

道徳性の発達を踏まえた「子ども理解」といじめ問題に関する生徒指導 —集団におけるいじめ加害者への印象評定—

女子栄養大学准教授 平田 裕美

1. 問題と目的

これまでも道徳の時間においては、いじめに関する読み物教材の登場人物の心情を理解するなど、いじめ予防・抑止を目的とした教育が行われてきた。しかし、深刻ないじめ問題が後を絶たない現況を踏まえ、道徳の授業が「特別教科 道徳」として、小学校では 2018 年度、中学校では 2019 年度から教科として位置づけられることとなった。数値による教育評価は行わないなどの特殊性はあるが、全面施行される経緯には、いじめ行為を未然に防ぐ教育活動全体における生徒指導への期待も含まれている。そのため、いかなる論理と方向性を持ち、子どもの道徳性の発達に準じた生徒指導を押し進めていくのかに関する議論は必須であることは言うまでもない。まず、本論文では、Kohlberg (1969/1987) の道徳性発達理論に関わる先行研究から、道徳的環境と個人の道徳性の発達についての見解を整理していく。

道徳的環境

いじめ被害者の心情に向き合うという意味において、他者の気持ちを理解する学習には、いじめ加害者やいじめをはやしたてる観衆層に自らの行動や言動を問い正す機会をもたせ、いじめ傍観層にはいじめをやめさせる仲介者の役割を担うなどの勇気をもたせるなど、いじめ予防・抑止の教育効果が考えられる。しかしながら、見方を変えれば、他者の心理を理解できるということは相手に最も辛い思いをさせる策略を見出すことを得意とさせる学習となりかねないのも事実である。畠山・畠山 (2012) による関係性攻撃を伴う幼児の道徳性判断の研究では、関係性攻撃を多く行う幼児は相手の感情を推測する得点が高く、社会的認知力も高いことを明らかにしている。また、本間 (2003) は、中学生を対象としたいじめ停止に関連する要因といじめ加害者への対応について検討した結果、いじめ加害経験者の特徴として、いじめ加害願望のような対人面での攻撃性は強い傾向にあるが、「人あたりがよく、社交的な方である」などの友人関係は良好であったと述べている。松尾 (2016) も、共感性に関する先行研究より、他者の思考や感情を推測できる認知的共感性と関係性攻撃は正の相関関係にあることを指摘している。これらの知見より、いじめ加害者はいじめを抑制できないと同時に社会的認知力が高いという両方の特徴を合わせ持っていることが分かる。戸田 (2013) は、「『他者の気持ちの理解』が高度にできているがゆえに巧妙な痛めつけ方や大人からの隠蔽ができるならば、いじめる側の子に他者の気持ちの理解を説諭やロールプレイなどで促すことで効果が期待できるのだろうか(2013,pp462)」という疑問を呈し、冷静に心を読める子どもが活躍できない民主的な学級運営、学校教育の在り方を説いている。そして、Kohlberg も道徳的環境「ジャストコミュニティ」において、学校の道徳的雰囲気を変えることにより、個人の行為を変容させることを意図とし、正義とコミュニティを調和させた直接民主主義に基づく学校組織の必要性を論じている。Kohlberg と戸田の文脈には、これから教科化される道徳の授業に、いじめに関する、たてまえだけの教育に終始しないための見解が含まれている。道徳的に適切に判断がなされ、

その判断が実行されやすい道徳的環境の構築は、生徒指導におけるいじめ予防・抑止の効果の検証と並行して進めていかなければならない課題である。

道徳性の発達

岩佐（1994）は、いじめは子どもの身近な道徳問題であり、この問題を抜きにして子どもの道徳性の向上はありえないと述べている。様々な経験により自立的に規範認識を確立していく Piaget(1932/1957)による理論と発達段階をモデルに、Kohlberg は社会経験や視点取得により、子ども自らに「考えさせる」ことを通じて、道徳性の発達を促すという“*The child as a moral philosopher*”の視点からの道徳性発達理論を提唱した。この理論をもとに、櫻井（2011）は *Defining Issues Test* を用い、子どもの道徳判断を発達段階から分析し、小学校低学年、中学校で段階 3「対人的同調・よい子への志向」が始まり、日本人の 70%以上は小学校高学年で慣習的水準の観点選択が可能であったと報告している。さらに、自分の発達段階以上の判断内容でも、本人が理解できる範囲内での最高段階の判断を好むという Rest（1975）の指摘に対して「年齢に伴い、道徳的認知構造の均衡化より、次第に高い発達段階の観点に好感を持つようになると考えれば説明がつく（2011,pp162）」と記している。児童期から青年期にかけて、道徳性の発達段階が高くなると、道徳的判断における発達のずれ、すなわちデカラージュは小さくなり、整合性のある道徳的認知構造が構成されていく、その機序を同論文は明らかにしている。だが、宗方・二宮（1985）による、窮地にたつ登場人物を助けるべきかを判断するモラルジレンマ場面を用いた調査では、いじめ場面に遭遇した時は「目上の人（先生や父母など）を呼びに行き、その人たちに助けてもらう」など、条件付きで助けるというように、場の状況に応じた実際的判断が他者への道徳的配慮よりも強く志向されていた。また、東（1994）による、いじめの経緯において後半よりいじめに加わった少年の発言では、いじめを「してはいけない」が「やりだしたらおもしろかった」という考えに変化していることから、年齢的には十分に道徳的判断ができる段階であっても、情意的かつ主観的で論理的説得力を持たない感性的評価ⁱⁱにより、いじめが容易に是認されることが指摘されている。これらは、いじめる行為は許されないものだと認識する発達段階に到達していても、自己保身やいじめられる方にも理由があるなどの創作から、いじめを受けている者がいかに辛い状況にあるのかを理解していても、助けるかどうかは別物であるという考えを浮き彫りにしている。言い換えれば、認知的には道徳性が発達段階に即して成熟はしているが、それが道徳性の発達段階に即した行動につながるとは言い難く、たてまえと本音は常に表裏一体ではあり、かつ乖離しやすい関係にあると言えるだろう。そのため、道徳性の発達については、星野（1996）の指摘にあるように「いじめの例話では他の場面に比べ『他者への道徳的な配慮』よりもむしろ『利己的、実際的な結果を志向』してしまうことが多く、道徳的な発達段階では低い段階の思考が多い（1996,pp22）」と考えざるをえない。

そこで、本稿では、いじめ予防・抑止を目的とした道徳的環境整備の観点から、道徳性の発達を検討するため、集団における傍観者層のいじめ加害者に対する印象を学校段階に即して分析する。その上で、道徳性の発達を踏まえた「子ども理解」のもとに、いじめ問題に関する生徒指導を論じる。

2. 方法

調査協力者は、東京・埼玉・神奈川に所在する大学に通う女子学生137名 ($M=18.3$, $SD=1.25$)。過去のいじめに関わる経験を尋ねることについて、予備調査として6名に「いじめ」に関する聞き取りを行った。結果「いじめを目撃したことがありますか」という当事者以外に該当する尋ね方の設定をした。いじめ目撃の有無、目撃した時期、各時期において「いじめていた子ども」についての印象はSD法測定項目による質問紙調査で実施した（無記名式）。

いじめ目撃経験の有無と時期

いじめに遭遇したことがあるかどうかを確認するために、いじめ目撃経験を2件法（はい・いいえ）で尋ねた。「はい」と回答した調査協力者には、引き続き「目撃したいじめが行われていた時期」について、「それはいつですか。該当する時期を丸で囲んでください。いじめを目撃したことが複数時期ある方は、一番印象に残っているものを○で囲んで下さい。」という文を記載した。いじめ目撃経験が複数時期ある場合も予備調査から予測されていたため、最も印象に残ったいじめに限定した。小学校1～6年の各学年／中学校1～3年の各学年／高等学校1～3年の各学年を数直線に表し、そのいじめがどの学校段階で起きたのかについて該当する時期を記載するように依頼した。

いじめをしていた人物の印象

いじめをしていた人物の印象については、井上・小林（1985）の「パーソナリティ認知の測定に有効な尺度（49組）」を用い5件法で尋ねた。調査時期は2010年1月と4月に、大学講義にて調査の主旨と目的ⁱⁱⁱを文書と口頭で説明した。その意思に基づいて参加の中断、あるいは拒否ができること、それによって調査協力者の不利益にならないことについても読み上げ、「調査に参加」に同意ならば○、同意しない場合は×と記載を求めた。同意の場合は2枚目を回答してもらった（回収率は100%）。さらに、項目に関する質問は後日研究室に直接訪ねてくれるようお願いした。

3. 結果

最初に、「調査に同意しない」の9名は、データから除外し、残りの128名を分析対象とした。SD法を用いた項目にて天井効果や床効果を示した6項目 ($M \pm 1SD$ が最大値、最小値を超える項目)も除外した。いじめ目撃経験の有無では、「はい」の回答が78名、「いいえ」の回答が50名であった。いじめを目撃した時期を学校段階別で見ると、小学校1～3年生（1名）、小学校4～6年生（19名）、中学校1～3年生（56名）、高校1～3年生（2名）であった。形容詞の各得点について、人数比を考慮し項目レベルでの分析を行うため、小学校高学年と中学校の二群に t 検定を施した。

Table1 いじめ行為をしていた子どもに対する印象評定の比較

	小学校高学年(N=19)		中学校(N=58)		t	
	M	SD	M	SD		
弱々しい—たくましい	3.60	1.39	4.42	0.82	2.490	***
無気力な—意欲的な	3.00	1.48	3.67	1.09	1.741	**
不活発な—活発な	4.21	0.46	4.67	0.57	1.761	***
頼りない—頼もしい	3.40	1.46	4.02	1.12	1.715	**
嫌いな—好きな	3.20	1.19	2.61	1.26	1.857	*
弱気な—強気な	4.10	0.64	4.78	0.72	1.877	*
不まじめな—まじめな	1.85	0.98	2.34	1.04	1.817	*
感情的な—理性的な	1.84	0.87	2.37	1.19	2.063	***
空虚な—充実した	3.05	1.35	3.61	1.17	1.752	**

$p < .01^*$ $p < .05^{**}$ $p < .001^{***}$

結果、小学校高学年と中学校における群間差が有意なものは、たくましい—弱々しい ($t(76) = -2.490 p < .001$)、意欲的な—無気力な ($t(76) = -1.741 p < .05$)、活発な—不活発な ($t(76) = -1.761 p < .001$)、頼もしい—頼りない ($t(76) = -1.715 p < .05$)、好きな—嫌いな ($t(76) = 1.857 p < .01$)、強気な—弱気な ($t(76) = -1.877 p < .01$)、まじめな—不まじめな ($t(76) = -1.817 p < .01$)、理性的な—感情的な ($t(76) = -2.063 p < .001$)、充実した—空虚な ($t(76) = 1.752 p < .05$) の 9 項目であった (Table 1)。小学校高学年と中学校を比較したところ、たくましい、意欲的な、活発な、頼もしい、強気なという肯定的な形容詞は中学生の方が「いじめる側の子ども」イメージとして強いことが示された。しかし、嫌いな、空虚な、などのいじめに対しての拒否的イメージも小学生よりも中学生に強いことが認められた。

4. 考察

本研究では、いじめ予防・抑止を目的とした道徳的環境整備の観点から、道徳性の発達を検討するため、集団における傍観者層のいじめ加害者に対する印象を小学校高学年と中学校の学校段階に即して分析した。結果、たくましい、意欲的な、活発な、頼もしい、強気なという肯定的な形容詞は中学生の方が「いじめる子ども」印象として強いことが示された。しかしながら、嫌いな、空虚ななどのいじめに対しての拒否的な印象も小学生よりも中学生に強いことが認められた。いじめ加害者といじめ行為が重複していると考えられることから、中学生時期は、小学生時期に比較して、いじめを単に傍観していたのではなく、虚しいものだという否定的な受けとめ方もしていると思われる。大西 (2007) の見解にある、いじめに否定的な規範意識が発達段階に準じて生じていることが本稿においても認められた。この結果を踏まえ、成長と共に備わってきている善悪に関する道徳的判断を、いじめをやめる、とめる行動につなげるには、どのような「子ども理解」と生徒指導が必要なのかをこれより論じる。

いじめ予防・抑止を目的とした「子ども理解」と生徒指導

まず、いじめ予防・抑止を目的とした「子ども理解」に向けて、実際の判断や感性的評価には、学校での教育活動全体における教師のいじめに対する日頃の態度が重要である。2009年からのフィンランドいじめ対策プログラムKiVaでは、いじめ加害者、被害者ではない傍観者に焦点があてられ、いじめはどこにでも何時でも存在するものだという立場をとっている (Sainio, 2012; Salmivalli, 2010)。確かに、いじめは存在しないもの

だという前提に立てば、教師にとって、いじめは見過ごしやすい現象となる。たとえ小さな事柄でも「気づくこと」を重んじるKiVaプログラムには、いじめ予防・抑止効果が認められている。また、国内においても、中村・越川（2014）は、いじめ抑止のためのSSTの技法を取り入れたロールプレイを実施した結果、実施後には「いじめを先生に報告する」が有意に高まっていたと述べている。いじめ場面に遭遇した場合に、子どもが目上の人（教師、親など）に助けを求めることにより、いじめを未然に予防・抑止できるのであれば、生徒指導における教師のいじめに対する態度は予測以上に強い影響力を持っていることが理解できる。一方、生徒指導に向けて、Newman（2000）は、現在のいじめに取り組まない教師の言い分として、いじめによりいじめ被害者の自立が促される、いじめられる理由はいじめ加害者の家庭にあるなど、いじめを是認する理由を持つことにより、自己の行為や発言を正当化する「いじめ神話」を指摘している。「母親が子どもに起こっているやんちゃないじめを、必要以上に怖がるので対応できなかった」という教師の説明は、前述の後半からいじめに加わった生徒の発言における感性的評価と共通する論理的説得力を持ちえない矛盾がある。松尾（2002）は、「いじめ神話」により、いじめに関する誤った理解がいじめを増幅させたり、維持させたりしていると警鐘を鳴らしている。

「いじめ神話」を教師や保護者、子どもが持つことは、いじめ加害者の行動を正当化するだけでなく、いじめ行為を支持することから、深刻ないじめをより根深い状況に強化する環境につながる。そのため、いじめに対する教師の日頃の対応を生徒がどのように受けとめているのかという点は、いじめ予防・抑止を目指す生徒指導においても明確な規定因であることに間違いはないだろう。いじめ予防・抑止で重要なルール「反いじめ方針；Anti-Bullying Policy(Rigby,2001)」や「いじめ非容認方針；zero tolerance policy

(Newman, Horne&Bartolomucc,2000)」より、国内においても、教育活動全体における「あらゆるいじめを許さない」教師の姿勢が求められる。

以上、本稿においても道徳性の発達段階に即した変化が確認されたことから、実際的判断が行動において実行されやすく、感性的評価は認知、行動の両面において安易に行われない「子ども理解」に準じた、いじめ予防・抑止を目的とした生徒指導に向けた取り組みが必要であることが明らかにされた。今後は、教師のいじめに対する態度と道徳性の発達、そして感情調整に関する学習の推進とその効果の検証が期待される。そして、学校、家庭、地域の連携により、どのようないじめも許さない姿勢、いじめ神話を捨てる勇気を教育活動全体で育成することにより構築される道徳的環境の整備の必要性を説いていきたいと考える。

<引用文献>

- 東 洋(1994).日本人のしつけと教育—発達の日米比較にもとづいて 東京大学出版会
- 畠山美穂・畠山寛(2012). 関係性攻撃幼児の共感性と道徳的判断,社会的情報処理過程の発達研究 発達心理学研究,23,1-11.
- 本間友巳(2003).中学生におけるいじめ停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究,51,390-400.
- 星野真由美(1996).いじめ問題への道徳性発達理論によるアプローチの方法について 教育科学研究,15,17-27.

- 井上正明・小林利宣(1985).日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観 教育心理学研究,25,233-247.
- 岩佐信道(1994).コールバーグの道徳性発達理論と道徳教育 (18) 道徳教育 9月号, 113-118.
- Kohlberg,L.(1987).道徳性の形成：認知発達のアプローチ (永野重史,監訳). 東京：新曜社.(Kohlberg,L(1969).Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D.A.Goslin(Ed.), Handbook of socialization theory and research (pp.347-480).Chicago:Rand McNally.)
- 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－学校・学級単位での取り組み 教育心理学研究,50,487-499.
- 松尾直樹(2016).道徳性と道徳教育に関する心理学的研究の展望－新しい時代の道徳教育に向けて－教育心理学研究年報,55,165-182.
- 森田洋司・清水賢二(1986).いじめ－教室の病 東京：金子書房.
- 宗方比佐子・二宮克美(1985).プロソソーシャルな道徳的判断の発達 教育心理学研究,33, 157-164.
- 中村玲子・越川房子(2014).中学校におけるいじめ防止を目的とした心理教育プログラムの開発とその効果の健闘 教育心理学研究,62,129-142.
- Newman,D.A., Horne,A.M.,& Bartolomucci,C.L. (2000) Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders. Champaign, IL: Research Press.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和(2009).児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響 教育心理学研究,57,324-335.
- Piaget,J.(1957). 児童道徳判断の発達 (大伴茂, 訳) 東京：同文院.(Piaget,J.(1932).The moral judgment of the child.New York:Free Press.)
- Rest,J. (1975). Longitudinal study of the defining issues test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change Developmental Psychology, 11, 738-748.
- Rigby,K. (2001). Stop the bullying: A handbook for schools. Melbourne, Australia: ACER Press.
- Sainio, M. (2012). KiVa antibullying program. Presented in 2nd KiVa Day at Turku University.
- 櫻井育夫(2011).Defining Issues Testを用いた道徳判断の発達分析 教育心理学研究,59, 155-167.
- Salmivalli,C., Karna,A.,& Poskiparta,E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying. program. In S. Jimerson,S. Swearer & D. Espelage (Eds), Handbook of bullying in schools: An international perspective (pp441-454).
- 戸田有一(2013). いじめ研究と学校における予防実践支援 発達心理学研究, 24, 4, 460-470.

ⁱ 関係性攻撃とは、仲間関係を操作することにより、相手を傷つける行為と定義され、例

-
- えば、無視する、悪い噂をたてる、孤立させる等を指す。
- ii 「快い」「落ち着く」など情意的な適合感に基づき、基本的に主観的で、人に対する影響力はあるが論理的説得力を持たない評価を意味する。
 - iii いじめについては森田・清水（1986）の定義を示し、相手を傷つける行為として、無視する、悪い噂をたてる、孤立させる等を補足した。

（本学 発達臨床心理学研究室）

