という認知的行為を通して、「不安や動揺などの自己志向の側面が抑制され、他者への同情や関心が促進され、更にいじめ場面に立ち会うなどの臨場性のある状況では強い共感が喚起される」ことが期待できるだろう。

こうした共感性は、いじめ場面における行動の想定やその実行を促進することが考えられる。被害者が求めているものを把握することで、それを供給するための行動を想定することが可能となるためである。例えば、仲裁行動と支援行動、また、その方法もいろいろとあるが、それらの行動の選択は被害者のニーズの把握することで行われると考える。仲裁行動とは「加害者がいるその場で行われる、加害者と被害者の間に入っていじめの中止を働きかける行動」であり、「加害行動の抑制」に直接関与する行動である。支援行動とは

「その場で、または加害者がいない場で行われる被害者の支えとなるような行動」であり、そのため「被害者のバックアップ」のための行動と言える。こう考えると、いじめへの働きかけという点では共通しているが、行動が及ぼす効果は異なることが分かる。例えば、被害者が暴力を受けていて、被害者の身体的なダメージを心配した場合には仲裁行動が、被害者の孤独感の軽減をどうにかしたいと感じている場合には支援行動が行われるものと考えられる。つまり、「被害者がいじめによってどのような被害感情を持っているか」の把握によって行動が異なるのである。そしてそれを把握することにも共感が影響していると考えられる。また、被害者が苦しんでいることに気づかなければ「相手を助けるか否か」の選択肢さえ想起されない可能性もある。つまり共感性は「被害者の苦しみに気付かせる」働きも担っており、それは、第三者の仲裁行動・支援行動の促進、及び、加害者の加害行動の抑制の第一歩であるとも考えられる。

第4節 STORIES

視点取得を取り入れるにあたり Teglassi & Rothman (2000) が、小学校の児童を対象に、社会的問題解決の改善により攻撃的行動の低減を目的として開発したプログラムである STORIES (Structure, Themes, Opening and organizing communication, Reflection, Individuality, Experiential learning, Social problem solving) に注目した。これは「構造化」された「テーマ」の「物語」を教材として使い、「個」の意見の尊重、「自由かつ組織化されたコミュニケーション」を用いて、物語の登場人物の気持ちについて「熟慮」し、理屈だけでなく実際に「問題解決」を「体験しながら学んでいく」という活動である。このプログラムの有益である点は、自由かつ組織化されたコミュニケーションを用いて、登場人物の気持ちについて熟慮する点である。登場人物の気持ちについて熟慮することはその認知的行為を通して共感性を高めることを可能にし、更に自由かつ組織化されたコミュニケーションはお互いの情動や思考の共有を促すとされている。さらに、STORIES では最終的に「具体的にどのような行動をするべきか」の集団決定の段階まで進む。しかし、この最終段階の集団決定は先にも述べたような新たな葛藤等をひきおこしかねない問題がある。

いじめ場面における被害者、加害者、第三者の情動や思考、行動に着目させることは、三者各々への共感を促進させることにつながるであろう。ここでなぜ「三者」への共感を促進させるのか。それは、単に加害行動の抑制や仲裁行動・支援行動の促進を促すだけであれば、被害者への共感だけでよいだろうが、いじめとは被害者だけが苦しんでいるものではないと考えるためである。いじめ場面において最も辛い目に合っているのは紛れもなく被害者であろう。だが、加害者の行動の背景にはそのいじめ場面だけでは把握できない悲しみや怒りがある場合もあるだろう。また、被害者を助けたくとも、それができないでいる第三者の葛藤も壮絶なものであろう。単に「加害者は被害者の気持ちを考えていないからダメだ」と一方的に言うのではなく、加害者の行動の背景を全員で共有することで、

いじめについてクラス全体で解決へ向かっていける風土を作ることにもつながる。これは、いじめ予防における二段構えのもう一つの構えである。

いじめとは被害者と加害者の間だけに生じるものではなく、実際のいじめ場面には多くの場合第三者が存在し、それが被害者・加害者に影響を与えており、第三者の行動によって加害者の被害者に対する攻撃が促進、または抑制されたり、被害者の孤独感の増大などに影響を与え、それと同時に第三者自身もまた、被害者・加害者から影響を受けている。これら三者間に相互作用があるため、いじめの介入を行うにあたって、被害者・加害者・第三者のいずれかに焦点を絞っていじめを把握するのではなく、いじめの重層構造モデルを前提とした支援が重要である。いじめ場面において、三者各々がどのように絡まりあっているか、いじめ場面を構成しているのか、その構造を把握させることは、いじめの発生・維持への洞察を導くことになり、いじめ場面に対処する具体的行動の想定やその行動が及ぼす結果の想像を促すものと考えられる。

第5節 実施方法の検討

本章では第4節までにおいて、予防プログラムの作成にあたって中核となる研究を紹介した。次に考えるべきは、それらの効果をいかに引き出すかである。本節では本章第1節から第4節で紹介したことを予防プログラムの中核に据え、それらの効果をいかに引き出すかに留意し、心理劇、人形劇、KJ法のそれぞれを応用した3つの予防プログラムを考案した。以下ではそれぞれの特徴を活かし、それを取り入れて作成した予防プログラムの草案を紹介していく。3つの草案は、実施対象校と予防プログラム実施について検討を行う際に対象校側に提出したものをやや簡略化したものである。予防プログラムの作成にあたっては、学校のカリキュラムに支障が出ないように、授業2コマ分(100分)程度の時間で実施が可能なものであり、また、50分ずつの二度に分けての実施になる可能性も考慮し、そのような場合にも対応ができるように留意して検討を行った。心理劇、人形劇、KJ法のそれぞれを応用した3つのプログラムは、後半の50分で実施するものとして検討したものである。そして、それら3つの応用プログラムは表3-1の導入プログラムの後に実施することを想定していた。まずは導入プログラムを紹介する。

(1) 導入プログラム

導入プログラムでは、後半の応用プログラムを効果的に実施するために、生徒たちがいじめについて関心を持ち、いじめについて考える準備をすることを目的としている。

表 3-1 導入プログラム

	活 動 内 容
導 入	<p>【いじめとは何かについて考える】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒に車座になってもらい、1回目の調査で挙げたいじめの内容をあらかじめカードにしておき、それを生徒に引かせて読み上げてもらう。それらについて“×××超無理”“×無理”“△なんとか”の旗を挙げさせる。 ・「いじめってなんだろう？」と問題提起する（テーマを板書する）。 ・付箋を配布し、“いじめ”と聞いて思いつくこと、感じることに自由に記入してもらう。 <p style="text-align: right;">(累計時間 20 分)</p>
実 施	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒全員をポストイットを持って黒板の前に集合させ、書いてもらった付箋を黒板に貼りつけてもらう。 <p>【貼るルール】</p> <ol style="list-style-type: none"> ①自分が書いたものについて、どれか1枚をみんなに紹介した後黒板に貼る。 ②貼る場所は基本的に自由だが、“友達の書いたものと似ていると思ったものは近いところへ”貼る。 <ul style="list-style-type: none"> ・(全員1枚ずつ貼り終わったら)紹介した付箋以外の付箋を黒板に貼ってもらう。 <ol style="list-style-type: none"> ①貼る生徒の順番は関係ない。 ②貼る場所は“似ているものは近くに”。 <ul style="list-style-type: none"> ・(全員が全ての付箋を貼り終わった)関係あるものを線で囲んでグループに分けたり、矢印で繋いだりする。
終 結	<ul style="list-style-type: none"> ・全体のふり返しをする。 ・ふり返し用紙を配布し、一旦家に持ち帰って書いてきてもらう。 <p style="text-align: right;">(累計時間 50 分)</p>

(2) 3つの応用プログラム

1) 心理劇

心理劇はモレノが考案した、ドラマの形式を用いた集団心理療法である。心理劇にはいくつかの技法がある。予防プログラムの作成にあたって心理劇に注目した理由は、心理劇の技法である「二重自我(ダブル)」と「役割交換」にある。「二重自我」とは、主役のみならず、ある役についての補助自我がその役と同一の役を同時にとり、一体であるかのように演ずることである。また、「役割交換」とは、主役を演じていた演者が他の役割を同じドラマ場面で交換して演ずることである(小澤・臺, 1992)。この二重自我と役割交換をどのように用いるのかは、作成した草案を紹介しながらのほうが分かりやすいと思われる。

以下に示す表 3-2 が作成した草案である。

表 3-2 心理劇を応用したプログラムの草案

	活動内容
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・問題提起（「いじめの場面にはどんな人がいるでしょうか?」、「いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている人はどんな気持ちで、どんなことを考えているかな?」）。 ・テーマの提示（「今日は“いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている周りの人はどんな気持ちなんだろう?、なにを考えているんだろう”ということについてみんなと考えていきたいと思います」。テーマを板書） <p style="text-align: right;">（累計時間 5分）</p>
Warm-up	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が自由にロールプレイできる環境を整えるために、動いたり、声を出すことへの抵抗を下げるウォームアップのエクササイズを行う。 <p style="text-align: right;">（累計時間 10分）</p>
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・今日やることの手順を説明する。 ・3つのグループに分ける。 <p style="text-align: right;">（累計時間 15分）</p>
準 備	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで「演者」を担当する生徒と、演技の内容と「心の声」の内容について話し合う。 <p>※時間が余れば練習してもらおう。</p> <p style="text-align: right;">（累計時間 30分）</p>
実 施	<ul style="list-style-type: none"> ・役割の順番を決める ・グループで話し合った演技をもとに心理劇を行う。 <p>※1回の心理劇の時間は5分。</p> <p>※これを3回行う（表3-3、表3-4参照）。</p> <p style="text-align: right;">（累計時間 45分）</p>
終 結	<ul style="list-style-type: none"> ・ふり返りをする。 ・ふり返り用紙の配布。 <p style="text-align: right;">（累計時間 50分）</p>

まず、生徒を3つのグループに分け、加害者、被害者、第三者の役割をそれぞれのグループに担当してもらおう。加害者担当のグループから複数人の演者を、被害者担当のグループからは一人の演者を、第三者担当のグループからは複数人の演者を用意し、どのような演技をするか各グループで話し合っ決定してもらおう。そして、演者以外の生徒は皆、補助自我を担当する。そして、この補助自我は二重自我の技法を以て加害者を演じる。つまり、加害者のグループは全員で加害者を演じるのである。そして、それは被害者のグループも、第三者のグループも同様である。ここにこのプログラムの1つの特徴がある。心理劇は、①監督、②演者、③観客、④補助自我、⑤舞台の5要素により構成される（小澤・臺, 1992）が、このプログラムにおいて厳密には観客は存在せず、全ての生徒が加害者、被害者、第三者のいずれかの立場で参加している。

補助自我 *auxiliary ego* は心理劇における助監督、または補助治療者を指す（小澤・臺, 1992）が、ここでいう補助自我は、演者が演技に詰まった時に補助したり、演技している生徒の心の声をリアルタイムで発するといった役割を主に担っている。これは二重自我という技法であり、主役のみならず、ある役についての補助自我がその役と同一の役を同時にとり、一体であるかのように演ずることである。それぞれの立場における心の声をリアルタイムで発することで、単にいじめ場面をその場で再現するだけでなく、実際のいじめ場面では知ることのできないそれぞれの立場における思考や感情が交錯することになる。そうすることによって、それぞれの立場がその場でどのような影響を受け、何を感じ、何を考えているのかが浮かび上がってくる。また、心の声の他に演者と交代して演技することも可能である。ここでいう補助自我の主な役割は、二重自我なので、実際の心理劇における補助自我よりも演者に近い位置づけにあると思われる。実際の心理劇には観客 *audience* がいる。観客は、ドラマをみている人のことであるが、ドラマの進行中に、観客席にいる人が自発的に舞台上がって演技をすることもあるため、観客は単なる見学者ではない。観客は演者に同一化し、演者とともに悲しみ、喜び、そして演者の演ずる役割を共通に体験する。この点においては、観客の要素も持ち合わせた存在である。そのため、「役割を持った観客」、「控え演者」、「ダブル」といった呼び方の方がしっくりくるように思われる。

これを役割を交代しながら3回行う。例えば表3-3のようになる。つまり、各グループで被害者、加害者、第三者のそれぞれの立場に立って感情や思考について考え、それを実際に演じてもらうわけである。これは役割交換という心理劇の技法である。役割交換とは、主役を演じていた演者が他の役割を同じドラマ場面で交換して演ずることであり、現実とは異なる役を演ずることで他者が理解される（小澤・臺, 1992）。

表 3-3 心理劇実施例 1

	A グループ	B グループ	C グループ
1回目	加害者（演者・補助自我）	被害者（演者・補助自我）	第三者（演者・補助自我）
2回目	第三者（演者・補助自我）	加害者（演者・補助自我）	被害者（演者・補助自我）
3回目	被害者（演者・補助自我）	第三者（演者・補助自我）	加害者（演者・補助自我）

また、心理劇終了後、演者からやってみてどうであったかを聞くことで、体験談を共有することができる。また、この方法において重要なのは、演技している時だけではない。各グループにおいて、どのような演技をするか話し合う段階はいわば、各生徒が自分の考えを他者に表明する機会だと言える。また、他の生徒の「自分だったら」を聞くこともできる。このような作業を通してそれぞれの立場への理解や洞察が深まると考えられる。

実施者は監督の役割を担っている。監督 *director* は心理劇全体の責任者であり、監督には「演出家」、「カタリスト」、「治療者」の3つの側面を有しており、この3つの側面は、相互に結びついている（小澤・臺, 1992）。実際の心理劇では、監督はエンカウンター・グ

ループのファシリテーターに比べると、操作的で指示的、また保護的であり、監督の設定する場面によって参加者がある役割を演じて、劇が進められていき、参加者の欲求や自発性によって場面は変化し、監督はその状況を見て、新たな場面を設定していくわけである（小澤・臺, 1992）が、本研究でいう監督は基本的に「始め」と「終わり」を告げるのみである。なぜなら役割や劇の進行は全て生徒に委ねているためである。生徒達がありのままを表現できるように、実際の心理劇の監督よりもむしろ、エンカウンター・グループのファシリテーターの役割に近いものと思われる。そのため、監督というよりもファシリテーターと呼ぶ方が適切であると思われる。

ここで紹介したのは加害者、被害者、第三者の役をグループ毎に担当してもらって行う方法であったが、この他に、グループで1つのいじめ場面つまり、加害者、被害者、第三者の演者を立て、演じてもらうパターンも考えた。その場合には、加害者、被害者、第三者のそれぞれの演者と補助自我を1つのグループが担当しているときには、他の2グループは観客となる。実施例を表3-4に示す。

表 3-4 心理劇実施例 2

	A グループ	B グループ	C グループ
1 回目	演者・補助自我	観客	観客
2 回目	観客	演者・補助自我	観客
3 回目	観客	観客	演者・補助自我

心理劇を用いることの利点として、「演者の演技次第では、物語を読んだりビデオを見るよりも、目の前で話が展開していくため、ストーリーに入り込みやすい」、「演者は心理劇を行うことで、その場面を疑似的に体感するため、それを全体に対して話すことで共有できる」、「加害者、被害者、第三者の情動や思考を考えることにより、視点取得の効果が期待でき、且つ、それをグループ内で紹介し合うことで自分の意見の表明や他者の考えを知ることができる」が挙げられる。また、それに対して心理劇を用いることの欠点には、「恥や照れによって演技しづらいことが考えられる。また、その場合投影が行われにくいとも考えられる」、「劇中の役割（特に被害者）が現実を引き継がれないようにしなければならない」、「実際に行われたいじめがその場で再現される可能性がある。その場合そのいじめに関与していた生徒にとっては大きな負担となる」、「時間がかかる」が挙げられる。話し合いの時間が15分しかなく、生徒がこの時間内にそれぞれの立場の人たちの情動や思考に思いを巡らせて、且つ演者を決定するのは大変に困難であると考えられる。

2) 人形劇

心理劇によって演じられる場面や演じている人に投影する場合、演者がその役になりきって演じる必要がある。照れながら演じている演者に投影するのは困難である。中学生は

人前で何かを演じることに抵抗を感じやすいと考えられるため、心理劇の効果を生かしながら、容易に演じられるものはないか考えた時に、人形劇が思い浮かんだ。実際台の下に隠れて入れば本人は見えないし、動作は手だけなので心理劇よりも演じることへの抵抗が少ないだろう。人形劇は、俳優の代わりに、人形という造形された道具をつかうことで、舞台芸術を成立させるものであり、舞台の上の人形は、人形使いが捜査することでさまざまな仕種をするわけだが、観客は人形の動きに引きつけられ、使い手の存在を忘れ人形劇の世界に没入する（東，1996）。人形劇の人形（puppet）として、東（1996）は、①手づかい人形（hand puppets）、②大口人形（パクパク人形）と表情人形、③棒づかい人形（stick puppets）、④あやつり人形（糸あやつり）の4つの種類の人形について特徴を紹介している。今回は生徒が使うため、大口人形のような操作が容易なものを想定した。

東（1996）は「人形劇には発生の段階から保有しているアニミズム的要素があり、それゆえに身の周りのあらゆるものを擬人化し自在に語り合えるアニミズム的思考を持つ子どもの感性に、より強く働きかける力があると考えられる」と述べている。筆者はこの人形を用いたサイコドラマを、「パペットサイコドラマ」と名付けた。実施の手順は既に紹介した心理劇と大差ないが、ウォームアップの段階でパペットに慣れてもらう必要があると考える。それは生徒がパペットをどのように動かすかの他に、パペットは人が演技するものよりも、動作の種類が貧困であり、分かりづらいという欠点があるためでもある。そのため、パペットを使用したジェスチャークイズなど、今パペットが何をしているかを考える準備をすることが必要になると考えられる。考案したパペットサイコドラマの草案を表3-5に示す。

パペットにどのようなものを使用するかも大事な点である。考慮すべき点は、生徒の投影しやすいように、ただし特定の人間が想起されやすいものや、何かを連想させるようなものはできる限り排除したものを使用する必要がある。そのため考えたのは、真白なパペットを使用することである。だが、加害者、被害者、第三者共に真っ白パペットを使用すると、どれがどの役割か不明確になる。そのため、真っ白なパペットの顔の部分に名前を書き込んだものを使用するのが一番よいと考えられる。

パペットサイコドラマの長所は、「心理劇に比べて演技しやすい」、「多少本気になったとしても深刻な状況にはなりにくい」が挙げられる。これらは心理劇の欠点を改善したものである。他の長所として心理劇で得られるような効果として、「演者の疑似的な体験を全体で共有できる」、「加害者、被害者、第三者の情動や思考を考えることにより、視点取得の効果が期待でき、且つ、それをグループ内で紹介し合うことで自分の意見の表明や他者の考えを知ることができる」が挙げられる。実際の心理劇と比べてパペットを使用した場合には、体験の強さは少し弱まるかもしれないが、それでも体験することは可能であると考えられる。また、短所としては「パペットの動きが分かりづらい可能性」と、心理劇と同様の「劇中の役割（特に被害者）が現実に引き継がれないようにしなければならない」、「実際に行われたいじめがその場で再現される可能性がある。その場合そのいじめに関与していた生徒にとっては大きな負担となる」、「時間がかかる」が挙げられる。

表 3-5 パペットサイコドラマ

	活 動 内 容
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・「いじめの場面にはどんな人がいるでしょうか?」、「いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている人はどんな気持ちで、どんなことを考えているかな?」と問題提起する。 ・「今日は“いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている周りの人はどんな気持ちなのか。なにを考えているのか”についてみんなと考えていきたいと思います。」 ・テーマを板書(“いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている周りの人はどんな気持ちなんだろう?なにを考えているんだろう?”) <p>(累計時間 5分)</p>
Warm-up	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒がパペットを使うことに慣れ、パペットが何をしているのかを考える準備ができるエクササイズを行う。 <p>(累計時間 10分)</p>
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・今日やることの手順を説明する。 ・3つのグループに分ける。 <p>(累計時間 15分)</p>
準 備	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで「パペットの演者」を担当する生徒と、演技の内容と「心の声」の内容について話し合う。 ※グループ毎にパペットを配るのがよい。いじりながらの方が動かすのに慣れやすいと思われる。 ※時間が余れば練習してもらおう。 <p>(累計時間 30分)</p>
実 施	<ul style="list-style-type: none"> ・役割の順番を決める ・グループで話し合った演技をもとにロールプレイを行う。 ※1回のロールプレイの時間は5分。 ※これを3回行う(表3-3、表3-4参照)。 <p>(累計時間 45分)</p>
終 結	<ul style="list-style-type: none"> ・活動のふり返しをする。 ・ふり返し用紙の配布。 <p>(累計時間 50分)</p>

3) KJ 法

心理劇、パペットサイコドラマの他に、川喜多・牧島(1970)が考案した KJ 法を応用したプログラムを考えた。詳細は表 3-6 に示す。KJ 法に着目した理由は方法上、視覚的に概念を整理することに長けているためである。これを応用することでいじめ場面を構造的に把握しやすいと考えた。

表 3-6 KJ 法を応用したプログラムの草案

	活 動 内 容
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・「いじめの場面にはどんな人がいるでしょうか?」、「いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている人はどんな気持ちで、どんなことを考えているかな?」と問題提起する。 ・「今日は“いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている周りの人はどんな気持ちなんだろう?、なにを考えているんだろう”ということについてみんなと考えていきたいと思います。」 ・テーマ: “いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている周りの人はどんな気持ちなんだろう? なにを考えているんだろう?” 板書。 <p style="text-align: right;">(累計時間 15 分)</p>
実 施	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントを配布し、プリントに書いてあるいじめ場面について誰かに音読してもらい、みんなで一度目を通す。 ・(音読終了後) 物語に出てくる加害者、被害者、第三者が考えていること、感じていることを配布する付箋に自由に書いてもらう。 (累計時間 30 分) ・(記入終了後) 記入した付箋を持って黒板の前に集合してもらい、記入した付箋を黒板に貼りつけていく。 <p>【貼りつけるときのルール】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①自分が書いたものについて、どれか 1 枚を紹介してもらう。 ②紹介が終わったら紹介してくれたものを黒板に貼ってもらう。 ③貼る場所は基本的に自由だが、“友達の書いたものと似ていると思ったものは近いところへ” 貼る。 <ul style="list-style-type: none"> ・(全員が 1 枚ずつ貼り終わった後) 記入した他の付箋を黒板に貼ってもらう。 ①貼る生徒の順番は関係ない。 ②貼る場所は“似ているものは近くに”。 <p>(全員が全ての付箋を貼り終わった)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・関係あるものを線で囲んでグループに分けたり、矢印で繋いだりする。 ※自由に発表してもらう。
終 結	<ul style="list-style-type: none"> ・全体のふり返しをする。 ・ふり返し用紙配布。 <p style="text-align: right;">(累計時間 50 分)</p>

時間の都合上グループでの作業時間を設けるのは困難であった。K J 法を応用したこの

方法の長所は、「ロールプレイに比べて多少本気になったとしても深刻な状況にはなりにくい」「加害者・被害者・傍観者の考えや感情だけではなく、いじめの構造を視覚的に把握しやすい」である。それに対して短所として、「グループディスカッションの要素を組みこめない」ことが挙げられる。

4月11日に行った対象校とのいじめ予防実施についての打ち合わせの段階で、これら導入プログラムと3つの応用プログラムを持参して協議を行った。その際に生徒指導主事から、「道徳と学級活動の時間を二つくっつけるのも可能かもしれない」という言葉を頂いた。そのため、途中で10分休憩は入るものの、100分続けるの予防プログラム実施を視野に入れて再び検討を行った。また、「クラス毎に異なる応用プログラムを実施してみようか」という提案もあり、3つの応用プログラムのうちどの予防プログラムを採用し、どのように実施するかを、生徒の観察を通して検討することとした。生徒の授業中の様子を観察する中で、生徒の授業中の発言が、一部の生徒は活発だが、全体的には乏しいように思われたため、ロールプレイや人形劇の応用プログラムを実施することに対して不安が強くなった。そのため、3つの応用プログラムのうちから、KJ法を応用したプログラムを採用し、実施することとした。以下では、KJ法を応用した予防プログラムについてだけ検討を行っていく。

第6節 KJ法を応用したプログラムの検討

(1) いじめ場面の作成

KJ法を応用した予防プログラムを検討するにあたって、まず、実際に使用する資料「いじめ場面」の作成を行った。場面設定は、投影しやすく、現実における特定のいじめを想起させないことを考慮して作成した。それは、予防プログラムを実施する対象者の多くが特定のいじめを想起した状態では、その特定のいじめについて扱うことになり、そうした場合に、そのいじめに関与していた生徒にとっては非常に負担になってしまうと考えられるためである。予防プログラムで扱いたいと考えているのは、いじめ全般についてであり、特定のいじめについてではない。そのため、なるべく自由度の高い場面設定が求められる。そのため、いじめ場面を設定するにあたって、「加害者、被害者、第三者の人数についての情報」、「いじめが生じた背景についての情報」、「登場人物の性別、及び登場人物同士の普段の関係性や親密度についての情報」、「登場人物の行動、情動、思考についての詳細な情報」、「登場する加害者の加害者グループ内での立場についての情報」を排除した。

また、登場人物の名前についても上記の場面設定と同様、投影しやすく、現実における特定の人物を想起させないことを考慮した。理由も場面設定と同様である。そして最終的に登場人物の名前に、無意味綴りを用いることを考えた。実際に作成したものを以下の表3-5に示す。だが、無意味綴りを採用するまでに、①場面設定を他国であったいじめ場面にする、②名前を動物にする、③アルファベットにする、④代表的な日本の名前にする（花子、太郎）、⑤外国の人の名前を当て字にする、などの案を考えていた。また、1回目の実

施では「加害者，リニ，無連想価 81-85，有意味度 30-39；被害者，ラエ，無連想価 60-64，有意味度 40-49；第三者，ロヌ，無連想価 70-74，有意味度 40-49」を使用した）、2回目の実施からは「リニ」を「ルニ，無連想価 65-69，有意味度 50-59」に変更している（その点については第6章を参照）。

場面設定において加害者であるリニさんと被害者であるラエの行動を「いじめ」の語を使って表現した理由について述べなければならないだろう。いじめとは認知主体である被害者が「いじめられている」と感じてはじめていじめとなる。「ラエさんが数人の生徒にいじめられています」という表現は、被害者であるラエ自身が認知主体とは必ずしも言えないが、その点については加害者の行動を生徒に考えてもらうために具体的な内容（蹴る、無視するなど）についての記述は控えたほうがよいと判断したためである。また、予防プログラムの導入の段階でいじめについて扱うということを生徒に告げることになると考えると、加害者の行動の描写を「いじている」のみに留めることに支障はないものと判断したためである。

表 3-7 作成したいじめ場面

～ある日の昼休み、教室での出来事～

チャイム「キーンコーンカーンコーン、キーンコーンカーンコーン」

- ・ラエさんが数人の生徒にいじめられています。
- ・そのいじている生徒の中にはリニさんの姿があります。
- ・その周りには他にも何人かの生徒がおり、その中にはロヌさんの姿があります。

(2) 模造紙と付箋

当初は真っ白な模造紙で実施するつもりであったが、加害者、被害者、第三者のそれぞれの、行動と情動・思考についてポストイットが貼られることはあらかじめ分かっているため、それらを6つの領域に分けて貼ると視覚的に分かりやすいのではと考えた、そこで考案した模造紙デザインが図3-1である。模造紙の直線によって分けられた3つの領域はそれぞれ加害者、被害者、第三者の領域を示す。また、円の内側は行動、円の外側には情動や思考を示している。つまり円の内側は、実際に見える（その場にいる者が視覚的に共有していると考えられる）いじめ場面を示している。そして円の外側は、目には見えない（その場にいる者が共有しているか判断が付かない）部分を示している。このように分けようと考えたのは、三者がいじめ場面で顔を突き合わせているが、その背後には三者三様の思いがあることを視覚的に掴みやすくしたかったためである。また、加害者、被害者、

第三者のいずれからも、他の二者に線を引きやすいように互いに隣接する形となったことも利点であろう。

このように模造紙でも領域分けをするが、一見して加害者、被害者、第三者のいずれについて書いたものか分かりやすくするため、付箋の色も変えてある。ポストイットは発表の際に離れた所からでも見やすくするため、7.5×12.5cmの大きいサイズのものを用意した。

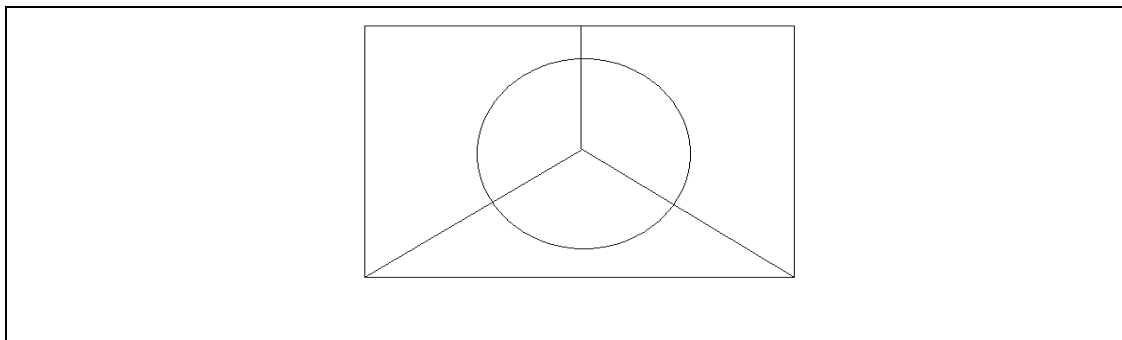


図 3-1 模造紙の領域分け

最終的に完成した予防プログラムが表 3-8 に示したものである。予防プログラムの名前は、いじめ場面の構成を視覚的に把握しやすい特徴を持つことと、中学生にも分かりやすいように「マッピング」と名付けた。記録としてビデオ撮影をすることについても検討していたが、撮影することで生徒の自由な発想や活動に支障が出る可能性を考え、ビデオ記録はしないことにした。また、デジカメによって生徒が作成したものをもとめることも同様の理由でしないこととした。

表 3-8 マッピング

<p><準備></p> <p>道具：文章プリント（ピンク・みどり・水色の付箋 7.5×12.5cm 各 2 枚ずつ貼りつけてある）×30 部、模造紙×12 枚、マジック×6 セット、ガムテープ×3、予備の付箋、ふり返り用紙×30 部（封筒に入れて）、大きな模造紙（ガムテープで模造紙 6 枚をくっつけたもの）</p> <p>準備：始まる前にあらかじめ机は教室の後ろに下げ、並びは自由で円形に座ってもらう。生徒にはジャージを着てもらう。</p>	
	<p>活動内容</p>
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ ・「これから付箋（ポストイット）のついたプリントを配ります」（プリント配布） ・「初めにこのプリントをみんなで読みます。その文章の中に出てくる人が何を考えているのか、どんな気持ちなのかを想像しながら読んでみてください」（表 3-7 参照） ・みんなで一通り目を通す。（音読終了） ・「文章に誰が出てきたか」、また、「その人は何してる人か」を生徒に尋ねる。 ※何を言っても受け入れてもらえる雰囲気を作る（発言の練習を兼ねる）。 ・「今日は前に書いてもらったアンケートの内容とすこし重なるところがあるんだけど、いじめが起きているところでは、みんな何を考えて、どんな気持ちなんだろう？ということについて、僕も入れてみんなで一緒に考えてみたいと思います」 ※加害者、被害者、傍観者、仲裁者、第三者という言葉は使わない。生徒の口から出てきたら扱う。 ・テーマ板書：“いじめをしている人・いじめられている人・それを見ている周りの人はどんな気持ちなんだろう？なにを考えているんだろう？”。（累計 10 分） ・「みんなに一つ約束して欲しいことがあります。ここで友達が話してくれることについてはこのクラスだけのものとして、他のクラスではしゃべらないようにしてください」
実施第一部	<p><個人作業の段階></p> <ul style="list-style-type: none"> ・各班にマジックを配り、ポストイットにリニさん、ラエさん、ロヌさんの行動・気持ちについて記入してもらう。 ※みどり→リニさんの行動／リニさんの気持ち ※ピンク→ラエさんの行動／ラエさんの気持ち ※水色→ロヌさんの行動／ロヌさんの気持ち

※生徒が作業している間に、分かりやすいように板書しておく。

※前のアンケートと違うことを書いてもいいと伝える。

※残り 2 分くらいでまだ書けていない生徒がいた場合は、グループのメンバーの発表を聞いてから書いてもいいことを伝える。

————— (記入終了) ————— (累計 15 分)

<グループでの共有の段階>

- ・それぞれが記入した付箋を持ってグループになってもらい、各グループに模造紙を配る。
- ・生徒に模造紙に線を引いてもらう。
- ・(線引き終了後)各自で記入したポストイットを模造紙に貼り付けてもらう(時間の目安は 10 分)。

【貼りつける時のルール】

- ①一人 1 枚ずつ紹介してから貼る。貼る順序は自由。
- ②貼る際には所定の領域に貼る。
- ③他のメンバーと同じ内容のものは少し重ねて貼る。近いと思うものは近づけて貼る。

————— (10 分経過) —————

- ・「まだ時間が欲しいところがありますか」

※まだ時間が必要なグループがあった場合は 5 分延長する。

(貼り終えたグループが出てきたら次の指示を出す)

- ・「この後他のグループの人たちに、だいたい 1 グループ 5 分くらいで紹介してもらいたいと思います」

【紹介する時のルール】

- 1 : グループで出たポストイットの内容をできるだけ使ってストーリーにして紹介して下さい。

- ・「もう少し時間が欲しいところがありますか」

※まだ時間が必要なグループがあった場合 5 分延長する。

※時間が迫っているにも関わらず、発表の仕方がまとまっていないグループがある場合、「どうしても無理な場合はみんなが出したものを一つずつ紹介してもらっても構いません」と伝える。

(全グループが紹介を考え終わる) ————— (累計時間 50 分)

「では 10 分休憩した後で、各グループの発表を始めます」

	<p>(準備と休憩：大きな模造紙を用意しておく。ガムテープで模造紙 6 枚をくっつける。また、同様に 3 つエリアに分け、「いじめられている人」「いじている人」「周りの人」と書く)</p> <p>※休憩は 10 分間、チャイムは無視</p> <p>※延長によって時間がおしている場合には休憩は 5 分にする。</p> <p>(準備・休憩終了) _____ (累計時間 60 分)</p>
<p>実施</p> <p>第二部</p>	<p><クラス全体での共有の段階></p> <ul style="list-style-type: none"> 各グループで話したことを紹介する。 <p>【貼り方】</p> <p>①紹介し終わったら、みんなの付箋を今貼ってある模造紙から、大きな模造紙に移動させる (最終的にクラス全体で一つにまとめる)。</p> <p>②貼る際には前のグループと同じものは重ねて、近いものは近づけて貼る。</p> <ul style="list-style-type: none"> グループ発表の順番を決める。 各グループ毎に発表後、ポストイットを移動させる。 <p>※5 分 (質疑応答込み) × 6 グループ + 5 分予備 = 35</p> <p>※実施者は分かりづらいものや、短すぎる発表には質問を行う。_____ (累計 80 分)</p> <ul style="list-style-type: none"> (全グループ発表終了後) 大きな模造紙に貼り終わったものを一旦眺めてみる。思ったことなど自由におしゃべりしてもいい。 <p>※内容が同一なものをマジックで囲んだり、関係があるものを線でつないで整理する作業も同時に行う。_____ (累計 100 分)</p>
<p>締め</p>	<ul style="list-style-type: none"> 全体のふり返り (今日の活動を通して気づいたことや考えたことについて一人 10 秒ほど話してもらうことで、一人の気づきを全体でシェアする)。 <p>※どうしても言えない場合にはパスすることが可能と告げる。</p> <ul style="list-style-type: none"> (全員のふり返り終了後) 作ったものを袋にしまう。 <p>※生徒が作成した模造紙を他の人には見せないことを約束する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ふりかえり用紙を配布し、今日の活動を通して考えたことや気づいたことについて、一旦家に持ち帰って書いてきてもらう。 <p>・終わりのあいさつ (上限 110 分)</p>

第4章 いじめ予防実施前の質問紙調査の検討

第1節 実施前質問紙調査

(1) 実施前質問紙調査の目的と作成—いじめの発生を予測できる尺度の検討

いじめについて竹川（1993）はヴァルネラビリティという概念を用いて論じている。竹川によると①いじめ許容空間、②ヴァルネラビリティ、③いじめ衝動の3つの要素が揃うといじめが発生すると述べている。竹川（1993）によれば、いじめ許容空間は「学級集団の雰囲気が一元的な空気に染まって、いじめを許容したり、傍観したりする」雰囲気に陥っている場合を指し、ヴァルネラビリティとはそうした「いじめ許容空間となっている学級集団内において、他者の攻撃性をあおるような、ある個人の性質や資質」を指す。ヴァルネラビリティとは大きく①特異な身体的違和感や明らかな負性から生じるもの、②ある一面の付け込まれやすさから生じるもの、③他者への優越性や、すぐれた面の目立ちやすさから生じるもの（プラス価値のスティグマ化）、の3つに分けられるがある特定の性質を指すものではない。何がヴァルネラビリティとなるのかはその学級の雰囲気を支配する価値基準に依存する。つまり、ヴァルネラビリティに着目していじめの発生を予測する場合には、その学級を支配している価値基準を明確にした上で、そこから著しく逸脱している生徒を発見することになるだろう。

いじめ許容空間に着目していじめの発生を予測する場合を考えてみる。その場合いじめ許容空間の特徴である「一元的な空気」と「いじめを許容したり、傍観したりする」雰囲気に着目することになるだろう。「一元的な空気」とは、教師が生徒を統制する力が弱くて、校内暴力などが発生し教室が荒れている場合、逆に教師の熱心な班競争指導などで教室がピリピリしている場合、あるいは過度の平等意識が教室に蔓延して「出る杭は打たれる」という平準化圧力が働いている場合など、ある種の硬直化した空気が充満している状態であり、また、いじめが許容されたり傍観されたりするのは、その教室に「歯止め」作用が欠如しているからであると竹川（1993）は指摘する。「一元的な空気」というのは、価値の一元化を指している。つまり、集団をある一つの価値が支配している状態で、他の価値を認められない状態にあるといえる。この点に着目すると、「価値観が一元化しているほど、いじめは発生しやすい」という仮説が立てられる。この点については、価値の一元—多元を測定する尺度が必要となろう。また、竹川（1993）はいじめが許容されたり傍観されたりするのは、その教室に「歯止め」作用が欠如しており、その原因として両親や正義感に照らされた規範意識が子どもたちの内面に希薄化して、攻撃欲求を自制できないこと、集団成員の中からいじめを発生させないような反作用行動が生じないこと、先生の適切な処置がないことがあげられるとしている。この規範意識の希薄化に着目すると、「生徒の規範意識が高いクラスほどいじめは発生しにくい」ことが考えられる。規範意識の希薄化したクラスには、「助けたいけど・・・」というよりは「別にいいんじゃない」といった無関心的な傍観者が多いことが予想される。この点は自由記述でクラスの状態を把握することが可能であると考えられる。

次にいじめ衝動だが、竹川（1993）は、①異質なものの排除意識、②制裁感覚、③ねたみや嫉妬、④心理的ストレス、⑤ふざけ意識や遊び感情、⑥金銭的な意図、⑦被害回避の意識の7つを列挙し、これらが「いじめ衝動」へと発展するいじめる側の意識や心理状態であると述べている。また、実際のいじめ衝動はこれらのどれか一つだけからなることはほとんどなく、いくつか複合的に絡み合わさっていると考えられる。「いじめ衝動が高まるといじめが発生しやすい」という仮説のもと、いじめ衝動の高さを表す指標となる尺度を作成することができれば、いじめの潜在的な発生程度を予測することは可能となると思われる。だが、いじめ衝動が高まったからといって、それが必ずしもいじめという形で表出するとは限らない点にも留意する必要があるだろう。

表面化し始めているいじめを早期に把握する方法の一つにモレノが考案したソシオメトリックテストが考えられるだろう。このテストを用いることで、学級内に形成されているインフォーマルグループや孤立している生徒の把握が可能になる。しかし、このテストをいじめの早期把握に使用するには2点問題がある。1点目は、このテストが日常生活の生徒の関わりに悪影響を与えかねないことである。このテストは「選択」と「排斥」を用いるが、記入した「選択」や「排斥」が実際の関係の中で顕在化する恐れがある。2点目は、生徒同士の間関係への悪影響を考慮して「排斥」を使用しない場合において、「相互選択」を用いてインフォーマルグループを見つけることは可能でも、孤立している生徒を特定することが困難になることである。そのためこのテストを用いる場合には定期的に行うことで、クラス内のインフォーマルグループの動きに着目し、孤立している生徒を特定することになると思われる。だが、インフォーマルグループの動きであればソシオメトリックテストよりも毎朝顔を合わせている担任の教師への面接調査の方が簡便であるかもしれない。

本研究では、上記の点も踏まえ、更に用意周到なフィールドエントリー、参与観察、質問紙調査から得られた知見により作成した予防プログラムを実施し、効果の検討を行っていくことを目的としている。今回予防プログラムを作成・実施するにあたり、比較的短時間での実施が可能で、効果に持続性があり、現場での実用性のある予防プログラムの作成を重視し、対象校側と予防プログラムの内容や実施する際の留意点について検討を重ねた。このようにして作成された予防プログラムについて、中学校1年生のクラスを対象に実施し、その事例の詳細な検討と予防プログラムの効果を検討していく。

（2）予防プログラム実施までの活動概要と予防プログラム実施前質問紙調査の方法

青森県内のK中学校の協力を得て、平成20年6月から7月にかけて1年生144名（男子生徒82名、女子生徒62名、全5クラス）を対象に予防プログラムを実施することとなった。K中学校がある市の人口は4万人弱で、市内には5つの中学校がある。K中学校は中でも比較的規模が大きく、全校生徒数は500人弱、各学年5クラスの全15クラスで、教員数40名弱である。K中学校の学区は半径約4kmであり、5つの小学校を含んでいる（市内の小学校は11校ある）。表1には予防プログラム実施までの経過概要を示した（表中の○・●・波線部はそれぞれ、○…研究者が中学校へ行った日、●…研究者が中学校へ行っていない

日、波線部…各学級の担任が実施したもの、を示す)。予防プログラム実施前の平成20年4月から6月にかけて、対象者の把握、対象者や状況に応じたプログラムの修正、対象者と実施者(研究者)のラポール形成を目的に計13回中学校へ行き、対象者の参与観察、クラス担任・生徒指導教諭との面接及び打ち合わせをおこなった。参与観察は、午前7時20分から校舎玄関で生活委員会の生徒と一緒に朝のあいさつを行うことから始め、その後主に各学級を対象に朝の会から帰りの会までの時間、全ての授業にもティーチング・アシスタントとして参加しながら、観察を行った。面接打ち合わせは主に生徒指導主事と行い、予防プログラムの内容や実施する際の留意点の検討や確認、さらにスケジュールの調整等を行った。その間の授業時間内に、対象者のいじめに関するとらえ方や感じ方、及び共感を主とした対人的反応性について把握し、予防プログラムの修正を行う目的で、対象者に予防プログラム実施前質問紙調査を行った(5月19日、22日、23日に実施)。

表1 予防プログラム実施までの経過概要

日 付	活 動 概 要
○4月11日(金曜日)	生徒指導主事と打ち合わせ
○4月15日(火曜日)	生徒指導主事と打ち合わせ
○4月23日(水曜日)	5組の観察
○4月30日(水曜日)	4組の観察
○5月7日(水曜日)	3組の観察
○5月14日(水曜日)	実施に際して憚られる点がないかを検討して頂くために生徒指導主事、学年主任、各学級の担任教師にいじめ予防プログラム実施前調査用紙草案提出
●5月19日(月曜日)	<u>5時間目4組(道徳)、6時間目3組(道徳) いじめ予防プログラム実施前調査</u>
○5月21日(水曜日)	2組の観察
●5月22日(木曜日)	<u>4時間目1組(道徳)と5組(道徳) いじめ予防プログラム実施前調査</u>
○5月23日(金曜日)	1組の観察、 <u>2組(道徳) いじめ予防プログラム実施前調査</u>
○5月28日(水曜日)	5組の観察
○5月31日(土曜日)	運動会にて1年生の観察
○6月6日(金曜日)	生徒指導の先生と調査の結果を踏まえて実施の打ち合わせ
○6月11日(水曜日)	生徒の観察、予防プログラムの修正案提出
○6月18日(水曜日)	生徒の観察、予防プログラムの修正案提出
○6月24日(火曜日)	4組対象の予防プログラム実施
○6月25日(水曜日)	1組対象の予防プログラム実施

○7月 1日(火曜日)	2組(1・2時間目)と5組(4・5時間目)対象のプログラム実施
○7月 4日(金曜日)	3組対象の予防プログラム実施
○7月 9日(水曜日)	ふり返り用紙の回収

質問紙調査の項目は「Q1:いじめの内容(自由記述)」、「Q2:加害者、被害者、第三者の気持ち・考えていること(自由記述)」、「Q3:いじめ非許容度測定尺度(一対比較形式)」、「Q4:対人的反応性指標 IRI(Davis, 1980; 28項目、4段階評定)」、「Q5:楽しい中学生生活について(自由記述)」の5つである。まず、『Aさん(いじめられている人)がBさん(いじめている人)を含む数人の生徒からいじめを受けています。その場には他にCさんを含めて、数人の生徒がいます。Aさん、Bさん、Cさんはみんな同じクラスの生徒です。』という刺激文を提示して、「どのようないじめをイメージしたか(Q1)」「Aさん、Bさん、Cさんはそれぞれどのような気持ちで何を考え、また何をしているか(Q2)」について回答を求めた。対象者によって想像するいじめ場面に差異が生じることが考えられるため、刺激文では、自由度の高いいじめ場面のみを設定し、対象者が想像したいいじめ場面を自由に投影できるようにした。Q1は、どのようないじめ場面を想像しているのかを把握するために設定した。Q2は加害者、被害者、第三者がそれぞれどのような気持ちでおり、どのような行動をとるのかについて、各々に自分を投影しやすいように配慮した。Q3の「いじめ非許容度測定尺度」は、いじめが発生する危険率を表す指標として考案したものである。いじめの発生や抑制には様々な要因が絡んでおり、そのいずれかにのみに着目することはいじめが発生する危険率をダイナミックに捉えたものとは言えない。そこで、それら全ての要因を全て統合した指標として、各個人が「いじめに対してどの程度許容的であるか」に着目した。いじめに対して許容的でない場合にはいじめの起きた責任を加害者に帰属させ、それに対していじめに許容的である場合には被害者にその責任を帰属させると考え、その帰属の度合いを用いて「いじめ非許容度測定尺度」とした。全体を100とし、一対比較形式を採用したのは帰属の度合いの微妙なニュアンス(例えば、ほとんど同じくらいだけど51:49で加害者が悪い)を拾い上げるためである。この尺度の得点は、加害者に責任を帰属させる程度を示しており、例えば75という場合には加害者の責任が100のうち75と回答していることを示している(このとき被害者の責任の程度は25となる)。Q4のIRIは生徒の共感性の高さを測定するために用い、共感性といじめに対する許容度の間に関連があるかを検討するために設定してある。Q5はいじめというネガティブなものについて熟考した後のフォローアップを目的とした質問であり、また、楽しい中学生生活をおくるための生徒のニーズを補足的に把握することを意図したものである。

第2節 予防プログラム実施前質問紙調査の検討

予防プログラム実施前質問紙調査(以下「実施前質問紙調査」と記す)の結果について、自由記述回答の内容の分類を行い、その特徴や分類間の関連性について検討を行った。ま

た、参与観察データについては、実施前質問紙調査検討の補助的データとして扱った。

いじめ内容の分類においては、回答数の多い順に、悪口(65)、暴力(58)、加害者側が複数人(以下「複数人」)(23)、無視・仲間外れ(22)、所有物を隠す・捨てる(14)等計20分類であり(括弧の中は回答人数、以下同様)、森田ら(1999)と類似の結果となった。教師がいじめと判断し難いあるいは、介入しづらい手口を用いたいじめが想起され易い傾向にあると言えよう。森田ら(1999)の実態調査と合わせて考えると、この結果は対象者の日常を反映した回答である可能性が高いと考えられ、この傾向をもとにすると、暴力も、教師が見ていないところで行われている可能性や第三者に暴力と判断されにくい可能性に配慮する必要があるだろう。また、悪口は被害者にダメージを与える他に、第三者に聞こえるように悪口を言うことによって周囲のいじめに対する容認度を確かめる機能も果たしていると思われる。なぜなら、悪口は無視よりも明瞭な情報であるため、その後の第三者の行動は即ちいじめに対する反応(多くの場合、いじめへの肯定的反応)として、加害者にも被害者にも扱われやすいと考えられるからである。

次にいじめ場面における感情・思考に関する回答の分類結果について、被害者・加害者・第三者別に以下に示す。被害者についての記述の分類においては、回答数の多い順に、「なぜいじめられるのか」(39)、「苦痛」(39)、「逃避」(31)、「いじめやめて欲しい」(9)、「救援要請」(8)等計8分類であった。この回答傾向から被害者には、いじめに対して苦痛や逃げ出したい思いを抱いている他に、理由が分からないままいじめられている傾向がうかがえた。ここでは特に、理由が分からないままいじめられる傾向について、その背景を検討してみたい。参与観察の中で、一人の男子生徒が「これいじめじゃねえよ」と言いながら他の男子生徒の腹部を殴っている場面に遭遇したことがある。この場面で被害者には明らかに苦痛を示す表情が見てとれた。この事例においては、被害者と加害者の間にいじめに該当する行動の程度についてズレがあるように感じられた。つまり、いじめ行動の程度についての認識の境界のズレが被害者に理由のわからないままいじめられていると思わせる一つの原因となっていると考えられる。このように参与観察に基づいていじめが生じる背景を整理すると、①合点いじめ(加害者と被害者の認知が合致)、②境界線ズレいじめ(いじめ行動の許容範囲が加害者と被害者で異なる)、③基準ズレいじめ(特定の行動がいじめ行動に相当するかどうかという判断が加害者と被害者で異なる)、④こじつけいじめ(加害者のいじめ行動への理由づけにより、被害者との間でいじめ行動の正当性の認知が異なる)の4つに分類することができると考えられる。被害者の「なぜいじめられるのか」という疑問は、上記の②、③、④から生じるものと考えられる。

加害者についての記述の分類においては、回答数の多い順に、「被害者への怒り」(46)、「楽しい・スッキリ」(46)、「もっといじめたい」(31)、「いなくなって欲しい・死んで欲しい」(9)、「日々のイライラ・ストレス」(8)等計12分類であった。この結果から、「被害者への怒り」から生じる制裁的意味合いの高いいじめと、「楽しい・スッキリ」「日々のイライラ・ストレス」などにみられる娯楽的色合いの強いいじめの二種類が存在すると考え

られる。また、「もっといじめたい」という回答については、他の回答とは異なる特徴に配慮する必要があるかもしれない。それは、加害者が複数いる場合に、加害者集団の規範や平均的態度よりもリスクな方向に加害者各々が態度を変容させ、その結果としての集団極性化によって攻撃性促進がなされることへの配慮である。

第三者についての記述の分類においては、回答数の多い順に、「葛藤」(60)、「仲裁したい」(58)、「仲裁の思いとどまり」(47)、「同情」(27)、「いじめへの嫌悪」(20)、「同調」(18)、「傍観行動」(11)、「興味なし」(8)等計 13 分類であった。第三者についての記述は加害者、被害者のものに比べて記述数、分類数が多いことが特徴であり、被害者、加害者の情動や思考よりも、第三者のそれの方が複雑な構造を持っている可能性が示唆された。記述内容から「葛藤」の多くは「仲裁したい」あるいは「仲裁の思いとどまり」と併記されており、「仲裁したい」と「仲裁の思いとどまり」の間で生じていると考えられる。また、「仲裁の思いとどまり」は多くが「自分がいじめられるは嫌だ」など「いじめへの嫌悪」という感情を伴って記述されている点も特徴であり、結果的に仲裁行動をとらない第三者であっても、いじめを容認しているのではなく、むしろ嫌悪している傾向がうかがえた。

いじめ非許容度得点の全体の平均値は 73.7 ($SD=19.3$) であり、各クラスの前平均値は 71.7 ~ 78.7 であった (表 2)。また、いじめ非許容度得点が 50 点より低い得点の生徒は 10 名、50 点の生徒は 19 名であった。各クラスの前平均得点の間に有意差はみられなかった。

表 2 いじめ非許容度尺度得点 ($N=142$)

	1組(29人)	2組(30)	3組(26人)	4組(27人)	5組(30人)	全体(142人)
Q3 得点 (SD)	72.7 (20.6)	78.7 (16.1)	71.7 (18.2)	72.6 (22.8)	72.1 (18.8)	73.7 (19.3)
(MIN / MAX)	(40 / 100)	(25 / 100)	(30 / 100)	(10 / 95)	(20 / 100)	(10 / 100)

各クラス・全体における IRI の EC、PD、PT、FS の各得点とその合計である共感性得点の平均得点・標準偏差 (SD)・最大値と最小値を表 3 に示す。

表 3 各クラスと全体における共感性の下位尺度得点と合計得点 ($N=127$)

	1組(21人)	2組(30人)	3組(25人)	4組(27人)	5組(24人)	全体(127人)
EC 得点 (SD)	20.2(3.34)	21.4(2.76)	21.6(2.86)	20.2(3.59)	20.2(4.19)	20.8(3.38)
(MIN / MAX)	(15 / 20)	(11 / 26)	(11 / 24)	(14 / 25)	(9 / 25)	(9 / 26)
PD 得点 (SD)	17.6(3.30)	18.9(2.55)	18.3(3.07)	18.6(3.04)	18.6(3.67)	18.4(3.09)
(MIN / MAX)	(12 / 24)	(14 / 24)	(9 / 24)	(12 / 26)	(13 / 26)	(9 / 26)
PT 得点 (SD)	17.6(2.12)	19.4(3.09)	18.8(3.67)	19.1(3.07)	18.8(3.72)	18.8(3.21)
(MIN / MAX)	(13 / 22)	(11 / 24)	(11 / 27)	(14 / 23)	(9 / 25)	(9 / 27)
FS 得点 (SD)	17.6(4.17)	16.9(4.28)	20.6(3.91)	19.1(4.55)	18.3(4.41)	18.5(4.40)
(MIN / MAX)	(15 / 27)	(16 / 26)	(16 / 27)	(14 / 28)	(12 / 26)	(12 / 28)
共感性得点 (SD)	73.0(9.54)	76.7(7.26)	79.3(9.14)	77.0(9.80)	75.8(11.9)	76.5(9.60)
(MIN / MAX)	(58 / 94)	(62 / 94)	(62 / 98)	(60 / 92)	(55 / 101)	(55 / 101)

共感性得点の平均値は 76.5 ($SD=9.60$) であり、各クラスの平均値は 73.0~79.3 であった。各クラス間の FS 得点の平均値間に有意な差がみられた ($F(2, 122)=2.87, p<.05$) が、共感性得点の平均値においては差はみられなかった。

いじめの内容と加害者、被害者、第三者の感情・思考・行動に関して回答人数 10 名以上の分類について、いじめの容認されやすさや共感性との関連を検討するため、いじめ非許容度得点と共感性得点の差の検定を行った。「複数人」の場合にいじめ非許容度得点は高く ($t(139)=1.76, p<.10$)、「無視・仲間はずれ」の場合に低く ($t(139)=2.20, p<.05$) なる傾向が見られた。加害者の人数が多い場合には加害者にいじめの原因が帰属されやすいのは、両者の力量の差が他者の目には一方的な印象を与えるためだと考えられる。

また、「無視・仲間はずれ」は被害者に原因が帰属されやすく制裁の意味合いを持っているものと考えられる。傍観行動を記述した生徒のいじめ非許容度得点が高い結果 ($t(139)=1.99, p<.05$) が得られた。つまり傍観行動をとる生徒はいじめに対して許容的でない傾向があり、加害者の責任を高く見積もっていることが認められた。この結果から、傍観行動は必ずしも観衆に近い心性を持つものではなく、むしろいじめや加害者に批判的でありながらも「仲裁ができない結果として傍観行動」をとる場合が多いと考えられ、少なくとも被害者に責があるとは感じられずにいながらも何らかの理由で「いじめに参加せずに傍観行動」をとっていると考えられる。第三者の仲裁の思いとどまり ($t(121)=2.23, p<.05$)、仲裁欲求 ($t(121)=1.89, p<.10$)、葛藤 ($t(121)=1.98, p<.10$) において共感性得点が高い傾向が見られ、共感性が高い場合には仲裁欲求が高まるが、それを思いとどませる要因 (例えば、加害者の不興を買う自分がいじめられるなど) も敏感に感じ取り、その結果として葛藤が生じる傾向があることが示唆された。

さらに、各いじめの内容と加害者、被害者、第三者の感情・思考、行動の関連について χ^2 検定を行った (各セル 10 人以上の場合のみを扱う)。いじめの内容に「複数人」が含まれる場合、加害者は「もっといじめたい」と感じる傾向がみられた ($\chi^2=8.949, p<.01$)。これは加害者が複数人いることより集団の極性化が生じているためであると考えられる。また、いじめの内容が「悪口」、「無視・仲間はずれ」の場合、被害者は「なぜいじめられるのか」と当惑する傾向があることが示唆された ($\chi^2=2.844, p<.10, \chi^2=4.022, p<.05$)。これは、「いじめの明瞭さ」が影響していると考えられる。いじめの明瞭さとは「いじめであると確信を持てる度合い」である。つまり、「なぜいじめられるのか」といった当惑は「自分がいじめられている」と認識していることが前提にあるからであり、自分がいじめられていると判断がしにくいいじめの場合には、いじめられる理由について当惑するまでに至らない。例えば、プロレスごっこと称したいじめは、許容範囲が個人で異なるためにいじめであるのかないのかが曖昧になり、被害者にとっていじめなのか、それとも遊びなのか分かりづらいものであり、自分がいじめられている理由について当惑するまでに至っていない。だが、「悪口」、「無視・仲間はずれ」にはプロレスごっこにあるような許容範囲がなく、「悪口の内容」や「無視・仲間はずれの行為」がいじめを示すものであり、いじめの

明瞭さは高いと言えるため、いじめられる理由について当惑する傾向があると考えられる。さらに、いじめの内容が「悪口」の場合に加害者は「被害者への怒り」を感じている傾向があることが示された ($\chi^2=4.375$, $p<.05$)。ここから被害者に対する怒りやイライラから喚起されやすいいじめの形態が「悪口」であり、それゆえ「悪口」は制裁的な意味合いが色濃くいじめの手口であるとも考えられる。

第3節 予防プログラムの特徴

今回の実施前質問紙調査から、多くの第三者の傍観行動の背景には仲裁したいという願いがあることが示唆された。実際のいじめ場面では第三者の傍観行動は他の第三者にもいじめの承認として認知される可能性も考えられる。クラス単位の集団で行う予防プログラムの中で、第三者の立場からいじめについて考え、仲裁願望を集団の中で共有することで、被害者の傍観行動に対する認知の変容が期待でき、また、第三者に生じる葛藤を集団で共有することで、第三者の精神的な苦痛を緩和できると考えられる。また、第三者の傍観行動は他の第三者にもいじめの承認として認知される可能性も考えられる。このことを通じて、加害者や被害者に対しても、傍観行動をとる第三者であってもいじめを容認しているのではなく、いじめをやめさせたいと願っていることを実感させることができると考える。また、本予防プログラムは、被害者への投影を通して、「なぜいじめられるのか」という思いや、「苦痛」という感情に目を向けさせることによって、加害行動の抑制が可能になると考える。加害者を理解する場合には、加害行動ではなく、行動の背景を集団で共有することを目指し、加害者への共感を通して加害行動の解消を集団で行う土台が形成することも意図している。共感性と「第三者の内的な仲裁行動促進要因と抑制要因間の葛藤」の間に関連がみられたことから、加害者・被害者・第三者の思考や情動について、それぞれの立場から考えるという認知的行為を通して共感性を高めることで、第三者の立場にある場合に仲裁行動を促進することが可能である反面、それを抑制する要因の影響も大きくなり、それに伴って葛藤が強まると考えられる。その葛藤は、上で述べたように集団で共有することで緩和できるものとする。また、被害者はいじめられる理由が分からないままいじめられている傾向が認められ、そのズレに対する共通認識を集団内で持つことにより、境界線の補正や基準の修正も可能であるとする。

以上の点を踏まえ、当初作成していた予防プログラムを修正した(概要については表4)。予防プログラムは、川喜多・牧島(1970)のKJ法を応用したのもでもあり、対象者が個人・グループ・クラス全体の各々の作業を通じ、被害者・加害者・第三者の3者についてそれぞれ情動や思考、行動について整理したのち、それぞれがどのように関連しているかを検討できるように構成した。その際に、対象者のいじめ場面の多様性がより投影されるように、自由度の高い非構造化されたいじめ場面を提示してもいる。高橋(1992)は、構成的エンカウンター・グループのエクササイズは、内面的、情動的な気づき(aha experience)が触発されることを目的に工夫されているが、どの面がどの程度まで深く気づかれるかは、

生徒自身の自発性・自主性に委ねられる性質を帯びており、それはエクササイズそれ自体の未構造化と自由な雰囲気を求める以外にありえない、と述べており、本予防プログラムはこうした点にも留意して作成している。

表4 予防プログラムの概要（修正後）

①個人作業の段階

- ・以下のいじめ場面を示した文章に登場する被害者、加害者、第三者のそれぞれが「何を考え、どのような気持ちでいるか」と「何をしているか」についてポストイットに記入する。

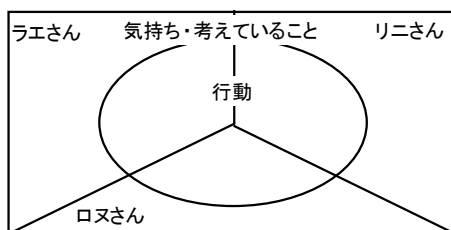
～ある日の昼休み、教室での出来事～

チャイム「キーンコーンカーンコーン、キーンコーンカーンコーン」

- ・ラエさんが数人の生徒にいじめられています。
- ・そのいじている生徒の中にはリニさんの姿があります。
- ・その周りには他にも何人かの生徒がおり、その中にはロヌさんの姿があります。

②グループでの共有の段階

- ・グループになり、各人が記入したポストイットを紹介しながら下図のような模造紙の楕円の外側に気持ちや考えていることを、楕円の内側に行動をそれぞれ貼っていく。



- ・貼り終わった後、他のグループに紹介するため、どのように紹介するかグループで話合う。

③クラス全体での共有の段階

- ・グループで作成した模造紙をお互いに紹介し合う。
- ・各グループで使用したポストイットを更に大きな模造紙に貼ることで、クラス全体でまとめる。
- ・以下の過程を通して気づいたことや感想を一言ずつ発表する。

④ふりかえり用紙の配布と回答の段階

- ・ふりかえり用紙を家に一旦持ち帰ってもらって、書いてきてもらう。

①の個人作業では、いじめ場面で被害者・加害者・第三者のそれぞれがどのような情動・思考のもとで、どう行動するのかを考え、対象者一人ひとりがポストイットに記入する。この作業を通じて相手の立場に立って相手の気持ちを考えるという認知的行為を通して、対象者の共感性を高め、三者についての気づきを促進することをねらいとしている。②では、①の段階で考えた被害者・加害者・第三者の情動・思考と行動について他者に紹介することで、加害者としての自分、被害者としての自分、第三者としての自分の意思の表明

をし、また他者の意見を聞くことで他者と自分の情動・思考及び行動についての類似と差異に気づくことになる。また、模造紙に貼り付ける作業は、視覚的ないじめ場面把握も意図している。模造紙中央の丸い部分が、目に映るいじめ場面を示している。③ではグループで作成した模造紙をクラス全体に紹介し、各グループで話されたことを全体で共有することをねらっている。さらに、最終的に一つの大きな模造紙にまとめあげることで、クラス全体で一つのいじめ場面について考え、共有する。最後にプログラム全体を通して感じたことや感想を短く話してもらうが、これは自分の意見の表明であり、STORIES (Teglasi & Rothman, 2000) でとられている集団決定の代わりに、対象者の自主性をより尊重した個人的決定として設けたものである。また、ふりかえり用紙の記入も個人的決定を意図したものであるが、一人でもう一度ふりかえってもらうことと、周囲のバイアスがない状態でのありのままの意見の表明を意図したものである。

第5章 いじめ予防の実施と検討 1—Aクラスで実施したいじめ予防の検討

第1節 目的

予防プログラムの効果について、予防プログラム実施後のふりかえり用紙を中心に、プログラム実施中の生徒の様子も加えながら検討を行う。以下、各クラスをいじめ予防を実施した順にAクラス、Bクラス、Cクラス、Dクラス、Eクラスと表す。

第2節 方法

本研究では予防プログラムのクラス全体におけるふりかえり終了後、ふりかえり用紙を生徒に配布し、家に一旦持ち帰って記入してもらった。ふりかえり用紙はA4一枚で、上部に感想を書くスペースを設け、下部に実施前の質問紙調査にも用いた「いじめ非許容度尺度」をいじめ予防の効果を量的に測定する一つの目安として設けた。予防プログラムは、全5クラスに実施したが、予防プログラム実施中及び実施後に生徒の様子や進行の具合をみながらわずかではあるが予防プログラムの変更を行い、実施していった。その結果、それぞれのクラスにおいて主軸からはずれない範囲でプログラムに差異が生じることとなった。このようなこともあり、各クラスで実施した予防プログラムについて、個別かつ詳細に検討を行うことが肝要であると考えた。

第3節 結果

いじめ予防実施中の生徒の様子については、守秘のため、非掲載とする。

予防プログラムに参加した1クラス全30名のうち、24名の生徒から回収したふりかえり用紙の自由記述回答について分類を行った。クラスの生徒全員のふりかえり用紙の記述内容に基づいてカテゴリーを生成し、それらのカテゴリー間の関係性をふりかえり用紙の文脈に沿って再構成していき、生徒のいじめに対する認知、及びプログラムを通しての生徒の気づきや洞察について検討を加えた。今回は記述した人数の多いカテゴリー、及びその関係性に着目し、生徒一人一人の記述内容を交えて検討を加える。生成されたカテゴリーを表5-1に示す。

表5-1 ふりかえり用紙から生成されたカテゴリー（括弧内は人数）

A 被害者について	悲しい・辛い (10), 被害者も悪い (3), 被害者は悪くない (1)
B 加害者について	加害者批判 (7), 楽しい (4), どうしてそんなにいじめようと思うのか (1), 被害者が嫌い (1)
C 第三者について	第三者は止めるべき (5), 第三者が悪い (2), 私だったら無理 (1), 助けたいけど (1)
D いじめについて	いじめはいけない (11), いじめをなくしたい (6)

E これからの自分の行動について	仲裁・注意する (4), 励ます・相談にのる (3), 先生に言う (2), やられる方の事をしっかり考える (2), いじめないようにする (2), みんなで解決 (1), いじめられないようにする (1)
F プログラムを通して	気づき (13), 再確認 (5), 楽しかった、おもしろかった (2), いじめはあってはいけないことを伝えられた気がした (1), 気持ちを考えるのは難しく、行動はなんとかわかった (1), 勉強になった (1), みんなの発表すごかった (1), いじめは三角関係 (1), 加害者・被害者の意見はみんな同じような内容で、傍観者はいろいろな意見があった (1)
G 自分や周囲の状況について	いじめられたことがないのでよくわからない (1), 今K中でもいじめが起きている (1), 今までいじめが話題になったことがなかった (1), 「助けると今度は自分がいじめられる」が多い (1)
H 意味不明	いじめは心深なこと (1)

表 5-2 記述例

記述例 1 男子生徒	僕は、今日の道德の勉強で、みんなの意見を聞いて僕の思った通り、いじめている方はいじめられている人の嫌な気分や苦しさをわからなくて楽しいやおもしろいなどで、いじているという意見がけっこう多かったです。やはりこうやって人を嫌な思いにする「いじめ」というのはいけないと思います。
記述例 2 男子生徒	今日いじめのことについてやりました。いじめられている人の立場はいじめてる人にしてみればいい気分だけどいじめられてる人の立場はもうどうすればいいかわからないので僕もいじめられてる人を見たらこれからは声をかけてはげましたり相談にのったりしていじめを減らしていきたいなあと思います。
記述例 3 女子生徒	今日の道德では、いじめについてやってみて、いじている人は、どうしてそんなにいじめようと思うのか。それは、いじめられてる人にも原因があると思います。でもいじめは良いとは言えないです。人それぞれ気持ちは違うけどいじめをすることによっていじめられてる人は、学校に行ったりするのがこわくて、不登校になります。 道德では、その人たちの気持ちや行動についてやりました。特に気持ちでは不安になると思います。

記述人数の多いカテゴリーは、カテゴリーAの「悲しい・辛い」、Bの「加害者批判」、Dの「いじめはいけない」、同じくDの「いじめをなくしたい」、Cの「第三者は止めるべき」、Fの「気づき」及び「再確認」であり、これらは併記されることが多く、これについては後でカテゴリー同士を関連させて述べることにする。

少数ながらも興味深い記述も見られた。カテゴリーFの「いじめは三角関係」と「第三者が悪い」は、同一の生徒が併記しているもので、いじめ場面における第三者の影響力を知

ったことから、それを踏まえていじめが継続されている原因を加害者でも被害者でもなく第三者に帰属させているものである。このような生徒においては、いじめを止められなかった場合に葛藤を生じさせやすくなることも考えられる。また、Fの「いじめはあってはいけなことを伝えられた気がした」は、実施者が対象者に与えた影響であると考えられる。実施者はプログラムの最中は意識してはいなかったが、そのような思いを持って臨んでいたように思う。実施者の態度が対象者に与える影響力を表す記述であるように思われる。Gの「いじめられたことがないのでよくわからない」という記述から考えられるのは、実際のいじめられ体験が加害者、被害者、第三者への共感を強めるものである可能性であった。Gの「『助けたいけど、助けると今度は自分がいじめられる』が多い」の記述は、本プログラムの目的の一つである、第三者の葛藤の共有がなされた結果とも思われる。Fの「加害者・被害者の意見はみんな同じような内容で、傍観者はいろいろな意見があった」という記述からは、第三者の情動や思考の複雑な構造に目を向けたものであることが考えられる。

今回カテゴリー間に二つの特徴的な過程が見られた。その過程の一つは被害者の「悲しさ、辛さ」から出発し「いじめはいけな」と感じる過程であり、加害者の「楽しい」から出発して、それが被害者の気持ちをわからないからだとして「いじめはいけな」と感じる過程でもある。カテゴリー間関係を図5-1に示す。表5-2の記述例1や記述例2の生徒のようにこれらを対比する形で記述している生徒の場合には、二つの過程を経て「いじめはいけな」と感じている可能性が考えられる。また、記述例3の生徒は、一旦被害者にも非があると述べた後、被害者の気持ちに共感を示していじめ批判に到っている。ここにわずかな時間の前後性があるように思われる。つまり、一旦評価として「加害者が悪い」「被害者が悪い」と述べた後に、被害者への共感が入り込んできているという内的な過程が見られるのである。この生徒の個人的決定において、評価よりも共感性が大きな影響を与えていると思われる。今回は見られなかったが、例えば、「かわいそうだけど被害者が悪い」といったように共感の後に評価が入り込んでくる可能性もあるように思われる。そのような記述が見られなかった理由として、共感が評価を吟味した後に入り込んでくる性質を持っている可能性と、評価と共感性の影響の程度を規定する何らかの要因があり、ある要因が共感性の影響力を増大させた可能性のいずれかが考えられるが、現段階では記述数も多くないため断言することはできない。しかし、記述例3の生徒は、被害者にも原因があるとしつつも、被害者の「学校へ行くことの恐さ」や不安に対する共感によっていじめを批判している。このことから特に、共感がなされた場合、制裁の意味合いを持つ（「被害者が悪い」と言われる）いじめに対しても、非許容的な態度に至る可能性を付記したい。

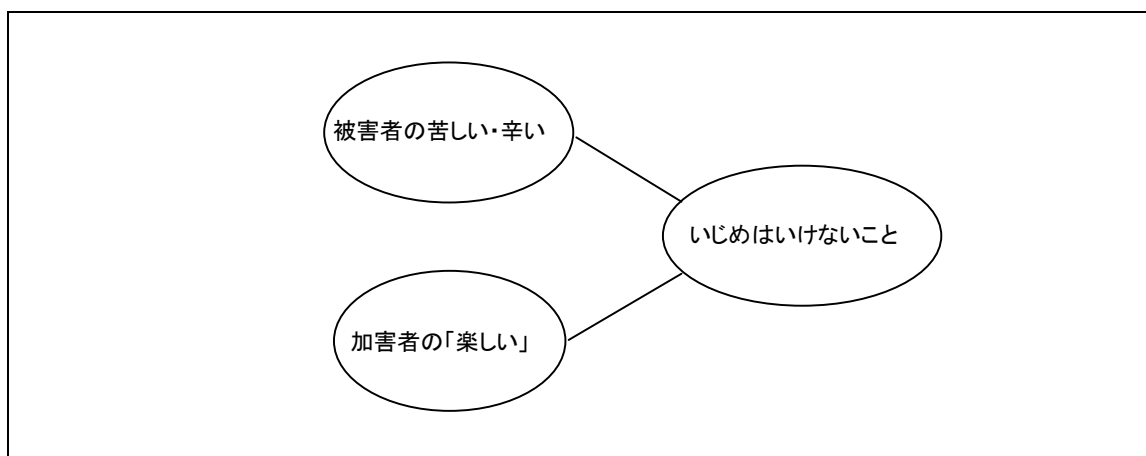


図 5-1 被害者及び加害差への共感から「いじめはいけない」と感じる過程

もう一つの過程は、「いじめをなくしたい」という意識が、「仲裁・支援行動の想定」と結びつくものである。カテゴリ間関係を図 5-2 に示す。「いじめはいけないこと」といういじめを批判するレベルに留まっているものと、「〇〇をしていじめをなくしたい」というといったように具体的な行動に結びつけたレベルの記述の 2 種類が見られた。記述例 1 の生徒は被害者の「苦しい・辛い」と加害者の「楽しい」との対比から「いじめはいけないこと」と考えている。この生徒は「いじめはいけないこと」レベルに留まっており、「いじめをなくしたい」、及びいじめをなくするための行動へは至っていないのに対して、事例 2 の生徒は「声をかけて励ましたり相談にのる」ことで「いじめを減らしていきたい」という、具体的な行動レベルに達している例といえよう。「いじめをなくしたい」という記述の多くが「行動」と併記されているのは、具体的なアウトカムの想像が強い意志を生起させ、それと同時にそれを引きだすための行動を伴っているためだと考えられる。

また、そのアウトカムを引きだす行動の想定に影響を与えているものは、「いじめをなくしたい」と感じるまでの過程にあるように思われる。例えば被害者へ共感した第三者は「被害者の苦しみ・孤独をやわらげたい」と考え、「声をかける。相談にのる」という行動を選択するのに対して、「加害者が理由もなくいじめてただ楽しんでいるだけ」という身勝手さに怒りを感じた生徒はその行為を止めるべく「その場で仲裁する。もしくは先生に報告する」といった行動を想定するであろう。記述例 2 の生徒は、前者の「被害者の苦しみ・孤独をやわらげたい」から具体的な支援行動を想定した例であるといえる。

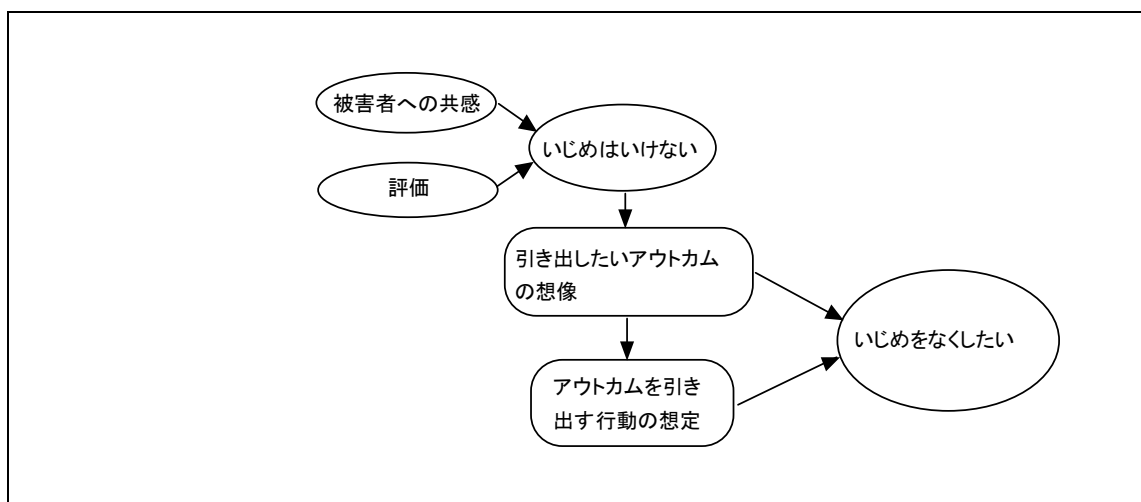


図 5-2 「いじめをなくしたい」動機づけに至る過程

第 4 節 考察

今回カテゴリー間に二つの特徴的な過程が見られた。その過程の一つは被害者や加害者への共感から「いじめはいけない」と感じる過程であり、もう一つの過程は、「いじめをなくしたい」という意識から「仲裁・支援行動の想定」が生起するという過程である。そしてこれら 2 つの過程は、同一の過程の上にあるものに思われる。その過程を図 5-2 に示す。図中の「評価」とは事実に基づく個人の評価であり、「〇〇が悪い」、「〇〇は悪くない」といったものである。加害者への共感から生じる「いじめはいけない」は、加害者への「評価」の一部であると考えられる。「被害者への共感」、「評価」から「いじめはいけない」と感じるのは、なんらかの要因が存在するためである。そして、その要因を排除できた状況（引き出したいアウトカム）の想像と、排除するための行動（アウトカムを引き出すために想定された行動）の想定ができた場合に「いじめをなくしたい」という動機づけられた状態に達すると考えられる。つまり、「いじめをなくしたい」とは「引き出したいアウトカムの想像」と「アウトカムを引き出すための行動の想定」の 2 つの要素を満たしている状態であると言える。また、引き出したいアウトカムは、「いじめはいけない」と感じると想像されるものである。つまり、何らかの要因があるために「いじめはいけないこと」と感じ、その要因が排除されている状況が引き出したいアウトカムとなる。そのため、アウトカムを引き出す行動の想定に影響を与えているものは、「いじめをなくしたい」と感じるまでの過程にあると考えられる。

本章で、いじめ非許容度尺度を用いて調査を行ったことにより、興味深い知見が得られた。井上ら（1986）はいじめの理由による許容度反応をもとに因子分析を行い、「いじめを許容するか否かの態度には一因子性が強い」、つまり「いじめに対して非許容的な生徒はいかなる理由のいじめに対しても非許容的であり、ある理由について許容的な生徒は他の理由についても許容しやすい傾向がある」ことを指摘している。ここから、理由の如何を問わず、いじめを許容するか否かの態度に影響を与える要因があることがうかがえる。また、

井上ら（1986）は、いじめの理由の類型について考察するために便宜的に第3因子まで因子抽出を行っているが、その結果いじめの理由について「こらしめ」、「異質者排除」、「不条理」、「その他」の4つのタイプを得ている。そして、いじめの理由として多くあげられるものとして「こらしめ」が、また、「その理由ならいじめでも『むりはない』と『かまわない』と加えたもの」を許容度とし、許容率の高いものは「こらしめ」のいじめであると述べている。井上ら（1986）が得た知見をもとに再考察すると、いじめに対して許容的であるか否かを決定する何らかの主要因があり、更に、いじめが生じた理由は副要因として影響を与えていると考えられる。そしてこの主要因とは共感性であると考えられる。

本研究では、理由について問うことなく、加害者にどれだけいじめの責任を帰属させているかのみに着目し、いじめ非許容度尺度を作成したが、それについては理由の如何を問わない点において妥当であったといえるだろう。だが、「責任」という語に「犯人探し」のニュアンスが含まれており、その結果としていじめが生じた背景について目を向けることになったと考えられる。上記の記述例3の生徒は被害者と加害者に責任を半分ずつ帰属させ、自由記述において、被害者の「学校へ行くことの恐さ」や不安について言及し、いじめを批判している。つまり、いじめの理由において被害者と加害者の責任が均衡状態にあった時でも、最終的に個人的決定に至らせた要因があるのである。それこそが共感性であろう。そして、共感性がいじめに対する許容度を左右する主要因であるとするれば、共感性によって制裁の意味合いを持つ（「被害者が悪い」と言われる）いじめに対しても、非許容的な態度に至る可能性を付記したい。

また、本章において、いじめ非許容度を測定する尺度として、いじめが生じた理由に対する態度だけでは不十分であることが示唆された。その点については、いじめが生じた理由に対する態度の軸の他に、共感性をもう一つの軸に据え、これら2つの軸で捉える必要があることで改善されるであろう。そこで、今回使用した「いじめ非許容度測定尺度」を「いじめ理由の所在軸」と改め、「加害者理由（+）—被害者理由（-）」を表すものとする。いじめの理由とは、結局のところ「いじめの理由が生じた責任が被害者、または加害者のどちらにあるか」に収束するものに思われる。例えば「被害者が自分勝手」であるのと「加害者がむしゃくしゃしていた」では、いじめの理由が生じた原因、つまり理由の「出所」が異なるだろう。無論、前者は被害者であり、後者は加害者である。だが、「出所」は必ずしも一か所ではない。つまり、被害者も加害者も「どっちもどっち」の状況もある。例えば、「被害者が自分勝手に、加害者がむしゃくしゃしていじめた」などである。このような場合、理由の所在は1と0のみで表すのは難しいため、測定には、いじめ非許容度尺度と同じ形式が相応しいと考える。また、共感性についても被害者により共感する者もいれば、加害者により共感する者もいると考えられるため、「共感性軸」をもう一方の軸に据え、これは「被害者高共感（+）—加害者高共感（-）」を表すものとする。そして、これら2つの軸によって分けられた4領域それぞれを第三者が傍観者、観衆及び仲裁者の役割を担う前の意識状態の類型とする。それを表5-3に示す。

表 5-3 第三者の意識状態の類型

		「共感性軸」	
		「被害者高共感型」	「加害者高共感型」
「いじめ理由軸」	「加害者理由型」	①「加害者理由・被害者高共感型」	②「加害者理由・加害者高共感型」
	「被害者理由型」	③「被害者理由・被害者高共感型」	④「被害者理由・加害者高共感型」

いじめ理由軸の「加害者理由型」は、仲裁できなかつた傍観者の葛藤を、被害者へ原因帰属するという正当化によって解消できないため、葛藤の解消が困難であるがいじめ理由に基づく仲裁者を生む可能性がある。「被害者理由型」は、仲裁できなかつた傍観者の葛藤を、被害者へ原因帰属するという合理化によって解消できるため、葛藤の解消が容易であると考えられる。また、原因を被害者へ帰属させるため、観衆を生みやすい意識状態であり、例え傍観者になつたとしても仲裁行動は生起しにくいとも考えられる。一方、共感性軸の「被害者高共感型」は、仲裁意識が生起しやすいが、実際に仲裁できなかつた場合には葛藤を生じやすいと考えられる。また、例え責任の所在から被害者が悪いと判断されるような制裁型いじめの場合にも、共感の働きによって仲裁が生起しやすいと考えられる。「加害者高共感型」は、被害者よりも、加害者に対してより共感的であり、加害者自身がいじめを単に楽しんでいる場合には、それに対して批判的になり、また、加害者が被害者に対して憤りを感じているような場合には、その憤りから生じる報復のためのいじめに対して許容的になりやすいと考えられる。第三者の葛藤の大きさに着目すると、①の状態から生じた傍観者の葛藤が最も大きく、解消し難いものであると考えられる。

予防という観点から考えると、葛藤が生じにくい④の状態である生徒が多いクラスでは、いじめ抑制がされにくいと考えられるため、その点について介入する必要がある。それに対して、①の状態である生徒が多いクラスでは、いじめの発生を抑制する風土が作られていると考えられるが、いじめが発生し、仲裁や支援行動をとることができなかつた場合、葛藤が生じやすく、そのために葛藤を集団で共有できる風土を作り上げるための介入が必要となると考えられる。

また、古市ら（1989）は、被害者、加害者、傍観者（古市ら（1989）は傍観者を3つに分類している）、観衆、仲裁者の価値意識について、社会的規範を尊重しようとする態度や意識を示す「社会的規範尊重（+）—社会的規範軽視（-）」と、自分の意見や感情を積極的い主張あるいは表現しようとする態度を示す「自己表現的態度（+）—事なかれ主義（-）」の2つの軸を用いて座標を構成し、プロットしているが、本研究の「いじめ理由軸」と「共感性軸」にこの「自己表現的態度（+）—事なかれ主義（-）」を3軸目として加えることで、第三者のいじめが起きたときに行動するか否かについて予測することも可能となるかもしれない。

ふりかえり用紙の記述から、共感性が個人のいじめに対する意識に影響を与えることが示唆された。本予防プログラムの実施結果から、生徒のいじめに対する意識の変容が見られたが、これはいじめ場面における被害者、加害者、第三者の情動や思考、行動に着目させることで共感を促進したことが大きく寄与しているものと考えられる。また、本予防プログラムによって、三者各々がどのように絡まりあっていじめ場面を構成しているのか、その構造を把握させることで、第三者の存在の重要性を感じさせることができたとも思われ、それもまた生徒の意識に影響を与えていると考えられる。

予防プログラムの実施によって、いじめの発生を抑制するばかりでなく、生徒の意識状態をあらかじめ把握することで、介入の方針や、予想されるいじめの形体や傍観者や観衆の発生を予測することも可能であると考えられる。いじめが起きてからの対応やケアの重要性については言うまでもないが、いじめの発生以前から介入することもまた重要である。

第6章 いじめ予防の実施と検討 2—B, C, D, E クラスで実施したいじめ予防の検討

第1節 ふりかえり用紙から得られたカテゴリーと各クラス間の差異の検討

第5章ではAクラスで実施したいじめ予防プログラム（以下予防プログラム）の効果について検討したが、本章では他の4クラス（Bクラス、Cクラス、Dクラス、Eクラス；各クラスをいじめ予防を実施した順にAクラス、Bクラス、Cクラス、Dクラス、Eクラスと表す）についてAクラスと同様、予防プログラムの効果について、いじめ予防実施後のふりかえり用紙を中心に、プログラム実施中の生徒の様子も加えながら検討を行う（守秘のため、実施中の記録は非掲載とする）。第2節から第5節までは、2回目から5回目に実施したクラスについての検討を行い、第6節では1回目から5回目の実施を通しての検討を行うこととする。

本章では、第5章よりも生徒のふりかえり用紙について詳細な検討を行うため、KJ法を用いて詳細な分類を行った。その手順としては、5クラス全体で詳細なカテゴリーを作成した後、各クラスにおいて見られたカテゴリーを抜き出していった。そのため、以下に示す表6-2～5中の各クラスで見られたカテゴリーの番号は、全体で行ったカテゴリーの通し番号となっている。全体で作成したカテゴリーを表6-1に示す。表中のハイフン（-）は下位カテゴリーを示している（例えば、『17-4-1：勉強になった』は『17-4：ためになった』の下位カテゴリーであり、また、『17-4：ためになった』は『17：活動を通しての感想』の下位カテゴリーであること示す）。同一回答者が複数の下位カテゴリーに及ぶ記述をしている場合に、それぞれをカウントしているため、下位カテゴリーの括弧内の数値の合計が上位カテゴリーの括弧内の数値と等しくなるとは限らない。

本節ではまず、各クラスを個別で見る前に、ふりかえり用紙から得られたカテゴリー全体の傾向と、クラス間の差異について検討する。

また、2回目から5回目の実施までの予防プログラムはそれ以前のクラスでの実施状態を踏まえて改訂しており、それについては各クラス単位での検討の際に示す。

表6-1 ふりかえり用紙から得られたカテゴリーと例

カテゴリー	ク ラ ス					
	A	B	C	D	E	合計
1：被害者の苦しみ	7	0	5	7	4	22
1-1：被害者は苦しんでいる	4	0	1	5	1	11
1-2：いじめが嫌い	1	0	3	1	3	7
1-3：怖い	1	0	1	1	0	3
1-4：もうやめてほしい	0	0	1	0	0	1
1-5：被害者の行動	2	0	1	0	1	4
2：被害者への共感（かわいそう）	1	0	2	1	1	5
3：被害者に責任がある	3	1	7	6	8	25

3-1：被害者に責任がある	3	1	5	6	8	23
3-2：被害者は自分で行動すべき	0	0	1	0	1	2
3-3：友達に相談すべき	0	0	1	0	0	1
3-4：加害者にやめてと言うべき	0	0	1	3	0	4
4：加害者の気持ち	4	1	3	3	1	12
4-1：加害者のいじめから生じるポジティブな感情	4	1	1	3	0	9
4-2：加害者のいじめから生じるネガティブな感情	0	0	1	0	0	1
4-3：加害者は何も感じていない	1	0	1	0	1	3
4-4：加害者の被害者に対するネガティブな感情	0	0	0	1	0	1
5：加害者に責任がある	5	4	10	9	9	37
5-1：加害者に責任がある	4	4	6	6	7	26
5-2：一方的	1	1	2	0	1	5
5-3：心が汚い	1	0	0	3	1	5
5-4：加害者はこうすべき	0	1	1	4	1	7
5-4-1：いじめてはいけない	0	0	3	4	1	8
5-4-2：相手のことを考える	0	1	1	1	0	3
5-5：加害者は一生後悔すると思う	0	0	1	0	0	1
6：加害行動の理由	0	0	0	3	2	5
6-1：ストレス発散	0	0	0	1	1	2
6-2：仕返し	0	0	0	2	1	3
6-3：思いこみ	0	0	0	0	1	1
6-4：理由がない	0	0	0	1	0	1
6-5：自分が強いと思わせる	0	0	0	0	1	1
7：第三者は苦しんでいる	0	0	1	0	0	1
8：第三者は何もできないでいる	0	0	0	0	1	1
9：第三者の責任	4	2	7	4	6	23
9-1：第三者が悪い	2	2	5	1	2	11
9-2：第三者は仲裁すべき	3	1	3	4	4	15
9-3：第三者は先生に報告すべき	0	0	1	0	0	1
10：いじめをなくしたい	3	3	4	3	2	15
10-1：いじめをなくしたい	3	3	4	1	0	11
10-2：いじめはやめさせなければいけない	0	0	0	1	1	2
10-3：いじめはなくせると思う	0	0	0	1	0	1
10-4：いじめはやめさせるのではなく、やめれば いい	0	0	0	0	1	1

10-5: いじめが何かを知るのがいじめ解決の第一歩	0	0	0	0	1	1
11 いじめとは	11	13	23	13	15	76
11-1: いじめはいけないこと	10	13	22	9	14	68
11-1-1: いじめはいけないこと	10	10	19	9	11	59
11-1-2: いじめは人を傷つける	2	2	3	2	3	13
11-1-3: いじめは犯罪	0	0	6	0	0	6
11-1-4: いじめは第三者にも不快な思いをさせる	0	1	2	1	3	7
11-1-5: いじめはみんな不快な思いにする	0	1	0	0	0	1
11-2: いじめは意味がない行為	0	0	0	2	0	2
11-3: いじめは複雑	0	0	0	1	0	1
11-4: いじめは誰にでもありえる	0	0	1	0	0	1
11-5: いじめには加害者、被害者、第三者が関係している	1	0	1	0	0	2
11-6: 人とのつながりを切って傷つけるための存在にするのがいじめのはじまり	0	0	0	0	1	1
11-7: いじめはダサい	0	0	1	1	1	3
12: いじめに対するネガティブな感情	1	1	1	1	2	6
12-1: いじめが嫌い	0	0	1	0	0	1
12-2: いじめはこわい	1	1	0	1	1	4
12-3: 痛々しい	0	0	0	0	1	1
13: 自分が第三者になったらどうするか	10	3	5	7	1	26
13-1: 直接的仲裁	6	2	3	6	1	18
13-2: 支援行動	3	1	1	0	1	6
13-3: 間接的仲裁	3	0	0	0	0	3
13-4: 被害者を注意する	0	0	0	1	0	1
13-5: 傍観行動	1	0	1	0	0	2
13-6: 協力して解決する	1	0	0	0	0	1
13-7: どうすればいいかわからない	0	0	0	1	0	1
14: 自分が被害者になったらどうするか	0	0	0	1	1	2
14-1: なぜいじめなのか加害者に聞く	0	0	0	1	0	1
14-2: 反撃	0	0	0	0	1	1
15: いじめが起きないようにどうするか	4	4	4	4	3	19
15-1: いじめない	1	2	2	2	2	9
15-2: いじめられないようにする	0	0	0	1	0	1

15-3：いじめない&いじめられないようにする	1	0	0	1	0	2
15-4：相手の気持ちを考える	2	0	0	0	0	2
15-5：友達を大切にする	0	0	0	1	0	1
15-6：いじめが起きないようにする	0	1	0	0	0	1
15-7：学校の活動によるいじめ対策	0	0	1	0	0	1
15-8：意識して、自覚を持っていじめをなくす	0	1	1	0	0	2
15-9：いじめをなくす方法はたくさんある	0	0	0	0	1	1
16：気持ちがわかった	2	4	0	0	1	7
16-1：被害者の気持ちが分かった	1	2	0	0	0	3
16-2：加害者・被害者の気持ちが分かった	1	2	0	0	1	4
17：活動を通しての感想	10	5	8	9	7	39
17-1：楽しかった	2	1	0	0	0	3
17-2：またやりたい	1	0	0	1	0	2
17-3：気持ちを考えるのが難しかった	1	0	0	0	0	1
17-4：ためになった	3	3	5	4	4	19
17-4-1：勉強になった	1	1	2	0	1	5
17-4-2：いじめに対する理解が深まった	0	1	0	1	1	3
17-4-3：いろんな意見が聞けた	0	1	2	3	1	7
17-4-4：いろんなことが身に付いた	0	0	1	0	0	1
17-4-5：自分の考えを見つめ直し、深めることができた	0	0	0	0	1	1
17-4-6：新しい発見があった	0	0	0	0	1	1
17-4-7：自分の意見を皆に発表できた	0	0	0	1	0	1
17-4-8：色んな立場に立って考えることで色んな意見が出た	2	0	1	0	0	3
17-5：グループ発表についての感想	1	1	1	2	1	6
17-5-1 ロールプレイの加害者が怖かった	0	1	0	0	0	1
17-5-2： ロールプレイを見て、叩かれないと思った	0	0	0	1	0	1
17-5-3： ロールプレイで被害者がかわいそうだと 思った	0	0	0	0	1	1
17-5-4：発表がおもしろかった	1	0	1	0	0	2
17-5-5： グループ発表が良かった	0	0	0	2	0	2
17-6：こんな意見が多かった	2	1	1	1	0	5

17-6-1：ほとんどの人が同じことを書いていた	0	0	1	0	0	1
17-6-2：「加害者が悪い」が多かった	0	1	0	0	0	1
17-6-3：「加害者・被害者の意見はみんな同じような内容で、傍観者はいろいろな意見があった」	2	0	0	0	0	2
17-6-4：「第三者は『助けたいけど、助けると今度は自分がいじめられる』が多かった	0	0	0	1	0	1
17-6-5：「加害者は被害者が嫌い、被害者はどうしていじめてくるのや、早くいじめが終わって欲しく、第三者は被害者を助けたいけれど今度は加害者にいじめられるかも」が多かった	1	0	0	0	0	1
17-7：人それぞれ違う思いを持っている	0	0	1	0	0	1
17-8：いじめについて考えた	3	2	1	4	2	12
17-9：いじめについてこれからも考えたい	0	1	2	0	0	3
17-10：ありがとう	0	2	0	0	1	3
17-11：いじめはあってはいけないことを伝えられた気がした	1	0	0	0	0	1
17-12：この授業のおかげでいじめが無くなるかもしれない	0	1	0	0	0	1
17-13：思った通り	1	0	0	0	0	1
18：よくわからない	1	0	2	0	0	3
19：自身のいじめ経験について	2	2	4	2	2	12
19-1：被害者経験有り	0	0	1	0	1	2
19-2：被害者経験なし	1	0	1	0	0	2
19-3：傍観者経験有り（仲裁できなかった経験有り）	0	1	1	0	0	2
19-4：被害者・傍観者経験有り	0	0	0	0	1	1
19-5：被害者・加害者経験無し	0	1	0	0	0	1
19-6：被害者・加害者・傍観者経験有り	0	0	0	1	0	1
19-7：被害者・加害者・傍観者経験無し	0	0	1	1	0	2
19-8：いじめが話題になったことがない	1	0	0	0	0	1
20：現状について	1	0	3	1	0	5
20-1：現在いじめがある	1	0	0	0	0	1
20-2：現在いじめはない	0	0	2	0	0	2
20-3：全員仲良し	0	0	1	0	0	1
20-4：みんないじめはいけないと思っている	0	0	1	0	0	1
20-5：いじめは仕方ないという人もいる	0	0	0	1	0	1

21：反省	1	0	1	0	0	2
22：疑問	2	2	1	0	1	6
22-1：被害者に対する疑問	0	1	0	0	0	1
22-2：加害者に対する疑問	2	1	1	0	1	5
22-3：「いじめはダメ」「やめさせる」という意見を出している人に対する疑問	0	0	0	0	1	1
23：願い	1	2	3	1	3	10
23-1：いじめがなくなって欲しい	1	2	3	1	1	8
23-2：いじめないでほしい	0	0	0	0	1	1
23-3：平等になればいい	0	0	0	0	1	1
24：人間関係について	0	0	0	0	1	1
24-1：人はわかりあえる	0	0	0	0	1	1
24-2：人と人との関係はもろい	0	0	0	0	1	1
25：語の紹介	0	1	0	0	0	1
26：例	0	0	0	0	1	1
0：意味不明	1	0	2	0	0	3

まず全体の傾向を把握するために多く記述された内容について焦点をあてる。記述人数が20人以上の上位カテゴリー（表6-1中では太字で表記している）を列挙すると、「1：被害者の苦しみ、22人」、「3：被害者に責任がある、25人」、「5：加害者に責任がある、37人」、「9：第三者の責任、23人」、「11：いじめとは、76人」、「13：自分が第三者になったらどうするか、26人」、「17：活動を通しての感想、39人」となる。

カテゴリー「3：被害者に責任がある」、「5：加害者に責任がある」、「9：第三者に責任がある」は、それぞれ被害者、加害者、第三者の責任についての記述であるが、これらが多く見られるのは、生徒がいじめが起きた時にその原因を誰かに求める傾向があり、その原因の帰属について新たな気づきを得たり、改めて確認したためであると考えられる。いじめが生じた時に誰に責任があるのか、犯人探しをすることが予防プログラムの目的ではないが、このような記述が多かった一つの原因として、事前アンケート、及びふり返し用紙に設けたいじめ非許容度尺度を用いて、加害者の責任、被害者の責任について問うたことが影響していると考えられる。また、この責任について問うことを通して、なぜそれぞれの立場に非があるのかについて考え、被害者、加害者、第三者はどうすべきなのかということについての洞察を深めることになったとも考えられる。それが、「13：自分が第三者になったらどうするか」（また、「15：いじめが起きないようにどうするか、19人）」についての洞察を深めることを促したと考えられる。いじめの予防において、犯人探しは重要ではないが、各人がそれぞれの立場において「何ができるか」、「何をすべきか」について考えることは大事なことであろう。そのため、犯人探しのようなニュアンスを持たせずに、

それぞれの立場において「何ができるか」、「何をすべきか」について洞察を深めることができるように予防プログラムを構成する必要があるかもしれない。

いじめについての記述である「11：いじめとは，76人」が最も多く、更にその下位カテゴリーに着目すると、「11-1：いじめはいけないこと，68人」が大半を占めており、その内容については「11-1-1：いじめはいけないこと，59人」といじめの批判に留まるものが最も多く、他には「11-1-2：いじめは人を傷つける，13人」、「11-1-3 いじめは犯罪，6人」、「11-1-4：いじめは第三者にも不快な思いをさせる，7人」、「11-1-5：いじめはみんな不快な思いにする，1人」が記述されていた。これは、予防プログラムが「いじめはいけないこと」という認識を高めることに有効であることを示すものであると考えられる。「いじめはいけないこと」だと認識することで、いじめに対する問題意識も生まれ、それに伴っていじめに対して積極的に取り組んでいく姿勢も形成されていくだろう。いじめに対する問題意識はいじめ予防の基盤となる重要な要素である。これは個人的決定の永続性にも関連する。いじめはいけないことだという認識の向上がカテゴリー「13：自分が第三者になったらどうするか」、「15：いじめが起きないようにどうするか」に記述された行動に永続性をもたらすと考えられる。

「17：活動を通しての感想，39人」の内容として最も多いカテゴリーは「17-4：ためになった，19人」である。また、カテゴリー17の下位カテゴリーである「17-4-3：いろんな意見が聞けた，7人」、「17-4-7：自分の意見を皆に発表できた，1人」は、予防プログラムを作成する際に重要視していた点であり、カテゴリー17-4-7については記述数は少なかったものの、このような記述が得られたことは予防プログラムがねらい通りの効果を発揮している可能性を示すものであると同時に、更にその点についての改善の必要性を示すものである。

クラス間の記述数の差異に着目した場合に、特徴的なのは、Bクラスにおいて「1：被害者の苦しみ」、「2：被害者への共感」が見られなかったことと、Cクラスにおいてのみ「11-1-3：いじめは犯罪」の記述数が6件と多かったことである。Bクラスにおいて「1：被害者の苦しみ」、「2：被害者への共感」が見られなかったことについては、生徒が被害者の苦しみに対して共感しつつも記述していないことと、被害者における視点取得が十分に行われていなかったことの二つの可能性が考えられる。

Cクラスにおいて「11-1-3：いじめは犯罪」が6件見られたことについては、それを記述している生徒がいずれも男子生徒である点から、Cクラスの男子生徒の間で、いじめ予防実施後に、生徒同士の間で何らかのやりとりがあったことが推測される。予防プログラム実施後の生徒間のやりとりが、生徒の個人的決定や、一人でのふり返りに影響を与える可能性を示唆するものでもあろう。また、単にふり返り用紙の提出を取り繕うために、誰かのものを写し書きした可能性も考えられる。

以下では2回目～4回目の実施についてBクラス、Cクラス、Dクラス、Eクラスのそれぞれについて詳細に検討していく。

第2節 Bクラスで実施したいじめ予防の検討

Aクラスへの実施を通してBクラスの実施前に以下に示す①～⑥の6点について変更を加えた。

- ①クラス全体で一つの模造紙にまとめることの必要性を感じなかったため、Bクラスではグループ毎の発表に重点を置き、それを全体での共有とした。
- ②模造紙に線を引くために1m定規を一本用意した結果、その定規を使用して線を引こうと、各グループが定規待ちの状態になり、それにより時間がかかってしまったため、今回は1m定規を持っていかずに、フリーハンドで書いてもらうことにした。
- ③いじめ予防の実施中、生徒が他の生徒の発表を聞くことは重要であり、前回の実施では、生徒が騒がしく、その点が十分でなかったように思われたため、最初の段階で「人の話を聞くことについて」生徒に話した上で、この二時間の活動はみんなで考え、それを聞く授業にしようと思っているといることについて同意を求めることを考えた。
- ④雑談に移行しやすくなるため、監視する叱る役割を教師に委ねるため、今回は前半で担任の先生にも参加していただいた。
- ⑤円形になると、生徒同士の距離が近くなり、話をしたりしやすくなるため、自分の机がある場所に座ってもらった。
- ⑥また、1回目の実施において、登場人物の名前を文字であるクラスの生徒の名前が書かれていたことがあったため、その点に配慮し、「リニ、無連想価 81-85、有意味度 30-39」を「ルニ、無連想価 65-69、有意味度 50-59」に変更した。

このように変更を加えてBクラスへのいじめ予防を実施した。実施中の様子については守秘のため、非掲載とする。

以下の表6-2にBクラスでふり返り用紙から得られたカテゴリーを示す。括弧の中は記述していた生徒の人数を示したものである。

表6-2 ふりかえり用紙から得られたカテゴリーと例

3：被害者に責任がある（1）	
3-1：被害者に責任がある（1）	ラエさんは100のうち50。いじめられる何かの原因がある。
4：加害者の気持ち（1）	
4-1：加害者のいじめから生じるポジティブな感情（1）	いじめをしている人は気持ちよかったかもしれませんが
5：加害者に責任がある（4）	
5-1：加害者に責任がある（4）	ルニさんは、100のうち50いじめている責任がある。
5-2：一方的（1）	いじめてる人は、一方的な理由でいじめるのはだめだと思います。
5-4：加害者はこうすべき（1）	

5-4-2：相手のことを考える（1）	いじめをしている人は、いじめられている人の気持ちを考えれば良いと思いました。
9：第三者の責任（2）	
9-1：第三者が悪い（2）	周りの人、見て見ぬふりをしている人もいじめている人になってしまっていることになると思った。
9-2：第三者は仲裁すべき（1）	見ている人も、注意をして、いじめを止めれば良いと思いました。
10：いじめをなくしたい（3）	
10-1：いじめをなくしたい（3）	この学校からいじめをなくしていきたいと思いました。
11：いじめとは（13）	
11-1：いじめはいけないこと（13）	
11-1-1：いじめはいけないこと（10）	いじめはダメだと思った。
11-1-2：いじめは人を傷つける（2）	いじめはぜったいに人を傷つける
11-1-4：いじめは第三者にも不快な思いをさせる（1）	周りから見ている人もいじめられている人も気分が良いわけ無いと思います。
11-1-5：いじめはみんな不快な思いにする（1）	今日の勉強で改めて気づいたことは、いじめというものは、いじめている人も、いじめられている人も、その他の人も楽しくもうれしくもないという事です。
12：いじめに対するネガティブな感情（1）	
12-2：いじめはこわい（1）	今日いじめについて勉強してみて、いじめはこわいし、あってはならないものだと改めて感じました。
13：自分が第三者になったらどうするか（3）	
13-1：直接的仲裁（2）	これからは、他人のいじめも、注意し、いじめがなくなるようにしたいです。
13-2：支援行動（1）	もし、いじめられている人がいたら、声をかけてあげようと思いました。
15：いじめが起きないようにどうするか（4）	
15-1：いじめない（2）	これからは「いじめ」ということをしないで、平和な毎日を過ごせるような学級にするようにしたいです。
15-6：いじめが起きないようにする（1）	いじめは絶対に人を傷つけるからいじめは起こらないようにすればいい
15-8：意識して、自覚を持っていじ	1学年にいじめがあるのであれば、黒中生としての

めをなくす (1)	自覚を持ってなくしていくようにしよう。
16：気持ちがわかった (4)	
16-1:被害者の気持ちが分かった(2)	今日の活動で「いじめられた人の気持ち」が少しわかった気がします。
16-2：加害者・被害者の気持ちが分かった (2)	いじめられている人の気持ちや、いじている人の気持ちもわかってよかったです。
17：活動を通しての感想 (5)	
17-1：楽しかった (1)	今日の授業は本当に楽しかったし勉強になりました。
17-4：ためになった (3)	
17-4-1：勉強になった (1)	今日の授業は本当に楽しかったし勉強になりました。
17-4-2：いじめに対する理解が深まった (1)	今日、いじめの授業をして、改めて、いじめのことについて知りました。
17-4-3：いろんな意見が聞けた (1)	いろいろな意見も聞けた
17-5：グループ発表についての感想 (1)	
17-5-1 ロールプレイの加害者が怖かった (1)	〇〇君の演技がものすごい迫力があったというか……、怖かったです (涙マーク)
17-6：こんな意見が多かった (1)	
17-6-2：「加害者が悪い」が多かった (1)	ほとんどの人が「ルニさんが悪い」という意見でした。
17-8：いじめについて考えた (今までいじめについて考えたことがなかった) (2)	今までいじめについて考えたことがなかった。
17-9：いじめについてこれからも考えたい (1)	今度からもいじめについて考えていきたいです。
17-10：ありがとう (2)	ある意味ありがとうございます。
17-12:この授業のおかげでいじめが無くなるかもしれない (1)	この授業のおかげで無くなるかもしれません！！
19：自身のいじめ経験について (2)	
19-3：傍観者経験有り (仲裁できなかった経験有り) (1)	私は、誰かのいじめを見たことが何度もあります。だけど、どうしても、自分より怖そうな人には、「やめろ」と注意できず、見て見ぬふりをする、という経験が今までにたくさんありました。
19-6：被害者・加害者・傍観者経験	私は、どれもあったのでいじめは、だめだと思いま

有り (1)	した。
22：疑問 (2)	
22-1：被害者に対する疑問 (1)	私は今日、いじめの授業をして、「なぜ、いじめられなければいけないのかなー」と思いました。
22-2：加害者に対する疑問 (1)	なぜなにもしていない人をいじめるのだろうか？
23：願い (2)	
23-1：いじめがなくなって欲しい(2)	みんな仲良く、みんな平和に過ごせる 1 組がいい
25：語の紹介 (1)	
	いじめる人は加害者、いじめられる人は被害者

以下の<>は、生徒の記述を示したものである。誤字・脱字と思われる箇所についても、そのまま表記している。

B クラスにおいて記述数が最も多いカテゴリーは「11：いじめについて (13 人)」内の「11-1：いじめはいけないこと (13 人)」であり、このカテゴリーは<(前略)…でも今日の活動で『いじめられた人の気持ち』が少しわかった気がします。いじめというのは、絶対いけないと思ったし、もしいじめられている人がいたら、声をかけてあげようと思いました。…(後略)>や、<ルニさんは、100 のうち 50 いじめている責任がある。それと反対に、ラエさんは 100 のうち 50 いじめられる何かの原因がある。…(中略)…。でも、だからと言っていじめをしていいわけではない。いじめは、いじめられた人のところには傷が一生残る。…(後略)>というように、被害者への共感と結びつけられて記述されているものも多く見られた。また、後者の記述においては、いじめの原因を被害者と加害者に半分ずつ帰属しながらも、いじめはいけないと記述している。これは、第 5 章で検討した A クラスでも同様のことが見られた。いじめの理由において被害者と加害者の責任が均衡状態にある場合には、共感性の働きが第三者の決定に影響を及ぼすと考えられる。これは、被害者に対して共感的であった場合には、第三者に「いじめはいけないこと」という認知を促し、仲裁行動や支援行動の発生を促進する可能性があるだろう。しかし、そればかりでなく、加害者側に対して共感的であった場合には、加害行動が承認される可能性も考えられる。

予防プログラムを通して「19：自身のいじめ経験について、2 人」ふり返っている生徒もいた。それらのふり返りは<(前略)…私は、誰かのいじめを見たことが何度もあります。だけど、どうしても、自分よりこわそうな人には、『やめろ』と注意ができず、見て見ぬふりをする、という経験が今までにたくさんありました。…(後略)>という自分自身の傍観経験についてのものと、<いじめは、しては、いけないと思いました。いじめられている人の気持ちやいじめている人見ている人の気持ちもわかってよかったです。私は、どれもあったのでいじめは、だめだと思いました>という自分自身の加害・被害・傍観経験についてのものであった。このように、過去にいじめに関与した経験がある生徒は少なからず、

自分が経験したいじめ場面をふり返り、その場面における被害者、加害者、第三者を予防プログラムで提示したいじめ場面に投影している可能性が考えられる。過去のいじめ場面の投影は、自身の体験をふり返ると同時に、その場面にいた人達の内面への洞察を促すと考えられ、これは視点取得を促すものである。また、ふり返り用紙に記述している生徒はいないが、過去のいじめ場面を投影している場合、他の生徒の意見を聞くことで、今までとは違った捉え方が可能となるかもしれない。例えば、「自分がいじめの被害にあっている時、周りの人もみんな知らないふりをしていて。誰も助けてくれなくて寂しかった」と思っている生徒が、他の生徒が第三者について記述した「助けたいけど、自分がいじめられるのが怖い」を見た時に、「もしかしたら、あの時周りにいた人はそう思っていてくれたのかも」と、過去の被害経験を捉えなおすのである。これは、過去のいじめられ経験へのケアとなるかもしれない。

また、上記の自分自身の傍観経験について記述した生徒について、これまでに「やめろ」と言おうとしていたことがあることを考えると、この生徒は「いじめの悪さ」を、この活動を行う前から知っていたものと思われる。そのため「いじめの悪さを知りました」というよりも「いじめの悪さを改めて知りました」の方が適切であろうと思われる。いじめの悪さを確認することで、自身の行動に対する責任感が強まったものと考えられる。だが、これから再び仲裁できないような経験をした場合に、「これからは注意しようと思ったのに、私って駄目だな」とこれまでよりも強い葛藤や自身への失望を感じるようになるかもしれない。このような生徒には、仲裁行動のスキルアップを促すようなトレーニングを行うことがよいと思われる。例えば、仲裁するための自己主張トレーニングや、その場での仲裁以外にも、支援行動や間接的仲裁など、その場での仲裁と比較して、自分にかかる負担の少ない方法があることを示すのも効果的かもしれない。スレベンス (Slavens: 上田訳, 2008) の「いじめ一手おくれになる前に」という本がある。挿絵が豊富な 30 ページ程の本だが、この本は「いじめってなんだろう」から始まり、いじめについての理解を促したのち、「Aタイプ(いじめられる人)」「いわゆる被害者」、「Bタイプ(いじめる人)」「いわゆる加害者」、「Cタイプ(目撃した人)」「いわゆる第三者」のそれぞれの立場におけるいじめ場面での行動について紹介しており、被害者については「いじめにあった時の対応」、加害者については「どうしたらいじめをやめられるか」、そして第三者については「いじめを目撃したらどうしたらいいか」について紹介している。その本ではいじめの各場面を提示し、その時どうしたらよいか洞察を深めるような形で第三者の行動を紹介している。例えば、「差別」においては、「友達に、先生に話すようにはげまそう。男子にそれほど悪気がなかったとしても、人種差別は深刻な問題だから、学校に報告すべきだ」、「すぐ親に話すように言う」、「自分で先生に話したくなければ、代わりに話そうか、提案してみる」、「危険がない状況なら、男子に『そんなことを言うべきではない』と注意し、やめさせる」、「その子たちが近くに來たら、そばにいて友達を支える」の5つの方法を提案している。これらは直接的仲裁、間接的仲裁、支援行動を具体的に示したものである。いじめを目撃してもどうしたらよい

か分からない生徒や、どうかしようと思っている生徒には、このような本を教材として用いることで、生徒の行動のレパートリーを広げることもよいだろう。

「9：第三者の責任」について、＜(前略)…周り人、見て見ぬふりをしている人もいじめている人になってしまっていることになると思った。だから『いじめ』は改めてダメだな、やってはいけないことだと感じました。＞という記述が見られた。これを記述した生徒は、いじめ場面における傍観者の存在が、いじめの承認、及びいじめを促進・維持させていることに気づきを得たものと考えられる。これは、いじめの多層的な構造を把握することで、いじめ場面における傍観行動が加害行動の承認となることと、それに伴って生じる被害者の孤独に気づいたものとする。いじめ場面においては、「何もしないこと」は「何もしていないこと」にはならないことに気づき、自分の行動の影響力を感じることは、第三者の仲裁行動や支援行動を促すものと考えられる。だがそれと同時に、自分の行動の影響力の大きさを把握した場合に、いじめ場面においてどのように行動すればいいのか当惑することになるかもしれない。

実施者はふり返りの段階で「先生はいじめたことある？」と、自身の加害体験について生徒に尋ねられ、自身の体験とその時の気持ちを生徒達に話したが、その実施者が語った体験談の影響を受けていると思われる、＜今日の勉強であらためて気づいたことは、いじめというものはいじめている人もいじめられている人もその他の人も楽しくもうれしくもないという事です。なのでこれからいじめている人がいたら注意してあげたりして、この学校からいじめをなくしていきたいと思いました。＞という記述が見られた。実施者は、自身の体験を語ることは、道徳教育における説話のようになり、生徒が意見の押しつけと受け取ったり、論ずようにはならないか気になりはしたが、生徒と本音を言える時間であったように感じられたため、一瞬の戸惑いの後に、「あるよ」と話し始めた。この記述は実施者の発言が生徒に与える影響力を示すものである。生徒が実施者の話を通して、それを自分の考えとして消化したのか、「実施者がそう言っていたから」記述したのかは定かではないが、いずれにせよ実施者の話したことが大きく影響していることは間違いないだろう。そもそも、いじめについて話し合うこと自体が暗に「いじめはよくないこと」を生徒に匂わせてしまうことは考慮する必要があるだろう。それを匂わせながらも（意図せずとも）、生徒の自由な発表を促すことが実施者には要求されると考える。そのためには、やはり教師的なアプローチの仕方ではなく、グループ・エンカウンターにおけるファシリテーターのような役割のとり方が相応しいだろう。だが、エンカウンターにおいて、ファシリテーターが自分の意見等を持ち込んではいならない。そのため、生徒を引っ張り、活動を進行するための「進行役」、学校場面ということも踏まえると「指導的役割」とも言える部分と、生徒の自由な発想を促進する「ファシリテーター」の2つの要素を持つことが重要となるかもしれない。だが、これら両者の間には主導権を生徒に委ねるといふことと、主導権を実施者側が握るといふ矛盾を持っている。そのため、これら両方を一人で担おうとする実施者は「矛盾した存在」と言えるかもしれない。実施の最中に担任教師から生徒たちに注意が

入った時に実施者が感じた安堵は「進行役」としての実施者が、それに対する後ろめたさや疑念を感じていたのは「ファシリテーター」としての実施者が感じていたものと考えられる。そのため、実施の際には、進行役の補佐を教師に委ねつつ、実施者が進行する活動に「教師っぽい生徒」として生徒と共に参加してもらうのがよいと考えられる。また、担任教師がこの予防プログラムと一緒に参加することで、いじめに対して非許容的なクラスの風土を作っていくことができるかもしれない。それによって、いじめが発生した場合、担任教師への報告が促される可能性も考えられる。クラスには生徒だけではなく、担任教師がおり、それら全員がそのクラスの成員である。そのため、生徒だけで実施するよりも、教師も共に活動することが望ましいだろう。だが、教師の態度によっては、実施者のファシリテーター的要素を妨害することも考えられるため、教師が参加する際には教師が生徒に与える影響力の大きさを自覚した上での参加が望まれる。

今回の実施では、授業中の生徒の発言の様子などを観察していて、ロールプレイを実施することは困難と判断し、グループ発表の方法は自由にしたが、劇の形式で発表したグループもあった。発表の際に被害者役を演じた生徒は「今日わたしは劇で被害者役をやりました。(まあ、なりゆき上?)。それで、〇〇君の演技がものすごい迫力があったというか……こわかったです(汗マーク)。「演技だから気にすんなじゃよ?」と始めに言われていたんですが……。ちょっと涙(涙マーク)。いっきにテンション↓↓↓でも、そのおかげで、いじめってすごくつらいことがわかったし、もうこれからいじめに参加することは絶対にしたくないなと思えました。ある意味ありがたいです。もしかしたら、この授業のおかげで無くなるかもしれません!!>と記述している。この生徒は、休憩時間の時、少し暗い顔をしていたため、実施者が気になり「どうかしたかな?」と尋ねると、その生徒は「こうゆうの嫌い」と言った。実施者は「こうゆうのっていうと?」と再び尋ねると、「いじめとかそうゆうのについて話すの」と話すとき息をついて教室を出て行ってしまった。実施者はその生徒が語ったことを、その時は「自らのいじめに関する体験のふりかえりや話すことへの抵抗」と考えていたが、このグループが発表するところで「このことだったのか」と思った。「自らのいじめに関する体験のふりかえりや話すことへの抵抗」ではなく、「被害者を演じることへの抵抗」であったのだ。実施者はそのことに気づけなかったことを悔やみ、心配な気持ちで見えていたが、見事被害者役を演じていた。加害者役の生徒の熱のこもった演技は確かに鬼気迫るとまではいかないが、ものすごく現実性を帯びたものを感じさせた。見ている生徒からも、「こええ」、「すげえ」という声があがっていた。生徒達はその時サイコドラマにおける観客となり、現実のいじめ場面における第三者になっていたかもしれない。この生徒は、劇の中で被害者役を演じることで、現実のいじめ場面における被害者と類似の経験をしたと考えられる。その中で自分の中に生じている「怖い」という感情を実際の被害者も感じていると思い「これからいじめに参加することは絶対にしたくないな」と思わせたのだろう。ロールプレイは演じる生徒によっては、劇中での仮想体験や、観客の投影を促すと考えられる。この生徒が最後に記述してある「もしかしたら、

この授業のおかげで（いじめが）無くなるかもしれません！！」は、この生徒から頂いた太鼓判であろう。ただしそれは、実施者が考案した予防プログラムについてというよりは、ロールプレイをすることについてであると思われる。実施前は乗り気ではなかったのに、実施後はむしろ勧めているところもまた、おもしろいところである。

このロールプレイの効果と、上で述べた「自身のいじめ経験」の投影とを合わせて考えると、この予防プログラムを行うことによって「過去の経験の想起」と「未知の経験の体験」の両方が可能となると言える。それらは両方とも被害者、加害者、第三者への共感を促す可能生を持つものである。過去にいじめ経験がある生徒には投影が、過去にいじめ経験がない生徒には体験が効果的であるかもしれない。実際に実施する場合には「過去にいじめ経験がある生徒」も「過去にいじめ経験がない生徒」も混在していることもあるだろう。そのため、両者に対応できる予防プログラムが求められる。投影は個人作業の段階で満たすことができ、他の生徒との意見交換はグループ発表の段階である程度満たされる。そのため、全体での共有段階では、ロールプレイを実施するのがよいかもしれない。

また、多くのグループはポストイットに記述したものについて一つずつ発表するという形式であった。この理由として、①発表の方法を工夫する必要性を生徒が感じていない、②発表の仕方を十分に話し合う時間がない、③どのように発表したらいいかわからない、④発表の方法を工夫することが面倒くさい、など様々理由は考えられるが、もしロールプレイでの発表を行うのであれば、例として実施者が演じて見せたり、発表の準備時間を十分に取るなどの配慮が必要となるであろう。また、ロールプレイを強制することは、被害者の演者を強制的に作らせることになるため、その点についても十分な配慮が求められる。特に、被害者役の生徒がいじめられた経験を持っていたり、まさにいじめの被害にあっている最中であればなおさらである。そのため、事前に生徒の様子を観察したり、学校側からの情報収集は必要となるであろう。

予防実施中の記述において、多くの生徒が第三者については、〈見て見ぬふり〉、〈何もせずにただ見てる〉、〈知らないふり〉、〈どうすればいいか迷っている〉などのように傍観行動を示す内容を記述しており、その行動の理由として第三者の情動・思考について「やめろといいたけどできない」、「いじめをとめたい」という仲裁したいができないと感じている記述が多かったが、中には「どうでもいい」という無関心を示すものもあった。だが、Bグループにおいては、第三者の行動について、〈ひどい言葉でラエさんをいじめている〉、〈ルニの仲間になっている〉、〈眼をつけている〉など加害行動を示す記述が多く見られ、その行動の理由として情動・思考において、「ラエさんを助けると自分がいじめられる」という自身へのいじめの回避と、「遊び感覚でいじめている」、「いじめ楽しい」というエンターテイメントとしてのいじめ参加と、「心の中でラエさんの悪口を言っている」という内心での加害者への同調を示す記述が見られた。Cグループにおいて〈またいじめる〉といじめの一般化を示す記述も見られた。また、Dグループにおいては、第三者の行動において〈ラエさんやられてるけど、ラエさん何かやったからやられてるんだよなーと思

いながら見てる>という情動・思考を伴った記述が見られた。ここからは、「いじめられているのは、何かいじめられるようなことをしたから」という、いじめの因果を第三者が勝手に予想して作り出している様子がうかがえる。

また、Dグループでは<笑っている>という観衆的行動と、それに対応する情動・思考として<おもしろい>が記述されていた。また、Aグループでは第三者の行動において、<逃げようとする>という、第三者でいることの拒否を示すものも見られた。

加害者の情動・思考においては、多くが<楽しい>、<いい気味だ>といったストレス発散を示す記述や、<むかつく>、<うざい>、<気に入らない>など被害者への嫌悪を伴った攻撃性を示す記述が多く見られた。また、Aグループにおいては、加害者の情動・思考において、<『あんたのせいで』や『裏切ったな』>という、被害者への報復を示すものが、また、Cグループにおいては「ルニにとってラエはどうでもいい生き物」という共感性が感じられない記述があった。これらは、加害者が積極的に加害行動を行っていることを示す記述である。

それらに対して、自分の意志に反する加害行動を行っている加害者像をうかがわせる記述も見られた。加害者の情動・思考について、<一緒にいじめた方が自分はいじめられない>(Cグループ)、<本当はとめたいけど…。本当は悪いことだと分かってるけど…。自分がいじめられるのが嫌だから…。>(Fグループ)、<ラエをいじめなければ次は自分がいじめられる>(Fグループ)という自己防衛を示す記述が、<本当はいじめたくないけど周りの人がやってるから自分もやってる>(Eグループ)、<ほんとはいじめたくない>(Dグループ)という自分の意志に反する加害行動を強制されている様子がうかがえる記述が見られた。Fグループにおいて加害者の行動として<落ち着かない>という記述が見られたが、これは、自分の意志に反する強制された加害行動を示すものである。さらに、Aグループにおいては、<いじめをしている自分が情けない>という加害者自身のいじめ行為に対する反省を示す記述もみられた。加害者の中には、積極的に加害行動に傾倒していない者もあり、そのような加害者は加害行動を通して自分自身を傷つけていると考えられる。このような加害者に対するケアも重要であろう。自己防衛の加害行動を通して<自分はいじめられないから大丈夫>(Fグループ)という自分の保身が保障を得ることで、安堵を感じている様子を示す記述も見られた。

また、Eグループでは<ラエさんが何も言わないのが悪い。周りも何もしてこないからきつともう少ししても誰も何も言わないだろう>という第三者の様子をうかがう加害者像ともいえる記述が見られた。これは、加害者が「いじめを承認しているかどうか」という視点で第三者の様子を窺っているという可能性と、第三者が加害者の行動を承認していないことを前提に、「いじめを止めにくるかこないか」という視点で第三者の様子を窺っているという可能性の両方が考えられる。この記述において加害者は、何も言わない被害者が悪いとして、いじめの責任を被害者に帰属させている。また、加害者の行動において、<楽しそうにロヌさんと一緒にいじている>という第三者の巻き込みを示す記述が見られた。

被害者については情動・思考において<やめてほしい>、<いじめられたくない>といういじめが終わることを願う記述、<なんで私だけ>、<どうしていじめるの>といういじめられることへの当惑を示す記述が多く見られた。また、Cグループにおいて、<逃げられない>、<逃げ場所がない（みんな助けてくれなくて）>、という被害者の居場所のなさを示す記述と、<いじめられるのは嫌だが、歯向うとエスカレートしそうだから黙っている>という被害者の反攻のできなさを示す記述が見られた。

また、被害者の情動・思考において<周りの人に言ったらその人もいじめられるし、自分ももっとやられると思う>(Eグループ)という、第三者へいじめが転移することへの懸念を示す記述も見られた。これは、被害者が友達に相談や援助を要請できないことの一つの要因となっているかもしれない。被害者が友達に相談したり、援助を要請することはいじめが起きた場合重要なことであろう。被害者は自分が学校で孤立し、自分の居場所を見失っているため、孤独感を感じる。だが、被害者が相談できる相手が学校にいれば、その孤独は軽減されるだろう。これは、第三者の支援行動を促進する要因の一つであろう。第三者がいじめが起きていることに気づいていないことも考えられる。そのような場合でも、被害者が第三者に援助を要請することができれば、第三者がたとえいじめの事実を把握していなくても、被害者を支援することが可能となる。

第3節 Cクラスで実施したいじめ予防の検討

Bクラスの実施で予防プログラムの変更の必要性は感じなかったため、Cクラスの予防プログラムに変更はない。

Cクラスの実施を通して、生徒一人で考える段階の重要性を痛感させられた。それぞれの生徒がいじめについて考える準備ができていない状態では、その後のグループの話し合いや発表を聞く態度に影響が出てくるものと考えられる。Cクラスでは、いくつかのグループにおいてポストイットの内容が、他のグループと比較して加害者の攻撃性、被害者の攻撃性と被害性が強く出ていたことから、個人で考える段階において、集団極化が起きていた可能性がある。また、少しふざけて書いているような内容も含まれていたからそのことがうかがえる。この予防プログラムの土台が個人作業の段階にあると感じた。

実施者がいじめについて思っていることが実施者自身の行動や言動に影響を与え、それが生徒に影響を与える。実施者は生徒よりも年齢的、社会的に優位な位置にあり、そのため、実施者の行動や言動の影響力は大きいだろう。それを自覚していたため、自分の意見を活動の最中に言うことは控えていたが、今回の実施においては、表情や音声の強さなど非言語行動に表われていたと考えられる。

予防実施中の記述において、第三者の情動・思考については、<かわいそう>、<かわいそうだけど助けたら自分がいじめにあってしまうからやだ>、<ルニさんのいじめをとめないよ>のように被害者への同情、仲裁の意志、自分へのいじめの転移の拒否を示すものが多く、第三者の行動の多くは、<ただ見ている>など、傍観行動を示す記述であった。

Bグループにおいては、第三者の情動・思考について<ルニのやつ、いつも誰かをターゲットにしていじめてるな。あいつを敵にまわしたら自分もやられるかも。でも弱いものいじめは許せない。何か言ってやりたい。いつ言おうか。ラエもかわいそうに。いやだって言えないだろう。腹立つ>という多層性を持ついじめ場面における第三者としての葛藤を示す記述が見られた。この記述には、自ら行動を起こさない被害者への怒りも見られる。

Dグループにおいては第三者の情動・思考において<関わらないでいよう>という記述が見られ、それに対応する行動として<ルニさんにはもう関わらない>といった、加害行為への参加拒否を示す第三者の様子がうかがえた。また、Fグループにおいては、第三者の情動・思考において、多くの生徒が<関係ない>と記述し、行動については<しかと>が多く記述されている。また、第三者の行動において<見ている。どっちから何を言われても同情しない>という、中立的立場を守ろうとする第三者像をうかがわせる記述も見られた。Fグループにおいて、他のグループのように被害者への同情、仲裁の意志、自分へのいじめの転移の拒否を示すものが記述されなかったことから、このグループにおいては、個人作業の段階でメンバー間において何らかの交互作用があったと考えられる。

加害者の情動・思考については<うざい>、<きもい>、<ムカつく>、<気に入らないからいじめてやる>といった被害者に対するストレスや嫌悪を示す記述が多く見られた。また、加害者の情動・思考において<自分がいじめられるのがいやだからつねにいじめる側にいよう>(Eグループ)という自分の保身を懸念する加害者の様子をうかがわせる記述も見られた。また、加害者の行動において<ロヌさんに『お前もやってやろうか』と言うが、ロヌさんがきぜんとしているので『覚えてるよ』と言って仲間とどこかに行ってしまう>(Bグループ)という、第三者を脅迫する加害者像を示す記述もあった。

被害者の情動・思考については「つらい」、「学校に行きたくない」といった被害者の苦しみを示すものと、「なんで自分が」、「何もしてないのに…」という自分がいじめられる理由に対する疑問や当惑を示す記述が見られた。被害者の情動・思考において<私が悪いのかなあ…。死にたい>(Bグループ)という自分が悪いと思いきみ始めている被害者の様子が見られる。Cグループにおいては被害者の情動・思考において、<くやしい、仕返しをしたい>、<なんで。くやしい>という加害者に対する憤りを示す記述が多く見られた。この憤りはいじめのターゲットの移行や維持の原動力となっているかもしれない。加害者の情動・思考において<自分がいじめられるのがいやだからつねにいじめる側にいよう>という記述が見られたように、加害者側にいることは被害者になることを回避することになり、もし被害者から加害者側に移行できた場合、その安全地帯とも言える位置をキープするために次の被害者への加害行動を積極的に行うことは容易に考えられる。

また、被害者の情動・思考において<何で自分だけ…。何でみんな助けてくれないんだろう>という、第三者が仲裁しないことに対する当惑を示す記述が見られた。被害者側に見れば、第三者が仲裁するのは当然であり、その当然のことを行わない理由がわからない。これは、第三者に対する視点取得が不十分であるためであると考えられる。第三者

が被害者を見捨てているのではなく、第三者は仲裁したいが、自分へいじめのターゲットが転移してくることを懸念して行動化できていないことを共有することは、この孤独感や当惑を軽減することになるだろう。

F グループにおいて被害者の情動・思考において〈ルニを殺したい。不登校になるぞ〉、〈悲しい、殺したい、ムカつく〉といった加害者に対する攻撃性を示す記述が見られた。また、〈死にます。サヨナラー、バイバーイ〉といった自殺を冗談交じりに記述したのもあった。このような記述がされた背景としては、グループメンバー間で、個人作業の段階においてふざけて書いているうちに内容が過激化したことが考えられる。

C クラスにおいては、男子生徒の多くがふざけており、そのため、グループでの発表の方法を十分に話し合われた様子が見られなかった。そのため、全グループで発表は一つずつ書いてあることを読み上げる形での発表となったと考えられる。

C クラスのふり返し用紙から得られたカテゴリーを表 6-3 に示す。

表 6-3 C クラスのふりかえり用紙から得られたカテゴリーと例

1：被害者の苦しみ (5)	
1-1：被害者は苦しんでいる (1)	いじめられている人が一番苦しい
1-2：いじめが嫌い (3)	いじめられている方は、嫌なものだと思う。
1-3：怖い (1)	多分怖くて仕方ないと思う。
1-4：もうやめてほしい (1)	いじめられている人はもういじめはやめてほしいと思っている。
1-5：被害者の行動 (1)	いじめられている人はすごくいやで、でも言えないというのがあると思う。
2：被害者への共感 (かわいそう) (2)	
	いじめられている人がかわいそう。
3：被害者に責任がある (7)	
3-1：被害者に責任がある (5)	いじめられる方にも多少くらい責任があるとは思う。
3-2：被害者は自分で行動すべき (1)	いじめられている人も自分からいじめはやめてほしいと言ったり、黙ってないでいじめをなくする行動をとればよかった。
3-3：友達に相談すべき (1)	いじめられている人は、助けを求めないでいじめを受けていて、つらいなら友達に相談すればよかったと思いました。
3-4：加害者にやめてと言うべき (1)	いじめられている人も自分からいじめはやめてほしいと言ったり、黙ってないでいじめをなくする行動をとればよかった。
4：加害者の気持ち (3)	

4-1：加害者のいじめから生じるポジティブな感情 (1)	いじめている人は楽しい。
4-2：加害者のいじめから生じるネガティブな感情 (1)	いじめをするとされた人は嫌だし、した人もなんか嫌な気分になると思う。
4-3：加害者は何も感じていない (1)	いじめをする人はなんとも思っていないで、いじめられている方は、いやなものだと思います。
5：加害者に責任がある (10)	
5-1：加害者に責任がある (6)	いじめをしている人もいいことをしていない。
5-2：一方的 (2)	いじめている人は、自分の気持ちだけでいじめていると思いました。
5-4：加害者はこうすべき (1)	
5-4-1：いじめてはいけない (3)	いじめるのはいきすぎだと思います。
5-4-2：相手のことを考える (1)	いじめている人もその人で、相手のことを考えればいいと思った。
5-5：加害者は一生後悔すると思う (1)	いじめをしている人は一生後悔すると思う。
7：第三者は苦しんでいる (1)	
	助けてあげたいと思って苦しんでいる
9：第三者の責任 (7)	
9-1：第三者が悪い (5)	いじめられている人を見ている人もいじめに関わっている。
9-2：第三者は仲裁するべき (3)	見ている人は、助けてあげればいいんじゃないかと思いました。
9-3：第三者は先生に報告すべき (1)	見ている人も先生に教えるべきだと思います。
10：いじめをなくしたい (4)	
10-1：いじめをなくしたい (4)	私はいじめをなくしたいな、と思いました。
11 いじめとは (23)	
11-1：いじめはいけないこと (22)	
11-1-1：いじめはいけないこと (19)	いじめについての学習でいじめはだめだと思いました。
11-1-2：いじめは人を傷つける (3)	いじめられるその人の命を奪う時もある。

11-1-3 : いじめは犯罪 (6)	いじめは、ぼくにとって犯罪だと思います。
11-1-4 : いじめは第三者にも不快な思いをさせる (2)	いじめはいじめられている人も、周りの人も嫌な気持ちにさせてしまいます。
11-4 : いじめは誰にでもありえる (1)	いじめは誰にでもあるえる問題だし、これからゆっくり時間をかけて、もっと考えていきたいです。
11-5 : いじめには加害者、被害者、第三者が関係している (1)	今日の勉強からいじめというのは、いじめている人、いじめられている人、見ている人がいる場で起きることが分かりました。
11-7 : いじめはダサイ (1)	「いじめ、かつこ悪いよ」と感じました。
12 : いじめに対するネガティブな感情 (1)	
12-1 : いじめが嫌い (1)	私はいじめが嫌いです。
13 : 自分が第三者になったらどうするか (5)	
13-1 : 直接的仲裁 (3)	いじめている人をとめようと思います。
13-2 : 支援行動 (1)	ルニさんに注意は出来ないと思うけどラエさんを元気づけることなら出来ると思った。
13-5 : 傍観行動 (1)	
15 : いじめが起きないようにどうするか (4)	
15-1 : いじめない (2)	僕は人をいじめないようにしたいです。
15-7 : 学校の活動によるいじめ対策 (1)	ぼくも、いじめは悪いことだと思うので少しでもいじめをなくせるように、1学級1活動を真剣に考えていきたいと思っています。
15-8 : 意識して、自覚を持っていじめをなくす (1)	「いじめ撲滅」という言葉を意識して、これからの学校生活に取り組みたいと思います。
17 : 活動を通しての感想 (8)	
17-4 : ためになった (5)	
17-4-1 : 勉強になった (2)	今回授業でたくさんのことを学べてよかったです。
17-4-3 : いろんな意見が聞けた (2)	今日の活動では、みんなのいじめに対する考えが、色々と聞けてよかったです。
17-4-4 : いろんなことが身に付いた (1)	いろんなことが身についた。
17-4-8 : 色んな立場に立って考えることで色んな意見が出た (1)	いろんな立場から考えてみるとたくさん意見が出てきて参考になったと思いました。
17-5 : グループ発表についての感想 (1)	

17-5-4：発表がおもしろかった (1)	みんなちゃんと発表したけど、Bグループの「Cにちくるぞ」（実際の記述には班と生徒の名前が記述してある）、「タマネギにするぞ」などと書かれていたのでお笑いしてしまいました。
17-6：こんな意見が多かった (1)	
17-6-1：ほとんどの人が同じことを書いていた (1)	ほとんどの人の考えが同じことを書いていました。
17-7：人それぞれ違う思いを持っている (1)	1班1班聞いていくと人それぞれのいじめに対しての思いが違うことがわかりました。
17-8：いじめについて考えた (1)	今日の活動を通して「いじめ」についてたくさん考えました。
17-9：いじめについてこれからも考えたい (2)	いじめは誰にでもあるえる問題だし、これからゆっくり時間をかけて、もっと考えていきたいです。
18：よくわからない (2)	
	私はいじめを見たことがないのでよく分かりません
19：自身のいじめ経験について (4)	
19-1：被害者経験有り (1)	自分もいじめにあったことがあってそのときは、すごくやだったからこれからはいじめをしない。
19-2：被害者経験なし (1)	私はいじめられたことがない
19-3：傍観者経験有り (仲裁できなかった経験有り) (1)	僕もいじめを見たことはあるけれど、もし自分がやられたらと思うと、いじめをしている人をとめられず、見て見ぬふりをしたこともありました。
19-7：被害者・加害者・傍観者経験無し (1)	私はいじめを見たことがないのでよく分かりません
20：現状について (3)	
20-2：現在いじめはない (2)	1年o組では、いじめはないと思う。そのわけは、全員が仲がいいからである。
20-3：全員仲良し (1)	1年o組では、いじめはないと思う。そのわけは、全員が仲がいいからである。
20-4：みんないじめはいけないと思っている (1)	たぶん、クラス全員の方は、いじめはいけないと思っているけど、いじめをすると、自殺や不登校のもとになる。
21：反省 (1)	
	自分もいじめをしているからダメだと思う。
22：疑問 (1)	
22-2：加害者に対する疑問	いじめている人はどんな気持ちでいるんだろう？

(1)	
23：願い (3)	
23-1:いじめがなくなって欲しい (3)	この世からいじめという言葉がなくなってほしいと願っている。
0：意味不明 (2)	
いじめは自殺につながる。それ以外に嫌がらせもやる可能性がある。	

Cクラスにおいて最も多く見られた記述は「11：いじめとは」及び、その下位カテゴリーである「11-1：いじめはいけないこと」であった。このカテゴリーは<(前略)…あといじめはとてもしけないことだと思います。なぜかというといじめられている人がかわいそうだからです>というように、被害者への共感を伴った記述が多く見られた。また、被害者への共感だけではなく、<(前略)…いじめをするとされた人は嫌だし、した人もなんか嫌な気分になると思うので、いじめはだめだと思います>のように、加害者側への共感や、<(前略)…今日の活動を通して、やはりいじめはいけないと思いました。いじめは、いじめられている人も、周りの人も嫌な気持ちにしています。…(後略)>という第三者への共感も含んだ記述も見られた。また、<いじめは絶対にいけないことだと思った>と、そう思った根拠を示さない記述も見られた。また、Cクラスの特徴として、「11-1-3：いじめは犯罪」が多く記述されていたことがある。このカテゴリーは<いじめはいけない。いじめは、りっぱなはんざいだとおもいました。>、<いじめはだめだと思います。りゆうはんざいだからです。>と、単に復唱するかのように記述されていることが特徴である。また、カテゴリー11-1-3は男子生徒のみが記述している内容であり、このことについて生徒同士の間で、活動後に何らかのやりとりがあった、もしくは他の人が書いていることをマネて書いている可能性がある。いずれにせよ、予防プログラムを通しての気づきだけでなく、その後の生徒同士のやりとりなどもふり返り用紙には反映されていると考えられる。

<たぶん、クラス全員の人は、いじめはいけないと思っているけど、いじめをすると自殺やふとうこうのもとになる。いじめは、ぼくにとって犯罪だとおもいます。いじめられている人を見ている人も、いじめにかかわっている。ぼくは、いじめはいけないと思っているので、いじめられている人をとめようと思います。>と記述している男子生徒もいた。多少文章の前後性がかみにくいだが、この記述からは、「いじめはいけないこと」という認識をクラスで共有できている様子がうかがえた。この生徒は、実施者が観察でCクラスに入ったときに、友人の腹部を「これいじめじゃねえよ」と言いながら殴っていた生徒である。この言語と、記述の内容にギャップを感じるが、ふり返り用紙にでたらめを書いたのではないとすると、観察時の様子とふり返り用紙の記述を統合して、「周囲がいじめはいけないことだと思っているため、自分自身の行動を『これいじめじゃねえよ』と正当化している」とも考えられる。

また、「17-6-1：ほとんどの人が同じことを書いていた」、「17-7：人それぞれ違う思いを

持っている」はやや相反する記述であるが、これらの記述は、全体として、第三者については「被害者へ共感し、仲裁の意志を持っているが、自分へのいじめの転移を懸念する第三者像」が、加害者については「被害者に対するストレスや嫌悪から加害行動を行う加害者像」が、被害者については「いじめられることの辛さや、自分がいじめられていることへの当惑を抱いている被害者像」が多く記述され、また、その他にもそれぞれの立場において、異なる様相を示す記述も見られたことの両側面を示す記述であると言える。

また、<今日の授業をして、いじめている人は自分の気持ちだけでいじめていると思いました。逆にいじめられている人は助けを求めないでいじめを受けていてつらいなら友達に相談すればいいと思いました。見ている人は助けてあげればいいんじゃないかなと思いました。>というように、加害者、被害者、第三者がそれぞれどのように行動するべきかについてのみ記述している生徒もいた。

第4節 Dクラスで実施したいじめ予防の検討

このクラスでは、予防プログラム実施にあたり、担任の先生が最初から最後まで入ってもらったこととした。1 グループだけ人数が少なかったため、そこに入ってもらった。また、グループ活動の段階において、模造紙に線を引く作業とポストイットを紹介して模造紙に貼る段階を分けて実施することとした。

プログラム中の記述において、加害者の思考・情動については<ラエさんがきらい。うざい>、<腹立っている>、<こいつムカつく（血管マーク）。ちょーずいてんじゃねーよ、バーカヤロー（血管マーク）>という被害者に対するストレスや怒りを示す記述が見られた。中には、<よくもやったな>、<前にラエさんにやられたから悪口を言ってやろう>という仕返しを感じさせる記述も見られた。また、Bグループの加害者の思考・情動において<私は強いから弱いやつをいじめてもいいんだぞー！！>という記述があった。現在の学校社会が弱者が淘汰されるような、弱肉強食化しているのだろうかと思わせる記述である。思考・情動については、いずれも積極的にいじめに傾倒している様子を示すものである。

被害者については、<やめてほしい>、<どうしてぼくだけいじめられるの？>と当惑を示す記述、<逃げたい>、<悲しい>、<こわい>など被害者の苦しみに関する記述が全体として多く見られた。被害者の行動については、<何も言えない>で<黙っている>、または<逃げ回る>様子をうかがわせる記述が多かった。Fグループにおいては、<どうしてこんなことをしてくる！私にも問題あるかもしれないけどやめて欲しい>と、自分の非を認めるような記述も見られた。

第三者の思考・情動について<かわいそう>、<どうにかして助けないと>と被害者に対して共感し、仲裁の意志を示しながらも、<助けたい！でも助ければ...>、<いじめられている人を助ければ自分もいじめられるからかわらない方がいいな>というように自身のいじめ回避や、<かわいそうだな。とめてあげたいけど自信がない>というように自

信のなさのために仲裁を思いとどまる記述が見られた。また、仲裁の意志は示さずに、〈やめればいいのに〉と、加害行動の中止を加害者自身に委ねている記述も見られた。また、〈こういう時どうすればいいんだろう？〉、〈どうしたらいいんだろう〉、〈やめさせた方がいいのか悩んでいる〉と自身のとるべき行動について当惑を示す記述も見られた。また D グループの第三者の行動についての記述からは〈周りの他の生徒達とルニさんやラエさんのことを話している〉、〈周りにいる人と一緒に見てて、コソコソと話してそう〉というように、第三者間同士でのやりとりをうかがわせる記述が見られた。C グループにおいて第三者の思考・情動において、〈これは見てないことにしよっと。言えばダメだな〉という記述が見られた。ここから、自分がいじめを認知した場合には、嫌が応にもいじめに対する反応を求められるが、その認知を否定することでいじめがあるという事実を歪曲させていることがうかがえる。概して、第三者の行動の多くが、〈ただ見ている〉、〈黙って立っている〉、〈目がキョロキョロしている〉という傍観行動を示す記述であった。

グループの発表は、ほとんどのグループが一つずつ紹介する形式であったが、B グループのみ劇で発表を行った。E 君が加害者で D 君が被害者を演じた。E 君がかすらせようとしたビンタが D 君の頬にクリーンヒットした。D 君は「いってえ」と言いながら頬をさすっていた。E 君はわざとじゃないと謝っていた。

表 6-4 ふりかえり用紙から得られたカテゴリーと例

1：被害者の苦しみ(7)	
1-1：被害者は苦しんでいる(5)	いじめられている人は悲しい
1-2：いじめが嫌い(1)	いじめられる人は、いじめは嫌いだと思っている。
1-3：怖い(1)	いじめられる人は、毎日がいやでびくびくしながら暮らさないといけない
2：被害者への共感（かわいそう）(1)	
	いじめはひどいことだし人を傷つけたりしてかわいそうだと思います。
3：被害者に責任がある(6)	
3-1：被害者に責任がある(6)	いじめられている人も何か嫌なことをしたからいじめられていると思います。
3-4：加害者にやめてと言うべき(3)	いじている人も悪いが、いじめられている人も悪く、いじている人に「やめろよ」と一言いえば相手もやめるんじゃないのかなぁと思いました。
4：加害者の気持ち(3)	
4-1：加害者のいじめから生	いじている人は、楽しいだとか、ウザイという気持ちが

じるポジティブな感情(3)	あった。
4-4：加害者の被害者に対するネガティブな感情(1)	いじめている人は、楽しいだとか、ウザイという気持ちがあった。
5：加害者に責任がある(9)	
5-1：加害者に責任がある(6)	僕は、やっぱりいじめている人はだめだと思います。
5-3：心が汚い(3)	楽しいなど思ってる人は、まあ心とか汚いんでしょうね。
5-4：加害者はこうすべき(3)	
5-4-1：いじめてはいけない(4)	すぐいじめるのはよくないと思います。
5-4-2：相手のことを考える(1)	いじめている人はいじめられている人の気持ちを考えてみればいいと思いました。
6：加害行動の理由(3)	
6-1：ストレス発散(1)	いじめられる人が原因でいじめられているかもしれないし、いじめる人がストレスでいじめたりするからです。
6-2：仕返し(2)	いじめられる人が原因でいじめられているかもしれないし、いじめる人がストレスでいじめたりするからです。
6-4：理由がない(1)	理由もなくいじめるのは人間として失格です。最悪だと思います。
9：第三者の責任(4)	
9-1：第三者が悪い(1)	止めずにただただ見てる人も責任があると分かりました。
9-2：第三者は仲裁するべき(4)	見ている人は、ただ見てないで少しは助けてあげればいいと思いました。
10：いじめをなくしたい(3)	
10-1：いじめをなくしたい(1)	いじめがないようにしたい。
10-2：いじめはやめさせなければいけない(1)	みんなでやめさせたりすることは難しいかもしれないけど、助け合ってやめさせていかなければいけない。
10-3：いじめはなくせると思う(1)	私は今日の活動を通して、いじめは無くせるのではないかと考えました。
11：いじめとは(13)	
11-1：いじめはいけないこと(9)	
11-1-1：いじめはいけないこと(9)	今回道徳でいじめについて考えてみて、やっぱりいじめはいけないことだなと思いました。
11-1-2：いじめは人を傷つけ	いじめはやっぱり、いじめられてる人も、いじめてる人も

る(2)	きずつくから良くない。
11-1-4: いじめは第三者にも不快な思いをさせる(1)	いじめられている人や、見ている人も、逆に、嫌な気持ちになる。
11-2: いじめは意味がない行為(2)	いじめってカッコ悪いって言うか、いじめをしても意味がないと思います。
11-3: いじめは複雑(1)	いじめはとても複雑である。考えようでいろいろと変わってくる。
11-7: いじめはダサい(1)	いじめってカッコ悪いって言うか、いじめをしても意味がないと思います。
12: いじめに対するネガティブな感情(1)	
12-2: いじめはこわい(1)	いじめというのはこわいなあと思いました。
13: 自分が第三者になったらどうするか(7)	
13-1: 直接的仲裁(6)	僕はロヌさんみたいにならないで、注意したいと思いました。
13-4: 被害者を注意する(1)	僕は今度いじめられている人を見たら注意したいです。
13-7: どうすればいいかわからない(1)	私はいじめを見たり、したり、やられたりしたことがないのでどうすればいいかわからない。
14: 自分が被害者になったらどうするか(1)	
14-1: なぜいじめなのか加害者に聞く(1)	私ならば、なぜ、いじめなのか聞くとします。
15: いじめが起きないようにどうするか(4)	
15-1: いじめない(2)	いじめは、いいことではないので、しないようにしたいです。
15-2: いじめられないようにする(1)	いじめられないようにしたいです。
15-3: いじめない&いじめられないようにする(1)	だれにもいじめをしないで、いじめられないようにしたいです。
15-5: 友達を大切にする(1)	友達関係を大切にしていきたい。
17: 活動を通しての感想(9)	
17-2: またやりたい(1)	またこんな勉強をしてみたいです。
17-4: ためになった(4)	
17-4-2: いじめに対する理解が深まった(1)	今日の活動で、いじめということが、あらためてわかりました。
17-4-3: いろんな意見が聞けた(3)	みんなの意見も聞いてみんなはどう思っているのかわかりました。

17-4-7：自分の意見を皆に発表できた(1)	自分の意見をみんなに発表できたので良かったと思います。
17-5：グループ発表についての感想(2)	
17-5-2： ロールプレイを見て、叩かれたくないと思った(1)	〇〇君にたたかれないようにしようと思いました。
17-5-5： グループ発表が良かった(2)	各班で発表をやって、全ての班がわかりやすく発表していたと思いました。
17-6：こんな意見が多かった(1)	
17-6-4：「第三者は『助けたいけど、助けると今度は自分がいじめられる』が多かった(1)	とめたいけど、とめると、自分がいじめられると考えている人が多く、やはり見ていたら見ている人全員で止めなきゃいけないと思いました。
17-8：いじめについて考えた(4)	今日、道徳でいじめについて深く考えました。
19：自身のいじめ経験について(2)	
19-5：被害者・加害者経験なし(1)	僕は、いじめたり、いじめられたりという経験がない。
19-7：被害者・加害者・傍観者経験無し(1)	私はいじめを見たり、したり、やられたりしたことがないのでどうすればいいかわからない。
20：現状について(1)	
20-5：いじめは仕方ないという人もいる(1)	いじめは合う合わないがあるから仕方ないという人もいるが、いじめはなくしていかなければいけないと思う。
23：願い	
23-1：いじめがなくなって欲しい	いじめがなくなれば、いじめられる人、いじめを見ている人もいなくなり、みんな幸せになれると思います。

Dクラスで得られたカテゴリーを表6-4に示す。カテゴリー11内の「11-1：いじめはいけないこと、9人」と「5：加害者に責任がある、9人」が最も多く、また同程度に記述されていた。「加害者に責任がある」は、<(前略)…僕は、やっぱりいじめている人はだめだと思いますが、いじめられている人も何かいやなことをしたからいじめられていると思います。だからといってすぐいじめるのはよくないと思う>、<ぼくは今日の道徳の二時間の授業をやってあらためていじめは悪いことだと思いました。しかし、いじめている人も悪いがいじめられている人も悪く、いじめている人に『やめろよ』と一言いえば相手もやめるんじゃないのかなあと思いました。…(後略)>というように、「3：被害者に責任がある」

と併記している生徒が多く、ここからは生徒がいじめについて、被害者が負っている責任と加害者が負っている責任を秤にかけている様子うかがえる。このいじめの理由について両者が負っている責任は第三者のいじめ場面での行動や判断に影響を与えるだろう。また、後者の記述からは、「いじめは悪いこと」と「いじめている人は悪い」が混同している様子うかがえる。生徒が「いじめは悪いこと」と「いじめている人は悪い」を混同している加害者は、自身の加害行動について注意された場合に、「いじめという悪いことをする自分は悪いやつ」と解釈しかねない。そのため、加害者に注意する場合には「加害者を罰しているのではなく、いじめを罰している」という点を強調するという配慮が求められるかもしれない。中には「今日は『いじめ』について話しました。私が思うに、いじめをする人は心がせま〜い人がする事だと思います。心が広い人なら、ちょっとイヤなことさしても我慢できると思います。それに、いじめってカッコ悪いっていうか、いじめをしても意味がないと思います。いじめて得するなんてフツの人は思いません。楽しいなど思っている人は、まあ心とかきたないんでしょうね。私は、そんなつまらない人間になりたくありません」というように、加害者の人間性を批判する記述も見られた。このような生徒の存在は、いじめ発生の抑制に影響を与えるだろうが、加害者に対して受容的でないため、表面的な抑制でしかない。加害者が悩みや苦しみを抱いている場合には、頭ごなしに批判するのではなく、その悩みや苦しみに目も向け、全体でそれ共有する何らかの手立てが重要であろう。

また、<今日、いろいろな人の意見、発表を聞いて、一番考えさせられたのが、いじめを見ている人で、この意見が、とめたいけど、とめると自分がいじめられると考えている人が多く、やはり見ていたら見ている人全員でとめなきゃいけないと思いました。…(後略)>という記述から、予防プログラムを通して第三者の葛藤を共有できている様子うかがえる。このように、第三者は、いじめを承認しているのではなく、いじめを止めたいと思いつつも行動化できていないという葛藤を感じていることをクラス内で共有できると、仲裁する場合に全員で協力するということが可能となり、それは仲裁を促進するばかりでなく、いじめを許容しないクラスの風土を作ることも関連する。さらに、いじめが起きた場合、被害者が第三者がいじめを承認しているという認知を起こしにくくし、孤独感を軽減することにもなるだろう。

また、「15-2：いじめられないようにする」について「イジメられている人はかなしいけどやっている人はおもしろいや楽しいと思うが、立場が逆になってみるといがいとつらいもの！ぼくはそんな事になったことがないけどイジメられないようにしたいです。…(後略)>という記述があった。「いじめられないようにする」とは、いじめの解決ではなく、自分の保身のみを考えたものであり、自分が被害者にならなければいいという考え方である。そのため、自分が被害者になることを避けるための自己防衛としての加害行動を行う可能性が考えられる。被害者への共感を促す場合、このように、いじめられることへの恐怖という側面が促され、それが自己防衛の加害行動を促進することになるかもしれない。その

ため、自分の身を守るのではなく、「どのようにしたらこのいじめを解決できるだろうか」ということを考えさせることで、自己の保身を重視する傾向は軽減されるかもしれない。その場合にも、いじめ場面の多層性を踏まえ、その生徒が行った自己防衛の加害行動がその後、及びその場にいる被害者、加害者、第三者にどのような影響を与えるかを考えさせることも有効であるかもしれない。

「13-4：被害者に注意する」についてくいじめられている人はいじめる人にはんこうをしないからいつまでもいじめられていると思った。ぼくはこんどいじめられている人を見たら注意したいです。>という記述が見られた。この「被害者に注意する」というのは、いじめの解決を想定しての行為と考えられるが、暗に「反抗しないあなたが悪いのだから、自分自身の方で解決しなさい」、「いじめられる原因はあなたにある」というメッセージを被害者に与えることになりかねない。加害者が理由を作り出し、被害者を生み出す。その生み出された被害者は、第三者の手によって「いじめられて然るべき存在」とされる構図になりかねない。確かに、被害者が加害者に反抗することはいじめの解決につながると考えられるが、それは被害者が負う義務ではないことに留意する必要がある。少なくとも、第三者が被害者に加害者への反抗や自己主張を促すのであれば、その義務を被害者に背負わせるのではなく、一つの選択肢として提案し、それを第三者は支援することが必要となるだろう。そのため、「被害者に注意する」とは、支援行動の一つとして行われるべきである。

また、被害者のいじめられることへの当惑についてく(前略)…一番いやないじめは、理由もわからないままいじめられるということです。その時、私ならば、なぜいじめなのか聞くとおもいます。でも、実際いじめられると、言えなくなるのが人間ですよ。…(後略)>と「14-1：なぜいじめなのか加害者に聞く」という記述も見られた。だが、実際いじめられた場合には加害者にいじめの理由を尋ねることはできないだろうと述べていることを踏まえると、「加害者に聞きたい」という思いがあるといったところだろう。

第5節 Eクラスで実施したいじめ予防の検討

実施前に、担任の先生から、机と椅子を廊下に出した方が教室を広く使えるのではないかと提案があり、これまでの実施で、生徒同士の距離が近いため、会話が起りやすかったとも考えられるため、Eクラスでは机と椅子を廊下に出して実施することにした。担任の先生から朝の会で、3時間目が始まる前に廊下に机と椅子を出しておくように指示があった。

予防実施中の記述において、加害者の思考・情動については多くが、<イライラする>、<むかつく>、<コイツ、苦しめばいい。いじめで自殺しようが関係ねえしー (>__<)>など、ストレスや被害者へのイライラを示す記述や、<いい気味だ>、<スッキリ>など、ストレス発散している様子がうかがえる記述であった。また、Fグループにおいては加害者の情動・思考について、<バカめ、残念だったな>、<クソ、ボケ、死ぬ、ざけんな、

いじめ最高！！>、<いじめは最高のショーだ>といったエンターテインメントとしてのいじめの様子がかがえた。また、<特にこれといった気持ちはない>(Dグループ)という加害者の理由のなさを示す記述が見られた。中には、<いじめられたくないからいじめるしかない>(Cグループ)という自己防衛のための加害行動を示す記述も見られた。

被害者の思考・情動については<なんでいじめられるの？>と当惑を示すものや、<やめてほしい。助けて>、<いじめるのをやめてほしい>と加害行動の中止を求めるものが多く見られた。Eグループは被害者について、<いじめられている人は『やめて！』って言うと、またいじめがひどくなるから黙っているしかないということが考えられる>とまとめている。また、被害者の行動の多くは、<黙ってうつむいている>、<(笑って)耐える>、<泣いている>という様子を示すものが多かった。いずれも、加害者のなすがままになっている状態を示す記述である。

第三者の思考・情動についての記述の多くが<かわいそう>、<助けてあげたい>、<やめればいいのに>というように被害者への同情を示す記述であった。行動については、<知らないふり>、<見て見ぬふり>、<隠れて見る>といった傍観行動を示す記述が多く見られた。中には<助けることも、いじめることもできない>という第三者のいじめ場面における行動選択の葛藤を示す記述も見られた。Eグループは、第三者について<見て見ぬふり 90%、その他 10% (円グラフで割合を示すもの)、『周りの人は、自分がいじめられたくないと思って、助けようと思っていても助けられないというのがほとんど』>とまとめて紹介している。

中には、<ドンマイ>(Dグループ)という被害者へ向けられたと思われる記述もあったが、内容としては「気にするな」という意味であろうが、この記述からは「いじめられるなんて残念だったね」というメッセージを感じる。

第三者についての記述の多くが、「自分がいじめられたくない」ため助けようと思っても助けられずに、「気になってちら見」という記述が多かった。第三者の行動についての記述の多くが傍観行動を示す内容であったが、Cグループにおいては、<こわい>という恐怖を示すもの、<どうしようもない>と無力さを嘆くもの、<なにやってるんず！！>という加害者への怒りを示すものなど様々見られた。また、Fグループにおいても、第三者については、いずれの記述も傍観行動を示すものであったが、その理由として情動・思考に<おもしろそう。何やってんだべ>という野次馬のような傍観者の存在をうかがわせる記述、<どうでもいい>という無関心を示す記述、<助けたいけどいじめられるのはこわい>という仲裁の意志を示しながらも、自身のいじめ被害の懸念から思いとどまる様子を示す記述など様々な記述が見られた。CグループとFグループにおいて、これほど多様な記述が見られたことから、個人作業の段階で、生徒が各自で考えて記述することができていたことを示すものと考えられる。

発表はほとんどのグループでポストイットの記述を一つずつ紹介する形式での発表であった。円グラフを作成した E グループは円グラフとまとめたものだけを短く発表した。F

グループは劇で発表してくれた。加害者を男子生徒 2 人、被害者を男子生徒 1 人、第三者の役を女子性と 2 人が演じた。加害者を演じている男子生徒は、一人が後ろから被害者役の生徒を捕らえ、もう一人が「おらおら」と言いながら腹部を殴ったり、ビンタする素振りをしていて、被害者の生徒は「やめてくれよお。やめてくれよお」と言っている。それを第三者の演者は少し離れた所から見ている。最初は被害者の生徒も「演技っぽさ」があったのだが、時間が経つにつれてだんだんと被害者役の生徒の様子が変わってきた。第三者の方を見ながら「ちょっと、早く助けてよ」と言い始めた。実施者は、(第三者が最終的に助けることになってるのかな) と思い、第三者の演者に目をやると、二人でクスクスと笑っていた。第三者の生徒が助ける素振りを見せない中、被害者の生徒は「まじで、はやぐ助けろって！(早く助けて！)」と助けを求め続ける。その被害者の生徒は授業中も恥ずかしがらずに大きな声で発表したり、普段から大胆でおもしろい生徒であったので、実施者には演技なのかどうか分からなくなり、少しハラハラしながら見ていた。念のためストップをかける心の準備をしておいた。そしてしばらくしてから第三者の生徒が「やめなよ」と小さい声で止めた。そこで、被害者役の生徒が解放され、被害者役の生徒はふてくされた顔で「これで終わります」と言って終了となった。この劇の感想について、<〇〇君がいじめられているのを皆は笑っていたけど、〇〇君は痛かったと思うし、かわいそうだと思います。いじめというのは本当に身も心も傷つく物だし、ダメだと思いました。> (「17-5-3: ロールプレイで被害者がかわいそうだったと思った)」という劇で演じた被害者に対する共感を示す記述が見られた。以下には、E クラスのふり返り用紙を中心に検討を行う(表 6-5 参照)。<(前略)…「いじめはだめ」「やめさせる」という意見を出している人達はどういう物がいじめだと思っているのでしょうか？一番大切なのがそこだと思います。いじめが何かを知ることからはじめるのが「いじめをやめさせる」ことの第一の踏み出しだと思います。…(後略)>と、いじめが何かを知ることからはじめるのが「いじめをやめさせる」ことの第一の踏み出しだと思うとこの生徒は述べているが、この点については、アメリカのいじめ問題の専門家であるビーン(Beane: 上田訳, 2007)もその重要性を指摘している。当初考えていた予防プログラムの前半部分に設けた、「ある行為について許せるか許せないかの判定」を通して、いじめとは何かを生徒が考えることができるのではないだろうか。

<いじめはいじめている人が半分、いじめられている人が半分、どちらにも責任がある、と今日の活動を通して感じました。今までは、いじめている人が 4 分の 3 くらい悪いと思っていたけれど、よく考えてみると、いじめている人も悪いけど、いじめられている人も悪いところがあったんじゃないかと思うようになりました。この活動でまた新しい発見ができてよかったです。>という記述が見られた。予防プログラム後に、被害者の責任が増大している。これは、いじめについて非許容的な態度を形成するプロセスの中に、一度両者の責任について検討する段階がある可能性を示すものである。このような可能性があることを考慮すると、生徒のいじめに対する非許容的な態度を形成することを目的とする場合には、このプロセスを考慮した予防プログラムの開発が求められるかもしれない。本予

防プログラムにおいて、いじめについて改めて考えるということを満たすことはできてい
るかもしれないが、その次の「“確固たる” いじめはいけないこと」を形成するためには共
感性の役割が重要となるだろう。いじめ理由についての責任レベルであれば、制裁のいじ
めが承認されてしまう。そのため、いじめ理由についての責任と異なる軸において「いじ
めはいけない」という態度を形成する必要がある。

<いじめはやられてる方も嫌で、見てる方も気分が悪くなると思いました。いじめてる
のは普通に勝手にできるけど、いじめられてる人は何もできないし、見てる人は行動をと
れないから、いじめは、やめさせるのではなく、やめればいいと思いました。>という「10-4:
いじめはやめさせるのではなく、やめればいい」というカテゴリーに含まれる記述が見ら
れた。この記述は、いじめが起きた場合に「いじめられてる人は何もできない」し、「見て
る人は行動をとれない」、つまり止めることが困難であるため、「いじめは、やめさせるの
ではなく、やめればいい」ということを示している。この記述には、いじめが起きてから
では遅い、という予防的観点が含まれているように思われるが、いじめが起きた場合に対
処については諦めを感じさせる。この、いじめが起きないようにするという観点と、いじ
めが起きた場合にどうするかという二つの観点を示すことは重要であるかもしれない。で
なければ、いじめが起きないようにすることだけに注意が向き、いじめが起きた場合への
対処がないがしろにされてしまうかもしれない。

表 6-5 Eクラスの生徒のふり返し用紙から得られたカテゴリー

1：被害者の苦しみ(4)	
1-1：被害者は苦しんでいる (1)	いじめられている人はとても苦しい
1-2：いじめが嫌い(3)	いじめはやられている方も嫌
1-5：被害者の行動(1)	いじめられている人は何もできない
2：被害者への共感（かわいそう）(1)	
	いじめはやられる人が傷ついたりしてかわいそう
3：被害者の責任について(8)	
3-1：被害者に責任がある(8)	いじめられている人も、少くくらい悪いところがあると思 います。
3-1-4：被害者は自分で行動 すべき(1)	いじめられてる人も自主的に何かやればいいと思います。
4：加害者の気持ち(1)	
4-3：加害者は何も感じてい ない(1)	いじめはいじめてる人は何もない
5：加害者に責任がある(9)	

5-1：加害者に責任がある(7)	いじめてる人が一番悪いと思いました。
5-2：一方的(1)	いじめてる人は一方的で悪いと思う。
5-3：心が汚い(1)	何が気に入らないのかも言わず、暴言を話したり、手を出したりして、とても卑怯だと思いました。
5-4：加害者はこうすべき(1)	
5-4-1：いじめてはいけない(1)	誰かがむかつくからとやるのはいけません。
6：加害行動の理由(2)	
6-1：ストレス発散(1)	僕はストレスや思い込みが原因だと思います。
6-2：仕返し(1)	自分にとって嫌なことをやられていたから今いじめてるかもしれないからです。
6-3：思いこみ(1)	僕はストレスや思い込みが原因だと思います。
6-5：自分が強いと思わせる(1)	気晴らしや自分が強いと思わせるために一番おろかな行動に出たのだと思います。
8：第三者は何もできないでいる(1)	
	見てる人は行動をとれない
9：第三者の責任(6)	
9-1：第三者が悪い(2)	見ている人も悪いと思いました。
9-2：第三者は仲裁すべき(4)	周りの人は注意することが必要だと思う。
10：いじめをなくしたい(2)	
10-2：いじめはやめさせなければいけない(1)	いじめはなくさないといけないものだなと思いました。
10-4：いじめはやめさせるのではなく、やめればよい(1)	いじめは、やめさせるのではなく、やめればよいと思いました。
10-5：いじめが何かを知るのがいじめ解決の第一歩(1)	いじめが何かを知ることからはじめるのが「いじめをやめさせる」ことの第一の踏み出しだと思います。
11 いじめとは(15)	
11-1：いじめはいけないこと(14)	
11-1-1：いじめはいけないこと(11)	いじめはやっぱりいけないと思いました。
11-1-2：いじめは人を傷つける(3)	いじめは今、自殺などさせてしまうことが多い

11-1-4: いじめは第三者にも不快な思いをさせる(3)	見てる方も気分が悪くなると思いました。
11-6: 人とのつながりを切っ て傷つけるための存在に するのがいじめのはじま り(1)	人と人との間というものはとてもつなぎにくくもろく、こ われやすいものです。それを自分で切り離し、友達として のつなぎ目ではなく、遊び道具、例えるならアザラシがえ さのペンギンを捕まえ、もてあそび、傷つけるための存在 にしようというのがいじめのはじまりだと思います。
11-7: いじめはダサい(1)	「いじめ」という行いが人としてはずかしいものだとわか った。
12: いじめに対するネガティブな感情(2)	
12-2: いじめはこわい(1)	いじめというのは、とても恐ろしいと思いました。
12-3: 痛々しい(1)	いじめというものがこの授業で見ているだけで痛々しいも のだと思った。
13: 自分が第三者になったらどうするか(1)	
13-1: 直接的仲裁(1)	もし、いじめられている人がいたら、いじめを止めるか、 止められなくても、なぐさめたりしたいです。
13-2: 支援行動(1)	もし、いじめられている人がいたら、いじめを止めるか、 止められなくても、なぐさめたりしたいです。
14: 自分が被害者になったらどうするか(1)	
14-2: 反撃(1)	もし、逆にぼくがいじめられたら、だまって我慢するより、 反撃してしまうかもしれません。
15: いじめが起きないようにどうするか(3)	
15-1: いじめない(2)	僕は誰もいじめないようにしたいです。
15-9: いじめをなくす方法は たくさんある(1)	いじめをなくしていく方法は、まだまだたくさんあると思 う。
16: 気持ちがわかった(1)	
16-2: 加害者・被害者の気持 ちが分かった(1)	今日はいじめの勉強をして、いじめている人の気持ちや、 いじめられている人の気持ちをわかった。
17: 活動を通しての感想(7)	
17-4: ためになった(4)	
17-4-1: 勉強になった(1)	今日はいじめについて勉強になりました。
17-4-2: いじめに対する理解 が深まった(1)	いじめについてよくわかりました。
17-4-3: いろんな意見が聞け た(1)	各班の発表を聞いて、人それぞれいろいろな考えがあり、 納得することもありました。

17-4-5：自分の考えを見つめ直し、深めることができた(1)	この授業を受けて自分の考えを見つめ直し、深めることができました。
17-4-6：新しい発見があった(1)	この活動でまた新しい発見ができてよかったです。
17-5：グループ発表についての感想(1)	
17-5-3： ロールプレイで被害者がかわいそうだと思った(1)	〇〇君がいじめられているのを皆は笑っていたけど、〇〇君は痛かったと思うし、かわいそうだと思います。いじめというのは本当に身も心も傷つく物だし、ダメだと思います。
17-8：いじめについて考えた(2)	ぼくは、今日初めていじめのことについて考えました。
17-10：ありがとう(1)	本当にありがとうございました。
19：自身のいじめ経験について(2)	
19-1：被害者経験有り(1)	ぼくも、小学校の頃、いじめられてた頃があっって、いじめられていやなことがあっって・・・
19-4：被害者・傍観者経験有り(1)	ぼくは、いじめをされたり、見たりしていました。
22：疑問(1)	
22-2：加害者に対する疑問(1)	「絶対にしてはいけない」、「やめさせなければいけない」という意見もありますが、なぜいじめなのでしょう？
22-3：「いじめはダメ」「やめさせる」という意見を出している人に対する疑問(1)	「いじめはだめ」「やめさせる」という意見を出している人はどういう物がいじめだと思っているのでしょうか？
23：願い(3)	
23-1：いじめがなくなって欲しい(1)	いつかいじめがなくなる日がくればいいなと思います。
23-2：いじめないでほしい(1)	いじめや暴力はやめてほしいです。
23-3：平等になればいい(1)	やっぱり人間は皆仲良く、平等になればいいと思います。
24：人間関係について(1)	
24-1：人はわかりあえる(1)	人がもっている言葉や力をこんな事に利用しなければもっと人は分かり合えると思います。
24-2：人と人との関係はもろ	人と人との間というものとはとてもつなぎにくくもろく、こ

い(1)	われやすいものです。
26：例(1)	
	例えば、いじめられる人が風呂に入らないで来たないとか？

第6節 全クラスを通しての考察

ふり返り用紙において、「2：被害者への共感」についての記述が少なかったことから、被害者への共感が十分に行われたかどうかは定かではないが、「1：被害者の苦しみ」についての記述が比較的多く見られたことから、被害者への共感には至らずとも、被害者の苦しみについての気づきを得ている可能性が考えられる。その気づきを得ることが出来た要因として、同じグループの他の生徒の発表や、他のグループの発表の共有が影響していると考えられる。また、今回いくつかのグループが劇でグループ発表を行っているが、その発表を通して演者である生徒や、それを見ていた生徒にも影響があったと考えられる。被害者役を演じた生徒や、偶然か必然か劇の最中にいじめられ体験と類似のものを経験した被害者役の生徒や加害者役の生徒、そしてそれらを見ていた生徒は、被害者への共感やいじめの恐ろしさを感じ取ったと考えられる。被害者や加害者への視点取得を促すため、グループ発表に劇を取り入れることは有効であると考えられる。

また、「11-1：いじめはいけないこと」についての記述が最も多かったことから、いじめに対する非許容的な態度を促進する効果があると考えられる。その一つの要因として、実施者がいじめ予防という目的を活動に持ち込んだことが影響していると考えられる。また、「3：加害者に責任がある」という記述も多く見られたことから、いじめに対する非許容的な態度と同時に、加害者批判の態度も促進されたと考えられる。だが、いじめ批判と加害者批判は厳密には異なることは重要な点である。本研究においては加害者の悩みや苦しみを共有できることもねらいとしており、そのためには加害者に対する批判的な態度はそれを阻害しかねない。今回、少数ではあるが、加害者の悩みや苦しみについての記述がふり返り用紙、及び実施中のポストイットに記述されたり、また、ふり返りで話されたりもしていた。加害者を「自分勝手」や「心が汚い」といった否定的な側面からのみ捉えていた生徒が、他の生徒が加害者の悩みや苦しみについて感じ、それについて発表したものに触れることで、加害者を「自分勝手な加害者」や「心が汚い加害者」ではなく、「悩み苦しむ加害者」として捉えるきっかけになるかもしれない。

また、加害者、被害者、第三者のそれぞれについてどうすべきかについての記述も見られた。生徒がいじめの構造を把握し、いじめを解決するためにはどうすればよいのかについて洞察を深めることができたためであると考えられる。「9：第三者の責任」についての記述は、いじめを被害者と加害者の間で起きているものではなく、それらを取り巻く第三者を含んだ多層的な構造の中で起きているものと捉え、いじめ場面においては、第三者が「何もしないこと」は「何もしていないこと」にはならないことに気づき、自分の行動

の影響力を感じることは、第三者の仲裁行動や支援行動を促すものと考えられる。だがそれと同時に、自分の行動の影響力の大きさを把握した場合に、いじめ場面においてどのように行動すればいいのか当惑することになるかもしれない。中には、どうすればよいかわからないという記述も見られたため、この点については、グループで各生徒の記述を紹介した後で、その模造紙をながめながら、どうすればいじめが解決されるかグループで話合う段階を設けることで解決されるかもしれない。今回は、模造紙を作成した後、その模造紙を見て、気付いたことや感じたことについてグループメンバー同士で話し合う段階を踏まずに、発表の仕方について話し合った。また、各自が書いたものについて紹介する段階さえルールを守らずに行ったために、各生徒が気づいたことや感じたことをグループ内で共有することが十分に行えていない可能性もある。そのため、発表の方法だけではなく、どうすればいじめが解決できるかグループで話合う段階を設け、それについてもグループでの発表で紹介してもらうのがよいかもかもしれない。今回は意図的に具体的な行動レベルにまで結びつけることはしなかったが、その必要性は十分あると考える。生徒の気づきを重視しながらも、その場での仲裁以外にも、支援行動や間接的仲裁など、いじめの解決に関与する行動を様々提示することも場合によっては必要であるかもしれない。

また、いじめについて非許容的な態度を形成するプロセスの中に、一度両者の責任について検討する段階がある可能性が示された。そのため、一時的にいじめに対して許容的になる可能性も考えられる。これはいじめ場面における責任を問うために、そのような視点でいじめを捉えているかもしれない。そもそも、いじめという行為が問題となるのは、被害者が被害感情を抱くためであり、その点において重要であるのはいじめ理由の責任ではなく、被害者への共感であると考えられるため、共感に重点を置いたプログラムの構築が求められる。いじめ理由についての責任に重点を置くと、制裁のいじめが承認されてしまう可能性もある。今回は、ふり返り用紙において、いじめの責任という言葉を使ったために、責任の帰属という視点で生徒がいじめを捉えていた可能性がある。そのため、予防プログラムにおいては、共感に重点を置くためにも、責任を帰属させる「犯人探しを促すいじめ予防」は避けなければいけない。これは、加害者に対する否定的な態度を形成することにも関連する。

また、実施者が自身のいじめに関する体験談を語ったことが生徒に影響を与えてることがうかがわれた。まず、いじめについて話し合うこと自体が暗に「いじめはよくないこと」を生徒に印象づけてしまう可能性について考慮する必要がある。「いじめはよくないこと」というメッセージを暗に（意図せず）発しながらも、生徒の自由な発表を促すことが実施者には要求されると考えられる。そのためには、指導的なアプローチの仕方ではなく、グループ・エンカウンターにおけるファシリテーターのような役割が相応しいだろう。だが、エンカウンターとは、ファシリテーターが自分の意見等を持ち込んではいならない。そのため、生徒を引っ張り、活動を進行するための「進行役」、学校場面ということも踏まえると「指導的役割」とも言える部分と、生徒の自由な発想を促進する「ファシリテーター」

の 2 つの要素を持つことが重要となるかもしれない。だが、これら両者の間には主導権を生徒に委ねるといふことと、主導権を実施者側が握るといふ矛盾を持っている。そのため、これら両方を一人で実施しようとする実施者は「矛盾した存在」と言えるかもしれない。そのため、実施の際には、進行役の補佐を教師に委ねつつ、実施者が進行する活動に「教師っぽい生徒」として生徒と共に参加してもらうのがよいと考えられる。また、担任教師がこの予防プログラムと一緒に参加することで、いじめに対して非許容的なクラスの風土を作っていくことができるかもしれない。それによって、いじめが発生した場合、担任教師への報告が促される可能性も考えられる。クラスには生徒だけではなく、担任教師がおり、それら全員がそのクラスの成員である。そのため、生徒だけで実施するよりも、教師も共に活動することが望ましいだろう。だが、教師の態度によっては、実施者のファシリテーター的要素を妨害することも考えられるため、教師が参加する際には教師が生徒に与える影響力の大きさを自覚した上での参加が望まれる。

これらに留意し、予防プログラムを再構成したものを以下に示す。

表 6-6 再構成したいじめ予防プログラム

<p>準備物：文章プリント（ピンク・みどり・水色の付箋 7.5×12.5cm 各 2 枚ずつ付）×30 部、模造紙×12 枚、マジック×6 セット、ガムテープ×3、予備の付箋、ふり返り用紙×30 部（封筒に入れて）</p> <p>準備：プログラムが始まる前にあらかじめ机と椅子を教室の外に出し、生徒にはジャージに着替えてもらい、普段自分の机を置いてある席に座ってもらった。</p> <p>留意点：担任の先生には指導的役割を担ってもらい、生徒と一緒に活動に参加してもらう。</p>
<p>○個人作業の段階</p> <ul style="list-style-type: none"> ・加害者、被害者、第三者の情動・思考と行動についてポストイットに記入してもらう。 ・じっくり考えることができるように、静かに作業することに留意する。 <p>○グループでの共有の段階</p> <ol style="list-style-type: none"> ①線を引く（模造紙配布） ②それぞれが書いた内容を紹介しながら、模造紙に張り付けていく。 ③それらを見ながら、どうしたらいじめが解決するかをグループで話し合う。 ④それぞれが書いた内容と、どうしたらいじめが解決するかについてグループで話合ったことを踏まえて、発表の方法を話し合ってもらい、可能ならばロールプレイやパペットを使用して演じてもらう。 <p>○発表の順番を決めてグループ発表</p> <p>○ふり返り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人 10 秒くらいで短く ・ふり返り用紙の配布と説明 <p>○グループで作った模造紙を袋に入れて口を閉じる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・終わりのあいさつ

(累計時間 100 分)

ふり返り用紙はいじめ予防実施直後の状態を反映しているものであり、また、行動に移す前の段階であるため、実際にいじめが発生した場合に生徒がどのような行動をするのかについて縦断的に調査することが必要であろう。また、実際にいじめが起きるか起きないかについてはいじめの発生件数のみでは単純に言えないため、いじめの発生を予測することが可能な尺度を用いて量的に測定する必要がある。予防プログラムの実施によって、いじめの発生を抑制するばかりでなく、生徒の意識状態をあらかじめ把握することで、介入の方針や、予想されるいじめの形体や傍観者や観衆の発生を予期することも可能であると考えられる。いじめが起きてからの対応やケアの重要性については言うまでもないが、いじめの発生以前から介入することもまた重要である。

第7章 総合考察—いじめ予防研究の展望

第2章では、いじめ場面における第三者に生じる葛藤や苦痛に対して支援するにあたり、第三者の行動決定に影響を与える要因の検討が重要であると考え、いじめ場面における第三者の傍観・仲裁行動の生起と関連がある要因の検討を行った。その結果、性差については、全体的に明確な差異は認められなかった。また、第三者と被害者との関係については、まず、いじめが発生しているその場では、親しい友人条件において特定の仲裁行動が増す傾向がうかがえたが、総じて両条件共に仲裁行動よりも傍観行動が多くみられ、被害者との良好な関係が、第三者の仲裁行動を直接的に発生、促進させるものではないことが推察された。しかし、事後の支援行動において、親しい友人が被害者である場合に支援行動がとられやすいことから、第三者の被害者との関係は、仲裁行動よりも支援行動により直接的影響が強いことがうかがえた。いじめの内容と第三者の行動との関連については、①身体的暴力のような可視性の高いいじめにおいて傍観行動がとられやすい、②無視・仲間はずれにおいて傍観行動よりも加害行動がとられやすい傾向があることが明らかになった。

また、いじめの起きた原因が、被害者に帰属された場合と加害者に帰属された場合とでは仲裁行動の生起に差が生じると考えられる。その他に、「周りの人たちの様子をうかがう」という責任の分散や、「まわりからはずれたくない」という「集団規範」との関連も見られた。また、集団規範がいじめを許容するものであるか否かは、時間の経過に大きく左右されるものとも考えられる。このような要因との関連を考慮して、仲裁行動の生起を促進するためには「友達との関係性を基盤とし、友達の苦しみに対して共感的になり、いじめに対して非許容的な集団規範を形成し、第三者が各自で自分の行動に責任を持ち、集団での仲裁が行われるようにする」ことが必要であろう。また、2章で作成した仲裁行動生起モデル（改訂版）の妥当性については検討を行っていないため、今後モデル検討を行う必要がある。

いじめ場面における内的過程のモデル化の有用性については、被害者と加害者についても同様のことが言えるだろう。また、実際にいじめは、加害者・被害者・第三者が複雑に絡み合った場面で起きる。いじめという現象にダイナミックに関わっていく場合、被害者・加害者・第三者のそれぞれの内的過程に焦点をあてることと同時に、それらが絡み合ったものとしてとらえる視点が必要となる。そのため、被害者・加害者・第三者のそれぞれの内的過程を示すモデルを作成し、それらを組み合わせることで、いじめ場面における加害者・被害者・第三者の関連を明確に示すことが望まれる。

本研究では、レヴィン（Lewin：猪俣訳，1956）の集団決定、Teglasi & Rothman（2000）が開発したプログラムである STORIES（Structure, Themes, Opening and organizing communication, Reflection, Individuality, Experiential learning, Social problem solving）、心理劇、人形劇、KJ法等を参考にいじめ予防プログラムの作成を行い、それを用いていじめ予防を実施した。いじめ予防プログラムの中で生徒が記述したふり返し用紙から、①被害者や加害者への共感から「いじめはいけない」と感じる過程と、②「いじめをなくした

い」という意識から「仲裁・支援行動の想定」が生起するという過程の2つが見られた。また、いじめに対して許容的であるか否かを決定する主要因は共感性であり、いじめが生じた理由は副要因として影響を与えていると考えられる結果が得られた。この点において、いじめ非許容度を測定する尺度として、いじめが生じた理由をどのように考えるかだけでなく、共感性測定も加味した尺度開発の必要性が示唆された。

本予防プログラムの効果については、ポストイットの布置によって、いじめ場面の構造を把握させることができた。それによって、特に、第三者の存在の重要性の認識が高まったと考えられる。また、グループでの紹介の際にロールプレイを取り入れることで、被害体験と類似のことを経験した被害者役の生徒や、その発表を見ていた生徒は、被害者へより強く共感していたと考えられる。ロールプレイを取り入れることは、被害者への視点取得を促すのに有効だと考えられる。予防プログラムの実施によって、いじめの発生を抑制するばかりでなく、生徒の意識状態をあらかじめ把握することで、介入の方針、予想されるいじめの形態や傍観者・観衆の発生を予測することも可能であると考えられた。今回の予防プログラムでは意図的に具体的ないじめ解決策を求めることはせず、生徒の気づきを重視した。しかし、いじめの解決に関与する行動を様々に提示することも、生徒がいじめ場面において、具体的にどのように行動すればいいか悩んでいるような場合には有効と思われる。また、いじめについて非許容的な態度を形成するプロセスの中に、一度両者の責任について検討する段階がある可能性が示された。

予防プログラムの実施にあたり、実施者には生徒を引っ張り、活動を進行する「教師的役割」と言える要素と、生徒の自由な発想を促進する「ファシリテーターの役割」の要素の両方が求められる。実施者が複数いる場合には両役割を分担することが考えられるが、実施者が一名の場合には、個人的決定を重視する本予防プログラムの主旨からも、ファシリテーターの役割の方に軸足を置いての実施が望まれる。また、担任教師がこの予防プログラムと一緒に参加することで、いじめに対して非許容的なクラスの風土を作っていくことができるかもしれない。それによって、いじめが発生した場合、担任教師への報告が促されるなどの可能性も考えられる。

本研究では、予防プログラムの効果を十分に検討できたとはいえない。その一つの要因として、いじめ予防の効果を測る尺度の作定が不十分であったことがある。実際にいじめ予防の効果の有無についてはいじめの発生件数のみでは単純に言えないため、いじめの発生を予測することが可能な尺度を用いて、いじめ発生前に量的に測定する必要があるだろう。また、予防プログラムを通して生徒のいじめに対する意識がどのように変容したかについてはいじめ予防を実施する前と後の記述の比較や、生徒との面接などの方法によっての検討を詳細に行っていくことが望まれる。こうした方法を用いることで、生徒の個別性をより重視しての検討が可能となり、さらに、生徒個人々人へのより適切な予防アプローチにもつながるものと考えられる。予防プログラムの効果のさらなる検討のためには、このように量的側面と質的側面の両方からのアプローチが望まれる。

引用・参考文献

- 相川充 1989 援助行動 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一（編） 社会心理学パースペクティブ1—個人から他者へ ,291-311.
- A・L・ビーン 2007 上田勢子 訳「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 (Allan, L. Benne 1999 The Bully Free Classroom: Over 100 Tips and Strategies for Teachers K-8 Updated Edition Free Spirit Publishing)
- 東裕子 1996 人形劇の人形の造形的特質についての一考察 清和女子短期大学紀要 25, 17-30.
- Teglasi, H., & Rothman, L. 2000 A classroom-based program to reduce aggressive behavior. Journal of School Psychology, 38, 71-95.
- Davis, M. 1983 Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach Journal of Personality and Social Psychology, 44, 113-126.
- E, L, デシ 1985 石田梅男 訳「自己決定の心理学—内発的動機づけの鍵概念をめぐって」 誠心書房 (Deci, E. L. 1980 The Psychology of Self-Determination, Lexington Books, New York)
- E, スレブンス 2008 上田勢子 訳「いじめ—一手おくれになる前に」 大月書店 (E, Slavens 2003 Bullying: Deal With It Before Push Comes to Shove, James Lorimer & Company Limited)
- 本間恵美子 1997 いじめに関する社会心理学的一考察 秋田大学教育学部教育研究所研究所報第34号, 17-22.
- 古市祐一・余公俊晴・前田典子 1989 いじめにかかわる子どもたちの心理的特徴 岡山大学教育学部紀要, 81, 121-128.
- 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第26巻, 89-106.
- 亀口憲治 2000 心理教育の理論的背景 学校臨床研究, 1, 5-21.
- 川喜多二郎・牧島信一 1970 問題解決学—KJ法ワークブック 講談社
警察庁(昭和61年度版) 1986 警察白書 大蔵省印刷局
- K, レヴィン 1956 猪俣佐登留 訳「社会科学における場の理論」誠信書房 (Kurt Lewin, 1951, "Field Theory in Social Science", Harper & Brothers.)
- 河野哲也 2007 善悪は実在するか—アフォーダンスの倫理学 講談社
- 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.
- 文部科学省 2008 文部科学白書(平成19年度) 日経印刷株式会社
- 森田洋司・清永賢二 1986 「いじめ—教室の病い—」 金子書房.
- 森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌一 1999 日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 金子書房.

- 村上慎一 2008 教育相談機関の実践—いじめ問題の理解, 予防, 対応— 「いじめ臨床」
13章 本間友己編 ナカニシヤ出版
- 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第36巻2号, 230-239.
- 小澤久美子・臺利夫 2004 心理劇 氏原寛ら(編) 心理臨床大辞典 培風館
- 芹沢俊介 2007 「いじめ」が終わるとき—根本的解決への提言— 彩流社
- 下山晴彦 2002 社会臨床心理学の発想 下山晴彦・丹野義彦編 講座臨床心理学6—社会臨床心理学 東京大学出版会
- 総務庁青少年対策本部 1989 青少年白書(平成元年版) 大蔵省印刷局
- 総務庁青少年対策本部 1995 青少年白書(平成7年版) 大蔵省印刷局
- 高橋裕行 1992 中学校における構成的グループ・エンカウンター 國分康孝(編) 構成的エンカウンター・グループ 誠信書房
- 竹川郁雄 1993 いじめと不登校の社会学—集団状況と同一化意識— 法律文化社
- 田名場美雪・豊嶋秋彦・遠山宜哉 1999 大学新入生の過去の「いじめ・いじめられ体験」 弘前大学保健管理概要20号, 22-27.
- Teglasi, H., & Rothman, L. 2000 A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 38, 71-95.
- 登張真稲 2000 多次元的視点に基づく共感性研究の展望 性格心理学研究 1, 36-51.
- 植村勝彦 2007 コミュニティ心理学入門 ナカニシヤ出版
- 渡辺直登 2002 経営組織の臨床心理学 下山晴彦・丹野義彦編 講座臨床心理学6—社会臨床心理学 東京大学出版会
- 山内麻衣 2008 傷跡は一生残ると思うけど、得たものも大きい 教育科学研究会(編) なくなる「いじめ」を考える 国土社