

## 1 主題の設定の理由

我が国のいじめについては、いじめの認知件数に比べて、子どもの報告によるいじめの発生件数の割合が高く、明らかな差があることが問題視されている。この理由としては、多くの子どもは大人に相談をせず、いじめアンケートを行っていても発見できない現状がうかがえる(飯田・杉本・青山・遠藤, 2021)。また近年、教員が把握することの難しいネットいじめも増加している。いじめによる自殺や不登校増加も報告されており、いじめ予防対策が進んでいるかという点はまだ難しい状態である。また、日本のいじめの特徴として、いじめ傍観者は他国に比べ、学年が上がるごとに増加していくことが研究により明らかになっている(森田, 2010; 厚生労働省, 2014; 西野, 2022)。さらに、いじめ被害の多さは、学級内のいじめている子の人数や観衆の人数よりも、傍観者の人数と最も高い相関を示している(森田, 2010)。傍観者を減らし、仲裁者を育てていくことが、いじめ予防において重要であると言えよう。

これまで、傍観者や仲裁者の視点での予防プログラムは検討されてきた。阿部・藤川・山本・谷山・青山・五十嵐(2018)は、脱・傍観者視点を取り入れた動画教材によるいじめ予防プログラムを開発している。また、富田・赤井・真田・岡(2021)は、ピア・メディエーションプログラムと傍観者意識との関連を示している。しかし、傍観者と仲裁者はどこが違うのだろうか。何を育てれば傍観行動が仲裁行動に変わるのだろうか。その違いを生かした予防プログラムはほとんど見られない。四辻(2020)は、わが国の「いじめ予防・防止プログラム」においては、「効果検証」がそもそもなされていないものが多いことと、「効果検証」が行われていても「統計的効果検証」を行っておらずその「効果」が有意なものであるかどうか実証できないものが少なくないことなどの課題があると述べている。この課題を解決し、統計的効果検証をするには、傍観者と仲裁者の心理的メカニズムを解明する必要がある。

西野(2022)は、傍観の多様な様態に着目し、心理的特徴を明らかにしている。その結果、傍観の全様態で有意な主効果を示したのが共感的関心であり、共感的関心を育むことが傍観の抑止に有効である可能性が示唆された。Davis(1994 菊池訳 1999)は、共感他人の経験について個人がいだく反応を扱う一組の構成概念として広く定義し、共感性の組織的モデルを考案

した。見る側・相手・状況の特質である先行条件、共感的な結果が生み出される特定のメカニズムである過程(視点取得など)、相手に対しての外的行動としては現れないが、見る側の者の中に生じる認知的・感情的反応としての個人内的結果(共感的関心など)を経て、相手に向けられる行動的反応としての対人的結果(援助行動)として現れるとしている。また、後に出てくる構成概念がそれより前の構成概念にフィードバックすることもおおいにあり得るとしている。

共感性については、近年、認知的定義と情動的定義の両側面を統合した多次元的な構造で捉える見方が定着しており、鈴木・木野(2008)は、認知的側面として他者指向的な視点取得と自己指向的な想像性、情動的側面としての他者指向的な応答の所産の共感的配慮と自己指向的な応答の所産の個人的苦痛、並行的所産の被影響性を下位概念として多次元共感性尺度(MES)を作成している。視点取得とは、他人の視点を想像することによって、その他人を理解しようと試みることだとされ(Davis, 1994 菊池訳 1999)、視点取得能力(役割取得能力)が高い水準に達しないと、他人にとっては有益な向社会的行動は行われなため、こうした能力を育てることによって向社会的行動を導くことができるとしている(渡辺, 1996)。視点取得能力(認知的共感性)を高めることができれば、共感的関心(情動的共感性)も高まり、向社会的行動(仲裁行動)の促進へつなげることが期待できる。

その上で、Selman(2003)は、視点取得能力の向上を目指す心理教育プログラムVLF(Voices of Love and Freedom)を開発し、渡辺(2001)が、そのプログラムを日本向けに開発して、VLFによる思いやり育成プログラム(以下VLFプログラム)として実施されてきた(山崎・戸田・渡辺, 2013)。

VLFプログラムの目標は、以下の6つである。

- ①自己の視点を表現すること
- ②他者の視点に立って考えること
- ③自己と他者の違いを認識すること
- ④自己の感情を表現すること
- ⑤自己と他者の葛藤を解決すること
- ⑥適切な問題解決行動を遂行すること(渡辺, 2001)

VLFプログラムを参考に、いじめ予防プログラムを開発することができれば、仲裁行動の促進への効果があるのではないかと考えられる。

しかし、実施する際の課題として「学習指導要領と

の整合性の問題」がある。四辻（2020）は、先行研究における「いじめ予防・防止プログラム」について、学習指導要領で示されている各教科等の学習内容に即して実施されているものの数は十分ではないという課題を示している。「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編」には、いじめ問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善などが改訂の経緯として示されている。内容項目は、「B 主として人との関わりに関すること」の第 3 学年及び第 4 学年に、自分と異なる立場や考え方を理解して、望ましい人間関係を構築できるようにすることを重視して、「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること」が加わり、第 5 学年及び第 6 学年に、自らの考えをもって他の立場や考えを受け入れることを重視して「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに」が加わり、「自分と異なる意見や立場を大切にすること」が「自分と異なる意見や立場を尊重する」に改められた。また、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」の第 1 学年及び第 2 学年に、差別や偏見をもつことなく集団と社会との関わりをもてるようにするために「自分の好き嫌いとらわれないで接すること」が加わり、第 3 学年及び第 4 学年に「誰に対しても分け隔てをせず、公正、公平な態度で接すること」が加わった（文部科学省，2017）。このような改訂箇所は、読み替えると深刻ないじめ問題に対して学習指導要領のなかで重点とされている部分であると考えられる。しかし、現場でその重点を意識して授業が行われているとは言い難い。また、学習指導要領の改訂により授業時間数が増加し、さらに ICT の導入等もあり、学習指導要領上への位置づけが弱いプログラムは、たとえ効果が有意であったとしても、継続した実施が困難であるという問題がある。「いじめ予防・防止プログラム」と学習指導要領との整合性は、プログラムの継続した実施のために重要であると考えられる。

そこで、本研究では、学習指導要領の位置づけを明確にした、「視点取得」に着目したいじめ予防プログラムを開発・実施し、効果検証をすることとする。

## 2 研究の仮説と手だて

授業構想にあたり、立てた仮説は以下の通りである。

【仮説】視点取得能力の向上を目指したいじめ予防プログラムによって、視点取得（認知的共感性）能力が高まり、それとともに共感的関心（情動的共感性）が高まれば、傍観行動意識が低くなり、仲裁行動意識が高まるのではないかと。

いじめ予防教材には、いじめ場面を取り上げること

が多いが、いじめは身近なもめごと場面がきっかけとなることがある。もめごとの段階で問題解決する能力が高まれば、いじめの発生を減らすことになると考える。そのため、本教材には児童が介入しやすいいじめのきっかけとなりやすいもめごと場面を取り上げる。また、本いじめ予防プログラムは VLF プログラムを参考に、「自己と他者」「傍観者」「仲裁者」の視点取得能力の向上を目指し、以下の 6 つの目標を重点に置く。

- ①もめごとに対する自分の視点を自覚すること
- ②他者（傍観者・仲裁者）の視点に立って考えること
- ③もめごとに対する自己と他者の視点の違いを認識すること
- ④もめごとに対する自己の感情を表現すること
- ⑤もめごとに対する自己と他者の葛藤を解決すること
- ⑥適切なもめごと解決行動を選択し、遂行すること

VLF プログラムの教材は絵本を扱うことが多いが、本研究ではパワーポイントを使用したデジタル自作教材を使用する。音声を入力した「ラーニャ先生」というキャラクターが授業を進め、教員はクリック作業をするだけで、授業を進行することができる。パワーポイントを使用したデジタル教材は、どの教員でも実施しやすい汎用性をもったいじめ予防プログラムになると考えた。

## 3 実践 I

研究の仮説と手だてに基づき、課題実践実習 C において授業実践を行った。

(1) 対象 A 県公立小学校 1 校の 6 年生 81 名を対象とした（3 学級）。分析には、欠席者、記入漏れあるいは、無回答項目のあった回答者を除外した、65 名のデータを使用した。

(2) 調査期間 20XX 年 9 月～10 月

(3) 調査方法

①多次元共感性尺度

鈴木・木野（2008）の多次元共感性尺度をもとに、下位尺度である情動的共感性の他者指向的反応（5 項目）と認知的共感性の視点取得（5 項目）を実施した。

②傍観者意識尺度

渡辺（2000）をもとに、自己防衛（7 項目）・加害者支持（6 項目）・無関心（4 項目）3 因子 17 項目を実施した。

③介入行動意図尺度

松山・真田・栗原（2021）をもとに、援助意図（10 項目）・傍観意図（4 項目）・非介入意図（4 項目）・介入意図（3 項目）4 因子 21 項目を実施した。

④第 3 時のワークシート記述

視点取得増加群と減少群のワークシート記述を比

較した。

⑤第3時に児童が分類した付箋紙

KJ法を参考に付箋紙をグループ化し、カテゴリーごとに表札をつけて分析を行った。

(4)内容

児童が身近に感じやすいと考えられるドッジボールを取り上げ、全3時間で構成した。

また、本プログラムは、学習指導要領上の位置づけを明確にし、継続した実施を可能にするために、第1時を「特別の教科 道徳科」の「B主として人との関わりに関すること」の中にある内容項目「相互理解、寛容 自分の考えや意見を相手に伝えるとき、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」、第2時を「特別の教科 道徳科」の「B主として人との関わりに関すること」の中にある内容項目「友情、信頼 友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと」、第3時を「特別活動 学級活動」の内容(2)日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全「イよりよい人間関係の形成 学級や学校の生活において互いのよさを見付け、違いを尊重し合い、仲よくしたり信頼し合ったりして生活すること」で実施することとする。

【第1時】特徴の違う2人の登場人物のもめごと場面を見て、何が起きたかを想像させ、ペアで話し合う。次に、それぞれの登場人物のもめごと場面に至る前の物語を映像で見せ、初めの場面を見たときの印象と物語の違いを感じさせ、自分と他者の視点の違いに気づかせる。そして、どのような言動が望ましいかを考えさせる。

【第2時】第1時のもめごと場面を見た第三者が見て見ぬふりをする物語を見て感じたことを、ペアで話し合う。次に、物語の時間を第三者がもめごと場面を見た場面まで巻き戻し、「2人が笑顔になる物語」を班で考えさせ、クラス全員の前でロールプレイを行う。

【第3時】声を掛けるときの不安を共有した後、声を掛ける人(仲裁者)と声を掛けない人(傍観者)の違いを、付箋紙を用いて班で話し合い、全体共有する。次に、いじめの国際比較や日本のいじめの特徴を説明する。最後に、「これからもめごと場面があったらどのような行動をしていくか」を考えさせ、ワークシートに記述する。

(5)結果と考察

ア 授業実施前後の変化

授業実施前後で各尺度の下位尺度得点がどのように変化したかについて、対応のあるt検定を行った。その結果、授業実施前後で「傍観者意識尺度」「介入行動意図尺度」のすべての下位尺度で有意差が見られた(Table1)。

イ 授業実施前後の増加点の相関関係

次に、授業を実施したことによる各尺度間の得点変化の関連を検討するために、授業実施後の下位尺度得

点から授業実施前の下位尺度得点を引いた増加点を用いて、ピアソンの積率相関係数を算出した。

その結果、授業実施前後で、「他者指向的反応」増加点は、「傍観意図」「非介入意図」「無関心」増加点と有意な負の相関関係が見られた(Table2)。

情動的共感性である「他者指向的反応」は、傍観行動意識の改善に影響がある可能性が示唆され、西野(2022)を支持する結果となった。

また、「視点取得」増加点は、「援助意図」「介入意図」増加点と有意な正の相関関係、「非介入意図」「加害者支持」「無関心」増加点と有意な負の相関関係であった。認知的共感性である「視点取得」は、傍観行動意識を低め、仲裁行動意識を高める可能性が示唆された。

Table1 授業実施前後の下位尺度の変化

Table with 5 columns: Item, M (事前), (SD) (事前), M (事後), (SD) (事後), t値. Rows include 多次元共感性尺度 (他者指向的反応, 視点取得), 傍観者意識尺度 (自己防衛, 加害者支持, 無関心), 介入行動意図尺度 (援助意図, 傍観意図, 非介入意図, 介入意図). N=65, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

Table2 授業実施前後の増加点の相関関係

Table with 8 columns: Item, 援助意図増加, 傍観意図増加, 非介入意図増加, 介入意図増加, 自己防衛増加, 加害者支持増加, 無関心増加. Rows include 多次元共感性尺度 (他者指向的反応増加), 視点取得増加. \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

ウ 視点取得増加群・減少群の下位尺度増加点の比較

「視点取得」が増加した人と減少した人を比較するために、分析対象者全員の「視点取得」増加点の平均値(M=.21)標準偏差(SD=.48)を用いて、M+SD/2=.45以上を視点取得増加群(以下、増加群)、M-SD/2=-.03未満を視点取得減少群(以下、減少群)とし、各下位尺度増加点のt検定を行った。その結果、増加群と減少群で「他者指向的反応」「加害者支持」「無関心」「非介入意図」「介入意図」増加点に有意差が見られた(Table3)。「視点取得(認知的共感性)」が増加すると、「他者指向的反応(情動的共感性)」、仲裁行動意識につながる「介入意図」が増加し、傍観者行動意識につながる「加害者支持」「無関心」「非介入意図」が減少することが示唆された。

エ 視点取得増加群と減少群の記述比較

視点減少群の傍観・仲裁行動意識に変容があまり見られなかった原因を探索するために、第3時実施後の

「これからもめごと場面があったらどのような行動をしていくか」という問いに対する増加群と減少群のワークシート記述を比較した。その結果、増加群は18名中1名に、減少群は20名中9名に、「自分も言われそうで怖い」「できる限りは」「一人だと言り返されるかもしれない」等の一人で介入する不安を感じる記述が見られ (Table4)、一人でもめごと介入することに不安を強く感じると、「視点取得」を阻害する可能性があることが示唆された。

Table3 視点取得増加群と減少群の下位尺度増加点の比較

	増加群(n=18)		減少群(n=20)		t 値
	M	(SD)	M	(SD)	
<b>多次元共感性尺度</b>					
他者指向的応答増加	.30	(.36)	-.06	(.51)	2.50 *
視点取得増加	.80	(.36)	-.32	(.14)	12.53 ***
<b>傍観者意識尺度</b>					
自己防衛増加	-.33	(.46)	-.07	(.45)	-1.77
加害者支持増加	-.42	(.36)	-.13	(.34)	-2.48 *
無関心増加	-.58	(.49)	.03	(.37)	-4.33 ***
<b>介入行動意図尺度</b>					
援助意図増加	.38	(.37)	.12	(.44)	1.95
傍観意図増加	-.60	(.51)	-.31	(.53)	-1.68
非介入意図増加	-.51	(.60)	-.09	(.42)	-2.51 *
介入意図増加	.78	(.76)	.20	(.80)	2.27 *

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Table4 視点取得減少群の記述の一部

けんかをしている人を見たら人によってけんかを止めるか止めないか決める。けんかをしている人がよく人の悪口を言ったりしている人だったら、自分も言われそうで怖いから止めない。  
 できるだけ仲裁に入ること心掛けようと思った。でも一人じゃどうにもならない時や、自分が仲裁に入っても全く効果がない場合は誰かを交える必要があると思った。  
 できれば止めたいと思う。止めたらいじめられていた人も助けられるしいじめていた人も助かると思うから。でもどうしても怖かったり見て見ぬふりをしたりしてしまうこともあると思うから、そういう時はだれかに助けを求めれば良いと思う。だから「できれば」にした。  
 言いつけられたらどうしようと思うかもしれないけど、友達が困っていたら間に入って、けんか、もめごと、いじめを止めたい。  
 できる限りは止めてあげたい。なぜなら、もめごとがでいじめが起きたり、暴力が起きるのは嫌だから。またクラスの雰囲気が悪くなったり、いろいろなところでけんかをしているのを見たくないから。  
 一人で言うと言いつけられるかもしれないし、もめごとの原因が複雑で、解決方法が分からない時にも、友達が何人かいれば、良いアイデアが出るかもしれないから。  
 友達と協力して仲直りさせる。  
 一人で全部解決するのは不安が多いしむずかしいので、誰かと一緒に協力してやると不安などが少なくなって声をかけることができると思う。  
 二人以上で聞きに行きたい。一人だと「逆にいじめられるかも!」と思うけど二人だと心強いし、何かあっても、二人で考えることもできる。それに分担することもできるから。

### オ 「仲裁者」と「傍観者」に対する児童の認識比較

次に、児童の「仲裁者」と「傍観者」に対する認識を探索するために、第3時に実施した「声を掛ける人(仲裁者)」と「声を掛けない人(傍観者)」の違いを児童が分類した付箋紙を用いて、生徒指導・教育相談系の大学院生2名(教員歴0年1名・教員歴12年1名)と養護教育実践系の大学院生1名(教員歴27年)にKJ法(川喜多, 1986)を参考にグループ化してもらい、カテゴリーごとに表札をつけてもらった (Table5)。

児童の「仲裁者」と「傍観者」の認識として【他者意識】【信念】【考え方の指向】【コミュニケーション能

力】【経験】の5つのカテゴリーが抽出され、「他者意識を高める」「信念をもつ」「考え方をポジティブにしていく」「コミュニケーション能力を高める」ことができれば、児童の不安は弱くなり、仲裁行動意識が高まるのではないかと考えられる。

本プログラムでは、「視点取得」によって「他者意識を高める」こと、話し合いやロールプレイ等によって「コミュニケーション能力を高める」ことに取り組んだ。一方で、「信念をもつ」「考え方をポジティブにしていく」ことには取り組んでいない。【信念】のサブカテゴリーには「自信がある」「自信がない」があり、仲裁行動に自信がもてないのは、視点取得減少群の記述から、「加害者に言いつけられたときに言いつけ理由がない」「一人だと不安が大きい」ことが大きな要因ではないかと考える。そのため、自信をもたせるためには、加害者支持を否定し、仲裁行動を肯定する理由を獲得させ、クラス全体が共通認識をもっているという実感をもたせることが重要である。

Table5 児童の「仲裁者」と「傍観者」に対する認識比較

カテゴリー	「仲裁者」(14)	「傍観者」(18)
他者意識	「人の気持ちかわかる」	「めんどうくさい」
	「やさしい」	「まきこまれたくない」
	「人が大好き」	「損得」
	「責任感が強い」	「自分が第一」
	「役に立ちたい」	「人に興味がない」
		「無関心」
信念	「勇気がある」	「勇気がない」
	「自信がある」	「自信が無い」
	「正義感」	「自分で精一杯」
	「主体的」	「考えすぎ」
	「平和主義」	
考え方の指向	「明るい性格」	「暗い性格」
	「ポジティブ」	「メンタル弱い」
	「意志が強い」	「内気」
		「怖い」
		「不安」
コミュニケーション能力		「コミュ力無」
経験	「経験」	「経験」

( ) はサブカテゴリー数

### カ 次の実践に向けた課題

加害者支持を否定するには、加害者の視点が必要であると考える。これまでのいじめ予防プログラムには被害者の視点は扱われてきたが、加害者の視点を取り扱ったものはほとんど見られない。加害者の性格特性には、自己愛傾向があり、「他者を自己の延長として、あるいは、自己の欲求を満たす手段としてしか認識しない」等の特徴をもつ(大西, 2015)。傍観者の存在は、いじめつ子が見ている仲間からのフィードバックを継続する(戸田, 2013)状態を生み出す。このような加害者の視点を児童がもつことができれば、加害者支持を否定する規範につながり、周りに対応を変えることによって加害行動を阻止することにつながる可能性がある。

そこで、課題実践実習では、いじめ予防プログラムに、新たに「加害者の視点」を取り入れる。「もめごと

当事者の視点」「傍観者の視点」「仲裁者の視点」「加害者の視点」を児童がもつことができれば、仲裁行動への不安が弱まり、仲裁行動が促進されることが期待できる。また、授業によってクラス全体が共通認識をもつことで、「仲裁行動はクラスのためにポジティブな行動である」と考え方をポジティブにしていくことにつながるのではないかと考える。

また、課題実習 C では 1 学年の実験群のみの効果検証しか行っていないため、「統計的効果検証」としては弱い。そのため、課題実践実習では、実施時期をずらすウェイトング・リスト法を用いて、4～6 年生を対象に、統制条件との比較による効果測定を行う。

#### 4 実践 II

実践 I の結果と考察に基づき、課題実践実習において授業実践を行った。

##### (1) 対象

A 県公立小学校 1 校の 4 年生 65 名、5 年生 81 名、6 年生 77 名、合計 223 名を対象とした (7 学級)。分析には、欠席者、転出、記入漏れあるいは、無回答項目のあった回答者を除外した、179 名のデータを使用した。

##### (2) 調査期間 20XX+1 年 5 月～10 月

##### (3) 調査の手続きと倫理的配慮

本研究の実施前に学校長に目的や手続き等について説明を行い、同意書を得た。

質問紙はロイロノートのアンケートを使用し、フェイスシートには学級、性別、さらに授業実施前後の変容を調査することを目的に、出席番号を入力する欄を設けた。倫理的配慮として、本調査は学校の成績とは無関係であること、回答内容を担任は見ないこと、回答の拒否や中止は可能であることを記載し、学級担任による口頭による説明も行った。

##### (4) 調査方法

###### ① 多次元共感性尺度

鈴木・木野 (2008) の多次元共感性尺度をもとに、下位尺度である情動的共感性の他者指向的反応 (5 項目) と認知的共感性の視点取得 (5 項目) を実施した。

###### ② いじめの停止行動に対する自己効力感尺度

中村・越川 (2014) を参考に作成された木村・小泉 (2020) を使用した。ただし、木村・小泉 (2020) はいじめの停止行動に対する自己効力感尺度 (14 項目) を中学生対象に実施しており、同尺度を使用した小学生対象の調査が見られなかったため、小学校教員 3 名 (教員歴平均 11 年) に予備調査を実施した。その結果、妥当性に問題はないと判断し、全項目を用いて実施した。本尺度は、いじめ介入行動に対する自己効力感 (6 項目) と いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感 (8 項目) の 2 種類の行動が含まれている。

###### ③ 第 4 時のワークシート記述

いじめ防止宣言の内容を分析した。

#### (5) 実施のスケジュール

Figure1 に実践のスケジュールを示した。授業は、1 週間に 1 時間 (45 分) のペースで 4 週間行った。5～6 月に実施群を対象に道徳の時間に実施した。倫理的配慮から、9～10 月に統制群にも同じ授業を実施した。質問紙調査は、実施群の授業実施前・実施後と実施 3 か月後に実施した。

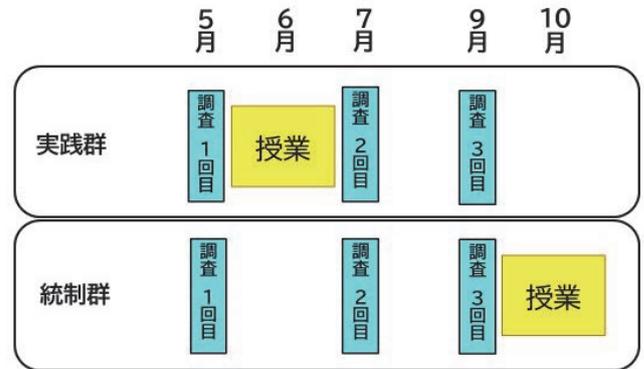


Figure1 実施のスケジュール

#### (6) いじめ予防プログラム「RBID」

以下の構想図を基に全 4 時間の授業実践を行った。

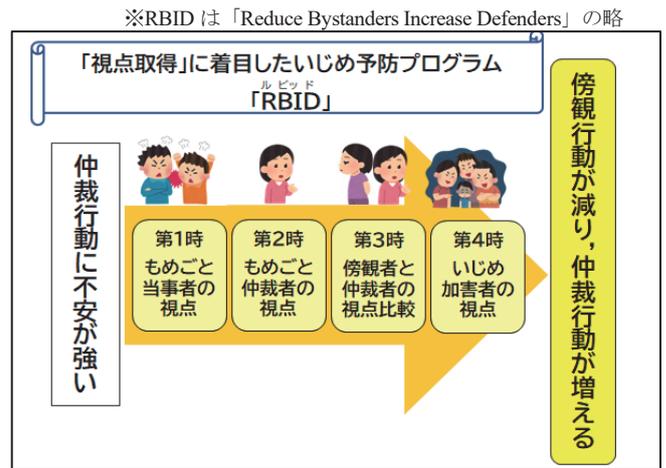


Figure2 構想図

実践 I では、第 1 時・第 2 時を「特別の教科 道徳科」、第 3 時を「特別活動 学級活動」で実施したが、課題実践実習では 4～6 年生を対象に担任以外の著者が授業を実施するにあたり、同教科の方が他の教科に影響なく実践しやすいことと内容の一貫性の観点から、全 4 時間を「特別の教科 道徳科」で実施することとした。

##### 【第 1 時】アサヒとノボルの物語

最初の導入部分でアイスブレイク (アドジャン) を行い、ペアで話しやすい雰囲気を作った。

次に、特徴の違う 2 人 (アサヒ・ノボル) の登場人物のもめごと場面 (Figure 3) を見て、何が起きたかを想像させた後、それぞれの登場人物のもめごと場面に至る前の物語をパワーポイント映像で見せ、もめごとが起きたきっかけは何だったのかをペアで話し合わせ、全体共有した。

まとめとして、自分が2人だったらどのような行動をとりたかワークシートに記述させ、どのような言動が望ましいかを考えさせた。最後に、授業内容について記した保護者向けの手紙を配布し、家庭で授業内容について話し合うよう促した。

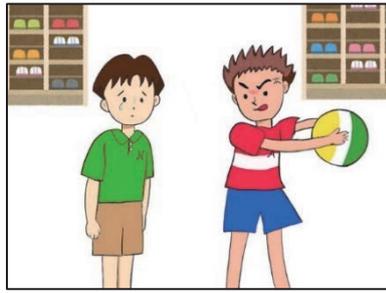


Figure3 もめごと場面  
た保護者向けの手紙を配布し、家庭で授業内容について話し合うよう促した。

【第2時】ヒカリの物語

導入で、第1時の内容をパワーポイント映像で振り返った。

次に、第1時のもめごと場面を見たヒカリ(第三者)が見て見ぬふりをする物語をパワーポイント映像で見せ、感じたことをペアで話し合わせた。その後、物語の時間をヒカリがもめごと場面を見た場面まで巻き戻し、「2人が笑顔になる物語」を班(3~4人)で考えさせ(Figure 4)、クラス全員の前でロールプレイを行わ

アサヒ「ノボル! お前ひどいやつだな。ボール貸せよ!!!」  
ノボル「……………」  
ヒカリ「ちょっとまって。なにがあつたの?」  
アサヒ「ボールがこぼれちゃって、いっつも外であそびたいのに、ボールをもらっていただけなのに、いっつも怒られるよ」  
ヒカリ「そういうことだ。そのお前、ノボルは、どうなの?」  
ノボル「ぼくは、いっつもまどかのアサヒのことや、いっしょにあそびたいよ。でも、ボールをとって、おいてあげたんだよ」  
アサヒ「そういうことだ。たのめ! いきなりおこさず、みんなを怒らせないで、いっしょにあそぼうよ」  
ノボル「うん!」  
ヒカリ「よかったね」

Figure 4 児童が考えた物語(一例)

・みんなが笑顔になるためには、かっとなたりせず、まずは人の言葉をきいてそれから自分の言葉もいって、それを木の話を聞いたあと、本当に笑顔になれる解決法は、さかすかすることが大事だと思った。  
・ヒカリさんのように、ある人がきっかけで2人だけが笑顔になれることもあるよ、かあつた。  
・ヒカリは、どうやって「かっとなたり」が笑顔になれるようなセリフをいきて考えた。

Figure 5 ロールプレイ感想

せた。ロールプレイ前に、自分の班と他の班の共通点を考えて見るように声を掛けた。

まとめとして、ロールプレイの感想をワークシートに書かせた(Figure 5)。最後に、授業内容について記した保護者向けの手紙を配布し、家庭で授業内容について話し合うよう促した。

【第3時】声をかける人ってどんな人?

導入で、第2時の内容をパワーポイント映像で振り返った後、声をかけるときに不安に思うことをワークシートに書かせ、共有した。次に、いじめ防止対策推進法によるいじめの定義やいじめの影響、山岸(2011)を参考に作成した「声をかける人が一人でも増えればいじめの構図を変えることができる」という内容の映像を見せた(Figure 6)。

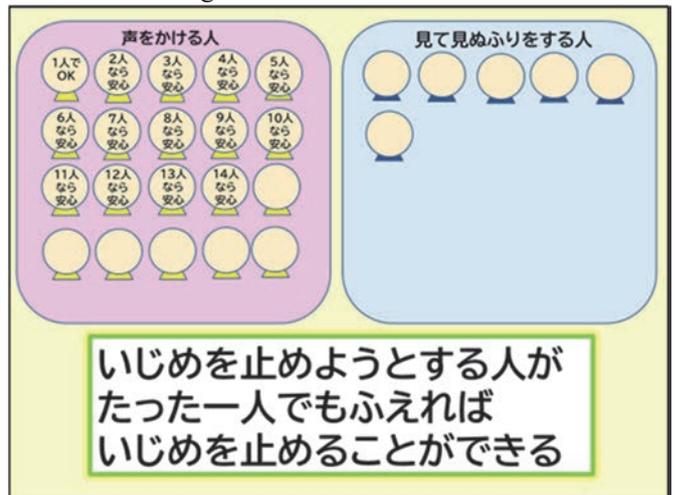


Figure 6 いじめを止めるイメージ図

その後、班で「声をかける人」と「見て見ぬふりをする人」の考え方の違いを付箋紙に書かせ、KJ法で分類した後、感想を書かせた。そして、学級全員で「このクラスで声をかける人をふやすにはどうしたらよいか」を話し合った。まとめとして、「声をかける人」を増やすためのアイデアを児童一人一人に考えさせ、ワークシートに書かせた。最後に、授業内容について記した保護者向けの手紙を配布し、家庭で授業内容について話し合うよう促した。

【第4時】いじめを防ぐためには

導入で、第3時の内容を振り返った後、「いじめだと感じたときは、必ず先生や大人に相談すること」や「いじめのきっかけ」「いじめをする人の認知の歪み」をパワーポイント映像で見せた。

次に、周りの友達の発した責任のない言葉によって第1時のアサヒがいじめ加害者になっていく物語を見せ、周りの言動がいじめを助長させることを理解できるようにした(Figure 7)。

その後、いじめをさせないための周りの友達(マモル・ユウキ)の言葉を班で考えさせ、発表させた。

まとめとして、「いじめをする人は誰かに大切にされたい気持ちが強い」「周りが大切な友達であるというメッセージを伝えていくことが大切である」と映像で見せた後、第1~4時のワークシートを振り返りなが

ら、いじめを防ぐために自分が取りたい行動と理由を「いじめ防止宣言カード」に書かせ、発表させた。最後に、授業内容について記した保護者向けの手紙を配布し、家庭で授業内容について話し合うように促した。

「いじめ防止宣言カード」は、後日教室に掲示した (Figure 8)。

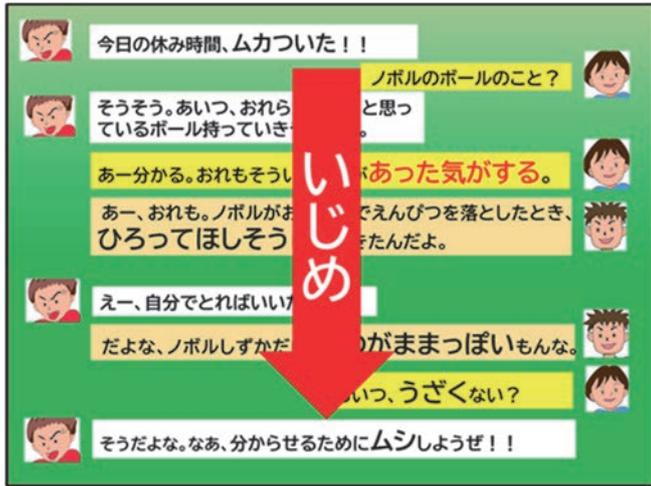


Figure 7 いじめを助長させるイメージ

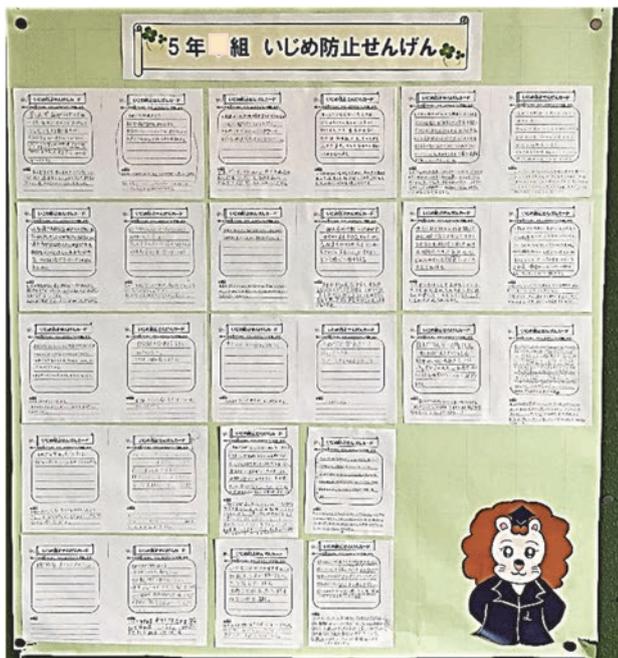


Figure 8 いじめ防止宣言カード掲示

### (7) 結果と考察

各尺度の信頼性を確認するために、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、多次元共感性尺度は、他者指向的反応が.60、視点取得が.73 であった。いじめの停止行動に対する自己効力感尺度のいじめ介入行動に対する自己効力感は、支持が.74、制止が.57 であった。また、いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感は、観衆が.59、傍観が.82 であった。制止の信頼係数が低かったが、木村・小泉 (2020) の研究でも、下位因子の中で一番低かったのが制止であり、対象も本研究とは違い中学生であったため、その影響も考慮して用いることとした。

### ア 授業実施群と授業未実施群との比較

授業実施群の授業実施前・実施後・実施3か月後で、実施群 (前期群) と未実施群 (後期群) の比較をするために、 $t$  検定を行った。

その結果、授業実施前に各下位尺度に有意差は見られなかった (Table6)。

授業実施後も各下位尺度に有意差は見られなかった (Table7)。

実施3か月後は、「いじめの停止行動に対する自己効力感尺度」のいじめ助長行動の抑止に対する自己効力感「観衆」で有意差が見られ、未実施群の方が実施群よりも得点が高かった (Table8)。

以上のように、授業実施後に、実施群に得点の向上が見られたにも関わらず有意差が見られなかった点に

Table6 授業実施前 授業実施群・未実施群の下位尺度比較

	実施群 (n=87)		未実施群 (n=92)		t 値
	M	(SD)	M	(SD)	
多次元共感性尺度					
他者指向的反応	4.09	(.62)	3.99	(.71)	1.06
視点取得	3.83	(.77)	3.80	(.66)	.26

いじめの停止行動に対する自己効力感尺度

いじめ介入行動に対する自己効力感

支持	4.01	(.96)	4.05	(.84)	-.32
制止	3.45	(1.02)	3.44	(.98)	.09

いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感

観衆	4.59	(.61)	4.41	(.66)	1.90
傍観	4.06	(1.01)	3.93	(.84)	.91

Table7 授業実施後 授業実施群・未実施群の下位尺度比較

	実施群 (n=87)		未実施群 (n=92)		t 値
	M	(SD)	M	(SD)	
多次元共感性尺度					
他者指向的反応	4.13	(.61)	4.11	(.61)	.22
視点取得	4.00	(.69)	3.95	(.76)	.54
いじめの停止行動に対する自己効力感尺度					
いじめ介入行動に対する自己効力感					
支持	4.24	(.80)	4.05	(.93)	1.41
制止	3.74	(.92)	3.58	(.85)	1.21
いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感					
観衆	4.53	(.58)	4.51	(.66)	.19
傍観	4.18	(.96)	4.05	(1.00)	.82

Table8 授業実施3か月後 授業実施群・未実施群の下位尺度比較

	実施群 (n=87)		未実施群 (n=92)		t 値
	M	(SD)	M	(SD)	
多次元共感性尺度					
他者指向的反応	4.17	(.70)	4.13	(.60)	.36
視点取得	3.92	(.82)	3.93	(.71)	-.15
いじめの停止行動に対する自己効力感尺度					
いじめ介入行動に対する自己効力感					
支持	3.92	(1.06)	4.02	(.98)	-.69
制止	3.49	(1.00)	3.55	(.95)	-.42
いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感					
観衆	4.43	(.70)	4.62	(.52)	-2.07 *
傍観	3.95	(1.15)	4.00	(1.02)	-.30

\*p < .05

ついて、木村・小泉（2020）を踏まえると、共感性の高さが学習効果に影響することが推測される。そこで、分析対象者全員の授業実施前の「視点取得（認知的共感性）」得点の平均値（ $M=3.83$ ）を用いて、平均値以上を視点取得高群（以下、視点高群）、平均値未満を視点取得低群（以下、視点低群）として、視点高群・視点低群ごとに3時点の反復測定分散分析を行った。

その結果、視点高群は時期による得点の有意差は見られなかった（Table9）。一方、視点低群は「いじめの停止行動に対する自己効力感尺度」のいじめ介入行動に対する自己効力感「支持」で有意差が見られ、授業実施後の方が実施前よりも得点が高かった。また、3か月後の方が実施後より得点が高かった。いじめ介入行動に対する自己効力感「制止」・いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感「傍観」に関しても同様の結果が得られた（Table10）。

同様に、分析対象者全員の授業実施前の「他者指向的反応（情動的共感性）」得点の平均値（ $M=4.09$ ）を用いて、平均値以上を他者指向的反応高群（以下、他者高群）、平均値未満を他者指向的反応低群（以下、他者低群）として、他者高群・他者低群ごとに3時点の反復測定分散分析を行った。

その結果、他者高群は時期による得点の有意差は見られなかった（Table11）。一方、他者低群は「いじめの停止行動に対する自己効力感尺度」のいじめ介入行動に対する自己効力感「支持」「制止」で授業実施後の方

が実施前よりも有意に得点が高かった。また、3か月後の方が実施後よりも有意に得点が高かった。いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感「観衆」は、実施前と実施後に有意差は見られなく、3か月後の方が実施前よりも得点が高かった。いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感「傍観」は、実施前と比べ実施後の方が得点が高かったが、有意差は見られなかった。また、3か月後の方が実施後よりも得点が高かった（Table12）。

視点高群・他者高群には授業実施前後で「いじめの停止行動に対する自己効力感尺度」のいじめ介入行動に対する自己効力感「支持」「制止」に有意差が出なかったが、視点低群・他者低群には授業実施前後で有意差が見られた結果より、本プログラムはもともと共感性の低い児童にいじめ介入行動に対する自己効力感という授業効果がある可能性が示唆された。ただ、もともと共感性の高い児童は、授業前よりいじめの介入行動に対する自己効力感が高く、実施後の有意差は出なかったが、ほぼ授業実施前の状態を維持していた。

この結果から、一定以上の共感性をもつと、いじめ介入行動に対する自己効力感は高くなる可能性が示唆され、いじめ予防プログラムによって、共感性高群はほぼ現状を維持し、低群は共感性が増加し、一定以上の共感性が得られたことで、いじめ介入行動に対する自己効力感に効果が現れたのではないと推察される。

一方、いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感「観

Table9 視点高群（実施群） 授業実施前後と3か月後の下位尺度の変化

	事前		事後		3か月後		F値
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
いじめの停止行動に対する自己効力感尺度							
いじめ介入行動に対する自己効力感							
支持	4.45	(.80)	4.41	(.76)	4.29	(.78)	.95
制止	3.87	(.91)	3.97	(.82)	3.81	(.78)	.69
いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感							
観衆	4.80	(.40)	4.66	(.46)	4.70	(.45)	1.46
傍観	4.42	(.73)	4.30	(.87)	4.33	(.88)	.53

n=41

Table10 視点低群（実施群） 授業実施前後と3か月後の下位尺度の変化

	事前		事後		3か月後		F値	多重比較
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)		
いじめの停止行動に対する自己効力感尺度								
いじめ介入行動に対する自己効力感								
支持	3.62	(.94)	4.09	(.82)	3.58	(1.17)	11.95 ***	事前<事後***, 事後>3か月後***
制止	3.08	(.97)	3.54	(.97)	3.20	(1.08)	7.83 ***	事前<事後***, 事後>3か月後*
いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感								
観衆	4.41	(.71)	4.41	(.65)	4.18	(.80)	3.66 *	
傍観	3.73	(1.11)	4.06	(1.04)	3.62	(1.27)	5.85 **	事前<事後*, 事後>3か月後**

n=46

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Table11 他者高群（実施群） 授業実施前後と3か月後の下位尺度の変化**

	事前		事後		3か月後		F値
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
いじめの停止行動に対する自己効力感尺度							
いじめ介入行動に対する自己効力感							
支持	4.37	(.86)	4.46	(.72)	4.38	(.79)	.36
制止	3.86	(.90)	3.96	(.85)	3.80	(1.00)	1.08
いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感							
観衆	4.73	(.48)	4.67	(.47)	4.69	(.49)	.28
傍観	4.34	(.89)	4.25	(.97)	4.20	(1.07)	.73

n=44

**Table12 他者低群（実施群） 授業実施前後と3か月後の下位尺度の変化**

	事前		事後		3か月後		F値	多重比較
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)		
いじめの停止行動に対する自己効力感尺度								
いじめ介入行動に対する自己効力感								
支持	3.64	(.93)	4.01	(.83)	3.44	(1.11)	12.84 ***	事前<事後**, 事後>3か月後***
制止	3.04	(.97)	3.51	(.94)	3.17	(.90)	6.36 **	事前<事後**, 事後>3か月後*
いじめ助長行動の抑止に対する自己効力感								
観衆	4.45	(.70)	4.38	(.64)	4.16	(.79)	4.43 *	事前>3か月後*
傍観	3.77	(1.05)	4.10	(.96)	3.70	(1.19)	4.44 *	事後>3か月後*

n=43

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

衆」は、他者低群において、実施前と実施後に有意差は見られなく、3か月後の方が実施前よりも得点が有意に低かったことから、授業によって効果が下がる可能性が示唆された。「観衆」は授業実施前の得点が高く、天井効果が現れていたため、その影響も考えられるが、有意に低かったことは、本プログラムの影響である可能性もある。蔵永ら(2008)は、「ある者に対する共感はいじめを抑制する一方で、ある者に対する共感はいじめを促進することが考えられる」「傍観者に対する役割取得は被害者援助行動を抑制、傍観行動を促進し、被害者に対する役割取得は被害者援助行動を促進、傍観行動を抑制する」と述べている。本プログラムは、第1時から第3時まででは、もめごと当事者・仲裁者・被害者の視点取得(役割取得)を促すようにしていたが、第4時で観衆・加害者の視点取得を入れていた。ロールプレイによって観衆から仲裁者への変容を目的としていたが、観衆や加害者の視点取得をしたことで、不安感が高まり、もともと情動的共感性の低かった児童に影響が出た可能性がある。

また、本プログラム実施によって、いじめの介入行動に対する自己効力感への効果は見られたが、実施3か月後に効果が下がった結果から、本プログラムは、3か月間の持続は難しいという課題が残された。石川・岩永ら(2010)は、集団社会的スキル訓練実施後に、掲示や学活等での復習などの維持促進の手続きをとった結果、進級後も効果が維持されていた。本研究では、

いじめ防止宣言の掲示は行ったが、復習等の維持促進の手続きはとっていない。また、この3か月間は夏休みも含まれており、友人たちと離れて生活していた期間が長いため、その影響も考えられる。今後は、維持促進の手続きや実施時期の検討も必要である。

#### イ 第4時のワークシート記述分析

第4時に児童が書いた「いじめ防止宣言」をKH Coder(樋口, 2020)を用いて分析した。「いじめ」が抽出されなかったため、「いじめ」を強制抽出語とした。

その結果、得られた共起ネットワーク(上位30)をFigure9に示す。この共起ネットワーク図をもとに共起語のまとまりを検討した結果、「いじめのきっかけだと感じたら止める」「苦しんでいる人がいたら声を掛ける」「友達がイライラしているときは話を聞く」「自分がイライラしたら落ち着く」と大きく4つのいじめ防止行動内容が見出された。

さらに、児童の記述をもとに5つのいじめ防止行動のコーディングルールを作成し(Table13)、単純集計を行った(Table14)。その結果、「もめごとがあったときの行動」が35.90%で一番多く、次に「友達がイライラしていたときの行動」が21.03%、「いじめのきっかけだと感じたときの行動」が20.51%、「自分がイライラしたときの行動」が15.90%、「苦しんでいる人がいたときの行動」が14.98%であった。本プログラムは第1時~第3時までをいじめのきっかけとなりやすいもめごと場面を扱ったため、もめごとがあったときのいじ

