

いじめ問題対応教師効力感の獲得 —大学生の学修成果と現職教員との比較—

山本 奨*

(2021年11月16日受付, 2022年1月13日受理)

I. 問題と目的

2013年にいじめ防止対策推進法が施行されて以降、学校におけるいじめ問題はそれまでの生徒指導上の問題では取まらない学校経営上の性格をも併せてもつようになった。ひとたびいじめの重大事態が生じると、学校は正常な教育活動を維持できなくなり、その機能を失うことが多い。また、いじめの重大事態に至らない事案においても、その対処の失敗は学校や教員にとって大きな負担をもたらす。いじめ問題は、今日、児童生徒はもちろん、教員にとっても大きな課題であり、学校安全を脅かす問題となっている。教員及び教職科目を履修する大学生には、いじめ問題に対応できる具体的な能力の獲得が求められている。

いじめ防止対策推進法は、児童生徒の人権や尊厳の保持のために設けられたものであるが、その定義において、行為の対象となった者の苦痛を基準とする主観主義を採用したことから、学校現場には戸惑いが生じた。苦痛の訴えがあれば、たとえその行為が好意から為されたものであったとしても、いじめだと判断されることになる(文部科学省, 2013, 2017)。そこには人権侵害を伴う深刻な問題に加えて、人間関係上のスキルや態度の未熟さから生じる問題や、場合によっては「被害者」側の認知の様式に起因する問題も含まれる。

このように、教員が備えなければならないいじめ問題への対応能力や知識は、制度上の理解や児童生徒の人権や尊厳を保持しようとする態度、人間関係を円滑に進めるための姿勢や能力を涵養する力、加害者や被害者双方の心理や行動に関する専門的知見など、多岐にわたることが推察される。

この課題に関し、教員に求められている力について、伊藤・山本(2020)は国や都道府県教育委員会が実施する教員研修会のプログラムから接近することを試みている。そこでは、研修内容を収集し、(i)いじめ事例を取り扱うもの、(ii)いじめの認識を点検するもの、(iii)未然防止、早期発見、情報共有の方法に関するもの、(iv)他機関や保護者との連携に関するもの、(v)心理臨床の視点に関するものに分類できるとしている。そして、その件数には大きな偏りがあり、いじめ事例を取り扱うものが全体の3分の2を占め突出

* 岩手大学大学院教育学研究科

していることを報告している。さらにそれが事例の提示とグループ協議によるものであり、これでは、教員が持っている普段の力で対処しようとするため、新たな発想に至ることができないと指摘している。このように、対応に必要なとされる力は必ずしも明確に整理されているわけではない。

では、教員にはどのような力が求められ、教員自身はどのような力を必要としているのであろうか。そして、教員養成では、どのような力を獲得させる必要があるのだろうか。これらを追究するにあたり、現職教員や大学生の能力そのものを査定することは困難であるが、このような場合、その能力の遂行の見通しに関する効力期待に着目し、効力感について追究することが、これまでも試みられてきた(不登校問題を扱った山本(2015)など)。

教員がその職務全般を遂行しようとする際に生じる効力感は教師効力感(Teacher Efficacy)と呼ばれるが(Gibson & Dembo, 1984)、それとは別に教科の指導や不登校問題など課題毎に固有の教師効力感があることが指摘されていることから(岩永・吉川, 2001; 山本, 2015など)、いじめ問題の対応にも課題固有の教師効力感が存在することが推察される。そしてそのいじめ問題対応教師効力感について追究したものには上村・茅野(2018)や伊藤・山本(2020)の尺度開発の研究がある。

上村・茅野(2018)は、教育実習を終えた大学生を対象に調査を行い、「子どもからなんでも相談してもらえ関係を築く」「級友と協同活動をする楽しさを味わえるようにする」などによる〈関係づくり〉、「説教・説諭に偏らず、子どもの気持ちを丁寧に聞く」「いじめた側の子の抱える課題にも目を向け支援をする」などによる〈子ども・保護者への対応と支援〉、「子どもとの個別相談を定期的に行う」「どんな理由があろうといじめはいけないという姿勢を崩さない」などによる〈教師の主体的な行動と態度〉の3下位尺度により構成される「いじめ対応教師効力感尺度」を作成している。そして被援助志向性を高めることが効力感を向上させることを指摘している。

これに対し、伊藤・山本(2020)の「いじめ対応教師効力感尺度」は、いじめ問題に関する教員研修会の成果を測定するために開発されたものである。そして、「加害者にいじめ以外の行動をとるようにさせる」「いじめの当事者以外の周りの生徒にいじめを止めさせる」などによる〈加害者指導〉、「自分の学校のいじめ基本方針を保護者に説明する」「いじめ対策委員会に報告する基準を理解している」などによる〈ルールに沿った手続き〉、「職員間で児童生徒に関することについて何でも話せる関係を作る」「職員間で連携して対応する」などによる〈早期発見〉の3下位尺度により構成される「いじめ対応教師効力感尺度」を作成している。そして研修会を実施することで〈加害者指導〉に関する効力感を向上させることはできたが、他の2つの効力感を向上させ得なかったことを報告し、各課題に焦点を当てた研修会の必要性を指摘している。

これらの尺度は、前者は大学生を、後者は現職教員をそれぞれ対象として開発されたものである。しかし、大学生がいじめ問題対応教師効力感をどのように獲得していくのかを追究するためには、そして学校教育の向上に資する知見を追究するためには、結果期待に添う事項について教育現場を理解する現職教員から収集した上で、教員及び大学生に共通して適用可能な尺度を開発する必要があると考えられる。そして、これに近似の取組には、山本(2020)の「いじめ問題対応教師効力感暫定尺度」がある。これは「いじめ問題に対応するために教師に求められる力」を、教育学研究科で学修する現職院生及び学卒院生から

いじめ問題対応教師効力感の獲得

収集し、大学生(学部生)への適用を試みたものである。それは次の7カテゴリーに基づく45項目からなるものであり、そのカテゴリーは、(i)法令や学校のルールに関する『分かる』、(ii)未然防止に関する『防ぐ』、(iii)早期発見に関する『見つける』、(iv)心情や客観的事実の理解と把握に関する『聴き取る』、(v)生じているいじめの制止に関する『止める』、(vi)心理や行動の理解に基づく介入に関する『変える』、(vii)事態の収拾に関する『収める』であった。しかし、その構造は未だ不明であり尺度化には至っていない。

そこで、本研究では、いじめ問題対応という課題固有の教師効力感について、現職教員及びいじめ問題について学修する大学生に共通して適用可能な尺度を、その構造を基に作成した上で、学修者の当該効力感の獲得に関する諸相を明らかにすることを目的とする。本研究によって得られる知見は、いじめ問題に自信と展望をもって対応できる教員の養成に資すると共に、学校教育における教員支援に資することが期待される。

Ⅱ. 研究1：いじめ問題対応効力感尺度の作成

1 目的

いじめ問題対応教師効力感尺度を作成する。

2 方法

調査対象：教職科目を履修する大学生172名及び研修会に参加した現職教員93名を対象に調査を行い、これを因子分析及び内的整合性の検討に用いた。

教育学研究科で学ぶ大学院生(現職院生8名及び学卒院生10名)を対象に調査を行い、これを安定性及び妥当性の検討に用いた。

調査時期：2019年7～9月

調査材料：効力感に関しては、45項目からなる「いじめ問題対応教師効力感暫定尺度」(山本, 2020)を用いた。これは、各項目に「とても自信がある」から「全く自信がない」までの5件法で回答を求めるものである。

妥当性を検討するために、伊藤・山本(2020)の「いじめ対応教師効力感尺度」を用いた。これは、29項目に5件法で回答を求めるもので、〈加害者指導〉、〈ルールに沿った手続き〉、〈早期発見〉の3下位尺度からなる。

調査手続き：大学生に対しては、教職科目「生徒指導・進路指導」の授業時に質問紙を配布し、その場で回答を求め回収した。現職教員に対しては、研修会場で質問紙を配布しその場で回答を求め回収する方法と、質問紙を配布し研修会終了後任意の時間に回答してもらい機関(学校)毎に取りまとめて貰う方法によった。大学院生に対しては、研究協力者を通して質問紙を配布し、任意の時間に回答して貰い、これを取りまとめて貰った。

倫理的配慮：いずれにおいても回答が任意であること、一旦回答を始めてもいつでも自由に止めることができること、回答の有無や回答の内容が成績等に影響することがないことを質問紙に明記し、その上で口頭により説明を行った。

3 結果と考察

大学生からは160名の協力が得られ(回収率93.02%)、現職教員からは90名の協力が

得られ(回収率96.77%), 分析に用いられた。大学院生は全員から協力が得られた。

(1) 構造の探索

いじめ問題対応教師効力感の構造を因子分析により探索することとした。大学生と現職教員を別々に分析したが、同一の構造だと判断されたので、合わせて分析を行うこととした。累積寄与率50%超と固有値の落差を手がかりに因子を抽出したところ、解釈可能な4因子が得られた(最尤法, プロマックス回転, 累積寄与率53.69%)。そのパターン行列と因子間相関を表1に示した(表1にはこの後に記述する内的整合性, 安定性, 下位尺度間相関に関する情報も記載している)。

第1因子では、「いじめが起きにくい学級を作ることができる」や「いじめを早期に発見することができる」など、暫定尺度作成時のカテゴリーでは主に「防ぐ」「見つける」「止める」「収める」の項目で高い負荷量が見られた。これらはいじめ防止対策推進法が求める未然防止, 早期発見, 適切な対処にあたるものだと考えられたことから『防止・発見・対処』因子と命名した。

第2因子では、「勤務した学校のいじめ防止基本方針の内容を理解することができる」や「勤務した学校のいじめ対応のルールを理解することができる」など、暫定尺度作成時のカテゴリーでは主に「分かる」の項目で高い負荷量が見られた。これらは法令や各校の定めるルールや手続きなどの理解に関するものだと考えられたことから『制度の理解』と命名した。

第3因子では、「周囲の子供たちから何があったのか事実を聴き取ることができる」「加害者の言い分を聴き取ることができる」など、暫定尺度作成時のカテゴリーでは主に「聴き取る」の項目で高い負荷量が見られた。これらは心情や客観的事実の理解と把握に関するものだと考えられたことから『聴き取る力』と命名した。

第4因子では、「なぜいじめが起こるのか子供の心理と行動の仕組みを理解している」「いじめの状況に応じた対応方法を理解している」など、暫定尺度作成時のカテゴリーでは主に「変える」の項目で高い負荷量が見られた。これらは心理や行動の理解や介入に関するものだと考えられたことから『心理と行動の理解』と命名した。

また、確認的因子分析の結果は、GFI=.859, RMSEA=.048であり、4因子モデルの適合性は概ね認められた。

(2) 信頼性と妥当性の検討

次に、各因子に高い負荷量を呈した項目への回答を足し上げる下位尺度を作成することを試みた。『防止・発見・対処』尺度のCronbachの α 係数は.884であり十分な内的整合性が得られた。また削除することで α 係数が向上する項目も見られなかった。同様に、『制度の理解』尺度では.828, 『聴き取る力』尺度では.843, 『心理と行動の理解』尺度では.824であり、十分な内的整合性が確認された。

安定性については、大学院生のデータを用いて、1週間の間隔を置く再検査のPearsonの積率相関係数を求めることで検討した。その結果、『防止・発見・対処』尺度では.908, 『制度の理解』尺度では.897, 『聴き取る力』尺度では.899, 『心理と行動の理解』尺度では.899であり、高い安定性が認められた。

いじめ問題対応教師効力感の獲得

表 1 いじめ問題対応教師効力感の因子分析結果

	平均	SD	因子				内的整合性 安定性
			1	2	3	4	
136_いじめが起きにくい学級を作ることができる	3.080	0.855	0.856	-0.046	-0.018	-0.152	$\alpha = .884$
142_いじめを早期に発見することができる	2.867	0.939	0.823	-0.126	0.004	-0.030	$r = .908^{**}$
123_いじめを未然に防止することができる	2.587	0.868	0.798	-0.162	-0.085	-0.016	
135_発生したいじめを解決することができる	2.887	0.871	0.692	0.010	-0.105	0.129	
144_加害者にいじめをしにくい環境を提供することができる	3.000	0.803	0.640	0.003	0.062	0.062	
117_いじめの被害を受けている子供に気づくことができる	3.453	0.799	0.533	-0.003	0.175	-0.098	
145_被害者に安心感を提供することができる	3.353	0.891	0.497	0.008	0.245	0.017	
128_加害者の保護者の納得を得ることができる	2.807	0.888	0.457	0.104	-0.049	0.221	
127_いじめられないための方策を被害者に獲得させることができる	2.913	0.897	0.436	0.119	0.128	0.141	
112_被害者に安全な環境を提供することができる	3.420	0.821	0.417	0.202	0.132	-0.041	
115_勤務した学校のいじめ防止基本方針の内容を理解することができる	3.807	0.841	-0.089	0.831	0.066	-0.110	$\alpha = .828$
122_勤務した学校のいじめ対応のルールを理解することができる	3.873	0.805	-0.093	0.751	0.190	-0.182	$r = .897^{**}$
129_法令が定めるいじめの「重大事態」とは何かを理解している	3.753	0.941	-0.141	0.589	-0.112	0.165	
108_いじめ防止対策推進法の内容を理解している	3.013	1.043	0.125	0.579	-0.124	0.039	
101_法律が定める「いじめ」とは何かを理解している	3.887	0.886	-0.118	0.573	-0.075	0.169	
124_いじめの加害行為にはどのような種類があるのかを理解している	3.673	0.909	0.080	0.487	-0.066	0.237	
109_いじめとは何かを子供に理解させることができる	3.833	0.862	0.094	0.448	0.178	-0.021	
131_いじめの発見につながるアンケートを作成することができる	3.193	1.085	0.161	0.392	-0.060	0.233	
125_周囲の子供たちから何が合ったのか事実を聞き取ることができる	3.840	0.752	-0.007	0.003	0.770	-0.032	$\alpha = .843$
138_加害者の言い分を聞き取ることができる	3.833	0.772	-0.204	-0.168	0.685	0.434	$r = .899^{**}$
118_被害者側から何をされたのか事実を聞き取ることができる	3.940	0.658	0.060	-0.054	0.682	0.028	
111_加害者側から何をしたのか事実を聞き取ることができる	3.720	0.778	0.049	-0.133	0.671	0.148	
126_発生した事案を正確に把握することができる	3.593	0.812	0.164	0.103	0.520	-0.094	
143_発生した事案を事実に基づいて記録することができる	3.740	0.847	0.044	0.270	0.491	-0.024	
104_被害者の苦痛を聞き取ることができる	3.853	0.789	-0.015	0.060	0.454	0.088	
134_なぜいじめが起こるのか子供の心理と行動の仕組みを理解している	3.300	0.932	-0.069	0.246	-0.003	0.646	$\alpha = .824$
139_いじめの状況に応じた対応方法を理解している	3.207	0.922	0.216	0.005	0.073	0.580	$r = .899^{**}$
130_どのような状況のときに子供がいじめをするのかを理解している	3.440	0.855	-0.080	0.298	0.018	0.523	
113_加害者が何のためにいじめをしているのかその理由を理解することができる	3.560	0.790	-0.081	-0.111	0.310	0.521	
140_加害者の行動を変容させるための手立てを理解している	3.000	0.905	0.331	0.124	-0.046	0.504	
防止・発見・対処				0.431	0.526	0.575	
制度の理解			.558**		0.465	0.537	
聞き取る力			.609**	.531**		0.452	
心理と行動の理解			.734**	.670**	.755**		

累積寄与率 = 53.688%

下位尺度間相関 (左) と因子間相関 (右)

これらにより作成された尺度は、『防止・発見・対処』尺度は10項目で50～10点の間で点数化され、得点が高いほどそのいじめ問題対応教師効力感が高いことを表すものである。同様に、『制度の理解』尺度は8項目で40～8点の間で、『聴き取る力』尺度は7項目で35～7点の間で、『心理と行動の理解』尺度は5項目で25～5点の間で点数化され、得点が高いほどそのいじめ問題対応教師効力感が高いことを表すものである。その下位尺度間相関を表1に示した。その相関は中程度からやや高いもので、完全には独立せず、相互に関連し合ったものであることがうかがわれた。

さらに、妥当性を検討するために、ここで作成した「いじめ問題対応教師効力感尺度」と既存の伊藤・山本(2020)の「いじめ対応教師効力感尺度」の各下位尺度間のPearsonの積率相関係数を算出した(表2)。その結果、『防止・発見・対処』は伊藤・山本(2020)の〈加害者指導〉と、『制度の理解』は〈ルールに沿った手続き〉と、『聴き取る力』は〈早期発見〉と、『心理と行動の理解』は〈ルールに沿った手続き〉と関係することが示された。その関係は合理的なものであり、本尺度はいじめ問題対応という課題固有の教師効力感を適切に測定しているものと考えられた。これと、先の確認的因子分析による4因子モデルの適切性とを併せて、妥当性は認められたものと考えられた。

表2 いじめ問題対応教師効力感尺度の伊藤・山本(2020)の尺度との相関

下位尺度	伊藤・山本(2020)のいじめ対応教師効力感尺度		
	加害者指導	ルールに沿った手続き	早期発見
防止・発見・対処	.807 **	.710 **	.465 *
制度の理解	.438 *	.829 **	.182
聴き取る力	.496 **	.598 **	.655 **
心理と行動の理解	.580 **	.783 **	.431 *

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

Ⅲ. 研究2：効力感の大学生と現職教員との比較

1 目的

いじめ問題について学修途上にある大学生のいじめ問題対応教師効力感について、現職教員との異同を明らかにする。

2 方法

調査対象：研究1と同一の大学生160名及び現職教員90名を対象とした。

調査時期：大学生は2019年5月と7月の2回の測定を行った。7月調査に関しては研究1と同一データである。現職教員は研究1と同一データであり1回の測定を行った。

調査材料：研究1で作成された「いじめ問題対応教師効力感尺度」を用いた。

調査手続き：160名の大学生は教職科目「生徒指導・進路指導」を履修し、同一授業(対面、講義形式)を受講した。いじめ問題を未学修の状態では5月の測定を行い、9回のいじめ問題に関する授業の最終回に7月の測定を行った。90名の現職教員の調査手続きは研究1と同一である。

倫理的配慮：研究1と同様の配慮を行った。

3 結果と考察

(1) 学修前の大学生と現職教員の比較

下位尺度毎に、大学生と現職教員の得点を t 検定により検討した。各条件の平均と標準偏差及び t 検定の結果を表 3 に示した。分析の結果、いずれの下位尺度においても、大学生と現職教員の得点差は有意で、大学生の方が低かった。これにより、未学修の状態においては、大学生は低い効力感しか備えていないことが分かった。

表 3 学修前の大学生と現職教員の比較

	<i>N</i>		防止・発見・対処	制度の理解	聴き取る力	心理と行動の理解
現職教員	90	平均	29.87	28.30	26.00	15.58
		<i>SD</i>	6.71	5.43	4.10	3.48
大学生	160	平均	25.55	21.11	24.18	13.26
		<i>SD</i>	6.28	5.15	4.50	3.55
t (248)			5.09 **	10.40 **	3.17 **	5.00 **
Cohen's <i>d</i>			0.67	1.37	0.42	0.66

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

(2) 学修後の大学生と現職教員の比較

下位尺度毎に、大学生と現職教員の得点を t 検定により検討することとした。本尺度は高い安定性を備えたものであったので、現職教員の効力感は容易には変化しないものと考えられた。そこで、ここでの現職教員のデータは、上の「(1) 学修前の大学生と現職教員の差」で用いたものと同一のものとした。各条件の平均と標準偏差及び t 検定の結果を表 4 に示した。分析の結果、『防止・発見・対処』、『制度の理解』、『聴き取る力』については、前節に示したとおり学修前はその差は有意で大学生の方が低かったが、学修後ではその差は有意ではなくなった。『心理と行動の理解』には有意差が見られ、学修前とは逆に大学生の方が高かった。これにより、大学生は学修によりいじめ問題対応教師効力感を向上させ、特に『心理と行動の理解』にあつては、現職教員よりも高い効力感を備えるに至ったことが示された。

表 4 学修後の大学生と現職教員の比較

	<i>N</i>		防止・発見・対処	制度の理解	聴き取る力	心理と行動の理解
現職教員	90	平均	29.87	28.30	26.00	15.58
		<i>SD</i>	6.71	5.43	4.10	3.48
大学生	160	平均	30.66	29.32	26.78	17.83
		<i>SD</i>	5.71	4.79	3.84	2.90
t (248)			-0.99	-1.54	-1.49	-5.48 **
Cohen's <i>d</i>			0.13	0.20	0.20	0.72

※現職教員のデータは表 3 と同一である。

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

IV. 効力感向上に関する授業方法による比較

1 目的

いじめ問題について学修途上にある大学生のいじめ問題対応教師効力感の獲得について、異なる授業方法の成果を手がかりに検討する。ここでは、その授業方法について、既に研究1及び2で用いた通常の対面授業と、これとは異なるものとして遠隔授業を取り上げることとした。一般に遠隔授業は、(i)遠隔会議システムを用いて教員・学生間双方向で画像データ及び音声データを送受信するリアルタイムによるもの、(ii)教員が講義を収録し、学生がこれを任意のタイミングで受講するオンデマンドによるもの、(iii)教員が資料や課題を提示し、学生がその指示に従いレポートを作成しこれを提出する課題提示型の3種類に大別されると言われる。ここでは、その中でも対面授業との差異が最も大きいと考えられる(iii)の課題提示型の実践における成果を用いた。

2 方法

調査対象：いじめ問題について学修する大学生を対象とした。対面授業受講者は研究1及び2と同一であり、そのデータは研究2で用いたものと同一である(160名)。遠隔授業受講者はその翌年度の同期同一科目受講者203名であった。

調査時期：対面授業受講者に対しては、研究2と同一であり、2019年5月と7月の2回の測定を行った。遠隔授業受講者に対しては2020年5月と7月の2回の測定を行った。

調査材料：研究1で作成した「いじめ問題対応教師効力感尺度」を用いた。

調査手続き：対面授業受講者の調査手続きは研究2と同一である。遠隔授業受講者の授業は、テキストの指定箇所を読み、課されたレポートの提出を求めるもので、授業の指示はカリキュラム管理システムを用いて発出した。期間中に13問の課題を課し、その提出締め切り後に解説を同管理システム上で掲示した(山本, 2021)。「いじめ問題対応教師効力感尺度」も同管理システムによりデータファイルで配布した。併せて学内に設けられた所定の窓口で質問紙を配布した。これらを、同管理システムによりデータファイルで、または学内に設けられた提出ポストまたは郵送により用紙で回収した。

倫理的配慮：研究1と同様の配慮を行った。

3 結果と考察

遠隔授業(2020年度前期)では190名から回答が得られた(回収率93.60%)。対面授業のデータは研究2と同一であるので160名であった。対面授業と遠隔授業における学修者のいじめ問題対応教師効力感の獲得成果を比較するために、下位尺度毎に、処遇要因(対面授業・遠隔授業)×事前事後要因の2×2の2要因混合計画の分散分析を行った。各条件の平均と標準偏差及び分散分析の結果を表5に示した。分析の結果、いずれの下位尺度においても、交互作用は有意でなく、処遇要因と事前事後要因の主効果がそれぞれ有意であり、遠隔授業が対面授業よりも高く、事後が事前よりも高かった。

表5 学修前後の大学生の変化

		<i>N</i>	防止・発見・対処	制度の理解	聴き取る力	心理と行動の理解
対面授業	事前	平均	25.55	21.11	24.18	13.26
		<i>SD</i>	6.26	5.14	4.48	3.53
	事後	平均	30.66	29.32	26.78	17.83
		<i>SD</i>	5.69	4.77	3.83	2.89
遠隔授業	事前	平均	30.53	25.18	26.23	15.70
		<i>SD</i>	7.05	5.38	4.74	3.53
	事後	平均	35.66	33.01	28.06	20.28
		<i>SD</i>	7.04	4.58	4.25	3.22
処遇要因	<i>F</i> (1,348)		67.00 **	83.85 **	17.13 **	71.92 **
	η_p^2		0.16	0.19	0.05	0.17
事前事後要因	<i>F</i> (1,348)		194.18 **	600.76 **	85.29 **	479.41 **
	η_p^2		0.36	0.63	0.20	0.58

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

いじめ問題対応教師効力感尺度のすべての下位尺度において、事前よりも事後の方が有意に向上していることから、授業方法に関わらず、学修者は、いずれの効力感についても獲得することができたものと考えられた。その中でも、効果量から『制度の理解』と『心理と行動の理解』の向上が著しいことが分かった。これらの2つは知識の獲得に依るところが大きく、『防止・発見・対処』と『聴き取る力』の2つは実践に依るところが大きいと考えられる。この違いにより、効果量に差異が生じたものと考えられた。

そして、すべての効力感において、遠隔授業は対面授業に比べて、高い効力感が得られていることが示された。しかし、いじめ問題の学修前の段階から既に遠隔授業の方が高い効力感を呈していることから、肯定的な結果とは言えないと考えられた。いじめ問題を扱う前の時点で既に、対面授業によって受講者に伝えられる現実の困難さや職務遂行上の要点が、遠隔授業では同程度に伝えることができていないとの問題が生じていたと考えられた。これがいじめ問題学修前の5月測定時の高さの理由だと推察された。そして、それはいじめ問題の学修過程においても修正することができず、そのために7月の学修後の測定においても同じく高い反応になったものと考えられた。事前事後間で、知識に係るものは効果量が高く、実践に係るものはそれが低いとの、直前に得た知見を踏まえると質感を伴わない指導では、現実に即さない過度な自信や展望が獲得される危険があるとの示唆が得られたものと考えられた。それは、必ずしも遠隔授業特有の課題とは言えないことから、いじめ問題に有効に対応できる教員養成を行うためには、テキストで伝えられる知識とともに現実の質感の伝達が欠かせないことが示されたと言えよう。

V. 総合的な考察

本研究の目的は、いじめ問題対応という課題固有の教師効力感について、現職教員及びいじめ問題について学修する大学生に共通して適用可能な尺度を、その構造を基に作成した上で、学修者の当該効力感の獲得に関する諸相を明らかにすることであった。検討の結果、いじめ問題対応教師効力感は、『防止・発見・対処』『制度の理解』『聴き取る力』『心理と行動の理解』の4つの側面から捉えられることが示唆され、これに沿った信頼性と妥

当性を備えた尺度を作成することができた。また、教職科目を履修する大学生は、各効力感を備えていないところから学修を開始し、学修によりこれを向上させている様子が捉えられた。それは、効力感という自己評価の上では現職教員に追いつく過程であり、その中でも『心理と行動の理解』という効力感は、現職教員よりも高い自己評価を得ていることが示された。確かに、『心理と行動の理解』は、教育心理学や臨床心理学などの学問的な背景をもつものであることから、実践家としての教師よりも、学修者としての大学生の方が容易に向上させられるという側面をもつ。しかし、質的情報を伴わない学修が、非現実的な自信や展望を生じさせることが示唆されている。これを踏まえると、『心理と行動の理解』の向上についても、その実質は必ずしも現職教員を上回るものではなく、質的な側面に留意しながら、効力感を獲得させる必要があるものと考えられた。

ここで得られた知見は、現職教員や学校支援、そして教員研修会の在り方にも援用できると考えられる。伊藤・山本(2020)は、いじめに係る教員研修会が事例検討に偏っていることを指摘しているが、そこで扱われる内容は、本研究で作成した「いじめ問題対応教師効力感尺度」の『防止・発見・対処』に相当するものだと考えられる。しかし、研修会で得られた効力感は般化し難いとの伊藤・山本(2020)の指摘を踏まえると、研修会でこのような内容を行うだけでは、教員が必要としている『制度の理解』『聴き取る力』『心理と行動の理解』には応えられないと考えられる。例えば、いじめ防止対策推進法制定後は、児童生徒支援に加えて、法令や学校自身が公表する学校いじめ防止基本方針が定める手続きに沿った対応を行うことが求められるようになった。学校いじめ防止基本方針が、学校、児童生徒、保護者、地域間の契約であることを踏まえると、教員は自校のそれを熟知する必要があり、その意味で『制度の理解』に関し教員研修会で扱うことの意味は大きいと言えよう。一方、『聴き取る力』は、教員の生徒指導や教育相談の力の基盤となるものであると考えられる。同時に、例えば山本・大谷・小関(2018)が、加害者からの聴き取りには、「いじめ」という評価的な用語を用いず、具体的な行動そのものを扱うことが要点だとしているように、そこには、いじめ問題固有の技術が存在することも推察される。そのことから、教育相談に関する研修会といじめ問題に関する研修会を関連付けながら計画運営する必要があると考えられる。さらに、教員が自身の経験と信念に基づいて実践しているいじめの防止や発見や対処について、『心理と行動の理解』に関する理論的な視点から定期的に点検することは、対応の実効を担保するものとなるであろう。

加えて、各効力感の安定性が高いことが示され、容易にはこれが変容できないことや、研修会の効果は減衰しやすいとの伊藤・山本(2020)の指摘を考慮すると、現職教員に対しては、計画的に繰り返し研修会を開催し受講してもらうことが要点だと考えられた。

本研究は、上記の成果を上げたが、その一方で大学生に対して、授業のどの部面がいずれの効力感を向上させるのかを明らかにするには至っていない。また、現実的な効力感の向上のために必要な質的情報についても、精査し特定することが求められると考えられた。また、現職教員の不登校問題に対する効力感の向上要因を追究した山本(2015)の成果と同様に、いじめ問題に対する効力感の向上要因を明らかにすることが、今後の課題として残された。

引用文献

- Gibson, S. & Dembo, M. 1984 Teacher Efficacy: A Construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- 伊藤綱俊・山本奨 2020 いじめに関する校内研修の効果の研究－いじめに対する教師効力感の変容から－, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4, 103-116.
- 岩永啓子・吉川眞理 2001 「教師のための不登校対応自己効力感尺度」の要因に関する研究, 教育実践学研究, 7, 33-42.
- 文部科学省 2013 いじめ防止等のための基本的な方針
- 文部科学省 2017 いじめ防止等のための基本的な方針
- 上村桃香・茅野理恵 2018 いじめ対応教師効力感に関する研究－教育学部生の実態調査と尺度作成の試み－, 信州心理臨床紀要 17, 29-40.
- 山本奨・大谷哲弘・小関俊祐 2018 いじめ問題解決ハンドブック：教師とカウンセラーの実践を支える学校臨床心理学の発想, 金子書房.
- 山本奨 2015 不登校対応教師効力感に関する研究－経験量及び被援助感による検討－, 学校心理学研究, 15, 17-29.
- 山本奨 2020 いじめ問題対応教師効力感暫定尺度作成の試み, 教育実践研究論文集, 7, 109-114.
- 山本奨 2021 遠隔授業によるいじめ問題対応教師効力感の向上－実験群となる授業実践の報告－, 教育実践研究論文集, 8, 80-85.

要旨

本研究の目的は、いじめ問題対応という課題固有の教師効力感について、いじめ問題を学修する大学生と現職教員に共通して適用することができる尺度を、その構造を基に作成した上で、学修者の当該効力感の獲得に関する諸相を明らかにすることであった。まず、大学生160名と現職教員90名を対象に質問紙調査を行い、因子分析に基づき、『防止・発見・対処』『制度の理解』『聞き取る力』『心理と行動の理解』の4下位尺度からなる「いじめ問題対応教師効力感尺度」を作成した。これを用いて、大学生と現職教員を比較したところ、大学生は現職教員よりも、学修前はいずれの効力感も低く、学修後は現職教員に追いつき、『心理と行動の理解』に限っては現職教員を上回ることが示された。その一方で、授業方法の違いを用いて大学生の学修成果を検討したところ、実践に沿わない過剰な自信を得ている可能性が示唆された。

キーワード：いじめ, 教師効力感, 教職科目