

# 看護を基盤とした養護教諭養成における養護実践力育成の検討 ～いじめ防止教育の実践と評価～

佐久間 浩美<sup>1)</sup>, 池谷 壽夫<sup>1)</sup>, 江黒 友美<sup>1)</sup>, 藤原 昌太<sup>2)</sup>  
了徳寺大学・教養部<sup>1)</sup> 鎌倉女子大学<sup>2)</sup>

## 要旨

本研究においては、看護大学における養護教諭養成の実践力の育成について検討するため、教職実践演習で取り組んだ「いじめ防止教育」の成果を、授業を受けた生徒の変化より評価した。授業を受けた生徒は、授業1週間後には、「自己主張性」「セルフエスティーム」を向上させ、「ストレス反応」を低下させていた。さらに、男子は、いじめを容認する態度が改まり、女子は、いじめを止める自己効力感を向上させていた。また、自分の身近にいじめがあった時にどうするのかとの問いに、いじめを止めるとの前向きな回答が増えていた。以上のことより、本研究で行なった「いじめ防止教育」は、高校生のいじめ抑止に効果があったことが示された。これらの結果から、看護大学における養護教諭養成課程の教職実践演習で授業実践を取り入れることは、養護教諭の保健教育に関わる実践力育成に有効である可能性が示唆された。

キーワード：いじめ防止教育, 高校生, 養護教諭, アクティブラーニング

## Consideration of developing practical competencies in nursing-based on school nurse training course

### ～ Practice and evaluation of bullying prevention education ～

Hiromi Sakuma<sup>1)</sup>, Hisao Ikeya<sup>1)</sup>, Tomoyoshi Eguro<sup>1)</sup>, Shota Fujiwara<sup>2)</sup>  
Faculty of Liberal Arts, Ryotokuji University<sup>1)</sup>, Kamakura Women's University<sup>2)</sup>

## Abstract

### Purpose:

The purpose of this study was to examine how the high school students, whom students of the school nurse training course offered the bullying prevention program in the practical seminar for teaching profession, developed the skills for the “bullying prevention”.

### Methods:

The effectiveness of bullying prevention program was evaluated by the changes occurred after the bullying prevention program was offered at one high school.

### Results:

The students who took the program improved their "self-assertion" and "self-esteem", and decreased "stress response" after one week of the program. In addition, the male students changed their attitude to tolerate acting on bullying. The female students improved their self-efficacy to intervene bullying. Moreover, asked what to do when bullying was happening close to them, they gave many positive ideas of resolutions to stop bullying.

### Discussion and Conclusion:

It was shown that the educational program for "bullying prevention" conducted in this study was effective to decrease a number of incidents of bullying amongst the high school students. In summary, it was suggested that incorporating the bullying prevention program into the practical seminar for teaching profession might be effective to develop for students of the school nurse training course practical competencies related to health education.

Keywords: bullying prevention education, high school students, school nurses, active learning

## I. はじめに

「平成30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<sup>1)</sup>」で、高校生のいじめの認知件数は、17,709件、(前年度14,789件)、30日以上の不登校生徒は、52,723人(前年度49,643人)であり増加傾向にあることが明らかになった。一方、内閣府による平成27年の15歳から39歳の「ひきこもりに関する調査<sup>2)</sup>」では、全国に推定54,1000人がひきこもり状態にあり、その内10%が高等学校から不登校状態であったことが示された。現在、長期に渡るひきこもりが社会問題となっている。そのため、ひきこもるきっかけの一つとなる友人関係のトラブルやいじめを高校生段階で解決することが重要である。特に、高等学校では、小・中学校のような典型的ないじめは少なく、遊びの延長線上にいじめが存在するため<sup>3)</sup> 教師が気づいた時には、状況が悪化している場合が多い。また、いじめは、いじめ被害者、加害者だけではなく周囲のものも含む集団的現象である<sup>4)</sup> ことから集団を対象としたいじめ予防教育を行うことは必須である。

学校においては、児童生徒の心身の健康を守り育てる存在として養護教諭が各学校に配置されている。日本養護教諭教育学会において、養護教諭は「学校におけるすべての教育活動を通して、ヘルスプロモーションの理念に基づく健康教育と健康管理によって、子どもの発育・発達の支援を行う特別な免許をもつ教育職員である<sup>5)</sup>」と定義されている。また、日本看護系大学協議会養護教諭養成教育検討委員会では、看護系大学で養成する養護教諭の能力の一つとして、「子どもの健康課題を明確にし、家庭や地域の実態に応じて計画的に保健教育を行う能力<sup>6)</sup>」が示されている。このことから養護実践力の一つとして児童生徒の健康課題を解決し得る保健教育を行える能力が挙げられる。実際に、平成29年、文部科学省から出された「養護教諭が行う健康課題を抱える子ども達への支援<sup>7)</sup>」では、心のケアに関して保健室における個別の指導だけではなく、予防のための集団への指導も発達段階に応じて行う必要性が示された。そのため、これからの養護教諭には、教育現場において専門性を活かした集団に対する保健教育の実施が期待されている。しかし、副免許状として中学、高等学校の保健の免許状を取得させる養護教諭養成大学では保健科教育を学べる機会はある<sup>8)</sup> が、養護教諭養成の7割を占める看護大学においては、保健教育を実施するための授業時間の確保は困難<sup>9)</sup> である。実際に、看護系大学の教員に尋ねた卒業時の学生の到達点の調査<sup>10)</sup> では、「子ども達の健康課題を明確にし、適切な保健教育を計画、実施、評価することができる」との問いに単独でできると回答した教員は30.2%に留まり、看護系大学の学生の保健教育を行う資質や能力が十分に担保されていないことが推測される。そのため、看護系大学で養成された多くの学生は、ほぼ一人職種である養護教諭として、ヘルスプロモーション活動を担える即戦力となっていないことが懸念される。

一方、教員養成機関では、平成22年度入学生より「教職実践演習<sup>11)</sup>」が必須科目として設置された。学生が身につけた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて最終的に確認している。内容として、1) 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2) 社会性や対人関係能力に関する事項、3) 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、4) 教科・保育内容等の

指導力に関する事項が含まれている。この教職実践演習は、すべての養護教諭養成大学で必須な科目であるため、この科目を用いて保健教育を行う資質や能力を高めさせることができれば、多くの看護系養護教諭養成大学において意義がある。そこで本研究では、児童生徒の現代的な健康課題を解決できる保健教育を行えることを養護教諭の実践力の一つと考え、その成果を検討する。具体的にはA大学の4年生が教職実践演習で取り組んだ「いじめ防止教育」の成果を、授業を受けた生徒のいじめに関わる行動や、態度、意識の変化から検討した。いじめに関わる行動として、今までのいじめに関わる研究で多く取り上げられているいじめ役割行動<sup>12)</sup>を挙げた。いじめに関する態度としていじめを容認する態度<sup>13)</sup>、いじめに関わる心理社会的要因として、攻撃性<sup>14)</sup>、共感性<sup>15)</sup>、自己主張性<sup>16)</sup>、自己管理スキル<sup>17)</sup>、セルフエスティーム<sup>18)</sup>、ストレス反応<sup>19)</sup>、いじめを止める自己効力感<sup>20)</sup>、さらに社会的要因として、ソーシャル・サポート<sup>21)</sup>を挙げた。いじめに関する意識として、自分の身近にいじめが起こったら何ができると思うのかについて自由に記述してもらった。これらの質問項目について、生徒の授業前後の変化を評価し、授業の効果を検証した。本研究で行ったいじめ防止教育が、生徒のいじめへの行動、態度、意識の変容をもたらすことがわかれば、現代的な健康課題を解決し得る保健教育を行えたことになり、看護系大学の養護実践力育成を考える一助となる。

## II. 研究方法

### 1. 授業及び調査の対象と方法

研究の対象は、都立高校1年に在籍する1年生286名（男子151名、女子135名）のうち、回答拒否2名、回答もれ78名を除き授業前後の調査すべてに回答があった206名（男子104名、女子102名）有効回答率72%である。授業及び調査は、11月から12月まで行った。授業は、A大学4年生が2名ずつ1学年7クラスのホームルームに出向き2時間扱いで実施した。調査は、1群事前事後テストデザイン<sup>22)</sup>を用いて自記式質問紙法により授業実施1週間前（以後、授業1週間前とする）と授業実施1週間後（以後、授業1週間後とする）に行なった。

### 2. 調査内容

#### 1) いじめに関する役割行動

いじめの種類については、文部科学省国立教育政策研究所<sup>23)</sup>で分類されているいじめのタイプを参考に、「悪口やからかいなど嫌なことをいう」(言葉のいじめ)、「遊ぶふりをして、たたく蹴る」(身体的いじめ)、「仲間外れ、無視する」(精神的いじめ)の3種類のいじめを取り上げた。それぞれについて加害者経験、傍観者経験、被害者経験、仲裁者経験、相談者経験の5領域で計15項目を設定し、対象者に過去1年間の経験を「全くない(1点)」、「1年間に1,2回(2点)」、「月に2,3回(3点)」、「1週間に1回以上(4点)」の4段階で尋ねた。それぞれの役割行動ごとの合計得点を算出し、得点が高いものほど、該当するいじめ役割行動を多く行っているとみなした。なお、本研究では、いじめ加担者は、いじめ加害者に含むものとした。

#### 2) いじめに関する態度と心理社会的要因

##### ① いじめ容認態度

本研究では、いじめを容認する集団規範の要素となる個人レベルの態度について、いじめ容認態度の尺度<sup>13)</sup>を用いて把握した。「いじめがあっても、たいしたことではない(順項目)」「いじめられている子をかばってあげたい(逆項目)」など18項目であり、「反対(1点)」から「賛成(5点)」までの5段階で評価する。合計得点が高いものほどいじめを容認することを意味する。

## ② 攻撃性

攻撃性の指標は、怒り喚起・持続尺度<sup>14)</sup>の下位尺度である怒り喚起尺度を用いた。「ささいなことにもかっとなしやす方だ」など6項目であり、「全く当てはまらない (1点)」から、「よく当てはまる (5点)」まで5段階で評価する。合計得点が高いものほど怒り易く攻撃的であることを意味する。

## ③ 共感性

共感性の指標は、多次元共感性尺度<sup>15)</sup>の下位尺度である他者指向的反応尺度を用いた。「まわりに困っている人がいると、その人の問題が早く解決すればいいなあと思う」など5項目であり、「全くあてはまらない (1点)」から「よく当てはまる (5点)」まで5段階で評価する。合計得点が高いものほど共感性が高いことを意味する。

## ④ 自己主張性

自己主張性の指標は、社会的自己制御尺度<sup>16)</sup>の下位尺度である自己主張尺度を用いた。「自分が考えていることを相手に分かるようにはっきり言う」などの14項目であり、「全くあてはまらない (1点)」から「よくあてはまる (5点)」まで5段階で評価する。合計得点が高いものほど自己主張できることを意味する。

## ⑤ 自己管理スキル

自己管理スキルの指標は、自己管理スキル尺度<sup>17)</sup>を用いた。「何かをしようとするときには、十分に情報を収集する (順項目)」「難しいことをするとき、できないかもしれないと考えてしまう (逆項目)」など10項目であり、「あてはまらない (1点)」から「あてはまる (4点)」まで4段階で評価する。合計得点が高いものほどスキルが豊富なことを意味する。

## ⑥ セルフエスティーム

セルフエスティームの指標は、セルフエスティーム尺度<sup>18)</sup>を用いた。「私は自分自身に満足している」など10項目であり、「あてはまらない (1点)」から「あてはまる (4点)」まで4段階で評価する。合計得点が高いものほどセルフエスティームが高いことを意味する。

## ⑦ ストレス反応

ストレス反応の指標はストレス反応測定尺度<sup>19)</sup>を用いた。「悲しい、さみしい気持ちだ」「頭痛がする、身体がだるい」など20項目であり、「あてはまらない (1点)」から「あてはまる (4点)」まで4段階で評価する。合計得点が高いものほどストレスを高く表出することを意味する。

## ⑧ いじめを止める自己効力感

自己効力感<sup>20)</sup>とは、自分にはこのような行動ができるという考えである。そこで、いじめを止める自己効力感として、「親しい友人が、ある人に対して悪口やからかいなど嫌なことを言っているときに「やめなよ」ということができると思いますか？」(言葉のいじめ)、「親しい友人が、ある人に対して遊ぶふりをしてたいたり、けったりしているときに「止めなよ」ということができると思いますか？」(身体的いじめ)、「親しい友人が、ある人に対して仲間外れにしたり、無視しているときに「止めなよ」ということができると思いますか？」(精神的ないじめ)などの3項目を設定し、「全くできないと思う (1点)」から「上手くできると思う (5点)」まで5段階で評価する。合計得点が高いものほど、いじめを止める自己効力感が高いとみなす。

## ⑨ ソーシャル・サポート

ソーシャル・サポートの指標は学生用ソーシャル・サポート尺度<sup>21)</sup>を参考に「あなたが落ち込んでいると、すぐに気づいて元気づけてはげましてくれる」などについて、友だち、親、先生の3項目を設定する。「あ

てはまらない (1点)」から「あてはまる (4点)」まで4段階で評価する。合計得点が高いものほどソーシャル・サポートが豊富だとみなす。

### 3) いじめに関する意識

いじめの意識について「自分の身近にいじめが起こったら何ができると思うのか」と尋ね、自由に記述してもらった。

## 2. 倫理的配慮

倫理的配慮として教職員や調査参加者には、調査の目的を口頭及び文書で説明し同意を得た。また、調査への参加は自由であると説明し、調査票には回答拒否を意思表示できる欄を設けた。さらに、了徳寺大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した (承認番号1937)。

### 3. 授業の概要

#### 1) 授業の流れ

授業の導入には、高等学校におけるいじめの認知件数を示し、高校においてもいじめは多く発生していることを確認する。そして、ハインリッヒの法則を示し、死に至るようないじめ事件の陰にはそれまでには至らないいじめが多数あり、小さいいじめを見過ごすことにより、重大ないじめ事案に発展する可能性があることを説明する。授業はケーススタディで行い、些細な出来事がいじめに発展した4つの場面を紙芝居にして見せ授業を進めていく (資料1, 2, 3, 4)。紙芝居で状況を説明した後、4つの場面ごとにいじめの加害者、被害者、傍観者が、どのような気持ちでいるのかワークシートに記入し、その後、グループに分かれて話し合い発表してもらう。次に、いじめに発展しないためには、どのような対策がとれたのか、場面ごとに対策を出し合いグループごとに発表してもらう。まとめとして、周囲のものがいじめに気づき、一人一人ができることを、勇気をだして行動することにより、いじめは防げることを伝える。

#### 2) ケースの概要

ケースは、アニメ「クレヨンしんちゃん」に登場する5人 (風間君, しんちゃん, ねねちゃん, まさおくん, ぼーちゃん) が高校生になった設定である。(場面①) 夏休み明けのある休み時間、風間君は家族で行ったハワイ旅行の話が夢中になって4人に話し、休み時間が終わってしまう。(場面②) その日の放課後、ねねちゃんは、まさおくんに風間君は自慢話が多いから少し懲らしめるよう指示する。ぼーちゃんはその様子を陰から見ている。(場面③) 翌日、まさおくんは、風間君の教科書をしんちゃんに投げつけ、しんちゃんも面白がって投げ返す。(場面④) このようなふざけが、だんだんエスカレートしていき、風間君は学校に来ることができなくなってしまった。というものである (資料1, 2, 3, 4)。

資料1 (場面①)



資料2 (場面②)





#### 4. 評価と分析

##### 1) いじめ防止教育の評価と分析方法

いじめ防止教育を、いじめを容認する態度、攻撃性、共感性、自己主張性、自己管理スキル、セルフエスティーム、ストレス反応、いじめを止める自己効力感、ソーシャル・サポートと、いじめ役割行動の変化で評価した。いじめ役割行動の授業1週間前の男女の得点の差については、対応のないt検定を行なった。授業1週間前から授業1週間後への変化については、男女別に対応のあるt検定で検討した。また、いじめが起こったら何ができるかについての自由記述は、代表的コード、サブカテゴリー、カテゴリーとまとめ挙げ、授業前後のコード数を $\chi^2$ 検定で検討した。統計解析にはIBM SPSS 27.0 for Windowsを用いた。

### Ⅲ. 結果

#### 1) 授業の様子

クレヨンしんちゃんの紙芝居で場面ごとの登場人物の気持ちをグループごとに発表させた。(場面①)では、風間くんの自慢話を周囲の人は呆れている、(場面②)では、懲らしめるようねねちゃんに指示されたまさおくんは嫌だと思ながらも怖くて逆らえない、それを偶然見ていたぼーちゃんは、自分には止められないと思った、(場面③)では、まさおくんは止めたいと思っているが怖くて止められない、しんちゃんは、何も考えずただ楽しいからやっている、(場面④)では、風間くんが、悪いことをしたつもりはないのに、なぜこのようなことをされているのか分からない、悲しい気持ちになっている、周囲はやりすぎて後悔していることなどが出された。

さらに、場面ごとの解決方法として、(場面①)では、風間くんがみんなことを考えて話すべきだった、(場面②)では、まさおくんが嫌だとはっきりと断るべきだった、ぼーちゃんが止めに入るべきだった、(場面③)では、まさおくんとしんちゃんが、風間君のものを投げるなどのいじめをやるべきではなかった、(場面④)では、みんなが理由を話して仲直りをすれば良かったなどの妥当な意見が出されていた。その一方で、「風間君が自慢話をしていたので、いじめられるのは仕方がない」などのいじめを軽視し容認する意見が出されたクラスがあった。そこで授業者である大学生が「悪気がなく行なった言動が、相手に誤解を与える場合もある。それだけでいじめをして良い理由になるのだろうか？周りのものが皆見ていて、それを誰も止めなかったらどのような気持ちになるだろうか？」と伝えた所、「これは、いじめだと思う。周囲のものが、気づいて止める行動を取る必要がある」との意見が出され、授業はいじめについて真面目に話し合う雰囲気になっていった。授業後の感想記述には、「クレヨンしんちゃんたちが高校生になったバージョンで、それぞれの気持ちを考えた授業はとても面白かった」など馴染みのあるキャラクターで考え易かったとの意見や、「今まで、いじめについての授業を受けただけで、ちゃんとその人の気持ちを書き出して、みん

などで話し合ったりするのは、あまりしてこなかったので、今回深く考えさせられた」など、いじめを真剣に考える良い機会になったという記述が多く寄せられた。さらに、「いじめは少しの悪ふざけでも始まってしまうので自分の行動を考えようと思った」など、自分の生活を振り返りどのような行動を取るべきか考えたとの記述も見られた。

## 2) 調査の結果

授業1週間前のいじめに関わる心理社会的要因といじめ役割の得点について男女別に対応のないt検定を行なった結果、男子の方が女子に比べ得点が高く有意差が見られた項目は、いじめ容認態度 ( $p<0.01$ )、加害者役割 ( $p<0.001$ )、被害者役割 ( $p<0.05$ )、仲裁者役割 ( $p<0.05$ ) であり、女子の方が男子に比べ得点が高く有意差が見られた項目は、共感性 ( $p<0.05$ ) ストレス反応 ( $p<0.05$ ) であった (表1)。

表1 男女別、いじめに関わる心理社会的要因といじめ役割について、対応のない t 検定

		全体(n=206)	男子(n=104)	女子(n=102)	群間差p値
心理的要因	いじめ容認態度	39.1(7.3)	40.6(7.3)	37.6(7.1)	0.004**
	攻撃性	16.7(4.5)	16.7(4.2)	16.7(4.8)	0.96
	共感性	18.6(3.7)	18.1(3.4)	19.1(4.0)	0.04*
	自己主張性	42.2(7.5)	41.8(7.2)	42.5(7.9)	0.48
	自己管理スキル	25.0(3.6)	24.8(3.7)	25.2(3.6)	0.48
	セルフエスティーム	23.4(5.4)	23.8(5.1)	23.1(5.6)	0.33
	ストレス反応	20.0(13.7)	18.0(12.2)	22.0(14.9)	0.04*
	いじめを止める自己効力感	11.1(2.9)	10.9(3.1)	11.2(2.7)	0.45
社会的要因	ソーシャル・サポート	8.6(2.2)	8.3(2.2)	8.9(2.2)	0.09
いじめ役割	加害者役割	4.0(1.8)	4.4(2.0)	3.6(1.3)	0.001***
	傍観者役割	3.9(1.7)	4.1(2.0)	3.6(1.3)	0.07
	被害者役割	4.0(1.8)	4.3(2.0)	3.6(1.4)	0.02*
	仲裁者役割	3.6(1.5)	3.8(1.8)	3.3(1.2)	0.03*
	相談者役割	3.6(1.5)	3.7(1.6)	3.7(1.5)	0.92

\*:p<0.05    \*\*:p<0.01    \*\*\*:p<0.001

授業1週間前から授業1週間後のいじめに関わる心理社会的要因といじめ役割の得点の差について、表2のように全体、男女別に分け対応のあるt検定で分析した。全体では、授業1週間後に授業1週間前より得点が高く有意差が見られた項目は、自己主張性 ( $p<0.01$ )、セルフエスティーム ( $p<0.001$ ) であり、授業1週間後に授業1週間前より得点が低く有意差が見られた項目は、ストレス反応 ( $p<0.000$ ) であった。

男女別では、男子は授業1週間後に授業1週間前より得点が高く有意差が見られた項目は、自己主張性 ( $p<0.05$ )、セルフエスティーム ( $p<0.05$ )、授業1週間後に授業1週間前より低く有意差が見られたものは、いじめ容認態度 ( $p<0.01$ )、ストレス反応 ( $p<0.05$ ) であった。女子は授業1週間後に授業1週間前より得点が高く有意差が見られた項目は、セルフエスティーム ( $p<0.01$ )、いじめを止める自己効力感 ( $p<0.05$ ) であり、授業後に授業前より低く有意差が見られたものは、ストレス反応 ( $p<0.001$ ) であった (表2)。

表2 男女別 授業1週間前と授業1週間後のいじめに関わる心理社会的要因といじめ役割について、対応のある t 検定

		全体(n=206)			男子(n=104)			女子(n=102)		
		授業1週間前	授業1週間後	群間差p値	授業1週間前	授業1週間後	群間差p値	授業1週間前	授業1週間後	群間差p値
心理的要因	いじめ容認態度	39.1(7.3)	38.6(8.3)	0.20	40.6(7.3)	39.2(8.6)	0.007**	37.6(7.1)	38.0(7.9)	0.43
	攻撃性	16.7(4.5)	16.7(5.0)	0.90	16.7(4.2)	16.8(4.7)	0.56	16.7(4.8)	16.6(5.3)	0.75
	共感性	18.6(3.7)	18.5(3.7)	0.46	18.1(3.4)	17.9(3.5)	0.49	19.1(4.0)	19.0(3.8)	0.71
	自己主張性	42.2(7.5)	43.2(8.1)	0.005**	41.8(7.2)	42.9(7.8)	0.03*	42.5(7.9)	43.4(8.4)	0.07
	自己管理スキル	25.0(3.6)	24.8(4.1)	0.30	24.8(3.7)	24.6(4.1)	0.43	25.2(3.6)	25.0(4.1)	0.50
	セルフエスティーム	23.4(5.4)	24.1(5.2)	0.001***	23.8(5.1)	24.4(4.9)	0.04*	23.1(5.6)	23.8(5.5)	0.01**
	ストレス反応	20.0(13.7)	16.9(13.8)	0.000***	18.0(12.2)	15.9(12.4)	0.03*	22.0(14.9)	18.0(15.1)	0.001***
	いじめを止める自己効力感	11.1(2.9)	11.3(2.7)	0.13	10.9(3.1)	10.9(2.9)	0.82	11.2(2.7)	11.6(2.6)	0.04*
社会的要因	ソーシャル・サポート	8.6(2.2)	8.6(2.2)	計算できず	8.3(2.2)	8.3(2.2)	計算できず	8.9(2.2)	8.8(2.2)	計算できず
いじめ役割	加害者役割	4.0(1.8)	3.9(1.8)	0.46	4.4(2.0)	4.3(2.2)	0.51	3.6(1.3)	3.6(1.4)	0.73
	傍観者役割	3.9(1.7)	3.8(1.8)	0.60	4.1(2.0)	4.1(2.2)	0.89	3.6(1.3)	3.5(1.3)	0.86
	被害者役割	4.0(1.8)	4.0(1.8)	0.91	4.3(2.0)	4.2(2.1)	0.57	3.6(1.4)	3.7(1.5)	0.37
	仲裁者役割	3.6(1.5)	3.5(1.6)	0.72	3.8(1.8)	3.8(2.0)	0.87	3.3(1.2)	3.2(1.0)	0.08
	相談者役割	3.6(1.5)	3.6(1.7)	1.000	3.7(1.6)	3.7(1.9)	0.82	3.7(1.5)	3.6(1.5)	0.11

\*:p<0.05    \*\*:p<0.01    \*\*\*:p<0.001    ソーシャル・サポートは差の標準誤差が0なので、相関係数とtは計算できない

授業前後のいじめ意識の変化を、自分の身近にいじめが起こったら何ができると思うのかとの問いに対する自由記述で検討した。出された回答をコード、サブカテゴリー、カテゴリーにまとめあげた。授業前後の変化は、カテゴリーのコード数を $\chi^2$ 検定で分析した(表3)。男子女子合わせた全体の回答で授業1週間前に最も多かったのは、いじめ被害者の相談にのる17.5%、次にいじめを阻止する16.5%、いじめに対して無力感16.0%であった。授業1週間後に最も多かったのは、いじめを阻止する32.0%、いじめ被害者の相談にのる17.0%、次にいじめの事実を他者に相談する10.2%、記述なし10.2%であった。男女別に見ると男子において授業1週間前と授業1週間後に有意な差が見られ、いじめを阻止するが授業1週間前には18.3%であったものが授業1週間後には35.6%と増えていた。また、いじめに対して何もできないなどの無力感を示す回答が、授業1週間前には19.2%であったが授業1週間後には10.6%と減少していた。

表3 身近にいじめが起こったら何ができると思うのかについての自由記述

カテゴリー	サブカテゴリー	代表的なコード	全体(n=206)				男子(n=104)				女子(n=102)						
			授業1週間前	授業1週間後	検定	結果	授業1週間前	授業1週間後	検定	結果	授業1週間前	授業1週間後	検定	結果			
			人	%	人	%	$\chi^2$ 値	人	%	人	%	$\chi^2$ 値	人	%	人	%	$\chi^2$ 値
いじめ被害者を助ける行動	いじめを阻止する	いじめている子に注意する	34	16.5	66	32.0		19	18.3	37	35.6		15	14.7	29	28.4	
	いじめ加害者との仲を取り持つ	いじめっ子の意見も聞いて仲良くさせる	22	10.7	13	6.3		12	11.5	3	2.9		10	9.8	10	9.8	
いじめ被害者を支える行動	いじめ被害者の相談にのる	話しかけて、相談にのる	36	17.5	35	17.0		12	11.5	13	12.5		24	23.5	22	21.6	
	いじめの事実を他者に相談する	先生や友だちにいじめの事実を言う	26	12.6	21	10.2		15	14.4	10	9.6		11	10.8	11	10.8	
いじめ被害者の力になる	いじめ被害者の力になる	一緒にいて、いじめられている子の力になる	24	11.7	11	5.3	28.976***	10	9.6	5	4.8	22.318***	14	13.7	6	5.9	12.517
	親しくなければ傍観する	よほど仲が良くない限り関わらない	3	1.5	1	0.5	df=9	1	1.0	0	0.0	df=9	2	2.0	1	1.0	df=9
いじめ被害者に関わらない行動	いじめを傍観する	見て見ぬふりをして立ち去る	2	1.0	1	0.5		1	1.0	1	1.0		1	1.0	0	0.0	
	いじめに対して無力感	何ができないかわからない、何もできない	33	16.0	17	8.3		20	19.2	11	10.6		13	12.7	6	5.9	
	意見はあるが行動を示さず	いじめは起こるもの	9	4.4	20	9.7		4	3.8	13	12.5		5	4.9	7	6.9	
		記述なし	17	8.3	21	10.2		10	9.6	11	10.6		7	6.9	10	9.8	

\*\*\*p<0.001

#### IV. 考察

A大学の養護教諭養成課程の4年生が教職実践演習の授業として都立高校に出向きいじめ防止の授業を行なった結果、授業を受けた生徒は1週間後に自己主張性、セルフエスティームを向上させ、ストレス反応が低下し、男子においては、いじめを容認する態度の得点が低下し、女子においては、いじめを止める自己効力感が向上していた。また、自分の身近にいじめが起こったらどうするのかとの問いに、授業1週間後には「いじめている子に注意する」などいじめ被害者を助ける行動をとるとの回答が増えていた。この結果から、本研究で実施したいじめ防止の授業は、高校生のいじめに関わる心理社会的要因やいじめへの態度に影響を与え、いじめ抑止に効果があったと考えられる。

このような影響を与えた要因は2点ある。1点目は、いじめ防止授業にケーススタディの手法を用いて、いじめ加害者、傍観者、被害者の気持ちを考えたさせたことや、いじめに発展させない解決策を考えさせたことで、いじめは集団的現象であるが、どの場面においても解決に導く方法はあるとの理解を深めさせたことである。特に、いじめ加害者に頼まれ、自分では嫌だと思っていたのにその場で断らなかったことが、のちに人を傷つける重大ないじめに発展してしまうことが理解され、嫌なことは嫌だと言う自己主張の重要性が確認されたと推察される。適切な自己主張は、対人関係におけるストレスへの対処術の一つであること<sup>24)</sup>、また、自己主張を適切にできないことは、相手からの不当な欲求をはねつけられず自分を大切に思えないなどの低いセルフ・エスティーム形成に繋がっていくこと<sup>25)</sup>が考えられている。本研究においては、相手からの要求を断る大切さを理解したことが、ストレス反応の低下、セルフエスティームの向上に繋がっていったと考えられる。2点目は、グループ活動を取り入れたことで、いじめというネガティ

ブな問題でも自由に個人の意見を出せ、グループごとに発表することで他者の違った価値観に触れて考え方の幅が広がり、それがいじめを防止する行動をとるなど意識の変化に貢献したことである。文部科学省では、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法であるアクティブラーニング<sup>26)</sup>を推奨しており、その学習方法の一つとして教室内でのグループ・ディスカッションが有効であるとされている。アクティブラーニングの特徴として、生徒が自分自身の態度や価値観を探究することができる、問題解決のために知識を使ったり、人に話したり書いたり発表したりすることで認知プロセスの外化を伴うことができる<sup>27)</sup>とされている。このことから、本研究のいじめ防止教育では、グループ・ディスカッションを通して、いじめ問題を自分自身の価値観や他者の価値観と照らし合わせて考えることができ、いじめに関する生徒の意識や態度の変容をもたらすことができたと考えられる。以上のことより、教職実践演習の一環として行った高校生のいじめ防止授業は、生徒のいじめに関する意識や態度を変容させたことより健康課題を解決し得る保健教育として有効である可能性が示された。このことは、A大学の養護教諭養成課程の学生は、生徒の健康課題を解決できる保健教育を行う実践力が向上したことを意味し、今後、学校におけるヘルスプロモーション活動の担い手として、教育現場で即戦力となることが期待される。

本研究の結果、看護系大学の養護教諭養成課程で、教職実践演習の時間を活用した授業実践が現代的な健康課題の解決に有効であることが示された。今後も、現代的な健康課題を解決する授業を行い、養護実践力の向上に役立つ養成機関の指導法について検討を続ける必要がある。

## V. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、看護系A大学の4年生が教職実践演習の時間を用いて教育現場に出向きいじめ防止教育を実施し、その成果について授業を受けた生徒の変化から評価したものである。しかし、授業効果は、授業実施から1週間という短期的な評価であり、対照群を用いていないI群事前事後テストデザインであることから、別の要因が影響を与えたのかが検証できない。今後は、いじめ防止の意識や態度の変化が本授業の成果であるのかを明らかにするために対照群を用いた不等価2群事前事後テストデザイン<sup>22)</sup>を用いて検証する必要がある。また、いじめ役割行動には変化が見られなかったため、長期的な検証が必要となる。さらに、いじめ防止の意識の変化が継続されているのかどうかを評価する必要がある。

今後は、生徒の健康課題を解決する保健教育を実践することで、学生は何を学び、どのような資質や能力を高めていったのかを詳細に分析し、これからの養護教諭養成教育に生かしていく必要がある。

## VI. 結論

高校生の心身の健康課題を解決する保健教育として、いじめ防止を目的としたアクティブラーニングの授業を実施した。その結果、授業1週間後には、生徒のいじめに関する態度や意識が変化していたことが明らかになった。そのため教職実践演習の授業で取り組んだ「いじめ防止教育」は、高校生のいじめ抑止に有効である可能性が示された。今後は、養護教諭課程の学生が授業実践から何を学び、保健教育を行う上でどのような資質や能力を高めたのかを検討する。

## 謝辞

調査にご協力いただいた高校生の皆様、管理職はじめ教職員の皆様に心より感謝申し上げます。なお、

本研究は、公益財団法人 日本健康アカデミー健康知識・教育に係る公募助成金事業の助成により実施しました。

利益相反

利益相反に相当する事項はない

## 参考文献

- 1) 文部科学省：平成30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について、文部科学省ホームページ, <https://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf> (2020.05.01 21:00アクセス)
- 2) 内閣府：若者の生活に関する調査報告書（平成 28年），内閣府ホームページ, <https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/hikikomori/h27/pdf-index.html> (2020.05.01 22:00アクセス)
- 3) 佐久間浩美, 朝倉隆司 (2016) プリシード・プロシードモデルを活用した「いじめ防止プロジェクト」の実践と評価. 日本健康教育学会誌. 24, 217-230.
- 4) 森田洋司 (2010) いじめとは何か 教室の問題, 社会の問題, 中央公論新社, 東京. 143-175.
- 5) 一般社団法人日本養護教諭教育学会：養護教諭とは, 日本養護教諭教育学会ホームページ, [https://yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp/?page\\_id=1520](https://yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp/?page_id=1520) (2020.12.01 17:00アクセス)
- 6) 一般社団法人日本看護系大学協議会：看護学士課程で養成する養護教諭のコアコンピテンシーと卒業時到達目標（報告書）(平成29年), 日本看護系大学協議会ホームページ, <https://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/04/H29YougoKyoyuCoreCompetence.pdf> (2020.12.02 22:00アクセス)
- 7) 文部科学省：現代的健康課題を抱える 子供たちへの支援 ～養護教諭の役割を中心として～, 文部科学省ホームページ, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kenko/hoken/\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/01/1384974\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/_icsFiles/afieldfile/2017/05/01/1384974_1.pdf) (2020.05.05 19:00アクセス)
- 8) 竹崎登喜江 (2012) 養護教諭養成課程における保健科教育法の指導について. 北里大学一般教育紀要. 17, 183-190.
- 9) 三森寧子 (2018) 看護系大学における養護教諭養成課程開講の現状. 聖路加国際大学紀要. 4, 109-112.
- 10) 一般社団法人日本看護系大学協議会：養護教諭養成教育検討委員会平成27年度事業活動報告書（抜粋）, 日本看護系大学協議会ホームページ, <https://www.janpu.or.jp/activities/committee/accidental/school-nurse/> (2020.12.05 21:00アクセス)
- 11) 文部科学省, 中央教育審議会 (2006) :今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）教職実践演習（仮称）について, 文部科学省ホームページ, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/004.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/004.pdf), (2020.05.07 20:00アクセス)
- 12) 佐久間浩美, 朝倉隆司 (2016) いじめを容認する態度といじめに関わる役割行動に関する検討. 学校保健研究. 58 (3), 131-144.
- 13) 神藤貴昭, 齊藤誠一 (2001) 中学生におけるいじめと学校ストレスの関連. 神戸大学教育学会「教育論叢」. 8, 23-35.

- 14) 渡辺俊太郎, 小玉正博 (2001) 怒り感情の喚起・持続傾向の測定－新しい怒り尺度の作成と信頼性・妥当性の検討－. 健康心理学研究. 14, 32-39.
- 15) 鈴木有美, 木野和代, 出口智子ほか (2000) 多次元共感性尺度作成の試み. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学.47, 269-279.
- 16) 原田知佳, 吉澤寛之, 吉田俊和 (2008) 社会的自己制御 (Social Self-Regulation) 尺度の作成－妥当性の検討および行動抑制/行動接近システム・実行注意制御との関連－. パーソナリティ研究.17, 82-94.
- 17) 高橋浩之, 中村正和, 木下朋子ほか (2000) 自己管理スキル尺度の開発と信頼性・妥当性の検討. 日本公衆衛生雑誌.47, 907-914.
- 18) 大津一義・山田浩平 (2009) 生きる力を育てる学習指導法,大日本図書,東京. 20.
- 19) 三浦正江 (2002) ストレス反応測定尺度の作成. 中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究, 風間書房, 東京. 66-73.
- 20) 坂野雄二, 前田基成 (2002) 人間行動とセルフ・エフィカシー. セルフ・エフィカシーの臨床心理学, 北大路書房, 京都. 2-11.
- 21) 久田満, 千田茂博, 箕口雅博 (1989) 学生用ソーシャル・サポート尺度作成の試み. 日本社会心理学会発表論文集.30, 143-144.
- 22) 南風原朝和, 市川伸一, 下山晴彦 (2001) 心理学研究法入門－調査・実験から実践まで－, 東京大学出版社, 東京, 123-152.
- 23) 文部科学省国立教育政策研究所:いじめ追跡調査2010-2012, 文部科学省国立教育政策研究所ホームページ, [https://nier.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=1014&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://nier.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1014&item_no=1&page_id=13&block_id=21) (2020.05.07 21:00アクセス)
- 24) 中野敬子 (2005) ストレス・マネジメント入門, 金剛出版, 東京. 145-158.
- 25) 川畑徹朗編著 (2007) ライフスキル教育プログラム, 東山書房, 京都. 8-34.
- 26) 中央教育審議会答申 (2012): 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ, 文部科学省ホームページ, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) (2020.05.07 20:00アクセス)
- 27) 松下佳代 (2015) ディープ・アクティブラーニング, 大学授業を深化させるために, 勁草書房, 東京. 1-274.

2021年1月18日 受理  
了徳寺大学研究紀要 第15号

