

ロールプレイ，ソーシャルスキルの学習が教職志望大学生の いじめ解決意欲に及ぼす効果

—教職科目「生徒指導論」の授業における因果モデル分析の結果から—

学校開発政策コース 藤井 幹夫

Learning effects of role playing and social skills training on motivation to resolve bullying for university students aspiring to teachers
—From the result of causal model analysis in lessons of “Student Guidance” on teacher training course—

Mikio FUJII

The purpose of this research is to clarify how role playing and social skills training on bullying problem are effective on the students' motivation to resolve bullying in lessons of “Student Guidance” on teacher training course.

As a result of the analysis, it was confirmed that continuous learning of role playing on bullying scenes and learning of social skills trying to solve bullying had a great effect.

目 次

1. はじめに
 2. いじめ対策に関する先行研究の整理
 3. 本研究の目的
 4. 調査対象授業の概要
 5. 調査の方法と内容
 6. 結果と考察
 - A. ロールプレイの効果に関する因子分析
 - B. ソーシャルスキルトレーニングの効果に関する因子分析
 - C. いじめ解決意欲に関する因子分析
 - D. 共分散構造分析による仮説の因果モデルの検証
 - E. 下位尺度間の相関
 - F. 総合考察
 7. まとめ
-
1. はじめに

いじめは、学校教育にとってだけでなく、大きな社会問題となって久しい。いじめはまた、教職をめざす学生にとっても、「よい授業ができるだろうか」と並んで、「いじめにきちんと対応できるだろうか」が最大とも言える課題であり、懸念でもあるだろう。

では、教員として効果的な対応ができるようになるためには、教職課程でどのようなことを学んでおく必

要があるだろうか。山崎（2016: 14）は、教職課程の大学生を対象にした、いじめに関する調査の分析結果を考察するなかで、「問題を解決することの有効性を認識することが将来教員になったときのいじめ問題への積極的な取組姿勢を導」き、「対応の失敗例、成功例を学ぶことで、より具体的な気づきが得られる」と述べ、教職課程の学生が、いじめ問題をどのように学習すべきか、そのあり方の一端を提示している。

そこで、筆者が担当する教職科目「生徒指導論」の、いじめをテーマとする授業においては、いじめ解決失敗例としてのいじめの場面から始め、いじめ解決にむけた試行錯誤へと結びつけるような、役割演技による体験的な学習を行うことが、学生の、いじめ問題に対する積極的な姿勢を引き出す学習になるのではないかと考え、演習的な授業を2回にわたり実施してみた。

この2回の授業の事前と事後で回収した2つの同じ質問（「そう思う」から「そう思わない」までの5件法で、平均値は高いほど肯定的回答。同一の64名から回収）に対する回答を、t検定（対応あり）したところ、下記の表のような結果となった。

そこで、本研究では、学生たちの学習のプロセスにおいて、どのような要素が、どのように働いて、「いじめはなくなる」の平均値を有意に減少させ、「いじめは解決できる」を有意に増加させたのかを、仮説を立てて、検証することとした。

質問項目	事前平均値	事後平均値	標準偏差	t値	有意確率
1 いじめはなくなるらない	3.72	3.03	.91	6.07	.000
2 いじめは解決できる	3.87	4.44	.83	-5.4	.000

2. いじめ対策に関する先行研究の整理

小林ら (2013) は、これまでのいじめ研究を、いじめの定義に関する研究と、いじめ対策に関する研究とに区分し、いじめ対策研究については、予防研究、介入研究、再生研究という3つの視点から整理をしている。予防研究は、加害者や被害者の特性や傾向、いじめの背景や抑止条件、予防の取り組みなど原因を探る研究であり、介入研究は、起きたいじめにどう対応し、解決するかについての研究であり、再生研究は、被害者が傷ついた体験をどう脱し、回復を図るかについての研究としている。

いじめは予防することが最善であろうが、いじめの対応には、実際には、これらの予防的、介入的、再生的側面のいずれもが必要と思われ、教職をめざす学生にとっては、起こりたいじめにどう対応し、解決していくかを中心に学習することを通じて、予防や再生の指導も視野に入れることができると思われる。

いじめの介入・解決について、田淵 (2014) は、教師がいじめる側といじめられる側の間に立って、安易に仲裁を行うような形で解決をはかろうとするような介入が、いじめに拍車をかけることもあるとし、いじめは加害者と被害者の間の問題だけでなく、この2者を含む集団全体が、その自己制御機能を失い、集団の共同性が瓦解していることを踏まえるべきとしている。そして、いじめ解決のためには、集団がコミュニティとしての共同性を回復することが必要であり、そのためには、いじめの加害者・被害者だけでなく、いじめを取り巻いている観衆・傍観者もコミュニティの一員として、メンバー全員が参画する形で修復が図られなければならないとしている。

ただ、こうした点について、森田 (2001) は国際比較調査の結果から、わが国の子どもは、欧米の子どもと比較して、仲裁者が年齢とともに減少し、いじめなどのめごとに対する自浄作用がきわめて乏しい状態にあることを指摘しており、松下 (2008) の言うように、子ども集団の力関係や集団の質そのものの変容がカギとなっていると思われる。

池島ら (2015) は、いじめ問題の解決には、子どもたちの自浄作用能力を高め、問題行動の予防及び人間

関係の開発的指導を推進していくことがきわめて重要とし、良質なコミュニケーションスキルトレーニングなどを導入して、子どもたち同士で問題を解決する能力を育成すべきとしている。

池島らは、このために、人間関係の改善を図るためのピア・サポートやピア・メディエーション (仲間による調停)¹⁾ を推奨しているが、本研究では、対象が子どもではなく教員をめざす大学生であり、また、受講学生数も多く、そこで大教室での一斉実施に適した、グループによるロールプレイ、及びソーシャルスキルトレーニングによる実演的な学習を選択することとした。

ロールプレイは、即興劇の形式でさまざまな役割を演じ、身を持って体験することで、見聞だけでは得られない自他への理解や、言葉の背景の理解も進む (面高ら 2008) ことがその効果として期待できる。また、ソーシャルスキルの学習では、円滑な対人関係の形成・保持に必要な判断力や行動に関する技能 (吉村 2003) の改善が期待でき、こうした学習活動によって、いじめの現状理解と自分たちで問題を解決する能力が育成される (池島ら 2015) 可能性を体験をすることで、将来、教員としての指導力につながると考えられる。

3. 本研究の目的

この授業では、いじめに関わる当事者としてのいじめ場面の疑似体験から出発し、教師など大人の介入に頼るだけでなく、当事者間でいじめを解決するには、どのような判断力や技能が効果的かを、実演を通じて学習することで、いじめ解決にむけた意欲を高め、教師としていじめにどのように対処し指導していくかの基礎を形成とすることをねらいとした。具体的には、いじめに関するロールプレイとソーシャルスキルの学習を連続して行うことにより、学生がいじめ問題への積極的な取組姿勢、特に、いじめ解決への意欲に、どのような要素が、どのような形で、どの程度効果を及ぼしたかを確認することを、本研究の目的とする。本研究の仮説を図示すると、図1のようになる。

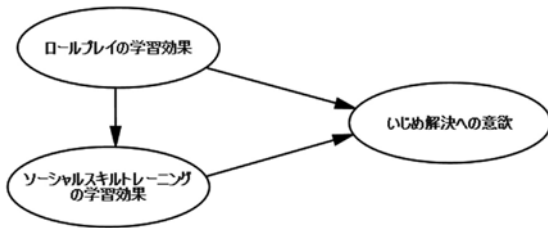


図1 仮説

4. 調査対象授業の概要

T大学L学部の教職科目「生徒指導論」の第9回と第10回では、いじめ問題を取り上げ、そのうち第9回は、ロールプレイによるいじめ場面（いじめ解決の失敗例）の再現を、4人一組のグループで役割演技し、第10回は、ソーシャルスキルトレーニングとして、同じいじめ場面を、関係を改善しようとする話し合いの場面に変える試み（いじめ解決の成功例）に取り組んだ。第9回、第10回とも、いじめの事例は、中学校の部活動で起きた活動方針をめぐる意見の違いからいじめに発展してしまった同じ事案で、話し合い場面のシナリオは、前半の加害者、被害者、観衆、被害者のセリフ（下線部）までは同一とし、その後の展開は各グループで作成し、完成したシナリオを、グループの4人が、いじめの4層構造における加害者、被害者、観衆、傍観者の役すべてを交代して演じていくという授業内容とした。

なお、いじめの4層構造とは、いじめの構造を理解する有効な見方として、森田ら（1986）によって提起され、現在も支持されている学説（中村 2018: 16）であり、いじめは、加害者、被害者という2者関係だけではなく、いじめを面白がりはやしたてたりする「観衆」や、周辺で暗黙の了解を与えている「傍観者」の存在によって成立し、継続するという捉え方である。また、「観衆」や「傍観者」が、いじめの「仲裁者」の役割を果たすことで、逆に、いじめの解決につながる可能性も指摘されている。

参考として、いじめの事例の概要と、授業のあるグループが作成したシナリオの模範例2例を、以下に示す。

① 中学校の部活動におけるいじめの事例²⁾

A子は、責任感や向上心が強く、技術的には目立った存在ではなかったが、地道にコツコツと努力する姿が顧問の目にとまり、2年生の秋女子バスケットボー

ル部のキャプテンを任されていた。この中学校は、県大会入賞を目標に日々練習に励んでいたが、A子が3年生になった5月の練習中、他の部員のA子に対する態度が日々変化していることに気付いた顧問は、A子呼んで話を聞いた。当初「何でもない、少しケンカしただけ」というA子の言葉を信じて、顧問は、しばらく様子を見ることにしたが、その後、同じ体育館で練習している他の部の顧問から、先生がいないときに、他の部員がA子に対して声をかけなかったり、固まってヒソヒソと話をしたり、すれ違いざまに「死ぬ」とつぶやいたり、集合時間になっても部室から出てこなかったりと、いじめが行われているのではないかとの情報が入った。そのときA子は、すでに下級生を含めて他の部員から孤立していた。

顧問が再びA子呼んで事情を聞くが、A子は、「そんなことはない」と言い張る。また、B子たちをはじめとする他の3年生部員呼んで事実確認をしたところ、「A子がキャプテンとして勝手なことばかりを言うからついていけないだけで、自分たちで話し合うから口を出さないでほしい」と主張した。その後、部室で話し合いがもたれたが、結局A子が退部届を提出し、顧問の引き留めにも応じることなく部を去っていった。

後日、D子たち下級生から聞いた話によれば、あの話し合いの場は、実質的には、B子を中心に、他の3年生がA子に対して一方的に攻撃をする場であったらしい。また、A子は、正義感や向上心が強く、部全体を良い方向へと導こうとしていたのだが、それがB子やC子たちには窮屈であり、「ひとりで良い子になっている」と陰口を言われるようになったことがこのいじめの始まりであったことが分かった。D子たち下級生たちの中には、心の中ではA子を支持するものもいたが、B子やC子たちが怖くて言い出せなかったようである。

② ロールプレイ：いじめにつながる話し合い場面のシナリオ（S班の例）

加害者B子「キャプテンだからって練習とかのやり方も、自分だけで決めちゃうなんて、どういうつもり？」

被害者A子「私は、なんとかチームを強くしたくて、一生懸命やってきたつもり。」

観衆C子「でも、それじゃついていけないって、思っているのが分からない？」

被害者A子「なら、そう言ってくればればいいじゃない？」

加害者B子「そういう、ひとりでいい子ぶってるところがすごくむかつく。」

観 衆C子「ほかの子も同じ気持ちだと思う。」

傍観者D子「先輩は、一生懸命やってくれてると思うんですが…。」

観 衆C子「一生懸命だけじゃチームはまとまらない。」

被害者A子「じゃあ、どうすればいいの？」

加害者B子「それは自分で考えれば。」

被害者A子「じゃあ、私がやめるしかないね。」

③ソーシャルスキルトレーニング：関係改善の話し合い場面のシナリオ（T班の例）

（この回は、顧問は一切発言しないが、話し合いに同席して見守るとしたため、話し方はやや穏やかになったと想定した。）

加害者B子「キャプテンは責任者だけど、練習とかのやり方も、キャプテンだけで決めちゃうのは、どうかと思う。」

被害者A子「私は、なんとかチームを強くしたいと思って、それで一生懸命やってきた。」

観 衆C子「でも、ついていけないって、思っている人もいると思うんだけど。そこらへんどう思ってるの？」

被害者A子「そう思ってるなら、どうしたらいいか、言ってほしかったんだけど。」

加害者B子「でも、何を言っても分かってくれなかったでしょ？」

傍観者D子「確かに、キャプテンは一人で決めちゃう部分もありましたけど、がんばっていたのも確かだと思います。」

観 衆C子「下級生みんなはどう思ってるの？」

傍観者D子「私たちは先輩たちを尊敬しているんで、みんなで団結してほしいです。」

観 衆C子「じゃあ、一度3年生みんな練習メニュー考えてみるのもいいね。」

被害者A子「私も、確かに一人で決めて、勝手なところもあった。」

加害者B子「そうなんだ。それなら、納得できる。」

被害者A子「ごめんね。これからは皆にも意見聞かから、全員でいいチームにしたい。」

加害者B子「ごめんね。私も強く言い過ぎた。」

5. 調査の方法と内容

A. 調査対象と時期

T大学L学部の教職科目「生徒指導論」を受講している大学生73名（すべて大学2年生）を調査対象とした。このうち、ロールプレイによる学習、ソーシャルスキルの学習、並びにその翌週に実施した質問紙調査と自由記述の全ての回に出席し、本調査に協力が得られた学生のうち、有効回答64名分を分析対象とした。調査の実施は、2018年7月である。

B. 調査内容（調査のねらいと測定尺度）

質問紙調査の構成は、本研究で設定した仮説に従い、①いじめの場面を演じた「ロールプレイの効果」、②いじめの場面における関係の改善を試みた「ソーシャルスキルトレーニングの効果」、③そして、これらの効果を測る「いじめ解決への意欲」、の3領域とした。

（1）ロールプレイの効果についての測定尺度

本研究に適合的な、いじめ場面のロールプレイの効果を測る既存の測定尺度が管見の限りでは見あたらなかったため、先行研究における論点を整理しながら、独自に作成することとした。

ロールプレイはモレノが創始した心理劇に始まり、「即興劇の形式で演者がさまざまな役割を演じることによって、自他への理解やカタルシスを得ること」や、「見たり聞いたりした感覚だけでなく、演じることで身を持って体験することで、言葉とその背景のイメージの理解も増すこと」（面高ら 2008：130）などが、その効果とされている。また、台（2003：8）は、「ある課題場面の諸役割を、その場の参加者たちが言葉と行為で演じてみて、解決の手がかりを得る方法」とし、特に参加者の自発性と創造性が重要であるとしている。松岡（2014：46）は、いじめの未然防止にロールプレイがもたらす教育効果として、「内面的理解を深め、主体的な態度や行動を呼び起こし、「役割を自ら演じ、追体験を通じてその気持ちに近づく」大切さを指摘している。さらに、金子（1992）は、自他の姿が明確化されることにより、自らのあるべき姿に気づけることを指摘し、江橋（1992）は、相互の人間関係を浮き彫りにして、そこから望ましい自他のあり方が探れることを指摘している。

長崎県教育委員会『いじめ対策ハンドブック』（2007）では、ロールプレイングの効果として、①他人の立場を理解できるようになる、②自分の日常の行

為を反省し、自立の心構えをつくる、③相互理解、相互尊重、相互信頼などを深めていく、とあり、これらを踏まえて具体的な指導マニュアルを編集している。

以上のような論点を踏まえ、a) いじめ場面でその気持に近づく体験的実感、b) いじめ場面での自他の立場の理解、c) 自らのあるべき姿に気づく反省的姿勢、d) 自他のあり方が探れる相互尊重、e) 自分で判断できる自律的で主体的な態度、の5つの視点について、いじめ場面の加害者、被害者、観衆、傍観者という4者の役割から、a) は、「加害者を演じて、その気持を実感した」、「被害者を演じて、その気持を実感した」、b) は、「観衆を演じて、その立場を理解した」、「傍観者を演じて、その立場を理解した」など、4×5の合計20項目の質問項目を作成した。

(2) ソーシャルスキルトレーニングの効果についての測定尺度

ソーシャルスキルとは、「円滑な対人関係を形成、保持していくために必要な認知的判断や行動に関する技能」(吉村2003:88)とされ、そのスキルの幅は広い。東海林ら(2012:137)は、大学生以上を対象として国内で開発された主要な社会的スキル尺度における用語の使用状況とその捉え方を一覧にまとめ、研究者ごとに捉え方や用語は異なっているが、多くの研究で類似した特徴も見られると述べ、それらを、a) 自らの意図を正確に伝えるための「記号化」、b) 相手の意図を正確に読み取るための「解読」、c) 相手とのコミュニケーションの中で生じる自己感情の調整のための「統制」であるとしている。藤本ら(2007)は、ソーシャル・スキルの基礎を成す層としてコミュニケーション・スキルの層を位置づけ、これを、a) 関係調整、b) 自己主張、c) 他者受容から成る対人スキルと、さらにその基底にある、d) 表現力、e) 読解力、f) 自己統制から成る基礎スキルに区分し、さらに、ソーシャル・スキルの上部に文化や社会へのストラテジーの層を位置づけて、スキル全体を階層構造化している。原田(2014:1)は、高校生対象のソーシャルスキルトレーニングのねらい(ターゲットスキル)として、a) コミュニケーション、b) 聴く、c) 感情のコントロール、d) 共感性の4つのスキルを挙げている。

以上のような先行研究の論点と、上述のソーシャルスキルの学習のねらいを踏まえて、本研究におけるソーシャルスキルの学習においては、尺度による測定の範囲を、a) 自己の表現、b) 他者の感情読解・理解、c) 他者の受容・共感、d) 自己の主張、e) 自

己感情の統制、とした。

ソーシャルスキルトレーニングについて、様々な効果を評価・測定している先行研究は比較的豊富であるが、本研究における目的から見て、清水ら(2012:28)が大学の授業の効果の分析から導いたソーシャルスキル尺度、a) 対人感情理解、b) 対人共感態度、c) 自己主張能力、d) 自己感情表現、が適切と判断し、それぞれについて4項目の、合計16項目を質問項目とした。なお、対人感情理解について、「相手の気持を、〈しぐさ、表情、発言、感情から〉読み取る」の4項目は、「〈加害者、被害者、観衆、傍観者〉を演じて、他者の気持を読み取る」の4項目に換えた。表現手段の別よりも、ロールプレイの学習におけるいじめの立場のちがいを重視したためである。また、自己感情表現についても、同様の主旨から、「自分の気持を〈表情で、しぐさで、言葉で、心理状態を〉うまく表現する」を「〈加害者、被害者、観衆、傍観者〉を演じて、その気持をうまく表現する」とした。また、自己統制についての尺度は、清水らの研究にはなかったもので、相川ら(2005:89)の「感情統制」に関する尺度から、本研究に適切な2項目を採用し、合わせて18項目とした。

(3) いじめ解決の意欲についての測定尺度

本研究では、ロールプレイやソーシャルスキルの学習は、いじめを解決しようとする意欲に何らかの影響を及ぼしていると仮定しているが、ロールプレイやソーシャルスキルの学習は、「いじめ解決への意欲」を構成するどのような要素に、どのように、その効果を及ぼしているか、それを測る尺度の確定にむけて先行研究を整理した。

いじめに関する測定尺度を提示している先行研究はいくつかあるが、多くは、いじめをどのようにとらえているかなど、いじめ認識に関するものが多く、いじめ防止や解決に関する尺度に触れた研究は少ない。その中で、秋光ら(2016)は、いじめ未然防止につながる力の測定尺度開発を試みている。子どもたちのコーピング方略(ストレス状況や問題に対して何らかの対処行動を取って切り抜ける手法)や学校不適応感、セルフコントロールなどに関する測定尺度を整理し、26項目の尺度を作成しているが、自尊感情に関する尺度などは除き、本研究のねらいに適した、他者と関わる力6項目、相談行動3項目、表現力3項目を採用した。また、いじめの認識に関わる項目も、いじめを解決しようとする意欲に関連していると思われることから、川西ら(2009)のいじめ認識尺度から、いじめを

否定する認識についての尺度 4 項目、逆にいじめを容認する認識についての尺度 4 項目、合わせて 20 項目を採用することとした。

以上のように、ロールプレイの効果に関して 20 項目、ソーシャルスキルの効果に関して 18 項目、いじめ解決意欲に関して 20 項目、合計 58 項目について質問紙調査を実施した。

6. 結果と考察

質問紙は全て 5 件法による回答を求め、記入漏れ等の確認後、有効回答数 64 について、統計処理と解析を行った。使用したソフトウェアは、IBM SPSS Ver.21 及び Amos Ver.25 である。

A. ロールプレイの効果に関する因子分析 (表 1)

ロールプレイの効果に関する質問項目について、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。スクリー・プロットの形状や因子の固有値の大きさから判断して、固有値が 1.3 以上の 4 因子解と判断した。この 4 因子は、ロールプレイの効果の要因を示す妥当なものであると考えられ、それぞれ以下のように解釈を行った。

第 1 因子は、例えば、いじめの傍観者を演じて、加害者、被害者、観衆など他の立場の人たちを尊重する

気持になったなどという項目から構成されていることから、「他の立場の尊重」とした。第 2 因子は、例えば、いじめの加害者を演じて、その加害者の立場を理解するようになったなどという項目から構成されていることから、「各立場の理解」とした。第 3 因子は、例えば、いじめの観衆を演じて、その観衆の気持を実感するようになったなどという項目から構成されていることから、「各立場の実感」とした。第 4 因子は、例えば、いじめの観衆を演じて、その観衆の立場から反省するところがあったなどという項目から構成されていることから、「各立場からの反省」とした。

また、各因子を構成する項目群の内的整合性を検証するため、Cronbach の α 係数を算出した。結果、 α 係数は .93 > α > .89 の範囲にあり、十分な信頼性を示していた。そこで、各因子を構成する項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、これらを、後述する仮説モデルの中で、観測変数として利用することとした。

B. ソーシャルスキルトレーニングの効果に関する因子分析 (表 2)

ソーシャルスキルトレーニングの効果に関する質問項目について、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。スクリー・プロットの形状や因子の固有値の大きさから判断して、固有値が 1.3 以上

表 1 ロールプレイの効果尺度の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転後)

項目	I	II	III	IV
Cronbach の α 係数	.92	.93	.91	.89
49. 傍観者を演じて他の立場を尊重した	1.06	-.05	.07	-.19
48. 観衆を演じて他の立場を尊重した	.93	-.10	-.11	.00
47. 被害者を演じて他の立場を尊重した	.81	-.11	.01	.05
46. 加害者を演じて他の立場を尊重した	.72	-.02	.07	.09
38. 加害者を演じてその立場を理解した	-.08	.94	-.11	.04
40. 観衆を演じてその立場を理解した	.00	.92	.08	.05
41. 傍観者を演じてその立場を理解した	.16	.92	.03	-.05
39. 被害者を演じてその立場を理解した	-.15	.76	.16	-.06
53. 傍観者を演じて判断力必要と思った	.17	.33	-.14	.17
36. 観衆を演じてその気持ちを实感した	.02	-.08	.98	.00
35. 被害者を演じてその気持ちを实感した	.09	-.10	.86	.20
37. 傍観者を演じてその気持ちを实感した	-.08	.11	.71	.09
34. 加害者を演じてその気持ちを实感した	-.01	.29	.69	-.21
44. 観衆を演じて反省する所があった	-.07	.06	-.07	1.05
42. 加害者を演じて反省する所があった	-.14	-.05	.15	.80
45. 傍観者を演じて反省する所があった	.22	-.07	.02	.75
43. 被害者を演じて反省する所があった	.25	.09	-.01	.49
50. 加害者を演じて判断力必要と思った	.02	-.18	-.04	-.04
51. 被害者を演じて判断力必要と思った	-.10	.09	-.03	.00
52. 観衆を演じて判断力必要と思った	.19	.17	.02	.16
因子相関		I	II	III
I 他 の 立 場 の 尊 重	—		.39	.28
II 各 立 場 の 理 解		—		.45
III 各 立 場 の 実 感			—	.36
IV 各 立 場 からの 反 省				—

の4因子解と判断した。この4因子は、ソーシャルスキルトレーニングの効果の要因を示す妥当なものであると考えられ、それぞれ以下のように解釈を行った。

第1因子は、例えば、いじめの被害者を演じて、自分の気持を表現できた、などという項目から構成されていることから、「自己表現」とした。第2因子は、例えば、観衆を演じて、相手の気持を組み取れた、などという項目から構成されていることから、「相手の気持読取」とした。第3因子は、例えば、相手の意見や立場に共感できるようになった、などという項目から構成されていることから、「相手への共感」とした。第4因子は、例えば、自分の意見や立場を明らかにできるようになった、などという項目から構成されていることから、「自己主張」とした。

また、各因子を構成する項目群の内的整合性を検証するため、Cronbachの α 係数を算出した。結果、 α 係数は $.96 > \alpha > .88$ の範囲にあり、十分な信頼性を示していた。そこで、各因子を構成する項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、これらを、後述する仮説モデルの中で、観測変数として利用することとした。

C. いじめ解決意欲に関する因子分析（表3）

いじめ解決意欲に関する質問項目について、最尤

法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。スクリー・プロットの形状や因子や固有値の大きさから判断して、固有値が1.3以上の5因子解と判断した。この5因子は、いじめを解決しようとする意欲の要因を示す妥当なものであると考えられ、それぞれ以下のように解釈を行った。

第1因子は、合わない人でも良いところは認められる、気に入らないことにも文句を言わない、などといういじめの加害者となることを避ける項目から構成されていることから、「いじめ加害防止」とした。第2因子は、いじめる友だちは止める、困っている人がいたら助ける、などといういじめを解決しようとする項目から構成されていることから、「いじめ解決介入」とした。第3因子は、いじめは最低の行為だ、いじめは許されない、などという項目から構成されていることから、「いじめの否定」とした。第4因子は、困ったことなどは誰かに助けてもらう、などといういじめの被害を防ごうとする項目から構成されていることから、「いじめ被害防止」とした。第5因子は、いじめたい気持ちはやむを得ない、いじめはなくすることはできない、などという項目から構成されていることから、「いじめの容認」とした。

また、各因子を構成する項目群の内的整合性を検証するため、Cronbachの α 係数を算出した。結果、 α

表2 ソーシャルスキルの効果尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転後）

項目	I	II	III	IV
Cronbachの α 係数	.96	.94	.88	.88
55.被害者を演じて自分の気持ちを表現できた	.99	-.03	.03	-.04
54.加害者を演じて自分の気持ちを表現できた	.93	-.06	.08	.02
56.観衆を演じて自分の気持ちを表現できた	.88	.10	-.04	.03
57.傍観者を演じて自分の気持ちを表現できた	.86	.03	-.03	-.01
60.観衆を演じて相手の気持ちを読み取れた	.05	.99	-.02	-.13
59.被害者を演じて相手の気持ちを読み取れた	-.08	.87	.05	.20
61.傍観者を演じて相手の気持ちを読み取れた	.04	.84	-.01	-.22
58.加害者を演じて相手の気持ちを読み取れた	.02	.80	.04	.20
62.相手の意見を受け入れられるようになった	-.03	-.07	1.08	.03
63.相手の意見や立場を尊重できるようになった	.06	-.02	.87	-.03
64.相手の意見や立場に共感できるようになった	.02	.15	.68	.00
65.友好的な態度で相手に接することができた	-.04	.09	.51	.00
69.会話の主導権を握って話せるようになった	.09	-.27	-.03	.87
68.自分の意見や立場を明らかにできるようになった	.00	.10	.08	.73
71.自分の主張を道筋を立てて説明できるようになった	-.14	.05	.06	.72
70.納得させるため柔軟に話ができるようになった	.12	.23	-.13	.70
67.自分の気持ちをコントロールできるようになった	-.05	.06	-.11	.08
66.自分の感情を表に出さなくなってきた	.06	-.03	.12	.13
因子相関	I	II	III	IV
I 自己表現	—	.45	.47	.54
II 相手の気持読取		—	.52	.51
III 相手への共感			—	.43
IV 自己主張				—

表 3 いじめ解決意欲についての効果尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転後）

項目	I	II	III	IV	V
Cronbach の α 係数	.96	.94	.88	.88	.88
24. 合わない人でも良いところは認められる	.90	.12	-.07	.01	.05
25. 意見が違っても相手の立場から考えられる	.84	-.01	-.03	.05	-.09
23. 腹の立つことにも落ち着いて行動できる	.81	-.20	.18	.08	-.07
22. 気に入らないことにも文句を言わない	.79	.12	.00	-.12	.13
31. 落ち込んでいる人がいたら励ます	.13	.80	.00	.13	.07
32. いじめる友だちは止める	-.07	.79	.11	.02	.15
30. 困っている人がいたら助ける	.07	.70	-.08	-.07	-.17
33. いじめを解決する方法は必ずある	-.08	.44	.08	.01	-.43
1. いじめは最低の行為だ	.09	-.05	.80	-.14	-.13
3. いじめは犯罪だ	.00	-.05	.69	.19	.16
2. いじめは許されない	.01	.22	.67	-.12	-.08
29. いやなことにも気にしない	.01	.03	.27	.00	.06
27. 困ったことなどは誰かに助けてもらう	.09	.09	-.07	.95	.05
26. 一人で解決できないとき誰かに相談する	-.03	-.02	-.01	.86	-.09
28. いやなことは相手にやめてと言える	-.20	.05	.21	.27	-.14
14. いじめたい気持ちはやむを得ない	-.11	.13	.18	.08	.83
13. いじめは、仕方のないこと	-.13	.13	-.23	-.11	.53
12. いじめはなくすことはできない	.10	.00	-.18	-.02	.51
16. 周りがいじめているのでいじめる	.11	-.06	.14	-.06	.45
15. いじめる気持ちは誰にでもある	.07	-.07	-.04	-.04	.30
	因子相関				
I いじめ加害防止	—	.41	.11	.30	-.14
II いじめ解決意欲		—	.10	.55	-.29
III いじめの否定			—	.11	-.08
IV いじめ被害防止				—	-.16
V いじめ容認					—

係数は、第1因子から第4因子については、 $.91 > \alpha > .72$ の範囲にあり、十分な信頼性を示していた。しかし、第5因子の α 係数は、 $.66^{3)}$ で、やや不十分な数値となった。ここでは、一応モデルには含めるが、モデル検討の段階で再び検討することとした。各因子を構成する項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、これらを、後述する仮説モデルの中で、観測変数として利用することとした。

D. 共分散構造分析による仮説の因果モデルの検証

上述したように、本研究の仮説は、図示すると前掲図1のようになる。この仮説のモデル化には、多重指標モデルが適切と考え、「ロールプレイの学習効果」, 「ソーシャルスキルトレーニングの学習効果」, 「いじめ解決への意欲」を構成概念（潜在変数）とし、これに、因子分析によって抽出した各下位因子得点群を観測変数として位置付けたモデル1（図2）を作成した。

モデル1を共分散構造分析した結果、ロールプレイの学習効果から、いじめ解決への意欲のパス係数がマイナス（ $-.98$ ）で、しかも有意ではなかった（確率.75）。また、「いじめ解決への意欲」から、「いじめの否定」へのパス、「いじめ容認」へのパス、「いじめ

加害防止」へのパスのいずれもが有意ではなかった。そこで、モデル1との比較としてモデル2（図3）を仮説し、モデルの適合度指標に基づいて検証したところ、このモデル2において、GFI=.995, AGFI=.992, CFI=.975となり、高い適合度を示していることが確認できた。すべてのパスも0.000の水準で有意となった。また、RMSEAは.070となり、.05以下が適合とされ1.00以上なら不適合とされている指標であるが、.80以下なら「妥当」の範囲としている見解⁴⁾もあることから、全体として、このモデル2はデータに適合的と判断した。

E. 下位尺度間の相関

以上、モデル2において、3つの構成概念（潜在変数）の間に、「ロールプレイの学習効果」⇒「ソーシャルスキルトレーニングの学習効果」⇒「いじめ解決への意欲」という因果関係を確認したが、ここで、下位尺度間の相関、特に、「いじめ解決への意欲」の下位尺度である「いじめ解決介入」及び「いじめ被害防止」が、他の下位尺度と、どのような相関関係にあるかについても確認しておきたい。表4からは、「いじ

め解決介入」は、ロールプレイの「各立場の理解」及びソーシャルスキルについてのすべての下位尺度との間に.00の有意水準で中程度の相関があること、また、「いじめ被害防止」は、ソーシャルスキルの「自己主張」と.00の有意水準で一定程度の相関があることが読み取れた。

F. 総合考察

モデル2について、総合的に考察を行う。第1に、仮説した「ロールプレイの効果」と「いじめ解決への意欲」の間の直接の因果関係であるが、モデル1を分析した結果、パス係数はマイナスで、有意でもなかったことから、ロールプレイの直接の効果はなかったと推測された。これは、ロールプレイの学習で実施した内容が、いじめの場面の再現であり、いじめ場面にお

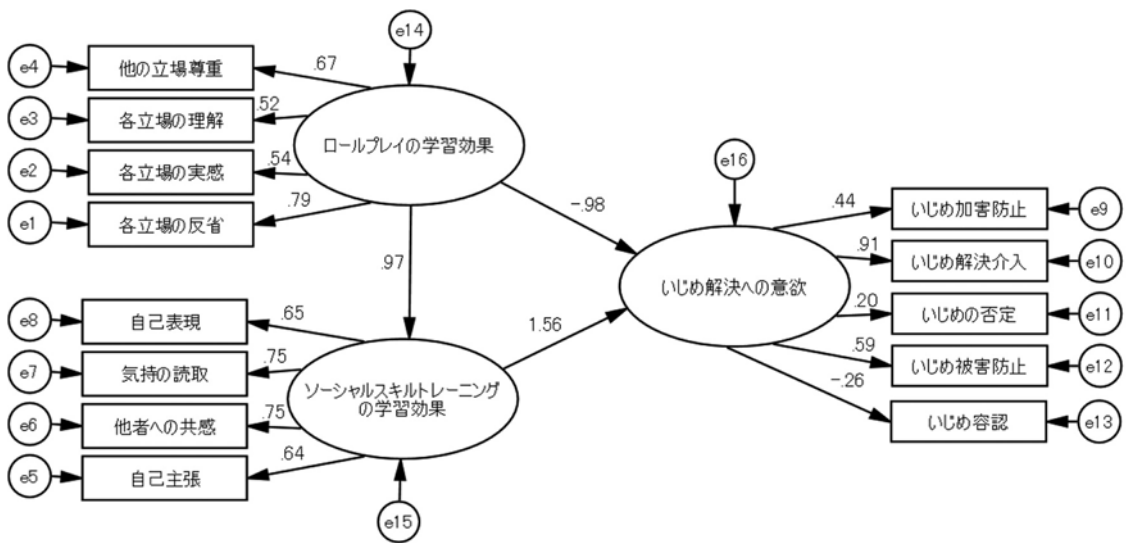


図2 モデル1

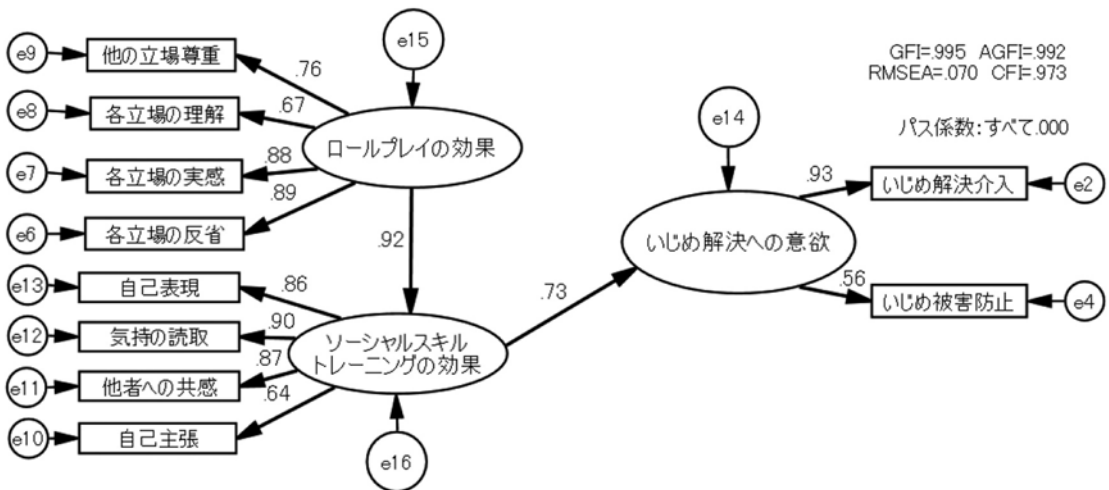


図3 モデル2

表 4 下位尺度間の相関 (Pearsonの係数)

	ロールプレイ				ソーシャルスキル			
	他の立場尊重	各立場の理解	各立場の実感	各立場の反省	自己表現	気持の読取	他者共感	自己主張
いじめ解決介入	.281*	.297*	.498**	.311*	.392**	.406**	.378**	.422**
いじめ被害防止	.236	.056	.275*	.258*	.262*	.195	0.229	.344**

**p<.001 *p<.01

ける加害者、被害者、観衆、傍観者4者の立場の実感や理解、それぞれの立場からの他者尊重や反省は得られたものの、それだけではいじめを解決しようとする意欲には直接には繋がらないことを示唆していると考えられる。

第2に、「ロールプレイの効果」から「ソーシャルスキルトレーニングの効果」へのパス係数は.92と、大変高く、強い因果関係を示している。これは、いじめ場面の再現によって理解した、いじめの構造や問題点を引き継ぎ、ソーシャルスキルの学習では、他者の気持を読み取り、共感した上で、いじめを解決しようとする表現や主張の重要性を実感していった可能性を感じさせる。質問紙と共に学生から回収した自由記述の中にも、この可能性を窺わせるコメントがあった。例えば、「いじめに発展しそうな言い合いの中でも、何かひとつきっかけがあると、互いが自分の非を認めつつ、相手のことを理解できる、とてもよい関係へと発展できることがイメージできた。特に、観衆や傍観者など、第3者の比較的冷静な立場の人たちが発言していくことで話し合いが良い方向へ向かうのではないかと思った。」、また、「いじめは、加害者、被害者のどちらかが変わらなければいけないと思っていたが、そうではなく、傍観者などが仲裁者として、互いの立場を理解させることが大切だと分かった。感情的にならないように言葉を選びながら、うまく相手の状況を整理すれば、加害者も被害者も互いを尊重できると思う。自分はよくケンカの場面などで、やめろよ、と口を出しては、横からはいつてくるんじゃないかと言われていたが、この授業でどうするべきか分かった気がした。一方的に加害者を責めたりするのではなく、互いの気持を理解できるように促すのが大事だと思った。反省点を見つけ、次からどうしていくかという所まで話ができれば解決に向かうのではないかと感じた。」などである。

第3に、「ソーシャルスキルトレーニングの効果」

から「いじめ解決への意欲」へのパス係数も.73という高い数値を示し、強い因果関係を示している。上記の学生たちの自由記述からも、「話し合いが良い方向へ向かうのではないか」や「解決に向かうのではないか」など、ソーシャルスキルの学習が、いじめ解決への意欲に直接繋がることが窺えた。

第4に、構成概念「いじめ解決への意欲」について、モデル1では、「いじめ加害防止」、「いじめ解決介入」、「いじめの否定」、「いじめ被害防止」、「いじめの容認」の5つの因子の原因となる幅広い概念と想定したが、このうち、「いじめ加害防止」、「いじめの否定」、「いじめの容認」はパスが有意とならず、また、「いじめの容認」については、因子の内的整合性を検証する α 係数が十分でないこともあって、モデル2では、これらを削除した形の構成概念とした。即ち、「いじめ解決への意欲」は、①落ち込んでいる人がいたら励ましたり、困っている人がいたら助けたり、いじめる友だちはとめたり、いじめを解決する方法は必ずあるとする、いじめ当事者以外の第3者による解決介入の姿勢と、②困ったことなどは誰かに助けてもらうや、一人で解決できないときは誰かに相談するといった、被害者の視点からこれを防ごうとする姿勢、の2つの下位尺度の原因となる構成概念とし、この場合、仮説モデルがよく説明できることが確認できた。

最後に、このモデルに関する相関についても、確認しておきたい。「ロールプレイの効果」と「いじめ解決への意欲」の間の因果関係は、直接には認められなかったものの、この2者の相関(標準化間接効果)は.676とかなり高く、これは、ロールプレイの学習効果がソーシャルスキルの学習効果を経由して、いじめ解決意欲に、間接的にはかなり大きな影響を及ぼしていることを示していることが指摘できる。また、下位尺度間の相関では、「いじめ解決介入」尺度と、関係改善をめざすソーシャルスキルについてのすべての下位尺度との間に有意な中程度の相関があることは、い

じめ解決のための援助には、相手の気持を共感的に読み取りながら意見が言えるスキルが重要であることが推測できる。さらに、「いじめの被害防止」尺度と、「自己主張」尺度との間に有意な相関があることは、いじめ被害を防ぐには、自分の主張を明確にできることが重要であることが推測できる。

以上、本研究の調査結果から、いじめの防止や解決をねらいとする役割演技による学習は、いじめの構造や状況を理解するためのロールプレイだけでなく、関係の改善をめざしたソーシャルスキルトレーニングを連続して学習することによって、いじめを止めたり、困っている人を助けたりといった援助や、自分が被害にあったら助けってもらったり、相談に乗ってもらったりする、援助要請をしようとする意欲に、強く効果を及ぼしていることが確認できた。

7. まとめ

A. 総括

本研究の調査対象、「生徒指導論」の授業において、役割演技などの実演的活動を通じていじめについて学習することは、学生の、いじめを解決しようとする意欲には効果的ではなかと考え、演習的な授業を実施したところ、「いじめは解決できる」という意欲が有意に増加したことが確認できた。そこで、こうした意欲を、どのような要素が、どのように、どの程度、働いたかを、仮説を立てて検証することとした。

検証授業は、即興劇でさまざまな役割を演じ、身を持って体験することで自他への理解などが進むロールプレイと、円滑な対人関係の形成に効果的な判断力や行動技能を改善するソーシャルスキルの学習を通じて、当事者全員が参画して修復を図り、自分たちで問題を解決する能力が育成されることをねらいとして実施された。

そして、調査結果の分析からは、いじめの解決をねらいとする役割演技による学習は、いじめの構造や状況を理解するためのロールプレイだけでなく、関係の改善をめざしたソーシャルスキルトレーニングを連続して学習することで、いじめを止めたり、困っている人を助けたりといった援助や、自分が被害にあったら助けってもらったり、相談に乗ってもらったりする、援助要請をしようとする意欲に、強く効果を及ぼしていることが確認できた。

B. 今後の課題

まず、研究方法について、今後にはむけた課題としては、第1に、いじめの学習におけるロールプレイの学習効果を測る測定尺度については先行研究に適切と思われるものが見当たらず、今回は独自に作成したが、本来は、質的調査による予備調査などのプロセスを経て、より客観的な尺度の確定を図るべきであった。今後にはむけた課題としたい。

第2に、「いじめ解決にむけた意欲」については、2回にわたる役割演技（ロールプレイとソーシャルスキルトレーニング）による学習を経てから効果を測る形で調査を行ったが、事前にも同様の調査を行い、事前と事後のちがいがから、いじめ解決意欲の変容そのものに、これらの学習がどのように効果を与えたかについても測る方法も検討したい。

また、研究内容のいじめの解決について、本来、教職課程の学生が学ぶべき内容の第一は、教師として適切にいじめに介入し、加害者への指導や被害者の救済ができるような指導技術であろうが、田淵（2014）の言うように、教師が間に入って仲裁を行う介入は、いじめに拍車をかける場合もある。教師だけでなく、いじめを取り巻くコミュニティ全体が参画して解決を図るために、人間関係改善を図るトレーニングなどによって子どもたちの自律的な力を育成する必要性も、教職課程の学生たちが実感していくことも重要であろう。本間（2006: 144）は、いじめ解決に関する研究は、まだ教師やカウンセラーなど周囲の介入のあり方などが中心であり、被害者や一般の生徒による解決にむけた対処の研究が期待される旨を述べているが、このような、いじめに関係する生徒たち自身による問題解決能力を、教員がどのように育てていくか、その実践的研究もさらに進展させねばならないであろう。

注

- 1) ピア・サポートとは、いじめ問題解決へのアプローチとして海外で取り組まれたピア・カウンセリングを背景に持ち、生徒たちに他の人を思いやることを学ばせ、その思いやりを実践させる方法の一つである（懸川 2009）。また、ピア・メディエーションとは、対立問題を子ども同士で修復的に解決を目指すプログラムで、ピアとは、「仲間や同輩」をさし、メディエーションは「対立している人々の人生に介入し、対立問題の解決を手助けすること」をさす（松山 2017）。
- 2) この事例は、直接には、インターネット上に公開されている奈良県教育委員会編『事例から学ぶいじめ対応集』（2009）に、いじめ解決に失敗した例として掲載されているものを参考としたが、千葉県教育委員会による、教職員向けいじめ防止指導資料集

- (2015) など、各県教育委員会の資料やいじめ関係の書籍に、少しずつ設定が変更されながら相互参照されていて、オリジナルは判明しなかった。
- 3) Cronbach の α 係数について、小田 (2007) は、一般に α が 0.7 以上であれば信頼性の高い尺度とみなされ、0.8 以上あれば文句なし、と判断されてる、としている。
- 4) RMSEA について、大石ら (2009) は、値が小さいほどよいが、目安としては 0.05 以下で当てはまりがよい、0.08 以下で妥当、0.10 以上ではモデルとして採用すべきでない、としている。

引用文献

- ・相川充、藤田正美 2005 「成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成」東京学芸大学紀要 1 部門 56 pp.87-93
- ・秋光恵子、松本剛、古川雅文、他 2016 「学校におけるいじめ未然防止プログラムのための包括的測定尺度開発の試み」兵庫教育大学研究紀要 第48巻 pp.21-28
- ・池島徳大、粕谷貴志 2015 「いじめ問題の解決能力を高める教師支援策の検討—修復的アプローチの考え方とその導入に焦点をあてて—」日本教育大学協会研究年報 第33集 pp.305-313
- ・台利夫 『新訂ロールプレイング』日本文化科学社 2003年
- ・江橋照雄 『授業が生きる役割演技』明治図書出版 1992
- ・大石展緒、都竹浩生 『Amosで学ぶ調査系データ解析』2009 東京図書
- ・小田利勝 『SPSSによる統計解析入門』2007 プレアデス出版
- ・面高有作、柴山謙二 2008 「今日の大学生の対人関係の改善に及ぼすロールプレイングの効果」熊本大学教育学部紀要、人文科学第57号 pp.129-144
- ・懸川武史 2009 「ピア・サポートモデルによる学校マネジメントの実践」群馬大学教育実践研究 第26号 pp.155-162
- ・金子賢 『教師のためのロールプレイング入門』学事出版 1992 pp.16-17
- ・川西玲子、井村弘子 2009 「いじめ認識尺度作成の試み—大学生はいじめをどう見ているか—」沖縄心理学研究第32号 pp.2-3
- ・小林英二、三輪壽二 2013 「いじめ研究の動向—定義といじめ対策の視点をめぐって—」茨城大学教育実践研究 32 pp.163-174
- ・清水安夫、宮崎光次、武田一他 2012 「大学体育によるソーシャル・スキル変容の効果—ポートフォリオ学習システムを用いた人間関係づくりを目指した体育授業—」大学体育学 9 (1) pp. 23-41
- ・東海林渉、安達知郎、高橋恵子、三船奈緒子 2012 「中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成」教育心理学研究60 pp.137-152
- ・田淵久美子 2014 「修復的正義の人間観と教育的意義—いじめの解決をてがかりに—」活水論文集健康生活学部編 第57集 pp.95-108
- ・長崎県教育委員会 『いじめ対策ハンドブック』2007 最終取得 2018年9月17日
<https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2013/10/1382939017.pdf>
- ・中村豊 2018 「いじめの四層構造論を問いなおす」『児童心理』72 (6) pp.18-24
- ・原田恵理子 2014 「学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討」東京情報大学研究論集VOL.17 No.2 pp.1-11
- ・藤本学、大坊郁夫 2007 「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み」パーソナリティ研究 第15巻 第3号 pp.347-361
- ・本間友巳 2006 「いじめ被害中学生によるいじめへの対処と解決—いじめ被害者への支援に向けて—」京都教育大学紀要 No.108 pp.143-150
- ・松岡敬興 2014 「ロールプレイによるいじめの未然防止を促す「学級活動」に関する研究」桃山学院大学総合研究所紀要 第40巻第1号
- ・松下一世 2008 「いじめ解決策に向けての一考察—子ども集団の力関係の分析を通じて—」九州教育学会研究紀要 第36巻 pp.35-43
- ・松山康成 2017 「イギリスにおけるピア・メディエーションに関する一考察—小学校と中学校の連携した取り組みの視察から—」広島大学大学院教育学研究科 学習開発学研究 (10) pp.125-131
- ・森田洋司監修 『いじめの国際比較研究—日本・イギリス・オランダ・ノルウェイの調査分析—』金子書房 2001年
- ・森田洋司、清水賢二 『いじめ—教室の病い』金子書房 1986年
- ・山崎優子 2016 「教職課程の学生のいじめ被害生徒／加害生徒への対応の認識と自身のいじめ被害／加害体験との関係」同志社大学教職課程年報 (6) pp.3-16
- ・吉村英 2003 「社会的スキルと攻撃性—女子大学生を対象とした共分散構造分析—」京都女子大学大学院文学研究科研究紀要教育学・心理学論叢 (3) pp.87-111

(指導教員 勝野正章教授)