

特集 1

マルチモード・アプローチによる  
「いじめ防止プログラム」の理念と内容

The Idea and Contents of Bullying Prevention Program by  
Multimodal Approach

京江光之\*  
Mitsuyuki Kyoe

マルチモード・アプローチとは、主に3つの側面（情意的側面、認知的側面、行動的側面）から道徳性の発達を図ろうとする手法である。本プログラムでは、いじめに対する「深い理解」を促すために、実話を教材として活用し、情意的側面と認知的側面の双方からねらいに迫る。従来型の道徳授業においては心情面のみが重視される傾向にあったが、本プログラムでは、いじめのメカニズムや当事者の心理を学習する認知的側面も重視している。本稿では、プログラムの理念と内容を中心に紹介し、いじめ防止教育のあり方について提案をする。

キーワード：いじめ、防止教育、マルチモード・アプローチ

I はじめに

一だって、何で言えるの？『自分の子供はイジメなんかに遭わない』って信じきってる親に、  
誰にだって—PRIDE—ってあるでしょう？  
「私は人間として扱われていません」  
なんて言えないじゃん？  
「私はイジメられっ子です」  
なんて、  
いくら私が人間として扱われてなくても、PRIDE ぐらいあるもん。  
それと、心配をかけたくないっていうのもあった。  
「イジメられてる」  
そう言ったら、父さんも母さんも絶対心配してくれるってわかってるから、  
心配をかけるのは絶対に嫌だった。だから口に出す事はとてもできなかった。  
親になんて……。言えないよ!!  
「イジメられてんだ」って思われるのが嫌だった。  
—恥ずかしい— きっとそれが、一番の本当なんだろうね…。

これは『いじめ 14歳の Message』（林，1999）の中の一節である。壮絶ないじめを受けている主人公が、その事実を親に告白できない気持ちが綴られている。この物語の主人公は、後に校舎の2階から飛び降り、長期の昏睡状態に陥った後、絶命する。この物語は、著者である林(14歳)のいじめの体験をもとに書かれたフィクションである。だが、実際に起こったいじめ自殺事件においても、被害者がいじめを告白せず、死を選択しているケースが少なくない。こうした痛ましい事件を何とか防止したいという思いから、筆者は本プログラムを開発した。

この「いじめ防止プログラム」の効果については、実践研究の結果を第11回神戸親和大会で報告している。しかし、効果測定の方法や結果の説明に時間を取られ、肝心な理念と方法論、及び具体的な指導内容の説明が不十分だと感じていた。本稿では、その点に重点を絞って論じ、いじめ防止教育のあり方について提案を行いたい。

II マルチモード・アプローチとは

従来型の道徳授業は、副読本を教材として用い、中心発問は登場人物の心情面を問う内容が中心であった。こうした実態は「心情主義」とも呼ばれ、すでに様々な観

\*備前市立吉永中学校

点から批判が為されている。心情面のみから道德性の発達を図ろうとする考え方は、いわばシングルモードのアプローチであろう。これに対してマルチモード・アプローチは、主に3つの側面（情意的側面、認知的側面、行動的側面）から、道德性の発達を図ろうとする考え方である。指導方法も多様である。50分間の授業のなかで、感動的な資料を用いて心情面を揺さぶることもすれば、心理学的な知識をレクチャーする認知的な要素もある。また、ときにはSSTやロールプレイ等の行動的な手法を取り入れることもある。授業の構成は、従来型の授業のように、パターン化されたものではなく、ねらいを達成するために自由自在に構成されるのである。

本プログラムでは、生徒の心を打つ資料を用いて感情（情意的側面）に訴えると同時に、心理学的研究によって得られたいじめに関する知見をわかりやすく教えることにより、認知的側面からもねらいに迫ることとした。被害者を救済する方法については、グループ協議によって意見を出し合い、考えを深めていく方法を用いた。（SST、ロールプレイ等の方法により行動的側面からアプローチする方法も考えられたが、時間的な制約から本プログラムでは割愛した。）

### Ⅲ 学校現場におけるいじめ防止教育の実態

本プログラムの内容について詳しく紹介する前に、学校現場の実情について述べておきたい。

いじめ問題が深刻な社会問題の一つとなって以来、その発生を抑制するような予防的教育の重要性が指摘され、様々ないじめ防止プログラムが提唱されている（松尾、2002）。中長期的に取り組む教育プログラムもあれば、生徒会を中心としたキャンペーンのように短期的に取り組んだ事例も報告されている。理念、方法論も様々である。しかしながら、それらの防止教育が学校現場に普及している度合いは（例えば、薬物乱用防止教育や防災教育に比べ）、極めて低い。

この実態の説明として、教師のいじめに対する認識の低さを挙げた論説が散見されるが、実際には教師の認識レベルは個人差が大きく、十把一絡げに論ずるのはいささか乱暴であろうと思われる。確かに教師のなかには、いじめが起こることは「致し方ない」と半ばあきらめていたり、小さないじめは大目に見ていたりする輩が、（誠に残念ながら）いなくはない。しかし、そうした教師は、全体からすれば少数であり、大半の良識ある教師は、いじめに対して危機感を持っており、何とかしたいと感じているのだ。

ではなぜいじめ防止教育の普及度は低いのか。学校現場では、教師が防止教育の必要性を感じていながら、取り組みの方法がわからず苦慮している、というのが実情

なのである。いじめに対する指導を行う時間として最も適当な時間は、道德の時間である。だが、従来型の道德授業を単発的に行ったのでは、効果を上げにくいことは広く認識されている。まずこの理由から防止教育が難しいものだと諦められる。

効果が期待できそうなプログラム（例えば、アサーション・トレーニングやピア・サポートプログラムなど）も認知されつつある。だが、実施するためには、多少の専門的知識や専門的スキル（授業スキル）が必要とされる。それがない場合には、研修が必要になるのだが、日々の多忙さからその時間がとれず、「実施したいけれどもできない」という状態になるのである。特に長時間を要するプログラムの場合には、躊躇されて当然であろう。岡崎ら（2012）は、小中学校の教員が心理教育的アプローチの必要性を認識しているが、時間的、人的、資源的課題や教育の機会に関する課題があることを報告している。

意識の高い教員は、すでに担任している学級で実施している。しかし、それは個人的な取り組みであり、学校全体の組織的な取り組みは（研究指定を受けたり、校長の強力なリーダーシップがあったりする場合を除いては）、教職員の意識の差が大きく、なかなか実施しにくいのが実情である。

### Ⅳ 防止プログラムの実際

本プログラムは、わずか3単位時間で構成されている。道德の時間は年間約35時間（3カ年間で105時間）である。このなかで「いじめ」にのみ多くの時間を充てることはできない。最低限必要な内容に絞り込んだプログラムである。長期的に取り組むプログラムではなく、いじめを防止するための「布石」として取り組むプログラムと考えていただいて差し支えない。基本的に第1学年の年度初め（5月～6月頃）に実施されることを想定しているが、他学年でも、他の時期でも実施は可能である。

金井（1998）は、いじめ防止に対して「道德性を育成する指導の全体が重要」であり、「いじめ防止に特にかかわりの深い内容項目を指導することが必要である」と述べている。確かに思いやりの心や生命尊重の精神を育てることは重要であり、否定するつもりはない。しかし、それは長期的に取り組む課題であって、それらを育てようとしている過程において、いじめは次々に発生するのである。

滝（2004）の提唱する「日本のピア・サポート・プログラム」により生徒の「自己有用感」を育成していくことも効果的であろうと思われる。「総合的な学習の時間」に実施されることを想定しているプログラムであるが、いじめを防止する上で効果が期待できる。しかし、これもまた「ファースト・フード型の実践ではなく、スロー・

フード型の実践」である。異年齢交流や職場体験を計画的に実施していくことは有効であると思われるが、その過程でもいじめは発生するのである。

繰り返しになるが、筆者は、長期的な視野に立たいじめ防止教育の重要性を認識しており、決して否定するつもりはない。それを行うことを前提として、(その前段階として)本プログラムを提案するものである。

### 1 指導理念―「深い理解」を求める授業―

松下(2002)は知行不一致現象(「わかっているけどできない」現象)の発生を、意志の弱さや意欲の欠如によってではなく、認識・理解の不十分さによって説明している。すなわち、行動できないのは、理解が未熟であり、行動が伴うほどに深い理解がないからと解釈するのである。いじめに対してもこの考え方を当てはめることができる。すなわち、「いじめはよくないことだ」とわかっているながら行うのは(あるいは、傍観するのは)、それが言葉だけの浅い理解であり、いじめの卑劣さや悪質さについて深く理解していないからだと考えるのである。こうした考え方に基づいて、本プログラムは開発されている。したがって、いじめを憎む心を育てるために、生徒の認識を「深い理解」にまで到達させることねらいとしている。その手段として用いるのが、マルチモード・アプローチである。

では、何を、どのように指導すれば「深い理解」につながるであろうか。「いじめ防止プログラム」のなかで学習する内容は大別すれば、1)いじめのメカニズムと加害者・被害者・傍観者の心理、2)実際に起こったいじめの事例、3)被害者を救済する方法、以上の3点である。

これらを生徒との対話を交えながらレクチャーしたり、生徒同士で協議させたりしながら指導していく。以下、具体的な指導内容とその意義について述べる。

## 2 指導内容とその意義

### (1) いじめのメカニズムを理解させる意義

生徒の中には、いじめは加害者と被害者の関係の中で起こるものであり、「見ているだけの自分はいじめとは関係がない」と思っているものが多い。「いじめの四層構造論」(森田, 1994)や「いじめと傍観者との関係」(正高, 2001)を教えることで、傍観している自分もいじめの当事者であることを理解するのである。この指導は、すべての生徒に当事者意識を持たせる上で重要であると考えている。内容は中学生にも理解しやすく、指導には長い時間はかからない。

### (2) 実話を教材として用いる意義

授業では、実際に起こった「いじめ自殺」の事例を教材として使用し、どのようないじめがなされ、どのような結果を招いたかを生徒に知らせる。実話を教材として用いる理由は、第一に、痛ましい事件のありのままを知らせることで、まず情意面から「いじめ」の卑劣さを感じ取らせたいと考えたからである。道徳の授業では、資料の持つ力が授業の効果を左右する。この資料の力は、実話と副読本の読み物資料では比べものにならない。第二に、実際の事件を具体的に知ることが、当事者の心理について学習する上で効果的であろうと考えたからである。親にいじめを受けていることを告白しないで一人で苦しむ被害者、いじめが起きていることを知りながら、何もしない傍観者、ゲーム感覚でいじめを行う加害者、それぞれの心理は、できるだけ詳しい情報(具体的なその場の状況)を知らせた上で説明しなければ理解できないであろうと考えた。

### 【授業で用いる資料】

プログラムの開発当初は、授業では大河内清輝君(当時中学2年生)のいじめ自殺の事件を再現したドキュメントビデオをプロジェクターを用いて映写していた。ビデオはテレビ放送されたもの(TBS「中居正広の家族会議を開こうIV」,放送日:2000.9.20)を録画し、その一部を筆者が編集した内容である。時間は約8分。このビデオを用いた理由は、いじめの様子が生々しい映像で表現されていて、その卑劣さ、悪質さを理解させる上で有効と考えたからである。

しかし、授業後のアンケートでは、男子生徒の反応・受け止めは非常に大きかったものの、女子生徒の反応は、男子よりもやや小さかった。原因として、ビデオのいじめは恐喝・暴行が中心であるため、女子のいじめに多い関係性攻撃とは大きく異なり、彼女らには無縁のものとして捉えられた可能性が考えられた。また、傍観者の様子が描かれていない点も不十分であった。

昨年、鹿川裕史君のいじめ自殺事件を取り上げた『「葬式ごっこ」八年後の証言』の中から同じクラスのいた岡山君(仮名)の証言を印刷し、資料として用いている。この資料は齋藤(2005)の実践をもとに本プログラムに取り入れたものである。いじめを傍観していた当時の思いが、身体の内側から強くわきおこった言葉で語られている。傍観者の心理がよく伝わる「強力なテキスト」である。

### (3) 当事者の心理を理解させる意義

従来型の道徳授業のなかでは、心理学的な知識を学習する場面はないが、本プログラムでは、この時間が比較的多い。この学習により、当事者たちの心理を理解することで、いじめの卑劣さや悪質さをより深く理解させたいと考えている。また、いじめに対する一般的な認識のなかには誤ったものが多い。そうした誤った認識を正すためにもこの学習は必要であると考えている。

本プログラムによる道徳授業を参観した方々が、違和感をもつがこの部分である。すでに心理学研究の知見を導入した道徳授業は数多く紹介されている（例えば、鎌水，2008）が、まだ一般的に普及しているとは言えない。教育心理学に限ったことではないが、「研究」と「実践」とは大きく乖離しており、教育現場では研究成果がほとんど生かされていないと言っても過言ではあるまい。筆者はマルチモード・アプローチの授業によって、心理学研究の成果を道徳教育に効果的に活用したいと考えている。授業で学習する内容を以下に簡単に紹介していくことにする。

#### ① 被害者の心理

##### 【なぜ被害者はいじめを告白しないのか】

冒頭に被害者の心境を綴った文章を紹介した。あの内容のように被害者が親や教師にいじめを受けていることを告白しないケースが多い。子どもが自殺してから、親がいじめを認知したケースは少なくない。武田（2004）は、被害者がいじめられていることを親や教師に告白しない理由として「報復が怖い」という心情とともに「いじめられるのは弱いからで、恥ずかしいことだと思っている」という点を指摘している。特に集団からの無視、仲間はずれにされるようないじめの場合、「いじめられる側にも問題がある」と考えがちである。つまり、被害者は、いじめられていることを恥ずかしいと感じ、自尊心を守るために告白しないのである。こうした誤った思いこみは修正する必要がある。授業では、いじめっ子が気に入らない子をターゲットにするのが「いじめ」であり、とても優しく誠実な人でもターゲットとなること、だれでも被害者になり、被害者の人間性は全く関係がないことを説明する。

##### 【自殺防止教育】

いじめを受けた場合、どのような心理状態におかれるのか、どのように対処すればよいかについて具体的な事柄を指導する。

まず、心理的いじめが、被害者に与える影響の深

刻さについて、資料などから理解させる。いじめられた経験のある生徒も多く、この点は、共感的に理解される。ただし、死を選ぶほど精神的に追い込まれた経験のない生徒たちには自殺した生徒の心境は理解しにくい。そこで、いじめによるストレスや自尊心の低下がもたらす影響を説明し、心神喪失状態になり正常な思考・判断ができない状況では、自分がそうした状況に陥っていることさえ認識できないことを理解させる。さらに、こうした状況への対応策として、できるだけ早く信頼できる人に相談することが重要であることを指導する。また、緊急避難として不登校、転校等の対応をとることも可能であることを教えておく。こうした指導は、生徒がいじめの苦しみから逃れるために、死を選ぶという最悪の事態を防止するために必要であると考えている。

#### ② 傍観者の心理

いじめ防止プログラムにおいて、最も重要と考えるのが、傍観者をつくらないための指導である。傍観者の心理は、およそ次の通りである。「いじめが行われていることは認識している。しかし、下手に関わると自分が災難に遭う。誰も関わろうとしないので、敢えて自分が関わらなくても誰からも責められることはない。リスクを冒さず、見て見ない振りをしよう。」この心理は、生徒も容易に理解する。

正高（1998）は、傍観者の「周囲の様子を見て態度を決める」姿勢によって、些細な契機により、いじめを止めようとする協力者が雪だるま式に増加したり、ジリ貧になったりすることを指摘している。また、いじめは許されるべきではないのに自分が容認しているという「認知的不協和」の解消のために、それを正当化し、「いじめもまた止むを得ない」という立場をとることを述べている。この点は、やや理解しにくい部分でもあるので、生徒との対話も交えながら丁寧に説明する。

ここで特に問題とするのは、こうした行動が、まさに人間の弱さやずるさを浮き彫りにしている点である。「義を見てせざるは勇無きなり」という言葉があるとおりに、「何もしない」という行為がいかにも卑怯で問題が大きいかということを理解させる。実話を教材に用いていじめの実態を知らせることやいじめの四層構造論を説明することは、この点を理解させる上で役立っている。そして、この学習から、被害者をどのように救済したらよいかを考えさせる指導につなげていくのである。「傍観者にならないためにどうしたらよいか」を考えさせる学習をするためには、「傍観者の心理をきちんと理解できている」

ことが前提条件であると筆者は考えている。

### ③ 加害者の心理

餅川(2011)は、いじめ加害者を7の類型(いじめ快感型、ストレス発散型、いじめ正当化型、いじめ後悔型、あそび無感情型、全能感希求型、いじめ発見恐怖型)に分けて、それぞれの心理について説明している。餅川も指摘しているとおり、実際には7つ気持ちの一つが加害者のあるのではなく、複数の気持ちが混然一体となっている。しかも極めて流動的である。限られた授業時間のなかで、その全てを取り上げるわけにはいかないので、「いじめることを楽しんでいる場合」、「いじめを正当化している場合」、「いじめの認識がない場合」の3パターンに限定して、授業で取り上げる。

#### 【いじめを楽しむ心理】

いじめを楽しむ心理は、被害者が苦しむ様子を見て「面白い」と感じるサディズム的な心理である。相手の肉体的・精神的苦痛をある程度理解していながら、その痛みに共感するのではなく、楽しんでいゝる。テレビのバラエティ番組では、お笑いタレントが情け容赦ない仕打ちを受け、大げさにリアクションする様子を「笑い」として提供している。これに似た感覚があるのではないと思われる。被害者が苦しむ様子が楽しいので、いじめはエスカレートし、被害者を自殺にまで追いつめることにもなることを説明する。

#### 【いじめを正当化する心理】

制裁としていじめが用いられる場合、加害者はいじめをしている意識、悪いことをしている意識がない場合がある。制裁を行う理由は、仲間の悪口を言った、約束を破った、生意気、ウザイ等、様々であり、加害者側の論理では、それが制裁に値する正当なものであると考えられている。普段仲の良いグループ内でシカトされるいじめは、こうしたケースが多く、周囲から「いじめられる側にも問題がある」考えられ、容認されるのである。授業では、失敗をしたときに残忍な手段で罰を与えられたらどう感じるかを生徒に問いつながら、そうした行為の不当性・卑劣さを理解させる。

#### 【いじめの認識がない場合】

ネットいじめにはこのケースが多い。「ウザイと思ったから、自分のブログにウザイと書いただけ。」「むかついたから、死ねばいいのにと書いた。」「自分の

気持ちを正直に書いただけなのに、何が悪いの？」というのが生徒の考えである。実名を挙げて(あるいはイニシャル等で個人が特定できる状態で)中傷する行為を、いじめと認識していない生徒が少なくない。生徒には、こうした行為に罪悪感をもたないのは、人をナイフで刺しておいて、それに気づかないのと同じぐらいの鈍感さであると説明する。

### (4) 被害者を救済する方法についての話し合い

いじめを発見した場合、具体的にどのような行動をとるべきかを指導する。「いじめを見つけたら勇気をもってやめさせよう」と訴えても、それが実行できる生徒はごく限られた生徒であり、現実的な指導とはならないと思われる。被害者への援助やいじめの解消のために、「実際に自分が行うことが可能で、かつ最善の手段は何か」を具体的な事例をもとに考えさせる。このような考え方や知識は、実際にいじめが発生した際に役立つであろうと思われる。グループ協議では、「手紙を書いて机に入れておく」「メールで相談にのってあげる」「自分の親にクラスでいじめがあることを告げる」「先生に知らせる」などの多数の意見が出る。生徒の中には「いじめを先生に告げ口する(チクる)ことはよくないことだ」と考えている生徒もいるが、自分たちで解決できないときには信頼できる大人に助けを求めることも妥当な手段であることを認識していく。また、「いじめを先生に知らせても効果はない」、あるいは「先生に知らせるとかえって事態を悪化させる」と考えている生徒もいる。筆者は、授業の中で、教師を信じて知らせてほしいということを強く訴えることにしている。

## V おわりに

本稿ではプログラムの理念と指導内容を中心に述べてきた。実践研究の結果から、本プログラムの実施により、いじめに対する規範意識や被害者を救済しようとする意識が高まる効果が検証されている。しかし、当然のことながらこのプログラムで、いじめを完全に防止できるわけではない。継続的・発展的な取り組みが必要である。特にネットいじめを含めた情報モラルの指導については、別に時間を設ける必要があるだろう。

本プログラムは、学校現場の実態を考慮し、取り組みやすさを念頭に置いて開発した。できるだけ多くの学校で活用していただきたいと願うものである。本稿では、授業構成がわかる指導案や授業で用いるパワーポイントの資料、ワークシートまでは紹介できなかった。今後、ホームページ等で紹介し、ダウンロードできるようにしたいと考えている。

## 【引用・参考文献】

- 林慧樹 1994 いじめ14歳の Message 小学館 pp.64-65.  
金井肇・七条正典・津田知充 1998 中学校編「いじめ」を防ぐ道徳授業へのシナリオ 明治図書 pp.7-16.  
正高信男 1998 いじめを許す心理 岩波書店.  
松尾直博 2002 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究, 50, pp.487-499.  
松下良平 2002 知ることの力 心情主義の道徳教育を超えて 頸草書房.  
餅川正雄 2011 学校のいじめ問題に関する研究(Ⅲ) 広島経済大学研究論集, 34(1), pp.51-70.  
森田洋司・清永賢二 1994 いじめ—教室の病い 新訂判 金子書房.
- 岡崎由美子・安藤美華代 2012 心理教育的アプローチに対する教育現場の実態とニーズ 岡山大学教師教育開発センター紀要第2号 pp.33-42.  
齋藤孝 2005 友だちいないと不安だ症候群につける薬 朝日新聞社.  
武田さち子 2004 あなたは子どもの心と命を守れますか! WAVE出版 pp.285-287.  
滝充 2004 ピア・サポートではじめる学校づくり中学校学校編「予防教育的な生徒指導プログラム」の理論と方法 金子書房.  
豊田充 1994 「葬式ごっこ」八年後の証言 風雅書房 pp.121-136.  
鎌水浩 2008 人間を科学する道徳授業 ヒューマン・スタディ中学校編 日本標準.