

# いじめ予防を志向した小学校学級活動案に対する 教職課程学生の実践意欲と教職効力感

## Pre-Service Teachers' Motivation and Teaching Efficacy for Implementing Bullying Prevention Activities in Elementary Schools

村上凡子

本研究の目的は、いじめ予防を志向した小学校学級活動案に関して、学生の実践意欲と効力感を検討することである。学級活動案には自他尊重の表現を意味するアサーションの概念が取り入れられている。質模紙調査の結果、学生はいじめ予防の取り組みの必要性を認識していること、いじめ予防のためにアサーションを小学生が体験的に学ぶ授業に対して実践意欲を抱いていることが明らかになった。一方、わかりやすい授業展開など授業実践への効力感に関しては高くないことも示された。

キーワード：いじめ予防、小学校学級活動、アサーション、効力感

### 1 問題と目的

2014年より文部科学省「いじめ防止対策協議会」座長を務めた教育社会学者森田（2010）は、いじめ問題について我が国が「いじめを止められる社会」に変わらなければならないと述べている。この提起を踏まえると、学校教育の果たす役割が大きいことは言うまでもない。教職課程の学生がいじめ問題に対する予防と解決に必要な力の土台となる部分を授業や関連のある正課活動等でいかに身につけるかが問われていると筆者は考える。

そこで、筆者は教職課程学生におけるいじめ予防教育の実践への意欲や、効力感に着目する。効力感とは「ある課題を自分の力で効果的に処理できるという信念」（桜井, 1995）をさす。バンデューラ（1992）が唱えた概念で、効力感が行動の変容にとって重要な要因であるとされる。いじめ予防に対する実践への効力感の基盤が、教職課程履修中の学生に醸成されるならば、教職に就いた後にも、いじめ予防のための実践が確かに展開されるであろう。

以上を踏まえて、本研究は小学校教育におけるいじめ予

防に向けた学級活動の導入を提案する。その活動の基本的理論の拠り所は自他尊重の精神に基づくアサーション（自他尊重の自己表現）（平木, 2009）である。中学校の社会科の授業において、表現力の向上といじめ防止を志向したアサーション・トレーニングが導入され、学級の人間関係の変容に効果があった点が報告されている（黒木, 2014）。このことから、アサーションの理念を取り入れた学級活動の内容を考案することが可能であると考え。アサーションに関しては、学級活動指導計画案（以下、学級活動案）と関連づけて、他の章で詳しく述べることにする。

関連した研究として、小・中学生を対象としたいじめ予防に対する意識の向上を目指したプログラムの効果が報告されている（木村・小泉, 2020）。また保護者の自己効力感を検討した報告（杉本・飯田・遠藤・青山, 2024）がある。しかし、今のところ、本研究と同様に教職課程学生を対象とした研究は見当たらない。また、教師のいじめ予防への自己効力感を検討した報告も公開されていない。

以上により、本研究は、教職課程に所属する学生が教師になった場合を想定し、アサーションの理念を取り入れた学級活動案に対して、自ら実践することに対する意欲およ

び効力感を検討することを目的とする。

## 2 いじめの成立要素と人間関係

本章においては、いじめ予防のための学校教育における実践を検討するにあたり、内外の知見に基づいていじめ問題の基礎的事項であるその成立要素と人間関係に関して述べていく。

### 2.1 いじめの定義と構成要素

最初に現行のいじめの定義について確認する。2013年に成立したいじめ防止対策推進第2条において、いじめとは「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」と定められている。

国際的にいじめ研究の第一人者であるオルベウスら（2013）によるいじめの定義は、「ある生徒が、繰り返し、長期にわたって、一人または複数の生徒による拒否的行動にさらされており、自分自身を保つことに困難を抱えている」（Olweus et al, 2013 p.xii）ことである。この拒否的行動とは、「ある生徒が他の生徒に意図的に攻撃を加えたり、加えようとしたり、怪我をさせたり、不安を与えたりすること、つまり基本的には攻撃的行動の定義に含意されているもの」とされている。これに対する補足的な事項として、「身体的または心理的に同程度の力をもった二人の生徒」の間で起きる拒否的行動はいじめに当たらないとされている。いじめをする側である加害者とされる側の被害者の力が不均衡であることが定義に係る要件とされている。

こうしたいじめの定義に関連して、いじめの構成要素が内外の研究者によって提起されている。共通性の高い要素として、①力関係のアンバランスとその乱用、②被害性の存在、③継続性ないしは反復性、の3つがあげられている（森田, 2010）。①に関しては、いじめの本質を規定する基本的かつ不可欠な要素であり、他者に対する影響力に強弱が生じた状態とされる（森田, 2010）。つまり、加害者と被害者との間に明確な力の不均衡があることをさし、一方が圧倒的に強く、他方が弱い状態である（和久田, 2019）。

この力とは、物理的な力だけではなく、周りに指示や命令をして従わせるような影響力も含まれると考えられる。このような状態が継続することを想定すると、被害者側が加害者側に対して立ち上がり、いじめを止めるように主張することは相当の困難を伴うものであると推察される。

上記の3つのうち、継続性ないし反復性に関しては、構成要素の1つとして位置づけることに疑義（森田, 2010）が唱えられているのも事実である。一度の行為でも重大な人権侵害に当たる可能性も否定できないためである（森田, 2010）。

これらとは別に、アメリカの心理学者である Bonds & Stoker（2000）は、いじめの構成要素として次の4つを提起している。それは、①相手に被害を与える行為、②反復性、③力の不均衡、④不公平な影響、である。③は先述の力関係のアンバランスとその乱用と同義である。④の不公平な影響がこれまで述べてきた3点に加わっている。

和久田（2019）は、Bonds & Stoker（2000）の4つの要素のうち③力の不均衡と④不公平な影響という2つの要素を、いじめを深刻化させる重視すべきものとして位置づけている。力の不均衡を重視するのは森田（2010）と同様である。この2つの要素が複合的に作用し合い、被害者と加害者の関係が持続し、いじめの解決がより困難となり、被害の度合いも重大なものとなるとされる。

不公平な影響とは、被害者と加害者が受ける影響には明確な不公平が存在することを意味する（和久田, 2019）。被害者の側には心理的な傷つき、否定的な感情が生成し、自己肯定感の低下や自己否定感の強まりも生じるとされる。その一方、加害者の側においては、このような否定的な感情の生成はほぼないと考えられる。この点が、いじめが被害者、加害者に与える影響に不公平が生じることを説明するものである。加害者の側は被害者の側に生じた不公平な影響に気づくことが求められる。しかし、実際にいじめが継続する理由として、加害者の側は、自己の視点だけによって「～だからあの級友はいじめで良い」と理由づけをし、いじめを正当化するような誤った考えを抱いていることが指摘されている（和久田, 2019）。

### 2.2 いじめをめぐる集団の構造

本節では、いじめ予防における有用な知見としていじめ

をめぐる集団の構造に関する理論（森田，2010）について述べる。この理論に、いじめがなぜ継続するのかについての問いに対する答えも見出すことができる。それは、図1に示すようにいじめ集団の四層構造モデルと呼ばれる。

いじめが生じている際の集団において、第一層の被害者と第二層の加害者という2つの立場に加えて、その外側に二者を取り巻く第三層の観衆と第四層の傍観者の立場があるとされる。観衆は直接いじめにかかわる加害行為をする立場ではないが、その場に居合わせていじめの行為をはやし立てたり、あおったりする行為をする立場であり、いじめの加害者に対して積極的な承認と支持を示す存在となると考えられる。最も外側の第四層は、傍観者とよばれる。いじめの場面に居合わせながらも、いじめを助長する行為も止める行為もしない。いわゆる見て見ぬふりをする立場である。この傍観者の態度は図1に示すように、加害者を暗黙のうちに支持する存在となり、いじめを促進する作用を発揮する。一方、傍観者がその立場を脱し、いじめを止めることや当事者間の仲裁をする側に変容することも図1に示されている。この立場の変容は、いじめを抑止する作用を発揮する層の生成を意味する（森田，2010）。

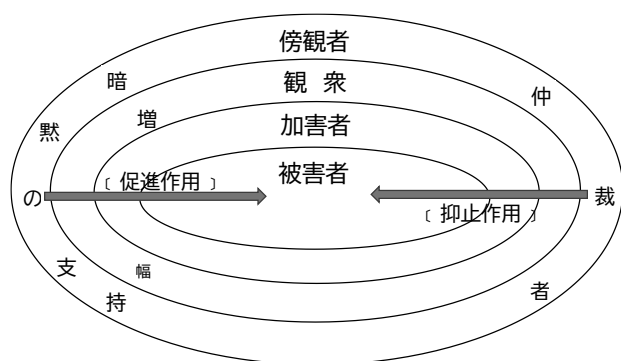


図1 いじめ集団の四層構造モデル  
（森田（2010）p.132 図4-2から引用）

### 3 いじめ予防のための学級活動案の作成

本章においては、第2章におけるいじめに関する基礎的知見を踏まえて、心理教育的活動を演習形式で取り入れる学級活動を提示したい。まず学級活動案の作成の拠り所となる基本概念について、次にその内容について述べる。

#### 3.1 いじめ予防を志向した心理教育的活動

いじめ予防のためには、前章で述べたようにいじめを見て見ぬふりをする傍観者がその立場を脱し、いじめを止めたり、被害者と加害者の仲裁に入ったりする行為をすることにより、早期に解決する。ここで必要になるのが自分の考えを表現する力である。第1章でその表現をアサーションと呼ぶと述べた。平木（2009）によれば、このアサーションの能力は、日常的な身近な人との間に、対等な人間関係を築くことにも有効性を発揮し、先述したいじめの構成要素としての力の不均衡を生じさせないような効果もあると考える。次項で、アサーションに関して詳しく述べる。

#### 3.2 アサーションの概念について

人と人とのコミュニケーションには、3つの型があるとされる。そのうちの1つがアサーション型コミュニケーションと呼ばれる。自分も相手も尊重することを最重要視するコミュニケーションの方法である。アサーションという単独の用語も用いられ、適切な自己表現と表されている。アサーションの概念は、平木（2009）によれば、1970年代におけるアメリカ合衆国の基本的人権の回復と拡張による社会的・文化的変革の動きが起源とされている。人種差別撤廃運動におけるキング牧師による非暴力の運動にアサーションが大きな役割を果たした。非暴力を貫き、人権としての平等を攻撃的にならずアサーション的に唱えたキング牧師の姿は、当時のアメリカ合衆国の人々に人権尊重におけるアサーションの機能の重要性を認識させるものとなった（平木，2009）。筆者は、一人一人の人権が尊重される社会の実現を目指す際の行動の在り方としてアサーションが有効であると捉えられ、人々の間に浸透していったと推察する。

ここに、いじめ予防におけるアサーションの能力の効果や可能性が見出せる。いじめは人権侵害と捉えられることから、いじめ予防やその問題解決にアサーションの理念を用いることが有効性であるという点は、理論的な仮説として成立し得ると考える。

筆者は、日常生活でアサーションの表現が効果を発揮する場面として、次のi)からiii)を想定する。

- i) 自分が不利益を被った場合に、自分に不利益をもたらした相手への行動・態度
- ii) 他者が不利益を被った場面を目撃した場合に、他者に不利益をもたらした相手への行動・態度



iii) ルール違反に該当するなど良くないとされる他者の行為を目撃した場合の相手への行動・態度

こうした場面でどのような表現を用いて相手に伝えるかがアサーション成立の鍵となる。学校場面の児童を想定すると、児童にとっていずれも相手は身近な存在の同じクラスのメンバーや同級生、年上年下の友だちになるであろう。上の3つの場面のうち、いじめを目撃した場合はii)にあたる。他者とは被害者であり、その他者に被害をもたらした加害者に対してアサーションを実践すると捉えられる。相手に自分の思いを伝える際に、相手に受け入れられる表現が求められる。そのため、アサーションの実践としては、落ち着いて丁寧な言葉で、いじめの加害者に改めてほしい点を率直に伝えるのである。

表1 アサーション型コミュニケーションの特徴の整理

攻撃型、非主張型コミュニケーションとの対比より

観点	自己/他者	推奨されないコミュニケーションの型		推奨されるコミュニケーションの型
		攻撃型	非主張型	アサーション型
感情	自己	怒りの感情が収まらない。	自分の気持ちに不正直でストレスがたまる。	自分の気持ちや主張が相手に伝わり良い気分
	他者	攻撃されて怒りがエスカレートする。	新たな感情は生じないが、自分の非を知る機会を失う。	自分の非を内省できる。
尊重	自己	偽りの自己尊重	非尊重	尊重 I'm OK.
	他者	非尊重	表面的尊重	尊重 You are OK.
人間関係	双方	悪化	表面的には良好 関係悪化のリスクあり	良好な関係の維持
問題解決	自己及び他者	問題は攻撃的な主張により、一方的な収束に至り、どちらかが不愉快の感情を抱いたままである。	問題は解決しないままである。	双方がすっきり納得して、解決に至る。

平木（2009）の知見に基づいて、アサーションの特徴について攻撃型、非主張型の2つのコミュニケーションと対比させ、感情、自己尊重、人間関係、問題解決といった4つの側面から、表1に整理して示した。一方的に攻撃性の高い言葉を向ける攻撃型の表現は、相手との関係の悪化を招き、自分も相手も感情的になり問題解決に至らない。また何も主張しない非主張型では、相手は自らの非を知る機会を失い、相手のためにならない。つまり、相手を本当に尊重することにならない。自分は言いたいことがあっても主張しないまま我慢をする側になり、不満が増大する状態になる。

アサーションは、感情、自己尊重、人間関係、問題解決の4つの側面すべてにおいて、自分にも相手にも望ましい

結果がもたらされる。核となるのは、自分も相手も人として尊重する理念である。アサーション型の言葉を発信し、相手とやりとりをする能力が徐々に深く身につき、周りとの人間関係も変容させることが期待される。アサーションの能力が児童に確実に獲得されることは、対等で相互的な人間関係を周りと築くための社会的能力の基盤となる。このアサーションの能力を身につけることが、学級集団内において、いじめを生まない人間関係を創り出すと考える。もしも、いじめが起こったとしても、関係する児童の間で早期にアサーションが実践されれば、深刻な事態に至らず問題は解決に至ると考えられる。

### 3.3 学級活動案

上述したように児童たちにおけるアサーションの実践の効果を期待し、その概念を取り入れた学級活動案（表2）を作成した。新しい年度開始当初に実践することを想定したものである。

多くの関係者が指摘するように、クラス担任として新学期当初の段階で、どのようにクラス集団全体、個々の子どもたちにかかわるかは、年間通したクラスの在り方を決定づけるほどの大きな影響をもつ。この学級活動案は、新学期の学級活動（1単位時間）を想定し、クラスの子どもたちがやりとりを用いて相互的で対等な人間関係を築くための第一段階の学びとなるよう設定したものである。

学級活動案の対象は小学校中学年である。本時のねらいは、「自分も周りの人も大切にする伝え方を考え、実際に言葉に表してみることができる。」である。学級活動案には、小学校における教科の指導計画案に記載される評価の観点は、学級活動の性質上、あえて提示していない。

場面として小学校の図書室のカウンターで手続きを待っているところを設定した。Aさんが手続きの順番を待っている時に、BさんがAさんの前に来て、先に手続きをしようとした。児童用のワークシート（資料参照）には、先生は離れた場所にいることが記載されている。

最初に児童に問うのは、その場面でいわゆる順番をとばされたAさんが、Bさんにどのように声をかけるのか、あるいは黙っているのかについてである。ア：相手に激しい言葉をぶつけてしまう行動、イ：黙ったままの態度について実際に演技をし、自分と相手に起こる気持ちや行動の変化を振り返る。次の問いは、「AさんはBさんにどう伝え

れば、不満が残らないでしょう。また、Aさんの言葉を聞いて、Bさんも自分の行動を反省することができるでしょう。」である。自分も相手も良い気持ちになる伝え方について考え、演技をする課題である。

授業のまとめの時間において、①これまでの行動を本時で学んだことをもとにして振り返り、書く、②書いた内容をペアで意見交流をする、③相手のワークシートに相手の意見への感想をサインとともに書き込む活動を行う。このまとめの時間における活動は、児童同士の相互的な関わりが生まれるよう企図したものである。

表2 アサーションを取り入れた学級活動案

	児童の学習活動	教師のはたらきかけ
導入	・この時間のねらいと活動の内容を理解する。	・これから1年間クラスのみながお互いを大切にする気持ちを行動で表してほしいという願いを伝える。 ・そのために、自分も相手も大切にする言葉の表現を学ぶことを伝える。
展開	・場面を理解する。	・場面をプリントに印刷し紹介する。 「お話の場面は、虹色小学校（仮）の〇年生オレンジ組のクラス図書室の時間です。図書室にいます。Aさんはカウンターで貸出の手続をするため、先頭に並んでいました。すると同じクラスのBさんが、順番抜きをしてAさんの前に並びました。」
①	・相手の行動に対して苛立ちの気持ちが生じたときなどに、どのような行動をするのか、まず2つの行動を知る。 ア：相手に激しい言葉をぶつけてしまう行動 イ：黙ったままの態度 ・ペアを組み、全員でやってみる。 アとイの行動や態度についてAさん、Bさん両方の気持ちを考え、書く。	「このとき、Aさんはどんな気持ちになるか考えてみましょう。Aさんはどのような行動をし、Bさんはどう反応するのか2つの行動や態度をやってみます。」 ・数人に考えの発表を求め、Aさん、Bさん両方にとって良くない方法であることに気づいたことを認める。
②	・Aさん、Bさん両方にとって、良い伝え方を考え、ワークシートに書く。 ・全員がペアを組み、役割演技を通して表現する	「AさんはBさんにどう伝えれば、不満が残らないでしょう。また、Aさんの言葉を聞いてBさんも自分の行動を反省することができるでしょう。自分も相手も良い気持ちになるか考えてみましょう。」 机間指導をし、児童のアイデアを把握する。 1～2組、前で実演するよう伝える。
まとめ	・これまでの行動をこの時間で学んだことをもとにして振り返り、書く。 ・書いた内容をペアで意見交流をする ・相手のワークシートに相手の意見への感想をサインとともに書き込む。	机間指導をし、児童の考えを把握する。 数名に発表を求める。

## 4 調査研究

### 4.1 方法

アサーションの実践を取り入れた学級活動案に対する教職課程学生の実践意欲、効力感を検討するために、質問紙調査を実施した。本調査は筆者の所属する研究倫理委員会の審査を受け、承認されている。以下に調査の手続きや

内容について述べる。

#### 4.1.1 調査対象と手続き

調査対象者は、教職課程コアカリキュラムの「教育相談」に位置づけられる科目の履修者で小学校教諭・幼稚園教諭免許取得ができる学科に所属する大学3年生40名である。調査は「教育相談」の授業の終盤である202X年7月下旬に、筆者が担当する「教育相談」の授業中に実施した。「教育相談」は、全部で14回の授業が計画されている。調査の時期より前の第4回「受容・共感能力、自己表現力を高めるための基本的対人態度とカウンセリング技法」の授業で、前項のアサーションに関しては本稿で示した内容について取り上げている。また、調査時期の数回前に、いじめに関する基礎理論、いじめ防止に関する代表的な理論と実践例について2回にわたる授業が終了している。

まず、先述の学級活動案を提示し、活動のねらいや授業の展開等について説明した。その直後に質問紙調査を実施した。学生への研究協力依頼に際して、冒頭で活動案の策定の理由として、学生に以下の内容を書面で提示した。

我が国において、いじめにより子どもが自ら命を絶つ事案がなくなりません。いじめは社会全体で解決しなければいけない課題です。子どもたちが自らいじめを防止できるような相互的な信頼関係を築くための土台づくりとして、授業でアサーションの考え方を取り入れた学級活動案を紹介しました。教職課程履修者のみなさんに、学級活動案について回答をお願いします。

また、調査にあたり、回答は任意であることを伝えた。さらに匿名方式であり、回答内容で個人が特定されることはなく、どのような回答であっても科目の評価に一切関係ないことも書面で示しながら、口頭で説明した。

#### 4.1.2 質問項目

質問項目はi) からv) までの5つを設定した。2つ目と3つ目の質問は1つ目の質問への回答によってどちらかが選択される。i) からiv) までは学級活動案の実践の意義についての理解度、実践意欲を尋ねる項目である。v) は効力感に関する項目である。

以下に、各項目の内容について示す。

質問 i) : 提示した学級活動案に関する実践の意義について4段階(4 十分に理解できた, 3 ある程度理解できた, 2 あまり理解できなかった, 1 全く理解できなかった)で尋ねた。この質問で「十分に理解できた」、「ある程度理解できた」と回答した場合、質問 ii) への回答を求めた。

質問 ii) : 実践への意欲について、a. 周りからの助言やサポートがなくても、実践したい、b. 大学教員からの助言やサポートがあれば、実践したい、c. 現場の教員からの助言サポートがあれば、実践したい、d. スクールカウンセラーからの助言やサポートがあれば、実践したい、e. 実践の意義は理解できたが、周囲からの助言やサポートがあっても、実践したくないという5項目を設定し尋ねた。

質問 iii) : 質問 i) で「あまり理解できなかった」、「全く理解できなかった」と回答した場合、以下の5つの項目への回答を求めた。a. 実践の意義は理解できなかったが、周りからの助言やサポートがなくても実践したい、b. 大学教員からの助言やサポートがあれば、実践したい、c. 現場の教員からの助言やサポートがあれば、実践したい、d. スクールカウンセラーからの助言やサポートがあれば、実践したい、e. 周りからの助言やサポートがあっても、実践したくない。

質問 iv) : 将来実際に学校現場で授業実践することを想像してもらい、質問 ii) の回答の選択理由について、a. アサーション能力の育成を通して児童の対人関係ストレスが軽減し、いじめが予防できそうだと考えたから、b. アサーション能力の育成を通して学級内に一人一人の居場所ができ、いじめが予防できそうだと考えたから、c. 指導計画案やワークシートの原案が共有されるため、授業実践できそうだと考えたから、d. 指導計画案を考案した大学教員からの助言が受けられるため、授業実践できそうだと考えたから、e. その他(記述)の中から選択を求めた。複数回答可とした。

質問 v) の項目は学級活動案の実践に対する効力感に関する項目を設けた。教育実習に関する不安の尺度(大野木・宮川, 1996)においては、不安と効力感の尺度が有意な相関関係にあることが示されている。すなわち、教職に関する不安が低い場合、効力感が高いとされる。したがって、今回の学級活動案に対する効力感を測定するために、西松(2005)による教師効力感尺度を用いた。その尺度は授業実践不安と児童生徒関係不安という2つの因子から構成されている。各々につき4項目からなり、合計8項目が設定

されている。

授業実践不安尺度は、①手際よく授業ができないのではないかと不安だ、②子どもにわかりやすい授業ができるか不安だ、③教え方が未熟で、授業を聞いてもらえないのではないかと不安だ、④子どもの雑談が多くなり、收拾がつかなくなりそうだと不安だ、の4項目からなる。児童生徒関係不安は、⑤子どもたちとうまくやってゆけるか不安だ、⑥失敗をして、子どもに馬鹿にされるのではないかと不安だ、⑦人前で話すこと自体が不安だ、⑧学校側とうまくやってゆけないのではないかと不安だ、の4項目が設定されている。

質問紙には、「将来実際に学校現場で授業実践することを想像して」という文言を記載し、《7 非常に当てはまる》、《6 ほぼ当てはまる》、《5 どちらかといえば当てはまる》、《4 どちらともいえない》、《3 どちらかといえば当てはまらない》、《2 あまり当てはまらない》、《1 まったく当てはまらない》の7件法で尋ねた。

調査結果の統計的検定にあたり、IBM SPSS 29 Statistics Base、IBM SPSS 29 Regression の統計ソフトを用いた。

## 4.2 結果と考察

### 4.2.1 実践意欲と効力感

#### (1) 質問 i) 学級活動案の実践の意義

全回答中《4 十分に理解できた》が16名(40%)、《3 ある程度理解できた》が24名(60%)であった。2および1の選択はなかった。このことから、提示した学級活動案の実践の意義に関して学生は理解していると捉えられる。

この結果に関して、3つの観点から検討を加えたい。1つ目として、学生にとって大学の学びで馴染みのある教科学習の指導計画案に類似した形式で、学級活動案を示したことも理解度に影響を与えたと推察される。2つ目としてアサーションの概念を学んでいたことが回答に影響を及ぼした点があげられる。先述のように、調査実施の時期までに、級友や家族など身近な人との間で生じる葛藤場面を設定し、役割演技を通してアサーションの実践を学ぶ体験もしている。したがって、学生は学級活動案を提示された際に、アサーションの概念に関しての一定の理解に基づき、学級内の人間関係への効果も意識して回答したと推察される。3つ目は、いじめに関する基礎的理論や予防の重要性などについて学んでいることも影響したと考えられる。傍



観者がいじめを止めたり、仲裁したりする立場に変わるような取り組みや、日常的な学級経営における対等な人間関係の構築がいじめを予防することを授業で取り上げた。この点が回答に作用したと推察される。これらの3点から、いじめ予防に取り組む必要性の認識を土台として、学級活動案の実践の意義を検討し回答したといえよう。

なお、この結果により質問iii)の回答者はゼロであることも記しておきたい。

#### (2)質問ii) 実践への意欲

選択率の高い順に示すと、現場の教員からのサポート有の条件(項目c)で60%、大学教員のサポート有の条件(項目b)で52.5%、周りからのサポート無しという条件(項目a)で37.5%、スクールカウンセラーのサポート有り(項目d)で22.5%であった。項目《e 実践の意義は理解できたが、周囲からの助言やサポートがあっても、実践したくない》の選択はなかった。これらから、周りに相談する環境が整っていれば、現段階で学生は将来教職に就いた際に、自分の力で効果的に実践できるという効力感を抱いていることが示唆された。

#### (3)質問iv) における質問ii) に対する回答の選択理由

表3 質問iii) 2項目ごとのクロス集計表

	はい	いいえ		はい	いいえ
a 児童のストレス軽減によるいじめ防止	23	17	a 児童のストレス軽減によるいじめ防止	23	17
c 指導計画案等の共有	13	27	d 授業実践への大学教員からの助言	11	29
	はい	いいえ		はい	いいえ
b 居場所の成立によるいじめ防止	30	10	b 居場所の成立によるいじめ防止	30	10
c 指導計画案等の共有	13	27	d 授業実践への大学教員からの助言	11	29

2項目ごとにクロス集計表を作成し(表3)、母比率の差をみるためにカイ二乗検定を行った。その結果、「a 児童の対人関係のストレス軽減によるいじめ防止」と「c 指導計画案等の共有」( $\chi^2(1) = 5.05, p < .05$ )ならびに「d 大学教員からの助言」( $\chi^2(1) = 7.37, p < .05$ )との間において、また「b 居場所の成立によるいじめ防止」と「c 指導計画案等の共有」( $\chi^2(1) = 14.53, p < .01$ )、ならびに「d 大学教員からの助言」( $\chi^2(1) = 18.06, p < .01$ )との間に有意な人数の偏りがみられた。つまり、「いじめ防止」という文言が記載されている項目が、他の項目と比較して多く選択されたことになる。

この結果から、「いじめ防止」という教育の課題に対する

意識を学生が抱いていることが示唆された。本研究の対象者に限っては、将来教員になった際に現場の教員や大学の教員からのサポートがあるという条件で、いじめ防止の取り組みに対して概ね実践意欲と効力感を抱いていることが示された。

#### 4.2.2 いじめ予防のための学級活動案に関する効力感

##### (1)教職効力感尺度の平均と標準偏差

表4に西松(2005)の8項目の7件法による回答の平均値と標準偏差を示す。

表4 西松(2005)による尺度における各項目の平均値と標準偏差

	項目	平均値	標準偏差
授業実践不安			
①	手際よく授業ができないのではないかと不安だ	5.75	1.06
②	子どもにわかりやすい授業ができるか不安だ	5.83	1.17
③	教え方が未熟で、授業を聞いてもらえないのではないかと不安だ	5.35	1.29
④	子どもの雑談が多くなり、收拾がつかなくなりそうだと不安だ	4.68	1.51
児童生徒関係不安			
①	子どもたちとうまくやってゆけるか不安だ	3.95	1.62
②	失敗をして、子どもに馬鹿にされるのではないかと不安だ	3.33	1.53
③	人前で話すこと自体が不安だ	4.00	1.99
④	学校側とうまくやってゆけないのではないかと不安だ	4.08	1.67

この回答結果から、授業実践の不安各項目の平均値のすべてが、児童生徒関係不安の各項目の平均値と比較して高いことが示された。統計的検定によって、多くの項目間の平均値で有意差がみられた。その一例を示すと、授業実践不安②「子どもにわかりやすい授業ができるか不安だ」と児童生徒関係不安①「子どもたちとうまくやってゆけるか不安だ」との間に1%水準で有意な差がみられ(両側検定: $t(78) = 5.9, p < .001$ )、授業実践不安の方が高いことが示された。学生に提示した学級活動案に対して、学校現場で実践することへの不安の方が児童生徒との関係についての不安よりも高いといえる。

##### (2)教職効力感に対する実践の選択理由への影響

教職効力感の8つの各項目の回答に対するiv)の実践の選択理由への影響をみるために、教職効力感の8つの各項目を独立変数とし、iv)回答の選択理由に係る各項目を従属変数として重回帰分析を行った。その結果、授業実践不安②「わかりやすい授業」の不安の項目が、c.授業計画案等の作成過程における大学教員との情報共有の項目に対して

正の影響を与えていることが示された ( $\beta = .818$ ,  $p < .05$ )。この点から、大学教員による授業実践へのサポートがあれば、授業実践不安は軽減されることが示唆された。

### (3) 実践意欲への選択理由の影響

i) 実践意欲への iv) の選択理由がもたらす影響をみるために、iv) 選択理由の各項目を独立変数とし、i) 実践意欲の各項目を従属変数として重回帰分析を行った。その結果、i) 実践意欲の b. 大学教員からの助言の項目に対して iv) d. 「アサーション能力の育成を通して学級内に一人一人の居場所ができ、いじめが予防できそうだと考えたから」という項目の正の影響が示された ( $\beta = .353$ ,  $p < .05$ )。この点から、学級経営にかかわる居場所の生成によりいじめが予防できるという意識と、大学教員による助言があるという条件での実践との関連性が見出されたといえる。

### (4) 教職効力感への実践意欲の影響

教職効力感の各項目を独立変数とし、i) の実践意欲の合計得点を従属変数として単回帰分析を行った。その結果、児童生徒関係不安の① ( $\beta = .376$ ,  $p < .05$ )、③ ( $\beta = .342$ ,  $p < .05$ )、及び④ ( $\beta = .370$ ,  $p < .05$ ) が実践意欲に正の影響を与えていることが示された。これらの点から、いじめ予防を志向した学級活動案の実践への効力感、児童生徒との関係から生成される不安の影響を受けることが示唆された。この点に関しては、これまで述べてきたとおり、学校で生じるいじめ自体が集団内の人間関係の問題であることを学生が認識している点が作用していると考えられる。教師と児童との関係に不安がある場合、学級活動のねらいの達成に向けて、授業の望ましい展開ができるかどうかについて疑問を抱いていることが推察される。

## 5 まとめ

本研究の目的は、教職課程に所属する学生が教師になった場合を想定し、アサーションの理念を取り入れた学級活動案に対して、自ら実践することに対する意欲および効力感を検討することであった。調査研究の結果により、今回の研究対象者である学生は基本的にいじめが生じないように予防することを、学校教育で取り組むべき課題として認識していることが示されたといえる。この意識と今回筆者が提示したいじめ予防を志向した学級活動案に関する実践への意欲との関連性が見出された。

学生は、いじめ問題が我が国の学校教育における重大な解決すべき課題であることを授業で伝えられている。また、いじめ予防のために、傍観者がいじめを止める側に変容することが大きな役割を果たすことについても先述のように理論として学んでいる。この学びをもとに、学校現場でどのようにいじめ予防の考え方を学級経営において児童に対して具現化するかについては教員としての実践上の課題である。学級活動案という実践の見通しがもちやすい方法が提示されたことにより、いじめ予防とその問題解決への意識が明確になったと推察される。

研究上の今後の課題として、今回提示した自他尊重のコミュニケーションであるアサーションを取り入れた学級活動案が学校現場で実践され、その効果を検証していくことが求められる。今回の学級活動案を年度当初に学校現場で実践し、その後も年間を通して必要に応じて、アサーションの考え方や実践を児童たちが身につけていくことができるような教育実践は、社会の重大な課題である我が国におけるいじめ予防とその問題解決に向けて小さいながら価値ある一歩となるであろう。教師が学級集団の人間関係の調整のために、今回の学級活動案を応用し、自らの学級にふさわしい学級経営を推進していくことが期待される。

## 謝辞

最初に本研究に協力の意思を示した学生みなさんに、心から感謝申し上げます。また、本研究を進めるにあたり、大阪大学大学院連合小児発達学研究科疫学統計学領域（博士課程）に所属されている日野陽平先生には研究計画の段階から、結果の分析手法に至るまで多大なご指導、ご助言をいただきました。ここに深く感謝の意を申し上げます。

## 付記

本研究は、和歌山信愛大学共同研究学長裁量予算の助成を受けて実施した。本稿の内容は、日本教育心理学会第 65 回総会ならびに第 66 回総会におけるポスター発表の内容をもとに執筆したものである。

## 引用文献



- 木村敏久・小泉令三 (2020) 「中学校におけるいじめ抑止の意識向上に向けた社会性と情動の学習の効果検討」 『教育心理学研究』 68 (2), pp.185-201
- 黒木幸敏 (2014) 「中学校でのアサーション・トレーニング導入に関する実践研究：社会科における表現力の向上の実践といじめ防止の実践を通して」 『日本教育心理学会総会発表論文集第』 56 号 pp.758－758  
DOI [https://doi.org/10.20587/pamjaep.56.0\\_758](https://doi.org/10.20587/pamjaep.56.0_758)
- 桜井茂男 (1995) 岡本夏木・清水御代明・村井純一監修『発達心理学辞典』 株式会社ミネルヴァ書房
- 杉本希映・飯田順子・遠藤寛子・青山 郁子 (2024) 「子どものいじめ防止に向けた保護者の自己効力感向上のためのプログラムの検討」 『心理学研究』  
DOI <https://doi.org/10.4992/jjpsy.95.23212> ジャーナル フリー 早期公開 論文 ID: 95.23212
- 西松秀樹 (2005) 「教師効力感と不安に関する研究」『滋賀大学教育学部紀要』 No.55, pp.31-38
- 平木典子 (2009) 『改訂版 アサーション・トレーニング さわやかな〈自己表現〉のためにー』 (株)金子書房
- 森田洋司 (2010) 『いじめとは何かー教室の問題 社会の問題』 中央公論新社
- 和久田学 (2019) 『学校を変えるいじめの科学』 日本評論社
- Bandura, A. (1992) Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), Self-efficacy: Thought control of action (pp. 3–38). Hemisphere Publishing Corp.  
<https://psycnet.apa.org/record/1992-97719-001>  
2024 年 8 月 11 日閲覧
- Bonds, M. & Stoker, S. (2000) Bully proofing your school: a comprehensive approach for middle schools Sopris West
- Olweus, D., Limber, S.P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J. & Snyder, M. (2007) Olweus bullying prevention program schoolwide guide Hazelden Information & Educational Services 小松公司・横田克哉 (監訳) オルヴェウス・いじめ防止プログラム刊行委員会 (訳) (2013) 『オルヴェウス・いじめ防止プログラム

学級活動 ワークシート 年 組 名前

テーマ…自分もまわりの人も大切に伝えるを考え、じつさいに言葉に表してみよう。

場面 図書時間

さようば、この本にしよう。

Aさんは、かし出しの手紙をするため、先頭に並んでいました。そこにBさんが来て先頭に並びました。

先生ははなれた場所にいました。

【考えること①】あなたがAさんとすれば、この場面ではどのような気持ちが生じますか。

【考えること②】この場面ではAさんの行動について、2つをえんじてみます。  
○行動ア 強い言い方でBさんに一方的に伝え、先生にもBさんの行動を伝える。  
○行動イ (1)の気持ちを心の中にかえたま、だましている。

【考えること③】黙っていないで、Bさんにうまく伝える言葉を考えてみましょう。  
☆ヒント 自分がBさんなら、どのように伝え方であれば、すなおに行いを反省できるでしょう。

【ふりかえり】今日の学級活動をふりかえり、気づいたことや思ったことを書きましょう。

【活動】ふりかえりで書いたことについて、ペアを組んだ相手にたがいに伝え合い、相手の用紙に友だちからのコメント。

より

イラストの作成者は戎脇楓さんと栗山すみれさんの2名である。

18