

教職課程で学ぶ学生の過去の学級担任に対する認知と いじめに関する意識との関連

Influence of Students' Teacher Recognition on Bullying Awareness of Undergraduate Students in the Faculty of Education.

秋 光 恵 子*
AKIMITSU keiko

本研究は、教職課程で学ぶ学生が小学校・中学校時代に経験した「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」の学級担任に対する認知と、いじめに関する意識との関連を検討することを目的として、教育大学の学部学生に質問紙調査を実施した。現職教員を対象とした面接調査(寺戸・堀井, 2015)を元に作成されたいじめ意識尺度の因子分析からは、「家庭への報告の必要性の理解」「日頃からのかかわりによるいじめ未然防止」「学級内でいじめ理解を共有する姿勢」「いじめ解決からの逃避」と命名される4因子が抽出された。これらのうち「日頃からのかかわりによるいじめ未然防止」の意識に対しては、いじめがなかった学級の担任への「受容・親近・自信・客観」という認知からの正の影響が認められた。「学級内でいじめ理解を共有する姿勢」の意識に対しても同様であったが、この意識に対してはいじめがあった学級の担任への「受容・親近」の認知も正の影響を及ぼしていた。さらに、いじめがなかった学級の担任への「怖さ」の認知の負の影響も確認された。また、いじめがあった学級の担任への「不適切な権力行使」の認知は「家庭への報告の必要性の理解」に対する負の影響と「いじめ解決からの逃避」に対する正の影響を及ぼしていた。これらの結果に基づき、教職課程で学ぶ学生のいじめ意識の形成のプロセスに対する小・中学校時代の学級での経験と学級担任からの影響について考察がなされた。

キーワード：いじめ意識、学級担任に対する認知、教職課程の学生

Key words : bullying awareness, teacher recognition, undergraduate students in the faculty of education

問題と目的

いじめは、依然として我が国の学校現場における喫緊の問題である。平成25年に施行されたいじめ防止対策推進法(文部科学省, 2013)が定義するいじめは「一定の人的関係にある他の児童等から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」であり、それ以前の定義に含まれていた「弱者に対して一方的に」「攻撃を」「継続的に」「深刻な精神的苦痛」といった文言は削除されている。この意図は、軽微なものと思われても早期の段階から対応することで、問題の深刻化を防ぐことにある。そのため文部科学省は、いじめの認知件数が年々増加していることについて、学校が積極的にいじめを認知し、解消につなげていることの表れと解釈している。そしていじめの早期発見と早期対応を促進するために、いじめ防止対策推進法は学校全体でいじめの防止と早期発見に取り組み、適切かつ迅速に対処する責務を有することも定めている(文部科学省, 2013)。しかしながら現実には、同法律によって「いじめにより生命、心身又は財産に重

大な被害が生じた疑いおよび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」と定義される重大事態も平成27年度から増加し続けており、令和元年度には723件と、平成27年度の2倍以上にのぼっている(文部科学省, 2020)。このことは、いじめの早期発見が深刻化の防止につながっているとは言い難いという現状を示している。

児童生徒にとってもいじめのない学級・学校が望ましいことは言うまでもない。国立教育政策研究所(2015)が実施した追跡調査によれば、「暴力を伴わないいじめ」は小学4年生からの6年間で9割近くの児童生徒が被害経験を持っていたことが明らかにされている。上述のように、いじめの早期発見と早期対応には学校全体による組織的な対応が必要であり、各学校ではそのための基本方針が策定されている。それと同時に、小学校の多くは学級担任制であり、教科担任制である中学校や高等学校でも、児童生徒の問題に対してはまず学級担任が対応することが多いことを踏まえると、個々の教員の力量を養うことも不可欠である。文部科学省(2020)の調査では、いじめの発見のきっかけが「学級担任」であったのは全

体の10.4%にすぎないが、発見の最大のきっかけである「アンケート調査など(54.2%)」を最初に目にするのは学級担任であろう。さらに、いじめられた児童生徒の相談先は「学級担任」が80.8%と群を抜いて高い割合となっていた(文部科学省, 2020)。早期発見・早期対応の実質化は、いじめアンケートの記述や相談に来た児童生徒に対して学級担任が真摯に向き合い、丁寧に対応できるか否かにかかっていると言えよう。

また、いじめの未然防止の観点に立つと、学級担任の果たすべき役割はさらに大きい。三島・宇野(2004)は、小学校高学年の学級を対象に、一学期末と学年末における「認め合える」「自由で自主的」「規律がある」といった学級の雰囲気と学級担任の影響ととの関連を検討している。その結果、いじめ抑制の効果をもつであろう学級内の認め合いの雰囲気は、一学期においてのみ学級担任の「怖さ」と正の関連を示し、「受容・親近」、「自信・客観」という学級担任の態度が一年間を通した学年末の認め合いの雰囲気と正の関連があることを明らかにしている。また、大西・黒川・吉田(2009)の小・中学生を対象とした調査では、三島・宇野(2004)の尺度を用いて測定された学級担任の「受容・親近・自信・客観」という態度が、学級内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をもつことが示された。さらに、是常・秋光(2014)でも、中学校の学級担任からの学級全体への働きかけが学級のポジティブな雰囲気を醸成し、そのような学級雰囲気が生徒同士の認め合いを生み出すことが報告されている。浅原・秋光(2017)でも、小学校の学級担任による学級全体への働きかけが、担任に対する児童の相談行動を促進することが示された。これらの結果は、学級経営に資する個々の教員の力量が、いじめの未然防止、早期発見・早期対応に対しても非常に重要であることを示唆していよう。

それでは、教員は学級経営やいじめ対応の力量をどのように身につけるのであろうか。文部科学省が諮問した教育職員養成審議会は、日々の職務と研修を通して教員のライフステージに応じた資質能力を備えることを求めている(文部科学省, 1999)。兵庫県教育委員会が定めた教員資質向上指標においては「いじめ等の教育課題の緊急性や重要性を理解し、その予防・解決に取り組む」ことは、採用時から教職経験21年目以降までのすべてキャリアステージにおいて、また、一般教諭だけでなく養護教諭や栄養教諭にも必要な資質であることが示されている(兵庫県立教育研修所, 2021)。同様の指標が多くの教育委員会において定められ、そのような位置づけの中で整備された教職員研修や日々の職務の中で、教員のいじめ対応に関する力量は磨かれるであろう。しかしながら、教職は個別裁量性の高い職務であり、入職したばかり

りの新任教員であっても研修や経験を積んだ教員と同じように学級担任を任せられ、学級経営についての責務を果たさなければならない。そのために、教員養成課程では教員として身につけるべき内容を定め、平成27年に公表された教職課程コアカリキュラム(文部科学省, 2017)でも、「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法」において、「幼児、児童及び生徒の不応適や問題行動の意味並びに幼児、児童及び生徒の発するシグナルに気づき把握する方法を理解している。」や「いじめ、不登校・不登園、虐待、非行等の課題に対する幼児、児童及び生徒の発達段階や発達課題に応じた教育相談の進め方を理解している。」という到達目標が掲げられている。教職課程においてこれらの事項を学ぶ「教育相談論」は必修科目であるとはいえ、2単位15回の授業の中で実践的な力量を身につけるのは容易ではないであろう。福島(2013)は教職科目の「生徒指導・進路指導論」の中で体罰について取り上げた前後で学生の体罰に関する意識変容を検討しているが、講義前では58.6%であった体罰賛成の割合が43.4%に減少したものの、反対の割合は32.4%から37.4%とほとんど変わらなかったことを示している。教職科目を通して学生が教員としての資質能力を伸ばすよう、教授内容や教授方法をより効果的なものとしていくことは必須である。しかし、教職科目には教科の内容や指導法に関するものと比較して、学級経営に関するものは少ないことから、学生が学級経営を学ぶのは授業を通してだけではなくとも思われる。現職教員に“日々の職務を通して”資質能力の向上が求められていると同様に、学生も自身の経験を通して目指すべき学級の姿や担任としてのあり方を学んでいるのではないだろうか。

学生自身の経験には、もちろん教職課程に在籍している期間の教育実習や学校現場でのボランティア活動等も含まれ、これらの経験から学生は多くのことを学ぶであろう。一方、教職課程の学生の教員を目指すきっかけは「小・中・高校時代に出会った教員への憧れ」が大きいことが知られている(例えば、大石, 2016; 南, 2020)。また、遠矢(2002)は、大学生が過去を振り返って想起した「好きだった学級」と「嫌だった学級」には、その学級の担任が強く関連していることを報告している。さらに秋光・市野(2017)は、大学生のアイデンティティ形成に対しても過去の教員とのかかわり経験が様々な影響を及ぼしていることを示している。先述の、体罰に関する授業の前後で体罰に反対する意見が増加しなかった(福島, 2013)ことも、学生が過去に出会った教員から受けた影響の大きさを示唆していると考えられる。つまり、教職を志望する学生は自身がかつて出会った教員の姿をモデルとし、その姿に向かって教職課程の中で学びを積み上げているのではないだろうか。

教職を志望する学生がいじめのない学級づくりを目指すのは自然なことであろう。そのような学級経営のためには、いじめをなくすためには何が必要か、いじめに気づいたときにはどうすればよいか、といったいじめの予防や解決についての知識や、いじめが生じる背景等の理解が必要である。それらのいじめに関する意識にも、過去に自分が経験したいじめのない学級や、逆にいじめのあった学級での担任の姿が反映されていると考えられよう。しかし、先に挙げた先行研究は児童生徒が認知した学級担任の指導行動とその学級の雰囲気やいじめ規範等との関連を明らかにしているが、その学級を離れた後の影響については検証されていない。また、遠矢(2002)では「好きだった学級」と「嫌だった学級」での学級担任を比較しており、「好きだった」「嫌だった」と感じる理由にいじめの有無も考えられものの、「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」での学級担任を比較した研究は見当たらない。以上のことから本研究では、教職課程で学ぶ学生の小学校・中学校時代の学級担任の指導行動を「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」で注目し、彼らのいじめに関する意識との関連について検討することを目的とする。

方法

1. 調査協力者

国立教育大学の学部学生105名(男性37名,女性68名)に質問紙を配布し,100名(男性36名,女性64名)から回答を得た(回収率95.2%)。そのうち,回答に不備のない84名を分析対象者とした。分析対象者のうち教員を志望するのは71名(男性25名,女性46名),志望しないのは8名(男性3名,女性5名),わからないと回答した者は5名(男性2名,女性3名)であった。

2. 調査時期及び実施方法と倫理的配慮

調査は2016年12月に個別に無記名で実施した。質問紙のフェイスシートには個人情報保護に関する説明を明記し,協力者の同意を得てから回答を依頼した。回答に要した時間は10分程度であった。

3. 調査内容

質問紙はフェイスシートといじめ意識尺度,協力者の小学校もしくは中学校時代の「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」の学級担任に対する認知を尋ねる尺度から構成されていた。フェイスシートでは性別,学年,教員を志望するか否か(はい/いいえ/わからない)について回答を求めた。

(1) いじめ意識尺度

いじめ意識尺度は協力者の現在のいじめに対する意識を問うものであり,「いじめに対する未然防止」「いじめを認知したときの対応」「いじめに対する全般的な態度」から構成される27項目であった(Table 1参照)。尺度項

目は,寺戸・堀井(2015)が実施した小・中・高校の教員11名を対象としたいじめ意識に関する面接調査の結果を元に作成した。「いじめに対する未然予防」の項目は“教師の働きかけによっていじめはなくせる”,“いじめをなくすには教師による早期発見が大切だ”等の9項目であり,「いじめが起こった後の対応」の項目は“被害者の家庭へすぐに電話で連絡する必要がある”,“加害者の話をしっかり聞く必要がある”等の11項目であった。また,「いじめに対する全般的な態度」の項目は“きつい言葉の中には,いじめというよりも単なる冗談の場合もある”,“いじめは教師のいないところで行われることが多いため,教師や学校に多くを期待されても難しい”等の7項目であった。各項目に対しては,「4. とても思う」から「1. 全く思わない」の4段階で回答を求めた。

(2) 過去の学級担任認知尺度

三島・宇野(2004)による教師認知尺度を用い,協力が者が過去に在籍していた「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」での学級担任について,それぞれ回答を求めた。三島・宇野(2004)の尺度は小学校教員の「受容・親近」「自信・客観」「怖さ」「罰」「たくましさ」という5つの下位尺度から構成されており,「受容・親近」に含まれる項目が他の下位尺度と比較して多かったため,他の項目と似た内容の項目と教科担任制である中学校の担任を想起した場合は回答がしにくい項目を除く23項目を使用するものとした。さらに,過去の学級担任に当てはめて回答できるように,また,中学校での学校生活に当てはめても回答できるように文言を修正した。

調査用紙では,まず初めに協力者自身の小学校から中学校時代を振り返って「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」を思い出してもらい,それぞれ小学校または中学校の何年生の学級であったかを記入させた。ここで複数の学級を思いつく場合はいちばん印象が強かった学級を,また「いじめのなかった学級」がない協力者にはいちばん平和だった学級,「いじめのあった学級」がなかった場合はいちばん嫌だった学級を,それぞれ想起するよう教示した。さらに,「いじめのあった学級」ではいじめの内容を「仲間はずれ」「無視」「陰口」「暴力」「その他」から複数回答可で選択させた。次に,その学級の担任が児童生徒や学級全体に対してどのように接していたかを思い出してもらい,各項目に対して「4. よく当てはまる」から「1. 全然当てはまらない」の4段階で回答を求めた。なお,回答における順序効果を考慮して,「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」に回答する順番はカウンターバランスをとり,両方で尺度項目の並べ方も変化させた。

結果

1. 各尺度の項目分析と因子分析

(1) いじめ意識尺度

最初にいじめ意識尺度27項目について平均値と標準偏差を確認した (Table 1)。その結果, “いじめをなくすには教師による早期発見が大切だ”, “いじめをなくすには, 教師自身が普段から言葉遣いに気を付けるべきだ”, “加害者の話をしっかり聞く必要がある”, “毅然とした態度でいじめと向き合う必要がある”, “授業を潰してでもここぞというときは話をすることがいじめの解決に必要なだ”, “被害者の話をしっかり聞く必要がある”, “いじめが起きたら他の先生に相談することが必要である”の7項目が著しく高得点側に偏っており, 天井効果が認められた。これら7項目のうち2項目は「いじめ防止」に関する項目であり, 5項目は「いじめ対応」に関する項目であった。

次に天井効果が認められた7項目を除外した20項目で因子分析 (最尤法・プロマックス回転) を行った。初期の固有値1.0以上を基準としたところ7因子が抽出され

たが, 因子のまとまりの良さから4因子解を採用するものとした (Table 2)。第1因子は“加害者の家庭へすぐに訪問する必要がある”, “加害者の家庭へすぐに電話で連絡する必要がある”, “被害者の家庭へすぐに訪問する必要がある”, “被害者の家庭へすぐに電話で連絡する必要がある”の4項目から構成されており, 「家庭への報告の必要性の理解」と命名した。第2因子に0.4以上の因子負荷量を示したのは“教師があいさつや声かけなどの普段のかかわりを大切にすることで, いじめはなくせる”, “些細なことでも「これくらいのこと」と思わないようにすることで, いじめはなくせる”の2項目だけであったが, 因子負荷量は低いものの“教師の働きかけによっていじめはなくせる”, “生徒との信頼関係があればいじめは防げる”, “いじめが起こるのは教師が悪い”という項目も含んでいた。これらの項目は, いじめ未然防止のために普段の学校生活の中での教員からのかかわりを重要視する意識のまとまりであると考えられたため「日頃からのかかわりによるいじめ未然防止」と命名した。第3因子は“いじめの被害者はだいたい決まっている”, “い

Table 1 いじめ意識尺度項目の平均値および標準偏差

	平均値	標準偏差
＜いじめに対する未然防止＞		
101教師の働きかけによっていじめはなくせる	2.71	.651
102いじめをなくすには教師による早期発見が大切だ	3.40	.604
103授業力をあげることでいじめは少なくなる	2.64	.670
105いじめをなくすには, 教師自身が普段から言葉遣いに気を付けるべきだ	3.42	.662
109学級のルールは教師が作るよりも, 子どもたち自身で作らせる方がいい	3.07	.690
112教師があいさつや声掛けなどの普段のかかわりを大切にすることで, いじめはなくせる	2.79	.713
113些細なことでも「これくらいのこと」と思わないようにすることで, いじめはなくせる	3.13	.636
121いじめをなくすには, 子どもにいじめとは何か理解させる必要がある	3.27	.717
123子どもとの信頼関係があればいじめは防げる	2.65	.720
＜いじめを認知したときの対応＞		
104被害者の家庭へすぐに電話で連絡する必要がある	3.08	.764
106加害者の話をしっかりと聞く必要がある	3.68	.541
108いじめが起こっている現状をクラスに話す必要がある	2.71	.721
110被害者の家庭へすぐに訪問する必要がある	2.95	.727
115毅然とした態度でいじめと向き合う必要がある	3.40	.661
116学年集会を開くことはいじめの解決に必要なだ	2.48	.649
117授業を潰してでもここぞというときは話をすることがいじめの解決に必要なだ	3.37	.708
120加害者の家庭へすぐに訪問する必要がある	2.69	.694
122被害者の話をしっかりと聞く必要がある	3.70	.510
125加害者の家庭へすぐに電話で連絡する必要がある	2.74	.746
126いじめが起きたら他の先生に相談することが必要である	3.62	.536
＜いじめに対する全般的な態度＞		
107きつい言葉の中には, いじめというよりも単なる冗談の場合もある	3.01	.649
111いじめの被害者はだいたい決まっている	2.23	.717
114いじめは人の痛みを理解することにつながることもある	3.13	.818
118いじめが起こるのは教師が悪い	2.35	.591
119いじめは教師のいないところで行われることが多いため, 教師や学校に多くを期待されても難しい	2.65	.799
124いじめを成長につなげてあげるのが教師の役割だ	2.74	.778
127いじめの加害者はだいたい決まっている	2.23	.782

注) 網掛けは天井効果が認められた項目である。

Table 2 いじめ意識尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	共通性
第1因子 家庭への報告の必要性の理解 ($\alpha=.794$)					
加害者の家庭へすぐに訪問する必要がある	.866	-.023	-.040	-.178	.756
加害者の家庭へすぐに電話で連絡する必要がある	.763	-.057	.018	.034	.582
被害者の家庭へすぐに訪問する必要がある	.650	.130	-.073	-.058	.443
被害者の家庭へすぐに電話で連絡する必要がある	.550	-.021	.174	-.015	.354
第2因子 日頃からのかかわりによるいじめ未然防止 ($\alpha=.721$)					
教師があいさつや声掛けかけなどの普段のかかわりを大切にすることで、いじめはなくせる	-.041	.976	-.071	-.025	.908
些細なことでも「これくらいのこと」と思わないようにすることで、いじめはなくせる	.045	.624	-.076	.070	.366
教師の働きかけによっていじめはなくせる	.078	.292	.199	-.215	.262
子どもとの信頼関係があればいじめは防げる	-.011	.251	.197	.094	.129
いじめが起こるのは教師が悪い	.166	.225	.034	-.091	.108
第3因子 学級内でいじめ理解を共有する姿勢 ($\alpha=.598$)					
いじめの被害者はだいたい決まっている	.130	-.009	-.690	.078	.506
いじめの加害者はだいたい決まっている	.136	.021	-.600	.353	.580
いじめをなくすには、子どもにいじめとは何か理解させる必要がある	.314	.081	.459	.262	.395
いじめが起こっている現状をクラスに話す必要がある	.211	-.014	.417	.162	.233
学年集会を開くことはいじめの解決に必要な	.210	-.012	.273	.210	.150
学級のルールは教師が作るよりも、子どもたち自身で作らせる方がいい	.062	-.086	.258	-.007	.066
第4因子 いじめ解決からの逃避 ($\alpha=.504$)					
いじめを成長につなげてあげるのが教師の役割だ	.007	-.067	.097	.569	.316
きつい言葉の中には、いじめというよりも単なる冗談の場合もある	-.219	.107	.163	.521	.291
いじめは教師のいないところで行われることが多いため、教師や学校に多くを期待されても難しい	.054	.020	-.200	.493	.330
いじめは人の痛みを理解することにつながることもある	-.090	.274	-.036	.279	.136
授業力をあげることでいじめは少なくなる	.219	.133	.072	-.252	.165
因子間相関		第1因子	.105	.135	.034
		第2因子		.351	-.124
		第3因子			-.249

じめの加害者はだいたい決まっている”, “いじめをなくすには、子どもにいじめとは何か理解させる必要がある”, “いじめが起こっている現状をクラスに話す必要がある”から構成されていた。これら4項目のうち“いじめの加害者・被害者は決まっている”の2項目は因子負荷量がマイナスの値である逆転項目となっており、他の2項目の内容と合わせて考えると、いじめは特定の人の問題ではなく学級全体の問題であることを児童生徒にも理解させたいという考え方を表す因子と解釈された。そのため、この因子を「学級内でいじめ理解を共有する姿勢」と命名した。第4因子には“いじめを成長につなげてあげるのが教師の役割だ”, “きつい言葉の中には、いじめというよりも単なる冗談の場合もある”, “いじめは教師のいないところで行われることが多いため、教師や学校に多くを期待されても難しい”, の3項目が高い因子負荷量を示し、他には“いじめは人の痛みを理解することにつながる”, “授業力をあげることでいじめは少なくなる (逆転項目)”であった。この因子はいじめを肯定的にみようとしたり教員の努力ではいじめの解決は難しいといった項目から構成され、第1因子から第3因子までのいじめを予防・解決しようとする態度とは大きく異なるニュアンスを示しており、「いじめ解決からの逃避」

と命名した。

各因子の内の一貫性を確認するために、因子負荷量が0.4以上を示した項目を用いて α 係数を算出したところ、第1因子から順に $\alpha=.794$, $\alpha=.721$, $\alpha=.598$, $\alpha=.504$ となった。第1因子と第2因子では十分な内の一貫性が確認されたが、第3因子と第4因子の α 係数は低い水準に留まっていた。しかし、いじめ意識としてはどちらも重要な因子と考えたため、後の分析でもこれらの因子を用いるものとした。

(2) 過去の学級担任認知尺度

本研究では、協力者に小学校もしくは中学校時代の「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」を想起してもらい、両方の学級担任に対して同じ尺度項目で回答を求めていた。まず全23項目について「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」への回答を合わせた平均値と標準偏差を確認したところ、回答に偏りのある項目はなかった。次に、同一項目において「いじめのなかった学級」と「いじめあった学級」で平均値を比較した結果、23項目中19項目で有意差が認められ、「いじめのなかった学級」の担任に対して肯定的な回答となっていた。しかし、“言うこと聞かないと親に連絡することがあった”, “迫力のある怒りかたをした”, “背が高かつ

た”, “力が強そうだった”の4項目については有意差が認められなかった (Table 3)。

ほとんどの項目において「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」で項目間に差異が認められたため, 因子分析 (最尤法・プロマックス回転) は両者で別々

に実施するものとした。その結果, 初期の固有値1.0以上を基準とすると「いじめのなかった学級」では8因子, 「いじめのあった学級」では5因子が抽出されたが, 因子のまとまりの良さから「なかった学級」では3因子解, 「あった学級」では5因子解を採択するものとし, 先行研

Table 3 過去の学級担任認知尺度項目の平均値および標準偏差, いじめのなかった学級といじめのあった学級の比較

	いじめなし学級		いじめあり学級		t 値	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	(df = 83)	
201子どもが話しかけやすい感じがした	3.44	.782	2.90	.830	4.410	***
202納得がいく理由で叱ってくれた	3.31	.728	2.63	.929	5.601	***
203怒った時の表情が怖かった	3.17	.862	2.73	1.010	3.079	**
204分かりやすい授業をしてくれた	3.31	.658	2.71	.785	5.175	***
205子どもの良いところを見つけてみんなの前で褒めてくれた	3.37	.655	2.58	.853	7.152	***
206休み時間や給食の時間を子どもと一緒に楽しんでいた	3.15	.857	2.61	.807	4.647	***
207口ごたえする子や反抗する子のことも好きだった	3.23	.717	2.71	.886	4.750	***
208運動やスポーツが好きだった	3.11	.836	2.68	.946	3.568	***
209言うことを聞かないと親に連絡することがあった	2.38	.805	2.30	.788	0.854	
210子どもが口ごたえや反抗しても, しっかり指導していた	3.36	.573	2.90	.816	4.427	***
211迫力のある怒りかたをした	3.02	.918	2.76	1.048	1.696	
212もしクラスでいじめがあったら, 見逃さず必ず叱った	3.23	.717	2.71	.951	3.986	***
213背が高かった	2.33	1.057	2.21	1.065	0.695	
214いつも落ち着いて堂々としていた	3.26	.661	2.62	.877	5.135	***
215クラスの子どもの悲しんでいるとき慰めてくれた	3.14	.714	2.71	.785	3.891	***
216力が強そうだった	2.70	1.062	2.45	1.023	1.602	
217悪いことをしたときは, どの子も同じように叱った	3.56	.588	2.79	.906	6.939	***
218先生の苦手なことや失敗したことを話してくれた	3.02	.760	2.55	.856	3.741	***
219ふだんは怖くないけど, 怒っているときはすごく怖かった	3.12	.813	2.52	1.000	4.533	***
220言うことを聞かないと成績が下がった※	1.57	.716	1.76	.738	2.372	*
221楽しい授業をしてくれた	3.38	.710	2.62	.863	6.143	***
222クラスのことを自分だけで決めずに, 子どもの意見も取り入れてくれた	3.23	.628	2.79	.746	4.572	***
223言うことを聞かないと嫌われることがあった※	1.65	.668	1.96	.768	3.519	***

注1) ※の項目以外では「いじめなし学級」の方が「いじめあり学級」よりも有意に高得点であった。

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

注2) 網掛けは「いじめなし学級」と「いじめあり学級」で有意差が見られなかった項目である。

Table 4 いじめのあった学級における担任認知尺度の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	共通性
第1因子 自信・客観 (α=.881)						
子どもが口ごたえや反抗しても, しっかり指導していた	.845	-.004	-.066	-.033	-.034	.642
いつも落ち着いて堂々としていた	.722	-.241	.158	.170	.014	.617
口ごたえする子や反抗する子のことも好きだった	.460	.376	-.276	.229	-.100	.479
クラスのことを自分だけで決めずに, 子どもの意見も取り入れてくれた	.458	.191	.154	-.122	.081	.456
もしクラスでいじめがあったら, 見逃さず必ず叱った	.439	-.037	.308	-.078	-.032	.421
悪いことをしたときは, どの子も同じように叱った	.354	.249	.126	-.049	-.167	.448
第2因子 受容・親近 (α=.796)						
子どもが話しかけやすい感じがした	-.101	.731	.001	.208	-.091	.541
休み時間や給食の時間を子どもと一緒に楽しんでいた	-.049	.621	-.145	.156	.072	.298
子どもの良いところを見つけてみんなの前で褒めてくれた	.155	.546	.015	-.058	.150	.393
クラスの子どもの悲しんでいるとき慰めてくれた	.175	.513	.282	-.108	.058	.638
先生の苦手なことや失敗したことを話してくれた	.014	.379	.307	.049	.258	.388
納得がいく理由で叱ってくれた	.219	.352	.189	.062	-.145	.476
第3因子 頼もしさ (α=.812)						
ふだんは怖くないけど, 怒っているときはすごく怖かった	-.119	.079	.887	-.053	-.010	.698
迫力のある怒りかたをした	.278	-.230	.616	.266	.022	.733
楽しい授業をしてくれた	-.171	.293	.591	.159	-.136	.504
怒った時の表情が怖かった	.110	-.260	.509	.186	.040	.371
分かりやすい授業をしてくれた	.238	.181	.422	.010	.045	.515
第4因子 たくましさ (α=.684)						
運動やスポーツが好きだった	-.058	.475	-.136	.689	-.002	.587
力が強そうだった	.109	-.066	.231	.688	-.016	.667
背が高かった	-.231	.077	.122	.562	.153	.372
第5因子 不適切な権力行使 (α=.783)						
言うことを聞かないと成績が下がった	-.006	.160	-.023	.083	.987	.921
言うことを聞かないと嫌われることがあった	.032	-.091	.036	.002	.660	.477
言うことを聞かないと親に連絡することがあった	.087	-.056	-.050	.255	.326	.192
因子間相関						
第1因子		.566	.658	.205	-.144	
第2因子			.432	.012	-.294	
第3因子				.266	.106	
第4因子					.093	

究を参考にして命名した。

「いじめのあった学級」においては三島・宇野 (2004) とよく似た因子構造となり、三島・宇野 (2004) と大西ら (2009) を参考にして解釈をした (Table 4)。その結果、第1因子は「自信・客観」、第2因子は「受容・親近」、第3因子は「頼もしさ」、第4因子は「たくましさ」、第5因子は「不適切な権力行使」と命名された。第3因子は三島・宇野 (2004) では「怖さ」因子に含まれていた“怒っているときはすごく怖かった”や“迫力のある怒りかたをした”といった項目に“楽しい授業をしてくれた”“分かりやすい授業をしてくれた”という項目が加わって構成されており、否定的な意味ではないことが推測されたことから「頼もしさ」と命名した。

また、「いじめのなかった学級」における第1因子は、「いじめのあった学級」の第1因子「自信・客観」の大部分と第2因子「受容・親近」の項目が合わさるといって大西ら (2009) と同様の結果であったため、大西ら (2009) と同じく「受容・親近・自信・客観」と命名した (Table 5)。第2因子は三島・宇野 (2004) の「怖さ」因子と「たくましさ」因子の項目に「自信・客観」因子の“いじめを見逃さなかった”が加わった構成となっていたが、因子負荷量の大きさから「怖さ」の因子と解釈した。第3因子は、「いじめのあった学級」の第5因子と同じく「不適切な権力行使」と命名した。なお、第2因子が「怖さ」、第3因子が「不適切な権力行使」となる因子構造も大西ら (2009) と同様であった。

各因子の内的一貫性を確認するために、因子負荷量が0.4以上を示した項目を用いて α 係数を算出したところ、「いじめのあった学級」の因子に対しては第1因子から

順に $\alpha = .881$, $\alpha = .796$, $\alpha = .812$, $\alpha = .684$, $\alpha = .783$ となった。「いじめのなかった学級」の因子に対しては第1因子から順に $\alpha = .837$, $\alpha = .764$, $\alpha = .617$ となり、どちらにおいても内的一貫性が概ね認められたと考えた。

2. 各得点の属性比較

(1) いじめ意識尺度

いじめ意識尺度の因子得点を用いて、4つの下位尺度ごとに協力者の性別、学年、教員志望による差異を検討した。全変数を組み合わせて分析するには協力者数が十分ではなかったため、各変数ごとに分析するものとし、性別に関してはt検定、学年については「1年・2年/3年/4年」の3水準で分散分析を行った。また教員志望では、「わからない」を選択した協力者を「教員を志望していない」に含めて「教員志望/非教員志望」として、t検定を実施した (Table 6)。その結果、学年差と志望差では、どの下位尺度についても有意差が見られなかったが、性差は「学級内でいじめ理解を共有する姿勢」においてのみ認められ、男性よりも女性が有意に高得点であった ($t = 2.944$, $df = 82$, $p < .01$)。

(2) 過去の学級担任認知尺度

「いじめのなかった学級」として小学校を想起した協力者は52名、中学校を想起した協力者は28名であった (記入なし4名)。また「いじめのあった学級」では、小学校が40名、中学校が40名であった (記入なし4名)。「いじめのあった学級」でのいじめの内容 (複数回答可) は「仲間外れ」「無視」「陰口」の3つを選択しているケースが最も多かった (小学校: 37.5%, 中学校: 42.5%)。

小学校と中学校で学級担任に対する認知に違いがある

Table 5 いじめのなかった学級における担任認知尺度の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
第1因子 受容・親近・自信・客観 ($\alpha = .837$)				
クラスの子どもが悲しんでいるとき慰めてくれた	.792	-.095	.075	.552
子どもが話しかけやすい感じがした	.771	-.214	.083	.492
楽しい授業をしてくれた	.664	.056	-.137	.548
納得がいく理由で叱ってくれた	.658	.071	.117	.435
休み時間や給食の時間を子どもと一緒に楽しんでいた	.593	.055	.204	.340
クラスのことを自分だけで決めず、子どもの意見も取り入れてくれた	.473	-.056	-.018	.214
分かりやすい授業をしてくれた	.471	.173	-.051	.329
口ごたえする子や反抗する子のことも好きだった	.457	.013	-.098	.251
先生の苦手なことや失敗したことを話してくれた	.430	.114	.180	.212
子どもの良いところを見つけてみんなの前で褒めてくれた	.410	.071	-.060	.214
第2因子 怖さ ($\alpha = .764$)				
迫力のある怒りかたをした	-.224	.897	-.032	.713
怒った時の表情が怖かった	.013	.837	-.067	.723
力が強そうだった	-.140	.661	.257	.449
ふだんは怖くないけど、怒っているときはすごく怖かった	.048	.509	-.030	.283
もしクラスでいじめがあったら、見逃さず必ず叱った	.330	.461	-.019	.435
背が高かった	-.071	.412	.357	.271
運動やスポーツが好きだった	.275	.338	.135	.242
いつも落ち着いて堂々としていた	.115	.279	-.100	.136
第3因子 不適切な権力行使 ($\alpha = .617$)				
言うことを聞かないと成績が下がった	.257	-.113	.934	.798
言うことを聞かないと嫌われることがあった	-.119	.153	.517	.317
子どもが口ごたえや反抗しても、しっかり指導していた	.207	.233	-.436	.398
悪いことをしたときは、どの子も同じように叱った	.252	.165	-.315	.279
言うことを聞かないと親に連絡することがあった	.054	.072	.138	.023
因子間相関	第1因子	.356	-.318	
	第2因子		-.092	

かを確認するために、因子分析において抽出された下位尺度の因子得点を t 検定によって比較したが、「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」ともに、すべての下位尺度において小学校と中学校で有意な差異は認められなかった。

3. いじめ意識と過去の学級担任に対する認知との関連

いじめのなかった学級といじめのあった学級の担任に対する認知と、現在のいじめ意識との関連を検討するために、それぞれの学級担任への認知を説明変数、いじめ意識を目的変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を実施した。なお、いじめ意識にも学級担任への認知においても属性による差異はほぼ見られなかったため、全

てのデータをまとめて分析することとした。

その結果、それぞれの目的変数における調整済み R² 値は、「家庭への報告の必要性の理解」で R² =.026 (p<.1), 「日頃のかかわりによるいじめ未然防止」で R² =.058 (p<.05), 「学級内でいじめ理解を共有する態度」で R² =.167 (p<.001), 「いじめ解決からの逃避」で R² =.057 (p<.05) となった。「家庭への報告の必要性の理解」では傾向に留まったものの、教職課程で学ぶ学生のいじめ意識には小学校や中学校時代のいじめのなかった学級といじめのあった学級における担任に対する認知が関連していることが認められた (Figure 1)。

いじめのなかった学級の担任に対する「受容・親近・自信・客観」の認知は「日頃のかかわりによるいじめ未

Table 6 いじめ意識尺度の下位尺度の属性比較

	人数	性差		学年差			志望差		検定結果			
		男性	女性	1年・2年	3年	4年	教師志望	非教師志望	性差 t (82)	学年差 F (2,81)	志望差 t (82)	
家庭への報告の必要性の理解		平均値	-.032	.018	-.141	-.033	.069	.064	-.352	0.232	0.316	1.499
		標準偏差	1.059	.856	1.026	.914	.913	.872	1.166			
日頃からのかかわりによるいじめ未然防止		平均値	.010	-.006	-.143	-.275	.202	-.063	.344	0.074	2.203	1.416
		標準偏差	1.033	.924	.800	.959	.983	.964	.882			
学級内でいじめ理解を共有する姿勢		平均値	-.358	.199	-.217	-.015	.087	.024	-.131	2.944 **	0.722	0.588
		標準偏差	.824	.832	.561	.821	.977	.882	.801			
いじめ解決からの逃避		平均値	.071	-.039	.007	.204	-.114	-.044	.242	0.584	1.158	1.149
		標準偏差	1.004	.717	.587	.748	.928	.817	.868			

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

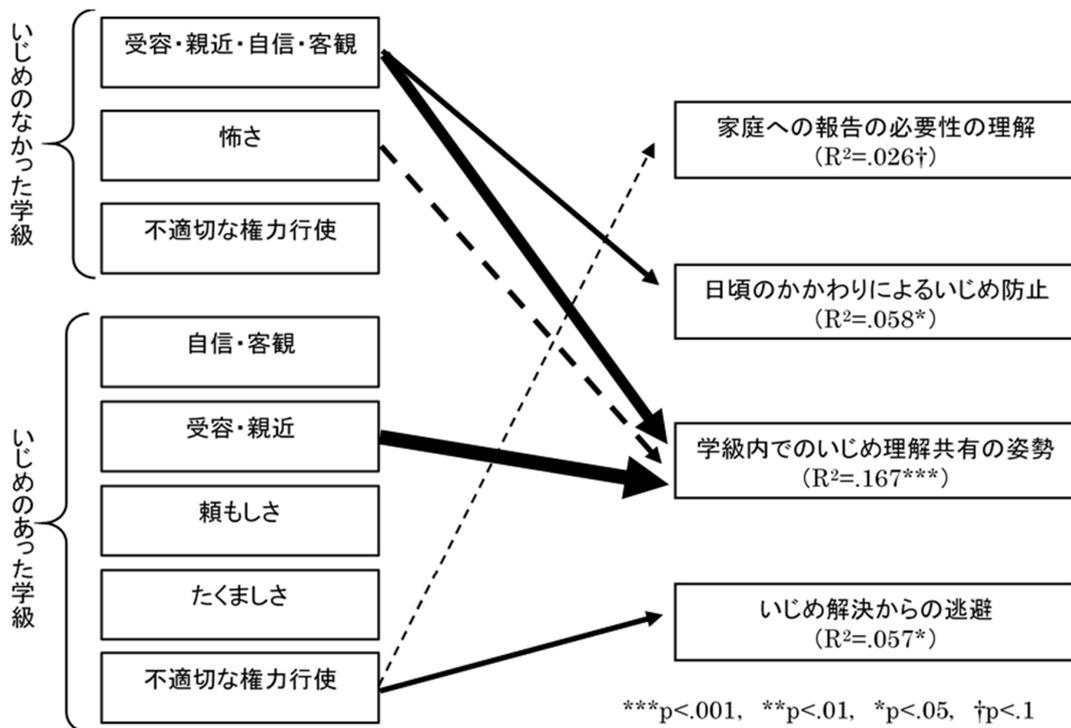


Figure 1 学級担任に対する認知といじめ意識との関連

注) β値が有意であったもののみ矢印で示し、実線は正の値、破線は負の値であることを意味する。

然防止」の意識 ($\beta=.262, p<.05$) と「学級内でのいじめ理解共有の姿勢」の意識 ($\beta=.362, p<.01$) に対して有意な正の影響を及ぼしていることが示された。また、いじめのあった学級の担任に対する「受容・親近」の認知も「学級内でのいじめ理解共有の姿勢」の意識 ($\beta=.348, p<.001$) に対して有意な正の影響を及ぼしていた。一方、いじめのなかった学級の担任に対する「怖さ」の認知は「学級内でのいじめ理解共有の姿勢」の意識に対して有意な負の影響 ($\beta=-.222, p<.05$) を及ぼしていた。さらに、いじめのあった学級の担任に対する「不適切な権力行使」の認知は「いじめ解決からの逃避」に対して有意な正の影響 ($\beta=.261, p<.05$) を及ぼし、「家庭への報告の必要性の理解」にも負の影響 ($\beta=-.195, p<.1$) を及ぼす傾向があることが明らかになった。

考察

本研究の目的は、教職課程で学ぶ学生が過去に経験した「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」での学級担任に対する認知と、いじめに関する意識との関連を検討することであった。

本研究では現職教員を対象とした面接調査の結果を元に「いじめに対する未然防止」「いじめを認知したときの対応」「いじめに対する全般的な態度」から構成されるいじめ意識尺度を作成した。全27項目の平均値と標準偏差から7項目において天井効果が見られ、そのうち5項目は「いじめ対応」の項目であった。これらの項目が高得点側に著しく偏っていたということは、調査協力者であった教職課程で学ぶ学生の多くが、いじめの対応については一定の知識と理解をもっていることを示している。逆に言えば、「いじめ対応」以外の「いじめ予防」と「いじめ態度」については個々の学生によって認識が異なるということが示唆されたと言える。

いじめ意識尺度の因子分析からは、「家庭への報告の必要性の理解」「日頃からのかかわりによるいじめ未然防止」「学級内でのいじめ理解を共有する姿勢」「いじめ解決からの逃避」と命名される4因子が抽出された。それぞれの因子を構成する項目と「いじめ防止」「いじめ対応」「いじめ態度」の枠組みとの対応から、「いじめ防止」は「日頃からのかかわりによるいじめ未然防止」に、また「いじめ対応」は「家庭への報告の必要性の理解」に集約されたと考えられる。学級担任による「日頃のかかわり」と「家庭への報告」はいじめの予防と対応における重要なポイントであるが、その重要性はいじめ問題に限ることではない。これらの因子は学級担任の基本的な役割を意味するものであり、学生にも理解されていることであろう。また、3つの枠組みの項目すべてを含む「学級内でのいじめ理解を共有する姿勢」は、いじめは教員が一人で解決するものではなく、学級全体で解決を目指す

ものだという学生の考えを反映していると思われる。そして、この因子においては男子学生が女子学生よりも有意に得点が低かったことは、男子学生の方が自分の学級でいじめが起こったときには自分で解決しなければならないと考えていることを示唆している。さらに、「いじめ態度」の項目は「いじめ解決からの逃避」と解釈されるような因子を形成した。この因子に含まれる“きつい言葉の中には単なる冗談の場合もある”と“いじめは人の痛みを理解することにつながることもある”の2項目では、得点範囲が1から4の中で3点を超える平均値となっており、教職を目指す学生の中にもいじめ問題と正面から向き合うのを避けたい気持ちがあることを示す結果と思われる。

過去の学級担任認知尺度の項目では、「言うことを聞かないと親に連絡することがあった」、「迫力のある怒りかたをした」、「背が高かった」、「力が強そうだった」の4項目を除いて「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」で有意差が認められた。「言うことを聞かないと成績が下がった」と「言うことを聞かないと嫌われることがあった」では「いじめのなかった学級」の担任に対する評価の方が低く、それ以外では「いじめのなかった学級」の方が高得点であった。「言うことを聞かないと成績が下がった」と「言うことを聞かないと嫌われることがあった」の2項目は教員の指導行動として不適切なものであり、平均値はどちらも1点代であることからそれほど頻繁ではないとは言え、「いじめのあった学級」の方が「いじめのなかった学級」よりも不適切な指導が多かったことが分かる。但し、もう1つの「言うことを聞かないと…」の項目である“親に連絡する”は上述のように有意差がなく、また平均値もほぼ中点であったことから、“親に連絡する”はどの学級担任でも時々口にするということであると推測される。また、「いじめのなかった学級」の方が高得点であった項目の中には、一見して望ましい指導行動だけではなく、教員の三島・宇野(2004)の因子分析における「怖さ」の項目も含まれていた。これらのことをまとめると、いじめのなかった学級の担任は、いじめのあった学級の担任よりも「受容的で親しみやすく指導力があるだけでなく、怒ったときには怖かったが罰によって言うことを聞かせようとはしなかった」と認識されていたと言えよう。また、有意差のなかった“迫力のある怒りかた”、“背の高さ”、“力が強そう”からは、いじめの有無は学級担任の外見的压力とは関係がないということが考えられる。

過去の学級担任認知尺度の因子分析では、「いじめのなかった学級」では「受容・親近」と「自信・客観」が1つの因子にまとまって抽出された。この結果は、いじめがない学級では担任の「受容・親近」というあたたかい態度と「自信・客観」というしっかりとした指導が同

時になされていたと捉えられていることを意味するが、同様の結果は先行研究(大西ら, 2009; 是常・秋光, 2014; 浅原・秋光, 2017)でも確認されている。安定した学級をつくる教員は児童生徒を受容する、指導するのどちらかに偏ることなく両者を合わせもっていることが示唆されている。一方、「いじめのあった学級」では「受容・親近」と「自信・客観」はそれぞれ別の因子として抽出された。ここからは、いじめがある学級の担任に対しては、優しいけれど指導ができない、あるいはしっかり指導はしているけど近寄りたくない、といったような認識がされていたことも考えられる。これらの結果は、学級経営にはあたたかさとしげさの両方が必要であるということと経験則にもよく合致している。また、「いじめのなかった学級」では「受容・親近・自信・客観」の因子に含まれていた“良い授業”の項目が、「いじめのあった学級」のでは“怖さ”の項目とともに「頼もしさ」と解釈される因子を構成していたことも興味深い結果である。協力者には「いじめのあった学級」でもいちばん印象に残っている学級について回答を求めており、そのような学級ではいじめだけではなく様々な問題が発生していた可能性がある。その状態の中で授業を遂行するには怖さが必要であったという実態が示されているのではないだろうか。なお、協力者が想起した「いじめのなかった学級」と「いじめのあった学級」が小学校または中学校のどちらであったかで比較した結果では、すべての因子において有意な差異は確認されなかった。したがって、いじめの有無と関連づけた場合では小学校と中学校の学級担任に対する認知には違いがないことが示されたと言えよう。

過去の学級担任への認知といじめ意識との重回帰分析からは、教職課程で学ぶ学生のいじめ意識には小学校や中学校時代のいじめのなかった学級といじめのあった学級における担任に対する認知が様々な影響を及ぼしていることが確認された。いじめのなかった学級の担任に対する「受容・親近・自信・客観」の認知は、「日頃のかかわりによるいじめ未然防止」と「学級内でのいじめ理解共有の姿勢」に正の影響を及ぼしていた。同様の因子が確認された大西ら(2009)では、学級担任への「受容・親近・自信・客観」の認知はいじめを否定するような学級規範の形成につながっていた。つまり、学生は、いじめがなかった学級の中であたたかい声かけやしっかりとした指導、楽しくて分かりやすい授業をする学級担任を通して、その当時からいじめは許されないという規範を身につけ、教職を目指すようになってからはその規範意識を土台にして自らのいじめのない学級づくりについて考え、普段からのかかわりの大切さや問題を学級全体で共有することの必要性の自覚を高めていったと思われる。しかし「学級内でのいじめ理解共有の姿勢」に対しては、いじめがあった学級の担任への「受容・親近」の

認知がより強い正の影響を及ぼしていた。いじめがあるときには、“しっかりと指導する”等の項目を含む「自信・客観」を児童生徒に認知させる学級担任が求められるのではないかと思いがちであるが、本研究において、学級担任に「受容・親近」を感じていたことがいじめを学級全体で共有しようという姿勢につながっていたことは何を示唆しているのだろうか。

いじめは「被害者」と「加害者」だけではなく「観衆」と「傍観者」を含む四層構造で捉えられ、「傍観者」への指導が重要であることが指摘されている(森田・清永, 1986)。学級担任はいじめの存在を知ると、いじめを傍観者していた学級の大多数の児童生徒に対しても、例えば「見て見ぬふりはいじめに加わっていたのと同じだ」といったような厳しい叱責をすることが少なくない。しかし、傍観者である児童生徒の多くは、次は自分がいじめのターゲットになるかもしれないという恐れとの葛藤の中で結果的に傍観者となってしまうことも多いであろう。そのような児童生徒の心情も理解して、「受容・親近」すなわち“子どもから話しかけやすい感じ”を保ち、“良いところ見つけてみんなの前で褒め”、“誰かが悲しんでいるとき慰めて”くれる学級担任が、いじめの「傍観者」とならずみんなで考えようとする学級をつくり、学生はその体験を通して「いじめ理解共有の姿勢」をもつに至るといことが考えられよう。三島・宇野(2004)では「自信・客観」の因子に含まれていた“納得がいく理由で叱ってくれた”という項目が、本研究では因子負荷量は大きくないものの「受容・親近」に含まれていたことも、そのことを傍証するものかもしれない。また、「学級内でのいじめ理解共有の姿勢」にはいじめのなかった学級担任への「怖さ」の認知が負の影響を及ぼしていた。学級担任が怖さによっていじめの発生を抑えていたならば、児童生徒の中にはいじめを自分たちで解決しようとする意識は育ちにくいであろう。そのような学級での経験は、自分が教員になれば今度は自分の力でいじめを抑えなければならないという意識を高めることも考えられる。その結果、いじめの問題を学級全体で共有しようとする姿勢の抑制につながってしまうのかもしれない。

さらに、いじめのあった学級の担任に対する「不適切な権力行使」の認知は、「家庭への報告の必要性の理解」に弱いながらも負の影響を及ぼし、「いじめ解決からの逃避」には正の影響を及ぼしていることが明らかになった。「不適切な権力行使」は“言うことを聞かないと成績が下げられる、嫌われる、親に連絡される”という項目で構成されていた。それらの懲罰を振りかざすような指導はいじめの有無にかかわらず、児童生徒にとって非常にストレスフルであることは容易に想像ができる。いじめの問題に対してもそのような指導がされていたならば、指導された当事者でなくとも学級担任に対して嫌悪感す

ら抱いたかもしれない。その経験により、いじめ対応として重要である「家庭への報告」をかつての学級担任の“親に連絡する”行為と重ねてしまい、自分はしたくないと抑制してしまうことが考えられよう。また、そのような「不適切な権力行使」の経験が「いじめ解決からの逃避」に対して正の影響を及ぼしている結果は、学級担任の理不尽な指導は児童生徒の心の中に“いじめを成長につなげる”や“きつい言葉は冗談の場合もある”といったいじめを軽視する態度でやり過ぎしか仕方ないという諦めをもたらし、それが教職を目指す立場になっても維持されていることを示唆するものではないだろうか。

以上のように、教職課程で学ぶ学生のいじめ意識には過去の学級担任に対する認知が、その学級でのいじめの有無にかかわらず、少なからぬ影響を及ぼしていることが明らかとなった。学級担任は目の前の児童生徒に、彼らの将来の職業などを考えることなく接しているはずである。つまり、学級担任は次代の教員だけでなく、様々な立場の人々のいじめ意識の形成に影響を及ぼしていると考えられよう。いじめが学校だけではなく社会的な問題となっている中で、教員からの働きかけは担任をしている学級内でのいじめの未然防止や早期発見・早期対応を可能にするだけでなく、児童生徒のいじめ意識を育て、社会全体におけるいじめ問題への理解を深めることにもつながっているのではないだろうか。

最後に、本研究における課題について述べる。第一に、いじめ意識尺度についてである。この尺度からは興味深い4つの因子が抽出されたが、結果において述べたように、高い負荷量を示した項目が少ない因子や内の一貫性を示す α 係数が低い因子もあった。項目構成も含めて再検討を行い、より妥当性と信頼性の高い尺度とすることが求められる。第二に、調査協力者である。本研究での協力者の所属大学は1校だけであり、協力者は同じ授業や実習等を経験している。また人数も十分ではなく、これらのことが結果に影響していることも考えられる。複数の大学を対象としたより多くの協力者による検討が必要であろう。また、本研究では教職課程で学ぶ学生のいじめ意識と関連する要因として過去の学級担任への認知のみを取り上げたが、学生のいじめ意識に影響を及ぼすであろう要因は他にも多くある。今後さらに、例えば授業科目や教育実習等の教職課程において学生が経験する要因も含めて分析を進めることで、教職を目指す学生のいじめ意識の醸成に貢献することができるであろう。

引用文献

秋光恵子・市野杏奈 (2017). 過去の教師との関わり経験と大学生の「個」と「関係性」のアイデンティティとの関連 兵庫教育大学学校教育学研究, 30, 11-18.
浅原修一・秋光恵子 (2017). 教師の指導行動が小学生の

援助要請に対する意識に及ぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集, 59, 743-743.
福島健介 (2013). 小学校教員を志望する学生の体罰およびいじめに関わる意識調査とその考察－生徒指導・進路指導論の授業における意識変容の検討を含めて－ 帝京大学教育学部紀要, 1, 23-31.
兵庫県立教育研修所 (2021). 兵庫県教員資質向上指標 <https://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshu/01/teacher-sks.pdf> (最終閲覧2021年4月22日)
国立教育政策研究所 (2015). いじめに備える基礎知識 <http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2707sien/index.htm> (最終閲覧2021年4月22日)
是常美徳・秋光恵子 (2014). 学級担任の働きかけが学級雰囲気と生徒のクラスメート受容に及ぼす影響 日本教育心理学会総会論文集, 56, 762.
南学 (2020). 教職志望学生の志望動機による教育実習経験の効果 三重大学教育学部研究紀要自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践, 71, 277-281., 2020-02-28
三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.
文部科学省 (1999). 養成と採用・研修との連携の円滑化について：第3次答申 教育職員養成審議会
文部科学省 (2013). いじめ防止対策推進法 (平成25年9月28日) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1406848.htm (最終閲覧2021年4月22日)
文部科学省 (2017). 教職課程コアカリキュラム https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm (最終閲覧2021年4月22日)
文部科学省 (2020). 令和元年度 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 https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (最終閲覧2021年4月22日)
森田洋司・清永賢二 (1986). いじめ－教室の病 金子書房
大石千歳 (2016). 本学体育学部学生の保健体育科教員志望動機に中学校・高等学校の運動部活動指導者である教員が及ぼす影響 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 51, 1-11.
大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの加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.
寺戸武志・堀井美佐 (2015). いじめ未然防止プログラムの研究－実態調査を踏まえた実践的プログラムの作成－ 兵庫県立教育研修所研究紀要, 125, 1-12.
遠矢幸子 (2002). 好きだった学級といやだった学級の相違－学級雰囲気と教師の指導態度の認知より－ 日本教育心理学会総会論文集, 44, 154.

付記

本稿は、兵庫教育大学学校教育学部平成28年度卒業生の河野祐花さんが卒業研究として収集したデータを再分析したものである。