

小学校6年生における他者受容感に

他者からの受容感・自己受容感が与える影響

—いじめ予防・対応における大人の役割に着目した質的・量的研究—

四万十町立窪川小学校 教諭 三木 悠永
鳴門教育大学大学院 学校教育研究科 人間教育専攻 心理臨床コース 臨床心理学領域
指導教員 葛西 真記子

【研究の概要】

文部科学省（2024）によると、2023年のいじめの認知件数は過去最多を記録していることが分かっており、年々増加する不登校数と同様に学校現場における深刻な問題となっている。勝間田ら（2024）による、いじめの帰属要因を検討した研究では「被害者の言動」「被害者の容姿」など“被害者に悪いところがあるからいじめる”といった理由が最も多いことが明らかになっており、言動や容姿等、個性や人柄を含む要因に対する排除の意識が働いていることが考えられる。本研究では、排除の対義語にあたる受容を含む「他者受容感」の視点がいじめ予防において重要であるという仮説のもと、「他者受容感」の態度を培うにあたって「他者からの受容感」「自己受容感」がどのように影響を与えているのかを調査する。その上で、子ども達へのインタビュー調査を行い、いじめ予防における教師の役割を子ども達の見解から明らかにしていく。

【キーワード】

他者受容感・他者からの受容感・自己受容感・いじめ予防・教師の役割

1 はじめに

筆者が8年間小学校現場で働く中で、いじめ・不登校等の生徒指導上の諸課題に苦しむ子ども達や保護者の方々に対して、私たち教員の言動や態度、子ども達への関わり方が原因で、家庭と学校との溝が深まってしまふ事例に遭遇してきた。配慮のない指導や、子ども同士の謝罪で終わる対応、加害者に対して「被害者を守るために」と対応した内容から「加害者を排除しようとする姿勢」が子どもや保護者に伝わってしまい、渦中にいる人達に寄り添った関わりができていなかったと感じている。これらの経験から、いじめの原因を児童生徒だけに回帰するのではなく、学校関係者を含めた周囲の大人の関わり方を検討し、どのような支援がいじめ予防に繋がるのかを子ども達の声を通して明らかにしたいと考え、研究を行った。

2 研究の目的

本研究は、小学校6年生の発達段階におけるいじめ予防の観点において、「他者受容感」に「他者からの受容感」「自己受容感」が影響を与えているのかを質的・量的研究を通して明らかにすることを目的とした。

研究Iでは、杉山ら（2006）が作成した「被受容感・被拒絶感尺度」、伊藤（1991）が作成した

「自己受容尺度」、櫻井（2013）が作成した「他者受容尺度」を参考に、「他者受容感」と「自己受容感」「他者からの受容感」を図る尺度を作成し、3つの要素に関連があるかを調査した。その上で、児童生徒の「他者受容感」に対して、環境要因である周囲の人達の中で、誰からの受容感が影響を与えているかを検討した。

研究Ⅱでは、研究Ⅰの「他者受容感」と関連し、いじめ予防における大人（教師）の役割を明確にしていくことを目的とした。いじめの原因を児童生徒の個人要因のみに帰属せず、教師が関わる際に配慮すべき視点や、いじめの被害者と加害者、双方の立場から子ども達の求める大人の関わり方を明らかにするためのインタビュー調査を実施した。加えてインタビュー調査を通じて、いじめの起こりづらいクラス/起こりやすいクラスについて、子ども達の認識を把握し、いじめ予防における具体的な支援策の検討を行った。

3 研究内容

（1）研究Ⅰ「アンケート調査」（量的研究）

ア. 研究協力者

高知県内中学校1校・徳島県内中学校2校の生徒212名（内研究への同意者187名）を対象として、小学校6年生当時を想起する内容のアンケート調査を実施した。

イ. 実施期間

2024年6月に高知県内の中学校1校、同年8月に徳島県内の中学校2校に研究協力を依頼した。2024年7月初旬から9月中旬にかけて、各校にてアンケート調査を実施した。

ウ. 実施方法

各校の実態に合わせて、紙媒体のものとWeb形式のものとの二種類で実施した。調査内容は、3種類の尺度による質問紙と小学校6年生当時のいじめ経験の有無等を訊いた実態調査アンケートの計4ページで構成されている。

エ. 倫理的配慮

小学校6年生当時の学級・児童の実態に関する調査を行うことが目的であるが、現小学6年生への調査を行うことの児童自身や、他の児童との関係性、担任教員との関係への侵襲性を考慮し研究協力者を中学生とした。各学校長の許可のもと、保護者への説明を紙面にて行った上で、アンケート内容等を保護者にも周知し、生徒・保護者双方の同意を得た上で実施した。

オ. 結果

Ⅰ. 3つの尺度の因子分析ならびに信頼性

3つの尺度は、中学生を対象に「小学校6年生の頃」を想起して答えてもらうために既存の尺度を過去形に変更した上で、侵襲性を考慮した項目の削除を行ったため、それぞれの尺度の因子分析を行い、信頼性を検証した。

他者からの受容感尺度 13 項目については、第 1 因子は被受容に関わる項目で負荷量が高く見られたため「被受容感」と名付けた。第 2 因子は被拒絶感に関わる項目で負荷量が高く見られたため「被拒絶感」と名付けた。尚、全ての項目において共通性の偏りは見られなかった。各下位尺度について、信頼係数の推定値として Cronbach の α 係数および McDonald の ω 係数を求めたところ、第 1 因子では $\alpha = .932$, $\omega = .936$, 第 2 因子では $\alpha = .892$, $\omega = .898$ と十分な値が得られた。

自己受容感尺度 18 項目については、探索的因子分析（最尤法プロマックス回転）を行った。因子数は固有値の減衰パターン（9.354, 1.180, 1.006…），および因子の解釈の可能性を考慮して 2 因子としたが「13.自分の成績が（共通性 .226）」「18.自分の趣味が（共通性 .258）」の項目において共通性が 0.3 を下回ったため、13・18 の項目を除外した 16 項目について、再度、探索的因子分析を行った。その結果、全ての項目が 1 因子にまとまり、自己受容感に関わる全ての項目で負荷量が高く見られたため尺度名を因子名として扱い「自己受容感」と名付けた。各下位尺度について、信頼係数の推定値として Cronbach の α 係数および McDonald の ω 係数を求めたところ第 1 因子では $\alpha = .946$, $\omega = .946$ と十分な値が得られた。

他者受容感尺度 17 項目については、第 1 因子は他者の持つ多様性や肯定的な要素に関わる項目で負荷量が高く見られたため「多様性や肯定的な要素」と名付けた。第 2 因子は受容・許容に関わる項目で負荷量が高く見られたため「受容感・許容感」と名付けた。第 3 因子は他者の喜びや長所への抵抗感に関わる項目で負荷量が高く見られたため「非嫉妬心」と名付けた。各下位尺度について、信頼係数の推定値として Cronbach の α 係数および McDonald の ω 係数を求めたところ、第 1 因子では $\alpha = .879$, $\omega = .888$, 第 2 因子では $\alpha = .806$, $\omega = .810$, 第 3 因子では $\alpha = .826$, $\omega = .830$ と十分な値が得られた。

II. 研究協力者の 4 つの個人属性

研究協力者 187 名（有効回答率 100%）を個人の属性として、①いじめの加害・被害経験共になしと答えた生徒（以下：両方なし），②いじめの加害経験ありと答えた生徒（以下：加害あり），③いじめの被害経験ありと答えた生徒（以下：被害あり），④いじめの被害・加害経験共にありと答えた生徒（以下：両方あり）の 4 つの個人属性に分け、Table1-1 に示した。

Table1-1 研究協力者のいじめ被害・加害経験における個人属性

変数	出現値	加害経験		n (%)
		なし	あり	合計
被害経験	なし	① 102 (54.55)	② 67 (35.83)	169 (90.37)
	あり	③ 6 (3.21)	④ 12 (6.42)	18 (9.63)
	合計	108 (57.75)	79 (42.25)	187 (100)

①両方なし ②加害あり ③被害あり ④両方あり

III. 加害経験の有無と「C 他者受容感」との関連

加害経験の有無と「C 他者受容感」との関連を調べるために、対応の無い t 検定を行い、平均値と標準偏差を調べ、Table1-2 に示すようにいじめの加害経験の有無によって、「C 他者受容感」尺度の得点に差があるかどうかを検討したところ、有意な差がみられた($Welch(171.631)=2.962, p < .05, d=0.434$)。経験なし ($M=4.108, SD=0.678$) よりも経験あり ($M=3.817, SD=0.654$) の方が低かった。

Table1-2 「他者受容感」に関する加害経験の有無の比較結果

	なし (n=108)		あり (n=79)		t 値	df	P 値	d
	M	SD	M	SD				
C 他者受容感	4.108	0.678	3.817	0.654	2.962	171.631	.003**	0.434

$p < .01$ **

また、「C 他者受容感」の3つの因子ごとにいじめの加害経験の有無によって有意差が見られるかどうかを調べたところ、「C②受容感・許容感」($Welch(177.884)=3.678, p < .05, d=0.537$)。

「C③嫉妬心」の因子において有意な差がみられた($Welch=2.140, p < .05, d=0.315$)。

IV. 3つの尺度の相関関係、ならびに因子間の相関関係

3つの尺度間にはそれぞれ、Table1-3 に示すように中程度の正の相関関係が見られた。

Table1-3 3つの尺度の相関関係

	A 他者からの受容感	B 自己受容感	C 他者受容感
A 他者からの受容感	1.000		
B 自己受容感	.587 **	1.000	
C 他者受容感	.431 **	.422 **	1.000

** $p < .01$

V. 受容してもらえたと認識する対象ごとの「C 他者受容感」の違い

『小学校6年生の時にあなたを「受け入れてくれていた人』のアンケート項目をもとに、受容してくれていたと感じる対象が誰かによって「C 他者受容感」に違いがあるかを調べるために、対応の無い t 検定を行った。平均値と標準偏差を調べ、受容してくれていたと感じる対象者によって、「C 他者受容感」尺度の得点それぞれに差があるかどうかを検討したところ、次の効果量の順に有意差が出ることが分かった。

①「同じクラスの友達」($Welch=-3.811, p < .05, d=-1.096$)。②「担任の先生」($Welch=-3.146, p < .05, d=-0.623$)。③「家族」($Welch=-3.203, p < .05, d=-0.555$)。④「担任以外の先生」($Welch=-3.130, p < .05, d=0.484$)。⑤「下級生」($Welch=-2.852, p < .05, d=-0.437$) において有意な差が見られた。

(2) 研究Ⅱ「インタビュー調査」(質的研究)

ア. 研究協力者

研究Ⅰにおいて調査協力をしてくれた高知県内の中学校1校の2・3年生に対して、研究Ⅰにおける協力案内と同時に、紙面にて研究Ⅱの協力案内を行った。その結果、14名(2年生6名・3年生8名)の中学生からインタビュー調査の承諾を得た。

イ. 実施期間

2年生：2024年7月29・30・31日(3日間)

3年生：2024年8月13・14・15日(3日間)

ウ. 実施方法

インタビューガイドに基づき、質問紙の内容を具体的に伺うことに加えて、いじめ予防における、周囲の大人(教師)に生徒が求める要因等について話をしてもらう半構造化面接の形式で実施した。また、全ての項目について、小学校6年生の学級・学年の時の自分や、クラスの様子を想起してもらいながら答えてもらった。面接時間は、1人当たり30分程度。研究協力者への心理的負担を考慮し、インタビューガイドに沿った質問も適宜行うが、30分を超えそうな場合は、ガイドに沿った質問を減らし、面接時間を守ることを優先して実施した。面接場所は、プライバシーが守られ、個別でインタビューができる場所として、2年生が近隣の小学校の教室1室、3年生が中学校のカウンセリングルームを小学校・中学校の校長の許可を得てお借りした。

エ. 倫理的配慮

研究協力依頼・説明書をもとにした説明を行い、校長の同意のもと、研究Ⅰに関する研究依頼・説明書と一緒にインタビューに関する同意書Ⅱを保護者へ配布した。義務教育課程の生徒を対象とするため、生徒ならびにその家族への侵襲性を考慮し、インタビューガイドも一緒に配布し、内容を明らかにした上で、生徒と保護者双方の同意のもとインタビューを実施した。

オ. 結果

インタビューガイドにおける6つの質問のうち、自身をいじめの被害・加害の当事者と想定しながら答える項目1「誰かに、いじめられた時『大人にしてほしいこと』はありますか」・項目2「誰かに対して、イヤなことを言ったり、したりしてしまいそうになったりする時(してしまった時)『大人にしてほしいこと』はありますか」の2つの質問と、いじめ予防に関する項目5「『いじめの起こりづらいクラス / 起こりやすいクラス』ってどんなクラスだと思いますか」についてKJ法(川喜田, 1967, 1970)による分析を行った。その際、それぞれの質問項目について図解化と叙述化を行った。分析した分類の信頼性を確かめるために臨床心理学領域にて小学校教諭免許を有する大学院生1名(協力者A)と現役小学校教諭1名(協力者B)に協力してもらった。

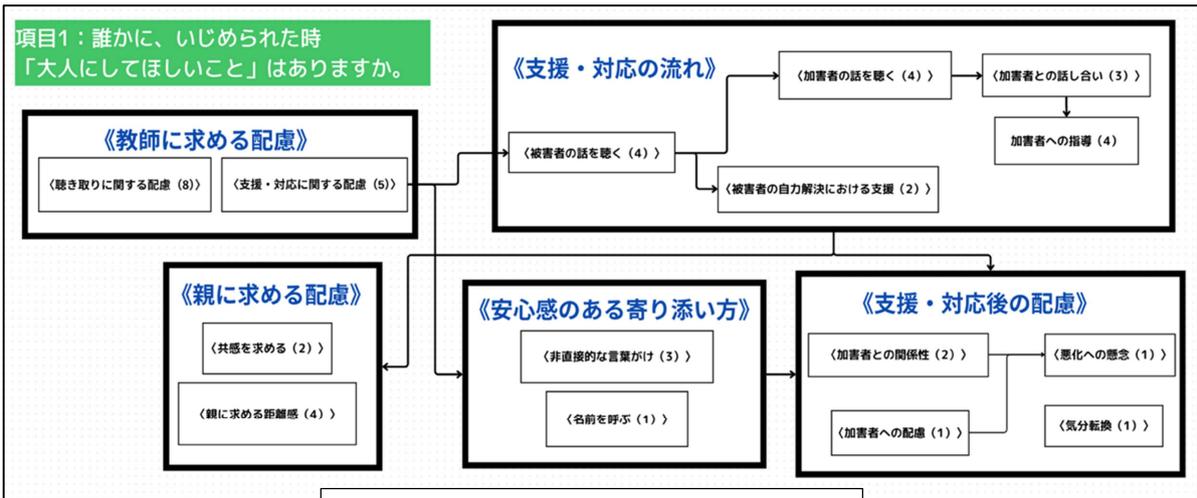


Figure2-1 KJ法による項目1の分析結果

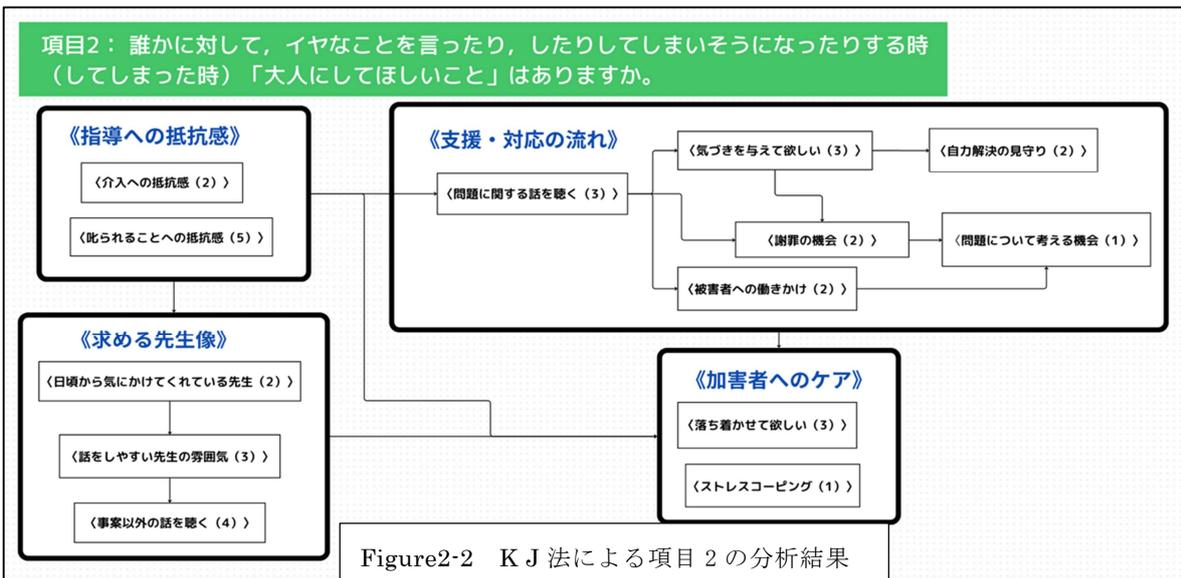
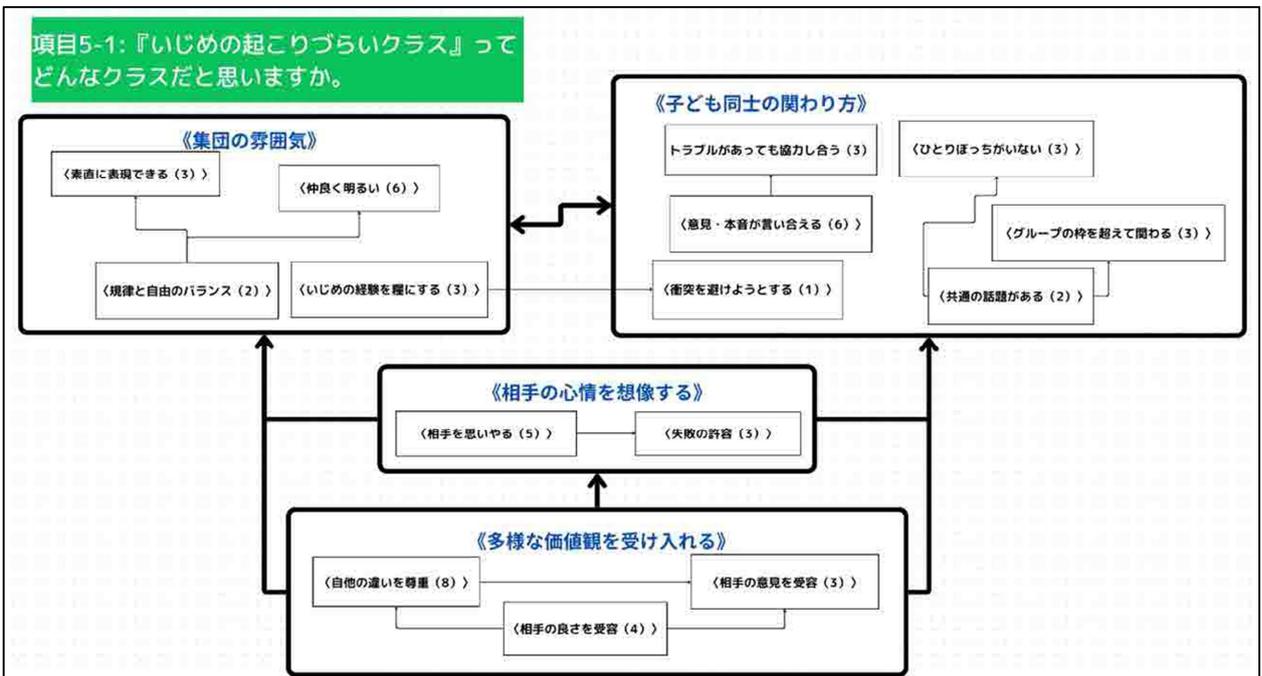
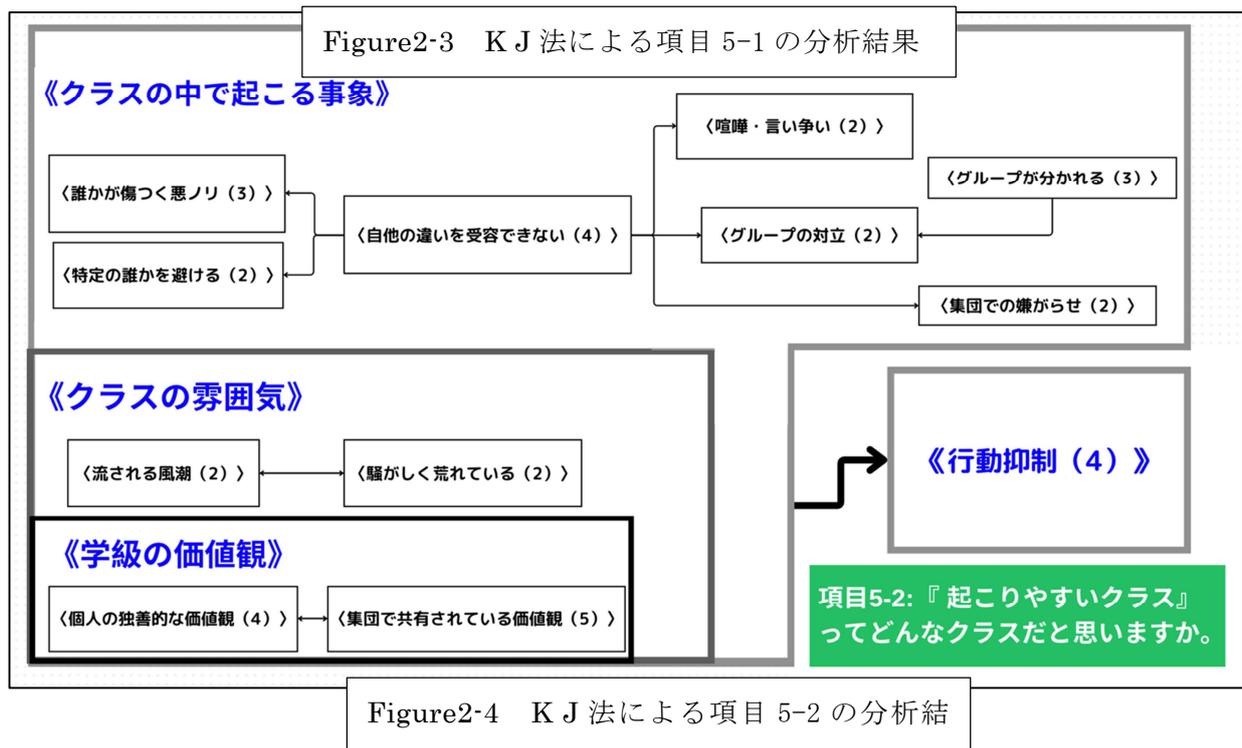


Figure2-2 KJ法による項目2の分析結果





4 総合考察

研究Ⅰにおいて、小学校6年生時に、いじめの加害経験の有った人と無かった人を比べたところ、他者を受容することができていたかどうかの違いがあることが分かった。このことから、いじめ予防において他者を受容する力を培うことに一定の意義があると言える。同時に他者を受容できるかどうかと、他者から受容してもらうこと、自らを受容することの間には関連があることが分かった。また、他者から受容してもらった実感があることで、他者を受容できる傾向にあることや、自らを受容できることで、他者を受容できる傾向にあることが分かった。故に、子ども達が他者から受容してもらえた経験と実感、また自分自身を受容できることがいじめ予防に繋がると言える。同時に認められていたという実感を誰から得ていたのかにもよって、他者を受容できるかどうかには差が出ることも分かった。受容の実感の有無で特に影響が大きかった対象は「同じクラスの友達」「担任の先生」「家族」であった。このことから、いじめ予防において教師の受容的態度や関わりが重要な影響を与えていることがわかった。

研究Ⅱにおいては、教師の受容的態度や関わり方で、どのようなものが効果的であるのかをインタビューを通して具体的に調査した。項目1・2において、いじめの被害者・加害者双方の求める大人への支援・対応が、どちらも話を『聴く』ことを起点としていることが分かった。これらは、指導的な関わりではなく、児童生徒の実態や思い、考え方に合わせた関わりが求められており、教師の価値観だけで判断するのではなく、支援・対応の目標やその過程が子ども主体で決まっていくことを表していると考えられる。その過程で、加害者に気づきを与える問いかけや、被害者と加害者の関わりにおけるファシリテーターの役割が教師に求められることが分かった。そして、事案発生時だけに限らず、日頃から子ども達の様子を気にかけて、声をかける教師の関わりが重要である

と考えられる。また、いじめの起こりづらい学級の基盤に《多様な価値観を受け入れる》態度が学級全体と個々にあり、いじめの起こりやすい学級において〈自他の違いを受容できない〉行動が起点にあって生徒指導上の諸課題が発生していくことがあることが分かっている。この二つの結果から、多様な価値観を受容し、互いの違いを認め合える学級の風土を培うことがいじめ予防において重要なことであると考えられる。

研究Ⅰ・Ⅱを通して、いじめ予防における教師の関わりにおいて重要となってくるのが、教師自身が子ども達の多様な価値観や、考え方を受容していくことであることが分かった。研究Ⅰで「同じクラスの友達」に次いで「担任の先生」から受容してもらえていたという実感が、他者を受容できるかどうかに影響を与えていたことから、教師が子ども達の多様な意見や価値観、行動を受容していくことで、いじめを予防する集団づくりが進むと言える。そして、研究Ⅱにおける項目5「いじめの起こりづらい学級/起こりやすい学級」に関する質問への回答を分析した結果から「いじめの起こりづらい学級」において、その基盤に《多様な価値観を受け入れる》一人ひとりの態度があり、《集団の雰囲気》と《子ども同士の関わり方》と関連し合っただけで学級集団が育っていくことに比べ、「いじめの起こりやすい学級」では《クラスの中で起こる事象》の起点にあるのが〈自他の違いを受容できない〉行動であった。つまり教師の受容的な態度が、他者から受容してもらえていたという実感を高め、自らを受容し、他者を受容することができるようになっていくと考えられる。

国立教育政策研究所（2020）が、子ども達の主体的・対話的で深い学びにおける三つの視点の一つに、子ども同士の協働や、教職員や地域との対話等を通して、自己の考え方を広げ深める視点が重要であると述べている。このことから、自らの意見を持ち、他者の考えを尊重する機会は、授業の中に無数にあると考えられる。つまり、いじめの起こりづらい学級における〈自他の違いを尊重〉〈相手の意見を受容〉〈意見・本音が言い合える〉〈失敗の許容〉〈共通の話題がある〉等の態度や雰囲気、これらは授業の中で育んでいくことができると考えられる。また、文部科学省（2021）によると、小学校6年生における年間の授業時数は全ての教科を合わせると1015にも及んでおり、時間に換算すると1年間で約761時間もの間を授業の中で過ごしていることがわかる。授業のような学級全体の場で、個々の意見の違いを尊重し、子ども達の間違いや失敗に対する、教師の受容的な態度が重要であることは明らかである。また、授業の中で、教師がファシリテーターの役割を担うことで、子ども達が互いの意見を聴きあう場を設け、互いの価値観に触れる機会もつくることもできる。同じ意見の者同士で集まれば、自己の考えに自信を持つ機会となり、違う意見の者と顔を合わせて話ができることで、物事を多角的に見る視点を自然と養うことができる。そのような集団の学びの時間である授業の中で、いじめ予防の資質・風土を培っていくことができると考えられる。

いじめ予防において教師が意識すべき学級経営のポイントに〈規律と自由のバランス〉があると考えられる。研究Ⅱの考察において、いじめ予防における安心できる集団作りの視点で、河村（2016）が、児童生徒が安心できる学級集団では、ルールが児童生徒に内在化され、ほとんどの児童生徒間にリレーションが広がっているため、個々の承認感が高く、意欲的に生活が送れているからと述べていることから、規律と自由のバランスが安心して自己表現できる基盤にあると言える。そして、そのような風土を教師自身が体現していることが重要だと考えられる。このことは、その他①の項目における「先生が大事にしていることが生活の中で伝わってくる」「切り替えができる先生（大事なことを日々伝える様子と、日頃の関わりやすさの切り替え）」といった意見から考察される。

教師の指導と態度に一貫性があり、子ども達の意見を聴きながら、学級の規律と自由のバランスをとることが教師に求められる役割となってくる。

そして、いじめ予防における教師の役割において、全体の関わりだけでなく、重要な視点となってくるのが個々との関係性である。インタビュー調査の中で《求める先生像》において、日頃からの何気ないコミュニケーションや、話をしやすい雰囲気が必要であることが分かっている。同時に、言葉だけに限らず、教師の行動や態度が重要となってくることも分かっている。その他①の質問の中で「学校で当たり前のことでも「ありがとう」が言ってもらえる（給食当番・黒板消し・配り物など）」「自分達のことを心配してくれていた（支援員さんから担任が心配していると聞いた）」「ロッカーの整頓を知らないうちにしてくれていた。（中略）先生にとって自分達が大切な存在なんだと気づけたから」といった意見から、何気ない行動や立ち振る舞いから、教師の人となりや伝わっているのがわかる。ベネッセ教育総合研究所（2015）が、「教員のイメージに関する意識調査」を行った結果では、尊敬する先生として、小学生では「授業（教え方）がわかりやすい」「困ったときに相談できる」こと等の要素が上位に来ることがわかっていた。その他にも「困ったときに相談できる」「自分に期待してくれている」といった、自分を見守り、寄り添ってくれる先生像があることも分かっている。これらの調査結果を踏まえて、ベネッセ教育総合研究所は、授業、友達関係、クラスなどの場面や、自分の状況・悩みなどに対して、優しく、面白く、あきらめずに、そしてときに厳しく、自分達を信じて向き合ってくれる先生を尊敬していることが分かると述べている。子ども達の目に教師の姿がどう映っているのか、一人の大人としてのロールモデルであることを忘れてはならない。『尊敬する対象』から認められ、受容された経験が自らの糧となることは、大人に限らず子ども達も一緒であると考えられる。個々への関わりと合わせて、教師自身が自らを高め、多様な価値観と受容的な態度を持った人となることが、いじめ予防における教師の重要な役割ではないだろうか。

5 おわりに

本研究は、いじめの原因を子ども達の個人要因だけに帰属しない、教師を含む環境要因の担う責任と役割を明らかにすることを目標に始まった。学校現場において、子ども達と関わり指導、支援を行う際には、教師の専門性と合わせて、教師自身の価値観や人生経験をもとにした内容が多いと感じている。そのため、教師自身が自らの関わり方を振り返り、客観視する視点が重要であると考ええる。本研究において、研究Ⅰで量的研究を行い、尺度を用いて数値化することは、教師の関わりや、役割を客観的に見る素材として有意義なものであったと考えている。

学校現場において、年々増加する生徒指導上の諸課題に苦しむ子ども達は数えきれない。そして、その渦中には、子ども達だけでなく保護者や、支援者である教師もいる。文部科学省（2023）によると教職員の精神疾患による病気休職者数は、6539人となり過去最多を記録した。研究者自身、生徒指導上の諸課題への対応の中で疲弊し、悩みを抱える教員を同僚として見てきた。自らの価値観や感性を大事にした指導が故に、学級の中での失敗や問題に対する教師自身の心理的な負担も大きくなってしまふ。自らの価値観を振り返り、多様な物事を子ども達からも学ぼうとする姿勢は教師にとって必要な資質であると考ええる。同時に一人ひとりの教師が大切にされようとしている価値観や感性には、きっと子ども達にとって有意義なものが沢山あると信じている。本研究が、生徒指導

上の諸課題への対応に悩みながらも、現場で奮闘される先生方の助力となることができれば幸いである。そして、その先の子ども達の未来を照らすものとなることを願っている。

6 引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 第 70 回 子どもたちの声から「教師」の仕事の意味と魅力を考える－HATO プロジェクト・教員の魅力プロジェクト「教員のイメージに関する子どもの意識調査」より. https://benesse.jp/berd/shotouchutou/opinion/index_4644.html
- 伊藤美奈子 (1991). 自己受容尺度作成と青年期自己受容の発達的变化—2次元から見た自己受容発達プロセス—発達心理学研究, 2, 70-77
- 勝間田冬華・吉田圭吾 (2024). いじめ体験の原因帰属の検討 体験立場別の自由記述による分析から. 神戸大学発達・臨床学研究, 23,23-31
- 河合隼雄 (2009). カウンセリングの実際. (株) 岩波書店
- 川喜田二郎 (1967). 発想法 創造性開発のために. 中公新書
- 川喜田二郎 (1970). 続・発想法 KJ法の展開と応用. 中公新書
- 河村茂雄 (2016). 組織で支え合う！学級担任のいじめ対策－ヘルプサインと向き合うチェックポイントと Q-U 活用法－. 株式会社 図書文化社
- 国立教育政策研究所 (2020). 主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について. https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/r02/r020603-01.pdf
- 文部科学省 (2013). 「別添 3 いじめ防止対策推進法 (平成 25 年法律第 71 号)」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337278.htm (2013 年 7 月)
- 文部科学省 (2021) 「標準授業時数について」. https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_kyoiku01-000016453_4.pdf (2021 年 6 月)
- 文部科学省 (2023). 「令和 4 年度公立学校教職員の人事行政調査について」 https://www.mext.go.jp/content/20231222-mxt_syoto01-000033180_1.pdf (2023 年 12 月 22 日)
- 文部科学省 (2024). 「令和 5 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の概要」 https://www.mext.go.jp/content/20231222-mxt_syoto01-000033180_1.pdf (2024 年 10 月 31 日)
- 櫻井英未 (2013). 女子大学生の自己受容および他者受容と精神的健康の関係. 日本女子大学. 人間社会研究科紀要, 19, 125-142
- 杉山崇・坂本真士 (2006). 抑うつと対人関係要因の研究－被受容感・被拒絶感尺度の作成と抑うつ的自己認知過程の検討—健康心理学研究, 19, 1-10