

A県2市の公立中学校1年生における いじめ認識に関する検討

中村 豊¹⁾ 黒木 幸敏²⁾

要旨：本論文は、2つの教育実践研究からなる。まず、研究1では「中学生より高校生の方がいじめ認識は高いだろう」という仮説を立て、中学1年生及び高校生1年生を対象とした共通題材による授業を実施し、授業内における生徒のいじめ認識について χ^2 検定とKJ法による分析を行った。その結果、中学1年生と高校1年生のいじめ認識の差は少なく、題材の3場面では女子の方がいじめ認識の高い傾向が見られた。次に、研究2では研究1の題材を基盤とした「いじめ予防プログラム」を中学1年生を対象に実施し、終了後の生徒のふりかえりを分析した結果、いじめ認識の向上が見られた。それら2つの研究から、生徒のいじめの認識を高めるプログラムの導入は、いじめ予防に資する教育活動になることが示唆された。

キーワード：いじめ認識、いじめ予防、道徳教育

I. 問題と目的

現在、児童生徒のいじめへの対応が喫緊の課題となっている。「大津中2いじめ自殺事案」(2012年)は、学校現場でのいじめ問題の深刻さを露呈したものであった。本事案を契機として「いじめ防止対策推進法」(2013)¹が施行され、「重大事態」が発生した際には、必要に応じて、第三者による調査機関を設けるなどの取り組みが行われるようになった。しかしながら、いじめ問題は、改善してきたとは言えないのが現状である。表1に示した通り、2013年以降も「いじめ自殺」は続いており、最も多いのは中学校となっている。

表1 いじめ自殺(学校から報告のあったもの)

| 年度 | 小学校 | 中学校 | 高等学校 | 合計(人) |
|-------|-----|-----|------|-------|
| 2010年 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| 2011年 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| 2012年 | 0 | 5 | 1 | 6 |
| 2013年 | 0 | 7 | 2 | 9 |
| 2014年 | 0 | 3 | 2 | 5 |
| 2015年 | 1 | 5 | 3 | 9 |
| 2016年 | 0 | 8 | 2 | 10 |
| 合計(人) | 1 | 36 | 10 | 47 |

※文部科学省初等中等教育局児童生徒課資料²より筆者作成

ところで、児童生徒のいじめ問題は、学校環境における人間関係に起因して発生することが多い。それ

¹⁾ 教育支援機構 教職教育センター ²⁾ 姫路大学 学生相談員

ゆえ、いじめ防止やいじめ解決の主体は児童生徒にあり、いじめ問題における教員の重要な役割は、児童生徒自らがいじめを見抜き、いじめを解決できる力を支援・援助しながら育成していくことにある。このような問題意識を共有する筆者らは、第2筆者により考案された生徒のいじめ認識に関する題材（資料1）を使用し、いじめを未然に防止するために不可欠な生徒のいじめ認識の向上を図るための授業「いじめ予防プログラム」を実施してきた。このことについて、以下に述べる。

第2筆者は、中学校教員及び人権教育担当者として「いじめ予防」のために講話を主とした授業をX-1年まで行ってきた。しかしながら、授業後の生徒のふり返りを見ると、「いじめ行為」は「暴力を振った場合だけ」や「相手が悪い（性格が悪いなど）の場合は無視をしても当然」と捉えている者が多かった。また第2筆者は、生徒たちはいじめがいけないことは言葉では知っているが、具体的ないじめ行為については、気づかない、わかっていないことが多いと感じていた。このことから、中学1年生は「いじめ行為についてどれだけ理解しているのか」ということがリサーチクエスチョンとなり、人権教育の観点である<いじめは差別>という視点から、<いじめを見抜く眼の育成>を目指した生徒のいじめの認識の向上を図る授業を考案し、いじめ行為を防止できる集団づくりをねらいとした教育実践を積み重ねてきた。具体的には、A県B市のC中学校においてX年からX+3年まで行われた。この実践はいじめ防止対策推進法制定以前である。また、第2筆者により実践されたA県立高校での実践はX+7年であり、いじめ防止対策推進法制定以降である。

続いて、第1筆者はX+3年度からX+7年度まで、A県D市内の中学校（延べ18校）における「道徳の時間」として、いじめ防止のための授業を実践してきた。この授業では、第2筆者が開発した資料「これっていじめ？」を基盤とした内容の題材を使用して展開された。授業後半に生徒らは、第1筆者の授業をふりかえっての感想を書いている。

以上の筆者らによる教育実践を踏まえ、次の2つの研究仮説を立てた。

- ① 高校1年生は、中学1年生のいじめ行為の認識率より高いだろう。
- ② いじめ行為について学習することによって「いじめ行為」に対する認識が高まり、生徒一人ひとりのいじめへの理解と関心が深まるだろう。

本論文では、まず、第2筆者により実践された授業における中学1年生と高校1年生のいじめ認識の差について検証し、次に、第1筆者の授業を受けた生徒のいじめに関する認識への影響について、授業後に書かれた生徒の感想を手がかりとして検討することを目的とする。

II. 方法

1. 研究1

(1) 調査手続き

C中学校では、X年からX+3年に「いじめ予防プログラム」を実施した。そのためにまず、第2筆者がC中学校の職員会において、いじめ防止のための教育実践の必要性及びいじめ予防プログラムを示し、所属長（校長）の許可と全教員の同意を得た。また生徒に対しては、文章記述データ及び質問紙調査データは個人が特定できない工夫をすること、すべての授業の評価には影響のないことを説明し、生徒を通じて間接的に保護者の同意を得ることでデータ使用の同意を得た。本教育実践では、公教育としての限界を踏まえ、強制的にならない、生徒たちへの心の侵襲性に配慮する、第2筆者の担当授業「選択科目」内で実施する等の配慮を行った。また、X+7年の高校における実践においてもC中学校同様の手続きを踏んで実施した。

(2) 実施方法

「いじめ予防プログラム」の題材「これっていじめ？」（資料1）の授業を実施する前に、調査対象学級の担任に依頼し、各教室の「終わりの学活」で、場面1～6について各自の回答を求めた。6場面は、次

の通りである。場面1「無視するいじめ」、場面2「動作が遅い子へのいじめ」、場面3「遊びを装ったいじめ」、場面4「優等生へのいじめ」、場面5「不真面目な生徒へのいじめ」、場面6「合理的なルールに対する誤解」。

授業は午後、体育館で実践された。中学1年生の生徒を対象とし、事前に各教室で考えたいじめ場面1から場面6それぞれについての回答を挙手で求め、その後、スライドを用いて各場面の解説を行った。場面1～場面6での解答と説明が終わった後に休憩を挟み、いじめに関する授業を行った。その内容は、いじめ行為を共通理解した上で、「いじめを見逃さない目を持つこと」や、「自分を守る行動と『ちくり行為』との違い」、いじめ行為に対して、いじめられている人がいれば「自分でできることは何か」を考えよう、またいじめられた場合は、一人で悩まず、誰か相談しやすい人に話さそうということを20分程度説明した。その後、各学級に戻り、ふりかえり用紙を記名式で記入させ、それを回収した。

(3) 調査対象者

本調査対象生徒は、次の通りである。X年度は、C中学校96名（男子45名、女子51名）、X+1年度は、C中学校57名（男子25名、女子32名）、X+2年度は、C中学校74名（男子38名、女子36名）、X+3年度は、C中学校72名（男子36名、女子36名）、X+7年度は、高校193名（男子95名、女子98名）である。

表2 いじめ認識アンケート調査対象人数

| 年度 | 学校 | 男子 | 女子 | 合計(人) |
|------|---------|-----|-----|-------|
| X年 | C中学校1年生 | 45 | 51 | 96 |
| X+1年 | C中学校1年生 | 25 | 32 | 57 |
| X+2年 | C中学校1年生 | 38 | 36 | 74 |
| X+3年 | C中学校1年生 | 36 | 36 | 72 |
| X+7年 | 高校1年生 | 95 | 98 | 193 |
| | 合計 | 239 | 253 | 492 |

(4) いじめ認識アンケートの分析について

いじめ認識アンケートは、場面1～場面6毎にX年～X+7年までの各年度における全体及び男女別の正答率を3件法により整理し、 χ^2 乗検定を行った。

2. 研究2

X+3年からX+7年に第1筆者によりD市の中学校で実践された「いじめ予防プログラム」の授業は、「いじめって何だろう」の演題で「道徳の時間」として位置付けられ、100分授業として実施された。実施時期は6月から9月、対象学年は中学1年生である。授業は、昼食後の午後に体育館を会場とし、第1筆者が70分程度の授業をスライドを用いながら行った。スライドの内容にある6つのいじめ事例³は、印刷し、それを会場で生徒に配布した。その後、生徒は教室に戻り、学級担任の指示によりふりかえりを行った。本論文では、ふりかえりとして書かれた生徒の感想を分析していく。

Ⅲ. 結果

1. 研究1

場面1から場面6の解答の正誤状況について、C中学校はX年からX+3年までの4年間の総計、高校はX+7年の結果を整理したものを表3に示した。この結果について χ^2 検定を実施し、続いて、中学1年生と高校1年生の男女別の正答率（表4）を検証した。

その結果、中学1年生と高校1年生の正答率の差で有意な差が見られたのは、場面1 (p<.00)、場面3 (p<.01)、場面5 (p<.00) であった。

中学1年生と高校1年生の男女別の正答率と誤答率の結果において有意な差が見られたのは、男子では、場面1 (p<.00)、場面2 (p<.05)、場面4 (p<.01) であり、女子では、場面3 (p<.05)、場面4 (p<.05)、場面5 (p<.01) であった。

表3 中学1年生と高校1年生の正答率比較

| | | ア | イ | ウ | 合計(人) | χ^2 値 | p |
|-----|-------|-----|-----|-----|-------|------------|-----|
| 場面1 | 中学1年生 | 19 | 52 | 228 | 299 | 14.56 | *** |
| | 高校1年生 | 20 | 57 | 116 | 193 | | |
| | 合計(人) | 39 | 109 | 344 | 492 | | |
| 場面2 | 中学1年生 | 3 | 33 | 263 | 299 | 4.14 | ns |
| | 高校1年生 | 6 | 15 | 172 | 193 | | |
| | 合計(人) | 9 | 48 | 435 | 492 | | |
| 場面3 | 中学1年生 | 34 | 176 | 89 | 299 | 8.50 | ** |
| | 高校1年生 | 10 | 107 | 76 | 193 | | |
| | 合計(人) | 44 | 283 | 165 | 492 | | |
| 場面4 | 中学1年生 | 24 | 24 | 251 | 299 | 1.97 | ns |
| | 高校1年生 | 18 | 22 | 153 | 193 | | |
| | 合計(人) | 42 | 46 | 404 | 492 | | |
| 場面5 | 中学1年生 | 160 | 24 | 115 | 299 | 65.66 | *** |
| | 高校1年生 | 52 | 68 | 73 | 193 | | |
| | 合計(人) | 212 | 92 | 188 | 492 | | |
| 場面6 | 中学1年生 | 28 | 171 | 100 | 299 | 5.32 | ns |
| | 高校1年生 | 24 | 90 | 79 | 193 | | |
| | 合計(人) | 52 | 261 | 179 | 492 | | |

* < .05 ** < .01 *** < .001

表4 中学1年生と高校1年生の男女別正答率比較

| | ア | イ | ウ:正解 | 合計(人) | χ^2 値 | p | | ア | イ | ウ:正解 | 合計(人) | χ^2 値 | p | |
|-----|-------|-----|------|-------|------------|-------|-----|-------|----|------|-------|------------|-------|----|
| 場面1 | 中学生男子 | 10 | 25 | 109 | 144 | 14.89 | *** | 中学生女子 | 9 | 27 | 119 | 155 | 2.50 | ns |
| | 高校生男子 | 14 | 32 | 49 | 95 | | | 高校生女子 | 6 | 25 | 67 | 98 | | |
| | 合計(人) | 24 | 57 | 158 | 239 | | | 合計(人) | 15 | 52 | 186 | 253 | | |
| 場面2 | 中学生男子 | 0 | 15 | 129 | 144 | 7.77 | * | 中学生女子 | 3 | 18 | 134 | 155 | 3.49 | ns |
| | 高校生男子 | 5 | 10 | 80 | 95 | | | 高校生女子 | 1 | 5 | 92 | 98 | | |
| | 合計(人) | 5 | 25 | 209 | 239 | | | 合計(人) | 4 | 23 | 226 | 253 | | |
| 場面3 | 中学生男子 | 20 | 89 | 35 | 144 | 5.31 | ns | 中学生女子 | 14 | 87 | 54 | 155 | 7.12 | * |
| | 高校生男子 | 9 | 50 | 36 | 95 | | | 高校生女子 | 1 | 57 | 40 | 98 | | |
| | 合計(人) | 29 | 139 | 71 | 239 | | | 合計(人) | 15 | 144 | 94 | 253 | | |
| 場面4 | 中学生男子 | 6 | 11 | 127 | 144 | 8.57 | ** | 中学生女子 | 18 | 13 | 124 | 155 | 5.89 | * |
| | 高校生男子 | 14 | 8 | 73 | 95 | | | 高校生女子 | 4 | 14 | 80 | 98 | | |
| | 合計(人) | 20 | 19 | 200 | 239 | | | 合計(人) | 22 | 27 | 204 | 253 | | |
| 場面5 | 中学生男子 | 77 | 11 | 56 | 144 | 5.28 | ns | 中学生女子 | 83 | 13 | 59 | 155 | 77.35 | ** |
| | 高校生男子 | 42 | 16 | 37 | 95 | | | 高校生女子 | 10 | 52 | 36 | 98 | | |
| | 合計(人) | 119 | 27 | 93 | 239 | | | 合計(人) | 93 | 65 | 95 | 253 | | |
| 場面6 | 中学生男子 | 19 | 76 | 49 | 144 | 3.94 | ns | 中学生女子 | 9 | 95 | 51 | 155 | 2.50 | na |
| | 高校生男子 | 14 | 38 | 43 | 95 | | | 高校生女子 | 10 | 52 | 36 | 98 | | |
| | 合計(人) | 33 | 114 | 92 | 239 | | | 合計(人) | 19 | 147 | 87 | 253 | | |

* < .05 ** < .01 *** < .001

まず、中学生と高校生の男女合計の正答率について述べる。場面1の「無視するいじめ」では中学1年生76.3%、高校1年生は60.1%であり中学生の方が高校生よりも有意に正答率が高い。場面3の「遊びを装ったいじめ」では中学生29.8%、高校生39.4%であり、中学生よりも高校生の正答率が有意に高い。場面5の「不合理的なルールに対する誤解」では中学生38.5%、高校生37.8%で有意な差が見られ中学生は53.5%が「部活のルールでいじめではない」と回答した。

次に、中学生と高校生の男女別の正答率について有意な差が見られた場面について述べる。

男子では、場面1の「無視するいじめ」($p<.00$)、場面2の「動作が遅い子へのいじめ」($p<.05$)、場面4の「優等生へのいじめ」($p<.01$)で有意な差が見られた。場面1では中学生75.7%、高校生51.6%であり中学生の正答率が高い。場面2では中学生89.6%、高校生84.2%であり、中学生の正答率が高い。場面4では中学生88.2%、高校生76.8%であり、中学生の方が高校生よりも正答率が高い。

女子では、場面3の「遊びを装ったいじめ」($p<.05$)、場面4の「優等生へのいじめ」($p<.05$)、場面5の「不真面目な生徒へのいじめ」($p<.01$)で有意な差が見られた。場面3では中学生34.8%、高校生40.8%で高校生の正答率が高い。場面4では中学生80.0%、高校生81.6%で高校生の正答率が高い。場面5では中学生38.1%、高校生36.7%であり中学生の正答率が高い。

2. 研究2

第1筆者が実施した授業「いじめって何だろう」は5年間で延べ18校である。中学校の規模は、在籍生徒数1000人を超える大規模校(4校)、400人から800人程度の中規模校(12校)、300人以下の小規模校(2校)であり、授業最初の紹介以降、第1筆者が70分程度の授業を行い、その後、生徒は各学級に戻り、教員の指示のもとふりかえりとしての感想を記入した。以下に、ふりかえり用紙に書かれた代表的な感想の一部を示す(下線は第1筆者が加筆した)。

生徒E：「いじめ問題を考えるワークシート」では、6つの場面について、いろいろと学びました。私がいじめだとは思っていないことでも、いじめなんだということや、相手の立場になって考えることを学びました。

生徒F：今日、話を聞いて分かったことは、自分がいじめと思っていなくても相手が嫌な思いをし、いじめられていると思ったら、その時点でいじめが成立するということです。場面2、3、6で私は「どちらともいえない」に丸をつけましたが、実際はどれも相手が嫌な思いをしているので「いじめである」でした。私はそれにすごくびっくりすると同時に、人が嫌がることをしたり、言ったり、うわさを「LINE」「Twitter」などで広めないことがとても重要なことなんだと改めて実感しました。

生徒G：今日は特に「いじめとは何か」と言うことを教わりました。私はいじめはどんなことが分かっていたけど、こんなこともいじめなんだ。いじめにつながるんだということが分かりました。いじめは誰にでも起こることであり、とても怖いものなんだとあらためて理解しました。

生徒H：いじめという言葉は小学校の頃からよく聞いていて、何度も、「いじめをしたらだめ」と言われてきました。でも、「いじめって何だろう」とよく考えたことはありませんでした。でも、今日のお話でたくさんの方が学びました。

生徒I：今回、いじめについていろいろ教えてもらったけど、けっこう私の周りで中学校に入学してからいじめと呼べる出来事がたくさんあるのに気づきました。今までは、「またあの子いじめられとう」と思っていたことが、いじめに当たることかとも思うとびっくりしました。

上に挙げた5名の感想には、「いじめはいけない」ことは知っていても、具体的にどのような行為がいじめになるのかまでは理解していなかったことが語られている。第1筆者が行った授業後に寄せられたすべての中学校1年生の感想には、これに類似する記述が見られる。続いて、いじめに関する認識に加え、自己のあり方にふれられていた内容も多く見られた。

生徒J：講演を聞いて、自分が思っていたよりも近く「いじめ」があることが分かりました。また、そんなこともいじめになるんだと思う点がいくつかありました。なので、私は1つ1つの言動に注意し、他人を傷つけないように意識して生活しようと思います。

生徒K：前からいじめはだめだと分かっていたけれど、より、いじめがだめだと言うことが分かりました。特に、いじめについてのワークシートがあり、6つの例を出してくださったのですごく分かりやすく、また自分から考えて書くのでより身についたと思います。ぼくも自分では分かっていたいけれど、人に嫌なことを言ってしまっていたかも知れないと思い、考え直してみることができました。

生徒L：2つ心に残っていることがあります。1つめは、相手の立場に立って考えようです。私はきつい言葉を勢いで言うてしまうことがあります。だから、今度からは、これをもし自分が言われたらどんな思いがするのかということ一度よく考えてから言葉を発したいです。

生徒M：講演を聞いて、改めていじめは最悪なものだと思いました。いじめの加害者はいじめているという意識がなくとも、いじめられている方、いじめの被害者はとても傷つくものです。いじめを防止する上で大事なことは、いじめられている人の気持ちを考えることだと思います。たとえ、いじめられている人が「大丈夫」と言っても、それでもいじめではないとは限りません。この世界にはいじめられていても認めたくない人や、誰にも相談できない人がいます。その人の立場に立って考えることがいじめを防止するための第一歩なんだと思いました。

生徒J、K、Lらは自分の言動をふりかえり、Mはいじめられる側の生徒の心情に寄り添い考えることができている。中学校1年生は心理社会的な発達の段階のバラツキが大きい時期であると思われるが、Mのような他者視点でいじめられる人の気持ちを捉えられていることは、いじめを防止するために大切な視点を獲得していると思われる。

生徒N：ぼくは今日のいじめ防止講演会で改めていじめがいけないことだということを実感しました。最初の6つの質問で、ぼくは3と5と6はいじめではないと思っていました。けれど、それはすべていじめでした。自分の中では、被害者にも原因があるときはいじめではないと思っていました。また、誰かが嫌な思いをしていたのに、自分は見ていただけだから関係ないと思ったことが何度もありました。今思うとそれは自分もいじめに参加していたんだと思います。その時先生に報告したら今度は自分もいじめられるかもしれないと思って言えませんでした。今回のいじめ防止講演会で、次、誰かがいじめられていたら勇気を出して話そうと思いました。

生徒O：私は今日、いじめの話聞いて、いじめられている人は、こんな気持ちでいるんだ…。ということが分かりました。一番私が感じたことは「仲裁者」のことです。仲裁者が増えるといじめも少なくなると聞きました。だから、もし、いじめられている人がいたら私がまず仲裁者になって一人でも多くの人を助けてあげたいと思います。

N、Oらは、いじめへの認識が深まったことに加え、自らがいじめられている生徒の救済に寄与したいという気持ちが見られる。このように、いじめに対する正しい認識及びいじめ防止のために必要な仲裁者としての態度が育まれている一端をうかがうことができる。

生徒P：プリントでもらった場面を考えると、私はいじめられたことがないから、いじめられる人は、自分に原因があるんじゃないかなとずっと思っていました。例えば、自分の思っていることをはっきり伝えないから相手はそういう所を上手に使っていじめられるんだと思っていました。だから、周りで見ている私たちが変に口出しするのもおかしいので見て見ぬふりをしていました。でも、今日、具体的な場面の話で、6つの場面のすべてがいじめと考えられると言うことにびっくりしました。いじめられている人に問題はないし、はっきり言わないからいじめられているんじゃないってことが、今日のお話でよく分かりました。それと周りで見ている私たちが、いじめられている人を助けることができるということを聞いたので、このお話のことは頭に残しておこうと思います。

生徒Q：いじめは、ちっちゃなことでもいじめにつながるし、いじめになるかもしれないことをしていたので気をつけたいです。ちょっとした遊びでも、やられている相手がいやだなと思ったら、それはいじめになるということが分かりました。今日は、いじめ防止教室があつてよかったです。もしかしたら、今のままだったら、いじめにつながることもしていたかもしれません。

PとQには、これまでの素直ないじめ観が語られている。また、いじめ認識を新たにすることで、自らの言動の見直しを含めたいじめ防止の態度が形成されていると読むことができる。

以上、本論文では、第1筆者の実践結果として13名の代表的な生徒の感想を挙げておく。また、第1筆者の授業を参観していた教員からも多くの意見や感想を伺うことができたが、代表的な所感を以下に示す。

教員：意外と生徒たちは、私たちが「知っている」「分かっている」と考えているのと違う実態だと言われていたのが、その通りだと、生徒の感想に目を通して思いました。嫌なことを言われる、噂をされるといふ心の傷が、いじめではないと考えていた生徒が本当に多いのは驚きでした。マスコミや身近なところでいじめが取り上げられる昨今、いじめの定義は生徒たちの理解のうちにあると思っていたのが、一方的な思い込みであったことが痛感させられました。「知らないかもしれない」を前提に「知っているはず」「知ってて当たり前」といった先入観を持たずに生徒たちと関わっていかうと改めて思いました。

教員からは、教員や大人が想定している以上に、生徒らのいじめ認識が低いことに衝撃を受けていることが語られている。そこには、教員が前提としている生徒らのレディネスに関する誤謬や実態把握のズレが見られる。

IV. 考察

本論文の仮説①「高校1年生は中学1年生のいじめ行為の認識率より高いだろう。」について、本研究では必ずしもそうではないことが示唆された。その理由について、以下に考察していく。

場面1の「無視するいじめ」の認識率は、女子と比べると男子の方が低い傾向にある。場面1の事例は、部活をよくさぼる生徒を数人で無視することを話し合い、それを実行した事例であるが、高校生は中学生と比べると、努力不足や怠けている行動は「個人の責任」であり、その行為を責められても「当然だ」「仕

方ない」と捉え、「がんばらないのは、その人が悪い」という〈自己責任論〉になりがちではないかと推察される。

場面2の「動作の遅い生徒へのいじめ」は、男子において有意な差が見られた。場面2は場面1～6の中で最も正答率が高く（88.4%）、いじめ認識の理解が広まっていることを伺える。しかしながら、中学生（89.6%）よりも高校生（84.2%）の正答率が低いのはなぜだろうか。高校生は、一人ひとりに求められる行動水準が中学生よりも高く、「集団行動」では集合時間に遅れると迷惑がかかるので、「素早く集合できることが一番の価値観」となりがちであり、集団規律が優先されてしまうのではないかと考えられる。特に、男子では有意な差が見られ、「遅れたので無視されて当然」と回答した生徒が5.3%いることは課題である。

場面3の「遊びを装ったいじめ」で有意な差が見られたのは学校及び女子であった。場面3の正答率は最も低かった（33.5%）。高校生の正答率が高かった点は、本研究の仮説①「高校生の方がいじめ認識率が高いだろう」を支持する結果であった。しかしながら、全体的には正答率が50%以下であり、いじめられていると思われる本人が「いじめではない」と否定した場合、周りの生徒たちも、「いじめではなく、単に悪ふざけをしているだけなのだろう」と思い直し、いじめ行為として認知されなくなってしまうことが危惧される。このことに関し、森田（1986）は、「いじめの4層構造」⁴を提唱しているが、本調査結果から、当初は「いじめ行為」と疑っていた生徒も、「観衆」として間接的な「いじめ行為」に加わってしまう可能性があると思われる。このことから、「いじめ予防」を目指したプログラムの導入が必要であると考えている。

場面4の「優等生へのいじめ」では、中学生（88.2%）よりも高校生（76.8%）の正答率が低い。生徒の心理には「嫉妬」が背景にあることが推察されるが、そもそも集団で一人を取り囲んで話し合いと称することが「いじめである」ことを知らない生徒が2割以上にのぼる。このことは、発達の段階に応じたいじめに関する教育の必要性を表す一端であると思われる。

場面5の「不真面目な生徒へのいじめ」は、場面3、場面6に次いで正答率が低かい。「部活動の練習への参加が少ない部員は、ランニングなどの体力づくりを中心に言い、コート内には入れない」という部のルールについては、中学生は男女とも容認してしまう傾向が見られる。部活動内のいじめ予防を含め、部活動の在り方も含めて検討が必要である。

場面6の「合理的なルールに対する誤解」では有意な差は見られなかった。「みんなで話し合っているからルールでいじめではない」に回答している生徒は、中学1年生57.2%、高校1年生46.6%である。多数決で決めたことでも人権侵害に当たることは無効であることを押さえる必要がある。

以上、本研究からは、中学生よりも成長していると思われる高校生のいじめ認識率は、必ずしも高いとは言えないことが示唆された。本論文で挙げた仮説②「いじめ行為について学習することによって「いじめ行為」に対する認識が高まり、生徒一人ひとりのいじめへの理解と関心が深まるだろう」は、研究2で得られた生徒の感想から、「いじめ予防プログラム」の実施は、生徒のいじめ行為やいじめ問題への関心を高める効果があることを示せたと考える。

本実践研究の結果を一般化することは困難ではあるが、中学1年生と高校1年生の「いじめ認識」に関する調査研究は見当たらない。本研究は、この点において意義がある。つまり、「いじめ認識」は自然に育成されているのではなく、教育の成果として高める可能性が示唆されたこと。また、本実践研究に類似する取り組みは、中学1年生から始めるのではなく、小学校段階から計画的に導入する必要があることを指摘しておく。

今後の課題は、生徒が主体となり自分たちでいじめ問題の予防や解決を図るための自浄能力を高める取り組みや、より良い人間関係づくり、自己理解、他者へのリスペクトなどを育成していくことであり、そのためのエビデンスに基づいた「いじめ防止プログラム」が求められる。

執筆分担：研究1は黒木、研究2は中村が執筆した。

資料1 「これっていじめ？」

場面1～6を読み、それぞれの場面の下のア～ウの中で、あなたの考えに近いものに1つ○をつけてください。

場面1

A男は、部活の練習をよくさぼります。今日もきていませんでした。Y男は、日頃から頭にきていました。そこで、友人のB男、C男、D男を誘って、「なあ、A男のやつ、ムカツクやろ、ほんまに、みんな、あいつをこらしめるために、みんなで無視（むし）せえへんか？」と言い、そこにいた友人も賛成してくれました。次の日から、練習に来たA男に対して、誰も口を聞かず、2人1組になる練習の相手も避けるようになりました。（ただし、暴力はふるっていない。）

ア A男が悪いのだから、無視されても当然である。

イ A男が部活へこないことが悪いし、暴力をふるったわけではないのだから、A男が、きちんと部活の練習に来ればいいのだから、それまではこのようなこらしめは、かまわない。

ウ どんな理由があっても、A男を無視をすることは許されない。これは“いじめ”である。

場面2

B子は、運動が苦手で、体育の準備や後片づけも遅れがちです。そんなB子に、C子は「グズ、ノロマ」、「そばにこんとって、ばい菌が移って私ものろまになるわ。」と言うようになりました。クラスの他の生徒も、同じようなことを言い出し、以後毎日のように、C子を中心とし、B子へ「ばい菌」などと言われていきます。

ア B子さんが悪いのだから、無視されても、当然である。

イ B子さんは、実際、体育の後かたづけや準備が遅れて、みんなに迷惑をかけるから、上のようにならされてもしかたない。これくらいがまんするべきである。

ウ これは、B子さんに対する“いじめ”である。

場面3

A男はいつも休み時間には、ろうかで、B男やC男、D男とプロレスごっこのようなことをしていました。そしていつもA男は技をかけられて、「痛い、痛い」といっていました。体には、あざもできていました。ある日S子が、「あんたら、いつもC男がやられているやんか、それっていじめとちがうん？」といいました。それに対して、B男が、「そんなことないなあ、A男、おまえ、楽しいんやんなあ。そうやろう。」とA男に言いました。A男は、「うん、そうや、別にいやなことないで。」と応えました。

ア これは遊んでいるだけで、いじめとまでは言えない。

イ A男が「楽しくない、困っている」と言えば“いじめ”だが、「いやなことはない」と言っているので、“いじめ”ではない。

ウ これはいじめである。

場面4

E子は明るく、元気があります。ユーモアもあり、活発で男子にも人気があります。そんなE子を憎たらしく思っていたA子は友人を集めて、「なあ、E子のこと、ムカツカへん、男子にぶりっ子してて、めっちゃ腹が立つわ！だから、みんなでぶりっ子するのを注意せえへん？」と友人3人を誘い、ある昼休

みにE子を呼び出し、みんなで取り囲んでE子さんに対して「ぶりっ子をやめろ!」「あんたは見ててムカつくや!」などと口々に言いました。

- ア これは話し合いをしているだけで、いじめとは言えない。
- イ E子さんに対する注意をみんなですしているだけなので、“いじめ”ではない。
- ウ これはE子さんに対する“いじめ”である。

場面 5

A男はバドミントン部に所属しています。ところがA男は練習をよくさぼります。部活のルールには「練習への参加が少ない部員はランニングなどの体力づくりを中心に言い、コート練習には入れない。」とありました。A男は、これを「いじめ」と訴えました。

- ア どんなルールを部活動で作っても、入部が強制的ではない限り、いじめとは言えない。
- イ この内容のルールを作ること自体は“いじめ”とは言えない。
- ウ このルールは、練習に熱心でない生徒に対する“いじめ”である。

場面 6

A男はバドミントン部に所属しています。ところがA男はじめ、数名の部員が練習をよくさぼります。そこで、キャプテンが中心となり、部活のルールを決めました。それは「練習への参加が少ない部員はみんなで無視する。」とありました。このみんなで決めたルールはどうでしょうか。

- ア これは部活動のルールなので、いじめとは言えない。
- イ これは、みんなで話し合っていて決めていないと“いじめ”であるが、みんなで話し合っているからルールで、“いじめ”でない。
- ウ これは、練習に熱心でない生徒に対する“いじめ”である。

※場面 1 から場面 6 の正答は、すべて「ウ」。

¹ 「いじめ防止対策推進法」(平成 25 年法律第 71 号),2013 年 9 月 28 日

² 文部科学省「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結果」,「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」

³ 第 2 筆者の作成した「これっていじめ?」(資料 1)を参照しながら、一部内容を変更している。中村豊『子どもの社会性を育む積極的生徒指導』学事出版,2015 年,pp.119-121。

⁴ 森田洋司・清永賢二『いじめ 教室の病い』,金子書房,1986