

いじめ防止のための学校環境評価ツールの開発 —ヘルスプロモーションスクールの枠組みに基づいて—

菱田一哉¹⁾ 池田真理子²⁾ 吉田聡³⁾ 池上朗⁴⁾ 金井有一郎⁵⁾
春名潤一⁶⁾ 熊谷慎吾⁷⁾ 村上啓二⁸⁾ 山下雅道⁹⁾

1) 神戸大学大学院人間発達環境学研究科 2) 福山市立野々浜小学校 3) 大津市立葛川少年自然の家
4) 姫路市教育委員会 5) 明石市教育委員会 6) 伊丹市教育委員会 7) 福山市立千田小学校
8) 福山市立中央中学校 9) 姫路市立東光中学校

<要 旨>

本研究は、WHOの提唱するヘルスプロモーションスクールの枠組みに基づき、いじめが起こりにくい学校環境を評価するためのツールを開発し、その妥当性について検証することを目的とした。まず、1) 学校いじめ防止基本方針の策定と実践、2) いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成、3) 学校 - 家庭 - 地域社会の協力関係、4) 支持的な学校風土づくり、5) 保護的な物理的環境、6) いじめに関する重要な事柄の理解とライフスキル形成の6領域、95項目について評価を行う学校環境評価ツールを作成した。次に、学校環境評価得点と、いじめの被害、加害経験率との間には負の相関があるという仮説を立て、その検証を行った。2014年12月及び2015年2月に、広島県下の1市、兵庫県下の3市、茨城県下の1市の公立中学校10校の学校長を対象に、学校環境評価に関する調査を実施した。また、2015年2月に、同一校に在籍する1年生1,548名を対象として、いじめに関する調査を無記名の自記式質問紙法により実施した。主な結果は以下の通りであった。

- 1) 最も達成状況の高い領域は3) 学校 - 家庭 - 地域社会の協力関係 (88%) であり、次いで1) 学校いじめ防止基本方針の策定と実践 (79%) であった。また、最も標準偏差の大きい領域は2) いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成 (28%)、次いで4) 支持的な学校風土づくり (24%) であった。
- 2) 学校環境評価の各領域の得点といじめの被害、加害経験率との間の相関係数を求めた結果、1) 学校いじめ防止基本方針の策定と実践、及び2) いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成と、いじめの加害経験率との間に有意な正の相関が認められた。それ以外については、有意な相関は認められなかった。

学校環境評価得点と、いじめの被害経験率や加害経験率との間に負の相関が認められなかった理由として、1) 今回の学校環境評価得点が、学校の実態を正しく反映していない可能性、2) いじめが深刻な学校ほど様々な取組を意図的にせざるを得ないという可能性、3) 各学校の取組が効果のあるものになっていないという可能性の3点が挙げられた。

<キーワード>

いじめ防止、ヘルスプロモーションスクール、学校環境評価、中学生

【はじめに】

いじめ防止対策推進法の施行を受け、文部科学省は「いじめの防止等のための基本的な方針」

1) を平成 25 年 10 月に通知した。その特徴は、いじめの早期発見、いじめへの対処だけではなく、いじめ防止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早期発見・早期対応に置かれてきたため、いじめ防止に関する内容は理論及び実践的研究の成果に基づいたものとは言えない。

一方、WHO の提唱するヘルスプロモーション・スクール²⁾の枠組みに基づいた青少年の危険行動防止の取組は、薬物乱用防止を始めとする様々な領域において、その効果が認められている。

ヘルスプロモーション・スクールとは、人のとる行動は多くの環境要因と個人要因の相互作用の結果として形成される、という行動科学の考え方を基礎とし、人の行動を変容し、健康増進を図るためには、「環境づくり」と「個人的能力の形成」をあわせて行う必要があるというヘルスプロモーションの考えを、学校という場で具体化しようとするものである。

いじめ防止の領域においても、西オーストラリア州 Edith Cowan 大学の Donna Cross 教授らの研究グループが開発した、ヘルスプロモーション・スクールの枠組みに基づいたいじめ防止プログラムは、いじめの被害を受けたり、いじめを目撃したりした児童生徒を減少させることが示されている²⁾。

そこで本研究は、ヘルスプロモーション・スクールの枠組みに基づいた、いじめが起こりにくい学校環境を評価するためのツールを開発し、その妥当性について検証することを目的とした。検証にあたり、「学校環境評価得点と、いじめの被害、加害経験率との間には負の相関がある」という研究仮説を設定した。また、補

足的仮説として、「学校環境評価得点と、いじめの目撃時の望ましい行動や、好ましい心理社会的要因との間には正の相関(好ましくない心理社会的要因との間には負の相関)がある」を設定した。

【方法】

1. 学校環境評価調査

(1) 調査対象：広島県下の 1 市、兵庫県下の 3 市、茨城県下の 1 市の公立中学校 10 校の学校長を対象とし、全ての調査校から回答を得た。

(2) 調査方法：2014 年 12 月中旬に 3 校に対し、教育委員会を通して、調査を依頼した。残りの 7 校については、2015 年 1 月下旬に調査票を対象校に郵送し、2 月に調査を実施した。調査票への記入は、原則として学校長とし、教頭、生徒指導主任等、他の教職員と相談しても構わないこととした。

(3) 調査項目：調査の実施にあたり、大学の研究者、教育委員会の指導主事、小中学校の校長及び教頭などから構成されるプロジェクトチームを発足させ、以下の 6 領域から構成される学校環境評価ツールを作成した。なお、調査項目の作成に当たっては、Donna Cross 教授らのグループが開発した学校環境評価ツール³⁾の内容について検討し、日本の実状に合うように修正した。

1) 学校いじめ防止基本方針の策定と実践：

「学校は、学校基本方針について、適切な評価、改善を行っている」、「学校は、児童生徒の入学時に、学校いじめ防止基本方針について、保護者に伝えている」、「教職員は、いじめに関する取組方針を確認するチェックシートや記録シートなどを活用して、児童生徒の指導や支援を継続的に行っている」等の 15 項目から構成さ

れる。いじめに関する明確で一貫性のある学校の方針や実施手順の作成について評価する内容である。

2) いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成：「いじめ対策組織は、いじめ防止にかかわる措置を円滑に行えるよう、組織内の役割を明確に示している」、「いじめ対策組織は、会議のための時間などが十分に確保されている」、「いじめ対策組織は、学校基本方針に基づき、具体的な年間計画の作成、実施、検証、改善を行う仕組みをもっている」等の15項目から構成される。いじめ防止に対する校長のリーダーシップや、組織的なサポート状況を測定、評価する内容である。

3) 学校 - 家庭 - 地域社会の協力関係：「学校は、いじめを減らすために、PTA や地域社会と連携している」、「学校は、行事や参観日、学校公開日などへの、保護者や地域住民の参加を促している」、「学校は、さらなる支援が必要などきに、児童生徒や家族に紹介することができる専門機関を把握している」などの6項目から構成される。家庭や地域の関係機関との協力関係を作り上げることについて評価する内容である。

4) 支持的な学校風土づくり：「学校は、児童生徒がいじめを受けている仲間の気持ちに共感し、支援する態度を育成している」、「教職員は、児童生徒との望ましい関係を形成するスキルや、児童生徒間の望ましい関係を育成するためのスキル（指導技術）を身に付けている」、「児童生徒は、学校いじめ防止基本方針に沿った、いじめに関する学級のルールづくりに積極的に参加している」等の20項目から構成される。生徒に安心感を与え、構成員間の意志疎通

を促し、学校への所属感を支援する学校風土づくりについて評価する内容である。

5) 保護的な物理的環境：「学校は、いじめや暴力が起こりにくい安全な場所を児童生徒が認識し、そうした場所で時間を過ごすことを奨励している」、「学校は、正面玄関の場所を分かりやすくし、花や絵画などで飾ったり、ウェルカムボードを設置したりするなど、学校関係者が入りやすい配慮をしている」、「学校は、児童生徒に対する教育相談、健康相談などを行う場所を、児童生徒の利用しやすい所に設置している」等の9項目から構成される。魅力的で落ち着いた学校環境づくりについて評価する内容である。

6) いじめに関する重要な事柄の理解とライフスキル形成：「学校は、児童生徒の発達段階に合ったライフスキル教育を、全ての学年において実施している」、「児童生徒に対するいじめ防止にかかわる教育は、ロールプレイングなどの実践的な体験活動を含んでいる」、「保護者に提供する情報には、子どもがもつべき社会的責任の自覚を含んでいる」等の30項目から構成される。児童生徒がカリキュラムを通じていじめに関する重要な事柄について理解したり、ストレス対処スキル、意志決定スキル、社会的スキルなどの心理社会的能力（ライフスキル）を形成したりするための学習活動、さらには、そのための教職員の専門的な能力の形成や家庭との理解を共有することについて評価する内容である。

いずれの領域も、「はい」=1、「どちらかといえばはい」=2、「どちらかといえばいいえ」=3、「いいえ」=4の4段階で評定を行った。

(3) 分析方法：学校環境評価については、各領

域別に、「はい」=1と回答した項目数について、全質問項目数に対する割合を算出し、領域別学校環境評価得点とした。

2. いじめに関する調査

(1) 調査対象：学校環境評価調査と同一の 10

校に在籍する1年生1,548名を対象とした。当日欠席者や半分以上の質問に回答していなかった者などを除いた有効回答者数は1,442名、有効回答率は93.2%であった(表1)。

表1 有効回答者数

	A中	B中	C中	D中	E中	F中	G中	H中	I中	J中	合計
男子	42	97	80	68	81	60	124	81	97	21	751
女子	59	85	55	56	67	54	99	77	117	19	688
不明	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
合計	101	184	135	124	148	114	223	159	214	40	1,442

(2) 調査方法：2015年1月下旬に調査票を対象校に郵送し、2月に調査を実施した。調査実施方法の統一を図るために調査実施者用手引書を作成し、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行わないように求めた。

また、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の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、記入後はあらかじめ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、調査中は机間巡視をしないように調査実施担当教師に求めた。

なお、生徒に対する倫理上の配慮として、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読み上げた。

(3) 調査項目：いじめの被害経験及び加害経験については、「あなたは、この1年間にどれくらいいいじめを受けましたか」あるいは、「あなたは、この1年間にどれくらいいいじめをしましたか」という質問に対して、「全くない」=1、

「この1年間に1~2回」=2、「月に2~3回くらい」=3、「週に1回以上」=4の4段階で評定を行った。なお、SolbergとOlweus⁴⁾のいじめの定義に従い、教示文では「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、同じぐらいの力の者どうしが、口げんかをしたり、とっく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。

また、態様別のいじめの被害経験、加害経験については、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」⁵⁾で用いられている8種類のいじめの態様(言葉のいじめ、精神的いじめ、軽度の身体的いじめ、重度の身体的いじめ、金品の要求、持ち物隠し・破壊、脅し・強要、ネットいじめ)を、いじめの目撃時の行動については、Epstein⁶⁾の尺度を用いた。

さらに、心理社会的要因として、レジリエンシー、ソーシャル・サポート、社会的スキル、ストレス対処スキル、意志決定スキル、セルフ

エスティーム（全般、家族）、精神健康度について質問した。

レジリエンシーの測定には、石毛ら⁷⁾が開発した「中学生用レジリエンシー尺度」を用いた。

ソーシャル・サポートの測定には、坂野ら⁸⁾の「PSI (Public Health Research Foundation Type Stress Inventory) 中学生用ソーシャル・サポート尺度」を用いた。

社会的スキルの測定には、嶋田ら⁹⁾が開発した尺度を用いた。本尺度は「向社会的スキル」、「引っ込み思案行動」、「攻撃行動」の三つの下位尺度から構成される。「向社会的スキル」が習得すべき好ましいスキルであり、「引っ込み思案行動」と「攻撃行動」は対人関係において、一般的には好ましくない行動であると考えられる。

ストレス対処スキルの測定には、大竹ら¹⁰⁾のコーピング尺度の短縮版を用いた。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る。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¹¹⁾、「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。

意志決定スキルの測定には、春木ら¹²⁾が開発した尺度を用いた。

セルフエスティームの測定には、家族関係に関するセルフエスティームの測定にはPopeら¹³⁾の尺度、全般的なセルフエスティームの測

定にはRosenberg¹⁴⁾の尺度を用いることとした。

以上の変数に加え、生徒の精神健康度を評価するために、中川ら¹⁵⁾が開発したGoldbergによる日本版GHQ (General Health Questionnaire) 12を使用した。本尺度については、得点が高いほど、精神健康が良いことを示すように得点を変換して合計得点を求めた。(3)分析方法：いじめの被害経験、加害経験については「月に2～3回くらい」もしくは「週に1回以上」を基準に、いじめの被害、加害経験率を算出した。さらに、学校環境評価ツールの妥当性を検証するため、各学校の学校環境評価の各領域の得点と、いじめの被害、加害経験率、いじめの目撃時の行動、及び心理社会的要因との間に相関係数を求めた。相関係数の算出には、ピアソンの積率相関係数を用いた。

【結果】

表2には、学校環境評価の6領域について「はい」=1と回答した割合を学校別に示した。最も達成状況の高い領域は3)学校-家庭-地域社会の協力関係(88%)であり、次いで1)学校いじめ防止基本方針の策定と実践(79%)であった。また、最も標準偏差の大きい領域は2)いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成(28%)であり、次いで4)支持的な学校風土づくり(24%)であった。

表3によると、全体の6.7%の生徒が、この1年間に月に2～3回くらい以上のいじめ被害を受けたと回答した。最も低い学校は2.6%、最も高い学校は9.2%であった。また、全体の5.0%の生徒が、この1年間に月に2～3回くらい以上のいじめ加害を行ったと回答した。最も低い学校は2.0%、最も高い学校は7.6%であった。

学校環境評価の各領域の得点といじめの被害、加害経験率との間の相関係数を求めた結果、1)学校いじめ防止基本方針の策定と実践、及び2)いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成と、いじめの加害経験率との間に有意な正の相関が認められた。それ以外については、有意な相関は認められなかった(表4)。

表2 学校環境評価得点(「はい」=1と回答した割合)

	A中	B中	C中	D中	E中	F中	G中	H中	I中	J中	平均
1)	60%	73%	100%	100%	47%	80%	100%	87%	73%	73%	79%(18%)
2)	53%	27%	87%	87%	20%	20%	87%	80%	73%	73%	61%(28%)
3)	83%	83%	83%	83%	83%	83%	100%	100%	100%	83%	88%(8%)
4)	40%	85%	40%	90%	20%	30%	75%	70%	75%	60%	59%(24%)
5)	33%	56%	56%	78%	33%	33%	56%	78%	67%	78%	57%(18%)
6)	27%	73%	50%	70%	23%	30%	77%	63%	40%	60%	51%(20%)

注：平均の欄の()は標準偏差

- 1)学校いじめ防止基本方針の策定と実践, 2)いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成
3)学校-家庭-地域社会の協力関係, 4)支持的な学校風土づくり, 5)保護的な物理的環境
6)いじめに関する重要な事柄の理解とライフスキル形成

表3 いじめの被害、加害経験率(月に2~3回くらい以上)

	A中	B中	C中	D中	E中	F中	G中	H中	I中	J中	平均
被害	4.0%	5.1%	8.9%	9.2%	7.5%	4.5%	7.2%	7.1%	7.1%	2.6%	6.7%
加害	4.0%	3.3%	5.9%	7.6%	2.0%	3.6%	6.0%	5.8%	6.7%	2.6%	5.0%

表4 学校環境評価の各領域の得点といじめの被害、加害経験率との相関係数

	1)	2)	3)	4)	5)	6)
被害	.477 (.163)	.416 (.232)	.269 (.452)	.191 (.598)	.202 (.576)	.194 (.590)
加害	.755 (.012)	.766 (.010)	.521 (.122)	.590 (.073)	.530 (.115)	.420 (.227)

注：()はp値

- 1)学校いじめ防止基本方針の策定と実践, 2)いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成
3)学校-家庭-地域社会の協力関係, 4)支持的な学校風土づくり, 5)保護的な物理的環境
6)いじめに関する重要な事柄の理解とライフスキル形成

学校環境評価の各領域の得点と、態様別のいじめの被害、加害経験率及びいじめの目撃時の行動との間の相関係数を求めた結果、4)支持的な学校風土づくりと、脅し・強要いじめの加害経験率($r=.706$, $p=.022$)及びネットいじめの加害経験率($r=.707$, $p=.022$)、6)いじめに関する重要な事柄の理解とライフスキル形成と、ネットいじめの加害経験率($r=.665$, $p=.038$)との間に有意な正の相関が認められ、それ以外については、有意な相関は認められなかった。

また、学校環境評価の各領域の得点と、心理社会的要因との間の相関係数を求めた結果、2) いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成と引っ込み思案行動 ($r=.701, p=.024$)、攻撃行動 ($r=.813, p=.004$)、情動的回避 ($r=.706, p=.023$) 及び行動的回避 ($r=.788, p=.007$) との間に、3) 学校 - 家庭 - 地域社会の協力関係と攻撃行動 ($r=.780, p=.008$) 及び精神健康度 ($r=-.727, p=.017$) との間に、4) 支持的な学校風土づくりと行動的回避 ($r=.646, p=.044$)、5) 保護的な物理的環境と行動的回避 ($r=.746, p=.013$) との間に、それぞれ有意な相関が認められ、それ以外については、有意な相関は認められなかった。

【考察】

研究代表者らの研究仮説は、学校環境評価得点といじめの被害、加害経験率との間には負の相関があるというものであった。しかし、本研究の結果によれば、1) 学校いじめ防止基本方針の策定と実践、及び 2) いじめ防止対策にかかわる学校の能力の形成と、いじめの加害経験率との間に有意な正の相関が認められた。また、それ以外については、有意な相関は認められなかった。態様別のいじめの被害、加害経験率、いじめの目撃時の行動、あるいは心理社会的要因との関係についても、研究仮説とは異なる傾向が認められた。その理由として、以下の3点が考えられる。

一つ目は、今回の学校環境評価得点が、学校の実態を正しく反映していない可能性がある。特に、評価者である学校長らの主観により、達成状況についての評価が左右される項目が含まれていたと思われる。この点については、プロジェクトのメンバーで再度検討をし、明確な

達成基準を記載した文言に変更するなど、評価項目の修正を行う予定である。

二つ目は、いじめが深刻な学校ほど様々な取組を意図的にせざるを得ないという可能性がある。この点については、今後縦断的な調査を実施し、第1回目の学校環境評価の得点の高い学校において、いじめが減少していくかを検証する予定である。

三つ目は、各学校の取組が効果のあるものになっていないという可能性がある。この点については、一つ目の問題とあわせて、調査実施校の状況を観察して取組の実態や課題の把握に努めることとする。

【文献】

- 1) 文部科学省:いじめの防止等のための基本的な方針。Available at http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1340770.htm. Accessed June 7, 2015
- 2) Cross D, Monks H, Hall M et al.: Three-year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior. *British Education Research Journal* 37: 105-129, 2011
- 3) Cross D, Thompson S, Erceg E: Friendly Schools Plus: Evidence for Practice: Whole-School Strategies to Enhance Students' Social Skills and Reduce Bullying in Schools. Solution Tree Press, Bloomington, IN, USA, 2014
- 4) Solberg ME, Olweus D: Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior* 29: 239-268, 2003

- 5) 文部科学省：平成 25 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ついて。 Available at http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/___icsFiles/afielddfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf. Accessed June 7, 2015
- 6) Epstein M: Supportive schools project confidential survey. Edith Cowan University, Unpublished
- 7) 石毛みどり, 無藤隆: 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連. パーソナリティ研究 14 : 266-280, 2006
- 8) 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
- 9) 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的ストレス軽減効果. 行動療法研究 22 : 9-20, 1996
- 10) 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
- 11) 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
- 12) 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
- 13) Pope AW, McHale SM, Craighead WE: Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents. Pergamon Press, NY, USA, 1988
- 14) 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-自己価値の探究-. ナカニシヤ出版, 京都, 1992
- 15) 中川泰彬, 大坊郁夫: 日本版 GHQ 精神健康調査票手引 (増補版). 日本文化科学社, 東京, 2013