

エビデンスに基づく「いじめ対応」最前線

仁 平 義 明¹

I はじめに

(1) 「根拠に基づく」教育：Evidence-Based Education (EBE)

本論は、いじめに関する世界の最新の研究を紹介し、いじめの対応には根拠（エビデンス）がどれだけ必要かを強調するのが目的である。紹介する研究は、エビデンス水準が高いものか、単一の研究であっても規模が国際的な規模あるいは全国サンプリングによる研究など十分に大きいものであるか、いじめについて従来の考え方とは異なる結果を明らかにした研究か、のいずれかである。

文部科学省や自治体のいじめ対応の根拠をみていくと、多くが、不十分なエビデンスによる資料であったり、「権威者や経験豊富な者」の考えに基づいて行われた提言であったりする。しかし、権威者や経験豊富な者の経験に基づく提言は、「根拠に基づく医療」（Evidence-Based Medicine; EBM）のエビデンス水準（Straus et al, 2011）からすれば、最低の水準「5」に位置づけられるものでしかない。

それに対して、後で紹介するのは、いくつかのいじめの基本的事実に関

¹白鷗大学教育学部

する研究や、学校内いじめ対応プログラム「KiVa」の効果を「ランダム化比較試験」(randomized controlled trial)で検証した実験的研究(たとえば、フィンランドのSalmivalliたち、2013; 英国のHutchings & Clarkson, 2015)である。これらは、わが国が「根拠に基づくいじめ対応」を行っている上では参考になる知見を提供してくれる。

教育の現場は、レベルの高いエビデンスを待ってはられない。教育のすべてに医療でのような水準のエビデンスを求めていけば、教育は成り立たない。エビデンスを求めすぎるのは、教育の現場を知らない人間の話だと言いたくなるだろう。しかし、医療では、人の生命と健康を守るために、長年にわたる地道な血のにじむような努力によってエビデンスが蓄積され確立されてきた。そのことを考えると、子どもたちの発達と社会化を預かる日本の教育行政や教育現場は、単なる実態調査のレベルにとどまらないで、もっと確実なエビデンスを求める地道な努力をしてもよいだろう。現に、いじめ対応の効果を全国的に毎年「ランダム化比較試験」で検証している国が存在するのである。

日本の教育史上、最も先見の明があった教育官僚・教育者・教育学者、澤柳政太郎(1865-1927)は、文部次官、東北帝國大学総長(1901)、京都帝國大学総長(1913)などを歴任したが、東北帝國大学への女子学生入学を「前例これ無きことにて頗る重大なる事件にこれあり」とした文部省の意向と対立しても初めて実現させた人物として知られる。それ以前、文部次官だったときには、義務教育(尋常小學校)の年限を4年から6年に延長(1906)させた。しかし、澤柳が日本教育界の最大の巨人だったといえる理由は、彼が最も重視したのが「エビデンスに基づく教育」だったことにある。彼が江戸時代に生まれた人間であることを考えると、発想は驚異的である。

澤柳は退官後、大正6年(1917)に「科学的な根拠」に基づいて教育を行うための実験校、「私立成城小學校」を創設し自ら校長となった。成城小學校設立趣意書の項目中「四、科學的研究を基とする教育」では、“教育の

実際に科学的の根拠を与へたい”として、次のように述べている（「私立成城小学校創設趣意」1917）；

「衷心より児童教育を楽しむ者が協力し、一学級の児童数を適当なる範囲にまで減少し、内外の研究経験を参酌して是れに本校自らの工夫研究を加へて毫も独断的僻見に流れず、科学的実験的精神を以て改善に改善を加へ、進歩して息まざる覚悟で、現今、我国教育に最も欠如してゐる徹底した教育を実現したいのであります。」*アンダーラインは筆者

こうも言っている（「問題のつかまへ方と研究の方法」 1920）。

「教育の方法に関する問題の研究は、大体実験的方法に依るべきものであることを私は信ずる。

私の実験的方法といふのは、児童なり生徒なりを実際教育して其の成績を観る方法を指すのである。もとより此の中には児童に問を出して試みる試問方法や、又多くの事実について統計する方法をも含んでゐる。反面からいふと唯学者のいったことを総合したり、又頭の内考へて、こうであるとかああであるとか論ずる方法は余り効力のないものであると思ふ。」

「凡そ研究と称へて何か努めることは教育界ほど盛なるは他になからう。・・・二万何千の小学校悉く何か一つや二つ研究しつつあると称する。しかし又教育界ほど研究の成績のないところはない。何一つ確乎不動の結論に達したといふものは見ない。又、研究の題目は常に反復されている。ここでもあそこでも同じやうな所謂研究をなしてゐる。前年の研究課題を何遍となく繰り返している。而して終に何等妥当性を具へた研究の結果を得たことがない。」

「ここでもあそこでも同じやうな所謂研究」^{いわゆる}という表現は、教育界への痛烈な批判である。彼は京都帝國大學総長のときに、研究の実績が乏しい7

人の教授を罷免しようとした「京大事件」を引き起こしたが、その彼らしいとも思える。しかし、100年近く経った現在でも日本の学校現場で行われている無数の教育研究に、先行研究からの積み重ねを考えない研究が少ないことも事実である。「子どもの意欲を引き出す〇〇研究」、「学ぶ楽しさを・・〇〇研究」、「興味をもって主体的に取り組む〇〇〇〇の指導法」など同じようなタイトルを持つ研究が、「ここでもあそこでも」いつまでも繰り返されている。澤柳は、エビデンスに基づいた教育の日本最初の提唱者だった。いま澤柳が、「いじめ対応」の教育を推進しようとするのなら、彼の重視する「科学的実験的精神」に満ちたエビデンスに基づく研究の積み重ねが可能な教育になるだろう。

(2) 「エビデンスの水準」とは何か

国際的には、教育の世界においてもエビデンス重視の傾向は年々強まってきた（惣脇、「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」、2010）。しかし、エビデンスのレベルについては、教育のエビデンスは医療ほどに明確な水準の規定がされていない。

教育における「いじめ対応」のエビデンスがどのようなレベルにあるかを考えるために、医療のエビデンス水準を参照することにする。

根拠に基づく医療の水準は、通常、表1のように分類される（Straus et al., 2011）。

アーチファクトの入りにくい「ランダム化比較試験」を使った研究、それも相互に比較可能な均質な数十以上の研究の実験結果を、体系的なやり方で分析してはじめて、最も確実な水準1aの根拠になる。STAP細胞も世界中で同等な手続きで追試が行われたことで、再現性がないことが確認された。また、一つだけの実験の場合も、結果があまりばらついていない、確実な平均値の幅といえる「信頼性区間」が狭い結果が得られているときに、確実な1bの根拠になる。

本稿では、こうしたエビデンス水準を考慮しながら、「いじめ対応」に関

する実験的研究や対応の効果を扱った研究をみていく。

表1 「根拠に基づく医療」の水準 (Straus et al., 2011)

水準	療法／予防／原因説明／有害事象研究
1a	<ul style="list-style-type: none"> 多数の均質な「ランダム化比較試験」*の結果についての系統的メタ分析**
1b	<ul style="list-style-type: none"> 信頼性区間*** (確実な平均値の幅) が狭い、単一の「ランダム化比較試験」結果
2a	<ul style="list-style-type: none"> 多数の均質なコホート研究**** (特定集団追跡研究) の系統的なメタ分析
2b	<ul style="list-style-type: none"> 単一のコホート研究やクオリティの高くないランダム化比較試験の結果 (たとえばフォローアップ率が80%未満など)
3a	<ul style="list-style-type: none"> 多数の均質なケース・コントロール (症例対照) 研究*****のメタ分析
3b	<ul style="list-style-type: none"> 単一のケース・コントロール (症例対照) 研究
4	<ul style="list-style-type: none"> (対照群を定めない) ケース研究 (あるいは、質の高くないコホート研究やケース・コントロール研究)
5	<ul style="list-style-type: none"> 上記のような実証的手続きによらない経験の深い専門家や権威者の意見

*【ランダム化比較試験】: 対象者を「実験群 (実薬群など)」と「対照群 (コントロール群・比較群・プラシボ群など)」にランダム (無作為) に割り当てて比較をした試験 (実験)

**【メタ分析】: 他の研究者や自分が行った多数の研究結果をまとめて検討する分析

***【信頼性区間】: ほんとうの平均値が高い確率 (95%など) で、その範囲にあると推定される値の区間

****【コホート研究】: 平成10年生まれの子供の集団、20年生まれの子供の集団、30年生まれの子供の集団など、異なる特徴を持った集団を追跡して比較する研究

*****【ケース・コントロール研究 (症例対照研究)】: ある症状を呈したケース群にみられた要因が、そうした症状を呈さなかったケース群では存在しなかったか、要因の比較対照をする研究

(注)「1c」もあるが、患者が全員死亡または生存、という医療特有なものであるため表には含めない。

Ⅱ 「いじめ」(bullying) の定義

いじめの定義は、いじめ調査では発生率のちがいで現れることになるので、それぞれの調査でどのような定義がされているかに注意が必要である。調査対象者にどのような質問内容・方法がとられているか次第でも、「いじめ発生率」はがらっと変わってしまう。

(1) 文部科学省の定義

文部科学省は、平成27年10月27日付けで、“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”を公示した。この文書には、これまでの文部科学省の3通りの定義がまとめられている(表2)。

表2 文部科学省による「いじめ」の定義(2017)

それ以前の定義	平成18(2006)調査の定義	平成26(2014)調査の定義
<p>(1) 自分より弱い者に対して一方的に、</p> <p>(2) 身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、</p> <p>(3) 相手が深刻な苦痛を感じているもの。</p> <p>なお、起こった場所は学校の内外を問わない。</p> <p>なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 当該児童生徒が、一定の間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。 なお、起こった場所は学校の内外を問わない。 <p>(注3)「攻撃」とは、「仲間はずれ」や「集団による無視」など直接的にかかわるものではないが、心理的な圧迫などで相手に苦痛を与えるものも含む。</p>	<p>「いじめ」とは、「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。」とする。</p> <p>なお、起こった場所は学校の内外を問わない。</p>

この3通りの定義からは、文部科学省の「いじめ」の考え方の変遷がみてとれる。

まず「(2006)以前の定義」では、「自分より弱い者」「一方的」「継続的」「深刻な苦痛」といくつもの限定条件が重なっていて、いじめであるという判断は限られてくる。そのため発生率は低くカウントされる結果になった。たとえば、一人の個人からみて「自分より弱い者」ではなくても、集団から切り離された一人は、相対的に弱い者にされる。だから「自分より弱い者」という表面的な定義はおかしなものだった。

平成18(2006)調査では、表だった攻撃行動でない「仲間外れ」など集団からの排斥も、明確にいじめに含まれることになった。ただし、後に実験による研究(Watson-Jones, 2015)で紹介するように、集団から排斥された子どもは、かえってその集団への忠誠行動をとるようになる傾向もあるので、仲間外れを犠牲者が見かけ上集団から距離をとっていることと同義だと誤解してはいけない。

平成26(2014)調査では、「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。)」と、いわゆる「ネットいじめ」(ネットいじめは和製英語であるので、国際的なデータを参照し比較するようになった現在、教育界がこの呼び方をいつまでも続けることには賛成できない。国際的には“サイバーいじめ(Cyberbullying)”と呼ばれるからである。)を考慮した定義になっている。これは、平成20年(2008年)11月に文部科学省が『「ネット上のいじめ」に関する対応マニュアル・事例集(学校・教員向け)』を作成している事実の反映でもある。いじめの具体的な行為の範囲は、文科省の定義上は、このように拡大してきている。

(2) 「いじめ防止のための基本方針」(文部科学大臣決定、平成29年3月14日最終改訂)

文科省は、「いじめ防止対策推進法」(平成25(2013)年)の制定と並んで、いじめ防止のための基本方針を平成25年10月11日に文部科学大臣決定しているが、平成29年(2017)3月にも最終改訂を行っている。

「いじめ防止対策推進法」での「いじめの定義」は次のようなものだった

た。

(定義)

第2条 この法律において「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他の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。

「いじめ防止のための基本方針」では、“具体的ないじめの様態は、以下のようなものがある”として例示がされている（p.5）。

- 冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる
- 仲間はずれ、集団による無視をされる
- 軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする
- ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする
- 金品をたかられる
- 金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする
- 嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする
- パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる等

(3) 国際的な定義の例

Huang と Cornell (2015) は、アメリカで119校のハイスクール生徒、9年生から12年生まで17,301人を対象に「ランダム化比較試験」による「いじめ調査」を行っている。彼らは、ノルウェーのOlweus (1996) による定義を短縮したものを使って、子どもへの「定義の提示順序」次第で、いじめの報告率が異なってくることを明らかにした。

表3 Huang & Cornell (2015) のいじめの定義

(ノルウェーのOlweus (1996) の定義を短縮したもの)

一般的・包括的な「いじめ」の定義	個別的・行為を特定した「いじめ」の定義
<ul style="list-style-type: none"> • いじめとは、自分の力や人気を利用して、繰り返し、意図的に、他の人を傷つけたり、脅したり、困らせたりしようとする事です。 • いじめは、身体的にでも、ことばによっても、人間関係というかたちでも、起こります。 • 力の強さや人気がほとんど同じくらいの2人の生徒どうしがけんかしたり口げんかしたりするのは、いじめではありません。 	<ul style="list-style-type: none"> • 身体的ないじめ (Physical bullying) は、自分より弱い生徒を、繰り返し、たたいたり、けったり、突き飛ばしたりすることです。 • ことばによるいじめ (Verbal bullying) は、だれかに対して、繰り返し、からかったり、悪口を言ったり、侮辱したりすることです。 • 人間関係いじめ (Social bullying) は、だれか一人を、みんなで無視したり、仲間外れにすることです。 • ネットいじめ (サイバーいじめ: Cyber bullying) は、テクノロジー (携帯電話、eメール、インターネット) を利用して、だれかをからかったり、悪口を言ったりすることです。

「一般的・包括的な定義」には、いじめの基本要素が含まれている。「パワーの差」(“自分の力や人気を利用して”)、「反復性」(“繰り返し”)、「意図性」(“意図的に”)である。

いじめ被害の質問は、①「一般的・包括的な定義」(たとえば、“わたしは学校で(ここ1年間のうち週に一回くらい) いじめられていた”)と、いじめ被害の②「個別的な・行為を特定した定義」(“わたしは学校で(ここ1年間のうち週に一回くらい) からかわれたり侮辱されたりする言葉によるいじめを受けていた”など)だった。

Huang & Cornell (2015) は、①に先立って②の質問をすると、①のいじめの報告率が、学校によっては29%から76%も増加することを報告した。

いじめの調査では、どのような質問から聞かかという質問の順序次第で、報告されるいじめの経験の割合が大きく変化してしまう。

Ⅲ 「いじめの本質」と集団からの排斥研究ツール「サイバーボール・ゲーム」

いじめについて行われた近年の実証的研究にはこれまでにない新しい視点をもった研究がある。研究は、いじめとは何かを考える上で、示唆的な現象を扱っている。

その前に、研究の意味を理解するために、まず、「いじめの本質」と「いじめ関係者の6つの立場」を考え、次にいじめ研究では欠かせないツールである「サイバーボール・ゲーム」がなぜ有効なのかを理解しておこう。

(1) いじめにみられる「3つの非対称」

いじめを成立させやすくする要因は、いじめる側といじめられる側の間に「3つの非対称」があることである。

一つは、「匿名性の非対称」、二つ目は「パワーの非対称」、三つ目は「痛みの非対称」である。

「匿名性の非対称」は、とくにネットいじめ（サイバーいじめ）などでは大きな要因である。多くの場合いじめ側が匿名でいられるのに、犠牲者は匿名ではないことが多い。ふつうのいじめでも、いじめ側は自分のほかの仲間をつくり集団を形成することで、集団の中に身を隠そうとする「集団による匿名化」を行う。

「パワーの非対称」は、いじめ一般がそうであるように、いじめ側が相手を孤立させて相対的に強い立場に立つことである。サイバーいじめでも攻撃側の匿名性が、犠牲者をいじめ手を特定して対抗することができない弱い立場にさせてしまう。

アイオワ大学の心理学者たちが大学生を対象に行った調査でも、サイバーいじめに「匿名性」と「パワーの差」を感じる学生ほど、過去一年間にネットいじめをした回数が増えることが明らかにされている（Jones, Mitchell, & Finkelhor, 2013）。

三つ目が「痛みの非対称」である。人は、いじめを受けた人の痛みにも本

人より鈍感だという事実のこと。いじめでお定まりなのは、いじめ側は遊びのつもりだったと言うこと、教師も子どもたちはふざけているだけだと思つたと弁解することである。しかし、いじめについてはすでに多数のケースが蓄積されているのだから、この弁解は教師として勉強不足を示す恥ずべき反応だろう。

(2) いじめの本質



いじめの典型的なやり方は、相手を“自分たちとは異質な存在”（たとえば“バイキン”）だと定義して集団から切り離し、孤立させ、弱者にしたうえで、さらに犠牲者は“不快な感じを与えるもの”（たとえば、“くさい”・“吐き気がする”）だとして攻撃する方法である。

このような動物の集団による狩りにも似た狡猾な方法を用いて、集団対孤立した一人になるまでパワーの差を大きくする点で、いじめは卑劣だといわざるをえない。

いじめの本質：排斥→孤立→攻撃

●「弱い者をいじめる」のではない
「弱者にしていじめる」のである（仁平義明）

“バイキン” “くさい” “さわるな”
= 異化・集団からの切り離し、
孤立化、弱体化



<http://www.e-stranged.com/blog/tes/ostreacim/>

図1 いじめの本質の考え方

(3) いじめ関係者の6つの立場

フィンランドの「KiVa反いじめプログラム」(KiVa Anti-bullying Program)は、先進的で有効な“反いじめ”学校教育プログラムとして知られている(Kärnä et al., 2011)。このプログラムの背景にあるのは、傍観することがいじめ側のパワーを強めて結局はいじめを助長するという考え方である。だからいじめ対応の基本の一つは、傍観者が犠牲者を守る態度を示せばいじめ側は力を持たなくなることを教え、傍観者に自分たちがいじめを止める力があると教えることにある。

「KiVa 反いじめ教育プログラム」を主導したフィンランドの心理学者、クリスチーナ・サルミヴァリ(Salmivalli)たちは、「いじめ」の関係者について6つの立場を区別している(Salmivalli et al., 1996)：

- ①いじめ手・いじめっ子 (bully)：積極的にいじめを主導して攻撃を行う実行者
- ②犠牲者 (victim)：いじめの標的にされた者
- ③いじめ助手 (assistant)：いじめが始まったときに、犠牲者を取り囲んで逃げ道を塞ぐなど、いじめに積極的に加わる者
- ④強化者 (reinforcer)：一緒に笑う、囃し立てるなど、いじめ側にとって報酬になるような反応をする者
- ⑤アウトサイダー・傍観者 (outsider)：かかわらないようにする者、知らんぷりをする者
- ⑥擁護者 (defender)：大人や教師に言いに行ったり、いじめ側にやめろといったりして、犠牲者を守ろうとする者

サルミヴァリたちは、フィンランドの12、3歳児500人以上を対象に、いじめについて質問紙調査を行った。その結果でも、子どもたちがいじめ場面での立場は「傍観者」が最も高い割合(23.7%)を占めていた。その大多数は女生徒だった。次に多かったのは「強化者」(19.5%)で、ほとんどが男子生徒だった。

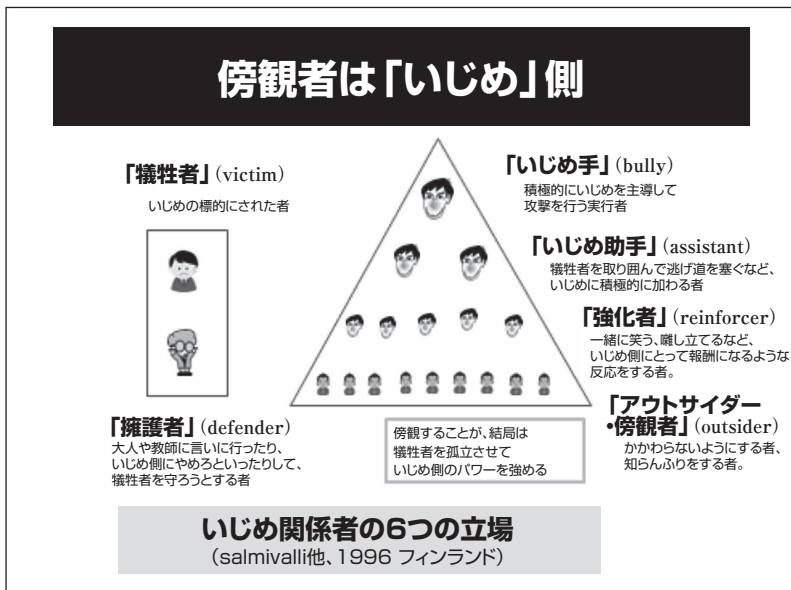


図2 いじめ関係者の6つの立場(Salmivalli et al., 1996) を図示したもの(仁平, 2015)

(4) いじめの実験的研究のツール「サイバーボール・ゲーム」

いじめのような「社会的排斥」(集団からの排斥: social ostracism)を、現実そのままのかたちで実験に持ち込むことは倫理的に承認されにくい。

この問題を「サイバーボール・ゲーム」を開発することで解決したのが、Perdue大学の心理学者ウィリアムズ(Williams)だった。彼が開発したヴァーチャルな社会的排斥ゲーム「サイバーボール・ゲーム」による当初の研究は、「サイバー・オストラシズム: インターネットで無視されることの影響」という論文にまとめられている(Williams, Cheung, & Choi, 2000)。

「サイバーボール・ゲーム」は、対象者には他の参加者と一緒にやらしてもらおうオンライン・ゲームだというふれこみだけれど、実際は研究者の方でプログラムをしておいて対象者に他の参加者からの「無視」を経験させるヴァーチャルな「社会的排斥」のツールである。「無視」は最大はいじめの

一つである。ウィリアムズ自身は、このゲームを思いついたきっかけをTV番組の中で次のように語っている。

「私がこのゲームを思いついたのは若いころの実体験によるものだ。あるとき、湖のそばでイヌと一緒にブランケットの上で本を読んでいた。ところが、湖岸でフリスビーをしていた二人の若者のフリスビーがブランケットのところに飛んできた。私がそばに行ってフリスビーを一人に投げ返すと、彼はまたそれを私に投げてきた。そうやって私は二人にまざってフリスビーを楽しむことになった。しかし、4分くらいすると、二人は私にフリスビーを回しよさなくなると、二人だけでフリスビーをするようになった。私は、無視されてすっかり傷ついてしまった。」

ウィリアムズは、この「仲間外れ（無視）」状況をそっくり経験させるヴァーチャルなコンピュータ・ゲームを考えついた。

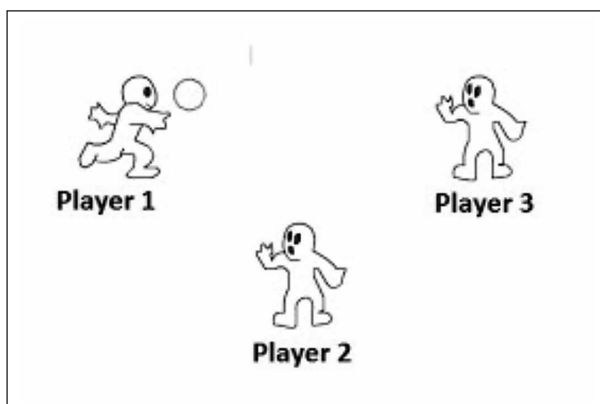


図3 「サイバーボール・ゲーム」の画面の例

実験対象者は、下段の「プレーヤー2」になってコンピュータを操作し、遠隔地にいる2人（プレーヤー1と3）とボール投げゲームをしてほしいと告げられる。ゲームでは、最初のうちは他の2人はボールを回してくれて一緒に遊ぶが、しばらくすると、プレーヤー1と3は2人だけで遊ぶようにしてボールを回さなくなり、実験対象者（プレーヤー2）は「仲間はずれ」（社会的排斥）状態にされてしまう。

いじめの実験は、そのままでは倫理的に許容されないが、「サイバーボール・ゲーム」は、ヴァーチャルな仲間はずれ（社会的排斥）を経験させるという、ギリギリの実験方法である。

「サイバーボール・ゲーム」のコンピュータ・ソフトは、現在、Williamsによってver. 4 (2012) がウェブサイト「<https://cyberball.wikispaces.com>」で提供されている。

IV 「サイバーボール・ゲーム」による「いじめ」の実験的研究の例

(1) 「その後も一緒に遊んでいたから、いじめではない」は間違い

【子どもの仲間外れ（オストラシズム）実験（Watson-Jones他、2016）】

クラス内のいじめに気づかなかったときに、教師は「その後も、一緒に遊んでいたから」、「本人も笑っていたから」いじめではないと思った、などと弁解する。

しかし、自分が所属する集団から排斥された子どもは、かえって集団の他の子の行動を真似て必死に集団にまざろうとすることがある。

「サイバーボール・ゲーム」を用いた、いじめの実験的な研究の例がある。自分の集団（内集団）から排斥を経験した子どもは、かえって内集団のメンバーの真似をして同じ動作をしようとするという報告である（Watson-Jones他、2016）。

5～6歳の子どもがいくつかの群にランダムに割り振られる「ランダム化比較試験」のかたちをとった実験である。

【自分の集団からの仲間外れと他集団からの仲間外れ】

実験の第一段階では、「サイバーボール・ゲーム」の中でオストラシズム（仲間外れ）を経験する。

子どもたちは、「これから黄色組と緑組に分かれてコンピュータのボール・ゲームをするけれど、君は「黄色組」だから、その印にこの黄色い帽子をかぶって黄色いTシャツを着て、黄色いリストバンドを付けてね」と

言われて「黄色組」の一員になる。さらに、動物や果物などの好みをコンピュータで選択すると、君の好みは「黄色組」のほかの子と同じだといわれ、内集団「黄色組」への帰属意識が強化された。

その後、「サイバーボール・ゲーム」で、①と②の2つの異なる「オストラシズム」条件群に割り振られる。

①「内集団オストラシズム（仲間外れ）条件」群

画面では、同じ黄色のシャツを着た4人がボールを回し合う（自集団内の）サイバーボール・ゲームが行われる。対象者は、画面の黄色のシャツを着た人物としてボール投げをする。ボールを他の自分と同じ黄色のTシャツを着た（自集団の）3人から回してもらえるのは最初のうちだけで、30回のうち27回は無視されることになる。

②「外集団オストラシズム（仲間外れ）条件」群

この条件では、自分だけが「黄色組」で、あとは自分と違う緑色のTシャツを着た3人グループ「緑組」にコンピュータ画面上で仲間はずれにされる。

このほか、内集団で「仲間外れにされない条件」（4人で30回ボール回しがあるうち、7～8回、つまり平均的な回数程度は自分にボールが回ってくる条件）と外集団で「仲間外れにされない条件」があった。全体では「集団（内集団・外集団）×オストラシズム（有り・無し）」の4条件。

【集団から仲間外れ（いじめ）を経験した子どもは、かえってその集団に忠誠を示す】

「サイバーボール・ゲーム」を経験した後、子どもたちは、ビデオ画像で大人の女性がお手本にペグボード課題をするのを見ていて、自分もその課題をするように言われる。子どものモデルになる女性は、①内集団（黄色組）のメンバー（同じ黄色のTシャツ・帽子・リストバンドを着用している）か、②外集団（緑組）のメンバー（緑色のシャツ、帽子、リストバンド）だった。

モデルの大人は、課題を実行するときに、あごや額に手をやったり、頭

を掻くなど、いくつかの動作をした。実験は、これを見ていた子どもが、自分が同じ課題をするときに大人の動作を無意識に模倣するかどうかをみていたのである。

結果は、自分の集団、他の集団どちらからでも「仲間外れ」を経験した子どもは、「仲間外れ」を経験しなかった子どもに比べて、自分の集団（内集団）のメンバーの行動を模倣することが多かった。

このように、いじめを受けた子は、その集団に忠誠を示すことで、集団に所属しようとかえって接近するのである。

いじめを受けた後も集団のメンバーと一緒にしようとしたから「いじめではない」というのは誤った考えである。

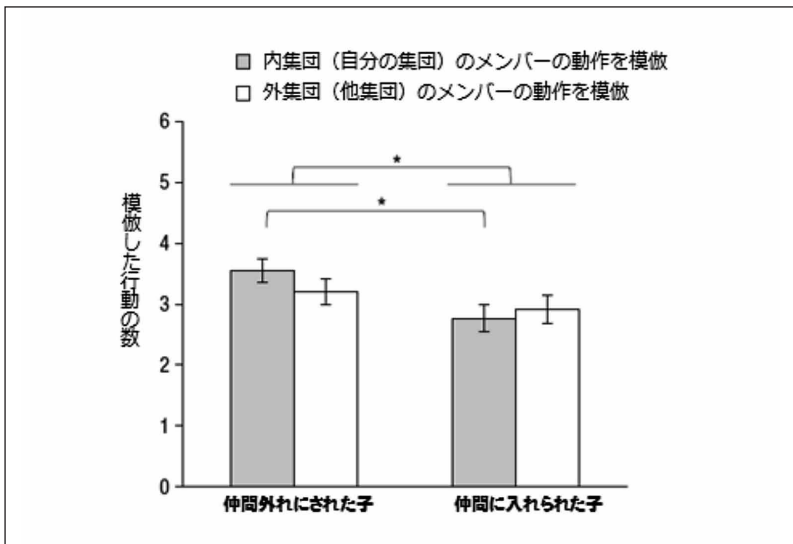


図4 「サイバーボール・ゲーム」で仲間外れを経験した子どもの反応
(Watson-Jones他、2016)

仲間外れを経験した子どもは、仲間に入れられた子に比べて、自分の集団の人間の行動を模倣することで自分の集団に対する忠誠をより多く示そうとする。外集団の人間に対しては、このような特徴的行動はみられない。

(2) 自分でいじめられた経験がない人は、いじめの苦痛を過小評価する
【“判断は・・・いじめられた児童生徒の立場に立つ”】

文部科学省は、「いじめ防止のための基本方針」（文部科学大臣決定、平成29年3月14日最終改訂）で、いじめの判断について、こう書いている。

「個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的にすることなく、いじめられた児童生徒の立場に立つことが必要である。

この際、いじめには、多様な態様があることに鑑み、法の対象となるいじめに該当するか否かを判断するに当たり、「心身の苦痛を感じているもの」との要件が限定して解釈されることのないよう努めることが必要である。例えばいじめられていても、本人がそれを否定する場合が多々あることを踏まえ、当該児童生徒の表情や様子をきめ細かく観察するなどして確認する必要がある。」(p.4～5)

「判断は・・・児童生徒の立場に立つ」というのだが、具体的にどうやったら自分と違う人間の立場に立つことができるのだろうか。児童生徒の「心身の苦痛」は、どの程度、判断可能なのだろうか。

【教師にサイバーボール・ゲームで排斥を経験させる】

しかし、教師に「サイバーボール・ゲーム」で集団からの排斥を自分でも経験させると、教師による、いじめ被害者の精神的苦痛の推測値が24%も増大するという報告がある。

アメリカ、オランダ、カナダの心理学者が、いじめられる側の精神的苦痛について共同研究を行った（Nordgren, Banas, & MacDonald, 2011）。彼らは、集団から排斥される側の心の痛みは自分自身も排斥される経験をしてはじめて分かるようになることを、5つの実験から明らかにした。

たとえば第1実験では、被験者となった大学生は、オンライン・ゲームでつながっている“他大学の被験者”たちと「サイバーボール・ゲーム」をする。もちろん“他大学の被験者”は実際にはおらず、“他大学の学生”の反応は実験的にプログラムされたものである。仲間外れを経験する群の被験者は、順番にまわってくるはずのボールが自分に来ないで、みんなから順番を外されることが多い。仲間外れを経験しない群の被験者は、順番

通りにちゃんとボールがまわってくる。

その後、被験者は登場人物が他の人間から「排斥される」記述のシナリオを読んだ。

“アンナは学校でもだれも親しい友人がいない女生徒です。同級生たちとも、ほとんど話をすることがありません。口をきくことがあるとすれば、同級生たちからデブだ、服装が野暮ったいとからかわれるくらいです。彼女のことを、同級生の中でもとくにロジャーがいちばんからかいます。彼女が歩いていると“地震だ！”などとからかいます。”

次に被験者は、アンナがどれだけ心の痛みを感じていると思うか、苦痛そうな表情が11段階に変わって描かれている顔のどれかを選択することで判断した。

サイバーボール・ゲームで仲間外れの「排斥を経験しなかった群」の判断では、選ばれた顔の苦痛度は平均3.7。これが自分でもサイバーボール・ゲームで「排斥を経験した群」では、平均4.6になった。心の痛みの判断はほぼ1段階高く、24%の増加である。統計的に有意な違いである。

仲間外れの苦痛を実際に経験しないと、人は他の人の精神的苦痛に鈍感だといえる。これを研究者たちは、“共感性ギャップ” (Empathy gap) と呼んだ。

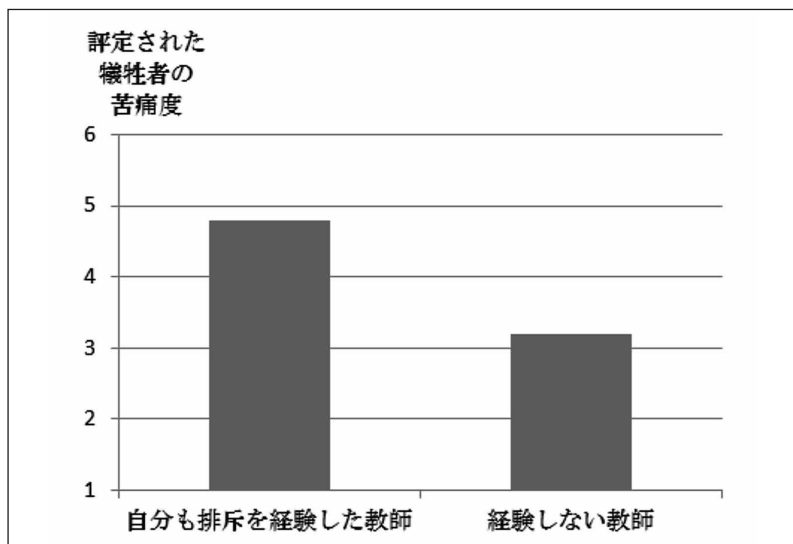


図5 自分でも「サイバーボール・ゲーム」で排斥(仲間外れ)を経験した教師と経験しない教師が判断した、いじめ犠牲者の女生徒の心の痛みの推定値:“共感性ギャップ”(Nordgren, Banas, & MacDonald, 2011)

第5実験では、オランダのミドル・スクールの教師が被験者になった。オランダではミドル・スクールは5年生から8年生にあたる。教師たちは、サイバーボール・ゲームで社会的排斥を経験する群と排斥を経験しない群に分かれた。結果は、大学生の場合と同様だった(図5)。

その後、教師たちはアンナをロジャーたちがいじめるシナリオを読み、ロジャーにどの程度の処罰を与えるべきか判断を求められた。学校で最も重い処罰が「7」だとすれば、どの程度だと思うかという判断である。その結果、排斥を経験していない教師が考える罰は「3.8」、自分で排斥を経験した教師は「4.7」だった。教師に実際に仲間外れをされた経験させると、いじめ側に与えるべきだと考える罰は1段階高くなったのである。

また、犠牲者アンナといじめたロジャーとに、カウンセリングなどの事後対応が学校としてどのくらい必要だと思うか(対応にまったく賛成=7、まったく賛成しない=1)も質問された。結果では、排除を経験していな

い教師の判断は、4.0、排除を経験した教師では4.8と有意に高く事後対応が必要だと判断していた。

自分で経験しないと、教師でも、いじめられる側の心の痛みを過小評価する。この実験の結果は、教師が「いじめられた児童生徒の立場に立つ」ことの難しさを教えている。

V エビデンスに基づくいじめ対応

(1) 日本の文部科学省のいじめ対応

「いじめ防止のための基本方針」（文部科学大臣決定、平成29年3月14日最終改訂）では、いじめ対応の効果についての「検証」は、これからの問題になっている。

○いじめ防止対策推進法に基づく取組状況の把握と検証
国においては、毎年度、いじめ防止基本方針の策定状況等、いじめの問題への取組状況を調査するとともに、「いじめ防止対策協議会」を設置し、いじめの問題への効果的な対策が講じられているかどうかを検証する。また、各地域の学校関係者の集まる普及啓発協議会を定期的に開催し、検証の結果を周知する。(p.9)

○いじめに関する調査研究等の実施
いじめの認知件数や学校におけるいじめの問題に対する日常の取組等、いじめの問題の全国的な状況を調査する。
また、いじめの防止及び早期発見のための方策（学校いじめ防止プログラム、早期発見・事案対処のマニュアルの在り方、学校いじめ対策組織の活動の在り方等）や、いじめ加害の背景などいじめの起こる要因、いじめがもたらす被害、いじめのない学級づくり、各地方公共団体によるいじめの重大事態に係る調査結果の収集・分析等について、国立教育政

策研究所や各地域、大学等の研究機関、関係学会等と連携して、調査研究を実施し、その成果を普及する。(p.11)

○いじめの防止及び早期発見のための方策等、いじめを受けた児童生徒又はその保護者に対する支援及びいじめを行った児童生徒に対する指導又はその保護者に対する助言の在り方、インターネット上のいじめへの対応の在り方その他のいじめの防止等のために必要な事項やいじめの防止等のための対策の実施の状況についての調査研究及び検証、その成果の普及。(p.19)

加えて、より実効性の高い取組を実施するため、学校いじめ防止基本方針が、当該学校の実情に即して適切に機能しているかを学校いじめ対策組織を中心に点検し、必要に応じて見直す、というPDCAサイクルを、学校いじめ防止基本方針に盛り込んでおく必要がある。(p.25)

(2) フィンランドの「KiVa反いじめプログラム」(KiVa Anti-bullying Program)

効果のエビデンス水準の高さ、実施規模、参加国数など多くの面で、現在国際的に最も信頼性が高い「いじめ対応」プログラムは、フィンランドの「KiVa反いじめプログラム」(KiVa Anti-bullying Program)である。いじめ対応の効果の検証手続きにはエビデンス水準の高い「ランダム化比較試験」がとられ、全国規模の数の学校と児童生徒が参加し、いくつかの国でも同様なプログラムと効果の検証が行われている。

KiVaプログラムの全体像は、プログラムのウェブサイト「KiVa International」(www.kivaprogram.net/) や、Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja (2013)^{*注1} によるレビューで知ることができる。

「KiVa International」のサイトでは、KiVaの概要は次のように紹介されている。

【KiVa プログラムの特徴】

- KiVaは、いじめとそのメカニズムに関する最先端の研究のエビデンスに基づく、反いじめプログラムである
- KiVaは、フィンランド教育文化省の資金助成を受けてフィンランドのトゥルク（Turku）大学で開発されたものである。
- KiVaの有効性は、大規模な「ランダム化比較試験」によって確認されてきている。
- フィンランド国内のほとんどすべての学校がKiVaの登録校になっている。

【KiVaの基本的考え方と構成】

- Salmivalli たち（1996）が指摘したように、①いじめが続くのにも、いじめを止めるのにも、子どもの中の「傍観者」（bystanders ; outstanders）が決定的な役割を果たす、②ほかの子が同調するという、いじめ手に報酬を与えるような行動をとらなければいじめは消える、③子どもたちに自分たちが擁護するといじめを止める力があるという確信を与えれば、子どもは擁護側にまわる、というのが基本的な考え方である。
- プログラムは、「全体的な介入活動」と「個別的な介入活動」から成り立っている。全体的な介入活動は、授業などでいじめについて全体に教える方策である。個別的な介入活動は、いじめが起こったときに加害者や被害者を含む関係者に向けて個別的にとる方策である。

【フィンランド国内での効果】

フィンランド国内では、当初117の学校が実験校となり、117校が比較校になってランダム化比較試験が行われた。その後、1000校以上がプログラムを実施するようになり、2009年以降、子どもの自己報告や他の子どもからの報告による「いじめ加害」も、「いじめ被害」も有意に減少していった（図6）。

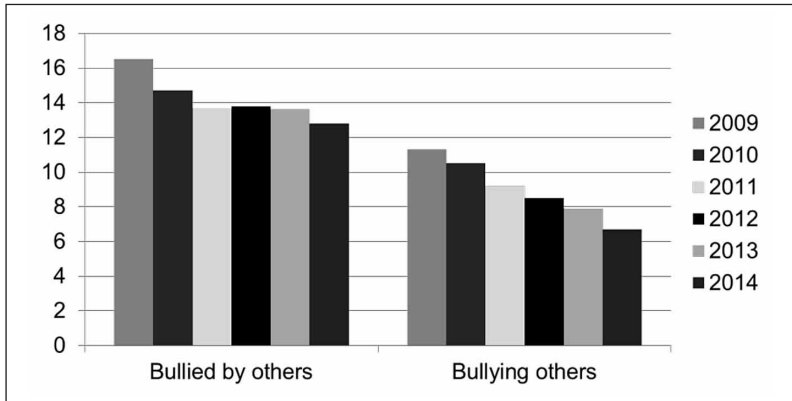


図6 いじめ被害(Bullied by others)といじめ加害(Bullying others)の年次変化
(2017:KiVaのウェブサイト <http://www.kivaprogram.net/program> から) 数字は%。

【フィンランド以外の国での効果】

○イタリア

2013-2014年の間、KiVaプログラムのランダム化比較試験が1,825人の小中学生を対象に実施された。その結果、小学校では「いじめ被害」が52%、「いじめ加害」が55%減少した。中学校では「いじめ被害」が6%、「いじめ加害」が40%減少した。

○オランダ

2014年に小学生対象に行われたランダム化比較試験の結果では、子どもの自己報告で、いじめ被害は実験校で29%から13.5%に低下したが、対照校では29%から18.5%の低下だった。

○英国

2012-2013年に9歳児から11歳児を対象として17校がKiVaのパイロット・テストに参加した。その結果、いじめ被害でもいじめ加害でも有意な減少が報告されている。

KiVa International では、このほかに、KiVaのライセンスを持ったパート

ナー校が存在する国として、ベルギー、チリ、エストニア、ハンガリー、スウェーデン、スペイン、ニュージーランドなどがあげられている。また、ギリシア、南アフリカ、アメリカ合衆国でも、KiVaプログラムの効果の研究が行われている。

(3) KiVa プログラムの大規模「ランダム化比較試験」の例(Kärnä et al., 2013)

トゥルク大学のKärnä と共同研究者たち (2013) は、6,927人の1～3年生と16,503人の7～9年生を対象とした、大規模なランダム化比較試験によるKiVaプログラムの研究を行った。学校はランダムに、KiVaプログラムを実施する実験校と行わない対照校に割り当てられた。介入期間は9カ月。

1～3年生では、「いじめ被害」と「いじめ加害」が実験校では対照校に比べて有意に少なくなった(オッズ比で1.5)。7～9年生では、とくに男の子に効果がつよくあらわれて、「いじめ手」「いじめ助手」「いじめの強化者」が有意に減少した。このように、1～3年の年少学年では効果は単純なものだったが、学年が高くなってくると効果は性別によるちがいなど複雑なかたちをとることが示唆された。

いずれにしても、KiVaという効果的なプログラムによって救われる子どもたちは、無数であるといってよい。

あらためて

KiVaは、エビデンスに基づいた効果のあるいじめ対応プログラムであることは間違いない。しかし、いじめ対応プログラムとしてKiVaより効果的な方策、あるいはKiVaを改良すべき点は、必ずあるはずである。エビデンスの分析は、より優れた方策を探すためにも必要である。

教育実践の場で、「ランダム化比較試験」のようなエビデンス水準の高い研究を行うことは難しい。とくに「いじめ」のような問題が現実存在するのに、対照群に効果的な介入を行わないでいることは不可能なように感

じる。しかし、医療でも問題はまったく同じだったはずである。だから、医療の場合、実薬群とプラッシボ（擬薬）群の人数比を均等な1：1ではなく、2：1にすることがある。有効な可能性がある介入を行わない対照群の人数を少しでも少なくするためである。そのようにしてでも、医療の世界は確実な根拠を求めてきたのである。

教育現場はエビデンスを待ってられない。しかし、教育の場でこれまでうまくいったという経験は、ときに誤ることがある。あるいは、もっと優れた方法があることがあるのに気がつかないこともある。うまくいっているかぎりで、他の方法と比較対照は行わないのだから。

100年前に澤柳政太郎が主張した「エビデンスに基づく教育」(EBE)を積極的に目指すことは、教育界の責務だろう。

【引用文献】

- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological Assessment*, 27, 1484-1493.
- Hutchings, J. & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational & Child Psychology*, 32, 49-61.
- Jones, L. S., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2013). Online Harassment in Context: Trends From Three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence*, 3, 53-69.
- Kärnä, A., Voeten, A., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to Scale: A Nonrandomized Nationwide Trial of the KiVa Antibullying Program for Grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 796-805.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105, 535-551.
- 文部科学省 (2008) 『「ネット上のいじめ」に関する対応マニュアル・事例集 (学校・教員向け)』
文部科学省
- 文部科学省 (2015) 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。文部科学省 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/_icsFiles/afieldfile/2015/11/06/1363297_01_1.pdf)
- 仁平義明 (2013) “サイバーいじめ”に関する研究の動向—対応のためのエビデンス。平成24年度白鷗大学情報処理教育センター年報、1-7。

- Nordgren, L. F., Banas, K., & MacDonald, G. (2011). Empathy gaps for social pain: Why people underestimate the pain of social suffering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 120–128.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* [Mimeo]. Bergen, Norway: University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Salmivalli C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18, 79–88.
- 澤柳政太郎（1917）私立成城小学校創設趣意。成城学園澤柳政太郎全集刊行会編『澤柳政太郎全集』第4巻、406–411。
- 澤柳政太郎（1920）問題のつかまへ方と研究の方法。成城学園澤柳政太郎全集刊行会編『澤柳政太郎全集』第4巻、173–178。
- 惣脇宏（2010）英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開。国立教育政策研究所紀要、第139集、153–168。
- Straus, S. E., Glasziou, P., Richardson, W. S. & Haynes, R. B. (2011). *Evidence-Based Medicine: How to practice and teach it (4th ed.)*. Elsevier.
- Watson-Jones, R. E., Whitehouse, H. & Legare, C. H. (2016). In-Group Ostracism Increases High-Fidelity Imitation in Early Childhood. *Psychological Science*, 27, 4–42.
- Williams, K. D., Cheung, C. K. T., & Choi, W. (2000). CyberOstracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 748–762.

【注1】

KiVaプログラムをリードした Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja（2013）の著者全員が女性研究者である。

【注2】

本稿は、2015年12月23日に行われた白鷗大学教職支援室主催教職支援「クリスマス必勝セミナー」での学生向け講演資料に新たに加筆したものである。講演では、仁平義明（2013）「“サイバーいじめ”に関する研究の動向——対応のためのエビデンス——」（白鷗大学情報処理教育センター年報）の内容も使用したので、その一部を本稿に含めた。