

日本の「いじめ予防・防止プログラム」の実践研究に関する文献展望

四 辻 伸 吾¹⁾

問題と目的

「いじめ」の定義

「いじめ」問題は教育現場が抱えている大きな課題の一つである。「いじめ」は、世界共通の現象と考えられ、ほとんどすべての学校における学級で観察される可能性のある深刻な問題であると考えられる (Smith & Brain, 2000)。

それでは、「いじめ」とはそもそもどのようなものなのであろうか。これまで「いじめ」について、その定義やメカニズムなど様々な視点から研究されている。「いじめ」の定義については、いじめ防止対策推進法 (2013) が「『いじめ』とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為 (インターネットを通じて行われるものを含む。) であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう」としている。また、森田・清永 (1994) の「いじめ」の定義では「同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的にあるいは集散的に他方に対して精神的・身体的苦痛を加える行為」となっている。さらに、内藤 (2009) の「いじめ」の定義においては、「社会状況に構造的に埋め込まれたしかたで、かつ集合性の力を当事者が体験するようなしかたで、実効的に遂行された嗜虐的関与」としている。また、Olweus (1993) はいじめの定義として「ある生徒が、繰り返し、長期にわたって、一人または複数の生徒による拒否的行動にさらされている」こととされている。以上より、「いじめ」の捉え方は様々であるが、本論においては、わが国における法律上の定義である、いじめ防止対策推進法 (2013) において言及されている上述の定義をもって、「いじめ」を捉えることにする。

「いじめ」の現状

日本における「いじめ」の認知件数は、文部科学省 (2014) における平成25年度の調査では、小学校1年生の18,428件から学年が上がるごとに増加し、4年生で20,503件と小学校段階では最大の認知件数となり、5年生では20,420件、6年生では18,480件とやや減少している。その後中学校1年生で27,425件とピークとなり、中学校2年生以降の発達段階では、中学校2年生、18,686件、中学校3年生9,200件、高等学校1年生5,622件、高等学校2年生、3,502件、高等学校3年生1,876件と減少し続けている。またこれまでの「いじめ」発生件数の推移としては、文部科学省 (2014) によると平成6年度においては56,601件であったが、平成17年度には20,143件と減少傾向を見せている。その後、平成18年度より「いじめ」に関する調査は発生件数から認知件数に改められたが、これについても、平成18年度は124,898件であったが、平成23年度には70,231件と減少している。しかし、平成24年度には、再び198,109件に増加しており、「いじめ」の認知件数には、「いじめ」の実情だけではなく、マスメディアで取り上げられることによる社会的風潮の影響で変動することなども考えられる。実際、「いじめ」に関係する事件のニュースは後を絶たず、2010年における群馬県の小学校6年生児童、2011年における滋賀県大津市の中学2年生の生徒などの「いじめ」を背景とする自殺のニュースが大きな社会問題となった。

それらの状況を受け、平成25年にはいじめ防止対策推進法 (2013) が成立し、国、地方公共団体及び学校の各主体による「いじめの防止のための対策に関する基本的な方針」について規定するようになっていく。また、各学校においても「いじめ防止基本方針」を定めている。さらに、教育現場における取り組みとしても、様々な「いじめ予防・防止アプローチ」が行われている。しかし、いじめ防止対策推進法が成立したあとも2015年7月に、岩手県矢巾町の中学2年生が「いじめ」を苦にして自殺するなど、「いじめ」に関するニュースは続き、その問

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程 (後期課程) (指導教員: 松本真理子教授)

題の根深さを表している。

海外の「いじめ予防・防止プログラム」

「いじめ」をめぐる教育現場での問題は、海外においても深刻であり、各国において様々な「いじめ予防・防止プログラム」が開発され、実施されている。それらの中でも国際的に普及している「いじめ予防・防止プログラム」として、ノルウェーのオルヴェウス・いじめ防止プログラム (Olweus Bullying Prevention Program: OBPP) (Olweus, 2007) やフィンランドのKiVaプログラムがある。

オルヴェウス・いじめ防止プログラム (Olweus Bullying Prevention Program: OBPP) (Olweus, 2007) は、「全校に向けた実施内容」「クラスに向けた実施内容」「個人に向けた実施内容」「地域に向けた実施内容」という4つのレベルで「いじめ防止プログラム」を行い、「オルヴェウス・いじめアンケート」を実施することで、その成果を確認していくというものである。「全校に向けた実施内容」としては、「『いじめ防止協議委員会』を設置すること」「いじめに対する学校ルール (校則) を導入すること」「プログラム開始に向けて学校主催のイベントを実施すること」などの学校全体で取り組むことが設定されており、「クラスに向けた実施内容」としては、「いじめに対する学校ルール (校則) を貼りだし守らせること」「定期クラスミーティングを開くこと」などクラス単位で実施できることが設定されている。また、「個人に向けた実施内容」としては、「いじめが起きたとき、即座にすべてのスタッフが確実に介入すること」「いじめに関わりのある生徒のために個別の介入プランを作り上げること」など、具体的ないじめ事象に対して個人レベルで対応することが設定されており、「地域に向けた実施内容」は「『いじめ防止協議委員会』に地域住民も参加してもらうこと」「反いじめメッセージと効果的な活動を地域に広げるために支援すること」など、当該学校の地域にまで協力を得ることがプログラムとして設定されている。このオルヴェウス・いじめ防止プログラムの効果について、4万人以上の生徒に実施した6つの大規模な調査では、「いじめを受けた生徒、人をいじめたことがある生徒の数値が平均して約20%から70%減少」したことが報告されている (Olweus, Limber, Flerx, Mullin, Riese & Snyder, 2013)。

「KiVaプログラム」はフィンランドにおいて、教育省がトゥルク大学と連携して開発した「いじめ防止プログラム」である。「KiVaプログラム」には、小学生用 (1年生用と4年生用)、中学生用 (7年生用) の3種類があり、それぞれの年齢に即した状況設定での教材やゲーム

が用意されており、クラス単位で実施するのが原則である。小学生用のレッスンは10回分あり、それぞれ2コマ連続の授業として月に1回ほどのペースで行われる。そこには、話し合い、グループワーク、いじめについての短い映画、ロールプレイなどが含まれている。内容は、相互尊重などの話題から始まり、集団でのコミュニケーション、集団圧力などの話題を経て、いじめのメカニズムや結果について学ぶことになる。レッスンを重ねる中で、クラスの約束が形成され、最後に「キヴァ契約」としてクラス全員が署名するというものである (Sainio, 2013)。この「KiVaプログラム」の実施により、いじめや虐待が減り、いじめ被害者への共感能力や、いじめ被害者を支持し助けることへの自己効力感が高まることが明らかとなっている (Salmivalli & Poskiparta, 2012)。また、「KiVaプログラム」はそれまでの教育課程に新たなものを加えるということではなく、既存のものをより効果的に行うものとなっている (Sainio, 2013)。Salmivalli & Poskiparta (2012) は、いじめ介入プログラムは多く見られるが、いじめ予防・防止の点で効果が見られるというだけではなく、学校のなかでシステム上整ったものが導入される必要があるとしている。

これらのプログラムは、国際的に広く普及し、国の統一プログラムとして活用されているということが特徴的であると考えられる。

日本の「いじめ予防・防止プログラム」

これに対して、日本における系統的ないじめ予防・防止プログラム研究はほとんどなされていない (松尾, 2002)。また、北川・小塩・股村・佐々木・東郷 (2013) は、「日本ではいじめ対策が各学校に任せられたままであり、全国的な系統的いじめ対策プログラムが存在しない」とし、「効果検証」もなされていないとしている。

さらには、岡安・高山 (2004) は、「わが国においては、学校全体で長期間にわたって取り組んだいじめ防止プログラムの効果については、いまだにほとんど報告されていない。」としている。これは、各学校で行われる「いじめ予防・防止プログラム」が、教育現場において、学習指導要領上に位置づけられた学習内容として系統的に行われることが少なく、「道徳」や「総合的な学習の時間」、「特別活動」などの時間を活用して「投げ込み教材」のような形で行われていることが多いからであると推察される。

また、「いじめ予防・防止プログラム」の実施時間として活用されることの多い「道徳」や「総合的な学習の時間」、「特別活動」の時間には、学習指導要領上に学習内容や学習例が示されており、教育現場ではこれに即し

て日々の学習活動が行われている。以下に「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」において、学習指導要領上に学習内容等がどのように位置づけられているかについて述べる。

「道徳」においては、「学校教育の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」（文部科学省、2008）とあり、道徳教育の内容を「主として自分自身に関すること」「主として他の人とのかかわりに関すること」「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の4つから整理されている。

「総合的な学習の時間」においては、学習内容については具体的には示されていないものの、学習活動について「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動を行うこと。」と例示されている（文部科学省、2008）。また、学習過程について、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」という「探究的な学習」とすることも重要とされている。

「特別活動」においては、「学級活動」として「学級活動を通して、望ましい人間関係を育成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる」という目標に向けて、学習を進めることになっている。学習については、「学級や学校の生活づくり」と「日常の生活や学習への適応及び健康安全」という二つの学習内容から構成されている。「学級や学校の生活づくり」については、「学級や学校における生活上の諸問題の解決」「学級内の組織づくりや仕事の分担処理」「学校における多様な集団の生活の向上」の3つが示されており、「日常の生活や学習への適応及び健康安全」については、「希望や目標をもって生きる態度の形成」「基本的な生活習慣の形成」「望ましい人間関係の形成」など7つが示されている（文部科学省、2008）。

また、授業時間数については、「総合的な学習の時間」において、小学校3年生～6年生で年間70時間（一単位時間は45分）割り当てられており、1週間あたりに換算すると2時間となる。「特別活動」における「学級活動」においては、小学校1年生において、年間34時間、3～6年生においては年間35時間割り当てられており、1週間あたりに換算すると1時間となる。道徳については、小学校1～6年生において、年間35時間割り当てられており、

1週間あたりに換算すると1時間となる。

このように、わが国において「いじめ予防・防止アプローチ」の実施時間として活用されることが多い、「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」について学習指導要領上には学習内容等が示されている。しかし先行研究で取り組まれている「いじめ予防・防止アプローチ」においては、これらの学習指導要領上の内容と「いじめ予防・防止アプローチ」として実践されている内容との整合性について十分に吟味されないまま行われていることが多いと推察される。

これらをふまえると、わが国においても、深刻な「いじめ問題」に対応するために、「効果検証」が行われ、さらには学習指導要領上に位置づけられるような「いじめ予防・防止プログラム」を開発する必要があると考えられる。

そこで、本論では、わが国の「いじめ予防・防止プログラム」について、これまでの研究に関する文献展望を行い、日本における新たな「いじめ予防・防止プログラム」の在り方について検討することを目的とする。

方法

CiNii articles（NII学術情報ナビゲータ）を使い（2017年7月時点）、キーワード「いじめ×プログラム」にて学校現場における授業やプログラムを扱った論文を検索したところ、25編が検出された。また日本の教育現場で広く活用されていると考える教育図書における「いじめ予防・防止プログラム」に関する文献を抽出するため、AMAZON.co.jpを用いて、「いじめ×プログラム」で検索したところ8編が検出された。

これらの学術論文及び教育図書計33編について、「統計的効果検証の有無」及び「学習指導要領上における各教科等の学習内容との整合性」の2つの視点から分析を行った。

この分析の背景は以下の通りである。北川ら（2013）や岡安・高山（2004）が日本における「いじめ対策」において、「効果検証がなされていない」と報告されており、多くの論文は自由記述や観察による効果にとどまっている。そこで、第1に、わが国の「いじめ予防・防止プログラム」において、実際には「効果検証」がどの程度されているのかについて心理尺度等を用いた「統計的効果検証」を行っているかどうかという視点について着目する。また、その「統計的効果検証」において、実際に有意な効果が見られたのかどうかについても整理することにする。

第2の視点として、先述の「KiVaプログラム」がそ

れまでの教育課程に新たなものを加えるということではなく、既存のものをより効果的に行うもの（Sainio, 2013）としていることをふまえ、わが国の「いじめ予防・防止プログラム」が、「学習指導要領上における各教科等の学習内容との整合性」をふまえたものになっているかという視点による分析を行った。この場合の「整合性」とは、実践された「いじめ予防・防止プログラム」の実践内容が、学習指導要領に記載されている各教科等の目標や内容に即したものとなっているかどうかということを示す。これについて、先行研究で取り上げられている「いじめ予防・防止プログラム」としての実践において、「その実践がどの教科等で行われたのか」「実践と教科等の整合性が記述されているか」について着目して整理を行うことにする。

結果と考察

論文及び書籍について、「統計的効果検証の有無及びその効果の有無」及び「実践が行われた教科・領域及び学習指導要領における整合性」の視点で整理したものをTable1に表す。

1 統計的効果検証について

対象となった33編において、統計的効果検証の視点において分析したところ、15編において統計的効果検証がされており、そのいずれも「効果有り」とされていた。以下に、「いじめ予防・防止アプローチ」として「統計的効果検証」がなされたものについて概観する。

中村・越川（2014）は中学生を対象とした「いじめ」抑止を目的とする心理教育プログラムを開発し、その効果の検討を行っている。これによると、授業一回分の心理教育的プログラムを行うことにより、いじめ抑止プログラムは、いじめ停止行動に対する自己効力感といじめ否定規範の向上、いじめ加害傾向の減少に一定の効果をもつことを示唆している。これは、実践の事前・事後で質問紙調査を行うことで、有意な変容を確認しており、統計的効果検証の視点から効果のあるプログラムであるということを示しているものである。

白松・太田・信原・菊田・杉田・遠藤（2015）は、特別活動を中核とした〈話し合い活動〉の促進と「いじめ予防プログラム」の相互関連を図り、「いじめ予防プログラム」開発と総合的な取り組みを行っている。この研究においては、事前事後アンケートとして、「いじめ」に関わる「生活アンケート」や日常生活に関する「学校生活アンケート」、「Y-Pアセスメント」が行われており、1年生と6年生において「Y-Pアセスメント」において

有意な向上が見られたとしている。

安藤（2012a）は、心理・行動上の問題を予防し、心の健康や社会的適応を育むことが報告されている「サクセスフル・セルフ®」を活用して、その効果を検証している。この実践研究では、小学校6年生112名として、小学6年時、翌中学1年時に「サクセスフル・セルフ2010」を実施し、小学6年時の介入前後、中学1年時の介入後の3回、心理行動上の問題や適応に関する自記式調査による評価を行っている。その結果、対人暴力、いじめ、衝動性・攻撃性の継続的な減少、学校社会への適応や友達からの悪い誘いを断る自己効力感の継続的な増加を示されたとしている。

原田（2014）は、高校1年生を対象としてネットいじめの予防を含むソーシャルスキルトレーニングの効果を検討している。実践はロングホームルームの時間に行われ、実践の結果、ソーシャルスキル、自尊心、共感的感情反応の尺度を用いて、統計的効果検証を行い、効果があることが確認されている。

岡安・高山（2004）は、中学校において年間にわたって、生徒のみならず保護者や教師をふくめて「いじめ」に対する啓発活動を行うという「いじめ防止プログラム」を実践し、その効果を検討している。この研究においては、プログラムの事前事後で、いじめ防止に関して一般的には予測したほどの十分な効果は得られず、相当の労力を費やしても短期間で直接的に「いじめ」を減少させることは困難であるとしているが、統計的効果検証としては、「関係性いじめの加害経験率」が有意に低下したことについて報告されている。

一方、「いじめ」についてのアプローチとなる実践を行い、実践前後でアンケート調査を行っているものの、統計的な効果測定を行っていないため、その効果が有意なものであるかどうかは判然としない研究が一定数見られる。三戸（2017）は、中学生のネットいじめにおける傍観者意識の変容を目的とし、中学校2年生において、複数の情報モラルアプリや映像教材を活用し授業を実施することで、「ネットいじめ傍観者意識」が変容したとしている。これは、実践前よりも、「ネットいじめ傍観者意識調査」における「助けたいから、行動する」を選択した数値が増えたことにより変容が見られたと位置づけており、実践における一定の成果を示しているものの、その変容が有意なものであるかどうかは検証されていない。

また、時津・中村（2017）は、テレビドラマを教材として、「いじめとは何か」「なぜいじめは起きるのか」などについて考えることができる実践を行っている。この実践では、授業前後の効果測定として、児童の記述の変

資 料

Table 1 いじめ予防・防止プログラムの先行研究

著者	タイトル	対象	効果検証		学習指導要領上の整合性	
			統計的効果 検証の有無	効果の 有無	実践が行われた教 科等及び実践時間	整合性の 記述の有無
論文	三戸 (2017)	中学生によるネットいじめ対策プログラムの在り方：観 衆・傍観者から仲裁への変容を促す実践を通して	無	無	特別活動・道徳 (5時間)	無
	時津・中村 (2017)	いじめ自殺を回避する教育プログラムと教育方法：テレ ビドラマの教材化から	無	無	道徳 (1時間)	無
	伊藤・柴田 (2017)	「いじめ防止プログラム」導入に向けて (1)：ダン・オル ヴェウスいじめ防止プログラム (ノルウェー) をもとに	無	無	記載無	無
	藤中 (2016)	いじめの傍観者にならないためのプログラム	無	無	大学の授業	無
	太田・白松・畑田・ 遠藤・重松・尾川・ 杉田・信原 (2016)	総合的いじめ抑止対策プログラム開発に関するケース スタディ：小学校における効果的プログラムの水平展開に 着目して	有	有	特別活動・道徳・ 特別支援教育	無
	松岡・蜂谷 (2016)	特別活動におけるいじめ未然プログラムの開発研究：学 級活動で育む人間関係の構築	無	無	学級活動 (特別活動)	無
	白松・太田・信原・ 畑田・杉田・遠藤 (2015)	特別活動を中核とするいじめ防止プログラム開発：小学 校低学年・高学年に注目して	有	有	特別活動・道徳	無
	晋永・本間・山本・ 定池・森本・淀澤・ 大谷 (2015)	いじめと災害ストレスへの心の健康教育と道徳教育と防 災教育の包括的教育プログラムの作成と検証	有	有	総合的な学習の時間	有
	遠藤・原田 (2015)	いじめ防止につながる学級づくりに向けた全校推進体制 の構築：ある中学校における実践から	無	無	学級活動 (6時間)	有
	原田 (2014)	学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの 効果の検討	有	有	ロングホームルーム (5時間)	無
	藤川 (2014)	いじめ防止プログラム開発の試み—いじめか否かが判然 としない架空事例を教材として—	無	無	無 (2時間)	無
	白松・太田・信原・ 畑田・杉田・遠藤 (2014)	ポジティブゴールを用いたいじめ予防プログラムの開発： いじめ防止対策推進法下における課題に着目して	無	無	特別活動	有
	中間・越川 (2014)	中学校におけるいじめ防止を目的として心理教育的プロ グラム開発とその効果の検討	有	有	学級活動・道徳 (1時間)	無
	砂川 (2013)	いじめの防止に保護者ができること：いじめ防止プログ ラムの提供を通して (特集いじめ問題に真剣に取り組む： 子どもの生命を守るために、学校と親ができること)	無	無	無	無
	安藤 (2013)	小学校全体で心理・行動上の問題を予防する実践研究：“サ クセスフル・セルフ2012 (児童生徒版)”を活用した心理 教育	有	有	特別活動・道徳 (2-4時間)	無
	安藤 (2012a)	小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理 教育	有	有	道徳・学級活動 (特別活動) (4時間)	無
	安藤 (2012b)	小学生の心理・行動上の問題を予防する持続可能な心理 教育：“サクセスフル・セルフ2011 (児童生徒版)”プロ セス評価研究	有	有	学級活動 (特別活 動)・道徳・保健	無
	安藤 (2012c)	大学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育 的プログラム—“サクセスフル・セルフ2”を用 いた介入研究	有	有	大学の授業	無
	安藤 (2010)	中学校の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育 的プログラム—“サクセスフル・セルフ2”のアウトカム 評価研究	有	有	無	無
	中原・相川 (2006)	“問題の外在化”を用いたいじめ防止プログラムの試み： 小学校低学年における授業を通して	有	有	道徳 (3時間)	無
	池島・生田・小柳 (2006)	いじめなどの問題に対する学級経営改善のための対立解 消プログラムの開発—カナダにおけるピアサポート活動 を手がかりとして	有	有	学級活動 (特別活動)	無
	岡安・高山 (2004)	中学校における啓発活動を中心としたいじめ防止プログ ラムの実践とその効果	有	有	学級活動	無
	小野・斎藤・社浦・ 吉森・吉田 (2012)	中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を 目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その3：協働的プログラムによるフォローアップ研究	無	無	道徳・総合的な学習 の時間	無
	斎藤・小野・守谷・ 吉森・飯島 (2011)	中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を 目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その2：日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策の 実践	無	無	無	無
	新福 (2003)	いじめ被害者に責任転嫁しない授業プログラムの研究— いじめ判決文を活用した授業実践	無	無	無	無
書籍	松下 (2017)	道徳で問題解決力を鍛える！中学生のための「いじめ防 止プログラム」ICT教材&授業プラン	有	有	道徳・特別活動	有
	島根県立松江市立第一 中学校「こころのほっ とタイム」研究会 (2016)	いじめ・不登校を防止する人間関係プログラム	無	無	道徳との関連として (年間8時間)	有
	栗原 (2013)	いじめ防止6時間プログラム—加害者を出さない指導—	有	有	無	無
	武田 (2012)	子どもとまなはいじめ・暴力克服プログラム—想像力・ 共感性・コミュニケーション力を育てるワーク	無	無	無	無
	砂川編 (2008)	いじめの連鎖を断つ—あなたもできる「いじめ防止プロ グラム」	無	無	無	無
	加藤 (2007)	メンタルトレーニングでいじめをなくす—教室・相談室 での対処&予防プログラム	無	無	無	無
	酒井・大竹 (1997)	いじめ克服の日常プログラム—ひとの気持ちのわかる生 徒に	無	無	道徳	無
	尾木 (1997)	いじめ防止実践プログラム—一人ひとりの教師への指針	無	無	無	無

化から捉えており、実践により、個人的な問題としてのいじめ問題から、集団、クラスの問題としてのいじめ問題へ変化したとされている。これについても、実践の一定の成果は示してはいるものの、その変容が有意なものであるのかどうかについての検証はなされていない。

松岡・蜂谷(2017)は、中学校2年生2学級を対象に、学級活動の中で、生徒同士(二人一組)で対話をしながら、「顔」を描く活動を通して、「自己理解」「他者理解」を深めるという「いじめ未然防止プログラム」を実施しており、実践後の「ふりかえりアンケート」から「自己理解・他者理解」を深めることに繋げることができたとしている。この中で紹介されている生徒のアンケートには、「自己理解・他者理解」を表すものが示されており、実践の一定の成果が見受けられる。しかし、これについても、統計的な効果測定はされておらず、有意な変容があったのかどうかについて十分に把握することはできないと考えられる。

次に、書籍として検索された8編の「いじめ予防・防止プログラム」については、2編において「効果有り」の記載が認められた。

「道徳で問題解決力を鍛える！中学生のための『いじめ防止プログラム』ICT教材&授業プラン」(松下, 2017)においては、「いじめ問題」に子どもたちが自ら向き合い、主体的に行動するための道筋を示す教材として開発されている。このプログラムは「いじめの定義と特徴」「被害者の心理とエンパワメント」「加害者の心理と集団構造」「学級集団の風土といじめの関連」「アサーションの活用によるいじめ解決」の5つの教材から構成されており、本書にはそれぞれの教材について実践を試み、中学生の自己評価のアンケートから効果があったことが示されている。

「いじめ防止6時間プログラム-いじめ加害者を出さない指導」(栗原, 2013)は、「いじめ」について、加害的な行動を防止することに着目し、加害者を受け入れる学級風土を作ることで「いじめ」を防止しようとするものである。本プログラムについて、小学生132人に実施したところ、プログラム実施前には「直接いじめ加害児童」「間接いじめ加害児童」「両加害いじめ加害児童」に該当していた児童82人のうち、28%の児童が「いじめ加害なし児童」になったとしている。

以上2編以外については、「いじめ予防・防止プログラム」として、具体的な展開が示されたものであるが、あくまでもプログラムを実施するために展開の詳細を読者に示すためのものであるため、実施したことをふまえた効果検証については記載されていない。例えば、「いじめの連鎖を断つ—あなたもできる『いじめ防止プロ

ラム』(砂川, 2008)は、「日本的いじめ」に焦点を当て、いじめを見ている子(傍観者)をも変えることを目的としたプログラムである。「子どもとまなぶいじめ・暴力克服プログラム-想像力・共感力・コミュニケーション力を育てるワーク」(武田, 2012)は、大人と子どもがいっしょになって、いじめとは何かを理解し、どうすればいじめをなくすことができるかを考えるプログラムである。いずれも「いじめ予防・防止プログラム」としての展開の詳細は示されているが、「効果検証」については明記されていない。

以上より、日本における「いじめ予防・防止プログラム」における効果測定について、統計的效果検証をしているものが一定数確認できるものの十分であるとは言えず、今後は統計的效果検証を行い、効果が有ることが確認された実践研究の積み上げが期待される。

2 学習指導要領上における各教科等の学習内容との整合性について

次に「実践が行われた教科・領域及び学習指導要領における整合性」の視点で分析したところ、33編中、19編において「その実践がどの教科・領域で行われたのか」についての記述が見られた。また、「実践と教科領域の整合性が記述されているか」については、この19編中4編のみであった。この4編について以下に概観する。

白松・太田・信原・菊田・杉田・遠藤(2014)は、これまでの「〇〇しない」などのネガティブゴールで実施されてきた「いじめ対策」に、ポジティブゴールによるいじめ予防プログラムの開発を試みている。このプログラムは特別活動として行われており、学習指導要領(2008)における「特別活動」の「[学級活動]2内容」として「(1)学級や学校の生活づくり」が位置づけられていることが記述されており、実践と学習指導要領の整合性が示されている。

遠藤・原田(2015)は、いじめ防止につながる学級づくりを目標に、校外専門機関との連携の下に取り組みされた中学校における「いじめ防止プログラム」の開発と実践の経過を報告することを通して、中学校における「いじめ防止」に向けた学級づくりを目指して全校推進体制を進める上で手がかりとなるポイントを示している。この研究では、「いじめ予防プログラム」を年間6回の授業で構成し、学級活動の時間に実施している。「特別活動」における「学級活動」が「学級活動を通して、望ましい人間関係を育成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる」という目標に向けて、学習を進めることになってい

ることを考えると、「学級づくり」を目標に「いじめ防止プログラム」を構成している遠藤・原田（2015）の実践は、学習指導要領上の位置づけを踏まえた学習展開であると考えられる。

冨永・本間・山本・定池・森本・淀澤・大谷（2015）は、いじめ防止教育と災害後の心のケアの充実に向けて、包括的教育プログラムを作成している。この研究においては、包括的教育プログラム作成のために行われた「いじめ防止授業」や「ストレスマネジメント授業」、「防災教育」の実践が行われており、それぞれについて、道徳や学活、総合的な学習の時間、保健体育等の時間で行われたことについて言及されている。また、平成30年度から教科化される「道徳」との整合性についても示されている。

書籍では、「道徳で問題解決力を鍛える！中学生のための『いじめ防止プログラム』ICT教材&授業プラン」（松下，2017）においては、「特別の教科道徳」の内容項目に詳細に触れた上で、本書で提案する「いじめ防止プログラム」について詳細に説明されている。

松下（2017）の「いじめ防止プログラム」においては、学習指導要領等も踏まえて詳細に記述されているが、大半の「いじめ予防・防止プログラム」の位置づけについての説明は十分であるとは考えられず、「いじめ予防・防止プログラム」が学習指導要領上の学習展開として安定的に教育現場で実施されるためには課題が残っていると推察される。

一方、「その実践がどの教科・領域で行われたのか」については記載されているものの、「実践と教科領域の整合性」が示されていないものは、15編であった。

白松・太田・信原・苺田・杉田・遠藤（2015）は、特別活動を中核とした「話し合い活動」の促進と「いじめ予防プログラム」の相互関連を図り、「いじめ防止プログラム」開発と総合的な取り組みを行っている。本研究では、学校で取り組む基盤プログラムとして「人間関係を円滑にする学級活動の取り組み」「望ましい集団活動を実践する特別活動の実践」「道徳活動の充実」を大切にして実践を行っている旨の記述はみられるものの、それぞれの教科・領域で行う理由などについては明記されておらず、学習指導要領との整合性については示されているとは言えないものであった。

時津・中村（2017）は、小学校5年生を対象として、「いじめ自殺」を回避するための教育プログラムを実施している。この研究では、道徳の授業として、テレビドラマを教材に用いて、「いじめはなぜ起きるのか」を考えられる展開を行っている。授業実践としては、道徳の授業として行われたことについて示されているものの、「いじめはなぜ起きるのか」について考えさせることについ

て、道徳における学習指導要領上の整合性については言及されていない。

以上、「実践が行われた教科・領域及び学習指導要領における整合性」、「実践と教科領域の整合性が記述されているか」の視点で先行研究について分析した結果、現在の日本の「いじめ予防・防止プログラム」においては、これらの視点を踏まえた先行研究は十分とは考えられず、今後の実践研究の積み重ねが期待される。

課題と展望

日本における「いじめ予防・防止プログラム」の課題

本稿では、日本における「いじめ予防・防止プログラム」について、「統計的效果検証の有無」及び「学習指導要領上の各教科等の学習内容との整合性」の2つの視点で文献展望を行った。その結果、「統計的效果検証」の視点からは、わが国の「いじめ予防・防止プログラム」においては、「効果検証」がそもそもなされていないものが多いこと、「効果検証」が行われていても「統計的效果検証」を行っておらずその「効果」が有意なものであるかどうか実証できないものが少なくないことなどの課題が示された。また、「学習指導要領上の各教科の学習内容との整合性」の視点からは、先行研究における「いじめ予防・防止プログラム」については、わが国の教育現場の教育方針と捉えることができる学習指導要領で示されている各教科等の学習内容に即した「いじめ予防・防止プログラム」として実施されているものについても、その数は十分ではないという課題が示された。これらの課題を解決すべく、わが国における新たな視点の「いじめ予防・防止プログラム」の開発が急務であるということが言えるであろう。具体的には、本研究で注目した「統計的效果検証」と「学習指導要領上の各教科等の学習内容との整合性」が確認された「いじめ予防・防止プログラム」であることが望まれると考える。

「いじめ予防・防止プログラム」は、教育現場における深刻な課題である「いじめ」問題を改善・解決するためのプログラムである。そのため、「いじめ予防・防止プログラム」によって、「いじめ」の減少等、実際的な効果がもたらされないと「いじめ予防・防止プログラム」としての存在価値はないものと考えられる。「いじめ予防・防止プログラム」として広く教育現場で活用されるためには、効果検証が確認された実践研究が積み重なり、それらの実践から構成されるプログラムが望まれる。

また、「いじめ予防・防止プログラム」が教育現場において安定的に活用されるためには、教育現場における

カリキュラムとして学習指導要領をふまえたプログラムであることが求められる。先述のように、日本において「いじめ予防・防止アプローチ」が行われることが多い「総合的な学習の時間」や「特別活動」、「道徳」の時間については、学習指導要領上にその学習内容や学習展開が位置づけられている。また、年間の授業時間数が限られていることを考えると、「いじめ予防・防止プログラム」としてこれらの時間を十分に当てることは容易なことではないと考えられる。

新たな「いじめ予防・防止プログラム」への具体的展望

以上をふまえて、新たな「いじめ予防・防止プログラム」についての具体的展望について述べることにする。

まず最初に、「いじめ予防・防止プログラム」が年間を通じて行うことができる継続的なカリキュラムであり、そのプログラムを構成する一つ一つの展開について、効果の検証が確認されたものであることの重要性についてである。

中村・越川(2014)や安藤(2012a)のように、効果検証はされているが、授業としては1時間から数時間単位の実践が見られ、教育現場における深刻な課題である「いじめ」に対するアプローチとしては十分なものであるとは言い難いと考えられる。また、松岡・蜂谷(2016)や遠藤・原田(2015)のように、「いじめ予防・防止プログラム」として実施しているのにも関わらず効果検証が十分にされていないものがあり、汎用性の点からも課題があると考えられる。しかし、これら一つ一つの実践をカリキュラムにおける「単元」のような小さなユニットとして活用し、複数のユニットから構成された年間カリキュラムとして構成することで、効果検証が確認され、かつ年間カリキュラムとして位置づいた「いじめ予防・防止プログラム」とすることができるであろう。

次に、学習指導要領上の位置づけを明確にした「いじめ予防・防止プログラム」を開発することについてであるが、これについて、先行研究における「いじめ予防・防止プログラム」が実施される時間として活用されることの多い「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」を例に具体的な提案を行う。

「道徳」においては、先述のように「主として自分自身に関すること」「主として他の人とのかかわりに関すること」「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の4つの内容について学習するように定められており、これらは「いじめ予防・防止プログラム」となりえるものと考えられる。例えば、小学校5・6年生にお

ける「主として他の人とのかかわりに関すること」には、下位項目として、「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする」という内容が定められていたり、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」には、下位項目として「だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める」が定められていたりして、これらは「いじめ予防・防止」へと直接的につながる視点と考える。すなわち、「道徳」の学習展開の一部として「いじめ予防・防止プログラム」を位置づけることで、安定的に実施をすることができるであろう。

「総合的な学習の時間」においては、「探究的な学習」の過程が重要とされている。森田(2010)は、「いじめ」の存在を認めた上で、その「いじめ」を止めることに重きを置くことの重要性を指摘している。これをふまえると、「総合的な学習の時間」の中で、学習指導要領上に例として示されている学習内容のどの内容を扱おうとも、児童が課題解決に向かって、「探究的な学習」を行っていることには変わらず、それらの経験から自ら課題解決に向かう重要性を実感することができるであろう。ひいては、「いじめ」という深刻な問題についても、自ら解決の方向へと導こうとする姿勢へとつながる可能性があり、これらは間接的な「いじめ予防・防止プログラム」になりえると考えられる。「総合的な学習の時間」の学習展開に「いじめ予防・防止プログラム」を直接的に位置づけるだけでなく、「総合的な学習の時間」の学習例として示されている「国際理解、情報、環境、福祉・健康」などについて「探究的な学習」を展開する際に、「いじめ予防・防止プログラム」の視点を組み込むことで安定的な学習展開とすることができるであろう。

「特別活動」においては、松尾(2002)が「いじめ問題に介入したり予防したりするためには、まずいじめを正確に理解し、それに気づく風土を形成しなければならない」としていることをふまえると、「いじめ予防・防止プログラム」としては学習指導要領に示されている「学級集団づくり」の視点が活用できるであろう。これについて、期間限定の取り組みではなく、年間を通じて学習内容の視点である「学級や学校における生活上の諸問題の解決」「学級内の組織づくりや仕事の分担処理」「学校における多様な集団の生活の向上」へのアプローチが継続的にできるカリキュラムを構築することが考えられる。例えば、「いじめ」が発生したときに、学級でその問題について児童生徒とともに考える「学級会」のような学習展開をすることがよく見られる。しかし、「いじめ」が発生したときのみ行うのではなく、「いじめ予防・防止プログラム」の一環として、「いじめ」の発生

の有無にかかわらず継続的に「いじめ」に関する「学級会」などを行うことで、安定的なプログラムとすることができよう。

これらをふまえて、今後は「統計的効果検証」の確認された実践から構成される、「総合的な学習の時間」「特別活動」「道徳」等の学習内容として適切で具体的なカリキュラムを作成し、日本の教育現場において広く活用できる汎用性の高いプログラムを構築することが望まれる。

引用文献

- 安藤美華代 2013 小学校全体で心理・行動上の問題を予防する実践研究：“サクセスフル・セルフ2012（児童生徒版）”を活用した心理教育 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 1-13.
- 安藤美華代 2012a 小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 151, 13-22.
- 安藤美華代 2012b 小学生の心理・行動上の問題を予防する持続可能な心理教育：“サクセスフル・セルフ2011（児童生徒版）”のプロセス評価研究 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 150, 25-33.
- 安藤美華代 2012c 大学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセスフル・セルフ大学生版2”を用いた介入研究 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 147, 113-123.
- 安藤美華代 2010 中学校の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセスフル・セルフ2”のアウトカム評価研究 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 144, 27-37.
- 遠藤喜和・原田唯司 2015 いじめ防止につながる学級づくりに向けた全校推進体制の構築：ある中学校における実践から 静岡大学教育実践総合センター紀要, 23, 195-203
- 藤川大祐 2014 いじめ防止プログラム開発の試み—いじめか否かが判然としない架空事例を教材として—千葉大学人文社会科学部研究科研究プロジェクト報告書, 277, 1-6.
- 藤中隆久 2016 いじめの傍観者にならないためのプログラム 大学教育実践研究, 33, 137-143.
- 原田恵理子 2014 学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討 東京情報大学研究論集, 17, 1-11.
- いじめ防止対策推進法 2013 平成25年法律第71号
- 池島徳大・生田周二・小柳和喜雄 2006 いじめなどの問題に対する学級経営改善のための対立解消プログラムの開発—カナダにおけるピアサポート活動を手がかりとして 教科教育学研究, 24, 315-347.
- 伊藤文一・柴田悦子 2017 「いじめ防止プログラム」導入に向けて (1)：ダン・オルヴェウスいじめ防止プログラム（ノルウェー）をもとに福岡女学院大学紀要（人文学部編）, 27, 129-162.
- 加藤史子 2007 メンタルトレーニングでいじめをなくす—教室・相談室での対処&予防プログラム 図書文化社
- 栗原慎二・金山健一・松瀬明香 2013 いじめ防止6時間プログラム 栗原慎二編著「いじめ防止6時間プログラム」ほんの森出版 31-82
- 北川裕子・小塩靖崇・股村美里・佐々木司・東郷史治 2013 学校におけるいじめ対策教育：—フィンランドのKiVaに注目して— 不安障害研究, 5, 31-38.
- 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
- 松岡敬興・蜂谷昌之 2016 特別活動におけるいじめ未然プログラムの開発研究：学級活動で育む人間関係の構築 研究論叢, 66, 269-280.
- 中村玲子・越川房子 2014 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討 教育心理学研究, 62, 129-142
- 内藤朝雄 2009 いじめの構造 講談社現代新書
- 三戸雅弘 2017 中学生によるネットいじめ対策プログラムの在り方：観衆・傍観者から仲裁への変容を促す実践を通して授業実践開発研究, 10, 39-47.
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領
- 文部科学省 2014 平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における「いじめ」に関する調査結果について
- 松下和世 2017 道徳で問題解決力を鍛える！中学生のための「いじめ防止プログラム」ICT教材&授業プラン 明治図書
- 森田洋司・清永賢二 1994 新訂版 いじめ 教室の病 金子書房
- 森田洋司 2010 いじめとは何か 中公新書
- 中原千琴・相川充 2006 “問題の外在化”を用いたいじめ防止プログラムの試み：小学校低学年における授業を通して 東京学芸大学紀要, 57, 71-81.
- 岡安孝弘・高山巖 2004 中学校における啓発活動を中心としたいじめ防止プログラムの実践とその効果 カウンセリング研究, 37, 155-167.
- 尾木直樹 1997 いじめ防止実践プログラム 学陽書房

- Olweus, D. 1993 *Bullying at School : What we know and what we can do*. Malden, MA Blackwell. (松井資夫・角山 剛・都築幸恵 (訳) 1995 いじめ—こうすれば防げる 川島書店)
- Olweus, D 2007 *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide Guide Hazelden Information & Educational Services*.
- Olweus, D., Limber, S., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. 2013 *Olweus Bullying Prevention Program* (ダン・オルヴェウス, スーザン・P・リンバー, ヴイツキー・C・クラークス, ナンシー・ムリン, シェーン・リース, マリーネ・スナイダー 小林公司・横田克哉訳 2013 オルヴェウス・いじめ防止プログラム—学校と教師の道しるべ 現代人文社)
- 小野淳・斎藤富由起・社浦竜太・吉森丹衣子・吉田梨乃 2012 中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試みその3:協働的プログラムによるフォローアップ研究 千里金襴大学紀要, 9, 21-28.
- 太田佳光・白松賢・菊田知則・遠藤敏朗・重松純夫・尾川満宏・杉田浩崇・信原孝司 2016 総合的いじめ抑止対策プログラム開発に関するケーススタディ: 小学校における効果的プログラムの水平展開に着目して 愛媛大学教育実践総合センター紀要, 34, 105-112.
- 斎藤富由起・小野淳・守谷賢二・吉森丹衣子・飯島 博之 2011 中学校におけるサイバー型いじめの予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その2: 日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策の実践 千里金襴大学紀要, 8, 59-67.
- 酒井徹・大竹日出雄 1997 いじめ克服の日常プログラム—ひとの気持ちのわかる生徒に 学事出版
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E 2012 *KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Roll-out in Finland International Journal of Conflict and Violence*, 6, 293-301.
- 島根県立松江市立第一中学校「こころのほっとタイム」研究会 2016 いじめ・不登校を防止する人間関係プログラム 学事出版
- 新福悦郎 2003 いじめ被害者に責任転嫁しない授業プログラムの研究—いじめ判決文を活用した授業実践 九州教育学会研究紀要, 31, 33-40.
- 白松賢・太田佳光・信原孝司・菊田知則・杉田浩崇・遠藤敏 朗 2014 ポジティブゴールを用いたいじめ予防プログラムの開発: いじめ防止対策推進法下における課題に着目して 愛媛大学教育実践総合センター紀要, 32, 125-135.
- 白松賢・太田佳光・信原孝司・菊田知則・杉田浩崇・遠藤敏朗 2015 特別活動を中核とするいじめ防止プログラム 開発: 小学校低学年・高学年に注目して 愛媛大学教育実践総合センター紀要, 33, 143-151.
- Smith, P.K. & Brain, P.F. 2000 *Bullying in school : Lessons from two decades of research. Αγγελισσιες Βενετίας*, 26, 1-9
- Sainio, M 2013 4. キヴァ 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生編著 世界の学校予防教育 金子書房 168-181.
- 砂川真澄 2013 いじめの防止に保護者ができること: いじめ防止プログラムの提供を通して (特集いじめ問題に真剣に取り組む: 子どもの生命を守るために, 学校と親ができること) 教育と医学, 61, 961-967.
- 砂川真澄編著 2008 いじめの連鎖を断つ—あなたもできる「いじめ防止プログラム」 富山房インターナショナル
- 武田さち子 2009 子どもとまなぶいじめ・暴力克服プログラム—想像力・共感力・コミュニケーション力を育てるワークー 合同出版
- 時津啓・中村暢 2017 いじめ自殺を回避する教育プログラムと教育方法: テレビドラマの教材化から 広島文化学園大学学芸学部紀要, 7, 11-26.
- 富永良喜・本間知巳・山本奨・定池祐季・森本晋也・淀澤勝治・大谷哲弘 2015 いじめと災害ストレスへの心の健康教育と道徳教育と防災教育の包括的教育プログラムの作成と検証 「理論と実践の融合」に関する共同研究活動成果報告書

付 記

指導教員の松本真理子先生 (名古屋大学) には本論文の執筆に際して、ご多忙の中にもかかわらず懇切丁寧にご指導頂きました。深く御礼申し上げます。

(2017年10月25日受稿)

ABSTRACT

Literature reviews of practical studies on Japanese bullying prevention programs

Shingo YOTSUTSUJI

News of bullying-related suicides being reported almost on a daily basis and it is a major problem in the field of education. Different bullying prevention programs have been developed and conducted in educational settings for preventing bullying. Programs including Olweus Bullying Prevention Program (OBPP; Olweus, 2007) and KiVa program, among others have been used internationally and have reported good results. These programs are currently being comprehensively utilized. On the other hand, development and conduct of bullying prevention programs in Japan are often left to individual schools, and nationwide systematic programs have not been developed to date. Moreover, in many cases, effects of bullying prevention programs have not been empirically verified.

This study analyzed Japanese bullying prevention programs used in educational settings, from the following perspectives: (1) statistical verification of program efficacy, and (2) confirmation of consistency with curriculum guidelines. “confirmation of consistency with curriculum guidelines” means that the practice contents of the practiced bullying prevention program accorded with an aim and the contents such as each subject shown in curriculum guidelines.

First, we searched the Internet for the keywords “bullying,” and “programs” in the Japanese literature, and identified 33 articles, which were reviewed. Among the 33 papers, statistical verification of program efficacy was conducted in 15 studies, all of which indicated that the programs were effective.

Moreover, 19 papers described subjects and fields in which the programs were practiced. Among the 19 papers, only four described the consistency between practice and contents of subjects and fields. Previous studies might be insufficient in both statistical verification of program efficacy and examining the consistency between programs and learning contents. Therefore, further studies on this topic are required.

Future perspectives of Japanese bullying prevention programs are discussed based on these results from following perspective. (1) Developing a program of annual curriculums composed of small plural learning units having statistically established efficacy for bullying prevention. (2) Developing a program that is specifically placed in curriculum guidelines, especially in “moral education,” “integrated studies,” and “special activities,” lessons, which are often used in bullying prevention programs. It is expected that programs for bullying prevention for wide use in Japanese educational settings could be developed based on these perspectives.

Key words: Bullying prevention programs, Statistical verification of efficacy, Curriculum guidelines, Consistency with learning content