

中学校 生活指導・生徒指導

中学校におけるいじめ未然防止の取組に関する研究

—自己有用感を育む異年齢集団活動を通して—

教育相談課 研究員 目 時 仁

要 旨

中学生を対象に、生徒会活動を中心とした異年齢集団活動を活用して自己有用感を育成するプログラムを作成し、実践した。その結果、後半プログラム後は年少者において3因子中2因子に有意な上昇が認められた。さらに、中学生版「自己有用感尺度」の2因子と中学生用いじめスクリーニング尺度の2因子に正の相関関係が認められ、プログラムの実践は、自己有用感を高め、いじめを未然に防止する1つの手段として有効であることが示唆された。

キーワード：中学校 生徒会活動 異年齢集団活動 自己有用感 グループ・アプローチ
いじめ未然防止

I 主題設定の理由

平成25年にいじめ防止対策推進法が施行されて以降、いじめの積極的な認知が進み、いじめの認知件数は増加の傾向にある。「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」（文部科学省，2023）によると、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は681,948件と、前年度に比べ10.8%の増加が見られた。令和2年度は新型コロナウイルス感染症の影響による生活様式の変化や教育活動の制限により、認知件数の減少が見られたが、令和3年度には徐々に教育活動の制限が緩和され、生徒同士の接触の機会が増加したこと、いじめ防止対策推進法におけるいじめの定義や積極的な認知に対する理解が広がったこと、さらに令和4年度には、アンケートや教育相談の充実などによる見取りの精緻化、SNS等のネット上のいじめについての積極的な認知などで増加したものとされている。

また、同調査において、その態様別状況は、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」が最も多く、特に中学校では62.0%となっている。これらは、「仲間はずれ、集団による無視」と併せ、「暴力を伴わないいじめ」と言われており、その行為自体が見えにくいとも言われている。よくある子供同士のふざけやトラブルとしか受け取られず、多くの子供を巻き込んで被害者を追い込む深刻ないじめへとエスカレートし、いじめの重大事態にまで至ってしまうことも考えられる。また、「いじめ追跡調査2016-2018」（文部科学省，2021）では「暴力を伴わないいじめ」について9割の中学3年生に被害経験があり、加害経験も同じ傾向があることが示されている。

いじめの重大事態の件数も前年度に比べ30.7%増加し、過去最多となった。これらのことから、いじめの重大事態に至る前に早期発見・対応をしていくことが必要であると同時に、いじめが発生する前の対策である「いじめ未然防止の取組」が必要である。

以上の状況から、現在増加傾向にあり、また、重大事態に発展してしまう可能性のある「暴力を伴わないいじめ」を生まないために、未然防止につながる取組の研究をしていきたいと考えた。

児童生徒の社会性や人間関係をめぐる問題の背景について、「子どもの社会性が育つ『異年齢の交流活動』」（文部科学省，2011）では、「今の子供たちの一番の問題は、『社会性の基礎となる部分』、すなわち『人と関わりたい』という意欲そのものが低下しているところにある」とし、「そのことが人間関係の希薄化を生んだり、他人を平気で傷つけたり、ルールを守らなかったり、集団への参加を妨げたり、といった現象になっていくのではないか」としている。

その一方で、これまでの教職経験を振り返ると、学級・生徒会活動等で、計画や練習、諸準備を生徒たち自らが主体となって話し合い活動を行ったり、活動を進めたりするなどの経験を積み重ねると、目に見えて生徒同士のコミュニケーションを取り合う頻度が多くなったり、「嫌なことを言われた・された」といういじめの報告件数、認知件数が減少したりする様子が見られた。その理由として、生徒たちが他者との関わり合

いを通して自分の存在価値を感じることを、また、誰かの役に立てたという成就感や誰かから必要とされているという満足感である「自己有用感」を獲得できたと思われることが大きいのではないかと考える。「生徒指導リーフ いじめの未然防止Ⅱ」（文部科学省，2012）では、「自己有用感」と「いじめ未然防止」の関わりについて、「授業や行事の中で全ての児童生徒が活躍できる場面をつくりだし（中略）、彼らの『自己有用感』が高まれば、いじめには向かわない」と述べられている。

このことから、中学生に対し自己有用感を育成する取組を行うことで「他者との集団の中で生きていることを受け入れられたり、他者から認められている喜びに気付いたりすることで、最終的には、進んで他者や集団に貢献することが誇りとなる」ことが期待される。そのため、生徒の自己有用感を育成することによって、いじめに向かわない態度の醸成につながるのではないかと考え、主題を設定した。

Ⅱ 研究目的

中学生を対象に、生徒会活動を中心とした異年齢集団活動を計画・実践し自己有用感を育むことは、いじめが生まれにくい集団づくりに有効であることを明らかにする。

Ⅲ 研究の実際とその考察

1 自己有用感といじめ未然防止について

(1) 「自己有用感」と「いじめ未然防止」の捉え方について

信夫ら（2018）は、「自己有用感」について「自己の存在が周囲から認められている、必要とされていると受け止める感覚」としており、「自分が周りに影響をあたえていると感じる」という「リーダー意識」，「周りから援助を受けている、援助していると感じる」という「相互援助意識」，「周りへの貢献をしている、自分の行動が周りの役に立っていると感じる」という「貢献意識」で構成されると述べている。

和久田（2021）は、「いじめにかかわる者は、加害者、被害者、傍観（目撃）者の立場に関係なく、将来にわたってネガティブな影響を受ける可能性が高いことを世界中の研究が証明しています。だとするならば、『いじめの認知』を重視するモデルから『いじめの予防』を重点とするモデルへの変化を目指さなければなりません」と述べている。ただ、いじめへの対応について、早期発見に関わる文献が多く、予防や未然防止に関わる研究はあまり見られない。

これらを基に、本研究では「自己有用感」について、信夫らの定義を用いるものとし、「いじめ未然防止」については、いじめアンケートによる認知件数やプログラム終了時点での調査によって捉えるものとする。

(2) 「自己有用感」と「いじめ未然防止」の関係性について

中澤（2016）は、「自己有用感の育成は、いじめに向かう生徒のストレスを生まれにくくするなど、生徒指導上の諸問題の未然防止の観点からも大変重要である」としており、「より計画的な指導や検証を進めるために、生徒が継続的に自己評価できるような工夫が必要」と述べている。

横山（2014）は、「『いじめに向かわない児童』を育てるためには、意図的・計画的な『異年齢の交流活動』が有効である。」としており、小学1年生と6年生以外の組合せによる異年齢交流活動の必要性や、達成感や成就感を味わう経験を普段の学校生活にも広げることが課題であると述べている。

これらの研究をもとに、本研究では、「異年齢交流」が生徒の「自己有用感」を育み、それが「いじめに向かわない生徒の育成」につながるのではないかと考え、プログラムを組んでいく。

2 「生徒の自己有用感を育み、いじめが生まれにくい集団づくり」を目指すプログラムについて

(1) プログラムの全体構想について

生徒指導の支援構造について、生徒指導提要（文部科学省，2023）（以下、「提要」という。）では、2軸3類4層の構造を示している。その中でも、全ての児童生徒を対象とした常態的・先行的（プロアクティブ）な生徒指導が土台となり、また、特定の課題を意識することなく、全ての教育活動において進められる、生徒指導の基盤となる発達支持的生徒指導が、特に大きな役割を担っていることを示している。

また、生徒会活動の目標について、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 平成29年7月（以下、「解説」という。）では、「異年齢の生徒同士で協力し、学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向けて、計画を立て役割を分担し、協力して運営することに自主的、実践的に取り組むこ

とを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す」としている。

これらを踏まえ、具体的には「全校生徒が取り組める活動、異年齢のグループで実践できる活動、役割が分担されている状態、短時間でできるグループ・アプローチ」を継続的に行っていくプログラムを設定する。

そこで、本プログラムでは図1のように「リーダーパワーアップタイム」「絆パワーアップタイム」「学校パワーアップタイム」の3段階に分けて進めていく。

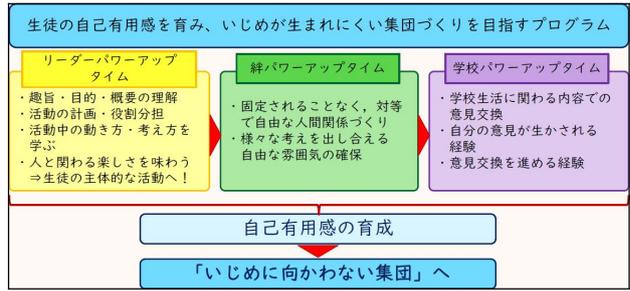


図1 プログラムの全体構成図

(2) プログラム前半について (令和5年度)

中学校学習指導要領 (平成29年告示) 第5章特別活動の「第1 目標」に掲げる資質・能力の育成について、解説では、「生徒会やその中に置かれる委員会などの異年齢により構成される自治的組織における活動の意義について理解するとともに、その活動のために必要なことを理解し行動の仕方を身に付けるようにする」としている。

これを受け、「リーダーパワーアップタイム」では、リーダー研修会の一部を利用し、参加生徒が「プログラムの趣旨・目的・概要を理解する」「内容に関わることや役割分担を自分たちの手で行うことで、より生徒の主体的な活動に近づける」「より良い活動にするための考え方や行動の仕方を学ぶ」「人と関わることの楽しさを味わう」ことに重点を置く。3学期にこれらを経験することで、新年度全校で活動する際に、「リーダー意識」が高まった状態で行えるのではないかと考えた。

(3) プログラム後半について (令和6年度)

生徒会活動での教育効果を高めることについて、解説では「生徒がそれぞれの役割を分担し、活動の計画を立てて自主的に実践する場や機会が豊富であることが重要である。特に、中学校においては、小学校での児童会活動などの経験を基礎にし、生徒の自発的、自治的に活動する態度や能力を一層高めていくことが求められる」としている。

また、提要ではいじめ防止につながる発達支持的生徒指導について、「『多様性に配慮し、均質化のみに走らない』学校づくりを目指す」こととし、「様々な異なる考えや意見を出し合える自由な雰囲気を確保し、児童生徒がお互いの違いを理解し、『いろいろな人がいた方がよい』と思えるように働きかけることが大切です」としている。

これらを受け、「絆パワーアップタイム」では、「人間関係が固定されることなく、対等で自由な人間関係が築けるようにすること」「簡単なワークから始めて、徐々に自分のことを話したりできるようなワークへ移行していき、様々な考えを出し合える自由な雰囲気を確保できる活動にすること」に重点を置く。これにより、リーダーパワーアップタイム参加生徒 (以下、「年長者」という。)には、他者の役に立てたという実感が生まれ、リーダーパワーアップタイムに参加していない生徒 (以下、「年少者」という。)は、他者から認められたという感覚を得ることができるのではないかと考えた。「学校パワーアップタイム」では、学校生活に関わる内容での意見交換をする中で、自分の意見が活かされる経験や、意見交換を進めた経験、うまくできた、役に立てたかもしれないという体験を積み重ねることに重点を置く。

表1 「生徒の自己有用感を育み、いじめが生まれにくい集団づくり」を目指すプログラム

絆パワーアップタイムで強めたつながりを生かして、お互いの意見や考え方の違いを尊重し合いながら異年齢集団での意見交換を行う。また、表1⑩終了後に、話し合いテーマについて学級でも意見交換をする時間を設定する。学級で出された意見をもった状態で⑪「意見交換その2」に臨むことで、年少者も自分の意見として発表できることにつながり、より自己有用感を高めやすい状況ができるのではないかと考えた。

以上の点から、プログラムを表1のよ

回	プログラム前半 (令和5年度) の内容	回	プログラム後半 (令和6年度) の内容	
① ② ③ ④ リーダーパワーアップタイム	<ul style="list-style-type: none"> ・新生徒会執行部生徒への概要説明 ・対人関係ゲーム (かぶっちゃや〜よ、びったりジャンケン等) の実践 ・対人関係ゲームのお題作成等の依頼 ・リーダー研修会参加生徒に対する概要説明 ・GWT (4人組づくり) ※趣旨説明等含む ・対人関係ゲーム (びったりジャンケン) の実践 ・GWT (4人組づくり) ・対人関係ゲーム (かぶっちゃや〜よ) 実践 ・リーダーに必要な考え方・行動の仕方の研修 	⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ 絆パワーアップタイム	<ul style="list-style-type: none"> ・尺度調査 (各学級) ・全校へのオリエンテーション ・対人関係ゲーム (ひたすらジャンケン) ・GWT (6人組づくり) ・対人関係ゲーム (びったりジャンケン) ・GWT (6人組づくり) ・対人関係ゲーム (びったりジャンケン) ・GWT (6人組づくり) ・対人関係ゲーム (かぶっちゃや〜よ) ※色の理由について交流しない ・GWT (6人組づくり) ・対人関係ゲーム (かぶっちゃや〜よ) ※色の理由を交流することでSGEの要素を含める 	
			⑩ 学校パワーアップタイム	<ul style="list-style-type: none"> ・GWT (6人組づくり) ※以降は同じグループで ・自己紹介、役割分担 ・学校生活に関わる意見交換 その1 (各学級)
			⑪	<ul style="list-style-type: none"> ・学校生活に関わる意見交換 その2
			⑫	<ul style="list-style-type: none"> ・学校生活に関わる意見交換 その3 ・尺度調査 (各学級)
GWT…グループワークトレーニング SGE…構造的グループ・エンカウンター				

うに設定した。

3 プログラムに用いるグループ・アプローチについて

グループ・アプローチについて、野島（1999）は、「グループ・アプローチとは、自己成長をめざす、あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し、一人または複数のグループ担当者が、言語的コミュニケーション、活動、人間関係、集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営みである。」と定義している。また、相馬（2012）は「個人と集団の成長発達が行われる過程ととらえることができ、集団や個人に対し、有効な教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善を図る心理的・教育的な援助活動」としている。そこで、本プログラムでは、グループ・アプローチの手法を用いて、集団にアプローチすることにより、個人の成長を促すことをねらいとした。

(1) グループワーク・トレーニング（GWT）

子供たちに「協力する力」を育てていくトレーニング方法である。グループで協調するために必要な能力を、楽しく遊ぶようにしながら学んでいく。

グループワーク・トレーニングについて、日本学校グループワーク・トレーニング研究会（2020）は、「もともと『集団に積極的に参画し、責任を分担して物事に取り組みようとする考え（パティシペーターシップ）を育てること』がねらいです」と述べている。また、特に学校GWTについて「どのような集団でも、その子がその子らしく居られること、そして、その子がその子らしくあるために所属する集団がその影響を受けて豊かな関係性が育まれる集団であること、を願っています」と述べている。そこで、本プログラムでは、GWTを活動に組み込みながら進めることとした。

ア 6人組（4人組）づくり

GWTとして、「固定化されず、対等で自由な人間関係が築ける」ことをねらい、以下の条件の下、対人関係ゲームを行うための小集団（6人組）を自分たちで作る活動を行った。対人関係ゲームを行うための小集団を6人としたのは、全ての学年の生徒が入っていること、また、同じ学年の生徒が複数いることにより安心感がある中で活動できることをねらいとしたためである。リーダーパワーアップタイムで実施する際は、2つの学年での実施となるため、4人組づくりとした。

【6人組（4人組）づくりの条件】

- ・全ての学年の生徒が6人組の中に入っていること
- ・各学年2名程度であること
- ・男女混合で組むこと
- ・全員がいずれかの組に入っていること

※ただし、目安であり、どのようにしても条件を満たした組を作成できないときは、授業者に相談の上、柔軟に組むこととした。また、5分間を制限時間とし、毎回違う生徒たちと組むことができるよう、6人組をつくる生徒たちの基本となる集団の範囲（全校生徒、運動会の色ブロック、各部活動（校外部も含む）、各委員会）（以下、「基本集団」という。）を設けた上で実施した。

(2) 対人関係ゲーム

年間を通して「群れ」づくりを目指す。「群れ」とは子ども同士が協力関係にあり、学級への所属意識や愛着がもて、クラスメイトや学級の活動に自分は役に立っているという実感があり、メンバーの仕事は役割分化しており、全体の状況を意識し、目標を達成する集団を示す。田上（2003）は対人関係ゲームについて「児童・生徒が学級集団に入る不安・緊張と同時に、学級のメンバー側の受け入れる不安・緊張を緩和するために、身体運動反応と楽しいという情動反応を活用」し、「楽しいという思いが経験できるようにすることで、子どもに不安や緊張が起こりにくくする」と述べている。さらに、「身体運動反応やわくわくドキドキの楽しい感情が不安や緊張を緩和し（逆制止）、ほかの人との関係しやすさをつくりだす。また、ゲームの楽しさが、集団活動に繰り返し参加したいという動機づけとなっている」としている。

そこで、本プログラムでは田上（2003）の想定する5種類のゲームの中から、特に「関係をつけるゲーム」として「アドジャン」「かぶっちゃや～よ」を実践した。

ア 「アドジャン」について

田上（2003）は「関係づけでは、ジャンケンがよく使われます。『ジャンケンポン』と声を出す、歩き回る、手を振り上げるなど、単純ななかにいくつもの要素が入っています。『アドジャン』という名前はジャンケンを重ねることと、足し算ジャンケンからadditionの『アド』とジャンケンの『ジャン』をとってつけられたもの」としており、「全員が自由に動いて相手を見つけ、ジャンケンをしませす。1

分間に何回勝てるかを競います」としている。本プログラムでは、「アドジャン」の中から「ひたすらジャンケン」と「ぴったりジャンケン」を実践した。「ひたすらジャンケン」は、勝ち負けを気にせずたくさん的人数と関わることを目的とし、ジャンケンをした回数を数え、振り返りで確認することとした。さらに、あいさつの基本スキルを同時に高めさせることを目的とし、ジャンケンの最初と最後に「お願いします」「ありがとうございました」のあいさつをすることとした。「ぴったりジャンケン」は、6人組で「指を1本～5本」をそれぞれ出し、1分間でそろった回数を数え、振り返りの中で確認することとした。

イ 「かぶっちゃや～よ」について

「かぶっちゃや～よ」（教育相談課制作，2023）はトイロカード（10色のカード）を使った簡単なワークを通じて、いろいろな人と仲良くし、連帯感をもたせること、また、自分が考えることと、みんなが考えそうなことを照らし合わせて、互いの理解を深め、認め合うことをねらいとしている。このゲームは、同じ色の人がいると失敗であるが、そのときには必ず仲間がいるのが大きな特徴である。色が重なった人同士で声をそろえ、「かぶっちゃった！」と言いながら、「なんちゃってポーズ」を決めると盛り上がる。また、トイロカードには色覚異常の児童生徒がいる場合の配慮として、色名を文字にする配慮がされている。ゲームの手順としては、3～4人のグループを作り、1人1セットのトイロカードを持つ。お題カードをグループに1セット準備する。グループの1人がお題カードを引き、テーマに合わせた他の人と重ならないと思う色を10色の中から選んで、「かぶっちゃや～よ」と全員で言いながら出す。もしも色が重なった（かぶった）場合には、目を見てニコッとし、「かぶっちゃった！」と言いながら「なんちゃってポーズ」をする。その後、その色を選んだ理由を交流し、次のテーマに移っていく。

本プログラムでは、グループの人数を6人組づくりで作成したグループの人数とした。また、お題カードではなく体育館前方スクリーンにテーマを投影し、全グループが同じタイミングでテーマを確認しながら進めていくことで、取り組む時間をコントロールできるように配慮した。

4 検証方法について

(1) 中学生版「自己有用感尺度」

中学生版「自己有用感尺度」は信夫ら（2018）によって作成された、異年齢集団活動が「自己有用感」の獲得にどのように影響しているのかを量的に測定するための尺度である。「リーダー意識」「相互援助意識」「貢献意識」の3因子15項目の5件法からなる。本研究では、プログラム実施前後における3因子の生徒の変容を見取る。

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

学校環境適応感尺度「アセス」（以下、「アセス」という。）は栗原ら（2010）によって作成された、児童生徒の学校生活への適応感を測るための尺度である。「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6因子34項目の5件法からなる。本研究では、「生活満足感」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」の4因子を中心に、生徒の変容を見取る。

※「非侵害的關係」因子の扱いについて、本研究では数値をそのまま用い、因子の得点が高いほど拒否的・否定的な友達関係があると感じているものとし、低いほどそのような関係がないと感じているものとする。

(3) 中学生用いじめスクリーニング尺度

中学生用いじめスクリーニング尺度は柳田ら（2015）によって作成された、より高い精度でいじめの早期発見・早期対応するための尺度である。「LINE因子」「被害因子」「加害因子」「傍観因子」の4因子12項目の5件法からなる。本研究では、「被害因子」「加害因子」の2因子で、生徒の変容を見取る。

(4) いじめアンケートによる調査

研究協力校で毎月末に行われている「いじめアンケート」による認知件数と記入内容についても検証の材料とする。

5 研究の実際

(1) 対象者

- ・プログラム前半は研究協力校のリーダー研修会参加生徒100名（1・2年生）に対して実施した。

- ・プログラム後半は研究協力校の全校生徒262名に対して実施した。

(2) 実施期間

- ・プログラム前半（令和5年度）は令和6年1月23日から3月7日の期間で実施した。
- ・プログラム後半（令和6年度）は令和6年4月9日から7月11日の期間で実施した。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な活動と生徒の感想を以下に記載する。

ア ①「新生徒会執行部生徒への概要説明」（リーダーパワーアップタイム1回目）

生徒会執行部生徒（以下、「執行部」という。）のリーダー意識を高めることをねらい、プログラムの内容と実施の目的、依頼したい内容（異年齢交流活動の司会・説明・機器操作・役割分担、対人関係ゲーム「かぶっちゃや～よ」のテーマづくり）について、執行部と確認した。

また、事前に実際の活動の流れや概要を理解することで、どの場面でどのような役割が何人必要か具体的にイメージし、効率よく準備を進めることをねらい、GWT（4人組作り）と対人関係ゲーム（ぴったりじゃんけん、かぶっちゃや～よ）について体験させ、各グループ・アプローチの流れについて確認した。また、自分たちの意見が活動内容に反映されることを実感し、生徒がより主体的に活動できるように、「かぶっちゃや～よ」のテーマについて、いくつか提案してもらうことを依頼した。

全ての回を通じて、活動内容、職員へお願いすること、生徒への連絡事項、使用するスライドのデータをプリントにまとめ職員に配付し、職員朝会で連絡した。

イ ②「尺度調査、リーダー研修会参加生徒に対する概要説明」（リーダーパワーアップタイム2回目）

リーダー研修会に参加した生徒に対し、1回目の尺度調査（アセス、中学生版「自己有用感尺度」）を実施した。その後、年長者がプログラムの概要や活動時の動き方、困っている生徒たちへのサポートの仕方等を理解することで、プログラム後半を実施する際に生徒の主体的な活動になることや、「リーダー意識」を高めることをねらい、プログラムの内容と実施の目的「みんなが安心・安全に過ごせる学校（いじめが生まれにくい学校）を目指していく取り組みであること」、リーダーとして望む姿「リーダーたちの頑張りは周囲の生徒たちも、先生方もみんなが見ていて認めているので、リーダーである参加者には安心して他の人たちを褒めてあげてほしいこと」、協力してもらいたい内容について、全体で確認した。

ウ ③「GWT，対人関係ゲームの体験1」（リーダーパワーアップタイム3回目）

GWTとして、4人組づくりを行った。まず、一度ルールを確認した後、非常に短い時間（1分間）で実施し、4人組づくりが完了していない場面をつくった。その上で、そのような場面ではリーダーとしてどのように行動したらよいか、個人で考えた後に全体で交流する場面を設定した。その後、「困っている人に声をかける」「他の組に声をかける」「自分の組に誘ってみる」など、もしもの時のリーダーの役割について全体で確認した後、再度4人組づくりを行った（5分間）。次に、対人関係ゲームとして「ぴったりジャンケン」を行った。ゲームのルールを説明し、対人関係ゲームを行う上でのリーダーの役割とゲームの前の「自己紹介の流れ」について伝え、自己紹介、「ぴったりジャンケン」（1分間）の順に行った。

エ ④「GWT，対人関係ゲームの体験2」（リーダーパワーアップタイム4回目）

GWTとして、4人組づくりを行った。全員が4人組に入れた状態になったことを確かめた後、③で確認した「もしもの時のリーダーの役割」について振り返る場面を設定し、4人組での自己紹介に移行した。次に対人関係ゲームとして「かぶっちゃや～よ」を行った。ゲームの概要、流れ、ルールを説明し、用具の準備を行った。「トイロカード」を机上に準備し、4人組のリーダーが借りに来て、他の生徒たちに配付した。対人関係ゲームを進めていく上で「自分から声を出す」「リアクションをする」「他の人を褒める」の各スキルの必要性を伝えた後、また活動のねらい・流れ・人数・ゴールを理解して取り組むことの重要性を確認した。「かぶっちゃや～よ」で、その色を選んだ理由を交流する場面では、意見交換をする際に必要な「『誰に』聞いているのか」「今質問しても大丈夫か」「相手の方を見る」「共感するようなリアクションをする」「最後に『ありがとう！』と言う」の5つのスキルについて学び、その後5問のテーマに取り組んだ。

プログラム前半実施後の尺度調査（アセス、中学生版「自己有用感尺度」）について、当日は実施会場のネットワークに生徒のタブレット端末がつながりにくい状況になったため、翌日学級ごとに実施した。

オ ⑤「オリエンテーション」（絆パワーアップタイム1回目）

全校生徒に対し、プログラムのねらい・内容・目指す姿について説明し、共通理解を図った。その後、対人関係ゲームとして、「ひたすらジャンケン」を1分間行った。最後に、執行部1名と授業者から振り返りの講評を行った(⑥以降も同様に、活動の最後に執行部1名と授業者から振り返りの講評をする場面を設定した)。生徒の主体的な活動を目指し、絆パワーアップタイムに必要な機材の準備、司会進行、ゲームの説明、困っている生徒へのサポートについては、執行部が行った(⑥以降も同様に、執行部が活動の運営を行った)。

プログラム後半実施前の調査として、アセス、中学生版「自己有用感尺度」による尺度調査をこの翌日の帰りの会の時間に行った。また、「活動振り返りシート」については、学級担任を通して配付、説明していただき、これ以降毎回記入してもらうこととした。

執行部との打合せについて、筆者が活動日の1週間前に研究協力校の生徒会担当教諭と連絡を取り、その後生徒会担当教諭に役割分担や流れの確認をしていただいた。また、活動日当日は執行部が毎日行っている朝のあいさつ運動に加わり、担当生徒と授業者で打合せを行った。活動直前の準備作業時に最終確認を行い、プログラム実践に移行した。活動終了後は、執行部、生徒会担当教諭、授業者で短時間の振り返りを行った(⑥以降も同様に行った)。

生徒からは、「学年関係なく話しかけてもらえるとおやっぱり嬉しいなと思った。」「人と関わるのは苦手だったけれど、これをきっかけに頑張っていきたい。」等の感想があった。

カ ⑥「GWT，対人関係ゲーム1」(絆パワーアップタイム2回目)

GWTとして6人組づくり、対人関係ゲームとして6人組での「ぴったりじゃんけん」を行った。絆パワーアップタイムの流れとして、まず全校生徒に対してこの時間に行う活動の紹介をし、その後3つの約束事(「執行部やリーダー役の人から指示がある時は、しゃべらず静かに聞く。」「他の人が嫌な思いをするような発言はせずに、前向きな励ます発言をする。」「困った時は、遠慮せず相談する。」)を確認し、「6人組づくり」に移行した(⑦以降も同様に約束事を確認してから活動に移行した)。

「6人組づくり」では、まず6人組づくりの条件を説明し、5分間の制限時間で取り組んだ。当日は、制限時間内に全員が組に入ることができなかつたため、授業者から「組に入るためのコツ」について、年長者の場合と年少者の場合に分けて助言し、その後時間を延長する形で行った。

「ぴったりジャンケン」では、全体でルールを確認し、1分間の制限時間で実施した。また、1回そろったら終了ではなく、1分間で何回そろるか数える形で進めることとし、執行部による振り返りでは、全体でそろった回数を確認しながら、前向きに活動できたことを認め合う場面を設定した。

生徒の感想からは、「自分から空いている人をさがして積極的に動くことができたので良かった。」

「3年生が声をかけて入れてくれてとてもうれしかった。」「先生に7人グループでもいいか聞くことができた。」等があった。

キ ⑦「GWT，対人関係ゲーム2」(絆パワーアップタイム3回目)

GWTとして「6人組づくり」、対人関係ゲームとして6人組での「ぴったりジャンケン」を行った。

⑦では、「6人組づくり」の条件に、基本集団を「運動会の色ブロックごと」とすることを加え、運動会の各色団長や色幹部の生徒を中心に、6人組をつくる際のコーディネーター役としての意識を強くもたせるように配慮した。その後の対人関係ゲームでは、「ぴったりジャンケン」を1分間行った。

生徒の感想からは、「グループを作り終わった後でも周りを見て、移動した方が良いかもと考えることができた。」「運動会での団結力もあり、うまく調節しながら6人組を作ることができた。」等があった。

ク ⑧「GWT，対人関係ゲーム3」(絆パワーアップタイム4回目)

GWTとして「6人組づくり」、対人関係ゲームとして6人組での「かぶっちゃや〜よ」を行った。

「6人組づくり」は、基本集団を「各部活動ごと」とし、各部活動の部長やキャプテンなどリーダーの生徒を中心に、6人組をつくる際のコーディネーター役としての意識を強く持たせるように配慮した。その後、各組の年長者が主導して、自己紹介を行った後、6人組で「かぶっちゃや〜よ」を行った。

「トイロカード」の準備について、年少者が準備するよう、全体に対して執行部から指示を出し、組の中で準備する生徒を決めるように促した。また、この回では、ゲームに慣れることを第一の目的とし、その色を選んだ理由の交流については行わずにゲームを進めていくこととした。

生徒の感想からは、「部員と部活動以外でも話せてよかった。」「なりたい人と固まると組ができないことがあるので、バラバラになることも大切だと思った。」等があった。

ケ ⑨「GWT，対人関係ゲーム4」(絆パワーアップタイム5回目)

GWTとして「6人組づくり」、対人関係ゲームとして6人組での「かぶっちゃや〜よ」を行った。

「6人組づくり」は、基本集団を「各専門委員会ごと」とした。各委員会の委員長や副委員長、書記などの生徒を中心に、6人組をつくる際のコーディネーター役としての意識を強くもたせるように配慮した。その後、⑧と同様の流れで自己紹介まで行い、6人組で「かぶっちゃや〜よ」に移行した。「かぶっちゃや〜よ」では、「様々な考えを出し合える自由な雰囲気を確保できる活動にすること」をねらい、その色を選んだ理由について、組の年長者を中心に交流する活動を付け加えた。

生徒の感想からは、「全員話したことがなかったが、しっかり話を聞いてくれて嬉しかった。」「今回はサポートされる側だったので、嬉しい気持ちになれた。」等があった。

コ ⑩「GWT，意見交換 その1」（学校パワーアップタイム1回目）

前半20分を体育館を使用して全校生徒での活動とし、後半20分を教室に戻り学級ごとの活動とした。前半では、まず、GWTとして「6人組づくり」を行った。これまでの活動の様子と後半は学級での活動であることを考慮し、基本集団を「運動会色ブロックごと」とした。その後、これまでと同様の流れで組ごとに自己紹介をし、役割分担（リーダー：意見交換を進める、記録係：タブレット端末に意見を打ち込み投稿する）を行った。役割を決定した後、全体で意見交換のテーマを確認した。意見交換のテーマは「自校の好きなところ、素敵なおところ、誇れるところは何だろう」（以下、「意見交換テーマ」とする）とした。これは、今後3回の活動でも意見が出しやすいこと、合意形成をしていく必要がないこと、年長者・年少者のどの立場でも意見が出しやすいことを考慮し、授業者側で決定した。

後半20分は、各教室に戻り、意見交換テーマに対して学級ごとの意見交換を行った。学級での意見交換は「これ以降のプログラムで、学級で出た意見を自分の考えとして発表して良い」とし、「6人組での意見交換の際により意見を発表しやすくすること」をねらいとした。司会進行や板書、プリントへの記録を学級役員が分担して行った。まず、意見交換テーマに対して考えたことを、ワークシートに記入する時間を設定した。その後、考えたことについて周囲の生徒と交流する時間を設け、さらに学級全体で交流し合う活動を行った。最後は、学級委員長と学級担任からそれぞれ講評してもらい、終了した。学級役員への事前指導について、当日の昼休みに授業者が行った。

生徒の感想からは、「今までで1番積極的に活動できた。次はもっと頑張りたい。」「困っていたら先輩が助けてくれて、優しいなと思った。」等が見られた。

サ ⑪「意見交換 その2」（学校パワーアップタイム2回目）

これまでの活動で強められたつながりを生かし、⑩で決めた6人組での意見交換活動を行った。全体で意見交換テーマを確認した後、6人組ごとに体育館内に場所を確保し、記録係が前方スクリーンに投影されたwebアプリ「ふきだしくん」の2次元コードをタブレット端末で読み込み、出された意見の記録と意見集約用タブレット端末に投稿するための準備を行った。その後、全体で意見交換の目的（「自校の強みや自分自身の強みを見出して共有する」「共有したことをこれからの学校生活に役立てる」「自分の役割を果たせたことを自信に変える」）を確認した。また、「上手な聞き方のコツ（『相手の方を見る』『うなづく、相づちを打つ』『反論しない』『相手を認めるようなリアクションをする』『うまく言えない人には、プリントを見たりして助けてあげる』）」について、授業者と執行部で実演しながら全体での確認を行った。その後、5分間を制限時間とし、6人組での意見交換を行った。意見交換終了後は、執行部の講評発表担当者が投稿された意見の中から複数紹介し講評した。また、授業者から第11回の活動全体を講評し、終了した。6人組のリーダーと記録係への事前指導を、当日の昼休みに授業者から行った。

生徒の感想からは、「たくさん明るい意見が出ていて嬉しかった。」「いろいろな意見があっっておもしろい。」等が見られた。

シ ⑫「意見交換 その3，振り返り」（学校パワーアップタイム3回目）

⑪に引き続き、6人組での意見交換活動を行った。活動の流れについて、⑪と同様の流れで行った。意見交換を終了した後、6人組の中でそれぞれの役割を果たしたことや意見を発表したことを認め合うことをねらい、「ありがとうカード」に6人組のメンバー1人1人に対して感謝のメッセージを一言記入し、渡す活動を行った。その後、執行部の講評担当生徒が⑫の活動全体を講評した。授業者からはプログラム全体を振り返る講評をし、終了した。

各教室に戻った後、活動振り返りシートを記入し、プログラム後半実施後の調査として、アセス、中学生版「自己有用感尺度」による尺度調査を行った。

生徒の感想からは、「みんなの意見に反応したりして、聞き逃さないようにできた。楽しかった。」「話したことがない人と仲良くなれて良かった。」等があった。

※中学生用いじめスクリーニング尺度について、研究協力校の1学期最終日に実施していただき、その結果をプログラムの効果を考察する際の参考とさせていただきます。

6 結果

(1) 学校環境適応感尺度「アセス」の変化

研究対象生徒が学校生活において、他者との関係が良好であるかを、アセスの、「友人サポート」因子（友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す）、「非侵害的關係」因子（無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度を示す）、また、「向社会的スキル」因子（友達への援助や友達との関係をつくるスキルをもっていると感じている程度を示す）に着目し、プログラム前半については表1②実施前の2月（事前調査）、プログラム実施後の3月（事後調査）の2段階で年長者に対し調査した。プログラム後半については、実施前の4月（事前調査）、プログラム実施後の7月（事後調査）の2段階で、全校生徒に対し調査した。

プログラム前半では全ての尺度に回答した45名、プログラム後半では全ての尺度に回答した227名についてWilcoxonの符号付順位検定で分析した結果、プログラム前半では「非侵害的關係」因子について、全体の平均が1.58から1.71に変化し、5%水準で有意な上昇が認められた（表2）。プログラム後半では「非侵害的關係」因子について、全体の平均が1.53から1.65に変化し、1%水準で有意な上昇であることが認められた。また、「向社会的スキル」因子について、全体の平均が4.01から4.08に変化し、こちらも1%水準で有意な上昇が認められた（表3）。

表2 「アセス」のプログラム前半前後でのWilcoxonの符号付順位検定の結果

因子	n	平均値		Z値	有意確率(p)	効果量(r)
		2月	3月			
生活満足感	45	3.90	3.92	-0.322	.747	0.019
友人サポート	45	4.29	4.30	-0.151	.880	0.009
非侵害的關係	45	1.58	1.71	-2.326	.020*	0.153
向社会的スキル	45	4.34	4.39	-1.254	.210	0.075

*:p<.05

表3 「アセス」のプログラム後半前後でのWilcoxonの符号付順位検定の結果

因子	n	平均値		Z値	有意確率(p)	効果量(r)
		4月	7月			
生活満足感	227	3.74	3.72	-0.343	.732	0.009
友人サポート	227	4.12	4.12	-0.063	.949	0.001
非侵害的關係	227	1.53	1.65	-3.288	.001**	0.097
向社会的スキル	227	4.01	4.08	-2.927	.003**	0.079

**：p<.01

(2) 中学生版「自己有用感尺度」の変化

研究対象生徒の自己有用感についても同様に、プログラム前半では全ての尺度に回答した38名、プログラム後半では全ての尺度に回答した年長者82名、年少者119名についての結果と、Wilcoxonの符号付順位検定の結果を記す。

プログラム前半では、リーダー研修会参加生徒の「リーダー意識」因子の平均値が3.32から3.62に変化し、0.1%水準で有意な上昇が認められた（表4）。

プログラム後半では、年長者においては各因子について有意な変容は認められなかった（表5）。年少者においては「リーダー意識」因子が2.31から2.56に、「貢献意識」因子が3.90から4.06に変化し、どちらも0.1%水準で有意な上昇が認められた（表6）。

表4 「中学生版『自己有用感尺度』」のプログラム前半前後でのWilcoxonの符号付順位検定の結果

因子	n	平均値		Z値	有意確率(p)	効果量(r)
		2月	3月			
リーダー意識	38	3.32	3.62	-5.270	<.001***	0.377
相互援助意識	38	4.15	4.22	-0.387	.699	0.028
貢献意識	38	4.50	4.52	-0.260	.794	0.019

***:p<.001

表5 年長者における「中学生版『自己有用感尺度』」のプログラム後半前後での

Wilcoxonの符号付順位検定の結果

因子	n	平均値		Z値	有意確率(p)	効果量(r)
		4月	7月			
リーダー意識	82	3.28	3.30	-0.402	.687	0.020
相互援助意識	82	4.19	4.20	-0.446	.655	0.022
貢献意識	82	4.37	4.37	-0.385	.700	0.019

表6 年少者における「中学生版『自己有用感尺度』」のプログラム後半前後での

Wilcoxonの符号付順位検定の結果

因子	n	平均値		Z値	有意確率(p)	効果量(r)
		4月	7月			
リーダー意識	119	2.31	2.56	-4.767	<.001***	0.195
相互援助意識	119	3.88	3.95	-1.418	.156	0.058
貢献意識	119	3.90	4.06	-3.694	<.001***	0.151

***:p<.001

(3) 中学生用いじめスクリーニング尺度

プログラム実施後に、いじめの被害・加害の具体的な場面についてどの程度あてはまるか調査するため、

1学期の最終日に全校生徒に対し実施した。

全ての尺度に回答した247名の結果について、「被害因子」の平均値は4.50、「加害因子」の平均値は4.02であった。また、「被害因子」の質問項目ごとの平均値についても高い数値であった。「加害因子」の質問項目ごとの平均値について、「つい友達をいじってしまう」が3.67であり、他の質問項目に比べて小さい数値を示した（表7）。

表7 「中学生用『いじめスクリーニング尺度』」の全体平均値

因子	n	平均値
		7月
被害因子	247	4.50
加害因子	247	4.02

因子	質問項目	平均値
被害因子	掃除や給食の仕事を押し付けられることが多い	4.52
	友達に仲間はずれにされている	4.63
	友達から今嫌なことをされていると感じる	4.58
被害因子	同級生が人に嫌なことをしているのを見かける	4.23
	つい友達をいじってしまう	3.67
加害因子	つい友達を傷つけてしまう	4.26
	やり返すことは悪くないので友達にたくさんやり返している	4.13

(4) 各因子の相関性について

使用した尺度の各因子の相関性について、使用した全ての尺度に回答した192名の結果の平均値をSpearman順位相関係数によって分析を行った。中学生版「自己有用感尺度」の各因子と「アセス」の「向社会的スキル」因子について、それぞれ中程度の正の相関がみられた（「リーダー意識」： $\rho=0.407$, $p<0.01$, 「相互援助意識」： $\rho=0.524$, $p<0.01$, 「貢献意識」： $\rho=0.582$, $p<0.01$ ）（表8）。また、中学生版「自己有用感尺度」の「相互援助意識」因子とアセスの「非侵害的關係」因子について中程度の負の相関（ $\rho=-0.462$, $p<0.01$ ）が見られ、中学生用「いじめスクリーニング尺度」の「加害因子」「被害因子」の各因子との間にも弱い正の相関（「加害因子」： $\rho=0.360$, $p<0.01$, 「被害因子」： $\rho=0.303$, $p<0.01$ ）が見られた。同様に、中学生版「自己有用感尺度」の「貢献意識」因子と「アセス」の「非侵害的關係」因子について弱い負の相関（ $\rho=-0.239$, $p<0.01$ ）が見られ、中学生用いじめスクリーニング尺度の「加害因子」「被害因子」の各因子との間にも弱い正の相関（「加害因子」： $\rho=0.208$, $p=0.004$, 「被害因子」： $\rho=0.302$, $p<0.01$ ）が見られた（表9）。

表8 「中学生版『自己有用感尺度』」と「アセス」とのSpearmanの順位相関係数計算結果

	生活満足感	友人サポート	非侵害的關係	向社会的スキル
リーダー意識	.323**	.208**	-.075	.407**
相互援助意識	.468**	.665**	-.462**	.524**
貢献意識	.326**	.432**	-.239**	.582**

**: $p<0.01$

表9 「中学生版『自己有用感尺度』」と「中学生用『いじめスクリーニング尺度』」とのSpearmanの順位相関係数計算結果

	被害因子	加害因子
リーダー意識	-.016	.054
相互援助意識	.360**	.303**
貢献意識	.208**	.302**

**: $p<0.01$

(5) いじめアンケートによる認知件数の実数調査について

研究協力校で毎月末に行われている「いじめアンケート」による認知件数の実数調査について、4月実施分から7月実施分をアンケート実施後に認知件数と態様別状況を提供していただき、状況を確認した。

7 考察

本研究では、中学生を対象に、生徒会活動を中心とした異年齢集団活動を活用して自己有用感を育成するプログラムを計画・実践することが、いじめが生まれにくい集団づくりに有効であるか検証した。

検証の結果から、プログラム前半において、自己有用感の高まりを見る「中学生版自己有用感尺度」では「リーダー意識」因子で平均値が上昇し、有意差が認められた（2月3.32→3月3.62, $p < 0.001$ ）。また、「アセス」では、「非侵害的關係」因子で平均値が上昇し、有意差が認められた（2月1.58→3月1.71, $p = 0.020$ ）。

「リーダー意識」因子の上昇には、次の理由が考えられる。まず、2月～3月にかけて行った3回の活動の中の、特に講義を通して「自分がリーダーとなった時にどのような役割を担えば良いか」「活動中に困っている生徒へのサポートの仕方」「周りで支えている先生方は、自分に対してどのような姿を期待しているのか」のような、リーダーとして目指す姿について具体的に共通理解するきっかけになったことが考えられる。また、4月から取り組んでいく活動について先行実施し、準備物やかけ声、活動の流れ、自分ができそうな役割のイメージなど活動の概要を把握できたことで、活動に対する意欲が高まり、活動へのハードルが低くなることにつながったのではないかと考える。「非侵害的關係」因子の上昇については、「4人組づくり」を実践した際に上手く声をかけられなかった、声をかけたが入れなかった等折り合いがつかず、組に入るのに時間がかかってしまった状況があったことが考えられる。

プログラム後半における自己有用感の変容について、異年齢集団活動において果たす役割の違いから年長者と年少者に分けて検証したところ、年長者においてはほとんど変容が見られなかった。年少者では、「リーダー意識」因子と「貢献意識」因子において有意な上昇が認められた（リーダー意識：4月2.31→7月2.56, $p < 0.001$, 貢献意識：4月3.90→7月4.06, $p < 0.001$ ）。また、「アセス」における全校生徒の平均値について、「非侵害的關係」因子と「向社会的スキル」因子において有意な上昇が認められた（非侵害的關係：4月1.53→7月1.65, $p = 0.001$, 向社会的スキル：4月4.01→7月4.08, $p = 0.003$ ）。

年少者における「リーダー意識」因子の上昇には次のような理由が考えられる。対人関係ゲームの中で使用する道具の準備担当を担ったり、意見交換で発言できたり、年少者であってもリーダーに推薦されたりしたことによって、自信を高めた可能性が質問項目ごとの結果から考えられる（「周りに指示を出している」：4月2.40→7月2.80, $p < 0.001$, 「周りから推薦される」：4月2.20→7月2.44, $p = 0.039$, 「私がないと仕事が進まない」：4月1.76→7月2.02, $p = 0.016$ ）。貢献意識の上昇について、「相手の意見に対して相づちが打てた」「リーダーに貢献できた」との生徒の感想から、具体的な行動をすることによって「周りのために貢献できた」という実感を得られたのではないかと考える。

「非侵害的關係」因子の上昇について、異年齢交流活動を通して関係が広がったことで、今まで気にしていなかった範囲についても気にするようになった可能性や、プログラム終了後体育館から退場する時間、またその後の帰りの会までの時間で生徒同士が活動の振り返りを自由に交流する中で、嫌なことを言われたりされたりしたと感じる場面があった可能性が、各質問項目の結果から考えられる（「陰口を言われているような気がする」：4月1.66→7月1.82, $p = 0.035$, 「友だちにいやなことをされることがある」：4月1.51→7月1.68, $p = 0.021$ ）。「向社会的スキル」因子の上昇について、特に「あいさつは、みんなにしている」の質問項目で有意な上昇が認められた（4月4.23→7月4.40, $p < 0.001$ ）。「6人組づくり」後の「自己紹介」や「ひたすらジャンケン」に取り組む際に、お互いにあいさつをしてから始めることをスキルトレーニングとして取り入れたことで、異年齢の相手に対してもあいさつができるかもしれないという自信が高まったのではないかと考えられる。

年長者の自己有用感に変化が見られなかったが、年少者の平均値に比べ高い数値を維持していた。執行部との当日の打合せや準備の中で、「前より（生徒たちが）自分から動いているところが見られて、進めていて気持ちが良いです。」や「今日の講評で～と……を言おうと思うのですが、他に見るポイントはありますか。」「司会は放送委員会とありますが、前の集会も私がやるので、そのままの流れで良いですか。」等自分たちで考え、行動しようとする場面が見られた。また、「6人組づくり」の際には、運動会の色ブロック幹部や部活動におけるリーダー生徒が積極的に6人組づくりを調整する場面が見られ、そのことから特に「リーダー意識」が高まった状態であること。さらに、その指示を聞いて組を移るなどの調整をしようとする場面が見られたことから、「相互援助意識」「貢献意識」が高い数値で維持している理由であると考えられる。

尺度調査の各因子の相関性から、自己有用感を構成する各因子の数値が高い生徒は、「向社会的スキル」

の数値も高くなる傾向が見られる。また、「相互援助意識」「貢献意識」が高い生徒は、中学生用いじめスクリーニング尺度の「被害因子」「加害因子」の数値が高くなる傾向がある。「向社会的スキル」因子の数値が高い生徒は「加害因子」の数値も高くなる傾向が見られる。「相互援助意識」「貢献意識」が高い生徒は、「非侵害的関係」の数値が低くなる傾向が見られる。この結果は、自己有用感の育成がいじめに向かわない態度の育成につながる可能性を示唆している。ただし、この相関は因果関係を直接示すものではないため、さらなる検討が必要である。しかしながら、プログラムの回数を重ねるごとに、生徒の言葉や積極的に集団に関わっていきこうとする生徒の様子が見られ、自分で判断して動こうとする様子が感じられた。また、「自己有用感の育成は、いじめに向かう生徒のストレスを生まれにくくする」（中澤、2016）と述べられていることから、今回のプログラムを実践したことによって年長者・年少者それぞれの立場で自己有用感を構成する要素を高められたことが重要であると捉えることとした。

以上のことから、本プログラムの内容は自己有用感を高め、いじめに向かわない態度を育むことに一定の効果が見られ、いじめを未然に防止するための手立てになったのではないかと考える。

IV 研究のまとめ

本研究の目的は、中学生を対象に、生徒会活動を中心とした異年齢集団活動を計画・実践し自己有用感を育むことは、いじめが生まれにくい集団づくりに有効であることを明らかにすることであった。そこで、本研究においては、リーダーパワーアップタイム、絆パワーアップタイム、学校パワーアップタイムの3段階で構成されたプログラムを作成し、グループワークを中心とした活動を通して、他者との集団の中で生きていることを受け入れられ、進んで他者や集団に貢献することが誇りとなることにより、いじめに向かわない態度を育成することを目指した。その結果、プログラムの前後で「リーダー意識」「貢献意識」「向社会的スキル」に上昇が見られた。また、生徒本人からも、他者と関わることの楽しさや多様な考えがあることへの気づき、それぞれの立場で周囲に貢献できたことへの喜び、年長者へのあこがれや年少者への感謝についての感想等を得ることができた。

次に本研究での課題について述べる。まず、活動を進める前の段階として、生徒に対して活動に加わるのが難しい場合の配慮事項を伝え、活動に対する気持ちの面での負担感を軽減できるような場面を設定していくことが必要である。生徒の感想から、今回参加した生徒の中には全校での活動を苦手だなと感じている生徒はいたものの、活動に加われない生徒はおらず、参加生徒全員で活動を行うことができたことは大変ありがたいことだった。事前の準備として、研究協力校の教職員に対し、生徒のもつ特性上、活動に加わるができない場合、その生徒へのサポートの依頼や用具の準備の手伝い、記録写真撮影の補助など、グループ・アプローチに加わらない形での参加も可能であることを伝え、共通理解していたが、本プログラムでは生徒たちに伝達する機会を設定しなかった。しかし、対象とする集団によっては活動に加わるができない生徒がいることも予測されることから、配慮事項を教職員側だけでなく生徒たちにも伝えることにより、活動に対する気持ちの面でのハードルが下がり、より多くの生徒が活動に関わることができるようになるのではないかと考えられる。さらに、実際にそのような生徒がいた時に、活動に参加することへの辛さを素直に話し、援助希求ができる関係づくりを普段から進めていくことも必要であると考えられる。次に、どの回も一定の流れで行うことを意識したことで、異年齢集団や異なる学級間で実施したり、学校生活を進めていく上で様々な支援を要する生徒も含め、全員で活動したりする際にも見通しをもちやすく、活動に参加しやすくなったのではないかと考えられる。しかし、今回実施した以外の対人関係ゲームを加えた際にも同様の流れで行えるよう、さらに検討・改善していくことが必要である。また、今回の全校での実践は4月～7月の限られた期間での実施であった。短期間の実施であっても、自己有用感が高まることは明らかとなったが、その後の自己有用感やいじめに向かわない態度について尺度調査をすることができなかった。プログラム終了後も異年齢集団活動に継続して取り組むことによって、人との関わり合いに喜びをより強く感じ、進んで他者や集団に貢献することが誇りとなることで、いじめに向かわない態度の育成につながるのではないかと考える。そのため、生徒や、実践される先生方にとって、より負担感が少ない内容にしていく必要がある。例えば、本プログラムの実践では、研究協力校と相談の上、研究協力校に生徒会オリエンテーションや生徒総会など生徒会の組織づくりの一部として時間を確保していただいたり、授業終了後から帰りの会までの時間を運用させていただいたりした。実際には、年間指導計画の段階から生徒会活動の時間として位置付けていくことは難しいであろう。その解決のために、さらに短時間で実施する方法の考案が必要である。今回、グループ・アプローチとして、1回の実施時間の中でGWT と対人関係ゲームの2つを実施したが、これを1回の実施につき1つずつ取り組んだり、「全校で整列した際の横1列を対人関係の組とする」など、その時点で

のねらいによって活動の軽重をつけたりすることで活動にかかる時間を短くしていくことも考えられるだろう。このようにプログラムにおける異年齢集団活動の実施回数や実施方法等については、まだ検討の余地があるため、これらの点を踏まえながら、これまで以上に生徒の実態に適した、学校現場で実践しやすい内容にしていきたい。

最後に、本研究を進めるにあたり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ関係する先生方に深く感謝申し上げます。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2023 「令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」, pp. 1, 5, 9, 10
https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_2.pdf (2025. 1. 10)
- 2 文部科学省国立教育政策研究所 2011 「子どもの社会性が育つ『異年齢の交流活動』—活動実施の考え方から教師用活動案まで—」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien/2306sien3_2s.pdf (2025. 1. 10)
- 3 文部科学省国立教育政策研究所 2012 「生徒指導リーフ いじめの未然防止Ⅱ Leaf.9」
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf09.pdf> (2025. 1. 10)
- 4 信夫辰規・山本奨・大谷哲弘・佐藤進 2018 「学校生活における異年齢集団活動が自己有用感へあたえる影響」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報 第2巻』, pp. 125-126, 128
- 5 和久田学 2021 「column1 いじめ予防プログラムTriple-Changeへの挑戦」『いじめ予防スキルアップガイド エビデンスに基づく安心・安全な学校づくりの実践』, p24, 金子書房
- 6 中澤伸一 2016 「互いのよさを認め合い、自己有用感を高める生徒の育成—生徒が主体的に取り組める、組織的・計画的な学級活動を導く『自己有用感パワーアップガイド』の作成と活用を通して—」『群馬県総合教育センター 平成28年度 259集』, pp. 3, 13
<https://center.gsn.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/2098> (2025. 1. 10)
- 7 横山秀仁 2014 「いじめに向かわない児童を育てる生徒指導の研究—意図的・計画的な『異年齢の交流活動』を通して—」『鹿児島県総合教育研究センター 平成26年度長期研修研究報告書』, p. 27
<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/traning/kadai/tyouken/h26%20houkokusyo-pdf/04yokoyama.pdf> (2025. 1. 10)
- 8 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 平成29年7月』 pp.74, 77
- 9 文部科学省 2023 「生徒指導提要」, pp. 130-131
- 10 野島一彦 1999 「グループ・アプローチ」『現代のエスプリ No. 385』, p. 6, 至文堂
- 11 相馬誠一 2012 『グループ・アプローチで学級の間人関係がもっとよくなる 指導案&ふりかえりシートですぐに実践』, p. 13, 学事出版
- 12 日本学校グループワーク・トレーニング研究会 2020 『子どもたちの人間関係づくりに役立つ力を合わせる学校グループワーク・トレーニング』, p. 2, 金子書房
- 13 田上不二夫 2003 『対人関係ゲームによる仲間づくり—学級担任にできるカウンセリング』, pp. 3-5, 金子書房

<参考文献・URL >

- 1 青森県総合学校教育センター 2021 「コロナに負けない！グループ・アプローチ集～学級を安心できる場所に～」
https://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/multidatabases/multidatabase_contents/download/642/e485a1f4567d9ead237fe9ef661a718a/516?col_no=5&frame_id=1876 (2025. 1. 10)
- 2 青森県・青森県教育委員会 2017 『青森県いじめ防止基本方針』
https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/ijimekihonhoushin_29.pdf (2025. 1. 10)
- 3 青森県教育委員会 2019 『いじめ対応の手引き』
https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/H3103IjimeTebiki_SasshiDL.pdf

(2025. 1. 10)

- 4 株式会社ティーフアボワークス 2023 「ふきだしくん」
<https://477.jp/> (2025. 1. 10)
- 5 栗原慎二・井上弥 2010 『アセスの使い方・活かし方』, ほんの森出版
- 6 曾山和彦 2023 「超多忙でも実践できる！スリンプル（スリム&シンプル）・プログラム 週1回
10分の『〇〇タイム』で『かかわりの力』を育てる」 ほんの森出版株式会社
- 7 田上不二夫 2003 『対人関係ゲームによる仲間づくりー学級担任にできるカウンセリング』,
p. 148-149, 金子書房
- 8 文部科学省国立教育政策研究所 2012 「生徒指導リーフ いじめの未然防止 I Leaf. 8」
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf08.pdf> (2025. 1. 10)
- 9 文部科学省国立教育政策研究所 2012 「生徒指導リーフ 『絆づくり』と『居場所づくり』 Leaf.
2」
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf02.pdf> (2025. 1. 10)
- 10 文部科学省国立教育政策研究所 2021 「いじめ追跡調査2016-2018」
<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2806sien/tsuiseki2016-2018.pdf> (2025. 1. 10)
- 11 文部科学省 2023 「生徒指導提要」, pp. 17-20
- 12 柳田美智子・金丸隆太 2015 「新しい中学生用いじめスクリーニング尺度開発 ー予備調査による
妥当性検証ー」『茨城大学教育実践研究34』, pp. 239-248