

小学1年生から中学3年生までの横断調査にもとづく
いじめの実態調査：
いじめはいつ，どこで起きているのか？そして教師
はどのように関わる必要があるのか？

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-03-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 金子, 泰之, 岡田, 有司, 都筑, 学 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00029463

小学1年生から中学3年生までの横断調査にもとづくいじめの実態調査

-いじめはいつ、どこで起きているのか？そして教師はどのように関わる必要があるのか？-

金子 泰之（静岡大学 教職センター）

岡田有司（東京都立大学 大学教育センター）

都筑 学（中央大学 文学部）

要約：本研究の目的は、2つであった。1つ目は、小1から中3までの1165名のデータをもとに、いじめ被害経験、加害経験、目撃経験や、被害が起きている場所や時間の実態を把握することであった。2つ目は、いじめ対策として、どのような教師のかかわりが必要なのかを、探索的に検討することであった。

いじめ被害率は中学校段階よりも、小学校段階、特に小学校低学年で高いことが明らかとなった。いじめ被害の場所と時間帯は、小学生の場合は、先生がいる教室、先生がいない教室が多く、時間帯は、休み時間、授業中、下校時であった。中学生の場合は、先生がいない教室、先生がいる教室であり、時間帯は、休み時間、放課後、下校時であった。

いじめ被害経験の有無、いじめ加害経験の有無、いじめ目撃経験の有無によって、教師の関わり得点に違いがあるのかを検討したところ、得点に違いが見られた。いじめ被害経験、加害経験、目撃経験に応じた教師のかかわりが必要であることが明らかとなった。

キーワード：いじめ被害、生徒指導、学校適応、教師の関わり、教師と児童・生徒の関係

1. 問題と目的

いじめ定義に基づくいじめ認知の重要性 2013年に施行されたいじめ防止対策推進法では、いじめとは、児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒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も含む。）であって、当該行為の対象とな

った児童生徒が心身の苦痛を感じているものとする（文部科学省、2019）と定義されている。いじめの対象となった児童生徒自身が、加害行為をどのように受け止めたのが、最も尊重される定義になっている。

ある行為をどのように受け止めるのか、それは児童生徒によって異なる。例えば、「AさんはクラスメイトのBさんに『もっと友達と積極的に話した方がいいよ』と助言をしたつもりだったが、対人関係に悩んでいたBさんは、その言葉で深く傷ついた」という事例がある（富士市、2018）。「もっと友達と積極的に話した方がいいよ」という助言であっても、対人関係に悩むBさんにとっては、それが苦痛を引き起こすものであればいじめと定義される。

上記の事例を見ると、心理的又は物理的な影響を与える行為の受け止め方は、児童生徒によって異なることが分かる。児童生徒によって多様な受け止められ方がされることを考慮すれば、いじめを社会から完全に根絶する、いじめゼロを目指すという目標を立てることは理想的には望ましいことであっても、学校現場の実態に適したものとは言えない。藤川（2018）は、いじめ防止対策推進法の定義に従えば、1年間のいじめ認知件数がゼロという学校があることは考えにくいと指摘し、いじめ防止対策推進法の定義に従っていじめを積極的に認知する必要性を述べている。

解消率が高いなら、いじめ認知件数が高いことは、積極的にいじめに取り組んでいる証拠であり、いじめ認知件数だけを減らすのは問題である（国立教育政策研究所、2013）。したがって、積極的にいじめを認知し、いじめの初期段階で、その芽を摘

むための対応を実践する必要がある。

いじめを積極的に認知せず、いじめへの対応が遅れたり、対応されなかった場合、どのようなリスクが考えられるのだろうか。いじめの3段階のプロセス(中井, 1997)をもとに、そのリスクを見ていく。

中井(1997)はいじめを、初期段階から深刻化の段階までの3つのプロセスから捉えている。

1つ目の段階は、孤立化である。加害者が、いじめの対象を絞る標的化と、いじめる理由を加害者が正当化していくPR作戦の2つで構成される。

2つ目の段階は、無力化である。被害者が加害者に反抗すると、加害者からの過剰暴力による制裁があり、抵抗することは無効であることを加害者が被害者に教え込む。

3つ目の段階は、透明化である。いじめの現場が日常の風景となる。被害者は孤立無援で反撃することも逃げ出すこともできず、加害者との関係にのみ生きることになる。透明化が一番深刻な段階である。そして中井(1997)は、初期段階である孤立化の時点でいじめの芽を摘むことの重要性を指摘している。

したがって、いじめの積極的な認知が行われず、適切な対応が行われない場合、いじめが深刻化し、被害者の安全が脅かされるリスクが高まることが分かる。

以上のことから、学校はいじめを積極的に認知することが必要である。そして、いじめが初期段階のうちに、速やかに、そして組織的に対応することが求められる。これによって、いじめの深刻化を防ぐことができる。

このためには、いじめ被害の実態を具体的に明らかにすることが必要である。いじめ被害の実態だけでなく、その被害が起きやすい場所や時間帯が具体的に分かれば、そこを教師が重点的に見回ったりすることで、いじめの積極的な認知につながられるからである。

本研究では、学校が組織的に対応するための基礎的データを提示するために、いじめ被害経験、加害体験、傍観経験と、いじめ被害が起りやすい場所と時間帯を明らかにする。

小学校低学年からいじめ実態を捉える必要性 い

じめの実態を捉える視点には2つある。1つは、学校が把握したいじめの実態であり、これはいじめの認知件数である。もう1つは、児童生徒自身が自己報告したいじめ被害経験である。

認知件数と児童生徒の自己申告による被害経験では、どちらのデータが学校の実態に近いのだろうか。

小6から中1への移行期で、いじめや不登校が急増する現象は中1ギャップ(上村・上野, 2015)と呼ばれる。この小6から中1への移行期におけるいじめを、認知件数で捉えるか、自己報告の被害経験で捉えるかによって、中1ギャップという現象の見え方が異なることが指摘されている。認知件数にもとづくと、中1でいじめが急増するよう見えても、児童生徒の自己報告による被害経験率から見ると、中1で急増するわけではなく、小学校時代から被害経験率が高い(国立教育政策研究所, 2014)。

いじめ把握に対して、学校がどのような問題意識を持つかによって、認知件数は増減する(藤川, 2018)。したがって、認知件数の背後には、学校側の影響が大きく、子どもたちのいじめの実態そのものを表すとは言えない。

いじめの定義では、児童生徒自身が苦痛と感じたものがいじめであるため、児童生徒による自己申告から得られた被害経験から、いじめの実態を捉えた方が、いじめの定義に沿ったデータを収集することができる。

上述したように、中学校時代よりも、小学校時代におけるいじめ被害経験率が高い(国立教育政策研究所, 2014)。また昨今の学校が把握したいじめの認知件数の推移と、いじめ認知件数の学年別内訳を見ると、小学校における認知件数が、中学校と高等学校よりも高く、学年として小1, 小2, 小3の認知件数が高い(文部科学省, 2022)。小学校のいじめでも、特に小学校低学年の実態を明らかにする必要があると言えるだろう。

しかし、小学校低学年を対象に自己申告から得られた被害経験率のデータは少ない。例えば、小中学生約5000名からのデータを得ているもの(村山・伊藤・浜田・中島・野田・片桐・高柳・田中・辻井, 2015)や、約41000名からのデータを得ているも

の(加藤・太田・水野, 2016)がある。どちらもある自治体における公立小中学校すべてを対象とした悉皆調査であり、小4から中3までを対象にいじめの実態を調査している。調査の対象が小学校4年生以上になっているのは、小学校低学年が質問紙調査に回答する難しさが理由として考えられる。

本研究では、小学校低学年は、保護者の協力のもとで回答する手続きを取ることにした。そして、小学校低学年から中学3年までを対象とし、自己申告から得られたいじめ被害経験率を分析する。

小学校低学年を対象とし、自己申告によって得られた小1から中3までの被害経験のデータを収集することには、もう1つの意義がある。それは、小学校1年生から中学3年生までが同じ校舎で、小中一貫したカリキュラムのもとで学ぶ義務教育学校が2016年に改正された学校教育法に位置づいたことに関する。

この小中一貫教育は、小中学校の教員が子ども像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育をめざすものである(文部科学省, 2016)。小1から中3まで、9年間にわたる学校生活のいじめの実態を捉えることは、小中一貫教育が始まっている学校に勤める小中学校の教員が児童生徒を理解し、手立てを考えるための基礎的資料となる。

教師の関わりからいじめ抑制を検討する必要性

いじめの先行研究では、いじめ被害者や加害者の心理的特徴を明らかにする研究が積み重ねられている。例えば、内海(2010)では、いじめ被害経験と加害経験の両方がある場合に、攻撃性が高いことが明らかとなっている。村山ら(2015)の結果では、いじめ被害を受けた児童生徒の抑うつの高さと自傷を行うリスクの高さ、いじめ加害を行う児童生徒の攻撃性の高さ、いじめ被害と加害の両方を持つ生徒の非行傾向の高さが指摘されている。いじめ加害に攻撃性の高さが関係しているのが見えてくる。

その他の要因としては、規範意識といじめの関係も指摘されている。例えば、小学生が、いじめを否定する価値観を持つ場合、加害行動の抑制につながり、学級集団の質もいじめ加害行動の抑制に影響する(外山・湯, 2020)。いじめに否定的な学

級規範のような、集団レベルの要因(大西・黒川・吉田, 2009)も指摘されている。個人レベルと集団レベルの規範意識の両方がいじめに関係することが見えてくる。

攻撃性、規範意識、内在化問題行動と外在化問題行動のような、いじめ加害や被害に関係する心理的要因や行動の特徴を明らかにすることで、いじめ被害者・加害者を理解することができたり、いじめ発生やいじめのプロセスに関わる要因を理解したりすることはできる。

一方、学校や教師が、いじめに対してどのように対応することが必要なのか、教師の具体的な対応や手立てを検討する研究は少ない。加藤・太田・藤井(2017)は、いじめ被害を深刻化させる要因として、教師に相談してもいじめが解決されない場合に被害が深刻化しやすいこと、教師との関係が悪い場合に被害が深刻化しやすいことを指摘している。これは、いじめ抑制に対して、教師が果たす役割が大きいと言える。したがって、学校で教師が児童生徒にどのように関わることで、いじめ被害、いじめ加害を抑制できるかを明らかにする手立てにつながる研究も積み上げていく必要がある。

そこで本研究では、いじめ被害経験の有無、いじめ加害経験の有無、いじめ目撃経験の有無によって、教師のかかわりにどのような違いがあるのかを明らかにする。

教師のかかわりでは、能動的かかわりと事後的かかわりが、全般的な学校内問題行動を抑制することが明らかにされている(金子, 2012)。しかし、その対象となる変数は全般的な学校内問題行動である。能動的かかわりと事後的かかわりが、いじめを抑制する効果を持つのかどうかは検討できていない。

また、能動的かかわりと事後的かかわりの2つだけでは、教師のかかわりを捉える範囲が狭すぎるという課題もある。金子(2021)では、教師の教科指導に関するものとして、学習面のかかわりが因子として明らかにされている。従来の能動的かかわりと事後的かかわりの2つに、学習面のかかわりを加えた3つの教師のかかわりが、いじめ抑制にどのような影響を及ぼすのかを本研究では明らかにする。

3つの教師のかかわりに注目して分析することにより、いじめを積極的に認知した上で、教師が学校でどのような対応をする必要があるのか、具体的な手立てを考えていくための基礎的データを示すことにする。

本研究の目的 本研究は、小学校と中学校のいじめの実態を把握した上で、教師のかかわりを通していじめへの対応を検討することが目的である。具体的には2つの目的がある。

1つ目は、小学校1年生から中学校3年生までを対象とする調査を通して、いじめ被害経験、いじめ加害経験、いじめ目撃経験の実態を明らかにすることである。いじめ被害経験の実態については、さらに、そのいじめをどこで、いつ受けたのか、場所と時間帯を明らかにする。

2つ目は、いじめ被害の有無、いじめ加害の有無、いじめ目撃の有無によって、教師のかかわりにどのような違いがあるのかを明らかにすることである。そして、いじめが深刻化しないよう、いじめに対応するために、教師はどのように小中学生にかかわることが必要なかを考察する。

2. 方法

調査対象者

中部地方に位置する自治体 A の小学校と中学校で調査を実施した。自治体 A の小学校3校の1年生から6年生、中学校2校の1年生から3年生、合わせて約1270名を対象に調査を実施した。その結果、小学生と中学生を合わせて1165名からの回答を得た。小中学生の学年、男女別の内訳は以下の表1にまとめた。

表1 学年、男女別の対象者内訳

	男子	女子	回答しない	不明	合計
支援級	45名	17名	2名	3名	67名
小1	50名	50名	2名	2名	104名
小2	64名	64名	0名	2名	130名
小3	69名	67名	4名	10名	150名
小4	50名	54名	1名	6名	111名
小5	56名	54名	1名	2名	113名
小6	63名	58名	5名	4名	130名
中1	55名	47名	3名	3名	108名
中2	56名	54名	1名	5名	116名
中3	68名	65名	2名	1名	136名
					1165名

本調査では、アンケート用紙の回収袋をクラスごとに配布し、その回収袋に記載されたクラスの情報から学年をデータとして入力している。支援級の場合は、支援級として回収しているため、児童

生徒の個々の学年は不明となっている。

調査の手続きと倫理的配慮

自治体 A の教育委員会を通じて、調査対象となる小中学校に質問紙を配布した。そして、各学校の担任から、児童と生徒に質問紙と封筒が配布された。回答方法は、質問紙を自宅に持ち帰って回答することとした。回答後の質問紙を封筒に入れ、封をした上で、児童と生徒は担任に提出した。学校で質問紙を取りまとめたものを回収した。調査は2022年7月に実施した。

アンケート用紙への回答は、学校の成績とは関係ないこと、回答を学校の先生が確認することはないこと、回答したくない場合は回答しなくても良いことをアンケートの冒頭に記載した。

アンケートは縦断的に行われ、その変化を統計的に分析するための識別コードとして使用するために、誕生日と性別を記載することを依頼した。

この調査を実施するにあたり、保護者宛の説明文書を作成し、学校を通じて家庭に配布した。その説明文書には、小学校低学年の場合には、保護者と一緒に回答してもかまわないことが記載されていた。本研究は、小学校1年生から中学校3年生まで、すべての学年を対象とする調査であった。小学校低学年にとっては、質問項目の文言に難しい表現があると考えられたことから、低学年の児童が回答する際は、保護者の協力のもと回答できるように家庭に向けて協力を依頼した。

本研究の計画と実施について、研究代表者が所属する研究機関の倫理審査を受け、2021年7月に承認を得た。

分析項目

いじめ被害に関する項目 いじめ被害の経験を捉えるために、水野・太田・加藤(2018)が用いた8項目を使用した。

具体的な質問項目は、「仲間はずれや無視をされた」、「ものを取られたり、かくされたりした」、「かげで悪口をいわれた」、「なぐられたり、けられたりした」、「直接、悪口や嫌なことを言われた」、「パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをされた」、「遊ぶふりをして軽くたたかれたり、押されたりした」、「服を脱がされたり、性的な嫌がらせをうけたりした」であった。

「あなたは今の学年になって、だれかから次のようないじめを受けたことがありますか？」という教示文を提示し、まったくない(1点)、1回ある(2点)、月に1度くらいある(3点)、週に1度くらいある(4点)、週に何度もある(5点)の5件法で回答を求めた。

いじめ被害の場所と時間 いじめ被害を経験した児童と生徒に対して、その被害を受けた場所と時間を回答することを求めた。

「いじめ被害に関する8項目に1つでも丸をつけ、いじめを受けたことがあると答えた人にお聞きします」という教示文を提示し、「どこでそのいじめを受けましたか？」という教示のもと、「先生がいる教室で」、「先生がいない教室で」、「ろうかや階段で」、「クラブや部活の場で」、「校庭で」、「体育館で」、「下駄箱で」、「トイレで」、「学校内の他の場所で」、「学校外の場所で」のうち、あてはまるすべての数字に丸をつけてください、と回答を求めた。

また「いつそのいじめを受けましたか？」という教示のもと、「やすみ時間に」、「授業中に」、「登校するとき」、「登校した後、授業が始まるまでに」、「下校するとき」、「放課後に」、「学校が休みの日に」、「クラブや部活のときに」のうち、あてはまるすべての数字に丸をつけてください、と回答を求めた。

いじめ加害に関する項目 水野・太田・加藤(2018)のいじめ被害8項目を、加害行為になるように項目表現を修正した項目を用いた。

具体的な質問項目は、「仲間はずれや無視をした」、「ものを取ったり、かくしたりした」、「かげで(人がいないところで)悪口をいった」、「なぐったり、けったりした」、「直接、悪口や嫌なことを言った」、「パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをした」、「遊ぶふりをして軽くたたいたり、押ししたりした」、「服を脱がしたり、性的な嫌がらせをした」であった。

「あなたは今の学年になって、だれかに対して次のことをしたことがありますか？」という教示を提示し、まったくない(1点)、1回ある(2点)、月に1回くらいある(3点)、週に1回くらいある(4点)、週に何度もある(5点)の5件法で回答を求めた。

いじめ目撃に関する項目 水野・太田・加藤(2018)のいじめ被害8項目を、いじめを目撃したことを捉える表現に修正した項目を用いた。

具体的な質問項目は、「仲間はずれや無視をされていた」、「ものを取ったり、かくしたりしていた」、「かげで(人がいないところで)悪口をいわれていた」、「なぐったり、けられたりしていた」、「直接、悪口や嫌なことを言われていた」、「パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをされていた」、「遊ぶふりをして軽くたたかれたり、押されたりしていた」、「服を脱がされたり、性的な嫌がらせをうけていた」であった。

「あなたは今の学年になって、学校のだれかが、次のいじめを受けているのを見たことがありますか？」という教示を提示し、まったくない(1点)、1回ある(2点)、月に1回くらいある(3点)、週に1回くらいある(4点)、週に何回もある(5点)の5件法で回答を求めた。

教師の関わりに関する項目 金子(2021)の教師のかかわりについての尺度を用いた。この尺度は、能動的な関わり、事後的な関わり、学習面の関わりの3因子から構成されていた。

能動的な関わりに関する項目は、「先生は、休み時間にわたしたちの話につきあってくれる」、「先生は、わたしたちが興味や関心をもっている話を聞いてくれる」、「先生はふだんから、わたしたちのことを気にかけてくれる」であった。

事後的な関わりに関する項目は、「先生は、わたしたちが問題を起こすと、なっとくするまで話をしてくれる」、「先生は、わたしたちが問題を起こしたときに、しんげんに話を聞いてくれる」、「先生は、わたしたちが学校でやってはいけないことをすると、かならず注意する」であった。

学習面の関わりに関する項目は、「先生は、わかりやすく勉強をおしえてくれる」、「先生は、おもしろく思えるように勉強を教えてくれる」、「先生は、ねっしんに教えてくれる」であった。

「あなたの学校の先生についておしえてください」という教示のもと、まったくあてはまらない(1点)、あまりあてはまらない(2点)、まああてはまる(3点)、とてもあてはまる(4点)の4件法で回答を求めた。

3. 結果

いじめ被害経験, 加害経験, 目撃経験の分類 加藤・太田・藤井 (2017) にならい, いじめ被害経験, いじめ加害経験, いじめ目撃経験を, 頻度によって3段階に分類した。加藤・太田・藤井 (2017) では, 被害経験の頻度という点から見て, 深刻な段階と考えられる「週に何度も」を抽出するために, 3段階に分類している。

1つ目が, いじめ被害経験がまったくない「被害なし」である。新年度が始まった4月から調査を実施した7月までの3ヶ月間に, いじめ被害がなかったことを意味する。

2つ目は, いじめ被害経験が1回ある, 月に1度くらいある, 週に1度くらいある, を合わせた「1度以上」である。新年度が始まった4月から調査を実施した7月までの3ヶ月間に, 最低1回から最大で12回程度の範囲でいじめ被害経験があったことを意味する。

3つ目は, 被害が週に何度もある「週に何度も」である。新年度が始まった4月から調査を実施した7月までの3ヶ月間に, 13回以上のいじめ被害経験があったことを意味する。

いじめ被害経験だけでなく, いじめ加害経験, いじめ目撃経験も同様の手続きにより, 3段階に分類した。

いじめ被害経験の実態 いじめ被害経験についての8項目, それぞれの結果を図1から図8に示した。被害なし, 1度以上, 週に何度も3段階が, 小1から中3までの学年ごとに, どれくらいの割合であったのか, 被害率が示されている。

「仲間はずれや無視をされた (図1)」については, 小1の被害率 (1度以上: 28.7%, 週に何度も: 4.0%) と小2の被害率 (1度以上: 27.9%, 週に何度も: 2.3%) が高く, 小3以降は学年が上がるにつれて, 被害率は低下していた。

「ものをとられたり, かくされたりした (図2)」については, 小1の被害率 (1度以上: 17.0%, 週に何度も: 2.0%) が一番高かった。1度以上の割合を見ていくと, 小学校段階では小1から小6まで10%~20%の間で被害率が見られた。中学校段階になると被害率は低下していた。

「かげで悪口を言われた (図3)」については,

小5の被害率 (1度以上: 18.5%, 週に何度も: 0.9%) と小2の被害率 (1度以上: 18.3%, 週に何度も: 0.8%) が高い。週に何度も被害率が高いのは小6 (1度以上: 8.1%, 週に何度も: 3.2%) であった。学年ごとの被害率の差は小さく, 小1から中3まで約10%の被害率が見られた。

「なぐられたり, けられたりした (図4)」については, 小1の被害率 (1度以上: 29.7%, 週に何度も: 3.0%) が一番高く, 次いで小2の被害率 (1度以上: 19.5%, 週に何度も: 4.7%) が高かった。小3から小5までの被害率の差は小さいが, 小6以降は, 被害率が低下していた。

「直接, 悪口や嫌なことを言われた (図5)」については, 小1の被害率 (1度以上: 26.7%, 週に何度も: 5.0%), 小2の被害率 (1度以上: 25.2%, 週に何度も: 3.9%), 小3の被害率 (1度以上: 20.1%, 週に何度も: 0.7%), 小5の被害率 (1度以上: 18.2%, 週に何度も: 1.8%) が高かった。小学校段階と比較して, 中学校段階の被害率は低かった。

「パソコンや携帯電話, スマホを使って嫌なことをされた (図6)」については, 中1の被害率 (1度以上: 8.6%, 週に何度も: 0.8%) が高く, 次いで小6の被害率 (1度以上: 4.0%, 週に何度も: 0%), 小5の被害率 (1度以上: 3.6%, 週に何度も: 0%) が高かった。

「遊ぶふりをして軽くたたかれたり, 押されたりした (図7)」については, 小1の被害率 (1度以上: 26.0%, 週に何度も: 0%), 小2の被害率 (1度以上: 21.9%, 週に何度も: 1.6%) が高かった。小学校段階と比較して, 中学校段階の被害率は低かった。

「服を脱がされたり, 性的な嫌がらせをうけたりした (図8)」については, 小4の被害率 (1度以上: 6.7%, 週に何度も: 0%), 小2の被害率 (1度以上: 4.7%, 週に何度も: 0%), 小5の被害率 (1度以上: 3.6%, 週に何度も: 0%), 小3の被害率 (1度以上: 3.4%, 週に何度も: 0%) が高かった。小6において, 週に何度も被害率が0.8%であった。小学校段階と比較して, 中学校段階の被害率は低いものの, 中2で週に何度も被害率が0.8%であった。

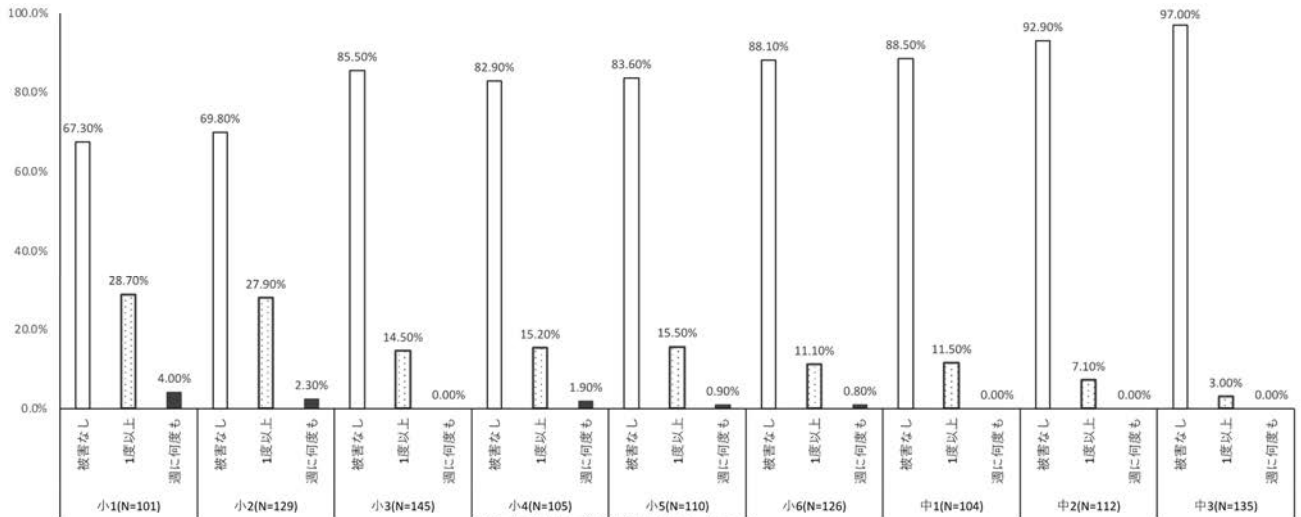


図1 仲間はずれや無視をされた

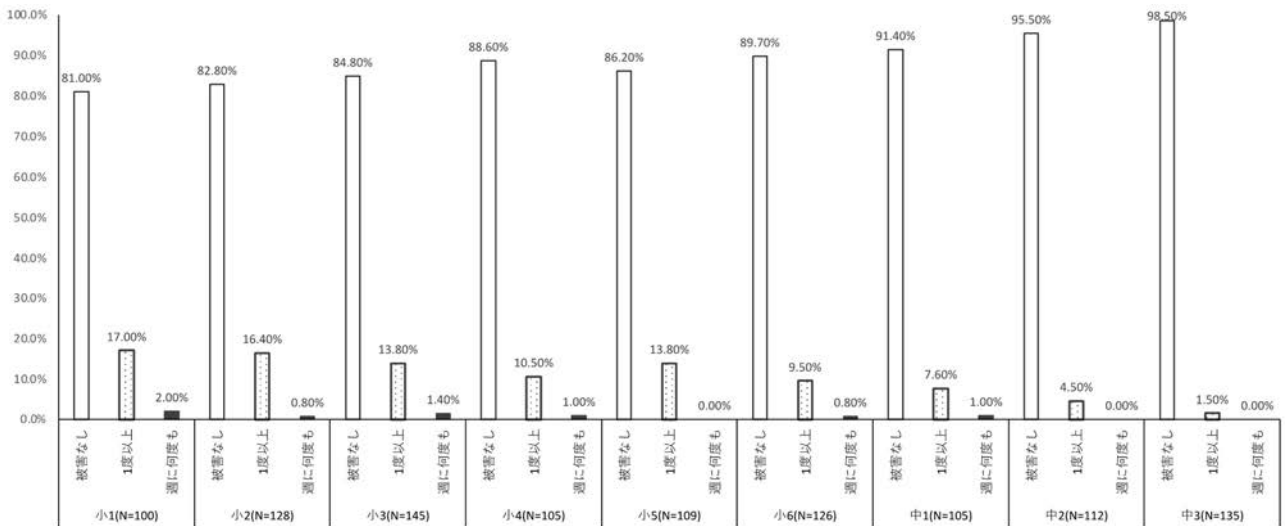


図2 ものをとられたり、かくされたりした

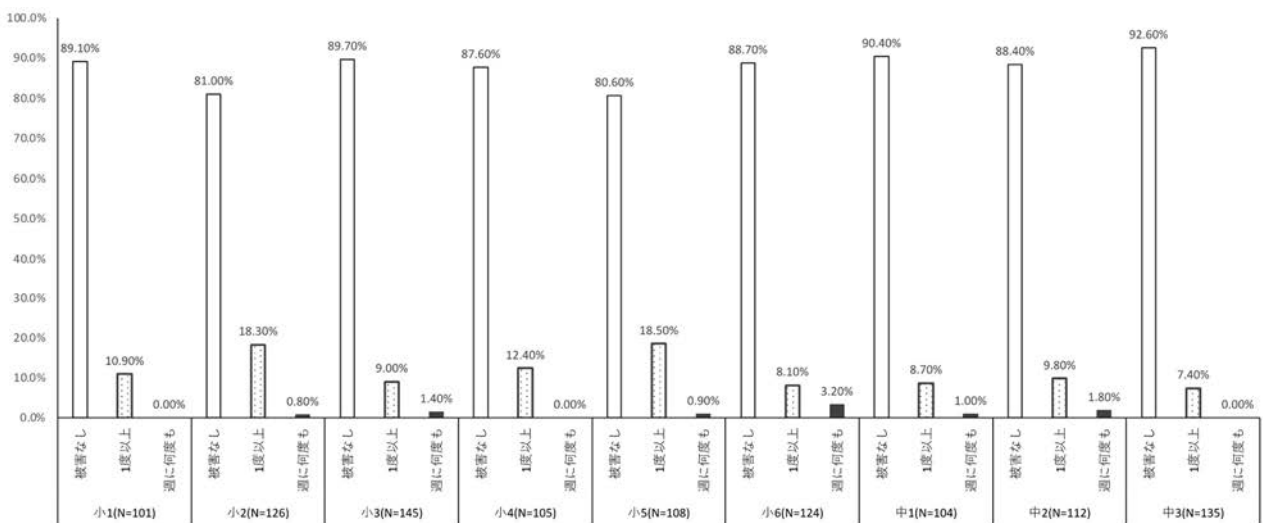


図3 かげで悪口を言われた

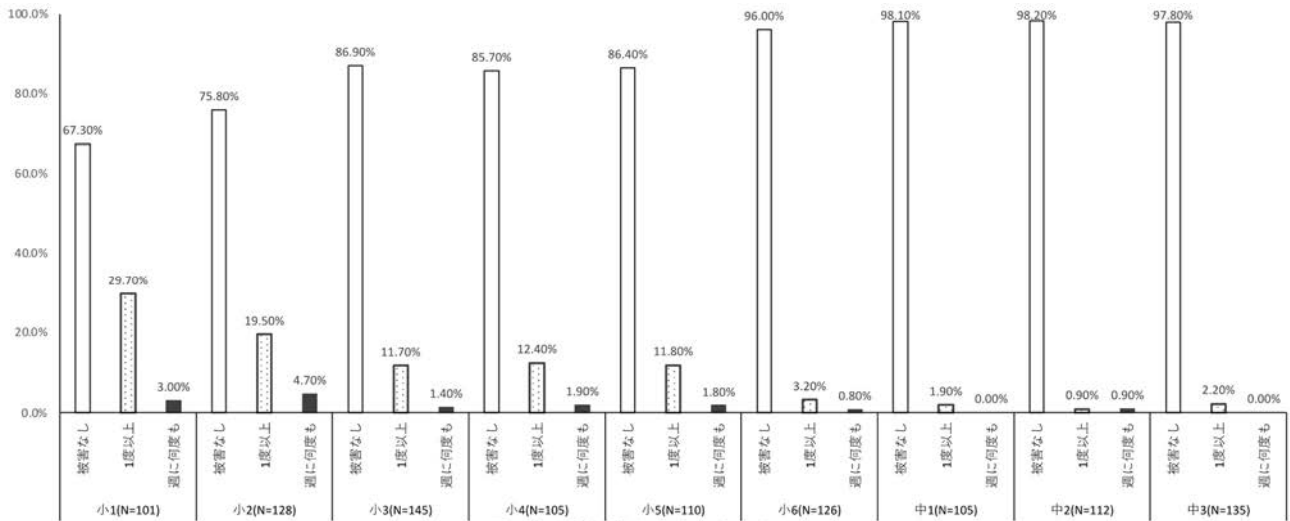


図4 なぐられたり、けられたりした

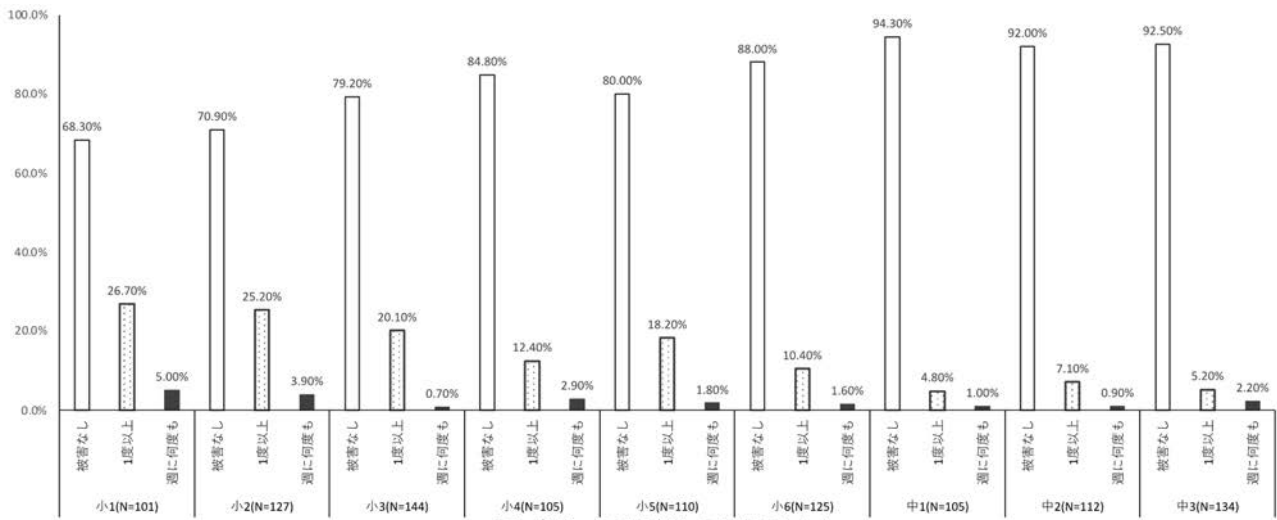


図5 直接、悪口や嫌なことを言われた

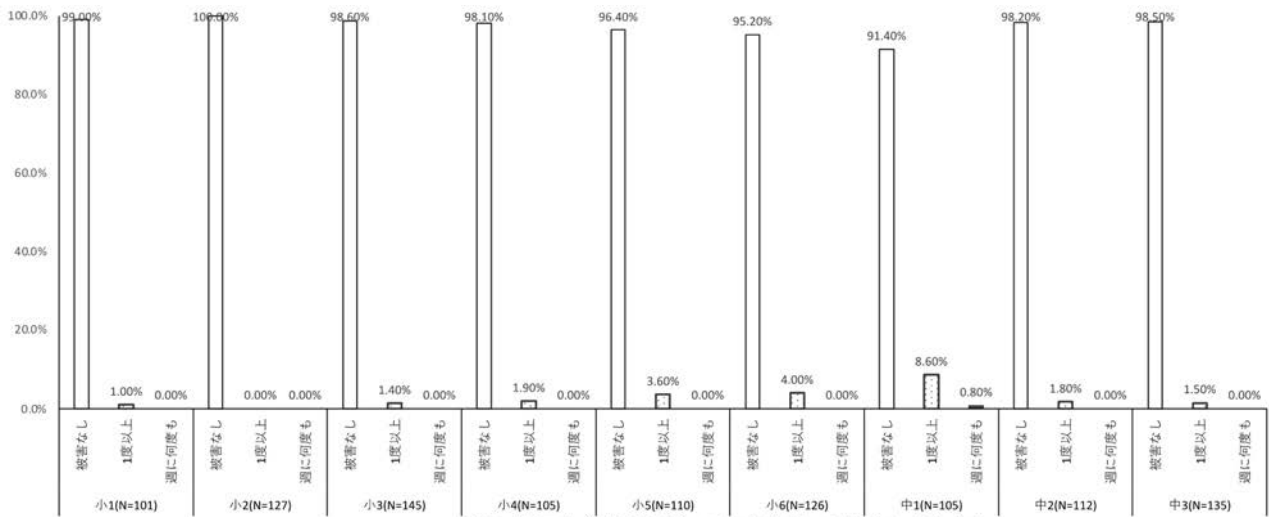


図6 パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをされた

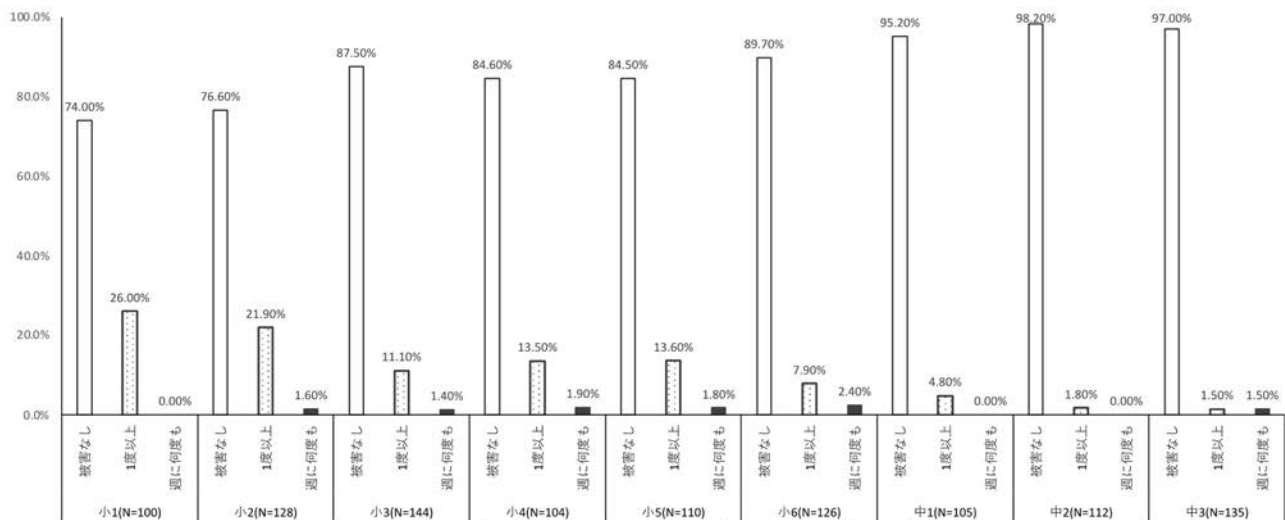


図7 遊ぶふりをして軽くたたかれたり、押されたりした

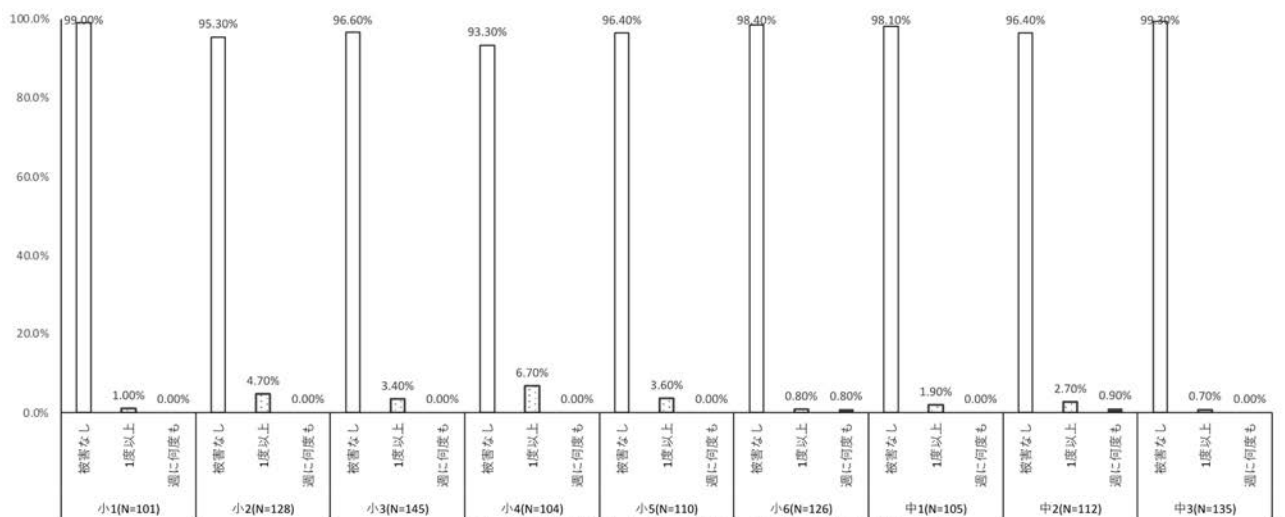


図8 服を脱がされたり、性的な嫌がらせをうけたりした

いじめ被害経験の場所と時間帯

いじめを受けたことがあると回答した児童・生徒には、その場所と時間帯の回答を求めた。

図1~図8までを見ると、小1と小2のいじめ被害経験の高さが類似していることから、小1と小2を小学校低学年、小3と小4を小学校中学年、小5と小6を小学校高学年として学年をまとめた。中学校の学年は、そのままにし、6つの学年段階によって結果を集計した。

まず、小学生が被害を受けた場所から見ていく。被害があったと回答した小学生の人数が多かったのは、「先生がいる教室で(表2)」が114名、「先生がいない教室で(表3)」が104名であった。次いで、「ろうかや階段で(表4)」が36名、「校庭で(表5)」が32名、「学校外の他の場所で(表10)」が37名、「学校内の他の場所で(表11)」となって

学校外の他の場所として自由記述に見られたのは、公園、バスの中、自宅・友達の家、学童・児童クラブ、塾や習い事であった。学校内の他の場所として自由記述に見られたのは、プール、理科室であった。

小学生が被害を受けた時間帯を見ていくと、「やすみ時間に(表12)」を選択したのが181名で最も多かった。次いで、「授業中に(表13)」が37名、「下校するときに(表16)」が31名、「放課後に(表17)」が25名、「登校した後、授業が始まるまで(表15)」が21名であった。

小学生の場合、いじめ被害は教室が多く、先生がいる教室、先生がいない教室の両方で、いじめ被害が発生していることが明らかとなった。またいじめ被害を受けやすい時間帯は、休み時間、授業中、下校時であった。

次に、中学生が被害を受けた場所から見ていく。被害があったと回答した中学生の人数が多かったのは、「先生がいない教室（表3）」が28名、「先生がいる教室（表2）」が16名、「クラブや部活の場で（表5）」が10名、「学校外の場所で（表11）」が8名、「学校内の他の場所で（表10）」が6名であった。学校外の場所として自由記述に見られたのは、公園、自宅・友達の家、帰り道、駐輪場であった。学校内の他の場所として自由記述に見られたのは、プール・プールの更衣室、理科室であった。

中学生が被害を受けた時間帯を見ていくと、「やすみ時間に（表12）」を選択したのが35名で最も多かった。次いで、「授業中に（表13）」が7名、「下校するときに（表16）」が7名、「放課後に（表17）」が7名、「登校した後、授業が始まるまで」が6名であった。

中学生の場合、いじめ被害は教室が多く、先生がいない教室、先生がいる教室の両方でいじめ被害が発生していることが明らかとなった。また、いじめ被害を受けやすい時間帯は、休み時間、下校時、放課後であった。

表2 先生がいる教室で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	53	35	26
(N=114)	46.5%	30.7%	22.8%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	4	7	5
(N=16)	25.0%	43.8%	31.3%

表3 先生がいない教室で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	45	35	24
(N=104)	43.3%	33.7%	23.1%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	10	13	5
(N=28)	35.7%	46.4%	17.9%

表4 ろうかや階段で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	8	14	14
(N=36)	22.2%	38.9%	38.9%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	0	2	2
(N=4)	0%	50.0%	50.0%

表5 クラブや部活の場で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	3	3	1
(N=7)	42.9%	42.9%	14.3%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	0	7	3
(N=10)	0%	70.0%	30.0%

表6 校庭で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	18	11	3
(N=32)	56.3%	34.4%	9.4%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	0	1	2
(N=3)	0%	33.3%	66.7%

表7 体育館で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	4	0	1
(N=5)	80.0%	0%	20.0%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	1	0	0
(N=1)	100.0%	0%	0%

表8 下駄箱で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	4	2	1
(N=7)	57.1%	29%	14.3%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	0	0	0
(N=0)	0%	0%	0%

表9 トイレで			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	8	6	1
(N=15)	53.3%	40%	6.7%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	0	0	0
(N=0)	0%	0%	0%

表10 学校内の他の場所で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	9	5	1
(N=15)	60.0%	33%	6.7%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	3	0	3
(N=6)	50%	0%	50%

表11 学校外の他の場所で			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	11	17	9
(N=37)	29.7%	46%	24.3%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	5	2	1
(N=8)	63%	25%	13%

表12 やすみ時間に			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	82	57	42
(N=181)	45.3%	32%	23.2%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	11	13	11
(N=35)	31%	37%	31%

表13 授業中に			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	17	15	5
(N=37)	45.9%	41%	13.5%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	2	3	2
(N=7)	29%	43%	29%

表14 登校するときに			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	5	3	1
(N=9)	55.6%	33%	11.1%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	0	0	0
(N=0)	0%	0%	0%

表15 登校した後、授業が始まるまで			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	11	8	2
(N=21)	52.4%	38%	9.5%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	5	0	1
(N=6)	83%	0%	17%

表16 下校するときに			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	14	12	5
(N=31)	45.2%	39%	16.1%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	1	4	2
(N=7)	14%	57%	29%

表17 放課後に			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	10	9	6
(N=25)	40.0%	36%	24.0%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	4	0	3
(N=7)	57%	0%	43%

表18 学校が休みの日に			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生	0	4	4
(N=8)	0%	50%	50.0%

	中学1年	中学2年	中学3年
中学生	1	1	1
(N=3)	33%	33%	33%

表19 クラブや部活のときに

	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年
小学生 (N=7)	2 29%	4 57%	1 14.3%
	中学1年	中学2年	中学3年
中学生 (N=11)	1 9%	7 64%	3 27%

いじめ加害経験の実態

「仲間はずれや無視をした(図9)」について、加害率が多い学年としては小1, 小2, 小4, 小5, 中1で、6.4%から7.8%の間を推移していた。

「ものを取ったり、かくしたりした(図10)」については、中1の加害率(1度以上:10.6%, 週に何度も:0%)が高く、次いで、小4の加害率(1度以上:4.8%, 週に何度も:0%), 小2の加害率(1度以上:4.7%, 週に何度も:0%), 中2の加害率(1度以上:3.6%, 週に何度も:0%)であった。

小1の加害率(1度以上:28.7%, 週に何度も:4.0%)と小2の加害率(1度以上:27.9%, 週に何度も:2.3%)が高く、小3以降は学年が上がるにつれて、加害率は低下する傾向が見られた。

「かげで悪口をいった(図11)」については、小5の加害率(1度以上:17.4%, 週に何度も:0.9%), 小6の加害率(1度以上:17.5%, 週に何度も:0%), 中1の加害率(1度以上:15.4%, 週に何度も:0%), 中2の加害率(1度以上:14.4%, 週に何度も:0.9%), 中3の加害率(1度以上:11.3%, 週に何度も:0.3%)となっており、小5から中3までの加害率が高かった。

「なぐったり、けったりした(図12)」については、小2の加害率(1度以上:10.9%, 週に何度も:0.8%), 小3の加害率(1度以上:7.6%, 週に何度も:0%), 小1の加害率(1度以上:5.0%, 週に何度も:0%), 小5の加害率(1度以上:4.5%, 週に何度も:0.9%)となっていた。小学校低学年の加害率が高く、学年が上がるにつれて、加害率は低下する傾向が見られた。小4において、週に何度も加害率が1.9%であった。

「直接、悪口や嫌なことを言った(図13)」については、小2の加害率(1度以上:14.8%, 週に何

度も:0.8%)が高く、次いで、小5(1度以上:8.3%, 週に何度も:0%)であった。小4において、週に何度も加害率が1.9%であった。

「パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをした(図14)」については、小6の加害率(1度以上:0.8%, 週に何度も:0.8%), 小3の加害率(1度以上:1.4%, 週に何度も:0%), 小4の加害率(1度以上:0%, 週に何度も:1.0%), 小5の加害率(1度以上:0.9%, 週に何度も:0%)が高かった。

「遊ぶふりをして軽くたたかれたり、押ししたりした(図15)」については、小2の加害率(1度以上:10.1%, 週に何度も:0%), 小5の加害率(1度以上:8.2%, 週に何度も:0.9%), 小4の加害率(1度以上:7.7%, 週に何度も:1.0%)が高かった。

「服を脱がしたり、性的な嫌がらせをした(図16)」については、中1の加害率(1度以上:1.9%, 週に何度も:0%), 小4の加害率(1度以上:1.9%, 週に何度も:0%)が高かった。中学校段階においては、中1(1度以上:1.9%, 週に何度も:0%), 中2(1度以上:0.9%, 週に何度も:0%), 中3(1度以上:0.8%, 週に何度も:0%)まで、すべての学年で加害が見られた。

いじめ目撃経験の実態

「仲間はずれや無視をされていた(図17)」については、小2の目撃率(1度以上:27.9%, 週に何度も:1.6%), 小1の目撃率(1度以上:15.8%, 週に何度も:4.0%), 小3の目撃率(1度以上:13.2%, 週に何度も:1.4%), 中1の目撃率(1度以上:14.3%, 週に何度も:0%)が高かった。

「ものを取られたり、かくされたりしていた(図18)」については、小4の目撃率(1度以上:22.3%, 週に何度も:1.0%), 小2の目撃率(1度以上:22.5%, 週に何度も:0%), 小5の目撃率(1度以上:14.7%, 週に何度も:2.8%), 小1の目撃率(1度以上:13.9%, 週に何度も:2.0%)が高かった。

「かげで悪口を言われていた(図19)」については、小4の目撃率(1度以上:16.5%, 週に何度も:2.9%), 小5の目撃率(1度以上:14.7%, 週に何度も:4.6%), 小6の目撃率(1度以上:18.3%, 週に何度も:3.2%), 中1の目撃率(1度以上:21.0%, 週に何度も:2.9%), 中2の目撃率(1度以上:18.0%, 週に何度も:5.4%)が高く、小4から中2にかけ

て、目撃率が上昇する傾向が見られた。

「なぐられたり、けられたりしていた(図20)」については、小2の目撃率(1度以上:27.1%,週に何度も:5.4%),小1の目撃率(1度以上:19.8%,週に何度も:7.9%),小4の目撃率(1度以上:17.0%,週に何度も:4.0%),小5の目撃率(1度以上:15.5%,週に何度も:4.5%)が高かった。小学校低学年の目撃率が高く、学年が上がるにつれて目撃率は低下する傾向が見られた。

「直接、悪口や嫌なことを言われた(図21)」については、小2の目撃率(1度以上:23.4%,週に何度も:3.9%),小1の目撃率(1度以上:18.8%,週に何度も:3.0%),小5の目撃率(1度以上:19.1%,週に何度も:2.7%)が高かった。小学校段階と比較して中学校段階の目撃率が低く、学年が上がるにつれて目撃率は低下する傾向が見られた。

「パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをされていた(図22)」については、中1の目撃率

(1度以上:8.6%,週に何度も:0%),次いで、小6の目撃率(1度以上:3.2%,週に何度も:0.8%),中3の(1度以上:3.0%,週に何度も:0.7%)が高かった。

「遊ぶふりして軽くたたかれたり、押されたりしていた(図23)」については、小2の目撃率(1度以上:19.4%,週に何度も:2.3%),小4の目撃率(1度以上:15.5%,週に何度も:1.9%),小1の目撃率(1度以上:13.9%,週に何度も:3.0%)が高かった。小学校段階と比較して中学校段階の目撃率が低く、学年が上がるにつれて目撃率が低下する傾向が見られた。

「服を脱がされたり、性的な嫌がらせを受けていた(図24)」については、小3の目撃率(1度以上:6.3%,週に何度も:0.7%),小2の目撃率(1度以上:5.4%,週に何度も:0%),中2の目撃率(1度以上:5.4%,週に何度も:0.9%)が高かった。

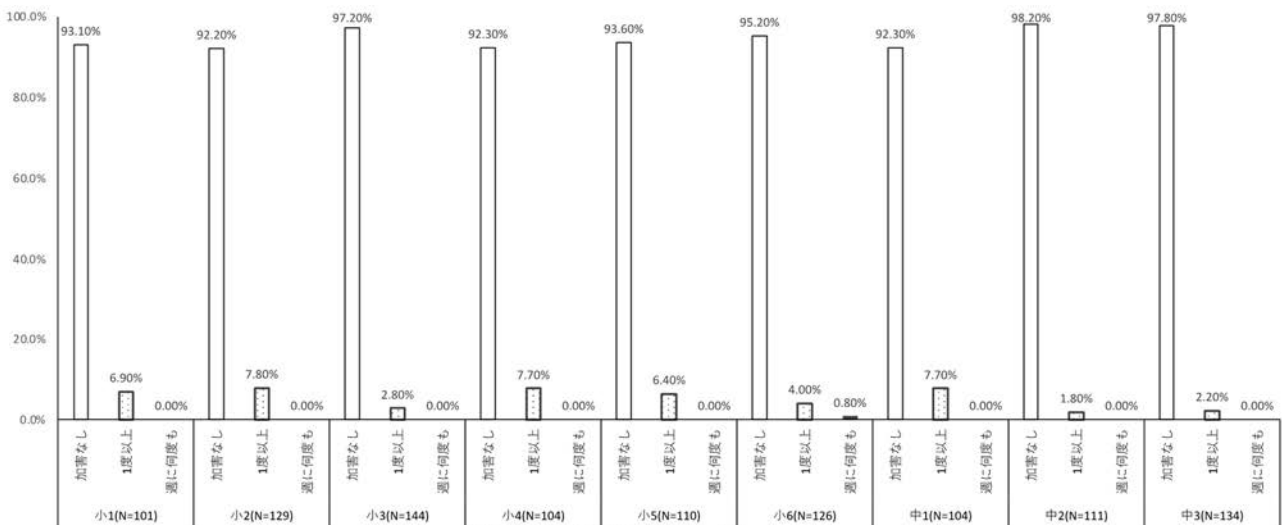


図9 仲間はずれや無視をした

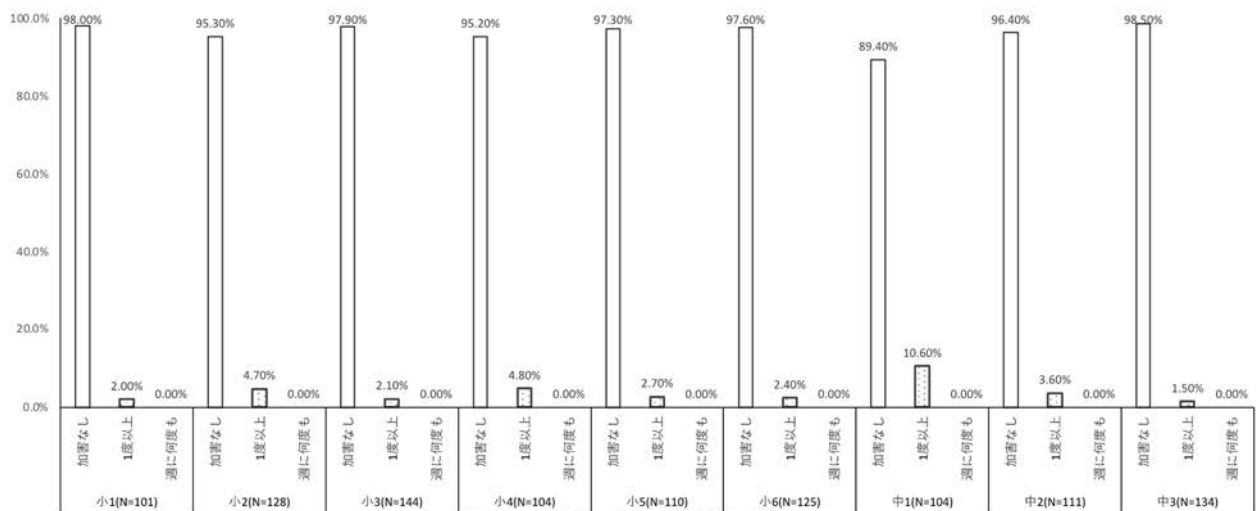


図10 ものを取ったり、かくしたりした

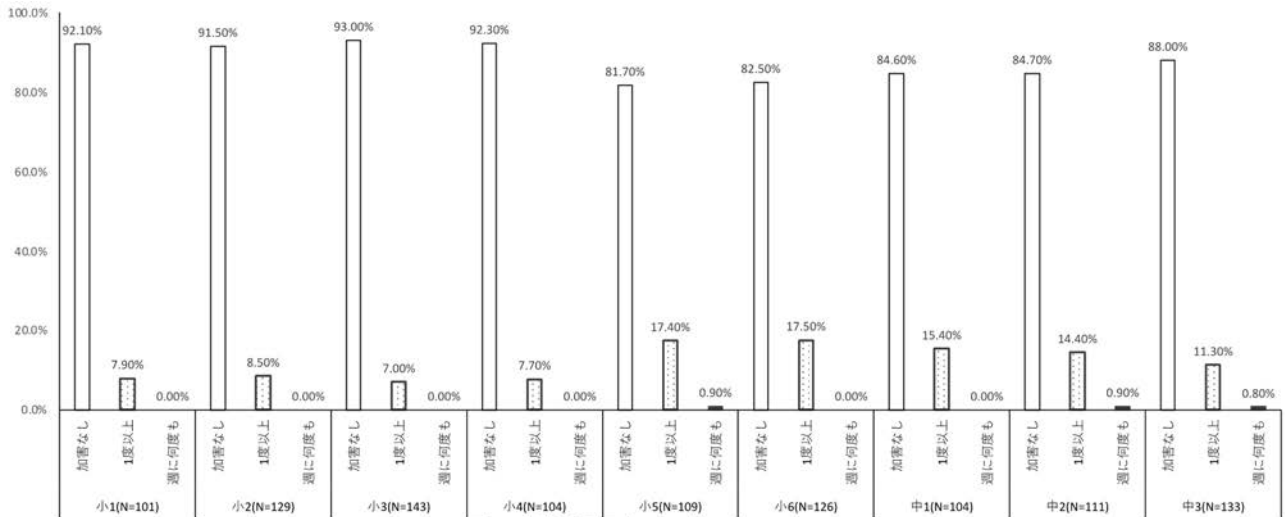


図11 かげで悪口をいった

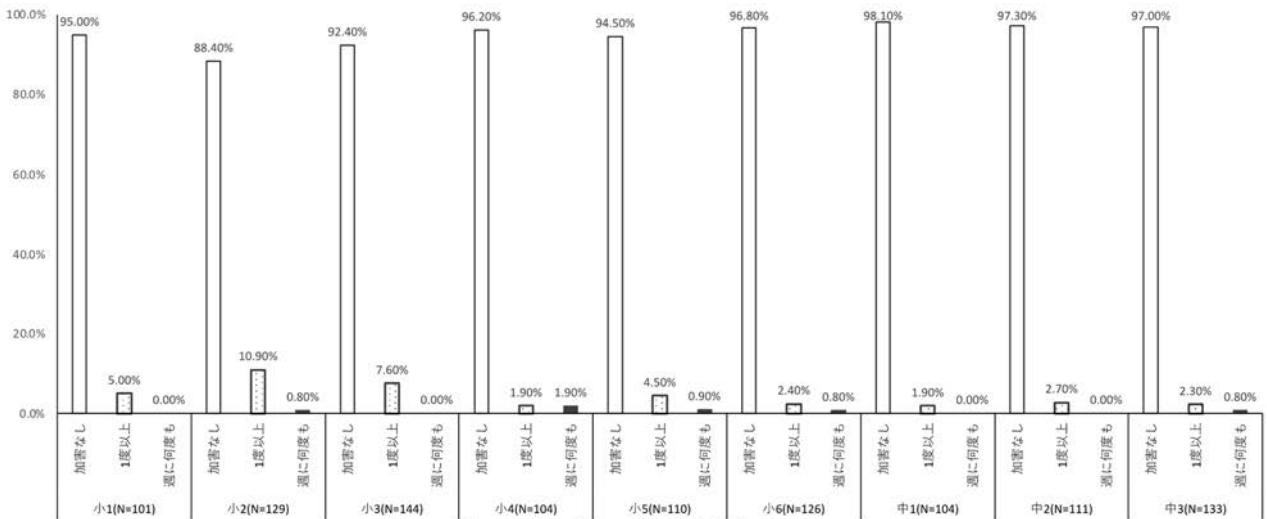


図12 なぐったり, けったりした

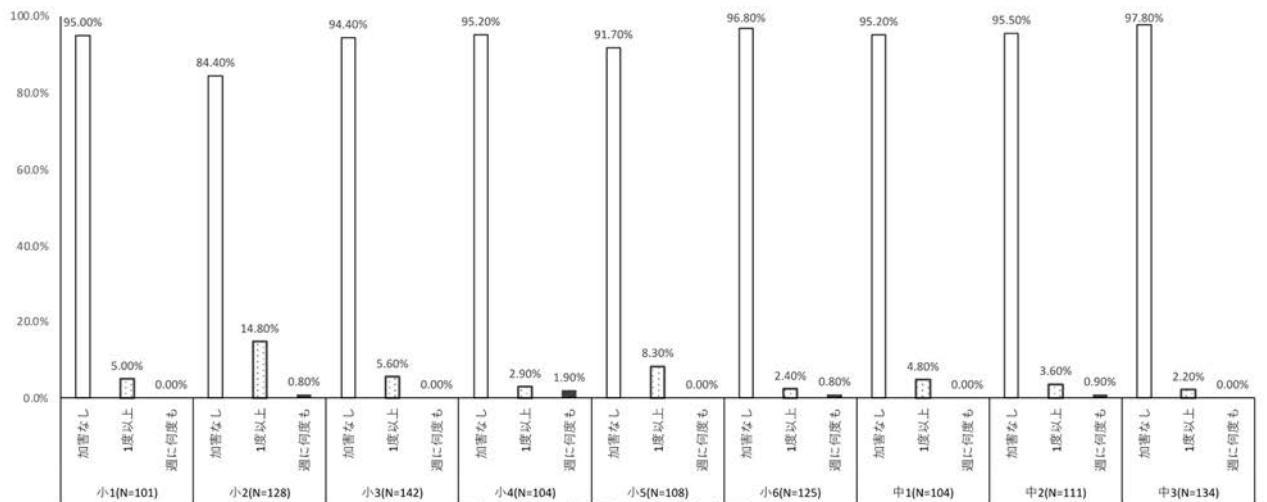


図13 直接, 悪口や嫌なことを言った

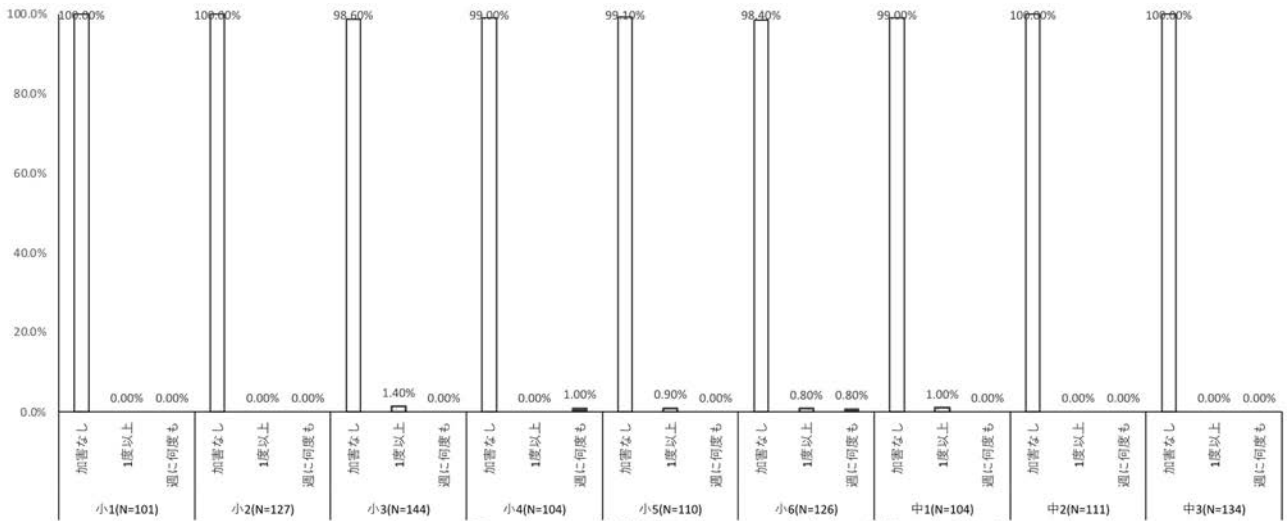


図14 パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをした

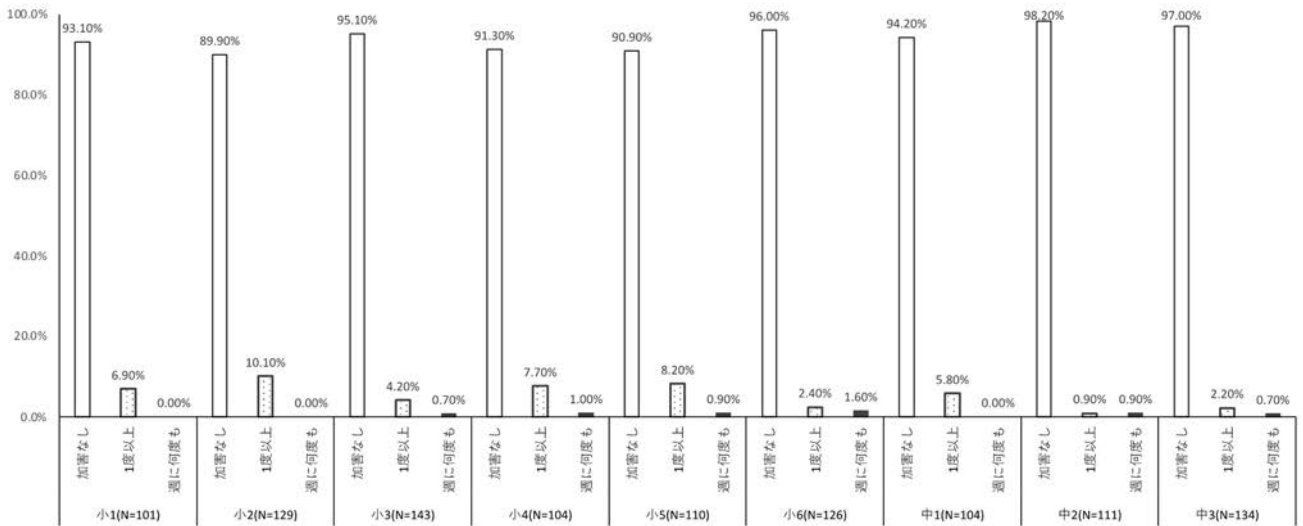


図15 遊ぶふりをして軽くたたかれたり、押したりした

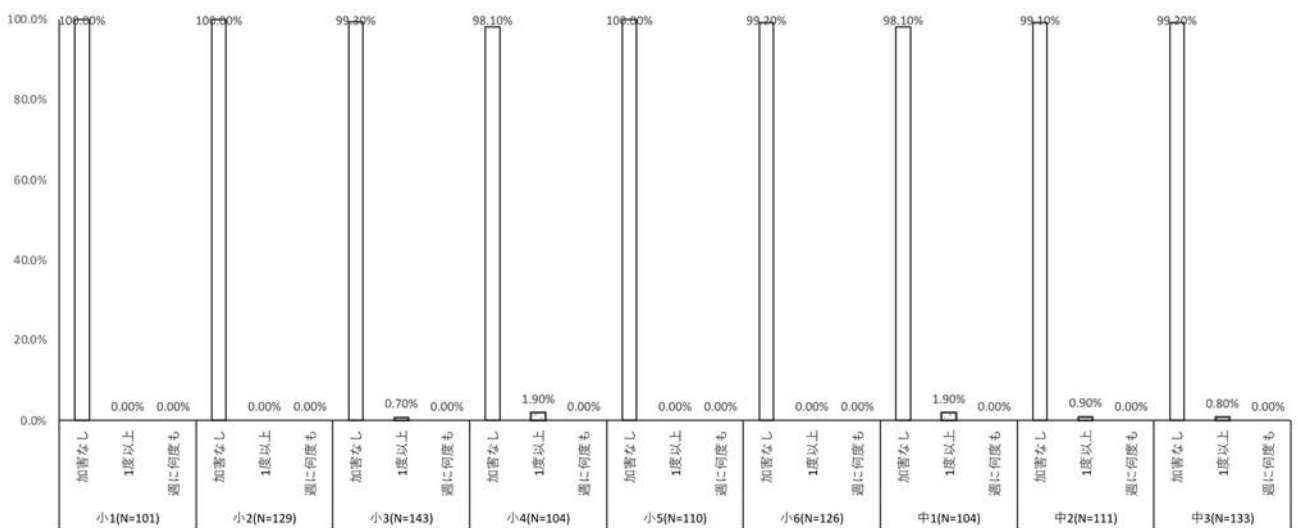


図16 服を脱がしたり、性的な嫌がらせをした

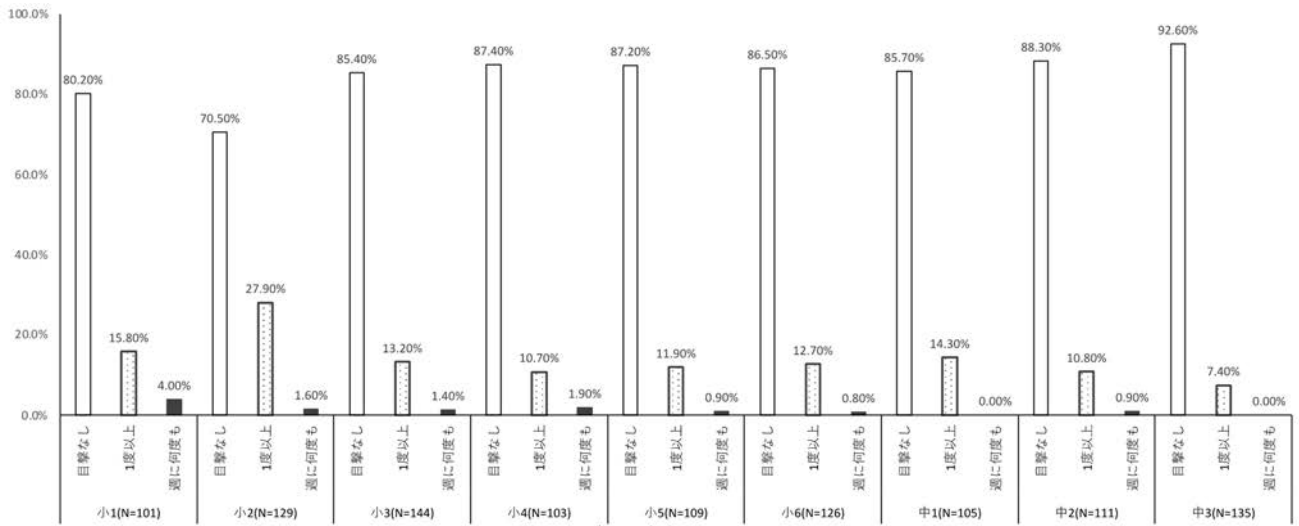


図17 仲間はずれや無視をされていた

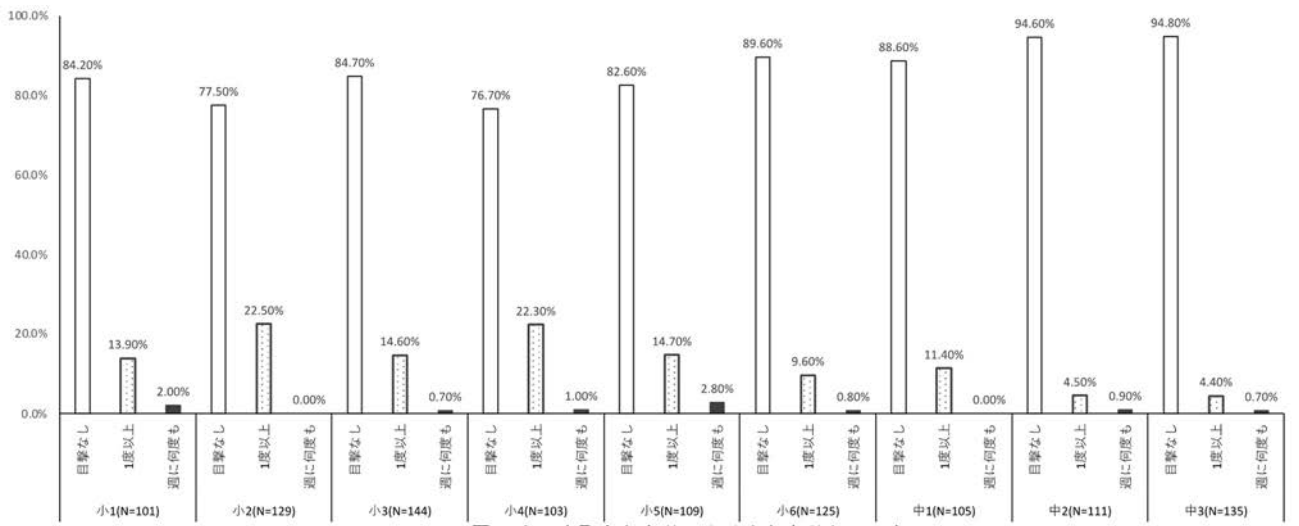


図18 ものを取られたり、かくされたりしていた

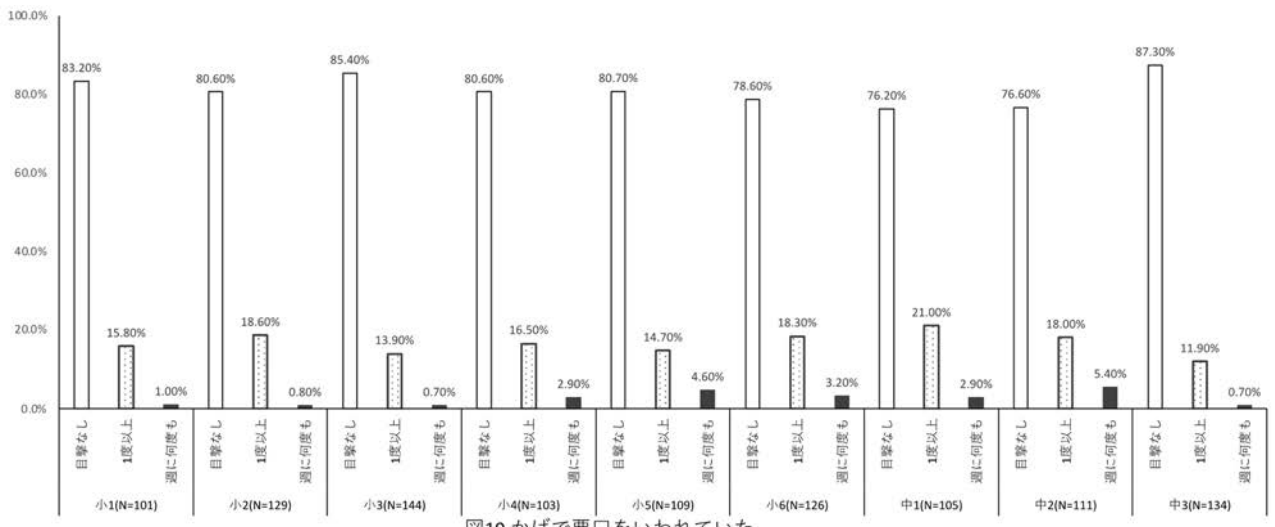


図19 かげで悪口をいわれていた

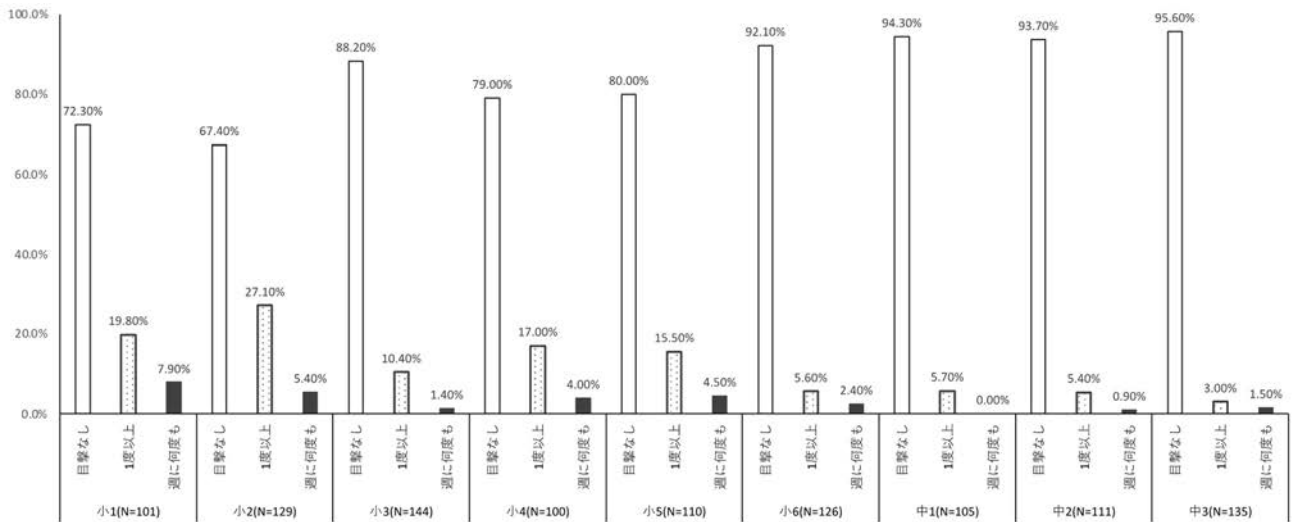


図20 なぐられたり、けられたりしていた

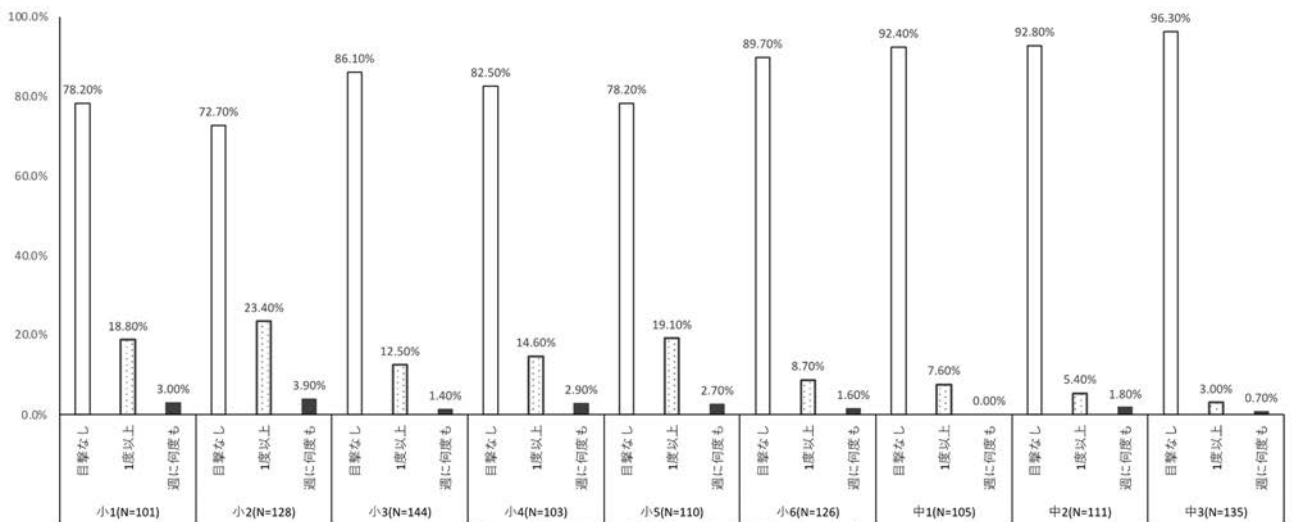


図21 直接、悪口や嫌なことを言われていた

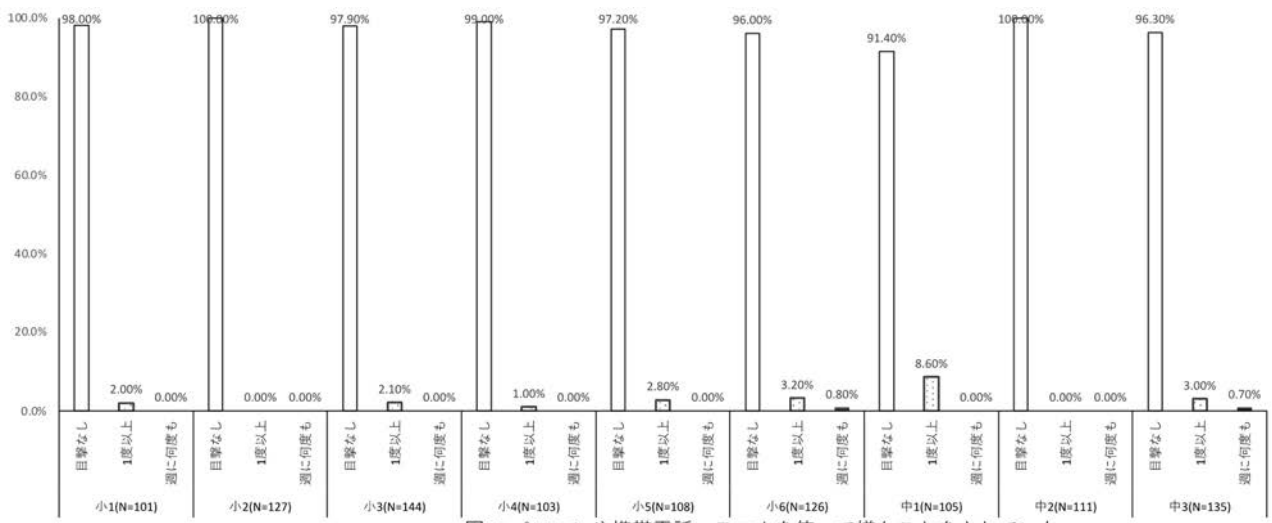


図22 パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをされていた

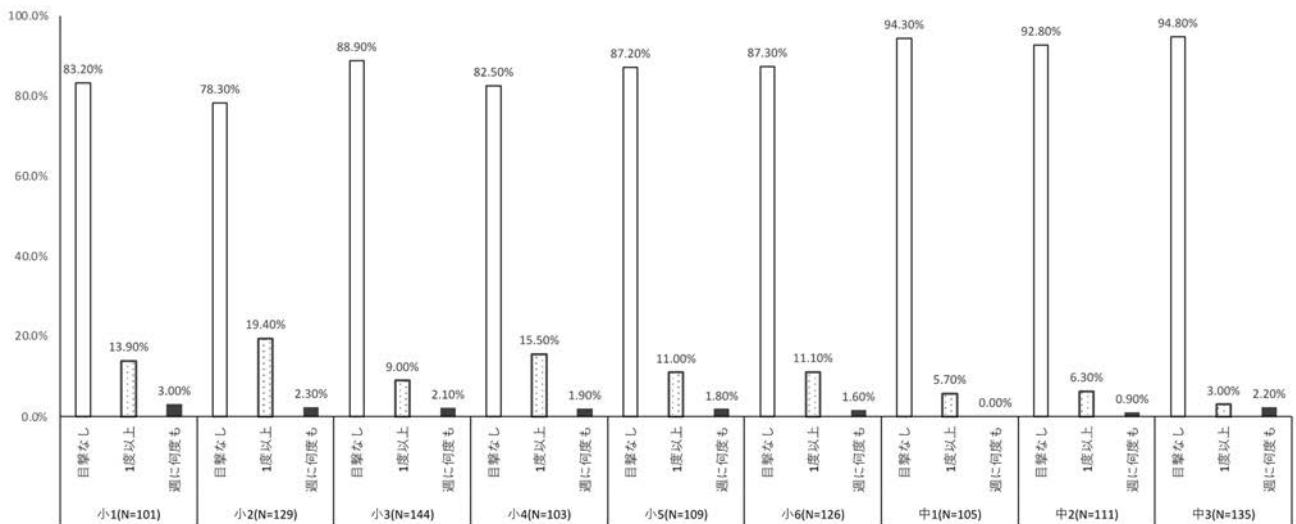


図23 遊ぶふりをして軽くたたかれたり、押されたりしていた

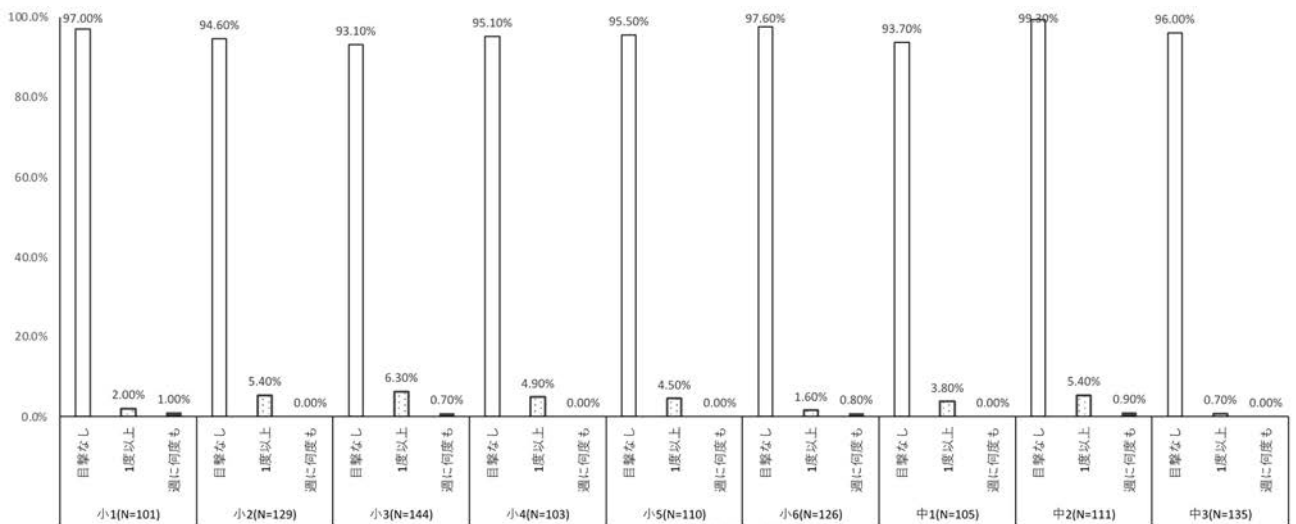


図24 服を脱がされたり、性的な嫌がらせをうけていた

いじめ被害経験、いじめ加害経験、いじめ目撃経験と教師のかかわりの検討

いじめ被害経験の有無と教師のかかわり いじめ被害経験の有無によって、教師の関わり得点にどのような違いがあるのかを検討した。

いじめ被害経験を問う 8 項目を合計し、項目数で除して得点を算出した。その結果、平均得点が 1 点だった群、つまり 8 種類すべてのいじめ被害経験がない群を「いじめ被害なし群」とした。いじめ被害なし群は、727 名であり、全体の 65%以上を占めていた。一方、得点が 1.13 以上だった群、つまり、いじめ被害経験があった群を「いじめ被害あり」群とした。いじめ被害あり群は、382 名であった。いじめ被害なしに 6 割以上が偏ったデータであったため、今回の分析では、いじめ被害ありと

いじめ被害なしの 2 群に分けて比較することとした。

いじめ被害経験の有無を独立変数、教師の関わり（能動的かかわり、事後的かかわり、学習面のかかわり）を従属変数とした t 検定を行なった（表 20）。

その結果、能動的関わりで有意差が見られ ($t(976)=3.32$ $p<.01$ $d=0.24$)、いじめ被害あり ($M=3.30$) よりも、いじめ被害なし ($M=3.45$) の得点が高かった。

事後的関わりでは有意差は見られなかった ($t(972)=.68$ $n.s$ $d=0.04$)。

学習面の関わりでは有意差が見られ ($t(977)=2.68$ $p<.01$ $d=0.19$)、いじめ被害あり ($M=3.43$) よりも、いじめ被害なし ($M=3.55$) の得点が高かった。

いじめ被害あり群は、教師の関わりのうち、能動的かかわりと学習面のかかわりの得点が低いことが明らかとなった。

表20 いじめ被害の有無と教師のかかわりの検討

	能動的	事後的	学習面の
	かかわり	かかわり	かかわり
いじめ被害なし	3.45(0.60)	3.62(0.50)	3.55(0.57)
いじめ被害あり	3.30(0.68)	3.59(0.49)	3.43(0.62)
	$t(976)=3.32 p<.01 d=0.24$	$t(972)=.68 n.s d=0.04$	$t(977)=2.68 p<.01 d=0.19$

いじめ加害経験の有無と教師のかかわり いじめ加害経験の有無によって、教師の関わり得点にどのような違いがあるのかを検討した。

いじめ被害経験において2群に分類したやり方をならい、いじめ加害経験の2群を抽出した。得点が1点だった群、つまり8種類すべてのいじめ加害経験がない群を「いじめ加害なし」群とした。いじめ加害なし群は、875名であった。一方、得点が1.13以上だった群、つまり、いじめ加害経験があった群を「いじめ加害あり」群とした。いじめ加害あり群は、235名であった。

いじめ加害経験の有無を独立変数、教師の関わり(能動的かかわり、事後的かかわり、学習面のかかわり)を従属変数としたt検定を行なった(表21)。

その結果、能動的関わりで有意差が見られ($t(989)=5.24 p<.01 d=0.50$)、いじめ加害あり($M=3.12$)よりも、いじめ加害なし($M=3.43$)の得点が高かった。

事後的関わりで有意差が見られ($t(985)=2.95 p<.01 d=0.28$)、いじめ加害あり($M=3.48$)よりも、いじめ加害なし($M=3.62$)の得点が高かった。

学習面の関わりで有意差が見られ($t(991)=2.55 p<.05 d=0.24$)、いじめ加害あり($M=3.38$)よりも、いじめ加害なし($M=3.52$)の得点が高かった。

いじめ加害あり群は、教師の関わりのうち、能動的かかわり、事後的かかわり、学習面のかかわり、3つすべての教師のかかわり得点が低いことが明らかとなった。

表21 いじめ加害の有無と教師のかかわりの検討

	能動的	事後的	学習面の
	かかわり	かかわり	かかわり
いじめ加害なし	3.43(0.62)	3.62(0.50)	3.52(0.58)
いじめ加害あり	3.12(0.71)	3.48(0.52)	3.38(0.65)
	$t(989)=5.24 p<.01 d=0.50$	$t(985)=2.95 p<.01 d=0.28$	$t(991)=2.55 p<.05 d=0.24$

いじめ目撃経験の有無と教師のかかわり いじめ目撃経験の有無によって教師の関わり得点にどのような違いがあるのかを検討した。

いじめ被害経験、いじめ加害経験において2群に分類したやり方をならい、いじめ目撃経験の2群を抽出した。得点が1点だった群、つまり8種類すべてのいじめ目撃経験がない群を「いじめ目撃なし」群とした。いじめ目撃なし群は、691名であった。一方、得点が1.13以上だった群、つまりいじめ目撃経験があった群を「いじめ目撃あり」群とした。いじめ目撃あり群は、421名であった。

いじめ目撃経験の有無を独立変数、教師の関わり(能動的かかわり、事後的かかわり、学習面のかかわり)を従属変数としたt検定を行なった(表22)。

その結果、能動的関わりで有意差が見られ($t(971)=3.77 p<.01 d=0.26$)、いじめ目撃あり($M=3.27$)よりも、いじめ目撃なし($M=3.44$)の得点が高かった。

事後的関わりで有意差が見られ($t(971)=2.18 p<.05 d=0.15$)、いじめ目撃あり($M=3.55$)よりも、いじめ目撃なし($M=3.63$)の得点が高かった。

学習面の関わりで有意差が見られ($t(975)=2.22 p<.05 d=0.16$)、いじめ目撃あり($M=3.44$)よりも、いじめ目撃なし($M=3.53$)の得点が高かった。

いじめ目撃あり群は、教師の関わりのうち、能動的かかわり、事後的かかわり、学習面のかかわり、3つすべての教師のかかわり得点が低いことが明らかとなった。

表22 いじめ目撃の有無と教師のかかわりの検討

	能動的	事後的	学習面の
	かかわり	かかわり	かかわり
いじめ目撃なし	3.44(0.59)	3.63(0.48)	3.53(0.57)
いじめ目撃あり	3.27(0.71)	3.55(0.55)	3.44(0.63)
	$t(971)=3.77 p<.01 d=0.26$	$t(971)=2.18 p<.05 d=0.15$	$t(975)=2.22 p<.05 d=0.16$

4. 考察

本研究で明らかになったことへの考察 本研究の目的は、小学校と中学校のいじめの実態を把握した上で、教師のかかわりを通していじめへの対応を検討することが目的であった。具体的には2つの目的があった。

1つ目は、小学校1年生から中学3年生までの義務教育段階における、いじめ被害経験、いじめ加

害経験、いじめ目撃経験の実態を明らかにすることであった。いじめ被害経験については、その場所と時間帯も明らかにした。

2つ目は、いじめ被害の有無、いじめ加害の有無、いじめ目撃の有無によって、教師の関わりにどのような違いがあるのかを明らかにすることであった。

まず、いじめ被害経験、いじめ加害経験、いじめ目撃経験の実態について考察する。

いじめ被害経験については、仲間はずれ、ものをとる、なぐられたりけられたり、軽くたたかれる、直接悪口を言われる等、全体として小学校段階、特に、小1、小2において被害経験が高いいじめが見られた。

いじめ加害経験については、なぐったりけったりする、軽くたたく、直接悪口を言うことは、小学生の加害率が高かった。それに対し、かげで悪口を言うことは、小学校高学年から中学校にかけて加害率が高くなっていた。

いじめ目撃経験については、仲間はずれ、ものをかくされる、なぐられたりけられたり、軽くたたかれたり、悪口を言われる等において、小1、小2の小学校低学年、小4、小5の小学校中学年から高学年の間におけるいじめ被害目撃率が高かった。

被害経験、加害経験、目撃経験、すべてに共通してパソコンやスマホを使ったインターネット上で発生するいじめの割合は、8項目の中で比較するとその割合は低い傾向が見られた。以上の結果は、約4万人という大規模調査からいじめ実態を捉えた結果（加藤・太田・水野，2016）に類似した傾向であった。

小学校6年生から中学校1年生への移行過程において、不登校やいじめなどの問題が増加する減少を中1ギャップ（上村・上野，2015）と言う。本研究は横断調査であるが、小1から中3までの9年間を見たときに、小6から中1の移行期のところでいじめ被害率、加害率、目撃率が顕著に上昇するといった結果は見られなかった。教育政策研究所（2014）では、いじめは中1で急増するわけではなく、小学校時代の方が、経験率が高いと指摘されている。中学校から増加する不登校やいじめの原因を小学校と中学校の文化のギャップ、つまり

中1ギャップと捉え、そのギャップを小さくすることが1つの目的として小中一貫教育が推進されてきた経緯があるが、教育政策研究所（2014）の指摘を踏まえ、小中一貫教育のメリットとして中1ギャップに言及されなくなった（山本，2021）。したがって、本研究の結果からも、いじめ問題は小学校段階から生じている問題であり、小学校から中学校への移行期にいじめ被害や加害が上昇する、いわゆる中1ギャップと呼ばれる現象は見られなかったと言ってよいだろう。

いじめ被害が、いつ、どこで生じているのかを検討したところ、小学生では先生がいる教室が最も高く、次は、先生がいない教室であった。時間帯は、休み時間、授業中、下校時であった。

中学生では先生がいない教室が最も高く、次は先生がいる教室であった。時間帯は、休み時間、下校時、放課後であった。

小中学生ともに、先生がいない教室だけでなく、先生がいる教室でもいじめ被害が発生していた。また時間帯は、小中学生ともに、休み時間が多かったことから、教師が、休み時間の教室を注視することが必要と考えられた。小学生においては、授業中にもいじめ被害が発生していることから、児童同士の双方向の関係が発生しやすい体育などの時間は、担任が気をつけるべき時間帯と考えられる。また、いじめ被害を経験した場所として、自由記述に理科室という記載があったことから、理科の時間におけるグループワークも、配慮が必要と考えられる。

次に、いじめ被害経験の有無、いじめ加害経験の有無、いじめ目撃の有無によって、教師のかかわりにどのような違いが見られるのかを検討したところ、3つの経験の有無によって、教師のかかわりの得点に違いが見られた。

いじめ被害あり群は、能動的かかわりと学習面のかかわり得点が、いじめ被害なし群よりも低かった。

いじめ加害あり群は、能動的かかわり、事後的かかわり、学習面のかかわり、3つの教師のかかわり得点が、いじめ加害なし群よりも低かった。

いじめ目撃あり群は、能動的かかわり、事後的かかわり、学習面のかかわり、3つの教師のかかわり

得点が、いじめ目撃なし群よりも低かった。

教師のかかわりが生徒の問題行動にどのような影響を与えるのかを検討した研究(金子, 2012)では、教師への反抗や校則からの逸脱など、中学生の学校内問題行動全般が対象となっていた。本研究結果から、教師のかかわりが、いじめ抑制にも効果を持つ可能性が示唆された。

能動的かかわりは、休み時間や下校時などにおける教師と生徒のかかわりである。事後的かかわりは、児童生徒がトラブルを起こした時や困っているときにおける教師と生徒のかかわりである。学習面のかかわりは、教科指導中の教師と生徒のかかわりである。このような毎日の学校生活の様々な場面で、教師が児童生徒にかかわることを積み重ねていくことが、いじめを抑制できる学校環境づくりにつながると言えるだろう。

今後の課題 本研究の課題は2つある。1つ目は、学年の変化にもとづいて、いじめ被害率、加害率、目撃率を言及したが、本研究は横断調査から得られたデータであった。したがって今後は、縦断調査によって、いじめ被害、加害、目撃の変化を明らかにする必要がある。

2つ目は、縦断調査によって、いじめの初期段階、いじめの深刻化段階、いじめ収束段階といった、いじめのパターンを抽出することである。そのいじめパターンに、教師のかかわりがどのような影響を及ぼすのかを検討することで、いじめのパターンごとに、いじめ抑制に効果のある教師のかかわりを明らかにすることができる。

5. 引用文献

藤川大佑 (2018). 道徳教育は「いじめ」をなくせるのか—教師が明日からできること— NHK 出版

富士市 (2018). 富士市いじめ防止基本方針リーフレット
<https://www.city.fuji.shizuoka.jp/kyouiku/c0206/rn2ola000001h96n-att/rn2ola000001h99i.pdf>
(最終アクセス日時: 2022.11.29)

上村栄一・上野昌弘 (2015). 中1ギャップ —新潟から広まった教育の実践— 新潟日報事業社

金子泰之 (2012). 問題行動抑止機能と向学校的

行動促進機能としての中学校における生徒指導 — 一般生徒と問題生徒の比較による検討 教育心理学研究, 60(1), 70-80.

金子泰之 (2021). 小学生から中学生への移行をとらえる学校適応尺度と生徒指導尺度の作成 静岡大学教育研究, 17, 69-77.

加藤弘通・太田正義・水野勲平 (2016). いじめ被害の実態と教師への援助要請: 通常学級と特別支援学級の双方に注目して 子ども発達臨床研究, 8, 1-12.

加藤弘通・太田正義・藤井基貴 (2017). いじめ深刻化の要因の検討とアセスメントツールの開発 日工組社会安全研究財団 2017 年研究助成実績
https://www.syaanken.or.jp/wp-content/uploads/2018/12/RP2017A_002.pdf
(最終アクセス日時: 2022.11.29)

国立教育政策研究所 (2013). 生徒指導リーフ いじめの「認知件数」

<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf11.pdf>
(最終アクセス日時: 2022.11.29)

国立教育政策研究所 (2014). 生徒指導リーフ「中1ギャップ」の真実

<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf15.pdf>
(最終アクセス日時: 2022.11.29)

水野君平・太田正義・加藤弘通 (2018). 道徳教育による規範意識の涵養といじめ問題の関連: 小中学生を対象とした自己/他者の罪悪感といじめ調査からの一考察 心理科学, 39 (2), 1-8.

文部科学省 (2016). 小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/29/1369749_1.pdf
(最終アクセス日時: 2022.11.29)

文部科学省 (2019). いじめの問題に対する施策 いじめの定義の変遷

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302904.htm
(最終アクセス日時: 2022.11.29)

文部科学省 (2022). 令和3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

https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf

(最終アクセス日時：2022.11.29)

- 村山恭郎・伊藤大幸・浜田恵・中島俊思・野田航・片桐正敏・高柳伸哉・田中善大・辻井正次 (2015). いじめ加害・被害と内在化/外在化問題との関連 発達心理学研究, 26 (1), 13-22.
- 中井久夫 (1997). いじめの政治学 中井久夫 (1997). アリアドネの糸 みすず書房
- 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注目して— 教育心理学研究, 57, 324-335.
- 外山美樹・湯立 (2020). 小学生のいじめ加害行動を低減する要因の検討—個人要因と学級要因に注目して— 教育心理学研究, 68, 295-310.
- 内海しよか (2010). 中学生のネットいじめ, いじめられ体験—親の統制に対する子どもの認知, および関係性攻撃との関連— 教育心理学研究, 58, 12-22.
- 山本由美 (2021). 小中一貫校の 20 年—「平成の学制大改革」から「地方創生」へ— 梅原利夫・都筑学・山本由美 (編著) 小中一貫教育の実証的検証(pp106-134) 花伝社

付記

本研究は, 科学研究費補助金(基盤研究 C / 課題番号 22K03053, 研究代表者 金子泰之)の助成を受けた。