

# いじめを許さない学級集団を育てる指導の在り方 — 解決志向の考え方を取り入れた「いじめ防止プログラム」の開発を通して —

大竹市立玖波小学校 久保 恵子

## 研究の要約

本研究は、所属校第5学年を対象に、いじめを許さない学級集団を育てる指導の在り方を追究したものである。先行研究から、いじめを許さない学級集団とは、児童一人一人が、共感性を高め、傍観者の意味に気付き、互いを認め合いながら自己有用感を獲得することで、傍観者から仲裁者へと変容することができる学級集団であると考えた。事前調査により、児童は、仲裁者として行動することは難しいと感じており、学級の中にいじめを許容する雰囲気があることが分かった。そこで、傍観者から仲裁者に変容させる指導と、解決志向の考え方を取り入れた認め合う活動を組み合わせた「いじめ防止プログラム」を開発した。実践の結果、事前から事後にかけて、傍観者から仲裁者へ行動変容した児童が増加した。このことにより、本プログラムはいじめを許さない学級集団づくりに有効であることが検証された。

**キーワード：**いじめ防止プログラム 仲裁者への変容 解決志向

## I 問題の所在

### 1 全国及び広島県におけるいじめの状況

文部科学省（平成25年）「平成24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」において、平成24年度の小学校のいじめ認知件数は117,383件であり、前年度より84,259件増加していると示されている。

広島県教育委員会（平成25年）「平成24年度の広島県における生徒指導上の諸問題の現状（速報）について」において、平成24年度の公立小学校のいじめ認知件数は616件であり、前年度より385件増加していると示されている。

### 2 所属校第5学年の児童のいじめの状況

所属校において、昨年9月に、第5学年32人を対象に「学校環境適応感尺度（アセス）」を実施した。その結果、「からかわれる、バカにされる」「いやなことをされる」「仲間に入れてもらえない」「無視される」という質問項目に対し、一つでも肯定的に回答した児童は11人であった。

のことから、本学年には、いじめの被害に遭っている児童が約3割いると推測される。

### 3 いじめの構造における観衆・傍観者の役割

長崎県教育委員会（平成19年）は、「観衆と傍観

者の存在はいじめられる子どもの苦痛を増し、いじめを容認し、エスカレートさせる大きな要因になる。」<sup>1)</sup>と示している。

森田洋司（2010）は、「傍観者の存在は、いじめという力の乱用に対する服従の構造を広げ、それが集団圧力となって、『止めに入る子』をためらわせる。」<sup>2)</sup>と述べている。

これらのことから、観衆や傍観者は、いじめを容認し、エスカレートさせる存在であり、傍観者は、仲裁者の行動をためらわせる存在であると考える。

### 4 いじめを許さない学級集団

生徒指導提要（平成22年）には、いじめを許さない学級集団について、「教室全体にいじめを許容しない雰囲気が形成され、傍観者のなかからいじめを抑止する『仲裁者』が現れるような学級経営を行うことが望まれます。」<sup>3)</sup>と示されている。

また、勝間理沙・津田麻美・山崎勝之（2011）は、いじめが生じないような健全な仲間関係をつくり、維持していくためには、困っていたり、悲しんでいたりする子供の感情に共感することができ、サポートすることができる共感と援助行動の育成が重要な要素であると述べている。

栗原慎二（2013）は、傍観者層の子供たちは「直接的にはいじめに荷担していない」と思っているため、いじめ防止に取り組む際、仲裁者になり得

る観衆と傍観者に対して、自分たちの行動の意味に気が付くように働きかけ、育てていくことが非常に重要になると述べている。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（平成25年）は、いじめがいけないことは理解できても、いじめの加害者や傍観者になってしまふことについて、「相手の存在や尊厳を認めるとのできる児童生徒は、自分自身も他者から認められていたり、認められた体験を持っていたりする児童生徒（すなわち自己有用感を獲得している児童生徒）です。自分も認めてもらっている、自分も大切にされているといった思いがあつて初めて、他者を認めたり大切にしたりできると考えられるのです。」<sup>4)</sup>と示している。また、自己有用感とは、「単なる自己肯定感や自己存在感ではなく、相手からの好意的な反応や評価があつて感じることのできる自己の有用性のこと」<sup>5)</sup>と示している。

これらのことから、いじめを許さない学級集団とは、児童一人一人が、共感性を高め、傍観者の行動の意味に気付き、お互いを認め合いながら自己有用感を獲得することで、傍観者から仲裁者へと変容することができる学級集団であると考える。

## 5 いじめ防止プログラムについて

### （1）学校いじめ防止基本方針

平成25年9月28日に施行された「いじめ防止対策推進法」第13条において、学校は、実情に応じ「学校いじめ防止基本方針」を定めるものとすると明記された。また、「いじめの防止等のための基本的な方針」（平成25年）には、「学校いじめ防止基本方針」の具体的な内容として、「いじめの防止の観点から、学校教育活動全体を通じて、いじめの防止に資する多様な取組が体系的・計画的に行われるよう、包括的な取組の方針を定めたり、その具体的な指導内容のプログラム化を図ったりすることなどが考えられる。」<sup>6)</sup>と示されている。

### （2）いじめ防止プログラムに関する先行研究

勝間ら（2011）は、「『いのちと友情』の学校予防教育（TOP SELF）」を提唱している。いじめの予防のためには、健全な仲間集団の形成と維持が重要であるとし、対人関係向上能力、向社会的自己決定能力、感情・認知処理能力の育成を目指している。

砂川真澄（2013）は、主に予防を目的とした「ストップ！いじめモード」プログラムを開発している。これは、いじめが起こりにくい集団づくりを目指すものであり、いじめの基本的な知識を伝え、

安全な集団をつくるために、いじめに気付いたら何ができるかを考えるプログラムである。

栗原（2013）は、いじめ加害者をつくらない、いじめが起こりにくい学級集団をつくる「いじめ防止6時間プログラム」を開発している。これは、「感情」から「思考」「行動」へと段階を追って学習を進め、「自分は、いじめをしないし、許さない」という決意を表明することができる児童を育成するように構成されている。また、このプログラムは、いじめの起こっていない安定した時期やいじめが起こり始める時期の段階で行うプログラムとして作成されている。

これらのプログラムは、いじめが起こりにくい集団づくりを目指している。

また、今栄国晴（1987）は、菊池章夫が提案する向社会的行動生起の主過程について、認知が成立し、判断・思考がなされ、意志決定があり、その結果、行動が実現すると述べている。さらに、共感性について、向社会的判断という思考機能が実際の行動を生起させるためには動機づけの過程が必要であるが、この動機づけの役割を果たすのが共感性であると述べている。

そこで、傍観者を仲裁者に変容させるプログラムとして、「感情」「思考」「行動」と段階を追って学習する栗原の理論を基軸とすることが有効であると考える。また、いじめが認知されている学級においてプログラムを実施するに当たり、配慮して構成するとともに、お互いを認め合う活動を組み込んでいくことが必要であると考える。

### （3）解決志向の考え方を取り入れたプログラム

スー・ヤング（2012）は、個と集団の力を引き出す方法として、解決志向の考え方を取り入れたいじめ防止の取組を提唱している。解決志向の考え方でいじめに対応することは、いじめが解消されて望んでいる未来が実現したときに起こっていると予想されることに焦点を当てることを意味すると述べている。また、解決志向は、子供の能力を最大限発揮させたい場面であれば、どの場面でも使うことができ、あらゆる学校、あらゆる児童生徒に使える方法であると述べている。

黒沢幸子（2012）は、子供と教師のもつている強みや潜在的な力を引き出し活かし、それを共有して協働できる時に、子供は素晴らしい変化を見せると言っている。また、それを可能にするマスターキーともいえる発想のスタンスと具体的な技術を提供してくれるのが、解決志向アプローチであり、その

強みは、安全性が高いことであると述べている。

インスー・キム・バーグとリー・シルツ（2006）は、解決志向アプローチを教育現場の教室に応用したWOWWプログラムを開発し、役に立つツールとして、「目標作りのための話し合い」「コンプリメント（賞賛・承認）」「クラス成功スケール（スケーリングクエスチョンを使う）」などを挙げている。

久能弘道（2012）は、WOWWプログラムにおける「解決構築型」のアプローチは、長所、頑張り、成功体験に焦点を当て、「認める」「ほめる」などの関わりが中心となり、「うまくいっていない」教室であっても、「うまくいっていること」だけに意図的に焦点を当てると述べている。

これらのことから、解決志向の考え方を取り入れたプログラムとは、良いことのみに焦点を当て、ほめたり認めたりする活動を中心とすると考える。具体的には、いじめが解消された学級の理想の姿を目標として共有し、その目標達成に向けて児童一人一人がその良さを生かして行動を起こし、それを児童同士が認め合っていく。そして、段階を追って、学級でできるようになったことや良くなかったことを全員で確認し、成功体験を重ねていきながら理想の学級をつくっていくという活動を取り入れたプログラムであると考える。

（2）（3）を踏まえ、本研究では、「感情」「思考」「行動」と段階を追って傍観者を仲裁者に変容させる内容に、解決志向の考え方を取り入れた内容を組み合わせたプログラムを開発することとする。

## II 研究の目的

本研究は、傍観者を仲裁者に変容させる「いじめ防止プログラム」を開発、実施することを通して、いじめを許さない学級集団を育てる指導の在り方を追究することを目的とする。

## III 研究の仮説と検証の視点・方法

### 1 研究の仮説

解決志向の考え方を取り入れた「いじめ防止プログラム」を開発し、実施すれば、児童一人一人の共感性を高め、自己有用感を獲得させ、傍観者を仲裁者に変容させることにより、いじめを許さない学級集団を育てることができるであろう。

### 2 検証の視点・方法

#### （1）検証の視点

研究授業により、児童一人一人の共感性を高め、自己有用感を獲得させ、傍観者を仲裁者に変容させることにより、いじめを許さない学級集団を育てることができたか。

#### （2）検証の方法

- 質問紙により事前調査を実施し、児童一人一人のいじめに係る意識の実態把握を行う。
- 質問紙による事前調査の結果を基に、いじめ防止プログラムを開発し、研究授業を行う。
- 質問紙による事前・事後調査結果の比較、授業後の振り返りシート及び指導者や担任等による行動観察を基に、研究授業の効果測定と考察を行う。

## IV 研究の方法

### 1 対象

所属校第5学年（1学級32人）

### 2 質問紙調査

本研究では、先行研究を基に、いじめを許さない学級を育てるために必要な「共感的な感情」「傍観者の意識変容」「援助行動」「自己有用感」の四つの因子を測定する質問紙を作成し、実態把握及び研究授業の効果測定を行う。

- 調査日 事前 平成25年11月20日（水）  
事後 平成26年1月16日（木）
- 方法 4段階尺度法
- 構成 4因子20問

### 3 研究授業

#### （1）第5学年の実態

質問紙による事前調査の質問項目及び結果を表1に示す。

「共感的な感情」因子のうち、「困っている友達を見ると助けたくなる。」という質問項目について、肯定的に回答した児童の割合は81.3%であった。

「傍観者の意識変容」因子について肯定的に回答した児童の割合は91.3%であった。しかし、行動観察する中では、友達を傷付ける言動が多く、周りの児童も、それを止めず、支持する様子や無関心な様子が見られる。

「援助行動」因子のうち、「困っていたり、悲しんでいたりする友達を助けることができる。」「みんなのためになることを、自分で見つけて実行している。」という質問項目について、肯定的に回答した

児童の割合は、53.1%，59.4%であった。

「自己有用感」因子については、肯定的に回答した児童の割合は65.6%であった。

これらのことから、所属校第5学年は、「友達を助けたい」という気持ちはもっているが、行動に移すことができない児童が、約半数いると考える。また、「自己有用感」が、他の因子に比べて特に低い状況である。

表1 事前調査における肯定的回答の割合 (%)

因子	問	質問項目	肯定的回答	
共感的な感情	2	悲しんでいる学級の友達を見ると悲しい気持ちになる。	87.5	87.5
	6	学級の友達がうそにしているのを見ると、なんとかしなければいけないと思う。	93.8	
	10	学級の友達が落ちこんでいたら、勇気づけたいと思う。	90.6	
	14	困っている友達を見ると、助けたくなる。	81.3	
	18	つらい思いや、いやな思いをしている友達の気持ちがわかる。	84.4	
傍観者の意識変容	4	学級でいじめがおこったら、学級全員にせきにんがあると思う。	87.5	91.3
	8	学級でどんなわがままな友達がいても、集団でせきにんではないと思う。	87.5	
	12	いじめられている友達を見たら、助けるべきだと思う。	90.6	
	16	いじめをする自分をゆるせない。	90.6	
	20	いじめは絶対によくないことだと思う。	100.0	
援助行動	3	一人でいる学級の友達がいたら、声をかけている。	81.3	71.9
	7	自分がしてもらいたいことを友達にもしている。	87.5	
	11	つらい思いやいやな思いをしている友達に声をかけている。	78.1	
	15	みんなのためになることを、自分で見つけて実行している。	59.4	
	19	困っていたり悲しんでいたりする友達を助けることができる。	53.1	
自己有用感	1	自分がしたことで、よろこんでくれている友達がいると思う。	84.4	65.6
	5	自分がしたことで、友達から感しやされていると思う。	59.4	
	9	自分がしたことが友達の役に立っていると思う。	59.4	
	13	自分を頼りにしてくれる学級の友達がいると思う。	68.8	
	17	学級の友達から信らいされていると思う。	56.3	

## (2) 研究授業の工夫点

実態を踏まえ、第一の工夫点は、プログラムの前半に、自分自身の良さや友達の良さを改めて見つめ直し、自分の良さが学級の中で認められている喜びを感じる活動を取り入れることである。そのことにより、学級の中に認め合う雰囲気をつくっていく。

第二の工夫点は、学級活動第二次の後に、解決志向の考え方を取り入れ、目標の共有と目標実現に向けての取組を設定したことである。帰りの会において

て、いじめのない「最高の学級」のイメージを共有し、その実現に向けて一人一人の頑張りを認め合う活動を取り入れることにより、学級の中の認め合う雰囲気を高めながら、自己有用感を獲得させていく。この活動は、学級活動第三次、第四次を行いながら、目標達成まで継続していくこととする。

自己有用感の高まりとともに、仲裁者としての行動化が強化されていくと考える。

## (3) 実施計画

- 期間 平成25年11月20日～平成26年1月16日
- 対象児童 所属校第5学年（1学級32人）
- 対象授業 特別活動（学級活動）及び朝の会・帰りの会
- 活動名 「最高の学級にするために～いじめを許さない学級をつくろう～」
- 目標 児童一人一人が、お互いを認め合い、いじめにより心身の苦痛を感じている友達に対して共感性を高め、傍観者の行動の意味やいじめをなくすための行動について考えることを通して、いじめを許さない学級集団をつくるために仲裁者として行動しようとする主体的態度を育てる。
- 指導計画 「いじめ防止プログラム」を開発し、学級活動と朝の会、帰りの会において実施した。

## V 研究の結果と考察

### 1 質問紙調査の結果と考察

#### (1) 各因子の評定平均値の結果

質問紙調査を実施した32人の事前調査と事後調査における因子ごとの評定平均値の結果を図1に示す。t検定の結果、各因子の評定平均値は、全て上昇し、三つの因子が有意に上昇した。

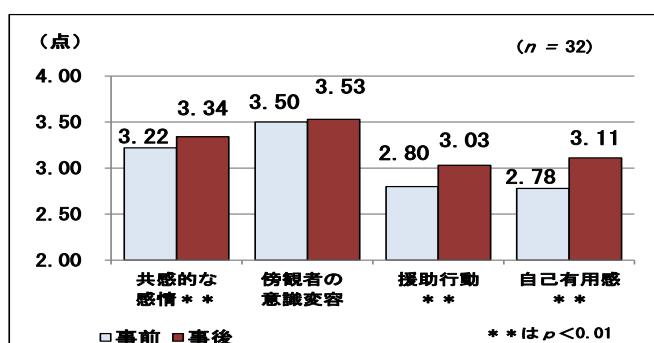


図1 質問紙調査における各因子の評定平均値

表2 いじめ防止プログラム

教科等	学習内容	目標	留意点
帰りの会①	<b>事前アンケート</b> 「学級での生活ふりかえりアンケート」に回答する。	学級での自分自身の状況を振り返らせる。	・「最高の学級」にするための第一歩として、今の自分の思いを真剣に振り返らせる。
帰りの会②	<b>自分たちの学級の振り返り</b> 学級の「良いところ」「直したいところ」について発表し、確認し合う。	現状を確認し、「最高の学級」づくりに意欲をもたせる。	・「良いところ」や「直したいところ」について、出された意見を「人の心に関すること」「ルールに関すること」「学習に関するここと」等に分け、現状を確認しやすくする。
朝の会	<b>「良いところ見付け」の提案</b> ワークシートに、自分の良さを記入する。また、帰りの会までに、隣の席の友達の良いところを見つけ、書き込んでいく。	友達に対し、良いところに注目した見方をさせる。	・たくさんの良いところを見付けることができるよう、例（元気よくあいさつしていた、友達を遊びに誘っていた等）を示す。 ・普段感じている良さも書いてよいこととする。
帰りの会③	<b>「良いところ見付け」の交流</b> 席の隣同士で、良いところを伝え合い、全体で何人か発表する。	友達から見た自分の良さを知り、自信をもたせる。	・ワークシートに新たに知った自分の良さを書き加えさせる。 ・リフレーミングについて知り、自分が短所だと思っていたところが、見方によっては、長所にもなることを知らせる。
帰りの会④	<b>「良いところ見付けクイズ」に向けての提案</b> 学級全員の良いところをワークシートに書く。	友達の良さを改めて考えさせる。	・全員の意見を集約し、クイズにすることを伝え、自分しか知らない友達の良いところやエピソードを意欲的に書けるようにする。
帰りの会⑤	<b>「良いところ見付けクイズ」</b> 「この人の良いところを、友達は○○と言っています。この人は誰でしょう。」という出題から、友達の良さを考え、当てる。（数回に分けて行う。）	友達から良さを認められた喜びを感じさせ、自分が知らなかつた友達の良さに気付かせる。	・発表するときや答えを言うとき、冷やかしの言葉等を言わないというルールを確認する。 ・最後の児童のクイズ終了後、それぞれの良いところを掲示する。
学級活動（第一次）	・提示されたいじめの場面から、自分がいじめられたとき、どんな気持ちになるかを考える。 ・いじめられた経験を書いた作文から、いじめられた人がどれほど傷付くかに気付く。	いじめられたときの辛い気持ちに共感させ、「いじめは許せない」という気持ちをもたせる。 【感情】	・実態を考慮したいじめの場面を提示し「自分がされたとき」という設定で考えさせ、被害者に対する共感性を高めさせる。 ・「帰りの会②」の「直したいところ（人の心に関すること）」を振り返らせ、自分達の学級で辛い思いをしている人はいないか考えさせる。
学級活動（第二次）	・被害者の立場に立ち、観衆や傍観者の存在がいじめを拡大・継続させることを理解する。 ・教師や代表児童のロールプレイを見て、仲裁者が現れたときの被害者の気持ちやいじめの状況はどう変化するか考え、いじめをなくすために大切な行動について考える。	いじめをなくしていくために、どのように行動していくことが大切かを考えさせる。 【思考】	・観衆や傍観者の存在によって、被害者は孤独感を感じ一層辛くなることに気付かせる。 ・観衆や傍観者もいじめの加害者であり、いじめは学級全体の問題であることに気付かせ、いじめを解決するためには、観衆や傍観者が仲裁者に変容することが大切であることに気付かせる。
帰りの会⑥	<b>目標設定</b> 解決志向の有効な質問「ミラクルクエスチョン」により、「最高の学級」のイメージを具体的に描き、共有する。	いじめが解消された「最高の学級」のイメージを膨らませ、共有させ、これから学習に意欲をもたせる。	・「朝、学校に来たら、『最高の学級』になっていた。どんなふうになっていたら、『最高の学級』だと感じるか。」という質問から、「最高の学級」のイメージを発表させ、共有させる。 ・否定的な言葉は、「○○してない代わりにどんなことが起こっているか」と問い合わせし、肯定的な言葉で表すようにさせる。
帰りの会⑦	<b>学級の現状を確認する。</b> 解決志向の有効な質問「スケーリングクエスチョン」により、現在の学級でできていることを確認し、具体的行動目標を決定する。	現在学級でできていることを共有させ、具体的行動目標に向けて自分は何をしていくかを考えさせる。	・「『最高の学級』が山の頂上だとすると、今何目標まで登っているか。そこまで登ることが出来ているのは、何が出来ているからか。後一合登っているとすると何ができるようになっているか。」という質問から、学級ができていること、次にみんなで頑張ること（具体的行動目標）を共有させる。
帰りの会⑧（学級活動第三・四次と同時進行）	<b>友達の頑張りに対する認め合い</b> 「最高の学級」に向けての具体的行動目標が達成できたかを確認し、達成するための友達の頑張りを認め合い、次の具体的行動目標を決定する。頂上に達するまで続けていく。	「最高の学級」に向けて、一人一人が役に立つていることを実感させる。	・解決志向の好ましいアプローチ「コンプリメント（賞賛）」（具体的行動目標を達成するために友達が頑張っていたことをワークシートに書かせ、全体の場で発表させ、認め合いの場とする。） ・目標のどこまで達成できているかを視覚的に表し、達成まで頑張ろうという意欲をもたせる。
学級活動（第三次）	・「友達から人の悪口を聞かされる」と言う場面において、教師のロールプレイを見ながら、よりよい会話の仕方を考える。 ・四つのステップに沿って、二人組で練習する。	いじめにならない会話の仕方を考えさせる。 【思考】	・いじめにならない会話の四つのステップ①問題を掴む（不満は何か）②願いを掴む（どうなってほしいか）③解決方法を考える（願いを叶えるためにどうするか）④まとめる（相談したくなるような言葉で終わる）の流れを掴ませる。
学級活動（第四次）	・観衆や傍観者にならないために、自分はどのように行動するかを、様々ないじめの場面から具体的に考え、これから自分の行動を決意表明する。	いじめに対するこれからの自分の行動を考えさせ、決意表明させる。 【行動】	・その場で「止める」という行為のみでなく、先生に相談する、問題を解決するような話をしていく（第三次）等も考えさせる。 ・決意表明により、学級内に「いじめを許さない」という雰囲気をつくり、お互いに支え合うことができるようさせる。
帰りの会⑨	<b>学級活動（第四次）の振り返り</b> 学級活動第四次に決意したことについて、行動することができているかを定期的に振り返る。	自分の決意が行動化できているかを確認させ、認め合わせる。	・いじめの仲裁者としての行動について、「自分が頑張っていること」「友達が頑張っていたこと」を発表させ、認め合いの場とする。

## (2) 因子ごとの結果と考察

### ア 共感的な感情

図2に「共感的な感情」因子に係る質問項目別評定平均値の結果を示す。

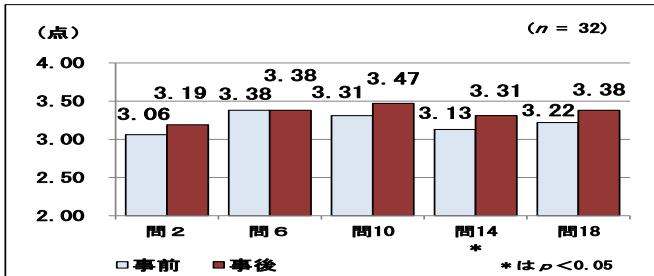


図2 「共感的の感情」因子に係る質問項目別評定平均値

問14「困っている友達を見ると助けたくなる」という質問項目が有意に上昇した。また、有意な上昇は見られなかったが、問10「学級の友達が落ちこんでいたら、勇気づけたいと思う」問18「つらい思いやいややな思いをしている友達の気持ちがわかる」という質問項目に肯定的な回答をした児童の割合は、それぞれ90.6%から100%，84.4%から93.8%となった。

これらの要因として、学級活動の第一次において、いじめられたときの辛さを実感することができ、第二次において、被害者に声を掛けたり、仲裁者が現れたりすることで、被害者が孤独感から救われることに気付いたためであると考える。また、第三次・第四次に問題解決に向かう会話の仕方や自分にできる仲裁者としての具体的な行動を考え、自分も何らかの方法で友達を助けることができるという見通しをもつことができ、友達のためにできることをしたいという気持ちが高まったためであると考える。

授業で使用したワークシートの記述内容の主なものを次に示す。

<b>【第一次】</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>とても辛くなり、学校に行きたくなくなる。死にたくない。自分の存在なんてどうでもいいと思う。</li> </ul>
<b>【第二次】</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前は、いじめられている人がいても注意をせずに、見て見ぬ振りをしていたけど、それは、いじめられている人がもっと苦しい気持ちになってしまふから、これからは、いじめている人を注意して、いじめられている人を助けたい。</li> </ul>
<b>【第三次】</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私は、友達が悪口を言っていると、いつも一緒にその人の悪口を言い合っていた。けれど、悪口を一緒に言っていたらいじめに繋がるということがわかった。これからは、友達が悪口を言っていたら、どうしたら気持ちが収まるのか聞き、一緒に解決方法を考えていきたい。</li> </ul>
<b>【第四次 いじめに対する児童の決意】</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>遊びに入れてあげない友達に、入れてあげるように説得する。説得できない時は先生を呼ぶ。</li> </ul>

授業で使用したワークシートの記述

### イ 傍観者意識の変容

図3に「傍観者意識の変容」因子に係る質問項目別評定平均値の結果を示す。

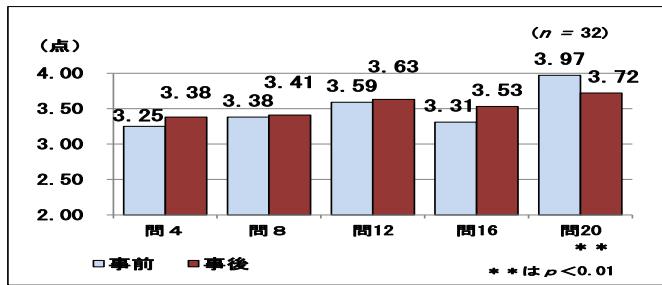


図3 「傍観者意識の変容」因子に係る質問項目別評定平均値

有意な上昇は見られなかったが、問12「いじめられている友達を見たら、助けるべきだと思う」という質問項目に肯定的な回答をした児童の割合は、90.6%から100%となり、仲裁者になるべきであるという意識の高まりが見られた。

このことの要因として、学級活動の第二次において、仲裁者が現れることにより、被害者は心強くなり、加害者がいじめを続けにくくなることに気付き、いじめの解決には、傍観者が仲裁者に変容することが大切であることに気付くことができたためと考える。

第二次の授業で使用したワークシートの記述内容の主なものを次に示す。

#### 【第二次】

- いじめている人だけでなく、はやし立てる人、見て見ぬふりをする人もいじめる人だということを知った。私は、もしクラスでいじめが起こったら多分見て見ぬふりをしている人になっていたと思う。しかし、勇気を出していじめをやめるよう注意することで、いじめられている人も強くなれるし、いじめている人もこれが悪いことだと気付くことができるということを学んだので、これからいじめが起こった時、注意できる人になりたい。

#### 第二次で使用したワークシートの記述

問20「いじめは絶対によくないことだと思う」の質問項目において、評定平均値が下降した。

当質問項目の事後評定が下降した児童は、他の質問項目の事後評定も下降している。一方、これらの児童は、研究授業後、「いじめはとても良くない。学級からなくしたい。」「小さなことでもいいから、いじめを防ぐ努力をしていきたい。」などの感想を書いていることから、いじめは良くないという気持ちをもっていることが分かる。これらのことから、本活動を通して、いじめ問題に真剣に向き合い、これまでの自分を振り返る中で、評価を厳しく付けたのではないかと考える。今後も継続した指導により、

いじめを許さない気持ちがより高まっていくと考える。

## ウ 援助行動

図4に「援助行動」因子に係る質問項目別評定平均値の結果を示す。

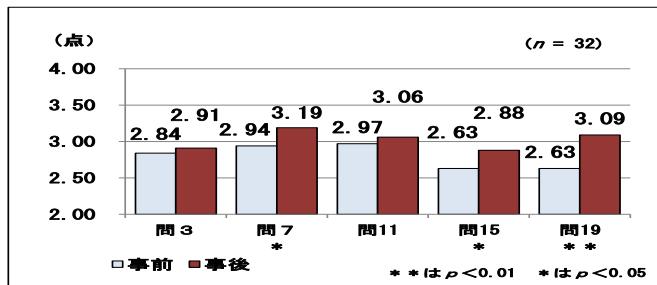


図4 「援助行動」因子に係る質問項目別評定平均値

問19「困っていたり、悲しんでいたりする友達を助けることができる」という質問項目が有意に上昇し、肯定的答の割合も53.1%から93.8%と増加した。また、問7「自分がしてもらいたいことを友達にもしている」問15「みんなのためになることを、自分で見つけて実行している」という質問項目も有意に上昇した。

これらの要因として、学級活動の第四次において、自分にできる仲裁者としての行動を決意表明したこと、具体的な行動を意識することができたためであると考えられる。また、帰りの会における認め合い活動の中で、自分の行動が友達から認められたことや、友達の仲裁者としての行動を見たことで、意欲が高まったためだと考える。

帰りの会で使用したワークシートの記述内容の主なものを次に示す。

- 「いじめている人を注意する。きつく言い過ぎるといけないから優しく言う。」と決意したので、優しい口調で注意することを頑張っている。
- 私は、一緒に遊んだり助けたりしたことでほめてもらったので、もっとみんなを大切にして、助け合いたいと思った。
- 授業中に静かに勉強していることを友達からほめられた。今度は自分のことだけでなく、友達が集中していないとき、注意するようにしたい。
- 友達が悪いことをしていたら「ちゃんとしよう。」「それはだめだよ。」など注意する声が聞こえるようになった。私も悪いことはだめだと注意したい。

帰りの会で使用したワークシートの記述

## エ 自己有用感

図5に「自己有用感」因子に係る質問項目別評定平均値の結果を示す。

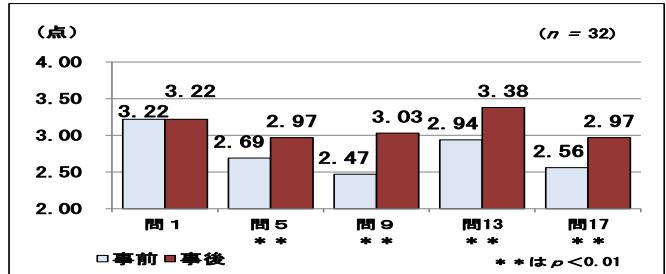


図5 「自己有用感」因子に係る質問項目別評定平均値

四つの質問項目において、評定平均値は有意に上昇した。問1「自分がしたことで喜んでくれている友達がいると思う」という質問項目は有意な上昇は見られなかったが、肯定的な回答をした児童の割合は、84.4%から96.9%と増加した。

これらの要因として、帰りの会における「最高の学級」に向けての取組の中で、目標達成のために頑張ったことや第四次に決意したことについて行動したことを友達と認め合ったことにより、「自分は、最高の学級に近づくために役に立っている。」「自分が起こした行動によって友達を助けることができた。」ということが実感できたためだと考える。

帰りの会で出された意見や使用したワークシートの記述内容を次に示す。

【「自己有用感」因子の評定平均値が事前1.4から事後3.0へ上昇した児童Bに対して帰りの会で出された意見】

- B君は、D君が暴れたとき、すぐ近くに行って「どうしたん？」と聞いていた。
- B君は、人助けをよくしているし、けんかを止めてくれた。

【「自己有用感」因子の評定平均値が事前2.0から事後3.2へ上昇した児童Cに対して帰りの会で出された意見】

- Cさんは、私が男子にいじめられたとき助けてくれた。
- Cさんは、いけないことをしている人を責めずに注意したり、泣いている人をなぐさめたりしていた。

帰りの会で出された意見や使用したワークシートの記述

## 2 行動観察等による学級や児童の様子と考察

帰りの会において「学級の様子」について出された意見を次に示す。

- 注意する人が増えた。
- いけないことを注意する人がいるから安心する。
- 泣く人や泣かせる人が少なくなった。
- 悪口が少なくなった。
- 休憩時間、一人でいる人がいなくなった。
- 休憩時間、みんなで遊ぶようになった。
- 前より仲良くなった。
- 相手の立場を考えて行動できている。
- 体育の準備など協力するようになった。

帰りの会で出された「学級の様子」についての意見

次に、行動観察による児童の様子を示す。

【12月実施のいじめアンケートにおける被害児童に対して】

- ・ 失敗したとき、周りの児童の「あーあ」等の冷やかしがなくなった。
- ・ ちょっかいを出すことが少なくなった。
- ・ 休憩時間や放課後、友達が遊びに誘い、楽しく遊ぶ場面が増えた。
- ・ 放送委員会の仕事の時、友達がそばに付いて教える姿が見られた。
- ・ 友達が声を掛けることにより、英語のゲーム活動を楽しく行うことができた（今まで参加することが難しかった）。

【学級全体で】

- ・ 友達に対し、ひどい言葉が少なくなった。
- ・ 自由帳に人の悪口を書くことが見られなくなった。
- ・ いじめやいけないことを注意する児童が増えた。
- ・ 学級活動第四次において、「いじめを止めたいがこわい。」と発言した児童が、いじめの場面で、毅然とした態度で「何でするんね。」と仲裁している様子が見られた。また、その児童は、人権の標語づくりにおいて「仲間のために強くなる」と書いていた。
- ・ 1月に行われた外部講師による人権教室において、2人の児童が「教室で騒ぐ人がいるが、いけないと思っても注意することができない。どうしたらよいか。」「いじめについて学習したが、まだ真剣に考えてくれない人がいる。どうしたらよいか。」と質問した。
- ・ 給食準備や物を運ぶ、配る等のとき、自分から手伝う児童が増えた。
- ・ 給食のおかずや、掃除のバケツの水がこぼれたとき、すぐに拭くことを手伝う児童が増えた。

行動観察による児童の様子

また、2月に実施されたいじめアンケートにおいて、「いじめられている」に肯定的回答をした児童は、一人もいなかった。

これらのことから、いじめについて真剣に考える児童が増え、友達にいやな思いをさせる言動が少くなり、いじめを止めたり、友達を支えたりしている様子が窺える。また、一人でいる友達に意識して声を掛け、みんなで遊ぶ場面が増え、よりよい人間関係がつくられ、学級の中にいじめをなくしていくとする雰囲気が出来つつあると考える。

その結果、2月には、「いじめられている」と感じている児童がいなくなった。

## VI 研究の成果と課題

### 1 研究の成果

○ 解決志向の考え方を取り入れた本プログラムは、傍観者から仲裁者へ行動変容させることに有効であることが明らかになった。

○ 本プログラムは、お互いに支え合う関係を形成し、児童の自己有用感を高めることに有効であることが明らかになった。

○ 本プログラムは、仲裁者の行動を強化し、いじめを許さない学級集団を育てることに有効であることが明らかになった。

## 2 今後の課題

○ 仲裁者としての意識の高まりや更なる行動変容、定着のため、さらに認め合いや振返りの場を工夫し、充実させていく必要がある。

○ 年間を見通し、各教科や道徳、総合的な学習の時間、学校行事、児童会活動等と関連付けて実施することで、効果が高められると考える。

## 【引用文献】

- 1) 長崎県教育委員会（平成19年）：『いじめ対策ハンドブック』 p. 10
- 2) 森田洋司（2010）：『いじめとは何か』中央新書 p. 134
- 3) 文部科学省（平成22年）：『生徒指導提要』教育図書 p. 173
- 4) 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター（平成25年）：『生徒指導リーフ増刊号 いじめのない学校づくり「学校いじめ防止基本方針」策定Q & A leaves. 1』 p. 12
- 5) 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター（平成25年）：前掲書 p. 12
- 6) 文部科学省（平成25年）：『いじめの防止等のための基本的な方針』 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1340770.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1340770.htm)

## 【参考文献】

- 栗原慎二（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
- スー・ヤング（2012）：『学校で活かすいじめへの解決志向プログラム 個と集団の力を引き出す実践方法』金子書房
- インスー・キム・バーグ・リー・シルツ（2005）：『教室での解決うまくいっていることを見つけよう！』BFTC Press  
[WWW.Brief-Therapy.org](http://WWW.Brief-Therapy.org)
- 深谷和子（平成24年）：『児童心理2月号臨時増刊第66巻第3号』金子書房
- 勝間理沙・津田麻美・山崎勝之（2011）：『学校におけるいじめ予防を目的としたユニバーサル予防教育—教育目標の構成とそのエビデンス—』『鳴門教育大学研究紀要 教育科学編 第26巻』
- 教育と医学の会（2013）：『教育と医学 第61巻第11号通巻第725号』慶應義塾大学出版会株式会社