



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	LINEによるいじめの起因に気づかせる道徳の教材開発と評価(fulltext)
Author(s)	渡辺,麻由; 北澤,武
Citation	東京学芸大学紀要. 自然科学系, 68: 255-267
Issue Date	2016-09-30
URL	http://hdl.handle.net/2309/145970
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

LINEによるいじめの起因に気づかせる道徳の教材開発と評価

渡辺 麻由*¹・北澤 武*²

情報科学分野

(2016年5月25日受理)

WATANABE, M., KITAZAWA, T.: Development and Assessment of Moral Education Material regarding Cyber-Bullying via LINE Application. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Div. Nat. Sci., 68: 255-267. (2016) ISSN 1880-4330

Abstract

This study assesses moral educational material regarding cyber-bullying via the LINE application that we developed. In study 1, we developed moral educational material for sixth grader students in which the moral dilemma factor was included, because the previous studies regarding information morality indicated that the moral dilemma material affected students' consideration about information morality. Additionally, we offered them lessons with moral educational material after that they discussed whether I was able to say, "you must not bully" to the assailant of my friend. However, it was difficult for them to discuss this from a third person perspective. Additionally, we found that their recognition of empathic concern had not significantly increased after the lesson. In study 2, we changed the moral educational material to design a situation in which the characters misunderstand each other via the LINE application for referencing the moral educational material "SURECHIGAI" (MANITA et al. 2014). Then, we offered them lessons using the material to facilitate discussions from the position of the assailant. The results indicated that almost all aspects of their recognition of empathic concern had increased.

Keywords: LINE application, cyber-bullying, moral education, materials, information morality, elementary school

Department of Information Sciences, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究では、小学生を対象に、2つの授業実践を通じて、LINEを介したいじめの起因となる事象について考えさせる道徳の教材開発を行った。研究1では、モラルジレンマの要素を取り入れることが児童の道徳教育に有効であるという先行研究に基づき、LINEのグループ機能を介していじめが起こりうる場面を提示したのち、友達であるいじめの加害者にいじめはいけないことだと自分だったら言えるかどうかを児童に考えさせる教材を開発し、実践を行った。しかし、加害者でも被害者でもない第三者の立場から考えさせることが児童にとって困難であり、かつ、他者に対する共感的関心の向上があまり認められないことが分かった。そこで、研究2では、道徳の資料「すれちがい」(真仁田ほか2014)を参考に、LINEを介したすれ違いからいじめが起こりうる場面を提示した後、加害者の立場から考えさせる教材を開発し、授業を実践した。結果、研究1で開発した教材を用いた授業実践よりも、研究2で開発した教材を用いた授業実践の方が、児童の共感的関心に関する項目は有意に高まることが示唆された。

*1 東京学芸大学 情報教育選修(現・台東区立石浜小学校 111-0022 台東区清川1-14-21)

*2 東京学芸大学 技術・情報科学講座 情報科学分野(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

1. はじめに

内閣府(2014)の「平成25年度青少年のインターネット利用環境実態調査」では、小中高生のスマートフォンの所持率は年々増加し、SNSを介したコミュニケーションを利用する児童生徒が増えていることが報告されている。ネットいじめの媒介となるSNSには、電子掲示板など、はじめから第三者に広く公開されているものや、公開範囲を限定していても、例えば、Twitterのリツイートのように、特定の会員による操作によって、結果的に第三者が書き込み内容を閲覧できてしまうものがある。このようなSNSは、ネットいじめ防止ツールによってモニタリングが可能であるが、LINEのように、第三者への公開が許可されていないメッセージ型のアプリケーションの場合は、モニタリングが不可能であるため、ネットいじめが起きていることに気づきにくいと指摘されている(三島・本庄2015)。三島ら(2015)は、モニタリングが不可能なLINEによるネットいじめを防止するためには、子供たちの個々の内面から変えていく教育を施すことを提唱している。

平成20年3月に告示された小学校学習指導要領では、各教科や道徳に情報モラルの必要性や具体的な指導について記述されており(文部科学省2008)、発達段階に応じて、ネットいじめを防止するための指導が求められている。また、将来的には、道徳は教科として位置づけられることから、ネットいじめに関する情報モラル教育は、道徳教育の一環として行われることになる(坂元2015)。そこで、小学生を対象に、LINEの特性について理解させるとともに、LINEを介したいじめの起因について考えさせるような道徳の教材をできる限り多く開発し、授業実践を通じて得られた効果等の知見を蓄積することが求められよう。

先述したように、LINEに関する情報モラル教育は、子供たちの個々の内面から変えていくような教育が求められていることから、授業実践を通じて、個々の児童にどのような心的変容が認められるかについて評価することが重要と考える。

そこで本研究では、小学生を対象に、LINEによるいじめの起因に気づかせる道徳の教材を開発し、この教材による授業実践を行い、評価することを目的とする。具体的には、2回の授業実践を行い、2つの教材を開発する。研究1では、開発した教材を用いた道徳の授業を行い、児童の心的変容について、アンケート調査の結果から分析を試みる。研究2では、研究1で分析した結果を踏まえて、新たな教材の開

発と授業デザインを修正した後、授業を行う。

研究1と研究2で得られた知見に基づき、本研究では、LINEによるいじめの起因に気づかせる道徳の教材と授業デザインについて提案する。

2. 概要

2.1 対象

本研究の対象校は、東京都23区内にあるT小学校(公立)の6年生(全3クラス)とした。当該の小学校は、道徳教育に関する研究を全校で行っており、日常的にいじめ防止に関する活動に取り組んでいた。このことから、本研究の対象校とした。

2.2 方法

2.2.1 授業実践

本研究の授業は、全クラスとも第一著者(教員養成系大学学部3年生)と学級担任、第二著者(第一著者の指導教員で元小学校教員)のティーム・ティーチングの体制で、授業運営を行った。

研究1では、6年生1クラスを対象に、最初に開発した教材で授業を行った。この知見を踏まえて、新たな教材を開発した。研究2として、6年生2クラスを対象に、改めて開発された道徳の教材による授業を行った。

2.2.2 開発した教材の評価

研究1と研究2において、教材を用いた授業実践の事前と事後にアンケート調査を行った。事前に実施したアンケートの内容は、1)携帯電話とスマートフォンの所持状況、2)LINEに関する認識、3)多次元的共感性尺度(登張2003)の「共感的関心(5項目)」と「気持ちの想像(5項目)」とした(表1)。事後に実施したアンケートの内容は、事前に実施した上記3)と、4)LINEに対する認識(9項目)を問うた(表2)。また、授業後に児童が記述したワークシートの内容を調査し、いじめに関する児童の認識について分析した。

ここで、上記3)の多次元的共感性尺度(登張2003)を採用した理由を述べると、共感的関心の項目は「他者の不運な感情体験に対し、自分も同じような気持ちになり、他者の状況に対応した他者志向の温かい気持ちを持つ」ことを評価することができ、さらに、気持ちの想像の項目は、「他者の気持ちや状況を想像する」ことの評価が可能であることが挙げられる。小学生の共感性を育成することは、小学生のいじ

表1 質問項目（事前調査）

1) 携帯・スマートフォンの所持状況 (2項目, 2件法)
1-1. 自分の携帯電話を持っていますか。
1-2. 自分のスマートフォンを持っていますか。
2) LINEに関する理解 (5項目, 4件法)
2-1. LINEについてよく知っている。
2-2. LINEを使ったことがある。
2-3. 家族など, 身近にLINEを使う人がいる。
2-4. LINEの良い点をよく知っている。
2-5. LINEの悪い点をよく知っている。
3) 多次元共感性尺度 (登張 2003) (10項目, 5件法)
<共感的関心 (5項目)>
3-1. 困っている人がいたら助けたい。
3-2. 他人をいじめている人がいると, 腹が立つ。
3-3. 私は身近な人が悲しんでいても, 何も感じないことがある。(反転)
3-4. いじめられている人を見ると, 胸が痛くなる。
3-5. 人から無視されている人のことが心配になる。
<気持ちの想像 (5項目)>
3-6. 誰かを批判するより前に, 自分がその立場だったらどう思うか想像する。
3-7. 怒っている人がいたらどうして怒っているのだろうと想像する。
3-8. 友達の目からは物事がどう見えているのだろうと想像し, 理解しようとする。
3-9. 誰かに対し腹が立ったら, しばらくその人の立場に立ってみようとする。
3-10. この人は不安なのだなというように, 人がどう感じているかには敏感な方だ。

め行動の抑制につながると言われている (石川 2014)。そこで, 本研究で開発した教材と授業実践によって, 児童の他者に対する共感的関心と他者の気持ちを想像することにどれほど心的変容が起こるかを分析することは, LINEを介したいじめを抑制できるかどうか判断する指標として重要と判断した。なお, 登張 (2003) では, 調査対象が中学生から大学生となっており, かつ, 共感的関心は13項目存在する。しかし, 本研究の対象は小学6年生であるため, 読み仮名を振ったり, 質問項目数を減らしたりするなど, 表現や項目数を一部修正した。尺度は, 先行研究と同様に, 5件法で実施した。

アンケート調査の結果について, 授業の事前と事後の差異を分析するために, 研究1では, 多次元共感性尺度の回答結果を t 検定 (対応あり) で分析した。

研究2では, 研究1と研究2のそれぞれの事前と

表2 質問項目（事後調査）

3) 多次元共感性尺度 (登張 2003) (10項目, 5件法)
※質問項目は表1を参照
4) LINEといじめに対する認識 (9項目, 4件法)
4-1. 道徳の授業を受けて, LINEの良い点をよく知ることができた。
4-2. 道徳の授業を受けて, LINEの悪い点をよく知ることができた。
4-3. 道徳の授業を受けて, LINEを使うときには気を付けようと思った。
4-4. 道徳の授業を受けて, LINEでトラブルは誰にでもあう可能性があることがわかった。
4-5. 道徳の授業を受けて, LINEの危あぶないところを説明できるようになった。
4-6. 道徳の授業を受けて, いじめにあっている人がいたら助けたいという気持ちになった。
4-7. 道徳の授業を受けても, いじめられている人を見たら見ぬふりをしてしまうだろう。(反転)
4-8. 道徳の授業を受けて, 人を傷つけることは絶対に良くないことだという気持ちになった。
4-9. 道徳の授業を受けて, LINEを使ってみたくなった。

事後の回答結果を比較するため, 二要因の分散分析 (対応あり) を行った。

なお, 研究1で開発した教材の評価は, 上述したアンケート調査の結果に加えて, 授業者 (第一著者と学級担任) と本研究の実践と評価に携わった元小学校教員の第二著者, および, 授業観察を行った教員 (校長, 副校長, 主幹教諭) の6名による授業後の研究協議会での議論の結果も反映した。

3. 研究1

3.1 方法

3.1.1 対象

対象は, 都内公立T小学校6年生20名 (1クラス) とした。

3.1.2 手続き

(1) 授業日

授業は2015年1月10日 (土) 第2校時 (45分) に実施した。

(2) 事前調査

(a) 調査時期

調査は、2015年1月8日(木)に実施した。

(b) 調査内容

1) 携帯電話とスマートフォンの所持状況(2件法, 1. はい, 2. いいえ), 2) LINEに関する理解(4件法, 1. 全くそう思わない~ 4. とてもそう思う), 3) 多次元共感性尺度(5件法, 1. 全く当てはまらない~ 5. 非常に当てはまる)を実施した(表1)。

(3) 事後調査

(a) 調査時期

調査は、2015年1月13日(火)に実施した。

(b) 調査内容

事後に実施したアンケートの内容は、4) LINEといじめに対する認識(4件法, 1. 全くそう思わない~ 4. とてもそう思う)と、事前で実施した、3) 多次元共感性尺度(登張2003)の「共感的関心(5項目)」と「気持ちの想像(5項目)」とした(表2)。

3. 1. 3 分析方法

アンケート調査の回答結果について、事前調査の

1) 携帯電話とスマートフォンの所持状況は、割合を算出した。事前調査の2) LINEに関する理解と、事後調査の4) LINEに対する認識は、中央値(2.5)を母平均とするt検定を行い、認識の有無の傾向を分析した。事前と事後調査の3) 多次元共感性尺度は、t検定(対応あり)を行い、事前と事後の平均値の差

異を分析した。

3. 2 授業デザイン

3. 2. 1 教材

Kohlberg(1958)は、「道徳性認知発達理論」を提唱したが、わが国では、この理論に依拠した「モラルジレンマ教材」が開発され、実践がなされている。例えば、荒木(2015)は、「子どもたちの道徳性を発達させるためには、子どもたちを道徳的な不均衡の状態、価値葛藤の状態に置く。つまり道徳的な正しさがある(p.7)」と述べ、ジレンマを起こさせるような教材を扱うことを重視している。実際、情報モラル教育を対象にしたモラルジレンマによる実践が報告されている(例えば、森ほか2006;中井ほか2012;稲垣2014)。そこで本研究においても、小学生を対象に、モラルジレンマを取り入れた道徳の教材「グループの招待」を開発した。

教材の内容は、LINEのグループ機能において、ある児童Bが特定の児童Cを一時的に退会させる場面を提示した。そして、友達であるいじめの加害者(児童B)に対して、いじめはいけないことだと自分だったら言えるか言えないかを児童に考えさせる題材とした。

3. 2. 2 指導案

次に、指導案の内容を説明する。

表3 開発した道徳の教材「グループの招待」(研究1)

私は、ある小学校の6年生です。ある日の夜、クラスメイトのBさんからLINE(ライン)が届きました。Bさん「学校お疲れ!今、AちゃんをLINE(ライン)のグループに招待したから入ってね!」何だろう…? Bさんは、お家が近くだったので家族ぐるみで仲が良く、登下校も学校でもずっと一緒にお友達でした。そんなBさんから招待されていたLINE(ライン)のグループは、私を含めて5人ほどいました。Bさん以外の3人も学校では、いつも一緒にいる仲の良い子たちでした。LINE(ライン)に入ると、早速グループのLINE(ライン)が動きました。Bさん「みんな入ってくれてありがとう!仲のいい5人でグループLINE(ライン)作ったよ!これでいつでも5人で一緒に会話できるね!」私も「そうだね。5人のLINEなんてすごく楽しそうだね!」とLINE(ライン)を送りました。LINE(ライン)はグループを作ることでそのグループ内のお友達に同時にメッセージが送れたり、画像や動画を共有したりすることができます。そうして仲の良い5人のグループLINE(ライン)ができてから数週間がたったある日のことでした。5人のグループLINE(ライン)が4人になっていたのです。してみると「BさんがCさんを退会させました。」という文字が書いてあったのです。Bさんにわけを聞いてみると、「Cちゃんって、私たちが会話をしていてもあんまり入ってこないんだよね。既読にはするくせに…。」Cさんは、自分の携帯電話を持っておらず、LINE(ライン)はお家のパソコンでしかできません。それなのに他の2人も「実は前から私もCちゃんのことあんまり好きではなかったんだ」「実は私も…」などと言っています。こんなこといけないとは思いますが、でもBさんは私のとても仲の良いお友達だし…。(もしあなたがAさんだったら、こんなことはいけないとBさんに言えますか?言えませんか?) ※括弧内は、教員による発話

(1) 主題名

主題名は、以下の2点とした。

- ・だれに対しても差別をすることや偏見を持つことなく公正、公平にし、正義の実現に努める。
- ・互いに信頼し、学び合って友情を深める。

(2) 教材名

教材名は、情報社会にかかわる教材「グループの招待」とした。

(3) ねらい

ねらいは、以下の2点とした。

- ・インターネットの影の部分への対応と対処の方法を考える。
- ・見てぬふりをする消極的姿勢を憎み、いじめや不正を断固として許さぬ心を行動で表す道徳的実践意欲を培う。

(4) 学習指導過程

表4は、「グループの招待」の教材を活用した学習

指導過程を示した表である。「導入」では、LINEを知らない児童のために、LINEをイメージできる動画(NHK、「いじめをノックアウト」http://www2.nhk.or.jp/school/movie/outline.cgi?das_id=D0005170348_00000)の一場面を児童に視聴させた。

「展開」では、「グループの招待」を、スライドを用いて範読し、登場人物や状況について理解させた。そして、LINEでのいじめに関してよくないと思う気持ちと親友にやめようとは言えないという気持ちの葛藤を読みとることができるように配慮した。その後、「自分だったら加害者の児童Bにいけないことだと言えるか。言えないか。」について、自分の考えを記述させた後、クラス全体で議論させた。

「まとめ」では、同様の場面に遭遇した場合、どのようにすればよいのかを考えさせる問いかけを行った。

表4 開発した道徳の教材「グループの招待」(研究1)

過程	予想される児童の活動 (○主な発問)	●指導上の留意点 ☆評価
導入 5分	1. 「LINE」というアプリについて考える。 ○「LINE」というアプリを知っているか。どんな機能があるか。 ・既読機能がある。 ・グループが作れる。 ・知らない、やったことがない。	●「LINE」を知らない児童のためにLINEでの簡単なやり取りをした動画を流す。
展開 30分	2. 教材「グループの招待」を読み、話し合う。 ①LINEを突然退会させられたCさんの気持ちはどんな気持ちだろう。 ②Aさんはどんなことで迷っているのでしょうか。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">自分だったらBさんにいけないことだと言えるか。言えないか。</div> ③ワークシートに自分の考えを書き、討論しあう。 【言える】 ・僕だったらいけないって言える。なぜならそれはいじめであるからいけないことだし、Cさんがかわいそうだから。 ・私だったらいけないと言える。なぜならCさんがかわいそうという意見に付けたしでCさんの気持ちになったときとても悲しい気持ちになると思ったから。 【言えない】 ・私は言えないかもしれない。なぜならBさんは親友で今の仲良しの関係が壊れてしまうかもしれないから。 ・仲良しの関係が壊れたら次は自分が退会させられてしまうかもしれないから。 ④討論を通して、自分の考えを改めてまとめる。	●範読しながらスライドを使い、登場人物や状況を押さえやすくする。 ●Cさんが抱えている気持ちを読みとることができるようにする。 ●LINEでのいじめに関してよくないと思う気持ちと親友にやめようとは言えないという気持ちの葛藤を読みとることができるようにする。 ●ワークシートを使い、児童が自分の考えを書きながらまとめることができるようにする。 ●ふたつの立場に児童を分けて、コの字型に机を動かして討論しやすくする。 ●「言えない」という立場が主張しづらい環境にならないようにする。 →「言える」「言えない」の順番で進める →話し合いが停滞したら「言える」「言えない」それぞれの立場の人と話し合う時間を設ける。 ●誰かの考えからさらに考えを広げられるように支援する。 ☆自分の立場を明確にし、その理由を自分なりにまとめることができる。 ●ワークシートを使い、自分の考えを書いてまとめることができるようにする。自分の考えが変化した児童は、なぜ変わったか、誰のどのような意見で変わったのかを書けるようにする。 ☆討論から自分の気持ちの変化に気が付くことができる。
まとめ 10分	3. このような場面に遭遇した場合どうすればよいのか考える。 ・親や先生に相談する。 ・LINEを使うときのルールを決める。 4. 教師の話聞く。	●「言えない」という児童の意見に注目しながら、LINEの影の部分への対処の方法を考える。 ☆出た意見からLINEの影の部分の対策方法を考えようとする。 ●教師の体験談から、LINEを正しく使うことで、利便性があることを児童に伝える。

3. 3 結果と考察

3. 3. 1 携帯電話とスマートフォンの所持状況

研究1の対象となった児童(20名)に、携帯電話とスマートフォンの所持状況について問うた結果、携帯電話を持っている児童は9名(45%)、持っていない児童は10名(50%)、無回答が1名(5%)であった。

一方、スマートフォンを持っている児童は7名(35%)、持っていない児童は13名(65%)であった。

3. 3. 2 LINEに関する理解

LINEに関する理解について、中央値(2.5)を母平均とするt検定を行った結果、「2-3. 家族など、身近にLINEを使う人がいる($t(19) = 4.07, p < .01$)」の1項目に有意差が認められた。2-3の平均値は3.50であったことから、児童の身近には、LINEを活用する人がいると認識していることが分かった(表5)。

表5 LINEに関する理解の結果(研究1)

項目	n	M	SD	t値	p
2-1	20	2.15	0.93	-1.68	n.s.
2-2	20	2.85	1.35	1.16	n.s.
2-3	20	3.50	1.10	4.06	**
2-4	20	2.15	0.99	-1.58	n.s.
2-5	20	2.55	1.00	0.22	n.s.

※中央値2.5との比較(t検定) ** $p < .01$

3. 3. 3 LINEといじめに対する認識

研究1の授業実践後のLINEといじめに対する認識について、中央値(2.5)を母平均とするt検定を行った結果、9項目すべてに肯定的な有意差が認められた(表6)。このことから、研究1で開発した教材と授業実践において、9項目すべての認識を高められる可能性が示唆された。

表6 LINEといじめに対する認識の結果(研究1)

項目	n	M	SD	t値	p
4-1	20	3.35	0.49	7.77	**
4-2	20	3.55	0.60	7.76	**
4-3	20	3.65	0.49	10.51	**
4-4	20	3.40	0.50	8.01	**
4-5	20	3.00	0.65	3.45	**
4-6	20	3.20	0.52	5.98	**
4-7	20	2.15	0.75	-2.10	*
4-8	20	3.55	0.60	7.76	**
4-9	20	3.05	0.94	2.60	*

※中央値2.5との比較(t検定) * $p < .05$; ** $p < .01$

3. 3. 4 多次元的共感性尺度

多次元的共感性尺度の回答結果について、t検定(対応あり)を用いて事前と事後を比較した結果、「共感的関心」の「5-5. 人から無視されている人のことが心配になる($t(18) = 2.45, p < .05$)」(事前:3.58, 事後:4.05)のみ、有意差が認められた(括弧内は平均値)(表7)。このことから、研究1で開発した「グループの招待」の教材を用いた授業を実践することで、児童に人から無視されている人のことが心配になるという認識を高められる可能性が示唆された。しかしながら、「共感的関心」の他の質問項目や「気持ちの想像」の全ての項目において、事前と事後に有意差は認められず、認識の向上が認められなかった。そのため、より多くの項目において、認識の向上が認められるような教材の開発と授業デザインの修正が求められた。

表7 多次元的共感性尺度(事前・事後)の結果(研究1)

項目	n	事前		事後		t値	p	
		M	SD	M	SD			
共感的関心	3-1	20	4.25	0.79	4.05	0.89	-1.16	n.s.
	3-2	20	3.85	0.75	3.45	0.89	-2.03	n.s.
	3-3	19	2.21	1.08	2.53	0.96	1.19	n.s.
	3-4	20	3.45	0.83	2.95	0.89	-1.81	n.s.
	3-5	19	3.58	0.84	4.05	0.62	2.45	*
気持ちの想像	3-6	20	3.20	1.11	3.20	1.11	0.00	n.s.
	3-7	20	3.70	1.34	3.70	1.34	-1.03	n.s.
	3-8	20	2.85	1.31	2.85	0.99	-0.00	n.s.
	3-9	20	3.05	1.28	2.80	1.06	-0.86	n.s.
	3-10	20	2.95	1.00	3.20	1.01	1.56	n.s.

* $p < .05$

3. 3. 5 ワークシート

授業後に、児童のワークシートの記述内容を分析した。学習指導過程(表4)の「まとめ」で、「もしあなたがAさんだったら、こんなことはいけないとBさんに言えますか?言えませんか?」の問いに対し、「言える」と回答した児童は17名(85%)、「言えない」と回答した児童は3名(15%)であり、割合を見ると「言える」と回答した割合が70ポイント大きいことが分かった。

しかし、「言える」と回答した児童は、建前で「言える」と回答している可能性がある。また、実際に「グループの招待」と同じ境遇となった時、「言えない」の意見の「もしかしてBさんにきられるかも(図1)」のように、友達関係を意識して、「こんなことはいけない」と加害者である友人に本当に言えるかどうかは不明瞭である。そのため、「グループの招待」

の教材による授業実践でねらいとしていた「見て見ぬふりをする消極的姿勢を憎み、いじめや不正を断固として許さぬ心を行動で表す道徳的实践意欲を培う」ことについて、課題となった。

一方、「インターネットの影の部分への対応と対処の方法を考える」のねらいについて、20名中17名(85%)の児童が「大人(家族・先生)や友達に相談する」と回答し、他の3名は、「今のグループを抜けて他の友達と新しいグループをつくる」、「(グループのメンバーと)話し合う」、「トラブルが大きくならないようにそっとしておく」の回答であった。

図1 ワークシートの事例(研究1)

3. 3. 6 教員による教材と授業デザインの評価

授業後、授業者(第一著者と学級担任)と本研究の実践と評価に携わった第二著者、および、授業観察を行った教員(校長、副校長、主幹教諭)の6名で研究協議会を開催し、教材と授業デザインに関する議論を行った。その結果、以下の3点の修正案が出された。

1. 主人公の気持ちが書かれすぎており、教材の内容が、全体的に波がなく淡々としていたため、時系列を意識した出来事を記す教材に修正。
2. 児童が話に入り込みやすくするために、Aさん、Bさん、Cさんではなく、実在する名前に修正。
3. 児童が理解しやすくするために、加害者の立場から考えさせる授業デザインに修正。

4. 研究2

4. 1 教材と授業デザインの変更

研究1では、多次元的共感性尺度の「共感的関心」の「人から無視されている人のことが心配になる」以外の項目を向上させるような教材開発が課題として挙げられた。さらに、教材と授業デザインの修正箇所について、上記3. 3. 6に述べた3点について、教材開発と授業デザインの修正を試みた。

加藤(2016)は、LINEの既読表示機能について、若年層を対象に調査を行っているが、「例えば送信者は、時間がたっても既読表示がつかなければ“未読無視”を、既読表示がついても返信がなければ“既読無視”を疑うかもしれない。他方、受信者の側では、メッセージを読めない状態が続いたときには送信者からそれを未読無視と勘違いされたり、読んでもすぐに返信をできないときには既読無視と勘違いされたりすることを心配するかもしれない。」と述べている。このことから、LINEの既読表示機能によって、送信者と受信者の心情に「すれ違い」が起り、両者にトラブルが生じることは、若年層の身近な出来事として十分考えられる。これと似通った場面を描写した道徳の教材に、文溪堂小学5年道徳「すれちがい」(真仁田ほか2014)がある。

「すれちがい」は、登場人物が相手の状況を理解できないことによる誤解から、いじめの起因につながる内容を描写している。そして、いじめの起因について考えさせる「主として他の人のかかわりに関すること」の内容を扱い、かつ、本研究の対象である6年生にも適した資料であると考えられる。そこで、本研究では、「すれちがい」の資料を参考に、LINEの既読表示機能によるすれ違いの場面を描写する教材を開発した(表8)。さらに、授業デザインとして、加害者の立場から考えさせる内容に修正した。

研究2で開発された教材「待ち合わせ」による授業実践は、本研究の対象校の事情により、研究1で対象とならなかったクラス(6年生2クラス)に、同日の第2校時と第3校時の連続する形で、それぞれ1コマずつ実施することにした。2クラスとも同じ教材と授業デザインであったことから、アンケート調査の回答結果は、同一の群として扱い、分析を行うこととした。

4. 2 方法

4. 2. 1 対象

対象は、都内公立T小学校6年生51名(2クラス)

表8 開発した道徳の資料「待ち合わせ」(研究2)

ある日、学校から帰るとあゆみさんからLINE(ライン)が届いていることに気が付いた。見てみると、『明日、駅で待ち合わせをして一緒に塾に行こう。』という内容だ。私はすぐに「分かった、何時にする?」と返事をした。ところが、何時間経っても既読にならないので、追伸で「10時に駅の時計台の前ね。」ともう一度LINE(ライン)を送った。

次の日になってもあゆみさんからの返信はなく、既読にすらなっていなかった。

— 自分から誘ってきたのになんで既読にすらならないのかしら。でも、待ち合わせの時間も場所も決めたからきつと来てくれるわよね。—

私は、時計台の前であゆみさんを待つことにした。しかし、10時を過ぎてても一向にあゆみさんは来なかった。30分くらい待っているとあゆみさんから『今LINE(ライン)みた!すぐ行くね!』とだけ連絡が来た。

— 何よ。こんなに待たせておいて、今さら。—

と、思っ、あゆみさんを待たずに一人で塾へ向かうことにした。

塾に着いてから、私は、さちえさんに先ほどのあゆみさんとの出来事を話した。

「あゆみさんって本当に自分勝手よね。人を待たせておいて謝りもしないのだから。もう絶対あゆみさんとは待ち合わせなんてしないわ。」

「それは、あゆみさんが悪いわね。」

と、さちえさんも言っていたし、あゆみさんとは顔も合わせたくなかったの、私は、

「あゆみさんのこと、無視しよう。」と提案した。

少し経つと、あゆみさんが、遅れて塾にやってきた。私の顔を見たあゆみさんは、何か言いたそうだったが、知らん顔をした。

塾が終わり家に帰ると、さちえさんからLINE(ライン)が来ていた。

「さっき、あゆみさんに「ごめんなさい」と伝えてほしい、って言われた。あゆみさん、自分の携帯電話を持っていないみたい。連絡は、お母さんの携帯電話で取るからすぐに返信ができないんだって。あゆみさんが全て悪いわけではないんじゃないの?」

私は、さちえさんからのLINE(ライン)を見て、はっとした。

とした。

4. 2. 2 手続き

(1) 授業期間

授業は、2015年2月14日(土)第2校時(1クラス、26名)と、2015年2月14日(土)第3校時(1クラス、25名)で実践した。

(2) 事前調査

(a) 調査時期

事前調査は、2015年1月29日(木)、2月7日(土)～9日(月)に実施した。

(b) 調査内容

研究1の事前調査と同じアンケート調査を行った(表1, 2)。

4. 2. 3 分析方法

研究1と同様に、事前調査の1)携帯電話とスマートフォンの所持状況は、割合を算出した。

事前調査の2)LINEに関する理解と、事後調査の4)LINEといじめに対する認識は、中央値(2.5)を母平均とする t 検定を行い、認識の有無の傾向を分析

した。さらに、研究1と研究2の回答結果の差異を分析するために、 t 検定(対応なし)を用いて、比較分析した。

事前と事後調査の3)多次元的共感性尺度は、研究1と研究2、および、事前と事後の差異を分析するために、二要因の分散分析(対応あり)を行った。

4. 3 授業デザイン

4. 3. 1 教材

4.1で述べたように、加害者の立場から考えさせる「待ち合わせ」の教材を活用した。

4. 3. 2 指導案

以下に、指導案の内容を説明する。「主題名」は研究1と同様にしたが、「教材名」、「ねらい」、「学習指導過程」については、修正を試みた。

(1) 主題名

主題名は以下の2点とした。

- ・だれに対しても差別をすることや偏見を持つことなく公正、公平にし、正義の実現に努める。
- ・互いに信頼し、学び合って友情を深める。

(2) 教材名

教材名は、情報社会にかかわる教材「待ち合わせ」とした。

(3) ねらい

ねらいは、以下の2点とした。

- ・いじめにつながる言葉や行為に気付き、対処の方法を考える。
- ・いじめを断固として許さぬ心を行動で表す道徳的実践意欲を培う。

(4) 学習指導過程

表9は、表8の教材を活用した学習指導過程を示した表である。「導入」では、LINEを知らない児童のために、LINEをイメージできる研究1と同様の動画を児童に視聴させた。

「展開」では、開発した道徳の教材「待ち合わせ」(表8)の内容を、スライドを使いながら範読し、登場人物や状況について理解させた。そして、「なぜ私はさちえさんからのLINEを見てはっとしたのか。」について、加害者である私の立場から考えを記述させた後、クラス全体で議論させた。

「まとめ」では、「待ち合わせ」の教材からどんなことを思ったかについて問いかけ、児童の考えをワークシートに記入させた。

4. 4 結果と考察

4. 4. 1 携帯電話とスマートフォンの所持状況

研究2の対象となった児童(51名)に、携帯電話とスマートフォンの所持状況について問うた結果、携帯電話を持っている児童は21名(41%)、持っていない児童は26名(51%)、無回答が4名(8%)であった。

一方、スマートフォンを持っている児童は18名(35%)、持っていない児童は30(59%)、無回答が3名(6%)であった。携帯電話とスマートフォンのそれぞれの所持率は、3.3.1で明らかになった研究1のクラスにおける所持率(携帯電話45%、スマートフォン35%)と同程度の割合であることが分かった。

4. 4. 2 LINEに関する理解

表10は、LINEに関する理解についての結果を示した表である。1名の欠損値を除く50名を対象に、中央値(2.5)を母平均とするt検定を行った結果、「2-1. LINEについてよく知っている ($t(49) = -2.46, p < .05$)」、「2-3. 家族など、身近にLINEを使う人がいる ($t(49) = 3.90, p < .01$)」に有意差が認められた。2-1の平均値は2.16であったことから、児童の多くは、LINEについてよく知っているとは思わないとい

表9 学習指導過程 (研究2)

過程	予想される児童の活動 (○主な発問)	●指導上の留意点 ☆評価
導入 つかむ (5分)	1. 「LINE」というアプリについて考える。 ○「LINE」というアプリを知っているか。どんな機能があるか。 ・既読機能がある。 ・グループが作れる。 ・知らない、やったことがない。	●「LINE」を知らない児童のためにLINEでの簡単なやり取りをした動画を流す。
展開 (30分) 教材を中心に考える	2. 教材「待ち合わせ」を読み、話し合う。 ①どんなところが印象に残ったか。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: fit-content;">なぜ私はさちえさんからのLINEを見てはっとしたのか。</div> ②私はあゆみさんに知らん顔をしたときなぜもやもやとしたのか。 ③私がさちえさんからのLINEを見てはっとしたのはなぜか。 ・あゆみさんにも理由があるのに聞かずに無視してしまって申し訳ないという気持ち。 ・自分は悪いことをしてしまったことに気付いたから。 ・悪口を言ったり、無視したりといけないうことをしてしまったという気持ち。	●範読しながらスライドを使い、登場人物や状況を押さえやすくする。 ●児童の感想から今回の学習のテーマを導く(感想活用型)。 ●無視をするという行為に私が葛藤や疑問を抱いていることを読みとることができるようにする。 ●どんな理由があろうとも悪口をいうなど(いじめになりうること)は、してはいけないことであるという意見が児童からできるようにする。 ●児童の意見から「どうして私の行為がいけないことだとみんなは思ったのか」と問い、児童の「いじめはいけない、許さない」という考えを深められるようにする。 ☆さちえさんからのLINEを見たときの私の心の内をとらえることができた。
まとめ 自分を見つめる (10分)	3. 自分の生活を振り返る。 ○「待ち合わせ」の教材からどんなことを思ったか。 4. 教師の話聞く。	●ワークシートに記入させる。十分に時間をとる。 ☆「どんな理由があろうとも相手を傷つける、いじめにつながることはしてはいけないこと」に気付き、自分の言葉にすることができる。 ●LINEのできごとを児童も身近に感じることでできるような日常生活の場面に置き換えた題材を用意する。

う認識であることが分かった。また、2-3の平均値は3.14であったことから、児童の身近には、LINEを活用する人がいると認識していることが分かった。

また、本結果について、研究1の3.3.2の結果と*t*検定(対応なし)を用いて、比較分析した結果、すべての項目において有意差が認められなかった(表11)。このことから、研究1と研究2のそれぞれのクラスについて、LINEに関する理解に差異はなかったと言える。また、「2-1. LINEについてよく知っている」について、研究1では母平均の*t*検定で有意差が認められなかったが、これは、度数が20名と少なかったことが考えられる。したがって、本研究の対象となった児童の現状として、LINEについてよく知っている認識している児童は全体的に少なかったと思われる。

表10 LINEに関する理解の結果(研究2)

項目	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値	<i>p</i>
2-1	50	2.16	0.98	-2.46	*
2-2	50	2.38	1.38	-0.61	<i>n.s.</i>
2-3	50	3.14	1.16	3.90	**
2-4	50	2.44	1.07	-0.40	<i>n.s.</i>
2-5	50	2.78	1.00	1.99	<i>n.s.</i>

※中央値2.5との比較(*t*検定) **p* < .05; ***p* < .01

表11 LINEに関する理解の結果(研究1と研究2の比較)

項目	研究1 (<i>N</i> =20)		研究2 (<i>N</i> =50)		<i>t</i> 値	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
2-1	4.25	0.79	4.05	0.89	-1.16	<i>n.s.</i>
2-2	3.85	0.75	3.45	0.89	-2.03	<i>n.s.</i>
2-3	2.21	1.08	2.53	0.96	1.19	<i>n.s.</i>
2-4	3.45	0.83	2.95	0.89	-1.81	<i>n.s.</i>
2-5	3.58	0.84	4.05	0.62	2.45	<i>n.s.</i>

4. 4. 3 LINEといじめに対する認識

表12は、研究2の授業実践後のLINEといじめに関する認識について、結果を示した表である。中央値(2.5)を母平均とする*t*検定を行った結果、「4-9. 道徳の授業を受けて、LINEを使ってみたくなった(*t*(50) = 0.64, *n.s.*)」以外の8項目に肯定的な有意差が認められた。

研究1で肯定的な有意差が認められた項目4-9について、研究2で有意差が認められなかった理由を考えると、研究2の教材を用いた授業を受けた結果、児童はLINEに対して慎重になったのではないかと思われる。今後、項目4-9の回答理由について、詳細

な分析が求められる。

次に、研究1の3.3.3の結果と本結果を*t*検定(対応なし)で比較分析した。その結果、「4-6. 道徳の授業を受けて、いじめにあっている人がいたら助けたいという気持ちになった(*t*(36) = 2.08, *p* < .05)(研究1:3.20, 研究2:3.49)」、「4-7. 道徳の授業を受けても、いじめられている人を見たら見ぬふりをしてしまうだろう(*t*(69) = -2.84, *p* < .01)(研究1:2.15, 研究2:1.59)」の項目に有意差が認められた(括弧内は平均値を表す。4-6は、等分散性が認められなかったため、等分散を仮定しない*t*検定を実施した)(表13)。研究1と研究2の平均値を見ると、4-6は研究2の方が高く、4-7は研究2の方が低いことが分かった。ここで、4-7は反転項目であり、平均値が1.59のため「いじめられている人を見たら見ぬふりをしてしまわない」と解釈できよう。そこで、研究2の教材による授業実践を受けた児童の方が、上記2項目の認識が高まることが示唆された。

表12 LINEといじめに対する認識の結果(研究2)

項目	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値	<i>p</i>
4-1	51	3.29	0.70	8.09	***
4-2	51	3.35	0.63	9.72	***
4-3	51	3.59	0.61	12.83	***
4-4	51	3.43	0.64	10.39	***
4-5	51	2.84	0.76	3.23	***
4-6	51	3.49	0.54	13.02	***
4-7	51	1.59	0.75	-8.65	***
4-8	51	3.57	0.81	9.46	***
4-9	51	2.59	0.98	0.64	<i>n.s.</i>

※中央値2.5との比較(*t*検定) ****p* < .001

表13 LINEといじめに対する認識の結果(研究1と研究2の比較)

項目	研究1 (<i>N</i> =20)		研究2 (<i>N</i> =51)		<i>t</i> 値	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
4-1	3.35	0.49	3.29	0.70	-0.33	<i>n.s.</i>
4-2	3.55	0.61	3.35	0.63	-1.20	<i>n.s.</i>
4-3	3.65	0.49	3.59	0.61	-0.41	<i>n.s.</i>
4-4	3.40	0.50	3.43	0.64	0.20	<i>n.s.</i>
4-5	3.00	0.65	2.84	0.76	-0.87	<i>n.s.</i>
4-6	3.20	0.52	3.49	0.54	2.08	*
4-7	2.15	0.75	1.59	0.75	-2.84	**
4-8	3.55	0.61	3.57	0.81	0.09	<i>n.s.</i>
4-9	3.05	0.95	2.59	0.98	-1.80	<i>n.s.</i>

p* < .05; *p* < .01

4. 4. 4 多次元的共感性尺度

表14は、研究1と研究2（以下、「研究1・2」）の多次元的共感性尺度（登張 2003）の回答結果について、二要因の分散分析（対応あり）を行った結果を示した表である。以下、分類毎に結果を述べる。

(1) 共感的関心

項目3-1～3-5について、「事前・事後」と「研究1・2」で、二要因の分散分析（対応あり）を行ったところ、項目3-1～3-4の4項目において、「研究1・2」の主効果が有意に認められた。項目3-2 ($F(1, 66) = 7.58, p < .01$) と3-3 ($F(1, 67) = 4.19, p < .05$) は、交互作用が認められた。

「研究1・2」の単純主効果が認められた項目は、項目3-1～3-4の4項目で、項目3-1、3-2、3-4は、事後において研究2の平均値の方が有意に大きかった。また、項目3-3については研究1の平均値の方が有意に大きいことが分かったが、本項目は反転項目であることから、研究2の方が有意に大きいと解釈できる。これらの結果から、項目3-1～3-4の4項目に関する共感的関心は、事後において、研究2の方が、有意に認識が高まったと判断できることから、研究2で用いた教材「待ち合わせ」の方が、児童の共感的関心に関する認識を向上できることが示唆された。

なお、「3-5人から無視されている人のことが心配になる」については、「事前・事後」の主効果 ($F(1, 65) = 9.37, p < .01$) と単純主効果が有意であり、研究1、研究2の双方において事後に有意差が認められた。そのため、「グループの招待」と「待ち合わせ」のどちらの教材であっても、項目3-5に対する児童の認識に、一定の向上が認められることが分かった。

(2) 気持ちの想像

項目3-6～3-10について、「事前・事後」と「研究1・2」で、二要因の分散分析（対応あり）を行ったところ、項目3-8において、「研究1・2」の主効

果が有意に認められた ($F(1, 66) = 5.36, p < .05$)。項目3-10において、「事前・事後」の主効果が有意に認められた ($F(1, 67) = 5.23, p < .05$)。項目3-9は、交互作用が認められた ($F(1, 66) = 5.61, p < .05$)。

「事前・事後」の単純主効果が認められた項目は、項目3-6、3-9、3-10の3項目で、いずれも研究2において、事前よりも事後の方が、有意に平均値が高いことが分かった。上記3項目は、研究1と研究2の標本間による比較では有意差は認められず、研究1の事前と事後においても変化が認められなかった。一方、研究2の授業実践では、上記3項目は事後に向上することが認められたため、「待ち合わせ」の教材による授業実践の方が、上記3項目の向上が期待できる。

なお、「3-8 友達目からは物事がどう見えているのだろうと想像し、理解しようとする」については、「研究1・2」の主効果の結果と、「研究1・2」の単純主効果の結果から、事前の段階から研究1と研究2において有意差が認められていた。そのため、項目3-8の「グループの招待」と「待ち合わせ」の2つの教材による差異は分析できなかった。

4. 4. 5 ワークシート

授業後に、児童のワークシートの記述内容を分析した。学習指導過程（表9）の「まとめ」で、「待ち合わせ」の教材からどんなことを思ったかについて児童に問い、ワークシートに記述させた。結果、「あゆみさんの家のじじょうを知らないのにあゆみさんが悪いときめつけて無視したから、いじめにつながる前に、相手の気持ちを考えて行動した方がいいと思った（図2）」などの記述が認められた。このように、LINEを介したいじめの起因として「相手の事情や気持ちを理解していないこと」に気づき、さらに、いじめを抑制することとして、「相手の気持ちを考えてから行動すること」について記述した児童は、51名中20名

表14 多次元的共感性尺度（二要因の分散分析（対応あり））の結果（研究2）

項目	研究1 (N=20)				研究2 (N=51)				F値			単純主効果の検討と多重比較	
	事前		事後		事前		事後		標本内 (事前・事後)	標本間 (研究1・2)	交互作用		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD					
共感的関心	3-1	4.25	0.79	4.05	0.89	4.54	0.61	4.50	0.71	2.06	4.74*	0.92	事後：研究1<研究2
	3-2	3.85	0.75	3.45	0.89	4.02	0.89	4.19	0.84	1.29	5.05*	7.58**	事後：研究1<研究2、研究1：事前<事後
	3-3	2.21	1.08	2.53	0.96	2.04	1.07	1.76	0.87	0.02	4.41*	4.19*	事後：研究1>研究2
	3-4	3.45	0.83	2.95	0.89	3.49	1.10	3.68	1.04	1.39	2.63*	7.00	事後：研究1<研究2、研究1：事前>事後
	3-5	3.58	0.84	4.05	0.62	3.77	1.10	4.15	0.80	9.37**	0.50	0.13	研究1：事前<事後、研究2：事前<事後
気持ちの想像	3-6	3.20	1.11	3.20	1.11	3.26	1.07	3.58	0.95	1.53	0.83	1.53	研究2：事前<事後
	3-7	3.70	1.34	3.40	1.35	3.90	1.07	3.72	1.13	1.94	1.01	0.12	
	3-8	2.85	1.31	2.85	0.99	3.46	1.11	3.44	1.01	0.01	5.36*	0.01	事前：研究1<研究2、事後：研究1<研究2
	3-9	3.05	1.28	2.80	1.06	2.69	1.09	3.27	1.12	0.90	0.05	5.61*	研究2：事前<事後
	3-10	2.95	1.00	3.20	1.01	2.96	1.17	3.29	1.14	5.23*	0.03	0.09	研究2：事前<事後

※単純主効果の検討と多重比較の欄には、5%水準未満で有意差が認められたものを示す。

* $p < .05$; ** $p < .01$

(39%)であった。また、「ラインできどくがつかないからって無視するのはだめだと思った。」など、「あゆみさんのことを、無視しよう」と提案したことを否定する回答が19名(37%)であった。これらの回答は、「待ち合わせ」の教材による授業実践のねらいとして掲げていた「いじめにつながる言葉や行為に気づき、対処の方法を考える」、「いじめを断固として許さぬ心を行動で表す道徳的実践意欲を培う」に関する記述内容と判断できる。このような記述をしなかった児童に対する課題は残るが、「グループの招待」の実践と比較した場合、「待ち合わせ」を用いた授業実践の方が、本実践で掲げたねらいを達成しやすいのではないと思われる。



図2 ワークシートの事例 (研究2)

5. まとめと今後の課題

本研究では、小学生を対象に、LINEによるいじめの起因に気づかせる道徳の教材を開発し、授業実践を介して評価を行うことを目的とした。研究1で開発した教材「グループの招待」を基に授業実践を行った後、アンケート調査を行った結果、多次元的共感性尺度(登張2003)の「共感的関心」と「気持ちの想像」に関する児童の認識にあまり向上が認められなかったことから、再度、教材開発を試みた。そして、研究2として、開発した教材「待ち合わせ」を用いた授業実践を行い、研究1で実施したアンケート調査と研究2で実施したアンケート調査の結果を比較分析することで、児童が他者に対する共感的関心や、他者に対する気持ちの想像をどれほど向上させたという認識を評価指標としながら、開発した教材の評価を行った。本研究で得られた結果は、下記の通りである。

- ・小学生を対象に、モラルジレンマを取り入れたLINEによるいじめの起因に気づかせる道徳の教

材「グループの招待」を用いた授業を実践することで、児童のLINEといじめに対する認識や、共感的関心の「人から無視されている人のことが心配になる」という認識を向上できる可能性が示唆された(研究1)。

- ・「待ち合わせ」の教材と授業デザインについて、主人公の気持ちをあまり書かず、時系列を意識し、実在する名前にするとともに、加害者の立場から考えさせる道徳の教材で授業を行うことで、児童のLINEといじめに対する認識や、共感的関心、気持ちの想像が高まる可能性が示唆された(研究2)。
- ・児童の「LINEを使ってみたくなくなった」という認識について、「待ち合わせ」の教材を用いた授業を実践すると向上が認められなかったことから、この授業後は、LINEの使用について児童は慎重に考えるようになった可能性が示唆された(研究2)。
- ・児童のワークシートの結果から、「待ち合わせ」の授業を実践することで、いじめは相手の状況を理解していないことから起こりうることを児童に気づかせるとともに、相手のことを考えてから行動するという意識を児童に抱かせることができる可能性が示唆された。

以上、本研究で得られた知見をもとに、LINEによるいじめの起因に気づかせる道徳の教材と授業について、以下に提案する。

- ・「グループの招待」の教材を用いた道徳の授業を実践することで、児童のLINEといじめに対する認識に影響を与える(研究1)。
- ・道徳の教材の開発、および、実践するにあたり、「待ち合わせ」のように、主人公の気持ちをあまり書かず、時系列を意識し、実在する名前にするとともに、加害者の立場から考えさせる教材や授業デザインにすると、多次元的共感性尺度(登張2003)の「共感的関心」と「気持ちの想像」に関する児童の認識に影響を与える(研究1, 研究2)。
- ・「待ち合わせ」の教材を用いた道徳の授業を実践することで、LINEの使用について児童に慎重に考えさせるきっかけになる(研究2)。
- ・「待ち合わせ」の教材を用いた道徳の授業を実践することで、LINEを介していじめが起こる原因の一つとして、相手の状況を理解していないことが挙げられ、かつ、いじめを起こさないようにするためには、相手のことを考えてから行動する必要があることなどについて、児童に気づかせるきっかけになる(研究2)。

本研究では、以上のカリキュラムデザイン原則を提

案したが、今後の課題は、以下の内容が挙げられる。

- ・「待ち合わせ」の教材を用いた道徳の授業デザインについて、児童に「自分が主人公（加害者）だったらどう振る舞うか」という問いかけを行うデザインに修正し、自分のこととして捉えさせながら、相手との関係を修復する方法を考えさせることが求められる。
- ・「待ち合わせ」の教材を用いた道徳の授業を担当が主として実践した時の児童の多次元の共感性に関する変容を分析することが求められる。
- ・「待ち合わせ」の教材を用いた道徳の授業を他学年や他の小学校で実践した時の児童の多次元の共感性に関する変容を分析することが求められる。
- ・「待ち合わせ」の教材を用いた道徳の授業について、多次元の共感性尺度（登張 2003）の「友達の間からは物事がどう見えているのだろうと想像し、理解しようとする」について、分析する必要がある。

付記

本研究は、平成27年度東京学芸大学教育学部初等教育教員養成課程情報教育選修卒業論文「LINEによるいじめの起因に気付かせる道徳の授業の開発と評価（渡辺麻由）」の内容を再分析し、まとめたものである。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金基盤研究（C）「教員養成と21世紀型スキルを考慮したICT活用指導力向上プログラムの開発と評価（課題番号：26350310，代表者：北澤武）」の助成を受けた。本研究にご協力いただいた都内T小学校の先生と児童の皆様，ならびに助言をいただいた東京学芸大学情報教育教室北澤研究室の皆様にご感謝申し上げます。

参考文献

- 荒木紀幸（2015）兵庫教育大学方式によるモラルジレンマ授業の研究. 道徳性発達研究 9（1）：1-30
- 稲垣俊介（2014）モラルジレンマを活用した情報モラル教育の実践. 日本教育工学会研究報告集 3：63-68
- 石川隆行（2014）小学生のいじめ場面における罪悪感と共感性の関連. 日本教育心理学会総会発表論文集 56：532
- 加藤由樹（2016）既読無視と未読無視：LINEの既読表示機能に関する基礎調査. メディア情報研究 2：17-32
- Kohlberg, L. (1958) The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. (Unpublished doctoral dissertation), University of Chicago, Chicago, IL.
- 内閣府（2014）平成25年度 青少年のインターネット利用環境実態調査（平成26年3月）.
<http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h25/net-jittai/html/index.html>（参照日2016.01.25）
- 中井良，田代千晶，永岡慶三（2012）教科情報モラルジレンマ教材を用いたオンラインディスカッションと対話型授業の実践. 日本教育工学会研究報告集 1：23-30
- 真仁田昭，新井邦二郎，長谷川徹 監修（2014）「5年生の道徳」文溪堂
- 三島浩路，本庄勝（2015）技術的観点からのネットいじめ対策. 電子情報通信学会，通信ソサイエティマガジン 9（2），102-109
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領 第4版—平成20年3月告示，東京書籍
- 森俊雄，藤木卓，森田裕介，寺嶋浩介（2006）モラルジレンマを用いた情報モラルの指導に関する検討. 日本教育工学会研究報告集 6：123-128
- 坂元章（2015）道徳教育と情報モラル教育. 江戸川大学の情報教育と環境 12：33-36
- 登張真穂（2003）青年期の共感性の発達：多次元の視点による検討. 発達心理学研究 14（2）：136-148