



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	"問題の外在化"を用いたいじめ防止プログラムの試み：小学校低学年における授業を通して
Author(s)	中原, 千琴; 相川, 充
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 57: 71-81
Issue Date	2006-02-00
URL	http://hdl.handle.net/2309/1419
Publisher	東京学芸大学紀要出版委員会
Rights	

“問題の外在化”を用いたいじめ防止プログラムの試み

小学校低学年における授業を通して *

中原 千 琴**・相 川 充

学校心理学***

(2005年9月30日受理)

問題と目的

いじめ問題に対して心理学の専門家が果たすべき役割は2つある。1つは、いじめの加害者または被害者に対して個別的、治療的な関わりをすることである。もう1つは、学校全体に対する予防的、開発的な関わりをすることである。どちらの関わりも、車の両輪のように必要であるが、スクールカウンセリングの歴史が長い合衆国では、個別的、治療的な関わりから、予防的、開発的関わりへとシフトしている(亀口, 2000; 村上・上地, 2001)。この変化は、心理学の専門家が立案し実施に関与している、学校や学級単位で取り組むいじめ防止プログラムとなって現れている。世界各国で、心理学の基礎理論や実証的研究成果を生かした数多くの防止プログラムが開発されている。

しかし、どのプログラムも開発途上である。効果が男子にしか認められない、殴る蹴るなどの身体的な攻撃のみを扱っているなど、さまざまな課題を抱えている(滝, 2001)。特に問題なのは、多くのプログラムにおいて、いじめ行為をしている“人”と、いじめ“行為”を同一視している点である。

例えば、プログラムの中には、いじめに関するビデオや文学作品を鑑賞させたり、ロールプレイでいじめの加害者、被害者、傍観者の気持ちを理解させようとするもの(例えばスミス & シャープ, 1996; 青野, 1999; Newman, Horne, & Bartolomucci, 2000; Horne, Bartolomucci, & Newman-Carlson, 2003)や、いじめは犯罪であることを訴えて抑止力を狙ったものなど(例

えば梅野・采女, 2001; 梅野, 2002)があるが、これらの教材は、いじめの“行為”と、いじめる“人”を同一視した考え方で成り立っている。梅野・采女(2001)で言えば、いじめをした人=犯罪者としていて、その行為をした人全体を責めることになりかねない。

教師は、いじめ問題が発生したときに、学級活動で取り上げるであろうが、そのときも、いじめという“行為”よりも、いじめをした“人”を問題にする傾向がある。これは“いじめっ子”として語られて悲しかった”という児童の体験(大江, 2000)に表現されている。

都築(1999)によれば、ノルウェーで効果が認められているいじめ防止プログラムでは、注意点として「できるだけ“行為”そのものと、その行為をした“人”とを分けて考え、罰は、いじめという“行為”を対象とし、いじめは容認されないということをはっきりさせるものでなくてはならない」としている。我が国においても、このように“人”と“行為”を同一視しないことを前提としたプログラムの開発が必要である。

“問題の外在化”を用いたいじめ防止教育

“問題の外在化”(externalization of the problem)とは、本人や関係者にとって耐えがたい問題を対象化または人格化し、本人および関係者から切り離して、その外側に位置させ、みんなで一意団結して対応することを勇気づける、治療的アプローチである(ホワイト & エプストン, 1992)。この概念は1980年代初頭、ホワイトによって家族療法分野で導入され、その後ユーモアと遊戯性を多分に含んでいることから児童の治療に多く用いられてきた。この概念をいじめの問題

* An attempt to construct a prevention program to bullying at a primary school : By using the concept of “externalization of the problem” / Chikoto NAKAHARA, Atsushi AIKAWA

** 東京都東久留米市教育センター滝山相談室

*** 東京学芸大学(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

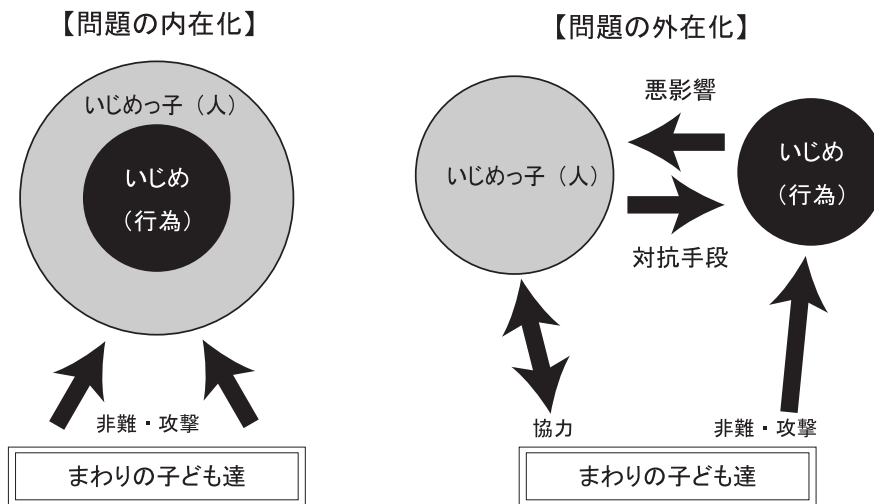


Fig. 1 : 問題の内在化と外在化
(高橋・吉川, 2001を参考に作図)

に適用したのがFig. 1である。

“問題の外在化”は一見責任転嫁ではないかと思われるが、そうではない。問題を対象化してそれに対応していくことによって、結果的に当人の自己統制力を育て、自分づくりを促進することができる(黒沢, 2002)。教育場面では、特に責任転嫁の考え方に陥らないように子ども達への伝え方に留意する必要がある。

小学校において“問題の外在化”の手法を実施するときは、視覚的にはっきりと“人”と“行為”を分けることが重要である。それによって児童は、いじめという“行為”を対象化して、客観的にいじめという“行為”の悪い点を見て、その対応策について考えていくことができるようになる。その児童が、いじめをした児童ならば、“問題の外在化”によって、自分という“人”と、問題となっているいじめ“行為”を切り離すことが可能となり、自分がいじめ“行為”と闘うという構造が成立する。また、傍観者の児童ならば、いじめ“行為”を助長しているものは何かと考えて、傍観者がいじめを支えていることを理解できるようになる。さらに、学級内で“問題の外在化”を取り入れれば、それぞれの立場の児童が、学級全体の敵としていじめ“行為”に向かっていくことができるようになる。

1997年にGray-Yeates, P. は、学校現場に“問題の外在化”を使用した、いじめ防止教育を報告している(ウインスレイド & モンク, 2001)。Gray-Yeatesはスクールカウンセラーの立場から、週2回5週間にわたって学級全体に働きかけるプログラムを導入した。プログラムは、7歳と8歳の児童からなる学級を対象に行われた。Gray-Yeatesのプログラムは、以下のような流れで行われている。

子供たちがお互いに仲良くなるのを邪魔するものをリストアップする
いじめはどこが一番生まれやすいか考える
いじめをやめようとする子供たちの邪魔をするのは何か考える
いじめを根絶する願望を1から10までスケールで図る練習をする
いじめを追放し、消してしまうことを想像する
想像から、コラージュを作成する
いじめモンスターの人形劇を演じる
いじめモンスターを追い払った経験を発見する
いじめモンスターについて学校の人に知らせる
このプログラムの特徴は、“問題の外在化”を活用することで、学級全体の敵を視覚化し、わかりやすくしている点である。つまり、学級全体の敵として“いじめモンスター”を示し、特定の個人を“いじめっ子”として槍玉にあげない配慮がなされている。

以上のようなことを踏まえて、本研究は、いじめ“行為”と“人”を分離して考えることが可能になる“問題の外在化”を活用したいじめ防止プログラムを作成すること、また、そのプログラムを実施し、今後の課題を検討していくことを目的とする。

いじめという“行為”と“人”を外見的に区別するために、Gray-Yeatesに習って、児童と対立する“いじめモンスター”を提示するプログラムを考案した。ただし、日本へ適用するにあたり“いじめモンスター”という言葉が問題になった。学校現場では、いじめ問題に敏感であり、“いじめ”という言葉は気軽に使えない。そこで実施校と話し合っ、て、“いじわるモンスター”とした。また、この手法を導入するにあたり、実施時

間が問題になった。Gray-Yeatesは、週2日5週間と、10時間を確保しているが、実施校との交渉の結果、実施可能となったのは、1学級につき3時間という少ない時間であった。そのため、3時間の中でどのように“問題の外在化”の手続きを行うかが課題となった。

本研究の対象者は、小学校3年生である。低学年に設定したのは、いじめの予防・防止という観点から、いじめの渦中にある恐れがある高学年を避けたためである。また、低学年の中でも3年生にしたのは、本研究の授業内容が一定の抽象的な思考力を要求するからである。

“いじわるモンスター”を受け入れることにより、“いじめっ子”とラベルを貼られていた児童だけでなく、友達に対していじわるな気持ちになってしまったことに罪悪感を抱いてきた児童についても、自分という“人”ではなく、“いじわるモンスター”にさせられた“行為”が悪いのであると考えることが可能になる。授業の中では、“いじわるモンスター”を学級全体の敵とみなし、各児童に対しては「いじわるな気持ちになることは当然」と示しつつも、その気持ちと闘っていくためのスキルを教授した。

方 法

対象児童

東京都A区内にある、区立B小学校の3年生5学級の児童を本研究の対象児童とした。A区は都内のベッドタウンであり、緑が多く田畑も見られる環境である。B小学校は区内でも規模の大きな学校であり、3学年だけでも5学級を有している。各学級の人数は、32～34人であり、プログラムに参加した児童は男子84名、女子83名の計167名であった。

期 間

preテスト：2003年5月（授業実施前）

授 業：2003年5月～6月

postテスト：2003年6月（授業実施後）

follow-upテスト：2003年7月（授業実施1ヶ月後）

具体的な授業の内容

preテストのあと、約1週間後に授業を開始した。1日1校時（45分間）の授業を3回行った。全3回の授業は、学校と筆者の都合により隔週で実施した。

授業は、あらかじめ作成しておいた学習指導案に従い、筆者がゲストティーチャーとして各学級において行った。筆者は授業を行う時に初めて児童と対面し、担任教師から「道徳の授業をするために来た先生」と紹介された。

全3回の授業は、以下のように実施された。

第1回授業“いじわるモンスター”の提示：“行為”と“人”を分ける考え方の提示

1.“いじわるモンスター”が、人間をあやつるストーリーの紙芝居を提示

紙芝居は、以下に示す11のセリフとそれに対応する11枚の絵（B2版）から成っていた。セリフは、“いじわるモンスター”の語りの形式で、どのようにして人間をあやつっているかという内容になっていた。

“いじめっ子”って言われてる人がいるの知ってるか？

カゲ口を言ったり、相手がイヤがるのに物をとったり、ウソをついたり、ムシしたりして、友達の嫌がることを楽しんでする人のことだよな。

あれ？今自分に関係ないと思った人がいるみたいだな。でもみんなは、イジワルしたいっていう気持ちを持ったこと全然ないのかよ？！

人間どもはほとんど気づいていないが、実は“いじめっ子”ってのは、オレ様にあやつられている人間のことさ。

オレ様の名前はいじわるモンスター。人間にいじわるなことをさせるのが大好きなんだ。

オレ様は何たって頭がいいから、いじわるをさせるだけじゃなく、いじわるを止めようとして、オレの邪魔をするやつもあやつってしまうんだ。ほ～らほら、見えないことにした方が楽だぞ～～。

たま～に、あやつりにくい人間もいるけどな？。でもオレは、ちゃんとかあやつりやすい人間をみつけてとりつくんだ。

とりついたらこっちのもの。他のヤツがいやがることを、たくさんさせちまう。ムシとかカゲ口、オレ好きなんだよね～。とりつきやすい人間が増えるからな。物をとったりするのも楽しいし、暴力もスカッとする。何をさせようか悩んじゃうな～

最近オレ様にさからって、あやつられないための練習をしている人間がいるらしくて、ちょっと困ってるんだけどな……。

でも、オレ様がいつかみ～んなあやつってやる。さ～て、今日はどいつにとりつこうかな。

児童が内容を理解したか確認した上で、今後3回にわたって“いじわるモンスター”について考えていくことを説明した。意地悪な気持ちやむかついた気持ちになった経験の有無を尋ね、誰でも持ちうる気持ちであること、“いじわるモンスター”にあやつられる可能性は誰にでもあることを確認した。

2. “いじわるモンスター”にあやつられた時の行動について児童に意見を聞く

これまでの経験を具体的に思い返し、“いじわるモンスター”にあやつられた時に、どのような行動をしたくなるのか意見を求めた。正解はないこと、人によって異なることを伝え、発言しやすいように努めた。児童から、「無視」「仲間はずれ」「暴力」「悪口」「物を隠す」「うそをつく」「素直にあやまらない」などの意見があがった。どの意見も否定せず、どのような反応も受け入れる姿勢で臨んだ。

3. 画用紙に各自の“いじわるモンスター”像をイメージ化させる

各児童によってあやつられた時の行動が異なるように、各児童があやつられることのある“いじわるモンスター”の姿も異なっていることを述べ、筆者が言葉かけをして、モンスター像のイメージを固めさせた。言葉かけは、児童に目をつぶらせた上で、「あなたが出会ったことのあるモンスターは何色ですか?」「大きさはどのくらい? すごく大きいのかな。それともアリみたいに小さいのかな。」「どんな形をしているのかな?」と言い、多くの可能性を考えさせるようにした。

各児童がイメージできたかを確認し、それぞれ異なってよいことと、大人でも“いじわるモンスター”を知っていることを示すために、筆者とその友人が描いたモンスター像ということで3種類のモンスターを紹介した。3枚の画用紙それぞれの右下には、困った表情の人間が描かれていて、その人間から出ている吹き出しには「モンスターのせいで、いじわるしなくなっちゃうよ」などと書かれている。画用紙の左半分に描かれている3種類のモンスターは姿形も、人間がしてしまいたくなる行動も異なっており、このあと児童が取り組む作業の参考にさせた。

お手本としての3種類のモンスターを示しながら、これから取り組む作業について説明した。まず筆者の声かけによりイメージしたモンスター像を画用紙に描いてもらうこと、また、そのモンスターにあやつられた時に何をしてしまいたくなるのかを言葉で書くように指示した。画用紙を配布し、各自の座席で作業に取り組ませた。作業をする際に、筆者は机間を動くように心がけ、作業が適切に進められている児童には強化の言葉を、手が止まってしまっている児童には、さらにイメージしやすいような言葉をかけていった。

授業の終了時、各児童の想像力や創造性を講えた後に、“いじわるモンスター”にあやつられた時の行動の善悪について考えさせた。あやつられる可能性は誰にでもあるが、そのままに行動してよいかと問いかけて、

“いじわるモンスター”への責任転嫁にならないように、あやつられてそのように行動するのは自分の問題であることを示唆した。

第2回授業“いじわるモンスター”と闘う方法：いじめ“行為”をしないための方法を提示

1. どんなときに“いじわるモンスター”にあやつられやすいかを考えさせる

授業開始時に、これから児童が闘っていく相手を明確にするために、各児童の“いじわるモンスター”の絵を配布した。前回の復習をし、各児童が知っている“いじわるモンスター”と闘っていくことを確認した上で、“いじわるモンスター”にあやつられやすい時について尋ねた。刺激として黒板に『どんなときにあやつられやすい?』という表示を示すと、「ケンカした時」「怒られた時」「イライラしている時」「ムカムカしている時」「つまらない時」などが児童から挙げられた。

2. “いじわるモンスター”の好物について考えさせる

次に、モンスターをパワーアップさせる好物があるらしいことを告げ、それについて考えさせた。黒板に示した『モンスターの好物は??』に対して、「イライラした気持ち」「ムカムカした気持ち」「いじわる」などが挙げられた。学級によっては、「お菓子」など、児童の好物が挙げられることもあったが、その際にはいじわるモンスターにあやつられやすいときに挙げられた内容を示し、「この好物があると、さらにモンスターのあやつる力が強くなってしまうものは何だろう」と言葉を変えて説明した。

一通り挙げさせた後、「あやつられやすいとき」と「いじわるモンスターの好物」が対応していることを指摘し、敵となるモンスターは賢くあやつりやすい人間を見つけていることを示唆した。

3. “いじわるモンスター”に打ち勝った経験について考えさせる

ここまで、あやつられた時のみ焦点を当てていたが、あやつられずに打ち勝った経験について話し合った。まず1回目導入で使用した紙芝居で、“いじわるモンスター”が「時々あやつりにくい人間もいる」と言っていたことを想起させた。そして、モンスターが賢いために打ち勝つのはとても大変だが、あやつられないでいる人間もいることを示唆した。黒板に『あやつられなかったときってどんなとき?』と示し、「モンスターが現れたけれど、あやつられなかったことがある人」という問いに挙手での回答を求めた。ほぼ全員挙手をした学級もあれば、ほとんど挙手のなかった

学級もあった。挙手した児童にはその勇敢さを讃え、しなかった児童についてはあやつられないことの難しさを示し、今後、練習次第で可能であることを示した。

そこで「あやつられなかったときってどんな時？」という表示のもと、児童の意見を求めた。実際にあやつられなかった経験のある児童はその経験に基づいて考えてもらい、その経験がない児童には、どのような時だとあやつられにくそうか想像させた。児童は、「楽しい時」「遊んでいる時」「面白い時」「集中している時」「勉強している時」「寝ている時」「リラックスしている時」などの意見を出した。これらの意見に対して、児童がそのことに気づけていること自体を賞賛した。また、今後の生活において“いじわるモンスター”が現れてしまうような「イライラ」したり「ムカムカ」したりするのは当然の感情であることを伝えた上で、それでもあやつられないでいられることの素晴らしさを示した。また、あやつられないためにその感情を押し殺してしまうことは、イライラを引き起こすものであることも合わせて示した。

4. 教師主導で“いじわるモンスター”にあやつられない方法の練習をする

各児童にあやつられたくないという意志を確認した上で、あやつられないでいる時を増やす方法をぜひ紹介し

たい、ただしそれは簡単なものではなく、とても集中を要するものであることを児童に話した。

紹介するスキルは、実施校の教師の協力により、覚えやすい語路合せを作成した。掲示物も作成し、各学級内に貼ってもらうように授業後をお願いをした。語路合せは「いじわるモンスターをやっつけるための『お・か・し』」と「友だちをいじわるモンスターから助けるための『あ・ゆ・み』」というものである。前者は、自分の気持ちをコントロールするもの、後者はモンスターにあやつられそうになっている友達に対して、気持ちのコントロールを助けるものである（Table 1 参照、詳細は後述）。教室に掲示してもらうものと同様のものを黒板に貼り、児童も一緒に声に出して読むことを求めた。一つずつについて読む度に、その意味について説明した。呼吸法と自分の心音をきくことをメインに練習を行った。その際に筆者は机間を行き来するように心がけた。

授業終了時に、この時間の復習を行い、次回までの間にモンスターが現れる機会があれば、ぜひ使ってみて欲しいと伝えた。また、ここで紹介した方法は、あくまでも一部であり、モンスターが人によって異なるように、そのモンスターに対する対処法も異なることを示唆し、よい方法を見つけたら、ぜひ教えて欲しいということをつけ加えた。

Table 1：授業で使ったスキル

【自分の気持ちをコントロールするためのもの】 いじわるモンスターをやっつけるための『お・か・し』		
語呂	意味	内容
お	おまじない	自己会話 (self-talk)。落ち着くための自己会話；「落ち着いて」「リラックスしろ」。勇気をためる自己会話；「君ならしっかり断れる」「ゆっくり言おう」「相手の目を見て」「大きな声で」。
か	かぞえる	リラックスすると、自分の心音が落ち着いてくることを確かめる。30秒間に脈を数える。脈を感じることで、落ち着く時間となる。
し	しんこきゅう	1回の深呼吸を10秒かけて行う。4秒吸って、6秒で吐くというもの。ゆっくり10回深呼吸をする。「ゆっくり呼吸しろ」という自己会話をしながら行うとなおよい。
【モンスターにあやつられそうになっている友だちに対するもの】 友だちをいじわるモンスターから助けるための『あ・ゆ・み』		
語呂	意味	内容
あ	あそぶ	意地悪をしている人を誘って、主に身体を動かす遊びをする。
ゆ	ゆうき	意地悪を手伝うように言ってくるお友達がいたら、「おまじない」を言いながら（自己会話をしながら）勇気をためて断る。
み	みつける	意地悪をしている人と一緒に、その場面に限らない相手のよい面を思い出したり見つけたりする。

第3回授業“いじわるモンスター”と闘う決意：いじめ“行為”をしないための決意

1. これまでの2時間を想起させる

これまで行ってきた作業について、一つずつ丁寧に振りかえりを行った。2回目の授業内容を振りかえる中で、2回目終了後から3回目の間に、『お・か・し』や『あ・ゆ・み』を使うことができた児童の有無について尋ねた。その際に、『お・か・し』『あ・ゆ・み』以外の、自分独自の方法でもよいことを再び示唆した。モンスターにあやつられないで工夫できた児童については「前回のことをとてもよく吸収している」という正のフィードバックを与え、また、モンスターが現れなかったという児童には「モンスターにあやつられやすい場面を作らないように、自分をコントロールできている」と賞賛した。

2. “いじわるモンスター”をやっつけた学級の姿を想像させる

モンスターを完全にやっつけたら、学級にどのような良いことがあるかを話し合うために、児童各自に想像させた。その際、目を閉じさせ言葉かけをし、想像しやすいように援助をした。

想像をさせた上で、黒板に『モンスターを学級から完全に追い出せたら・・・?』と表示し、児童からの発言を求めた。具体的には「ケンカがなくなる」「仲良くなる」「勉強に集中できる」などの意見が挙げられた。

3. “いじわるモンスター”と闘うために、各々の決意表明を書き表示する

“いじわるモンスター”を完全に追い出した姿を想像した上で、そうなるためにどのようにすればよいかを考えさせた。黒板には『どうしたら実現できるかな?』と表示し、「想像した姿はもちろん理想であるが、いきなりそこを目指すことはとても大変なことである」と述べた上で、まず自分にできること、という視点で考えるように促した。それを決めたところで、決意表明の画用紙を提示した。画用紙にはハンマーが印刷されており、『～するぞ!!』と決意を記入する欄と、『の決意表明』と自分の署名をする欄から成っている。ハンマーの形にしたのは、それを切り取ってモンスターと闘うための武器にするためである。まず児童に決意表明という言葉の意味を説明し、決意することができるか確認した。自分のモンスターを倒すためのものとして『お・か・し』『あ・ゆ・み』を挙げてよいこと、そのほか自分ができると思うことをどんなに小さなことでもよいので書くように促した。

4. 決意の確認と、認定証の授与

各児童の決意を確認し、そのことを讃えた。各児童が決意したことを筆者が了解した印として、認定証を授与したい旨を伝えた。また、認定証と一緒に『おかしとあゆみ』と書かれたシールを配布し、「モンスターと闘うために3時間かけて一緒に勉強してきたことを、忘れないで欲しい」という気持ちを伝えた。

児童一人一人に認定証を渡したあとに、「授業はこれで終了するが、モンスターとの闘いには終わりがいいことを確認して、終了した。

授業で採用したソーシャルスキルに関して

2時間目に実施した授業は、教師主導の一種のソーシャルスキル・トレーニングであった。ここではそのスキルの詳細を記す。

採用したスキルは、自分の気持ちをコントロールするのに役立つもので、児童でも取り組みやすく、練習が容易にできる以下の3つである。また、時間が限られた中で覚えさせるためには、児童に馴染み深い言葉に変えることが大切であると考えた。

1つ目は自己会話である。思考は、見方を変えれば自分自身との会話であり、“自己会話 self-talk”と呼ばれることがある。相川(2000)は、主張的反応の実行を阻むものは「嫌われてしまうのではないか」「うまく言えないのではないだろうか」という否定的な自己会話であり、否定的な自己会話に取って代わる“対処の自己会話 coping self-talk”を紹介している。「落ち着け」「大丈夫」「ゆっくり話せ」など自分に言い聞かせることは、思考スキルのひとつである。今回『お・か・し』の「おまじない」、『あ・ゆ・み・』の「ゆうき」として紹介したものは「対処の自己会話」にあたる(Table 1参照)。

2つ目は、心音を数えるというワークである。Malouff & Schutte (1998)は、社会・情動的スキルを高める活動として、様々なワークを考案している。その1つに「自分の心音を数えてみる」ワークがあり、今回取り入れた「かぞえる」がこれにあたる。

3つ目は、呼吸法である。今回これを、「しんこきゅう」として取り入れた。呼吸法は腹式呼吸を積極的に活用して心身の健康の回復・維持・増進に役立てる方法であり、ストレス・マネジメントの場面でも用いられている。

保護者への働きかけ

学校での指導効果を上げるには、家庭や地域社会との連携が不可欠である。そこで本研究では、授業開始前に、学校長より保護者へ授業内容の説明を依頼した。内容は、いじめの予防・防止をしていく上で、本プロ

グラムを行うのに3年生が適しているというものであった。これは学校として、いじめに対して真剣に取り組んでいるという意思表示にもつながる。

授業実施後には、筆者より発行した“いじわるモンスター”と闘うことへの協力の手紙を配布した。ここでは、いじめという“行為”を外在化した考え方を紹介し、そうした授業の取り組みによって、児童が「いじめという行為と闘う」という決意をしたことを伝えた。さらに、その決意を支えるために、家庭で協力してもらった内容について示した。具体的には、“いじわるモンスター”にあやつられた時には、叱るのではなく、考えさせて欲しい、“いじわるモンスター”にあやつられないよう闘っていることがあれば思い切りほめて欲しい、という2点について明記した。

授業の理解、いじめ経験の有無、および授業の効果性の測定

児童が授業を理解したかどうかを確認するために、評価項目を用意した（Table 2 参照）。また、3回目の授業で児童が書いた決意表明は、3回分の授業全体の成果が反映されていると考えられるため、これを分析対象とした。

対象児童のいじめ経験の有無に関して授業直前のpreテストで尋ねた。「いじめをしたことがある」「いじめられたことがある」の2項目で尋ね、回答は「ある・ない」で求めた。

いじめに対する意識、いじめ関連行動が、授業によってどのように変化するかを調査するために、授業の直前にpreテストを、直後にpostテストを実施した。また、授業効果の持続性を検討するために、授業が終わった1ヶ月後にフォローアップテストを行った。調査

はすべて質問紙形式で行った。

いじめに対する意識は11項目（Table 4 参照）、いじめ関連行動に関する項目は9項目（Table 5 参照）を用意した。前者の回答は、「全然思わない（1）」「思わない（2）」「思う（3）」「とても思う（4）」の4件法で、後者の回答は、「全然あてはまらない（1）」「あてはまらない（2）」「あてはまる（3）」「とてもあてはまる（4）」の4件法で求めた。

なお、本研究は“問題の外在化”の概念を取り入れたこと、ソーシャルスキル・トレーニングを取り入れたことから、3時間の授業では十分な効果は期待できない。効果測定は行ったが、あくまで参考数値として検討を行うものである。

結果と考察

授業の理解に関する分析

1. 授業理解評価用紙の結果

各授業実施後に実施した授業理解評価用紙に対する児童の平均回答値をTable 2に示した。各授業が目指した内容は、児童に理解されていたと考えられる。

2. 児童の決意表明の分類

3時間目の授業において児童が書いた決意表明の記述について分類を行った。分類は、大学院生3名のKJ法によりなされた。

Table 3は、その結果を示したものである。1人の児童が複数の表現をしている場合は、そのまま出現数にカウントした。従って、合計値は、被験者数を上回っている。また、%は、男女それぞれの被験者数（84名

Table 2：授業理解評価の平均値，SD

	項目	平均値	SD
1 時間目	1 お友だちにいじわるをするのは、いじわるモンスターのせいである	3.03	0.91
	2 いじわるをするのは悪いことだ	3.60	0.72
	3 いじわるをしたくなることはだれにでもある	2.90	0.85
	4 いじわるモンスターにあやつられることはしょうがない	2.18	0.94
	5 いじわるモンスターにであったことがある	2.34	1.12
	6 いじわるモンスターにあやつられるのは、自分が悪い	2.67	1.11
	7 いじわるモンスターにあやつられたくない	3.71	0.70
2 時間目	1 どんなきもちの時にいじわるモンスターにあやつられそうになるかわかる	3.00	0.86
	2 どのようにしたらいじわるモンスターにあやつられないかわかる	3.01	0.83
	3 べつにいじわるモンスターにあやつられてもいいと思う	1.39	0.65
	4 いじわるモンスターなんて、きいたこともない	2.32	1.02
	5 いじわるモンスターとたたかう方法を知っている	2.67	1.10
3 時間目	1 いじわるモンスターにけっしてあやつられたくない	3.57	0.82
	2 いじわるモンスターにかたなくてもよい	1.33	0.65
	3 どうやっても、いじわるモンスターにかたことはできないと思う	1.59	0.85
	4 自分なりにいじわるモンスターとたたかう方法をもっている	3.21	0.89

1：全然あてはまらない 2：あてはまらない 3：あてはまる 4：とてもあてはまる

と83名)に対する割合である。

決意表明は大きく3つに分類できた。性別による大きな差異は認められなかった。全体として、授業内容をそのまま表現した内容が最も多く、その中でも「お友だちをいじわるのモンスターから助けるためのあ・ゆ・み」に関する記述が多く見られた。次に多かったのが、「～しない」という決意表明である。「ケンカをしないようにする」という記述が多く見られ、「悪口を言わない」という決意表明も見られた。3番目が、学級目標的な決意表明である。これについては、女兒の方が細かな記述を示していた。

授業内容をそのまま表現した決意表明が多かったことから、児童は本研究で提示した授業の内容を素直に受けとめていたものと考えられる。

Table 3：決意表明の内容分類

分類	具体的内容	男児	%	女児	%
授業内容を うけたもの	『おかし』	9	11	9	11
	『あゆみ』	30	36	24	29
	その他	20	24	21	25
	計	59	71	54	65
～しない	いじわる	4	5	2	2
	悪口	4	5	6	7
	無視	0	0	2	2
	イタズラ	2	2	1	1
	暴力	3	4	0	0
	物隠し	1	1	1	1
	ケンカ	6	7	10	12
	がまん	1	1	1	1
計	21	25	23	26	
学級目標	楽しい	1	1	3	4
	強い	2	2	1	1
	元気な	4	5	2	2
	協力できる	2	2	1	1
	やさしい	0	0	5	6
	ケンカしない	0	0	2	2
計	9	10	14	16	

いじめ経験の分析

preテストにおけるいじめ・いじめられ経験の2項目に注目し、いじめ経験を分析した。その結果、163名のうち、「いじめ・いじめられ経験両方ある者」73名、「いじめ経験のみある者」11名、「いじめられ経験のみある者」43名、「いじめ・いじめられ経験どちらもない者」36名であった。

半数以上の児童はいじめの加害者を経験しており、そのほとんどは被害者・加害者両方の立場を経験していることが明らかになった。

いじめへの意識、いじめ関連行動に関する項目の決定

いじめへの意識に関する11項目の内容を検討するために、11項目の相関行列に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った(n=150)。その結果、4因子が抽出された(Table 4参照)。各因子を構成する項目内容から判断して、第1因子は「いじめ支持」、第2因子は「いじめ容認」と命名した。この2つの因子を後の分析で用いた。

同様に、いじめ関連行動に関する9項目についても因子分析を行った。その結果、3因子が抽出された(Table 5参照)。各因子を構成する項目内容から判断して、第1因子は「感情不統制」、第2因子は「非関与」と命名した。第3因子に強く寄与していたのは、項目4のみであったが、この項目は第2因子にも寄与しているため、この第2因子に含め、このあとの分析では2つの因子を分析の対象とした。

各因子の得点は、因子を構成している項目の素点を合計し、項目数で割った値である。

Table 4：いじめへの意識に関する項目の因子分析

		因子1	因子2	因子3	因子4
いじめ支持	(7)自分もいっしょにいじめたくなることがある	0.975	-0.266	-0.034	0.065
	(5)いじめたくなる気持ちも少しはわかる	0.455	0.254	0.032	-0.054
	(4)人をいじめるのはおもしろいところがあると思う	0.411	0.134	-0.004	-0.016
	(9)イライラしているときにいじわるをするのはしょうがない	0.316	0.256	-0.032	-0.195
いじめ容認	(2)ふざけ半分にやるのなら、たいしたことではない	-0.035	0.639	0.024	0.033
	(3)理由によってはいじめが悪いとはいえない	0.026	0.487	-0.063	-0.103
	(1)少しくらいいいいじめがあってもしかたがない	0.248	0.420	0.181	0.062
	(8)いじわるをしたくなるのは相手も悪い	0.061	0.363	-0.308	0.201
	(6)いじめを見ているだけだから自分は悪くない	-0.062	0.296	0.010	0.034
	(11)いじわるをしたかったことは一度もない	-0.002	0.059	0.716	0.062
	(10)「いじめっ子」というのは、悪い人である	-0.016	0.024	0.036	0.619

因子抽出法: 主因子法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

Table 5：いじめ関連行動に関する項目の因子分析

	因子1	因子2	因子3	
感情不統制	(2)たいした理由もなく、かっとなることがある	0.698	-0.240	0.235
	(9)いらいらしていると、すぐ表情に出る	0.536	0.150	-0.045
	(8)ばかにされると、すぐにかっとなる	0.450	0.272	-0.209
	(6)ちょっとした言い合いでも声が大きくなる	0.425	0.221	-0.045
	(7)かっとなるのをおさえるのがむずかしいときがある	0.379	-0.121	-0.067
非関与	(3)いじめっ子にはさからわない	-0.039	0.661	0.160
	(5)いじめられている子の仲間だと思われたくないのでかかわらない	0.022	0.535	0.186
	(1)いじめのようなめんどうなことには、かかわらない	-0.037	0.301	0.008
	(4)自分がいじめられるといやなので、止めには入らない	-0.069	0.258	0.498

因子抽出法: 主因子法
 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

いじめへの意識，いじめ関連行動の変化

児童のいじめへの意識，いじめ関連行動は，本研究の授業開始前から，児童によって異なっている。それを無視して学級全体を分析対象とすると，平均化してしまい，児童の変化が検証できない。そこで本研究では，preテストの段階での違いを考慮して児童を3群に分けた。具体的には，いじめへの意識「いじめ支持」「いじめ容認」の2因子，いじめ関連行動「感情不統制」「非関与」の2因子，以上4因子ごとに4分位を算出し，上位25%を各因子の高群，下位25%を各因子の低群，その中間を中群とした。Table 6は，こうして構成した4因子それぞれの，低，中，高群ごとのpre・post・follow-upの時系列の変化を示したものである。

これらの平均値に関して，因子ごとに，「群分け：低・中・高」×「時間：pre・post・follow-up」の分散分析を行った（有意水準は全て $p<.05$ ）。その結果，「いじめ支持」は，「群分け」と「時間」の主効果（順に， $F(2,126)=84.653$, $Mse=.327$ と $F(2,252)=9.797$, $Mse=.114$ ）と，「群分け」と「時間」の交互作用（ $F(4,252)=4.906$, $Mse=0.114$ ）が有意であった。「いじめ容認」「感情不統制」「非関与」の3因子は，「群分け」の主効果（順に， $F(2,127)=74.848$, $Mse=.235$, $F(2,127)=49.989$, $Mse=.601$, $F(2,134)=55.993$, $Mse=.480$ ）と，「群分け」と「時間」の交互作用（順に， $F(4,254)=10.697$, $Mse=.115$, $F(4,254)=6.065$, $Mse=.170$, $F(4,268)=14.682$, $Mse=.307$ ）が有意であった。

本研究においては「群分け」の主効果は当然の結果であるため，以下の記述では言及しない。以下では，交互作用のあとの下位検定（Tukey法のHSD検定 $p<.05$ ）の結果に基づいて記述する。

Table 6：いじめ意識，いじめ関連行動の変化（平均，SD）

		pre	post	follow-up
いじめ支持	低 N=35	1.12 (0.13)	1.34 (0.36)	1.46 (0.52)
	中 N=40	1.64 (0.13)	1.74 (0.45)	1.91 (0.56)
	高 N=54	2.29 (0.35)	2.17 (0.50)	2.24 (0.52)
いじめ容認	低 N=35	1.39 (0.22)	1.64 (0.52)	1.71 (0.50)
	中 N=54	1.64 (0.17)	2.03 (0.44)	2.05 (0.37)
	高 N=41	2.60 (0.28)	2.22 (0.50)	2.29 (0.44)
感情不統制	低 N=31	1.72 (0.30)	2.17 (0.69)	2.12 (0.70)
	中 N=78	2.57 (0.27)	2.71 (0.68)	2.65 (0.66)
	高 N=21	3.44 (0.27)	3.18 (0.50)	3.14 (0.56)
非関与	低 N=24	1.17 (0.17)	1.57 (0.57)	1.63 (0.55)
	中 N=85	2.13 (0.32)	2.26 (0.74)	2.15 (0.63)
	高 N=28	3.21 (0.29)	2.32 (0.81)	2.32 (0.92)

「いじめ支持」に関する下位検定の結果，低群においては，preとpost間，preとfollow-up間に有意差が見られた。postとfollow-upとの間には有意差はなかった。これは，「いじめ支持」得点がpreからpostの間に増加し，それがfollow-upでも維持されていたことを意味する。中群においては，preとfollow-up間にのみ有意差が見られた。これは，「いじめ支持」得点がpreから

follow-upの間にゆるやかに増加したことを意味している。高群には、時間の有意な変化は認められなかった。

「いじめ容認」に関する下位検定の結果、低・中・高いずれの群においてpreとpost間、preとfollow-up間に有意差が見られ、postとfollow-upとの間には有意差はなかった。これは、「いじめ容認」得点が、低・中群においては、preからpostの間に増加し、それがfollow-upでも維持されていたことを意味する。他方、高群では、preからpostの間に有意に減少し、それがfollow-upでも維持されていたことを意味している。

「感情不統制」に関する下位検定の結果、低群のみにあって、preとpost間、preとfollow-up間に有意差が見られ、postとfollow-upとの間には有意差はなかった。これは、「感情不統制」得点が、preからpostの間に増加し、それがfollow-upでも維持されていたことを意味する。

「非関与」に関する下位検定の結果、低群と高群において、preとpost間、preとfollow-up間に有意差が見られ、postとfollow-upとの間には有意差はなかった。これは、「非関与」得点が、低群では、preからpostの間に増加し、それがfollow-upでも維持されていたことを意味し、他方、高群では、preからpostの間に有意に減少し、それがfollow-upでも維持されていたことを意味している。

以上の結果を要約すると以下ようになる。

いじめ意識、いじめ関連行動が授業前に高かった児童は、授業を受けることによって「いじめ容認」「非関与」の程度が低下し、それが1ヶ月後も維持されていた。これは、本研究にとっては好ましい結果である。「いじわるのモンスター」を用いた授業により、いじわるへの意識と行動を改善したと考えられる。

しかし、いじめ意識、いじめ関連行動が授業前に低かった児童は、授業を受けることによって「いじめ支持」「いじめ容認」「感情不統制」「非関与」いずれの程度も高まり、それが1ヶ月後も維持されていた。これは、本研究が期待する結果とは、まったく反対である。

このような結果になったことについては、少なくとも3つの解釈が可能である。

第1は、本研究の授業が“寝た子を起こす”効果をもったという解釈である。授業前に、いじめ意識、いじめ関連行動が低かった児童は、授業の中で「いじめ」という気持ちは誰でも持ちうる」ということを伝えられたために、抑圧していたいじめ意識やいじめ関連行動を素直に表現するようになったのかもしれない。

第2は、過渡期の一時的現象という解釈である。本研究での授業は、わずかに3回であった。明確な効果

が認められるには、もっと多くの授業が必要であろう。多くの授業が行われれば、授業前にいじめ意識、いじめ関連行動が低かった子ども達は、再び、低い状態に戻るかも知れない。

第3は、統計学的な一種の回帰効果という解釈である。本研究では、授業前に測定した、いじめ意識、いじめ関連行動の得点によって3群に分けた。この3群の時系列による変化を検討したが、このような分析方法では、時間の経過に伴って、たとえ何の授業をしなくても高群、低群ともに平均値へ近づき傾向が起ころうと考えられる。厳密な意味での回帰効果ではないが、一種の回帰効果が起こったのかもしれない。高群においてpreからpostの間に得点が低下した結果も、この効果のせいかもしれない。

いずれの解釈が正しいかは、本研究での範囲内では結論は下せない。いずれにしても、小学校3年生の1学期という発達の途上にある児童は、本研究の授業以外に、日々の生活や授業の中で、様々な影響を受けていたはずである。本研究の授業が、それらの影響力以上に児童に強いインパクトを持ち得たかどうか今後検討しなければならない。

なお、いじめ、いじめられ経験の有無で児童を4群に分けた上で、「いじめ支持」「いじめ容認」「感情不統制」「非関与」それぞれの変化に関して、「いじめ経験：両方、いじめのみ、いじめられのみ、経験なし」×「時間：pre・post・follow-up」の4×4の分散分析も行った。しかし、4因子いずれについても有意な交互作用は見いだせなかった。

総合的考察

本研究の目的は、“問題の外在化”という概念を、いじめ防止プログラムに取り入れて授業を構成することであった。本研究では、この目的は達成することができた。つまり、いじめ行動を“いじわるのモンスター”に置き換えて、小学生のいじめ防止のための授業案を作成し、実際に3回の授業を実施することができた。

しかし、この授業が本当に児童に“問題の外在化”を引き起こし、いじめ防止に有効であったかどうかを確認することはできなかった。これを確認するためには、少なくとも3つの段階の測定が必要である。第1段階は、“問題の外在化”を取り入れた授業そのものが児童に的確に伝わったかどうかを確認するための測定である。第2段階は、その授業によって児童に、いじめに対する意識やいじめ関連の行動に変化が起こったかどうかを確認するための測定。第3段階は、児童ひ

とり一人の変化が、実際にいじめの減少をもたらしたかどうかを確認するための測定である。

本研究では、第1段階と第2段階の測定については、不十分ながらも実施した。その結果、第1段階については、比較対照となるデータがないので統計的な検定は実行できなかったが、授業内容はある程度、児童に伝わっていたと思われる。第2段階については、いじめ意識やいじめ関連行動が高い児童には効果が認められ、低い児童には逆効果が認められるという結果になった。このような結果では、本研究の授業の効果性について結論を出すことはできない。第3段階については、手つかずのままである。

本研究で、効果性について結論が出せなかった最大の原因は、授業回数の少なさにある。児童が“問題の外在化”という考え方を身につけるには、一定の時間が必要である。また、児童に教示したソーシャルスキルに由来する技法は、実際に身につけて実行できるようになるまでに一定の時間が必要である。3回だけの授業では、どのような結論を出すにしてもあまりにも少なかった。今後、“問題の外在化”をとりいれたいじめ防止プログラムが有効なのかどうか検討するには、本研究よりも多くの授業数を確保する必要がある。

引用文献

- 相川充 2000 人づきあいの技術 - 社会的スキルの心理学 - サイエンス社
- 青野勇 1999 シナリオ・ロールプレイで「いじめ」を考える - 道徳の授業で 月刊学校教育相談, 13, 6, 50-59.
- Horne, A. M., Bartolomucci, C. L., & Newman-Carlson, D. 2003 Bully Busters : A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders. K-5 Champaign, IL : Research Press.
- 亀口憲治 2000 心理教育の理論的背景 学校臨床研究, 1, 5-21.
- 黒沢幸子 2002 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック 金子書房
- Malouff, J. & Schutte, N. S. 1998 GAMES TO ENHANCE SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS :Sixty-Six Games That Teach Children, Adolescents, and Adults Skills Crucial to Success in Life CHARLES C THOMAS・PUBLISHER, LTD.
- 村上万里・上地安昭 2001 アメリカにおけるスクールカウンセリングの定着過程に関する一考察 カウンセリング研究, 34, 167-179.
- 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.
- 大江浩光 2000 「いじめ」の授業 - 道徳自作資料集 明治図書
- スミス, P.K.・シャープ, S. (編) 守屋慶子・高橋通子 (監訳) 1996 いじめととりくんだ学校 : 英国における4年間にわたる実証的研究の成果と展望 ミネルヴァ書房
- 滝充 2001 国際比較調査研究の意義と今後の課題 森田洋司 (監) いじめの国際比較研究 : 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房
- 都築幸恵 1999 いじめ防止プログラム : 各国の実践に学ぶ ノルウェー 児童心理, 716, 51-55.
- 梅野正信・采女博文 (編) 2001 実践いじめ授業 エイデル研究所
- 梅野正信 2002 いじめ判決文で創る新しい人権学習 明治図書出版
- ウインスレイド, J.・モンク, G. (著) 小森康永 (訳) 2001 新しいスクール・カウンセリング : 学校におけるナラティブ・アプローチ 金剛出版
- ホワイト, M.・エプストン, D. (著) 小森康永 (訳) 1992 物語としての家族 金剛出版

