

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 5 月 31 日現在

機関番号：12101

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2016

課題番号：26381252

研究課題名(和文)いじめを予防する学級づくりに関する実践研究

研究課題名(英文)Study on educational practice to prevent school bullying

研究代表者

木村 競 (Kimura, Kiso)

茨城大学・教育学部・教授

研究者番号：70241734

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,400,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は「いじめ」防止を目的とした指導プログラムを検討することが目的であった。その結果、いじめ予防には、子どもの情緒の安定や円滑な人間関係の形成に寄与する「哲学的対話教育」が効果的であること、情緒・行動を自己調整し、他者を受け入れながら共同的に学級づくりが重要であること、学校をあげて異質な他者を受け入れられる心理教育プログラムの展開が重要であることが明らかになった。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study is to investigate educational method to prevent bullying in primary and secondary school in Japan. The results is that whole school practice which based on psycho-educational program is so effective.

研究分野：哲学

キーワード：哲学対話 いじめ 学級づくり 心理教育プログラム

1. 研究開始当初の背景

日本では2006年国連障害者権利条約の採択を契機にインクルーシブ教育を推進するための法整備が進められてきた。教育実践の現場においても、特別な支援を必要とする児童生徒がどのようにすれば授業に参加できるのかという点が実践的課題として浮上しており、課題の要因の解明およびインクルーシブ教育実践の開発が急務となっていた。いじめ問題については、日本では20年以上にわたって教育問題として取り上げられてきたが、近年、ネットいじめなどを含め、問題は陰湿化するとともに、各地で自殺者が出るなど、よりいっそう深刻化している。こうした状況のなかで、各自治体の教育委員会や学校はいじめ問題の把握に努めるとともに、早期に発見し、関係する児童生徒に対して適切に指導することが要請されている。しかし、これまで進められてきたいじめ問題への対応は、**教室で発生しているいじめにどのように対応するかということに焦点があてられていて、いじめが生じにくい学級や学校を作るにはどのような指導を児童生徒に継続的に行うか**という点にあまり焦点が当てられてこなかった。

いじめ問題を根本的に解消するには、児童生徒が「いじめをしてはいけない」ということを認知的に理解するだけでなく、道徳的にも、感情的にも、行動的にも理解することが必要であるが、こうした指導は教育活動全体を通じて、学校や学級のあらゆるところで継続的かつ組織的に実践しなければならない。そのため、道徳の時間や学級活動、あるいは日常的な授業のなかで共同的に学ぶ態度やスキルを学べるように教育すること望ましいが、現在、学校教育で活用できるこうしたいじめ予防のための学級づくりや授業づくりの方法を検討した研究はあまりない。

研究代表者らは、これまで科学研究費補助事業(学術研究助成基金助成金)を受けて、「学級力」を基盤とした学力向上プログラムの開発を行ってきた(課題番号23530982, 研究代表者・木村競)。そこでは、子どもの人間関係形成能力を育てるためには、社会・情緒的な発達が重要であり、学校教育においては学級活動や総合的な学習の時間等の中で対話や協働を通して育っていくことが明らかになった。特に哲学・倫理学の分野で進められてきた対話をもとに多様性を認め合い、交流する力を育てていくことができる「哲学的対話教育」は、子どもの情緒の安定や円滑な人間関係の形成に寄与することが示唆されており、いじめ予防プログラムに応用できると考えた。

2. 研究の目的

いじめ予防には、人と共に考え、共に生きる力を形成する哲学的対話教育ばかりでなく、情緒・行動を自己調整し、他者を受け入れながら共同的に学習する集団形成の方法や異質な他者を受け入れられるようになるための心理教育プログラムの開発が求められる。そこで、本研究では、これらの3つの研究を総合的に実施し、

いじめ予防に貢献できる指導プログラムを作成することを目的とした。

3. 研究の方法

本研究は哲学対話教育、共同的な学びを生み出す授業づくり、いじめ予防のための心理教育プログラムの3側面からいじめ予防のための学級づくりについて迫るものである。

具体的な研究方法としては、日本の小/中学校における哲学対話教育の実践事例をまとめるとともに、小/中学校におけるいじめ予防に関する心理教育プログラムを作成した。また、英国を中心としたヨーロッパのいじめの実態および対応方法に関する資料を収集し、実践的アプローチの特徴を検討した。これらの情報をもとに、日本のいじめ予防の到達点と課題について考察するとともに、今後の方向性について検討した。

4. 研究成果

哲学対話教育、共同的な学びを生み出す授業づくり、いじめ予防のための心理教育プログラムについて以下のように明らかにした。

(1) いじめ予防につながる「共同的な学び」の実践展開

本研究では、小学校における4つの授業事例を示した。これらの事例から示唆されたことは、次の点である。すなわち、多様な学習困難を抱える児童が一つのクラスで授業に参加し、他者とのつながりながら、共同的に学ぶコミュニティを形成するためには、ワクワクする課題のなかで、みんなでワイワイと学習することが重要である。そして、こうした授業を展開するためには、単に「学習上の困難」を支援するための配慮や工夫があれば良いというのではなく、教材を分析し、授業の中で他者との「つながり」を生み出す質の高い教師の指導技術が求められていると考える。

筆者は、こうした授業展開の方法は、近年、議論されてきたコンピテンシー・ベースの教育実践やアクティブ・ラーニングの実践方法と共通する点が多くあると考えている(Rychen, D.S. and Salganik, L.H., 2003)。すなわち、コンピテンシー・ベースの教育実践においては「子どもの多様性(異質性)」を前提とし、そうした子どもたちが「社会・文化的に相互作用する」ことを軸にした実践を展開することが求められているが、筆者は、こうした授業づくりの基本指針は、異質な他者を受け入れる学級づくりの基盤となり、結果として「いじめ」予防に貢献するのではないかと考えている。

ここで強調しておくべきことは、本章で示した4つの授業事例は、単に相互作用する学習活動が存在していたというのではなく、教材世界のなかに入り込み、認識と感情が織り合わさりながら展開される学習であった。そうしたなかで学ぶからこそ、「い

じめ」を予防する学級づくりで重要な「他者への意識」や「社会とのつながり」を実感できるのではないかと考えた^{注2)}。こうした点をふまえると、「いじめ」を予防する学級づくりには、みんなでワクワクしながら、ワイワイと学習する授業づくりが不可欠であると考えた。

また、中学生の「共同的な学び」を創出する授業づくりの方法について、中学校の授業事例を示しながら次のような点を明らかにした。すなわち、多様な中学生が一体的に学習活動に取り組む授業には、教科の本質と結びつく学習活動が存在していたと考えられる。もちろん、生活に直結しない抽象的な学習内容が多くなる中学校の教科指導では、単に活動を用意すれば共同的に学べるというものではなく、「教師の問い」や、生徒ひとりひとりの疑問や「つぶやき」を積極的に交流させる指導の工夫が必要であった。

その一方で、日常生活においてさまざまなストレスを感じている現代の中学生には、生活のなかにある自身の課題や、具体的な将来の自分の姿をイメージさせながら、問われ、交流することは大きな精神的負担となり、学習から逃走しかねない。こうした点から考えると、中学校の教科学習では、生活に直結しない抽象的な内容が多いからこそ、一体的に学ぶ授業方法には配慮や工夫が必要でありながらも、他者とのつながり、共同的に学ぶ授業が展開できていたと考察することもできると考える。

これは、教科学習の多くが現実にはありえない一種の虚構世界のなかで問われ、虚構のなかだからこそ中学生は他者と交流することができるということである。そして、その結果、現実の自分を見つめ直すことができる想像力を育てることになり、新しい自己を見つけ出ししていくことができるのであれば、本稿の目的である「いじめ」予防と結びつく点があると考えられる。

すなわち、「いじめをしてはいけない」と現実場面で、具体的に生徒指導するだけでは、いじめが減少するものではない。そうではなく、虚構のなかで問われ、他者と交流するなかで、自己を発見していくことが可能な授業実践を展開することが、他者このことを想像でき、いじめを自ら抑止することができる中学生を育てることにつながるのではないかと考えた。

(2) 哲学的対話で学級力を高める

文部科学省が学校教育で育むべきであるとする「生きる力」を培うことに「哲学的対話」は有効である。よって、文部科学省の教育行政という視点から見ても、「哲学的対話」が学校教育の様々な場面に浸透していくことは肯定的に受けとめられることが予想される。

本研究ではこうした課題に対して、哲学

対話教育の実践を例示しながら、道徳の教科化とアクティブ・ラーニングという二つのトピックについて、「哲学的対話」との関係性を以下のように論じた。

○道徳の教科化

文部科学省が設置した「道徳教育の充実に関する懇談会」報告（「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～」（平成25年12月）では現状の道徳の時間の課題を指摘し、それを受けて、道徳を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付けする案が出され、内容や指導方法、評価についての見直しが行われている。主な指導の改善の方向としては、「自分の考えを基に、書いたり議論したりするなどの表現する機会を充実し、自分とは異なる考えに接する中で、自分の考えを深め、自らの成長を実感できるよう工夫すること」を重視し、道徳の時間においても、児童生徒の思考力・判断力・表現力等を育てるための言語活動を取り入れた指導を充実することが述べられている。また、「コミュニケーション（対話）を深める活動」を強化していくことも取り上げられている。

ここで指摘されているように、「特別の教科 道徳」においては、これまでの「道徳」の進め方の問題点への対応として「対話によって自分とは異なる考え方と触れ合うことで、自らの価値観や生き方について考えを深める」こと、すなわち「哲学的対話」が重視されていくことが予想される。

また、今後グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることや、科学技術の発展や社会・経済の変化の中で、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ることが一層重要な課題となる。こうした課題に対応していくためには、社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、時に対立がある場合を含めて、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要であり、こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育は大きな役割を果たす必要がある。

本研究では「考える道徳」、「議論する道徳」への転換が、文字通りに教育行政において推進されていけば、「特別の教科 道徳」にとって「哲学的対話」は欠かせないものとなり、個々の教育実践にも浸透していくことが重要であると考えた。

○アクティブ・ラーニング

大学におけるアクティブ・ラーニングの導入に大きな意味をもった中央教育審議会の答申は2012年8月28日付けの『新たな

未来を築くための大学教育の質的転換に向けて・生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』(以降、「質的転換答申」)である。この答申ではアクティブ・ラーニングを以下のように定義している。

「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等によっても取り入れられる。」(用語集、37)

この定義は特に大学教育に限定されたものではない。文部科学省は、初等・中等教育においても、基本的にはこのような方向でアクティブ・ラーニングをとらえているといっている。

さらに平成 28 年 2 月 24 日の中教審初等中等教育分科会教育課程部会総則・評価特別部会の資料 2 - 2 に以下の記述がある⁵⁾。

アクティブラーニングという視点からの不断の授業改善 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた、深い学びの過程が実現できているかどうか。 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

「哲学的対話」とはまさに二つ目の「学びの過程」に他ならない。それが一つ目の「学びの過程」を支えることは本章で論じたところであり、さらに三つ目の「学びの過程」につながるであろうことは容易に推測できるところである。したがって、ここに挙げられている三つの「学びの過程」をアクティブ・ラーニングというならば、ここで提案されている「アクティブラーニングという視点からの不断の授業改善」とは「哲学的対話という視点からの不断の授業改善」に他ならず、「哲学的対話」はあり得べき授業の進め方ととらえられていることがわかる。

もちろん、教員の日々の教育的営み、子どもたちのそれぞれの学びの経験は教育行政の示す方向に沿って進むとは限らない。しかし、学校教育が一定の制度の下での公教育である以上、教育行政と無関係であることはできない。その意味で、「哲学的対話」が学校教育の様々な場面に浸透していくことには或る種の追い風が吹いているといえることができる。

とはいえ、風向きのある方にかかわらず、「哲学的対話」はその実践自体が「いじめ

童・生徒関係となっており、学級をいじめとは逆の方向に子どもたちが育っていく力のある、「学級力」の高い集団・場にしていくことは本稿で論じてきたところであり、これからの学校教育を根底のところ支える知的探求であると考え。

(3) いじめ予防のための学校カウンセリングによる心理教育プログラム

本研究では小・中学校で実践したいじめ予防のための心理教育プログラムの実践を例示しながら、以下のような実践の必要性について考察した。

児童向け心理教育プログラム：援助希求力を育てる

児童は教室に椅子だけ並べて座り、SC がパワーポイントを使いながら授業をおこなう。タイトルは「いじめられている人へ、いじている人へ、いじめを見ている人へ」とし、全員どれかには当てはまるという前提で関心を向けさせる。パワーポイントはイラストが続いた後に文章が現れる内容で、イラストで興味を引き、文章で教育する構成した。プレゼンテーションには iPad Pro および Apple TV を使い、無線でプロジェクターに接続し、Apple Pencil で iPad 上に書き込んだ内容がダイレクトにスクリーンに投映される。こうすることで、SC は児童の間を歩きながら話し、ときおり児童の意見をタブレットにフリーハンドで書き込ませ、それを皆で瞬時に共有することで、アクティブ・ラーニング形式で学べる。

教育内容の中心は、「子どもはがまんすることを大人に教えられたのだから、いじめがあってもがまんしてしまうのは当たり前。これから大人になっていく中で、ちょうど良いがまんを覚えよう。人間だから持っている『相談力』を使おう。」ということ。

プログラムで重視したのは、インタラクティブ性。いじめ予防教育はどうしても形式的になりやすいので、部で述べた「ワクワク、ワイワイ」や部で述べた「対話力」を大切に、タイトル以外でいじめという言葉はあえて使わず、日頃の生活で思い出しやすいようにした。これには ICT を使い、タイムラグなく児童の意見が共有できる今回のシステムが重要であった。

保護者向け心理教育プログラム：いじめが起きた時に保護者と学校、あるいは保護者同士が対立することを防ぐ

一般的な講演会スタイル。講演内容の中心は、「いじめが起きると被害者の親も加害者の親も強い不安に駆られ、攻撃的な行動を取りやすい。そう言う時こそ大人同士は仲間関係を維持し、子どもを守り教えよう。」ということ。

プログラムで重視したのは、何も起きていないときから、いじめのことを適度に考

えられるようになること。そしていざというときに大人同士が揉めることによって、子どもの傷付きがより深くなることを防ぐこと。また SNS などインターネットを介したいじめの現状も説明し、大人が気づかないところでいじめがエスカレートする危険性も教えた。

児童向けと保護者向けの心理教育プログラムを連続しておこなうメリット

子どもに「帰ったら親とこのことを話そう」、保護者に「帰ったら子どもとこのことを話してください」と両者に直接伝えることで、自宅での会話の機会を与えることができる。特に子どもには、SC や先生達と親たちがこうしてつながっていて、子どもを守ろうとしているんだと態度で示すことができる。親子学習会では親子に同じ話をすることになるが、時間をずらして別に設定することで、親と子に合わせた異なる内容を伝えることができる。しかし保護者については希望制だったため、全ての児童に同じ機会を提供することはできなかった。

生徒向け心理教育プログラム：自我同一性の危機が各自に異なる形で現れることを理解し、生徒同士の一体感につなげていく

約 200 名の生徒が体育館に集まり、床に座る。SC はパワーポイントを使って授業を進めるが、先述の小学校と同じく、iPad Pro と Apple TV を使うことで無線化し、生徒の間を歩きながら授業ができる。生徒の発言はリアルタイムに iPad Pro に書き込み、共有できる。メインテーマを「中二病」にし、興味を持ちやすい内容にする。授業の構成は、学生百人一首から引用した中学校 2 年生の和歌を見て「中二病だ」との生徒の発言を引き出し、同意しながら、中二病が実は健康な発達の一側面であることを伝える。人間は発達が遅く、思春期があり、そこで自我同一性の危機を迎え大人になることに抵抗するが、その表現としてかっこつけた和歌を詠んだり、趣味にはまったりすることを教える。そして自分と異なる趣味などにはまる人を排除することは、自分が他者から排除される危険性にもつながることを教え、子ども同士の争いではなく、大人を相手に争って成長していくことを促した。

(5) 学年集会の形で心理教育プログラムをおこなうメリット

中規模校、大規模校においては生徒の人数が多く、楽しく進めることと知識を身につけることを両立させるのは難しいが、やはり同じ話を全員で聞く、という時間を共有できるメリットが大きい。この大集団の中には、いじめの加害者と被害者が同居している。今回もいじめという言葉は使っていないが、人の趣味や考え方を笑う人、と

いう言い方で、加害者も被害者も傍観者も、心当たりがあるはずである。単に「いじめるな」と言うのではなく、思春期のもややした思いを子ども同士でぶつけ合わずに大人にぶつけようと伝えることで、全生徒の一体感につなげる。そしてそこでその話を聞いている教員達が生徒が立ち向かっていくことに応える姿勢でいることを示すことが重要であると考えた。

(4) 日英比較研究からみえてくる日本のいじめ予防教育の課題

平成 25 年 9 月に施行された「いじめ防止対策推進法」^{注1)}では、「いじめ防止等のための対策は... 児童等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わずいじめが行われなくなるようにすることを旨として行われなければならない(第 3 条:基本理念)」とされている。そして、この理念を実現するためには、「当該学校に在籍する児童等の保護者、地域住民、児童相談所その他の関係者との連携を図りつつ、学校全体でいじめの防止及び早期発見に取り組む」と規定されている(第 8 条)。このように、いじめ防止は地域や専門機関と連携しながら進めることが重要であり、学校や学級をいじめが生じにくい(あるいは、深刻化しにくい)コミュニティへと発展させていくことが重要であると考えられる。

これまで、いじめ問題への対応については、重大事案が発生したときの対応のみならず、「未然防止」の取り組みが重要であることが指摘されてきた(文部科学大臣、2013、6)。これは、いじめ問題が顕在化する以前から、学校や地域はいじめとは無縁の安心して生活できる教室や社会を形成することが求められるという意味である。具体的には、「居場所づくりや絆づくりをキーワードに学校づくりを進めていくこと」や、「互いを認め合える人間関係・学校風土を児童生徒自らがづくりだしていくこと」が、「未然防止の第一歩」であると考えられてきた(国立教育政策研究所、2013、8)。

以上のような点をふまえて、これまで「いじめ」の未然防止に関する研究では、子どもたちにソーシャルスキルやコミュニケーションスキルを指導し、共感性や自己効力感等を高める指導が有効であると指摘されてきた(勝間ら 2011; 牧野 2011; 原田 2014 など)。また、いじめの予防には「学校との社会的つながり(ソーシャルボンド)」を強めていくことが重要であると考えられてきた(森田 2010: 178)。これらの研究知見は、学級づくりにおいてその構成員である子どもの社会的・情緒的側面を育て、社会とつながっていく力を高めていくことが「いじめ」予防に寄与することを示していると考えられる。

以上のような社会的結びつきを重視しながらいじめ問題に対応しようとしている国

の一つに英国がある。英国においても、学校において発生している「いじめ（bullying）」は深刻な教育問題となっている。英国では、特別なニーズのある子どもや、行動上の困難を抱える子どもが「いじめ」の加害者・被害者となっていることが多いと指摘されてきた（Hallam, S. and Rogers, L. 2008: 40）。なかでも、自閉症児は、コミュニケーションや社会的相互作用の困難が大きいために、「いじめ」の当事者となりやすく、特別な対応が必要であると考えられてきた（Shelton, F. and Brownhill, S. 2008: 40）。

英国では、こうした「いじめ」問題に対して、個別のいじめ事案に対応するだけでなく、学校全体からアプローチすることが重要であると強調されてきた（Cowie, H. and Jennifer, D. 2008: 26）。具体的には、いじめ予防には子どもの社会・情緒的発達が必要であり、その発達を促すためのカリキュラムを学校全体で立案しようとしたり、いじめ被害に遭いやすいとされている要保護児童や特別なニーズのある子ども（特に自閉症児）に対して、メンターやバディとなる子どもを指名して、遊び友達を見つけやすくするように配慮されていることが明らかにされてきた（新井、2016）。

しかし、日英のそれぞれの取り組みの中で、「いじめ」を予防するコミュニティ（学校や学級）をつくるために、授業がどのような役割を果たしているのかについて検討しているものはほとんどない。英国では、2000年以降、自身の健康や社会的・情緒的側面の成長を促すために、PSHE（人格・社会性・健康教育）やSEAL（学習における社会的・情緒的側面）といった教育プログラムが開発されてきたが、これらの教育実践と教科指導との関係については十分に示されていない。日本においても、近年、学びの共同体など、授業のなかで学習コミュニティを形成し、学習における社会的側面や情動的交流の重要性が指摘されているが（佐藤、1999；秋田、2010など）そうした授業づくりが「いじめ」の予防的実践とどのように関連するのかという点については十分に検討されてこなかった。今後、こうした側面からの研究を推進していくことが実践課題であると考えられる。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計7件）

木村競「『学級力』の基盤形成としての哲学リテラシー育成プログラムその4」茨城大学教育学部紀要（教育科学）第65巻、2016、査読無。

新井英靖「英国におけるインクルーシブ学校の学校方針に関する検討」茨城大学教育実

践研究、第35巻、2016、205-217、査読無。
木村競「『学級力』の基盤形成としての哲学リテラシー育成プログラムその3」茨城大学教育学部紀要（教育科学）第64巻、2015、335-339、査読無。

新井英靖「特別支援教育と学校ソーシャルワーク」日本学校ソーシャルワーク学会10周年記念誌、第1号、2015、27-30、査読無。

新井英靖「英国における『いじめ』問題に関する学校全体からのアプローチ」学校ソーシャルワーク研究、第10巻、2015、49-59、査読有。

金丸隆太「新しい中学生用いじめスクリーニング尺度開発：予備調査による妥当性検証」茨城大学教育実践研究、第34巻、2015、239-248、査読無。

新井英靖「学校・地域・保護者が連携するために必要なこと」茨城教育、第845巻、2014、4-10、査読無。

〔学会発表〕（計2件）

新井英靖「中学校におけるインクルーシブ授業と教科学習の意義」日本教育方法学会、2016年10月2日、九州大学。

菊池直人・金丸隆太「中学校教員の自我状態と生徒対応の関係からの一考察」日本学校心理学会、2014年9月7日、玉川大学。

〔図書〕（計3件）

新井英靖「アクション・リサーチでつくるインクルーシブ授業」ミネルヴァ書房。総ページ数159ページ、2016年。

新井英靖「新しい特別支援教育のかたち - インクルーシブ教育の実現に向けて」培風館。総ページ数10ページ、2016年。

新井英靖「特別支援児の心理学」北大路書房、総ページ数8ページ、2015年。

〔産業財産権〕

出願状況（計0件）

取得状況（計0件）

〔その他〕

ホームページ等

なし

6. 研究組織

(1) 研究代表者

木村 競（Kimura, Kiso）

茨城大学・教育学部・教授

研究者番号 70241734

(2) 研究分担者

新井 英靖（ARAI, Hideyasu）

茨城大学・教育学部・准教授

研究者番号 30332547

金丸 隆太（Kanemaru, Ryuta）

茨城大学・教育学部・准教授

研究者番号 30361281

(3) 連携研究者

なし