

研究ノート

傍観者に焦点をあてた“いじめ対応プログラム”の 効果量 (effect size) に関する研究と実践の現状

仁平 義明

はじめに — いじめで“いちばん辛かった記憶は、みんな無関心だったこと”

“いじめ対応”では、一見いじめに関与していないように思われる“傍観者”が、いじめを助長するという意味においても防止・低減においても、カギを握る中心的な立場にあることが、1990年初以降、一貫して指摘されてきている(たとえば、Hamby, Weber, & Grych, 2016)。

いじめ被害者にとって、“いちばん辛かった記憶は、みんな無関心だったこと”だったという報告(Teräsahjo & Salmivalli, 2000)^{注1}は、いじめのダイナミクスの中で傍観者が隠れた中心的な役割を果たしていることを端的に示している。実際に、傍観者に焦点をあてた対応プログラムは、児童生徒に自分らが傍観者から“擁護者”に変わること、いじめを抑止できるという「自己効力感」を与えることを最も中核的な要素にしてきた(たとえば、Tsang, Hui, & Law, 2011)。

フィンランドのTurku大学のChristina Salmivalli (1967-)は、世界のいじめ対応プログラムのうちでも現在最も影響力がある「KiVaプログラム」(KiVa International, 2017)を構築した中心人物である。彼女はプログラムのもう一人の推進者Elisa Poskipartaとの共著論文(2012)で、章のタイトルの前においた前文に次のように書いている：

「多くの場合、いじめという出来事は仲間がいるところで起こる。KiVaプログラムは、教師のトレーニングを行うだけでなく、傍観者を擁護者に変えるのに有効な方策も組み込んでいる。」

本論では、傍観者に焦点をあてた“いじめ対応”プログラムがどれだけ有効なのか、とくにプログラムの効果量(effect size)を検討した研究をみていく。

それに先だって、(1)一般的な傍観者効果、(2)いじめ場面での6つの立場：傍観者の位置、(3)いじめ場面で傍観者はなぜ助けられないのか、(4)KiVa以外の、学校におけるさまざまな“いじめ対応”プログラム、(5)KiVaプログラムの基本的な考え方、(5)効果の検証に使われる「効果量」(effect size)について解説をしておこう。

1 傍観者効果

責任の拡散 「傍観者効果」は、急病人や犯罪の被害者など助けが必要な相手を目撃したとき、彼／彼女を助けることができるそこに居合わせた人間の数が多くなればなるほど、①何もしない傍観者の割合が多くなってきたり、②援助行動を開始するまでの時間が遅れたり

する現象である。

傍観者効果について、Latané ら (Darley & Latané, 1968; Latané & Darley, 1970) は一連のフィールド実験と実験室実験を行ったが、その場にいる目撃者の人数が多くなればなるほど、“自分が助けなければならない”という責任への圧力が集団内で拡散してしまう「責任の拡散」(Diffusion of responsibility) によって、援助行動が抑制されることを明らかにしてきた。

Darley & Latané (1968) は、「緊急事態における傍観者 (bystander) の介入：責任の拡散」という論文のタイトルでもよく知られる実験を大学生を対象にして行った。この実験では、持病の発作を起こした (ふりをする) 相手を助けるために行動を起こすかどうか確かめられた。助けるのが自分だけしかいない (と思いきまされた) 場合は、100%の被験者が発作開始6分以内に行動を起こしたが、自分のほかにもう3人いる (と思いきまされた) 場合は助ける行動を起こしたのは6割程度にとどまった。また、3分以内に援助行動を起こさなかった者は実験打ち切りの6分まででも行動は起こさなかった。自分以外にも援助行動をできると思う人数が多いほど、自分は何もしない傍観者になりがちなのである。こうした現象は心理学のテキストではほとんど例外なく「社会的手抜き」(social loafing) と訳されているが、social を何でも「社会的」と訳す悪弊によるもので、social には「集団の」という意味もあり、「集団であることによる手抜き」「集団性手抜き」と訳した方がよいだろう。

子どもの傍観者効果の証拠 大人にかぎらず、年少の子どもでも傍観者効果はみられる。極端な例では、Plötner ら (2015) は、5~6歳の子どもでも、「傍観者効果」がみられることを報告した。水をこぼして手伝いが必要になった大人を目撃したとき、子どもは、手伝える可能性があるのが自分だけしかいないと何もしない傍観者になるのは約5%なのに、他に2人の子どもがいると何もしない傍観者の割合は約45%に増加した。

だから、子どものいじめでも傍観者効果はありうるのである。

2 いじめ場面での6つの立場：傍観者の位置

「いじめられる子-いじめる子」という単純な二者関係によるいじめの考え方から、傍観者のような立場の者がいじめのダイナミクスでは重要な役割を果たしているという考え方への転換は、いじめへの対応を大きく変えることになった。

Salmivalli ら (1996) は、いじめは集団過程であることを強調して、いじめ関係者を6つの立場に分けている：

- ① いじめ手・いじめ加害者 (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・いじめ被害者 (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、囁し立てるなど、いじめ側にとっていじめ行為の報酬 (正の強化刺激) になるような反応をする者

- ⑤ 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たりして, 犠牲者を守ろうとする者

Salmivalliら (1996) は, フィンランドの12~13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, 子どもたちがいじめ場面でとる立場は「傍観者」が最も高い割合だった。次に多かったのは「強化者」で, ほとんどが男子生徒だった。

ただし, 1996年の論文でSalmivalliらは「傍観者」を「outsider」という表現にしていたが, その後のKiVaプログラムでは「bystander」という表現がとられるようになっている。また, 多くの研究者や実践家らは「bystander」を用いている。

いじめにかかわる立場をこのように分類することは, たんなる分類の問題にとどまらない。それぞれの立場の意味とちがいを考慮していくことで, いじめにどう対応するかにつながっていく。実際に, KiVa プログラムは傍観者を重視した対応を行うものになっている。

傍観者を, さらに下位のカテゴリーに分類する研究者もいる。たとえば, オーストリア, Murdoch 大学の Paull ら (2012) は, 職場のいじめに関して, 傍観者 (bystander) を 13 ものカテゴリーに分類している。しかし, そこには実質的に上記の6つの立場すべてが含まれていて, いじめに対応する際に有効かどうかは疑問である。

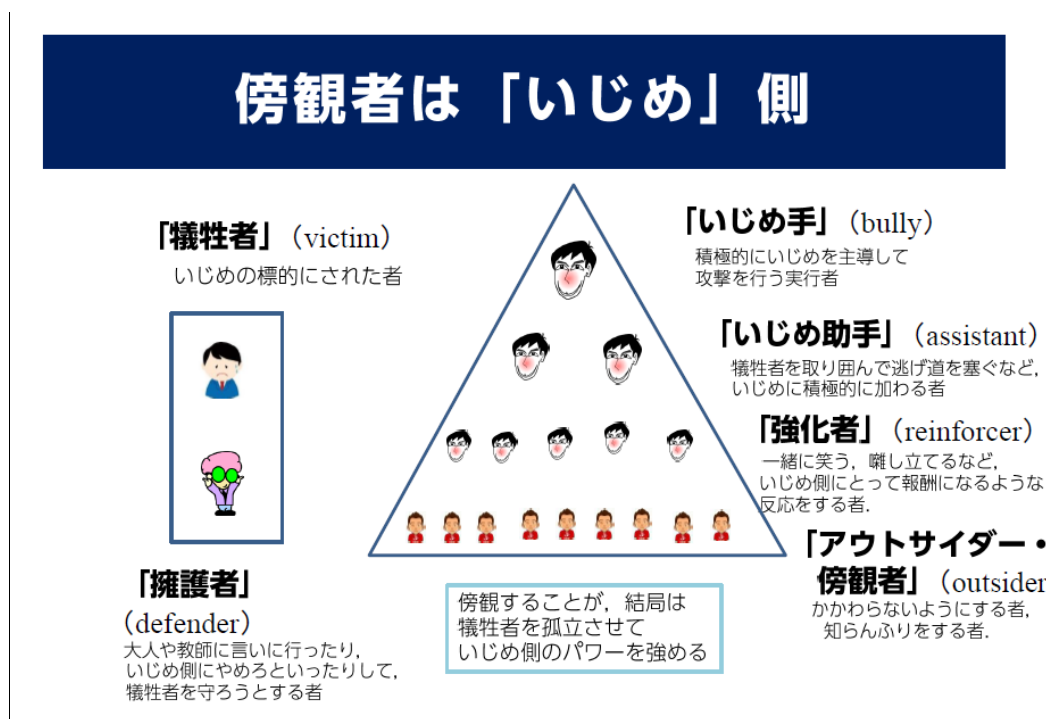


図1 いじめにかかわる者の6つの立場 : Salmivalliら (1996) の考え方 : 仁平 (2017) の図示

日本の文部科学省は、これに15年以上遅れて、平成25(2013)年になって初めて「傍観者」と「観衆」の役割について注意を喚起するようになった(文部科学省、2013)：

「いじめの加害・被害という二者関係だけでなく、学級や部活動等の所属集団の構造上の問題(たとえば、無秩序性や閉塞性)、「観衆」としてはやし立てたり面白がったりする存在や、周辺で暗黙の了解を与えている「傍観者」の存在にも注意を払い、集団全体にいじめを許容しない雰囲気が形成されるようにすることが必要である。」

(『いじめ防止等のための基本方針』、平成25年10月11日、文部科学大臣決定)

「観衆」は「はやし立てたり面白がったりする存在」だと定義されているので、明らかに Salmivalli ら(1996)の分類の「強化者」(reinforcer)にあたる。ただ日本語の「傍観者」「観衆」という表現はちがいがわかりにくい。いじめ加害者にとって正の強化(報酬)となる行為をしているという意味をはっきりさせるためにも「強化者」の方がよいだろう。

3 いじめ場面で、傍観者はなぜ助けられないのか

いじめをする側は、バレないことより見られることが大事 Salmivalli(2010)がいじめ場面での傍観者効果以前に重視するのは、いじめは他の人間がいない誰にもわからないところで起こっているのではなく、他の研究結果をみていくと、85~88%のケースで他の子どもが存在するところで起こっているという事実である。常識とはちがって、バレないことよりも見られる方が大事だという事実である。つまり、いじめる子どもは、子ども集団内での地位を誇示する、あるいは高めようとするのが主な動機だという主張である。

いじめ加害者には、傍観者が見ていて何もしないのは、それ自体が報酬(正の強化子)になる。また、誰も助けてくれないという辛い経験は、いじめを受ける子どもが人間というものに抱く基本的信頼感にも影響する。だからこそ、傍観者を擁護者に変えるのは、有効かつ必要ないじめ対応の方策になるのである。

「責任の拡散」以外のメカニズム 傍観者効果について、Salmivalliは「責任の拡散」というメカニズム以外の要因もあげている。

一つは、他の子ども何も動き出さないのだから事態はそれほど重大ではないのだろうと考える「事態の軽視」である。他方では、自分が何もしないことの合理化だといえるかもしれない。いじめが身体的な攻撃よりも、比較的マイルドな攻撃だったり、言葉によるものだったりすることは「事態の軽視」を起こさせやすい。

もう一つは、いじめられる子に“ばい菌”、“汚い”などのラベルを貼られることで、「集団からの切り離し」が起ることである。だから傍観が起りやすくなり、支援もされにくい。

“自分も安全な” 具体的援助方法 また、見ている子どもはどうやって助ければよいの

かがわからない。だから、いじめ対応プログラムは、「具体的な援助の方法」を教える必要がある。

さらに、自分が攻撃対象になることへの恐怖もある。KiVa プログラムは、犠牲者を支援するとき、いじめ加害者から自分が反撃されないような「安全な方略」も具体的に教えている。

こうしてみると、日本の教育現場でのいじめ対応の課題の一つは、「・・・「傍観者」の存在にも注意を払い、集団全体にいじめを許容しない雰囲気が形成されるようにすることが必要である。」(文部科学省、2013) という抽象的な発想(「注意」「雰囲気」)を、傍観者になりがちな子どもたちに、いじめられる子どもの擁護者として行動するためのスキルをどのようにして身につけさせるかという方策にまで具体化していくことにあるだろう。

4 学校における“いじめ対応”集団プログラム

KiVa プログラムは、傍観者への対応を重視するいじめ対応プログラムであるが、そのほかにも、各国で実施されている学校でのプログラムには多数のものがある。

University of Georgia の Horne ら (2007) は 8 つのプログラムをレビューした論文を書いているが、ここではスペースも限定されているので、参考のために 8 つのプログラム名称だけをあげておく。

- ① *Bully Busters* (いじめバスターズ・プログラム)
- ② *Bully Proofing* (いじめ対抗・プログラム)
- ③ *Target Bullying: Ecologically-Based Prevention and Intervention for Schools*
(いじめをやっつける・プログラム：実態に基づいた学校のための予防と対応)
- ④ *I Can Problem Solve (ICPS)* (わたしは問題を解決できる・プログラム)
- ⑤ *Life Skills Training (LST)* (生活スキル・トレーニング・プログラム)
- ⑥ *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* (別な考え方の促進方略・プログラム)
- ⑦ *Linking the Interests of Families and Teachers (LIFTS)*
(家族と教師のスキルをつなぐ・プログラム)
- ⑧ *Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP)* (平和でポジティブなかたちで反応しよう・プログラム)

このうち、「*Bully Busters* (いじめバスターズ・プログラム)」は、Horne ら自身 (Newman-Carlson & Horne, 2004) が開発したプログラムなので、内容を紹介しておく。

プログラムでは、7つのモジュールで教師らに学校でのいじめに適切に対処する予防・介入プログラムの研修が行われる。プログラムの最初のステップ(モジュール1)は、「いじめの存在を意識させること」から始まる。モジュールは、以下、「いじめの発見、いじめ被害者の発見」、「いじめ行動への介入」、「被害者の支援」、「予防の役割」、「リラクゼーションとコーピング・スキル」についてのものである。教師にも子どもたちにも、いじめに

対処するための知識だけでなく、それが可能になる熟練したスキルを身につけさせ、自分が動くことでいじめを変えることができるのだという「自己効力感」を獲得させることが目指されている。また、いじめに限らず学校での暴力一般もプログラムのターゲットになっている。実際に、15人のプログラム経験群と15人の対照群の教師を比較した研究では、1週に1回×2時間×3回のプログラムによって、いじめ対応の知識、スキル、自己効力感とも有意に増大することが確認された (Newman-Carson & Horne, 2004)。

ただしこの論文では、結果は有意水準 (p 値) に基づいて論じられるのにとどまっていて、後に述べる「効果量」 (effect size) については記述されていない。

5 KiVa プログラムの基本的考え方

KiVaプログラムについては、プログラムのウェブサイトはじめ、Salmivalliによる多くの解説など、さまざまな文献が解説している。ここでは、KiVa プログラム・チームのSaarento, Boulton, & Salmivalli (2015)による解説を紹介しておこう。

全国規模のランダム化比較試験：根拠に基づく教育 (Evidence-Based Education) KiVaプログラムは、心理学者 Salmivalli をリーダーとしてTurku大学の心理学研究室と学習研究センターが共同開発したものである。プログラムの有効性は、フィンランド全国規模の実施学校間で“非ランダム化比較試験”による研究 (Kärnä et al., 2011a) だけでなく、“ランダム化比較試験”によっても確認されてきており、教育現場には珍しくエビデンス水準が高い。「根拠に基づく医療」(Evidence-Based Medicine) では、最も水準の低いエビデンスは「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」であるが、最も水準の高いエビデンスは「ランダムに選択した群の間で介入をする群と介入を行わない群を比較」する「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」だからである (Straus et al., 2011)。

2006年には、フィンランド教育文化省とプログラムの開発者Salmivalliらが所属するTurku大学との間で、研究と根拠に基づいたいじめ対応プログラムを開発するための協定が締結された。その結果、2012年末までには、フィンランドの全国共通コアカリキュラムを実施するBasic Education校のほぼ90%が、開発されたKiVaプログラムの登録ユーザーになった

(Saarento, Boulton, & Salmivalli, 2015)。フィンランドは国をあげて「根拠に基づく“いじめ対応”」のプログラムに取り組むようになり、さらに、このプログラムは、世界各国に広がっている。

KiVa プログラムの骨格 プログラムには、大きくは2種類の要素が含まれる。「個別的アクション (Indicated actions)」と「ユニヴァーサルなアクション (Universal actions)」である。「個別的アクション」は、実際に起こったいじめケースに対応するもので、①そのいじめに関係した児童生徒の話し合いと、②犠牲者をサポートしようとする児童生徒らのモチベーションを高めるのが目的である。そのほか、学校コミュニティ全体、主に学級単位で実施される予防的なアクションも含まれる。「ユニヴァーサルなアクション」は、テーマを決めた

児童生徒への授業とコンピュータによるヴァーチャルな学習から成り立っている (Salmivalli, 2016)。

全体の詳細は、KiVaプログラムのウェブサイト「KiVa International」(<http://www.kivaprogram.net/>)を参照されたい。傍観者を変えるための内容は、授業だけでなくオンラインゲームを利用して、いじめられる子への共感を促進したり、いじめる子への対抗の練習を「安全に」行うようになっている。だから子どもは、たんなる知識としてではなく、具体的に対処のスキルを身に着けることができる。

6 統計的有意水準（「 p 値」）から効果量（effect size）へ

「 P 値、統計的妥当性の“金科玉条”、は多くの科学者が考えてきたほどには信頼できるものではない」

アメリカのGallaudet大学の統計学者 Nuzzo (2014) は、『*Nature*』2014年2月13日付に掲載された「Statistical Errors」という論の前文に、上のような一文を書いている。

近年までは、関係や要因の効果あるいは条件群間差などを統計的に処理した論文では有意水準「 p 値」を記述するのが通例だった。「差がない、要因の効果がない、関係がないなどの仮説を立てたとき、それを棄却するのが誤りになる危険率」を算出するという、日常的な思考とは逆方向の手続きである。

たとえば、日本でも古くは「臨床試験のための統計的原則」（医薬審発第 1047 号、平成 10 年 11 月 30 日）は、「 p 値の計算は、関心のある特定の差を評価する補助として、又は多数の安全性及び忍容性変数に対して注目するだけの価値のある差を際立たせるための目印として、有用な場合がある。これは検査データに特に有用であり、この方法以外で検査データを適切に要約することは難しい」とまで言っていた（厚生省、1998；アンダーラインは筆者）。

しかし、 p 値だけを記述するやり方には致命的な問題がある。統計学上意味があることと、実質的な意味があることはまったく違うからである。

p 値は、サンプル数に大きく依存する。たとえば、ピアソンの積率相関係数（ r ）は、サンプル数が 20 の場合には約 $r = 0.44$ という中程度の相関ではじめて 5% 水準で有意になる。しかし、サンプル数が 1,000 なら約 $r = 0.08$ という 0.1 にも満たない実質的に意味のない相関でも 1% 水準で有意になる。

「効果量」を書いて「 p 値」を書かないように求める学会誌 その結果、近年は多くの国際的な学術誌は、 p 値を書くだけでなく、母集団の真の平均値が 95% の確率で存在する範囲（95% 信頼区間: Confidence Interval, CI）を示したり、効果の大きさを示す「効果量」(effect size)、その他の指標を示したりすることを要求するようになってきた。アメリカ心理学会の論文執筆マニュアル第 6 版 (American Psychological Association, 2010) は、帰無仮説検定結果（有意水準）だけでなく効果量や信頼区間その他の指標を必ず書くことを求めている。

極端な例では、『*Basic and Applied Social Psychology* 誌』は、2015 年に、 p 値が “ときには

質の低い研究 (lower-quality research) を補強するために使われることにもなりかねないので p 値を書かないように”と投稿者に求め、“もし原稿に書いたとしても刊行時までには削除することになる”とまで宣言した (Trafimow & Marks, 2015)。

「効果量」のような「要因の効果の大きさ」をどれだけ重視して、従来の帰無仮説検定による「 p 値」、いわば「差や相関が偶然生じた確率が小さいこと」をどれだけ軽視してよいかには議論がある。しかし、いじめ対応プログラムのような実践的プログラムでは、統計的有意性よりも効果量の大きさの方が意味のある情報になる。

「Cohen の d 」と「Hedges の g 」 詳しい説明は省くが、たとえば 2 群の比較研究で、「Cohen の d 」という効果量は、2 群の平均値の差が標準化された SD に比べてどの程度大きいか、比を計算したものである。2 群の平均値の差が標準化された $1 SD$ と同じになるなら、 $d=1$ となり、要因の効果は大きいことになる。2 群の平均値の差が $1 SD$ より大きければ、効果量は 1 より大きくなる。 d の大きさの目安は、 0.2 からが「小さい」(Small) 効果量で、 0.5 からが「中程度」(Medium)、 0.8 からが「大きい」(Large) 効果量になる。

ただし、 d もサンプル数による偏りの影響を受けるので、サンプル数による補正をした「Hedges の g 」という指標もしばしば用いられる。以下に紹介する Polanin ら (2012) のメタ分析でも、効果量として「 g 」が用いられている。

7 傍観者に焦点をあてた“いじめ対応プログラム”の効果 — Polanin ら (2012) によるメタ分析

なぜ傍観者をターゲットにするのが“いじめ対応”の良い方策になるのか いじめ対応で、なぜ傍観者をターゲットにするのが良い方策なのだろうか。

第一の理由は、冒頭に述べたように、一見いじめも何もしない、いや“何もしてくれない”傍観者が、いじめ被害者の心の中では“最もつらい”記憶を残す、いじめ側の最右翼としての意味を持つ立場だからである。

もう一つの理由は、傍観者を変えることの方が加害者を変えるよりもおそらく容易だからである (Salmivalli, 2016)。

傍観者をターゲットにしたプログラムのメタ分析 子どもを対象にした“いじめ対応”プログラムのうちで、傍観者をターゲットにして、かつプログラムの「効果量」を記述しているものは、どの程度の平均的な効果をあげたのだろうか。対象になった子どもたちに、どれだけ傍観者から擁護者になろうという意図を増大させる効果があり、どれだけ犠牲者への共感を増大させる効果があったらだろうか。

Polanin ら (2012) は、ここ約 30 年間の研究のメタ分析を行った。分析に含めた条件は次の通りである：

- ①傍観者 (bystander) に介入することで擁護者 (defender) に変えようとすることを意図した学校単位のプログラム。
- ②サイバーいじめ (日本でいうネットいじめ) を含まない。
- ③統制群の学校を設けている研究。

④英文で刊行された論文（結果的にアメリカとヨーロッパの研究になった）。

条件を満たす文献の検索の結果、360の研究がヒットしたが、共通に比較できる指標（「介入」と「共感性」）が使われているか、効果量や信頼区間の算出がされているかなどの条件で、最終的には12のプログラムが分析対象になった。この中には、KiVaプログラムによる実践（Kärnä et al., 2011b）も含まれている。

プログラムの対象者は合計で12,874人の子どもで、研究によって年齢・学年範囲は異なっているが、幼稚園児から12年生まで。

分析されたプログラムは、7つのもので教師がファシリテーター、4つが研究者、カウンセラー、1つはコンピュータ・ソフトがファシリテーターになっていた。

プログラムの効果の指標 効果をみる共通指標は、いじめられている子どもを助けようとする意図性が増加したか（「介入意図」の変化）と、いじめ被害者への共感が強まったか（「共感性」の変化）の2つだった。

「介入意図」に使われた尺度は研究によってちがうが、たとえば、「いじめをみたとき何かをしようとするか」「いじめを止めようと思うか」などの項目からなる尺度が使用されている。「共感性」では、たとえば、「他の子がいじめられているのを見ると悲しくなる」「いじめを見ると不愉快な気分になる」などの項目が使われている。

傍観者に焦点をあてたプログラムの効果 メタ分析の結果は、Polaninら（2012）の論文では詳細な表としてまとめられている。結果を要約すると、次のようになる。

(1) プログラムの効果をみると、いじめられている子を助けようとする「介入意図」の増加については成功しているといえる。

効果量（Hodgesの g ）は、平均「.20」で平均値の95%信頼性区間は[IC]=.11～.29, $p<.001$ だった。

(2) しかし、「被害者への共感性」の変化については、 $g=.05$, [IC]=-.07～.17, $p=.45$ と、効果量は有意にゼロよりも大きいとはいえなかった。

Polaninら（2012）の結果をグラフにまとめると、図2のように示すことができる。12のプログラムの平均効果量では、プログラムによって子どもたちのいじめに介入しようとする意図は増加する効果がみられたのに対して、いじめられる子どもへの共感性が高まるといふ効果はみられていない。

前に述べたように、分析対象にはKiVaプログラムの実践例（Kärnä et al., 2011b）も含まれていたが、KiVaプログラムによる「介入意図」変化の効果量は、 $d=.14$, [CI]=.10～.19、「共感性」変化の効果量は、 $d=.05$, [CI]=.10～.19で、効果量は大きくはなかった。

確実にいじめを減少させることが各国で報告されているプログラムではあるものの、KiVaプログラムの効果量は必ずしも大きくはない。

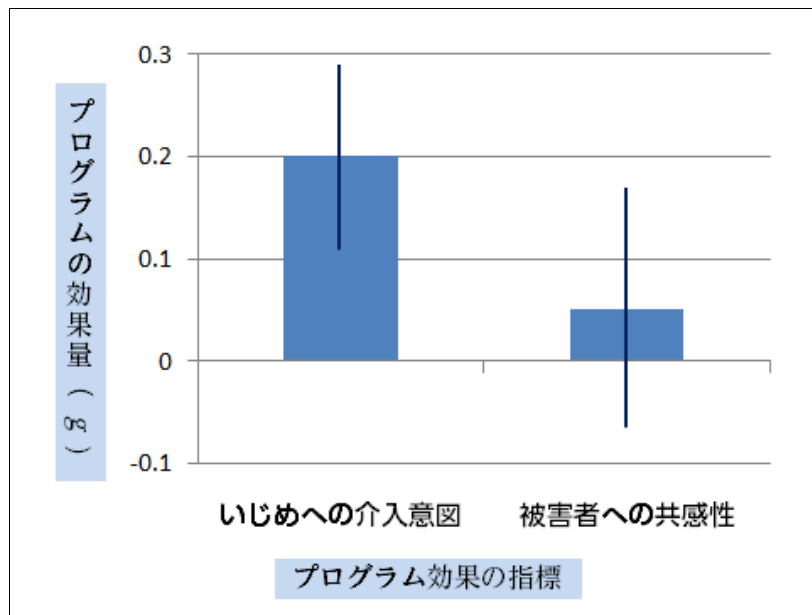


図2 傍観者をターゲットにした“いじめ対応”の学校単位プログラムの平均効果量と95%信頼区間(CI)：Polaninら(2012)のメタ分析結果をグラフ化。

総合考察

いじめ対応に「共感性」の促進はプラスだろうか いじめを止めさせようとする行動では共感性は重要な役割を果たすだろう。われわれの常識はそう教える。被害者の気持ちを理解し、それに応じた感情が湧くことから、共感性が高いほどいじめに介入する行動を起こさずである。

文部科学省(2013)は、「児童生徒の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う人間関係を構築する能力の素地を養うことが、いじめの防止に資する」(アンダーラインは筆者)として、「共感性」という表現を使用していないものの、共感性の重要性を示唆している。

しかし、傍観者をターゲットにしたいじめ対応プログラムでは、統制群を設けて効果量を見ろという手続きをとっても、被害者への共感性が増大する効果は確認できなかった。

Polaninら(2012)は、Merrellら(2008)による数例のメタ分析でも、プログラムによる「いじめ介入行動変化」の平均効果量は小さいけれど有意にゼロより大きかった($g = .17$)のに対して、「共感性の変化」の平均効果量は負の値($g = -.10$)で有意にゼロとは異ならないという結果を引用して、自分らのメタ分析結果はそれを再確認するものであったと述べている。共感性は、いじめに対して自分が介入しようとする意図とは、どうも歩調を合わせないようである。

University of WisconsinのFreis & Gurung(2013)は、フェイスブックを使った実験で、いわゆるネットいじめ(サイバーいじめ)状況をつくり出したとき、共感性の高い被験者(女子大学生)は、いじめを積極的にストップさせたり非難したりするよりは、話題を変えよう

とすだけの消極的な反応をする傾向があることを確認した。

「共感性は望ましい特性だと考えられている。しかし、それはときにはマイナスになることもある。映画のセリフが“タフでなければ生きて行けない。やさしくなれなければ生きている資格がない”というのとは逆に、共感性と弱さは同居しやすい。そして、弱さは人を傍観者にさせやすい」（仁平、2013）。

おそらく共感性に関しては、「共感性が高い→いじめ被害者の感情に反応する→いじめを止めようと介入する」という単純な図式が成り立つものではなく、そのルートにはいくつもの要因が複雑にからんでいる可能性が高い。それでも、共感という要素をまったく欠いては、いじめ対応が成立しないことも事実だろう。

このように、われわれが常識として持っている考えや単なる経験論だけでは、いじめには対応できないと考えた方がよい。多くのプログラムの効果についての実験的試みから、少しずつ確実なエビデンスを積み上げる努力を継続するしかないのである。

いじめ対応プログラムに必要な要素 その、いじめ対応の多くのプログラムも、単一の要素だけで成り立っていることはなく、次のような多様で多段階的な手段が必要になるだろう：

○いじめが被害者にどれだけ苦痛を与えているかを、認知レベル・感情レベルの双方のレベルで認識させる。

○単なる認知としてのいじめへの共感ではなく、たとえば「サイバーボール・ゲーム」(Williams et al., 2000)などの媒体を利用して自分も排斥された感情を経験するシミュレーション経験を与えることによって「共感性ギャップ」をなくす (Nordgren et al, 2011)。

○ただし、「サイバーボール・ゲーム」は「共感性ギャップ」をなくすのにプラスだとして単純に考えてはいけない。「サイバーボール・ゲーム」では、ゲームであっても他者から予想もしていない排斥を受けることで、実験の対象者は「怒り」を感じ、モラル判断を低下させることがあるという副作用が報告されているからである (Plaisier & Konijn, 2013)。とくに、いじめのように対応が困難な行為は、強い効果がある対応ほど、薬物の場合と同様に、強い副作用があるだろうことを想定しておくが必要になる。

○いじめる側がなぜいじめをするのか、その心のしくみを理解させる。

○教師らも決然としていじめを許さないことを示し、モデリングによる学習を成立させる。

- いじめが“卑劣”なことであるという認識を、価値観レベルになるまで深く形成する。
- いじめに対して自分を含めた複数の傍観者が擁護者になれば効果があるという「自己効力感」と介入のスキルを、ヴァーチャルなゲームなどを利用して形成する。
- 子どもが擁護者になるとき、いじめ加害者からの攻撃を直接受けないようにする上で実効性がある「いじめ対応方策」を子どもに明示する。
- 加害者への懲罰的な処遇だけでなく、加害者自身へのいじめに関する「教育方策」と加害者を孤立させないための「援助システム」をつくっておく。
- 学校だけではなく、その子が生きて影響を受けている家庭や地域社会の場も「いじめ対応教育のエージェント」になる。
- そのほか

いじめは、ありとあらゆる手段を駆使してはじめて対抗できる、われわれの心の洞窟の奥深くに棲む強力なドラゴンだからである。

【注】

注1) この文献は、Salmivalli 自身が KiVaプログラムを紹介する何通りかのスライドの中で「Teräsahjo & Salmivalli (2000)」という著者・刊行年を書いているが、国際的文献データベース OvidでヒットするSalmivalliの161の文献にも、KiVaのサイトのSalmivalliのページにあげられている同程度の数の文献にも出てこない。そのため、正確な論文（あるいは国内学会やマイナーな研究会での発表かもしれない）のタイトルや出典は不明。TeräsahjoとSalmivalliの連名論文で国際的な手段によってアクセスできるものは、2003年の別な文献（Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied.” the discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134-154.）だけが存在する。しかし、この論文にも「Teräsahjo & Salmivalli (2000)」は引用されていない。それにもかかわらず、“いちばん辛かった記憶は、みんな無関心だったこと”という表現は、Salmivalli自身が繰り返し強調しているものであり、彼女にとって最も基盤になる発想だと考えられる。そのため、ここでは「Teräsahjo & Salmivalli (2000)」として紹介し、当該文献が引用されている2016年の Salmivalli (2016)のスライドを引用しておく。

【引用文献】

- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition*. American Psychological Association.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- Freis, S. D., & Gurung, R. A. R. (2013). A Facebook Analysis of Helping Behavior in Online Bullying. *Psychology of Popular Media Culture*, 2, 11-19.
- Hamby, S., Weber, M. C., & Grych, J. (2016). What Difference Do Bystanders Make? The Association of Bystander Involvement With Victim Outcomes in a Community Sample. *Psychology of Violence*, 6, 91-102.
- Kärnä, A., Voeten, A., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011a). 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. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011b). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330.
- KiVa International (2017). Evidence of effectiveness in Finland and elsewhere. <http://www.kivaprogram.net/is-kiva-effective> (閲覧 2017. 11. 11.)
- 厚生省医薬安全局審査管理課長 (1998). 臨床試験のための統計的原則. 医薬審, 第 1047 号.
- Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?*: Prentice Hall. (ラタネ, B. & ダーレー, J. M. 竹村研一・杉崎和子訳、冷淡な傍観者—思いやりの社会心理学—ブレーン出版)
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- 文部科学省 (2013). 文部科学大臣決定『いじめ防止等のための基本方針』、平成25年10月11日、文部科学省.
- Newman-Carlson, D. A., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling and Development*, 82, 259-268.
- 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25年度白鷗大学白鷗大学情報処理教育センター年報、1-7.
- 仁平義明 (2017). エビデンスに基づく「いじめ対応」最前線. 白鷗大学教育学部論集、第11巻1号、45-71.
- 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.
- Nuzzo, R. (2014). Statistical Errors. *Nature*, 506, 150-152.
- Paull, M., Omari, M., & Standen, P. (2012). When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace bullying. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50, 351-366.
- Plaisier, X. S., & Konijn, E. A. (2013). Rejected by Peers—Attracted to Antisocial Media Content:

- Rejection-Based Anger Impairs Moral Judgment Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 49, 1165–1173.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41, 47–65.
- Plötner, M., Over, H., Carpenter, M., and Tomasello, M. (2015). Young Children Show the Bystander Effect in Helping Situations. *Psychological Science*, 26, 499–506.
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61–76.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C. (2016). Evidence-based prevention of bullying and cyberbullying with the KiVa antibullying program.
https://search.yahoo.co.jp/search;_ylt=A3aX5E2GoAlaJyIAPbKJBtF7?p=Evidence-based+prevention+of+school+bullying%3A+KiVa+antibullying+program&search.x=1&fr=top_gal_sa&tid=top_gal_sa&ei=UTF-8&aq=-1&oq=evidence-based+prevention+of+school+bullying%3A+kiva+antibullying+program&at=&aa=&ai=6pKL_RF8SCeuCdE5VrgxLA&ts=2006
(2017.11.11.閲覧)
- 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. (2012). *New Directions For Youth Development*, NO. 133, WILEY PERIODICALS, INC. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) • DOI: 10.1002/yd.20006.
- Straus, S. E., Glasziou, P., Richardson, W. S., & Haynes, R. B. (2011). *Evidence-Based Medicine: How to practice and teach it (4th ed.)*. Elsevier.
- Traimow, D., & Marks, M. (2015). Editorial. *Basic and Applied Social Psychology*, 37, 12.
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P., & Law, B. C. M. (2011). Bystander Position Taking in School Bullying: The Role of Positive Identity, Self-Efficacy, and Self-Determination. *The Scientific World Journal*, 11, 2278–2286.
- 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.