

小学校教員におけるいじめ調査に関する意識について

——いじめ防止対策推進法の把握や学校における
いじめ調査のあり方を視点として——

四辻 伸吾・房村 利香

問題と目的

いじめの現状

いじめは世界各国の教育現場における最も深刻な課題の一つである (Eslea et al., 2003; 森田, 1998; Smith & Brain, 2000)。わが国においては、いじめの定義はいじめ防止対策推進法にて「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」とされている。

いじめに関する研究は世界的に進められており、いじめの現象についての知見が蓄積され続けている。いじめの構造やメカニズムについては、「加害者・被害者・観衆・傍観者」（森田・清永, 1986）で捉える「いじめ四層構造」や、「被害者 (victim)・加害者 (bully)・加害者を強化する者 (reinforcer)・加害者を補助する者 (assistant)・被害者を守る仲裁者 (defender)・いじめとかわろうとしない部外者 (outsider)」（Salmivalli et al., 1996）で捉えるものなど社会集団の中で起こる現象として捉えられている。これらの構造をふまえた上で、わが国においても様々ないじめ予防・防止アプローチが教育現場にて行われている（四辻, 2018）。

文部科学省（2023）によると、いじめの認知件数については、2022年度は小学校において551,944件（2021年度500,562件）、中学校において111,404件（2021年度97,937件）、高等学校において155,68件（2021年度14,157件）、特別支援学校において3,032件（2021年度2,695件）、計681,948件（2021年度615,351件）と年々増加している。これについて文部科学省（2022）は「いじめの積極的な認知に対する理解が広がったこと」を理由に挙げているが、「積極的な認知」により認知件数が増加するということは、これまで見過ごされているいじめが存在しているということを示すものであると考えられる。

いじめ調査の課題

また、いじめ防止対策推進法においては、第28条第1項において「いじめにより当該学校に

(90)

在籍する児童当の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあるとき」、同項2号において「いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき」を「重大事態」とすると示されている。全国の2022年度のいじめ重大事態の発件数については、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（文部科学省、2023）によると、小学校において390件（2021年度314件）、中学校において374件（2021年度276件）、高等学校において156件（2021年度112件）、特別支援学校において3件（2021年度3件）、計923件（2021年度705件）となっている。

いじめ防止対策推進法に示される「重大事態」となったときには、「速やかに、当該学校の設置者又はその設置する学校の下に組織を設け、質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査を行うものとする」としている。これを受け、いじめ重大事態の調査に関するガイドライン（文部科学省、2017）において、いじめ重大事態における調査は「調査組織については、公平性・中立性が確保された組織が客観的な事実認定を行うことができるよう構成すること」として、調査組織（調査組織は第三者委員会やいじめ調査委員会、いじめ調査チームなど名称はさまざまであるが、それらの調査組織について、本論文では以降、「いじめ調査委員会」と記載する）を構成するものとしている。これをふまえ、近年、全国各地にていじめ重大事態に関する調査がされ、その結果が調査報告書として示されている。

このいじめ重大事態に係る調査について、四辻・房村（2023）は、新型コロナウイルス感染拡大以後に提出された調査報告書について、その提言部分に着目した上でいじめ調査の在り方について課題を示している。この中で、いじめ調査報告書の提言内容について同じ内容が繰り返されていることをふまえて、学校現場で十分に生かされていない可能性があることやいじめ調査とはどのようなものなのかについて教員の間で共有されていない可能性があることを指摘している。また東・中村（2019）も、いじめ調査について、「『重大事態報告書』は数多く公表されているが、教育実践で役立っているかは不明であり、十分に活用されるまでに相当の時間がかかるように思える」としており、現状の調査報告の在り方について課題があると推察される。そもそもいじめ調査報告書が作成されたとしても、その調査報告内容を教育現場で把握した上で、子どもたちと日々共に過ごす教師がそれらを活用することができないのならば、時間をかけて作成された調査報告書がその後のいじめ予防・防止につながらない可能性があると言える。

いじめ対応における教師の役割

文部科学省（2013）は、「いじめから一人でも多くの子供を救うためには、子供を取り囲む大人一人一人が、『いじめは絶対に許されない』、『いじめは卑怯な行為である』、『いじめはどの子供にも、どの学校でも、起こりうる』との意識を持ち、それぞれの役割と責任を自覚しなければならず、いじめの問題は、心豊かで安全・安心な社会をいかにしてつくるかという、学校を含めた社会全体に関する国民的な課題である」としており、大人の責務が重要であるとしている。また、いじめ防止対策推進法第8条には「学校及び学校の教職員は、基本理念にのっとり、当該

学校に在籍する児童等の保護者、地域住民、児童相談所その他の関係者との連携を図りつつ、学校全体でいじめの防止及び早期発見に取り組むとともに、当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する」といじめ問題に対する教師の役割についても言及されている。

これらをふまえると、いじめ問題に対する予防及び防止に向けて、学校生活の中で子どもたちにとって一番身近な大人である教師の存在が重要な役割を担うことは当然のことであると考えられる。いじめに関する教師の役割については、大西・黒川・吉田(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して、児童・生徒の加害傾向を抑制する効果がある」としている。また、Veenstra et al.(2014)は、いじめを解決するには、いじめに反対する規範意識を広げ、いじめに対する効果的なアプローチをすることができる教師の存在が重要であるとしている。一方木村・小泉(2020)は、中学2年生を対象として、社会性と情動の学習における問題解決スキルの習得を目標に2時間の心理教育プログラムの授業を実施することで、いじめの停止行動に対する自己効力感が上昇することを明らかにしている。これらの先行研究から、いじめ問題を予防・防止するためには教師がどのように子どもたちに対してアプローチしていくかということが大切な視点であると考えられる。

いじめ調査に対する共通理解の必要性

いじめ防止対策推進法において、いじめの定義、重大事態の定義、いじめを認知した時にすべき対応等が示されている。そのため、学校でいじめ調査を行う際には、いじめ防止対策推進法の内容理解とともに、先行研究におけるいじめのメカニズム等の理解が必要である。いじめ調査を行う際には、これらの知識をもっているかどうかで教員の対応は異なってくるものと考えられる。しかし、四辻・房村(2023)が指摘するように、いじめ重大事態に係る調査報告書が作成され、その中で「教職員がいじめについて理解をすること」「教職員間で情報共有をすること」「教育委員会と学校が連携すること」など同じような提言内容が繰り返されていることをふまえると、実際には教育現場ではいじめ調査を行う際にもっておくべきいじめに関する知識が共有されておらず、そのようないじめに対する知識のなさにより、いじめの見過ごしやいじめ初期対応の不適切さにより重大事態を招いてしまっている可能性があると考えられる。

そこで本研究においては、教員がいじめに関するもっておくべき知識として、国が示すいじめ対応方針についてどの程度理解しているのかを把握する「国が示すいじめ対応の方針の理解」と実際に教員が学校現場においていじめ問題への対応についてどのような経験をしているかを把握する「学校でのいじめ対応の際の経験」について調査するとともに、それらの関連を検討することにする。また、「国が示すいじめ対応の方針の理解」と「学校でのいじめ対応の際の経験」について、教員歴や性別ごとの量的差異についても検討する。

方法

調査時期 2023年6月。

調査対象 インターネット調査会社クロスマーケティングに依頼し、小学校教員300名を対象に調査を行った。

倫理的配慮

調査は Web 上で行われ、回答は無記名で行われるとともに、回答を拒否、中断できること等を明記した。また本研究については、第一著者が所属する大学の研究倫理委員会の承認(2023_2)を得て実施した。内訳は、男性150名(教員歴1~10年15名、11~20年43名、21年以上92名)、女性150名(教員歴1~10年72名、11~20年45名、21年以上33名)であった。

質問項目

(1) 国が示すいじめ対応の方針の理解についての質問

いじめ防止対策推進法やいじめの重大事態の調査に関するガイドライン等をはじめとする、国が示すいじめ対応の方針に理解について尋ねる質問について8項目を作成した上で、各項目に対して「1まったくそう思わない」-「7とてもそう思う」の7件法で尋ねた。

(2) 学校でのいじめ対応の際の経験についての質問

学校現場におけるいじめ対応についてどのような経験をしたことがあることについて尋ねる8項目を作成した上で、各項目に対して、「1まったくあてはまらない」-「7とてもあてはまる」の7件法で尋ねた。

結果

「国が示すいじめ対応の方針に対する理解」8項目について最尤法を用いた探索的因子分析を行った。固有値の減衰状況(6.21, 0.57, 0.37, 0.28, 0.19...)を踏まえ、1因子構造が示唆された。そこで1因子を指定し、改めて最尤法による因子分析を行った。その結果、いずれの項目も負荷量は.40以上となった。そこで、各項目の平均を尺度得点とした。クロンバックの α 係数は.96であり一定の信頼性が見られた。「国が示すいじめ対応の方針に対する理解」の因子分析の結果について Table 1 に示す。

Table 1 国が示すいじめ対応の方針に対する理解の因子分析の結果

	因子負荷量			
	1	h^2	M	SD
4 いじめ防止対策推進法の内容をふまえたいじめに対する対応について理解していると思う	.92	.84	5.41	1.045
6 文部科学省が示す「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」の内容について理解していると思う	.90	.80	5.22	1.196
3 いじめ防止対策推進法に示される「いじめ重大事態の定義」を理解していると思う	.90	.80	5.44	1.154
5 いじめ防止対策推進法に示された学校調査の方法について理解していると思う	.88	.78	5.24	1.171
8 自分が所属している学校が定める「いじめ防止基本方針」の内容を理解していると思う	.87	.76	5.38	1.211
7 自分が所属している自治体が定める「いじめ防止基本方針」の内容を理解していると思う	.87	.75	5.18	1.267
1 いじめ防止対策推進法の内容を大体理解していると思う	.80	.64	5.40	1.075
2 いじめ防止対策推進法に示される「いじめの定義」を理解していると思う	.77	.60	5.57	1.088

また同様に、8項目の「学校でのいじめ対応の際の経験」について因子分析を実施した。固有値の減衰状況 (3.02, 1.33, 1.04, 0.70, 0.55…) を踏まえ、因子数を3と指定した探索的因子分析 (最尤法、プロマックス回転) を実施した。その結果、3因子解が妥当と見られた。

第1因子は、「7 学校でいじめが発生したときの加害者対応において困った経験がある」「8 学校でいじめが発生したときの保護者対応において困った経験がある」「6 学校でいじめが発生したときの被害者対応において困った経験がある」という、いじめの関係者への対応で困難を感じたことを表す項目が得られたので「いじめ関係者対応困難」因子と命名した。

第2因子は、「4 学校でのいじめ対応の際、教員だけの対応では限界があると感じたことがある」「3 学校でのいじめ対応の際、教員自身のサポートの必要性を感じたことがある」という、教員自身で対応することへの限界及びチーム対応の必要性を表す項目が得られたので、「チーム対応の必要性」因子と命名した。

第3因子は、「1 学校でのいじめ対応の際、学校で定めた『いじめ防止基本方針』にそった対応を実践できなかったことがある」「5 学校でいじめが発生したときの組織対応の際、意見が対立したことがある」「2 学校でのいじめ対応について専門家に相談したことがある」という、いじめ対応方針等マニュアルに沿った対応への限界を感じていることを表す項目が得られたため、「方針に沿った対応の限界」因子と命名した。

以上より、3因子7項目の「学校でのいじめ対応の際の経験尺度」とした。各因子について、クロンバックの α 係数は .90, .72, .61 であり、「方針に沿った対応の限界」の信頼性は十分ではなかったが、「いじめ関係者対応困難」「チーム対応の必要性」は一定の信頼性が示唆された。また尺度得点については、各項目得点の合計を項目数で除したものを以後使用した。「いじめ対応時の経験」の因子分析の結果について Table 2 に示す。

Table 2 いじめ対応時の経験の因子分析結果

	因子			h^2	M	SD
	1	2	3			
【いじめ関係者対応困難】						
7 学校でいじめが発生したときの加害者対応において困った経験がある	.96	-.03	-.01	.89	5.00	1.530
8 学校でいじめが発生したときの保護者対応において困った経験がある	.87	.08	-.09	.76	5.22	1.501
6 学校でいじめが発生したときの被害者対応において困った経験がある	.84	-.02	.08	.76	4.79	1.574
【チーム対応の必要性】						
4 学校でのいじめ対応の際、教員だけの対応では限界があると感じたことがある	-.06	1.03	.01	1.00	5.64	1.192
3 学校でのいじめ対応の際、教員自身のサポートの必要性を感じたことがある	.16	.50	-.01	.34	5.44	1.235
【方針に沿った対応の限界】						
1 学校でのいじめ対応の際、学校で定めた「いじめ防止基本方針」にそった対応を実践できなかったことがある	-.08	-.03	.73	.48	3.63	1.586
5 学校でいじめが発生したときの組織対応の際、意見が対立したことがある	.17	.06	.55	.44	3.88	1.545
2 学校でのいじめ対応について専門家に相談したことがある	-.02	-.01	.50	.24	3.49	1.859

グループ間の差の検討 次に国が示すいじめ対応の方針理解及びいじめ対応時の経験 3 因子のグループ間の差を検討するために、性別（男性・女性）×小学校教員歴（1～10年・11～20年・21年以上）を独立変数、国が示すいじめ対応の方針理解及びいじめ対応時の経験 3 因子を従属変数とした 2 要因分散分析を行った。

国が示す対応の方針理解については、性別×小学校教員歴で交互作用は有意ではなかった ($F(2,294) = .980, p = .376$)、性別ごとの主効果及び小学校教員歴における主効果についても有意ではなかった ($F(1,294) = 1.07, p = .303$; $F(2,294) = 2.28, p = .10$)。

いじめ関係者対応困難については、性別×小学校教員歴で交互作用が有意であった ($F(2,294) = 4.61, p < .05$)。性別ごとの単純主効果は、男性においては有意差は見られず、女性においては、11～20年が、1～10年及び21年以上より有意に高かった ($p < .05$)。

チーム対応の必要性については、性別×小学校教員歴で交互作用が有意であり ($F(2,294) = 3.17, p < .05$)、性別ごとの単純主効果は、男性においては有意差は見られず、女性においては1～10年の方が11～20年、21年以上よりも有意に高い傾向が見られた ($p < .10$)。

方針に沿った対応の限界については、性別×小学校教員歴で交互作用は有意ではなかった ($F(2,294) = 1.05, p = .35$)、性別ごとの主効果及び小学校教員歴における主効果についても有意ではなかった ($F(1,294) = 2.30, p = .13$; $F(1,294) = .321, p = .73$)。各変数の基礎統計量と二要因分散分析の結果について、Table 3 に示す。

Table 3 各変数の基礎統計量及び二要因分散分析の結果

	小学校教員歴						主効果		交互作用
	1~10年		11~20年		21年以上		性別	経験	
	男性 n=15	女性 n=72	男性 n=43	女性 n=45	男性 n=92	女性 n=33			F 値 (偏 η ²)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F 値 (偏 η ²)	F 値 (偏 η ²)	F 値 (偏 η ²)
国が示すいじめ 対応の方針理解	5.28 (0.96)	5.27 (0.83)	5.01 (1.21)	5.41 (0.82)	5.50 (1.21)	5.53 (0.62)	1.07 (.00)	2.28 (.02)	0.98 (.01)
いじめ関係者 対応困難	4.33 (1.52)	4.83 (1.69)	5.02 (1.35)	5.40 (1.33)	5.22 (1.21)	4.53 (1.30)	0.10 (.00)	3.31* (.02)	4.61* (.03)
									女性:11~20年>1~10年, 21年以上
チーム対応の 必要性	5.03 (1.41)	5.86 (1.13)	5.34 (0.99)	5.74 (0.95)	5.43 (0.96)	5.36 (1.15)	7.29*** (.02)	0.42 (.00)	3.17* (.02)
							女性>男性		女性:1~10年>11~20年, 21年以上
方針に沿った 対応の限界	4.16 (1.09)	3.51 (1.17)	3.76 (0.95)	3.67 (1.37)	3.68 (1.41)	3.64 (1.23)	2.31 (.01)	0.32 (.00)	1.05 (.01)

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

国が示すいじめ対応の方針理解と各変数の関連

これをふまえ、いじめ対応時の経験の3因子を従属変数、性別、小学校教員歴、国が示すいじめ対応の方針理解と性別×国が示すいじめ対応の方針理解、小学校教員歴×国が示すいじめ対応の方針理解の交互作用を独立変数とする階層的重回帰分析を行った。

Step1 で性別、小学校教員歴の主効果を投入し、Step2 で国が示すいじめ対応の方針理解、Step3 での国が示すいじめ対応の方針理解と性別×国が示すいじめ対応の方針理解、小学校教員歴×国が示すいじめ対応の方針理解の交互作用項を投入した。なお、下位尺度得点は、実現値から平均値を引いたもの（中心化得点）を使用した。

いじめ関係者対応困難において、Step2 の決定係数の増分は有意であったが ($\Delta R^2 = .33, F(1,296) = 10.122, p < .01$)、Step3 の決定係数の増分は有意ではなかったため ($\Delta R^2 = .00, F(2,294) = 1.25, p = .56$)、Step2 のモデルを採用することとした。これより国が示すいじめ対応の方針理解の正の効果がありであったため、国が示すいじめ対応の方針の平均値が高いほど、いじめ関係者対応困難が高いことが示唆された。

チーム対応の必要性において、Step2 及び Step3 の決定係数の増分は有意であったため ($\Delta R^2 = .09, F(1,296) = 28.79, p < .001, \Delta R^2 = .02, F(2,294) = 3.34, p < .05$)、Step3 のモデルを採用することとした。これより、国が示すいじめ対応の方針理解の正の効果がありであったため、国が示すいじめ対応の方針の平均値が高いほど、いじめ関係者対応困難が高いことが示唆された。また性別×国が示すいじめ対応の方針理解の交互作用が負の方向に有意であったため、単純傾斜検定を行ったところ、男性 ($B = .072, p = .489$) では国が示すいじめ対応の方針理解はチーム対応の必要性に有意な影響を及ぼしておらず、女性 ($B = .401, p < .001$) では国が示す

いじめ対応の方針理解はチーム対応の必要性に有意な正の影響を及ぼしていた。

方針に沿った対応の限界において、Step2の増分は有意であったが ($\Delta R^2 = .01$, $F(1,296) = 4.00$, $p < .05$)。Step3の決定係数の増分は有意ではなかったため ($\Delta R^2 = .00$, $F(2,294) = 1.25$, $p = .83$)、Step2のモデルを採用することとした。これより、国が示すいじめ対応の方針理解の正の効果は有意であったため、国が示すいじめ対応の方針の平均値が高いほど、いじめ関係者対応困難が高いことが示唆された。

階層的重回帰分析の結果については Table 4 に、単純傾斜検定の結果については Figure 1 に示す。

Table 4 階層的重回帰分析の結果 (標準化偏回帰係数)

説明変数	いじめ関係者対応困難			チーム対応の必要性			方針に沿った対応の限界			
	β	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3
性別	-.02	-.03	-.26		.14*	.12*	.99*	-.08	-.09	-.32
小学校教員歴	.07	.04	.21		-.05	-.09	.03	-.02	-.04	-.25
いじめ方針理解		.18**	.16			.30***	.79*		.12*	-.11
性別×いじめ方針理解			.25				-.99*			.26
小学校教員歴×いじめ方針理解			-.20				-.14			.25
ΔR^2			.33**	.00		.09***	.02*		.13*	.00

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

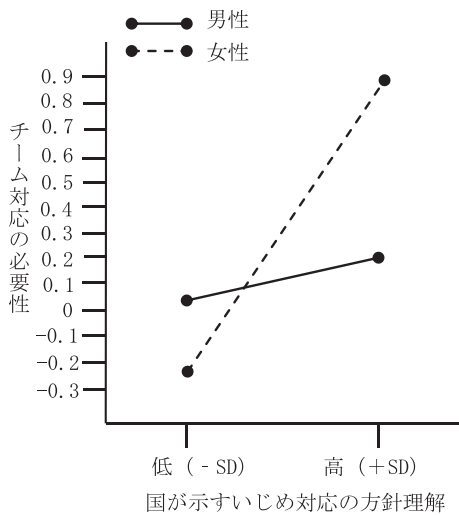


Figure 1 単純傾斜検定の結果

考察

本研究は、小学校教員 300 名を対象として、国が示すいじめ対応方針についてどの程度理解しているのかを把握する「国が示すいじめ対応の方針の理解」及び実際に教員が学校現場においていじめ問題への対応についてどのように捉えているかを把握する「学校でのいじめ対応の際の経験」について調査するとともに、それらの関連を検討したものである。

「国が示すいじめ対応の方針の理解」については 1 因子構造が見られ、「学校でのいじめ対応の際の経験」については、3 因子構造が見られた。

次に、「国が示すいじめ対応の方針の理解」及び「学校でのいじめ対応の際の経験」3 因子について、性別×小学校教員歴の 2 要因分散分析を行った。その結果、国が示すいじめ対応の方針の理解については、性別や小学校教員歴により違いはなかったと考えられる。国が示すいじめ対応の方針については、「いじめ防止対策推進法」が 2013 年に施行され、それを受けて様々な方針が定められたことをふまえると、それらは教員にとって比較的新しい概念であり、小学校教

員歴が長いからといって年数の短い教員よりも熟知しているということにはならないということが考えられる。また各自治体が定期的な研修等を行うことで、各自治体の教員に対して、いじめに対する方針に関する啓発を行っていることを考えると、教員歴による違いは見られないものであると推察される。

いじめ関係者対応困難については、女性において小学校教員歴 11～20 年という中堅教員がより困難を感じているということが示唆された。教師の性差については、田村・石隈 (2002) は、「何らかの危機に直面した者が、他者に対し積極的に援助を求めるかどうかの認知的枠組み」(水野・石隈, 1999) である「被援助志向性」について、女性教師は、男性教師に比べて高いことを示唆している。「被援助志向性」が高いということは、「何らかの危機に直面している」ことそのものを認知しているということにもつながると考えられ、本研究で男性よりも女性の方がいじめ関係者に対応する際の困難を感じているということは、田村・石隈 (1999) の研究に合致するものであると考えられる。また、教員の経験年数における違いについては、大前 (2017) が小学校教師の感じる困難を経験年数ごとに分析している。これによると、「教師主導で、自立を促す学級経営ができていないことに関する悩み」について、経験 10 年以上 20 年未満の教師がもっとも多く悩みとして挙げているということを示唆している。大前 (2017) の研究は学級経営に関する悩みについて焦点を当てたものであるが、若手教員に比べて中堅教員の方がそれぞれの教員経験から得た様々な視点から教育現場の様々な課題を捉えることができるようになっていくため、視点が多くなっている分、悩みを多く感じている可能性があると考えられる。この視点をふまえると、本研究において女性教員における小学校教員歴 11～20 年という中堅教員がいじめ関係者に対する対応に困難を感じているという結果が見られたことは大前 (2017) の研究と合致するものであると考えられる。10 年未満の先生の場合、対応ができていくかどうかの判断も難しいという解釈ができ、いわゆる中堅教員に差し掛かった際に、経験の積み重ねにより視野が広がってくるにつれて、対応の難しさを感じているということに繋がっていると推察される。

また、チーム対応の必要性については、女性において 1～10 年という若手教員がより必要性を感じているということが明らかとなった。田村・石隈 (2001) は、「援助の欲求と態度」について、男性よりも女性の方が、46 歳以上の教師に比べ 35 歳以下の教師の方が高いことを示唆している。チーム対応の必要性を感じているということは、いじめ問題のみならず教育現場における課題に対応する際に、自分一人で対応するのではなく、他の教員の協力を得たいという思いが強いことの表れであると考えられる。これをふまえると、本研究において女性において 1～10 年という若手教員がより必要性を感じる人が多いということは、田村・石隈 (2001) の研究に合致するものであると考えられる。

一方、方針に沿った対応の限界については性別や経験年数により違いは見られなかった。これは国が示すいじめ対応の方針の理解において性差や経験年数による違いが見られなかったのと同様に、いじめ防止対策推進法など国が示すいじめ対応の方針そのものが比較的新しい概念であり、必ずしも経験年数が長いからといって、国が示すいじめ対応の方針に対する捉え方について

若手教員と異なるものではなかったと捉えることができるものと考えられる。

また、いじめ対応時の経験の3因子と性別、小学校教員歴、国が示すいじめ対応の方針理解との関連を検討したところ、国が示すいじめ対応の方針理解は、いじめ対応時の経験のいずれに因子に対しても有意な正の影響が見られることが明らかとなった。本研究で着目したいいじめ対応時の経験の3因子については、いずれもいじめ対応時に困難を感じていたり、チーム対応の必要性を感じていたりすることを示すものであり、これらの下位尺度得点が高いということはいじめ対応に困難を感じていることになると考えられる。国が示すいじめ対応の方針理解がいじめ対応時の経験に対して正の影響が見られたということは、国が示すいじめ対応の方針についての知識があり、内容を理解している教員ほど、いじめ対応について困難を感じている可能性があると考えられる。つまり、国が示すいじめ対応の方針について知識があることで、いじめ問題に対してより具体的に向き合うことができることになり、一つ一つの課題対応についてより明確に意識することができるために、困難であることについてもより明確に意識することができると可能性がある。一方、別の視点から捉えると、国が示す対応の方針に沿った対応を行なおうとするほど対応が困難になるということであれば、教育現場が考える対応と、国が示す対応の方針に乖離があり、現場に則していないという見方も可能性として考えられる。これらをふまえると、困難を感じていることと、実際にいじめ問題に対してより適切な対応ができているかどうかは別の視点であると考えられる。

また、チーム対応の必要性については、女性においていじめ方針理解をしている人の方がチーム対応の必要性を感じているということが明らかとなった、田村・石隈（1999, 2001）は、男性に比べて女性の方が「被援助志向性」「援助の欲求と態度」が高いとしている。つまりいじめ問題に直面したときに一人で対応せずに他者の協力を得ようとする傾向が高いということが考えられる。その中でも特に国が示すいじめ方針に対する理解が高い人ほど、いじめに対するアプローチの視点が豊富であり、それらの豊富な視点で考えることができるからこそ、他者と協働的に対応していく必要性、すなわちチーム対応の必要性を感じる人が多いものと考えられる。

最後の本研究の課題について述べる。本研究では、「国が示すいじめ対応の方針に対する理解尺度」と「学校でのいじめ対応の際の経験尺度」を作成した上で他の変数との関連を検討したが、いずれの尺度についても妥当性の検討を行うことができなかった。今後は、近接概念などとの関連を検証することで、並存的妥当性の検討を行っていきたいと考える。また、本研究においては縦断的なデータに基づく検討ができなかった。本研究で得られた階層的重回帰分析の結果については、一時点で観測された変数が用いられたものであり、国が示すいじめ対応の方針の理解及び学校でのいじめ対応の際の経験の関連の詳細を検討するにも今後は縦断的な研究をしていくことが必要である。

引用文献

東宏行・中村茉莉菜（2019）. いじめ重大事態調査報告書の特徴と意義-3つの調査報告書の比較から見

- えてくる課題－埼玉県立大学保健医療福祉学部教職関連科目担当者会編子ども・教職研究, 2, 24-40.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30(1), 71-83. <https://doi.org/10.1002/ab.20006>
- いじめ防止対策推進法 (2013). (平成 25 年法律第 71 号)
- 木村敏久・小泉令三 (2020). 中学校におけるいじめ抑止の意識向上に向けて社会性と情動の学習の効果 検討－教師による実践及び生徒の社会的能力との関連－ 教育心理学研究, 68, 185-201.
- 水野治久・石隈利紀 (1999). 被援助志向性・被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, 47, 530-539. https://doi.org/10.5926/jjep1953.47.4_530
- 森田洋司・清永賢二 (1985). 「いじめ」教室の病い 金子書房
- 森田洋司 (総監修・総監訳) (1998). 世界のいじめ－各国の現状と取り組み 金子書房
- 文部科学省 (2013). いじめの防止等のための基本的な方針
- 文部科学省 (2017). いじめの重大事態の調査に関するガイドライン
- 文部科学省 (2023). 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
- 大前暁政 (2017). 小学校教師が抱える現場における困難性と教師経験による意識の差に関する研究 心理社会的支援研究, 8, 17-32.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田秀和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの被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, 324-335.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Smith, P. K., & Brain, P. F. (2000). Bullying in school: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:13.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:13.0.CO;2-7)
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究－バーンアウトとの関連に焦点をあてて－ 教育心理学研究, 49, 438-448. https://doi.org/10.5926/jjep1953.49.4_438
- 田村修一・石隈利紀 (2002). 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究, 50, 291-300. https://doi.org/10.5926/jjep1953.50.3_291
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- 四辻伸吾 (2018). 心理的諸課題への改善プログラムの文献展望と今後の課題 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 65, 49-60. <https://doi.org/10.18999/nupsych.65.1.4>
- 四辻伸吾・房村利香 (2023). いじめ調査の在り方についての一考察－新型コロナウイルス感染拡大以後に提出された調査報告書の提言部分に焦点を当てて－ 大阪大谷大学紀要, 57, 55-68.