

令和2年度（第63回）
岩手県教育研究発表会発表資料

教育相談分科会

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～

令和2年2月14日
岩手大学大学院教育学研究科
子ども支援力開発プログラム
伊藤 綱 俊

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～

問題と目的

いじめ問題は、学校教育が抱える大きな問題の一つである。平成30年度の国公私立小・中・高等学校及び特別支援学校で認知されたいじめの件数は、543,933件と前年度より118,089件増加しており、児童・生徒1,000人当たりの認知件数は、40.9件にのぼる。

国は、いじめを苦に子どもが自死するという痛ましい事件が続いてきたため、いじめ問題への対応として2013（平成25）年国会において「いじめ防止対策推進法」を制定した。この法律で策定が定められた「いじめ防止等のための基本的な方針」では、各学校は実情に応じ、いじめの防止等のための対策に関する基本的な方針を定めることが義務化された。そして、学校いじめ防止基本方針には、いじめの防止のための取組、早期発見、いじめ事案への対処の在り方、教育相談体制、生徒指導体制、校内研修などを定めることが想定されている。教員は、いじめに対する資質・能力を向上させるために、校内研修で学ぶことが義務づけられている。

しかし、インタビュー調査をしたところ、ほとんどの教員はいじめに対しての校内研修を実施した実感を持っていなかった。また、いじめに対しての校内研修を行ったと答えた人でも、その内容はいじめ基本方針の確認程度で、教員はいじめ対応能力を向上させるようなものではなかった。

そこで、検索エンジンでキーワード「いじめ対応教員研修プログラム」で検索したところ、国立教育政策研究所や各都道府県教育委員会から、調べられた限りで37件のいじめ対応研修プログラムが確認できた。分類してみると、(1) いじめ認識を点検するもの (2) いじめ事例を取り扱うもの (3) 未然防止・早期発見・情報共有の仕方について (4) 保護者、スクールカウンセラー、他機関との連携の仕方 (5) 臨床心理学の視点を入れた研修の5種類に分類することができると考えられた。この5種類の研修プログラムの件数を Figure 1 に示した。グラフから分かるように、いじめ研修プログラムは、いじめ事例を取り扱う研修会が一般的である。東京都教育委員会のいじめ事例の研修プログラムをみると、問題に対してどのように対応を進めるかをグループで検討する形式であり、この進め方がいじめ事例の一般的な研修の進め方だと考えられた。しかし、このプログラムでは、それぞれの教師が持っている普段の力で行おうとするため、新たな発想に至らず、教師の更なる努力が求められる内容になることが懸念される。法が求めているものは、努力ではなく適切に対処することであり、教師が求めていることはどのように指導するかという具体的な方略であると考えられる。

そこでいじめ対応の先行研究を見ると、山本、大谷、小関（2018）は、学校臨床心理学の発想を用いることで、いじめ問題に関わる人間の心や行動の仕組みをどのように理解したら良いのか、それに基づいて何を目標せば良いのか、その間をつなぐ具体的な方策についてどのようにアイデアを生み出せば良いのか、といういじめ対応に認知行動療法を加

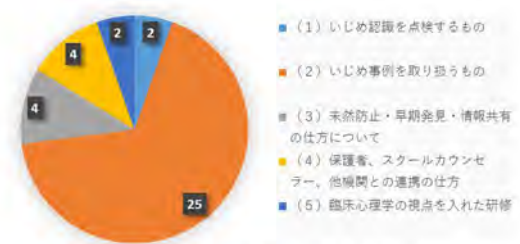


Figure 1 いじめ対応の校内研修の件数

えた新たな視点を提案している。小関（2015）は、教員が機能的アセスメントを行うことで対応方針を立案し、コンサルティ自身の自発的な支援方略の立案や支援行動を高めることを目的とした行動コンサルテーションが有効であることを述べている。臨床心理学の視点は、教員の持っている力とは別の力を提供するものであり、いじめ対応に有効である（2018 山本，大谷，小関）。しかし，そのような研修は調べた限りでは2件しかなく，臨床心理学の視点を入れた研修を，増やす必要性があると考えられる。

また、このような有益な情報が提供されても、教員はすぐ実行に移すことができない場合が多いと考える。支援方法に関する技術的な課題と同時に、「子どもを上手に支援することができるのだろうか」「本当にその方法を行ってよいのか自信がない」という教師の戸惑いが出る場合が多いからである。有益な情報があっても、それだけでは教師の行動に結びつかないのである。

Bandura（1977）が提唱した社会的学習理論では、人間が自分の行動を決定する要因として、効力期待と結果期待の二つを先行要因として挙げている。有益な支援方法に関する情報は結果期待に関するものであるが、この論によれば、有益な情報があっても行動の遂行が疑われる場合には実際の行動に結びつかない。行動の遂行の見通しである効力期待が高まらなければ、実行されないのである。いじめ対応にあてはめて考えると、必要な支援が実行されるためには、教師がその遂行の見通しである効力期待を獲得して、初めて行動に移すことができると考えられる。また、Ashton（1985）は、「教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができる、という教師の信念」を「教師効力感（Teacher Efficacy）」と定義しており、実際の教育場面での行動に大きく影響を与えていることを明らかにしている。いじめに対する教師効力感については、上村・茅野（2018）が、教員養成課程の学生がいじめに対応することに対して不安な気持ちを抱いていることから、いじめ対応教師効力感尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討する研究を行っている。

今回いじめ対応の研修会の成果を見るために、教師が研修会を受けてどのように効力感に変容したかを測定する。そのための尺度は、上村・茅野（2018）のいじめ対応教師効力感尺度があるが、これは対象が学部生で作られており、現場で働いている教師のための尺度は存在しない。そこで、今回は教員対象の尺度の作成を行い、作成した教師対象のいじめ対応教師効力感尺度を使って研修会の成果を測定する。

以上のことから、本研究では、従来行われてきた事例を基に行ういじめ対応の研修会と、いじめ対応に認知行動療法の視点を加えた研修会の2つを作成し、2つの研修会の有効性と順序性の効果について、効力感の変容を測定することで確認することを目的とする。

研究1－予備調査

目的

いじめに対する教師効力感尺度を作成するための項目の収集・検討をし、暫定尺度を作成する。

方法

調査対象者 教職大学院生（現職院生）9名，教職大学院生（学卒・教員採用試験合格者）1名，スクールカウンセラー2名。幅広く項目を収集するため、スクールカウンセラーからも項目を収集した。

調査時期 2019年2月・3月に実施

調査内容 インタビュー調査として半構造化面接を行った。質問の項目は、勤務経験（職場、担任歴）、いじめ予防・いじめの早期発見・いじめ対応の観点から、現場でできること・やるべきこと、いじめ対応を経験したとき大事にしていたこととした。また、現場でできること・やるべきことを挙げてもらう際には、担任をしている場面を想像してもらい、できるだけ具体的に答えてもらうようにした。

結果 インタビュー調査で得られた文章から、具体的な行動を語っている部分を抜き出し、143件の切片を抽出した。その後、抽出された項目についてKJ法を参考にした分析を行った。偏りや重複をさけるように、心理の専門家で大学の教員1名と大学院生の5名で検討を行い、最終的に39項目を選定した。

研究1—本調査1

目的

予備調査で作成した暫定尺度の因子構造を検討し、「いじめ対応教師効力感尺度」を作成する。

方法

調査対象者 岩手大学教職大学院連携協力校（公立5中学校）教員148名（主幹教諭，教諭，養護教諭，講師）

調査時期 2019年7月実施に実施

調査手続き

依頼と回収：学校長あてに調査を依頼し、校長，副校長をのぞくすべての教員を対象に、質問紙による調査を依頼した。

調査材料 以下の内容によって構成される39項目からなる質問紙。

いじめ対応教師効力感：予備調査で作成した39項目かなる暫定尺度を使用した。教示は、「あなたは、教師としていじめ対応を行うにあたり、下の各項目についてどの程度自信がありますか。」とし、それぞれの項目について「全く自信がない(1点)」「やや自信が無い(2点)」「どちらとも言えない(3点)」「やや自信がある(4点)」「自信がある(5点)」の5件法で回答を求めた。

結果 調査の結果、回答を得られたのは104名であった。全39項目を用いて.40を基準に負荷量がすべての因子で低い項目や複数の項目で高い負荷量を示している項目を除き、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果、28項目が残り、3因子を抽出した（累積寄与率64.75）。Table1には、いじめ対応教師効力感尺度のパターン行列を示した。

第1因子では、「加害者がいじめ以外の行動を取るようにさせる」「加害者の保護者の納得できる対応をする」「いじめをしそうな生徒にいじめをさせ

Table 1 いじめ対応教師効力感：因子分析の結果と下位尺度構成

項目内容	因子		
	FI	F2	F3
第1因子：加害者指導（$\alpha = .939$）			
加害者がいじめ以外の行動をとるようにさせる。	.978	-.178	.005
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。	.836	.085	-.121
加害者の保護者が納得できる対応をする。	.707	.148	-.130
いじめをしそうな生徒に、いじめをさせない。	.699	.113	-.012
いじめは絶対許されないことであると理解させる。	.670	-.201	.391
わかりやすい授業をする。	.623	.122	.073
生徒に思いやりの心を持たせる。	.598	.313	-.030
いじめがあったとき、いじめの当事者や周りから情報を集め、正しく事実確認をする。	.539	.152	.105
被害者の保護者の希望に沿った対応をする。	.520	.130	.156
いじめた生徒に自分がしたことが悪かったと納得させる。	.479	.215	.167
第2因子：ルール・手続き（$\alpha = .937$）			
自分の学校のいじめ基本方針を保護者に説明する。	.094	.857	-.163
いじめ対策委員会にあげる基準を理解している。	-.050	.828	-.087
被害者の保護者の立場になって不安を受け止める。	-.126	.762	.248
保護者に対していじめの状況を伝える。	.023	.657	.230
学校のいじめ基本方針に沿って対応する。	.015	.653	.167
いじめが疑われる場合、どんな情報を収集すべきか理解している。	.101	.588	.144
加害者の保護者の立場になって主張を受け止める。	.331	.530	-.019
生徒に、お互いの良さを理解させる。	.369	.503	-.063
いじめられている生徒にとって必要な支援が何か考える。	.134	.498	.318
第3因子：早期発見（$\alpha = .938$）			
職員間で、生徒に関することについてなんでも話せる関係を作る。	-.098	-.040	.931
職員間で連携して対応する。	-.059	-.025	.915
いじめが疑われる情報を得た場合は、すぐ上司へ報告する。	-.066	.157	.715
困っているような生徒に声をかける。	.008	.154	.674
いじめが疑われる行動を発見したとき、直ちにやめさせる。	.426	-.309	.663
生徒一人一人の表情や行動の変化に気づく。	.137	.127	.521
生徒の主張を聞き取る。	.014	.381	.517
いじめられている生徒にとって必要な支援を行う。	.118	.357	.472
生徒一人一人の良さを理解する。	.139	.242	.448
プロマックス回転後			
加害者指導	—	.738	.727
の因子相関(右)と	.738	—	.762
ルールに沿った手続き			
早期発見	.727	.762	—
下位尺度間の相関			

ない」などの10項目に高い負荷量が見られた。これらは加害者への指導のあり方だと考えられた。そこで、『加害者指導』と命名した。

第2因子では、「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あげる基準を理解している」などの9項目に高い負荷量が見られた。これらはいじめ基本方針に沿って、いじめ対応を正しく進めることだと考えられた。そこで『ルールに沿った手続き』と命名した。

第3因子では、「職員間で連携して対応する」「職員間で、生徒に関することについて何でも話せる関係を作る」「困っていそうな生徒に声をかける」などの9項目に高い負荷量が見られた。これらは、いじめを早期に発見するための手立てだと考えられた。そこで『早期発見』と命名した。

尺度の信頼性を検討したところ、下位尺度ごとの α 係数は(.939, .937, .938)であり、十分な内的一貫性が確認された。

また、いじめ対応教師効力感尺度の妥当性を、いじめ問題対応教師効力感尺度(2020山本)との相関から検討することとした。その相関係数をTable 2に示した。

	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

それぞれ山本(2020)の尺度との相関係数をみると、『加害者指導』は、「防止・発見・対処」との相関が高い。「防止・発見・対処」の下位尺度をみると、「いじめが起きにくい学級を作ることができる」「いじめを早期に発見することができる」「いじめを未然に防止することができる」など、いじめ対応全般についての効力感であることがわかった。このことから、『加害者指導』は加害者に対する指導だけではなく、いじめ全般の対応の力を測定した可能性が示された。

『ルールに沿った手続き』は、「制度の理解」と「心理と行動の理解」との相関が高い。「制度の理解」の下位尺度をみると、「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」「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、いじめに関する制度に対しての理解について測定していることを示している。「心理と行動の理解」の下位尺度をみると、「なぜいじめが起こるのか子ども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」「どのような状況の時に子どもがいじめをするのかを理解している」など、いじめに関する子どもの心理や行動の理解について測定している。この2つの尺度の共通点は、「知識」に関することである。つまり、『ルールに沿った手続き』は、いじめに対する知識に関する尺度である可能性が示された。

『早期発見』は、「聴き取る力」との相関が高い。「聴き取る力」の下位尺度を見ると、「子ども達から何があったのか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」「被害者側から何をされたのか事実を聴き取ることができる」など、聴き取る技術についての力を測定している。これは、早期発見のためには、聴き取ることを含めて早期発見につなげている可能性があることを示していると考えられる。

この尺度の安定性に関する信頼性を測定するため、再テスト法によって同一のテストを同一の被験者に1週間空けて行い、1回目と2回目のテスト結果を比較した。再テスト法におけるCronbachの α 係数は、『加害者指導』が.793、『ルールに沿った手続き』は.800、『早期発見』は.811であった。このことから、本尺度で測定できるいじめ対応教師効力感

は、安定性が確認された。

研究2—本調査1

目的

研究1で作成した「いじめ対応教師効力感」尺度を使用し、2種類の校内研修の効果と適切な順序を明らかにする。

方法

調査対象者 A中学校の教諭・講師24名 B・C中学校の教諭・講師21名

実施日 2019年8月から11月に実施

調査内容 3校で2種類の校内研修会を行った。1校(A中学校)では、1回目に認知行動療法の視点を加えた研修会を行い、2回目にいじめ事例の研修会を行った。他2校(B・C中学校)は、1回目にいじめ事例の研修会を行い、2回目に認知行動療法の視点を加えた研修会を行った。それぞれの研修会前後で、研究1で作成した質問紙調査を実施し、いじめに対する教師効力感を測定した。そのデザインをFigure2で示した。

検証校内研修について

ねらい 教師がいじめに対応するにあたっての自信を向上させる。

(1) いじめ事例の研修会の展開と内容

いじめ事例の研修会プログラムは、約60分の内容で実施された。前半では、いじめの現状についてと、いじめ対応の必要性を確認した。その後、同じ部活の女子生徒3人A,B,Cの部活動やクラスの中でのトラブルについての事例を提示し、3・4人のグループごとに、その事例にどのように対応すればよいかを検討し、発表した。研修会の進め方や事例の内容については、教職大学院生2名と大学教員1名で、東京都教育委員会のプログラムを参考に一般的ないじめ事例を用いた研修会になるように作成した。

実施時期 2019年8月(B中学校), 9月(C中学校), 10月(A中学校)に実施

実施対象者 A中学校教諭20名, B中学校教諭11名, C中学校教諭9名 計40名

(2) 認知行動療法の視点を加えた研修会の展開と内容

認知行動療法の視点を加えた研修会プログラムは、約60分の内容で実施された。前半では、「いじめ」という言葉には、多くの意味が含まれていることや、加害者・被害者どちらも「支援対象者」として対応することの必要性を確認した。その後、いじめに関する行動事例を使いながら三項随伴性に基づく考え方を説明し、加害者、被害者、傍観者に対して、「きっかけ」、「行動」、「結果」のそれぞれにどのような支援ができるかを考え、発表した。研修の内容については、山本・大谷・小関(2018)を基に、教職大学院生3名と大学教員1名で、校内研修で伝えたいことをまとめ作成した。

実施時期 2019年8月(A中学校), 11月(B・C中学校)に実施

実施対象者 A中学校教諭22名, B中学校教諭8名, C中学校教諭7名 計37名

結果と考察

研修会に参加した教員の回答のうち、2種類の研修会に参加し4回測定を行った教員(認知行動—いじめ事例18名, いじめ事例—認知行動14名)を分析対象とした。

下位尺度ごと(『加害者指導』, 『ルールに沿った手続き』, 『早期発見』)に、各学校の教



Figure2 いじめに関する校内研修のデザイン

員（2回研修会に参加した，18名と14名）の下位尺度得点について，順序（認知行動一事例と事例一認知行動）と，時期（2回の校内研修実施前後）を要因とする，2×4（順序×時期）の2要因の分散分析を行った。その平均と標準偏差はTable5に示した。

分散分析の結果『加害者指導』では，時期要因は有意で（ $F(3, 90) = 7.60, p < .01$ partial $\eta^2 = .503$ ），順序要因は有意ではなかった。多重比較の結果は，Table6に示した。

『ルールに沿った手続き』では，時期要因は有意で（ $F(3, 90) = 3.65, p < .05$ partial $\eta^2 = .108$ ），順序要因は有意ではなかった。

『早期発見』では，時期要因は有意傾向で（ $F(3, 90) = 2.54, p < .10$ partial $\eta^2 = .078$ ），順序要因は，有意ではなかった。

以上のことから，『加害者指導』に関しては，校内研修は認知行動療法の視点を加えた研修会といじめ事例の研修会のどちらを先に行うかに関わらず，研修会を実施することでいじめ対応教師効力感が向上することが示された。

ところで，『加害者指導』に関してパターン図（Figure3）を見ると，2回目事後で認知行動一事例の効力感の下位尺度得点が，事例一認知行動より上昇している。これは，有意ではなかったが，認知行動療法の視点を加えた研修会を行ってからのいじめに対する事例研を行った方が効果的である可能性が示されたと考えられ，改めて追究する価値があることだと捉えた。今回有意差が認められなかった原因を考えると，知識は1回の研修会では獲得することが難しく，1回の研修で認知行動療法の視点を獲得できる人もいるが，1回では獲得できない人もいると考える。また，研修の学びと実際の子どもへの対応が，置かれている現状によって左右されるため，有意差が認められるところまでに至らなかったと考えられる。

『ルールに沿った手続き』と『早期発見』に関しては，認知行動療法の視点を加えた研修会と，いじめ事例の研修会のどちらを先に行うかに関わらず，1回目事後が1番高い値を示した。これは，いじめ研修会を経験することが少なく，1回目のいじめ研修会に新鮮さを感じたため，効力感が向上したと考えられる。また，『ルールに沿った手続き』と『早期発見』に関しての下位尺度得点を見ると，1回目事前と2回目事後に変化がみられないことから，研修会の効果は無かったことが示された。

『ルールに沿った手続き』に関しては，研修内容で実際に自校のルールに触れる内容がないため，いじめの研修会を行って注意を喚起したとしても，自校のルール理解にはつながらず，効力感は向上しなかったと考えられる。そこで，4月当初にあらかじめ自校のいじめ基本方針の確認を十分に行うか，またはルール理解のための研修会を特化して行う必要があると考える。

『早期発見』に関しては，どちらの研修会もいじめが発生したところから研修がスター

Table 5 いじめ対応教師効力感 各得点と分散分析結果

時期 順序	N	1回目事前		1回目事後		2回目事前		2回目事後		
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	
加害者指導	認知一事例	18	17.33	2.60	18.39	2.59	16.78	2.02	18.94	2.20
	事例一認知	14	16.93	2.12	18.07	1.49	16.71	1.63	17.21	2.08
ルールに 沿った手続	認知一事例	18	18.43	2.61	18.89	2.35	17.44	2.11	18.33	2.26
	事例一認知	14	17.93	3.39	18.71	3.01	17.21	2.86	17.64	2.89
早期発見	認知一事例	18	23.89	3.09	24.17	3.20	23.83	2.85	22.67	2.89
	事例一認知	14	22.86	2.59	24.93	2.40	24.43	2.03	24.29	2.02

Table 6 いじめ対応教師効力感 要因の多重比較

『加害者指導』		『ルールに沿った手続き』		『早期発見』	
1回目事前 < 1回目事後	1回目事前 = 1回目事後	1回目事前 = 1回目事後	1回目事前 = 1回目事後	1回目事前 = 1回目事後	1回目事前 = 1回目事後
< 2回目事前	= 2回目事前	= 2回目事前	= 2回目事前	= 2回目事前	= 2回目事前
< 2回目事後	= 2回目事後	= 2回目事後	= 2回目事後	= 2回目事後	= 2回目事後
1回目事後 > 2回目事前	1回目事後 > 2回目事前	1回目事後 > 2回目事前	1回目事後 = 2回目事前	1回目事後 = 2回目事前	1回目事後 = 2回目事前
= 2回目事後	= 2回目事後	= 2回目事後	= 2回目事後	= 2回目事後	= 2回目事後
2回目事前 < 2回目事後	2回目事前 = 2回目事後	2回目事前 = 2回目事後	2回目事前 = 2回目事後	2回目事前 = 2回目事後	2回目事前 = 2回目事後



Figure 3 『加害者指導』下位尺度得点

トするため、効力感が向上しなかったと考えられる。『早期発見』についても、それに特化した研修会をしなければならないと考えられる。

以上のことから、『ルールに沿った手続き』と『早期発見』に関しては、質的にも量的にも校内研修を更に充実させる必要があると考えられる。

また、『加害者指導』『ルールに沿った手続き』『早期発見』のそれぞれの効力感は、1回目事後で上がり、2回目事前で下がるなど、定着しないことが示された。それは、効力感は1度向上しても維持されるものではなく、容易に変化するものであることを示している。つまり、年間繰り返し研修会を行わなければ、効力感は効果としては定着していかないと考えられる。

事例研でのグループワークの話し合いの内容について

いじめ事例の研修会でのグループワークで話された内容を、研修会の順序（事例—認知行動と認知行動—事例）ごとに、「聞く」という行動と、きっかけや結果に目を向けた「三項随伴性にそった介入」の2つにカテゴリー分けを行った。その結果をTable 7に示した。

結果から、研修会の順序に関係なく「聞く」と「三項随伴性にそった介入」はグループごとに大きな違いがあることがわかる。Bグループ

Table 7 事例研でのグループワークの話し合い内容

	事例—認知行動		認知行動—事例	
	Aグループ	Bグループ	Cグループ	Dグループ
聞く	10	9	17	7
三項随伴性にそった介入	5	14	13	0

の結果を見ると、認知行動療法の視点を加えた研修会を受けるか受けないかに関わらず、「三項随伴性にそった介入」をする感覚を持っている人がいることを示している。これは、知識からではなく、経験から「三項随伴性にそった介入」が有効的であると感じ、実践しているためだと考えられる。実験前は、順序性として「三項随伴性にそった介入」を理解していない人に、先に理解の枠組みを提供してからいじめ事例の研修会を行うことが有効であると考えていた。しかし、今回は「三項随伴性にそった介入」の仕方を経験から習得している人たちにいじめの事例の研修会を行ったため、研修会の順序（事例—認知行動と認知行動—事例）で有意差が表れなかったと考えられる。研修会を行う前から、認知行動療法の視点を持っている人はおり、今回はそのような人を増やすための研修会になったと考えられる。また、認知行動療法の視点を持っていたとしても、それは経験の中で育まれたもので漠然としており、明確な信念になっていないため、今回の研修会で説明されることで確信に変える研修会になったのではないだろうか。

「三項随伴性の視点を入れる」といじめ対応教師効力感が向上すると考え、今回の実験を行ったが、すでに教員の中には「三項随伴性」という言葉を知らなくても技術として獲得している人もいる。そう考えると、今回の研修会は違和感がある内容ではなく、どの学校でもいじめ対応の技術を高める研修会として有効であり、今回の研修会では、すでに獲得している技術を、新しい言葉と枠組みで確認したのだと考えられる。また、研修会を通して、三項随伴性にそった「きっかけ」や「結果」に目を向け、様々な支援方法が考えられるようになったことは、子ども支援という視点からも重要であったと考える。

今回の研修会の課題は、講義型で「三項随伴性の視点」を1回の研修会で獲得させようとしたことである。「三項随伴性の視点」を獲得するには、研修を行う側からの事例で「三項随伴性」を説明するよりも、参加者が過去の体験を振り返り、その体験を丁寧に確認しながら「三項随伴性」に合わせて理解するような研修内容である方が、効力感が高まる可能性が高いと考えられる。

総合的な考察

本研究では、いじめ対応の研修会について認知行動療法の視点を加えた研修会と、いじめ事例の研修会の2種類の効果を、新たに作成したいじめ対応教師効力感尺度で測定した。研究1では、いじめ対応に対して教師がどのような力が必要であると感じているかを明らかにし、「いじめ対応教師効力感尺度」を作成した。そこから、『加害者指導』『ルールに沿った手続き』『早期発見』の3つのいじめ対応に必要な力を示すことができた。

研究2では、具体的方略を伝える認知行動療法の視点を加えた研修会後に、いじめ事例の研修会を行った方が効果は高いと考え実践した。しかし、要因として確認されたのは、研修会の順序には関係なく、研修会自体を行うことであった。また、認知行動療法の視点を加えた研修会といじめ事例の研修会の2種類の研修会は、『加害者指導』の効力感を向上させることはできるが、『ルールに沿った手続き』や『早期発見』に関しては、効力感が向上しないことが明らかになった。よって、別の特化した研修会が必要であることが示された。今回の結果から、いじめに関する研修会は、同じ内容で複数回行うのではなく、それぞれ別の視点で複数回行わなければいけないことが示された。これまで、年に一度いじめ事例の研修会のみ行っている学校では、『ルールに沿った手続き』や『早期発見』には対応していないため、効果が限られる。そこで、『早期発見』や『ルールに沿った手続き』の内容を含めた研修会も行う必要があると考えられる。

また、教員は「保護者対応」に関しての不安が大きい。そこで、保護者との関わり方についても「三項随伴性の視点」を取り入れた内容を研修会で行う必要があると考える。学校現場では、教員は授業力向上や学校安全など、様々な研修が求められており、いじめに関する研修会だけを行えばよいというわけではない。そこで、いじめに関する研修会は、違う視点を交えるなどの内容の工夫を図り、効果的に行う必要があると考える。

本研究の課題

本研究においては、認知行動療法の視点を加えた研修会といじめ事例の研修会では『ルールに沿った手続き』や『早期発見』の効力感尺度得点に変化しないことが示唆された。そこで、今後の研究によって『ルールに沿った手続き』や『早期発見』に対応できる研修プログラムが作成されることを期待する。

引用文献

- Albert Bandura(1977) Social Learning Theory 原野広太郎監訳(1979) 社会的学習理論 金子書房
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on Motivation in Education, Vol.2. Academic Press, 141-171
- 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,
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター(2015) いじめに関する校内研修ツール <https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/ijimetool/ijimetool2.htm>(2020-1-13閲覧)
- 小関俊祐(2018) 不適応行動を示す小学校3年生児童への行動コンサルテーションの適用 行動療法研究 41(1)、67-77
- 東京都教育委員会(2014) いじめ問題に対応できる力を育てるために—いじめ防止教育プログラム—
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2019) 平成30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
- 山本奨(2020) いじめ問題対応教師効力感の現職教員と大学生の比較：教員養成に係る授業成果とその課題, 令和元年度教育学部プロジェクト推進支援事業論文集(岩手大学教育学部), 印刷中
- 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

岩手大学大学院教育学研究科（平成 30 年度入学）

伊 藤 綱 俊

所属プログラム

子ども支援力開発プログラム

担当教員 岩手大学大学院教育学研究科

教 授 山 本 奨