

いじめ予防を目的とした授業プログラムの研究2

Development of bullying prevention programs for students – 2

教育実践高度化専攻	教 授	松本 剛(MATSUMOTO Tsuyoshi)
人間発達教育専攻	教 授	秋光 恵子(AKIMITSU Keiko)
兵庫県立教育研修所	教務部長	北川 真一郎(KITAGAWA Shinichiro)
兵庫県立教育研修所	教務部長	宮垣 覚(MIYAGAKI Satoru)
兵庫県立教育研修所	主任指導主事	増田 美佳子(MASUDA Mikako)
兵庫県立教育研修所	指導主事	寺戸 武志(TERADO Takeshi)

平成 25・26 年度の「理論と実践の融合」に関する共同研究において、小・中・高・特別支援学校を対象とした「いじめ未然防止プログラム」を開発した(以下、研究1とする)。本研究は、研究の第2ステージとして、研究1で開発したプログラムの、①効果を検証するとともに、②更に内容の充実化を図り、③学校での活用を促進する要因を検討し対応を図るためのものである。①については、研究協力校にてプログラムを実践し、教員への聞き取り調査を行い、児童生徒の心理面・行動面の変化を考察した。②については、新たな授業例、及び学校で利用するための支援ツールを作成した。③については、先述の聞き取り調査を基に、プログラム活用の促進要因を検討するとともに、プログラムを実施する教員をサポートする教員用補助資料等を作成した。平成 27 年度に上記の①②を、平成 28 年度には③を行った。

キーワード:いじめ予防, 授業プログラムの充実化, 教材開発, 尺度作成, 教員用補助資料

Key Words:bullying prevention, program improvement, material development, measure development, supporting documents for teachers

問題と目的

平成 25 年にいじめ防止対策推進法が施行され、いじめ対策は社会全体で取り組むべき課題であるという認識のもと、様々な取組が進められている。兵庫県ではいじめ防止基本方針のもと、学校の教育活動全体を通じた豊かな心の育成や、互いに認め合い、支え合い、助け合う仲間づくりなど、個の成長を図るとともに豊かな人間関係づくりの推進を行っている¹⁾。このような現状の中、本研究の第1ステージとして研究1を進めた。28名の教員及び学生への聞き取り調査をもとに作成した調査票を用いて、3,033名の児童生徒を対象としたアンケート調査を実施し、いじめ未然防止のために児童生徒に育みたい資質・能力を11にまとめ(以下、「11の資質・能力」とする)、それらを育むことをねらいとした「いじめ未然防止プログラム」(以下、本プログラムとする)が作成された²⁾。

本プログラムは、34種の「授業プラン」(授業案)と10種の「特別活動プラン」(取組例)をまとめた「活動プログラム」と、「教育研修所の研修」及び「出前研修」からなる「研修プログラム」から構成されており、児童生徒の資質・能力の育成と教員の指導力の向上を目的として、平成 27 年度より研修の実施及び兵庫県立教育研修所 Web ページでの提供を開始している³⁾。「研修プログラム」に基づいた教員研修では、平成 28 年 1月末現在、「教育研修所の研修」に2,024名、兵庫県立教育研修所心の教育総合センター(以下、当センターとする)の指導主事が学校等へ出向いて行う「出前研修」に894名が受講している。また、「活動プログラム」に関しては、同日現在、Web ページに約650件のアクセスがあり、宿泊行事と関連付けて取り組んだ小学校、スクールカウンセラーとチーム・ティーチングで実施した小学校、からかい事案の再発防止をねらいとして取り組んだ中学校など、様々な実践が報告されている⁴⁾。どの学校も、「授業プラン」の実施にとどまることなく、本プログラムの意図に沿って、様々な教育活動と関連付けた継続的な取組を進めている。その一方で、「授業プラン」を選択する際、自校の児童生徒にどの「授業プラン」が適しているか判断に迷うところが多く、児童生徒の実態に合ったプランの選択に課題が見られる。また、現在提供されている「授業プラン」は開発途上にあり、選択肢が限られているなどの問題点が残されている。これらの課題を改善し、本プログラムをより活用しやすいものにしていくことが、いじめ未然防止教育の実践支援につながると考える。

そこで本研究(研究2)は、第2ステージとして、本プログラムを実践した教員からの聞き取り調査を実施し、その結果をもとに、本プログラムの改善や効果的な活用方法の提案を行うことを目的とした。

方法・結果及び考察

1 聞き取り調査

(1) 目的

本プログラムを実践した教員から感想や意見を聴取し、本プログラムの実践状況の把握と効果の検証、並びに活用しやすくなるための改善策を検討する。

(2) 調査方法

本プログラムを校内で実施した小・中・高等学校の教員 21 名を調査対象(Table1)にして、「授業時の児童生徒の様子」「授業後の様子」「実践した教員の感想」「本プログラムの改善点」について聞き取りを行った。調査は平成 27 年 7 月下旬から 12 月中旬の間に、当センターの指導主事が聞き手となり、1 時間程度の半構造化面接の形式で実施された。

Table1 調査対象者

	男性	女性	合計
小学校	1	2	3
中学校	10	6	16
高等学校	2	0	2
合計	13	8	21

(3) 調査結果

聞き取った内容は KJ 法の手法を用いて、要約、分類、分析された(Table2)。

ア 授業時の児童生徒の様子

「すぐく活発に話し合い活動ができていた(A)」「楽しながらグループワークに取り組んでいた(B)」「集中できていてとても良かった(C)」など、児童生徒が授業に集中して積極的に取り組んでいる様子や、「すぐく和やかなムードであった(D)」「温かい雰囲気が進められた(D)」など互いの心が通い合っている様子が多く語られた。しかし、中には「内容になじめない生徒がいた(E)」など、取組に消極的な児童生徒が見られたという意見もあった。

イ 授業後の様子

「肯定的な言葉が増えた(H)」「教え合う姿が見られるようになった(H)」など、児童生徒の日常的な言動の変化や、「生徒同士のつながりが深まったように思う(G)」「行事に積極的な雰囲気になった(G)」など、教員が児童生徒の醸し出す雰囲気にポジティブな変化を感じていることが語られた。また、「生徒指導時に『どうしたら落ち着けるかな』と問いかけるなど、授業と関連付けた指導を心掛けている(F)」という意見も聞かれた。

ウ 実践した教員の感想

「思っていたより良かった(I)」「自分のこととして実感していた(K)」など、授業での実践の意義を感じたという意見や「普段の生活や他の授業にも生かせそう(L)」などの授業の展開・発展方法に関する意見の他に、「実践して学ぶ事が多くあった(I)」「『褒めると喜ぶ』』ということを改めて実感できた(I)」など、教員自身の資質向上につながったという意見もあった。しかし、一方で「授業のねらいを絞れなかった(M)」など、思うように授業が進められなかったという感想も聞かれた。

エ 本プログラムの改善点

「教員が内容を理解するのが難しい(N)」「展開例がわかりにくい(N)」「ワークシートの使い方がわかりにくい(O)」「板書の例が欲しい(P)」など、授業展開のイメージが掴みにくいという意見が多くあった。また、「自校の課題となる資質・能力をねらいとする『授業プラン』が作成されていない(Q)」など、「授業プラン」のバリエーションの問題や、「どの授業を選べば良いかわかりにくい(R)」といったプラン選択の難しさも指摘された。その他、Web での検索がしにくい(S)、PR が足りない(T)など、本プログラムの運用面に対する意見もあった。

(4) 考察

「授業時の児童生徒の様子」「授業後の様子」「実践した教員の感想」の多くは肯定的な意見であった。それぞれの授業のねらいを様々な体験活動を通して実感させ、学校行事や児童生徒会活動等の取組と関連付けながら資質・能力の向上を目指すという、本プログラムの趣旨に沿った実践が行われており、その結果、児童生徒の言動や教員が感じる雰囲気の変化だけでなく、教員自身の資質・能力の向上につながっていることも窺われた。一方で、「本プログラムの改善点」に対しても多くの意見が寄せられた。それらは、以下の3点にまとめられる。

ア 「授業プラン」のバリエーションが少ない

本プログラムの提供を開始した平成 27 年 4 月現在、34 種の「授業プラン」を収録しているが、「11 の資質・能力」別に見ると、校種や学年によっては、未収録の枠が多くある(Table3)。そのため、身につけたいと考える資質・能力に該当する対象校種・学年向けの「授業プラン」がない場合がある。Table3 に示した校種・学年はあくまで目安であり、発達段階に即したアレンジを加えることで他校種・学年の「授業プラン」を活

Table2 聞き取り調査の結果

種類	分類	内容	主な意見
授業時の児童生徒の様子	A	積極的だった	すぐく活発に話し合い活動ができていた
	B	楽しんでいた	楽しみながグループワークに取り組んでいた
	C	集中できていた	集中できていてとても良かった
	D	温かい雰囲気だった	すぐく和やかなムードであった
	E	消極的な児童生徒がいた	内容になじめない生徒がいた
授業後の様子	F	指導等に活用している	生徒指導時に「どうしたら落ち着けるかな」と問いかけるなど、授業と関連付けた指導を心掛けている
	G	良い変化を感じた	生徒同士のつながりが深まったように思う
	H	行動の変化が見られた	肯定的な言葉が増えた
実践した教員の感想	I	教員が再発見できた	実践して学ぶことが多くあった
	J	意外と良かった	思っていたより良かった
	K	ねらいに近付けた	自分のこととして実感していた
	L	授業の発展ができそう	普段の生活や他の授業にも生かせそう
	M	うまく進められなかった	授業のねらいを絞れなかった
本プログラムの改善点	N	展開例が理解しにくい	教員が内容を理解するのが難しい
	O	ワークシートが使いにくい	ワークシートの使い方がわかりにくい
	P	板書やロールプレイ等の例示が欲しい	板書の例が欲しい
	Q	欲しい「授業プラン」がない	自校の課題となる資質・能力をねらいとする「授業プラン」が作成されていない
	R	授業の選択がしにくい	どの授業を選べば良いかわかりにくい
	S	Web で検索がしにくい	プログラムの Web ページが探しにくい
	T	PR が足りない	プログラムを知らない教員が多い

用することが可能ではあるものの、選択肢が限られてしまい、自校の児童生徒の実態にあったものを選択しにくい現状にある。

イ プランの選択が難しい

学校では、自校の児童生徒の課題となっている資質・能力を見極めることの難しさから、感覚的にプランを選んでいるところが多く、そこにプラン選択の難しさを感じている。客観的なデータ等の判断材料が少ない中で選択せざるを得ず、そのために事後の評価も感想レベルにとどまっているという現状である。

ウ 教員が授業展開をイメージしづらい

本プログラムに収録されている「授業プラン」には、ねらいや展開例の他に、内容を解説した「参考」や「資料」を掲載しており、教員が授業展開をイメージしやすいように工夫を施している。しかし、教科指導とは異なり、心理学等の専門的な内容が含まれているプランもあることなどから、A4用紙1枚程度の文章による解説では文意を十分に伝えられない場合もあったと考えられる。

2 改善に向けた取組

上述の3つの課題を受けて、それぞれの改善策を検討した。結果、「授業プランのバリエーションが少ない」に対しては、「授業プラン」の追加作成の実施、「プラン選択が難しい」に対しては、「実態アンケート」の作成、「教員が授業展開をイメージしづらい」に対しては、「教員用映像補助資料」の作成を実施することにした。以下に、それぞれ順に詳細を示す。

(1) 「授業プラン」の追加

ア 作成の意図

本プログラムは、提供開始後も引き続き「授業プラン」を追加していくことを前提に Web ページとして公開されている。追加する「授業プラン」の作成に先立ち、調査対象者(Table1)に「授業プラン」の構成に対する意見を求めたところ、小学校高学年の「自尊感情・自己効力感」の「授業プラン」がないこと、小学校の「コミュニケーション能力」が低学年用しかないことが指摘された。また、小・中・高等学校ともにネット問題を扱うプランが欲しいという要望が多く聞かれた。これらの意見を加味しながら全体のバランスを考慮し、新規「授業プラン」が作成された(Table3)。新たに追加された「授業プラン」の概要を Table4 に示す。また、授業案の一例を資料1に示す。

Table4 新規に作成した「授業プラン」

	No.	授業名	推奨する校種等	主なねらいとなる資質・能力	授業の概要
平成27年度追加	1	「私ってどんな人？」	小学校・高学年	自尊感情・自己効力感	「私から見た私」、「友だちから見た私」を語り合い、自己を見つめ直す
	2	「ひょっとしてコーピング」	小学校・中学年	コミュニケーション能力	教員によるロールプレイから、すぐに決めつけない対応を考える
	3	「文字と言葉のちがいは？」	小学校・高学年	コミュニケーション能力	SNSによる意思の伝達の難しさを学ぶ
	4	「ネットによるいじめを防止しよう」	中学校・2/3年生	思いやり・他者理解	SNSによる会話からいじめを生まない態度を考える
	5	「救える自分になろう」	高等学校	道徳性	SNSによるいじめにどう対処すべきかを考える
平成28年度追加	6	「あいてのきもちをかんがえよう」	小学校・低学年	思いやり・他者理解	福笑いを用いた演習をし、表情から相手の気持ちを読みとろうとする態度を育む
	7	「『考え方のクセ』を考えてみよう」	中学校・2/3年生	セルフコントロール能力	自分の「考え方のクセ」を見つめ、クセに流されずに立ち止まって考えようとする態度を育む
	8	「立場を替えて感じてみよう」	中学校・2/3年生	規律性・道徳性	同じ状況でも立場の違いによって感情が変わることに気づき、多面的な見方を育む
	9	「ストレスってなんだろう」	特別支援学校	ストレスマネジメント	ストレスについて体験的に学び、適切に対処しようとする態度を育む
	10	「こんなとき、どうするの？」	特別支援学校	コミュニケーション能力	気持ちの違いによる話し方について体験的に学び、場面に応じて行動できる力を育む

イ 授業案の概要

追加された授業案は、既存のものと同様に体験活動を取り入れ、児童生徒にとって実感を伴う理解が促進される授業案を志向した。

Table3 「授業プラン」一覧

校種	小学校			中学校			高等学校	特別支援学校
学年	低学年	中学年	高学年	1年生	2年生	3年生		
ストレスマネジメント能力		「10秒呼吸法を使ったストレスマネジメント」	「ご機嫌に過ごすための工夫」	「ストレスマネジメント」	「自分の感情を理解する」	「暴力について考える1」	「ストレスについて考える2」	「ストレスってなんだろう」
セルフコントロール能力		「おおらかな心をもとう」	「睡にきたときより良い対応」	「怒りのメカニズムを理解する」	「『考え方のクセ』を考えてみよう」	「体の感じを言葉にしてみよう」	「これは、なんでしょう」	
自尊感情・自己効力感	「自分の木」	「大切なからだ」	「私ってどんな人？」	「私は私が好きです。なぜなら…」		「役割交換てがみ」	「買い物に行こう」	
思いやり・他者理解	「あいてのきもちをかんがえよう」	「私の大切な仲間へ」	「友だちの良いところ探し」	「あったか言葉」	「ネットによるいじめを防止しよう」	「暴力について考える2」	「新入生歓迎会を成功させよう」	
コミュニケーション能力	「うまく仲間に入ろう」	「ひょっとしてコーピング」	「文字と言葉のちがいは？」	「目指せ！ほっこりクラブ」	「ダイヤモンド・ランキン」	「紙上での傾聴・共感体験」	「こんなとき、どうするの？」	
思いやり・考えの表現力			「適切な表現方法」		「様々な自己表現を知ろう」	「絵による自己紹介」		
仲間づくり・絆づくりに関する力	(グループワーク等による仲間づくり)							
自治集団づくりに資する力					「マナーブックづくり」	「自分らしさとその人らしさ」	「運動会を盛り上げよう」	
規律性				「オリジナルボールゲームを考案しよう」	「立場を替えて感じてみよう」	「救える自分になろう」	「バスに乗ろう」	
道徳性								
相談・支援を求める力	「わたしのまわりには…」		「自らの課題や問題を解決する」					

※授業タイトルの網掛けは今回新規に追加作成した授業案を示す

Table4 の3～5では、ネット問題を題材に取り上げ、兵庫県立大学等の学生らで組織される「ソーシャルメディア研究会」と共同で作成され、ネット問題等を専門とする同大学の教員に監修者として協力を求めた。いずれも SNS に関わる具体的な事例をもとに体験的に実感させるように構成されており、小学生用の「文字と言葉のちがいを」ではいじめの芽となるトラブルの予防、中学生用の「ネットによるいじめを防止しよう」ではネット上でのトラブルをいじめに発展させない態度、高校生用の「救える自分になろう」ではネット上のいじめに遭っている友人を救う態度について扱う内容とした。年齢的に児童生徒の立場に近く、かつ、日々ネット利用の在り方について研究をしている大学生らと共同作成することで、子供たちに起こりうる現実的なネット問題を題材にすることが容易となった。また、教員にとって使いやすくなるための工夫として、授業で児童生徒に見せるパワーポイントデータ(Table4 の3～5)や、教員が演示する寸劇の台本(Table4 の2)、児童に配付する福笑いのパーツ(Table4 の6)などを一緒にダウンロードできるようにしたり、Table4 の9では児童生徒の実態に合わせて使い分けられるようにワークシート例を3種用意したりするなど配慮した。

(2) 「実態アンケート」の作成

「授業プラン」を選択するにあたっては、普段から児童生徒に接している教員の感覚や主観は尊重されるべきであり、妥当性も高いと考えられるが、そこに客観的なデータを加味することによって、より適切に、かつ見通しを持った選択ができると考える。そこで、「授業プラン」の選択及び事後の評価に活用できる支援ツールとして、児童生徒の「11 の資質・能力」の実態を把握する尺度である「実態アンケート」を作成することにした。

ア 作成の手順

研究1において実施したアンケート調査は、県内の小・中・高・特別支援学校の児童生徒の「11 の資質・能力」の実態を把握することを目的としたものであり、各資質・能力(以下、各因子とする)毎に3項目で構成した。3,033 名を対象に実施したこの調査結果を基にして、項目同士の相関が低いものについて内容を修正するとともに、各因子内のまとまりや妥当性を高めるために項目を追加し、臨床心理学、学校心理学を専門とする大学教員2名を含む5名で項目内容の検討を行い、50 項目からなるアンケート用紙の試作版(Table5 以下、試作版アンケートとする)を作成した。想定因子「11 の資質・能力」のうち、「思いやり・他者理解」を「思いやり」と「他者理解」に二分して、合計 12 因子を想定し、各因子に関わる意識や行動を問う質問を4項目ずつ作成し、それぞれ4件法で測定することにした。

ただし、「ストレスマネジメント能力」については、研究1においてストレス対処方略が多岐に渡る項目が設定されていたが項目間の相関が低かったため、今回は「情動焦点」と「問題解決」に方略を絞り、それぞれ3項目ずつ設けることにした。「仲間づくり・絆づくりに資する力」「自治集団づくりに資する力」「規律性」については、研究1において項目間の相関が高く、修正を行わなかったため、もとの2または3項目をそれぞれ設定した。また、いじめの「加害」「被害」「個人の傍観」「学級の傍観」に関するキー項目をそれぞれ1項目ずつ設け、抽出された因子との相関を分析することによって、いじめ未然防止に係る尺度としての妥当性を検討することにした。なお、項目の文章の読解力等による信頼性

Table5 試作版アンケートの項目

想定 カテゴリ	想定因子	調査2からの 修正	No.	項目	
要の 力	ストレスマ ネジメント 能力	情動焦点	1	いやなことがあったときには、こんなこともあるさと思って気にしないようにしている	
			2	いやなことがあったときには、自分の好きなこと(遊びやスポーツ)をして気分転換をしている	
			3	いやなことがあったときには、そのことばかり考えないようにしている	
		問題解決	4	いやなことがあったときには、それを繰り返さないよう工夫をしている	
			5	いやなことがあったときには、何が原因かを考えるようにしている	
			6	いやなことがあったときには、どうすれば良いか考えるようにしている	
	セルフコン トロール能力	(項目修正)	7	イライラしているとき、人に八つ当たりをしない	
			8	ちよつとしたことで、怒ったりすねたりしない	
			9	人から注意や批判をされたとき、怒ったりすねたりしない	
			10	友だちからいやなことを言われたとき、すぐにカッとなったりしない	
	自尊心・自己 効力感	(項目修正)	11	今の自分にだいたい満足している	
			12	たいいのことは、みんなと同じくらいにはうまくやれる	
			13	自分には良いところがある、いくつかある	
			14	自分には人にじまんでできることが、いくつかある	
他者への 意識	道徳性	(項目追加)	15	友だちが悪いことをしようとしているときには止めようとする	
			16	友だちのしていることを良くないと思ったときには、注意する	
			17	つらい思いをしている人がいたら、大人に知らせる	
			18	人に対する暴力や暴言を見たとき、やめさせようとする	
	思いやり	(項目追加)	19	困っている人がいたら、助けている	
			20	ひとりぼっちの子がいたら、声をかけている	
			21	落ち込んでいる人がいたら、励ましている	
			22	自分からすすんで、他の人の仕事を手伝っている	
	他者理解	(項目追加)	23	自分とは合わない人も、その人の良いところは認めることができる	
			24	人の意見が自分と違うとき、その人の立場に立って考えてみる	
			25	自分とは違う思いや考えの人のことも、大切にしている	
			26	クラスの人が失敗しても、責めたりしない	
他者と 関わる 力	コミュニ ケーション 能力	(項目修正)	27	相手に迷惑をかけたときには、素直に謝る	
			28	自分が間違っていたときには、素直に認める	
			29	人に助けてもらったとき、素直に「ありがとう」と言う	
			30	相手が謝ったときには、素直に許す	
	思いや考 えの表現 力	(項目修正)	31	自分の気持ちを他の人にうまく伝えることができない	
			32	友だちから何かを頼まれたり、誘われたりすると、断りたくてもうまく断れない	
			33	いやなことをされても相手に「やめて」と言えない	
			34	自分の考えが相手と違っているかもしれないときには、自分の考えを言えない	
	相談・支 援を求め る力	(項目追加)	35	ひとりで解決できないときは、誰かに相談する	
			36	つらいことや困ったことがあっても、誰にも相談できない	
			37	つらいことや困ったことがあったときには、誰かに助けてもらう	
			38	どうすればいいか迷ったとき、誰かに相談する	
学級集 団の 力	仲間づ くり・絆 づくりに 資する 力	(修正なし)	39	私のクラスはみんな仲がいい	
			40	私のクラスには、誰かの失敗を喜ぶ人がいる	
			41	私のクラスは、とても居心地が良い	
	自治集 団づく りに資 する力	(修正なし)	42	私のクラスは、学級や班での活動にみんな協力している	
			43	私のクラスは、お互いに注意しあえる	
	規律性	(修正なし)	44	私のクラスの教室は片付いている	
45			私のクラスは、決められたことを守っている		
キー項目				46	私のクラスは、授業中と休み時間のけじめがある
				47	友だちのいやがることをしたり言ったりする
				48	友だちにいやなことをされたたり言われたりする
				49	いじめがあるとわかっていても関わらない
				50	私のクラスは、いじめがあれば知らんぷりをしない

の低下を考慮し、本尺度の利用対象学年を小学校5年生から高等学校3年生までとして項目内容を検討し、作成するようにした。

①作成に係る調査

a.調査の目的

試作版アンケートを用いて児童生徒にアンケート調査を実施し、得られた結果を統計的に分析することによって、本尺度の項目を決定し、標準化を図ることを目的とする。

b.調査対象

小学校7校、中学校9校、高等学校3校の児童生徒2,736名を対象とした(Table6)。学校の選定については、学校規模及び地域性を考慮した。

c.調査方法

担任等がフェイスシートの注意事項を読みあげた後に、児童生徒に無記名で記入を求めた。記入は任意であり、途中で止めてもかまわないことにした。調査は平成27年9月から11月の間に行った。結果は統計的に処理して尺度としての信頼性及び妥当性の検討を行った。

②結果の分析

a.項目分析

回答のあった2,736名のうち無回答のものを欠損値とし、項目毎に分析対象者から外すことにした。欠損値は49～90であった。次に、試作版アンケートの各項目について項目分析を行った。「すごく当てはまる」を3、「だいたい当てはまる」を2、「あまり当てはまらない」を1、「全然当てはまらない」を0として得点化した。Table7のNo.31～34、36、40の6項目は逆転項目であるため、3～0の点数を逆にして得点化した。結果、得られた項目毎の平均値、標準偏差はTable7のとおりである。選択された回答に著しい偏りがある等の項目はなかったため、全ての項目を用いて以下の分析を行った。

b.因子分析

これら50項目を共通の内容を持つ因子に分類するために因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。ただし、No.1～No.38は「普段のあなた」について問う(問1)、No.39～No.46は「クラスの様子」について問う(問2)と、設問を分けているため、これらを別々に分析することにした。

(問1)の因子分析の結果、固有値1以上の因子が8因子認められた。そこで、8因子を中心に抽出する因子数を変えながら結果を比較検討した結果、より単純構造に近く、また解釈もしやすいことから7因子を抽出することを適当と判断した。次に、いずれの因子にも高い負荷量を持たない、又は複数の因子に同程度負荷していた8項目を削除し、再度7因子を指定した因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。本尺度は、小学5年生以上を対象とするため、項目数が多いと児童生徒への負担の増加が予想される。そこで、項目数を減らすことを

Table6 試作版アンケートによる調査対象

No.	学校名	小学校		中学校			高等学校		合計
		小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	
1	A小学校		88						88
2	B小学校		53						53
3	C小学校	51							51
4	D小学校	109							109
5	E小学校		47						47
6	F小学校	42							42
7	G小学校	34							34
8	H中学校			258					258
9	I中学校			152					152
10	J中学校				301				301
11	K中学校				135				135
12	L中学校			146					146
13	M中学校			90	95				185
14	N中学校				88	114			202
15	O中学校			46					46
16	P中学校			128					128
17	Q高等学校						311	309	620
18	R高等学校						79		79
19	S高等学校						60		60
学年別合計		236	188	820	619	114	450	309	2,736
校種別合計		424			1,553		759		

Table7 試作版アンケートの記述統計量

No.	項目	平均値	標準偏差
1	いやなことがあったときには、こんなこともあるさと思って気にしないようにしている	1.673	0.856
2	いやなことがあったときには、自分の好きなこと(遊びやスポーツ)をして気分転換をしている	2.091	0.966
3	いやなことがあったときには、そのことばかり考えないようにしないようにしている	1.804	0.940
4	いやなことがあったときには、それを繰り返さないよう工夫をしている	1.938	0.770
5	いやなことがあったときには、何が原因かを考えるようにしている	1.852	0.851
6	いやなことがあったときには、どうすれば良いか考えるようにしている	1.935	0.838
7	イライラしているとき、人に八つ当たりをしない	1.857	0.887
8	ちょっとしたこと、怒ったりすねたりしない	1.835	0.901
9	人から注意や批判をされたとき、怒ったりすねたりしない	1.796	0.858
10	友だちからいやなことを言われたとき、すぐにカッとなったりしない	1.751	0.898
11	今の自分にだいたい満足している	1.422	0.906
12	たいていのことは、みんなと同じくらいにはうまくやれる	1.944	0.778
13	自分には良いところが、いくつかある	1.669	0.872
14	自分には人にじまんできることが、いくつかある	1.485	0.932
15	友だちが悪いことをしようとしているときには止めようとする	1.802	0.772
16	友だちのしていることを良くないと思ったときには、注意する	1.736	0.773
17	つらい思いをしている人がいたら、大人に知らせる	1.358	0.892
18	人に対する暴力や暴言を見たとき、やめさせようとする	1.550	0.803
19	困っている人がいたら、助けている	1.997	0.730
20	ひとりぼっちの子がいたら、声をかけている	1.511	0.868
21	落ち込んでいる人がいたら、励ましている	1.925	0.806
22	自分からすすんで、他の人の仕事を手伝っている	1.704	0.828
23	自分とは合わない人も、その人の良いところは認めることができる	1.914	0.830
24	人の意見が自分と違うとき、その人の立場に立って考えてみる	1.635	0.823
25	自分とは違う思いや考えの人のことも、大切にしている	1.982	0.734
26	クラスの人が失敗しても、責めたりしない	2.189	0.768
27	相手に迷惑をかけたときには、素直に謝る	2.293	0.707
28	自分が間違っていたときには、素直に認める	2.167	0.730
29	人に助けってもらったとき、素直に「ありがとう」と言う	2.614	0.589
30	相手が謝ったときには、素直に許す	2.368	0.716
31	自分の気持ちを他の人にうまく伝えることができない	1.441	0.934
32	友だちから何かを頼まれたり、誘われたりすると、断りたくてうまく断れない	1.484	1.026
33	いやなことをされても相手に「やめて」と言えない	2.070	0.901
34	自分の考えが相手と違っているかもしれないときには、自分の考えを言えない	1.454	0.950
35	ひとりで解決できないときは、誰かに相談する	1.860	0.968
36	つらいことや困ったことがあっても、誰にも相談できない	2.021	0.953
37	つらいことや困ったことがあったときには、誰かに助けをもらう	1.791	0.853
38	どうすればいいか迷ったとき、誰かに相談する	1.860	0.933
39	私のクラスはみんな仲がいい	2.129	0.755
40	私のクラスには、誰かの失敗を喜ぶ人がいる	1.747	0.955
41	私のクラスは、とても居心地がよい	2.012	0.880
42	私のクラスは、学級や班での活動にみんな協力している	2.061	0.778
43	私のクラスは、お互いに注意しあえる	1.837	0.819
44	私のクラスの教室は片付いている	1.870	0.809
45	私のクラスは、決められたことを守っている	1.821	0.767
46	私のクラスは、授業中と休み時間のけじめがある	1.451	0.852
47	友だちのいやがることをしたり言ったりする	1.025	0.768
48	友だちにいやなことをされたり言われたりする	0.855	0.883
49	いじめがあるとわかっていても関わらない	1.617	0.883
50	私のクラスは、いじめがあれば知らんぷりをしない	1.812	0.857

網掛けは逆転項目
No.47～50はキーマン

Table8 (問1)の因子分析結果(最尤法・プロマックス回転)

	1	2	3	4	5	6	7	共通性
第1因子「道徳性・思いやり」								
※ 友だちが悪いことをしようとしているときには止めようとする	.778	-.020	.046	.077	-.080	-.025	-.058	.519
※ 友だちのしていることを良くないと思ったときには、注意する	.714	-.035	.012	.145	-.038	-.053	.011	.468
※ ひとりぼっちの子がいたら、声をかけている	.699	.006	-.045	-.055	-.026	-.051	-.022	.405
※ 困っている人がいたら、助けている	.621	.002	-.064	-.048	.001	.222	-.097	.488
※ 人に対する暴力や暴言を見たとき、やめさせようとする	.619	-.060	.097	.058	.040	-.123	.081	.402
※ 落ち込んでいる人がいたら、励ましている	.521	.074	-.097	-.045	.011	.206	.038	.481
自分からすすんで、他の人の仕事を手伝っている	.460	-.010	-.030	-.085	.141	.111	.028	.366
つらい思いをしている人がいたら、大人に知らせる	.426	.206	.045	-.068	.038	-.170	.125	.316
第2因子「相談・支援を求める力」								
※ ひとりで解決できないときは、誰かに相談する	.057	.806	-.030	-.053	-.046	.003	-.050	.602
※ どうすればいいか迷ったとき、誰かに相談する	.006	.780	-.032	-.060	.006	-.012	.075	.626
※ つらいことや困ったことがあったときには、誰かに助けてもらう	-.010	.678	-.018	-.045	.069	.031	.003	.495
つらいことや困ったことがあっても、誰にも相談できない(*)	-.092	.556	.038	.388	-.045	.020	-.051	.520
第3因子「セルフコントロール能力」								
※ ちょっとしたこと、怒ったりすねたりしない	-.058	.002	.740	.034	.012	-.016	-.023	.507
※ 友だちからいやなことを言われたとき、すぐにカッとなったりしない	-.074	-.003	.622	-.059	.021	.001	.032	.381
※ 人から注意や批判をされたとき、怒ったりすねたりしない	.105	-.034	.602	-.041	.010	-.008	.010	.413
イライラしているとき、人に八つ当たりをしない	.052	-.050	.488	.005	-.015	.086	-.038	.275
第4因子「思いや考えの表現力」								
※ いやなことをされても相手に「やめて」と言えない(*)	-.006	-.046	-.034	.641	-.020	.143	.019	.399
※ 友だちから何かを頼まれたり、誘われたりすると、断りたくてもうまく断れない(*)	-.019	.003	.009	.622	-.015	-.071	.035	.385
※ 自分の考えが相手と違っているかも知れないときには、自分の考えを言えない(*)	.085	-.085	-.069	.579	.041	-.056	.020	.333
自分の気持ちを他の人にうまく伝えることができない(*)	.027	.016	.033	.489	.087	.018	-.034	.283
第5因子「自尊感情・自己効力感」								
※ 自分には人にじまんでできることが、いくつかある	-.032	-.065	-.033	.035	.853	-.011	.074	.698
※ 自分には良いところが、いくつかある	-.010	.012	-.016	.017	.784	.038	-.005	.633
※ 今の自分にだいたい満足している	.072	.137	.167	.011	.413	-.021	-.174	.289
第6因子「コミュニケーション能力」								
※ 人に助けてもらったとき、素直に「ありがとう」と言う	-.023	.018	-.114	.019	.066	.690	-.043	.408
※ 相手に迷惑をかけたときには、素直に謝る	.004	-.010	.088	.045	-.041	.604	.068	.458
※ 自分が間違っていたときには、素直に認める	.002	-.019	.154	-.018	-.043	.520	.059	.390
相手が謝ったときには、素直に許す	.040	.030	.130	-.017	-.006	.399	.005	.265
第7因子「ストレスマネジメント能力」								
※ いやなことがあったときには、何が原因かを考えるようにしている	.015	-.084	-.041	.011	-.016	.006	.748	.502
※ いやなことがあったときには、どうすれば良いか考えるようにしている	-.010	.106	.009	.024	.015	.015	.681	.552
※ いやなことがあったときには、それを繰り返さないよう工夫をしている	.069	.067	.099	-.006	-.018	.091	.337	.270
因子間相関								
第1因子		.452	.369	.059	.425	.599	.526	
第2因子			.244	.285	.404	.446	.419	
第3因子				.037	.305	.483	.383	
第4因子					.229	-.001	-.069	
第5因子						.328	.312	
第6因子							.551	
α 係数	.839	.795	.704	.666	.731	.684	.670	

注1) 文末に(*)を付した項目は逆転項目であり、因子名と一致する方向で高得点になるよう逆転済みである。

注2) 文頭に※を付した項目は、「CoCoLo-34」で採用した項目である。

目的に、各因子内で最も負荷量の低い項目を1～2項目程度ずつ、計6項目削除し、もう一度同様の因子分析を行った(Table8)。結果、どの因子も予め想定していた因子が更に別々の因子に分かれることはなかった。第1因子に「道徳性」と「思いやり」が結合する結果を得たが、他の6因子は想定した因子が得られた。また、「情動焦点」「他者理解」の項目は全て削除されたが、これらは「ストレスマネジメント能力」「思いやり・他者理解」を細分した下位分類であり、これらが削除されても「11の資質・能力」は全て残る結果となるため得られた結果を採用しても問題ないと判断した。さらに、Table8に示された因子パターンを用いた確認的因子分析でも十分な適合度が示され(GFI=.942, AGFI=.928, RMSEA=.044)、本尺度に対する因子的妥当性は認められたと考えられる。また、各因子の α 係数は $\alpha=.839$ から $\alpha=.666$ となり、信頼性についても利用には問題ないとする。

(問2)の因子分析の結果、固有値1以上の因子が1因子認められた。(問2)の8項目は「学級集団の力」という1つのカテゴリを想定して

Table9 (問2)の因子分析結果(最尤法・回転前)

	1	共通性
※ 私のクラスは、とても居心地がよい	.740	.547
※ 私のクラスはみんな仲がいい	.737	.543
※ 私のクラスは、学級や班での活動にみんな協力している	.711	.506
※ 私のクラスは、お互いに注意しあえる	.705	.496
※ 私のクラスは、決められたことを守っている	.623	.388
※ 私のクラスは、授業中と休み時間のけじめがある	.546	.298
私のクラスの教室は片付いている	.502	.252
私のクラスには、誰かの失敗を喜ぶ人がいる(*)	.314	.098
α 係数	.819	

注1) 文末に(*)を付した項目は逆転項目であり、因子名と一致する方向で高得点になるよう逆転済みである。

注2) 文頭に※を付した項目は、「CoCoLo-34」で採用した項目である。

いるため、1因子を抽出することが適当であると判断した。項目数を減らすために、相対的に負荷量の低い項目を2項目削除し、再度1因子を指定した最尤法による因子分析を行った(Table9)。なお、確認的因子分析における適合度については、RMSEA が若干高いが概ね良好な値が示され(GFI=.954, AGFI=.917, RMSEA=.061), 8 項目による α 係数は α =.819 と十分な水準が示された。

c.相関分析

次に、これらの資質・能力がいじめ未然防止に関連していることを確認するために、「11 の資質・能力」ごとの得点といじめの「加害」「被害」「個人の傍観」「学級の傍観」に関する4つのキー項目との相関係数を算出した(Table10)。ここでは、「加害(“友だちが嫌がることをしたり言ったりする”」「被害(“友だちに嫌なことをされたり言われたりする”」「個人の傍観(“いじめがあるとわかっていても関わらない”」の測定項目との間の負の相関、および「学級の傍観(“いじめがあれば知らんぷりしない”」の測定項目との間の正の相関が得られており、いじめ抑制の効果を示唆する結果が示されたと考えられる。データ数が 2,000 を超える大きなサイズであるため有意水準を1%と設定したところ、「加害」に対しては「表現力」を除く 10 種類の力、「被害」に対しては「思いやり」を除く 10 種類の力、「個人の傍観」に対しては「道徳性」「思いやり」「表現力」の3種類の力、「学級の傍観」に対しては 11 種類すべての力が有意な値となり、いずれもいじめ抑制の効果を示唆する方向の相関関係が認められた。

Table10 いじめ未然防止のために育むべき力との相関関係

	ストレス マネジメント 能力	セルフコント ロール能力	自尊感情・ 自己肯定感	道徳性	思いやり	コミュニケーション 能力	表現力	相談力	仲間づくり	自治集団	規律性
私は友だちの嫌がることをしたり 言ったりする	-0.161 (.000)	-0.161 (.000)	-0.149 (.000)	-0.231 (.000)	-0.219 (.000)	-0.250 (.000)	-.013 (.519)	-0.199 (.000)	-0.136 (.000)	-0.183 (.000)	-0.154 (.000)
私は嫌なことをされたり言われたり する	-0.067 (.001)	-0.133 (.000)	-0.171 (.000)	-0.097 (.000)	-.039 (.047)	-0.155 (.000)	-0.293 (.000)	-0.201 (.000)	-0.273 (.000)	-0.191 (.000)	-0.145 (.000)
私はいじめがあるとわかっていても 関わらない	.000 (.995)	.041 (.038)	.012 (.608)	-0.194 (.000)	-0.165 (.000)	-.013 (.499)	-0.114 (.000)	-.007 (.735)	-.006 (.745)	-.031 (.118)	-.002 (.930)
私のクラスは、いじめがあれば 知らんぷりしない	.182 (.000)	.161 (.000)	.221 (.000)	.302 (.000)	.253 (.000)	.191 (.000)	.060 (.000)	.221 (.000)	.405 (.000)	.408 (.000)	.348 (.000)

注1) 括弧内の数値は有意確率を示している。

注2) 有意確率が1%以下の相関係数を太字で示している。

③尺度の構成

以上のような因子分析結果を踏まえ、本尺度の下位尺度を構成した。「11 の資質・能力」で構成されている本プログラムの中から、適切な指導案を選択するためのアセスメントツールとして利用するアンケートとしての位置づけの観点から、ここでは同じ因子に結合した「道徳性」と「思いやり」、「仲間づくり・絆づくりに資する力」と「自治集団づくりに資する力」と「規律性」も予め想定した因子に分割することが妥当と考える。そこで、それぞれの項目を最も高い負荷量を示す因子を構成するものとみなし、「道徳性」「思いやり」「セルフコントロール能力」「相談・支援を求める力」「思いや考えの表現力」「コミュニケーション能力」「自尊感情・自己効力感」「ストレスマネジメント能力」「仲間づくり・絆づくりに資する力」「自治集団づくりに資する力」「規律性」と命名して 11 の下位尺度として構成した。またこれに、キー項目である4項目を実態把握用として加えた 34 項目の「実態アンケート」(Table8, Table9)と、結果を入力するとグラフやレーダーチャートが自動で作成される「資料作成用エクセル入力表」を合わせて質問紙を作成し、「CoCoLo-34」(Check list of 11 factors to Choose Lessons for bullying prevention - 34 items)と命名した。

イ「CoCoLo-34」からの考察例

「資料作成用エクセル入力表」に自校の児童生徒の回答を入力すると、自動的に Figure1・Figure2 のようなグラフが示されるようにプログラミングした。Figure1 は、試行版アンケートの結果から得られた回答の平均値と標準偏差をもとに算出した基準値を0としたレーダーチャートのサンプルであり、Figure2 は、個々の児童生徒の得点を、基準値をもとに「低い」「やや低い」「標準」「やや高い」「高い」の5段階に分けたときの人数分布のサンプルである。ここでは一例として、中学校1年生を想定したサンプルデータを用いた結果で分析してみることにした。まず、

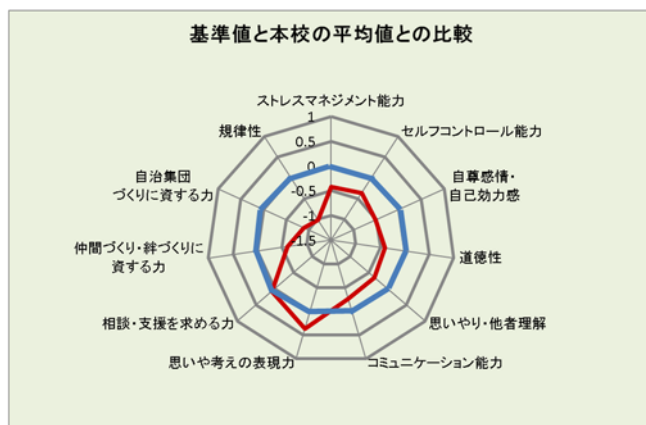


Figure1 「CoCoLo-34」のサンプル結果1

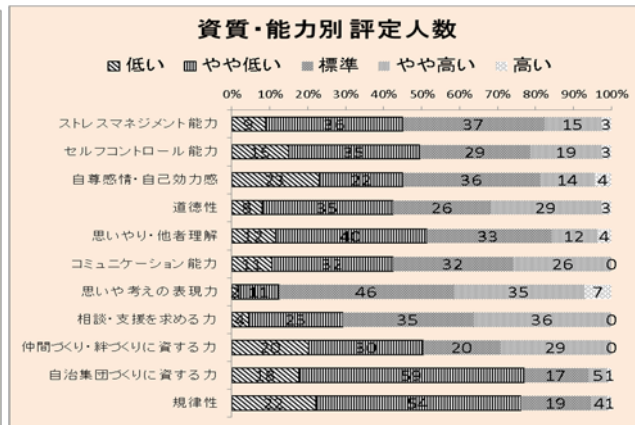


Figure2 「CoCoLo-34」のサンプル結果2

Figure1 を見てみると、このサンプルは「思いや考えの表現力」「相談・支援を求める力」を除いた全ての資質・能力において基準値を下回っており、他校と比べて①全体的に低い傾向にあるといえる。また、その中でも、②「規律性」「自治集団づくりに資する力」が特に低い結果である。また、11 角形のレーダーチャートの形がいびつであることから、③資質・能力のアンバランスが読み取れる。次に Figure2 を見てみると、④「規律性」「自治集団づくりに資する力」は「低い」生徒も多いが、それ以上に「やや低い」生徒が多く、両者を合わせると 80% 近くを占めている。また、この「規律性」「自治集団づくりに資する力」の他に⑤「自尊感情・自己効力感」「仲間づくり・絆づくりに資する力」も「低い」生徒が多いことがわかる。

このサンプルでは、まず①③から、様々な資質・能力を育む本プログラムのような取組を積極的に行っていく必要があるということ、②④から、「規律性」「自治集団づくりに資する力」といった「学級集団の力」が全体的に弱いということ、⑤から、「自尊感情・自己効力感」がかなり低い生徒がおおよそ 4 人に 1 人の割合でいるということが推察できる。規律性の向上や仲間づくりといった集団生活を豊かにする取組とともに、自尊感情や自己効力感が高められるような活動を行っていく必要があると考えられる。具体的には、まず、これらの課題を学年の教員全員で共通理解すること。その上で「授業プラン」の「規律性」をねらいとした「オリジナルボールゲームを発明しよう」や、「自尊感情・自己効力感」をねらいとした「私は私が好きです。なぜなら…」等の授業を、生徒の実態に応じて改変するなどの配慮を考慮しつつ実施したり、これらに関連付けた学年行事や生徒会活動を行ったりして、ねらいとなる資質・能力を育てていくこと、また、グループワーク等による仲間づくりの活動を随所に取り入れた学級・学年づくりを、組織的・計画的に実施することなどが考えられる。

(3)「教員用映像補助資料」の作成

ア 作成の意図

授業案の内容が正確にイメージできることによって、授業者の理解が進み、授業案の持つ本来のねらいが伝わりやすくなる。教科の授業案など各自の領域の授業案とは異なり、全教員を対象とする本プログラムに関わる授業案は、正確にイメージを共有することが有用であると考えられる。そこで、教員が授業のイメージを正確に抱ける方策として、「教員用映像補助資料」を作成することにした。実際に授業を行っている場面に解説を加えながら映像で示すことで、具体的なイメージとして掴みやすく、授業案の理解を促進させることができる。

イ 映像作品の概要

平成 28 年 4 月段階の小・中・高等学校の全ての「授業プラン」(計 34 種)のそれぞれについて、「教員用映像補助資料」を作成した。1 作品につき 3～5 分程度とし、教員等と生徒による授業の様子にナレーションとテロップで随時解説を加えたものとした(Figure3, figure4)。また、「ストレスマネジメント」等の授業で行うリラクゼーション技法については臨床心理士による実演映像を加え、教員が理解・練習しやすくなるようにした(Figure5, Figure6)。

ウ 作成の方法

構成、脚本、撮影、編集等の一連の工程は全て専門業者に依頼し、随時筆者らと打合せを行いながら作成を進めた。教員役 1 名、児童生徒役は小・中・高校生それぞれ 6 名ずつ、計 19 名の俳優でそれぞれの授業風景を再現した。特に児童生徒役となる子役には、あえて台詞を与えず、アドリブでの演技を多くしてもらい、授業における自然な反応が表現できるように工夫した。撮影は平成 28 年 8 月の 3 日間、兵庫教育大学のマイクロティーチングスタジオ等で行われた。撮影、ナレーション録音、最終仕上げには筆者らがディレクターとして立ち会い、映像の意図にブレが生じないようにスタッフと話し合いながら作業を進めた。

エ 活用方法

「教員用映像補助資料」を視聴しながら授業案を確認することで授業への理解がより深まるように構成されている。まず、兵庫県心の教育総合センター Web ページにアクセス、一覧表から「授業プラン」を選択し PDF ファイルで授業案をダウンロードする。該当する「教員用映像補助資料」のタブをクリックすると、ストリーミング視聴で映像が流れる。映像は、授業案の展開例と同じタイトルテロップが表示されるので、随時授業

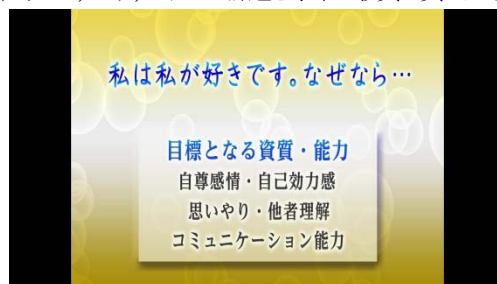


Figure3 タイトル画面



Figure4 ワークシートの解説画面



Figure5 「肩上げ」の解説画面



Figure6 「10秒呼吸法」の解説画面

案と照らし合わせながら視聴することができるようになっている。適宜、静止したり、繰り返し再生したりしながら、授業案の全体的なイメージを掴むようにする。ただし、先述したように本プログラムは、授業案のとおりに進めるよりも、授業者の特性や対象となる児童生徒の実態に合わせてアレンジを加えて実施することで内容が深まるものとして位置付けている。従って、この「教員用映像補助資料」も、映像のとおりに進めることを推奨するものではなく、あくまで、授業のねらいや展開の仕方を具体的なイメージをもとに把握しやすするための補助資料であることに留意する必要がある。

成果と課題

本研究では、研究1で作成した「いじめ未然防止プログラム」について、実際に学校で活用した教員による聞き取り調査から、効果を検証するとともに、課題の集約、改善策の検討を行った。『「授業プラン」のバリエーションが少ない』『プランの選択が難しい』『教員が授業展開をイメージしづらい』という3つの課題について改善策を示すことができた。「授業プラン」の選択肢が増え、選択時の支援ツール「CoCoLo-34」も作成された。また、授業案理解のための「教員用映像補助資料」も作成され、より使いやすいプログラムに改善されたと考える。今後は、更に「授業プラン」を追加していくとともに、これらの支援ツール等に対する教員の意見の集約、エンドユーザーである児童生徒への効果の検証等を行い、プログラムの発展を続けたいと考えている。

最後に、本研究における調査にご協力いただいた研究実践校の校長先生をはじめ実践いただいた教員の方々、試作版アンケートによる調査にご協力いただいた児童生徒の皆様、授業案作成にご協力いただいた兵庫県立大学 竹内 和雄 氏並びに「ソーシャルメディア研究会」の皆様、また、映像作成にご協力いただいた株式会社主力会、並びに撮影スタッフ・俳優の方々、撮影にご協力いただいたボランティアの方々に、深く感謝の意を表したい。

註)

1) 兵庫県 『兵庫県いじめ防止基本方針』,2014

2) 寺戸武志, 堀井美佐「いじめ未然防止プログラムの研究－実態調査を踏まえた実践的プログラムの作成－」『研究紀要 125 集』, 2015, p.1-

10

3) 心の教育総合センター 「いじめ未然防止プログラム」

<http://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/07kokoro/ijimemizen/>

4) 兵庫県教育委員会 「月刊『兵庫教育』10月号・12月号・2月号」, 2015-2016

小学校

ひょっととしてコーピング

○目標となる資質

コミュニケーション能力、セルフコントロール能力、ストレスマネジメント能力

○指導のねらい

出来事があったときに、「ひょっとして〇〇かも」と一歩立ち止まって相手のことを考え、冷静に話したり聞いたりする態度を育む

○準備するもの

黒板に貼る図や用の紙片

○教育課程、実施時期

特別活動、クラブスの落ち着きがなくなってきたとき

○留意点など

スクリーンタイム(30分)とのタイムディッチング(11分)で行うことが望ましい

	学習活動	指導上の留意点
導入 5分	友だちとの関わりで楽しかったことを思い出して、発表する	「友だちともっと楽しく過ごせる素敵な言葉を発信する」と促す
展開 35分	教師とSCとのロールプレイ [※] を見て考える (1)ムカムカ ①シーン1-1を見てBの心のつぶやきを考え、発表する ②シーン1-2を見てAとBの気持ちを考え、発表する (2)しょんぼり ③さわやか ④シーン3-1を見て、どう考えればムカムカもしょんぼりもしくしくなくして済むかを考え、発表する ⑤シーン3-2を見て、AとBの気持ちを考え、発表する	・教師とSCによるロールプレイを見る ・登場人物の表情や態度に注目させて、気持ちを表感させる ・AもBも嫌な気持ちになることを共有させる ・(1)と同様に共有させる ・上記の例は理由を添えつけていることに注目させる ・「ひょっとして」と考えることによって自分も相手も嫌な気持ちにならないことを実感させる ・学習内容を振り返らせながら、イメージを喚起させる ・ふと立ち止まって「ひょっとして」と考えてみることを、日常生活で実践できるように促す
まとめ 5分	本時の学習を振り返り、感想を発表する	※ロールプレイの内容、事例については、付属の「シナリオ」を参照

参考

○本時のねらいについて

中学年になると、いわゆる「ギャングエイジ」と呼ばれる年代となり、教師や保護者よりも友人との繋がりを大切に始めるようになる。そこで、自分の思いつきや価値観で相手の行動の理由を判断するのではなく、それには色んな可能性があるということと体感的に感じさせ、コミュニケーション能力やセルフコントロール能力などの成長の支援となることをねらいとしている。

○『友だちとの関わりで楽しかったことを思い出す』について

友だちとのトラブルを想起させて、そうならないような方法を身につけようという流れも考えられるが、次のロールプレイでネガティブなシーンから考えさせていくので、ここでは、友だちともっと楽しく過ごしたいというポジティブな思いを膨らませて導入にしたい。

○『教師とSCとのロールプレイ』について

付属のシナリオをもとに行うが、できるだけ自校の児童に共感を得られるようなアレンジを加えて行ってもよい。SCとITで演じることによって、児童とSCの距離を縮めて、身近な存在にすることもねらいとしているが、複数の学級の合同で実施するなどして、は必要以上に自分を責めるつぶやきであり、児童たちに共感させるとともに、これらの感情の原因はその出来事ではなく自分の捉え方であることに気づかせるようにする。段々つけて行動すると自分も相手も不快になることに注目させ、どうすればいいかをしっかりと考える動機付けを高めるように留意する。また、「ムカムカ」「しょんぼり」「さわやか」「笑っつけ」「ひょっとして」といったキーワードとなる言葉や絵の展開を準備しておくなど、視覚的に整理しやすい工夫をしておくことよい。

○『ひょっとしてコーピング』について

コーピングとはストレスマネジメントという対処方法の意であるが、子供たちの印象に残る適切な語（「ひょっとしての術」、「ひょっとして魔法」など）を当てると良い。ふと立ち止まって自分の心のつぶやきに疑問を抱かせることによって、相手を思いやった言葉や、冷静な対応が促される。この授業時だけでなく、授業後の日常場面でも「ひょっとしてコーピング」を合い言葉のように教師が用いて指導すると効果的である。

○『事例』について

日常場面を生かすために行う。学習内容を整理しながら、「ひょっとして…」に続けてどんな言葉をいれて心でつぶやけばムカムカもしょんぼりもしないかと視点を明確にする。可能であるならば、児童にロールプレイをさせると、より効果が期待できる。

資料

別添「シナリオ」あり