

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－

福田 萌

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

A Study on the development of bullying prevention/countermeasure program and its effectiveness in elementary school

Moe Fukuda

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

<あらまし> 本研究では、フィンランドのいじめ予防プログラムである KiVa プログラム (2006) で用いられている心理学の知見を基にして、行動・考え方・感情にアプローチした活動とその効果が測定可能な方法とで構成されたプログラムを開発し、その効果等について検討した。その結果、学級全体でいじめ問題を含む問題への考え方や行動に変化が見られた。スキルトレーニングを取り入れることで授業の枠で収まりきらない内容も取り扱うことができたため、心理教育的プログラムを使って児童たちの行動・考え方・感情にアプローチすることができた。本研究は単学年1学級での取り組みではあるが、本いじめ予防対処プログラムが小学生におけるいじめ予防および問題対処への指導の在り方に有効な手立てとなることが示唆された。

<キーワード> いじめ予防・対処 プログラム スキルトレーニング 道徳

1. 1. 問題と目的

1. 1. 背景

学校での、いじめ認知件数が過去最多 (文部科学省 2017) になった。いじめは、1986年の第1波 (鹿川くん事件) から始まり、1994年の第2波 (大河内くん事件)、2006年の第3波 (福岡いじめ事件)、2011年の第4派 (大津いじめ事件) と過去4回の「社会問題化」のピークを迎え、私たちに大きな爪痕を残してきた。第4波を契機に、文部科学省がいじめ防止対策推進法 (2013) を発布して、既に4年経った。その中で、早くもいじめ第5波と呼ばれるピークが迫ってきているように感じる。

学校のような多くの集団が存在する空間は、子どもにその集団の中の人自分と同じ思考パターンや価値観や経験を持っているわけではないと言うことを次第に理解させる。しかし、その一方で自分とは異質な存在や差異が大きい人には共感を持ちにくく

なり、子どもが本能的に不安や恐れを感じて異質なものを排除しようと動くこともある。

このような特性をわかりやすく行動にしたのが、「いじめ」であると考えられる。このような行動は、大人の社会でも珍しいことではなく、もし人間の特性に基づくものであると考えれば、撲滅はそもそも難しいことかもしれない。しかし、いじめはその空間にいる子どもたちの制止する心を封印し、その場のノリを重視させることで子どもたちが気づかないうちに彼らの健康な心を蝕み、不安定な状態に変化させてしまう。そのような心を持つ前に子どもたちをどのように救っていくのが、いじめ問題の喫緊の課題だと考える。そのため、本研究では作成したいいじめ予防対処プログラムの実践を通して、子どもに (1) いじめを中心とした子ども同士の問題に立ち向かうことの必要性を理解させ、(2) そのための能力を長期的・継続的なスキルトレーニングと授業を

通して獲得させることである。

1. 2. プログラムを行う意義

文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2016)の報告では、日本でも数多くのいじめ予防プログラムが作成実施されている。その多くが、「未然防止のための取組」と「児童生徒主体の取組」に該当するものが多い。予防を考えた時、誰もが将来的に加害者にも被害者にも傍観者にもなる可能性を念頭に置かなければならない。様々な子どもがいることは、時に不利に働くこともあるが、逆に良い効果を生むこともある。そのため、学校・学級単位で暴力・いじめ防止に取り組むことには意味があると言える。しかし、その一方で日本の学校でよく行われるプログラムは「子どものこころを豊かにする」など抽象的な目的を設定し、相手を思いやった言葉などに着目した取り組みが挙げられる。具体的には、「ふわふわ言葉とチクチク言葉」や「友だちのいいところを見つける」などの取り組みが該当する。多くの子ども達は自然と「ふわふわ言葉を使うことができ、友だちのいいところをたくさん書くこと」ができるようになることを目指し活動を始める。そこには「これをすれば大人(教師や親)から褒めてもらえる」や「授業だから」という心理が働いていると推測できる。であるからこそ、反発的に活動をしない子どもは、目に見えて分かるため早期の支援は比較的容易である。しかし上記の取り組みの問題点は、一方向の取り組みであり「大人が見ているところでは、ふわふわ言葉を使い友だちとも仲良くしていればいい」という本来の取り組みの趣旨を正しく理解できない子ども達を見つけ出すことが難しいことであると考える。しかもこれでは、子どもの心の変容を測定することが困難であり、無視や仲間はずれなどの関係性攻撃を用いたいじめへの予防効果があるのか疑問が残る。

そのため本研究の目的は、一定の効果が認められているフィンランドのKiVaプログラムやノルウェーのダン・オルウェーズプログラムなどで用いられる心理学の知見を基にして、行動・考え方・感情にアプローチした活動とその効果が測定可能な方法とで構成されたプログラムを実施し、日本の文脈においてどの程度効果が望めるのかを実証的に明らかにすることである。

2. いじめ予防・対処プログラムで目指す能力

いじめを中心とした子ども同士の問題において、子どもには加害者集団に立ち向かいいじめ行為をとめる行動(仲裁行動)をとりたいたけれど、自分が次のターゲットになってしまうのではないかという不安や恐怖感で行動できなかつたり、フラストレーショ

ンを自分で解消することができずにいじめ行為で発散させたりする悪循環を断ち切れ、同時にいじめの行動を取る前に代替行動を考えられたり、立ち止まって自分のすべきことを考えられたりするように気持ちの余裕を持たせたい。そのために本プログラムでは、2.2に記した行動・考え方・感情にアプローチした能力を7つ(以下7能力)設定した。具体的には、(1)自分の気持ちを表現する(2)違いに気がつき受け入れる(3)固定概念に縛られない(4)思考を転換する(5)もめごとを解決できる(6)状況を客観的に掴み自分の役割を判断できる(7)いじわるがいじめに発展しない行動を選択できる、の7つである。

また松本ら(2014)が小・中・高等学校の教員並びに大学生を対象に行なった研究結果によると、いじめを未然に防ぐためには、「(1)ストレスマネジメント(2)セルフコントロール能力(3)自尊心・自己効力感(4)思いやり・他律性(5)コミュニケーション能力(6)思いや考えの表現力(7)仲間づくり・絆づくり(8)自治集団づくり(9)規律性(10)道徳性(11)相談・支援を求める力」の11の資質を育むべきであるということがわかった。7能力は、この11の資質の中で「能力」で示される資質に基づいている。すなわち、(2)(5)(6)(11)の4つに関係している。

2. 1. 担任が実施可能なプログラム

これまでの先行研究や自身の体験から、いじめ予防支援には「継続的」「統一的」「子どもの実態を踏まえる」という3つのポイントを大事にしていきたい。

「継続的」ということは、授業時間だけでなく日常的に教師は「反いじめ派」であるということ子どもに伝えていかなければならない。子どもの模範となる存在が毅然とした態度で、子どもの行動にアプローチしていくことで、各々がプログラム内容を理解し納得できる環境を作っていきたい(学級での習慣化)。

「統一的」とは、プログラムの目指す能力を指す。目指す力とアプローチ方法を明確化することで、指導技術が多少異なっても何かしらの効果を得られるようにしている。1つのプログラムを軸にしてSEと授業構成は指導者の個性を活かせるように、大まかでも統一的な内容を設定している(実施者を問わず内容を担保できる工夫)。

「子どもの実態を踏まえる」とは、Table 3にある対象学年でも記している通り各々子どもには発達進度が異なる。プログラムを無理やり全部実施するのではなく、実態に合わせてどちらかを省くことや、対象学年外のプログラム実施などをしても効果を得られるように順番には配慮した(子どもの特性

把握)。

3. 方法と内容

3.1. 対象者

公立小学校5年生、1学級(39名)のうち、プログラム中またはアンケート実施時に欠席をした4名を除いた35名を対象とした。

3.2. 実施期間

2017年5月～2017年11月7日(夏休み期間約1ヶ月を除く)間の週1～3回程度、ショートエクササイズ(以下SE)と授業を実施した。

3.3. 能力獲得のためのSE

昨年度(2016)の実習時に、ピア・サポート意識を高める実践を行った。その実践では、児童の興味・関心を惹くことはできたが具体的な行動スキルの提示を行わなかったため、子どもたちの中に「自分ごと」として認知されにくかったという課題が残った。そのため本研究では、具体的なスキルの提示を明確に行うことを心がけた。その際「長期的・継続的な実践を行う必要があるということ」「スキ

ルの定着までの流れを細かく設定すること」に重点を置いてプログラムを作成した。(表1)

表1の左方に7能力、中央に各能力を獲得するためのSEの名称、右方にSEの概要を示した。

作成する際の重点より、各能力を獲得させるためには、45分の授業1回を行うよりも10分程度の短時間であっても複数回実施をした方が効果を得やすいのではないかと考えた。また、このような能力の育成を授業で扱うことが困難な場合にも、朝や帰りの時間の隙間で実施できる内容のため長期的・継続的なアプローチをすることができると考えた。

プログラムを、SEと授業とに分けることで情報量が多い内容を分割できるようにした。45分で行う授業の概要を実施する順番に以下に示す。(表2)

表2の左方の授業の概要については7能力を獲得できるように定めた。中央の対象学年は、認知発達やプログラム内容から筆者が設定した。全学年の児童が理解できる内容をプログラムの最初に実施できる限り全学年が参加できるものにした。また、右方には授業のタイプを示した。KiVaプログラム内のKiVaゲームの理論(I know, I do, I can)を参考にし、独自に設定したものである。子どもたちの「モ

表1 獲得を目指す能力とSE一覧

獲得を目指す能力	SE	概要(1回10分)
自分の気持ちを表現する	私のハート	真っ白のハートの中を、色鉛筆などを使って自由に塗り、色の塗り方や用いた色から、自分の気持ちを言語化する活動。
違いに気づき受け入れる	怒りの温度計	怒りの温度を設定し、同じ事柄でもその時の気持ちや人によって温度が異なることを捉える活動。
固定概念に縛られない	冰山モデル	見えている部分だけで物事を判断するのではなく全体を想像することが大切であるということに気がつかせる活動。
思考を転換する	リフレーミング	自分がその時思った考えや気持ちに引きずられることなく、物事を前向きに捉えるための活動。
もめごとを解決できる	ピア・メディエーション	もめごとが起こった時、当事者が納得して解決するためには、どんなことが大切なのか考える活動。
状況を掴み自分の役割を判断できる	1個のりんご	もめごとが起こった時、自分は何の立場に立つのかを知った上で、どのような役割があるのか考える活動。
いじめに発展しない行動を選択できる	問題の外在化	いじめを行為として切り取り、誰の心の中にもすむモンスターの悪事であると捉えさせ、活発にしないための手段を考える活動。

表2 各授業の概要と対象学年一覧

授業概要(45分)	対象学年	授業タイプ
自分のことを知るための、1つの手立てとして「感情」に焦点を当てる。自分には、どんな感情がありどのように表出しているのか知ることで自分自身への理解を深める活動。	全学年	指導型
「みんなちがってみんな良い」という言葉の本来の意味を知るために、違いのちがいについて理解を深め他者とのちがいだけでなく自分の中のちがいにも気がつかせる活動。	全学年	指導型
自分自身の思考のクセを知り、「当たり前」や「普通」を一度疑うための余裕を持たせる活動。	4年生以上	指導型
真実のわからない話に対する危機感を持ち、日頃から意識的に対処するにはどうしたら良いのか考える活動。	4年生以上	問いかけ型
もめごとを止めるための基本として、話をしたくなる聞き方についてロールプレイを通して理解を深める活動。	3年生以上	指導型
自分は全く関係ない状況で、問題に巻き込まれたとき、落ち着いて客観的に物事を見ることができ、自分の役割(どちらかの味方につくのか、仲裁するのかなど)を考えることができるようにする活動。	3年生以上	指導型
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ことを周知し、いじめに発展しそうな場面に遭遇したときにどういった行動をとれば良いのかを考える活動。	3年生以上	問いかけ型

ラルジレンマ」に着目した「問いかけ型」とモラルジレンマを生み出すための知識注入を目指した「指導型」の2つの側面からアプローチしていく。実際行った授業の詳細は、後述する。

3. 4. 道徳授業の進め方

今回プログラムを実施する上で、授業の展開の仕方では結果のばらつきが出ないように、授業1～7のそれぞれの時間を以下のプロセス（図1）に沿って展開した。

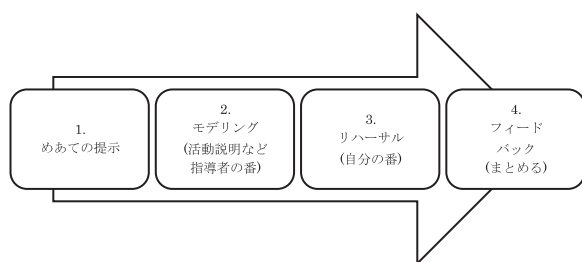


図1 各授業における活動の流れ

3. 5. 質問紙を使った評価

全3回（Pre-test、Post-test、Follow-test）のアンケート結果により考察を行なった。

獲得を目指す7能力に沿って設定した7因子、28項目の質問を用意した。プログラム実施前（Pre-test）、プログラム4終了時（Post-test）、全プログラム終了後（Follow-test）の全3回実施し数値の変化で能力の定着度や意識変容を測る。その際の各因子と質問内容を表3に示した。

表3 各因子と質問項目

第1因子 【自己理解】	自分の良いところを知っている 自分の今の気持ちを言葉で表現できる 言葉以外で気持ちを表現する方法を知っている 自分の気持ちの変化を受け入れることができる
第2因子 【怒りへの知識と他者理解】	友だちの良いところを見つけることができる 同じことでも、人によって怒る程度が違うことを知っている 怒りを落ち着かせる方法を知っている 怒ることは、いけないことだと思う
第3因子 【思い込みに関すること】	嫌なことがあると、ずっと落ち込んでしまうイメージで誰かのまたは何かの話をしたことがある 自分の考えが通ることが、当たり前だと思う先生によって話を聞いたり聞かなかったりする
第4因子 【うわさ話への関心】	誰かのうわさ話を聞いたことがある 誰かのうわさ話をしたことがある うわさ話の良い点・悪い点を知っている 友だちの悪口を聞いたことがある
第5因子 【ピア・サポート意識】	自分はクラスでの役割があると思う クラスで起こった問題を解決しようと思う 悩みを相談できる人がいる（親、友だち、先生など） 最後まで友だちの話を聞くことができる

第6因子 【向社会意識】	困ったとき助けてくれる大人の人がいる 自分の意見を言いやすい人と言にくい人がいる 言葉では人を傷つけることはないと思う ちくすることは弱虫がすることだと思う
第7因子 【いじめ意識】	悪口や仲間はずれははじめだと思 いじめをしている子はわるい子だと思う 問題が起きたとき、見て見ぬ振りをしてしま う いじわるしたいという気持ちを持つのはいけ ないことだと思う

3. 6. 実践計画

今回プログラムを実施するのは、担任ではなく単発的に学級に介入する筆者のため、初期では関係性の確立が求められた。そのため、週1回の課題探求実習時に子どもと継続した関わりを築くためSEと授業を定期的実施した。課題解決実習では、子どもと一定の関係を結べたと判断したためSEの実施を辞め週1回の授業のみ実施した。プログラムの詳しい進行は以下の通りである。（表4）

表4 プログラムの日程表

日	実施内容	その他
5/19		初回説明、Preテスト
6/2	SE1（朝×3）、 授業1（6/2 道徳）	課題探求実習
9		
12	SE2（帰り×2、 朝×1）、 授業2（6/16 道徳）	
14		
16		
23	SE3（朝×2、 帰り×1）、 授業3（6/30 道徳）	
26		
30		
7/4		
7	SE4（朝×2、帰り×1） 授業4（7/14 道徳）	
13		Postテスト
14		
10/13	授業5（道徳）	課題解決実習
19	授業6（道徳）	
11/2	授業7（道徳）	
7		Followテスト

3. 7. 授業内容とその枠組み

各授業の内容と、教科での枠組みを表5に示した。道徳の授業で実施したため授業内容と道徳で位置付けられる目標または目指す内容を一覧にしている。

表5 各授業の概要と各目標一覧

授業のめあて (45分)	目標、目指す内容
自分は今どんな気持ち？	自分の特徴を知って、悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす
あって良いちがいとダメなちがいが	謙虚な心もち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にす
思い込みについて考えよう	真理を大切にし進んで新しいものを求め工夫して生活をよりよくする
うわさについて考えよう	だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし正義の実現に努める
自分が話をしたいと思う話の聞き方	だれに対しても思いやりの心もち、相手の立場に立って親切にする
自分にできることは？	だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし正義の実現に努める
モンスターをやっつけよう	いじめなどの身近な差別や偏見に気づき、公正で公平な態度を養うことを通して、不正な行為を絶対に許さないという断固たる態度を育てる

3. 8. プログラムの概要

3. 8. 1. プログラム1について

授業を行う前に、SEを2回実施し授業後に1回実施した。授業前のSEでは、「わたしのハート」(図2)を実施し、授業後は「わたしのハート」を使った交流会を行った。授業については、児童と授業者の緊張をほぐすためのアイスブレイクを授業開始前



図2 私のハート

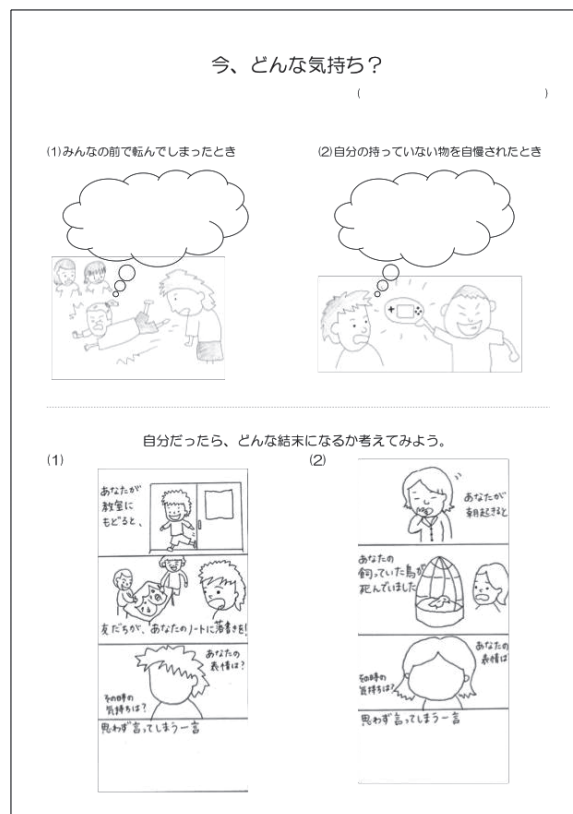


図3 授業1で配布したシート

と中盤に行なった。めあての提示をした後、プリントを配布した。場面を想像できるように、図3のようなシートを用意し絵の表情から気持ちを想像させた。その後、自分であったらどんな気持ちになるか考えさせた。その際、その気持ちを他者へ表出するかしないかも考えさせ、自分はどんな気持ちを表出することが得意なのか認知させた。最後に、自分の気持ちを他者へ表出するときどのような方法が良いのか考えさせることで、よくない方法をとってしまうときはどんな感情を伝えたいときなのか捉える意見交換をした。

3. 8. 2. プログラム2について

授業を行う前に、SEを実施した。SEではアンガーマネジメントについての内容を実施した。「怒りの温度計」(図4)を用意して、怒りを数値化させた。

今回の授業は、アイスブレイクを行わずにいきなりめあての提示をし、活動の趣旨説明をした。10個の違い(表6)を提示し、「認めたいちがいを「どちらもクラスにいて問題ない」、「認めたくないちがいを「どちらかでもクラスにいたら問題がある」と定義づけし、8グループで検討させた。また、8グループを大きくグループを2等分し、各々のテーマを設定した。また、なぜその選択をしたのかグループで意見交換をさせ、理由を色付箋に書いてマ

怒りについて考えよう

あなたは、次に書かれたようなできごとがあったとき、どのくらい怒りを感じますか？
「怒りの温度計」のところに台をぬり、()に数字を書いてください。

9) 物陰しようとしていたら、急に「早く動かしなさい」と言われた。	(50) °C
1) 教室でふざけていた友だちが、ふつかってきかぬは、えやまらそにその編からよっていった。	() °C
2) 自分が人気にしていたCD(ゲームやマンガ)を友だちに貸したが、返してもらえない。	() °C
3) 友達に話しかけただけなのに、「死ね」と言われた。	() °C
4) 自分の発言や態度を笑ったり、それを話している人を取った。	() °C
5) 自分が授業中、前におどおどしているのに、まわりの友だちが勝手にしらべって書いてくれない。	() °C
6) 授業中、先生の話を聞きたいのに、まわりがうるさくて聞かれない。	() °C

あなたは、どんなときに怒りを感じますか？できるだけ、具体的に書いてください。

図4 怒りの温度計

表6 授業2で提示した10個のちがいが

10個のちがいが	
そうじをがんばる人と そうじをさぼって遊ぶ人	速く話す人と、ゆっくり話す人
こわい先生の言うことは聞くが、 やさしい先生の言うことは聞かない	暑がりな人と、寒がりな人
関西弁を話す人と、東京弁を話す人	夜おそくにねる人と、早くねる人
走るのが速い人と、走るののおそい人	豚肉を食べられる人と、食べられない人
泳げる人と、泳げない人	勉強が好きな人と、勉強がきらいな人

トリックスに貼らせた。全体で貼った付箋を見比べて、人によって理由が異なるということに気がつき、努力では変えられないことにはなるべく寛容な意識を持てるように伝え、授業をまとめた。

3.8.3. プログラム3について

授業前にSEの「冰山モデルを使ってみよう」(図5)を実施した。冰山の見える部分には「椅子に座る」や「走る」などの行動を書き込み、見えない部分には「疲れた」や「時間に間に合わない」などの行動に即した気持ちを考えて書き込む活動をした。

今回の授業は、NHK For Schoolの映像教材を使

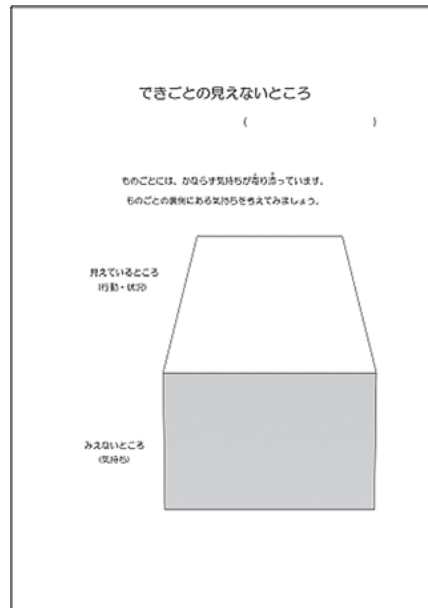


図5 冰山モデルを使ってみよう

用し、思い込みについての授業をおこなった。めあてを提示した後に、映像を見せた。日系ブラジル人の女の子が、日本でブラジル人の女の子に出会い自分のルーツについて悩みだす物語であるが、今回注目したのは日本の友達が思い込みやイメージで彼女たちの話をしてしまい、傷つけてしまう場面である。この場面から自分の生活を振り返る活動を行なった。普段何気なく思い込みやイメージで話をしていることが、知らないうちに自分の見える景色を狭めていると気がつけるような授業を展開した。

3.8.4. プログラム4について

授業前にSEとして、「リフレーミング」と思考を転換する「コラム法」を実施した。

授業では、ウォーミングアップとして伝言とうわさの違いを体感させるために、伝言ゲームを行なった。絵の様子を伝えるゲームで「メモして良い」「絵で描いて伝えても良い」「言葉だけでメモは取らない」チームに分かれて行なった。児童の食いつきはよく盛り上がったが、時間が足りなくなった。そのため、この授業の中心となる展開まで進めることができなかった。

3.8.5. プログラム5について

今回はSEを実施せずに、授業のみ実施した。今回はめあての提示の前に、指導者のモデリングを見せた。モデリングの前に子どもに「今日はこの教室にいるみんなに役者さんになってもらいます。」と声掛けをし、指導教諭とT2(院生)にも役者になってもらった。次のようなシナリオ(表7)を用意し教師役と児童役になり、話の聞き方が話し手に与える

影響を考えた。めあてを提示し、教師役を演じる時のポイントと児童役を演じる時のポイントをいくつか押さえてから、児童にリハーサルをさせた。例えば、教師役の悪い対応の例として「できるだけ嫌そうに」「相槌をうたない」、良い対応の例として「なるべく相槌をうつ」「解決策を探す手伝いをする」、一方児童役は「教師の対応にできるだけ自然に演ずる」ことがポイントになった。

表7 授業5で使用したシナリオ

	教師役	児童役
場面1	(悪い対応) 「また何かしたのか。」	「失礼します。先生ごめんなさい。」
	「・・・」 「遊んでいたからだろう、掃除はしっかりやりなさい。」 「割れた窓はどうするんだ、え？」	「掃除をしていたら、窓ガラスを割ってしまいました。」 「(遊んでいたわけではないため状況を説明しようとする)」
場面2	(良い対応) 「何かあったの？」	「失礼します。先生、ごめんなさい。」
	「誰も怪我しなかった？窓ガラスが割れたことで困るのは誰だと思う？」 「まず何からすればいいのかな？」 「謝りに来られて偉かったね。」	「掃除をしていたら、窓ガラスを割ってしまいました。」 「(教師の質問に答える)」 「(教師の質問に答える)」

3.8.6. プログラム6について

今回もSEは実施していない。授業では、ヒツジとオオカミのパペットを使って、印象の良い児童と悪い児童がもめごとを起こした時、自分はどちらの味方になるか考えさせた。この活動の裏には、無意識加害体験をしてもらうことを設定しており、事実をはっきり知らぬままどちらかの味方をするのが本当の正義なのかを考えるように促した。

3.8.7. プログラム7について

この授業は、いじめの負の連鎖を断ち切るために作成したものである。授業を始める前に、児童に「なぜいじめは起こるのだろうか？」と問いかけた。その後でいじめは、みんなが弱っている時に増えてしまうということ、いじめを操作しているのは誰の心の中にもいる「意地悪な気持ち」(以下モンスター)が悪さをしているということを伝えてから、授業を展開した。自分のモンスターを元気にさせてしまうような言動はどのようなものか、逆にモンスターを弱

らせるためには、どのような言動をとれるのかそれぞれ3つずつ用意させた。「仲間に悪口を一緒に言おうと言われた時」「強いものが弱いものをいじめている時」の2つをあらかじめ設定し、残りの1つを自分たちで考えさせた。また、プリントの裏面に筆者が考えた「学級にいるかもしれないモンスター7選」(表8)を載せ自分の中にはどんなモンスターが住んでいるのかを考えやすくした。

表8 学級にいるかもしれないモンスター7選

モンスターの名前	モンスターの口ぐせ	モンスターの特徴
カカフロントコーヤ	めんどくさー 聞わらんとこ!	近くで見えていますが入りません 高学年になると増えてきます
ワカッテンネン	絶対そうやねん!	決めつけが得意です 過去の経験から答えを出します
トモダチヤロー	友だちやろ? なんでしやんの?	一人になることが嫌いです 必ず友だちと何かをしがります
シャットアウトン	関係あらへんし どうでもええ。	見て見ぬ振りをします 半ばあきらめ気味です
ツタエラシ	注目されるの嫌やねん!	自分の意見を持っていますが 人に伝えることが苦手です
ムセキニン	〇〇もしてたやん!	人がしていることを真似します 責任という言葉が嫌いです
コソコソ	〇〇ほんまあかんわー 〇〇ムカつくなあ	人の話が大好きです 隠れることが得意です

4. 結果と考察

4.1. 質問紙での結果

質問紙中の「自己理解」「他者理解・アンガーマネジメント」「向社会意識」「いじめ意識」の4因子において、実施時期(Pre、Post、Follow)での変化が見られるのかを明らかにするために、各因子の質問項目ごとに分散分析及び多重分析を行なった。なお、7因子中4因子のみの分析考察を行った理由は、残りの3因子に関わるプログラム内容が、目的としているところに到達するまでに時間の都合により終了してしまっただけで、質問紙の欠損値が多く妥当な結果を求められないと判断したからである。

結果、「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、Pre-testとFollow-test間に5%水準の有意差が認められた。(図6~9)

「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」において、実施直後ではなく定着を図るFollow-testで有意差が認められた要因として、その後のプログラムでも、児童が学んだ知識を活用する機会を設定したため、意識的に児童の中に学んだことを考え方や行動に移す余裕ができたのではないかと考える。また、「怒ると自分が悪いみたいになるから嫌」と言っていた児童が、Follow-test実施後に「怒ることは誰にでもある

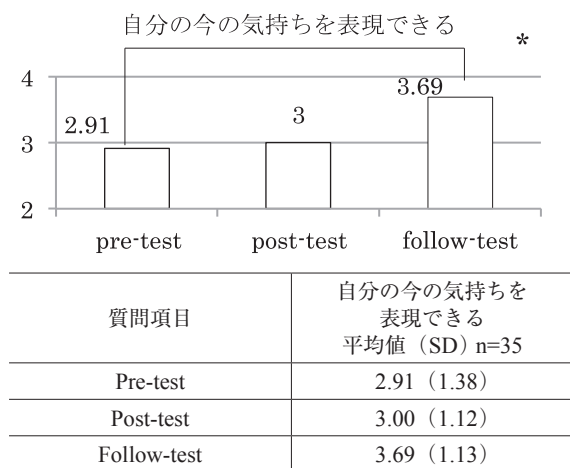


図6 自分の今の気持ちを表現できる



図7 怒ることはいけないことだと思う

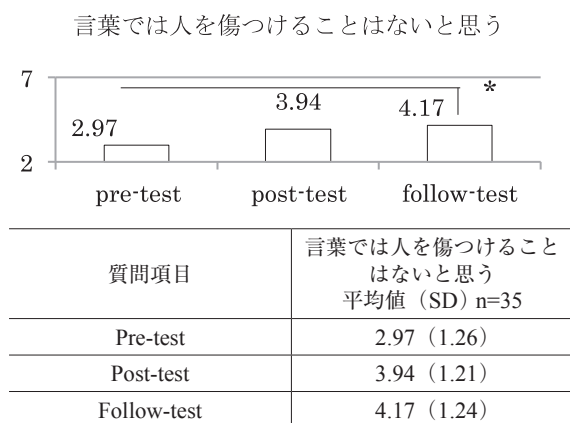


図8 言葉では人を傷つけることはないと思う

気持ちだからいけないことだと思わない」と発言するようになったことなどから、気持ちの表現方法を学んだことで、「怒りの感情」に嫌悪感を示す児童がやや減少したことがわかった。

また、プログラム5以降の効果は実質 Follow-test が Post-test になっている。それを踏まえると、

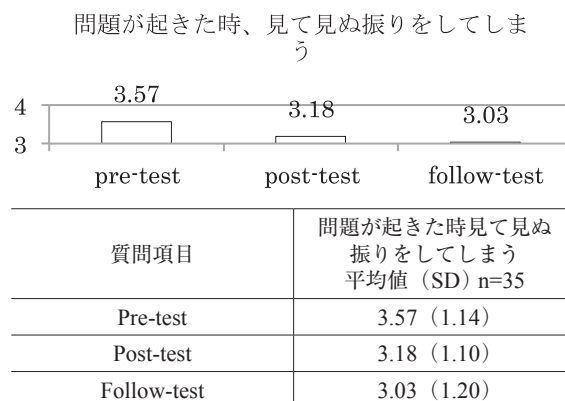


図9 問題が起きたとき見て見ぬ振りをしてしまう

「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」の項目が回数ごとに数値が上昇した要因については、プログラムの内容が直結していると考えられる。プログラム6まで直接的に、「言葉」について取り上げたSEと授業はなかったが、授業3で取り扱った教材で思い込みからくる発言で友だちを傷つけてしまった場面の映像を見たことでより言葉の影響力をイメージしやすかったのではないかと考える。また、授業6を行なった後数名の児童から「女子が集まると、悪口が多い」「みんな軽い気持ちで言っているつもりだろうけど、私はあんまり言いたくないからやめようって言いたい」などと言った話を聞く機会が増えた。日常生活での自分の行動に気がつき、改善しようと思う姿が増えたことから変化が伺えた。

5. 得られた成果と今後の課題

本研究では、小学生にプログラムの実践を行なった。その結果、自分の感情についての理解を深め表現する行動や一定の成果は得られたが、まだまだ十分な成果が期待できないような課題も含まれているため、今後さらに改善を進めていく予定である。

そして、この種のプログラム開発に関わって本研究から得られた示唆を以下に挙げておく。

いじめ予防を改めてプログラムとして取り組んだ結果、子どもたちのいじめに対する危機意識や自分の感情を整理して受け止める行動を誘発することができた。このようなプログラムを実施することで、効果測定を行なったため全く変化が見られない児童に注目しやすくなったが、同時にプログラム実施直後の変化が大きすぎる児童にも注目する必要があると感じた。やはり意識変容にも関わる内容であるため実施直後の変化が大きすぎる児童に関しては、能力や行動が定着したと言えるわけではなく、前述したように活動をする意味や必要な理由を理解しきれていないのだと推測される。上滑りな活動になって

しまったSEと授業に関しては、妥当な測定方法を用いて今後、内容を検討していきたい。

一方で、「行動に移すこと」を目指しプログラムを進めてきたが、正しい行動について子ども達が考えられるようにするためには、子どもの現状を把握し必要な段階を追っての指導が求められることが明らかになった。そのためこのプログラムは、単独での実施ではなく日頃の生徒指導及び道徳授業での道徳的価値観の育成を通して補強的に実施すると効果が得やすいのではないかと推測する。

今回の実践においても、効果が現れなかったり逆効果になってしまったりしたプログラムが存在した。担任ではない筆者が、プログラムを実施したため効果が見られるまで時間がかかったり事前に準備が必要であったりするロールプレイ法やコラム法での効果が見えづかった。コラム法においては、プログラムの枠に留まらず日頃から日記などを用いて継続的に実施していくことで、「言葉の言い換え」や「気持ちの置き換え」をするための方法を身につけさせる方法として浸透させることができる。しかし、ロールプレイ法においては、物事を「イメージする力」を養うための別の手法を用いた後に複合的に行う方が効果を得やすいのではないかと今回の実践を通して気がつくことができた。

学校全体で実施することを視野に入れ、内容に柔軟性を持たせ一部を削っても一定の効果が得られるように、今後は学校現場で教員として検討を進めていく。

謝辞

最後に本研究を論文として形にすることができたのは、吉村雅仁教授並びに兵庫教育大学大学院の池島徳大教授を始めとした先生方の丁寧かつ熱心なご指導、連携協力校として受け入れてくださった小学校の校長先生、教職員の皆様、協力してくれた児童のみなさまのおかげです。心から御礼申し上げます。

参考文献

- 濱口佳和 (2001) 子どもと攻撃行動 - 社会的情報処理の視点から - 杉原昭一 (監修) 発達臨床心理学の最前線. 教育出版.
- 原田正文 (2008) 友だちをいじめる子どもの心が分かる本. 講談社.
- 本庄豊 (2013) いじめる子. 図書出版文理閣.
- 池島徳大 (1997) クラス担任によるいじめ解決への教育的支援. 日本教育新聞社.
- 池島徳大 (2010) ピア・メデイエーションに関する基礎研究. 奈良教育大学教育実践総合センター 研究紀要 第19号, pp. 37-45.
- 池島徳大 竹内和雄 (2011) DVD付きピア・サ

ポートによるトラブル・けんか解決法! - 指導用ビデオと指導案ですぐできるピア・メデイエーションとクラスづくり. ほんの森出版.

- 池島徳大 竹内和雄 松山康成 駕田昌司 栗原慎二 (2012) ピア・メデイエーションの学校教育への導入とその可能性. 日本教育心理学会総会発表論文集, 54, pp. 822-823.
- 加野芳正 (2011) なぜ、人は平気で「いじめ」をするのか? 透明な暴力と向き合うために. 日本図書センター.
- 粕谷貴志 (2017) いじめの定義の理解と求められる教育実践 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」9, p. p109-114.
- 北川裕子 小塩靖崇 股村美里 佐々木司 東郷史治 (2013) 学校におけるいじめ対策教育: - フィンランドのKiVaに注目して - A School Anti-Bullying Education - Kiva Program in Finland. 不安障害研究 5 (1), p.p. 31-38.
- 栗原慎二編著 (2013) いじめ防止6時間プログラム いじめ加害者を出さない指導. ほんの森出版.
- 松本剛 古川雅文 秋光恵子 北川真一郎 堀井美沙 寺戸武志 (2014) いじめ予防を目的とした授業プログラムの研究. 平成25・26年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動成果報告書 兵庫教育大学 pp. 1-11.
- 森田洋司 (1985) 学級集団における「いじめ」の構造. ジュリストNo836.
- 森田洋司 (2010) いじめとは何か 教室の問題・社会の問題. 中公新書.
- 森田洋司 滝充 秦政春 星野周弘 若井弥一 (1999) 日本のいじめ - 予防・対応に生かすデータ集 -. 金子書房.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説道徳編.
- 文部科学省国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2013) 1月生徒指導リーフ いじめの「認知件数」 <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf11.pdf> (2017. 9. 23閲覧)
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2016) 平成27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」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf (2017. 9. 23閲覧)
- 内藤朝雄 (2009) いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか. 講談社現代新書.
- 品川裕香 (2014) いじめない力、いじめられない力. 岩崎書店.