

## レジリエンシーの形成を促すいじめ防止プログラムの開発

研究代表者

神戸大学大学院，人間発達環境学研究科

川畑 徹朗

共同研究者

兵庫県姫路市立東光中学校

菱田 一哉

兵庫県伊丹市教育委員会事務局

春名 潤一

兵庫県姫路市立東光中学校

山下 雅道

新潟県学校生活協同組合本部

工藤 ひとし

新潟県新潟市立東石山中学校

牧野 淡紅恵

新潟県新潟市立上山中学校

堀 徹

群馬県高崎市立高崎特別支援学校

眞下 真澄

茨城県鹿嶋市立高松中学校

関根 幸枝

### 1. まえがき

いじめとは、「力関係で優位に立つ個人または集団が、自己を防御しづらい者に対して繰り返し行う、悪意ある、意図的な攻撃行動」である<sup>1)</sup>。

いじめは被害者に対して次のような影響を及ぼす<sup>1)</sup>。

- ・うつ病や自殺のリスクが極めて高くなる
- ・セルフエスティームが低下し，社会的・情動的適応が困難になる
- ・強い孤独感をもち，友人をつくるのが難しくなり，同級生との関係が稀薄になる
- ・学校嫌いの傾向が強くなって登校を避けるようになり，欠席が多くなるとともに，学力が低下する

また，加害者に対しても，次のような影響が見られる<sup>1)</sup>。

- ・より攻撃的，衝動的，不安定になり，共感性に欠け，個人的・社会的スキルが低下する

- ・学力が低下する

・いじめ以外の非行や反社会的行為，飲酒や喫煙などの問題行動に走る傾向が強くなる

・(もし支援が得られなければ)大人になってもいじめをする傾向が強くなり，親になった時に，その子どももいじめをしやすい

・国からの多額の経済的支援や医療サービスを受けるようになりやすい

さらにいじめの影響は，被害者や加害者だけにとどまらず，他者がいじめられているのを目撃することも，目撃者のメンタルヘルスに影響を及ぼす恐れがある<sup>2)</sup>。

我が国において，いじめの問題が初めて社会問題化したのは1980年代半ばであった。その後いじめによる悲惨な事件が起こるたびに，マスコミが大きく取り上げて社会問題化し，文部省そして文部科学省はその都度対応を迫られて来た。しかし，

有効な対策がとられることなく風化し、やがて再び深刻な事件が起こるといことが繰り返され<sup>3)</sup>、今日でもいじめが関与していると思われる自殺は後を絶たない。

こうしたことの転機となったのが、2010年10月に滋賀県の大津市の中学校2年生の男子生徒がいじめを苦にして自殺した事件であった。この事件は、効果的に機能しなかった教育委員会制度を見直すきっかけになるとともに、いじめに関する我が国で初めての法律である「いじめ防止対策推進法」の成立(2013年6月)につながった。これを受けて文部科学省は、「いじめの防止等のための基本的な方針」を策定し、2013年10月に通知した。その特徴は、いじめの未然防止(一次予防)を重視している点にある。しかし、従来の我が国の学校におけるいじめ対策の重点は、調査や教育相談などの早期発見と、いじめ被害者や加害者への対処などの早期対応を中心とする二次予防に置かれてきたため、すべての児童生徒を対象としたいじめ防止の内容と方法に関する研究は、理論面でも実践面でも立ち遅れていた。

そこで研究代表者は、WHO(世界保健機関)の提唱するヘルスプロモーションスクール<sup>4)</sup>の枠組みに基づき、「環境づくり」と「個人的能力の形成」を柱とするいじめ対策の研究に着手した。本研究では、いじめをしない、受けない、見逃さないための個人的能力の形成に焦点を当てたいじめ防止プログラムの開発と評価に焦点を当てる。

## 2. 目的

本研究においては、青少年の健全な発達にかかわる保護要因として近年注目されている「レジリエンシー(精神的回復力)」に焦点を当て、レジリエンシーの形成を目指す中学生用のいじめ防止プログラムを開発し、その短期的効果を評価するこ

とを目的とした。

## 3. 方法

### 1) 中学生用いじめ防止プログラムの開発

先に述べたように、本プログラムを開発する上で基盤とした概念が、青少年の健全な発達にかかわる保護要因として近年注目されている「レジリエンシー(精神的回復力)」である。

欧米を中心として、これまでに多くの研究者が、貧困、争いごとの絶えない家庭や地域、いじめや暴力が頻発する学校など、成長にとって極めて困難と思われる状況にあっても、健全に育ち、有能な成人へと成長して行く青少年がいることに注目し、彼らもっている能力(レジリエンシー)の解明に取り組むとともに、レジリエンシーを形成・強化することによって、思春期の様々な危険行動を防止しようと努めてきた。

いじめ防止の領域では西オーストラリア州のCrossら<sup>4)</sup>が、レジリエンシーを「人生上の変化や課題に適応し、困難な時に回復する能力」と定義し、1)セルフエスティーム、2)対人関係スキル、ストレス対処スキル、意志決定スキルなどのライフスキル、3)ソーシャル・サポート感を育てることを中心的内容とする小、中学生用のいじめ防止プログラム「Friendly Schools Plus」を開発し、プログラム参加校の児童生徒は、対照校の児童生徒に比べて、いじめの被害を受けたり、いじめを目撃したりする割合が有意に低いことを明らかにしている。

本研究では、レジリエンシーの形成に焦点を当てて、二つのユニットから構成されるいじめ防止プログラムを開発した。

ユニット1は、ライフスキル形成にかかわる基本プログラムであり、ユニット2は、いじめ防止に特化した応用プログラムである。

ユニット1は、JKYB ライフスキル教育研究会（代表 川畑徹朗）が開発した中学校1年生用のライフスキル教育プログラム<sup>5)</sup>を中心として、いじめ防止を目的に再構成した。ユニット1は以下の三つの要素から構成されている。

- A. 生徒間のトラブルが起りにくい、良い人間関係をつくる能力の形成
- ・ 生徒は、自他の個性に気づき、尊重する
  - ・ 生徒は、仲間、家族、教職員、地域との絆を強める
- B. 生徒間にトラブルが生じた際に、主体的かつ効果的にトラブルを解決する能力の形成
- ・ 生徒は、怒りなどの感情を適切にコントロールする
  - ・ 生徒は、人間関係にかかわる問題を解決する方策を見つけるために、意志決定スキルを適用する
  - ・ 生徒は、人間関係にかかわる問題状況において、自己主張的コミュニケーションスキルを適用する
- C. トラブルがいじめなどに発展した際に、その悪影響を低減する能力の形成
- ・ 生徒は、ストレスを感じる状況において様々なストレス対処法を適用する
  - ・ 生徒は、ストレスを感じる状況において周囲の人や機関の支援を求める

表1に、各要素に対応する具体的な授業名を示した。

「A. 生徒間のトラブルが起りにくい、良い人間関係をつくる能力の形成」は、セルフエスティーム研究の第一人者であるナサニエル・ブランデンの「自己尊重感の体験は、愛にあふれた、すこやかなコミュニティ感覚、自立しながら互いに尊敬し合う仲間意識を可能にする」<sup>6)</sup>という考え方に則り、自分の特性や能力などの個性に気づいて尊重するとともに、他者の個性も尊重できるよう

**表1 ライフスキル形成にかかわるいじめ防止プログラム（ユニット1）**

<b>A. 生徒間のトラブルが起りにくい、良い人間関係をつくる能力の形成</b>	
	1. お互いをもっとよく知ろう
	2. すばらしい友だち
	3. 上手に話を聞こう
	4. 賞賛（秘密の友だち）（2時間）
	5. 自分ができていることに目を向けよう（2時間）
	6. 個性的であること
	7. ボランティア活動-学校で（2時間）（オプション）
	8. ボランティア活動-地域で（2時間）
<b>B. 生徒間にトラブルが生じた際に、主体的かつ効果的にトラブルを解決する能力の形成</b>	
	9. 自分の気持ちをうまく伝える（1）
	10. 自分の気持ちをうまく伝える（2）
	11. より良い決定をする（1）
	12. より良い決定をする（2）
	13. 怒りへの対処
	14. 争いを解決する（1）
	15. 争いを解決する（2）
<b>C. トラブルがいじめなどに発展した際に、その悪影響を低減する能力の形成</b>	
	16. ストレスの矢（1）
	17. ストレスの矢（2）
	18. 不安や怒りに対処する

になることを目指している。また、上手な話の聴き方や他者を賞賛する方法を練習し、周囲の人のセルフエスティームに好ましい影響を与えることができることを実感させようとしている。さらに、学校や地域において自分たちが実行可能なボランティア活動を計画・立案・実行する活動を通して、お互いの特性や能力を認め合うとともに、学校や地域に対して自分なりの貢献ができることを実感させることを目指す。なお、「4. 賞賛（秘密の友だち）」については小学校6年生用のライフスキル教育プログラム<sup>7)</sup>を、「5. 自分ができていることに目を向けよう」と「6. 個性的であること」については小学校5年生用のライフスキル教育プログラム<sup>8)</sup>を参考に構成した。

さて、どのように親しい人間関係や組織であれ、争いごとや対立は起りうるものである。子ども

たちがそうした問題を主体的に解決し、自立した大人へと成長して行くためには、「B. 生徒間にトラブルが生じた際に、主体的かつ効果的にトラブルを解決する能力の形成」は、必要不可欠な内容である。ここでは、人間関係のトラブルに伴う怒りなどの感情を適切にコントロールするスキルや、トラブルを解決するために必要な意志決定スキルや自己主張的コミュニケーションスキルにかかわる学習内容が中心となる。なお、怒りへの対処法にかかわる学習活動（「13. 怒りへの対処」「14, 15. 争いを解決する」）は、中学校2年生用のライフスキル教育プログラム<sup>9)</sup>に含まれている。

そして三つ目の要素として、仮に子どもたちがいじめにあった場合でも、耐えて生き抜き、さらに成長できるように、「C. トラブルがいじめなどに発展した際に、その悪影響を低減する能力の形成」を図ることも重要である。ここでは、ストレス対処スキルの形成にかかわる学習活動が中心となる。また、いじめのような非常にストレスfulな問題が生じた時に、子どもが身近な人や専門機関の助けを求めることができるようになることも重要である。関連する学習活動（「18. 不安や怒りに対処する」）は、中学校3年生用のライフスキル教育プログラム<sup>10)</sup>に含まれている。

いじめ防止に特化したユニット2は、Crossらが開発した「Friendly Schools Plus」を参考として、長年我が国においてライフスキル教育に取り組んで来た共同研究者や研究協力者が開発したものであり、「いじめの真実」、「いじめに関する意志決定」、「いじめ防止について考える（2時間）」、「いじめ防止キャンペーンの計画（2時間）」から構成されている。

第1時「いじめの真実」（表2）の授業目標は、いじめの実態と影響について理解することである。

生徒たちはまず、いじめに関するクイズに答えて、いじめの実態やいじめの定義について理解す

る。続いて、小グループに分かれて「いじめの悪影響」に関するブレインストーミングを行い、いじめの影響は被害者だけではなく、加害者や目撃者にも及ぶことに気付かせる。

**表2 第1時「いじめの真実」の学習ステップ**

- ステップ1：「仲間さがしゲーム」をする
- ステップ2：いじめの実態に関する質問に回答する
- ステップ3：いじめの実態について知る
- ステップ4：いじめの悪影響を挙げる
- ステップ5：いじめの悪影響を発表する
- ステップ6：本時の学習内容を振り返る

第2時「いじめに関する意志決定」（表3）の授業目標は、ネット上でのいじめや危険行動を避けるために、意志決定スキルを適用し、より良い判断ができるようになることである。

**表3 第2時「いじめに関する意志決定」の学習ステップ**

- ステップ1：ネット上のトラブルにはどのようなものがあるか確認する
- ステップ2：シナリオの内容を確認する
- ステップ3：意志決定の基本ステップを確認する
- ステップ4：シナリオについて決めなければならない課題を確認する
- ステップ5：シナリオについて、どのような選択肢があるかを検討する
- ステップ6：一番良いと思う選択肢を選び、発表する
- ステップ7：「一番役に立つヒント」を読み、自分自身にアドバイスを送る

生徒たちは、「STOP」「THINK」「GO」から成る意志決定の基本ステップについて理解し、ネットいじめにつながる恐れのある状況に意志決定の基本ステップを適用する。

第3時「いじめ防止について考える」（2時間構成）と、第4時「いじめ防止キャンペーンの計画」（2時間構成）は、生徒たち自らがいじめの起こりにくい学校環境をつくりだしていくことをねらいとしている。

第3時「いじめ防止について考える」（表4）の授業目標は、いじめをなくすために大切なことについて話し合い、自校の「いじめ防止基本方針」について理解を深め、さらに効果的なものにして行くよう促すことである。

#### 表4 第3時「いじめ防止について考える」の学習ステップ

##### 【第1次】

- ステップ1：「仲間さがしゲーム」に参加する
- ステップ2：いじめを防ぐためにできることに関するプレイスマットを作る
- ステップ3：できあがったプレイスマットを発表する
- ステップ4：本時の学習内容を振り返り、次時の学習のねらいを確認する

##### 【第2次】

- ステップ5：本時の学習のねらいを確認する
- ステップ6：自校の「いじめ防止基本方針」を確認する
- ステップ7：「いじめ防止基本方針」に付け加える内容について話し合う
- ステップ8：話し合った内容をクラス全体に発表する
- ステップ9：本時の学習内容を振り返る

生徒たちは、小グループに分かれて、プレイスマットという手法を用いて、いじめを防止するためにできることについて考えを出し合い、グルー

プ内で共有する。次の時間には、自校の「いじめ防止基本方針」の内容と照らし合わせて、付け加えた方がよいと思うものを提案する。

第4時「いじめ防止キャンペーンの計画」（表5）の授業目標は、いじめ防止に向けたメッセージを作成することである。

#### 表5 第4時「いじめ防止キャンペーンの計画」の学習ステップ

##### 【第1次】

- ステップ1：本時の学習のねらいを確認する
- ステップ2：誰に対して、どのような方法でメッセージを伝えるかを話し合う
- ステップ3：メッセージ作成の流れを確認する
- ステップ4：メッセージを伝えるための具体的な内容と方法を考える
- ステップ5：本時の学習内容を振り返り、次時までの課題を確認する

##### 【第2次】

- ステップ6：グループごとに、新たに集めた情報やアイデアを出し合う
- ステップ7：これまでに話し合った内容をもとに、発表する内容を模造紙にまとめる
- ステップ8：アピールしたいメッセージをクラス全体に発表し、学習内容を振り返る

生徒たちは、YouTubeの反いじめキャンペーンのビデオクリップを視聴した後、「いじめ防止について考える」において作成したメッセージを、誰に対して、どのような方法で伝えるかを話し合う。

生徒たちは、次の授業までにメッセージの内容を充実するために必要な情報を集め、アイデアを持ち寄り、これまでに話し合った内容を模造紙にまとめ、クラス全体に発表する。

授業例として「いじめに関する意志決定」の指

導過程の概略を示す。

### 「いじめに関する意志決定」の指導過程の概略

	活動のステップ	活動のポイント	準備物
導入	<b>STEP 1</b> ● ネット上でのトラブルにはどのようなものがあるか確認する	● ネット上でのトラブルにはどのようなものがあるか、学級全体で発表し合う  ● ネット上では、普段はやらないようなことをやってしまった、言ってしまった傾向があることを確認する	
展開	<b>STEP 2</b> ● シナリオの内容を確認する  <b>STEP 3</b> ● 意志決定の基本ステップを確認する  <b>STEP 4</b> ● シナリオについて、決めなければならない課題を確認する  <b>STEP 5</b> ● シナリオについて、どのような選択肢があるかを検討する  <b>STEP 6</b> ● 一番良いと思う選択肢を選び、発表する	● 生徒用資料 2-1 「意志決定のシナリオ」を読み、内容を確認する  ● より良い意志決定をするためには、意志決定の基本ステップが有用であることと、三つのステップを確認する  ● 活動シート 2-1 「意志決定の基本ステップ」のSTOPについて、決めなければならない課題を確認する  ● 活動シート 2-1 「意志決定の基本ステップ」のTHINKについて、どのような選択肢があるか、また、各選択肢のプラス面とマイナス面は何かを検討する  ● 活動シート 2-1 「意志決定の基本ステップ」のGOについて、一番良いと思った選択肢とその理由をクラス全体で発表し合い、お互いの考えを共有する	● 生徒用資料 2-1 「意志決定のシナリオ」  ● 掲示用資料 2-1 「意志決定の基本ステップ 1・2・3」  ● 活動シート 2-1 「意志決定の基本ステップ」  ● 活動シート 2-1 「意志決定の基本ステップ」  ● 活動シート 2-1 「意志決定の基本ステップ」
まとめ	<b>STEP 7</b> ● 「一番役に立つヒント」を読み、自分自身にアドバイスを送る	● 活動シート 2-2 「一番役に立つヒント」を用いて、本時の学習を振り返り、自分自身に送るアドバイスを記入し、発表し合う  ● 教師は、家庭用資料 2-1 「意志決定の基本ステップ」を配付し、より良い意志決定の仕方について家族で話し合う機会をもつように促す	● 活動シート 2-2 「一番役に立つヒント」  ● 家庭用資料 2-1 「意志決定の基本ステップ」

2) 中学1年生を対象としたいじめにかかわる行動の実態と関連要因に関する縦断調査

### (1) 対象

広島県福山市(2校), 兵庫県姫路市(2校), 兵庫県伊丹市(2校), 茨城県鹿嶋市(1校), 新潟県新潟市(2校), 計9校の中学校1年生1,528名を対象として, 第1回目の質問紙調査(以下, 事前調査)を2015年6, 7月に実施した。欠席者や無効回答を除いた有効回答数は1,482名(男子795名, 女子686名, 性別不明1名)であった。

次いで, 2016年2, 3月に, 前述の中学校9校に静岡県磐田市の中学校1校を加えた計10校の1年生1,671名を対象として, 第2回目の質問紙調査(以下, 事後調査)を実施した。欠席者や無効回答を除いた有効回答数は1,543名(男子825名, 女子717名, 性別不明1名)であった。なお, 2016年2, 3月の調査に参加した静岡県磐田市の中学校1校のデータ151名(男子81名, 女子70名)については, 事前・事後の比較をする際には除外した。

### (2) データ収集

調査は, 調査対象クラスの学級担任に実施を依頼した。調査実施法の統一を図るために調査実施手引書を作成し, 生徒への説明や指示を具体的に記して, 指示内容以外の説明をしないように求めた。

できるだけ正確な回答を得るために, 回答した内容について秘密の保持に配慮した。第一に, 調査は自記入式の無記名調査とした。第二に, 記入後は各人に配付した封筒に記入済みの調査票を入れ, 封をさせた。第三に, 調査実施担当教師には調査中は机間巡視をしないように求めた。

また, 生徒に対する倫理上の配慮として, 調査票のフェイスシートに, 答えたくない質問には答えなくても良いことを明記するとともに, 調査実施担当教師が調査実施前に読み上げた。

縦断データの照合のために, 事前調査時にID番号を印字したタックシールが2枚入った小封筒を無作為に生徒に配付した。生徒は, 調査票に記入後, 調査票の所定の位置にシールを貼り, 残りのシールは各自が小封筒に入れて密封し, 小封筒に自分の名前を書いた後に返却した。回収した小封筒は調査実施機関において保管し, 事後調査実施時に調査実施担当教師が再配付した。以上の手続きによって, 無記名調査でありながら個人のデータを照合することが可能になった。

### (3) 調査項目

質問内容は, 事前調査, 事後調査ともにほぼ同一の内容であり, 属性(年齢, 性別など)の他, いじめにかかわる行動, いじめに対する態度, 学校に行くことの楽しさ, セルフエスティーム(全般, 家族), 対人関係スキル(向社会的スキル, 引っ込み思案行動, 攻撃行動), ストレス対処スキル(サポート希求, 問題解決, 気分転換, 情動的回避, 行動的回避, 認知的回避), 意志決定スキル, ソーシャル・サポート感(父親, 母親, 担任の先生, 友人)から構成されている。

ア いじめにかかわる行動, いじめに対する態度, 学校に行くことの楽しさ

いじめの被害及び加害経験については, 事前調査においては小学校6年時のいじめにかかわる経験について, 事後調査においては中学校入学以降のいじめにかかわる経験について質問した。いじめに関する質問に先立って, SolbergとOlweus<sup>11)</sup>の定義に倣って, 「からかわれたりぶつかられたりした人も, 一緒に心の底から楽しむようなからかいやじゃれあいはいじめに入れないでください。また, 同じくらいの力の者どうしが, 口げんかをしたり, とつみあいのけんかをしたりするのも, いじめに入れないでください」と指示した。回答形式は, 1. 全くない, 2. 年に1, 2回, 3. 月に2, 3回くらい, 4. 週に1回以上, の4段

階評定で、Solberg と Olweus<sup>11)</sup> の研究結果を参考に、「3. 月に2, 3回くらい」もしくは「4. 週に1回以上」と回答した者をいじめ被害者（加害者）と定義した。

以上の一般的質問に加えて、文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」<sup>12)</sup> を参考に、8種類のいじめの態様（冷やかしやからかいなどの言葉のいじめ、仲間はずれや集団による無視などの精神的いじめ、軽くぶつかるなどの軽度の身体的いじめ、ひどくぶつかるなどの重度の身体的いじめ、金品の要求、持ち物隠し・破壊、脅しや強要、ネットいじめ）についても質問した。

いじめ目撃時の行動については、「Friendly Schools Plus」<sup>4)</sup> の開発者である Cross らが有効性の評価研究で使用した項目を用いた。回答は、事前調査においては、小学校6年時に最後にいじめを見た時の行動について、事後調査においては、中学校入学以降に最後にいじめを見た時の行動について回答を求め、1. 私は、他の子がいじめを受けているのを見たことがありません、2. 私は、いじめをする側に加わりました、3. 私は、いじめをただ見ていました、4. 私は、その場を立ち去りました、5. 私は、いじめられている子を助けようと思いました、から一つを選択させた。

いじめに対する態度と学校に行くことの楽しさについては、文部科学省の全国学力・学習状況調査の質問項目を使用した。いじめに対する態度については、「あなたは、いじめはどんな理由があってもいけないことだと思いますか」という質問に対して、1. あてはまる、2. どちらかといえば、あてはまる、3. どちらかといえば、あてはまらない、4. あてはまらない、から一つを選択させた。

学校に行くことの楽しさについては、「あなたは、学校に行くのは楽しいと思いますか」という質問

に対して、1. そう思う、2. どちらかといえば、そう思う、3. どちらかといえば、そう思わない、4. そう思わない、から一つを選択させた。

#### イ セルフエスティーム

セルフエスティームの測定には、我が国の青少年の危険行動の関連要因に関する研究において比較的よく使用されていることを考慮して、Rosenberg の全般的セルフエスティーム尺度<sup>13)</sup> と Pope らの家族関係に関するセルフエスティーム尺度<sup>14)</sup> とを用いた。

Rosenberg の全般的セルフエスティーム尺度は10項目から構成され、全般的なセルフエスティームを測定している。各項目とも、1. よくそう思う、2. ときにはそう思う、3. ほとんどそうは思わない、の3段階で評定を行い、得点が高いほど全般的なセルフエスティームのレベルが高いことを示すように項目の得点を変換して、合計得点を求めた。

Pope らの家族関係に関するセルフエスティーム尺度は10項目から構成され、家族の一員としての自分に関するセルフエスティームを測定している。各項目とも、1. よくそう思う、2. ときにはそう思う、3. ほとんどそうは思わない、の3段階で評定を行い、得点が高いほど家族関係に関するセルフエスティームのレベルが高いことを示すように項目の得点を変換して、合計得点を求めた。

#### ウ 対人関係スキル

対人関係スキルの測定には、嶋田ら<sup>15)</sup> が開発した尺度を用いた。本尺度は、「こまっている友だちを助ける」、「友だちが失敗したら助ける」などの項目を含む「向社会的スキル」(7項目)、「遊んでいる友だちの中に、入れない」、「友だちの遊びを、じっと見ている」などの項目を含む「引っ込み思案行動」(4項目)、「友だちに、らんぼうな話しかたをする」、「友だちにけんかをしかける」な

どの項目を含む「攻撃行動」(4項目)の三つの下位尺度から構成されている。各項目とも、1. ぜんぜんあてはまらない、2. あまりあてはまらない、3. 少しあてはまる、4. よくあてはまる、の4段階で評定を行い、得点が高いほど各行動をよくとることを示すように項目の得点を変換して、合計得点を求めた。

各尺度を構成する項目の内容からも明らかなように、「向社会的スキル」が習得すべき好ましい対人関係スキルであり、「引っ込み思案行動」や「攻撃行動」は、対人関係において一般的には避けるべき好ましくない行動であると考えられる。

#### エ ストレス対処スキル

ストレス対処スキルの測定には、大竹ら<sup>16)</sup>が開発したコーピング尺度短縮版を用いた。本尺度は、「サポート希求」、「問題解決」、「気分転換」、「情動的回避」、「行動的回避」、「認知的回避」の六つの下位尺度から構成されている。各項目とも、1. ぜんぜんあてはまらない、2. あまりあてはまらない、3. 少しあてはまる、4. よくあてはまる、の4段階で評定を行い、合計得点を求めた。得点が高いほど各対処法をよく使うことを表す。

ストレスへの対処の仕方は、大別すると、ストレスの原因を解決しようとする問題焦点型と、ストレスによって生じた不快な情動を変えることを目的とした情動焦点型とがあり<sup>17)</sup>、「サポート希求」と「問題解決」は前者に対応し、「気分転換」、「情動的回避」、「行動的回避」、「認知的回避」は後者に対応すると考えられる。

#### オ 意志決定スキル

意志決定スキルの測定には、春木ら<sup>18)</sup>が開発した尺度を用いた。意志決定スキルは、「問題状況において幾つかの選択肢の中から最善と思われるものを選択する能力」である<sup>5)</sup>。本尺度は8項目から構成され、各項目とも、1. ぜんぜんあてはまらない、2. あまりあてはまらない、3. 少し

あてはまる、4. よくあてはまる、の4段階で評定を行い、得点が高いほど意志決定スキルが高いことを示すように項目の得点を変換して、合計得点を求めた。

#### カ ソーシャル・サポート感

ソーシャル・サポート感の測定には、坂野ら<sup>19)</sup>が開発した「PSI (Public Health Research Foundation Type Stress Inventory) 中学生用ソーシャル・サポート尺度」(4項目)を用いた。本尺度は、「あなたが元気がないと、すぐに気づいて、はげましてくれる」、「あなたが何か失敗しても、そっと助けてくれる」、「ふだんから、あなたの気もちをよくわかってくれる」、「あなたが何か悩んでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる」といった各サポートに関して、「父親」、「母親」、「担任の先生」、「友人」の四つのサポート源についてそれぞれ評定するように求めている。いずれのサポート源においても、1. ちがうと思う、2. たぶんちがうと思う、3. たぶんそうだと思う、4. きっとそうだと思う、の4段階で評定を行い、合計得点を求めた。得点が高いほどサポート感が高いことを表す。

#### (4) 解析方法

いじめにかかわる行動(いじめ被害経験、加害経験、目撃時の行動)について男女別に割合を求めた。事前調査と事後調査の割合の差については、カイ二乗検定を用いた。

いじめにかかわる行動の関連要因を明らかにするために、いじめ被害経験、いじめ加害経験、いじめ目撃時の行動を従属変数、セルフエスティーム、ライフスキル、ソーシャル・サポート感、いじめに対する態度、学校に行くことの楽しさを独立変数として、解析を行った。独立変数が量的変数の場合はt検定もしくは分散分析を、質的変数の場合はカイ二乗検定を用いた。

解析に関しては、統計プログラムパッケージ

PASW Statistics を用い、統計上の有意水準は5%とした。

### 3) いじめ防止プログラムの有効性の評価

開発したいじめ防止プログラムの有効性を評価するために、いじめの実態と関連要因の縦断調査の対象となった中学校のうち、新潟県新潟市、兵庫県姫路市、広島県福山市の中学校各1校においていじめ防止プログラムを実施した。また準実験計画法に基づいて、各市の別の中学校1校を比較校とした。

2015年6月、7月に、すべての中学校において事前調査を実施した後、介入校においては、いじめ防止に特化したユニット2を実施した。また各校は、それぞれの学校の状況に応じて、ユニット1から選択してライフスキル教育を実施した。具体的には、福山市の介入校では、表1のユニット1の授業のうち、「5. 自分ができることに目を向けよう」、「6. 個性的であること」、「11. より良い決定をする(1)」、「12. より良い決定をする(2)」を実施した。また、姫路市の介入校では、「1. お互いをもっとよく知ろう」、「3. 上手に話を聞こう」、「11. より良い決定をする(1)」、「12. より良い決定をする(2)」、「16. ストレスの矢(1)」を実施した。なお、新潟市の介入校ではユニット1の授業は実施しなかった。

介入後の2016年2月、3月にすべての中学校において事後調査を実施した

プログラムの有効性を検討するために、事前調査と事後調査におけるいじめにかかわる行動、いじめに対する態度、学校に行くことの楽しさ、セルフエスティーム、ライフスキル、ソーシャル・サポート感について、介入校と比較校間の差を、量的変数の場合はt検定を、質的変数の場合はカイ二乗検定を用いて検定した。分析は男女別に行った。

## 4. 結果

### 1) いじめにかかわる行動の実態と関連要因

(1) いじめにかかわる行動、いじめに対する態度、学校に行くことの楽しさ

図1にいじめ被害経験者と加害経験者の割合を男女別、調査実施時期別に示した。なお、先に述べたように、事前・事後の結果を比較するために、2回の調査対象となった9校を分析対象とした。

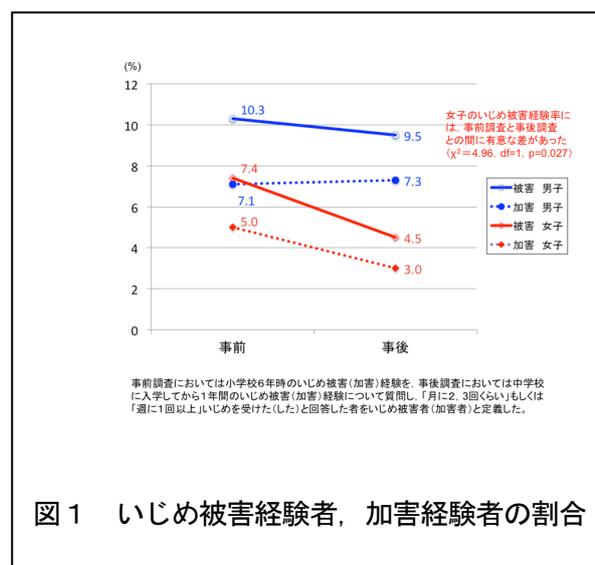


図1 いじめ被害経験者、加害経験者の割合

女子のいじめ被害経験者の割合についてのみの調査間に差が認められ、事後調査時の割合(4.5%)は、事前調査時の割合(7.4%)に比べて有意に低かった( $\chi^2=4.96, df=1, p=0.027$ )。

態様別にみると、いじめ被害・加害ともに、男女・調査実施時期の別を問わず、冷やかしやからかいなどの「言葉のいじめ」が最も多かった。次いで、男子では軽くぶつかるなどの「軽度の身体的いじめ」が、女子では仲間はずれや集団による無視などの「精神的いじめ」が、調査実施時期の別を問わず多かった。

図2には、いじめ目撃時の行動を示した。事前調査と事後調査の間には、男女ともに回答の分布に有意な差があり(男子： $\chi^2=31.15, df=4, p<0.001$ , 女子： $\chi^2=39.62, df=4, p<0.001$ )、

「いじめを見たことがない」と回答した割合が男子では51.5%から64.3%へと、女子では62.6%から77.3%へと増加した一方、「被害者を助けた」と回答した割合は男子では18.1%から11.7%へと、女子では15.3%から7.6%へと減少した。

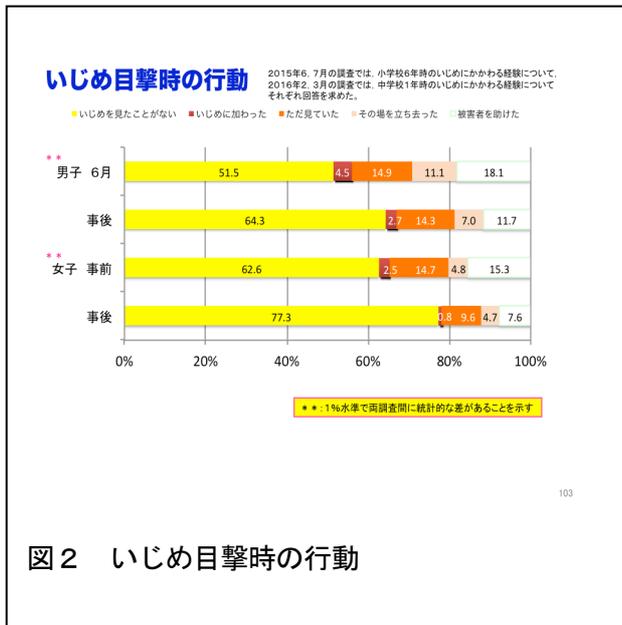


図2 いじめ目撃時の行動

「いじめはどんな理由があってもいけないことだと思いますか」という質問に対する回答には、事前調査と事後調査間に差はなく、「そう思う」と回答した割合が72.7%（事後男子）～83.5%（事前女子）に達していた。

「学校に行くのは楽しいと思いますか」という質問に対する回答には、事前調査と事後調査の間には、男女ともに回答の分布に有意な差があり（男子： $\chi^2=12.70$ ,  $df=3$ ,  $p=0.005$ , 女子： $\chi^2=8.84$ ,  $df=3$ ,  $p=0.031$ ）、「そう思う」と回答した割合が男子では56.9%から48.2%へと、女子では53.2%から48.0%へと減少した一方、「そう思わない」と回答した割合は男子では6.6%から9.1%へと、女子では6.4%から10.2%へと増加した。

## (2) いじめにかかわる行動の関連要因

事前調査と事後調査においてほぼ同じ結果が得られたので、ここでは中学校入学以降のいじめに

かかわる行動についてたずねた事後調査に関する結果を示すこととする。また、静岡県磐田市の中学校を含む10校の分析結果を示す。

### ア いじめ被害、加害経験の関連要因

本項の主な結果は以下の通りであった。

- いじめ被害経験、加害経験のない者は、ある者に比べて、セルフエスティーム、対人関係において好ましいと考えられる向社会的スキル、サポート希求や問題解決などの問題焦点型のストレス対処スキル、意志決定スキル、周囲の人からのソーシャル・サポート感の得点が高い一方、対人関係において一般的には好ましくないと考えられる引っ込み思案行動や攻撃行動、情動的回避や行動的回避などの情動焦点型のストレス対処スキルの得点が低かった。

- いじめ被害経験、加害経験のない者は、ある者に比べて、いじめはどんな理由があってもいけないことだと回答する割合や、学校に行くのは楽しいと回答する割合が高かった。

- 上記の傾向は、いじめ被害経験と加害経験の有無によって、「両方あり」、「加害経験のみあり」、「被害経験のみあり」、「両方なし」の4群に分けた場合においても認められ、「両方なし」群は、他の3群に比べて、セルフエスティーム、対人関係スキル、ストレス対処スキル、意志決定スキル、ソーシャル・サポート感、いじめに対する態度、学校に行くことの楽しさ、のほぼすべての項目について最も好ましい傾向を示した

以下、幾つかの変数に関する結果の詳細を示す。

図3には、いじめ被害、加害経験と家族関係に関するセルフエスティームとの関係に関する結果を示した。

図3左によれば、いじめ被害経験、加害経験のない者はある者に比べて、家族関係に関するセルフエスティームの得点が有意に高かった（いじめ被害経験（男子）： $t=3.00$ ,  $df=790$ ,  $p=0.003$ , い

いじめ被害、加害経験と  
家族関係に関するセルフエスティームとの関係

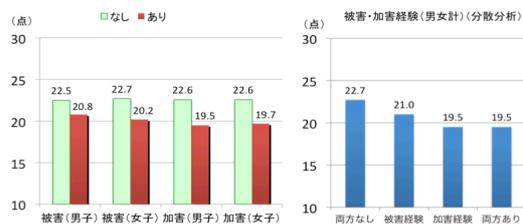


図3 いじめ被害、加害経験と家族関係に関するセルフエスティームとの関係

いじめ被害経験(女子):  $t=2.78$ ,  $df=689$ ,  $p=0.006$ ,  
いじめ加害経験(男子):  $t=4.81$ ,  $df=795$ ,  $p<0.001$ ,  
いじめ加害経験(女子):  $t=2.71$ ,  $df=697$ ,  $p=0.007$ 。

また、いじめ被害経験と加害経験の組み合わせで4群に分けた分散分析の結果(図3右)も有意であり( $F(3, 1455)=12.56$ ,  $p<0.001$ ), TUKEY法による多重比較の検定結果によれば、「両方なし」群と他の3群の間には有意な差が認められ、「両方なし」群の家族関係に関するセルフエスティームの得点が高かった。

図4には、いじめ被害、加害経験と対人関係スキルの「向社会的スキル」との関係に関する結果を示した。

図4左によれば、いじめ被害経験、加害経験のない者はある者に比べて、向社会的スキルの得点が高く、いじめ被害に関する女子の結果を除いて有意であった(いじめ被害経験(男子):  $t=2.90$ ,  $df=791$ ,  $p=0.004$ , いじめ被害経験(女子):  $t=1.87$ ,  $df=689$ ,  $p=0.062$ , いじめ加害経験(男子):  $t=3.27$ ,  $df=796$ ,  $p=0.001$ , いじめ加害経験(女子):  $t=2.54$ ,  $df=19.4$ ,  $p=0.020$ )。

また、いじめ被害経験と加害経験の組み合わせで4群に分けた分散分析の結果(図4右)も有意であり( $F(3, 1456)=11.46$ ,  $p<0.001$ ), 多重比較

いじめ被害、加害経験と向社会的スキルとの関係

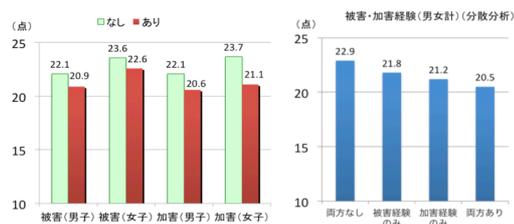


図4 いじめ被害、加害経験と向社会的スキルとの関係

の検定結果によれば、「両方なし」群と他の3群の間には有意な差が認められ、「両方なし」群の向社会的スキルの得点が高かった。

図5には、いじめ被害、加害経験とソーシャル・サポート感「友人」との関係に関する結果を示した。

いじめ被害、加害経験と  
ソーシャル・サポート感「友人」との関係

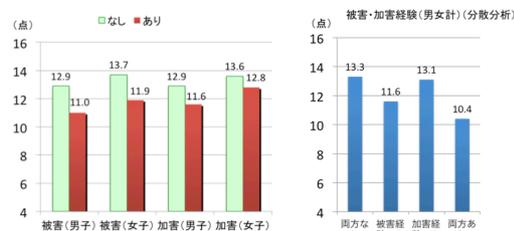


図5 いじめ被害、加害経験とソーシャル・サポート感「友人」との関係

図5左によれば、いじめ被害経験、加害経験のない者はある者に比べて、ソーシャル・サポート感「友人」の得点が高く、いじめ加害に関する女子の結果を除いて有意であった(いじめ被害経験(男子):  $t=5.30$ ,  $df=785$ ,  $p<0.001$ , いじめ被害経験(女子):  $t=2.53$ ,  $df=28.1$ ,  $p=0.017$ , いじめ加害経験(男子):  $t=2.61$ ,  $df=58.4$ ,  $p=0.011$ , い

じめ加害経験(女子):  $t=1.23$ ,  $df=697$ ,  $p=0.219$ 。

また、いじめ被害経験と加害経験の組み合わせで4群に分けた分散分析の結果(図5右)も有意であり( $F(3, 1449)=16.79$ ,  $p<0.001$ )、多重比較の検定結果によれば、「両方なし」群と「被害経験のみあり」群、「両方なし」群と「両方あり」群の間に有意な差が認められ、いずれの場合も「両方なし」群のソーシャル・サポート感「友人」の得点が高かった。加えて、「加害経験のみあり」群と「被害経験のみあり」群、「加害経験のみあり」群と「両方あり」群の間に有意な差が認められ、いずれの場合も「加害経験のみあり」群のソーシャル・サポート感「友人」の得点が高かった。

#### イ いじめ目撃時の行動の関連要因

本項の主な結果は以下の通りであった。

・いじめ目撃時に被害者を助けた者は、男女ともに、いじめをする側に加わったり、いじめをただ見ていたり、その場を立ち去った者に比べて、家族関係に関するセルフエスティーム、向社会的スキル、ストレス対処スキルの問題解決、意志決定スキルの得点が高い一方、対人関係において一般的には好ましくないと考えられる攻撃行動の得点が低かった。

逆に、いじめをする側に加わった者は、男女ともに、家族関係に関するセルフエスティーム、向社会的スキル、ストレス対処スキルの問題解決、意志決定スキルの得点が最も低い一方、対人関係における攻撃行動の得点が最も高かった。

・いじめ目撃時に被害者を助けた者は、男女ともに、いじめはどんな理由があってもいけないことだと回答する割合や学校は楽しいと回答する割合が最も高かった。逆に、いじめをする側に加わった者は、男女ともに、いじめはどんな理由があってもいけないことだと回答する割合や学校は楽しいと回答する割合が最も低かった。

以下、幾つかの変数に関する結果の詳細を示す。

図6には、いじめ目撃時の行動と家族関係に関するセルフエスティームとの関係に関する結果を示した。

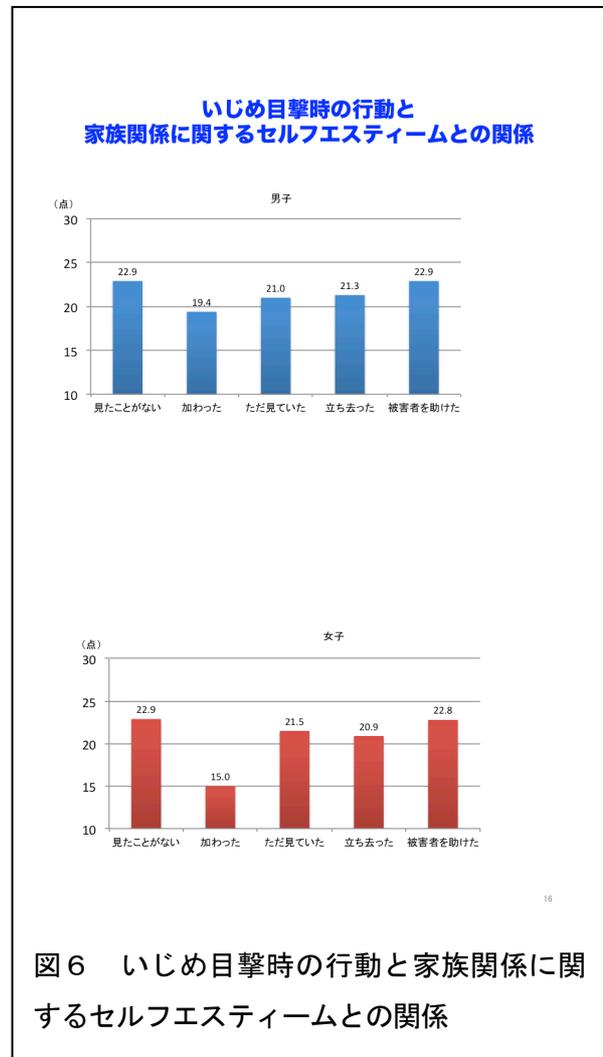


図6 いじめ目撃時の行動と家族関係に関するセルフエスティームとの関係

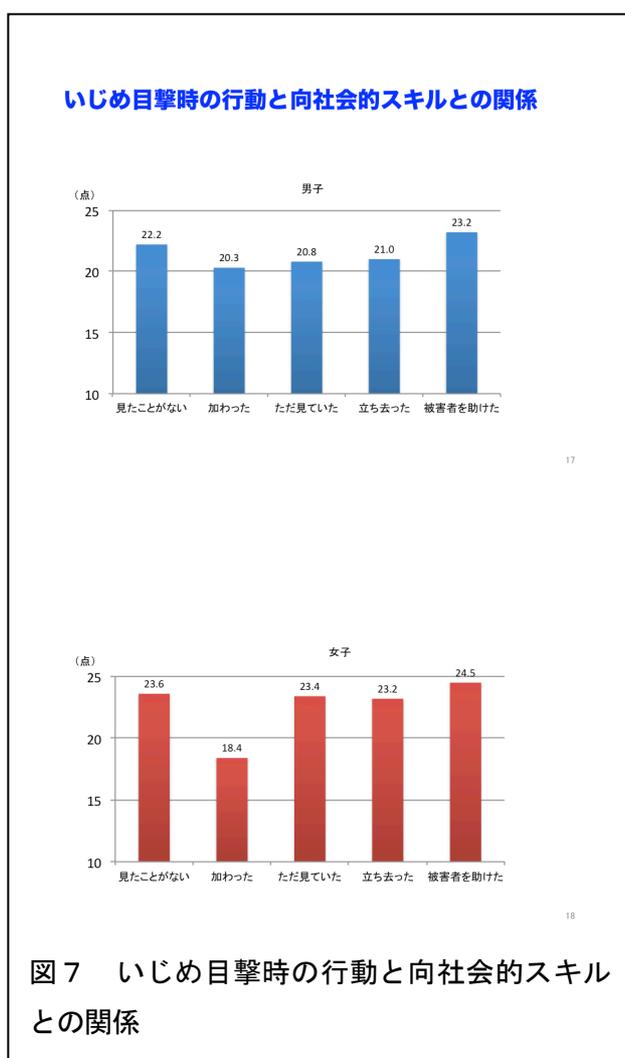
男女ともに分散分析の結果は有意であった(男子:  $F(4, 797)=7.46$ ,  $p<0.001$ , 女子:  $F(4, 691)=5.71$ ,  $p=0.001$ )。

また多重比較の検定結果によれば、男子においては「いじめを見たことがない」群と「いじめをする側に加わった」群、「いじめを見たことがない」群と「いじめをただ見ていた」群との間に有意な差が認められ、「いじめを見たことがない」群の得点が高かった。また、「いじめられている子を助けようとした」群と「いじめをする側に加わった」群、「いじめられている子を助けようとした」群と

「いじめをただ見ていた」群との間にも有意な差が認められ、「いじめられている子を助けようとした」群の得点が高かった。

女子においては、「いじめをする側に加わった」群と「いじめを見たことがない」群、「いじめをただ見ていた」群、「いじめられている子を助けようとした」群との間に有意な差が認められ、「いじめをする側に加わった」群の得点が他の群に比べて低かった。

図7には、いじめ目撃時の行動と向社会的スキルとの関係に関する結果を示した。



男女ともに分散分析の結果は有意であった（男子： $F(4, 799)=10.68, p<0.001$ ，女子： $F(4, 692)=5.86, p=0.001$ ）。

また多重比較の検定結果によれば、男子においては「いじめを見たことがない」群と「いじめをする側に加わった」群、「いじめをただ見ていた」群、「その場を立ち去った」群との間に有意な差が認められ、「いじめを見たことがない」群の得点が高かった。また、「いじめられている子を助けようとした」群と「いじめをする側に加わった」群、「いじめをただ見ていた」群、「その場を立ち去った」群との間にも有意な差が認められ、「いじめられている子を助けようとした」群の得点が高かった。

女子においては、「いじめをする側に加わった」群と「いじめを見たことがない」群、「いじめをただ見ていた」群、「その場を立ち去った」群、「いじめられている子を助けようとした」群との間に有意な差が認められ、「いじめをする側に加わった」群の得点が他の群に比べて低かった。

図8には、いじめ目撃時の行動と意志決定スキルとの関係に関する結果を示した。

男女ともに分散分析の結果は有意であった（男子： $F(4, 794)=8.33, p<0.001$ ，女子： $F(4, 694)=6.61, p<0.001$ ）。

また多重比較の検定結果によれば、男子においては「いじめを見たことがない」群と「いじめをする側に加わった」群、「いじめを見たことがない」群と「いじめをただ見ていた」群との間に有意な差が認められ、「いじめを見たことがない」群の得点が高かった。また、「いじめられている子を助けようとした」群と「いじめをする側に加わった」群、「いじめられている子を助けようとした」群と「いじめをただ見ていた」群との間にも有意な差が認められ、「いじめられている子を助けようとした」群の得点が高かった。さらに、「いじめをする側に加わった」群と「その場を立ち去った」群との間にも有意な差が認められ、「いじめをする側に加わった」群の得点が低かった。

女子においては、「いじめをする側に加わった」群と「いじめを見たことがない」群、「いじめをただ見ていた」群、「その場を立ち去った」群、「いじめられている子を助けようとした」群との間に有意な差が認められ、「いじめをする側に加わった」群の得点が高かった。また、「いじめを見たことがない」群と「いじめられている子を助けようとした」群との間にも有意な差が認められ、「いじめられている子を助けようとした」群の得点が高かった。

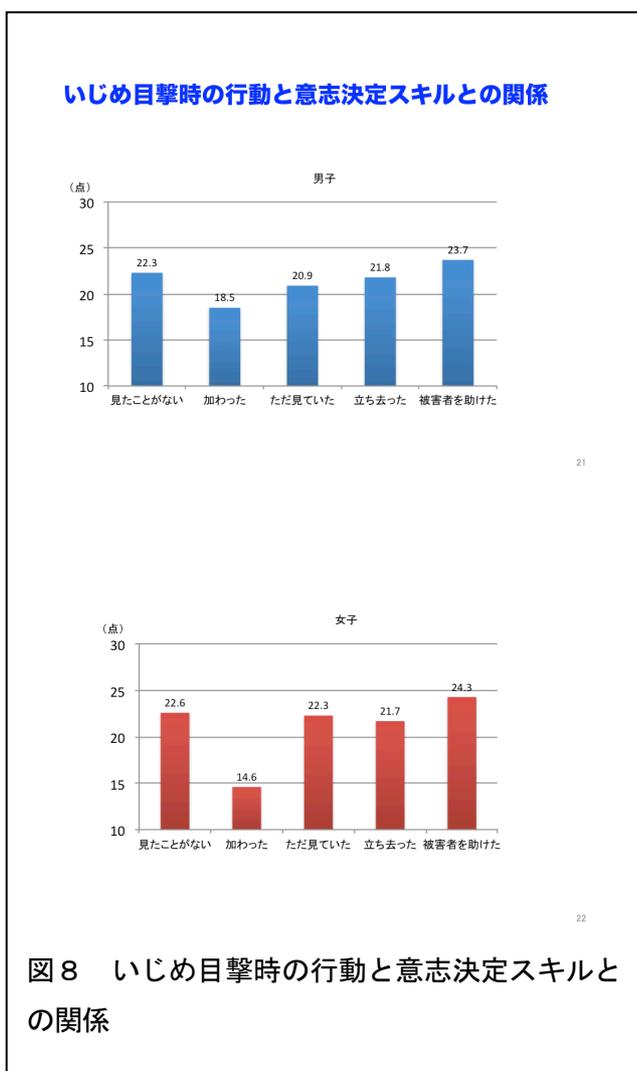


図8 いじめ目撃時の行動と意志決定スキルとの関係

## 2) いじめ防止プログラムの有効性

(1) いじめにかかわる行動, いじめに対する態度, 学校に行くことの楽しさ

事前調査においては、すべての項目において男女ともに介入校と比較校の間に有意な差は認められなかった。事後調査の時点において、男子においては、いじめ被害経験者の割合、目撃時の行動、学校に行くことの楽しさについて、介入校と比較校の間に有意な差が認められた。女子においては、学校に行くことの楽しさについて、介入校と比較校の間に有意な差が認められた。

図9に、いじめ被害経験者の割合を示した。

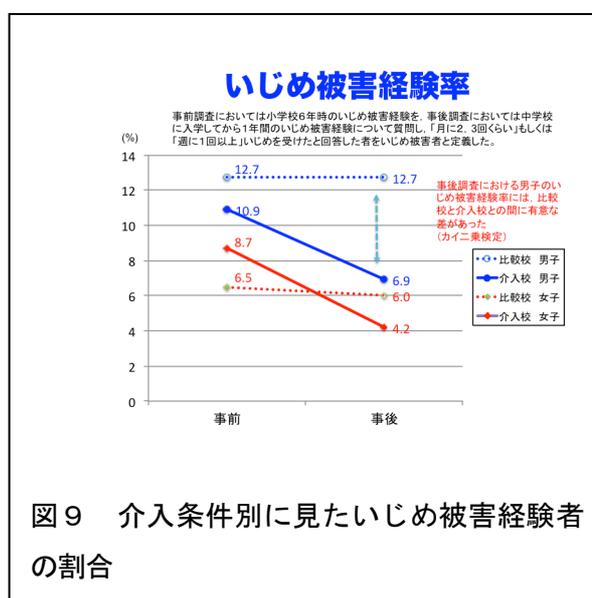


図9 介入条件別に見たいじめ被害経験者の割合

男子においては、事後調査の時点において介入校と比較校のいじめ被害経験者の割合には有意な差があり、介入校におけるいじめ被害経験者の割合 (6.9%) は、比較校におけるいじめ被害経験者の割合 (12.7%) より低かった ( $\chi^2=3.84$ ,  $df=1$ ,  $p=0.050$ )。また、介入校におけるいじめ被害経験者の割合は、事前調査の 10.9% から事後調査の 6.9% へと低下する傾向が認められた。一方、比較校の男子において変化は認められなかった。

女子においては、事後調査における割合は有意ではなかったものの、男子と同様に、介入校におけるいじめ被害経験者の割合は、事前調査の 8.7% から事後調査の 4.2% へと低下する傾向が認められた一方、比較校においては変化が認めら

れなかった

いじめ加害経験者の割合は、事前調査の時点では、比較校男子が9.5%、介入校男子が7.1%であり、有意な差はなかった。事後調査の時点では、介入校男子のいじめ加害経験者の割合(5.1%)は、比較校男子のいじめ加害経験者の割合(9.8%)より低かったものの統計的には有意ではなかった( $\chi^2=3.21$ ,  $df=1$ ,  $p=0.073$ )。

女子においては、比較校におけるいじめ加害経験者の割合は、事前調査の5.4%から事後調査の2.2%へと低下する傾向が認められた一方、介入校において変化は認められなかった。また、事前・事後ともに比較校と介入校との間に有意な差はなかった。

いじめ目撃時の行動については、男子の事後調査において、介入校と比較校の分布に有意な差があった( $\chi^2=14.10$ ,  $df=4$ ,  $p=0.007$ )。特に「いじめを見たことがない」と回答した割合に差が認められ、比較校の54.5%に対して、介入校では71.6%であった。なお、「被害者を助けた」と回答した割合は、比較校男子の15.0%に対して介入校男子では9.7%と低かった。しかしながら、いじめを見たことがある者(比較校137名、介入校50名)のうちでは、「被害者を助けた」と回答した割合は、比較校の32.8%に対して介入校では34.0%であり、差はなかった。

女子においては、事前・事後ともに、比較校と介入校間に、分布の差はなかった。

いじめに対する態度に関しては、事前・事後、男女の別を問わず、介入条件による差は認められなかった。

学校に行くことの楽しさに関しては、事後調査において、男女ともに介入校と比較校の分布に有意な差があった(男子： $\chi^2=17.49$ ,  $df=3$ ,  $p=0.001$ , 女子： $\chi^2=11.02$ ,  $df=3$ ,  $p=0.012$ )。

男子においては、「学校に行くことは楽しいと思

いますか」という質問に対して「そう思う」もしくは「どちらかといえば、そう思う」と回答した割合は、比較校男子の75.2%に対して、介入校男子においては90.5%と多かった。

女子においては、「そう思う」と回答した割合は、比較校女子の43.2%に対して、介入校女子においては54.4%と多い一方、「そう思わない」と回答した割合(12.2%)も比較校女子の8.1%に比べて多かった。

## (2) セルフエスティーム、ライフスキル、ソーシャル・サポート感

事後調査において介入校と比較校間の平均値に有意な差があった項目は、男子では家族関係に関するセルフエスティーム、向社会的スキル、意志決定スキル、ソーシャル・サポート感「父親」、女子では情動焦点型のストレス対処スキルの「気分転換」と「認知的回避」であった。

図10には、向社会的スキルの得点を示した。

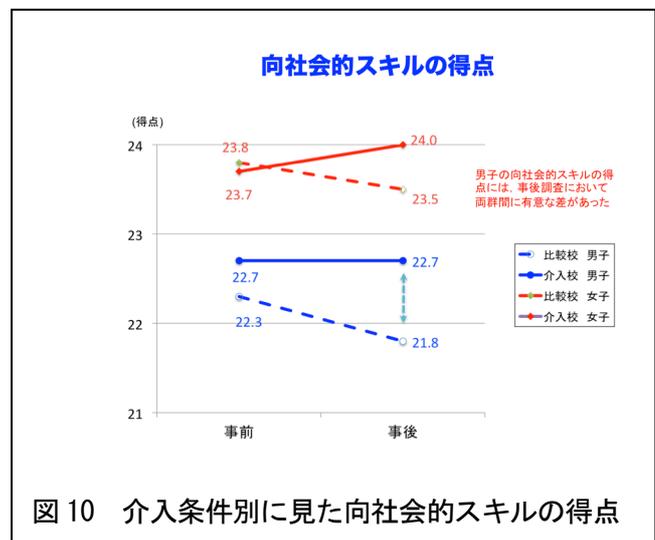


図10 介入条件別に見た向社会的スキルの得点

男子の事後調査において統計的に有意な差があり、介入校の得点22.7は比較校の得点21.8に比べて高かった( $t=-2.85$ ,  $df=479$ ,  $p=0.005$ )。

女子においては、事後調査における得点差は有意ではなかったものの、比較校女子においては事

前調査の23.8から事後調査の23.5へと低下した一方、介入校女子においては事前調査の23.7から事後調査の24.0へと上昇した。

## 5. 考察

### 1) いじめにかかわる行動の実態

#### ア いじめ被害、加害経験

Solberg と Olweus<sup>11)</sup> は、いじめにかかわる行動の実態についての数値が調査によって大きく異なるのは、各調査対象集団間に存在する真の差異以外に、調査方法の違い（自己報告、仲間や教師によるノミネートや評定）、いじめの定義やいじめに関する説明を回答者に対して示すかどうか、時間枠の違い（この1年間か、この学期か、この2、3ヶ月間か）、回答の選択肢の違い、単一の質問かあるいは複数の質問から構成されるのか、そしてカットオフポイントの違いなどが影響しているとしている。そして、理解しやすさや再現可能性という観点からすれば、いじめの実態を把握する場合は、自己報告形式の調査によって、具体的な選択肢のある単一の質問項目を用いるのが適切であるとしている。

具体的には、「あなたは、この数ヶ月間に学校でどれくらいいじめを受けましたか（しましたか）」という二つの質問を用いて、選択肢は、1. 全くなかった、2. 1、2回、3. 月に2、3回くらい、4. 週に1回くらい、5. 週に数回、の五つとすることを推奨している。いじめ被害者（加害者）であるか否かを判別するカットオフポイントとしては、他のいじめに関する質問への回答結果との矛盾が小さいこと、いじめ問題の存在を初期の段階から把握することの重要性などを考慮すると、月に2、3回くらい、もしくはそれ以上と回答した者をいじめ被害者（加害者）とすることが適切であるとしている。

本研究では、いじめ防止プログラムの有効性を

評価する目的もあったため、事前調査（2015年6、7月）においては小学校6年の1年間のいじめにかかわる経験について、事後調査（2016年2、3月）においては中学校入学以降の約1年間のいじめにかかわる経験について質問しており、「この数ヶ月間」とするSolberg と Olweus<sup>11)</sup> の時間枠とは異なっている。ただし、Solberg と Olweus の提案にならって、回答の選択肢は、1. 全くない、2. 年に1、2回、3. 月に2、3回くらい、4. 週に1回以上とし、「3. 月に2、3回くらい」もしくは「4. 週に1回以上」と回答した者をいじめ被害者（加害者）と定義した。

本研究の結果によれば、事前調査において小学校6年時に月に2、3回以上のいじめ被害を経験した者の割合は、男子10.3%、女子7.4%、事後調査において中学校に入学してからの1年間に月に2、3回以上のいじめ被害を経験した者の割合は、男子9.5%、女子4.5%であり、女子において有意な低下が認められた。また、月に2、3回以上のいじめ加害を経験した者の割合は、事前調査が男子7.1%、女子5.0%、事後調査が男子7.3%、女子3.0%であり、男女ともに有意な変化は認められなかった。

本研究と同一の方法と内容によって、我が国の小学生と中学生のいじめ被害及び加害の実態について調査した例としては、Kawabata ら<sup>20)</sup> の研究がある。

Kawabata ら<sup>20)</sup> は、2014年9、10月に、広島県福山市の公立小学校4校の5、6年生345名（男子168名、女子177名）、同一学区内の中学校1校の1～3年生279名（男子133名、女子146名）を対象として、いじめにかかわる行動とその関連要因に関する調査を実施した。その結果によれば、この1年間に月に2、3回以上のいじめ被害を経験した者の割合は、小学校男子8%、同女子6%、中学校男子3%、同女子4%であった。同様に、

いじめ加害経験者の割合は、小学校男子5%、同女子2%、中学校男子6%、同女子1%であった。

本研究と Kawabata ら<sup>20)</sup>の調査結果を比較すると、本研究の被害経験者、加害経験者の割合がやや高いものの顕著な差はないと言える。

一方菱田ら<sup>21)</sup>は、新潟市の公立小学校9校の6年生538名と、同一学区内の公立中学校5校の1年生544名を調査対象とし、2011年2、3月と2012年3月に2回の縦断調査を実施している。ただし菱田ら<sup>21)</sup>は、単一の質問項目を用いたいじめ被害経験者の割合ではなく、8種類のいじめの態様のうち、少なくとも1種類以上のいじめを、この1年間に月に2、3回くらい、もしくは週に1回以上受けたと回答した者の割合を求めている。その結果によれば、いじめ被害経験者の割合は、小学校6年生（第1回調査時）で男子35.9%、女子15.1%、中学校1年生（第2回調査時）で男子34.1%、女子19.8%であった。なお、菱田ら<sup>21)</sup>の調査においてはいじめ加害については調べていない。

調査対象集団の違いはあるものの、菱田ら<sup>21)</sup>のいじめ被害経験者の割合に関する結果と、本研究や Kawabata ら<sup>20)</sup>のいじめ被害経験者の割合に関する結果との間には、かなりの開きがある。このことは、Solberg と Olweus<sup>11)</sup>が主張するように、同一の対象集団であっても、単一の質問を用いた結果と、複数の質問を用いた結果とでは、いじめ被害（加害）経験者の割合は大きく異なってくる可能性があることを示唆しており、いじめの実態を調査するに当たって留意すべき点の一つであると言える。

#### イ いじめ目撃時の行動

次に、いじめ目撃時の行動については、事前調査と事後調査の間には、男女ともに回答の分布に有意な差があり、「いじめを見たことがない」と回答した割合は、男子では51.5%から64.3%へと、

女子では62.6%から77.3%へと増加した。一方、「被害者を助けた」と回答した割合は、男子では18.1%から11.7%へと、女子では15.3%から7.6%へと減少した。

先に述べたように、いじめ被害経験者の割合は事前調査から事後調査にかけて減少しており、「いじめを見たことがない」と回答した割合が増加しているという結果は、そうした傾向と一致している。

「被害者を助けた」と回答した割合が事前調査から事後調査にかけて減少したことについては、「いじめを見たことがない」と回答した割合が増加したことによる見かけ上の結果ではないかとも考えられる。そこで、「いじめを見たことがない」と回答した者以外の人数を母数として再計算したところ、「被害者を助けた」と回答した割合は、事前調査では男子37.3%、女子41.0%、事後調査では男子32.7%、女子33.3%であった。このことから、男女ともにいじめを目撃した時に被害者を助ける行為をする者は、学年が進むに連れて減少することが示唆される。

「いじめはどんな理由があってもいけないことだと思いますか」という質問に対する回答結果によれば、事前調査と事後調査間に差はなく、「そう思う」と回答した割合が72.7%（事後男子）～83.5%（事前女子）に達していた。にもかかわらず、被害者を助ける行為をする者が減少しているのは、被害者を助けることによって自分がいじめの対象になることを怖れたり、あるいは実際にいじめ被害の対象になった経験をして、被害者を助けることを躊躇するようになったりしたためではないかと推測される。

森田<sup>22)</sup>は、「いじめ集団の四層構造モデル」の中で、いじめには、加害者、被害者だけではなく、いじめをはやし立てて面白がっている「観衆」と、見て見ぬふりをしている「傍観者」がかかわ

っており、いじめ被害の多さは、学級内におけるいじめ加害者の人数や「観衆」の人数よりも、見て見ぬふりをする「傍観者」の人数と最も高い相関を示すとしている。このことから、発生したいじめ問題を早期に終結させるためには、いじめをはやし立てる「観衆」はもちろんのこと、見て見ぬふりをする「傍観者」を減らし、いじめを止める「仲裁者」を増やすことが重要であると考えられる。そのためには、いじめは良くないことだと言う道徳的価値観を形成するだけでは不十分であり、道徳的価値観を道徳的実践力に結び付けることが重要である。その際に重要になるのがセルフエスティームと意志決定スキルであると考えられる。この点については、次の「いじめにかかわる行動の関連要因」の項において詳細に検討する。

## 2) いじめにかかわる行動の関連要因

### ア いじめ被害、加害経験の関連要因

#### ・セルフエスティーム

いじめ被害、加害経験ともに、男女の別なく有意な関連があった変数は、家族関係に関するセルフエスティームであった。即ち、いじめの被害経験や加害経験のない者はある者に比べて、それぞれ家族関係に関するセルフエスティームが高かった。また、いじめ被害経験と加害経験の組み合わせによって4群に分けた分散分析の結果も有意であり、TUKEY法による多重比較の検定結果によれば、「両方なし」群と他の3群との間には有意な差が認められ、「両方なし」群の得点が高かった。

家族関係に関するセルフエスティームといじめ被害経験との間に関連があることは、菱田ら<sup>23)</sup>の研究においても示されている。

菱田ら<sup>23)</sup>は、2009年10月から12月にかけて、新潟市内公立中学校7校及び広島市内の公立中学校1校の1～3年生2,460名を対象として質問紙調査を実施し、いじめの被害経験、いじめの影響とレジリエンシー、セルフエスティーム、対人関

係スキル、ストレス対処スキル、ソーシャル・サポート感との関係について検討した。

いじめの被害経験を従属変数とした多重ロジスティック回帰分析の結果によれば、男子においては有意な独立変数の一つとして家族関係に関するセルフエスティームが取り込まれ、家族関係に関するセルフエスティームが低いほど、この1年間に少なくとも1種類以上のいじめを月に2、3回以上受けるリスクが高かった。また、いじめの影響を従属変数とした多重ロジスティック回帰分析の結果によれば、男女ともに有意な独立変数として取り込まれたのは家族関係に関するセルフエスティームのみであり、家族関係に関するセルフエスティームが低いほど、いじめを受けて学校を休みたいと思ったことがあったり、実際に休んだりするリスクが高かった。

また菱田ら<sup>21)</sup>による縦断研究においては、第1回目の調査時にいじめ被害経験がないと回答した小学校6年生を分析対象とし、第2回目の調査時点でのいじめ被害経験を従属変数、第1回目の調査時のレジリエンシー、セルフエスティーム、対人関係スキル、ストレス対処スキル、意志決定スキルを独立変数とした多重ロジスティック回帰分析を行っている。その結果によれば、家族関係に関するセルフエスティームのみが有意な独立変数として取り込まれ、第1回目の調査時の家族関係に関するセルフエスティームが低いほど、第2回目の調査時までにいじめ被害を経験するリスクが高かった。

本研究の結果と従来の研究結果を合わせて考えると、家族関係に関するセルフエスティームは、いじめ被害のみならず、加害経験とも密接な関係があることが示唆される。また、結果の項で述べたように、家族関係に関するセルフエスティームはいじめ目撃時の行動とも関係があり、いじめを目撃した時に被害者を助けるといった好ましい行

動をとった生徒の家族関係に関するセルフエスティームは高く、逆に加害者の側に立った生徒のセルフエスティームは、最も低かった。

国内外でこれまでに実施された多くの研究によって、セルフエスティームとりわけ家族関係に関するセルフエスティームは、いじめにかかわる行動だけではなく、思春期の様々な危険行動と関係があることが示されている。

例えば、南アフリカの8年生と11年生を対象として、喫煙、飲酒、薬物乱用、いじめ、自殺、性行動とセルフエスティームとの関係を調べたWildら<sup>24)</sup>の研究結果によれば、家族関係に関するセルフエスティームが低いほど、男女ともに喫煙、飲酒、自殺、性行動をするリスクが高いことが示されている。

また、我が国でこれまでに行われた縦断研究においても、家族関係に関するセルフエスティームは、喫煙行動<sup>25)</sup>、性行動<sup>26)</sup>、インターネット上への性情報への接触経験<sup>27)</sup>などの思春期の危険行動の予測変数となっていることが示されている。

Mannら<sup>28)</sup>は、これまでに行われたセルフエスティームと健康との関係に関する研究成果をレビューし、低いセルフエスティームは、うつ、自殺念慮、摂食障害などの心の健康問題や、喫煙、飲酒、薬物乱用、暴力、非行、退学などの行動上の問題と密接な関係があることを指摘し、セルフエスティームを育てることは、心の防御システムを強化し、人々が人生上の困難を乗り越え、精神的にも社会的にも健康に生きて行くことを支援するメンタルヘルスプロモーションの本質的要素であるという考え(Broad-Spectrum Approach)を主張している。こうした考えは、セルフエスティームがレジリエンシー(精神的回復力)の重要な要素であるとするCrossら<sup>4)</sup>の考えや、我々の研究仮説と一致している。

セルフエスティーム心理学の先駆者であるナサ

ニエル・ブランデン<sup>6)</sup>は、セルフエスティームを「自分自身が人生の挑戦に立ち向かう力があり、幸せになる価値があると実感する傾向」と定義し、前者を自己有能感、後者を自己尊重感と呼んでいる。そして、「セルフエスティームが高ければ高いほど、私たちは、尊敬と思いやりと、善意と、公正さをもって他人を扱うようになる。なぜなら私たちは、他人を脅威と感じなくなるからであり、自己尊重は他者尊重の土台となるからである・・・自分であることが幸せな人、自分自身を信頼している人、自分自身と調和している人は、感情的にも心理的にも自由に、あたたかい心で他人に近づいていく」と述べている。つまり、セルフエスティームが高ければ他者との互恵的な関係を築くことができ、いじめなどのように非生産的で破壊的な人間関係上のトラブルを起こしにくいことが予想される。

セルフエスティームの形成にとってとりわけ重要な時期は乳幼児期と思春期であり、乳幼児期においては家族の果たす役割が極めて大きい<sup>5)</sup>。危険行動との密接な関係からして、自分が家族から愛され、尊重されていると感じていることを表す家族関係に関するセルフエスティームは、セルフエスティームの中核であり、いじめにかかわる危険行動を避けるための重要な保護因子になりうるものと考えられる。

#### ・ライフスキル及びソーシャル・サポート感

本研究の結果によれば、いじめ被害経験、加害経験のない者は、ある者に比べて、対人関係において一般的に好ましいと考えられる向社会的スキル、サポート希求や問題解決などの問題焦点型のストレス対処スキル、意志決定スキル、周囲の人からのソーシャル・サポート感が高い一方、対人関係において一般的には好ましくないと考えられる引っ込み思案行動や攻撃行動、情動的回避や行動的回避などの情動焦点型のストレス対処スキル

の得点が低かった。

いじめ被害とライフスキル及びソーシャル・サポート感に関する結果は、中学生を対象とした菱田ら<sup>23)</sup>の結果とほとんどの点で一致していた。本研究の結果は、いじめ被害にかかわる要因は、いじめ加害にかかわる要因とほぼ共通していることを示唆しており、ライフスキルやソーシャル・サポート感を高めることは、いじめ被害のみならず加害行為をも抑制する可能性があると言える。ただし、友人からのソーシャル・サポート感については、留意が必要である。

本研究の結果によれば、いじめ被害経験と加害経験の組み合わせによって4群に分けて、4群間のソーシャル・サポート感「友人」の得点を比較した多重比較の検定結果によれば、「両方なし」群の得点13.3は、「被害経験のみあり」群の得点11.6や「両方あり」群10.4に比べて有意に高かった。しかし同時に、「加害経験のみあり」群の得点13.1は「両方なし」群の得点とほぼ等しく、「被害経験のみあり」群や「両方あり」群の得点に比べて有意に高かった。

以上の結果は、いじめの加害経験のみがある生徒は、他の生徒からのサポートを強く感じていることを意味している。このことは、森田<sup>22)</sup>の「いじめ集団の四層構造モデル」における「観衆」、すなわちいじめをはやし立てて面白がって見ている子どもたちや、見て見ぬふりをして間接的にいじめを助長している「傍観者」が、いじめ加害者の「ソーシャル・サポート感」を高めて、いじめ加害行為をさらにエスカレートさせる危険性があることを示唆している。このように、いじめを容認する雰囲気強い学級や学校においては、友人からのソーシャル・サポート感は必ずしもいじめの抑止力にはならず、学級や学校の心理社会的環境を変えて行くための環境づくりがまずは求められる。

イ) いじめ目撃時の行動の関連要因

分散分析の多重比較の検定結果によれば、「いじめを見たことがない」群と「いじめられている子を助けようとした」群は、「いじめをする側に加わった」群、「いじめをただ見ていた」群、「その場を立ち去った」群に比べて、家族関係に関するセルフエスティーム、対人関係において一般的に好ましいと考えられる向社会的スキル、問題焦点型のストレス対処スキルである問題解決、意志決定スキルの得点が高い一方、対人関係において一般的には好ましくないと考えられる攻撃行動の得点は低かった。

特に「いじめられている子を助けようとした」群と「いじめをする側に加わった」群は対照的であり、前者は多くの変数に関して最も好ましい傾向を示し、後者は最も好ましくない傾向を示した。

こうした傾向が顕著に表れたのが意志決定スキルであり、「いじめられている子を助けようとした」群の得点が最も高く（男子23.7、女子24.3）、「いじめをする側に加わった」群の得点が最も低かった（男子18.5、女子14.6）。そして女子においては、「いじめられている子を助けようとした」群の得点は「いじめを見たことがない」群の得点(22.6)よりも有意に高かった。

いじめ被害者を助けることは決して簡単な行動ではない。いじめにかかわる行動の実態の項で述べたように、いじめはどんな理由があってもいけなことだと思ふ生徒の割合は、事前調査と事後調査間に差はないにもかかわらず、実際には被害者を助ける行為をする者が減少していた。その理由としては、被害者を助けることによって自分がいじめの対象になることを怖れたり、あるいは実際にいじめの対象になった経験をして被害者を助けることを躊躇するようになったりしたためではないかと考えられる。

いじめを目撃した時に適切な行動をとることと

かかわりの深い能力が意志決定スキルであると考えられる。意志決定スキルとは、問題状況において幾つかの選択肢の中から最善と思われるものを選択する能力であり<sup>5)</sup>、本研究において使用した春木ら<sup>18)</sup>の意志決定スキル尺度は、1) 問題を明確にする、2) 問題解決のための選択肢を挙げる、3) 必要な情報を収集して分析する、4) 各選択肢がもたらす結果の長所と短所を予測する、5) 置かれた状況や自分の能力等を考慮して最善と思われる選択肢を決定して実行する、6) その有効性を評価する、といった要素から構成されている。

優れた意志決定スキルをもった生徒は、いじめを目撃するなどの重大な問題状況において、周囲に惑わされることなく、自分の意志と責任により、問題を解決するための方策(選択肢)を柔軟に挙げ、結果を予測し、自分にとっても相手(いじめ被害者)にとっても最善と思われる方策をとることができる一方、意志決定スキルが発達していない生徒は、たとはいじめが良くない行動だと分かっているにもかかわらず、周囲の影響を受けやすく、状況によっては、自分の信念に反する行動を選択してしまうものと考えられる。

セルフエスティームはまた意志決定スキルとも密接な関係があることが知られている。ナサニエル・ブランデンは、セルフエスティームの要素の中でも「自分自身が人生の挑戦に立ち向かう力があると実感する傾向」である自己有能感をとりわけ重視し、たとえ幼くても自分自身で選択し、決定することが重要であり、そのことがその人のセルフエスティームがどこまで発達するのかを決めると主張している<sup>29)</sup>。つまり、自分自身で考え、選択する経験を積み重ねることによって意志決定スキルが育ち、成功体験によってセルフエスティームの自己有能感が高まり、思春期以降に遭遇するいじめを含む様々な問題状況において、問題か

ら逃避することなく、自分なりのやり方で問題を解決できるという自信と行動につながるものと考えられる。

### 3) いじめ防止プログラムの有効性

本研究においては、レジリエンシーの形成に焦点を当てたいじめ防止プログラムの有効性を評価するために、準実験計画に基づいて、新潟県新潟市、兵庫県姫路市、広島県福山市の中学校各1校をプログラム実施校(介入校)とし、各市の別の中学校1校、計3校を比較校とした。

2015年6月、7月に6校の中学校1年生を対象とした事前調査を実施した後、すべての介入校においていじめ防止に特化したプログラム(ユニット2)を実施した。また各介入校は、ライフスキル形成にかかわる基本プログラムであるユニット1(表1)の中から、学校の状況に応じて適宜選択して授業を実施した。具体的には、福山市の介入校では、表1のユニット1の授業のうち、「5. 自分ができることに目を向けよう」、「6. 個性的であること」、「11. より良い決定をする(1)」、「12. より良い決定をする(2)」を実施した。また、姫路市の介入校では、「1. お互いをもっとよく知ろう」、「3. 上手に話を聞こう」、「11. より良い決定をする(1)」、「12. より良い決定をする(2)」、「16. ストレスの矢(1)」を実施した。なお、新潟市の介入校ではユニット1の授業は実施しなかった。

以下、プログラムの有効性について検討する。

いじめ被害経験者の割合は、比較校男子においては事前12.7%、事後12.7%と変化がなかったのに対して、介入校男子においては事前10.9%から事後6.9%へと低下し、事後調査におけるいじめ被害経験者の割合には、比較校男子と介入校男子の間に有意な差が認められた。一方女子においては、事後調査におけるいじめ被害経験者の割合には有意差が認められなかったものの、比較校女子

においては事前 6.5%、事後 6.0%と変化がなかったのに対して、介入校女子においては、男子の場合と同様に事前 8.7%から事後 4.2%へと低下する傾向が認められた。

こうした結果は、事後調査において「いじめを見たことがない」と回答した者の割合が、比較校男子が 54.5%であったのに対して、介入校男子は 71.6%と高かったことや、「学校は楽しいと思えますか」という質問に対する回答に事後調査において有意な差があり、特に男子においては介入校の生徒は、比較校の生徒に比べて「そう思う」もしくは「どちらかといえば、そう思う」と回答した割合が多く、「どちらかといえば、そう思わない」もしくは「そう思わない」と回答した割合が少なかったことと傾向が一致しており、介入校男子においては好ましい方向への変化が生じたことを示唆している。

また介入校男子においては、家族関係に関するセルフエスティーム、向社会的スキル、意志決定スキル、ソーシャル・サポート感「父親」についても、比較校男子との間に有意な差があり、介入校男子の得点が高かった。女子については、有意な差はなかったものの、介入校女子の得点は、比較校女子に比べて、好ましい方向への変化が認められた。

本研究において使用したいじめ防止プログラムを開発するに当たって参考とした「Friendly Schools Plus」<sup>4)</sup>においても、プログラム参加校の児童生徒は、対照校の児童生徒に比べて、いじめの被害を受けたり、いじめを目撃したりする割合が低いことが示されており、本研究の結果と一致している。

こうした介入効果が得られた理由の一つとして、介入校3校のうち2校が、いじめ防止に特化したユニット2に加えて、ライフスキル形成にかかわる基本プログラムであるユニット1の一部を実施

していることが挙げられる。具体的な実施内容については各校の選択に委ねられているものの、両校はともに意志決定スキルに関する学習に加えて、お互いの個性を認め合ったり、良い聞き手になったりすることによって好ましい人間関係を形成することをねらいとする学習活動を実施している。

また、本研究において好ましい介入結果が得られた別の理由として、プログラムで取り入れた学習形態が挙げられる。

本研究において開発したいじめ防止プログラムのユニット1とユニット2は、いずれもブレインストーミング、プレイスマット、グループディスカッション、ロールプレイングなどの主体的・協働的な学習形態を多く取り入れている。こうしたいわゆるアクティブ・ラーニングは、「自立した人間として多様な人間と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質や能力」の形成を目指すものであり、「主体的・協働的に学ぶ」アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れることは、お互いの価値観や考え方の違いを認め合うことにつながり、ひいてはいじめなどの対人関係の問題が起こりにくい支持的な学校環境づくりに寄与するものと考えられる。

本研究で得られた以上の結果は、これからの我が国におけるいじめ防止対策の方向性を示すものであると言える。しかしながら、幾つかの課題も残されている。

第一の課題は、本プログラムは加害者の割合を減少させたり、いじめを目撃した時に被害者を助ける行為を増やしたりする点に関しては効果が認められなかったことである。その理由としては、ライフスキル形成にかかわる基本プログラムであるユニット1の実施時間数が少なかったり、実施していない学校もあつたりしたことが挙げられる。例えば、怒りの感情をコントロールしたり、争いごとを解決したりするために有用なスキル形成にか

かわる授業を実施することによって、いじめにかかわる広範な行動に好ましい影響を及ぼすことが期待される。

この点については、プログラム実施校を増やし、ユニット1の実施時間数や実施内容とプログラムの有効性との関係について、量・反応関係を検討する必要があると考えられる。

第二の課題としては、プログラムを実施する教師に対する研修の充実が挙げられる。我が国の学校教育においては講義を主体とする学習形態が伝統的に重視され、本プログラムの中心的活動となるブレインストーミング、プレイスマット、グループディスカッション、ロールプレイングなどの主体的・協働的な学習を進めるのに必要な理論や指導技術を多くの教師は有していない。そこで重要な役割を果たすのが、参加型の研修会であるワークショップである。今回は予算的・時間的な制限があり、ワークショップの開催は広島県福山市、兵庫県姫路市、伊丹市などにとどまり、特に新潟の中学校では研究代表者が短時間の講演をするにとどまった。また、福山市や姫路市の中学校においてもワークショップへの参加は一部の教師にとどまった。今後は、プログラム開発に携わった共同研究者が中心となり、各地域でのワークショップを企画・運営することが、プログラムの効果を高めるためには極めて重要になると考えられる。

第三の課題として、本プログラムの有効性をさらに高めるために、家庭や地域と協働した活動を取り入れる必要性が挙げられる。

学校で起こるいじめなどの思春期問題は学校だけの取組では効果的に解決できない問題であると言える。いじめなどの思春期問題の根底にあるのが、セルフエスティーム、ライフスキル、ソーシャル・サポート感などのレジリエンシーの問題であるとすればなおさらであろう。

従来の学校、家庭、地域社会の連携は、学校の

要望に応じて保護者や地域の人々が学校の活動を支援するというものがほとんどであり、保護者や地域の人々の当事者意識を欠いていたと言える。そうした問題点を克服するために、現在広まりつつあるのが「コミュニティ・スクール」の導入である。コミュニティ・スクールとは、学校関係者、保護者、地域の人々などから構成される「学校運営協議会」を設置し、学校の教育目標を共有し、その目標の達成に向けて学校、家庭、地域社会が協働して活動することを目指すものである。コミュニティ・スクールの目標の一つとして、セルフエスティームを中心要素とするレジリエンシーを高めることが取り上げられ、学校、家庭、地域社会がそれぞれ取り組むべき目標を設定し、協働しながら活動を進めるならば、いじめを含む思春期の様々な問題の解決に大きな寄与をするものと考えられる。また、こうした協働活動を子どもたちが目の当たりにすることも、彼らの人格形成にとって重要な意味をもっていると言える。

本研究で開発したプログラムは、平成28年度中に出版される予定である。研究代表者らは、本プログラムを学校現場に普及することによって、いじめにかかわる行動を含む思春期の様々な危険行動を防止するとともに、本プログラムに参加した子どもたちが、レジリエンシーを身に付け、人生の中で遭遇する可能性のある困難を乗り越え、各人が自分らしく意義ある人生を送るとともに、それぞれのやり方で社会に貢献することのできる市民へと成長することを支援したいと願っている。

## 6. 文献

- 1) Cross D: Using the health promoting schools model to reduce harm from school bullying. 学校保健研究 55 : 111-119, 2013
- 2) Rivers I, Potteat VP, Noret N et al. : Observing bullying at school: The mental health

implications of witness status. School Psychology Quarterly 24: 211-223, 2009

3) 尾木直樹：いじめ問題をどう克服するか. 岩波書店, 東京, 2013

4) Cross D, Waters S, Thompson S et al.: Friendly Schools Plus: Teacher Resource. Edith Cowan University, Perth, Australia, 2011

5) JKYP 研究会 (代表 川畑徹朗) 編著：心の能力を育てる JKYP ライフスキル教育プログラム 中学生用 レベル1. 東山書房, 京都, 2005

6) ナサニエル・ブランデン：自信は人生のカギ (手塚郁恵訳). 春秋社, 東京, 1994 (Branden N: The Power of Self-esteem. Nathaniel Branden, CA, USA, 1987)

7) JKYP ライフスキル教育研究会 (代表 川畑徹朗) 編：「しなやかに生きる心の能力」を育てる JKYP ライフスキル教育プログラム 小学校6年生用. 東山書房, 京都, 2010

8) JKYP ライフスキル教育研究会 (代表 川畑徹朗) 編：「きずなを強める心の能力」を育てる JKYP ライフスキル教育プログラム 小学校5年生用. 東山書房, 京都, 2008

9) JKYP 研究会 (代表 川畑徹朗) 編：「実践につながる心の能力」を育てる JKYP ライフスキル教育プログラム 中学生用レベル2. 東山書房, 京都, 2006

10) JKYP 研究会 (代表 川畑徹朗) 編：「未来を開く心の能力」を育てる JKYP ライフスキル教育プログラム 中学生用レベル3. 東山書房, 京都, 2007

11) Solberg ME, Olweus D: Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. Aggressive Behavior 29: 239-268, 2003

12) 文部科学省：平成23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. 2013.

Available at

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/09/1325751.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1325751.htm) Accessed July 26, 2016

13) 遠藤辰雄, 井上祥治, 蘭 千壽編：セルフ・エスティームの心理学-自己価値の探求-. ナカニシヤ出版, 京都, 1992

14) Pope AW, McHale SM, Craighead WE: Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents. Pergamon Press, NY, USA, 1988

15) 嶋田洋徳, 戸ヶ崎泰子, 岡安孝弘ほか：児童の社会的スキル獲得による心理社会的ストレス軽減効果. 行動療法研究 22 : 9-20, 1996

16) 大竹恵子, 島井哲志, 曾我祥子：小学生のコーピング尺度短縮版の作成. ヒューマンサイエンス 4 : 1-5, 2001

17) 大竹恵子, 島井哲志, 嶋田洋徳：小学生のコーピング方略の実態と役割. 健康心理学研究 11 : 37-47, 1998

18) 春木 敏, 川畑徹朗, 西岡伸紀ほか：ライフスキル形成に基礎をおく朝食・間食行動に関する教育プログラムの有効性を評価するための意志決定スキル, 目標設定スキル尺度の開発. 学校保健研究 49 : 187-194, 2007

19) 坂野雄二, 岡安孝弘, 嶋田洋徳：PSI 中学生用サンプルセット. 実務教育出版, 東京, 2006

20) Kawabata T, Hishida K and Li M: Psycho-social variables associated with being bullied and bullying others among Japanese early adolescents. Population Health Congress 2015, Hobart, Australia, September 8, 2015

21) 菱田一哉, 川畑徹朗, 李 美錦ほか：思春期前期の生徒のいじめ被害経験の予測に有効な心理社会的変数-新潟市の小学6年生及び中学1年生における1年間の縦断調査の結果より-. 学校保健研究 56 : 165-174, 2014

22) 森田洋司：いじめとは何か. 中央公論新社,

東京, 2010

23) 菱田一哉, 川畑徹朗, 宋 昇勲ほか: いじめの影響とレジリエンシー, ソーシャル・サポート, ライフスキルとの関係 (第2報) -新潟市及び広島市の中学校8校における質問紙調査の結果より-. 学校保健研究 53: 509-526, 2012

24) Wild LG, Flisher AJ, Bhana A et al.: Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. Journal of Child Psychology and Psychiatry 45: 1454-1467, 2004

25) 川畑徹朗, 西岡伸紀, 春木 敏ほか: 思春期のセルフエスティーム, ストレス対処スキルの発達と危険行動との関係. 学校保健研究 43: 399-411, 2001

26) 宋 昇勲, 川畑徹朗, 今出友紀子ほか: 中学生の性行動とその関連要因に関する縦断研究-心理社会的要因に焦点を当てて-. 学校保健研究 54: 27-36, 2012

27) 宋 昇勲, 川畑徹朗, 李 美錦ほか: インターネット上の性情報への接触が中学生の性行動に及ぼす影響に関する縦断研究. 学校保健研究 55: 197-206, 2013

28) Mann M, Hosman CMH, Schaalma HP et al.: Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. Health Education Research 19: 357-372, 2004

29) ナサニエル・ブランデン: 自信を育てる心理学 (手塚郁恵訳). 春秋社, 東京, 1992 (Branden N: How to Raise Your Self-esteem. Nathaniel Branden, CA, USA, 1987)