

学校環境における適応感を高める道徳授業のあり方

－いじめなどの問題に「負けない心」を育む取り組みを目指して－

福田 萌

Moe Fukuda

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

1. 問題と目的

近年、内在化・複雑化しているいじめ問題やもめ事などの問題に介入し「とめる」ためには、子ども達に何が必要なのか。2013年に、いじめ防止対策推進法が公布されたことで、文部科学省（2016）は、小学校でのいじめの認知件数が151,190件になったと発表した。学校側が、調査を積極的に行うようになったため認知件数は増加したが、いじめ問題をはじめとする児童間のトラブルは教育現場の最も根深いところにある。

いじめを黙認する子どもたちは、池島（1997）が指摘したように「仲間はずれにされること」を恐れている。空気を読むことを優先し、自分たちの秩序を作り上げてしまう子どもたちを内藤（2009）は、「大人びていて幼児的」だと述べる。大人がいくら目を光らせていても、子どもたちは大人の見えない空間を作り出す。そのため、教師の介入は無意味であると思われがちであるが、森田ら（1999）は、教師の介入により6割以上のいじめが「なくなった」または「少なくなった」という調査結果を示している。このことから、教師のいじめ介入方法を工夫すればいじめ問題を減少させることができると推測される。

筆者は、学部時代リサーチャーとしてフィンランドのいじめ予防対策プログラム「KiVaプログラム」について学んできた。このプログラムに加え、「ピア・メディエーション」の考え方を参考にして、担任の教師が学級でできるいじめ防止のための教育プログラムを策定することにより、いじめを「とめる」勇気を育む取り組みを日常的に実施することを最終的な目的としている。そのため本実践研究では、いじめなどの問題に対処できる力を育てるための準備として、自分自身の学校環境における適応感を高める道徳授業についてまとめ実施し、効果測定と考察を行った。

1.2. KiVaプログラムとは

2006年に発表されたKiVaプログラムとは、フィンランド政府によりいじめ防止プログラムの開発を委託されたTurku大学のC.Salmivalli研究室が開発したプログラムである。現在、フィンランドの約90%以上の小中学校で実施されている、全国的ないじめ防止対策プログラムである。「KiVa」とは、フィンランド語の造語で、「いじめに対する」を意味するKiusaamisen Vastainenを略したものである。いじめの加害者、被害者に焦点を当てるのではなく、傍観者がいじめを目撃したとき、どのような行動をするのか子どもたちに考えさせる。集団における人間関係に変化を与えることが効果的ないじめ防止に繋がるという前提にたち、全児童生徒の共感や自己効力感、いじめを目撃したときにいじめに反対する姿勢を保つなどといった「道徳的価値観」を助長することに重点を置いている。

学校全体を対象とした取り組みと、個々のいじめへの対応（Salmivalli 2010）で構成されていて全体指導だけでなく個別指導にも有効である。プログラムの目標には、「傍観者や観衆がいじめを目撃した際、いじめを助長するのではなく被害者を助ける行動をおこせるようになること」を定めている。

研究員のC.Garandau（2014）は、「いじめる側の人気があるかどうかよりも、クラス内のヒエラルキーを少なくすることの方が、いじめを減らすには重要だ」と述べている。こうした理念のもと、いじめ発生要因といわれているヒエラルキーやスクールカーストに、直接的な影響を与えるためのメソッドで継続的な支援を目指すプログラムである。主として「学校全体を対象とした取り組み」「個々への対応」「教職員の対応」の3つから構成されている。

全体を対象とした取り組みの主要な狙いは、(1)生徒全員が、いじめが続くことに対する集団の役割に気がつくこと、(2)いじめ被害者に対する共感の

助長、(3) いじめに立ち向かい、いじめ被害者をサポートし、それによって児童生徒の自己効力感を促進させること、である。

すべての児童生徒を対象に、担任の教師が1学年あたり10回(計20時間)のレッスンをを行う。レッスンは、初等教育時では授業の中で、中等教育時ではいじめ防止のために特別な日程を組んで行われる。レッスン中、児童生徒は話し合い、ショートフィルム視聴、ペアや小グループでの体験学習を通じて、いじめがもたらす影響や他者を尊重することを学ぶ。ショートフィルムは、実際子どもの頃にいじめを受けていた大人が登場して、当時のいじめの内容、学校生活について、大人になってもどのような影響が続いているのかなどを語っているものを使用する。このほかにも、仲間がいじめられていることに気がつく方法、その仲間を助ける方法、いじめられたときに受けることができる支援についてブレインストーミングする活動も含まれている。

また、バーチャル学習と代表例としてKiVaゲームがある。初等教育の場合(第4学年~6学年)は、コンピューター上でいじめと向き合うことができる画期的な取り組みである。初等教育でのコンピューターゲームは、3つのテーマ(I KNOW, I CAN, I DO)から構成されており、I KNOWで児童はいじめに対する知識を習得し、I CANでいじめに向き合う適切なスキルを学び、I DOで習得した知識とスキルを実際の生活で用いることが奨励されている。

実施校では、教師がいじめを監視しているということアピールするために、休み時間に教師が目立つベストを着用したり、保護者にKiVaプログラムに関するハンドブックが配布されたりすることも特徴的である。

「個々への対応」では、いじめが起こったときの教員と児童生徒の対処行動に関する具体的な手続きが存在する。主には、教員3人からなる「KiVaチーム」が構成され担任と協力して個々のいじめに対応する。

KiVaチームは、いじめに巻き込まれた児童生徒への個別対応や、いじめ被害者と加害者を交えてディスカッションなどを行い、担任教師はいじめが起こったクラスの中心的な児童生徒を集めて被害者への支援を促すなど、計画的にフォローアップする。「KiVaプログラム」は、個人よりも学校全体でのキャスト撲滅に力を入れているため、個人に対する日本ほどのフォローアップはないのが特徴的である。

プログラム成功の鍵となるのは、開発者と現場の教員たちがどれだけ互いを理解しあっているかである。「教職員への対応」とは、現場を知らずに、研究のみで作成されたプログラムを現場の教師が素直に実施してくれるとは言い難い。そのことを踏まえ、

「KiVaプログラム」では、開発したTurku大学のKiVa開発チームのメンバー(KiVaプロフェッショナル)が、各学校とのネットワーク、また学校間のネットワークの構築を統括しマネジメントする。さらに、プログラムが各学校の教員によって適切に実施されているかのモニタリングを行ったり、教員への直接研修、担任や学校内のKiVaチームの教員に対して、プログラム導入前に2日間のFace-to-Faceのトレーニングを実施したりする。また、学校間のネットワーク構築のために、「KiVaプログラム」を実施する3つの学校のKiVaチームが集まって、定期的なミーティングが実施される。KiVaチームの教員は、インターネット上でKiVaプロフェッショナルとディスカッションすることも可能なため、現場の声、開発者の声が聞きやすく届きやすい環境にある。

KiVaプログラムは、ピア・メディエーションと同じ予防的な視点に加えて、独自の伊修復的な視点を持っている。いじめ空間に立ち会ったときの対応策を、集団の中の個人にも同時にアプローチしていくことで、みんながやっていることだからなんとなく自分もやるのではなく、自分の行動に根拠のある自信と責任感を育てていくことができる。

1.3. ピア・メディエーションとは

メディエーションとは、「調停」を意味し、何らかの問題で対立関係にある当事者間に第三者が介入して、話し合いで解決できるように援助する方法である。

ピア・メディエーションの起源は1970年代であり、司法の世界で開発された。教育分野で注目され始めたのは1980年代初頭からであり、特にアメリカやカナダの学校で盛んに行われるようになった。導入の背景は、Carr(1980)の「子どもの世界で起こる問題は、可能な限り子ども同士で解決する力を身につけさせることが、将来にわたってよき市民となっていくのに必要である。」という考えに基づいている。

教育分野での導入に当たり、第三者が当事者間の感情に共感する力を高めるだけでなく、当事者が事象の順を追って整理をすることで自力解決へと導くためにAL'Sの法則(池島, 竹内2011)を設定している。A(Agree) L(Listen) S(solve)の頭文字でできており、話を遮らずに聞くことや解決する努力をすることなど仲裁に入る前にルールを確認させる(表1)。

教師は、中心となるファシリテーターを育てることが主な役割になる。メディエーションの最中、多少の介入を行うが口出しや指針の提示は一切しない。これは、メディエーターも同様である。「調停」は説

得ではなく、納得する解決策を当事者が見つけることである。ファシリテーターとして育った子どもたちが、また新しいファシリテーターを育てていく流れになっている。教師の介入をできる限り少なくして、子どもたちの本音により深くて身近なアプローチをすることができる。

表1 AL'Sの法則

| |
|--|
| A (Agree) : 合意する・話し合いのルールを守る |
| ①正直に自分の気持ちを話す ②しっかりと相手の話を聞く ③相手の言葉を決してさえぎらない |
| L (Listen) : 聞く・相手の話をしっかり聞く |
| S (Solve) : 解決・お互い解決しようと努力する |

ピア・メディエーションの利点は、予防的な視点を持って指導していくことで、初期段階で問題解決へと導くことができる点であると考えられる。

1. 4. 道徳教育での位置付け

学校環境における適応感を高める授業を設定するにあたり、小学校道徳学習指導要領で定められている4つの内容のうち「主として自分自身に関すること」と「主として他者との関わりに関すること」の2つの内容から指導を行う。

2. 実践

実践は、以下のように行った。

2. 1. 実践時期

2016年10月13、19、28日の道徳の時間（45分×3回）で実施した。

2. 2. 対象児童

奈良県内のA小学校の4年生1学級28名（男子16名、女子12名）。

2. 3. 測定方法

本実践では、授業開始前（以下Pre）と授業終了後（以下Post）の計2回、栗原ら（2010）の「学校環境適応感尺度」を実施した。

2. 4. 学校環境適応感尺度とは

学校環境適応感尺度（以下アセス）で測定しているのは、個人と環境の主観的な関係、つまり個人の適応の一指標である「適応感」である。

アセスでは、(1)生活満足度因子(2)教師サポート因子(3)友人サポート因子(4)向社会ス

キル因子(5)非侵害的適応因子(6)学習適応の6領域を5件法で測定している。また、(2)～(5)の因子を合わせて(7)対人適応因子を見ていく。

2. 5. 抽出児童と抽出条件

抽出児童は、観察とPre測定時点で、「学習適応と対人適応が共に、要支援群に属す」「学習適応と対人適応は平均に属すが、生活満足度因子が著しく低い」の2点の基準を満たしている者を設定した。以下に、基準をそれぞれ満たした抽出児童の詳細を述べる。

A児：Pre測定時に、学習適応((6))と対人適応((2)～(5))共に要支援群に属したため抽出(表2)したが、観察では対人適応に対する不安感は見られなかった。

表2 A児のアセスPre結果

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 30 | 37 | 28 | 40 | 46 | 37 |

B児：Pre測定時には、学習適応((6))と対人適応((2～5))は、共に要支援群には属さなかったが、生活満足度が著しく低かったため抽出した(表3)。観察においても、やや独裁的な友人関係が目立っている。

表3 B児のアセスPre結果

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 34 | 43 | 59 | 48 | 58 | 54 |

2. 6. 指導計画

以下は、実施した授業の流れである。全ての授業前にアイスブレイクを取り入れ、児童がリラックスした状態で授業に臨めるように努めた。

1回目：10月13日（ピア・メディエーション）

目標：目では分からない友だちの気持ちを考える

（アイスブレイク：あいこじゃんけん）

- ・ペアになり、じゃんけんをする
- ・あいこになったら、握手して座る

1. 学習内容をつかむ
りんごの前でけんかをしている女の子と男の子の絵を提示する
2. 本時のめあてを知る
「女の子と男の子がどちらも納得する、けんか解決の方法を考えよう」
3. けんかをしている2人にどのような声かけをするか考え、解決の方法を探る
4. 自分がけんかをしているどちらかだったら、どのような声かけをして欲しいか考える

5. まとめる
AL'Sの法則を紹介する

2回目：10月20日（ピア・メデイエーション）
目標：自分と友だちは違うことを知ろう

- （アイスブレイク：ナイフとフォーク）
- ・ペアになり、掛け声と同時にお互いが違うポーズをとる（相談はしてはいけない）
 - ・3回戦おこない、セットになった数を競う
1. 自分の怒りの温度を測る
怒りを数値化する
 2. 本時のめあてを知る
「友だちが怒る時と自分が怒る時の違いはどこにあるのか考えよう」
 3. まとめる

3回目：10月28日（KiVaプログラム）
目標：自分の気持ちを伝えてみよう

- （アイスブレイク：キャッチ-浦島太郎-）
- ・輪になって、右手で輪を作り左手で1を作る
 - ・隣の人の輪に自分の1を入れる
 - ・指導者の合図で、輪は指をキャッチし指は輪にキャッチされないように逃げる
1. ロールプレイについて知る
サークルタイム（円形）を作る
教師のモデリングを見る
 2. 本時の目標を知る
「どんな気持ちになったかみんなに伝えてみよう」
 3. リハーサルをする
実際に自分たちが演じてみる
 4. まとめる
フィードバックする

2.7. 結果

対象児童28名のうち、男子2名と女子1名は、授業終了時の効果測定に欠席であったためデータを無効とし、25名で測定と検討を行なっている。

アセスの友人スキルと向社会スキルにおいてPre、Post間の平均値の比較をするため、有意水準5%で対応のあるt検定を行った（表4）。

表4 学級全体の友人サポートと向社会スキル得点の平均値と標準偏差（SD）

| | Pre | Post | 有意差 |
|---------------|-----|------|-----|
| 友人サポート 平均値 | 56 | 61 | |
| SD (n=25) | 2.6 | 2.1 | * |
| 向社会スキル 平均値 | 52 | 55 | |
| SD (n=25) | 2.5 | 3.8 | * |

(* p<.05)

以上から、友人サポート得点 $t(24)=1.8, p<.05$ 、向社会スキル得点 $t(24)=.08, p<.05$ であり、道徳の授業前後での友人スキルと向社会スキルの得点平均値の差には、有意差が認められた。

また、PreとPost全体の測定結果は以下の通りである（図1）。

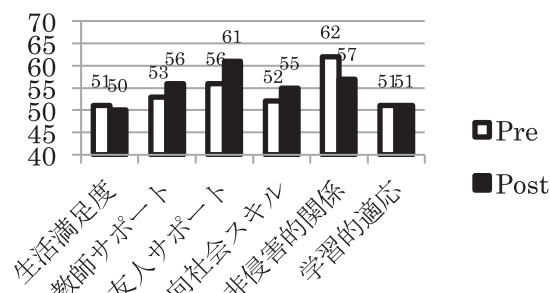


図1 学級全体の測定結果

全体の結果より、教師サポートや非侵害スキルの平均値においても向上が見られた。

また、抽出児童2名においてもそれぞれ生活満足度、友人サポート、向社会スキルの得点が向上した（図2、図3）。

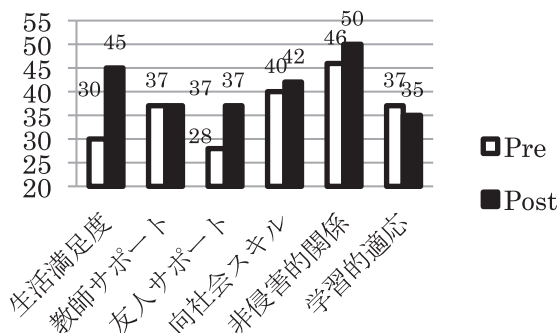


図2 A児のアセス結果

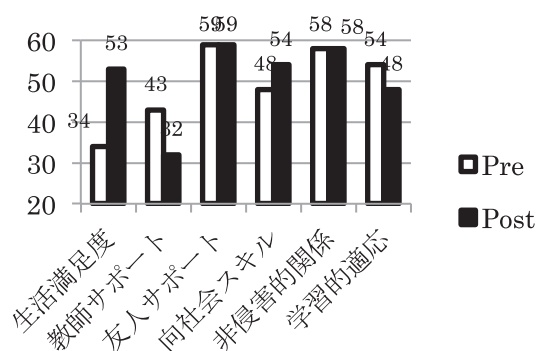


図3 B児のアセス結果

A児は、授業アンケートの自由記述で「面白かった」と書いている。また、授業終了後以前より積極的に友だちに関わろうとする姿が増加した。

B児も、授業アンケートの自由記述で「怒りの温度計で友だちと交流できて楽しかった」と書いてい

る。また、授業終了後には友人関係でも友だちの意見を聞くなどの変化を見せたり、授業時の場面緘黙がやや緩和したりした。

2. 8. 考察とまとめ

本実践研究では、いじめなどの問題に対処できる力を育てるための準備として、自分自身の学校環境における適応感を高める道徳授業についてまとめ実施し、効果測定と考察を行った。以上の結果から、KiVaプログラムとピア・メディエーションを用いた道徳の授業を実施したことで、学校環境における適応感は友人スキルが向上するだけでなく、向社会スキルも向上することが分かった。また、個別に抽出した児童の得点も向上したことから、全3回の道徳授業は全体指導を通して個人に対しても効果があったといえる。今回、実施前と実施後に有意差が認められたのは、授業の内容に加え筆者が児童と良好な関係を結ぶことができたということと、授業アンケートの記述から毎授業の開始時にゲーム感覚で実施したアイスブレイクを行うことで児童の緊張をほぐし、通常の授業との違いを出したことも要因であると考えられる。

1ヶ月の短い期間で児童と良好な関係を結べたと思われる自身の行動を、以下にまとめる。毎日、観察や会話の中で知る児童の情報やその日会話をした児童の様子などをノートにまとめ、翌日の行動(昨日会話をしていない児童に積極的に声をかけたり、それぞれ児童の好きなことを話題にしたりするなど)に反映するように努めた。実習当初は積極的に私に寄ってくる児童は固定されていたが、この取り組みを続けていると、次第に当初は自分から声をかけてこなかった児童たちが私に積極的に声をかけてくれるようになった。

この実践を通して、学校環境における適応感を高めた要因になったと考えられるアプローチを3点述べる。

1つ目は、具体物を用いて実際のもめごと場面を児童に想像させる手立てである。実際に、授業を行ってみると、仲間内のもめごと場面に遭遇する児童は意外と少ないことがわかった。そのため、もめごと場面が想像しやすいように具体物を用いてイメージできるように工夫した。その結果、自分たちで問題を解決できるという自信を子ども達が持ち、積極的に友だちに関わろうとする姿を見ることができた。

2つ目は、道徳の授業だけでなく他教科の授業始まりにもアイスブレイクを行い、児童に「何が始まるのか」という興味を持ってもらうようにすることで学習意欲を持たせる支援を継続したことである。しかし結果では、学習適応尺度の大きな変化を見る

ことはできなかったが子ども達の活動に向けるエネルギーの高さを感じることができた。

3つ目は、指導者の一貫した態度である。子どもの見本になる指導者が、子ども達の学校における適応感を意識し、小さなSOSでも受け止める姿勢を子ども達に伝え実践中、徹底した。そうすることで、担任の先生には言いにくい小さい悩みや話、何気ない子どもの本音に触れることができた。

しかし、これらはすべて短期的かつ単発的な取り組みであったため、児童の学校環境適応感を向上させることはできたが一時的なものであり、般化させるところまで支援することができなかった。

今回は実践の目的は、道徳の授業で学校環境における適応感を高め、般化するまでを計画していなかったが、今後は「いじめ」を防止するためのプログラム策定を目的とする。そのため今後は、今回得られた結果を基に、長期的に実践を重ねることで、感情や道徳的価値観を意識させ、自分とじっくり向き合う時間を作り、学習内容を定着させる期間を設ける必要がある。

3. 謝辞

本報告をまとめるにあたり、奈良教育大学教職大学院の吉村雅仁先生、兵庫教育大学大学院の池島徳大先生をはじめ、先生方には丁寧かつ熱心な指導を賜りました。心から感謝いたします。また、実践研究をさせていただきました連携協力校の校長先生ならびに教職員の皆さま、児童の皆さまに心から御礼申し上げます。

4. 参考・引用文献

- Claire Garandeau. (2014). *School Bullies' Quest For Power: Mplcations For Group Dynamics And Intervention*. Finland. : *Department of Behavioral Sciences and Philosophy University of Turku*.
- Carr, R. (1980). *Peer Counselling Starter Kit: A Peer Training Program Manual*. Victoria, B. C.: Peer Resources.
- Cohen, R. (1995). *Student resolving Conflict*. Santa Monica: Good Year Books. p27-51, pp.165-170.
- 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・メディ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・メディエ

- 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・メディ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.
- 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), pp.31-38.
- 栗原慎二 井上弥編著 (2010). アセス -学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフトの使い方・活かし方- ほんの森出版.
- 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 清永賢二 (1994). いじめ 教室の病い 金子書房.
- 森田洋司 秦政春 若井弥一 滝充 星野周弘 (1999). 日本のいじめ - 予防・対応に生かすデータ集 金子書房.
- 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.
- 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」2016.1.23 閲覧 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf.
- Salmivalli, C., Kärnä, 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. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.). Handbook of bullying in schools an international perspective pp.441-454. New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa Program and its effects on different forms of Being bullied. *Int J Behav Dev* 35(5), pp405-411.
- 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