

教員養成課程における「いじめ問題」への理解・対応に関する授業開発

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤井, 基貴, 川村, 遼 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007782

教員養成課程における「いじめ問題」への理解・対応に関する授業開発

藤井 基貴（静岡大学 教育学部）

川村 遼（同大学院 教育学研究科）

1. 課題設定

本稿は、2012年度静岡大学大学院教育学研究科で開講された「中等教育の総合研究」における研究プロジェクト「いじめ問題への理解・対応に関する授業開発」の成果と課題を報告するものである。同プロジェクトは担当教員である藤井と8名の大学院生（プロジェクトリーダー：川村遼）¹により2012年10月から半年間にわたり実施された。研究内容は1)教員養成課程の学生に対する「いじめ問題」への意識調査、2)いじめ理解に関する授業開発（講義形式）、3)いじめ対応に関する授業（演習形式）である。

2011年の「大津いじめ事件」を受けて、2012年9月に開催された中央教育審議会・教員養成部会では文部科学省が作成した「いじめ問題に関する教員養成課程の取り扱いについて（論点）」²をもとに、教員養成課程での取り組みについて意見交換が行われた。委員からは「個別対応の内容だけではなく、集団を見る、というようところが併せて必要」、「教員養成における学級経営というのをもっと正面に据えて、そして、その実現を図っていくような検討があつてよいのではないか」といった問題提起がなされ、「教育相談」や「生徒・進路指導論」といった教職科目での取り扱いに加えて、学級経営および学校経営の観点から

組織的な対策を学ぶことの必要性が示された。「問題を先生が1対1で抱え込んでしまうというよりは、複眼的に見ていくことの重要性というのが非常に出てくる」³との指摘にあるように、いじめ問題については学校において教職員がスクールカウンセラーも含め、いかに連携し、チームワークの向上を図るかが課題となる。そのための準備教育を現行の教職科目においてどのように位置づけ、実施することができるのだろうか。

静岡大学のすべての教職科目過去5年分についてシラバスの検討を行ったところ⁴、教職科目においていじめ問題について学ぶ機会が限られている、あるいは学部学科によってはほとんど学ぶ機会がないということが明らかとなった。加えて、いじめ問題について扱う教職科目は、中央教育審議会・教員養成部会での指摘にあるように、一部教員の「教育相談」や「生徒指導論」に集中しており、教育学部の学生を対象としたアンケート調査においても「授業でいじめについて学んだことがある」という項目に対して、6割近くの学生が「ない」(29.6%)あるいは「覚えていない」(29.6%)と回答していた。

本研究プロジェクトにおいては「いじめ問題」に対する最新の先行研究をふまえた上で、学級経営や学校

経営の視点を活かした「いじめ理解」に関する講義形式の授業と「いじめ対応」に関する演習形式の授業を開発、実践した。以下では「いじめ問題」に関する学部学生のアンケート結果を整理検討した上で、各授業の開発記録とその成果および課題について考察する。

(文責：藤井)

2. 教員養成課程の学生に対する意識調査

2.1 調査概要

平成 25 年 1 月に教育学部教員養成課程の 1 年生から 3 年生の 98 名に対し、いじめ問題に対する認識のアンケート調査を実施した。設問 1 では「大学の授業でいじめに関する内容を学んだことがあるか」という項目を設定し、「1. ある」、「2. ない」、「3. 覚えていない」の 3 件法で尋ねた。質問 2 は「いじめの四層構造(森田, 1986)」に対する認識項目、設問 3 においては「いじめに対する教員の資質・意識」に関する項目を設定した。回答は 4 件法(有効だと思わない・そう思わない=1, 有効だと思う・そう思う=4)で求めた。本節では、回答結果から判明した学生の意識傾向を検証し、考察を行う。

2.2 結果・考察

(1) 各項目の基礎統計値

表 1 に各質問項目の基礎統計値を示す。「2.3:傍観者へ働きかける事が有効」と、「3.3:いじめ解決には、教員のチームワークが必要である」の平均値は各 2.80 と 2.46 であった。中間値が 2.5 であることを考えると、

この 2 項目の、学生の回答は肯定とも否定とも決めかねていることが示唆される。

表 1: いじめに関するアンケートの各項目の基礎統計値(平均値, 標準偏差)

質問項目	平均値	標準偏差
1: 授業でいじめについて学んだことがある	1.89	0.84
2.1: 加害者へ働きかける事が有効	3.24	0.79
2.2: 観衆へ働きかける事が有効	3.22	0.81
2.3: 傍観者へ働きかける事が有効	2.80	0.98
2.4: 被害者へ働きかける事が有効	3.13	0.95
3.1: 生徒指導力があれば、いじめを防止できる	1.97	0.87
3.2: 授業力があればいじめを防止できる	1.76	0.81
3.3: 教員のチームワークが必要である	2.46	0.90
3.4: 担任としていじめを起こさない自信がある	1.89	0.75

(2) 「いじめの四層構造」に対するアンケート結果

設問 2 では、「いじめの四層構造」についての意識調査項目として、加害者(設問 2.1)・観衆(設問 2.2)・傍観者(設問 2.3)・被害者(設問 2.4)それぞれに対し、教員が働きかける有効性を 4 件法で尋ねた。各設問に対する学生の回答を表 2 に示す。

表 2: 四層構造に関する回答結果

設問	有効だ と思う	どちらか と言えば 有効	あまり 有効だとは 思わない	有効だ とは思 はない	平均値 (標準偏差)
2.1	42.9%	41.8%	12.2%	3.1%	3.24 (0.79)
2.2	42.9%	39.8%	14.3%	3.1%	3.22 (0.81)
2.3	29.6%	30.6%	29.6%	10.2%	2.80 (0.98)
2.4	43.9%	33.7%	14.3%	8.2%	3.13 (0.95)

表 1 の結果より、傍観者(設問 2.3)に対する学生の回答平均値は 2.80 であった。傍観者(設問 2.3)に対する学生の意識が曖昧であることが見られることから、加害者(設問 2.1)・観衆(設問 2.2)・被害者(設

問 2.4) との回答差があるのかを確認するために、4 項目の平均値について一要因の分散分析を行ったところ主効果が有意であった ($F(3, 291) = 7.77, p < .01$)。主効果が認められたため、Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果、設問 2.3 の平均値のみが有意に低かった ($p < .05$)。よって、学生の傍観者に対する意識が、加害者 (設問 2.1)・観衆 (設問 2.2)・被害者 (設問 2.4) よりも低いことが明らかになった。

以上の結果から、教職を目指す学生に対しては、いじめの四層構造に関する基本知識を提供するとともに、加害者、被害者、傍観者、観衆のいずれに対しても教育的な働きかけを行うことの重要性や意義を理解させる必要があるといえる。また、森田ら (1985) は、傍観者の存在がいじめ集団の有り様やいじめの発生そのものを強く規定していると指摘しており、教職の授業においても、加害者と被害者への個別的な指導や支援の方法だけでなく、いじめを集団的に捉える視点と組織的な対応策について学ぶ機会をつくる必要があると考える。

(3) 「いじめに対する教員の資質・意識」に関するアンケート結果

設問 3 においては、いじめ問題に対して教員として必要な資質・意識について、設問 3.1 から 3.3 では生徒指導力・授業力・教員間のチームワークの 3 点から回答を求めた。また、設問 3.4 では、自分が学級担任を受け持ったと仮定し、いじめを発生させない自信があるかどうか尋ねた。各問における平均値に対して

相関分析を行った。その後、設問 3.4 の回答に対するクロス集計を行った。クロス集計によって得られた結果に χ^2 乗検定と残差分析を行い、項目ごとに回答差があるかを確認した。各設問項目とその回答結果を、以下表 3 に示す。

表 3: 「いじめに対する教員の資質・意識」の回答結果

設問	そうは思わない	あまりそう思わない	どちらかと言えばそう思う	そう思う	平均値 (標準偏差)
3.1	31.6%	46.9%	14.3%	7.1%	1.97 (0.87)
3.2	43.9%	40.8%	11.2%	4.1%	1.76 (0.81)
3.3	15.3%	35.7%	36.7%	12.2%	2.46 (0.90)
3.4	30.6%	53.1%	13.3%	3.1%	1.89 (0.75)

設問「3.4: 担任としていじめを発生させない自信がある」において、「そうは思わない」、「あまりそう思わない」と回答した学生は 80%以上に及ぶことが判明した。この設問内容における「自信」とは、いじめ問題への「不安」を指すと考えることもできる。つまり、8割以上の学生がいじめ問題に対してどのように対応したら良いのか、不安を抱えながら学生生活を送っているといえる。また、生徒指導力と授業力の有効性を感じていない学生が多いことも判明した。教員のチームワークについては、表 1 の結果で示された通り (平均値=2.46)、学生の見解にばらつきが見られた。

次に設問 3 における各項目の平均値間の相関係数を表 4 に示す。設問間の相関係数を基に、学生の意識傾向を以下に考察する。

表4: 設問3における各結果の相関係数

		設問3.2	設問3.3	設問3.4
設問 3.1	Pearson の相関係数	.63**	.23*	.31**
	有意確率 (両側)	.00	.02	.00
	N	98	98	98
設問 3.2	Pearson の相関係数		.27**	.21*
	有意確率 (両側)		.01	.04
	N		98	98
設問 3.3	Pearson の相関係数			.31**
	有意確率 (両側)			.00
	N			98

**相関係数は 1% 水準で有意 (両側) *相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

設問 3.1 と 3.4 の平均値において、正の弱い相関係数 ($r = .31$) が算出された (表 4)。この結果からは、いじめ問題に対する自信がない学生ほど、生徒指導力の有効性を感じていないことが示唆される。また、回答傾向をより詳細に確認するために、設問 3.1 と 3.4 のクロス集計を行った (図 1)。クロス集計表に対して、 χ^2 乗検定を行ったところ有意な結果が認められた ($\chi^2(9) = 32.27, p < .00$)。また残差分析の結果、設問 3.1 における「そうは思わない」と設問 3.4 における「そうは思わない」の項目で、正の残差 9.5 が確認できた。

以上の結果が認められた理由を考察すると、学生への生徒指導に際しても、従来の個別指導だけでなく、教員のチームワークや外部機関との連携などの組織的対応という視点を含めた、幅のある指導方法を学ぶ必要性があると言える。逆に言えば、これら生徒指導論的な学びの充実が図られ、その意義への理解が深まれば、学生はいじめ問題に対する自信のなさ、つまり不安を解消する一端を担うことができると考えられる。

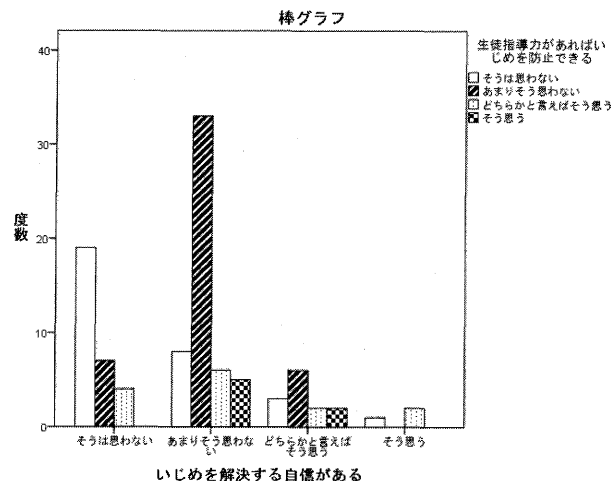


図1: 設問 3.1 と 3.4 のクロス集計結果

設問 3.2 と 3.4 の平均値において、正の弱い相関係数 ($r = .21$) が計測された (表 4) この結果から、いじめ問題に対する自信がない学生ほど、授業力に有効性を感じていないことが示唆される。設問 3.2 と 3.4 の回答結果を詳細に確認するために、クロス集計表を行った (図 2)。クロス集計表に対する χ^2 乗検定では、有意な結果が認められた ($\chi^2(9) = 18.72, p < .03$)。また残差分析の結果、設問 3.2 における「そうは思わない」と設問 3.4 における「そうは思わない」の項目で、正の残差 6.8 が認められた。設問 3.2 のみの回答結果を見ても、授業力がいじめを防止するという認識を持った学生が、極めて少ないことがわかる。

以上の結果から、学生たちはいじめを防止することと授業力を向上させることの間の特段の関係性を認めてないということを示すことができる。換言すれば、いじめ問題を教員の授業力との関連の中で捉えようとする視点・認識が弱いともいえよう。

また、前述の設問 3.1 と 3.4 の結果も踏まえると、学生はいじめ問題に対する組織的な対応と授業力の有

効性を感じていないことがわかる。大学4年間のカリキュラムにおいて、様々な教育法を学ぶ中で、授業方法と生徒指導を切り離して学ぶのではなく、両者の関連を取り入れた視点での大学教育が必要ではないかと考えられる。

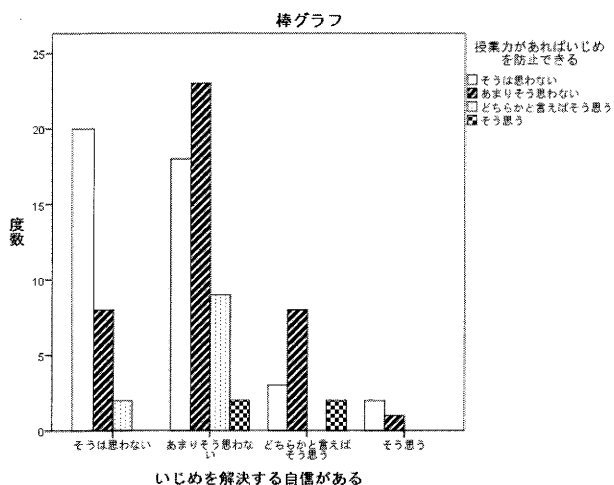


図2: 設問 3.2 と 3.4 のクロス集計結果

設問 3.3 と 3.4 の平均値における相関分析の結果、正の弱い相関係数 ($r = .31$) が明らかとなった(表 4)。この結果から、いじめ問題に対する自信がない学生ほど教員間のチームワークに有効性を感じていないことが示唆される。この結果を詳しく確認するために、設問 3.3 と 3.4 のクロス集計表を行った(図 3)。クロス集計表に対する χ^2 乗検定の結果では、有意な結果が認められた ($\chi^2(9) = 17.14, p < .05$)。また残差分析の結果、設問 3.3 における「そうは思わない」と設問 3.4 における「そうは思わない」の項目で、正の残差 5.4 が認められた。

以上の結果より、学生の「教員のチームワーク」に対する意識の低さが明らかとなった。文部科学省が平

成 22 年に発行した『生徒指導提要』には、「いじめを発見したら対応チームを組織し、指導方針を共通理解した上で役割分担し迅速な対応を進めること(第 6 章 2 いじめ問題への対応)」が記載されている。また、昨今の教育情勢を踏まえると、教員間のチームワークが極めて重要であることは明らかである。大学教育の中で教員間のチームワークがいじめ問題に対する重要な視点であることを、学生に意識付ける事が求められるのではないかと考えられる。

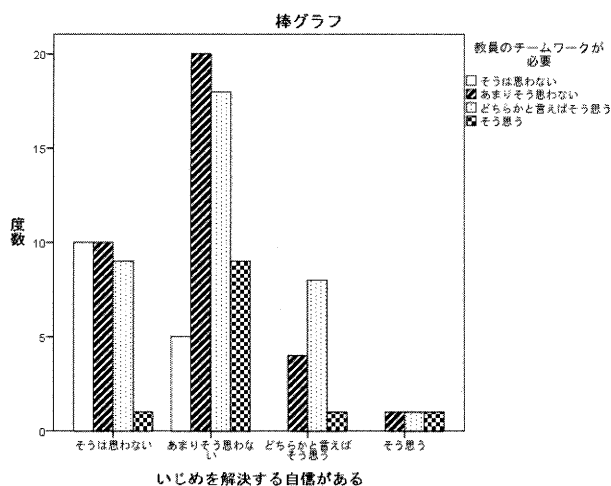


図3: 設問 3.3 と 3.4 のクロス集計結果

(4) 加藤 (2011) の視点を踏まえたアンケート結果
加藤 (2011) によると、加害者の教師に対する信頼の低さが一貫して示されている。このことを踏まえ、本調査で設けた設問 2.1 と 3.3 の平均値において相関分析を行ったところ、有意な相関が認められなかった ($r = .09$)。また、設問 2.1 と 3.3 の回答におけるクロス集計の結果を図 4 に示す。クロス集計に対して χ^2 乗検定を行ったところ、有意であった ($\chi^2(9) = 18.22, p < .05$)。また残差分析の結果、設問 2.1 における「やや有効だと思う」と設問 3.3 における「あまりそう思

わない」の項目で、正の残差4.4が確認できた。

以上の結果より、加藤（2011）の加害者への視点と教員のチームワークの必要性に対する認識が学生においては十分に獲得されていないということが言えるだろう。いじめ問題は複雑で変化しやすいため、教員一人だけでは手に負えないこと、教員がチームワークで臨むという意識を持って取り組む意識、加害者と教員の関係の見直しなど、基礎的な理論の教授を大学教育で補う必要があると考えられる。

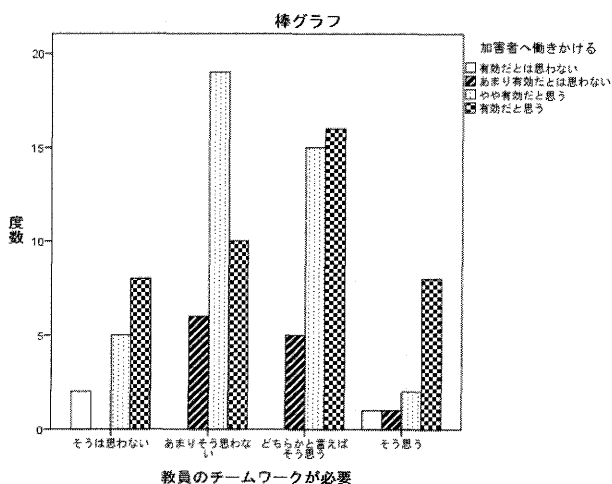


図4: 設問2.1と3.3のクロス集計結果

2.3 本調査における結論と課題

本調査結果より、調査対象となった教員養成課程の学生たちの「いじめ問題」に対する知識や対応への理解が一面的な点が認められる。いじめを生徒指導上の問題として捉えていない傾向、また生徒指導といっても個別的な対応と捉えていること、さらに授業力も含めた教師と児童生徒との信頼関係の構築という視点の弱さ、これらが現状におけるいじめ問題への認知上の課題であるともいえる。同調査においては1年生が含まれているとはいえ、教員のいじめ対応の在り方が問

われている昨今の社会的な要請を鑑みると、いじめ問題に関する基礎知識、早期防止・対応のための組織的な指導法を学ぶことは、教員養成課程および大学教育の重要な課題であると言えよう。

(文責: 川村)

3. 「いじめ問題」理解に関する授業開発

3.1 授業開発の背景

「いじめ問題」に対する学校への社会的な要求を受けて、2013年1月には静岡県・市町教育委員会代表者会により「静岡県いじめ対応マニュアル」⁵が作成され、中央教育審議会においても、いじめ問題を教員養成課程の中でどのように取り扱うべきかが検討されるとともに、2013年に入ってからはいじめ対応に関する法整備も進められた。各大学においても教職を目指す学生がいじめ問題について学ぶ機会の提供及び充実が求められている。第一節の調査においても、8割に及ぶ学生が「担任としていじめを解決できる自信がない」ことが示された。また、「いじめの四層構造」を始めとした近年の「いじめ研究」に関する基礎知識や、いじめ問題に対する教員として必要な資質や指導法についても、学生の認識は不十分である。そこで教育学部教員の指導・助言のもと、いじめ問題に関する基本的な知識・理論を習得するための授業開発を進めた。授業開発にあたって、注目したのは加藤（2011）、内藤（2012）、森田（1986）らの研究成果である。本節で100人規模のクラスを対象とした「いじめ理解」に関する授業の開発過程、実践の様子、成果と課題につ

いて報告する。

3.2 授業実践

(1) ねらいと概要

平成25年2月に、教員養成課程1年生100人を対象として、「いじめ問題の理解に関する授業」をテーマとする講義を、本学教育学研究科の大学院生4名のチーム・ティーチングにより実施した。本授業のねらいは、教員として必要ないじめ問題に関する基本的な知識・理論の獲得に置かれた。授業の前半部は基礎的な知識・理論について解説している。具体的には、以下の3点に絞って内容を構成した。

- ①いじめの四層構造（森田，1986）
- ②いじめの孤立化・無力化・透明化（中井，1997）
- ③いじめの種類（内藤，2012）

授業の後半部では、愛知県でのいじめ事件をモデルとしてVTRを作成し、VTRの内容について意見交換を行った上で、以下に示す加藤（2011）の理論を活用した予防策や対策例を提示し、発展的な知識や理論の構築を図った。

加藤（2011）はいじめ問題に関して、加害者の教師に対する信頼の低さが一貫して現れていることを明らかにし、児童生徒に信頼される教員の養成および学校づくりに努めることが何よりもいじめの防止につながるという認識を示した。その上で、いじめ対応の根幹は「『どうすれば教師—生徒関係を深めることができるのか』，『どうすれば学校生活をより楽しいものとすることができるのか』，『どうすればクラスに居場

所を作ることができるのか』といった従来の生徒指導の中で大切にされてきたことを改めて見直す」ことだと指摘している。

本授業の開発にあたり、実際に加藤氏を招いて授業開発の助言をいただいた。その知見をもとに授業実践においては「児童生徒が興味を持つ授業を実践し、授業を通して信頼関係を構築する」ことをいじめ問題への開発的・予防的アプローチとして提示した。

(2) 内容

講義は、大学院生が作成したパワーポイントの資料に沿って行われた。後半部では大学院生と受講学生、受講学生同士などの相互交流参加型学習の授業スタイルを取り入れた。

授業の導入では、有名漫画の登場人物をモデルに、「いじめの四層構造」や「いじめの深刻化」を説明するなど、学生が興味・関心を持ちやすい資料を使った授業を展開した。また授業の中盤では、大学院生が教材として自作した、『学校にも奇妙な物語』という題名のVTR（図5）を上映し、授業の後半部で学生同士が予防策や対応を考える小討議を行うために活用された。当初は役割演技等で実演することも構想されたが、VTRを作成したことで繰り返し見られる、他の授業でも活用いただけるなどのメリットが生まれた。

同VTRは、いじめの四層構造が明確に理解できるストーリー展開となっており、日常の生活や学校生活で起こりうる一幕や、インターネットを使ったいじめ行為などが盛り込まれている⁶。また、加害者は「い

じめをする時間的余裕を持っている」という視点や、地域の方と連携して対応するための視点を持つ場面も取り入れた。授業者が登場する VTR であるため学生たちにも親しみやすく、視聴後の話し合いも積極的に行われていた。加えて、作成にあたって、授業者自身が話し合いを重ねたことで「いじめ問題」に対する理解の深化および焦点化が図られた。



図5: 大学院生自作の VTR

3.3 授業展開

(1) 導入

導入部分では、いじめ問題に関する知識・理論の提供が行われた。工夫をこらしたパワーポイントのスライドに、受講学生の興味・関心が一段と高まり、真剣にメモを取る様子が見受けられた(図6)。

(2) 展開

中盤では、導入で学んだ知識・理論を念頭に置きながら、大学院生の自作による VTR を視聴した。VTR の内容に対し、「こういう場面よくあるよね」などの学生の発言が多く聞こえた。また、知識・理論を学ん

でから VTR を視聴したことにより、学生たちも多角的な視点からいじめについて考えることができたようである。

(3) 終結

終盤では、VTR の事例を踏まえ、学生同士による小討論を経て、授業者である院生との相互交流を含めたまとめの講義が行われた。当日の授業では受講者から「いじめをする人間が感じている優越性を打ち砕くために、いじめられている人間が持つ長所を顕在化させる手助けをすることが、教師が取れる現実的な対処法なのではないか」という論点も出され、活発な意見交換が続いた。

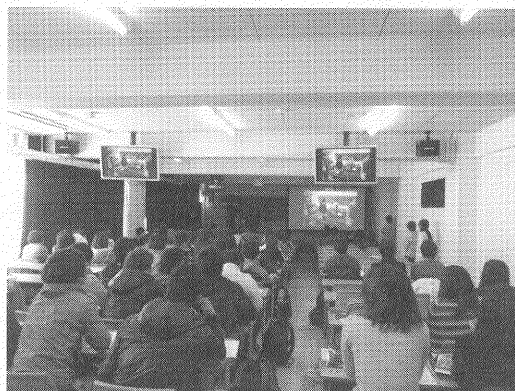


図6: 講義中の様子

3.4 成果と課題

(1) 成果

講義の最後に、受講生から自由記述による授業アンケートを実施した。ほとんどの学生から、講義の内容に満足しているという回答を得られた。3名の感想を匿名にて以下に紹介する。

① 「いじめ」には孤立化⇒無力化⇒透明化があるこ

とに驚き、透明化までいくと教師でも手に負えなくなる恐怖も覚えました。

② 「いじめ」というものが四層構造になっていて、それが流動的であるということを知り、自分もどこかに入る可能性があるということはとても恐ろしいことだと思いました。

③ 教師としていじめを起こさないためには、いじめなんて起きる隙もないくらい生徒たちの学校生活を充実させることが必要だと思うから、実りのある授業を展開し授業でもっと生徒たちと接しいじめを防ぎたいと思います。学校生活のメインは授業だと思うからです。

一方で、講義を通して疑問を抱いたり、新たな課題を見出すことができたりした学生も見られた。以下に2名の記述を紹介する。

① 「いじめ」はいじめられている被害者にも、周りの皆と少し違っているなど、何かしらの原因はあるであろうが、いじめを行っている加害者にも何かしらの原因は隠されているはずだと思う。

② ただ面白い授業だけだったら、生徒からなめられてしまったり、先生と生徒というよりは友達関係になったりすることに繋がりがねない。そのため、いじめている生徒側がまだばれないだろうと思ってしまい、いじめの長続きにならないだろうか。

アンケートの自由記述分析から授業を通して習得された知識については図7のようにまとめられる。本講義のねらいにすえた、いじめ問題に関する学術的な知識・理論の習得に触れた記述を多く得ることができた

ようである。また学生がいじめ問題に対して、疑問や課題意識を抱いた記述もいくつか見受けられた。このような記述があったことも、学生の今後の学びに繋げることができたという意味では、本講義における成果の一つと捉えることができるだろう。

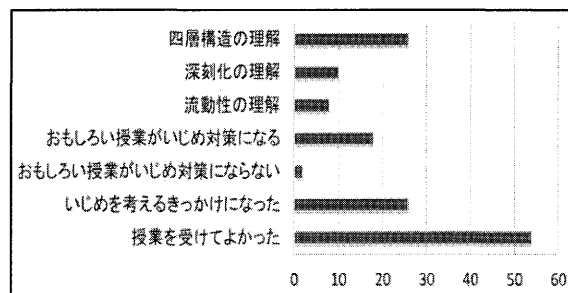


図7: 受講学生からの感想

(2) 課題

本授業を通して得られた課題は3点ある。まず、被害者にも原因があるという考えを持った学生の認識を完全に改めることが出来なかった点である。講義の中でも「被害者も原因の一理があるのでは」といった類の発言がいくつか挙がっていた。2点目は、教員と保護者との関係について触れられなかったことである。いじめ問題への対策には、家庭との連携が必要不可欠である。本講義では、取り扱う知識・理論が多く、保護者との連携の重要性を学生に伝えるまでに至らなかった。3点目は、教師の授業力が、予防・早期対処につながることを具体的に伝えきれなかったことである。講義を通して加藤(2011)の理論の提供はできていたものの、理論の具体性や実践可能性を伝えきれなかったため、学生への理解の浸透が不十分であったと考えられる。

また当日の授業の様子は「静岡だいいちテレビ」のニュース番組のなかで報道され、県内の教育関係者からご意見をいただいた。静岡県教育委員会の安倍教育長からは「学生は理論を学ぶ立場にあり、現実をふまえてどういう理論構成でいじめの解決の糸口を探るかについて、学生同士で知恵を絞った経験は教員になってから力になる」とコメントをいただいた。

(文責:藤井・川村)

4. 「いじめ問題」対応に関する授業開発

4.1 授業開発の背景

いじめ問題に関する対策例として、各県で作成が進められた「いじめ対策マニュアル」が挙げられる。静岡県では、平成25年1月に『静岡県いじめ対応マニュアル』が教育委員会より発布された。マニュアルを精読することにより、現在のいじめ問題について多くの有益な知見を得ることができる。その一方で、マニュアルから得られた知見をもとにして、実際にいじめの発生が認められた際に、いかにして即効的な対応体制がとれるかが問われる。すなわち、対応にむけて学校内の組織、および学校と家庭・地域との協力連携などのいじめに対する「チームの構築」および「チームによる対応」が課題となる。

また、第1節の調査結果では、いじめ問題に対する「教員のチームワーク」の有効性について、学生の認識が十分でないことが示された。そこで「いじめ問題は組織的に取り組むべきである」という理解のもと、教員養成課程の学生に向けていじめ問題の対応に関する

授業の開発を進めた。本節では、前節の発展編として実践した演習形式の授業の成果を報告する。

4.2 授業のねらい・方法

(1) ねらいと概要

本授業では、前節「いじめ理解に関する講義」の発展編として、大学院生4名が主導し、40人規模の演習形式の授業を実施した。同演習では、学生が教員としての立場だけではなく、保護者や地域の方々などの役割を担当する(図8)ことで、いじめ問題に多角的に捉える機会を提供した。合計6者の立場から議論をすることを通して、学生が多様な観点・立場から、いじめ問題への対策を提起・検討していった。本演習は、以下の3点を授業のねらいとした。

- ①情報共有の重要性を認識する
- ②組織的に対応する事の重要性を認識する
- ③多面的な問題解決能力の育成

以上3点を授業のねらいの核とし、教職を目指す学生のさらなる学びにつながる一端として、またいじめ問題に対する実践的指導能力の育成を目指し、本演習を行った。

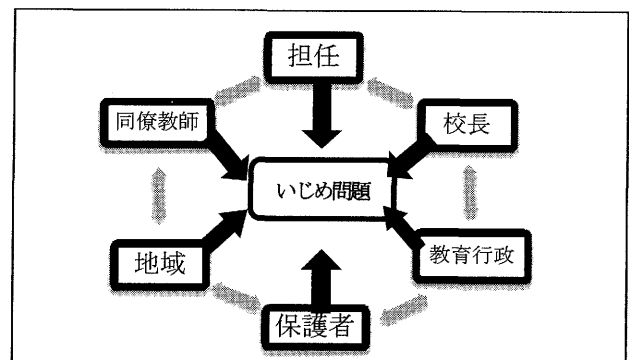


図8: 役割分担といじめ問題対応のイメージ

(2) 内容

本授業は、前節「理解に関する授業」の発展編として、議論形式の演習を行った。学生は6人1グループに分かれ、グループ内で担任・同僚教師・校長・保護者・地域住民・教育行政の役割を決めた。各グループには、大学院生がファシリテーターとして議論の補助を行った。いじめの事例は、前節で視聴した大学院生自作のVTR、『学校にも奇妙な物語』を引き続き教材として利用した。

議論の展開は、スタンフォード大学デノボ博士が考案した「6色帽子」による教育方法を応用した。本授業では、感情的に議論する赤色を除く、合計5色が示す思考に沿って、いじめ問題を議論していくことで、より能率的かつ効果的な議論を促した。大学院生が紙皿と色紙で手作りした帽子を、各グループの校長を務める学生が被った。5色帽子は以下の順で、10分サイクルで展開された。

- ①ホワイト：事実を共有する
- ②グリーン：対応策を考える
- ③ブラック：対応策の欠点を指摘する
- ④イエロー：対応策の良さを指摘する
- ⑤ブルー：グループ内の結論を出す

各帽子の色に沿って議論を展開する中で、ファシリテーターを務める大学院生は、模造紙と付箋を使って議論の内容が明確になるように支援した。全ての色の思考が終わった後、議論を通して練られた対応策を教室全体で共有した。

4.3 実践の様子

(1) 導入

本授業の議論方法の特色である5色帽子の説明をすると、学生からは興味・関心を持った様子が見受けられた。また、各々が担当する立場が決まると、馴染みのない役割（教育行政など）を担当する学生からは、困惑した様子を感じられた。

(2) 展開

本授業の核となる議論の場では、多くの学生から現実論や理想論などを踏まえた創造的な意見交換が活発に行われていた（図9）。それぞれの立場を考慮した意見が出されることで、議論が平行線を辿っているグループも見受けられ、組織的な対応の難しさを感じている様子であった。ファシリテーターを務めた院生からの支援や、模造紙にまとめた付箋の使用、さらに校長を務める学生のリーダーシップにより、議論の主題が明確になり、方向性を見出しながら円滑に進めているグループもあった。

(3) 終結

終盤では、各グループの議論の様子や、議題に上がった対応策などを全体で共有を行った。いじめの事例は同じであっても、グループによって対応策やアプローチの方向が異なっていることで、学生の関心はさらに深まっていた。「被害者の心のケアが最優先である。事実確認をしっかりと行い、隠蔽することなく情報の共有を行っていく」などの対応策が挙がっていた。



図9: 議論中の様子

4.4 成果と課題

(1) 成果

授業の最後に学生から自由記述によるアンケート調査を行った。議論を通して情報の共有を図ることや、立場を越えた話し合いが重要であることを実感した感想を得ることができた。以下3名の感想を匿名で紹介する。

- ① 立場を変えると、いじめへの対応がすごく難しくなるなど思った。もし立場の違いでいじめに関してとらえ方に差があると非常に危険だと思う。そのためにも、日ごろからコミュニケーションは積極的に行うべきだと思った。
- ② いじめについて考える時、「自分が担任だったら」とか「一般人として」の視点からとか、捉えていませんでした。今回違った立場から考えることで視野が広がったと思いますし、人によって、重視する部分が異なることを改めて感じる機会となりました。
- ③ いじめをなくすことは、実際不可能に近いのではと思う一方、子どもの抱える心の問題を解決していくことが教師の役目の1つだと思うと、大変責任の重い職だと改めて感じた。

いじめ問題には、個別的な要因・背景・実態があり、柔軟かつ適確に対応する必要がある。学校・家庭・地域が連携した組織的な対策によりアイデアを出し合い、「正解」ではなく、「最善解」を導く力が求められていると筆者は考える。本授業を通して、学生が様々な立場からいじめ問題について多角的に議論を深めていったことにより、教師の自己満足による対応策ではなく、組織的に対応することの大切さを感じ取ることができたことは成果の一つであると言える。また、講義形式の授業形態が多い大学教育の中で、学生が主体となって議論を交わす経験が、今後の更なる学びにつながるきっかけや、課題意識の創出となったことも大きな成果であると言えるだろう。

(2) 課題

学生の感想の記述から得られた課題を匿名で3名を紹介し、更にキーワードを抽出してまとめたグラフを図10に示す。

- ① 限られた時間の中だったので中々議論し尽くせない点もありました。出てきた案に対して（自分のものも含めて）「本当にこれでいじめを解決できるのか？」という疑問が残りました。一生を賭しても解決できない問題かもしれませんが、私も「最善策」を探していきます。
- ② 全体的に時間が足りなかった。もっと深く議論したかった。また、教育行政がどのようなものかが掴みきれませんでした。
- ③ 今日これをやったからと言って、私たちが教師に

なって、いじめは解決できるようになるのかなと思
いました。議論も必要だと思いますが、議論で終わ
りでいいのか。正解はないですが、方向性は必要で
はないかと思いました。

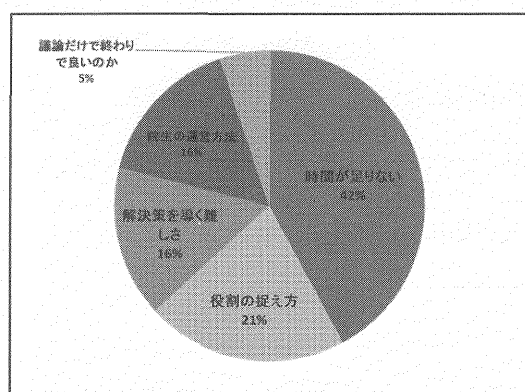


図 10: 学生の記述から出た課題

本授業で得られた課題は 3 点ある。1 点目は、議論の時間が足りないことである。授業提供者である大学院生の能率的な進行も求められたことに加え、いじめ問題という深刻なテーマを扱っている中で、各色の思考に 10 分ずつという時間配分は不十分であったと言える。しかしながら、学生からの感想に「もっと議論の時間がほしかった」という記述が多く見受けられたことは、裏を返せば学生の議論に対する意欲の現れであると考えられる。2 点目は、議論をする中で担当した立場の捉え方が難しいことである。とくに教育行政の立場は、学生に馴染みがないためか、どのような思考で意見を述べればよいか困惑している様子が見られた。この課題の抜本的な改善策とはならないだろうが、スクールカウンセラーや大学教員などの専門家や第三者機関などの立場を代わりに配置する方法があったらだろう。3 点目の課題は、学生は議論だけではいじめ問

題対策として不十分であると感じていることである。

この意識は、学生の更なる学びへの意欲であると考えられる。この意欲に応えるために、教員養成課程における授業開発を継続的に取り組む必要性が認められる。

(文責: 川村)

5. 考察

2013 年 6 月「いじめ防止対策推進法」が成立し、同法は、いじめを「児童、生徒が心身の苦痛を感じているもの」と定義した上で、各学校においては、複数の教職員および心理、福祉の専門家等で構成される対策組織を常設することを義務化している。加えて、いじめ問題への報告をうけた教育委員会および首長が、さらなる調査の必要性をみとめた場合は、教育委員会附属あるいは各自治体が設置する専門組織による追加調査が実施されることとなる。静岡県においても、これらの組織設置の条例化が現在進められている。

こうした動きを受けて、学校教育においては、学級経営および学校経営の視点から、より組織的にいじめ問題に対峙する体制の整備が進められることが予想される。本稿の授業開発の理論的基盤となった加藤、中井、森田らの「教師との信頼関係の構築」および「いじめの構造に対する集団的対応」の視点は教職を目指す学生にとって必要不可欠な知識であり、開発された「いじめ対応」の演習形式の授業はこれから教職を目指す学生の準備教育として実践的な授業モデルの一つになりうると考えている⁷⁾。

本研究プロジェクトは教員養成課程において、いじ

め理解および対応を学ぶための授業を開発することを主たる目的としていたが、同時に授業開発を通して同じく教職を目指す大学院生たちにとっても「いじめ問題」への専門性を高める機会となった。これらの成果については2013年3月に名古屋大学で開催された「大学教育改革フォーラム in 東海 2013」で二つのグループでポスター発表を行い、それぞれ「優秀ポスター賞」を受賞した（資料）。

本研究プロジェクトの残された課題としては、こうした実践を既存の教員養成課程において取り入れながら、教職課程全体で「いじめ問題」に関し、どのような準備教育のカリキュラムをデザインしていくかを引き続き検討していくことにある。その際には「教育実習」や「学校ボランティア」等の体験型の学習の場において「いじめ問題」に関する教育プログラムを開発・提供することもまた課題となろう。

（文責：藤井）

6. 主要参考文献

- 加藤弘通 2011 「ネットいじめと生徒指導」『現代のエスプリ』526号、ぎょうせい。
- 久保田真功 2013 「なぜいじめはエスカレートするのか？—いじめ加害者の利益に着目して—」『教育社会学研究』第92集、日本教育社会学会。
- 内藤朝雄 2012 『いじめ加害者を厳罰にせよ』ベスト新書。
- 内藤朝雄 2012 「いじめをどう見るか」『現代思想 12 月臨時増刊号』青土社。
- 中井久夫 1997 「いじめの政治学」『アリアドネからの糸』みすず書房。
- 文部科学省 2011 『生徒指導提要』教育図書。
- 森田洋司、清水賢二 1986 『いじめ—教室の病』金子書房。
- 森田洋司 2010 『いじめとは何か—教室の問題、社会の問題』中公新書。
- 森田洋司編 1985 『いじめ集団の構造に関する社会学的研究』大阪市立大学社会学研究室。

脚注

- 1 本研究プロジェクトに取り組んだ大学院生は以下の8名である。川村遼、増本直弘、平野能子、戸崎紗絵、深澤吉紀、嶋田龍彦、三田千智、鈴木貴大。
- 2 教員養成部会（第65回）配付資料「資料4-2 いじめの問題に関する教員養成課程における取り扱いについて（論点）」（2011年9月20日開催）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/giji_list/index.htm（2014年1月31日アクセス）
- 3 教員養成部会（第65回）「議事録」、同上。
- 4 分析を行ったシラバスは静岡大学のすべての学部における教職課程のシラバス過去5年分である。また、参考までに私立大学2校の教職課程シラバスについても検討を行い、静岡大学と同様に「いじめ問題」への扱いが限定的であることがシラバス上では示された。
- 5 「静岡県いじめ対応マニュアル」は2012年1月に静岡県下の全教育委員会の協力により作成された。
<http://www.center.shizuoka-c.ed.jp/?action=common>

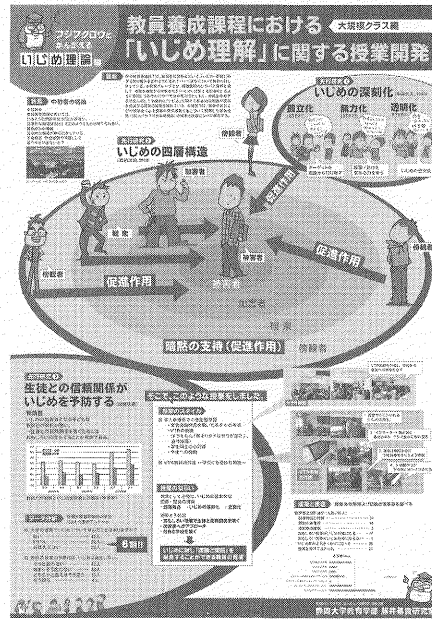
download_main&upload_id=1810 (2014年1月31日アクセス)

6 「ネットいじめ」には、情報教育の専門家である塩田真吾氏（静岡大学教育学部）を招き、講義をしていただいた。本VTRでもその内容が反映されている。

7 久保田（2013）はいじめがエスカレートする要因として、「遊び・快楽指向」や「家庭内でのストレス発散」といった加害者が「いじめをすることによって得られる利益」への実感の増長を挙げている。いじめは集団内における心理的・環境的要因によって重層的に構成されており、発生から深刻化するまで多様な契機を経る。その過程は携帯電話やインターネットの普及などで教師の目の届かないところで急速に進行するケースもある。久保田の研究に学びながら、いじめの発生要因に関する理解に加えて、エスカレートする要因にも焦点をあてて授業改善に取り組む必要がある。

資料

1: 「いじめ理解」に関する授業開発ポスター



2: 「いじめ対応」に関する授業開発ポスター

