

いじめが起きにくい学級をつくる教師の働きかけに関する 事例的研究

－ 集団づくり導入期における教師の指導行動に着目して－

鈴木文哉*・赤坂真二**
(平成27年9月3日受付；平成27年11月2日受理)

要 旨

近年、我が国においていじめの第四次社会問題が顕在化し、学校教育におけるいじめへの早急な対応が求められている。本研究においては、教師と生徒の関係性が良好な学級であればいじめが起きにくいという知見から、生徒と良好な関係をつくることに成功していると見られる教師の日常的な指導行動を分析した。その結果、生徒と良好な関係をつくる教師は集団づくり導入期において様々な戦略を駆使して生徒とかわり、安心感を与えていた。このように、生徒と良好な関係性をつくり、いじめが起きにくい学級をつくる教師は集団づくり導入期において、生徒に対して安心感を与えるための指導行動を発揮している可能性が示唆された。

KEY WORDS

いじめが起きにくい学級 教師と生徒の関係性 教師の指導行動 安心感

1 本研究の意図

1. 1 問題の所在

近年、いじめによる児童生徒の自殺事件が相次いで起こり、いじめの社会問題化と呼ばれる事態にまで発展している。文部科学省（2013）は、平成24年度における国公私立の小・中・高等・特別支援学校におけるいじめ認知件数の合計が、過去最高の198,108件になったことを明らかにした¹⁾。また国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（以下、国教研とする）（2013）は、いじめの追跡調査を行い、小学校4年生から中学校3年生までの6年間に於いて、9割弱の児童生徒がいじめ被害または加害を経験していることを明らかにした²⁾。

文部科学省（2011）は、学年別のいじめの認知件数を明らかにし、中学校1年生でいじめが最も認知されていることを明らかにした³⁾。森田ら（1999）は、いじめの継続期間を学年別に調査し、中学校ではいじめが長期化しやすいことを明らかにし、いじめの深刻化を危惧している⁴⁾。また森田（1986）は、いじめは加害者と被害者の関係性のみでは説明できないとして「いじめの四層構造モデル」を提唱し、いじめの被害者と加害者の周囲にはいじめを囃し立てる「観衆」といじめを見て見ぬふりする「傍観者」、いじめを止めようとする「仲裁者」がいると述べている⁵⁾。さらに森田（2010）は、日本と諸外国のいじめを比較研究し、日本は諸外国と比べ学年が上がるにつれ、傍観者が増加し、仲裁者が減少していくことを明らかにした⁶⁾。この知見と学年別のいじめ継続期間とを照らし合わせると、傍観者が最も多く、仲裁者が最も少ない中学校3年生においては、いじめが四カ月以上継続する割合が40%以上となり、いじめが長期化する可能性が高いことを示している。つまり、日本では中学校において、いじめが起きやすく、長期化・深刻化する傾向にある可能性を有していると言える。義務教育段階にあっては、特に中学校におけるいじめに関して、対応を強化していく必要があると考えられる。

このような現状を受けて、国教研（2013）は、いじめ問題に対して従来のような早期発見や事後対応に追われるばかりではなく、未然防止の視点に立った取組を行っていく必要性を述べている⁷⁾。河村（2007）も、いじめは発生するものとして認識したうえで、いじめが生じにくい学級をつくるための、学級の体質改善を行っていくべきであると述べている⁸⁾。これらの知見から、中学校における教師、特に学級担任は、いじめが起きにくい学級をつくる必要があることが指摘できる。

1. 2 研究の目的

文部科学省（2010）は、いじめ加害者側の心理を読み解くことで、対応への方向性の示唆を得ることができ、未然

*松田町立松田中学校 **学校教育学系

防止につながると述べている⁹⁾。森口(2007)も、いじめの加害者になりやすい児童生徒の特性を探ることによって、いじめを解決する手がかりが得られるはずであると述べている¹⁰⁾。つまり、児童生徒がいじめ加害に向かっしまう要因を明らかにし、いじめ加害者を生まない指導を行うことによって、いじめが起きにくい学級をつくることのできるのだと考えられる。

国教研(2009, 2010)は、いじめの追跡調査を行う中でいじめ加害者とストレスとの関係に着目し、いじめ加害者とストレスやストレッサー(ストレスをもたらす様々な要因)との間には相関関係があること、その中でもさらに、「競争的価値観」、「友人ストレッサー」、「不機嫌怒りストレス」の三つの要因がいじめ加害と強い相関関係にあることを明らかにした^{11) 12)}。岡安・高山(2000)は、いじめ加害者が高いストレス状態にあり、教師との関係が良好ではないことや学業を嫌悪的に感じていることを明らかにした¹³⁾。本間(2003)は、いじめ加害者の対人面での強い攻撃性や道徳・共感的な認知や感情の低さを指摘している¹⁴⁾。堀尾(2008)は、怒りの感情が攻撃性に転化しやすいことや内面に強い劣等感を抱えているといういじめ加害者の特性を明らかにした¹⁵⁾。これらの知見をまとめると、いじめ加害者は、①高いストレス状態、②教師との関係性が良好でないこと、③学業への嫌悪的感情、④強い攻撃性、⑤共感性の欠如、⑥強い劣等感などの特性をもっていると考えられる。

国教研(2013)は前述した研究結果から、児童生徒にストレスをもたらす最大の要因を、「友人関係にまつわる嫌なできごと」と「人に負けたくないという過度の競争意識であり、勉強にまつわる嫌なできごと」であるとし、「わかる授業づくりを進める」ことと「児童生徒全員が参加・活躍できる授業を工夫する」ことが、いじめの未然防止につながると述べている¹⁶⁾。また栗原(2013)は、ソーシャルスキルトレーニングや行動カウンセリング、ストレスマネジメントなどのいじめ防止に効果的だと考えられる知見を参考にして、「いじめ防止6時間プログラム」を提唱している¹⁷⁾。この実践は高いストレス状態や共感性の欠如、強い攻撃性などに働きかけるもので、プログラムの有効性について一定の効果を上げることを実証している。いじめを未然防止するための先行研究やプログラムは数多くある。児童生徒は学校生活を過ごす中で、授業を受けている時間が最も長い。そのため、教科や特別活動、道徳などの授業からいじめの未然防止に向けて働きかけていくことは合理的であると考えられる。

しかし、義達・佐野(2013)は、教師が日常的に消極的・否定的なかかわりを生徒とすることは、教師への不信と悔りを生み、いじめ発生の要因となることを明らかにしている¹⁸⁾。赤坂(2013)は教科担任制である中学校においては、授業で勝負することはできないと述べている¹⁹⁾。これらの知見から、いじめを未然防止するための授業や活動を行ったとしても、教師の日常的な指導やかかわりがいじめを助長するようなものであれば効果が減少してしまうと考えられるだろう。つまり、中学校においてはいじめを未然防止する授業に取り組むこと以上に、教師の日常的な指導行動や指導態度からいじめの未然防止に取り組んでいく必要があるのだと考えられる。

高木(1986)は、三隅(1978)が提唱するPM理論における教師のリーダーシップ機能²⁰⁾について、教師がP機能とM機能の双方を発揮している学級であれば、いじめが起きにくいことを明らかにしている²¹⁾。また大西ら(2009)は、教師の受容・親近、自信・客観といった態度が、学級のいじめに否定的な集団規範といじめに対する罪悪感の予期を媒介にして、児童生徒の加害傾向を抑制する効果があることを明らかにした²²⁾。これらの知見によれば、教師の指導態度はいじめが起きにくい学級をつくることに影響を及ぼしていると考えられる。

しかしながら、これらの先行研究は児童生徒や大学生に行った質問紙調査であり、いじめが起きにくい学級をつくる教師が実際にどのような指導行動を行ったかを明らかにしたものではない。そこで本研究では、いじめが起きにくいと考えられる学級を事例として、教師の指導行動の具体を探り、いじめが起きにくい学級をつくる教師の働きかけのあり方を明らかにすることを目的とする。

野中・横藤(2011)が学級づくりの3・7・30という考え方を示している²³⁾ように、4月からの一か月間を学級づくりの重要時期と捉えることができる。そこで、本研究においては、4月の学級開きからの一か月間を「集団づくり導入期」と位置付け、集団づくり導入期における教師の指導行動について研究を進めていくこととする。

2 研究の方法

2.1 対象学級の選定とその理由

河村(2004, 2007)は、「楽しい学校生活を送るためのアンケート(以下、Q-U)」の学級満足度尺度において、学級生活満足群が70%以上の学級を満足型の学級と呼び、満足型の学級では他のタイプの学級よりもいじめが起きにくいことを明らかにしている^{24) 25)}。そこで本研究においては、「Q-Uにおける学級満足度尺度の学級生活満足群が70%以上の学級」を、いじめが起きにくい学級として定義することとした。

また梅野・佐藤（2006）は、教師がP機能とM機能のリーダーシップを同時に発揮していれば、教師と児童生徒との信頼関係が他のリーダーシップタイプと比べてより深くなることを明らかにしている²⁶⁾。前述の通り、教師がリーダーシップを効果的に発揮している学級ではいじめが起きにくい。いじめ加害者の特性の一つとして、教師との関係性が良くないことを挙げたが、この教師と児童生徒との良好な関係性がいじめの未然防止に寄与している可能性がある。つまり、教師と児童生徒との関係性が良好な学級であれば、いじめが起きにくいと考えられる。

本研究は、中部中規模都市の沿岸部にある公立中学校の3年生1学級（41名）を対象として行った。学校長には文書で調査依頼を行い、了解を得た。担任のY教諭は、教職経験9年の男性で、2010年から現在の中学校に勤務している。表1や表2を見てみると、過去にY教諭が担任した学級では、Y教諭と生徒との関係性が良好であったことが理解できる。表1の学校生活意欲尺度においては、どの年度においても全国平均を大きく上回る数値となっている。学校生活意欲尺度とは、河村（2013）によれば、「学校・学級の集団生活ないし諸活動に対する帰属感や満足感などを要因とする生徒の心理状態」を測ることができる心理測定尺度である²⁷⁾。これらの結果や知見から、Y教諭が担任する学級では、教師と生徒の良好な関係性がつくられていると考えられる。

表1 Y教諭の担任学級における学校生活意欲尺度「教師との関係」

年度	学級	「教師との関係」（6月）	「教師との関係」（11月）	全国平均
23	第3学年	15.6	16.8	12.6
24	第2学年	16.2	15.6	
25	第3学年	16.4	15.8	

表2 Y教諭の担任学級における学校生活意欲尺度 質問項目「担任の先生とはうまくいっている」

	2011年6月	2011年11月	2012年6月	2012年11月	2013年6月	2013年11月
5	47.1	66.7	58.1	48.4	56.8	47.4
4	38.2	24.2	22.6	16.1	18.9	28.9
3	8.8	3.0	16.1	35.5	24.3	23.7
2	2.9	3.0	3.2	0.0	0.0	0.0
1	2.9	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0

また図1を見てみると、Y教諭の今年度の担任学級では、6月の段階で学級生活満足群出現率が70%以上であることが分かる。これらの結果から、4月から6月にかけてのY教諭の働きかけは、生徒と良好な関係を築くことに効果的であり、いじめが起きにくい学級をつくるうえで一定の影響を及ぼしていた可能性があると考えたため、調査対象とした。

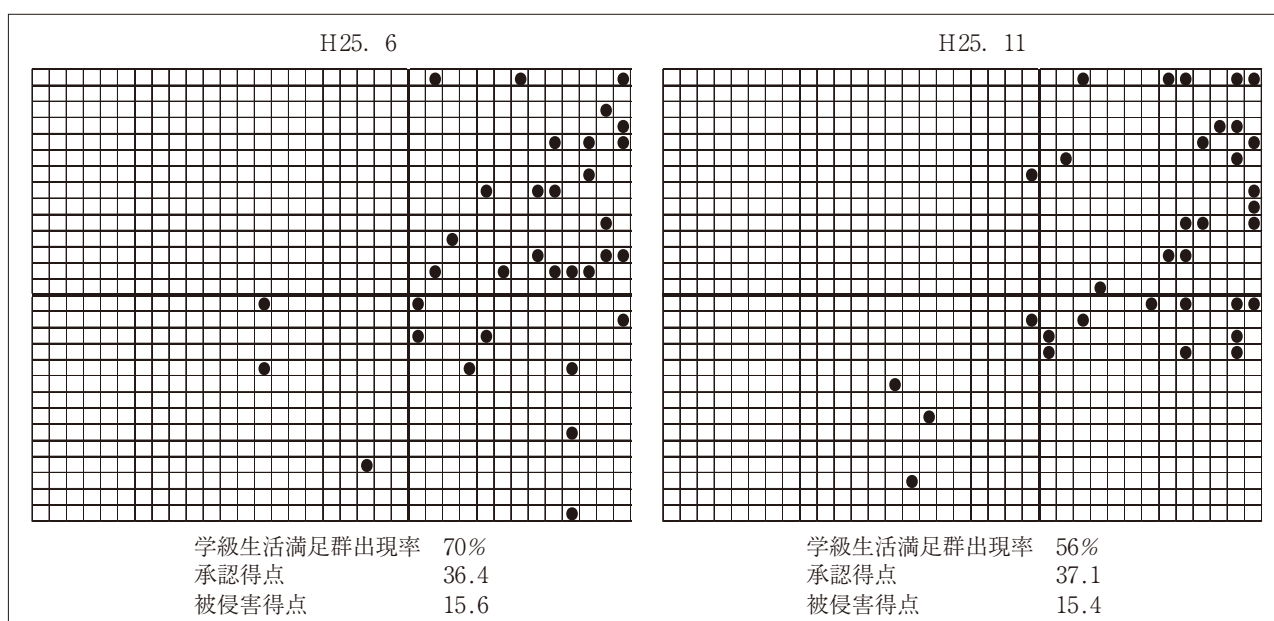


図1 Y教諭の担任学級における学級満足度尺度の推移

2. 2 調査方法

2013年4月8日～4月30日（12日間）の期間に、朝学活から終学活（日によっては、3限または4限）までの観察を行った。観察中は、フィールドノーツにY教諭の指導行動のエピソードを記録した。筆者は休み時間や給食指導、放課後にはできる限りY教諭の指導行動を記録し、Y教諭が職員室に戻った後は生徒と会話をしていた。また、観察だけでは見えにくいY教諭の生徒に対する思いや、教育観、生徒観、指導観を理解することを目的として、調査中のY教諭との談話もフィールドノーツに記録した。さらに、調査期間のみでは聞き取ることができなかったY教諭の生徒に対する思いや、教育観、生徒観、指導観を理解することを目的として、通話やEメールを活用し、Y教諭に質問した。収集したエピソードに関しては、筆者がKJ法を活用して分類した。

3 フィールドワーク調査によるY教諭の指導行動に関する結果と考察

3. 1 集団づくり導入期におけるY教諭の指導行動の傾向

Y教諭の担任学級におけるQ-Uの学級満足度尺度や学校生活意欲尺度からは、集団づくり導入期におけるY教諭の働きかけははじめが起きにくい学級をつくるうえで一定の効果があることが示唆された。ここからはY教諭の指導行動に関するエピソードの分析から、はじめが起きにくい学級をつくるために効果的だと考えられる働きかけについて考察していく。

表3は、集団づくり導入期におけるY教諭の指導行動に関する各日のエピソード数を示している。4月8日から30日までの12日間で934個のエピソードを記録した。

表3 各日のエピソード数

日付	第1週					第2週		第3週				第4週	合計
	8日	9日	10日	11日	12日	15日	18日	22日	23日	25日	26日	30日	
観察範囲	終日	終日	午前	午前	午前	午前	終日	終日	終日	終日	終日	終日	
観察授業時数	0	6	3	0	2	2	1	2	1	1	3	1	
エピソード数	4	93	130	10	82	64	35	119	75	63	174	85	934

表4 Y教諭の指導行動のカテゴリーと具体的指導行動

カテゴリー名	指導行動内容
学習ルール	・私語を注意する ・姿勢を正す ・席に座らせる ・机の向きを直すよう言う ・関係ない物をしまわせる ・居眠りを起こす ・悪ふざけを注意する ・要求する
生活ルール	・時間を守るよう言う ・悪ふざけを注意する ・服装を正すよう言う ・人に迷惑をかけないように言う ・あいさつをするよう言う ・ゴミを落とさないよう言う ・給食のルールを徹底させる
価値の語り	・理想の学級について語る ・英語を学ぶ意義を語る ・他者意識をもつ大切さを語る ・生徒への期待を語る ・当事者意識をもつ大切さを語る ・勉強について語る ・感謝について語る
授業の工夫	・一単位時間での授業の目標を設定する ・作成する書類などを黒板に図示する ・指示に対しての確認をする ・一時一事の指示をする ・空白の時間をなくす
授業の配慮	・机間指導を行い、一人ひとりに助言をする ・話し合い中に話しかけたり、笑顔で見守ったり、話し合いの雰囲気を盛り上げる ・生徒の質問に答える
学習に関すること	・活動への参加を促す ・どのような行動をとればいいのか生徒をほめて気づかせる
学級に関すること	・各係や各当番に仕事をしよう言う ・仲間同士で協力するよう言う ・学級の雰囲気をあたたかくしようとする
生徒への事務的な働きかけ	・生徒が提出したノートを確認する ・提出物を受け取る ・生徒のプリントに名前を書く ・日時を指定する ・事務的な話をする ・配付物を配る ・物を貸す ・許可する

生徒理解	・話しかける ・話しかけられる ・質問に答える ・生徒を労う ・ジェスチャーでかかわる	・生徒と遊ぶ ・生徒をほめる ・質問する ・見守る	・声をあげて笑う ・生徒に手伝ってもらう ・笑顔で生徒の話聞く ・ミニ黒板メッセージ	・拍手する ・ボディタッチする ・会話する ・笑顔を向ける
自主性の尊重	・生徒が活動しやすい方法へ変更する ・問題をどのように解決するか生徒に問う		・生徒の考えを尊重する	
思いやり	・生徒の体調を気遣う ・机のサイズが合っているか確かめる		・落ちている物を拾う ・生徒の失敗をフォローする	
ユーモア	・冗談を言う ・自虐的な話をする		・生徒のボケにツッコミを入れる ・ユーモアを用いた注意をする ・生徒のユーモアを受け止める	
自己開示	・自分の体験談や失敗談を話す ・間違ったときにすぐに謝る			
模範を示す	・チャイムと同時に授業を始めたり、終えたりする ・朝食当番の仕事を手伝う ・朝読書の時間に本を読む ・自分から大きな声で返事をする ・机の位置を直す			

表4で示した通り、Y教諭の指導行動をカテゴライズした。表5はカテゴリーごとのエピソード数である。エピソード数の多いカテゴリーから順に表に示した。

表5 カテゴリーごとのエピソード数

生徒理解	287	思いやり	30
生徒への事務的な働きかけ	123	学習に関する話	24
授業の配慮	108	自己開示	19
学習ルール	98	学級に関する話	18
生活ルール	63	教育的無視	12
ユーモア	58	模範を示す	11
授業の工夫	46	自主性の尊重	7
価値の語り	30		

「生徒理解」は、Y教諭が新年度の始まりに生徒との関係を築こうとしたために最も多くなったと考えられる。実際にY教諭は観察期間中の談話で次のように話していた。

Y教諭との談話より（下線は筆者）

Y教諭は、朝、職員朝会が終わった後、仕事道具が入ったかごとを持つと、用事がない限り、職員室には戻らない。その理由を訊ねた。Y教諭は、その質問に生徒と話すためだと答えた。

このように、意識的に生徒とかかわろうとする姿勢がエピソード数からも読み取ることができる。また、観察期間後、Y教諭になぜ生徒とかかわり、よい関係性を築こうとするのかを質問した。Y教諭は次のように答えた。

Y教諭とのEメールによる応答より（下線は筆者）

筆者：Y先生は「なぜ、生徒とよい関係性を築こうとするのか」、お話を聞かせていただけませんか。
Y教諭：結局、これまでの勤務経験の中で、生徒指導で苦労したからだと思います。生徒指導が困難であればあるほど、指導すべき項目が増え、しかめっ面ばかりになる。でも、しなきゃいけないことはしないとイケないわけで、そのための、その指導のための関係づくりです。指導するためにいかに普段関わり、生徒理解を深め、良さを見つけて心に迫る指導をするかです。関係ができていない人間に叱られるのは嫌だと思うから。

Y教諭：もっと言うと、生徒指導が難しい子って、認められていない子が多いと思っています。だから、いいところを探しつつ、お前はお前がいいんだと。だけど、それは違うよって言うことが、きちんと言えるように、心に入るようにするために関係をつくっている。そう思っています。

この応答から、Y教諭は、生徒への指導を通すためによりよい関係性を築くことにコストをかけていることが分か

る。河村（2007）は、中学校では3人に1人の生徒が「教師の言うことを聞かなくてもいい」と考えていることをデータで示した²⁸⁾。このような現状の中、Y教諭は「この先生の言うことなら聞こう」と生徒に思わせるために生徒とのよりよい関係性を築こうとしているのだと考えられる。

さらにY教諭は次の談話から生徒とコミュニケーションをとったり、ほめたりするために学級日誌を活用していることが分かった。

このように生徒とよりよい関係を築くことで、いじめが起きにくい学級をつくる教師は、生徒との関係性の大切さを理解しており、戦略をもって生徒とかかわろうとしていると考えられる。

Y教諭との談話より（下線は筆者）

Y教諭は学級日誌を生徒とコミュニケーションをとるため、ほめるために大切にしており、生徒に学級日誌が大切であると語るとともに、筆者に次の話をしてくださった。

学級日誌をきちんと書いてもらうために、その意図を分かってくれているT.Yさんが日直として最初に学級日誌を書けるような席順にしている。最初のページがしっかりしていれば、それ以降の生徒もしっかりと書いてくれるようになるということである。

3. 2 エピソードの分析によるY教諭の働きかけのあり方の考察

ここからは、いじめが起きにくい学級をつくる教師の働きかけのあり方を考察するために、Y教諭の指導行動を具体的に記述したエピソードを分析していく。表5で示した各カテゴリーのうち、エピソード数が特に多かった上位5観点を中心に考察を進めていく。

まずは「生徒理解」に関してだが、＜エピソードNO.92＞では、Y教諭は生徒の行動に対して感謝の言葉を伝えることで生徒と会話をしようとしていることが分かる。赤坂（2013）は、教師が子どもと良好な関係をつくるための方法として、おしゃべりすることを挙げている²⁹⁾。またY教諭との談話からは、Y教諭が意識的に「ありがとう」という言葉を使っていることが分かる。赤坂（2013）は、子どもの貢献に対して感謝を伝えると、子どもは「人の役に立っている」という感情を味わい、居場所を得ることができると述べている³⁰⁾。つまり、Y教諭が生徒に伝える「ありがとう」という感謝の言葉は、生徒にとって「私は先生に認められている」という承認感や、「私は学級や仲間のために役に立っている」という貢献感を抱ききっかけとなり、学級に居場所があるという安心感につながるのだと考えられる。

＜エピソードNO.92＞「生徒理解」4月9日 火曜日 給食指導

給食の時間である。給食当番以外の班の配膳が完了した。Y教諭が給食当番の分は、次の週の給食当番が配膳することを説明すると、該当する生徒たちが配膳を始める。その中の一人であるY.Uさんが配膳するための列に並び、手伝おうとしていると、Y教諭は「ありがとうね」と口にする。Y.Uさんはうなずく。

Y教諭との談話より

Y教諭は、ありがとうと言いつけていると、ありがとうが増えていくとおっしゃっており、そのことを実感しているようである。

次に「生徒への事務的な働きかけ」に関してだが、4月という集団作り導入期においては集配物や行事が多くなるので、事務的なかわりが多くなったのだと考えられる。この事務的な働きかけが少なかった場合、生徒は「提出物はいつ出せばいいのだろうか」「何時までにどの教室に向かえばいいのだろうか」と不安を感じるだろう。Y教諭は事務的な働きかけも怠らず、生徒に安心感を与えていたのだと考えられる。

次に「授業の配慮」に関してだが、Y教諭は中学校3年生の授業を担当しており、昨年度同様の生徒を担当していた。そのため、生徒はY教諭の授業に関する学習ルールを理解しており、Y教諭は学習ルールよりも今年度受験をする生徒が4月から授業についていけなくならないよう机間指導や質問への応答を多くしたのだと考えられる。机間指導を徹底したり、質問にしっかりと答えてくれたりすることは生徒にとって大きな安心感となると考えられる。

最後に「学習ルール」や「生活ルール」などのルールの徹底に関するエピソードの分析を行っていく。＜エピソードNO.607＞では、生徒全員が私語をやめるのを待ってから終学活を始めようとする姿が見られた。Y教諭は一度「話やめろ」と指示を行うも私語がやまなため、終学活を始めようとする日直の生徒に対して「ちょっと待って。まだ話し声がする」と終学活を始めさせなかった。河村（2012）は、学級においてはルールの定着によって、「この

学級では傷つけられない」という子どもの安心感につながると述べている³¹⁾。Y教諭は私語が終わるのを待つという姿勢を見せることで、日直の生徒に「自分の話をクラスの全員が聞いてくれる」という安心感を与えているのだと考えられる。教師がこのような指示を徹底することで、「この先生は一度言ったことを変えない」と生徒に感じさせることができるだろう。このように「話す人がいるときは私語をやめて聞く」という学習ルールを徹底し定着させることで、教室には安心感が生まれるのだと考えられる。

<エピソードNO.607>「学習ルール」4月23日 火曜日 終学活

Y教諭は終学活が始まる前に、離席している生徒に対しては、「席に着け」と声をかける。そして、「話やめろ」と私語をやめるよう指示する。日直が終学活を始めようとする時、「ちょっと待って。まだ話し声がする」と言い、生徒が話し終わるのを待つ。

次に<エピソードNO.652>では、Y教諭が生徒を怒鳴りつけて叱っている場面を記述した。Y教諭が生徒を怒鳴りつけて叱ったのは、観察期間中このエピソードのみである。このエピソードからは、Y教諭が生徒の私語をやむのを待つ応援団のために指導をしたことが分かる。Y教諭との談話から、Y教諭は人をいじめた時と人の思いを踏みにじった時に本気で怒ると話しており、3学年の生徒もそのことを分かっていると話していた。つまり、Y教諭は3学年の生徒のために応援練習をしようとしていた応援団の心が踏みにじられていると考え、指導に及んだのだと考えられる。堀（2012）は、教師にとっては怒鳴ることが最後の武器だとして、怒鳴ることの有効性と限界性について述べている³²⁾。つまり、教師が怒鳴れば生徒は言うことを聞くが、怒鳴り続けると生徒は怒鳴られ慣れてしまい、怒鳴っても言うことを聞かなくなるということである。Y教諭は観察期間中に生徒を怒鳴りつけたのは一度だけである。本気で怒るときの基準を明確に示し実際に指導することで、教師の本気の思いや願いが生徒にも伝わるのではないだろうか。Y教諭の「いじめをしてほしくない」や「人の思いを踏みにじってほしくない」という心からの願いが伝わることで、生徒は「この先生の言うことだからやめよう」と思うのだと考えられる。

<エピソードNO.652>「生活ルール」4月25日 木曜日 6限

3階多目的教室に3年生が全員集まっている。応援練習が行われる。応援団長やH.NくんやM.Uさんなどの応援団が3年生の前に立っている。他の3年生は座りながら私語を続けていた。私語が終わらないため、応援練習が始まらない。

このような状況の中で、Y教諭は「失礼じゃねえか、応援団に。何を待ってんだよ」と多目的教室全体に響くくらいの声で、語調を強めて言う。Y教諭の言葉の後、生徒の私語がなくなる。

Y教諭との談話より

Y教諭は、3年生が本気で怒るとき（いじめを行ったとき、人の思いを踏みにじったとき）を分かっていると実感している様子であった。昨年度、そのように怒る場面が何度かあったようである。

4 全体考察と今後の課題

4.1 全体考察

エピソード数の分析やY教諭との談話からは、Y教諭が生徒への指導を通すために生徒とのよりよい関係性を志向しており、学級日誌などを用いて戦略的に生徒とかかわろうとしていることが分かった。また観察やエピソード数の分析結果からは、Y教諭は集団づくり導入期において「生徒理解」や「生徒への事務的な働きかけ」、「授業の配慮」、「学習ルール」、「生活ルール」といった指導行動が多い教師であることが分かった。また具体的なエピソードからは、Y教諭の働きかけの多くが生徒に安心感を与えている可能性が示唆された。

つまり、生徒と良好な関係を築き、いじめが起きにくい学級をつくる教師は、集団づくり導入期において様々な手段を用いて生徒とかかわり生徒理解を進め、学習や生活などのルールの徹底を通して、生徒に「あなたはこの場所においてもいいんだよ」、「あなたはこの場所では傷つけられないよ」という安心感を与える働きかけを行っている可能性が示唆された。この安心感を与えてくれる教師に生徒は信頼感を覚え、「この先生の言うことなら聞こう」というよりよい関係性につながり、いじめが起きにくい学級をつくる要因の一助となるのだと考察した。

4. 2 今後の課題

本研究は一事例を取り上げたものであり、本研究のみではじめが起きにくい学級をつくる教師の働きかけのあり方を一般化することはできない。今後は、この課題を踏まえ、他学級や、他の教師においても調査を行い、本研究で明らかになったことと同様のことが導き出せるかどうかを検討していく必要があると考える。

また本研究は集団づくり導入期のみを観察対象としているため、4月以降の働きかけについては言及していない。集団づくり導入期以後の指導行動についても研究を進めていき、生徒とよりよい関係を築く教師の働きかけのあり方を明らかにしていくことも必要であると考えられる。

参考・引用文献

- 1) 文部科学省：「平成24年「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」について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1341728_01_1.pdf (2013年12月13日閲覧)
- 2) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター：「いじめ追跡調査2010-2012」
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2507sien/ijime_research-2010-2012.pdf (2014年1月7日閲覧)
- 3) 文部科学省：「平成22年「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」について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/04/1309304_01.pdf (2014年1月24日 閲覧)
- 4) 森田洋司・滝 充・秦 政春・星野周弘・若井彌一：『日本のいじめ－予防・対応に生かすデータ集』, 金子書房, 1999
- 5) 森田洋司・清水賢二：『いじめ 教室の病い』, 金子書房, 1986
- 6) 森田洋司：『いじめとは何か』, 中公新書, 2010
- 7) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター：「生徒指導リーフ いじめの未然防止Ⅰ」
<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf08.pdf> (2014年1月7日閲覧)
- 8) 河村茂雄：『データが語る① 学校の課題』, 図書文化社, 2007
- 9) 文部科学省：『生徒指導提要』, 教育図書, 2010
- 10) 森口 朗：『いじめの構造』, 新潮新書, 2007
- 11) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター：「いじめ追跡調査2004-2006」
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/ijime2004_06/ijime2004_06.files/6_tyosa.pdf (2014年1月7日閲覧)
- 12) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター：「いじめ追跡調査2007-2009」
<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/shienshiryou2/3.pdf> (2014年1月7日閲覧)
- 13) 岡安孝弘・高山 巖：「中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス」, 『教育心理学研究』, 48 (4), PP.410-421, 2000
- 14) 本間友己：「中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応」, 『教育心理学研究』, 51, PP.390-400, 2003
- 15) 堀尾良弘：『生徒指導・教育相談の理論と事例分析』, ナカニシヤ出版, 2008
- 16) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター：「生徒指導リーフ増刊号 いじめのない学校づくり」
<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaves1.pdf> (2013年12月13日 閲覧)
- 17) 栗原慎二・松瀬明香・金山健一・中村 孝：『いじめ防止6時間プログラム いじめ加害者を出さない指導』, ほんの森出版, 2013
- 18) 義達理絵・佐野秀樹：「教師のいじめへのかかわり方：いじめ加害経験者の面接を通して」, 『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』, 64 (1), PP.195-203, 2013
- 19) 赤坂真二：『スペシャリスト直伝！学級を最高のチームにする極意』, 明治図書, 2013
- 20) 三隅二不二：『リーダーシップ行動の科学』, 有斐閣, 1978
- 21) 高木 修：「いじめを規定する学級集団の特徴」, 関西大学『社会学部紀要』, PP.1-29, 1986
- 22) 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和：「児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響－学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して－」, 『教育心理学研究』, 57, PP.324-335, 2009
- 23) 野中信行・横藤雅人：『必ずクラスがまとまる教師の成功術！－学級を安定させる縦糸・横糸の関係づくり－』, 学陽書房, 2011
- 24) 河村茂雄・小野寺正己・粕谷貴志・武蔵由佳編：『Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイドー中学校編ー』, 図書文化社, 2004
- 25) 前掲8)
- 26) 梅野理恵・佐藤静一：「教師との共感(好意)的關係及び非好意的關係の成立と教師のリーダーシップに関する研究」, 『久留米大学心理学研究』, 第5号, PP.55-62, 2006
- 27) 河村茂雄：『Q-U実施・解釈ハンドブック 中学・高校用』, 図書文化社, 2013

- 28) 前掲8)
- 29) 赤坂真二：『スペシャリスト直伝！学級づくり成功の極意』，明治図書，2010
- 30) 赤坂真二：『ほめる 叱る 教師の考え方と技術 何のために・何を見て・どのように』，ほんの森出版，2013
- 31) 河村茂雄：『学級集団づくりのゼロ段階』，図書文化社，2012
- 32) 堀 裕嗣：『スペシャリスト直伝！教師力アップ成功の極意』，明治図書，2012

A Case Study on the approach of teachers to create a classroom that bullying is less likely to occur

– Focusing on leadership behavior of teachers in the population making the induction term –

Fumiya SUZUKI* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

In recent years, four-digit bullying incidents are reported as social problem in our country. Immediate measures to solve bullying are needed in school education. In this study, we presumed that the bullying may be less likely to occur in a class if the relationship between teachers and students is good. Based on this presumption, we analyzed daily approach of teachers who are good at making good relationship with students. As a result, they take care of their students using various methods and make them relaxed and happy in induction period. Thus, the teachers who make good relationship with students could make the students relaxed and happy and their classes may be less likely to have bullying.

* Mastuda Junior High school ** School Education