

## 「いじめ」について大学生を対象とした授業実践の検討 — 学級集団を対象とした指導方法に焦点をあてて —

<sup>1</sup> 樽木靖夫 <sup>2</sup> 福田八重 <sup>2</sup> 高田麻美

<sup>1</sup> 千葉大学教育学部

<sup>2</sup> 帝京科学大学教職センター

A Lesson Study on the "School Bullying" for University Students  
— Focusing on the guidance to the classroom group —

<sup>1</sup> Yasuo TARUKI <sup>1</sup> Yae FUKUDA <sup>2</sup> Asami TAKADA

### Summary

This paper reviews the results of a series of lesson study on how to cope with "school bullying". We focus on school counseling classes that addressed the theme of the anti-bullying guidance and analyze what the university students have learnt. After providing information concerning the extent to which people tend to be vulnerable to the conformity, the first author gave classes with a focus on the guidance to be given to bystanders who witness bullying with reference to a case study which the pupils discussed on paper anonymously. We group 633 comment cards that 142 students wrote by using KJ Method as reference and examine their relations. The primary results are as follows: Firstly, what students learned can be grouped into 14 knowledge subsets. That is, "effects of discussion on paper", "efforts of teachers and trust in teachers", "newly-gained knowledge and impressions", "negative dynamics in a group", "positive dynamics in a group", "students' own experiences", "doubts about discussion on paper", "learner's attitude about bullying", "effects of anonymity", "learner's attitude about the child", "guidance to the bystander", "effects of writing", "factors which made the classroom change" and "sense of guilt". This shows that the bystanders' actions or inaction significantly impacted by conformity and the case positively reflect the above-mentioned subsets. Secondly, the relations among knowledge subsets follow the models previous studies have shown. This paper, by contrast, is distinguished by "learner's attitude about the child" as a premise such that children often initiate bullying and they are capable of settling conflicts by themselves.

キーワード：いじめ、学級集団 授業実践の検討 傍観者への指導 同調 紙上討論

Keywords : school bullying, classroom group, lesson study, guidance to the bystander, conformity, discussion on paper

### 1. 問題

本研究は、学校におけるいじめへの指導を扱った授業に対する大学生の学びについての授業実践を検討することを目的としている。学校におけるいじめの問題は2012年に大津市いじめ自殺事件が報道され、学校と教育委員会の隠蔽体質が問題視された。これをきっかけに、いじめへの対応と防止について学校や行政等の責務を定めた、いじめ防止対策推進法が2013年6月28日に成立した。いじめ防止対策推進法では、いじめの定義はもとより、自殺など心身に深刻な危害が及ぶ「重大事態」について学校や自治体に調査と報告を義務付けている。各学校に教職員や心理・福祉の専門家による組織を常設する。警察や児童相談所などの関係機関等との連携を促し、早期発見にも力点を置いている。いじめ防止対策推進法で示されている学校や自治体での調査は、いじめが「透明化」し見えにくくなること<sup>1)</sup>への対応と捉えられる。2015年2月4日には、いじめ

への対応を重視した「道徳」の学習指導要領改訂案も示されている<sup>2)</sup>。このように、学校におけるいじめは重要な問題となっている。

本研究では大学での授業実践の検討により、継続的に授業を改善し、学習者と授業者の力量を向上させることを考えている。つまり、大学生の授業になじめないことによる中退防止や、学校心理学でいわれるすべての大学生を対象とした一次的援助サービスの観点<sup>3)</sup>から、授業理解の促進といった大学生への援助を念頭において、授業実践の検討は大学においても必要なものと考えている。坂本は大学生を対象とした授業実践を検討し、授業に話し合いを設定する効果について、学習者（学生）と授業者（大学教員）の授業観の変容を検討した<sup>4)</sup>。その結果、学習者の自由記述による授業の感想より、学習者はみんなで話し合って問題解決をしていく授業を楽しみ授業と意識するようになり、授業者は学習者の意見と教材の結びつきや学習者の意見が授業の中でど

のように展開しうるかを意識するようになることが示唆されている。しかし、学習者 60 名について 15 回分の自由記述がありながら、「個人で主体的に課題に取り組む学生」「協同的だが自分の考えにこだわる学生」「授業内容に強い関心を持ち自分の考えを発言できる学生」の 3 名を対象として、それぞれ 3～4 回分の記述で検討するなど、結果の一般化については方法に疑問を残すものである。

### 1-1 いじめの四層構造

森田はいじめを検討する場合、加害者と被害者の二者関係のみを検討しただけでは十分にいじめを理解できないとしている<sup>5)</sup>。森田によると、加害者と被害者の周囲の者の反応がいじめを促進させたり抑制させたりするなど、周囲の者の反応を考察に加えることもいじめを理解する上で重要であるとしている<sup>5)</sup>。具体的には、この周囲の者はいじめをはやしたてておもしろがっている者（観衆）と見て見ぬふりをしている者（傍観者）の二層に分かれ、それに加害者、被害者を加えた四層構造でいじめをとらえることを提唱している<sup>5)</sup>。観衆には加害者のいじめを促進する機能がある一方、傍観者がいじめに対して冷ややかな反応を示せばいじめを抑制し、そのような態度を示さないといじめを促進することになる<sup>5)</sup>。そして、傍観者層の中からいじめを止めに入る者（仲裁者）が現れることが期待されるが、傍観者の見て見ぬふりをする態度の背景には、自分が被害者になることへの恐れ、優勢な力に対する従順さなどの集団への同調の問題があり、実際には、傍観者はいじめを抑制する力となりえないと加えている<sup>5)</sup>。すなわち、いじめへの対応には加害者・被害者の当事者間の関係だけでなく、傍観者の態度が鍵になると捉えられる。

このように、いじめの背後には、集団内での同調からの逸脱者に対する否定的態度や大勢の他者に対する同調傾性が潜んでいると予想される。竹村・高木は仲間集団内での種々の同調からの逸脱をとりあげ、異質な者に対する態度や同調傾性といじめとの関連性について、中学生 195 名に対する質問紙調査により検討した<sup>6)</sup>。その結果、森田の研究<sup>5)</sup>に倣い、被害者、加害者、観衆、傍観者、仲裁者、無関係者の 6 集団を設け人数を比較すると、傍観者の構成比が最も高く、被害者の構成比が最も低かった<sup>6)</sup>。また、同調傾性の測定に関するクラスター分析により、仲裁者は加害者および観衆と互いに異なるクラ

スターに含まれていたが、傍観者と無関係者は、両方のクラスターに含まれていた<sup>6)</sup>。この結果は、傍観者と無関係者が加害者と観衆のグループもしくは仲裁者のグループに移行する可能性のあることを示唆している。森田<sup>5)</sup>が既に指摘している、傍観者の反応がいじめに対して抑制的にも促進的にも影響することを支持する結果と捉えられる。竹村・高木の研究<sup>6)</sup>からもいじめへの対応には加害者・被害者の当事者間の関係だけでなく、傍観者の態度が鍵になることが考えられる。

### 1-2 学校におけるいじめに影響する要因

中学校でのいじめの問題に対して、いじめを可視化し解決や抑制する取り組みとして、杵淵は紙上討論の方法を報告している<sup>7)</sup>。杵淵の研究では、学年内にあるいじめについての意見を生徒に匿名で用紙に書かせ、教師が生徒の意見を要約してプリントで紹介する紙上討論の実践を 4 回繰り返し、教師側からみて、十分安心感が持てる状況になったと判断できた。そのため、5 回目には生徒の名前を出して自分の意見を班新聞で発行させる実践を行っている。このような取り組みにより、教師側からみて学級の雰囲気落ち着きがみられるようになったと報告している<sup>7)</sup>。杵淵の研究では、それまで個別指導しかできていなかった教師側の転換に注目し、このような教師側の取り組みにより、傍観者の意識変容が促進されたとしている<sup>7)</sup>。しかしながら、紙上討論のメカニズムについての直接的な検討はみられず、傍観者の意識変容についても 4 学級で 4 回の紙上討論を行いながらも、わずか 6 名の生徒作文での検討であり、紙上討論の効果を一般化するには疑問を残すものである。教師は学級の生徒にとって重要な介入者であることに異論はないが、教師の転換だけで傍観者（生徒）の意識変容を説明するのは不十分と感じる。生徒集団に傍観者の意識変容を促す要因は他に考えられないのであろうか。

児童・生徒の活動の多くが学級集団で行われることに注目すると、教師の影響だけでなく学級規範のいじめに対する影響についての先行研究も検討する必要がある。大西は中学校でいじめに否定的な学級規範と生徒のいじめ加害傾向との関連について検討し、いじめに否定的な学級規範が高い学級では、そのような規範の低い学級と比べて、生徒のいじめ加害傾向が低いことを報告している<sup>8)</sup>。

また、大西らは児童・生徒による教師の指導態度についての認知が、いじめに否定的な学級規範と、

いじめに対する罪悪感の予期を媒介して、児童・生徒のいじめ加害傾向に与える影響を検討している<sup>9)</sup>。大西らの研究では547名(小学生240名、中学生307名)の児童・生徒を対象に、教師認知、いじめに否定的な学級規範、いじめに対する罪悪感予期、いじめ加害傾向を質問紙で測定し、共分散構造分析によりモデルを検討した。その結果、教師の受容・親近・自信・客観といった態度が、いじめに否定的な学級規範といじめに対する罪悪感の予期を媒介して、児童・生徒の加害傾向を抑制する影響がみられた<sup>9)</sup>。さらに、いじめに否定的な学級規範はいじめに対する罪悪感の予期に促進的な影響もみられた<sup>9)</sup>。すなわち、教師の指導態度が直接的に児童・生徒のいじめ加害傾向に影響するのではなく、いじめに否定的な学級規範の認知といじめに対する罪悪感を育てることによっていじめ加害傾向を抑制するという間接的な効果が示唆される。また、いじめに否定的な学級規範の認知はいじめに対する罪悪感を促進する効果も示唆される。教師の果たす役割は重要であるが、児童・生徒との相互作用において効果を持つものと捉えられる。

### 1-3 大学生を対象としたいじめに関する授業

大学生を対象としたいじめに関する授業の報告に基づいて授業実践の検討について考察を進める。高木らによれば、教育を行うための訓練を受けた者が仲間の小グループを対象に、知識や態度スキルなどに関する教育を行うことをピアエデュケーションという<sup>10)</sup>。「子どものいじめ自殺」を主題として医療系学部の大学1年生159名にピアエデュケーションを実施した効果を検討している<sup>10)</sup>。その結果、学生の感想をカテゴリー分類して検討することにより、①授業者を体験した学生は学習が深まり、学習者であった学生はテーマをより身近に感じて考えを深めたこと、②いじめに関する体験を語ることに、友人間でその問題を共有することにも意義があると捉えていることを報告している<sup>10)</sup>。しかしながら、カテゴリー分類のみを用いた質的研究では、授業の文脈に基づく学習者の学びについての検討は難しい。

大和・今田は、教育学部の学生を対象に、不登校やいじめの問題についての事例検討による共感的理解とその対応のあり方について援助の力量を養い、また、カウンセリング等の演習を体験しながら、不登校やいじめを予防する力量を養うことをねらいとした授業の効果について検討している<sup>11)</sup>。その結

果、11名の授業の感想より、学生は自分自身を見つめなおすことができ、演習を自ら楽しみ、受講生同士の親密性を高める効果があったと報告している<sup>11)</sup>。しかしながら、検討対象が11名と少なく、結果の一般化には疑問が残る。

これらの研究はいじめに関する複数回の授業を行った結果、効果がみられたことを大まかな形で報告するにとどまり、一つの授業について、学習者の学びや授業者の気づきを検討するものではない。一つの授業について多くの学習者を対象として、学習者の学びや授業者の気づきの検討と、授業の文脈に基づく学習者の学びについての検討をあわせて実施することで、学校心理学でいわれるすべての大学生を対象とした一次的援助サービス<sup>3)</sup>に有益な知見を提供できると考えている。

### 1-4 学校におけるいじめに関する授業の構成

これまでの学校におけるいじめに関する教育学および心理学的な考察より、次の4点に配慮した授業を大学生に対して行うこととする。①いじめの認知(発生)件数の推移および、いじめの定義を紹介する。②人間が他者や集団へ同調する傾向をもっていることを前提とする。③いじめ対応への鍵となる傍観者への指導をねらいとする。④教師の指導態度が学級規範を形成しながらいじめに対応する。これらを考慮した授業とするために、次のような教材と授業の流れを考えた。

- ① 文部科学省が実施している「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」による、最新のいじめの認知(発生)件数の推移を紹介する<sup>12)</sup>。文部科学省による平成18年度のいじめの定義「子どもが一定の人間関係のある者から、心理的・物理的攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」を紹介し<sup>13)</sup>、いじめか否かの判断は、いじめられた子どもの立場に立つて行うことを加える。
- ② 「普通の子どもがなぜ、いじめに加わってしまうのか」と題して、アッシュによる集団圧力の実験について紹介する<sup>14)</sup>。アッシュの実験は、集団のメンバーに対して同調への圧力を生みだすことで、判断を誤らせることを示している。それは、明らかに正解が認知できる問題に対して、被験者1人に対して7人のさくらが不正解を選択する場合、被験者の約35%が不正解に同調する<sup>14)</sup>。しかし、正解をいうさくらを1人混ぜると、誤答率は激減するというものである<sup>14)</sup>。たっ

たひとりで別のことを主張することにいかに心理的に圧力がかかるか、そして、1人でも味方がいると、自分の考えを主張できることが示唆される実験である。

- ③「いじめ以外のことで、人に合わせなくてはと思ったことはないか」と問いかけ、人間が集団圧力に強くない特徴を考えると、加害者・被害者のような当事者でなくともいじめに加わってしまう可能性はあるかも知れない。そのように考えて、いじめの当事者ではなく傍観者への指導に焦点をあてた実践事例を紹介する。
- ④ 具体的な教材として、学級を対象とした紙上討論によるいじめの指導の事例<sup>15)</sup>を読み合わせる。この事例は、小学校6年生の学級開きの4月当初より、いじめや暴力のある学級に対する、担任教師による指導記録であった<sup>15)</sup>。学級が荒れていたため、話し合いすらできない状況であった。このような状況に、学級で起きている問題や困りごとを児童に用紙に書いてもらう。翌日の朝の会で、氏名や個人が特定される情報を伏せ、担任教師が見出しをつけて、紙面に掲載するとともに、それについての意見を書かせることを繰り返すという実践であった。この取り組みはいじめがなくなるまで、毎日、継続して行われた。児童の書いた文章には、すべて担任教師が赤ペンを入れ、いじめられた事実を勇気を出して書いてくれたことを励ます。鋭い指摘やもっともな意見を讃え、必要なアドバイスを書き込んでいくという対応で続けられた。最初に掲載されたのは「掃除をさぼって全然やらない人がいる」という深刻ないじめの話題ではなかったが、集まった感想のほとんどは、「それはひどい」という共感の声だった。次第に、辛かった出来事が書かれるようになり、朝、紙上討論の用紙を渡すと、いじめにかかわっていた子たちが目を皿のようにして読むようになった。「今日の紙上討論に出ていたことは、私のことだと思います」と自ら名乗り出て謝るようになり、いじめがなくなることで、学級が落ち着いたという事例である<sup>15)</sup>。

以上のような先行研究<sup>9)</sup>のモデルに沿った授業を構成した。大学生への授業理解への援助を念頭に、この授業に対して大学生が紙上討論の効果と周囲の子どもへの指導の重要性に関して何を学び、授業者にどのような気づきがあるのかを検討することが本研究の目的である。

## 2. 方法

### 2-1 授業の参加者と資料収集の手続き

関東圏にあるA大学福祉系学部の学生98名、B大学理工系学部教職を履修する学生44名、計142名を対象に、それぞれ、第一筆者が「教育相談」の科目で構成した授業を行った。授業の終わりに15分程度で授業の感想について自由に記述させた。本授業は2014年6月に実施した。

### 2-2 分析の方法

収集された学生の自由記述より、その意味内容が判断できる最小単位に分けたカードを作成した。作成したカードはA大学456枚、B大学177枚、計633枚となった。KJ法を参考にカードをいくつかのグループにまとめ、それぞれのグループに見出しをつけた。この検討を学校心理学の専門家1名と教育学の専門家2名の計3名で協議しながら行った。グループ構成の判断に迷うカードは、学生の自由記述全文に戻り、その意図について3名で協議して判断した。その後、構成したグループを用いて、紙上討論の効果と周囲の子どもへの指導の重要性に関する学びについて3名で検討した。さらに、授業の文脈に基づく学習者の学びについて検討するために、自由記述を意味のまとまりによる分解をせずに、個人の記述のままでの検討も重ねた。

## 3. 結果と考察

### 3-1 グループの構成

検討の結果、14グループ構成で捉えた。表1にそのグループ名とその代表的な記述例を示した。注目した部分にアンダーラインをつけた。

#### ①紙上討論の効果

「結果的にイジメをする側やイジメをされる側、また、イジメに関わっていなかった周りの人たちや教師にとってプラスになったので、労力以上の効果があったと思った」「紙上討論の方法は、個人の考え・悩みを共有して考えられることもできるので良い方法だなと思った」「話し合いの場合、その場の感情の高ぶりからつい名指しで言ってしまうかもしれません」「先生は解決するうえで、先生が動くのではなく、生徒の力を利用するための機会を設けただけである」「思っていることを共有すること、それが安心してできたことが学級の改善につながったと思う」など、その効果について注目する記述で構成した。紙上討論の効果要因として、教師が生徒の力を利用できたこと、悩みや考えの共有、それによる安心感などの記述がみられた。

表1 グループ名とその記述例 (その1)

グループ名とその記述例
<b>1. 紙上討論の効果</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・結果的にイジメをする側やイジメをされる側、また、イジメに関わっていなかった周りの人たちや教師にとってプラスになったので、労力以上の効果があったと思った。</li> <li>・紙上討論の方法は、個人の考え・悩みを共有して考えられることもできるので良い方法だなと思った。</li> <li>・話し合いの場合、その場の感情の高ぶりからつい名指しで言うってしまうかもしれません。</li> <li>・先生は解決するうえで、先生が動くのではなく、生徒の力を利用するための機会を設けただけである。</li> <li>・思っていることを共有すること、それが安心してできたことが学級の改善につながったと思う。</li> </ul>
<b>2. 教師の頑張り・教師への信頼</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・匿名とはいえ、意見を出すことはとても勇気のいることだと思うので、勇気を出してくれた児童への賛同やその勇気をほめることもとても大切だと思いました。</li> <li>・生徒に書いてもらったのは、先生の信頼が高かったからだと思います。</li> <li>・教師に求められるのは、そうした良い雰囲気づくりへの“学級経営”である。</li> <li>・直接その集団に関わっていけるという先生のポジションは、いじめに対する介入に重要なポジションだと感じた。</li> <li>・いじめや暴力があると、個人を呼びだして話をする先生が多いように感じるが、それが解決のカギになるとは思わない。</li> </ul>
<b>3. 学習の事実・感想</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・集団の力を使うと、集団は集団でどうにかすることを知った。</li> <li>・このような事例を読むたびに考えますが、国は「いじめ防止対策推進法」などを成立させるとき、有識者等と意見を交換していると思うのですが、このような事例と出会っていないのだろうかと思いました。</li> <li>・この事例に書かれているような、集団圧力は少なからず、どの学校・学級にもあるのかもしれないと感じました。</li> <li>・「人と関わること」自体を子どもたちが嫌になるのを心配していた。</li> <li>・共感し合う関係、自分の思いを表現できる学級の雰囲気がいじめ問題において重要なのだとわかった。</li> </ul>
<b>4. 集団のネガティブな力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いじめをしなくても、いじめなくては自分の番になってしまうのではないかと不安になり、いじめてしまっている子どもも救わなければならないと思いました。</li> <li>・周囲に味方や友だちがいることの重要性、人間がどれほどに集団圧力に弱いものかよく分かった。</li> <li>・沈黙に対する「一人の意見の出現」の困難さといじめへの無言の賛同の容易さ、そして、問題解決の難しさは明らかであると思う。</li> <li>・いじめに関わっていない子どもまで加害者になってしまうことがあるからだ。</li> <li>・学級集団の力是否定的なものとして作用してしまうと、いじめという形で負の影響をもたらす。</li> </ul>
<b>5. 集団のポジティブな力</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意見に賛同してもらうことによって、味方がいる安心感をもつことができることによって、クラスでの安心感も増す。</li> <li>・Tくんの件についても、自分がしていたことを公の場で反省するのはとても勇気のいることだし、みんなの影響でそこまで変わったのはすごいと思った。</li> <li>・皆が書いているから書ける、皆が正直に話しているから話せる、いつもあまり良い場面で使われていないこの効果を非常にうまく使っているなと思った。</li> <li>・担任が「名乗り出なさい」など強要するのではなく、「みんなで話し合った」ということ、自分自身の力で学級を良くしていったということを生徒たちは感じるができると思う。</li> <li>・いじめを見て見ぬふりをするのは集団圧力によるものであるが、集団で安心感を共有できれば、「集団」は良い方向に変わっていける。</li> </ul>
<b>6. 自己の体験</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・私たちの年齢になっても、友だちにどう思われているのかということは気になる。</li> <li>・いじめに教師が気づくことはなかなか難しく、周りや本人もなかなか言うことが難しい状況は、自分の小・中学校の時にあったことを思い出した。</li> <li>・私も小学校にいたころから「空気を読む」ということを心がけていた。</li> <li>・中学・高校の頃は、無意識のうちにこのような行動をとっていたかと思うと、ぞっとする。</li> <li>・この事例とは少し違いましたが、紙上で出た意見を生徒同士で話し合い、いじめをなくし、不登校となっていた同級生を再び登校させることに成功しました。</li> </ul>
<b>7. 紙上討論への疑問</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最初に聞いたときには、何だろうと、こんなので子どもは少しずつでも言ってくれないのではと思っていました。</li> <li>・自分だと特定されてしまうかも知れないし、心ない言葉が返ってくるかもしれない。特定されて何か言われたのではないかと心配になった。</li> <li>・このような状況で、紙上討論を中途半端な形で終わらせてしまうと、学級はさらに荒れてしまうことがある。</li> <li>・匿名性や検閲的なものを行うのはあまり賛成できない。</li> <li>・クラスのなかで共感が広がったことが問題解決の一番のポイントだと思うが、おそらく私のいた学校ではこうはいかなかったらと思う。</li> </ul>

## ②教師の頑張り・教師への信頼

「匿名とはいえ、意見を出すことはとても勇気のいることだと思うので、勇気を出してくれた児童への賛同やその勇気をほめることもとても大切だと思いました」「生徒に書いてもらえたのは、先生の信頼が高かったからだと思います」「教師に求められるのは、そうした良い雰囲気づくりへの“学級経営”である」「直接その集団に関わっていけるという先生のポジション

は、いじめに対する介入に重要なポジションだと感じた」「いじめや暴力があると、個人を呼びだして話をする先生が多いように感じるが、それが解決のカギになるとは思わない」など、教師の頑張り・教師への信頼について注目する記述で構成した。教師がいじめに真剣に向き合い学級全体を対象として紙上討論を実施したこと、子どもの勇気ある意見表明を讃え、その意見を丁寧に扱うことなどの記述で構成し

表1 グループ名とその記述例（その2）

グループ名とその記述例
<b>8. 学習者によるいじめの捉え方</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いじめる側の子どもにも、何か悩みやトラブルがあってつらい思いをしているのかも知れないし、いじめを傍観している子どもたちも、止めに入れない圧力を感じている。</li> <li>・いじめられている側は、誰かに言えばいじめがエスカレートするし、自分がいじめられる弱い奴だと思われたくないと思う。</li> <li>・いじめの問題になると、どうしてもクローズアップされてしまうのは、いじめる・いじめられる側の関係である。</li> <li>・前に、いじめについて調べた時に、日本人は場の空気を読むことがいじめの要因となる場合があることを知りました。</li> <li>・いじめというのは、いじている側が優越感、ひいては自分自身の存在価値を感じるために行なっているのだと思います。</li> </ul>
<b>9. 匿名の効果</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人前ではいえないことでも、誰が書いたのかわからないようにすることで、少しでも安心感が生まれると思う。</li> <li>・紙上討論においては、匿名ということが生徒たちに大きな安心感をもたらし、加害者側にも客観的に自分の行為をつきつけることができたことが重要な点である。</li> </ul>
<b>10. 学習者による子どもの捉え方</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ある程度の大人からみれば、耳を疑いたくなるようなイジメの事例も、子ども達からすれば、「おもしろい」「スカッとする」といったものとして捉えられる。</li> <li>・逆にイジメ＝良くないもの、ひどいものと捉えようとした時、子どもたちは周りの様子や自分の行いを見返そうとする。</li> <li>・学校に通っていた頃は、教室だけが自分たちの世界であった。</li> <li>・今回の事例では、かなり手に負えない状況の中で、実は多くの生徒が問題意識を持っていたということがポイントだと思った。</li> <li>・結局のところ、みんな「仲良くしたい」「いじめのないクラスであってほしい」という気持ちがある。</li> </ul>
<b>11. 周囲の子どもへの指導</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今回、クラス全体からか変えなければいけない事を知り、やはり、個々で対処しても「いじめ」はどうしようもないのだと思った。</li> <li>・いじめはいじめる側、いじめられる側だけではないんだと思った。</li> <li>・この事例は、いじめの直接的な加害者、被害者ではない周囲の人々の力が最大限に利用されていると思いました。</li> <li>・いじめでキーポイントになるのは、いじている側やいじめられている側よりもその他大勢の周囲の側だと思った。</li> </ul>
<b>12. 書くことの効果</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・紙とペンがあると、何故か思ったことをスラスラと書くことができます。</li> <li>・紙上討論を通じて、客観的にいじめられている側の行動を文字を通して見ることで、口で伝えるよりも効果があったのだと思います。</li> <li>・口に出して言おうとすると混乱して言えないことも紙に書くと素直になれることもある。</li> </ul>
<b>13. 集団が変わるきっかけ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ポジティブに働くための要素が、「一人の意見とそれへの賛同」である。</li> <li>・紙上討論を利用し始め、最初にイジメに関することを書いてくれた子は、本当に強い子だと感じた。</li> <li>・それを見た他の子たちも変な批判やいじめをされないと知ったから、だんだん、いじめや暴力について意見が出てくるようになったのだと思った。</li> <li>・全員一致でクラスを変えていけた点に意義がある。</li> <li>・今回の事例の中で印象に残ったことは、筆者が提案した紙上討論を学級の全員が受け入れて取り組んでいた点である。</li> </ul>
<b>14. 罪悪感</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・加害者は罪悪感をもつようになり、反省できたのだらうと思いました。</li> <li>・文中に「私のことだと思います」と自ら名乗り出てきた子がいたが、その時は、何回も紙上討論を重ねて色々な段階を踏んできたから、いじめていた子も謝ることができたのかも知れない。</li> <li>・いじめる側も学級の中で自分の悪い部分を指摘されると集団の圧力に負けて罪悪感や責任が生まれてくる。</li> </ul>

た。教師への信頼が高かったことにより生徒に書いてもらえたこと、教師は学級集団を通していじめに対処する重要な介入者であることなどがあげられ、教師の頑張り・教師への信頼は紙上討論の重要な効果要因と捉えていると考えられる。

### ③学習の事実・感想

「集団の力を使うと、集団は集団でどうにかすることを知った」「このような事例を読むたびに考えますが、国は『いじめ防止対策推進法』などを成立させるとき、有識者等と意見を交換していると思うのですが、このような事例と出会っていないのだろうかと思いました」「この事例に書かれているような、集団圧力は少なからず、どここの学校・学級にもあるのかもしれないと感じました」「『人と関わること』自体を子どもたちが嫌になるのを心配していた」「共感し合う関係、自分の思いを表現できる学級の雰囲気がいじめ問題において重要なのだとわかった」など、この授業に対する学習の事実・感想に関する記述で構成した。集団の力によるいじめ解決、いじめに対する方策、学級集団のあり方など、本授業による学習内容についての感想が記述された。共感し合う関係などの安心感につながる記述もみられた。

### ④集団のネガティブな力

「いじめをしたくなくても、いじめなくては自分の番になってしまうのではないかと不安になり、いじめてしまっている子どもも救わなければならないと思いました」「周囲に味方や友だちがいることの重要性、人間がどれほどに集団圧力に弱いものかよく分かった」「沈黙に対する『一人の意見の出現』の困難さといじめへの無言の賛同の容易さ、そして、問題解決の難しさは明らかであると思う」「いじめに関わっていない子どもまで加害者になってしまうことがあるからだ」「学級集団の力は否定的なものとして作用してしまうと、いじめという形で負の影響をもたらす」など、集団のネガティブな力に関する記述で構成した。アッシュによる集団圧力の実験<sup>14)</sup>に沿って、集団のネガティブな力がいじめを解決困難な問題にしていることを学習していた。普通の子どもがいじめに加わってしまうきっかけとなる集団のネガティブな力に学習者が注目していると考えられる。

### ⑤集団のポジティブな力

「自分の意見に賛同してもらうことによって、味方がいる安心感をもつことができることによって、クラスでの安心感も増す」「Tくんの件についても、自分がしていたことを公の場で反省するのはとても勇気のいることだし、みんなの影響でそこまで変わったのはすご

いと思った」「皆が書いているから書ける、皆が正直に話しているから話せる、いつもあまり良い場面使われていないこの効果を非常にうまく使っているなど思った」「担任が『名乗り出なさい』など強要するのではなく、『みんなで話し合った』ということ、自分自身の力で学級を良くしていったということを生徒たちは感じることができると思う」「いじめを見て見ぬふりをするのは集団圧力によるものであるが、集団で安心感を共有できれば、『集団』は良い方向に変わっていける」など、集団のポジティブな力に関する記述で構成した。紙上討論の効果要因の一つとして、集団がいじめに否定的な学級規範を形成できたことに学習者が注目し、そのような規範を形成する力が学級集団に内在していることを理解していると考えられる。ここでの集団のポジティブな力は大西らの研究<sup>9)</sup>でいわれるいじめに否定的な学級規範は密接に関連するものと捉えている。ここでも、安心感という表現がみられた。

### ⑥自己の体験

「私たちの年齢になっても、友だちにどう思われているのかということは気になる」「いじめに教師が気づくことはなかなか難しく、周りや本人もなかなか言うことが難しい状況は、自分の小・中学校の時にあったことを思い出した」「私も小学校にいたころから『空気を読む』ということに心がけていた」「中学・高校の頃は、無意識のうちにこのような行動をとっていたかと思うと、ぞっとする」「この事例とは少し違いましたが、紙上で出た意見を生徒同士で話し合い、いじめをなくし、不登校となっていた同級生を再び登校させることに成功しました」など、自己の体験に関する記述で構成した。他者や集団への同調の経験、いじめの経験、紙上討論の成功例についての記述がみられた。

### ⑦紙上討論への疑問

「最初に聞いたときには、何だろうと、こんなので子どもは少しずつでも言ってくれないのではと思っていました」「自分だと特定されてしまうかも知れないし、心ない言葉が返ってくるかもしれない。特定されて何か言われたのではないかと心配になった」「このような状況で、紙上討論を中途半端な形で終わらせてしまうと、学級はさらに荒れてしまうことがある」「匿名性や検閲的なものを行うのはあまり賛成できない」「クラスのなかで共感が広がったことが問題解決の一番のポイントだと思うが、おそらく私のいた学校ではこうはいかなかっただろうと思う」など、紙上討論への疑問に関する記述で構成した。紙上討論は今回の事例では効果的に活用で

きたが、それをいじめに対する万能的な方法として、扱うことへの疑問が記述されたものと考えられる。

#### ⑧学習者によるいじめの捉え方

「いじめる側の子どもにも、何か悩みやトラブルがあってつらい思いをしているのかも知れないし、いじめを傍観している子どもたちも、止めに入れない圧力を感じている」「いじめられている側は、誰かに言えばいじめがエスカレートするし、自分がいじめられる弱い奴だと思われたくないと思う」「いじめの問題になると、どうしてもクローズアップされてしまうのは、いじめる・いじめられる側の関係である」「前に、いじめについて調べた時に、日本人は場の空気を読むことがいじめの要因となる場合があることを知りました」「いじめというのは、いじている側が優越感、ひいては自分自身の存在価値を感じるために行なっているのだと思います」など、学習者によるいじめの捉え方に関する記述で構成した。③学習の事実・感想と異なるグループを構成したのは、本授業の内容にこだわらない、いじめに対する捉え方が示されていると判断したことによる。

#### ⑨匿名の効果

「人前ではいえないことでも、誰が書いたのかわからないようにすることで、少しでも安心感が生まれると思う」「紙上討論においては、匿名ということが生徒たちに大きな安心感をもたらし、加害者側にも客観的に自分の行為をつきつけることができたことが重要な点である」など、匿名で意見表明させたことへの効果に関する記述で構成した。紙上討論の効果要因の一つとして、匿名で意見表明させたことに学習者が注目していると考えられる。ここでも、安心感という表現がみられた。

#### ⑩学習者による子どもの捉え方

「ある程度の大人からみれば、耳を疑いたくなるようなイジメの事例も、子ども達からすれば、『おもしろい』『スカッとする』といったものとして捉えられる」「逆にイジメ＝良くないもの、ひどいものと捉えようとした時、子どもたちは周りの様子や自分の行ないを見返そうとする」「学校に通っていた頃は、教室だけが自分たちの世界であった」「今回の事例では、かなり手に負えない状況の中で、実は多くの生徒が問題意識を持っていたということがポイントだと思った」「結局のところ、みんな『仲良くしたい』『いじめのないクラスであってほしい』という気持ちがある」など、学習者による子どもの捉え方に関する記述で構成した。いじめに関して記述している場合でも、⑧学習者によるいじめの捉え

方と異なるグループに構成したのは、子どもの特性として捉えようとした記述であるかで判断した。

子どもには、「イジメることに『おもしろい』『スカッとする』」などいじめを認識できないでいる、「イジメを良くないものと捉えた時に自身や周囲の行いを見返そうとする」、「問題意識を持っている」、「いじめのないクラスであってほしいという気持ちがある」などの特性がある。そして、そのような子どもの特性が学級集団に内在している⑤集団のポジティブな力を駆動しうることを示唆していると考えられる。

#### ⑪周囲の子どもへの指導

「今回、クラス全体から変えなければいけない事を知り、やはり、個々で対処しても『いじめ』はどうしようもないのだと思った」「いじめはいじめる側、いじめられる側だけではないんだと思った」「この事例は、いじめの直接的な加害者、被害者ではない周囲の人々の力が最大限に利用されていると思いました」「いじめでキーポイントになるのは、いじている側やいじめられている側よりもその他大勢の周囲の側だと思った」など、周囲の子どもへの指導に関する記述で構成した。これらの内容は本授業での学習の事実や感想ではあるが、傍観者への指導に注目した点で、③学習の事実・感想とは異なるグループとして構成した。いじめへの対応は傍観者への指導が鍵となることに学習者が注目していると考えられる。

#### ⑫書くことの効果

「紙とペンがあると、何故か思ったことをスラスラと書くことができます」「紙上討論を通じて、客観的にいじめられている側の行動を文字を通して見ることで、口で伝えるよりも効果があったのだと思います」「口に出して言おうとすると混乱して言えないことも紙に書くと素直になれることもある」など、書くことで意見表明させたことへの効果に関する記述で構成した。話し合いによる意見表明ではなく、記述による意見表明では、自分自身と向き合いやすく<sup>7)</sup>、内省を促す効果に学習者が注目していると考えられ、紙上討論の効果要因と捉えていることが示唆される。

#### ⑬集団が変わるきっかけ

「ポジティブに働くための要素が、『一人の意見とそれへの賛同』である」「紙上討論を利用し始め、最初にイジメに関することを書いてくれた子は、本当に強い子だと感じた」「それを見た他の子たちも変な批判やいじめをされないと知ったから、だんだん、いじめや暴力について意見が出てくるようになったのだと思った」「全員一致でクラスを変えていけた点に意義がある」「今回の事例の中で印象に

残ったことは、筆者が提案した紙上討論を学級の全員が受け入れて取り組んでいた点である」など、集団が変わるきっかけに関する記述で構成した。

学習者が注目しているのは次の2点と考えられる。1点目は最初に意見表明してくれた子どもの存在とその意見へ肯定的な意見である。2点目は学級が一丸となって紙上討論に取り組めたことである。この2点目には、⑩学習者による子どもの捉え方を背景として、学級集団に内在している集団のポジティブな力の存在が示唆される。この⑬集団が変わるきっかけは①紙上討論の効果要因の一側面と捉えられる。

#### ⑭罪悪感

「加害者は罪悪感をもつようになり、反省できたのだらうと思いました」「文中に『私のことだと思います』と自ら名乗り出てきた子がいたが、その時は、何回も紙上討論を重ねて色々な段階を踏んできたから、いじめていた子も謝ることができたのかも知れない」「いじめる側も学級の中で自分の悪い部分を指摘されると集団の圧力に負けて罪悪感や責任が生まれてくる」など、罪悪感への気づきに関する記述で構成した。紙上討論を継続することで、罪悪感が反省や謝罪に結びつき、紙上討論の効果を促進したことに学習者が注目していると考えられる。すなわち、この⑭罪悪感のグループが存在することにより、反省や謝罪について、その方向の集団圧力に従っただけでなく、そこに子どもの内面からの変化があると学習者が判断していると考えられる。

以上が14のグループ構成の内容である。これら14のグループは、同調による傍観者の行動についての説明と授業実践の内容を反映した構成になったと考えている。

### 3-2 紙上討論の効果と周囲の子どもへの指導についての学びの検討

構成したグループを用いて、本研究での学習者の学びとして想定している、紙上討論の効果と周囲の子どもへの指導の重要性に関する学びについて検討する。紙上討論を効果的にする要因はグループを構成する際にあわせて検討してきたが、対象とした学習者の自由記述より、②教師の頑張り・教師への信頼、⑤集団のポジティブな力、⑨匿名の効果、⑩学習者による子どもの捉え方、⑫書くことの効果、⑬集団が変わるきっかけ、⑭罪悪感の影響が示唆された。杵淵による先行研究では、個別の指導から全体への指導に教師側が転換したことを紙上討論が効果的となった大きな要因として注目していた<sup>7)</sup>。杵淵

のいう教師側の転換は、本研究での②教師の頑張り・教師への信頼につながるものと捉えている。

既に、大西らの研究のレビューで指摘したように、本研究では教師の指導態度が直接的に児童・生徒のいじめ加害傾向に影響するのではなく、いじめに否定的な学級規範の認知といじめに対する罪悪感を育てることによっていじめ加害傾向を抑制するという影響を想定して授業を設計した。その点に注目して本研究の学習者の学びを検討すると、教師の働きかけについて、先生が動くのではなく、生徒の力を利用するための機会を設けることを重要と捉えている(①紙上討論の効果)。

また、子どもには、いじめを楽しんでしまうことも、いじめに対する自身や周囲の行いを見返そうとする特性があり、いじめに対する問題意識も、いじめのないクラスであってほしいという願いもあるという観点で子どもを捉えている(⑩学習者による子どもの捉え方)。そのような子どもの特性により、皆が書いているから書ける、皆が正直に話しているから話せる、みんなで話し合って自分たちの力で学級を良くしていくという⑤集団のポジティブな力を駆動し、最初に意見表明してくれた子どもの存在とその意見へ肯定的な意見、学級が一丸となって紙上討論に取り組めたこと(⑬集団が変わるきっかけ)を契機に、いじめに否定的な規範を形成すると捉えていることが示唆される。

さらに、何回も紙上討論を重ねて色々な段階を踏んできたから、いじめていた子も謝ることができたのかも知れないという⑭罪悪感が反省や謝罪に結びつき、紙上討論の効果を促進したことに学習者は注目している。つまり、⑩学習者による子どもの捉え方をベースとして、教師の介入を参考に、子どもたちが自身が集団のポジティブな力を駆動することで、いじめに否定的な学級規範を形成し、罪悪感が反省や謝罪に結びつくなど、紙上討論を効果的にしたプロセスを学習していることが示唆される。

もう一つ想定した周囲の子どもへの指導についての学びは、⑪周囲の子どもへの指導のグループを構成できたことから、本研究の学習者が注目していることが理解できる。具体的には、「クラス全体から変えなければいけない事を知り、やはり、個々で対処しても『いじめ』はどうしようもないのだと思った」「いじめはいじめる側、いじめられる側だけではないんだと思った」「この事例は、いじめの直接的な加害者、被害者ではない周囲の人々の力が最大限に利用されていると思いました」「いじめでキーポイントにな

るのは、いじめている側やいじめられている側よりも  
 その他大勢の周囲の側だと思った」に代表される自由  
 記述がそれにあたると捉えている。

以上のような授業設計時に想定した学び以外に、  
 安心感に関する記述が、①紙上討論の効果、⑤集団  
 のポジティブな力、⑨匿名の効果、⑬集団が変わる  
 きっかけのグループにみられた。学習者はいじめの  
 解決という場面において、子どもが考えを共有する  
 ことで安心感を得ることに重要な意味を感じている  
 と考えられる。今後の本課題を用いた授業では、安  
 心感と学級規範が相互作用的に形成されることで、  
 学級集団の変容が可能になるという視点も重ねて、  
 授業者として扱う必要があると考えている。

### 3-3 学生個人の記述に即した考察

次に、本授業による、「学習者による子どもの捉  
 え方」を背景とした「紙上討論の効果」に関する学  
 びと「周囲の子どもへの指導」の重要性に注目した  
 学びについて、どのような点に注目して記述してい  
 たのかを個人に即して検討する。授業の文脈に基づ  
 く学習者の学びについて検討するために、自由記述  
 を意味のまとまりによる分解をせずに、個人の記述  
 のまま検討する（表2参照）。学習者による子ども  
 の捉え方を背景として、教師の頑張りが罪悪感を介  
 した反省を促し、周囲の子どもへの指導となるプロ  
 セスを検討するのにAさんの記述を適切と考え抽出  
 した。教師の頑張りが紙上討論を継続させ、子ども  
 によるつらい思いの告白に注目を集め、それが集  
 団の変わるきっかけとなり、周囲の子どもへの指導  
 となるプロセスを検討するのにBさんの記述を適切  
 と考え抽出した。集団の力のネガティブ・ポジティ  
 ブの両側面といじめの促進・抑制のプロセス及び集  
 団が変わるきっかけを検討するのにCさんの記述  
 を適切と考え抽出した。子どもの特徴、すなわち、  
 学習者による子どもの捉え方を検討するのにDさ  
 んの記述を適切と考え抽出した。集団のポジティブ  
 な力が安心感を背景としていることを検討するのに  
 Eさんの記述を適切と考え抽出した。

#### ① Aさん

いじめる側の子どももいじめていることを気にして  
 いるため、教師の提案した紙上討論により、罪悪感  
 が喚起されることで反省に結びついた。そのことは、  
 いじめに荷担せざるえない周囲の子どもへの救いにも  
 なることを示している。話し合うことで、みんなの  
 前で謝らせると、そこにもネガティブな集団の力が働  
 き、いじめる側も学級に居づらいことになる。いじ

めていた側も自身の判断で、自分を変えるきっかけと  
 なった点からも紙上討論の効果を評価している。

#### ② Bさん

紙上討論には、いじめの誘発などの疑問も感じる  
 が、教師の頑張りで紙上討論を継続することにより、  
 つらい思いを告白する子どもに周囲の目を向けさせ、  
 学級に対する問題意識を持たせることができた。集  
 団のポジティブな力で集団が変わることにより、いじ  
 め当事者の気持ちも動いたと推察している。このよう  
 な気づきより、いじめの対策には、当事者だけでなく  
 周囲を動かすことの重要性を示している。

#### ③ Cさん

集団の力がネガティブに作用することがいじめを  
 促進し、集団の力をポジティブに作用できるといじ  
 めへの対応に有効であるとする、集団の力について  
 の二つの側面を示している。沈黙はいじめる側への  
 賛同になり、その容易さゆえ、いじめへの対応につ  
 いての困難さを指摘している。また、いじめへの対  
 応プロセスとして、集団の力がポジティブに働くた  
 めに、一人の意見とそれへの賛同がきっかけとなる  
 ことも示している。

#### ④ Dさん

目先の面白さなどで、いじめに関わるのも子ども  
 の特徴、また、その純粋さからいじめを良くないも  
 のと捉えると自分の行いを見返そうとするのも子ども  
 の特徴としている。大人は子どもの純粋さに依拠  
 しつつ、子どもを正しい方向に向ける役割を持ち、  
 子どもはそれによって成長すると捉えている。この  
 ように、いじめが行われることも、それを子どもた  
 ち自身で解決しようとすることも、背景に学習者によ  
 る子どもの捉え方があることを示唆している。

#### ⑤ Eさん

前半の記述では、集団のネガティブな力がいじめ  
 の深刻化に影響することを示している。後半の記述  
 では、紙上討論において集団のポジティブな力が、  
 いじめられている側に勇気を出して気持ちを表明で  
 きるような安心感を与える重要な要因と捉えてい  
 る。このような安心感が学級全体の安定に結びつき、  
 そこで醸し出される雰囲気がいじめの解決に重要で  
 あることを示唆している。

以上のように、抽出した5名の自由記述の検討よ  
 り、「学習者による子どもの捉え方」を背景とした「紙  
 上討論の効果」に関する学びと「周囲の子どもへの  
 指導」の重要性に注目した学びの一部について、そ  
 れぞれが記述したと捉えられる。それによって、グ  
 ループ構成とそれを用いた紙上討論の効果と周囲の

子どもへの指導についての学びの検討について、妥当性がある程度、確認されたと考えている。

## 4. 総合考察

### 4.1 結果のまとめ

授業理解への援助を念頭においた大学生を対象とした授業実践の検討は、学校心理学でいわれる、すべての学生を対象とした一次的援助の観点から必要

なものと考えている。また、学校におけるいじめは重要な問題となっている。そこで、教育や福祉を学ぶ大学生にとって、学校におけるいじめへの指導を扱った授業に対する大学生の学びにと授業者の気づきについて検討することを目的とした。

話題として取り上げた、学校におけるいじめへの指導には、同調を背景とした傍観者の態度が鍵になることが知られている<sup>5)</sup>。一方、いじめにお

表2 学生の自由記述例

学生	学生の記述順のカード(構成グループ名)
A	まず、いじめる側の子どもも、かなり気にしているんだと、この事例を読んで思った(学習者による子どもの捉え方)。自分のことが書かれていないか気にして、自分のことが書いてあれば、ちゃんと自覚して、まずいと思う気持ちがあるんだなあと思った(罪悪感)。私は無自覚が一番怖いことだと思う(学習者によるいじめの捉え方)。今回の紙上討論は、いじめた側が、自分からしてしまった申し訳なかったと言いやすいところも良かった(罪悪感)。特に、メインでいじめている子どもの取り巻きの子どもは、自分がやられるのが怖くて、いじめていたりすることも多いだろうから、そういう子どもの救いにもなると思う(周囲の子どもへの指導)。先生が一人分かってくれているならば、いじめていた側も自然に自分を変えていけるのではないかと考えた(教師の頑張り・教師への信頼)。それは、話し合いでみんなの前で謝せると、今度はいじめている側がクラスに居づらくなってしまおうと思うから(集団のネガティブな力)。
B	紙上討論を継続したことはすごく良いことだと思った(教師の頑張り・教師への信頼)。誰が書いたかわからないにしても、いじめの対象になっている子が辛い思いを告白するにはものすごい勇気がいることだと思う(集団が変わるきっかけ)。いじめの対象になっていない子でもちょっとしたことがきっかけで次は自分がいじめの対象になるのではないかと考えた(紙上討論への疑問)。辛い思いを告白できるようになったのは、紙上討論を継続することによって、周囲の子たちが学級に対する問題意識を少しずつ持つようになり、周囲が変わることによって、当事者の気持ちが動いたからではないか(集団のポジティブな力)。いじめをなくすためには、当事者だけではなく周囲を動かすことも大切だと考えた(周囲の子どもへの指導)。
C	いじめがなぜ起きやすく、解決が難しいのか(集団のネガティブな力)。その原因の一つが集団圧力であると思う(集団のネガティブな力)。この集団圧力はポジティブにもネガティブにもなる(紙上討論の効果)。今回の事例では、これがポジティブに働いて、いじめが改善された(集団のポジティブな力)。ポジティブに働くための要素が、「一人の意見とそれへの賛同」である(集団が変わるきっかけ)。これをいじめの発現に置き換えて考えると、いじめっ子の出現、その行動への沈黙(集団のネガティブな力)。この沈黙が、いじめっ子の行動[意見]への賛同になっているのではないだろうか(集団のネガティブな力)。そう考えれば、沈黙に対する「一人の意見の出現」の困難さといじめへの無言の賛同の容易さ、そして、問題解決の難しさは明らかであると思う(集団のネガティブな力)。
D	子どもたちは様々な意味で、本当に純粋なのだなと感じた(学習者による子どもの捉え方)。ある程度の大人からみれば、耳を疑いたくなるようなイジメの事例も、子ども達からすれば、「おもしろい」「スカッとする」といったものとして捉えられる(学習者による子どもの捉え方)。いじめの当事者[加害者]はそこに夢中になっているだけかもしれない(学習者による子どもの捉え方)。逆にイジメ＝良くないもの、ひどいものと捉えようとした時、子どもたちは周りの様子や自分の行いを見返そうとする(学習者による子どもの捉え方)。これもまた、イジメに向き合う子ども達の純粋さであると感じる(学習者による子どもの捉え方)。その幼さからいくつもの視点を同時に持てないのが子ども達であると感じる(学習者による子どもの捉え方)。そうした時に、その純粋さを正しい方向に向けるフォローをするのが大人たちの役割である(学習の事実・感想)。そうしたことが子ども達の成長につながっていくと感じた(学習者による子どもの捉え方)。
E	いじめというのは、そもそも関係性の問題から生まれると思う(学習者によるいじめの捉え方)。友人と安定した関係性を築くことができないからいじめが発生する(学習者によるいじめの捉え方)。自分が周りからどう思われているのか気になり、つい周りに合わせてしまう(集団のネガティブな力)。いつ自分が仲間外れになるのか不安に思いながら生活する(集団のネガティブな力)。周囲ばかりを気にしては、ストレスもたまり、いずれ不登校という問題に発展するかもしれない(集団のネガティブな力)。紙上討論という書くことで交流・討論するという手段が、匿名性や最初に1人が勇気を出し発言したことが、みんなの素直な気持ちを表現できた理由だと思う(紙上討論の効果)。味方が一人でもいるという心強さはいじめられている側に、はかりしれない安心感を与えてくれる(集団のポジティブな力)。安心感が学級全体の安定感に結びついていく(学習の事実・感想)。共感し合う関係、自分の思いを表現できる学級の雰囲気がいじめ問題において重要なのだとわかった(学習の事実・感想)。

ける加害傾向の抑制には、教師の指導態度を背景として、いじめに否定的な学級規範といじめに対する罪悪感の形成が効果的であることも指摘されている<sup>9)</sup>。これらの研究知見に沿って、同調圧力に対する人間の弱さ、1人の味方がいることにより同調圧力に負けないという社会心理学の知見に基づき、いじめについて匿名で意見交換できる紙上討論の実践事例<sup>15)</sup>を取り上げた授業を行った。授業に参加した大学生の自由記述による感想をKJ法を参考にグループにまとめ、その関係より、紙上討論の効果と周囲の子どもへの指導の重要性に関する学びについて検討した。

その結果、「紙上討論の効果」「教師の頑張り・教師への信頼」「学習の事実・感想」「集団のネガティブな力」「集団のポジティブな力」「自己の体験」「紙上討論への疑問」「学習者によるいじめの捉え方」「匿名の効果」「学習者による子どもの捉え方」「周囲の子どもへの指導」「書くことの効果」「集団が変わるきっかけ」「罪悪感」の14グループを構成した。14のグループは、同調による傍観者の行動についての説明と授業実践の内容を反映した構成になったと考えている。

構成したグループを用いて、本研究での学習者の学びとして想定している、紙上討論の効果と周囲の子どもへの指導の重要性に関する学びについて検討した。紙上討論の効果については、教師の提案した匿名による紙上討論を継続することで、集団のポジティブな力が周囲の子どもへの指導に結びつくことが示唆された。

また、授業の文脈に基づく学習者の学びについて検討するために、自由記述を意味のまとまりによる分解をせず、個人の記述のまま検討した。その結果より、「学習者による子どもの捉え方」を背景とした「紙上討論の効果」に関する学びと「周囲の子どもへの指導」の重要性に注目した学びの一部について、それぞれが記述したと捉えられる。

#### 4.2 本研究の意義

一方、本研究の特徴は次の通りであった。杵淵の先行研究がいじめへの対応として注目するのは教師の指導態度であるが<sup>7)</sup>、本研究では、学習者は背景としての「学習者による子どもの捉え方」に注目している。すなわち、子ども自身がいじめを引き起こし、子ども自身の力でその解決が行えるという「学習者による子どもの捉え方」を背景としていじめを捉えている。そのため、教師は学級集団が変化する

きっかけを与える介入者という役割で捉えている。つまり、いじめへの対応は教師の指導態度だけで解決できるものでなく、教師と子どもとの相互作用における解決を目指すことが学ばれていると考えられる。このような文脈において、改めて、傍観者である周囲の子どもへの指導の重要性が学ばれていると考えられる。すなわち、学習者には「学習者による子どもの捉え方」を背景としていじめを捉えたために、傍観者である周囲の子どもの変化についても、教師の指導態度をきっかけとして、子ども自身がいじめに否定的な学級規範を形成することに注目して学ばれていると考えられる。

以上は、本研究が先行研究の知見を整理して授業を設計した時に注目した学習者の学びであるが、授業設計時に想定していなかった学びとして、学習者は安心感に注目していることが把握された。学習者はいじめの解決という場面において、子どもが考えを共有することで安心感を得ることに重要な意味を感じていると考えられる。すなわち、授業実践を検討することで、今後の授業展開に対して、授業者にとっても新たな気づきがみいだされた。それは、いじめの解決場面で安心感と学級規範が相互作用的に形成されることで、学級集団の変容が可能になるという視点にも留意することである。このような授業実践の検討を蓄積することが必要と考えている。

また、既に指摘したように、杵淵の紙上討論によるいじめを扱った先行研究<sup>7)</sup>も坂本による大学生を対象とした授業実践の検討も<sup>4)</sup>も理論展開に多くの部分を割き、検討対象数が少ないため、結果の一般化については疑問を残すものであった。本研究では、142名から得た633枚のカードより検討したことで、研究結果の一般化に一定の成果が得られたものと捉えている。

このような本研究の意義は次の2点に整理できる。第一に、いじめに関する先行研究の量的な結果<sup>9)</sup>について質的に考察を深めたことである。量的研究では変数の関連に注目するが、本研究ではそこで得られた結果について、大学生の経験や感想を用いて具体的に検討したことに一定の成果がある。すなわち、教育に関わる読者がいじめへの対応を検討する際に有益な知見を提供していると考えられる。第二に、大学生への援助を念頭に置いた授業実践の検討である。大学進学率が5割を超えるユニバーサル化の中で大学教員にも授業改善が求められ、具体的には大学におけるFD活動として実践されている。樽木によれば、教師が自身の指導行動を振り返ろうと

する際、他者からのフィードバックについて、自身が行っている関わりの中から他の学習者にもそれを行ってみるよう勧められるのが受け入れやすいとされている<sup>16)</sup>。本研究のように授業者自身が授業実践を振り返ることは、授業者としての気づきを促進し、ひいては大学におけるFD活動にも有益なものと考えられる。

#### 4.3 本研究の限界と課題

本研究の限界と課題として、次の点があげられる。まず、限界について、3名で協議してすすめた検討とはいえ、このような質的な分析方法は研究者の意図が反映することは避けられない。安心感のグループが構成できなかったこともあり、同じデータを用いた他の研究者による検討も重ねる必要がある。

本研究では、傍観者への指導の重要性についての学びを同調理論に基づいて考察した。しかしながら、いじめを同調とは異なる側面から見直すと、対象を変えて繰り返されるなどのいじめの拡大や自己組織化の問題もある。本授業で扱った実践事例でも、安心感が学級に広まることでいじめが拡大することも防止された。本研究では、いじめの拡大や自己組織化の問題についての詳細な考察は行えておらず、今後の課題になると考えている。

#### 引用文献

1. 中井久夫：いじめとは何か。仏教，37，法蔵館，京都，1996，pp16-23.
2. 高浜行人・片山健志：道徳教科化へ指導要領改訂案いじめ対応など6項目追加。朝日新聞デジタル，[2015.02.05 公開]
3. 石隈利紀：1999 学校心理学―教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス。誠信書房，東京，1999，pp140-159.
4. 坂本篤史：大学生の授業観の変化を促す授業の実践研究―講義「教育心理学」の授業研究を通して―。星城大学中等教育研究部紀要，5：9-36，2013.
5. 森田洋司：いじめとは何か教室の問題，社会の問題。中公新書，東京，2010，pp115-142.
6. 竹村和久・高木 修：”いじめ”現象に関わる心理的要因―逸脱者に対する否定的態度と多数派に対する同調傾性―。教育心理学研究，36：57-62，1998.
7. 杵淵俊夫：＜みんな＞に向かって＜書く＞ということは、子どもたちの思考―行動の反省的

- 再構成に、どのように働くか？：＜みんな＞に向かって考えを＜書いて＞公表し合うという活動の積み重ねは、＜いじめ＞のはびこる学年・学級の人間関係をどのように変えるに至ったか？。上越教育大学研究紀要，24（1）：1-44，2004.
8. 大西彩子：中学校のいじめに対する学級規範が加害傾向に及ぼす効果。カウンセリング研究，40：199-207，2007.
  9. 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和：児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響―学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して―。教育心理学研究，57：324-335，2009.
  10. 高木有子・落合幸子・池田幸恭：ピアエデュケーターによる「子どものいじめ自殺」の授業の試み。茨城県立医療大学紀要，13，25-38，2008.
  11. 大和義史・今田里佳：「いじめ・不登校」に対応できる教師を育てるための授業。教育実践研究：信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，1：95-104，2000.
  12. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課：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。P23 [2013.12.10 公開]  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1341728\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1341728_01_1.pdf)
  13. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課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18年度以降のいじめ等に関する主な通知文と関連資料。P2 [2012.09 公開]  
[http://www.mext.go.jp/ijime/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2013/06/12/1327876\\_01\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/ijime/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/12/1327876_01_2.pdf)
  14. Asch, S.E.：Opinions and social pressure. Scientific American, 193：31-35, 1955
  15. 今泉 博：学級経営と教育相談（小学校）―「いじめ」「不登校」問題にどう対応するか。広木克行（編），教育相談，学文社，東京，2008，pp51-67.
  16. 樽木靖夫：学校行事の学校心理学。ナカニシヤ出版，京都，2013，pp24-43.

#### 謝 辞

本研究での調査にご協力いただいた学生のみなさん、また、本研究をまとめるにあたりコメントいただきました総合教育センター榊原先生に感謝いたします。