

いじめの起きにくい学級風土づくりの試み ー「よっちゃばれタイム」プログラムの実践ー

Toward the Realization of Classroom without Bullying:
a Practice of “Yocchabare (Welcome) Time” Programme

伊 藤 美 佳* 杉 山 崇**
ITO Mika SUGIYAMA Takashi

要約：本稿はA市での「いじめ・不登校未然防止推進事業」の一環として行われた「心理教育プログラム“よっちゃばれ！タイム”」が児童にもたらした気づきについて分析するものである。分析の素材は1. 人から認められる体験、2. 友達関係での心がけ、3. 感情調整、4. プログラム全体を通しての気づき、であった。児童は友達から自分自身が受け止められ、認められることの心地よさを示す一方で、学校生活での交流や被受容体験の不在がうかがえた。児童は友達の嫌がる言葉、傷つく言葉を発してしまいがちな一面を自覚し、その上で言葉づかいに気をつけようと自己を律する言葉を残していた。ほかにも他者を尊重する、他者と調和しようとする潜在的な力が示されていた。児童の気づきを促し、さらに児童が自己中心性から離れ、「社会的（Social）」な関係へと導くための新たな仕掛けを作ることで、他者への《共感・共苦（Sympathy）》といった援助能力を引き出す可能性がうかがえた。

キーワード：被受容感・いじめ予防・学級風土

はじめに

いじめや不登校といった児童生徒の学校不適応の問題は深刻化している。平成25（2013）年度のいじめの認知件数は185,803件と、前年度（198,109件）から若干減少した。小学校では118,774件（平成24年度117,384件）、中学校では55,248件（同63,634件）、高校では11,039件（同16,274件）であり、前年度と比較すると小学校で増加している。学校で認知されたいじめの内容は「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」（全体の64.4%）といった言葉によるいじめが最も多い（文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」。またいじめの発生実態をみると、常にいじめは起こっており、被害者－加害者の関係性は入れ替わり、特定のいじめられっ子やいじめっ子という固定した関係間で発生する問題ではないことがわかる。最も典型的ないじめ行為である「仲間はずれ・無視・陰口」について、半年ごとの被害経験率（その期間に一度でもいじめを受けたことのある児童の割合）をみると、男女ともにおおむね半数程度の子供が被害を経験しているとの調査結果がある（文部科学省国立教育政策研究所2013いじめ追跡調査2010－2012）。このような調査結果からも教育現場ではいじめ問題への対応が喫緊の課題と言える。

* 教育人間科学域 保健管理センター

** 神奈川大学 人間科学部

I A市の取り組みーいじめ・不登校未然防止推進事業ー

A市では平成20年度から「いじめ・不登校未然防止推進事業」を立ち上げ、新たな不登校児童生徒を生み出さないという視点に立ち、不登校の発生を未然に防ぐための予防的対策に努めている。学校・学級がいずれの児童生徒にとっても安心して過ごせる場所となるよう、魅力ある授業づくりや一人一人が大切にされる学級集団づくりを推進している。子供達一人一人の内面にある自尊感情や自己肯定感、自己耐性力などの低下が不登校の要因に大きく関わっているとも考えられることから、学校生活で起こり得るいろいろな出来事や問題に対して、しっかり自己対応できる子供達を育成していける心理教育プログラムを活用し、相互交流する中で安心して自己表現できることを目指している。ほかにも標準化された心理テストを活用した学級運営や教育講演会の開催など行っている。本稿では平成24年度から平成27年度までA市教育委員会指定研究授業「いじめ・不登校未然防止推進事業」の一環として行われた「心理教育プログラム“よっちゃばれ！タイム”」のうち、平成27年度における小学校実践を取り上げる。A市の取り組みの目的にある『学校・学級が安心して過ごせる場所』『一人一人が大切にされる学級集団づくり』に向け、よっちゃばれ！タイム（友達と楽しくつき合う方法を学習する時間）が児童にもたらした気づきについて分析する。

II よっちゃばれタイムープログラムの実際

「よっちゃばれタイム」は小学校5年生から中学生を対象に被受容感（他者から大切にされている実感）を育てる心理教育プログラムとして筆者と共同研究者の杉山が開発した（伊藤・杉山、2011）。心理教育プログラムについて筆者は、國分（1998）のサイコエジュケーションにならい、「1. 集団に対して、2. 心理学的な考え方や行動の仕方を、3. 能動的に、4. 教える方法」と捉えている。本プログラムの対象学年となる11歳から15歳にあたるこの年代は、同性同年代の仲間集団から受け入れられ、認められる経験が欠かせない発達要因でもある。そこで本プログラムは、特に児童相互の関係を重視し、お互いに受容し合う関係性をベースに、一人一人の児童生徒が、新しい認知（考え方）や感情をプログラム中で体験することに主眼をおいている。児童生徒自身の自己探索（気づき）を促進し、自分のことや友達のこと、自分と友達との関係を新しい見方で捉えられるようになることを目的としている。

全5回からなるプログラム内容の流れは、以下のようなものである。

＜1回目＞「お互いー自分と相手ーのことを知ろう」「自分も相手も大切にすることを学ぼう」

目 標：自分と相手の相互理解と相互に尊重することを体験する

お互いが友達の話聞き合うことを体験する

お互いのよいところを探し、被受容感（オレンジの気持）を体験する

みんなのいいところの木を作成する

＜2回目＞「気持（感情）って何だろう、気持の仕組みについて勉強しよう」

目 標：さまざまな気持について学び、自分の気持への気づきを促す

気持は自然に起こることやどのような気持も大切であることを学ぶ

お互いの体験を伝え合い、相手の立場に立って考えてみる

＜3回目＞「気持（感情）の仕組みについて勉強しよう」

目 標：感情にはパワーがあることを知る

感情表現が対人関係に与える影響（関係をつなげる－関係を切る）を学ぶ
効果的な感情の調整法を学ぶ

＜4回目＞「相手の立場に立って考えてみよう。自分と相手の気持ちについて考えよう」

目 標：相手の立場に立って考える

気分がよくなる方法、元気がでる方法について整理する

マイナスな気持ちになっている友達への援助について考える

＜5回目＞「気持ちの対処の仕方（コーピング）について覚えよう」

目 標：自分のコーピングを振り返る


効果的なコーピングを学ぶ

気持ちの整理の仕方や問題の解決の仕方を学ぶ

本プログラムの特長をプログラムの中で使用したワークシートを基に要点を整理すると、以下のとおりである。

1. 言葉による表現を否定・批判しないで聞く ―児童生徒が受容 (accept) し合う関係づくり

本プログラム過程では、プログラム中、なされた児童生徒自身や友達の表現をお互いに否定・批判のない中で、聞き合うことを約束させている（図1）。またプログラム実施者も児童生徒が自己探索過程において表現してきた言葉やその過程で自然に生じた感情表現を否定・批判をせずに聞くことを促している。児童生徒の体験に寄り添っていく行為（姿勢）は、児童生徒にとっては「自分のことを受け止めてもらえた（被受容感）体験」につながり、他者に受容されることで自己受容が導き出され、また自己探索が促進されていくと考えた。



今日のルール

★相手が自分の話をしている時は
相手が話し終わるまで
「よく聞く」

① 相手が話している時は、相手の話をよくきく
② 相手が話したことに「良い」「悪い」「変！」「おかしい」
のような、はんだんをしない
③ 相手の話を否定しないで、きく




図 1

2. 感情を受け止めてみる

本プログラムでは喜怒哀楽、いずれの感情も人が生きていく上で大切なものであり、感情は自分自身の身に起きていることを知らせるサインであり、自然に生じるものであると伝えている。まずは自分が今、ここで体験している感情に気づいていくことを促している。そしてその感情がどのような状況のもとで生じているのか、自分はどのように考えたのか、その感情が人に与える影響に気づいていくことを目的に、感情を色で示している。児童生徒が自分の感情を探索し、言語化しやすいように、色を用いた表現法を取り入れている（図2）。

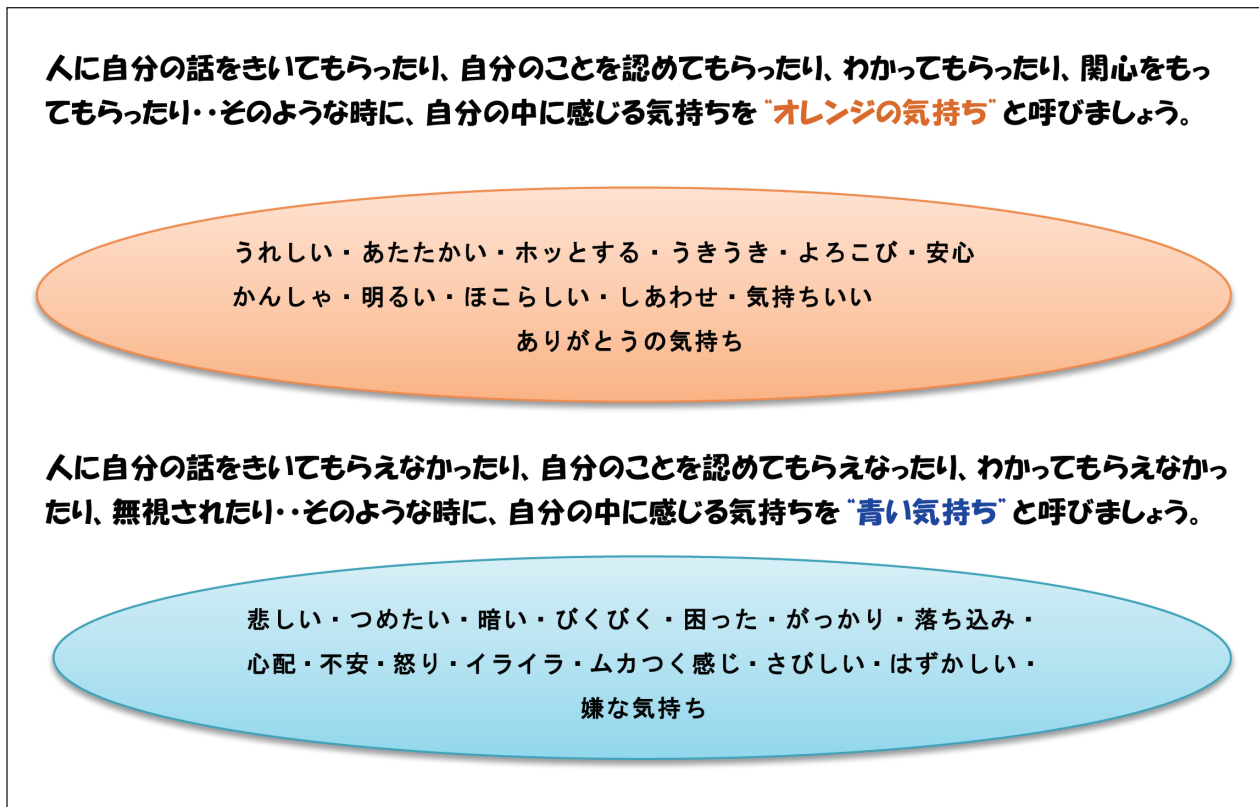


図2

プログラムを通して感情への気づきを促し、友達関係で生じる感情について振り返り、クラス全体で共有していく機会を提供しながら、お互いがお互いの体験を共有し、また相手の立場に立って考える機会を提供している。

3. 「青い」気持とのつき合い方

抑うつや不安、怒りなど（プログラムでは「青い」気持と表現）の感情が自分自身のこころの状態や行動の仕方に影響を及ぼすことに関する心理教育を行っている。（図3）。「青い」気持の扱い方によっては、友達関係を切ってしまうかねないことや自分自身に対する否定的な考えを強めてしまいかねないため、「青い」気持とのつき合い方（調整法）が大切である点を伝えている。その上で「青い気持」を抑え込むのではなく、対処していく方法を具体的に提供している（図4）。



図 3

青の気持ちにつかまったら・・・

* 青の気持ち(悲しい・こまった・心配・がっかり・落ち込み・イライラ・・・)

一人で考え過ぎないために！

もしもし私の
気持ちは何？

①自分は今どんな気持ちか？自分でまず確かめる

「悲しい」「くやしい」「イライラ」「さみしい」「超★ムカつく」「もやもや・・・」

青のモンスターとひっつき虫に要注意！！

一人で考えこまない
ために・・・

②だれかと話す！

青の気持ちになった出来事につ
いて、
先生や友だちなど安心して話せそ
うな人がいたら話してみる

ひっつき虫

おりにおさえ込んでも・・・いつかバクハツして

友だちにぶつけ、友だち関係をこわしてしまうことがあるよ。

←自分のことダメだなんて・・・
悪い方に考えてしまうことがあるよ

話すことが大事

青の気持ちになった出来事について、先生や友だちなど安心して話せそうな人がいたら話してみよう。出
来事について話さなくても、おしゃべりするだけで、気持ちが楽になることがあります。青のモンスターやひ
っつき虫を自分で退治していこう

③気持ちが楽になる考え方ができたら、チャレンジしてみよう。

④自分が元気になる(楽しい気分になる)方法をつかってみよう。

図 4

友達関係や学校生活で起こりがちな出来事を例示しながら、そのような状況に置かれた際、自分の
のこころの中にどのような感情が生じ、その感情が自分や友達にどう影響を与えているかについて、
考えていくこと（気づいていけるようになること）を目標としている。そのため感情について、よ
い感情－悪い感情といった判断を周囲の大人がせずに、児童生徒自身が気づいていけるように支援
している。児童生徒が自分の気持を受け入れ、その気持の背景に非現実的な考えが影響を与えてい
た場合はその考えを取り上げ、考えの幅を拡げていけるように促している。また青い気持ちになっ
ている友達に自分ができることを考える機会を提供するとともに、自分が「青い」気持ちになった時の
セルフマネジメント法を提示している（図5）。

青の気持ちにはまったら・・・困った時には『コーピング！』

クラスのみんなでおぼえよう！気持ちの整理の仕方せいり＆問題の解決の仕方もんだい かいけつ

まず自分の気持ちが落ち着くように

1 自分に「ちょっと、まて！」と言ってみる しんこきゅうをして、クールダウン

2 自分のからだの感じをたしかめる
[手足が冷たい][おねがドキドキ★][かおのきんにくがかたい]

3 自分の気持ちを確認める
「わたし(ぼくは・おれは)の気持ちは・・・」と「わたし」をつけて、自分の気持ちをみつめます

4 自分の「考え」「意見」「気持ち」を整理する
「わたしは・・・」「わたしの本当の気持ちは・・・」
「わたしが〇〇さんに言いたかったことは・・・」


5 どうやったら、問題が解決できるか考える

6 相手(〇〇さん)の気持ちや意見や考えについて考える
「〇〇さんの気持ちは・・・」「〇〇さんが言いたいことは・・・」「〇〇さんの考えは・・・」

7 相手に言えそうだったら、自分の気持ちや考えを伝えてみる

しんこきゅう
★深呼吸して自分の気持ちを落ち着かせる。その後、自
分の気持ち・考え・意見・希望きぼうなどを整理せいりしてみること

「何があったの？」
起こっている事実
をせいりします。
そのために気持ち
を落ち着かせ
ます。



4 番までしかできなくても
いいですよ。うまくできな
くても大丈夫。

図 5

1 回から 3 回はプログラム実施後に本稿の分析で取り上げた内容に関する振り返りを行い、最後に全 5 回を通し振り返りを行った。

Ⅲ 方法

1. 対象者

平成 27 年度の小学校実践の中から、児童の自由記述について公表への承諾があった B 小学校 26 名(男子児童 13 名、女子児童 13 名)

2. プログラム実施期間

平成 27 年 6 月から 7 月にかけて学級単位で 1 回 45 分をかけて全 5 回筆者が実施

3. 分析の素材

プログラム内容に沿って、以下にある質問項目を用意し児童からの自由記述を求めた。いずれもプログラム実施後に質問用紙を担任に渡し、帰りの会等を活用し行った。

(1) 人から認められる体験に関する質問内容－1回目実施後に記述

友だちに自分の話をきいてもらった時、あなたはどんな気持ちになりましたか

自分のいいところを友だちから教えてもらった時、どんな気持ちになりましたか

(2) 対人関係でのところがけに関する質問内容－2回目実施後に記述

友だち関係で気をつけたいことを自由に書いてみよう

(3) 感情調整（セルフモニタリング・セルフマネジメント）に関する質問内容－3回目実施後に記述

「青い」気持ちになった時、心がけたいことをまとめてみよう

(4) 全5回実施後、新たな気づきについて自由記述を求めた。

Ⅳ 結果－参加児童の気づきから

(1) 人から認められる体験

『友だちに自分の話をきいてもらった時、あなたはどんな気持ちになりましたか』に対する回答は、12名の児童から「話を聞いてくれてうれしかった。」という回答があり、「気持ちがすっきりした。」「しっかり聞いてくれたから気持ちがよくなりました。」「話を聞いてくれてありがとうという気持ちになりました。」、という《心地よい感情体験》を示す回答が多く見受けられた。

その記述内容には、日常の中でのそのような被受容（acceptance）体験の不在が、図らずも告白されている。

「ふだんあんまりしゃべらなかつたからしゃべれてよかったし話がはずんでたのしかった。」

「会話がはずんで、おたがいのことを知れてよかった。こういうふうにあらためて、話をしたことがなかつたからいい体験になった。」

「あまり好きな事を話したりはしなかつたから話していて楽しかった。」

これらは、学校生活における交流（人間交際）^[1]の一端－つまり同じ班であっても話す機会が少ないといった－、深刻な事態を示す記述が露頭していたものである。

また、それらの記述の中で、そのように受容してくれた《他者》の友達によって、《私》の見え方が提示され、自分の姿が映し出されたことが実感されていた。そして《他者》のまなざしが《私》を照らし出す心地よさが記されていた。

「自分がこうだったんだとふりかえられた。」

「友達もちゃんと見ていてくれるのかなと思いました。」

「気づかないとこまでしっかり考えてくれたからうれしかった。」

『自分のいいところを友だちから教えてもらった時にどんな気持ちになりましたか』に対する回答は、自分が気づかない自分の《善さ》を指摘され嬉しかったことを挙げており、これが15名と一番多くあった。たとえば、次のようなものであった。

「自分では気づかないけど私のいいところもあることに気づけた。」

「そんなところがあつたんだなと思いました。」

「自分にこんないいところがあるんだなとびっくりしました。」

「自分では思ってもいないことが書かれていたのでびっくりした。」

ここには、身近な《他者》＝友達によって初めて、自分の《善さ》を指摘され気づきを得られたこと、

その驚き＝《飲び》が率直に語られている。その《飲び》は、「私は友達に自分のいいところを教えてもらえうれしかった。」という記述に端的に表現されている

しかし、それは、「みんなは自分をどう思っているのかを聞いてうれしかったし良かった。」という同じような表現の中に、ともすれば、「どう思っているのかなあ。」とだけ記述されるような、「他者」＝友達からの評価を気にかけてしまう方向での、ある種他者依存を促進する傾向が見出される児童の回答もあった。その一方で、「なんとも思わなかった」という回答を寄せる児童もいた。

(2) 対人関係でのこころがけ

『友だち関係で気をつけたいことを自由に書いてみよう』の回答は、言葉づかいへのこころがけを記した回答が一番多く 12 名であった。ほかにも、自分が感情的な態度をとってしまうことやほかに関係が「青」の言葉－他人を傷つける言葉－を吐いていたことへの内省が促された記載がある。

「言葉づかいをていねいにしたい。」

「いやがることを言わない、しない。」

「やさしく言う。」

「話している時にお互いが傷つないように話をしたりしたい。」

「悪口を言わない。」

「私はたまに『カー』とした態度をとってしまうので友達には迷惑をかけていると思う、そういう時は「オレンジの気持ち」を思い出して、「青の気持ち」をおさえたいと思う。」

「私は口が悪いので直す。」「一線をこえない。」

すくなくとも児童らは言葉づかいに気をつけようとしている。裏を返せば友達の嫌がる言葉、傷つく言葉を発してしまいがちな自らの一面を自覚した記述でもある。

小学校 5 年生段階の児童らは《私》から《他者》友達へと視点を変えて考えることはできる。しかし、考えた通りの行動にしていくことの難しさを心のどこかで自覚している。だからあえて自己の行動を律する言葉を自らのために書く。そのような機会となっている。

現に学校で認知されたいじめの内容は「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」といった言葉によるいじめが最も多い。そのような点を鑑みるならば、心がけに終わらせない、さらなる一歩先を児童に教え、はぐくむ必要性がうかがえる。その一歩として以下の記載にヒントが見出される。

「友達の気持ちを考えて話したい。」

「相手がオレンジの気持ちになるようにしたい。」

「青の気持ちにならないようにする。」「笑顔にする。」

「最後までしっかり聞きたい。」

これらは他者の気持ちを配慮した記載である。友達の気持ちに気づくこと、友達の話を聞くこと、友達の話を聞けるようになることであり、これらは友達の立場を理解することにつながる。そして、《私》と《他者》を相対的に捉え、他者を尊重する力、他者と調和しようとする力でもある。

子供達はつねに既に「答え」がわかっている。ただ、その一歩をどう踏み出すか、その一歩を踏み出す《魔法の言葉》を内から表出することが肝心なのである。

(3) 感情調整に関する質問内容－3 回目実施後に記述

『青い気持ちになった時、心がけたいことをまとめてみよう』には、本プログラムで取り上げたセルフマネジメント法を反映した回答が多く、その数は 20 名であった。

「嫌な気持ち（青の気持ち）になった時は心のためこまず、爆発する前に先生や友達、家の

人たちに、青の気持ちをちょっと話してみたいと思います。」

「自分でもポジティブ（オレンジの気持ち）になるように心がけていきたいです。」

「ひつつき虫がいないか、モンスターがいないか確かめる。」

「できるだけ青一色にならないようにする」

本プログラムで示した内容の理解や気づきが生かされている。まずはセルフモニタリング（確認）し、そしてマネジメントする方法、への気づきでもある。ほかにも以下のような記述が見受けられた。

「友達を励ましてあげる。」

「一人で困ったり泣いたりしている人を見たら声をかけてあげたい。」

「もし友達がいじめられていたら止めたいと思いました。」

ここでの設問は『青い気持ちになった時、心がけたいことをまとめてみよう』であったにもかかわらず、驚いたことに友達への援助行動を記述する児童もいた。

友達の反応に応じて（友達の様子を観察し）自らが働きかけていく、という極めて能動性を示すものであり、問いがいわば自己対処法を尋ねているのを超えて、他者への《共感・共苦（Sympathy）》へと超え出た回答というべきだろう。

（4）全5回実施後、新たな気づきについて自由記述を求めた

『あたらしく気づいたことなど、授業の感想を自由に書いてみよう』に対する回答はいじめや人を傷つける言葉に関する記載が見受けられた。

「いままでは青い気持ちになる言葉をたくさん言っていたことに気づきました。なので困っている人がいたらオレンジの気持ちになることをしたいと思いました。」

「青い気持ちに相手がならないようにしたいと思った。相手は青い気持ちになってしまうと、嫌われたり、いじめられると思った。青い気持ちよりオレンジの気持ちになる言葉を使うようにしたい。」

「このクラスには、ときどき、ばかとか青い気持ちになる言葉が少し多かったけど、みんながこのよっちゃばれタイムをして、青い気持ちになる人は少しでも減ったような気がしました。このままよっちゃばれタイムのことを考えて、青い気持ちになる人がすごく減ったらいいなと思いました。」

自分の発する言葉に気づけたこと、また自分の言葉が友達に影響を与え、その影響が再び自分に返るという双方向の関係性を見出せたことを見とることができる。特に最後の引用では言葉は一人ひとりのいる学級風土にも影響を与えることをある種客観的に鳥瞰する言葉で、自分一人ではなく全体の一人として自己《私》を示す言葉でもある。

本プログラムの効用についての実感を語る回答もある。

「人が青い気持ちになるようなことはしないようにしようと思った。くわしく教えてくれて人とのつき合い方がよく分かった。」

「つき合い方に気をつけようと思った。青い気持ちにさせないように努力していきたい。」

「とてもよく人との関わり方を学べた。これからは人を青い気持ちにさせないように言葉つかいに気をつけようと思いました。」

「ぼくは今まで人とのつき合い方をぜんぜん考えてなかったからちょうどよかった。」

「よっちゃばれタイムで友達とのつき合い方がどうすればいいかわかりました。オレンジの気持ちだけにはできないけど、青の気持ちをへらすことはできるから、これからはオレンジの気持ちを言うようにしたいです。」

これらは、本プログラムが「つき合い方」を知る機会になった、との記述である。児童らは一日の

大半を学校で過ごし、クラスという人間集団の中で友達づきあいをしている。児童の「つき合い方」を自己中心性から離れて「社会的 (social)」な関係へと導く仕掛けをつくることで、「つき合い方」への新たな気づきが促進されている。

V まとめ

本プログラムは授業時間を活用し、児童が一日の大半を過ごす学校生活（社会生活）における「友達とのつきあい方（社会的な関係の築き方）」を学習する時間であった。そこには学校生活を送る中、自分が体験する「青い」気持とのつきあい方や友達が感じている「青い」気持を和らげていくための援助法も含まれていた。

授業を進める前提として、安心感・安全感の土台（学級風土）づくりを目的に、参加児童にお互いの考え（発言）を否定・批判しないことを約束させ、大人（教師）が見守っている空間のもと授業を実施した。児童生徒が安心・安全に学校生活を送ることができる雰囲気づくりや児童が間違った答えを言っても笑われたり叱られたりしないという雰囲気づくりの大切さは、「生徒指導リーフ いじめの未然防止Ⅰ（国立教育政策所）」で指摘されている通りである。また、このような安心感や安全感の提供は、児童の発達年齢を考慮した場合、必要不可欠であると考えられた。と言うのも、本プログラムの対象年齢である10歳～11歳は、いわゆる自我に目覚める時期に相当する。石田（2007）が述べているように、「自我の目覚めは他者との比較によってはじまること、他者と自己を比較することにより自分とは異質なものを排除しようとしたり、自らが孤立することを恐れて徒党を組もうとする時期」、である。

『友だち関係で気をつけたいことを自由に書いてみよう』に対する児童らの回答は、言葉づかいへのところがけをめぐるものであった。児童は自分の思うままに「青い」言葉を友達に突き出してしまうことや、友達集団からこの《私》が排除されることを恐れて、自分を守るために「青い」言葉を友達《他者》に向けてしまいがちである。本プログラムでは、そのような傾向を有する点をまずは大人が認めた上で、あえて否定し合わない空間（児童らが形成する私的空間ではない空間）を用意し、「青い」気持や「青い」言葉について、児童が冷静に考える機会を提供した。大人から何らかの評価をされない空間で、「青い」言葉を友達に向けてしまう自分や友達から「青い」気持にさせられてしまう自分と向き合い、お互いにとってよい社会的な関係について児童らの“考える機会”を提供したことになる。振り返りで児童らは、自己を律する言葉を書き、また友達を尊重し、調和しようとする力を示す記述を残していた。気づきや言葉だけで終わらせないためには、行動として示すための新たな取り組み（仕掛け）が必要と考えられる。

お互いにとって心地よい関係を構築していくための取り組み（仕掛け）は、児童の自我の目覚め＝親からの自立という点でも重要な意味をもっている。齋藤（2005）は、「10歳～15歳にあたる時期（前期アドレッセンス）における心的発達の発達課題を母親像からの分離」としている。また森岡（2007）は、この時期の発達要因として欠かせない点として、「同性同年代の仲間集団の中で自分の役割をもち動ける、そして集団から承認される点」をあげている。児童が自分の親の手から離れた先に、自分がつながっていく先として、友達の存在＝自分の居場所があることは大きい。この場合の《居場所》とは、単に物理的な空間だけではなく、親に代わる児童の心の置き場所とも言い換えられる。心の置き場所としての友達の存在について、本プログラムにおける自由記述（「自分がこうだったんだ」「友達もちゃんと見てくれているのかな」「しっかり考えてくれたからうれしかった」）にも示されていた。児童らは同性同年代の友達関係において自己《私》を確認しており、自己《私》を映し出してくれる鏡のような友達《他者》がいること、そして仲間集団から自己《私》が認めら

れる、その喜びが重要であることがうかがえた。身体的には大人に近づき、やんちゃな、そしておてんばなエネルギーが向かう先として友達も存在し、その放出力を誤ると攻撃性として重要な《他者》である友達に向かいかねない。その危うさを有した年代が集団をなし、一日の大半を学校で過ごしていることになる。周囲の大人は、今回児童が残した言葉（「もし友達がいじめられていたら止めたいと思いました」）にあるような児童が問題解決をしていける潜在的な力を信頼し、それを向社会的な方へと導いていく必要がある。

この向社会的な方へと導いていく必要性について、酒井（2011）は、

子どもたちの向社会的態度を育てるためには望ましい行動を「教え込もう」とするよりも、家庭や学校など子どもを取り巻く人間関係全体を共感的なものにしていくことが必要である。

と述べ、「共感的 (sympathetic)」な関係性に満ちた集団に言及している。そして、学校において安心して自分を語れるような子ども同士の関係をつくるために、各人の意見を戦わせる「話し合い」ではなく、互いの思いや考えを尊重し耳を傾け共有していく「聴きあい活動」を授業に取り入れることを提案している。

本プログラムでは「聴きあい」の場を取り入れ、一人ひとりの児童がつながり合う方法を具体的に提示した。その結果、全体の振り返り記述にあるような、つき合い方への気づきを促進することはできた。しかしながら、酒井の言う人間関係全体を共感的なものにしていくためには、個々の児童の気づきをつなげていく取り組みが必要である。いじめの起きにくい学級風土づくりには、児童のつながりをさらに共感的なものにしていく取り組みが重要と考えられる。

本プログラムの自由記述において、問いがいわば自己対処法を尋ねているのを超えて、友達の反応に応じて（友達の様子を観察し）自らが働きかけていくという極めて能動性を示し他者への援助行動に踏み出す記述が見られ、他者への《共感・共苦 (Sympathy)》へと超え出た回答が得られたことから、取り組み方を工夫することで児童のもつ援助能力を引き出す可能性は十分にあると考えられる。今後はこれまでの“よっちゃばれタイム”に自助と助け合いの関係づくりを含み入れ、いじめ予防やいじめの解消に発展させていくことが課題と考えられる。

註 [1] ここで「人間交際」としたものは、とりあえず子どもたちの人間関係についての関係観であり、たとえば福沢諭吉がかつて“Society”を「人間交際」と訳していたことを鑑みれば、まさに「社会的 (social)」な関係をどのように見做し律しようとしているかの、指標・徴候 (signe) と見做すことができるものである。

＜附記＞この研究は独立行政法人日本学術振興会平成 20 年度～平成 22 年度科学研究費補助金（基盤研究 (C)）；子どもの被受容感を育てる心理教育プログラムの開発と効果測定、課題番号 20530627 の補助を受けて行われました。本研究に協力してくださった教育委員会の皆様をはじめ、先生方や児童の皆様にご心よりお礼を申し上げます。

IV 引用文献

石田陽彦（2007）スクールカウンセラーはいじめに対して何ができるか．臨床心理学 Vol.7. No.4. 454-459.

伊藤美佳・杉山崇（2011）子どもの被受容感を育てる心理教育プログラム実践について．山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要，16，44-50.

國分康孝（1998）“サイコエジュケーションとは何か”サイコエジュケーション「心の教育」その方

法. 國分康孝編. 図書文化社.

文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

文部科学省国立教育政策研究所（2013）「いじめ追跡調査 2010-2012」

文部科学省国立教育政策研究所 生徒指導リーフ いじめの未然防止 I Leaf. 8

森岡正芳（2007）いじめと学校臨床：基本的な考え方. 臨床心理学 Vol.7. No.4. 441-446.

齋藤万比古（2005）思春期の病態理解. 臨床心理学. Vol.5. No.3. 355-360.

酒井恵子（2011）“子どものパーソナリティと対人関係の発達” エピソードでつかむ児童心理学. 伊藤亜矢子編. ミネルヴァ書房.

