

日本の学校におけるいじめ予防授業の研究動向

古池 侖美

千葉大学大学院人文公共学府博士後期課程

本研究では、日本の学校におけるいじめ予防授業の内容を比較・分類することを通して、その特徴について明らかにすることを目的とした。いじめの捉え方（個人的問題と集団的問題）と授業のアプローチタイプ（知識の教授、スキル向上、態度・価値観の育成）を観点に、22件の文献を対象として比較・分類を行った。その結果、いじめを集団的問題として捉えた上で傍観者の行動変容に着目した授業実践が多く見られた一方で、いじめを個人的問題として捉える授業では心理学の知見に基づいた個人のスキル向上を目指すものも存在した。また、いじめ予防における基本的な知識の教授、スキル向上、態度・価値観の育成を目指すアプローチや、これらを組み合わせた授業が開発されていることが確認された。

キーワード：いじめ、いじめ予防、いじめの捉え方、授業のアプローチ、研究動向

1. 問題の所在と研究目的

1.1. いじめ予防への取り組み

現代社会において、いじめは最も深刻な社会問題の一つである。いじめは被害者に対して大きなストレスを与え（岡安・高山、2000）、いじめの被害体験の苦痛が大きいほど心理的・身体的にネガティブな影響が長期的に続く（坂西、1995）。また、1980年代以降、日本ではいじめを苦にした自殺事件をマスメディアが大きく報道したことにより、いじめが重大な社会問題として注目を浴びるようになった（森田、2010）。特に、2011年に起きた滋賀県大津市のいじめ自殺事件は、学校や教育委員会、および警察の対応に批判が集まり、その結果いじめ問題が社会的注目を集め、積極的ないじめの認知が行われるようになった（藤川、2018）。その後、2013年にはいじめ防止対策推進法が成立し、法律として「いじめ」が規定され、この法律に基づきいじめの防止等のための基本的な対策についてまとめた国の「いじめの防止等のための基本的な方針」が定められた。この方針は、「いじめの防止等（いじめの防止、いじめの早期発見及びいじめへの対処をいう。以下同じ。）のための対策を総合的かつ効果的に推進するために策定」されたものであり、この方針にしたがって、各地方公共団体は「地方いじめ防止基本方針」を努力義務として定め、各学校は「学校いじめ防止基本方針」を義務として定めるようになった¹⁾。

このように、国および地方公共団体や学校はいじめの防止に向けた取り組みを推進している。予防的な取り組みの中には、学校全体の取り組みから個別対応までを含む様々なアプローチが存在する。たとえば、文部科学省（2014）は、実際に学校で行われているいじめ防止に効果的な取り組みの事例集として、「生徒主体の取組」「子供サミット」「特徴的なプログラム」「校内体制の整備」の事例を全国の学校から集め紹介している²⁾。

1.2. いじめ予防授業の必要性

いじめ予防を目的とした授業実践についても多数存在しており、例えばいじめ予防のために問題解決学習を取

り入れたもの（岡田・池田、2019）や、いじめの傍観者に着目した授業（阿部ら、2018）などがある。

授業としていじめ予防に取り組むことが重要である理由として、いじめとは誰にでも起こりうる問題であること（国立教育政策研究所、2015）が挙げられる。授業として取り組むことによって、個別的な対応とは異なり、学級に所属する子どもたちがいじめに関する共通の理解と認識を持つことが可能となる。そのため、授業の中で予防的にいじめを扱うことは、誰にでもいじめは起きうる可能性を踏まえ、学級集団という多くの子どもを対象としていじめ予防のための学習を提供できると考えられる。また、いじめ問題を発端に道徳が「特別の教科」として教科化され、いじめに関する内容項目が小学校の低・中学年段階に追加された³⁾。つまり、どの子にもいじめは起きうることから、広く集団を対象として授業の中で、いじめを予防することが求められていると言えよう。

1.3. いじめ予防授業の内容

このようにいじめ予防授業を行う必要はあるが、どのようなアプローチで行えばよいのだろうか。多様ないじめ予防授業が存在するものの、どのようなアプローチがいじめ予防に効果があるのかを検討するには、まず既存の授業の内容の特徴について知る必要があるだろう。だが、いじめ予防授業の内容についてまとめた研究の数は少ない。

いじめ予防教育の概観を行った松尾（2002）は、国内外の暴力・いじめ防止プログラムについて概観し、多くのプログラムは心理学の理論や研究結果に基づき開発されていることを報告した。一方で、松尾（2002）は、国内外の暴力・いじめ防止プログラムの動向について概観しているものの、2002年の文献であるため、それ以降の国内のいじめ予防を目的とした授業実践にどのような特徴があるのかについては分からない。

したがって、1.2.で述べたようにいじめ予防授業を行うことは重要である一方で、その内容の動向に関する研究は不足していると考えられる。

Remi FURUIKE: Research Trends in Bullying Prevention Lessons in Japanese Schools Graduate School of Humanities and Studies on Public Affairs, Chiba University

1.4. いじめ予防授業の前提とアプローチ

1.3.では、いじめ予防授業における内容の動向に関する研究が不足していることを確認した。内容の動向を探るにあたって、これらのいじめ予防授業の背景にはいじめをどのように捉えるのかという前提に着目する。

久保田（2012）によると、いじめ研究が行われ始めた当初はいじめの被害者や加害者の問題とされていたが、次第に「学級集団全体のあり方を問われる問題」⁴として焦点が当てられるようになった。そのため、いじめ予防教育においても、いじめを個人的問題として、または集団的問題として捉えられることが多い。

富永ら（2017）はいじめ加害行為にはストレスが背景にあると捉えた上でストレスマネジメントを取り入れた授業を行った。いじめを個人的問題として捉える場合、その焦点は個々の生徒の感情や行動の管理に置かれると考えられる。一方で、いじめを集団的問題として捉える場合、被害者や加害者だけでなく傍観者および学級の規範や雰囲気等が重要視されるようになると考えられる。例として、阿部ら（2018）は、傍観者が行動を起こすにはクラスの雰囲気が重要であると捉えた上で、いじめ予防を目的とした授業を開発している。

このように授業の中でいじめをどう捉えるのかという前提に違いが存在するが、このほかにもいじめ予防のため何を目的に授業が行われるのかという授業のアプローチにおいても差異が見られる。たとえば、東（2021）は、授業の中で、いじめの定義やいじめによる心身の影響について教えた上で、いじめられている子を助ける練習を行なっている。このようなアプローチは、いじめ予防のためにいじめの定義やその影響などいじめに関する知識を深め、いじめられている子を助けるスキルの獲得を目的としていると考えられる。また、対人関係のスキルや問題解決のスキルなど、いじめに対処するための具体的な能力を育成することを目指すものもあり、福田（2018a）は授業においてこのようなスキル育成を目的としたアプローチを行なっている。このほか、いじめに対する態度や社会的な価値観を醸成することに焦点を当てたものも存在し、たとえば新福（2014a）はいじめ予防のため人権感覚の育成という目的から授業を開発している。つまり、いじめ予防のために、授業の中で、知識の教授を目的にするのか、スキルの育成を目的にするのか、または態度と価値観の育成を目的にするのかによって、授業内容が構成されると推測される。

したがって、いじめ予防授業の内容に着目すると、授業の中でいじめをどのように捉え、どのようなアプローチを取るかによって、大きな違いがあることが推測される。多様な違いが存在する中で、どのような傾向があるのかを理解することで、今後のいじめ予防授業の改善に向けて示唆を得ることができるだろう。そこで、本研究では、日本におけるいじめ予防授業の内容を比較・分類することを通して、その特徴について明らかにする。具体的には、既存のいじめ予防授業の中ではいじめをどのように捉えているのか、それに伴いどのようなアプローチをとっているのかという2つの観点のもと比較・分類することを通じて、日本におけるいじめ予防教育の特徴を理解する上での基盤を提供することを目指す。

1.5. 研究の目的

本研究は、日本の学校におけるいじめ予防授業の内容

を比較・分類することを通して、その特徴について明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2.1. 文献の抽出方法

JapanKnowledge Lib で、「予防」を検索すると、「(1)災害、事故、事件が起こらないよう、事前に対策を講じること。(2)感染または疾患に対して防御すること。運動の奨励、上下水道の完備、衛生思想の普及といった消極的予防と、予防接種、病人の隔離のような積極的予防がある。」⁵と定められており、「防止」を検索すると、「ふせぎとめること。」⁶と書かれていた。本研究では、いじめ「予防」授業を対象に扱うが、「防止」も「予防」と類似した意味を持つことから、「予防」もしくは「防止」を含む授業の文献を抽出するため、CiNii Research (NII 学術情報ナビゲータ) を使い、キーワード「いじめ AND 授業 AND (予防 OR 防止)」で検索を行い、データ種別では「論文」を指定した(2023年12月時点)。くわえて、2013年に制定されたいじめ防止対策推進法以降の動向を探るため、文献の発行年の期間を2013年から2023年に絞り検索をかけた。同様に、Google Scholar を用いて、キーワード「いじめ AND 授業 AND (予防 OR 防止)」で検索を行い(2024年1月時点)、期間は2013年から2024年に絞り、「関連性で並び替え」を選択し、特許および引用部分を含めないで検索した。

検索された文献のうち、本研究の目的を踏まえて、タイトルと要約が以下の条件を満たすものを採用することとした。ただし、タイトルと要約から判断ができない場合は、本文を参照して検討を行うこととした。

- ①いじめ予防または防止を目的とした授業開発が含まれていること
- ②授業の対象者が高校生以下であること
- ③授業実践が学校や教育機関で行われていること
- ④授業の効果検証がされていること
- ⑤授業参加者の人数や授業内容が明記されていること

2.2. 文献の抽出結果

検索の結果、CiNii Research では、「いじめ AND 授業 AND (予防 OR 防止)」と検索すると69件が検索された。検索された69件のなかで、重複した1件を除いた68件のうち、上述した5つの条件を満たした14件を採用し、54件を除外対象とした。また、Google Scholar では、検索されたもののうち上位100件を対象とし、CiNii Research で検索され重複したものを除外した上で、さらに上述した5つの条件を満たした8件を採用した。したがって、CiNii Research と Google Scholar で合計22件がレビュー対象とされた。

2.3. 文献の整理方法

抽出された文献を比較・分類するため、以下の手順で文献の整理を行う。ただし、本研究の文献整理は筆者によって行われるため、筆者の主観が文献の整理に影響を及ぼす可能性がある。その限界性を踏まえた上で以下の手順に従い文献整理を行う。

- ①著者名、発行年、対象者と対象者数、授業回数、授業内容、授業結果を項目として挙げ、文献1件ごとに整理を行う。
- ②授業におけるいじめの捉え方および授業でのアプロ

表 1 いじめの捉え方 (個人的問題) に関する文献一覧

いじめの捉え方	授業のアプローチタイプ	著者名 (発行年)	授業内容	授業結果
個人	スキル	富永ら (2017)	・LINEの返事がないというストレスに対して「心のつぶやき」、感情、行動について考える ・怒りをいじめでない方法で表現するためのリラックス法の体験	事前事後のアンケートから、いじめ意識尺度の「トラウマ理解」因子は有意差が認められ、「自己コントロール」因子が有意な傾向、いじめ加害得点の有意な減少がみられた。
		池島・吉村 (2013)	①「あいさつスキル」の獲得 ②「頼み方スキル」の獲得 ③もめごと問題の解決方法の理解 ④ロールプレイングを通したもめごと問題の解決方法の学習 ⑤ロールプレイングを通したもめごと問題の解決方法の学習 ⑥ロールプレイングを通したもめごと問題の解決方法の学習	「あいさつスキル」「頼み方スキル」「もめごと解決スキル」の般化・維持が確認された。
		寺戸・永浦 (2020)	①ストレスマネジメントの学習 ②「ひょっとして」をキーワードに一步立ち止まって相手のことを考える ③適切に思いや考えを表現する学習 ④自分の思い込みかどうかを確認して適切な意見を表現する方法について学ぶ ⑤学級での実際のトラブルに類似した事例をもとに「ひょっとして」をキーワードに適切な自己表現の方法を学ぶ	事前事後のアンケートから全ての因子において有意な差は認められなかったが、2名の教師へのインタビューからは5名の児童のポジティブな行動の変化が示された。
	態度と価値観	毛 (2023)	死を取り上げた道徳教材を通して生命の大切さを学ぶ	児童の道徳科授業ノートの記述から、死の原因を理解することにより加害行動の抑制につながる可能性が考えられた。

チタイプという 2 つの観点をもとに文献を整理する。具体的に、1 つ目の観点は授業内においていじめを個人的問題または集団的問題として捉えるのかといういじめの捉え方である。2 つ目の観点は、いじめに関する基本的な知識の提供を行う知識中心のアプローチなのか、子どものスキルを育成するスキル中心のアプローチなのか、いじめに対する態度と価値観の育成を中心とするアプローチなのかという 3 つのタイプを観点とするものである。これらの 2 つの観点をもとにいじめ予防を目的とした授業を比較・分類する。

なお、本研究では、いじめの捉え方と授業内のアプローチタイプの 2 つの観点をもとに分析を行うが、このことは他の観点が存在しないことを意味せず、いじめ予防授業の特徴の一側面であることに留意する必要がある。

3. 結果

3.1. 文献の分類結果

抽出された各文献におけるいじめの捉え方と授業のアプローチタイプについて、表 1、表 2 に示した。表 1 では、いじめを個人的問題として捉える文献についてまとめた上で、授業のアプローチ別に文献を示した。同様に、表 2 では学級や周囲の存在に焦点を当てていじめを集団的問題、およびいじめを個人および集団の両方の問題として捉えたものについてもまとめ、授業のアプローチ別に分類した。

その結果、いじめを個人的問題として捉えているものは 4 件であり、その中で授業のアプローチタイプがスキル中心だったものは 3 件、態度と価値観の育成を中心としたものは 1 件であった。また、いじめを集団的問題として捉えているものは 17 件であり、そのうち授業のアプローチタイプが知識中心のものは 2 件、スキル中心のものは 4 件、態度と価値観を中心としたものは 3 件、知識およびスキルを扱ったものは 1 件、知識および態度と価値観を扱ったものは 3 件、スキルおよび態度と価値観を扱ったものは 3 件、知識およびスキルおよび態度と価値観の 3 つを全て含んだものは 1 件であった。いじめを個人および集団の問題として捉えたものは 1 件であり、それは授業のアプローチタイプが知識中心のものであった。

3.2. 各文献の概要

本節では、表に示した分類結果をもとに、各文献の概要について示す。

3.2.1. いじめの捉え方：個人的問題

富永ら (2017) は、高校 1 年生 239 名を対象にして、1 回の授業を行った。その内容は、LINE の返事がないという出来事に対して「心のつぶやき」、感情、行動について考えた上で、怒りをいじめでない方法で表現するためのリラックス法の体験を行った。事前事後のアンケートから、対応のある t 検定を行ったところ、いじめ意識尺度の「トラウマ理解」因子は有意差が認められ、「自己コントロール」因子が有意な傾向、いじめ加害合計得点の有意な減少といういじめ予防に対する望ましい効果がみられた。この授業は、ストレスに対する個人の「心のつぶやき」や感情、行動について考えることを焦点としており、個々のストレスマネジメントに重点を置いているため、この授業ではいじめを個人的問題として捉えていると考えた。その上で、怒りを落ち着かせる方法を体験することにより、いじめに対処するための具体的なスキルを身につけることを目指していることから、スキル中心の授業のアプローチとした。

池島・吉村 (2013) は、小学 4 年生 35 名を対象にして全 6 回の授業を実践した。1 時間目は「あいさつスキル」の獲得、2 時間目は「頼み方スキル」の獲得、3 時間目はもめごと問題の解決方法の理解、4~6 時間目はロールプレイングを通したもめごと問題の解決方法の学習を行った。その結果、「あいさつスキル」「頼み方スキル」「もめごと解決スキル」の般化・維持が確認された。この授業は、あいさつスキル、頼み方スキル、もめごと解決スキルの獲得に重点を置いており、いじめを集団の問題というより個人の社会的スキルの向上を通じて対処しようとしていることから、いじめを個人問題として捉えた上でスキル中心のアプローチを行っていると考えられた。

寺戸・永浦 (2020) は、小学 4 年生 20 名を対象として、全 5 回の授業を行った。その内容は、スクールカウ

表2 いじめの捉え方（集団的問題・個人的かつ集団的問題）に関する文献一覧

いじめの捉え方	授業のアプローチタイプ	著者名（発行年）	授業内容	授業結果
集団	知識	清水・今田（2018）	NHK for Schoolの道徳教育ビデオ教材「ココロロ！」を使用したネットいじめといじめ防止対策推進法についての学習	事前事後のアンケートを比較すると、全てのいじめ事例項目に対していじめであると回答する割合が高くなった。
		阿部ら（2018）	選択と分岐を取り入れた動画教材が活用したクラスの雰囲気といじめ抑止の関係についての学習	事後アンケートと授業感想から、授業プログラムの意図した目的を概ね達成していることが示された。
	スキル	木村・小泉（2020）	①被害者の心情の疑似体験といじめ場面での適切な対応策を考える学習 ②ロールプレイングによっていじめの解決方法を行動に移すスキルの習得	・学習後はいじめの停止行動に対する自己効力感が上昇し、効果の維持（9日間）が確認された。 ・加害を容認する傾向は学習後に減少し、いじめ否定規範は上昇したが、効果の継続は見られなかった。 ・社会的能力が高いといじめ抑止傾向も高かった。
		福田（2018a）	①喧嘩の仲裁や解決方法について考える学習 ②自分と友達との怒りの違いについて考える学習 ③ロールプレイングを通して自分の気持ちを伝える学習	友人サポート得点と向社会スキル得点に有意な向上が見られた。
		福田（2018b）	①自分の感情と感情の表出方法について知り自分自身への理解を深める学習 ②他者との違いや自分の中の違いに気づかせる学習 ③NHK For Schoolの映像教材を使用し自分の思い込みについて気づかせる学習 ④伝言とうわさの違いを体感させる伝言ゲーム ⑤ロールプレイングを通して話の聞き手が話し手に与える影響の学習 ⑥もめごとが起きた時に客観的に物事を見る重要性について考える学習 ⑦いじめを外在化し誰もがいじめに関わる危険性を持っている認識を高める学習	・事前・事後の質問紙調査より「自己理解」因子の「自分の今の気持ちを表現できる」、「他者理解・アンガーマネジメント」因子の「怒ることはいけないことだと思う」、「向社会意識」因子の「言葉では人を傷つけることはないと思う」において効果が確認された。
		木村・小泉（2017）	被害者の気持ちを体験した上で、具体的ないじめ場面が描かれたイラストをもとに被害者と傍観者の気持ちを考え、いじめ被害者を助ける方法を考える	授業を実施した2年生は授業を実施していない1・3年生と比較していじめ助長行動の抑止の値が有意に低下した一方で、2年生内ではいじめ否定規範の低群と中群の生徒がいじめ否定規範を向上させる効果がみられた。
		態度と価値観	三津村・清水（2021）	①「いじめとは何か？」をテーマに討論 ②彩色影絵劇の学級全体への提示 ③児童らによる劇（の続き）のグループ制作
	斉藤・池田（2019）		①公正・公平をテーマに道徳資料「泣き虫」を用いて議論 ②1時間目と同様のテーマで被害者・仲裁者に着目し議論	ノート記述と授業の様子から授業のねらいに沿った記述が確認された。
	岡田・池田（2019）		事例教材を用いて一人一グループ一全体という問題解決の過程に沿って議論	指導者の主観的な捉えと児童の振り返りの記述から、一定の効果があると思われる一方で、指導者が意図しない話し合い活動の様子が見られた。
	知識 スキル	東（2021）	①いじめの定義やいじめが心と体へ与える影響について理解 ②いじめの構造や被害者を助ける方法の学習 ③ロールプレイングを通して被害者を助ける練習	授業前後のアンケートから、いじめ被害の心身への影響に対する理解度と相談相手の選択数の上昇が見られた。
	知識 態度と価値観	新福（2014a）	①大阪府内中学校いじめ暴行被害事件の判決書を用いたいじめ理解 ②判決書を用いたいじめの責任の所在についての議論 ③判決書を用いた周囲の人々の適切な対応についての議論	授業後の生徒の感想文の分析から、いじめへの考え方や対応、姿勢・態度において効果があったことが示唆された。
		新福（2014b）	①京都市小学校いじめ暴行事件の判決書におけるいじめの理解 ②判決書を用いたいじめの責任の所在についての議論 ③判決書を用いた周囲の人々の適切な対応についての議論	授業後の感想文やアンケートから、「キモい」などの言葉をしない姿勢や態度がみられた。
		市川（2021）	①事例をもとにいじめの定義や四層構造について知り、いじめを深刻化させた要因について考える ②いじめ被害の新聞記事から相談することの難しさと大切さを学ぶ ③事例をもとに自分の「怒りの温度計」を考え、怒りの感情とうまく付き合う方法を考える ④事例をもとに自分の言動を客観的に振り返る大切さを学ぶ	アンケート結果から、相談する力や自分の言動を客観的に振り返る力について改善傾向が見られた。
	スキル 態度と価値観	小森ら（2020）	・いじめ体験を思い出す時間 ・児童が臨ったいじめ体験を役者が即興的に演じるプレイバックシアターの上演 ・いじめを止める行動を劇中で練習する時間	・99%の児童が「いじめられている友だちの気持ちがわかった」、「友だちを助ける行動がわかった」、「この授業は役に立った」と回答した。 ・97%の児童が「これから友だちを助けられそうだ」と回答した。
		三戸（2017）	①仲間から必要とされているという自己有用感を体験 ②ネット上における他者との受け止め方の違いについて学ぶ ③ゲームアプリをもとにネット上のトラブルを傍観者の立場から考える ④映像教材からSNSトラブルの解決策を考える ⑤ネット上でのいじめの可能性を感じた時のとるべき自分の行動について考える	事前及び毎時授業後のアンケートから、「助けたいから、行動する」を選択した数値が大幅に上昇し、「助けたいけど、行動できない」「助けたくないから、行動しない」の数値にも減少が見られた。
		木村・池島（2017）	①気持ちのよい挨拶スキルを育てる ②相手のことを大切に思って聞こうとする態度を養う ③相手の立場に立った頼み方の態度を養う ④悪口を書き込むか否かのロールプレイングによる仲裁行動の学習	事前事後のアンケートから、「学校生活意欲」「配慮のスキル」「承認感」「挨拶のスキル」、他の人に左右されずに自分の考えで行動する能力に効果があった。
	知識 スキル 態度と価値観	石橋（2020）	①映像教材によるネットいじめの実態の理解 ②「子どもの権利条約」の学習 ③どこからがいじめなのか及び傍観者による人権侵害を受けている人への支援方法について議論 ④「子どもの権利条約」の条文から自由と権利の責任について学習 ⑤アサーションについて学習 ⑥ネット上でのコミュニケーションの特性の学習	事前事後の比較から、人権感覚とネット上コミュニケーション能力の向上が見られた
	個人 集団	知識	足立（2018）	①ボディマッピングを通して「人が人をいじめる理由」と「思いつくさまざまないじめ」を書き、何がいじめなのかの理解 ②事例をもとにいじめの解決方法について話し合い

ンセラーと連携して、1 時間目にストレスマネジメントの学習、2 時間目に「ひょっとして」をキーワードに一步立ち止まって相手のことを考える学習、3 時間目に適切に思いや考えを表現する学習、4 時間目に自分の思い込みかどうかを確認して適切な意見を表現する方法について学び、5 時間目に学級での実際のトラブルに類似した事例をもとに「ひょっとして」をキーワードに適切な自己表現の方法を学ぶことを行った。この結果、事前事後のアンケートから全ての因子において有意な差は認められなかったが、2名の教師へのインタビューからは6名の児童の内5名のポジティブな行動の変化が示された。いじめを未然に防止するため、心理学に関する専門的な視点を含み、個人の行動やスキルの向上に焦点を当てていることから、個人問題としてのいじめとスキル中心のアプローチと考えた。

毛 (2023) は、小学2年生17名、小学4年生18名、小学6年生19名を対象として1回の授業を行った。内容は、加害行動を抑制するため、死を取り上げた道徳教材を通して生命の大切さを学ぶものである。児童の道徳科授業ノートの記述から、死の原因を理解することにより加害行動の抑制につながる可能性が考えられた。いじめを予防するには、加害行動の抑制が重要であると考えていることから、いじめを個人的問題として捉えていると考えた。また、児童が死について考えることを通じて、生命を尊重する態度や価値観を育成することに重点を置いていることから、授業のタイプは態度と価値観の形成を中心としたアプローチであると考えられた。

3.2.2. いじめの捉え方：集団的問題

清水・今田 (2018) は、小学5年生36名を対象として、1回の授業を行った。内容は、NHK for Schoolの道徳教育ビデオ教材「ココロ部！」を使用して、ネットいじめといじめ防止対策推進法についての学習を行うものである。その結果、事前事後のアンケートを比較すると、全てのいじめ事例項目に対していじめであると回答する割合が高くなった。いじめの構造を被害者と加害者だけでなく観衆や傍観者も含めて捉えており、いじめの仲裁行動を取れるよう授業で指導していることから、集団的問題としていじめを捉えていることが考えられた。その上で、ビデオ教材を用いてネットいじめといじめ防止対策推進法について学ぶことは、いじめに関する知識の提供に重点を置いている授業のアプローチであることを示している。

阿部ら (2018) は、中学校18校の1年生2,885名を対象としてクラス毎に1回の授業を実施した。授業では、選択と分岐を取り入れた動画教材を活用し、クラスの雰囲気といじめ抑止の関係について学習した。事後アンケートと授業感想から、多くの生徒は授業の目的であったクラスの雰囲気がいじめに与える影響について理解したことが示された。クラス全体の雰囲気といじめ抑止効果との関連性からいじめを捉えているため、クラスという集団全体の問題としていじめを扱っていると言える。また、動画教材を通じて、クラスの雰囲気がいじめ抑止に与える影響について学ぶこの方法は、いじめに関する知識と理解を深めることに重点を置いていることから、知識の提供を中心とした授業のアプローチだと考えられた。

木村・小泉 (2020) は、中学2年生167名を対象として、全2回の授業を行った。1時間目は、被害者の心情の疑似体験といじめ場面での適切な対応策を考える学習を

行い、2時間目はロールプレイングによっていじめの解決方法を行動に移すスキルの習得を目指した。アンケートの結果、学習後はいじめの停止行動に対する自己効力感が上昇し、効果の維持(9日間)が確認された。また、加害を容認する傾向は学習後に減少し、いじめ否定規範は上昇したが、効果の継続は見られず、社会的能力が高いといじめ抑止傾向も高いことがわかった。問題解決スキルを習得することで、いじめの傍観者がいじめ解決に向けて行動できることを目指していることから、集団問題としていじめを捉えた上でスキル中心のアプローチを行っていると考えられた。

福田 (2018a) は、小学4年生28名を対象として、全3回の授業を行った。1時間目では喧嘩の仲裁や解決方法について考える学習、2時間目では自分と友達の怒る時の違いについて考える学習、3時間目ではロールプレイを通じた自分の気持ちを伝える学習を行った。その結果、友人サポート得点と向社会スキル得点に有意な向上が見られた。フィンランドのいじめ予防プログラムであり傍観者に着目したKiVaプログラムや、当事者でない第三者が問題解決のため仲裁に入るピアメディエーションを参考していることから、いじめを集団問題として捉えていると考えられた。そして、授業内容が具体的な社会的スキルの獲得に焦点を当てているため、スキルの獲得を中心とした授業のアプローチに該当すると考えられた。

福田 (2018b) は、小学5年生35名を対象として、授業外のショートエクササイズ12回と授業7回を行った。授業の1時間目は自分の感情と感情の表出方法について知り自分自身への理解を深める学習、2時間目は他者との違いや自分の中の違いに気づかせる学習、3時間目はNHK for Schoolの映像教材を使用し自分の思い込みについて気づかせる学習、4時間目は伝言とうわさの違いを体感させる伝言ゲーム、5時間目はロールプレイを通じた話の聞き方が話し手に与える影響の学習、6時間目はもめごとが起きた時に客観的に物事を見る重要性について考える学習、7時間目はいじめを外在化し誰もがいじめに関わる危険性を持っている認識を高める学習を行った。その結果、事前事後の質問紙調査より、「自己理解」因子の「自分の今の気持ちを表現できる」、「他者理解・アンガーマネジメント」因子の「怒ることはいけないことだと思う」、「向社会意識」因子の「言葉では人を傷つけることはないと思う」において効果が確認された。この授業では、子どもがいじめの仲裁行動および加害行動の前に立ち止まって考えることを目指して、自己理解や他者理解、いじめの外在化などを行った。そのため、いじめを集団的な問題として捉えていることが示唆された。また、自己の感情を適切に表現する方法、他者との違いを認識し受け入れること、思考の転換や対立解決のスキルなど、具体的な能力の向上を目指していることは、スキル中心アプローチに該当すると考えられた。

木村・小泉 (2017) は、中学1~3年生472名、ただし中学2年生を授業対象者として、中学1年生と3年生は比較対象(授業実施なし)として、1回の授業を行った。その内容は、被害者の気持ちを体験した上で、具体的ないじめ場面が描かれたイラストをもとに被害者と傍観者の気持ちを考え、いじめ被害者を助ける方法を考えるものである。授業を実施した2年生は、授業を実施していない1・3年生と比較して、いじめ助長行動の抑止の値が有意に低下した一方で、2年生内ではいじめ否定規範の低群と中群の生徒がいじめ否定規範を向上させる効果が

みられた。傍観者に着目して、いじめの解決方法について学ぶことを行っているため、いじめが被害者と加害者だけの問題ではなく、周囲の者を含めた問題と考えることから、いじめを集団的な問題として捉えていると推測された。また、いじめられている人を助ける方法を考えさせるこのアプローチは、具体的なスキルや対処法を生徒に身につけさせることを目指しているため、スキル中心のアプローチと考えられた。

三津村・清水 (2021) は、小学6年生84名を対象として、全3回の授業を開発した。1時間目は、「いじめとは何か？」をテーマに各々が考えるいじめについて表現を行い、いじめとけんかの違いについて議論を行った。2時間目は、大学院生や大学生による彩色影絵劇の学級全体への提示が行われ、3時間目は児童らが劇の続きについて考えグループ制作を行った。児童の授業感想から、この授業には「リアリティ・チェック」「追体験」「変革へのリハーサル」という特徴があると考えられた。この授業は、傍観者をいじめ解決の鍵と捉えていることから、集団的な問題としていじめを考えている。その上で、彩色影絵劇を制作することを通じて、役割演技とは異なるリアルな没入感を得て、児童の態度や価値観の変容を目指していることから、態度と価値観の形成を中心としたアプローチと捉えられた。

斉藤・池田 (2019) は、小学6年生32名を対象にして、全2回の授業を実践した。1時間目は、道徳資料「泣き虫」を用いて公正・公平をテーマに考えさせ、2時間目は1時間目と同様のテーマで資料の登場人物である被害者・仲裁者の心情に着目し議論を行った。その結果、ノートの記述と授業の様子から、児童は授業のねらいである公正・公平な振る舞いについて考える様子が見られた。この授業では、前提として、いじめを被害者、加害者、観衆、傍観者という四層構造で捉えた上で、いじめという行為を公正や公平といった倫理的な観点から考察し、児童の態度や価値観について深く考える機会を持っている。このことから、集団的な問題としていじめを捉え、態度と価値観の形成を中心としたアプローチと考えられた。

岡田・池田 (2019) は、小学5年生10名を対象にして、1回の授業を行った。いじめの事例的な教材を用いて問題を提示し、解決方法について、はじめは一人で思考し、次にグループの中で、最後に全体で考えるという過程に沿って議論を行った。授業の結果、指導者の主観的な捉えと児童の振り返りの記述から、一定の効果があると見られる一方で、指導者が意図しない話し合い活動の様子も見られた。この授業は、いじめをクラスの中で協働して解決を図るべき問題として捉えていることが示唆されている。また、事例教材をもとに、他者との話し合いや協働して問題解決学習を行うことを通して、いじめに対して自己内省を導くことを目指している。そのため、この授業はいじめを集団的な問題として捉え、態度と価値観の形成を中心としたアプローチだと考えられた。

東 (2021) は、小学4年生25名を対象にして、全3回の授業を行った。1時間目は、いじめとは何かについて考え、いじめが心と体に与える影響について理解する学習を行った。2時間目はいじめの構造やいじめられる子を助ける方法の学習を行い、3時間目はロールプレイを通していじめられる子を助ける練習を行った。その結果、授業前後のアンケートから、いじめ被害の心身への影響に対する理解度といじめを受けた際の相談相手の選択数

の得点の上昇が見られた。いじめを被害者や加害者だけでなく周囲の者も含めた構造であると捉え、授業の中で、いじめの定義や構造についての理解を深め、ロールプレイを通じた被害者を助けるスキルの学習を行っている。このため、集団的な問題としていじめを考えた上で、知識とスキルの2つのアプローチに該当すると考えられた。

新福 (2014a) は、中学1年生66名を対象にして、全3回の授業を行った。1時間目は、大阪府内中学校いじめ暴行殺害事件の判決書を用いていじめが犯罪を含む法行為・人権侵害であることを理解させ、2時間目は判決書を用いたいじめの責任の所在について議論し、3時間目は判決書を用いた周囲の人々の適切な対応についての議論を行った。授業後の生徒の感想文の分析から、いじめへの考え方や対応、姿勢・態度において効果があったことが示唆された。この授業は、特別な支援が必要な生徒がいじめ被害者となったいじめ判決書を用いた議論を通じて、周囲の者たちの行動について考えさせるものである。また、判決書を読むことで、いじめに関する知識を深め、いじめの責任所在や周囲の適切な対応についての議論を通じて、生徒の態度や価値観の形成を目指している。このことから、集団的な問題としてのいじめに焦点を当てた、知識および態度と価値観の形成を中心とした授業のアプローチだと考えられた。

新福 (2014b) は、中学1年生63名を対象として、全3回の授業を行った。内容は、1時間目に京都市小学校いじめ暴行事件の判決書におけるいじめの理解、2時間目に判決書を用いたいじめの責任の所在についての議論、3時間目に判決書を用いた周囲の人々の適切な対応についての議論を中心として行った。授業後の感想文やアンケートから、「キモい」などの発言をしない姿勢や態度がみられた。この授業は、いじめ予防のため、悪口や暴言を使用する環境から穏やかな言葉環境をつくることを目指して開発され、周囲の者の対応や学級内における言葉環境について学習する。そのため、集団問題としていじめを捉えていると考えられた。また、判決書を用いることでいじめに関する具体的な知識の提供を行い、それを基にした議論を通じて生徒の態度や価値観に影響を与えることを目指していることから、知識および態度と価値観の形成を中心としたアプローチと考えた。

市川 (2021) は、小学6年生84名を対象にして、4回の授業を行った。1時間目は事例をもとにいじめの定義や四層構造について知り、いじめを深刻化させた要因について考え、2時間目ではいじめ被害の新聞記事から相談することの難しさと大切さを学び、3時間目では事例をもとに自分の「怒りの温度計」と、怒りの感情とうまく付き合う方法を考え、4時間目では事例をもとに自分の言動を客観的に振り返る大切さを学ぶことを行った。アンケート結果から、相談する力や自分の言動を客観的に振り返る力について改善傾向が見られた。いじめを四層構造で捉え、いじめの定義や深刻化させる要因についての知識を深めるとともに、相談することの大切さや自分の感情との向き合い方についての態度や価値観を形成することを目的としていることから、いじめを集団的な問題として捉えた上で、知識および態度と価値観の形成を中心とした授業のアプローチであると示唆された。

小森ら (2020) は、小学生2,582名を対象として、1回90分の授業を行った。この授業には、いじめ体験を思い出す時間、児童が語りたいじめ体験を役者が即興的に演じるプレイバックシアターの上演、いじめを止める行

動を劇中で練習する時間が含まれている。授業後のアンケートの結果、99%の児童が「いじめられている友だちの気持ちがわかった」、「友だちを助ける行動がわかった」、「この授業は役に立った」と回答し、97%の児童が「これから友だちを助けられそうだと」回答した。プレイバックシアターを通じて、いじめ体験の共有と理解を深め、いじめの傍観者がいじめを止める行動ができるよう目指していることから、この授業ではいじめを集団的な問題として捉えていると考えられた。また、プレイバックシアターで児童のいじめ体験を再現および共有することで感情に訴え、児童がいじめを止める練習を劇中で行っていることから、スキルおよび態度と価値観の形成を中心とした授業のアプローチであると示唆された。

三戸 (2017) は、中学2年生111名を対象として、全5回の授業を行った。1時間目に仲間から必要とされているという自己有用感を体験、2時間目にネット上における他者との受け止め方の違いについての学習、3時間目にゲームアプリをもとにネット上のトラブルを傍観者の立場から考える学習、4時間目に映像教材からSNSトラブルの解決策を考える学習、5時間目にネット上でのいじめの可能性を感じた時のとるべき自分の行動について考える学習を行った。その結果、事前及び毎時授業後のアンケートから、「助けたいから、行動する」を選択した数値が大幅に上昇し、「助けたいけど、行動できない」「助けたくないから、行動しない」の数値にも減少が見られた。ネットいじめを予防するため、観衆や傍観者が仲裁者に変容することを目的としていることから、いじめを個人の問題ではなく集団的な問題として捉えている。そして、様々なスキルの獲得を行い、仲裁者への意識変容を目的としているため、スキルおよび態度と価値観を中心としたアプローチであると考えられた。

木村・池島 (2017) は、小学6年生28名を対象にした全4回の授業を行った。1時間目は気持ちのよい挨拶スキルの育成、2時間目は相手のことを大切に思っようとする態度の育成、3時間目は相手の立場に立った頼み方のスキルの育成、4時間目は悪口を書き込むか否かのロールプレイングによる仲裁行動の学習を行った。授業の結果、事前事後のアンケートから、「学校生活意欲」「配慮のスキル」「承認感」「挨拶のスキル」、他の人に左右されずに自分の考えで行動する能力に効果があった。この授業は、いじめの傍観者や追従者を仲裁者に変えることを目指しているため、いじめを集団的な問題として捉えていると考えられた。また、授業の内容は、気持ちのよい挨拶、相手を尊重するコミュニケーション、相手の立場を考えた頼み方、ロールプレイを通じた仲裁行動の学習があり、具体的な社会的スキルの習得に重点を置いていることに加えて、公正・公平な態度の育成という側面も含まれていることから、スキルかつ態度と価値観の育成を中心とした授業のアプローチであると示唆された。

石橋 (2020) は、小学6年生71名を対象として、全6回の授業を行った。1時間目は映像教材を用いてネットいじめの実態の理解を行い、2時間目は「子どもの権利条約」の学習、3時間目はどこからがいじめなのか及び傍観者による人権侵害を受けている人への支援方法について議論を行った。4時間目は、「子どもの権利条約」条文から自由と権利の責任についての学習、5時間目はコミュニケーションにおけるアサーションについての学習、6時間目はネット上でのコミュニケーションの特性

の学習を行った。この結果、事前事後のアンケートから、人権感覚とネット上コミュニケーション能力の向上が見られた。この授業は、ネットいじめの実態の理解、子どもの権利条約の学習、傍観者の役割等について議論することを通じて、いじめ問題に対する包括的な理解を目指している。これらの活動は、いじめを個々の行動や個人的な問題だけでなく、社会的な文脈や集団的な問題として捉えることを促すことから、いじめを集団問題として捉えていると考えられた。また、子どもの権利条約や法令、いじめの構造といういじめに関する知識の提供、適切な気持ちの伝え方やネット上のコミュニケーションスキルの育成、人権感覚の育成という生徒の態度と価値観の醸成が授業に含まれていることから、知識、スキル、態度と価値観の3種類の授業のアプローチタイプを含んでいると捉えられた。

3.2.3. いじめの捉え方：個人的かつ集団的問題

足立 (2018) は、中学1~3年生153名を対象として、2回の授業を行った。1時間目はいじめ人の輪郭を書いた用紙の内側に人をいじめ理由、外側に思いつくいじめの態様を書くというボディマッピングを通して、何がいじめなのかを理解すること、2時間目は事例をもとにいじめの解決方法について話し合うことを行った。授業後の感想文から、授業の主旨を理解していることがうかがえた。1時間目の授業では、ボディマッピングを通じていじめ人の行動や理由について学習することから、いじめを個人的な問題として捉える要素が強い。一方で、2時間目の授業では、傍観者的な立場からいじめ問題の解決方法について話し合う学習を行っているため、集団的な問題の側面も考慮していると考えられる。そのため、この授業はいじめを個人問題としても集団問題としても捉えていると示唆された。授業のアプローチタイプについては、いじめの基本的な知識や情報の提供に加えて、いじめの事例をもとに解決策を話し合う活動は、知識の伝達と理解の促進に重点を置いていることから、知識中心のアプローチと考えられた。

4. 考察

日本におけるいじめ予防を目的とした授業開発の動向について整理した結果に基づき、その特徴について以下に考察する。

まず、抽出した文献を、授業を行うにあたり前提となる、いじめを個人的問題として捉えるのか、集団的問題として捉えるのかといういじめの捉え方により分類を行った。その結果、いじめを個人的問題として捉えているものは4件、集団的問題として捉えているのは17件、個人的および集団的問題として捉えているものは1件であった。集団的問題としていじめを捉えている授業が多い結果となったが、これは、久保田 (2012) が指摘するように、個人の「性格原因仮説」⁸の問題が広く理解され、「学級集団全体のあり方」⁹に着目されるようになったからだと考えられる。また、森田・清永 (1986) がいじめの加害者、被害者、観衆、傍観者という「いじめの四層構造」を提唱し、傍観者がいじめ抑止の鍵であると提唱して以降、授業実践においてもこのような考えが取り入れられたと考えられる。このような点を踏まえると、いじめを集団的な問題として捉えることは、国内の動向を踏まえた結果だといえるだろう。

一方で、いじめを個人の問題として捉える授業も少なからず見られた。該当した授業は、個人の心理的な側面を重視していると考えられた。そのため、心理学的な知見をもとに授業を開発されているものが多く見られた。たとえば、富永ら（2017）や寺戸・永浦（2020）では、ストレスマネジメントを授業内に含んでいるが、これは加害行為の抑止という側面から捉えられる。実際に、国立教育政策研究所（2010）が行なった調査では、いじめの加害行為に影響を及ぼす要因として、最も影響を与えているものとして友人からからかわれたり悪口を言われたりするという「友人ストレス」、次に勉強や外見等の人との優劣を競う「競争的価値観」、「いらいらする」や「ふきげんで、おこりっぽい」等からなる「不機嫌怒りストレス」を挙げている¹⁰。加害行為の背景にはストレスが存在するという調査結果を踏まえると、ストレスマネジメントを授業内で取り入れることは、いじめ予防の一環として有効なアプローチだと考えられる。また、富永ら（2017）、池島・吉村（2013）、寺戸・永浦（2020）は、個人の社会的スキルの獲得を中心とした授業であり、このことを通じていじめに対処しようとしていることが考えられた。

また、いじめに関する基本的な知識の提供を行う知識中心のアプローチ、子どものスキルを育成するスキル中心のアプローチ、いじめに対する態度と価値観の育成を中心とするアプローチという3つのタイプ別に文献の分類を行った。その結果、知識、スキル、態度と価値観のそれぞれから授業が行われているものや、それらを組み合わせるいじめ予防にアプローチしているものが多数存在した。

知識を中心としたアプローチの中には、清水・今田（2018）や東（2021）や市川（2021）のようにいじめの定義について教えるもの、東（2021）や市川（2021）のようにいじめの構造について教えるもの、新福（2014a）や新福（2014b）のように人権教育の文脈からいじめに関する法律の知識を教えるもの等が幅広くみられた。いじめの定義については、現在「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒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も含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」¹¹と定められている。国立教育政策研究所（2015）が指摘しているように、いじめはどの子にも起こりうる上に、心身の苦痛という観点からいじめを捉えることは、早期発見・早期対応のためには必要である。そのため、このような知識を子どもに教えることは、子ども自身がいじめについて正しい理解を深め、いじめを予防することに繋がると考えられる。また、森田（2010）が指摘しているように、「いじめには、ふざけやからかい、冗談から、明らかに刑法に触れる暴行、傷害、恐喝まで、幅広い行為」¹²が内含されている。そのため、新福（2014a）や新福（2014b）のように、いじめ予防のため実際の判例をもとに刑法の視点からいじめに関する知識を教えることは重要な観点であると考えられる。

また、スキルの獲得を中心としたアプローチには、いじめを個人の問題として捉えるのか、または集団の問題として捉えるのかによって違いが見られた。いじめを個人の問題として捉えた場合は、ストレスマネジメントや自己表現の方法といった個人の社会的スキルを通じてい

じめに対処しようとするのが考えられた。一方で、いじめを集団の問題として捉えた場合、木村・小泉（2020）や福田（2018a）や福田（2018b）等を見ると、傍観者を仲裁者に変えるためのスキルの向上を図る授業が見られた。一概にスキルを中心とした授業といっても、前提としていじめを個人の問題として捉えるのか、または集団の問題として捉えるのかによって、加害行為の予防を目的としたストレスマネジメントや自己表現の方法というスキルの育成を行うのか、またはいじめの仲裁方法の学習を行うのかといったような違いが現れることが示唆された。

態度と価値観の育成を中心としたアプローチも多数存在することが明らかとなった。その内容についても様々であり、たとえば三津村・清水（2021）は影絵劇、小森ら（2020）は即興劇という手法を用いることで、いじめ場面におけるよりリアルな感情を想起させ共感性の育成を図っている。櫻井・村上（2015）によると、共感性には、他者の立場に立とうとする共感性の認知的側面である「認知的共感」と、他者の経験に情動的に反応する共感性の情動的側面である「感情的共感」の2つがある。

したがって、このような手法を用いることにより、「認知的共感」だけでなく「感情的共感」を育成されることが考えられる。また、共感性はいじめ予防に関連がある（大西・吉田、2010）ことから、効果を伴った方法であるだろう。また、齊藤・池田（2019）は公正・公平をテーマに授業開発をしているが、これは小学校学習指導要領が改訂され、「特別の教科 道徳」のいじめに関する内容の充実として低・中学年に「公平、公正、社会正義」という項目が追加されたことを踏まえている。学習指導要領に沿った内容でいじめ予防授業を構成することは、現場の教師にとって重要であるだろう。ただ、森田（2010）は、逸脱行動を正当化することで規範が内在化されない可能性を指摘している。実際に、久保田（2003）が調査を行った結果、いじめの加害者は「いじめの原因を被害者に帰す傾向（被害の否定）や、被害者に与えた被害を低く見積もる傾向（危害の否定）」¹³を持ち、いじめ行為を正当化することが示された。そのため、公平・公正な態度を育成することが、個人の私的制裁に繋がらないよう留意する必要があるだろう。ほかにも、新福（2014a）や新福（2014b）や石橋（2020）のように、人権教育の観点から態度や価値観の醸成を図ったものも存在した。法務省によると、法務省の人権擁護機関が調査救済活動を行う人権侵害事件では、令和4年の学校におけるいじめ事案の新規救済手続開始件数は全体の13.3%を占めた¹⁴。いじめとは心身の健康に関わる問題であり（坂西、1995）、その結果としていじめられる子どもの人権を侵害する行為と捉えることは、教育的な介入を通じて子どもの安全と尊厳を保護する上で極めて重要である。

総じて、日本の学校におけるいじめ予防授業は、知識の提供、スキルの育成、態度と価値観の醸成という三つの主要なアプローチを通じて、児童生徒のいじめに対する理解を深め、予防に貢献していることが確認された。これらのアプローチは、それぞれがいじめ予防において重要な役割を果たしている。今後の課題としては、これらのアプローチの効果をさらに評価し、いじめ予防授業の開発に向けた研究が求められる。

5. 結論

本研究では、日本における授業を通じたいじめ予防アプローチ内容を比較・分類することを通して、その特徴について明らかにすることを目的とした。抽出した 22 件の文献を、いじめの捉え方および授業のアプローチタイプという 2 つの観点をもとに分析を行った。その結果、いじめを個人的問題より集団の問題として捉える授業実践が多く見られたものの、いじめに関する基本的な知識の提供、心理学の知見を活用した個人のスキル向上を目的としたアプローチ、態度・価値観の育成を目指すアプローチやそれらが組み合わさって開発されていることが示された。ただし、四辻 (2017) が指摘したように、本研究において抽出した文献においても、統計による効果

検証がされていないものも一定程度存在した。より効果を伴ったいじめ予防を目的とした授業実践を行なっていくには、いじめをどう捉え、どのようにアプローチするのかといった理論と実践だけでなく、効果の検証も含めて検討していく必要があるだろう。また、本研究では、いじめの捉え方と授業内のアプローチタイプの 2 つの観点をもとに分析を行ったが、このことは他の観点が存在しないことを意味しない。たとえば、本研究において分析対象だった三戸 (2017) や清水・今田 (2018) や石橋 (2020) のように、ネットいじめに焦点を当てた授業実践も存在し、どのようないじめに対してアプローチするのかという授業で対象とするいじめの態様を観点として設けることにより、授業内容の傾向が見えることも考えられるだろう。

¹ 文部科学省 (2013) 「いじめの防止等のための基本的な方針」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/icsFiles/afeldfile/2018/03/19/1304156_02_2_1.pdf,
(参照 2024.02.06)

² 文部科学省 (2014) 「いじめの問題に対する取組事例集」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1353423.htm, (参照 2024.02.06)

³ 文部科学省「道徳の質的転換によるいじめの防止に向けて」
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/icsFiles/afeldfile/2016/11/18/1279623_1_1.pdf, (参照 2024.02.20)

⁴ 久保田 (2012)、p.60

⁵ “予防” 日本国語大辞典. JapanKnowledge Lib.
<https://japanknowledge.com/lib/display/?lid=20020458b53esCoxTKs5>, (参照 2024.02.29)

⁶ “防止” 日本国語大辞典. JapanKnowledge Lib.
<https://japanknowledge.com/lib/display/?lid=200203d13812Fr1Xl810>, (参照 2024.02.29)

⁷ ただし、本文には「2017年度は30校、2018年度は38校の小中学校で実施され」(p.73) たことが書かれているので、一度にこの人数を対象に授業を行ったのではなく、この人数はアンケートの対象者数だと考えられる。

⁸ 久保田 (2012)、p.57

⁹ 久保田 (2012)、p.60

¹⁰ 国立教育政策研究所 (2010)、pp.10-11

¹¹ 文部科学省「いじめ定義の変遷」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/icsFiles/afeldfile/2019/06/26/1400030_003.pdf, (参照 2024.02.20)

¹² 森田 (2010)、p.116

¹³ 久保田 (2003)、p.36

¹⁴ 法務省 (2023) 「令和4年における「人権侵犯事件」の状況について (概要)」
<https://www.moj.go.jp/content/001393246.pdf>, (参照 2024.02.20)

引用文献

- 阿部学・藤川大祐・山本恭輔・谷山大三郎・青山郁子・五十嵐哲也 (2018) 「脱・傍観者の視点を取り入れたいじめ防止授業プログラムの開発」 コンピュータ&エデュケーション, 45, 67-72.
- 足立孝子 (2018) 「ボディマッピングによって明らかにされた「いじめ」の実態」 島根大学人間科学部紀要, 1, 15-21.
- 東真理子 (2021) 「いじめを予防する授業の実践」 保健の科学, 63(9), 596-601.
- 坂西友秀 (1995) 「いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差」 社会心理学研究, 11(2), 105-115.
- 藤川大祐 (2018) 『道徳教育は「いじめ」をなくせるのか』 NHK 出版
- 福田萌 (2018a) 「学校環境における適応感を高める道徳授業の

あり方—いじめなどの問題に「負けない心」を育む取り組みを目指して—」 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 10, 105-110.

福田萌 (2018b) 「いじめ予防・対処プログラムの有効性に関する研究—小学生に対する実践事例の検討—」 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 10, 53-61.

市川孝仁 (2021) 「子どもにいじめを防ぐ力を育む「いじめ防止プログラムパッケージ」の開発」 宮城教育大学教職大学院紀要, 1(2), 20-29.

池島徳大・吉村ふくよ (2013) 「あいさつ・頼み方・もめごと解決スキルトレーニングの学級への導入とその効果に関する研究—多層ベースラインデザインを用いて—」 奈良教育大学教職大学院研究紀要『学校教育実践研究』, 5, 41-50.

石橋博和 (2020) 「「ネットいじめ」防止のための人権教育プログラム開発：人権感覚に着目したネット上コミュニケーション能力の向上」 授業実践開発研究, 13, 95-101.

木村友美・池島徳大 (2017) 「いじめ防止の視点に立つ道徳の時間の指導と効果に関する研究」 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 9, 31-39

木村敏久・小泉令三 (2017) 「中学生がいじめ事態で傍観者とならないための学習の効果—SEL-8Sプログラム「ストップいじめ」の試行—」 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 7, 1-8.

木村敏久・小泉令三 (2020) 「中学校におけるいじめ抑止の意識向上に向けた社会性と情動の学習の効果検討」 教育心理学研究, 68(2), 185-201.

国立教育政策研究所 (2010) 「いじめ追跡調査 2007-2009 いじめQ&A」

国立教育政策研究所 (2015) 「いじめに備える基礎知識」

小森亜紀・宗像佳代・佐藤久美子・高橋江利子 (2020) 「小学校における「演劇によるいじめ防止授業」の展開」 青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要 / 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター 編, 8, 72-81.

久保田真功 (2003) 「いじめを正当化する子どもたち—いじめ行為の正当化に影響を及ぼす要因の検討—」 子ども社会研究, 9, 29-41.

久保田真功 (2012) 「国内におけるいじめ研究の動向と課題—いじめに関する3つの問いに着目して—」 子ども社会研究, 18, 53-66.

毛月 (2023) 「いじめ加害行動を抑制する道徳科授業の開発に関する一考察—小学校2年生における死に対する考えや感情の特徴に注目して—」 教育学研究ジャーナル, 28, 33-42.

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」 教育心理学研究, 50(4), 487-499.

三戸雅弘 (2017) 「中学生によるネットいじめの対策プログラムの在り方—観衆・傍観者から仲裁者への変容を促す実践を通して—」 授業実践開発研究, 10, 39-47.

三津村正和・清水由朗 (2021) 「小学校高学年における彩色影絵劇を用いたいじめ予防の取り組み—傍観者への問い掛けて終わる授業—」 教育学論集, 73, 43-66.

-
- 森田洋司 (2010) 『いじめとは何か』中央公論新社.
- 森田洋司・清永賢二 (1986) 『いじめ：教室の病い』金子書房.
- 岡田康孝・池田誠喜 (2019) 「いじめ防止に向けた問題解決的学習の試み：学級活動の学習過程の検討」鳴門教育大学授業実践研究：授業改善をめざして, 18, 169-176.
- 岡安孝弘・高山巖 (2000) 「中学生におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス」教育心理学研究, 48, 410-421.
- 大西彩子・吉田俊和 (2010) 「いじめの個人内生起メカニズム-集団規範の影響に着目して-」実験社会心理学研究, 49(2), 111-121.
- 斉藤想能美・池田誠喜 (2019) 「いじめ防止を目指した道徳科の授業実践研究：いじめの四層構造にある児童の心情を通して」鳴門教育大学授業実践研究：授業改善をめざして, 18, 177-184.
- 櫻井茂男・村上達也 (2015) 「共感性と社会的行動の関係について-溝川・子安論文へのコメント-」心理学評論, 58(3), 372-378.
- 清水祥平・今田晃一 (2018) 「ネットいじめ防止に関する主体的・対話的で深い学びの実践：暗転型の情報モラル教育からの転換を求めて」教育研究所紀要, 27, 53-62.
- 新福悦郎 (2014a) 「いじめ判決書による人権教育の授業開発と検証」学校教育研究, 29, 138-150.
- 新福悦郎 (2014b) 「穏やかな言語環境を目指す人権教育の授業開発-言葉によるいじめ判決書教材を活用して-」教育実践学研究, 15(2), 13-24.
- 寺戸武志・永浦拓 (2020) 「対人ストレスに焦点を当てた「いじめ未然防止プログラム」の実践過程-小学4年生を対象に-」発達心理臨床研究, 26, 13-21.
- 富永良喜・永浦拓・浅田栄里子・井上真一 (2017) 「高校生へのストレスマネジメントをとりいれたいじめ防止授業について：いじめ意識尺度といじめ被害加害尺度による検討」発達心理臨床研究 / 兵庫教育大学発達心理臨床研究センター 編, 23, 77-82.
- 四辻伸吾 (2017) 「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」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 64, 99-109.